6

A formação de professores para/do Ensino Superior

Formación del profesorado para/de la Enseñanza Superior

6.1.

Título:

A formação de professores no Brasil e a didática: uma nova perspectiva

Autor/a (es/as):

Abreu, Luiz Claudio Gomes de [Instituto Federal Fluminense]

Resumo:

O presente trabalho objetiva analisar o percurso histórico dos cursos de formação de professores no Brasil no período compreendido entre 1939 e 2010. Busca traçar uma relação entre as licenciaturas e a Didática. Procura, ainda, estabelecer a viabilidade, ou não, de manutenção dos cursos de formação de professores imersos na cibercultura estruturados em uma Didática: comeniana, escolanovista, tecnicista ou pautada na epistemologia da prática. Finalmente, aponta a demanda para a constituição de uma nova Didática para as licenciaturas na atualidade.

Palavras-chave:

Formação de Professores, Didática, Cibercultura.

O debate atual sobre a formação de professores no Brasil reivindica uma distinta visão sobre os paradigmas de construção da profissionalização docente em nosso país. A redemocratização brasileira a partir dos anos oitenta do século passado, aliado a emergência do processo de globalização da economia e, ainda, o desenvolvimento das TIC (tecnologia da informação e da comunicação) constituem fatores que fizeram emergir distintas demandas sobre o sistema educacional brasileiro neste período compreendido entre o final do século XX e início do século XXI.

A elaboração de uma nova Constituição brasileira (década de 80, século XX), a construção dos parâmetros curriculares nacionais (nesta mesma década), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), a redação dos Pareceres de número nove e vinte oito do ano de dois mil e um (ambos do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno), acrescidos das Resoluções número um e dois do ano de dois mil e dois (ambas do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno), evidenciam metamorfoses no cenário educacional no Brasil desde o final do século passado.

Este trabalho apresenta por objetivo evidenciar que a atualização dos processos de formação docente demanda uma distinta visão da Didática. Para tanto, o presente trabalho elabora uma trajetória histórica da Didática no Brasil e aponta novos rumos.

Como questão norteadora deste trabalho, identificamos: a Didática que estrutura os novos cursos de formação de professores no Brasil (após o ano de dois mil dois), neste início de século, atende as demandas do cenário educacional atual? Levantamos a hipótese de que: a Didática é eminentemente psicológica e, desta maneira, urge identificarmos o sujeito da cultura digital. Condição *sine qua nom* para erguer o novo edifício teórico da Didática na cibercultura, sem a qual os cursos de formação de professores permaneceram a deriva, sofrendo a ausência de referenciais didático-pedagógicos que lhe forneçam identidade.

Para a construção de nosso trabalho, desenvolvemos como procedimento metodológico o processo de análise bibliográfica e documental. No que diz respeito à relevância e pertinência, acreditamos que a atualização da Didática, em face da cibercultura, torna-se questão fundamental para reestruturação dos cursos de formação de professores no Brasil na contemporaneidade. Finalmente, identificamos, neste início de século, uma carência da disciplina Didática nas licenciaturas brasileiras, fator este indicador da necessidade de uma renovação das pesquisas em Didática diante do cenário digital nas sociedades hodiernas.

A didática no Brasil: uma perspectiva histórica

Para nos aproximarmos da história recente da Didática, encontramos uma documentação que revela o caráter central da Didática na primeira metade do século XX. Na análise do documento, Decreto-lei n 1.190 da Câmara Federal de 04 de abril de 1939, expedido durante o governo de Getúlio Vargas, verificamos, em seu artigo 21 que o curso de Didática foi situado como responsável pela constituição do curso de formação superior de professores no Brasil. Importante destacar que é desta forma que se inicia a formação de professores em nosso país. O citado documento materializa-se com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ). Ficou estabelecido, então, que a Didática, enquanto curso, apresentava as potencialidades para formar professores; também é possível enfatizar que a Didática aparece nesta legislação como disciplina formadora de professores, ou seja, a Didática possuia a dupla função na formação docente: curso e disciplina.

Assim, partir dos anos quarenta do século XX, encontramos o início dos cursos superiores de formação de professores no Brasil. Em tais cursos era possível encontrar uma centralidade da Didática (como curso e disciplina) na formação docente, o que contribuiu para caracterizar um

padrão de prática docente. Este modelo de formação se notabilizou, entre outros aspectos, por apresentar uma ênfase em questões tais como: (a) centralidade no discurso do mestre, ou seja, na retórica como método de ensino; (b) visão conteudista, em outras palavras, a aula era vista como momento de transmissão da cultura humana produzida e acumulada; e (c) o professor como centro do processo, isto é, como arauto do conhecimento no cotidiano das aulas. A prática docente, neste contexto, assumia dimensões artesanais (aula como arte, perspectiva herdada da Grécia antiga) nas quais o professor aprende a ensinar ensinando; em outras palavras, o professor apresenta uma *tehcnè*[1] e não uma *episteme*[2] dentro de uma concepção típica da paideia grega.

Constituiu-se, assim, o famoso modelo de formação de professores que ficou conhecido como três mais um (3 + 1), ou seja, o aluno cursaria três anos em curso de bacharelado e, posteriormente, como apêndice ou formação residual realizava um ano do curso de Didática, tornando-se licenciado (artigo 49 do citado decreto-lei). Este curso de Didática perdurou até 1946[3].

Concomitante a este cenário brasileiro, consolida-se a Filosofia Pragmatista, gestada nos Estados Unidos e baseada em pensadores como Willian James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952), cujas ideias vão reverberar em terras brasileiras por meio de diversos trabalhos como, por exemplo, os de Anísio Teixeira (1900-1971), aluno e admirador de Dewey. A perspectiva de constituição de uma nova ciência, a Psicologia, com possibilidade de compreender o desenvolvimento e o funcionamento da mente humana, gerou reflexos na Pedagogia brasileira, provocando severas críticas à Didática tradicional, hegemônica no início do século XX.

Também emergiam, neste momento, no universo acadêmico nacional as ideias da Escola Nova. Esta proposta pedagógica que enfatizava o 'aprender a aprender' vai se expressar durante a década de 1950 na Didática Moderna, assim intitulada por Luiz Alves de Mattos (1907-1980), a qual confere destaque à fundamentação psicológica da ação docente (MATTOS, 1971, pp. 126-127). Diz este autor:

> *o método didático é, portanto, muito mais psicológico do que lógico, e mais compreensivo, envolvendo não apenas a atividade cognitiva dos alunos, mas todo o seu complexo dinamismo biopsicológico, posto a serviço da aprendizagem e da educação.*

[1] Segundo Tardiff (2010, p. 354): "[...] termo que se pode traduzir tanto por 'técnica quanto por 'arte'."

[2] De acordo com Tardiff (ibid, p. 355):"Na cultura grega antiga, que tomamos aqui como quadro de referência, a arte (*technè*) se distinguia, por uma lado da ciência (*episteme*)".

[3] De acordo com André e Oliveira (1997, p. 08): "Pouco a pouco o curso de Didática vai se extinguindo, até que o Decreto-lei nº 9.092, de 26 de março de 1946, acaba definitivamente com sua obrigatoriedade."

> *[...] Modernamente, não mais se admite a teoria do método único, de validade universal, capaz de 'ensinar tudo a todos', como pretendiam os antigos didatas, a partir de Comenius. Tal teoria baseava-se no fato pressuposto de que todos os alunos reagiriam de maneira uniforme e constante aos mesmos estímulos didáticos, independente dos traços e características pessoais do professor e dos próprios alunos.*

Assim, na primeira metade do século passado consolida-se uma Didática eminentemente psicológica. Nesta interseção entre Didática e Psicologia surge uma prática pedagógica pautada nas contribuições da Psicologia Científica direcionada particularmente para: (a) os processos de desenvolvimento humano, e (b) os processos de aprender, os quais orientavam os professores em suas atividades docentes (didáticas).

Ao abordar a Didática, Mattos (1971, p. 27) identificou tal disciplina como: "conjunto de doutrinas, princípios, normas, recursos e técnicas de ação educativa". Nesta direção, vai se posicionar a favor da vinculação estreita da Didática aos diversos ramos da Pedagogia.

Mattos (1971) tem como pressuposto a concepção de que a formação de professores não é uma função inata ou dom, mas deve ser constantemente buscada. Sustenta a urgência de se estabelecer, a partir dos pressupostos da Didática, então denominada de Moderna, um norte para poder ocupar um lugar de destaque na formação de professores no país. Estabeleceu as aptidões necessárias para o magistério, que possibilitam, em conjunto com as ações didático-pedagógicas, gerar uma autêntica reforma no ensino.

Ao vincular a Didática aos procedimentos que viabilizam o desenvolvimento do aprender, Mattos (1971) firmou a centralidade da Didática entre as disciplinas pedagógicas, estabelecendo os componentes que tal disciplina analisa, a saber; o educando, o mestre, os objetivos, as matérias de ensino e o método.

No momento em que este autor estabelece uma nítida distinção entre a Didática Tradicional e a Didática Moderna, identifica-se, na primeira, uma ênfase no ensinar, em outras palavras, no falar do professor, valorizando, excessivamente, o conteúdo e o intelectualismo, enquanto na segunda, uma centralidade no aprender e no aluno. Fato este que veio descortinar uma concepção de prática docente baseada não mais apenas no conteúdo, como alvo da ação educativa, mas sim no aprender do aluno, isto é, o fenômeno a ser estudado, conhecido e desenvolvido na cultura escolar. Como afirma Mattos (1971, pp. 72 e 73):

> *muito longe estamos, portanto do antigo conceito pré-científico de que os alunos aprendiam apenas ouvindo passivamente as explanações do mestre e decorando textualmente as lições do compêndio. O resultado disso só podia ser uma pseudo-aprendizagem de fórmulas verbais sem nexo ou confusamente repetidas pelos alunos, sem nenhum proveito real para a vida.*
>
> *[...] Ensinar é, pois, fundamentalmente, proporcionar aos alunos oportunidade de lidar de maneira inteligente e direta com os dados da matéria, organizando, conduzindo e controlando experiências rendosas de atividades reflexivas e propositadas. Em síntese, ensinar é dirigir com técnicas apropriadas o processo de aprendizagem dos alunos na matéria. É encaminhá-los nos hábitos da autêntica aprendizagem, que os acompanharão através da vida e os habilitarão a compreender e a enfrentar mais inteligentemente as realidades e a problemática da vida em sociedade.*

Encontramos, então, na prática do aprender o objetivo central a ser percorrido pela ação educativa; foco privilegiado pela Didática Moderna, o qual é fator determinante da oposição entre e esta e a Didática Tradicional.

Aspecto que ocupou um lugar importante em Mattos (1971) foi o método didático. Para este autor, tal método, diferentemente do método lógico, é muito mais psicológico do que lógico. Enquanto o primeiro se ocupa em estabelecer as leis do pensamento e do raciocínio e é característico das inteligências adultas, o segundo é apropriado para conduzir inteligências imaturas, isto é, conduzir a aprendizagem dos alunos do elementar ao complexo e do concreto para o abstrato.

Apontada a importância do método tanto no ensino quanto na aprendizagem, observou-se uma ênfase capital em refutar a existência de um método único, como proposto por Johanes Comenius (1592-1670), em sua Didática Magna[4] e também assumida por Johann F. Herbart (1776-1841) quando propõe os seus cinco passos formais para o desenvolvimento do conteúdo da aprendizagem.

Em seguida às contribuições do professor Luís Alves de Mattos sobre o que ele denominou de Didática Moderna (basicamente escolanovista), foi possível encontrar em Carvalho (1972, p. 34), uma ratificação do que denominamos de Didática psicológica:

---

[4] Segundo Comênius (1997, p. 127): "Portanto, a arte de ensinar não exige mais que uma disposição tecnicamente bem feita do tempo, das coisas, e do método. Se formos capazes de estabelecê-la com precisão, ensinar tudo a todos os jovens que vão à escola, sejam quantos forem, não será mais difícil que imprimir mil páginas por dia com bela escrita em caracteres tipográficos, transportar casas, torres e qualquer peso com a máquina de Arquimedes, ou navegar sobre o oceano e ir para o novo mundo."

> *[...] Se ensinar é orientar a aprendizagem, só podemos ensinar se conhecermos a natureza e o processo de aprender.*
>
> *Eis porque não pode haver uma didática dissociada de uma certa posição na área dos estudos psicológicos referentes à aprendizagem. Didatas e psicólogos precisam caminhar lado a lado, para juntos desvendarem o mistério que envolve o milagre sublime do aprender e do ensinar.*

Essa Didática psicológica no Brasil, também sofreu influência de outra escola de Psicologia, conhecida por Behaviorismo ou Comportamentalismo, em especial o chamado Behaviorismo, desenvolvido por um pesquisador norte-americano, Bhurrus Frederick Skinner (1904-1990), que por meio do condicionamento operante[5] influenciou a Pedagogia, contribuindo para a consolidação da Pedagogia Tecnicista. O tecnicismo educacional por meio do 'ensino programado' (CANDAU, 1969) proporcionou o desenvolvimento da Didática Instrumental que preponderou durante os anos setenta do século passado.

Ao mesmo tempo em que o tecnicismo se expandia, iniciava-se, nos anos setenta, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), conforme Saviani, (2011), o curso de doutorado em educação coordenado pelo professor Dermeval Saviani tendo como orientandos, entre outros: Carlos Roberto Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Paollo Nosela, Osmar Fávero, Guiomar Namo de Mello e Luís Antônio Cunha. Segundo (Saviani, 2011 p. 61): "costumo situar o ano de 1979 como um marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica". Tal concepção deu um cunho político-social e, portanto, fez por desenvolver uma visão crítica à pedagogia[6]. Iniciava-se, desta maneira, uma distinta concepção de Didática como afirma Veiga (1988, p.39):

> *assim, o enfoque da Didática, de acordo com os pressupostos de uma Pedagogia Crítica, é o de trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa. Ela deve contribuir para ampliar a visão do professor quanto às perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes, com nossa realidade educacional, ao analisar as contradições entre o que é*

[5] Cf. Skinner 2006.

[6] Para Gabriel (2010, p.21): "Teoria educacional crítica', 'pedagogia crítica', 'novo paradigma', 'Nova Sociologia da Educação', são expressões que aparecem como sinônimos, traduzindo, de certa forma, a dificuldade de reagrupar sob uma única expressão ou sob um único adjetivo o conjunto de orientações teóricas e práticas que passam a servir de referencial alternativo ao campo da educação a partir do final da década de 70"

> *realmente o cotidiano da sala de aula e o ideário pedagógico calcado nos princípios da teoria liberal, arraigado na prática dos professores.*
>
> *Na década de 80, esboçam-se os primeiros estudos em busca de alternativas para a Didática, a partir dos pressupostos da teoria crítica.*

Corroborando esta perspectiva de Veiga (1988), torna-se importante destacar o notável fato ocorrido na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), em novembro de 1982, no encontro de pesquisadores em educação que teve como objetivo de debater a Didática. Tal encontro, denominado 'A Didática em Questão'[7], desencadeou a crítica à denominada Didática Instrumental, fazendo emergir perspectivas de constituição de uma distinta visão da Didática: a Didática Fundamental, em oposição à Didática Instrumental, hegemônica até final dos anos setenta.

No ano seguinte (1983), em outro encontro de pesquisadores da área de Didática, também na PUC do Rio de Janeiro, aprofundou-se a emergência do que ficou conhecido, desde o encontro anterior, como Didática Fundamental, a qual, como afirma Candau (2007, p. 23):

> *a perspectiva fundamental da didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática.*

Na mesma década de oitenta, o professor José Carlos Libâneo (1985) publicou o livro: "Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos", responsável pela construção de uma nova concepção da pedagogia brasileira. De acordo com Libâneo (2006, p. 15) esta distinta concepção está assentada em uma determinada linha orientadora. Diz ele:

> *a linha orientadora destas ideias foi colhida, principalmente, dos estudos e pesquisas conduzidas por Dermeval Saviani, Guiomar Namo de Mello e Carlos Roberto Jamil Cury que, ao lado de outros, vêm se dedicando a fundamentar uma tendência de pensamento pedagógico diferenciada, tanto dos modelos mais clássicos (pedagogia tradicional e pedagogia nova), como das propostas pedagógicas de cunho crítico atualmente em voga entre nós (especialmente a pedagogia libertária e a pedagogia libertadora). Essa tendência*

[7] Segundo Candau (2001, p. 9): "Neste contexto se situa o movimento de revisão da Didática que, especialmente, a partir do 1º Seminário: A didática em questão, realizado na PUC-Rio em 1982, tem se afirmado e ampliado progressivamente suas atividades ao longo de toda a geografia nacional."

> *busca inspiração nos escritos de Marx e Gramsci sobre educação e nas obras de Snyders, Sucholski, Manacorda e outros.*
>
> *A concepção de educação enquanto articulada com as realidades sociais expressa-se na ideia de "mediação" que vem sendo desenvolvida pelos outros brasileiros citados.*

A emergência desta nova tendência da educação brasileira construída por Dermeval Saviani, a qual toma a pratica social como ponto de partida e chegada da educação escolar, sendo bem retratada por José Carlos Libâneo nos anos oitenta, não poderia deixar imune a Didática. Na tentativa de uma ressignificação a Didática neste período, pós-comeniano, pós-Herbart, pós-escola nova e pós-instrumental, procurou-se estruturar a Didática Fundamental seguindo os horizontes da pedagogia crítico-social dos conteúdos de José Carlos Libâneo, como afirma Candau (2011, p. 36):

> *É nesse sentido que me parece estar o grande desafio da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Ela traz um elemento que me parece importantíssimo para a reflexão da Didática; e, na minha opinião, um elemento que até hoje não tem sido considerado seriamente pela reflexão didática: o conteúdo, a estrutura e a organização interna da cada área do conhecimento, como um elemento estruturante do método didático.*

A partir de tais dados podemos inferir uma tentativa de superação da Didática diante dos distintos horizontes que perpassam a Pedagogia brasileira nesta década de oitenta. De uma Didática eminentemente psicológica e diante de um sujeito bem definido nas práticas pedagógicas, passamos para uma Didática, de cunho sócio-político-histórico, na qual o sujeito coletivo ganha centralidade.

Encontramos na década de 1990 alterações significativas no cenário internacional que culminam com um processo de valorização da educação (Candau, 2002). No Brasil nesta mesma década surgem a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96) e distintos horizontes para a educação escolar. Na Didática Pimenta e Anastasiou (2011 p. 49) afirmam:

> *recente estudo sobre pesquisas no Brasil, no período entre 1996 e 2000, constata que essa nova compreensão do ensino como fenômeno complexo vem direcionando as necessidades de investigação e as abordagens metodológicas na perspectiva denominada epistemologia da prática, que investiga o ensino em situação.*

Esta ênfase em uma Didática de cunho político-social que tem a prática como ponto de partida e chegada[8], ou seja, amparada por visões sociologizantes da educação em superação à visão psicologizante da Didática, pode ser percebida por meio de recente legislação sobre a formação de professores. Estamos nos referindo ao Parecer nº 09 aprovado em 08 de maio de 2001 e do Parecer nº 28 aprovado em 02 de outubro de 2001, ambos do Conselho Nacional de Educação (Conselho Pleno). Além desses dois pareceres destacam-se e as resoluções número 01 de 18 de fevereiro de 2002 e número 02 de 19 de fevereiro de 2002 ambas também do Conselho Nacional de Educação (Conselho Pleno), que estabelecem novos parâmetros para a formação docente no Brasil. Neste conjunto de documentos destaca-se na formação dos professores, a dimensão prática, minimamente oferecida em 1000 horas de atividades.

Encontramos em Gatti, (2010) um dado significativo identificado em currículos dos cursos de licenciatura, a saber: Biologia (31 cursos), Língua Portuguesa (32 cursos) e Matemática (31 cursos) em todo o Brasil. Diz esta autora que "a questão das práticas exigidas pelas diretrizes curriculares desses cursos mostra-se problemática, pois ora se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, ora aparecem em separado, mas com ementas muito vagas". Outro dado nos chama atenção nesta citada pesquisa; foi possível perceber um baixo percentual da carga horária dedicada à Didática Geral, que assim se traduz: Letras, apenas 1,6% da carga horária total; Matemática, apenas 1,6% da carga horária total e Ciências Biológicas, apenas 1,4% da carga horária total do curso.

Em outra pesquisa, Sguarezi (2011, p. 59), realizada nos anos de 2009 e 2010 sobre os cursos de licenciatura na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) encontramos algo similar.

> *Observamos também que, [...], ocorre uma redução de 50% na carga horária destinada ao estudo da didática. Há ainda os cursos de licenciatura oferecidos na modalidade à distância, que não incluem a disciplina Didática.*

Resta-nos supor, então, que desde o momento em que a Didática substitui a visão psicologizante pela visão sociologizante, ou seja, a partir do instante em que se toma a concepção pedagógica de prática social como ponto de partida e chegada, tal perspectiva leva, gradativamente, a Didática a perder o seu papel nas licenciaturas. Tal esvaziamento da Didática também sugere que a visão

[8] Cf. Saviani (2009, pp. 63-65).

sociologizante dos cursos de formação de professores, que enfatiza o contexto macro contribui para a perda de referência do contexto micro, isto é, da sala de aula que abriga os sujeitos concretos e específicos da ação docente.

Se fizermos uma comparação da ênfase fornecida à Didática pelo Decreto-lei 1.190 de 1939 que instituiu os cursos de licenciatura no Brasil (no qual a Didática aparece como curso e disciplina) e caracteriza o curso de licenciatura (modelo 3 + 1), com as novas diretrizes para formação de professores no Brasil (Resolução 01/2002, CNE/CP e Resolução 02/2002, CNE/CP), e, ainda, interpolarmos com as pesquisas: da professora Bernadete Gatti (2010) e de Sguarezi (2011), constatamos um esvaziamento da Didática nos cursos de formação de professores.

A atual questão da Didática diante da cibercultura pode ainda ser percebida por outro viés, ou seja, em levantamento de pesquisas no Banco de Teses da CAPES, encontramos trabalhos tais como: Rocha, (2009); Garonce, (2009); Siqueira, (2010); Gutierrez, (2010); Mendonça, (2009) e Soares, (2009), que apesar de discutirem o uso das tecnologias digitais na educação não fazem alusão à Didática e às perspectivas de sua reorientação em função das TIC.

Outras teses como as de: Osório, (2010); Rêgo, (2010); Terçariol, (2010); André, (2009) e Vieira, (2009) investigaram os processos de formação docente na atualidade sem trabalhar as questões Didáticas, que constituem núcleo essencial para compreensão dos modelos de ensino-aprendizagem.

Encontramos, ainda, teses como: Macedo, (2010); Figueiredo, (2010); Riccio, (2010); Novak, (2010); que desenvolveram uma investigação sobre a aprendizagem contemporânea e não abordaram questões relativas à Didática.

Analisando a tese intitulada: "Redes sociais virtuais: uma proposta de escola expandida" defendida em 2009 por Claudia Coelho Hardagh Camargo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, não encontramos qualquer capítulo ou investigação sobre a Didática. Tais constatações evidenciam um indicativo de que existe uma porosidade nas pesquisas acadêmicas recentes sobre educação brasileira diante da cibercultura no que tange aos processos Didáticos.

Conclusão

Neste artigo procuramos estabelecer uma relação entre a Didática e os cursos de formação de professores no Brasil, no período de 1939 a 2010. Foi possível observar os diversos contornos adquiridos por tais cursos em função de seu referencial didático. Constatamos que a Didática, desde

a didascália[9] aristotélica, sempre demandou a constituição de um sujeito bem definido. No Brasil, no período por nós delineado em nossa pesquisa não foi diferente. No entanto, quando a educação escolar se distanciou de seu sujeito e vislumbrou apenas um sujeito coletivo emergiu o esvaziamento da Didática nos cursos de formação de professores.

A pesquisa documental, ainda tornou evidente que a nossa hipótese formulada foi corroborada em face do esvaziamento da Didática desde sua guinada para uma visão sociologizante.

Diante do exposto concordamos com Candau (2009 p. 98) quando afirma:

> *profissão de risco… Certamente ser professor/a hoje, supõe assumir um processo de desnaturalização da profissão docente, do 'ofício de professor/a', e ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados para a promoção de educação de qualidade social para todos. Mas, não é isto que permite humanizarmo-nos e humanizar, nos aprofundar nos dilemas do nosso tempo, dilatar horizontes, desafiar, criar? Não são estas as 'marcas' da profissão docente?*

O pensamento da professora Vera Candau parece-nos indicativo de que a profissão de professor está na iminência de vivenciar mudanças significativas em seu fazer diário. Tal indicação reafirma a urgência em pensarmos a reconfiguração da atividade docente na atualidade, o que faz emergir outra vez questões como: quem deverá pensar tais mudanças? Que pesquisadores apresentam perfil para referendar tais produções? Mais uma vez nos deparamos com a questão da Didática e seus pesquisadores.

A trajetória, aqui traçada indica a necessidade de (re) discutir a relevância da Didática, de modo que venha a ocupar o espaço que perdeu, sendo ressignificada à luz do fenômeno da cibercultura.

Referências

ANDRÉ, Claudio Fernando. (2009). A prática da pesquisa e mapeamento informacional bibliográfico apoiados por recursos tecnológicos: impactos na formação de professores. Tese de Doutoramento. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de & OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs.) (1997). Alternativas no ensino de didática. Campinas: Papirus.

[9] Cf. Mazzotti (2008, p. 29).

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 09/2001, de 08 de maio de 2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 28/2001, de 02 de dezembro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

BRASIL, Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n248, 23 dez. 1996. Seção 1, pp. 27834-27841.

BRASIL, Câmara Federal. Decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939.

CAMARGO, Claudia Coelho Hardagh (2009). Redes Sociais Virtuais: uma proposta de escola expandida. Tese de Doutoramento. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

CARVALHO, Irene Mello (1972). O Processo Didático. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Serv. De publicações.

CANDAU, Vera (1969). Ensino Programado. Uma nova tecnologia didática. Rio de Janeiro: Iter Edições.

_____ (2002). Didática, Currículo e Saberes Escolares. Rio de Janeiro: DP&A.

_____ (2007). A didática em questão. Petrópolis: Vozes.

_____ (2009). Didática: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação.

_____ (2011). Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes.

COMÊNIUS, Johanes (1997). Didática Magna. São Paulo: Martins Fontes.

FIGUEIREDO, Maria Gorete (2010). Aprendizado para inovação tecnológica na Universidade Federal da Paraíba: um estudo à luz da tripla hélice. Tese de Doutoramento. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.

GABRIEL, Carmen Teresa. (2010). Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. In CANDAU, Vera. Reinventar a escola (pp. 17-46). Petrópolis: Vozes.

GATTI, Bernadete (2010). Formação de Professores no Brasil: características e problemas. Retirado em Março 31, 2011 de http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf.

GARONCE, Francisco Vieira (2009). Os papéis docentes nas situações de webconferência um estudo de caso acerca da ação educativa presencial conectada. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

GUTIERREZ, Suzana de Souza (2010). Professores conectados: trabalho e educação nos espaços públicos em rede. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

LIBÂNEO, José Carlos (2006). Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola.

MATTOS, Luiz Alves (1971). Sumário de didática geral. Rio de Janeiro: Aurora.

MAZZOTTI, Tarso (2009). Doutrinas Pedagógicas: máquinas produtoras de litígios. Marília: Poiesis.

MENDONÇA, Alzino Furtado (2009). Docência on-line: comunicação mediada por computadores em rede na prática docente. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.

NOVAK, Silvestre (2010). Educação a Distância e Racionalidade Comunicativa: a construção do entendimento na comunidade virtual de aprendizagem. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos (2011). Docência no Ensino Superior. São Paulo, Cortez.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira (2010). Formação de professores na Universidade Aberta do Brasil (UAB): Discursos que governam. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil.

RICCIO, Nícia Cristina da Rocha (2010). Ambientes Virtuais de Aprendizagem na UFBA: a autonomia como possibilidade. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

RÊGO, Marta Cardoso Lima da Costa (2010). Trabalho Docente e Formação Humana no Ensino Superior a Distância: a questão da tutoria. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

ROCHA, José Damião Trindade (2009). Discursos híbridos sobre espaços intersticiais de (in)formação: a presença ausente das tecnologias no curso de pedagogia da UFT. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

SAVIANI, Dermeval (2011). Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados.

SGUAREZI, Nilza de Oliveira (2011). As Abordagens da Didática em cursos e Licenciatura. In LONGAREZI, Andréa Maturano & PUENTES, Roberto Valdés, Panorama da Didática: Ensino, prática e pesquisas (pp. 51-71). Campinas: Papirus.

SOARES, Gracia Maria Lopes de Lima (2009). Educação pelos meios de comunicação: produção coletiva de comunicação na perspectiva da educomunicação. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

SIQUEIRA, Lilia Maria Marques (2010). Uma proposta metodológica com apoio de tecnologias educacionais na Universidade: um relato de experiência do curso de engenharia elétrica. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Brasil.

SKINNER, Burrhus Frederic (2006). Sobre o behaviorismo. São Paulo: Cultrix.

TARDIFF, Maurice. (2010). O projeto da criação de uma ciência da educação no século XX. In GAUTHIER, Clermont & TARDIFF, Maurice (Orgs.). A Pedagogia: Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. (pp. 353-367). Petrópolis: Vozes.

TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima (2009). Um olhar para a formação de formadores em contextos on-line: os sentidos construídos no discurso coletivo. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

VEIGA, Cynthia Greive (2007). História da Educação. São Paulo: Ática.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Coord.) (1988). Didática: uma retrospectiva histórica. In Repensando a Didática. (pp. 25-40). Campinas: Papirus.

VIEIRA, Fábia Magali Santos (2009). A Formação Inicial de Professores on-line. Possibilidades, Contradições e Desafios: 2000-2005. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

6.2.

Título:

O fórum de experiências pedagógicas bem sucedidas no ensino superior: uma estratégia inovadora de formação dos(das) docentes, à luz de Paulo Freire

Autor/a (es/as):

Albuquerque, Targelia Ferreira Bezerra de Souza [Universidade Federal de Pernambuco e Faculdade Santa Catarina]

Resumo:

Problematizar a formação de docentes no ensino superior se faz urgente e necessária, para a construção do projeto de sociedade alicerçado na radicalização da democracia e na cidadania emancipatória. A educação é um dos motores desse projeto social, na medida em que pode contribuir com a formação de profissionais que sejam coautores(as) da construção de um mundo comprometido com a ética universal do ser humano. Esta formação é plural, dialógica e multifacetada, pois, constitui-se num *complexus* de múltiplas relações sociais e culturais, das quais participam professores(as), estudantes, gestores(as). Ela precisa ser compreendida como uma teia que entrelaça diferentes dimensões: política, técnica, tecnológica, ética, estética, espiritual com as suas mais diversas interfaces. Paulo Freire, ao discutir sobre os saberes necessários à prática educativa, foca as categorias de politicidade, criatividade, criticidade, dialogicidade, eticidade, entre outras, e oferece subsídios à formação da docência emancipadora no ensino superior. Inspirado nos princípios freireanos, o Núcleo de Apoio pedagógico da Faculdade Santa Catarina – Recife/PE/Brasil decidiu colocar em prática uma ideia surgida em uma de suas oficinas de formação continuada – a criação do I Fórum Institucional de Experiências Bem Sucedidas, envolvendo os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Pedagogia. Para a realização do mesmo, houve necessidade de uma intensa mobilização junto à direção e ao corpo docente, que contou com o apoio logístico das estudantes do 6º período de Pedagogia e de um grupo de professores que se entusiasmaram com a proposta. O Fórum foi

definido como um espaço transdisciplinar de socialização do trabalho pedagógico bem sucedido realizado em sala de aula, com base nos seguintes critérios: relevância do conteúdo para a formação do profissional, participação dos(as) estudantes, relação entre teoria e prática, aprofundamento bibliográfico, sistematização dos conhecimentos, discussão em redes sociais e avaliação formativa. As inscrições para o relato de experiências foram feitas através de uma ficha, contendo as seguintes informações: identificação do(a) professor(a), descrição da experiência, autores que inspiraram a prática pedagógica, justificativa para o seu sucesso e depoimentos avaliativos dos(as) estudantes. Com o objetivo de garantir a problematização das experiências, sua análise crítica e ampliação da intervenção docente, foram constituídas as comissões de comentaristas, formadas por professores dos três cursos. A metodologia do Fórum caracterizou-se pela apresentação dos relatos, seguidos de questionamentos da plenária, posicionamentos dos comentaristas, reflexões dos(as) expositores e encaminhamentos finais. Em seguida, foi aplicado um instrumento de avaliação formativa e procedida a análise dos discursos. Com relação aos êxitos do Fórum, foram constatadas: adesão de 70% dos(as) educadores (considerada ótima, devido a questões conjunturais); socialização e análise crítica de 9 (nove) experiências; aperfeiçoamento metodológico; construção de propostas transdisciplinares; aprendizagens colaborativas e solicitação unânime da continuidade do processo. Em síntese, o I Fórum Institucional de Experiências Pedagógicas Bem Sucedidas constituiu-se como uma estratégia de formação de docentes e demonstrou a possibilidade de concretização de uma pedagogia freireana no ensino superior.

Palavras-chave:

Formação docente; Inovação; Experiências pedagógicas; Paulo Freire.

Introdução

A recriação do ensino superior como um espaço de formação plena de seus estudantes, é muito mais do que uma das demandas do mundo contemporâneo, em acelerado processo de transformação. É agregar valor a uma luta maior: a melhoria da qualidade de vida no nosso planeta, a humanização dos sujeitos-humanos, o respeito e cuidado aos seres não-humanos, em síntese, à própria produção da existência numa sociedade digna, fraterna e justa. Este, talvez, seja um dos maiores desafios de uma instituição que se proponha fazer a diferença como coautora de uma educação substantivamente democrática. Por essa razão, nunca se tornou tão imprescindível um investimento na formação de professores(as), pois, quem forma precisa estar em contínuo processo de formação.

Neste cenário, é que se fez realidade o **"Fórum de experiências bem sucedidas",** como uma estratégia de formação docente, na Faculdade Santa Catarina, localizada em Recife, Pernambuco-Brasil, cujos principais autores(as) e coautores(as) foram os(as) próprios(as) professores(as) em parceria com o Núcleo de Apoio Pedagógico –NAPE.

O diálogo com Paulo Freire (1987, 2000a, 2000b, 2000c e 2000d), através de suas obras: Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Autonomia, Pedagogia da Indignação, Educação na Cidade e Política e Educação, e a interlocução com outros(as) autores(as) orientaram a construção dos fundamentos teóricos e metodológicos desta proposta. Os conceitos freireanos de politicidade, dialogicidade, criatividade, criticidade e eticidade, diretamente articulados à (re)criação da educação e escola substantivamente democráticas e aos processos de formação de educadores(as)/professores(as), constituíram-se como a coluna vertebral deste trabalho.

Para Freire, a educação é um ato político, "molhado" de ideologia, de posicionamentos, de visões de mundo a favor da lógica capitalista ou de resistência e produção social contra-hegemônica. (Freire, 2000b). Ela possibilita aos seres humanos realizarem a sua própria humanização; pois, é da natureza humana a condição de incompletude, inconclusão e inacabamento.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a ética é inseparável do ato educativo e ela coloca o docente e seus discentes em relações dialógicas e em constante estado de vigilância sobre a sua condição no mundo e a própria existência humana. "[...]. Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. (Freire, 2000a, p.65). Por essa razão, o estar junto, o estar com, construindo parcerias promissoras é uma condição fundamental dos processos de formação de professores e estudantes.

Este artigo procura responder a seguinte questão: Como construir coletivamente uma metodologia de formação de docentes para o ensino superior, cujos principais autores sejam os(as) próprios(as) professores(as) e que se constitua como espaço de diálogo crítico e propositivo, mobilizando a comunidade educativa a assumir o compromisso com uma educação para a qualidade social?

Num primeiro momento, este texto faz uma breve incursão sobre o papel e função da universidade e/ou da Instituição de Ensino Superior – IES – na construção de um novo projeto de sociedade, cujas bases sejam a democracia, a cidadania emancipatória, traduzidas em dignidade, justiça e solidariedade. Em seguida expõe sobre os fundamentos que subsidiaram a criação e desenvolvimento do "Fórum de experiências bem sucedidas", dialogando com Paulo Freire e outros(as) estudiosos(as).

O leitor poderá também acompanhar passo a passo a construção do Fórum e analisar vários depoimentos apresentados pelos(as) docentes, avaliando a pertinência dos posicionamentos e identificando pistas para consolidar os processos de formação no ensino superior.

I – Marco teórico

1. A questão da docência no ensino superior: Um compromisso com uma educação para a qualidade social

Problematizar a docência no ensino superior é concebê-la como parte da totalidade e como síntese de múltiplas relações sociais, buscando compreender a complexa teia na qual se insere e a qual projeto social se integra; há necessidade, portanto, de se questionar os fundamentos teóricos e metodológicos de suas propostas e ações educativas, seus compromissos com a formação plena de seus/suas estudantes e o papel de cada docente na construção de uma educação substantivamente democrática.

A instituição de ensino superior participa como um dos atores no cenário de globalização, podendo ter uma inserção crítica em prol dos processos civilizatórios ou se aliar aos ditames do mercado e das políticas neoliberais, se aliando à exclusão social e à restrição dos direitos de cidadania.

A velocidade e intensidade das mudanças nacionais e internacionais não estão circunscritas a um determinado tempo ou espaço localizado, elas se inscrevem num panorama globalizado de transformações que são de natureza econômica nas suas origens, mas ultrapassam essa esfera e atingem outras dimensões: culturais, políticas, educacionais, religiosas, interpessoais etc. O seu impacto é tão forte no dia-a-dia social, que chega a atingir a construção da subjetividade, desafiando a afirmação da identidade individual do ser humano, das instituições e/ou da identidade social dos povos e das nações.

Uma das maiores crises da humanidade, hoje, é a falta de expectativas, esperança, objetivos e de projetos coletivos plenos de solidariedade e de ética. (Santos, 2000). Investir na construção destes, numa perspectiva emancipatória é criar possibilidades de reafirmação da identidade institucional, colaborando com a construção de sua autonomia.

Na visão de Buarque (2000, p.111), o mundo está em crise e "nenhum país reflete tão bem a crise do processo civilizatório quanto o Brasil". Ele insiste no fato de que ao mesmo tempo em que temos todos os problemas, temos também o potencial para resolvê-los. Constata a existência de uma massa crítica de intelectuais – acadêmicos, pensadores, profissionais liberais e outros atores – capaz de gerar soluções alternativas e criar um novo projeto para o país.

É fundamental, portanto, que se coloque em xeque cada instituição de ensino superior, problematizando quais são os valores dominantes nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e nas suas práticas administrativas e como elas se articulam nos seus pensares e fazeres educativos. Este é um exercício com forte sentido pedagógico.

As Instituições de Ensino Superior – IES – mais do que em outras épocas precisam construir o seu Projeto Político Pedagógico, tendo clareza que estão histórica e culturalmente situadas e, portanto, não podem se esquivar ou omitir de suas responsabilidades sociais e éticas.

As tradicionais propostas de qualificação, originadas no modelo "fordista" de produção e organização do trabalho, já não dão conta de formar "o novo trabalhador"; elas estão superadas diante das novas demandas sociais.

A globalização trouxe um novo conceito de modernização para a educação – colocou a educação no centro da modernidade e forçou a sua expansão conceitual, pois, ao redefinir o trabalho e o novo trabalhador, colocou em questão a produção e socialização do conhecimento e consequente significado social da educação. Como agências produtoras de conhecimento, de um saber-crítico, as universidades são chamadas a redimensionar o seu papel social. (Kuenzer, 2001)

Na visão de Moraes (2008, p. 13) "A realidade educacional, como hoje se apresenta, não deixa de ser um grande desafio para a maioria dos professores acostumada a trabalhar com certezas e verdades, com previsibilidade e estabilidade". Cada IES precisa fazer rupturas com concepções tradicionais de ensino e de aprendizagem e reconhecer-se como um *complexus,* religando saberes, articulando ciência e tecnologia com competência ética, na dimensão do compromisso político com a qualidade de vida social e produtiva. Isso significa introduzir nos debates sobre a qualidade da universidade, a teoria da complexidade (Morim, 2001), tomando-se como referência o conceito de ecologia profunda.

Nessa perspectiva, as instituições de ensino superior precisam responder a esses desafios com profundas mudanças curriculares, com a pesquisa inovadora, com a modernização dos seus processos de gestão, e, em especial, com um olhar crítico e inovador ao processo de formação docente. (Re)criar o seu projeto político-pedagógico, transformando-o num instrumento orientador de trabalho coletivo, que articule o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo como fundamento "a Ética universal do ser humano" (Freire, 2000 a) e a ética da Libertação (Dussel, 2000), pode ser um dos primeiros passos nessa direção.

2. A formação de professores: Um diálogo com Paulo Freire

A questão da formação de professores(as) para Paulo Freire está presente em várias de suas obras. O professor e a professora como educadores(as) têm uma relevância na formação plena de cada criança, jovem e adulto(a) e nos movimentos de resistência ativa e de transformação social.

Freire (2000b, p.101-2) nos ensina por qual educação/escola devemos lutar e como (re)criá-la substantivamente democrática. Isto representa uma tela crítica para a leitura da qualidade da escola. Ele coloca a formação de professores(as) como um de seus constitutivos básicos. Ressalta que há "necessidade de formação permanente dos professores e professoras", garantindo-lhes a elaboração de uma tela crítica para leitura da realidade, para uma avaliação ética e crítica de "sua presença no mundo", das políticas, diretrizes e ações educacionais, possibilitando autonomia na elaboração de projetos pedagógicos. (Albuquerque, 2006 e 2010).

Reafirma ser necessária também a abertura constante à reorientação curricular e o acompanhamento crítico das novas exigências sociais, para se recriar e criar práticas pedagógicas, tendo como horizonte a transformação da sociedade e a superação das injustiças. Os(As) professores(as) precisam reconhecer que a escola não é o único espaço de veiculação do conhecimento, mas que ela só realiza educação através de suas práticas pedagógicas que garantam aos(às) seus/suas estudantes a formação do sujeito popular crítico, consciente de suas possibilidades de atuação no contexto social.

Ele reforçava que a democratização do poder dos professores também expressa, ***nos seus modos de ensinar e avaliar,*** poderia abrir novas possibilidades de interação social, dentro e fora de sala de aula. Isso promoveria aos estudantes oportunidades de preencher as lacunas curriculares – herança histórico-cultural, concretizando ações pedagógicas voltadas à superação dos obstáculos em seu processo de conhecer e restituindo-lhes o direito de cidadania. (Freire, 2000 a e 2000c).

Por essa razão, os(as) docentes precisam assumir uma posição ética e definir a direção da luta que querem integrar como sujeitos-históricos e assumirem os princípios norteadores da resistência e de uma luta maior pelo bem de nosso planeta.

Compreende-se ética como um modo de realidade que atravessa as ações individuais e coletivas. Uma ética comunitária que critica e se opõe, radicalmente, à lógica do Mercado, aos interesses do lucro, das ações classificatórias e discriminatórias, à exclusão social, à negação dos direitos fundamentais de cidadania, a qualquer violação dos direitos humanos e não humanos. Qualquer ato que afaste homens e mulheres de uma convivência democrática emancipatória significa transgressão ética. (Freire, 2000a e Dussel, 2000).

A relação ensinar e aprender para Paulo Freire se constrói nesse contexto. Ela precisa ser compreendida na sua historicidade (Freire, 2000b), pois, são seres humanos que se constituem como tais num processo constante de solidariedade e de múltiplas relações. Estar disponível a novas aprendizagens, no sentido mais abrangente do termo, é condição fundamental ao ensino. Sem esta compreensão da dialeticidade do processo ensinar e aprender, continuaremos falando do discurso democrático, e nos imobilizando para a sua práxis. "Gostaria de dizer aos educadores e as educadoras com quem tenho agora a alegria de trabalhar que continuo disposto a aprender e que é porque me abro sempre à aprendizagem que posso ensinar também. Aprendemos ensinando-nos". (Freire,2000 a, p.26).

Uma das condições básicas para a concretização desse diálogo educativo – ensinar e aprender – é a problematização. Problematizar, talvez seja uma das exigências mais complexas no exercício da docência em diferentes níveis de ensino. Conceituar a docência como uma prática pedagógica problematizadora é chamar a atenção para a necessidade de se ir além da tarefa de transmitir conhecimentos e identificar problemas, questionando-se os fundamentos, as finalidades das práticas educativas dentro e fora de sala de aula.

Isso amplia o compromisso de cada professor(a) com a qualidade da educação que se pratica no ensino superior, ou seja, tornar a docência inseparável de um projeto ético emancipador, cujo caráter problematizador é indissociável da sua própria existência. (Freire, 2000a, b, c, d).

Nessa perspectiva, Freire (2000c) apresenta princípios para se compreender programas e processos de formação de educadores(as) e orientar o exercício da ação docente. No período em que foi gestor da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, constituiu uma equipe multidisciplinar, para organizar um programa arrojado de formação de educadores(as). Os princípios básicos que embasaram esse programa de formação de educadores(as) foram:

> 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
>
> 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
>
> 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
>
> 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.

> 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
>
> 6) O Programa de Formação de Educadores terá como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer. (FREIRE, 2000 c, p.80).

Na ótica freireana, o olhar reflexivo sobre e a partir da prática para uma intervenção em favor da educação e da escola substantivamente democráticas é algo inseparável da pesquisa que está integrada ao ato de ensinar.

A compreensão do processo de formação de professores(as), como movimento dialético de reflexão-ação-reflexão ampliada, possibilita um novo tratamento da informação e uma nova convivência entre os sujeitos. É na relação dialógica que os sujeitos podem se colocar e assumir os seus posicionamentos e tomar decisões para o bem de todos.

O diálogo consubstancia-se numa relação complexa e profunda entre homens e mulheres mediada pelo mundo. Há intencionalidade e compromisso em se estabelecer um vínculo humanitário; há respeito pela diferença e investimento na sua autonomia e emancipação. (Freire, 1987 e 2000 a).

A relação dialógica possibilita uma abertura a novas visões, pois, sua tessitura multicultural crítica, garante o direito a homens e mulheres a sua pronúncia do mundo e o anúncio de novas direções; exercita-se assim a criticidade e a (re)criação coletiva, o que abre caminhos para a construção de "um conhecimento prudente para uma vida decente– um conhecimento emancipação". (Santos, 2000).

É nesse sentido que o diálogo e a autonomia qualificam a própria participação. Pois, esta implica em convivência coletiva, em aprendizagem de se relacionar com o outro, de estabelecer parcerias, de exercer a ética nas negociações, nos processos coletivos de trabalho e de luta. A participação exige a aprendizagem e a práxis da organização.

Uma organização, que se concretiza na força aglutinadora do diálogo, da autonomia, da crítica, da autocrítica, da avaliação ética, é capaz de tomar as suas decisões fundamentadas em processos

intercomplementares de reflexão-ação-reflexão-transformação. Isto concretiza as possibilidades de criação e inovação para a qualidade social.

Por essa razão, as instituições de ensino superior precisam investir em processos de formação substancialmente dialógicos. Vale salientar que as práticas educativas, que constituem a docência, não são algo natural. "Não são processos meramente intelectuais, mecanismos de transmissão de conhecimentos, meios de produção intelectual e nem sequer de inculcação e doutrinamento ideológico pelo discurso" (Arroyo, 1999, p.27).

A questão formadora da IES não pode se limitar a tornar o ser humano mais competente e qualificado. Ela vai muito além da transmissão e apropriação de competências e habilidades. Como defende Freire (1987 e 2000) é necessário romper com a educação bancária e construí-la democrática, em que docente e discentes se constituam parceiros nessa fascinante jornada educativa. Cabe aos(às) professores(as) estimular a curiosidade epistemológica, sem negligenciar a rigorosidade metódica.

As contribuições de Bolivar (1997, p.81) vêm reafirmar que a instituição de ensino superior é um espaço contínuo de aprendizagens formativas. A escola é, "para além de um lugar de trabalho"; uma "unidade básica de formação e motivação". Ele explica que as aprendizagens individuais não são necessariamente coletivas, mas, com certeza, só se pode pensar em aprendizagem institucional, organizativa e coletiva, com a exigência, de participação democrática de seus membros.

Na visão de Lima (2000), na organização escolar, através de estratégias democráticas de gestão, da sua força de intervenção social, é que se pode tornar práxis uma educação "emancipadora". Nesse sentido, reafirma Abramowicz (2001) que a formação de grupos reflexivos por professores(as) amplia a leitura crítica da realidade e contribui para a elaboração e desenvolvimento de projetos emancipatórios de intervenção pedagógica.

Diante de tantos desafios postos à formação da docência no Ensino Superior, concorda-se com Tardif e Lessard (2009, p.277), que a função da escola, hoje, é "tão importante como outrora, ou até mais" [...], "porém mais arriscada e difícil para os docentes, porque os materiais de construção do trabalho são menos garantidos do que antes". Reafirma-se então a inovação, com caráter emancipador, como necessária aos processos de formação docente.

II – Metodologia

O referencial teórico apresentado e a ancoragem nos fundamentos da abordagem qualitativa de pesquisa (Minayo, 2008 e Chizzotti 2000), contribuíram para a construção do fórum como estratégia de formação docente para o ensino superior, sua avaliação e meta-avaliação.

Durante várias oficinas de formação (em 2010 e 2011), surgiu a ideia de se ampliar os espaços de socialização das práticas pedagógicas, para se relatar e problematizar "as experiências bem sucedidas em sala de aula", envolvendo os três cursos da instituição: Administração, Ciências Contábeis e Pedagogia.

O NAPE, através de seus coordenadores, começou a dialogar, na sala dos professores, sobre a ideia do Fórum como espaço interdisciplinar de formação docente, para conseguir uma maior adesão dos(as) professores(as) e coordenadores(as). A ideia foi levada à Direção da IES que a acolheu.

Foi constituída, então, uma comissão, coordenada pelo NAPE para construir a sua metodologia e pensar na logística. Esta foi formada pelos seus dois coordenadores, sua psicóloga (também docente nos três cursos) e mais três professores(as), representando os diferentes cursos. Simultaneamente, foram integradas, como debatedoras e colaboradoras na organização do Fórum, as estudantes do 6º período do Curso de Pedagogia.

- **Com relação ao planejamento e mobilização** - Foram definidos os objetivos e as ações necessárias para a organização do fórum. Ficou acordado o dia 17/12/2011 (sábado, das 8h às 13h) para a sua realização, culminando com o almoço de confraternização de final de ano. Elaborou-se um plano de trabalho, detalhando-se as atividades e o(s) profissional(ais) responsável(eis): logística e mobilização dos professores; construção da ficha de inscrição para a participação no fórum como expositor; metodologia das apresentações e da proposta de avaliação formativa emancipadora; constituição das equipes debatedoras, que participariam dos processos avaliativos, meta-avaliação, entre outras.

  As inscrições para o relato de experiências foram feitas através de uma ficha, contendo as seguintes informações: identificação do(a) professor(a), descrição da experiência, autores que inspiraram a prática pedagógica, justificativa para o seu sucesso e depoimentos avaliativos dos(as) estudantes.

  Com o objetivo de garantir a problematização das experiências, sua análise crítica e ampliação da intervenção docente, foram constituídas as comissões de comentaristas/avaliadores, formadas por professores dos três cursos, que encaminhariam a problematização, após o relato de cada experiência, com base nos seguintes critérios: relevância do conteúdo para a formação do profissional, participação dos(as) estudantes, relação entre teoria e prática, aprofundamento bibliográfico, sistematização dos conhecimentos e sua socialização.

A avaliação do Fórum privilegiou a abordagem formativa, com base nos depoimentos orais e escritos. Foi privilegiada a perspectiva de avaliação formativa, articulada a elementos da pesquisa etnográfica.

- **Quanto ao desenvolvimento do Fórum -** Houve inscrição de nove "experiências pedagógicas bem sucedidas", representando os três cursos. O Fórum iniciou seus trabalhos às 8h15 e encerrou suas atividades às 13h. Teve a participação de 48 docentes da instituição(70%) e 9 estudantes. Vivenciou-se uma atividade lúdica para a apresentação dos presentes. Em seguida foram feitas a exposição dos objetivos do fórum e de sua metodologia. Esta se caracterizou pela apresentação de cada relato da experiência, seguida de questionamentos da plenária, posicionamentos dos comentaristas, reflexões dos(as) expositores e encaminhamentos finais. A cada três apresentações foram vivenciadas atividades de relax, com sorteios de livros, CDs educativos e revistas com temas educacionais contemporâneos. Após, a quarta exposição, foi feito um intervalo de 15 minutos para o *coffee break* , dando-se prosseguimento aos trabalhos.
- **Com relação à avaliação no e do fórum** – O fórum assumiu a abordagem da avaliação formativa, nas perspectivas de Perrenoud (1999), Hadji (2001) e Albuquerque e Oliveira (2008). A atuação dos comitês de pareceristas/avaliadores foi de fundamental importância para a problematização de cada experiência. Os posicionamentos dos autores e coautores, após cada relato, em resposta às avaliações contribuíram para a ressignificação de cada prática, pelo menos, em nível da oralidade. Em seguida, com finalidades de ampliar a avaliação e proceder a meta-avaliação, foi aplicado um instrumento de avaliação do fórum, através da coleta de depoimentos. Foi entregue uma folha em branco a cada participante e solicitado que eles/elas apresentassem um depoimento avaliativo, respondendo à seguinte questão: "O que o Fórum representou para a minha formação como docente do ensino superior?".

A seguir, será apresentada uma breve descrição das nove experiências pedagógicas bem sucedidas (duas dessas experiências foram relatadas pelo professor de LIBRAS) com a finalidade de situar o(a) leitor(a), com relação aos temas e práticas priorizadas pelos(as) docentes.

Breve descrição das práticas

- "Atividades interinstitucionais em comemoração aos 90 anos de Paulo Freire". Mobilização das estudantes do Curso de Pedagogia, envolvendo as disciplinas Teoria e Prática de Ensino na EJA e Currículo e Avaliação na EJA. Este trabalho envolveu duas instituições de ensino superior sobre a mediação de uma docente que lecionava em ambas.

- “Ética, direitos humanos, responsabilidade social e formação profissional”. Prática desenvolvida pela professora de Ética profissional, envolvendo os três cursos de Administração, Ciências Contábeis e Pedagogia.
- “Sessões de leitura: inovações em debate”. Esta prática foi mediada pela professora da disciplina psicologia aplicada à Administração e às Ciências Contábeis, articulando a bibliografia básica à literatura de divulgação comercial, com análise crítica e formulação de proposições.
- “Seminário de Apreciação musical”. Trabalho desenvolvido pela professora da disciplina “Experiências musicais”, no Curso de Pedagogia. A finalidade dessa prática foi desenvolver a sensibilidade musical, interpretando vários gêneros e linguagens.
- “Inovação e Empreendedorismo: análise e ressignificação de práticas profissionais”. A professora da disciplina Empreendedorismo do Curso de Ciências Contábeis trabalhou com os(as) estudantes situações reais do mercado, analisando seus constitutivos e implicações. Criou um Laboratório de Aprendizagem, em que os(as) alunos traziam experiências inovadoras nessa área para dialogar com seus/suas colegas, articulando teoria, prática e criatividade.
- “Uma inserção crítica com autonomia no mercado de trabalho: uma visão da Educação Infantil”. Esta prática foi vinculada ao trabalho da professora das disciplinas Teoria e Prática de Ensino na Educação Infantil e Currículo e Avaliação na Educação Infantil. A problematização mobilizadora foi: Que outros elementos são necessários à formação do(a) professor(a) de Educação Infantil, além dos conteúdos curriculares previamente estabelecidos nas matrizes acadêmicas? Como ingressar no mercado de trabalho com autonomia e criticidade?
- “Língua de Sinais – LIBRAS: uma análise do planejamento e da prática de avaliação desenvolvida no Curso de Pedagogia”. A inclusão da disciplina de LIBRAS é muito recente no ensino superior. O professor procurou expor sobre as exigências legais, mas demonstrou a responsabilidade social de se expandir os trabalhos da disciplina nos três cursos da instituição. Houve também uma apresentação de uma prática interdisciplinar, articulando esta área com a de Currículo e Avaliação, a da atividade “Quando os(as) estudantes vão ao Teatro: uma experiência de inclusão na área cultural”. (A peça denominada “O Cordel do Amor sem Fim” foi traduzida em LIBRAS, para os surdos e foi utilizada a audiodescrição, para os cegos).

- “O Sarau Literário: a leitura como deleite”. Experiência pedagógica mediada pelo professor de Leitura e Produção de Textos, como culminância das sessões de leitura-deleite, vivenciadas durante o semestre letivo. O Sarau é uma atividade que atravessa os muros da sala de aula e se faz cultura no pátio coberto da instituição. Mobiliza principalmente os(as) estudantes do Curso de Pedagogia, mas envolve educadores(as), funcionários(as) e discentes dos três cursos.

Avaliação do Fórum, a partir da análise dos depoimentos dos professores(as), das estudantes e da gestão

Todos(as) participantes do fórum consideraram-no como um espaço relevante de formação docente e parabenizaram o NAPE e a Faculdade Santa Catarina pela organização e desenvolvimento deste projeto. Reafirmaram a qualidade das experiências e que estas “ultrapassaram as expectativas”. Destacaram também que o fórum se constituiu como “uma oportunidade de partilha de saberes”, “de troca de experiências e momentos de aprendizagem”, “fornecendo subsídios à nossa prática” e que estes encontros deveriam estar presentes no cotidiano dos cursos e como momentos interdisciplinares.

“A concordância de que o fórum ampliou a visão e agregou valor à formação docente” foi praticamente unânime. Houve um destaque oral e escrito de um professor, corroborado pelos(as) presentes de que “O fórum deve integrar o projeto institucional de toda a instituição que busca uma melhor qualidade, a excelência acadêmica”.

Nessa direção afirmou uma professora que integrou os comitês de avaliação: “O encontro foi bastante positivo no sentido de que proporcionou a troca de experiências entre os profissionais da FASC, questão que eu acho da maior prioridade para uma instituição que quer se firmar na sociedade pela sua qualidade. Momento descontraído e cheio de saberes renovados. Parabéns! Que continuemos”.

Alguns destaques foram explicitados a respeito do “reconhecimento de ser parte do grupo, através dos fazeres pedagógicos e diálogo sobre dificuldades e êxitos”; “importância de se construir uma memória didática, reveladora do fazer educativo, visando posteriores publicações e socialização com outras instituições”; “recomendação de uma maior participação dos gestores da instituição, em nível de direção institucional”, entre outros.

O “desejo de participação em próximos fóruns” foi declarado por mais de 90% dos presentes ao fórum. A ideia básica é que, muitas vezes, é mais fácil se apresentar trabalhos em congressos fora

da instituição, do que se investir em espaços efetivos de diálogo, em que a formação docente aconteça de forma continuada no "chão da instituição".

Os depoimentos apresentados abaixo são reveladores do significado do Fórum para os(as) docentes que se transformaram em autores e coautores dessa nova metodologia de formação continuada.

"Foi de grande importância trabalhar com os colegas de forma transdisciplinar. Nos ajudou a ver que temos um chão comum. É nesse chão que se dá toda didática. Ajudou-me a ser um professor mais entusiasta... ." (Professor do Curso de Ciências Contábeis).

"O encontro trouxe uma troca de experiência e relatos que muito contribuiu para que o grupo se reconhecesse com algumas dúvidas e dificuldades em seus fazeres pedagógicos. Esse espaço faz com que os professores percebam o quanto é importante registrar seus trabalhos e os transformar em artigos. Toda troca de experiência é muito enriquecedora; é a verdadeira formação continuada." (Professora do Curso de Pedagogia).

"A troca de informações sobre as práticas vivenciadas é de fato enriquecedora. É como uma visão além da minha janela, sobre o muro do meu vizinho de dentro do meu cubículo". (Professor de Administração e Ciências Contábeis).

"O Fórum de Práticas bem sucedidas me proporcionou uma manhã de trocas profissionais muito valiosas, visto que tivemos a oportunidade de refinar nosso conhecimento através dos exemplos e projetos vivenciados por nossos colegas. Parabéns à organização, em especial à ... (coordenadora do NAPE), que soube conduzir o "tempo" com doçura e pulso firme. Espero no próximo encontro mostrar minhas experiências e contribuir com o crescimento da FASC". (Professora dos Cursos de Administração, Ciências contábeis e Pedagogia).

O professor do Curso de Pedagogia, que relatou a experiência do Sarau Literário, escreveu o seguinte poema para expressar a sua avaliação. Ele autorizou a sua publicação neste artigo.

Saberes em discussão

Jorge Lira

Fiquei pensando

neste dia

de Socialização.

Entendi que a gente

fala, toma a palavra,

faz a mediação.

Mas, hoje é dia de escuta

de ouvir com atenção.

Tantas práticas,

tantas experiências,

tantos saberes na ação,

tantos saberes construídos,

tantos saberes partilhados,

tantas maneiras de didatização

pelas vias da formação

de humanos mais humanizados

pelas lentes de Educação.

Obrigado ao NAPE,

à professora Targélia

pela oportunização.

Seu trabalho é inegavelmente

incansável

admirável.

Eis a missão:

Não sou bom de avaliação

de rima, um tanto quanto atrevido.

A professora Betânia falou que hoje é dia de sentidos e significados

é dia de deleite e oxigenação.

Ibrantina tem razão

vou sair revitalizado

mais animado

com muitas ideias, antenado.

Valeu a todos,

muito obrigado!

Considerações finais

A Instituição de Ensino superior precisa fazer a diferença na formação do profissional que assume formar, mas isso não pode acontecer de fora para dentro, porque pressionada pelas demandas do mercado. Mas, fundamentalmente como parte de um projeto político-pedagógico, cujo eixo seja a ética universal do ser humano. Este se tece na complexidade, como síntese de múltiplas relações e como movimento de resistência ativa; ele revela a possibilidade de humanização. Superar o arcaico, o conservador, descolonizar o currículo e inovar os processos de formação docente e discente é urgente para a recriação de uma sociedade substantivamente democrática.

A IES tem responsabilidade social com cada estudante que a integra, por essa, entre várias razões, precisa inovar para transformar os seus processos de formação docente em espaços de autoria e coautoria de uma educação emancipadora.

O Fórum de Experiências pedagógicas bem sucedidas demonstrou que, através da relação dialógica franca, aberta, crítica e amorosa, os(as) docentes podem se tornar autores(as) ou coautores(as) da construção de uma cultura de respeito, valorização e solidariedade e comprometer-se com uma educação para a qualidade social.

Nesse sentido, há possibilidade de se transformar a instituição de ensino superior em um espaço educativo profícuo a rupturas e inovações. Isto significa superar os constitutivos de uma docência tradicional e conservadora, para se investir em processos de formação inovadores e emancipatórios.

Em síntese, esta estratégia de formação docente para o ensino superior à luz de Paulo Freire, ancorada em outros(as) estudiosos(as), constituiu-se como uma **reinvenção coletiva da própria docência e de seu projeto político pedagógico institucional.**

Referências

Abramowicz, Mere (2001). A importância dos grupos de Formação Reflexiva Docente no Interior dos Cursos Universitários. In: Sérgio Castanho & Maria Eugênia Castanho (orgs). Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior (pp. 137-142). Campinas, SP: Papirus.

Albuquerque, Targelia de Souza (2010). Educação, Estado e Sociedade: problematizando a avaliação como estratégia de gestão educacional. In: Fátima Maria Leite Cruz. Teorias e Práticas em Avaliação (pp. 85-132). Recife: Editora da UFPE.

Albuquerque, Targélia de Souza (2010). Gestão Paulo Freire: a ousadia de democratizar a "educação na cidade" de São Paulo (1989-1991). In: Ana Inês Souza (org). Paulo Freire: vida e obra 2ed. (pp. 145-184). São Paulo: Expressão Popular.

Albuquerque, Targelia de Souza et al. (2006). Currículo e Avaliação: uma articulação necessária. Textos e contextos. Recife: Bagaço e Centro Paulo Freire.

Albuquerque, Targelia de Souza e Oliveira, Eloiza da Silva Gomes de (2008). Avaliação da Educação e da Aprendizagem. 2 ed. Curitiba: IESDE.

Apple, Michael Whitman (2000). Política Cultural e Educação. São Paulo Coretz.

Arroyo, Miguel G. (1999). As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: João Celso Ferreti et al. (orgs.). Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?. São Paulo: Xamã.

Bolívar, Antonio C. (1997). A escola como organização que aprende. In: Rui Canário (org.). Formação e Situações de Trabalho (pp. 79-100). Porto: Porto Editora.

Buarque, Cristóvam (2000). Os Círculos dos Intelectuais (pp. 93-117). In: Ari Roitman (org.). O Desafio Ético. 2ed. Rio de Janeiro: Garamond.

Chizzotti, Antonio (2000). A Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 4ed. São Paulo: Cortez.

___(2001). Metodologia do Ensino Superior. O Ensino com Pesquisa. In: Sérgio Castanho & Maria Eugênia Castanho. Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior (pp. 103-124). Campinas/SP: Papirus.

Dussel, Enrique (2000). Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão. Petrópolis/RJ: Vozes.

Freire, P. (2000a). Pedagogia da Autonomia. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

___(2000b). Política e Educação. 4 ed. São Paulo: Cortez.

___(2000c). Educação na Cidade. 4 ed. São Paulo: Cortez.

___(2000d). Pedagogia da Indignação. São Paulo: Editora UNESP.

___(1987). Pedagogia do Oprimido. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

Hadji, C (2001). Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artes Médicas.

Kuenzer, A. Z. (2001). O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho. In: Sérgio Castanho & Maria Eugênia Castanho. Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior (pp. 15-28). Campinas/SP: Papirus.

Lima, L. C. (2000). Organização Escolar e Democracia Radical. São Paulo: Cortez.

Minayo, Maria Cecília de Souza(org.) (2008). Pesquisa Social. 27 ed. Petrópolis/RJ: Vozes.

Moraes, Maria Cândida (2008). Ecologia dos Saberes: complexidade, transdiciplinaridade e Educação. São Paulo: Atakarana/WHH.

Morin, E. (2001). Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 3 ed. São Paulo: Cortez e Brasília, DF: UNESCO.

___(2010). A Cabeça Bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 17ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Perrenoud, P. (1999). Construir as competências desde a Escola; tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Santos, B.S. (2000). A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez.

Tardif, Maurice e Lessard, Claude (orgs) (2009). O Ofício de Professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais. 3ed. Petrópolis/RJ: Vozes.

Veiga, Ilma Passos A. (2001). O Cotidiano da aula universitária e as dimensões do Projeto Político-Pedagógico. PP 143-152. In: Sérgio Castanho & Maria Eugênia Castanho. Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior. Campinas/SP: Papirus.

6.3.

Título:

O currículo pensado e vivido: um olhar sobre as perspectivas curriculares da formação de pedagogos nas instituições de ensino superior - PE - Brasil

Autor/a (es/as):

Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de [Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste]

Guimarães, Orquídea Maria de Souza [Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste]

Melo, Maria Julia Carvalho de [Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste]

Resumo:

Este trabalho analisa as políticas curriculares para a formação de pedagogos do agreste de Pernambuco-Brasil. Para tanto, nos utilizamos de autores que discutem sobre essa temática, focando as políticas curriculares (PACHECO, 2003; LOPES, 2008); os embates entre o global e o local e sua influência na educação (BALL, 2001); trazendo a globalização, mas destacando a questão econômica nas práticas educativas (PEREIRA, 2007); enfatizando os conceitos de currículo, políticas educacionais e curriculares (PACHECO, 2003); e ainda a análise da evolução histórica do conceito de currículo (PARASKEVA, 2007). Neste sentido, como problemática tínhamos a intenção de saber como as Instituições de Ensino Superior iam se constituindo nas discussões sobre políticas curriculares e educacionais para formação de professores; como se dava o processo de reforma, a articulação entre as ementas das disciplinas de estágio supervisionado e as perspectivas curriculares apresentadas em sala de aula. Assim, tomamos como objetivo analisar o currículo pensado, proposto e vivido no curso de Pedagogia em duas Instituições de Ensino Superior (IES) no agreste pernambucano, escolhidas a partir da relevância social e política que apresentam na região. Para isto, realizamos o estudo das ementas das disciplinas de estágio supervisionado, da prática pedagógica do professor de estágio, dos projetos curriculares das instituições e das entrevistas semi-estruturadas com os professores, tomando como caminho teórico-metodológico da abordagem qualitativa – por convicção de que esta consegue considerar a dinamicidade do campo educacional, relacionando-o com o contexto sócio-histórico de uma dada realidade passível de transformações – e da análise do discurso (AD), onde identificamos as articulações internas/externas do discurso acerca das políticas curriculares para a formação de professores. Este percurso nos permitiu entender as políticas curriculares pensadas, propostas e vividas nas Instituições de Ensino Superior (IES) como resultado da confluência das forças globais e locais, além da compreensão de que um projeto curricular pode legitimar um modelo de sociedade e ao mesmo tempo pode servir de resistência a ele. Além disso, ficou evidenciado que a IES "A" amplia o campo de atuação do pedagogo ao incorporá-lo em ambientes não formais de educação. E a IES "B", por sua vez, entende a especificidade do pedagogo inscrita na sala de aula. Assim, as duas instituições apontam que o currículo pode ser pensado, proposto e vivido de maneiras distintas, o que incide sobre o perfil

do profissional em formação.

Palavras-chave:

Politicas Curriculares; Formação de Professores, Currículo e Instituições de Ensino Superior.

Introdução

Este pesquisa circunscreve-se no âmbito do debate nacional sobre os rumos das políticas curriculares e da formação de professores no estado de Pernambuco. Seu intuito é a obtenção de uma aproximação do contexto do currículo pensado e proposto do curso de Pedagogia do estado de Pernambuco, buscando analisar os projetos curriculares das Instituições de Ensino Superior (IES) e os processos de discussão que envolvem a reformulação desses projetos. Ainda tivemos como objetivo realizar uma aproximação do contexto do currículo vivido do referido curso, buscando analisar o estágio supervisionado e o currículo vivido nas disciplinas de Estágio Supervisionado.

Para tanto, utilizamos de teóricos que ajudaram a pensar nosso objeto de estudo, tais como Ball (2001, 2010) que analisa a globalização e influências no contexto educacional; Pereira (2007) trazendo também a globalização, mas enfatizando a questão econômica nas práticas educativas; Pacheco (2003) autor que trabalha os conceitos de currículo, políticas curriculares e educacionais; Paraskeva (2007) que faz uma análise da evolução histórica do conceito de currículo; e Lopes (2008) autora que aborda as políticas curriculares.

Utilizamos ainda de Orlandi (2010) e sua perspectiva da Análise de Discurso que nos deu subsídios para a compreensão das articulações internas/externas no discurso sobre as políticas curriculares para a formação de professores, tanto nos documentos analisados como nas entrevistas e observações realizadas. Partindo disso, consideramos para estudo duas instituições de ensino superior (IES) que contém o curso de Pedagogia, sendo uma universidade pública e outra privada, as duas localizadas na cidade de Caruaru, com o intuito de abarcar IES que tivessem relevância social na região agreste.

Sendo assim, tínhamos a inquietação de investigar como as Instituições de Ensino Superior vão se constituindo nas discussões sobre políticas curriculares e educacionais para formação de professores? E como tem se dado o processo de reforma? Frente a isso, traçamos o nosso caminho teórico-metodológico de pesquisa.

Traçando um caminho teórico-metodológico

A temática deste trabalho voltada para as políticas curriculares pensadas, propostas e vividas nas Instituições de Ensino Superior (IES) nos permitiu entender essas políticas como resultado da confluência das forças globais e locais, além da compreensão de que um projeto curricular pode legitimar um modelo de sociedade ou servir de resistência a ele.

Então, a metodologia aqui evidenciada não se inseriu numa perspectiva de aplicação de abordagens e instrumentos. Ela foi, na verdade, um caminho construído que intencionou responder e analisar o recorte de uma realidade. Isso significa dizer, que esse percurso metodológico se caracterizou pela flexibilidade, mas sem perder o rigor solicitado às pesquisas científicas, buscando, a partir dos nossos objetivos e de nossa temática, corporeificar o dado pesquisado.

Dessa maneira, nos apoiamos nas conceituações de Lüdke e André (1986) sobre a pesquisa qualitativa, compreendendo que por se tratar de um caminho metodológico que tem por base o ambiente natural como fonte de dados, uma preocupação maior com o processo, os significados que os sujeitos dão a sua vida, e o processo indutivo na análise dos dados, nos possibilitaria maior inserção no estudo sobre as discussões da temática em foco.

Este tipo de abordagem também nos permitiu trabalhar tanto do ponto de vista da objetividade quanto da subjetividade, compreendendo que ambas as formas de analisar os dados são relevantes quando se trata de uma pesquisa que não procurou dicotomizar posturas teóricas. Diante dessas questões, nosso esforço em explicitar as políticas curriculares das IES do agreste pernambucano partiu da concepção de que

> *Não existe [...] uma única realidade do âmbito social em geral e do educativo em particular, mas múltiplas realidades, em correspondência com os múltiplos olhares de quem as vive. A partir de cada uma destas se oferecem perspectivas diferentes, matizadas de forma singular pelo sujeito ou pelo grupo. Os indivíduos são agentes ativos que constroem, de forma condicionada, o sentido da realidade em que vivem. Assim [...] para compreender a complexidade real dos fenômenos sociais, é imprescindível chegar aos significados, aos valores e aos interesses, ter acesso ao mundo conceitual dos indivíduos e às redes de significados compartilhados pelos grupos, comunidades e culturas. A complexidade da investigação social em geral e educativa em particular reside precisamente nesta necessidade de ter acesso aos significados, posto que estes só podem ser captados de modo situacional, no contexto dos indivíduos que os produzem e intercambiam através dos significantes linguísticos (PÉREZ GÓMEZ apud SILVA, 2007, p. 75).*

Sendo assim, por causa dessa necessidade de chegar à rede de significados dada, construída e reproduzida pelos sujeitos e instituições investigadas nos utilizamos da Análise de Discurso (ORLANDI, 2010), pois além da busca de sentidos nos projetos curriculares das IES, analisamos os elementos constitutivos do processo de discussão nessas instituições acerca das perspectivas curriculares dos projetos de curso de formação de professores pensados e propostos através de entrevistas. Ressaltamos que essas entrevistas foram realizadas em duas IES de grande relevância no agreste pernambucano, uma pública e outra privada.

Nesse contexto, procuramos ainda obter uma compreensão do currículo vivido do curso de Pedagogia, aonde analisamos as ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado para entendermos especificamente os conhecimentos e as posturas teóricas que embasam a formação dos professores. Para tanto, realizamos uma pesquisa documental aonde buscamos os projetos curriculares do curso de Pedagogia das instituições estudadas e construímos um mapa a partir da leitura das ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado.

Por fim, analisamos o currículo vivido das mesmas disciplinas através da observação das aulas de Estágio Supervisionado nas instituições que foram nosso campo de pesquisa. As observações aconteceram nas salas de aula que ofereciam a disciplina de Estágio Supervisionado das instituições-campo. Essa ocasião foi necessária para entender as possibilidades e perspectivas da formação do profissional docente, no que se refere à relação teoria-prática e o exercício docente no atual contexto de performatividade e exigências em torno desse profissional.

A Análise de Discurso (ORLANDI, 2010) foi então utilizada com vistas à compreensão de como os discursos são produzidos, superando a perspectiva do que se está falando. Com essa forma de analisar os dados buscamos perceber a ideologia e a linguagem presente nos projetos curriculares, nas falas dos que participaram de sua formulação, e nas observações das aulas de Estágio Supervisionado, entendendo que o lugar dos sujeitos influencia o que é dito por eles.

Dessa maneira, tínhamos a intenção de saber como as IES iam se constituindo nas discussões sobre políticas curriculares e educacionais para a formação de professores; como se dava o processo de reforma, a articulação entre as ementas das disciplinas de estágio supervisionado e as perspectivas curriculares apresentadas em sala de aula.

Esse objetivos supramencionados nos levaram as seguintes inquietações, dentre elas: como as Instituições de Ensino Superior vão se constituindo nas discussões sobre políticas curriculares e educacionais para formação de professores? E como tem se dado o processo de reforma?

Cabe salientar o modo de tratamento dos sujeitos e instituições neste trabalho. Portanto a IES pública foi aqui nomeada como IES A, enquanto que a IES privada foi chamada de IES B. Quanto aos sujeitos entrevistados, estes foram denominados com o termo da instituição as quais pertencem acrescentando um número, por exemplo, professor/a IES A1, professor/a IES B1 etc. Nossa intenção com o sigilo dos nomes foi a de preservar o direito à confidencialidade e discrição dos sujeitos.

Referencial teórico

As influências do cenário global sob a educação

Na sociedade atual vivemos um processo de tentativa de homogeneização política e econômica, processo este comumente denominado de globalização. Com a globalização um padrão de economia que apenas privilegiava as nações hegemônicas começou a ser imposto, contribuindo para a crescente desintegração da autonomia política dos países. Essas questões vieram atreladas às concepções de competitividade e performatividade, ideias bastante condizentes com este modelo societário voltado para o capital. Isso significa dizer que a globalização como produto do capitalismo se inseriu em diversos setores da vida em comunidade e não pode mais ser visto como "um fenômeno que se encontra 'lá fora'. Ela se refere não só a emergência de sistemas mundiais de larga escala como também as transformações na própria tessitura da vida cotidiana" (Giddens, apud Ball, 2001, p.121).

Diante disto, nada mais natural do que supor que a globalização também interfira e deixe suas marcas na educação. Nos discursos sobre os fenômenos educativos ela já vem há algum tempo sendo citada, demonstrando que os pesquisadores estão atentos aos sinais dessa influência.

Dessa forma, o global passa a interferir e impor suas intenções mercadológicas nos contextos locais, buscando a superação das individualidades e características únicas de cada realidade. Entretanto, esse mecanismo não é isento de embates. Os contextos locais resistem às novas formas de viver em sociedade, resultando em conflitos com as finalidades do global, conflitos esses que contribuem para a hibridização das identidades culturais.

Em consequência, esta hibridização se inscreve nas questões educativas transformando-as em extensões do mercado, onde a competição é cada vez mais estimulada. Os sujeitos a serem formados são pensados sob uma nova perspectiva, e a educação para a vida é substituída pela educação para o lucro. Esse entendimento está presente também nas conceituações de Ball (2001),

na medida em que fala sobre a posição destinada ao estudante nessa nova conjuntura política e social baseada nos fundamentos do capitalismo.

> *No contexto desse novo ambiente moral, o/a estudante é cada vez mais mercantilizado. Cada estudante é posicionado/a e avaliado/a de uma forma diferente no mercado educacional, ou seja, o processo de competição institucional no mercado apela a uma 'economia do valor do estudante' (Ball, 2001, p. 108).*

Por isso a importância de estudar as concepções das políticas de currículo das IES do agreste de Pernambuco, pois estas nos deram a possibilidade de perceber que profissional docente essas instituições pretendem formar, considerando que estão inseridas nos embates entre o local e o global, aos quais nos referimos acima. Entendendo ainda, que serão estes profissionais formados (com mais ou menos predominância) para o mercado ou para reflexividade que atuarão na educação básica, podendo ou não, dependendo da formação que terão, modificar a realidade ou perpetuar a que já existe.

Um olhar em torno das políticas educacionais e curriculares

As políticas educacionais não podem ser entendidas enquanto fatos isolados, elas necessitam ser analisadas como produto de influências locais e globais. O Estado como instrumento regulador dessas políticas tende a estar em consonância com o paradigma do capital e por outro lado as organizações dos profissionais da educação (como a Associação Nacional pela Formação do Profissional de Educação – Anfope, aqui no Brasil) apresentam-se como elemento de resistência, de contestação a esse paradigma. Essa questão reflete a ideia de que as políticas educacionais estão sempre sujeitas a conflitos, não sendo totalmente constituídas pelas concepções mercadológicas e nem pelas concepções baseadas na emancipação. Pois,

> *uma teoria da política da educação não pode ser limitada à perspectiva do controle do Estado porque as políticas são imperfeitas e simples, enquanto que a prática é sofisticada, contingente, complexa e instável, o que equivale dizer que nesse plano existem estruturas de poder, redes informais de decisão e práticas discursivas que intervêm de modo ativo na decisão curricular (Pacheco, 2003, p. 16).*

É nesse quadro que se inserem as políticas curriculares as quais são um agrupamento de leis que direcionam o que necessita ser lecionado na escola. Contudo pensar as políticas curriculares apenas

sob esse aspecto seria reducionista, tendo em vista que elas dizem respeito também à ideologia que orienta tanto a administração central quanto os contextos escolares específicos. Essa ideologia é, portanto, ressignificada, ocorrendo um processo de hibridização (assim como ocorre com as políticas educacionais).

Partindo disso, o currículo apresenta-se como a corporeificação das políticas curriculares, funcionando como elo com a sociedade. É nele que encontramos o perfil formal da educação e onde podemos enxergar as perspectivas das políticas curriculares em confluência com as perspectivas das instituições educativas. Logo, pesquisando os projetos curriculares das Instituições de Ensino Superior (IES) temos a possibilidade de perceber essa relação, objetivando entender que sujeito está sendo formado e como está se configurando essa formação.

Dessa forma, o currículo deve ser organizado e pensado como prática, "[...] cuja consequência é a de os professores aceitarem submeter as suas práticas a uma reflexão crítica e que, perante isso, possam compreender o modo de transformar o currículo." (Pacheco, 2003 p. 27).

Achados da pesquisa

O projeto curricular pensado e proposto

A partir da análise dos projetos curriculares pensados e propostos para a formação de professores no curso de Pedagogia, pudemos perceber diferenças significativas entre a IES B e a IES A. Enquanto a primeira define o perfil do/da pedagogo/a com ênfase na atuação para a sala de aula, estendendo essa atuação para a gestão escolar, a IES A compreende que a base identitária desse profissional é sim a docência, mas sua atuação pode ser ampliada para a gestão educacional e para os movimentos e organizações sociais.

Ressaltamos aqui a distinção entre gestão educacional, presente na proposta curricular da IES A, e a gestão escolar, presente na proposta curricular da IES B. Essa questão é importante porque demonstra que a instituição pública (IES A) possui uma compreensão das possibilidades de atuação do/da pedagogo/a em dimensões abrangentes. Por outro lado, a instituição privada (IES B) apresenta uma concepção de educação voltada para o espaço escolar, por isso o destaque dado à gestão da escola.

Outro ponto evidenciado, diz respeito à importância da pesquisa nos projetos propostos pelas instituições. Pois embora a IES B seja uma faculdade privada e isolada, não tendo por isso obrigatoriedade em oferecer mecanismos de pesquisa, há um esforço seu e de seus docentes em implementar uma política de investigação objetivando a formação para a cientificidade dos egressos

do curso de Pedagogia. Na IES A o enfoque na pesquisa é ainda maior – a universidade pública está apoiada no tripé ensino, pesquisa e extensão –, o que é demonstrado quando esta retoma diversas vezes a relevância dos processos investigativos na formação do/da pedagogo/a.

Sobre os elementos constitutivos do processo de reformulação das perspectivas curriculares dos projetos de curso de formação de professores pensados e propostos, estes também foram diferentes para cada instituição. A IES B apresentou mais processos de reformulação devido ao seu tempo histórico no agreste pernambucano, enquanto que a IES A ainda está em discussão para a primeira modificação de sua proposta.

Além disso, a IES B apresenta nos discursos dos professores entrevistados a forte presença do imperativo legal para justificar as mudanças curriculares, e em menor medida das produções da Associação Nacional Pela Formação Do Profissional Da Educação - Anfope (representante dos anseios dos docentes). Já na IES A os professores apresentaram um discurso no qual as exigências legais e as exigências dos docentes (representada pela Anfope) foram mencionadas igualmente quando perguntados sobre as perspectivas que orientavam as discussões da reformulação do projeto curricular.

O currículo vivido

Quanto ao conhecimento e as perspectivas teóricas do currículo vivido, que embasam os componentes curriculares, identificamos que a IES A proporciona uma formação não só para a docência, focando também a contribuição com a formação social do educador a partir do oferecimento do Estágio em Movimentos Sociais, enquanto a IES B possui uma proposta mais voltada para formação do profissional para a docência, sendo seu estágio na disciplina Normal Médio.

Para compreendermos o currículo vivido de cada IES, foi necessária a elaboração de um quadro síntese das ementas das duas instituições, onde pudemos encontrar as propostas para a formação de professores das instituições estudadas. Abordamos, para tanto, os conhecimentos e as bases teóricas de cada instituição, conforme o quadro abaixo:

INSTITUIÇÕES	ESTÁGIO EDUCAÇÃO INFANTIL	ESTÁGIO ENSINO FUNDAMENTAL	ESTÁGIO GESTÃO	ESTÁGIO MOVIMENTOS SOCIAIS E NORMAL MÉDIO
IES A	- Reconhece que o profissional	Reconhece que o	- Identifica as	- Estuda as práticas

	docente tem especificidades nessa área de ensino; - Percebe a importância do planejamento, sem cair em práticas espontaneístas de ensino; - Apresenta bases teóricas recentes e focadas na educação infantil, como publicações da ANPED.	profissional docente tem especificidades nessa área de ensino; - Percebe a importância do planejamento; - Compreende que ação proposta nesse estágio precisa ser realizada em conjunto com os atores da escola; - Apresenta bases teóricas fundamentadas na importância do estágio para a formação de professores reflexivos.	práticas educativas da gestão, bem como sua produção de conhecimento; - Orienta a implementação de um projeto no campo de estágio articulado com os desejos da escola; - Apresenta bases teóricas fundamentadas no estágio enquanto prática de formação de professores e no saber fazer do professor.	educativas em movimentos e organizações sociais; - Propõe a construção de um projeto articulado com as necessidades apresentadas no campo de estágio; - Apresenta bases teóricas fundamentadas na prática docente, no estágio e no planejamento pedagógico.
IES B	- Concentra sua preocupação na importância do fazer pedagógico; - Entende que este nível de ensino precisa estar articulado com os demais (ensino fundamental e médio); - Apresenta bases teóricas focadas na prática de ensino e de estágio.	- Enfoca os processos didático-pedagógicos da sala de aula; - Discute a regência como ação mediatizadora nos processos de ensino aprendizagem; - Possibilita a prática das regências; - Apresenta bases teóricas fundamentadas nos saberes do professor e na pedagogia crítica.	- Enfoca o estudo do processo de ensino aprendizagem na sala de aula; - Apresenta bases teóricas fundamentadas na relação entre estágio e docência.	- Analisa o saber pedagógico em salas do normal médio; - Enfoca o desenvolvimento da relação ensino aprendizagem que favorece na formação profissional articulada com as necessidades da atual realidade educativa; - Apresenta bases teóricas que enfocam a questão da leitura, literatura e língua.

Vemos, diante deste quadro, que cada contexto sofre influências tanto do global como do local e se ressignifica de acordo com suas ideologias. No que diz respeito a IES A, ela desenvolve seus estágios dentro da disciplina "Estágio Supervisionado", já na IES B a disciplina é denominada "Prática de Ensino". Essa distinção da nomenclatura pode ser explicada na medida em que a IES B fez a opção de colocar a Prática de Ensino juntamente com o Estágio Supervisionado numa tentativa de deixar claro que não há dissociação entre teoria e prática nesse componente curricular, onde na sala de aula se discute acerca do objeto de estudo através dos teóricos e encaminham-se atividades relativas a esse objeto para a investigação no campo.

Nesta instituição, portanto, a disciplina se inicia a partir do 2º período do curso de Pedagogia, sendo distribuído, em cada semestre, um objeto de estudo. No 2º período, a prática de ensino tem a finalidade de investigar a instituição escola enquanto espaço social de aprendizado. A partir do 3º período é que acontecem os estágios, sendo o 3º e o 4º Períodos referentes ao estágio em Educação Infantil. No 5º e no 6º período, se tem o olhar voltado para as práticas educativas do Ensino Fundamental I. O 7º período o estágio se fixa na docência em Normal Médio e no 8º Período, se centra na Gestão e Coordenação Pedagógica da escola. Sendo assim, a Prática de Ensino como Forma de Estágio Supervisionado trabalha articulada a relação teoria-prática a partir da investigação das instituições escolares.

Já na IES A as disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica, que são ofertadas antes dos Estágios, inserem o aluno tanto na prática como na pesquisa e fazem articulação com o Estágio Supervisionado, introduzindo também o professor em formação na investigação do seu futuro campo de atuação. Ou seja, enquanto na IES B a pesquisa e o estágio estão inseridos no componente curricular Prática de Ensino, a IES A apresenta um componente curricular específico que trata da pesquisa como eixo estruturador do perfil do pedagogo.

No que se refere ao Estágio em Gestão Escolar, a IES A orienta o professor em formação a ter um contato mais próximo com as questões da gestão de forma mais ampla, produzindo um projeto de intervenção diante das problemáticas encontradas na escola tomada como campo. Na IES "B", observamos que esse Estágio não se corporifica da mesma maneira, onde o profissional em formação não necessita intervir na gestão da escola, observando as questões técnicas da gestão.

Em relação às questões enfatizadas na sala de aula, vimos que os professores da IES A procuram uma metodologia didática para aula por meio da apresentação de seminários, de filmes relacionados às temáticas trabalhadas na aula, dos estudos de textos referentes à disciplina, de debates acerca dos estudos, entre outros. Na IES B, entendemos que os professores também possuem essa concepção

de aula, mas quanto à literatura estudada, deixa a critério dos alunos a escolha dos autores, aonde definem as temáticas para serem discutidas na sala, mas não direcionam suas perspectivas teóricas.

Quanto às escolas para a realização do estágio proposto pela disciplina, vimos que a IES A deixa a critério dos alunos a escolha da escola, enfatizando a preferência por escolas da rede pública de ensino. Já a IES B possui uma central de estágios com escolas credenciadas, onde só poderão ser realizados os estágios nas escolas que constarem nessa relação.

Assim, cada contexto ressignifica sua política curricular de acordo com a interpretação que faz da realidade e da ideologia a qual é vinculada. Dessa forma, a IES "B" apresenta um enfoque nas práticas educativas do pedagogo dentro da sala de aula. Neste contexto, a escolha da IES "A", expressa no seu currículo, parece ser o de ampliar o espaço profissional do pedagogo ao incorporar e demonstrar diferentes ambientes de atuação, tais como a gestão escolar e os movimentos e organizações sociais.

Referências bibliográficas

BALL, Stephen J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras, v. 1, n. 2,* pp. 99-116.

BALL, Stephen J. (2010). Vozes/ Redes Políticas e um Currículo Neoliberal Global. IN: PEREIRA, Maria Zuleide Costa (org.). *Diferenças nas políticas de currículo* (pp. 21-45). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação – CNE (2006). *Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura). Brasília.

LOPES, Alice Casimiro; LEITE, Carlinda (Orgs) (2008). *Políticas Educativas e Dinâmicas Curriculares em Portugal e no Brasil*. Porto, Portugal: Legis Editora.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

ORLANDI, Eni P. (2010). *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes Editores.

PACHECO, José Augusto (2003). *Políticas Curriculares: Referenciais para análise*. Porto Alegre: Artemed.

PARASKEVA, João M. (org.) (2007). *Discursos Curriculares Contemporâneos*. Portugal.

PEREIRA, M. Z. C. (2007). Globalização e políticas curriculares: mudanças nas práticas. IN: PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). *Globalização e (Des) igualdades: Desafios contemporâneos* (pp. 326-332). Portugal: Porto.

6.4.

Título:

Percursos da docência no ensino superior

Autor/a (es/as):

Annibal, Sérgio Fabiano [Universidade do Oeste Paulista/ UNOESTE]

Gebran, Raimunda Abou [Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE/ Grupo de Pesquisa Contexto Escolar e Trabalho Docente]

Scheide, Tereza de Jesus Ferreira [Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE]

Arantes, Ana Paula Pereira [Universidade do Oeste Paulista e Faculdade Aldete Maria Alves]

Resumo:

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a trajetória e os saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia em uma instituição privada (faculdade), analisando a sua formação, suas concepções, influências sofridas e experiências vividas. A pesquisa se configurou como pesquisa qualitativa sendo abordada como um estudo de caso. Os procedimentos de pesquisa que viabilizaram a consecução do objetivo proposto foram: aplicação de questionários, pesquisa documental e entrevistas semi-estruturadas. Participaram da pesquisa professores do Curso de Pedagogia de uma instituição privada do interior de Minas Gerais. Os docentes participantes da pesquisa foram selecionados por núcleo de formação no qual está estruturada a matriz curricular do curso: estudos básicos, aprofundamento e estudos integradores. A análise dos dados coletados revelou sérios problemas no tocante à sua formação e atuação, a saber: ausência de formação e preparação didática para a docência no ensino superior, privilégio do ensino e pouco envolvimento dos docentes com atividades de pesquisa e de extensão, predominância de aulas expositivas e falta organização e desenvolvimento de projetos coletivos e interdisciplinares. Por fim entendemos que o ensinar envolve um arcabouço de saberes que se apresentam na própria ação docente. Isso remete à compreensão de que o trabalho docente se concretiza por meio da

práxis, na relação teoria e prática referendada na reflexividade (ação-reflexão-ação).

Palavras-chave:

Ensino Superior. Curso de Pedagogia. Trajetórias e saberes docentes**.**

Introdução

A formação de professores é temática presente em vários Seminários, Encontros, Ciclos de Palestras e outros eventos do meio acadêmico. Porém, de acordo com Vasconcelos (2000) a ênfase destas discussões não privilegia o ensino superior.

Considerando os dados do Censo 2008, temos no Brasil um número inferior de matrículas no ensino superior presencial (5.080.056), comparando com o ensino fundamental (31.694.497) e médio (8.272.159).(BRASIL. Ministério da Educação, 2009)

Entretanto, o número de instituições de ensino superior no Brasil vem crescendo de forma significativa; em 20 anos houve um aumento de 158,55%, uma vez que em 1988 existiam 871 (BRASIL, MEC, 2000, p.13) e em 2008 eram 2.252 instituições. (BRASIL, MEC, 2009).

Segundo Gil (1997) à medida que o maior número de pessoas chega ao ensino superior, o controle sobre a qualidade do ensino e a capacitação dos professores decai. Tanto é que se torna muito frequente que os alunos do ensino superior, ao fazerem a apreciação de seus professores, ressaltam a sua competência técnica e criticam a sua didática.

Isso pode ser atribuído ao fato de que muitos professores são bons profissionais na sua área de formação (direito, administração, contabilidade, etc.), reconhecidos pelo desempenho no mercado de trabalho e logo são convidados a ministrar aulas.

> *O exercício docente no ensino superior exige competências especificas que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias. (MASETTO, 1998, p.11)*

Portanto, para o exercício docente no ensino superior, não basta que o professor tenha apenas o domínio do conteúdo, ele deve contribuir para uma situação de aprendizagem.

Outra variável que intensifica a relevância desta análise diz respeito aos poucos critérios legais que definem a formação pedagógica exigida ao docente do ensino superior.

Vasconcelos (2000, p. 17) afirma que na Lei 9394/96 "não há nenhuma alusão à formação didático-pedagógica como pré-requisito para a formação, ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior".

Como critério para o exercício da docência no ensino superior a LDB determina em seu artigo 66 que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado".

Desta forma entende-se que a formação do professor do ensino superior está voltada, prioritariamente, para a pesquisa, conforme os padrões de qualidade determinados pelo MEC/ CAPES para a pós-graduação *stricto sensu*.

Não se trata de negar a importância da pesquisa para o aprofundamento do seu campo científico, mas sim de situá-la em sintonia e interpenetração com outras dimensões, tão necessárias e complexas para construção da identidade do ser professor. Dimensões estas que podem ser definidas enquanto saberes docentes.

> *Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2002, p. 36)*

Portanto, cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, que influencia o seu fazer pedagógico e manifesta-se em significados distintos em sua prática pedagógica. Conhecer quais são estas influências e manifestações compreendendo a trajetória e os saberes dos professores atuantes no Curso de Pedagogia em uma instituição privada, analisando a sua formação, suas concepções, influências sofridas e experiências vividas, a fim de traçar um perfil do professor atuante no curso de Pedagogia constitui o objetivo do presente trabalho.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa se desenvolveu na abordagem qualitativa, utilizando como procedimento o estudo de caso. A delimitação do universo de pesquisa ocorreu por amostragem do tipo probabilística. Os

instrumentos de pesquisa que viabilizaram a consecução dos objetivos pretendidos foram pesquisa bibliográfica, documental, questionário e entrevista semi-estruturada.

Os docentes participantes da pesquisa foram selecionados por núcleo de formação no qual está estruturada a matriz curricular do curso de Pedagogia no qual foi desenvolvida a pesquisa, ou seja: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e núcleo de estudos integradores.

Foram selecionados, por sorteio, dois docentes de cada núcleo, que possuíam mais de um ano de atuação docente no curso de Pedagogia e concordaram em participar de forma anônima da pesquisa. Participaram da pesquisa seis professores, que foram identificados como: P1 e P6 – professores atuante nas disciplinas do núcleo de estudos básicos, P3 e P4 - professores atuante nas disciplinas do núcleo de aprofundamento, P5 e P2 - professores atuante nas disciplinas do núcleo de estudos integradores.

Análise dos dados coletados

O último passo da pesquisa caracterizou-se pela análise e interpretação dos dados obtidos tendo como referência a análise de conteúdos e utilizando como referencia a técnica de mapeamento.

Essa análise norteou-se de acordo com os seguintes tópicos: o perfil e a trajetória formativa dos professores atuantes no curso de Pedagogia, o processo de inserção e atuação docente no ensino superior e os saberes do professor atuante no curso de pedagogia.

Perfil e a trajetória formativa dos professores atuantes no curso de Pedagogia

Os professores participantes da pesquisa são, em sua maioria, do sexo feminino (83%), com idade entre 25 e 64 anos.

No que se refere à trajetória formativa destes professores todos possuem curso de licenciatura e de pós-graduação *lato sensu*, porém, nenhum possui pós-graduação *stricto sensu*, não cumprindo portanto os critérios legais expostos no artigo 66 da LDB 9394/96 referente à docência no ensino superior.

Referente ao início da carreira docente foi identificado nas falas dos professores momentos da descoberta concomitante com o choque com a realidade, de arrependimento e a antecipada entrada no mercado de trabalho em detrimento do tempo de formação.

Esta entrada antecipada no mercado de trabalho criou nos professores uma falsa ideia de suficiência da vocação para o exercício do magistério.

> *Então eu conseguia, mesmo sendo aluna da 7ª série e sem nenhuma preparação para a docência, alfabetizar com sucesso aqueles alunos, sempre tive o dom para ser professora. (P4)*

Grillo e Mattei (2005, p. 104) recusam a ideia de que se aprende a ensinar ensinando, sendo assim suficiente apenas a vocação, o que atribuiria à docência um caráter amador, não sendo necessária uma preparação.

> *A prática que efetivamente sustenta o eixo empírico não é qualquer prática. É sustentada por um corpo de conhecimentos teóricos sempre em construção, que a alimentam, que a explicam e que estabelecem a relação dialética teoria/prática. A prática, ao ser iluminada pela teoria, torna a teoria mais clara, compreensível e revigorada.*

Shulman (2005) acredita que para ser professor o indivíduo deve dominar uma base de conhecimentos para o ensino (knowledge base), que estruture a formação de professores e influencie diretamente na prática dos mesmos. Esta base de conhecimentos compreende: o conhecimento do conteúdo específico que o professor leciona (content knowledge), o conhecimento pedagógico geral (pedagogical knowledge) o qual inclui conhecimento de teorias e princípios relacionados ao processo ensino-aprendizagem e o conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino (content knowledge in teaching), que é construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido e melhorado quando se relaciona com outros conhecimentos pertencentes à base.

Verificamos que a falta desta base de conhecimento nos professores que iniciaram a carreira antes de concluir, ou mesmo iniciar, a sua formação para docência, era suprida por orientação de colegas de trabalho.

> *[...] a gente tinha um acompanhamento, a inspetora regional, seccional, que se chamava na época, era aqui de Iturama então nos ajudou muito a nós "alunas professoras. (P4)*

Referente às formas de capacitação profissional dos docentes sujeitos da pesquisa, estas compreendem principalmente cursos ministrados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, cursos de pós-graduação e leituras individuais. Estas formas de capacitação referem-se à

educação básica. Nenhum dos sujeitos desta pesquisa citou alguma capacitação específica para a docência no ensino superior.

> *Me capacito através dos cursos em que o próprio governo estou instituição a qual estou inserida oferece. Também busco cursos de especialização. (P1)*

> *Busco me capacitar através das capacitações que tenho como funcionário público municipal do Estado de Minas, então há capacitações feitas no Estado, pelo menos 1 ou 2 por ano tem, então eu procuro ir nestas capacitações porque voltadas para as atividades do Estado [...].(P5)*

A formação permanente docente através da reflexão prático-teórica sobre a prática não foi considerada pela maioria dos professores (83%), sendo citada apenas por 17% dos entrevistados.

> *A minha capacitação ocorre através da leitura, sobretudo lendo obras de autores que eu sei que vão me enriquecer e também na própria experiência, naquilo que a gente testa, assim acabamos enriquecendo o conhecimento, porque se você experimenta um método e vai juntar usando o processo, aproveitando o que é de um autor, de outro, da prática, da troca de experiência com colegas e chegando a minha conclusão eu percebo que ajuda muito [...]. (P4)*

Neste sentido nos valemos da concepção de Imbernón (2009) considerando que o processo de formação permanente do professor deve acontecer através da reflexão prático teórica sobre a prática possibilitando o professor gerar conhecimento pedagógico por meio da sua prática educativa, do conhecimento possibilitado pela troca de experiências entre os seus pares, da união da formação à um projeto de trabalho, da formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como o individualismo, a exclusão, a intolerância, assim como do trabalho conjunto possibilitando o desenvolvimento da instituição educativa através da transformação da prática.

A inserção e a atuação docente no ensino superior

Sobre a inserção como docente no ensino superior verificamos que a maioria dos professores ingressou através de um convite.

O tempo de atuação destes professores na docência universitária varia entre 2 a 10 anos.

Entretanto, os mesmos possuem experiência enquanto docente em outros níveis de ensino: 14% já atuaram na educação infantil, 17% no ensino fundamental – 1º a 5º ano, 20% no ensino fundamental – 6º a 9º ano, 21% no ensino médio, 14% na Educação de jovens e adultos, 7% na educação profissional (cursos técnicos) e 7% em cursos de pós-graduação lato *sensu*.

Porém o fato dos professores terem experiência em outros níveis de ensino não pode ser entendido enquanto um fator que contribui para a sua ação docente no ensino superior.

Mazetto (2003, p. 25) afirma que a docência no ensino superior exige competências próprias que, se desenvolvidas trariam a esta atividade:

> *[...] uma conotação de profissionalismo e superaria a situação até então muito encontradiça de ensinar por "boa vontade", buscando apenas certa consideração pelo título de "professor de universidade", ou apenas para "complementação salarial", ou ainda somente para se "fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício da outra profissão".*

O regime de trabalho dos professores nesta instituição de ensino superior é, na maioria, ou seja, 64% horista e 33% parciais. Consideramos que o regime de trabalho horista não privilegia a troca de experiência entre os mesmos, não possibilitando, neste sentido, uma formação continuada a partir da aprendizagem com os colegas de trabalho. Neste sentido Cunha (1998, p. 35) evidencia que:

> *[...] o valor que os professores dão à prática docente enquanto a sua grande inspiração para a mudança e ao saber que se constroem a partir daí. Nela localizam a possibilidade de aprender com os colegas de trabalho, com alunos e de refletir sobre a própria docência, reformularem sua forma de pensar e agir.*

Verificando a atuação docente no ensino superior constatamos que a mesma prioriza o ensino, com pouco envolvimento com a extensão e nenhum com a pesquisa, não possibilitando, portanto articulação entre ensino – pesquisa e extensão.

Corroboramos com Carvalho (1996, p. 14) no sentido de que é necessária uma articulação entre o ensino-pesquisa e extensão na docência universitária.

> *[...] um ensino alheio à pesquisa, tornar-se repetitivo, não evolutivo, pouco demonstrável, rapidamente arcaizado e alheio ao processo de evolução sócio-político-técnica. A pesquisa, distante do ensino e da extensão, tornasse algo individualizado ou exclusivamente voltado ao lucro, ou à evolução tecnológica. Não há necessidade de se explicitar que a extensão perde seus objetivos, numa universidade sem o ensino e a pesquisa.*

Acreditamos que é necessário que o professor reveja a maneira de conduzir a sua prática pedagógica, refletindo sobre ela, mobilizando seus saberes na ação de ensinar.

Os saberes do professor atuante no curso de pedagogia

Sobre o conceito de saber docente há um consenso teórico em que este é constituído por outros saberes derivados do conhecimento geral e pedagógico e da experiência profissional. Estes saberes são categorizados de diferentes formas por vários autores. O quadro abaixo mostra esta categorização:

Quadro 1 – Categorização dos saberes docentes

Tardif , Lessard e Lahaye (1991)	**Shulman (2005)**	**Pimenta (1999)**	**Gauthier et al (1998)**	**Saviani (1996)**
1. saberes da formação profissional; 2. saberes das disciplinas; 3. saberes curriculares; 4. saberes da experiência;	1.conhecimento do conteúdo (content knowledge); 2.conhecimento do conteúdo no ensino (content knowledge in teaching) 3.conhecimento Pedagógico (pedagogical knowledge)	1. saberes da experiência; 2. saberes do conhecimento; 3. saberes pedagógicos;	1. saberes disciplinares; 2. saberes curriculares; 3. saberes das Ciências da Educação; 4. saberes da tradição pedagógica; 5. saberes experienciais 6. saberes da ação pedagógica;	1. saber atitudinal; 2. saber crítico-contextual; 3. saber específico 4. saber pedagógico; 5. saber didático-curricular;

Fonte: Categorização dos saberes docentes ou dos professores, quadro reproduzido de Cunha (2007) com adaptações dos autores.

Tardif (2002), Shulman (2005), Pimenta (2002), Gauthier et al (1998) e Saviani (1996), são unânimes em dizer que o saber docente não é algo que permeia o espaço sem relação com e no mundo, mas sim um saber ancorado por aspectos que se encontram relacionados com sua história de vida pessoal, acadêmica e profissional. Portanto é inviável considerar no processo educativo o saber fragmentado, pois os saberes são provenientes de várias situações em que o sujeito está inserido.

Analisaremos a seguir os saberes constitutivos da docência dos professores atuantes no curso de Pedagogia, a partir da categorização dos saberes em: saberes da formação, saberes do conhecimento pedagógico e saberes da experiência. Estas categorias emergiram a partir da articulação dos referenciais teóricos estudados.

Saberes da formação

Compreende a análise dos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, envolvendo as teorias e informações que os estes receberam na sua formação. Refere-se aos conteúdos específicos da disciplina que o professor ministra.

As análises desta categoria teve como aporte teórico as concepções de Tardif (2002) relativas aos saberes da formação profissional, Gauthier et al (1998) referente aos saberes das ciências da educação, Pimenta (1999), no que tange aos saberes do conhecimento, Saviani (1996) atinente ao saber específico e pedagógico e Shulman (2005) concernente ao conhecimento do conteúdo (*content knowledge*).

Sobre a aprendizagem da docência durante a licenciatura Tardif (2002) salienta que os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas que fornecem um arcabouço ideológico à profissão, assim como algumas formas e técnicas de saber-fazer.

Podemos observar na fala dos professores, quando questionados sobre o que aprendeu na licenciatura, indícios deste arcabouço ideológico como também a aprendizagem de técnicas:

> *Eu tive uma formação teórica muito grande, das teorias de aprendizagens, metodologia, didática, então eu tive um alicerce bom para a minha prática profissional!. (P3)*

> *[...] a gente aprendia a trabalhar através da metodologia, do material didático, aprendia a importância de cada um destes. Aprendia as metodologias adequadas e as que não eram adequadas. Havia a indicação de bons materiais didáticos e como utilizá-los. (P2)*

Há um consenso entre os entrevistados que os saberes da formação profissional do professor são indispensáveis à prática docente, pois para ser professor um dos pilares é ter conhecimento sobre o que vai ser ensinado. Algumas falas expressam nitidamente esse pensamento:

> *O curso de pedagogia te possibilita um conhecimento teórico que é fundamental para auxiliar na prática pedagógica. (P6)*

> *Na licenciatura foi excelente o curso, os conteúdos foram ao encontro daquilo que eu buscava e me enriqueceu muito. Estes conteúdos são essenciais para minha prática enquanto docente. (P4)*

Analisando como os saberes da formação auxiliam na prática pedagógica percebemos nos discursos dos professores um absolutismo destes saberes em detrimento de outros.

> *Os saberes que eu tenho foram advindos de professores, uma bagagem bem grande. [...] O conhecimento obtido pelas matérias pedagógicas eu tive nos quatro anos de faculdade, são o que norteiam minha prática até hoje. (P5)*

> *Os saberes da licenciatura me auxiliam principalmente com o conhecimento pedagógico [...]. (P6)*

Referente a este absolutismo dos saberes da formação enquanto norteadores da prática docente Shulman (2005) alerta que o conhecimento do conteúdo é necessário, mas não suficiente para que a disciplina seja ensinada e aprendida com sucesso.

Saberes do conhecimento pedagógico

São os saberes que o professor deve adquirir a através do conhecimento das teorias e técnicas pedagógicas, das metodologias e da dinâmica do trabalho pedagógico (planejamento, a gestão,

organização e avaliação) que vai determinar o trabalho do professor. Estes saberes são oriundos das disciplinas da formação inicial e continuada do professor.

Como aporte teórico à análises realizadas utilizamos as concepções de Tardif (2002) e Gauthier et al (1998) relativas aos saberes disciplinares e curriculares, Pimenta (1999), no que tange ao saber pedagógico, Saviani (1996) atinente ao saber atitudinal, crítico-contextual e didático curricular assim como Shulman (2005) concernente ao conhecimento pedagógico (*pedagogical knowledge*).

Referente às metodologias utilizadas pelos professores percebemos que existe uma predominância na utilização da aula expositiva:

> *A que eu mais utilizo é a aula expositiva dialógica. (P5)*

> *Eu uso a apostila que elaboro, primeiro eu dou as linhas gerais do conteúdo da apostila através da aula expositiva, depois eu devido a apostila em grupos vamos supor, em seis grupos e cada grupo vai ler e fazer perguntas [...].(P3)*

Neste sentido entendemos que estes docentes compreendem o ensino como transmissão de conhecimento. A fala do professor P6 confirma esta afirmação:

> *[...] percebo que o aluno aprendeu quando este faz a avaliações e consegue colocar com as palavras dele o que eu falei em sala de aula. (P6)*

Corroboramos com a concepção de Freire (2003, p. 47) que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção". Portanto ensinar é um processo na busca da autonomia, é transformar o saber escolar em saber que pode ser utilizado em benefício da sociedade.

Ressaltamos que a mobilização dos saberes é pré-requisito importante para a contextualização do movimento de criação, realização e avaliação dos saberes produzidos nas práticas pedagógicas docentes.

Referente à dinâmica do trabalho pedagógico, percebemos que as formas de planejamento utilizadas pelos professores são o Projeto Pedagógico do Curso, o Plano de ensino semestral e, em alguns casos o plano de aula. Observamos que o planejamento não ocorre de forma conjunta, portanto, a

dialogicidade entre os professores no que tange ao planejamento não acontece. Neste sentido Furlan e Hargreaves (2000, p. 20) salientam que:

> *Ensinar, há muito tempo, é conhecido como "uma profissão solitária" [...] O isolamento profissional limita o acesso a novas ideias e soluções melhores, acumula estresse internamente como uma chaga, fracassa em reconhecer e em elogiar o sucesso e permite a existência e a permanência da incompetência [...].*

Enquanto fatores que favorecem o isolamento os autores destacam: a arquitetura escolar que isola espaços e segregam pessoas, os horários rígidos e uma organização inflexível da rotina escolar que impede as interações sociais e a sobrecarga de trabalho que dá sustentação ao individualismo.

Certa incoerência entre as teorias professadas e as praticadas pode ser verificada quando os professores explicitaram os objetivos da sua prática pedagógica. Apesar de contrariar algumas práticas analisadas acima, os professores utilizaram, pelo menos nas suas falas, conceitos de transformação social e autonomia como pode ser observado abaixo:

> *[...] o objetivo maior mesmo é o aprendizado, é estar preparando este profissional para que ele consiga na sua prática atuar da melhor forma possível, ter conhecimento. (P6)*

> *[...] o meu primeiro compromisso é com a transformação social, então eu trabalho para que haja uma melhoria na sociedade. (P3)*

Percebemos, portanto, uma dicotomia entre o discurso e a ação destes professores. Neste sentido Duarte (2003, p. 606) salienta que "a superação desse problema não estaria na busca de coerência com a teoria professada, mas sim no seu abandono e no reconhecimento de que a verdadeira teoria é aquela que está implícita na prática".

Saberes da experiência

É o saber adquirido no espaço da docência, desde quando aluno até enquanto professor quando é produzido constantemente na prática docente nas relações entre professores, entre estes e os alunos, a escola e sua organização e entre os professores e os seus próprios saberes, num processo de reflexão e troca de experiências com os colegas.

Como aporte teórico às análises deste tópico utilizamos as concepções de Tardif (2002) relativas aos saberes experienciais, Gauthier et al (1998) referente aos saberes experienciais e da ação pedagógica, Pimenta (1999), no que tange ao saber da experiência e Shulman (2005) concernente ao conhecimento do conteúdo no ensino *(content knowledge in teaching)*.

Tardif (2002, p. 54) salienta que os saberes experienciais:

> *[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, "polidos" e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.*

Quando os professores foram questionados que experiências, contextos foram mais significativos e ofereceram subsídios para a docência no ensino superior, estes foram unânimes em citar a aprendizagem através da relação professor-aluno. Não foi identificada nenhuma fala referente à situações que propiciam saber experiencial a partir das relações com seus pares.

Para Schön (1995) é necessário que a prática docente seja permeada por um processo de reflexividade envolvendo a reflexão na ação (durante a prática), reflexão sobre a ação (após a prática) e reflexão sobre a reflexão na ação, quando a ação é revista e analisada fora do contexto. Acreditamos que a prática reflexiva é fundamental na construção dos saberes da experiência.

Por fim entendemos que o ensinar envolve um arcabouço de saberes que se apresentam na própria ação docente. Ou seja, o saber docente é formado tanto nas práticas como nas teorias da educação. Isso remete à compreensão de que o trabalho docente se concretiza através da práxis, na relação teoria e prática referendada na reflexividade (ação-reflexão-ação).

Considerações finais

O presente trabalho surgiu da inquietação em compreender a trajetória e os saberes dos professores atuantes no curso de Pedagogia em uma instituição privada, analisando a sua formação, suas concepções, influências sofridas e experiências vividas, a fim de traçar um perfil destes docentes.

Ao longo do percurso investigativo que envolveu esta dissertação muitas reflexões permearam o processo o qual teve como fio condutor uma instigante procura de respostas sobre questões que

pairam na realidade da docência no ensino superior, a partir do diálogo estabelecido entre os referenciais teóricos e os dados revelados na pesquisa.

Imbuídos desse interesse em querer compreender o perfil do professor atuante no curso de Pedagogia em uma instituição privada verificamos que estes são, em sua maioria, do sexo feminino, casados, com idade entre 25 a 64 anos, todos cursaram o ensino médio em escolas públicas e o ensino superior (graduação e pós-graduação) em instituições privadas.

Referente à trajetória formativa do professor do curso de Pedagogia os resultados evidenciam que a escolha profissional e a formação dos professores sujeitos desta pesquisa contemplam a atuação docente na educação básica. Não foram identificadas formas de capacitação para o ensino superior, nem por parte dos docentes nem por parte da instituição, uma vez que o Núcleo de Apoio Pedagógico, que teria esta função realiza apenas orientação pedagógica a estes professores, não possibilitando momentos de reflexão sobre a prática docente. Evidenciamos, portanto, uma lacuna existente na preparação para a docência no ensino superior.

Quanto à escolha da profissão docente, os dados revelaram que esta ocorreu, na maioria por influência dos professores que ministraram aulas na educação básica, porém não foi citada por nenhum dos sujeitos da pesquisa qualquer influência de professor do ensino superior na sua prática pedagógica.

Sobre o início da carreira docente no ensino superior constatamos que este é permeado por momentos de descoberta concomitante com o choque com a realidade. Isso foi evidenciado inclusive entre os professores que já possuíam vários anos de experiência enquanto docentes na educação básica.

Neste sentido percebemos que o choque com a realidade pode ocorrer não só com professores iniciantes na docência, mas também com professores ingressantes em outro nível de ensino ainda não trabalhado.

A antecipada entrada no mercado de trabalho em detrimento ao tempo de formação também nos chamou a atenção, pois constatamos que esta situação criou nos professores uma falsa ideia de suficiência da vocação para o exercício do magistério.

A partir dos estudos sobre as fases do desenvolvimento profissional dos docentes, detectamos que com o passar do tempo de carreira, os saberes profissionais dos docentes vão sendo adquiridos por meio de experiências centradas no espaço escolar. Porém, não identificamos momentos de socialização destas experiências. Como fatores impeditivos destes momentos destacamos o regime de trabalho horista adotado para a maioria dos professores, a forma de planejamento isolado e a

atuação do NAP, na qual pode ser evidenciada a precariedade de ações de apoio pedagógico que não possibilitam estes momentos de socialização de experiência.

A inserção destes docentes no ensino superior ocorreu "por acaso". Atribuímos este "acaso" à ausência de exigência legal e institucional no que se refere a uma formação específica para a docência universitária. Averiguamos que nos critérios de seleção docente adotado pela instituição de ensino superior campo desta pesquisa, há uma predominância na verificação do domínio do conhecimento específico da disciplina a ser ministrada em detrimento à preparação pedagógica. Esta situação reforça a concepção de que para ministrar aulas no ensino superior basta conhecer o conteúdo específico de uma disciplina.

Para alguns sujeitos deste estudo a inserção enquanto docente do ensino superior veio afirmar sua competência profissional em outra área que não a docência.

Observamos que na inserção no magistério superior não houve, nem por parte da instituição nem pelos professores, preocupação no que se refere à profissão docente e suas especificidades, tais como conhecimento pedagógico, domínio de métodos e técnicos de ensino, dentre outros. Esta aprendizagem pedagógica ocorreu com o tempo, ou melhor, com a prática.

Acreditamos que a atuação docente no ensino superior demanda mais do que apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor, exige competências próprias da docência que incluem concepções de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de formação, bem como redimensionam constantemente o aprofundamento em todas elas, envolvendo o docente em um processo de formação permanente que perpassa por toda sua formação profissional continuando na sua prática docente.

Atinente à atuação docente no ensino superior constatamos que a mesma prioriza o ensino, com pouco envolvimento com a extensão e nenhum com a pesquisa, não possibilitando, portanto articulação necessária entre ensino, pesquisa e extensão.

A ausência de envolvimento dos docentes com a pesquisa está atrelada à falta de preparação (titulação), que ocasiona uma restrição da atividade docente ao ensino transformando o professor, muitas vezes, em um repetidor de informações.

Ao analisar os saberes destes professores notamos um absolutismo dos saberes da formação, oriundo dos conteúdos específicos da disciplina que o professor ministra.

É evidente a dicotomia entre o discurso (teorias professadas) e a ação (teorias praticadas) destes professores.

Detectamos a predominância pela aula expositiva, sendo o ensino entendido como transmissão de conhecimento.

Sobre o absolutismo dos saberes da formação enquanto norteadores da prática docente Shulman (2005) alerta que o conhecimento do conteúdo é necessário, mas não suficiente para que a disciplina seja ensinada e aprendida com sucesso.

Analisando os saberes do conhecimento pedagógico identificamos que existe uma clara fragmentação da relação teoria e prática, no sentido de que o saber está somente do lado da teoria.

Verificamos que a maioria dos professores concebe e trabalha a teoria e prática de forma racionalista: primeiro a teoria, verdade indiscutível, depois a aplicação prática, como confirmação da teoria ou como adequação da teoria à realidade, através de exemplos.

Entendemos que a teoria isolada não tem condições de transformar a realidade, ela ajuda a prática, apontando objetivos, buscando explicar resultados, possibilitando a reformulação de produtos. Neste sentido a teoria renova-se e confirma-se na conexão com a prática.

Observamos que a dialogicidade entre os professores no que tange ao planejamento não acontece, pois em nenhum momento do planejamento envolve o trabalho coletivo entre docentes.

Analisando a fala dos professores no que tange ao objetivo da disciplina percebemos que há uma preocupação por parte dos mesmos com a qualidade e não meramente com a quantidade do conteúdo trabalhado.

Identificamos também professores que não conseguiram expressar o objetivo da disciplina que ministram, consequentemente não deixam clara (ou não têm clareza) da sua ação pretendida.

Neste sentido constatamos uma limitação do saber profissional no que tange à consciência da sua ação pedagógica.

Os elementos constitutivos dos saberes experienciais citados pelos professores compreendem a vivência dos sujeitos da pesquisa enquanto alunos (o resultado das relações e as observações da prática pedagógica dos seus ex-professores) e a aprendizagem enquanto docente através da relação professor-aluno.

Não foram identificadas no discurso dos professores situações que propiciam saber experiencial a partir das relações com seus pares.

Ressaltamos que esta relação dialógica não deve existir apenas entre professor-aluno, mas também entre os professores, auxiliando a construção dos saberes experienciais e possibilitando a reflexividade da prática docente, uma vez que existe um saber que se dá no fazer.

A partir dessa compreensão vislumbra-se a necessidade de mudanças. É necessário que a instituição campo desta pesquisa invista na formação pedagógica docente visando à melhoria da qualidade pedagógica de todos os seus cursos e de seus professores em exercício. Para tanto deve reorganizar o Núcleo de Apoio Pedagógico a fim de que o mesmo além das capacitações ofereça também momentos de socialização e reflexão da prática pedagógica, possibilitando a efetiva colaboração profissional entre os professores, transformando a IES em uma comunidade de aprendizagem na qual os professores se apoiam e se estimulam mutuamente.

É preciso que a prática profissional seja compreendida, pelos docentes, enquanto momento de construção de conhecimentos, através da reflexão, análise e problematização desta, efetivando, assim o que Schön (2000) denomina "epistemologia da prática".

Porém, para que sejam possíveis estes momentos a instituição precisa também ampliar a carga horária de trabalho dos professores permitindo assim um tempo, fora das horas destinadas à docência, para que este participe das atividades propostas pelo NAP, além de possibilitar a troca de experiências entre docentes.

Faz-se necessário ainda que as ações desenvolvidas no NAP possibilitem ao docente à ampliação de sua consciência profissional uma vez que a atuação docente exige também um profissionalismo semelhante aquele exigido para o exercício de qualquer profissão.

Outra situação que merece destaque nas ações institucionais refere-se ao início da docência no ensino superior. É preciso que a instituição de ensino assuma o choque com a realidade através do oferecimento de programas de formação para professores principiantes que vise promover a adaptação e integração do novo docente à cultura escolar existente.

É indispensável investir também no fomento e na conscientização da importância da qualificação docente por meio dos programas stricto sensu.

A atuação docente no ensino superior não pode privilegiar o ensino. É necessária uma articulação entre ensino-pesquisa e extensão. Corroboramos com Giroux (1997) na concepção de que o docente, enquanto intelectual crítico que deve ser, precisa exercitar o pensamento dialético, ligando-se tanto à crítica como à reconstrução teórica, e não somente à sua reprodução.

Por fim entendemos que para a docência no ensino superior, é imprescindível uma preparação específica, a fim de que além das competências pedagógicas o docente seja crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador e se reconheça enquanto profissional.

Referências

BRASIL. MEC/INEP (2009). Sinopse Estatística da Educação Superior 2008 - Graduação. Brasília: MEC/INEP.

_____. Congresso Nacional. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

CARVALHO, E. B (1996). Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades catarinenses. Salamanca: KADMOS.

CUNHA, E. R (2007). Os saberes docentes ou saberes dos professores. Revista Cocar, 1(1), 31-39.

CUNHA, M. I. da (1998). O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM Editora.

FREIRE, P (2003). Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FURLAN, M. & HARGREAVES, A (2000). A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Ates Médicas Sul.

GAUTHIER, C. et al (1998). Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ.

GIL, A. C (1997). Metodologia do Ensino Superior. 3ª ed. São Paulo: Atlas.

GRILLO, M. C & MATTEI, P (2005). Saberes docentes, identidade profissional e docência. In: ENRICONE, D. & GRILLO, M. C. (Org). Educação Superior: vivências e visão de futuro (pp. 99-110). Porto Alegre: EDIPUCRS.

IMBERNÓN, F (2009). Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7ª Edição. São Paulo: Cortez.

MASETTO, M. T (1998). Docência na universidade**.** Campinas, SP: Papirus.

MASETTO, M. T (2003) . Competência Pedagógica do Professor universitário. São Paulo: Summus.

PIMENTA, S. G.(org.) Saberes pedagógicos e atividade docente**.** 3º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D (1996). Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. & SILVA JUNIOR, C. A.(Orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade (pp. 145-15). São Paulo: Unesp.

SCHÖN, D. A (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação (pp. 77-91). Lisboa: D. Quixote.

SHULMAN, L. S (2005). Conocimiento y enseñaza: fundamientos de las nueva reforma. Professorado. Granada - Espanha, 2 (9), 1-25.

TARDIF, M (2002). Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes.

6.5.

Título:

La importancia del trabajo colaborativo para la formación de docentes como investigadores

Autor/a (es/as):

Aviles, Hilda Hidalgo [Universidad Autonoma del Estado de Hidalgo]

Razo, Rosa María Funderburk [Universidad Autonoma del Estado de Hidalgo]

Escamilla, Marisela Dzul [Universidad Autonoma del Estado de Hidalgo]

Resumo:

La labor investigativa suele asumirse como una tarea privativa del profesor-investigador dejando fuera de este escenario al profesor de hora clase como un agente importante en la tarea de conocer y entender sobre los fenómenos que tienen lugar en el ámbito educativo-investigativo. Parece entonces necesario que dicha práctica- la de integrar al profesor por horas a proyectos investigativos- permee en las universidades

públicas. Sin embargo, la inclusión del investigador novel en proyectos con miras a investigar y posteriormente publicar los resultados obtenidos, requiere de condiciones que permitan al poco experimentado el contar con los recursos y los apoyos necesarios. Dichas condiciones tienen lugar cuando la tarea se emprende de manera colaborativa al seno de un equipo de trabajo. El trabajo colaborativo a diferencia del trabajo individual, promueve las comunidades de aprendizaje y dichas comunidades se resignifican cuando la tarea representa un reto mayor para los participantes. Este artículo da cuenta del proceso en que siete profesores participan como parte de un equipo de investigación que actualmente estudia la práctica de la Observación de Pares en la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Las experiencias de los profesores son abordadas desde el

paradigma cualitativo haciendo uso del grupo focal para la recolección de los datos. Los hallazgos reportan el impacto que las experiencia de trabajar colaborativamente ha tenido en su vida personal y profesional, pero particularmente la percepción de sí mismos como investigadores en formación, sus fortalezas y necesidades. Dichos hallazgos brindan una mirada que nos lleva a atender aspectos no contemplados en proyectos de la naturaleza que este documento reporta pero además resaltan la importancia de involucrar a una mayor proporción de los cuerpos docentes, independientemente de su perfil, en proyectos de investigación.

Palavras-chave:

Trabajo colaborativo, comunidades de aprendizaje, formación de investigadores.

Introducción

La sociedad actual requiere de recursos humanos que cuenten con una formación integral, misma que constituye la llave de acceso a la sociedad del conocimiento y la palanca de su desarrollo en los países latinoamericanos (Tünnermann, 2000). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos[10] que se hacen en México por generar conocimiento, existe una raquítica infraestructura académica y administrativa para el desarrollo de las actividades de formación e investigación por lo que cualquier esfuerzo que se haga en este sentido es sin duda significativo (Muñoz, 2004). En este sentido, las instituciones y en particular las universidades públicas, se constituyen como entidades propositivas de formas que contribuyan a resolver algunas de las deficiencias que a nivel nacional imperan. Una de estas rutas probables la constituye el trabajo colaborativo y su rol en la formación de profesores investigadores.

El trabajo colaborativo a diferencia del trabajo individual, promueve las comunidades de aprendizaje, comunidades que se re significan cuando la tarea representa un reto mayor para los participantes. Este documento aborda el tema de la formación de investigadores con base en un estudio de la investigación social como forma de conocimiento científico caracterizada por la reconstrucción sistemática y estructurada para la obtención de evidencias empíricas fundamentadas

[10] En las últimas décadas México ha experimentado un movimiento vertiginoso en el campo de la investigación iniciando con la fundación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en la década de los setentas, siendo una de las primeras tareas de este consejo el incrementar el número de científicos nacionales. En 1984 se crea el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) con la intención de reconocer el trabajo de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología; el sistema contribuye a la formación y consolidación de investigadores para incrementar la cultura, productividad, competitividad y el bienestar social (CONACYT, 2012). Estos esfuerzos son ampliamente reconocido pues es a partir de éstos espacios la producción ha incrementado notablemente en los últimos años.

y enmarcadas en la teoría, y da cuenta del proceso aún inconcluso en que cinco profesores participan como parte de un equipo de investigación que actualmente estudia el fenómeno de la Observación de Pares [11] en la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa (LELI) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) .

Este trabajo de investigación tiene como objetivo el dar una primera mirada al proceso vivido por cinco docentes participantes en el proyecto de investigación y plantea la pregunta de investigación:

¿Cuál ha sido la importancia de trabajar colaborativamente y cómo ha contribuido la colaboración al proceso de su formación como investigadores?

El documento está organizado en varias secciones. La primera de ellas brinda una breve mirada a las circunstancias que rodearon a los sujetos de estudio en su incursión en el proyecto de investigación. Posteriormente se presenta el abordaje metodológico y el proceso que se siguió para la recolección y análisis de los datos para luego dar paso a la presentación y discusión de los hallazgos. Una última sección ofrece las conclusiones de los autores.

El proyecto de investigación y la integración del equipo de trabajo: circunstancias de los sujetos y procesos del trabajo investigativo

En enero de 2009 dio inicio una nueva práctica en la LELI, la de observarse en pares (OP) con el propósito de continuar desarrollándose profesionalmente. El diálogo que se dio al interior de las academias antes y durante la implementación del proyecto dio pauta luego a que surgiera la inquietud entre los profesores participantes por documentar las experiencias que los docentes vivían al observar y ser observados. Ante tal inquietud, la jefatura del Área se dio a la tarea de buscar asesoría con instituciones externas teniendo lugar una serie de encuentros y reuniones de donde surgió la idea de llevar a cabo un proyecto de investigación sobre la OP que rindiera como fruto un libro. El proyecto se distinguió desde su inicio por su apertura a todo aquél que quisiera participar en tres roles básicamente: investigador, colaborador y sujeto de estudio, integrándose un equipo de diez profesores de los cuales siete fueron profesores por horas y tres de tiempo completo. Se plantearon los posibles abordajes e instrumentos que servirían para rescatar las experiencias de los

[11] La observación de la práctica docente en la Licenciatura en Enseñanza de la lengua Inglesa de la UAEH, como recurso para el desarrollo profesional, inició en el semestre enero-junio de 2009. En el proyecto de observación de pares han participado activamente cinco academias en todas las etapas del proyecto durante seis ciclos escolares. El 80% del profesorado ha participado en el proyecto, observando y siendo observado.

participantes en la OP teniendo posteriormente lugar talleres con la asesoría de un externo que apoyaron tres fases a saber: la integración del marco teórico, el diseño de instrumentos y posteriormente el análisis de los datos obtenidos. Los diferentes momentos que definieron el trabajo observaron dinámicas también distintas. El proceso de la recolección de datos (vía entrevista semi-estructurada) se llevó a cabo por parejas quienes estuvieron también a cargo de la transcripción de lo recolectado. En el caso de la integración de las categorías la tarea se llevó a cabo por los diez docentes quienes analizaron los datos de manera conjunta para categorizar la información recabada y también tomar decisiones sobre la protección de la identidad de los sujetos. El posterior análisis de los datos así como la redacción de los resultados y discusión de los mismos, tuvieron lugar al interior de parejas que posteriormente intercambiaron hallazgos y avances de redacción para retroalimentar la tarea.

La recolección y tratamiento de la muestra

El instrumento seleccionado en este caso es el del grupo focal por ser un instrumento que permite recolectar datos para obtener como resultado el análisis de las experiencias. El grupo focal es una modalidad de los grupos de discusión que se encarga de focalizar su atención e interés en un tema específico de la investigación, busca información mediante la interacción discursiva y la comparación o contraste de las opiniones de todos los miembros del grupo, y se fundamenta en el principio de complementariedad misma que sostiene que no se puede agotar la realidad desde una sola perspectiva sino desde diferentes puntos de vista. Para Gurdían (2007) los grupos focales poseen elementos de la observación participante (OP) y de la entrevista cualitativa o en profundidad; resulta ser una forma de escuchar a la gente y aprender de ella a partir de su interacción discursiva en el grupo; esta técnica de investigación es el instrumento que se utiliza en esta investigación para recolectar los datos; el grupo focal tiene la característica de hacer sentir en grupo a los sujetos lo que facilita su expresividad espontánea.

Milles y Huberman (1994) dan pie a muestras de corte cualitativo. En ellas se advierte la muestra homogénea cuyo propósito es enfocarse en el tema a investigar, enfatizar situaciones, procesos o episodios en un grupo social. En el caso de este estudio, el tamaño muestral corresponde a cinco sujetos; cada uno de ellos participó en el proyecto de investigación de la OP en la LELI y por tanto han experimentado vivencias al involucrarse en la práctica de investigar juntos para formarse/ continuar formándose como investigadores; su mirada se convierte en el dato de análisis en los hallazgos; cada uno de los sujetos que aparece como informante colabora de forma voluntaria.

En cuanto al proceso de análisis, éste requiere de una planeación. De acuerdo a Grinell (1997), sin plan de análisis se corre el riesgo de obtener conclusiones débiles y posiblemente hasta tendenciosas. Los aspectos del análisis inician con el análisis especulativo, clasificación y categorización. El análisis especulativo es la reflexión que tuvo lugar a partir de la recogida de datos, desde el momento mismo de realizar la entrevista, señaló las posibles conexiones con otros datos y con la literatura. La clasificación y categorización se realizó una vez que los datos de campo (transcripciones de entrevistas) se establecieron con cierta sistematicidad, en un nivel elemental que permitió ordenar la información de manera lógica, coherente, compleja y sucinta (Woods, 1986); la organización de los datos correspondió a la naturaleza de la propia investigación. La categorización inició con la clasificación y diferenciación de los elementos que contenían las respuestas que cada participante en el grupo focal; poco a poco la lectura se hizo más precisa permitiendo aproximarse a la teoría.

Construir a través de la experiencia hermenéutica la racionalidad humana por medio de la interpretación y comprensión de la realidad representa para el investigador una gran responsabilidad ética y objetiva; la investigación cualitativa posee aspectos éticos a los que atienden los investigadores cualitativos, parte de la responsabilidad del investigador cualitativo es proteger la confidencialidad del sujeto de estudio en los últimos años Anderson y Ball (1978) han realizado diferentes códigos de ética y normas para actuar en la investigación educativa donde se destaca la protección a los seres humanos y el respeto a las condiciones de intimidad debido a ello, en ésta investigación se utilizaron seudónimos para identificar a los informantes y proteger así su identidad.

Los hallazgos: la mirada de los participantes

Participar en un proyecto de investigación produce conocimientos en el campo de estudio pero también deja experiencias y significados en cada uno de los participantes. La experiencia de participar en el proyecto de investigación de OP y formarse como investigadores les permite visualizar el oficio de investigar desde una diferente mirada debido a que los elementos metodológicos y las mismas experiencias son puntos clave en este campo. Las siguiente secciones brindan la "mirada" de los que participaron en este estudio.

La importancia del trabajo colaborativo en la investigación

El trabajo colaborativo brinda el escenario de la responsabilidad compartida y el sentir el acompañamiento de los que tienen más experiencia en hacer investigación proporciona sentimientos de seguridad. Tal como señala Bartolomé, 1986 (citado en García Eiroá y Trigo Aza, 2000, p. 9) "La investigación colaborativa-cooperativa se presenta como un modo alternativo de investigar los problemas en educación. Su definición pone el énfasis en el hecho de que investigadores y educadores (no se excluyen otros miembros de la comunidad educativa) trabajan juntos".

> *No sé cómo me hubiera ido con otra persona, yo fue afortunada en ese sentido… Ya tenía un posgrado, ya tenía una tesis escrita cosa que yo no tengo (Ana)*

Investigar en equipo, esto es, colaborativamente, es una actividad compleja que necesita de la disposición, la búsqueda de acuerdos y la tolerancia de todos los participantes, en el trabajo en equipo o colegiado las experiencias y saberes de unos se comparten y complementan en palabras de Rincón (s/f), la colaboración colegiada de equipos de académicos se hace imprescindible para contribuir a la formación de un investigador con amplias posibilidades y capacidades metodológicas, teóricas, pedagógicas, psicológicas, filosóficas y sociológicas.

> *Me pareció una idea grandiosa fue la oportunidad de hacer realmente hacer un trabajo en equipo (Estela)*

> *El trabajar en parejas, en pares y haber tenido la oportunidad de verte otras miradas te cambia totalmente la perspectiva. Ayuda muchísimo, te da la pauta para tener…te dio confianza, yo lo intento, es una mirada más en confianza sin tener que exponernos y creo que es un sentimiento general creo que también se tiene la humildad de reconocerlo, no? Decir, creo que esto me hace falta sin tener que decirlo a veces entre los pares, bueno… (Estela)*

> *Esa vez que nos reunimos y ya entre todos sacamos las categorías eso también me gustó mucho porque ya no me sentía perdida, ya sabía lo que tenía que investigar (Carmen)*

El trabajo en equipo es la oportunidad de aprender unos y otros, de compartir sin perder la individualidad de cada uno de los participantes. Según Jiménez (2010) en esos procesos, cada comunidad tiene sus ritmos, sus intereses y sus juegos precisos; esto debido a que los propósitos

comunitarios también promueven maneras específicas de entender el oficio y de realizarlo. Los siguientes fragmentos evidencian lo anterior.

> *Haber aprendido de mi par académico. El habernos acompañado y abierto los ojos eso es algo que a mí me dejo muy buen sabor de boca (Yolanda)*
>
> *Bueno escribir con alguien es otra experiencia para mí, y si está bien, escribir con alguien y no escribir uno solo porque ya así ayuda mucho (Carmen)*
>
> *Además sabe ser respetuosa que no te sientas agredida, que no te sientas intimidada…*
>
> *Yo me solté…ella se soltó yo también…No sé si el trabajo sea fantástico pero hicimos juntas una muy buena mancuerna (Ana)*
>
> *Pero si fue difícil para ponernos de acuerdo en cómo introducir toda la sección de nuestro tema porque yo lo veía de una manera y él lo veía de otra manera…ponernos de acuerdo en cómo comenzar el capitulo si fue complicado (Carmen)*

Aprender del otro, es producto de la investigación colaborativa toda vez que las opiniones y miradas del par son la oportunidad de corregir, crecer y experimentar en la producción de conocimiento. Formarse como investigadores en equipo requiere de compromiso y deseo de crecimiento, el compromiso con uno mismo y con el otro, reconocer que se forma parte de un equipo y el trabajo de los participantes es importante y decisivo para el cumplimiento de metas, así se advierte en las respuestas de los entrevistados.

> *Creo que la principal ventaja fue conocernos como compañeros…a qué nivel de compromiso trabajamos, a qué nivel de limitaciones y crecimiento (Estela)*
>
> *…yo aprendí muchas cosas, trabajar con alguien…estás encasillada en lo que piensas en lo que ves y llega alguien y amplía esa perspectiva…Yo percibía cosas que Yolanda estaba viendo…yo veía lo que ella veía quiero decir no necesariamente teníamos que estar de acuerdo…sino que yo decía ah ya entendí que es lo que ella está viendo que para mí de momento no era perceptible…(Helena)*
>
> *Es un privilegio, la verdad que es un privilegio haber compartido con todos mis compañeros, haber aprendido…algo que se va construyendo con el esfuerzo de tantas personas (Ana)*

El trabajo colaborativo se convierte entonces, en una opción para realizar investigación ya que considera procesos intencionales de un grupo para alcanzar objetivos específicos, más herramientas

diseñadas para dar soporte y facilitar el trabajo. Bajo esta perspectiva "los modelos colaborativos enfatizan la importancia de promover las comunidades de aprendizaje en donde los docentes tratan nuevas ideas, reflexionan acerca de sus resultados y co-construyen conocimiento acerca de la enseñanza y aprendizaje" (Butler, D., Novak, H, Jarvis-Selinger, S, y Beckingham, B. 2004, p. 436), e involucran a los docentes en una búsqueda conjunta de la enseñanza como una forma de modificar la práctica docente (p.437).

La formación del investigador

Para Jiménez (2010) una cultura de formación de investigadores caracteriza a sujetos que están situados en un espacio y que son relacionados con ciertas cualidades que revelan tanto su oficio como los aprendizajes de antes, los de ahora y las metas que esperan cumplir.

"El investigador agudiza la concentración en su mundo interior para observar, y entonces inicia el viaje al mundo del otro, un trayecto que es interior, de lo observado a los paisajes y situaciones propios, y entonces se produce el milagro, el otro empieza a ser comprendido" (Galindo, 1998, p. 347), por la dificultad que representa producir ese milagro al establecer contacto con los informantes en la investigación. El encuentro con el otro no se da espontáneamente porque se conocen y comparten tiempo juntos, se da gracias a la intención de producirlo, de la sensibilidad del investigador para verlo como sujeto, como ser humano en sus afectos, sus logros, sus necesidades, sus temores y sus desesperanzas; pero también por la disciplina del investigador y su rigor metodológico, que no rigidez.

En las diferentes etapas que tuvieron lugar durante el proyecto se buscó la asesoría de un investigador nacional que se encuentra en el SIN y una investigadora de orden internacional. La intención fue buscar el apoyo de otras miradas y de mayor experiencia en el campo de la investigación y en la producción de conocimiento con el propósito de brindar apoyo teórico-metodológico a los que intervenían en el proyecto de investigación. Como sostiene Jiménez (2010) se trata de trabajar con sujetos que pueden develar rasgos nodales sobre el oficio, de ubicar ámbitos donde la investigación tiene ciertas huellas para hablar de tradiciones y de relacionar estas condiciones con las que se desenvuelven desde los concursos y las normas de la profesión: El apoyo externo resultó ser de gran valía en el proceso de formación como investigadores así lo revelan los entrevistados,

> *Pudimos estar en los talleres y en esos aprendí yo mucho y en eso aprendía yo mucho para saber por dónde teníamos que ir (Carmen)*

> *…de poder escuchar a la gente que sabe, que te va enseñando tan generosamente, que es lo que hace grande a una persona, que no te dé a cuentagotas las cosas (Ana)*
>
> *El haber trabajado con personas que son reconocidas a nivel externo. Ese acompañamiento que nos hicieron (Helena)*

Ese acompañamiento como lo refieren los investigadores, les dio seguridad para escribir, llenarse de experiencias de otros con camino andado en la producción de conocimiento, escuchar sus estrategias de investigación, revisar la metodología dio elementos y confianza, a decir de Jiménez (2010) las culturas de formación de investigadores conjuntan nociones, acciones y significados entre los más experimentados y los principiantes.

La asesoría externa hace en el caso de este estudio que cada investigador encuentre más sentido a investigar, que ponga en práctica paulatinamente lo aprendido en cada una de las sesiones, que aprenda haciendo y busque los recursos para formarse; los caminos de formación de los investigadores están llenos de experiencias que van integrando los sellos personales de producción, difusión y conocimiento. El siguiente comentario lo demuestra

> *Cambia tu propia personalidad, además que le encuentras sentido a investigar…creo que es importante (Ana)*
>
> *…a mí me gustó que nos dieron muchos talleres que pudimos estar en los talleres y en esos aprendí yo mucho y en eso aprendía yo mucho para saber por dónde teníamos que ir (Carmen)*

Sin embargo, y a pesar del apoyo en lo teórico y metodológico que tuvo lugar, algunos de los participantes se perciben como "insuficientes" debido en uno de los casos a la ausencia de estudios de posgrado,

> *Yo no tuve formación metodológica, yo no tengo un posgrado…Hay cosas que me hubieran gustado que comenzaran de otra manera [refiriéndose al proyecto de investigación] una sólida formación metodológica… (Ana)*

Para Rincón (s/f), en el modelo convencional para formar investigadores, sustentado en los estudios de posgrados, la intervención inter y multidisciplinaria deben favorecer la participación de la didáctica como campo disciplinario coadyuvante de la formación. Asimismo, los cursos teóricos,

seminarios metodológicos y talleres técnicos, forman parte de una estrategia integral para la adquisición de habilidades y capacidades tanto teóricas como metodológicas y técnicas. Ideológicamente un posgrado ofrece los elementos pertinentes para formarse como investigador sin embargo, en muchas de las ocasiones cuando se cursa éste, la formación como investigador concluye con la tesis que se elabora como requisito para la obtención del grado y no trasciende para publicar artículos o capítulos en libros, así se advierte en el siguiente fragmento:

> *En condiciones ideales hubiéramos querido que alguien nos invitara a ver vamos a aprender, vamos a ponerlo en práctica. Eso alguna vez lo soñé cuando estuve en la maestría de educación, eso fue, aunque hubiera sido de adjunta. Aquí fue la oportunidad de hacerlo (Estela)*

El dato permite advertir que aun cuando se cuenta con un posgrado, no se alcanza la satisfacción en el campo de la investigación y el participar en un proyecto donde los diferentes docentes se involucran para analizar y escribir genera aprendizajes y productos que son valorados por los involucrados.

Yo no soy investigador…

Formarse como investigador requiere reconocer algunos elementos fundamentales de éste quehacer, con esas bases estar en posibilidad de realizar producciones propias y autónomas actuando convencidos de que poco a poco se puede entrar a participar en el oficio. Al preguntar a los sujetos sobre su auto-percepción como investigadores, todos negaron el considerarse como tales. A continuación algunas de sus contribuciones,

> *Todavía no, yo creo que esta es la parte inicial, es apenas empezar algo en lo que hay curiosidad, yo no me veo como investigador…tengo todavía muchas dudas… (Helena)*

> *De cada quien su estilo y demás pero eso no quiere decir que ya dominamos el proceso o que realmente quedó todo acabado, entiendo que la investigación si es un proceso continuo (Estela)*

…la curiosidad, la disposición, si la tengo, pero desde luego yo me sumo a lo que dice Helena o sea no tengo la formación profesional que se debe de tener eh, también tengo muchas preguntas muy parecidas a las de ella y desde el luego el asunto de…de pensar en que cuando se es investigador pues entiendo que también tienes que hacer preguntas inteligentes no?...No porque alguien publique un libro es escritor o porque haga una película es actor o porque está enseñando es buen maestro (Ana)

No, la verdad es que no me percibo como investigadora, no todavía…eh quiero obviamente adentrarme en la investigación pero me parece que este es sólo el inicio para mí, así me siento yo en esa etapa que es solo el inicio de un proceso largo de varios intentos

que necesitan para considerarse como investigadoras coinciden en que no se perciben como investigadores (Yolanda)

…yo también creo que me falta mucho para ser investigador, aunque ya he hecho algo aunque pues todavía me falta (Carmen)

La mayoría de los participantes están de acuerdo en algunos de los rasgos que consideran necesarios para llegar a ser investigadores cuando dicen,

Creo que parte de investigar es eso, que te despedacen, no? Entonces el atreverte a seguir investigando implicaría el exponerte, creo que sí, pues…desde mi perspectiva pues seguir investigando tener oportunidad de seguir acompañada… quizá en algún momento seguir acompañada de alguien, eso es lo que a mí me haría falta (Helena)

…creo que la práctica hace al maestro, esto fue solo el inicio…y me haría falta seguir practicando en la investigación para poder sentirme para poder percibirme yo como investigadora (Yolanda)

Digamos que para mí la investigación es cosa seria, no se hace porque el bluff …para mí todas las cosas que hago son cosas serias, yo no me voy a meter a algo lo hago bien…si me voy a meter lo hago bien, si cometo errores, pero lo hago bien…en resumidas cuentas esto es cosa muy seria pero yo si quiero seguirle (Ana)

De donde resaltan la seriedad que el trabajo investigativo les representa, la responsabilidad que ser investigador implica pero también los riesgos que el investigador toma y que la experiencia permite superar en el proceso de formarse como investigador.

La retribución al esfuerzo realizado

Por las circunstancias personales que experimenta cada investigador, la búsqueda de sentidos concretos para hacer investigación puede ser muy diversa y pluralmente interpretada. A este respecto, Holbrook et al. (2004) mencionan que al observar los juicios que emiten los investigadores sobre diversos productos de investigación, se aprecia que cada sujeto tiene posturas diferentes a las de los demás para emitir sus valoraciones.

> *Luego además publicar un libro!, yo en mi vida me imaginé que iba a ser parte de un grupo de investigadores que además iba yo a investigar un tema que a mí me fascina y que además iba a hacer un libro (Ana)*

De esta manera, los académicos toman conciencia de su capacidad cuando son reconocidos por sus colegas. A este respecto, Taylor (en Popkewitz et al., 2003) señala que el sujeto se define a sí mismo por su actividad constructiva y es en su relación con los otros que adquiere conciencia de la capacidad propia, por lo que, en esas relaciones, un individuo alcanza a comprender cómo es afectado por sí mismo.

Conclusiones

Este proyecto de investigación destaca la importancia de incorporar al profesor por horas y al investigador novel en proyectos que les permitan desarrollarse profesionalmente como investigadores independientemente de su perfil (posgrado o no posgrado) y propone en el trabajo colaborativo una forma de lograr este propósito. El "ambiente de crecimiento" que el trabajo investigativo en un marco de colaboración ofreció a los participantes de este estudio permite ver que "cuando en el seno de las instancias de formación de investigadores integradas por investigadores noveles y expertos, se adoptan enfoques y procedimientos comunes (no iguales), que son explícitos, conocidos, respetados y realizados por todos, hablan el mismo lenguaje,

entonces el diálogo y los intercambios de información se ven facilitados, se produce un factor de cohesión al utilizar prácticas y metodologías universales de cara a obtener objetivos, también comunes.(Ortiz Lefort, 2010, p 40)". De acuerdo a Clark (1987), la formación de investigadores resulta ser un proceso constructor de ideología y creador de paradigmas profesionales. El trabajo colaborativo que sustenta el principio de se "aprende haciendo", ha permitido que un grupo de investigadores y colaboradores emprendan un proyecto de investigación en donde ambos participan en la planificación, implementación y análisis de la investigación que se lleva a cabo para resolver problemas inmediatos y prácticos de los maestros, compartiendo la responsabilidad en la toma de decisiones y en la realización de las tareas de investigación cambiando además paradigmas para desarrollar nuevas perspectivas y metas de su trabajo profesional. Es necesario quizás que el acompañamiento sea más cercano ya que algunos participantes manifiestan carecer de la seguridad necesaria para hacer investigación. Sin embargo, la mentalidad de ambos ha cambiado respecto al proceso de investigación y como consecuencia repercute en la innovación educativa.

Los proyectos de investigación que se generan en la universidad tienen la intención de producir conocimiento científico que contribuyan en el campo de estudio. En este sentido, los resultados que arroja el proyecto de observación de pares (OP) que se lleva a cabo en la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa (LELI) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) y que involucra a diez académicos como investigadores ha resultado en la publicación de un libro.

Se entonces hace meritorio e imprescindible que el perfil de ingreso a proyectos de investigación no margine a profesores por horas y que les permita integrarse a tareas que les acerquen las condiciones para formarse como investigadores. Este tipo de esfuerzos no se contrapone a las políticas nacionales que demarcan la imperativa necesidad de incrementar los cuadros de profesores con posgrado que se integren a sistemas nacionales e internacionales, pero enfatiza la necesidad de involucrar la totalidad de los cuerpos docentes en esfuerzos investigativos que les fortalezcan en lo personal y lo profesional.

Referencias

Anderson, Scarvia. y Ball, Samuel. (1978). *The profession and practice of program evaluation*. San Francisco: Jossey- Bass

Butler, Deborah, Novak, Helen., Jarvis-Selinger, Sandra y Beverly Beckingham (2004) Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20 (5) 435-455

Clark, Burton. (1987). *The academic life. Small worlds, different worlds.* New Jersey: Princeton University Press.

CONACYT, (2012). *Sistema de centros públicos CONACYT*, situación presupuestal, Dirección adjunta de coordinación de grupos y centros de investigación.

García Eiroá, J. y Trigo Aza, E. (2000). Investigación colaborativa y formación de universitarios. *Revista de Educación* , 323 1-35

Grinell, Richard (1997). *Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches* . Itasca, Illinois: E.E. Peacock Publishers.

Gurdián Flores, Alicia (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa.* San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y Agencia Española de Cooperación Internacional.

Holbrook, Allyson., Bourke, Sid., Lovat, Terence. y Dally, Kerry. (2004). An investigation of inconsistencies in PhD examination decisions. Consultado el 26 de abril 2012 de

http//edu.au/centre/sorti/files/PhD4_Holbrook%20Dallyc.pdf

Hurtado, Iván y Toro, José (1998). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio.* Valencia Venezuela: Editorial Episteme Consultores.

Jiménez , Sara (2010). Las culturas de formación de investigadores de la educación en dos comunidades académicas de México. Consultado en febrero 17, 2012 de

http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/cgraduados/pdf/sara_jimenez.pdf

Miles, Matthew y Huberman, Michael. (1994). *Qualitative data analysis*: *An expanded sourcebook* (3ª. ed.). Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.

Muñoz, Carlos (2004). Investigación educativa y toma de decisiones en América Latina y el Caribe: Capacidad para generar conocimientos; modelos que explican su utilización en la toma de decisiones y análisis de algunas experiencias registradas en la región. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la UIA. Consultado 25 de abril 2012 de http://www.uia.mx/investigacion/inide/publicaciones/pdf/FOLLETO- mtro-izq.pdf.

Ortíz Lefort, Verónica. (2010). Los procesos de formación de investigadores en la Universidad de Guadalajara: una aproximación multidimensional. Universidad de Guadalajara.

Rincón, Carlos. (s/f). La formación de investigadores en educación: Retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI. Universidad Autónoma de Chiapas, México. *Revista Iberoaméricana de Educación*.

Sierra, Francisco. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en la investigación social. En Jesús, Galindo (Ed.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp.277-345) México: Pearson.

Tunnermann, Carlos (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación Superior y Sociedad,* 11(1) 181-196

Woods, Peter. (1986). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Paidós.

6.6.

Título:

Concepções de Pedagogia Universitária – uma análise do ensino ministrado nos cursos de pós-graduação, stricto sensu, mestrado e doutorado, Brasil (UFU, UFMG) e Portugal (UMinho)

Autor/a (es/as):

Coordendor/a:

Baraúna, Silvana Malusá

Osório, Antonio José

Equipe:

Jr., Roberto Bernardino

Rosalen, Marilena Ap. de Sousa

Bueno, Vanessa Terezinha Campos

Calixto, Aldeci Cacique

Santos, Amanda Fernandes

Simões, Helena C. G. Queiroz

Silva, Marlucilena Pinheiro

Nunes, Sérgio Inácio

Souza, Ana Cecília Jorge de

Vignoto, Márcia Elaine Catarin

Santos, Gabriela Pereira

Jiló, Karla Vanessa da Silva

Apoio:

Fapemig – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

Processo Nº. SHA-APQ-01785-10

Resumo:

Com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), sob o Processo Nº. SHA-APQ-01785-10, esta investigação representa o esforço de um conjunto de pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisa Desenvolvimento profissional e docência universitária: saberes e práticas educativas, da Faculdade e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU/Brasil). Tem como propósitos identificar e analisar as concepções de Pedagogia Universitária, presentes nas práticas dos docentes e nos documentos de regulação dos Programas de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado (PPGMD), nas áreas das Engenharias, Direito e Ciências da Saúde. Com a utilização de pesquisa bibliográfica e de campo, foram eleitas três Instituições de Ensino Superior (IES), sendo duas no Brasil (UFU e UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais) e uma em Portugal (UMinho – Universidade do Minho). Como sujeitos participantes, têm-se os docentes atuantes dos cursos em estudo. E, embora se trate de uma pesquisa – cuja parte empírica esteja se iniciando – registra-se, como resultados principais, a participação de 33 professores respondentes até o presente momento, sendo que 31 (94%) são do sexo masculino e dois (6%) do sexo feminino. Em termos de faixa etária, cinco docentes (15%) têm idades inferiores a 40 anos, os demais (85%) têm acima de 40 anos. No tocante à titulação, verificou-se que oito docentes (24%) possuem pós-doutorado, 21 (64%) têm o título de doutor e apenas dois possuem o mestrado como maior titulação. Dois docentes não informaram a titulação. A maioria deles, 30 professores (91%), atua em programas de mestrado e 22 (67%) atuam também em programas de doutorado, e 28 (85%) ministram aulas na graduação. Foram estudadas quatro categorias, Concepções do processo de ensino-aprendizagem, Formação profissional, Saberes docentes e Relações interpessoais. O trabalho almeja enriquecer a pesquisa na área da Educação

superior, formação e prática docente, a partir de um trabalho interinstitucional, envolvendo professores pesquisadores de diferentes instituições. Acredita-se que a Pedagogia Universitária pode ser reconhecida como um campo interdisciplinar, compreendendo "o estudo do docente como um intelectual público, do conhecimento social como articulador do científico e do cotidiano" (LEITE, 2003, p.196).

Palavras-chave:

Docência na pós-graduação; pedagogia universitária; Ensino Superior.

Introdução

Pesquisas na área de educação tentam analisar, nas escolas, o cotidiano do professor e sua interação com o meio em que trabalha. O que se espera é repensar a natureza pedagógica para, assim, tentar melhorar o ambiente escolar. Nessa linha, é cobrado do professor o domínio em lidar com os desafios que surgem através da escolarização de massa e que apresentem um trabalho concreto na sua atuação não se esquecendo que a ação pedagógica deveria ser o pilar dessa construção de saber. No caso do professor universitário, muito recentemente, começa-se a conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. É necessário que se faça essa reflexão, pois existem poucos estudos que possam responder indagações como: Onde e como o professor universitário aprende a ser professor associando ensino, pesquisa e extensão? O que significa ensinar e aprender para os professores dos Programas de Pós Graduação stricto sensu? Quais as concepções de Pedagogia Universitária existentes entre esses docentes?

Esta investigação, com o uso de pesquisa bibliográfica e de campo, tem como propósitos identificar e analisar as concepções de Pedagogia Universitária (explícitas ou implícitas), presentes nas práticas dos docentes das áreas das Engenharias, Direito e Ciências da Saúde. Visa perceber o significado que se tem hoje sobre a temática, suas contradições e expectativas para os docentes que atuam nos PPGMD, apresentando categorias que possam contribuir para a preparação pedagógica desses profissionais, articulando-as com a realidade nacional (Brasil) e internacional (Portugal).

Revisão da literatura

A capacitação teórica e profissional de professores, frente à sua inserção na condição pós-moderna, obriga-os a uma abertura científica e tecnológica, de modo a desenvolver uma prática investigativa

e profissional interdisciplinar. O mundo globalizado apresenta uma nova forma de conceber a vida. Nele, a educação, o espaço e o tempo precisam ser repensados e, nesse repensar, a necessária busca de um espaço docente para uma reflexão sobre os seus saberes pedagógicos.

As IES se encontram na difícil situação de não fazer bem nem ao velho – para as quais foram criadas, onde a universidade medieval não se preocupava em compreender a existência de diferentes expressões universitárias – tampouco estão preparadas para o novo que lhe é estranho, em boa medida, uma vez que a conexão entre universidade e sociedade implica um pulsar que guarda relações contextuais.

A educação vive envolta num espaço altamente competitivo e globalizado e isso está provocando uma rediscussão sobre ela. Em função do impacto das transformações, aumenta o nível de exigência de conhecimento cobrado da própria sociedade sobre cada indivíduo que a compõe. O momento que se vive tem o seu período típico: "A redefinição dos espaços econômicos" (DOWBOR, 1996, 55-56). Na economia, tem-se a globalização e o sistema político neoliberal que determinarão uma reorientação ética convencional, que migra do sujeito ao sistema. A educação repensa suas funções e esse repensar traz consigo a dialética da permanência-superação. A esse respeito, Morosini e Morosini (2006, p.2) afirmam que:

> Vivemos numa era da informação onde o conhecimento é fragmentado por sua instrumentalização e por sua concepção como comodities. No período histórico-social anterior a essência da universidade era a construção da narrativa totalizante, tornando-se a instituição irrelevante para as demandas políticas e culturais da condição pós-moderna. É reconhecido, por um lado, o declínio do monopólio do conhecimento na universidade e em suas antigas funções e, por outro lado, a existência, hoje, de uma diversidade de modelos de universidade e tipos de conhecimento.

A ideia básica de globalização se dá a partir da noção de avanço do capitalismo, que adquire novas características e configurações, de acordo com o nível do seu desenvolvimento sócio-político-econômico. Se, inicialmente, o modo de produção capitalista se organizou em moldes nacionais, logo sua vocação faz transbordar as fronteiras rumo ao imperialismo. Hoje, o capitalismo atinge uma escala propriamente global, fazendo emergir, inclusive, esboços de novas formas de poder (IANNI, 1992). O que se tem, hoje, é a existência de novos processos de relações sociais construídas numa perspectiva global que somente deverão se compreendidas a partir de reconfigurações epistemologias e éticas.

> *Nesta transição entre o moderno e o pós-moderno, paralelo a desreferencialização do conhecimento trazido pela pós-modernidade, os países desenvolvidos propõem como modelo, além da Universidade Empreendedora, a Universidade Sustentável, organização que busca fortificar elementos institucionais mantenedores da transformação, paralelo a novas mudanças: diversificação da base financeira; fortificação do centro diretivo; expansão do desenvolvimento periférico; estímulo à comunidade acadêmica; e integração da cultura empreendedora. (MOROSINI e MOROSINI, 2006, p. 3)*

No campo da concepção transformadora, a Pedagogia Universitária não pode ser reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender. Ela articula-se a uma educação enquanto prática social e a um conhecimento como produção histórico e cultural, datado e situado numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares.

> *Assim sendo, a compreensão do que é pedagogia tem oscilado, pelo menos comumente, entre ser prático sem ser teórico, ou ser teórico para ser prático, ou ser teórico prático ou vice-versa. Parece ser essa associação entre a prática e a teoria uma dimensão fundamental para ser compreender o que é pedagogia. (ARAÚJO, 2008, p.4)*

Porém, nessa era de transformação da Pedagogia Universitária, a profissão professor tende, muitas vezes, a acomodar o docente na posição de um especialista de uma disciplina, levando-o a entender que isso, aliado à reprodução de sua própria formação, é suficiente para ensinar. Contudo:

> *O mundo, hoje, exige de todos os profissionais, criatividade e inovação. Porém, para que isso ocorra em sala de aula, o professor não pode se limitar apenas a aulas expositivas, continuando a reproduzir velhos conceitos. É necessário que o novo surja. Para isso, a prática docente precisa sair da superficialidade, buscando refletir sobre os problemas existentes em suas origens. Surge a necessidade de mudanças em função de uma revolução de comportamento e do aprendizado que está mudando a vida de todos. (MALUSÁ, 2003, p. 142-143)*

Significam mudanças no mundo da produção e do trabalho, que requerem inovação para se lograr, estimular os alunos e professores e, com isso, dar mais qualidade à educação. Situação que passa pela reconfiguração da própria ideia de conhecimento cientificamente válido. Processo que, segundo Cunha (2001, p. 132), implica os seguintes movimentos teóricos, práticos e organizativos:

> • Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;
>
> • Gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador sejam protagônicos da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
>
> • Reconfiguração de saberes, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho;
>
> • Reorganização da relação teoria-prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede à prática, dicotomizando a perspectiva globalizadora;
>
> • Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.

Historicamente, a universidade brasileira tem sido palco de disputas entre distintos projetos de sociedade, que se manifestam em diferentes modos de conceber o seu papel social e, consequentemente, sua forma de organização e de financiamento. Esse embate teve seu ponto alto na década de 1980, quando foi formulado o novo paradigma de uma universidade socialmente referenciada e instrumento de construção de um projeto democrático de sociedade que se apropriou dos modelos europeus e latino-americanos de extensão, formulando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Projetos de universidade orientados por esse paradigma exigem, entre outros fatores, políticas institucionais que anunciem os compromissos e as diretrizes que os orientam e as ações que os materializam. São projetos coletivos de trabalho que associam ações acadêmicas e administrativas contando, portanto, com a participação de todos os segmentos envolvidos no trabalho acadêmico no processo de decisão e de avaliação onde são considerados:

a) O compromisso com as ações que se amplia quando os executores participam das decisões;

b) A participação que possibilita dar significado às ações de indivíduos ou grupos;

c) O corpo docente com sólida formação científica e pedagógica, organicamente vinculada ao projeto da universidade – aqui constata-se que há conflitos entre a expectativa de materializar esse projeto de universidade e as políticas e práticas hoje existentes (MAZZILLI, 1995);

d) E condições materiais para a realização do projeto pretendido.

Atualmente, a principal instância de formação do professor universitário são os programas de pós-graduação. Neles, o professor universitário tem sido formado para ser pesquisador, hoje, com padrões de excelência. Poucos, porém, incluem a formação para a docência. Onde e como, então, o professor universitário aprende a ser professor, associando ensino, pesquisa e extensão? O que significa ensinar e aprender para os professores dos programas de pós-graduações, mestrados e doutorados? Quais as concepções de Pedagogia Universitária existentes entre os docentes dos PPGMD?

> *Pesquisa-se muito pouco sobre o ensinar e o aprender na universidade. A universidade brasileira sempre primou pelo ensino – essa é a sua tradição. O ensino vem sendo foco de atenção na medida em que se discute a necessidade de fazer pesquisa sobre ele. A situação geral do ensino, da educação brasileira em todos os níveis é bastante problemática. No entanto, é preciso pensar que tudo é histórico. E sendo histórico não é imutável, não é estático – é dinâmico. Tudo muda. (CASTANHO, 2007, p.66)*

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. Masetto (1998) traz a discussão para a necessidade de se perceber as transformações que a contemporaneidade exige na formação dos profissionais docentes do ensino superior. Ao discutir o papel do aluno no processo de ensino em cursos superiores e evidenciar que ele nunca estava no centro do processo, o autor corrobora com a concepção de que o professor era tido como o transmissor do conhecimento, sendo sua competência jamais questionada.

Como contraponto, o autor coloca a aprendizagem dos alunos como objetivo central dos cursos de graduação, o que implica em questionar o que os alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea, chamando a atenção para que se perceba a docência como profissão e não como uma atividade amadora exercida por outros profissionais.

O autor alerta que, nesse contexto de constantes mudanças, são poucos os professores que se perguntam: "O que devo ensinar a meus alunos? Ou, o que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais e competentes numa sociedade contemporânea?" (p.12). Outras questões podem ser aqui colocadas: Como posso facilitar a aprendizagem de meus alunos? Ou, como posso fazer para que meus alunos construam devidamente o conhecimento e o façam de tal forma que passem a aprender continuamente?

Cada vez mais, é exigido que o indivíduo possua uma visão global e seja competente, capaz de resolver problemas e de fazer perguntas pertinentes; que seja criativo, flexível e ágil. Além das habilidades técnicas convencionais, precisa de uma formação que o encaminhe, no sentido de ser capaz de continuar pesquisando e agregar novos valores aos conhecimentos construídos na universidade. Cobra-se, também, que o indivíduo possua autonomia em aprendizagem e consiga equilibrar-se em seu eixo para formar um sólido referencial interno.

Para estar habilitado a trabalhar com todas essas características, o professor universitários das diversas áreas deveria, antes de qualquer coisa, ser um especialista em aprendizagem. Deveria conhecer como o ser humano adulto aprende, como se dá a construção do conhecimento em áreas específicas na estrutura de sala de aula, individualmente e em grupo; como modificar, se necessário, as próprias condutas pessoais frente aos diferentes estilos de alunos e de formas de aprender. Também precisaria ser, ele mesmo, um indivíduo capaz de pesquisar e aprender continuamente, e que se perceba como elemento em mudança constante, renovando-se em posturas e atitudes de adaptação dinâmica e contínua.

> *Há um consenso de que o professor de ensino superior que não é pedagogo precisa ir aprendendo a ser professor com suas trocas, suas parcerias, seu autodidatismo. Deve haver um programa contínuo para essa formação; a instituição como coletivo deve assumir esse programa de formação, fugindo de soluções técnicas e esclarecendo seu conceito de qualidade, a formação da pessoa e do profissional, levando os docentes a falar da vida, da realidade, de seu repertório e dos alunos, de seus desejos, de sua capacidade de criar. (CASTANHO, 2007, p.66)*

Parte-se aqui do princípio de que não se pode auxiliar a desenvolver no outro aspectos que não se possuí ou não desenvolve em si mesmo. Dessa forma, não há como estimular um processo de aprendizagem contínua, junto aos alunos, se o professor não for, ele mesmo, um bom e constante aprendiz, não apenas em conteúdos teóricos, mas em outros diversos aspectos. Morin (1997) afirma

que é necessário que os professores se autoeduquem e se eduquem prestando atenção às gritantes necessidades do século, as quais são encarnadas também pelos estudantes.

No entanto, Morosini (2001), ao buscar traçar um perfil do professor profissional do ensino superior, afirma que é necessário levar em conta alguns condicionantes para a sua caracterização, tais como o tipo de estabelecimento em que ele exerce sua atividade, se é público federal, estadual, municipal ou privado; a organização acadêmica – universidade, centros universitários, faculdades integradas ou institutos superiores; a região do Brasil onde se localiza a IES; a formação acadêmica, se é especialista, mestre ou doutor; e o regime de trabalho integral, parcial ou horista. Ao analisar o conjunto de aspectos decisivos na definição desse perfil, em tantas realidades distintas, a autora entende que o pensar e o exercer a docência é complexo, variado e, portanto, diferente. E conclui que:

> *A pedagogia universitária no Brasil é exercida por professores que não têm uma identidade única. Suas características são extremamente complexas, como complexo e variado é o sistema de educação brasileiro: temos instituições públicas e privadas, universidades e não universidades, em cinco regiões da Federação de características étnicas, sociais e econômicas diferentes. (p. 31)*

Ao finalizar essa reflexão, reforça-se a ideia de que em uma complexa sociedade existe a necessidade de ajustes constantes de reorganizar as formas de pensar e abordar os problemas que se apresentam cotidianamente e requerem mudanças em relação ao trabalho docente na universidade. Requer que o docente universitário assuma-se enquanto profissional, enquanto professor que deve ter, sobretudo, compromisso com o ensino de qualidade, indissociado da pesquisa e da extensão. O desafio ao professor universitário está em desenvolver-se profissionalmente com o objetivo de dialogar com a realidade de modo crítico e criativo e que tenha a capacidade de unir o que pensa ao que faz e, assim, mudar e possibilitar mudanças. O sentido da modificação está, portanto, no sentido da mudança própria do ser e de relativizar o mundo, que pode ser desenvolvido com base no pressuposto do bem-comum e no contexto de movimentos de educadores, entendidos como forças ativas, mobilizadoras de práticas e ideias (CONTRERAS, 1999, p. 97).

1. Metodologia de trabalho

Está pesquisa está sendo realizada por docentes, pesquisadores da linha de pesquisa Saberes e práticas educativas, alunos e ex-alunos dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação e alunos do curso de graduação da UFU. O projeto centra-se na investigação interpretativa de concepções de Pedagogia Universitária, procurando uma compreensão dos seus modos de existência, através de documentos de regulação, dos cursos stricto sensu, em estudo, e nas perspectivas dos docentes, faces a princípios e constrangimentos da pedagogia.

Para desenvolver esta investigação de forma interdisciplinar, além dos acervos de fontes bibliográficas das áreas específicas dos diferentes saberes, estão sendo estudados os documentos oficiais da UFU, UFMG e UMinho. As visões de Pedagogia Universitária, presentes nesses documentos de regulação, estão sendo contrapostas às perspectivas dos que fazem a pedagogia, no caso deste estudo, dos docentes atuantes nos PPGMD. Para tanto, as categorias de análises – para os sujeitos pesquisados – são: a) Formação profissional, b) Processo ensino-aprendizagem, c) Saberes docentes, e d) Relações interpessoais.

Para a análise dos dados coletados, a abordagem eleita é a qualitativa, juntamente com dados quantitativos, por acreditar que ela permite um melhor entendimento dos fenômenos que ocorrem na prática docente no ensino superior. Para Goldenberg (2003), a utilização de diferentes abordagens de pesquisa contribui para a análise de distintas questões, ou seja, "o conjunto de diferentes pontos de vista, e diferentes maneiras de coletar e analisar os dados (qualitativa e quantitativamente), que permitem uma ideia mais ampla e inteligível da complexidade de um problema" (p.62).

Bauer, Gaskell e Allum (2005) descrevem as metodologias quantitativa e qualitativa como sendo metodologias complementares, ou seja, elas não se excluem. Embora difiram quanto à forma e à ênfase, os métodos qualitativos trazem contribuições ao trabalho de pesquisa, uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo, capazes de contribuir para melhor interpretação dos fenômenos. Enfim, pode-se distinguir o enfoque quantitativo do qualitativo, mas não seria correto afirmar que guardam relação de oposição.

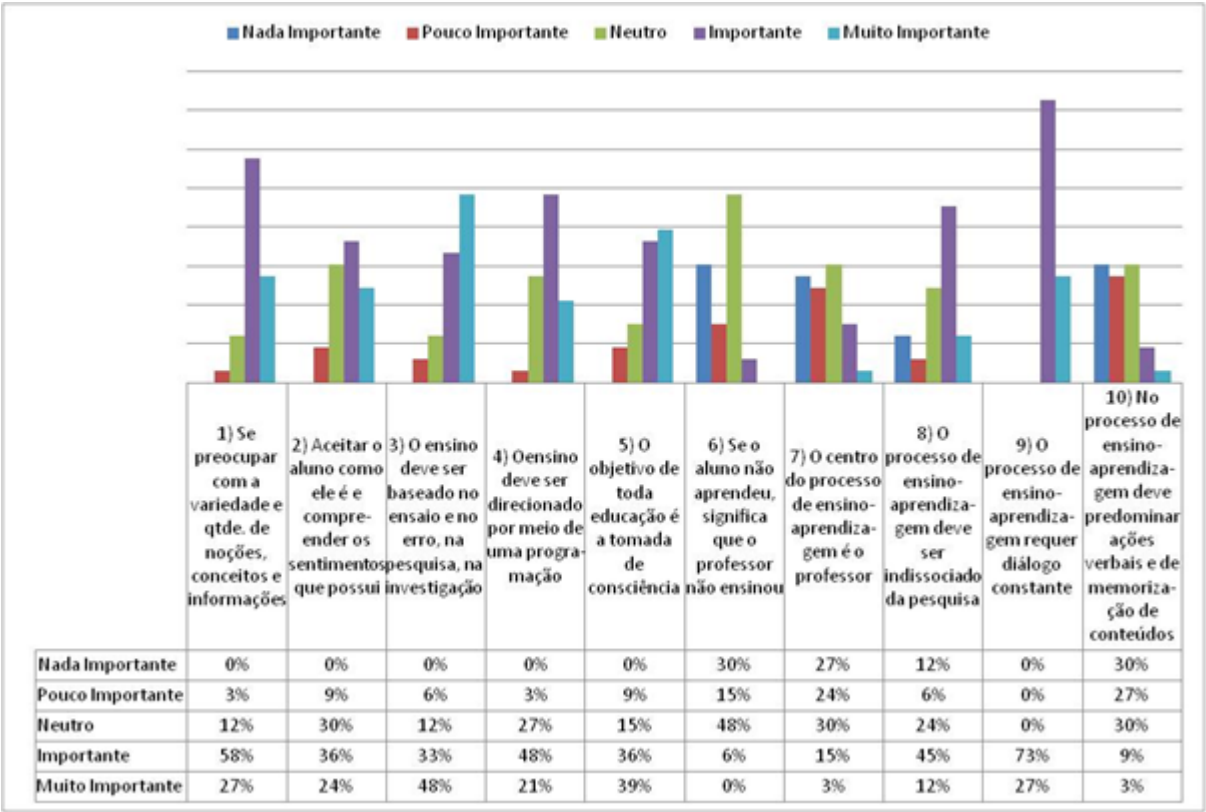
2. Resultados e discussão parciais

2.1 Caracterização dos sujeitos pesquisados

Dentre os 33 professores respondentes à pesquisa, até o presente momento, 31 (94%) são do sexo masculino e dois (6%) do sexo feminino. Em termos de faixa etária, cinco docentes (15%) têm

idades inferiores a 40 anos e o restante (85%) tem mais. No tocante à titulação, verificou-se que oito docentes (24%) possuem pós-doutorado, 21 (64%) têm o título de doutor e apenas dois possuem o mestrado como maior titulação. Dois docentes não informaram a titulação. A maioria, 30 professores (91%), atua em programas de mestrado e 22 (67%) atuam também em programas de doutorado, mas não são todos que atuam na graduação. Deles, 28 professores (85%) ministram aulas na graduação.

2.2 Concepções do processo de ensino-aprendizagem



	1) Se preocupar com a variedade e qtde. de noções, conceitos e informações	2) Aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui	3) O ensino deve ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação	4) O ensino deve ser direcionado por meio de uma programação	5) O objetivo de toda educação é a tomada de consciência	6) Se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou	7) O centro do processo de ensino-aprendizagem é o professor	8) O processo de ensino-aprendizagem deve ser indissociado da pesquisa	9) O processo de ensino-aprendizagem requer diálogo constante	10) No processo de ensino-aprendizagem deve predominar ações verbais e de memorização de conteúdos
Nada Importante	0%	0%	0%	0%	0%	30%	27%	12%	0%	30%
Pouco Importante	3%	9%	6%	3%	9%	15%	24%	6%	0%	27%
Neutro	12%	30%	12%	27%	15%	48%	30%	24%	0%	30%
Importante	58%	36%	33%	48%	36%	6%	15%	45%	73%	9%
Muito Importante	27%	24%	48%	21%	39%	0%	3%	12%	27%	3%

O GRAF. 1 apresenta as concepções do processo ensino-aprendizagem conforme entendimento apresentado pelos sujeitos investigados.

Verifica-se, inicialmente, que 85% dos respondentes atribuem importância à variedade de ações verbais e de memorização de conteúdos (item 1 do GRAF.1). Se o entendimento desses professores tiver sido com relação às variedades de técnicas de ensino, eles estariam de acordo com as recomendações da literatura (BORDENAVE; PEREIRA, 2002). Todavia, se esse entendimento estiver baseado na quantidade de conteúdos, verificar-se-á o predomínio da abordagem tradicional

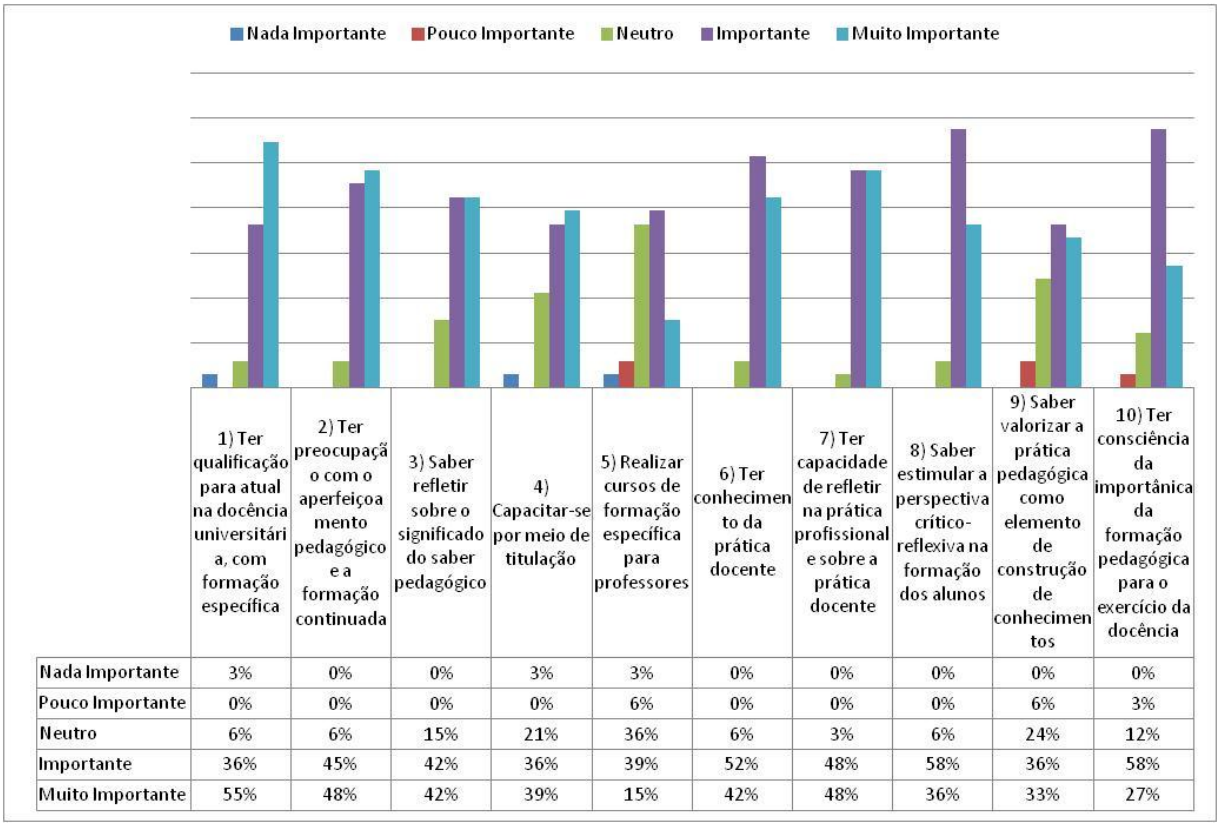
de ensino. Isto não encontra respaldo em outras questões relacionadas à abordagem tradicional, pois apenas seis entrevistados (18%) entendem que o professor deva ser o centro do processo de ensino-aprendizagem (item 7 do GRAF.1) e somente quatro (12%) acham que o que deve predominar são as ações verbais e de memorização de conteúdos (item 10 do GRAF.1).

Também constata-se que 20 professores (60%) consideram "importante" ou "muito importante" aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui (item 2 do GRAF.1), conforme preconiza a abordagem humanista (MIZUKAMI, 1986), que recomenda a consideração de aspectos como as condições de vida do educando, a sua relação com a escola, sua percepção e a compreensão do conhecimento sistematizado a ser estudado (MIZUKAMI, 1986). Da mesma forma, 81% dos docentes pesquisados consideram que o ensino deve ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa e na investigação (item 3 do GRAF.1), ou seja, conforme recomenda a abordagem cognitivista (MIZUKAMI, 1986).

Mediante a afirmativa de que "se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou" (item 6 do GRAF.1), apenas dois professores (6%) concordam com ela. Entretanto, 75% entendem que o objetivo de toda educação é a tomada de consciência (item 5 do GRAF.1) e todos eles atribuem importância ao diálogo em sala de aula (item 9 do GRAF.1) de acordo com a abordagem sociocultural. No entanto, quando se analisa a importância da pesquisa (item 8 do GRAF.1), 19 professores (57%) consideram que o processo de ensino e aprendizado deve ser indissociado da pesquisa.

2.3 Formação profissional

O GRAF. 2 apresenta o entendimento dos professores pesquisados sobre a formação profissional do docente.



	1) Ter qualificação para atual na docência universitária, com formação específica	2) Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada	3) Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico	4) Capacitar-se por meio de titulação	5) Realizar cursos de formação específica para professores	6) Ter conhecimento da prática docente	7) Ter capacidade de refletir na prática profissional e sobre a prática docente	8) Saber estimular a perspectiva crítico-reflexiva na formação dos alunos	9) Saber valorizar a prática pedagógica como elemento de construção de conhecimentos	10) Ter consciência da importânica da formação pedagógica para o exercício da docência
Nada Importante	3%	0%	0%	3%	3%	0%	0%	0%	0%	0%
Pouco Importante	0%	0%	0%	0%	6%	0%	0%	0%	6%	3%
Neutro	6%	6%	15%	21%	36%	6%	3%	6%	24%	12%
Importante	36%	45%	42%	36%	39%	52%	48%	58%	36%	58%
Muito Importante	55%	48%	42%	39%	15%	42%	48%	36%	33%	27%

Gráfico 2 – Formação profissional

Embora não seja suficiente, ninguém questiona que o professor deva ter domínio do conteúdo que ensina (MASETTO, 2000; AZZI, 2002; BALZAN, 1996). Sobre esse aspecto, 30 professores (91%) entendem que é importante ter qualificação para atuar na docência universitária com formação específica (item 1 do GRAF.2). Nessa direção, 25 professores (75%) também consideram que é necessária a capacitação por meio de titulação (item 4 do GRAF. 2).

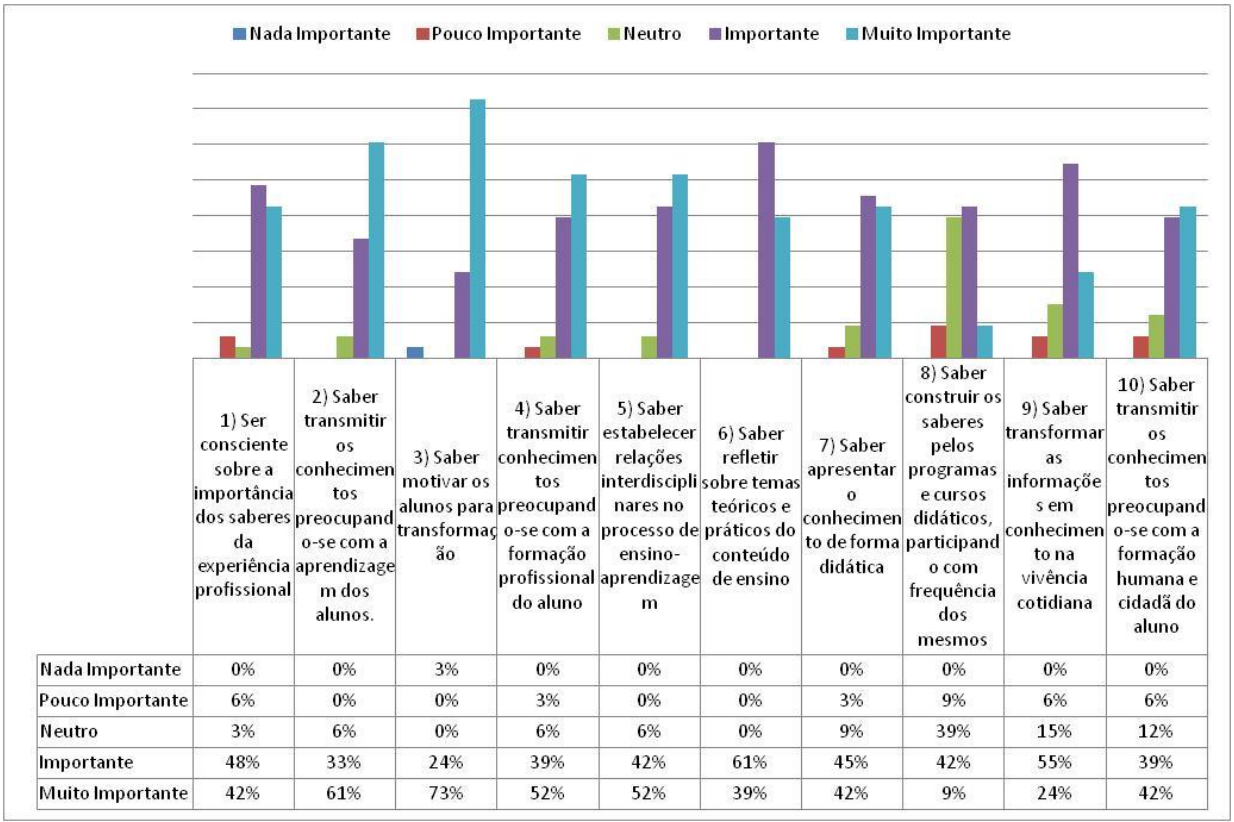
Ao serem questionados sobre ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada (item 2 do GRAF. 2), 93% dos docentes apontaram a questão como "importante" ou "muito importante". Quando questionados sobre a consciência da importância da formação pedagógica para o exercício da docência (item 10 do GRAF.2), novamente houve alto percentual de respostas, pois 85% dos respondentes consideram "importante" ou "muito importante". A terceira questão abordou a realização de cursos de formação específica para professores (item 5 do GRAF. 2). Sobre esse aspecto, 18 professores (54%) atribuem alguma importância.

Sobre a prática pedagógica também havia três questões. A primeira versava sobre o conhecimento da prática pedagógica (item 6 do GRAF.2). Para 94% dos pesquisados, tal conhecimento é

"importante" ou "muito importante". A segunda questão estava relacionada à valorização da prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos (item 9 do GRAF.2). Para essa questão, o percentual de docentes que consideraram "importante" ou "muito importante" foi de 69%. A terceira pergunta era sobre a capacidade de refletir a prática docente na prática profissional (item 7 do GRAF. 2). Para os docentes pesquisados, essa reflexão também é relevante, pois 96% deles marcaram as opções "importante" ou "muito importante".

Ainda sobre o processo reflexivo, foram feitas duas últimas perguntas. Questionados sobre a importância de saber refletir sobre o significado do saber pedagógico (item 3 do GRAF.2) e sobre saber estimular a perspectiva crítico-reflexiva na formação dos alunos (item 8 do GRAF. 2), 84% e 94% dos docentes, respectivamente, consideraram "importante" ou "muito importante".

2.4 Saberes docentes



	1) Ser consciente sobre a importância dos saberes da experiência profissional	2) Saber transmitir os conhecimentos preocupando-se com a aprendizagem dos alunos.	3) Saber motivar os alunos para transformação	4) Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno	5) Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem	6) Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino	7) Saber apresentar o conhecimento de forma didática	8) Saber construir os saberes pelos programas e cursos didáticos, participando com frequência dos mesmos	9) Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana	10) Saber transmitir os conhecimentos preocupando-se com a formação humana e cidadã do aluno
Nada Importante	0%	0%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Pouco Importante	6%	0%	0%	3%	0%	0%	3%	9%	6%	6%
Neutro	3%	6%	0%	6%	6%	0%	9%	39%	15%	12%
Importante	48%	33%	24%	39%	42%	61%	45%	42%	55%	39%
Muito Importante	42%	61%	73%	52%	52%	39%	42%	9%	24%	42%

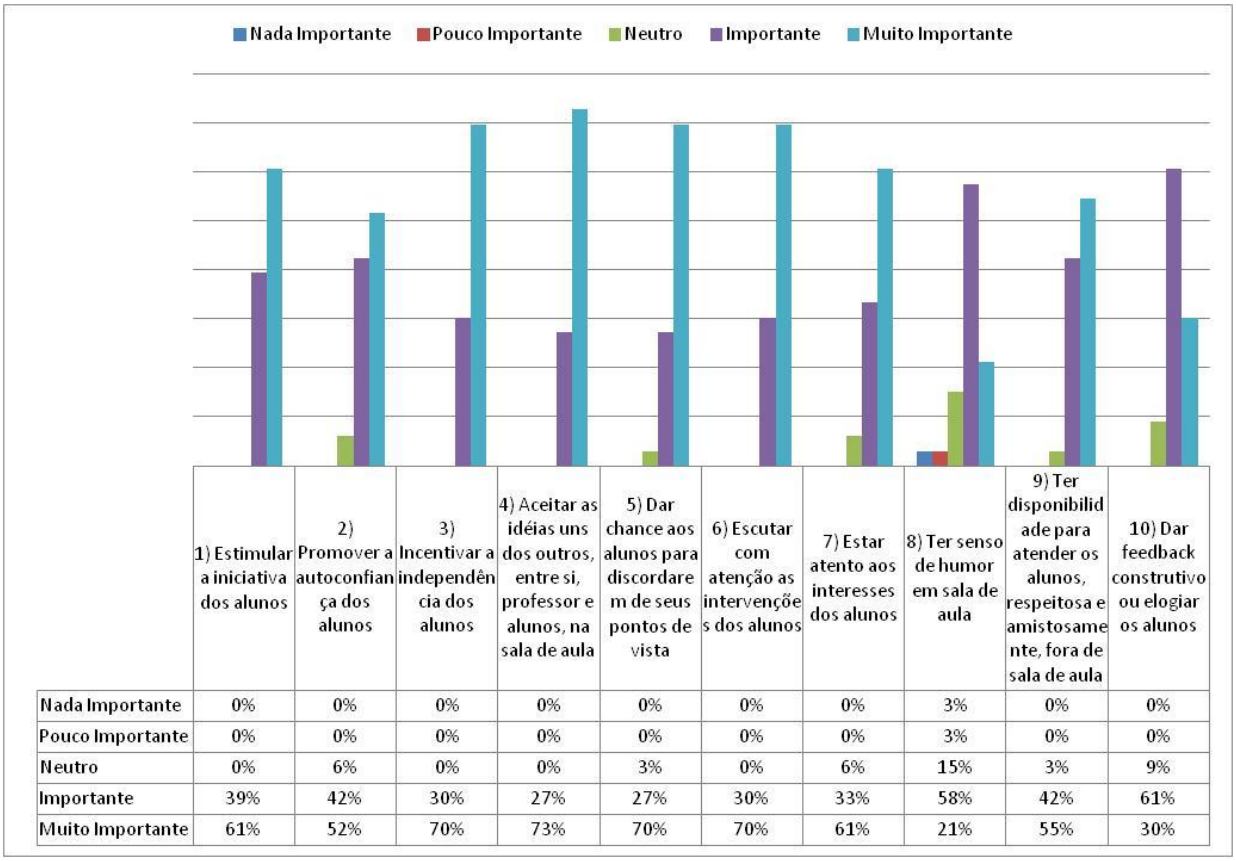
Gráfico 3 – Saberes docentes

Os saberes docentes são bastante valorizados pelo grupo de docentes investigados, inclusive saber apresentar o conhecimento de forma didática. Todos os saberes obtiveram percentuais de aceitação acima de 79%, exceto "saber construir os saberes por meio da participação em programas e cursos

didáticos" (item 8 do GRAF.3), em que 51% dos docentes consideram "importante" ou "muito importante". Esse resultado, embora um pouco abaixo dos percentuais obtidos pelos demais itens, é coerente com a literatura (SEVERINO, 2009; MASETTO, 2003; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; VEIGA; CASTANHO, 2000; CUNHA, 2004; SHULMAN, 2005; 1986; TARDIF et al, 1991), uma vez que a formação pedagógica continuada é essencial à docência, notadamente em cursos de pós-graduação stricto sensu, em que os docentes ali atuantes são formadores de outros docentes que irão atuar, entre outros espaços, nos cursos de graduação.

3.5 Relações interpessoais

Os resultados apurados referentes às questões que versam sobre relações interpessoais também foram significativos. O menor percentual foi de 79% (item 8 do GRAF.4), o que sugere que, pelo menos em nível de discurso, os professores têm entendimento sobre a importância das relações com os alunos em sala de aula consoante às recomendações da literatura.



	1) Estimular a iniciativa dos alunos	2) Promover a autoconfiança dos alunos	3) Incentivar a independência dos alunos	4) Aceitar as idéias uns dos outros, entre si, professor e alunos, na sala de aula	5) Dar chance aos alunos para discordarem de seus pontos de vista	6) Escutar com atenção as intervenções dos alunos	7) Estar atento aos interesses dos alunos	8) Ter senso de humor em sala de aula	9) Ter disponibilidade para atender os alunos, respeitosa e amistosamente, fora de sala de aula	10) Dar feedback construtivo ou elogiar os alunos
Nada Importante	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3%	0%	0%
Pouco Importante	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3%	0%	0%
Neutro	0%	6%	0%	0%	3%	0%	6%	15%	3%	9%
Importante	39%	42%	30%	27%	27%	30%	33%	58%	42%	61%
Muito Importante	61%	52%	70%	73%	70%	70%	61%	21%	55%	30%

Gráfico 4 – Relações interpessoais

Conclusão parcial

É precoce anunciar, nesse ponto, qualquer conclusão sobre a pesquisa em desenvolvimento. No entanto, uma certeza se tem: os resultados, materiais e instrumentos produzidos poderão contribuir para novas investigações no campo educacional, no processo de formação e desenvolvimento profissional de professores, provocando, quem sabe, uma definição de políticas institucionais de formação continuada, o que implicará na melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão universitária.

Referências

Araújo, José C. de (2008). Pedagogia universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. Linhas críticas, v. 14, n.26, p. 25-42, jan./jun. Brasília:UnB.

Azzi, Sandra (2002). Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: Pimenta, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4ed, São Paulo: Cortez.

Balzan, Newton Cesar (1996). Discutindo o processo de socialização profissional. In: Reali Aline M de M; Mizukami, M da G. N. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR.

Bauer, Martin W; Gaskell, George; Allum, Nicolas C. (2005). Qualidade, quantidade e interesse de conhecimento – evitando confusões. In: Bauer, Martn W. e Gaskell, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. 4 ed. Petrópolis: Vozes.

Bordenave, Juan Díaz; Pereira, Adair Martins (2002). Estratégias de ensino-aprendizagem. 23 ed. Petrópolis: Vozes.

Castanho, Maria Eugênia (2007). Pesquisa em pedagogia universitária.In: CUNHA, Maria Isabel da (Org). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papirus.

Contreras, José (2002). Autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez.

Cunha, Maria Isabel (2004). A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: Romanowski, J. P.; Martins, P. L. O.; Junqueira, S. R. A. Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat.

Cunha, Maria Isabel da (2001). Inovações: conceitos e práticas. In: Castanho, Sérgio; Castanho, Maria Eugênia (Orgs.). Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas, SP: Papirus.

Dowbor, Ladislau (1996). Da globalização ao poder local: uma nova hierarquia dos espaços. In: Freitas, Marcos C. de. A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP:USF-IFAN.

Ianni, Octavio (1992). A sociedade global. 4ed. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras.

Leite, Denise (2003). Pedagogia universitária no RS: caminhos.In: MOROSINI, Marilia C. (Org). Enciclopédia de pedagogia universitária. Porto alegre: FAPERGS/RIES.

Malusá, Silvana (2003). Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. In: Malusá, Silvana; Feltran, Regina Célia. A prática da docência universitária. São Paulo: Factash Editora.

Masetto, Marcos (2000). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto, Marcos. Docência na universidade. Campinas, SP: Papirus.

Masetto, Marcos T (2003). Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus.

Masetto, Marcos Tarciso (1998). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto, Marcos Tarciso (Org.). Docência na universidade. Campinas, SP: Papirus.

Mazzilli, Sueli (1995). A prática docente no ensino superior – uma experiência com o curso de economia da Unimep. Impulso – Revista de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, v.9, nº19,p. 71-88. Piracicaba,SP: Unimep.

Mizukami, Maria das G (1986). Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU.

Morin, Edgar (1997). Cultura de massa no século XX: neurose. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Morosini, Marília C; Morosini, Lucio (2006). Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo. UNIrevista, v.1, n. 2, p.1-10, abril. São Leopoldo, MG:Unisinos.

Morosini, Marília Costa (2001). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: Morosini, Marília Costa. Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2 ed. ampl. Brasília: Plano Editora.

Pimenta, Selma Garrido; Anastasiou, Léa das Graças (2002). Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez.

Severino, Antônio Joaquim (2009). Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. In: Almeida, Maria Isabel de; Pimenta, Selma Garrido. (Orgs.). Pedagogia universitária. São Paulo: Edusp.

Shulman, Lee S (2005). Signature pedagogies in the professions. American Academy of Arts & Sciences. Dædalus Summer.

Tardif, Maurice; Lessard, Claude; Lahaye, Louise (1991). Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: Teoria e educação. N. 4. Porto Alegre, Pannonica Editora.

Veiga, Ilma Passos; Castanho, Maria Eugênia L. (Orgs.) (2000). Pedagogia universitária – a aula em foco. Campinas: Papirus.

6.7.

Título:

Estudo de uma proposta de um novo modelo de ensino e aprendizagem nas licenciaturas em Física e Matemática

Autor/a (es/as):

Barroqueiro, Carlos Henriques [Instituto Federal São Paulo]

Micchi, Rosa Maria [Instituto Federal São Paulo]

Rodrigues, Wanda Silva [Instituto Federal São Paulo]

Carvalho, Humberto Hickel de [Instituto Federal São Paulo]

Amaral, Luiz Henrique [Universidade Cruzeiro do Sul]

Schimiguel, Juliano [Universidade Cruzeiro do Sul]

Resumo:

Este trabalho procurou analisar e discutir uma proposta de um novo modelo de prática

pedagógica que inclui o uso das tecnologias da informação e da comunicação (redes sociais, educação a distância e ambiente virtual de aprendizagem), o ambiente real de aprendizagem, a iniciação científica e o laboratório de inovação tecnológica junto à contextualização de conteúdos curriculares e aos laboratórios específicos. A utilização da proposta de prática pedagógica com a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) foi analisada de acordo com as teorias da educação, sendo que tal uso, na educação, é importante para a nova geração de alunos nativos digitais que vivem multiconectados à internet. As TICs podem propiciar uma melhora no processo ensino-aprendizagem desses discentes. Para que isso ocorra, os professores precisam se capacitar nas tecnologias inteligentes. A pesquisa realizada foi qualitativa utilizando Análise de Conteúdo nas questões abertas sobre a proposta de um novo modelo educacional junto aos professores dos Institutos Federais e aos alunos das Licenciaturas em Física e Matemática do Instituto Federal São Paulo. As questões fechadas traçaram um perfil sócio-econômico e uso das TICs no cotidiano dos respondentes. Os resultados indicam que a proposta de um novo modelo com o uso das TICs na formação de professores de Física e Matemática na Rede Federal de Ensino pode trazer uma maior motivação às aulas, uma participação mais efetiva dos alunos por meio da criação e inovação crítica e uma melhora acentuada na aprendizagem, através da dualidade ensino-pesquisa. Além disso, a nova proposta pedagógica traz um despertar à pesquisa (Iniciação Científica), uma relação teoria e prática por meio do ambiente real de aprendizagem e, finalmente, um novo olhar para o processo ensino-aprendizagem com a inovação e a criação no laboratório de inovação tecnológica.

Palavras-chave:

Tecnologias da Informação e da Comunicação. Nova Prática Pedagógica. Laboratório de Inovação Tecnológica. Iniciação Científica. Ambiente Real de Aprendizagem.

Introdução

Esta pesquisa visa a analisar e discutir uma nova proposta pedagógica com a inclusão das TICs: "um modelo de prática pedagógica que agregue as TICs (Educação a Distância, Ambiente Virtual de Aprendizagem e Redes Sociais) à contextualização dos conteúdos curriculares e aos laboratórios de Física e Matemática (laboratório de aproximação real – LAR), a inserção de um Ambiente Real de Aprendizagem (ARA); um Laboratório de Inovação Tecnológica (LIT) e a ênfase à Iniciação Científica (IC)". Esta nova proposta pedagógica poderá trazer benefícios qualitativos ao processo ensino-aprendizagem dos alunos das gerações Z (pessoas conectadas constantemente por meio de dispositivos móveis e utilizam várias mídias ao mesmo tempo) e Alfa (indivíduos multiconectados e

multiinformados, mas que irão resgatar os valores de família e contato humano), designação de TAPSCOTT (2010).

As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) vêm mudando o mundo. No final de 2010, conforme palavras de TOURÉ (2011), chefe da União Internacional de Telecomunicações (UIT) da Organização das Nações Unidas (ONU), já havia 2,08 bilhões de internautas no mundo, 5 bilhões de assinaturas de celulares, 555 milhões de planos de banda larga fixa e 940 milhões de banda larga móvel para 6,8 bilhões de habitantes no planeta Terra, o que significa que quase uma a cada três pessoas tem acesso à rede digital mundial. Dados atuais mostram que a cada dia, 500 mil pessoas entram pela primeira vez na Internet: Em 2007, foram publicados 200 milhões de twitters. Em maio de 2010, a cada segundo um novo "blog" é criado e, atualmente, existem 174 milhões de "sites". Em junho de 2011, a cada minuto tornam-se disponíveis 48 horas de vídeo no "Youtube" (TOURÉ, 2011).

No Brasil, o número de usuários também impressiona. Pesquisa realizada no segundo semestre de 2010 pela F/Radar, setor de pesquisa da F/NAZCA (agência de publicidade e propaganda e marketing), mostra que o Brasil tem 81,3 milhões de internautas para uma população com mais de 12 anos (F/NAZCA, 2010), considerando os locais e períodos de acesso, navegação, compras "on-line", transversalidade (tudo que atravessa algo ou alguma coisa) das mídias, consumo, notícias e universo de jogos *multiplayers* interativos e colaborativos. O principal local de acesso é a *lan house* (31%), seguido da própria casa (27%) e casa de parentes (25%).

Já para o IBOPE Nielsen Online, o Brasil possui 78 milhões de internautas a partir de 16 anos, em dados de setembro de 2011, sendo que o tempo médio de acesso à internet por pessoa em julho de 2011 foi de 69 horas e o tempo médio gasto em Redes Sociais foi de 7 horas e 14 minutos (IBOPE, 2011). O Brasil já é o 5° país do planeta com o maior número de conexões à internet, sendo que 87% dos internautas brasileiros entram na internet semanalmente, e desses, 38% acessam diariamente, 10% de quatro a seis vezes por semana, 21% de duas a três vezes por semana e 18% uma vez por semana. Segundo Alexandre Sanches Magalhães, gerente de análise da IBOPE/Net Ratings; "*o ritmo de crescimento da internet é intenso. A entrada da classe C para o clube dos internautas deve continuar a manter esse mesmo compasso forte de aumento no número de usuários residenciais."* (ANTONIOLI, 2011).

Esses dados mostram claramente as mudanças que estão ocorrendo no mundo. Com base neles, pode-se dizer claramente que a educação precisa rapidamente deixar sua passividade de lado em relação às novas tecnologias da informação e da comunicação e práticas pedagógicas e realizar reformas profundas. O Ministério da Educação (MEC), como órgão do executivo que trabalha as

políticas públicas no Brasil, precisa estar atento a essas mudanças. Além disso, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é a soma do desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mais a Prova Brasil, têm apresentado uma média nacional para a educação básica bem aquém dos países desenvolvidos: 4,6 foi a nota das primeiras séries do Ensino Fundamental, 4,0 das últimas séries do Ensino Fundamental e 3,6 para o Ensino Médio em uma escala de 0 a 10. A meta que o governo pretende alcançar como média nacional é 6,0. Estima-se que a meta somente será alcançada em 2021. Há inúmeras causas possíveis para esses números. Entre elas, pode-se citar a falta de planejamento, de formação inicial e continuada de professores, de melhores condições de trabalho para docentes e para o pessoal operacional das escolas, de infraestrutura adequada, de investimento financeiro entre outras. Outro dado alarmante é que somente 40% dos que terminam o Ensino Fundamental chegam ao final do Ensino Médio, e apenas 7% concluem o Ensino Superior. Além disso, cerca de 41% dos brasileiros não conseguem terminar o Ensino Fundamental (INEP/MEC, 2011). Portanto, neste trabalho sugere-se uma nova prática pedagógica que leva em conta as TICs (Redes Sociais, EAD e AVA), a Iniciação Científica (IC), o Ambiente Real de Aprendizagem (ARA) e o Laboratório de Inovação Tecnológica (LIT), mas sem deixar de se valorizar os laboratórios específicos de Física e Matemática e os conteúdos curriculares, através dos conhecimentos e da experiência do professor-orientador, isto é, as TICs, a IC, o ARA e o LIT vêm agregar valores de motivação, de crítica e de inovação e criação às aulas tradicionais. O professor deixa de ser meramente um transmissor de conhecimento e passa a ser um orientador e um incentivador no processo ensino-aprendizagem com a dualidade ensino-pesquisa.

Processo Ensino-Aprendizagem e as TICs

As TICs estão situadas em um novo paradigma do processo ensino-aprendizagem, pois dão lugar a novas metodologias e novos docentes, configurando, assim, uma nova visão da profissão de professor centrada no orientador-pesquisador.

As Tecnologias da Informação e da Comunicação, dentro de um projeto pedagógico revolucionário e inovador, estimulam e facilitam o processo de ensino-aprendizagem, isto é, o aprender a aprender é sempre um processo de ensino-aprendizagem significativo (AUSUBEL, 1982). Pensando neste sentido, as mídias digitais introduzem a interatividade entre ser/ser e ser/meio no aprendizado e, consequentemente, propiciam o desenvolvimento do conhecimento do aluno - pensamento de Piaget (PIAGET, 1990). As novas tecnologias da informação e comunicação, em destaque a internet por meio das Redes Sociais, os jogos interativos e colaborativos e as formas de comunicação e

informação virtuais, facilitam a interação com o meio e de maneira não linear, promovendo a interação intra e interpessoal, comunicação, troca de experiências e conhecimentos, oportunidades de pesquisas, tendo acesso a inúmeras fontes de informações e a servir de mediadora conforme as necessidades e oportunidades individuais e coletivas em ambientes de aprendizagem ou não. Essa forma de ação das TICs vem ao encontro da teoria de desenvolvimento de Wallon (WALLON, 1995), pois ele diz que a interação com o meio de forma não linear contribui para o desenvolvimento do indivíduo.

A construção dos conhecimentos nas instituições de ensino precisa ser renovada, através de novas práticas pedagógicas (TICs), levando em conta a reflexão, a crítica e a associação do saber cooperativo, que induz a uma relação sócio-histórico-cultural nas mudanças que ocorrem no homem. As tecnologias contribuem para a quebra dessas barreiras no pensamento arcaico de alguns educadores, exigindo que a escola deixe de ser estática e passe a um extremo dinamismo em todos os aspectos (planejamento, estratégias e metas). A ocorrência dessa transformação passa pela sociedade, pois ela influencia o conhecimento e o conhecimento muda a sociedade, de acordo com Vygotsky (VYGOTSKY, 1998).

As tecnologias da informação e comunicação, ao serem inseridas no contexto educacional, implicam formar novas competências para os discentes e docentes, pois todos necessitam aprender a aprender, compreender o significado dos saberes no cotidiano, base das Novas Competências de Perrenoud (PERRENOUD, 2002). Porém, como toda ruptura educacional implica correr riscos, as tecnologias da informação e comunicação inseridas nas novas práticas pedagógicas não poderiam ser diferentes. Os docentes devem manter-se em contínuo processo de aprender a aprender, minimizando os riscos da sua atuação qualitativa como professor, lembrando que ele é um mediador ou incentivador da aprendizagem ao grupo com quem ele trabalha, como em Paulo Freire. Além disso, Freire (FREIRE, 1996) diz que para haver bom ensino é necessário ter pesquisa e para alcançar boa pesquisa é fundamental possuir ensino de qualidade, portanto, ensino e pesquisa são interligados, há dualidade ensino-pesquisa motivando, criando e inovando.

As novas tecnologias trazem consigo modificações sendo um dos principais agentes de transformação das sociedades atuais. Essas modificações menos perceptíveis são: alterações em nosso meio de conhecer o mundo, na transmissão destas representações através de símbolos e na forma de representar o conhecimento.

As tecnologias intelectuais, em um dado momento, abrem campos de possibilidades a uma cultura, segundo Lévy (LÉVY, 2010). As ferramentas, como as TICs, irão contribuir para as mudanças de forma significativa não só ao redor do ser humano, mas também no interior do indivíduo, na forma

de representar o mundo. Logo, é importante que o ser humano se apodere das tecnologias intelectuais, a fim de poder pensar estas mudanças, avaliá-las, discuti-las, com o essencial propósito de construir seu destino.

As novas tecnologias da informação e da comunicação inicialmente trazem incertezas (MORIN,2001), mas com o tempo irão mostrar que se bem apropriadas, contribuirão significativamente na construção do conhecimento individual e coletivo de uma sociedade em transformação.

O ser humano como pessoa individual, ao longo de suas vidas na interação com o seu meio, construirá sua árvore do conhecimento. O processo do conhecer transforma as informações, conhecimentos e experiências de vidas em sabedoria. A árvore do conhecimento é embelezada e alimentada a cada dia, a cada aprendizagem, a cada troca de informações, a cada nova experiência. Essa riqueza de saberes, constituída pela multiplicidade de conhecimentos e pela diversidade humana, formam a beleza do processo de conhecer e isso modifica o pensar de cada indivíduo, fazendo-o ver o mundo de outro jeito.

Os saberes de cada pessoa são a síntese de nossas vidas (experiências, percepções, conhecimentos, interações), ou seja, são o resultado de nossa história individual, composta com os saberes da humanidade, nossa história coletiva. O ser humano, professor ou aluno, deverá adequar-se às tecnologias intelectuais, transformando o bem-possuir no bem-viver (MORIN, 2001) para se ter uma sociedade do conhecimento livre da exclusão social, desigualdades sociais e arbitrariedade.

O uso das TICs como ferramentas pedagógicas pode agregar ao processo ensino-aprendizagem, pois o professor orientador como membro principal desse processo deve repensar e rever suas concepções e posturas em relação à formação humana, pois esta já não se restringe somente a uma sala de aula e não é fruto único da ação docente. Por isso, a troca, a colaboração, a intervenção, a contextualização e a participação são essenciais, como também o uso dos recursos tecnológicos inteligentes e conteúdos que sejam pedagógicos, motivadores, envolventes e sempre presentes na realidade do aluno. A formação do aluno deixa de ser linear e hierárquica, além de se restringir aos muros da escola. Mas isso não quer dizer que a intervenção, a orientação e o direcionamento do docente sejam dispensáveis, muito pelo contrário, se faz cada vez mais necessário o trabalho do professor como mediador e orientador usando as TICs em um cunho pedagógico a favor do processo ensino-aprendizagem da formação humana cidadã, reflexiva, crítica, coletiva e construtiva. Portanto, o maior desafio que as TICs colocam à escola é que se considere que o processo de formação inicial ou de formação continuada dos docentes agregue possibilidades para que estes consigam ultrapassar os limites da sua formação superior.

Nova Proposta Pedagógica

A proposta desta pesquisa encaminha uma nova filosofia de trabalho para o professor. Ela engloba a forma tradicional de aula expositiva, agregando outros métodos e técnicas que contribuam significativamente para o processo ensino-aprendizagem do aluno nativo digital, levando em conta a dualidade ensino e pesquisa na educação (ver figura 1). A proposta de Fundamentação Teórica de Conteúdo (FTC) tem sua base tanto na Teoria de Desenvolvimento de Piaget, como na Teoria Desenvolvimento de Wallon, pois Piaget trata o processo de desenvolvimento de ensino-aprendizagem do aluno como sendo a interação sujeito-objeto com os seguintes fatores responsáveis: experiência física e lógico-matemática, maturação, experiência social, motivação, equilíbrio, interesses e valores, valores e sentimentos. Há alunos que necessitam esta forma de se desenvolver, mas como Wallon bem disse, há também necessidade de o aluno aprender coletivamente, ser sociável (Redes Sociais), participar do coletivo no Laboratório de Aproximação do Real (LAR) e nãolinear Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), sem perder sua individualidade, isto é, seu tempo de aprendizagem. A proposta de se agregar TICs à prática pedagógica usual tem como objetivo sugerir que professor e aluno sejam criativos, interdisciplinares e transdisciplinares e vejam o mundo pela perspectiva das novas ferramentas de Tecnologias da Informação e da Comunicação. A terra está em transformação, isto é, o tripé conhecimento-informação-comunicação (macro-mudança no ambiente pela mídia) provoca mudanças na economia, na política e na sociedade. O professor irá construir de maneira coletiva, com os alunos e outros docentes de forma interdisciplinar, cada um dos conteúdos do seu Plano de Ensino. Percebe-se que a proposta leva a integrar o conhecimento (FTC, Ambiente Real de Aprendizagem (ARA), Laboratório de Inovação Tecnológica (LIT) e Iniciação Científica (IC)), a informação (AVA e LAR) e a comunicação (Redes Sociais e Educação a Distância (EAD)) pensando no aluno como um ser criativo (ARA, IC e LIT), reflexivo (FTC, AVA, LAR, Redes Sociais e EAD) e crítico (Redes Sociais, EAD, IC e ARA).

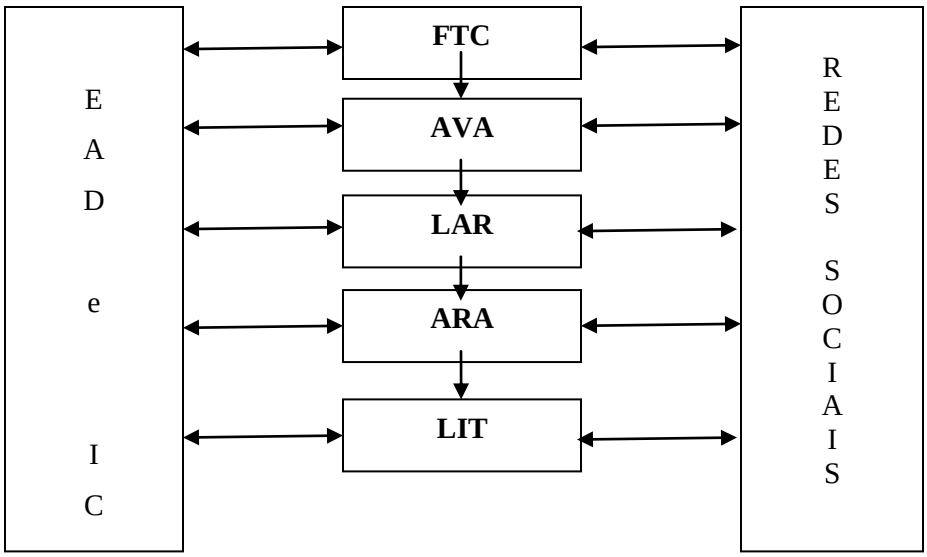


Figura 1: Proposta Didático-pedagógica para aulas de Física e Matemática da Educação Básica

Interpretando a figura, tem-se:
FTC (FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DE CONTEÚDO) – O professor trabalha o conteúdo do tema, em sala de aula, dando conceitos e embasamento teórico interdisciplinar;

AVA (AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM) – O professor ensina o tema, no laboratório de informática, usando objetos de aprendizagem virtual e um *software* aplicativo interativo ou jogos interativos de conhecimento;

LAR (LABORATÓRIO DE APROXIMAÇÃO REAL) – O professor aplica o tema, no laboratório, usando recursos materiais, equipamentos e instrumentos, buscando uma aproximação com o real;

ARA (AMBIENTE REAL DE APRENDIZAGEM) – O professor irá levar sua turma ao campo (fábricas, indústrias e empresas de serviços) para mostrar-lhes uma aplicação do tema na vida real;

LIT (LABORATÓRIO DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA) – Os alunos, neste laboratório, precisam propor uma inovação e/ou criação de algo pensando no tema já trabalhado nos outros ambientes de aprendizagem.

REDES SOCIAIS – Utilização das Redes Sociais pelo Professor para manter relacionamento com a Turma de Alunos para trocas de Informações e Comunicações. Assim, fazem a parte do processo de Realimentação do Sistema.

EAD (EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA) - Uso desta tecnologia de forma oficial para melhorar a relação professor-aluno e, assim, a qualidade do curso. Compreende, também, a parte do processo de Realimentação do Sistema.

FERRAMENTAS DE EAD – FÓRUM, CHAT, PORTFÓLIO, AVALIAÇÕES e MATERIAL DIDÁTICO

I.C. (INICIAÇÃO CIENTÍFICA) – Iniciação Científica com os alunos do Ensino Médio para já envolvê-los na pesquisa.

Materiais e Métodos

A metodologia adotada neste trabalho foi pesquisa de campo com Professores dos Institutos Federais e Alunos dos cursos de licenciatura em Física e Matemática do IFSP do campus São Paulo e do campus Guarulhos, respectivamente. Foram aplicados questionários com perguntas abertas sobre o novo modelo de prática pedagógica e perguntas fechadas para traçar o perfil do entrevistado e o uso das novas tecnologias da informação e comunicação no seu cotidiano. Após a realização da pesquisa, utilizou-se uma Análise de Conteúdo sobre as questões abertas a fim de se criar em categorias. O resultado obtido nesta análise, discussão e interpretação da pesquisa respondeu o problema da pesquisa, isto é, um modelo de prática pedagógica que agregue as TICs (Educação a Distância, Ambiente Virtual de Aprendizagem e Redes Sociais) à contextualização dos conteúdos curriculares e aos laboratórios de Física e Matemática (laboratório de aproximação real – LAR), a inserção de um Ambiente Real de Aprendizagem (ARA); um Laboratório de Inovação Tecnológica (LIT) e a ênfase à Iniciação Científica (IC).

A seleção das questões abertas para os questionários baseia-se no seguinte item:

- Apresentar uma proposta de um novo modelo de ensino-aprendizagem com as NTICs agregadas às práticas pedagógicas para os professores e os alunos das licenciaturas em Física e Matemática para avaliação e sugestões.

Os grupos pesquisados são:

a) Público Pesquisado: Docentes do IFSP, com **questões abertas** sobre a avaliação da proposta de novo modelo de ensino-aprendizagem à educação básica com utilização das NTICs proposto pelo pesquisador e com **questões fechadas** para traçar o perfil do entrevistado como idade, sexo, renda familiar, ter ou não computador e internet com banda larga, número de ingressos na internet, participação de Redes Sociais e realização de cursos de formação inicial e continuada em EAD;

b) Público Pesquisado: Alunos do último semestre das Licenciaturas em Física e Matemática do IFSP, com **questões abertas** sobre a avaliação da proposta de novo modelo de ensino-

aprendizagem à educação básica com utilização das NTICs proposto pelo pesquisador e com **questões fechadas** para traçar o perfil do entrevistado como idade, sexo, trabalho, renda familiar, possuir ou não computador com internet com banda larga, conhecimento sobre informática e programação de *softwares*, participação em iniciação científica e extensão, tempo que fica na internet por dia, ter uma Rede Social ou participar dela e tipos de pesquisa que realiza na internet.

Análise e Discussão de Resultados

Os professores de Física e Matemática entrevistados pertencem aos Institutos Federais, sendo a maioria do IFSP, oito (8). Os questionários foram entregues em mãos ou enviados por e-mail, trinta (30), mas somente 10 docentes retornaram as respostas que foram enviadas via e-mail. Os professores, por faixa de idade, dividem-se em 50% de Baby Boomers e 40% geração X (imigrantes digitais), e 10% geração Y (início dos nativos digitais); e em relação ao sexo, 50% feminino. Dos docentes entrevistados, 80% são do quadro do IFSP, 10% do Instituto Federal de Roraima (IFRR), sendo que 10% está cedido ao MEC em Brasília. Em relação à renda familiar, 30% preferiram não responder e 50% recebem até R$ 8.000,00.

A formação acadêmica dos docentes vem se alterando desde a expansão da Rede Federal e da transformação de CEFET para Instituto Federal, pois um número maior de professores qualificados (doutores e Mestres) têm participado dos concursos e estão ingressando na carreira acadêmica dos Institutos Federais, apesar de todos os problemas anunciados que vão desde o congelamento de salários a uma infraestrutura que não favorece o desenvolvimento de pesquisas, principalmente. Dos docentes que responderam ao questionário, 50% são doutores ou estão terminando seu doutorado e apenas 20% têm Lato Sensu, mas pretendem ingressar num curso de Mestrado imediatamente.

Do total de professores respondentes, 100% têm computador e internet em casa, sendo que 70% possuem Banda Larga. Além disso, 60% entram pelo menos duas vezes por dia na Internet e 20% acessam 6 ou 10 vezes por dia. Até aqui estes resultados mostram que há uma forte relação entre docentes, computador e internet, isto é, os professores, mesmo sendo aproximadamente 80% imigrantes digitais, já incorporaram em suas vidas a era virtual, seja para se comunicar seja para se informar, ou realizar pesquisas.

Esta pesquisa também desejou saber dos professores de Física e Matemática se eles participam de Redes Sociais e de meios de comunicação. O resultado apresentou que 90% têm MSN e o usam para sua comunicação com outros colegas ou amigos e parentes. Já com relação às Redes Sociais,

os docentes apresentam maior resistência, devido, principalmente, desconhecimento da ferramenta, logo, somente 60% participam de uma ou mais Redes Sociais e as mais acessadas são *Orkut*, Facebook e Twitter, nessa ordem de preferência. Os professores que utilizam as Redes Sociais usam-nas para trocar ideias, informações e postar fotos ou documentos de interesse da sua comunidade.

Outra pergunta de interesse versou sobre se o docente já tinha feito algum curso de EAD e qual ou quais. Percebeu-se que 60% não fizeram nenhum curso e 40% realizaram algum curso na área de Educação. Notou-se que os professores não realizaram cursos nesta modalidade, à distância, por vários motivos: não confiar nesta ferramenta educacional, não conhecer o EAD e, principalmente, falta de incentivo da instituição de ensino em que trabalham. Percebe-se que mesmo os docentes sendo na maioria imigrantes digitais, utilizam as tecnologias inteligentes em suas vidas fora do ambiente educacional. Notou-se, entretanto, que não as usam no seu trabalho didático, no processo ensino-aprendizagem, ou na sua formação contínua. Vários motivos conduzem a isso, desde a falta de incentivo da direção dos Institutos Federais até a sua passividade.

As questões abertas colocadas constituem um conjunto de categorias descritivas as quais apresentam respostas à indagação sobre a nova proposta didático-pedagógica.

Conhecendo-se as Teorias da Educação, as NTICs e a experiência de mais de 25 anos na vida acadêmica e profissional em fábricas, resolveu-se propor um novo modelo de prática pedagógica (figura 1) para as aulas de Física e Matemática que levassem em conta tudo isso, principalmente, para uma geração Z que vive em um mundo de multitarefas paralelas. Esta proposta foi colocada nos questionários para ser analisada, discutida e receber propostas de modificações ou até uma total reformulação, pois se sabe que novas ideias devem ser amplamente discutidas e colocadas em prática para serem aperfeiçoadas. A proposta foi considerada boa ou excelente por 80% dos entrevistados, apenas 20% não responderam. Os respondentes positivos afirmaram que a inserção da prática atrairá os alunos e produzirá vantagens ao aprendizado. Será importante trabalhar os conteúdos num contexto transdisciplinar e otimizar o tempo conciliando teoria e prática. Já quanto às fragilidades, 40% recaem sobre o professor, 20% apontam a falta de acesso aos equipamentos de informática com internet e softwares aplicativos livres, 20% incidem nos alunos e 20% acham problemática a interligação da prática pedagógica como foi colocada.

Continuando a análise da proposta do novo modelo, 100% acreditam que é uma prática pedagógica inovadora e possível de ser efetuada, pois utiliza Redes Sociais para comunicação professor/aluno e aluno/aluno e fórum, chats e outras ferramentas de EAD que possibilitam discussão dos conteúdos (fórum e chats), deposição de material didático para estudo, avaliação do processo, dos alunos e do

professor, entre outras. Além disso, coloca o aluno em contato com a realidade do seu dia a dia (ARA), incentiva a criatividade e inovação do aluno pela Iniciação Científica, Ambiente Virtual de Aprendizagem (softwares interativos e colaborativos) e o Laboratório de Inovação Tecnológica. Dos respondentes, 90% afirmaram que há uma melhora na qualidade das aulas para os alunos da geração Z, devido a vários fatores: colocar a prática no que aprenderam e ter familiaridade com as NTICs. Somente 10% acham que não irá ocorrer, pois é mais importante o papel da educação numa sociedade de classes.

Em relação ao Ministério da Educação, como poderia participar para implementar esta nova proposta, ou outra, para melhorar a educação básica brasileira, 30% não responderam e 70% acham que o MEC poderá colaborar de várias formas: construindo uma equipe para estudo do projeto e divulgação junto às escolas, incentivando mudanças e investindo em Tecnologias Inteligentes de Aprendizagem. Já a Rede Federal, 100% acreditam que nela é o local para a discussão desse tema, pois a Rede recebeu a incumbência de formar os futuros professores da educação básica por um artigo na Lei de Criação dos Institutos Federais.

Em resumo, os professores dos Institutos Federais que foram entrevistados são plenamente favoráveis ao uso das NTICs e do novo modelo de proposta pedagógica, mas indicam alguns fatores essenciais para estas ideias serem colocadas em prática e apresentarem resultados importantes à educação básica: vinte alunos por sala no máximo; melhores condições de trabalho e salários, incluindo instalações apropriadas e equipamentos adequados aos professores; tempo integral; formação inicial e continuada dos docentes, planejamento com incentivos dos governos federal, estadual e municipal; valorização da profissão do professor, entre outros.

Os alunos de Licenciatura constituem 25 alunos de Licenciatura em Física do 8° módulo do campus São Paulo do 2° semestre de 2010 e 4 alunos de Licenciatura em Matemática do 6° módulo do campus Guarulhos do 1° semestre de 2011. Esses alunos estavam encerrando seus cursos nos respectivos semestres. Aqui se pretende traçar o perfil deles e o uso que fazem das tecnologias inteligentes em seu dia a dia.

Dos 25 alunos respondentes da Licenciatura em Física, 76% têm idade entre 21 e 30 anos, da geração Y, sendo 60% de homens. Já com relação aos da Matemática, 100% são da geração X, sendo 50% feminino. Esses resultados mostram que a maioria dos alunos da Licenciatura em Física pertence a uma geração que nasceu na era da Internet, enquanto que os da Matemática foram se adaptando a essa realidade.

A partir daqui irá se caracterizar o perfil e escolhas sobre o conjunto de alunos das licenciaturas em Física e Matemática como um todo. Dos alunos respondentes, 89,7% trabalham, sendo 51,7% em escolas públicas estaduais.

Com relação à renda familiar, a pesquisa mostra que 44,9% dos alunos provêm de uma classe econômica média baixa e 69% têm uma renda familiar até R$ 3.500,00. Além disso, 85,7% dos alunos das licenciaturas fizeram escola pública durante a sua formação na educação básica.

Agora se pretende ver como os alunos das licenciaturas utilizam as novas tecnologias da informação e comunicação no seu dia a dia. Dos alunos pesquisados, 100% possuem computador em casa e 96,6% têm internet, sendo 62,1% com banda larga. Mas seus conhecimentos de informática restringem-se ao básico, 55,2% dos pesquisados, sendo que eles não conhecem linguagem de programação. Além disso, 82,8% não desenvolveram *softwares* ou aprenderam como utilizá-los na área de ensino de Física e Matemática durante o curso. Em relação a entrar na internet por dia, 48,3% entram 2 a 3 vezes e 62,1% ficam até 4 horas na internet. Já sobre as Redes Sociais, 75,9% têm sua Rede Social, sendo que 58,6% usam para conversar com amigos ou parentes.

As questões a seguir discutem o tema do problema da pesquisa, isto é, a nova proposta didático-pedagógica que inclui a dualidade ensino-pesquisa no processo de aprendizagem.

A primeira pergunta é saber se você acredita que esta proposta irá contribuir para melhorar o processo ensino-aprendizagem. Dos respondentes, 89,6% afirmaram que sim, sendo que 34,5% agregam novas ferramentas; 20,7% dão apoio extra-classe para desenvolver o raciocínio, conteúdos e motivação; 17,2% tendo alunos e docentes preparados para o uso da nova proposta pedagógica; 10,3% consideram que está bem estruturada.

A próxima pergunta questiona se a proposta é exequível. Dos entrevistados, 75,8% acham que sim, sendo que 51,7% concordam desde que a escola e os professores estejam preparados e 13,8% não responderam.

A terceira questão quer saber se a proposta deve ser trabalhada nos cursos de licenciatura em Física e Matemática. Dos entrevistados, 100% dizem sim, sendo que 89,7% afirmam que é uma ferramenta a ser usada nas práticas pedagógicas nas aulas de Física e Matemática.

A penúltima questão analisa os pontos fortes e fragilizados do novo modelo de prática pedagógica. Em relação aos pontos fortes, 44,1% dos alunos das licenciaturas disseram que é uma proposta dinâmica e complementar; 24,9% acham que o ponto forte é a pesquisa e dá a oportunidade de desenvolver as próprias ideias e ter um contato com a realidade, 6,9% afirmaram que têm como ênfase o apoio ao aluno, 6,9% preparar um professor pesquisador e 10,3% não responderam. Em

relação aos pontos fragilizados, 72,0% acreditam que estão associados a falta de infraestrutura e preparo dos docentes e 12,0% não responderam.

A última questão é específica sobre Iniciação Científica na educação básica, pois se acredita que os alunos, já nesse nível, possam realizar pesquisas básicas que irão contribuir na formação deles. Dos respondentes, 44,8% acham a ideia muito boa, pois já irá inserir os alunos na pesquisa e 24,1% boa, porque ajuda a compreender a pesquisa e desenvolver o raciocínio. Percebe-se pelas respostas a importância dada a Iniciação Científica no nível da Educação Básica por causa disso foi incluída na nova proposta pedagógica com as TICs.

Analisando-se os resultados das respostas dos alunos das licenciaturas em Física e Matemática do IFSP, nota-se que a proposta do novo modelo de prática pedagógica que inclui as TICs (AVA, EAD e Redes Sociais), o Ambiente Real de Aprendizagem, a Iniciação Científica, Laboratório de Inovação Tecnológica continua mantendo a contextualização dos conteúdos e o aprendizado nos laboratórios de aproximação do real específicos (Física e Matemática) irá contribuir para o aprendizado. Essa proposta, na visão dos futuros professores da educação básica, é também fundamental, entretanto as instituições de ensino precisam ter uma infraestrutura adequada, apoiar uma formação contínua dos professores, incluindo as TICs, e incentivar os docentes na preparação de materiais didáticos em que adicionem as TICs.

Conclusão e Considerações Finais

A proposta também foi analisada e discutida pelos professores dos IFs e alunos das licenciaturas em Física e Matemática do IFSP. Os professores dos IFs gostaram da nova proposta de prática pedagógica que contém as TICs (EAD, AVA e Redes Sociais), o Ambiente Real de Aprendizagem (ARA), o Laboratório de Inovação Tecnológica (LIT) e a Iniciação Científica (IC) agregados aos Laboratórios de Aproximação do Real - LAR (laboratórios de Física e Matemática) e o lecionar da Fundamentação Teórica de Conteúdo (FTC), mas ela deve ser amplamente testada e caso existam propostas de melhoria, elas devem ser avaliadas e colocadas em prática para o aperfeiçoamento do modelo, isto é, a proposta precisa ser realimentada para obter êxito. Entretanto, os docentes indicam alguns fatores essenciais para esta ideia ser colocada em prática e apresentar resultados importantes à educação básica, tais como: vinte alunos por sala no máximo; melhores condições de trabalho e salários, incluindo instalações apropriadas e equipamentos adequados aos professores; tempo integral; formação inicial e continuada dos docentes, planejamento com incentivos dos governos federal, estadual e municipal; valorização da profissão do professor, entre outros.

Os alunos das licenciaturas em Física e Matemática do IFSP acham que o novo modelo é também importante, contudo as instituições de ensino precisam ter uma infraestrutura adequada, apoiar uma formação contínua dos professores, incluindo as TICs, e incentivar os docentes na preparação de materiais didáticos que incluam as TICs. Finalizando, percebeu-se que o novo modelo irá contribuir para uma relação professor/aluno no processo ensino-aprendizagem, como também facilitará a compreensão dos conteúdos curriculares e propiciará um incentivo a mais aos alunos a aprenderem, criarem e inovarem. Outro ponto a se destacar é o trabalho de inclusão desta proposta na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, capacitando os docentes, mas incentivando-os a utilizarem essa proposta e tecerem críticas e avaliá-la, propondo, assim, sugestões de aperfeiçoamento desse novo modelo.

Além de tudo isso, a proposta vem trazer uma forma de dualidade na educação: ensino e pesquisa. Isso é fundamental para os novos alunos digitais, gerações Z e Alfa, pois eles necessitam no seu processo de ensino e aprendizagem de motivação, criação e inovação para seguirem adiante, e somente com a dualidade ensino-pesquisa irá se alcançar o êxito. Finalizando, percebeu-se que o compromisso social que a educação tem é imensurável, sendo necessário que os governos assumam isso e os docentes tenham o perfil de orientador-pesquisador.

Referências:

ANTONIOLI, Leonardo (2011) *Estatísticas, dados e projeções atuais sobre a internet no Brasil.* Retirado em Outubro 22, 2011 de http://tobeguarany.com/internet_no_brasil.php.

AUSUBEL, D. P. (1982) *A aprendizagem significativa:* a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes.

F/NAZCA (2010) *F/Nazca diz que o Brasil tem 81,3 milhões de internautas*. Retirado em Outubro 22, 2011 de http://www.fnazca.com.br/index.php/2011/08/22/fradar-9a-edicao/.

FREIRE, Paulo R. N. (1996) *Pedagogia da autonomia:* Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

IBOPE (2011) *Total de pessoas com acesso à internet atinge 77,8 milhões.* IBOPE Nielsen Online. Retirado em maio 26, 2011 de http://www.ibope.com.br.

INEP/MEC. Retirado em Outubro 21, 2011 de http://www.inep.gov.br.

LÉVY, Pierre (2010) *Cibercultura***.** Tradução: Carlos Irineu da Costa. 3ª. ed., São Paulo: Editora 34.

MORIN, Edgar (2001) *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* 3ª. ed., São Paulo: Cortez, UNESCO.

PERRENOUD, Philippe et al. (2002) *As competências para ensinar no século XXI***:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora.

PIAGET, Jean (1990) *A formação do símbolo na criança***.** Rio de Janeiro, LTC Editora.

TAPSCOTT, Don (2010) *A Hora da Geração Digital***.** São Paulo: Editora Agir.

TOURÉ, Hamadoun (2011) *Número de internautas já passa de 2 bilhões, afirma ONU***.** Globo. Retirado em Setembro 20, 2011 de http://oglobo.globo.com.

VYGOSTKY, Lev S. (1998) *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes.

WALLON, Henri (1995) *As origens do caráter na criança***.** São Paulo: Nova Alexandria.

6.8.

Título:

Uso das tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores de Física e Matemática do Instituto Federal São Paulo

Autor/a (es/as):

Barroqueiro, Carlos Henriques [Instituto Federal São Paulo]

Micchi, Rosa Maria [Instituto Federal São Paulo]

Bertazini, Enzo [Instituto Federal São Paulo]

Amaral, Luiz Henrique [Universidade Cruzeiro do Sul]

Shitsuka, Ricardo [Universidade Federal de Itajubá]

Oliveira, Charles Artur Santos [Univerisdade Santa Cecília]

Resumo:

Este trabalho teve como intuito verificar o uso das tecnologias da informação e da comunicação n formação de professores de Física e Matemática do Instituto Federal São Paulo (IFSP). A Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) fazem parte da vida do cotidiano das pessoa Os docentes e a universidade têm que agregar o uso dessas tecnologias inteligentes ao processo d ensino-aprendizagem. Para isso, os professores que estão sendo formados nos cursos d

licenciatura em Física e Matemática devem ter nos seus cursos a teoria e a prática, principalment das TIC nas disciplinas. Precisa-se lembrar de que os alunos, com quem esses futuros professor irão trabalhar, são de uma geração multiconectada e multitarefa. A utilização das Tecnologias d Informação e da Comunicação (TICs) foi analisada de acordo com as teorias da educação, senc que tal uso, na educação, é importante para a nova geração de alunos nativos digitais, que vive conectados à internet. Há inúmeros trabalhos sendo desenvolvidos, desde o uso de hipermídi adaptativas até a utilização de redes sociais. As TICs podem propiciar uma melhora no proces ensino-aprendizagem desses discentes. Para que isso ocorra, os professores precisam se capacit nas tecnologias inteligentes. A pesquisa realizada foi qualitativa utilizando Análise de Conteúc nas questões abertas sobre o uso das TICs. As questões fechadas traçaram um perfil sóci econômico e uso das TICs no cotidiano dos respondentes. Os resultados indicam que o uso d TICs na formação de professores de Física e Matemática na Rede Federal de Ensino pode traz uma maior motivação às aulas, uma participação mais efetiva dos alunos e uma melhora acentuac na aprendizagem. A implantação das TICs nos processos de ensino-aprendizagem impli mudanças nas atitudes e ações, pois o professor deixa de ser um transmissor de conhecimentos passa a ser um orientador na formação do conhecimento do aluno, através da busca da informação

Palavras-chave:

Tecnologias da Informação e da Comunicação, Alunos Nativos Digitais, Formação de Professores de Física e Matemática, Processo Ensino-Aprendizagem.

Introdução

Esta pesquisa visa a analisar e discutir a aplicabilidade das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) nas práticas pedagógicas da formação de professores de Física e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Para isso, levantou-se o problema de pesquisa que é analisar se há ou não a possibilidade do uso das TICs nas aulas dos cursos de Licenciatura em Física e Matemática do IFSP. Em caso afirmativo, o uso motiva e melhora a qualidade dessas aulas.

As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) vêm mudando o mundo. No final de 2010, conforme palavras de TOURÉ (2011), chefe da União Internacional de Telecomunicações (UIT) da Organização das Nações Unidas (ONU), já havia 2,08 bilhões de internautas no mundo, 5 bilhões de assinaturas de celulares, 555 milhões de planos de banda larga fixa e 940 milhões de banda larga móvel para 6,8 bilhões de habitantes no planeta Terra, o que significa que quase uma a cada três pessoas tem acesso à rede digital mundial. Dados atuais mostram que, a cada dia, 500 mil

pessoas entram pela primeira vez na Internet. Em 2007, foram publicados 200 milhões de twittes. Em maio de 2010, a cada segundo um novo "blog" é criado e, atualmente, existem 174 milhões de "sites". Em junho de 2011, a cada minuto tornam-se disponíveis 48 horas de vídeo no "Youtube" (TOURÉ, 2011).

No Brasil, o número de usuários também impressiona. Pesquisa realizada no segundo semestre de 2010 pela F/Radar, setor de pesquisa da F/NAZCA (agência de publicidade e propaganda e marketing), mostra que o Brasil tem 81,3 milhões de internautas para uma população com mais de 12 anos (F/NAZCA, 2010), considerando os locais e períodos de acesso, navegação, compras "on-line", transversalidade (tudo que atravessa algo ou alguma coisa) das mídias, consumo, notícias e universo de jogos "*multiplayers"* interativos e colaborativos. O principal local de acesso é a "*lan house*" (31%), seguido da própria casa (27%) e casa de parentes (25%).

Já para o IBOPE Nielsen Online, o Brasil possui 78 milhões de internautas a partir de 16 anos, em dados de setembro de 2011, sendo que o tempo médio de acesso à internet por pessoa em julho de 2011 foi de 69 horas e o tempo médio gasto em Redes Sociais foi de 7 horas e 14 minutos (IBOPE, 2011). O Brasil já é o 5° país do planeta com o maior número de conexões à internet, sendo que 87% dos internautas brasileiros entram na internet semanalmente, e desses, 38% acessam diariamente, 10% de quatro a seis vezes por semana, 21% de duas a três vezes por semana e 18% uma vez por semana. Segundo Alexandre Sanches Magalhães, gerente de análise da IBOPE/Net Ratings; "o ritmo de crescimento da internet é intenso. A entrada da classe C para o clube dos internautas deve continuar a manter esse mesmo compasso forte de aumento no número de usuários residenciais." (ANTONIOLI, 2011).

Esses dados mostram claramente as mudanças que estão ocorrendo no mundo. Com base neles, pode-se dizer que a educação precisa rapidamente deixar sua passividade de lado em relação às novas tecnologias da informação e da comunicação e práticas pedagógicas e realizar reformas profundas. O Ministério da Educação (MEC), como órgão do executivo que trabalha as políticas públicas no Brasil, precisa estar atento a essas mudanças. Além disso, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é a soma do desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mais a Prova Brasil, têm apresentado uma média nacional para a educação básica bem aquém dos países desenvolvidos: 4,6 foi a nota das primeiras séries do Ensino Fundamental, 4,0 das últimas séries do Ensino Fundamental e 3,6 para o Ensino Médio em uma escala de 0 a 10. A meta que o governo pretende alcançar como média nacional é 6,0. Estima-se que a meta somente será alcançada em 2021. Há inúmeras causas possíveis para esses números. Entre elas, pode-se citar a falta de planejamento, de formação inicial e continuada de professores, de

melhores condições de trabalho para docentes e para o pessoal operacional das escolas, de infraestrutura adequada, de investimento financeiro, entre outras. Outro dado alarmante é que somente 40% dos que terminam o Ensino Fundamental chegam ao final do Ensino Médio e apenas 7% concluem o Ensino Superior. Além disso, cerca de 41% dos brasileiros não conseguem terminar o Ensino Fundamental (INEP/MEC, 2011).

Teorias de Ensino e Aprendizagem

O aluno que frequenta a academia ainda está, infelizmente, vendo o conhecimento como algo distante de sua realidade, de quase nenhuma utilidade ou significado na sua vida. A escola e o educador precisam urgentemente mudar esse pensamento, pois se caminha para um esvaziamento educacional. O docente tem o dever e o direito de mudar e, para isso, ele precisa, primeiramente, mudar sua forma de pensar, suas atitudes e ações. O educador deve diminuir a distância que separa a teoria da prática na escola, capacitando-se em novas práticas pedagógicas (tecnologias da informação e comunicação) que instiguem e levem o aluno à reflexão, à associação e à crítica, assim, conhecendo a sua realidade e os seus anseios. A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (AUSUBEL, 1982) diz que a aprendizagem necessita ter uma comunicação eficaz, que respeite e conduza o estudante a situar-se como parte desse novo conhecimento (conhecimento coletivo), e isso pode ser alcançado através de ligações, por exemplo Redes Sociais, EAD e outras, entre aluno/aluno, aluno/usuário e aluno/professor, e, principalmente, seja significativa ao aluno, isto é, ele precisa perceber que a aprendizagem é importante na sua vida.

As Tecnologias da Informação e da Comunicação, dentro de um projeto pedagógico revolucionário e inovador, estimulam e facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Pensando neste sentido, as mídias digitais introduzem a interatividade entre ser/ser e ser/meio no aprendizado e, consequentemente, propiciam o desenvolvimento do conhecimento do aluno - pensamento de Piaget (PIAGET, 1990). As novas tecnologias da informação e da comunicação, em destaque a internet e o computador, facilitam a interação com o meio e de maneira não linear, promovendo a interação intra e interpessoal, a comunicação, a troca de experiências e conhecimentos, as oportunidades de pesquisas, tendo acesso a inúmeras fontes de informações e a servir de mediadora conforme as necessidades e oportunidades individuais e coletivas em ambientes de aprendizagem ou não. Essa forma de ação das TICs vem ao encontro da teoria de desenvolvimento de Wallon (WALLON, 1995), pois ele diz que a interação com o meio de forma não linear contribui para o desenvolvimento do indivíduo.

A construção dos conhecimentos nas instituições de ensino precisa ser renovada, através de novas práticas pedagógicas que incluam as TICs como ferramentas, levando em conta a reflexão, a crítica e a associação do saber cooperativo, que induz a uma relação sócio-histórico-cultural nas mudanças que ocorrem no homem. As tecnologias contribuem para a quebra dessas barreiras no pensamento arcaico de alguns educadores, exigindo que a escola deixe de ser estática e passe a um extremo dinamismo em todos os aspectos (planejamento, estratégias e metas). A ocorrência dessa transformação passa pela sociedade, pois ela influencia o conhecimento e o conhecimento muda a sociedade, de acordo com Vygotsky (VYGOTSKY, 1998).

As tecnologias da informação e comunicação, ao serem inseridas no contexto educacional, implicam formar novas competências para os discentes e docentes, pois todos necessitam aprender a aprender, compreender o significado dos saberes no cotidiano, base das Novas Competências de Perrenoud (PERRENOUD, 2002). Mas, como toda ruptura educacional, implica correr riscos, as tecnologias da informação e comunicação, inseridas nas novas práticas pedagógicas, não poderiam ser diferentes. Os docentes devem manter-se em contínuo processo de aprender a aprender, minimizando os riscos da sua atuação qualitativa como professor, lembrando que ele é um mediador ou incentivador da aprendizagem ao grupo com quem ele trabalha, como em Paulo Freire (FREIRE, 1996).

As novas tecnologias trazem consigo modificações sendo um dos principais agentes de transformação das sociedades atuais. Essas modificações menos perceptíveis são: alterações em nosso meio de conhecer o mundo, na transmissão destas representações através de símbolos e na forma de representar o conhecimento.

As tecnologias intelectuais, em um dado momento, abrem campos de possibilidades a uma cultura, segundo Lévy (LÉVY, 2010). As ferramentas, como as TICs, irão contribuir para as mudanças de forma significativa não só ao redor do ser humano, mas também no interior do indivíduo, na forma de representar o mundo. Logo, é importante que o ser humano apodere-se das tecnologias intelectuais, a fim de poder pensar estas mudanças, avaliá-las, discuti-las, com o essencial propósito de construir seu destino.

Finalizando, as tecnologias da informação e da comunicação inicialmente trazem incertezas (MORIN, 2001), mas com o tempo irão mostrar que se bem apropriadas, contribuirão significativamente na construção do conhecimento individual e coletivo de uma sociedade em transformação.

O ser humano como pessoa individual, ao longo de sua vida na interação com o seu meio, construirá sua árvore do conhecimento. O processo do conhecer transforma as informações,

conhecimentos e experiências de vidas em sabedoria. A árvore do conhecimento é embelezada e alimentada a cada dia, a cada aprendizagem, a cada troca de informações, a cada nova experiência. Essa riqueza de saberes, constituída pela multiplicidade de conhecimentos e pela diversidade humana, formam a beleza do processo de conhecer e isso modifica o pensar de cada indivíduo, fazendo-o ver o mundo de outro jeito.

Os saberes de cada pessoa são a síntese de nossas vidas (experiências, percepções, conhecimentos, interações), ou seja, são o resultado de nossa história individual, composta com os saberes da humanidade, nossa história coletiva. O ser humano, professor ou aluno, deverá adequar-se às tecnologias intelectuais, transformando o bem-possuir no bem-viver (Morin) para se ter uma sociedade do conhecimento livre da exclusão social, desigualdades sociais e arbitrariedade.

Materiais e Métodos

A metodologia adotada neste trabalho foi a pesquisa de campo com Professores dos Institutos Federais e Alunos dos cursos de licenciatura em Física e Matemática do IFSP do campus São Paulo e do campus Guarulhos, respectivamente. Foram aplicados questionários com perguntas abertas sobre o problema da pesquisa, a formação e a profissão do professor, a didática das aulas de Física e Matemática e perguntas fechadas para traçar o perfil do entrevistado e o uso das novas tecnologias da informação e comunicação no seu cotidiano. Após a realização da pesquisa, utilizou-se uma Análise de Conteúdo sobre as questões abertas a fim de se criar categorias. O resultado obtido nesta análise, discussão e interpretação da pesquisa respondeu o problema da pesquisa, isto é, o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação nas aulas de formação dos professores de Física e Matemática do IFSP motivou e melhorou o seu processo ensino-aprendizagem, pois estes futuros professores serão os orientadores dos alunos das gerações Z e Alfa.

A seleção das questões abertas para os questionários baseia-se nos seguintes itens:

- conhecer o pensamento de professores e de alunos das licenciaturas na utilização das NTICs e a importância do uso delas nas práticas pedagógicas nos cursos de Licenciaturas em Física e Matemática;

- averiguar se os professores utilizam as NTICs em suas práticas pedagógicas e no seu dia a dia;

- conhecer se há recursos tecnológicos disponíveis nas instituições de ensino e se eles estão sendo utilizados;

- verificar se os professores têm a formação necessária para utilizar os recursos das tecnologias inteligentes e, caso não possuam, se pretendem fazer cursos para aprender a usá-las.

Os grupos pesquisados são:

a) Público Pesquisado: Docentes do IFSP, com **questões abertas** sobre formação do professor nos cursos de licenciaturas em termos de conteúdo específico e práticas pedagógicas, utilização de NTICs no processo ensino-aprendizagem e com **questões fechadas** para traçar o perfil do entrevistado como idade, sexo, renda familiar, ter ou não computador e internet com banda larga, número de ingressos na internet, participação de Redes Sociais e realização de cursos de formação inicial e continuada em EAD;

b) Público Pesquisado: Alunos do último semestre das Licenciaturas em Física e Matemática do IFSP, com **questões abertas** sobre a profissão de professor, políticas públicas para melhorar o processo ensino-aprendizagem nas aulas de Física e Matemática na educação básica, conhecimento e uso das NTICs nas práticas pedagógicas, conhecimento sobre nativos digitais e imigrantes digitais, uso das Redes Sociais e da EAD nas práticas pedagógicas e com **questões fechadas** para traçar o perfil do entrevistado como idade, sexo, trabalho, renda familiar, possuir ou não computador com internet com banda larga, conhecimento sobre informática e programação de *softwares*, participação em iniciação científica e extensão, tempo que fica na internet por dia, ter uma Rede Social ou participar dela e tipos de pesquisa que realiza na internet.

Análise e Discussão de Resultados

Os professores de Física e Matemática entrevistados pertencem aos Institutos Federais, sendo a maioria do IFSP, oito (8). Os questionários foram entregues em mãos ou enviados por e-mail, trinta (30), mas somente 10 docentes retornaram as respostas que foram enviadas via e-mail. Os professores, por faixa de idade, dividem-se em 50% de Baby Boomers e 40% geração X (imigrantes digitais), e 10% geração Y (início dos nativos digitais); e em relação ao sexo, 50% feminino. Dos docentes entrevistados, 80% são do quadro do IFSP, 10% do Instituto Federal de Roraima (IFRR), sendo que 10% está cedido ao MEC em Brasília. Em relação à renda familiar, 30% preferiram não responder e 50% recebem até R$ 8.000,00.

A formação acadêmica dos docentes vem se alterando desde a expansão da Rede Federal e da transformação de CEFET para Instituto Federal, pois um número maior de professores qualificados (doutores e Mestres) têm participado dos concursos e estão ingressando na carreira acadêmica dos

Institutos Federais, apesar de todos os problemas anunciados que vão desde o congelamento de salários a uma infraestrutura que não favorece o desenvolvimento de pesquisas, principalmente. Dos docentes que responderam ao questionário, 50% são doutores ou estão terminando seu doutorado e apenas 20% têm Lato Sensu, mas pretendem ingressar num curso de Mestrado imediatamente.

Do total de professores respondentes, 100% têm computador e internet em casa, sendo que 70% possuem Banda Larga. Além disso, 60% entram pelo menos duas vezes por dia na Internet e 20% acessam 6 ou 10 vezes por dia. Até aqui estes resultados mostram que há uma forte relação entre docentes, computador e internet, isto é, os professores, mesmo sendo aproximadamente 80% imigrantes digitais, já incorporaram em suas vidas a era virtual, seja para se comunicar seja para se informar, ou realizar pesquisas.

Esta pesquisa também desejou saber dos professores de Física e Matemática se eles participam de Redes Sociais e de meios de comunicação. O resultado apresentou que 90% têm MSN e o usam para sua comunicação com outros colegas ou amigos e parentes. Já com relação às Redes Sociais, os docentes apresentam maior resistência, devido, principalmente, desconhecimento da ferramenta, logo, somente 60% participam de uma ou mais Redes Sociais e as mais acessadas são *Orkut*, Facebook e Twitter, nessa ordem de preferência. Os professores que utilizam as Redes Sociais usam-nas para trocar ideias, informações e postar fotos ou documentos de interesse da sua comunidade.

Outra pergunta de interesse versou sobre se o docente já tinha feito algum curso de EAD e qual ou quais. Percebeu-se que 60% não fizeram nenhum curso e 40% realizaram algum curso na área de Educação. Notou-se que os professores não realizaram cursos nesta modalidade, à distância, por vários motivos: não confiar nesta ferramenta educacional, não conhecer o EAD e, principalmente, falta de incentivo da instituição de ensino em que trabalham. Percebe-se que, mesmo os docentes sendo na maioria imigrantes digitais, utilizam as tecnologias inteligentes em suas vidas fora do ambiente educacional. Notou-se, entretanto, que não as usam no seu trabalho didático, no processo ensino-aprendizagem, ou na sua formação contínua. Vários motivos conduzem a isso, desde a falta de incentivo da direção dos Institutos Federais até a sua passividade.

As questões abertas colocadas constituem um conjunto de categorias descritivas as quais apresentam: formação de professores nos cursos de licenciatura em Física e Matemática envolvendo políticas públicas, as práticas de ensino e o mercado de trabalho e uso das NTICs no processo ensino-aprendizagem dos alunos das licenciaturas e dos discentes nativos.

Dos respondentes, 60% disseram que o conhecimento obtido nos cursos de licenciatura é regular, mas há necessidade de os professores fazerem cursos de aperfeiçoamento, incluindo o das NTICs para se ter práticas pedagógicas mais eficazes, sendo que 20% acreditam que as formações específicas como a pedagógica são deficientes.

Com relação ao conhecimento obtido nos cursos de Licenciatura da Rede Federal, 70% dos docentes entrevistados acham que os conteúdos tratados pelos professores devem ligá-los ao mundo real, usar as mídias digitais nas práticas pedagógicas e melhorar as explanações das aulas, possuir abordagem transdisciplinar com a Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente (CTSA) e realizar a contextualização de seus componentes curriculares com a tecnologia e inovação. Nesta resposta, percebe-se que as Teorias da Educação aparecem fortemente em Vygostky pela interação dos conteúdos e seu mundo real; Perrenoud pelas competências em utilizar novas tecnologias e formação contínua do professor; Morin pela transdisciplinaridade dos conteúdos com a CTSA e Lévy pela relação dos componentes curriculares com a tecnologia e inovação.

Pensando em Planejamento de Políticas Públicas para se obter êxito na formação de professores, 40% dos respondentes afirmaram que deve ser valorizada a profissão, ter um plano de carreira adequado com bons salários e existir avaliação contínua, e 20% acreditam que se deve reorganizar totalmente o sistema escolar. Novamente nesta questão, os professores ressaltam a importância das competências de Perrenoud e se percebe também a necessidade de transformar o atual sistema escolar capitalista para o socialista como Freire e Gramsci preconizavam.

Ao atribuir significados ao ensino de Ciências e Matemática, esse tipo de verbalização facilita o processo ensino-aprendizagem, pois relaciona as questões simbólicas e propicia uma aprendizagem significativa para 50% dos pesquisados. Já 20% dos respondentes acreditam que não facilita, pois os alunos dão mais importância ao prático que ao teórico. Nesta resposta, tem-se a aprendizagem significativa de Ausubel evidenciada pelos professores, o desenvolvimento cognitivo de Piaget e a interação homem e meio por Vygotsky, quando há mais valorização do prático do que teórico pelo aluno e, por fim, respeito ao aluno como um ser social e histórico, como Paulo Freire escreveu na Pedagogia da Autonomia. Com relação à melhoria e ampliação do uso dos significados, 30% dos docentes não têm uma ideia clara e 40% acreditam que há possibilidade de uma utilização maior dos significados a partir do momento em que se tenha mais tempo e reflexão e que o professor possa identificar o interesse dos alunos. A resposta não dada pelos docentes mostra as incertezas que existem, como Morin fala nos Sete Saberes necessários à Educação do Futuro (MORIN, 2001) e os professores também precisam fazer uma reflexão e identificação do interesse do aluno conforme as competências de Perrenoud.

Outra pergunta importante é como o professor pode relacionar os conteúdos com o contexto atual, a cultura e o meio social da escola e do aluno. Dos respondentes, 60% acreditam que os professores devem se preparar continuamente e que deem a eles essencialmente cultura "científico-tecnológico-social" e 30% associam ao uso das NTICs. As respostas conduzem a uma reflexão sobre as competências de Perrenoud quando dizem que os professores devem se preparar continuamente e usar as NTICs. Referem-se também a Freire quando salientam o respeito ao conhecimento do aluno visto como ser social e histórico. Lévy deve ser citado também por se falar em uso das NTICs.

Agora, pretende-se analisar se as NTICs e as Redes Sociais podem agregar qualidade ao processo ensino-aprendizagem dos alunos nativos digitais, geração Z. Analisando-se as respostas, tem-se que 70% acreditam que as NTICs agregam valor às práticas pedagógicas e as Redes Sociais facilitam a comunicação entre alunos e professores. Pensando nas aulas para os alunos nativos digitais, a geração Z, 70% disseram que o professor precisa se preparar através de cursos de formação continuada conhecendo as Redes Sociais para melhor se relacionar com os alunos, inclusive utilizá-las para envio de material didático, integrar o aprender a aprender significativo e orientar os alunos a pesquisarem e organizarem suas ideias, que constituem a base da Teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel, da interação homem e meio de Vygotsky, do respeito ao conhecimento do aluno como ser social e histórico de Paulo Freire, das dez competências de Perrenoud e das incertezas de Morin. Dos respondentes, 80% afirmaram que o uso das NTICs contribui para melhorar a qualidade das aulas para a geração Z, pois aproxima a linguagem do professor à do aluno (FREIRE), torna o ensino e a aprendizagem prazerosos e motivacionais (PIAGET), facilita a vida do discente (MORIN), usa ferramentas de conhecimento dos alunos (LÉVY, AUSUBEL e PERRENOUD) e emprega laboratório com software interativo (VYGOTSKY). Com relação ao mercado de trabalho, estar exigindo um profissional inovador e criativo vem mostrar a importância no desenvolvimento do ser humano de forma não linear e flexível (WALLON).

Em resumo, os professores dos Institutos Federais que foram entrevistados são plenamente favoráveis ao uso das NTICs e do novo modelo de proposta pedagógica, mas indicam alguns fatores essenciais para estas ideias serem colocadas em prática e apresentarem resultados importantes à educação básica: vinte alunos por sala no máximo; melhores condições de trabalho e salários, incluindo instalações apropriadas e equipamentos adequados aos professores; tempo integral; formação inicial e continuada dos docentes, planejamento com incentivos dos governos federal, estadual e municipal; valorização da profissão do professor, entre outros.

Os alunos de Licenciatura constituem 25 alunos de Licenciatura em Física do 8° módulo do campus São Paulo do 2° semestre de 2010 e 4 alunos de Licenciatura em Matemática do 6° módulo do

campus Guarulhos do 1° semestre de 2011. Esses alunos estavam encerrando seus cursos nos respectivos semestres. Aqui se pretende traçar o perfil deles e o uso que fazem das tecnologias inteligentes em seu dia a dia.

Dos 25 alunos respondentes da Licenciatura em Física, 76% têm idade entre 21 e 30 anos, da geração Y, sendo 60% de homens. Já com relação aos da Matemática, 100% são da geração X, sendo 50% feminino. Estes resultados mostram que a maioria dos alunos da Licenciatura em Física pertence a uma geração que nasceu na era da Internet, enquanto que os da Matemática foram se adaptando a essa realidade.

A partir daqui irá se caracterizar o perfil e escolhas sobre o conjunto de alunos das licenciaturas em Física e Matemática como um todo. Dos alunos respondentes, 89,7% trabalham, sendo 51,7% em escolas públicas estaduais.

Com relação à renda familiar, a pesquisa mostra que 44,9% dos alunos provêm de uma classe econômica média baixa e 69% têm uma renda familiar até R$ 3.500,00. Além disso, 85,7% dos alunos das licenciaturas fizeram escola pública durante a sua formação na educação básica.

Agora se pretende ver como os alunos das licenciaturas utilizam as novas tecnologias da informação e comunicação no seu dia a dia. Dos alunos pesquisados, 100% possuem computador em casa e 96,6% têm internet, sendo 62,1% com banda larga. Mas seus conhecimentos de informática restringem-se ao básico, 55,2% dos pesquisados, sendo que eles não conhecem linguagem de programação. Além disso, 82,8% não desenvolveram *softwares* ou aprenderam como utilizá-los na área de ensino de Física e Matemática durante o curso. Em relação a entrar na internet por dia, 48,3% entram 2 a 3 vezes e 62,1% ficam até 4 horas na internet. Já sobre as Redes Sociais, 75,9% têm sua Rede Social, sendo que 58,6% usam para conversar com amigos ou parentes.

As questões a seguir discutem o tema do problema da pesquisa que é sobre analisar se há ou não a possibilidade do uso das NTICs nas aulas dos cursos de Licenciatura em Física e Matemática do IFSP pelos professores. Em caso afirmativo, a utilização motiva e melhora a qualidade das aulas. Os teóricos que embasam as respostas são: Vygotsky, interação aluno e meio para uma prática educativa melhor; Perrenoud, competências e habilidades do professor; Lévy, cibercultura e uso das NTICs na educação e Ausubel, aprender a aprender na teoria de aprendizagem significativa. Primeiro, houve a necessidade de saber sobre o que os alunos entendiam por NTICs. Dos 28 respondentes, 15 disseram que são tecnologias inteligentes disponíveis para difusão da informação e uma forma de se comunicar em rede; 5 informaram que são ferramentas importantes para melhorar a qualidade do ensino; 3 falaram que são tecnologias para integrar pessoas e permitir a busca de informações *online*. As NTICs que podem na opinião dos entrevistados agregar motivação e

melhora na qualidade do processo ensino-aprendizagem são: 15 responderam sites de pesquisa; 14 redes sociais; 13 simuladores virtuais; 9 softwares específicos interativos; 5 celulares e 4 jogos virtuais interativos e colaborativos.

Outra questão importante sobre o tema NTICs na pesquisa, era saber que NTICs foram aprendidas e em que disciplinas. Dos alunos que responderam que NTICs aprenderam, 16 disseram em oficinas de projetos; 11 em simuladores virtuais e 11 em softwares aplicativos. Já as disciplinas que utilizaram as NTICs, citaram-se: 69,0% prática de ensino; 13,8% informática no ensino de Física; 10,3% informática básica e 6,9% estágio supervisionado.

Continuando sobre as NTICs no processo ensino-aprendizagem das aulas de Física e Matemática, com relação ao tema contribuir e aperfeiçoar as aulas, 41,4% dos alunos disseram que sim, pois são de fácil visualização, compreensão e dinâmicas; 41,4% dos alunos falaram sim também, pois os alunos interagem os conhecimentos através delas; 10,3% dos alunos informaram que sim, pois aumenta o grau de interesse dos alunos e somente 6,9% dos alunos não responderam. E como você usaria as NTICs nas suas aulas, 39,3% deixariam na forma de artigos, simuladores, jogos, vídeos, tarefas e trabalhos; 17,9% usariam para melhorar as aulas, tornando-as mais dinâmicas; 14,3% melhorariam o processo de ensino, a partir do cotidiano; 14,3% ensinariam fenômenos físicos por meio de jogos e simuladores e 10,7% utilizariam as NTICs a cada duas semanas.

A questão seguinte trata sobre o uso de *softwares* específicos ou jogos educacionais interativos, devido à geração Z passar um bom tempo nos *multiplayers*. Logo, é uma forma de se utilizar este canal para aprendizagem de conteúdos curriculares, isto é, desenvolver jogos interativos e colaborativos de diferentes níveis para desafiar os alunos nativos digitais. Esta prática educativa tem como base a interação aluno e meio social de Vygotsky; a teoria de aprender a aprender de Ausubel; as competências e habilidades do professor de Perrenoud; o uso das NTICS na educação de Lévy e a socialização virtual do meio e saber viver de Edgar Morin. Dos respondentes, 21 aprenderam *softwares* aplicativos em Física; 6 *softwares* aplicativos em Matemática; 5 simuladores; 1 jogos virtuais e softwares de edição.

As questões seguintes expressam o uso das NTICs na Prática de Ensino e no Estágio Supervisionado. Elas se baseiam nas competências e habilidades do professor na teoria de Perrenoud; nos riscos da profissão de professor, conforme analisa Paulo Freire; na cibercultura e NTICs, na educação de Lévy, e incertezas e contradições de Morin. Com relação ao uso das NTICs nas Práticas de Ensino, 86,2% dos alunos afirmaram que sim, usando *front page*, *applets*, e *yacapaca*. Já em relação à utilização das NTICs no Estágio Supervisionado, 96,5% afirmaram que são pouco usadas ou nunca empregadas. Continuando, questionou-se se as NTICs irão agregar valor

às práticas pedagógicas ou, simplesmente, substituir o atual modelo de ensino-aprendizagem. Dos pesquisados, 58,5% afirmaram que vêm agregar valor, mas não substituem o laboratório e 31,0% disseram também que agregam valor e agilizam o processo ensino-aprendizagem.

Para finalizar esta série, questionou-se se as TICs podem colaborar de forma eficiente e eficaz no processo ensino-aprendizagem de Física e Matemática. Dos pesquisados, 51,7% têm convicção que sim quando usadas como apoio ao ensino (complemento às aulas tradicionais); 17,2% sim, pois são de fácil visualização e aplicação; 10,3% sim, quando o aluno tiver o domínio das TICs e 6,9% sim, se o professor estiver preparado para usar a ferramenta.

Conclusão e Considerações Finais

Os professores dos IFs são plenamente favoráveis ao uso das TICs, mas elas devem agregar valor às práticas pedagógicas e não substituir a forma tradicional do processo ensino-aprendizagem. Novamente, para que isso aconteça, os docentes acreditam que deva existir por parte dos governos (federal, estadual e municipal) incentivos financeiros e uma ampla reforma educacional voltada para a qualidade na educação e não quantidade de egressos.

Os alunos das licenciaturas em Física e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia São Paulo afirmaram que é essencial o uso das TICs nas aulas de Física e Matemática da educação básica por facilitar a aprendizagem, melhorar a comunicação entre professor e aluno, concretizar o aprendizado e ter um canal de comunicação aberto para o envio de informações e material didático tanto de professor para aluno como de aluno para professor. Concluiu-se que os professores dos cursos de Licenciatura em Física e Matemática utilizam as TICs, só que ainda muito pouco, isto é, usam *softwares* aplicativos em Física e Matemática, *emails* ou Moodle para enviar e receber material didático e problemas/exercícios.

Outra conclusão a que se chegou foi o fato de se utilizar, mas de forma ainda modesta, as TICs nas aulas de Física e Matemática no Ensino Médio Integrado. Essas respostas mostram que ainda há uma dificuldade dos docentes em lidarem com as TICs, seja por falta de conhecimento, de interesse ou incentivo do IFSP com cursos de formação inicial e continuada no tema das TICs. Aqui se pode empregar a frase de Paulo Freire, "para se ensinar é preciso pesquisar e para pesquisar é preciso ensinar", dualidade ensino-pesquisa, isto é, os professores precisam conhecer as TICs e se aprofundar na pesquisa sobre elas, pois com isso poderão melhorar a qualidade de suas aulas. Portanto, percebe-se, nas falas de todos os grupos aqui entrevistados, a importância de se agregar as TICs à formação dos alunos de licenciatura de Física e Matemática do IFSP, pois, como futuros professores da educação básica, as TICs agregadas à contextualização dos conteúdos curriculares e

laboratórios de Física e Matemática serão importantes para o aprendizado dos alunos, gerações Z e Alfa, da educação básica.

Referências:

ANTONIOLI, Leonardo (2011) *Estatísticas, dados e projeções atuais sobre a internet no Brasil.* Retirado em Outubro 22, 2011 de http://tobeguarany.com/internet_no_brasil.php.

AUSUBEL, D. P. (1982) *A aprendizagem significativa:* a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes.

F/NAZCA (2010) *F/Nazca diz que o Brasil tem 81,3 milhões de internautas*. Retirado em Outubro 22, 2011 de http://www.fnazca.com.br/index.php/2011/08/22/fradar-9a-edicao/.

FREIRE, Paulo R. N. (1996) *Pedagogia da autonomia:* Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

IBOPE (2011) *Total de pessoas com acesso à internet atinge 77,8 milhões.* IBOPE Nielsen Online. Retirado em maio 26, 2011 de http://www.ibope.com.br.

INEP/MEC. Retirado em Outubro 21, 2011 de http://www.inep.gov.br.

LÉVY, Pierre (2010) *Cibercultura***.** Tradução: Carlos Irineu da Costa. 3ª. ed., São Paulo: Editora 34.

MORIN, Edgar (2001) *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* 3ª. ed., São Paulo: Cortez, UNESCO.

PERRENOUD, Philippe et al. (2002) *As competências para ensinar no século XXI***:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora.

PIAGET, Jean (1990) *A formação do símbolo na criança***.** Rio de Janeiro, LTC Editora.

TOURÉ, Hamadoun (2011) *Número de internautas já passa de 2 bilhões, afirma ONU***.** Globo. Retirado em Setembro 20, 2011 de http://oglobo.globo.com.

VYGOSTKY, Lev S. (1998) *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes.

WALLON, Henri (1995) *As origens do caráter na criança***.** São Paulo: Nova Alexandria.

6.9.

Título:

O Estágio Profissional enquanto espaço de desenvolvimento da Identidade profissional do Estagiário: Estudo piloto com estagiários de Educação Física

Autor/a (es/as):

Batista, Paula [Faculdade de Desporto, Universidade do Porto]

Pereira, Ana Luísa [Faculdade de Desporto, Universidade do Porto]

Graça, Amândio [Faculdade de Desporto, Universidade do Porto]

Resumo:

Decorrente do novo paradigma no ensino superior – o Processo de Bolonha – tem vindo a assistir-se em Portugal a mudanças nos processos formativos, particularmente, na formação inicial de professores de Educação Física. Ao impacto da implementação deste novo paradigma associam-se alterações políticas no que respeita às qualificações académicas. Por outro lado, a profissão de professor vive um período marcado por um aumento da burocratização e das formas de gestão, bem como uma maior responsabilização em todos os sectores, culminando numa (re)novada identidade profissional do professor. Deste modo, e no sentido de responder a estes desafios, foi elaborado um projeto de investigação intitulado de "O papel do estágio profissional na (re) construção da identidade profissional no contexto da Educação Física", com o objetivo de compreender como é que os estudantes estagiários aprendem a serem professores e (re)constroem a sua identidade profissional. Adicionalmente pretendeu-se que a participação neste projeto tornasse os estudantes mais ativos no seu processo de aprendizagem para serem professores de Educação Física. Na recolha dos dados foram utilizados vários métodos, tais como: entrevistas individuais semiestruturadas, grupo *focus*, diários de bordo com inclusão da imagem, observação não participante e notas de campo. Os participantes do estudo foram nove estudantes-estagiários de Educação Física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, do ano letivo 2010/2011. Os dados foram submetidos a uma análise temática com o auxílio do Nvivo9. A participação regular nas entrevistas individuais e de grupo, bem como o desenvolvimento de diários de bordo conduziram a uma melhoria das reflexões dos participantes sobre as suas práticas e sobre o seu processo de aprendizagem como professores. No processo de partilha de conhecimentos e experiências de ensino surgiram alguns traços da identidade profissional entre os estudantes-estagiários e percepcionou-se que o grupo de estagiários funcionava como uma comunidade de aprendizagem. Finalmente ficou claro que é

de suma importância procurar entender, mais aprofundadamente, as formas de aprendizagem dos estudantes-estagiários, bem como o modo como estes configuram a sua identidade profissional, pois é neste processo de interação que a competência profissional como professores pode ser adquirida.

Palavras-chave:

Formação no Ensino Superior; Estágio Profissional; Estudante-Estagiário de Educação Física; Identidade profissional.

Introdução

Atualmente e em Portugal assiste-se a um vasto conjunto de mudanças ao nível do ensino superior, resultantes não apenas da mudança estrutural com a implementação do Processo de Bolonha, mas também da alteração do paradigma formativo, que passou de focar o conhecimento para passar a centrar-se na aquisição de competências. Em termos da habilitação para a docência também se fizeram sentir alterações, culminando num novo tipo de estágio profissional colocado no âmbito mestrado que passou a ser obrigatório para a docência. Por outro lado, a profissão de professor vive um período marcado por um aumento da burocratização e das formas de gestão, bem como uma maior responsabilização em todos os sectores, culminando numa (re)novada identidade profissional do professor (Day, Flores, & Viana, 2007). Assim, não só o modo como a escola é vivida se alterou, como emerge uma identidade profissional com novos contornos, pois a identidade profissional é histórica, relacional e situacional (Cazales, 2008). Mudanças também visíveis no contexto internacional que apontam para uma nova visão de escola, que incorpore outras formas de intervir baseadas na investigação sobre o ensino (Luehmann, 2007). Assim, ganha relevo a investigação acerca da (re)construção da identidade profissional, o resultado de uma interface entre as experiências pessoais dos professores e do contexto social, cultural e institucional do quotidiano (Jurasaite-Harbison, 2005). Este processo inicia-se antes da formação superior (socialização antecipatória (Cornelissen & van Wyk, 2007; Flores & Day, 2006), seguindo-se a socialização durante a formação inicial (formação superior e estágio profissional) (Albuquerque, Pinheiro, & Batista, 2008), que continua ao longo do percurso profissional.

O grande impacto com a prática, materializado no estágio profissional, é um momento crucial neste processo por via do choque com a realidade e com a responsabilidade total das funções inerentes à função de professor (Albuquerque, Pinheiro & Batista, 2008; Flores & Day, 2006). Estudos recentes (Forbes & Davis, 2007; Jurasaite-Harbison, 2005; Luehmann, 2007; O'Sullivan, MacPhail, &

Tannehill, 2009) têm-se detido sobre a construção da identidade profissional no contexto em que esta acontece - a escola. Em particular, encontramos estudos (Flores & Day, 2006) que identificam a importância da identidade como uma força de mediação entre estrutura e agência (Giddens, 1994) (o professor como agente). Tomando Giddens (1994) como referência, entendemos identidade como um processo contínuo e dinâmico, que implica a criação de sentido e (re)interpretação dos próprios valores e experiências. Tornar-se professor envolve a (trans)formação da identidade de professor, processo descrito como aberto, negociado e dinâmico (Sachs, 2001). Face ao exposto e assumindo o estágio profissional como marco fundamental na construção da identidade profissional (Albuquerque, Graça & Januário, 2008; Flores & Day, 2006), é de suma importância que se acompanhe a operacionalização deste novo modelo de estágio.

Deste modo e no sentido de responder a estes desafios, elaborou-se um projeto de investigação intitulado de "O papel do estágio profissional na (re) construção da identidade profissional no contexto da educação física", com o objetivo de compreender como é que os estudantes estagiários, neste novo contexto de ensino e profissional, aprendem a serem professores e (re)construem a sua identidade profissional. Adicionalmente pretendeu-se que a participação neste projeto tornasse os estudantes mais ativos no seu processo de aprendizagem para serem professores de Educação Física.

De referir ainda que os resultados apresentados neste estudo são apenas dados preliminares do projeto global e circunscritos a uma das suas componentes.

Metodologia

De modo a dar resposta aos objetivos definidos foram realizados dois estudos intensivos de caráter exploratório com estudantes-estagiários da FADEUP, do ano académico 2010/2011. Os instrumentos de recolha dos dados foram diversos com vista a obter informação distinta e, simultaneamente, complementar que permitisse compreender melhor o fenómeno em estudo (Quadro 1). As condições de confidencialidade e de anonimato foram garantidas, tendo sido atribuído a cada um dos participantes um código de identificação (E1, E2,....E9).

Quadro 1 – Instrumentos e métodos de recolha e análise dos dados

Estudos	**Estudo 1**	**Estudo 2**
Participantes	9 estudantes-estagiários	1 núcleo de estágio. 3 estudantes-estagiários; 1 professor cooperante e 1 orientador da faculdade

Instrumentos	Entrevista semiestruturada com 8 questões abertas. Os temas centrais incluíam: i) expetativas; ii) momentos marcantes; ii) tarefas e atividades do estágio; iv) contributos do estágio; Focus grupo; Diários de bordo com informação visual.	Observação não participante e notas de campo Entrevistas informais e gravação em vídeo
Procedimentos de recolha	As entrevistas foram realizadas no final do ano a cada um dos estagiários e os *focus* grupo, foram 4 tendo sido distribuídas ao longo do ano académico. Durante o ano cada estagiário elaborou o seu diário de bordo, recorrendo não apenas a informação escrita mas também visual.	A observação decorreu durante 15 dias, num total de 8 visitas.
Procedimentos de análise	O conteúdo das entrevistas foi transcrito *verbatim e* a informação dos *focus* grupo foi transcrita recorrendo a um *timeline*. Após este processo toda a informação foi inserida no Nvivo9 e submetida a uma análise temática por recurso a um processo situado entre o polo dedutivo e indutivo. Os temas identificados foram os seguintes: i) expetativas; ii) momentos marcantes; iii) tarefas e atividades do estágio; iv) contributos do estágio.	O primeiro passo da análise foi realizar a leitura de toda a informação para depois se proceder a uma análise temática, com recurso ao NVivo 9. Os dados foram analisados de forma independente por dois pesquisadores, após discussão e negociação chegaram aos seguintes temas: i) ser estudante-estagiário; ii) os papéis desempenhados pelos elementos do núcleo de estágio; iii) traços da identidade dos estudantes-estagiários; (iv) ser professor.

Embora tenha havido a definição de categorias autónomas para cada um dos estudos, porquanto foram realizados de forma independente, no trabalho aqui apresentado procurou-se realizar uma triangulação dos dados. O objetivo foi procurar alcançar uma leitura com maior completude que permitisse atribuir novos e renovados significados à informação já analisada de forma independente. Deste modo, os resultados vão ser apresentados e discutidos tomando como referência os seguintes temas: i) das expetativas ao ser estudante-estagiário; ii) momentos marcantes; iii) o núcleo de estágio – tarefas, atividades e papéis; iv) o estágio e a aquisição da identidade profissional; v) impacto do projeto na formação dos estagiários.

Resultados

Das expetativas ao ser estudante-estagiário

Os EE esperavam desenvolver durante o estágio as habilidades e capacidades necessárias ao exercício docente. Esta expetativa foi confirmada como é visível no excerto do estagiário 3, quando este refere que os ganhos mais relevantes que percecionou foram ao nível da capacidade de alterar as suas práticas:

> *"O que mais me surpreendeu foi a minha capacidade de ir modificando ao longo do tempo e mudar as minhas práticas." (E3, ref.2)*

Além destas expetativas confirmadas, os estudantes-estagiários mencionaram que ser estudante-estagiário revelou ser muito mais daquilo que esperavam no início do estágio. Pois, durante o estágio estes sentiram-se responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem dos seus alunos, assumindo responsabilidades pela e na sua aprendizagem, bem como na sua formação enquanto seres humanos. A noção de que é necessário respeitar as regras instituídas na escola e no grupo de Educação Física, além de colaborar na realização de tarefas do grupo disciplinar também emergiu.

Relativamente às condições das escolas e às caraterísticas dos alunos, as expectativas eram superiores às encontradas na realidade. Estes esperavam encontrar alunos motivados para o desporto, mas a sua motivação ficou muito aquém do expectável.

> *"Tinha esperança de encontrar alunos muito motivados para o desporto, mas estes demonstravam muito pouco interesse para as aulas de EF" (E4, ref.9)*

Deste ponto de vista a perceção que o estagiário tem que ser capaz de investigar o contexto em que está inserido e na sua própria prática, na procura de melhoria e aquisição de novas competências ficou bem patente.

Momentos marcantes

Os momentos marcantes do estágio referenciados pelos estagiários foram sobretudo positivos. Os negativos foram pontuais e focados em aspetos funcionais. Das palavras dos respondentes pode inferir-se que o que marcou positivamente o estágio foram os Alunos, sendo que o aumento dos seus níveis de motivação para a prática desportiva foi referenciado como um dos aspetos mais positivos.

> *"Positivas, tenho desde logo a conquista que fui obtendo com os alunos para a prática de atividade desportiva e o facto de conseguir uma maior participação nas atividades" (E8, ref.1)*

Também o bom relacionamento com os alunos e os resultados de aprendizagem por eles alcançados foram referidos como marcas positivas que contribuíram para a construção da sua Identidade de professor. Esta noção está bem patente no discurso do estagiário 4.

> *"Realmente foi um percurso progressivo de aprendizagens, que me permitiu reformular a minha identidade como professor, lembro-me sobretudo dos momentos positivos" (E4, ref.5)*

Outro aspeto destacado pelos estudantes-estagiários foi o bom relacionamento alcançado manter com os alunos das diferentes turmas. Nas palavras dos estagiários esta conquista foi um elemento promotor do seu desenvolvimento profissional (E4)

> *"Realmente foi um percurso progressivo de aprendizagens que me permitiu reformular a minha identidade como professor (...) e lembro-me sobretudo dos momentos positivos" (E4, ref.1)*

Já em termos negativos emergiu a falta de condições em alguns espaços da aula de Educação Física (E5) e o excesso de trabalho, principalmente no início do estágio, que deixava pouco tempo para outras tarefas (E8)

> *"A falta de material e os espaços pequenos foram obstáculos que tive que ultrapassar" (E5, ref.2)*

> *"No início eram tantas tarefas que não sabia o que fazer primeiro (...)não foi fácil"(E8, ref.3)*

O núcleo de estágio – tarefas, atividade e papéis

De entre a multiplicidade de tarefas que os estagiários enunciaram como necessárias no estágio, as relacionadas com o processo de planeamento, reflexão das aulas (E2) e observação de aulas (E1) foram as percecionadas como obrigatórias. De entre elas, o planeamento emergiu como a tarefa mais trabalhosa, sendo que no início a utilidade do processo era posto em causa e, gradualmente, como é visível no excerto a seguir apresentado, foi ganhando significado.

> *"(...) agora percebo o que é o MEC [Modelo de Estrutura de Conhecimento] a utilidade que têm, mas no início do ano fazia por fazer e com base no dos outros anos (...) fazia sem perceber porquê. E hoje em dia com o módulo 8 (...) em que todos os módulos se juntam… Acho que é um módulo muito útil e que devia ser explorado (...) Porque um MEC com tantas páginas acaba por não ser tão rentabilizado como aquele que além de prático tem lá tudo o que é necessário." (E3, ref.3)*

> *"A reflexão foi exatamente este processo, primeiro custou, primeiro estranha-se e depois entranha-se. Na realidade aquilo custou-me imenso no início, mas depois quando comecei a olhar para aquilo de outra forma realmente já era uma necessidade e não uma imposição e já o fazia naturalmente e quase como algo que estava implícito a dar a aula." (E2, ref.1)*

> *"A observação de aulas era uma coisa imposta, mas era uma coisa que a gente fazia a mais sempre porque víamos que aquilo era importante para nós. Numa fase inicial nos víamos, nos sentíamos muito isso, o nosso PC até fazia propositadamente erros e no final mandava-nos identificar os erros que ele fez na própria aula. E…e isso tudo foi um processo construtivo que teve muito valor." (E1, ref.1)*

Outras tarefas foram referenciadas como tendo sido realizadas por iniciativa própria, sendo que a maioria se direcionou se relacionaram com as aulas. Os motivos apresentados para este investimento materializaram-se na necessidade de motivar os alunos e no facto de ser este o espaço onde se sentiam mais autónomos na tomada de decisão.

> *"(…)ao início senti que isso era uma obrigação e não algo que eu quisesse fazer porque era algo que me ajudava, mas… Depois há sempre tarefas que eu achei que eram úteis como fazer o plano de aula, fazer a reflexão (…) (E9, ref.4)*

O facto das atividades e tarefas no decurso do estágio acontecerem em contexto real de ensino e em grupo foi entendido como crucial à sua formação. A existência do núcleo foi interpretada como uma mais valia, porquanto permitiu a partilha e a cooperação com os colegas de estágio. O apoio do orientador da escola foi igualmente referenciado como importante.

> *"Acho que o facto de estarmos em núcleo de estágio contribuiu muito. Eu evoluí com os meus colegas (…) sem dúvidas as minhas reflexões evoluíram graças às reflexões que tínhamos em conjunto, tanto o núcleo de estágio, como com o professor cooperante (E7, ref.3)*

> *"Vou sempre lembrar-me do trabalho que fiz com meus colegas e também com o professor cooperante, foram um grande contributo, ajudaram-me a ser o professor que hoje sou." (E4, ref. 2).*

O estágio e a aquisição da identidade profissional

Os estagiários atribuíram grande importância ao estágio, considerando que lhes permitiu aceder à profissão, como ilustra o excerto apresentado.

> *"Mas para mim o estágio funcionou como um abrir de portas para muitas questões, muitas dúvidas, muitas reflexões, porque não tinha noção de como as coisas funcionavam no que diz respeito à profissionalidade, o exercer da profissão." (E4, ref.1)*

Os estagiários revelaram que para eles ser professor de Educação Física é reflectir constantemente sobre a prática-pedagógica, é saber reajustar e adoptar estratégias frente às características particulares do contexto, é planear e tomar decisões no sentido de proporcionar mais aprendizagens aos alunos. Foi neste processo de dar resposta às necessidades dos alunos, a que se associou a perceção de valorização por parte dos alunos que a sua identidade como professores começou a emergir.

> *"Eles [alunos] sentiram a necessidade de ter algo mais. Então a partir daí a minha ação teve muito mais significado para eles (...) Por isso, foi a partir daquele momento, então sim, que eu comecei a sentir-me como um professor" (E2, ref.5)*

O exercício das atribuições adstritas ao professor, nomeadamente preparar as aulas, gerir a turma, relacionar-se com os alunos foram os aspetos que os estagiários deram ênfase na função de professor. Contudo, também entenderam que a função do professor ultrapassa largamente a sala de aula e que isso, também faz parte do ser professor.

> *"Além disso, compete-nos a nós também, tanto no contexto de aula como fora da aula, contribuir para uma formação e educação dos alunos, não só aqueles que são da nossa turma mas também aqueles que englobam a escola. (...) Acho que temos um vasto leque de tarefas a cumprir, onde cada vez mais o cumprimento burocrático é exacerbado e que muitas vezes dificulta esta ligação e o comprometimento do professor naquilo que é o seu contexto de ensino mais prático que é a lecionação de aulas." (E3, ref.4)*

A perceção da imprevisibilidade do contexto educativo e, consequentemente, a necessidade de tomar decisões autónomas na procura da superação das dificuldades dai decorrente ganhou espaço no entendimento dos estagiários. Esta tomada de consciência parece, assim, também ela, ser uma marca da aquisição da identidade profissional dos estagiários.

> *"Ter uma profissão em que se assume ou que se deve assumir a capacidade de se adaptar constantemente às circunstâncias, à imprevisibilidade que se vive na escola. É estar preparado para lidar com diferentes professores, com diferentes personalidades, porque de*

facto há alguns momentos de desataria na escola. É procurar harmonizar esses momentos e ir de encontro a objetivos comuns." (E6, ref.2)

Impacto do projeto na formação dos estagiários

A participação no projeto, materializada na elaboração dos diários de bordo, a recolha de imagens acerca das vivências tidas em estágio, bem como a participação regular nas entrevistas individuais e de grupo revelaram ser elementos impulsionadores da formação dos estagiários. Veja-se, a título de exemplo, o teor das suas reflexões escritas que melhorou substancialmente passando de uma tipologia de registo meramente descritivo para registos interpretativos e críticos, como patenteiam os excertos a seguir apresentados.

"Hoje a aula começou à hora prevista. Os alunos estavam calmos e a informação inicial foi transmitida sem problemas (...) as tarefas foram todas realizadas, mas no exercício 4 um dos grupos ficou com menos 1 elemento porque o "António" faltou (...)" (E5, ref.3)

"O exercício 3 não resultou, pois os alunos não conseguiram concretizar o ataque. A dificuldade foi no último passe pela defesa pressionante. Na próxima aula tenho que facilitar o ataque, colocando-o em superioridade numérica recorrendo a um joker na fase final do exercício" (E5, ref.12)

Outro aspeto que emergiu deste contacto direto e frequente com os estagiários foi que a partilha de conhecimentos e experiências no seio do núcleo de estágio é crucial ao seu crescimento como professores. O núcleo revelou ser uma verdadeira comunidade de prática, orientada pelo professor cooperante em que a aprendizagem aconteceu.

"Acho que o núcleo foi sem dúvida importante porque todo aquele processo de partilha e conjunto, planificação conjunta, acho todo este processo mais simplificado e enriquecedor do que eu só tivesse apenas a minha perspetiva" (E1, ref.7)

Discussão

A noção de que o estágio é um espaço rico em aprendizagens ficou evidente no discurso dos estagiários. A aprendizagem em contexto de estágio foi reconhecida como efetiva e com grande impacto na aquisição de novos conhecimentos e competências. A responsabilidade que assumiram como professores de uma turma, com todas as tarefas e funções inerentes a esse exercício, foi

marcante para todos eles. Com efeito, como referem Albuquerque, Pinheiro e Batista (2008) e Flores e Day (2006) o estágio materializa o impacto com a prática profissional, assumindo-se como um momento crucial no processo formativo do futuro professor.

De entre as vivências mais significativas as que se relacionaram com o processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente com os alunos, sobressaíram na pirâmide dos significados atribuídos. O aluno revelou ser o elemento central de investimento dos estagiários. Assim, a introdução à prática profissional deixou patente nos formandos, futuros professores, que de entre a multiplicidade de tarefas e funções adstritas ao professor o Aluno ocupa o lugar central da sua ação.

A componente institucional da função do professor foi percecionada e apropriada pelos estagiários como partes importantes do seu processo formativo. A pluralidade e a natureza das funções docentes foram captadas pelos estagiários, remetendo-os para a noção de polivalência e alternância que exige uma articulação constante entre a ação teórica e a ação prática. Esta compreensão consubstanciou-se na noção de que o meio educativo é um espaço instável, que exige do professor grande capacidade de adaptação e transformação de saberes. Assim, as palavras de Dominicé (1990), quando refere que a formação é um processo dinâmico e em transformação contínua, ganharam importância.

A aquisição de uma conduta em consonância com a ambiência social que caracteriza cada escola sobreveio no entendimento dos estagiários, visível, por exemplo, no: respeito pelas regras instituídas na escola e no grupo disciplinar; na colaboração e desenvolvimento de atividades extracurriculares; na partilha de conhecimentos com os outros atores educativos e nas iniciativas pessoais com vista a melhorar o projeto educativo da escola. O estágio vivenciado por estes estagiários revelou ser um espaço rico em experiências significantes, que criou condições para os estagiários pensarem, analisarem e (re)construírem os seus entendimentos e conceções acerca do ensino e da escola. Neste sentido, Batista (2011) defende que o estágio profissional tem de ser um espaço onde se possa solidificar os requisitos da competência e não um mera aplicação de habilidades (competências). Ideia esta que ficou reforçada pelo facto dos estudantes-estagiários terem reconhecido a importância de investigarem o contexto em que estão inseridos e a sua própria prática na procura de melhoria e aquisição de novas competências. O plasmado nas normas orientadoras do estágio profissional da FADEUP, atualmente em vigor (2011/2012), quando refere que *"O Estágio Profissional entende-se como um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar"* (p.3) ganhou significado no discurso dos estagiários.

O facto de o estágio acontecer em grupo revelou ser uma mais-valia para o desenvolvimento profissional dos estagiários. O núcleo de estágio funcionou como uma comunidade de aprendizagem rica em partilha e promotora da reflexão, elementos estes fundamentais na atividade do professor. Pois, como salienta Schön (1983), a reflexão é um processo que permite enriquecer o reportório do professor e melhorar a sua capacidade de resolver problemas conduzindo-o a uma mudança das suas práticas. Neste contexto grupal, em comunidade prática, o professor cooperante arrogou um papel essencial. Neste sentido, e parafraseando Alarcão (1996, p.93) "o professor cooperante deve surgir como um treinador de um atleta, um "amigo", que possibilite as melhores condições de sucesso, como alguém que ajude e monitorize, de forma a desenvolver aptidões e capacidades no estudante estagiário". Também Albuquerque, Graça e Januário. (2005) consideraram que o professor cooperante é um dos principais intervenientes no processo formativo do estagiário, orientando-o no sentido de este desenvolver competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, eficaz, responsável e competente.

O estágio permitiu aos estagiários adquirem traços da identidade profissional do professor. O veiculado por Jurasaite-Harbison (2005), que a identidade profissional é o resultado de uma interface entre as experiências pessoais dos professores e o contexto social, cultural e institucional do quotidiano, ganhou significação. Cazales, (2008) acresce, veiculando que a identidade profissional é histórica, relacional e situacional.

Para além desta noção de inter-relação entre a pessoa (individual) e o social a apreensão de que, tal como refere Sachs (2001), tornar-se professor envolve a (trans)formação da identidade; que é processo descrito como aberto, negociado e dinâmico, parece confirmar-se. Assim, a (re)interpretação dos valores e experiências de cada um dos estagiários no contacto diário com a comunidade escolar e em particular, com os colegas de estágio, foi decisiva ao seu desenvolvimento profissional. Neste concreto, a noção de que a aquisição da identidade, nomeadamente a profissional, é um processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo de sua história, se forma, se transforma, em constante interação, ganhou significado.

A participação dos estagiários neste projeto de investigação, pela envolvência diária que exigiu, designadamente pela elaboração do diário de bordo, bem como a participação regular nas entrevistas individuais e de grupos, revelou-se um elemento impulsionador para a sua formação. Na verdade, estes melhoraram os seus processos reflexivos, bem como a sua capacidade de partilhar e de iniciativa que conduziu a melhorias das suas práticas. O surgimento das suas identidades como professores também foi acontecendo neste contexto de comunidade. Ficou patente a importância do

estágio ocorrer em contexto de prática real de ensino e em comunidade apoiada por um elemento experiente, o professor cooperante. Como defende Lave e Wenger (1991) a aprendizagem deve ser situada na garantia da criação das melhores condições para os estagiários acederem a uma participação periférica legítima, isto é, apoiada e gradualmente autónoma.

Conclusão

Os estudantes estagiários no contexto de estágio acederam à realidade escolar e aos agentes de socialização indispensáveis à aprendizagem do que é ser professor. A passagem de estudante-estagiário para professor foi gradual. O desafios e experiências positivas vividas com os alunos, o desempenho da multiplicidade de tarefas e a partilha de conhecimentos e de experiências com outros atores educativos, principalmente com os colegas do núcleo de estágio, permitiu aos estudantes-estagiários ir construindo a sua identidade como professores. De facto, a noção de que a construção da identidade profissional é um processo dinâmico e em *continuum*, que implica a criação de sentido e a (re)interpretação dos próprios valores e experiências, ficou patente neste estudo. Independentemente da aceitação da riqueza do estágio em contexto real de ensino, importa também atender a que a quantidade e intensidade da experiência prática não induzem necessariamente a mudanças nas direções desejadas. Para que tal aconteça é necessário que os condutores do processo, neste caso os professores cooperantes, sejam capazes de agir na flexibilidade, levando os estagiários a serem agentes ativos do seu próprio processo de formação.

Outro aspeto a salientar é que a participação dos estagiários em projetos desta natureza, em que eles não são apenas participantes mas também formandos, traz benefícios não apenas à investigação mas também ao seu processo formativo. A aprendizagem pode, assim, ser mais efetiva.

Estes resultados sendo apenas preliminares necessitam de um maior aprofundamento e de dados complementares. Será a continuidade deste investimento que permitirá aceder a um entendimento mais completo e profundo acerca do modo como os estudantes-estagiários aprendem e como configuram a sua identidade profissional.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.

Albuquerque, A; Graça, A, & Januário, C. (2005). A Supervisão pedagógica em Educação Física: A perspectiva do orientador de estágio. Lisboa: Livros Horizonte.

Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2008). The pedagogical supervising in Physical Education: The cooperating teacher´s perspectives. In A. Albuquerque, L. Santiago & N. Fumes (Eds.), Physical Education, Sport and Leisure: luso-brazilian perspectives. (pp. 127-138). Maia: Edições ISMAI.

Albuquerque, A., Pinheiro, C., & Batista, P. (2008). Study of Professional perspectives evolution during the initial training in pre-service PE teachers in Institutions of Higher Education public and private. In N. Wallian, M.P Poggi & M. Musard (Eds.), Co-construire des savoirs: les métiers de l'intervention dans les APSA. Actes de la 4ème Biennale de l'Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport (Vol. DVD/Articles expertisés). Besançon: Université de Franche-Comté.

Batista, P. (2011). Modelação da competência: desafios que se colocam ao estágio profissional. In: A. Albuquerque, C. Pinheiro, L. Santiago & N. Fumes (Eds.) Educação Física, Desporto e Lazer. Perspectivas Luso-Brasileiras, 3º encontro (pp.429-442). Maia: Edições ISMAI.

Cazales, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 13(36), 143-171.

Cornelissen, J. J., & van Wyk, A. S. (2007). Professional Socialisation: An Influence on Professional Development and Role Definition. South African Journal of Higher Education, 21(7), 826-841.

Day, C., Flores, M., & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. European Journal of Teacher Education, 30(3), 249-265.

Dominicé, P. (1990). L'Histoire de vie comme processus de formation. Paris: L'Harmattan.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. Teaching and Teacher Education, 22(2), 219-232.

Forbes, C., & Davis, E. (2007). The Development of Preservice Elementary Teachers' Curricular Role Identity for Science Teaching. Science Teacher Education, 92(5), 909-940.

Giddens, A. (1994). Modernidade e identidade pessoal. Oeiras: Celta Editora.

Jurasaite-Harbison, E. (2005). Reconstructing Teacher's Professional Identity in a Research Discourse: A Professional Development in an Informal Setting. Trames, 9(2), 159-176.

Lave, J.; Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Luehmann, A. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. Science Education, 91(5), 822-839.

O'Sullivan, M., MacPhail, A., & Tannehill, D. (2009). A career in teaching: decisions of the heart rather than the head. Irish Educational Studies, 28(2), 177-191.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. Journal of Education Policy, 16(2), 149-161.

Schön, D. (1983). The reflective practitioner. London: Basic Books.

6.10.

Título:

Assistência pedagógica aos docentes da educação superior em busca da inovação na Universidade: o caso de uma IES comunitária de Santa Catarina

Autor/a (es/as):

Bazzo, Vera Lúcia [UFSC]

Silva, Maria da Glória Silva e [UNISUL – Brasil]

Resumo:

Este trabalho apresenta resultados de uma investigação a respeito das atividades dos profissionais que compõem os setores de apoio pedagógico de uma universidade catarinense. Esses profissionais, chamados de assistentes pedagógicos, são técnicos em assuntos educacionais atuando ao nível do ensino superior. Sua função é auxiliar coordenadores de curso e professores em atividades de planejamento do ensino, avaliação de curso e formação pedagógica continuada. É uma pesquisa qualitativa que teve por objetivo analisar a atividade desses profissionais em relação à sua contribuição para a inovação no ensino de graduação em uma instituição de ensino superior comunitária de Santa Catarina. Como instrumento de coleta de dados, elegeu-se a entrevista semi-estruturada a ser aplicada para os sujeitos arrolados. Todas elas seguiram um roteiro previamente estabelecido, foram gravadas e transcritas. Foram

entrevistados assistentes pedagógicos e professores de cursos de três áreas do conhecimento e campos profissionais: Saúde, Engenharias e Direito, da referida universidade. Seu conteúdo foi categorizado de forma a se identificar as ações realizadas pelos assistentes pedagógicos em suas interações com professores, reconhecendo as concepções de docência e de inovação pedagógica adotadas por esses sujeitos. Partia-se do princípio de que o trabalho docente dos professores estaria condicionado ao papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo. Destacava-se, ainda, que as concepções de professor reflexivo ou de professor especialista-técnico, como descritas por Contreras (2002), não ajudaram de forma significativa na compreensão da inovação pedagógica no contexto analisado. Por outro lado, a concepção de docente como intelectual crítico e transformativo, desenvolvida pela Pedagogia Universitária (LEITE, 1999), poderia ter mais poder explicativo sobre a pergunta da pesquisa. No mesmo sentido, o modelo de professor como intelectual crítico, presente em Giroux (1997), considera o trabalho docente competente quando é capaz de refletir coletivamente sobre questões ideológicas e seus consequentes condicionantes institucionais, bem como quando consegue participar na ação política transformadora. A conclusão do estudo foi a de que a assistência pedagógica na universidade estudada baseia-se em concepção de docência centrada na visão de professor como alguém que deve refletir individualmente sobre sua própria prática. Assim, mesmo considerando uma importante iniciativa das IES o apoio do assistente pedagógico para o desenvolvimento do professor universitário como docente, a concepção que embasa esse movimento não carrega ainda a ideia de professor como intelectual crítico e transformativo. Portanto, embora seja importante a existência do setor de Assistência Pedagógica nas IES para auxiliar o professor universitário em seu processo de profissionalização docente, o trabalho dos assistentes pedagógicos ainda tem alcance limitado para a promoção de inovação nas universidades da forma como foi considerada, na medida em que transita entre a concepção de docente como especialista técnico ou, quando muito, como docente reflexivo.

Palavras-chave:

Pedagogia universitária, docência e inovação.

1 Introdução

Desde 2004, uma universidade comunitária catarinense, a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) mantém um Programa de Assistência Pedagógica, no qual profissionais contratados especialmente para o exercício da função, com experiência em docência no ensino superior, formação em educação e titulação mínima de Mestre, atuam junto a agrupamentos de cursos de

graduação, definidos por área de conhecimento, auxiliando coordenadores e professores na implantação dos projetos pedagógicos dos cursos. Este trabalho apresenta as atividades dos profissionais que compõem este setor de apoio pedagógico aos docentes da Educação Superior, buscando analisar a sua contribuição para a inovação na universidade.

Na realização desta investigação, como instrumento de coleta de dados, elegeu-se a entrevista semiestruturada a ser aplicada para os sujeitos arrolados. As entrevistas seguiram um roteiro previamente estabelecido, foram gravadas e transcritas. Foram entrevistados assistentes pedagógicos e professores de cursos de graduação em três áreas do conhecimento e campos profissionais: Saúde, Engenharias e Direito. Seu conteúdo foi categorizado de forma a se identificar as ações realizadas pelos assistentes pedagógicos em suas interações com professores, reconhecendo as concepções de docência e de inovação pedagógica adotadas por esses sujeitos. Partiu-se do princípio de que o trabalho docente dos professores estaria condicionado ao papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo.

O texto apresenta alguns dos aspectos identificados na investigação. Ao longo do trabalho, inicialmente descreveremos as características do Programa pesquisado e o contexto institucional em que este emergiu. Em seguida, trataremos de concepções de docência e de inovação correntes na literatura pedagógica, com objetivo de situar o leitor em relação a possibilidades de compreensão da ação pedagógica na universidade. Por fim, tomando as falas dos assistentes pedagógicos entrevistados durante a pesquisa, interpretaremos o significado atribuído à docência pelos profissionais do Programa e a relação de tais concepções de docência universitária com a contribuição da assistência pedagógica aos professores para a inovação.

2 O Programa de Assistência Pedagógica na universidade pesquisada

O trabalho de Ehrensperger (2006) contribui para uma revisão de ações anteriores e paralelas desenvolvidas que contextualizaram a institucionalização do Programa de Assistência Pedagógica na mencionada universidade. A pesquisadora registra que, em 2003, a elaboração do *Projeto Pedagógico Institucional* (PPI) foi um passo que antecedeu e criou condições institucionais para a compreensão da importância da contratação dos profissionais de assistência pedagógica. O *Regulamento da Graduação* foi outro documento produzido pela Pró-Reitoria de Ensino, mediante o desenvolvimento de metodologias institucionais articuladoras de instâncias de participação. Este documento foi apresentado aos assistentes pedagógicos como um dos principais instrumentos de seu

trabalho na formação em serviço pela qual passaram no ano de 2005, quando aconteceu o ingresso dos assistentes pedagógicos, que se define como

> *(...) construído e consolidado a partir das práticas que passaram a ser desenvolvidas e validadas pela comunidade acadêmica, a partir de 1994 e que sintetiza orientações sobre a gestão pedagógica dos cursos de graduação, as diretrizes e fluxos para a elaboração dos projetos e currículos dos cursos de graduação, para sua implementação e avaliação, para estágios e monitorias e para a qualificação pedagógica dos docentes (UNISUL, 2004).*

Este documento contém ainda a Metodologia de elaboração e (re) elaboração dos projetos pedagógicos e a Metodologia de Implementação e Acompanhamento dos Projetos Pedagógicos dos cursos (UNISUL, 2004). Conforme a análise de Ehrensperger (2006), as orientações constantes no documento permitem a construção de currículos caracterizados pela flexibilidade, de acordo com os parâmetros propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Este modelo recebeu na instituição a denominação de Flexibilização Curricular e passou a ser aplicado em todos os cursos de graduação, respeitadas as suas especificidades. As orientações para a sua implantação, de acordo com o autor citado, foram construídas coletivamente com os coordenadores de curso e partiram de um diagnóstico que mostrou, à época, a pouca utilização do projeto pedagógico como um instrumento de gestão pedagógica. Os dados mostravam que o projeto pedagógico ainda era considerado mais como um produto com um fim em si mesmo do que como um processo, um documento norteador das práticas no decorrer das interações pedagógicas.

O documento expressava, assim, uma orientação para que o projeto pedagógico fosse implantado e repensado coletiva e continuamente, seguindo padrões institucionais de acompanhamento e avaliação. Isso permitiria proporcionar um melhor conhecimento do que tal processo estaria produzindo e, consequentemente, avaliar sua qualidade, sabendo-se de antemão que isso seria uma atividade complexa, envolvendo um constante retomar. A construção e implantação de um projeto pedagógico, dada a sua dinamicidade, sempre apresentarão lacunas, demandando avanços constantes, especialmente no que se refere ao acompanhamento e à avaliação dos projetos e das consequentes práticas dos docentes em sala de aula (EHRENSPERGER, 2006).

O conteúdo do documento "Indicadores de Avaliação e Qualidade na Graduação" do Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação, segundo Ehrensperger (2006), foi significativo para a

organização da política institucional com tais direcionamentos. O documento citado corrobora o diagnóstico realizado na universidade, indicando que

> *A dimensão de gerenciamento dos processos pedagógicos dos cursos é que irá garantir em boa medida ações interdisciplinares, atividades inovadoras no currículo e integração do pessoal docente para a consecução dos objetivos do curso. Também é perceptível que um grande número de docentes com atuação em dado curso de graduação desconhece o projeto pedagógico respectivo, o que torna complexo o processo de execução do mesmo (FORGRAD, 2000, p.23).*

Desta forma, conforme indicado por Oliveira, Catani e Dourado (2001), as proposições apresentadas nos documentos do Fórum de Pró-Reitores de Graduação no final da década de 1990 e no início da década de 2000 foram, aos poucos, aceitas e incorporadas às políticas das universidades, desencadeando movimentos de reformulação de projetos pedagógicos com vistas à flexibilização curricular.

Ehrensperger (2006) cita ainda como ação de gestão pedagógica dos cursos de graduação da UNISUL a criação do *Programa de Profissionalização Pedagógica dos Docentes*, implantado a partir de 1998, tendo como objetivo oferecer formação continuada aos docentes de todos os cursos, visando ao aperfeiçoamento do fazer pedagógico no ensino superior. Este programa atuaria em sintonia com os coordenadores de curso e assistentes pedagógicos, no sentido da identificação e oferta de formação, conforme as necessidades específicas de cada área e curso. O *Programa de profissionalização pedagógica dos docentes* envolveria diversas modalidades: eventos, palestras, seminários, oficinas e cursos, e seria oferecido tanto nos períodos de recesso de aulas, como durante o semestre letivo. Por fim, Ehrensperger (2006) cita o *Programa de Assistência Pedagógica* como ação que teria por objetivo oferecer melhores condições aos professores para a implementação dos projetos pedagógicos. Atuando em conjunto e sintonia com o coordenador do curso, os assistentes pedagógicos dariam suporte para a realização do projeto do curso por meio da orientação das questões pedagógicas para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, conforme descrito pelo autor referido.

No mês de março do ano de 2005, a Diretoria de Graduação, atual Pró-Reitoria de Ensino, organizou uma formação para os assistentes pedagógicos, que envolveu os seguintes conteúdos:

> *A Universidade: o Projeto Pedagógico Institucional, a Regulamentação da Graduação, os Programas. A estruturação acadêmica da Universidade: o conceito de Unidades*

> *Acadêmicas e sua implantação. A assistência pedagógica: função, perfil e formas de atuação. As experiências desenvolvidas na assistência pedagógica. O processo de diagnóstico pedagógico (UNISUL, 2005).*

O papel do assistente pedagógico foi apresentado no curso por meio da leitura e discussão do conteúdo do documento "Assistentes Pedagógicos nos cursos da UNISUL: função, perfil e formas de atuação" (UNISUL, 2004). O texto do documento dizia que a Pró-Reitoria Acadêmica propunha a contratação destes profissionais, partindo do entendimento de que nem todos os gestores tinham competência técnica para

> *a gestão pedagógica dos cursos de graduação na implementação do projeto pedagógico, e mesmo que capacitados, é muito importante um apoio extra-curso, que oriente caminhos, auxilie a enfrentar dificuldades e promova um debate pedagógico (UNISUL, 2004, p.5).*

A função específica do assistente pedagógico, segundo o documento, seria a de "assessorar os processos de ensino aprendizagem, visando à efetiva implementação do projeto pedagógico do curso" (UNISUL, 2004, p.6), numa perspectiva de atuação "de aproximação e imersão no cotidiano do curso e, ao mesmo tempo, um distanciamento e um estranhamento, para a análise de suas próprias ações e da realidade do curso" (UNISUL, 2004, p.7). O documento deixava claro que "a gestão e assessoria dos processos de ensino e aprendizagem requerem conhecimentos específicos que nem todos os gestores possuem", mas tratava de modo bastante breve e genérico da natureza destes conhecimentos ao citar

> *o planejamento, as metodologias de aula, os conteúdos, objetivos, a avaliação, bem como professores, alunos e equipe de coordenação envolvida no curso como aspectos e sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e questões pedagógicas (UNISUL, 2004, p.7).*

Paradoxalmente, o mesmo documento salientava que

> *tanto ele [o assistente pedagógico], quanto o coordenador e os professores precisam estar cientes da função que tal figura desempenha. A clarificação da função desse sujeito é fundamental para que o trabalho pedagógico seja, de fato, o foco e o espaço de atuação do assistente pedagógico (UNISUL, 2004, p.7).*

Entre as atribuições do assistente pedagógico na UNISUL, de acordo com o documento apresentado, estavam as seguintes atividades:

- assessorar pedagogicamente o processo de implementação dos projetos pedagógicos dos cursos;

- diagnosticar constantemente as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de implementação dos projetos pedagógicos dos cursos;

- planejar, com base nos diagnósticos realizados, ações a serem desenvolvidas nos cursos e na UnA;

- desenvolver o plano de ações, elaborando relatórios sistemáticos à Coordenação da UnA, às coordenações de curso e à Diretoria de Graduação;

- refletir com o colegiado dos cursos sobre o seu necessário engajamento para que o projeto pedagógico do curso seja materializado no cotidiano da sala de aula;

- possibilitar espaços de discussão, aprofundamento, estudo, avaliação e intercâmbio entre alunos, professores, coordenadores, a respeito de questões centrais no processo de ensino e aprendizagem;

- atender às demandas advindas da UnA e de cada curso em particular referentes ao fazer pedagógico;

- criar situações que auxiliem a modificar a cultura pedagógica instituída no cotidiano do curso, quando isso for necessário para a implementação adequada do projeto pedagógico;

- identificar e propor, em conjunto com o Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada, ações de formação docente;

- acompanhar o processo de seleção, alocação e avaliação do quadro de docentes da UnA;

- propor ações visando à melhoria da qualidade do ensino. (UNISUL, 2004, p. 8)

Os assistentes pedagógicos entrevistados nesta investigação relataram que, de fato, a fonte de orientações que deu início à construção de uma identidade para a sua função foi o documento institucional já mencionado, que trazia a relação de suas atribuições (UNISUL, 2003). Ao longo do tempo, porém, com o desenvolvimento do trabalho, o conteúdo daquele documento, resumido pelos assistentes pedagógicos como "ajudar na implementação dos projetos pedagógicos dos cursos", tornou-se genérico demais para a diversidade das ações realizadas.

A realização do processo de diagnóstico pedagógico, orientado durante o curso de capacitação destes técnicos, prolongou-se até junho de 2005. Neste processo, foram realizados encontros frequentes em Tubarão/SC, município sede da universidade.

A inserção dos assistentes pedagógicos na realidade dos cursos após o período de formação institucional para a função foi destacada como um processo importante para que as ações propostas a partir do "diagnóstico realizado" fossem significativas e fizessem sentido para coordenadores, professores e estudantes, quando realizadas. "Foi um olhar de pesquisa, de desvendar o problema e buscar soluções o tempo inteiro", explicou a AP da unidade acadêmica de Saúde. Aqueles problemas observados no diagnóstico, "elaboração de provas, relacionamento entre professor e aluno, a postura e o amadurecimento dos alunos para o ensino superior" não foram totalmente superados, disse ela, "mas houve muitas lições a partir daquele diagnóstico inicial".

Tal processo não transcorreu sem contradições e conflitos. Os assistentes pedagógicos passaram a atuar no campus da Grande Florianópolis sob a coordenação da Gerência de Ensino, Pesquisa e Extensão, que representava e operacionalizava as ações da Pró-Reitoria de Ensino no nível local. Encontravam-se agora em plena ação, buscando integrar as equipes de trabalho dos cursos. Já não era mais um período de capacitação para a função, como havia ocorrido nos primeiros meses de trabalho. Para manter a unidade interna da equipe, foram desenvolvidas pelo Gerente de Ensino da época ações de integração e formação do grupo baseado na troca de saberes e de experiências sobre temas pedagógicos. Nos encontros realizados para este fim, cada assistente pedagógico realizava apresentações e coordenava discussões sobre temas pedagógicos de seu interesse e relacionados à sua trajetória em pesquisa, como competências, avaliação, formação de professores, planejamento do ensino, entre outros.

Em fevereiro de 2006, os assistentes pedagógicos participaram do III Encontro de Gestores, realizado em Gravatal/SC. Como convite para o evento, receberam uma carta da Reitoria da Universidade que continha o seguinte trecho:

> *O III Encontro de Gestores definiu importantes direções para a Instituição consolidar seus projetos de qualidade acadêmica. Ressaltam-se as direções que buscam a reformulação urgente dos Projetos Pedagógicos, a reavaliação das cargas horárias dos cursos com a realidade do mercado, o agrupamento das disciplinas comuns, a padronização das ementas das disciplinas afins, a ampliação da interdisciplinaridade, a implementação de disciplinas a distância e a revisão do calendário semestral para 20 semanas, entre outras.*
>
> *Estas ações permitirão à UNISUL vencer sérios desafios, como o da ampliação do índice de satisfação do aluno e docente no processo de aprendizagem, melhorando a qualidade e reduzindo índices de evasão, e do necessário equilíbrio financeiro. A partir deste cenário construído pelos gestores, a Reitoria reuniu os primeiros comitês de estudos, que tendem a aumentar com a elaboração de novas propostas e de ações, que envolverão, cada vez mais,*

> *gestores e assessores que respondem pela administração e serviços da Instituição. O compromisso com a qualidade é o norteador de todas as nossas estratégias, e nós gestores temos a consciência de que se a UNISUL não atingir as suas metas, claramente definidas, as dificuldades irão se multiplicar, em razão da velocidade das mudanças no cenário mundial, em que a Universidade precisa urgentemente se posicionar na vanguarda (UNISUL, 2006)*

Com a disseminação das orientações desenvolvidas a partir do III Encontro de Gestores e seus desdobramentos institucionais, o ano de 2006 significou para o grupo de assistência pedagógica um período de consolidação de seu espaço de trabalho na instituição. O grupo fortaleceu o seu envolvimento no apoio aos docentes em atividades como: elaboração de projetos pedagógicos; elaboração de planos de ensino; mediação nas operações relacionadas à aprovação e ao desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão e a editais de monitorias; organização de eventos científicos e pedagógicos do Campus; e intervenção em situações específicas dos cursos. Percebe-se, assim, que, embora o trabalho dos assistentes pedagógicos esteja voltado predominantemente para questões que envolvem conhecimentos pedagógicos, de apoio para o planejamento e para a qualificação do ensino, existem muitas ações voltadas à pesquisa, à extensão e a outras instâncias acadêmicas que são realizadas com sua mediação, ampliando seu campo de ação original.

Trataremos, a seguir, de concepções de docência e de inovação identificadas na literatura pedagógica que contribuem para a interpretação do papel dos assistentes pedagógicos no processo de inovação na universidade.

3 Concepções de docência universitária e inovação

Toda a política educativa, de acordo com Sacristán (1992), pode ser vista como uma "sugestão e uma imposição de práticas, tanto maior quanto mais intervencionista for nos processos pedagógicos e quanto menos capacidade de contestação, réplica e participação tiverem os professores" (SACRISTÁN, 1992, p.74). As considerações feitas por Sacristán (1992) sobre as regulações técnico-pedagógicas da prática docente são de fundamental importância para o discernimento do papel do assistente pedagógico na interação com os professores. Para o autor, "a profissionalidade pode ser definida como a observância a um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e saber-fazer" (SACRISTÁN, 1992, p.78). No entanto, "é necessário incentivar a aquisição de uma

consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos" (SACRISTÁN, 1992, p.78).

Conforme escreve Ghedin (2005), Henry Giroux tem sido quem mais desenvolveu a ideia de professores como intelectuais. Para este autor, a visão de docência de Giroux

> *De um lado, permite entender o trabalho docente como tarefa intelectual, por oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais. De outro, fundamenta a função dos professores como ocupados com uma prática intelectual crítica relacionada com os problemas e as experiências da vida diária. Entende ainda que os professores devem desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, senão que, em união com os alunos e com as alunas, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem em torno da escola (GHEDIN, 2005, p.138).*

De acordo com Contreras (2002), apoiado nas idéias de Gramsci (1989) sobre o papel dos intelectuais, Giroux desenvolveu um modelo diferente do desenvolvido por Schön para compreender o papel dos professores em oposição ao modelo da racionalidade técnica. Nesta perspectiva, o principal papel do professor como intelectual crítico seria o de construir um processo educativo emancipador, questionador da realidade para transformá-la. Nesta concepção, a instituição de educação deve estar aberta a todos os sujeitos que têm algo a dizer sobre ela e sobre seus desafios educacionais, sendo uma instituição democrática e humanizada, de luta por justiça e liberdade.

A visão de reflexão aqui apresentada não é a mesma presente na idéia de professor reflexivo proposto por Schön. A reflexão crítica implica na tomada de consciência dos condicionantes sociais das práticas educacionais e na criação de um modelo de compreensão da realidade que seja emancipador. Contreras (2002) mostra o caminho construído por Habermas para a produção da reflexão crítica, resumindo-o em passos como a formulação de "teoremas críticos", a organização do processo de ilustração dos estudantes segundo este teorema e a organização e condução da luta política a partir de tais princípios analíticos.

A limitação identificada por Contreras (2002) desta concepção de professor desenvolvida por Giroux está em apontar um ideal sem mencionar os caminhos possíveis para alcançá-lo na prática pedagógica. Além disso, de acordo com Contreras (2002, p.182)

> *As tentativas de "liberar" os professores de suas contradições ou distorções ideológicas podem se transformar em novos processos de imposição de novas racionalidades sobre eles que, sobre suas imagens já construídas e reconhecidas como ideologicamente corretas e sob o suposto acordo "racional", voltam a excluir experiências e sensibilidades, dilemas e contradições que não se deixam unificar sob os pressupostos agora legitimados de emancipação.*

Para enfrentar estes riscos e fazer com que a crítica promova a emancipação humana, de acordo com Contreras (2002), há que se constituírem cada vez mais espaços de diálogo, manter vivo o sonho e a utopia, participar ativamente da busca por transformação social e valorizar a solidariedade humana.

Relacionando o professor intelectual crítico de Henry Giroux com a idéia de professor como intelectual público, que é condição para que haja inovação, de acordo com a Pedagogia Universitária, vemos que Leite *et al* (1998) discutiram mais detalhadamente esta concepção de docente e o papel das iniciativas de formação de professores na universidade. Segundo eles, o docente que está trabalhando nas instituições do mundo competitivo e globalizado em que vivemos "leciona nos moldes da tradição, dentro das certezas do passado" (LEITE *et al*, 1998, p. 2). Tratando da docência na universidade e de sua qualificação, estes autores afirmam que

> *os tempos mudaram, e a qualificação docente precisa ser cada vez mais abrangente: ele não precisa apenas de "didática" e "metodologia", ele precisa de uma formação que o construa como um intelectual público (LEITE et al, 1998, p.2).*

Leite *et al* (1998) destacam que o professor universitário ainda desconhece que o mundo passa por uma transição paradigmática (SANTOS, 1997), mantendo sua formação fundamentada no paradigma da racionalidade técnica, que continua sustentando o desenvolvimento do capitalismo em sua reordenação fundada no neoliberalismo. Com base em ideias de Santos (1989; 1997), os autores interpretam que

> *a ênfase na racionalidade cognitivo-instrumental, por exemplo, suporta bem o princípio do mercado, fortemente presente na economia globalizada e no paradigma neoliberal, pois, conjuga idéias de individualismo e concorrência, essenciais para conversão da ciência em força produtiva (LEITE et al, 1998, p.9).*

Ainda segundo estes autores, a racionalidade técnica dominante leva o docente a aceitar como natural a definição externa das metas de sua intervenção na universidade, seja por meio de políticas educacionais nacionais, seja por meio de políticas institucionais. A transição da universidade moderna para um modelo de universidade que deixe para trás a racionalidade cognitivo-instrumental e enfatize as racionalidades moral-prática e estético-expressiva (SANTOS, 1997) "está na dependência da ampliação do papel do cientista e do *ensinador* para o papel do **intelectual público**" (LEITE *et al*1998, p.9. Grifos nossos).

Mas, afinal, o que pode caracterizar o docente universitário como intelectual público e que relação tal concepção pode ter com a qualificação da prática pedagógica na universidade e com a inovação? Uma primeira característica do professor como intelectual público, de acordo com a perspectiva da Pedagogia Universitária é a de que este

> *tem nas questões sociais e políticas a ênfase pedagógica de seu trabalho. O seu papel como sujeito público, leva em conta o desenvolvimento da sensibilidade para os problemas sociais: a problematização teórica com o objetivo de desenvolver uma práxis comprometida com a construção de alternativas de vida. A ênfase pedagógica pode tornar possível a interrogação dos paradigmas da modernidade, para permitir a busca de novos referenciais numa perspectiva de emancipação humana (LEITE et al, 1998, p.9).*

À ênfase nas questões sociais em busca de uma práxis que permita a busca de novos referenciais para a emancipação, soma-se, como segunda característica do docente como intelectual público, a prioridade a ser dada ao trabalho coletivo como forma de produção de significados, permeada por afetos, valores, desejos e utopias. A postura assumida pelos intelectuais assim caracterizados implica na responsabilidade ética de realizar um papel crítico. Este papel consiste, em última instância, em apresentar de forma explícita as análises que nomeiam e apontam desdobramentos e relações que estão além das definições visíveis, aparentes e unificadas da realidade social, norteando o olhar sobre ela construído para a produção de novos significados.

De acordo com discussões que caracterizam a Pedagogia Universitária, processos institucionais de formação pedagógica que visem à construção do professor como intelectual público são condição para que se possa ressignificar o trabalho docente e os processos de ensino e de aprendizagem nas instituições. Desta forma, ressalta-se como condição para a inovação pedagógica na universidade, a concepção de professor como um intelectual público.

4 As falas dos assistentes pedagógicos sobre docência universitária e inovação

Os assistentes pedagógicos relataram, nas entrevistas, como ocorrem as suas interações com os professores na universidade e como veem sua autonomia para a realização do seu trabalho na instituição. Para os assistentes pedagógicos, autonomia dos professores nas relações que são estabelecidas com eles em torno de sua prática pedagógica existe. Mesmo sendo identificada como presente, entretanto, esta autonomia é caracterizada pelos entrevistados como uma "autonomia direcionada", como explicou o assistente pedagógico do curso de Direito.

> *Em uma instituição organizada, universitária do ensino superior no Brasil, quando o professor entra, não se começa tudo do zero. Já existem certos padrões mínimos pensados para orientar o professor. Então a autonomia é relativa, porque tem uma ementa. Ele não pode fugir daquela ementa. Ao mesmo tempo tem uma justificativa no projeto da disciplina e dos projetos pedagógicos. Tem uma bibliografia básica. Ele tem que fazer uso da bibliografia básica. Por outro lado, autonomia, quando ele indica referências complementares, quando ele pensa objetivos de aprendizagem específicos, quando ele pensa estratégias didáticas, instrumentos e critérios de avaliação, então ele pensa os conteúdos. Os tópicos da ementa não podem deixar de ser tratados. Então é uma autonomia direcionada (assistente pedagógico do curso de Direito).*

Observou-se que as intervenções dos assistentes pedagógicos no trabalho docente orientam-se, frequentemente, para a busca de harmonia entre a expectativa do estudante e o trabalho do professor, a partir de reclamações de estudantes em situações pontuais ou recorrentes. Buscando sempre equilibrar estas situações, constrói-se um modelo de professor que "funciona" na prática institucional. Para que a interação entre assistentes pedagógicos e professores mantenha a autonomia destes últimos, na visão da assistente pedagógica da área de Engenharia, é preciso um "encaixezinho" que depende "da validação que a assistente pedagógica tem no curso".

> *Tem muito a ver com o jeito como a assistente pedagógica opina sobre o trabalho do professor. Eu acho que esse jeito é um "encaixezinho". Em geral, as pessoas não gostam de ser criticadas. E, obviamente, a forma como o assistente pedagógico chega para falar dessa melhoria que ele acha que poderia acontecer é determinante, não só para aquela situação em particular, mas para todo o resto do tempo em que ele estiver lá (assistente pedagógica da área de Engenharia).*

As situações de desarmonia entre a ação docente e as expectativas dos estudantes, assim, pressionam a universidade a intervir nesta relação com a mediação do assistente pedagógico. É por esta via que os técnicos identificam um espaço de contribuição nos aspectos pedagógicos da profissionalidade docente. Analisando a aceitação pelo professor desta aproximação do assistente pedagógico, percebe-se que este procura ser cuidadoso e busca as melhores estratégias para que o professor receba as suas orientações sem se sentir ofendido pela intervenção de um terceiro em sua relação pedagógica com os estudantes.

As falas dos assistentes pedagógicos trazem como critério para a compreensão de seu profissionalismo e da necessidade ou não de intervenção em seu trabalho a ênfase nas estratégias didáticas e nas atribuições profissionais do professor para cumprimento de normas institucionais. Ainda assim, os assistentes pedagógicos demonstram compreender que os professores construíram saberes docentes em uma trajetória pessoal e profissional que não pode ser desconsiderada ou desrespeitada no processo de assistência pedagógica. O professor profissional, de acordo com os assistentes pedagógicos, não segue um padrão, mas realiza uma autoanálise e identifica os pontos em que pode ser melhor no aspecto didático, aspecto este que é entendido numa perspectiva de domínio de estratégias para cumprimento do papel profissional.

> *(...) um professor precisa ter algumas atribuições que sejam comuns a todos, e essas atribuições perpassam pelo planejamento, pelo ato de avaliar, pela questão de compreender que os alunos aprendem de forma diferente, eu vou ter que lidar com a diversidade, e que isso me coloca um desafio de ter que encontrar estratégias diversificadas para que eu alcance a aprendizagem, auxilie se eu não tenho as mesmas condições de aprendizagem. A partir do momento que eu entendo que eu sou um mediador dentro da sala de aula e que eu preciso construir espaços de diálogo, de construção de coletividades... Então a partir do momento que eu tenho claras as minhas atribuições, enquanto docente, eu preciso fazer uma auto-reflexão: "o que daqui eu não tenho dado conta? O que daqui eu preciso avançar?" (assistente pedagógica da área de Saúde).*

Nestas falas de assistentes pedagógicos, identifica-se a ênfase na autoavaliação e na reflexão do professor sobre a sua própria prática, que correspondem a características do modelo de professor reflexivo descrito por Contreras (2002), como desenvolvido por Donald Schon. No modelo de professor como profissional reflexivo (SCHÖN, 2000), é indicativa de competência profissional a capacidade individual do professor de tirar suas próprias conclusões sobre o que seja moralmente correto na condução de sua prática diante das incertezas da interação cotidiana em sala de aula. Este

professor deverá resolver criativa e individualmente “as situações-problema para realização prática das pretensões educativas” (CONTRERAS, 2002, p. 192). Setores pedagógicos que busquem formar professores de acordo com o modelo de professor reflexivo enfatizarão a troca de experiências e saberes docentes como forma de permitir que cada professor chegue às conclusões apropriadas sobre como conduzir sua prática, integrando seu próprio julgamento moral às prescrições institucionais.

5 Considerações Finais

As ideias sobre inovação pedagógica desenvolvidas nesta pesquisa, construídas a partir do ponto de vista da Pedagogia Universitária, permitem considerar que a inovação pedagógica relaciona-se a uma determinada concepção de profissionalidade docente. O modelo de professor como intelectual crítico presente em Giroux (1997) concebe a ação docente como competente quando baseada em sua capacidade de refletir coletivamente “sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais”, bem como em sua “participação na ação política transformadora” (CONTRERAS, 2002, p.192).

No estudo realizado, percebeu-se que o trabalho dos assistentes pedagógicos provoca mudanças nas ações pedagógicas realizadas nos cursos ao longo do tempo, seja no âmbito da administração e da política curricular, ou no âmbito da prática pedagógica, do currículo em ação e do currículo realizado (SACRISTÁN, 2000). Na medida em que a função se consolidou na instituição, os assistentes pedagógicos intervêm nas ações de planejamento e avaliação da prática pedagógica nos cursos, bem como no programa de formação dos professores.

Os efeitos das reformas educacionais no Brasil carregam novas formas de controle em que, aparentemente, se admite a autonomia do professor. Tais reformas se ressignificam, particularizam e ganham força nos contextos institucionais. A reflexão crítica sobre este movimento possibilita a reação a reformas centralizadoras das decisões sobre as atribuições dos professores e sobre as características de sua formação em nível institucional. A reflexão crítica sobre o trabalho do docente que se insere no sistema de Educação Superior atuando em universidades privadas comunitárias permite vê-lo não apenas como um executor de orientações técnicas, mas como um profissional que pode desempenhar um papel ativo no processo de construção de uma nova realidade social.

A interação entre assistentes pedagógicos e professores, no caso estudado, não se mostra pautada pela concepção de docente como intelectual crítico ou intelectual público. Conceber o professor

como intelectual crítico na universidade é um caminho que se revela cada vez mais difícil de ser trilhado nos tempos atuais, especialmente quando se está tratando de universidades que dependem do pagamento de mensalidades pelos alunos para alcançar sua sustentabilidade. Nesse sentido, dificilmente encontraríamos um setor pedagógico que se guiasse exclusivamente pela concepção de professor como intelectual crítico em uma universidade privada, como é o caso de instituições comunitárias semelhantes à instituição estudada. Dificilmente se identificariam, neste contexto, profissionais que realizassem, junto aos professores, mediações para o desvelamento das ideologias presentes nas prescrições que orientam o trabalho docente nas instituições em que atuam.

Um programa institucional de assistência pedagógica aos docentes deve pautar-se num projeto histórico, contextualizado socialmente para romper com a separação entre questões morais, políticas e sociais e questões técnicas da prática, promovendo a formação pedagógica e a inovação. Assim, concluímos que a concepção de competência profissional e de autonomia do professor relacionada ao docente como intelectual crítico, que não foi identificada nas entrevistas de assistentes pedagógicos e professores na instituição pesquisada, quando presente nos profissionais que atuam nos setores pedagógicos, poderá contribuir para o desenvolvimento de práticas de atenção pedagógica que valorizem a emancipação dos professores.

Referências

Catani, A. M.; Oliveira, J. F. e Dourado, L. F. (2001) Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação do Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. XXVI, nº75. (pp.67-83)

Contreras, José (2002). *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.

Ehrespenberger, Regina. Gubert. (2009) Políticas e Práticas Curriculares no Ensino Superior - Brasil/Portugal, **Tese de Doutorado**, Universidade do Minho.

Ghedin, E. (2005). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta, Selma Garrido e Ghedin, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito, São Paulo: Cortez.

Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais*: rumo à pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

Leite, D. B. C. et al. (1998). Formação docente na universidade pós-moderna, *Heuresis* Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa, v. 1, no 2, Universidad Complutense,

Madri, Espanha,. Disponível em: www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/V.1n2-1.pdf Acesso em: 11 jul. 2011.

Leite, D.B.C. (org.) (1999). *Pedagogia universitária*: conhecimento, ética e política no ensino superior, Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS.

Leite, D. B.C. (2003). Pedagogia Universitária no RS: Caminhos. In MOROSINI, M. C.(org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES.

Lucarelli, Elisa (2007). Pedagogia Universitária e Inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*, Campinas/SP: Papirus. p. 75–91.

Sacristán, J. Gimeno (2000). *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed.

Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.

Santos, B. S. (1997). *Pela mão de Alice*: o social e o político na pós-modernidade. 4ª Ed. São Paulo: Cortez.

Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente* - Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez.

Schön, Donald (2000). *Educando o Profissional Reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora.

Unisul. **Pró-Reitoria Acadêmica**. Diretoria de Graduação. Assistentes Pedagógicos nos cursos da UNISUL: função, perfil e formas de atuação, Tubarão/SC, março de 2004.

Unisul. **Pró-Reitoria Acadêmica**. Diretoria de Graduação. Capacitação para assistentes pedagógicos da UNISUL, Tubarão/SC, março de 2005.

Unisul. Carta da Reitoria aos gestores da universidade enviada em 10 de abril de 2006.

6.11.

Título:

Participación del sindicato de los docentes de la Universidad de Buenos Aires (Aduba) en el diseño, financiamiento y gestión de la maestría en docencia universitaria dependiente de la secretaría de asuntos académicos del rectorado de la UBA

Autor/a (es/as):

Bentancour, Marcelo [Universidad de Buenos Aires]

Ricci, Daniel [Universidad de Buenos Aires]

Resumo:

El propósito de este trabajo es compartir con nuestros pares una experiencia de formación impulsada, diseñada y cogestionada por la Asociación Docente[12] y el Rectorado de de la Universidad de Buenos Aires.

La Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Buenos Aires fue creada en el año 2010 y responde a una iniciativa del gremio de los docentes universitarios que participó de su diseño e instrumentación y sustenta económicamente los sueldos de los docentes y de una parte importante de su estructura organizativa; convirtiéndose en una experiencia inédita que permite poner en primer plano la necesidad de que la formación del docente de la universidad pública sea de calidad, libre y gratuita, pues ella debe constituirse en un componente fundamental de la estabilidad laboral y de la promoción en la carrera académica del docente universitario.

Mejorar las Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo y abordar: Las exigencias y múltiples opciones que caracterizan la tarea docente en la época actual, con planteamientos, enfoques disciplinares y exigencias respecto al aprendizaje estudiantil, que surgen de ámbitos muy distintos y que, a su vez, reflejan una profunda polarización de conceptos (Díaz Barriga, 2005); son objetivos que promovemos a través de la discusión y de la producción de conocimiento sobre el contexto de nuestra práctica.

Esta carrera de postgrado nos ha permitido promover ejes teóricos relevantes y expandir los espacios de formación que, recuperando la tradición de la universidad pública argentina, deben ser libres y gratuitos para el colectivo de los docentes universitarios.

En ese escenario, la reflexión sobre las prácticas, el análisis de las concepciones que las sustentan y la hibridación de las aportaciones son herramientas que pueden permitir la expansión de los niveles de autonomía, la estabilización de la identidad y el procesamiento de la dimensión emotiva del docente universitario.

Analizar documentos y recuperar los principales eventos que constituyeron el proceso de creación de la maestría nos permitirá acercarnos a los supuestos que guiaron este proyecto y aportar a la discusión en los siguientes grupos temáticos: “Formación del profesorado para/de la

[12] La Asociación Docente de la Universidad de Buenos Aires (**ADUBA**) es el gremio de los docentes de esta universidad nacional e integra la Federación de Docentes de las Universidades (**FEDUN**).

Enseñanza Superior" y "Democratización de la Enseñanza Superior".

Palavras-chave:

Formación docente; Sindicato docente; Profesionalización del docente; Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo.

Introducción

El propósito de este trabajo es compartir con nuestros pares una experiencia de formación impulsada, diseñada y cogestionada por la Asociación Docente[13] y el Rectorado de de la Universidad de Buenos Aires.

La cristalización de esta iniciativa, quizá la más importante de las que hemos promovido desde ADUBA hasta ahora, ha sido el resultado de un trabajo de cooperación que se inicia a fines del 2007 y que condujo a la creación de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, el 12 de mayo de 2010, por parte del Consejo Superior[14] de esta universidad.

Esta carrera de postgrado nos ha permitido promover ejes de formación, que consideramos indispensables para el trabajo de reflexión sobre nuestras prácticas y su contexto, y expandir los espacios de formación que, recuperando la tradición de la universidad pública argentina, deben ser de acceso libre y gratuito para el colectivo de los docentes universitarios.

Analizar documentos y recuperar los principales eventos que constituyeron el proceso de creación de la maestría nos permitirá acercarnos a los supuestos que guiaron este proyecto y que han permitido que, en el primer año de su instrumentación, contemos con una población de 195 maestrandos.

Memoria Histórica

A fines del año 2007 y en función de un plan integral de formación docente que la Asociación Docente de la Universidad de Buenos Aires (ADUBA) y la Federación de Docentes de las Universidades (FEDUN) habían comenzado a desarrollar, se acuerda con el rectorado de la Universidad de Buenos Aires el diseño y la instrumentación, en forma conjunta, de una carrera de

[13] La Asociación Docente de la Universidad de Buenos Aires (**ADUBA**) es el gremio de los docentes de esta universidad nacional e integra la Federación de Docentes de las Universidades (**FEDUN**).

[14] Componen el Consejo Superior, el Rector, los Decanos, cinco representantes por el claustro de profesores, cinco por el claustro de graduados y cinco por el claustro de estudiantes.

postgrado en docencia universitaria que estuviera dirigida a los docentes de la UBA y dependiera de la Secretaría de Asuntos Académicos del rectorado de esta universidad.

En Abril de 2008, se entrega a la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA el primer borrador elaborado por ADUBA; este documento, a través del cual se buscó articular los propósitos de la Asociación con los aportes de especialistas en educación universitaria, comenzaba con una cita a Ángel Díaz Barriga:

> *Los planteamientos, enfoques disciplinares y exigencias respecto al aprendizaje estudiantil que tiene que promover el docente, surgen de ámbitos muy distintos que a su vez reflejan una profunda polarización de conceptos. Si algo puede describir la época actual en esta perspectiva es considerar que en cuanto a las posibilidades de enseñanza, la tarea docente se encuentra caracterizada por gran oferta de opciones y diversas exigencias que, en los hechos, son una torre de Babel (Díaz Barriga, 2005, p.10).*

Pues creemos que la docencia universitaria se desarrolla en un conjunto de situaciones que han determinado un nuevo contexto: "*Es frente a esta multiplicidad que cada docente tiene que construir su estilo didáctico y desarrollar estrategias de enseñanza"* (Díaz Barriga, 2005, p. 10).

Así, en una época caracterizada por procesos de reorganización institucional a nivel global, analizar la función docente es una empresa compleja pero indispensable para identificar y reflexionar sobre los procesos que atraviesan a la educación superior y a la profesionalización del docente universitario en nuestro país. Recorrer las distintas dimensiones del problema nos enfrenta a procesos globales, regionales, nacionales y locales, que, en muchos casos, generan exigencias que pueden ser contradictorias entre sí.

En ese escenario, la reflexión sobre las prácticas, el análisis de las concepciones que las sustentan y la hibridación de las aportaciones son herramientas que pueden permitir la expansión de los niveles de autonomía, la estabilización de la identidad y el procesamiento de la dimensión emotiva del docente universitario. La articulación entre una práctica reflexiva y la profesionalización de la enseñanza puede, aunque la formación sea un solo vector de la profesionalización progresiva, operar a nivel de sus competencias.

Por eso, lo distintivo del planteo, con relación a otras propuestas de formación, fue el interés por la problemática de la profesionalización docente y su articulación con una didáctica situada desde una perspectiva socio-histórica, de ahí que los objetivos tuvieran el propósito de promover:

- Una adecuada capacitación en el análisis de los procesos institucionales, cognitivos y motivacionales implicados en la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior.
- La comprensión crítica de las posiciones empírico-teóricas que sustentan los trabajos sobre enseñanza y aprendizaje y su articulación con las estrategias motivacionales situadas en la institución universitaria.
- El conocimiento sobre los principales debates que problematizan el ámbito de la educación superior.
- La producción de conocimiento sobre la utilización de las nuevas tecnologías en la educación.
- El fomento del trabajo interdisciplinario. (ADUBA, 2008)

En función de esto, esbozábamos una estructura curricular con seminarios tales como: "Dimensión socio-histórica de la institución educativa", "Legislación y sistemas de organización universitaria" y "Evaluación y acreditación de la Educación Superior". Además de otros que abordaban ejes considerados prioritarios: "Motivación en contextos educativos", "Enseñanza y tecnologías", "Teorías de la enseñanza y el aprendizaje" y "Diseño y desarrollo de materiales educativos" entre otros.

Al tiempo en que ADUBA elaboraba este documento, el equipo de la Secretaria de Asuntos Académicos producía lineamientos de trabajo y un *"Informe Comparativo sobre Carreras Docentes*[15] *de la UBA",* que permitiría trabajar en la articulación de la futura Maestría con las siete Carreras Docentes existentes en algunas de las unidades académicas de la UBA (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo; Facultad de Ciencias Económicas; Facultad de Ciencias Veterinarias; Facultad de Farmacia y Bioquímica; Facultad de Derecho; Facultad de Medicina; Facultad de Odontología) y con las Especializaciones en docencia con que cuentan las Facultades de Ciencias Económicas y Ciencias Veterinarias.

Estos anteproyectos e informes fueron la base para el trabajo colaborativo que permitió elevar al Consejo Superior de UBA el proyecto de creación de la Maestría en Docencia Universitaria que fuera aprobada el 12 de Mayo de 2010.

[15] La "Carrera Docente", reglamentada por el estatuto de la UBA, se adapta a la estructura de cada una de las Facultades y posee un régimen especial para el otorgamiento del título de docente autorizado; implica la asistencia a cursos y seminarios sobre temas vinculados a la respectiva asignatura y la participación en cursos de metodología de la enseñanza y la investigación.

Marco normativo de la Maestría

La Resolución 393/10 del Consejo Superior de la UBA establece la creación de la Maestría en Docencia Universitaria, la reglamenta y aprueba el plan de estudios y los contenidos que abordaremos a continuación.

a. Organización institucional: La organización institucional comprende un Comité Académico Asesor, Una Comisión de Maestría, un Director y dos Secretarios (Secretario Académico y Secretario Administrativo).

El Comité Académico Asesor está conformado por representantes de las 13 unidades académicas de la UBA, del Ciclo Básico Común[16], de la Asociación Docente de la UBA y de la Secretaría de Asuntos Académicos y tiene la función de analizar los antecedentes de los postulantes a la maestría, recomendando la acreditación de estudios cursados y los planes a realizar para obtener el título.

A la Comisión de Maestría la integran representantes de las siete carreras docentes existentes en la UBA y tiene como principales funciones: Realizar la selección de los aspirantes, aprobar los programas de los seminarios, supervisar el cumplimiento del plan de estudios y elaborar de propuestas de modificación.

Como puede observarse, el nivel de participación de todas las unidades académicas de la UBA es tal que permite la participación de representantes con distinta formación disciplinar y garantiza que docentes con distintos tradiciones de formación participen de los órganos colegiados de conducción. Este tipo de estructura pretende evitar, entre otras cosas, que la organización académica sea el producto de una visión disciplinar parcializada o, dicho de otra manera, el resultado de la hegemonía de un paradigma particular.

b. Organización académica: El plan de estudios se organiza en Ciclos a los cuales les corresponde los seminarios que se mencionan a continuación.

- Ciclo I: 1. Los estudios universitarios: tradiciones y modelos. 2. La UBA: marcos normativos. 3. Las instituciones de Educación Superior. 4. Estrategias de enseñanza.
- Ciclo II: 5.Análisis de las prácticas de enseñanza. 6. El Currículo Universitario. 7. Evaluación de los aprendizajes. 8. Producción de materiales para la enseñanza mediados por tecnologías.

[16] El Ciclo Básico Común es el primer año de las licenciaturas que se dictan en todas las Facultades de la UBA, posee una estructura organizativa propia y depende del Consejo Superior.

- Ciclo III: 9. Estudio comparado de organizaciones y currículos universitarios. 10. La investigación educativa: enfoques, metodologías y técnicas.
- Materias electivas: 11. El oficio docente universitario en el debate pedagógico contemporáneo. 12. Tecnología educativa. 13. Evaluación de programas y proyectos.
- Ciclo IV: 14. Seminario metodológico de Tesis. Talleres de apoyo para el trabajo de tesis.

De este conjunto queremos recortar una secuencia de seminarios pues observar sus contenidos mínimos nos permite ilustrar parte de las concepciones que guiaron nuestra posición en cada uno de los momentos del diseño de la maestría:

> 1. Los estudios universitarios: tradiciones y modelos
>
> Los modelos europeos. Las universidades en América durante la primera mitad del siglo XIX. Los orígenes de la Universidad de Buenos Aires. La universidad argentina de la Ley Avellaneda a la Reforma. La reforma universitaria. La Universidad durante el peronismo. La renovación 1955-1966. Politización, masificación. Las dictaduras. El sistema universitario en las décadas del 80 y del 90. Problemáticas y desafíos contemporáneos.
>
> 2. La UBA: marcos normativos
>
> Las bases constitucionales y legales de la educación argentina universitaria. Evolución de la legislación universitaria argentina. El proceso de transformación de las instituciones universitarias en las últimas décadas. Tendencias y perspectivas actuales de la política universitaria argentina: características, tensiones y posibilidades. La Universidad de Buenos Aires en el contexto del sistema Universitario Nacional. Su historia, la organización institucional y académica, marco normativo.
>
> 3. Las instituciones de Educación Superior
>
> Componentes constitutivos de las instituciones de Educación Superior; perspectivas teóricas para su abordaje. Los espacios institucionales: emergencia e institucionalización. El problema de la producción y circulación de conocimientos. Análisis de situaciones y procesos de formación. Áreas y tipos de intervención docente.
>
> 9. Estudio comparado de organizaciones y currículos universitarios
>
> Tipos de organizaciones y formas de articulación de los sistemas de Educación Superior. Historia del currículo del nivel superior. Análisis comparativo de tradiciones y estructuras curriculares. Perspectivas del debate contemporáneo. Experiencias innovadoras (Consejo Superior de la UBA, 2010).

Estos seminarios nos permiten situar nuestras prácticas y comenzar a trabajar parte de las contradicciones mencionadas en la cita con la que iniciamos esta comunicación, recuperando, de esta manera, los ejes principales del diseño original elaborado en el año 2008. Por otro lado, los contenidos del seminario que transcribimos a continuación nos resulta de utilidad para mostrar lo que pretendemos sea el inicio de un intercambio teórico que, aún reflejando distintas posiciones teóricas, le permitirá al maestrando problematizar su lugar en el complejo entramado de las instituciones de educación superior.

> 11. El oficio docente en el debate pedagógico contemporáneo
>
> La reconstrucción histórica del oficio, la demarcación de la enseñanza en el nivel superior. Corrientes actuales en el campo de la docencia universitaria. Los enfoques críticos. Los debates pedagógicos y la construcción .de una nueva agenda. La producción multidisciplinaria. Enseñanza, creatividad e innovación. Los escenarios contemporáneos y las prospectivas: certezas, incertidumbres y desafíos.

El recorte de estos contenidos mínimos lo efectuamos para explicitar nuestras creencias sobre cómo se debe orientar la formación y la producción de conocimientos en la Maestría en Docencia Universitaria.

c. Articulación de la maestría con las carreras docentes y especializaciones:

> Los auxiliares docentes que hayan obtenido su certificación como docentes autorizados podrán solicitar –según los currículos de su formación- el reconocimiento del Ciclo I y el Ciclo II o partes de ambos.
>
> En el caso de los docentes que hayan realizado una especialización en docencia universitaria en Universidades Nacionales debidamente acreditas por organismos reconocidos a nivel nacional, se le computarán las horas de dichas especializaciones (Consejo Superior de la UBA, 2010).

De esta manera se busca romper con una tendencia arraigada en las instituciones de educación superior en donde los espacios de formación, más que conformar redes que permitan el flujo lateral, la cooperación y la colaboración, constituyen compartimentos estancos que obstaculizan la producción interdisciplinaria.

El primer año de implementación

En diciembre de 2010 se presenta la Maestría en Docencia Universitaria, al conjunto de la comunidad académica de la UBA, a través de una charla en la que se informa sobre la misma y sobre el cronograma de actividades planteadas para el año 2011.

En febrero comienza la inscripción para iniciar el cursado de los seminarios en abril y, si bien durante los primeros meses del año la actividad académica es limitada, el número de docentes inscriptos se encuentra muy por encima de la inscripción media de otras carreras de postgrado. Los resultados fueron los siguientes: En la primera inscripción hubo 56 docentes inscriptos de 12 unidades académicas (tabla 1.1) y en la segunda 139 de 9 unidades académicas (tabla 1.2).

Tabla 1.1.

Unidad Académica	**Inscriptos**
Ciclo Básico Común	17
Facultad de Ciencias Económicas	9
Facultad de Psicología	9
Facultad de Ciencias Sociales	4
Facultad de Farmacia y Bioquímica	4
Facultad de Arquitectura y Urbanismo	3
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales	3
Facultad de Filosofía y Letras	2
Facultad de Medicina	2
Facultad de Agronomía	1
Facultad de Ingeniería	1
Facultad de Odontología	1

Tabla 1.2

Unidad Académica	**Inscriptos**
Facultad de Ciencias Veterinarias	46
Facultad de Odontología	25
Facultad de Farmacia y Bioquímica	23
Facultad de Medicina	19
Facultad de Ciencias Económicas	8

Facultad de Derecho	8
Facultad de Arquitectura y Urbanismo	6
Ciclo Básico Común	3
Facultad de Agronomía	1

La inscripción se realizó en dos etapas pues en un primer período se convocó a docentes de la UBA que no han realizado la Carrera Docente o concluido otros estudios de postgrado en docencia universitaria y luego a quienes tuvieran el título de Docente Autorizado o el de alguna de las especializaciones en docencia universitaria que existen en la universidades nacionales.

Así, con el seminario "La UBA: marcos normativos", se inicia un ciclo que tuvo como una de sus características, la oferta simultánea de seminarios para que el total de inscriptos se distribuya en pequeños grupos que permitan un mejor trabajo en el aula.

Docentes de la UBA y de universidades del exterior comienzan a configurar un conjunto que busca representar a las principales líneas de producción de conocimiento sobre la educación superior y la profesión del docente universitario.

Para ello la Asociación Docente de la UBA ha invertido e invierte en los sueldos docentes y en parte de la estructura administrativa, siendo esta una experiencia inédita y una herramienta que permite poner en primer plano la necesidad de que la formación del docente de la universidad pública sea de calidad, libre y gratuita; pues ella debe constituirse en un componente fundamental de la estabilidad laboral y de la promoción en la carrera académica del docente.

Mejorar las Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo implica ir superando las contradicciones que atraviesan nuestra práctica cotidiana, no hacerlo significa, entre otras cosas, reproducir condiciones que propician y profundizan el riesgo psico-social.

Por último, y volviendo al grupo de maestrandos que han trabajado durante el año 2011, queremos remarcar que el nivel de compromiso y el tipo de motivación pudo observarse en una serie de encuentros personales, que buscamos instalar como mecanismo permanente de consulta y evaluación conjunta con los maestrandos, y a través de indicadores como una baja tasa de deserción (menor al 10 % del total de los inscriptos) que, según informes preliminares, responde a problemas personales que obligan, no al abandono de los estudios, sino a su postergación (tabla 1.3).

Tabla 1.3

Razones y continuidad	**Porcentaje**

Razones personales le impiden seguir cursando la maestría, no solicitan readmisión	10%
Razones personales le impiden seguir cursando este año, solicitan readmisión en el 2012	90%

Los datos y las apreciaciones que aquí planteamos constituyen una primera aproximación a un proceso cuyo análisis profundizaremos pero que no queríamos dejar de compartirlas en un espacio de intercambio y producción tan importante como es este congreso.

Bibliografía

ADUBA (2008). Borrador de creación de la Especialización en Docencia Universitaria. Inédito.

Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires (2010). Resolución 393/10. Buenos Aires: Actas de las sesiones Consejo Superior.

Díaz Barriga, Á. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. Perfiles Educativos. XXVII (108), 9-30.

Estatuto de la UBA (1960). http://www.uba.ar/download/institucional/uba/9-32.pdf

Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA (2007). Informe comparativo sobre Carreras Docentes de la UBA. Inédito.

6.12.

Título:

Formação e valorização do professor para/do Ensino Superior: quadro conceitual e ideológico

Autor/a (es/as):

Biagini, Jussara [Centro Federal de Educação Tecnologica]

Resumo:

Esta comunicação apresenta um quadro conceitual e ideológico sobre formação e valorização do professor para/do ensino superior. Busca-se compreender referencias/modelos de docência necessária; conhecimentos/saberes referendados em processos/programas profissionalizantes; compromissos requeridos à profissionalização e/ou valorização docente. A interlocução com um marco teórico não tem a finalidade de utilização para mecanicamente explicar a realidade.

Por tanto, a incursão teórica aqui desenvolvida constitui um recurso essencial para a análise da significação da temática investigada.

Ser e estar na profissão professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, compromissos éticos e consciência profissional, social e política. O ensino, prática social complexa, imbricada de conflitos de valor demanda (re) conhecimento de *"sentidos do trabalho docente"*. Saber ensinar constitui em preceito que tende (re) significar a identidade dessa profissão. Formar para o exercício da docência para/no o ensino superior requer considerações a respeito do espaço institucional para desenvolvimento do trabalho docente, investimento competente e critico no âmbito do traçado perfil necessário da profissionalização.

Refletir sobre formação e/ou valorização profissional consiste em ponderar que a profissão professor demanda não somente racionalidade técnica, no intuito de obter certo domínio do repertório instrumental-metodológico do "*como*" fazer práticas pedagógicas, mas, também envolve mecanismo de poder e princípios de controle que explicitam ou ocultam as condições de dominância de "*quem"* decide sobre apropriação e da transmissão do saber e do agir.

A formação e valorização desse profissional concretizam em conteúdos de preocupação dos meios educativos que discutem, sobretudo, o enquadramento entre qualidade dos resultados do ensino superior e preparo político, cientifico e pedagógico da docência. Nesses termos, se expressa à relevância e pertinências do quadro textual das questões aqui trabalhadas. As informações e dados singulares aqui desenvolvidos, estruturam-se o mais objetivamente possível. Nos limites do trabalho crítico-reflexivo se imprimem as possibilidades no centro das discussões a respeito do enquadramento em apreço as seguintes premissas conceituais e ideológicas referentes a exigências formativo-valorativas da profissão professor para/do ensino superior:

- (re) definição de processos/programas formativos do educador, considerando que sua profissionalidade é manifestada mediante a uma racionalidade que expressa uma essência – a teoria;

- (re) conhecimento da profissão docente como pratica educativa. Por tanto, desempenho tal pratica versa sobre produção e/ou legitimação de interesses ideológicos específicos (a quem e por que interessa trabalho da docência);

- acepção do educador como profissional da "relação do saber", nesses termos, exige-se considerações sobre ciência, conhecimento, saber disciplinar: determinantes da formação

acadêmica/profissionalizante nos cursos de graduação;

- (re) condução da formação e valorização do professor como elemento catalisador do desenvolvimento da docência universitária. Essa dimensão presume conhecimentos específicos sobre a função de ensinar, competências habilidades que incidem o oficio da docência.

O que há mais significativo na elaboração deste quadro textual faz-se no sentido de verificar o quanto são tênues considerar o indicativo essas premissas.

Palavras-chave:

Formação; Valorização; Docência Universitária; Ensino; Professor necessário.

Formação e valorização docente como matrizes estruturantes do desenvolvimento da profissão professor para/do ensino superior convertem em conteúdos ideológicos no campo da educação universitária. Nesses termos, torna-se especialmente necessário (re) considerar políticas, preceitos e indicadores sobre essa formação e valorização, de modo a interrogar acerca de modelos de educadores necessários, conhecimentos/saberes referenciados em processos/programas profissionalizantes e compromissos requeridos a esta profissionalização.

O propósito desta comunicação consiste em apresentar um quadro conceitual e ideológico sobre formação e valorização do professor para/do ensino superior. Indagações como: a legitimidade de projetar referências/modelos formativos para profissão docente pertence a *"quem"*? e valorizar o trabalho do educador interessa a *"quem"?* Fazem parte do roteiro de questionamento a respeito do mapeamento e remapeamento teórico, conceitual e, ainda, ideológico, político relativo à temática em pareço. Ressalta-se que interlocução com marco teórico específico, que toma como objeto questões referente à formação e valorização do professor de modo geral e daquele profissional para/do ensino superior, não tem a finalidade de utilização para mecanicamente explicar tal realidade investigativa. Assim, as discussões aqui trabalhadas constituem em recursos para compreensão do objeto de estudo.

Profissão, profissionalismo, profissionalidade, formação profissionalizante do professor tornam palavras-chaves nos debates educacionais a partir do momento em que questões relativas à qualidade do ensino superior em particular e da educação universitária como um todo constituem em eixos condutores dos movimentos de reforma e contrarreformas campo educacional, fundamentalmente, na década de 1990. No cerne da matéria alusiva da qualidade desse ensino e dessa educação imprime propósito conceitual/ideológico de transformar processos formativos/educacionais em fatores decisivos de desenvolvimento sustentável de uma dada nação.

Organizações internacionais, que promovem políticas intervencionistas de reajuste social na condição de conceber reestruturação econômica de países mergulhados em crises cíclicas do capitalismo[i], valorizam a Educação como estratégia de possibilitar desenvolvimento com equidade na ordem das sociedades contemporâneas capitalistas. Essa valorização tem como prerrogativa ideológica perspectiva de justiça social voltada às camadas mais pobres da população, para que possam transformar seu capital social pela aquisição de capital cultural/escolar, o que poderá resultar em melhoria da qualidade vida na proeminência de certa participação ativa para ordem social/produtiva. As bases do reajuste social promovido por essas Organizações Internacionais incidem efeitos de democracia com coesão, equidade, supondo referencia de cidadania trazida em rendimento eficiente de inserção criativa e positiva do cidadão na estrutura sociedade dos referidos dos países, fundamentalmente, no enfrentamento incertezas vinculadas ao quadro de agravamento econômico social que solam os países capitalistas, em destaque aqueles que se encontram em fase de desenvolvimento.

No âmbito das políticas públicas para educação na Europa, Fernández Cruz (2007) [ii] infere sobre a construção da sociedade do conhecimento como matriz estruturante dessas políticas. Considerando a (pre)posição da construção da sociedade do conhecimento, analises e reflexões referentes à condução de mudanças que são desencadeadas no campo da educação superior europeia, fundamentalmente, com a Declaração de Bolonha[iii]. Sob tais circunstâncias, propósitos de melhorias da qualidade e eficácia do ensino superior são traçados na configuração de seis eixos estruturadores de políticas públicas destinadas a processos educacionais europeus, assim discriminados:

1- Provimento de novas qualificações básicas para todos os cidadãos, o campo da educação pública torna-se projeto de passaporte obrigatório para aquisição dessas qualificações. Esse provimento direcionado aos processos educacionais deliena e é delineados pela seguinte dimensão formativa: mais importante do que saber é fazer, saber buscar informações, saber produzir resultados, saber adaptar-se às mudanças sociais, econômicas e tecnológicas. A Formação de cidadãos do conhecimento toena-se principio delineador da formação dos principais grupos sociais estruturantes da sociedade do conhecimento.

2- Investimento público considerável em recursos humanos, de modo que a promover a aquisição de uma quantidade – ou um grau de educação entendida como apropriação de certo volume de conhecimento, de habilidade e de atitude no sortimento permanente de desenvolvimento das aptidões para vida social e produtiva;

3- Inovação dos métodos de ensino e aprendizagem mediante o reconhecimento do potencial possível das tecnologias aplicadas à educação, equipamentos e programas informativo-educativos, aprendizado por meios eletrônicos;

4- Sistemas de reconhecimento e valorização de aprendizagem adquirida ao longo da vida consideram-se a necessidade melhoria ou fomento de procedimentos pedagógico de transferência de créditos e de certificação de competências obtidas por meio de aprendizados/experiências extracurriculares;

5- (Re) definição de serviços e programas político-pedagógicos que favoreçam ascensão de grupos socialmente minoritários aos processos educativos escolares, em destaque favorecimento do acesso ao ensino superior, considerações a respeito de possibilidades de garantia de um salário cultural digno a todos os cidadãos,

6- Inferências sobre modelo de competências como norteador da qualidade dos processos educativos, almejando alcançar a formação *"tipo ideal"*, de *"dever ser social".* A noção de competência traz embutido o deslocamento do foco do trabalho educacional do *"ensinar"* para o *"aprender".* O conhecimento a ser ensinado e aprendido, previamente, define-se por sua operacionalidade: ênfase no saber, no saber-fazer, saber buscar informações, saber produz resultados, saber manejar equipamentos, saber adaptar as mudanças.

Uma referencia importante para entendimento de processos formação e valorização do professor para/do ensino superior na America Latina, encontra-se nos estudos de Torres (2002) que infere sobre o acesso mais direto de agências internacionais portadoras de poder financeiro, no delineamento de (re) formulações de políticas educativas para países pertencentes a esse bloco continental, fundamentalmente políticas direcionadas a financiamento de formação e profissionalização docente. A partir das reflexões da teórica compreende que o delineamento dado por tais agencia internacionais na esfera de definições, prioridade, estratégias e conteúdos para formação e valorização do educador universitário expressa uma lógica binária, na qual se estrutura um conjunto de clássicas e novas tensões concernentes a questão:

- salário *versus* capacitação – não é reconhecida a importância e interdependência dessas lógicas, manifesta-se certa posição ideológica de desconsiderá-las em elementos estruturantes da formação profissionalizante do professor;

- atuação Professional *versus* tecnologia educativa - postula-se a definição da atuação do profissional no processo formativo universitário pela exclusividade do uso de tecnologias em classes. Essa utilização, muitas vezes, tem o efeito de substituto à solução dos conflitos emergentes

da profissão (falta preparo para desenvolver a função de ensinar, deficiências metodológicas na formação, escassez de tempo para promover auto-capacitaçao);

- formação inicial *versus* formação em serviço – estabelece-se um corte fulcral entre essas lógicas, de modo a possibilitar grau de valor a formação em serviço em função de essa modalidade formativa ser considerada mais efetiva em termos financeiros;

- Ensino Presencial *versus* Ensino a Distancia - ênfase recai sobre a segunda lógica por rotular limites/problemas eminentes a primeira lógica. O Ensino a Distancia promovido na exclusividade de formar profissionalmente o docente universitário sucede reducionismo à medida que se desconsidera a diversidade de modalidade e estratégias para aprendizagem a respeito dessa profissão;

- professor como técnico-especialista *versus* professor como intelectual – realçar a primeira lógica acomete em rascunhar desenhos formativos e valorativos da profissão professor, em que se ressalta rigor pela aplicação de regras que derivam do conhecimento cientifico, sendo por tanto minimizado perspectiva desse profissional como pratico autônomo, artista que reflete que toma decisão e que tem possibilidades de criar durante o exercício da profissão;

- necessidades profissionalizantes da docência universitária *versus* necessidades de reforma do currículo e das formas educativas para o ensino superior – a priorização dessas últimas lógicas acarreta em negação ou minimização da participação do docente em identificar suas próprias necessidades de formação.

Particularizar reflexões sobre formação de professor, conseqüentemente valorização da profissão, traz embutido à necessidade de conceber o ensino como atividade profissional atraente. Pimenta e Anastasiou (2005) imprimem a necessidade tomar a formação docente como processo permanente e envolve valorização identitária e profissional no âmbito da prática social. A partir das reflexões dessas teóricas definem-se quatro grandes conjuntos norteadores dessa formação, valorização identitária e profissional dos professores:

- Conteúdos articulados de diversas áreas do saber e do ensino: ciências humanas e naturais, da cultura e artes;

- Conteúdos didático-pedagógicos fortemente enquadrados ao campo profissionalizante;

- Conteúdos atrelados a saberes pedagógicos ampliados no campo teórico da pratica educacional;

- Conteúdos vinculados ä compreensão do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. (p.13)

A universidade como organização prevalece interações entre profissionais educadores a fim de alcançar objetivos formativo-educativos que são próprios dessa organização. A universidade constitui-se em local de exercício da profissão, espaço de (re) significação do trabalho da docência. Nessa organização o professor coloca em pratica suas convicções, sua noção de realidade, sua competência pessoas, trocando informações e experiências com outros profissionais. Repensar as interações entre profissionais educadores no ambiente de trabalho no/para o ensino superior faz sobrevir o exercício da docência desenvolve-se a partir de uma base teórica, que não é somente operacional e instrumental. O papel que esse profissional desempenha é destacado, na medida em que suas ações interagem, de forma consciente ou não, com conservação e a reprodução do equilíbrio dos trabalhos desenvolvidos na universidade, tendo em vista o alcance dos objetivos formativo- educativos definidos.

Na universidade desenvolve-se ora mecanismo de negociação, ora momentos de troca, que favorece diálogos e monólogos a respeito da função de ensinar. Reconhece na profissionalidade do docente universitário que essa função implica (re) considera uma base teórica, e não somente operacional e instrumental. No desenvolvimento de um processo de negociar e elaborar, simultaneamente, sentido para função ensinar incide a compreensão de não há nada naturalmente dado no sistema de trabalho da docência universitária.

As maneiras de conceber a vida profissional docente universitário ("construção da profissionalidade") as formas de viver e expressar o trabalho do professor no/para o ensino superior ("sentido de trabalho") estruturam-se reflexões a respeito do estar e ser na profissão. Formar e valorizar essa profissão requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, compromissos éticos e consciência profissional, social e política. O ensino pratica social complexa, imbricada de conflitos de valor constitui em preceito que tende (re) significar a identidade dessa profissão. Formar para o exercício da docência do/no o ensino superior imprime considerações a respeito do espaço institucional para desenvolvimento do trabalho docente, investimento competente e critico no âmbito do traçado do perfil necessário da profissionalização.

Formação e valorização do professor concretizam-se conteúdos de preocupação dos meios educativos que discutem, sobretudo, o enquadramento entre qualidade dos resultados do ensino superior e preparo político, cientifico e pedagógico da docência. Nesses termos, se expressa à relevância e pertinências do esforço em trabalhar criticamente com imo de elaboração de três matrizes orientadoras que se completam e se entrelaçam no trato desse quadro textual. A primeira matriz condiz com a atitude de conceber essa profissão como exercício de uma tarefa de caráter laboral educativo a serviço da formação acadêmica e profissionalizante na universidade. Na

moldura mais ampla de desenvolvimento dessa tarefa (re) desenha competências profissionais centradas na função de ensinar. O enfretamento de situações de ensino, o professor emprega conhecimentos das ciências, da arte, da filosofia da pedagogia de das ciências da educação na condição de ferramentas para desenvolvimento eficaz da função ensinar. (Pimenta e Anastasiou, 2005).

A segunda matriz implica em considerar que o professor, em suas ações, concepções e representações, a presença de uma racionalidade que (re)produz perspectiva de aquisição w transmissão de saber cientifico. O caráter de cientificidade do trabalho docente exercido no/para o ensino superior consiste em estabelecer conjugação entre teoria e pratica, ponderando a compreensão de uma *práxis* emergente no/do processo formativo/educativo da universidade. Essa *práxis* adquire significado a partir da apropriação ativa de saberes curriculares e disciplinares, saberes de formação inicial e continuada, valorização da profissão, função profissionalizante e de vida.

A última matriz concebe a formação e valorização do professor como catalisadores do desenvolvimento da docência universitária. A função profissional de todo professor possui em seu devir uma natureza pedagogia traduzida em objetivos educativos de formação humana, processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação (Pimenta e Anastasiou, 2005) Por tanto, é importante reconhecer os professores como atores competentes, sujeitos do conhecimento. Formar para o exercício da docência do/no o ensino superior requer considerações a respeito do espaço institucional para desenvolvimento do trabalho docente, investimento competente e critico no âmbito do traçado perfil necessário da profissionalização.

Reportando as reflexões de Tedesco (1998) sobre profissionalização e desprofissionalização docente, López Lopez (2010) pontua uma situação um tanto ambígua relativa ao professionalismo e profissão de professor para/do ensino superior, primordialmente público, uma vez que se percebe por um lado uma reivindicação maior de professionalidade manifestada por: conhecimento de o programa disciplinar, autonomia acadêmica, prática investigativa da própria atividade profissional, trabalho em equipe, liderança pedagógica. Por outro lado, se verifica uma perspectiva bastante contraditória de desprofissionalizar a docência docente a partir da banalização do modelo norteado por confiabilidade de domínio técnico do ensino na formação profissional do professor, descompromisso político em relação às condições materiais e simbólicas de desenvolvimento eficaz do trabalho docente.

Refletir sobre formação e/ou valorização profissional consiste em ponderar que a profissão professor demanda não somente racionalidade técnica, no intuito de obter certo domínio do

repertório instrumental-metodológico do "*como*" fazer práticas pedagógicas, mas, também envolve mecanismo de poder e princípios de controle que explicitam ou ocultam as condições de dominância de "*quem",* das condições de apropriação e da transmissão do saber e do agir.

Na perspectiva de conceber o professor universitário como profissional epistemológico em ação, e tendo por concepção o ensino como pratica social e complexa, imbricada conflitos de valor que exige postura ética e política (Pimenta e Anastasiou, 2005), o conceito de competência[iv] torna-se estruturante a formação e valorização desse profissional. Subjaz a esse conceito a (re) significação de uma zona interseção entre saberes e conhecimentos cientifico, pedagógicos educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criativa para o desenvolvimento do trabalho docente.

Escudero (2006) relaciona formação, valorização docente e garantia do direito a uma boa educação para todos. O conceito de qualidade é referendado pelo da eficácia eticamente orientada para sustentabilidade da profissionalidade desse profissional. Essa sustentabilidade configura uma perspectiva que singulariza o ensino e a transmissão do conhecimento, que conjuga processos relacionais e formativos pontuado por um saber no favorecimento de uma lógica de aprendizagem. Embasado nas reflexões desse teórico eleva-se a profissão professor como um dos pilares de políticas e práticas de formação profissionalizante, por tanto, cabe refletir *"que tipo de educadores é tencionado no âmbito dessas políticas e práticas de formação profissionalizantes"? "Que tipo educador necessita a Universidade? "Como estrutura trabalho desse profissional"?* No cerne dessas reflexões institui valores e conteúdos para referencias/modelos de docência esquematizada nas políticas e práticas educativas.

Embasando-se, ainda, nas induções críticas-reflexivas de Escudero (2006, p23) pondera-se que proceder a leituras interpretativas na esfera de políticas e praticas formativas do professor, bem como apreciar criticamente compromissos requeridos à profissionalização e/ou valorização desse profissional, implica em atentar que o exercício da docência imprime necessidade de investimentos profundos no cerne da professionalidade docente. Esses investimentos direcionam para melhoria e/ou consolidação de praticas ensino, de processos de acompanhamento pedagógico discente, metodologias de avaliação de aprendizagem, gestão de classe, praticas de pesquisas, estratégias de aquisição-transmissão de valores. Isso não é tudo, defende-se a necessidade de interrogar os docentes que desenvolvem o trabalho da docência, de modo a conceber desses profissionais um estatuto de saberes, de experiência, de trabalho como organização dotada de autonomia e decisão no dia-a-dia da docência universitária.

Goodson (2006) defende a ideia de investir na *práxis* como lugar de produção de saberes e de evidenciar a perspectivas do desenvolvimento profissional dos professores. Nessa dimensão é

destacado o caráter plural e complexo da relação Saber e Trabalho. Busca-se superar o modelo da racionalidade técnica, no intuito de obter certo domínio instrumental do "*como*" fazer o trabalho docente. Não se pretende considerar essa relação apenas numa dimensão pedagógica, mas também na configuração de u quadro conceitual de saberes.

Formar e valorizar o professor para/do ensino superior envolvem investigação a respeito da articulação entre pratica e a reflexão sobre praticas. Nessa dimensão circunscreve perspectiva de analisar duas (pro) posições crítico-interpretativas: a da profissionalização da profissão docente reflexivo (Schön, 1995) e, a da referencia pensamento pratico do educador (Perez Gomes, 1995). Formação e valorização desse profissional por tanto, devam ser encarados como processo integrado e permanente de um projeto de ação e de trans-formação da profissionalidade para /do ensino superior (Nóvoa, 1996, p.30). Sob tais circunstâncias ideológico-conceituais, tem-se evidencias de processos/programas profissionalizantes; compromissos requeridos à profissionalização e de referencia da profissão.

No Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) apresentam-se reflexões comparativas sobre situações da profissão docente. Fortes criticas são demarcadas no âmago da deficiência de processos/programas profissionalizantes pela fragilidade para com compromisso de oferta de uma formação mais prática, perspectiva pouco visível de considerar complexidade e riqueza de agregar saberes de diferentes campos das Ciências Humanas (Filosofia, Psicologia, Tecnologias Educativas, Sociologia, Pedagogia, Antropologia, entre outros), minimização da importância de incorpora temática como diversidade, multiculturalismo direito a diferenças, reducionismo em relação acuidade em configurar novos espaços epistemológicos, mais holísticos y interdependentes. (Ibermón, 2005, Tedesco, 2006, Zabalza, 2007, Garcia, 2008 e López López, 2010)

No momento em que se adentra na temática da profissionalidade da docência universitária descortinam-se limites, desafios, possibilidades de melhoria e otimização de processos de ensinos que conduzem demanda de mudanças na profissão de professor (Ibermón, 2005, Tedesco, 2006, Zabalza, 2007, Garcia, 2008 e López López, 2010):

- necessidade de prolongar tempo de profissionalidade do professor;

- Estabelecimento de novos mecanismos seletivos fundamentados em critérios de qualificação intelectual, como também em critérios de personalidade;

- Substituição dos enfoques exclusivamente normativos, para modelos mais genéricos de educador assentando-se nas competências (estánderes) da profissão;

- Adequação dos conteúdos de formação inicial e continuada do profissional com realidades da pratica de ensino;

- Redefinição dos planos formativos de educadores, assim como do funcionamento das instituições formadores, de modo a expressar questões de perfis diferenciados de alunos universitários, (re) considerando conceitos de aprendizagem universitária;

- Incorporação igualitária das tecnologias como instrumentos validos, capazes de favorecer relação educador-aluno-conhecimento.

O papel dos profissionais do magistério superior na organização do ensino e na organização do trabalho formativo-educativo na universidade pressupõe discussões referentes à conceituação de uma profissão que incluem especificidades com a tarefa de (re) construção do conhecimento, recortes culturais, visão de mundo e de sujeitos. O exercício dessa tarefa faz-se ponderando período integral de dedicação do profissional, regulamento das relações trabalhista para o ensino superior, organização em sindicatos, salários compatíveis à função exercida e dignidade no exercício da profissional.

A partir do entendimento da construção de políticas da profissão docente no Brasil, (Oliveira, 2010) destaca-se que nos marcos das reformas educacionais dos anos 1990 são descortinados possíveis mudanças no perfil de trabalho docente e da identidade profissionalizante, trazendo reflexo nos processos de formação inicial e continuada desse profissional. Essa teórica faz inferências sobre articulação entre desempenho da profissão e profissionalidade, é trazida a tona a seguinte citação de Nóvoa (2000) "identidade é um lugar de luta e conflitos, espaço de construção da maneira de estar na profissão". Evoca-se essa identidade é colocada em "*xeque",* fundamentalmente, quando o ensino superior é posto na condição de sucesso de políticas de desenvolvimento de países em fase de construção de economia sustentável, quando o acesso a esse ensino constitui em matriz de promoção de justiça social.

As questões que acabam de ser ponderadas sugerem enfrentamento conceitual e ideológico das condições de eficácia, qualidade e até de sobrevivência das instituições de ensino superior. A partir dos estudos de Oliveira (2005 e 2010) percebe-se que nas reformas desencadeadas na particularidade do ensino superior nos anos de 1990, vem se produzindo uma crise de identidade dos professores gerada pela imposição de auto-reponsabilizarem por razão de a universidade assumir funções, para além das de cunho educacionais. Evidencia-se, porquanto, um processo de desqualificação e desvalorização da docência universitária que perante novas exigências demandadas pelas reformas na educação superior em curso confronta-se com possibilidade de

minimizar do espaço da autonomia profissional como condição de participar das concepções de organização do trabalho docente para/no ensino superior.

A apresentação de um quadro conceitual e ideológico sobre formação e valorização do professor para/do ensino superior, implica por esse profissional como peça fundamental dos processos educativos promulgados na Universidade.

Desvelando possibilidades e limites do trabalho

Do que foi aqui exposto de forma sucinta e, às vezes, por demais rápidas, percebe-se o que há de mais significativo no trabalho assenta-se na atitude manifestar possibilidade nas reflexões desenvolvidas. A elaboração de quadro textual apresentado não se construiu na linearidade da apreensão do aporte teórico selecionado, mas na forma de ensaios que não representam respostas prontas, acabadas. As informações de dados foram estruturadas o mais objetivamente possível. Possibilidades dos estudos realizados estão respaldas na postura investigativa de colocar no centro das discussões conceituais e ideológicas sobre formação e valorização do professor para/do ensino superior, questões relativas a referencias/modelos de docência necessária; conhecimentos/saberes referendados em processos/programas profissionalizantes; compromissos requeridos à profissionalização e/ou valorização docente. No esforço de (re)criar um quatro crítico-reflexivo a respeito da temática em apreço esquematiza-se as seguintes premissas:

- (re) definição de processos/programas formativos do educador, considerando que sua profissionalidade é manifestada mediante a uma racionalidade que expressa uma essência – a teoria. A expressão dessa essência não é construída por acumulação de cursos, de conhecimento e/ou de teorias, mas por meio de um processo reflexivo sobre praticas que (re) significa a profissão de professor.

- (re) conhecimento da profissão docente como pratica educativa. Por tanto, desempenho tal pratica versa sobre produção e/ou legitimação de interesses ideológicos específicos (a quem e por que interessa trabalho da docência).

- acepção do professor como profissional da "relação do saber", nesses termos, exige-se considerações sobre ciência, conhecimento, saber disciplinar: determinantes da formação acadêmica/profissionalizante nos cursos de graduação. Nessa dimensão, admite-se que a construção de sua identidade se faz mediante o saber de experiência de seu trabalho. Lidar com essa "relação do saber" nas exigências de considerar determinantes de formação acadêmica/profissionalizante.

- (re) condução da formação e valorização do professor como elemento catalisador do desenvolvimento da docência universitária. Essa dimensão presume conhecimentos específicos sobre a função de ensinar, competências habilidades que incidem o oficio da docência.

Essas inferências fazem-se no sentido de verificar o quanto são tênues abordar exigências formativo-valorativas da profissão professor para/do ensino superior.

Referencia Bibliográfica

ESCUDERO, J. M (2006) La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. In ESCUDERO, J. M y Gómez, A, L. La formación del profesorado y la mejora de la educación. Octaedro. España. p. 21.51

ESCUDERO, J. M y Gómez, A, L (2006). La formación del profesorado y la mejora de la educación. Octaedro. España. p. 286

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2007). Gestión de la formación de formadores en el marco de las políticas educativas europeas. Granada: Conferencia para el Master Mundusfor.

FERRERES, V, S y IBERNÓN, F. (orgs.) (1999) formación y actualización para la función pedagógica. Síntesis Educación. España. P.288

FREITAS, H, C, L de (2007) *A (Nova) política de formação de professores: a prioridade postergada*. Educ. Soc. Campinas: v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out./jan.

GOODSON, I, F. O currículo em Mudança: Estudos na construção do currículo. Portugal: Porto. P. 231.

IMBERNÓN, F. (2006) La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. In ESCUDERO, J. M y Gómez, A, L. La formación del profesorado y la mejora de la educación. Octaedro. España. p. 21.51

LÓPEZ LÓPEZ, M, C (2010) Marcos Epistemológicos de la Formación. Modulo 1; contextualización de profesionales de la formación. Master Mundusfor.

NÓVOA. A (org.) Os professores e a sua formação. Portugal: Porto. 154p

NÓVOA, A (org.) (1999) Profissão professor. Portugal: Porto. 234p

NÓVOA, A.(2000) Universidade e formação docente. Interface (Botucatu). 2000, vol.4, n.7

PIMENTA, S.G e ANASTASIOU, L, G, C. (2005). Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez. P225

SCHÖN, D, A. (1995) Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA. A (org.) Os professores e a sua formação. Portugal: Porto. 154p

PÉREZ GOMES, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. NÓVOA. A (org.) Os professores e a sua formação. Portugal: Porto. 154p

OLVEIRA, D, A. (2004) A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez.

OLVEIRA, D, A. (2010). Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1. P17-35

TORRES, M R. (2002) Melhorar a qualidade da educação básica? as estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI, Lívia; WARDE Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 3. ed. - São Paulo: Cortez. P 456.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. (1996) Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas. P. 329

WEBER, S. (2003) Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. Educ. Soc. vol.24, n.85.

6.13.

Título:

Diretrizes curriculares para a formação de professores na Universidade Federal do Pampa: um relato de experiência

Autor/a (es/as):

Bianchi, Paula [Universidade Federal do Pampa]

Sawitzki, Maristela Cortez [Universidade Federal do Pampa]

Resumo:

A Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA caracteriza-se como uma instituição multi-campi (total de 10 campi), criada em 2006, sob a tutela de duas universidades federais do Estado

do Rio Grande do Sul (RS): a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Localizada em um território conhecido como mesorregião metade sul do RS, a UNIPAMPA visa atender as manifestações da população da região de inserção quanto à democratização do acesso ao ensino superior gratuito e, também ao desenvolvimento socioeconômico e político. Neste cenário, os cursos de formação de professores recebem atenção, sendo estimulada a ampliação da oferta por tais cursos, com a expectativa de suprir demandas do sistema educacional brasileiro que compreende: a falta de professores nas diferentes áreas do conhecimento e a demanda pela formação continuada. Desde a sua criação (2006) até meados de 2008, os cursos de formação de professores seguiam os projetos das universidades tutoras (UFSM e UFPel), cuja realidade era insuficiente às demandas regionais, ao Projeto Institucional (PI) da UNIPAMPA e à discussão da política nacional de educação brasileira. Considerando o referido contexto, constituiu-se um fórum para discussão sobre as licenciaturas na UNIPAMPA, formado por coordenadores e professores dos cursos de licenciatura, coordenadores acadêmicos dos *campi*, técnicos de assuntos educacionais e membros da Reitoria da universidade. Além disso, participam de forma assistemática professores-convidados e docentes de outros cursos. A partir do fórum, resultou a concepção das Diretrizes Orientadoras para Elaboração dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas da UNIPAMPA. Tais diretrizes têm como objetivo auxiliar na (re) estruturação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, orientando a organização curricular, sob um perfil identitário e uma concepção de licenciatura que atenda às demandas regionais e a política nacional de educação. Para a elaboração das referidas diretrizes, foram realizados encontros sistemáticos (fórum das licenciaturas) de discussão presencial e semipresencial, mediada pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs) durante dois anos (2009 – 2011). As diretrizes para os cursos de licenciatura orientam para a formação do profissional da educação crítico-reflexivo, com conhecimentos teórico-práticos para atuar no ensino básico e na educação profissional e tecnológica, atento a realidade brasileira e mundial e à sustentabilidade social, bem como ser profissional capaz de problematizar/construir saberes, pautando-se pela ética e pelo respeito às individualidades, interagindo por meio das TICs, valorizando as características regionais, as identidades culturais, a educação ambiental, as pessoas com necessidades especiais, dentre outros elementos que constituem a sociedade. Portanto, acredita-se que as Diretrizes Orientadoras para Elaboração dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas da UNIPAMPA venham a se concretizar no âmbito da universidade em atenção ao Projeto Institucional, às demandas regionais/nacionais por educação e à contínua discussão/reflexão das

próprias diretrizes e da política nacional de educação.

Palavras-chave:

Formação de professor; Diretrizes curriculares; Política educacional.

1 Contextualização da universidade e das licenciaturas

A criação da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA resultou da manifestação da comunidade regional, que encontrou aporte estruturante na política nacional brasileira (BRASIL, 2009), através do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o qual tem por objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior (BRASIL/MEC/SESu/DIFES, 2009). A expansão da Rede Federal de Educação Superior no Brasil teve início em 2003, com a interiorização dos *campi* das universidades federais, onde o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão, foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi* que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação (BRASIL/MEC, 2012; BRASIL, 2010).

Dentre as novas universidades criadas, a UNIPAMPA, se instituiu com o comprometimento de contribuir com o desenvolvimento da região a qual está inserida, o Pampa Gaúcho, um extenso território, com aproximadamente 176.496 km² correspondente cerca de 2% do território nacional e 63% do território do Rio Grande do Sul, em uma região de tríplice fronteira entre os países Brasil, Argentina e Uruguai (LEITE, 2012). A referida região, também conhecida como Metade Sul do Rio Grande do Sul, apresenta críticos problemas de desenvolvimento socioeconômico, inclusive de acesso à educação básica e à educação superior. Neste contexto, em seu Projeto Institucional (UNIPAMPA, 2009), a UNIPAMPA assume a missão de promover a educação superior de qualidade, com vistas à formação de sujeitos comprometidos e capacitados a atuarem em prol do desenvolvimento sustentável da região e do país.

A UNIPAMPA caracteriza-se como uma instituição multi-*campi* (10 campi), criada em 2006, sob a tutela de duas universidades federais no Rio Grande do Sul – RS, a Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e a Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Em 11 de janeiro de 2008, a Lei 11.640, cria a UNIPAMPA – Fundação Universidade Federal do Pampa, com identidade própria e com os objetivos de ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional, mediante atuação multicampi na mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul.

Atualmente, a universidade conta com 574 professores, 572 técnicos, 10.204 estudantes em 62 cursos de graduação e 275 alunos em programas de pós-graduação (05 cursos de *Strictu sensu* e 08 especializações *Lato sensu*). Neste contexto, as licenciaturas se caracterizam em quinze (15) cursos, nas diferentes áreas do conhecimento, distribuídos em sete (07) (entre os dez) *campi* da universidade.

Durante a fase de instalação da UNIPAMPA, em meados de 2006 até 2009, os cursos de formação de professores foram criados em quatro (04) *campi* da universidade, com base nos projetos curriculares das antigas universidades tutoras (UFSM e UFPel). Posteriormente, em 2010, novos cursos foram criados, envolvendo as diferentes áreas, por exemplo, os cursos de Licenciatura em Educação Física e Ciências da Natureza, no campus Uruguaiana e o curso de Licenciatura em Ciências Humanas, no campus São Borja. Em momentos de vivência e problematização nos cursos de licenciatura, professores e profissionais da educação da instituição sentiram a necessidade de criar elos de aproximação entre as diferentes licenciaturas, especialmente, no que se refere a estabelecer um caráter identitário aos cursos de formação de professores da UNIPAMPA, uma vez que a realidade vivenciada não condizia com os interesses e demanda política, educacional e social da UNIPAMPA e da própria região.

Neste contexto, constituiu-se um fórum para discutir e refletir questões pertinentes aos cursos de licenciatura na UNIPAMPA, formado por coordenadores e professores dos cursos de licenciatura, coordenadores acadêmicos dos *campi*, técnicos em assuntos educacionais e membros da Reitoria da universidade. Também, participam eventualmente dos encontros, professores-convidados e docentes de cursos de outras áreas de atuação como profissionais da saúde e da administração.

2 O fórum das licenciaturas da UNIPAMPA e as diretrizes para a elaboração dos projetos pedagógicos das licenciaturas na universidade

Com o objetivo de estabelecer um espaço de escuta, discussão e reflexão sobre a as práticas docentes, a licenciatura e o Projeto Pedagógico Institucional da Unipampa, o fórum das licenciaturas foi instituído em setembro de 2009, pela Vice – Reitoria e Pró-Reitoria de Graduação da UNIPAMPA. Neste contexto, também foi tencionado a estruturação de um referencial identitário para a licenciatura na universidade.

Uma das justificativas para o fórum das licenciaturas e sua relevância no contexto educacional é o entendimento de que a realidade predominante dos sistemas formais de educação, tanto em sistemas de educação básica quanto de ensino superior no Brasil, os currículos se apresentam de forma

fragmentada, com conhecimentos sistematizados ou saberes técnico-científicos classificados em diferentes áreas, caracterizando uma estrutura fragmentada, rígida e inflexível. Na sua maioria, os currículos estão estruturados em disciplinas, identificadas por áreas específicas do saber e a metodologia de ensino preponderante é a apresentação conceitual destes conhecimentos e/ou realização de atividades técnicas/práticas, com insuficiência e/ou ausência de questões como a contextualização ou problematização de saberes (científicos, intuitivos ou do senso comum), discussão de aspectos sociais e culturais intervenientes no processo ensino - aprendizagem, educação e cidadania, entre outros (FREIRE, 2000; KRUGÜER E KRUG, 2009; BRASIL/MEC/CNE/CP, 2002); BRASIL/MEC/SEB, 2006).

Metodologicamente, foram realizados desde 2009, encontros sistemáticos de discussão presencial e, em algumas ocasiões semipresencial, mediados pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs), como videoconferências e ambiente virtual de aprendizagem (Moodle). As temáticas problematizadas e tencionadas nas discussões possibilitaram aos envolvidos no fórum das licenciaturas a exposição de suas ideias, concepções, argumentações e contra-argumentações. Além disso, também se efetivou momentos de avaliação institucional onde se questionou a política e a estrutura organizacional institucional enquanto aporte às ideias e concepções ali tratadas, assim como condições de recursos humanos e de infraestrutura para efetivação dos projetos pedagógicos dos cursos.

O desafio de pensar em uma concepção de licenciatura e o que almejamos enquanto instituição pública de ensino superior para a formação de professores na UNIPAMPA consistiu em um processo complexo, conduzido inicialmente nos encontros pela técnica do *brainstorming* (tempestade de ideias), abordando temáticas como: concepção de ensino-aprendizagem, licenciatura e currículo, pressupostos teóricos e metodológicos para a licenciatura, perfil de egresso e docente, qualificação docente e dos espaços pedagógicos, conexão/articulação entre ensino, pesquisa e extensão, formação (inicial e continuada) de professores, políticas institucionais e políticas educacionais, legislação brasileira para a educação, estágios e práticas profissionais, interações da universidade com os sistemas de educação básica (públicos e privados), entre outras.

Na efetivação do fórum das licenciaturas como um espaço de problematização e socialização de saberes e fazeres pedagógicos destaca-se alguns aspectos observados na condução do trabalho: 1) a resistência, por parte dos professores, em problematizar o currículo disciplinar vigente, bem como metodologias de ensino e de avaliação; 2) o insuficiente aporte epistemológico do conhecimento; 3) os interesses individualizados, bem como as especificidades das diferentes áreas que compõem a

licenciatura na universidade; 4) a dificuldade de articulação de pessoas e ideias em uma universidade multi-*campi* com distâncias geográficas significativas entre os *campi*.

Com o intuito de superar tais dificuldades, foram realizados diversos encontros do fórum das licenciaturas, utilizando estratégias diferenciadas como: apresentação de palestras e painéis com professores convidados, debates entre os membros participantes do fórum, exposição de práticas educativas empregadas nos cursos de licenciatura, grupo de estudos e de trabalho, apresentação do currículo de cada curso de licenciatura da universidade para problematização do mesmo e a elaboração coletiva de textos reflexivos sobre as temáticas tratadas.

As estratégias teórico-meodológicas utilizadas foram, na sua maioria, sugeridas pelo próprio grupo que participava do fórum, que buscavam contextualizar e, ao mesmo tempo, desconstruir paradigmas sobre a educação superior, numa tentativa de repensar os cursos de formação de professores. Tais estratégias foram entendidas como importantes e significativas, considerando que os currículos de graduação determinados de forma autoritária, sem a escuta dos envolvidos, tem a probabilidade de insucesso, conforme alerta Zeichnner (2003), ao destacar que ao conceber uma reforma educacional, de modo geral, tal ação se dá de forma verticalizada, sem considerar os conhecimentos teóricos e práticos, bem como os anseios e as dificuldades dos docentes envolvidos, sendo que, aos mesmos, resta apenas a tarefa de implementar a reforma no seu campo de atuação profissional. Contudo, como não participaram como agentes ativos na elaboração e interpretação da reforma, a mesma não altera, de modo significativo, a prática pedagógica do professorado, levando, em muitos casos, ao fracasso das reformas educacionais.

A partir de um amplo processo de debates e reflexão coletiva, resultou um documento, o qual foi denominado de Diretrizes aos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas. Julgamos pertinente destacar que na elaboração das referidas diretrizes buscou-se desvincular de abordagens autoritárias, distantes da realidade dos cursos e dos seus atores, construídas com base em receitas prontas. Neste sentido, o fórum das licenciaturas consistiu no espaço das discussões, contemplando aspectos como: a realidade da UNIPAMPA, as problemáticas e os desafios apontados pelos professores e os diferentes contextos educacionais. As referidas diretrizes ganharam caráter coletivo e reflexivo da própria prática docente. A partir da fase de elaboração das diretrizes, os professores passam a ter novo papel nesse processo que envolve a implementação e o acompanhamento das proposições. Neste sentido, tal documento tem como principal objetivo orientar à (re) estruturação dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores na universidade a partir de um perfil identitário (desvinculando-se das características herdadas dos antigos projetos de cursos das tutoras UFSM e da UFPel) e uma concepção institucional de licenciatura e currículo.

As diretrizes para os cursos de licenciatura da UNIPAMPA orientam para a formação do profissional da educação crítico e reflexivo, agente ativo de seu saber, com significativos conhecimentos científicos, competências e habilidades para atuar na educação básica e na educação profissional e tecnológica, atento à legislação, à atual conjuntura brasileira, ao contexto mundial e à sustentabilidade social, bem como ser profissional capaz de criar desafios, problematizar/construir saberes, pautando-se pela ética e pelo respeito às individualidades, interagindo por meio das tecnologias de informação e de comunicação, valorizando as características regionais, as identidades culturais, a educação ambiental, as pessoas com necessidades especiais, dentre outros elementos que constituem a sociedade.

A concepção de licenciatura e currículo proposta foi orientada pela superação do modelo tecnicista de educação e da racionalização do ensino, em prol de uma concepção de ensino onde se oportunize a problematização e contextualização do saber (científico, intuitivo e empírico), considerando-se aspectos sociais, culturais, os pressupostos da trans e interdisciplinaridade, da relação intrínseca entre teoria e prática e da articulação do ensino, pesquisa e extensão. Portanto, fica sugerido nas diretrizes que os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UNIPAMPA estejam orientados de modo a proporcionar ao futuro professor uma educação generalista, humanista e também específica para a área de formação, mas que esta, transcenda a formação de um especialista em determinada área do saber, para uma formação capaz de problematizar os fenômenos na sua totalidade e buscar, a partir disso, (re) significar os saberes e fazeres da profissão, bem como da própria sociedade.

O texto das diretrizes cita Schön (1995) para elucidar que para a formação profissional pretendida, necessita-se considerar a indissociabilidade da tríade: ensino, pesquisa e extensão na formação de professores, tão importante para ações pedagógicas críticas e emancipatórias, tendo como pressupostos a articulação entre teoria e prática, a pesquisa como parte integrante do ensino e a ação reflexiva do professor, o que reflete na ação e faz a reflexão sobre a ação.

Os pressupostos teórico-metodológicos enquanto aporte à referida concepção de licenciatura considerou importante que seja reconhecido e valorizado o protagonismo de todos os envolvidos no processo educativo, orientando para a aprendizagem significativa considerando-se aspectos sociais e culturais, a trans e interdisciplinaridade, a (re) construção de saberes, à ética, ao desenvolvimento de competências e habilidades e à formação humanística, comprometida com a cidadania e a justiça social. Também, os pressupostos metodológicos referem-se ao Parágrafo único, do Art.5º, da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL/CNE/CP, 2002) a qual expressa que a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-

ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Em relação à avaliação, as diretrizes considera a mesma como parte indissociável ao processo educativo, tendo caráter de sondagem e de diagnóstico, de forma processual, cumulativa e formativa. O texto cita Rabelo (1998) para argumentar tal concepção quando o autor expressa que "a avaliação é inerente e imprescindível durante todo processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão-ação". Ainda, fica expresso nas diretrizes, que a avaliação deve ser compreendida como reflexão crítica sobre a prática, constituindo-se necessária à formação de novas estratégias de planejamento em um processo contínuo e democrático.

O documento que trata das referidas diretrizes, está organizado em oito (08) capítulos e dezenove (19) sub-capítulos, distribuídos em cinquenta (50) páginas. Além dos aspectos didáticos pedagógicos discutidos anteriormente, ressalva-se que as diretrizes contemplam referenciais aos currículos quanto: a) a integralização da carga horária dos cursos; b) os eixos curriculares de formação docente; c) a prática profissional pedagógica como componente curricular; d) a concepção de estágio curricular supervisionado; e) as atividades complementares de graduação; e f) o trabalho de conclusão de curso.

A partir da continuidade do fórum das licenciaturas, acredita-se que serão propostas novas discussões sobre os atuais projetos pedagógicos de cursos de licenciatura e possibilidades de (re) elaboração dos mesmos a partir das diretrizes orientadoras, bem como a efetividade das mesmas.

3 Perspectivas e desafios para os cursos de licenciatura na unipampa

Acredita-se como significativo, que a área das licenciaturas na UNIPAMPA vivencie a missão institucional e que os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores estejam fundamentados nas diretrizes orientadoras para elaboração dos projetos pedagógicos das licenciaturas da UNIPAMPA, considerando um contexto de atenção às demandas regionais/nacionais por educação, à contínua discussão/reflexão das próprias diretrizes e da política nacional de educação.

Ainda, acredita-se como substancial e significativo que a área que envolve as licenciaturas na UNIPAMPA se paute pela implantação e desenvolvimento da graduação, sob os princípios orientadores da mesma que são: a) Formação acadêmica ética, reflexiva, propositiva e emancipatória, comprometida com o desenvolvimento humano em condições de sustentabilidade; b) Excelência acadêmica, caracterizada por uma sólida formação científica e profissional, que

tenha como balizador a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando ao desenvolvimento da ciência, da criação e difusão da cultura e de tecnologias ecologicamente corretas, socialmente justas e economicamente viáveis, direcionando-se por estruturantes amplos e generalistas; c) Sentido público, manifesto por sua gestão democrática, gratuidade e intencionalidade da formação e da produção do conhecimento, orientado pelo compromisso com o desenvolvimento regional para a construção de uma nação justa e democrática.

A expansão de cursos de licenciatura nas universidades brasileiras atende às diretrizes da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério Educação e Cultura, estabelecidas pelo Decreto nº. 6.755 de 29 de janeiro de 2009, cujo principal objetivo é coordenar os esforços de todos os estados brasileiros no sentido de assegurar a formação de docentes para a educação básica em número suficiente e com qualidade adequada. Nesse sentido, é possível observar que a área que envolve as licenciaturas vem crescendo na universidade e ganhando destaque, especialmente a partir das discussões suscitadas no fórum das licenciaturas e da elaboração das diretrizes orientadoras para estes cursos.

Contudo, é possível observar, nesse contexto, a necessidade por novos cursos de licenciatura, compreendendo as variadas áreas do conhecimento, distribuídos nos dez (10) *campi* universitários, buscando contemplar os interesses regionais no que tange a formação de professores. Além disso, para consagrar a área das licenciaturas como um campo científico, é necessário investimento, por parte da própria instituição (UNIPAMPA) e do governo federal, quanto ao incentivo de ações (propostas) ligadas ao ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas nesses cursos.

Ao considerar a consolidação da área das licenciaturas na universidade, um dos aspectos que deve ser observado é a continuidade do fórum das licenciaturas como espaço social para debates e reflexões sobre assuntos pertinentes a área, como local de acompanhamento e avaliação das diretrizes orientadoras para elaboração de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura e, especialmente, constituindo a partir do fórum, grupo de estudos sobre Educação, buscando agregar novos e mais integrantes, visando o aprofundamento teórico-metodológico das questões apresentadas, por meio da pesquisa em educação.

Por fim, compreende-se que a efetivação de tais concepções e a atenção às referidas diretrizes estão intrinsecamente condicionadas a uma política institucional de aporte pedagógico, de gestão, de administração e de infraestrutura na Universidade Federal do Pampa.

4 Referências

BRASIL (2010). *LDB*: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara. Retirado em novembro 23, 2011 de http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf.

_____. (2009). *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009:* Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Retirado em novembro 23, 2011 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm.

BRASIL/MEC (2012). *Expansão: conheça a expansão das universidades federais.* Brasília: Ministério da Educação. Retirado em novembro 23, 2011 de http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81.

BRASIL/MEC/CNE/CP (2002). *Resolução CNE/CP nº 1*, de 18 de fevereiro de 2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da EducaçãoBásica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Retirado em novembro 23, 2011 de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf.

BRASIL/MEC/SEB (2011). *Programa:* ensino médio inovador - documento orientador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Retirado em novembro 23, 2011 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071.

_____ (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, vol. 2.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Retirado em Dezembro 10, 2011 de http://portal.mec.gov.br/sebe/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf .

BRASIL/MEC/SESu/DIFES (2009). *Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais*: Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior. Retirado em novembro 23, 2011 de

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12261&ativo=503&Itemid=502.

FREIRE, Paulo (2000). *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

KRÜGER, Leonardo Germano; KRUG, Hugo Norberto (2009). Licenciatura em Educação Física: concepções a partir da vivência experienciada dos professores do ensino superior em seu percurso formativo. *Movimento, vol. 15,* nº. 1, pp. 51-70. Retirado em dezembro 10, 2011 de http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2150/4830.

LEITE, C. (*on line*). *Bioma pampa.* Retirado em novembro 23, 2011 de http://www.ibflorestas.org.br/pt/bioma-pampa.html

RABELO , Edgar H. *Avaliação:* novos tempos, novas práticas. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SCHÖN, Donald (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. Páginas 77 - 91. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote e IIE.

UNIPAMPA (2009). *Diretrizes curriculares para elaboração de projetos de cursos de Licenciatura na* UNIPAMPA**.** Retirado em novembro 23, 2011 de http://www.unipampa.edu.br/portal/arquivos/PROJETO_INSTITUCIONAL_16_AG0_2009.pdf.

ZEICHNNER, Kenneth (2003). Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. Capítulo 2. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP.

6.14.

Título:

Aprendizagem da docência do professor formador de educadores matemáticos

Autor/a (es/as):

Bitencourt, Loriége Pessoa [UNEMAT/UFRGS]

Darsie, Marta Maria Pontin [UFMT/I.E]

Resumo:

Esse trabalho pretende socializar a pesquisa de Mestrado concluída em 2006. Essa pesquisa traz

como tema central a Aprendizagem da Docência do Professor Universitário. Como professora formadora do curso de licenciatura plena em Matemática da UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso/Brasil, chamou-nos a atenção o fato de 08 professores formadores, formados por esta instituição na licenciatura em Matemática, com experiência na educação básica como educadores matemáticos, passarem também a atuar como professores formadores do curso do qual eram egressos. Nesse contexto, surge o nosso problema de pesquisa: Como os professores formadores para Educação Matemática aprendem a docência do ensino superior? Através dos percursos da (re)construção dos saberes docentes para a aprendizagem da docência do ensino superior desses sujeitos, procuramos investigar como as aprendizagens da docência se constituem e como estas se interseccionam nos *locus* formativos considerados: a formação inicial, a experiência na educação básica e no ensino superior. Dentre os vários pesquisadores que nos ajudaram a fundamentar a mencionada investigação, destacamos os mais relevantes: Mizukami (1996; 2000; 2002), Pimenta e Anastasiou (2002); Marcelo Garcia (1999); Nóvoa (1991; 1992; 1995); Ponte et.al. (2003); Fiorentini (1999); Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Tardif (2002); Masetto (1998; 2003); Anastasiou (2002); Tavares (2001); Sobrinho (1998); Fernandes (2003) e Altet, Paquay e Perrenoud (2003). Optamos por uma investigação de caráter qualitativo interpretativo. O processo de coleta de dados se deu em três momentos: o primeiro, por meio de uma coleta de dados documentais, o segundo através da aplicação de 05 questionários abertos e o terceiro e último com entrevistas reflexivas e de aprofundamento com roteiros individuais estruturados a partir de uma pré-análise dos dados coletados nos momentos anteriores. Por meio de uma pré-análise dos dados e por uma questão metodológica, antes de realizarmos o terceiro momento da investigação decidimos fazer um recorte e a limitar a continuidade da análise aos percursos de aprendizagens de apenas 03 professores formadores. A análise dos dados foi estruturada em três grandes blocos que procuraram evidenciar as intersecções dos *locus* formativos considerados, nos fornecendo reflexões sobre o percurso de aprendizagem dos três professores formadores. Concluímos que cada professor formador tem um percurso singular e sua aprendizagem da docência do ensino superior se constrói e reconstrói, constantemente, conforme os saberes que vão significando ao longo de suas experiências de formação e como profissionais. Os professores formadores investigados significam seus saberes de maneira distinta conforme as oportunidades, opções e reflexões que fazem no decorrer de sua profissão de professor, seja na educação básica ou no ensino superior. Além disso, a análise nos fez compreender que as aprendizagens da docência do ensino superior variam conforme o modo como os professores formadores atribuem significado à formação inicial que cursaram e ao fato de a sua prática na educação básica e no ensino superior ser ou

não reflexiva, o que o faz intersecionar, de maneiras diferenciadas, todos os locus formativos considerados na pesquisa.

Introdução

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que culminou na dissertação intitulada: "A aprendizagem da docência do professor formador de educadores matemáticos". Nosso objetivo foi analisar, a partir de saberes e experiências adquiridas durante a formação inicial e na atuação na Educação Básica e no ensino superior, como os professores formadores para Educação Matemática (re)constroem sua aprendizagem para a docência do ensino superior.

Para tanto, optamos pelos pressupostos da pesquisa qualitativa de forma a coletarmos dados que auxiliaram na construção de percursos individuais de aprendizagem da docência de três professores formadores de uma licenciatura em Matemática de uma universidade pública brasileira.

Iniciamos com a reflexão acerca do significado da palavra "aprendizagem", que significa "ato ou efeito de aprender" (DICIONÁRIO BARSA, 2003, p.74). Assim, o verbete "Aprender" designa a presença de alguém para adquirir conhecimento de algo, por meio de estudo, observação ou experiência, ou que alguém passa a conhecer, torna-se capaz (de alguma coisa), após processo de aprendizagem.

Quando pensamos em aprendizagem, imaginamos o sujeito que aprende nas instituições escolares e, na maioria das vezes, atribuímos a aprendizagem aos estudantes e não aos professores. A afirmação, "professores ensinam, estudantes aprendem", por muitos anos, foi considerada verdadeira sem possibilidade de alteração. Entretanto, nas últimas décadas, pesquisadores da formação de professores, ao dar a voz aos docentes e acompanhar suas atividades, perceberam que ao ensinar, também aprendem e que a aprendizagem da docência se faz não só nos espaços formais de aprendizagem, mas também, nas mais variadas experiências vividas por estes sujeitos.

Considerando, então, o professor como sujeito aprendente, assim estruturamos a discussão que segue: primeiramente apresentamos, brevemente, alguns conceitos teóricos, como, aprendizagem da docência, formação, saberes, experiências e reflexão. Na sequência, apresentamos a metodologia adotada e os percursos de aprendizagem da docência dos sujeitos. Após, fazemos alguns apontamentos não conclusivos e, sim, possíveis reflexões sobre a aprendizagem da docência.

Aprendizagem da Docência: formação, saberes, experiências e reflexão

Concebemos, a partir de Mizukami (1996; 2000; 2002), a aprendizagem da docência como um *continuum* de formação, que não tem tempo nem espaço, se faz e se refaz constantemente e que o saber docente "está relacionado com a pessoa dos professores e identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional" (TARDIF, 2002, p. 11). Em seu fazer docente, utiliza diferentes saberes, em função do trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a este trabalho. Os saberes docentes devem ser compreendidos em íntima relação com o trabalho, a escola ou a universidade e são gerados pelas vivências que, significadas pelos professores, transformam-se em experiências.

Assim, concebemos a experiência como reflexão sobre as práticas vividas e interpretação destas, no entanto, "[...] a interpretação do passado só é experiência quando tomamos o passado como algo ao qual devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos" (LARROSA, 2003, p.135) e somente nessas condições podem ocorrer aprendizagens.

A *formação de professores* é concebida como um processo *continuum* que tem início "formal" na formação inicial e se prolonga pela carreira profissional, dependendo do envolvimento do sujeito nesse processo, como um movimento contínuo de elaboração interior, que ocorre no âmago da experiencialidade de cada ser humano, numa interação constante. (LARROSA, 2003).

Para Mizukami (2002), Lima e Reali (2002), a a*prendizagem da docência* é formação plural, constituída pelo amálgama de saberes oriundos de vários contextos, circunstâncias e instituições, assim como, da experiência pessoal e profissional, dos saberes das disciplinas e atividades práticas proporcionadas pelos cursos de formação, "[...] o que significa considerar que os professores são sujeitos cuja atividade profissional os leva a implicarem-se em diversas situações formais e não formais de aprendizagem" (LIMA e REALI, 2002, p.232).

Parecem óbvias as possíveis respostas ao pensarmos sobre "como e onde o professor formador aprende a ensinar?". Para Mizukami (2000, p.140), "[...] aprender a ensinar pode ser considerado um processo complexo – pautado em diversas experiências e modos de conhecimento – que se prolonga por toda a vida profissional do professor, envolvendo, dentre outros, fatores afetivos, cognitivos, éticos e de desempenho".

Neste contexto, a aprendizagem da docência se constitui de forma singular para cada sujeito, dependendo de muitos fatores, se constituindo a partir do percurso profissional e pessoal que o professor faz na (re)construção de saberes docentes, interligando contextos que se fazem formativos.

No seu percurso profissional e pessoal, o professor constrói e reconstrói seus saberes conforme a necessidade de sua utilização, evidenciando que a aprendizagem da docência não tem tempo, nem espaço, se faz e refaz constantemente, pois atualmente exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção, analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza (MIZUKAMI, 2002a).

Assim, aprender a ser professor é uma aprendizagem que deve acontecer por meio da práxis, que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente.

Nos últimos anos, os debates em relação às licenciaturas no Brasil culminaram na constituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, orientando os cursos a reverem a formação a partir de uma racionalidade que leve em consideração a práxis como propulsora de uma formação significativa para o professor e que este perceba que a formação inicial é apenas o início de um longo caminho formativo que deve considerar a reflexão sobre a prática como elemento importante para a aprendizagem da docência.

Garcia (1992, p.60) defende que a docência é "[...] uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois se trata de um conhecimento tácito, pessoal e não-sistemático". Assim, na profissão de professor, em qualquer nível de ensino, há a criação de um conhecimento específico que é ligado à ação, ou seja, a prática docente, tendo o professor "características e capacidades especificas da profissão", que devem estar em constante evolução, visto que vive e ensina em uma sociedade em constantes mudanças.

Considerando o professor formador como sujeito no seu processo formativo, abordamos neste trabalho a perspectiva do desenvolvimento profissional como sustentação de nossa discussão, pois acreditamos que, quem vivência a prática docente, sabe que ela é dinâmica, complexa e imprevisível, atravessada pela subjetividade de quem a produz.

Mizukami (1996), ao trabalhar com o conceito de desenvolvimento profissional, analisa o percurso profissional do professor como sendo o resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: o desenvolvimento pessoal, o da profissionalização e o da socialização profissional. O desenvolvimento pessoal, segundo a autora, é concebido como resultado de um processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade, habilidade, interação com o meio. A profissionalização é concebida como desenvolvimento profissional, como resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do

processo de ensino-aprendizagem. A socialização profissional, por sua vez, implica as aprendizagens do professor relativas às suas interações com seu meio profissional, tanto a adaptação ao grupo profissional ao qual pertence e à escola na qual trabalha.

A profissionalização, apontada pela mesma autora, depende do "interior do professor", ou seja, do seu modo de ser e da formação por ele recebida e, nesse aspecto, coincide com Ponte (1996, p.196), que analisa o desenvolvimento profissional ao longo da carreira do professor, relacionando-o à sua cultura, enfatizando que, infelizmente, a "cultura profissional dos professores é marcada pelo individualismo e pelo espírito defensivo". Essa cultura profissional do professor pode ser resultado da noção de formação adotada durante o percurso formativo do professor, ou seja, aquela distinção da noção de formação e de desenvolvimento profissional feita pelo mesmo autor, onde diz que a de formação é ligada mais à ideia de frequentar cursos, e que estabelece um movimento de fora para dentro, isto é, o que o meio tem para acrescentar no conhecimento do professor, cabendo ao professor absorver os conhecimentos e as informações que lhe são transmitidas, fazendo do professor objeto da sua formação e não sujeito. Essa noção, quando utilizada, gera como consequência, a infeliz ideia da prática docente como espaço da competitividade, do individualismo, da improvisação, etc., e não de crescimento coletivo dos sujeitos que, ao gerar um desenvolvimento profissional individual, se complementa com o desenvolvimento profissional de um grupo de professores que se faz na interação das experiências vividas.

Para Masetto (2003, p.11) "[...] a docência, assim como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica", dependendo de cada nível de ensino onde o professor deve atuar, podendo ou não as experiências docentes em cada nível educacional se interseccionarem, dependendo da forma como este profissional as significou em suas vivências profissionais.

Consideramos o professor como sujeito de sua formação que tem sua experiência profissional como balizadora para os novos saberes e fazeres, e concordamos com a ideia de que o percurso de formação profissional, além de contínuo, é único e acontece ao longo da vida, caracterizando um movimento de constituição profissional do professor formador como processual e permanente.

Larrosa (2002) explora o conceito de "saber da experiência" e diz que este acontece pela "relação do sujeito com as circunstâncias vividas significativamente de modo a ir-lhe dando contornos do vir a ser como é". Essa relação é um movimento que se dá num *continuum* de vida do sujeito. Nesse movimento de formação composto por experiências formativas, Larrosa (2002; 2003) se aproxima ao que Ponte (1996) e Ponte, Matos e Abrantes (1998) denominam como movimento interior (do sujeito) no percurso profissional e que se dá em função das relações que o próprio sujeito estabelece entre o conhecimento e a própria prática.

Nesse prisma, concebemos o termo formação para este estudo como o movimento contínuo de elaboração interior que ocorre no âmago da experiencialidade de cada ser humano em sua interação com o mundo, com os programas oficiais, com os conhecimentos institucionalizados e com outros sujeitos. Como decorrência, o conceito de desenvolvimento profissional assumido é o de um movimento interior protagonizado pelo professor formador em sua experiencialidade no trabalho cotidiano, o qual resulta de um processo contínuo de busca permanente de aperfeiçoamento pessoal e profissional e de renovação de seu fazer pedagógico.

Metodologia da Investigação

Neste texto apresentamos, de forma breve, os percursos da (re)construção dos saberes docentes de três professores formadores, sujeitos da pesquisa, que nomeamos ficticiamente por Hortêncio, Lírio e Rosa. Evidenciamos como as aprendizagens da docência vão se (re)construindo e como estas se interseccionam nos *locus* formativos considerados na pesquisa que foram, a formação inicial, a experiência na Educação Básica e no ensino superior para cada sujeito.

O objetivo da pesquisa foi investigar os professores formadores no processo de aprendizagem da docência no ensino superior, tendo como foco principal a busca de resposta à seguinte questão: *como os professores formadores para Educação Matemática aprendem a docência do ensino superior?*

Os professores formadores sujeitos dessa pesquisa, eram em 2004, professores formadores de educadores matemáticos de um curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso – Brasil, e todos haviam cursado sua formação inicial nesta mesma licenciatura, tinham experiência como professores de Matemática na Educação Básica e, na época, ministravam disciplinas nesta licenciatura.

Optamos por uma investigação de caráter qualitativo interpretativo. O processo de coleta de dados se deu em três momentos distintos: os dois primeiros momentos foram em Março de 2004, quando fizemos a coleta documental e aplicamos os 05 questionários abertos aos quais coletamos dados e os analisamos. O terceiro momento foi em 2005, quando realizamos uma entrevista reflexiva e de aprofundamento. Neste texto, nos deteremos nos dados dos dois primeiros momentos. Também utilizamos como instrumento de coleta de dados o diário de pesquisa.

A análise dos dados da pesquisa foi estruturada de forma a evidenciar as intersecções dos *locus* formativos considerados, nos fornecendo reflexões sobre o percurso de aprendizagem dos três professores formadores.

Percursos de (re)construção dos saberes dos professores formadores

Caracterizaremos, com o auxílio do Quadro 1, o percurso de aprendizagem da docência dos sujeitos, considerando os três contextos formativos e as relações estabelecidas entre eles, expondo informações sobre a formação inicial, as experiências destes como professores na Educação Básica e como professores formadores no Ensino Superior.

Quadro 1 – Caracterização dos Professores Formadores

		LÍRIO	HORTÊNCIO	ROSA
Contexto 1: Formação Inicial	**Periodização do Curso**	1997-2001	1998-2002	1991-1995
	Modalidade do Curso	Regular	Turma Especial – P.I.Q.D. Formação em Serviço	Regular
	Opção pela docência	Não queria Ser Professor	Já atuava como Professor	Não queria ser professora
	Preferência de Estudo na licenciatura	Disciplinas Específicas	Todas as disciplinas	Todas as disciplinas.
	Posicionamento quanto a sua aprendizagem da docência	Não atribuí a aprendizagem da Docência a sua Formação Inicial	Atribuí um valor positivo a sua Formação Inicial	Foi no curso que se identificou com a profissão de Professor.
RELAÇÃO Formação Inicial + Educação Básica	Início da Atuação na Educação Básica como professor (a)	**DURANTE** – faltava dois anos para concluir o curso.	**ANTES** –±3 anos antes de iniciar o cu rso.	**DEPOIS** – após a conclusão.
Contexto 2: Experiência na Educação Básica	**Tempo Total de Atuação**	5 anos	± 9 anos	± 9 anos
	Rede de Ensino	Particular	Pública e Particular	Pública
	Situação Atual	Parou de atuar na Educação Básica ± 1 ano após ingressar no Ensino Superior como professor.	Atuava na rede particular	Atuava na rede pública.
	Experiência/ Disciplinas ministradas	Física e Matemática	Ciência, Geometria e Física, Matemática, Artes, Química, etc.	Matemática só no Ensino Fundamental.
	Posicionamento	aprendeu a ser	Acredita ser	Gosta e aprende

	quanto a aprendizagem da docência	professor atuando na Educação Básica	importantíssimo o professor atuar na Educação Básica	muito com a experiência de ser Professora na Educação Básica.
RELAÇÃO Experiência na Educação Básica + Experiência no Ensino Superior	**Ao ingressar como professor (a) UNEMAT continuou atuando na Educação Básica**	Não – ± 1 ano após parou de atuar na Educação Básica	Sim	Sim
RELAÇÃO Formação Inicial + Experiência no Ensino Superior	**Tempo de conclusão da F.I e início da atuação como professor no Ensino Superior**	2 anos	2 meses	6 meses

continua

continuação quadro 1

Contexto 3: Ensino Superior	**Ano do 1º Contrato**	2003	2003	1996 – primeira professora formadora egressa do curso.
	Tempo de Serviço	1 ano	1 ano	8 anos
	Disciplinas que ministrava aulas	Predomina disciplinas da Área de Matemática – Cálculos	Predomina disciplinas da Área de Matemática – álgebra	Predomina disciplinas da Área de Pedagógica.
	Envolvimento em atividades	Não orienta alunos, não participa dos colegiados, não participa de Projetos etc.. Envolve-se somente com aulas.	Orienta alunos, participa de Projetos, Grupo de Estudos, etc.	Orienta alunos, participa de projetos e órgãos colegiados, grupos de Estudo etc.

Fonte: Questionário de Caracterização e Questionários 1, 2, 3 e 4 (Março de 2004)

A partir desta síntese, percebemos que os sujeitos posicionam-se em relação a sua aprendizagem da docência compatível com o percurso formativo que foram desenvolvendo, relacionando também distintamente os contextos.

Hortêncio e percurso de aprendizagem da docência no ensino superior

Hortêncio, do sexo masculino e, em março de 2004, tinha 36 anos. Sua graduação foi em licenciatura plena em Matemática, na UNEMAT/Sinop, numa turma especial promovida pelo Programa Institucional de Qualificação Docente (PIQD). Ao iniciar a formação inicial, já era professor de Matemática há 9 anos (Q.C), possuindo experiências pré-profissionais (TARDIF, 2002).

Sentia-se numa situação de *"eterna aprendizagem, doação, amor-próprio e ao próximo" (Q.C).* Identificou-se como um "*eterno aprendiz*", declarou-se *"professor por amor" (Q.C),* realizando-se *com a possibilidade de contribuir com a aprendizagem de uma criança* (Conversas Informais – Diário de Pesquisa – Julho de 2004).

Em 2004, atuava no curso de licenciatura em Matemática como professor formador a pouco mais de um ano, com 20 horas semanais inicialmente, alterado, para 30 horas no Semestre Letivo 2004/01, pelo seu ingresso no Grupo de Extensão para o Ensino de Ciências Exatas (GEENCE).

No início da pesquisa, acreditava que Ser Professor era:*"uma profissão e ao mesmo tempo uma vocação"* (Q.C) e que através *"da educação, podemos ter um futuro diferente, bem melhor é claro. Eu acredito na Educação"* (Q.C.). Neste momento, demonstrou deslumbre com a profissão de professor de Matemática, referindo-se a ela com muito otimismo e orgulho.

Sobre sua graduação, declara-a como *"muito boa"* (Q1 - Resposta 1), estabelecendo uma reflexão sobre sua atuação como professor antes, durante e depois da conclusão da mesma. Atribuiu ao curso e aos professores as razões das *"notórias"* diferenças. Identificou-a como um dos *locus* de formação em que aprendeu a ser o professor que era, não excluindo os demais.

Entende sua prática pedagógica como um processo de construção, amadurecimento profissional e aprendizagem, *"é notória a diferença entre minha prática pedagógica antes, durante e depois do curso"(Q1 - Resposta 1).* Afirma que nem tudo que buscou no curso adquiriu, pois "*foi no curso que aprendeu a procurar, a buscar os caminhos necessários para a construção do conhecimento e para sua aprendizagem da docência"* (Q1 – Resposta 1).

Sobre a opção pelo curso de Matemática, declarou que *"a oportunidade de realizar uma formação inicial em serviço lhe foi muito proveitosa"* (Q1 - Resposta 2). Sua formação em serviço significou uma oportunidade de refletir suas ações da sala de aula, com seus colegas e professores na Universidade e a possibilidade de experienciar os conhecimentos construídos na universidade em suas práticas docentes na Educação Básica, inter-relacionando teoria-prática-teoria.

O ingresso na Universidade como aluno-professor foi visto como uma oportunidade para aprender *"a cumprir melhor sua tarefa de professor de Matemática"* (Q1 - Resposta 2). Priorizou estudar as disciplinas específicas e as pedagógicas, por acreditar que "*todas as disciplinas são importantes, afinal, não se trata de um curso de Pedagogia para dispensar as áreas específicas [...] nem de Bacharelado para dispensar as disciplinas de Educação Matemática, se trata de um curso de licenciatura, que forma professores" (Q1 – Resposta 2).*

Para ele, não foi especificamente no curso de Matemática que aprendeu a Ser Professor, mas na *"formação continuada. Penso que durante a graduação aprendemos os caminhos, na sala de aula precisamos aprender a caminhar" (Q1 - Resposta 11).*

Tardif e Lessard (2005, p.13) explicam que os saberes profissionais dos professores são também situados, isto é, "[...] construídos e utilizados em função de uma situação particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido". Sendo assim, as situações particulares vividas no contexto da sala de aula por Hortêncio ganham sentido durante todos os momentos de seu percurso de formação, uma aprendizagem autônoma, pois "[...] os processos de aprendizagem dos adultos ocorrem em situações e tempos variados, envolvendo contextos diversos; parece ser por meio da aprendizagem autônoma que os adultos têm conseguido uma aprendizagem mais significativa" (MIZUKAMI; MONTEIRO, 2002, p. 181).

Ao ser considerado e ao se considerar como "*eterno aprendiz*", expôs que, ao desenvolver as atividades do projeto de extensão, com a participação de outros professores formadores mais experientes, teve oportunidade de aprender mais a Física, a Química e a Matemática. Interpretamos que aprende a ser professor formador através das intersecções, estabelecendo entre a extensão-ensino, no ensino superior, refletidas nas práticas docentes na Educação Básica e também no ensino superior.

Sobre as dificuldades para atuar como professor formador no curso de Matemática, afirma: *"preciso estudar muito para lecionar, mas fora essas dificuldades encontradas nos conceitos matemáticos, me sinto muito à vontade (em casa) no meu ambiente de trabalho" (Q3 - Resposta 8).* Acredita ser necessário um aprendizado mais aprofundado para o professor poder ensinar esses conteúdos. Compreende que uma coisa é aprender na posição de aluno, outra, é como mobilizar os

conhecimentos aprendidos para ensinar como professor formador.

No decorrer de sua profissão, reflete sobre sua prática docente e é isso que faz dele um "eterno aprendiz". Demonstrou que a reflexão sobre a prática lhe possibilitou construir novas formas de agir na realidade da sala de aula na Educação Básica ou no ensino superior. Confirma que, realmente, "a aprendizagem da docência não tem tempo, nem espaço e ela se faz e se refaz constantemente" (MIZUKAMI, 2002a, p. 12) e que a aprendizagem da docência se dá por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas.

Lírio e o percurso de aprendizagem da docência do ensino superior

Lírio, do sexo masculino, em março de 2004, tinha 35 anos, atuava há um ano como professor formador no curso de licenciatura plena em Matemática. Sua formação inicial foi em licenciatura plena em Matemática na UNEMAT/Sinop, no curso regular (1997/1 – 2001/1).

Sua experiência pré-profissional na Educação Básica teve início aos 29 anos de idade, antes de concluir o curso de licenciatura. Durante 5 anos, atuou na mesma escola básica no ensino fundamental e médio. Depois de concluir seu curso, acrescentou às aulas de Física, aulas de Matemática no ensino fundamental, predominando em sua experiência na Educação Básica o trabalho com a Física do ensino médio.

Ingressou na UNEMAT como professor do departamento de Matemática em Julho/2002, como professor substituto com 20 horas. Ministrou aulas de Cálculo I e II no departamento e a disciplina de Matemática Aplicada à Economia, no departamento de Economia.

Poderia optar por ingressar em um Projeto de Extensão e alterar o seu regime de trabalho, não o fez porque seria "cobrado" por atividades nesses projetos e, no momento, gostaria de estudar conteúdos "matemáticos". (Diário de Pesquisa - março de 2004).

Além de não participar de projetos do departamento de Matemática, não fazia orientação de Trabalho de Conclusão de Curso e não participava de órgãos colegiados da Instituição. Em Abril de 2004, começou a cursar uma especialização *lato sensu* em Tendências Didático-Metodológicas em Educação Matemática - departamento de Matemática da UNEMAT - Campus Universitário de Sinop.

Sobre sua formação inicial, refere-se aos conhecimentos que esperava ter adquirido durante o curso, mostrando-se insatisfeito com os resultados alcançados como acadêmico. Afirma "*que o curso não lhe deu as condições necessárias para atuar como professor*" (Q1 – Resposta 1), não deixando

claro, se na Educação Básica ou no ensino superior. Evidencia que "*o curso foi deficiente em algumas disciplinas*", não expondo os aspectos dessa deficiência. Parece-nos entender que sua formação inicial não lhe deu os requisitos necessários para desempenhar a profissão de professor, pois restringe a formação como o desenvolvimento de disciplinas e um conhecimento acadêmico científico de conteúdo matemático e de responsabilidade institucional.

Sobre a opção pelo curso de licenciatura plena em Matemática, revela que "*ao optar por fazer o curso de Matemática, não optou pela profissão de professor de Matemática, e sim buscou o curso para aprender e aprofundar no que gostava de fazer, estudar cálculos"* (Q1 – Resposta 2*).* Ainda assim, assumiu "*aulas de Física na Educação Básica, em uma escola particular do município de Sinop"* (Q1 - Resposta 4). Ao viver a complexidade da sala de aula durante suas experiências pré-profissionais, demonstrou não ter percebido que ser professor de Matemática é um processo complexo e que não basta somente saber a Matemática.

Cita algumas disciplinas pedagógicas como importantes para a formação inicial dos professores de Matemática (Q1 - Resposta 5), fato que tinha negado quando falou na posição de aluno. Essa mudança é confirmada nas ideias de alguns pesquisadores que consideram os conhecimentos dos professores de Matemática como sendo de caráter tácito que se desenvolvem e se consolidam por meio da reflexão sobre a experiência. (PONTE; OLIVEIRA; VARANDAS, 2003, p.162).

Acerca da influência da formação inicial na prática docente, responde que *"esta não teve influência sobre ele, atribuo a minha aprendizagem aos professores que tive, mas principalmente a minha busca individual de conhecimento durante o curso que fui melhorando como professor"* (Q1 - Resposta 9). Continua negando a influência da formação inicial e não considerando que os professores, suas práticas, o currículo como um todo é que traduzem a formação inicial. Entretanto, em respostas anteriores, atribuía a não influência somente ao curso, principalmente, no que diz respeito à carga horária prevista em cada matriz curricular; agora continua negando, mas justificando de modo diferente essa negação, trazendo a influência dos seus professores formadores e de sua pessoa como aluno.

Procurando evidenciar a intersecção da formação inicial desenvolvida por Lírio e sua prática docente na Educação Básica, perguntamos: de que forma as disciplinas da área pedagógica do curso de Matemática que desenvolveu o auxiliam nas aulas de Matemática como formador de professor? Lírio respondeu que essas disciplinas lhe deram ferramentas para seu trabalho docente na Educação Básica, mas não explicita o que diz (Q3 - Resposta 10).

Observamos que, no final do Q.1, afirma que sua formação inicial contribuiu para sua atuação na Educação Básica; somente a partir daí atribui à sua formação inicial um valor significativo e a

admite que ela influenciou no professor que era na época da pesquisa. Nega a formação inicial como contexto formativo para a aprendizagem da docência quando não admite a influência da formação inicial na sua atuação na Educação Básica. Sobre onde aprendeu a ser professor, atribui *"às experiências vividas em sala de aula, cabendo ao curso de graduação somente a aprendizagem dos conteúdos Matemáticos, o aprendizado da Matemática como disciplina fechada e acabada em si"* (Q2 - Resposta 11).

Ao ser indagado sobre onde aprendeu a ser professor da Educação Básica, agora especificando o nível de ensino, consegue reunir informações que anteriormente tinha dado de forma segmentada: *"existe um processo de formação inicial que é importante, no entanto, existem outros processos de aprendizado que só a prática em sala de aula que realmente determinam, porém ambos são complementares"* (Q2 – Resposta 11).

Aos poucos, atribui *"à sua prática docente na Educação Básica a fonte de sua aprendizagem da docência do como ensinar"* (Q2 - Resposta 11 e 12) e a formação inicial como um *locus* para aprender o conteúdo matemático.

Compreendemos que ao não relacionar a formação inicial às suas experiências como professor, não explicita como (re)constrói sua aprendizagem da docência em nenhum nível de ensino. Talvez isso aconteça, por não ter "problematizado as situações práticas" (MIZUKAMI, 2002a), por não ter refletido sobre sua prática, por não desenvolver uma "prática reflexiva" (IDEM). Assim, não remete à formação inicial sua aprendizagem da docência nem da Educação Básica nem do ensino superior.

No entanto, ao pensar sobre sua formação inicial, vai significando-a progressivamente, reconstruindo-a em sua mente através da reflexão que faz com o olhar que tem hoje como professor formador, olhando para aquele passado como aluno. Ao ser indagado: O que da sua formação inicial contribuiu para sua prática docente na Educação Básica e no ensino superior? Diz que *"no modo de perceber que ensinar não é só passar conteúdos de forma analógica, mas que deve haver o entendimento das relações entre eles e com as situações do dia a dia do aluno".* (Q5 - Resposta 15).

Rosa e o percurso de aprendizagem da docência no ensino superior

Rosa, do sexo feminino, com 33 anos de idade, foi a primeira egressa a ser contratada, em 1996, como professora formadora do curso de licenciatura em Matemática; no primeiro momento da

investigação, tinha 9 anos de atuação como professora na UNEMAT/Campus Universitário de Sinop.

Iniciou seu curso de Matemática com 19 anos, em 1991, concluindo no segundo semestre de 1995. Cursou sua licenciatura na segunda turma formada deste curso. Realizou também pela UNEMAT/Sinop, pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Matemática. Após, iniciou seu Mestrado em Educação na UFMT, concluído em 2003.

Finalizou sua licenciatura em Matemática no semestre de 1995/2 e, em 1996, se efetiva como professora no magistério estadual para atuar no ensino fundamental e médio. Foi a única, entre o grupo pesquisado, que acompanhou a reestruturação do curso de Matemática de Sinop-MT, elaboração do segundo Projeto Pedagógico, discussão da implantação e da execução do Projeto.

Sobre sua opção em fazer o curso de licenciatura em Matemática, inicialmente, não tinha a intenção de Ser Professora de Matemática. Optou por este curso por ser o que mais se afinava com aquele curso que realmente desejava fazer (Q1 - Resposta 2).

Para Rosa, no início do curso, era indiferente o fato de cursar uma graduação que lhe proporcionasse o título de "professora de Matemática". No entanto, afirma que, após iniciar o curso e a cada novo semestre desenvolvido, pela inserção gradativa de novas discussões e pelo aprofundamento de outros aspectos relacionados à Educação Matemática e à formação de professores, foi se identificando com o curso e decidiu terminá-lo e Ser Professora de Matemática (Q1 - Resposta 2).

Durante a graduação, valorizou tanto as disciplinas específicas como as disciplinas pedagógicas, considerando-as como parte do processo de formação: *"eu pessoalmente não priorizava [...]*" (Q1 - Resposta 3). Pareceu-nos que retratou o Momento I do curso de graduação de Matemática/Sinop e também as práticas dos professores formadores da época que, por consequência, podem ser refletidas na formação dos acadêmicos, pois dentre as características que o curso possuía, neste Momento I, a que nos chamou mais atenção quando estudamos o Projeto Pedagógico do curso e que foi também mencionada na resposta de Rosa, é a preocupação daqueles professores formadores com as disciplinas da área específica da Matemática e que eram refletidas nas ações deles, na *"exigência dos professores"* (Q1 - Resposta 3).

Compreendemos que, talvez Rosa tenha percebido essa característica em seu curso, justamente por trabalhar e conviver na escola de Educação Básica ensinando Matemática. Ou por supervisionar estágios dos alunos que estão concluindo o curso de Matemática.

Sua *"primeira experiência como professora durante os estágios curriculares supervisionados do ensino fundamental e médio" (Q1* - Resposta 4*)*, enquanto aluna, pois antes e durante sua graduação, trabalhava em um escritório de contabilidade do município de Sinop/MT. Este fato é um importante aspecto a ser levado em consideração, pois sua primeira experiência em sala de aula aconteceu durante o curso.

A professora não se referiu à formação inicial como um lugar específico de aprendizagem, e sim como um importante e fundamental *lócus* formativo, que lhe forneceu o básico para começar a ensinar (Q1 - Resposta 5), colocando-se como sujeito da sua formação ao considerar que aprende a ser professora *"a cada dia que entro em sala de aula, a cada situação nova que surge no dia-a-dia [...] e cada aluno com o qual entro em contato através do meu trabalho"* (Q1 - Resposta 5). Por sua resposta, entende ser o contexto de trabalho do professor incerto e complexo, admitindo que aprende constantemente, entendendo a aprendizagem da docência, conforme Mizukami (1996), "[...] um processo complexo – pautado em diversas experiências e modos de conhecimento – que se prolonga por toda a vida profissional do professor, envolvendo, dentre outros, fatores afetivos, cognitivos, éticos e de desempenho" (p. 140).

Por entender a aprendizagem da docência com um *continuum* (MIZUKAMI, 1996; 2002), considerou que a Matriz Curricular do curso de licenciatura Matemática que cursou foi *"em partes"* o suficiente para sua formação como Educadora Matemática, afirma: "*possibilitou-me conhecer um pouco sobre Matemática e sobre Educação, contudo, de forma nenhuma foi suficiente para a formação de um Educador Matemático, ainda mais se considerarmos a Educação Matemática como um movimento de pesquisa e o Educador Matemático como um pesquisador nesta área"* (Q1 - Resposta 6).

Atribuiu ao curso a oportunidade de conhecer um pouco sobre Matemática e Educação, mas afirma *"de forma nenhuma foi o suficiente*". Afirma não ter sido o suficiente justamente por considerar a formação e a aprendizagem da docência como um *continuum.* Esse posicionamento pode ser encontrado em suas ações, na busca de conhecimento, dando continuidade aos estudos, buscando novas fontes de aprendizagem, diferentemente dos demais sujeitos estudados.

Nesse sentido, a forma como vai "bordando" seu percurso de aprendizagens, colocando-se como sujeito desse aprender, nos faz interpretar que constrói e reconstrói seus saberes docentes, através da reflexão sobre sua própria prática pedagógica, conciliando as experiências que possui na Educação Básica e no ensino superior, confirmando que "[...] os indivíduos não aprendem a ensinar de forma mecânica, rotineira e previsível. O sujeito-professor traz consigo um conhecimento prévio quando se implica em qualquer atividade didática" (GARCIA, 1999, p. 40).

Entendemos, pelas palavras de Rosa, que o professor formador pode trazer as experiências vividas por ele na Educação Básica, as experiências passadas em outros momentos na própria prática docente no ensino superior, para sua formação constante, suas aprendizagens docentes como professor formador, desde que consiga utilizar a "reflexão como fio condutor da sua formação".

Alguns apontamentos

A constituição dos percursos de aprendizagem da docência dos professores formadores de Educadores Matemáticos proporcionou compreender que estes aprendem a cada nova situação vivida na Educação Básica, desde que esse consiga significar essa vivência por meio da reflexão, transformando-a em experiência.

Esta experiência é, para eles, uma das fontes principais de aprendizagem para a docência do ensino superior, principalmente, quando estes formadores lecionam em uma licenciatura que forma professores para atuar na Educação Básica.

A partir da análise efetuada, afirmamos que, cada professor formador tem um percurso singular e sua aprendizagem da docência do ensino superior se (re)constrói, constantemente, conforme os saberes que vão significando ao longo de suas experiências de formação.

Os professores formadores investigados significam seus saberes de maneira distinta, conforme as oportunidades, opções e reflexões que fazem no decorrer da profissão de professor, seja na Educação Básica ou no ensino superior. Além disso, compreendemos que as aprendizagens da docência do ensino superior variam conforme o modo como os professores formadores atribuem significado à sua formação inicial e, ao fato de, a prática na Educação Básica e no ensino superior ser ou não reflexiva, o que o faz intersecionar, de maneiras diferenciadas, os *locus* formativos considerados na pesquisa.

Referências Bibliográficas

DICIONÁRIO BARSA DE LÍNGUA PORTUGUESA. (2003). São Paulo: Barsa Planeta.

GARCIA, C. Marcelo. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

GARCIA, C. Marcelo. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseada na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, pp. 51-75.

LARROSA, J. (2002). Literatura, experiências e formação. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, pp.33-160.

LARROSA, J. (2003). .*Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica.

LIMA, S.M. de; REALI, A.M. (2002). O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: MIZUKAMI, M. da G.; REALI, A.M. *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. (2002) São Carlos: EdUFSCar, pp. 217-235.

MASETTO. M.T. (2003). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M.T. (org.). *Docência na universidade.* Campinas: Papirus, pp.9-26.

MIZUKAMI, M. da G. (1996). Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M.; MIZUKAMI, M da G.. *Formação de professores: tendências atuais.* São Carlos: EdUFSCar, pp.60- 90.

MIZUKAMI, M. da G. (2000). Casos de ensino e aprendizagem profissional da Docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R.R. de. (org.). *Educação: pesquisas e práticas.* Campinas: Papirus, pp.139 –162.

MIZUKAMI, M. da G *et al.* (2002a). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCAR.

MIZUKAMI, M. da G. (2002b). Formadores de professores, conhecimento da docência e casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. da G.; REALI, A. M. *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola.* .São Carlos: EdUFSCar. pp.151-174.

MONTEIRO, F. M. de A.; MIZUKAMI, M. da G. N. (2002). Professoras das séries iniciais do ensino fundamental: percursos e processos de formação. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar. p. 175 -201.

PONTE, J.P. da. (1996). Perspectiva de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In: PONTE, J.P.da *et al. Desenvolvimento profissional dos professores de Matemática: que formação?* Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação.

PONTE, J.P. da.; MATOS, J.M.; P.; ABRANTES, P. (1998). *Investigação em Educação Matemática*. (1998). Lisboa: IIE.

PONTE, J. P. da; OLIVEIRA, H.; VARANDAS, J. M. (2003). O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional. In: FIORENTINI, D. (org.). *Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares***.** Campinas: Mercado de Letras.

TARDIF, M; LESSARD, C. (2005). *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis- RJ: Vozes.

6.15.

Título:

El conocimiento profesional del profesorado universitario. Fuentes y procesos de construcción

Autor/a (es/as):

Borrasca, Beatriz Jarauta [Universidad de Barcelona]

Resumo:

Este trabajo[17] somete a discusión los resultados de una investigación orientada a describir, analizar e interpretar el modo particular que han seguido algunos profesores universitarios altamente competentes de la Universidad de Barcelona para elaborar un conocimiento referido a la enseñanza. La investigación ha contado con dos grandes fases. En la primera, de identificación y selección de la muestra, se ha recurrido a múltiples fuentes e instrumentos de recogida de información para lograr detectar a un grupo de profesores de la Universidad de Barcelona (UB) que fueran reconocidos por su preparación y elevado dominio del contenido de enseñanza y por su relevante capacidad de motivar al alumnado hacia el aprendizaje. La segunda fase de la investigación, planteada a través de un estudio de casos múltiple, se centra en analizar el origen y procesos de construcción del conocimiento profesional de tres profesores universitarios reconocidos por su excelencia docente. Las estrategias de recogida de información utilizadas han sido la observación no participante, entrevistas en profundidad con el profesorado, entrevistas grupales al alumnado y análisis de documentos.

[17] Esta comunicación ha recibido una ayuda de la Agrupación de Investigación de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, 2011-2012.

Palavras-chave:

Enseñanza universitaria, profesión docente, conocimiento docente, formación del professorado.

1. Planteamiento del problema

En términos generales, la profesión docente universitaria requiere de una serie de habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes particulares y diferentes a las de otras profesiones, incluso diferentes a aquellas que requieren los docentes que trabajan en otros niveles educativos. El profesor universitario se enfrenta al desafío de integrar en la enseñanza de su disciplina, habilidades y competencias que van desde la resolución de problemas prácticos relacionados con la profesión, hasta el manejo de habilidades cognitivas y lingüísticas relacionadas con las estructuras conceptuales de su propia disciplina. Pero además de garantizar, con su intervención, una serie de aprendizajes académicos que tengan una cierta repercusión en el futuro desempeño profesional de los estudiantes, el profesor se enfrenta al reto de incluir en su enseñanza acciones que refuercen la dimensión personal de los estudiantes, la autonomía en la gestión del aprendizaje y el desarrollo de actitudes críticas y reflexivas ante la acelerada profusión de información y conocimiento existentes en la sociedad actual.

Para atender a tales retos y exigencias, son necesarios una serie de conocimientos específicos e inherentes a la función docente universitaria. Dicho de otra manera, los profesores deben conocer la materia pero deben también poseer unas habilidades específicas que les permitan tanto adaptar su conocimiento especializado a la práctica docente, como utilizar todos sus saberes para identificar y solventar cualquier imprevisto o problema emergente de la actividad de la enseñanza. En este sentido se posicionan autores como Badley (2000), Loughran (2002) y Marín (2005) quienes consideran que el profesor universitario debe estar en posesión de un conjunto de teorías y estrategias pedagógicas y metodológicas, y tener la capacidad de examinar críticamente su práctica para poder redefinir y mejorar su acción en la enseñanza e ir creciendo a nivel profesional. O Zabalza (2002), quien mantiene que el profesor, además de estar en posesión de un elevado conocimiento del contenido, de los estudiantes y de un dominio de ciertas habilidades comunicativas, debe saber actuar en el marco de las condiciones, únicas y cambiantes, del grupo de estudiantes con el que trabaja.

Al hilo de lo expuesto, podemos aventurar que el profesor universitario posee por un lado, un conjunto de saberes, competencias y actitudes que le permiten saber “qué hacer” en las situaciones prácticas de la enseñanza, y un conocimiento acerca del “cómo enseñar” una materia concreta o

"cómo transformar" su conocimiento disciplinar en formas próximas a los estudiantes y en representaciones que promuevan un aprendizaje significativo en el aula. En síntesis, el profesor universitario posee un conocimiento especializado que otorga especificidad a su profesión, pero también un tipo de conocimiento, que formando parte del anterior, otorga especificidad a la enseñanza de una materia en una titulación concreta.

Frente a la reciente aparición de estudios que revelan la existencia de un conocimiento específico para la función docente universitaria (Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza, 2009; Hativa y Goodyear, 2003; Knight, 2005;) surge, en la actualidad, una inquietud acerca de su procedencia y un interés por conocer los procesos experienciales y profesionales que realmente ayudan al docente a construir un repertorio de conocimientos, habilidades, actitudes, creencias y afectos relacionados con la enseñanza. Este interés cobra especial importancia en el contexto universitario, especialmente por la baja coincidencia que se produce entre el contexto formativo inicial del profesorado y el contexto profesional en el que acaba desarrollando su carrera. A fin de cuentas, el profesor universitario, antes que docente, es especialista en una disciplina científica concreta. Recibe formación en los contenidos científicos y especializados de su área disciplinar, y es desde esta formación investigadora desde donde, a priori, construye marcos y esquemas a través de los cuales interpreta y aborda la docencia (Neumann, 1992; Trigwell y Prosser, 1996; Lindblom-Yläne, Trigwell y Nevgi, 2006).

Tomando las ideas precedentes como telón de fondo, las siguientes páginas contienen los resultados de una investigación orientada a describir, analizar e interpretar el modo particular que han seguido algunos profesores altamente competentes de la Universidad de Barcelona para elaborar un conocimiento que les habilitaba para la enseñanza universitaria. El estudio pretende contribuir a la generación de conocimiento sobre el aprendizaje del profesorado de nivel superior a la par que ofrecer elementos de reflexión y discusión para la toma de decisiones relacionadas con la formación del profesorado. En concreto, el estudio responde a los siguientes interrogantes:*¿Cómo el profesorado universitario construye un conocimiento que le habilita para la práctica de la enseñanza? ¿Cómo el profesorado integra los conocimientos disciplinares y sus saberes pedagógicos? ¿Cómo transforman los docentes altamente competentes sus conocimientos disciplinares en estructuras que sean pedagógicamente asimilables por sus alumnos? ¿Cómo construyen su saber pedagógico en relación con su marco disciplinar particular?*

2. Antecedentes teóricos

El conocimiento profesional podría definirse, según Vali y Tom (1988), como el conjunto de destrezas, información y actitudes que los profesores necesitan para atender las responsabilidades propias del trabajo que desempeñan en el aula. Para Shulman (2005:5), el conocimiento profesional de base es "un conjunto codificado o codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición y de responsabilidad colectiva, al igual que un medio para comunicarlo y representarlo". En él deben reconocerse un "saber hacer" (Carro, 2000), un "conocer la enseñanza" y un "conocer en profundidad la materia" que va a ser objeto de enseñanza (Ruiz González, 1998). En este sentido, parece haber un cierto acuerdo en considerar que el conocimiento profesional del profesorado acoge en sí una dimensión conceptual cognitiva (el saber pedagógico y disciplinar) y dimensiones procedimentales e interactivas (saber hacer y esquemas prácticos de enseñanza) que contienen, a su vez, las justificaciones de las propias acciones prácticas (saber porqué) (Carr y Kemmis, 1988, cit. por Pacheco, 1993).

En este sentido, creo sugerente plantear, al igual que hace Escudero Muñoz (1998), la necesidad de reconsiderar un equilibrio entre la relevancia funcional del conocimiento docente que le otorga su carácter práctico y la relevancia sustantiva, teórica e ideológica del conocimiento formal. Dicho de otro modo, la práctica profesional ofrece el contexto necesario e imprescindible para que el conocimiento docente pueda convertirse en acción posible en el aula, pero la práctica, por sí sola, no permite la deliberación sobre los aspectos sociales, políticos y culturales que son cosustanciales a la enseñanza. Aludir a la práctica como fuente principal del conocimiento no debe hacernos caer en posturas simplistas que nieguen o eludan la inevitable necesidad de una actividad reflexiva y racionalizadora que, junto a la participación del profesor en acciones de formación disciplinar y pedagógica, acompañen y cuestionen los actos concretos de práctica educativa de los que el profesor es co-protagonista.

En una misma línea, se pronuncia Knight (2005), quien haciendo referencia a las cuatro fuentes del conocimiento profesional citadas por Shulman (formación académica disciplina, materiales y contexto del proceso educativo institucionalizado, literatura educativa especializada y sabiduría adquirida en la práctica), afirma que gran parte del aprendizaje del profesor universitario llega con la experiencia de "ser profesor". Ciertamente, a la hora de analizar el aprendizaje docente debe reconocerse que éste apenas puede desvincularse del trabajo que el profesor realiza de manera cotidiana en los múltiples escenarios de intervención implícitos en su profesión (Eraut, 2000). Cabría aceptar que los profesores pueden aprender, y lo hacen en gran medida, en entornos de aprendizaje informal. De hecho para los docentes experimentados, el aprendizaje informal se

convierte en la única y más importante opción para aprender (Hoekstra, Brekelmans, Beijaard y Korthagen, 2009). El aprendizaje informal es aquel que se produce en el lugar de trabajo sin un apoyo, intencional, sistemático y organizado. Está integrado en la vida profesional cotidiana y se produce mediante la participación del docente en actividades propias de su trabajo (Eraut, 2004).

3. Metodología y desarrollo de la investigación

El enfoque esencial de esta investigación responde a una metodología cualitativa, y en concreto a un estudio de casos múltiple. El objetivo de la investigación era estudiar el conocimiento profesional del profesorado, tratando de analizar y comprender cómo se desarrolla y manifiesta en el contexto universitario, y cómo los diferentes elementos que lo componen se estructuran y se exponen en la práctica de la enseñanza y en el propio proceso de aprendizaje y perfeccionamiento docente. Los sujetos participantes en el estudio han sido profesores identificados como "buenos docentes" por parte del alumnado y por parte de otros profesores pertenecientes a su misma facultad. En esencia, debían ser profesores reconocidos por su elevado dominio del contenido de enseñanza, por su capacidad de motivar al alumnado hacia el aprendizaje, por su compromiso con la mejora e innovación docente y por la obtención reiterada de buenos resultados de aprendizaje en los estudiantes.

La selección de los sujetos de la investigación, apelando a estos criterios, se convirtió en un proceso complejo que requirió del uso de múltiples instrumentos y fuentes de obtención de información articulados en dos fases. En primer lugar, encuestamos a 90 profesores experimentados, 11 profesores noveles (con una experiencia universitaria menor a 5 años) y 301 alumnos pertenecientes a las Facultades de Biología, Física, Farmacia, Odontología, Filología, Ciencias Económicas y Empresariales, Psicología, Derecho y a la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Barcelona. A través de un cuestionario, los participantes debían citar el nombre de cuatro buenos profesores y las razones por las que estos docentes recibían tal consideración. Una vez analizada la información y obtenido un único listado en el que aparecían los docentes mejor considerados tanto por profesores como por alumnos, y contando con la colaboración del Vicerrector de Política Docente y la Unidad Organizativa de Información, Evaluación y Prospectiva (IAP)[18], se trianguló esta información con la procedente del análisis retrospectivo[19] de las encuestas

[18] Unidad de refuerzo a los órganos de gobierno de la Universidad de Barcelona que tiene como misión principal el desarrollo de proyectos institucionales en los ámbitos de la Información, Evaluación y Prospectiva.

[19] Desde el curso 2000-2001 hasta el curso 2005-2006.

de opinión del alumnado sobre los docentes que aparecían en el listado. Al final, la IAP nos facilitó el nombre de 22 profesores que alcanzaban altas puntuaciones en las respectivas escalas de valoración. De todos ellos se seleccionaron los tres que presentaban las más elevadas.

Uno de los docentes seleccionados pertenecía a la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales y los otros dos pertenecían a la Facultad de Biología. Los tres profesores eran docentes experimentados pero diferían entre sí respecto a la antigüedad en el ejercicio de la docencia (18 años, 36 años y 20 años respectivamente) y en cuanto a su categoría profesional (catedrático/a de universidad, profesor/a titular de universidad y profesor/a titular de escuela universitaria). Las asignaturas observadas fueron las de "Matemáticas Financieras II" (8 sesiones, 16 horas de observación), "Histología vegetal y animal" (11 sesiones, 11 horas de observación), "Regulación del Metabolismo" (12 sesiones, 12 horas de observación) y "Avances en Biología y Bioquímica molecular" (7 sesiones, 7 horas de observación).

La recogida de datos se realizó durante los cursos académicos 2007-2008 y 2008-2009. Las estrategias de recogida de información fueron la observación no participante en el aula, entrevistas en profundidad al profesorado y entrevistas grupales con el alumnado.

Aproximadamente tras dos meses de observaciones en el escenario natural en el que cada uno de los profesores desarrollaba su labor docente, procedimos a realizar las entrevistas en profundidad. Planificamos dos tipos de encuentros, *la entrevista inicial biográfico-profesional* y *la entrevista de análisis de la práctica*. A través de la primera, los profesores nos mostraron las características fundamentales de su proceso de desarrollo profesional, y ofrecieron datos relativos a su contexto e institución, a sus comunidades de práctica y a los modos y mecanismos que habían desarrollado para aprender sobre su práctica docente en el aula y fuera del aula. La segunda entrevista nos sirvió para contrastar y/o corroborar las interpretaciones que, como investigadores, habíamos realizado de las actividades docentes observadas con el significado que los profesores les atribuían. Con este fin, presentamos a los docentes fragmentos de las sesiones de clase observadas que parecían aportar elementos de análisis importantes para el objeto de estudio. Estos segmentos conformaron el guión de la entrevista, el cual fue entregado al profesor de manera previa a efectuar los encuentros. Las entrevistas grupales al alumnado fueron realizadas en el momento en el que finalizaba el período de observación con cada uno de los profesores participantes. Las preguntas que se formularon al alumnado respondían a los objetivos de la investigación y a ciertas cuestiones emergentes del análisis preliminar realizado sobre la información obtenida de las observaciones de aula.

La siguiente tabla se recoge información del proceso de recogida de información:

	Asignaturas observadas	Nº Clases observadas	Horas de observación	Entrevistas
P1	Matemáticas Empresariales II. Asignatura obligatoria de primer curso de la diplomatura de empresariales (Dll/Dj 8-10h).	8	16	2
P2	Histología vegetal y animal. Asignatura obligatoria de primer curso de la licenciatura de biología (Dt, Dc, Dj: 9-10h).	11	11	2
P3	Avances en Bioquímica y Biología Molecular Asignatura optativa de último curso de la licenciatura de bioquímica (Dv: 16-17h). Regulación del metabolismo. Asignatura obligatoria de tercer curso de la licenciatura de biología. (De dll a dv 18-19h).	7 12	19	2

Tabla 1. Recogida de datos

El método seguido para llevar a cabo el análisis de datos ha sido el de las comparaciones constantes propuesto por Glaser y Strauss (1967). Este es un método generativo, constructivo e inductivo en el que se combina la codificación inductiva de categorías con la comparación constante entre ellas. El objetivo final de esta modalidad analítica es la generación inductiva de constructos teóricos que, junto con los núcleos temáticos y las categorías, conforman un entramado conceptual que subsume todos los aspectos de la realidad estudiada y les asigna un sentido y significado nuevos.

4. Resultados

En lo que sigue ofreceré un conjunto de consideraciones relacionadas con los procesos de aprendizaje docente indicados por el profesorado en las entrevistas y/o procedentes de las observaciones. El sistema de notación utilizado para citar las unidades de significado que sustentan las interpretaciones realizadas por el equipo investigador, incluyen una referencia numérica mediante la cual identificamos al profesor (P1, P2, P3). Además "E" significa entrevista y "O"

Observación. Asimismo, mostraremos en un recuadro aquellos fragmentos procedentes de las observaciones de clase.

Según los resultados obtenidos, la especialización disciplinar era una fuente determinante en el origen y desarrollo del Conocimiento Profesional de los profesores. Se presentaba como un componente imprescindible del conocimiento docente pero era, a su vez, una fuente de aprendizaje y perfeccionamiento. En concreto, la identidad de los tres profesores partía de su especialidad, de las culturas y subculturas profesionales en las que se habían formado y a las que pertenecían, y de las relaciones que mantenían con otros docentes en torno a las materias de enseñanza e investigación. En este sentido, la materia se constituía como una de las principales fuentes a través de la cual los docentes atribuían significado a la enseñanza, al conocimiento que poseían sobre la misma y, en general, a la profesión docente, en todas sus vertientes y dimensiones. El conocimiento amplio y profundo de la materia, según los docentes, era un elemento crucial para la consecución de una función docente eminentemente actualizada. Consideraban también que un elevado conocimiento disciplinar les permitía responder de manera eficaz a las preguntas e intervenciones de los estudiantes, y les ofrecía la tranquilidad y seguridad necesarias para tomar cierta distancia de la planificación formal, y buscar nuevas estrategias de enseñanza:

> *E2P3, 141-148: "Pero el gran aporte que te da a la clase es la tranquilidad. Sé más que ellos, sé perfectamente todo el tema. Entonces puedes jugar sobre eso. Te sientes tranquilo, sabes que cuando te pregunten vas a saber responder, sabes que no te vas a perder, que no te vas desviar. Les llevas por donde quieres. Y eso es lo que te va a permitir buscar nuevas estrategias, hacer juegos, bromas, o parar o acelerar el ritmo".*

Por su relación con los procesos de adquisición del conocimiento científico-especializado, es necesario rescatar el valor formativo de la investigación científica en el desarrollo del conocimiento profesional docente. Por un lado, la participación de los profesores en proyectos de investigación disciplinar, ejercía una elevada influencia en la elaboración del conocimiento científico-especializado. Pero además la carrera y formación investigadora de los docentes determinaba, en cierta medida, la planificación y el desarrollo de la enseñanza. Es decir, la especialización y la experiencia de los docentes en un ámbito concreto de la investigación y su familiarización con determinados enfoques y modos de producir conocimiento, impregnaban los procesos de selección y secuenciación de los contenidos y la orientación y metodologías que los profesores utilizaban en el aula.

E2P3, 431-441: "Todos los profesores que hacemos esta asignatura somos metabólicos clásicos y es lo que dominamos. Podríamos haber escogido cualquier ejemplo de regulación metabólica y hay muchos. Podríamos haber escogido la regulación de la muda del caparazón de insectos y crustáceos y es un ejemplo preciso de regulación metabólica en vegetales. O la regulación metabólica en vegetales y es otro ejemplo precioso de regulación metabólica. Pero no estamos cómodos, nos cuesta más. Entonces aprovechamos nuestra formación investigadora para escoger un modelo".

La información obtenida a lo largo del trabajo de campo muestra también que los tres profesores, además de conocer profundamente sus respectivas disciplinas, poseían un amplio conocimiento, práctico y experiencial, de los alumnos y de las características de su aprendizaje en el contexto de las asignaturas que impartían. Ese conocimiento, como revelaron, era un elemento determinante en las decisiones que tomaban en el aula. Utilizaban ese conocimiento para planificar, seleccionar y secuenciar los contenidos de enseñanza, para plantear una u otra actividad en el aula, para simplificar o ampliar asuntos propios de la materia, para formular preguntas desafiantes o bien para mostrar en clase una imagen o fórmula matemática que permitiera a los estudiantes avanzar en su comprensión. A modo de ejemplo, el siguiente episodio muestra como uno de los docentes indica al alumnado un error habitual que los estudiantes de la asignatura de "Matemáticas financieras II" cometen al abordar el tema de los "límites reiterados":

O3P1, 108-114. Tema Límites Reiterados

$$\lim_{X \to 0} \left(\lim_{y \to 0} \frac{XY}{x^2 + y^2} \right) = \lim_{X \to 0} \frac{0}{x^2}$$

$$(0) = 0$$

P: *"Me quedo aquí porque mucha gente se queda aquí. Éste es un error típico de los alumnos. Hay que acabar de operar"*

Cuadro 1. Fragmento observación

Es oportuno señalar que el conocimiento que los profesores tenían de los estudiantes no era un conocimiento formal acerca de teorías y principios generales del aprendizaje adulto. Tampoco poseían un dominio sistematizado de cuestiones relacionadas con la didáctica universitaria o el diseño y desarrollo curricular. No obstante, habían logrado construir un sólido conjunto de

concepciones e ideas acerca de la enseñanza, el currículum y los estudiantes. Se trataba de un conocimiento práctico-reflexivo profundamente arraigado en el contexto en el que lo habían adquirido, que además se construía y reconstruía por su confrontación en las situaciones propias, y en ocasiones impredecibles, de la profesión docente:

> *E2P1, 213-220: "Normalmente lo que yo he visto es que aprendes con el tiempo. Yo recuerdo la primera clase, había cogido el papel y había dibujado el esquema que quería escribir en la pizarra. Con el tiempo ves que estás explicando y has borrado aquello que te hacía falta para continuar con la explicación. Y después piensas, la próxima vez haré esto aquí o esto no lo borraré. Lo analizas. Y claro ves que en el siguiente curso te sale mejor que en el anterior. Al fin y al cabo ya sabes "que ahora esto no me cabrá aquí y por eso lo meteré aquí abajo".*

Uno de los aspectos más relevantes que pudimos identificar fue el relativo a los procesos de interpretación y transformación que los tres profesores desarrollaban para interrelacionar los diferentes saberes de los que disponían para enseñar su materia. En un principio, la existencia de un profundo *Conocimiento de la Materia* en profesores experimentados que desarrollan prácticas docentes de calidad es una cuestión que no genera apenas discusión. Pero las observaciones de aula también mostraron que los tres profesores tenían una gran habilidad para buscar y recrear aquellas representaciones didácticas más relevantes para la enseñanza de sus materias. Sabían cómo enseñar el contenido, cómo interpretarlo a nivel didáctico y darle forma para hacerlo comprensible al alumnado. Estas transformaciones eran posibles por el profundo *Conocimiento Didáctico del Contenido* que tenían esos tres docentes (Grosman, 1990, Acevedo, 2009; Bolívar, 2005; Loughran, Mulhall y Berry, 2008; Shulman, 2005). En los tres casos, este tipo de conocimiento se presentó como un tipo de razonamiento pedagógico, a veces de carácter intuitivo, que permitía a los profesores reorganizar y transformar todos los saberes disponibles para enseñar un tópico o tema concreto. De este modo, como muestra el siguiente fragmento observacional, los docentes ideaban y recreaban, de manera espontánea o en procesos formales de planificación, ejemplos, analogías y anécdotas que partían de una gran variedad de saberes: del contenido, del contexto, del ámbito profesional, científico y/o cultural:

Asignatura Histología Vegetal y Animal, O9P2, 134-147 (La profesora hace referencia a una película de James Bond: Goldfinger)

P: "*En ella se mataba a una mujer pintándola de purpurina. Cuando se tapan todos los poros, no*

puede salir el sudor y no se produce el intercambio de gases y la persona muere de asfixia. Más adelante se tendrán que hacer estudios para ver como la pintura ha perjudicado a las personas que trabajan en las Ramblas. Supongo que deben utilizar unas pinturas especiales para la piel humana. Tener los poros cerrados durante tantas horas no es bueno por toda la cuestión de la excreción y de la respiración"

Cuadro 2. Fragmento observación

La práctica docente ofrecía a los profesores múltiples oportunidades de aprendizaje. La enseñanza, en todas sus dimensiones, les había permitido construir un saber contextualizado, situacional, que se transformaba y desarrollaba mediante la interacción con el alumnado y por el trabajo cotidiano de los docentes en el aula. Como consecuencia de su actividad, los docentes habían desarrollado un conocimiento práctico que les servía de guía y orientación de la práctica (Schön, 1992). Las actividades que realizaban a diario se basaban, a menudo, en ese saber tácito o conocimiento implícito del que no siempre tenían un control específico:

> *E1P3, 247-258: "Y luego hay un punto que es completamente inexplicable. Abres un libro, lo miras, en reuniones de coordinación, por ejemplo "Estructura de proteínas, ¿Cómo lo explicamos? Pues cogemos este libro, lo explicamos así y así y todo el mundo coincide en esa visión. Y tú dices yo no lo voy a explicar así, es que no me habéis convencido, no sé por qué. Es imposible que así lo puedan entender. Llevábamos el mismo temario pero yo lo orientaba de otra manera. ¿Y por qué lo hacía? Pues la verdad, no lo sé. No tengo ni idea. Hay un punto que es muy difícil de explicar".*

Por otro lado, el mentoring o la participación en experiencias de acompañamiento en el período de inducción a la docencia se presentó, en uno de los casos, como una fuente importante de aprendizaje para la enseñanza. De origen espontáneo, la experiencia vivida por el profesor encajaba con la definición de una relación informal de mentoría. No respondía a una planificación formal y se produjo por el hecho casual de compartir docencia con otros profesores más experimentados:

> *E1P1, 96-99: "Al principio cuando había alguna cosa, preguntaba, "esto, ¿cómo lo explicas? o ¿cómo motivas al alumnado? ¿qué ejemplos pones?". Yo comencé preguntando a los que llevaban tiempo, sobre todo al profesor de teoría de la asignatura en la que yo hacía la parte de prácticas".*

Probablemente estas acciones condujeron al profesor a afrontar inicialmente las situaciones complejas de la enseñanza a través del aprendizaje vicario o aprendizaje por observación, basado fundamentalmente en la imitación de otros profesores. No obstante, este proceso de "imitación" no respondía a una reproducción lineal de los comportamientos observados, sino a un proceso de construcción selectiva (Schön, 1992). El profesor integraba en su propia acción aquello que le parecía importante de las intervenciones de los profesores a los que pretendía "imitar". Y en este proceso de reconstrucción por imitación de una acción observada, se producía con frecuencia un proceso de reflexión en la acción y sobre la acción en la que el profesor construía y comprobaba, en la propia práctica, las características esenciales de la acciones emuladas:

> *E1P1, 340-350: "Y entonces hice eso, fui a ver a los dos catedráticos que más sabían de la materia y les dije "me tenéis que dar clases particulares". Quiero saber cómo lo explicas tú. No quiero saber qué explicas sino cómo lo explicas. Yo me lo iba estudiando y entonces preguntaba e iba aprendiendo. Cogí libros pero después me lo tenía que cuestionar, comprobar, y cuando lo interrogaba surgían estas cosas que a mí me faltaban. E íbamos hablando, qué ejemplo hay de este caso, claro lo ibas aprendiendo de esta manera pero es una manera indirecta"*

Para los docentes otra fuente importante de aprendizaje para la enseñanza tenía que ver con su implicación en procesos de trabajo colaborativo en torno a la elaboración de recursos y materiales para la docencia y en torno al desarrollo conjunto de proyectos de innovación docente:

> *E1P1, 451-463: "Dijimos vamos a hacer un libro y hacer el libro enriqueció muchísimo porque tenías que preparar algo bien escrito, buscar ejemplos buenos, o sea organizar todo aquello que estabas explicando en un libro. Cuando haces un libro te planteas muchas cosas. Hay cosas que dices y que haces y te planteas, pero esto ¿por qué? Entonces comienzas a buscar bibliografía, intentando estructurar todo aquello que tienes en la cabeza. Todo esto puede ayudar bastante porque acabas de clarificar muchos conceptos, muchas cosas y como que no lo haces solo que lo haces con otro, éste hace una parte, yo hago la otra y después nos lo intercambiamos y claro cuando ves la parte del otro, entonces muchas cosas las ha de discutir, "¿Por qué lo explicas así? ¿Cómo lo explicas?"...y en este explicar cómo lo explica el otro también creces y te formas más".*

Ambas actividades, con matices diferentes, permitían a los profesores confrontar su saber construido en torno a la enseñanza de una materia con el saber de los demás, y con una práctica

compartida de la que debían emerger nuevas comprensiones y significados sobre la docencia universitaria. Pero además, el análisis de la docencia junto a otros profesores debe valorarse como un mecanismo inmejorable para superar la tendencia autoconfirmadora de la reflexión individual (Harvey y Knight, 1996). La reflexión centrada en uno mismo y en la propia docencia puede conducir a una sobrevaloración del profesor como individuo y consolidar prácticas disfuncionales que simplemente se reafirman por la ausencia de aportaciones de otros docentes y por la búsqueda infundada de indicios que confirmen las prácticas habituales que realiza el profesor. Por ello, la práctica reflexiva tiene sentido cuando utiliza la propia experiencia para el intercambio de ideas y no tanto cuando añade información a las ideas ya interiorizadas. En definitiva, es a través de la reflexión, individual y colaborativa, sobre la propia práctica como el profesor experimentado puede hacer emerger, lograr conocer y analizar las comprensiones tácitas que ha madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada, y dar un nuevo sentido y significado a las situaciones de enseñanza.

Según dos de los docentes analizados, el recuerdo que poseían de su propia experiencia de aprendizaje en la materia ejercía una cierta influencia en el conocimiento que habían construido acerca del currículum y de las características esenciales que adoptaba el aprendizaje de los alumnos así como en el repertorio de estrategias que utilizaban para la enseñanza de su asignatura. Este tipo de reflexión se producía de manera espontánea en las situaciones de aula, permitiendo a los profesores saber encauzar una explicación, cómo continuarla, cómo afrontar un problema o responder a una pregunta. Sin embargo, en ocasiones, se trataba también de un proceso consciente y deliberativo, puesto en marcha en momentos de calma en los que los docentes pensaban o planificaban una actividad nueva o diseñaban la secuenciación de los contenidos de aprendizaje.

> *E1P3, 237-240**:** "Hay experiencia personal, es decir "cuando a mi me explicaron esto yo no me enteré de nada, ahora que me lo he estudiado yo he visto que no era tan difícil y que si en vez de orientarlo de esta manera lo orientas de esta otra, es mucho más sencillo".*

No obstante, es necesario reconocer algunos de los errores en los que puede incurrir el profesor si hace un uso acrítico de la información procedente de esta fuente. En primer lugar, para imaginar el conocimiento construido en la mente de los estudiantes, no basta con que los profesores apelen a su propio aprendizaje, puesto que pueden cometer el error de no atender o no comprender representaciones alejadas de las propias. En segundo lugar, establecer, de manera estricta, una relación entre las experiencias previas de aprendizaje y las experiencias actuales de enseñanza,

puede conducir únicamente a la reproducción de estrategias y recursos que el docente conoce de su etapa de estudiante o que le funcionan a él para comprender el contenido. En este sentido, estas prácticas de réplica y reproducción pueden acabar con la viveza, dinamismo y con las grandes dosis de improvisación reflexiva que requiere la práctica real de la enseñanza. Es por ello que la información que procede del recuerdo que el profesor posee acerca de su propio proceso de aprendizaje, sólo puede ser relevante para la práctica si es analizada y contrastada con la realidad del aula y con otro tipo de información como por ejemplo, los objetivos concretos de la asignatura y de la titulación en la que el profesor enseña o los cambios que haya podido experimentar la disciplina a lo largo del tiempo.

Finalmente, y atendiendo a las aportaciones de Clandinin (1985), considero que la experiencia es un término clave en la elaboración y desarrollo del conocimiento profesional. Y en el caso del aprendizaje y formación del profesorado universitario, esta experiencia debe ir más allá de los episodios concretos que el docente haya vivido en la profesión y aceptar para la misma, el inevitable influjo de las experiencias pasadas y presentes que se desprenden de su vida personal. El conocimiento profesional, por tanto, podría responder a una combinación entre la experiencia profesional y la experiencia privada. Pese a no poder reforzar tal aseveración con datos extraídos del trabajo de campo, sí que puedo rescatar la valoración que realizó uno de los docentes al considerar su implicación en una compañía de teatro como una de las fuentes más importantes en su proceso de aprendizaje para la enseñanza.

> *E1P3, 83-91: "El primer descubrimiento como profesor fue durante el primer curso que tuve como profesor, ya no de prácticas sino de clase. Al entrar en el un aula de química, aulas enormes para dar biología general a químicos, descubrí que estaba haciendo teatro, que estaba representando un papel. Y como consecuencia, aquel mismo año me apunté a un grupo de teatro".*

5. Conclusiones

El trabajo prolongado con tres profesores experimentados que desarrollan buenas prácticas de formación, nos ayuda a inferir algunas orientaciones para la mejora de la formación del profesorado universitario. En apartados anteriores, se han ofrecido evidencias suficientes que muestran que la calidad del profesor universitario en las aulas no se reduce únicamente al dominio de los contenidos de su área de especialización. Necesita de otros saberes, pedagógicos, curriculares, contextuales,

proposicionales y prácticos, y de la habilidad de manipularlos, transformarlos y conectarlos para dar una respuesta adecuada a cada situación de aula. Además de una formación pedagógica general, siempre oportuna para el análisis y comprensión de los contextos de enseñanza, la formación del profesorado debería recuperar las metodologías y orientaciones didácticas inherentes a las propias materias de enseñanza, y reconocer que las disciplinas científicas requieren de abordajes didácticos diferentes. La formación del profesorado debería implicarse precisamente en las operaciones y transformaciones que los profesores deben realizar para convertir el contenido en representaciones didácticas, significativas y comprensibles para el alumnado. El profesorado necesita de espacios en los que pueda pensar su materia de enseñanza desde una perspectiva didáctica y en los que pueda aproximarse a los procesos y operaciones cognitivas que realiza (y necesita) para adquirir, desarrollar y perfeccionar el Conocimiento Didáctico del Contenido.

Bajo estas coordenadas, toma sentido una formación que tome como punto de partida las convicciones y concepciones que orientan las decisiones que los profesores toman en la acción. La experiencia docente, las visiones, creencias y saberes que el profesorado ha elaborado por su participación en la enseñanza, se convierten en contenidos nucleares para la formación inicial. Se trata de revisar, junto al profesorado, las razones y motivos que orientan sus actuaciones en el aula, ayudándole a hacer explícito aquello que saben, intuyen o anhelan para buscarlo, transformarlo o intensificarlo. En definitiva, prácticas de formación que potencien el desarrollo de la dimensión intelectual de la docencia y la adquisición de capacidades de reflexión y análisis que conduzcan a una mayor comprensión de la propia práctica docente y del contexto científico, social y cultural en el que se desarrolla.

6. Referencias bibliográficas

Acevedo, J.A. (2009). Conocimiento Didáctico del Contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (I): el marco teórico. *Rev. Eureka Enseñ. Divul.Cienc.* 6(1), 21-46.

Badley, G. (2000). Developing globally competent University teachers. *Innovations in Education and Training International,* 37(3), 244-253.

Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado,* 9 (2), 1-39.

Carro, L. (2000). La formación del profesorado en investigación educativa, una visión crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 38, 47-66.

Cid-Sabucedo, A., Pérez Abellás, A., & Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *RELIEVE,* 15(2), 1-29.

Clandinin, D.J. (1985). *Classroom Practices: Teacher Images in Action.* Philadelphia: Falmer Press.

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education,* 26, 247-273.

Escudero Muñoz, J. (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación,* 317, 11-29.

Glaser, B.G., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Chicago: Aldine.

Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education.* Nueva York: Teachers College Press.

Harvey, L., & Knight, P. (1996). *Transforming Higher Education.* Buckingham: SRHE/Open University Press.

Hativa, N., & Goodyear, P. (Eds.) (2003). *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education.* Dordrecht: Kluwer.

Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Korthagen, F. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition, *Teaching and Teacher Education,* 25, 663-673.

Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.

Lindblom-Ylänne, J., Trigwell, K., & Nevgi, A. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education,* 3(3), 285-298.

Loughran, J.J. (2002). Effective reflective practice. In search of meaning in learning about teaching. *Journal Teacher Education,* 53(1), 33-43.

Lougrhan, J., Mulhall, P., & Berry, A. (2008). Exploring pedagogical content knowledge in science teacher education. *International Journal of Science Education,* 30(10), 1301-1320.

Marín, V. (2005). El conocimiento y la formación del profesorado universitario. *Agora digital,* 7. Consultado en mayo 4, 2010 de Disponible en http://www.dialnet.unirioja.es.

Neumann, R. (1992). Perception of the teaching-research nexus: A framework for analysis. *Higher Education*, 23, 159-171.

Pacheco, J.A. (1993). *O pensamento e a acçâo do professor em formaçâo*. Tesis doctoral inédita,Instituto de Educaçâo, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Ruiz González, M. J. (1998). Evaluación de la calidad universitaria. El problema de una definición de calidad. *Actas Congreso de Gerona,* 801-806.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós.

Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-31.

Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Educacion,* 32, 77-87.

Vali, L., & Tom, A. (1988). How adequate are the knowledge base frameworks in teacher education. *Journal of Teacher Education,* 39(5), 5-12.

Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Madrid: Narcea.

6.16.

Título:

Formação de professores e ensino superior : uma revisão acerca das produções acadêmicas no Brasil

Autor/a (es/as):

Brancher, Vantoir Roberto [Instituto Federal Farroupilha]

Oliveira, Valeska Maria Fortes de [Universidade Federal de Santa Maria]

Resumo:

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica que buscou analisar as produções pertencentes ao GT-08: Formação de Professores das reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação nos anos 2008, 2009 e 2010. Para tal, trabalhou-se por meio de análise livre dessas produções numa tentativa por compreender as recorrências, singularidades e

saturações nessas produções. Ao concluir o trabalho percebeu-se a que algumas áreas voltadas à formação de professores no ensino superior começam a se delinear, entretanto determinados enfoques e áreas de atuação ainda não são abordados ou são abordados de forma bastante inicial quanto se trata de pensar a formação e a formação de professores no campo da Pedagogia Universitária.

Palavras-chave:

Formação de Professores, Avaliação das Produções, Pedagogia Universitária.

O texto que apresentamos buscou analisar as produções existentes nos últimos três anos da produção científica da área da educação na especificidade da formação de professores. Para tanto trabalhamos num primeiro momento com resumos de todos os trabalhos pertencentes ao **GT-08: Formação de Professores das reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.** Nessa investigação tivemos a intenção e o objetivo de olhar a existência de trabalhos que se direcionam ao campo intitulado de Pedagogia Universitária, com o foco na formação do formador. Observamos a existência de algum aspecto com relação a Pedagogia Universitária. Por Pedagogia Universitária nessa investigação centramo-nos em todo e qualquer discussão que tenha foco na qualificação das ações dos docentes do Ensino Superior. Assim após a leitura e análise de todos esses resumos realizou-se estudo sistemático e pormenorizado do texto completo que fizesse alguma menção a discussões com foco na formação dos docentes nesse nível de ensino.

Ressaltamos que não trabalhamos com publicações anteriores ao ano de 2008 haja vista que, as professoras Iria Brzezinski e Elsa Garrido publicam na revista Brasileira de Educação o trabalho "ANÁLISE DOS TRABALHOS DO GT FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE REVELAM AS PESQUISAS DO PERÍODO 1992-1998" analisando assim as produções desse GT no referido período. Por fim, os pesquisadores Luis Eduardo Alvarado Prada; Vânia Maria de Oliveira Vieira e Andréa Maturano Longarezi quando publicam o texto "CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS TRABALHOS DA ANPED 2003-2007". Em seu estudo nos mostram que, "os professores foram estudados pelos pesquisadores-professores" (p.95). No entanto, " Não foi analisado o formador do professor".(Id.).

Semelhante é o enfoque atribuído por André (2006, p.609), quando faz comparação das produções dos anos de 1992 e 2002, através das quais perceber que "a formação do professor para o ensino superior não se constitui, ainda, um enfoque privilegiado nas pesquisas, em ambos os anos

analisados". Todavia, essa perspectiva parece que inicia um novo movimento e a temática da formação do professor do ensino superior passa a ganhar espaço.

Assim, nos anos de 2008, 2009 e 2010 encontramos as seguintes investigações e perspectivas:

No ano de **2008** na 31ª ANPED, no GT 8, 18 produções que se subdividiram em 5 Grandes focos:

A) Identidade docente, conceitos de Pedagogia e Formação de Professores com (3) três produções

B) Formação Continuada de Professores com (4) quatro produções;

C) Narrativas docentes e de formação, também com (4) artigos

D) Inovações Educativas, Metodologia alternativas e/ou com focos distintos, com duas (2) produções. Aqui se faz importante destacar que alguns trabalhos tivemos certa dificuldade de definir a qual temática e/ou qual procedimento metodológico foi utilizado na produção. Então os que estiveram nesta condição foram incluídos nesta categoria.

E) Formação Inicial de Professores, Currículo e Avaliação com três (3) trabalhos.

F) Pesquisa e formação de professores com uma (1) produção

G) Pedagogia Universitária também com um (1) artigo somente

Especificamente as produções voltadas ao Ensino Superior tem trazido os seguintes enfoques:

Silva (2008), nos apresenta um texto sobre a importância do trajeto pessoal e profissional nas práticas docentes de professores do Curso de Administração. Para tal, produz um material acerca dos processos constitutivos da formação desses professores. Nele afirma categoricamente que

> *O professor é um sujeito sociocultural que constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade e demanda do contexto histórico e social, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais, portanto o processo de formação do professor do ensino superior se dá a partir das experiências vividas em diversos espaços sociais, dentre eles, a própria prática docente. (p.01).*

Baseia-se nos Fundamentos de Pierre Bourdieu e analisa a constituição do *Habitus professoral* [20]desses docentes. Entende assim que a formação dos professores é permeada por pela pessoalidade,

[20] A autora define-o a partir de SILVA, 2003. p. 92) como o "equipamento cultural acumulado sobre as práticas docentes".

profissionalidade e pela lógica institucional da qual o professor é proveniente. Para ela o cerne das ações docentes encontra-se no habitus que o definie como:

> *(...) o processo de incorporação de crenças, valores e percepções em relação ao modo de ser e estar professor. Para Bourdieu (2004) o habitus é fruto da mediação entre a estrutura e a prática, constituindo-se numa matriz de percepções e apreciações que orienta as ações dos atores nas situações posteriores. Cada sujeito vivenciaria uma série de experiências, em função de sua posição nos espaços sociais, que estruturariam.(p.3)*

Assim, conclui sua obra trazendo que os docentes ao longo de sua profissão vão construindo saberes baseados em suas ações profissionais. Tais ações acionam elementos constitutivos da docências que são significados e ressiginificados constantemente.

A Primeira constatação que se sobressai com relação aos enfoques do **GT 8 da ANPED de 2009** diz respeito a não existência de produções nos núcleos C e F. Quanto ao núcleo F, de fato não ocorreram investigações quanto a prática de pesquisa ou a disciplina de pesquisa na formação do professor. No entanto com relação a Categoria F, é importante que se diga que ocorreram sim pesquisas com a utilização de narrativas nos processos de investigação e coleta de dados. Todavia o foco central pareceu-nos não estar na narrativa em si, assim as investigações foram alocadas noutras categorias que não essa.

Quanto as distribuições numéricas das produções tivemos as seguintes:

Sete (7) trabalhos compondo o núcleo A) Identidade docente, Conceitos de Pedagogia e Formação de Professores.

Uma única investigação no Núcleo B)Formação Continuada de Professores,

Uma única produção em D)Inovações Educativas, metodologias alternativas e ou com focos distintos.

Seis (6) produções acerca da categoria E) Formação Inicial de Professores, Currículo e Avaliação (ações educativas)

6 investigações envolvendo o Núcleo de Investigações quanto a G) Pedagogia Universitária.

Neste último Grupo as produções perfilaram-se com os seguintes enfoques:

Na produção **Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior: discutindo concepções de formação e docência** de Hedioneia Maria Foletto Pivetta. A autora, investiga um grupo de professores, do Curso de Fisioterapia de uma Instituição de Ensino

Superior confessional do Rio Grande do Sul, assim inicia sua produção afirmando partir do seguinte pressuposto "os professores participantes não possuem formação pedagógica para esse ofício"(p.01). Ainda assim, esses profissionais como a grande maioria dos profissionais do Ensino Superior exerce a docência. Assim, a autora e professora do referido curso resolve "identificar as concepções de formação e docência dos professores envolvidos"(id.)

Para sua produção a autora trabalhou com uma abordagem qualitativa, seus dados foram coletados a partir de reuniões pedagógicas com os dez professores do Curso através de registro em diário de campo e por meio de realizada entrevista semi-estruturada com cada participante.

A partir de seus achados mediante analise de conteúdos das falas dos colaboradores a autora percebe que

> *A prática docente, quando construída e refletida, gera sentidos e significados próprios, pois mobiliza saberes reafirmando ou [re]-significando o papel do professor como mediador do processo de construção do conhecimento. (...) As narrativas evidenciam que as concepções sobre formação e docência estão direcionadas pelo processo formativo no qual os professores estão imersos, vindo ao encontro das necessidades impostas pelo perfil formador.(p.15)*

Assim compreende formação como processo que se dá ao longo da vida intensificado pelas relações colaborativas.

Teoria e prática? Tensões e inquietações entre o currículo prescrito e o currículo modelado é a produção de Heloisa Salles Gentil e Claudete Inês Sroczynski

Neste trabalho, investigam as concepções sobre currículo entre professores de dois cursos de pedagogia oferecidos numa mesma universidade pública mas com matrizes curriculares distintas. Assim realiza uma pesquisa participante com 10 (dez) professores dos referidos cursos. Na qual através dos fundamentos de Gauthier (1996) concebem o professor do ensino superior como

> *(...) sujeito que participa ativamente na construção e socialização de significados sociais a partir das relações estabelecidas no espaço social chamado universidade. Contudo, não se pode deixar de dizer que essas relações são conflitivas, pois a prática docente que materializa o currículo prescrito é um trabalho interativo e complexo que exige prudência, ética e posicionamento político (...) ou seja, o professor toma decisões, pensa, age em função de certas exigências de racionalidade. "[...] ele dispõe de um poder real, ele julga. Seu julgamento faz a diferença (GAUTHIER, 2006, p. 349), revelando disputas,*

> *contestações e conflitos em relação aos significados sociais que se evidenciam. É nesse trabalho interativo chamado docência que o currículo real é produzido. (p.2).*

Assim vai apontar o professor com ser social, construído e construtor de realidades. A partir de seus trajetos e fazeres no mundo do trabalho. Desta forma, embora em caráter provisório, pois a pesquisa está em andamento e outras produções serão alinhavadas, como uma que apresentaremos posteriormente a autora conclui que:

> *(...) os dois cursos passaram por mudanças em seus currículos, processo durante o qual o coletivo de professores se reuniu e discutiu sobre o curso, as áreas, as disciplinas, a legislação em vigor, o perfil do profissional que se deseja formar e o perfil do aluno real que chega à universidade. Tanto em um, como em outro curso, entre os professores entrevistados todos já possuem experiência de docência, portanto esse período de elaboração ou re-elaboração da matriz curricular pode ser considerado um processo de reflexão sobre a ação e de reflexão sobre a reflexão na ação. As propostas curriculares reelaboradas, já em desenvolvimento nos cursos, prevêem articulação entre as disciplinas e áreas e também a pesquisa como um elemento fundante do processo contínuo de aprendizagem, característico da profissão professor.*

Fica evidente então que, mesmo de forma preliminar já se consegue perceber a construção de uma matriz curricular como elemento que possibilita troca e reflexão acerca dos saberes desses professores.

No texto **Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente** de Adriana Moreira da Rocha Maciel; Silvia Maria de Aguiar Isaia e Doris Pires Vargas Bolzan percebemos uma investigação realizada com 8 (oito) professores atuantes em cursos de Licenciatura de uma universidade comunitária. As autoras buscaram investigar, do ensino superior, e das condições em que exerciam a docência, tentando dar visibilidade os momentos significativos desse fazer.

As autoras partem do seguinte pressuposto:

> *Em nosso país inexistem cursos de graduação que formem docentes para a educação superior, pois as licenciaturas tratam da formação de formadores para a educação básica e os cursos de pós-graduação estão voltados prioritariamente para a pesquisa em diferentes áreas. Perguntamos, então, como se formam os formadores de formadores? (p.1)*

Em função disso também trazem:

> *(...) há um despreparo tácito no início da carreira, porém acreditamos que esse vai sendo superado ao longo da trajetória docente, desde que seja possível contar com condições subjetivas e objetivas que favoreçam o desenvolvimento profissional no e para o exercício da docência, ou seja, uma ambiência construtiva. Neste sentido, o exercício auto-reflexivo da docência fortalece a implicação do profissional na tarefa educativa e na aprendizagem de como conduzir o processo pedagógico de ensinar uma profissão a alguém.(id.)*

Verificando-se assim uma "certa" autonomia e liberdade na formação do professor para atuar no ensino superior. Primeiro, por não existir um espaço pré-definido para formar esse profissional. Segundo, por não haver nenhuma forma de controle sobre sua formação inicial e quiçá a continuada. Ou seja, desenvolve-se se sente a necessidade da auto-reflexão e se os espaços por ele transcorridos incitam-no para tal. Caso contrário pode até cair na repetição sem sentido acerca de seu fazer. Por fim trazem:

> *Concluíamos, então, que a ambiência em que se exerce a docência é uma configuração resultante do impacto das condições externas de trabalho sobre o mundo interior dos docentes, agindo como força gerativa ou restritiva no processo de transformação em direção ao bem-estar e auto-realização profissional (...) as narrativas explicitadas ao longo do texto demonstraram que os sujeitos transitam no contexto da docência, minimizando o impacto das condições limitadoras, sobretudo nos ambientes pedagógicos sob sua orientação. Observamos sentimentos de segurança, satisfação e tranqüilidade no continuum experiencial, o que não significa que rechaçassem os momentos de crise. No ambiente da aula universitária, demonstraram estar implicados de forma realista, sem exigir demasiadamente de si próprios, nem atribuir a si mesmo todas as causas de frustração das expectativas de sucesso profissional. Acreditamos que isso permitiu a busca de ações estratégicas, demarcando horizontes de possibilidades no contexto mais amplo da instituição.(p. 12).*

Como não podia ser diferente, a docência contitui-se a partir de demandas sociais e (re) sigifica-se a partir dessas relações. Além disso, felizmente os docentes analisados conseguem perceber que nem todas as demandas desse mercado, bem como a formação integral de seu educando não é sua responsabilidade. Percebem que a formação por eles ministrada é como o próprio nome atribuído "formação inicial" e que não existe um curso em tempo hábil que de conta da complexidade social

como um todo. Por fim apontam que existem características do docente que não podem ser incutidas pela formação e trazem:

> *Parece não existir um padrão emergente de atributos que credenciem a pessoa para a profissão docente. Existem sim, características pessoais que, conjugadas às condições situacionais, revelarão potenciais para que se estabeleça uma ambiência [trans] formativa. A ambiência docente precisa ser entendida como um processo decisivo para o sucesso da ação educativa, comprometendo assim, as instituições, exigindo que estas criem contextos favoráveis ao desenvolvimento profissional dos formadores e dos sujeitos em formação. (p.14).*

O que se pode concluir a partir da produção das autoras é que, primeiramente necessitamos rever a formação do professor que atua no ensino superior. No entanto para alem disso, como se percebe que a qualidade do trabalho desse profissional se modifica sobremaneira com o passar dos anos e com suas vivencias face necessário um estudo aprimorado acerca de aprimorar esses tempos/espaços.

No artigo A **presença da dimensão sociopolítica no trabalho de formação de professores**, Makeliny Oliveira Gomes Nogueira e Ana Mercês Bahia Bock apresentam o resultado de uma investigação com professores do Ensino Superior buscando realizar " (...) uma síntese da visão dos quatro docentes-formadores acerca da prática que exercem e da clareza que esses docentes têm da presença da dimensão sociopolítica, assim como, os aspectos que caracterizam essa dimensão a partir da relação entre educação (escola) e sociedade" (p.5).

Assim consegue perceber que " (...) o docente, que não tem clara a finalidade da ação educativa que promove, assume uma posição ingênua em relação ao papel político da educação e da sua tarefa como educador; perdendo totalmente a capacidade de agir politicamente", percebendo dessa forma que

> *Faz-se necessário o docente se auto pensar como um agente de transformação social, a qual se apresenta de forma insatisfatória. É importante criar movimentos de resistência conjunta nas Universidades, sejam elas públicas ou privadas e isso se faz possível no meio acadêmico se desenvolvermos iniciativas que envolvam a organização e a participação coletiva dos professores, diretores, coordenadores, alunos e de todos os demais envolvidos no processo educativo (p.08).*

Por fim, a última produção como relação aos saberes e fazeres dos docentes do ensino superior é a investigação **Orientadores de estágio curricular: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação,** de Paula Gaida Winch produzida a partir de sua dissertação de mestrado explicita suas investigação junto a um Grupo de Professores Orientadores de Estagio da Universidade Federal de Santa Maria. Assim, buscou conhecer o modo como são aprendidas as "particularidades da atividade de orientação de EC e como o orientador identifica-se com o trabalho que está realizando"(p.1).

Para a coleta dos dados trabalhou com entrevistas estruturadas tratando-as através de análise de conteúdo. Após algumas reflexões percebe que as atividades de orientação equivalem, algumas vezes a conhecimentos acerca da realidade da escola. Assim amplia afirmando **"**Saber sobre organização e funcionamento de escolas ou manter contato com essa realidade é sinônimo de que sabe, ou está aprendendo, a orientar"(p.09). Assim conclui sua produção deixando-nos alguns questionamentos "O conhecimento da realidade escolar é o conhecimento principal para realizar a atividade de orientação de estagiários? Podemos considerar a interação com o espaço escolar como essencial ao processo de aprendizagem da atividade de orientação? **(**p.13).

Concluindo ainda afirma perceber que

> ***(...)*** *a identificação deles com a atividade de orientação está muito articulada com uma possível identificação prévia com essa atividade - uma intenção de realizá-la -, ou a consideração de experiências formativas como sendo preparatórias para orientar alunos em fase de EC. Há orientadores que não demonstram sinais de identificação prévia com a orientação. No que tange os aspectos vistos como auxiliares na aprendizagem e no desenvolvimento da atividade de orientação, encontramos: 1) Estabelecimento de interação com escolas de educação básica, com outros orientadores, com os próprios estagiários; 2) investimento na auto-formação, em especial, estudos por motivaçãoprópria; 3) consideração de professores da escolaridade pregressa como modelos; 4) experiências, de diferentes naturezas, prévias à atuação como orientador.*

Assim ficamos ainda com o questionamento quanto a necessidade de indicadores de qualidade, que avaliem os reais potenciais dos docentes para a atuação em determinadas atividades. E com relação ao desenvolvimento profissional que tanto universidades públicas, privadas e comunitárias têm feito, ou não, para aprimorar as competências de seus professores. Parece bastante oportuno um discurso quanto a profissionalização docente, no entanto critérios mínimos para seu desenvolvimento precisam ser estabelecidos para que tenhamos um balizador do que seja qualidade no ensino superior e na formação do professor.

Os trabalhos selecionados para a **ANPED 2010** no GT de Formação de Professores correspondeu a 21 trabalhos. A partir da análise das referidas produções percebemos que as mesmas estão dispostas da seguinte maneira:

3 produções na categoria A) Identidade docente, Conceitos de Pedagogia e Formação de Professores;

2 artigos na B)Formação Continuada de Professores;

3 C) Narrativas Docentes e de Formação;

3 D) Inovações Educativas, metodologias alternativas e ou com focos distintos;

E) Formação Inicial de Professores, Currículo e Avaliação;

1 F) Pesquisa e Formação de professores;

E por fim 4 trabalhos na categoria G) Pedagogia Universitária. Se fazemos um comparativo com o primeiro ano de nossa investigação percebemos uma aumento significativo quanto ao número de produções acerca da Pedagogia Universitária e por conseqüência aos fazeres no Ensino Superior. As produções dessa categoria especificam-se da seguinte forma:

A produção **A descoberta da docência por engenheiros-professores e suas representações** João Bosco Laudares investiga a descoberta da docência por engenheiros-professores. A investigação pretendia conhecer as representações construídas por profissionais da engenharia que ingressam na profissão sem realizar qualquer tipo de formação pedagógica para tal.

O autor traz em sua produção que, como não existem

> *(...) diretrizes claras acerca da formação pedagógica do professor universitário, a prática docente nesse nível de ensino pauta-se basicamente em valores, crenças e representações sociais acerca do que é ser professor, construídas ao longo de sua história de vida familiar e escolar, bem como a partir de suas interações com seus pares. (...) a análise do conteúdo das entrevistas sinaliza para algumas considerações, sendo uma delas: as representações sociais sobre a docência apresentam uma nucleação em torno do modelo de professor tradicional ou prático-artesanal, figura típica no âmbito do ensino superior, que concebe a docência como dom inato que se desenvolve na prática, entre erros e acertos.*

Aprofundando sua produção de 2009, Silvia Maria de Aguiar Isaia; Adriana Moreira da Rocha Maciel e Doris Pires Vargas Bolzan, produzem o texto **Educação superior: a entrada na docência universitária** no artigo as autoras analisam os movimentos constitutivos da docência de professores universitários de duas instituições uma pública e outra privada. Iniciam sua produção definindo o

que compreendem por movimentos constitutivos da docência e os trazem como "(...) diferentes momentos da carreira docente, envolvendo trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, consequentemente, como vão se (trans) formando no decorrer do tempo" (p.01). Assim percebem a docência no ensino superior como processo e não somente como consolidação da carreira.

Na investigação apresentada, proveniente de um projeto maior, trazem tão somente resultados parciais do mesmo focando no movimento construtivo da docência enfocando a entrada nas Instituições de Ensino Superior. Para fazê-lo trabalham com o que denominam autorreconstruções biográficas e entrevistas narrativas numa população de 38 docentes, do quais 25 pertenciam a uma IES pública e 13 de uma IES particular.

A partir de sua investigação e alicerçadas em GROSS e ROMANÁ (2004), percebem que

> *(...) o período de inserção na docência é diferenciado, caracterizando-se como o caminho de "converter-se" em professor. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a contínua – tem um caráter distinto e determinante para um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.*

O que equivale a perceber a entrada na docência em instituições de ensino superior como momento singular na constituição dos sujeitos. Do mesmo as autoras são taxativas quando afirmam:

> *A entrada na docência apresenta como característica marcante a falta de preparação específica para este nível de ensino. Assim, grande parte das escolhas é acidental na busca de iniciar uma atividade laboral após a formação exigida para o ingresso no magistério superior. Desse modo, mesmo sendo responsáveis pela formação inicial de futuros profissionais, os professores em início da carreira* ***não estão preparados para atuarem no nível de ensino em que se encontram****. Advém daí a indagação: quem forma ou como se formam estes docentes? De acordo com nossos estudos, uma possibilidade de resposta encontra-se na questão das trajetórias ao longo da carreira docente, perpassando a questão dos movimentos construtivos da docência, na medida em que a compreendemos como um processo em construção (grifo meu).*

Comungamos com as autoras que a história de vida pessoal e profissional são elementos constitutivos da docência. E que, dessa forma o professor atento às escolhas que pode aprimorar seu fazer docente. Todavia, centrar a formação do docente superior na "boa vontade" do docente para reflexão pode contribuir na legitimação de modelos artesanais de formação centrados na figura do

professor. Assim, nos aproximamos das definições de Estrela (1999) que tem indicado um cuidado maior com a formação inicial do professor e uma observação cuidadosa com a idéia de reflexão, na qual explicita:

> *Nem sempre a reflexão produz conhecimento novo e válido, podendo facilmente levar á lógica da legitimação da acção, à confirmação de preconceito ou à inibição da acção, fechando o indivíduo em si mesmo e alheando-o da multidimensionalidade do real. (ID. , p.27).*

No entanto em suas conclusões as autoras retomam tal achado quando trazem que

> *A dinâmica de construção da docência implica na tomada de consciência do processo de tornar-se professor. Entretanto, ainda não existem na realidade brasileira cursos de graduação que formam docentes para a Educação Superior. As licenciaturas tratam da formação de professores para a Educação Básica, os bacharelados formam profissionais para diversos campos profissionais e os cursos de pós-graduação estão voltados, prioritariamente, para a pesquisa em diferentes áreas. Evidenciamos a partir de nossos estudos que há um despreparo tácito no início da carreira que vai sendo superado ao longo da trajetória docente. Acreditamos que seja possível avançar na direção da profissionalização docente considerando-se as condições subjetivas e objetivas que favoreçam tal desenvolvimento. Estas condições caracterizam uma ambiência construtiva para a docência. Não há, portanto, rigor que garanta o sucesso da trajetória formativa docente e boa parte dele dependerá do envolvimento pessoal, profissional e institucional (IBID, p.11-12).*

Assim fica evidente a partir do trabalho das autoras a urgente necessidade de formação inicial e continuada para os profissionais das mais variadas áreas para o exercício da docência no Ensino Superior.

Na sequência de nossa análise encontramos a produção Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças de Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, Laurizete Ferragut Passos, Márcia de Souza Hobold, Neusa Banhara Ambrosetti e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. As autoras debruçam-se sobre duas grandes questões “Quem é o professor formador? Em que condições tem exercido seu papel de formador?” nesse sentido focalizam o trabalho dos professores de diferentes contextos educativos na contemporaneidade.

Para fazê-lo trabalham numa perspectiva qualitativa com quatro estudos de caso. Ou seja, investigam por meio de entrevistas, observações e pesquisas documentais os saberes e fazer de professores de 4(quatro) instituições de ensino superior sendo elas uma pública, uma privada e duas comunitárias instituições, estas das regiões sul e sudeste do Brasil. A população docente foi composta de um número de 53 entrevistados.

A partir de sua investigação e dos fundamentos de (PEREZ-GÓMES 2001) percebe que

> *(...) o desenvolvimento institucional se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e vice-versa (...) independente da estrutura organizativa, as novas demandas colocadas aos formadores têm implicado uma diversidade de tarefas e intensificação do trabalho. Esse aspecto comum e recorrente nas várias instituições pesquisadas tem provocado um isolamento profissional e cria limitações nos tempos e espaços para a comunicação e o diálogo. Essas condições do exercício profissional são destacadas por uma das entrevistadas e indicam que a complexificação das tarefas se agrava pela ausência de espaços coletivos de discussão (p.17).*

Assim se consegue perceber que a constituição da docência e de modo geral os fazeres docentes no ensino superior têm sido alterados a partir de profundas e significativas transformações nos contextos e culturas institucionais. Transformações que não necessariamente significam melhorias. Todavia um momento de transição pode ser um profícuo tempo e espaço para um repesar educacional.

Ainda na mesma lógica a autora chama atenção para a pressão vivida pelos professores por parte do governo e de suas instituições com relação ao aumento numérico de publicações. As autoras apontam para o fato de que "isso implica o desenvolvimento de projetos de pesquisa, mas as instituições nem sempre oferecem as condições para sua efetivação". Assim buscam suporte em (BOSI, 2006) e trazem que ".(...) a adoção de critérios exclusivamente quantitativos na avaliação da produção desses profissionais tem sido apontada como um dos fatores da precarização do seu trabalho"(p.13).

Por fim concluem com os frutos de sua investigação conseguem perceber que "(...) as mudanças atuais alteram não apenas o contexto do trabalho docente, mas o próprio professor. Poderíamos considerar, com base nas constatações da pesquisa realizada, que estamos diante de uma crise das identidades dos formadores, que se articula a uma crise nos modelos de formação de professores". p.17. Assim, com a percepção de um momento de crise quanto a identidade e os modelos vividos por estes docentes talvez sirva-nos como o subsidio necessário a um repensar quanto a constituição identitária e formativa dos docentes desse âmbito da formação.

Também dando sequência a sua produção de (2009) o artigo **Formação de professores na perspectiva de docentes dos cursos de pedagogia da UNEMAT/Cáceres e SINOP** de Heloisa Salles Gentil –apresenta uma investigação proveniente de um projeto maior denominado *Currículo e docência do ensino superior, uma práxis educativa em construção.* A autora investiga as concepções e as perspectivas dos professores universitários com relação à formação de professores e ao currículo nos cursos de Matemática e Pedagogia dos campi de Cáceres e Sinop, da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Para a coleta dos dados a pesquisadora utilizou-se de questionários, análise de documentos, observações participantes e entrevistas, encontros e discussões presenciais e on line.Embora ainda com resultados parciais a autora consegue trazer-nos a partir dos fundamentos de Tardif (2000),

> *(...) na atualidade, estamos vivendo um processo de profissionalização do ensino e da formação O movimento de profissionalização de professores tem buscado reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do oficio, tentando construir um repertório de conhecimentos específicos, definir padrões de competência e prática do magistério. Suas análises o levam a caracterizar os saberes profissionais dos professores como: saberes temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados, raramente formalizados; saberes que carregam marcas do ser humano (p.3).*

Dessa forma a partir de seu objetivo central, qual seja compreender as concepções de formação dos professores formadores percebe que

> *Os professores formadores têm a clareza de que a formação inicial é uma parte do processo e que provoca mudanças na vida dos alunos, a formação leva a transformações na vida do ser humano. As preocupações manifestas estão relacionadas especialmente às condições sociohistoricas e culturais que estamos vivenciando. Nesse ponto há posições variadas, inclusive para além daquelas que conseguimos analisar neste artigo: a preocupação com os valores, a ética; a questão da intencionalidade dos sujeitos em relação à profissão, a constituição da profissionalidade docente; a fragmentação do conhecimento e as exigências de especialização em áreas; a necessidade de uma formação mais ampla para que se possa chegar à profissionalização, especialmente quando se trata da profissão professor. (p.15).*

Assim. fica evidente que o percurso para construção de um repertório de saberes (GAUTHIER 1998) ou para a definição de critérios de profissionalidade (TARDIF 2000) ainda tem muitos caminhos a serem trilhados. Haja vista o pouco consenso por parte dos docentes quanto aos elementos imprescindíveis quanto a formação do futuro professor.

Evidencia-se com a análise das produções acima um novo olhar sendo atribuído a formação do formador. Gaida (2009, p.01) tem denominado esse fenômeno de "deslocamento das pesquisas sobre formação inicial para o desenvolvimento de pesquisas sobre formação do professor formador". Tenho certas reticências a fazer a mesma observação haja vista que o número de pesquisas envolvendo a formação inicial tem professores encontrado é igual e algumas vezes superior ao da formação do formador. Concordamos que um aumento vem ocorrendo mas penso ainda precisarmos aprofundar nossos estudos para alguma inferência maio quanto aos motivos desse aumento.

Também faz-se importante destacar a inexpressividade de olhares com foco na figura do formador atuante no contexto da pós-graduação. Não aprofundarei esse olhar nessa produção todavia lanço questionamento sobre a figura desse formador, que, algumas vezes parece inquestionável ou inobservável.

Referências:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. (2006) 'Dez anos de pesquisa sobre formação de professores'. In: BARBOSA, R. L. L.: (org.). **Formação de educadores**: artes e técnicas, ciências e políticas. p.605-616. São Paulo: Editora UNESP.

ANDRÉ, M. E. Da. A. de Et all (2010) **Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças**. Disponível em < http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6743--Int.pdf> Acesso em: 05 Jun. 2007.

BELLO, I. M. (2009). **Programas especiais de formação superior de professores em serviço no brasil: do discurso democrático às ações regulatórias.** Disponível em < http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5410--Res.pdf> Acesso em: 05 Jun. 2007.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. (2001.)'**Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores**: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998'. In: Revista Brasileira de Educação, p. 82-100, n. 18, set-dez.

COUTINHO, R. T. (2001). **A Prática Pedagógica do professor-formador**: Desafios e perspectivas de mudanças.. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0896101862597.doc>. Acesso em: 05 Jun. 2007

ESTRELA, M. T. (1999). **Da (im)possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores**. Psicologia, Educação e Cultura, vol III, n.º 1, 9-30.

GENTIL , H. S.; SROCZYNSKI, C. I.(2009) **Teoria e prática**? Tensões e inquietações entre o currículo prescrito e o currículo modelado. Disponível em < http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5422--Int.pdf> Acesso em: 05 Jun. 2007.

GENTIL, H. S.(2010) **Formação de professores na perspectiva de docentes dos cursos de pedagogia da unemat/cáceres e sinop** Disponível em < http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6969--Res.pdf> Acesso em: 05 Jun. 2007.

ISAIA, S. M. de A.; MACIEL, A. M. da R.; BOLZAN, D. P. V.(2010) **Educação superior**: a entrada na docência universitária. Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6411--Res.pdf> Acesso em: 05 Jun. 2007.

_____ (2009) **Trajetórias formativas de professores universitários**: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente. Disponível em < http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5457--Int.pdf>: Acesso em: 05 Jun. 2007.

LAUDARES, J. B. (2010) **A descoberta da docência por engenheiros-professores e suas representações**. Disponível em < http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6188--Int.pdf> Acesso em: 05 Jun. 2007.

NOGUEIRA, M. O. G.; BOCK, A. M. B. (2009) **A presença da dimensão sociopolítica no trabalho de formação de professores**. Disponível em < http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5655--Int.pdf> Acesso em: 05 Jun. 2007.

PIVETTA, H. M. F. (2009) R**euniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior**: Discutindo concepções de formação e docência– Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5130--Int.pdf Acesso em: 05 Jun. 2007.

PRADA, L. E. A.; VIERA , V. M. de O.; LONGAREZI, A. .. (2009). **Concepções de formação de professores nos trabalhos da anped 2003-2007.** Disponível em

http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Int.pdf Acesso em: 05 Jun. 2007.

SILVA, M. A. de S□□□□□□□□□□□**processos constitutivos da formação docente no ensino superior**: um estudo de diferentes dimensões da formação do professor. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4116--Int.pdf Acesso em: 05 Jun. 2007.

WINCH. G. (2009). **Orientadores de estágio curricular**: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação. Disponível em: < http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5765--Res.pdf >. Acesso em: 05 Jun. 2007.

6.17.

Título:

Diversidade de experiências profissionais: importância e influência na profissionalização do Docente Universitário na Amazônia

Autor/a (es/as):

Braule, Gilvania Placido [Universidade Federal do Amazonas- UFAM]

Resumo:

O docente universitário, protagonista do processo de expansão da educação superior na Amazônia, vem se destacando pela sua importância como um sujeito socioeducacional desafiado a desenvolver uma profissionalização docente diante de uma realidade peculiar que lhe exige saberes diversos, destrezas e comportamentos éticos, além dos conhecimentos científicos e pedagógicos. Este artigo propõe destacar as diversas experiências profissionais que influenciam na profissão docente universitária e sua importância para constituição de sua profissionalidade considerada o alicerce da profissionalização. A partir do questionamento: como as diversas experiências profissionais influenciam na profissionalidade e, consequentemente na profissionalização do professor? Desenvolveu-se uma pesquisa no Instituto de Natureza e Cultura na Universidade Federal do Amazonas - localizado no município de Benjamin Constant no interior do Amazonas - com o método de história de vida. O objetivo era conhecer as diversas experiências profissionais de alguns docentes universitários verificando como estas experiências vem influenciando na sua profissionalização de docentes e

pesquisadores universitários. Os dados foram obtidos por meio da técnica de história oral permitindo uma interação do pesquisador e pesquisado na qual o sujeito investigado não somente narrou a sua história de vida profissional passada, como foi possível dizer opiniões sobre a profissão de docente universitário e indicar suas perspectivas futuras. As informações foram acrescentadas por meio da observação participante pela qual professores foram observados em diversas atividades docentes. Os aportes teórico-metodológicos foram: Giroux (1987, 1997), Tardif (2011) Freire (1986, 1992), Zabalza(2004), Masetto (1998) Leite (1996), Cunha(2007), Minayo (2007), Moraes (1999), Queiroz (1988), Haguete (1992). Os dados coletados foram analisados e interpretados por meio da técnica de análise de conteúdo e fundamentos na teoria crítica com o objetivo de realizar uma pesquisa em busca do entendimento dos problemas intrínsecos na profissionalização e indicações de possíveis mudanças na educação superior. Compreender a constituição de um profissional docente na Universidade partindo do conhecimento e análise de suas experiências profissionais é essencial para identificarmos os desafios que este profissional enfrenta e como se posiciona diante destes. Nesta pesquisa verificou-se que as experiências profissionais na ou fora da docência influenciam na prática profissional dos professores, bem como na sua profissão docente. As experiências, fundamentadas pela reflexão teórica, são importantes para superar as dificuldades encontradas na profissionalização docente universitária na Amazônia e a falta destas implica em necessidades prementes de formação. No entanto, os docentes, com ou sem experiências anteriores à docência universitária, necessitam de formação que permita uma reflexão do contexto amazônico e da educação superior oferecida numa localidade que exige do profissional um compromisso socioambiental fundamental para o desenvolvimento local e regional dos povos amazônidas.

Palavras-chave:

Experiências profissionais; docente universitário; Educação Superior na Amazônia.

Este artigo apresenta e discute as diversas experiências profissionais que influenciam na profissionalização do docente universitário e sua importância para constituição de sua profissionalidade considerada o alicerce da profissionalização. Os dados discutidos foram coletados numa pesquisa de história de vida tópica, por meio das técnicas de história oral e observação aplicada com docentes do Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas. Compreender a constituição de um profissional docente na Universidade partindo da análise de suas experiências profissionais é essencial para identificarmos os desafios que este profissional enfrenta

e como se posiciona diante destes. As experiências profissionais na ou além da docência influenciam na prática profissional dos professores, bem como na sua profissão docente; são importantes para superar as dificuldades encontradas na profissionalização docente universitária na Amazônia e a falta destas implica em necessidades prementes de formação. Os docentes com ou sem experiências anteriores à docência superior, necessitam de formação que permita uma reflexão da realidade amazônica e da educação superior oferecida.

Introdução

O docente universitário como protagonista do processo de expansão da educação superior na Amazônia vem se destacando pela sua importância como um sujeito socioeducacional desafiado a desenvolver uma profissionalização docente diante de uma realidade peculiar que lhe exige saberes diversos, destrezas e comportamentos éticos, além dos conhecimentos científicos e pedagógicos. Já dizia Adorno e Horkheimer (1985, p.17), que "a superioridade do homem está no saber, disso não há dúvida". E esses saberes vêm sendo adquiridos ao longo da vida dos sujeitos em suas experiências. Cunha diz que os saberes experienciais são "construídos ao longo das trajetórias de vida pessoal e profissional dos professores, a partir de seus trabalhos cotidianos e validados pela experiência." (CUNHA, 2003, p. 368).

Numa pesquisa qualitativa de história de vida profissional dos professores do Instituto de Natureza e Cultura - INC - da Universidade Federal do Amazonas - UFAM – localizado no município de Benjamin Constant a 1118 km da capital na Região Sudoeste do estado do Amazonas – Brasil e na fronteira com Peru e Colômbia realizada no segundo semestre de 2011 foi possível averiguar a importância dessas experiências na construção de saberes e na sua profissionalidade, implicando na profissionalização da docência universitária. Os nove docentes foram escolhidos pelas suas diversas experiências anteriores à docência do INC: movimentos sociais, docência superior privada, docência superior como substituto (contrato), pesquisa, docência na educação básica, docência na educação ribeirinha, práticas profissionais no campo empresarial e jurídico; regime de dedicação exclusiva e regime de 20h na universidade; posturas éticas e de compromisso com a educação superior amazônida observadas anteriormente e afinidade com pesquisador.

O conhecimento de que os docentes universitários possuíam essa diversidade de experiências na Amazônia e em outras regiões do País foi fundamental para o estabelecimento do método de pesquisa: história de vida profissional, pois por meio desta, "é possível redescobrir caminhos percorridos, cenários e fatos vivenciados por uma determinada pessoa, em uma época distinta, encaminhando-as a uma reflexão sobre a nossa própria atuação, quer pessoal, quer profissional"

(SOUZA; SOARES, 2008, p. 193). Esse método permitiu a aplicação da técnica de história oral como meio primordial para aquisição de dados e observação participante e não-participante. Os depoimentos orais foram cruciais na pesquisa, por meio deles o sujeito investigado relatou a sua trajetória de vida passada e presente no INC.

Nesse processo o investigador também fica suscetível a reflexões quanto a sua profissionalização, sobretudo, a sua profissionalidade. Foram depoimentos significativos para docentes e pesquisadora, sendo que "[...] analisando o percurso, no sentido de revelar o profissional que nos habita e que desejamos ser, é possível conhecer a própria historicidade e dar sentido às experiências vividas, ressignificando conhecimentos e aprendizagens experienciais" (SOUZA; SOARES, 2008, p.197). Destacaremos as experiências profissionais antes e durante a docência no INC e suas influências relevantes na profissionalidade e consequentemente na profissionalização docente universitária.

Experiências Profissionais ao longo da trajetória de vida dos docentes do INC/UFAM

Ao longo da vida social o docente universitário vai se fortalecendo com experiências que influenciam tanto na sua vida pessoal quanto profissional. No decorrer do percurso profissional há uma intrínseca relação do subjetivo com o profissional. Na visão de Penin (2009, p. 25) "A relação pessoa/profissão ocorre ao longo da vida produtiva, num processo contínuo, eivado como é comum, de experiências tanto estimulantes como tensas e conflituosas." A autora ainda salienta referenciando a influência da identidade na profissionalidade afirmando:

> *Nos processos de formação profissional e da profissionalidade uma pessoa percorre o espaço da condição humana, experimentando contemporaneidade e uma cultura ampla e hegemônica, mas entrecruzada por culturas específicas, desde a profissional e institucional até a regional e a local. Esses diferentes espaços culturais, são eivados de conhecimentos sistematizados e rigorosos, seja de saberes sutis e fortuitos. (2009, p. 31).*

Os saberes são construídos na trajetória de vida e são inerentes ao sujeito. A construção dos saberes acontece nas vivências, por isso este não é aleatório, ele "[...] está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares [...]" (TARDIF, 2011, p. 11). No quadro abaixo podemos observar a diversidade de experiências identificadas:

Quadro 1: Experiências profissionais

Experiências profissionais anteriores a docência	**Experiências na docência superior no INC**
Docência na Educação básica; docência no magistério (nível médio); educação superior privada (ensino, pesquisa e extensão) movimentos sociais no sul do Brasil.	Ensino, extensão, NDE.
Professor substituto no ensino médio (seis meses) na capital do estado do Amazonas	Ensino, extensão, coordenação
Docência na Educação básica em comunidades ribeirinhas; docência e coordenação no PROFORMAÇÂO	Ensino, extensão, coordenação
Docência na Educação básica pública e privada no interior do Amazonas	Ensino, extensão, coordenação
Gerenciamento de fazenda no exterior; pesquisa	Ensino, pesquisa, extensão, coordenação
Executivo; docência para executivos	Ensino, extensão, coordenação
Movimento estudantil, professor substituto UFAM - Manaus; professor em cursos de formação de professores – UEA - PROFORMAÇÂO; militância política pelo SINTEAM	Ensino, pesquisa, extensão
Professor substituto no ensino fundamental (quatro meses); Professor substituto na UFAM- Manaus	Ensino, pesquisa, extensão
Advocacia	Ensino

Fonte: BRAULE/2011

No reconhecimento da diversidade de experiências reconhecemos a trajetória de vida profissional e compreendemos quando Isaia afirma que, "a trajetória pessoal, é um processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, sendo único em muitos aspectos." (2003, p. 370). É um

processo que envolve um percurso em vários lugares de profissão e em vários lugares de convívio social. Entre os sujeitos investigados há os que têm pouca experiência profissional ou experiências fora da docência e há os que têm experiência na docência da educação básica e docência superior, além da experiência em pesquisa.

Todas ajudam o sujeito a encontrar e fazer o seu caminho. Cada professor pesquisado *caminhou por uma trilha de floresta diferente*. Cada um aprendeu a olhar o mundo a sua volta de acordo com o olhar desenvolvido nessa caminhada. Alguns enfrentaram mais obstáculos e outros não. *Alguns tiveram que voltar para ter a certeza de que o seu caminho era aquele, outros tiveram que ir desbravando, cortando galhos fortes, enfrentando temporais e a umidade da floresta profissional*. Mas, todos estão conseguindo, chegaram numa parte do caminho onde toda a experiência adquirida no início ajuda a desvelar os mistérios no momento atual da caminhada. Como disse **Matis**, *"ainda estamos em fase de aprendizado e aprendemos a duras penas. Muitas coisas que aprendemos foram às duras penas, isso é preocupante"*. São muitas dificuldades enfrentadas no decorrer da experiência no INC, no entanto, as experiências anteriores ajudam a enfrentar tudo com mais eficiência.

Há professores que sem experiências profissionais no magistério se reportam a seus professores. **Caixana,** no seu depoimento, explicita a necessidade de aproveitar o que se considera pertinente: *"Eu lembro muito da minha vida da formação na graduação, dos professores. Eu pego os bons exemplos, as coisas boas que eles me passaram. Outras coisas eu vou aprendendo junto com os alunos e repito algumas coisas que eu achei interessante.".* **kulina** demonstra sua preocupação com o seu fazer pedagógico e também relata basear nos bons exemplos de seus professores e os maus não procura repetir. No seu relato sentir o que Isaia chama de solidão pedagógica,

> *[...] sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. Os professores ingressam no ensino superior, passando a exercer a docência respaldados apenas em pendores naturais, saberes advindos do senso comum da prática educativa e na experiência passada com alunos do ensino superior. Assumem, desde o início da carreira, inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes e espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor. (2003, p. 373)*

E **Mayoruna** também se reporta aos seus professores, sendo que não teve nenhuma experiência na docência, segundo ele, busca desenvolver melhor sua retórica, a arte de convencer, porque segundo

eles todo professor tem essa arte, assim pensa conforme o exemplo dos seus professores. Cunha cita essa situação como naturalização da docência, que significa,

> *[...] manutenção do processo de reprodução cultural mantidos como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir de sua experiência enquanto aluno, inspirado em seus antigos professores. É um processo bastante presente na docência universitária, já que o professor desse nível de ensino não tem, geralmente, formação profissional para o magistério. (2003, p. 368).*

Mesmo quem teve experiência maior na pesquisa como **Korubo**, vivenciou a prática docente no decorrer do estágio, segundo este como foi somente bolsista do CPNQ não era obrigado a fazer o estágio, mas realizou porque *"eu sempre tive vontade de ser professor universitário para trabalhar com pesquisa,* ***minha paixão é a pesquisa, mas também trabalhar dando aula****".* Como era bastante estimulado a realizar pesquisa na universidade, desenvolveu um gosto maior e assim preocupa-se mais com as condições para a pesquisa. Sua experiência no campo da pesquisa facilita o desenvolvimento de projetos de pesquisa e também de extensão. Não é de se estranhar que este professor tenha essa postura porque a sua formação e a sua experiência foi desenvolvida de tal forma.

Marubo enfrenta dificuldades no desenvolvimento da sua profissionalização por não ter colegas que tenham as experiências que considera necessárias para o desenvolvimento do curso. Este salienta no seu depoimento a importância da prática profissional na sua formação e na sua atuação como docente–pesquisador, vê o ensino sem fundamentos da prática como algo vago. *"Isso é um problema muito sério nas universidades, [...] a deficiência de você ter professores com pouca qualificação e pouca experiência de mercado dentro da nossa realidade torna o curso mais difícil ainda."*

Caixana diz que chegou ao magistério como *"prostituto, porque é muito mal tratado".* Relatando sua experiência como professor substituto, demonstra olhar as coisas de forma crítica, pois durante um período de dois anos na Universidade trabalhou diversas disciplinas. Realizava pesquisa porque era de seu interesse, como havia sido aluna na mesma instituição era mais fácil fazer parte dos grupos de pesquisa e desenvolvê-las. Com interesse sempre encontrava um tempo, mesmo diante de muito trabalho desenvolvia pesquisa. E atualmente demonstra isso nas suas atitudes, pois apesar de muitos problemas busca desenvolver seu trabalho da melhor forma possível.

Kanamari relata que a experiência de professor substituto foi importante porque assumiu *"responsabilidade na sala de aula, então eu me importava em me preparar mais ainda, o trabalho*

como substituto me forçava a ler mais." O professor é desafiado a se esmerar no trabalho, todavia foi nas suas experiências como professor formador que se sentiu pela primeira vez professor. O contato que já tinha com o interior por meio dos cursos de ormação de professores possibilitou uma amplitude de conhecimentos da região, a enfrentar seus desafios e a enxergar as possibilidades e assim o faz ainda no INC. A sua participação no movimento estudantil foi importante e o possibilitou a desenvolver melhor a profissionalidade docente. Segundo **kanamari**, sua experiência no movimento estudantil e no ensino médio foi influente na escolha pela docência,

> *O aprendizado do movimento estudantil foi importante porque coincidiu com o aprendizado da formação acadêmica, ao mesmo tempo em que eu participava do movimento estudantil eu também me dedicava em dobro na formação acadêmica, eu já tinha consciência, os colegas me alertavam que a experiência no movimento estudantil tem um resultado mais de caráter mais positivo. Fez com que eu pensasse e escolhesse a carreira política na docência. Eu sempre quis trilhar o caminho do ensino, da docência, também por isso que a experiência no ensino médio foi importante.*

Para **Ticuna**, a sua participação nos movimentos sociais foi determinante na sua vida profissional, a sua formação política se deu no movimento social e influenciou na escolha da sua área de pesquisa, diz:

> *O que marcou minha vida e o que me trouxe para discussões sociais e a sociologia e para temática foi sempre viver a interface com o movimento social. A minha formação política não foi na Pedagogia foi no movimento social. A minha experiência tanto na juventude como no teatro, na pastoral da juventude e minha atuação na pastoral-afro foi determinante para minha carreira, e digo mais: a pedagogia tem muito a aprender com o movimento social, a metodologia utilizada pelos movimentos sociais tem muito a ensinar.*

No depoimento de **Ticuna** vemos a necessidade de pensar o sentido político da educação, como disse Giroux (1992) é preciso tornar o político mais pedagógico e o pedagógico mais político. A metodologia dos movimentos sociais desenvolve-se com esse pensamento, fazendo as pessoas pensarem, discutirem e fazer aquilo que é melhor para si e para a coletividade. Essa postura é percebível em **Ticuna** que não somente tem experiências nos movimentos sociais, mas religiosa e política na questão da diversidade e da diferença. "A participação em movimentos sociais, religiosos, sindicais e comunitários pode ter mais influência no cotidiano do professor que a própria formação docente que recebeu academicamente." (SOUZA; SOARES, 2008, p. 34).

Como docente de uma universidade comunitária, na qual trabalhou durante dez anos, desenvolveu atividades de ensino, pesquisa e extensão, mesmo não sendo paga para isso. **Ticuna** relata:

> ***Eu e outra colega constituímos um grupo de pesquisa em Educação.*** *Eu passei a atuar como professora de didática no estado e me dedicava no grupo de pesquisa, além das horas de aula no ensino da faculdade.* ***Eu não recebia pelo trabalho de pesquisa e de extensão. Mas era algo que eu queria trabalhar. No decorrer de dez anos eu me dediquei, ganhava pelas horas, por isso me conflituo às vezes.*** *Além das minhas aulas de Didática, o trabalho do núcleo era articulado a outros núcleos do Brasil, aos núcleos de estudos afro-brasileiros da UDESC.*

Com essa vasta experiência nos movimentos sociais, no ensino, na pesquisa e na extensão, **Ticuna** relata com segurança as suas opiniões sobre a sua atual função no INC e diz ainda: *quando se começa a falar as coisas, eu já vejo o que pode ser feito*. O seu olhar mais aguçado da realidade e a sua profissionalidade atuante em prol da melhoria da qualidade do ensino e da articulação da Universidade e sociedade amazônida se deve ao cabedal de saberes experienciais acumulados durante toda uma vida profissional, mesmo que tenha sido em outra realidade brasileira, no sul do País. A sua prática docente reflete os saberes acumulados ao longo de uma trajetória, de uma historicidade de vida e profissional. "A prática e os saberes que podem ser observados no professor são o resultado da apropriação que ele fez da prática e dos saberes histórico-sociais" (CUNHA, 2011, p. 35).

A experiência na educação básica, sobretudo, na Amazônia tem subsidiado a profissionalidade de **Matis** e **Cocama**, ambas com experiência na educação básica, uma na sede e outra na área rural dos municípios amazônicos. **Cocama** relata sua história de *professora leiga que chegou a ser professora universitária* e neste relato demonstra criticidade referente à sua realidade amazônida se afirmando enquanto docente universitária. Salienta que as dificuldades eram muitas, mesmo assim conseguiu ser docente e professora de cursos de formação e depois ingressou na Universidade. E **Matis** foi sempre disposta a enfrentar os desafios, como diz *"nunca devemos perder as oportunidades",* teve as experiências que foram possíveis a ela, que aprendeu a ser professora numa escola infantil, segundo seus depoimentos. Atitude e destreza foram determinantes para a carreira profissional de **Matis,** pois ajudaram a superar os desafios acadêmicos e sociais. Com esta mesma determinação enfrentou os desafios de Coordenação de Curso no INC logo no seu ingresso e foi desenvolvendo projetos de extensão que foram ajudando a ampliar o seu olhar crítico para a sociedade. Assim vem desenvolvendo uma compreensão do seu papel social de docente na Universidade, segundo Souza e Soares "[...] quando o professor compreende a importância social

do seu trabalho, começa a dar uma dimensão transformadora à sua ação e acaba por perceber o político a sustentar o pedagógico." (2008, p. 111).

Importância das experiências para a profissionalidade e a profissionalização docente universitária

As vivências dos professores são fundamentais para a constituição de sua profissionalidade, porque estas condicionam a atitude valorativa frente ao mundo pessoal e profissional. Segundo Isaia (2003, p. 372), "a unidade da pessoa, configura-se na interação entre o sentir, o pensar e o agir." Nessa configuração ocorre uma dinâmica de experiências e competências desenvolvidas. Segundo Sacristán (1999, p. 74),

> *A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.*

Para isso, a profissionalidade precisa ser significativa, caracterizada pelo pensamento pragmático, relacionando ideias, intenções, ação e análise das condições de aplicação, desenvolvendo-se no campo particular com base em princípios gerais (SACRISTÁN, 1999). Exige do professor a capacidade de compreender as nuances da sua profissionalização, pois como disse Nóvoa, "a compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam" (1999, p. 21). Elas são importantes e precisam ser refletidas, podem provocar bons impactos na profissionalidade ou não, para que seja sempre impulsionadora é necessário momentos de reflexão sobre elas, pois essas também podem limitar o olhar dos professores. Por isso é importante que os docentes passem também pelo processo de desconstrução da experiência: "processo em que se pode decompor a história de vida identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional consequente e fundamentada". (CUNHA, 2003, p.369). Os sujeitos poderão alterar sua prática e suas formas de pensamento a partir do momento que refletirem sobre ela.

Cunha baseada em Freire diz que isso exige dos homens uma "[...] 'arqueologia' da consciência, através de cujo esforço eles podem, em certo sentido, refazer caminhos que levam a processos emancipatórios." (2003, p.369). Vemos que a formação continuada é importante nesse processo de reflexão e conscientização da importância dos saberes experienciais, da consciência da

aprendizagem constante e que é sempre um aprendiz. O docente universitário necessita de uma preparação pedagógica que o ajude a desenvolver essa consciência e modifique suas formas de ensinar, para isso precisa aprender a reconstruir sua experiência, sobretudo, quando desenvolve sua profissionalização docente em localidade de uma característica peculiar como a Amazônia. Na visão de Pimenta e Anastasiou,

> *O diálogo entre a experiência e a história, entre uma experiência e outra ou outras, o confronto das práticas com as contribuições da teoria, com suas leis, princípios e categorias de análise, num movimento de desvelar, pela análise da prática, a teoria em ação, o processo de investigação da prática, de forma intencional, problematizando-a em seus resultados e no próprio processo efetivado, são desafios e possibilidades metodológicas na preparação pedagógica dos docentes universitários. (2008, p.250)*

No momento da pesquisa os sujeitos refletiram sobre suas experiências e alguns no processo de formação *scricto-sensu* tiveram a oportunidade de refletir também sobre isso e pensar nas suas perspectivas futuras, no entender de Nóvoa apud Souza e Soares "[...] mais do que o passado, as história de vida pensam o futuro" (2008, p.194). Na reconstituição do passado os docentes renovam e constituem novos saberes que permite um olhar mais amplo do presente e aponta novas perspectivas do futuro.

Compreendendo as trajetórias de vida profissionais dos sujeitos investigados vê-se que as potencialidades foram formadas muito mais na construção dos saberes experienciais do que no próprio processo de formação. A formação acadêmica para os sujeitos foi um momento em que tiveram a oportunidade de refletir sobre a vida, sobretudo, a profissional com o embasamento de aportes teóricos.

Nesse sentido, considera-se necessário uma formação mais específica para a docência universitária que possibilite uma reflexão dos saberes teóricos e práticos. No compreender de Cunha "[...] o exercício profissional da docência requer uma formação específica capaz de identificar a condição amadora da profissão, condição essa que tende a manter os processos culturalmente instalados e cotidianamente reproduzidos." (2007, p.22). Essa formação se faz importante pelo fortalecimento da docência universitária e da consolidação da identidade do professor universitário no enfretamento de novos paradigmas da educação superior e da sociedade contemporânea.

Refletir sobre as experiências profissionais faz com que o docente universitário se reconstitua como profissional numa determinada localidade, constituindo sua profissionalidade que subsidiará suas ações profissionais na docência universitária. Sendo assim, vemos que os saberes experienciais implicam diretamente na profissionalidade docente e consequentemente na sua profissionalização.

Considerações finais

Na pesquisa realizada com professores universitários no INC/UFAM constatei que a profissionalidade ao ser constituída por elementos como conhecimento, destreza, atitudes, valores e comportamentos (SACRISTRAN, 1999), condicionam-se a fatores internos e externos aos sujeitos. *A história de vida profissional não se dissocia da história de vida pessoal, sendo que na trajetória de vida se originaram os valores e as concepções de mundo, de sociedade e de humanidade de cada sujeito, acrescentadas pela sua vida e experiência profissional.*

Nos comportamentos, nas falas e nas expressões corporais verifiquei a capacidade dos professores de ouvir, dialogar, discutir, argumentar ideais e pensamentos, lutando por aquilo que acreditam que seja o melhor para sua profissionalização, para a universidade como instituição social e para a Amazônia, em especial para a região do Alto Solimões. São percebíveis os valores éticos e humanos na profissionalidade dos professores, pelas suas serias atenções e demonstração de cuidado com o outro e com o seu ambiente natural e social. "A forma de ser do professor é um todo e depende, certamente, da cosmovisão que ele possui. [...] é inegável, porém, que a forma de ser e de agir do professor revela um compromisso. E é esta forma de ser que demonstra mais uma vez a não neutralidade do ato pedagógico." (CUNHA, 2011, p. 62).

A *experiência na educação básica*, sobretudo na Amazônia, e também na superior privada ou pública no regime de contrato, subsidiou a profissionalidade de professores nos aspectos didático-pedagógicos, na relação com os alunos e na sensibilidade de acreditar em possibilidades de mudança. A experiência no ensino superior privado e público contribuiu no entendimento da docência universitária em suas diversas funções, prioritariamente no ensino, considerado pelos professores com tais experiências como um momento de muito aprendizado teórico de cada área de conhecimento.

A *experiência nos movimentos sociais e políticos* possibilitam um olhar mais crítico e esperançoso na luta pela melhoria da qualidade de vida, da educação e da sociedade amazônica, e também propicia compreender uma Pedagogia Universitária pertinente à Amazônia socializando saberes, ouvindo, pensando e aplicando metodologias de ensino superior fomentadoras da emancipação. "As atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução." (CUNHA, 2006, p.17). Estes professores têm uma prática pedagógica política com intencionalidade de emancipação e mudança, fazendo da educação superior uma educação política emancipatória. Nesse contexto, a ideia de emancipação é inserida na prática educacional influenciando nas resistências e não nas adaptações aos sistemas opressores. (ADORNO, 1985).

A *experiência do professor na prática profissional* na área de conhecimento em que ensina é também um fator de contribuição positiva na profissionalidade possibilitando associar a teoria e a prática no ensino, enquanto as *experiências em pesquisas* contribuem para desenvolvimento cognoscível do professor e atualização profissional por meio de uma produção de conhecimento de forma organizada.

Pimenta e Anastasiou compreendem que a "a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante os saberes específicos das áreas de conhecimento." (2008, p. 88). Nesse sentido, observam-se nos resultados da pesquisa que as experiências dos docentes os ajudam a constituir sua profissionalidade, fornecem elementos que potencializam as ações profissionais na docência universitária e contribuem na formação da identidade de docentes-pesquisadores que possuem um papel social na Universidade e na sociedade amazônica.

Referências

Adorno, Theodor W.; Horkheimer, Max. (1985). *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar.

Apple, Michael W. (2000). *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez.

Bordas, Merion. (2003). Pedagogia Universitária na UFRGS: memórias. In: MOROSINI, Maria Costa et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS.

Cunha, Maria Isabel. (2011). O discurso da "aprendizagem ao longo da vida" e a avaliação do desempenho profissional. *Cadernos ANPAE*. n. 10. ISSN 1677-3802.

_____. (1989). *O bom professor e sua prática*. 24 ed. São Paulo: Papirus.

_____. (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM editora.

_____. (org.). (2006). *Pedagogia Universitária:* Energias Emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: SP.

_____. (org.). (2007). Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária. Campinas, SP: Papirus.

Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____; Shor, Ira. (1986). *Medo e Ousadia*: o cotidiano do professor. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Giroux, Henry. (1997) *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artmed.

_____. *Escola Crítica e Política Cultural*. (1992) 3 ed. São Paulo: Cortez.

Ghedin, Evandro; Franco, Maria Amélia Santoro. (2008). *Questões de método*: na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez.

Isaia, Silvia Maria de Aguiar. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília. *Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente* (orgs). (2003). Porto Alegre: EDIPUCRS.

_____; Doris Pires de Vargas. (2009). *Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente* (orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Leite, Denise. (1999). *Pedagogia Universitária:* conhecimento, ética e política no ensino superior. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.

Masetto, Marcos (org.) (2008). 9 ed. *Docência na Universidade*. São Paulo: Papirus.

Morosini, Maria Costa et al. (2003). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS.

Nóvoa, Antônio. *Profissão Professor*. (1999). 2 ed. Porto – Portugal: Porto Editora.

Penin, Sonia; Martínez, Miguel; Arantes, Valéria Amorim (org.). (2009). *Profissão docente: pontos e contrapontos.* São Paulo: Summus.

Pimenta, Selma Garrido; Anastasiou, Léa das Graças Camargos. (2008). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.

Santos, Boaventura de Sousa. (2005). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.* 2 ed. São Paulo: Cortez.

Sobrinho, José Dias. Formação, educação e conhecimento. (2006). In: Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar. *Universidade e educação geral: para além da especialização.* São Paulo: Alínea.

Souza, Elizeu Clementino de; SOARES, Liane Figueiredo. (2008). Histórias de Vida e abordagem (auto) biográfica: pesquisa, ensino e formação. In: Bianchetti, Lucídio; Meksenas, Paulo (orgs). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas – SP: Papirus.

Tardif, Maurice (2010). *Saberes docentes e formação profissional.* 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. (2009). *O trabalho docente:* elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5 ed. Petrópolis: Vozes.

Zabalza, Miguel A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.* Porto Alegre: Artmed.

6.18.

Título:

Formação por competências – o agir pedagógico do lápis ao teclado

Autor/a (es/as):

Braun, Maria do Socorro de Assis [Universidade Federal do Ceará – UFC]

Vasconcelos, Dimas Augusto de [Universidade Federal do Ceará – UFC]

Resumo:

Introdução: O mercado de trabalho na sociedade contemporânea exige uma formação profissional que desenvolva um ser humano mais crítico, reflexivo, dinâmico e adaptável. Nesse contexto, o fazer e agir pedagógico dos professores do Instituto Federal, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE) remete a uma reflexão sobre a necessidade de formação docente para exercer o papel de facilitador da aprendizagem, pensando o conhecimento de forma dinâmica contextualizada em seus diferentes matizes para colocar a formação continuada no desenvolvimento de suas competências profissionais. Para tanto, cabe-lhe atualizar e aperfeiçoar seus conhecimentos, debruçando-se sobre o seu desempenho pedagógico, modificando sua atuação enquanto educador. Por isso, a justificativa para a realização deste estudo, parte do fato de que há necessidade de mudanças filosóficas e pedagógicas que venham a atender as expectativas do mercado, como está estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei no. 9394/96, que dentre suas finalidades para educação superior, destaca a necessidade de estimular a formação de profissionais com espírito cientifico e pensamento reflexivo. Nessa perspectiva pretende-se compreender quais saberes os educadores devem efetivamente utilizar na sua prática docente. **Objetivo:** Desse modo, o objetivo desse estudo é discutir acerca da pedagogia das competências e sua importância no desenvolvimento dos docentes do Instituto Federal, Ciências e Tecnologia, destacando o desafio de ser educador

numa sociedade que se transforma deixando o “lápis” e evoluindo para o “teclado” em virtude das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. **Metodologia**. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, do tipo exploratório e descritivo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é um tipo de investigação em educação que aponta e discute os fundamentos e contextos de origem, suas peculiaridades e seus limites. **Relevância do trabalho para a área de pesquisa**. A relevância discursiva deste trabalho está relacionada à reflexão sobre os horizontes de atuação da prática docente no IFCE, envolvendo os saberes necessários à formação dos professores na valorização de um contínuo aprimoramento pedagógico, para refletir sobre os conhecimentos teóricos e práticos da realidade educacional para formação tecnológica, através da legitimação do conhecimento como fundamental para seu desenvolvimento intelectual. Trata-se, portanto de mostrar desde o caráter orgânico das políticas educacionais brasileiras até a necessidade de formação em busca de uma docência participativa, inovadora e capaz de ensinar para profissão, ao mesmo tempo em que prepara para o exercício consciente da cidadania. **Referências bibliográficas:** BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora. MORIN, Edgar. (2001) *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3.ª ed., São Paulo: Cortez. PERRENOUD, P. (2004): *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva.* 3.ª ed. São Paulo: Cortez. PERRENOUD, P. (1999): Construir as competências desde a escola. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre. Artes Médicas Sul.

Palavras-chave:

Formação por competências, educação profissional, práticas pedagógicas.

Introdução

O mercado de trabalho, na sociedade contemporânea, exige uma formação profissional que desenvolva um ser humano mais crítico, reflexivo, dinâmico e adaptável. Nessa perspectiva, o fazer e agir pedagógico dos professores do Instituto Federal, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) remete a uma reflexão sobre a necessidade de formação docente para exercer o papel de facilitador da aprendizagem, pensando o conhecimento de forma dinâmica contextualizada em seus diferentes matizes, para colocar a formação continuada no desenvolvimento de suas competências profissionais. Desse modo, cabe-lhe atualizar e aperfeiçoar seus conhecimentos, debruçando-se sobre o seu desempenho pedagógico, modificando sua atuação enquanto educador.

Nesse contexto, justifica-se a realização deste estudo, pela necessidade de mudanças filosóficas e pedagógicas que venham a atender as expectativas do mercado, como está estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei no. 9394/96, uma vez que, dentre suas finalidades para educação tecnológica e superior, destaca a necessidade de estimular a formação de profissionais com espírito cientifico e pensamento reflexivo. Nessa perspectiva pretende-se identificar quais saberes os educadores devem efetivamente utilizar na sua prática docente para qualificarem os educandos do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará – IFCE.

Portanto, o objetivo desse estudo será discutir acerca da pedagogia das competências e sua importância no desenvolvimento dos docentes do IFCE, destacando o desafio de ser educador numa sociedade que se transforma deixando o "lápis", objeto associado ao saber por décadas, capaz de registrar conteúdos e formas. Evoluindo para o "teclado" de forma a acompanhar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, em virtude das novas tecnologias, facilitando a circulação de grandes volumes de informações.

Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, do tipo exploratório e descritivo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é um tipo de investigação em educação que aponta e discute os fundamentos e contextos de origem, suas peculiaridades e limites. Para Martinho Rodrigues (2007, p. 28) este tipo de pesquisa tem como principal finalidade esclarecer e reconhecer a natureza do fenômeno para situá-lo no tempo e no espaço. Nesse contexto, a pesquisa busca descrever os significados das competências que são socialmente construídas a respeito da práxis e formação docente no IFCE. Além disso, é importante destacar a relevância discursiva deste trabalho por apresentar uma reflexão acerca dos horizontes de atuação da prática docente da referida instituição, apontando os saberes necessários à formação desses professores para valorização de um contínuo aprimoramento pedagógico.

Neste sentido, os conhecimentos teóricos e práticos da realidade educacional voltados para formação de profissionais, já não atendem às condições de aprendizagem do homem chamado "moderno". É mister propor novas abordagens, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para melhoria da ação pedagógica do professor e consequentemente da educação. Trata-se, portanto, de mostrar desde o caráter orgânico das políticas educacionais brasileiras até a necessidade de formação em busca de uma docência participativa, inovadora e capaz de ensinar uma profissão, ao mesmo tempo em que prepara para o exercício consciente da cidadania.

2 O contexto de atuação dos professores do Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia (IFCE)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará foi criado oficialmente no dia 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, sancionada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, congregando os extintos Centros Federais de Educação Tecnológica do Ceará (Cefets/CE) e as Escolas Agrotécnicas Federais dos municípios do Crato e de Iguatu. A referida instituição nasceu em 1909, no começo do século XX, quando o então presidente Nilo Peçanha, instituiu a Escola de Aprendizes Artífices, pelo Decreto nº 7566. Mudou de nome em 1941, quando passou a se chamar Liceu Industrial do Ceará. Em 1968, mais uma mudança se efetivou, passando a se chamar Escola Técnica Federal do Ceará. Tendo no ano de 1994, mudado para Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará (CEFET/CE), ocasião em que o ensino foi estendido ao nível superior e suas ações acadêmicas, acrescidas das atividades de pesquisa e extensão[21].

Nessa integração, se efetivava a necessidade da escola para um olhar na perspectiva do desenvolvimento econômico do mercado, mas também para o humano, onde o conhecimento fosse capaz de potencializar o ser humano nas dimensões: biológica, emocional, intelectual e espiritual, agregando valor para a instituição (Vergara, 2000). Nesse cenário, o CEFET/CE em seu plano estratégico (1995-1998) priorizou como valores

> *a busca pela excelência, formação para cidadania e humanismo, o conhecimento inter e multidisciplinar, a liberdade de expressão, conceito de inovação, busca pela socialização do saber e gestão participativa. Além disso, estabeleceu como visão integra-se à sociedade e ao sistema produtivo, capacitando sistematicamente seus recursos humanos, procurando atualizar-se e inovar-se tecnologicamente. Produzir bens e serviços como fonte alternativa de recursos, adequar as habilitações oferecidas às necessidades do sistema produtivo e aumentar a produtividade, competitividade como garantia de sobrevivência.*
>
> *Estabeleceu ainda como missão "formar técnicos e tecnólogos, através do ensino público e gratuito, objetivando atender às necessidades da sociedade, alicerçada na pesquisa tecnológica e na integração com o sistema produtivo, com ênfase na excelência da formação integral, do ensino, da inovação tecnológica, da gestão participativa, buscando a valorização do ser humano e a melhoria da qualidade de vida.*
>
> *Para completar suas diretrizes instituiu como objetivos: aperfeiçoar procedimentos, práticas e posturas didático-pedagógicas com vistas à elaboração de um projeto*

[21] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. História. Disponível em: http://migre.me/8N7AB. Acesso em janeiro 13, 2012.

pedagógico. Aprimorar a política de desenvolvimento e valorização dos recursos humanos de forma permanente. Melhorar o fluxo e a qualidade da comunicação, com ênfase na informatização. Empreender uma política de gestão participativa, voltada para implementação do sistema gerencial da qualidade total. Adequar continuamente às habilitações técnicas às necessidades do mercado. Melhorar a capacidade de fontes alternativas de recursos financeiros e promover a corresponsabilidade permanente da família do educando no processo escolar.

Nessa perspectiva, a finalidade do CEFET/CE era formar e qualificar profissionais no âmbito da educação profissional e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia. Bem como, realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada (PDI 2005-2009, p. 21).

Nesse contexto, a concepção ideológica de educação primava pelo desenvolvimento humano, tornando-o sujeito de suas próprias escolhas, assegurando condições de empregabilidade. Sendo os indivíduos, responsáveis por sua aprendizagem e produtor de conhecimento a partir de suas próprias experiências e valores (humanos, políticos, socioeconômicos, culturais e religiosos) com sólida base científica e tecnológica, formando-o para o mundo do trabalho.

A partir deste cenário, os professores do CEFET/CE assumiram um papel central neste processo, pois sobre eles recaia a tarefa de pôr em prática os propósitos elencados no plano estratégico. Nessa época, para esse fim, a instituição contava com um corpo docente constituído de 289 professores, distribuídos nos oito cursos oferecidos ao mercado, qualificados da seguinte forma:

Qualificação	Quantidade de professores
Sem formação superior	28
Graduados	91
Com aperfeiçoamento	25
Com especialização	121
Com mestrado	21
Com doutorado	03

Quadro: Qualificação e quantidade de professores por formação
Fonte: Elaborado pelos autores. Adaptado do Escola Técnica Federal do Ceará – Plano estratégico (1995-1998)

Assim, pode-se considerar os docentes, de acordo com Perrenoud (2002), como agentes responsáveis para cumprir as políticas estabelecidas no plano, proporcionando uma formação

profissional e tecnológica, em cursos voltados para oportunidades de trabalho, através de uma educação continuada e permanente, de modo a atender às demandas do mercado cujas características, estão relacionadas à flexibilização da produção, reestruturação das ocupações e integração de setores da produção, formando trabalhadores multifuncionais e polivalentes, através da valorização dos saberes não ligados ao trabalho prescrito ou apenas ao conhecimento formalizado.

No entanto, considerando que as instituições federais de ensino são idealizadas como espaços para atender às demandas sociais de cada época, é natural admitir que tais organismos, situados no tempo e no espaço, possam transcender, em suas trajetórias evolutivas. Nesse sentido, as escolas que compõem as redes federais de ensino, que são construções sociais vivas, sempre em processo, precisam de atualizações em seus propósitos e diretrizes apontando para um direcionamento estratégico capaz de se desenvolver nos campos teórico e metodológico, consolidando uma concepção de educação profissional voltada à formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento econômico e social do País.

Nessa perspectiva, foram criados os 38 Institutos Federais, através da lei nº 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008 com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. Segundo a legislação que o instituiu, o Instituto Federal deve constituir-se como centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes (LEI 11.892/08, art. 6º).

Desse modo, a Educação Profissional e Tecnológica, graças à visão estratégica do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, a partir de 2008, salta de 140 unidades, em 93 anos, para 354, até 2010, com a meta de atender um milhão de alunos, estando assim efetivada a maior expansão de sua história. Ainda de acordo com a referida lei, os 312 *campi* espalhados por todo o país, constituem-se de autarquias educacionais vinculadas ao Ministério da Educação e supervisionada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, todos dotados de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática, pedagógica e disciplinar (IFCE/PDI, 2009-2013).

O texto legal ainda destaca que os institutos federais se propõem a realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, e promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais. Deve, também, orientar sua oferta

formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, a partir de mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, em cada Instituto Federal (Ibid.).

De modo a atender a referida proposta, o IFCE se insere como um instrumento de desenvolvimento regional, responsável pela formação de profissionais habilitados para atividade laboral nos diversos setores de produção de bens e serviços, com a capacidade de dar respostas aos desafios impostos pelo desenvolvimento socioeconômico no Brasil. Neste cenário, além do ensino, são elencadas as dimensões da pesquisa tecnológica e da extensão, para continuar buscando o atendimento às demandas da sociedade.

Desse modo, elaborou como missão, "Produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico, para formação cidadã, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para o progresso socioeconômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e o setor produtivo". Além disso, como princípio de atuação do desenvolvimento local e regional, na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal, expandiu sua área de atuação para o interior do estado implantando sedes em 23 municípios:

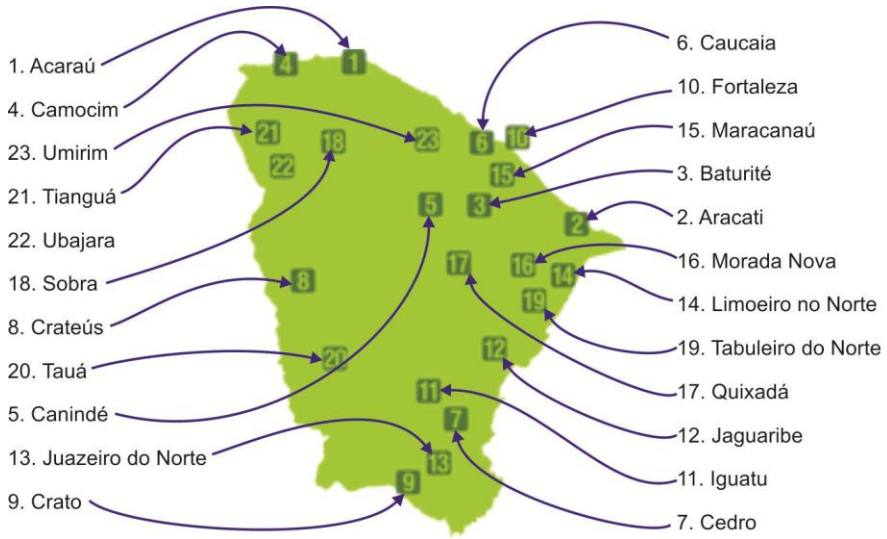


Figura 1: Municípios que compõem a rede dos Institutos Federais no Ceará
Fonte: Elaborado pelos autores. Adaptado do site < http://www.ifce.edu.br/>. Acesso em março 30, 2012.

Portanto, nessa estratégia a educação tem uma importante função social a cumprir, fornecendo uma educação que assegure condições de empregabilidade ao trabalhador, mas também que possa

prepará-lo para inserir-se nas diferentes esferas capazes de compreender e de se situar como cidadãos partícipes e responsáveis. Evidenciando o compromisso com os indivíduos, através da formação de sujeitos críticos com uma visão ampla da realidade que o circunda de forma a incentivá-los a assumir uma prática profissional e social consciente.

O resultado dessas transformações implica na necessidade de adequação da escola à realidade do mundo sem fronteiras, da economia globalizada, onde o conhecimento deixa de adestrar para técnicas de trabalho e passa a desenvolver profissionais com competências que atendam ao novo perfil produtivo e tecnológico. Para tanto, exige-se dos professores que fazem parte do IFCE mudanças na sua prática pedagógica, de modo a ajustar o processo de ensino a uma aprendizagem significativa, cujos saberes apontem para conteúdos pragmáticos, que proporcione a aplicação das teorias às práticas laborais, tendo em vista a complexidade organizacional.

3 A necessidade de formação docente no IFCE com foco em competências

No contexto dessas transformações, os professores do IFCE, para atender às demandas da sociedade cearense quanto ao ensino profissionalizante, precisam atuar de forma consciente considerando que sua práxis incide sobre o desenvolvimento dos indivíduos, de modo a torná-los críticos, criativos, capazes de utilizar instrumentos tecnológicos e que possuam habilidades para o trabalho em equipe. Tais exigências, às quais está submetido o docente, dependem de uma formação adequada desenvolvendo-lhe competências necessárias para atuar no novo cenário em relação a conhecimentos, capacidades, atitudes e valores profissionais, orientadas para sua prática docente, de modo a interagir com o meio que ele está inserido podendo atuar como um agente de transformação, mobilizando suas competências. (PERRENOUD, 2002)

Por outro lado, de acordo com Nóvoa (1995), as mudanças no processo educacional são imperativas, não só no Brasil, mas em todo o mundo. Uma vez que, os métodos utilizados já não atendem às condições de aprendizagem do trabalhador moderno, caracterizadas pela necessidade de independência na busca de informações e construção do conhecimento, impostas pelas rápidas mudanças socioculturais e tecnológicas a que está submetido. Tornou-se complicado pensar e abordar o "ensino" de acordo com os paradigmas tradicionais, sem correr o risco de estar desatualizado e oferecer "receitas" que já não funcionam.

Nessa perspectiva, a reflexão pedagógica sobre a prática educativa dos educadores de acordo com Thurler (2002, p.90), confronta-se com dois desafios: reinventar a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão. A maioria desses profissionais vive agora em condições de trabalho e

em contextos intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizavam o contexto escolar no qual aprenderam seu ofício. Isso significa refletir sobre sua postura e abordagem quanto ao seu papel de professor no que concerne ao processo ensino aprendizagem e do ponto de vista pessoal acerca da sua função pedagógica e da razão de ser que subjaz à sua função.

Nesse contexto, o papel do formador que faz parte do quadro de docente do IFCE é incentivar para que o educando descubra seu próprio caminho através da apropriação consciente das coisas que se manifestam ao seu redor, em seu modo de ser e em sua forma de interpretar o mundo. Para alcançar este objetivo, esta instituição escolar desenvolveu como proposta no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2009-2013) uma formação cidadã, através da oferta de cursos nos diversos níveis de ensino, considerando como função precípua a possibilidade de aquisição de conhecimentos, bem como, o desenvolvimento de competências e habilidades, de modo que possa contribuir e intervir no desenvolvimento da sociedade.

Assim, para dar conta dessas demandas estabeleceu como prioridade o fortalecimento da qualidade e excelência do ensino mediante várias diretrizes, dentre as quais se destacam o apoio à capacitação em nível de pós-graduação, a verticalização do ensino e a reestruturação da organização didático-pedagógica (Ibid). Nesse sentido, foram desenvolvidas ações voltadas à operacionalização dessa política, tais como a contratação de professores (substitutos e efetivos), ampliando seu quadro para 613 professores assim distribuídos:

Qualificação	Quantidade de professores
Sem formação superior	05
Graduados	64
Com aperfeiçoamento	08
Com especialização	165
Com mestrado	290
Com doutorado	77
Com pós-doutorado	4

Quadro: Qualificação e quantidade de professores por formação
Fonte: Elaborado pelos autores. Adaptado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – PDI (2009-2013)

Portanto, observa-se que a estratégia da instituição para se inserir neste mundo sem fronteiras, adequando-se às concepções e diretrizes definidas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2008) para os Institutos Federais, foi investir na qualificação dos servidores que já faziam parte do seu corpo docente, promovendo um ambiente de trabalho em que estes fossem incentivados a aprender. Por outro lado, o maior desafio centra-se justamente no desenvolvimento

desses profissionais, tendo em vista a complexidade teórica e prática que condiciona sua função como docente, membro social e formador de opiniões. O texto do referido documento definiu que o foco destes organismos

> *será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.*
>
> *Desse modo, os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, e articularão, em experiência institucional inovadora, todos os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), CONCEPÇÕES E DIRETRIZES DOS INSTITUTOS FEDERAIS, 2008 p. 5).*

Com este propósito, as estratégias definidas pelo IFCE-PDI (2009-2013) destacam a necessidade permanente de qualificação e aperfeiçoamento de educadores transcendendo a perspectiva de apenas treiná-los para o desempenho correto de suas funções, rompendo com os modelos tradicionais de formação. Assim, numa visão mais moderna, esse processo visa proporcionar condições para que este se desenvolva, numa interação ativa de sua vida com o ambiente organizacional. Neste panorama, a formação pedagógica se configura como uma construção social de competências, onde os elementos, atitudes e características do desenvolvimento humano consistem conceber os requisitos necessários ao ser humano, a criação de novos pensamentos, construindo sua própria forma de pensar e agir, de aprender a aprender, e, sobretudo, de se transformar.

Portanto, em se tratando de um ambiente propício a este processo de aprendizagem, no entendimento de Fleury (1997), três aspectos devem ser considerados: tempo, espaço e pessoas. Assim, o educador precisa ter tempo disponível para observar, analisar, refletir, pensar criativamente, absorver novos conhecimentos e desenvolver habilidades, rever valores para mudar suas práticas pedagógicas. Do mesmo modo, seu espaço de atuação, onde se configura a estrutura organizacional, deve ser flexível, propiciando integração e interação entre seus pares, com limites flexíveis entre pessoas, áreas e níveis construindo-se um sistema de comunicação, visando à criação de competências interdisciplinares. Em relação às pessoas, devem ser consideradas como sujeitos do processo de aprendizagem e inovação organizacional (FLEURY, 1997, p. 164).

Além disso, o IFCE no decorrer de seu processo de expansão foi aumentando seu contingente de professores com a intenção de cumprir o compromisso de ampliação da rede federal de educação profissional pelas medidas que, em cooperação com estados e municípios, visam o aumento da oferta de cursos técnicos, tecnológicos e superior. Desse modo, ao contratar novos docentes para ensinar, enriqueceu seu capital intelectual[22], pelo aporte de novos talentos e habilidades, trazendo experiências e ideias, ampliando o conhecimento existente no contexto acadêmico. Este contingente, somado ao que já existia passou a representar o somatório de saberes da instituição.

A partir desse contexto, enseja a necessidade de gerenciamento para que se transforme em inteligência coletiva, de modo a atingir seus objetivos. Uma vez que esta interação traz para os docentes do instituto

> *um espaço ímpar de construção de saberes. Por terem esses profissionais a possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que faz com que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização.*
>
> *Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL - MEC, CONCEPÇÕES E DIRETRIZES DOS INSTITUTOS FEDERAIS, 2008 p. 9).*

Nessa perspectiva, é possível compartilhar o fluxo de conhecimentos da atividade pedagógica como *expertise*, a partir do domínio de conteúdos, dos métodos e rotinas de trabalho, mas também pelo potencial de criatividade dos educadores, envolvendo a complexidade da sua personalidade, no que diz respeito a seus recursos e potencialidades, aplicados no ato pedagógico (Gadotti, 1998). Por outro lado, sua prática educativa, bem como suas concepções implícitas, constitui condições necessárias, embora não de forma suficiente, para uma mudança de postura e abordagem quanto ao papel do professor no que concerne ao seu de processo ensino e aprendizagem.

[22]"Capital intelectual é o capital que reside na cabeça das pessoas, proveniente do trabalho e criação do intelecto e, no contexto da empresa, é a experiência acumulada pelo esforço de pesquisa e métodos de trabalho, pelo desenvolvimento e domínio de tecnologias emergentes e aprimoramento das relações e parcerias" RESENDE (2002).

Desse modo, o ato pedagógico pode ser construído e ampliado como estratégia na construção da proposta pedagógica do IFCE em articulação com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando as questões sobre a diversidade cultural e preservação ambiental, o que se traduz em compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado. Nesse contexto, para lidar com o conhecimento de forma integrada e verticalizada é necessário uma postura docente que supere o modelo hegemônico disciplinar, que resulte em um profissional prático, reflexivo, facilitador da aprendizagem, envolvendo nesse processo educativo, transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos (BRASIL - MEC, CONCEPÇÕES E DIRETRIZES DOS INSTITUTOS FEDERAIS, 2008 p. 28).

De fato, esta concepção se constitui no verdadeiro papel da escola e dos educadores, contribuindo para uma vida melhor, mais saudável e respeitável, em todos os segmentos da sociedade, pela ação continuada da epistemologia pedagógica, interrelacionada com as demais ciências, indissociadas e contínuas, considerando o saber em toda sua extensão. Desse modo, Tardif (2002) sustenta que a formação profissional e os aprendizado que constituem a prática docente supõem o conhecimento como um conjunto dos saberes mobilizados e utilizados em todas as suas tarefas, construídos num processo dinâmico, contínuo e plural, que se estabelece quando são mobilizados nas interações diárias em sala de aula.

Prosseguindo com as reflexões de Tardif (2002), ele defende que os conhecimentos docentes são personalizados, temporais e situados. São personalizados porque lançam mão de saberes advindos das suas experiências que não podem ser dissociadas das suas competências e situações de trabalho. Possuem emoções, personalidade, cultura e seus pensamentos advêm de várias fontes: sua história de vida, sociedade, instituição escolar, outros atores e lugares de formação que convergem para realização do ato pedagógico onde os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para realização da intenção educativa. Isto significa que, a competência dos educadores é o resultado da interação entre experiência, tomada de consciência, discussão e envolvimento em novas situações. (PERRENOUD, 2002)

Nessa perspectiva, então, o que significa competências para ensinar? Partindo dos princípios de Perrenoud (2002) os seres humanos se desenvolvem pelas relações que estabelecem com seu meio. Ele defende as competências não como um caminho, mas como um efeito adaptativo do homem às suas condições de existência. Desse modo, cada educador do IFCE, deve reconhecer suas competências individuais antes das suas atividades pedagógicas, procurando mapear suas possibilidades e limites na execução do trabalho, uma vez que deve cumprir os princípios

pedagógicos que norteiam o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFCE (2009-2013, p. 46), que destaca a formação e o desenvolvimento das pessoas, baseando-se nas seguintes premissas:

- Os pressupostos axiológico-éticos, que deverão perpassar todos os níveis da relação educacional;
- A dimensão sociopolítica, decorrente da abordagem crítico-reflexiva da realidade e do conhecimento;
- A dimensão sociocultural, demonstrada em situações de ensino-aprendizagem permeadas pelo diálogo;
- A dimensão técnico-científica, evidenciada pelo domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos vinculados ao conteúdo de cada curso;
- A dimensão técnico-profissional, voltada ao desenvolvimento das competências e habilidades requeridas no exercício da profissão.

Diante disso, os professores do IFCE, segundo aponta Perrenoud (2002), devem agir de forma a buscar o desenvolvimento das competências, como estratégia facilitadora do seu trabalho como professor em sala de aula, revisando sua prática, reconhecendo não apenas o conhecimento relacionado a métodos, conceitos e princípios, mas também na sua capacidade de saber, saber fazer, querer fazer. Dessa maneira, o docente precisa estudar não apenas da matéria que administra, mas, sua formação deve estar pautada em um leque de conhecimentos que envolva os aspectos: sociais, políticos, econômicos e culturais. Como isto, poderá cumprir seu compromisso essencial com o aprendizado dos alunos.

Desse modo, a profissionalização desses do professores, de acordo Perrenoud (2000), sugere a necessidade de uma formação continuada que tenha sentido e relevância tanto para o professor quanto para os alunos. Esse pensamento defende que a formação docente deve seguir uma série de competências como marco de referência em seu processo de formação. Assim, a orientação é colocada em dez grandes áreas de competências:

1. Organizar e animar situações de aprendizagem;
2. Gerir a progressão da aprendizagem;
3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;

6. Participar da gestão da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Servir-se das novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Gerir sua própria formação contínua.

Nesse sentido, as áreas de competências citadas por Perrenoud (2000) pode desenvolver tanto capacidades para execução da atividade pedagógica quanto para sua evolução pessoal. Por isso, o saber e fazer envolve conhecimento do agir pedagógico nas dimensões técnica, política e social que se complementam quando articuladas, sendo responsáveis pelo desenvolvimento da competência para ensinar. Nessa compreensão, o professor aperfeiçoa sua competência, quando utiliza os saberes internalizados de forma contínua. Além disso, busca apoio nas áreas distintas do saber, de maneira que ele, enquanto docente, possa identificar os processos pedagógicos que ocorrem no nível das relações sociais mais amplas e não somente nos espaços escolares. Nessa perspectiva, espera-se que os docentes do IFCE estejam preparados para compartilhar os saberes, na realidade concreta da sala de aula, associando-o com o saber ser e saber conviver.

Considerações finais

Diante dessas considerações, é possível compreender que o ciclo da vida profissional dos educadores do IFCE é deveras complexo e influenciado por múltiplas variáveis provenientes do desenvolvimento econômico e das alterações que decorrem do meio social. Nesse contexto, a formação do professor deve assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte de ensinar, através do desenvolvimento de suas competências. Por isso, a organização do trabalho educativo alcança novos paradigmas indo ao encontro de seres pensantes, aptos e atuantes na perspectiva de construir respostas educacionais que correspondam aos anseios por uma formação que desenvolve, além do cidadão, o profissional para o mercado.

Por isso, a importância de uma concepção holística na formação docente do IFCE, que leve em conta a ambiência do contexto escolar, o ser humano, a coletividade, a instituição, a comunidade, bem como, as bases implícitas subjacentes, que influenciam as decisões e as atitudes dos educadores, tornando mais eficiente sua atuação e os saberes que a sustentam. Enfim, que tenha na prática educativa o ensinar como objetivo essencial que assegure os elementos necessários para

estabelecer as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos, e que os ajude a desenvolver uma atitude de pesquisar como forma de aprender.

Deste modo, o IFCE constituir-se como um espaço de produção coletiva de novos conhecimentos, troca de diferentes saberes, de pensar e refazer a prática do professor na construção de competências, principalmente a partir do seu processo de expansão quando assumiu o compromisso de atender às demandas de uma sociedade em constante transformação. Tudo isso reforça a idéia de que, para mudanças em concepções e práticas educacionais, é necessário desenvolver a perspectiva para inovações educacionais, aperfeiçoamentos e atualizações que tenham um entrelaçamento concreto, entre o desenvolvimento profissional e a qualidade de ensino oferecida aos educandos.

Referências bibliográficas:

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. Concepção e diretrizes – Instituto de Educação, Ciência e Tecnológica. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: Presidência da República, 2008.

FLEURY, Afonso C.C., FLEURY, Maria Teresa L. Aprendizagem e Inovação Organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil. São Paulo: Atlas, 1995.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. 2.ª ed., São Paulo, Cortez, 1998.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE. História. Disponível em: http://migre.me/8N7AB. Acesso em janeiro 13, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013. Disponível em: http://www.ifce.edu.br/. Acesso em abril 4, 2012.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. Pesquisa Acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 3.ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, Antonio (org.). Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Philippe, THURLER, Monica Gather, et all. As Competências para ensinar no século XXI. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Professores Reflexivos em uma escola reflexiva. 3.ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

REZENDE, Yara. Informação para negócios: os novos agentes do conhecimento e a gestão do capital intelectual. Ci. Inf., Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-83, jan./abr. 2002. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n1/a08v31n1.pdf>. Acesso em abril 16, 2012.

_____. A Prática Reflexiva no Ofício de Professor – Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2002.

_____. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA, 2000.

_____. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1999.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VERGARA, S. C. Gestão de pessoas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

6.19.

Título:

A formação do professor e a pesquisa como principio educativo

Autor/a (es/as):

Brito, Alice Christina Vaz Ibanhes de Lima [Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE]

Scheide, Tereza de Jesus Ferreira [Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE]

Resumo:

O presente trabalho de natureza qualitativa refere-se à análise de questionamentos sobre saberes necessários ao exercício da docência numa sociedade caracterizada por profundas e constantes mudanças. Trata-se de recorte do quadro teórico de pesquisa que envolveu análise documental de obras de autores que se dedicam ao estudo do tema em questão como Demo(2000); Masetto(2003); Nóvoa(1995); Schon(1995) e Tardiff(2003) entre outros. A preocupação básica foi refletir sobre ação docente referente ao processo de formação do professor em nível superior frente às demandas da sociedade atual. A análise da formação do professor impõe entre outros o

questionamento a respeito da qualidade do ensino. Isto porque, além do profissional qualificado o objetivo da universidade é também formar o cidadão historicamente comprometido que esteja em processo de constante atualização. As enormes mudanças ocorridas no último quartel do século XX exigiram também mudanças significativas nas escolas e na profissão docente. Apesar da evolução ocorrida nas instituições educativas no decorrer do século XX, observa-se que não houve uma ruptura em relação à sua origem no século XIX, que se caracterizava por ser: centralista, transmissora, selecionadora, individualista. A sociedade neste momento exige do cidadão muito mais do que a repetição de conhecimentos. O foco do processo de formação dos professores da graduação passa exigir cada vez mais o seu deslocamento para o processo da aprendizagem. A demanda mais significativa na educação contemporânea é a necessidade de formar pessoas com capacidade de aprender continuamente de forma autônoma, crítica e criativa. Hoje se torna imprescindível o domínio de uma instrumentalidade conceitual que promova e facilite a aprendizagem pela construção pessoal do conhecimento que, para cada circunstância e contexto, se torne relevante e significativo. Os autores analisados apontam que a pesquisa como princípio educativo é o caminho a ser perseguido e constitui um dos esteios importantes da educação emancipatória porque promove o questionamento sistemático critico e criativo da realidade. A investigação passa a ser o único meio de construir um pensamento independente e não mais reproduzir o discurso dos outros. O conhecimento e a apropriação de instrumentos não só didático-pedagógicos como também, teóricos metodológicos de pesquisa por parte dos docentes são de suma importância uma vez que necessitam utilizá-los como ferramentas no trabalho de sala de aula.

Palavras-chave:

Processo de ensino e aprendizagem; Formação do professor; Pesquisa como princípio educativo.

Introdução

O presente estudo de natureza qualitativa refere-se à questionamentos sobre saberes necessários ao exercício da docência numa sociedade caracterizada por profundas e constantes mudanças. Trata-se de recorte do quadro teórico de pesquisa que envolveu análise documental de obras de autores que se dedicam ao estudo do tema em questão como Demo (2000); Masetto (2003); Nóvoa (1995); Schon(1995) e Tardiff (2003) entre outros. A preocupação básica foi refletir sobre ação docente referente ao processo de formação do professor em nível superior frente às demandas da sociedade atual.

No Brasil, a formação e a atuação do professor em sala de aula têm sido questionadas quando se consulta o baixo desempenho dos alunos nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) como os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e as do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Estes questionamentos remetem a analise da ação docente nos cursos de graduação e a questão principal que vem à tona diz respeito à qualidade do ensino que a universidade vem proporcionando aos seus alunos. Para que esta qualidade se efetive é preciso fique claro que a tarefa da Universidade é extremamente complexa, pois além da formação profissional, objetiva-se também, a formação do cidadão historicamente comprometido e em processo constante de atualização.

Vivemos num momento de intensas mudanças. O profissional deste século necessita saber pensar e agir com criatividade desenvolvendo habilidades especificas para enfrentar os desafios do cotidiano. Para analisar, questionar a realidade e propor soluções, o modelo de ensino vigente como apontam as avaliações, não consegue dar conta das propostas de ação presentes em seu próprio planejamento. Partindo do pressuposto de que a Universidade está relacionada com a tríade: o ensino, a pesquisa e a extensão, presume-se que logicamente haja a inseparabilidade entre as três funções, mas na prática elas estão desarticuladas .Os docentes e pesquisadores estão realizando seus trabalhos de forma isolada cada qual procurando valorizar o seu trabalho separadamente.

Na formação do professor a relação ensino e pesquisa é de fundamental importância. Demo (2000), aponta em seu trabalho, a responsabilidade da Universidade formar, não somente o profissional competente, mas também o cidadão competente aquele que constrói e reconstrói uma intervenção a partir das ideias, técnicas e instrumentos utilizados anteriormente.

> *[...] A pesquisa, na universidade, faz parte da profissionalização também, não sendo, pois, apenas opção ou vocação, mas componente crucial do processo de formação e recuperação da competência é, por isso, a maneira decisiva de substituir treinamento por educação ou seja, o mero fazer, pelo saber fazer e sempre refazer. Tratando-se de formação da competência , o aspecto formativo deve predominar sobre o transmissivo (2000:87).*

A pesquisa motiva os alunos a participarem mais de sua formação, e a se envolverem em seu processo educacional. Segundo Morin (2000), trata-se de transformar as informações em conhecimento, de transformar o conhecimento em sapiência.

A ação docente no ensino superior atinge uma abrangência bem maior do que uma especialização, de um saber-fazer limitador. Trata-se de oferecer ao graduando possibilidades de um desenvolvimento pessoal/profissional que transcenda o conhecimento circunscrito a um programa de ensino ou de um curso e que, valendo-se de sua experiência, ultrapasse o próprio saber ensinado.

Neste momento, a Universidade precisa criar estruturas para um mundo plural, fornecendo contextos e saberes de base para uma autonomia acadêmica e fornecer respostas humanas compensatórias. É necessário, portanto, repensar de forma mais dinâmica e com novos enfoques a questão da organização dos conteúdos dos cursos de formação de professores: ninguém pode aprender tudo, mesmo em se tratando de uma área especializada.

Imbernón (2004), ao analisar o processo de formação do professor observa que as enormes mudanças ocorridas no último quartel do século XX exigiram também mudanças significativas nas escolas e na profissão docente. Em seu estudo, o referido autor deixa claro que apesar da evolução ocorrida nas instituições educativas no decorrer do século XX, ainda não houve uma ruptura em relação à sua origem, no século XIX, que se caracterizava por ser: centralista, transmissora, selecionadora, individualista.

Na realidade atual, o foco do processo de formação dos professores passa a exigir cada vez mais o seu deslocamento para o processo da aprendizagem. A demanda mais significativa na educação contemporânea é a necessidade de formar pessoas com capacidade de aprender continuamente de forma autônoma, crítica e criativa. Daí a recomendação explicita no Plano Nacional de Educação:

> *Do ponto de vista da Graduação, em particular, a formação para o exercício de uma profissão, em uma era de rápidas, constantes e profundas mudanças requerem, necessariamente, atenta consideração por parte das Instituições de Ensino Superior. A decorrência normal desse processo parece ser a adoção de nova abordagem, de modo a ensejar aos egressos a capacidade de investigação e de "aprender a aprender". Este objetivo exige o domínio dos modos de produção do saber na respectiva área, de modo a criar as condições necessárias para o permanente processo de educação continuada (BRASIL. 2001 p.7).*

Neste contexto, a construção coletiva do projeto político pedagógico e o trabalho de forma interdisciplinar são elementos facilitadores do processo.

Toda e qualquer mudança deve ser devidamente planejada por todos os responsáveis pelo ensino e expressa no projeto político pedagógico da instituição aberto à sociedade com a qual interage. Esta

interação necessita de uma reflexão crítica sobre a formação do profissional que se quer formar. As questões fundamentais são: o que a universidade faz? Como o faz? E a serviço de quem?

O projeto político pedagógico tem sido considerado "o coração" da escola. Nele estão inseridos os objetivos e as diretrizes da escola, as dimensões filosóficas, axiológicas, políticas, epistemológicas e sociais que tem seu reflexo na estrutura curricular, no ensino, na pesquisa e na avaliação. O que implica numa visão de homem, de mundo e de valores. Por isso deve estar preocupado com o tipo de cidadão que pretende formar tendo um olhar no presente e outro no futuro.

O projeto pedagógico não é um simples agrupamento de planos, não é um instrumento para ficar nas gavetas das escolas ele é o instrumento que dá vida às escolas. Compreende o vir-a-ser da escola. A identidade da escola constitui o reflexo do funcionamento do projeto pedagógico.

É a estrutura curricular presente no projeto pedagógico que se transforma em prática pedagógica contextualizada. É preciso investir na filosofia da educação para que os educadores entendam melhor o fenômeno da educação, dando ao projeto pedagógico um direcionamento mais adequado.

Na graduação, ao organizar o currículo são definidas as competências e características dos profissionais a serem formados em relação ao conhecimento, às habilidades humanas e profissionais e aos valores e atitudes a eles necessários ao profissional do futuro. A proposta de revisão dos currículos dos cursos de formação de professores se faz necessária na medida em torna-se um eixo mobilizador de transformações. Isto implica em colocar a educação a serviço de uma clientela que busca o universo de conhecimentos de que necessita.

Trabalho e cidadania, competência e consciência não podem ser vistos como dimensões distintas, elas reclamam desenvolvimento integral do indivíduo que, ao mesmo tempo, é profissional-trabalhador e cidadão, competente e consciente. E pensar na questão da cidadania é acompanhar de perto o contexto educacional do país.

Segundo Masetto, (2003, p. 68) o desconhecimento do projeto político pedagógico por parte do corpo docente de uma instituição constitui um dos principais motivos da fragmentação do conhecimento que ainda prevalece no ensino de uma forma geral e é bastante grave. A sua construção de forma integrada por parte dos docentes coloca-os na perspectiva de "perscrutar o horizonte em busca de novas possibilidades, de desafiar os limites do estabelecido e pensar um ensino superior que responda às exigências atuais e futuras".

Cabe à Universidade atender às demandas da sociedade, sim, mas só após uma avaliação crítica da natureza dessas demandas, buscando-se saber se elas vão ao encontro do profissional reflexivo e

transformador de uma sociedade pluralista. A instituição tem a responsabilidade de gerenciar um ensino dinâmico, vivo e articulado.

Considera se de fundamental importância a busca de uma organização curricular no ensino superior que dê conta dos cursos de formação de professores, com uma estrutura didático-pedagógica definida, uma medida certa que atenda à especificidade do graduando, para um novo tempo quando, por certo, valores como o conhecimento, a competividade, a solidariedade, a tolerância terão que estar juntos, a todo o momento, no dia-a-dia.

O aumento rápido na produção do conhecimento exige de todos constante atualização. O professor precisa refletir sobre a necessidade de mudar sua prática docente de forma a acompanhar os avanços ora produzidos. É preciso cultivar uma forma de ensino que possa continuamente acompanhar as mudanças numa sociedade de mercado extremamente competitivo e restrito.

A estrutura curricular vigente fragmentada em disciplinas não possibilita ao educando o conhecimento do mundo físico e social conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL,1996). Uma reestruturação da organização do currículo implica em mudança no processo de ensino na sala de aula. O caminho que se aponta é trabalhar o conhecimento de forma interdisciplinar movimento que se apresenta como resposta à necessidade da reconciliação epistemológica, processo necessário devido à fragmentação dos conhecimentos ocorrido com a revolução industrial e a necessidade de mão de obra especializada.

Neste sentido, Japiassú (1976) aponta que é necessário a intercomunicação entre as disciplinas, de modo que resulte uma modificação entre elas, através de diálogo compreensível, uma vez que a simples troca de informações entre organizações disciplinares não constitui um método interdisciplinar. O referido autor sugere que o caminho para o desenvolvimento desta ação é a tendência de as pesquisas serem realizadas em grupos organizados ou equipes de trabalho, tomando o lugar da pesquisa individual.

Com a interdisciplinaridade "o que se busca é o estabelecimento de uma intercomunicação entre as disciplinas por meio do enriquecimento das relações entre elas". (MACHADO, 1999, p.1). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL 2002) a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que constitui o objeto de conhecimento, um projeto de investigação ou um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários.

Fazenda (1994) aponta as atitudes de um "professor interdisciplinar":

> *...Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele - ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo –atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida. (FAZENDA, 1994, p. 82).*

A proposta da interdisciplinaridade surge como resposta às demandas emergentes da sociedade atual e impõe um questionamento bastante sério: Como a universidade poderá trabalhar, nos cursos de formação de professores, o conhecimento elaborando-o e reelaborando-o ?

A saída que se aponta é o trabalho da pesquisa como princípio educativo que, segundo Demo (2000, p.33) "perfaz um dos esteios da educação emancipatória, que é o questionamento sistemático crítico e criativo da realidade".

A pesquisa e a construção do conhecimento

A sociedade com as características que este século determina muito mais do que conhecimentos, exige competências. Na impossibilidade de qualquer um abarcar a totalidade de conhecimentos disponíveis o que se torna indispensável é uma instrumentalidade conceitual que promova e facilite a aprendizagem pela construção pessoal do conhecimento que, para cada circunstância e contexto, se torne relevante e significativo.

Segundo Demo (2000) educar e construir conhecimento podem em alguns momentos coincidir. Se o objetivo da educação é a emancipação dos indivíduos devemos instrumentalizá-los na habilidade de manejar e produzir conhecimento e é aí que a pesquisa tem seu papel fundamental.

Esta instrumentalidade conceitual não se restringe, porém, a um conjunto de saberes, conceitos ou juízos, mas, sim, ao compromisso com uma nova epistemologia da prática que, numa perspectiva transversal, explique os processos de cognição e de ação como uma práxis globalizante e una. E aí a pesquisa tem seu papel fundamental.

Paulo Freire (1996, p.32), considera que "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino... Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para

conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade." Para o referido autor a pesquisa constitui um instrumento importante para a docência em todos os níveis, desde a educação básica até a educação superior. Ela é um componente da formação do professor, seja para o desenvolvimento próprio e profissional seja também para o desenvolvimento do conhecimento a respeito do seu trabalho, dos seus problemas e de questões de difícil resolução.

A própria palavra pesquisa insere em seu significado a sua função. Etimologicamente ela tem sua origem no verbo latino perquiro,-is,-ere que significa procurar com cuidado por toda parte; informar-se bem; indagar bem; perguntar; aprofundar na busca. Nada a ver, portanto, com trabalhos superficiais, feitos só para "dar e tirar nota".

Neste sentido é essencial compreender que a pesquisa está diretamente relacionada ao ato de ensinar e aprender. Quando o ato de ensinar e aprender de fato acontece, é porque a pesquisa estava presente, tanto por parte do aluno quanto do professor, já que ambos realizam perguntas, indagações e constatações durante o processo.

Segundo Demo(2002), educar pela pesquisa tem quatro pressupostos cruciais: a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificamente própria da educação escolar e acadêmica; o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa; a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana do professor e do aluno; e a definição de educação como processo de formação historicamente determinado.

Esta proposta convida a escola a repensar e a entender os papéis dos sujeitos envolvidos no processo. O professor torna-se um agente de aprendizado, um mediador, um orientador, um articulador e problematizador dos conhecimentos que não podem ser prontos e acabados, mas construídos e reconstruídos historicamente. O aluno é o principal sujeito do processo, dotado de habilidades infinitas, bem como de muitos conhecimentos adquiridos anteriormente.

Segundo Chizzotti (2000, p.85),

> *a pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação.*

Na pós-graduação a pesquisa consolidou-se, sob o aspecto formal da titulação, e continua atrelada à capacitação para dar aula, não para pesquisar. Embora faça parte da pós graduação, "cometem-se aí pelo menos dois equívocos: de um lado, vende-se a idéia de que pesquisa é coisa de pós-graduação;

de outro, permanece o vício de pretender dar aula sem pesquisa, como se o título a esta substituísse" (DEMO, 2000,p. 133)

O ensino e a aprendizagem na universidade envolvem uma problemática complexa, permeada tanto por questões especificamente acadêmico-institucionais quanto econômico-sociais, ambas dependendo, por sua vez, de decisões que se situam no nível político. Além disso, é preciso considerar que a questão da sua expansão envolve a reflexão sobre a educação superior hoje : seus objetivos, seu papel e função social na sociedade brasileira. Esta reflexão tem que constituir a base e a preocupação de toda análise que pretendemos fazer sobre o ensino.

Neste sentido é interessante chamar a atenção dos educadores para o trabalho de repensar coletivamente o processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de clarificar os fatores que aí intervêm. Repensar e propor uma nova concepção de espaço de sala de aula, refletir sobre os principais aspectos da formação do professor.

O papel da pesquisa na formação do professor

O professor ao assumir o papel do pesquisador passa a ser o intérprete da realidade segundo os instrumentos conferidos pela sua postura teórico-epistemológica. Não se espera que ele estabeleça a veracidade das suas constatações. "Espera-se sim, que ele seja capaz de demonstrar – segundo critérios públicos e convincentes-que o conhecimento que ele produz é fidedigno e relevante socialmente" (LUNA 1996, p.14). Ou seja, que saiba utilizar de forma correta métodos e técnicas de pesquisa.

Stenhouse (1975) um dos precursores da necessidade do trabalho investigativo do professor acreditava ser necessário ao docente o pleno domínio da prática pedagógica e a investigação como único caminho para isso. Portanto, a investigação em sala de aula deve ser voltada para a prática. Não é um trabalho acadêmico e puramente teórico. A expressão pesquisa-ação, criada por ele e divulgada por seus seguidores, quer dizer exatamente isso: pesquisa que se faz do fazer e para melhorar o fazer do professor ou de outros profissionais. Na opinião do autor "a investigação e o desenvolvimento curriculares devem pertencer aos professores" (1975:142). Para ele "o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efetivo, depende da capacidade dos professores adotarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino" especificando que, por atitude de investigação entende-se "uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática" (1975:156).

Schon (1995) aprofunda esta idéia ao considerar relevante a reflexão do professor sobre a ação que realiza para que possa identificar problemas passiveis de serem solucionados e as pistas para suas resolução. É a reflexão sobre a ação e na ação que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o que aconteceu. O que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu. De acordo com Oliveira e Serrazina (2002) as idéias deste autor têm influenciado significativamente os estudos no campo da educação, principalmente os referentes à formação do professor.

Ao se referir aos diferentes saberes que podem ser mobilizados na ação docente, Tardif (2003 p.21) coloca em evidência os saberes da experiência dos professores adquiridos ao longo de suas histórias e de suas carreiras, por isso mesmo, considerado plurais, provindo de um saber-fazer, cuja origem social é patente. O autor valoriza o saber que resulta do trabalho cotidiano, como alicerce da prática e da competência profissionais, pois a ampla mobilização dessa variedade de saber facilita sua reutilização no trabalho, no sentido de adaptá-los e transformá-los na produção de sua própria prática profissional. "Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los pelo e para o trabalho".

Ludke (2003) acredita também o trabalho investigativo em sala de aula é o único meio de construir um pensamento independente e não mais reproduzir o discurso alheio. O conhecimento e a apropriação de instrumentos não só didático-pedagógicos, como também, teóricos metodológicos de pesquisa por parte dos docentes são de suma importância uma vez que necessitam utilizá-los como ferramentas facilitadoras de sua ação.

De uma forma geral, os professores não foram e não estão preparados para tal empreitada. Pesquisas em vários lugares do mundo estimam que mais ou menos em dois anos após a conclusão de um curso universitário, qualquer profissional, já está de algum modo defasado. Essa informação reforça a idéia de educação permanente. Essa mesma agilidade permite-nos afirmar que a grande maioria dos professores, não teve oportunidade de entrar em contato com as novas orientações teórico metodologias de ensino.

Daí a grande importância da educação permanente que busca capacitar os professores no sentido de orientá-los no conhecimento de novas orientações teórico metodologias com o intuito contribuir para melhoria da sua ação docente junto aos estudantes.

A despeito do senso comum, tanto a problemática da formação dos professores e pesquisadores, como a questão didático-pedagógica não pode ser resolvida isoladamente. O processo de conhecer exige a particularização da apreensão empírica cada vez mais diversificada e múltipla e, ao mesmo

tempo, a conceitualização como síntese permanente destes novos ângulos. Esta concepção do processo de conhecimento implica a apropriação do real com suas especialidades e diferenças, sem abstraí-las do movimento mais amplo que as organiza em conjuntos gerais, universais.

Considerações finais

A formação de professores como qualquer outro tipo de intervenção educativa, deve ser encarada como algo que envolve os indivíduos, as circunstâncias organizacionais e os contextos interativos, sem esquecer os grupos sócio-profissionais, as instituições e a sociedade em geral.

No trabalho docente, Nóvoa (1995) identifica três vertentes estratégicas que incluem: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e os saberes que lhe estão subjacentes e a escola e os seus projetos. Na opinião do autor este trabalho deve ter "como eixo de referência, o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente". (NOVOA, 1995, p.23)

Neste sentido, Arroyo (1989) coloca em relevo, dentro de uma perspectiva histórica, teórica e prática algumas questões centrais da relação trabalho e educação, chamando atenção para a falta do bom profissional e do desconhecimento sobre a construção histórica do campo educativo em que exerce seu trabalho. É uma reflexão sobre a educação e trabalho que remete a toda a problemática do processo de conhecimento e de formação da consciência crítica.

Schön (1995) faz considerações importantes sobre a forma de analisar a ação docente e propõe de três ângulos de reflexão: reflexão na ação, reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão na ação. No que diz respeito à formação do professor o grande esforço a fazer é desenvolver atitudes reflexivas na formação para que esses profissionais as possam transferir para a sua ação educativa, no sentido de levá-los a refletir sobre as suas próprias práticas e sobre reflexões feitas sobre essas mesmas práticas. Ou seja, trata-se de ajudar os professores e educadores a desenvolver uma reflexão em espiral que passe da teoria à prática e da prática à teoria e assim, aprofundar e clarificar o processo continuamente.

Outro aspecto importante a ser considerado segundo Masetto (2003, p.78) diz respeito às características próprias do aluno do curso superior: "o aluno tratado como adulto, com experiências e conhecimentos próprios é co-responsável pelo seu processo de aprendizagem" A consideração do aluno universitário como adulto não é tão comum entre nós, diz o autor. O modo de tratar o grupo e o seu relacionamento com ele tem muito a ver como professor desempenha a sua função.

Acredita se que a chamada para a necessidade da pesquisa como principio educativo é de extrema relevância na formação dos professores dada à possibilidade de poder vislumbrar encaminhamentos para a criação de uma ação pedagógica direcionada ao desenvolvimento pessoal e profissional dos seus docentes.

Falar em relevância significa rever a atualidade do ensino nos cursos formação de professores, sua importância social, conhecer a extensa clientela e (re) pensar para ela o próprio currículo, de forma que a Instituição possa vir a oferecer um ensino de qualidade onde aprender a aprender e saber pensar constituam habilidades indispensáveis a serem trabalhadas com os graduandos. Atitude que contrapõe com a postura reprodutiva de transmissão de conhecimentos que, infelizmente ainda impera na docência universitária.

Referências

Arroyo, Miguel (1989). O Direito do Trabalhador à Educação. In. Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador, São Paulo: Ed. Cortez.

Brasil. (2001). Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasilia,DF: Diário Oficial da União.

Brasil. (1996). Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Retirado em 10 de dezembro de2011 de http://www.portalmec.gov.br

Brasil. (2002). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação.

Chizotti, Antonio (2000). Pesquisa em Ciências Humanas e sociais. São Paulo: Cortez.

Demo, Pedro (2000). Pesquisa e construção de conhecimento. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro.

Demo, Pedro (2002). Educar pela pesquisa. 5. ed. São Paulo: Autores Associados.

Fazenda, Ivani C. (1994). A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus.

Freire, Paulo (1996) Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Japiassú, Hilton (1976). Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago.

Imbernón, Francisco (2004). Formação docente profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez.

Luna, Sergio V. (1996). Planejamento da Pesquisa: uma introdução. São Paulo: Educ.

Lüdke, Menga (2003). O Professor e a Pesquisa, São Paulo Ed. Papirus.

Machado,Nilson J. (1999) . Interdisciplinaridade e Contextuação. In: I Seminário Nacional do Ensino Médio. Inep Mec. Brasília, 1999. p. 1-23. ...

Masetto, Marcos T. (2003). Competência Pedagógica do Professor Universitário. São Paulo: Summus.

Morin, Edgard (2000). A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Nóvoa , Antonio (1995). A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

Oliveira,Isolina; Serrazina, Lurdes (2002) A.A reflexão e o professor como investigador. In GTI(Ed.) Reflectir e investigar sobre a pratica profissional (pp.30-42)Lisboa: APM

STENHOUSE, Lui (1975). An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann.

Schön, Donald (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote.

Tardif, Maurice (2003). Saberes docentes e formação profissional. 3 ed, Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

6.20.

Título:

Formação docente para a diversidade: representações de professores formadores sobre educação e justiça social

Autor/a (es/as):

Campos, Vanessa Therezinha Bueno [Universidade Federal de Uberlândia]

Cicillini, Graça A. [Universidade Federal de Uberlândia]

Resumo:

Formar professores, a fim de contribuir para a superação das desigualdades de oportunidades educacionais, existentes entre alunos das diferentes classes sociais presentes nas escolas

públicas, é uma questão crítica da educação contemporânea. As reflexões sobre a formação docente para a diversidade, no ensino superior, apresentadas nesse artigo foram organizadas a partir de uma pesquisa em desenvolvimento realizada por um grupo de professoras da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, parceria com o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividades – CIERS – ED –, criado pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, com o apoio do Laboratório Europeu de Psicologia Social – LEPS – da *Maison dês Sciences de I`Homme de Paris* - MSH – e por iniciativa de Serge Moscovici. A investigação visa identificar as representações sociais de professores formadores das licenciaturas sobre educação e justiça social. As mudanças ocorridas no ensino superior como resposta ao mundo da globalização e da informação e dos impactos da luta dos movimentos sociais por democratizar o acesso ao ensino superior, trazem consigo a necessidade de novos questionamentos a respeito da formação docente e sobre o papel e as funções do professor na educação básica. Apesar de algumas reflexões de caráter teórico sobre vários aspectos da vida universitária, observamos uma carência de estudos empíricos sobre o modo como os professores formadores de cursos de licenciatura vêem a dimensão da educação e da justiça social no processo formativo dos seus alunos. Nesse contexto, a opção por investigar as representações sobre educação e justiça social deve-se ao reconhecimento do papel das representações sociais na constituição e orientação das práticas dos professores formadores. A discussão sobre educação e justiça social, apóia-se, especialmente, nas formulações de Freire (1980), Zeichner (2008) e Enguita (2007). Em relação às representações, esta investigação será ancorada nas elaborações de Moscovici (1978), Spink (1995), Jodelet (1988), dentre outros(as), retomando o conceito de representação social e seus elementos constituintes, identificando as forças que contribuem para a permanência e/ou mudanças sobre as representações de educação e justiça social. A primeira fase da pesquisa compreendeu a aplicação de um questionário aos professores das licenciaturas. Na segunda fase serão realizadas entrevistas e grupo focal com os(as) professores(as) que com o objetivo de aprofundar a análise das representações sobre educação, representações e justiça social. Os dados coletados nos questionários estão em processo de organização para em seguida procedermos a análise. Esperamos esclarecer aspectos relativos às oportunidades de escolarização das diferentes classes sociais, especialmente o que diz respeito à discussão sobre representações de professores sobre educação e justiça social, num contexto de expectativa quanto à efetivação do direito à educação formal como direito humano, oferecerá contribuições para a elaboração de projetos de formação docente, inicial e continuada e, ainda, para o

estabelecimento de políticas públicas educacionais.

Introdução

As mudanças ocorridas no ensino superior como resposta ao mundo da globalização e da informação, e dos impactos da luta dos movimentos sociais por democratizar o acesso ao ensino superior, trazem consigo a necessidade de novos questionamentos a respeito da formação docente e sobre o papel e as funções do professor na educação básica. Apesar de algumas reflexões de caráter teórico sobre vários aspectos da vida universitária, observamos uma carência de estudos empíricos sobre o modo como os professores formadores de cursos de licenciatura vêem a dimensão da educação e da justiça social no processo formativo dos seus alunos. Nesse contexto, a opção por investigar as representações sobre educação e justiça social deve-se ao reconhecimento do papel das representações sociais na constituição e orientação das práticas dos professores formadores.

As reflexões sobre educação e justiça social presentes nas representações de professores formadores de cursos de licenciatura no Brasil, apresentadas nesse artigo, foram organizadas a partir de uma pesquisa em desenvolvimento[23], realizada por professoras da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia e que participam do grupo de pesquisa "Formação docente e representações Sociais", vinculado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividades, CIERS, da Fundação Carlos Chagas, com o apoio do Laboratório Europeu de Psicologia Social da *Maison dês Sciences de I`Homme de Paris* e de Serge Moscovici.

A discussão sobre educação e justiça social, apóia-se, especialmente, nas formulações de Freire (1980; 1996; 2003), Zeichner (2008); Diniz (2008) e Enguita (2007). Em relação às representações, esta investigação ancora-se nas elaborações de Moscovici (1978; 2003), Spink (2004), Jodelet (1988; 1993), Abric (2000) dentre outros(as), retomando o conceito de representação social e seus elementos constituintes, identificando as forças que contribuem para a permanência e/ou mudanças sobre as representações de educação e justiça social.

Esperamos esclarecer aspectos relativos às oportunidades de escolarização das diferentes classes sociais, especialmente o que diz respeito à discussão sobre representações de professores sobre educação e justiça social, num contexto de expectativa quanto à efetivação do direito à educação formal como direito humano.

[23] Nesse artigo optamos por apresentar as discussões teóricas que subsidiarão as análises dos dados que serão coletados através de três instrumentos: questionário, entrevista e grupo focal. Os dados dos questionários estão em processo de organização para em seguida procedermos a análise.

Formar professores para diversidade

Vivemos, no terceiro milênio, um momento histórico, em que as questões de reconhecimento, justiça social, igualdade, diversidade e inclusão são colocadas na agenda social e política, na mídia, na esfera jurídica e, também, na política educacional. Embora tais questões estivessem presentes no desenvolvimento da educação brasileira, nem sempre elas foram reconhecidas pelo poder público como merecedoras de políticas, compreendidas como direito, ao qual se devem respostas públicas e democráticas[24].

As mudanças que hoje assistimos nesse quadro devem e, muito, à ação política dos movimentos sociais e à luta dos trabalhadores em educação, que, aos poucos, conseguiram introduzir tais questões na agenda das políticas educacionais, transformando-as em leis, políticas e práticas, em diretrizes curriculares e em recursos financeiros, introduzindo-as, paulatinamente, na formação de profissionais da educação. Porém, esses avanços não se dão da mesma maneira para todas as dimensões apontadas. A forma desigual como cada uma delas avança na luta pela construção de uma sociedade, uma política educacional e uma escola democrática são proporcionais ao contexto de desigualdade presente na sua configuração no decorrer do processo histórico, político e cultural brasileiro.

Como resultado das recentes políticas públicas de inclusão social na educação brasileira, percebemos um grande crescimento da população escolar, na qual se configura um novo perfil de escola[25]. A partir dessa nova ordem a escola (como organização coletiva) reiventa-se, redimensiona-se continuamente e estabelece diálogos e conflitos em uma sociedade marcada pelas desigualdades e injustiças.

Essa "nova" escola agora se reafirma sobre diferentes realidades socioeconômicas e culturais para atender aos direitos básicos de acesso e inclusão do cidadão brasileiro. Para tentar minimizar a proporção de outras dificuldades que estariam por vir, modificações na estrutura do sistema ocorreram. Algumas dessas modificações foram: a ampliação do número de escolas, do número de

[24] A educação passa a ser direito de todos, dever do Estado e da família, preconiza o art. 205 da Constituição Federal (1988). Entre suas finalidades constam o desenvolvimento integral da pessoa, a cidadania, a promoção da igualdade e a qualificação para o trabalho.

[25] De acordo PNAD/IBGE havia no Brasil 45.364.276 pessoas em idade escolar (zero a 17 anos) em 2009, sendo que desse total de crianças e adolescentes estavam matriculados em: creches (1.826.363); educação infantil (4.866.268); ensino fundamental/anos iniciais (17.295.618); ensino fundamental/anos finais (14.409.910) e no ensino médio (7.966.794). Retirado de http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/brasil/. Acesso em: 20.out.2011.

professores e do tempo de escolaridade dos alunos, além do sistema de ciclos de formação e também o aumento da duração em dias do ano letivo.

A massificação traz outros problemas e coloca em "cheque" o princípio de justiça, com apelo à equidade. As políticas de inclusão, porém, não previram um dado significativo, que podemos conferir nos índices de reprovação e evasão escolar: o despreparo ou uma formação inadequada dos professores que não corresponde às necessidades e aos anseios sociais, principalmente das escolas publicas.

De acordo com Doise (1994), os princípios organizadores das representações ancoram-se em diferentes pertinências sociais como a história política, cultural, social de um povo e outras. Assim, esses estudos apontam, direta ou indiretamente, que as representações de justiça social e educação podem ser mais do que estágios de julgamento ou mera emissão de opinião, mas construções possíveis de certas classes sociais, ou grupos, em função de suas histórias vividas.

Segundo Spink (2004, p.90), as representações sociais podem ser enfocadas como produto e como processo; o que determina o método e o modo de compreender um dado fenômeno. Enquanto produto, as representações "emergem como pensamento constituído ou campo estruturado. Nessa perspectiva, a pesquisa visa depreender os elementos constitutivos das representações" (2004, p. 90). Tais representações devem ser analisadas de acordo com seu modo de produção; assim, os estudos que se valem das representações como produto tendem à utilização de abordagem qualitativa de pesquisa, como o fazem Guareschi (1995) e Fonseca (2001), por exemplo.

Ao enfocarem as representações como processo, as pesquisas utilizam-se de métodos e técnicas experimentais, tendendo a examinar os processos de objetivação e ancoragem na elaboração cognitiva, "ou, ainda, analisar as propriedades estruturais das representações, distinguindo os aspectos centrais dos elementos periféricos" (Paula, 2005, p. 55).

Nesse sentido, é necessário considerar que a tarefa dos professores tornou-se mais complexa. Garantir o acesso e a permanência na escola e ensinar "tudo" à "todos" sem distinção, realizando um trabalho diversificado, geralmente sem embasamento teórico nem apoio pedagógico para tal, são elementos da realidade e se constituem no atual trabalho do professor. Para Enguita (2007, p. 96), o prestígio do professor em relação ao seu público "tem-se deteriorado, não porque a sua formação tenha piorado, apenas porque não melhorou, no seio de um processo de democratização".

Consideramos necessária uma revisão da formação docente, inicial e continuada, que complementarmente preparam os professores para essa "nova escola". Tais níveis de formação docente deveriam ser pensados a partir das transformações e exigências que ocorrem no contexto

educacional: formar alunos de diferentes classes sociais, com bagagens culturais muito heterogêneas e distanciadas da representação de aluno que puderam construir em sua formação inicial; tanto a partir de seus estudos teóricos, quanto a partir de seus estágios, muitas vezes realizados em um momento que não corresponde mais à dinâmica da escola atual.

O conhecimento produzido pelos professores em seu fazer pedagógico foi historicamente negado; considerado "saber menor", prático, e por isso sem valor epistemológico. Contudo, atualmente, se fortalecem no campo da formação docente pesquisas que buscam compreender a complexidade da escola, de seus sujeitos e saberes, colocando em evidência o valor desta "formação na prática" (TARDIF, 2002).

No Brasil, antes da década de 1960, a formação docente privilegiava a acumulação de conhecimento erudito e científico. A partir do projeto educacional assumido após o golpe de 1964, passa-se a privilegiar, na formação docente, o ensino de métodos e técnicas a serem utilizados no ambiente escolar.

Em oposição a esta perspectiva de formação, o movimento em torno de estudos sobre a didática, organizado principalmente por críticos do regime militar e da formação assumida neste período, busca olhar para a escola sem perder de vista suas contradições, conflitos e indeterminações. Candau (1983) escreve sobre a crise da didática estabelecida a partir deste movimento de negação e reconstrução, afirmando que "... o processo ensino aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social" (p. 14). Neste processo, a ação e reflexão crítico-analítica deveria ser o fundamento essencial do fazer didático, de forma a dar à didática as características de um saber-fazer significativo.

Ao colocar "a didática em questão", intensificaram-se as pesquisas no cotidiano escolar. No início, estas pesquisas foram marcadas por um olhar hierárquico do pesquisador sobre a escola, sobre a ação docente e, sobre o professor. Todavia, vimos, aos poucos, o professor ser considerado um sujeito social. Como tal, ele também é reconhecido como um profissional dotado de razão, capaz de decidir, de refletir, de construir e selecionar conhecimentos. Este processo de reconhecimento do professor como "agente cognitivo" determinou a ampliação nos debates, pesquisas e propostas acerca de um modelo de formação que tenha como diretrizes a perspectiva do "professor reflexivo".

A gênese deste movimento está representada, principalmente em Donald Shon. O autor, tendo como principal referência John Dewey, propõe, através de suas pesquisas, o debate sobre o *saber* e *a reflexão na ação* assim como a valorização da pesquisa na ação dos profissionais (Pimenta, 2005).

As perspectivas que realçam a figura do professor pesquisador e prático reflexivo podem ser compreendidas como uma reação à idéia de que o professor é apenas um executor. Elas constituem uma importante crítica à perspectiva da racionalidade técnica, que impõe uma relação de subordinação "... dos níveis mais aplicados e próximos das práticas aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento" (GÓMEZ, 1995, p. 97).

A prática reflexiva, que tem como objetivo a co-participação e o diálogo de diversos saberes, colocando-os em igualdade, independentemente do nível onde é produzido este saber (prático ou abstrato), permite, segundo Perrenoud (2001), a conciliação entre razão técnica e razão científica.

Se, por um lado, esta perspectiva se coloca como uma contribuição importante para a educação, por outro, ela pode ser utilizada para colocar os professores como únicos responsáveis pelo insucesso da educação escolar. Isto porque, muitas vezes, crê-se que, se os professores forem mais reflexivos sobre o que fazem, serão necessariamente melhores e, assim, teremos uma educação de melhor qualidade. Esta análise é criticada por Zeichner (2003), pois não considera as intenções da educação em uma sociedade marcada pela desigualdade e pela injustiça que provoca a estrutura fragmentária e isoladora da escola, de suas grades curriculares, da hierarquia na constituição das políticas públicas e das relações estabelecida entre diretores, professores, alunos, demais funcionários, pais, comunidade etc.

As transformações sociais que têm levado a escola a assumir um papel (e tempo) considerável na custódia da infância e o ritmo acelerado das mudanças e da produção e difusão de informação trazem novas exigências às organizações educativas. Enguita (2007, p. 17) acredita que "a educação depende cada vez menos dos indivíduos e cada vez mais das organizações", ou melhor, da atitude que o indivíduo tem com a organização, com a equipe com quem deve colaborar e com os fins que socialmente foram atribuídos a essa organização e equipe.

Diante deste panorama, Zeichner (2003) assevera que a reflexão por si só significa muito pouco. Os professores que, como sujeitos sociais, têm capacidade de refletir, de construir conceitos e dar qualificações culturais às coisas do mundo, são partes constituintes de um todo. Assim, as relações estabelecidas na escola, na comunidade, na sociedade influenciam em suas reflexões, conhecimentos, intenções e intervenções. Nesse sentido, é necessário vincular esta reflexão à luta pela equidade e pela justiça social. Esta luta deve estar focada nos aspectos políticos do ensino e também na construção do saber/fazer diário da escola. Contudo, como podem os professores vincular suas reflexões, seus saberes e fazeres à luta pela equidade e pela justiça social? Como se organizam, criam estratégias de mudança na solidão de sua sala de aula e em condições de trabalho e salário que levam à correria, às jornadas duplas ou triplas de trabalho?

Para responder a esses questionamentos, nos pautamos nos estudos de Diniz (2008), Enguita (2007), Moule (2008), Morva McDonald (2008), Rodgers (2008), Zeichner (2008), entre outros. Esses autores propõem uma discussão panorâmica sobre a temática da formação de professores para a justiça social, visto que, esta vem ganhando espaço em muitos programas de formação de professores em todo o mundo. Consideramos importante a proposta de Zeichner (2008) para pensar sobre a possibilidade de novas diretrizes de formação:

> *A formação de professores para a justiça social objetiva preparar professores a fim de contribuir para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo e das injustiças que existem nas sociedades, fora dos sistemas de ensino: em relação ao acesso à moradia, alimentação, saúde, transporte, ao trabalho digno que pague um salário justo e assim por diante. A incerteza que caracteriza o contexto atual está relacionada ao futuro duvidoso que o planeta tem pela frente se as injustiças persistirem e nós continuarmos a ver grandes distâncias na educação e na renda entre ricos e pobres em toda a sociedade. (ZEICHNER, 2008, p.11)*

O autor descreve ainda como a administração de George W. Bush, nos Estados Unidos, tentou erradicar as discussões e reflexões sobre formação de professores, criando metas e diretrizes impostas pelo governo para serem aplicadas nas escolas visando um melhor desempenho de alunos e professores americanos nas estatísticas mundiais. A idéia é "monitorar firmemente as ações dos professores, roteirizar o currículo e intensificar os testes padronizados" acreditando-se na "elevação dos níveis da qualidade educacional e na redução das lacunas de desempenho entre diferentes grupos de estudantes" (ZEICHNER 2008; p.12).

No Brasil, uma parcela significativa de alunos(as), matriculados(as) nas escolas públicas, encontra-se em situação de fracasso escolar; situação esta que ocorre num contexto de vigência de legislação educacional nacional e de acordos internacionais que preconizam o direito à escolarização[26], independentemente de classe social, gênero, raça/etnia, deficiência, dentre outras condições do sujeito. O discurso oficial recorrente é o de "Educação para Todos(as)". Mas, parece-nos fundamental refletirmos sobre os limites desse discurso, para fomentarmos o ensino para cada

[26] A esse respeito, cabe mencionar: Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1998), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

aluno(a) matriculado(a), atualmente, nas escolas públicas do nosso País, na perspectiva da não delimitação de atendimento educacional restrito às denominadas aprendizagens básicas e, ainda, identificarmos e analisarmos mecanismos que colaboram para preservar duas situações conflitantes em relação à educação como um direito humano: "educação para todos" e "a produção da exclusão de muitos dos processos de escolarização".

Nesse contexto, a questão da exclusão de alunos(as) da escola pública brasileira, tem sido objeto de estudo de vários(as) pesquisadores(as) – Patto, (2008); Esteban (2007), Novais (2005; 2010), Campos (2010), dentre outros(as) – que se aproximando de forma crítica da díade exclusão/inclusão denunciam a inadequação de tratar a categoria exclusão como eixo geral de análise das situações de desigualdade de oportunidades. Observemos, ainda, que o governo tem monitorado as ações dos professores tomando por base os resultados obtidos pelas escolas em avaliações nacionais, o que tem impactado a política de formação de professores.

Em contrapartida a esta política de formação de professores que busca um profissional técnico e dotado de competência suficiente para executar tarefas com eficiência em um contexto social e econômico caótico, identificamos no trabalho de Zeichner (2008) a concepção de formação de professores para a justiça social. Esta concepção se constitui em práticas "culturalmente sensíveis", das quais consideram a diversidade étnica, cultural e social dos alunos; o conhecimento em construção; o professor como agente de mudança social:

> *A formação de professores para a justiça social coloca no centro da atenção o recrutamento de uma força de trabalho mais diversificada para o ensino e a formação de todos os professores para ensinarem todos os alunos. [...] Existe um reconhecimento das dimensões sociais e políticas do ensino, juntamente com suas outras dimensões, e um reconhecimento das contribuições dos professores para aumentar as oportunidades de vida de seus alunos. (ZEICHNER 2008; p. 17)*

De acordo com Zeichner (2008), há professores formadores em várias partes do mundo preocupados em ajudar futuros docentes a enxergarem as implicações políticas e sociais de suas ações e o contexto no qual eles trabalham bem como a perceberem que suas escolhas e/ou decisões cotidianas estão ligadas a questões de continuidade (reprodução do *status quo*) ou de mudança, transformação e resistência. Um aspecto central defendido por esse autor é a importância de uma formação que possibilite aos professores compreenderem a importância dos valores coletivos, da solidariedade e da transformação da sociedade também a partir da sala de aula.

Os debates sobre formação para o magistério na educação básica apontam aspectos importantes relacionados às necessidades formativas dos professores, tomando como referência a cotidianidade da prática pedagógica e, mais precisamente, da aula. Além disso, nas discussões atuais sobre essa questão é consensual o reconhecimento de que a formação inicial não é o único espaço onde os docentes aprendem sobre a profissão; contudo essa formação representa um momento singular de um longo aprendizado profissional[27].

De fato, a formação inicial representa um espaço no qual o professor vivencia questões preliminares do exercício profissional e, desse modo, sua fertilidade como *locus* de aprendizagens docentes deve de ser reconhecida. Considerar esse aspecto significa, por um lado, avançar na busca de superação das propostas formativas centradas na racionalidade instrumental ou tecnocrática e, por outro lado, implica valorizar a articulação teoria/prática como possibilidade de se efetivar a formação de docentes críticos e, sobretudo, criativos.

No âmbito das reflexões sobre os processos formativos de professores, o conhecimento profissional é amplamente discutido como componente essencial para aprender a ensinar, ou seja, como potencializador de reflexões sobre a vivência das práticas de ensinar e de "retradução" do saber, do saber fazer e do saber ser. Desse modo, neste estudo, analisamos aspectos do processo formativo em cursos de licenciatura, destacando o conhecimento docente, considerando o processo ensino-aprendizagem a partir de sua multidimensionalidade.

Num estudo de representações sociais, o objeto estudado é incluído em um complexo de imagens que reproduzem um complexo de ideias, o qual se constitui no núcleo figurativo ou na matriz da identidade de uma cultura, ao mesmo tempo em que forma uma identidade social, o que permite ao ser humano falar sobre o objeto, configurando os processos de ancoragem e objetivação formadores das representações sociais (Andrade, 2008).

A formação do professor está intimamente relacionada com uma concepção de educação, seus fins e objetivos, os quais definem e delimitam sua função. Mesmo assim, existe implícita ou explicitamente uma concepção de ensino, de sua função social e do papel que devem cumprir os professores e, por conseguinte, da formação que devem ter para desempenhá-lo. O desempenho da ação pedagógica não envolve somente conhecimento teórico a respeito de como se aprende ou a respeito dos objetos de conhecimento. Na ação de ensinar o professor revela valores e manifesta a cultura que o produziu como docente, no contexto de sua própria história de aprendizagens.

[27]A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, ao tratar da formação inicial e continuada do professor, no art. 62, estabelece que a formação inicial docente para atuar na educação básica "far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura plena".

A profissionalização docente constitui-se como um desafio, na perspectiva de possibilitar que as práticas de ensinar e aprender nas IES se reorganizem, sobretudo para dar conta de uma nova perspectiva epistemológica, onde as habilidades de intervenção no conhecimento sejam mais valorizadas do que a capacidade de armazená-lo (CUNHA, 1998).

Tal preocupação tem como justificativa o próprio princípio norteador das ações de uma instituição de ensino superior, que não deve visar exclusivamente à formação profissional do professor, assegurando a aprendizagem de fundamentos e metodologias, mas também favorecer o processo geral de socialização de seus estudantes. Dessa forma, estará possibilitando a conscientização de seus acadêmicos sobre a vida que os cerca e, fundamentalmente, assumindo o compromisso de sua formação integral com qualidade e ética.

A compreensão crítica de formação docente, nessa perspectiva, vem apontando para a necessidade de uma ruptura. Para Sousa Santos (1989), se faz urgente a ocorrência de uma dupla ruptura epistemológica, ou seja, a ruptura com o paradigma da ciência moderna, para a emergência de um novo paradigma da ciência pós-moderna; e uma nova ruptura, com a configuração do conhecimento que não dicotomize o senso comum e o conhecimento científico. As duas rupturas afastam-se da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia presentes na modernidade, visto que propõem a atitude epistemológica, que permite reconfigurar conhecimentos para além das suas regularidades. Para o autor, é preciso ultrapassar a concepção de que o conhecimento, para ser científico precisa desconsiderar o senso comum, visto que o senso comum deverá ser recuperado, reconfigurado, tornado ciência e vice-versa. O salto da perspectiva emergente se dá quando o ciclo - senso comum-conhecimento científico-novo senso comum - acontece.

Levar em conta essa condição epistemológica provoca novas alternativas para pensar o processo ensino-aprendizagem na universidade e propõe um conhecer enraizado na realidade, nos espaços/tempos do cotidiano social, sendo capaz de tratar o real, de dialogar, de negociar com ele incluindo sua complexidade e multidimensionalidade. Para Cunha (1998), a universidade, muitas vezes pressionada pelas exigências de mudança, convivendo com tensões e contradições, vai gestando novos espaços, onde se pode observar experiências inovadoras, tendo "o professor como elemento fundamental que pode favorecer a mudança, pela sua condição de dar direção à prática pedagógica que desenvolve" (CUNHA, 1998, p.33).

Tardif (2000) afirma que é preciso atribuir à noção de "saber" um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes. Para o autor, os saberes profissionais dos professores são: "plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-

ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente" (TARDIF, 2000, p.213).

É importante, segundo o autor, encontrar uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades e o ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Consideramos ainda que os professores são atores competentes, sujeitos ativos e que sua prática não é apenas "um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática" (TARDIF, 2000, p.234).

Campos (2003, p. 86) toma como referência de análise os documentos6 e considera que eles expressam uma recorrência discursiva com o objetivo de "[...] oferecer novas concepções e imagens da docência, mas, sobretudo, ressignificar as práticas de formação e de ação do professor"; e refere-se à formação inicial de um outro tipo de profissional da educação, "[...] cuja legitimidade social não repousa mais nos conhecimentos que possui e transmite, mas nas competências que constrói e que o habilita para o convívio com situações cada vez mais complexas e incertas".

O processo de formação de professores é aspecto essencial do conhecimento social e ponto de referência para estudarmos como as mudanças apontadas pelo ser humano podem contribuir para a compreensão da estabilidade e da consistência da descrição do objeto estudado.

É fato que as representações sociais comportam dimensões históricas, sociais e culturais, que se manifestam também a partir de ações experienciadas no cotidiano escolar. Assim, é fundamental entender as representações sociais que se ancoram em "modelos de formação inicial para professores" representativos das políticas educacionais na sociedade, hoje, "não como uma organização hipotética que obedece a um modelo empirista e mecanicista das informações [...], mas como uma interação dos dados da experiência e o quadro social de sua apreensão, da sua memorização", como explica Jodelet (1993, p. 48).

Urge que se invista na formação de professores criticamente comprometidos para compreender e valorizar a diversidade cultural dos seus alunos e suficientemente competente para pautar sua ação pedagógica a partir deste universo cultural. É necessário ter clareza, conforme aponta Sacristan (1995), de que a cultura escolar não poderá, em seus conteúdos e práticas, levar em consideração e fazer com que os membros de uma minoria cultural se sintam acolhidos, se toda a cultura popular não trata adequadamente o problema a questão da diversidade em geral (p. 82).

Referências

ABRIC, J.C. (2000). A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In.: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs.). *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. 2.ed. Goiânia: AB, p. 27-38

ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire (2008). *Representações sociais do trabalho docente segundo licenciandos da UFMT*. Comunicação apresentada no VIII Congresso Nacional de Educação – Educere e III Congresso Ibero Americano de Violências nas Escolas da PUCPR, Curitiba, 4 a 7 de novembro de 2008. 1 CD-Rom.

BRASIL (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez.

CAMPOS, V. T. B. (2010). *Marcas indeléveis da docência no ensino superior*: representações relativas à docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior. São Paulo: Universidade de São Paulo. (Tese de Doutorado).

CAMPOS, Roseleana Fátima (2003). Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma no Brasil. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares. Porto, Portugal: Porto Ed.

CANDAU, V. M. (1983). *Ensinar e aprender*: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1998). *Declaração Mundial sobre educação para todos:* Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990. UNESCO. Retirado de < http://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 18 jan. 2011.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, de 10 de junho. Retirado de http://unesdoc.unesco.org. Acesso em: 25 nov. 2009.

CUNHA M. I. (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM.

DINIZ-PEREIRA, J. E. (2008). Modelos Críticos de Formação docente: a experiência do MST. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. e ZEICHNER, K.M. (orgs.) *Justiça social: desafio para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.

DOISE, W., SPINI, D., JESUINO, J.C., NG, S.H., EMLER N. (1994). Values and perceived conflicts in the social representations of human rights: feasibility of a cross-national study. *Swiss Journal of Psychology; v.*53 n.4, p.240 – 251.

ENGUITA, M. F. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedago.

FONSECA, G. G. (2001). *A representação social do papel do educador no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia 1997/2000*: histórias e perspectivas. Uberlândia, UFU, Programa de Mestrado em Educação, 201p.

FREIRE, P. (1980). *Pedagogia do oprimido*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura)

FREIRE, P. & HORTON, M. (2003). *O Caminho se faz Caminhando*. Conversas *sobre Educação e Mudança Social*. Petrópolis: Vozes.

GÓMEZ, A. P. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professore como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) (1995). *Textos em Representações Sociais.* 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

JODELET, D. Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVI, S(ed). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1988.

JODELET, Denise (1993). "Representações Sociais: um domínio em expansão". In: JODELT, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro UFRJ - Faculdade de Educação.

MCDONALD, M. (2008). Desafios para implementação da justiça social na formação de professores. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. e ZEICHNER, K.M. (orgs.) *Justiça social: desafio para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.

MOSCOVICI, Serge. (1978). *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

MOSCOVICI, S. (2003). O fenômeno das Representações Sociais. In.: *Representações Sociais:* investigações em Psicologia Social. Traduzido por Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 29-109.

MOULE, J. (2008). Justiça social na formação docente: fardo invisível para o professor de cor. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. e ZEICHNER, K.M. (orgs.) *Justiça social: desafio para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.

NOVAIS, G. S. (2005). ***A*** *participação excludente na escola pública: um estudo das representações de educadoras sobre aluno(a), escola e prática pedagógica*. 269 f. Tese (doutorado). FEUSP, São Paulo.

NOVAIS, G. S. (2010). Formação docente e inclusão escolar: ensinando de um jeito que não aprendi? In: NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. (Orgs). *Formação docente e práticas pedagógicas:* olhares que se entrelaçam. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG. p.185-208.

PATTO, M. H. S. (2008). Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. *Deficiência e escolarização*: *novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, p. 25-42.

PAULA, G. F.(2005). *A indisciplina e suas representações no cotidiano escolar*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia (Dissertação de Mestrado)

PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans lê métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.

PIMENTA, S. G. (2005). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. *Professor Reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez.

RODGERS, C. R. (2008). "A transformação da alma" – Aprendendo a ensinar para a justiça social: oprograma de formação de professores da Escola Putney (1950 – 1964). In: DINIZ-PEREIRA, J. E. e ZEICHNER, K.M. (orgs.) *Justiça social: desafio para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.

SACRISTAN, J. G. (1995). Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA,A.F.B.(orgs.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes.

SPINK, M. J. P. (2004) O estudo empírico das Representações Sociais. In.: _____. (org.). *O conhecimento no cotidiano:* As Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, p. 85-108.

SOUZA SANTOS, B. de. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.

TARDIF, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação***,** n. 13, p. 5-24, jan.-fev.-mar.-abr.

TARDIF, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes.

ZEICHNER, K. M. (2003). Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L.. *Formação de educadores:* desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP.

ZEICHNER, K. M. (2008). Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. e ZEICHNER, K.M. (orgs.) *Justiça social: desafio para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.

6.21.

Título:

Ser ou não ser professor: dilemas da formação para a docência no ensino superior brasileiro

Autor/a (es/as):

Campos, Vanessa Therezinha Bueno [Universidade Federal de Uberlândia]

Resumo:

As reflexões sobre a formação pedagógica do professor do ensino superior, apresentadas nesse artigo foram organizadas a partir de uma pesquisa realizada no período de 2006 a 2011; objetivou-se apreender nas representações de pós-graduandos, de instituições federais de ensino superior brasileiras, os sentidos e os significados da docência no ensino superior. Para proceder a análise das representações dos pós-graduandos tomou-se como referência a teoria das representações e o método genealógico de Henry Lefebvre (1983). Os dados foram coletados através de três instrumentos: questionário, entrevistas e observações de atividades docentes. Foram enviados 2.117 questionários à pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior em todo território brasileiro. Desse total retornaram 980 questionários, sendo respondidos por 632 mestrandos e 348 doutorandos; os dados dos questionários foram complementados por entrevistas com 40 pós-graduandos de diversas áreas do conhecimento e

diferentes regiões no Brasil; foram observadas as atividades docentes de dois pós-graduandos em duas IES na região sudeste no Brasil. A teoria das representações e o método genealógico de Henry Lefebvre (1983) subsidiaram a análise dos dados. A análise revelou que a docência no ensino superior brasileiro amalgama-se numa teia de significados históricos, sociais e culturais que condicionam sua concepção e estão refletidas nas representações discentes; nelas foi possível identificar a existência de um hiato entre o concebido e o vivido pelos pós-graduandos em relação a docência: a formação pedagógica. Considera-se imperativo pensar em políticas de formação para a docência no ensino superior brasileiro que contemplem a especificidade epistemológica deste nível de ensino, a formação pedagógica, que define, caracteriza e é imprescindível à profissão docente.

Palavras-chave:

Docência. Ensino Superior. Formação docente.

Introdução

A diversidade de concepções e enfoques presentes nas pesquisas e na literatura nacional e internacional, tem se configurado campo fértil para o aprofundamento na área temática da formação docente. As pesquisas sobre a formação de professores são instigantes, pois representam a oportunidade de pensar em diferentes elementos presentes nesse processo complexo. Nesse sentido, no contexto de amplas discussões sobre a formação do professor que atua no ensino superior, bem como sobre as condições pelas quais esses profissionais ingressam no magistério, destacam-se significativas reflexões sob os diferentes enfoques e paradigmas relativos a importância a assunção da profissão docente articulados a aquisição de conhecimentos pedagógicos e epistemológicos que definem e caracterizam a docência. Essas discussões geram tensões que se tornam cada vez mais explícitas nas instituições de ensino superior, pois o número de professores sem formação e experiência especifica para a docência que nelas ingressam tem aumentado significativamente.

Esse artigo foi organizado a partir de reflexões oriundas de uma pesquisa sobre docência no ensino superior, realizada no período de 2006 a 2010, que objetivou apreender nas representações discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* de instituições federais de ensino superior, de diversas áreas de conhecimento (segundo orientação do CNPq: ciências humanas, ciências saúde, ciências exatas e da terra, ciências agrárias, ciências sociais, ciências biológicas e engenharias) e de regiões

geográficas no Brasil (norte, nordeste, centroeste, sudeste e sul, os sentidos e os significados da formação para a docência no ensino superior[28].

A pesquisa foi organizada em três etapas: 1ª) consistiu na coleta de fontes históricas, nas quais foram recuperadas imagens com representações de docência no ensino superior que subsidiaram a análise da construção do conceito de docência no ensino superior desde a sua gênese – a universidade medieval; 2ª) refere-se ao levantamento dos dados empíricos do quadro coletivo das representações de pós-graduandos sobre docência no ensino superior; 3ª) consistiu na identificação, análise e compreensão das representações discentes a partir de duas categorias: (i) o que pensam sobre a docência no ensino superior; (ii) o que sabem e o que realizam como docentes do ensino superior.

As discussões, as analises e as reflexões apresentados nesse artigo são relativas aos dados obtidos na segunda etapa da pesquisa. Foram enviados 3.081 questionários à pós-graduandos (através de e-mails), sendo que deste total retornaram 980 respondidos. As entrevistas foram realizadas *on line* com o uso do *skipe* (programa que realiza ligações telefônicas e videoconferências pela *internet*) com 40 pós-graduandos, dos quais foram selecionados dois mestrandos e dois doutorandos das diversas áreas do conhecimento (com e sem experiência docente no ensino superior) de cada região geográfica do Brasil. Do grupo de entrevistados foram selecionados dois pós-graduandos que trabalham como professores em cursos de graduação de instituições de ensino superior da rede privada na região sudeste.

Os dados obtidos no questionário permitiram identificar e caracterizar os pós-graduandos e encontrar "pistas" sobre docência no ensino superior. Já o material coletado através das entrevistas abriu espaço para compreender, nas linhas e nas entrelinhas do discurso discente, as especificidades da docência. As representações dos professores que cursavam a pós-graduação também puderam ser apreendidas durante as observações de campo. Foi na sala de aula, espaço onde a principal atividade docente se manifesta que as representações sobre docência no ensino superior ganharam cores, assumiram formas, expressaram-se em ações.

A teoria das representações e o método genealógico propostos por Lefebvre (1983) possibilitaram desvendar as condições por meio das quais as representações sobre docência no ensino superior se formam, tendo em vista tanto seu caráter retrospectivo como prospectivo, uma vez que as

[28] Recorte da pesquisa de doutorado "Marcas Indeléveis da Docência no Ensino Superior" (Campos, 2010), realizada com o apoio da FAPEMIG, no período de 2006 a 2011.

representações se engendram e se modificam conservando o gérmen de sua origem e apontando o devir.

A análise dos dados balizada pelo referencial teórico revelou a existência de um hiato entre o concebido e o vivido pelos pós-graduandos em relação à docência, tanto os que têm experiência como docentes no ensino superior como aqueles que ainda não são professores. Os mestrandos e doutorandos admitiram que não "dominam" conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente, apesar de considerá-los importantes à docência. Seus depoimentos revelaram uma "naturalização" da docência, ou seja, a docência é "aprendida" a partir da experiência discente, inspirada em antigos professores.

A partir da pesquisa realizada depreendeu-se que a formação para a docência no ensino superior amalgama-se em uma teia de significados que condicionam a sua concepção e, consequentemente, não é possível refletir sobre a docência vivida e concebida sem considerar a formação pedagógica específica enquanto dimensão imprescindível à profissão docente.

A formação para a docência no ensino superior brasileiro: impasses, dilemas e perspectivas

E toda a humana docência

para inventar-me um ofício

ou morre sem exercício

ou se perde na experiência…

(Meireles, 1982)

Historicamente a questão da formação de professores tem sido alvo de inúmeras preocupações e objeto de diferentes pesquisas. Trata-se de uma questão essencial às sociedades, permeada por discussões complexas que se estendem desde a natureza quanto às finalidades e princípios que norteiam os cursos que se ocupam em formar professores. Diante dessa problemática, os desafios que se colocam à formação, constituem-se, segundo Sá-Chaves (2001, p. 89), em:

> *[...] reflexão pessoal e coletiva, enquanto processo e instrumento de conscientização progressiva, de desenvolvimento continuado e partilhado, de persistência na investigação constante, enquanto fonte de novos informes, de crença, de algum modo sublime, na hipótese de o homem vir a descobrir-se e a encontrar-se com a sua própria humanidade (SÁ-CHAVES, 2001, p. 89).*

Considera-se a docência, independente do nível de ensino em que ela aconteça, uma ação humana. Reconhecer a dimensão humana da docência é admitir, assumir que ela se constitui histórica e socialmente e, por conseguinte, é parte integrante da identidade profissional do professor; é a "humana docência, onde ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado para sermos humanos" (ARROYO, 2000, p.41).

As discussões sobre a importância e o significado da formação e do desenvolvimento profissional dos professores que atuam na educação superior, nos últimos anos tem se destacado pela diversidade de concepções e enfoques presentes nas pesquisas e na literatura nacional e internacional. Esses estudos destacam sobremaneira a urgência de (re)significar os processos formativos a partir dos conhecimentos pedagógicos, inerentes e necessários à profissão docente. Considera Cunha (2008) que a docência na educação superior é uma atividade complexa e, por conseguinte, como assevera Cunha

> *[...] Só quando for reconhecida essa complexidade, poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal exige capacidades para enfrentar situações não previstas. (CUNHA, 2008, p.466).*

Do ponto de vista da Lei de diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96, a formação inicial do professor universitário, ou aquela que antecede o ingresso do profissional no magistério do ensino superior, deve ocorrer em nível de pós-graduação, preferencialmente em programas de mestrado e doutorado, sendo entendida, nesse contexto, como "preparação" para o exercício docência nesse nível de ensino. Nesse sentido, ainda, o título de notório saber supre a exigência do título acadêmico. Embora importante, a existência desse dispositivo que assegura uma "preparação" mínima para o exercício da docência superior não tem garantido, em termos práticos, a formação necessária para tal tarefa. A palavra "preparar" empregada para designar a forma como tal profissional será formado carrega certa superficialidade e descompromisso (BRASIL, 2003).

A pouca preocupação com a formação para a docência pôde ser identificada entre os dados encontrados na pesquisa, ora relatada. Observou-se que dos 980 dos pós-graduandos que responderam ao questionário, 946 deles declararam que estavam cientes de que curso de pós-graduação *stricto sensu* os habilitaria profissionalmente o exercício da docência no ensino superior. Do total de 980 pós-graduandos, 38% afirmaram que pretendiam exercer a docência no ensino superior e 16% fazia mestrado ou doutorado para melhor qualificarem-se como pesquisadores e

como professores. Entretanto, do total geral, 61% de mestrandos e doutorandos disseram que os cursos de pós-graduação, nos quais estavam matriculados, não ofereciam disciplinas pedagógicas ou correlatas à formação docente. Como não há exigência de uma formação específica para o exercício da profissão docente no ensino superior, são esperados, desse docente, conhecimentos e perfil de pesquisador (CAMPOS, 2010).

Nessa perspectiva, é a cultura "[...] de tomar a formação de pós-graduação *stricto sensu* como fundante da carreira universitária, explicitando a representação de um perfil de professor e, certamente, dos saberes que são valorizados na sua formação" (CUNHA, 2008, p. 470).

Os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas permitem afirmar que são raros são os cursos de pós-graduação *stricto sensu* que oferecem disciplinas relacionadas à Docência no Ensino Superior e/ou o Estágio Docência Ensino Superior (obrigatório para estudantes bolsistas), sejam eles realizados em práticas de observação ou estudo de conteúdo teórico; e os que possuem, em grande maioria, apresentam carga horária restrita e geralmente não obrigatória aos pós-graduandos. Por exemplo, de acordo com a declaração de um aluno entrevistado, de uma Instituição Federal de Ensino Superior da região sudeste, o curso de Mestrado em Ciência da Computação apresentava, no período investigado, como objetivo principal conferir títulos de Mestre em Ciência da Computação; a proposta do Programa de Pós-Graduação era qualificar profissionais para atuarem nas áreas de ensino e pesquisa, entretanto, a única disciplina que evidenciava relação com a formação docente era o Estágio Docência na Graduação como uma atividade curricular obrigatória apenas para bolsistas de agências que assim o requerem. O estudante deverá atuar em atividades de ensino no Curso de Bacharelado, em Ciência da Computação sob supervisão de seu orientador, perfazendo um total de 15 horas-aula teóricas ou 30 horas-aula práticas no decorrer do período letivo (CAMPOS, 2010).

Os programas de pós-graduação, em especial os *stricto sensu*, embora possam explicitar nos seus objetivos a preparação para docência, notadamente articulam-se na formação de pesquisadores para áreas especificas. Tanto é assim que, no conjunto das atividades oferecidas e requisitos dos programas, os estudos sobre a prática e o próprio exercício da docência ocupam espaço muito limitado. Em geral, a "preparação" para docência fica a cargo de uma única disciplina (quando ela é oferecida), denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 64 horas/aula. Apesar do irrisório numero de aulas, no conjunto das atividades previstas nos programas de pós-graduação, essa disciplina ocupa, segundo os dados encontrados na pesquisa, um importante papel na inserção dos professores da educação superior e

nos estudos pedagógicos, embora a expectativa inicial dos pós-graduandos estivesse mais centrada em métodos e técnicas.

Anastasiou e Pimenta (2002) consideram que apesar da pouca carga horária dessa disciplina, são os únicos momentos de reflexão "sobre seu papel [do professor], sobre o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, a avaliação, a realidade onde atuam" (ANASTASIOU e PIMENTA, 2002, p.108).

Já Morosini (2000) considera que uma única disciplina, por si só, não "prepara" e sequer forma o professor para atender às exigências das Instituições de Ensino Superior brasileiras: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Os pós-graduandos que têm experiência docente no ensino superior responderam, nas entrevistas, que se consideravam pouco capazes de articular o ensino, a pesquisa e a extensão nas instituições públicas de ensino superior – em função das inúmeras exigências administrativas e burocráticas – e, principalmente nas particulares, pois a dedicação é exclusiva ao ensino.

Veiga (2006) defende a formação do futuro universitário articulando conhecimento da área especifica e conhecimentos pedagógicos para que eles possam compreender e realizar, efetivamente, um trabalho que contemple a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, indispensável à atividade reflexiva e problematizadora e inerente a docência.

A docência também foi considerada pelos pós-graduandos como uma atividade inerente ao processo educativo realizado tanto na educação básica quanto na educação superior. Entretanto, com relação a "formação de professores", a concepção deles, em geral, restringiu-se a formação para magistério na educação básica. Poucos identificaram e defenderam a importância da formação docente no ensino superior, como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo supérfluo, ou mesmo, desnecessário. Tal representação evidencia, por um lado, o desconhecimento sobre as especificidades do trabalho docente e, por outro, a desvalorização do conhecimento pedagógico (CAMPOS, 2010).

De acordo com Anastasiou e Pimenta (2002), a maioria das instituições de ensino superior no Brasil, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico sobre processo de ensino/aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. As autoras avaliam que os pesquisadores dos vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas, etc.) e os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades

e por razões e interesses variados; trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes não se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los (ANASTASIOU E PIMENTA, 2002).

Com relação ao aprendizado da pratica docente constatou-se que, a partir dos dados da pesquisa, os pós-graduandos que declararam ter experiência como professores no ensino superior, referem-se a dois momentos: a experiência em sala de aula como alunos e como professores. Segundo as representações dos mestrandos e doutorandos a linha que separa essas duas experiências é muito tênue (CAMPOS, 2010).

Nas representações dos pós-graduandos foi possível identificar certa "naturalização" da docência, ou seja, a docência é "aprendida" a partir da experiência discente, inspirada em antigos professores. Tal representação revela a seguinte premissa: se todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas, lhes é, consequentemente, possível apreender visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. A naturalização da docência, de acordo com Cunha (2006) refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência.

> *O ensino, especialmente o ensino de graduação é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores (CUNHA, 2006, p.258-259).*

Os mestrandos e doutorandos, que exercem a atividade docente, tanto na rede pública como privada de ensino superior declaram que aprenderam "na marra a dar aulas". Afirmaram que as aulas que conseguiam programar eram a "imagem e semelhança" das aulas que haviam tido na graduação. Outros relataram que foram aprendendo a "dar aulas" a partir das primeiras experiências, no convívio com seus pares e pela repetição de ações vivenciadas como alunos (modo de agir, falar, vestir, organização do trabalho, etc.). Esse aprendizado não é fruto de processos de formação específica para a docência; é, muito mais, resultado da acumulação representações de docência que a eles se agregam por meio das experiências escolares vividas e que se transforma em saber a ser utilizado na hora em que são desafiados a ensinar de maneira sistematizada (CAMPOS, 2010).

No caso dos pós-graduandos entrevistados, estas experiências são a principal, se não as únicas fontes de formação inicial para a docência e é com base nelas que pensam então estar "preparados" para iniciarem suas carreiras. Apesar de acreditarem estarem "aptos" para assumirem a docência, os pós-graduandos bacharéis nas diferentes áreas do conhecimento, com experiência docente, foram unânimes ao declararem que aprenderam a ser professores de forma drástica, pois não tiveram "oficialmente" nenhum contato com conhecimentos pedagógicos na graduação e na pós-graduação. Não obstante, pós-graduandos da área das ciências exatas declaram que haviam trabalhado como professores, em disciplinas como matemática, física e química no ensino médio de escolas da rede particular de ensino, apesar de não terem nenhuma formação que os habilitasse, pedagógica e legalmente, para exercerem a docência nesse nível de ensino (CAMPOS, 2010).

Já os mestrandos e doutorandos que tinham experiência docente no ensino superior e que cursaram licenciaturas, relataram que aprenderam a ensinar a partir das experiências cotidianas em sala aula. Foram categóricos ao afirmarem que o curso de licenciatura mal os preparou para o exercício da docência na educação básica. Assumiram que pouco se dedicaram às "disciplinas pedagógicas" e equivocadamente associaram conhecimentos pedagógicos com Didática e esta com técnicas de ensino, como se fossem a mesma coisa. Atribuíram as dificuldades enfrentadas no exercício da docência ao desinteresse dos alunos, aos problemas organizacionais das instituições e a baixa valorização econômica e social da docência (CAMPOS, 2010).

Anastasiou e Pimenta (2002, p. 190-196) afirmam que a formação atualmente oferecida aos pós-graduandos os separa de qualquer discussão sobre a dimensão pedagógica da formação para a docência no ensino superior, desconsiderando, inclusive, que os elementos-chave do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar, e elaboram uma comparação entre as características dos elementos constituintes de cada atividade. As autoras salientam que, para além da docência, espera-se dos professores seu envolvimento na administração e gestão em seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e financiamento, não apenas no seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação, aspectos que, de maneira geral, não são contemplados no processo de formação profissional do docente do ensino superior.

Não obstante a lacuna nos programas de pós-graduação das Instituições de Educação Superior, em relação à formação docente, atualmente muitos profissionais das mais diferentes áreas buscam a docência no ensino superior como uma forma alternativa e/ou conjugada de inserção no mercado de

trabalho. Apesar da legitimidade dessa busca, a vivência com a prática docente no âmbito do ensino superior, ao ocorrer de maneira informal sem a devida apropriação de conhecimentos didático-pedagógicos, pode se revelar difícil e problemática, levando à insatisfação em relação à própria prática docente. Essa experiência negativa tende a suscitar um sentimento de fracasso e desânimo ou instigar o professor iniciante a rever sua concepção de docência, frente às inúmeras situações e desafios vivenciados no cotidiano da sala de aula.

Da análise do conjunto de dados apresentados é possível afirmar que a prática, por si só, não supre o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória e não oferece, de forma sistematizada e articulada, a base de conhecimentos que o professor necessita para ensinar, assim como para continuar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. O trabalho docente deve ser considerado em sua totalidade, pois não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento (CAMPOS, 2010).

Considera-se que docência no ensino superior requer formação profissional para seu exercício, ou seja, conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de conhecimentos e habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade, porque compete ao professor duas responsabilidades básicas: formar profissionais para diversificadas áreas de atuação, inclusive formar futuros professores para a Educação Básica e gerar conhecimentos em suas área de conhecimento.

Alguns doutorandos evidenciaram o desapontamento com a pouca ou inexistente preocupação dos programas de pós-graduação com a formação para a docência, no que se refere a formação pedagógica, tanto nos cursos de mestrado ou doutorado quanto no início de suas carreiras como professores nas instituições de ensino superior onde atuam. Acredita-se que esse é um ponto a ser explorado com a perspectiva da institucionalização de programas de formação para a docência tanto nos programas de pós-graduação *stricto sensu* quanto nas Instituições de Ensino Superior.

Acredita-se que uma “preparação” para docência no ensino superior é insuficiente, assim como é insuficiente que a formação profissional do professor restrinja-se ao conhecimento específico de sua área de estudos e atuação. É preciso mais! Ser bacharel, licenciado, especialista, mestre, doutor e pós-doutor não garantem a assunção de uma profissão que tem campo epistemológico específico que orienta e configura o seu saber e o seu fazer docente. Considera-se essencial que as atividades formativas para a docência do ensino superior precisam estar vinculadas a cursos de pós-graduação, tal como exige a LDB 9394/96, mas que de fato contribuam para a formação de docentes conscientes de sua atuação como professores, como profissionais, como formadores de outros

profissionais. Entretanto, partir das evidencias encontradas na pesquisa de doutorado, pode-se aferir que o ideário e as teorias pedagógicas ainda não são prioridade nos cursos responsáveis pela formação para a docência no ensino superior. É necessário (re)pensar a formação dos docentes do ensino superior que contemple a especificidade epistemológica deste nível de ensino, sem a qual, a docência em seu sentido *lato* e *stricto* se perde, da mesma forma como se perdeu o sentido e o significado da formação docente na pós-graduação. Instaura-se uma lacuna, um hiato e, consequentemente, a marca humana da docência no ensino superior se perderá.

Considerações Finais

Ao longo do texto destacou-se a pouca importância direcionada à formação pedagógica nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O referencial teórico estudado e os dados encontrados na pesquisa realizada permitem afirmar que, tanto no âmbito legal quanto na dimensão histórica e cultural, a formação foi substituída pela preparação para a docência no ensino superior. Entretanto, essa preparação não acontece de fato, pois os conhecimentos pedagógicos específicos à formação para a docência do ensino superior não estão presentes nos cursos de pós-graduação.

A formação para a docência ainda acontece de forma tácita e artesanal. Os conhecimentos específicos da docência são considerados desnecessários, pois os saberes da experiência discente são mais valorizados. Portanto, a formação pedagógica é preterida e é um hiato na formação e na profissionalização do professor do ensino superior brasileiro. Indicam a fragilidade na construção e constituição da identidade docente no ensino superior.

É necessário que a docência no ensino superior, ainda representada pelo dom, pelo sacerdócio, pela vocação ou inspiração divina ou a docência fundada na lógica humana cristalizada na retórica esvaziada sejam superadas. É preciso que a docência seja compreendida enquanto profissão, como prática social concreta, que é também a prática pedagógica na sala de aula e para além dela. O que um professor é está diretamente relacionado àquilo que faz e às suas experiências de vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens.

Não se postula o afastamento da formação dos conhecimentos específicos de área de atuação; pelo contrário, defende-se a possibilidade de se agregar a esses fundamentos um referencial, com campo epistemológico próprio e que contemple a formação pedagógica. Assim, a formação do docente para atuar no ensino superior deverá articular o que é próprio da função docente com a realidade do trabalho da área especifica e para além dela, possibilitando que situações de trabalho se convertam simultaneamente em situações de formação, pois a compreensão do conhecimento, de como ele é

produzido, a quem se destina e a maneira como é socializado, bem como as mudanças que provoca na vida das pessoas devem constituir procedimentos de análise crítica nas ações do professor porque a concepção de conhecimento que ele tem, deve ultrapassar o âmbito de suas experiências constituídas na sala de aula e dos conteúdos específicos de sua área de atuação.

É certo que há algumas iniciativas pontuais nesta direção, mas ainda faltam políticas educacionais consistentes que de fato valorizem a formação inicial e continuada do docente do ensino superior.

Isso exige disponibilidade, ousadia, mudança e superação de conflitos e contradições. Como fazer?

Insistir e investir na formação e na (re)valorização da docência!

Espera-se que as reflexões apresentadas nesse artigo somem-se a outras pesquisas já realizadas e contribuam para ampliar as reflexões teórico-metodológicas sobre a docência no ensino superior, enquanto um campo de profissional com estatuto firmado no ideário pedagógico e que de fato respeitem as peculiaridades e singularidades da formação da docência para o ensino superior.

Referências Bibliográficas

ANASTASIOU, Léa C. & PIMENTA, Selma G.(2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.

ARROYO, Miguel (2000). *Ofício de Mestre*. Petrópolis: Vozes.

BRASIL (2003). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96*. Rio de Janeiro: DP&A.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno (2010). *Marcas indeléveis da docência no ensino superior*: *representações relativas a docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior*. Tese Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CUNHA, Maria Isabel da (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32.

CUNHA, M. I. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão (2008). *Anais XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 14. 2008. Porto Alegre. Recife: Edições Bagaço, v. 1. p.465-476.

LEBEFVRE, H.(1983). *La presencia y la ausencia: contribuición a la teoria de las representaciones.* México: Fondo de Cultura Económica.

MEIRELES, Cecília (1982). *Viagem - Vaga música*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

MOROSINI, Marília Costa (2000). *Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação*. Brasília: Inep/MEC, p. 11-20.

SÁ-CHAVES, Idália (2001). Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. In: ALARCÃO Isabel (org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade***.** Porto Alegre: ArtMed.

VEIGA, Ilma (2006). *Docência Universitária na Educação Superior*. Retirado em Janeiro, 14 de 2011 de http://www.naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior.

6.22.

Título:

História de leitura: o que leem os professores universitários?

Autor/a (es/as):

Cardoso, Rosimeiri Darc [Faculdade de Apucarana]

Resumo:

Durante a formação nos cursos de graduação e em programas de pós-graduação, a leitura acompanha os professores universitários, tornando-se sua companheira. Contemplando as atividades acadêmicas, a leitura torna-se fundamental, já que sempre passamos pela leitura antes de realizar as produções escritas e outras atividades. Por outro lado, a história de vida de cada um revela quais motivos o impulsionaram à leitura ou o afastaram dela. Verificamos que muitos docentes acabam relegando a leitura a um segundo plano, tendo em vista as várias atividades relacionadas com a docência, fazendo apenas as leituras necessárias ao bom desempenho em sala de aula. Neste caso, não é dada oportunidade para outros tipos de leitura, quer para aquisição de novos conhecimentos ou ainda para deleite. A ideia central da pesquisa foi verificar os fatores que levam os docentes a se afastarem da leitura e trabalhar as fragilidades

apresentadas pelos profissionais da educação superior, a fim de verificar em qual momento a leitura deixou de ser prazer a passou a ser vista apenas como obrigação para o bom desempenho docente. A pesquisa tomou como base a metodologia da história oral, utilizando-se de questionário para coleta de dados. Foram entrevistados 58 professores que relataram desde seu contato com a leitura na infância, passando pela formação de professores até sua prática de leitura atual. Os resultados demonstraram que o contato inicial com a leitura não foi frutíferos, fato que perdurou nos demais anos de escolarização, sendo marcante na vida profissional, uma vez que os respondentes informaram que têm dificuldade em realizar leituras que não sejam obrigatórias para o desempenho profissional. Destacamos a importância na realização da pesquisa tendo em vista a necessidade de se formar leitores e ainda professores leitores.

Palavras-chave:

História de leitura; Formação docente; Leitura.

Considerações iniciais

O professor de hoje apresenta um perfil muito diferenciado, considerando-se as inovações que estão sendo introduzidas na sala de aula, alterando também sua forma de ler e continuar seu processo de formação. Diante desse cenário, muitos professores não mantêm mais a prática da leitura, alegando não haver mais tempo para atividades de lazer, tendo em vista o comprometimento de suas atividades profissionais. Por vezes, esta prática tão necessária acaba sendo substituída por rápidas consultas a sites que podem auxiliá-los em sala de aula.

Também é importante destacar que a internet possibilitou o acesso às mais diversas obras da literatura mundial, da mesma forma que proporcionou a produção de resumos de obras em larga escala. Neste contexto, cabe ao docente ser incentivador da leitura de diferentes gêneros de textos, em especial os literários, visando resgatar o encanto que as boas obras proporcionam. Todavia, o professor só poderá desenvolver este trabalho se constituir-se também em leitor, não só de leituras das quais necessita para sua atividade profissional, como também de leituras que proporcionem contato com a estética literária, possibilitando-lhe posicionar-se frente a fatos, ideias, e às mais diversas correntes literárias.

Para Lajolo (1984), o professor não leitor tem grande chance de ser “um mau professor”. Parte-se do entendimento de que somente um professor leitor terá o cuidado em proporcionar ao seu aluno experiências com leituras significativas de um passado que necessita ser resgatado. Na mesma linha

de raciocínio, Rocco (1999, p. 101) afirma que “se o professor não se revelar um leitor, ele jamais conseguirá trabalhar com leitura”.

Levando em conta essas considerações, este artigo se propõe a apresentar o resultado de uma pesquisa realizada na cidade de Apucarana-PR, com professores universitários visando verificar os fatores que levam os docentes a se afastarem da leitura e trabalhar as fragilidades apresentadas pelos profissionais da educação superior, a fim de verificar em qual momento a leitura deixou de ser prazer a passou a ser vista apenas como obrigação para o bom desempenho docente.

A pesquisa tomou como base a metodologia da história oral, por meio de entrevistas orientadas por questionário preparado previamente, tendo como função apenas de norteador do diálogo estabelecido. É importante dizer que os entrevistados tiveram liberdade para não responder as questões quando não se sentiam à vontade, bem como iam além do solicitado pelas perguntas, trazendo à tona fatos e lembranças significativas para eles.

Segundo pesquisas feitas durante o desenvolvimento deste trabalho, outros trabalhos semelhantes a este foram realizados em outros municípios e os resultados demonstraram, entre outros aspectos, que os eventos iniciais do contato com a leitura foram traduzidos segundo a posição que os sujeitos ocupam no momento. Segundo Amado (1995), as narrativas das histórias de leitura dos sujeitos e as análises possíveis destes relatos podem ser entendidas como possibilidades de versões da atualidade, não podendo ser vistas como únicas ou estáticas. Isto significa que no processo de reconstrução das lembranças, os sujeitos não apenas rememoram o vivido, mas atribuem a ele novos significados a partir das posições que hoje assumem socialmente.

Neste sentido, a elaboração de histórias de eventos acontecidos na infância será lembrado pela memória adulta a partir de estímulos recebidos ao longo do tempo. Por isso, é comum utilizar-se de elementos nomeados de “disparadores de memória” ou “muletas da memória”, que são objetos ou lembranças apresentados como situações que trazem à tona os eventos vividos, em função de sua importância, como fotografias, acervos antigos, pequenos textos produzidos pelos entrevistados, entre outros.

Em especial, nesta pesquisa, não foram utilizados objetos para ativar a reconstrução dos eventos de leitura. Os professores foram inquiridos a partir de um conjunto de perguntas elaboradas em função de 3 aspectos: o perfil docente; suas memórias de leitura (e avaliação delas); e a prática da leitura que desenvolve na atualidade. O questionário teve como objetivo demonstrar a importância na formação docente de um contato inicial com a leitura muito significativo, a fim de confirmar a hipótese de que o professor é um mediador por excelência na formação de leitores, em função de seu contato com a leitura e a significação atribuída a ele.

O professor Universitário: entre o formar e formar-se

As instituições de ensino superior contribuem de maneira decisiva para o desenvolvimento de um país, razão pela qual a sociedade mantém-se atenta ao que acontece nos grandes centros universitários. Como sujeito que vive cercado por descobertas e pela inovação, os professores tornaram-se agentes responsáveis pelo diálogo entre universidades e sociedade, os quais, neste contexto, devem apropriar-se permanentemente do conhecimento produzido, em razão da função que desempenham.

Em faculdades isoladas, a produção de conhecimento por meio da Pesquisa é mais restrita, entretanto, o professor que atua nessas instituições deve constantemente buscar novos conhecimentos, em especial, pela necessidade de formação, que, neste nível de ensino, é essencial. Segundo Prazeres (1989), em seu esforço por produzir e disseminar conhecimentos, torna-se fundamental para o professor o contato com dois subsistemas básicos de comunicação – o formal e o informal.

Estes subsistemas são alimentados por canais de informação múltiplos e bastante diversificados, em razão dos avanços, principalmente, nas áreas da informática e das telecomunicações. Esses canais variam consideravelmente quanto ao grau de eficiência e extensão da clientela e são usualmente classificados como canais formais, compostos por fontes de informação impressas, como livros, publicações periódicas, enciclopédias, revisões de literatura, bibliografias, entre outros; semiformais, que apresentam trabalhos pré-publicados, como teses, dissertações, relatórios técnicos, relatórios de pesquisa, comunicações, resumos científicos, entre outros; informais, compostos por comunicações interpessoais efetuadas em conferências, congressos, seminários e até mesmo em grupos de discussão, mediados pela rede; e intermediários, que são responsáveis pela preservação, organização e disseminação da informação registrada, como as bibliotecas, os arquivos, os centros de documentação e informação, entre outros.

É nesse contexto, cercado por mudanças tecnológicas, como facilitador do diálogo entre sociedade e universidade, produtora do conhecimento, que se encontra o professor. Na busca pelas informações necessárias à sua prática docente, o professor coloca em ação sua competência leitora. Entretanto, sabe-se que este sujeito, como qualquer outro profissional, não está envolvido apenas com sua profissão, outras necessidades emergem, como por exemplo, o lazer, o entretenimento, o autoconhecimento. Por meio desse conhecimento, é possível investigar os fatores que contribuem para que a prática da leitura realizada pelos docentes seja feita com qualidade e com prazer.

A sociedade, diante deste cenário, vê a leitura como vinculada à educação do ser humano, quer sistemática quer assistemática, envolvendo sempre dois fatores fundamentais: formação e informação (SILVA, 1995). Para o autor, não é possível imaginar um sistema educacional em que a leitura não se faça presente, tendo em vista que apresenta ao leitor as atitudes, valores, crenças que são instituídos socialmente. Ao atribuir à leitura esta importância, reconhecendo-a como instrumento formador, o livro ou outra forma de escrito conduz o sujeito a buscar o conhecimento de si próprio e do mundo que o cerca.

Vale ressaltar que os discursos proferidos devem ser relacionados com o "lugar" de onde eles partem, o que significa dizer que os participantes deste estudo têm uma peculiaridade que não deve ser desconsiderada: são indivíduos com alta competência para a leitura e a escrita, sendo certo que ler e escrever constituem parte inerente e substancial da profissão de professor. Neste contexto, cercado por uma comunidade também de leitores, "partilham saberes e habilidades, gostos, preferências e hábitos relacionados à cultura da escrita e da leitura" (DAUSTER et al, 2007, p. 125).

É nesta perspectiva, considerando a instituição de ensino superior como ambiente de produção, disseminação de saberes, em que o professor, como sujeito em formação e também como formador encontra-se com a atividade da leitura. Por vezes, lendo para sua formação; em outras, lendo para formar. Contudo, ainda há outras leituras, outros momentos e ainda outras necessidades leitoras a serem satisfeitas, cujo espaço e tempo, para muitos, não foi encontrado.

O Diálogo com os Professores

Tendo em vista o contexto de pesquisa apresentado, seguem-se as discussões levantadas a partir do estudo das entrevistas realizadas. É importante mencionar que as considerações feitas neste artigo representam um recorte de uma pesquisa mais abrangente que envolve não só professores universitários como também professores da Educação Básica e professores em formação de um Curso Profissionalizante em nível médio do município de Apucarana-PR, cujos dados configuraram a elaboração do relatório de Estágio de Pós-doutoramento na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Marília, sob a orientação da Professora Dra. Maria do Rosário Longo Mortatti.

Ainda para situar o leitor, cumpre esclarecer que os professores participantes atuam na cidade de Apucarana que conta hoje com duas instituições de ensino superior particulares, uma municipal, uma estadual e uma federal. Os professores atuam em cursos distintos, sendo adotado como critério de inclusão, ser docente de curso de licenciatura, restringindo-se, nestas instituições, aos cursos de

Matemática (4 docentes), Ciências Biológicas (8), Química (4), Pedagogia (24), Letras (12) e Filosofia (6).

Perfil dos docentes

Os docentes participantes pertencem à faixa etária entre 25-35 anos (28); 36-45 anos (15); e 46-55 anos (15). Nesta faixa de idade, encontram-se professores que pertencem ao quadro de docentes da Educação Superior por um período que compreende 5 a 10 anos (18); 11 a 15 anos (36); e 16 a 20 anos (4).

Verifica-se que mais da metade dos docentes, enquadra-se na faixa etária de 36 a 50 anos, o que pode significar que os eventos iniciais de contato com a leitura estão mais distantes na memória. Verifica-se, entretanto, que o tempo de magistério está fortemente marcado no período entre 11 e 15 anos, levando à conclusão de que possuem experiência no magistério. Quanto à formação, os participantes da pesquisa possuem Pós-Graduação *lato sensu* (28) e Pós-Graduação *strito sensu* (30), destes (22) possuem título de Mestre e (8) possuem título de doutor.

Considerando os cursos de formação dos docentes, a maior parte deles possui disciplinas em suas matrizes curriculares que abordam o tema do ensino da leitura com boa fundamentação teórica, como Letras, nas disciplinas de Prática de ensino e Linguística Aplicada ao ensino de Língua materna; e Pedagogia e Normal Superior com as disciplinas de Metodologia do ensino de Língua Portuguesa. Tal conclusão indica que os professores conhecem a importância da leitura e seu papel como formador de novos leitores.

Experiência Pessoal com a Leitura

Nesta seção, procurou-se verificar quais foram as experiências pessoais dos professores com a leitura, quando isso aconteceu e como foi esse contato. Observou-se que as respostas não se diferenciam em função do nível de formação, mas o contato com a leitura deu-se considerando dois fatores: a) Contato na família – os respondentes afirmaram que o primeiro contato aconteceu antes de ir à escola, incentivados pelos pais, em geral a mãe, que lia para os filhos. Alguns foram capazes de citar a primeira leitura, outros não; b) Contato na escola – muitos respondentes informaram que o contato com a leitura se deu nas séries iniciais; outros não informaram se aconteceu neste período, apenas que o contato se deu na escola.

De modo geral, houve a menção para os primeiros livros de leitura, como a *Cartilha Caminho Suave; Meu pé de laranja lima; O pequeno príncipe; João e Maria; Gibi da turma da Mônica; A*

bela e a fera; O patinho feio; Coleção Histórias Infantis; Chapeuzinho Vermelho; Cinderela; Aladim; entre outras obras de literatura brasileira, como *Clarissa, Iracema; Lucíola; O Guarani; Dom Casmurro; Memórias Póstumas de Brás Cubas.*

Pelos títulos citados, observa-se que o contato com a leitura na escola não se deu apenas nas séries iniciais, mas já em momentos avançados da escolarização. Quando o contato ocorreu nos primeiros anos escolares, é recorrente a presença da *Cartilha Caminho Suave*, dos Clássicos da Literatura Infantil, seguidos pelas Histórias em Quadrinhos. Quando ocorreu em séries mais avançadas, surgem os clássicos da Literatura Brasileira.

Nesta seção, também houve respostas indicando que o contato foi bom, apaixonante, sem citar se aconteceu antes ou depois de iniciar o período escolar. Entre as respostas que mencionaram o contato inicial com a leitura na escola, verificou-se que boa parte dos respondentes não tiveram boas experiências de leitura na escola e a justificativa recai nas condições atuais de falta de motivação à leitura e a realização de atividades valendo nota, como resumos.

A não participação da família no acesso à leitura decorreu da formação dos pais, grande parte formada por agricultores, que trabalhavam no campo e tinham pouco contato com os livros, o pouco que conheciam ficava restrito a livros de cunho religioso. Quando houve a participação dos pais, restringiu-se à ajuda nas lições de casa e no acompanhamento da vida escolar. Alguns respondentes afirmaram que a mãe contribuiu mais ativamente, porque lia para os filhos.

Quando inquiridos sobre a contribuição da escola na formação do leitor, os respondentes dividiram-se em dois extremos: contribuiu muito e não contribuiu. No primeiro caso, o incentivo foi dado para a leitura dos clássicos da literatura o que em geral aconteceu no Ensino Médio. Em casos mais específicos, como de professores com formação em Letras, a compreensão do sistema literário e sua relação com o contexto socioeconômico, cultural e filosófico de cada período contribuiu muito para atribuir significado a cada obra, bem como atendeu às expectativas dos leitores quanto à experiência de releitura dessas obras, já com outros olhares. Segundo eles, esta segunda leitura possibilitou a formação do gosto pela leitura e a construção de um repertório de leitura com base no período literário que mais interessava.

No segundo caso, o fato de a leitura ser obrigatória, comprometeu a formação do gosto, sendo constante a informação de que as leituras eram seguidas de elaboração de resumos ou atividades valendo nota. Além disso, mencionou-se o fato de que os livros a que eram obrigados a ler não despertavam o prazer de ler, ou seja, não interessam aos leitores.

Ainda nesta seção do questionário, foram inquiridos sobre o gosto pela leitura atualmente e a leitura mais recente. Boa parte dos respondentes afirmou que gosta de ler romances, best-sellers, livros relacionados à educação – em geral os que ajudam na solução de problemas cotidianos na escola, que funcionam como orientadores em questões como indisciplina, violência, déficit de aprendizagem etc. Entre os respondentes, quatro informaram que não têm um bom hábito de leitura e não mencionaram a leitura mais recente, apenas informaram que leem livros relacionados à profissão. A análise das respostas dos professores indica que o contato com a leitura na infância não foi suficiente para que os despertasse para o prazer de ler, mas levaram os respondentes a adotarem uma perspectiva leitora de ler por obrigação ou para buscar a solução de um problema – pessoal ou profissional – ou ainda para contribuir na atuação profissional.

Professores leitores

A terceira seção do questionário refere-se à prática de leitura que desenvolvem hoje, considerando sua atividade docente e outros interesses. É importante dizer que o presente artigo aborda a prática da leitura, todavia, todos os entrevistados desenvolvem a escrita de textos, tendo em vista que são professores que buscam a qualificação por meio de mestrado e doutorado (dos 28 participantes com Especialização, 19 deles estão buscando a aprovação em Programas de Mestrado; dos 22 mestres, 12 estão participando de Programas de doutorado), considerando-se que muitos ainda são professores especialistas. Este fato reforça a ideia de que todos realizam a leitura, com grande enfoque na busca de conhecimento.

Ainda que pareça uma informação desnecessária, vale mencionar que alguns professores (21) afirmaram que se consideram consumidores de livros, no sentido de que compram muitos livros. Esta necessidade está relacionada à qualificação, pois todos eles estão em programas de pós-graduação *strito sensu*. A cada viagem para as aulas, relatam que não há como voltar para casa sem pelo menos dois livros na bolsa. O interessante é que esse consumo não significa que fazem essas leituras, mas sentem necessidade de ter os livros por perto, como se a qualquer momento fossem precisar e não conseguem assimilar a ideia de não terem o exemplar.

Também foi muito comum ouvir relatos de que muitos professores não realizam leituras utilizando o computador. Para esses professores, o contato com o objeto impresso é essencial, assim como é importante manter uma biblioteca atualizada, seja para uso pessoal ou mesmo para empréstimo aos alunos ou outros professores. Da mesma forma, para eles, a escrita, ainda que seja feita no computador, passa primeiramente por um planejamento ou elaboração de roteiro manuscrito. Também relataram que esses escritos são objetos de leitura posteriormente, sempre retornam a eles.

Dauster et al (2007, p. 123) afirmam que a “aquisição de livros é um ato que simboliza um padrão de consumo e um estilo de vida. É interessante frisar que os livros representam um "bem" cultural, imaterial e muito estimado”. Esta é uma faceta deste universo, ou seja, o valor dado à própria produção ou a produção intelectual como valor, o prestígio da obra realizada que representa uma distinção (BOURDIEU, 1979) no campo disciplinar e entre os pares, meta a ser alcançada e, alvo de investimentos consideráveis.

Além dos livros, quando buscam a qualificação profissional, os docentes fazem uso de publicações de eventos científicos, informações provenientes de contato com outros pesquisadores, como relatórios de pesquisa, teses, dissertações, artigos. Cerca de 60% desses docentes afirmam que o contato com outros docentes, até mesmo em uma conversa informal, sempre são produtivos, mesmo que não tenham textos para empréstimos, fazem indicações que são valiosas.

Dos 58 participantes da pesquisa, 29 deles afirmaram que frequentam bibliotecas, pelo menos 3 (três) vezes por semana, seja na Universidade onde participam de programas de pós-graduação ou na instituição onde trabalham. Para esses professores, o contato com os livros ajuda muito no momento de indicar para os alunos e no diálogo em sala de aula. Eles também são incentivadores dos alunos para que frequentem a biblioteca e tenham contato com as obras fundadoras de suas áreas de conhecimento.

Ainda considerando o tema biblioteca, 18 professores informaram que fazem leituras em bibliotecas virtuais, disponíveis via internet e essa consulta é quase diária, chegando a 5 vezes por semana, uma vez que o acesso está disponível em qualquer horário e de qualquer lugar, e a atualização do acervo é mais rápida. Relatam que as bibliotecas das Universidades Públicas, onde muitos estudam, têm acervos desatualizados e as obras dos Programas não são suficientes para todos os alunos. Para eles, as bibliotecas virtuais são facilitadoras para a realização de leituras importantes, especialmente no período noturno, ou nos finais de semana, quando geralmente fazem suas pesquisas ou quando estão preparando suas aulas. Os demais professores consideram a leitura na tela do computador uma atividade cansativa, principalmente quando o texto é muito extenso e requer do leitor maior atenção, principalmente quando são textos de atividades de pesquisa.

Vale mencionar que cada professor, levando em conta sua área de formação, organiza seu tempo de forma diferenciada, atendendo seus gostos, habilidades, disponibilidades e até mesmo preferência pro um ou outro formato de objeto para leitura. A utilização de meios digitais para leitura se dá, muitas vezes, tendo em vista a otimização do tempo, haja vista que afirmam que a atividade docente e as atividades de estudo para formação acabam gerando uma sobrecarga, razão pela qual justificam o interesse apenas por leituras voltadas para sua área de conhecimento.

Interessante destacar que 43 professores afirmaram que fazem leituras diárias buscando a atualização dos acontecimentos que os cercam. Essas leituras são feitas em jornais, revistas ou até mesmo na internet, não havendo para os docentes qualquer diferença entre a leitura no formato impresso ou digital. Desta forma, observa-se que os participantes adotam posturas variadas em função de objetivos diversos e, nesse caso, não há preferência por um suporte de leitura apenas.

Poucos professores, 8 (oito) deles, informaram que gostam de ler por curiosidade, apenas para conhecer. Neste caso, leem livros teóricos de outras áreas de conhecimento e fazem isso porque entendem essas leituras como pontes para novos relacionamentos. Um dos professores afirmou que leu um livro voltado para a área de administração após a participação em um congresso, por indicação de outro professor que participava do mesmo evento. Após essa leitura, trocaram impressões estão desenvolvendo um projeto de extensão com alunos das instituições onde trabalham. Nesta perspectiva, apesar da leitura não ser voltada para sua área, tornou-se leitura de formação, já que fundamentou uma nova proposta de trabalho.

Por fim, encontram-se 18 professores que afirmaram que fazem leituras por prazer - pura fruição – cujo objetivo único é o entretenimento. Neste caso, a preferência é pelo livro impresso, objeto material, sendo fundamental a apreciação da obra como um todo, desde a composição da capa, o tipo de papel, o formato das letras, os relevos, e outros detalhes que fazem muita diferença entre as diversas obras. Para essa leitura, foram apresentados dois horários específicos – logo após o almoço ou antes de dormir. Se a leitura acontecer na cama, leem não porque têm insônia ou não conseguem dormir, mas leem porque sentem necessidade de aliviar as tensões do dia de trabalho e também porque amam a leitura. Neste caso, o livro torna-se um objeto querido e apreciado e os professores sentem-se atraídos pelo cheiro da tinta, pelo toque do papel e pelo fato de poder mantê-lo firme nas mãos.

Segundo Dauster e Amaral (2007, p. 10), “a preferência pela leitura no livro está relacionada à materialidade do objeto e à maneira como os textos são dados a ler neste tipo de suporte. Podemos dizer, sem dúvida, que ao abrir e folhear um livro, tocar suas páginas, aparentemente gestos simples e banais, estamos acionando mecanismos e categorias mentais que desde séculos atrás, comandam nossa relação com a escrita”.

É a partir dessa relação dos professores com a leitura que a prática de sala de aula passa a ser sempre mediada pelo contato com a leitura, mesmo que em áreas em que a leitura é considerada infrutífera, como nas Ciências Exatas. A ênfase passa a ser na leitura para discussão, para problematização de situações em que o conhecimento partilhado pela leitura contribui para a análise e a reflexão acerca da profissão docente.

Verifica-se que os professores estão conscientes de que é necessária a realização de um trabalho conjunto, destacando a importância de uma boa formação docente, em especial no que tange ao contato com a leitura. Destacam a importância do papel do professor como leitor, aquele que gosta de ler, como motivação para o aluno e a necessidade de que os professores sejam exemplo para os alunos.

Outro ponto fundamental é a ênfase dada ao aluno, isto é, os trabalhos com a leitura devem ter como centro o sujeito leitor, por isso devem respeitar seus interesses e isso pode ser feito com atividades que despertem o prazer de ler. Ainda mencionaram o fato de que o aluno deve estar preparado para estas atividades com uma sólida formação de leitura.

Considerações Finais

A pesquisa realizada contribuiu para a conclusão de que os professores que atuam cursos superiores têm pouco contato com a leitura e que isso é reflexo de sua história de leitura, isto é, a leitura realizada na infância não contribuiu para despertar o prazer de ler. Dois aspectos foram fundamentais para que isso não ocorresse: a pequena influência da família, que não incentivou o gosto; e a participação da escola que, em vez de despertar o prazer de ler, acabou atribuindo à leitura o peso da avaliação e da obrigação.

Nesta compreensão dos fatos, os próprios entrevistados continuam afirmando que os currículos das universidades acabam não contribuindo para a formação de um aluno que aprecie a leitura ou que veja a leitura como importante na vida profissional e pessoal de cada um. Além disso, apontam como fracasso neste processo a falta de infraestrutura e até mesmo a qualidade da leitura trabalhada em sala.

Cabe ressaltar que a (re)significação das memórias de leitura levaram em consideração a posição de professores que hoje ocupam e que avaliaram suas atividades sob o crivo de sua formação, atribuindo a ela a deficiência na própria formação de leitor, já que foram incapazes de citar um único texto que utilizam como norteador de uma metodologia diferenciada de ensino. O aproveitamento da formação continuada também resta prejudicada, visto que não fizeram menção do tipo de trabalho realizado.

Verifica-se, portanto, que ainda que os conceitos formadores estejam implícitos nas práticas realizadas em sala, os docentes não se preocupam em levar os alunos a entenderem o que fazem, por que fazem e para que fazem. Neste sentido, vale dizer que os cursos de formação de professores precisam rever suas matrizes e suas metodologias de ensino, uma vez que não deixam claros a

preparação de um docente comprometido com o ensino da leitura, atividade tão exigida social e culturalmente. A pesquisa contribuiu, ainda, para demonstrar a necessidade de trabalhos direcionados aos professores como mediadores que são, bem como a levar em conta os resultados da metodologia da história de vivida por sujeitos que ocupam posições privilegiadas na formação de novos cidadãos.

Referências

AMADO, Janaína (1995). *O grande mentiroso:* tradição, veracidade e imaginação em História Oral. *História*, São Paulo, v.14, pp. 125-136.

BOURDIEU, Pierre (1983). Gosto de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia.* São Paulo: Ática.

DAUSTER Tania; AMARAL, Dione Dantas do; GUIMARÃES, Mônica; MENDES, Sandra (2007). "Mundo universitário" – professores universitários, práticas de leitura e escrita e diversidade social. *Avá*. Nº 10 /Marzo 2007, 119-131.

DAUSTER, Tania; AMARAL, Dione (2007). Práticas leitoras e escritoras de professores universitários em tempos do Digital. *TEIAS*. Rio de Janeiro, ano 8, nº 15-16.

LAJOLO, Marisa (1984). O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. et al. *Leitura em crise na escola***:** as *alternativas do professor*. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

PRAZERES, I. M. P. da(1989). *Busca da informação*: *comportamento dos docentes/ pesquisadores da Universidade Federal de Londrina*. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

ROCCO, Maria Thereza Fraga (1999). Leitor, leitura, escola**:** uma trama plural. In.: PRADO, J. & CONDINI, P. (Org.) *A Formação do leitor*. Rio de Janeiro: Pontos de Vista, ARGUS.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (1995). *Leitura na escola e na biblioteca*. 5. ed. São Paulo: Papirus.

6.23.

Título:

Trabalho docente do professor bacharel no ensino superior: da racionalidade técnica à racionalidade pedagógica

Autor/a (es/as):

Carneiro, Isabel Magda Said Pierre [Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia]

Freire, Ludmila de Almeida [Universidade Federal do Ceará]

Martins, Maria Márcia Melo de Castro [Universidade Estadual do Ceará]

Cavalcante, Maria Marina Dias [Universidade Estadual do Ceará]

Resumo:

A partir das últimas décadas do século XX, e com maior intensidade a partir dos anos de 1990, vem se discutindo a formação dos educadores com formação de 'bacharelado' que atuam na docência universitária, bem como os saberes necessários à sua prática. Porém, a preocupação com a formação para a docência dos formadores universitários das diversas categorias de profissionais que atuam na sociedade não tem ocupado os debates com a mesma intensidade. Prioriza-se a formação para a pesquisa e predomina a dissociação entre teoria e prática e a fragmentação entre pesquisa e ensino. A prática do professor universitário é valorizada em relação ao domínio dos conteúdos específicos e à produção científica. Nesse contexto, as reflexões deste artigo, embora almejem consolidar um referencial de análise da racionalidade pedagógica que dá suporte ao trabalho dos docentes com formação de bacharelado, se constituem igualmente em elementos de análise da pedagogia universitária numa concepção apoiada em determinados pressupostos do que é o trabalho pedagógico e de princípios que o regem. Assim, pretende desenvolver uma análise sobre alguns princípios fundantes da racionalidade subjacente a práxis situada do profissional de educação em contexto universitário, assim como identificar elementos teórico-metodológicos que permitem a análise dessa prática e seus processos de construção. A pesquisa que subsidia a nossa reflexão se insere numa abordagem qualitativa de investigação, a partir de um estudo de caso realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), *campus* Maracanaú-CE. As informações apresentadas e analisadas aqui foram extraídas a partir de entrevista semi-estruturada realizada com (03) três professores que atuam nos cursos de Ensino Superior da referida instituição, sendo (01) um da área da Telemática, (01) um da Indústria e (01) um da área de Química e Meio Ambiente. A entrevista foi constituída de 30 questões voltada para as motivações, escolhas profissionais, trabalho pedagógico, formação inicial e continuada e o impacto trabalho exercido na vida profissional do professor. Os dados revelam as dificuldades sofridas pelos entrevistados no início de suas carreiras e que, diante da ausência de uma preparação adequada, se espelhavam em seus bons professores da vida acadêmica. Mesmo apontando a necessidade de aperfeiçoamento didático-pedagógico para uma melhoria de seu trabalho, os entrevistados

buscam a formação continuada em suas áreas especificas de conhecimento. Eles apontaram também que, mesmo diante das dificuldades do exercício da docência, não mudariam de profissão, pois se sentem gratificados com o reconhecimento dos estudantes. Destaca-se a importância dos estudos sobre a formação para a docência universitária, pela valorização e ressignificação do saber prático do professor constantemente reconstruído em processos intersubjetivos, reconhecendo na práxis a dialeticidade da relação teoria e prática.

Palavras-chave:

Docência universitária. Saberes profissionais. Racionalidade Pedagógica.

Introdução

A partir das últimas décadas do século XX, e com maior intensidade a partir dos anos de 1990, são notórias no cenário dos debates em torno do trabalho docente novas tendências epistemológicas à base da formação do educador, propondo mudanças em direção ao delineamento de um novo paradigma pedagógico de formação. Contudo, esse movimento não vem se dando de forma homogênea. Os múltiplos olhares sobre os contextos da modernidade vêm constituindo um mosaico multifacetado de concepções, disputas e tensões.

O resultado legal dessa busca em traçar uma nova configuração de ensino manifesta-se nos documentos oficiais, como a LDBEN 9.394/96, as DCN's para Formação de Professores da Educação Básica e, mais recentemente, as DCN's para o Curso de Pedagogia. Ressaltam-se ainda as contribuições e reivindicações trazidas pelas diversas entidades representativas do movimento dos educadores.

Neste cenário, indagações são formuladas acerca da formação dos educadores com formação de 'bacharelado' que atuam na docência universitária. Não se questiona tanto o domínio do conhecimento de suas áreas disciplinares específicas, como, principalmente, a pedagogia que fundamenta o seu trabalho como docentes. É reconhecido que aos profissionais de pedagogia cabe a produção de uma importante parcela de reflexão científica relativa aos processos de ensino-aprendizagem situados neste contexto de pós-modernidade. Contudo, esse empreendimento não pode prescindir de profissionais de outras áreas de domínio dos saberes que compõem o acervo de compreensão do mundo dos seres humanos.

Durante décadas vem se discutindo a formação de professores no âmbito dos cursos de Ensino Superior, os saberes necessários à sua prática, o papel dos mesmos na sociedade, a configuração dos bacharelados, tecnológicos, licenciaturas, os pólos a serem privilegiados nos cursos (PIMENTA,

1997; SAVIANI, 1996; SCHON, 2000), porém, a preocupação com a formação para a docência dos formadores universitários das diversas categorias de profissionais que atuam na sociedade não tem ocupado os debates com a mesma intensidade. Prioriza-se a formação para a pesquisa e predomina a dissociação entre teoria e prática e a fragmentação entre pesquisa e ensino. A prática do professor universitário é valorizada em relação ao domínio dos conteúdos específicos e à produção científica.

A necessidade de formação para a docência tornou-se objeto de consenso cada vez mais generalizado no contexto universitário constituído de profissionais que, embora dominem seus distintos campos do saber, não possuem formação específica para o trabalho pedagógico, esse considerado fundante de uma prática que se distingue das atividades de pesquisa. Mesmo quando essa formação existe, ela tem se resumido, muitas vezes, a uma disciplina de Didática no Ensino Superior ou a estágios de curta duração na graduação.

Grande parte dos professores, especialmente em início de carreira, não possui clareza a respeito da racionalidade pedagógica que perpassa a docência, calcando muitas vezes essa numa perspectiva conteudista, tecnicista. Podemos observar isso de uma maneira mais acentuada nos profissionais não licenciados, ou seja, bacharéis, oriundos das mais diversas áreas da ciência e que optam pela docência. Esses profissionais, embora com ampla experiência em suas áreas específicas, encontram-se muitas vezes despreparados para exercer o magistério (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002). A transformação do conhecimento científico numa linguagem pedagógica de compreensão dos significados e sentidos da matéria não acontece com tranquilidade para o aluno, o que afeta a articulação entre àquele conhecimento e a prática profissional a qual se destina. A isto se acrescenta uma concepção técnico-instrumental da docência, além de que não revelam compreensão do que seja o currículo por competência proposto pelas diretrizes nacionais de formação.

Nesse contexto, as reflexões deste artigo, embora almejem consolidar um referencial de análise da racionalidade pedagógica que dá suporte ao trabalho dos docentes com formação de bacharelado, se constituem igualmente em elementos de análise da pedagogia universitária numa concepção apoiada em determinados pressupostos do que é o trabalho pedagógico e de princípios que o regem. Assim, pretende desenvolver uma análise sobre alguns princípios fundantes da racionalidade subjacente a práxis situada do profissional de educação em contexto universitário, assim como identificar elementos teórico-metodológicos que permitem a análise dessa prática e seus processos de construção. Em síntese, o estudo prossegue numa abordagem de epistemologia da prática.

A pesquisa que subsidia a nossa reflexão se insere numa abordagem qualitativa de investigação, a partir de um estudo de caso realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), *Campus* Maracanaú-CE. As informações apresentadas e analisadas aqui foram extraídas a

partir de entrevista semi-estruturada realizada com 03 (três) professores que atuam nos cursos de Ensino Superior da referida instituição, sendo (01) um da área da Telemática, (01) um da Indústria e (01) um da área de Química e Meio Ambiente. A entrevista foi constituída de questões voltada para as motivações, escolhas profissionais, trabalho pedagógico, formação inicial e continuada e o impacto trabalho exercido na vida profissional do professor.

Na análise de resultados, as respostas fornecidas pelos docentes serão expostas e interpretadas de maneira a alcançar o objetivo de refletir sobre a formação dos profissionais que atua no Ensino Superior.

2 Elementos imbricados na formação e na práxis docente – os saberes profissionais

A discussão sobre o trabalho pedagógico e, especificamente, o realizado pelo professor universitário, pressupõe que esse profissional em suas ações se fundamenta em saberes os quais estão relacionados aos pensamentos, ideias, juízos, discursos e argumentos que obedecem a certas exigências da racionalidade (TARDIF, 2002).

Os saberes profissionais são definidos como saberes da ação que ao serem incorporados no trabalho só tem sentido nas diferentes situações vivenciadas pelos trabalhadores. Eles são caracterizados como temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados e carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. (TARDIF, 2002). Eles emanam de diversas fontes (disciplinares, pedagógicos, cultura pessoal e escolar), não formando um repertório de conhecimento unificado, pois mobilizam diferentes tipos de conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões).

De maneira ampla, as investigações sobre os saberes mobilizados e produzidos no contexto de trabalho do professor têm revelado que a maior parte deles são fundados na experiência e integrados a uma cultura pessoal. Acrescido a isso, a docência universitária possui elementos próprios que emergem do perfil e status diferenciado que essa regência ocupa na sociedade. Esses elementos unidos as outras vivências desse professor coadunam com uma cultura universitária. Nesse sentido, afirma-se que a competência dos profissionais para lidar com as diferentes situações dos processos de ensino-aprendizagem se elabora durante a prática cotidiana, no processo de consolidação profissional.

Destaca-se que a menção à experiência não se refere apenas a uma dimensão pedagógica, e sim a um quadro conceitual de produção de saberes em que a troca e a partilha de conhecimentos entre colegas de trabalho consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada profissional é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formado.

Por outro lado, há um reconhecimento de que para os diferentes profissionais realizarem seu trabalho não basta somente a experiência, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos para permitir a articulação com os conhecimentos específicos de sua área de atuação.

Os saberes pedagógicos dizem respeito às dimensões da Pedagogia ou da gestão pedagógica propriamente dita. São os processos de ensino-aprendizagem, suas teorias, as determinações legais da área da Educação e, particularmente, o conjunto de saberes necessários à gestão dos processos educacionais nas funções de organização, assessoria, direção do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de processos, projetos, programas e sistemas educacionais formais e não formais.

A relação dialética entre os saberes produzidos na ação e o aporte teórico dos diferentes profissionais aponta para a superação da tradicional dicotomia entre teoria e prática que tem a visão de que o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias e idéias preconcebidas. Nessa concepção, o saber é considerado como algo que é produzido fora da prática (por exemplo, pela ciência, pela pesquisa pura etc.) numa relação de aplicação, como muitas vezes se critica a pesquisa acadêmica a que se dedicam os professores universitários.

Infelizmente, a própria dinâmica da universidade não favorece esse desenvolvimento dialético entre teoria/prática, como se percebe nas atribuições delegadas ao professor universitário, que é uma prática que articule ensino, pesquisa e extensão que não são vivenciadas de maneira equiparada. O que se observa é a priorização da formação do pesquisador e a menor ênfase no ensino e na extensão, tanto no que diz respeito à formação, como na maneira fragmentada que é vivenciada esses três polos. As concepções que predominam no meio acadêmico corroboram para percepção de que o importante a prática do professor universitário é o domínio de seu conteúdo específico e a produção científica.

A dissociação entre teoria e prática e a fragmentação entre pesquisa e ensino manifestam-se numa prática marcada pela reprodução de velhas posturas assimiladas pelos docentes ainda em sua vida escolar. O professor sem a preparação necessária para exercer a regência termina por recorrer a modelos de professores que marcaram sua formação. A prática é frequentemente concebida apenas como a transmissão mecânica de conhecimentos, distanciando-se muito da possibilidade de ser um espaço para os alunos de compreensão genuína de seu campo de atuação.

Para além dessa concepção fragmentada do saber, considera-se que o trabalho do professor é uma *práxis* social. Esta noção entende que os conhecimentos teóricos e a prática estão em uma condição de interdependência na medida em que a "prática aqui é práxis humana total – tem primazia sobre a

teoria, mas esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma intima vinculação a ela". (VASQUEZ, 1977, p, 234). Assim, a prática, em seu sentido mais amplo, tem fundamento da teoria, quando este se encontra vinculado às necessidades do homem social.

Essa compreensão aponta, de um lado, para a 'epistemologia da prática', na qual os sujeitos não somente aplicam conhecimentos produzidos por outros nem são agentes determinados por mecanismos sociais e políticos. Eles fazem, produzem e transformam os instrumentos de sua prática, conhecimentos, modos de ação, técnicas, linguagem, valores, sentimentos. Enfim, assumem "sua prática a partir dos significados que ele(s) mesmo lhe (dão), um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e orienta". (TARDIF, 2002, p.230). Por outro lado, a noção de práxis implica uma intervenção crítica, comprometida e intencional em um determinado espaço social historicamente situado a fim de que se realize um trabalho pedagógico voltado para a formação humana.

Outra característica da *práxis* é ser uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que determina, bem como transformar a prática que a concretiza. Considera-se, portanto, importante o triplo movimento sugerido por Schön (1992): reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação. Ela possibilita a problematização das práticas e dos contextos em que estão inseridos, encontrando soluções para as situações complexas enfrentadas. A reflexão, entretanto, não é um processo psicológico individual, utilizada apenas como técnica de resolver situações particulares da prática. Ela é um conhecimento pleno de conflitos e contradições sociais e políticas e impregna o próprio desenvolvimento do trabalho pedagógico, seja nas instituições de ensino seja em outro lugar (PERÉZ GOMEZ, 1992, p.103).

Finalmente é interessante ressaltar que o trabalho do professor, ancorado na ciência da Pedagogia, caracteriza-se pela ação científica, planejada, intencional e reflexiva. Portanto, esclarece, transforma e orienta a *práxis* educativa, para finalidades sociais, políticas e coletivas, estabelecendo direção de sentido às *práxis*, dentro dos princípios da ética emancipatória; e organiza ações para concretizar as propostas coletivas emergentes do exercício coletivo da *práxis*. Portanto, tem um papel específico importante, pois visa à formação de consciências e à humanização da sociedade.

3 Elementos empíricos que subsidiam a reflexão sobre o trabalho docente

Em relação à formação inicial dos docentes que atuam no IFCE, os três entrevistados possuem graduação na área da Engenharia, sendo dois engenheiros eletricistas, e o outro engenheiro civil. Ademais, todos possuem mestrado em suas áreas específicas de conhecimento.

O trabalho pedagógico docente está caracterizado pelas diversas formas de saberes e experiências adquiridas ao longo de sua história de vida e carreira profissional são o que aponta o entrevistado I quando afirma que a vivência em ministrar aulas particulares e o apoio que recebe do setor pedagógico da instituição onde trabalha são suas principais referências para o preparo da docência.

Na realidade, percebe-se que os professores exercem um saber experiencial, pois eles desenvolvem saberes específicos no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. Como afirma Tardif (2002) os saberes profissionais e experienciais possuem origem na prática cotidiana. O professor constrói a sua identidade vivenciando e realizando na sala de aula uma prática que o mesmo acha adequada, seja exercendo uma que obteve anteriormente ou construindo a sua própria metodologia.

Associado a essa experiência profissional, o entrevistado II destaca os bons professores que teve em seu processo formativo os quais servem de referência na sua atuação docente:

> *[...] se você tem um bom exemplo você segue. Eu acho que eu tive bons exemplos. Então eu tento mais ou menos imitar esses bons exemplos. Bons exemplos que eu falo é na minha ótica, bons exemplos que me fizeram aprender, que me fizeram motivar, que me fizeram escolher a área, então, eu acredito que a gente é motivado por exemplos, eu sempre admirava a postura de professor, sempre idolatrava aquela forma de ensinar.*

O entrevistado III ao reconhecer que no início de sua carreia profissional não se sentia preparado para ensinar, afirmou que sua construção como professor se deu a partir de algumas experiências na área, bem como por meio de uma prática imitativa. Com o aperfeiçoamento de suas ações, atualmente, ele busca, inicialmente, identificar o perfil dos alunos, conforme revela o seguinte depoimento: "Hoje, o que eu tento buscar é que a cada ano, aliás, a cada semestre, eu tento nos primeiros dias entender como é que é mais ou menos o perfil da minha turma, saber se é uma turma fraca ou uma turma interativa, as turmas são muito diferentes aqui".

No que se diz respeito à formação continuada, os esforços dos professores são voltados para o aperfeiçoamento do saber específico da área que atuam e não para a docência. Isso é perceptível quando todos os entrevistados afirmam possuir pós-graduação nas áreas em que atuam e nenhuma capacitação associada à prática de ser professor, apesar de acharem necessário. Especificamente sobre o Entrevistado II, ele afirma: "Tenho só o mestrado em Engenharia Elétrica, eu também estou pesquisando coisas para escolher a minha área de doutorado, mas bem no início, eu penso em um doutorado na área de engenharia elétrica".

Ao comentar sobre o papel da Instituição no processo da formação continuada, um dos entrevistados deixa entrever a carência de professores na área que atua, dificultando a "saída" destes para a realização de curso de doutoramento:

> *É complicado a instituição liberar um colega já que a gente tem poucos docentes nas áreas específicas. Então, aquele professor já tem uma área que está atuando, como a instituição vai liberar um professor para ele fazer um doutorado fora, se não tem outro que tome o seu lugar [...]*

A dificuldade da liberação do docente para a realização de um mestrado ou doutorado é um desafio na visão deste entrevistado. Um outro professor destaca que o apoio institucional é fundamental e que a instituição deve servir de base para a implementação dessas formações a fim de que o docente possa proporcionar resultados para a aprendizagem dos estudantes. No âmbito dessa discussão, o entrevistado III se refere também a importância do estabelecimento de metas pela instituição desde que a mesma elabore estratégias para que estas sejam cumpridas dentro dos prazos estabelecidos. Na concepção dos entrevistados, isso seria uma forma de motivação para os docentes.

Ao comentar que o trabalho docente possui um impacto na vida profissional, os entrevistados apresentam algumas noções sobre formação continuada. Um deles afirma que o aprofundamento teórico é necessário para ministrar uma boa aula e que serve também como base para novas pesquisas. Outro entrevistado possui a concepção de que a formação continuada significa continuar estudando, pesquisando e desenvolvendo planos e metas para a sua formação, tendo em vista a articulação desses conhecimentos na prática. A opinião do terceiro sujeito estabelece uma relação dialética entre o trabalho e a formação, ao afirmar que o próprio trabalho já faz parte de sua formação, pois em seu trabalho o mesmo já está se formando.

De acordo com os comentários dos docentes, existem profissionais que, ao terminarem seus cursos de graduação, se mantém alheios aos avanços das pesquisas e teorias das suas áreas, mesmo com as mudanças que a sociedade vem passando, acabam se distanciando de novas práticas que poderiam facilitar o seu trabalho. Por outro lado, os entrevistados destacam que a forma mais adequada para essa "atualização" de novas práticas é a pesquisa, como ação coletiva, pois sabe-se que a mesma é de fundamental importância para o crescimento e transformação da comunidade escolar tendo em vista que cada instituição desenvolve um trabalho relacionado com o seu cotidiano, com sua realidade. Eles apontam a pesquisa coletiva como uma possibilidade de atender às reais necessidades do ambiente institucional, das questões levantadas pela comunidade escolar, e as resoluções, as análises, serão do interesse do coletivo da instituição.

Sobre a profissão de professor, dois entrevistados possuem a mesma visão, ou seja, que é uma profissão gratificante e interessante, tendo em vista que os alunos reconhecem o seu trabalho como relevante para a formação e construção do ser humano. Um deles comenta:

> *Eu gosto de lecionar. É uma gratificação muito grande quando você chega no final do semestre e tem aquele reconhecimento dos alunos. As duas turmas que eu lecionei no final do semestre, eu sinto que eles gostaram da disciplina, aprendeu com a disciplina, reconhece o valor dos docentes [...]*

Outra visão é destacada pelo entrevistado II que considera a profissão docente muito desvalorizada, já que, para ele, o profissional só é reconhecido quando possui uma titulação como mestrado ou doutorado e não pela capacidade que tem em ensinar, como ele afirma: "Eu acho uma profissão muito desvalorizada, porque nós somos valorizados pelo título, nós não somos valorizados pela capacidade que nós temos de ensinar".

Diante dessa compreensão, o professor, na busca de sua profissionalidade e na melhoria de sua formação, seja inicial ou continuada, deve ter uma visão ampla da sociedade e das relações de poder para ser capaz de situar sua profissão no contexto social brasileiro. É importante que o docente perceba que deve lutar pela transformação em suas condições de trabalho, por melhores salários e avanços na carreira, sem os quais de nada adianta o discurso da profissionalidade e da pesquisa enquanto forem mantidas as atuais condições de trabalho.

Sobre os fatores que repercutem diretamente em sua atuação profissional, os entrevistados afirmam que a falta de formação pedagógica, a estrutura institucional e do reconhecimento são fatores que ressoam. A infraestrutura é um ponto bastante questionado pelos três entrevistados, como um deles afirma: "Se a instituição possuísse uma estrutura mais acessível aos alunos, repercutiria a uma melhoria de sua profissão e no interesse maior dos alunos".

Mesmo diante das dificuldades, em relação ao trabalho do professor e o papel da instituição, todos afirmam que não mudariam de profissão, pois admiram e gostam de lecionar, como pode se observar no seguinte depoimento:

> *Mesmo que eu tivesse oportunidade não mudaria [...] se tivesse mais oportunidade, eu me dedicaria mais aos estudos sempre na profissão de professor, eu me dedicaria ao doutorado, à pesquisa direcionada, a um laboratório especifico, a criar um laboratório da minha área, então, isso daí é o que eu quero fazer.*

O professor reforça que o aperfeiçoamento profissional seria algo que exerceria se tivesse maior disponibilidade. Um outro entrevistado já pensou em mudar de instituição, pois a falta de avaliação por mérito e um ambiente agradável é necessário para uma melhor prática e atuação docente. A falta de uma infraestrutura abala a motivação dos alunos, desmotivando-os e ocasionando um maior aumento na evasão escolar.

Nesse contexto, os sujeitos apontaram que os docentes necessitam de um maior envolvimento com a instituição, pois vários deles não tem compromisso com a mesma tornando-se meros "dadores" de aula. Ou seja, profissionais que não participam das atividades que ocorrem na instituição, estando na instituição de ensino apenas para ministrar aulas, repercute na aprendizagem dos estudantes e no entrosamento entre os docentes.

Considerações finais rumo a uma nova perspectiva

Tendo em vista estabelecer parâmetros centrais para o estudo do trabalho docente do professor universitário com formação básica de bacharel, e focando questões relativas à prática situada desse profissional no âmbito da Pedagogia, o estudo foi desenvolvido sob o pressuposto da epistemologia da prática tendo à racionalidade pedagógica, a práxis, o saber da experiência, a transformação pedagógica da matéria, a gestão escolar, a dialogicidade, a competência, a ergonomia do trabalho docente como fatores de apreensão da identidade docente.

Os dados da pesquisa revelam os esforços e as dificuldades que os entrevistados sentiram no início de suas práticas docentes e que, diante da ausência de um preparo adequado para o exercício da docência, se espelhavam em seus bons professores advindos da graduação.

Mesmo apontando a necessidade de aperfeiçoamento didático-pedagógico para uma melhoria de seu trabalho, os entrevistados buscam a formação continuada em suas áreas especificas de conhecimento. Eles apontaram também que, mesmo diante das dificuldades do exercício da docência, não mudariam de profissão, pois se sentem gratificados com o reconhecimento dos estudantes.

A partir desses resultados, destacamos a importância dos estudos sobre a formação para a docência universitária valorizarem e ressignificarem o saber prático do professor constantemente reconstruído em situações de trabalho intersubjetivo de dialogicidade, reconhecendo na sua práxis a dialeticidade da relação teoria e prática. A complexidade do saber ensinar, ou seja, da competência para o ensino universitário, requer a formação de um docente cuja identidade revela um sujeito epistêmico e hermenêutico, produtor de saberes e de sentidos.

Referências

PERÉZ GOMEZ, A. (1992). O pensamento prático do professor – a formação do professor reflexivo. In. NÒVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação***.** Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PIMENTA, S. G. (1997). *Didática e formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez.

PIMENTA, S.G. & ANASTASIOU, L. das G.C. (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.

SAVIANI, D. (1996). *A questão pedagógica na formação de professores***.** Florianópolis: ENDIPE.

SCHÖN, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas.

TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação de professores.* 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes.

VASQUEZ, A. (1977). *Filosofia de práxis.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

6.24.

Título:

Para o professor, qual a representação de sucesso acadêmico? Refletindo sobre o papel do professor como promotor do sucesso

Autor/a (es/as):

Carvalho, Arlena Maria Cruz de [Pontifìcia Universidade Católica do Rio de Janeiro]

Resumo:

Este artigo tem como questão o estudo das representaçoes sociais dos professores sobre os possíveis fatores que levam um aluno a atingir o sucesso acadêmico. Tem por base uma pesquisa de natureza qualitativa, onde foram coletados os depoimentos de 18 professores de 6 diferentes escolas do Rio de Janeiro (Brasil). Partindo desses depoimentos, foi feita uma categorização dos cinco principais fatores que são considerados básicos para levar um aluno a ter sucesso acadêmico. São eles: professores/escola competente, família, o próprio aluno, saúde geral do aluno e recursos econômicos. Nesse artigo foi dado destaque ao fator professor como um importante agente promotor desse sucesso. Refletir sobre a representação de sucesso é

crucial para a formação do professor uma vez que irá influenciar na maneira como ele vê e interage com o aluno, possibilitando a formação de “cidadãos reflexivos e ativos" e contribuindo para que o sucesso possa tornar-se uma realidade. Conhecer a representação de sucesso é fundamental para o bom desenvolvimento do seu trabalho vindo a refletir em sua própria vida e na vida do educando pois a mesma vai influenciar na forma como ele pensa e se posiciona em relação ao aluno e a educação.

Palavras-chave:

Formação de professor, sucesso acadêmico, representação social.

De acordo com Giroux (1997, 158), os professores devem ser "intelectuais transformadores que combinam a reflexão acadêmica e prática no serviço de educar os alunos para serem cidadãos reflexivos e ativos."

Tendo em vista a importância dessa reflexão, esse artigo se propõe a dicutir sobre a questão do trabalho dos professores e da educação através do prisma do sucesso acadêmico. Ele é baseado em uma pesquisa de natureza qualitativa cuja questão central foi a representação social de sucesso escolar para professores de ensino médio. Muito já se tem discutido sobre o porquê de um grande número de alunos não atingirem os objetivos propostos pela escola, o chamado fracasso escolar. Na pesquisa citada, procurou-se um novo viés, buscando o outro lado da moeda que seria discutir quais seriam as “possíveis causas” do sucesso escolar.

Foi usado o referencial teórico de Serge Moscovici e de Denise Jodelet com o objetivo de identificar que representações foram elaboradas e compartilhadas pela nossa sociedade sobre o tema em estudo e que foram incorporadas pelos sujeitos desta pesquisa, ou seja, quais as representações sociais de sucesso escolar presentes nas opiniões dos atores citados.

A metodologia utilizada compreendeu a coleta de 18 depoimentos de profissionais através de entrevistas semi-estruturadas. Esses professores foram selecionados em 6 diferentes escolas na cidade do Rio de Janeiro, no Brasil. Foram escolhidas escolas com diferentes perfis (escola tradicional, escola dita alterrnativa, escola estadual, escola federal, escola bilíngue e uma escola técnica) com o objetivo de ter uma panorama mais amplo sobre a realidade estudada.

Além da entrevista, também foram apresentadas imagens para que cada entrevistado elegesse aquele que em sua opinião, possuia uma representação positiva e outra com representação negativa de sucesso. O uso de imagens foi feito com o objetivo de buscar o que à nível inconsciente pode ter influenciado a escolha dos entrevistados através da comparação do que foi verbalizado e do que foi

representado simbolicamente. Na análise dos dados, foi feito um inquérito para cada imagem proposta levantando os possíveis significados de seus símbolos e como eles podem ter influenciado as escolhas de cada professor.

Os resultados da pesquisa citada foram comparados e encontrados muitos pontos em comum com duas outras pesquisas realizadas anteriormente. Uma delas realizada na França por Bernard Lahire (1997) e outra realizada no Brasil por Jailson Souza e Silva (2003).

Refletindo sobre sucesso

Sucesso é algo com que todos sonham nos seus diferentes níveis: familiar, profissional, social etc.

E em educação, o que seria esse sucesso?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil (Lei 9.394/96), em seu artigo primeiro, diz:

> *A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar,na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.*
>
> *E, no mesmo artigo, no segundo parágrafo: "A Educação Escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social".*

Em seu artigo segundo, a mesma lei citada afirma:

> *A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o* ***pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*** *(grifo da autora)*

Dessa forma, a lei brasileira apresenta um objetivo geral do que se é esperado atingir na formação de um aluno, portanto, o que seria considerado ter atingido sucesso acadêmico.

E como alguns autores veem o chamado sucesso escolar? Para Souza e Silva (2003), a questão é respondida de forma bastante objetiva. Para ele, "sucesso escolar é definido a partir da conquista pelos estudantes provenientes dos setores populares do diploma de nível superior, seja em instituição pública ou particular" (p.18). Já para Lahire (1997, p.54), a questão é mais complexa pois ele acredita que fracasso e sucesso escolar são "noções relativas de extrema variabilidade" que devem ser analisadas segundo suas "variações históricas e sociais".

Com isso, fica claro que a definição de sucesso muito será influenciada pelo que passa pelo inaginário de quem pretende defini-lo. Portanto, na representação dos professores pesquisados, que fatores podem estar ligados ao alcance do sucesso por um aluno? Baseado nas respostas dos entrevistados, além da reflexão sobre o sucesso, foi feita uma categorização dos fatores que, na opinião dos professores, são essenciais ao estudante para alcançá-lo. Esses fatores foram agrupados em cinco categorias: família, escola/professor, o próprio aluno, saúde e questão econômica. Para cada um deles, foi elaborado um mapa onde estão representados os aspectos que mais foram mencionados sobre cada um.

Fatores de influência no Sucesso Escolar

Como já mencionado, os fatores citados pelos professores foram agrupados em cinco categorias. Segundo os entrevistados, nenhum dos fatores tem força determinante sozinho mas atuam interligados uns com os outros podendo, em alguns momentos, um ter mais destaque do que o outro. Para que um aluno venha a ter sucesso, os fatores atuam em conjunto. Segundo Lahire (1997, p. 287), "esses múltiplos elementos não se somam uns aos outros, mas se combinam para criar a realidade".

Nesse artigo, foi priorizada a reflexão sobre o papel do professor na promoção do sucesso escolar.

1 – Escola/ professor

Os professores entrevistados acreditam que a escolha de uma escola considerada de boa qualidade é um dos fatores que exerce influência no sucesso do aluno. Tal afirmação é reforçada por Souza e Silva (2003, p.136) ao se referir uma escola de referência citada em sua pesquisa:

> *A qualificação se sustentava, dentre outras variáveis, na experiência e formação dos professores, na preservação e funcionamento das instalações, no compromisso de determinados grupos da unidade escolar com a manutenção da tradição da instituição e, não menos importante, em função da possibilidade de selecionar, dentre um universo ampliado de candidatos ao ingresso, alunos mais preparados. Assim, a manutenção da qualidade se alimentava da 'distinção', historicamente conquistada por aquela unidade específica de ensino.*

Mas, embora a qualidade da escola como um todo seja fundamental, sem sombra de dúvida, a grande estrela é o professor. Quando falamos nas dificuldades relacionadas a Educação no Brasil, pensamos logo em causas do fracasso escolar, mudanças curriculares, aprovação automática etc.

Pouco se tem refletido sobre um agente muito especial deste processo que é a figura do professor que com sua dedicação, competência, motivação e prazer no que faz pode até tornar-se uma referência para a vida do aluno chegando a influenciar nas suas escolhas profissionais como relata Souza e Silva (2003, p.137), baseando-se em sua pesquisa:

> *No plano das relações estabelecidas no campo escolar, é significativa a importância que vários entrevistados concederam a professores específicos. Eles tiveram uma razoável influência em suas definições pelo curso universitário. Fosse pelo estilo pessoal, pela atenção particular concedida e/ou pela forma como desenvolvia o conteúdo da disciplina, a mediação dos professores foi importante para a identificação com determinadas áreas de estudo e, conseqüentemente, para a escolha da graduação a ser realizada.*

Porém, nos dias atuais, é cada vez maior o número de professores insatisfeitos com o trabalho que estão desenvolvendo e com o resultado desse trabalho. É comum ouvirmos profissionais pensando em mudar para uma função que renda mais financeiramente e/ou que lhe dê mais reconhecimento profissional, uma profissão que seja considerada pela sociedade de maior valor. Dentro do próprio ambiente escolar, já encontramos profissionais exercendo outras atividades tais como vendas de roupas e bijuterias com o objetivo de aumentar sua renda. A insatisfação financeira caminha em paralelo com a insatisfação profissional. Muitas vezes, os professores não encontram sentido para o que estão fazendo, nos conteúdos que têm que ministrar além de não terem clareza dos objetivos que precisam atingir. No caminho inverso ao que propõe Giroux (1997, p.158), o professor não está conseguindo "apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos". Ao contrário do que foi citado com tanta ênfase pelos entrevistados dessa pesquisa, muitos perderam a noção de sua importância como profissional, sua capacidade e responsabilidade no processo de mudança da sociedade em que vivem e na construção de cada indivíduo/aluno em particular quando o auxiliam a tornar-se um cidadão crítico e ativo. É comum a queixa de professores que não conseguem atingir seus objetivos pedagógicos e ressentem-se da falta de apoio das famílias e dos próprios profissionais da escola que deveriam ajudá-lo. Relatam várias experiências frustradas na tentativa de minimizar o fracasso de suas aulas.

Uma questão com a qual o professor vem se deparando, atualmente, e que vem gerando profundo sofrimento e desconforto em sala de aula é o tão comentado desrespeito por parte dos alunos e, às vezes, de seus familiares. Exigir disciplina passou a ser confundido com autoritarismo do professor. Sendo assim, tanto professor como aluno (e familiares) precisaram de uma nova forma de lidar com

a realidade escolar. Porém, esta nova forma não se mostrou eficaz já que alguns passaram a confundir o exercício da liberdade como direito a indisciplina e desrespeito.

Essa pouca clareza para alguns do valor do profissional de educação vem contaminando até mesmo os próprios profissionais. Pode-se perceber nas chamadas salas de professores como é grande o conflito dentro da própria categoria. Alguns, mais acomodados, acreditam que nada vai mudar e que estão fazendo o que é possível (ou seja, trabalham mal por que recebem pouco e as perspectivas não são animadoras). Existem outros que acreditam na capacidade de mudança e tentam fazer algo para que ela possa acontecer. São aqueles que continuam acreditando na possibilidade do sucesso acadêmico.

Diante deste quadro pouco estimulante, está aumentando muito a quantidade de professores entrando em licença por doenças que além de denunciarem o mal-estar da escola simbolizam uma atitude de fuga de uma situação aparentemente sem solução. O problema da insatisfação profissional está tomando uma dimensão tão grande que já se reconhece uma nova patologia que está sendo chamada de Síndrome de *Burn Out* (ou Síndrome do Esgotamento Profissional) e que vem causando o afastamento de grande número de professores.

Além disso, o professor também sofre com a baixa remuneração que faz com que ele precise ter uma jornada de trabalho acima do recomendável, normalmente, trabalhando em turmas com número de alunos além do desejável. E, com esse acúmulo de trabalho, ficam comprometidas as horas que deveriam ser destinadas para as atividades de lazer já que ele as usa para tarefas como preparar aulas (quando consegue tempo para prepará-las!) e correção de provas e trabalhos.

Alguns professores estão tão desestimulados, sem consciência de seu papel de agente de transformação social que se acomodam a ponto de não mais criarem, modificarem a si próprios e a seus alunos.

A relação entre professor e aluno deve ser de parceria na busca do conhecimento. Foi ponto recorrente na fala dos pesquisados o quanto é necessário que os professores estejam constantemente se atualizando para que possam viabilizar o trabalho de ensino-aprendizagem com eficiência e de forma prazerosa para todos os envolvidos neste processo. O professor precisa se conscientizar do seu papel como educador e continuar estimulado a ter uma participação ativa no processo de transformação da sociedade. Para que isto ocorra, ele necessita refletir sobre o sentido do que se propõe a ensinar e ter segurança na importância do que ensina e de seu papel social. Como Giroux o denomina "ser um intelectual transformador". Esse mesmo autor afirma que é extremamente necessário que o professor faça uma autocrítica "em relação à natureza e finalidade da preparação dos professores, dos programas de treinamento no trabalho das formas dominantes da

escolarização" (1997,p.158). Ao modificar sua própria postura frente ao seu trabalho ele estará mais consciente da importância da posição que ocupa como professor.

Para ter condição de ter maior consciência de se papel e, consequentemente, poder participar ativamente de todo este processo, o professor precisa ter consciência da necessidade de estar sempre se capacitando, ponto bastante reforçado pelos sujeitos de nossa pesquisa. Buscar, constantemente, ser eficiente, conhecer bem o conteúdo que leciona, procurar atualização permanente com o objetivo de transmitir segurança com maior fundamentação teórica revendo constantemente a sua própria prática. Buscar, se necessário, estratégias para um amadurecimento emocional repensando sua forma de se relacionar com as pessoas. É comum ouvirmos relatos de pessoas que entendem que os professores que realmente foram marcantes em suas vidas foram aqueles que as perceberam como uma pessoa, como um ser único e não necessariamente os que mais tinham conhecimento dos conteúdos a serem administrados. Em concordância com essa linha de pensamento, vários entrevistados ressaltaram a necessidade do aluno receber uma formação mais completa da escola. Eles sugerem a realização de gincanas, passeios, atividades fora da sala de aula o que viria a favorecer a convivência na comunidade escolar.

Um dos entrevistados, de forma muito poética, fala sobre a importância da escola na vida do aluno e também do professor. Segundo ele, "a escola não pode ser um reflexo da sociedade mas uma reflexão sobre a sociedade". E, na contramão do que normalmente se ouve falar sobre a função da escola de preparar seus alunos para a vida, ele diz: "a escola não prepara para a vida mas a escola é a vida. A gente que passa a maior parte do tempo aqui, se a gente não considera a escola como vida, onde está a nossa vida?".

Fica claro que apesar do aparente pouco valor que é dado ao professor e à escola hoje em dia, ela e seus profissionais ainda tem a representação de uma instituição séria que faz um importante diferencial na vida de quem por ela passa.

Podemos sintetizar os aspectos mencionados pelos entrevistados no gráfico que se segue:

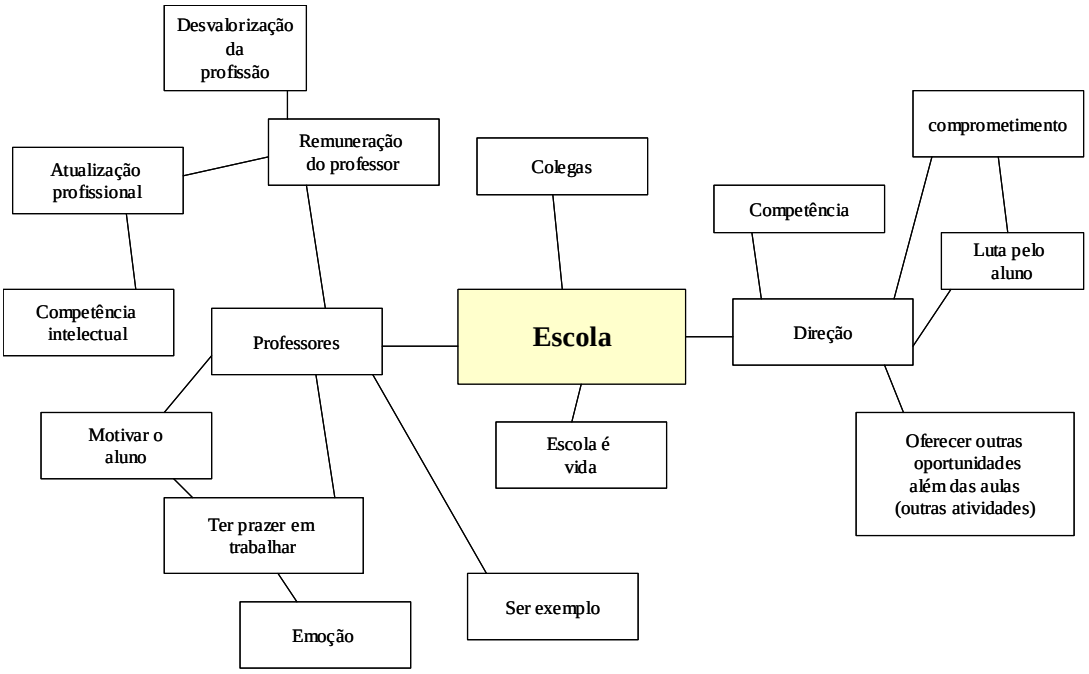


Figura 1 - Escola/professor

2 – Família

A família e seus valores foi um dos fatores apontados como fundamental na trajetória rumo ao sucesso escolar. Para os entrevistados, a família deve ser um exemplo incentivando, por exemplo, hábitos de leitura, visitas a museus, exposições etc. Além de mostrar que valoriza a escola e o estudo, cobrando participação, comprando material e garantindo a assiduidade do aluno à escola. Lahire (1997, p.17) reforça a importância do ambiente familiar:

> *De fato, a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que as cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros da família. Ela não 'reproduz', necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida. Suas ações são reações que "se apoiam" relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela.*

Foi destacado pelos entrevistados, a necessidade de uma boa base familiar, entendendo por isso,

não necessariamento que ele tenha o modelo tradicional de família mas que tenha uma boa qualidade nas relações entre seus membros. Além disso, foi marcada a importância dos valores transmitidos por essa família. Ressaltou-se que, independente de quem seja, o aluno precisa ter alguém que o incentive na busca de um ideal, orientando e apontando possíveis caminhos.

O fator família é representado no seguinte gráfico:

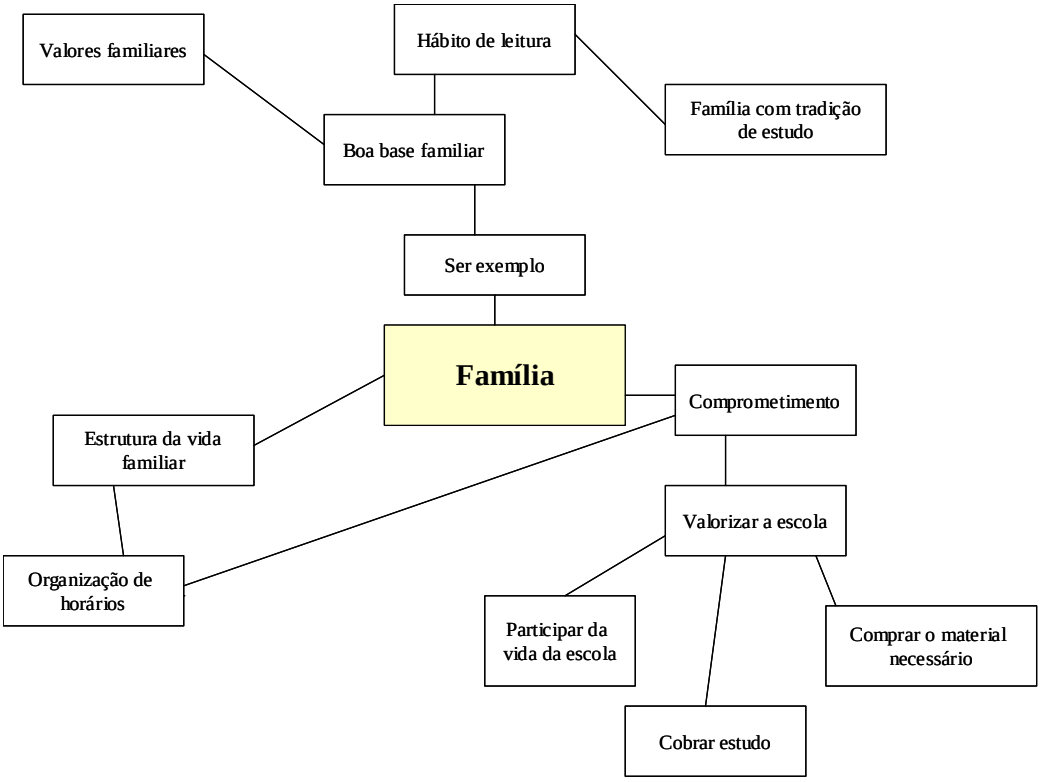


Figura 2 - Família

3 – O próprio aluno

Outro fator chave no sucesso de um aluno é o seu próprio interesse em aprender. A pesquisa enfatiza a importância da força de vontade do aluno, da disciplina e da consciência do valor do que ele está fazendo. Alguns entrevistados salientam que sucesso é uma necessidade interna que algumas pessoas sentem.

Em linha com os entrevistados, Lahire afirma que, baseado em sua pesquisa, referindo-se aos casos de sucesso, ele verificou que

> *Todas as crianças parecem ter interiorizado precocemente (...) o 'sucesso' escolar como uma necessidade interna, pessoal, um motor interior. Assim, elas têm menos necessidades*

de solicitações e de advertências externas do que outras crianças, e até parecem, às vezes, mais mobilizadas do que os pais. (1997, p.285).

Essa necessidade vai influenciar as escolhas que ele fará ao longo de sua trajetória como seleção de amigos, práticas de leitura e a chamada força de vontade na busca pela superação de algumas possíveis deficiências. É um aluno que acredita em si mesmo e na sua capacidade. Pode-se afirmar que o desejo de ter sucesso é um fator determinante que irá impulsionar os outros fatores para romper com o equilíbrio do sujeito a ponto de fazer com que ele venha a buscar desenvolver todo o seu potencial.

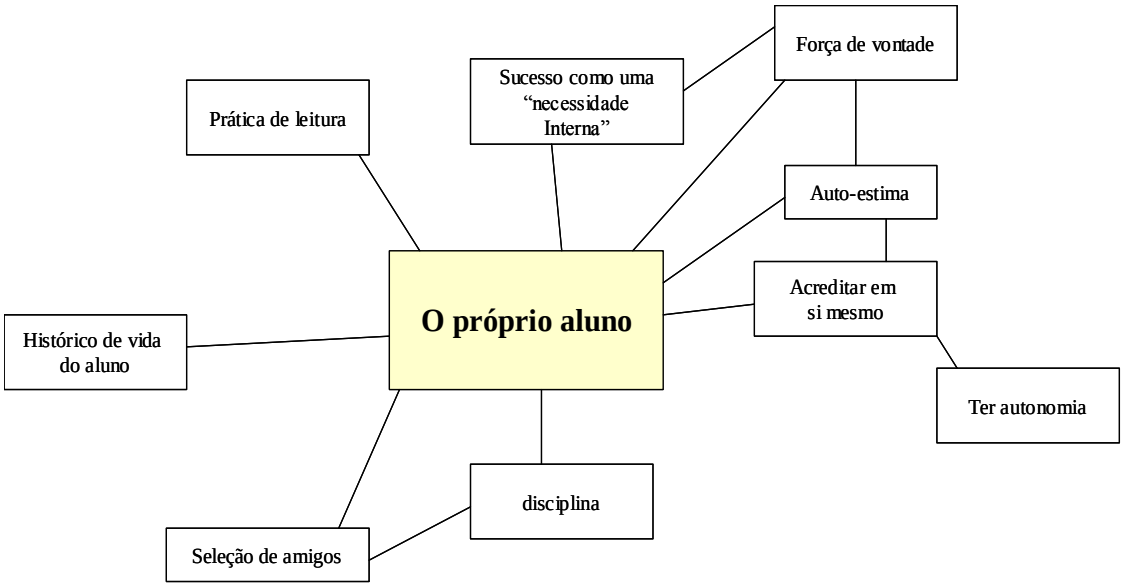


Figura 3 - O próprio aluno

4 – Saúde do aluno

Foi dada menor importância aos fatores saúde e recursos econômicos, o que é de alguma forma é surpreendente para uma pesquisa que foi realizada em um país em desenvolvimento onde tanto ainda precisa ser feito nessas áreas.

Em relação a saúde, ela só foi lembrada pela ausência, ou seja, só é percebida sua importância quando o aluno está doente, tem alguma limitação física, não dorme bem, não pratica esportes, não tem uma alimentação adequada ou faz uso de drogas.

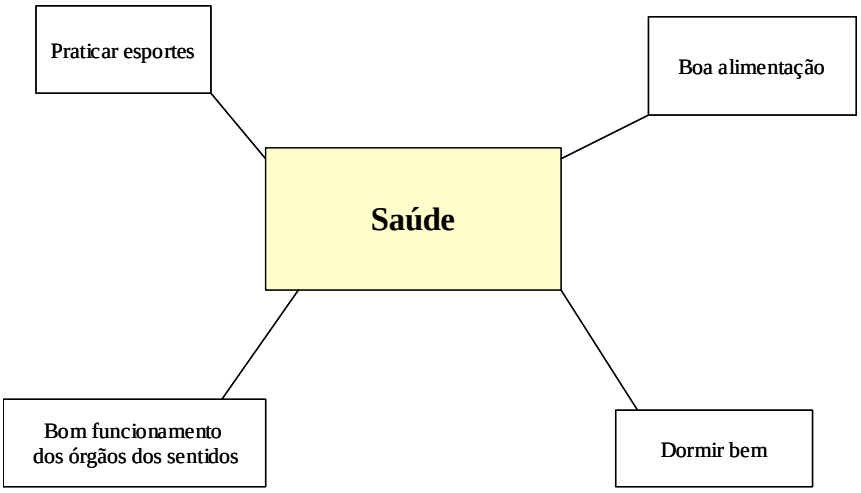


Figura 4 - Saúde

5 – Questão econômica

Os entrevistados concordam que a condição econômica do aluno pode contribuir para o seu sucesso. Ela permite a escolha de uma escola de melhor qualidade, favorece o acesso aos diferentes recursos tecnológicos, dá a possibilidade de frequentar cursos extras além de realizar viagens e passeios culturais contribuindo dessa forma para que o aluno tenha uma visão mais ampliada do mundo.

Por outro lado, ressaltam que alunos oriundos de famílias muito pobres, por viverem uma realidade diferente da oferecida pelo ambiente escolar, podem vir a sentir dificuldade na adaptação de seus hábitos aos da escola o que é denominado por Lahire (1997, p.104) como uma "fratura entre a configuração familiar e as formas escolares de vida". Além disso, lembram que é comum o caso de alunos que por terem que colaborar na sobrevivência familiar precisam entrar precocemente no mercado de trabalho resultando no abandono da escola ou na reprovação por faltas. Apesar das dificuldades levantadas, todos os entrevistados concordam que independente da condição financeira, o sucesso acadêmico é uma possibilidade real. Alguns reforçam esta afirmação com os testemunhos de suas próprias vidas e com os inúmeros outros exemplos de pessoas vindas de camadas mais baixas da população que obtiveram sucesso acadêmico.

Por fim, dentro da questão dos recursos econômicos, vários professores se queixaram da baixa remuneração do professor. Um deles, sublinha a ligação dese fator com a relação do professor com o aluno e, consequentemente, a qualidade do seu trabalho: "Deveria ter mais condições de o professor ter menos empregos e mais tempo nos lugares onde trabalha para poder ter uma maior convivência com o aluno, conhecer melhor sua história, saber o que está acontecendo com ele para poder melhor ajudar. Acho que formar o cidadão faz parte do nosso trabalho." Essa fala está em

sintonia com o que foi discutido no item sobre o fator professor.



O fator questão econômica é sintetizado abaixo:

Figura 5 - Questão Econômica

As imagens

Após o depoimento, cada entrevistado foi convidado a escolher, entre 10 imagens apresentadas, aquela que ele relacionava a ideia de sucesso. Essas imagens foram capturadas na internet e passaram, previamente, pelo crivo de um corpo de juízes formado por pessoas de ambos os sexos com diferentes níveis de formação e idade. Foram selecionadas por oferecerem diferentes visões do que poderia estar ligado ao tema abordado tais como escola, profissões, família, dinheiro, esportes etc.

O objetivo dessa tarefa foi comparar o que foi dito verbalmente com o que foi expresso simbolicamente, pois, partindo do princípio de que Representações Sociais estão ligadas ao imaginário individual e coletivo, foi considerado importante trabalhar com imagens eleitas pelos entrevistados por serem material rico em significados insconscientes.

Ao fazer a análise das imagens mais votadas, foi constatado que, para os entrevistados, aquela ligada a família possuía um destaque maior Eles consideraram que a base do sucesso é uma boa referência familiar como é explicitado na fala de um dos entrevistados: “me remete ao sucesso familiar que para mim é a mola mestra. Dele eu saio para os outros”. Outro entrevistado complementa dando sua “receita de sucesso”: “Sucesso é quando você consegue ser feliz na sua vida e consegue estender isso para a vida dos outros. Tenho duas coisas fortes na minha vida:

minha profissão e minha família. Sucesso é ter uma carreira e conseguir ter uma família onde as pessoas sejam felizes."

A segunda imagem mais votada mostra um homem atravessando uma ponte onde se percebe que algumas tábuas estão faltando. Ele está carregando uma bola que parece globo terrestre. Para os entrevistados, essa imagem lembra o processo educacional como podemos ver na seguinte fala: "Dá a imagem de ter um caminho a percorrer, uma trajetória. Tem um abismo que você poderia estar mergulhando. Mas diante da sua perseverança, sua meta, você pode abraçar o mundo. Acho que a educação dá essa condição, de você ser um vitorioso passando por alguns obstáculos. Com perseverança, tendo otimismo, você pode abraçar o mundo, colaborando para que ele se torne melhor."

Outra imagem que vale destacar é a de um homem sentado em cima de grandes notas de dinheiro. Ela foi considerada como uma imagem negativa de sucesso. Mesmo considerando que o dinheiro sozinho não seja uma representação de sucesso, parece contraditório com os depoimentos pois muitos associaram sucesso com a possibilidade de realização profissional e pessoal além de questionarem a baixa remuneração do professor. Fica, portanto, uma questão a ser pensada: os professores que a escolheram como negativa não gostaram mesmo da imagem ou a representação social de desejar ter dinheiro ainda é associada a pecado, a ser alguém egoísta?

Considerações finais

Curiosamente, os resultados gerais estão em linha com estudos anteriores já citados, mesmo considerando as culturas de diferentes países. Na opinião dos professores, nenhum dos fatores sozinho é suficiente como garantia de sucesso do aluno, eles devem agir conjuntamente. E os resultados encontrados nesta pesquisa indicam que o sucesso acadêmico deve ser estudado, "medido" e procurado além dos muros da escola, não se restringindo às notas e avaliações.

Refletir sobre a representação de sucesso é crucial para a formação do professor uma vez que irá influenciar a maneira como ele vê e interage com o aluno, possibilitando a formação de "cidadãos reflexivos e ativos" e contribuindo para que o sucesso possa tornar-se uma realidade. Conhecer a representação de sucesso pode ser fundamental para o bom desenvolvimento do seu trabalho vindo a refletir em sua própria vida e na vida do educando pois a mesma vai influenciar na forma como ele pensa sobre o aluno e como se posiciona em relação a ele e a educação.

Este trabalho tem buscou refletir sobre quem é este profissional chamado professor e lembrar que em sua vida profissional vemos o reflexo de tudo aquilo que ele é em sua vida pessoal, seus sonhos, seus desejos, suas crenças, além da formação que recebeu enquanto aluno. Este conjunto irá

influenciar as escolhas que faz profissionalmente e que teorias irão dar suporte a sua prática. Reforça-se, portanto, que a prática do professor não é em nenhum momento completamente neutra. Portanto, o professor para ser um profissional de excelência, além de estar atualizado sobre as novas informações que circulam diariamente, precisa estar sempre "atualizado de si mesmo", buscar as representações que tem de seu aluno e que posições adota em relação as questões relativas ao seu trabalho. Com esta prática mais reflexiva, ele será um professor melhor para seus alunos e estará no caminho para maior satisfação pessoal e profissional.

Notas

1 – Este artigo teve como base a dissertação de mestrado da mesma autora defendida em abril de 2009.

2 – Parte desse artigo foi apresentada no Congresso Atee realizado em 2012.

Referências

CARVALHO, Arlena Maria Cruz de.(2009) *Sucesso escolar: o que isso representa?* Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.

CARVALHO, Arlena Maria Cruz de (2008) *Trabalho Docente e Processos de Criação: a arte como estratégia de equilíbrio* In Mamede-Neves, M. A e Castanheira, M.(orgs) *As coisas são coisas até que os jovens em rede provem o contrário* (pp. 225-244), Rio de Janeiro: Editora Arara Azul.

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain et all, (1994). *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.

GIROUX, H. (1997). *Os professores como intelectuais transformadores*. Porto Alegre: Artes Médicas.

JODELET, Denise (org) (2001). *As representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ.

LAHIRE, Bernard. (1997) *Sucesso escolar nos meios populares:* a razão do improvável. São Paulo: Editora Ática.

LEI DE DIRETRIZES E BASES, Lei no. 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, Brasil.

MOSCOVICI, Serge. (1978)*A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

_____ (2003)Representações Sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis:Vozes.

SOUZA E SILVA, Jailson de. (2003) *Por que uns e não outros*: caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sete Letras.

6.25.

Título:

Registros das aulas de matemática: A formação do pedagogo para ensinar matemática

Autor/a (es/as):

Carvalho, Mercedes [Universidade Federal de Alagoas]

Resumo:

Este artigo é sobre a prática pedagógica na disciplina Fundamentos do Ensino da Matemática em um curso de pedagogia que forma o professor para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Ao longo do curso os alunos foram incentivados a realizar diferentes tipos de registros, buscando resgatar suas histórias de vida escolar e pessoal, para que pudessem refletir sobre a profissão docente. Na referida disciplina, ministrada durante o quinto semestre do curso, os alunos construíram três tipos de registros: **Diário de bordo,** um caderno coletivo, a cada aula, um aluno se disponibilizava a fazer os relatos das atividades do dia; **Processofólio**, caderno individual, que se caracterizou pelo relato do percurso próprio de cada aluno, como instrumento de aprendizagem e avaliação; **Colcha de Retalhos,** uma metáfora do processo de aprendizagem em que os alunos costuraram as suas histórias na trajetória escolar ao resgatarem os desafios do saber aprender Matemática.

A Colcha de Retalhos emergiu dos relatos dos alunos no Diário de Bordo. Nesse registro percebeu-se a necessidade deles em sistematizarem o trabalho realizado no segundo semestre do curso quando a classe foi exposta à experiência do resgate da História de Vida e a costura coletiva da Colcha de Retalhos, na disciplina Projetos Interdisciplinares e, também, a experiência com o Memorial na disciplina Princípios Metodológicos do Ensino Fundamental. Essas experiências provocaram o amadurecimento do processo de aprendizagem dos alunos como apontou os registros no Diário e revelou que a aprendizagem significativa pode se tornar motivo de apoio à prática de outra disciplina de modo a re-ligar os saberes.

Ao incentivar os alunos a registrarem as aulas sobre o ensino da matemática objetivou-se fundamentar os registros como instrumentos de formação docente, pois a leitura deles indica como os alunos pensam e propõem seus trabalhos; quais são os problemas que enfrentam durante o seu processo de formação, como utilizariam os recursos didáticos disponíveis; e, principalmente, em que perspectiva educativa o professor (autor do relato) se fundamenta para construir seu fazer pedagógico, favorecendo, assim, o exercício da prática reflexiva.

A reflexão é essência do trabalho docente. Sem ela, as ações pedagógicas são mecânicas, destituídas de sentimento, e o sentimento permeia as relações dos docentes e seus alunos, pois, como diz Tardif (2000). Fazer o Diário de bordo, o Processofólio e a Colcha de retalhos possibilitou a mim e aos alunos fazermos uma reflexão crítica sobre nosso trabalho pedagógico acerca do ensino da matemática, pois estabelecemos um processo dialético, utilizando o conhecimento para descrever, analisar e rever nossas posturas e nossos procedimentos na construção do saber. Ao fazerem os relatos, em qualquer uma das modalidades, os alunos, além de exercitarem a escrita, perceberam-se autores do processo pedagógico, viram-se e deixaram-se ver, e para mim, enquanto docente, além da oportunidade de conhecê-las melhor, levou-me a refletir sobre a minha prática pedagógica.

Palavras-chave:

Diário de bordo, processofólio, colcha de retalhos, matemática.

Este trabalho é o relato de minha prática com alunas do curso de Pedagogia que, ao longo dele, foram incentivadas a realizar diferentes tipos de registros, buscando resgatar suas histórias de vida escolar e pessoal, para que pudessem refletir sobre a profissão docente. A disciplina Fundamentos do Ensino da Matemática, que ministrei durante o quinto semestre, foi construída por três tipos de registros: **Diário de bordo,** um caderno coletivo, a cada aula, uma aluna se disponibilizava a fazer os relatos das atividades do dia; **Processofólio**, caderno individual, que se caracterizou pelo relato do percurso próprio de cada aluna, como instrumento de aprendizagem e avaliação; **Colcha de Retalhos,** uma metáfora do processo de aprendizagem, as alunas costuraram as suas histórias na trajetória escolar ao resgatar os desafios do saber aprender Matemática.

A Colcha de Retalhos emergiu dos relatos das alunas no Diário de Bordo. Chamou-me a atenção a necessidade das alunas em "sistematizar" o trabalho realizado, no segundo semestre, quando a classe foi exposta à experiência do resgate da História de Vida e a costura coletiva da Colcha de Retalhos, na disciplina Projetos Interdisciplinares, com a docente Margarete May B. Rosito. A outra experiência foi o Memorial, também no segundo semestre, na disciplina Princípios Metodológicos

do Ensino Fundamental, com a docente Adriana Rocha Bruno. Essas experiências provocaram o "amadurecimento do processo de aprendizagem", ficava evidente em suas escritas no Diário, somente uma aprendizagem significativa pode se tornar motivo de apoio à prática de outra disciplina de modo a re-ligar os saberes, a tornar possível uma relação de complementaridade e continuidade entre as disciplinas, leva-nos à uma experiência fecunda de ensino e aprendizagem.

A formação docente

> *O registro, para mim, era algo insignificante, uma vez que não conseguia enxergar suas vantagens. Agora, durante a minha prática, sinto-me leve ao registrar tudo o que houve comigo e meus alunos diariamente. Escrevo até quem sentiu ou não dificuldade em compreender o trabalhados. (L.V)*

Pensar a formação de professores é um desafio constante. Ao longo dos anos, formou-se o professor sob diferentes perspectivas; entre elas, Gómez (1998) destaca:

> ***Acadêmica –*** *o ensino é considerado um processo de transmissão do conhecimento, e o professor, na sua formação, deveria adquirir conhecimentos suficientes das diferentes disciplinas, a fim de transmiti-los aos seus alunos quando estivesse no exercício do magistério.*
>
> ***Técnica*** *– o ensino é considerado uma ciência aplicada, e o professor, na sua formação, deveria aprender a dominar (tornar-se um técnico de) a aplicação do conhecimento científico. Mas esse conhecimento não era tão importante, e sim a técnica para ensinar o que os alunos deveriam aprender.*
>
> ***Prática –*** *como o ensino é uma atividade complexa, a formação do professor deve se basear na aprendizagem da prática pela prática e a partir da prática. Nessa perspectiva, a formação do professor pode se dar de maneira* ***tradicional****, pela qual o bom professor tem experiência e sabe transmitir para os alunos o que eles devem aprender, e de maneira* ***reflexiva****, pela qual o ensino é um processo interativo, e o professor, um profissional investigativo.*
>
> ***De reflexão na prática para a reconstrução social*** *– o ensino é considerado uma atividade crítica e o professor é visto como "um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana" (GÓMEZ, 1998, p. 373) para que possa compreender o processo educacional no contexto em que ele acontece, possibilitando, a todas as pessoas que participam do processo educativo, emancipar-se.*

Pensando a formação do professor sob a ótica da reflexão, procura-se "superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula" (GÓMEZ, 1998, p. 365). Para Antônio Nóvoa (1997), é importante considerar as experiências vividas pela pessoa no trabalho de formação de professores, pois elas ocorrem em três dimensões: pessoal, profissional e organizacional. Por isso, acreditamos que a prática docente é construída a partir da história de vida e da vida escolar do professor, além de nele apropriar-se de "certos conhecimentos disciplinares adquiridos na Universidade" (TARDIF, 2000, p. 14).

Possibilitar aos alunos dos cursos de formação de professores a oportunidade de refletir sobre o seu processo de aprendizagem por meio do resgate de suas histórias de vida, da vida escolar e do pensar e fazer pedagógico de sua formação inicial propicia a eles amadurecimento intelectual e pessoal, tornando-os mais seguras de suas práticas, isso porque na teoria cognitivista de aprendizagem esse processo "se dá no exercício operacional da inteligência. Só se realiza realmente quando o aluno elabora conhecimento" (MIZUKAMI, 1986, p.76), isto é o aluno para aprender deve ancorar os novos conhecimentos em conhecimentos já construídos de forma a estar ressignificando os seus saberes. Compreendemos que nessa perspectiva há aprendizagem quando o indivíduo muda as suas atitudes. Esse processo é endógeno, exige do indivíduo reflexão e para isso ele precisa de saberes para que possa pensar e mudar suas atitudes diante do mundo. Já na teoria comportamentalista o processo de aprendizagem é compreendido como "uma mudança relativamente permanente em uma tendência comportamental e/ou na vida mental do indivíduo, resultante de uma prática reforçada"(ROCHA, 1980,p.28 apud MIZUKAMI, 1986, p.30), isto é, o indivíduo aprende quando há mudança de comportamento; ou seja, são os fatores externos que determinam as mudanças de comportamento é exógeno.

Sendo assim, mudar de atitude é muito mais complexo do que mudar de comportamento e os registros, em suas diferentes modalidades, podem ajudar o professor e/ou futuro professor a superar essa dicotomia entre teoria e prática, mudando suas atitudes, pois estarão refletindo sobre o seu processo de aprendizagem e fazer pedagógico.

As alunas

"Pro, você é a última esperança para eu aprender matemática".

"Você vai me fazer gostar de matemática; e eu que vim fazer pedagogia porque achei que não ia ter matemática".

" Me falaram que você ensina matemática".

Esses comentários das alunas me deixaram intrigada. Por isso distribuí um questionário, no inicio do semestre letivo, para verificar quais eram os saberes matemáticos, os sentimentos em relação à matemática, as expectativas em relação à disciplina que iria ministrar e que me ajudassem a compreender o trauma em relação à matemática principalmente porque muitas das minhas alunas já são docentes e ensinam matemática para seus alunos.

A classe era formada por trinta e quatro alunas, com média de idade de 23 anos, e a maioria delas cursou a educação básica, assim como o magistério no sistema público de ensino. Disseram ter apresentado dificuldade para aprender determinados conteúdos matemáticos durante a educação básica: resolução de problemas, divisão, fração, raiz quadrada, equação, expressão numérica, números decimais. Consequentemente, a maioria declarou não gostar dessa disciplina. As que são docentes no ensino fundamental, anos inicias ou educação infantil, mencionaram sentir dificuldade para trabalhar com seus alunos conteúdos como números, as operações matemáticas, resolução de problemas e fração.

Quando foram solicitadas para, em uma palavra, expressarem o sentimento que nutriam em relação à matemática a maioria das alunas relacionou a disciplina a sentimentos negativos como: insegurança, medo, angústia, pavor, horror, dificuldade. Outras relacionaram a sentimentos positivos, como desafio, descoberta, busca e interesse. Esse questionário também revelou que atribuíam a postura do professor de matemática da educação básica às dificuldades que tinha em relação à matéria, que se preocupavam em não passar esses traumas a seus alunos e tinham expectativas muito positivas em relação à disciplina Fundamentos do Ensino da Matemática.

Com esse perfil de alunas, e acreditando que os registros são instrumentos de (trans)formação da prática docente, e de maneira coerente com a minha formação e visão de um ensino de qualidade, a prática de registrar e ensinar a registrar faz parte do meu cotidiano pedagógico. Elaborei, então, o plano da disciplina Fundamentos do Ensino da Matemática buscando romper a aversão à Matemática apontada por elas no questionário.

Nesse plano contemplei a resolução de problemas como eixo norteador do curso para trabalhar o conceito de número naturais e racionais, cálculo mental e escrito, sistema de medidas, probabilidade, estatística e geometria.

O diário de bordo e o processofólio

> *A professora comentou que está muito satisfeita com a qualidade dos registros, pois, segundo ela, havia ficado preocupada, quando no primeiro dia de aula, ao falar como seriam suas aulas, falou dos "tais" registros. Muitas alunas ficaram preocupadas, sem se darem conta de que o registro faz parte da nossa vida quando escrevemos um diário, quando contamos algo para alguém. Enfim, registrar é preciso. (C.O)*

A proposta feita às alunas para elaborarmos o Diário de bordo, na disciplina de Fundamentos do Ensino da Matemática, no quinto semestre, causou certa ansiedade na maioria delas, mas o exercício da escrita transpôs essa dificuldade, isso porque "quando escrevemos desenvolvemos nossa capacidade reflexiva sobre o que sabemos e o que ainda não dominamos" (FREIRE, 1996, p. 6).

O Diário de bordo foi o caderno construído coletivamente, que contou a história do trabalho desenvolvido na disciplina em questão. A cada aula, uma das alunas, espontaneamente, registrava os acontecimentos, atividades e reflexões vividas por ela e pelo grupo durante a aula. Para escrever esses relatos, não lhes foi apresentado nenhum roteiro ou modelo de como fazer os registros, mas elas leram e discutiram os textos de Antoni Zabalza (1994), no qual ele categorizou os diferentes diários. De acordo com a sua classificação, os diários podem ser:

> ***Um organizador estrutural*** *- são os registros que não têm caráter reflexivo. O professor limita-se a transcrever a seqüência das atividades, horários, avisos, lembretes que devem acontecer durante o dia ou a semana. Esse tipo de diário pode ser caracterizado como uma "agenda didática" do professor.*
>
> ***A descrição das tarefas*** *- caracteriza-se pela descrição das atividades que o professor e os alunos deverão fazer durante as aulas. Algumas atividades podem estar descritas detalhadamente ou apenas identificadas com os objetivos que o docente pretende alcançar.*
>
> ***A expressão das características dos alunos e dos próprios professores- "****são os diários que centram a atenção nos sujeitos que participam no processo didactico" (1994, p. 111). A preocupação é descrever as características dos alunos, suas impressões, dificuldades, seus*

> *avanços, como se sentem, como intervêm nas situações de sala de aula. É um diário reflexivo.*
>
> ***Do tipo misto*** *– são os diários que descrevem tanto as ações do sujeito quanto as atividades, pois quem os lê tem conhecimento não só das atividades que são realizadas em sala de aula, mas também como elas acontecem e as impressões dos alunos e do professor sobre a dinâmica da sala. Esse tipo de diário favorece o processo de reflexão do professor e das pessoas que fazem parte do processo pedagógico, como o coordenador, por exemplo.*

Assim, as alunas foram orientadas a usufruir da liberdade da arte de escrever e registrar o que para cada uma delas tinha sido significativo ou não na aula em que eram responsáveis pelo registro.

Nos relatos feitos pelas alunas podemos identificar a categorização dos diários apresentada por Zabalza (1994). Alguns registros são mais descritivos. Uma aluna limitou-se a contar o que aconteceu na aula:

> *Inicio esse registro marcado pela fala da professora Mercedes a respeito do Dia Internacional da Mulher. A professora parabenizou todas as alunas pelo dia especial.*
>
> *A aula iniciou com as alunas em círculo e explicações sobre o texto trabalhado além da correção da atividade anterior, referente à aplicação e classificação de problemas.*
>
> *Aprendemos a decifrar o enigma escondido atrás dos enunciados dos problemas. Pudemos observar que além de uma aparente simples operação, verificamos o tipo de raciocínio usado para se chegar a uma resposta.*
>
> *A professora explicou que o resultado correto é único, mas as maneiras de se chegar a ele são variadas. Torna-se necessário prestarmos atenção na construção do pensamento lógico da criança e, sempre que necessário intervirmos. (A.G.G)*

Já outros registros são mais reflexivos. Uma aluna preocupou-se não somente relatar os fatos ocorridos, mas também em pensar sobre eles:

> *[...] Vimos que essas atividades podem ser desenvolvidas com nossos alunos, fazendo-os compreender a importância de termos um instrumento oficial de medida. Nesse tipo de aula os alunos vão se 'agitar', porém será uma agitação pedagógica, saudável, essencial para estarem desenvolvendo e aprendendo [...] (A.P.F)*

Os registros dos momentos vividos na classe apontam o caminho que as alunas percorrem para aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver, isso porque cada uma, ao registrar, colocou neles a marca da sua individualidade, que caracteriza as necessidades da "autora" no momento em que escreve no Diário de bordo, desvelando a diversidade de estilos, indicando o uso que cada uma delas faz da arte de escrever, como mostra este fragmento de registro:

> *Para falar a verdade não vejo a hora de ver 'meu caderninho' (modo carinhoso que encontrei de falar) pronto como se fosse uma outra pessoa escrevendo sobre mim, pois meus registros estão ficando tão reais e documentados que tenho a impressão de que alguém me observou e relatou os fatos ocorridos.*
>
> *Defino meu registro e Processofólio com uma frase de Thiago de Mello: "Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar. (V.L.)*

Para utilizar o Diário de bordo como recurso didático para a aprendizagem das alunas, todo início de aula a responsável pelo registro da aula anterior lia seu relato. No final da leitura, refletíamos sobre o que havia sido escrito, e essa estratégia didática possibilitou também conhecer melhor as alunas e repensar o plano da disciplina. Isso porque a leitura dos diários propiciou um diagnóstico (aqui, no caso, as alunas) das dificuldades que enfrentavam, do processo de aprendizagem, do conflito da classe, do interesse pela disciplina, pois também era o momento da avaliação dos trabalhos realizados durante as aulas.

Acredito que o registro é um espaço de reflexão do professor, pois ele estabelece um diálogo consigo mesmo, porque coloca no papel, sem muita preocupação estética, suas impressões, dúvidas, angústias, sucessos, revê atitudes e procedimentos junto aos alunos e, consequentemente, vai contando a sua história, construída junto com a classe.

Paralelamente ao Diário de bordo foi construído o Processofólio, que é o caderno das alunas caracterizado como instrumento de aprendizagem e avaliação.

O Portfólio, que também é um instrumento de avaliação, é mais conhecido pelos professores. Mas, atualmente, o uso do Processofólio como estratégia de avaliação vem sendo defendido porque:

> *Os portifólios contêm normalmente trabalhos acabados, os processofólios, ao contrário, proporcionam um insight tanto nos processos quanto nos produtos de aprendizagem dos alunos. Eles documentam os objetivos, os rascunhos e as revisões iniciais, incluem trabalhos iniciais assim como posteriores, e podem conter as anotações do aluno e também*

> *artigos ou fotos que influenciaram seu trabalho. (Campbell, Campbell, Dickinson, 2000, p.281- 2).*

Os cadernos, utilizados como instrumento de aprendizagem e avaliação, deixam de ser um simples depositário das informações recebidas do professor e tornavam-se um veículo de diálogo entre ele e os alunos sobre o processo de aprendizagem, favorecem e fortalecem o diálogo entre os atores do processo educativo, transformando "a sala de aula em laboratórios de aprendizagem que dão suporte à aquisição de novas informações e habilidades e refletem o significado do conteúdo desse curso na vida do aluno. (CAMPBELL, CAMPBELL, DICKINSON, 2000, p.282).

No Processofólio, as alunas fizeram os registros sobre os textos lidos, exercícios, atividades propostas, resumo das aulas, avaliações e principalmente, respondiam a uma pergunta que lhes era proposta, ao final de cada aula, para que refletissem sobre seu processo de aprendizagem: *O que você aprendeu com a aula de hoje? Qual relação você estabeleceu entre o texto lido, nossas discussões e sua prática de sala de aula? Como você analisa, hoje, seu processo de aprendizagem na educação básica?* Também havia as reflexões sobre o ensino da matemática nos estágios que elas estavam realizando e as que eram docentes incluíam no registro as atividades que faziam com seus alunos e os resultados obtidos, como exemplifica alguns fragmentos dos Processofólios de alunas, no qual elas analisaram um vídeo sobre a construção de uma maquete que alunos de uma 4º ano do ensino fundamental de uma escola particular fizeram onde a proposta era a reforma de uma sala de aula em auditório. Nesse vídeo verifica-se o trabalho com determinados conteúdos matemáticos como: medidas, números decimais e proporção.

> *A professora foi o tempo todo mediadora/ problematizadora. Foi interessante ver as interações da professora desde o início ao fim da confecção da maquete, fazendo os alunos desenvolverem habilidades de criação. Usaram roteiro, registros e pesquisa"[...} Quanto ao interesse dos alunos, como foi dada oportunidade para os alunos atuarem, elas se sentiram totalmente à vontade para expor suas dúvidas e entendimentos. (I.B.S)*

> *O projeto da maquete é simples e utilizou muitos conteúdos de matemática, além de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, mas também desenvolveram nos alunos uma grande auto-estima por auxiliarem ou cooperarem na transformação de um espaço físico da escola. É destas idéias que precisamos conhecer para ampliar a nossa visão de educadora com projetos" (L.M)*

> *O vídeo nos trouxe uma boa idéias de como se pode trabalhar com diferentes conteúdos de forma dinâmica, que envolve os alunos e onde realmente podem aprender.[...] Será que a atividade do vídeo ocorreu desta forma porque a escola é particular ou é porque a professora é comprometida com seu trabalho? Acredito que a Segunda opção [é a mais aceita e não se pode culpar a escola pública por tudo é preciso que se analise o que fica oculto nela. (D.A .A)*

Também quando o curso estava terminando propus uma questão para as alunas refletirem sobre o seu processo de aprendizagem:

> *O que foi mais significativo no curso para você?*

> *A disciplina de matemática foi a que mais deu suporte para chegarmos em classe e até mesmo nos estágios e tentarmos aplicar uma matemática diferente, mais próxima do aluno. A oportunidade dada para os alunos falarem sobre os objetivos alcançados demonstrou que todos eles ao se pronunciarem provaram que conseguimos chegar a um ou vários objetivos quando se tem determinação.(I. B. S)*

> *Muitas coisas aprendi o sentido da existência, ou seja, aprender a aprender a conhecer, pois aprendi "aprender a fazer" e talvez agora posso dizer que aprendi a conviver com a matemática . Sabe que agora estou começando a gostar de matemática? (L.M)*

Ao final do semestre, as alunas me entregaram seus Processofólios (os cadernos) para que eu os lesse e pudesse avaliá-los. A avaliação desses cadernos foi qualitativa e, para isso, foram usados como critérios o nível de complexidade da reflexão e a redação. As alunas receberam a devolutiva desse trabalho por meio dos comentários que fiz sobre o processo de aprendizagem vivenciado durante as aulas. Esses comentários eu os escrevi em papelzinhos do tipo "post-it", pois nunca me senti autorizada para escrever nos processofólios das alunas.

A colcha de retalhos

Fazer o Diário de bordo e o Processofólio possibilitou realizarmos uma reflexão crítica sobre nosso trabalho pedagógico, pois, utilizando esse conhecimento, estabelecemos um processo dialético para descrevermos, analisarmos e revermos nossas posturas e procedimentos na construção do saber matemático. E, por meio desses dois instrumentos, finalizamos o trabalho dessa disciplina com a

costura de uma colcha de retalhos, uma metáfora do conhecimento matemático das alunas construído ao longo do desenvolvimento da disciplina Fundamentos do Ensino da Matemática. Para isso, cada uma construiu um retalho que representasse sua aprendizagem na disciplina.

Costurar a colcha foi um momento de muita emoção. Combinamos que o tema da Colcha seria "a aula de matemática", e os retalhos deveriam representar as histórias de vida escolar relacionadas somente à matemática, o que sistematizaria os registros do Diário de bordo e do Processofólio, isso porque entendo que mexer com lembranças passadas poderia trazer à tona sentimentos que não são parte do escopo de minha disciplina. O objetivo principal desse trabalho era fazer com que as alunas pudessem entender matemática pelas suas memórias e, a partir, disso rever metodologias e procedimentos aprendidos, pois, segundo Rosito (2004): "A construção dos conceitos e autoria não é apenas um produto, mas um processo que evolve momentos de conscientização e de libertação, a aprendizagem da autonomia [...]. No caso do professor, o caminho é a criatividade como possibilidade de ser construída com retalhos de sua história de vida. É preciso mergulhar na soma de retalhos da vida, pedaços tecidos de memória vivida, no processo de ser professora/o" (p. 129).

Cada aluna construiu seu retalho e compartilhou com as outras alunas seu "pedaço de história". Foi interessante ver e ouvir cada uma delas contando sua relação com a matemática. A maioria delas trabalhou com pedaços de tecido escuros, mas enfeitou-os com brilhos e desenhos. Questionei-as sobre a cor e o desenho dos retalhos, e elas explicaram que apesar do medo de estudar matemática, o curso Fundamentos quebrou a sua resistência em relação à disciplina.

Um exemplo que pode ser citado é caso de uma aluna, professora de ciências no ensino fundamental II, que fez um retalho com o símbolo do Yin e do Yang, pois, para ela, que sempre teve dificuldade em entender e gostar de matemática, isto significava que o curso representou o equilíbrio entre as ciências. Outra aluna, professora da rede municipal de ensino, fez um retalho com o jogo da amarelinha, em cada um dos quadrados colocou sinais das operações matemáticas e, por eles pôde contar sua história de vida escolar.

A costura da colcha também representou a teoria trabalhada durante as aulas. A medida que as alunas costuravam seus retalhos, eram questionadas sobre o que estava significando o ato de costurar seu retalho na historia da colega e com quais conteúdos que trabalhado durante o semestre elas definiriam o trabalho.

Como não daria tempo para que todos os retalhos fossem costurados, pelo fato de a colcha ter sido feita nas duas últimas aulas que antecederam a avaliação final, elas resolveram alfinetá-los para que eu os costurasse em casa. Também, procuraram organizar seus retalhos de forma que a colcha formasse um quadrado perfeito. Como não foi possível, questionei-as sobre os espaços que elas não

estavam conseguindo completar, e elas concluíram que a escola e o professor não dão conta de completar todos os espaços, pois o conhecimento nunca está acabado, fechado ou completo, sempre haverá lacunas.

Em casa, ao costurar as histórias, tive que reorganizar os retalhos que estavam alfinetados, seguindo os que já estavam costurados, dando um formato à colcha. Nesse momento, pensei no papel do professor, que deve mediar o conhecimento, planejar as atividades, gerenciar as situações de conflito, ensinar e avaliar. Foram esses sentimentos que afloraram em mim enquanto costurava (organizava) a colcha.

A cada retalho que eu costurava, lembrava o que ele significou para minhas alunas. Completei os espaços vazios com plástico transparente, para dar forma à colcha (a mediação do professor no processo de aprendizagem do aluno) e também passei fita volta dela, para lhe dar sustentação (a sistematização do trabalho).

Quando levei a colcha pronta, pedi às alunas que, com uma palavra, dissessem o que representou para elas os diferentes instrumentos de seus registros (na realidade, eu queria saber o real significado desse trabalho realizado nas aulas de fundamentos). As palavras, isoladas, acabaram gerando este texto:



Foto da Colcha de retalhos

> *O curso representou a novidade de um caminho que foi o primeiro passo para querer a mudança. A transformação da nossa trajetória se deu como conhecimento que gerou esperança, vontade, descobertas, aprendizado e surgimento de luz na confusão de nossos sentimentos. Possibilitou encontrarmos esclarecimentos, perseverança e esperança para recomeçar em equilíbrio a expectativa de uma criação infinita.*

Considerações finais

Quando as alunas foram incentivadas a registrar as aulas foi realizado um trabalho objetivando fundamentar os registros como instrumentos de formação docente, pois a leitura deles indica como os professores pensam e propõem seus trabalhos; quais são os problemas que enfrentam durante o desenvolvimento das atividades e que solução dão para a situação apresentada; como se comunicam com seus alunos; como utilizam os recursos didáticos que têm disponíveis; e, principalmente, em que perspectiva educativa o professor (autor do relato) se fundamenta para construir seu fazer pedagógico, favorecendo, assim, o exercício da prática reflexiva.

A reflexão é essência do trabalho docente. Sem ela, as ações pedagógicas são mecânicas, destituídas de sentimento, e o sentimento permeia as relações dos docentes e seus alunos, pois, como diz Tardif (2000), "o objeto do trabalho docente que são os seres humanos [...] trazem consigo as marcas do ser humano" (p. 16). Fazer o Diário de bordo, o Processofólio e a Colcha de retalhos possibilitou a mim e as alunas fazer uma reflexão crítica sobre nosso trabalho pedagógico, pois estabelecemos um processo dialético, utilizando o conhecimento para descrever, analisar e rever nossas posturas e nossos procedimentos na construção do saber. Ao fazerem os relatos, em qualquer uma das modalidades, as alunas, além de exercitarem a escrita, perceberam-se autoras do processo pedagógico, viram-se e deixaram-se ver, e para mim, enquanto docente, além da oportunidade de conhecê-las melhor, levou-me a refletir sobre a minha prática pedagógica.

Segundo Warschauer (1993), "registrar é deixar marcas. Marcas de uma história vivida" (p. 61). As marcas das histórias vividas em sala de aula e registradas no Diário de bordo, no Processofólio e na Colcha de retalhos foram positivas Como docente, digo que pensei, formei, transformei, revi, cresci. Quantos as alunas, para mim, os registros falam por si.

Referências bibliográficas

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. (2000). *Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas.* (2ª edição.) Porto Alegre: Artmed.

CARVALHO, Mercedes. (2005)Diário do Professor, uma história em construção. Registrar, refletir para planejar. In: *Páginas Abertas*. São Paulo: Paulus. n. 11, a. 27, p.11-3.

_____.(2005) O registro como instrumento da avaliação docente. In: *Pátio – Revista Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, n. 34 maio/junho, p.33-6

DELORS, Jacques.(1997). Educação. *Um tesouro a descobrir*. – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo. MEC/Unesco/ Cortez.

DEMAILLY, Lise. (1995). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote. p. 139-58

FREIRE, Madalena. (1996). *Observação, registro, reflexão-instrumentos metodológicos I.* (2ª edição) São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. (1998) *Pedagogia da autonomia- saberes necessários à prática educativa.* 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____(2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.* 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp.

GÓMEZ, A. I. Pérez.(1998). A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J.Gimeno; GÓMEZ, A.I.Pérez. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

NÓVOA, Antônio. (1997). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Os professores e sua formação*. 3ª ed. Portugal: Publicações Dom Quixote.

ROSITO, Margarete May Berkenbrock. (2004). Projetos interdisciplinares, qual o sentido? In: *Cadernos - Educação: Pluralidade e inclusão social.* São Paulo: Centro Universitário São Camilo. Out/dez, p.124- 30

TARDIF, Maurice (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários- elementos para uma epistemologia da prática dos professores e suas competências em relação à formação par ao magistério. *Revista Brasileira de Educação.* São Paulo: Anped. Jan/fev/mar/abr, p.5-24

WARSCHAUER, Cecília.(1993). *A roda e o registro. Uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.* Rio de janeiro: Paz e Terra.

ZABALZA, Miguel Angel (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.* Porto: Porto Editora.

6.26.

Título:

Pedagogia universitária - repercussões na escola de ensino fundamental

Autor/a (es/as):

Cavalcante, Maria Marina Dias [Universidade Estadual do Ceará]

Fortes, Maria Auxiliadora Soares [Secretaria Municipal de Educação (SME)]

Lima, Maria Socorro Lucena [Universidade Estadual do Ceará (UECE)]

Resumo:

Este estudo traz uma reflexão sobre a Pedagogia Universitária e seus reflexos na escola pública de ensino fundamental, buscando explicitar as relações e as contribuições entre o trabalho desenvolvido nestes dois níveis de ensino no Brasil. Desse modo, analisamos as reflexões e proposições de professores, lotados em escolas de ensino fundamental da rede municipal de Fortaleza sobre a percepção de sua prática pedagógica, de sua formação contínua e de seu desenvolvimento profissional, a partir da seguinte questão: Quais as contribuições que os profissionais da educação básica podem trazer para a elaboração de uma pedagogia universitária? Trata-se de uma pesquisa qualitativa hermenêutica que destaca a diferenciação entre os dois tipos de objetos de estudo, o físico e o humano, ao admitir que, ao contrário do objeto físico, o homem é capaz de refletir sobre si mesmo e, através das interações sociais, construir-se como pessoa. Esse foco visto numa perspectiva de aproximação da Escola Básica com a Universidade atinge o trabalho docente no Ensino Superior, de modo a reconstituí-lo e ressignificá-lo.

Palavras-chave:

Pedagogia Universitária; Ensino Fundamental; Prática Docente.

Introdução

A formação de professores e a defesa da escola pública tem acompanhado o debate no campo da Pedagogia, tanto nas publicações pedagógicas produzidas, como nas temáticas dos eventos, nas pesquisas do campo da educação e da formação docente.

Considerando que o professor que hoje exerce o magistério na Educação é o egresso da Universidade e nos seus espaços adquiriu muitos dos seus valores e comportamentos pedagógicos, a presente pesquisa se propõe a problematizar uma Pedagogia Universitária a partir do olhar desses sujeitos. Acreditamos que, estes no exercício da sua profissão e valendo-se de suas memórias de formação podem contribuir apontando elementos importantes para uma Pedagogia Universitária. Para tanto questionamos com que saberes e conhecimentos os professores da educação básica contribuem para o debate sobre Pedagogia Universitária?

Entre a formação e a profissão se colocam as relações de trabalho e a reflexão que possibilita a ressignificação da pratica. O fato destes professores participarem de um grupo de pesquisa – formação junto ao Mestrado Acadêmico em educação pode significar um espaço de formação contínua. Outra questão aqui se coloca: De que forma o cotidiano acadêmico e os professores da Universidade fazem parte do imaginário dos professores da educação básica?

São questões relacionadas ao campo universitário e que recorrentemente estão presentes como objeto de crítica, praticamente, desde que a Universidade foi criada e isso já faz mais de um milênio. A crítica mais enfática e arrojada parece ter sido a de Max Weber (1989), no século XX. Ele se referia aos feudos que foram criados em torno das áreas do conhecimento e às relações de poder provenientes destes aglomerados, que poderiam barrar pessoas e ideias que não fossem convenientes aos reitores, por exemplo. Esta crítica é considerada atual, na medida em que ainda se mantêm grupos em vez de aglomerados em torno das áreas do conhecimento e a consequente competição entre elas, que para alguns parece ser salutar, e para outros não.

No Brasil, a literatura é fértil na direção de recuperar a o resgate à crítica de Max Weber (1989), quando se refere ao ensino superior, expresso na literatura (ANASTASIOU, 2002; ALVES, 2003; CUNHA, 2005, 2006, 2007; LEITE, 1999; PIMENTA e ALMEIDA 2010, 2011 PIMENTA e LIMA 2004), que apresentam reflexões ao mesmo tempo em que trazem uma proposta metodológica de como fazer universidade, partindo das realidades e das práticas realizadas pelos professores no âmbito das instituições de ensino superior (IES). No Ceará, algumas teses de doutorado enriquecem o debate. Como exemplo de estudos realizados, mencionamos Morais (*A UECE e a política estadual do ensino superior*, 2000) e de Rocha (Programa universidade para todos: PROUNI e a pseudodemocratização na contra-reforma da educação superior no Brasil,

2009). Tais críticas provocam intensos e tensos debates na universidade, sobretudo porque são feitas de dentro dela.

Referendado por este quadro, este estudo se insere no âmbito da configuração deste campo de conhecimento, ora em desenvolvimento, tomando por base nossa trajetória de professora dos cursos de pós-graduação. Dessas discussões, muitos questionamentos foram surgindo, dentre as quais destacamos os seguintes: que rupturas e sintonias existem entre o cotidiano da universidade e a escola básica? Qual a visão do professor da escola básica acerca dessa relação? Que elementos de reflexão podem subsidiar novas práticas na Pedagogia Universitária? Quais são essas práticas? Que fazeres são esses? Quais saberes fazem parte do cotidiano da escola básica? A partir destas questões surgiu a indagação central deste ensaio: quais as contribuições que os profissionais da educação básica podem trazer para a elaboração de uma pedagogia universitária?

Para tanto, os pressupostos que orientam essa pesquisa estão dispostos na sequência:

Os profissionais apresentam um perfil formativo, advindo da graduação (ainda que implícito) que pode ou não ser declarado.

Os professores são capazes de desenvolver um método de problematização, análise e investigação da realidade prática de ensinar, no confronto com suas experiências, com sua formação de base, com a prática de outros no ambiente escolar e com as teorias elaboradas, encontrando soluções para as demandas que a prática lhes expressa e, a partir daí, produzir conhecimento.

É com o objetivo de analisar as reflexões e proposições de profissionais da educação básica sobre a Pedagogia Universitária com origem nas suas memórias de formação, e na prática pedagógica escolar, que trataremos das questões referidas que me vejo tentada a questionar. E à medida que amadurecemos cada indagação, o podemos fazer de maneira a privilegiar mais amplamente, a realidade, avistando as conexões e possibilidades de trazer à tona uma discussão sobre Pedagogia Universitária que, no nosso entendimento, precisa ser enriquecida continuamente. O fato de pesquisar e refletir com os professores da educação básica representa assim, para nós a originalidade dessa pesquisa e a nossa parcela de contribuição para o debate no campo da Didática.

O entendimento de práxis, de Vieira Pinto (1979, p.76) ao afirmar que

> *O homem ao criar a ciência descobre que a cria, ou seja, toma consciência da unidade destes aspectos contrários (subjetividade - objetividade): sua penetração no âmago da realidade pela práxis da pesquisa e a simultânea transposição em conceitos universais, em proposições e teorias, dos conhecimentos particulares que vai adquirindo um a um. (p.76).*

Nos ajuda a analisar as questões formuladas. Pimenta (1994) também será nossa interlocutora nesta compreensão ao se alinhar a essa discussão afirmando que a atividade docente é práxis.

Franco (2003) vai ao encontro dos autores referidos com o seguinte comentário. Se pretendemos buscar a coerência com outro olhar do fazer ciência e educação, almejo a junção do conhecimento que, enquanto construído, ajudará na realização da práxis que desejo. Neste sentido entendemos que a práxis olha para os problemas em seu conjunto, problematizando-os e chamando os envolvidos à apresentação de soluções coerentes com a razão que investiga, ou seja, a razão comunicativa na qual a comunicação é compreendida com base em todas as formas de entendimento das simples formas de sinalização, a exemplo dos gestos e expressões simbólicas, até as formas de entendimento complexas, de escalonamento reflexivo.

Atenta à provocação de tão grande vulto, recorremos, a Bourdieu (1997), sobretudo, na concepção de análise relacional de suas pesquisas, que consideram:

> *A primeira condição de uma leitura adequada da análise da relação entre as posições sociais (conceito relacional) as disposições (ou os habitus) e as tomadas de posição, as 'escolhas' que os agentes sociais fazem nos domínios mais diferentes da prática, na cozinha ou no esporte, na música ou na política. (p.18).*

Com apoio nas formulações de Bourdieu, ao instituir a teoria da prática, que considera as necessidades dos agentes sociais e as subjetividades sociais, propomos analisar os dados desta pesquisa tendo em vista que qualquer configuração se insere em *um campo* e passa a ser mediada pela coexistência de instâncias produtoras de valores e de referências.

As ideias de Bourdieu (2003) constituem, para nós, referência metodológica que visa a orientar as reflexões do objeto de estudo, na organização da pesquisa. Diz ele: [...] "ela funciona como um sinal que lembra o que há de fazer, a saber, verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações que retira o essencial de suas propriedades" (p.27). São termos que sugerem o preceito do método e indicam a necessidade de pensar o mundo social de forma relacional. Como instrumento de pensamento e de pesquisa, há o propósito de aplicação nos domínios diferentes do espaço social, visando a apreender as características específicas e as invariantes dos diferentes universos.

Assim, torna-se necessário refletir sobre a fala como prenúncio de visão de mundo, de interpretação da realidade, na busca de formas de constituição e instauração do sentido que conduz a pensar a existência do conjunto de dimensões entrelaçadas, ainda não inteiramente decifradas.

Aporte teórico-metodológico

No caso do estudo que ora se desenha, buscamos o delineamento da constituição da Pedagogia Universitária mediante uma pesquisa de base qualitativa, por ser esta a mais adequada aos propósitos já enunciados, ou seja, a procura da compreensão do processo de configuração da área de conhecimento em apreço - Pedagogia Universitária.

No âmbito das pesquisas qualitativas, a opção é pelo referencial teórico-metodológico, difundido pelas ideias de Ghedin e Franco (2008), que iluminarão as questões a serem enfocadas pelos sujeitos, possibilitando a compreensão do fenômeno estudado e um melhor encaminhamento ao percurso de sua formação.

Portanto, a metodologia de trabalho estará apoiada em uma abordagem qualitativa hermenêutica, segundo Ghedin e Franco (2008), que destaca a diferenciação entre os dois tipos de objetos de estudo - o físico e o humano - ao admitir que, ao contrário do objeto físico, o homem é capaz de refletir sobre si mesmo e, mediado por interações sociais, constituir-se como pessoa. Além desse aspecto permite uma visão do que acontece por dentro do fenômeno estudado, isto é, considera todos os componentes de uma situação, em suas interações e influências recíprocas. Este tipo de abordagem procura responder às interpretações dos fatos e tenta descobrir o que existe de valor na análise da realidade, para, em seguida, trabalhá-la. Nesse ínterim, a problematização, o diálogo e a reflexão da prática na prática poderão possibilitar a reflexão destes sujeitos no próprio contexto de trabalho em que atuam.

Trata-se de uma investigação na qual se fará uso de grupos focais – uma técnica atribuída a Robert Merton e seu grupo nos anos 1940. Somente no final do século XX e início do atual, as Ciências Sociais/Humanas e as pesquisas em saúde começaram a aplicar essa técnica, que, segundo Carey (1994), serve para:

- acessar conhecimentos a partir das necessidades de um grupo;

desenvolver ou redefinir os instrumentos e identificar domínios, conhecendo o vocabulário específico para se montar questionários e ter acesso a apropriações culturais; e

enriquecer e explorar os resultados da interpretação de uma pesquisa, sobretudo as contradições.

Além disso, Carey (1994) explica algumas características desse tipo de pesquisa com grupos focais.

O líder do grupo focal deve ser alguém diferente do pesquisador.

O papel do líder é monitorar o grupo conforme o plano original.

Há de existir um vice-líder para tomar notas do comportamento não verbal e dar suporte logístico.

Em suas implicações o grupo focal sugere:

estudar temas complexos que envolvam níveis de sentimentos e experiências;

trabalhar com grupos semiestruturados moderados por um líder, conduzido de modo informal, com o objetivo de coletar informações sobre um determinado tópico; e dar atenção ao processo de educação para não o tornar uma terapia para o grupo e sim de relatos de experiências e crenças sobre o tópico escolhido.

Como exemplo de trabalhos com grupo focal, há alguns na área de Ciências Humanas que surgiram de teses e foram publicados. Utilizando-se deste referencial, se destacaram na literatura brasileira: Matos (2001), que considera o seguinte: "[...] grupo focal é uma técnica de entrevista em grupo que busca coletar informações dos sentimentos e opiniões dos investigados sobre uma determinada questão". Outro autor é Guimarães (2004), que trata a temática como segue:

> *Grupo de opinião, grupo focal (focus group) ou grupo de discussão é um procedimento investigativo que se aproxima de alguma maneira a uma entrevista coletiva. Significa centrar o foco da coleta de dados num ou mais grupos específicos, ou explorar um foco, um aspecto específico de uma questão a partir de um ou mais grupos. Sua utilização pressupõe a opção por coletar dados com ênfase não nas pessoas individualmente, mas no indivíduo enquanto componente de um grupo. (p.157).*

Esse estudo insere-se no âmbito do crescimento da literatura na área, pois trabalharemos com grupos focais autorreferentes que, de acordo com Morgan (1979), servem a uma variedade de propósitos, não só para explorar novas áreas pouco conhecidas pelo pesquisador, mas também aprofundar e definir questões de outras bem conhecidas, responder a indagações de pesquisa, investigar perguntas de natureza cultural e avaliar opiniões, atitudes, experiências anteriores e perspectivas. Na esteira desse entendimento, a pesquisa contará com a participação de um grupo de professores convidados no período 2010/2011. Assim, a composição do grupo envolverá três coordenadores pedagógicos, dois técnicos em educação, dois mestrandos e cinco professores atualmente em regência. Essa composição e o número de participantes realizaram-se consoante acordo entre os membros que integram o referido grupo.

Com este entendimento, vivenciamos um percurso organizado em sessões de discussão em um grupo autorreferente. Em tais sessões discutimos aspectos relacionados à pesquisa e sua relação

com a temática em estudo, evidenciando elementos de formação dos professores imbricados nesse processo.

Considerações: o conteúdo das sessões em análise

Após a caracterização das sessões que constituíram esta ação na pesquisa, vale a pena olhá-las, agora, numa perspectiva analítica. É o que fazemos neste ponto do trabalho. Assim, podemos dizer que esta ação teve como propósito provocar um diálogo entre os participantes acerca do entendimento sobre Pedagogia Universitária e estimular o desencadeamento do diálogo destes com o próprio fazer. Esta responsabilidade foi assumida e materializou-se pelo cuidado e pela atenção que ensejou, ao possibilitar a exposição do saber-fazer docente dos participantes, bem como no modo como respeitou os limites/ possibilidades do tempo, do espaço e das referências. Foram a própria prática efetiva, as inquietações e as expectativas dos participantes que orientaram o desenrolar dos trabalhos desenvolvidos. Ou seja, esse fato configurou-se em passaporte para a aceitação do convite para "ler", com base em um referencial teórico ancorado em músicas, filmes e textos, e possibilitou o desencadeamento de um processo reflexivo, no contexto da docência universitária, que tomasse como referência as práticas pedagógicas. Para isso, a dinâmica instituída contou com o expresso compromisso do grupo de dialogar com o fazer docente no âmbito de suas memórias.

Essa interpretação inicial, considerada à luz de observações tecidas por Larrosa (2006, p.12), leva-nos a constatar que a ação nem tendeu a "dar forma" nem a "levar até a conformidade". Talvez se tenha aproximado da ideia de formação, por este autor compreendida como "uma prática de leitura", no sentido de que "o que se deve ler na lição não é o que o texto diz, mas aquilo que ele dá o que dizer (...) ler não é "é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer do dito".

Neste âmbito, a Pedagogia Universitária perspectivada implicou ponderar acerca da dimensão da pesquisa da reflexão e da crítica, com origem na análise de vivências pessoais ancoradas num referencial que, dentro dos limites, possibilitasse ressignificar o saber- fazer existente. As temáticas propostas, com efeito, configuraram-se como temas que permitiram caracterizar a complexidade da docência universitária, tanto no sentido da independência entre ensino e aprendizagem, naquilo que respeita à organização do trabalho e da relação pedagógica, como das diretrizes que intervêm e interferem nesta relação de interdependência.

Apesar dos limites impostos pelo exíguo tempo, a cada sessão, ficavam patentes o envolvimento nas atividades e o investimento na troca de experiências, ultrapassando a disposição de superar a dificuldade em dialogar com os textos falados e escritos e utilizá-los como mediadores na reflexão sobre o nosso objeto de estudo. O grande desafio residiu em lidar com a imposição do tempo cronológico em confronto com as demandas do tempo pedagógico expressas entre outras, em tempo para ambientar-se com uma discussão, para sistematizar leituras, para lidar com uma outra lógica de conhecimento.

Embora tenhamos observado tal desafio, cremos que este fato tenha vindo a possibilitar lidar com algumas das dificuldades, considerando também que eles facilitaram a concretização do que era solicitado aos participantes, isto é, das tarefas propositivas para realizarem e trabalharem com situações por eles constituídas. Observamos igualmente, que os participantes ficavam atentos às explanações dos colegas e se envolviam nas atividades além do limite do tempo, cada vez mais situando-se perante o fazer efetivo - apesar de apresentarem dificuldades de se confrontarem com os limites da própria prática, principalmente por conta da falta do hábito reflexivo e dos ditames da "ditadura do relógio" que impedia aprofundar o debate.

A perspectiva da materialização do intento em uma ação de formação institucional consolidou o que tinha sido perspectivado para a pesquisa, com vistas a possibilitar uma troca de experiências entre docentes no contexto de reflexões sobre os desafios expressos à docência universitária no século XXI, ou seja, confirmaram a importância da reflexão acerca da pertinência social da educação superior e sobre seu próprio compromisso com a sociedade.

O vivenciado ao longo das seis sessões permitiu-nos assegurar que o desenvolvimento da pesquisa primou pelo investimento em atividades que mobilizavam os participantes a desencadear processos reflexivos. A cada sessão, ficavam patentes o envolvimento do grupo e o amadurecimento dos conteúdos trabalhados, fato indicativo de que a dinâmica desenvolvida mobilizou conhecimentos e possibilitou, dentro dos limites aqui apontados, o desencadear do diálogo com a própria formação.

Conclusão

Redigir esta parte do ensaio nos traz uma sensação de término, portanto, optamos por chamá-la de "conclusão," embora sabendo que este momento traz na sua essência a origem de um novo. Antes de tudo, relembremos o objetivo geral deste estudo; e analisar as reflexões e propostas de profissionais da educação básica sobre a Pedagogia Universitária com base na sua formação e prática pedagógica.

Para alcance do objetivo, valemo-nos da teoria praxiológica de Bourdieu, na condução do trabalho de campo, mediante a realização de grupo focal e entrevista de aprofundamento apoiadas, sobretudo, nos conceitos de *habitus* e de *campo*, segundo *o* Pensador francês. Na ocasião, identificamos nas falas dos sujeitos e nas observações registradas os traços essenciais do processo de elaboração de uma Pedagogia Universitária.

Os achados da incursão foram muitos, tal como, demonstramos ao longo do estudo. Para mapeá-los, recorremos à problemática inicial da pesquisa, configurada na questão central deste estudo: quais as contribuições que os profissionais da educação básica podem trazer para a elaboração de uma Pedagogia Universitária?

Em face do objetivo e da questão norteadora deste estudo, temos constatações oriundas da voz dos professores que apontaram para: a memória de formação; a formação continua; as práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional. Considerando pois, os limites e as possibilidades da elaboração de uma pedagogia universitária, esta ficaria incompleta, se houvéssemos nos detido apenas no referencial dos projetos e leis relativos ao campo pedagógico.

Os pontos em destaque referem-se a uma Pedagogia Universitária que permitirá a realização da práxis no campo pedagógico, em elaboração. Para dar conta das respostas, sem perder de vista esta perspectiva é necessário considerar os comentários sob três aspectos, diretamente ligados a um projeto de elaboração de uma Pedagogia Universitária: como projeto pessoal; como projeto institucional e político, e como projeto coletivo permeados pela dimensão ética.

A elaboração de um projeto que contemple uma Pedagogia Universitária como projeto pessoal é o primeiro ponto. Destaquemos o fato de que os depoimentos dos profissionais comprovam este entendimento, ao apontar a centralidade do espaço universitário e escolar como espaço social, em que os profissionais da educação formataram a matriz do jeito de ser e de estar na profissão. Desses depoimentos algumas manifestações assinalam:

- o interesse pela profissão/ campo profissional;
- a necessidade de uma postura Política, Técnica, Ética e Estética do professor;
- o sonho e o desejo dos professores precisa ser respeitado;
- a articulação entre Projeto de desenvolvimento profissional e projeto institucional;
- a descoberta da motivação deve voltar-se para o resgate do desejo;
- é preciso ouvir para poder dialogar; e

- a escola básica é reflexo da formação na universidade.

Identificamos a ressonância de tais fatos na leitura dos depoimentos, em constatações que indicam a presença do sujeito profissional em prática. A dificuldade é expressa de várias maneiras, nas falas, pelo fato de os entrevistados se perceberem, às vezes sim, às vezes não, sujeitos coletivos do processo de seu tempo histórico ao manifestarem suas impressões acerca das políticas de formação. Tais depoimentos evidenciam como fator preponderante, os desdobramentos das políticas educacionais, que deixam marcas, apontando a competitividade e o individualismo, no meio educacional, como aspecto de consequências estruturais para o processo formativo**.**

Comprovamos também, que os investigados entendem a formação contínua relacionada à força do *habitus* partilhado, visto como cuidado com a formação que articule os saberes pedagógicos e científicos; proporcione a melhor formação científica e/ou curricular; respeite e valorize, socialmente, o trabalho dos professores; e priorize a dimensão teoria/prática. Eles consideram o mesmo processo como propulsor da elaboração de uma Pedagogia Universitária, razão por que há a necessidade de investimento na formação contínua, enfatizada nas falas, como um elemento estruturante e, embora tácito, unânime entre os entrevistados. Na visão dos profissionais, identificamos a tendência a um novo *habitus*, que é possível pensar um novo profissional, portador do *habitus* alinhado às necessidades humanas, voltado para a escola atual; o profissional da educação que, segundo Pimenta (1999 p.26), entre ‘’em contato com os saberes sobre educação e sobre pedagogia, e possam encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos na ação’’.

A Universidade e a Escola, entendidas pelos sujeitos, como *locus* de formação e de elaboração de uma Pedagogia Universitária, devem ter como proposta a formação contínua de seus professores. Em diferente medida, no entanto, se constata que a valorização dos projetos (relativos à formação) desenvolvidos é de interesses distintos (de políticas vigentes, de formação, financeiros, interesses pessoais), nem sempre associados ao que é acordado coletivamente. A situação vincula-se, normalmente, à cultura profissional. Nas últimas décadas, é expressa para os professores a necessidade de resolver, por sua conta, o ônus das difíceis condições de trabalho alimentadas pelas políticas públicas, por exemplo, imposição da necessidade da formação continuada, sem as condições para tal. Isso comprova a tese de Bourdieu (2003) de que a atividade pedagógica pode se tornar uma violência simbólica à medida que as instituições sociais, entre elas o Estado, mediante as políticas, desconhecem o poder manipulador, fazendo-se reconhecer como autoridade legítima, advindo daí o arbitrário de imposição com o arbitrário do conteúdo imposto.

Outra observação da fala dos entrevistados nos revela suas inquietações com o processo cognitivo do ensino e com o conhecimento científico, algo, muitas vezes, ignorado institucionalmente, talvez pelo próprio "desconhecimento" da história e da produção científica, nas dimensões técnica, política e pedagógica, resultando em trabalho pedagógico desatualizado e ativista. A desatualização pode ser tributária da formação recebida e não maximizada da trajetória profissional, pela pouca ou nenhuma oportunidade de prosseguimento dos estudos relativos à área de formação. Alguns estudos registram que os profissionais têm consciência das deficiências de sua formação e reivindicam oportunidades para se capacitar melhor (ALVES, 1998). O sistema oficial de ensino, geralmente, não oferece sistematicamente situações de aprendizagem que dem oportunidades de continuidade dos estudos para manter o professor informado cientificamente, bem como atualizado sobre o campo pedagógico e acerca das dinâmicas sócio/ históricas e políticas.

Quanto ao segundo ponto da análise – uma Pedagogia Universitária como projeto institucional - defendemos o argumento de que a instituição educacional deve ser espaço de construção do conhecimento[29] para a formação, de que os profissionais são sujeitos e não objetos. São portadores da epistemologia da prática, pois têm conhecimento e referencial teórico, estabelecidos com base no próprio campo de trabalho, - o que os diferencia e estabelece a profissão. O campo de trabalho, no entanto, ainda se configura, em grande parte, como instrumento do poder simbólico do Estado, pois os entrevistados comentam as fragilidades das políticas educacionais, como aspectos que bloqueiam a elaboração de uma Pedagogia Universitária em curso. É o que trazemos como achados nas entrevistas, quando falam de formação contínua pois garantem que, este processo está em grande parte voltado:

- a interesses pessoais, a partir da busca por Pós-graduação;
- às exigências do currículo – LATTES;
- às lacunas da formação inicial;
- à compreensão de ser inacabado;
- à possibilidades do trabalho;
- à participação em grupos de estudo e de pesquisa;
- às necessidades do trabalho; e

[29] Utilizamos a expressão "construção do conhecimento" com substratona idéia de Boaventura de Sousa Santos, ao apresentar o *paradigma emergente do conhecimento,* em seu livro *Um discurso sobre a Ciência* nas suas quatro teses: (2003, p. 59 a 91).

- à busca de fundamentação da ações.

É verdade que este é, hoje, um acontecimento incontestável, pois as políticas educacionais voltadas para o ensino superior praticam a educação, a fim de preparar os profissionais não para o ofício de professor, mas para o *habitus* da economia capitalista. Por outro lado, é preciso que os profissionais da educação assumam esta responsabilidade e desenvolvam opções que possibilitem o novo *habitus*, ou seja, novo *habitus* que não se concretiza automaticamente, mas que é mediado pelo indivíduo e pelas relações sociais; novo *habitus* compreendido como sistema flexível de disposições e sistema de esquemas em elaboração, como produto de relações dialéticas, entre a exterioridade e interioridade; novo *habitus* visto da perspectiva relacional e processual de análise, capaz de apreender a relação entre indivíduo e sociedade, em decurso de transformação identitário.

Ao vermos a Universidade e a Escola como espaço de formação do campo pedagógico, temos a perspectiva de Freire (1987), que concebe a escola como espaço de esperança, resistência e possibilidade. A ideia reforça nossa posição, com amparo em Bourdieu (2003), sobre a possibilidade de as instituições de ensino, promoverem a instauração de novo *habitus*, reorganizando-se, internamente, em todos os aspectos (técnico-pedagógico, político e administrativo), tendo em vista um objetivo comum. Admitimos o trabalho coletivo como contraposição à cultura individualista da sala de aula, instaurada, o que não significa desconsiderar outros aspectos relacionados ao efetivo fazer pedagógico. Fazemos mister a proposta de formação da sala de aula, como defendem os entrevistados, ao solicitarem outros espaços de realização do trabalho pedagógico. Nesse espaço edificam-se o profissional e a instituição escolar, ou seja, o professor (re) se faz na ação e na interação que o espaço institucional escolar permite, ao recuperar o eixo pedagógico de sua ação traduzida, conforme Pimenta (2002,p.45), [...] ‘’em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade e para a melhoria das condições escolares”. Dessa forma, faz sentido falar-se da Pedagogia Universitária como projeto-coletivo – o que exige do espaço institucional a criação de estratégias que mobilizem os educadores na constituição do projeto político pedagógico. Aqui, falamos da escola como manifestação da vida, em toda sua complexidade, com as indagações sobre a comunidade educativa, que tem o modo próprio de ser, de conhecer e de querer. Uma escola que traduz os anseios e as necessidades profissionais dos integrantes.

Entre as estratégias de formação do projeto político-pedagógico, está a formação contínua. No dizer de Canário (1997, p.14), a formação contínua ‘’centrada na escola’’no caso em epígrafe “A Universidade” mas isso não significa autogestão da formação, nem dispensa apoios externos. ‘’Esta

valorização do contexto de trabalho como ambiente formativo e da formação como processo [.] tende a favorecer uma interativa situação que envolve a todos os integrantes da escola de forma simultânea'' e ajudá-los a iniciar e conduzir, de modo pertinente, o ciclo de resoluções de problemas. Essa estratégia de trabalho cobre também as necessidades de formação apontadas pelos profissionais pesquisados. Entre elas destacamos:

- a busca da relação teoria X prática;
- a busca de aproximação do conhecimento com a realidade;
- um olhar atento às necessidades da escola – comunhão entre a escola básica e a universidade;
- o contato da escola com a pesquisa;
- a articulação da formação com os projetos políticos dos cursos/IES.
- assumir a interdisciplinaridade

Tudo isso nos leva a refletir acerca das deficiências da formação pedagógica de professores sobretudo os que estão em exercício nas salas de aula da Universidade.

Chamamos atenção para um aspecto. O fato de trabalho docente universitário dever transpor a sala de aula não significa que não seja necessária a recuperação do trabalho pedagógico dentro da Universidade, pois, de acordo com os profissionais entrevistados, parece existir um movimento de desfiguração das atividades pedagógicas (conteúdos específicos x conteúdos pedagógicos), ante as responsabilidades impostas, as políticas e as condições de trabalho. Isso interfere profundamente nas possibilidades de realização do trabalho pedagógico de qualidade.

Considerando que não pode haver profissão ancorada na insuficiência de saberes formais capazes de sustentar a prática, a Universidade, por ser lugar, por excelência de formalização dessses saberes, não pode assumir uma postura que termina por ratificar uma posição na qual a condição profissional da docência universitária exige para o seu exercicio apenas saberes formais das profissões que se apresentam como objeto de formação.

Esse entendimento nos leva a maior esforço de interpretação do significado das práticas pedagógicas, bem como à reflexão do conhecimento pedagógico que se constitui na compreensão dos aspectos científicos da educação. Trata-se de desvendar os fundamentos filosóficos existentes na relação entre teoria e prática, pois a Pedagogia Universitária entendida com suporte na ciência Pedagogia, tem o seu sentido na humanização da práxis.

Os esclarecimentos indicam que a formação dos professores universitários precisa instalar outro cenário para o trabalho pedagógico, secundado pelo estatuto epistemológico da Pedagogia, cujas concepções precisam estar alinhadas com uma dimensão científica, que assegure as condições do pensamento autônomo para tornar possivel uma dinâmica de autoformação participada[30].

Tambem elucidam o fato de que, no contato com a prática educativa de aspecto pedagógico, o conhecimento profissional se enriquece com outros campos (social, moral, ético), além de permitir fomentar a análise e a reflexão sobre a prática educativa, na tentativa de recomposição dos esquemas, percepções e crenças, ou seja, do *habitus* pedagógico.

Tal *habitus* poderá patrocinar um conhecimento profissional, imaginário, intuitivo, criativo e científico que se faz legítimo, ou seja, a análise e reflexão das situações problemáticas vividas, não apenas instrumentais, favorecem o profissional da educação a elaborar o sentido de cada situação, muitas vezes, única. Por isso, a formação precisa não apenas se aproximar da prática educativa, mas, sobretudo, aliar-se à escola e a outras práticas pedagógicas.

O conhecimento teórico da praxiologia bourdieusiana, de apoio à prática educativa, favorece a compreensão da instauração do *novo habitus*, consequentemente, a efetiva elaboração de uma Pedagogia Universitária alimentada pelas necessidades (questões políticas, vivências coletivas, informações atualizadas, questões de empregabilidade, posição política e ética) da profissão dos educadores e do salto qualitativo do ensino-aprendizagem.

Na elaboração de uma Pedagogia Universitária, os profissionais concebem novas significações, como atividades pedagógicas voltadas para a formação integral do homem, em dimensão coletiva e ética, afastando, assim, o imperialismo do individualismo com origem na práxis.

À vista dessas posições, uma Pedagogia Universitária em sua elaboração se faz sobre a base do *habitus* que compreende as dimensões *ethos e héxis*[31], inseridas no campo social. Dessa forma, se por um lado o *habitus* reproduz os referenciais da cultura legitimada, de outra parte, desenvolvem um trabalho cognitivo de ressignificação dos objetos materiais e imateriais da cultura. Admitimos a

---

[30] Compartilhamos com Pimenta, (2006) ao indicar a pesquisa crítico colaborativa, como uma dinâmica de autoformação participada, mediante a qual, os educadores elaboram suas próprias soluções em relação com os problemas (necessidades) práticos com que se defrontam.

[31] Bourdieu, (2003) ao tomar o conceito de *habitus*, leva em conta a autarquia do homem, defendida por Aristóteles, no sentido de construtor da própria morada que compreende o espaço do *ethos*.Dessa forma, segundo Bourdieu (1983, p.104), ‘’a força do ethos é que se trata de uma moral que se tornou hexis, gesto, postura’’. O autor chama atenção para o conceito de *habitus* que *engloba* dialeticamente a noção de *ethos e héxis*, pois não se pode compartimentar essas dimensões. Por isso, como ele próprio o afirma, ‘’pouco a pouco fui começando a utilizar apenas a noção de *habitus*’’. (BOURDIEU, 1983, p. 04). Com esse entendimento, apresenta um verdadeiro círculo dialético entre o ‘’campo social’’, *o ethos a héxis e o habitus*, permeado pela práxis, na dimensão ética.

ideia de que, pelas práticas, a formação vem construir um universo simbólico próprio, do subcampo cultural que se materializa nos agentes, por meio de esquemas de percepção, pensamento e ação. Sob essa ótica, podemos afirmar a viabilidade de constituição de *novo habitus* no campo pedagógico, que, para compreender a ressignificação voltada para a elaboração de uma Pedagogia Universitária, deve ser essencialmente permeado pela dimensão ética voltada para a práxis.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M.I. (2011). Pedagogia Universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários. Tese Livre Docência. FEUSP. São Paulo: Brasil.

ALVES, Nilda. (1998). Trajetória e redes na formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A.

BOURDIEU, Pierre. (2008). Homo academicus. Buenos Aires: Editores Argentina.

_____. (2003). O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____ (1997). Contrafogos: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed..

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In Actas do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação. Universidade de Aveiro. Aveiro: Portugal.

CAREY, Martha Ann. (1994). The group effect in focus groups: planning, implementing, and interpreting focus group research. In: MORSE, Janice M. Critical issues in qualitative research methods. London: SAGE Publications.

CUNHA, M. I. da. (2005). O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara-SP: Junquiera & Marin Editores.

_____ (2006). Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara-SP: Junquiera & Marin Editores.

_____. (2007). Reflexões e práticas em Pedagogia Uuniversitária. Campinas-SP: Papirus.

_____. (2010). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara - SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq.

FREIRE, P. (1997). Pedagogia da autonomia: os saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

FRANCO, M. A. S.(2003). Pedagogia como ciência da Educação: Unidade teoria e prática. Campinas, SP: Papirus.

GHEDIN, E.; FRANCO, Maria Amélia S. (2008). Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez.

GUIMARÃES, Valter S. (2004). Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus.

LARROSA, Jorge. (2006). Pedagogia Profana: danças piruetas e mascarados. Belo Horizonte. Autêntica.

LEITE, Denise. (1999). Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior. Porto Alegre: UFRGS.

MATOS, Kelma Socorro Lopes. (2001). Juventude e escola: desvendando teias de significados entre encontros e desencontros. 2001. Tese Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.

MORAIS, E. S. de. (2000). A UECE e a política estadual do ensino superior. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará. MORIN, Edgar. (1996). Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). Novos paradigmas, cultura e subjetividade. P. A. Artes Médicas.

MORGAN, D. (1997). Focus group as qualitative research. Qualitative Research Methods Series, London: Sage Publications.

PIMENTA, S. G. (1994). Estágio na formação de professores. São Paulo: Cortez.

_____; ALMEIDA, M.I. (2010). Pedagogia Universitária. São Paulo: FEUSP.

_____; ALMEIDA, M.I. (2011). Pedagogia Universitária: Caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. (2004). Estágio e docência. São Paulo: Cortez.

_____; ANASTASIOU, L. das G. C. (2002). Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez.

_____ (2006). Pesquisa-ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências de formação e na atuação docente. In.: PIMENTA, Selma. G. GHEDIN, Evandro. FRANCO, M.A.Santoro. (orgs.) Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola.

PINTO, A. V. (1979). Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SANTOS, Boaventura de Santos. (2001). Para um senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 3 ed. São Paulo: Cortez.

_____. (2003). Um Discurso sobre a Ciência. São Paulo: Cortez.

_____. (2005). A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez.

SGUISSARDI, Valdemar. (2009). Universidade Brasileira no século XXI: desafios presentes. São Paulo: Cortez.

ROCHA, Antônia Rozimar Machado. (2009). Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a pseudodemocratização na contra-reforma da educação superior no Brasil. Tese Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.

WEBER, Max. (1989). Sobre a Universidade. São Paulo: Cortez, 1989.

6.27.

Título:

Docência no ensino superior: aproximações entre a disciplina estágio de docência e uma pedagogia universitária

Autor/a (es/as):

Cavalcante, Maria Marina Dias [Universidade Estadual do Ceará]

Martins, Maria Márcia Melo de Castro [Universidade Estadual do Ceará]

Carneiro, Isabel Magda Said Pierre [Instituto Federal do Ceará]

Resumo:

A docência no Ensino Superior vem se constituindo como objeto de investigação dada sua implicação para a formação dos diversos profissionais no âmbito universitário. O ensino nesse espaço ainda é marcadamente reconhecido como um ensino que reforça a dicotomia teoria-prática, sobretudo, quando se considera a prática pedagógica dos professores bacharéis, pesquisadores, especialistas em suas áreas de conhecimento que não têm uma formação pedagógica para atuar no ensino. Considerando que o critério de seleção para o acesso à

docência no Ensino Superior se dá mediante a Pós- Graduação *Stricto Sensu* e que, historicamente, nesse nível acadêmico o foco é voltado para a formação do pesquisador, é que buscamos discutir a Pós-Graduação também como espaço para a formação do futuro docente do Ensino Superior, uma vez que muitos desses alunos almejam a carreira de docente universitário. Situamos nossa discussão a partir da disciplina Estágio de Docência dos cursos de Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Nessa disciplina, o aluno da Pós-graduação acompanha um professor universitário em seu exercício docente, geralmente, nos cursos de graduação. Assim, este artigo tem por objetivo refletir sobre o papel dessa disciplina como espaço de formação para a docência no Ensino Superior a partir das percepções dos pós-graduandos da UECE. Trata-se de um estudo teórico-empírico, no qual buscamos as impressões dos sujeitos expressas na I Oficina de Estágio de Docência realizada na XV Semana Universitária da UECE, em 2010. Os sujeitos apontam negatividades em relação à disciplina, tais como: falta de regulamentação do Estágio de Docência; imprecisão no período de realização do estágio, ausência de esclarecimentos sobre a importância do estágio para a formação do pós-graduando, indefinição das atribuições do discente estagiário e do docente, falta de parceria entre o estagiário e o professor da disciplina, no que diz respeito ao planejamento didático-pedagógico e a pouca ênfase das disciplinas pedagógicas. Os alunos também sugeriram avanços entre os quais, destacamos: Uma orientação política e pedagógica voltada para o desenvolvimento de programas de formação continuada no campo do ensino (metodologia, didática) para os professores e que o Estágio Docência considere o trabalho de parceria do professor/estagiário em todo o processo, compreendendo desde o planejamento até a avaliação final dos alunos. A discussão desses aspectos à luz dos referenciais teóricos de Pimenta e Anastasiou (2002), Pimenta e Almeida (2009; 2011), Cunha (2010), Lima (2008) apontam para a necessidade de uma pedagogia universitária. Nesse sentido, a disciplina poderá trazer contribuições tanto para a formação do professor do ensino superior quanto para o pós-graduando, que ali está na condição de aprendiz da profissão docente, particularmente, quantos aos aspectos pedagógicos e teórico-metodológicos da aula.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Formação Pedagógica; Estágio de Docência; Pedagogia Universitária.

Introdução

A partir da década de 1990, a docência no ensino superior passou a ser questionada no Brasil e vários pesquisadores (CUNHA, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ALMEIDA, 2009) iniciaram uma discussão sobre a prática docente do professor universitário bem como suas condições de formação. Destacando necessidades formativas, sobretudo em relação à formação pedagógica desses profissionais.

Um fato que, de certo modo, contribui para isso é a lacuna na legislação quanto à formação pedagógica do docente para esse nível de ensino, uma vez que a LDBEN nº 9394/96 que define as diretrizes e bases da Educação, em seu Art. 66 destaca: "A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em Programas de Mestrado e Doutorado." Contudo, sabe-se que, desde o surgimento da Pós-graduação no Brasil, esses cursos priorizam a formação para a pesquisa nas áreas específicas do conhecimento, secundarizando a formação para a docência. Além do que:

> *A lei (decreto) não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação Stricto Sensu. Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área de educação, uma vez que se nota uma ausência da formação para a docência superior nos programas de Pós-graduação das demais áreas. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 40).*

Dada essa problemática foi instituída nos Programas e Cursos de Pós-graduação, a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, ou Didática do Ensino Superior, com carga horária de 60 horas. Nesse contexto, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES instituiu o Estágio de Docência como atividade obrigatória para alunos bolsistas, conforme Ofício Circular n° 28/99/PR/CAPES de 26 de fevereiro de 1999. Ambas disciplinas têm como objetivo preparar o aluno da pós-graduação para o exercício da docência no ensino superior. Essas iniciativas têm constituído avanços em relação à formação pedagógica do pós-graduando, rompendo com a concepção de que para ensinar basta saber o conteúdo específico.

Passa-se a perceber que a docência universitária não se dá apenas a partir de conhecimentos científicos, mas que existe uma necessidade de um conhecimento pedagógico dos conteúdos a serem trabalhados, de como abordá-los, de como motivar os alunos a aprenderem, de como

conduzir a aula no sentido de oportunizar aos alunos construírem uma postura crítica diante do conhecimento, dentre outros aspectos. Nesse sentido, a docência universitária apresenta-se como um desafio constante, advogando uma **pedagogia universitária**. Nesse contexto, autores como Almeida e Pimenta (2009) e Cunha (2010), têm trazido grandes contribuições na área, suscitando, sobretudo, a necessidade de repensar as práticas de ensino na universidade.

Nosso estudo se insere nesse contexto, onde buscamos refletir sobre o Estágio de Docência desenvolvido em uma universidade pública brasileira no município de Fortaleza – CE, a Universidade Estadual do Ceará – UECE, e seu papel como espaço de formação para a docência no Ensino Superior, a partir da percepção de pós-graduandos desta instituição. Os dados desse estudo foram obtidos a partir de uma oficina realizada em 2010 durante a XV Semana Universitária. A I Oficina de Estágio de Docência foi proposta e realizada pela Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (PROPGPq), através do Núcleo de Ensino de Pós-graduação, e reuniu pós-graduandos de vários cursos e Programas de pós-graduação da UECE. Trata-se de um estudo teórico-empírico, de abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), no qual buscamos as impressões dos sujeitos expressas na referida oficina, a qual foi proposta com o intuito de discutir o Estágio de Docência vivenciado pelos pós-graduandos, bem como a efetivação dessa atividade em seu processo de formação e aprendizagem da docência no ensino superior.

Neste artigo apresentaremos contribuições de Pimenta e Anastasiou (2002) sobre docência no ensino superior. Em seguida traremos as reflexões de Cunha (2010), Almeida e Pimenta (2011) sobre Pedagogia Universitária, destacando o trabalho realizado por Cavalante (2010) na Universidade, campo de nosso estudo. Na terceira sessão apresentaremos as concepções de Pimenta e Lima (2008) sobre Estágio e Docência. Por fim, apresentaremos as percepções dos estudantes sobre suas vivências durante o Estágio de Docência à luz do referencial teórico aqui apresentado.

1. A docência no Ensino Superior: caracterização, necessidades e desafios

Segundo Pimenta e Anastasiou (2001, p.14). O ensino caracteriza-se como uma "prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas." Embora, no ensino superior, a docência, não raramente, seja reconhecida como uma atividade solitária, onde os professores dificilmente dispõem de uma formação que os prepare para atuar no ensino, em seu sentido amplo.

Ainda que "o professor ingresse na universidade pelo cargo da docência, [...] nos seus momentos de aprofundamento no mestrado e doutorado, são poucas as oportunidades que tem para se aperfeiçoar

nesse aspecto (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 107), principalmente em relação à formação didático-pedagógica para atuar nesse nível de ensino.

Para as referidas autoras, ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para enfrentar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos onde o ensino ocorre. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos. Tais exigências advogam uma formação para o profissional que tem a docência universitária como campo de atuação. Contudo a formação para esses profissionais não está regulamentada no Brasil sob forma de um curso específico como nos outros níveis de ensino:

> *De modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto Stricto Sensu, como Lato Sensu, não se configurando estes como obrigatórios. No entanto, a exigência legal de que todas as instituições de ensino superior tenham um mínimo de 30% de seus docentes titulados na pós-graduação Stricto Sensu aponta para o fortalecimento desta como o lugar para a formação do docente. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 23, 24)*

Situação agravada por um "[...] certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar, sendo suficiente o domínio de conhecimentos específicos [...] (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 36). Nessa concepção o professor é aquele que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos. "Se estes aprendem ou não, não é problema do professor, especialmente do universitário, que muitas vezes está ali como uma concessão, como um favor [...]." (2011, p. 37). As autoras denunciam que:

> *Na maioria das instituições de Ensino Superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento do que seja o processo de ensino – aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. [...]. E que questão da docência na universidade ultrapassa os processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino de graduação, o que tem sido reconhecido em diversos países. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 37).*

Sabendo que a docência exige o domínio do método de ensino, Pimenta e Anastasiou (2011, p. 189-190) lançam duas indagações que nos fazem pensar sobre a docência universitária: "Em que consiste esse método de ensino e em que nível se dá nosso domínio sobre ele? Profissionalmente, qual a valorização dada ao domínio do método de ensino pelos docentes universitários, pelas instituições de ensino superior e pelo sistema legal?". Essas questões precisam ser compreendidas para que possamos caminhar rumo à construção de uma pedagogia universitária, uma vez que o que se percebe é que:

> *[...] a formação do professor universitário vem se dirigindo, prioritariamente para os saberes específicos ou disciplinares em detrimento da formação pedagógica. Tal realidade pode ser constatada na secundarização da formação pedagógica de mestres e doutores no diversos cursos de Pós-graduação do país. Em face desta realidade, a docência na universidade tem se constituído por docentes cujo investimento em sua titulação os instrumentaliza muito mais para as atividades de pesquisa. Assim o domínio na área pedagógica tem sido o aspecto deficitário dos professores universitários, no que se refere ao profissionalismo na docência. Muitos professores não reconhecem ou minimizam a importância dos saberes pedagógicos para a atuação profissional (FERENC; SARAIVA, 2010, p. 578).*

Nesse contexto, a CAPES, visando uma melhor preparação para a docência no ensino superior, instituiu a obrigatoriedade do Estágio de Docência para seus bolsistas nos Cursos e Programas de Pós-graduação (mestrado e doutorado). A exigência de participação dos pós-graduandos em atividades pedagógicas, a exemplo do estágio, se configura como uma iniciativa de formação inicial para a docência no ensino superior, pondo em discussão a relevância da preparação desse profissional para a docência universitária, "de forma que se evite deixá-lo à própria sorte, improvisando ações que seu bom senso lhe diz, serem necessárias, mas nem sempre se configuram como ações educativas." (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 106).

Todas essas questões situam-se num campo de estudo que vem sendo construído por autores como Cunha (2010), Pimenta e Almeida (2009; 2011), denominado Pedagogia Universitária.

2. Uma pedagogia para o Ensino Superior?

Parece estranho falar de uma Pedagogia para o ensino superior, principalmente porque, historicamente, essa ciência encontra-se relacionada à criança, ou ao ensino destas. A ideia de uma pedagogia universitária surge em razão de que os processos de ensino (os quais envolvem

transmissão e construção de conhecimentos, relação professor-aluno, métodos de ensino, emancipação e desenvolvimento humano, dentre outros aspectos) que ocorrem na universidade não podem se efetivar dissociados da compreensão de que o conhecimento específico dos conteúdos não basta para que estes sejam apreendidos pelos estudantes e os auxilie na tarefa de construir novas sínteses a partir do que está posto pela ciência.

Nessa perspectiva, o ensino superior é marcado por uma relação de poder, na qual o professor universitário é concebido como detentor do conhecimento e sua prática pedagógica acima de qualquer questionamento, caracterizando o que Bourdieu (2007) define como violência simbólica.

Há pelo menos três décadas, estudiosos (Pimentel, 1993; Cunha, 1995; Marcelo Garcia, 1998; Fernandes, 2001; Masetto, 2002; Ferenc, 2005) vêm investigando essa realidade buscando conhecer suas bases, o que a sustenta e o motivo da dificuldade de mudanças nesse campo. Entendemos a necessidade de construção de novo *habitus* na docência universitária, como aponta a pesquisa de Cavalcante (2012) desenvolvida na Universidade Estadual do Ceará. A autora buscou apontar perspectivas para a construção de um novo *habitus* entre os docentes do ensino superior e perspectivas para uma pedagogia universitária a partir de percepções de professores da educação básica sobre suas trajetórias formativas. Estudos como o de Cavalcante têm sido fomentados por pesquisas já existentes na área (Pimenta e Almeida, 2009; 2011; Cunha, 2010, dentre outros).

A pedagogia universitária vem contribuir para discutir como se forma o professor universitário para atuar não só em atividades de investigação e produção do conhecimento, mas também nas atividades de ensino. (PIMENTA, ALMEIDA, 2009). Nesse sentido, a atuação dos professores precisa necessariamente resultar da convergência e articulação equilibrada entre as dimensões científica, investigativa e pedagógica. Sendo necessário que o professor universitário atue de forma reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes.” (PIMENTA; ALMEIDA, 2009, p. 19). Segundo Cunha (2010) ser professor nesse nível de ensino significa que se sabe muito da área de conhecimento a ser ensinado, mas não que necessariamente se saiba ensinar, uma vez que desse professor nunca foi exigido que aprenda a ensinar, ou seja, não se assumiu no plano das políticas educacionais, ser necessário ensinar-lhes as especificidades dessa dimensão de sua atuação no seio da instituição universitária.

Sendo a docência universitária um complexo campo de ação faz-se necessário que o professor universitário detenha conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação voltada especialmente para esse fim, bem como atualização constante das abordagens dos conteúdos e das

novas maneiras e didáticas de ensiná-los. Nesse sentido, o Estágio de Docência no Ensino Superior se apresenta como um campo potencialmente valioso para esse fim, como veremos a seguir.

3. Estágio e Docência: contribuições para aprendizagem da docência no Ensino Superior

De acordo com Pimenta e Lima (2008) há diferentes concepções de estágio no ensino superior: a prática como imitação de modelos; a prática como instrumentalização técnica e o estágio superando a separação teoria prática. Esta última concepção proposta pelas autoras considera a importância de se vivenciar o estágio como pesquisa.

A prática como imitação de modelos traz o pressuposto que a realidade do ensino é imutável e os alunos que freqüentam a escola também o são. (PIMENTA; LIMA, 2008). Assim, a formação do professor se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa *prática modelar:* como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa.

Já a prática como instrumentalização técnica, concebe o emprego de técnicas sem a devida reflexão, o que pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada a prática. Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida ao "como fazer", às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe e ao preenchimento de fichas de observação. (PIMENTA; LIMA, 2008). De acordo com as autoras, e contrapondo-se à essa perspectiva formativa, estudos realizados no campo educacional têm apontado que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação.

O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria *e* prática (e não teoria ou prática).A compreensão da relação entre teoria e prática possibilitou estudos e pesquisas que têm iluminado perspectivas para uma nova concepção de estágio, ou seja, o estágio superando a relação teoria e prática.

Pimenta e Gonçalves (1990, *apud* Pimenta e Lima, 2008) consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma *aproximação à realidade* na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. Há um entendimento de que o

estágio precisa ser redefinido, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade. Nesse sentido, faz-se necessário que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias.

O desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre estas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos pretendidos e com as finalidades da educação da sociedade humana.

Nessa direção, Pimenta e Lima (2008) apontam a pesquisa no estágio como uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Para as autoras, a pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde estagiários se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

Como campo de pesquisa na formação de professores, o estágio se apresenta como momento privilegiado de investigação da ação docente, re-significando a prática educativa e contribuindo para a construção da autonomia do professor em relação aos fatores intrínsecos e extrínsecos que permeiam o ensino das diferentes disciplinas. Nesse sentido, o estágio compreendido como campo de conhecimento e espaço de formação, cujo eixo é a pesquisa, distancia-se da idéia de prática modelar onde se espera que o estagiário limite-se à observação da sala de aula, sem análise do contexto no qual o ensino ocorre, elaborando e executando "aulas-modelo" (PIMENTA; LIMA, 2008).

Nessa perspectiva, o estágio poderia contribuir para a formação dos pó-graduandos na medida em que auxiliasse na compreensão da realidade que se desenha em sala de aula universitária e na identificação de suas necessidades formativas.

Ressaltando a importância do Estágio para a formação docente, Pimenta e Lima (2008) argumentam ser esse um lugar por excelência de reflexão sobre a construção e fortalecimento da identidade profissional. Dito de outra forma, o Estágio pode se constituir nesse espaço de formação, ao possibilitar a construção da identidade docente no instante em que oportuniza ao futuro professor aproximar-se das situações reais de trabalho com as quais se encontrará. Nessa perspectiva, o Estágio é compreendido por Lima e Pimenta (2008) como atividade instrumentalizadora da práxis docente, superando a visão de Estágio como a hora da prática.

Realizando uma reflexão mais pontuada sobre a formação para a docência universitária nos Programas e Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, entendemos que a estes compete possibilitar aos pós-graduandos a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional. Nessa direção, o Estágio de Docência pode se constituir como uma atividade geradora de saberes e conhecimento, orientando o futuro mestre/doutor no início de sua caminhada pela docência no ensino superior e apontar elementos importantes para a ressignificação das formações nas Pós-graduações.

4. O Estágio de Docência na Pós-graduação *Stricto Sensu*: o que dizem os pós-graduandos da Universidade Estadual do Ceará

Como informamos na introdução deste trabalho, o Estágio de Docência nas pós-graduações *Stricto Sensu* foi instituído pela CAPES em 26 de fevereiro 1999, pelo Ofício Circular n°28/99/PR/CAPES. Em 2010, a CAPES o torna obrigatório para os bolsistas de Demanda Social dos Cursos e Programas de Pós-graduação: "O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social..." (Art. 18 – Portaria Nº. 76, de 14.04.2010).

Contudo, a CAPES não prescreve sobre o desenvolvimento dessa atividade, ficando a critério das universidades e dos Programas e Cursos de Pós-graduação estabelecerem as normas e diretrizes para sua efetivação.

Nesse sentido, a Universidade Estadual do Ceará reuniu, em novembro de 2010, pós-graduandos de vários Cursos e Programas de Pós-graduação desta instituição no intuito de discutir o desenvolvimento desta atividade. Até aquele momento a UECE não dispunha de Resolução ou Normas que orientassem o desenvolvimento dessa atividade.

Reunidos na I Oficina Estágio de Docência, ocorrida durante a XV Semana Universitária, sob organização da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPGPq e do Núcleo de Ensino de Pós-graduação, os pós-graduandos da UECE apontaram algumas problemáticas em torno do Estágio: falta de regulamentação do Estágio de Docência; desconhecimento sobre o período de realização dessa atividade (semestre/carga horária); ausência de esclarecimentos sobre a importância do estágio para a formação do pós-graduando; indefinição das atribuições do discente estagiário e do docente; falta de parceria entre o estagiário e o professor da disciplina, no que diz

respeito ao planejamento didático-pedagógico; estranheza por parte dos alunos da graduação nos cursos em que o estágio é desenvolvido; inexistência (em sua maioria) de disciplinas pedagógicas nos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu*.

Deste momento, emergiram propostas dos participantes para melhorar a prática do estágio na UECE, a saber: que seja formulada pela UECE uma política geral de orientação e regulamentação dos critérios básicos do Estágio de Docência, aplicados a toda pós-graduação; que o Estágio Docência seja realizado já no primeiro ano do Curso, preferencialmente no segundo semestre; já no primeiro semestre, fazer enxergar para o pós-graduando a importância da formação docente como momento processual formativo do educador/professor.

E ainda: o estagiário docente não deve assumir a condição de titular da disciplina; a inserção no Estágio de Docência deve ser sob a supervisão e orientação do seu orientador ou do professor responsável pela disciplina na graduação; o Estágio Docência deve ser fundamentado em trabalho de parceria entre professor/estagiário em todo o processo que o envolve, compreendendo desde o planejamento até a avaliação final do rendimento dos alunos da disciplina onde o estágio é desenvolvido; inserir disciplinas pedagógicas nas graduações e pós-graduações; tornar obrigatória a disciplina Metodologia do Ensino Superior, integrando-a à atividade do Estágio Docência do aluno; O processo formativo do estagiário docente deve ser desenvolvido como conteúdo transversal nos programas e cursos de pós-graduação na UECE; que sejam criadas Comissões de Estágio Docente na PROPGPq e nos Programas e Cursos cuja tarefa seja a de responderem pelo planejamento e acampamento da política de Estágio Docente na Pós-Graduação da UECE (compreende-se aqui esta política como a própria *Pedagogia Universitária*)*;* que o Estágio tenha como resultado a ser apresentado pelo aluno estagiário, uma produção analítico-textual, contendo reflexões teórico-metodológicas da experiência, a ser potencializada em futuras publicações ao nível da pós-graduação; sensibilização dos professores da Pós- Graduação, visando assegurar uma prática consciente relacionada à importância da formação docente no âmbito da pós-graduação; para isto, que os programas de Pós-Graduação, mediante orientação política e pedagógica geral, desenvolvam formação e qualificação continuada no campo do ensino (metodologia, didática, processos pedagógicos) para os seus professores.

Os relatos dos Pós-graduandos mostram que a prática pedagógica vivenciada por eles, durante o Estágio de Docência, tem ocorrido, ao que parece, um tanto distante das formulações de Pimenta e Lima (2005/2006; 2008), as quais concebem o estágio como atividade formadora, de (re) elaboração de saberes.

Considerações finais

É fato que o Estágio de Docência ainda não tem sido vivenciado em toda a sua potencialidade como elemento constituinte da formação docente dos pós-graduandos, momento privilegiado para a percepção das dificuldades impostas pelo ensino superior e a identificação das necessidades formativas desses futuros profissionais. Por outro lado, os estudantes advogam a necessidade de essa atividade ser mais valorizada, uma vez que a percebem como potencialmente propiciadora de aproximações mais significativas à profissão. É importante não perder de vista que a obrigatoriedade do Estágio de Docência não contempla todos os pós-graduandos *Stricto Sensu*. Nesse sentido, é preciso que se assegurem processos de aproximação com a realidade da docência universitária nos cursos de pós-graduação para todos os alunos, independentemente de serem bolsistas. Pois desta atividade podem advir ganhos importantes, uma vez que o contato com a sala de aula universitária e sua dinâmica sobressaem como basilares na construção de conhecimentos sobre a profissão professor do ensino superior e na de reflexão sobre a prática docente.

Apontamos a necessidade de o Estágio de Docência aproximar mais os pós-graduandos da docência no ensino superior, uma vez que estes destacam limitações dessa atividade, quanto ao seu papel na formação docente para atuar no ensino superior.

O relato dos pós-graduandos revelam que essa atividade precisa avançar no sentido de cumprir seu papel na formação destes, qual seja, além de inseri-los na sala de aula universitária, possibilitar-lhes vivenciar a docência em sua complexidade. Embora a teorização sobre o Estágio de Docência não seja recente, muito há por avançar. Nessa tarefa, autoras como Pimenta e Lima (2008) vêm dando grandes contribuições na área, concebendo-o como importante elemento para a aprendizagem da profissão, bem como advertindo sobre as dificuldades existentes na efetivação desse momento na formação dos futuros professores.

E o ensino ainda concebido dentro dos cursos de pós-graduaçãos como uma atividade secundária à pesquisa? É uma questão para reflexão.

Outra questão está atrelada à forma como essa atividade é concebida pelo docente universitário e pelo estagiário que o acompanha durante as aulas nos cursos de guaduação. É preciso que haja uma aproximação maior desses sujeitos e que o professor universitário perceba que sua contribuição é importante para a formação de futuros professores para atuar no ensino superior, que seus saberes podem ajudá-los a construir uma identidade com a docência universitária. Essa, a nosso ver, é uma situação desafiadora aos sujeitos envolvidos com o Estágio de Docência na Pós-graduação *Stricto Sensu*.

Referências Bibliográficas

Bourdieu, Pierre. (2007). *O poder simbólico*. 10ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Brasil. (1996) *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Cavalcante, Maria Marina Dias. (2012). *Perspectivas de uma pedagogia universitária na voz de professores da educação básica*. Relatório de Pós-Doutoramento. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Cunha, Maria Isabel da. (1995). *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus.

Cunha, Maria Isabel. (2000). A Docência como Ação Complexa. In: Cunha, Maria Isabel Cunha. (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: Da perspectiva individual ao espaço institucional*. (pp.19-34). Araraquara: Junqueira & Marin.

Ferenc, Alvanize Valente Fernandes. (2005). Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional. Tese de doutoramento. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.

Ferenc, Alvanize Valente Fernandes & Saraiva, Ana Cláudia Lopes Chequer. (2010). Os Professores Universitários, sua Formação Pedagógica e suas Necessidades Formativas. In: Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. (pp. 573-589). Belo Horizonte: Autêntica.

Fernandes, C. M. B. & Grillo, M. (Orgs.). (2001). *Educação superior: Travessias e atravessamento*. Canoas: ULBA.

Ludke, Menga. & André, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Marcelo Garcia, C. (1998). Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre o parender e ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. (9), 51 -75.

Masetto, Marcos T. (org.). 2002. *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus.

Pachane, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. (2006). In: Ristoff, Dilvo e Sevegnani, Palmira (Orgs.). *Docência na Educação Superior*. Brasília.

Pimenta, Selma Garrido. & Almeida Maria Isabel de. (Orgs.). (2009). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Pimenta, Selma Garrido & Almeida, Maria Isabel de. (Orgs.). (2011). Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

Pimenta, Selma Garrido. & Anastasiou, Lea das Graças Camargos. (2011). *Docência no Ensino Superior*. 5ed. São Paulo: Cortez.

Pimenta, Selma Garrido. & Lima, Maria Socorro Lucena. (2008). *Estágio e Docência*. 3ed. São Paulo: Cortez.

Pimenta, Selma Garrido. & Lima, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: Diferentes concepções. (2005/2006). *Revista Poíesis, 3* (3 e 4), 5-24.

Pimentel, M. G. (1993). *O professor em construção*. São Paulo: Papirus.

Vieira, Renata de Almeida. & Maciel, Lizete Shuizue Bomura. Estágio de Docência Prescrito pela CAPES: Tensões e Desafios. (2010). *Quaestio, 12,* 47-64.

6.28.

Título:

O discurso dos livros de autoajuda na formação de professores: uma contribuição pedagógica curricular?

Autor/a (es/as):

Celusso, Silvia do Socorro [FAAC-Faculdade Affonso Claudio]

Resumo:

Este estudo teve como objetivo investigar os significados atribuídos por professores à literatura preferida e indicada para um professor novato. Partimos das respostas espontâneas de 91 professores, constatando que 50,81% responderam que os livros de autoajuda são os que melhor os orientam e os auxiliam nas práticas diárias, diante do novo contexto escolar do Século XXI. Estas obras organizam-se em torno da narrativa 'acredite que você pode mudar sua vida e isso se concretizará', em suas obras os autores indicam um conjunto de práticas articuladas para o alcance do sucesso pessoal e profissional. Adotou-se como metodologia a análise dos discursos das obras citadas apoiada nos pressupostos da Retórica, definida por Charaudeau e Maingeneau (2006) como a ciência teórica do exercício público da fala, proferida diante de um auditório, dito por um orador que se esforça para impor representações para orientar uma ação, articulando com os estudos da Representação Social de Serge Moscovici (1978). Na coleta de

dados utilizou-se: Questionários, Entrevistas, Grupo Focal, Observações e Diário de Campo. Os resultados identificaram os esquemas argumentativos utilizadas nas obras citadas e afirmar que este segmento literário pertence ao Gênero Retórico Epidítico, que se caracteriza por louvar e censurar valores defendidos por diferentes auditórios, atendendo as demandas segundo valores, crenças e atitudes. Também permitiu identificar a existência de uma divisão nítida desses livros segundo o gênero de suas audiências: masculino e feminino. Esta divisão encontra-se expressa nas imagens das capas dos livros. Nesta perspectiva, a adesão das professoras aos livros de autoajuda não constitui algo 'escandaloso', nem a ausência de consciência profissional, mas a reafirmação dos valores que defendem. É provável que ética defendida pelas professoras, expressa nos livros mais indicados, auxilie compreender alguns impasses na formação e nas práticas de professores, especialmente das séries iniciais do Ensino Fundamental, que se caracterizam pelo predomínio de mulheres, acentuados no caráter de doação e dedicação. É neste âmbito que a pesquisa a respeito das leituras dos professores nos interessa, uma vez que espontaneamente eles lêem e indicam estes livros a professores novatos, reafirmando o contexto em que circulam informações, imagens, palavras e afetos. Os resultados apontaram que alguns autores citados são indicados como referências bibliográficas curriculares para cursos de Formação de Docentes. Para as pesquisas em Educação, identificar leituras e leitores é meio valioso de delimitar grupos sociais segundo, valores, crenças, atitudes e condutas.

Palavras-chave:

Literatura Autoajuda. Retórica. Formação de Professores. Gênero. Currículo.

Introdução

Nas últimas décadas o gênero literário denominado autoajuda transformou-se em fenômeno de vendas no mercado editorial brasileiro e mundial. Digite a palavra felicidade no sistema de busca *online* de qualquer livraria e em poucos segundos surgirão dezenas de obras prometendo receitas infalíveis para entender o seu significado, conquistá-la ou mantê-la, seja no ambiente de trabalho, nas relações familiares ou nas amorosas (COVALATTI, 2002).

Para Asbahr (2005) as prateleiras das livrarias são inundadas com este tipo de produção literária todos os anos. Na concepção de Rüdiger (1995; *apud* ASBARH, 2005, p. 23) autoajuda trata-se de:

> *[...] um conjunto de práticas articulado textualmente que, embora variado em sentido e campo de aplicação baseia-se em um mesmo motivo, no principio de que possuímos um*

> *poder interior, passível de ser empregado na solução de todos os nossos problemas. O denominador de todas elas é um individualismo segundo o qual o individuo precisa procurar dentro de si os recursos necessários para resolver suas dificuldades de vida. Os problemas com que luta, embora se originem de fatores sociais, possuem uma natureza pessoal que não tem nada haver com a sociedade.*

Esta pesquisa deu continuidade às análises dos resultados da pesquisa "Gênese das Representações de Identidade Docente de Professores de primeiro e segundo Segmentos", coordenada pela professora Alda Judith Alves-Mazzotti (2006).

Ao analisar os dados a pesquisadora observou que quando perguntados como se atualizavam e quais leituras escolhiam como significativas para suas vidas e para seu trabalho docente, 50,81% dos professores apontaram espontaneamente os "livros de autoajuda" de diferentes autores e temas como leituras recentes. O alto índice de indicação desses livros, por vezes de cunho religioso, dentre eles os espíritas, surgiram nas entrevistas; enquanto os livros didáticos e dos principais teóricos da educação foram pouco mencionados. Quando isso acontecia, nem sempre conseguiam ligar a obra ao autor ou, ao citarem o autor, não denominavam suas obras.

A inquietação neste caso era tentar descobrir: Porque os professores buscam nos livros de autoajuda orientações para enfrentarem nas escolas os desafios da profissão?

Este fenômeno despertou minha atenção, já que em suas respostas, estes profissionais indicavam tais livros, como "ferramenta de apoio", na orientação e auxilio para enfrentarem nas escolas os desafios de uma nova realidade social, onde a desvalorização do trabalho, a precarização da profissão, o acúmulo de funções e a carência dos alunos, transformaram a prática "do ser professor" em um grande obstáculo, onde as dificuldades e lutas se fazem presentes no cotidiano da sala de aula da contemporaneidade. Ainda que tenham sido, por muito tempo, portadores dos mais representativos valores de sua sociedade, os professores duvidam hoje de seu direito, (PERRENOUD, 2000). As professoras dizem que as leituras e as conferências mais importantes, são aquelas que lhes dizem como viver melhor, e que nem sempre o "tema" deve estar restrito ao fazer pedagógico.

Vejamos algumas falas que expressam o sentido de suas escolhas:

> *Eu li um livro também do Gabriel Challita que eu não sei o nome dele, que é bem legal, abre novos horizontes a respeito daquilo que você pensa, [...] então, a gente tem que buscar livros onde a realidade seja mais próxima do que é que a gente achava que fosse à escola.*

> *[...] como aquele autor que sempre procurava passar aquela mensagem, pra mim, de esperança, que pode ser, que deve ser possível à realização dos sonhos, um mundo melhor, né?*

> *O Rubem Alves porque eu acho que tem é [...] ele fala de realidade, mais com poesia, não é? Eu acho muito bacana [...].*

> *Ah [...] me aliviou de muitas culpas, não só como professora, mas também como mãe. Todos eles tiveram e têm o seu momento de acalanto para o professor, para a mãe, para a educadora, porque eu acho que a gente enquanto mãe e professora (ao mesmo tempo) mistura bem estes papéis com o filho.*

> *Os livros de auto-ajuda também me ajudaram enquanto gente, a superar as dificuldades, porque tem horas em que você tem vontade de desistir, você tem que buscar forças [...].*

Na revisão de literatura sobre este tema, no campo da educação, foram encontradas poucas pesquisas. As realizadas referem-se à funcionalidade da autoajuda nas relações de trabalho, com a alegação dos empresários e gerentes dos departamentos de Recursos Humanos, que estas obras servem como manuais de disseminação de práticas como liderança, motivação, métodos de conduta dentre outras.

Outras pesquisas indicaram, ainda, que o discurso da autoajuda é permeado pelo ideal de que tudo na vida (a felicidade, a auto-realização, o sucesso) está ligado à aquisição de bens materiais.

Assim o presente estudo busca levar contribuições a um tema que tem produzido uma grande quantidade de pesquisas no campo da Educação, cujo principal foco é o de conhecer melhor questões relevantes voltadas à formação, o trabalho e práticas docentes no cotidiano escolar contemporâneo.

O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social (AZZI, 2005).

Considerando a natureza dos trabalhos acima descritos, e diante da preferência dos professores, buscou-se, neste estudo conhecer que outros sentidos são atribuídos a este tipo de literatura, que justifiquem suas preferências.

Optou-se pela pesquisa qualitativa, na qual Patton (1986, *apud* ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 2004, p. 131) afirma ter por pressuposto: "[...] que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado".

Para as análises das informações utilizou-se a retórica como instrumento metodológico para apreender o processo discursivo utilizado pelos autores desse tipo de literatura, expostos em técnicas argumentativas (figuras de linguagem). Tanto essa análise quanto a que identificou os diferentes auditórios desse gênero, permitiu apresentar os elementos importantes de pensamento que influenciam as representações sociais de 'vida social' sustentada pelas professoras, uma vez que as mulheres são a grande maioria nesta profissão, aspecto relevante, considerando-se que se refere a um grupo de pertença no qual ocorrem trocas simbólicas na sua articulação com o contexto, em suas dimensões históricas, políticas e sociais (ANDRADE, 2007).

Diante do contexto acima delineado, os estudos da retórica como instrumento metodológico apresentou-se como uma contribuição ao estudo da apreensão das representações sociais, como critério para selecionar e analisar os significados encontrados nas imagens das capas dessas obras direcionadas a diferentes auditórios.

Para o mercado livreiro do país ainda não há um consenso em como categorizar o gênero autoajuda como categoria literária, mas os consumidores espontaneamente utilizam aquela designação. É fácil perceber a indecisão quanto à categorização dos livros quando se pesquisa nas listas dos livros mais vendidos, que semanalmente são apresentadas nos periódicos de circulação nacional. Nestas listas, há três categorias: ficção, não-ficção e autoajuda. Esta última recebe, conforme a publicação, subdivisões: medicina alternativa, mentalismo, neurolinguística e relações interpessoais; em outras: religiões, desenvolvimento pessoal e espírita.

A imprecisão da categoria é sintoma de sua natureza; mas o uso da palavra 'autoajuda' figurar em todas as listas sugere que não importa se o assunto é espiritualidade ou dinheiro, pois de uma maneira ou de outra, os livros que figuram nessa relação procuram colaborar para o êxito pessoal ou profissional de seus leitores. Essa ambiguidade dificulta, em muito, as estatísticas de vendas segundo os gêneros, mas isso não parece ser um obstáculo para os opositores que sempre salientam a enormidade dos livros vendidos.

Com a preocupação legítima de vender, as editoras dão aos livros de áreas tão díspares como administração, moda e esoterismo uma embalagem parecida, com títulos que sugerem uma resposta utilitária e simples para os problemas (BIRDERMAN, 2004).

Segundo Asbahr (2005) e Rüdiger (1996) as obras de autoajuda têm um pai e uma data de nascimento. O pai foi Samuel Smiles,[32] médico escocês que escreveu um manual para ensinar à classe operária como chegar ao paraíso do sucesso individual; a data de nascimento: 1959; nome de batismo: *Self-Help* (Autoajuda).

Lopes; Felizardo e Ranhel (2008) afirmam que com o passar dos anos, a noção de autoajuda sofreu diversas alterações, pois além de um tipo de discurso e literatura, passou a ser uma tendência de comportamento. Seu objetivo deixou de ser a formação do caráter, passando a ser a mudança espiritual e psicológica em que o indivíduo obtenha sucesso e realização pessoal. Brunelli (2004) afirma que a literatura da autoajuda transformou-se em uma espécie de manual de sobrevivência para o homem pós-moderno, oferecendo supostas receitas contra a angústia, o medo, a falta de confiança própria, como se realmente pudesse resolver os problemas do sujeito contemporâneo que, perdendo as antigas referências, precisa que lhe digam como gerir sua vida.

Para seus críticos, é apenas um negócio lucrativo; enquanto, para outros, um "fenômeno social" que merece uma análise dos novos contextos sociais, culturais e políticos que influenciaram e ainda influenciam no comportamento dos leitores e os levam a buscar apoio neste tipo de leitura

Referencial teórico

Os livros de autoajuda constituem um gênero literário, assim categorizado e denominado pelas diversas mídias, identificando-os como fenômeno de mercado editorial, em que os autores indicam um conjunto de práticas articuladas textualmente para que os leitores procurem dentro de si os recursos necessários para resolver suas dificuldades de vida pessoal e profissional. O discurso de autoajuda geralmente sustenta que o segredo para que alguém melhore sua vida, alcance o sucesso, ganhe dinheiro, está na crença incondicional de que pode realizar seus sonhos, seu projeto de vida, seus desejos (BRUNELLI, 2004). Nas séries de enunciados encontrados neste gênero destacamos alguns:

[32] Samuel Smiles nasceu na Escócia e viveu entre 1841 e 1904. O principal livro de sua autoria *Self-help,* foi publicado em mais de oito línguas, dentre elas o árabe e o japonês, confirmando o interesse e expectativa de leitores em outros países. Foi um verdadeiro sucesso de vendas, chegando a ser impresso cinquenta vezes.

> *Os sonhos são os mapas dos navegantes que procuram os novos mundos. Na busca dos seus sonhos você terá de construir um novo saber, que eu mesmo não sei... E seus pensamentos terão de serem outros, diferentes daqueles que você agora tem (ALVES, 2000, p. 85).*

> *Uma brilhante mãe com uma mão balança um filho, com a outra muda o mundo. Um deslumbrante professor com uma mão escreve na lousa, com outra move a sociedade (CURY, 2007, p. 150).*

> *A construção da felicidade depende da capacidade de absorver a frustração e usufruir os ganhos e aprender com tudo isso (TIBA, 1995, p. 115).*

> *Ser educador é ser promoter de auto-estima (CURY, 2003, p. 145).*

> *Neste livro, vou mostra-lhe passos específicos para atrair mais a boa sorte e limitar sua má sorte (MYERS, 2006, p. 14).*

Estes argumentos constituem-se em torno de metáforas (em 1 e 2); de uma definição estipulativa: o que se deve fazer (em 3); de uma definição ontológica (em 4, utilizando uma palavra inglesa que apresenta certo impacto no auditório); de uma afirmação a respeito de regras para obter algo (no caso 'boa sorte', em 5). São técnicas retóricas que instituem o que se diz ser o real (no caso das metáforas e da definição estipulativa), que buscam persuadir o leitor por apresentar um modo de fazer promissor (em 5). Caso os leitores adiram aos argumentos, então julgarão que tem em mãos 'um mapa' para chegar a um 'novo mundo', aquele apresentado pelo autor. Esse gênero institui valores, censura e louva o que se considera preferível ter e/ou fazer em certo momento e para certos grupos sociais; portanto pertence ao gênero retórico epidítico.

Neste genero retórico os autores dirigem-se explicitamente a auditórios, segundo suas características (sexo, idade, local de trabalho, tipo de trabalho), o que se encontra marcado nos discursos, com a finalidade de obter a adesão total aos modelos propostos. Seus leitores buscam suas obras, participam de suas conferências, vão às livrarias para saber das novidades, conversam com seus colegas e amigos a respeito da última publicação. Em suma, os autores são autoridades para o grupo social, pois vocalizam o que ele julga ser desejável, os valores que sustentam. Os

autores persuadem porque falam a língua dos grupos, por isso a análise retórica é o instrumento adequado para identificar os valores sustentados pelos leitores.

Para muitos, a retórica é mera manipulação e ornato estilístico; uma forma de discurso mais ou menos vazio de conteúdo fundado no artifício psicológico com fins propagandísticos e não na argumentação de princípios e valores que se nutrem de um raciocínio crítico válido e eficaz (ALEXANDRE-JÚNIOR, 2004).

O dominio das técnicas retóricas permite apreender o que as pessoas consideram desejável em diversas situações. Saber analisa-las é importante porque elas são empregadas por todas as pessoas no quotidiano, de modo consciente ou não, em situações formais ou não. Em Psicologia Social, assim como nas demais Ciência do Homem, o dominio das técnicas retóricas permite maior acuidade na exposição do que as pessoas pensam e sentem em uma dada situação. Uma pessoa reconhecida como autoridade em um grupo que se mostrou incapaz e resolver conflitos, por exemplo. Seu poder não provém de algo externo ao *ethos* do grupo, por isso é preciso apreender os valores que ele defende (MAZZOTTI; ALVES-MAZZOTTI, 2009).

As obras de autoajuda apresentam aos leitores um conjunto de argumentos que censuram e louvam o que se considera preferível fazer ou ter, o desejável, prometendo tornar melhor a vida pessoal e profissional, persuadindo-os que a busca da felicidade está ao alcance da mão por meio de receitas apresentadas. Trata-se, portanto, de um discurso voltado para provocar ou aumentar a adesão às teses apresentadas por seus autores, para os auditórios particulares, segundo as observações de Perelman, pressupondo que torna-se necessário um contato entre o orador e seu auditório, o discurso precisa ser escutado, e que um livro seja lido.

A maioria das publicações de autoajuda baseia-se na valorização da estima do indivíduo, pregando a ideia de que o sucesso depende de ações que estão ao alcance de todos. Por censurarem e louvarem o desejável para o grupo, então os livros de autoajuda pertencem ao gênero epidítico que tem por referência auditórios particulares, aos quais seus oradores buscam persuadir, e assim os analisamos.

O epidítico busca estabelecer a coesão grupal, e pode ser considerado, segundo Kennedy (1998, *apud:* MAZZOTI, 2007, p. 12 a 15) "como uma prática arcaica, que remonta aos animais sociais". Mais adiante (p. 20) o autor sustenta:

> *Epideictic is the most problematic of the traditional Western species of discourse, that in which an audience is not called to make some specific judgment or take some specific*

> *action. [...] Some speeches console or inspire an audience by instilling or renewing values and beliefs and a sense of group identity*[33].

O significado da identidade do grupo sustenta-se em suas crenças coletivamente produzidas e historicamente determinadas, as que não podem ser postas em questão por constituírem o fundamento do modo de vida e do sistema de valores do grupo (cf., MAZZOTTI; ALVES-MAZZOTTI, 2009).

O discurso epidítico dos livros de autoajuda se propõe a auxiliar e confortar por meio de exemplos, regras e condutas a vida de um indivíduo ou para uma instituição. Ao elogiar pessoas, cidades, nações, figuras sobrenaturais, animais e coisas estabelece um modelo a ser seguido. Essa 'modelagem' das condutas será persuasiva caso tenha por alvo auditórios particulares que já admitem 'os fatos', os valores e crenças. Por essa razão, a análise retórica dos livros de autoajuda precisa explicitar os auditórios para os quais eles são persuasivos.

Os livros de autoajuda parecem falar ao auditório universal, para qualquer auditório. No entanto, identificamos dois auditórios: o feminino, constituído em sua maioria por professoras e educadoras em sentido extenso; o masculino constituído por gestores ou administradores (corporativo).

Além disso, a análise retórica dos livros, desde as imagens de suas capas até a estruturação discursiva, permitiu identificar como os oradores e seus auditórios apreendem os objetos do mundo, como instituem o que julgam ser o real, o que orienta suas ações, portanto suas representações sociais.

A Representação Social, portanto, não é uma cópia nem um reflexo, uma imagem fotográfica da realidade: é uma tradução, uma versão desta. Ela está em transformação como o objeto que tenta elaborar. È dinamica, móvel. Ao mesmo tempo, diante da enorme massa de traduções que executamos continuamente, constituímos uma sociedade de sábios amadores. Em suma, os livros de autoajuda pertencem ao gênero retórico epidítico que, por meio do elogio e censura dos valores, produz a coesão e a identidade de grupos sociais.

A adesão de professoras aos livros de autoajuda permite apreender os seus valores pelo exame de autores que elas julgam ser mais importantes. Além disso, a análise retórica dos livros, desde as

[33] O discurso Epidítico é o mais problemático da espécie ocidental tradicional do discurso, em que uma audiência não é chamada para fazer algum julgamento específico ou tomar alguma ação específica. [...] Alguns discursos consola ou inspira uma audiência por incutir ou renovar valores, crenças e o senso da identidade grupal.

imagens de suas capas até a estruturação discursiva, permitiu identificar como os oradores e seus auditórios apreendem os objetos do mundo, como instituem o que julgam ser o real, o que orienta suas ações, portanto suas representações sociais daqueles objetos gerais.

Para tanto, utilizou-se a retórica como instrumento metodológico para apreender o processo discursivo utilizado pelos autores desse tipo de literatura expondo suas técnicas argumentativas (figuras de linguagem).

Metodologia

Para a realização de qualquer investigação ou pesquisa cientifica, torna-se necessário a execução de um bom planejamento. O planejamento deverá conter a focalização do problema e os procedimentos metodológicos a serem adotados. Para a análise das questões propostas neste estudo optou-se pelos pressupostos da pesquisa qualitativa. A confiabilidade e aplicabilidade dos conhecimentos reproduzidos nas ciências sociais e na educação dependem da seleção adequada de procedimentos e instrumentos, da interpretação cuidadosa do material empírico ou dos "dados", de sua organização em padrões significativos, da comunicação precisa dos resultados e conclusões e da validação destes através do dialogo com a comunidade científica (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004).

A escolha pelo paradigma se justifica, tendo em vista, que ao investigar a preferência defendida no grupo de professores do ensino fundamental da rede pública do Município do Rio de Janeiro pela literatura categorizada de autoajuda, não se pode perceber este fenômeno como isolado, pois esse se atrela a diversos aspectos tais como, comportamentos, religião, crenças, valores, interações, pessoas, eventos, experiências, atitudes, etc. atos humanos presentes na sociedade.

Como estratégia de investigação na coleta de dados utilizou-se os seguintes instrumentos:

a) Questionários – foram em número de dois. Um primeiro realizado onde foram preenchidos com informações sócio-econômicas e profissionais, e com as seguintes perguntas: Que tipo de livro você gosta de ler? Alguns livros e autores se tornaram referência para você? Que leituras mais influenciaram a sua formação como educador? E um segundo questionário enviado por meio eletrônico objetivando caracterizar o perfil dos novos sujeitos, incluindo uma única questão: Liste, pela ordem, 5 livros que você recomenda ou recomendaria para um(a) professor(a) iniciante, e apresente uma breve justificativa.

b) Entrevistas – realizadas com a permissão dos entrevistados para gravação em áudio, que focalizaram trajetórias profissionais, inserções sociais, professores e autores que marcaram a formação profissional e as práticas docentes dos entrevistados;

c) Grupo focal – foram feitos 4 grupos focais em escolas diferentes;

d) Observações – foi realizado em visitas presenciais a diferentes livrarias, do Município do Rio de Janeiro, cujo intuito era o de conhecer as técnicas de disposição e formas de "apresentação ao público" da referida literatura auto-ajuda e acompanhar as vendas, e as diferentes reações dos leitores diante das bancas. Paralelamente fazia também visitas as "lojas virtuais" via *internet*, a fim de acompanhar a trajetória dos livros indicados;

e) Diário de Campo – local em que eram registradas todas minhas observações, críticas e comentários ouvidos sempre que surgia o tema "autoajuda".

f) Observação e análise das imagens dos livros categorizados de autoajuda;

Para nossa análise selecionamos inicialmente os 5 livros/autores mais indicados pelas professoras; e para a seleção dos livros voltados para o público empresarial, buscaram-se os 5 livros segundo vendagens e indicações de consultores e palestrantes voltados para o público denominado "dos negócios", e um acompanhamento nas relações dos livros mais vendidos indicados pelos principais periódicos semanais da mídia.

Assim de posse do material coletado foi possível estabelecer as questões que nortearam este estudo: Por que professores optam pelos livros de autoajuda? Por que escolher determinados autores? Quais os motivos reais de suas escolhas? O que dizem estas leituras? Que sentidos são atribuídos para justificarem suas escolhas? Em que medida estas leituras contribuem na suas práticas docentes?

Numa segunda etapa o critério de seleção centrou-se nos "títulos" e nas "capas". Segundo Santaella e North (2005, *apud*: PINHEIRO, 2006), os estudos de imagens colaboram com esta idéia quando dizem da natureza interdisciplinar dos estudos de imagens: as investigações das imagens se distribuem por várias disciplinas de pesquisa, tais como a história da arte, as teorias antropológicas, sociológicas, psicológicas da arte, a crítica da arte, os estudos das mídias, a semiótica visual, as teorias da cognição.

O estudo da imagem é assim, um empreendimento interdisciplinar. 'Vivemos no século da imagem', é o que se ouve com freqüência. *Clichê* bem contestável, pois os outros séculos comunicaram-se bem mais pela imagem que pelo texto escrito. Além do mais, é raro que as nossas imagens possam prescindir do texto escrito para serem legíveis. Assim, é perfeitamente possível fazer a interpretação retórica de estátuas romanas, de ícones, de portais romanos, imagens que se

vinculam ao gênero epidítico, para glória de um soberano ou Deus. Mas é normal que essa retórica se interesse mais pelas produções atuais, sobretudo pelas imagens publicitárias, persuasivas por essência. O pontapé inicial da retórica da imagem, na, França foi dado por Roland Barthes, em seu artigo publicado em *Communications* no ano de 1964 (REBOUL, 2004).

Pelas capas e conteúdos dos livros de autoajuda sabemos quais são seus leitores. Para Barthes, a imagem é como uma linguagem não verbal, e como linguagem, mantém relações com seus elementos internos para produzir um sentido na comunicação entre os indivíduos. O autor entende a imagem publicitária como sendo uma unidade narrativa onde signos imagéticos e textuais se complementam para direcionar a leitura da mensagem (PINHEIRO, 2006). O estudo das capas se tornou um excelente instrumento para análise e compreensão das representações sociais.

As capas nos revelam que para os homens, o sucesso na vida empresarial predomina os argumentos vinculados à guerra, a luta diária. Onde a estratégia é vencer, as táticas coadunam-se com as situações, tal como a retórica. E para as mulheres? Elas vencem com outras armas, as da sedução, outro nome de persuasão, com o parecer ser mãe ou tia, sem sexo, que sempre tem razão. Os livros expressam a dissociação do humano entre dois sexos, duas essências: a 'feminina' e a 'masculina', a relação do homem com o poder é diferente, o homem prepara-se para o poder, enquanto a mulher é mais generosa. Assim a capa é a roupa dos livros, a quem se dirige,afirmam e reafirmam a divisão empírica da ética: a do cuidar do outro e o vencer o jogo (guerra) segundo as regras. A organização e coordenação das ações sociais requerem esse gênero, logo tem a mesma função das Representações Sociais. O gênero epidítico é arcaico e universal, como mostrou Kennedy (2001), não é como querem seus críticos uma invenção contemporânea e alienante.

Discussão dos resultados

Nas visitações às livrarias, constatamos que as imagens das capas diziam e identificavam algo, vivemos em uma sociedade onde o universo visual predomina e a comunicação é realizada em grande escala através das linguagens não-verbais.

Assim o uso dos estudos da imagem para investigações em várias disciplinas de pesquisa, tais como a história da arte, as teorias antropológicas, sociológicas, psicológicas, da arte, a crítica da arte, os estudos das mídias, as teorias da cognição e as análises retóricas.

As capas, como imagens epidíticas, não clamam a glória de deuses, de soberanos, mas aos grupos sociais para os quais os livros foram produzidos. Elas falam, em silêncio, o que deve ser considerado melhor, superior, desejável.

A análise das imagens das capas dos livros de autoajuda mostra que eles são dirigidos para auditórios claramente identificados, que os reconhecem como 'seus livros', aqueles que podem auxiliar os membros dos auditórios em crises pessoais e profissionais.

Diariamente, muitas pessoas olham para capas de livros e desatentas não percebem que elas influenciam suas crenças sociais, pois os valores nelas contidos recriam ou reafirmam valores, dentre eles uma construção da imagem do ser ideal (LEAL, 2006).

As capas dos livros escolhidos pelos professores permitiram observar que as imagens denotam fortes valores atribuídos ao sexo feminino defendido pelos discursos dos mesmos em que o sentido de doação e dedicação está presentes.

As análises das capas dos livros escolhidos pelos professores denotam que os símbolos utilizados como recursos por seus autores, demonstram os valores sustentados e defendidos por este auditório. São valores que representam sentimentos maternais, característicos da "essência feminina". Estes livros quase sempre contêm imagens de mulheres em representações próprias do gênero feminino e gestos que contêm qualidades das mães, como: carinho, afeto, amor. Outras vezes, são indicações e preocupações com a segurança e proteção com as crianças, como o simples ato de segurar a mão.

Outros autores estampam em suas capas símbolos específicos da mulher como flores, objetos de uso, como batom e outros, no único intuito de chamar a atenção de suas leitoras. Na capa em que o autor representa a educação o ato de ensinar usando como simbologia à "gaiola" e o lápis como um "pássaro" capaz de libertar as crianças para o mundo do conhecimento. Mais uma vez a educação é vista com olhos da emoção, romantismo e sentimentos do gênero feminino.

Quanto ao gênero observamos em nossas análises que havia na literatura da autoajuda dois grupos de auditórios. Um destinado ao público do mercado corporativo, que são voltados para os homens, pertence ao segmento administrativo e têm nas suas capas, imagens que fortalecem sentidos do gênero masculino como poder e a razão.

As imagens das capas são as representações do sucesso na vida empresarial onde predominam valores ditados pela sociedade como sucesso pessoal e profissional.

As capas voltadas para o meio empresarial expressam a idéia de que para o homem ser feliz é necessário ter dinheiro. A autoajuda, neste caso, é muito mais um manual de orientações e técnicas do que um convite de reflexão ou uma espécie de conselhos para comportamentos, emoções e afetividade.

Observando as capas dos livros masculinos, é possível perceber nitidamente a distinção entre os gêneros masculinos e femininos. Nas capas do meio empresarial, os recursos lingüísticos são

expressões de poder e existe sempre um fim, uma certeza da capacidade de realização e um futuro certo e promissor de sucesso pessoal e profissional.

O mercado corporativo valorizou muito o homem organizacional, que ganhou referências, e as empresas começaram a preparar seus profissionais para o mercado da competição, em que as relações pessoais e profissionais ganharam novas linguagens.

Neste contexto, é que os fortes mitos começaram a surgir através das escolas de administração e toda a literatura emergente com os seus respectivos gurus. Dentre eles, destaca-se o de que as empresas eram imortais (BERNHOEFT, 2008).

Estima-se que 70% dos leitores de autoajuda espiritual sejam mulheres, a quem por tradição cultural como também por contingência da vida moderna, cabe liderar e amparar a família nas questões da alma (REVISTA VEJA 2008).

Conclusões

Esse estudo teve por objetivo investigar os significados atribuídos por professores, à literatura autoajuda como leitura preferida e indicação para um professor novato.

Os resultados indicaram que essa preferência deve-se ao fato de que os livros de autoajuda são os que melhor os orientam e os auxiliam nas práticas diárias, diante das dificuldades da escola.

O uso da Retórica como instrumento metodológico de análise identificou que os livros de autoajuda, assim categorizados pelas diferentes mídias do segmento literário, pertencem ao gênero epidítico, pois louvam e censuram valores defendidos pelos auditórios, atendendo as demandas dos leitores segundo seus valores, crenças e atitudes.

Os resultados ainda apontaram existência de uma divisão nítida desses livros segundo o gênero de suas audiências: o masculino e o feminino. Assim, os livros expressam a dissociação do humano em duas "essências": a feminina e a masculina.

Nota-se claramente que a relação do homem com o poder é diferente. O homem reforça valores que se coordenam pela obediência às regras. E os das mulheres? Elas vencem com outras armas, as da sedução. A mulher é mais generosa e os argumentos femininos centram-se no cuidar. Esta divisão entre mulheres e homens encontra-se expressa nas capas dos livros da autoajuda, cada qual segundo a representação social de gênero, portanto as regras e normas de conduta são ancoradas em operadores éticos diferentes: o operador cuidar, ser responsável pelo outro, no caso das mulheres; e, no caso dos homens, em obedecer e aplicar as regras do jogo.

As capas dos livros do mercado corporativo que são àquelas voltadas para o público masculino e que representam os profissionais da área de negócios apresentam os valores centrados em argumentos vinculados à guerra (luta diária), cuja principal estratégia é vencer. As táticas utilizadas centram-se no sucesso profissional, em ser um vencedor, ganhar dinheiro.

Em relação ao grupo das professoras, a ética defendida por elas e expressa nos textos e nas capas dos livros de autoajuda, nos auxilia compreender alguns impasses na formação de professores, especialmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que há predominância do gênero feminino na profissão, cujos argumentos centram-se no cuidar, em ser responsável pelo outro, ser benquisto e aprovado pelo afeto e não pela competência profissional, no que reforça o discurso epidítico que louvam os valores sustentados pelas professoras, reafirmados por pesquisas realizadas sobre o tema (BARROS, 2007; ALVES-MAZZOTTI, 2006) que concluem que as professoras acentuam seu caráter de doação e dedicação aos alunos, se fortalecem em pares entre colegas de sala de aula identificando-se como "grupos familiares" e reforçando a condição do gênero feminino.

A adesão das professoras aos livros de autoajuda não deve ser visto com menosprezo, nem tão pouco como ausência de consciência profissional, pois se trata somente da reafirmação dos valores que precisam defender para sobreviver.

É neste âmbito que a pesquisa a respeito das leituras das professoras nos interessa, uma vez que espontaneamente elas indicam os livros de autoajuda, representam um contexto interlocutivo comum em que circulam informações, imagens, palavras e afetos sustentados e defendidos no espaço da escola. Em nossa pesquisa constatou-se que existem indicações de autores categorizados pelo segmento indicados como referências bibliográficas curriculares para cursos de formação de docente.

Nos livros voltados para o setor de negócios o discurso utilizado por seus autores não difere, em muito, dos citados pelas professoras. Aqui o público é o "homem organizacional", cujos temas estão voltados para empresas, executivos, profissionais de vendas e outros. O intuito é o mesmo: indicar normas, condutas, comportamentos que levarão seus leitores ao sucesso na carreira, tanto pessoal como profissional, em que a segurança financeira é a meta.

O objetivo deste estudo não foi o de censurar os livros, seus autores e seus leitores, mas compreender os valores, comportamentos, atitudes, emoções e sentimentos defendidos por milhares de leitores desse gênero literário.

Em resumo, Moscovici enfatiza que as representações sociais não são apenas "opiniões sobre" ou "imagens de", mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem

particulares, uma estrutura de implicações baseada mais em valores e do que conceitos que "determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das idéias compartilhadas pelos grupos e regem subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas" (MOSCOVICI, 1978 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 59).

Podemos afirmar que os livros de autoajuda expressam representações sociais hegemônicas a respeito do lugar social de mulheres e homens.

Referências bibliográficas

Alexandre, Jr, M. (2004). *A Retórica: um Saber Interdisciplinar*. Centro de Estudos Clássicos. Lisboa. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Revista Rhétoriké,1(1);24-35.

Alves-Mazzotti, A. J.: (2000), *Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: Editora DP&A.

_____;(2006 Agosto). *Representações Sociais do trabalho docente*. Pesquisa em andamento. Agencia Financiadora: Fundação Carlos Chagas.Rio de Janeiro,Brasil.

_____; Gewandsznajder, F. (2004,Dezembro). *Representações Sociais de Professores da Rede Pública de Ensino Fundamental sobre sua identidade Profissional Hoje*. Agencia Financiadora: CNPQ. Rio de Janeiro, Brasil.

Alves, R. (2000), *A alegria de ensinar*. Campinas: São Paulo.

Andrade, D. Freire, B. S. (2007). *O Lugar Feminino*. Revista Coleção Educação e Psicologia, , v.8.p.102.Cuiabá: Ed. UFMT.

Asbahr, M. (2005). *Os professores leitores dos livros de auto-ajuda para crianças*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.

Azzi, S. (2005); *Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico*. In PIMENTA, S.; *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente;* São Paulo: Cortez Editora.

Barros, C. L. S. (2007); Professor, Profissão? Em busca de Representações Sociais de Professores acerca do trabalho docente. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá; Rio de Janeiro. Acesso em 21/06/2009. Disponível em: www.estácio.com. br.

Bernhoft, R. (2008); *As Empresas também morrem*. Acessado em 20/06/2009. Disponível em: www.acionista.com.br/mercado/artigos_mercado/140205_bernhoft.htm.2005.

Biderman, I. (2004); Folha de São Paulo. Acessado em: 06/05/2009. Disponível em www 1.folha.uol.com.br.

Brunelli, A. F. (2004). *O sucesso está em suas mãos: análise do discurso de autoajuda*. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade IEL / UNICAMP. São Paulo, Brasil.

Covalatti, F. (2002); Os manuais e suas receitas**.** Acessado em: 07/06/2009. Disponível em: http://galileu.globo.com./educ/128rdossie5htm-2002.

Cury, A. (2003). *Pais brilhantes professores fascinantes*. Rio de Janeiro. Sextante.

_____;(2007). *Maria, a maior educadora da história**:** dez princípios que Maria utilizou para educar o menino Jesus.* São Paulo: Editora Planeta do Brasil.

Kennedy, G. A. (2001), *Comparative Rhetoric. Encyclopedia of Rhetoric*. Oxford University Press. Oxford.

_____, (1998); *In:* Mazzotti, T.; *Confluências teóricas: representações sociais, sociolingüísticas, pragmática e retórica*. 2007. Acessado em: 10/10/09. Disponível em: www.metodista.br/ppc/multplas-leitura

Leal, P. M. V.; *Retórica feminista**:** a construção da imagem do homem em capas de revistas americanas.* 2006. Acessado em: 11/07/2009. Disponível em: www.faac.unesp.br/publicações/anais-comunicação/textos.

Lopes, C. M.; Felizardo, K.; Ranhel, T.(2008). *O Discurso da autoajuda na Academia Brasileira de Letras:* um estudo sobre Paulo Coelho. Trabalho monográfico (graduação em Licenciatura) Centro Universitário de Franca – UNI-FACET, São Paulo, Brasil.

Mazzotti, T.;Alves-Mazzotti, A.(2009). *Análise retórica como instrumento para a pesquisa em Psicologia Social*. CNPQ, Rio de Janeiro, Brasil.

Moscovici, S. A.(1978). *A representação social da psicanálise***.** Rio de Janeiro: Editora Zahar.

_____, (2000); *In*: Alves-Mazzotti, A. J. *Representações Sociais*: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação, Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender, Brasil, Rio de Janeiro: Editora DP&A.

Myers, M.(2006). *Faça a sua sorte: 7 segredos de pessoas que venceram na vida.* Rio de Janeiro: Editora Best Seller.

Patton, (1986); *In:* Alves-Mazzotti, A. J.; Gewandsznadjer,F.(1999). *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa* (p.131). São Paulo: EditoraThomson.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Pinheiro, C. F. (2006, Setembro) *Leitura das Imagens Contemporâneas: Uma Prática Necessária na Educação*. Dissertação**.** Centro de Ciências Humanas e da Comunicação. Mestrado em educação. Universidade do Vale do Itajaí, p. 26. Itajaí, Brasil.

REVISTA VEJA; *O alto-astral da auto-ajuda***.** Edição número 2057 de 23/04/2008 . Rio de Janeiro: Editora Abril.

Reboul, O. (2004). *Introdução à Retórica*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Rüdiger, F., (1995); *In:* ASBAHR, M**.**(2005, Março) *Os professores leitores dos livros de auto-ajuda para crianças***.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.Brasil.

_____, 1996; *Literatura de autoajuda e individualismo* (Ed.Faurgs). Acessado em: 06/05/2007.

Disponível em: www1.folha.uol.com.br.

Santaella; N. (2005); *In*: Pinheiro, C. F.; (2006, Setembro) *Leitura das Imagens Contemporâneas: Uma Prática Necessária na Educação*. Dissertação (Mestrado em educação) Centro de Ciências Humanas e da Comunicação. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Brasil.

Tiba, I.; *Seja feliz meu filho (*1995). São Paulo: Editora Gente.

6.29.

Título:

Elementos para a construção da identidade docente do professor de matemática para educação profissional e tecnológica

Autor/a (es/as):

Cunha, Gregório Maranguape da [Universidade Estadual Vale do Acaraú]

Veiga, Ilma Passos Alencastro [UNICEUB-Universidade de Brasília]

Resumo:

Há atualmente, a percepção fática de que o mundo dos nossos dias tem o desenvolvimento da ciência e da tecnologia como um de seus principais vetores de mudança. Nesse cenário, surge

no Brasil um vasto programa em educação de bases tecnológicas em que estão inseridos cursos técnicos de nível médio e cursos superiores de tecnologia, onde o ensino de conteúdos de matemática se faz imprescindível, tanto como ferramenta de trabalho, quanto como linguagem de relacionamentos intersaberes. Os saberes de Matemática para a formação de docentes que venham exercer seu magistério junto à área da Educação Profissional e Tecnológica-EPT devem formar um instrumental de representação e que seja versátil, o necessário, no sentido de se transformar em linguagem da temática de cada curso dessa área profissional e para o qual se justifica a demanda de conhecimentos específicos de matemática para que se estabeleça comunicações interdisciplinares. Nesta linha de investigação, este trabalho foca mais especificamente os aspectos da Educação Superior que embasam a EPT como prática de desenvolvimento social e econômico para o país, envolvendo nessa perspectiva, o ensino de matemática. Nessa contextualização, o objetivo deste trabalho consiste em analisar o percurso formativo dos atuais professores de matemática dos cursos superiores de tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE no Brasil. Desse modo, este trabalho tem relevância para a EPT brasileira, pois busca a partir da prática docente dos professores de matemática do IFCE pertencente ao referido programa de Educação, subsídios para confrontar a profissionalidade em exercício com o desenho de uma nova proposta de formação e identidade profissional do docente de matemática para atuar nas áreas profissionais tecnológicas. Nessa linha de raciocínio, pretende-se delinear uma identidade para o docente do Ensino Superior em matemática, embasando sua formação para os Cursos Superiores de Tecnologia. Para tanto, adotamos como processo metodológico para a explicitação e o entendimento do percurso formativo dos professores de Matemática do IFCE, a revisão bibliográfica, análise de documentos e entrevistas com os interlocutores selecionados, no sentido de detectar se as trilhas da formação docente apontam na direção do tecnólogo do ensino ou do agente social, conforme a conceituação de Veiga (2009). Depreende-se que a proposta teórico-metodológica do **professor agente social**, desenhada neste trabalho para os professores de matemática dos cursos tecnológicos de nível superior, não tem identificação com a prática docente atual do IFCE.

Palavras-chave:

Identidade docente, Matemática, Educação Profissional e Tecnológica, Agente Social.

1 Introdução

Desejamos começar este texto partindo do princípio de que a única imutabilidade presente em nossa volta, durante a vida, é a mudança. Imputa-se, pois, a nós docentes, quer da escola básica, quer do ensino superior, adotar no efetivo exercício profissional, esse princípio, que ora, diante das novas tecnologias, em particular, as de informação, fomenta e acelera as transformações sociais globais, e conseqüentemente estas, impondo novos contextos, aonde venha se desenvolver a docência.

A adoção desse princípio germina análises e críticas-propositivas para ajustamentos identitários no exercício da função docente. Frente ao cenário das conseqüências advindas dessas transformações, as práticas fossilizadas da docência em Matemática que fragmentam seus saberes em módulos conteudistas encapsulados, não devem mais ter aplicações no ensino formal.

A mantença de hermetismos nos saberes matemáticos, quando do exercício docente na sala de aula é considerada uma inadequação didático-pedagógica e prática de isolamento desses de outros saberes diante da inclinação à interdisciplinaridade, motivando assim inapetência massiva da parte do alunado.

Portanto, torna-se necessário rever posturas didático-pedagógicas dos docentes dessa área do conhecimento, e que a esses se lhes incorpore a convicção de conviver profissionalmente com a interação dos saberes matemáticos com outros saberes quer como composição de linguagem inter-saberes quer como aplicações em situações-problemas.

Estamos a assistir um vendaval compulsivo de novas tecnologias que se multiplicam e se (re)inovam em prazos de um período escolar formal, o que motiva fadigas e obsoletismos no *status qüo* da vida social, nos seus hábitos e demandas. O consumo dessas tecnologias modifica em contínuo a dinâmica e o *modus faciendi* de todas as profissões e revoluciona constantemente o sujeito na sociedade, no que concerne à assimilação desse consumo e às suas conseqüências de causa-efeito no cotidiano das vivências e convivências.

Neste contexto vemos a Educação Básica e o Ensino Superior na sua iniciação, experimentando novos caminhos na formação de cidadãos e de novas profissões para situá-los em um mundo inundado de tecnologias com curtas temporalidades de uso, pois que se renovam e se reapresentam mais avançadas e sofisticadas para as mais diversas categorias de utilidades para consumo individual, coletivo e empresarial nos setores público e privado.

Diante disso, o objetivo do presente trabalho consiste em analisar o processo formativo dos professores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia-IFCE do estado do Ceará-Brasil,

para, a partir dessa análise de bases críticas, propor elementos para a construção de uma nova identidade docente do professor de Matemática para atuar na formação de tecnólogos no Brasil. O referencial teórico contou com a contribuição dos seguintes autores: Alarcão (1996), Cunha e Holanda (2007), Orunbia, Rochera e Barberá (2004) e Veiga (1999 e 2007), dentre outros.

Para tanto, adotamos como processo metodológico para a explicitação e o entendimento do percurso formativo dos professores de Matemática do IFCE, a revisão bibliográfica, análise de documentos e entrevistas com os interlocutores selecionados. Assim trabalhamos no sentido de detectar se as trilhas da formação docente apontam na direção do tecnólogo do ensino ou do agente social, conforme a conceituação de Veiga (2009).

Nesse desiderato enquanto se desenvolve a docência, faz-se necessário entender as novas subjetivações do sujeito, motivada pela utilização das novas tecnologias educacionais, convencionadamente chamada de mídias letivas. Essas mídias, aliadas às demais mídias eletrônicas das TIC's fascinam os alunos e os afastam do pensar crítico, subtraindo deles tempos necessários para momentos de contemplação no processo de abstração mental dos conceitos e das representações que se formam do novo conhecimento, imprescindíveis para a apreensão de saberes, especialmente para os de Matemática. A interferência das TIC's, a partir do aluno na sala de aula, se contrapõe e desmontam os paradigmas tradicionais didático-pedagógicos do ensino da matemática, que constituíram desde há muito tempo, referências modelares à forma do Ser e do Estar docente. Do fato de vivenciarmos e sentirmos na pele as mudanças e aceleramento dessas nas áreas sócio-políticas, econômicas e científico-tecnológicas, desvelando os movimentos intra- societal nos asseguram razões e motivos de um novo advir para a docência.

Portanto nessa perspectiva, a dinâmica do atual e futuro profissional docente, está na aceitação voluntariosa ao um novo proceder docente, compatível aos anseios da sociedade antes de ser compelido a fazê-lo. Pois que sendo formador, esteja cônscio dessa realidade, e, formem seus alunos, instruindo-os de que o Sêr e o Estar profissional docente devem vir imantados com a convicção de que é imperioso sintonizar às mudanças, para que no exercício efetivo da docência sejam contemplados momentos de reflexão holística, ao fazer compreensão e integração entre passado e presente do conhecimento estabelecendo articulações do intra com o extra sala de aula, no objetivo de gerar elementos que compatibilizem formação e realidade atual. A (re) inovação da identidade profissional docente, diante da hoje mutante contemporaneidade torna-se desafio aos que já exercem a docência e aos que se aventuram à essa formação.

2 Educação Superior Profissional e Tecnológica

A relação entre a matemática e a tecnologia é muito forte, com várias interdependências e com profundas influências nos respectivos avanços, em particular, a tecnologia inspira o ensino da matemática. Há, atualmente, a percepção fática de que sociedade mundial dos nossos dias considera o desenvolvimento da ciência e da tecnologia como um de seus principais vetores de mudanças globais. Nesse cenário, surge no Brasil no começo do novo milênio um vasto programa de educação profissional, com oferta de cursos técnicos em nível médio e cursos superiores de tecnologia para formar tecnólogos, onde o ensino de conteúdos matemáticos se faz imprescindível, na formação como linguagem na articulação intersaberes. Para o exercício da docência em matemática na Educação Profissional e Tecnológica-EPT, os critérios como domínio sólido de saberes matemáticos, vocação á docência e posturas atitudinais quanto á ação-reflexão-ação no exercício didático, com fito na construção de aprendizagens, constituem as mesmas exigências para o exercício da docência no ensino superior acadêmico tradicional. O que as diferenciam vem de suas concepções de sujeito da aprendizagem, onde a EPT, enquanto focada prioritariamente na formação de um profissional com perfil de executor e/ou (re)produtor de bens ou serviços, a formação acadêmica superior tem suas premissas na construção ou na decodificação das teorias que fundamentam conteúdos científicos, desvelando a complexidade de suas estruturas lógico-formais para a construção de novos conhecimentos.

A passagem do cenário histórico do Ensino Profissional no Brasil, para vir a se constituir no recente cenário da criação dos IF's, traz em si curiosidades sobre a atuação profissional dos professores dessas instituições no contexto contemporâneo, através de sua prática docente, do seu modo de agir, de ser e das suas necessidades, diante de um mundo que não só esparge mudanças em todas as direções da vida social, mas que cobra seus efeitos.

Como alerta para evitar modelos nocivos à boa Educação Tecnológica, Veiga (1999, p. 176), ver educação e trabalho de forma articulada como premissa básica para a formação do professor e de sua identidade para atuar nessa modalidade de ensino.

2.1 Identidade Docente do Professor de Matemática para atuar nos Cursos Superiores de Tecnologia

A busca de uma identidade específica como fim de todo um esforço de vida deve ser analisada sem deixar de lado outras identidades raízes que a precedem, como a identidade social, identidade

profissional *in genere*, a identidade na docência superior e a identidade específica fim na docência em matemática.

2.1.1 Identidade Docente do Professor da Educação Superior

A docência na Educação Superior contempla singularidades que se tornam específicas dessa profissão e podem ser descritas sob diferentes perspectivas. Basta em primeiro lugar, notar que se parte do princípio de que a docência sofre influências da realidade em que está inserida e que, dessa realidade, a relação Estado/Universidade/Professor é o cerne (MOROSINI, 2001, p. 16). Então, na direção de conceituar a identidade docente em matemática no IF, chega-se à conclusão de que há níveis de definições a considerar no processo identitário profissional docente. Primeiro, conceituar a identidade do sujeito na sociedade; segundo, definir identidade profissional; terceiro, definir a identidade profissional docente na Educação Superior, e, por último, quarto, central e inextricavelmente, definir a identidade do docente de matemática para os cursos superiores de tecnologia no contexto do IFCE.

Nessa sequência, a literatura, no que diz respeito à identidade pessoal do sujeito na sociedade, através de Libâneo e Pimenta (1999, *apud* CAMPOS, 2008) diz que essa identidade se afirma no processo de construção e significação do sujeito na sociedade; e, para a identidade profissional, que essa identidade se afirma de forma mais centralizada, no processo de construção e significação da atuação do sujeito em determinada profissão. Para Veiga (2007, p. 100), a identidade profissional é influenciada pelo contexto sócio-histórico, passando por constantes mudanças oriundas das inserções das profissões, na sociedade. Quanto a delinear a profissão docente superior, esclarece-se que a formação de professor para atuar na Educação Superior deve contemplar aspectos que venham a constituir uma identidade profissional com potencial para:

> - compreender a realidade socioeconômica e cultural, apoiando-se nas diferentes áreas do conhecimento, para produzir uma ciência pedagógica que permita orientar as novas práticas educativas;
>
> - dialogar com as instâncias governamentais e com a sociedade civil, no processo de discussão, construção, implementação e avaliação de políticas públicas de educação;
>
> - buscar articulação entre a escola e o mundo das relações sociais e produtivas;
>
> - contribuir para o progresso científico e tecnológico, com base em processos investigativos, tendo em vista a produção e a socialização de conhecimentos pedagógicos;

> - zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho pedagógico fundamentado em valores ético-político-educacionais (Veiga, 2007, p. 100)

De acordo com o exposto, a autora defende, ainda, que a constituição da identidade docente para atuar no Ensino Superior está intrinsecamente relacionada à identidade da instituição de ensino, uma vez que a atuação profissional deve contemplar a relação entre ensino, pesquisa e extensão e daí poder-se dizer que a identidade docente superior é mutante, pois (re)faz-se diante de novos paradigmas. Ao abordar os fundamentos que devem subsidiar a análise da profissão docente, Nóvoa (1995, p. 29) faz um resgate histórico da profissionalização docente, buscando compreender o presente da profissão. Para esse autor "...os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambigüidades que afetam hoje a profissão docente e contribuir para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele..."

Nessa direção, Rios (2001), reflete sobre a prática docente de qualidade, abordando temas como o fazer/ser docente, sublinhando a história do ser docente e do aluno, uma vez que o significado de sua prática é determinado pelo momento histórico, pelo contexto cultural da sociedade de uma determinada época e lugar. Para a identidade do docente em matemática, para atuar nos cursos superiores de tecnologia, especificidades devem ser colocadas no exercício profissional.

2.1.2 Identidade Docente em Matemática para atuar nos Cursos Superiores Tecnológicos

Caracterizar a identidade do docente do Ensino Superior em matemática, no exercício efetivo dos cursos superiores tecnológicos de formação de profissionais, para inserção direta ao mercado de trabalho da produção de bens e serviços, isto é, na formação de Tecnólogos, faz-se necessário primeiro, saber que a prática letiva dessa docência consiste na construção de aprendizagens de um conhecimento de natureza predominantemente lógico-formal, abstrato e não tecnológico. Em Matemática temos formações acadêmicas de Licenciaturas, Bacharelados, Mestrados ou Doutorados em seus conteúdos, mas não de graduação tecnológica. No entanto, aprendizagens de conteúdos específicos têm na agenda do ensino para Educação Tecnológica demandas imprescindìveis em todos os níveis e modalidades. Por essa razão, justifica-se propor condutas, saberes e habilidades que fundamentam a docência em matemática para os cursos tecnológicos em nível superior, como também se justifica propor modos pelos quais o processo formativo docente

deve instrumentalizar o professor de matemática para atuar adequadamente no exercício dessa docência.

Assim, no que tange às especificidades, habilidades e saberes em matemática, temos, de acordo com o pensamento de Onrubia e Barberá (2004), que a Matemática difere das ciências da natureza por se apresentar como sistema lógico-formal-abstrato de linguagem construído, autocontido e como instrumento para modelar problemas práticos em contextos reais ou abstratos. Nessas circunstâncias, a forma e o modo de como declarar conhecimentos matemáticos um rito procedimental próprio instiga constituir conduta específica no exercício da docência em Matemática. Pretendemos dar nosso contributo para a integração de conhecimentos matemáticos com os recursos didático-pedagógicos pertinentes à área do ensino tecnológico e sugerir o modo de ser da formação docente do professor de Matemática. Para isso, Barberá e Gómez-Granell (*apud* Onrubia *et al,* 2004, p. 326) elenca as abstrações, representações, princípios e os modos de utilizar conhecimentos matemáticos:

> - conhecimentos de um alto nível de abstração e generalidade, que elimina as referências a objetos, situações e contextos particulares e que se desvincula também das formas de representações perceptiva e intuitivas de tais objetos, situações e contextos;
>
> - originados da criação do homem, de natureza essencialmente dedutiva e não se valida mediante o contraste com fenômenos ou dados da realidade, como em outras disciplinas científicas, mas mediante um processo interno de demonstração a partir de determinadas definições fundamentais ou axiomas;
>
> - de caráter dedutivo, além disso, faz com que o conhecimento matemático tenha em medida ainda maior entre outros conhecimentos, uma estrutura altamente integrada e hierarquizada;
>
> - que se apoiam em uma linguagem formal específica, que apresenta notáveis diferenças com a linguagem natural; implica um conjunto particular de sistemas notacionais, busca a precisão, o rigor, a abreviação, a universalidade, e sua finalidade fundamental não é tanto a representação ou a comunicação de fenômenos ou de situações reais, mas a possibilidade de obter resultados internamente consistentes realizando inferências válidas em termos do próprio sistema axiomático que constitui o conhecimento matemático;
>
> - que suprime intenções e sendo de natureza essencialmente teórica impessoal e atemporal.

Para trabalhar na perspectiva de excelência científica é preciso exigir características básicas específicas para o docente em Matemática, as quais podem ser germinadas a partir do processo formativo desenvolvendo-se potencialidades cognitivas e metacognitivas, mediante construções de

aprendizagens significativas para essa docência. Para o propósito aqui definido, a ação docente diante dos cursos superiores de tecnologia deve satisfazer, a princípio, o contexto do mundo atual, que segundo Cunha, Holanda e Vasconcelos (2007, p. 46), primam pela aliança entre a academia e o mundo do trabalho.

O docente de Matemática dos cursos de graduação tecnológica consolida seu perfil profissional junto a esses cursos, quando suas atitudes docentes primarem por articular teoria-prática em situações-problemas pertinentes ao objeto ensinado. Essa conduta firmar-se-á à medida que teoria-prática na sala de aula vier acompanhada de criteriosa base de conhecimentos matemáticos tanto declarativos quanto procedimentais.

A indagação central feita para direcionar a pesquisa desde os primeiros instantes deste trabalho foi: quem são os professores de matemática que atuam nos cursos superiores de tecnologia?. Diante dela percebe-se que a resposta deve transcender a uma mera identificação nominal ou de registros oficiais. Mas o que é identidade? O estudo da origem etimológica da palavra identidade aponta para os significados do igual e do diferente. Diante disso, esta investigação tem como um objetivo precípuo, analisar as características comuns dos sujeitos da pesquisa, no caso professores, e as que os diferenciam de outros profissionais.

Em outras palavras, a pretensão do trabalho está em estudar as características e as singularidades dos docentes do IFCE, e dimensionar a *anima* sobre o trabalho profissional docente. Para tanto, precisa-se entender, primeiramente, o lugar social que cada professor ocupa com sua profissão, por meio da sua história pessoal e profissional. Isso foi feito através de depoimentos dos próprios professores, uma vez que suas falas propiciam elementos para a compreensão na dimensão social e individual da profissão docente, como também através de depoimentos dos gestores, pela idealização que formam da identidade profissional docente para os professores do IFCE. Nessa expectativa, para cada professor selecionado para a entrevista, em dias diferentes, foi colhido seu depoimento, no sentido de entender sua identidade profissional docente, como também fomos aos alunos para ouví-los quanto aos seus anseios de aprendizagens e formação, diante da profissionalidade de seus mestres.

Procurando aspectos reveladores das falas dos sujeitos da pesquisa (alunos, professores e gestores) e considerá-las como achados para o que se objetiva centrar para a busca da identidade docente do professor de matemática do IFCE, colheu-se os depoimentos de:

Alunos

> *A-1O professor explicava sempre limite, ensinou derivada, aí pronto. Quando chegou em derivada, ele explica muitas situações que podem ser usadas na integral. Já o Cálculo II,*

você estuda a integral de maneira mais minuciosa. Cálculo II foi feito só pra estudar integral, na verdade. Então, você estuda maneiras de resolver a integral. Assim, não é voltado para prática, porque você já entendeu como é que poderia ser aplicada a prática no Cálculo I. Cálculo II, só como se fosse um aprofundamento na integral.

A-2 A parte de limites para mim era um conteúdo inteiramente novo, cheio de regras próprias, que as vezes a tornavam de difícil entendimento;

A-3 Ás vezes o professor não era muito claro nas aulas, além da sua metodologia de ensino ser tradicional e pouca atrativa. Creio que os professores deveriam se renovar em pensar em novos meios para transmitir o conteúdo;

Professores quanto ao seu processo formativo

P-1 Cursei a Licenciatura em Matemática e Física na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte. Concluí o curso em 1989. Leciono nos cursos integrados a disciplina de Matemática e Geometria Euclidiana Plana e Espacial e Metodologia de ensino de Matemática na Licenciatura em Matemática. Em 2005 fiz o curso de Especialização em Ensino em Matemática na UECE. Em 2006 assumi a Coordenação de Curso de Licenciatura de Matemática e em 2008 a Gerência de Ensino Médio e Licenciatura, que na nova institucionalidade passou a se chamar Departamento de Ensino Médio e Licenciatura. Ingressei no Mestrado em Educação na UECE em 2007, com área de concentração em Formação de Professores, estando no ano de conclusão de curso (2009). Atuo no IFCE como professor e gestor (P1)

P-2 Eu terminei dois cursos de graduação: matemática e química. Tenho uma pós-graduação. Especialização em saneamento e controle ambiental na prática de química aplicada, e também tenho mestrado em meio ambiente. Atuo no IFCE como professor e gestor.

P-3 Ingressei na Universidade Federal do Ceará em 1984 no Curso de Matemática, onde obtive o diploma de Licenciatura em Matemática no primeiro semestre de 1987 e o diploma de bacharelado em Matemática no segundo semestre de 1987. No período de 1988 a 1999 fiz especialização. Atuo no IFCE como professor (P3).

P-4 Fiz Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Ceará em 1997 e concluí o bacharelado em Matemática em 1988. Tenho mestrado em Matemática Pura pela UFC em 2003 e Mestrado em Educação com ênfase em Educação pela UFC em 2002. Atuo no IFCE como professor .

P-5 Fiz Licenciatura Plena em Matemática. Depois entrei no mestrado na UFC, quando chegou na época da dissertação, naquele tempo tinha um professor como o meu orientador, eu era bolsista do CNPq. Aí já era casado naquele tempo, tinha três filhos. Meu orientador, professor pesquisador do programa de pós-graduação em matemática queria que eu ficasse lá um ano, preso lá. Eu disse: Não senhor! Eu tive que lutar pela sobrevivência. Tranquei e nunca mais voltei. Aí depois fiz o mestrado em computação. Atuo no IF como professor.

Gestores

G-1 A tendência do ensino de Matemática é permanecer, como vem sendo praticado há décadas. Mas, se considerarmos o potencial que a disciplina traz, muito poderia contribuir, dado que com a Matemática é possível desenvolver a criatividade, a capacidade de resolver problemas, o raciocínio, enfim, a inteligência do aluno, contribuindo com sua autonomia intelectual.

G-2 Acredito que um ponto positivo do ensino da Matemática nos cursos tecnológicos seja a aplicabilidade quase imediata do conteúdo em problemas da área de interesse do aluno. Nos cursos tecnológicos da área de exatas é positivo também o interesse ou gosto prévio do aluno pela disciplina, que comumente é acompanhado por um bom embasamento teórico da disciplina em questão;

G-3 Então realmente aqui no IF está necessitando de uma formação pedagógica dos professores, para eles mudarem suas condutas na sua sala de aula, no trato com os alunos, terem uma formação de educador, de formador, e não prepotência que existe aqui. A gente tem essa carência aqui.

Procurando aspectos reveladores das falas dos sujeitos da pesquisa (alunos, professores e gestores) e considerá-las como achados para o que se objetiva centrar para a busca de uma identidade docente contemporânea para o professor de matemática da EPT. Para isso colheu-se esses depoimentos com intenções críticas e propositivas no espaço do IF, para a partir do estado da identidade docente do

professor de matemática nessa instituição pudéssemos vislumbrar ajustes didático-pedagógicos, novos saberes e posturas identitárias para uma nova docência.

3. Descobrindo a identidade docente dos professores de matemática do IFCE

Para entender a identidade docente do professor de matemática do IF. Julgamos necessário conhecer o processo formativo desses professores, os saberes que fundamentam suas docências, as características de suas práticas docentes e enfim sua postura identitária atual.

3.1 Processo formativo dos professores de matemática do IFCE

O processo formativo fundamenta-se em um referencial teórico que trata da docência em Matemática da Educação Superior. Esse referencial contribuiu com subsídios para ajustamento e compreensão do percurso formativo dos professores de Matemática que se destinam a atuar nos Cursos Superiores de Tecnologia.

A partir dessa estratégia fica estabelecido um confronto entre as compreensões da identidade profissional docente do professor de matemática depreendida da pesquisa bibliográfica e a real identidade do docente de matemática do IF. Desse *vis-à-vis*, com as interpretações dos achados da pesquisa obtêm-se informações consistentes sobre o processo formativo dos atuais professores de matemática do IF, isto é, se esse processo instrumentalizou-os para a ação docente que ora desenvolvem no espaço institucional do IF. A metodologia utilizada, nesse momento, foi ouvir gestores, e gestores enquanto também professores, porque os gestores nas suas falas, revelam sínteses dos relatórios acadêmicos que fazem e das discussões nas reuniões colegiadas com os professores, às quais presidem, formando, enfim, um diagnóstico institucional da performance do quadro docente.

Os depoimentos coletados, de professores gestores, foram categorizados segundo os sentidos que dão à compreensão do processo formativo, para, depois, fazer a interpretação, segundo essa perspectiva.

Da literatura em Educação Matemática, foram vistos quais os requisitos consensuais à Formação em Matemática para os cursos superiores de tecnologia na perspectiva do agente social. No entanto, da voz dos alunos, eles reivindicam dos professores uma postura de mestre que os incentivassem à curiosidade, à criação. Percebe-se também que, para eles, as disciplinas de Cálculo I e II estão no currículo apenas para auxiliar na aprendizagem de outras disciplinas de matemática. Pela voz dos gestores, vê-se a defesa da imprescindibilidade da presença da matemática no currículo dos cursos,

e que seus professores, além do conhecimento dos conteúdos intrínsecos à matemática, tenham uma cultura mais geral na própria evolução da matemática, na história do conhecimento humano e na interação com as outras áreas das ciências básicas, e que a eles faltam, no exercício didático da sala de aula, articulação da teoria com a prática. Nota-se, ainda, uma coincidência nos depoimentos de alunos e gestores quando reiteram uma ação docente que desperte nos alunos o interesse pela ciência e a curiosidade de aprender e investigar

Deduz-se, então, pelas duas versões de depoimentos, que os professores do IFCE vieram de um processo formativo que não os instrumentalizou a uma prática social emancipatória e coletiva, quando em sala de aula. Segundo Veiga (2007), eles se baseiam no saber fazer para o aprendizado que vão ensinar, portanto afinando-se à identidade do tecnólogo do ensino e não à do agente social.

3.2 Saberes que fundamentam a docência em matemática para os cursos superiores de tecnologia do IFCE

Os ajustes relevantes para delinear uma docência de matemática em nível superior que se compatibilize com a proposta dos cursos superiores de tecnologia estão em configurar uma docência que reflita continuamente no modo de como podem se efetivar na prática letiva, a representação de conceitos e conhecimentos teóricos matemáticos e como esses conteúdos se articulam na prática da vida real. Enfim, exercer uma docência centrada no propósito de desencapsular os conteúdos matemáticos de suas friezas lógicas e reclusos aos acervos científicos, para integrá-los à aplicação em temas político-sociais, no dizer de Moraes (2008). Para isso, depoimentos foram selecionados dentro da pertinência dos saberes que fundamentam a docência em matemática para os cursos superiores de tecnologia do IF. Desses depoimentos, pode-se compreender tanto da parte dos alunos, quanto dos professores, enquanto gestores ou de gestores, enquanto professores, que conteúdos de matemática como os de Cálculo I e II, são imprescindíveis aos cursos superiores de tecnologia. No entanto, enfatizam que o currículo, no que se refere à demanda de conteúdos em matemática, deveria se adequar aos cursos, com a proposição de que esses conteúdos deveriam ser repassados aos alunos dentro de uma articulação entre teoria e prática. Há uma nítida observação dos gestores, que é respaldada pelos alunos, da ausência, na prática docente, de aplicações dos conhecimentos teóricos em matemática em situações-problemas específicas do próprio curso. As aplicações, quando se dão, são em aplicações na própria matemática, isto é, acontecem na linha do encapsulamento dos conhecimentos matemáticos. Um professor/gestor exalta a capacidade teórica em matemática dos professores e os isenta, de certa forma, de um vácuo didático-pedagógico da aplicabilidade de seus conteúdos curriculares, ao

apontar para a raiz do problema, quando diz que a formação inicial não os habilitou para essas destrezas e sinaliza para a necessidade de um programa, por via oficial, de Formação Continuada, para suprir essa lacuna nos cursos. Outra percepção a ser enfatizada, nos depoimentos é a de que, para alguns professores, a "boa Matemática é ciência pura e deve estar desvinculada de outros conteúdos", para outros é ciência morta, pois que se acha pronta e acabada. Esses pensamentos estão na contramão da proposta da Educação Profissional e Tecnológica, cujos projetos pedagógicos opinam pela interdisciplinaridade entre áreas de conhecimentos, estabelecendo uma dinâmica de saberes, em que a Matemática ocupa seu lugar como ciência que mais dialoga, entre Áreas Científicas e Tecnológicas.

Com as informações colhidas, conclui-se que no IFCE há a presença de saberes matemáticos teóricos, mas as ações pedagógicas para a articulação da teoria com a prática fazem endogenia, isto é, aplicações, quando se dão, são em aplicações na própria matemática, fortalecendo a tradicional cultura do encapsulamento dos conhecimentos matemáticos, cujo resultado da ação docente é a de não interação com o mundo social. Portanto, os saberes que fundamentam a docência dos professores de matemática nos cursos superiores de tecnologia no IFCE são saberes que apontam o professor com identidade para o tecnólogo do ensino e não para o agente social, como sinaliza Veiga (2007).

3.3 Caracterização da prática docente dos professores de matemática dos cursos superiores de tecnologia do IFCE

A prática docente, a pedagogia e a didática efetiva em sala de aula têm a explicitação e a expressão pessoal da identidade profissional, e esta se afirma no professor com sua interação institucional, tanto em nível de políticas educacionais como em nível coletivo com alunos e com outros professores. Para sentir a realidade dessas características no IFCE, se fez necessário ouvir alunos e gestores, além de consultas aos planos de aulas para colher informações que embasem os sentidos na análise da prática docente dos professores de matemática dos cursos superiores de tecnologia do IFCE. A contribuição dos alunos é considerada indispensável para formar juízo sobre a prática e a identidade docente do professor de matemática do IFCE. Com relevante contribuição a essa avaliação, documentos pertinentes foram consultados e três gestores foram selecionados para entrevistas pelo que eles representam de vigilantes da melhor prática docente. Para tanto, à coordenação foram solicitados os planos das aulas de Cálculo I e de Cálculo II, para analisar ementas e propostas didático-pedagógicas e, além dos três gestores, dois alunos para entrevistas de aprofundamento foram ouvidos, no sentido de responderem sobre como seus professores fazem a

representação didática dos conteúdos matemáticos em sala de aula. Também foram incorporadas como material de pesquisa, as respostas mais significativas e pertinentes à pratica docente, do questionário aplicado a 48 (quarenta e oito) alunos das disciplinas de Cálculo I e II, com o objetivo de subsidiar a análise da prática docente.

3.4 Identidade profissional docente dos professores de matemática que atuam nos cursos superiores de tecnologia do IFCE

A indagação central feita para direcionar a pesquisa desde os primeiros instantes deste trabalho foi: quem são os professores de matemática que atuam nos cursos superiores de tecnologia? Diante dela percebe-se que a resposta deve transcender a uma mera identificação nominal ou de registros oficiais, o que remete ao estudo da **categoria de análise central da pesquisa, ou seja, a busca da identidade profissional docente dos professores de matemática do IFCE.** Mas o que é identidade? O estudo da origem etimológica da palavra identidade aponta para o significado do igual e do diferente. Diante disso, esta investigação tem como um objetivo precípuo, analisar as características comuns dos sujeitos da pesquisa, no caso professores, e as que os diferenciam de outros profissionais.

Em outras palavras, a pretensão do trabalho está em estudar as características e as singularidades dos docentes do IFCE, e dimensionar a *anima* sobre o trabalho profissional docente. Para tanto, precisa-se entender, primeiramente, o lugar social que cada professor ocupa com sua profissão, por meio da sua história pessoal e profissional. Isso foi feito através de depoimentos dos próprios professores, uma vez que suas falas propiciam elementos para a compreensão na dimensão social e individual da profissão docente, como também através de depoimentos dos gestores, pela idealização que formam da identidade profissional docente para os professores do IFCE. Nessa expectativa, para cada professor selecionado para a entrevista, em dias diferentes, foi colhido seu depoimento, no sentido de entender sua identidade profissional docente.

4. Considerações Finais

Pelos depoimentos acima, dos alunos, quando estes se expressaram autonomamente sobre seus sentimentos e expectativas, como alunos do IFCE, pelos depoimentos dos professores quando estes falaram do seu processo formativo e pelos depoimentos dos gestores quando estes ora como professores se expressaram com consciência gestionária de suas funções administrativas, depreende-se que a proposta teórico-metodológica do **professor agente social**, desenhada neste trabalho para os professores de matemática dos cursos tecnológicos de nível superior, não tem

identificação com a prática docente atual do IFCE. A pesquisa revela, pelos estudos das categorias de análises originadas das questões postas, que no cotidiano da sala de aula no IFCE, os professores assumem características do **tecnólogo do ensino.** Observou-se pelas análises realizadas, que a construção da identidade docente do professor de matemática do IFCE ocorreu sim, através de algumas aprendizagens significativas, construídas no decorrer do seu processo formativo, sem conseguir, contudo, romper o viés tecnicista na sua prática pedagógica, que se mantém no exercício da prática letiva de cada disciplina de matemática, em uma repetição infindável de exercícios voltada ao conhecimento da própria disciplina, contemplando assim, endogenias e encapsulamentos dos conhecimentos matemáticos daí advindos, além de sedimentar institucionalmente, um poder centralizador das ações pedagógicas assumidas pelo professor.

Para um ajustamento de conduta docente para os atuais e/ou futuros professores do IFCE, deve-se efetivar de forma planejada e sistemática, uma programação coletiva institucional de formação permanente dos referidos docentes. Essa formação deve ser delineada, didática e pedagogicamente, para atuação de docentes na Educação Profissional e Tecnológica, com preparação para articular racionalidade científica com prática reflexiva, motivando-os a compreender o conhecimento historicamente construído e sistematizado dentro de uma concepção que rompa com a lógica positivista, concebendo o conhecimento com dupla entrada – epistemológica e societal. Necessário se faz acrescentar neste trabalho, que a expressão da identidade profissional docente do professor de matemática se afirma e se constitui em tema de grande relevância no campo da educação matemática, dada a (re)significação social que atualmente se promove da matemática e da sua docência. Compreender, assim, a identidade docente para os professores de matemática, possibilitará a esses professores, aos assessores pedagógicos e aos gestores do IFCE repensar a prática pedagógica, levando em conta não só os aspectos científicos e técnicos do processo ensino-aprendizagem, como também os aspectos relacionais e inter-relacionais na construção, em coletivo, de uma identidade docente em matemática voltada para o **Agente Social.**

5 Referências

ALARCÃO, Isabel (Org.) (1996). **Formação reflexiva de professores***:* estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (2004). **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília.

CUNHA, Maria Isabel da (1996). **O bom professor e sua prática**. 6. Ed. Campinas: Papirus.

CUNHA, Gregório Maranguape, HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho e VASCONCELOS, Cristiano Lins (2007). **Estágio Supervisionado***:* questões da prática profissional. Fortaleza: UFC.

MORAES, Maria Simões, ALONSO-SAHM, Élen Patrícia, MATTIAZZO-CARDIA, Elizabeth e UENO, Renata (2008). **Educação matemática e temas políticos sociais**. Campinas/SP: Autores Associados.

MORISINI, Costa Marília. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In MORISINI, Costa Marília (Org.) (2001). **Professor do Ensino Superior** – identidade, docência e formação, Brasília, Plano Editora.

NÓVOA, Antonio (Org.) (1995). **Profissão professor**. 2ª Ed., Portugal: Porto Editora.

ONRUBIA, Javier, ROCHERA, Mª José e BARBERÁ, Elena (2004). O ensino e a aprendizagem da matemática: uma perspectiva psicológica. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.

RIOS, Terezinha Azeredo (2001). **Compreender e ensinar:** por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez.

SACRISTÁN, J. Gimeno (1995). **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed.

VEIGA, Ilma Passos e CUNHA, Mª Isabel (Orgs.) (1999). **Desmistificando a profissionalização do magistério.** Campinas-SP: Papirus.

_____ (2007) **Pedagogia Universitária**: A Aula Em Foco. Campinas – SP.

6.30.

Título:

(Re)pensando a pedagogia universitária e a formação de professores para o ensino superior a partir de saberes docentes próprios desse nível de ensino

Autor/a (es/as):

Cunha, Marciano de Almeida [Pontificia Universidade Católica do Paraná]

Resumo:

A Educação Superior é um nível da educação regular, atualmente em expansão no Brasil, razão

pela qual estão se voltando para esse nível de ensino os interesses de pesquisa, visto que as demandas por professores são significativas e os professores que ocupam a docência, na maioria dos cursos não voltados para licenciaturas, não receberam formação pedagógica para ingressar no magistério. Dadas as especificidades e os objetivos, a docência no ensino superior exige do professor mobilização de saberes distintos daqueles comumente teorizados para os professores da Educação Básica. Surge então uma série de questionamentos, dentre eles: *como esses docentes se formam? Que saberes possuem? De que forma a trajetória profissional desses docentes contribui para o exercício efetivo da docência?* Partindo destes questionamentos, esta pesquisa foi realizada através de narrativas biográficas obtidas por meio de entrevistas semi-estruturadas, intensivas e em profundidade, que possibilitou o conhecimento da história de vida e do percurso profissional de uma amostra intencional constituída de doze professores atuantes no ensino superior, em curso de Administração, em diferentes estágios da carreira e sem formação pedagógica em seu histórico. Neste trabalho é adotada a abordagem desenvolvida por Tardif *et al* (1991) e por Tardif & Raymond (2000), que considera como principal característica dos saberes docentes a *temporalidade* expressa em dois fenômenos fontes desses saberes: a *trajetória pré-profissional* (proveniente da história de vida dos professores) e a *trajetória profissional* (no âmbito da carreira e socialização profissional docente). É proposta uma caracterização geral dos saberes docentes adequada ao ensino superior: *Saberes Epistemológicos* (aqueles que estão relacionados ao conhecimento do campo teórico e do campo profissional no qual o professor atua) e *Saberes Pedagógicos* (aqueles relacionados à capacidade que o professor tem de transitar pelas instâncias educativas e se apropriar das condições presentes, para criar situações de aprendizagem que possibilitem aos alunos apreenderem o conteúdo e a profissão). Esses saberes foram construídos ao longo da socialização profissional, não à revelia dos sujeitos, mas circunscritos pelas suas experiências sociais, na ânsia, inclusive, de promover, às vezes rupturas e, às vezes, continuidades em relação às práticas de seus professores que lhes serviram de base. Considerando que os saberes dos professores que atuam no ensino superior são também epistemológicos, talvez a pedagogia universitária, nos moldes em que está estruturada, não dê conta da formação desses profissionais docentes, nos poucos programas de formação de professores para o ensino superior existentes. É preciso inovar e investir na boa formação de professores para o ensino superior cujos formadores também apresentem esses dois saberes.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Saberes docentes; Pedagogia Universitária; Ensino de Administração.

Introdução

Sabendo-se da inexistência de uma política pública de formação pedagógica para os professores do Ensino Superior no Brasil, principalmente os que atuam em cursos de Bacharelado dos quais, em sua maioria, são egressos, objetiva-se neste trabalho promover reflexões sobre a necessidade de Repensar a Pedagogia Universitária bem como a Formação docente para este nível de ensino e, como contribuição, apresenta uma nova categorização dos saberes docentes. Este trabalho foi originado de um estudo que investigou o processo de socialização profissional de professores do ensino superior atuantes em curso de Administração com ênfase nas trajetórias, nos saberes e nas identidades por eles construídas. O trabalho se fundamenta nos estudos realizados por Dubar (2005) sobre as Teorias da Socialização para compreender as formas identitárias – termo alusivo à identidade (social e profissional) segundo uma abordagem sociológica. Também mobiliza conceitos extraídos do estudo de Dubet (1994) sobre a sociologia da experiência. Ambos os autores resgatam as contribuições das Ciências Sociais e da Sociologia Clássica para a compreensão do processo de socialização e construção de identidade e avançam com a temática, propondo que os estudos precisam olhar para o indivíduo em suas subjetividades e experiências, enxergar a subjetividade do indivíduo singular e não apenas plural. Mesmo não sendo uma teoria, os estudos de Tardif (2002) também são utilizados para compreender os saberes docentes e a formação profissional. Posto isto, sob a justificativa de não ser redundante, apresento ao longo do texto, única e objetivamente, o quadro teórico cujas elaborações conceituais foram construídas a partir de narrações analíticas da evolução dos estudos sobre Socialização nas Ciências Sociais. Portanto, um quadro teórico emergente de incursões pelo pensamento sociológico contemporâneo.

A escolha do curso de Administração para realização do estudo empírico ocorreu porque os docentes que atuam neste curso são, praticamente todos, bacharéis e, decorrente do tipo de sua graduação, não receberam formação pedagógica para atuar como professores. Isto remete à investigação sobre a construção da identidade docente ao longo do processo de socialização, portanto, na experiência biográfica (vivida) e relacional (estabelecida), conforme propõe Dubar (2005). São focalizados doze professores que estavam, à época da realização das entrevistas, em diferentes estágios da trajetória profissional (desde iniciantes, com menos de seis meses de atuação, até veteranos, com mais de quinze anos de exercício docente). Cada um possui saberes docentes desenvolvidos ao longo do exercício profissional e da experiência social, a partir dos quais produziram marcas profissionais que os distinguem entre si e os tornaram professores.

Um percurso pela pesquisa sobre saberes docentes

O campo de pesquisa sobre os saberes docentes é muito grande como afirma Borges (2004) em cuja pesquisa elaborou o estado da arte neste campo e demonstra a evolução dos estudos em diferentes perspectivas das ciências humanas e sociais transitando desde a Psicologia que discute os processos cognitivos e o pensamento do professor à Sociologia das Profissões que contribui analisando a profissão docente. O estudo de Borges apresenta desde os pioneiros trabalhos sobre saberes docentes de Gage (1963) aos contemporâneos, à época, de Tochon (2000), e classifica-os em quatro abordagens: comportamentalista (modeliza a ação docente afim de identificar comportamentos eficazes), cognitivista (está atenta ao pensamento do professor e à reflexão que faz de sua ação), compreensiva (interessa-se pelo sentido e significado que o professor atribui à ação) e sociológica (interessa-se pela dimensão social dos saberes e os aspectos relacionados às relações sociais – tensões, conflitos, ideologias, luta). Os trabalhos contribuíram para "pôr em evidência a voz dos professores e seus saberes, isto é, o que sabem, como pensam, agem e concebem, significam o seu ensino e seus próprios saberes; fortalecer a ideia de que existe um saber que se encontra na base do ensino e da profissão" (Borges, 2004, p. 32).

Outro aspecto importante evidenciado por Borges e que corrobora a hipótese desta pesquisa e ao mesmo tempo apresenta a definição de saberes assumida por mim: "é que os professores constroem um saber (conhecimentos, competências, saber-fazer, saber-ser, etc), a partir de suas experiências profissionais e, também, pré-profisionais em um longo processo de socialização" (Borges, 2004, p.32). Cabe destacar que as pesquisas sobre saberes enfocam os professores da Educação Básica e isto demonstra uma lacuna existente em relação a pesquisas que ponham em evidência os saberes e as especificidades da docência no ensino superior.

Cumpre assinalar que após apresentar as diferentes abordagens ou "pluralismo epistemológico" (Tardif e Raymond, 2000, p.214) sobre a pesquisa relacionada aos saberes docentes, Borges (2004) assume as perspectivas teórico-metodológicas e analíticas de Shulman (1986) e Tardif, Lessard e Lahaye (1991) por "focalizarem a problemática dos saberes, estabelecendo, simultaneamente, um diálogo horizontal com o campo mais amplo das pesquisas sobre ensino e um olhar aprofundado, vertical, sobre o tema apoiados em estudos empíricos." (Borges, 2004, p.65). O primeiro modelo é centrado nas representações que os docentes têm dos conteúdos de ensino e pelo conhecimento que possuem da disciplina ensinada e o segundo é um modelo analítico baseado na origem social.

Schulman (1986) classifica em três tipos os conhecimentos (saberes) do professor: a) conhecimento do conteúdo da matéria ensinada (domínio relativo à natureza e aos significados epistemológicos e substantivos de sua disciplina); b) conhecimento pedagógico do conteúdo (domínio relativo às

especificidades dos procedimentos didáticos que tornem os conhecimentos acessíveis); c) conhecimento curricular (domínio relativo à transversalidade e verticalidade dos conhecimentos de sua disciplina no currículo escolar). Estes saberes chamados por Schulman de conhecimentos apesar de terem sido desenvolvidos em suas pesquisas com a educação primária e secundária promoveram a reflexão que originou o modelo apresentado neste trabalho.

Neste trabalho adoto também a abordagem desenvolvida por Tardif et al (1991) que em Tardif & Raymond (2000) considera como principal característica dos saberes docentes a temporalidade expressa em dois fenômenos fontes desses: a trajetória pré-profissional (proveniente da história de vida) e a trajetória profissional (no âmbito da carreira e socialização profissional. Os saberes que servem de base para o ensino são denominados pelos pesquisadores anglo-saxões pela expressão knowledge base. A expressão pode significar restritamente saberes mobilizados por professores eficientes durante sua ação de sala aula, como também, no sentido mais amplo adotado por Tardif (2002), como o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar.

Da trajetória pré-profissional emerge uma boa parte dos saberes dos professores sabem sobre o ensino, as atribuições e responsabilidades docentes. Da sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto aluno, emergem saberes que são reatualizados e reutilizados . Os professores são os profissionais que viveram imersos na profissão antes mesmo da escolha profissional, decorrente de sua condição de aluno. Este legado permanece forte e ao longo do tempo pode sofrer rupturas e continuidades daquilo que receberam dos seus professores.

Da trajetória profissional emerge a característica temporalidade dos saberes já mencionada anteriormente. Os saberes dos professores são temporais porque são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira. Baseado na Escola de Chicago Tardif e Raymond (2000, p. 224) concebem carreira profissional como "a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações, pouco importa seu grau de estabilidade e identidade", é, portanto, um processo de longa duração no qual intervêm, além de fases e mudanças, dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional. Tardif e Raymond (2000, p.225) lembram, ainda, que a carreira "é fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem." Eles demonstram a necessidade de estudar saberes profissionais dos professores situando-os em um quadro dinâmico, genético e diacrônico.

Considerando o caráter recorrente das transações entre os indivíduos e as ocupações, chamo a atenção de que os saberes docentes de professores, aqui especificamente dos que atuam no ensino superior, sofrem influência desta dinâmica social. O que significa que a pesquisa precisa levar em

consideração a representação social dos atores que nos levam a perguntar: o que é ser professor e aluno? Quem são e o que fazem os professores e alunos na contemporaneidade? Saberes mobilizados por professores para seu exercício docente numa determinada época e contexto podem ser completamente distinto ao longo do tempo.

Para contribuir com a formação dos saberes necessários à docência, Cunha (2010) propõe uma a organização dos saberes relacionados ao campo pedagógico em: saberes relacionados ao contexto da prática pedagógica; saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; saberes relacionados à ambiência da aprendizagem; saberes relacionados com o contexto histórico dos alunos; saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades e; saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

A organização dos saberes proposta por Cunha (2010) restringe-os ao campo pedagógico e sobre isso Shulman (2005), que já propôs uma abordagem teórico-metodológica para os saberes docentes em Schulman (1986), acredita que restringir a docência a habilidades básicas, conhecimentos do conteúdo e conhecimentos didáticos é considerar o trabalho docente como trivial, sem considerar sua complexidade e necessidades. Diante do exposto, cabe-me enfatizar que para compreender quais saberes um professor de ensino superior possui é preciso "mergulhar" nos processo decorrente da construção de uma identidade profissional no percurso da socialização secundária que, para Dubar (2005) se refere à incorporação de saberes especializados, chamados de saberes profissionais que, por sua vez, constituem um novo gênero de saberes.

Dialogando sobre a docência no ensino superior: evidências epistemológicas e empíricas de um novo contexto

Causa-me estranheza encontrar autores que utilizam "docência no ensino superior" e "docência universitária" como sinônimos porque a organização acadêmica das IES no Brasil, instituída pela LDB 9.394/96, estabelece a distinção entre instituições Universitárias e Não-Universitárias (Centros Universitários, Faculdades e Institutos Tecnológicos). Esta distinção não é apenas de natureza administrativa, mas principalmente, de natureza político-pedagógica a qual determina, inclusive, as condições materiais de trabalho, por exemplo, a carga-horária e as atividades docentes.

Para marcar esta preocupação de natureza epistemológica quero evidenciar que segundo o Censo da Educação Superior de 2008, 61% das funções docentes de ensino superior são contratadas em tempo parcial ou horistas. Isto significa que apenas 39% (131.382 e destes 103.130 estão nas

Universidades) são contratados em regime de tempo integral, ou seja, sua carga horária semanal de quarenta horas é distribuída entre atividades de ensino, pesquisa e extensão. Portanto, um professor universitário tem atribuições, obrigações e possibilidades, no mínimo diferentes e, muito mais amplas que um professor de faculdade, contudo, ambos têm como atividade "matriz" o ensino. Não se deve negligenciar este contexto político-administrativo quando se fala em docência e formação para o ensino superior.

Não pretendo reconstruir a história da Universidade e da Educação no Superior porque vários autores já fizeram com maestria, a exemplo de Ullman e Bohnen (1994), Kourganoff (1990), Teixeira (2005) entre outros. Pretendo sim, por em discussão a educação superior na contemporaneidade fazendo um pequeno resgate histórico da tardia institucionalização desse nível de ensino no Brasil, comparativamente à história mundial e focalizar o curso de Administração no tocante à trajetória, identidade e docência. Este é um curso em franca expansão que colabora com o aviltamento da educação superior. O resgate histórico quando põe em evidência a expansão indiscriminada (Cunha, 2005) é prenuncio da porosidade deste campo docente.

O Sistema de Educação Superior no Brasil, nos dias atuais, se encontra num período histórico que é, no mínimo, interessante, que denomino de duas ondas: a primeira relacionada às instituições privadas que ainda crescem mesmo após a expansão indiscriminada ocorrida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal n. 9394/96 – constata-se, atualmente, um crescimento mais organizado e estratégico e ao mesmo tempo processos de fusão e aquisição num cenário de estabilização após crescimento vertiginoso, conforme apontam autores como Severino (2008), Segrera (2008), Cunha (2003); a segunda relacionada às instituições públicas, principalmente as federais, que vivem um plano de expansão, interiorização e descentralização, via REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. As ondas se propagam pelo país a dentro e as instituições, públicas e privadas, provocam um crescimento bilateral do sistema.

Analisando os Censos da Educação Superior do Brasil dos anos 2002 (utilizado na pesquisa de Cunha (2005) e 2008 (o último disponível até o momento), constata-se um crescimento de 37% no número de IES.

Poderia ensaiar uma justificativa para este crescimento bilateral dos setores privados e público da seguinte forma, a primeira onda ocorre em decorrência do atendimento à demanda reprimida, acumulada desde a década de 1980, pelo boom das IES privadas entre os anos de 1997 e 2003 (cf. Cunha, 2005) e, consequente, equidade na relação candidatos/vagas a partir da segunda metade da primeira década dos anos 2000 como demonstra os censos da educação superior deste período, o

governo também "injeta" recursos na iniciativa privada distribuindo bolsas oriundas do PROUNI – Programa Universidade para Todos, criado em 2004 e que para agraciar o cidadão com bolsas utiliza o escore do ENEM, uma espécie de parceria público-privado.

A segunda onda ganha repercussão pela reforma do sistema público de educação superior ocorrida por meio de um "pacote de medidas" quais sejam: aumento do número de vagas nas instituições públicas principalmente na modalidade a distância, surgimento das políticas de inclusão (cotas raciais e sociais), interiorização das instituições públicas pelo sistema multi campi, unificação do ingresso nas instituições a partir da criação do SISU – Sistema de Seleção Unificada que também se utiliza do resultado do ENEM; combate à evasão por meio do oferecimento de bolsas permanência; reparação do déficit de professores através da realização de novos concursos públicos; fomento à abertura de cursos noturnos.

A repercussão dessas medidas ainda não foi conhecida em números absolutos porque boa parte delas foi implementada nos anos 2009 e 2010 e cujos censos ainda não tiveram seus resultados divulgados. É importante explicitar que essa expansão tanto na primeira onda puxada pelo setor privado quanto na segunda onda pelo setor público tem implicações sócio-econômicas porque impactou no aumentou do índice de escolaridade do brasileiro e, diretamente relacionado à minha pesquisa, uma demanda por professores.

É incontestável o expressivo salto quantitativo da Educação Superior do Brasil na primeira década dos anos 2000, um marco na história da Educação e da juventude brasileira. Nunca na história do Brasil vimos um contingente tão grande e ao mesmo tempo tão heterogêneo e representativo de jovens ingressando na Educação Superior. No entanto, esse marco histórico traz consigo as influências dos padrões de cultura, comportamento e educação, sedimentados no final do século XX e do segundo milênio. O Brasil já previa a reforma da educação superior desde a Constituição de 1988 e da LDB 9394/96. Era uma questão que estava latente e que ganhou notoriedade nos debates junto à sociedade civil e instâncias político-partidárias sobre que modelo de educação que o país deseja ter.

É prudente, contudo, questionar as fronteiras dessa nova realidade. O que existe do outro lado? Uma lógica perversa de mercado que ao mesmo tempo possibilita o acesso à escolarização, mas numa perspectiva neodarwinista, com sugere Bourdieu (1998), não garante espaços ocupacionais para todos e espera que apenas os "melhores" e "mais adaptados" sobrevivam à competição? As condições materiais sob as quais o ensino se desenvolve são equânimes independentes do status social do curso, do turno, da região do país? E os professores para todo este contingente têm qualificações e condições materiais, por exemplo, acesso à produção cultural e literária similares?

E os currículos contemplam as diferentes especificidades étnicas e ao mesmo tempo garantem o acesso às epistemologias universais? Ainda se pode perceber a dicotomia entre as escolas superiores de primeira linha, altamente seletivas e concorridas, idealizadas pelas elites culturais, políticas e econômicas do país e as escolas superiores periféricas e emergentes? Estariam todos os jovens podendo escolher entre ingressar numa instituição universitária (para acessar também a pesquisa e a extensão) ou ingressar numa instituição não universitária? O ensino superior parafraseando Kourganoff (1990) precisa garantir ao mesmo tempo a quantidade e a qualidade, o acesso à técnica e à cultura, o enriquecimento cultural permanente e o saber instrumental, enfim, a "alma" e a matéria.

Percurso metodológico

As orientações teórico-metodológicas advêm de Dubar (1998) que, amparado nos processos identitários individuais, propõe como ponto de partida os relatos do próprio percurso de um indivíduo por meio de entrevista. Este modelo empírico no tratamento da identidade é denominado "Trajetórias subjetivas, lógicas de mobilidade e formas identitárias". A hipótese central desse modelo é a de que, quando o ator, em uma situação de entrevista focalizada em si, coloca seu percurso em palavras, permite a construção lingüística de uma ordem categorial do discurso biográfico e lhe confere significado social. Tomar a fala dos sujeitos em narrativas biográficas é, ainda, segundo Lahire (2004), um dispositivo metodológico complicado e singular, porque demanda muito tempo do entrevistado e, para isso, ele precisa estar disponível para falar de si mesmo e, minimamente, interessado pelo desmembramento dos temas da entrevista.

Em linhas gerais, a pesquisa foi realizada com uma amostra intencional de 12 professores do curso de graduação em Administração de uma universidade privada, submetidos à avaliação discente de desempenho no ensino. Este número representa aproximadamente 20% do quadro docente do curso. O instrumento, de natureza classificatória, continha o nome dos professores do aluno naquele semestre e oito afirmações, segundo as quais o aluno deveria classificar cada professor numa escala de cinco níveis (Muito Bom, Bom, Regular, Ruim, Muito Ruim). Os doze sujeitos estão em diferentes estágios de sua trajetória profissional desde iniciantes, com menos de seis meses de atuação, até aqueles com pouco mais de quinze anos de experiência. Suas idades variam entre 26 e 61 anos, sendo quatro mulheres e oito homens. Foi realizada uma entrevista intensiva, semi-estruturada e de longa duração que pode também ser caracterizada como narrativa biográfica. A pesquisa narrativa está sendo bastante utilizada no campo educativo e, sobre ela, Clandinin e Connelly (1990) afirmam que, pela narrativa, é possível acessar o mundo dos professores, as formas

como experimentam e constroem o mundo. O desafio foi narrar sinteticamente as trajetórias sem reificá-las e evidenciar a sutileza de detalhes das narrações que contemplam as categorias de análise propostas no capítulo anterior. São dozes sujeitos professores numa universidade particular da cidade de Curitiba que atuam no curso de administração. Por meio de suas narrações pude constatar fronteiras e porosidades do campo da docência no curso de administração.

Através da tecitura das histórias de vida dos sujeitos foi posto em evidência os diferentes saberes que emanam do exercício docente. Preservei a fidedignidade das narrações evitando supervalorizar ou subestimá-la em detrimento dos objetivos da pesquisa. Subjacentes às narrativas estão as três categorias de análise: grupo familiar, trajetória escolar e trajetória profissional. Para preservar sua identidade e não perder suas singularidades identificadas pelo exaustivo processo de leitura das entrevistas transcritas, cada professor recebeu um nome fictício, de origem grega, cujo significado está diretamente relacionado a uma característica ou atributo marcante da sua identidade, ei-los: Clístenes, Haidê, Lélio, Margot, Perilo, Tarcísio, Eulina, Sócrates, Onésio, Eudoro, Irineu e Lara.

Considerações preliminares sobre os saberes docentes necessários para o docência na Educação Superior

Os sujeitos da pesquisa revelaram que fazem questão de reproduzir em sala de aula práticas que seus professores faziam e dava certo, alguns dizem que adaptam ao seu perfil e ao perfil da turma. Prova das rupturas são narrativas que afirmam não querer e não fazer jamais o que seus professores faziam. O vínculo com o ambiente profissional não docente também é importante porque muitos demonstram que a forma como agem em sala de aula e os pesos que dão aos conteúdos são baseados na importância que esses terão no exercício profissional. Os professores que exercem atividades não docentes fazem questão de compartilhar suas experiências em sala de aula no intuito de mitigar os impactos que seus alunos poderão sofrer quando ingressarem no exercício profissional. Em algumas narrativas os sujeitos relatam que também ponderam a apresentação de exemplos de sua prática profissional e dão espaço para que os alunos apresentem situações relacionadas às suas experiências, isto porque é característica do corpo discente do curso de Administração o exercício profissional concomitante à formação. Tais situações explicitam que a dimensão identitária está vinculada ao campo da profissão e ao campo do ensino.

O diálogo entre o conteúdo da disciplina e a experiência profissional do professor acaba por despertar nos alunos a expectativa de que o professor dê condições de numa situação profissional real poder agir e reagir. As narrativas demonstraram que os professores que promovem este diálogo são procurados pelos alunos com demandas muitas vezes específicas e pessoais. O professor parece

que passa a ser visto como um ídolo e uma referência não somente profissional, mas também pessoal, principalmente aqueles professores cuja idade está bem próxima da idade dos alunos – eles pertencem a uma mesma geração. A proximidade da faixa etária entre professor e alunos parece gerar entre eles um processo de identificação e certa cumplicidade. Pertencer a uma mesma geração os fazem compartilhar inclusive dos mesmos valores e linguagens. Seria isto benéfico? Ainda não sei quais implicações na formação poderiam ter e também não é meu objetivo aqui, mas é uma questão que carece ser investigada.

A forma como os professores se comunicam com os alunos e como atendem a essas novas demandas estaria alterando a constituição identitária do professor de ensino superior? O comportamento assumido quando decidem atender demandas pessoais exercendo um importante papel como referência para os alunos provoca incongruências de identidades entre eles e os outros professores que não se dispõem? Os professores mais jovens da pesquisa relatam vários momentos em que chamam para si e respondem a essas demandas. Parece-me que existe um distanciamento do papel social historicamente reconhecido para o professor de ensino superior. Alguns catedráticos poderiam até chamar de precarização do trabalho docente, no entanto, entendo, resgatando Dubet (1994) que a identidade é definida, inclusive pelo distanciamento que o sujeito tem em relação ao papel na ânsia de construir e evidenciar sua experiência. Eu acredito que estas novas demandas são fruto de uma mudança no perfil do aluno que chega ao ensino superior e da crise social já mencionada no capítulo quatro que somados ouso ensaiar que estamos diante de uma precarização estudantil. Urge, portanto, novos saberes docentes.

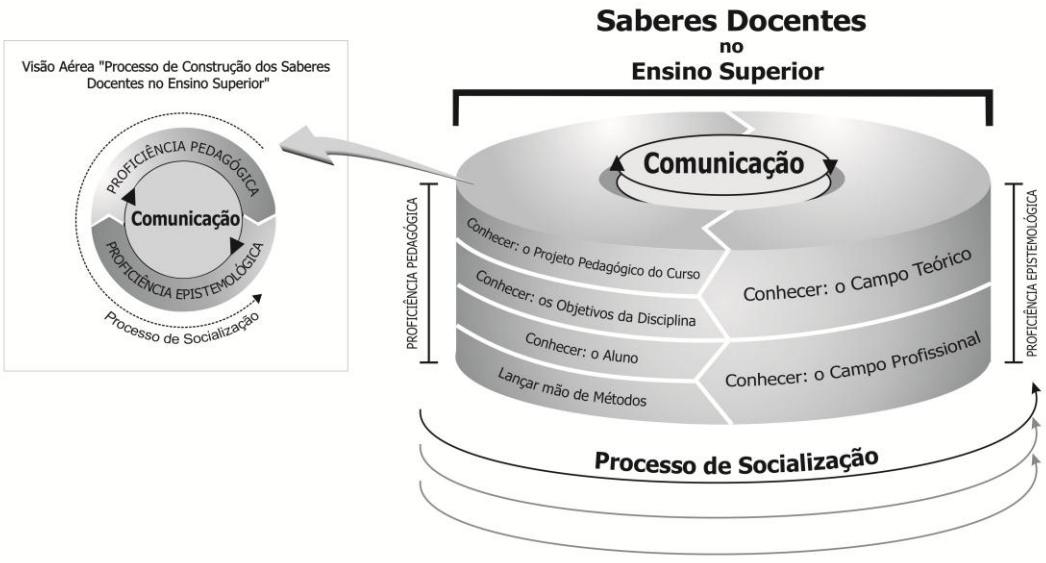
A pesquisa mostrou que os quatro professores com mais idade ficaram no grupo daqueles com menor resultado na avaliação docente. Como de maneira geral os professores afirmaram que ensinam baseados em seus professores e na forma como aprenderam, é fato que gerações diferentes podem ter estilos cognitivos diferentes, logo, a forma como esses professores de mais idade aprenderam pode não servir mais para ensinar porque os alunos não têm as mesmas característica que eles, ao contrário dos mais jovens. A figura 7, elaborada a partir das narrativas, representa esse modelo mental de ensino. O professor recorre à sua condição de aluno e busca entre as formas como os seus professores ensinaram aquela que conseguiu aprender e esse passa a ser o seu referencial de ensino.

Apresentei estas questões porque acredito que a identidade profissional docente e os saberes que os professores precisam mobilizar estão fortemente influenciados por elas. O mais grave é que não existem programas de formação continuada de professores que ponham em discussão esta nova realidade isto faz com que os professores aprendam a lidar com as novas situações decorrentes na

prática e pela prática O espaço no qual poderia haver esta discussão seriam as reuniões de colegiado de curso que historicamente são caracterizadas como espaços de informação burocrática e quando muito de embates políticos relacionados à estrutura organizacional. A questão pedagógica está alheia. Não defendo a transformação dos colegiados de curso em grandes conselhos de classe, aos moldes da escola básica, os quais pela minha experiência docente mais pareciam momentos de catarse professoral. Tão pouco defendo que o ensino superior chame para si responsabilidades de outras instâncias sociais. Defendo que sejam instituídos espaços de discussão sobre a dinâmica da sala de aula e sobre os impactos que essa nova realidade está provocando na formação profissional em nível superior. Isto prescinde que seja conhecida e reconhecida a identidade docente que se constitui nessa dinâmica social.

Os saberes que professores atuantes no ensino superior possuem são como Tardif, Lessard e Lahaye (1991) falam heterogêneos e vieram dos diferentes espaços de socialização freqüentados ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, porém diferente deles e de Schulman (1986) proponho uma nova tipologia mais adequada e que foi revelada pelos sujeitos da pesquisa. Os saberes dos professores que atuam no curso de Administração são SABERES EPISTEMOLÓGICOS e SABERES PEDAGÓGICOS conforme demonstro pela figura 1 abaixo, interdependentes e complementares articulados pelos processos de comunicação.

Figura 1 – Saberes docentes no ensino superior



FONTE: CUNHA (2011, p.205)

Caracterizo como *saberes epistemológicos* aqueles que estão relacionados ao conhecimento do campo teórico e do campo profissional no qual o professor atua. O conhecimento do campo teórico é oriundo da escolarização em nível superior, principalmente, quando o professor fez suas pós-graduações se especializando na área do conhecimento que atua. O conhecimento do campo profissional foi construído a partir do exercício profissional não docente. Os professores revelaram que conhecer o campo profissional ajuda a demonstrar como os conhecimentos teóricos especializados sem manifestam no exercício da profissão, e esta é uma demanda efetiva dos alunos que legitimam aqueles que conseguem demonstrar tal conhecimento. Este conhecimento pode ser adquirido também de maneira indireta por meio do diálogo com especialistas e com os pares provando que professores que não tiveram uma atuação profissional na área também o apresentam. O domínio do campo teórico e do campo profissional bem como a capacidade de promover o diálogo entre eles é o que denomino de *proficiência epistemológica*, condição *sine qua non* para a formação profissional consistente e sólida dos alunos.

Como *saberes pedagógicos* caracterizo aqueles relacionados à capacidade que o professor tem de transitar pelas instâncias educativas e se apropriar das condições presentes para criar as situações de aprendizagem que possibilitem os alunos apreenderem o conteúdo e a profissão (nas dimensões técnica e ética). Compreende quatro dimensões: conhecer o projeto pedagógico do curso, conhecer os objetivos da disciplina, conhecer o aluno e lançar mão de métodos. O conhecimento do projeto pedagógico do curso possibilita o contato com a identidade institucional e o perfil profissional desejado do egresso. Conhecer e se apropriar do projeto pedagógico do curso garante ao professor fluidez sobre o currículo para mostrar ao aluno relações possíveis e necessárias entre a sua disciplina, as demais disciplinas da matriz curricular e as atividades formativas que constituem o currículo. Todas estas articulações serão traduzidas nos objetivos da disciplina que além de estarem em consonância com a proposta do curso precisam para serem plenamente atingidos é importante que o professor tenha conhecimento sobre as condições dos alunos que compõem sua turma. Estas condições dizem respeito ao nível de conhecimento prévio apresentado pelos alunos e as experiências profissionais que possuem relacionadas ou não à disciplina porque assim poderá estabelecer vínculos com os alunos a partir da articulação dos conceitos e teorias com a prática deles. O conhecimento das realidades sócio-profissionais e materiais dos alunos implica na mobilização das formas mais adequadas de ensinar para desencadear aprendizagem. O domínio dessas instâncias educativas é o que denomino de *proficiência pedagógica* e pode ser identificado por uma avaliação docente bem estruturada que envolva não apenas a percepção dos alunos sobre os professores, mas a auto avaliação e dos pares e das chefias.

Considerações Finais

Os saberes que foram por mim categorizados como saberes epistemológicos e saberes pedagógicos são construídos ao longo da socialização profissional não à revelia dos sujeitos, mas circunscritos pelas suas experiências sociais na ânsia, inclusive, de promover às vezes rupturas e às vezes continuidades em relação às práticas de seus professores que lhes serviram de base. As narrativas mostraram doze perfis distintos, boa parte deles professores jovens pertencentes a uma nova geração. Sendo a identidade profissional uma construção uma a partir de categorias e bases deixadas pela geração precedente, acredito estar diante de uma possível nova identidade de professor do ensino superior diferente daquela imagem catedrática, caricaturada nos filmes e no imaginário da sociedade. Acredito ser uma identidade diferente construída pela mobilização do conjunto de saberes que os sujeitos desta pesquisa revelaram. A "Pedagogia Universitária" precisa levar em consideração estas evidências na hora de desenvolver programas de formação inicial e continuada dos professores.

Considerando que os saberes dos professores que atuam no ensino superior são também epistemológicos, talvez a pedagogia universitária nos moldes que está estruturada não dê conta da formação nos poucos programas de formação de professores para o ensino superior existentes. É preciso que se invista na formação de formadores que sejam especialistas e também tenham os saberes epistemológicos para que possam conduzir a formação dos futuros professores. Seria preciso também repensar o nome aos processos de formação de professores para o ensino superior porque "pedagogia universitária" etimológica e epistemologicamente é inadequado, primeiro porque pedagogia se refere a crianças e segundo porque o ensino superior não acontece apenas em universidades, mas esta é uma questão secundária que não é objetivada no meu trabalho.

À guisa de conclusão e respondendo a problemática anunciada, é importante repensar a pedagogia universitária no sentido de considerar as especificidades dos diferentes cursos superiores, investir no desenvolvimento de política pública de formação inicial e continuada para este nível de ensino e considerar que os professores possuem saberes que compreendem o domínio teórico-prático de sua disciplina – o qual foi denominado de saber epistemológico, que o fazem transitar pelo campo da profissão. Os professores detém ainda, saberes da experiência social, que são frutos do processo de socialização (sua condição de aluno, principalmente) e do desenvolvimento de uma disposição social específica para o trabalho em sala de aula – denominados de saberes pedagógico, ambos necessários para a efetivação dos processos de comunicação entre os pares e com os alunos, que tornam o profissional docente legítimo no seu exercício profissional. Porém, cabe deixar uma última reflexão: Considerando que o perfil profissional docente é forjado pelos processos de

socialização e que não existe uma política pública de formação: Estaria na hora de ser delineada uma política pública de formação pedagógica de professores para o ensino superior? A não existência até agora seria negligência? Omissão? Ou não se faz necessário discutir, formalizar e instituir políticas de natureza pedagógica em consideração às especificidades deste nível de ensino? É certo que no contexto da universalização e da democratização do Ensino Superior é urgente garantir efetiva formação e qualidade do processo educativo, sendo o professor elemento central para essas garantias.

Rerefências

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. 1985. A construção social da realidade. 26 ed. Petrópolis: Vozes.

BORGES, Cecilia Maria Ferreira. 2004. O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais. Araraquara: JM Editora.

BOURDIEU, Pierre. 1998. Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Jeneiro: Jorge Zahar Ed.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. 1990. Stories of expirence and narratives inquiry. Educacional Research, v. 19, n. 5, 2-14.

CUNHA, Luiz Antonio. 2003. O ensino superior no octênio FHC. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61.

CUNHA, Marciano de Almeida. 2005. Abertura indiscriminada de cursos superiores de administração: um aspecto da história da educação recente. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba.

_____. 2011. O processo de socialização profissional de professores do ensino superior atuantes no curso de Administração: trajetórias, saberes e identidades. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.

CUNHA, Maria Isabel da. 2010. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.) 2010. Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira&Marin;Brasília: Capes:CNPQ.

DUBAR, Claude. 2005. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes.

DUBET, François. 1994. Sociologia da Experiência. Instituto Piaget: Lisboa.

GAGE, Nicholas L. Paradigms for research on teaching. 1963. In: GAGE, Nicholas L. Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association (dir). Chicago: Rand McNally.

KOURGANOFF, Wladimir. 1990. A face oculta da universidade. Trad. Claudia Schilling, Fátima Murad. São Paulo: Editora da UNESP.

SEGRERA, Francisco Lopez. 2008. Tendencias de La educación superior em el mundo y em America Latina y el Caribe. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 267-291.

SEVERINO, Antonio Joaquim. 2008. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. Educar: Curitiba, n. 31, p. 73-89, Editora UFPR.

SHULMAN, Lee. 1986. Those Who understand: knowledge growth in teaching. Educational Research: Washington, v.15, n.2, February, p.4-14.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. 1991. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação: Porto Alegre. n. 4, p.215-233.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. 2000. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, p. 209 – 244.

TARDIF, Maurice 2002. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.

TOCHON, François. 2000. Recherche sur la pensée dês enseignantes: um paradigme à maturité. Revue Française de Pegadogie. n. 133, octobre-novembre-décembre. p.129-157.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. 2005. Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: editora da UFRJ.

ULLMAN, Reinhold; BOHNEN, Aloysio. 1994. Universidade: das origens à renascença. São Leopoldo: Ed Unisinos.

6.31.

Título:

Música bem temperada. Na formação inicial.

Autor/a (es/as):

Cunha, Pedro Filipe [Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]

Resumo:

Deverá a música ser mais vivida e respirada no Jardim de Infância e no 1.º CEB, mais do que simplesmente trabalhada? Que saberes escondidos e não "oficiais" podem ser trabalhados pelos formadores de professores e educadoras de infância? Que saberes profissionais escondem e transportam, dentro de si, dois professores de música de duas gerações diferentes? Que contributos pode oferecer uma educadora de infância habituada a coadjuvar professores de música do ensino genérico junto das suas crianças? Que preocupações nascem nestes profissionais entre os conhecimentos que adquirem na formação inicial e os conhecimentos que tentam aplicar posteriormente no contexto escolar? Conhecendo a construção das identidades destas três personagens e partindo das suas vozes, dos seus testemunhos e das suas histórias, desejamos contribuir, junto da comunidade científica, para a construção de "guarda-jóias" pedagógicos capazes de surpreeender crianças e o próprio educador que os cria. Pelo mistério, pela surpresa, pela exuberância da música e das crianças.

A presente comunicação pretende refletir o estado da formação inicial e contínua de música nos educadores. Partindo de uma investigação sobre histórias de vida de uma educadora de infância e de dois professores de música, refletimos sobre a construção das suas identidades pessoais, profissionais e musicais. Refletimos sobre riqueza das suas práticas profissionais, cujos saberes podem e devem ser transportados não só para o contexto de sala de aula, mas também para a comunidade educativa onde estão inseridos.

Palavras-chave:

Formação inicial/Contínua; Música; Identidades.

Deverá a música ser mais vivida e respirada no Jardim de Infância e no 1.º CEB, mais do que simplesmente trabalhada? Que saberes escondidos e não "oficiais" podem ser trabalhados pelos formadores de professores e educadoras de infância? Que saberes

profissionais escondem e transportam, dentro de si, dois professores de música de duas gerações diferentes? Que contributos pode oferecer uma educadora de infância habituada a coadjuvar professores de música do ensino genérico junto das suas crianças? Que preocupações nascem nestes profissionais entre os conhecimentos que adquirem na formação inicial e os conhecimentos que tentam aplicar posteriormente no contexto escolar? Conhecendo a construção das identidades destas três personagens e partindo das suas vozes, dos seus testemunhos e das suas histórias, desejamos contribuir, junto da comunidade científica, para a construção de 'guarda-jóias' pedagógicos capazes de surpreeender crianças e o próprio educador que os cria. Pelo mistério, pela surpresa, pela exuberância da música e das crianças.

A presente comunicação pretende refletir o estado da formação inicial e contínua de música nos educadores. Partindo de uma investigação sobre histórias de vida de uma educadora de infância e de dois professores de música, refletimos sobre a construção das suas identidades pessoais, profissionais e musicais. Refletimos sobre a riqueza das suas práticas profissionais, cujos saberes podem e devem ser transportados não só para o contexto de sala de aula, mas também para a comunidade educativa onde estão inseridos.

Hoje observamos e ouvimos professores universitários que obtiveram resultados exemplares no seu percurso académico inicial. De imediato, muitos são convidados a lecionar nos cursos de formação inicial de educadores. Conhecemos a sua excelência técnico-científica, mas favorecemos também a sua prática pedagógica junto do terreno, junto da criança e seus pares, junto dos seus tempos e espaços.

E esta volátil experiência pedagógica é transportada para os alunos pré-educadores de crianças. De crianças. O erro viciante cedo se torna regra e recebemos, posteriormente nas escolas, profissionais cientificamente capazes, mas 'sem paciência para os aturar'. Como é possível encontramos hoje, quer no ensino universitário, quer no ensino politécnico, professores de pedagogia (seja a área que for) que nunca realizaram uma espécie de 'estágio de imersão' junto de uma escola com crianças bem pequenas? Tenho convivido, ao longo dos anos, com professores pedagogicamente muito valiosos que amam a sua profissão, trabalhando junto das crianças. Por que não estarmos um pouco mais atentos a esses profissionais que carregam consigo saberes e segredos profissionais não adquiridos na vida académica? Por que não consultá-los e perguntar-lhes sobre o conhecimento 'não oficial' que também trabalham junto do seu espaço? Por que não partilhar este valioso conhecimento na formação inicial de educadores?

Seja de infância, seja universitário.

Como (vi)vemos a música na formação inicial de professores e educadoras de infância? Será uma forma sonora interessante de aproximarmos as artes no currículo daquelas futuras profissionais? Deverá a música ser mais vivida e respirada no Jardim de Infância e no 1.º CEB, mais do que simplesmente trabalhada? Para além de mergulhar, com as crianças, no mundo da música há quase vinte anos, tenho dedicado parte do meu tempo à formação contínua de professores e educadoras de infância. Não há um curso de formação em que não escute um desabafo de uma profissional, queixando-se da disciplina de Música sua formação inicial e consequente défice de estratégias a ser trabalhado em contexto de sala de aula. Esta preocupação contribuiu para que tentasse compreender o processo identitário de uma educadora de infância, enquanto profissional que é leiga em música e de dois professores de música, enquanto profissionais especialistas em música no jardim de infância e no 1.º CEB. Estes personagens deixaram escapar ideias, estratégias, preocupações e direções que podem e devem enriquecer os currículos da formação inicial das educadoras de infância e professores do 1.º CEB.

Alguns dos 'segredos' desvendados nas três narrativas são aqui, neste congresso, partilhados e pretendem ser um contributo à prática pedagógica dos professores responsáveis da formação inicial de educadoras de infâcia, professores do 1.º CEB e de música.

Apertemos os cintos. Viajemos.

Maria do Céu. 57 anos. Educadora de Infância há 36 anos.

Afetos

Desejamos dar ao papel das emoções e dos afetos uma componente fundamental no momento de explicar não só a aprendizagem, mas também a própria atuação dos docentes (Hernández, 2011). Embora se sinta no discurso da educadora de infância um pragmatismo factual das circunstâncias e das pessoas, testemunhámos, na sua narrativa, um exercício de afeto com as pessoas, em particular com as crianças. Com as crianças.

Importância da música no JI

A Expressão Musical vai crescer no Jardim de Infância. As pessoas vão tomando percepção, cada vez mais, da importância da música nesta faixa etária. É a previsão de Maria do Céu que acredita vir a ter uma importância equiparada à Língua Portuguesa e à Matemática.

Capacidades musicais ou Terapia?

Maria do Céu realça dois importantes atributos da música no jardim de infância: o desenvolvimento natural de competências musicais e também o âmbito terapêutico que esta arte pode espoletar. Contudo, a educadora de infância crê que a primazia, no jardim de infância, vai para o desenvolvimento das capacidades musicais.

Competência do professor de música

A educadora prefere não ter Expressão Musical na sua sala do que ter um mau professor de música presente. Para Maria do Céu um mau professor de música não 'desce ao nível das crianças, não é criativo nem inovador'. São palavras de quem conviveu com vários profissionais de diferentes características e o efeito que cada um deles resulta junto das crianças. A educadora, no fundo, atribui uma responsabilidade àquele profissional, no gosto pela música por parte das crianças.

Mário. 54 anos. Professor de Música há 35 anos.

Projetar

No seu relato, Mário partilha esta palavra pela primeira vez, quando relembra vários projetos musicais concebidos por si. 'Projetar' é transversal na sua narrativa biográfica. Mário sempre apreciou produzir e criar. Esta característica leva-o a incontáveis projetos, articulados com inúmeras áreas à volta da música como a literatura, a dança, o teatro, as artes visuais, a pedagogia, as tecnologias da música, entre outros.

Música em grupo

'Fazer música em matilha'. Mário subscreve esta ideia e vai mais longe. Estabelecendo um analogia com a força das raízes dos bambus, idealiza um 'rizoma da música' para reforçar a importância da música praticada num coletivo. Dentro deste ato, está a coadjuvância com outros professores. 'Nunca tive uma apresentação só da música.' Mário nunca quis trabalhar sozinho. Para ele, faz todo o sentido um grupo de trabalho.

Música com os adultos

Dentro da prática coletiva de música com crianças, Mário sempre gostou de envolver os adultos nos seus projetos, em particular as famílias. Sobre um concerto de Natal realizado em 2011, Mário considerou aquele momento como 'uma forma completamente aberta e cujo rumo principal é a cumplicidade com as famílias.'

Paixão na transmissão da música

Mário acredita que ‘é importante que os miúdos se apercebam da enorme paixão que nós, professores, temos pela música.’ No fundo, é mostramos, com a nossa expressão e o nosso corpo, essa paixão e sentirmos a ‘ideia de cumplicidade’ entre nós, professores e a criança.

Pré-requisitos nos educadores... e nos seus professores

‘Ser educador é ter um fundo da gaveta generoso repleto de coisas lindas para partilhar.’ Mário cria, desta forma, uma metáfora para desejar uma profissional que transporta consigo cultura, criatividade, surpresa. Acredita, contudo, que não é fácil encontrar muitas profissionais com este perfil. Defende, portanto, a existência de um ‘crivo’ para educadores. E vai mais longe. Porque não, a existência de pré-requisitos, não só para os educadores, mas também para toda a classe docente, a universitária incluída? Nesta última, Mário tem um pensamento semelhante a Lessard e Tardif (2009), quando refere o fosso existente entre a prática docente e o seu saber técnico. Acreditamos que não é fácil, mas é possível, encontrar um equilíbrio constante entre o saber transmitir e o conhecimento científico dos professores. Seja no jardim de infância, seja na universidade.

Pedagogia nos cursos de instrumento

Mário aponta, na sua ótica, algumas causas para o défice de formação pedagógica nos professores de música. Para ele, ‘a maior parte dos professores de música são professores de instrumento. E a sua ambição é sempre uma ambição de prática instrumental.’ Mas, para ele, ‘isso é um oásis pequenino que já está ocupado por muitos a beberem da mesma água.’ E, como tal, são instrumentistas. Não professores. Todavia, muitos músicos não encontram trabalho a condizer com a sua formação musical, neste caso, instrumental.

Outra causa apontada por Mário é a ausência de uma disciplina de Pedagogia nos cursos iniciais de instrumento. Um diplomado ‘deveria sair de licenciaturas em que a relação Música/Técnica, Música/Pedagogia e Música/Metodologia está combinada.’ Este seria um triângulo pedagógico e tecnicamente plausível na formação inicial do professor de música.

Repertório

Mário quer partilhar música de excelência no jardim de infância e no 1.º CEB. E que música é esta? Cita Pierre van Hauwe quando este dizia ‘Não percas tempo... Só podes oferecer às pessoas aquilo que há de melhor.’ Não sabemos, ao certo, o que é o melhor para as crianças (J.S. Bach, Schumann, Brahms?...), mas acreditamos que oferecer música contemporânea é uma excelente opção. Pelas sonoridades estranhas. Pelo universo musical desconhecido para nós, ouvintes adultos ‘viciados’ na música tonal. Mesmo que isso nos seja auditivamente incómodo.

Música no 1.º CEB e JI

Para Mário, ‘a música apareceu como uma fórmula muito interessante de poder dizer nas escolas que havia mais especialistas que podiam enobrecer ainda mais a arte de pensar a nota. A música aparece, talvez, como uma espécie de morango em cima de um doce extraordinário.’ A música é, a par da expressão plástica, a arte mais valorizada na escola. Talvez por esta razão, admite Mário, ‘as escolas privadas tenham sido as primeiras instituições a admitirem professores especialistas naquela área. É refletida a questão da música dentro da sala de aula de música. Construtivismo em ação, pós-modernismo em desconstrução.

PEDRO. 40 anos. Professor de Música há 19 anos.

Transposição de conteúdos da formação contínua para o terreno

Vejo nos currículos de formação inicial e posterior formação contínua de música nos educadores, uma solução e um problema. Uma solução para a descoberta de conteúdos, estratégias, recursos e repertório. À partida, com estes condimentos, estão reunidas as condições para uma construção ou reciclagem pedagógicas perfeitas. Não. Surgem algumas questões aparentemente irrelevantes, mas que podem tornar um curso de pedagogia, por si só, também irrelevante.

Abordo a intensidade e clima de boa disposição que os cursos de formação contínua de música provocam. Contudo, muitos desses momentos são uma espécie de festa... sem continuidade. Constata-se a não transposição de estratégias e conteúdos para o terreno, para os grupos de crianças. E a formação inicial e contínua torna-se una, singular, sem eco. Outra preocupação relacionada com a transposição de conteúdos tem a ver com a paixão com que se partilha a música junto das crianças. À semelhança de Mário, acredito que muitos conteúdos e estratégias abordadas em cursos só têm aplicabilidade quando resultantes de uma cumplicidade musicalmente apaixonada entre o professor e a criança. Isso não se ensina na universidade, mas transparece-se.

Atenção às crianças

Quando partilhei a minha primeira experiência junto de um grupo de crianças do jardim de infância, denotei uma preocupação em captar a atenção e o interesse daquele grupo de pares. Não no sentido de tentar vender algo. Mais do que isso. Partilhei sons e imagens que talvez nunca tenham sido vistos ou escutados por algumas daquelas crianças. Procuro estar atento às suas reações, à sua envolvência. Devemos ter consciência que, no ensino genérico, estamos diante de crianças predispostas e não predispostas à aprendizagem de música. Isso não se ensina na universidade, mas transparece-se.

A canção e produção para e das crianças

Advogo a composição e produção musical (captação, sequenciação e edição musicais) como duas armas musicais poderosas junto da escola. Estas faculdades são insistentemente partilhadas na formação contínua de educadores e, principalmente, nos professores de música. Um professor de música que cria e produz contribui direta ou indiretamente para a identidade musical de uma escola. Isso não se ensina na universidade, mas transparece-se.

O mundo cor de rosa e cinzento junto das crianças

Afloro, na minha narrativa, a dificuldade que existe, às vezes, em explicar a uma criança a sua desafinação ou falta de potência vocal. Reflito sobre o 'pedocentrismo familiar' que coloca, por vezes, a criança acima de todas as outras para a interpretação de uma canção. Defendo a transparência e honestidade musicais junto da criança e a sua família. Acredito que a incapacidade vocal não se traduz em incapacidade musical. Há o talento rítmico, auditivo ou instrumental, como outras direções que a criança pode tomar no seio da música. Isso não se ensina na universidade, mas transparece-se.

Competência técnico-pedagógica dos professores de música

Reflito algumas preocupações resultantes da (in)competência técnica de alguns professores de música. Preocupa-me a dificuldade daqueles profissionais em construírem pequenos arranjos musicais. Preocupa-me o défice de repertório de referência existente em alguns cursos universitários e politécnicos e (in)consequente partilha junto das crianças. Lancei mesmo, há tempos, uma provocação num congresso, ao sugerir algumas 'soluções para um mau professor de música de sucesso'.

Formação contínua também com todos

Defendo a frequência de cursos multidisciplinares em que estejam presentes profissionais de vários grupos docentes. O produto final desses cursos é consubstanciado numa riqueza de projetos interdisciplinares que enaltece cada um daqueles professores. Acredito que essa diversidade pode e deve ser transposta para o jardim de infância e para todo o ensino básico.

Ouvir, escutar

Acredito que hoje se ouve mais música. Mas escuta-se menos. Temos, nas nossas universidades, incompreensíveis e deficientes condições acústicas que atingem as salas de aula. Muitas vezes, investe-se nas salas para 'ouvir' música enquanto se trabalha. E eu confronto 'E porque não investir nas salas de aula para 'escutar' música, para 'fazer' música? Pelo enriquecimento de repertório, pelo exercício e gozo do silêncio, pela contemplação auditiva.'

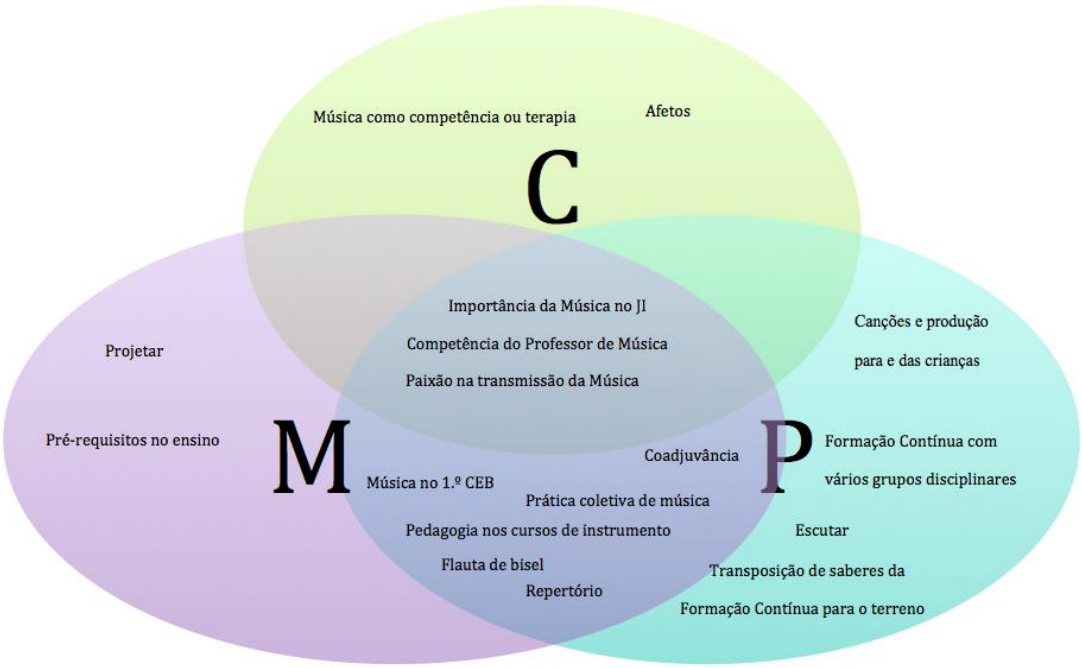
Irreverência no repertório

Defendo e partilho o ecletismo musical junto das crianças. Aceito a música 'infantilizada', que tem o seu espaço, mas não deve ser monopolizadora no portfólio musical da criança.

Coadjuvância

Lanço, através da 'Quadratura da Música', quatro vértices para uma coadjuvância alicerçada: o professor de música, o grupo de alunos, a professora titular e a própria música. Fora desta quadratura, mas parte (implicitamente) integrante, estão as famílias que participam nas atividades em casa e na escola (aulas abertas, dias temáticos, festas de fim de ano). Isso não se ensina na universidade, mas transparece-se.

Por um pensamento musical mais irreverente, por uma criação e interpretação musical mais apaixonada. Pela música. Por nós, educadores. Pelas crianças.



Interseções de pensamento dos narradores

Bibliografia

HERNÁNDEZ, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. In Hernández, F., Sancho,

J.M. & Rivas, J.S. (Coord.) *Historias de Vida en Educación: Biografías en Contexto.* Esbrina-Recerca nº4. Universitat de Barcelona.

LESSARD, C. & TARDIF, M. (2009). As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? LESSARD, C. & TARDIF, M. (org.). In *O Ofício de Professor*. Editora Vozes. Petrópolis. 3.ª ed.

6.32.

Título:

Aprendendo a ensinar no exercício da docência superior: tensões e estratégias desenvolvidas

Autor/a (es/as):

Cusati, Iracema Campos [Universidade do Estado de Minas Gerais]

Resumo:

O presente trabalho tem por objetivo investigar a constituição da profissionalidade de docentes do ensino superior no espaço escolar, buscando compreender as relações constituintes entre os sujeitos e a instituição no processo de tornar-se professor. Para tanto, realizou-se uma investigação qualitativa utilizando pesquisa bibliográfica e etnográfica para fazer uma incursão teórica aos autores CONTRERAS (2002) e MORGADO (2005) que retratam o tema da profissionalidade docente como conjunto de qualidades da prática profissional dos professores em função das demandas do trabalho educativo. Os dados permitiram discutir que as relações com os alunos, pares e equipe de gestão promovem uma reconfiguração das concepções iniciais da profissão delineando a identidade profissional.

Assim, o presente estudo busca analisar os modos de ver e conceber o ensino e a aprendizagem dos professores e, sobretudo, como é que constituíram estas concepções. O exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento de uma consciência crítica. Assim, o presente estudo busca analisar a formação docente, a partir de um contexto de práxis, que não se limita ao momento da formação inicial, mas que estende por todo percurso profissional do professor.

O resultado desta investigação aponta indicadores sobre o processo de aprender a ensinar a partir do exercício da profissão e mostra a necessidade de novos caminhos para estudo, como por exemplo, a produção de narrativas autobiográficas e a história de vida como perspectiva

metodológica. Vislumbra-se que os resultados reforcem o entendimento de que a singularidade e a subjetividade das narrativas e das histórias de vida possibilitem ao sujeito em formação, relacionar diferentes dimensões e saberes da aprendizagem profissional.

Palavras-chave:

Profissionalidade. Trabalho docente, Formação de Professores.

1. Introdução

Embora a educação esteja hoje numa fase de reexame, requalificação, de fixação de novas fronteiras, elaboração de novos procedimentos, busca de equilíbrio e de uma nova identidade, ainda não consegue acompanhar o ritmo das mudanças sociais. Percebe-se que as mudanças globais modificam a função docente, levantam dúvidas sobre o destino do seu papel em relação ao aluno e induzem a investigações sobre o uso de recursos tecnológicos, para facilitar o processo de ensino aprendizagem, entre outras questões. No entanto, cada educador encontra-se impregnado das concepções de educação, homem e sociedade que permearam as reflexões no momento de sua formação inicial.

O discurso é progressista, atualizado, crítico e reflexivo; a prática, no entanto, ainda está inserida na concepção tradicional e tecnicista de ensino. Em alguns casos, o trabalho apresenta-se solto; sem o balizamento de nenhuma concepção. A partir desse pressuposto, a concepção que o aluno tem do ensino também é fragmentada, acrítica e alienada. Surge, assim, a necessidade urgente de voltar o olhar para a prática pedagógica, a fim de redimensioná-la e fazer com que o professor reavalie, reveja e reconstrua sua prática para atender as exigências da sociedade atual.

A ressignificação do espaço escolar - com seus tempos, rituais, rotinas e processos – é necessária e urgente para uma efetiva formação de sujeitos ativos e reflexivos, ou seja, cidadãos atuantes e participativos, como desejam e esperam os profissionais de educação. Nessa perspectiva, especialistas têm buscado discutir as situações convergentes em que se encontra a educação e as pesquisas recentes são divulgadas em diversas mídias. Essas situações emergentes são, na grande maioria, vinculadas à formação do professor, ao aluno, ao processo de ensino-aprendizagem, bem como à ampliação de um espaço para que se construa um projeto político-pedagógico que atenda as demandas do mundo moderno. Nessas demandas incluímos o professor de nível superior, cuja formação é, muitas vezes, precária, em termos de competências e habilidades específicas à docência. Não há como esperar um repensar moroso, uma revisão demorada da educação, para que ela se alinhe à realidade social. A sociedade da informação exige pessoas capacitadas não só em

leitura, escrita e matemática, mas também em computação e sistemas políticos, sociais e históricos - com uma visão mais ampla e abrangente do mundo.

O desafio revolucionário que a era da informação impõe às instituições de ensino é grande, porque, além de acompanhar o ritmo das mudanças, é necessário manter sintonia entre estas e o mundo que as cerca, com vistas a acompanhar o ritmo dessas mudanças, e evitar exclusões sociais. Além de tudo, a sociedade informacional requer uma educação intercultural quanto aos conhecimentos e aos valores, assim como a vontade de corrigir a desigualdade de situações e oportunidades.

O presente trabalho tem por objetivo investigar a constituição da profissionalidade de docentes do ensino superior no espaço escolar, buscando compreender as relações constituintes entre os sujeitos e a instituição no processo de tornar-se professor.

2. A realidade educacional sob o olhar de alguns estudiosos

As tendências educacionais privilegiam a democratização ampla no âmbito educacional, o acesso de todas as camadas sociais às informações disponíveis, a capacitação tecnológica para que todas as pessoas tenham indiscriminadamente as mesmas oportunidades. Essas tendências valorizam uma educação sem limites, sem barreiras, sem preconceitos, sem a valorização de grupos dominantes ou menos privilegiados (FLECHA; TORTAJADA, 2000).

De acordo com Flecha; Tortajada, (2000, p.27):

> *Devemos superar a educação que socializa nos valores hegemônicos e nos conhecimentos apropriados do ponto de vista da cultura dominante. Insistir nessa concepção é caminhar para o fracasso e para a imposição de modelos obsoletos que só são úteis para os grupos privilegiados e que condenarão os demais à exclusão.*

Diante do contexto atual, há necessidade de repensar a organização da escola privilegiando a interdisciplinaridade, o que conduzirá a uma revisão na forma de preparação dos próprios educadores e na organização da escola em todos os níveis. Da escola espera-se mais que o repasse de informações ou preparação para o trabalho. Os modernos meios de informação disponíveis retiraram da escola a hegemonia na transmissão de informações. A estrutura escolar vigente, construída nos moldes da sociedade industrial, não atende mais as necessidades dos indivíduos nem a essa sociedade em mudanças constantes (SARMENTO; FERREIRA, 1999).

Todo esse movimento de mudanças na educação é reflexo das modificações na sociedade brasileira urbanizada, globalizada. Existe a consciência, já formada, de que o sistema seriado, com conteúdos

rigidamente estabelecidos e processo de avaliação classificatório e seletivo, não facilita o atendimento das necessidades do educando, não respeita seu ritmo nem sua experiência.

Já existe uma consciência da necessidade de rever a concepção de educação, de organização da escola, de ressignificação do processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, da prática pedagógica. Não é fácil a tarefa de mudar a prática pedagógica, já que exige uma mudança profunda de postura, com relação ao processo de conhecimento. Nesse sentido, busca-se a construção do conhecimento significativo, elaborado a partir das dúvidas, dos questionamentos, das necessidades, dos interesses, das experiências, em que o professor é mediador do processo. Essa postura requer que se repense o homem, a sociedade e o papel da escola nesse contexto.

No estudo sobre as experiências realizadas no País e as concepções de aprendizagem que as fundamentam, os profissionais responsáveis por essas experiências adotaram o caminho que orienta a busca da compreensão do processo de construção do conhecimento, com o objetivo de adquirir segurança para mudar de postura frente ao aluno. Os professores deixam de ser simples transmissores de conteúdo e aprendem a mediar o processo de aprendizagem. Diante dessa mudança, é importante a formação continuada do professor para capacitá-lo a enfrentar as dificuldades encontradas no processo de adoção de uma nova forma de trabalha (SARMENTO; FERREIRA, 1999).

Observa-se uma ênfase na valorização de uma escola voltada para a formatação curricular que possibilite oportunidades variadas em função das mudanças sociais, que demandam uma visão abrangente do mundo. Mais uma vez, é pontuada a necessidade de mudança da postura do professor frente ao aluno.

A questão da mudança se reveste de peculiaridades especiais quando se trata da escola, dada a natureza da instituição e a força de sua história. O conservadorismo, característica da prática escolar ao longo da sua história, tem sido posto em xeque diante das novas exigências sociais. Urge encontrar novas alternativas satisfatórias ao processo de ensino, diante do contexto que exige a formação integral do ser humano e sua preparação como cidadão consciente dos seus direitos e deveres, capaz de agir criativamente na sociedade, buscando novas formas de conhecimento para solucionar os problemas que se apresentam (TEIXEIRA, 1999).

Pensar no futuro da educação é mais uma reflexão dialética. Não é possível referir-se ao futuro, sem se considerar o passado e o presente como linha-mestra. De acordo com essa perspectiva, não tem sentido auscultar o futuro da educação e anunciar seus desafios, já que a rigor não se pode falar de educação para o futuro, porque este não tem realidade, portanto carece de conteúdos e de orientação em que se apoiar (SACRISTÁN, 2000).

Não é satisfatório o presente da educação com as mudanças que nele já estão sendo apontadas. Meditar sobre o passado só pode dar perspectivas, impulsos e algumas inquietações mobilizadoras. Observa-se um cansaço, uma falta de fé nos sistemas educativos formais, em crescentes irrelevâncias nas preocupações políticas nacionais e internacionais, ou na nula presença que seus problemas têm nos meios de formação de opinião pública (SACRISTÁN, 2000).

O projeto moderno de educação parte da valorização, da acumulação do saber, que dá imagem do mundo, mesmo sem pensar esse saber e essa imagem como definitivos, mas como elaborações que são construídas em liberdade e, graças a isso, mais representativas de uma cultura universal e mais justa (SACRISTÁN, 2000).

A escola deve somar-se à vida, à sociedade que a rodeia. A educação moderna é um processo reflexivo, enquanto for conscientemente dirigido, com flexibilidade especializada e de alto nível, sem uma minoria a dirigi-la. A participação democrática em educação tem significados mais profundos. O desafio do futuro é conseguir que o lugar criado na vida de todos os sujeitos pela educação institucionalizada seja preenchido com fins e sentido próprio (Sacristán, 2000). A sociedade que irá trabalhar menos precisará da educação para utilizar o tempo livre como meio de melhorar sua qualidade de vida (GORZ; RIFKIN *apud* SACRISTÁN, 2000).

Essas colocações levam à reflexão sobre a realidade da educação de hoje, educação que se apresenta desacreditada, carente de conteúdos e orientações em que se apoiar. Se o futuro da educação for previsto, a partir das referências do passado e do presente, realmente não há como vislumbrar o futuro educacional de forma otimista. Eis uma tortura impertinente para a consciência de educadores que vivenciam esse momento decisório em meio ao processo de mudanças.

Morgado (2005, p. 74) destaca que em meados da década de 90 ocorreu "a introdução da expressão cultura escolar nos domínios da investigação e do discurso educativo, começando a ser utilizada por investigadores que trabalham no âmbito da história cultural e do currículo". De fato, António Viñao Frago, no artigo "Historia de la educación e historia cultural", publicado na Revista Brasileira de Educação (FRAGO, 1995) e em outros dois materiais - a conferência de abertura do I Congresso Brasileiro de História da Educação, proferida em 2000 e publicada em 2001 pela Sociedade Brasileira de História da Educação, e num texto intitulado Culturas Escolares, cedido pelo autor em sua viagem ao Brasil em 2000 -, também discorria sobre essa categoria de análise. Para o autor, cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias e englobando tudo o que acontece no interior da escola. Frago (2007, p. 87-89) considera que cultura escolar define "um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e

pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas no seio da instituição escolar ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo".

Essa expressão não alude à cultura que se adquire na escola, mas à cultura que não se adquire a não ser na escola. Os elementos que constituem tal cultura seriam os atores (professores, pais, alunos, pessoal administrativo e de serviços); os discursos, as linguagens, os conceitos e modos de comunicação utilizados no mundo acadêmico e escolar; os aspectos organizativos e institucionais (entre eles as práticas e os rituais da ação educativa, a comunicação didática entre professores e alunos e entre os alunos e os modos organizativos formais – direção, secretaria etc. – e informais – tratamento, grupos, formas de comunicação, etc.) de funcionamento e relacionamento no centro educativo. Nesse caso, prossegue Morgado (2005, p. 74), estamos em presença "de uma forma de cultura – saberes e condutas – apenas acessível pela presença na instituição, uma vez que se gera e transmite no seu interior".

Há contradição na educação entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente e a necessidade de criação de uma nova cultura. Nesse sentido, não há uma educação tão somente reprodutora do sistema vigente nem uma educação tão somente transformadora desse sistema. Na coexistência dessas tendências no plano educacional, o papel dos profissionais da educação necessita ser repensado, pois eles não podem mais agir de forma neutra nessa sociedade do conflito nem podem ser ausentes apoiando-se apenas nos conteúdos, métodos e técnicas. Morgado (2005, p. 75) relata que, em que "pese o fato de surgir como expressão de um conjunto de fatores intrínsecos e extrínsecos à própria escola, a cultura escolar traduz principalmente a cultura dos docentes que aí exercem funções".

Estudos voltados para a formação dos professores ancorados na consolidação do trabalho docente – suas concepções e efetivações – e naquilo que lhe é decorrente: a função de ensinar e transmitir conhecimentos são basilares para o entendimento das tendências que se explicitam no campo das políticas educacionais e da literatura especializada. O papel da escola em socializar/democratizar o conhecimento elaborado/científico foi destacado por Carvalho (2001, p. 67) quando refere ao compromisso educacional na relação entre professor e aluno:

> *Uma das especificidades dessa relação, cuja omissão pode e tem levado o discurso e as práticas escolares a equívocos nem um pouco desprezíveis, é justamente o fato de que no ensino ministrado pelo professor educa-se não só na esperança do desenvolvimento e da realização dos indivíduos, como também na esperança de* ***preservar certas tradições culturais públicas às quais atribuímos valor*** *(grifo do autor).*

As afirmativas citadas anteriormente permitem configurar uma tendência atualmente presente na área da educação no que diz respeito ao trabalho docente: o fortalecimento de uma concepção de profissionalização docente ancorada na noção de competência. O destaque que a reforma educacional dos anos de 1990 atribuiu à profissionalização docente e a difusão da noção de competências, apregoada nos campos da educação e do trabalho, incidiram no aumento de estudos que focam a articulação desses termos.

A ação precursora de Donald Schön na defesa da prática reflexiva como instrumento de desenvolvimento de competências, baseado no processo de reflexão-na-ação, vislumbrava perspectivas de aprendizagem por meio do aprender pelo fazer privilegiado na formação dos profissionais. Para Schön (2000, p. 65) e Perrenoud (2000, p. 18), é a partir da experiência que o profissional construirá seu conhecimento, que é definido como o conjunto de esquemas de pensamento e de ação de que se dispõe. Isso determinará as suas percepções, interpretações e as direcionará na tomada de decisões que lhe permitirão enfrentar os problemas encontrados no cotidiano do trabalho. Para que o conhecimento gere competências, é necessário que os saberes sejam mobilizados por meio esquemas de ação, decorrentes de esquemas de percepção, avaliação e decisão, desenvolvidos na prática. Essa mudança paradigmática, estimulada pela sociedade de conhecimento, traz uma ressignificação de currículo - mais centrado em quem aprende e não tanto em quem ensina, alterando-se a relação com o conhecimento - com destaque para a metodologia ativa, para a avaliação por competências e metas de aprendizagem. Afinal, para responder aos desafios constantemente renovados que se estabelecem à escola pela evolução tecnológica, pelo progresso científico e pela mudança social, o professor tem que estar sempre disposto a aprender.

A mudança de paradigma consiste na passagem do ensino à aprendizagem (PACHECO, 1995) e faz parte dos referentes das políticas de educação e formação que configuram o sistema educativo mundial. Para além da mudança de atores e da reformulação de saberes, o novo paradigma reformula o conceito de aprendizagem, fazendo com que os professores e formadores se tornem meros funcionários do ato pedagógico que acontece na sala de aula. Os saberes docentes, plurais e multifacetados são de grande potencialidade para o trabalho pedagógico (PACHECO, 2010). Seria desejável que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aulas fossem socializados entre os professores para permitir a procura de referenciais teóricos que lhes possibilitassem o aprofundamento e diálogo reflexivo baseado, não somente na experiência individual, como também na discussão coletiva.

As contribuições apresentadas pelos estudiosos são fundamentais para orientar o trabalho docente no que concerne à mobilização e à construção dos saberes docentes necessários ao ensino, ou seja, à

profissionalização do ensino. Essa profissionalização, que envolve uma dimensão epistemológica (natureza dos saberes envolvidos) e também uma dimensão política, poderá subsidiar a construção da identidade profissional dos professores, indispensável para o estatuto da profissionalização docente.

Para o entendimento da profissão docente, é preciso levar em consideração os valores, as normas, os discursos, os princípios que os sujeitos interiorizam ao longo de suas trajetórias de vida e, ainda, a forma como os exteriorizam, transformando-os em atos diante da realidade objetiva. Ao lado de valores e princípios, há que se considerar, também, as politizações subjetivas, os meios de produção e as conquistas de poder que constituem o trabalho docente tanto quanto as prescrições formadoras. Do acesso a esses aspectos do trabalho docente, talvez se possa entender escolhas e atitudes que caracterizam alguma possível subjetividade de cada professor, suas definições em relação à concepção de aluno, de educação, de escola e do seu próprio papel social. Percebe-se, portanto, a importância dos estudos realizados no paradigma do pensamento do professor no que concerne às contribuições para se conceituá-lo como profissional e, assim, intervir nos cursos de formação.

Apesar da educação não poder sozinha transformar a nossa sociedade, nenhuma mudança estrutural pode acontecer sem a sua contribuição. A transformação social que muitos almejam para uma sociedade mais justa, com menos desigualdades só será possível a partir do momento em que se evidenciem os conflitos, trazendo-os à tona na busca da superação e não da manutenção dos mesmos. Permanece o desafio de pensar nas relações que o professor estabelece com os saberes e de considerar que, na ação prática, saberes de diferentes ordens podem ser mobilizados. Nesse sentido, o professor tem um papel, sobretudo político, pois precisa problematizar a educação, buscando o porquê e o para quê do ato educativo. No entanto, é importante questionar: até que ponto o fazer dialético está presente no cotidiano escolar? Qual o sentido da profissão professor? O professor tem problematizado e estabelecido uma relação dialógica com o saber, buscando uma sociedade democrática e coletiva ou tem reproduzido a lógica do sistema no interior das escolas a partir de seleções, de exclusões, de estímulo à individualidade e à competitividade?

Esta investigação qualitativa resulta de uma pesquisa bibliográfica e etnográfica que fez uma incursão teórica aos autores CONTRERAS (2002) e MORGADO (2005) que retratam o tema da profissionalidade docente como conjunto de qualidades da prática profissional dos professores em função das demandas do trabalho educativo. Os dados permitiram discutir que as relações com os alunos, pares e equipe de gestão promovem uma reconfiguração das concepções iniciais da profissão delineando a identidade profissional.

3. A constituição da profissionalidade na educação superior: natureza e sentidos da mudança

Neste estudo procurou-se captar o significado que os professores dão à atividade de ensino e possíveis fatores que participam da constituição de sua profissionalidade docente. A força da pesquisa e a produção científica apareceram como importantes agentes de formação. A definição utilizada de profissionalidade docente não se refere apenas ao desempenho do ofício de ensinar, mas principalmente a exprimir valores que se pretende alcançar no exercício da profissão. Isto é, refere-se às "qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo" (CONTRERAS, 2002, p. 74)

Assim, a profissionalidade do professor pode ser entendida como a expressão da potencialidade de atuação desse profissional. Como explica Gimeno Sacristán, a sutileza dessa definição está em compreender "a expressão da especificidade de atuação dos professores, ou seja, o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem a prática específica de ser professor" (SACRISTÁN, 1995, p. 65)

As dificuldades de especificação da ação de ensinar resultam de vários fatores entre os quais a própria complexidade da função docente, a inevitável mescla de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente e aos múltiplos significados que o ensinar assumiu em contextos escolares e não escolares.

O conceito de ensinar é perpassado por uma tensão entre 'o transmitir um saber' e 'o fazer outros se apropriarem de um saber' – ou melhor, 'fazer alguém aprender alguma coisa'. (ROLDÃO, 2005)

Nessa tensão entre uma postura mais tradicional do professor transmissivo, referenciado predominantemente pelos saberes disciplinares e a postura mais pedagógica e alargada a um campo vasto de saberes, incluindo os disciplinares, localiza-se a função e a ação docentes.

O saber profissional docente emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam. É um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular. (ROLDÃO, 2005)

Essa revisão se fundamenta não só pela importância e especificidade do trabalho educacional, mas também pela busca de maior valorização do docente como sujeito da história.

4. Inquietações no ensino superior e indícios de mudanças

Dentre as questões refletidas no contexto atual do Ensino Superior, destacam-se tanto a questão das exigências impostas pelo mercado de trabalho quanto a natural evolução da sociedade, que se

refletiram diretamente na proliferação da oferta de cursos de nível superior, uma das maiores preocupações do momento (Modernell, 1999).

Em decorrência das mudanças no mercado e do aumento das faculdades, os estabelecimentos de Ensino Superior assumem, cada vez mais, o papel de fornecedores do material humano que deve dar rumo e suporte ao destino da humanidade. Essa responsabilidade gera uma cobrança dos meios empresariais, que esperam encontrar profissionais prontos nos recém-saídos dos bancos escolares, mas encontram estudantes que não têm a noção de como funciona o mundo real. Devido a essa responsabilidade, é necessário conciliar o ambiente estudantil universitário com o empresarial/ mercadológico. Esse ponto é considerado o mais significativo da reflexão que precisa ser feita por todos os que vivem em qualquer um dos lados dessa fronteira (MODERNELL, 1999).

Em relação às mudanças, a globalização é um fenômeno presente em todas as áreas, por isso é preciso tentar compreender melhor os seus reflexos no cotidiano de cada profissão. O profissional que pretende permanecer no mercado precisa ter consciência de que é essencial conhecer o seu mercado, que é global, e atualizar-se continuamente. Com isso, estará diminuindo os riscos do desemprego, ou o que é pior e mais grave que o desemprego - a falta de perspectiva de novos empregos -, por desatualização, fenômeno comum no mercado atual. As ameaças e as oportunidades, fruto da miscigenação de culturas e tecnologias, brotam e se modificam a cada instante, em cada canto do mundo.

Enfim, as mudanças do contexto social, as exigências cada vez maiores impostas pelo mercado de trabalho, o crescimento da demanda e a transferência de responsabilidade do Estado, trouxeram nos últimos anos uma característica nova para a educação: a proliferação de escolas de Ensino Superior. As consequências e desafios constituem preocupações evidentes para os autores citados.

5. Conclusão

O presente estudo buscou analisar os modos de ver e conceber o ensino e a aprendizagem dos professores e, sobretudo, como é que constituíram estas concepções. O exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento de uma consciência crítica. Assim, o presente estudo analisou a formação docente, a partir de um contexto de práxis, que não se limita ao momento da formação inicial, mas que estende por todo percurso profissional do professor.

Na busca de compreender melhor os significados atribuídos pelos professores da Educação Superior à constituição de sua própria profissionalidade docente, bem como a captar em suas trajetórias a

importância dos processos de formação por que passaram (ou os efeitos de sua ausência) a pergunta que faltava responder é: Como se posicionam professores da Educação Superior, detentores de uma primeira profissionalidade, frente ao conhecimento relativo ao ensino e à aprendizagem?

O resultado desta investigação aponta indicadores sobre o processo de aprender a ensinar a partir do exercício da profissão e mostra a necessidade de novos caminhos para estudo, como por exemplo, a produção de narrativas autobiográficas e a história de vida como perspectiva metodológica. Vislumbra-se que os resultados reforcem o entendimento de que a singularidade e a subjetividade das narrativas e das histórias de vida possibilitem ao sujeito em formação, relacionar diferentes dimensões e saberes da aprendizagem profissional.

Diante das mudanças que vêm sendo processadas na sociedade, bem como da globalização, dos avanços da tecnologia de informação e da comunicação, e, ainda, diante dos padrões de excelência exigidos hoje, a escola precisa repensar o seu papel como espaço de transformação social.

As instituições de Ensino Superior inseridas nesse contexto social de mudanças contínuas devem atender as necessidades sociais do momento e o novo perfil de aluno, para formar o cidadão crítico e transformador, necessário à sociedade atual, o que demanda professores aptos para isso.

Pretende-se que o professor não seja apenas um indivíduo capacitado nas dimensões científicas, políticas, técnicas, humanas e éticas. Que tenha formação docente que lhe dê subsídios para formar o cidadão e o profissional capaz de transformar o seu contexto social para melhor e de solucionar problemas inerentes a um cotidiano em constantes mudanças.

Portanto, tanto professor quanto alunos estão impregnados de uma educação positivista e reducionista que torna o processo de ensino improdutivo e alienado em que o que se privilegia, na maioria das práticas, é o acúmulo de conhecimentos e avaliações desvinculadas de uma realidade emergente.

A realidade vivida em sala de aula tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior não mudou: alunos assistem às aulas passivamente anotando pontos para reproduzir nas provas e professores desfiam a trama de conhecimentos prontos e definidos previamente.

Referências:

CARVALHO, J.S.F**.** ***Construtivismo*****:** uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

CONTRERAS, J. (2002). *A autonomia de professores.* São Paulo: Cortez.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.) (2000). *A educação no século XXI*. São Paulo: Artmed, Cap. 1, p. 21-36.

FRAGO, A.V. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez.1995.

_____. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Portugal: Pedago, 2007.

MODERNELL, Álvaro Borba (1999). Novos Paradigmas Profissionais no Ensino Superior. *Revista Acadêmica. Brasília,* UNEB, p.75-84, jul./ dez.

MORGADO, J.C. *Currículo e profissionalidade docente.* Porto: Porto, LDA, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidade dos ensinos superior e não superior. *Revista NUANCES.* Universidade do Estado de São Paulo, ano XI, n. 13, p. 108-126, jan./dez.

SACRISTÁN, José Gimeno (2000). A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). *A educação no século XXI*. São Paulo: Artes Médicas. Cap. 1, p. 37-61.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto Publicações Dom Quixote/IIE, 1995.

SARMENTO, Diva Chaves; FERREIRA, Eleutéria Maria Machado. Construindo o caminho novo (1999). In: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (Org.). *Escola Sagarana: Educação para a vida com dignidade e esperança.* Belo Horizonte: SEEMG, Cap. 3, p. 39-47.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo:* um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, p. 77-92, 1992.

_____. *The reflective practitioner:* how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SQUISSARDI, Valdemar (2001). *Rumo à universidade competitiva.* In: 3° Encontro dos Professores do Ensino Superior da Rede Privada. Belo Horizonte: 02 e 03 nov.

TEIXEIRA, Inês Castro (1996). Os professores como sujeitos socioculturais. In: DAYREL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 179-195.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos (1998*). Processo de mudança da prática educacional*. São Paulo: Libertad.

ZABALBA,Miguel. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

6.33.

Título:

Formação de professores e os saberes envolvidos na constituição da docência universitária

Autor/a (es/as):

Dazzi, Mirian Dolores Baldo [Universidade do Vale do Rio Dos Sinos – UNISINOS]

Provin, Priscila [Universidade do Vale do Rio Dos Sinos – UNISINOS]

Resumo:

O presente artigo pretende analisar duas ações que uma Universidade do Sul do Brasil vem desenvolvendo como possibilidade para a formação inicial e continuada de seus professores. Como formação inicial, trata-se de um Programa de Aprendizagem, do qual os professores selecionados para ingressarem como docentes na Universidade, nas diferentes áreas de conhecimento participam com os seguintes objetivos: conhecer a cultura institucional; refletir sobre os saberes específicos da área na qual trabalham; e discutir a respeito de alguns elementos envolvidos no exercício da docência universitária. A outra ação oportunizada pela Universidade, é o curso de Especialização em Docência no Ensino Superior, oferecido aos professores da instituição, visando possibilitar uma formação mais ampla para qualificar suas práticas pedagógicas. Argumenta-se aqui, que os conhecimentos específicos da área de atuação, bem como a formação para a pesquisa realizada nos cursos de Mestrado e Doutorado são importantes para o exercício da docência universitária, porém, estas competências são insuficientes para garantir uma ação pedagógica efetiva. Estas ações justificam a existência desta proposta de estudo e pesquisa, não vistas aqui apenas como complementares, mas sim articuladas de maneira transdisciplinar para a construção de uma visão pedagógica mais ampla do processo de

ensino e aprendizagem. Na Contemporaneidade, tal visão coloca-se como uma necessidade fundamental para a formação humana e profissional. O argumento central do texto parte das avaliações feitas pelos professores que emergiram dos últimos relatórios (2010-2011) do Programa de Aprendizagem e dos achados de pesquisa produzidos pelos professores que frequentaram o Curso de Especialização em Docência no Ensino Superior. O foco dessas análises será a reflexão sobre a prática docente universitária, identificando-se elementos que possam ter contribuído de alguma forma para um repensar constante sobre tais práticas. Assim, alguns autores contribuem para essa reflexão, pois discutem questões relacionadas tanto a docência universitária, como Cunha (2004) e Fischer (2009), quanto questões relacionadas ao currículo, avaliação, ensino e aprendizagem, como Veiga-Neto (2009) e Veiga (2003). Acredita-se que a abordagem e a problematização de tais temas têm sido imprescindíveis para que os professores possam enfrentar os desafios de uma postura investigativa em suas práticas pedagógicas, tanto a partir das discussões realizadas nessas ações, como também no aprofundamento teórico desses temas pedagógicos. Deste modo, pretende-se dar visibilidade às relações entre as práticas desenvolvidas em sala de aula e o contexto histórico, político, econômico e sócio-cultural no qual estão inseridos os alunos que frequentam a Universidade em questão. Por fim, defende-se a ideia de que refletir sobre as práticas exige trabalhar de forma integrada com os saberes específicos de uma determinada área do conhecimento e com os conhecimentos pedagógicos, e, nessa direção, a articulação de tais saberes vêm qualificar a prática docente universitária.

Palavras-chave:

Formação de professores; Ensino Superior; Prática pedagógica.

> *Os professores universitários afirmam que aprendem [o exercício da docência] fazendo, já que, na maioria dos casos, não viveram processos de formação específica para a docência. [...] Ainda que suas fragilidades digam respeito principalmente a saberes e competências do campo pedagógico, continuam a reforçar o território do conhecimento específico como o principal esteio de sua docência (CUNHA, 2006, p. 262).*

O presente texto tem o propósito de lançar um olhar sobre ações desenvolvidas por uma Universidade brasileira - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos34, que buscam contribuir com o processo de formação de professores universitários. Para iniciar, consideramos pertinente trazer a epígrafe acima, pois mostra como um grupo de professores universitários, questionados sobre suas trajetórias acadêmicas e experiências educativas, compreendem o seu fazer na universidade. Argumentamos que os conhecimentos específicos de uma determinada área do conhecimento são fundamentais, mas não bastam. Os docentes necessitam, além desses conhecimentos, ter saberes sobre um outro campo de conhecimento: o pedagógico. Desse modo, ao trazermos ações desenvolvidas por uma Universidade do Sul do Brasil para a formação de seus professores, objetivamos mostrar como estas ações contribuem para a produção e o desenvolvimento de saberes pedagógicos de docentes universitários.

Uma dessas ações é o Programa de Aprendizagem[35] "Conhecendo a Unisinos", que privilegia o conhecimento de aspectos didático-pedagógicos e institucionais da Universidade, que consideramos estar implicados nas práticas docentes do Ensino Superior. Participam desse Programa os professores ingressantes da Universidade a cada semestre, para o qual são convidados e inscritos de forma automática. A Equipe de Formação Docente, ao receber a lista de todos os professores que ingressarão na Universidade no início de cada semestre, planeja as atividades que irão compor o Programa de Aprendizagem e envia a esses professores a programação prevista. Atualmente, o Programa é desenvolvido em cinco encontros com o grupo de professores ingressantes, cujas atividades ocorrem aos sábados, no turno da manhã, e tratam das seguintes temáticas: Planejamento de Ensino, Avaliação no Ensino Superior, Pedagogia Inaciana, integração com Coordenadores de Curso e Reitoria, saúde, previdência e assistência oferecida pela universidade aos seus professores e Inclusão no Ensino Superior. Tais temáticas são desenvolvidas, em grande parte, pelos professores que atuam na Equipe de Formação Docente.

A Equipe de Formação Docente também conta com o apoio de professores convidados, em muitos casos, com professores que integram os Programas de Pós Graduação da Universidade. Além das atividades desenvolvidas em grande grupo[36], fazem parte do Programa de Capacitação dois

[34] A referida Universidade está localizada na cidade de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. Aos 42 anos, a Unisinos já diplomou, em média, 63 mil estudantes, "[...] cuja formação traduz as grandes opções estratégicas da instituição: transdisciplinaridade, educação por toda a vida e desenvolvimento regional" (UNISINOS, 2012).

[35] Um Programa de Aprendizagem é uma forma de organização curricular cuja composição constitui-se por atividades que se relacionam entre si e em torno da temática do Programa. Nesse caso, as atividades envolvidas proporcionam conhecimentos sobre a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

[36] Em média, nos últimos cinco anos, ingressaram em torno de sessenta professores por semestre letivo.

encontros para assessorias pedagógicas que podem ser individuais e/ou em pequenos grupos aos professores ingressantes, realizados pelos docentes da Equipe de Formação Docente. O objetivo desses encontros é propiciar um espaço para discussão de questões mais específicas de cada professor. No primeiro encontro, discutem-se questões sobre o planejamento de ensino e questões institucionais. Já o segundo volta-se para a discussão da avaliação da aprendizagem dos alunos. Esses dois encontros são marcados conforme a disponibilidade de cada professor e ocorrem durante a semana, tendo a duração, aproximadamente, de uma hora. Importa dizer que, para além desses dois momentos, a Equipe de Formação de Professores está sempre à disposição para discutir e refletir sobre questões pedagógicas com os docentes da Universidade. As questões que serão discutidas neste artigo foram resgatadas dos relatórios da Equipe de Formação Docente sobre os Programas de Aprendizagem "Conhecendo a Unisinos" que ocorreram nos anos de 2010 e 2011.

Além do relatório acima citado, destacamos neste texto excertos de produções de alunos do curso de Especialização em Docência no Ensino Superior, que ocorreu na Universidade do Vale do Rio dos Sinos no ano de 2010. Considerando que alguns de seus professores possuíam expertise em determinadas áreas do conhecimento, não na área pedagógica, a Universidade considerou fundamental promover um curso que possibilitasse (re)pensar as práticas docentes a partir do conhecimento pedagógico. Desse modo, os alunos desse curso de Especialização, em sua primeira edição, foram professores de diferentes cursos da Unisinos. Para o presente texto, utilizamos como material empírico três pôsteres elaborados por alunos/professores sobre a sua monografia de final de curso. Assim como o Programa de Aprendizagem "Conhecendo a Unisinos" é constituído por encontros nos quais se desenvolvem temáticas específicas, o curso de Especialização foi composto por módulos, nos quais foram abordados os seguintes temas: a identidade do professor da Unisinos; as pedagogias no Ensino Superior; pesquisa e ação investigativa no Ensino Superior; a constituição de identidades culturais de jovens e de adultos universitários; competências didático-pedagógicas para o ensino universitário (módulo que envolveu o ensino e a avaliação por competências e metodologias no Ensino Superior); e inovação e tecnologias no ensino universitário. Além das aulas presenciais, o curso possibilitou encontros na modalidade a distância, o que se mostrou bastante produtivo. Para o trabalho de final de curso, os alunos desenvolveram uma investigação na sua área de docência e um artigo, no qual escreveram sobre questões relacionadas à sua prática docente na Unisinos, aliadas às questões de investigação e às discutidas no curso de Especialização.

Fischer (2009), ao escrever sobre dois equívocos frequentemente comuns na academia, contribui para as reflexões que pretendemos fazer aqui. A autora diz que, sendo a universidade frequentada por adultos que sabem o que querem, não é necessário que o professor universitário preocupe-se

com pedagogias. Já o outro equívoco aponta para as duas características que deve ter um professor do Ensino Superior: o domínio do conteúdo e uma boa comunicação (FISCHER, 2009). Assim como a autora, acreditamos que as pedagogias desempenham função de destaque no fazer docente na universidade. Um professor deve conhecer os princípios, práticas, metodologias, recursos, instrumentos, critérios e demais ferramentas pedagógicas para subsidiar suas escolhas, o que certamente qualificaria a sua ação docente. Dessa forma, é improcedente o argumento de que seja desnecessário, para o trabalho com jovens e adultos, que o professor construa saberes pedagógicos, mas contra-argumentamos que, também, ele deve conhecer a fim de que possa selecionar o que for mais adequado e pertinente aos diferentes grupos nos tempos/espaços nos quais atuará. Se hoje a universidade recebe alunos cada vez mais jovens, que recém concluíram o Ensino Médio, será mesmo que a Universidade deve preocupar-se apenas em "transmitir os conteúdos"? E mesmo se estivéssemos falando apenas em educação de adultos, poderíamos deixar de lado as questões pedagógicas para a educação superior? Acreditamos que seja necessário não perdermos de vista o compromisso que temos com o ensino e a aprendizagem, de jovens ou adultos, no contexto do Ensino Superior. Isso envolve, sem dúvida, a reflexão sobre questões pedagógicas, implicadas nas práticas docentes e que desencadeiam os processos de ensinar e aprender na Universidade. Mesmo sendo a docência universitária muitas vezes construída em exercício, ou constituída por experiências vividas pelos próprios professores enquanto alunos, a profissão docente exige mais. Dal'Igna et al. (2012, p. 10) argumentam que:

> *Não podemos imaginar que é 'suficiente' um conhecimento da área específica, sem levar em consideração a necessidade de um saber da ação pedagógica. Ser professor é uma profissão. Desse modo, é preciso fazer uma série de investimentos para 'tornar-se professor'.*

Para esta mesma direção, encaminham-se as nossas reflexões. Novamente, reiteramos a importância de os professores universitários possuírem saberes específicos produzidos pelas distintas áreas do conhecimento. Contudo, acreditamos que existem outros saberes que são necessários para a constituição do professor do Ensino Superior. Assim, passamos a discutir, na próxima seção, algumas questões provenientes de duas ações desenvolvidas pela Unisinos, que possibilitaram aos professores desta Universidade fazer investimentos em sua profissão de docentes universitários.

Significados para a prática pedagógica

Para mostrarmos as recorrências visibilizadas nos relatórios de avaliação do Programa de Aprendizagem (PA) mencionado anteriormente e nos pôsteres dos alunos do curso de especialização em Docência no Ensino Superior, elencamos duas categorias de análise. São elas: *significados para a prática pedagógica* e *deslocamentos possíveis*. Essas categorias foram definidas após realizarmos a leitura dos materiais[37] e considerando os objetivos que temos para o presente artigo. Desse modo, pretendemos discutir, tanto por meio das avaliações dos professores que participaram dos PAs, quanto por meio das pesquisas realizadas pelos alunos do curso de especialização, de que forma tais ações foram produtivas para a formação continuada dos docentes; e, também, apresentar os deslocamentos, possibilidades de pensar de outros modos as práticas pedagógicas de professores universitários. Concordamos com Fischer (2009, p. 311) quando diz que:

> *Uma das principais razões da prática docente na universidade seria fazer pensar, buscar soluções para novos problemas, descobrir alternativas originais diante dos enfrentamentos teóricos e práticos. Afinal esta é a finalidade principal, o motivo primeiro em 'dar aula' – aula instigante – na universidade.*

De que maneiras o professor do ensino superior significa esta questão? Abaixo, seguem excertos retirados dos pôsteres dos alunos da especialização que mostram como alguns docentes se vêem frente a sua prática, e apontam para algumas das finalidades da docência universitária. Aqui, iniciamos as discussões referentes à categoria *significados para a prática pedagógica*. Para iniciar, destacamos um excerto que materializa uma questão muito importante para a discussão que propomos fazer.

De que forma posso **melhorar minha prática docente**? De que forma **posso auxiliar meus alunos** a aprenderem, a se constituírem como Engenheiros com uma formação ampla, com uma **postura crítica e inovadora**? P[38].2.

[37] É importante salientar que trabalhamos em uma perspectiva teórica que não vai buscar fazer uma análise no esgotamento dos materiais. Inspiradas em Michel Foucault (2000), faremos uma leitura dos documentos tomando-os como "monumentos", ou seja, trabalharemos com recorrências que podem, de algum modo, contribuir para as discussões que pretendemos fazer aqui.

[38] Utilizaremos a letra "P" quando formos citar trechos das pesquisas realizadas pelos alunos do curso de especialização. Antes de alunos, eles são professores da Universidade. Por isso, a utilização da letra P.

Essa é uma preocupação recorrente apresentada pelos professores ingressantes na universidade e também por aqueles que já desempenham a docência há alguns anos. Decorrente dessa inquietação, manifestada sob a forma de pergunta, ou sob a forma de queixa, buscamos promover alguns deslocamentos em relação às "certezas" que estão circunscritas nas práticas pedagógicas adotadas pelos professores, para que o aluno aprenda e não apenas logre a aprovação através do alcance das competências determinantes das atividades acadêmicas que compõem o currículo dos cursos.

Esses elementos destacados pelo professor podem ser analisados a partir de uma ideia explorada por Nóvoa (2000). Para o autor, "[...] quando o professor deslocar a atenção exclusivamente dos 'saberes que ensina' para as pessoas a quem esses 'saberes vão ser ensinados', vão sentir a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho" (NÓVOA, 2000, não paginado). Desse modo, entendemos que, quando o professor se questiona sobre como poderá auxiliar na formação de engenheiros críticos e inovadores, está compreendendo a necessidade de buscar desenvolver suas práticas tendo em vista os sujeitos com os quais trabalha na Universidade hoje. Consideramos essa questão fundamental, pois não se trata apenas de o professor "ensinar" os seus conhecimentos para "qualquer" grupo de alunos. Ele irá trabalhar com grupos cada vez mais distintos e com diferentes especificidades.

É interessante considerar, ao inspirarmo-nos nas teorias pós-críticas dos estudos culturais, que educadores que buscam problematizar as questões sociais da Contemporaneidade com seus alunos ajudam a promover reflexão sobre o mundo moderno e caminham na direção de ajudar a produzir um novo mundo. Nesse sentido, posturas como a adotada pelo Professor P.2 nos ajudam a entender que novas formas de expressão pedagógica e política vão se constituindo através do ensino/pesquisa, abrindo espaço para possibilidades de produzir análises que subsidiarão a tomada de decisões também no campo profissional.

Os movimentos que buscamos realizar com os professores nos encontros individuais, e/ou em pequenos grupos com professores da Equipe de Formação Docente, vão na direção de marcarmos que "a melhora da prática docente", citada pelo professor P.2, deve ser significada a partir dos resultados, alcançados com a aprendizagem, e do sucesso dos seus alunos. Busca-se ajudar o professor a refletir sobre o processo de ensinar e de aprender tomando-o como um todo, entendendo que a construção das aprendizagens é um compromisso que se estabelece entre ambas as partes, professor e aluno, e que esse compromisso é cumprido quando dele resulta a construção do saber.

O mesmo professor ainda destaca que:

É preciso pensar de forma mais ampla, **criticando os olhares que temos sobre nossas práticas**, **sobre nossos alunos**, observando a importância fundamental do currículo na constituição das identidades e tentando **recriar** diariamente, a cada instante, o nosso pensar e **fazer docente**. P.2.

A investigação sobre a sua própria ação enquanto docente, bem como sobre as práticas pedagógicas em circulação no espaço onde ocorre a construção dos saberes, não ocorrem de forma espontânea. Para Cunha (2002, p.47), "[...] essa é uma exteriorização dos valores presentes na cultura acadêmica que estão indicando que o componente da docência não precisa ter, na universidade, o estatuto profissional que se requer para as outras profissões".

É possível perceber, porém, que os professores envolvidos nas ações pedagógicas, propostas pela Equipe de Formação Docente, conseguem realizar movimentos analíticos considerando a complexidade dos conhecimentos específicos da sua área de atuação, mas também as possibilidades de realizarem outras ações, além das que regularmente utilizam no seu dia-a-dia. Essas novas ações, novas práticas, novos olhares, ajudam-lhes a considerar o erro dos seus alunos, por exemplo, como parte do processo de construção das aprendizagens; mostrando-se, dessa forma, implicados também com o desenvolvimento das suas competências pedagógicas.

Corazza (2002, p. 9) apresenta um conceito chave que nos parece estar articulado com a formação do professor pesquisador: a "artistagem". Para a autora, a palavra pode ser:

> *[...] significada como ensinar-e-pesquisar, de modo criativo- inventivo-artístico, nas trilhas já traçadas, nos territórios aceitos, nas lógicas estabelecidas, nas epistemologias consagradas, nos sentidos fixados, nos desenhos já desenhados. Nessas circunscrições − demarcadas pelos tempos-espaços modernos, e também pós-modernos −, artistagem vivenciada como um desfazer permanente das verdades, condutas, poderes, saberes, subjetividades educacionais.*

Ao debruçarmo-nos sobre os materiais escolhidos para compormos nossos argumentos, podemos entender que os professores mostram o quanto estão dispostos a fazer o que Corazza (2002) propõe, uma vez que demonstram abertura para o novo, para o (re)criar e para o (re)pensar sobre suas práticas docentes na Universidade. Abaixo, visualizamos outro excerto de uma pesquisa no qual o docente lança um olhar de problematização sobre o seu fazer pedagógico.

O objeto de estudo deste artigo é a construção, aplicação e avaliação de um objeto de aprendizagem em determinado conteúdo curricular específico. O objetivo geral é verificar, por meio de avaliações, se o objeto de aprendizagem utilizado com uma amostra de alunos resultou em ganhos no **processo de ensino e aprendizagem**. P.1.

Analisar sua própria experiência docente, dispondo-se a discutir com seus pares, para além da intenção implícita de qualquer instrumento de avaliação, mas também tomando os resultados desta avaliação como material de investigação, impactou na construção da identidade desses professores. Entendemos que exercícios analíticos como este que o professor P.1 nos proporciona, no excerto acima, mostra sua preocupação em oferecer aos seus alunos práticas docentes significativas, além de ações de ensino aliadas a questões de pesquisa. Tais práticas podem contribuir para a qualificação da ação desenvolvida pelo professor em sala de aula. Corazza (2002, p. 8) contribui para a reflexão que fazemos aqui quando afirma que usar as teorias já existentes ao "[...] operar com o seu objeto – e 'usar' é a palavra-chave, ao invés de 'aplicar' –, o pesquisador-docente vai, aos poucos, reelaborando e teorizando a docência-pesquisa".

Até aqui, destacamos dos materiais produzidos pelos professores questões que consideramos fundamentais para a docência universitária: o (re)pensar/(re)criar de suas práticas pedagógicas e a constituição de práticas pedagógicas que mobilizam o ensino e a aprendizagem. A partir do próximo excerto, que problematiza a naturalização de representações de gênero que se constituem em torno de determinadas profissões, seria possível pensarmos sobre a forma como, com suas práticas, os professores contribuem para a formação do profissional descrito no Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos cursos nos quais trabalham.

Decorrente da pesquisa de uma professora que atua nos cursos de Engenharia Civil e Arquitetura, realizou-se uma discussão sobre os atravessamentos de gênero, especificamente nas profissões (e ensino) dos referidos cursos. A justificativa para tal estudo está relacionada com a importância de (re)pensar o modo como as divisões sociais estão embasadas numa naturalização do gênero. Nesse sentido, a professora ocupou-se, na sua investigação, em discutir a função que as escolas de engenharia ou arquitetura, por meio do seu currículo, podem contribuir, ou não, com a reprodução de identidades de gênero.

> O estudo visa discutir os atravessamentos de gênero nos processos de constituição de estudantes e profissionais de Arquitetura e Engenharia Civil. O trabalho pode ser um ponto de partida para (**re)pensar e intervir em processos de naturalização de determinadas representações de gênero** que vinculam homens e mulheres a determinados contextos profissionais, salientando a importância destas discussões na formação docente. P.3

Acreditamos que o trabalho do professor deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico do curso no qual desenvolve a sua Atividade Acadêmica, buscando alcançar as competências previstas para a formação do perfil do egresso descrito no PPP. Além disso,

considerar em sua prática pedagógica o atual contexto econômico, político e social existente pode atribuir outros significados a estas práticas. Para tanto, problematizar as representações que são feitas em torno das profissões e dos profissionais que nelas atuam pode ser bastante produtivo. Isso porque tais representações também fazem parte de um contexto e tiveram algumas condições de possibilidade para a sua constituição. Desse modo, entendemos essa intervenção do P. 3 como significativa para os profissionais dos cursos em questão.

Para dar continuidade a nossas reflexões, encaminhamo-nos para a segunda parte do texto, na qual falaremos sobre os *deslocamentos possíveis* realizados pelos professores participantes das duas ações propostas pela Unisinos e apresentadas neste texto.

Deslocamentos

Iniciamos trazendo alguns significados da palavra deslocamento. Segundo Houaiss (2009, não paginado), deslocamento significa: "[...] ato ou efeito de deslocar(-se); deslocação; mudança (de algo ou alguém) de um lugar para outro, ou transferência (de indivíduo ou grupo de indivíduos) de posto ou função". No âmbito deste texto, entendemos que os professores mostraram, de diferentes maneiras, disposição para deslocar-se de um lugar onde há o saber específico de determinada área do conhecimento, para outro lugar onde não há um único saber, mas sim existe a complementação de saberes de distintas ordens: saber específico e saber pedagógico. Tais saberes complementam-se na medida em que um não pretende ser mais verdadeiro ou importante que o outro, mas de igual modo fundamentais para a constituição de docentes do Ensino Superior.

O exercício desenvolvido pelo professor P.3, apresentado no estudo monográfico, para obtenção do título de especialista em docência no ensino superior e destacado no excerto abaixo, constitui-se uma experiência docente multicultural. Para Canen (1999), preparar professores para a pluralidade cultural produz, não apenas efeitos sobre o seu ensinar, mas também sobre a construção da sua própria identidade.

> [...] devemos/podemos, como educadores, nos questionar sobre as naturalizações que envolvem questões de gênero, situações percebidas como "óbvias" e "absolutas" e que permeiam nossas vivências e escolhas profissionais. P.3

Segundo a autora, o professor que incorpora nas suas práticas pedagógicas as experiências multiculturais apresenta sensibilidade no trato da diversidade cultural e dá conta do desafio a estereótipos e preconceitos relacionados a gênero, raça, classe social, padrões culturais e outros.

Outra maneira de visualizar deslocamentos nos professores da Universidade é por meio das avaliações das atividades que constituíram o PA Conhecendo a Unisinos, dos anos de 2010 e 2011. A seguir, apresentamos alguns destaques nas avaliações desse Programa de Aprendizagem, que nos conduzem a fazermos uma consideração final, mesmo que provisória.

As ações necessárias à formação de professores e a construção de saberes envolvidos na constituição da docência universitária certamente não se acabam com a obtenção dos títulos de mestres e doutores, assim como desenvolver competências pedagógicas, direcionadas à ação docente, tendo como propósito qualificar o profissional que atua na universidade, é um processo permanente.

As atividades propostas para o Programa de Aprendizagens desenvolvido com os professores ingressantes da universidade tem nos mostrado que *cresceu a integração desses professores à cultura universitária.* Inúmeras são as considerações apresentadas pelos professores participantes do PA, que nos ajudam a direcionar as nossas ações de forma a manter e a buscar a qualificação continuada desta proposta.

Assim como existe uma intencionalidade pedagógica em todas as ações que compõem o PA desenvolvido pela Equipe de Formação Docente, os professores que participam de tais ações demonstram compreender a necessidade de estabelecer uma relação de acolhimento aos acadêmicos do curso no qual atuam, por exemplo. Essa relação pode ocorrer por meio da orientação dos alunos para o pleno desenvolvimento de sua trajetória universitária no curso que escolhido; ou por meio do apoio e/ou orientação dos acadêmicos para enfrentarem com mais segurança as eventuais dificuldades na sua formação profissional.

Buscamos com os temas propostos para a formação dos professores da universidade problematizar as representações docentes que sustentam as concepções de ensino e aprendizagem, de aluno, de professor, que possibilitem ultrapassar a dimensão meramente metodológica. As atividades propostas pela Equipe de Formação Docente buscam propiciar espaços para o investimento na formação dos professores, por meio do desenvolvimento de competências didático-pedagógicas e valores do corpo docente o que consideramos uma iniciativa indispensável. Desse modo, a proposta de formação de professores na e pela docência tem seu foco na potencialização dos valores do professor da Unisinos. Entendemos esse professor como um gestor do conhecimento que desempenha papel fundamental em uma instituição de ensino, sendo participante da construção e da disseminação da identidade da instituição.

Tendo em vista tal posicionamento, a equipe de Formação Docente busca na própria instituição divulgar e aproveitar as pesquisas e as atividades já produzidas sobre formação docente e demais

áreas que possam contribuir na busca por excelência na área das competências didático-pedagógicas. Proposições como esta, favorecem a construção de currículos entendidos como produções culturais.

Essa concepção de currículo em movimento que o professor da Unisinos deve ajudar a construir e colocar em ação em sua atuação pedagógica fortalece, no nosso entendimento, a imagem da Universidade na sociedade. É também essa concepção de currículo que possibilita entendermos a formação docente como um processo sistemático, gradativo e permanente.

O desafio será construir um perfil de professor da Unisinos que assegure uma parte comum, que o integre como docente da Universidade e o faça comungar da cultura institucional, e uma parte diferenciada, que preserve sua identidade na Unidade Acadêmica a que pertence. A parte comum, garantida pela construção de um padrão que pode proporcionar qualidade à ação docente, também poderá contribuir para diminuição da evasão dos alunos.

O estabelecimento de padrões nos ajuda a refletir sobre os nossos desempenhos, o que contribui para o gerenciamento da qualidade da nossa ação docente. Através de uma cuidadosa avaliação das nossas competências didático-pedagógicas, obteremos as informações necessárias ao atendimento das expectativas de todos os envolvidos nos processos de ensinar e aprender.

Para finalizar, destacamos algumas falas dos professores sobre as atividades do PA Conhecendo a Unisinos.

> As atividades propostas permitiram **repensar a prática docente**, inclusive para aqueles que **estão na docência há mais tempo**. P. 4

> As atividades do PA foram muito pertinentes, abordando **temas relevantes** para o professor ingressante. P. 5

> O PA foi extremamente relevante para a minha inserção na Universidade. As temáticas correspondem à **realidade diária da docência** e por este motivo **muito importantes**. P. 6

> Todas as temáticas reforçam **pontos que são importantes na realização de nossas atividades**. Sem dúvida, este PA é de suma importância para quem está começando. P. 7

Como já mencionado anteriormente, trouxemos para este texto algumas recorrências que foram destacadas, tanto dos materiais produzidos pelos professores da Universidade, quanto das avaliações de outra ação desenvolvida junto aos professores ingressantes de cada semestre. Apesar de a segunda ação focalizar os professores novos na instituição e, por isso, as suas considerações são feitas por professores que ocupam outro lugar, para este texto, esta questão não é relevante. O

que queremos salientar aqui é o quanto estas ações que visam trabalhar com os professores sobre questões pedagógicas cada vez mais vêm ganhando visibilidade e importância no âmbito do Ensino Superior. Segundo Cunha (2004, p. 533),

> *[...] os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental de seu trabalho. Os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representavam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos.*

É possível dizer que alguns desses desafios vêm sendo discutidos nesta Universidade. Além disso, como pudemos observar ao longo deste texto, muitos deslocamentos foram realizados pelos professores que participaram das ações aqui apresentadas e contribuem, efetivamente, para a constituição de práticas significativas, que atualmente são desenvolvidas na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Referências

Canen, A (1999). Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. *Educação & Realidade,* 24 (2), 89-102.

Corazza, Sandra Mara (2002). Pesquisa-ensino: o "hífen" da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa & ZACCUR, Edwiges (Orgs.). *Professora pesquisadora*: *uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 55-69.

Cunha, Maria Isabel (2002). Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência, in Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores/ organizadores, Dalva E. Gonçalves Rosa & Vanilton Camilo de Souza & Alfredo Veiga Neto et al.). Rio de Janeiro: DP&A.

Cunha, Maria Isabel (2004). Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. *Educação,* 27 (54), PUCRS, 525-536.

Cunha, Maria Isabel (2006). Docência na Universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (32), 258-271.

Dal'igna, Maria Cláudia et al. (2012). *Ser professor do ensino superior hoje: Alternativas para o exercício de uma prática pedagógica universitária*, São Leopoldo, Brasil.

Fischer, Beatriz Terezinha Daudt (2009). Docência no Ensino Superior: questões e alternativas. *Educação*, 32 (3), 311-315.

Foucault, Michel (2000). *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

HOUAISS (2009). *Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva.

McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo Crítico.* São Paulo: Ed. Cortez.

Nóvoa, António (2000). *Interface - Comunicação, Saúde, Educação Interface*, 4 (7), 129-138. Retirado em Abril, 2012 de http://www.scielo.br/scielo.

Unisinos (2012). *Universidade do Vale do Rio dos Sinos*. Retirado em Abril, 2012 de http://www.unisinos.br.

6.34.

Título:

O texto científico no ensino superior e a formação docente: caminhos e percalços

Autor/a (es/as):

Dorsa, Arlinda Cantero [Universidade Católica Dom Bosco - MS-Brasil]

Resumo:

Por ser considerado um local apropriado para a produção e sistematização do conhecimento, a universidade é uma das instancias mais exigentes no tocante à produção textual oral e escrita. Os textos científicos circulam a partir de experimentos, descobertas, pesquisas, artigos, projetos de iniciação científica, monografias, dissertações e teses. Este trabalho tem duplo objetivo: i) analisar a formação docente na relação professor- aluno na prática pedagógica voltada a despertar o interesse para a produção do texto científico ii) apresentar o papel do texto cientifico em suas diferentes práticas discursivas enfatizando a dificuldade de se traçar a fronteira entre os discursos dos gêneros e seus critérios de avaliação e adequação às estruturas formais e textuais. Têm-se como questionamentos algumas questões tais como: Por que os textos científicos se diferenciem entre si ou tem semelhanças? Por que grande parte dos discentes encontra sérias dificuldades em sua elaboração? Quais são os gêneros textuais científicos e quais as suas pluralidades discursivas? Qual o real papel docente na formação discursiva científica dos alunos na universidade? Tem-se por hipótese que os textos científicos precisam ser escritos com muito rigor, para serem aceitos nos meios de difusão especializados como revistas e anais de eventos

científicos, assim como na elaboração de artigos e dissertação; nesse contexto, para que a informação possa ser transformada em conhecimento é necessário que a prática docente exerça um papel ativo na atuação discente para que esta seja protagonista ativo no processo da construção do conhecimento. Trazendo essa questão para um espaço específico da universidade - mestrado acadêmico, pode-se dizer que muitos dos textos elaborados rompem com requisitos relativos à textualidade e essa ruptura tem como causa motivadora não a intencionalidade e sim o desconhecimento dos requisitos textuais e formais.

Palavras-chave:

Texto científico. Prática docente. Produção textual.

Reflexões Introdutórias

As inquietações e discussões fazem parte de um trabalho realizado em um espaço específico – UCDB - MS - universidade privada confessional – Mestrado acadêmico e volta-se à disciplina Métodos e Pesquisa. Nesta disciplina, oportuniza-se trabalhar em unidades específicas, o texto científico em diferentes gêneros textuais: relatório, resumo e resenha de leitura, projeto de pesquisa, artigo e dissertação e outros.

Sendo assim, objetiva-se não só analisar a formação docente na relação professor-aluno na prática pedagógica como apresentar o papel do texto científico em suas diferentes práticas discursivas enfatizando a dificuldade de se traçar a fronteira entre os discursos dos gêneros e seus critérios de avaliação e adequação às estruturas formais e textuais.

Algumas questões emergem nesta discussão e serão tratadas neste artigo: por que os textos científicos se diferenciem entre si ou tem semelhanças? Por que grande parte dos discentes encontra sérias dificuldades em sua elaboração? Quais são os gêneros textuais científicos e quais as suas pluralidades discursivas? Qual o real papel docente na formação discursiva científica dos alunos na universidade?

A comunidade cientifica é percebida como um espaço de produção, circulação e de socialização de conhecimentos e envolve um conjunto de professores e pesquisadores docentes e discentes que desenvolvem suas atividades acadêmicas voltadas ao ensino, pesquisa e extensão nas instituições de educação superior e nas instituições de pesquisa.

Neste contexto, é considerada por Le Coadic (1996, p.33), “redes de organizações e relações sociais formais e informais, que desempenham várias funções e uma delas, a mais dominante é a da

comunicação", já Silva (2002, p.23) as considera como "um tecido de fluxos e relações sociais no seio das quais se assimila, produz e se propagam conhecimentos, logo, a sua identidade é profundamente sócio-cognitiva e, mesmo, política".

A ascensão da comunidade científica como um importante segmento na sociedade brasileira, deu-se conjuntamente com a implantação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) em 1951, na primeira década de sua atuação criou os vários institutos voltados para a pesquisa científica e tecnológica, e em seguida, institucionalizou-a, através da criação dos cursos de Pós-Graduação no país com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (CNPq, 2001). (LOPES, 2005, p.28)

O texto científico emerge então nesta comunidade, como um espaço complexo de constituição do conhecimento científico definido por diferentes gêneros textuais e diferentes formas da linguagem que expressam objetivos e propósitos de conhecimento dentro e fora da academia.

1. A formação docente e a relação professor aluno na produção de textos científicos

Quando se aprofunda o estudo sobre a relação professor-aluno, as mais modernas concepções e obras sobre a formação docente implícita nesta dialética, fica clara a questão da necessidade de haver por parte daquele que ensina, a interação e reciprocidade para que a docência não se limite a ser um mero derramamento de conteúdos inertes e os alunos um receptor vazio, inerte, sempre pronto a receber conhecimentos.

Ao constantemente repetir que não há docência sem discencia, Paulo Freire (1996) afirmava que deveria haver por parte dos docentes um esforço para se adaptar ao seu *locus* de atuação a partir de um envolvimento maior com os alunos e com a prática pedagógica, relacionando-a para caminhos solidários e práticas sociais discursivas e interacionais que fossem mais além do que ensinar o que os sistemas de ensino estabelecem nas grades curriculares.

Na concepção de Tardiff (2002), esta prática de ensinar envolve um processo contínuo de produção, mobilização, comunicação e transmissão de saberes que se articulam formando um saber plural, porém, único e que perpassa por quatro fases: a formação escolar inicial, a formação universitária inicial, o ingresso em uma carreira que se desenvolve ao longo da vida profissional.

De acordo com o autor, são oriundos das ciências da educação os saberes da formação profissional ou pedagógico, os definidos e selecionados pela universidade são os saberes disciplinares, os desenvolvidos pelo professor ao longo de sua profissional são os chamados saberes experenciais, portanto o "saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, como foi dito

anteriormente, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional", (TARDIF, 2002, p. 19),

Nos espaços dinâmicos e plurais da universidade, os professores aos trabalharem estes diferentes saberes se veem engajados na produção de conhecimento e interação social, por meio do discurso que se concretiza por diferentes gêneros textuais que circulam nas comunidades universitárias. Sobre este assunto pondera Ramires (2007, p.4), quando afirma que o professor desempenha um papel importante e fundamental nesse meio, pois, "inserido num contexto de ensino e de pesquisa, sua produção textual é responsável por formular as representações de significados, socialmente compartilhados por seus membros, de uma determinada realidade para o conjunto da área em que atua".

Algumas questões, porém, permeiam o papel docente enquanto produtor textual e responsável por formular representações sociais aos seus alunos, pois no Brasil mais de 80% da investigação é desenvolvida nos centros das universidades, habitualmente vinculados a programas de formação de pós-graduação (mestrados e doutorados).

O reconhecimento do papel social do professor cientista, de sua legalidade e legitimidade, dos esforços de financiamento para a formação e produção científica significou, e ainda significa uma profunda mudança social e cultural.

O que ocorre então nas universidades quando se discute a formação pedagógica docente? Segundo Barzotto (2005), têm-se esquadrinhado várias facetas do ensino superior brasileiro desde o que (e como) se faz numa sala de aula, passando pela leitura realizada pelos estudantes até a implicação pela formação profissional quando a pesquisa, o ensino e a extensão estão realmente imbricados nas diferentes disciplinas do currículo.

Assegura o autor a atuação efetiva de docentes que ao conduzirem as disciplinas que ministram articuladas com a pesquisa, possibilitam ao aluno "o desenvolvimento de uma investigação de seu próprio interesse e vinculada com o conteúdo ministrado desde o inicio do ano letivo".(BARZOTTO, 2005, p. 11)

É nesse contexto que se sente cada vez mais que a formação dos professores deve perpassar pela construção e oferecimento de alternativas de inovação que na concepção de Imbernón (2010, p.10), é a "condição de analisar erros e acertos e ter consciência de tudo o que nos resta conhecer e avançar".

Ao se trabalhar o texto acadêmico na universidade é relevante que se tenha uma concepção de linguagem a serviço da comunicação e como instrumento mediador nas práticas sociais, pois a

mediação humana existe por meio da palavra e toda articulação de significados que são considerados coletivos e compartilhados se faz por meio da linguagem. Evidencia-se nesse contexto, que o trabalho com a linguagem em situações de ensino não se restringe ao ensino de palavras e sim a seus significados culturais e sociais. (DORSA e CASTILHO, 2011, p 1)

Se não houver por parte dos professores envolvidos na ação docente, uma vontade de procurar reverter esse paradigma, cada vez mais haverá dificuldades no avanço docente relativo à produção textual acadêmica, de acordo com Kleiman (2008), desde a década de 70, na mídia, na universidade, nas secretarias de educação, "não se questiona apenas a capacidade do docente para ensinar a ler, escrever ou analisar um texto, mas a capacidade de ele próprio conseguir fazer isso, ou seja, sua própria competência linguístico-enunciativa e discursiva".

Discute-se neste prisma que a condição de letrado do professor é fundamental em razão de os textos à disposição dos alunos serem multimodais, estes novos campos da comunicação não verbal têm muito a contribuir para compreender criticamente os textos que nos rodeiam, "os conteúdos necessários para atingir essa competência (estratégias, procedimentos, saberes conceituais) continuam sendo alvo do ensino, mas não estruturam as atividades: ir da prática social ao conteúdo" (cf. KLEIMAN, 2007)

Infere-se, portanto, que a prática discursiva docente expressa sua historicidade constituída ao longo de sua caminhada pessoal e formação profissional, sua prática de letramento, sua vontade de reverter como mediador as práticas sociais de leitura nas dificuldades enfrentadas pelos alunos ao produzirem textos na universidade, de acordo com Kleiman (2007), somos nós professores que demarcamos os limites, mas, sobretudo, as interfaces potencializadoras dos saberes teóricos e a prática social no ensino da língua escrita.

2. O texto científico e suas práticas discursivas

O envolvimento da universidade no ensino-aprendizagem da escrita do texto científico demanda pesquisas e habilidades sobre as competências comunicativas, textuais e gramaticais que possibilitem a elaboração de textos sistematizadores do conhecimento de forma mais aprofundada e complexa.

Nesse contexto, a relação professor aluno deve ser tratada com sensibilidade e vida, a partir do estudo do processo do conhecimento científico e sua conexão com a produção de textos, possibilitando até as reconstruções históricas social, patrimoniais, culturais e ambientais de um povo.

A palavra texto no universo acadêmico é uma acepção complexa por ser definida a partir de vários pontos de vista, em diferentes áreas de conhecimento e segundo autores diversos que ao longo das décadas tem assumido em relação à palavra, posturas específicas, seja como: discurso, como enunciado, opondo-se ao discurso, como produção de sentido ou mesmo como concatenação de frases.

Como discurso, o texto "etimologicamente significa ideia de curso, de movimento, palavra em movimento, prática de linguagem, constituindo o homem e sua história, mediadora entre o homem e a realidade que o envolve." (MAINGUENEAU, 1997, p34).

O discurso científico, de acordo com Guimarães (2001, p.66), não só carece das funções argumentativas uma vez que é centrado numa tomada de posição como também depende da aceitabilidade por parte da comunidade científica na qual ele está inserido. O público ao qual são endereçadas as publicações científicas, não é passivo, visto que está sob seu controle a matéria e a substância das comunicações que recebe.

Como enunciado, Hjelmslev (1975) conceitua-o como qualquer tipo analisável, seja, um simples monossílabo, seja todo o material linguístico, de uma comunidade, já para Guimarães (2001, p.34), o texto é visto como um enunciado qualquer, oral ou escrito, longo ou breve, antigo ou moderno que se concretiza, pois, "numa cadeia sintagmática de extensão muito variável, podendo circunscrever-se tanto a um enunciado único ou a uma lexia, quanto a um segmento de grandes proporções".

Por não se direcionar apena à academia e sim à humanidade, o texto cientifico é visto de diferentes formas razão, pela qual Barros (2010) pondera que ele deve ter características que o façam universal e acessível a todos. Dentre as características, nomeiam-se a objetividade, a clareza, a impessoalidade, a linguagem técnica, os recursos formais adequados como: notas de rodapé, citações, referências.

Como um objeto complexo e plural, o texto científico materializa-se por meio de gêneros diferentes, tais como: i. Gêneros didáticos: resumos, resenhas, relatórios, projetos e outros; ii. Gêneros de divulgação: artigos, resenhas, ensaios; iii. Gêneros de conclusão e/ou aquisição de grau: monografia, ensaio, dissertação, tese, memorial, no entanto, "cada gênero é reconhecido de forma particular em sua construção textual, seja um artigo, um abstract, uma monografia, um livro há funções diferentes que o envolvem: tema e objetivo do texto, público-alvo, e organização das informações". (MOTTA ROTH, HENDGES, 2010, p.23).

Outros aspectos segundo Barros (2009) que podem ser observados são relacionados às margens que o contornam, e de formas variadas em razão dos diferentes espaços textuais: o continuo e a perigrafia, com um conjunto de gêneros, que podem ser classificados de acordo com a posição no texto como pré-textuais: prefácios, índices, sumários, biografias, resumos, abstracts, listas, introdução, apresentação e pós-textuais: bibliografia, quarta capa, notas de fim, post scriptum, anexos, adendos, índice remissivo, glossário.

Outro aspecto enfocado pela autora é que a pluralidade das margens do texto comprova-se ainda por meio de outros aspectos: diferentes sujeitos: autores, comentadores, revisores, tradutores; diferentes linguagens (verbal e não verbal); diferentes formas de leitura e outras.

Na obra "Produção textual na universidade", Motta Roth e Hendges (2010) afirmam que a política de financiamento de bolsas de iniciação científica, de pós-graduação e projetos de pesquisa do sistema universitário brasileiro, tem exercido uma pressão e um esforço concentrado na atuação dos professores e alunos com relação às publicações científicas. Segundo as autoras, a postura do governo brasileiro não só serve para assegurar espaço profissional como também para criar na cultura acadêmica a ideia de que a produtividade intelectual é medida pela produtividade na publicação.

Para a efetivação destas publicações, as autoras atentam para alguns fatores fundamentais:

Leitura	Seleção das informações a partir dos seguintes critérios: qualidade da fonte pesquisada, fator de impacto, o Qualis CAPES, a indexação, a importância dos autores na área, a atualização das obras pesquisadas.
Audiencia	Imagem precisa do público alvo: tom apropriado para projetar as expectativas, os objetivos e conhecimentos prévios trazidos pelo leitor, relação com a audiência explicitando-se a quem se dirige o texto: especialista escrevendo para iniciantes (objetivos pedagógicos), membros da disciplina (especialista ou não) escrevendo para especialista
Organização	Estrutura textual clara com relação às informações, uso de subtítulos que antecipem a informação.
Estilo e desenvolvimento das informações	Seleção vocabular com alternativas mais precisas e formais. Uso eficiente de conectores que progridam o texto e facilitem o acompanhamento do leitor e de pontuação adequada.
Apresentação	Revisão a cada versão do texto. Ler o próprio texto com distanciamento e

final	espírito crítico. A leitura em voz alta ajuda a entender a organização da informação e identificar os pontos que não tem clareza. Atenção aos elementos não verbais como tabelas e gráficos

Fonte: Elaboração pessoal a partir da obra "Produção textual na universidade" de autoria de Motta Roth e Hendges (2010)

O texto científico como o "discurso do saber" compreende dois discursos produzidos em momentos diferenciados: o discurso da descoberta que é narrativo, produzido solitariamente pelo cientista na busca da resolução de um enigma, a fim de tomar posse do "saber"; o discurso da manifestação que é social, produzido para tornar conhecida à comunidade científica, a descoberta realizada pelo cientista, transmitindo, assim, o "saber" adquirido. (SILVEIRA, 1991, p1)

Amplia esta visão, Ferreira (2008), ao referendar os três princípios clássicos com relação à comunidade científica: i. Princípio da disseminação: refere-se à visibilidade dos resultados de modo que possam ser usados pela comunidade científica; ii Princípio da fidedignidade: refere-se à revisão pelos pares com o intuito de conferir validade e qualidade ao conteúdo; iii. Princípio da acessibilidade: refere-se à organização, à permanência e ao acesso ao conteúdo científico pela comunidade científica.

Com base neste conceito, infere-se que os textos científicos precisam ser escritos com muito rigor, para serem aceitos nos meios de difusão especializados como revistas científicas e anais de eventos científicos. A reconstrução da informação em conhecimento é um trabalho individual e que exige um produtor textual ativo neste processo, para que o conhecimento de fato ocorra e haja aplicabilidade no mundo acadêmico e na sua vida profissional.

Embora não existam textos puros, pode-s dar conta de alguns modelos de sequências textuais: o texto argumentativo, o texto explicativo, o texto descritivo e o texto narrativo. É possível encontrar em um mesmo texto estas sequencias textuais sendo que alguns traços são marcantes em cada um desses tipos.

O texto argumentativo procura convencer ou persuadir, influenciando ouvintes ou leitores para a adesão a determinados produtos ou pontos de vista. Nos textos científicos, a argumentação é uma espécie de suporte para as ideias do autor, sobre determinado assunto, conforme se verifica, por exemplo, nas dissertações, teses ou mesmo artigos científicos.

O texto explicativo é encontrado nos livros didáticos, permeia o caminho para a compreensão de uma informação já existente, utilizado para exposição de um tema ou um assunto com o objetivo de

buscar respostas às questões emergentes do tema ou assunto suscitado. Tem por características básicas o uso do presente do indicativo, de adjetivos descritivos, de advérbios, de comparações e analogias.

No texto narrativo, há uma modalização das ações relatadas a partir de diferentes momentos do percurso narrativo e estas ações são determinadas pelas categorias do crer, do querer, do dever, do saber e do poder explícitas ou não no enunciado.

3. A produção cientifica na universidade: alguns percalços

A prática docente tem mostrado que o problema linguístico do leitor – qualquer tipo de aluno – que advém, na maioria das vezes, de carência de leitura, é que dificulta a sua expressividade. Além disso, os recursos linguísticos de que os alunos dispõem apresentam condições precárias em relação à sintaxe, à semântica e à pragmática.

A chegada do aluno no ensino superior apresenta-se segundo Ramires (2007) como uma realidade não vivenciada em relação ao conhecimento parcial ou desconhecimento total das normas e convenções discursivas, comunicativas e pragmáticas tão necessárias na elaboração dos textos acadêmicos e em razão de um despreparo já no ensino fundamental ou médio.

Corrobora com este pensamento, Marinho (2010, p.3), de acordo com a autora aos professores universitários, "costuma causar estranhamento, o fato de encontrar alunos pouco familiarizados com a leitura e a produção de gêneros que sustentam as suas aulas e outros eventos próprios à vida acadêmica"

O que dizer então de alunos de pós-graduação, que apresentam as mesmas deficiências ainda que tenham das áreas profissionais em que atuam um bom conhecimento?

A atuação desta pesquisadora como docente em um mestrado acadêmico interdisciplinar, composto de alunos de diferentes áreas profissionais, propiciou vivenciar as dificuldades enfrentadas ao relacionarem as práticas textuais e formais na elaboração de diferentes textos acadêmicos.

No caso da pós-graduação *Stricto Sensu* contata-se que muitos alunos fazem a pesquisas bibliográficas de forma satisfatória, o mesmo ocorrendo com a pesquisa de campo, mas ao passar todo este estudo para a necessidade de textualizá-lo encontram o primeiro percalço, ou seja, de ordem textual e gramatical.

Este percalço apresentado relaciona-se à dificuldade na identificação dos gêneros textuais e dentre eles o artigo de pesquisa como uma prática social, cujo propósito é o avanço dos diversos campos

científicos e a circulação de conhecimentos dentro da comunidade discursiva acadêmica. Em razão da pouca familiaridade com a noção do discurso científico acadêmico, "trabalhos produzidos por mestrandos apresentam-se como colchas de retalhos composta de noções diversas e desconectadas sobre um campo de conhecimento". (FIGUEIREDO E BONINI, 2006).

Para Bakhtin, (1997, p.303) apud Marinho (2010, p.367), o domínio de um gênero é um comportamento social e isso significa:

> *que é possível ter um bom domínio da língua, mas ser inexperiente na atividade de moldar os gêneros, de administrar a interação, a tomada de turnos, etc. A experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida.*

Reforça esta questão Guiraldelo (2006, p.18) ao afirmar que na escrita do artigo, monografia, dissertação:

> *as dificuldades esbarram em analisar os registros, relacionar a revisão de literatura à análise dos registros necessários para escrever o resumo do trabalho ou as considerações finais. A falta de comprometimento com a leitura de cada texto, o procedimento da "montagem do texto" cortar/colar, é tão comum em muitos textos acadêmicos, a partir do advento da informática e da cibernética.*

Outro percalço apresentado relaciona-se com a falta de competência textual e gramatical, os mestrandos apresentam sérios problemas com as estruturas frasais ao elaborarem parágrafos longos, obscuros, entrecortados no uso excessivo de orações subordinadas, refletindo em textos sem nenhuma legibilidade pela ausência de clareza, coesão, coerência e correção gramatical.

Portanto, a importância do domínio das habilidades demonstradas no texto em tela, aumenta à proporção que o autor participa das inovações científicas e tecnológicas por meio do uso adequado da língua escrita, que devem ser recorrentes do desenvolvimento das capacidades de expressão.

O baixo conhecimento linguístico e quase total desconhecimento da forma de apresentação do texto cientifico pode ser um dos responsáveis pelo equívoco cometido de que comunidade cientifica é segundo Zamel (2003) monolítica e imutável e suas entidades facilmente identificáveis por meio de uma construção de comportamentos e ações padronizados.

4. A produção cientifica na universidade: caminhos necessários

Nesse contexto, os procedimentos técnicos que dão suporte a pesquisa podem se constituir em caminhos possíveis e necessários para o desenvolvimento de uma formação intelectual rigorosa, crítica e sintonizada com o tempo presente, em especial nos cursos universitários brasileiros. Dessa maneira docentes e discentes poderão adquirir a prática da escrita e da reescrita, produzindo conhecimentos para si e para diversos grupos de domínios discursivos.

Independente do ciclo de ensino, as competências cognitivas e as habilidades instrumentais devem sempre contemplar a identificação e análise de textos (primários e secundários), por meio de leituras e reflexões consistentes que possam gerar discussões, contribuindo para a apreensão do impacto do saber construído na imaginação do aluno, possibilitando que ele possa produzir um conhecimento voltado para a realidade social em que vive. Para tanto, se torna necessário que o professor desenvolva métodos e técnicas de análise crítica de fontes para se tornar uma evidência e não apenas conceitos vagos feitos sem qualquer rigor científico. (DORSA, CASTILHO, 2011, p.3).

Uma contribuição importante vem de Kleiman (2008), ao afirmar que as estratégias de ação pela linguagem são adquiridas na e pela prática social e nela estão inseridos os saberes envolvidos na atuação docente. Para a autora, os saberes implicam:

> *habilidades para usar códigos, com técnicas de leitura e de escrita e com conhecimentos teóricos sobre textos, estilo e gêneros e, acima de tudo, com a prática social de uso da linguagem (tanto práticas orais como escritas), isto é: com estratégias e modos de acessar diversos mundos culturais, de comunicar-se com o outro, através de diversas linguagens, de mobilizar modelos sociocognitivos, interativos (por exemplo, gêneros) que permitam aos alunos alcançar suas metas, para eles se comunicarem, acessarem seus recursos culturais, brincarem, experimentarem novas situações, enfim, para aprenderem o que vale a pena aprender. (KLEIMAN, 2008, p.).*

Outro aspecto de suma importância é a contribuição de Simões (2002) ao ponderar que na produção do texto técnico científico além do indispensável domínio específico do tema, requer conhecimento da língua materna, instrumento e condição necessária para a clareza ou legibilidade do texto e seu posterior aceite e publicação.

O texto precisa ser visto como um espaço dinâmico e plural segundo Zael (2003) em que haja o engajamento dos membros na produção do conhecimento e interação social por meio de diferentes gêneros textuais que circulam na comunidade científica e segundo Ramires (2007) ao direcionamento à atividade intelectual do aluno tanto pelo estímulo da leitura, da criatividade quanto pela indução à não reprodução das convenções e discursos acadêmicos.

Outra contribuição positiva é dada por Gomes de Matos (1992) quando traz à baila a pedagogia da positividade com relação à ação docente na prática da produção textual acadêmica: ser modelo redacional, ser estimulador de leitura, compartilhar a atividade de redigir, priorizar a análise de ideias, garantir aos alunos o direito à retextualização antes da avaliação final.

Ao relacionar a capacidade de discussão e aplicação de conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso em textos sobre determinados temas com clareza, coerência e coesão, Figueiredo e Bonini (2006), afirmam que uma criação de oficina textual acadêmica do texto escrito é fundamental por propiciar uma intervenção pedagógica na identificação dos problemas relacionados à aprendizagem da prática escrita.

Um caminho importante é que o aluno precisa praticar a intertextualidade (diálogo entre textos). A intertextualidade engloba as várias modalidades pelos quais o conhecimento de outros textos permite ao interlocutor a compreensão de um determinado texto, de acordo com os estudos desenvolvidos por Beaugrande e Dressler (1981).

Para Bonini (2002), o produtor de textos (ainda essencialmente escritos) não é visto mais como um assimilador de regras, mas como alguém que precisa desenvolver uma capacidade textual fundamental para que ele seja um comunicador, o dom não é mais um elemento central, embora o texto literário seja o modelo ideal.

Esta prática foi desenvolvida por esta pesquisadora nas práticas docentes com os alunos do mestrado, inicialmente trazendo à baila as diversas conceituações sobre o tema em questão visto como "um fenômeno constitutivo da produção do sentido" de acordo com Silva (2002, p.12) que acontece entre textos expressos por diferentes linguagens, assim, a utilização da intertextualidade serviu não só conscientizar os alunos quanto à existência desse recurso como também para ser utilizado na capacidade de os alunos relacionarem os diferentes textos nas produções textuais exigidas no mestrado.

É importante enfatizar que o caminho mais significativo no Brasil tem sido por parte de algumas universidades da inclusão nos currículos ou atividades extracurriculares do ensino de leitura e estratégias de escrita do texto acadêmico. Outra contribuição importante vem não só do mercado editorial que tem avançado de forma significativa na publicação de livros e periódicos, como também das divulgações científicas em sistemas virtuais que vêm auxiliando os pesquisadores docentes e discentes na produção de conhecimento e consequentemente na elaboração do texto acadêmico.

De acordo com Russell (2000), as formas comunicativas assumidas pelos cientistas bem como o crescimento exponencial do uso das redes eletrônicas não só aperfeiçoaram como também disseminaram nas últimas décadas as tecnologias de informação abrindo assim novas possibilidades de divulgação e informação sobre pesquisas cientificas.

Considerações finais

Fomentar, portanto, práticas de leitura e produção que possam objetivar meios de superação das dificuldades enfrentadas pelos discentes, deve ser o papel docente já que o discurso que se estende nos meios acadêmicos é que um número razoável de alunos, independentes de serem de graduação ou pós-graduação, encontram sérios problemas com sua produção textual, nos gêneros existentes no ambiente acadêmico.

Assim, o corpo docente da universidade deve estar devidamente preparado para responder aos desafios contemporâneos, especialmente às questões em sala de aula, desenvolvendo uma prática didático-pedagógica que respondesse aos anseios dos alunos.

É importante evidenciar que a ausência de clareza por parte dos docentes relacionados à produção textual tanto em seus aspectos formais quanto textuais, estilo, organização, métodos e pesquisa é um dos problemas que atingem parte dos alunos na universidade.

Deduz-se assim, que não basta apenas o aluno escrever, é preciso saber que a eficiência, a clareza, a concisão textual, a correção gramatical são elementos imprescindíveis para a transmissão do conhecimento produzido assim como a atenção devida aos aspectos formais e textuais é fundamental para a consecução dos objetivos.

Referencias

BARROS, Juliene da Siva. *Margens do texto científico.* Disponível em: <http://www.uag.ufrpe.br/docs/Juliene_III.pdf. Acesso em 31 de maio de 2010.

BAKHTIN, Mikhail. (1981) *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

BARZOTTO, V. H. (2005) U*m projeto de formação de leitores nas páginas de revistas periódicas*. **Revista da ANPOLL**, Campinas-SP, v. 18, p. 217-239.

BONINI, A. .(2002) *Metodologias do ensino de produção textual:* A perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1.

DORSA A, CASTILHO, M, A. (2011) *O texto acadêmico e suas convergências: o papel do professor nasua prática docente.* **I Simposio Internacional de Ensino de Lingua Portuguesa.** Anais do SIELP. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU.

FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto (org.); TARGINO, Maria das Graças (org.*).* (2008) *Mais sobre revistas científicas:* em foco a gestão. São Paulo: SENAC; São Paulo: Cengage Learning, 221p.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; BONINI, Adair. (2006) P*ráticas discursivas e ensino do texto acadêmico:* concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Revista Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez.

FREIRE Paulo. *Pedagogia da Autonomia* – saberes necessários à prática docente.(1996) 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

GARRIDO, Selma Pimenta. (1999) *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez.

GUIMARÃES, E. (2001) *Expressão modalizadora no discurso de divulgação científica.* Educação e Linguagem • ano 4 • nº 5, 65-77, jan/dez.

GOMES, Annatália Meneses de Amorim; SILVEIRA, Regina Lúcia Barros Leal da. (2009) *Discurso didático:* do tradicional ao contemporâneo. **Revista Iberoamericana de Educación,** n.53.

HJELMSLEV, Louis.(1975) *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. Tradução de J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva.

IMBERNÓN , F. *Formação continuada de professores*.(2010) Porto Alegre: Artmed.

Kleiman Angela B.(2008) (*Os estudos de letramento e a formação do professor de língua Materna*. Linguagem em (Dis)curso, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez.

_____. (2007) *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.* **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez.

KOCH, Ingedore Grunfeld V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (1997) *Texto e coerência*. 5ed. São Paulo: Cortez.

_____(1998) *A produção textual do sentido*. *In*: VALENTE, André (org). *Língua, lingüística e literatura*. Rio de Janeiro: Ed UERJ.

KUHN, Thomas. (1979) *A Estrutura das Revoluções Científica.* São Paulo: Perspectiva.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade.(2010) *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas.

LE COADIC, Yves-François. (1996) *A ciência da informação.* Tradução Maria Yêda F.S. de Filgueiras Gomes. Brasília: Briquet de Lemos.

LOPES Marili Isense.(2005) *A internet e a busca da informação em comunidades científicas: um estudo focado nos pesquisadores da UFSC.* Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina - SC, 2005.

MARINHO Marildes. (2010) *A escrita nas práticas de letramento acadêmico.* RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386.

MAINGUENEAU, D. (1997) *Novas tendências em análise do discurso*. (trad. de Freda Indursky). Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª ed.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela.(2010) *Produção textual na universidade.* São Paulo: Parábola Editorial.

RAMIRES Vicentina. (2007) *Gêneros textuais e relações de poder na comunidade acadêmica***. Revista Veredas on line. Atemática.** p. 66-79 – PPG Lingüística/UFJF – Juiz de Fora.

RUSSELL, Jane. (2001) *La comunicación científica a comienzos del siglo XXI.* Revista Internacional de Ciencias Sociales. n. 168, jun. Disponível em: <http://www.oei.es/salactsi/rusell.pdf >. Acesso em: 17.05.2011.

SACRISTÁN, J GIMENO. (1999) *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

SANCTIS, RICARDO JOSÉ ORSI DE. *A prática docente e o ensino da produção textual: refletindo e relatando um momento pedagógico no ensino superior tecnológico.*

Disponível em <http://www.revistasapere.inf.br/download/segunda/DE-SANCTIS.pdf. Acesso em 10 de junho de 2011.

SIMÕES, D.M.P.A. (2002) *A produção de textos acadêmicos*. In: _____, Henriques,C.C (orgs) A redação de trabalhos acadêmicos:teoria e prática. RJ. Ed da UERJ.

SILVA, Maurício da. (2002) *Repensando a leitura na escola*: um mosaico. Niterói: EdUFF.

SOARES, Maria do Carmo Silva. (1995) *Redação de trabalhos científicos.* São Paulo: Cabral.

TARDIF, Maurice. (2002) *Saberes docentes na formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

VIECILI, Maria Cristina.(2010) *A pesquisa como um instrumento fundamental na prática docente-discente.* **Revista Científica da Faculdade de Balsas** – Ano I, número 1.

ZAMEL, Vivian. (1993) *Questioning Academic Discourse.* College ESL,v. 2, n. 1, July.

6.35.

Título:

Identidades profissionais de formadores de professores – o papel da formação

Autor/a (es/as):

Dotta, Leanete Teresinha Thomas [Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP]

Resumo:

Este artigo tem como escopo a discussão sobre o papel da formação nos processos de constituição identitária de formadores de professores. Trata-se de uma discussão inserida no campo da formação de professores, cujos argumentos se originaram no recorte de um estudo maior realizado no âmbito do doutoramento – "Percursos Identitários de Formadores de Professores: o papel do contexto institucional, das áreas do conhecimento e das disciplinas". O estudo original objetivou conhecer e analisar as identidades profissionais docentes de formadores de professores em cursos de Licenciatura, no contexto da educação superior brasileira, construídas a partir da organização acadêmica e administrativa das instituições, das disciplinas, e da área de conhecimento em que atuam os sujeitos. Realizaram-se entrevistas com vinte professores formadores, que foram transcritas e analisadas com auxílio do *software* Nvivo8. Os dados originaram categorias e subcategorias, dentre as quais, para efeito das reflexões deste artigo, foram selecionadas as categorias: *Trajetória de aluno na Educação Superior; Trajetória de aluno na pós-graduação* e *Constituição Profissional*, nesta última, as subcategorias: *Mecanismos formais de formação; Espaços-tempos de formação para a docência na educação superior*. O referencial teórico-metodológico que fundamentou as discussões no campo das identidades profissionais foi o de Dubar(1997, 1998, 2006) e Lopes(2001, 2004, 2006). No campo da docência no Ensino Superior recorreu-se a Tardif(2002), Zabalza(2004) e Cunha(2001, 2007, 2010). A análise dos dados permitiu algumas considerações: as identidades atribuídas/propostas pelos cursos de formação inicial(Licenciaturas) frequentados pelos sujeitos da investigação, assumidas/incorporadas por

eles mostram-se, predominantemente, voltadas para o domínio dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento dos cursos, secundarizando os conteúdos pedagógicos necessários a essa formação e com poucas experiências ligadas à pesquisa; os programas de pós-graduação frequentados pelos sujeitos – sistemas de ação portadores de propostas identitárias voltadas à pesquisa – aparentemente não foram suficientemente fortes para promover uma ruptura com as *identidades reais* constituídas com base nas identidades herdadas das gerações precedentes(professores encontrados na trajetória de aluno), na formação inicial com ênfase nos conteúdos e pouco envolvimento com a pesquisa, uma vez que poucos são os indícios de que a pesquisa esteja presente na prática desses docentes; a indicação da prática como espaço central de formação para a docência, o que, mais uma vez, confirma o que já foi exaustivamente indicado em outras pesquisas. Diante de tais constatações é preciso colocar em relevo que as condições institucionais e as relações que se dão no seu interior entre os diferentes atores formam e conformam a aprendizagem da docência. Implica, ainda, importante papel, nessa *aprendizagem da docência na prática*, a experiência de formação anterior, quer acadêmica em termos de conteúdos, quer como alunos. Assim, esse "aprender a ser professor na prática" pelos formadores investigados não está isento de todas as experiências anteriores como professores e como alunos, bem como não está isento também das dinâmicas e implicações institucionais.

Palavras-chave:

Identidades profissionais; Formadores de professores; Formação.

1 Introdução

Este artigo objetiva discutir o papel da formação nos processos de constituição identitária de formadores de professores. Trata-se de uma discussão inserida no campo da formação de professores, cujos argumentos se originaram em um estudo maior realizado no âmbito do doutoramento, cujo resultado foi a tese intitulada: "Percursos Identitários de Formadores de Professores: o papel do contexto institucional, das áreas do conhecimento e das disciplinas". O estudo original objetivou conhecer e analisar as identidades profissionais docentes de formadores de professores em cursos de Licenciatura, no contexto da educação superior brasileira, construídas a partir dos seguintes intervenientes: organização acadêmica e administrativa das instituições, as disciplinas e a área de conhecimento em que atuam os sujeitos.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com vinte professores formadores, que foram gravadas, transcritas e analisadas com auxílio do *software* Nvivo8. Os dados foram inseridos em um conjunto de categorias e subcategorias, dentre as quais, para efeito das reflexões deste artigo, foram

selecionadas as categorias: *Trajetória de aluno na Educação Superior; Trajetória de aluno na pós-graduação* e *Constituição Profissional*, nesta última, as subcategorias: *Mecanismos formais de formação; Espaços-tempos de formação para a docência na educação superior*. Para efeitos das discussões aqui pretendidas foi considerado apenas o interveniente *organização administrativa e acadêmica das instituições.*

O texto está organizado de forma a apresentar inicialmente os aspectos conceituais que fundamentam a discussão dos dados, em especial no que se refere aos contributos teóricos de autores no que se refere à docência na educação superior e o aporte teórico das identidades profissionais. O subtítulo seguinte anuncia o percurso metodológico que foi seguido. Finalizando e se constituindo no ponto alto do texto são apresentados os dados originários da discussão e suas concomitantes análises, bem como algumas considerações finais.

2 Marco Teórico

2.1 Exigências Legais para a Docência na Educação Superior em contexto brasileiro

A atual legislação educacional é restrita no que se refere a indicações diretas quanto às exigências para a docência na educação superior. Apenas nos artigos 61, 65 e 66 da Lei Federal n. 9394/96 – atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – é que se encontram tais referências:

> *Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:*
>
> *I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;*
>
> *II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.*
>
> *Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.*
>
> *Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.*
>
> *Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).*

No artigo 52, incisos II e III da referida lei, encontra-se referência indireta às exigências quanto à formação docente, segundo a qual as universidades – "[...] instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano" – caracterizam-se, entre outros aspectos, por ter "[...] um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado" e "[...] um terço do corpo docente em regi me de tempo integral" (BRASIL, 1996).

De acordo com a lei, o docente universitário deverá ter sua preparação para a docência na educação superior feita prioritariamente em programas de pós-graduação, mestrado e doutorado. Tradicionalmente, os programas de pós-graduação voltam-se para a formação de pesquisadores em seus campos específicos. No que se refere à pós-graduação *lato sensu*, com a Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), passou-se a exigir a oferta de uma disciplina sobre Metodologia de Ensino Superior (BRASIL, 1999).

A formação docente para a educação superior fica, prioritariamente, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. O governo (MEC/SESU/CAPES/INEP) estipula os parâmetros de qualidade institucional, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de preparação de seus docentes, orientadas por tais parâmetros (VEIGA, 2006).

2.2 A Docência na Educação Superior e suas relações com a formação

Um dos condicionantes mais fortes da docência, na educação superior, é a instituição em que o professor exerce suas atividades. A missão da instituição e as funções priorizadas determinam o tipo de atividade a ser exercida. Em uma instituição, privada ou pública, com administração federal, estadual ou municipal, é a organização acadêmica que definirá o pensar e o exercício da docência de formas diferentes.

Segundo Zabalza (2004), como atividade especializada, a docência, em qualquer grau de ensino, compreende conhecimentos específicos, ou seja, requer preparação específica para o seu exercício. Ensinar é uma tarefa tomada pela complexidade, uma vez que exige conhecimentos aprofundados sobre os conteúdos específicos e sobre como os alunos aprendem, entre outros conhecimentos.

Tardif (2002) introduziu o termo "saberes docentes" para caracterizar pensamentos, ideias, juízos, discursos e argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade. Para o autor, a racionalidade é constituída quando há consciência por parte do sujeito em relação ao ato exercido,

ou seja, a consciência se manifesta quando o sujeito é capaz de justificar suas ações por meio de razões, procedimentos ou discursos.

Considerando a complexidade da docência, Cunha (2007) põe em destaque a exigência de condições de justificação das ações desenvolvidas, com base em conhecimentos fundamentados e em argumentos teoricamente sustentados. Assim, o exercício da docência exige uma formação específica que identifique a condição amadora da profissão, que tende a manter os processos culturalmente instalados sendo reproduzidos cotidianamente.

Cunha(2010a) diferencia, em termos de formação, espaços – que podem ser mapeados com facilidade; lugares – que são explicitados pelos interlocutores quando dão significado às experiências de formação vividas em determinados espaços; e, territórios – percebidos por indicadores de legitimação e pelo tempo de ocupação.

Além disso, a construção dos conhecimentos pedagógicos dos docentes da educação superior dá-se na prática em sala de aula, na medida em que, neste espaço, o professor identifica, organiza e utiliza os recursos de que lança mão.

O ensino na educação superior, normalmente, é entendido como decorrência das demais atividades: no caso dos docentes que atuam no mercado de trabalho, como decorrência da atuação na sua profissão; no caso dos docentes que atuam nos demais níveis de ensino, como decorrência da docência nesses outros níveis; e, no caso dos docentes que se dedicam exclusivamente ao trabalho na educação superior, como decorrência da sua relação com a pesquisa. Assim, a docência assume uma *forma naturalizada de exercício* e a intervenção nesse processo de naturalização profissional exige reflexão baseada na desconstrução da experiência. As práticas só são alteradas mediante reflexão dos sujeitos sobre si mesmos e sobre sua formação, principal sentido da formação de professores, quer inicial, quer continuada.

Um dos dilemas que se coloca à formação dos professores da educação superior tem, em um dos seus polos, a busca pessoal pela formação e, no polo contrário, as necessidades institucionais. Se, por um lado, uma fundamentação da formação, apenas em motivações intrínsecas, pode levar ao descomprometimento das instituições, por outro lado, apenas fundamentar a formação no reconhecimento externo pode levar a vícios, tais como a transformação das ações formativas em expedições de certificados para avaliações dos docentes (ZABALZA,2004).

2.3 Identidades Profissionais

O referencial teórico no campo das identidades que fundamenta a discussão aqui apresentada é o postulado por Claude Dubar, que entende as identidades como um resultado "simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições" (DUBAR, 1997, p. 105).

Para o mesmo autor a identidade social resulta da articulação de duas transações: uma interna ao indivíduo, e outra, externa, estabelecida entre o indivíduo e as instituições com as quais interage. Essa divisão intrínseca – *identidade para si* e *identidade para o outro* – é simultaneamente inseparável e, ao mesmo tempo, problemática. Inseparável pela correlatividade da identidade para si à do Outro e de seu reconhecimento, ou seja, *eu só sei quem eu sou através do olhar do outro.* E problemática porque pode-se apenas confiar na comunicação entre os indivíduos para saber sobre a identidade que um atribui ao outro e assim forjar sua identidade.

A constituição identitária resulta de dois processos heterogêneos: o primeiro refere-se à *atribuição* da identidade pelas instituições e pelos agentes que se relacionam diretamente com o indivíduo e não pode ser analisada fora dos sistemas de ação nos quais o indivíduo está implicado, resultando de relações de força entre todos os atores implicados e da legitimidade das categorias utilizadas. É o que Goffman (*apud* DUBAR, 1997) denomina de *identidades sociais virtuais.*

O segundo processo diz respeito à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos e não pode, por sua vez, ser analisado fora das trajetórias sociais pelas quais os indivíduos constroem *identidades para si*, chamadas por Goffman (*apud* DUBAR, 1997) de *identidades reais* – que utilizam categorias que devem ser legítimas para o próprio indivíduo e para o grupo a partir do qual define a sua *identidade-para-si*.

Os dois processos não coincidem, necessariamente. A redução do desvio entre as duas identidades é promovida por *estratégias identitárias*, que podem assumir duas formas: a forma de transações externas ao indivíduo e os outros significativos, visando acomodar a identidade para si à identidade para os outros – transação chamada *objetiva*; e a forma de transações internas ao indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma parte das suas identificações anteriores (que são as identidades herdadas) e a vontade de construir, para si, novas identidades no futuro (identidades visadas), em busca da assimilação da identidade-para-outro à identidade-para-si – essa transação denominada *subjetiva*. A articulação entre a transação objetiva e a transação subjetiva é a chave do processo de construção das identidades sociais.

3 Percurso Metodológico

Como já referido anteriormente, as discussões presentes neste artigo são um recorte de um estudo maior que visou conhecer a analisar as identidades profissionais de formadores de professores em cursos de Licenciaturas em contexto brasileiro.

O estudo do qual foram retirados dados para as análises presentes neste artigo insere-se em uma perspectiva sociológica, considerando as categorias de análise propostas por Claude Dubar (1997) para estudos empíricos no campo das identidades profissionais.

A construção do instrumento de coleta de dados – entrevistas semiestruturadas – foi sustentada pelas questões centrais, pelos objetivos e hipótese do estudo, assim como pelo referencial teórico que fundamenta a investigação. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. Os dados foram tratados sob o referencial da análise de conteúdo segundo Bardin(2002).

O tratamento inicial das entrevistas foi realizado com o auxílio de um *software* adequado à análise qualitativa de dados – o QSR Nvivo –, momento importante de uma inicial interpretação e análise dos dados, permeado por novas revisões das transcrições.

O *software* utilizado, por um lado, serviu de suporte à organização e categorização das entrevistas, possibilitando um trabalho interativo de exploração das informações contidas em articulação com os referenciais teóricos utilizados no estudo. Por outro lado, possibilitou também a realização do cruzamento das várias categorias, articulando, paralela e simultaneamente, análises horizontais – de todas as entrevistas, por categorias, por conjuntos – e análises verticais, ou seja, de cada entrevista, entendida na sua singularidade.

Os dados originaram categorias e subcategorias, dentre as quais, para efeito das reflexões deste artigo, foram selecionadas as categorias: *Trajetória de aluno na Educação Superior; Trajetória de aluno na pós-graduação* e *Constituição Profissional,* nesta última, as subcategorias: *Mecanismos formais de formação; Espaços-tempos de formação para a docência na educação superior*.

No estudo foi prevista a realização de vinte e quatro entrevistas – dois professores por curso de cada instituição(uma Universidade Pública, uma Universidade Privada e duas Faculdades Privadas) – um de disciplina específica e um de disciplina pedagógica; contudo, considerando que alguns professores atuam tanto em disciplinas específicas quanto pedagógicas, e mesmo em mais de um curso, as entrevistas, ao final, reduziram-se a vinte. Assim, os dados que promoveram a análise aqui proposta resultaram de entrevistas realizadas com vinte professores formadores de cursos de Licenciaturas em Pedagogia, História, Matemática e Educação Física. Destes professores, sete

trabalham com disciplinas pedagógicas, nove em disciplinas específicas e quatro professores em ambos os tipos de disciplinas.

Para efeito das discussões deste artigo os dados serão analisados tendo como base o tipo de instituição em que os professores formadores atuam, sem considerar os cursos e as disciplinas em que atuam.

4 Apresentação e Discussão dos Dados

4.1 Perfil dos Sujeitos

Os dados possibilitaram a construção de um perfil global dos professores formadores participantes da pesquisa: os sujeitos dividem-se, quase que igualmente, entre homens e mulheres, com idades majoritariamente entre 36 e 45 anos, contudo, há uma predominância de professoras formadoras nos dois tipos de instituições particulares, já na universidade pública, inversamente, existe uma predominância de professores formadores.

Em termos de formação, a maioria estudou em escola pública durante a educação básica e os cursos de graduação foram realizados, por metade dos professores, em instituições públicas e pela outra metade, em instituições particulares. Com relação à titulação, dos vinte professores, três possuem especialização[39], realizados em instituições particulares. Estes três professores atuam nas faculdades particulares. Dezessete possuem mestrado – todos atuantes na universidade particular e na universidade pública. Dos dezessete mestrados, apenas quatro foram realizados em programas de pós-graduação em instituições particulares (um professor das faculdades particulares, dois professores da universidade particular e um da universidade pública). Do total, cinco professores possuem doutorado, todos realizados em programas de pós-graduação públicos. Os professores com doutorado distribuem-se da seguinte forma: um, em uma faculdade particular, dois, na universidade particular, e dois, na universidade pública.

4.2 Trajetória de Aluno na Educação Superior

Com relação aos cursos de formação inicial frequentados pelos professores formadores há uma predominância da formação em cursos de licenciatura. Apenas um formador teve sua formação inicial em um curso de bacharelado.

[39] A Pós-graduação, no sistema de ensino brasileiro, está dividida em *lato sensu* e *stricto sensu*. Assim, quando nos referimos à especialização, estamos tratando de cursos de pós-graduação *lato sensu.*

No que se refere ao envolvimento com os estudos, o maior número de referencias positivas está entre os formadores da universidade particular e da universidade pública, dizendo respeito, basicamente, a dois aspectos: um, em menor grau, voltado às questões curriculares dos cursos; e o outro, mais intenso, relacionado às vivências no meio universitário, nomeadamente o envolvimento nas atividades extracurriculares, o envolvimento político, a participação em grupos de estudo e/ou pesquisa, assim como as relações interpessoais. Os professores da universidade particular apontam, como dificuldades, as questões de ordem curricular e de ordem pessoal, principalmente, no que se refere à conciliação do estudo com o trabalho. Na universidade pública, as dificuldades apontadas foram de ordem curricular.

É importante, no contexto dos relatos positivos e das dificuldades, pensar sobre ambos no contexto institucional específico onde se deram. Todos os professores da universidade pública, com exceção de um caso, fizeram a sua graduação em instituições públicas, e, dos professores da universidade particular, metade cursou a graduação em instituições públicas e metade em instituições particulares.

Quando indagados sobre as aprendizagens mais importantes da formação inicial, apenas dois professores referem-se a elementos relacionados à docência; os demais, referem-se, basicamente, a questões relativas à aprendizagem do conteúdo e às relações interpessoais no interior dos cursos.

No que se refere aos seus professores na formação inicial há uma sobreposição dos aspectos positivos em relação aos negativos. Os professores das faculdades particulares ressaltam como aspectos positivos tanto as competências em termos de domínio dos conteúdos, quanto as competências didáticas. Por sua vez, os professores da universidade particular destacam positivamente os professores que se relacionavam bem com os alunos. Os professores da universidade pública indicam como aspectos positivos as questões predominantemente ligadas ao domínio dos conteúdos. Quanto aos aspectos negativos associados aos professores, independentemente do tipo de instituição, são apontadas questões referentes ao relacionamento dos professores com os alunos.

A formação inicial e os contextos de trabalho são alguns dos sistemas de ação que transportam propostas de identidades virtuais que entrarão em contato com as trajetórias dos indivíduos portadores de identidades reais. A relação estabelecida entre os saberes profissionais propostos e a socialização primária vai determinar a eficácia da socialização secundária. Isso é, especialmente, evidente no caso da profissão docente, por se tratar de uma profissão a que todos foram intensamente submetidos ao longo da trajetória escolar e, em relação à qual todos possuem saberes de base (pré-profissionais) – o que torna fundamental o papel da formação profissional como

questionadora das informações e referências sobre a profissão docente decorrentes dessa socialização primária.

A identidade profissional, resultante da articulação entre a socialização primária e a secundária é uma identidade psicossocial nova e uma autoprojeção para o futuro. A formação inicial corresponde a um primeiro momento da socialização profissional, que resulta na aquisição de uma nova perspectiva sobre o mundo e sobre a adoção de estratégias sociais.

Como processo de construção, a identidade profissional possui uma gênese e um desenvolvimento. A identidade profissional de base decorre tanto da trajetória psicossocial de quem entra em formação e vive essa formação (transação subjetiva), da qualidade da transação objetiva (em si e na relação estabelecida com a transação subjetiva), quanto do tempo em que ocorre a formação. As categorias de apreciação e identificação de uma e outra transação decorrem da época em que a formação se realiza. Por esse motivo, a identidade profissional de base é incluída na transação biográfica, configurando-se num problema de geração. (DUBAR *apud* LOPES, 2007, p. 15).

Em relação às aprendizagens consideradas pelos entrevistados como mais valiosas em sua formação na educação superior, os dados revelam que os conteúdos se destacam – o que parece confirmar a afirmação de que os saberes profissionais de base da docência são constituídos, especialmente, pelos conteúdos específicos dos cursos de licenciatura.

A expressão "saberes profissionais de base" aqui utilizada, emprestada de Shulman (2005), está diretamente ligada aos objetivos dos cursos de licenciatura, ou seja, à formação de professores para a educação básica. Segundo a perspectiva teórica aqui adotada, os saberes profissionais de base para a docência na educação básica não podem ser desconsiderados, especialmente quando se pensa que não existe clareza, nos depoimentos dos entrevistados, sobre quais são os espaços de formação para a docência na educação superior.

4.3 Trajetória de Aluno na Pós-Graduação

No que se refere à trajetória dos sujeitos nos cursos de pós-graduação os dados destacam a relação com a pesquisa. A pós-graduação é apontada como um momento de aprofundamento teórico, envolvimento com a produção científica, participação em eventos e trabalho em grupos de estudos. Apenas um professor, atuante nas faculdades particulares, fez menção à pós-graduação como promotora de contributos para a docência, sendo que, nesse caso, ele se refere a um curso de especialização e não a um curso de mestrado. As dificuldades dizem respeito, predominantemente, às questões relacionadas à conciliação do estudo com o trabalho e às dificuldades pessoais de

aprendizagem que tiveram que ser superadas. Quanto às aprendizagens mais significativas da pós-graduação, a referência à pesquisa se destaca.

Fica evidente o predominante investimento, nos cursos de mestrado e doutorado, na pesquisa e na produção científica. A preparação para a docência na educação superior, para a qual a legislação coloca como lugar privilegiado os cursos de mestrado e doutorado, não emerge dos dados.

Quando os entrevistados foram convidados a falar dos professores que tiveram nos cursos em nível de pós-graduação, genericamente, os apontaram como bons, excelentes, competentes. Não existe uma especificidade em suas referências quanto aos professores da pós-graduação. Contudo, destacam-se as referências aos professores orientadores das dissertações e teses, estes sim, apontados como personagens de grande importância, principalmente com suas capacidades de apoio, acolhimento, compreensão, incentivo.

O ingresso no mercado de trabalho, no caso específico deste estudo, no campo da docência na educação superior, é um momento essencial na construção da identidade autônoma. Conforme ressalta Dubar (1997), do resultado do confronto entre os saberes profissionais de base e a atuação profissional dependem as modalidades de construção de uma identidade profissional de base, que constitui uma identidade no trabalho e uma projeção de si no futuro.

Mesmo quando existe um reconhecimento da primeira identidade profissional para si, não quer dizer que seja definitiva, pois é regularmente confrontada com as exigências que se colocam cotidianamente ao trabalho. De um lado, a busca por uma continuidade nos processos de formação, por meio dos cursos de pós-graduação, pode ser uma forma de diminuir a instabilidade na constituição da identidade profissional. Por outro lado, a busca pelos cursos de pós-graduação pode ser uma simples busca no sentido de conformar as identidades reais às identidades virtuais, ou seja, ter um currículo coerente com o que se espera de um professor da educação superior e não, necessariamente, estar vinculado à preocupação com a docência propriamente dita.

4.4 Constituição Profissional

4.4.1 Mecanismos formais de formação

De forma geral, destacam-se as atividades ligadas à participação em eventos científicos e à produção de artigos para publicação. São treze os professores que indicam a participação nesse tipo de atividade e, dentre estes, a maioria é constituída por professores da universidade pública. Curso e eventos científicos promovidos pelo Estado são os espaços de busca de formação continuada por três professores que também atuam na rede pública da educação básica. Os grupos de estudo e

mesmo leituras e estudos individuais são citados por cinco dos professores das instituições particulares como fonte de aperfeiçoamento.

No que se refere às motivações envolvidas na participação das atividades citadas pelos sujeitos, estão as de ordem institucional e as de ordem pessoal, que não são, necessariamente, desvinculadas, uma vez que, mesmo sendo uma exigência institucional, a participação em tais atividades também pode envolver motivações pessoais.

Entre as atividades que resultam de exigências institucionais, no caso dos sujeitos que atuam nas instituições particulares, é possível perceber que essas exigências não partem das instituições/contextos de trabalho, mas sim de outras origens – os programas de pós-graduação onde os sujeitos estão cursando mestrado ou doutorado e o Estado, responsável pela gestão da educação básica, onde alguns dos sujeitos também atuam. No caso da universidade pública, embora os professores reconheçam as atividades de formação como exigências da instituição e da própria condição de trabalhar em uma universidade, a maioria aponta para a motivação pessoal, principalmente em relação às produções científicas.

Quando os formadores foram convidados a falar sobre os contributos das referidas atividades para a sua prática docente na educação superior, as respostas, em sua maioria, são vagas, ou seja, os professores dizem "*algumas coisas ajudam", "é possível aprender algo que seja útil", "revertem positivamente"*. Apenas dois professores das faculdades particulares e um da universidade particular reconhecem tais espaços como *lugares* que possibilitam a "*reflexão sobre a prática*"(S6), como "*espaços de estudo e aprofundamento*"(S7), como "*resultantes em respaldo para a prática*"(S8). Dois professores – uma professora da universidade particular e um professor da universidade pública – afirmam que "*não existe uma contribuição significativa de tais atividades*". Dois professores – um de uma das faculdades particulares e um da universidade pública – apontam a participação de eventos e produção científica, acima de tudo, como forma de *"tornar o lattes competitivo"*(S19)

De forma geral, pode-se perceber um fraco reconhecimento dos espaços buscados pelos professores, quer por motivações pessoais, quer por motivações institucionais, como *lugares* de aperfeiçoamento profissional.

4.4.2 Espaços-tempos de formação

Da pergunta "*Onde você se formou professor da educação superior?*" emergiram os dados que serão agora discutidos. Para facilitar a discussão, os dados foram organizados em três dimensões:

"*Espaços acadêmicos*", envolve os dados que correspondem às trajetórias formativas ocorridas em ambientes acadêmicos e "*Espaços de atuação como professor*" – reúne os dados referentes à formação por meio da atuação como docentes.

Como *espaços acadêmicos,* foram citados, pela maioria dos professores, seus cursos de formação inicial, as especializações, os mestrados e os doutorados. Tais espaços são apontados como lugares de "formação teórica" nas suas áreas específicas de conhecimento. Dois professores das faculdades particulares e um da universidade particular apontaram a presença, na sua formação, da disciplina "Estágio de Docência" nos programas de mestrado. Um professor da universidade particular fez um curso de especialização, especificamente, em "Docência no ensino superior". Um professor da universidade pública não reconhece os programas de mestrado e doutorado como responsáveis pela sua formação para a docência, mas sim sua experiência no ensino médio vivida em um seminário católico. Também um professor das faculdades particulares atribui a aprendizagem da docência ao curso de magistério no ensino médio.

Dos vinte professores, cinco ressaltaram a importância do papel das práticas pedagógicas dos seus professores da graduação e dos programas de pós-graduação para a sua formação docente. A esse respeito, Marcelo (2009) afirma que a identidade profissional docente vai se configurando, em grande parte, de forma pouco reflexiva, por meio de aprendizagens informais, pelo acolhimento de modelos docentes com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais. Esses aspectos também são coincidentes com as características que os sujeitos apontam em seus professores de graduação e pós-graduação.

Na dimensão "*Atuação como professor*", a prática docente surge como lugar de formação privilegiado em todos os casos. Se a maioria, porém, aponta a própria prática docente na educação superior, a prática docente, em outros níveis de ensino, também é apontada como lugar de formação, isso no caso dos professores que atuaram/atuam em outros níveis. Três professores, um em cada tipo de instituição, destacam o papel do diálogo com colegas professores como fator que auxilia na formação para a docência. Nesse sentido, Behrens (2003) destaca a importância dos espaços coletivos como fontes de produção de saberes e valores. Para a autora, programas de formação que propiciem o diálogo e a participação coletiva conduzem à saída do isolamento, impulsionando a discussão com os colegas e pares sobre as práticas.

Estudos, leituras e consultas a pesquisas também são indicados como mecanismos de formação. Contudo, existe, sem dúvida, uma predominância dos relatos que apontam a prática docente como lugar de centralidade: (...) *ser professor é ser professor a partir da prática, eu pelo menos tenho percebido que eu tenho aprendido com os meus próprios erros* (S2); *Pelo próprio fazer, a*

experiência do dia a dia com certeza (S6); (...) *a prática foi o espaço mais forte de formação* (S10); (...) *O que me ensinou a ser professora do ensino superior foi atuando mesmo no ensino superior"*(S11); (...) *me formei professora aprendendo na sala de aula* (S13); (...) *não é no curso de graduação, mestrado e doutorado que você se torna professor, o professor vai se construindo na sua prática* (S19).

Marcelo (2009) aponta alguns dos fatores que fazem parte do processo constitutivo das identidades profissionais docentes, dentre eles, destaca-se o que o autor intitula de *Aprende-se ensinar ensinado: o valor do conhecimento prático*. Dialogando com Zeichner, Dewey e Shön para refletir sobre o papel da prática na constituição dos saberes docentes e em Cochran-Smith e Lytle, o autor busca uma construção que pode ajudar a pensar sobre as narrativas dos professores formadores, alvos da pesquisa aqui relatada. A partir da reflexão sobre a relação entre conhecimentos e práticas, os autores citados estabelecem três tipos distintos de conhecimento: o *conhecimento para a prática*; o *conhecimento da prática* e o *conhecimento na prática*. É com este último tipo de conhecimento que se identificam os sujeitos desta investigação. Trata-se de um conhecimento que estaria implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na pesquisa prática e na narrativa dessa prática. Essa perspectiva faz supor que o ensino seja uma atividade incerta e espontânea, contextualizada e construída em resposta às particularidades do cotidiano escolar e da sala de aula.

Pelas respostas dos professores, é possível perceber que os mesmos reconhecem a existência de uma formação específica necessária à docência, formação esta que nem todos acreditam ter tido. Por outro lado, poucos professores indicam dificuldades no seu trabalho docente, decorrentes da ausência da referida formação. Para esses professores formadores, a prática é, por excelência, *lugar* para a formação, assim como os esforços pessoais, expressos por meio de frases como *"*(...) *aprender... só com muito estudo"*(S20). O que transparece pelo exame dos dados é que, de fato, existe uma aceitação e naturalização da ausência de espaços de formação para a docência, assim como existe certo desconhecimento ou, até mesmo, aceitação da complexidade dos saberes necessários à docência na educação superior, uma vez que, para a maioria dos professores, é, na prática cotidiana, que isso se resolve. Como resultado dessa situação, os docentes, "certamente, desenvolvem saberes e realizam práticas com êxito, as quais atendem muitas das expectativas de seus alunos. Mas dificilmente teorizam sobre o que fazem e, portanto, se afastam da condição necessária à profissionalização da docência" (CUNHA, 2010a, p.51).

5 Considerações Finais

A capacidade de abstração progressiva dos papéis e atitudes dos outros particulares para os papéis e atitudes em geral – consciência do *outro generalizado* – marca o término da socialização primária. O indivíduo constitui-se como membro efetivo da sociedade, interioriza subjetivamente uma personalidade e um mundo, mas essa interiorização não se dá de forma definitiva, uma vez que a socialização nunca é total e acabada. A aquisição de conhecimentos relativos a funções específicas, direta ou indiretamente, ligadas à divisão social do trabalho caracteriza a socialização secundária (BERGER E LUCKMANN, 1996). Trata-se da aquisição dos "saberes profissionais" (DUBAR, 1997, p. 96) que constituem saberes de um novo gênero.

Os saberes profissionais adquiridos pela maioria dos sujeitos aqui investigados foram, em tese, *saberes da docência*, uma vez que fizeram cursos de licenciaturas. Contudo, considerando o núcleo da identidade desses cursos – como aqueles que promovem uma maior valorização dos saberes relacionados aos conteúdos em detrimento dos saberes didático-pedagógicos – no *agenciamento das experiências significativas* por parte dos sujeitos, destacaram-se, essencialmente, as aprendizagens dos conteúdos. Assim, as identidades atribuídas/propostas pelos cursos de licenciaturas frequentados pelos sujeitos desta investigação na sua formação inicial e assumidas/incorporadas por eles mostram-se, predominantemente, voltadas para o domínio dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento dos cursos, secundarizando os conteúdos pedagógicos necessários a essa formação e com poucas experiências ligadas à pesquisa.

A busca do aprimoramento da formação desses formadores de professores passa pelos programas e cursos de pós-graduação (*stricto* e *lato sensu*) – sistemas de ação portadores de propostas de *identidades virtuais*. Fica evidente, nas narrativas dos sujeitos investigados, a ênfase dada à pesquisa nos cursos de mestrado e doutorado dos quais participaram, sem que, entretanto, se tornassem elementos integrantes da docência. Logo, tais programas, predominantemente, são portadores de propostas identitárias voltadas à pesquisa. Aparentemente, porém, tais propostas não são suficientemente fortes para que promovam uma ruptura com as *identidades reais* constituídas com base nas identidades herdadas das gerações precedentes – professores encontrados na trajetória de aluno; na formação inicial – cursos de licenciaturas com ênfase nos conteúdos e pouco envolvimento com a pesquisa; e, nos contextos de trabalho – organização administrativa e acadêmica das instituições; uma vez que poucos são os indícios de que a pesquisa esteja presente na prática desses docentes.

Tal constatação induz a algumas reflexões: se, por um lado, é necessário reconhecer as fortes marcas da formação inicial nos cursos de graduação, das identidades herdadas das gerações

precedentes e dos contextos de trabalho na constituição das identidades dos professores formadores, por outro lado, há que se pensar sobre o papel da formação que se dá nos programas e cursos de pós-graduação. Os professores formadores que participaram desta investigação e que fizeram pós-graduação *stricto sensu* são unânimes em afirmar a aprendizagem da prática da pesquisa como ponto central dessa etapa de formação. Assim, os programas e cursos de pós-graduação têm seu papel formativo reconhecido, embora não se trate de uma formação voltada para a docência, nem mesmo para o desenvolvimento de saberes que envolvem a utilização da pesquisa como elemento constitutivo da docência. Portanto, são construídas identidades profissionais de formadores de professores, nas quais permanece ausente o reconhecimento da pesquisa como elemento importante no desenvolvimento da docência.

Independentemente do tipo de instituição e formação acadêmica que os formadores tiveram, todos indicam a prática como *locus* mais significativo da formação docente, o que, mais uma vez, confirma o que já foi exaustivamente indicado em outras pesquisas.

Com base nessa constatação, porém, há que se problematizar esse espaço de formação, segundo a reflexão feita até o momento, acerca do papel do contexto de trabalho como *um dos* elementos de constituição identitária. Assim, tomados os professores formadores como sujeitos *em aprendizagem*, e essa aprendizagem, *em situação*, voltamos às especificidades dos diferentes tipos de instituições – nos termos de Pollard (*apud* LOPES, 2001), ao *viés institucional*, ou seja, ao produto sócio-histórico resultante da negociação entre as pessoas que participam de um dado contexto escolar. Em outras palavras, as condições institucionais e as relações que se dão no seu interior entre os diferentes atores formam e conformam a aprendizagem da docência. Implica, ainda, importante papel, nessa *aprendizagem da docência na prática*, a experiência de formação anterior, quer acadêmica em termos de conteúdos, quer como alunos. Assim, esse "aprender a ser professor na prática" pelos formadores investigados não está isento de todas as experiências anteriores como professores e como alunos, bem como não está isento também das dinâmicas e implicações institucionais.

Os sujeitos, portanto, possuem, por um lado, uma identidade de formadores de professores constituída com base na sua formação inicial em cursos de licenciaturas e nos seus formadores; nas dinâmicas institucionais e suas especificidades, segundo os diferentes tipos; nos saberes profissionais, em grande parte baseados no paradigma da racionalidade técnica, adquiridos nos cursos de formação inicial e reproduzidos na prática – vista como espaço privilegiado de aprendizado da docência, e também a partir da experiência com a docência em outros níveis de ensino.

6 Referências

BARDIN, Laurence. 2002. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70

BEHRENS, *Marilda Aparecida. 2003. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno.* In.: MASSETO, Marcos. (org.). 2003. *Docência na universidade*. 6ed. São Paulo: Papirus.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. 1996. *A construção social da realidade.* 26.ed. Petrópolis: Vozes.

CUNHA, Maria Isabel. 2007. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: _____. (org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus.

_____ (2010a) A docência como ação complexa. In.: CUNHA, Maria Isabel (Org.) (2010). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira&Marin;Brasília, DF: CAPES: CNPq.

_____(2010b) Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In.: CUNHA, Maria Isabel. (Org.) (2010). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira&Marin;Brasília, DF: CAPES: CNPq.

DUBAR, Claude. 1997. *A socialização:* construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora.

LOPES, A. 2001. *Libertar o desejo, resgatar a inovação*: a construção das identidades profissionais docentes. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

_____. 2004. Estudo exploratório sobre currículo e formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Revista portuguesa de Educação*. 17(1), pp 63-95

_____. 2007. *Fazer da formação um projeto:* formação inicial e identidades profissionais docentes. Porto: Livpsic.

MARCELO, Carlos. 2009. A identidade docente: constantes e desafios. Form. Doc. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Retirado em junho 16, de 2007 de http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br

MEC. 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília. Retirado em janeiro 21 de 2007 de http://www.mec.org.br

_____. Resolução CNE/CP 3, Brasília, 03/1999. Retirado em janeiro 21 de 2007 de http://www.mec.org.br

SHULMAN, Lee. 2005. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Retirado em março 24 de 2006 de http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf

TARDIF, Maurice. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. 2ed. Petrópolis: Vozes.

VEIGA. Ilma Passos Alencastro 2006. Docência universitária na educação superior. In.: RISTOFF, Dilmo; SEVEGNANI, Palmira.(orgs.). 2006. *Docência na Educação Brasileira.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

ZABALZA, Miguel. 2004. *O ensino universitário* – seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ARTMED.

6.36.

Título:

Formação continuada e cursos de pós-graduação lato sensu: quais os motivos da busca?

Autor/a (es/as):

Duarte, Ilda Maria Baldanza Nazareth [Universidade Iguaçu; Universidade do Minho; Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro]

Figueiredo-da-Costa, Ana Valéria de [Universidade Estácio de Sá; Universidade Iguaçu; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro]

Mello, Mônica Silva Barbosa [Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro]

Resumo:

Nos dias atuais a formação continuada de profissionais do magistério tem se constituído uma necessidade e uma exigência no mundo do trabalho. Autores tais como Libâneo (2004), Nóvoa (1999), Gatti (2003) entre outros, têm trazido à baila assunto de muitos vieses, mas de concordância quando se trata da urgência da discussão do tema. A formação contínua – pessoal

e profissional - está estreitamente intrincada à formação sociocultural dos sujeitos, o que faz da universidade um local decisivo na trajetória acadêmica dos professores, licenciandos e estudantes em geral. Tomando por base essas premissas, o presente trabalho tem como objetivo analisar os motivos pelos quais profissionais graduados de diversas áreas buscam o curso de pós-graduação *lato sensu* para sua formação continuada. Partimos das seguintes questões: qual a importância que os graduados atribuem à formação continuada em seu percurso acadêmico na Universidade? Quais as estratégias mais apontadas por esses sujeitos no cotidiano de sua formação? Quais os motivos principais que os levam à procura de um curso de pós-graduação *lato* sensu? O estudo tem como metodologia a análise conteúdo tal qual a prescreve Bardin (1977), a partir dos dados coletados em questionários com perguntas aberta e fechadas, respondidos por alunos dos cursos de Arte Educação, Docência do Ensino Superior e Psicopedagogia, de uma universidade privada da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro (Brasil). Para o âmbito da formação de professores é importante conhecer as concepções e práticas de formação continuada dos alunos graduados, investigando a importância dessa participação em sua formação acadêmica. Através de uma análise sistemática dos dados coletados, também será possível estabelecer quais as ações que podem ser empreendidas, reforçadas ou, até mesmo, evitadas nesse quadro, implementando a melhor qualidade dessas estratégias de formação. Ainda, a pesquisa vai ao encontro das diretrizes de formação de professores para o Ensino Superior, que preconizam que o docente desse nível de ensino deve estar apto ao ensino, à pesquisa e à extensão, sendo dele esperado que articule os elementos dessa tríade de maneira ampla e consolidada. Assim, os motivos pelos quais os cursos de pós-graduação *lato sensu* são procurados podem estar também interrelacionados com a prática docente, o que referenda o estudo em questão.

Palavras-chave:

Formação Continuada; Docência do Ensino Superior; Pós-graduação *lato sensu*.

I – A urgência da Formação Continuada de Professores

A formação continuada toma hoje, na formação pessoal e profissional, uma dimensão central. Segundo Libâneo (2004, p. 227) "a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialista". Nesse sentido, investigar estratégias de formação no local da formação é também apreender as estratégias dessa formação, podendo-se, através das respostas, reforçar e/ ou criar outras maneiras de ampliar esse desenvolvimento.

É ainda o mesmo autor (*id.*, *ib.*) que fundamenta os conceitos de formação continuada e formação inicial:

> *o termo* formação continuada *vem acompanhado de outro, a* formação inicial. *A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional complementado por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (grifos do autor).*

Gatti (2003, p. 202) descreve em seu texto, pesquisa realizada em programa de formação continuada para professores, onde ressalta que "a maioria dos professores-cursistas não só concluiu o curso, como este se entrelaçou com suas vidas e experiências profissionais. Desse entrelaçamento deriva-se da efetividade e da possibilidade de um impacto que perdure no futuro desses profissionais".

Assim é que, ao proporcionar mecanismos para que essa formação aconteça, há também de se observar o que essa formação estabelece como base para vida profissional responsável e eficaz, posto que os efeitos da formação inicial deixam marcas pessoais que repercutem no cotidiano vivido de cada um.

O profissional, é entendido como articulador privilegiado da formação inicial e também continuada, o que pode ser ratificado pelo pensamento abaixo:

> *as estratégias de formação continuada passam também por mudanças posto que o perfil dos alunos se modifique em decorrência da assimilação de novos valores, dos impactos dos meios de informação e comunicação, da urbanização, da propaganda, do crescimento dos problemas social e da violência, com evidente repercussões na sala de aula (Libâneo, 2004, p.228).*

Dessa forma, ao buscar um curso de pós-graduação *lato sensu*, o profissional entende que há, na sua prática cotidiana, uma demanda por tal formação, visto os conhecimentos hoje serem fluidos e permanentemente postos à prova com as novas descobertas, carreadas pelas novas tecnologias, que permitem ver o mesmo objeto com o olhar mais ampliado.

Para Zanchet, Cunha e Sousa (2009, p. 96),

> *o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Desse modo, o*

> *conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Nesse sentido, é o indivíduo o responsável pela activação e desenvolvimento dos processos formativos, não significando, com isso, que a formação seja necessariamente autónoma.*

III – Metodologia, análise dos questionários e algumas considerações

Para implementarmos a pesquisa ora apresentada, optamos por elaborar um questionário que foi respondido por alunos da pós-graduação *lato sensu* de uma universidade privada da Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro (Brasil). O estudo aqui proposto é de cunho quanti-qualitativo, no qual foi levada em conta a tabulação dos dados de forma a que se tivesse acesso às respostas de uma parte numérica significativa dos sujeitos respondentes, e sobretudo, a qualidade das respostas dos mesmos. Para tal, foi realizada uma coleta de dados *in loco,* com a aplicação de questionários nos cursos apontados pelo estudo.

Nossa intenção com o questionário era conhecer as razões pelas quais profissionais graduados em várias áreas do conhecimento a buscarem na pós-graduação sua formação continuada. De forma mais restrita, a intenção também era, a partir dos resultados indicados, levar à universidade ideias de melhoras em alguns aspectos que porventura pudessem ser indicados como falhos nos cursos pesquisados, além da manutenção dos aspectos apontados como bem sucedidos.

A investigação é de orientação quanti-qualitativa, também denominada como multimétodo por Campbell e Fiske (1959, citado por Jick, 1979), a qual orienta o pesquisador à utilização cuidadosa dos métodos quantitativos e qualitativos na coleta e construção dos dados Também indica que esses mesmos dados sejam criteriosamente analisados ao longo do estudo, apontando ou não a necessidade de mudança dos rumos da pesquisa.

Nesse sentido, as abordagens não se excluem e, ao contrário, se complementam alimentando o olhar do pesquisador. Segundo os autores citados por Jick, a combinação de técnicas dessas duas naturezas torna a pesquisa mais densa e reduz os problemas de adoção de um único caminho. Ainda, a utilização de uma abordagem exclusivamente quantitativa pode empobrecer a visão do pesquisador em relação ao contexto onde são coletados os dados, impedindo a análise mais apurada das diversas faces do objeto pesquisado.

A opção por questionários como instrumental de pesquisa se deveu por estes possibilitarem a sistematização rápida e confiável dos dados obtidos pelas respostas dos informantes e por sua fácil

operacionalização, incluindo-se aí o seu baixo custo e abrangência para uma amostra de média e grande dimensão em tempo reduzido.

Dessa forma, de acordo com as características da pesquisa ora apresentada, foram respondidos 57 questionários por alunos de cursos de pós-graduação *lato sensu* conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Distribuição de respondentes por curso/turma

Curso	**Alunos**
Arte e Educação	14
Docência do Ensino Superior	11
Psicopedagogia Clínica e Institucional	32
Total	57 (N da pesquisa)

Trabalhamos com o N da pesquisa como a totalidade dos respondentes, 57 alunos, pois interessava-nos conhecer os motivos de maneira geral, o que não nos impede de, futuramente, procurarmos entender com mais profundidade as razões específicas de cada grupo.

A idade dos respondentes varia de 20 a 60 anos, sendo a concentração na faixa entre 30 a 40 anos, evidenciando uma maior maturidade do grupo de pós-graduandos.

Sobre a formação na graduação e atuação profissional do grupo temos as seguintes áreas do conhecimento: 47 são professores da escola básica (da Educação infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio); 02 profissionais da área da Saúde (psicólogo e fonoaudiólogo); 04 advogados; e 04 têm outras atuações profissionais (analista de informação, segurança, consultor e instrutor).

Em relação ao tempo de formado, a concentração maior dos respondentes tem de 6 a 10 anos de formado (28 respondentes) e, logo após, um grupo com 11 a 15 anos de formado (8 respondentes). Chamou-nos a atenção a presença de um grupo pequeno, mas representativo, de respondentes que têm de 0 a 5 anos de formado (11 respondentes), ou seja, assim que terminaram a graduação ingressaram na pós, o que ressalta o aspecto que aqui debatemos, qual seja, a formação continuada.

O grupo pesquisado tem predominância de professores, cabendo ressaltar que desses, o maior quantitativo encontra-se no curso de Psicopedagogia com 29 respondentes, seguido do curso de Arte-Educação com 14 respondentes. No curso de Docência do Ensino Superior, do total de 11 respondentes, 4 são professores e os outros alunos têm outras profissões/atuações profissionais. Isso pode ser explicado se levarmos em conta os objetivos dos cursos, posto que a Psicopedagogia e a Arte-Educação parecem ter um direcionamento aos profissionais da educação, ampliando e complementando sua atuação na prática cotidiana, ao passo que o curso de Docência do Ensino

Superior, tem como objetivo geral dar subsídios didático-pedagógicos aos profissionais de diversas áreas que almejam atuar como docentes no Ensino Superior.

Dos 57 respondentes, 47 são mulheres e apenas 10 são homens. Esse quantitativo parece se fortalecer com as estatísticas sobre a feminização do magistério[40] que apontam a forte presença feminina no magistério da Educação Básica.

A primeira pergunta do questionário era: quais os motivos principais que o levaram à procura de um curso de pós-graduação *lato sensu*? A maior parte dos 57 pós-graduandos (30) respondeu "Ampliar e aprimorar meus conhecimentos". Outro grupo também significativo (18) respondeu: "adquirir e ampliar conhecimentos para enfrentar a realidade e os desafios profissionais". Ainda, um grupo expressivo (9) indicou: "ampliar o mercado de trabalho e oportunidades profissionais". Outras respostas foram também colocadas, porém destacamos as que mais se repetiram.

Podemos observar pelas respostas que o curso de pós *lato sensu* tem se constituído como formação continuada, visto os respondentes assinalarem a ampliação e aprimoramento de seus conhecimentos, o que indica um conhecimento prévio e que, por diversas necessidades, precisa de ser complementado e ampliado. Ainda, a dimensão de que o conhecimento que possuem não responde completamente aos desafios cotidianos fica explícito quando parte significativa dos respondentes indica que procurou a pós-graduação *lato sensu* para adquirir e ampliar seus conhecimentos para o enfrentamento dos dilemas e desafios que lhes são postos na realidade diária da prática profissional.

Interessante comentar que a procura pela pós também parece apontar que a ampliação dos conhecimentos do profissional indica a abertura de novas oportunidades profissionais, com o seu desenvolvimento em outras áreas de atuação, diferentes daquelas originais de sua formação. Esse ponto coaduna-se com as ideias de Zanchet, Cunha e Sousa (2009, p. 97), quando apontam que "o desenvolvimento não é apenas função dos diferentes acontecimentos pelos quais o indivíduo passa, mas também de um processo dialéctico entre múltiplos factores ambientais e a construção pessoal que os sujeitos fazem desses factores" (grafia no original).

A segunda pergunta do questionário era: "qual a aplicabilidade desse curso na sua vida profissional?". Esta pergunta era de escolha múltipla e o respondente poderia marcar várias opções. O quadro com as respostas mais indicadas ficou assim distribuído:

[40] Cf Professores do Brasil: impasses e desafios (Gatti e Barreto [coord], 2009). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso 29 abril 2012.

Quadro 2 – Pergunta n. 2

Opções	N. de respostas
Ampliação de conhecimentos	57
Ascensão na carreira	45
Aumento salarial	19
Status social	02
Outros	04

Mais uma vez, o grupo pesquisado aponta a ampliação de conhecimentos como a opção principal na busca do curso de pós-graduação. Notamos que a ampliação de conhecimentos está agregada à ascensão na carreira, referendando as recentes pesquisas que apontam que o aumento da escolaridade gera progressão na carreira[41]. Imediatamente após as duas opções mais indicadas, há a perspectiva de aumento salarial, complementando a opção de ascensão na carreira.

A pergunta 3 era uma questão mista, na qual os respondentes marcavam a opção desejada e a complementavam: "em relação ao curso, suas expectativas têm sido...". Nossa intenção com essa pergunta era entender se os cursos da pós-graduação estão atendendo os alunos, pensando na dimensão anteriormente referida, a de além de conhecer a razões das escolhas dos alunos, também trazer para universidade subsídios de mudança ou continuidade. As respostas e justificativas ficaram assim organizadas:

Quadro 3 – Respostas e justificativas

Opções	**N. de respostas**	**Justificativas**
Expectativas plenamente atendidas	45	Professores capacitados e atenciosos; abordagens adequadas; ampliou meus conhecimentos; um novo mundo se abriu
Expectativas parcialmente atendidas	03	Falta aprofundar mais; há disciplinas que o professor não consegue relacionar a teoria e a prática
Insuficiente	00	---
Outros	09	Estou começando o curso e ainda não tenho condições de avaliar[42]
Total	57	---

[41] Idem à nota 4.

[42] Por serem cursos planejados por módulos, há uma rotatividade na entrada e saída de alunos e no dia de respostas aos questionários havia um pequeno grupo de alunos ingressando.

Podemos observar que os alunos, em sua maioria, reconhecem a importância de um corpo docente bem qualificado para a dinamização das aulas, o que é expressado em suas falas. Também por suas falas, destacamos o fato de que a escolha desses alunos é direcionada, dando a entender que o curso escolhido foi uma opção estudada e planejada. Houve 3 alunos que indicaram que o curso vem atendendo parcialmente suas expectativas, faltando ainda aprofundar alguns conteúdos e consolidar de forma mais clara a relação teoria-prática.

A quarta pergunta: "qual a importância que você atribui à formação continuada em seu percurso acadêmico na universidade?", visava conhecer o grau de destaque que a formação continuada na universidade representava para os alunos. Houve nessas respostas a unanimidade, ou seja, todos os 57 respondentes indicaram que a formação continuada em seu percurso acadêmica na universidade é muito importante.

Esse ponto vai ao encontro de nossa primeira hipótese, qual seja, de que a formação continuada, além de ser uma imposição da atualidade para o profissional, é também parte importante da formação pessoal, sem que se possa dissociar esses dois campos fortemente imbricados do percurso de formação – pessoal e profissional - como um todo.

A quinta pergunta era: "como o curso tem alterado sua prática profissional cotidiana?". Solicitamos aos que estavam iniciando o curso que respondessem em função da expectativa de mudanças futuramente. As opções e suas respostas ficaram distribuídas conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 – Pergunta n. 5

Opções	**N. de respostas**
Trabalho melhor, com mais conhecimento sobre minha área de atuação	40
Minha prática está mais consolidada	13
Ainda não tive tempo de aplicar os conhecimentos aprendidos	04
Outros	---
Total	57

O que chama a atenção nesse quadro de respostas é que a primeira opção está em consonância com a segunda, ou seja, com uma maior conhecimento sobre a área de atuação é esperado que o profissional atue de forma mais consolidada. Aqui parece haver uma forte ligação expressa entre teoria e prática, visto que com a ampliação do conhecimento a prática cotidiana se fortaleça e o

profissional encontre subsídios para uma atuação mais sólida e consciente, melhorando seu desempenho.

Para Zanchet, Cunha e Sousa (2009, p. 97),

> *em geral, quando nos reportamos à ideia de desenvolvimento pensamos em evolução e continuidade. Se estendermos esta compreensão ao desenvolvimento profissional, superamos a justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento. Assim, poderíamos dizer que o desenvolvimento profissional se concretiza como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e de busca de soluções.*

Ainda, essa questão está plenamente de acordo com a segunda pergunta do questionário: "qual a aplicabilidade desse curso na sua vida profissional?", visto ter sido unânime entre os respondentes a opção de que a pós trouxe a ampliação de conhecimentos, logo seguida de uma perspectiva de ascensão na carreira.

A questão de n. 6 tinha a intenção de saber o entendimento profissional do aluno que procura o curso de pós-graduação *lato sensu*: "no cotidiano de sua formação, você entende que o profissional...". Nessa pergunta o respondente poderia marcar quantas opções julgasse necessárias. Segue abaixo o quadro com as respostas:

Quadro 5 – Pergunta n. 6

Opções	**N. de respostas**
Precisa estar se atualizando	47
Deve continuar estudando por obrigação	---
É uma exigência dos tempos atuais	12
Deve buscar outras frentes de trabalho	06

Interessante observar que as respostas se complementam, pois o profissional precisa estar sempre se atualizando porque é uma exigência dos tempos atuais. Além disso, com a atualização necessária, outras frentes de trabalhos podem ser buscadas, o que também foi apontando pelos respondentes da pesquisa.

Nesse sentido, Zanchet, Cunha e Sousa (2009, p.97) salientam que

> *entendemos o conceito de formação, também, como o conjunto de experiências vividas no trabalho de professor, que permitem que a identidade seja reconstruída dentro do seu quotidiano. Nessa perspectiva, trata-se de encarar as situações de formação como*

> *«reconstrução» das situações de trabalho vividas pelos professores no seu ofício, onde as aprendizagens que realizam se tornam importantes referentes para a sua formação. Incluímos, também, a possibilidade de compreender a formação como um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades. Não estamos a afirmar que a formação seja construída, apenas, por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas. Para além dessas condições, ela compreende um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (aspas no original).*

IV – Considerações finais

Frente às respostas dos pós-graduandos, a formação continuada precisa realizar-se nas condições e possibilidades de acesso aos espaços formais de conhecimento, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, para que o docente, além de ascender profissionalmente, tenha a fundamentação teórica necessária à reflexão e à análise da realidade, indispensáveis à construção de sua práxis docente, precisando estabelecer a relação indivíduo + professor + instituição escolar + universidade.

Nesta trajetória a emancipação do profissional permite que se busquem respostas para as indagações: em que condições de vida e de trabalho estamos realizando nossa qualificação para dar conta de uma prática de qualidade? O que podemos fazer para defender o nosso direito ao conhecimento e à informação? Como os estudos que empreendemos transformam-se em novos conhecimentos?

A pós-graduação *lato sensu* estabelece espaços para constantes diálogos entre o fazer e o pensar, atuando como mediadora da função crítica na luta para uma sociedade mais diversa e com profissionais responsáveis por suas práticas e atuações mais consolidadas.

Dessa forma, a formação contínua e permanente passa a ser vista como um aspecto da maturidade e sobrevivência na profissão, tornando-se um imperativo para que se mantenha vivo, como ser pessoal e profissional, no sentido de manter-se atualizado e "no mercado". Para além dos aspectos práticos, a formação continuada é também uma marca da contemporaneidade e da responsabilidade pessoal. Finalizamos com Nóvoa, citado por Zanchet, Cunha e Sousa (2209, p. 97, apontando que

> *Ao reflectir sobre a formação de adultos, Nóvoa (1988: 128) explica que o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional; assim, «mais importante do que pensar em formar esse adulto é reflectir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva». Continua o autor, dizendo que a formação é sempre um processo transformação individual, na tripla dimensão do saber*

(conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes). Para concretizar esse objectivo, o autor supõe «uma grande implicação do sujeito em formação, de modo a ser estimulada uma estratégia de autoformação». Afirma que «formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na produção *e não no* consumo *do saber» (Nóvoa, 1988: 128; aspas no original).*

V - Referências

Bardin, Lawrence. 1977. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Gatti, Bernardete A. 2003. Continued teacher training: a psychosocial issue. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119. Março 25, 2007, de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=en&nrm=iso>. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0100-15742003000200010

Jick, Todd. 1979. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. In: Administrative Science Quartely, vol 24, n. 4, december 1979, p. 602-611.

Libâneo, José Carlos. 2004. Organização e gestão da escola. Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa.

Novoa, António.1999. Teachers at the turn of the millenium: from excess in discourses to poverty in practices. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 25, n. 1. Retirado em Março 25, 2007, de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso>. Pré-publicação. doi: 10.1590/S1517-97021999000100002

Zanchet, Beatriz Atrib; Cunha, Maria Isabel da; Sousa, Helena Mascarenhas de. 2009. A Pós-Graduação em Educação como Lugar de Formação e de Aprendizagens de Professores Universitários. Educação, Sociedade & Culturas, nº 28, 2009, 93-105.

6.37.

Título:

A formação de professores nos cursos de pós-graduação: um estudo de caso

Autor/a (es/as):

Durante, Marisa Claudia Jacometo [Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde]

Fonseca, Janete Rosa da [Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde]

Resumo:

Esse estudo visa refletir sobre a importância da formação pedagógica para o professor universitário. A formação para o exercício do ensino superior pode ser vista como um campo em que há muito por se fazer em termos de pesquisas e práticas. Quando existe alguma formação para a docência neste grau de ensino esta se encontra circunscrita a uma disciplina de Didática do Ensino Superior, nos momentos da pós-graduação, com carga horária média de 20 horas. Situa-se nesta disciplina, muitas vezes, as referências e orientações para o professor universitário atuar em sala de aula. Não há uma exigência de conhecimentos de base para o magistério e nem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência. Um dos problemas é que muitos professores universitários nunca tiveram práticas docentes em instituições além da universidade, sua trajetória profissional está alicerçada apenas nos modelos de professores que tiveram e suas experiências são constituídas apenas enquanto alunos. Há um imaginário nessa perspectiva que concebe que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos. Dessa forma, questiona-se: Como se dá a formação de professores nos Cursos de Pós-Graduação *lato sensu*? Caberá à formação docente ocupar-se apenas das questões pedagógicas da sala de aula? No contexto de análise do universo pesquisado, trata-se de um estudo de caso, com abordagem indutivo e pesquisa descritiva, onde procuramos centrar na formação do docente universitário nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, tendo como referência os alunos matriculados na disciplina Didática do Ensino Superior em uma Faculdade localizada no município de Sinop - Estado de Mato Grosso – Brasil. A relevância e pertinência desse trabalho reside em acreditar que este é um momento que proporciona a reflexão sobre o que é ser professor, proporcionando interações e compartilhamento de ideias e ações sobre o fazer pedagógico, além de apontar alguns elementos essenciais para a construção das competências necessárias e desejáveis para a atuação docente na universidade. Acredita-se que o contexto no qual a educação se acha envolvida, e as mudanças impulsionadas por fatores intrínsecos e extrínsecos a ela, exige do professor universitário um novo perfil, que só poderá ser construído pela via da formação pedagógica. O estudo está relacionado com as contribuições no que se refere à formação e preparação do professor universitário para o exercício de ensinar em estudos como de Garcia (1999), André; et al (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Masetto (2000), Cunha (2002), Balzan (2000), Morosini (2001) dentre outros, os quais sustentam a

afirmativa da pouca atenção dada a este segmento de ensino.

Palavras-chave:

Formação de Professores. Pós-Graduação. Docência Universitária.

1 Introdução

No contexto de amplas discussões sobre a formação do professor que atua no ensino superior, bem como sobre as condições pelas quais esses profissionais ingressam no magistério, destacam-se significativas reflexões sob os diferentes enfoques relativos à importância dos conhecimentos pedagógicos e epistemológicos que definem e caracterizam a docência.

A docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos, na qual as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo do ensinar, ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente (MOROSINI, 2001).

Com o processo de globalização, que se adentrou de forma acentuada pelo panorama nacional, a concepção de docência universitária está sofrendo alterações. No plano da capacitação da área de conhecimento, os parâmetros são claros. No plano da didática, embora esses parâmetros não sejam claros, da etapa da docência universitária, caracterizada pelo *laissez-faire,* passa-se à etapa da exigência de desempenho docente de excelência. Tornam-se definidores: um cidadão competente e competitivo, inserido na sociedade e no mercado de trabalho, com maior nível de escolarização e de melhor qualidade, utilizando tecnologias de informação na sua docência, produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais, dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, etc. Um docente que domine o trato da matéria do ensino, a integre ao contexto curricular e histórico-social, utilize formas de ensinar variadas, domine a linguagem corporal/gestual e busque a participação do aluno, conforme explana (CUNHA, 2002).

Desse modo, esse estudo teve como objetivo refletir sobre a importância da formação pedagógica para o professor universitário. A formação para o exercício do ensino superior pode ser vista como um campo em que há muito por se fazer em termos de pesquisas e práticas. Quando existe alguma formação para a docência neste grau de ensino esta se encontra circunscrita a uma disciplina de Didática do Ensino Superior, nos momentos da pós-graduação, com carga horária média de 20 horas. Situa-se nesta disciplina, muitas vezes, as referências e orientações para o professor universitário atuar em sala de aula. Não há uma exigência de conhecimentos de base para o

magistério e nem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência.

Um dos problemas é que muitos professores universitários nunca tiveram práticas docentes em instituições além da universidade, sua trajetória profissional está alicerçada apenas nos modelos de professores que tiveram e suas experiências são constituídas apenas enquanto alunos. Há um imaginário nessa perspectiva que concebe que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos.

Dessa forma, questiona-se: Como se dá a formação de professores nos Cursos de Pós-Graduação *lato sensu*?

2 Revisão da literatura

2.1 Conceito de Didática

Se recorrermos à história, constataremos que as relações entre o ensinar e o aprender já eram anunciadas no século XVII por Comenius. Gasparin (1994) estudioso das obras Comenianas explica que Comênio vai do ensino à aprendizagem, da ação do professor à ação do aluno, ou seja, da docência à discencia. As palavras docente e discente, que encerram o sentido de que alguém está fazendo alguma coisa, referem-se à ação do professor e do aluno, pois a origem delas atesta que *docere* significa ensinar, fazer aprender, enquanto *discere* traduz o sentido de aprender.

Seriam, pois, duas ações distintas, mas complementares, interligadas e inseparáveis. A aquisição de conhecimentos não pode se dar unicamente por uma das partes, isto é, ou só pelo ensino ou só pela aprendizagem. Uma e outra constituem duas faces intercambiáveis e inseparáveis do mesmo todo.

Conforme explicam Durante e Fonseca (2011, p.3)

> *Educar é um desafio, implica parar e reconhecer a necessidade de aprender e de refletir sobre a educação que se pretende oferecer e sobre as condições dessa oferta, no que tange a formação docente e práticas pedagógicas diferenciadas e eficazes. Por isso é necessário que o trabalho educativo vá além do espaço de sala de aula, mas que também possamos refletir sobre os fatores que interferem no processo ensino e aprendizagem que estão presentes em nossa sociedade atual.*

Assim, considera-se o termo didática que deriva do grego *didaktiké* e significa a arte de ensinar. Hoje são muitas as definições para esse termo, mas quase todas apresentam como ciência, arte ou

técnica de ensino. Para Massetto (2003) didática é o estudo do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e de seus resultados e surge quando há intervenção dos adultos na atividade de aprendizagem dos jovens e crianças através de planejamento e pré-exame do ensino, que difere das intervenções feitas ao modo espontâneo de antes.

Segundo Castro (1991) o debate em relação á didática é muito concentrado. Na verdade, essa disciplina nuca foi fechada em si mesma. É o que prova a própria necessidade de várias qualidades: didática renovada, psicológica, sociológica, filosófica, moderna, geral, especial etc. Essa polêmica, entretanto, não parece com tanto destaque em relação ao ensino universitário.

Embora vários estudiosos da educação insistam na importância da aquisição de conhecimentos e habilidades pedagógicas pelos professores no mesmo nível de ensino, muito deles não reconhecem a importância da didática para sua formação.

Cabe ressaltar que vários professores universitários não dispõem de preparação pedagógica. E também, ao contrário dos que lecionam em outros níveis, muitos professores universitários exercem duas atividades: a de profissional de determinada área e a de docente, com ênfase na primeira. Por essa razão, conferem menos atenção às questões de natureza didática de que os professores dos demais níveis, os que recebem formação pedagógica.

No Ensino Superior é onde menos se verifica a diversidade em relação às práticas didáticas. As aulas expositivas são as mais frequentes e o professor de modo em geral aprende a ensinar com treinamentos pré-estabelecidos, ensaios e simulações. O educador compõe a principal fonte sistemática de informações, e uma das habilidades que mais incentivam os alunos, a de memorização. A prática mais constante de avaliação da aprendizagem consiste na aplicação de provas, usando como critério autoritário, em relação ao aluno, a mensuração numérica do que o discente "aprende", muito das vezes através de notas subjetivas. Aos alunos, entretanto, cabe sua colocação na condição de ouvintes e esperar que os professores ministrem corretamente. Cunha (1997, p. 26) afirma que "[...] os professores criam certo sentimento de culpa se não são eles que estão 'em ação', isto é, ocupando espaço com a palavra em sala de aula".

No que diz respeito à articulação entre ensino e aprendizagem, Massetto (2003, p.82-83) alerta para a necessidade atual de transposição de paradigmas na ação didática universitária: o autor propõe a

substituição da ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem. Para ele, não se trata apenas da simplificação do ato de substituir palavras. Assim, nas ações desenvolvidas na prática pedagógica

universitária, é preciso transitar:

> Da centralização do professor para o aluno, cabendo a este o papel central de sujeito que exerce as ações necessárias para que ocorra sua aprendizagem, adquirindo habilidades, enfim, produzindo conhecimento;
>
> Do papel do professor enquanto agente de transmissão de informações para a função de mediador pedagógico, ou mesmo de orientador do processo de aprendizagem do aluno.

Nesse esforço de articulação ensino aprendizagem, a questão da construção da autonomia do estudante universitário tem sido amplamente discutida. Para Teixeira (2002) o papel do aluno, o aprendente, o sujeito construtor do conhecimento, é de importância relevante na construção de sua

autonomia, pois deve mostrar-se corresponsável pela construção de resultados em todos os momentos de seu percurso acadêmico.

Masseto (1992) fala da sala de aula como espaço de convivência que articula vida e realidade, lugar de encontro, explorados pelo educador e educando parceiros no ato de desvelar e construir o conhecimento.

É neste contexto de relações entre a construção da autonomia na aprendizagem universitária que a Didática ganha força para dimensionar o ensino, isto é, a docência no ensino superior. Esta, por sua vez, exige articulação de saberes complementar.

Portanto, frente aos desafios postos para o ensinar, o domínio específico de uma área científica do conhecimento não é suficiente. O professor universitário deve desenvolver também outros saberes: pedagógico e político. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim de preparação para o exercício do magistério superior (PIMENTA, 2002).

2.2 Docência Universitária

A Docência não pode ser compreendida como sendo apenas um ato de ministrar aulas, visto que este conceito vai além disso.

> *O conceito de docência passa a não se constituir apenas de um ato restrito de ministrar aulas, nesse novo contexto, passa a ser entendido na amplitude do trabalho pedagógico, ou seja, toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não escolares pode-se ter o entendimento de docência (LIBÂNEO, 2007 p. 23).*

Considera-se que a docência, independente do nível de ensino em que ela aconteça, é uma ação humana. Reconhecer a dimensão humana da docência é admitir, assumir que ela se constitui histórica e socialmente e, por conseguinte, é parte integrante da identidade profissional do professor. Durante e Fonseca (2011, p.2) explicam:

> *Sabemos que o processo ensino e aprendizagem incluem tanto aquele que aprende (o aluno) como aquele que ensina (o professor). O ato de ensinar e aprender acontece entre sujeitos humanos. Podemos dizer que não há ensino e aprendizagem sem que haja uma relação entre esses sujeitos. E que a aprendizagem depende do relacionamento entre eles e dos fatores que envolvem essa relação, tais como a afetividade, desejo, o carinho, uma boa comunicação.*

A docência na educação superior é uma atividade complexa e, por conseguinte, considera Cunha (2010, p. 25) "[...] exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de outras profissões [...] o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações".

Morosini (2001) analisa que a legislação da educação superior apresenta limites quanto à formação didática do professor, constituindo-se, este, num campo de silêncio. Na lei 9394/96 há a explicitação, apenas, de que o docente do ensino superior deve ter competência técnica, mas não há uma definição da compreensão do termo.

Essa ausência da formação dos professores para a docência no ensino superior acaba por justificar que este seja um lugar de atividade assistemática, com escasso rigor e pouca investigação, segundo Garcia (1999). O autor acrescenta que não existiu até hoje tradição de treino profissional no ensino superior, e os professores jovens sempre foram deixados sós, exceto talvez um breve curso de iniciação. Esse curso de iniciação a que se refere Garcia são as formações em cursos de Pós-Graduação *lato sensu* os quais oferecem apenas uma disciplina de formação, geralmente denominada Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 20h. Assim, Garcia (1999) se mostra pouco confiante na possibilidade de que se construa um currículo de formação inicial do professor universitário. Acredita que seria mais plausível falar em programas de iniciação na profissão docente.

Morosini (2000) considera que uma única disciplina, por si só, não "prepara" e sequer forma o professor para atender às exigências das Instituições de Ensino Superior brasileiras;

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Corroborando essa assertiva, Veiga (2006) defende que tal exigência é indispensável,

> *à atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. O ensino articulado aos componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social, não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa e a extensão indissociadas da docência necessitam interrogar o que se encontra fora do ângulo imediato de visão. O conhecimento científico produzido pela universidade não é para mera divulgação, mas é para a melhoria de sua capacidade de decisão.*

Entretanto Veiga; et al (2000, p.190) afirmam que:

> *Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo específico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor.*

Balzan (1999, p. 186) considera que "o professor universitário foi definido como o único profissional de formação superior do qual nada era exigido para ingresso na carreira, quer em termos de preparação específica, quer em termos de experiências prévias".

Ainda na percepção de Pimenta e Anastasiou (2002) observam que a formação atualmente oferecida aos pós-graduandos os separa de qualquer discussão sobre a dimensão pedagógica da formação para a docência no ensino superior, desconsiderando, inclusive, que os elementos chave do processo de pesquisa não são os mesmos necessários à atividade de ensinar, e elaboram uma comparação entre as características dos elementos constituintes de cada atividade.

Nesta ótica Martines (2006, p.27) considera que,

> *Esta afectación subjetiva no se alcanza con simples charlas, comunicados, escritos, plegables, o publicaciones. Implica un trabajo con los sujetos para impactarlos en su conciencia y en la razón ética de su quehacer en la universidad. em tal sentido, la formación del profesor universitario pasa a ser una condición sin la cual es difícil lograr su desarrollo professional y los propósitos de calidad. La formación no debe entenderse sólo como una compensación de deficiências o como forma de estar al día em materia de*

> *reformas y nuevos enfoques em planes de estúdios, sino como una constate que forma parte del desarrollo professional del professorado.*

A esse respeito propõe García y Maquilón (2010, p.19),

> *El sistema de formación del professorado universitario tiene que evolucionar con el fin de satisfacer las necessidades cambiantes que demanda la sociedade a partir de critérios de máxima calidad. Obviamente necessitamos un professorado cualificado capaz de responder a las demandas del mundo laboral, pero sin olvidar la importância de ser capaz de formar ciudadanos responsables de quienes se espera que interactúen en la sociedade desde el respecto y el diálogo, con espíritu crítico y autocrítico, con pensamento autónomo y con una ética impregnada del sentido de la justicia, la equidade y la tolerância.*

Aliado a formação docente está a construção da identidade profissional. Por identidade profissional docente entendem-se as posições do sujeito que são atribuídas ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas. Conforme Pimenta (2008, p.132),

> *A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas. Quando passam a atuar como professore no ensino superior, no entanto, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor.*

O desenvolvimento de uma identidade profissional corrobora para o profissionalismo dos docentes. Na percepção de Massetto (2003, p.13),

> *A docência no ensino superior exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor como também um profissionalismo semelhante aquele exigido para o exercício de qualquer profissão. A docência nas universidades e faculdades isoladas precisa ser encarada de forma profissional, e não amadoristicamente.*

E completando essa reflexão, Demo (1996, p.48) expõe que um professor com ensino tradicional se torna um burocrático ministrador de aulas e o aluno adestrado, desse modo, afirma que o professor

deve ser um “pesquisador, [...]; socializador de conhecimentos, [...];” e alguém “capaz de motivar o novo pesquisador no aluno [...].” Assim, entendemos que o professor para atuar no ensino superior precisa buscar formação contínua, mas essa precisa ser no âmbito pedagógico e não apenas técnico.

3 Metodologia

No contexto de análise do universo pesquisado, trata-se de um estudo de caso, com abordagem indutivo e pesquisa descritiva, onde procuramos centrar na formação do docente universitário nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, tendo como referência os alunos matriculados na disciplina Didática do Ensino Superior em uma Faculdade localizada no município de Sinop - Estado de Mato Grosso – Brasil.

Desse modo, participaram da pesquisa 10 pós-graduandos sendo: 01 bacharel, 01 tecnólogo e 08 licenciados. 04 do gênero feminino e 06 masculino. A faixa etária está entre 21 e 51 anos. Nenhum deles atua no ensino superior, mas pretendem atuar.

A caracterização dos sujeitos foi obtida por meio do questionário aplicado, o qual contem 09 perguntas, as quais buscaram responder sobre como se dá a formação de professores nos Cursos de Pós-Graduação *lato sensu.*

Em um primeiro momento as questões foram analisadas individualmente e depois buscou-se as semelhanças e diferenças entre as respostas. As informações coletadas foram analisadas a luz das teorias de Garcia (1999), André; et al (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Massetto (2000), Cunha (2002), Balzan (2000) e Morosini (2001).

Os respondentes são identificados pela letra R seguido de numeração, assim, temos R1, R2 sucessivamente.

4 Apresentação e análise dos resultados

No intuito de atender ao propósito dessa pesquisa, aplicou-se um questionário a dez pós-graduandos matriculados na disciplina Didática do Ensino Superior em uma Faculdade localizada no município de Sinop - Estado de Mato Grosso – Brasil.

Buscamos entender como se dá a formação de professores nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, assim, questionamos como eles consideram a atividade de docência, sendo que alguns responderam que a docência é oportunidade de emprego, conforme a R10 “para mim é uma oportunidade a mais de emprego”. Por outro lado, alguns pós-graduandos entendem que para exercer essa atividade se

faz necessária aptidão, responsabilidade e competência, de acordo com o extrato da R1 "[...] é um processo no qual o educador necessita estar apto para tal função com responsabilidade e competência".

Percebemos que a atividade de docência ainda não é entendida em sua essência por todos aqueles que a exercem ou pretendem exercê-la. Essa percepção corrobora o que se tem presenciado em algumas Instituições de Ensino Superior, profissionais que ministram aulas nos cursos de graduação, não tendo a docência como profissão, mas sim como uma atividade secundária.

Ainda no intuito de entender a formação de professores, perguntamos qual a percepção deles sobre a formação de professores para atuar no ensino superior. Analisando as dez respostas, notamos que apenas um respondente foi coerente, pois conseguiu responder ao que fora solicitado. Para o R4,

> *A formação é bastante deficiente, visto que muitos são bacharéis e apoiam suas práticas em suas experiências como alunos. Até mesmo os cursos de Mestrado e Doutorado possuem uma ênfase maior na pesquisa deixando a docência em segundo plano. A formação continuada que seria uma saída para esta situação, fica a cargo das instituições de ensino, que nem sempre consideram-na importante.*

A percepção do R4 é corroborada por Morosini (2001, p.15) quando afirma que no âmbito da política pública "a docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos", marcada por omissões a respeito do processo de ensinar, "ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente". E compartilhada por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37) quando afirmam que, embora os professores possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do "despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula".

No contexto do (des) preparo do professor universitário, questionou-se de que forma procura obter conhecimentos para ministrar aulas. Todos os respondentes disseram que utilizam pesquisa, formação continuada, observação sobre o trabalho de outros profissionais.

Desse modo, inferimos que a capacidade/competência que esperamos do professor na atualidade não ocorre tão simplesmente pelo seu exercício profissional em função de sua formação, seja ela inicial ou continuada, mas que seja sempre caracterizada pelo processo de reflexão - ação - reflexão. Segundo Pinto (2008) a reflexão-ação-reflexão vai exigir que os professores, de qualquer nível,

estejam constantemente se auto avaliando nas coisas que dizem respeito à sua competência, ao seu planejamento, aos seus posicionamentos diários na sala de aula em relação aos alunos.

No contexto de discussão acerca da formação do professor universitário e as condições pelas quais esses profissionais ingressam na vida acadêmica, surgem reflexões sob os diferentes enfoques e paradigmas relativos aos saberes pedagógicos e epistemológicos que mobilizam a docência gerando assim, uma tensão explícita no bojo das universidades que cada vez mais têm recebido professores sem experiência prévia na função de docente do ensino superior, além dos diversos professores que, apesar de esboçarem um excelente referencial teórico, necessitam, entretanto, rever sua prática pedagógica.

Percebemos a vivência efetiva que as universidades enfrentam quando o seu corpo docente é composto, em sua maioria, de principiantes na docência do ensino superior e nunca tiveram contato com uma formação pedagógica que abarcasse os conhecimentos teóricos e práticos relativos às questões do ensino e aprendizagem em sua contextualização, tais como: o aluno – sujeito do processo de socialização do saber; o professor – agente de formação, e o contexto-lócus onde ocorre o saber e as relações que se travam entre suas interdependências.

Dessa forma, no percurso de suas ações e no âmago do seu senso comum pedagógico, o docente aloca sua práxis educativa, desarticulada com as finalidades sócio político e culturais do processo educativo. Atentos a essa questão, Pimenta e Anastasiou (2002, p.259) referindo-se ao processo de docência do ensino superior, dizem que "o avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior".

5 Considerações finais

Considera-se que docência no ensino superior requer formação profissional para seu exercício, ou seja, conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de conhecimentos e habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade, pois compete ao professor duas responsabilidades básicas: formar profissionais para diversificadas áreas de atuação, inclusive formar futuros professores para a educação básica e gerar conhecimentos em suas área de conhecimento.

O professor, portanto, necessita fundamentar sua prática nos saberes da docência – saberes científicos, pedagógicos e experienciais - , os quais, em diálogo com os desafios do cotidiano,

sustentam e possibilitam o desenvolvimento da identidade de um profissional reflexivo, crítico e pesquisador, articulado a contextos mais amplos, considerando o ensino como uma prática social.

A formação docente deve abarcar um novo olhar, inovação, não mediante ações isoladas, mas sobre processos integrais para o desenvolvimento docente, concebido como profissional da educação. Desenvolver a ideia de professor universitário como profissional da educação e não somente de sua disciplina. Isso nos leva a uma mudança de perspectiva sobre o alcance de sua formação. Pensar em seu desenvolvimento e não somente em sua capacitação, obriga a considerar um conjunto de ações integrais que permite afetar o ser do professor em tudo que sua função implica. A integralidade passa por diversas alternativas que envolvem o professor em seu ser e seu querer, vinculando avaliação, formação, prática, sistematização, investigação e conjugando numerosas alternativas com horizontes institucionais, as necessidades de formação e a perspectiva ética, social e política.

Não basta, embora ajude, a existência de alguns cursos de pós-graduação a disciplina Didática do Ensino Superior, meramente por exigência legal. É necessária uma articulação orgânica entre os cursos de graduação e os de pós-graduação que possibilite o encontro entre professores mais experientes e alunos/professores em formação para que aconteça uma real vivência de sala de aula em todas suas etapas.

A especialização efetiva do docente torna-se uma necessidade constante, pois, "exige-se de quem pretende lecionar que seus conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados constantemente por participações em cursos de aperfeiçoamentos, especializações, congressos e etc" (MASSETTO, 2003, p. 19).

A "reciclagem" constante do docente é importante para tentar sanar a carência do professor na aérea pedagógica. Uma vez que, o domínio de didática é importante para o dia a dia na sala de aula e torna-se um facilitador no processo de ensino aprendizagem. "A docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica" (MASSETTO, 2003, p. 19).

Assim, concordamos com Morosini em que apenas a disciplina Didática do Ensino Superior, oferecida nos momentos da pós-graduação, não forma o professor para o ensino superior.

Referências bibliográficas

Balzan, N. C. (1999). Formação de professores para o ensino superior: desafios e experiências. *In*: Bicudo, M. A. V.; Silva Junior, C. A. (org). Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo: Unesp, v. 2, p.173-188.

Brasil. lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Cunha, M. I. (org). (2010). Trajetória e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara/SP: Junqueira & Martins.

Cunha, M. I. (2002). O bom professor e sua prática. Campinas: Papirus.

Demo, P. (1996). Educar pela Pesquisa. Campinas/SP: Ed. Autores Associados.

Durante, M. C. J.; Fonseca, J. R. (2011). A interação professor-aluno e o processo de aprendizagem. *In:* V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (pp.1-14). Universidade Federal de Sergipe.

Garcia, M. (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora.

García, M. P. S.; Maquilón, J. J. (2010). El futuro de la formación del professorado universitario. REIFOP, 14 (1), 17-26.

Gasparin, J. L. (1994). Comênio ou da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos. Campinas, São Paulo: Papirus.

Libâneo, J. C. (2007). Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez.

Martines, J. E. (2006). La Universidad productora de produtores: entre biopolítica y subjetividade. Bogotá: Unilasalle.

Massetto, M. (2003). Docência universitária: repensando a aula. *In*: Teodoro, A, Vasconcelos, M. L. (orgs). Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Mackenzie.

Massetto, M. (1992). Docência Na Universidade. São Paulo, Papirus.

Morosini, M. C. (org) (2001). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2 ed. Brasília: Plano Editora.

Morosini, M. C. (2000). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. Professor do ensino superior – identidade, docência e formação. Brasília:Inep/MEC.

Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. das G. (2002). Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G. (2008). Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G. (2002). De professores, pesquisa e didática. Campinas: Papirus.

Pinto, D. B. B. (2008). O papel do professor universitário em termos de didática, frente aos novos desafios da sociedade contemporânea. Disponível em <http://www.gestaouniversitaria.com.br>. Acesso em 29/12/2011.

Veiga, I.; et al. (2000). Aula universitária e inovação. *In:* Veiga, I.; Castanho, M. E. L. M. (org). Pedagogia universitária: a aula em foco, Campinas, SP: Papirus.

Veiga, I. (2006). Docência universitária na educação superior. Disponível em <http://naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf> Acesso em 30/03/2011.

Teixeira, M. (2002). Prática docente e autonomia do aluno: uma relação a ser construída em cursos de graduação. Tese de Doutorado. São Paulo.

6.38.

Título:

Formação docente para o ensino superior mediado por tecnologias de informação e comunicação: articulando conhecimentos e práticas

Autor/a (es/as):

Espíndola, Marina Bazzo de [Universidade Federal de Santa Catarina]

Reses, Gabriela Nobrega [Universidade Federal de Santa Catarina]

Ramos, Vinicius Faria Culmant [Universidade Federal do Rio de Janeiro]

Resumo:

O Brasil vivencia um cenário de rápida expansão do ensino superior, incorporando novas modalidades, como o ensino a distância e o semipresencial, que exigem novos modos pedagógicos geralmente mediados pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs). As tradicionais iniciativas voltadas para a atualização do docente universitário priorizam a apresentação de conceitos pedagógicos e do uso das TICs a partir de uma dimensão técnica que desconsidera as vivências e conhecimentos construídos por este professor no seu cotidiano (BANNAN-RITLAND, 2008). Este trabalho apresenta o processo de pesquisa, desenvolvimento e avaliação de uma iniciativa de formação docente para professores que atuam em cenários virtuais no curso de licenciatura em ciências biológicas modalidade semipresencial da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. O processo de

pesquisa e desenvolvimento do curso foi orientado pelo referencial teórico da abordagem do Conhecimento Tecnológico-Pedagógico do Conteúdo (Technological-pedagogical Content Knowledge) (KHOELER & MISHRA, 2008) e da perspectiva da Aprendizagem pela Prática do Design (BANNAN-RITLAND, 2008). O curso contempla discussões sobre: a) interrelações da natureza do ensino de ciências e biologia e suas pedagogias específicas (as principais questões levantadas pelo campo de pesquisa da área); b) tecnologias e suas interrelações com estes conteúdos e áreas de conhecimento; e c) as estratégias de ensino-aprendizagem em contextos mediados por TICs. Além disso, incorpora análise de situações problema relacionadas à docência e um ambiente de prática para a construção de materiais educativos baseados nas TICs relacionados aos seus conteúdos de ensino. Para a avaliação desta iniciativa foram utilizados os registros das atividades e comentários no ambiente virtual do curso, um questionário semi-aberto e uma reunião de avaliação final com os participantes. Os principais resultados indicam que os professores se apropriaram das TICs de diversas formas que se mostraram efetivas dependendo da necessidade de aprendizagem relacionada ao conteúdo específico a ser trabalhado em sua disciplina. De uma maneira geral, os participantes indicaram que o formato proposto no curso permitiu a experimentação de ferramentas oferecendo a possibilidade de superar a visão instrumental dos meios tecnológicos, não apenas incorporando novas formas de representação do conhecimento, mas também repensando suas práticas. Nesse sentido, consideram que a experiência incentivou principalmente a reconsideração sobre o papel do professor, numa transição para um ensino mais centrado em atividades. A partir dos resultados desta iniciativa discute-se que a integração de TICs não se reduz à seleção e uso de recursos tecnológicos, mas se concretiza a partir de um processo de articulação das potencialidades destas ferramentas aos conhecimentos e saberes dos professores no desenvolvimento de possibilidades educativas para seus contextos de ensino. A adequação destes recursos às diferentes estratégias pedagógicas envolve um processo de reflexão contínua em que tanto a tecnologia, quanto as práticas pedagógicas, podem ser reconstruídas (HOOPER & RIEBER, 1995). Assim, a formação para contextos de ensino mediado por TICs não pode ser entendida como sendo o incentivo à simples implementação pelo professor de um produto ou processo exógeno, mas um processo de aprendizagem ao longo de múltiplos ciclos de criação e experimentação onde os professores podem ressignificar estas novas perspectivas dentro de seu contexto (BANNAN-RITLAND, 2008).

Palavras-chave:

Formação docente, tecnologias de informação e comunicação, ensino semipresencial, ensino a

distância.

1. Introdução

O Brasil vivencia um cenário de rápida expansão do ensino superior, incorporando novas modalidades, como o ensino a distância (EaD) e o semipresencial, que exigem novos modos pedagógicos geralmente mediados pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs).

A reformulação do papel do professor na relação pedagógica é uma das características fundamentais do ensino mediado pelas TICs, que se apóia na "tutoria/orientação" realizada com o suporte de diferentes meios e ferramentas pedagógicas. Esta reformulação ganha destaque quando a proposta educacional está pautada em uma abordagem inovadora, centrada no papel ativo do sujeito na atividade educativa, em que o ato educativo é entendido como um momento de construção de conhecimento, de intercâmbio de experiências e de criação de novas formas de participação (STRUCHINER, 2006; GIANNELLA, STRUCHINER, RICCIARD, 2004).

Muito vem se discutindo sobre o papel do professor/tutor na EaD. Assim como Barros (2005), reafirmamos a importância da atuação do professor/tutor nos cenários de ensino mediados pelas TICs, uma vez que problematiza o conhecimento por meio de diálogo, medeia problemas de aprendizagem, estabelece uma relação afetiva com os alunos e, ainda, coordena a seleção de conteúdos e discute as estratégias de aprendizagem. Exerce, dessa forma, um papel central. Dentro deste entendimento, procura-se valorizar a qualidade do profissional que interage com os alunos nesta modalidade, crescendo, consequentemente, a preocupação com a sua formação para este contexto.

As tradicionais iniciativas voltadas para a atualização do docente universitário para o ensino mediado pelas TICs priorizam a apresentação de conceitos pedagógicos e do uso destas ferramentas a partir de uma dimensão técnica que desconsidera as vivências e conhecimentos construídos por este professor no seu cotidiano (BANNAN-RITLAND, 2008).

Buscando superar a visão instrumental da formação docente para o uso das TICs, este trabalho apresenta o processo de pesquisa, desenvolvimento e avaliação de uma iniciativa de formação docente para professores que atuam em cenários virtuais no curso de licenciatura em ciências biológicas modalidade semipresencial da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil.

2. Referencial teórico-metodológico

O ensino é uma atividade fortemente dependente do contexto em que se realiza, abrangendo grande variedade de situações e interconexões entre teoria e prática (CASSIANI, 2008; HARRIS *et al*, 2007), processo que envolve a aplicação de conhecimentos pedagógicos e disciplinares que se expressam de maneira integrada (SHULMAN, 1986) e se desenvolvem a partir de reflexões sobre o trabalho docente (SCHON, 2000).

Trabalhos recentes do campo da tecnologia educacional enfatizam a importância de investigar de maneira integrada a prática de ensino de conteúdos específicos com as possibilidades pedagógicas das TICs para orientar caminhos de desenvolvimento de novas iniciativas de formação profissional que visem à melhoria do ensino mediado por estas tecnologias (MISHRA & KHOELER, 2006; KANUKA, 2006; McCRORY, 2008).

A seguir, apresentamos o referencial teórico que fundamenta este trabalho e oferece um quadro de referência para o desenvolvimento e estudo de iniciativas de formação de professores em contextos de ensino mediado por tecnologias: a abordagem de Conhecimento Tecnológico-Pedagógico do Conteúdo dos Professores (*Technological-pedagogical Content Knowledge*) (MISHRA & KOEHLER, 2006) e a perspectiva da Aprendizagem pela Prática do Design (BANNAN-RITLAND, 2008).

2.1 O Sistema Conceitual do Conhecimento Pedagógico-Tecnológico do Conteúdo

No contexto da formação de professores para o ensino mediado pelas TICs, Mishra e Khoeler (2006) desenvolveram o sistema conceitual do Conhecimento Tecnológico-Pedagógico do Conteúdo - CPTC (*Technologycal Pedagogical Content Knowledge*), incluindo no constructo anteriormente proposto por Shulman (1986) os conhecimentos relacionados à tecnologia. Esta proposta articula três dos conhecimentos básicos do professor: o conhecimento de conteúdo, o conhecimento pedagógico e o conhecimento tecnológico - e suas interrelações dentro do contexto de ensino.

O conhecimento do conteúdo (CC) refere-se aos conhecimentos mobilizados para o ensino, incluindo a identificação de aspectos centrais do conteúdo, conceitos, teorias, procedimentos e metodologias da área de conhecimento, e o conhecimento dos modelos de organização. Envolve, também, o entendimento da natureza da área e respectivas metodologias de pesquisa. Kennedy (1990) propõe elementos que compõem o CC: 1. O conteúdo da área em si, ou seja, os fatos conceitos, princípios e leis; 2. A organização e a estrutura do conteúdo, que são as interrelações de

fatos e idéias; 3. Os métodos de pesquisa na área específica; 4. As normas sociais do campo; 5. A relação do tema com questões sociais e culturais; 6. A valorização do tema em relação ao cotidiano dos alunos; e 7. A natureza do campo da ciência e seus problemas de ensino.

O conhecimento pedagógico (CP) envolve a compreensão sobre os métodos e práticas de ensino e como eles se relacionam com os valores e objetivos educacionais (MISHRA & KOEHLER, 2006). Envolve a percepção da natureza do público alvo, conhecimentos sobre caminhos e buscas por motivação dos alunos e a compreensão do papel do aluno e do professor no processo de ensino-aprendizagem. Inclui, também, o entendimento de como os estudantes constroem conhecimento e adquirem habilidades de diferentes formas (HARRIS *et al*, 2007).

O conhecimento tecnológico (CT), segundo Harris e colaboradores (2007), compreende a visão e os valores atribuídos às tecnologias e o conhecimento sobre as formas de como utilizá-las na educação. Compreende não apenas o conhecimento sobre os atributos dos recursos e ferramentas tecnológicas, mas, também sobre suas implicações para a sociedade.

O Conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) refere-se ao entendimento de quais abordagens, representações e formulações de conceitos e estratégias pedagógicas se adéquam melhor ao ensino daquele assunto e de como arranjar os temas de maneira a serem mais bem compreendidos. Inclui, por exemplo, o conhecimento dos conceitos prévios dos alunos em relação ao tema, de maneira a orientar a escolha das melhores estratégias que incorporem representações apropriadas do conteúdo para auxiliar na superação das dificuldades dos alunos (SHULMAN, 1986; MISHRA & KOEHLER, 2006).

O "Conhecimento Pedagógico Tecnológico do Conteúdo" (CPTC) é um conhecimento emergente que vai além da soma dos três componentes básicos. Cox (2008), ao revisar estudos referentes ao CPTC e ao entrevistar seus autores, sintetiza o elemento CPTC como o conhecimento de atividades específicas de um conteúdo ou tópico e suas representações usando tecnologias. Refere-se, portanto, ao entendimento de estratégias pedagógicas que apliquem as TICs para ensinar conteúdos de diferentes formas de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos (HARRIS *et al*, 2007).

O sistema conceitual do CPTC tem guiado iniciativas de formação de professores para o uso das TICs e também tem sido proposto como um modelo de análise para entender as formas de uso destas tecnologias desenvolvidas pelos professores (MISHRA & KHOELER, 2006; NIESS, 2005).

2.2 Aprendizagem pela prática do design e ensino

Através da prática educativa os professores desenvolvem ativamente currículos, estratégias pedagógicas e iniciativas de inovação por meio de um processo iterativo e orgânico de design e refinamento, driblando desafios contingenciais e criando condições para a aprendizagem (KHOELER & MISHRA, 2008; BANNAN-RITLAND, 2008). Da mesma forma, as iniciativas de EaD não são descontextualizadas ou apartadas do processo educativo, acontecem de maneira integrada, podendo reforçar práticas presenciais anteriores e, ao mesmo tempo, promover reflexões que as transformam. Neste sentido, diversos estudos do campo da tecnologia educacional discutem que a incorporação de novos recursos e dinâmicas no processo de ensino-aprendizagem pode gerar o questionamento de velhos pressupostos educativos dos professores (MUIR-HERZIG, 2004; NIESS, 2005; STRUCHINER, 2006; YOCAM, 1996). Assim, os autores defendem que a visão contemporânea de qualquer inovação no ensino deve compreender o momento de avaliação e de reflexão, pois não há uma solução final para ser buscada e sim uma constante mudança para atingir o desafio da aprendizagem.

Diversos autores discutem que, para atingir altos níveis de qualidade na educação a distância e na integração de suas tecnologias ao ensino, traduzindo-se numa reforma educacional mais profunda, é necessário melhorar a formação dos atores envolvidos nesta modalidade no sentido de estimular a reflexão sobre a articulação de conhecimentos e o papel da tecnologia no interior de sua própria prática (MUIR-HERZIG, 2004; NIESS, 2005; STRUCHINER, 2009; YOCAM, 1996). Dessa forma, o processo reflexivo propiciado pelas experiências de EaD e de integração de TICs deve ser apoiado por iniciativas de formação articuladas com estas práticas, aproximando as contribuições dos campos acadêmicos que se dedicam ao estudo da pedagogia universitária e discutindo as diversas potencialidades destes recursos para os processos de ensino-aprendizagem. Transforma-se, então, a reflexão sobre a prática em uma reflexão apoiada também na literatura, incorporando a visão crítica sobre os processos e prática educativos.

Ao adentrar na discussão sobre a formação de professores em contextos de ensino mediado pelas TICs, autores defendem que a formação deve estar atrelada aos espaços de atuação dos professores/tutores, promovendo uma reflexão crítica (KENSKI, 2003; ESPÍNDOLA, 2010). Espíndola (2010) defende que os docentes devem se apropriar das discussões referentes às questões e tendências educacionais, bem como sobre a integração das TICs e a EaD, mas que para fazê-lo criticamente, este processo não pode estar desvinculado de seu cotidiano. Concordando com esta perspectiva, Kenski (2003) reforça a importância de os professores/tutores terem oportunidade de familiarização com as TICs para escolher as formas de uso mais adequadas ao ensino a distancia de

um determinado conhecimento, para um determinado público. Segundo a autora, desta forma os professores/tutores podem ter segurança para participar das discussões sobre os caminhos da EaD e suas metodologias, e criticamente aceitá-las ou rejeitá-las em suas práticas docente. A defesa de processos de formação atrelados à prática está baseada no entendimento de que os professores/tutores devem compreender e aplicar novas metodologias e estratégias de ensino com base em seus valores e crenças sobre as práticas de ensino e sobre o processo de aprendizagem dos alunos, levando sempre em consideração as especificidades das áreas do conhecimento em que atuam (WOLF & VASAN, 2008).

Dessa forma, defendemos que a formação para contextos de EaD não pode ser entendida como sendo o incentivo à simples implementação pelo professor/tutor de um produto ou processo exógeno. Acredita-se que novos modelos são incorporados ao longo de múltiplos ciclos de criação e experimentação em que variados fatores estão em jogo e os professores podem ressignificar estas novas perspectivas dentro de seu contexto (BANNAN-RITLAND, 2008).

3. Metodologia

Este trabalho se identifica com uma abordagem metodológica relativamente recente no campo da educação (JONASSEN & LAND, 2000; STRUCHINER, 2006), a Metodologia de Pesquisa Baseada em Design (design como desenvolvimento) cujo nome original é Design-Based Research Methodology (Design-based Research Collective, 2003; WANG & HANNAFIN, 2005) ou Design Experimentation (COBB, 2003).

3.1Etapas de pesquisa, desenvolvimento e avaliação da iniciativa de formação de tutores

3.1.1. Diagnóstico e Composição da equipe de pesquisa e desenvolvimento

A primeira etapa deste trabalho foi uma aproximação do contexto do Curso de Licenciatura em Biologia EaD da UFSC e dos processos formativos vigentes para o corpo de tutores. Também neste momento, a equipe de pesquisa e desenvolvimento do curso de formação em questão foi composta envolvendo as coordenações de curso e de tutoria, e integrantes da equipe de formação e produção de materiais.

3.1.2 Concepção do curso e planejamento

Partindo do entendimento de que não há soluções prontas e de que as iniciativas de formação devem ser articuladas aos contextos reais de atuação dos tutores, este trabalho procurou imprimir ao curso de formação um caráter de pesquisa e desenvolvimento em equipe, envolvendo os principais atores do contexto em que se realiza, na busca por construção de conhecimento sobre a formação destes novos atores.

Neste sentido, e como a geração de um curso não se constitui em um fim em si mesmo, procurou-se explorar as potencialidades dos espaços mediados pelas TICs para a formação de tutores, buscando promover inovações que acarretem mudanças qualitativas no processo educativo mediado pelas TICs. Para isso, fundamentamos esta construção em um referencial teórico-metodológico que nos conduz a integrar saberes de diversas naturezas: conhecimentos relativos ao conteúdo de ensino de ciências e biologia e suas pedagogias específicas; conhecimentos relacionados à mediação pedagógica; conhecimentos relacionados à tecnologia e suas potencialidades pedagógicas nos contextos de ensino de ciências e biologia.

3.1.3. Desenvolvimento - Princípios norteadores do desenvolvimento do curso

I. Desenvolvimento do conhecimento pedagógico-tecnológico do conteúdo dos tutores

Pensar na formação de professores/tutores de ciências e biologia requer algum debruçamento sobre as especificidades destas áreas de conhecimento. Nessa iniciativa de formação de tutores, procurou-se promover discussões sobre os conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e de conteúdo que compõem a base do conhecimento docente no contexto dessa área: a) interrelações da natureza do ensino de ciências e biologia e suas pedagogias específicas (as principais questões levantadas pelo campo de pesquisa da área); b) tecnologias e suas interrelações com estes conteúdos e áreas de conhecimento; e c) as estratégias de ensino-aprendizagem em contextos mediados por TICs em EaD.

II. Articulação teoria e prática: aprendizagem pela prática do design

Adotando uma abordagem teórico-prática, o curso procura desenvolver além dos conhecimentos e discussões teóricas, reflexões em torno das situações práticas do cotidiano dos tutores e da integração de recursos tecnológicos para o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem na EaD. Também se prevê o estímulo à aprendizagem integrada por meio da produção própria de materiais/ambientes enriquecidos pelos recursos da Internet através de atividades de construção

(atividades a serem desenvolvidas pelos tutores a partir de suas experiências e de acordo com suas áreas de atuação). Neste processo, os tutores foram estimulados a refletir sobre questões educacionais e a integrar as atividades propostas com sua área de ensino.

a. Estudos de casos que envolvam situações articuladas de mediação pedagógica e questões centrais dos conteúdos de ensino

Foram elaborados juntamente com os atores envolvidos na licenciatura em Biologia – EaD (professores conteudistas, coordenadores e tutores), algumas situações-problema que fazem parte do cotidiano de um tutor. Estas situações são pensadas procurando relacionar questões da prática pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem com os conteúdos trabalhos nas disciplinas do curso. Por meio desta atividade procura-se propiciar aos tutores a reflexão de como eles se comportariam se fossem o tutor em cada um dos casos apresentados. Ao mesmo tempo, os tutores são convidados a descrever suas experiências e/ou desenvolver novas situações-problema a partir de sua vivência. Dessa forma, para as próximas edições do curso podemos incorporar os casos provenientes da prática dos tutores do próprio curso de licenciatura em Biologia da UFSC.

b. Ambiente de práticas

A abertura de possibilidades de experimentação de ferramentas de TICs de fácil apropriação oferece aos usuários (professores e tutores) a possibilidade de superar a visão instrumental dos meios tecnológicos, não apenas incorporando novas formas de representação do conhecimento, mas também repensando suas práticas de forma a viabilizar mudanças qualitativas no processo de aprendizagem de seus alunos (GIANNELLA, 2007). Quando estas ferramentas possibilitam aos professores/tutores a construção de seus próprios materiais e atividades educativas, são criadas oportunidades de se articular reflexão e prática. É a partir desta articulação que os docentes poderão construir uma visão sobre o uso das TICs e integrá-las em suas práticas, de acordo com seus conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo e com as particularidades dos contextos educativos (MISHRA & KHOELER, 2008; WALLACE, 2004; WEST *et al*, 2007).

Como uma das atividades do curso de formação de tutores criou-se um ambiente do Moodle (plataforma de autoria em que se estruturam os ambientes virtuais de aprendizagem dos cursos de licenciatura oferecidos pela UFSC) com permissão de edição para que os participantes pudessem experimentar suas possibilidades. Nesta atividade os tutores podem desenvolver com as ferramentas disponíveis seus próprios materiais educativos e estratégias/atividades relacionados com os

conteúdos de seus cursos. Procurou-se, desta forma, que o tutor seja também condutor das escolhas e da reflexão sobre as diversas possibilidades de integração das TICs no ensino.

3.1.4 Implementação e Avaliação

O curso foi oferecido na modalidade semipresencial, com duração de 3 semanas, e foi implementado em caráter experimental com um grupo de 15 tutores da licenciatura de Ciências biológicas na modalidade EaD da UFSC.

O Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem do curso de formação foi dividido em cinco tópicos.

O primeiro, intitulado "Primeiros Passos: Conhecendo a Licenciatura em Ciências Biológicas EaD UFSC" tinha como objetivo apresentar a estrutura e organização do curso de graduação. Através de uma vídeo-aula ministrada pela coordenadora de curso e pela coordenadora de tutoria, os participantes conheceram de uma forma geral o Projeto Político Pedagógico da licenciatura e as orientações da coordenação de atuação da tutoria.

No tópico "Docência Coletiva na EaD", foram discutidas as questões centrais que permearam a formação. Os principais conhecimentos que constituem o trabalho docente na EAD foram sistematizados e organizados em um fluxograma (Figura 1), que visou explicar como ocorre a organização e a estruturação do processo pedagógico. As reflexões sobre a atuação docente na modalidade foram discutidas a partir de textos e vídeos de relatos de experiência de docentes do curso

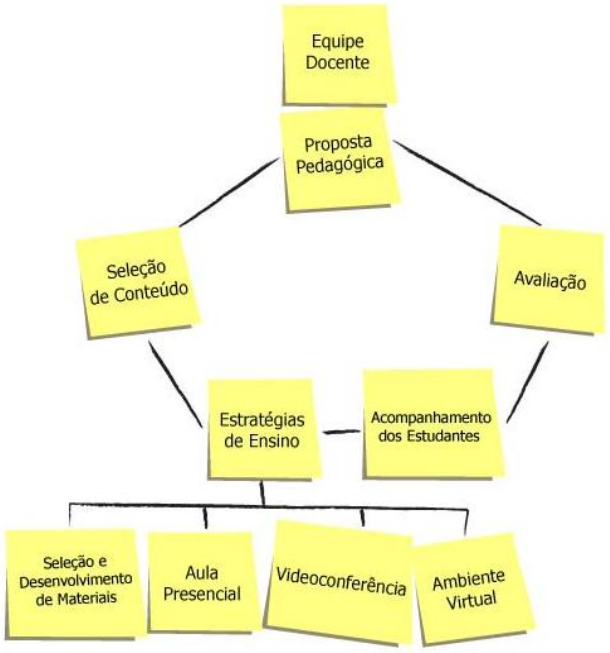


Figura 1. Fluxograma de organização dos conteúdos do tópico "Docência na EAD", da iniciativa de formação docente para a EAD do curso de ciências biológicas da UFSC.

Os participantes da formação construíram coletivamente o entendimento dos papéis dos integrantes da equipe docente nesta modalidade de ensino (professor, tutor presencial e tutor à distância) no fórum "Docência na EaD". Além disso, buscaram soluções para diversas situações problema presentes no seu cotidiano profissional. Para finalizar as discussões do tópico os tutores elaboram um termo de compromisso para a sua atuação, regastando as intenções, cuidados e conhecimentos necessários para uma boa atuação profissional.

O "Ambiente de Prática" foi o penúltimo tópico do curso. Nele os tutores desenvolveram suas propostas pedagógicas para o ensino dos conteúdos da sua área (imunologia, genética, zoologia de cordados, e metodologia de ensino).Os participantes foram convidados a criar materiais e atividades no moodle, através do uso crítico das TICs, refletindo sobre o potencial pedagógico de diversas ferramentas. Neste momento oferecemos textos sobre metodologias e práticas pedagógicas para o ensino de Biologia e orientações para que a seleção dos recursos das TICs partisse das necessidades de ensino de cada conteúdo. O tópico também forneceu tutorias de edição dos Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem.

Aliado aos estudos mediados no AVEA, foram realizados dois encontros presenciais. No primeiro os alunos socializaram os materiais desenvolvidos no Ambiente de Prática, refletindo sobre o potencial pedagógico de cada ferramenta, as estratégias e os outros recursos. No segundo os docentes participaram de uma oficina de Moodle Avançado, que orientou sobre o uso e a configuras de instrumentos mais complexos desta ferramenta.

Após os encontros presenciais iniciamos o último tópico, o tópico "Ponto de Chegada", que sistematizou as principais orientações para os tutores numa vídeo aula realizada pela Coordenadora de tutoria do curso de licenciatura em ciências biológicas-EaD, e aplicou um questionário semiaberto de avaliação da formação, que faz parte da avaliação continuada desta iniciativa formativa.

Além disso, ao longo do curso coletamos outros dados que nos auxiliam nessa avaliação: os registros das atividades, comentários no ambiente virtual do curso e uma reunião de avaliação final com os participantes.

4. Resultados e Discussão

De uma maneira geral, os participantes indicaram que o formato proposto no curso permitiu a experimentação de ferramentas oferecendo a possibilidade de superar a visão instrumental dos meios tecnológicos, não apenas incorporando novas formas de representação do conhecimento, mas também repensando suas práticas. Segundo o questionário de avaliação da formação 86% dos participantes indicam que o curso possibilitou uma reflexão sobre o potencial pedagógico das ferramentas do Moodle para o ensino de ciências biológicas.

> *"Os cursos anteriores focaram mais na estrutura geral do curso e no uso básico do Moodle, enquanto que o curso atual teve um enfoque maior na parte pedagógica."*

O trabalho no ambiente de prática gerou esse mesmo percentual de aprovação como possibilidade apropriação do potencial pedagógico das ferramentas. Os participantes ressaltaram também a importância do encontro de socialização das produções no ambiente de prática, demonstrando necessidade de encontros presenciais para uma maior aproximação e socialização de experiências. Houve nesse sentido, uma grande valorização do encontro presencial, centrado na discussão das produções e do potencial pedagógico de cada ferramenta.

> *"Na verdade, acho que mudei completamente a visão que tinha do AVEA.. E foi muito bom ver os tópicos dos outros colegas, nunca tinha visto nenhum além das disciplinas que trabalhei."*
>
> *"Certamente. Acredito ter sido um dos melhores momentos do curso (a socialização do ambiente de prática), de troca de experiências e muito aprendizado."*

Em relação às atividades desenvolvidas no ambiente de prática, os resultados indicam que os professores/tutores se apropriaram das TICs de diversas formas que julgaram relevantes dependendo da natureza dos conteúdos específicos trabalhados em suas disciplinas.

Diante da necessidade de visualização e integração dos fenômenos biológicos, especialmente daqueles que envolvem elevado grau de abstração ou mecanismos de difícil visualização, praticamente todos os participantes incorporaram recursos visuais e audiovisuais nas atividades que criaram no Ambiente de Práticas. Assim como ressaltado por Jonassen (1998), os participantes perceberam o potencial das TICs para representar fenômenos, em que as imagens estáticas ou dinâmicas podem ajudar na interpretação, construção de sentido e representação de conceitos.

Com o objetivo de contextualizar o conteúdo e aproximar os temas abordados do cotidiano dos alunos, alguns participantes realizaram enquetes nas suas propostas. Como exemplo podemos citar o caso do docente da disciplina Imunologia que propôs uma enquete para levantar o número de alunos imunizados contra Sarampo. Também percebeu-se a integração de artefatos culturais como histórias em quadrinhos, filmes e personagens sociais como o Zé Gotinha (personagem da campanha de vacinação promovida pela Governo do Brasil todos os anos) nas construções dos docentes. os trabalhos do campo do ensino de ciências e de biologia apontam que a contextualização e a aproximação dos conteúdos ao cotidiano dos alunos são importantes para a aprendizagem dos estudantes (CACHAPUZ *et al*, 2005). A necessidade de contextualização dos conteúdos surge da compreensão de que a construção do conhecimento dos alunos tem como base suas experiências e conhecimentos prévios, definidos histórica e socialmente (AUSUBEL *et al*, 1978; VYGOTSKY, 1988; JONASSEN, 1998).Ao considerarem que durante a abordagem de conteúdos biológicos muitos alunos possuem questionamentos, os professores/tutores lançaram mão dos fóruns de discussão como espaço de socialização e esclarecimento de dúvidas. No mesmo sentido, os chats foram propostos como uma TIC que permite a interação em grupos pequenos e a elucidação de dúvidas de conteúdos biológicos.

Schank e Cleary (1995) salientam a importância destes espaços que criam oportunidades para os estudantes realizarem perguntas e questionamentos, externalizando seu processo de construção do

conhecimento. Poucos espaços de interação, no entanto, estavam voltados para a discussão de assuntos polêmicos ou voltados para a construção de conceitos específicos. Deixam de evidenciar, assim, os processos, dúvidas e contradições que contribuem para o avanço do conhecimento científico, tendendo a encarar os alunos como agentes passivos do processo educacional (DELIZOICOV *et al*, 2002; CACHAPUZ *et al*, 2005).

A ferramenta questionário foi utilizada por setenta por cento dos participantes como instrumento avaliativo, através de atividades de passagem e provas online. Um dado interessante é que essa ferramenta foi proposta por tutores das disciplinas biológicas. Já os docentes das disciplinas pedagógicas, como de metodologia de ensino, por exemplo, utilizaram principalmente as tarefas como envio de arquivo, talvez por dar mais espaço para a construção de discursos e para a subjetividade que permeia a sua área.

A socialização de blogs como instrumentos de divulgação científica também esteve presente, bem como a indicação de inúmeros locais de publicação de conteúdos científicos, aproveitando o potencial das TICs para a busca e acesso à informação estimulando o processo cognitivo necessário à aprendizagem de aquisição de conhecimento declarativo e factual (SUGRUE, 2000). Além disso, as bases não lineares de conhecimento (hipertextos e hipermídia) possibilitam ao aluno maior liberdade para resolver problemas, buscar e consultar informações de acordo com seu nível, necessidade e interesse de aprofundamento no conteúdo (GIANNELLA, 2007).

Professores/tutores ressaltaram que esta iniciativa de formação envolveu os participantes em processos construtivos e dialógicos durante todo o curso. Perceberam a importância de uma maior participação dos alunos no processo educativo, além de vivenciarem a experiência de ser aluno na EaD, tendo que lidar com os desafios que o aluno também passa.

> *"Acho que esse curso foi bem mais participativo, os tutores foram ativos e não passivos no processo. Além disso, o fato de utilizar o ambiente virtual como ferramenta possibilitou uma experiência bem mais significativa pra quem vai atuar num curso EaD".*

Nesse sentido, consideram que a experiência incentivou principalmente a reconsideração sobre o papel do professor, numa transição para um ensino mais centrado em atividades.

> *"Acho que o conjunto de maior atenção por parte do tutor, recursos didáticos como vídeos e animações, somado à atividades que dependam do aluno são os aspectos que mais contribuirão para uma melhor aprendizagem de imunologia".*

Com os resultados desta iniciativa, percebemos que a integração de TICs não se reduz à seleção e uso de recursos tecnológicos, mas se concretiza a partir de um processo de articulação das potencialidades destas ferramentas aos conhecimentos e saberes dos professores no desenvolvimento de possibilidades educativas para seus contextos de ensino. A adequação destes recursos às diferentes estratégias pedagógicas envolve um processo de reflexão contínua em que tanto a tecnologia, quanto as práticas pedagógicas, podem ser reconstruídas (HOOPER & RIEBER, 1995). Assim, a formação para contextos de ensino mediado por TICs não pode ser entendida como sendo o incentivo à simples implementação pelo professor de um produto ou processo exógeno, mas um processo de aprendizagem ao longo de múltiplos ciclos de criação e experimentação onde os professores podem ressignificar estas novas perspectivas dentro de seu contexto (BANNAN-RITLAND, 2008).

A partir dos resultados obtidos com a experiência piloto, um novo ciclo de desenvolvimento do curso é iniciado, repetindo-se as etapas anteriores com a incorporação das sugestões dos tutores que participaram do curso piloto, desenvolvimento de novos conteúdos e unidades de ensino que se mostraram necessárias, o desenvolvimento de novos materiais ou aprimoramento dos materiais existentes, adequação do ambiente virtual de aprendizagem e do ambiente de prática.

5. Considerações finais

Com o desenvolvimento deste curso pudemos promover discussões com os professores em contextos de ensino mediado pelas TICs sobre os conteúdos de ciências e Biologia e suas pedagogias e também sobre as tecnologias, suas relações com as ciências e a Biologia e suas potencialidades pedagógicas. Procuramos, assim, contribuir para a formação dos docentes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas modalidade a distância da UFSC, visando a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem na EaD.

Por acreditarmos que esta iniciativa se configura num processo de construção contínua tanto de seu formato, como na compreensão de seu próprio objeto que é a inovação pedagógica no ensino superior, entendemo-na em constante desenvolvimento e refinamento. Assim, prevemos o desenvolvimento e aperfeiçoamento continuado das iniciativas de formação de docentes para o ensino mediado por TICs na UFSC, com base na avaliação das experiências realizadas.

Da mesma forma, compreendemos que a inovação pedagógica é processual e lenta, sendo ressignificada por meio das experiências dos docentes, suas crenças pedagógicas e meio cultural institucional.

Esperamos que este trabalho contribua para o conhecimento em relação à formação de professores para contextos de ensino mediado pelas TICs, considerando as especificidades do campo do Ensino de Ciências e da Educação a Distância, a partir da integração de estudos sobre iniciativas de formação docente para a integração de TICs a referenciais voltados para o contexto do ensino de ciências e as mediações tecnológicas.

6. Referências

Ausubel, D. P., Novak, J. D (1978). & h. Hanesian, H. *Educational Psychology: A Cognitive View.* New York: Warbel & Peck.

Bannan-Ritland, B (2008). Teacher Design Research: an Emerging Paradigm for Teacher's Professional Development. In: Kelly, A. E.; Lesh, R.A. & Baek, J.Y. *Handbook of Design Research Methods in Education: Innovations in Science, Technology, Enginnering and Mathematics Learning and Teaching*. New York: Routledge.

Barros, R (2005). A importância do Tutor no processo de aprendizagem a distancia. *Revista Iberoamericana de Educação, v.3, nº 63*. Retirado em Janeiro 12, 2012 de http://www.rieoei.org/edu_dist6.htm

Cachapuz, A., Gil-Perez, D., Carvalho, A.M.P., Vilches, A. (org) (2005). *A Necessária Renovação do Ensino das Ciências.* São Paulo: Cortez.

Cobb, P.; Confrey, J.; Disessa, A.; Leher, R.; Schauble, L (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.

Delizoicov, D.; Angotti, J.A.; Pernambuco, M.M. (2002). *Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos.* São Paulo: Cortez.

Espíndola, M. B. (2010). *Integração de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Superior: Análise das experiências de professores das áreas de ciências e da saúde com o uso da Ferramenta Constructore* . Tese de Doutorado em Educação, Difusão e Gestão em Biociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Giannella, T. R (2007). *Inovações no ensino das ciências e da saúde: Pesquisa e Desenvolvimento da Ferramenta Constructore e do Banco Virtual de Neurociência*. Tese de Doutorado em Educação, Difusão e Gestão em Biociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Giannella, T.R., Struchiner, M., Ricciardi, R.M.V (2004). Lições aprendidas em experiências de tutoria à distância. *Tecnologia Educacional*, 162, 77-80.

Harris, J.B.; Mishra, P.; Koehler, M.J (2007). Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge:Curriculum-based Technology Integration Reframed. *Journal of Research of Technology in Education*, 41(4), 393-416.

Jonassen, D (1998). Designing Constructivist Learning Environments. In: Reigeluth, C (Ed). *Instructional Theories and Models (*pp.215-240).Malwah: Lawrence Erlbaum.

Kanuka, H (2006). Instructional Design and eLearning: A discussion of Pedagogical Content Knowledge as a Missing Construct. *The e-Journal of Instructional Science and Technology*, *9*. Retirado em Janeiro 12, 2012 de http://www.usq.edu.au/electpub/e-jist/docs/vol9_no2/papers/full_papers/kanuka.htm.

Kennedy, M (1990). Trends and Issues in: Teachers' Subject Matter Knowledge. *Trends and Issues Paper*, 1,. ERIC Clearinghouse on Teacher Education, Washington, DC.

Kenski, V. M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In Barreto, R. (Org.) *Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas* (pp. 74-83). Rio de Janeiro: Quartet.

Koehler, M. J., & Mishra, P (2008). Introducing TPCK. In J. A. Colbert, K. E. Boyd, K. A. Clark, S. Guan, J. B. Harris, M. A. Kelly & A. D. Thompson (Eds.), Handbook of technological pedagogical content knowledge for educators (pp. 1-29). New York: Routledge.

MCcrory, R. (2008). Science, technology and teaching: The topic-specific challenges of TPCK in science. In B. Cato (Ed.), *The Handbook of technological pedagogical content knowledge for educators* (pp. 193-206). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Mishra, P. & Koehler, M. J (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Report*. 108, 1017-1054.

Muir-Herzig, R.G (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computers & Education* , 42, 111–131.

Niess, M.L (2005). Preparing Teachers to Teach Science and Mathematics with Technology: Developing a Technology Pedagogical Content Knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21, 509-523.

Schank, R.C. & Cleary, C (1995). *Engines For Education.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schön, D.A (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Shulman, L. S (1986). Just in Case: Reflections on Learning from Experience. In: J. Colbert, K. Trimble, and P. Desberg (eds.) *The Case for Educacion: Contemporary Approaches for Using Case Methods* (pp. 197-217). Needham Heights, MA : Allyn & Bacon.

Sugrue, B (2000). Cognitive Approaches to Web-Based Instruction. In: S. Lajoie (Ed), *Computers as Cognitive Tools: No More Walls* (p.133-162). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Vygotsky, L (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Wallace, R (2004). A Framework for Understanding Teaching with the Internet. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 447-488.

West, R.; Waddoups, G.; Graham, C (2007). Understanding the experiences of instructors as they adopt a course management system. *Educational Technology Research and Development*, 55 (1) 1-26.

Wolf, J. & Vasan, M.L (2008). Toward Assesment of Teacher's Receptivity to Change in Singapore. In: Kelly, A. E.; Lesh, R.A. & Baek, J.Y. Handbook of Design Research Methods in Education: Innovations in Science, Technology, Enginnering and Mathematics Learning and Teaching. New York: Routledge.

Yocam, K (1996). Teacher-centered staff development for integrating technology into classrooms. *T H E Journal (Technological Horizons in Education*), vol, 24, nº 4. Retirado em Janeiro 12, 2005 de http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5000428609.

6.39.

Título:

Tendências da formação contínua de professores da Universidade do Porto em período pós-Bolonha: uma análise focada nos discursos "oficiais"

Autor/a (es/as):

Fernandes, Preciosa [U.Porto/ FPCEUP/ CIIE]

Mouraz, Ana [U.Porto/ FPCEUP/ CIIE]

Sampaio, Marta [U. Porto/ FPCEUP/ CIIE]

Resumo:

Em Portugal a importância da componente pedagógica na formação dos professores do ensino universitário ganhou maior destaque sobretudo com a mudança de paradigma introduzida por Bolonha e as implicaçoes daí decorrentes nos modos de pensar, de organizar e de desenvolver os processos curriculares. Desde então (2005/2006), para além da formação organizada por cada Unidade Orgânica, a Universidade do Porto, através da Educação Contínua, tem vindo a incrementar uma política e uma dinâmica de formação contínua para todos os docentes desenvolvida segundo as modalidades presencial ou e-learning. É a análise desta política e desta dinâmica de formação continua, desenvolvlda nos dois últimos anos na Universidade do Porto que consitui o foco desta comunicação.

Palavras-chave:

Pedagogia; Ensino universitário; Formação de professores.

1.Introdução

O movimento europeu designado por Processo de Bolonha (PB) que teve início no final da década de noventa43 do século XXI consolidou-se na segunda década do século XXI. Com efeito, as Universidades, umas mais cedo do que outras, organizaram-se dando cumprimento às orientações veiculadas na Declaração de Bolonha nomeadamente no que respeita: à adoção de um sistema baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado; ao estabelecimento de um European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) como um meio para promover a mobilidade dos estudantes; à promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis, entre outros aspetos (Declaração de Bolonha, p.1). A este propósito escreveu, então, Boaventura Sousa Santos,

> *«O objectivo é criar um espaço universitário europeu que, pese embora as especificidades de cada país – que são de manter, sempre que possível – deve ter regras comuns quanto às estruturas curriculares, sistemas de certificação e de avaliação, etc, de modo a facilitar a mobilidade de estudantes e professores no interior da EU e a conferir coerência à oferta*

[43] Este movimento teve início com a Declaração de Sorbonne, em 1998 e legitimou-se com a Declaração de Bolonha em 1999,

> *europeia quando se lançar em formas mais avançadas de transnacionalização» (Santos, 2004: 26).*

No que à realidade portuguesa diz respeito, estas diretrizes foram consignadas no Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março. O espírito da lei é, então, o de que as Instituições de Ensino Superior (IES) passem a adotar o novo modelo de formação definido por Bolonha. Como é enunciado neste diploma legal, a questão central no Processo de Bolonha:

> *«é a da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica —instrumentais, interpessoais e sistémicas—quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante . Identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o novo modelo de ensino em prática, são os desafios com que se confrontam as instituições de ensino superior. (preambulo).*

Decorrente desta declaração, em 2005/2006, o desafio então lançado às IES portuguesas exigiu, num plano mais abrangente, novas lógicas organizacionais e, num plano mais específico, uma renovada ação pedagógica ao nível da docência. Desde aí, o bulício que se fez sentir no seio das universidades resultou, privilegiadamente, da necessidade imposta de reorganização dos planos curriculares dos cursos de graduação (1º ciclo) e de pós-graduação (2º e 3º ciclos) sendo as questões pedagógicas deixadas um pouco em *standby*. Todavia, na perspetiva de Azevedo (2005) são as preocupações com a ação pedagógica dos professores que estão «na génese deste movimento» (*ibidem*: 1) Mas, como revelam outros estudos, (Esteves, 2008; Fernandes, 2010), o PB não foi acompanhado de um verdadeiro questionamento por parte dos professores relativamente às suas práticas pedagógicas. A reforma pedagógica exigida levantou, assim, novos debates académicos em torno do que significa ser professor no ensino superior universitário (Leite e Fernandes, 2011) e, consequentemente, novas exigências relativamente à sua ação pedagógica.

Nestes debates, pela primeira vez, na UPorto, a formação contínua de carater pedagógico para os professores deste nível de ensino foi objeto de atenção. A Reitoria criou, em 2004/2005, o Grupo "Para uma aprendizagem eficaz" do qual resultou a "Ação Piloto de Actualização Pedagógico-Didáctica de Docentes da Universidade do Porto" que envolveu docentes de quase todas as faculdades da UP. Decorrente desta Acção, foi formado o Grupo de Investigação e Intervenção

Pedagógica da Universidade do Porto (GIIPUP). Outras iniciativas se sucederam de que são exemplo os projetos "Excelência e Inovação no Ensino Superior", "Labs on the Web", "Argumentar é preciso" desenvolvidos, principalmente, entre professores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e da Faculdade de Engenharia. Estas experiências formativas despertaram a comunidade académica da UP para um novo reconhecimento da formação contínua de caráter pedagógico. Muitos professores da UP passaram a valorizá-la, outros continuam a considerá-la desnecessária e alguns, apenas valorizam a sua dimensão técnica (Leite e Ramos, 2008).

No caso da UP, a formação contínua afigurou-se como fundamental para o desempenho e qualidade da docência universitária evidenciando-se, sobretudo a partir de 2005/2006, uma política da Reitoria nesse sentido. É uma leitura da política e dinâmica de formação promovida pela UP desde 2006 a 2012, que apresentamos nesta comunicação.

2. Metodologia

A investigação realizada procurou responder às seguintes questões:

Que princípios e que objetivos enformam a formação contínua desenvolvida pela Universidade do Porto?

Que procedimentos existem de divulgação da formação junto das diferentes unidades orgânicas?

Que lugares ocupam as questões pedagógicas nas agendas de formação desenvolvidas na Universidade do Porto nos últimos dois anos?

Pretendeu-se, deste modo, produzir conhecimento sobre a política de formação contínua da UP. De modo mais específico, constituíram objetivos, entre outros,: i) caraterizar o tipo de formação desenvolvida; ii) identificar os princípios orientadores dessa formação; iii) catalogar os temas e procedimentos em que assentou a formação.

Para a concretização destes objetivos recorremos à análise de um conjunto de documentos regulamentadores da Formação, disponíveis no site da UPorto a saber:

- Planos de formação (2006 A 2012)

-Regulamento para a Formação Interna da Universidade do Porto (2007),

-Plano Estratégico e as Grandes Linhas de Ação da UP para o período de 2011-2015 (2011);

- Relatório Final (2011). Grupo de Trabalho "Aperfeiçoar o Modelo Educativo da U. Porto";

-Relatório de Atividades 2011 - Universidade do Porto

Do ponto de vista do tratamento da informação recorreu-se ao seguinte procedimento: os documentos foram lidos e foi realizada análise de conteúdo recorrendo a um sistema categorial pré-definido (Bardin, 1991) tendo em conta as áreas *Pedagógica¸ Comunicação com os estudantes* e *Tecnológica,* referenciadas no relatório de atividades da U Porto (2011). Ao mesmo tempo teve-se em conta outras categorias que emergiram (*ibidem)* da leitura dos documentos e que se explicitam no ponto "Dinâmica formativa da U. Porto (2006-2012): enfoques, modalidades, continuidades e transversalidade das ações".

3. A política de formação contínua da U. Porto no período pós-Bolonha

Para a análise da política de formação da U Porto foram considerados os documentos disponíveis no site, designadamente os que definem a filosofia, princípios e objetivos da formação contínua e os procedimentos previstos para a sua concretização.

Assim, a análise realizada ao Regulamento da Formação Interna da Universidade do Porto (UP), elaborado em 2007, permitiu identificar como principais objetivos da formação contínua «contribuir para a eficiência, eficácia e qualidade dos serviços da instituição; II) melhorar o desempenho profissional e contribuir para a realização pessoal e profissional dos recursos humanos; assegurar a qualificação para ingresso, acesso e intercomunicabilidade de carreiras» (artigo nº 4). No mesmo documento, é igualmente referido que «a formação profissional promovida na U. Porto, no âmbito da formação contínua dos seus recursos humanos, visa essencialmente contribuir para a melhoria do desempenho no posto de trabalho. Pode revestir as modalidades de aperfeiçoamento, especialização, preparação para promoção ou para reconversão profissional» (art. 4).

Como está expresso no mesmo Regulamento, anualmente é elaborado pelo Setor de Formação Interna da Unidade de Educação Contínua da Reitoria um plano de formação interna das ações a serem realizadas nesse ano civil, e que é sujeito a um processo de avaliação global (artigo nº 12). Este plano é definido de acordo com o levantamento de necessidades de formação sendo a partir dele produzido um catálogo de ações que é divulgado à comunidade académica.

No que diz respeita ao levantamento de necessidades de formação, cada um dos colaboradores (no caso em análise, os professores) deverá indicar os cursos que quer realizar nesse ano. Este levantamento pode ser realizado através do sistema de informação, em que cada elemento preenche um formulário próprio que se encontra disponível ou então em papel (artigo nº 9). Sugere-se no respetivo Regulamento a importância de os/as docentes terem em atenção os cursos/formações que

contribuam, prioritariamente, para a melhoria do desempenho da sua função e, concomitantemente, para alcançar os objectivos definidos para esse ano. Os interesses de formação manifestados pelos/as docentes são validados pelo órgão de gestão responsável pelo plano de formação interna, sendo este posteriormente apresentado ao Conselho de Formação Contínua da U. Porto.

Relativamente à divulgação dos cursos de formação, e de acordo com o mesmo Regulamento (2007), o plano de formação é divulgado no SIGARRA da U. Porto e na Reitoria, sendo que as inscrições em ações internas são realizadas através de fichas criadas para o efeito. A posterior seleção dos elementos para frequentar as diferentes formações/cursos de formação, e que vem referido no nº 3 do artigo 8, indica que a responsável interna pela organização da ação tem liberdade para «aplicar o critério de ordem de chegada de inscrição, caso não tenha sido previamente acordada uma repartição das vagas disponíveis pelas várias entidades da U. Porto» (2007: 4).

Especificamente em relação aos/às docentes, é sugerido que a definição dos planos de formação passe pela aprendizagem da utilização de novas tecnologias de informação e comunicação, argumentando-se não ser possível ignorar o importante papel e impacto que a internet e as novas tecnologias possuem no ensino. Esta orientação converge com as ideias de Santos (2004), quando sublinha que as universidades, para sobreviverem, têm de estar ao serviço de «(…) duas ideias mestras – sociedade de informação e economia baseada no conhecimento – e para isso têm de ser elas próprias transformadas por dentro, por via das tecnologias da informação e da comunicação e dos novos tipos de gestão e de relação entre trabalhadores de conhecimento e entre estes e os utilizadores ou consumidores» (*ibidem*: 19).

Concluída, em 2009, a fase de adequação das novas diretrizes de ensino-aprendizagem em todas as unidades orgânicas, a U. Porto assinou, em Junho de 2010, um programa de desenvolvimento com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Plano Estratégico e as Grandes Linhas de Ação (PEGLA) da UP para o período de 2011-2015). Este plano assenta em três grandes eixos: (1) a investigação, (2) a formação e o (3) desenvolvimento económico e social da região e do país (*ibidem*: 11), dando especial ênfase aos dois primeiros como áreas centrais de intervenção em qualquer universidade que queira atingir um nível de prestígio e notoriedade superior.

No que respeita aos docentes, é definido, neste Plano Estratégico, como principal objetivo «atrair e reter os melhores docentes, promovendo uma aprendizagem comum do corpo docente via transferência, com eventuais adaptações, de metodologias aplicadas com sucesso noutros contextos formativos» (*ibidem*: 16). Prevê-se a promoção do «ensino/aprendizagem à distância, tendo em conta, nomeadamente, a emergência de novos materiais pedagógicos de ensino que promovem o conhecimento também via o entretenimento e convívio social» (*ibidem*). Utiliza-se como argumento

central o facto de os professores se depararem cada vez mais com estudantes heterogéneos, nascidos na "era da internet", e, portanto, cada vez menos disponíveis para formas de ensino expositivas. Aconselha-se o recurso à diversificação e atualização contínua dos "métodos de ensino" como forma de introduzir «um efeito democratizador nas relações de ensino e aprendizagem» (*ibidem*: 22). Esta orientação foi já veiculada no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, quando nele foi enunciado que as novas tecnologias da informação e da comunicação constituem um desafio para os sistemas educativos. Como é expresso «é importante que a escola e a universidade se coloquem no centro desta profunda transformação que afeta o conjunto da sociedade (...) [no sentido de] assegurar uma melhor difusão de saberes e aumentar a igualdade de oportunidades» (Delors *et al*, 1996: 190).

Parece, assim, ficar claro que o paradigma de formação introduzido por Bolonha, para além de razões de natureza teórica, foi também marcado pela ênfase nas tecnologias de apoio ao ensino e aprendizagem, nomeadamente naquelas que dizem respeito às plataformas de e-learning (como por exemplo o Moodle), aos repositórios de conhecimento com livre acesso (como os Repositório Abertos, Wikipedia, entre outros) e aos motores de pesquisa de informação (como o Google)[44]. Estes recursos educativos, e a possibilidade de os estudantes deles usufruírem, exigiram, do ponto de vista do papel do professor do ensino superior novas tarefas e o desenvolvimento de competências de caráter tecnológico. Talvez seja por isso que o mesmo Plano Estratégico da UP enfatize a formação como fundamental para a melhoria contínua da qualidade de ensino/aprendizagem.

A visão da formação veiculada neste documento encontra eco em alguns discursos académicos sobre a formação para o exercício da docência no ensino superior. De entre esses discursos convocamos a visão de Zabalza (2004), quando afirma que «(...) a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos factores básicos da qualidade da universidade» (*ibidem*: 145). Em consonância com esta visão Favarim (2010), reconhece que «pensar em formação continuada, é pensar numa capacitação docente formadora por profissionais competentes, participativos e críticos, inseridos na comunidade universitária como agentes de mudança que buscam flexibilidade e inovação» (ibidem: 1). Similarmente, Leite e Ramos (2010) consideram que, «(...) para o exercício da docência, é preciso muito mais do que o domínio do conhecimento restrito à área disciplinar a que cada um/a se encontra vinculado» (*ibidem:* 29-30) realçando, assim, a importância da dimensão pedagógica. Na mesma linha, Fernandes (2010), lembra, "no quadro dos princípios orientadores do PB e do reconhecimento de

[44] Grupo de Trabalho "Aperfeiçoar o Modelo Educativo da U. Porto" (2011). Relatório Final.

que o modelo pedagógico transmissivo tem de dar lugar a um modelo dialético de aprendizagem, no qual os estudantes são parte ativa", a urgência de o professor do ensino superior "se reformar pedagogicamente» (*ibidem*: 101).

Da análise realizada aos documentos orientadores da formação de professores, na UP, fica evidente um discurso de incentivo à fundação de uma cultura de participação responsável que potencie «a criação de conhecimento científico, cultural e artístico, a formação de nível superior fortemente ancorada na investigação, a valorização social e económica do conhecimento e a participação ativa no progresso das comunidades» (2011: 7)[45]. Identifica-se, por outro lado, uma posição de salvaguarda quanto ao papel que a formação contínua pode ter quer ao nível da componente técnica e científica, quer da atualização e reforma pedagógica dos professores.

A este propósito, no Relatório de Actividades da U. Porto de 2011, e no que diz respeito particularmente aos docentes e novos docentes, são enunciadas como competências prioritárias no exercício da docência o *saber* e *saber-fazer* nas seguintes áreas:

1. *Pedagógica*, de forma a permitir o desenvolvimento de métodos de trabalho que respondam eficazmente aos pressupostos do modelo do Processo de Bolonha e dos paradigmas de ensino e aprendizagem centrados no estudante;

2. *Comunicação* com os estudantes, em contexto lectivo, tutorial ou de avaliação, com o principal objectivo de assegurar a eliminação de barreiras que frequentemente comprometem o sucesso escolar;

3. *Tecnológica*, para permitir o uso eficaz das tecnologias de e-learning disponibilizadas pela universidade e dos módulos SIGARRA que devem acompanhar o desenvolvimento do trabalho docente (como por exemplo, registo e acesso a informação, monitorização da qualidade do processo educativo) (2011: 15).

É na sequência destas ideias que enquadramos a análise da oferta formativa da UPorto desde 2006-2012. Esta pesquisa, como referimos no início deste texto tem como principal objetivo produzir conhecimento sobre a política e a dinâmica de formação contínua da UP e, de modo particular sobre o lugar que nela ocupam as questões pedagógicas.

[45] Plano Estratégico e as Grandes Linhas de Acção da UP para o período de 2011-2015.

4. Dinâmica formativa da U. Porto (2006-2012): uma análise e discussão dos dados

Sendo o principal objetivo desta pesquisa produzir conhecimento sobre o lugar das questões pedagógicas na formação contínua dos professores da UP, as três áreas acima referidas: *Pedagógica¸ Comunicação com os estudantes* e *Tecnológica* constituíram importantes referenciais para a definição das categorias. Clarificando, esta análise seguiu as seguintes categorias:

- O número global de ações formação realizada no período em estudo;

- Áreas/enfoques da formação

-Modalidades de realização da formação

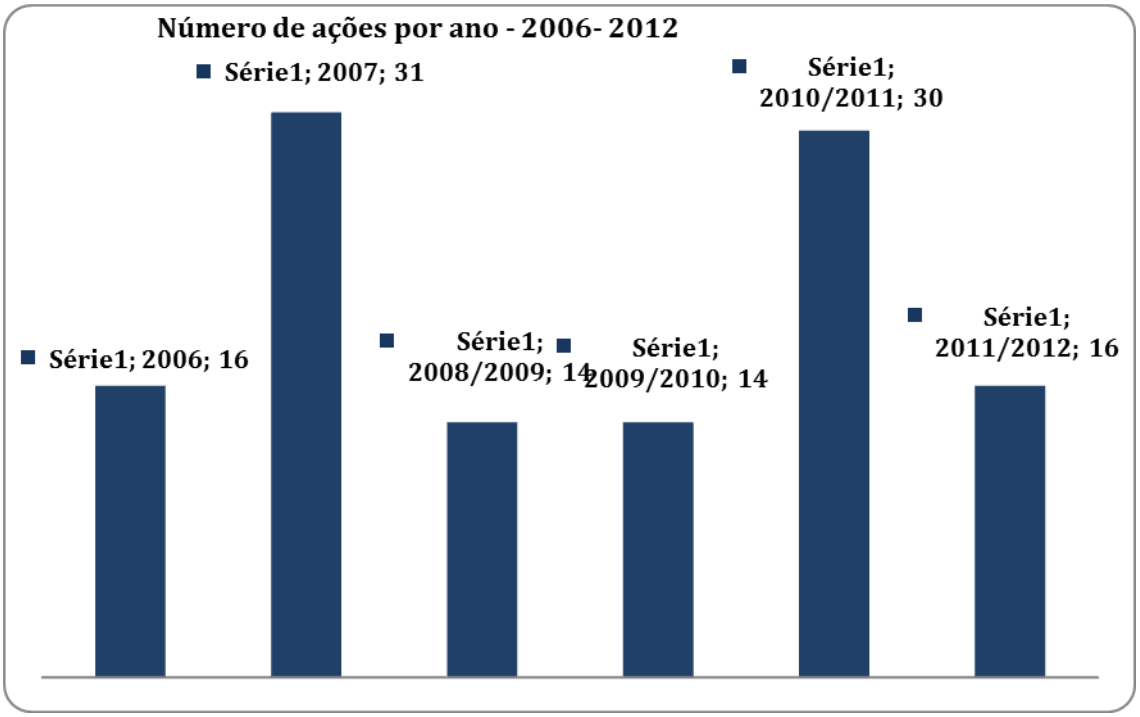
- Continuidade, ou não, das ações

- Transversalidade das ações nas U Orgânicas da UP;

- Ações com mais, e com menos, participantes

No que respeita ao **número global de ações formação,** foram analisados todos os planos de formação disponíveis no site da Reitoria. Constata-se que nos anos de 2006 e de 2007 os planos de formação são apresentados por ano civil, sendo a partir de 2008 apresentados por ano letivo. O gráfico nº 1 dá conta dessa sistematização.

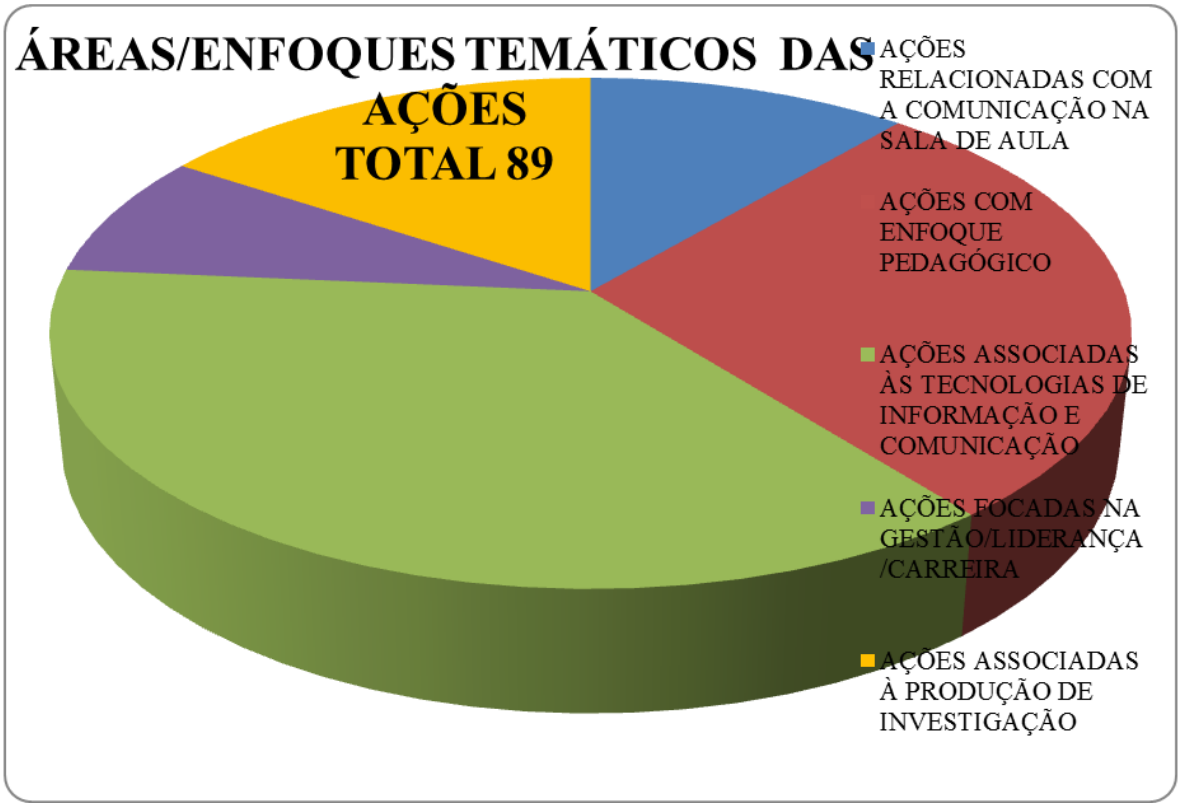
Gráfico nº 1 - Número de ações por ano - período e 2006- 2012



Olhando globalmente para a distribuição das ações por ano, constata-se que após o "pico" de 31 ações promovidas no ano de 2007, houve um decréscimo para cerca de metade nos dois anos seguintes. No ano lectivo de 2010/2011 o volume de acções voltou a subir até às 30, para reduzir-se, de novo para metade no ano de 2011/2012.

Relativamente às **Áreas temáticas/enfoques da formação** seguiu-se o mesmo procedimento de análise com recurso aos planos de formação. No quadro dos objetivos que orientam esta pesquisa, e dada a diversidade das temáticas de formação identificadas, procedemos a um reagrupamento dos temas tendo em conta a sua maior proximidade com questões pedagógica; com as Tecnologias de informação e Comunicação (TIC); com questões relacionadas com a comunicação na sala de aula; com questões relacionadas com a gestão, liderança e carreira profissional; e com questões relacionadas com a componente científica e de produção de conhecimento. O gráfico nº 2 expõe essa ordenação/distribuição da formação por áreas temáticas.

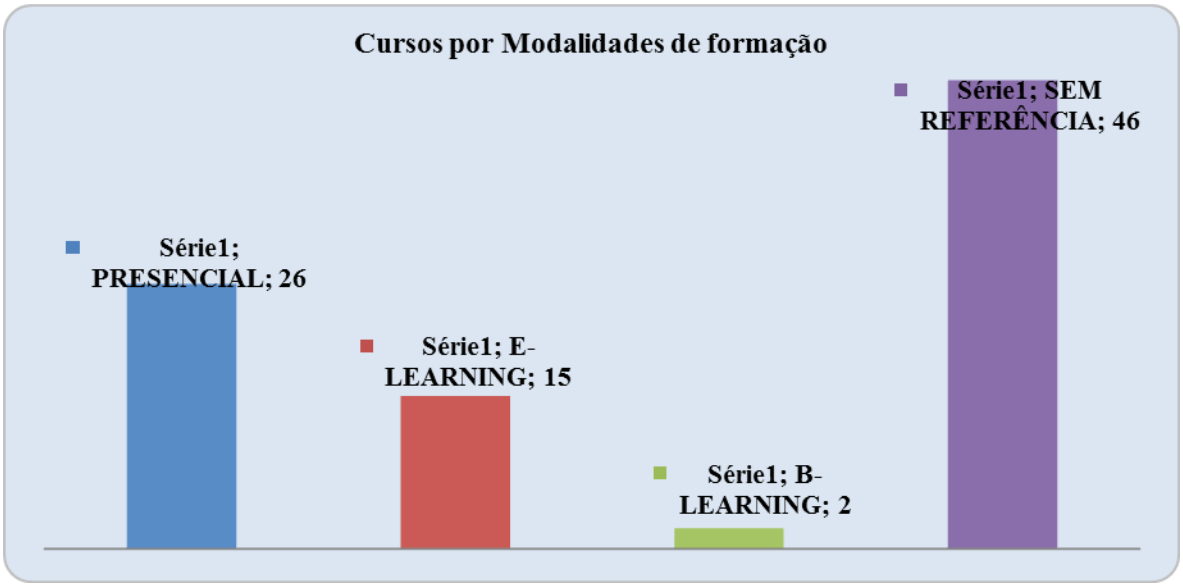
Gráfico nº 2 - Áreas /enfoques temáticos da formação



Os dois conjuntos mais significativos constituídos a partir das acções de formação realizadas podem categorizar-se como acções relacionadas com questões pedagógicas (N=25) e acções relacionadas com as Tic (N=33), que totalizam 58 das 87 consideradas. Há ainda um conjunto de 14 ações que se orientaram para o trabalho de apoio e de produção da investigação, 10 ações que se associam à comunicação em sala de aula e que de algum modo também relevam das questões pedagógicas e 7 ações que foram categorizadas como estando associadas a cargos de gestão e de organização da carreira profissional.

Quanto às **modalidades** de formação foram identificadas as seguintes: *presencial*; *e-learning* e *be-learning*. A análise permitiu constatar que os planos de formação só enunciam a modalidade de formação a partir do ano de 2007/2008. Mesmo assim foi identificado um número significativo de ações para as quais não é indicada a modalidade de realização. O Gráfico nº 3 explicita essa informação.

Gráfico nº 3- Modalidades de formação



Da maioria das ações sobre que foi possível recolher alguma informação não constava a indicação da modalidade em que foram realizadas. Das restantes, num total de 43, 26 decorreram em regime presencial, 15 em regime de e-learning e 2 que funcionaram em esquema de b-learning.

Quanto à categoria **continuidade, ou não, das ações,** globalmente, a análise aos planos de formação revelou a não existência de uma logica de continuidade. A tabela I ilustra essa leitura.

Tabela I- Continuidade das ações entre 2006 a 2012

Cursos/anos	2006	2007	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2012
Audio - Scripto - Visuais e Meios de Apreensão da Realidade						

Análise de procedimentos e desenho de workflow						
Produção de Páginas Internet						
Gestão de Projetos						
Power Point para Apresentações						
Moodle Crash Course Projecto, implementação e gestão de disciplinas on-line						
Elaboração de guiões de animação - Versão on-line						
E-learning – o e-book como objecto de aprendizagem - Versão on-line						
Tutoria on-line - Versão on-line						
E-learning avançado - Criação de atividades pedagógicas no Moodle (2ª Edição)						
Estratégias de utilização de portefólios						
Iniciação ao E-learning - Criação de um curso on-line no Moodle (1ª Edição)						
Treino básico em testes de escolha múltipla						
A Web 2.0, o novo desafio educativo (Curso On-line)						
Ferramentas para a criação de inquéritos online						

Das 89 ações realizadas no período em estudo apenas foram identificadas 15 que se repetem ainda que nem sempre numa lógica sequencial. Duas leituras são possíveis desta sequencialidade: ele correspondeu a uma permanência da necessidade, ou, ao invés foi a formação que criou a necessidade e a sequencialidade é disso uma evidência. Constata-se ainda que a oferta, mais ou menos em simultâneo, de níveis de formação diversos, para um mesmo tópico (como é o caso do e-learning), autoriza inferir que os destinatários da formação não só não se encontram no mesmo patamar de desenvolvimento, como não foram uníssonos na procura de formação. Dessas 15 ações

repetidas, 12 estão associadas às novas tecnologias, ainda que algumas dessas relevem de uma preocupação pedagógica associada, como é o caso da formação sobre as tutorias.

Relativamente às duas últimas categorias**: Transversalidade das ações nas U Orgânicas da UP** e **Ações com mais, e com menos, participantes,** dada a ausência de informações relativas aos outros anos, focamo-nos apenas no ano 2010-2011. Assim, em relação ***à transversalidade da formação***, isto é às ações que são participadas por docentes de várias unidades orgânicas, e tendo em conta a dispersão de situações sinalizadas consideramos para efeito de análise as ações em que estiveram envolvidas quatro ou mais unidades orgânicas da UP. São esses dados que sistematizamos na Tabela II. Importa, todavia, salientar que foram ainda sinalizadas 9 ações que envolveram 3 unidades orgânicas e 5 ações que envolveram duas unidades orgânicas.

Tabela II- Transversalidade das ações pelas Unidades Orgânicas

Curso de Formação	**Unidade Orgânica**
Acessibilidade na sala de aula	Faculdade de Arquitectura Faculdade de Engenharia Faculdade Letras Faculdade Psicologia e Ciências da Educação
Boas práticas na criação de e-conteúdos	Faculdade Letras Faculdade Medicina Faculdade Economia Faculdade Medicina Dentária Faculdade Ciências Faculdade Desporto Faculdade Direito Faculdade Engenharia I instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar Faculdade Farmácia
Estratégias de Utilização de Portefólios	Faculdade Medicina Dentária Faculdade Ciências Faculdade Desporto Faculdade de Engenharia
Gestão de referências bibliográficas com o EndNote	Faculdade Farmácia Faculdade Medicina Faculdade Psicologia e Ciências da Educação Faculdade Ciências
Treino básico em testes de escolha múltipla	Faculdade Farmácia Faculdade Medicina Faculdade de Economia Faculdade de Letras Faculdade Psicologia e Ciências da Educação Faculdade Ciências Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar Faculdade Desporto Faculdade de Engenharia Faculdade Medicina Dentária Faculdade Ciências Faculdade Ciências Nutrição e Alimentação

CVs e Relatórios de Actividades no SIGARRA	Faculdade Ciências Nutrição e Alimentação Faculdade Ciências Faculdade de Arquitectura Faculdade de Letras Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar
Endnote - Introdução à Aplicação	Faculdade Direito Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar Faculdade de Arquitectura Faculdade de Letras Faculdade Medicina
Utilização de ferramentas de web conference	Faculdade Medicina Faculdade Farmácia Faculdade Medicina Dentária Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar Faculdade de Letras

Da tabela supra constata-se que as duas acções que mereceram uma procura por um maior número de pessoas de áreas científicas distintas foram: "Boas práticas na criação de e-conteúdos" e "Treino básico em testes de escolha múltipla". As acções que congregaram a atenção de um número de áreas de saber que oscila entre as quatro e as cinco, incluem-se na categoria de trabalho de apoio e de produção da investigação (3 ações); na categoria das questões pedagógicas (2 ações) e na categoria de cargos de gestão (1 ação).

Como referimos, a categoria ***Ações com mais, e com menos, participantes***, foi tratada tendo apenas por referência ao ano 2010-2011 por se constar ser o ano em que havia informação completa. A Tabela III sistematiza essa informação.

Tabela III- Ações com mais e menos participantes

A Web 2.0, o novo desafio educativo | 20h	3
Acessibilidade na sala de aula | 20h	5
Análise de Dados usando o SPSS (nível I) | 20h	3
Boas práticas na criação de e-conteúdos | 20h	14
Criação de atividades pedagógicas no Moodle Avançado | 20h	7
Elaboração de Guiões de animação | 20h	1
E-learning - e-book como objeto de aprendizagem | 20h	
Estratégias de Utilização de Portefólios | 20h	6
Estruturação e criação de recursos no Moodle (Inicial)| 20h	5
Gestão de referências bibliográficas com o EndNote |21h	7
Gestão do Stress | 15h	1
O novo regime de vínculos, carreiras e remunerações | 15h	1
Treino básico em testes de escolha múltipla | 14h	32
Virtualização da docência - estratégias e modelos | 20h	6
XHTML | 24h	1
Tutoria on-line |	1
As tecnologias de informação e o direito de autor - príncipios fundamentais | 7h	3
Conteúdos Digitais em formato DAISY | 20h	3

CVs e Relatórios de Actividades no SIGARRA | 8h	7
Endnote - integração com recursos da UP | 7h	6
Endnote - Introdução à Aplicação | 4h	11
Endnote e Endnoteweb | 4h	5
Ferramentas para a criação de inquérios on-line | 7h	2
Folha de Cálculo MS Excel 2007 nível I - Introdução) | 20h	2
Folha de Cálculo MS Excel 2007 (nível II) | 20h	1
Há vida para além do Google: técnicas avançadas de pesquisa na World Wide Web | 7h	2
Produção científica e tecnológica: a sua publicação e o direito de autor | 9h	2
Utilização de ferramentas de web conference | 20h	6
Vídeo para Web | 20h	3
Gestão e representação de dados em Excel | 18h	1
total	151

Da análise da tabela III pode verificar-se que a ação com maior número de participantes foi a ação "Treino básico em testes de escolha múltipla", com 32 participantes, seguida das ações "Boas práticas na criação de e-conteúdos" e "Endnote - Introdução à Aplicação" com 14 e 11 participantes, respetivamente.

Todavia o cariz destas acções não é comparável se se tiver em consideração o nº de horas. Assim as duas primeiras podem quase considerar-se oficinas de formação, enquanto a terceira assume, sobretudo, a finalidade de sensibilização.

Tendo em consideração estas três acções, constata-se que as duas primeiras se associam de novo à categoria temática das TIC e a terceira, ao grupo das acções que antes havia sido classificada como de trabalho de apoio e de produção da investigação. Olhando agora para o conjunto de acções de formação que funcionaram, mesmo só para 1 ou dois participantes, constata-se a grande especificidade das suas abordagens. Finalmente, do mesmo quadro constata-se que houve um conjunto de 151 professores que fizeram formação na área da docência, que é um número modesto se comparado com a população.

5 . Discussão e considerações finais

A análise comparativa das políticas e das dinâmica de formação contínua permite concluir que existiu uma preocupação de adequar a formação planeada às competências consideradas prioritárias no exercício da docência nas áreas *Pedagógica*, de *Comunicação* com os estudantes e *Tecnológica*. Foram realizadas acções que podem ainda incluir-se noutras áreas mais específicas e que facilitam o exercício docente, como a produção de investigação ou o exercício de cargos de cariz pedagógico.

O número global de ações formação realizada no período em estudo atingiu as 89. Todavia e a avaliar pela informação disponível para o último ano, que atingiu um número modesto de 151 professores (entre os cerca de 2500 que a UP emprega), podemos concluir que a procura de formação é reduzida. De salientar que nesta formação se incluíram acções que poderíamos considerar de sensibilização e outras de capacitação a que se associa a ideia de oficina. Tal leitura é de novo permitida pelos dados recolhidos e relativos ao último ano em análise. Se for válida a interpretação de que este ano é típico da oferta dos restantes, então é possível concluir que a oferta tem oscilado entre a sensibilização e o desenvolvimento de competências.

Quando cruzamos a oferta de formação com os anos em que a mesma ocorreu e com as áreas que a caracterizam, pode concluir-se que parece haver uma tendência de associação da formação na área pedagógica, com a capacitação dos professores no uso das TIC, de que é exemplo a formação no sistema moodle ou a produção de testes online. Além disso, infere-se também que a formação está sobretudo mais orientada para dar resposta a questões pragmáticas de como fazer e menos orientada para a discussão teórica dos temas sob foco.

Da análise cruzada da transversalidade da frequência da formação, e para além de poder constatar-se que existem algumas preocupações comuns entre áreas científicas tão diversas quanto as que comporta a Universidade do Porto, infere-se também que essas preocupações são de cariz mais técnico que pedagógico.

Finalmente e porque se constatou existir a realização de formação, mesmo quando o nº de sujeitos não justifica a criação de grupos, é possível concluir-se que a formação é quase feita à medida de quem a frequenta, quiçá escamoteando-se a potencialidade do debate que sujeitos diversos sempre trazem a terreiro.

Referências Bibliográficas

Azevedo, S. (2005). Os novos paradigmas de formação no espaço do ensino superior e as actividades profissionais" In *Seminário – Reflexos da Declaração de Bolonha*. Coimbra: Edição de Fórum Regional do Centro de Profissões Liberais.

Bardin, L. (1991). *A análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Delors Jaques (coord.) et al (1996). *Educação um tesouro a descobrir.* UNESCO: Edições ASA.

Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, pp.101-110.

Leite, C. (2007).“Que lugar para as Ciências da Educação na formação para o exercício da docência no ensino superior?”. JM. Sousa. *Educação para o Sucesso: Políticas e Actores*. Actas do IX Congresso da SPCE. (pp.131-140). Funchal: SPCE.

Favarim, F. (2010). “A Formação Continuada do Professor Universitário: desafios e possibilidades”. In *Anais do Seminário de Produção Académica de Anhanguera*. pp1-5.

Fernandes, P. (2010). “A avaliação da aprendizagem no ensino superior: possibilidades e limites de uma prática formativa/avaliativa” *in* C. Leite, (org) *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: Livpsic, pp.99-110.

Leite, C. & Ramos, K. (2010). “Questões da formação pedagógico-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária: alguns pontos para debate”, in C. Leite, (org) *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: Livpsic/CIIE, pp. 29-43.

Leite, C. & Fernandes, P. (2011). Inovação pedagógica: uma resposta às demandas da sala de aula universitária. *Perspectiva*, Florianópolis, 29, (2), pp. 507-533.

Santos, B. S. (2004). *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez.

Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

6.40.

Título:

Estratégias de desenvolvimento das competências pedagógicas dos docentes de Medicina

Autor/a (es/as):

Ferreira, Maria Amélia [Faculdade de Medicina da Universidade do Porto - Centro de Educação Médica]

Freita, Ana [Faculdade de Medicina da Universidade do Porto - Centro de Educação Médica]

Resumo:

Enquadramento e relevância do tema: Os desafios que se têm vindo a afigurar no ensino superior, com especial ênfase no Processo de Bolonha que tem como finalidade a construção de um espaço europeu de ensino superior, sendo condição incontornável para tal, que todos os

consignatários implementem políticas adequadas que promovam e garantam a qualidade educativa; têm impulsionado o repensar dos paradigmas da educação médica. Esses mesmos desafios, aliados aos que ocorrem na área da saúde, foram tornando evidente a necessidade de redefinição dos papéis e competências dos docentes de Medicina, para que estes se assumam como agentes de inovação, mudança, reforma e renovação educativas e possam promover a qualidade e excelência educativas na formação de profissionais de saúde.

Foi-se assim tornando evidente a necessidade de promoção de estratégias que apoiassem os docentes do ensino superior nestes processos, tornando-os mais capazes e competentes na assunção dos seus novos e expandidos papéis.

Objetivo e metodologia: Este artigo visa apresentar os resultados de um estudo exploratório, com a participação de todas as escolas médicas nacionais, sobre o estado da arte, em termos de iniciativas para apoiar os docentes na sua prática educativa e desenvolver as suas competências pedagógicas. Visa ainda discutir os atuais desafios, oportunidades e constrangimentos para promover o desenvolvimento da carreira académica dos docentes. Será ainda explorado o papel da formação contínua como uma estratégia-chave de desenvolvimento das competências pedagógicas dos docentes e de promoção da qualidade educativa; apresentando e discutindo com maior pormenor (designadamente os seus resultados, potencialidades e constrangimentos) o caso da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (FMUP).

Resultados e conclusões: Os resultados evidenciam a inexistência de políticas explícitas e regulamentadas para o desenvolvimento da carreira académica dos docentes. As iniciativas existentes são díspares a nível institucional, muito centradas nos Planos de Desenvolvimento das próprias IES e promovem sobretudo as competências pedagógicas dos docentes. A formação contínua, integrada em programas sistemáticos, baseados nos princípios internacionalmente aceites, mas sobretudo nos contextos institucionais, tem vindo a ser percebida, tanto para docentes como para as IES, como uma estratégia-chave para a promoção e garantia da qualidade educativa, contribuindo para dar resposta aos atuais desafios do ensino superior em geral, e da educação médica em particular.

Palavras-chave:

Ensino superior, docentes de Medicina, desenvolvimento da carreira académica formação contínua.

Introdução

Os debates nos média e nas publicações académicas, têm evidenciado os desafios que se colocam no campo da saúde (Bhutta et al., 2010; Frenk et al., 2010; Nair & Webster, 2010), visando impulsionar a criação de novos modelos de cuidados de saúde e de reformas nos sistemas de saúde.

Tem vindo a ser preconizado que, para se dar resposta aos prementes desafios colocados à area da saúde, tem de se mudar a educação médica (Nair & Webster, 2010; Searle, Thibault, & Greenberg, 2011). Hoje, e de acordo com a Comissão 'Education of Health Professionals for the 21st century', estão criadas as condições para uma nova vaga de reformas sobre a educação dos profissionais de saúde (Frenk et al., 2010; Horton, 2010). A educação médica tem de repensar os seus paradigmas e reestruturar os seus objetivos, de forma a promover-se uma educação pautada pela qualidade e pela excelência, em conformidade com os pressupostos de Bolonha (Bologna Declaration, 1999) e a formação de profissionais de saúde capazes de assumirem com competência os seus diversos papéis e lidarem com os desafios do século XXI.

Uma das estratégias possíveis para dar resposta aos eminentes desafios da educação médica, é a capacitação dos professores como atores de renovação e mudança, assumindo-os como agentes substantivos nos quais se pode investir para a dinamização de renovações curriculares.

Tal estratégia implica um investimento das escolas médicas nas competências pedagógicas do seu corpo docente. Contudo, historicamente, no contexto do ensino superior, a formação específica para a docência e o desenvolvimento das competências pedagógicas do docente têm sido compreendidos como desnecessários (Kessler, 2004; Boonyasai et al., 2007; Skeff, Stratos, & Mount, 2007). Os critérios de recrutamento e seleção de professores para integração no corpo docente de uma IES baseiam-se quase exclusivamente nos grau académico[46] e mérito/produção científico do candidato e a maioria dos docentes passa diretamente de estudante para docente ou de trabalhador (outros sectores que não o educativo), para docente; sem que para isso tenha tido formação específica para o exercício da docência (Leite & Magalhães, 2009). Durante décadas, prolongou-se então a tradição de que um docente com competências científicas nas áreas biomédica e/ou clínica, era, naturalmente, competente a nível pedagógico (Steinert, 2006), vigorando assim o modelo do 'aprende-se a ensinar, ensinando', de forma intuitiva, por 'tentativa-erro'. Neste contexto, por um lado, o conhecimento pedagógico adquirido pelos docentes era limitado à sua ação na sala de aula e às experiências que aí ocorriam, por outro, eles contavam apenas com a sua experiência e aptidões

[46] O recente artigo 41-A, DL 8/2010 indica que só os professores com Doutoramento podem ingressar na carreira docente, o que significa que todas as outras categorias (monitor, assistente) de acesso a licenciados e mestres, foram extintas

inatas para lidar com os problemas e desafios, e ainda por outro, ensinava-se como se tinha sido ensinado, perpetuando-se uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles foram objetos (Cortesão, 2000).

Neste contexto, torna-se necessário que as escolas médicas promovam estratégias que invistam no desenvolvimento da carreira académica dos seus docentes, capacitando-os como agentes de renovação e mudança pedagógica, dotando-o de competências que lhe permitam investir na qualidade do ensino.

Este trabalho visa assim apresentar os resultados de um estudo exploratório, realizado em 2011, com a participação de todas as escolas médicas nacionais, sobre o estado da arte, em termos de estratégias e iniciativas para apoiar os docentes na sua prática educativa e desenvolver as suas competências pedagógicas. Será ainda explorado com maior pormenor, um caso de boas práticas: a Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (FMUP), apresentando-se alguns dados resultantes das estratégias que tem promovido e das iniciativas que tem realizado, em termos de formação contínua para a capacitação pedagógica dos docentes. Pretende-se, com este caso, discutir a utilização da formação contínua como uma estratégia-chave de desenvolvimento das competências pedagógicas dos docentes e de promoção da qualidade educativa, no âmbito dos atuais desafios, oportunidades e constrangimentos para promover o desenvolvimento da carreira académica dos docentes em Portugal.

Metodologia

O estudo exploratório sobre o estado da arte, em termos de estratégias e iniciativas nacionais para apoiar os docentes na sua prática educativa e desenvolver as suas competências pedagógicas, consistiu na passagem de um inquérito por questionário (McLeod & Steinert, 2010)[47] aos responsáveis, em cada escola médica portuguesa pelo apoio aos docentes. O questionário utilizado foi a versão original, em inglês, e era composto por duas partes. A primeira, com questões de natureza aberta, que visava identificar a escola médica, o gabinete e o responsável pelo apoio institucional aos docentes. A segunda parte, era constituída por 42 questões fechadas, agrupadas em quatro temas, designadamente: *Institution-wide practices, The format of AD practices, Assistance to faculty in the use of technology and course development, Practices/performance analysis or assessment*. A escala para as respostas a cada questão da segunda parte era de 4 pontos.

[47] Foi obtida permissão para a utilização do questionário, dos autores do mesmo.

Os dados quantitativos obtidos através dos inquéritos foram tratados de forma anónima e em conjunto, através do programa SPSS.

Os dados apresentados relativamente ao caso da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, foram recolhidos através das bases de dados de gestão da formação realizada e tratados através do excel.

Resultados

O estado da arte nacional em termos de estratégias e iniciativas de capacitação docente.

Perante o panorama que tem tornado evidente a necessidade de sistemas de apoio à promoção de competências pedagógicas dos docentes, o estudo que visou a recolha de dados, nas escolas médicas nacionais, revelou que todas as escolas médicas, com exceção de uma, dispõem de um serviço (departamento, centro, gabinete ou unidade) que tem como objetivos, consignados em regulamento, a qualidade do ensino e o desenvolvimento das competências dos docentes.

Todas as escolas médicas responderam que desenvolvem e implementam estratégias de apoio ao desenvolvimento das competências do docente, embora não existam a nível nacional, políticas explícitas e legisladas, tal como acontece para os docentes dos níveis de ensino básico e secundário. As estratégias implementadas pelas escolas, são assim desenvolvidas institucionalmente, diferem de IES para IES e não se inscrevem no âmbito de uma rede nacional de partilha de conhecimento.

No que concerne o tipo de iniciativas promovidas, a maioria das escolas médicas dispõe de bibliotecas com recursos da área das ciências da educação e difundem *newsletters*, artigos, links para revistas de educação médica, etc, pertinentes para o desenvolvimento das competências pedagógicas dos docentes. Nenhuma das escolas médicas promove o feedback, seja através da técnica de avaliação/auto-avaliação do desempenho docente através de autoscopias, ou a avaliação do desempenho docente por especialistas das ciências da educação. Contudo, existem programas de avaliação por pares e estão também a ser instituídos sistemas institucionais de avaliação do desempenho dos docentes, em conformidade com os Estatutos da Carreira Docente Universitária (DL nº 205/2009 de 31/08 e alterações pela Lei n.º 8/2010 de 13 de Maio). Apenas metade das escolas médicas promove sistemas de avaliação do ensino pelos estudantes.

Uma das iniciativas que tem vindo a ser referida como estratégia-chave, tem sido a promoção de formação contínua para os docentes. Estudos (Laflamme & Weston, 2006) mostraram que os cursos breves na forma de workshops e seminários são a forma mais comum de estratégia de promoção do

desenvolvimento da carreira docente e de desenvolvimento das competências pedagógicas - apesar de terem existido edições de Mestrados em Educação Médica (1995 na Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa em parceria com a Universidade de Cardiff e em 2004 a Universidade Católica Portuguesa). Os workshops/seminários promovidos nas escolas médicas portuguesas são direcionados eminentemente para o seu próprio corpo docente, com participação voluntária dos docentes e focam sobretudo as competências pedagógicas. Todas as escolas médicas, exceto uma, estão atualmente a promover cursos breves/ações de formação sobre desenvolvimento curricular e definição de objetivos.

O caso da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto – boas práticas

A Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (FMUP), através do Centro de Educação Médica (CEM), promove, desde 2006, formação pedagógica para docentes, destinada ao desenvolvimento da sua carreira.

Até finais de 2011 tinham sido realizadas 54 unidades de formação. O gráfico 1 refere o número de ações/unidades de formação promovidas pelo CEM, distribuídas por anos letivos (considerando-se que 2010/2011 engloba também todo o ano civil de 2011), e o gráfico 2 refere-se ao número de horas de formação promovidas para os docentes, pelo Cem. Os resultados evidenciam uma estratégia de investimento e de aumento de oportunidades de formação contínua para os docentes.

Gráfico 1 - nº de unidades de formação promovidas

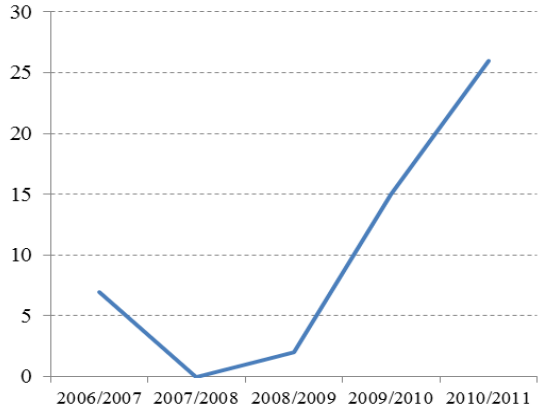
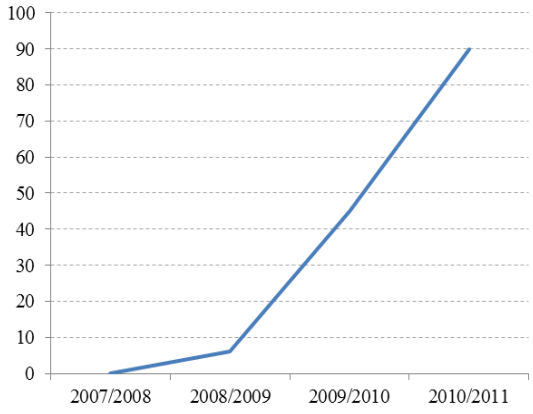


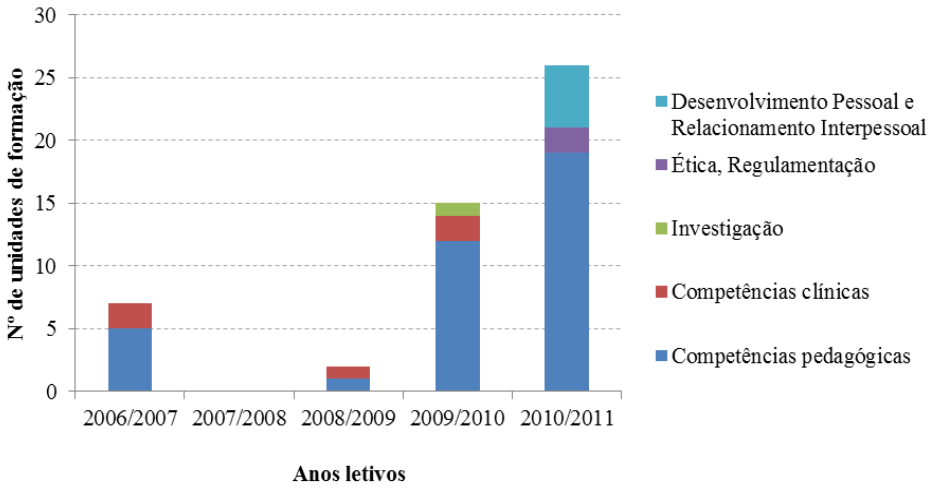
Gráfico 2 – nº de horas de formação promovidas para docentes, pelo Cem



O gráfico 3 indica, por ano letivo, as tipologias de formações promovidas para os docentes. Os dados revelam um aumento anual e consistente no número de unidades de formação que visam promover as competências pedagógicas dos docentes, notando-se, a partir de 2009/2010, uma tendência para aumentar o leque de tipologias de formação para outras áreas do desenvolvimento da

carreira do docente. Esta estratégia vai de encontro às tendências atuais (Steinert, 2011) que referem a necessidade de realizar programas que também contemplem o desenvolvimento de competências relacionadas com os outros papéis dos docentes, que não só o de ensino (i.e. investigação, administração, o seu desenvolvimento pessoal, etc.). O desenvolvimento de outro tipo de competências que não só as pedagógicas, podem, no âmbito de uma perspetiva de desenvolvimento integral e holístico do docente, contribuir para o seu empoderamento enquanto agente de mudança, renovação e inovação pedagógicas, o que contribui de forma efetiva para a garantia da qualidade do ensino nas escolas médicas.

Gráfico 3 – Tipologias de formação promovidas



Como constrangimentos à concretização da formação contínua como estratégia que, através da capacitação do docente, contribui para a qualidade educativa, apontam-se: i) a inexistência de leis e legislação que providenciem linhas de orientação para a formação contínua de docentes do ensino superior, tal como acontece com os docentes dos outros níveis de ensino e educação; ii) a falta de financiamento (66,7% das escolas médicas nacionais referiram nunca terem conseguido providenciar fundos para que os docentes desenvolvessem novas ou diferentes abordagens ao ensino e 80% das escolas médicas revelaram nunca ter disponibilizado fundos para projetos relacionados com a melhoria da qualidade do ensino); iii) a inexistência de uma rede nacional de promoção do desenvolvimento das competências pedagógicas dos docentes e do seu desenvolvimento da carreira académica, tal como a SEDA no Reino Unido, a PEDNETT na Noruega, a PEDAforum na Finlândia e a RED-U em Espanha.

Conclusões

O estudo realizado permitiu constatar que a nível nacional, no panorama da educação médica, existem claras evidências que estão criados, institucionalmente, os alicerces para capacitar os docentes na área pedagógica e apoiá-los no investimento na qualidade do ensino.

As escolas médicas nacionais, constatando que atividade docente é uma tarefa complexa e exigente (Cachapuz, 2001),que carece de mais do que apenas capacidades inatas (Korthagen, Loughran and Lunenberg, 2005) e que é necessário um conjunto de saberes (Steinert, 2006) que potenciem a efetiva aprendizagem dos estudantes e promovam a qualidade do ensino; reconhecem que a um docente não basta apenas o profundo conhecimento disciplinar específico, nem só a mera capacidade de reprodução e transmissão desses saberes científicos. Neste contexto, os dados revelaram que existe em todas, exceto uma escola médica, órgãos dedicados à promoção da qualidade do ensino e ao apoio ao docente e que se implementam em todas as escolas médicas, sistemas de (auto)avaliação do desempenho docente e em várias, e ainda, produzem-se e disponibilizam-se recursos pedagógicos. Os dados recolhidos evidenciam ainda que, para além destas iniciativas das escolas médicas, realizam-se ainda cursos breves de formação contínua na área pedagógica, pretendendo colmatar o facto da maioria dos docentes não ter formação inicial de base específica para a docência. Reconhece-se assim o potencial da educação contínua, reforçando-se que a formação de qualquer médico deve ultrapassar os limites da sua graduação (Harden, 1986) e que a formação de professores é um processo inerente à globalidade do seu percurso profissional (Arruda et al, 2008).

Contudo, as estratégias de promoção da qualidade do ensino, através da capacitação do docente, precisam evoluir. É necessário promover o desenvolvimento integral e holístico da carreira académica dos educadores de profissionais de saúde. A Conferência '*A 2020 Vision of Faculty Development across the medical education continuum'* reforçou a ideia que todas as escolas médicas deveriam assegurar para o seu corpo docente, programas de desenvolvimento da carreira docente (Searle et al., 2011). A maioria das IES britânicas requerem que os seus docentes tenham formação pedagógica, previamente à sua entrada na carreira académica (Amundsen et al., 2005). *Academic Development'*,*'Faculty Staff Development'* ou ainda *'Continuing Professional Development'* surgiu com a preocupação da qualidade do ensino superior e emergiu como estratégia, sobretudo com os desafios colocados pelo Processo de Bolonha que aportaram a necessidade dos consignatários instituírem políticas nacionais e desenvolverem processos institucionais de promoção da qualidade do ensino superior (*accountability*) (Bland et al, 1990; Steinert, 2011). Tem sido comummente referido para descrever atividades e/ou programas

planeados para capacitar o corpo docente de uma instituição de ensino superior (Bland et al., 1990; Steinert, 2011) para que estes possam assumir com competência, nos seus diferentes contextos institucionais, as suas várias funções académicas, designadamente o ensino, a investigação e a administração (Bligh, 2005; Sheets & Schwenk, 1990; Steinert, 2011).

A sua importância tem vindo a ser reconhecida pelas contribuições que pode dar em termos pessoais aos docentes (gestão dos diferentes papéis que assumem, aquisição de competências e desenvolvimento profissional) (Bligh, 2005) e pelos efeitos positivos em termos institucionais (profissionais mais competentes, eficientes e motivados, melhoria da qualidade do ensino, aumento do sucesso da aprendizagem (Steinert et al., 2006), melhoria da qualidade das experiências educativas dos estudantes, inovação pedagógica, entre outros). O desenvolvimento integral da carreira académica exige assim ser considerado nas agendas políticas e institucionais como estratégia fundamental para a garantia da qualidade do ensino.

Por outro lado, deve-se ainda caminhar no sentido de promover a criação de uma cultura que coloque no mesmo patamar da avaliação do desempenho docente, o ensino, a investigação e a atividade assistencial (Bligh, 2003). Os professores da área da educação médica, no (pouco) tempo livre da atividade assistencial, investem prioritariamente nas 'atividades nobres' da carreira docente - que correspondem à investigação e produção científicas. Tem vindo até a ser evidenciado na literatura que vivemos uma época de ditadura do *publish or perish* e os professores têm de corresponder a esses requisitos de forma a manter o seu vínculo profissional e/ou a evidenciar-se no competitivo mundo académico. As atividades pedagógicas (lecionação de aulas, gestão curricular e gestão académica) – não sendo tão bem remuneradas como as clínicas, nem se traduzindo em termos práticos em progressão na carreira como as de investigação - são assim relegadas para segundo plano (Costa, 2010; Konia, 2011) consideradas como pouco interessantes, que ocupam muito tempo e até como um 'suplício' necessário para que se possam realizar outras atividades. Existe um desfasamento entre a "*cultura académica institucional e a natureza da missão profissional cometida ao ensino universitário*" (Formosinho J, Ferreira, & Machado, 2000) e este 'divórcio' entre a investigação e o ensino, constitui tanto uma consequência como um fator da desvalorização da pedagogia no ensino superior (Vieira et al., 2002).

Referências bibliográficas

Amundsen, C., Abrami, P., McAlpine, L., Weston, C., Krbavac, M., Mundy, A., & Wilson, M. (2005). The What and Why of Faculty Development in Higher Education: An In-depth

Review of the Literature. Conference of the *American Educational Research Association - AERA.* April, 2005, Montreal, Canada

Arruda, M P; Araújo, Perin, A; Locks, G A & Pagliosa, F L. (2008). Educação permanente: uma estratégia metodológica para os professores da saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica, 32*(4), 518-524.

Batista, N. A., & Souza, S. H. (1998). A função docente em medicina e a formação/educação permanente do professor. *Rev Bras Educ Med, 22*, 31-36.

Bhutta, Z. A., Chen, L., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., Fineberg, H., . . . Zurayk, H. (2010). Education of health professionals for the 21st century: a global independent Commission. *Lancet*, 375(9721), 1137-1138.

Bland, C., Schmitz, C., Stritter, F., Henry, R., & Aluise, J. (Eds.). (1990). *Successful Faculty in Academic Medicine: essential skills and how to acquire them*. New York: Springer Publishing Company.

Bligh, J. (2003). The ordinariness of teaching. *Medical Education, 37*(5), 394.

Bligh, J. (2005). Faculty development. *Medical Education, 39*(2), 120-121.

Bologna Declaration. (1999). The European High Education Area - Joint Declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on the 19th of June 1999.

Boonyasai, R. T., Windish, D. M., Chakraborti, C., Feldman, L. S., Rubin, H. R., & Bass, E. B. (2007). Effectiveness of teaching quality improvement to clinicians: a systematic review. *JAMA, 298*(9), 1023-1037.

Cortesão, L. (Ed.). (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção*. Porto: Edições Afrontamento.

Costa, N. (2010). Pedagogical training of medicine professors. *Rev. Latino-Am. Enfermagem, 18*(1).

Formosinho J, Ferreira, J., & Machado, J. (2000). Universitarização da Formação de Professores e Profissionalidade Professor. *Revista Galego/Portuguesa de Psicología y Educación, 4*(6), 345-351.

Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., . . . Zurayk, H. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *Lancet, 376*(9756), 1923-1958.

Harden, R. M. (1986). Approaches to research in medical education. *Med Educ, 20*(6), 522-531.

Harden, R. M., & Crosby, J. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer - the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher, 22*(4), 334-347.

Horton, R. (2010). A new epoch for health professionals' education. *Lancet, 376*(9756), 1875-1877.

Kessler, M. (2004). Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação, 3*, 54.

Konia, M. R. (2011). How can we improve physicians' teaching skills. *Academic Medicine, 86*(2), 152-153.

Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers – studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education, 21*, 107-115.

Laflamme, E., & Weston, C. (2006). Moving beyond satisfaction ratings in faculty development: Evidence of participant use of workshop concepts. Paper presented in the *AERA - American Educational Research Association* Conference. San Francisco

Leite, C., & Magalhães, A. (2009). Políticas e Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior. *Revista Educação, Sociedade e Culturas, 28*, 9-11.

McLeod, P., & Steinert, Y. (2010). The evolution of faculty development in Canada since the 1980s: Coming of age or time for a change? *Med Teach, 32*(1), e31-35.

Nair, M., & Webster, P. (2010). Education for health professionals in the emerging market economies: a literature review. *Medical Education, 44*(9), 856-863.

Searle, N., Thibault, G., & Greenberg, S. (2011). Faculty development for medical educators: Current barriers and future directions. *Acad Med, 86*(4), 405-406.

Sheets, K., & Schwenk, T. (1990). Faculty development for family medicine educators: an agenda for future activities. *Teach Learn Med, 2*, 141-148.

Skeff, K. M., Stratos, G. A., & Mount, J. F. S. (2007). Faculty development in medicine: A field in evolution. *Teaching and Teacher Education, 23*(3), 280-285.

Steinert, Y. (2011). Faculty Development: the road less traveled. *Academic Medicine, 86*(4), 409-411.

Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., & Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education. *Med Teach, 28*(6), 497-526.

Vieira, F., Gomes, A., Silva, J., Moreira, M., Melo, M., & Albuquerque, P. (Eds.). (2002). *Concepções de Pedagogia Universitária: um estudo na Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho.

Weimer, M., & Lenze, L. (1991). Instructional interventions: A review of the literature on efforts to improve instruction. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 7, pp. 294-333). New York: Agathon.

6.41.

Título:

Histórias de vida e de aprendizagem da docência de professores do curso de licenciatura em Educação Física da UFES

Autor/a (es/as):

Figueiredo, Zenolia Christina Campos [Universidade Federal do Espírito Santo]

Morais, Elaine Aparecida Lopes de [Universidade Federal do Espírito Santo]

Resumo:

Busca compreender de que maneira os professores de um curso de licenciatura em educação física constroem suas aprendizagens no contexto de desenvolvimento do currículo de formação. Trata de uma pesquisa com narrativas e histórias de vida dos professores. Utiliza a entrevista individual com temas geradores de reflexões: as origens e as experiências da vida dos professores; o ciclo de vida do professor; as decisões significativas tomadas na docência; as aprendizagens da docência no contexto das perspectivas curriculares de formação. A amostra foi constituída por 11 professores. Os resultados mais significativos foram percebidos e discutidos por via da ressignificação da docência, no contexto de vida dos professores: a) gerações familiares e processo de escolarização; b) experiências de formação. A partir das trajetórias de vida desses professores foram analisadas as construções identitárias com base na sociologia das relações profissionais.

Palavras-chave:

Educação Superior. Formação em Educação Física. Desenvolvimento Curricular.

1 Introdução

Parte integrante da pesquisa "Docência na Educação Superior: histórias de vida e de trabalho," esse estudo tem como foco de investigação os professores da educação superior. Buscamos, por meio das histórias de vida e de trabalho, identificar e compreender as aprendizagens da docência dos professores do curso de formação de professores de educação física, em um novo contexto de desenvolvimento curricular a partir do ano de 2006. Quais e que tipo de aprendizagens da docência estão relacionadas e/ou motivadas pelo currículo de formação de professores em desenvolvimento no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)?

A aprendizagem está relacionada com uma identificação humana com o contexto, com as condições históricas e culturais, com as experiências (ENRICONE, 2007) construídas e desconstruídas. A docência, ao ensinar, "(…) processo complexo que envolve fatores cognitivos (quase sempre mais enfatizados, quando não tornados exclusivos), afetivos, éticos e metodológicos. Esses fatores somam-se aos desafios de construir conceitos e desconstruir outros, já instalados" (ibid, p. 154). Então, tendo cuidado com os reducionismos e crenças, quando nos referimos a aprendizagem docente, falamos de aprender a ensinar.

Com essa compreensão de aprendizagem e de docência, interessa-nos perceber a aprendizagem da docência no contexto das perspectivas curriculares e de formação, assumidas na reformulação do curso de educação física do CEFD/UFES. O início da história do currículo em desenvolvimento no CEFD tem muito a ver com as estórias[48] de parte significativa das pessoas que atuam nesse contexto de formação.

Ao nível da conceptualização, foi entendimento comum que seria mobilizado um currículo substancialmente diferente da que tem predominado nos diferentes cursos de formação de professores de educação física, na contramão das teorias de currículo que veiculam e expressam um modelo racional de abordar e de compreender os conhecimentos organizados por meio das áreas disciplinares.

Como trabalhar com uma noção dinâmica de currículo como desenvolvimento curricular (SACRISTÁN, 2000), em um currículo de formação de professores de educação física? Foi

[48] Pessoal e social, se pensarmos que essas estórias "(…) existem na história – elas estão, de facto, profundamente localizadas no tempo e no espaço (…). Por esta razão, não devem ser simplesmente *narradas*, têm de ser *localizadas*" (GOODSON, 2008, p.55).

necessário visualizar outra possibilidade de organização dos conhecimentos na matriz curricular do curso, tendo certo que não cabia a seleção de disciplinas isoladas, fragmentadas e em "caixinhas", cujas críticas feitas pelos estudiosos do campo do currículo são inúmeras; e, também, foi necessário e trabalhoso, pensar em eixos que dessem conta de orientar as seleções de conhecimentos.

Tentou-se criar condições, por dentro do currículo, que favorecessem aos alunos articular conhecimentos acadêmicos com a sensibilização, significada por uma consciência reflexiva necessária ao *formar-se* professor, por isso o insistente pressuposto de busca por atitudes dialógicas por parte dos sujeitos (professores formadores e alunos em formação) envolvidos nesse processo de formação.

Esse currículo[49] foi pensado para se desenvolver a partir da articulação entre várias unidades curriculares: disciplinas curriculares; seminários de estudo; seminários articuladores; oficinas e; Atividades Interativas de Formação (Curso de Licenciatura em Educação Física/UFES, Formação de Professores para Atuar na Educação Básica, 2005). Em desenvolvimento há apenas cinco anos, não se pode afirmar que esse currículo não esteja sendo aquilo que esperava que ele fosse, entretanto, já se pode perceber que, em seu desenvolvimento, se vivem tensos e intensos paradoxos – de resistências e omissões e de reflexões, vivências e investigações instigantes acerca do *formar-se* professor – o que, certamente, implica em aprendizagens. Cabe investigar, então, quais e que tipo de aprendizagens da docência estão relacionadas e/ou motivadas por esse currículo de formação de professores em desenvolvimento no CEFD/UFES, além disso, seguimos na busca em compreender como se deu o processo de construção e reconstrução das identidades desses professores no diálogo com essas "novas" noções de formação e currículo. Partimos, então, para uma jornada onde nos lançamos em estudos mais específicos sobre identidade a partir da visão do sociólogo francês Claude Dubar (2005), que vem pensando a identidade como resultado do processo de socialização.

> *A identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é produto de sucessivas socializações (DUBAR, 2005).*

[49] Não é de nosso interesse entrar em detalhamentos sobre a matriz curricular do curso. Aos interessados, sugiro a leitura do artigo "Formação Inicial e Currículo no CEFD/UFES" (2006).

Dubar (2005) entende a socialização como um processo dinâmico, flexível e descontínuo pelo qual o ser humano desenvolve suas maneiras de estar no mundo e de relacionar-se com as pessoas e com o meio à sua volta, o que torna o indivíduo um ser social. A identidade por sua vez, vai se formando e se transformando ao longo da vida do indivíduo num processo descontínuo de construção individual e coletiva no meio social. Essa identidade não algo é imutável, muito pelo contrário, ela é provisória, por isso Dubar fala não em socialização, mas em socializações, porque não existe um único processo de socialização, a identidade é resultado de várias socializações que compõem a trajetória de vida do indivíduo.

A partir da trajetória de vida destes professores, ainda que tenham trilhado caminhos bem diferenciados, encontramos algumas recorrências ligadas a construção e (re)construção das suas identidades bastante significativas, onde a partir dos conceitos de Dubar (2005) tais como: rotulagem e desvio, buscamos interpretar os diferentes processos de construção de identidades dos nossos professores colaboradores.

2 Objetivos

Identificar e compreender as aprendizagens da docência dos professores do curso de formação de professores de educação física do CEFD/UFES em um novo contexto de desenvolvimento curricular, implementado no ano de 2006.

3 Metodologia

Importante dizer da concepção de pesquisa narrativa que norteou a investigação. Tomamos a narrativa como técnica de uma pesquisa com inspiração fenomenológica, buscando desenvolver, em tom reflexivo, as interpretações das narrativas dos professores do curso de educação física, na tentativa de articular os conhecimentos e experiências narrados por eles com o referencial teórico-conceitual da formação e do currículo.

Com base na síntese apresentada por CHAVES (2000), sobre a contribuição da narrativa para pensar questões educacionais, podemos inferir que oferece possibilidades de: informar a pesquisa e a prática educacionais; explorar e proporcionar aos professores a possibilidade de refletir sobre suas ações e ao mesmo tempo enriquecer o entendimento de sua própria prática; ajudar aos pesquisadores a obter um entendimento mais complexo do ensino e das práticas educacionais; reconstruir a experiência pedagógica e torná-la acessível para reflexão.

Assim, nos colocamos como pesquisadoras participantes no diálogo com os sujeitos desse subprojeto: professores que atuam no curso de licenciatura em educação física do CEFD/UFES. A amostra foi constituída por 11 professores, ingressos como efetivos a partir do ano de 2006, sendo que desse total, 08 aceitaram participar da pesquisa, 01 não teve tempo disponível para nos receber e 02 foram desconsiderados no decorrer do trabalho de campo, por não atenderam aos critérios que estabelecemos em nossa pesquisa: um professor, porque não tinha formação de origem na área da educação física e; o outro, porque é professor universitário no ensino federal anteriormente ao ano de 2006, corte histórico estabelecido como critério. Nossa estratégia para chegar aos professores, 08 professores lotados nos dois Departamentos, que ingressaram como professores efetivos, a partir de 2006, foi relativamente simples, porque, em parte, são nossos próprios professores. Entramos em contato com cada professor selecionado e marcamos uma primeira conversa individual para a exposição da pesquisa. Após esses contatos, produzimos um roteiro autogerador que foi entregue com antecedência para nortear suas histórias no momento das entrevistas. Na primeira fase da pesquisa concluímos 05 entrevistas narrativas e na segunda fase, sob minha responsabilidade, concluímos mais 03 entrevistas, incluindo a transcrição, que foram encaminhadas aos professores entrevistados via e-mail para fazerem uma leitura das histórias narradas.

Foram oito professores colaboradores que, de maneira gentil e receptiva, contaram um pouco das suas histórias de vida e de aprendizagens docentes relacionadas com o curso. Algumas vezes, foi necessário realizar mais de um encontro com o mesmo professor para dar continuidade às escutas das histórias de vida e de trabalho. Paralelo a esse trabalho demos início as transcrições das narrativas e posteriormente, encaminhamos as entrevistas transcritas aos professores entrevistados via endereço eletrônico para, se necessário, fazer alguma modificação.

4 Análise Interpretativa

Quais e que tipo de aprendizagens da docência estão relacionadas e/ou motivadas pelo currículo de formação de professores em desenvolvimento no CEFD/UFES? Essa foi a questão de partida do estudo que orientou o roteiro auto-gerador das narrativas.

Nas interpretações, consideramos dois campos interlocutores como referências principais: a formação docente e o currículo de formação de professores. A formação, por via do pressuposto de que é necessário fomentar a perspectiva de *formar-se* professor no decorrer do processo de formação inicial; o currículo de formação, como uma prática, expressão, da função socializadora e

cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas[50] ou práticas diversas (SACRISTÁN, 2000).

Sobre a formação na perspectiva do *formar-se* professor duas citações nos chamaram a atenção na leitura do livro "Experiências de Vida e Formação (2002). Ambas são significativas à perspectiva de formação que nortearam as análises: "Todo c*onhecimento* é *autoconhecimento*," de Boaventura de Sousa Santos, que remete à compreensão epistemológica de rompimento com a pretensa neutralidade científica e com o distanciamento entre o sujeito que produz o conhecimento e o conhecimento propriamente dito; e "*Formar* é sempre *formar-se,"* de Antônio Nóvoa, no prefácio do livro, que expressa bem que os sujeitos dos quais falamos, professores formadores e em formação, são pessoas com histórias, experiências, pontos de vista próprios.

É mais precisamente nesse último pressuposto que se inscreve a concepção de formação que norteia o texto curricular do curso: o professor como sujeito de suas próprias práticas (Curso de Licenciatura em Educação Física/UFES, Formação de Professores Para Atuar na Educação Básica, 2005). Com o currículo em desenvolvimento, a crença no professor como sujeito e a crença de que não se deve esperar que o professor em formação termine o curso para se perceber como sujeito parecem se concretizar. Nesse percurso de formação, é possível *tornar-se* professor.

Nessa perspectiva, situada, teoricamente, na abordagem biográfica da formação do sujeito, *formar-se* é integrar o saber-fazer e os conhecimentos, é articular significação, técnicas e valores num processo que favorece a cada pessoa a oportunidade de autoconhecer-se, é um processo experiencial de *formar-se* com consciência reflexiva da sua formação, é

> *Tomar consciência que este reconhecimento de nós próprios como sujeito, mais ou menos activo ou passivo segundo as circunstâncias, permite, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objectivos na base de uma auto-orientação possível que articula de uma forma mais consciente as nossas heranças, as nossas experiências formadoras, os nossos sentimentos de pertença, as nossas valorizações, os nossos desejos e o nosso imaginário nas oportunidades socioculturais que soubermos agarrar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (JOSSO, 2002, p. 65).*

[50] Subsistemas político-administrativos, de participação e de controle, de ordenação do sistema educativo, de produção de meios, de criação culturais, científicos, etc.; técnico-pedagógicos, de inovação e prático-pedagógicos (SACRISTÁN, 2000).

Como se pode ver, a formação de professores, concebida a partir desse referencial, não tem relação com abordagens racionalistas voltadas ao processo de ensino de conteúdos desconectados e aos produtos da aprendizagem, ou com as melhores formas de ensinar, de preparar e de adequar melhor o professor para ensinar. Tem correlação estreita com o pessoal e com a prática. Ao contrário do que se possa pensar, ambos construídos do ponto de vista político e social e não do ponto de vista do indivíduo autônomo. Isso não somente por considerar o contexto social em que vive o sujeito, mas por acreditar que, na atual conjuntura, resta, ainda, uma expectativa de que é possível investir na formação qualificada de professores comprometidos com a sua intervenção e com a formação humana das centenas de alunos que passarão por suas vidas ao longo da carreira profissional.

Sobre a noção de currículo do curso percebemos que é mais ampliada e crítica. Indica pelo menos duas ideias importantes: uma, de que o conceito de currículo está diretamente relacionado com enfoques paradigmáticos diferentes, e outra, de que esses enfoques têm uma relação estreita com o contexto de produção do currículo. Nessa última, há de se considerar a dinâmica de sua objetivação e a participação direta dos professores e alunos.

Para Sacristán (2000), há níveis ou fases na objetivação do significado do currículo. Em síntese, pode-se dizer: currículo prescrito é uma espécie de orientação dos elementos do currículo; currículo apresentado aos professores são os meios que traduzem para os professores o significado e os conteúdos do currículo; currículo moldado pelos professores é a atuação direta dos professores na materialização do currículo; currículo em ação corresponde a prática real, orientada pelos esquemas teóricos e práticos do professor; currículo realizado é a consequência da prática; currículo avaliado estabelece relações entre os níveis anteriores e pode servir de referência para o professor na materialização do currículo.

Em convergência com o autor, entendemos que esses níveis estão intrinsecamente relacionados. Visto assim, o currículo do curso não deve ser reduzido à aparente separação entre o escrito e o vivido, mas do prescrito ao vivido e avaliado, considerando todas as complexidades que envolvem esse processo de desenvolvimento. Daí que esse currículo de formação expressa intenções de um coletivo – porque não pode ser compreendido ignorando os sujeitos e o contexto de sua produção – e permite diversas e diferentes significações no âmbito das interpretações e das práticas.

Construindo correlação entre uma noção de políticas curriculares e essa de currículo, é possível considerar que se pode viver esse currículo de formação de professores de Educação Física "[…] como um processo, quer contestado, quer mutante, num permanente estado de 'vir a ser', de 'ter sido', de 'nunca ter sido' e de não ter sido exactamente, aquilo que se esperava que fosse" (PARASKEVA, 2008, p. 138).

Como vimos, tanto a concepção de formação quanto a de currículo do curso onde os professores colaboradores da pesquisa atuam não é muito comum na área da educação física, quando analisados os currículos dos cursos de formação pelo Brasil afora. O que não quer dizer que o nosso curso seja melhor que outros e que não tenha problemas, apenas pretende ser diferente ou ter uma identidade própria na formação de professores. Mas, os professores, sejam os contratados mais antigos ou os mais recentes, estão "preparados" para lidar com essa perspectiva de formação? Quais as aprendizagens docentes são possíveis de serem identificadas e interpretadas hoje que são motivadas no encontro dos novos professores com esse currículo de formação? São questões pertinentes se quisermos avançar na formação de professores de educação física.

Ao analisar as histórias de vida e de trabalho narradas pelos oito professores colaboradores em diálogo com essas noções de formação e de currículo referidas, identificamos algumas possibilidades interpretativas, a principal delas é a ressignificação da docência no curso de educação física do CEFD/UFES, intimamente ligadas ao contexto e a trajetória de vida dos professores: a) gerações familiares e processo de escolarização; b) experiências de formação e docência; c) identidades construídas: desvios e rotulagens.

Há questões importantes a serem consideradas antes mesmo de iniciarmos as análises: uma, que é necessário perceber que essas histórias de vida e de trabalho estão ligadas, de forma dialética, às relações sociais da sociedade em que elas estão inseridas (GOODSON, 2008); e outra, que nossas recordações têm uma dimensão concreta, voltada para as percepções sociais, e uma dimensão invisível ou subjetiva, que apela para sentimentos, valores, emoções (JOSSO, 2002). Vejamos em meio às discussões que seguem de que maneira essas subjetividades foram incorporadas pelos professores ao longo das suas vidas e de que maneira se manifestam e influenciam na docência em um contexto específico de formação.

Ressignificação da docência no curso de educação física do CEFD/UFES

Em análise: as aprendizagens da docência identificadas nas narrativas dos professores colaboradores.

> *"**Aí eu boto o pé aqui** e encontro um currículo totalmente integrado assim nos períodos e um tal de Seminário Articulador, que por sinal até passei um período de experiência e pensava: **é um currículo diferente! Então primeira reação minha foi de angústia.** Eu achava que não ia dar conta, embora eu estivesse super aberta, todo professor novato vem*

> *muito aberto, eu também tenho essa característica pessoal, não sou muito de me fechar não, então isso me ajudou, **mas eu ficava meio assustada com a proposta,** porque eu achava que era impossível, porque eu achava que era demais pra gente ter que dar conta disso tudo, de conhecer um currículo, de articular isso com os alunos, de ser meio tutor desses alunos, e fazer a integração com o ensino, **foi meio angustiante**" (Professora Colaboradora EF 2). (Grifos Nossos)*

Por que ressignificação da docência? Porque embora todos os professores colaboradores tivessem tido experiências com a docência superior em instituições privadas antes do ingresso na UFES, afirmam que a docência atual precisou ser recontextualizada, o que nos faz pensar que o contexto de atuação profissional influência, sobremaneira, os modos de ser docente.

Nesse mesmo sentido, Pimenta e Anastasiou (2008) afirmam que a construção das identidades docentes está baseada nos valores de cada um, em como cada um constrói sua história de vida, no modo de situar-se no mundo de cada professor, nas suas representações, nos seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. As identidades construídas pelos professores trazem multiplicidade de aspectos que se intercruzam e se interpenetram, num processo permanente desenvolvido em um dado contexto histórico-social.[51]

Também do ponto de vista do diálogo teórico-metodológico para compreender a influência do contexto nas práticas e identidades docentes, vale a pena trazer para essa análise os estudos de Goodson (2008) que enfatizam a relação entre as estórias e o contexto social em que elas estão integradas. Diz o autor, fundamentado em Carter (1993), que essas estórias "existem na história – elas estão, de facto, profundamente localizadas no tempo e no espaço. As estórias funcionam de forma distinta em diferentes contextos e tempos históricos (…) não devem ser simplesmente *narradas*, têm de ser *localizadas*" (Goodson, 2008: 55).

Sem dúvidas as histórias contadas, cujo fragmento da narrativa encontra-se citado no início desse tópico são localizadas em um contexto de formação, quando a professora diz: "**Aí eu boto o pé aqui**" **...** "**é um currículo diferente,**" num misto com um sentimento de estranhamento desse lugar com a dimensão pessoal bastante presente – "**Então primeira reação minha foi de angústia**"**..** "**mas eu ficava meio assustada com a proposta.**"

[51] A importância em considerar o contexto histórico-social no processo da construção identitária também pode ser observada em Dubar (1997, p. 81), para o qual a constituição do eu não se relaciona à reflexão de um eu solitário, fechado sobre si próprio, "[...] mas entende essa constituição a partir dos processos da sua formação [e, consequentemente], o que é importante já não é a reflexão [...] enquanto tal, mas o meio [...] onde se desenvolve este processo conflitual de identificação do universal e do singular."

Duas possíveis interpretações e em convergência com a literatura estudada: a) de que o contexto é vivido por tensas e intensas relações pessoais do sujeito com o contexto e; b) de que a ressignificação parece inevitável no caso dos professores que atuavam em outras instituições antes do ingresso na Instituição Federal de Ensino Superior (IFES).

As relações e interações dos professores com o curso indicam um misto de satisfação por estar aqui, ao mesmo tempo em que uma necessidade em reconstruir e aprender cotidianamente. *"Tornar-se professor é todo dia quando eu entro aqui, o tempo todo, desde a postura pessoal, até a sala de aula e em casa estudando (...). É um pouco assim, tem que gostar muito, eu acho, de ser professor, porque é algo algo assim que tá no corpo da gente, então tornar professor pra quem gosta da carreira, pra quem acredita nas pessoas, ser professor é muito significativo"* (Professora Colaboradora EF 1).

Essa necessária aprendizagem e reconstrução, pelo que percebemos nas narrativas, passa pelo encontro com o currículo do curso, não somente de estranhamento, mas também de afinidades: *"Achei maravilhoso o currículo daqui, muito diferente do currículo da X que eu trabalhava, eu acho que é um currículo excelente..."* (Professora Colaboradora EF 1*). "Uma contribuição muito legal que eu vejo aqui é o seminário articulador, apesar de reconhecer que eu caí nele de pára-quedas, porque mal cheguei, já tinha que dar conta de algo que eu não estava entendendo muito, eu acho que o seminário articulador é um diferencial no currículo"* (Professora Colaboradora EF 2).

Um outro tipo de aprendizagem, também motivada pelo currículo de formação de professores em desenvolvimento no CEFD/UFES, para além das aprendizagens pessoais relacionadas ao "diferente", diz respeito ao despertar para a carreira no ensino superior vinculada a pesquisa. Essa aprendizagem parece ter sido construída ao longo dos anos, nas respectivas trajetórias dos professores colaboradores. Nesse caso, há correspondência com as gerações familiares e com o processo de escolarização, bem como com as experiências de formação.

Gerações familiares e processo de escolarização

Em análise: escolarização dos pais; influência familiar insignificante no que diz respeito a opção pelo magistério e pela educação física; pouca influência da escola e/ou de professores na escolha profissional.

Dois aspectos foram marcantes nas histórias dos oito professores colaboradores: não houve recorrência relacionada com a baixa escolaridade dos pais; houve constatação comum de que a família não influenciou na escolha profissional e, às vezes, agiu para desestimular a formação na

área da educação física. Ambos os aspectos não surpreendem, se considerado alguns estudos que vêm indicando uma ligeira alta na escolaridade brasileira ao longo dos últimos anos, e outros estudos que vêm explicitando a falta de apoio da família aos ingressantes nos cursos de educação física.

Apenas uma das oito famílias indica o não acesso dos pais ao ensino superior*: "minha mãe, ela tem formação até que hoje corresponderia ao quarto ano do antigo fundamental e meu pai tem ensino médio completo, entretanto, para eles o mais importante era proporcionar as filhas uma formação sólida do ponto de vista escolar e posteriormente acadêmico"* (Professora Colaboradora EF 1). Os demais professores narraram que ora o pai, ora a mãe tiveram acesso à universidade. Entretanto, em nenhuma das famílias o magistério fez parte das possibilidades profissionais do pai ou da mãe.

Ao mesmo tempo em que percebemos um incentivo cultural por parte das respectivas famílias, vimos um descrédito com relação à profissão escolhida pelos filhos, hoje professores de educação física: *"Sempre tive uma condição familiar razoável, e sempre fui cobrada pela minha família por conta da minha escolha profissional, as expectativas eram que eu seguisse outros caminhos porque a visão social do professor, principalmente do professor de educação física não é valorizado nem socialmente, nem economicamente"* (Professora Colaboradora EF 3). Essa influência dos pais no momento da escolha da profissão, sendo essa a Educação Física, parece trazer uma contradição na medida em que existe o preconceito entre o trabalho com o corpo versus trabalho de natureza mais acadêmico e teórico. Além do desprestígio do magistério no meio social, há, ainda, como influência, a desvalorização financeira da profissão e as próprias experiências dos pais com a Educação Física nos tempos em que estudavam.

A escola representada pela disciplina Educação Física ou o professor também não influenciou na escolha dos professores colaboradores. Dos oito professores, cinco tiveram experiências positivas com a disciplina no âmbito escolar – *"eu adorava as aulas de educação física, eram extremamente militaristas, a professora era um sargento, botava a gente para treinar, o sonho dela era ter um time de voleibol da escola, o melhor possível, e eu gostava de educação física, então eu fazia tudo que ela mandava"* (Professora Colaboradora EF 1); e três tiveram experiências negativas – *"Então, a minha experiência com a educação física não foi muito boa, não foi nada boa. Não tive nenhuma iniciação com jogos com bola... a educação física para mim era discriminatória... eu estudei muito tempo numa mesma escola com essa influência da educação física"* (Professora Colaboradora EF 2).

Também não é de estranhar que tanto a experiência negativa quanto a experiência positiva com a disciplina não tivesse sido determinante. Ao que parece, o elemento mais significativo para os

sujeitos que buscaram a profissão é a identidade com práticas corporais. Em pesquisa desenvolvida com alunos de um curso de licenciatura em educação física (FIGUEIREDO, 2004), pode-se afirmar que as experiências incidem de modo significativo nos processos de construção e reconstrução de identidades,[52] no decorrer da formação. Estão, sobretudo, relacionados com a identificação que o aluno, antes de seu ingresso no curso, já tenha com determinados conteúdos, como esporte, dança, ginástica, etc. Essas experiências, remetidas para o social, como uma forma de construção da realidade (Dubet, 1994), estão presentes no cotidiano da trajetória desses jovens, pois incluem brincadeiras e jogos de rua, danças e outras atividades praticadas em espaços não escolares, bem como aquelas realizadas no percurso da vida escolar.

Essas experiências incidem nas mudanças identitárias dos alunos em formação de um modo singular, quando eles conseguem articular essas experiências com os saberes normativos inerentes à formação profissional e, de outro modo, quando sobrepõem as experiências sociocorporais aos outros saberes e possibilidades reflexivas que podem ser desenvolvidas em um curso de formação docente. Algumas experiências transformam-se em estratégias tanto para hierarquizar/valorizar unidades curriculares no interior do curso, quanto para escolher e se relacionar com os saberes dessas unidades. Assim, as relações entre as escolhas curriculares dos alunos parecem ser mais "identitárias" e menos "epistêmicas" (Charlot, 2000). Os alunos sobrepõem a identidade com determinadas práticas corporais ao saber formativo dessas mesmas práticas. Aprender a nadar, dançar, jogar é mais significativo do que aprender a natação, a dança, o jogo, como conteúdos a serem ensinados nas aulas de educação física ou nas aulas em espaços não escolares.

Experiências de Formação

Em análise: baixo impacto da formação inicial em contraposição a alta influência da pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado.

É possível afirmar que a formação inicial dos professores colaboradores impactou pouco nos processos formativos da profissão. Para a maioria quase absoluta, sete dos oito professores, a formação foi questionável. *"Minha formação inicial não foi significativa... não gostei da minha formação inicial, peguei um momento de transição de currículo, eu fiz parte de uma geração que o conhecimento era muito atrelado as disciplinas práticas, para terem uma idéia meu currículo era eminentemente prático, era futebol I, II e III, natação I, II e III, ginástica olímpica I, II, III, IV e V,*

[52] Com base em Dubar (1995), construção de identidade corresponde ao processo de comunicação e de socialização que a produz.

eu senti necessidade de uma fundamentação teórica, de uma discussão, de uma reflexão mais aprofundada (...)" (Professor Colaborador EF 4).

Estudos no âmbito mais específico da área da educação física no Brasil (FIGUEIREDO, 2004), bem como em outros países, como Portugal (CARREIRO DA COSTA, 1996), chamam a atenção para o fato de que a maioria dos cursos de formação em educação física produz um impacto muito limitado nos estudantes. Isto inclusive, se levarmos em conta o que dizem os estudos no campo da formação: que o candidato a docente interioriza modelos de ensino no decorrer da formação.

Esse problema localizado ou instalado na formação inicial parece ter motivado os professores colaboradores a buscar um tipo de complementação de estudos por via da pós-graduação. Para dois deles, o curso de especialização foi fundamental para permanecerem na profissão: *"A partir da especialização eu vi uma nova possibilidade de se trabalhar na área e isso foi determinante pra que eu continuasse a minha carreira"* (Professor Colaborador EF 4). *"Houve um momento em que eu meio desisti da profissão, durante seis meses eu achei que ia buscar outros caminhos e nesse processo eu fui convidada a me inscrever numa pós-graduação que estava começando aqui e ali acho que a coisa começou a disparar, quer dizer eu reencontro com a educação física"* (Professora Colaboradora EF 3).

A especialização serviu como porta de entrada para um novo mundo ligado a possibilidade de atuar no ensino superior, daí ingressaram, seguidamente, no mestrado e doutorado, em concomitância com a atuação em cursos superiores. Essa outra possibilidade de atuação parece ter aberto uma janela para o desenvolvimento de pesquisas e para a perspectiva de avançar na carreira docente, por meio da representação de valorização social da profissão. *"Eu considero que o doutorado foi um momento bastante significativo na minha trajetória enquanto pesquisador, porque eu já era professor universitário na perspectiva do auleiro, dar aula. A questão da pesquisa ainda não era uma tônica dentro da minha carreira"* (Professor Colaborador EF 4).

Identidades construídas: desvios e rotulagens

Em análise: os modos como as identidades vem sendo construídas pelos professores mediante desvios e rotulagens.

Ao explorar a dimensão profissional, Claude Dubar nos ajuda a pensar a identidade dos professores colaboradores, que durante suas diferentes trajetórias de vida, passam por diferentes mudanças identitárias.

Para compreender parte da construção da identidade dos professores, exploramos a dualidade trazida pelo autor: *identidade para si* e *identidade para o outro*. Essas duas formas de identidade são inseparáveis e dependentes, a primeira trata da identidade que o indivíduo tem para si mesmo, ou seja, como eu me vejo, o que eu considero ser e o que eu desejo ser, no entanto essa identidade depende do reconhecimento do Outro para ser validada: "nunca sei quem eu sou a não ser no olhar do Outro" (DUBAR, 2005, p.135). A segunda forma de identidade, por sua vez, trata da identidade que o Outro nos atribui. A problemática é que pode não existir correspondência entre o que eu penso de mim e o que os outros pensam de mim. Não é possível ter certeza que a identidade que eu tenho de mim mesmo coincida com a identidade que o Outro tem de mim. No entanto para entender a noção de identidade numa abordagem sociológica é necessário considerar essa relação identidade para si/identidade para o outro no interior do processo de socialização, dessa forma:

> *[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p.136).*

Essa noção de identidade introduz na análise sociológica uma dimensão subjetiva, vivida e psíquica, que extrapola as noções de grupo, classe e categoria (perspectiva macrossocial) e as noções de papel e de status (perspectiva microssocial).

Por meio dos mecanismos de identificação cada indivíduo é identificado por outrem, no entanto ele pode não concordar com essa identificação e recusá-la para se definir de uma forma diferente. Dubar utiliza dois conceitos para esses mecanismos de identificação, um chamado *atos de atribuição*, que visam definir "que tipo de homem (ou de mulher) você é", trata-se da identidade para o outro, e o outro denominado *atos de pertencimento*, expressam a identidade para si, ou seja, "que tipo de homem (mulher) você quer ser". É possível que a identidade atribuída pelo outro corresponda com a identidade construída ao longo da história de vida de uma pessoa (identidade singular), porém não existe uma conformidade necessária entre essas identidades. É na relação com os outros que o indivíduo vai reivindicar sua identidade, ora aceitando ora rejeitando a identidade que recebe dos outros ou das instituições.

Ao recusar as identificações que recebe dos outros num processo de transação para uma identidade com a qual se identifique o indivíduo apresenta um comportamento desviante, ou seja, é pela rotulagem imposta pelos outros e não aceita pelo indivíduo que se constitui uma identidade

desviante. Este processo de transação entre a identidade imposta pelo outro e a identidade com a qual o indivíduo se identifica ativamente nos leva a compreender a história de vida de alguns professores de nossa pesquisa. De uma amostra de oito professores percebemos casos de rotulagens e desvios em seis narrativas.

> *Eu nasci em Santo André que é o ABC Paulista, é uma região muito forte em relação à indústrias (...) a família por essa ocasião orientava os filhos (...) para o trabalho em indústrias, aí eu fiz cursos técnicos em mecânica de precisão e atuei alguns anos na área de mecânica de precisão, indústria. (...) Muito bem, aí eu sempre gostei de Educação Física, sempre tive uma participação em clubes. (...) Aí eu fui fazer o curso de Educação Física (...) Não tinha ninguém da família ligado ao magistério (Professor Colaborador EF 6).*

> *(...) acho que essa coisa de, de querer ser professor foi uma certa aversão a coisa do comércio, eu sou o mais velho, a família toda esperava que eu desse sequência aos negócios do meu pai, e eu nunca quis isso néh e quando tentei fazer isso foi conflito muito grande de idéias, então eu falei não, eu prefiro seguir minha vida e tal (Professor Colaborador EF 4).*

Esses casos representam e ilustram bem o desvio, os ambientes de convívio apontam para um caminho totalmente diferente do que eles trilharam; ainda que a princípio o primeiro professor tenha se envolvido numa carreira técnica ligada à industria, posteriormente, ele recusou seguir nessa trajetória indicada pelo seu grupo de convívio para se lançar numa profissão pouco provável em seu meio social. A profissão professor é dificilmente esperada no âmbito das duas famílias, funcionários industriais e comerciários, perfis intimamente ligada ao técnico e/ou pragmatismo. A identificação com a profissão magistério os levou a recusar as prováveis rotulagens.

5 Referências Bibliográficas

Carreiro, Francisco C. (1996). As expectativas de exercício profissional dos alunos de um curso que habilita para a docência: a formação (não) passa por aqui? In: Carreiro, C. F (Org.). *Formação de professores em educação física*: *Concepções, investigação, prática*. Lisboa: Edições FMH.

Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED Editora.

Chaves, Inês M. (2000). *A Pesquisa Narrativa*: *Uma Forma de Evocar Imagens da Vida de Professores*. Educação em Debate, 39, 86-93.

Curso de Licenciatura em Educação Física (2005). Centro de Educação Física e Desportos, Colegiado do Curso, Vitória.

Dubar, Claude R. (1997). *A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais.* Porto: Editora Porto.

Enricone, Denise (2007). A universidade e a aprendizagem da docência. In: Cunha, Maria Isabel da. (Org). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*, p. 145-160.

Figueiredo, Zenólia C. C. (2004). *Experiências sociais no processo de formação docente em educação física*. Tese de Doutoramento, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Goodson, Ivor (2008). Introdução: Formas de conhecimento profissional. In: Goodson, Ivor. *Conhecimento e vida profissional*: *Estudos sobre educação e mudança.* Porto/Pt: Porto Editora p. 21-28.

Josso, Marie (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.

Sacristán, José Gimeno (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática.* Ed. Porto Alegre: Artmed Editora.

Paraskeva, J. M. Currículo como prática (regulada) de significações (2008). In: Paraskeva, J. M. (Org.). *Educação e poder:* Abordagens críticas e pós-estruturais. Porto: Edições Pedagogo, p. 135-168.

Pimenta, Selma G.; Anastasiou, Léa G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora.

6.42.

Título:

Histórias de Vida e de Trabalho de Professores de Licenciaturas

Autor/a (es/as):

Figueiredo, Zenolia Christina Campos [Universidade Federal do Espírito Santo]

Alcântara, Ádila Coutinho de [Universidade Federal do Espírito Santo]

Filho, Nelson F. de Andrade [Universidade Federal do Espírito Santo]

Resumo:

Busca compreender de que maneira o conhecimento pessoal e prático de professores de cursos de licenciaturas, significam e influenciam a sua docência na formação de professores. Trata-se de uma pesquisa com narrativas e histórias de vida. Utiliza a entrevista individual, com temas geradores de reflexões. Investiga professores de 14 cursos. Resultados mais significativos: a) gerações familiares e escolarização: baixa escolaridade dos pais; influência familiar insignificante na opção pelo magistério; infância e início da escolarização no interior e meio rural; pouca influência da escola na escolha profissional. b) experiências de formação: despertar para a profissão no curso; ingresso no curso e inversão de caminho; envolvimento com a pesquisa; conhecimentos mobilizados no currículo de formação. c) experiências de exercício profissional: tornar-se professor no exercício; ser e estar na profissão; dilema entre ser pesquisador e ser professor; referências anteriores. d) os trabalhos do trabalho docente: sobrecarga de trabalho; sofrimento. e) as identidades dos docentes: os pertencimentos, as rotulagens e os desvios.

Palavras-chave:

Docência. Licenciaturas. Identidades.

1 Introdução

Parte integrante do projeto "Docência na Educação Superior: histórias de vida e de trabalho," essa investigação tem como foco os professores da educação superior. Investigamos sobre o conhecimento pessoal e o conhecimento prático de professores dos cursos de licenciatura de uma instituição federal de ensino superior: de que(ais) maneira(s) esses conhecimentos significam e influenciam a sua docência na formação de professores? O objetivo da pesquisa foi compreender de que maneira os conhecimentos mencionados do professor por profissão significam e influenciam a sua docência na formação de professores.

Entendendo que esse objeto pode ser problematizado no contexto dos estudos sobre formação e identidades dos professores, mapeamos algumas questões de estudo recorrentes. No Brasil, Pimenta

& Anastasiou (2002), por exemplo, discutem sobre o desafio de não ser professor por profissão[53] e o *tornar-se* professor mediante as circunstâncias de exercer a docência em instituições de ensino superior. Nesse sentido, perguntam as professoras (p. 35): "De que modo os professores do ensino superior se identificam profissionalmente?" A forma de, por exemplo, um advogado, um médico ou um físico, que exerça a docência no ensino superior, se identificar é mais frequente como profissional autônomo e menos como professor universitário ou professor. Essa questão indica pelos menos duas problemáticas importantes acerca da identidade e da profissão: O que é ser professor? Quais as implicações de não se reconhecer no exercício dessa profissão? Parece que a primeira remete para a ação de ensinar e para a aprendizagem docente; a segunda questão, para a condição social do exercício da docência.

Na Europa periférica, especificamente, em Portugal, as autoras Leite & Ramos (2007) estudam as implicações do exercício profissional e o que tem de específico na docência universitária e colocam questões como: "formar para o exercício docente. Por quê?" "Ser professor universitário: que lugar para a formação didático-pedagógica?." Na Europa central, em terras francófonas, Bourdoncle (1994), discute sobre a universidade e as profissões, bem como a importância e a dificuldade de formar professores nas universidades.

Com base nas idéias-chave desses autores, sobretudo, aquelas que têm sido defendidas que os professores universitários, além do conhecimento específico, precisam ter um corpo de conhecimentos pedagógicos que potencialize a aprendizagem dos alunos em formação, ancoramos uma das delimitações desse projeto: conhecimentos pessoal e prático dos professores universitários que têm como profissão *ser professor*. Não estudamos os profissionais autônomos que estão na docência universitária.

Noutras palavras, indicamos como pressuposto básico que a raiz dos conhecimentos do professor não se encontra fincado único e exclusivamente na formação inicial, mas no processo contínuo e dinâmico em que se realiza a docência, nas socializações profissionais, nas relações e interações que construímos com os sujeitos, nos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais de atuação e inserção profissional. Não estamos interessadas em compreender a formação inicial como possibilidade de aprendizagem, aplicação, reprodução e transferência de conhecimentos para os professores, mas como um dos complexos momentos formativos, peculiar à profissão professor.

[53] Utilizaremos esse termo quando referir ao sujeito que por formação teve a profissão professor como opção. Como se sabe, muitos dos sujeitos que se envolvem com a docência universitária não são professores formados em cursos de licenciaturas.

Além disso, buscamos aprofundar e compreender melhor as identidades dos professores entrevistados, buscando mobilizar estudos mais específicos de Claude Dubar (2005, 2006) que nos mostra a dinâmica da socialização profissional e das identidades sociais.

Esse movimento que envolve a docência impulsionou e motivou as escolhas teórico-metodológicas do trabalho investigativo. As escolhas metodológicas seguem descritas no item metodologia; as teóricas, em meio às análises desenvolvidas e explicitadas no item de resultados e discussões da pesquisa.

2 Objetivos

Investigar o conhecimento pessoal e o conhecimento prático do professor por profissão que atua em cursos de licenciaturas oferecidos por uma instituição pública de ensino superior;

Compreender de que maneira o conhecimento pessoal e o conhecimento prático do professor por profissão significam e influenciam a sua docência na formação de professores.

3 Metodologia

Importante dizer da concepção de pesquisa narrativa que norteou a investigação. Tomamos a narrativa como técnica de uma pesquisa com inspiração fenomenológica, buscando desenvolver, em tom reflexivo, as interpretações das narrativas dos professores das licenciaturas, na tentativa de articular os conhecimentos e experiências narrados por eles com o referencial teórico-conceitual da profissão docente.

Assim, nos colocamos como pesquisadoras participantes no diálogo com os sujeitos desse subprojeto: professores por profissão que trabalham nos cursos de licenciaturas oferecidos. Identificamos[54] 14 cursos de licenciaturas presenciais em Vitória, sendo: Artes Visuais, Música, Educação Física, Pedagogia, Química, Física, Matemática, Geografia, História, Filosofia, Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Letras Inglês e Letras Português. Interessou-nos trabalhar com o total das licenciaturas presenciais no campus de Goiabeiras, ou seja, 14 cursos distribuídos em 16 Departamentos, pertencentes a cinco Centros, a saber: Centro de Artes, Centro de Educação Física e Desportos, Centro de Educação, Centro de Ciências Exatas, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

[54] Esses dados foram obtidos por intermédio de uma professora membro da Comissão de Ensino do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).

Nossa estratégia para chegar aos professores, 16 professores, um por departamento, foi fazer uma visita aos chefes dos departamentos dos Centros, a fim de expor a proposta da pesquisa. Nessa visita, às vezes, em contato somente com as secretárias dos departamentos, deixamos uma cópia do projeto em mãos e uma carta-convite a ser repassada aos professores, cujos critérios de seleção foram: ser professor formado em licenciatura, que esteja atuando preferencialmente em cursos de licenciatura; ser professor ingressante a partir dos últimos concursos públicos, realizados pós 2006; ter interesse em colaborar com a investigação.

Após listagem completa oferecida pelos departamentos, constando os professores que atenderam aos critérios pré-estabelecidos, realizamos os sorteios com a possibilidade de suplência, de um professor de cada curso, com exceção dos cursos de educação física e pedagogia, que por contar com mais de um Departamento, tiveram mais de um professor escolhido.

Em seguida, entramos em contato com cada professor selecionado e marcamos uma primeira conversa individual para a exposição da pesquisa e entrega do roteiro autogerador que pretendíamos abordar na entrevista. Tivemos oito professores colaboradores que, de maneira gentil e receptiva, contou um pouco das suas histórias de vida relacionadas com a docência. Algumas vezes, foi necessário realizar mais de um encontro com o mesmo professor para dar continuidade às escutas das histórias de vida e de trabalho. Paralelo a esse trabalho demos início as transcrições das narrativas e posteriormente, encaminhamos as entrevistas transcritas aos professores entrevistados via endereço eletrônico para, se necessário, fazer alguma modificação.

4 Análise Interpretativa

Ao analisar as histórias de vida e de trabalho narradas pelos oito professores colaboradores identificamos algumas possibilidades interpretativas, como dissemos, intimamente ligadas ao contexto de vida e de trabalho dos mesmos: a) gerações familiares e processo de escolarização; b) experiências de formação; c) experiências de exercício profissional; d) os trabalhos do trabalho docente; e) As identidades dos docentes do ensino superior em foco.

Gerações familiares e processo de escolarização

Em análise: baixa escolarização dos pais; influência familiar insignificante no que diz respeito a opção pelo magistério; infância e início do processo de escolarização em cidades do interior e/ou no meio rural; pouca influência da escola e/ou de professores na escolha profissional.

Notamos uma fala de unanimidade dos professores colaboradores da pesquisa quanto a não escolarização da maioria dos pais. Em função desse histórico familiar de certo estranhamento com a

escola ou com estudos, também percebemos que os professores, traduzem nas entrevistas, um misto de sentimentos pessoais de satisfação, vitória e surpresa com o que conseguiram conquistar ao longo da vida.

Não se tratam de trajetórias escolares pouco prováveis, se considerarmos os inúmeros estudos realizados que confirmam as licenciaturas como aqueles cursos de formação profissional que mais recebem os filhos das camadas menos privilegiadas da sociedade brasileira, mas certamente dizem respeito a trajetórias que "chegaram longe demais" se considerado o conjunto de disposições vividas. Nesse sentido, vale retomar a noção de *habitus* individual de Bourdieu (1994), quando diz que apesar das disposições que se sobrepõem, advindas das situações sociais, é possível engendrar práticas que podem se diferenciar daquelas que são consideradas as mais comuns e previsíveis em uma dada situação social.

Com essa noção de *habitus* individual, pudemos compreender melhor porque, mesmo levando em conta o fato de a maioria dos professores ser proveniente de famílias de baixa renda e de pertencer a famílias nas quais os pais possuem nenhuma ou baixa escolaridade, os professores trilharam caminhos e trajetórias de vida diferentes do previsível. Ser proveniente de famílias de baixa renda com pouca escolaridade, não determinou que os professores acomodassem, ao contrário, parece ter estimulado a busca por ampliação do horizonte econômico e cultural familiar.

Também é interessante notar a recorrência de professores que viveram suas infâncias e, em decorrência, suas vidas escolares em cidades do interior e/ou no meio rural. Esse fato parece ter a ver com a baixa escolaridade dos pais, ao mesmo tempo em que parece estar relacionado com a trajetória de sucesso dos filhos que chegaram ao ápice da carreira, culminando com a conquista da titulação de doutor.

Em referência a outra instituição também presente nas vidas dos professores, a escola, foi interessante perceber que quando solicitamos lembranças sobre a mesma, somente dois professores trouxeram elementos significativos vividos no transcorrer do ensino fundamental que lhes influenciaram a serem professores. Em ambos, não a escola em si, mas os ex-professores foram lembrados por meio de uma única expressão: "fantásticos". "Basicamente, um professor em especial que dava aulas fantásticas e meio que obrigava a gente a não aceitar tudo que era imposto, a questionar tudo... esse professor era um professor de Matemática, talvez até eu tenha escolhido Matemática por isso (...) eu achava fantástica a maneira como ele ensinava e eu queria ser igual a ele" (Professor Colaborador M).

Nesse caso, não é demais enfatizar a idéia amplamente divulgada nas pesquisas sobre docência, de que parte significativa dos professores vincula suas práticas a modelos ou referências vividas

anteriormente à formação profissional, quando da passagem pelo ensino básico. Cabe indagar, então, por que no caso da lembrança de oito professores, apenas dois terem mencionado algo significativo relacionado com o fato de terem escolhido e de permanecerem na profissão? Os demais professores colaboradores da pesquisa não negaram, mas não citaram a escola ou ex-professor como referência maior da escolha profissional ou mesmo de influência na docência que exercem hoje.

Experiências de Formação

Em análise: despertar para a profissão no decorrer do curso; ingresso no curso para ser professor e inversão de caminho; envolvimento com a pesquisa; conhecimentos mobilizados no currículo de formação.

Contrariando alguns estudos (PEREIRA, 1998; LÜDKE, 1994; LÜDKE, 1996), que evidenciam a impotência da formação profissional no campo das licenciaturas, cujos desafios perpassam pela falta de articulação entre teoria e prática e de unidade no processo de formação; dicotomia entre formação específica e formação pedagógica; necessidade de construção de uma sólida formação aliada ao compromisso social do professor como intelectual crítico e agente de transformação social; necessidade de políticas públicas que integrem Estado, instituições formadoras e instituições que contratam profissionais da educação; e importância da interdisciplinaridade no processo de formação docente; pode-se dizer, por meio das narrativas dos professores colaboradores, que a formação inicial fez a diferença.

Foi comum nas narrativas a memória de que antes do curso superior os professores não eram considerados alunos "brilhantes," e que o curso fez com que despertassem para os estudos. Um dos fragmentos que ilustram isso foi: "(...) nunca fui aluna dez, nove, nunca fui esse tipo de aluna no ensino fundamental e médio. Mas, quando entrei na faculdade eu me tornei aluna dez. Eu me apaixonei pelo curso, me apaixonei pelas disciplinas, me envolvi mesmo e aí eu digo que foi a melhor opção" (Professora Colaboradora L).

Esse "encantamento" pelos diferentes cursos de origem fez com que os professores se envolvessem com pesquisas. Foi, inclusive, o principal elemento que os levou a prosseguir com os estudos após a formação inicial, mesmo considerando que nenhum deles tenha indicado continuidade nos referidos objetos de estudos das pesquisas realizadas na iniciação científica, no trabalho de conclusão de curso, no mestrado e no doutorado.

Se por um lado, esse envolvimento com a pesquisa foi importante para os professores em formação, sobretudo, se considerado a trajetória acadêmica; por outro lado, influenciou bastante no afastamento da percepção do que era formar-se professor e da constituição de uma identidade docente.

Dessa forma, os saberes que compõem a docência (PIMENTA, 2002), a experiência, construída e desenvolvida ao longo da carreira a partir da prática e dos saberes pessoais dos professores; o conhecimento, que significa o objeto de ensino de cada área disciplinar; e o saber pedagógico, relacionado com a melhor forma de levar o aluno a aprendizagem; foram sobrepostos aos objetos específicos de investigação das pesquisas desenvolvidas no decorrer do curso.

Experiências de exercício profissional

Em análise: tornar-se professor no exercício da profissão; ser e estar na profissão; dilema entre ser pesquisador e ser professor; referências anteriores.

As experiências de formação, muitas vezes, associadas a conhecimentos específicos das áreas e afastadas de conhecimentos pedagógicos, impactaram no exercício profissional. De que modo? Principalmente, quando do significado que cada professor confere à atividade docente, a partir dos seus valores, crenças, angústias, anseios e da recorrência apontada por vários estudos no campo da docência, do tornar-se professor sendo professor, ou seja, tornar-se professor no exercício da profissão.

Esse tornar-se professor na caminhada é perfeitamente compreensível, como dissemos anteriormente, se pensado do ponto de vista da socialização profissional, o processo contínuo e dinâmico em que se realiza a docência, nas relações e interações que construímos com os sujeitos, nos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais de atuação e inserção profissional. Entretanto, cabe analisar de qual lugar esses professores falam.

Vimos que muitos indicaram experiências negativas com a docência na educação básica, e apostaram na continuidade dos estudos como estratégia para "refugiar" em outro lugar, hipoteticamente, mais valorizado. Seria uma espécie de um não lugar – pesquisador, contido em um lugar – professor de ensino superior: "O mestrado assim, eu queria me tornar um pesquisador e tinha consciência disso, eu não sabia bem o que era ser professor" (Professor Colaborador H).

Essa idéia de ser pesquisador surgiu em várias narrativas. Citamos, por exemplo, um outro professor: "Acho que o que me segurou na área, o lado científico da área, e essas iniciações me deram a oportunidade de produzir conhecimento, de vivenciar esse mundo da produção do

conhecimento, como eu gosto muito de conhecimento, consegui fazer um vínculo que pra minha graduação, considerada extremamente forte, consegui. Por exemplo, produção de artigo de nível internacional Quallis (...) então vi na profissão de professor de curso superior essa única oportunidade de ensinar algo que eu gostava, ser professor e cientista. Então, pra eu ser cientista e ser professor, só conseguia sendo numa instituição de nível superior pública" (Professor Colaborador E).

As referências anteriores vividas no decorrer da formação profissional, sobretudo aquelas relacionadas com professores que foram fixados como bons professores, também chamaram a nossa atenção. Nesse sentido, corrobora-se a tese de que o professor realiza em sua prática docente, conscientemente ou não, muito do que ele vivenciou no seu processo formativo.

Os trabalhos do trabalho docente

Em análise: sobrecarga de trabalho; sofrimento do trabalho docente.

Todos os professores, sem exceção, quando não denunciaram, demonstraram uma sobrecarga de trabalho cotidiano.

Essa sobrecarga de trabalho tem sido tratada por alguns estudiosos da educação superior no Brasil como intensificação e precarização do trabalho docente, materializada pelo excesso de carga horária, ambientes insalubres, desvalorização do ensino, mercantilização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, avaliação exclusivamente quantitativa do trabalho docente, dentre outras (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

Quanto ao sofrimento no trabalho docente, para além do dia-a-dia tumultuado, vimos que está intimamente relacionado com questões vividas nas aulas e nas relações com os alunos, nem sempre dizem respeito somente com a aprendizagem ou não de algum conteúdo da disciplina.

Tanto a questão mais objetiva de sobrecarga de trabalho, quanto a questão subjetiva de sofrimento, parecem afligir os professores.

A partir da análise acima, buscamos analisar melhor a identidade dos professores entrevistados buscando mobilizar estudos mais específicos de Claude Dubar (2005, 2006) que nos mostra a dinâmica da socialização profissional e das identidades sociais.

Chamou-nos a atenção a noção de Dubar sobre identidade, especialmente quando diz que:

> *[...] a identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte. Ora, a identidade humana não é dada,*

> *de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é produto de sucessivas socializações. (DUBAR, 2005)*

Sabendo que o professor atua em diferentes contextos é inquestionável o fato de que sua identidade seja modificada/reconstruída pelos ambientes de socialização no qual vivenciam. Assim nos confirma Erikson (1997), quando diz que a identidade nunca é instalada e acabada e que os indivíduos passam por crises de identidade ligadas ao ego.

Tratando-se da identidade dos professores, percebemos um processo bem interessante, pois ocorre uma (re)construção da identidade desses sujeitos, que se inicia na formação e perpassa pela atividade docente, assim como nos diz Pimenta e Anastasiou (2008), conforme suas representações, seus saberes, suas angústias e anseios, o sentido que tem em sua vida o ser professor, os desafios e sujeitos que interagem no seu cotidiano. De acordo com Claude Dubar, são esses processos de socialização que constroem os indivíduos.

Nesse sentido e a partir dessa ideia de mutação, buscamos entender melhor, a seguir, a identidade dos sujeitos colaboradores a partir da análise sociológica das relações profissionais, delimitada a produção de Claude Dubar – "A socialização: construção das identidades sociais e profissionais" e "A Crise das identidades: A Interpretação de uma Mutação" nos quais expõe algumas categorias que são "tomadas" aqui com fins ao desenvolvimento de um ensaio de análise.

As identidades dos docentes do ensino superior em foco

Em análise: os pertencimentos, as rotulagens e os desvios.

Dubar traz conceitos importante tais como: identidade para si; identidade para o outro; rotulagem e desvios.

A identidade que uma pessoa constrói para si próprio, o que ela deseja ser, a identidade reivindicada pela própria pessoa, recebendo o nome de atos de atribuição caracteriza a identidade para si. A identidade para o outro é a idéia que o outro tem sobre determinada pessoa, quando o outro classifica alguém como membro de determinado grupo. Trata-se por rotulagem quando as pessoas recebem uma intimação, direta ou indiretamente para seguir a carreira dando continuidade a tradição familiar, e podem aceitar essa rotulagem ou recusá-la, caso não tenha aceitação, a própria pessoa se identifica em outro grupo de trabalho, no caso, podendo se constituir em um desvio, "(...)

de facto, pode-se sempre aceitar ou recusar as identidades que nos são atribuídas. Podemos identificar-nos duma outra forma que não a dos outros" (DUBAR, 2005, p. 9). Pertencimento caracteriza-se pelo reconhecimento de uma pessoa em fazer parte de determinado grupo. Se identificar, nesse caso com uma profissão, independente se na infância, durante o curso ou na fase adulta.

De uma amostra de oito professores, percebemos as rotulagens e desvios nas narrativas de quatro sujeitos, sendo por mobilizados diferentes motivos: questão financeira, tanto no âmbito da família possuir alto poder aquisitivo; quanto do contrário, o sonho de ter uma qualidade de vida melhor que os pais ou mesmo o incentivo dos pais para que os filhos tenham uma vida melhor; a falta de interesse no trabalho desenvolvido pela família.

Constatamos um desvio na fala de uma professora entrevistada, que sofreu a pressão da sociedade por ter os pais médicos e ter escolhido ser professora de Biologia, com grau de remuneração e valoração social inferior a medicina, sendo que essa decisão foi marcada pelo próprio incentivo dos pais.

Na estória de vida dessa mesma professora, percebemos certa pressão social do seu círculo de amizades, intitulando antecipadamente a sua carreira profissional para área médica, dando continuidade à profissão dos pais, nesse caso, agregou-se à professora uma identidade externa atribuída pelos outros. Dubar nos confirma dizendo que "Cada um é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma" (DUBAR, 2005, p. 137).

A professora recusa essa identidade externa, mantendo a postura de continuar com foco no curso escolhido, independente da rotulagem imposta, e da comparação financeira que foi posta entre as duas profissões, essa atitude foi diretamente influenciada pela postura dos pais, que mesmo possuindo poder aquisitivo, não faltaram com incentivo para que os filhos seguissem a carreira que lhes identificassem: uma professora e um engenheiro.

Identificamos outro professor em condições semelhantes a da professora, na qual a família atuava na área jurídica, com bom poder aquisitivo e o professor decidiu seguir uma carreira bem diferente e menos valorizada que a tradição da família: ser professor de Educação Física.

> *Uma escolha que foi bastante contestada pela minha família, eu venho de uma família, de uma tradição de pessoas é (...) é (...) formadas em direito, é(...) é (...) meu avô foi juiz, meu pai é procurador do Estado, meus tios todos na área de Direito e a expectativa que pesava sobre mim era que essa, que eu fizesse Direito e quando eu anunciei que iria fazer Educação Física foi uma decepção pra família né?! Olha bem onde você vai se meter, você num vai ser bem sucedido profissionalmente, financeiramente então houve um (...) um (...)*

> *bastante restrição por parte da minha família em relação a minha escolha, mais eu teimei, era aquilo que eu queria, só pensava naquilo, resisti essa (....) essa imposição da família e fui fazer o curso de Educação Física. (Professor colaborador E)*

No caso desse professor, não houve incentivo familiar, houve contestação por estar saindo da tradição familiar, para atuar em uma profissão com baixa remuneração e menos valorizada socialmente.

Percebemos que em ambos os casos, a questão de maior preocupação daqueles que cercavam esses sujeitos era de caráter financeiro e a maior motivação desses professores em resistir a imposição proposta foi a identificação por outra profissão, a vontade em trabalhar naquilo que realmente os interessavam, naquilo que eles acreditavam que seriam bons, independente da remuneração.

A identificação com a profissão é algo importante para o bom desempenho da mesma, e esse foi um fator evidente nas entrevistas.

Também houve casos bastante significantes onde a família tentou interferir nas trajetórias não por pertencer a uma profissão específica, mas por indicar uma opção mais pragmática para os filhos.

> *(...) quando terminei a 8ª série eu decidi que eu ia fazer magistério do ensino médio, pra desespero de metade da família. Mamãe... queria que eu fizesse escola técnica e papai tava bom qualquer coisa [...] podia parar na 8ª série e ficar no bar que ...já tava de bom tamanho porque o negócio era continuar o bar da família. Mamãe não! Vai fazer escola técnica por que escola técnica era garantia de futuro na década de 8, a escola técnica era garantia de futuro. (Professor colaborador P1)*

A mãe possui uma visão de que o filho deveria seguir um caminho melhor que o deles, pela falta de oportunidade que tiveram nos estudos, nesse caso os pais não ultrapassaram o ensino fundamental. Do magistério esse professor prosseguiu para o curso superior de Pedagogia e deu sequencia a outros conflitos dentro de casa, agora não mais por escolha profissional, mas por questões preconceituosas.

> *(...) Sempre tive muitos enfrentamentos, muitos enfrentamentos, nesses 20 anos de profissão. Enfrentamentos pessoais do tipo... enfrentar pai, enfrentar tio que achavam que*

> *é...dá aula de 1ª a 4ª série era coisa pra viadinho, coisa pra bichinha (...) (Professor colaborador P1)*

Mesmo com o crescimento profissional, esse professor enfrentou problemas para seguir a profissão escolhida, diferentes daqueles enfrentados pelos professores anteriores.

Notamos outro diferente dos citados, onde não conseguimos captar a posição familiar na narrativa, mas vimos que o sujeito também não deu sequencia a profissão que a família desenvolvia ao longo de muitos anos.

> *(...) o meu bisavô, meu avô e meu pai era uma família de pedreiros e eles tradicionalmente se especializaram em construir igrejas, então assim, eles vieram do interior de São Paulo, ali da região do Ribeirão Preto, então a família toda tem a (...) essa vocação profissional vamos dizer assim, quase todos se tornaram pedreiros, mestres de obra, (...) (Professor colaborador H)*

A tradição familiar foi rompida, mas não percebemos nenhum tipo de imposição, mesmo porque sempre que foi solicitada a ajuda desse professor ele esteve presente no trabalho ajudando o pai, mas sem a pressão de ter que dar continuidade a profissão de pedreiro, como era tradição.

Parece que podemos identificar os casos mencionados como característicos de desvios, pois receberam rotulagens e não aceitaram, decidiram seguir um caminho diferente do proposto pela família, seja por não se identificar com o trabalho realizado, ou por buscar uma vida financeira melhor.

Importante dizer que em nenhuma das narrativas, houve arrependimento com relação a profissão escolhida.

Também encontramos casos de rotulagens que foram aceitas, na qual a professora não tinha interesse inicial na profissão magistério, mas em certo momento alguém a rotulou como uma boa professora e ela acabou aceitando e se identificando com a profissão.

Em um primeiro momento observamos a escolha dessa professora “acontecendo” em sua vida, sem prévia intenção ou vontade, como podemos perceber:

> *Na verdade me tornar professora foi algo, foi algo muito refletido, e muito engraçado isso, como é que é, a vida de professora, a minha construção foi algo que se tornou assim, muito sem, sem, sem nunca ter pensado sobre isso (...) (Professora colaboradora P2)*

E posteriormente, por ter uma formação política incentivada pelo pai, com muita leitura, teve interesse em fazer o curso de História, mas manteve a postura de não ser professora, a única intenção era ser pesquisadora, era se aprofundar em questões políticas.

O ser professora ainda era algo distante na vida dessa colaboradora, que passou a ser incorporado quando decidiu fazer um curso de licenciatura e recebeu a rotulagem de "boa professora", passando a vivenciar na prática, tendo uma maior afinidade com a profissão, incorporando a identidade que lhe foi sugerida.

> *(...) e quando eu cheguei aqui, eu cheguei aqui e fui fazer pra licenciatura que eu não tinha feito, quando eu fiz vestibular pra licenciatura eu (...) eu entrei na sala de aula, o meu professor falou assim: - você nasceu pra ser professora, o professor que era o Atila, se ele esta vivo deve lembrar de mim até hoje, e disse: - você nasceu pra seu professora", ele viu que eu tinha uma naturalidade na sala de aula e era uma coisa assim, que eu nunca tinha pensado em ser professora, e eu fui gostando (...) (Professora colaboradora P2)*

O desvio da professora não ocorreu devido a influência familiar, mas em função de um certo contexto pessoal e da influência de um professor no decorrer do curso de licenciatura, o que parece uma contradição com o que a mesma pensava no início da formação, sobre a falta de interesse em seguir a carreira de professora. A partir da intervenção desse professor e em conjunto com as experiências obtidas ao longo do curso, passou a se reconhecer dentro da profissão.

Na produção de Dubar a identidade além de ser construída ao longo do processo, pode ser modificada e reconstruída, também, a partir de relações que são estabelecidas. Como ele diz,

> *(...) o fato de ser reconhecido em seu trabalho, de travar relações – mesmo conflituosas – com os outros e de poder se empenhar pessoalmente em sua atividade é, ao mesmo tempo, construtor de identidade pessoal e de criatividade social. (DUBAR, pg. XXII, 2005)*

Sendo assim, notamos a identidade da professora ser modificada e estabelecida nesse processo. À medida que travava relações, ela se reconhecia professora a partir da intervenção de outra pessoa, ela passa a ter um sentimento de *pertença* com a profissão, ocorreu a identificação com uma profissão que estava fora de seus planos. Dubar (2005) também nos explica, "(...) é pela e na atividade com os outros, o que implica um sentido, um objetivo e/ ou uma justificação, uma necessidade, que um indivíduo é identificado e levado a endossar ou a recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições."

O pertencimento esteve presente na fala de todos os oito professores; em cinco narrativas o sentimento de pertencimento aparece desde a infância, em duas outras o pertencimento foi sendo construído no decorrer do curso, e em uma última narrativa, nas relações profissionais que o professor teve no exercício da profissão. Esse tornar-se professor na caminhada é perfeitamente compreensível, se pensado do ponto de vista da socialização profissional, o processo contínuo e dinâmico em que se realiza a docência, nas relações e interações que construímos com os sujeitos nos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais de atuação e inserção profissional.

5 Referências Bibliográficas

André, Marli (2004). Pesquisa, formação e prática docente. In: André, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.* Campinas, SP: Papirus, p. 55-67.

Bourdieu, Pierre (1994). Gosto de classe e estilos de vida**.** In: Ortiz, Renato. *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, p. 82-121.

Dubar, Claude (1997). *A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais.* Porto: Editora Porto.

Lacerda, W. M. G. (2006). *Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis*: O caso dos iteanos. Tese de Doutoramento, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense.

Ludke, Menga (1994). A pesquisa na formação do professor**.** In: Anais Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 7, Goiânia.

Pimeta, Selma Garrido; Anastasiou, Léa G. C. (2002). Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez Editora.

Pimenta, Selma Garrido (2000). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, p. 15-34.

Sguissardi, Valdemar; Silva J. R. S. (2009). *Trabalho intensificado nas federais:* Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã.

6.43.

Título:

Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória[55]

Autor/a (es/as):

Fonseca-Janes, Cristiane Regina Xavier [Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP]

Júnior, Celestino Alves da Silva [Departamento de Adminstração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Campus de Marília]

Oliveira, Anna Augusta Sampaio de [Departamento de Educação Especial e ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, Campus de Marília]

Resumo:

O curso de Pedagogia no Brasil é considerado o locus de formação dos profissionais que atuarão na docência da Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como, na gestão de sistemas educacionais. Entretanto, essa definição de atuação dos pedagogos não se constituiu de maneira harmoniosa. Embates políticos e epistemológicos ocorreram para que chegássemos a essa quase consensual definição do seu campo de atuação.

O entendimento do processo de constituição, tanto do curso de Pedagogia quanto o da criação dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP

[55] Este texto é resultado dos estudos desenvolvidos na tese de doutorado intitulada "A Formação dos estudantes de Pedagogia para a Educação Inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo" desenvolvido pela primeira autora no Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de Concentração em Ensino na Educação Brasileira, na linha de Pesquisa Educação Especial no Brasil sob a orientação do Prof. Dr. Sadao Omote. O projeto de pesquisa contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP (Processo nº 07/53237-1).

Optamos pelo termo crise, por ser mais que um conflito, por se referir a "5. Estado de dúvidas e incertezas. [...]; 6.Fase difícil, grave, na evolução das coisas, dos fatos, das idéias [...]; 7. Momento perigoso ou decisivo" (Novo Aurélio, 2010, Versão eletrônica)

é compreensível a partir de suas dinâmicas internas. Assim, a partir de análise da literatura sobre o curso de Pedagogia no Brasil, de documentos e literaturas sobre a criação dos cursos de Pedagogia da UNESP, dos projetos políticos pedagógicos e das matrizes curriculares dos seis cursos, organizamos este trabalho.

O curso é constituído por três grupos. O primeiro grupo é formado pelos cursos de Pedagogia que se constituíram com a criação dos Institutos Isolados de Ensino Superior que não sofreram interrupções em suas trajetórias institucionais, como é o caso da Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara e da Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. O segundo grupo é formado por cursos que se constituíram com a criação dos Institutos Isolados de Ensino Superior que tiveram interrupções em suas trajetórias institucionais com a criação da Universidade Estadual Paulista e foram reabertos ao longo de seus 36 anos, como é o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, do Instituto de Biociências, Campus de Rio Claro e do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Campus de São José do Rio Preto. O terceiro grupo é formado de um único elemento, até o momento, cujo curso foi constituído em uma universidade consolidada e respeitada academicamente, como é o caso do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências, Campus de Bauru.

Na trajetória histórica percebemos que o primeiro grupo, fundamentados nos Centros de Excelência em Educação, criaram as habilitações em Educação Especial. Na Faculdade de Filosofia e Ciências no Campus de Marília, em 1977, o curso de Pedagogia ofereceu a habilitação em Educação Especial, nas quatro áreas da Deficiência Auditiva, da Deficiência Intelectual, da Deficiência Física e da Deficiência Visual. Na Faculdade de Ciências e Letras no Campus de Araraquara, em 1986, o curso de Pedagogia ofereceu a habilitação em Deficiência Intelectual. Esta formação se manteve até 2006, no entanto, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia essas habilitações se extinguem.

Mesmo com a extinção das habilitações, o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências manteve na sua matriz curricular, na formação básica de seus estudantes, disciplinas que contemplam a temática da Educação Especial. Dentre os cursos de Pedagogia da UNESP, esse foi o único a manter um de seus aprofundamentos voltados para a Educação Especial devido à participação ativa dos docentes do Departamento de Educação Especial no processo de reestruturação da nova matriz curricular desta unidade universitária. Essa atuação dos docentes e dos pesquisadores demonstra a importância da área de atuação na busca de uma educação na perspectiva inclusiva.

Introdução

O curso de Pedagogia constituiu-se ao longo da história da educação, para hoje ser considerado o locus de formação dos profissionais que atuarão na docência da Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como, na gestão de sistemas educacionais. Entretanto, essa definição de atuação dos pedagogos não se constituiu de maneira harmoniosa. Embates políticos e epistemológicos ocorreram para que chegássemos a essa quase consensual definição do seu campo de atuação.

Os cursos de Pedagogia no Brasil passaram por várias crises de identidade: a do campo de atuação dos profissionais que neles eram formados, a da delimitação de seu objeto de estudo, a de seu reconhecimento perante os outros cursos de licenciatura e, por fim, uma que se estenderá por anos, que é a questão da nova estrutura curricular após as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. Esta poderá ocorrer por meio de discussões se as matrizes curriculares possuem um caráter minimalista ou ampliado na formação do pedagogo.

É nesse panorama conflituoso sobre os alicerces dos Cursos de Pedagogia que iremos observar a constituição dos Institutos Isolados de Ensino Superior, no interior paulista, nos anos de 1956 a 1959. A criação dos cursos de Pedagogia da UNESP surge atrelada aos Institutos Isolados, o que irá gerar muitas transformações internas tanto no remanejamento de docentes quanto na extinção de alguns cursos.

O entendimento do processo de constituição, tanto do curso de Pedagogia quanto o da criação dos cursos de Pedagogia da UNESP, se torna possível ao compreendermos a dinâmica que se estabeleceu no interior de cada um deles. Assim, organizamos este trabalho em dois tópicos. O primeiro, no qual discutimos a busca do curso de Pedagogia por uma identidade e a questão da extinção das habilitações e suas implicações na formação do pedagogo e, ainda, o impacto na formação numa perspectiva inclusiva. E o segundo, no qual sugerimos ser a heterogeneidade um dos fatores constitutivos e enriquecedores das três formas de organização dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista.

Histórico do curso de Pedagogia: a busca e o possível (des)encontro de uma identidade

O curso de Pedagogia no Brasil foi criado por meio do Decreto n° 1.190/39, dentro da organização da Faculdade Nacional de Filosofia. O curso se estruturou, originalmente, como um curso de bacharelado com duração de três anos e a licenciatura, com mais um ano, por meio do curso de Didática, o famoso esquema de "3+1", que compõem a maioria dos cursos de bacharelado e licenciatura.

Com a aprovação da Lei n. 4024, de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve uma reestruturação curricular no curso de Pedagogia. E o curso passou de três para quatro anos e os egressos eram titulados com o bacharelado e a licenciatura. Para Saviani (2007), a nova reestruturação curricular do curso manteve seu caráter generalista, não inserindo ainda as habilitações. A novidade foi a abertura para que as instituições distribuíssem as disciplinas ao longo dos quatro anos.

Convém salientar que as críticas quanto à indefinição do curso e a controvérsia sobre sua manutenção ou extinção, não são recentes, pois o conselheiro Valnir Chagas no Parecer n. 251, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1962, escreveu um texto no qual criticava os problemas do curso de Pedagogia.

Nesse texto, segundo Saviani (2007), o conselheiro já vislumbrava a tendência de se formar os professores do primeiro ciclo do ensino fundamental em nível superior e os especialistas em educação em nível de pós-graduação. Essa também parece ser a essência das Diretrizes Curriculares Nacionais de 15 de maio de 2006. Ainda, para Saviani, o parecer do conselheiro Valnir Chagas, com essa organização curricular levaria, a longo prazo, à extinção do curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia, como conseqüência da Reforma Universitária, em 1969 passou por nova regulamentação por meio do Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, de autoria do relator Valnir Chagas, que resultou na Resolução n.2/69.

A sugestão do relator foi no sentido de que o curso de Pedagogia se estruturasse de tal forma a propiciar subsídios para a formação do generalista e do especialista. O esquema "3+1" retorna, mas com outra característica, a formação do generalista nos três primeiros anos e do especialista no último ano.

Saviani (2007) evidencia que durante o período de 1973 a 1975, o relator Valnir Chagas escreveu um livro com um conjunto de argumentos para que o curso de Pedagogia fosse substituído pelos "estudos superiores de educação". Argumentava ser o curso de Pedagogia restrito e o segundo era mais amplo e completo para a formação dos profissionais que atuariam no sistema educacional.

Para Bissoli-Silva (2006), a questão que se colocou com as indicações do relator Valnir Chagas, em 1973, ao propor a "desestruturação do curso de Pedagogia" (p.xix), não foi apenas a de extinção do curso, mas sim, a identidade do próprio curso ter sido colocada em questão. As questões começaram a surgir uma após a outra, como uma seqüência de pedras de dominó em queda, pois ao se questionar a manutenção ou não do curso de Pedagogia, se colocava em cheque, não só o problema de sua identidade, mas se questionava também se o curso possuía conteúdo próprio e se possuía campo de conhecimento específico. Na opinião de Bissoli-Silva, o que se questionava na época não era o campo teórico do curso de Pedagogia, mas sim "a maneira de alocar os estudos referentes a ele na estrutura geral dos cursos superiores de educação" (2006, p. xxi).

Bissoli-Silva argumenta ainda que essas discussões advindas dos questionamentos sobre a identidade do curso de Pedagogia, "na prática a estrutura do curso era mantida nos termos configurados a partir de 1969" (p.xxvi).

Para Brzezinsky (2002), as medidas adotadas pelo relator com seus indicativos sobre o curso de Pedagogia e aprovados pelo Conselho Federal de Educação desencadearam uma movimentação dos educadores a favor do curso. Para a autora, esse movimento era contrário "as possíveis mudanças que, em sua essência, propugnavam a extinção do Curso de Pedagogia e descaracterizavam ainda mais a profissão de pedagogo, que paulatinamente seria extinta" (p.22).

Para Saviani (2007), um dos fatores que contribuíram para o enfraquecimento do curso de Pedagogia ocorreu na década de setenta, com as instalações dos Programas de pós-graduação em Educação. Se por um lado, com a criação dos programas houve a aproximação das áreas afins das ciências humanas e da criação do "espaço acadêmico da educação" (p.11) enquanto os programas se fortaleciam, por outro lado o curso de Pedagogia "definhava e se debatia em uma crise de tal profundidade que projeta impressão de que jamais conseguira dela sair" (p.11). Essa crise é intensificada com a introdução na LDB da criação dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores.

A partir da década de 80, por influência das pesquisas educacionais e reivindicações do movimento de educadores e de movimentos populares, algumas Faculdades de Educação "suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais [...], para investir num currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério" (Libâneo, 1998, p. 38). Assim, o curso de Pedagogia começa a ganhar a especificidade de formação de profissionais para docência. Quanto à Educação Infantil, como finalidade educativa, só emerge na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n º 9394/96.

Saviani (2008, 2007) e Libâneo (1998) apontam que esse movimento dos educadores em defesa do curso de Pedagogia se configurou no comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, em 1980, na Primeira Conferência Brasileira de Educação. Em 1983, esse comitê se transforma na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de formação de Educadores – Conarcfe. Em 1990, essa comissão se constitui como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anpofe, que continua até o momento.

O movimento dos educadores foi relevante para a busca da identidade do curso de Pedagogia. Dentro dos debates internos desse movimento emergiram duas "idéias-força" (Saviani, 2007, p. 10) em torno da formação no curso de Pedagogia, a saber: (a) o eixo centrado na docência e (b) o eixo centrado na "base comum nacional". Assim, houve uma forte tendência das instituições estruturarem o curso de Pedagogia na ótica da formação de professores para habilitação magistério e para atuar no ensino fundamental e evitarem o segundo eixo, pois ele "não coincide com a parte comum do currículo nem com a idéia de currículo mínimo" (Saviani, 2007, p.11). Entretanto, essa idéia foi incorporada no texto da LDB.

A questão da identidade dos profissionais do curso de Pedagogia no Brasil sempre o permeou desde seu início em 1939. Bissoli-Silva (2006) aponta quatro períodos em que essa questão se desenvolve, a saber: (1) período das regulamentações: identidade questionada, que ocorreu de 1939 a 1972, o qual institui a organização do curso de Pedagogia sob o crivo da legislação; (2) período das indicações: identidade projetada, ocorrida entre 1973 a 1978, que se caracterizou pelos encaminhamentos das indicações do Conselheiro Valnir Chagas sobre o curso de Pedagogia ao Conselho Federal da Educação – CFE; (3) período das propostas: identidade em discussão, ocorrido de 1979 até 1998, no qual inúmeros encaminhamentos de propostas sobre a formação do educador foram direcionadas aos órgãos governamentais pelos professores e estudantes universitários e (4) período dos decretos: identidade outorgada, de 1999 em diante, caracterizado pelo momento histórico que conteve "documentos de caráter impositivo firmados no âmbito da Presidência da República com a função, ainda que indireta, de estabelecer limites às funções do curso de Pedagogia" (BISSOLI-SILVA, 2006, p.06).

Parece-nos que Bissoli-Silva (2006), concorda com nossa afirmação de que realmente, a tão procurada identidade do curso de Pedagogia desde 1939, hoje, foi encontrada. Entretanto, não foi apenas cedida, mas conquistada, talvez, não a conquista que todos os pedagogos, como Bissoli-Silva e nós gostaríamos que fosse, a identidade sonhada e discutida no interior das lutas dos movimentos dos educadores, mas uma pequena conquista. Não é a identidade que nos apontava Libâneo (1998, p. 51-52) em seus estudos sobre a amplitude que estavam denotando as discussões

sobre a área de atuação do pedagogo, que extrapolavam apenas a esfera escolar; de modo contrário, esta conquista definiu o papel do pedagogo no sistema escolar. Talvez uma das saídas que tenhamos para extrapolar os muros da escola, seja a possibilidade de ampliarmos as discussões sobre a gestão de sistemas educacionais, uma vez que gerir sistemas sobre a questão da educação pode ser realizado em diversificados espaços, escolares ou extra-escolares. Sabemos as implicações desta singela conquista, principalmente por sabermos que outras lutas se travaram para ampliar essa identidade, construída por meio de muita luta.

Essa legitimidade da identidade do pedagogo para a docência na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como para atuar na gestão escolar, foi instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2006) para o curso de Pedagogia. Não temos dúvidas de que o debate sobre a identidade do pedagogo não está encerrado, pois, além de questões já levantadas, as Diretrizes introduzem um alinhamento conceitual entre ser professor e ser pedagogo. Estaria o pedagogo restrito apenas à docência? Ao se manter o eixo centrado na docência não se restringiu o campo de atuação científica do pedagogo? Gostaríamos de insistir que o pedagogo é aquele que tem domínio sobre os processos educativos e pode exercê-lo em sistemas escolares ou não-escolares e, além disto, é preciso preservar o seu campo de atuação científica.

Também há outro ponto a assinalar. A extinção das habilitações, embora afinada com as proposições das entidades representativas da Pedagogia, traz implicações para a formação em áreas importantes do conhecimento pedagógico, como a administração escolar e a educação especial. Aqui destacaremos a questão da educação especial, uma vez que as Diretrizes Nacionais "simplificam a ideia de uma educação inclusiva e esvaziam o papel da educação especial no processo de constituição de ambientes adequados para a aprendizagem com êxito de alunos com deficiência" (Oliveira, 2009a, p.261), e destituem do pedagogo a atuação na área da educação especial, uma vez que esta formação não acontecerá mais nos cursos de Pedagogia. A apesar das Diretrizes apontarem a diversidade e as necessidades educacionais especiais como eixos importantes de formação, faz-se necessário destacar que não se deve confundir a formação na perspectiva da educação inclusiva com a em educação especial, pois são domínios de conhecimentos e de atuação que se diferenciam na prática educacional.

O curso de Pedagogia, de acordo com as referidas Diretrizes, deve propiciar aos seus discentes uma formação bem ampla, uma vez que deve formá-los para que percebam a relação entre a teoria e a prática, de caráter investigativo e reflexivo e que os ajude, quando no meio profissional, a serem capazes de planejar, executar e avaliar atividades. Deve também ampliar os conhecimentos dos alunos nos campos filosófico, histórico, antropológico, ambiental, ecológico, psicológico,

lingüístico, sociológico, político, econômico e cultural. Aqui ficamos com uma questão no mínimo intrigante, pois da forma com que as matrizes curriculares se estruturaram, será que formarão tal profissional?

Oliveira (2009), ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, aponta que a extinção das habilitações, em especial a de Educação Especial, seguiu a "lógica do mercado educacional" (p. 260). Ainda para esta autora, a eliminação das habilitações demonstra uma visão simplista de Educação Inclusiva e "esvazia o papel da Educação Especial" (p. 261) do processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência.

Ao analisar a trajetória da formação de professores em Educação Especial, Oliveira (2009b) verifica que o modelo dicotômico da formação dos professores do ensino regular, proposto pelas habilitações, precisaria realmente ser repensado. Mas, submetermo-nos à "lógica do mercado educacional" (Oliveira, 2009a, p. 260) e montarmos cursos de especializações sem critérios claros, não seria o melhor caminho.

Oliveira aponta, com bons olhos, os esforços despendidos pela comissão de reestruturação do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, uma vez que desde o primeiro ano de curso os alunos terão possibilidade de contato com a literatura específica antes restrita às habilitações em Educação Especial.

Oliveira (2009) argumenta que no processo de formação de professores para efetivar um ensino com qualidade, temos mais questionamentos do que respostas, mas dentro deste cenário de formação, podemos ter uma certeza: a de que "é imprescindível uma formação diferenciada para o professor de Educação Especial, vinculada à formação pedagógica" (p.270).

Essa certeza anunciada por Oliveira também a temos. O que nos resta saber é como os pesquisadores e estudiosos da área se posicionarão frente ao árduo e dispendioso trabalho que está por vir.

Prieto (2009) também aponta que a extinção da habilitação deixou muitas lacunas para a formação do especialista para atuar na Educação Especial. Hoje, para essa pesquisadora da área, temos mais questionamentos do que conclusões. Para Prieto, assim como para Oliveira (2009), há de se pensar os cursos de especialização *latu sensu*.

Para Prieto outro fator que se anuncia com a não formação do especialista na graduação é o risco que corre a própria área de conhecimento em Educação Especial, que vem ao longo das últimas décadas se destacando e expandindo com significativa expressão dentro das universidades brasileiras.

Uma das nossas preocupações é a formação dos estudantes de Pedagogia para Educação Inclusiva, mas ao tocar neste tema acabamos discutindo a necessidade dos especialistas, antes formados nas habilitações em Educação Especial. Percebemos que nesse processo de extinção das habilitações, não só o processo de formação de recursos humanos indispensáveis para o processo de efetivação da Educação Inclusiva foi prejudicado, mas vemos que ele também poderá comprometer muitos anos de pesquisas pelos quais pesquisadores consagrados se firmaram e se destacam no cenário nacional e internacional.

Prieto argumenta que as diretrizes apontam sugestões para se pensar na formação destes especialistas em Educação Especial em aprofundamentos ou diversificação de estudos (Prieto, 2009; Brasil, 2006).

Outro apontamento de Prieto (2009) é a possibilidade traçada pela Resolução nº 2 de 2001 que prevê a formação do especialista "em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para Educação Infantil ou para as séries iniciais do Ensino Fundamental" (Brasil, 2001).

Esse é o cenário no qual o curso de Pedagogia está inserido, um curso com identidade legitimada, sem habilitações. E com um papel fundamental para que uma educação de qualidade se efetive. Vivemos em uma sociedade dinâmica em que transformações ocorrem, algumas mais lentamente, outras não tanto. Mas havemos de convir que é esse transformar que constitui a própria dialética implícita nas sociedades.

Esse caráter dinâmico também se apresenta na história da constituição dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista. Para evidenciarmos essa argumentação, no tópico a seguir, discutiremos como o processo de constituição dos cursos de Pedagogia da UNESP se efetivou.

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista foi criado anteriormente à constituição desta própria universidade, uma vez que é proveniente das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do interior do Estado de São Paulo, também conhecidas como Institutos Isolados de Ensino Superior. Para Vaidergon (1995), a criação desses institutos isolados, entre 1957 e 1959, ocorreu por interesses econômicos e sociais de uma oligarquia de mando político local, que viam na

educação uma estratégia para o desenvolvimento. Seu modelo se inspirou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – USP. A finalidade destes institutos "era a formação de professores secundários, no rico interior paulista, o qual era cônscio da possibilidade de acesso à cultura e de seus quadros, cuja demanda [...] a USP não dava conta" (p.156-157).

O curso de Pedagogia foi um dos primeiros cursos a funcionar nos Institutos Isolados de Ensino Superior. Para Vaidergon (1995), esse curso surgiu como uma conseqüência das licenciaturas e, uma vez que "deveriam ser obrigatoriamente instaladas as disciplinas de formação didática e pedagógica para as licenciaturas, tornava-se fácil incluir Pedagogia e esta suprir aquela necessidade" (p. 160).

Os Institutos Isolados de Ensino Superior de Marília e de Presidente Prudente tinham como objetivo formar professores secundários para atuação em escolas do interior. O Instituto de Araraquara mesclava seus objetivos entre a formação do professor e do pesquisador. O Instituto de Rio Claro surgiu a partir do interesse da população local na formação de professores. O Instituto de São José de Rio Preto composto pelos docentes tidos como os "rebeldes" (p.166) da USP tentou inovar o sistema administrativo e pedagógico, adotando sistema departamental na Pedagogia, "com representação e participação dos alunos de forma paritária" (p.167).

O primeiro curso de Pedagogia dos Institutos Isolados Superiores a ser instalado foi o de São José do Rio Preto em 1957 e os de Araraquara, Marília, Presidente Prudente e de Rio Claro só foram criados em 1959. Esses institutos se mantiveram até 1976, sendo extintos em 30 de janeiro de 1976 e passaram a compor a Universidade Estadual Paulista, criada a partir da Lei Estadual nº 952, de 30 de janeiro de 1976 (Pagotto, 1995; vaidergon, 1995). Segundo Haidar (apud Pagotto, 1995), a criação da UNESP se deu a partir da intenção do Conselho Estadual de Educação de unir os Institutos Isolados do interior em um único organismo.

Ainda segundo Pagotto (1995), a UNESP foi criada para isentar a Secretaria Estadual de Educação da responsabilidade do ensino superior, uma vez que "pretendia dedicar-se exclusivamente aos ensinos de 1º e 2º graus" (p.61). Inicialmente, no Conselho havia se pensado em Federação de Institutos Isolados de Ensino Superior, entretanto, por se caracterizar como uma redundância, uma vez que a própria constituição dos Institutos já os caracterizava como uma federação, surgiu a proposta, que se efetivou, de Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", sendo uma homenagem ao jornalista paulista.

De acordo com Pagotto (1995), a criação da UNESP se fez valer, sobretudo da vontade política do Professor Luis Ferreira Martins, responsável pela Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo – CESESP, que após a criação da UNESP foi nomeado como seu primeiro reitor. Para

Nagle (apud Pagotto, 1995), “a sua indicação para ocupar o cargo de Reitor da UNESP foi o coroamento dos esforços que fizera para a sua criação” (p. 62). Ainda para Pagotto, a gestão de tal Reitor se mostrou extremamente autoritária, centralizadora e burocrática.

Com a criação da UNESP, para Pagotto (1995), algumas perdas se fizeram aos Institutos Isolados, uma vez que foram extintos sete Faculdades de Filosofia e quinze cursos de graduação, dos quais treze são da área de Ciências Humanas, obedecendo assim o “principio da não duplicação de meios e de recursos” (p. 64), que era proposto pela gestão naquele momento. Dessa forma, os cursos de Pedagogia que eram oferecidos em Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto foram extintos. Os docentes foram alocados nos campi de Araraquara e de Marília.

O intuito da centralização dos docentes nessas duas unidades era o de formar grandes Centros de Excelência na área da educação e eliminar os departamentos. Pagotto (1995) ao analisar a argumentação de Haidar sobre o processo de criação dos Centros de Excelência aponta quatro idéias centrais no seu bojo:

> *[...] 1º) os Departamentos de Educação eram avaliados cientificamente como pouco produtivos e sem direção; 2º) a proposta dos Centros de Excelência só seria reconhecida como boa pelos docentes realmente empenhados em crescer nas pesquisas da área, ou seja, só pelos “iluminados”, 3º) os professores da área que não pertencessem às Instituições onde se localizariam os Centros de Excelência, teriam que se deslocar para eles; 4º) o corpo, do qual se falava que deveria se ajustar as tarefas que lhe fossem atribuídas, se materializaria, sem dúvida, nos Departamentos de Educação, através de seus professores (Pagotto, 1995, p. 66).*

Como é possível verificar por meio do indicativo de Pagotto, os Departamentos de Educação muitas vezes foram associados como sendo “Departamentos de Pedagogia” por algumas unidades dos Institutos Superiores de Ensino Superior. Estes departamentos também eram associados às disciplinas ligadas às teorias educacionais e práticas pedagógicas e sempre foram motivos de descrédito na constituição da UNESP.

De acordo com a autora (1995), a proposta de Centros de Excelência foi efetivada e, para isso, os Departamentos de Educação foram eliminados. Os docentes que constituíam tais departamentos foram transferidos para as unidades de Araraquara e de Marília ou se demitiram. Em 1980, os docentes que permaneceram foram remanejados para suas unidades anteriores, mas alocados em outros departamentos.

Segundo Pagotto (1995), se por um lado não se poderia pensar uma nova proposta de formação de professores, então se deveria estudar e realizar essa formação nos Centros de Excelência, que na área da Pedagogia seriam na Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara e na Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. Assim, todos os programas de ensino que seriam desenvolvidos nos cursos de licenciatura deveriam ser aprovados nos Centros. Esta proposta se tornou inviável devido a grande burocratização que se dava no processo. Para Marini (apud Pagotto, 1995), o que era possível perceber "nos cinco primeiros anos de UNESP foi o cultivo da meritocracia e a tecnoburocracia controlando uma estrutura autoritária pela centralização do poder e pela interferência nas atividades de ensino [,] pesquisa e extensão de serviços à comunidade" (p. 67).

Esse modelo que propôs a extinção dos cursos de Pedagogia era o cerne de sustentação das licenciaturas e "constituíam uma das linhas fundamentais da política de formação de recursos humanos da Universidade e do Estado e um gesto de colaboração para com a expansão e crescimento das Licenciaturas das Faculdades privadas" (p.67).

Em 1984, sob outra administração geral da UNESP, os Departamentos de Educação foram recriados nas unidades com cursos de Licenciatura. O curso de Pedagogia de Rio Claro foi reaberto em 1986, o curso de Pedagogia de Presidente Prudente em 1988, o de São José do Rio Preto em 2001 e o de Bauru é criado em 2001. Constituem assim, três formas de organização de seus cursos, a saber: (1º) O grupo dos cursos de Pedagogia constituídos com a criação dos Institutos Isolados de Ensino Superior que não sofreram interrupções em suas trajetórias institucionais, como é o caso da Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara e da Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília; (2º) O grupo dos cursos de Pedagogia constituídos com a criação dos Institutos Isolados de Ensino Superior que tiveram interrupções em suas trajetórias institucionais com a criação da Universidade Estadual Paulista e foram reabertos ao longo de seus 34 anos, como é o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, do Instituto de Biociências, Campus de Rio Claro e do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Campus de São José do Rio Preto e (3º) O grupo formado de um único elemento, até o momento, com o curso constituído por uma universidade já consolidada e respeitada academicamente, como é o caso do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências, Campus de Bauru.

Hoje, 2010, a Universidade Estadual Paulista oferece o curso de Pedagogia em seis unidades diferentes, distantes geograficamente umas das outras, a saber: (1) Faculdade de Ciências do Campus de Bauru, (2) Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara, (3) Faculdade de Ciências e Tecnologia do Campus de Presidente Prudente, (4) Faculdade de Filosofia e Ciências do

Campus de Marília, (5) Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, (6) Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas do Campus de São José do Rio Preto.

Ao discutirmos a formação no curso de Pedagogia numa perspectiva inclusiva, ressaltamos que a UNESP foi a universidade pública estadual pioneira na formação de professores especializados para o ensino de pessoas com deficiência pois, desde 1977, ofereceu a habilitação em Educação Especial. Inicialmente na Faculdade de Filosofia e Ciências no Campus de Marília e, a partir de 1986, também passa a ser oferecida pela Faculdade de Ciências e Letras no Campus de Araraquara (Omote, 1996). Esta formação se manteve até 2006, no entanto, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006), a qual propõe a extinção das habilitações e, por consequência da legislação, a formação ofertada por Marília e Araraquara também se extingue. Assim, o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências formou sua última turma em 2010 e o curso da Faculdade de Ciências e Letras oferecerá o eixo de formação em Educação Especial até o ano letivo de 2012.

Embora tenha suas origens conturbadas e, em algumas unidades, contrárias à formação de professores, a Universidade Estadual Paulista se tornou, ao longo destes 34 anos, uma das maiores instituições públicas formadoras de pedagogos em todo o interior paulista, sendo a universidade pública estadual pioneira na formação de recursos humanos para o exercício do magistério com pessoas deficientes. Os docentes dos cursos de Pedagogia da UNESP possuem produções científicas nacionais e internacionais nas mais variadas áreas do conhecimento, hoje destacando-se no cenário científico - acadêmico.

As Diretrizes, por sua vez, embora mencionem a importância da formação numa perspectiva inclusiva, não definem a formação específica em Educação Especial, que era mantida pelas habilitações. Se, por um lado, era realmente necessário avançar na proposta de uma formação mais sólida e menos fragmentada, por outro, formar professores aptos a lidarem com a educação inclusiva e com as necessidades educacionais especiais, não elimina o mérito da formação em educação especial, uma vez que o professor especializado deverá compor uma rede de apoio pedagógico, através do atendimento educacional especializado, que garanta a aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos invasivos do desenvolvimento e com altas habilidades. Este especialista poderá orientar a escola, o professor, a família e, ainda, desenvolver materiais, recursos, estratégias e métodos para que a inclusão escolar aconteça em sua plenitude. No entanto, sua formação não pode estar desvinculada da formação pedagógica, e é ai que se instalou a dificuldade imposta pela extinção das habilitações.

Atualmente, no âmbito do Estado de São Paulo e graças a intervenção da Pró-reitoria de graduação da UNESP, foi publicada a Deliberação nº94/2009 (São Paulo, 2009) que estabelece normas para a formação de professores em nível de especialização, para o trabalho com crianças com necessidades especiais, no sistema de Ensino do Estado de São Paulo, regulamentando cursos de especialização na área da educação especial e resgatando a importância fundamental deste profissional.

No que se refere à formação na perspectiva da educação inclusiva, a Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, incluiu em seu Projeto Político Pedagógico a discussão sobre o assunto com inserção de seis disciplinas e a possibilidade de, no 2º semestre do 4º ano, a realização de um aprofundamento na área.

Como pudemos perceber ao longo do texto, a formação em Pedagogia, em toda a sua trajetória, sofre as influências do pensamento científico e social sobre formação de professores. Não foi diferente na trajetória dos cursos da UNESP, que sensível às mudanças substanciais que ocorrem no universo das práticas pedagógicas e na organização dos sistemas de ensino, busca responder aos anseios sociais e às necessidades prementes na constituição de novas proposições pedagógicas e formativas. Toda história e trajetória dos cursos de Pedagogia da UNESP, sua forte atuação no estado de São Paulo, lhe concederam amplo reconhecimento nacional, no que se refere aos três pilares que sustentam as universidades públicas: o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, uma vez que suas propostas se sustentam em sua produção científica, derivada de sua intrínseca relação com a prática cotidiana das escolas paulistas.

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho argumentamos que a constituição histórica dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista foi firmando-se entre inúmeros conflitos existentes no bojo das crises de identidade do curso de Pedagogia e nos conflitos oriundos da criação da UNESP.

Durante esses 35 anos de criação dos cursos de Pedagogia da UNESP alguns cursos se mantiveram, outros foram fechados e depois reabertos e outros foram criados recentemente. Atualmente, o curso é constituído por três grupos. O primeiro grupo é formado pelos cursos de Pedagogia que se constituíram com a criação dos Institutos Isolados de Ensino Superior que não sofreram interrupções em suas trajetórias institucionais, como é o caso da Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara e da Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. O segundo grupo é formado por cursos que se constituíram com a criação dos Institutos Isolados de Ensino Superior que tiveram interrupções em suas trajetórias institucionais com a criação da Universidade

Estadual Paulista e foram reabertos ao longo de seus 35 anos, como é o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, do Instituto de Biociências, Campus de Rio Claro e do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Campus de São José do Rio Preto. O terceiro grupo é formado de um único elemento, até o momento, cujo curso foi constituído em uma universidade consolidada e respeitada academicamente, como é o caso do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências, Campus de Bauru.

Nessa trajetória histórica os cursos de Pedagogia que constituíram o primeiro grupo, talvez, com os fundamentos de Centros de Excelência em Educação, criaram as habilitações em Educação Especial. Na Faculdade de Filosofia e Ciências no Campus de Marília, em 1977, o curso de Pedagogia ofereceu a habilitação em Educação Especial, nas quatro áreas da Deficiência Auditiva, da Deficiência Intelectual[56], da Deficiência Física e da Deficiência Visual. Na Faculdade de Ciências e Letras no Campus de Araraquara, em 1986, o curso de Pedagogia ofereceu a habilitação em Deficiência Intelectual[57]. Esta formação se manteve até 2006, no entanto, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006), a qual propõe a extinção das habilitações, a formação ofertada por Marília e Araraquara também se extingue.

Mesmo com a extinção das habilitações, o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências manteve na sua matriz curricular, na formação básica de seus estudantes, disciplinas que contemplam a temática da Educação Especial. Dentre os cursos de Pedagogia da UNESP, esse foi o único a manter um de seus aprofundamentos voltados para a Educação Especial, como foi apontado por Oliveira (2009b), devido à participação ativa dos docentes do Departamento de Educação Especial no processo de reestruturação da nova matriz curricular desta unidade universitária. Essa atuação dos docentes e dos pesquisadores demonstra a importância da área de atuação na busca de uma educação na perspectiva inclusiva.

Referências

Bissoli-Silva, Carmem Silvia (2006). Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade. Campinas: Autores Associados.

[56] Em outros artigos o leitor poderá encontrar a expressão Deficiência Mental para designar o que hoje a literatura da área grafa como Deficiência Intelectual.
[57] Idem a nota 15.

Brasil (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNB/CEB n° 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretriz nacional para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

Brasil (2006). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n° 1. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

Brzezinski, Iria (2002). Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Campinas: Papirus.

Libâneo, José Carlos (1998). Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez.

Oliveira, Anna Augusta Sampaio (2009a). A política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada?. In: Pinho, S. Z. (Org.). Formação de educadores: O papel do educador e sua formação (pp. 257-271). São Paulo: Editora UNESP.

Oliveira, Anna Augusta Sampaio (2009b). Educação especial: a formação do professor em debate. Caderno de Resumos da 9ª Jornada de Educação Especial, 9, 1-18.

Omote, Sadao (1996). Dificuldades e perspectivas para habilitação em Educação Especial. Revista Brasileira de Educação Especial, 2 (4), 127-135.

Pagotto, Maria Dalva S. (1995). A UNESP e a formação de professores. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

Prieto, Rosângela. G. (2009). Educação inclusiva com ênfase no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: qual formação de professores? In: Pinho, S. Z. (Org.). Formação de educadores: O papel do educador e sua formação (pp. 271-287). São Paulo: Editora UNESP.

Saviani, Dermerval (2008). A pedagogia no Brasil: História e teoria. Campinas: Autores Associados.

Saviani, Dermerval (2007). Pedagogia: o espaço da educação na universidade. Cadernos de Pesquisa, 37 (130), jan,/abr., 01-16.

São Paulo (2009). Conselho Estadual De Educação. Deliberação CEE nº 94/2009. SP: CEE,.

Tanuri, Leonor Maria (2000). História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, n.14, 61-88.

Vaidergon, José (1995). As seis irmãs: as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras – Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo – 1957-1964: alguns subsídios interpretativos para o estudo do ensino superior do Estado de São Paulo. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

6.44.

Título:

Constituição docente: saberes emergentes

Autor/a (es/as):

Fossatti, Paulo [Centro Universitario La Salle Unilasalle]

Sarmento, Dirléia Fanfa [Centro Universitario La Salle Unilasalle]

Güths, Henrique [Centro Universitario La Salle Unilasalle]

Resumo:

O artigo é decorrente de uma pesquisa de cunho qualitativo, caracterizada por pesquisa ação. Discute os saberes docentes considerados necessários para o exercício da docência na contemporaneidade, seja ela na Educação Básica ou na Educação Superior. Tem como eixo analítico as concepções de professores de ensino Médio e seus respectivos alunos, de três Escolas de Educação Básica, sendo duas situadas no Brasil e uma em Moçambique. Os dados foram coletados totalizando dois anos de pesquisa no decorrer do processo investigativo com aplicação de questionário para professores e alunos; entrevistas individuais e oficinas em grupo desenvolvidos com os professores. A análise dos dados coletados foi realizada através da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin. A categorização dos saberes teve como ponto de partida um diálogo com as tipologias dos saberes propostas por Tardif, Lessard e Lahaye e Pimenta. Resultantes da investigação, provisoriamente, emergem 9 saberes docentes que, no atual momento, estão sendo problematizados com os participantes da pesquisa: saberes pessoais decorrentes do processo de humanização; saberes vivenciais; saberes da cultura coletiva institucional; saberes técnicos; saberes pedagógicos e da prática pedagógica; saberes de gestão; saberes atitudinais; saberes éticos e saberes decorrentes do sentido.

Palavras-chave:

Formação de Professores; Práticas Educativas; Saberes Docentes.

Introdução

A discussão sobre os saberes docentes têm se acentuado nas últimas décadas. Sua centralidade está no professor "mobilizador de saberes profissionais" em suas práticas pedagógicas (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991; TARDIF, 2010). No entender de Gauthier (1998, p.19) a pesquisa e reflexão são fundamentais no meio escolar: "No contexto escolar atual, esse trabalho de pesquisa e de reflexão surge como uma necessidade, pois constitui uma condição fundamental para a profissionalização do ensino".

Ao se focalizar a questão dos saberes docentes, ou "O que é preciso saber para ensinar?" (GAUTHIER, 1998) ganha tônica a consideração da trajetória de vida docente (NÓVOA, 2000; CUNHA, 1998; HOLLY, 2000; ABRAHAM, 2000; GOODSON, 2000); o percurso profissional do professor entendido sob a ótica do desenvolvimento profissional e o processo de construção da identidade profissional (GONÇALVES, 2000; NÓVOA, 2000; IMBERNÓN, 2009) e as práticas docentes como espaços de constituição e mobilização de saberes (TARDIF, LESSARD & LAHAYE, 1991; PIMENTA, 2002).

Tardif (2002, p. 113) salienta que no exercício da profissão docente os professores precisam ter um conjunto de saberes que "[...] são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas [...] o que se propõe a partir desse postulado é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho". Tardif (2010) apresenta a seguinte tipologia dos saberes docentes:

a) *saberes da formação profissional*, constituídos na formação inicial do professor nas instituições que têm por finalidade a formação docente;

b) *saberes disciplinares,* que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade tais como se encontram hoje integrados à universidade sob formas de disciplinas" (p. 38);

c) *saberes curriculares*, referentes aos "discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados" (p. 38);

d) *saberes experienciais* ou *práticos*, decorrentes das aprendizagens oriundas das experiências vivenciadas pelo professor no percurso de suas práticas pedagógicas cotidianas.

No estudo realizado por Pimenta (2002) com seus alunos provenientes de diversos cursos de licenciatura, a autora identifica três tipos de saberes: a) *da experiência*, construídos pelo professor a partir de sua própria trajetória enquanto aluno, em seu processo formativo, assim como aqueles que "os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem" (idem, p. 20); b) *do conhecimento*, dizem respeito aos conhecimentos específicos de uma determinada área com a qual o professor irá atuar (por exemplo, conhecimentos específicos de matemática); e c) *pedagógicos*, os quais se referem ao "saber ensinar", a didática.

Assim, conforme destaca Pimenta, "há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos" (idem, p. 25). Assim, para a autora, os saberes docentes são oriundos das próprias experiências dos professores em suas trajetórias enquanto alunos, dos processos de formação (inicial e continuada) e das suas práticas cotidianas (PIMENTA, 2002). Nesta perspectiva de reflexão, destacam-se os estudos realizados por Maheu (2007), Cunha (2006), Azambuja & Forster (2006), Zibetti & Souza (2007), Franco (2008), Therrien & Loiola, (2001) e Pepe (2007) os quais sinalizam e discutem os saberes docentes construídos a partir da prática pedagógica.

Feitas tais considerações, o artigo discute os saberes docentes considerados necessários para o exercício da docência na contemporaneidade, seja ela na Educação Básica ou na Educação Superior.

Metodologia

O artigo é decorrente de uma pesquisa ação. Tem como eixo analítico as concepções de professores de ensino Médio e seus respectivos alunos, pré-universitários, de três Escolas de Educação Básica, sendo duas situadas no Brasil e uma em Moçambique, sobre os saberes docentes considerados necessários para o exercício da docência na contemporaneidade, seja ela na Educação Básica ou na Educação Superior. A investigação contemplou três escolas sob a gestão e pedagogia lassalista de diferentes regiões, a saber: sul e nordeste do Brasil e uma terceira escola em Moçambique, doravante determinadas Escola A, B e C. No Sul do Brasil a escolha recaiu sobre Escola de classe média do interior do estado do Rio Grande do Sul. No nordeste do Brasil a opção foi por uma Escola em situação de pobreza, do interior do estado do Maranhão. E em Moçambique a escola eleita foi de extrema pobreza no interior do estado de Sofala.

Estas escolas foram selecionadas por estarem situadas em diferentes contextos sócio culturais, educativos, formativos e geográficos e, desse modo, em contextos com especificidades distintas, o que traria maior riqueza de dados para a investigação.

As escolas brasileiras também passaram pelo critério de oferecerem o Curso Magistério no Ensino Médio. A Escola do Sul do Brasil é a única escola Lassalista a oferecer Curso Normal (Magistério) no sul do Brasil. E a Escola do Maranhão é a única escola regular a oferecer Curso Normal sob a coordenação dos lassalistas no nordeste.

Logo, como a pesquisa tem por eixo os saberes docentes na atualidade, justifica-se a escolha por estas duas escolas brasileiras. Quanto à terceira escola, em Moçambique, apesar de ela não oferecer Curso de Magistério, entendemos que a escuta dos educadores e alunos é de grande valia devido à realidade social, cultural, educativa e econômica daquele contexto.

As 3 Escolas oferecem Ensino Fundamental e Ensino Médio. Têm Proposta Educativa baseada nos princípios pedagógicos de João Batista de La Salle que prima pela educação humana e de inspiração cristã. Têm ainda o desenvolvimento integral do ser humano como princípio norteador.

Participantes

Participaram do estudo os professores que exercem a docência no Ensino Médio nas três escolas acima referidas e seus respectivos alunos de Ensino Médio. A opção pela inclusão dos alunos no estudo está pautada na idéia de que o foco da ação docente é o aluno. Portanto, é ele a razão da existência da profissão docente e, sendo assim, ele também precisa se constituir em protagonista do seu processo formativo tendo o direito de ser escutado e considerado em tal processo.

Neste sentido, é oportuno salientar a circularidade dos processos formativos ao considerar que os "[...] *professores formadores formam futuros professores, cuja profissão é formar alunos* [...]. Mesmo quando teoricamente os objetivos de formação pretendem a inovação, a tendência é para se reproduzir, na prática, os mesmos vícios e virtudes do sistema que os formou" (CARROLO, 1997, p. 44, grifo do autor).

No total participaram do estudo 28 professores das três escolas, mais seus 417 alunos do Ensino Médio.

Da Escola A participaram 8 professores que atuam no Curso Normal Magistério e todos os 32 alunos que realizam este curso. Da Escola B: Participaram os 09 professores que atuam no Ensino Médio Normal Magistério e 115 alunos pertencentes ao 3º e ao 4º ano do respectivo curso. Por fim,

da Escola C: Participaram 11 professores que lecionam aos 270 alunos integrantes da 12ª classe e da 13ª classe[58], também participantes da pesquisa.

Os critérios para a escolha de alunos e professores destes justificou-se, além do acima exposto: pela maior caminhada escolar e maior capacidade de reflexão crítica da prática docente destes alunos em relação aos alunos das séries anteriores, já visualizando o cenário universitário; por termos duas escolas com oferta de Curso Normal/Magistério, formação esta diretamente relacionada ao nosso artigo que problematiza os saberes docentes; pela possibilidade de trocas, diálogos, reflexões entre professores e alunos destas escolas.

Os dados foram coletados através da pesquisa ação totalizando dois anos de pesquisa no decorrer do processo investigativo, com 4 semanas intensivas de pesquisa ao longo do período envolvendo aplicação de questionário para professores e alunos; entrevistas individuais e oficinas, em grupo, desenvolvidos com os professores.

A análise dos dados coletados foi realizada através da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin. A categorização dos saberes teve como ponto de partida um diálogo com as tipologias dos saberes propostas por Tardif, Lessard e Lahaye e Pimenta. Resultantes da investigação, provisoriamente, emergem 9 saberes docentes que, no atual momento, estão sendo problematizados com os participantes da pesquisa: saberes pessoais decorrentes do processo de humanização; saberes vivenciais; saberes da cultura coletiva institucional; saberes técnicos;saberes pedagógicos e da prática pedagógica; saberes de gestão; saberes atitudinais; saberes éticos e saberes decorrentes do sentido. Tais saberes são apresentados e discutidos na próxima seção.

Resultado e discussão

Categorizamos os dados coletados com alunos e professores a partir de uma leitura inferencial dos tipos de saberes que emergem das respostas provenientes dos dois grupos de sujeitos participantes (professores e alunos das três escolas Brasil e Moçambique). Assim, conforme o estudo, temos um provisório perfil docente em termos de saberes necessários para o exercício da docência na contemporaneidade.

[58] Os alunos moçambicanos não cursam o Magistério (ou Curso Normal Magistério). Contudo, considerando o contexto moçambicano nossa opção foi por convidar os alunos do último ano (13ª classe) a participarem da pesquisa. Por iniciativa dos alunos da 12ª Classe, também os incluímos na pesquisa por tamanho envolvimento e participação na temática.

Resultantes de nossa investigação emergem 9 saberes docentes que estamos problematizando com os participantes da pesquisa, conforme característica da pesquisa-ação: saberes pessoais decorrentes do processo de humanização; saberes vivenciais; saberes da cultura coletiva institucional; saberes técnicos; saberes pedagógicos e da prática pedagógica; saberes de gestão; saberes atitudinais; saberes éticos e saberes decorrentes do sentido.

Saberes pessoais decorrentes do processo de humanização

O processo de tornar-se pessoa é tarefa para toda a vida (FRANKL 2003; ROGERS, 1982). Humanizar-se exige integração pessoal, principalmente posicionamento da pessoa diante dos fatos de sua vida no entendimento que os fatos influenciam, contudo, é a pessoa que determina como vai se posicionar diante destes.

Para alunos e professores pesquisados a qualidade do posicionamento relaciona-se diretamente com o processo de humanização ao longo da vida. Este último incide diretamente na docência ao considerar que a pessoa do professor educa, com todo o seu ser, muito além do seu fazer profissional. Portanto, a capacidade de transcender os acontecimentos, especialmente as situações adversas que a vida apresenta, integrando as vivências no conjunto das experiências ao longo da história do sujeito, diz de um saber pessoal. Este, resulta do incessante processo de humanização, elemento substancial para o êxito na docência.

Neste contexto, os dados da pesquisa enunciam a característica de um professor humanizado, ou ao menos em processo de humanização. No dizer dos alunos, ao professor nas suas atividades diárias é exigido muita alegria e disposição para estar com eles e paciência na hora de ensinar. Do contrário, professores que encontram maior dificuldade em lidar com suas questões pessoais são percebidos por seus alunos como professores sérios, que não têm amizade com os alunos "nem gostam de rir na sala", mostram uma "cara de poucos amigos" realidade que dificulta o processo-ensino aprendizagem.

No entender dos alunos, a possibilidade da aprendizagem está relacionada à garantia de um ambiente educativo em que preponderam relações interpessoais pautadas pelo diálogo e respeito mútuo. A paciência, outra característica da ordem pessoal, é salientada pelos alunos das Escolas A e C por considerarem que cada aluno aprende o conteúdo no seu tempo próprio, e a devida paciência, por parte do professor, favorece o processo de motivação para que o aprendizado aconteça.

Os alunos da Escola C recuperam outra característica do saber pessoal, a alegria e o bom exemplo do professor. O desejo de aprender e estudar determinado conteúdo tem grande relação com o

referencial humano que o professor estabelece com seus alunos, com seus processos de humanização, com a expressão de que é uma pessoa feliz, na vida e na docência.

Para os professores da escola A, o relacionamento humano saudável e a realização pessoal são características necessárias para a docência. Da mesma forma os professores da Escola B se referem ao saber pessoal nas características: diálogo, criatividade e humildade. Os professores são referenciais para seus alunos. Estes últimos se inspiram nos primeiros no entendimento de que o exemplo educa, e seu modo de ser influencia os futuros professores em suas escolhas e em seu fazer.

Saberes vivenciais

A docência também se dá através de processos relacionais (FRANKL, 1978). Os pesquisados dizem que não basta falarmos em relacionamentos, mas sim, na qualidade dos relacionamentos que envolvem os processos educativos e todos os seus atores.

Muitos dos problemas que envolvem as pessoas em geral, inclusive os professores, está na falta de qualidade dos relacionamentos entre estes para consigo mesmos, entre seus pares e para com seus alunos. Não bastam manuais ou normas de boa convivência. Não basta todo um conhecimento teórico sobre a dimensão relacional. O saber vivencial, responsável por plasmar a teia de relacionamentos saudáveis, pautados pelo respeito, pelo diálogo, pela promoção da pessoa integral, especialmente em seus processos de autonomia e cidadania, é tarefa para toda a vida.

Os valores vivenciais são citados por professores e alunos no decorrer de toda a investigação. No dizer destes, o professor precisa ter boa relação com seus alunos. Da mesma forma, a qualidade das vivências construídas no meio escolar passa por professores alegres e bem humorados. A qualidade das vivências construídas também passa por professores educados e respeitosos com os seus alunos. Por outro lado, os valores vivenciais ficam fragilizados em situações em que professores se deixam capturar pelo nervosismo, pela intolerância e pelo medo.

Outro fruto dos valores vivenciais é o estabelecimento de vínculo de amizade entre alunos e seus respectivos professores. Esta condição favorece a confiança e a solicitação de ajuda quando necessária. Da mesma forma alunos da Escola B caracterizam seus professores facilitadores de boa convivência na medida em que são amigos, companheiros e os compreendem. A escola, muito mais que conteúdo, quer qualidade nas vivências construídas entre professores e alunos. Amizade e respeito mútuo são citados pelos alunos da Escola C ao afirmar que a amizade do professor com seu

aluno acelera a aprendizagem, bem como a qualidade da aula se dá a partir do bom relacionamento e do respeito mútuo.

O mesmo entendimento encontramos nos alunos e professores da Escola B. O relacionamento quando positivo (amizade, carinho, compreensão, paciência) ajuda na aprendizagem, o aluno fica espontâneo e aprende com vontade, apresentando melhores resultados.

Ao comprometer os valores vivenciais, quando as relações são ruins ou o professor traz seus problemas pessoais para dentro da sala de aula, não acolhe o aluno em sua singularidade, este último, na maioria das vezes, em resposta, não demonstra interesse por aquela respectiva disciplina.

Em síntese, a exemplo do que afirmam os alunos da Escola A, o bom relacionamento ajuda na comunicação, na amizade, no sentir-se próximo e na condição de pedir ajuda. Igualmente os alunos e professores da Escola B afirmam que o bom relacionamento do professor passa pela amizade, paciência, exemplo e apoio nos problemas pessoais. Muito similar, os alunos e professores da Escola C que atribuem ao bom relacionamento professor-aluno a responsabilidade pela obtenção do exemplo do professor. Também é unânime entre os professores das três escolas a referência aos saberes vivenciais como responsáveis pelo bom relacionamento humano.

Saberes da cultura coletiva institucional

Os professores aprendem além das fronteiras universitárias. As três escolas, com pedagogia de caráter lassalista (PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE, 2004), garantem a seus professores um contínuo processo de formação permanente. Conforme os participantes da pesquisa, características como: liderança, autonomia, responsabilidade, autoria, senso crítico, coletividade, pedagogia por projetos, estão muito presentes na vida dos professores e alunos.

Da mesma forma, professores das Escolas B e C, se por um lado estão distantes dos grandes centros universitários, por outro lado, gozam do privilégio de um saber emergente junto aos sindicatos, às associações comunitárias e às Comunidades Eclesiais de Base (CEBS). Os saberes emergentes da cultura coletiva institucional colocam estes professores numa condição privilegiada quanto aos valores de um coletivo, quanto à construção democrática de um projeto pedagógico, e quanto às práticas pedagógicas que resgatam valores de uma comunidade e de um coletivo em sala de aula. Este saber institucional é determinante para muitos professores, principalmente para aqueles que não tiveram acesso à universidade, ou o têm, em muitas situações precariamente por Educação a Distância (EAD) ou em período de férias.

Saberes Técnicos

Os dados da pesquisa destacam a importância do saber técnico reafirmando a necessidade do domínio, por parte do professor, de conhecimentos específicos em suas respectivas áreas e disciplinas. Os próprios alunos das três escolas convergem para a premissa da formação técnica de seus professores, condição necessária para uma educação de qualidade.

Os alunos almejam que seus professores sejam competentes e lhes auxiliem na construção de um conjunto de conhecimentos, técnicas e procedimentos tendo em vista ampliar suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Buscam formarem-se pessoas inteligentes, capazes de exercer com qualidade suas funções e também educação para a boa convivência. Da mesma forma, identificam em suas escolas professores que ainda não estão capacitados tecnicamente para aprofundar mais os conteúdos lecionados.

Os próprios professores das Escolas B e C reconhecem a fragilidade da formação técnica. São sabedores de que saber técnico se dá, preferentemente, pelo acesso à Universidade e pela Formação Continuada.

Saberes pedagógicos e da prática pedagógica

Os saberes pedagógicos e decorrentes das práticas pedagógicas, como já estudados e afirmados por outros pesquisadores, já registrados no início deste texto, a exemplo de Pimenta (2002) também são confirmados em nosso estudo. Apresentam-se como os saberes relativos ao simples saber e ao saber fazer em educação. O saber fazer, especialmente nas escolas onde a formação didático-pedagógica foi frágil, apresenta características próprias de criatividade envolvendo artes cênicas, reflexão, aulas práticas, dentre outras ferramentas metodológicas, como é o caso dos professores das Escolas B e C.

Mesmo com pouca formação técnica, o processo de ensino aprendizagem mostra-se exitoso quando o professor tem uma preocupação com a forma como realiza este processo. A aprendizagem ocorre na visão dos alunos das Escolas A, B e C, quando o conteúdo é debatido e adquirido com significado, com esclarecimento de dúvidas e com vivências.

A criatividade é uma característica enunciada pelos alunos e professores, de todas as Escolas, como elemento importante na prática pedagógica. As aulas criativas muitas vezes são lapidadas no processo da docência, por ensaio e erro, e não poucas vezes motivadas pela carência de recursos.

A criatividade leva os professores a se diferenciarem entre si em seus métodos de ensino. Neste cenário, a busca pela melhora da educação se dá com o envolvimento pedagógico e apoio do

professor, que busca sempre o melhor do aluno, através da criatividade, da ajuda, da explicação do conteúdo e da atenção-conhecimento do seu aluno.

Saberes de Gestão

Todos os saberes já enunciados, por si só, não garantem o que chamamos saberes de gestão. Estes, na concepção de professores e alunos pesquisados, são da ordem do pessoal e do coletivo. Os de ordem pessoal, dizem da capacidade pessoal do professor em saber lidar com o uso de seu tempo, uso de seu salário, com a organização de sua economia familiar, enfim, das coisas de seu cotidiano. Da mesma forma, o saber de gestão coletivo implica em habilidades do professor para preparar bem uma aula, resolver uma situação problema, atender às demandas burocráticas técnico-administrativas da instituição escolar, conduzir uma sala de aula, dentre outros. Este saber interfere, e muito, na qualidade de vida e na qualidade do processo ensino-aprendizagem do professor e seus respectivos alunos.

Os professores das Escolas B e C agem de diferentes maneiras na administração de situações educativas. Em sala de aula, por exemplo, fazem uso do: diálogo, aconselhamento, apoio na equipe, tentam identificar a origem da dificuldade, procuram manter a calma, paciência e o equilíbrio. Ainda os professores da Escola C falam na gestão da assiduidade e pontualidade, do excesso de trabalho, da falta de liderança, à gestão dos baixos salários. Por fim, os professores da escola A referem-se à importância da gestão do planejamento e organização como um todo na vida do professor.

Da mesma forma, quanto aos saberes de gestão da sala de aula, os alunos das três escolas veem os seus professores como organizados e com suas aulas planejadas. Os alunos percebem ainda em seus professores a paciência para a gestão do conhecimento na tentativa de ajudá-los. A gestão da sala de aula também é exigida pelos alunos da Escola A. Afirmam que o professor precisa planejar e organizar suas aulas para ter êxito na profissão.

Saberes Atitudinais

Nossa pesquisa nos leva a confirmar, o saber atitudinal. Não basta apenas o valor da experiência, já trabalhado por Tardif (2010). Tão importante quanto a experiência é: o que o professor faz e aprende com ela? O que ele se permite aprender, mudar ou crescer com a experiência vivida? Não basta vivenciar, é preciso mudar, aprender com os fatos, com as situações problemas. Estamos

dizendo do saber atitudinal centrado na atitude que o professor assume diante dos acontecimentos, especialmente diante das adversidades da docência.

Nesta compreensão, o saber atitudinal está voltado para a postura que o professor assume diante da adversidade, da situação limite, do problema, independente de qualquer natureza. É o saber que leva o professor a transcender o problema. O saber atitudinal relaciona-se com a forma como o professor cuida de si e consequentemente como cuida de seu aluno.

A título de exemplo, perguntados sobre sua reação diante das dificuldades encontradas no exercício da docência, os professores das 3 Escolas vivenciam cenários muito similares. Professores da Escola A afirmam que diante de situações problema procuram reagir com calma, diálogo, paciência, reflexão e apoio da equipe. Os professores da Escola B têm as atitudes mais diversas, tais como: analisam, silenciam, observam e conversam com seus pares e serviços pedagógicos. Por sua vez, os professores da Escola C destacam que buscam o diálogo, aconselhamento, apoio na equipe, tentam identificar a origem da dificuldade procurando manter a calma, a paciência e o equilíbrio.

Saberes éticos

É preciso saber ser a exemplo do que nos propõe Delors (2006). A pessoa é um todo indissociável. Apenas para fins didáticos somos forçados a falar em saberes ou dimensões da pessoa. Da mesma forma, a ética, o modo de ser, de posicionar, de se relacionar e de agir independente da esfera pessoal ou profissional, apresenta-se como um todo da pessoa, ou seja, jamais vem dissociado.

A ética do professor é muito reclamada pelos alunos da atualidade por aquilo que é, ensina e faz. Os alunos acreditam ainda que a ética de um *bom professor* passa pela transparência, honestidade e objetividade em seus pedidos e ações. No entendimento dos alunos das Escolas B e C, ser professor capacitado não garante boa educação. É preciso que o professor respeite, tenha posturas socialmente aceitas. Ao professor é pedido, pelos discentes das Escolas A, B e C respeitar cada aluno nas suas diferenças.

Os alunos da Escola C dizem que precisam sentir no professor alguém correto socialmente. A corrupção na educação, como a alteração de notas em troca de favores pessoais, cria situações de desconfiança e pouco esforço por parte de alguns alunos moçambicanos. Alguns professores, no olhar de alguns alunos da Escola C, faltam com a ética e deixam a desejar no seu trabalho por falta de responsabilidade e esforço.

Saberes decorrentes do Sentido

Todos os saberes anteriores podem ficar comprometidos se o professor não for educado para a vontade de sentido (FRANKL, 2003). É afirmado pelos professores das três escolas e pelos alunos das Escolas A e B que é preciso produzir sentido na escolha pela docência alegrando-se com a escolha feita e assumindo esta como um projeto de vida que traz a autorrealização, a alegria, o êxito, a felicidade como resultado de uma vida vivida com sentido no ser professor.

O saber decorrente da produção de sentido leva os professores das três escolas a transcender as situações adversas. Como consequência deste sentido, eles escavam o terreno educacional com as ferramentas da criatividade, das boas vivências e de atitudes pró-ativas, principalmente diante das situações limites que a docência produz. Do contrário, estes mesmos professores afirmam já ter vivenciado com seus pares, mesmo em situações externas favoráveis, professores sem sentido, amargos e infelizes com a escolha feita.

Um professor que produz sentido em sua escolha profissional e busca os meios necessários para sua formação tem grande probabilidade de êxito na docência. As principais características, consideradas pelos professores e alunos das Escolas A, B e C, para este êxito na docência, são da ordem da realização pessoal: gostar do que faz entregando-se à causa da educação numa atitude de autotrasncendência.

Considerações finais

O artigo tem como centralidade os saberes docentes considerados necessários para o exercício da docência na contemporaneidade, seja ela na Educação Básica ou na Universidade, a partir do olhar de professores e alunos do Ensino Médio.

Tendo como ponto de partida a tipologia de saberes proposta por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Pimenta (2002), o estudo sinaliza também para os demais saberes que os autores do texto estão problematizando e de possíveis outros saberes, neste momento da pesquisa em que ainda estamos discutindo os achados com seus participantes, próprio de uma pesquisa-ação. Daí o caráter "provisório" de nossa classificação pela complexidade que a docência exige nos tempos atuais.

Conforme salienta Borges (2001, p. 59): “As diferentes tipologias engendradas [...] além de contribuírem para organizar o campo, corroboram para identificar sua complexidade e, também, as lacunas ainda não exploradas nos diferentes estudos”. Dessa forma, compreendemos a educação como um fenômeno em que interferem vários fatores dependendo dos sujeitos do estudo, dos contextos pessoal, familiar, sócio-cultural, econômico e organizacional. Neste cenário, outros tipos

de saberes estão emergindo em nossa pesquisa, como é o saber decorrente da humanização e o saber decorrente de sentido que as pessoas constroem ao longo de suas trajetórias de vida.

Entretanto, mais do que categorizar os saberes, ou nos preocuparmos se já foram registrados por outros autores ou se ganham sistematização inédita, salientamos a complexidade do exercício da docência e que, nas práticas pedagógicas cotidianas é mobilizado, constantemente, um conjunto de saberes que se encontram inter-relacionados. Assim, vistos sob uma perspectiva sistêmica, dependendo da situação e do contexto, o professor mobiliza com maior ênfase este ou aquele saber.

Chama a atenção, no bojo dos achados do estudo, o destaque dado pelos professores e estudantes que participaram da investigação sobre o que denominamos de nove saberes. Ou seja, para ser professor na contemporaneidade, na ótica destes professores e estudantes, é necessário a integração e o equilíbrio entre os diversos saberes de ordem pessoal-profissional. Estes, em maior ou menor escala, são passíveis de serem observados naqueles professores que se dizem motivados e que gozam de relativo êxito e bem-estar na docência.

Tendo presente o exposto, a discussão dos saberes, passíveis de serem identificados através das concepções dos professores e alunos, mobiliza a reflexão sobre a formação de professores voltada para os múltiplos saberes.

Por fim, retomando a posição de Gauthier et al (1998, p. 76) concordamos que "é preciso repensar a profissão e a formação para o exercício da profissão a partir de critérios de qualidade e excelência". Para tanto, conforme salientam os autores, é necessário superar a fragmentação dos saberes que ocorre desde a formação inicial do professor. Esta tarefa não cabe apenas às universidades, mas estende-se a todos os atores do processo formativo, enquanto formação inicial e formação continuada que nos acompanha por toda a vida.

Referências

ABRAHAM, A. El universo profesional del enseñante. In: ABRAHAM, A. et al. (Org.) **El enseñante es también una persona**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000. p. 21-29.

AZAMBUJA, G. de; FORSTER, M. M. dos S. Diferentes dimensões da formação e da prática docente: culturas, representações e saberes. **UNIrevista**, São Leopoldo, RS, v. 1, n. 2, abri. 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Azambuja_e_Forster.pdf> Acesso em: 04 ago. 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 22, n. 74, p. 59-76, abri. 2001.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In. ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e Construir a profissão professor.** Porto: Porto Editora. 1997, p. 21-50.

CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32, p.258-271, mai./ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf Acesso em: 04 ago. 2011.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquera: JM Editora, 1998.

DELORS, Jacques et al. **EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2006.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.1, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100008&lang=pt> Acesso em: 04 ago. 2011.

FRANKL, V. E. **Em Busca de Sentido**: Um psicólogo no campo de concentração. (18ª ed). São Leopoldo, Editora Sinodal; Petrópolis, Editora Vozes, 2003.

_____ Fundamentos Antropológicos da Psicoterapia. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras no Ensino Primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora. Portugal, 2000, p.141-170.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 63-78.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 79- 110.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MAHEU, C. d'Á. Saberes docentes: um olhar sobre as práticas pedagógicas no ensino de pós-graduação **Revista Faced**, Salvador, BA, n.12, p.89-109, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/bitstream/123456789/1181/1/1937.pdf> Acesso em: 04 ago. 2011.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 11-30.

PEPE, C. M. **Processos de aprendizagem e motivação de professores de ensino fundamental I**. 2007. Tese de doutoramento. UNESP: Araraquara, SP. 250 f. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2007/pepe_cm_dr_arafcl.pdf>. Acesso em:15 ago. 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G., (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Cortez, Editora: 2002, p. 15-34.

PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE (PLPOA). **Proposta Educativa Lassalista** – Projeto Pedagógico. Porto Alegre, 2004.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

____. Os professores como sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: SILVA, A. M. M. et al.(Org.). **Didática, currículo e saberes.** Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p.112-128.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-233, 1991.

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 22, n. 74, abri. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100009&lang=pt> Acesso em: 04 ago. 2011.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, mai./ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200005&lang=pt> Acesso em: 04 ago. 2011.

6.45.

Título:

Práticas educativas na educação superior: concepções de docentes e modos de efetivação nos processos de ensino em cursos superiores tecnológicos

Autor/a (es/as):

Fossatti, Paulo [Centro Universitario La Salle Unilasalle]

Trevisan, Suzana [Centro Universitario La Salle Unilasalle]

Resumo:

O artigo refere-se a uma pesquisa em andamento, de cunho qualitativo tipo estudo de caso. Investiga a formação docente dos professores do Ensino Superior Tecnológico. Vincula-se ao programa de Mestrado em Educação e à linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, do Centro Universitário La Salle- Unilasalle, da cidade de Canoas, Rio Grande do Sul – Brasil. A questão que nos ocupa é: quais são as concepções que os docentes possuem sobre as práticas educativas em cursos tecnológicos, no ensino superior, e de que forma elas se efetivam em sua ação docente em relação aos processos de ensino? Temos por objetivo identificar as concepções docentes sobre as práticas educativas em cursos tecnológicos, no ensino superior, analisando de que forma tais concepções se efetivam em sua ação em relação aos processos de ensino. Os sujeitos participantes do estudo são os professores que atuam nos cursos superiores tecnológicos de uma instituição de ensino superior da região metropolitana de Porto Alegre. A metodologia contempla a coleta de dados através de: diário de campo; análise documental; questionário e entrevista semi-estruturada. O referencial teórico que dá suporte à investigação tem por base, dentre outros, a teoria construtivista de Jean Piaget; Maurice Tardif na abordagem do saber profissional docente; Paulo Freire no auxílio à reflexão crítica sobre a prática docente. Os dados preliminares apontam para as seguintes categorias docentes: a ausência da formação pedagógica; a metodologia empírica; a solidão na docência e

o êxito docente.

Palavras-chave:

Formação de professores; educação superior; cursos tecnológicos.

Introdução

No cenário brasileiro, as Instituições de Ensino Superior e as escolas têm enfrentado o desafio de adequar suas práticas frente às novas necessidades educacionais, sociais, culturais e individuais. A idéia de que os saberes técnicos são suficientes para a formação de nossos alunos não é suficiente, inclusive quando se exige do professor um perfil de formação integral. Da mesma forma, somente a formação técnica também não é suficiente para a construção do professor universitário.

Esse artigo propõe uma reflexão sobre as concepções que os docentes possuem sobre as práticas educativas em cursos tecnológicos, no ensino superior, e de que forma elas se efetivam em sua ação docente em relação aos processos de ensino.

Quanto ao método utilizado na pesquisa, optamos por um estudo de caso, numa abordagem qualitativa, por acreditarmos que ela possa privilegiar a análise de microprocessos e por permitir a flexibilidade quanto às técnicas de coleta de dados: análise documental, diário de campo, questionário e entrevista semi-estruturada. Através do diário de campo, da análise documental e de entrevistas é possível apontar alguns dados preliminares que serão apresentados ao longo do texto.

O referencial teórico que elegemos para essa discussão baseia-se na Teoria Construtivista de Jean Piaget, cujo principal pressuposto é que o conhecimento se constrói a partir da interação entre o sujeito e o objeto. Também nos apoiamos nos estudos de Maurice Tardif, que denomina como heterogêneo e plural o saber profissional docente, além de reconhecer a importância da formação continuada de professores. Por fim, temos presente os ideais propostos por Paulo Freire que, na verdade, vem ao encontro dos citados anteriormente: a necessidade de reflexão crítica sobre a prática docente e o compromisso de criarmos possibilidades para que os alunos construam seu conhecimento.

A Educação Profissional de Nível Tecnológico no Brasil

Sem dúvida, estamos vivemos em um período marcado pelo desenvolver frenético da ciência, da tecnologia e da informação. Entretanto, a velocidade desse movimento nem sempre deixa o espaço

para a reflexão: até que ponto a formação de professores acompanha as demandas geradas por este cenário e pelo novo perfil de aluno?

Produtoras e consumidoras de conhecimento, além de serem as formadoras de opinião e de futuros profissionais de diversas áreas, as instituições de ensino superior enfrentam o desafio de acolher profissionais das áreas técnicas que passam a exercer o ofício docente, na maioria das vezes, sem uma preparação didático/pedagógica específica.

É consenso entre os pesquisadores da educação que as instituições de ensino dividem a responsabilidade pelo seu sucesso com alunos e professores. Elas só têm sentido na interação entre esses sujeitos. Por isso, a preocupação é com a formação de ambos: professores e alunos. Nesse estudo, o foco recai sobre a formação dos professores e os reflexos desta em sua prática no cenário da educação superior, em cursos tecnológicos.

A educação superior tecnológica no Brasil é bastante recente. Em 1969, o Decreto-Lei 547/69 já autorizava a organização e funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração, mas foi somente em outubro de 2000 que a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico foi encaminhada à deliberação do Conselho Nacional de Educação.

O Parecer CNE/CES n° 436/01, homologado pelo Ministério da Educação em abril de 2001, destaca que o Curso Superior de Tecnologia deve formar um profissional apto a desenvolver atividades de uma determinada área profissional de maneira plena e inovadora. Além disso, afirma que a permanente ligação desses cursos com o meio produtivo faz com que eles sofram contínua atualização, renovação e auto-estruturação.

O Parecer CNE/CP n° 29/2002, por sua vez, chama a atenção para a importância de delimitar e esclarecer critérios e referenciais suficientemente claros e de responsabilidade das instituições de ensino. Dentre outras resoluções, esse parecer define parâmetros, como: a) que o ensino tecnológico faz parte da modalidade de graduação, com características diferenciadas; b) esses cursos devem ser estruturados com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais; c) o acesso acontecerá através de processo seletivo semelhante aos de cursos de graduação; d) não há limites mínimo ou máximo quanto ao tempo de duração, existindo um consenso de que esses cursos correspondem a uma demanda mais imediata; e) as instituições educacionais têm a autonomia de ajustar os projetos pedagógicos dos cursos que oferecem, adequando-os conforme o seu próprio projeto pedagógico institucional, em relação à realidade e necessidade de seus alunos, mercado de trabalho e sociedade.

Esse projeto de pesquisa tem como participantes os professores que atuam neste nível de ensino, a saber, os cursos tecnológicos de educação superior. Esses sujeitos são, na sua grande maioria, profissionais brasileiros, da área técnica, que trabalham em empresas e indústrias durante o dia e que são professores no turno da noite. Nessa realidade, fica a pergunta pela identidade docente deste profissional oriundo de áreas técnicas.

A construção do sujeito "professor universitário"

Legalmente, o docente que atua no ensino superior tecnológico brasileiro deverá ter a mesma formação exigida para a docência no ensino superior: "[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (Parecer CNE/CP n° 29/2002, p. 52).

O parecer acima citado afirma que tanto a competência como a experiência na área deverão ser consideradas. Também o requisito acadêmico deve ser observado, devido às características dessa modalidade de ensino. Assim, os saberes provenientes da experiência profissional, adquiridos no exercício da profissão *extradocente* são julgados valiosos e participam na prática docente.

Maurice Tardif (2002), ao refletir sobre os saberes necessários para a atuação profissional dos professores, afirma que eles são parte de um processo em permanente construção ao longo da carreira profissional. O teórico caracteriza o saber docente como um saber social, porque é compartilhado por um grupo de agentes, porque seus objetos são objetos sociais na medida em que ele atua com sujeitos e em função de um projeto que busca transformar, educar e instruir seus alunos e, finalmente, porque "o que" e "de que maneira ensinar" mudam ao longo do tempo e conforme as mudanças sociais.

O autor ainda aponta para o fato de que os saberes dos professores dependem das condições nas quais o trabalho deles se realizam, assim como dependem da personalidade e da experiência profissional de cada indivíduo. Segundo ele, esse saber docente é composto por vários outros saberes provenientes de diferentes fontes: da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

No contexto da formação de professores, objeto de nossa investigação, os *saberes da formação profissional* são transmitidos pelas instituições de formação de professores:

> *[...] esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. No*

> *plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores. (TARDIF, 2002, p. 37)*

Relacionados ainda aos saberes da formação profissional, há aqueles provenientes de reflexões sobre a prática educativa, são os chamados *saberes pedagógicos*. Eles "articulam-se com as ciências da educação [...], na medida em que eles tentam [...] integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las" (TARDIF, 2002, p. 37). Já os *saberes disciplinares* são aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento. Eles são transmitidos nos cursos universitários, independentemente se forem relacionados à área da educação ou à área técnica. Esses saberes "emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes" (TARDIF, 2002, p. 38).

Os *saberes curriculares* correspondem aos objetivos, métodos, conteúdos e discursos da instituição escolar e apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos). Os professores devem aprender e aplicá-los ao longo de sua formação e prática pedagógica.

Da mesma forma, o conjunto de saberes para a docência engloba os *saberes experienciais* que surgem como "núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com a sua própria prática" (TARDIF, 2002, p. 54). Esses *saberes experienciais* são aqueles que se originam na prática cotidiana da profissão e são validados por ela. É no exercício da profissão que o professor se depara com situações concretas que não mostram-se passíveis de definições acabadas e que exigem dele habilidade pessoal e improvisação. Para Tardif, esses saberes estão em constante confronto com as condições da profissão:

> *A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas "experienciais", mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém em categorias de seu próprio discurso (TARDIF, 2002, p. 53).*

Nossa pesquisa insere-se na reflexão dos saberes docentes, não descuidando da qualidade da prática dos professores que iniciam a experiência docente sem a formação didático-pedagógica. Essa realidade nos faz retomar Mizukami (2002), por acreditar que a formação inicial fornece bases que

contribuem para a construção de um conhecimento pedagógico especializado, juntamente com os outros saberes supracitados e com os processos de formação continuada.

Imbernón (2010), por sua vez, afirma que a formação continuada de professores [59] é um processo, mais recente historicamente, que contempla

> *[...] a inquietação de saber como [...], de que maneira, com quais conhecimentos, com quais modelos, quais modalidades de formação são mais inovadoras e, sobretudo, a inquietação de ter a consciência de que a teoria e a prática da formação devem ser revisadas e atualizadas [...] (Imbernón, 2010, p. 13).*

Segundo este mesmo autor, as décadas de 70, 80 e 90 foram decisivas para o avanço dos estudos sobre a formação docente. Entretanto, a institucionalização da formação dos professores, surgida nos anos 90, trouxe também a preocupação do âmbito universitário com estudos teóricos. Imbernón (2010) afirma que é nesse período que as idéias de Schön são difundidas e grande parte da Espanha, assim como alguns países latino-americanos, desenvolveram novas modalidades como a formação em escolas ou em seminários permanentes. Donald Schön cria um novo modelo de formação docente ao reconhecer que o paradigma anterior apresentava limitações, já que o docente era responsável pela execução de "receitas" prontas.

Reconhecemos, portanto, a suma importância de proporcionarmos momentos de reflexão crítica aos professores do Ensino Superior Tecnológico, especialmente no tocante à sua formação didático-pedagógica, a fim de que, conforme Freire (1996), o professor entenda que: "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 47).

Esse mesmo autor ainda conclui:

> *A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metodológica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (FREIRE, 1996, p. 38).*

[59] Muitos teóricos fazem uso desta expressão. Neste artigo utilizaremos tal expressão de acordo com a definição proposta por Imbernón: **Formação continuada de professores:** toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício. Segundo os organismos internacionais, a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional. (Imbernón, 2010, p. 115)

A construção do conhecimento

Entendemos que a construção de conhecimento está diretamente ligada com a formação para a docência. Por alguns anos acreditava-se que a escola tinha como função principal *instruir* seus alunos. Se buscarmos o significado desse verbo em um dicionário de língua portuguesa, encontraremos como sinônimos "doutrinar", "receber instrução" e "informar" (MICHAELIS, 2011). Entretanto, nenhuma dessas palavras é sinônimo de construção. Freire (2005), em 1968, já constatava que a transmissão de informações, ou em suas palavras, "a memorização mecânica do conteúdo narrado" (FREIRE, 2005, p. 66) perpetua a visão distorcida da educação, onde "não há criatividade, não há transformação, não há saber" (FREIRE, 2005, p. 67).

A prática docente não pode mais seguir o padrão "bancário". Hoje, mais do que nunca, há a necessidade de uma reforma educacional, onde as pessoas comecem a se preocupar não apenas em adquirir informações, mas em saber o que fazer com elas. Além disso, há de se articular professores, alunos e todos os demais sujeitos envolvidos no processo educacional a fim de compartilhar idéias coletivas, concebendo o aprender como fruto de uma construção que passa necessariamente pela qualidade da formação dos professores.

Portanto, se quisermos formar cidadãos críticos e cientes de seus papéis na sociedade devemos transformar as práticas educativas de modo a humanizar educadores e educandos. Mas, além disso, precisamos estar cientes de que o conhecimento não está no sujeito, tampouco no objeto.

> *[...] ele se CONSTRÓI na INTERAÇÃO do sujeito com o objeto. É na medida que o sujeito interage (e portanto age sobre e sofre ação do objeto) que ele vai produzindo sua capacidade de conhecer e vai produzindo também o próprio conhecimento (FRANCO, 1995, p. 21).*

Neste processo de construção do conhecimento, também convidamos à reflexão Jean Piaget, o criador da Epistemologia Genética ou Teoria Psicogenética, que nos auxilia na compreensão de como o indivíduo constrói o seu conhecimento desde o momento do nascimento. Apesar de não estar interessado em propor nenhuma teoria sobre aprendizagem, suas idéias acabaram trazendo inovações para a psicologia e para a pedagogia, na medida em que seu foco de estudo, o processo do conhecimento e a construção do raciocínio, está intimamente ligado a essas áreas e à formação de professores.

O construtivismo trouxe muitas contribuições positivas para a educação, mas sem dúvida a mais significativa foi a idéia de que a construção do conhecimento se dá através de interações entre os alunos, seus professores e o meio. O paradigma construtivista nega o modelo de professor como

‘profeta’. Também rejeita a situação em que o aluno faz o que quer e o professor fica passivo, apenas observando. “[...] nenhuma dessas duas posturas cria condições para o aluno interagir com o meio (que é físico e social) de modo a possibilitar a construção de conhecimentos” (FRANCO, 1995, p. 56).

> *Dentro de uma Pedagogia inspirada na Epistemologia Genética [...] o papel do professor não pode ser nem de um “expositor”, nem de um “facilitador”, mas sim de um problematizador. Isto significa que o professor está ali para organizar as interações do aluno com o meio e problematizar as situações de modo a fazer o aluno, ele próprio, construir o conhecimento sobre o tema que está sendo abordado (FRANCO, 1995, p. 56).*

Através de nossas observações realizadas no diário de campo percebemos que o modelo de professor como “expositor” ainda está presente no cenário universitário. Nesse paradigma, a relação entre professores e alunos é a de “detentor do conhecimento” x “receptor do conhecimento”. Acreditamos, entretanto, que esse modelo não atende as demandas da educação atual – que requer a formação integral de cidadãos. Por isso, buscamos na aproximação com o construtivismo, um olhar para a formação docente que vise à formação integral dos alunos e a construção do conhecimento.

O caminho percorrido ao longo da pesquisa

A investigação tem por base a metodologia qualitativa. Conforme Martins (2004), tal metodologia privilegia a análise de microprocessos, realizando estudos sobre as ações sociais individuais e em grupo. Para tanto, realiza “um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade” (MARTINS, 2004, p. 292).

Nossa pesquisa se caracteriza por ser um Estudo de Caso. Portanto, investiga um fenômeno específico contemporâneo que faz parte de um contexto real. Stake (1998) afirma que tal procedimento metodológico define-se como um estudo de um caso singular, na sua complexidade e particularidade, e tem como objetivo compreender as atividades ou atitudes nessas determinadas circunstâncias.

Também estamos atentos às críticas que se colocam no caminho do pesquisador e é importante refletir sobre essas questões. Martins (2004) chama a atenção para o fato de que quando se trabalha com o estudo de caso, a representatividade da pesquisa é posta em questão: até que ponto ela seria representante de um conjunto a qual faz parte? Logo, há uma suposta impossibilidade de seus resultados servirem de base para generalizações ou sensocomunizar-se, como dizia Santos (2009). Respondemos a estas questões utilizando as palavras desta mesma escritora:

> *Não cabe, ao meu ver, no uso da metodologia qualitativa, a preocupação com a generalização, pois o que a caracteriza é o estudo em amplitude e em profundidade, visando a elaboração de uma explicação válida para o caso (ou casos) em estudo, reconhecendo que o resultado das observações são sempre parciais (MARTINS, 2004, p.295).*

Temos por objetivo, como já afirmamos anteriormente, identificar as concepções docentes sobre as práticas educativas em cursos tecnológicos, no ensino superior, analisando de que forma tais concepções se efetivam em sua ação em relação aos processos de ensino.

Essa pesquisa está sendo realizada em uma instituição de ensino superior da grande Porto Alegre que oferece diferentes cursos de graduação e pós-graduação. Integram a pesquisa 40 professores que concordaram em participar do estudo e que atuam nos cursos superiores tecnológicos, no primeiro semestre de 2012.

A coleta de dados envolve, além do diário de campo e da análise documental, o uso de questionários e entrevistas como instrumentos para a coleta de dados. Em um primeiro momento, todos os professores dos cursos acima referidos são convidados a responder a um questionário com questões fechadas (aquelas que se propõem a caracterizar os sujeitos respondentes) e abertas (a fim de buscar referência ao tema proposto nesse trabalho). Esse texto faz o recorte dos dados advindos do diário de campo, da análise documental e de entrevistas onde já é possível apontar alguns dados preliminares que serão apresentados logo a seguir. Em um segundo momento, para aprofundamento dos dados da pesquisa, realizamos sorteio aleatório até encontrar cinco professores que aceitaram participar de uma entrevista semi-estruturada que tem como objetivo aprofundar as informações obtidas nos diversos instrumentos da pesquisa.

Para a análise dos dados coletados utilizamos a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1988). Esse tipo de análise é composto por um conjunto de técnicas que auxiliam os pesquisadores a realizar inferências acerca da produção e da recepção de uma determinada mensagem.

Análise e discussão dos dados

Através da análise dos dados preliminares registramos e discutimos alguns tópicos que parecem relevantes para a discussão da prática docente e da formação dos professores pertencentes ao grupo analisado. A ausência da formação pedagógica, a metodologia empírica; a solidão na docência e o êxito docente são categorias que se circunscrevem no cenário docente em análise.

a) A ausência da formação pedagógica

Muito antes de pensar na profissão docente, nós, professores, já aprendíamos muito sobre ela sem sequer darmo-nos por conta. Aprendemos muito sobre o 'ser professor' sendo aluno. No dizer de Tardif:

> *Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas - e, portanto, em seu futuro local de trabalho - durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno (TARDIF, 2002, p. 20).*

A análise dos resultados mostra sujeitos que valorizam intensamente os saberes experienciais, tais como aqueles construídos enquanto alunos. A fala de um professor expressa bem a realidade dos entrevistados.

> *Eu acredito que a cada semestre eu aprendo um pouco, mas a grande experiência mesmo eu pego com os professores que eu tive no passado, o que eles aplicaram. Eu tento aplicar melhorando um pouco, mas sempre me baseio nesses professores, pegando alguns exemplos do que eles faziam, como eles faziam[...] basicamente é isso. E procuro ir aprimorando no decorrer das aulas.*

Na ausência de formação pedagógica ou didática, percebemos que os saberes experiências trazem consigo práticas docentes identificadas com professores que foram referência positiva ou negativa na vida escolar e/ou acadêmica do atual professor. Essa realidade expressa-se na fala de outro professor:

> *É meio estranho, porque o que eu acabo fazendo é o oposto do que eu vivi na faculdade. Eu tento ensinar de uma forma bem diferente da que eu aprendi. Lá era pegar um livro e estudar sozinha. E eu tento fazer o contrário com os alunos, eu tento explicar o máximo que eu posso pra que eles não fiquem sozinhos nessa parte da aprendizagem. [...] Eu acho que eu perdi muito tempo batendo cabeça em coisas simples. Se tivesse alguém pra me ajudar eu acho que eu teria progredido mais.*

Tardif ainda ressalta que há muitas pesquisas que mostram que esse saber construído na experiência escolar é muito forte e que muitas vezes nem mesmo a formação universitária é capaz de resignificá-lo. Ele também atribui grande valor aos saberes experienciais provenientes do seu repertório de experiências profissionais: "Para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber ensinar" (TARDIF, 2002, p. 61).

Nas falas do professores, os demais saberes citados por esse autor (como os saberes da formação profissional, os disciplinares e os curriculares, por exemplo) aparecem fragilizados no decorrer da carreira profissional. A marginalidade desses saberes dificulta o processo de repensar sua prática, ou mesmo não fornece condições para que eles construam o seu conhecimento didático-pedagógico. Por isso, questionamos a qualidade de um saber experiencial estruturado sobre o método do ensaio e erro, carente de fundamentação didático-pedagógica.

b) A metodologia empírica

Questionados sobre os fundamentos metodológicos que sustentam suas práticas, os sujeitos da pesquisa constroem respostas como: "Aprendi com meus professores"; "Procuro repetir o que dá certo" e "Converso com meus colegas". Mostram-se autodidatas na busca do aprimoramento de seu desempenho profissional. Nesta autoreferência, apresentam uma metodologia empírica que se constitui num mosaico de práticas recortadas de suas experiências vividas ao longo de suas trajetórias discente e docente.

> *Ás vezes eu tenho alguma dificuldade em elaborar jogos, algumas coisas diferentes [...] eu fico insegura por não saber se aquela metodologia é a mais indicada. Semana passada eu montei um jogo de palavras para eles elaborarem as etapas de cada processo [...] isso foi uma prática que eu pensei, pensei muito antes, li alguns livros pra ver se isso realmente vai ser construtivo e se eles vão aprender.*

Entretanto, muitos deles gostariam de participar de programas voltados à metodologia do ensino superior. Dizem que sentem falta de conhecer diferentes metodologias e maneiras de planejamento de aulas. Afirmam que o que recebem são ações isoladas, como palestras ou mini-cursos, atividades que não proporcionam participação e reflexão.

> *Foi feito agora um encontro, mas a experiência foi frustrante[...], antes eles disseram que seria troca de experiência entre os professores, mas na verdade foram cinco professores pra bancada do auditório e relataram os problemas que acontecem. Pra mim isso não é troca de experiência.*

A grande interpelação é pelo “como” fazer, ou em outras palavras, o saber fazer que está em jogo com esses professores. Esta problemática é sintetizada na fala do professor a seguir:

> *[...] nós professores também temos grande dificuldade de, ao estudar uma teoria complexa, montar uma prática mais simples. Isso falta na formação dos professores. Eu vou ler uma equação de mecânica dos fluídos complicadíssima e vou montar um experimento com uma tubulação de água, um copo de água e dois ou três canudinhos. Como? Isso é muito*

> *complicado porque nós não tivemos essa parte didática. [...] então eu tento lembrar como eu aprendi.[...] e a cada semestre eu vou aprimorando as minhas aulas.*

Essa metodologia empírica geralmente baseia-se na experiência e observação, num contexto de trabalho solitário. A perpetuação de tal modelo e a ausência de ações formativas preocupadas com a construção do coletivo gera um sentimento de solidão profissional, categoria a seguir.

c)A solidão na docência

O trabalho solitário, dentre outros prejuízos, acarreta a ausência da interdisciplinaridade, a visão fragmentada do conhecimento e o não pertencimento de um coletivo por parte dos professores. A prática de trabalho individual é regra nesse cenário representado na fala a seguir:

> *[...] E na escola não tem isso (trabalho em equipe). Lá é cada um por si. E eu acho que (o aluno) é prejudicado porque muitas disciplinas a gente pode montar um trabalho conjunto, pesquisar, fazer práticas juntos [...] não tem essa inter-relação, os professores não se importam uns com os outros. É pra ser sincero?*

No dizer dos entrevistados afirma-se o isolamento docente como solidão psicológica, desempoderamento do professor e sentimento de mal-estar.

> *Eu me sinto totalmente só. [...] acho que falta boa vontade. As pessoas têm medo que os outros sejam melhores professores do que eles. Acho que é isso. [...] Muitos têm medo de mostrar o que sabe e perceber que tem alguém que faz melhor. [...] isso tem muito a ver com vaidade, sabe?*

Esta solidão está no planejamento pedagógico e nas práticas docentes. Mesmo em algumas oportunidades de construção coletiva, como por exemplo, na ocasião de reunião de colegiado, a visão individual ainda prevalece:

> *Nós temos uma reunião de colegiado a cada semestre. Lá nós combinamos o que cada disciplina vai abordar e até trocamos material. Mas, cada um faz o que quiser com isso. Inclusive se tu não quiseres usar, tudo bem. [...] não existe um trabalho conjunto, de planejamento, por exemplo. É cada um por si. Acho que isso tem muito a ver com a vaidade de cada um porque muita gente acha que não é bom ensinar o que sabe porque corre o risco de ser substituído.*

Cremos, portanto, que mais do que criar oportunidades (organizando reuniões de colegiado com maior freqüência, por exemplo), é necessário criar uma cultura de construção coletiva, como vemos em outras profissões. O exemplo médico serve de reflexão: quando trata-se de um procedimento

cirúrgico bastante delicado, ouvimos a notícia de que a equipe de médicos do doutor 'tal' realizou o procedimento com sucesso. Da mesma forma, na área de auditoria ou na área do direito, profissionais trabalham em equipe. A docência precisa se repensar em sua solidão profissional.

Por fim, constatamos que apesar da solidão, do uso de uma metodologia empírica e da ausência de uma formação voltada aos aspectos didático-pedagógicos, esses professores são coroados de êxito em suas práticas educativas. O sucesso de sua atuação docente é a categoria que registramos a seguir.

d)Práticas exitosas

Mesmo enfrentando dificuldades com o planejamento das aulas e execução de alguns projetos (já que eles não possuem os saberes advindo da formação pedagógica ou didática), ou mesmo tendo que trabalhar de maneira solitária (sem a possibilidade de troca de experiência e reflexão), salientamos que esses professores têm práticas exitosas. Fato real é que eles gostam do que fazem e seus alunos aprendem. Especialmente através do diário de campo e no acesso aos dados da Avaliação Institucional, percebemos que tais sujeitos são bem sucedidos nas suas tarefas profissionais, na medida em que são bem avaliados e bem quistos pelos alunos. Esses, por sua vez, mostram a sua satisfação quanto ao aprendizado.

Dificuldades da ordem pedagógica, metodológica ou da solidão docente são amenizadas quando estes educadores se utilizam de ferramentas técnicas, bom relacionamento humano, atitude de pedir ajuda, dentre outras. Falas como "Busquei a opinião de um amigo para ter um outro olhar", "Pesquisei em alguns livros e refleti sobre a melhor maneira de abordar esse assunto", ou ainda "Tive bastante dificuldade no planejamento daquela atividade, então perguntei para a minha irmã que também é professora" nos fazem acreditar que uma sólida formação pedagógica melhoraria ainda mais a qualidade das práticas educativas e resultaria em maior êxito na docência.

Além disso, provavelmente os esforços empreendidos para tal aprendizagem seriam melhor direcionados se os professores contassem com os saberes pedagógicos. Quão mais fácil e agradável seria seu trabalho caso tivessem também, a formação didático-pedagógica?

Considerações Finais

Ao longo desse artigo discutimos as concepções docentes sobre as práticas educativas em cursos tecnológicos, no ensino superior, analisando de que forma tais concepções se efetivam em sua ação em relação aos processos de ensino. Entendemos que esse assunto é bastante recente e que merece a

atenção dos pesquisadores da educação, na medida em que cresce a cada dia o número de profissionais que optam pela carreira docente sem nenhuma formação inicial específica.

Através da problematização dos dados, podemos concluir que o saber didático- pedagógico é importante para a atuação docente. Entretanto, ele não é fator exclusivamente determinante de fracasso ou êxito profissional, já que encontramos professores que não possuem formação pedagógica e que são bem-sucedidos.

Por meio da análise preliminar dos dados, constatamos que os professores que não receberam formação específica para a docência apresentam, em sua grande maioria, uma metodologia empírica e que, mesmo enfrentando dificuldades no manejo pedagógico, obtêm o êxito na medida em que se utilizam de outros saberes, como o saber da experiência como aluno, o saber técnico profissional, a dimensão humana relacional, dentre outras.

Também chama nossa atenção o desejo manifestado pelos professores de trabalhar em conjunto frente à solidão da docência. Esse anseio, por outro lado, suscita a idéia de que a "solidão na docência" não é "privilégio" apenas dos professores que não possuem formação específica. Tampouco se restringe ao cenário educacional de ensino superior. Ousamos afirmar que a profissão docente tem enfrentado um cenário solitário.

Desse modo, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, apresenta-se a necessidade de rever os programas formativos para a docência a fim problematizar questões emergentes como a formação para a docência; as práticas coletivas, dentre outras.

Referências

BARDIN, Laurence (1988). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

BRASIL, **Parecer do Conselho Nacional de Educação 29/2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, aprovado em 03 dez. 2002. In: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Relator: Conselheiro Francisco Aparecido Cordão. Diário Oficial da União, DF, 13 dez. 2002. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>. Acesso em: 15 out. 2011.

BRASIL, **Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior 436/2001**, aprovado em 02 abr. 2001. Relator: Carlos Alberto Serpa de Oliveira, Antonio MacDowell de Figueiredo e Vilma de Mendonça Figueiredo. Diário Oficial da União, DF,

6 abr. 2001, Seção 1E, p. 67. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>. Acesso em: 03 out. 2011.

FRANCO, Sérgio R. K (1995). *O construtivismo na educação.* Porto Alegre: Mediação.

FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2005). *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

IMBERNÓN, Francisco (2010). *Formação continuada de professores.* Porto Alegre: Artmed.

INSTRUIR. IN: MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo, Melhoramentos, 2011. Disponível em:<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=instruir>. Acesso em: 25 nov. 2011.

MARTINS, Heloisa H. T. S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Revista Educação e Pesquisa, USP,* (30), 289-300.

MIZUKAMI, Maria G. N. et al (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.* São Carlos: EdUFSCar.

SANTOS, Boaventura S (2009). *Um discurso sobre as ciências.* São Paulo: Cortez.

STAKE, Robert E (1998). *Investigación con estúdio de casos.* Madrid: Morata.

TARDIF, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes.

6.46.

Título:

O professor da universidade e a sua relação com a docência

Autor/a (es/as):

Freitas, Zulind Luzmarina [Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Ilha solteira]

Lizete Maria Orquiza de Carvalho [Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Ilha solteira]

Ernandes Rocha de Oliveira [Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus

de Ilha solteira]

Resumo:

Esforços estão sendo conduzidos no sentido de se ressaltar a importância de investimentos no processo de formação do professor da universidade no que tange à docência. Elencamos três focos, resultantes da literatura, que nos evidencia essa preocupação: compreensão geral do acadêmico professor; esforços implementados na prática, visando à formação do acadêmico, e preocupação com a interação universidade-escola. O artigo apresentado caminha na direção do terceiro foco com preocupações dirigidas ao acadêmcio não vinculado à pesquisa na área de ensino.. Neste sentido nosso trabalho apresenta resultados de pesquisa sobre a formação do professor da universidade que atua em licenciaturas de Física, Biologia e Matemática, procurando compreendê-la a partir da participação desses sujeitos em um projeto de formação continuada de professores da rede pública de ensino. A nossa análise é constituída considerando-se diferentes registros feitos em áudio. Na análise de dados utilizamos a análise de conteúdo conforme Bardin (1988). O referencial teórico, apoiado em P. Bourdieu e P. Freire, nos possibilitou a constituição de instrumentos que nos permitem caracterizar o processo de formação como a construção de uma estrutura formativa. Para isso é necessário considerar uma dupla interação: professores da universidade entre si e entre esses e os professores da escola. O resultado da pesquisa nos aponta que a participação dos professores da universidade no projeto possibilitou-lhes a produção de conhecimento em um domínio ao qual normalmente não são chamados, na sua prática na vida universitária, a saber: a docência.

Palavras-chave:

Formação de professores da Universidade; Universidade-Escola; Estrutura formativa.

Introdução

Esforços estão sendo conduzidos no sentido de se ressaltar a importância de investimentos no processo de formação do professor da universidade no que tange à docência. As pesquisas resultantes desta linha de investigação podem ser agrupadas em três focos: compreensão geral do acadêmico professor; esforços implementados na prática, visando à formação do acadêmico, e preocupação com a interação universidade-escola. O artigo apresentado caminha na direção do primeiro foco com preocupações dirigidas ao acadêmico não vinculado à pesquisa na área de ensino, enquanto formador. Os resultados desta investigação são parte de um trabalho de doutorado produzido pela autora, dirigido ao terceiro foco, com preocupações centradas na formação do

professor da universidade que atua em licenciaturas de Física, Biologia e Matemática, procurando compreendê-la a partir da participação desses sujeitos em um projeto de formação continuada de professores da rede pública de ensino . A abordagem privilegiada nesse artigo parte de dados obtidos na investigação e relacionados às visões dos professores universitários sobre a prática docente, representada através de discursos. Na realização da leitura desses dados utilizamos referências que nos ajudaram a problematizar a visão de sala de aula como local sagrado do professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), a ênfase na formação individual e a disposição (BOURDIEU, 1983) do professor frente a cursar disciplinas da área de educação em que as relações entre essas e a realidade, ficam a cargo do individuo (CHAUÍ, 2001; FREIRE; SHOR, 2003).

Referencial Teórico

O referencial teórico adotado orienta-se pela produção da Teoria Crítica em Educação, e, de modo particular, na pedagogia dialógico libertadora, de Paulo Freire. A linha traçada inicia-se com a consideração da escola como inserida em uma estrutura maior, o que visa entendê-la na sua rede de relações tanto externas como internas. Esse referencial teórico, contempla também as teorias de Pierre Bourdieu. Este autor forneceu-nos os conceitos que permitiram o aprofundamento na compreensão da escola como uma das instituições que trabalha afinada com uma lógica comum, que naturaliza as diferenças. Para Bourdieu (2003), os sujeitos/agentes colocam em prática um projeto de sociedade que aparece como "dado", isto é, que permite a experiência *dóxica*, quando tudo aparece como evidente e natural. Nesse âmbito, todo processo de transformação é assumido como prejudicial, pois, à medida que conduz ao questionamento do próprio projeto de sociedade, implica sempre em risco de perda de capital econômico ou cultural. Buscamos com esse autor entender as contradições presentes nas estruturas de socialização. Além disso, ele nos ajudou tanto a ressaltar os elementos para um questionamento do caminho de naturalização do processo de socialização quanto a indagar sobre outras possíveis estruturas em construção que porventura caminhem para uma possível transformação. Ira Shor e Paulo Freire, ajudaram-nos a compreender como as relações de poder, constitutivas do espaço social, podem ser direcionadas para a construção de conhecimento de maneira a tornar os sujeitos cada vez mais conscientes, autores e protagonistas dos seus processos e de sua história. Seus conceitos de "diálogo" e o "rigor metódico" nos auxiliaram sobremaneira na constituição de algumas de nossas categorias de análise.

Levando em conta esses referenciais, o nosso questionamento foi formulado do seguinte modo: como o professor da universidade compreende a relação ensino e aprendizagem? No texto

trataremos dessa questão, levantando elementos que caracterizam o processo formador dentro campo da universidade.

Espaço social e o campo

Para Bourdieu (1990), a representação do mundo social pelo agente, incluindo a do pesquisador, é realizada segundo a posição que o agente ocupa no **espaço social**. A constituição desse espaço leva em conta o acúmulo de capital econômico e de capital cultural. Essa distribuição espacial considera duas dimensões, sendo que a primeira é relacionada ao volume global de capital que os agentes possuem sob diferentes espécies e a segunda leva em conta o peso relativo das diferentes espécies de capital, econômico e cultural, no volume global (BOURDIEU, 1990).

Para Bourdieu (1983), as instituições de socialização apresentam na sua estrutura um sistema de classificação, de normas e de valores já determinados, produtos de lutas históricas anteriores, que é interiorizado pelos sujeitos na sua relação com esse ambiente. Os agentes fazem suas escolhas por meio desse sistema de classificação, segundo a posição (ditada pelo poder econômico e cultural) que ocupam no espaço social e segundo as chances percebidas de efetivá-las ou não. Essa adequação da realidade do sujeito à realidade objetiva lhe possibilita atuar de maneira natural, sem que isso seja percebido como produto de obediência explícita a regras, sem que nenhum cálculo consciente tenha sido realizado. Nesse sentido, a estrutura é a forma como as instituições de socialização são organizadas para produzir a adequação do indivíduo ao lugar, no espaço social. Por outro lado, os princípios dentro de uma organização são os fundamentos estabelecidos historicamente que dão origem à estrutura. Por meio das práticas sociais, presentes nesta última, os princípios são veiculados e incorporados pelos sujeitos como uma segunda natureza. Dessa maneira, a manutenção da estrutura passa pelo sujeito, que a compreende e a defende de maneira não consciente, como a única possível, e que não é determinada historicamente; assim, cada estrutura é estruturante. FREITAS (2008) apresenta dois tipos de estrutura, formativa e formadora, diferenciando-as através das práticas vivenciadas pelos sujeitos. A estrutura formativa apresentada tem como base a explicitação e o compartilhamento, incessante, dos princípios que a regem. Em FREITAS (2008) mostrou-se a construção de uma estrutura formativa na qual havia por trás um grupo organizado que pensava o projeto escola/universidade, conduzido no período de 2000 a 2005, e utilizava as práticas (BOURDIEU, 2004) para alcance e manutenção de princípios. Essa estrutura se contrapõe àquelas as quais chamaremos de estruturas formadoras, que são caracterizadas como estruturas resultantes de um projeto de sociedade que está posto; neste, as

regras do jogo social são tácitas e vão sendo introjetadas, pouco a pouco, através da participação dos sujeitos em práticas sociais reconhecidas como legítimas.

Considerando que as práticas sociais são ações historicamente determinadas, os princípios são distribuídos e socializados através de diferentes estruturas sendo tomados emprestados de estruturas antigas para as novas, uma vez que as referidas práticas se dão no mesmo espaço social, o que torna possível o surgimento de novas estruturas. Por outro lado, as normas, também presentes nas práticas sociais, não se confundem com os princípios, mas representam as investidas, as respostas dos sujeitos, e, nesse sentido, o diálogo deles com as estruturas; é dessa maneira participativa que os sujeitos têm a sensação de pertencimento ao grupo social. Nessas investidas, o sujeito age conformando seus valores e escolhas ao que está posto, não levando em conta que a própria realidade é produto de lutas históricas anteriores. Apropriando-se como sujeito conhecedor do que está posto, ele tem a sensação ilusória e libertadora de que cabe a ele o controle do porvir, como sujeito ativo/passivo da história.

Através de nossas análises, denominamos a estrutura abordada no Projeto como formativa, no sentido de que havia por trás um grupo organizado que pensava o projeto e utilizava as práticas (BOURDIEU, 2004) para alcance e manutenção de princípios. A estrutura apresentada tem como base a explicitação e o compartilhamento, incessante, dos princípios que a regem. Essa se contrapõe àquelas as quais chamaremos de estruturas formadoras, que são caracterizadas como estruturas resultantes de um projeto de sociedade que está posto; neste, as regras do jogo social são tácitas e vão sendo introjetadas, pouco a pouco, através da participação dos sujeitos em práticas sociais reconhecidas como legítimas.

Ao valorizar o papel estruturante da estrutura, estamos interessados em captar os princípios da organização social que irão provocar certas identificações que são percebidas como naturais. Isto requer a observação do conjunto de relações compartilhadas nessas estruturas: família, escola, política etc. Assim, a dificuldade da problematização tem como ponto-chave compreender e colocar, em cheque, os princípios que sustentam uma organização. Essa problematização não é função da instituição socializadora, posto que poria em risco a sua própria manutenção.

O **campo** é o elo de ligação entre o contexto social histórico e o conteúdo do que é produzido. Para Bourdieu, cada campo é mais ou menos autônomo, em função da capacidade dos agentes de isolar determinações externas, transformando-as de maneira a privilegiar as questões que são próprias e interessantes ao grupo (BOURDIEU, 2003). Todos os campos (microcosmos), de maneira mais ou menos autônoma, estão submetidos a um universo maior (macrocosmo) no Campo e no Espaço Social.

Para o autor, existem tantos campos quanto são os grupos reunidos em torno de interesses específicos. Cada campo mantém-se por meio de estratégias de autovalorização, visíveis aos outros campos. O campo científico, no qual estamos interessados, é considerado pelo autor "com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes revestem formas específicas" (BOURDIEU,1983). O tipo de interesse que está em jogo nesse campo é o monopólio da autoridade científica, o poder simbólico, relacionado às capacidades técnicas de falar e de agir de forma legítima (autorizada e com autoridade), que é concedida a um agente por um ato de reconhecimento do grupo.

Crítica e Transformação

Dependendo da relação que o professor mantém com o conhecimento, sua prática colabora ou não para a manutenção do *status quo* (SHOR; FREIRE, 2003). No caso de uma prática que caminha no sentido de transformação da sociedade, o professor assume o dever de contestar a ordem estabelecida, não no sentido de manipulação e menos ainda de dominação, mas no sentido de aproximar, cada vez mais, o aluno, em conjunto consigo, da intimidade, da complexidade da teia de relações, da razão de ser do objeto em estudo. Conforme Shor e Freire (2003), a aula libertadora trabalha no sentido de desvelar a falsa liberdade presente nos mitos, no sentido de uma maior compreensão da realidade.

Dado que a ideologia dominante se expressa em instâncias externas e internas ao sujeito e que elas dizem respeito a expectativas internas de alcançar êxitos já determinados pela ordem estabelecida, torna-se responsabilidade do professor, que faz uma opção pela transformação, trabalhar favoravelmente tanto para que os sujeitos sejam bem sucedidos na estrutura como para perceberem as ideologias introduzidas nas expectativas e as contradições nela existente (SHOR; FREIRE, 2003). Nessa perspectiva, a tarefa do professor nas escolas e instituições de ensino superior é a de discutir o próprio processo da educação, o que passa por incentivar a curiosidade e o rigor dos alunos, não garantindo, mas permitindo que estes percebam as contradições existentes na sociedade, possibilitando com isso que alguns continuem de maneira mais comprometida nesse processo de transformação. O rigor para Paulo Freire (1998) é inerente à produção de conhecimento, prática de pesquisa, permitindo objetivar a prática docente e, consequentemente, a construção da crítica com base na investigação. Nesse sentido, o professor pode referenciar sua prática diferenciando-a de um fazer ingênuo. Para Paulo Freire, o ensinar exige rigorosidade metódica.

> *O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos objetos cognoscíveis (FREIRE, p. 28, 1998).*

> *O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. ... Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos a produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "do-discência" e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, p. 31, 1998).*

Nessa prática, o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto. Assim sendo, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto, quando então o conhecimento não pode ser pensado como uma transferência estática de algo que está em princípio de posse do professor. Isso não significa não compartilhar algumas "certezas", mas sim vinculá-las à historicidade da ciência, ou seja, considerar que as perguntas surgem e adquirem sentido de acordo com a sociedade e o momento em que vivemos. Assim, um conhecimento novo surge e é substituído quando não dá conta de responder às questões que estão sendo feitas naquele tempo e lugar (SHOR; FREIRE, 2003).

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e produziu-se um questionário com questões abertas. Para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2002). Para encaminhar a nossa preocupação com questões relacionadas à formação dos professores universitários no que tange a docência, elaboramos um questionário escrito e o aplicamos a todos os docentes de um campus. O questionário continha duas questões: "Você encontra dificuldades nas suas atividades em sala de aula? Quais?" e "Se você tivesse a oportunidade de refletir sobre suas atividades quais temas você escolheria?"

Os questionários foram entregues em mãos para cada professor universitário e, de um total de aproximadamente sessenta docentes, obtivemos o retorno de trinta docentes. Consideramos aqui apenas os registros obtidos de professores universitários que atuam nos Cursos de Física e Matemática.

Análise

As categorias levantadas abrangeram todos os professores universitários que participaram do questionário. Num esforço de construir um sentido para as respostas dos docentes, organizamos, a partir da análise das respostas dadas à primeira questão, um quadro de categorias. Definimos três categorias: os que atribuem as dificuldades a outros (alunos e estrutura física); os que assumem a sua responsabilidade como um processo individual ou a sua prática como um processo social (nesse caso a visão do professor universitário é de uma prática enquanto coparticipação); e, por fim, os que não percebem problemas na sua prática. Descrevemos então o quadro de categorias e apresentamos as suas subdivisões. Apresentamos também, em cada uma delas, a perspectiva dos professores universitários nas escolhas de quando se viram diante da tarefa de escolher possíveis temas a serem abordados no projeto institucional em questão. Essa leitura é analisada segundo a relação "quem ensina aprende" que para Paulo Freire é parte de como o professor compreende a sua participação e o seu compromisso na construção do conhecimento.

Categorias e análise

A partir da análise de questionários realizados com professores da universidade, foram constituídas categorias de análise que nos permitiram caracterizar a estrutura, a que os docentes estão submetidos, como uma estrutura formadora. Através de nossas análises, pudemos elencar dois princípios (BOURDIEU, 2004) que sustentam a estrutura nomeada de formadora .

Princípios

Ao se analisar as respostas ao questionário foi possível identificar dois princípios, princípio da disciplinarização e o princípio da heteronomia, que são, em certa medida, antinômicos aos dados destacados em uma experiência de formação de professores desenvolvida através da relação universidade/escola (FREITAS, 2008), denominada de estrutura formativa. O princípio da disciplinarização manifesta-se na presença de falas e práticas que consideram que a formação dá-se prioritariamente pelo oferecimento de disciplinas. Favorece a outorga ao direito de fala sobre a

prática docente, a sua teorização, aos pares especialistas. O sujeito não se coloca em uma posição de problematizar sua prática.

O princípio da heteronomia, no qual aparece uma concepção de autoavaliação inerente a estrutura, reforça o primeiro princípio e o complementa. É apreendido a partir da manifestação de falas e práticas que consideram apenas buscas individuais de "solução" dos problemas de ensino/aprendizagem e a não consideração de proposições e definições de um espaço público no qual há a necessidade de exposição dos princípios norteadores das normatizações para a ação.

Dificuldades atribuídas a outro

As respostas colocadas nesta categoria revelam uma visão individualista do processo ensino/aprendizagem, isenção da responsabilidade do docente no processo e naturalização da cultura. Os professores universitários que nela se inserem propõem temas voltados para a prática pedagógica, novas tecnologias e temas gerais que aparecem distantes de qualquer possibilidade de problematização. Essa categoria subdivide-se em três, conforme são considerados os condicionantes que limitam a prática docente: ausência de requisito necessário; despreparo do aluno e insuficiências da estrutura oferecida pela instituição.

Na subcategoria, "ausência de requisito necessário", o professor universitário considera dificuldades percebidas nos alunos como condicionantes de sua prática. As respostas colocadas nela revelam dificuldades quanto à falta de "algo" nos alunos. Exemplificamos com a fala de dois docentes. O primeiro refere-se à falta de motivação e interesse dos alunos: Algumas dificuldades em relação à motivação dos alunos, falta de estudo, falta de objetivo, indiferença em relação ao curso como um todo. E o segundo refere-se à má-educação e à conversa em sala de aula: "Os alunos são muito desatentos, conversam muito e não permitem que a matéria prossiga no ritmo desejado".

Na subcategoria, "despreparo do aluno", os problemas dos alunos são atribuídos à má formação pré-universitária. No exemplo que segue, o docente focaliza o despreparo do aluno no tocante ao conteúdo:

> *As principais dificuldades estão relacionadas com a prática de ensino. O aluno ingressante a cada ano, está vindo com uma baixa bagagem de conhecimento, portanto deve-se repensar nas metodologias que estão sendo aplicadas e na formação dos professores que estão atuando na rede ensino básico.*

Na subcategoria, "insuficiências da estrutura oferecida pela instituição", os condicionantes são devidos à estrutura. As respostas colocadas nesta categoria revelam dificuldades estruturais de dois tipos: referentes a condições da sala de aula e referentes à infraestrutura de apoio. No primeiro caso, são mencionados problemas na sala de aula, tais como acústica, conforto térmico, lousa, iluminação, número elevado de alunos, como podemos notar no exemplo que segue:

> *Falta na infraestrutura, para o bom desenvolvimento das aulas, basicamente falta de acústica das salas, refrigeração inadequada nas salas de aula e distribuição inadequada do espaço físico das salas para a acomodação dos alunos.*

Um segundo exemplo refere-se à infraestrutura de apoio, que compreende multimídia, computadores, infraestrutura do laboratório etc.

> *O problema que tenho vivenciado ao longo dos anos está relacionado à infraestrutura. Não se deve deixar de mencionar também a precária infraestrutura dos laboratórios e também das salas de aulas, que colaboram para a falta e pouco interesse de grande parte dos alunos, que às vezes culmina em grandes descontentamentos e evasões destes da universidade.*

Baseados em Pimenta e Anastasiou (2002), observamos que nas subcategorias acima apresentadas, resultantes da isenção da responsabilidade, o ensinar é entendido como consequência. Nessa visão a função do professor universitário é apenas a de transmissor de um conteúdo já consolidado, portanto não existe espaço para o ensinar e o aprender na profissão. A relação "quem ensina aprende", que para Paulo Freire é parte de como o professor compreende a sua participação e o seu compromisso na construção do conhecimento é reduzida apenas ao aluno como aprendiz ou a algo menor, no sentido de que o professor sempre acaba aprendendo alguma coisa. O conteúdo pertinente a esse processo já está consolidado e assim o aprender algo, quando existe, é algo relegado a um plano inferior. Também as teorias educacionais, como observado nos resultados, são relegadas a um plano livre de qualquer problematização, mostrando-se prontas e acabadas. Dessa maneira a posse do professor dessas teorias não o permite caminhar em espiral, isto é, a apropriação das teorias como algo que ajuda o professor a compreender, a contextualizar, a argumentar e explicitar o seu fazer, e a estabelecer a relação desse fazer com outras práticas, concernentes ao seus pares.

Segundo Freire e Horton (2003), o professor ao restringir o seu fazer à prática, sem explicitar a teoria na qual sua prática se baseia, e assim vislumbrar a possibilidade de ir além, caminha em círculos, isto é, ao não se lançar em se apropriar da teoria se condiciona a uma visão reduzida da prática. Nos nossos dados, o professor universitário, ao apresentar possíveis temas, como proposta de cursos a serem oferecidos, propõe temas distantes de qualquer problematização, o critério de escolha tem um sentido do que é mais agradável individualmente para cada professor. A teoria é compreendida como um fim em si e, nesse processo, a relação teoria e prática é desconsiderada. Nesse caso, as escolhas, o compromisso social assumido pelo professor, não são proclamadas e o professor, isolado dos seus pares, valida a sua própria prática. A sala de aula, considerada como local sagrado do professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), acaba por restringir o processo de validação apenas ao cumprimento de metas propostas pelo professor, caminhando para um vazio político e social (FREIRE; HORTON, 2003). Nos nossos dados, esse vazio, que representa uma visão de neutralidade no ensino, é evidenciada pela naturalização da cultura (FREIRE; HORTON, 2003). Nessa cultura, a História não é retomada considerando os seus momentos de ruptura, que frutos de concepções antagônicas poderiam gerar possibilidades diferentes que a apresentada na História. Ignorando, dessa maneira, as suas descontinuidades, a realidade que nos apresenta só pode ser concebida como a única possível. Nessa relação o professor não se comporta como um sujeito cognoscente, constituindo o problema por um ato intelectual: "Eles (os agentes) estão presentes no por vir, no a fazer, no afazer (pragma em grego), correlato imediato da prática (práxis) que não é posto como objeto do pensar, como possível visado em um projeto, mas inscrito no presente do jogo"' (BOURDIEU, 2004). Conforme Bourdieu (2004) a matriz de percepção do sujeito, nesse caso, se encontra em sintonia com as estruturas que se apresentam (no caso, em sintonia com os agentes que ocupam uma posição dominante na geografia social). Essa matriz vem balizada pela crença do senso comum de que o ensinar não exige formação, basta ser produtor de conhecimento em uma área específica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Nessa linha de desvalorização/valorização, a sala de aula é o local sagrado do professor universitário que, inserido nessa lógica de alienação, é preservado e protegido pelo isolamento dele próprio. Pimenta e Anastasiou (2002) ressaltam a importância do conhecimento científico dos professores universitários em uma determinada área específica e ressalta que, embora esses valorizem a produção do conhecimento e com ela lidem, não se dão conta da produção científica na área de ensino. Elas chamam a atenção também para a distinção dos métodos e objetos quando se transita da produção de conhecimento de uma área específica para a produção de conhecimento relacionado a área de ensino.

Responsabilidade assumida

Revelando significativa responsabilidade no que se refere à docência, os docentes dessa categoria claramente admitem que encontram dificuldades para conduzir o processo de ensino/aprendizagem. Esse enfoque abrange dois tipos de professores: os que assumem a sua responsabilidade como um processo individual e os que assumem sua responsabilidade sobre a sua prática como um processo social (nesse caso, a visão do professor universitário é de uma prática enquanto coparticipação).

O professor universitário tem uma visão individual do processo

Nesta primeira subcategoria, as respostas colocadas revelam "falta de algo" e naturalização da cultura. Quando perguntados sobre temas importantes para serem discutidos no projeto, esses docentes propõem aqueles voltados para a aprendizagem do aluno, para a avaliação e para a promoção de maior interação entre disciplinas.

Os dois exemplos que trazemos referem-se a dificuldades encontradas pelo docente. No primeiro exemplo, o mesmo preocupa-se com a falta de significado da disciplina que ministra, para o aluno:

> *(Encontro) algumas (dificuldades), como o que responder ao aluno (sobre) onde ele vai utilizar o que está sendo passado na prática.*

E, no segundo, ele faz referência à falta de conteúdo pedagógico na própria formação:

> *Sinto dificuldades com relação à minha formação que não é voltada para a área pedagógica.*

Baseados nos nossos dados podemos destacar a necessidade pela busca individual de conteúdos, falta de algo ("choro"), livre da problematização. O professor, nessa lógica, procura se tornar mais eficiente, para por em prática um projeto de sociedade que já está posto em contraposição ao desenvolvimento do pensamento crítico. O pensamento crítico, enquanto atividade cognitiva necessária para a formação do sujeito, nos mobiliza e dessa maneira envolve elevar as nossas questões do plano do vivido como "passional", "natural", ou "choro", para um plano que nos questiona, remete-nos ao passado, não em um plano contemplativo, mas que nos interroga e ajuda-nos a recolocar as questões do presente (CHAUÍ, 2003). A atividade cognitiva necessária para a formação do pensamento crítico requer que o indivíduo aprenda a lidar com a complexidade, isto é

com a interdisciplinariedade, no sentido de compreender, cada vez em maior profundidade, a rede de relações que o objeto está inserido e que extrapola o conteúdo disciplinar (FREIRE; SHOR, 2003) .

Tem uma visão sociocultural do processo ensino/aprendizagem

As respostas colocadas na segunda subcategoria, revelam uma visão sociocultural do processo ensino/aprendizagem e, também, a assunção da corresponsabilidade que cabe ao docente no processo. Por essa razão, todas essas respostas propõem discussões mais amplas de temas, incluindo os conjunturais. Trazemos dois exemplos. No primeiro, o docente revela uma preocupação com a discussão sobre o processo avaliativo dos alunos

> *Uma das maiores dificuldades que sempre tive refere-se a processos de avaliação. Será que a forma que utilizo para avaliar os alunos é justa, ou não? Talvez pudéssemos discutir métodos ou formas de avaliação, etc.*

O segundo exemplo refere-se à falta de conexão entre os tratamentos dados ao conhecimento no ensino básico e na universidade:

> *Enfrento dificuldades que decorrem da distância entre o tratamento dado ao conhecimento no ensino médio (e fundamental) e o tratamento que procuramos dar na universidade. Basicamente, a conversa com os alunos sobre conhecimento é truncada, ávida e pouco fértil até que eles cheguem ao terceiro ano, mais ou menos.*

Podemos perceber nos dados apresentados que o professor, nesse caso, extrapola o plano individual, sua atividade é compreendida como ato social, na medida em que, na composição desse objeto, também capta o outro, seu colega exercendo a atividade ou a Escola vinculada ao compromisso com a formação. Entendemos que nesse caso há por parte do professor o exercício do pensamento crítico (CHAUÌ, 2001, 2003; FREIRE; SHOR, 2003). A composição do problema apresentado aponta para a necessidade de se pensar mais globalmente, na universalidade, em um plano em que exige uma retrospectiva, o estabelecimento do compromisso de um grupo social (professores). Nessa perspectiva valoriza, legitima, o corpo de conhecimento constituído, diferentemente da responsabilidade anteriormente apontada, onde o conteúdo a ser alcançado é tratado individualmente, não apontando para o corpo de conhecimento existente. Podemos dizer que o professor, nesse processo, procura fazer um exercício de autoavaliação na medida em que assume o

seu processo perante os outros, a sua responsabilidade, o que extrapola o plano de pensar a sala de aula de maneira individual. Nesse discurso, o professor universitário mostra-se atraído por um "curso" seletivo, isto é, focado em um determinado tema que identifica como problemático.

Embora nesse último caso, exista um compromisso com a formação para a docência, esse compromisso só antevê a possibilidade de formação individual do docente e não a formação dentro de um grupo organizado (FREIRE; SHOR, 2003) que observa e questiona o contexto no qual está inserido, planeja-se e desenvolve um trabalho intelectual, e que traz cada vez mais pessoas para pensar o próprio grupo, enquanto estrutura formativa, para participar do núcleo intelectual (FREITAS, 2008; CARVALHO; MARTINEZ; OLIVEIRA, 2007).

Podemos perceber nessas duas subcategorias que a visão do processo ensino/aprendizagem, se individualista ou social, é pensada dentro de uma estrutura formadora (BOURDIEU, 2002).

Ausência de dificuldades

Os docentes desta categoria não percebem dificuldades na sua prática docente, ou então, percebem apenas dificuldades mínimas. Não por acaso, as respostas nelas colocadas são ambíguas tanto no tocante à abrangência da visão do processo de ensino/aprendizagem, se individualista ou social, como no tocante à assunção da responsabilidade pessoal. Os docentes podem não encontrar dificuldades, quer seja porque não possuem instrumental teórico prático para percebê-las, quer seja porque as percebem e estão sabendo lidar com elas. Trazemos dois tipos de exemplos: "Nada significativo"' e "Não tenho encontrado dificuldades com meus alunos em sala de aula".

Conclusão

A partir da análise dos questionários, e em todas as categorias apresentadas, identificamos uma ênfase na formação individual, dentro de uma estrutura formadora, e não na constituição de um grupo organizado que atua como uma estrutura formativa, encontrado na experiência de um Projeto desenvolvido entre a universidade/escola. Essa formação foi veiculada nesse Projeto, através dos princípios da interdisciplinaridade e autoavaliação, possibilitando a crítica ao instituído, que não se realiza de maneira isolada, sem que haja apropriação de uma cultura geral e sem que o sujeito assuma compromisso individual e coletivo (Chauí, 2001).

Os resultados obtidos dessa análise possibilitaram apresentar um contraste entre a realidade percebida pelos docentes, no seu trabalho dentro dos departamentos e nas salas de aula no ensino superior, e uma situação produzida pelo Projeto Urubunesp realizado no período de 2002 a 2005

(FREITAS, 2008). Nesse trabalho os sujeitos são caracterizados como inseridos em um jogo social onde determinadas práticas e interesses são válidos e perseguidos (BOURDIEU, 1983, 2002).

Na estrutura nomeada como formadora a formação docente é pensada em um quadro compatível com a categoria freiriana de naturalização da cultura (FREIRE; HORTON, 2003). Devemos considerar, no entanto, pelo fato de que a estrutura que está posta se encontrar introjetada em cada indivíduo, no fazer do indivíduo, estrutura como estruturante (BOURDIEU, 2002), que é necessário também, um trabalho intelectual para constituirmos essa estrutura (FREITAS, 2008). Nesse sentido, essa estrutura é também uma construção teórica. Através de nossas análises, pudemos elencar dois princípios (BOURDIEU, 2004) que sustentam uma estrutura. Nela, o discurso apresentado caminha em direção ao oferecimento de disciplinas, da área de educação, onde as relações entre essas e a docência, quando realizadas, ficam a cargo do individuo e a autoavaliação é compreendida apenas como uma busca individual de "solução" em contrapartida a proposição e definição de um espaço público no qual há a necessidade de exposição dos princípios norteadores das normatizações para a ação. Na categoria **"visão sociocultural do processo ensino/aprendizagem"** podemos dizer que o encaminhamento das dificuldades apresentadas ser deslocado de um plano apenas individual para ser realizado no coletivo de seus pares, dependerá de uma visão do processo de ensino aprendizagem que contemple a construção de um espaço coletivo. Esses princípios, nos nossos dados, são expressos através de práticas nas quais é reconhecido que basta a formação em uma determinada área específica; o direito à autonomia é associado ao isolamento do professor e o direito à palavra se restringe aos especialistas.

Referências bibliográficas

Bardin, Laurence (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bourdieu, Pierre (1983). Esboço de uma teoria da prática: sociologia. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia* (p.p. 46-81). São Paulo: Ática.

Bourdieu, Pierre (1990). Terceira parte: aberturas. In: *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.

Bourdieu, Pierre (2003). *Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora Unesp.

Bourdieu, Pierre (2004). *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus.

Chauí, Marilena (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp.

Chauí, Marilena (2003). Universidade pública sob novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, s.v., (24), 5-15.

Cunha, Maria Isabel & Leite, Denise (1996). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Freire, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 195 p. (Coleção Leitura).

Freire, P.; Shor, I. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2003. (Coleção Educação e Comunicação, v. 18).

Freire, P.; Horton, M. O caminho se faz caminhando: Conversas sobre educação e mudança social. 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.

Freitas, Z. L. **Um Projeto de Interação Universidade-Escola como Espaço Formativo para a Docência do Professor Universitário**. Bauru: UNESP, 2008. (Tese de Doutorado).

Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. das G. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002. 279p. (Coleção docência em formação, v.1)

Schön, D.A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Agradecimentos: agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho pelo apoio recebido.

6.47.

Título:

De farmacêutica-bioquímica a docente:percursos de formação de uma professora iniciante

Autor/a (es/as):

García, Luciana Virgili Pedroso [Universidade Católica Dom Bosco]

Teixeira, Leny Rodrigues Martins [Universidade Católica Dom Bosco]

Brostolin, Marta Regina [Universidade Católica Dom Bosco]

Perrelli, Maria Aparecida de Souza [Universidade Católica Dom Bosco]

Resumo:

Do conjunto de pesquisas brasileiras (teses e dissertações) sobre a docência universitária, poucas têm como foco os profissionais liberais (engenheiros, médicos, advogados, entre outros) que atuam como professores. Os trabalhos até então realizados indicam, de modo geral (a) a presença expressiva de profissionais liberais no quadro docente dos cursos que formam profissionais representantes desse grupo; (e) estes são recrutados do mercado de trabalho pelo que se destacam na profissão; (c) nas instituições de ensino onde trabalham não se tem uma política específica e contínua de acompanhamento e formação pedagógica desse quadro de professores; (d) a prática desses docentes é fortemente guiada pelos conhecimentos da profissão que exercem como profissionais liberais no mercado de trabalho e tendente a reproduzir seus antigos professores. Pretendendo contribuir para ampliar o conhecimento em torno desse tema, trazemos um trabalho com foco na (auto) formação de uma profissional farmacêutica para a docência. Esse trabalho tem como fio condutor (a) a ideia de formação como processo inconcluso e permanente e (b) a "pesquisa-formação" como possibilidade de provocar reflexões e (trans)formações no professor. A alternativa metodológica adotada foi a produção de narrativas autobiográficas e a sua discussão pelos pares em um grupo de pesquisa. Neste artigo colocamos em relevo alguns momentos do trabalho do Grupo. Fragmentos da autobiografia da uma "farmacêutica-bioquímica que está se tornando professora" são narrados e discutidos pelos pesquisadores do Grupo, numa relação colaborativa, de aprendizagem conjunta, reflexiva e crítica, na qual são favorecidas as reflexões sobre os caminhos que a levaram à docência e as razões dos conflitos vivenciados no período de iniciação.

Palavras-chave:

Professor iniciante, docência universitária, formação de professores, profissionais liberais professores, autobiografia.

1 Introdução

O presente trabalho se insere no conjunto das preocupações atuais com a formação e o desenvolvimento profissional do professor. Com base em formulações teóricas de autores como Antonio Nóvoa, Maurice Tardif, Francisco Imbernón, Marcelo Garcia, entre outros, este estudo está

guiado pela ideia central de formação do professor como "processo", inconcluso e permanente, que não se inicia nem se esgota nos cursos voltados ao magistério.

Compreendendo a formação nessa perspectiva, admitimos também, com Pierre Bourdieu (1983) e seu conceito de *habitus*, que as matrizes de percepção e ação profissional do professor estão estreitamente relacionadas ao universo social e cultural no qual se constitui a sua história. Em outras palavras, as práticas dos professores são influenciadas pelos aprendizados ocorridos nos espaços institucionais destinados à sua formação e nos demais espaços sociais onde se enreda a sua história de vida – o meio familiar, os grupos de amigos, as escolas do tempo de infância, etc.

A ideia de processo inconcluso e permanente nos remete a olhar com atenção para uma fase especial da vida do professor – o início da docência. Desde os trabalhos pioneiros de Veenman (1984) e Huberman (1992), inúmeras pesquisas tem mostrado e caracterizado o "choque de realidade" pelo qual passa o professor ao enfrentar os desafios de um cotidiano escolar que se distancia daquele que idealizava e esperava encontrar ao ingressar na profissão. Nesse período do início da docência, marcado por tensões e instabilidades, o professor também se forma, posto que (re)constrói ideias, concepções e aprendizagens sobre a docência que podem guiar suas ações por toda a vida profissional. Assim, é fundamental que se proporcione ao iniciante o apoio de que necessita a fim de auxiliá-lo a superar os obstáculos que se apresentam no ingresso de sua vida profissional, os quais, por melhor que tenha sido a sua formação inicial, ele não se sente ou está preparado para enfrentar.

Com esses olhares para a formação do professor, nosso interesse de investigação entrecruzou duas temáticas: a docência universitária e a iniciação à docência. Entendemos que no contexto do ensino superior essas questões assumem feições peculiares, especialmente porque, como observa Cunha (1997), ainda se subestimam os elementos propriamente pedagógicos do trabalho do professor universitário e, consequentemente, as necessidades desses componentes para sua formação e exercício profissional.

Cada vez mais se observa o ingresso nas universidades de um número expressivo de doutores e mestres recém titulados, com experiência em pesquisa, mas, em geral, sem a formação específica para a docência. Além desses professores, há aqueles que não possuem titulação acadêmica e/ou trajetória de investigação, mas atuam na docência universitária munidos de uma formação determinada pela competência técnica no exercício da profissão liberal correspondente (médico para o curso de Medicina, farmacêutico para o de Farmácia, advogado para o curso de Direito, etc).

Como chegam à docência? Como aprendem a ser professores? Que desafios enfrentam nos primeiros anos de docência? Quais concepções guiam suas práticas como professores? Como proporcionar a esses profissionais a formação para o ensino?

Sabe-se muito pouco a respeito dessas questões. Uma breve análise que fizemos do conjunto de teses e dissertações (pouco mais de uma dezena) que abordam a inserção na docência de profissionais liberais (resumos disponíveis na base de dados www.capes.gov.br) parece apontar para algumas constatações convergentes: (a) a presença expressiva de profissionais liberais no quadro docente dos cursos que formam profissionais representantes desse grupo; (e) estes são recrutados do mercado de trabalho, em geral, pelo que se destacam na profissão; (c) nas instituições de ensino onde trabalham, em geral, não se tem uma política específica e contínua de acompanhamento e formação pedagógica desse quadro de professores; (d) a prática desses docentes é fortemente guiada pelos conhecimentos da profissão que exercem como profissionais liberais no mercado de trabalho e tende a reproduzir seus antigos professores.

Pretendendo contribuir para ampliar os conhecimentos em torno dessa temática e também com para a formação e iniciação na docência de profissionais liberais que atuam no ensino superior, estamos buscando respostas a essas questões.

2 O contexto da pesquisa

A pesquisa ora relatada está sendo desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor Iniciante – GEPPI, e tem como alvo uma das participantes do Grupo: uma farmacêutica-bioquímica que "do dia para a noite" assumiu a docência em um curso de Medicina.

O GEPPI é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Brasil. Congrega professores e alunos de Mestrado e também da Graduação iniciantes na pesquisa. Além do interesse por investigar a fase de iniciação à docência em diferentes níveis e contextos, o Grupo se preocupa igualmente com a formação para a docência de todos os seus membros.

A perspectiva de formar e formar-se professor num Grupo que, ao mesmo tempo, desenvolve pesquisas, inspira-se nos princípios epistemológicos da "pesquisa-formação", destacada por Josso (2004) pelo seu potencial de agregar a dimensão formativa como elemento primordial da pesquisa. Na visão da autora, cada etapa do trabalho de investigação é "uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer" (p. 113). E é no momento intersubjetivo, no

encontro e na partilha entre os envolvidos que o conhecimento é produzido, e este se apoia na experiência existencial, cuja intensidade pode produzir conscientização e transformação.

Uma alternativa metodológica que veio ao encontro de nosso interesse por esse tipo de pesquisa insere-se na linha do narrativismo que, segundo Pineau (2006, p. 338), localiza-se "na encruzilhada da pesquisa, da formação, e da intervenção onde se entrecruzam outras correntes tentando refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir um sentido". Nessa perspectiva situam-se as narrativas autobiográficas, concebidas por Dominicé (1990), Nóvoa (1988; 1992) e Josso (1999), entre outros, como importantes instrumentos de formação dos professores. Na compreensão desses autores as narrativas podem ser consideradas "biografias educativas", pois "a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida" (Nóvoa, 1988, p.116). Como sintetiza Josso (2008, p. 27) :

> *A história de vida narrada é assim uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação.*

Com essa entendimento, o nosso Grupo de Pesquisa tem buscado promover condições para a auto formação de seus integrantes, por meio da produção de suas "biografias educativas". Em um clima de relação colaborativa, de aprendizagem conjunta, reflexiva e crítica se instiga a cada um, mergulhar nos motivos de suas ações, com intuito de compreendê-las e repensá-las.

Partilhamos com o leitor uma parcela da nossa experiência de pesquisa-formação da qual escolhemos trazer alguns momentos de encontro com Luciana, uma profissional farmacêutica-bioquímica, mestranda em Educação e iniciante na docência universitária.

Para dar ideia do movimento que acontece no Grupo, optamos por uma estética textual na forma de cartas trocadas entre a "farmacêutica tornando-se professora" e as "pesquisadoras acadêmicas" coautoras deste trabalho. Ao final, com a participação conjunta, são tecidas considerações sobre o alcance do trabalho de formação propiciada por esse tipo de pesquisa desenvolvida no Grupo, no âmbito de um programa de pós-graduação em educação.

3 Histórias de uma farmacêutica-bioquímica que está aprendendo a ser professora universitária

Iniciamos nosso estudo trazendo fragmentos da autobiografia de Luciana, na qual podemos entrever alguns aspectos da sua história de vida, o percurso profissional, os dilemas e conflitos enfrentados no exercício da docência e a formação propiciada no grupo de pesquisa-formação.

[…]

Sou Luciana e quero partilhar com os colegas algumas lembranças e inquietações da minha vida profissional. Escrevo este texto mobilizada pela necessidade de responder à seguinte pergunta: Como estou me tornando professora?

Inicio minha narrativa relembrando um encontro entre amigos de faculdade, um grupo pequeno: eu, meu marido, minha melhor amiga e seu esposo. Ela mais uma vez relatava as experiências que estava vivenciando como professora universitária. O brilho nos olhos demonstrava nitidamente sua paixão pela nova descoberta.

Meus pensamentos remeteram-me para a infância, quando ganhei um quadro negro, um apagador e uma caixa de giz de minha mãe, professora de teoria musical. Sai correndo, chamei minha irmã mais nova e a convidei para brincarmos de escolinha. Eu seria a professora, claro! Queria sentir o prazer de inverter papeis e liderar a situação, diferente das experiências vividas até então como aluna.

Voltando ao que estava falando... Essa amiga me convidou para participar de uma capacitação para seleção de novos docentes do curso de Medicina de uma universidade local. A capacitação era necessária em virtude do novo método usado no curso, baseado em problematização, conhecido como PBL (Problem-Based Learning).

Fiquei muito interessada. Acreditava que tinha condições para ser professora. Afinal, eu, formada em Farmácia-bioquímica, trabalhava há 13 anos em um laboratório de Histocompatibilidade, tinha domínio do meu trabalho e havia conquistado a confiança de toda a equipe de transplante. Estudei muito, participei de vários cursos, congressos, treinamentos e conheci novas realidades em hospitais. Tive sempre o apoio do coordenador que era fascinado pelo que fazia. Os anos foram passando e assumi a coordenação do laboratório, ao lado do meu chefe.

Andando pelos corredores do hospital, me deparei certo dia com o cartaz que divulgava a capacitação para dar aulas no curso de Medicina, com a metodologia do PBL. Eu e meu marido fizemos nossa inscrição e dois dias depois estávamos no curso que teve duração de um mês. O processo de seleção envolvia titulação, nota da prova e entrevista. Entre os treze candidatos que

fizeram o curso e participaram do processo seletivo, seis foram aprovados: eu, meu marido (que é médico) e mais quatro médicos.

Iniciei, então, meu trabalho no Curso de Medicina. Após um mês fui convidada pelo coordenador para assumir a tutoria do primeiro ano. Aceitei imediatamente, mas a insegurança tomou conta de mim. Precisava aprimorar meus conhecimentos sobre os conteúdos! Não podia errar! Mas, como atuar agora, sendo docente? Várias vezes pensei como seria entrar em uma sala de aula como professora... agora é de verdade!

Tudo aconteceu rápido demais! Em questão de três meses passei de farmacêutica-bioquímica a atuar como professora. Acostumada a lidar com tubos de ensaio, em ambiente familiar e harmonioso, agora lidava com alunos, tinha de cumprir objetivos educacionais, avaliar e direcionar tutoria baseada em um método de ensino diferente do que eu conheci ao longo da minha vida de aluna.

Hoje vejo que, naquele momento, me assombrava a falta dos saberes pedagógicos. Eu imaginava que para ser professor "bastava saber conteúdo". Estudando Tardif, Paulo Freire, entre outros, percebi a amplitude dos saberes da docência.

Minha experiência inicial como professora, infelizmente, não foi como a de farmacêutica-bioquímica. De início não me senti acolhida pelos colegas. Senti um clima de individualidade, uma sensação de disputa. Fiquei muito insegura. Eu estava só! Meu marido foi designado para acompanhar os alunos no ambulatório e no hospital e, assim, não poderia contar com ele para dividir minhas aflições. Ficava inibida em buscar ajuda com os colegas ou a coordenação. Eles pareciam saber tudo e eu não queria demonstrar minha insegurança! Senti falta do apoio de uma pessoa experiente, como tive quando comecei a trabalhar no laboratório. Sem contar com o apoio de que necessitava, resolvi buscar leituras que pudessem dirimir minhas dúvidas ou até mesmo resolvê-las, o que foi em vão.

Meu pensamento volta ao presente. Hoje sei que é impossível o professor chegar na sala de aula com soluções para os problemas de antemão. O cotidiano da docência é repleto de desafios inusitados e esses vão exigir do professor a busca por informações, a reflexão, a (re)elaboração de saberes... os saberes da prática que são infindáveis.

Sabia da necessidade de concluir um Mestrado para garantir meu lugar como professora na Universidade. Então, pensei em procurar algo na área da educação, pois assim resolveria dois problemas de uma só vez: titulação e formação pedagógica. Acreditei que não seria fácil o meu

ingresso, uma vez que eu possuía pouca experiência como docente e não havia cursado nada na área de educação. Resolvi tentar e, para minha surpresa, fui aprovada no processo seletivo.

O primeiro dia no Mestrado em Educação na UCDB foi muito desafiador. Senti-me afastada da realidade dos demais colegas com formação pedagógica, e fiquei muito desconfortável com essa situação. Nos dias seguintes, com as discussões no Grupo de Pesquisa, descobri que tudo o que estava vivendo como professora na universidade e como aluna no Mestrado não era uma realidade só minha: a maioria dos iniciantes, em diferentes contextos, passa pelo "choque com a realidade".

Com a minha inserção no Mestrado e no Grupo de Pesquisa passei a me sentir mais segura. O apoio recebido dos colegas e os textos de autores como Veenman, Tardif, Marcelo Garcia e Huberman abriram meus olhos para a realidade do professor iniciante, aquele profissional solitário, que enfrenta muitas dificuldades e paga um preço alto por seu amadurecimento profissional. Minha ansiedade começou a diminuir. Comecei a entender que outras situações e questionamentos apareceriam e que esses deveriam me estimular a crescer.

Realmente os questionamentos vieram. Hoje, com o olhar mais aguçado, observo meus colegas - profissionais liberais e professores. A maioria não demonstra o mesmo desconforto que eu tive com relação à docência. Repetem (mas tenho minhas dúvidas se entendem a profundidade do que dizem) discursos sobre como agir em sala de aula, sempre exaltando "o aluno como o centro do processo e responsável por sua aprendizagem", como exige o método PBL. Reclamam dos alunos mais passivos e com menor desempenho e culpam o método tradicional de ensino por tê-los feito assim.

Comecei a questionar meu papel de professora-tutora. Segundo o PBL, o tutor deve ser um facilitador do processo de aprendizagem; o aluno é o centro desse processo. Ora, se assim é, devo aceitar, e não desconhecer/rejeitar, esse aluno que construiu seus conhecimentos de forma passiva e que, do dia para a noite, precisa desconstruir tudo, ser ativo e capaz de se manifestar e conquistar seu espaço em um grupo tutorial! Não concordo com atitudes extremas de alguns colegas que rotulam alunos que apresentam dificuldades. Penso que, ao invés disso, deveriam incentivá-los, direcioná-los, serem mais pacientes e entender que desconstruir é mais traumático, às vezes, do que construir o novo.

Por pensar assim, muitas vezes fui/sou rotulada de professora "boazinha". No começo isso me incomodou muito e acreditei que deveria mudar. Tentava agir mais friamente e exigir dos alunos o que eles não tinham para me oferecer no momento. Não conseguia! Acabava fazendo de acordo com o meu pensamento: preciso facilitar, resgatar e apoiar esse aluno, como fui apoiada no início da minha vida profissional. Devo acreditar que ele pode crescer e descobrir caminhos para enfrentar as dificuldades.

Conheci as duas realidades: como bioquímica encontrei todo o apoio. Já como professora … totalmente solitária. Por isso afirmo que o apoio oferece segurança e que esta é fundamental para que o aluno e o profissional iniciante possam, com serenidade, desenvolver suas habilidades e adquirir conhecimentos. Os estudos na área da Educação estão me oferecendo a segurança de que eu estou precisando para continuar na docência e desenvolver uma visão crítica desse cenário. Agora acredito que minhas experiências profissionais foram e são ricas e que ao refletir sobre elas estou contribuindo para a minha própria formação.

Minha Dissertação está sendo construída. É um estudo autobiográfico por meio do qual estou tendo oportunidade de narrar e refletir sobre minhas experiências de formação e início da docência. Desde então, venho tendo o apoio incondicional do nosso Grupo de Pesquisa que tem colaborado muito com minhas reflexões. Confesso que fiquei surpresa com a possibilidade de fazer uma pesquisa autobiográfica. Mas... nesse momento, é tudo o que preciso! [...]

4 Escutando histórias, instigando reflexões: trocando cartas com uma farmacêutica tornando-se professora

Carta 1

Querida Lu,

Permita-me chamá-la assim (mesmo que você ainda insista em me chamar de "professora Cida"), pois me sinto mais próxima de sua companhia nessa viagem de formação em que nos encontramos.

Conhecemo-nos há pouco mais de um ano. O pouco tempo de convívio não foi, entretanto, proporcional à sua intensidade. Quantas leituras, discussões e troca de experiências! Quantas reflexões, construções, desconstruções! Perceber-se formando no exercício de resgatar memórias da infância, percorrendo diferentes fases da sua vida até o momento atual no Mestrado, é mesmo um processo rico (e às vezes doloroso) de aprender, não?

Lendo sua narrativa fiquei pensando no que eu, como sua orientadora, nela poderia intervir a fim de provocar novas reflexões, sem 'cutucar' mais as feridas, nesse momento. Optei, então por convidá-la para um exercício de metarreflexão. Quero que pense no método autobiográfico que você está experienciando. Como vem trazendo à tona suas memórias? Usa alguma estratégia para mobilizar as lembranças? Que sentimentos foram/são vivenciados por você enquanto recorda dos seus tempos de aluna na escola básica e de iniciante na profissão de professora no ensino superior?

Pensando nessas questões, sugiro que se aproxime mais das formulações teóricas a respeito da importância do método autobiográfico na formação de professores (o que o método

evoca e suscita, suas potencialidades e limites). Observe em que medida essas teorizações dialogam com o que você está vivenciando. De posse dessas leituras, quem sabe a reação de "surpresa" (ou seria melhor dizer "estranhamento"?) de poder fazer um trabalho de Mestrado narrando sua autobiografia possa ser substituída pela sensação de "descoberta"?.

Sugiro que inicie, mais a frente, uma leitura de Bourdieu (o conceito de habitus e campo, sobretudo). Talvez ele também auxilie a compreender por que você se surpreendeu com a possibilidade de esse modo de conhecer (a pesquisa autobiográfica) também contar como pesquisa. Você verá, acredito, o peso do habitus, de suas concepções prévias de pesquisa forjadas, obviamente, no campo das ciências naturais onde situam os paradigmas da farmácia-bioquímica.

Bem, continuaremos nossa conversa e nossos estudos em outro momento, no nosso Grupo. É sempre uma alegria participar da sua caminhada de formação. Sei que, assim, estou me formando a cada dia, junto com você. Obrigada por essa oportunidade!

Com carinho,

Cida.

Carta resposta 1

Boa noite, professora Cida!

Fiquei muito feliz com sua carta! A senhora, como sempre, me incentivando nessa caminhada que considero, "agora", um bálsamo nesse processo de amadurecimento profissional e pessoal que estou e sempre estarei enfrentando! Não consigo e nem tento separar as questões pessoais das profissionais. O professor, em minha opinião, deve ser, também, pura sensibilidade.

Confesso que no início, ao optarmos pelo método autobiográfico, me senti um pouco insegura. Como relatar minhas experiências? Qual a real importância delas para a minha formação? Por onde começar? Isso é mesmo pesquisa?

Em minhas leituras encontrei vários autores que defendem essa ideia, como Jorge Larrosa (2002) que afirma que a experiência é formadora e transformadora e requer do sujeito abertura para vencer as resistências e ser receptivo buscando a reflexão sobre si mesmo. Este processo não ocorre sem dificuldades envolve a relação com o Outro, modificando-o e se modificando enquanto o modifica, sofrendo um processo de transformação.

Refleti muito sobre a relação com o "outro". Até aqui, as minhas relações com o meu "outro" par/professor não tem sido das mais cordiais e eu resisto a qualquer abertura, ainda por insegurança.

Quando discutimos que as narrativas poderiam ser inspiradas nos "diários de aula" (na esteira de Miguel Zabalza), comprei logo o livro e fiquei entusiasmada! Descobri que os documentos/anotações feitas pelos professores sobre seus momentos profissionais propiciam reflexões e estas são ferramentas essenciais para a formação. Entendi, então, que poderia expressar os acontecimentos e sentimentos de meu cotidiano profissional, relacioná-los com a história de minha vida e questioná-los!

O início foi muito difícil! Não sabia por onde começar a escrever. Apesar de saber que seria uma "ilusão" pensar a trajetória de vida em uma periodicidade histórica, acabei rejeitando essa ideia, acreditando que facilitaria a minha tarefa. Iniciei escrevendo dois diários separados, um com relatos passados e outro com narrativas do presente. Logo fiquei enlouquecida! Não conseguia falar do presente sem me remeter ao passado e, muito menos, relembrar o passado sem relacioná-lo com o presente... Decidi ceder e viver esses dois momentos, da forma como se apresentavam.

As recordações passadas foram muito nostálgicas! Lembrar da infância, dos familiares, da rua da nossa casa, do primeiro dia de aula, do medo da diretora, da professora amiga e da professora brava me proporcionou reviver sentimentos e emoções muito particulares, boas e ruins. Fiquei com saudade de muitas pessoas e muitos momentos e também senti tristeza ao relembrar certos acontecimentos. Resolvi usar como estratégia os relatos do presente e remetê-los ao passado. Assim, quando relato algo interessante tento refletir sobre as ações envolvidas naquele momento e buscar em minhas lembranças, fatos que poderiam estar relacionados a eles. Quanto a Bourdieu, pelo pouco que li, creio que vai me auxiliar nessa caminhada. Estou ansiosa (como sempre) para discuti-lo.

Beijos,

Lu.

Carta 2

Querida Luciana,

Ler sua biografia educativa remeteu-me ao passado e me fez voltar ao tempo de adolescência, aquela fase em que sem ter certeza de nada, iniciamos a projeção de um futuro profissional. Coincidentemente, meu desejo era ser bioquímica. Não sei explicar de onde vinha este desejo, pois na família ninguém trabalhava nesta área, mas me parecia uma profissão muito interessante. Diferentemente de você, por circunstâncias e escolhas de

vida, me direcionei para a docência, profissão a qual venho exercendo há mais de trinta anos com a mesma paixão, construindo meus saberes e identidade profissional nos diversos espaços e contextos por onde transitei e transito.

Nóvoa, como você bem sabe, nos diz que olhar para o outro e nos vermos exige uma reflexão pautada nos diversos momentos, de diferentes fases de transformação do eu. Exige compreender como cada pessoa se formou buscando encontrar relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio, minha querida; formar-se, como bem nos lembra Nóvoa, supõe troca, experiências, interações sociais e aprendizagens, um sem fim de relações que resulta em um processo dinâmico em que se vai construindo a identidade. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação.

Este processo nem sempre é tranquilo, ele nos custa noites de sono, gera sentimentos de insegurança, ansiedade, angústia, gerando um desconforto que, em alguns momentos, nos parece insuportável nos levando a pensar em desistir. Mas algo, lá no nosso íntimo, acende uma chama de esperança, de descoberta, que nos impulsiona a seguir adiante e enfrentar os desafios.

Percebo que este é o seu momento de descoberta e sobrevivência, momento vivido de forma mais tranquila em sua primeira inserção profissional e, de forma mais conturbada, no momento atual, quando enfrenta as complexidades que envolvem a docência, ou seja, o tatear constante, a distância entre os ideais e as realidades do cotidiano da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, o isolamento que muitas vezes é imposto pelos colegas, dificuldades com alunos problemas, material didático, etc.

Pensando na sua formação, quero propor uma reflexão de modo a favorecer a compreensão sobre as razões que movem a sua prática. Destaco dois momentos de sua narrativa para você explorar: o primeiro, da infância, quando brincava de professora; o segundo, da professora "boazinha" do ensino superior. Você percebe alguma relação entre esses momentos da sua história? Você era professora boazinha quando brincava? Por que? Se não, quando e como aprendeu a ser? Pense nisso. Tente trazer teorizações a respeito dos múltiplos espaços de aprendizagem da docência.

Conhecendo você, seu espírito de luta, tenho certeza que as dificuldades vivenciadas se transformarão em ricas experiências que a ajudarão a caminhar e construir sua carreira docente. Com meu voto de confiança de que vencerá essas e outras crises na profissão (que, com certeza, virão) despeço-me e coloco-me à disposição para, juntas, continuarmos nossa caminhada e processo de formação a partir do grupo colaborativo.

Um abraço fraterno,

Marta

Carta resposta 2

Olá, professora Marta!

Fiquei surpresa com a revelação de que quase formos colegas bioquímicas!!!!! Devemos ter muito em comum porque a única coisa que penso agora é como ser professora!

Quando era pequena e ganhei o quadro negro, era uma professora autoritária e altamente seletiva. Gostava e valorizava os alunos "bons". Era claro para mim que os outros não tinham jeito! Vivenciei muitos momentos onde ficava claro que os bons progrediriam e os outros não. Eu acreditava ser o correto uma vez que fui uma aluna mediana, então estava enquadrada na categoria "bons".

Na universidade, mais amadurecida, senti na pele o que era ser um aluno "ruim". Algumas matérias eram humanamente impossíveis de entender, mas existia um professor "extraterrestre" que a compreendia. Logo, eu teria uma chance de aprendê-la, certo? Errado. Muitas vezes foi negada a mim a chance de aprender! Professores que acreditavam na sua superioridade nos humilhavam. Foi com a ajuda de colegas veteranos que consegui concluir as disciplinas. Carreguei e carrego isso comigo até hoje. Não suporto exclusão! Sou rotulada de "boazinha" por acreditar que todo o aluno tem direito a uma nova chance, tem que ser estimulado a vencer suas dificuldades.

O relacionamento entre docentes na universidade me desapontou muito! Fez parte do meu "choque da realidade"! Fiz algumas reflexões sobre o que diz Nóvoa quando destaca a importância da interação social, da troca de experiências e da aprendizagem. Acredito que poucas pessoas conseguem absorver a real importância das palavras do autor! Como é difícil a interação social entre os pares na universidade. Estou na docência há quase cinco anos e percebi pouquíssimos momentos ou intenções de interação. Os colegas professores passam a imagem de "domínio dos saberes", sendo assim, são inatingíveis e inabaláveis! A dificuldade aparece aí, nesse momento em que o professor iniciante precisa de auxilio, ouvir a experiência do outro, trocar ideias. Mas não encontra espaço, quando não é ridicularizado.

O Mestrado me ofereceu a oportunidade de crescer como profissional e como pessoa. Essa evolução salta aos meus olhos!!! Em menos de um ano, quanto aprendi, questionei, fortaleci. Mas ainda encontro muita dificuldade em trocar com os colegas as experiências que tenho vivenciado no Mestrado. Mas estou me preparando para enfrentar essa realidade, pois acredito ser esse um dos meus papeis como docente.

Bjs,

Lu

Carta 3

Querida Luciana

Fui a última a ler o seu relato e as suas respostas às cartas das minhas colegas. Não pude deixar de me emocionar. Parece estranho que um trabalho acadêmico provoque tal reação. Estamos acostumados a pensar que o saber é composto de informações objetivas produzidas externamente. No entanto, como mostra Charlot (2001), o saber não é suficiente, porque a nossa atuação depende não só do que sabemos, mas das relações que estabelecemos com o saber.

Acompanhei a seleção para o Mestrado e fiquei satisfeita quando constatei que você foi chamada e, como você mesma relata, apesar da sua pouca experiência teórico e prática em educação. Havia algo, no entanto, nos seus depoimentos durante a entrevista, que me faziam intuir que o seu Mestrado não se restringiria a uma busca por titulação. Com o passar do tempo, a minha intuição foi se transformando em um julgamento amparado por fatos, culminando com o da leitura da sua narrativa.

Nos seus relatos e reflexões fica muito claro como a relação como o seu processo de aprender, nos diferentes momentos da sua vida, é visceral. De onde vem isso? Como já viu, com Larrosa (2002), "somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua transformação" (p. 26), mas, para tal a experiência "requer um gesto de interrupção [...]: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar"... (p. 24). Esta é uma boa questão para pensar: o que mobiliza o seu desejo pelo saber? Como sujeito social essa motivação também foi constituída, foi modulada pelo seu habitus, diria Bourdieu. Isso porque o saber não é constituído de forma isolada, ela supõe uma relação consigo, como o outro e com o mundo. É ainda Charlot (2001) quem destaca: toda aprendizagem é uma construção de si pela intervenção do outro. É com este olhar que posso compreender o sentido das cartas que estamos enviando a você.

A formação é reflexiva, alerta Ferry (2008), quando afirma que formar é necessariamente formar-se, ou seja, formação é sempre autoformação. Mas a autoformação não pode ser entendida como um processo de responsabilização individual e personificação egocêntrica da nossa trajetória. Nós somos o que somos porque convivemos e partilhamos socialmente práticas, ideias e valores. O que muda é como experienciamos o que está à nossa volta.

Espero que possamos continuar nossa reflexão coletiva em outros momentos. De qualquer forma agradeço a oportunidade que você me deu de ler sua narrativa e ampliar algumas

convicções que, como formadora, há algum tempo venho construindo. Embora conterrâneas (lembra?), só agora, longe da nossa cidade natal, pudemos nos encontrar. São os acidentes felizes da vida e da nossa história.

Até breve... Abraços,

Leny

[...] Aguardando resposta e...

5 Finalizando...

Os relatos e reflexões contidas na autobiografia e nas cartas das pesquisadoras e da aluna do Mestrado corroboram a ideia de que a formação do professor é resultante de um processo de interiorização de concepções sobre a escola, o ensino e a profissão e que remete ao tempo em que observamos nossos professores da escola básica, tendo sequência nos cursos de graduação e perdura por toda a vida profissional, nos cursos de pós-graduação, nos demais momentos de formação continuada e também nos desafios da prática cotidiana.

Cientes disso, estamos aprendendo a construir um espaço de pesquisa e formação de forma colaborativa e dialógica, de modo que emerjam nossas histórias de vida, distintas vozes sejam escutadas e valorizadas e diferentes saberes sejam discutidos, produzidos e modificados na medida em que nos conhecemos, nos interpelamos e nos desafiamos a refletir sobre nossa própria prática. Assim, temos feito o exercício de viver a pesquisa e a formação como componentes inseparáveis e interpenetrantes de um mesmo processo - um devir plural, aberto e criativo.

Refletindo sobre as narrativas aqui transcritas e as reflexões a partir das cartas trocadas, vamos confirmando nossas crenças acerca dessa possibilidade de pesquisa e vão ganhando contorno mais nítido as reivindicações que Nóvoa (1991) faz para que a autoformação seja participada e baseada em uma reflexividade crítica e em uma consciência contextualizada.

Corroborando esse pensamento é inevitável perguntar: como incorporar essa prática da reflexão e tomar consciência da construção do nosso processo de formação? Como estender essa prática aos processos institucionais de formação de professores?

Sabemos da importância e do caráter de necessidade dos saberes da docência (curriculares, de conteúdos e pedagógicos), já tão bem descritos por autores como Tardif, Shulman e outros. No entanto, os relatos que aqui trouxemos nos fazem pensar que, além desses saberes externos aos professores a formação deveria contemplar as práticas de construção do saber de si. A narrativa autobiográfica deixa evidente quanto este é um recurso poderoso para a compreensão de si mesmo,

na medida em que, como processo de metarreflexão, possibilita uma consciência crítica, capaz de trazer à tona os encadeamentos da nossa história pessoal e das condições de sua produção.

Os diálogos aqui expressos nos permitem reafirmar a importância do apoio ao iniciante. Talvez seja esta a maior virtude (se assim podemos dizer) do trabalho que realizamos em nosso Grupo, visando a nossa formação como professores. Alinhamo-nos, assim, com aqueles que defendem a necessidade de que sejam implantadas, cada vez mais, políticas de acolhimento e acompanhamento dos docentes novos. E a construção dessas políticas não pode prescindir de ouvir a voz do professor.

É com essa convicção que construímos esse artigo. Procuramos, com nosso trabalho, ouvir aqueles que estão dispostos a tornar-se professores. Isso implica dizer que ouvimos pessoas que estão dispostas a escutar, a tombar-se, a modificar o que pensam sobre si e os outros. E essas, como diria Larrosa, são a condição essencial para a (trans)formação.

6 Referências

Bourdieu, Pierre (1983). *Sociologia* (Renato Ortiz). São Paulo: Ática.

Charlot, Bernard (2001). A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In Charlot, Bernard (Org.), *Os jovens e o saber*: *perspectivas mundiais* (pp.15-31). Porto Alegre: Artmed.

Cunha, Maria Isabel da (1997) Aula universitária: inovação e pesquisa. In Leite, Denise & Morosini, Marília (Orgs.), *Universidade Futurante: Produção do ensino e inovação* (pp. 79-94). Campinas, SP: Papirus.

Dominicé, Pierre (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Edition L'Harmattan.

Ferry, Gilles (2008). *Pedagogía de la formación.* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Huberman, Michael (1992). *O ciclo de vida profissional dos professores.* In Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores* (pp. 31-61). 2.ed. Porto – Portugal: Porto Editora.

Josso, Marie-Christine (1999). História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, *25* (2), 11-23.

Josso, Marie-Christine (2004). *Experiências de vida e formação.* São Paulo: Cortez.

Josso, Marie-Christine (2008). As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In Passeggi, Maria da Conceição (Org.), *Tendências da pesquisa (auto)biográfica* (pp. 23-50). Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.

Larrosa, Jorge (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. *19*, 20-28.

Nóvoa, António (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In Nóvoa, António & Finger, Mathias (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 107-129). Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

Nóvoa, António (1991). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, António (Ed.), *Profissão professor* (pp.9-32). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, António (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In Nóvoa, António (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.

Pineau, Gaston (2006). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*. *32* (2), pp. 329-343.

Veenman, Simon (1984). Perceived Problems of beginning teachers In *Review of Educactional Research Summer*. *54* (2),143-178.

6.48.

Título:

El saber de la experiencia y la formación de educadoras y educadores sociales

Autor/a (es/as):

García, Nieves Blanco [Facultad CC. Educación. Universidad de Málaga]

Nieto, J. Eduardo Sierra [Facultad CC. Educación. Universidad de Málaga]

Resumo:

En la presente comunicación presentamos una propuesta de formación de educadoras y educadores sociales que toma como base la experiencia: tanto la de las y los estudiantes, como la de profesionales en ejercicio. Es una opción epistemológica que da valor al saber de la

experiencia, que reconoce autoridad y da legitimidad al saber encarnado en las mujeres y los hombres que actúan, viven y piensan; y que orienta una práctica que considera que la Universidad debe elaborar y transmitir ese saber, como parte fundamental de la formación, porque constituye un poderoso recurso para que las y los estudiantes inicien el desarrollo de sus propios saberes profesionales. Esto lleva a buscar formas de enseñanza que favorezca que puedan indagar en sus propias concepciones, contrastar sus juicios previos, reflexionar sobre sus contradicciones; aprender a vivir en la incertidumbre, a buscar el sentido de las propias acciones, enfrentándose a los dilemas y a la complejidad de la acción educativa.

Palavras-chave:

Formación universitaria, formación inicial, experiencia, saber de la experiencia, relación de autoridad.

Introducción

La propuesta que presentamos la estamos desarrollando en el Grado de Educación Social en la asignatura "Diseño, desarrollo, evaluación e innovación de proyectos de intervención socioeducativa"[60]; y da forma a nuestras concepciones respecto a qué es esencial en la formación inicial y cuál es la naturaleza de la acción educativa.

El hilo conductor de esta asignatura tiene que ver con la reflexión acerca del sentido educativo que orienta toda acción, así como con el desarrollo de la consciencia que podamos adquirir en relación a los pilares sobre los que se asienta nuestro criterio profesional. Y ello porque pensamos que nuestro papel no es gestionar o aplicar proyectos sino realizar un trabajo educativo a través de proyectos.

Entendemos que el sentido de la formación inicial de educadoras y educadores sociales debe procurar la recreación de saberes experienciales. Bajo esa perspectiva, nuestra labor como docentes está en ser mediadores, en favorecer la reflexión de las alumnas y los alumnos sobre sus vivencias. Todo ello con el propósito de que puedan ir dando forma a sus saberes profesionales. Y, al hacerlo, también estamos recreando nuestros propios saberes como docentes, analizando nuestras decisiones, el modo en que las concretamos y el reflejo que nos devuelven las alumnas y los alumnos.

La naturaleza de la acción educativa requiere que la formación esté articulada en un diálogo vivo entre las tradiciones de pensamiento (las teorías) y la experiencia vivida de las y los estudiantes

[60] La indagación que origina esta comunicación forma parte de las actividades del Proyecto de Investigación EDU2011-29732-C02-01, financiado por el MICINN.

(Van Manen, 2003; Contreras y Pérez de Lara, 2010). Las situaciones y los problemas a los que habrán de enfrentarse como educadoras y educadores, los saberes relacionales que habrán de desplegar, no son un asunto técnico que se resuelva aplicando un conocimiento. Más bien, responde a lo que diferentes autores han denominado saberes prácticos (Contreras, 2010; Tardiff, 2004).

La formación inicial –y la permanente- deben ser coherentes con la naturaleza de la educación y de los saberes prácticos, favoreciendo su desarrollo. La preocupación por los saberes y las tradiciones de pensamiento que merece la pena poner a disposición de nuestros estudiantes, y por el tipo de mediaciones que somos capaces de favorecer, es una tarea necesaria que hemos de realizar como docentes (Blanco, 2006); y el modo en que damos forma a esa preocupación está íntimamente ligado a nuestras propias concepciones acerca de lo que entendemos por ser un educador o una educadora.

La formación inicial y el sentido de ser educadora o educador

Ser una educadora, ser un educador, requiere algo más que saber qué hacer y cómo hacerlo. La educación es siempre relación, encarnada y viva (Blanco, 2006); por eso se dice que *educamos como somos* (Novara, 2003). Siendo esto así, la formación requiere aprender no sólo -ni tanto- conocimientos, como aprender a conocer-nos y a desarrollar saberes propios. La formación inicial debe ser una oportunidad para aprender a actuar en primera persona, como quien se es, partiendo de sí (Sofias, 2007); tomando conciencia de nuestro propio ser pedagógico (Van Manen, 1998) y asumiendo la responsabilidad sobre las propias acciones.

En la escuela y en otros espacios con intencionalidad educadora, no se realiza un trabajo en el sentido corriente, sino que estamos ante actividades primarias de la vida en sociedad, de la vida en relación que permiten una convivencia más ordenada, pacífica y rica (Muraro, 2010; Piussi, 2010); actividades que sostienen y refuerzan el tejido social, apoyando la re-creación de la cultura. Por eso, la labor educativa juega un papel central en la vida personal y colectiva, ya que contribuye a tejer y sostener los vínculos que hacen posible la vida-en-común. Este es un propósito que necesita ser pensando continuamente, que necesita de una apuesta viva y vivaz para no verse *liquidado* (Piussi, 2008*)*, o escondido bajo el manto de los discursos fatalistas y apesadumbrados sobre la vida social -en general- y sobre la educación -en particular-.

En el modo en que trabajamos, tratamos de hacernos eco de las palabras de Anna Maria Piussi (2008) a la hora de pensar acerca de la labor que las educadoras y los educadores sociales llevan a

cabo acompañando el malestar y el desorden de muchas mujeres y muchos hombres; poniéndose del lado de personas en situaciones vitales comprometidas.

Y tratamos de trabajar acerca del sentido propiamente educativo de esa actividad, que es algo distinto a proveer recursos o redirigir a usuarios y usuarias a distintos programas. Por eso, la atención acerca del "sentido de lo educativo en la educación social" es uno de los ejes de nuestras actividades.

En el actual contexto de cambios y transformaciones sociales, aparece la tendencia a tratar de definir -que quiere decir, *dar un significado*- a lo que es o debiera ser una educadora o un educador; y ahí la formación inicial se configura alrededor del empeño por diseñar perfiles profesionales bajo catálogos de competencias. Sin embargo, ser una educadora, ser un educador, es algo más -y bastante más complejo- que tener un perfil profesional bien acotado. Estos perfiles *dicen* acerca de lo que se considera valioso que sepan hacer los profesionales. Pero lo que no dicen es cómo deben ser las educadoras y los educadores; y en educación, es el ser lo que define el sentido del hacer.

Es esto, precisamente, lo que rara vez se aborda en la formación: quién se es, qué vivencias han resultado significativas en la constitución de nuestro ser pedagógico; y, partir de este tipo de interrogantes, qué clase de mediaciones hemos de procurar desde la formación para que esto se movilice, fruto del pensamiento, y pueda dar lugar a saberes profesionales que nos orienten en la acción. Hay un abismo de sentido muy difícil de salvar, entre lo que habitualmente proponemos como trabajo académico y las experiencias vitales de las y los estudiantes. Y es ahí donde cobra valor organizar la formación inicial tomando como eje el saber de la experiencia.

El saber de la experiencia

Cuando hacemos un corte con la experiencia y presentamos el conocimiento en forma de discurso -en el aire, sin arraigo, sin origen-, se hace muy costoso hacer con él algo com sentido. Dice Luigina Mortari al respecto que "al saber escrito de los libros le falta el aire, no permite espacios de respiro y no deja respirar a las mentes porque precisamente sufre de un desarraigo de la realidad, de la falta de la autenticidad de la experiencia" (2002:161). Y continúa: "Hay en el saber una cierta arrogancia que provoca la impresión de que dice todo lo necesario y de que ya no tiene sentido buscar más allá porque todo queda explicado en él". En un sentido parecido se pronuncia Max van Manen cuando señala que la literatura educativa nos puede ofrecer conocimientos importantes, pero que siempre son externos; y por eso "no nos proporciona sin más un mayor tacto ni mayor sensibilidad en nuestras relaciones de todos los días con los jóvenes" (2003:15).

De nuevo el interrogante que como formadores se nos plantea tiene que ver con las mediaciones con el saber, teniendo presente que "prepararse para el oficio educativo requiere favorecer el saber de la experiencia: reconocerlo, re-elaborarlo, desarrollarlo, prepararse para contar con él. Requiere favorecer el desarrollo de un saber pedagógico personal que nace del preguntarse por el sentido de la experiencia vivida" (Contreras, 2011:61).

Nos sentimos comprometidos en un tipo de indagación y de práctica que es sensible al valor del saber de la experiencia, y que considera que la Universidad puede y debe tener un papel clave en elaborar y transmitir un conocimiento pedagógico capaz de conectar com la experiencia viva de quienes enseñan/educan. Un saber que nace de lo vivido pero que requiere haber pasado por la reflexión, por el pensamiento. El saber de la experiencia es, dirá Luigina Mortari (2002:155), "el que mantiene una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia medida".

Por propia experiencia hemos ido aprendiendo que el conocimiento necesario en la formación de educadoras y educadores es aquel que es capaz de tener resonancia en la experiencia de cada una y de cada uno. Un saber encarnado, que se vincula con la experiencia vivida, en singular y en contexto, de alguien que puede transformar lo vivido en saber al pensar, al reflexionar sobre lo que vive y lo que le sucede al vivirlo. Porque la experiencia no tiene tanto que ver con lo que pasa, con lo que hacemos, cuanto con lo que *me* pasa, con la resonancia que tiene en mí.

Transmitir el saber de la experiencia es complejo. María Zambrano nos dice que el saber tiene su propio método de transmisión y que hay que aceptar que parte de él quedará siempre en secreto, porque no se puede o no se quiere comunicar. Pero su potencia está en otro lugar, en la verdad que representa y que la filósofa expresa así: "La experiencia irrenunciable se transmite únicamente al ser revivida, no aprendida. Y la verdad, la que la vida necesita, sólo es la que en ella renace y vive, la que es capaz de renacer tantas veces como sea necesitada" (2000:86).

En nuestro caso, la complejidad de llevar a las aulas el saber de la experiencia, se concreta -al menos- en dos razones: una, porque se requiere disponer de relatos, de narraciones que respeten su naturaleza; dos, porque hay que organizar situaciones pedagógicas que posibiliten la escucha de ese saber, y el diálogo con la propia experiencia. En suma, hay que cuidar esa cualidad de estar vinculado a quien lo ha producido, de mantenerse cerca de la vida con lo que ello tiene también de irrepetible.

La formación que ayuda a formarse

La formación, tanto inicial como permanente, debe constituir una oportunidad para desarrollar los propios modos de actuar, para madurar el alcance de nuestros deseos y conocer las concepciones que sostienen nuestras prácticas. No es sólo disponer de recursos para actuar; es desarrollar una disposición hacia la reflexión, el análisis de la propia experiencia y la escucha atenta hacia las otras y los otros. Formar es formar-se, desarrollar la sensibilidad pedagógica que nos permite responsabilizarnos, en primera persona, de nuestras acciones, orientadas siempre al bienestar de aquellas personas com las que nos relacionamos.

Daniele Novara (2003) entiende la formación como una experiencia en la que cada quien pueda tomar conciencia de sí, de quien es como educador/a. Para este autor, el autoconocimiento tiene que ver con hacernos más conscientes de los móviles que fundamentan y dan sentido a nuestro proyecto educativo; y nuestro proyecto educativo alude tanto las ideas que proclamamos como a las que verdaderamente ponemos en juego cuando actuamos. Por ello es tan importante iniciar un proceso de reflexión consciente entre lo que decimos y lo que hacemos; y lo que hacemos está íntimamente ligado a nuestra historia de vida, no sólo a nuestras experiencias formativas.

En nuestro trabajo buscamos explorar los escenarios educativos vividos (por lo general, nuestra biografía como estudiantes) y nuestras vivencias de relación pedagógica (en general, como hijas e hijos), para ayudarnos a pensar cómo nuestras vivencias como sujetos educados condicionan fuertemente tanto nuestros estilos cognitivos como nuestras modalidades de aprendizaje. Es fundamentalmente en esa clase de vivencias donde hemos ido conformando el sentido acerca de lo pedagógico, tanto en un plano declarativo (cuál es nuestro discurso acerca de lo deseable en educación) como en un plano relacional (cómo nos ponemos en juego). Esto es algo que aparece recurrentemente en los escritos de las alumnas y de los alumnos cuando indagan sobre el origen de su deseo de ser educadoras y educadores.

Como propuesta formativa, la exploración reflexiva de la experiencia trata de ser una mediación entre nuestras ideas, convicciones, posiciones morales y emocionales, y nuestra acciones (o propuestas de acción). Tratamos de centrar la exploración de la propia biografía como un modo de dialogar con nuestra historia de vida, fundamentalmente en aquellas vivencias que permitan situar la reflexión sobre lo educativo, y que favorezca tanto reconocer los nudos emocionales que no hemos resuelto, como conectar con las personas y los saberes que han resultado significativos y ricos.

Poner pensamiento a las vivencias, a las biografías, es una de las tareas de la formación que puede sacudir los cimientos de lo que a menudo creemos son unos esquemas asentados y coherentes. Abordar esto nudos es justo lo central de nuestra tarea de enseñar, de formar a educadoras y

educadores. Porque cuando vamos identificándolos y los explicitamos en clase, cuando hacemos algo con ellos, estamos abordando asuntos centrales de su ser educadores (también del nuestro). De ahí que esta sea una opción formativa que requiere de un especial cuidado de las relaciones en el aula, de los vínculos que seamos capaces de favorecer. Unas relaciones que sean el sustrato que alimenta las opciones metodologías y de selección de materiales y actividades que puedan concretar la propuesta de formación.

Una propuesta docente para favorecer la emergencia del saber de la experiencia

La propuesta docente que estamos desarrollando se concreta en algunas opciones metodológicas que incluyen: a) Seleccionar, como fuente de saber profesional, narraciones de educadoras y educadores que reflexionan sobre su práctica; b) Privilegiar la presencia viva de educadores y educadores en la Universidad, como parte de las actividades de formación; c) Demandar el relato de experiencias propias de las alumnas y los alumnos; d) Utilizar las experiencias vividas por las y los estudiantes como fuente de aprendizaje; e) Favorecer los procedimientos de valoración que toman como base el desarrollo de saberes propios: la elaboración de ideas frente a la repetición de conocimientos establecidos; f) Trabajar sobre nuestra disponibilidad simbólica, esto es, hacer-nos el trabajo personal necesario que contribuya a acoger la singularidad de cada estudiante (con sus luces y sus sombras).

Nuestra propuesta se concreta en una variedad de tareas, entre ellas: lectura y análisis de relatos biográficos; lectura y análisis de relatos de educadoras y educadores sociales; análisis de experiencias que reflejan valores educativos sobre los que vale la pena pensar; narrar el sentido de la elección de ser educadora o educador; favorecer la escritura y el diálogo partiendo de sí (qué significan para mí, no en abstracto); solicitar la justificación de las elecciones que hacemos (no es tan importante la elección en sí como las razones por las que elegimos); elaborar el propio proceso de aprendizaje, superando la inseguridad y afrontando la incertidumbre.

Estas tareas se articulan en espacios de formación (Contreras, 2011: 62) que buscan ser lugares para la exploración y el desarrollo del saber de la experiencia: a) La experiencia vivida; b) La experiencia de educadoras y educadores; c) Las clases como lugar de experiencia.

A) ***La experiencia vivida***. A través de diversas actividades, como el relato de su elección de ser educadoras y educadores, y en todas las ocasiones que nos es posible, buscamos la conexión con lo que han vivido para pensarlo, para ser conscientes del modo en que influye en sus decisiones, para

que puedan reconocer los vínculos entre distintos contextos de acción, para que puedan reconocer de dónde proceden las cualidades que valoran en su profesión (y en la vida) y que han aprendido -con frecuencia, como nos han contado- en su casa, con su madre…. Así lo reflejan en sus relatos, donde las madres son - sobre todo en las chicas- un referente muy presente, aunque a menudo no han pensado en ello ni en el sentido que tiene. Y hemos encontrado de gran valor el trabajo con relatos biográficos (a menudo publicados como relatos literarios), como un modo de acercarles a la reflexión sobre sus propias concepciones, enfrentarles a sus prejuicios, sus miedos; a poner en cuestión sus creencias, a pensar en sí a partir del reflejo de otras y otros.

Y, entre otros, nos enfrentamos al reto de enseñar a pensar y a escribir partiendo de sí.

¿Cómo se favorece esa disposición? ¿Hasta dónde podemos pedirle que se expongan, que indaguen en sus concepciones, que muestren sus contradicciones? Se juega aquí la diferencia entre intimidad y privacidad, entre subjetivismo y subjetividad que no pueden resolverse de una vez por todas ni de una manera discursiva. Hay que hacerlo en cada caso, en el contexto del aula, en un clima de confianza y apertura que no está dado, sino que hay que ir creando y cuidando.

B) **La experiencia de educadoras y educadores.** Tanto a través de narraciones escritas como de visitas al aula, buscamos que los saberes de educadoras y educadores constituyan un referente fundamental en la formación porque, como hemos indicado, es un saber encarnado, contextualizado, complejo y capaz de desbordar los límites del conocimiento disciplinar para estar más cerca de la realidad. Y no es tarea sencilla ni automática encontrar relatos que tengan unas determinadas cualidades; relatos que den cuenta del saber de la experiencia, que no sólo cuenten -en el sentido de describir y narrar- sino que incorporen una reflexión sobre lo vivido, que dejen ver el sentido de lo que se hace y no sólo de las acciones; que partan de sí y no sean meros relatos de acción.

Relatos que muestren cualidades relevantes de la práctica o del conocimiento de educadores o educadores, que incorporen principios de acción y orienten el sentido de la misma. Que posibiliten el diálogo y la reflexión de quienes los leen, que ofrecen un modo de pensar y de pensar-se, un saber que toma cuerpo en alguien concreto y singular.

Relatos que ofrecen “recetas” en el sentido que -para ese termino- rescata Ana Mañeru (2002): alguien que narra lo que hace para ponerlo a disposición de otras y de otros, alejándose de la abstracción, pero que no puede copiarse ni producirse al modo en que lo hacen las fórmulas.

Buscamos que la experiencia de otros nos abra a preguntas relevantes, que nos permitan pensar y -sobre todo- pensarnos. Relatos, vivencias y pensamientos que nos interpelen, que hablen a nuestra experiencia, que hagan viable y necesario el diálogo con nuestras ideas, que nos interroguen sobre nuestras concepciones, que nos sostengan en las dudas y en la búsqueda de sentido propio.

C) **Las clases como lugar de experiencia**. Encontrar textos valiosos es importante, como lo es posibilitar centrarse en la experiencia vivida. Parte de la potencialidad que tengan está en encontrar el modo de que las clases sean un lugar de experiencia. Un lugar donde haya oportunidades para ponerse en juego, para dialogar con la experiencia de otras y de otros, para vivir situaciones a partir de las que pensar y pensar-se; para ofrecer-se y, también, para dejar-se dar. En el aula hay que crear un contexto que permita que esos saberes de la experiencia nos afecten, que nos dejemos tocar por ellos, que sintamos com ellos, experimentando que lo que sabemos y lo que somos está imbricado, que pasa por nosotras y nosotros, que nos transforma. Y para ello hemos de consentir, hemos de dejarnos transformar, de dejarnos tocar.

Encontramos que es un reto disponer un ambiente para preparar al alumnado en un tipo de reflexión que no es una estrategia sino una disposición, una actitud, algo que no puede convertirse en una rutina. Algo que requiere contenidos relevantes y un clima de confianza en nosotros como docentes. Un clima y unos contenidos que posibiliten partir de sí como colocación específica frente a nosotros mismos y en relación a la realidad, asumiendo la responsabilidad de nuestro vínculo con ella.

Y un reto también en enseñar que hablar desde sí no es hablar de sí, no es contar tu vida sino pensar sobre lo vivido desde tí, evitando la abstracción y la generalización pero también el relato subjetivista, el contar anecdótico e irreflexivo. Favorecer la indagación sobre el sentido de lo que viven, sabiendo que la búsqueda de diálogo profundo y auténtico consigo requiere una relación de confianza, de autoridad. Algo enormemente difícil en los contextos escolares, tan cargados y tan delimitados por las calificaciones, por el intercambio de actuaciones por calificaciones. Y no es menor, pensamos, la dificultad que tenemos para valorar sus experiencias como estudiantes porque descubrimos que, a menudo, nos colocan en una posición de desconfianza hacia lo que puedan decir com sentido de autoría. Y para situar apropiadamente la propia dificultad que tienen, sobre todo los chicos, para pensar desde sí y entablar una comunicación en primera persona.

Por eso, además de explicitar los pilares en los que tratamos de asentar nuestra práctica, procuramos que el aula sea también un lugar para mostrar -como docentes- nuestro propio saber de experiencia, la relación que tenemos con nuestro hacer, las reflexiones que nos provoca, los miedos e

incertidumbres que tenemos, las seguridades provisionales, nuestros deseos y nuestras frustraciones… Mostrarse como ejemplo vivo de lo que les pedimos que hagan, sin impostar un papel.

Las relaciones de autoridad: la palanca que mueve la práctica educativa

La propuesta que estamos desarrollando se sustenta en nuestra convicción -avalada por la experiencia- de que, también en la universidad, la educación sólo es posible en el marco de una relación de autoridad. Sin ella, se puede enseñar, instruir, pero no se puede educar (Piussi, 2001). A través de nuestras decisiones y acciones, buscamos crear y sostener relaciones de autoridad, aquellas que se basan en la confianza, en el reconocimiento a la otra o al otro de un más que me ayuda a crecer, que me ofrece posibilidades para avanzar, para ir más allá de donde ahora estoy. Buscamos favorecer que cada alumna, que cada alumno, confíe en nosotros –en una o en otro, no necesariamente en los dos ni a la vez- y en nuestra capacidad para apoyar su aprendizaje, para ayudarle a reconocer sus fortalezas y sus debilidades, para aceptar sus limitaciones y para maximizar sus capacidades, para orientarle en la exploración de nuevos caminos. Esta búsqueda no es nueva para nosotros (Blanco, 2002), pero cada vez, en cada situación, exige una modulación específica, requiere de unas acciones concretas. En lo que sigue, indicamos los principios que, en el desarrollo de la experiencia que estamos analizando, orientan nuestras acciones:

- Tratamos de crear y sostener una clima de relaciones que sea apacible, donde poder conocernos, expresarnos, y aprender. La relación personal, nombrarles, contar con ellos, interesarnos cuando faltan, etc., supone un telón de fondo donde ir engarzando el trabajo sobre la experiencia porque les identifica como quienes son: con un nombre, una historia, unas circunstancias. Su presencia en la clase para nosotros es importante y es singular; cada proceso de aprendizaje es de alguien, y esa atención a lo singular entendemos que es una plataforma para que cada una y cada uno vaya haciendo su recorrido “no el aire” sino ligado a su propia biografía.

- Nos esforzamos por escuchar la vida del aula: las miradas, los cuerpos, las palabras, los silencios, las presencias y las ausencias. Escuchar para orientar, dirigir, encauzar, llevándoles a recorrer un camino con unas características específicas, que lo aleja de lo general, de lo abstracto e insistiendo en ir a lo que me pasa, lo que a mí me dice, lo que me inquieta, lo que me conmueve,…

- Buscamos favorecer el diálogo, la escucha de sí y de las otras y otros. A veces esto requiere insistir en la necesidad de argumentar, de mirar con más detalle, de reconsiderar una idea (evitando que lo vivan como un reproche o una descalificación), orientándonos a comprender en lugar de

confrontar o polemizar; buscando que nuestra solicitud de esfuerzo por hacerse entender pueda ser una práctica de dar medida, esto es, tratando de encarnar la evaluación en la relación (Armellini, 2010).

- Una labor de "a dos": esta es una oportunidad poco común, trabajar al tiempo en el aula dos personas, compartiendo la preparación, el desarrollo y la valoración de las sesiones de clase. La complicidad que tratamos de crear nos ayuda a estar en el aula con una actitud solícita, con apoyos pero no con dependencia.

- Una planificación ordenada, que queda por escrito, y que tratamos de explicitar bien, y de recordar. Y ofreciendo apoyos para el trabajo (en forma de guías que les orientan y ordenan las actividades).

La perspectiva de las alumnas y de los alumnos

Aunque habíamos realizado experiencias con esta misma orientación anteriormente, es la primera vez que indagamos en su desarrollo de una manera tan explícita. Y así hemos podido comprender mejor su potencialidad y también sus dificultades. Hemos descubierto, por ejemplo, que para acercarnos al significado que para ellas y ellos tiene trabajar tomando como eje de sentido la experiencia no es tan potente preguntar directamente cuanto analizar cómo se refleja en la reflexión sobre su proceso de aprendizaje. Cuando les preguntamos directamente qué sentido le daban y qué les había supuesto pensar sobre su propia experiencia o poder dialogar con la de otras y otros, la mayoría no supo qué responder; y quienes lo hicieron -sin duda llevados por su deseo de atender nuestra demanda-, nos dieron respuestas que parecían forzadas y que no alcanzaban a tocar lo que considerábamos que podría ser valioso. Nos preguntamos si de verdad no había tenido ninguna incidencia real; pero también que quizá el modo en que se manifiesta ese acercarse a pensar la experiencia no es a través de la racionalización (en cierto modo, como decíamos con Zambrano (2002), se trata de un saber que en parte queda oculto), de la traducción en un relato ordenado y explícito, sino que quizá se traduce en una disposición a pensar desde sí, en ser parte del relato que se construye. En última instancia no se traduce tanto en un contenido específico como en una colocación simbólica cuya muestra má ordenada quizá necesite de una mayor distancia en el tiempo, de cierto poso.

La tarea final del semestre que les pedimos a nuestros estudiantes es un relato reflexivo sobre su proceso de aprendizaje; al analizar esos escritos hemos podido constatar el valor que ha tenido el modo en que hemos estado trabajando, y que se muestra en la capacidad de las alumnas y de los

alumnos para pensar desde sí, para buscar dar sentido a lo que han conocido y vivido. Un valor que explicitan en términos de reconocer la potencialidad de trabajar con textos que ayudan a construir el sentido de lo educativo "en cada uno de nosotros"; que animan y orientan respecto a la práctica, que les permiten pensar sobre el sentido de su elección de ser educadoras y educadores. Que les ayudan a descubrir sus propias ideas, a tener criterio profesional, a conectar con sus experiencias.

Pero también nos dicen que es una tarea que comporta riesgos, que les hace conscientes de estar enfrentándose a sí mismas, a sí mismos. Trabajar con la propia experiencia ayuda a profundizar en la comprensión de lo que sabemos y sentimos, aunque a veces dé miedo…

Escribir sobre lo que se ha aprendido es un desafío porque significa hablar sobre lo que pensamos y los que sentimos (lo que te pasa); y es un ejercicio necesario pero difícil y no exento de riesgos.

Retos y posibilidades

Quizá precisamente porque estamos teniendo la posibilidad de continuar durante un curso completo con el mismo grupo de estudiantes, tenemos la fortuna de poder ir descubriendo tanto las posibilidades como los retos (las dificultades) que enfrentamos al organizar la enseñanza dando un lugar central al saber de la experiencia. Algunas de esas dificultades pueden tener que ver con nuestras propias limitaciones como docentes, con la necesidad de analizar con más detenimiento (de seguir analizando quizá sería mejor decir) las inconsistencias o debilidades que hay en el modo en que materializamos nuestros propósitos. Pero otras tienen muy claramente una dimensión institucional y requieren otro tipo de abordaje.

Decía María Zambrano (2007) que el maestro ha de llegar para dar tiempo y luz. El tiempo es imprescindible para las relaciones, para facilitar el conocimiento de sí y en relación a la profesora o el profesor, para madurar ideas, para el trabajo sosegado y para que pueda fructificar ese trabajo más allá de una asignatura, como soporte para entender-se y conocer mejor su campo de actuación. En nuestro caso, las prácticas que han realizado inmediatamente después de finalizar la asignatura y simultáneas a la tarea de reflexión para elaborar el escrito con que cerrarla, ha constituido un referente increíblemente potente para articular pensamiento, sentimiento, reflexión y emoción. Todo esse aprendizaje está constituyendo, además, una potente base sobre la que estamos asentando el trabajo y las relaciones en el segundo semestre. La compresión del tiempo que estamos viviendo en la Universidad, generalizando el semestre como la unidad temporal para la docencia, no favorece establecer relaciones pedagógicas de confianza y sosiego, imprescindibles para la formación.

Otro reto fundamental que abordar es el de la evaluación. Más allá de buscar formas y procedimientos coherentes con los principios de la enseñanza, el contexto de calificación y competitividad de la formación universitaria constituye un importante obstáculo . La estructura de relaciones de poder que subyace a las prácticas de calificación pueden bloquear el establecimiento de las relaciones de autoridad, de confianza, que buscamos. Es una tarea delicadísima y, como hemos podido comprobar en la experiencia que estamos analizando, genera conflictos y malentendidos que requieren ser trabajados con un exquisito cuidado. Y, también para ello, disponer de tiempo para reconstruir las relaciones es fundamental.

Referencias bibliográficas

Armellini, Guido (2010). Miseria y nobleza de la evaluación. En En A. Lelario, V. Cosentino y G. Armellini, Buenas noticias de la escuela. Hechos y palabras del movimiento de autorreforma (pp. 146-159). Madrid: Sabina Editorial.

Blanco, Nieves (2002). Tratando de crear y sostener relaciones de autoridad en la educación. En Sofías, Escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina? (pp. 124). Edición al cuidado de Mª Milagros Montoya. Madrid: horas y HORAS.

Blanco, Nieves (2006). Saber para vivir. En Anna Mª Piussi y Ana Mañeru (coords.), Educación, nombre común femenino (pp. 158-183). Barcelona: Octaedro.

Blanco, Nieves (2008). Reconocer autoridad femenina en la educación. En Marta García, Adelina Calvo y Teresa Susinos (eds.), Las mujeres cambian la educación (151-167). Madrid: Narcea.

Contreras, José (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2), 37-60.

Contreras, José (2011). El lugar de la experiencia. Cuadernos de Pedagogía, 417, 60-63.

Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (comps.) (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.

Mortari, Luigina (2002). Tras las huellas de un saber. En Diotima, El perfume de la maestra (pp. 153-162). Barcelona: Icaria.

Muraro, Luisa (2010). Una excelencia contagiosa y amable. En A. Lelario, V. Cosentino y G.

Armellini, Buenas noticias de la escuela. Hechos y palabras del movimiento de autorreforma (pp. 27-32). Madrid: Sabina Editorial.

Novara, Daniele (2003). Pedagogía del saber escuchar. Madrid: Narcea.

Piussi, Anna Maria (2001). Dar clase: el corte de la diferencia sexual. En Nieves Blanco (coord.) , Educar en femenino y en masculino (pp. 145-165). Madrid: Akal.

Sofias (2007). Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación. Edición al cuidado de Mª Milagros Montoya. Madrid: horas y HORAS.

Tardiff, Maurice (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Van Manen, Max (1998). El tacto en la enseñanza. Barcelona: Paidós.

Van Manen, Max (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea-Books.

Zambrano, María (2000). Hacia un saber sobre el alma. Madrid: Alianza.

Zambrano, María (2007). Filosofía y educación. Manuscritos. Edición de Ángel Casado y Juana Sanchez-Gey. Málaga: Editorial Ágora.

6.49.

Título:

Formación de profesores en nivel de educación superior que imparten la unidad de aprendizaje "Apreciación de las Artes" en la Universidad Autónoma de Nuevo León basado en competencias

Autor/a (es/as):

Garcia, Oscar Eduardo Torres [Universidad Autónoma de Nuevo León]

Resumo:

La Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), es una institución educativa al norte de México, cuenta con una matricula semestral de 133 mil estudiantes, 74 mil son de licenciatura y 4 mil de posgrado; el resto en bachillerato. De acuerdo a su política educativa denominada *Modelo Educativo de la UANL,* delimita dentro del programa del *Área Curricular de Formación General Universitaria* (ACFGU) un cúmulo de asignaturas denominadas Unidades de Aprendizaje (UA), las cuales son obligatorias para lograr un titulo de Licenciatura, una de esas UA se le denomina "Apreciación de las Artes" la que pretende ser un integrador curricular

en sintonía con las políticas educativas vigentes en la UANL, así como un "modelo para el estudio de los objetos artísticos como objetos culturales" (Flores, Gómez, Sierra. 2009, p. ix), al utilizar lo visual y lo auditivo para una amplia comprensión de los elementos básicos y comunes que componen lo artístico. Esta UA se imparte desde el año 2000, y a la fecha se han realizado pocos estudios relacionados a el impacto, evaluación y consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes, derivados de esta UA. En el año 2008 se realizó un estudio exploratorio denominado "El impacto de la materia de Apreciación de las Artes en el desarrollo creativo de los estudiantes del grupo de talentos y regulares a nivel de licenciatura en la Universidad Autónoma de Nuevo León" (Torres, O. 2011) de los resultados del estudio previo se evidencio que no existe una clara relación entre el perfil deseado en el alumno transmitido por los profesores con respecto a los objetivos y contenidos didácticos del curso autorizado por la institución, puesto que los profesores más que enseñar a apreciar al arte imparten un conjunto de ideas acerca de la cultura como correctivo de mitos populares o ideas abstractas de pensar en torno al arte. En las conclusiones se identifico que los profesores al ingresar a la institución, en específico para impartir la UA no son "capacitados" en la práctica docente enfocado en la misma, pero también se ha comprobado que no es necesario una formación artística para impartir esta UA, ya que no es su objetivo puesto que es una instrucción a través del arte no en el arte. Producto del estudio previo, se propuso y llevo a cabo una capacitación basada en competencias para la formación a profesores que imparte la UA. Se plantearon las siguientes preguntas como guía: ¿Qué competencias docentes se pretenden desarrollar para la eficiente enseñanza a través de las artes?, así como, ¿Cuáles son las debilidades que se enfrentan o describen los profesores en la pedagogía del curso?, estas preguntas guiaron la capacitación, así como la investigación cualitativa derivada de esta experiencia, con una metodología descriptiva de "action-research", la formación pretende que los profesores generen y evalúen su desempeño docente en la UA.

Palavras-chave:

Docencia; Arte; Apreciación; Competencias; Evaluación.

De acuerdo a los lineamientos de la UANL y la visión 2020 deriva en una reformulación de los programas académicos en unidades de aprendizaje, esta reforma dispone la creación de programas analíticos basados en competencias, estas reformas son realizadas por un comité asistido en la Dirección de Estudios de Licenciatura (DEL) que brinda la supervisión de la realización de dichos programas, se dio el acontecimiento de trabajar en dicho comité de la unidad de aprendizaje,

además de experimentar en una prueba piloto del programa analítico basado en competencias en la UANL en el año 2011, posterior a esta prueba se llevo acabo un taller en enero del año 2012 dirigido a profesores que imparten esta UA para la difusión del programa revisado, y constatar en este ejercicio las fortalezas y debilidades en la docencia, deviniendo al acercamiento de una primera propuesta de competencias docentes para el desarrollo enfocado en esta unidad de aprendizaje en específico.

El programa analítico pretende el emplear competencias del ACFGU a través del cual se busca una formación integral de sus estudiantes. Al desarrollar las competencias el contenido del programa analítico pretende sensibilizar al alumno en la apreciación de las manifestaciones artísticas, haciéndolos partícipes de la experiencia estética. El programa Analítico pretende que maestros y alumnos reconozcan en los objetos ordinarios lo artístico, al igual que el trasfondo social y cultural, desde el supuesto que la sensibilización artística es un hecho cotidiano que se forma y conforma constantemente a través de estímulos inducidos en el medio ambiente y que se traduce en las maneras personales y grupales que forman tales preferencias, al tomar lo artístico como un rasgo común humano aplicable a toda activad social que pretenda productos trascendentales (Flores, A., Gómez, L., Sierra, B. 2009).

El Programa Analítico brinda a profesores y alumnos la opción de dominar los lenguajes y conceptos disciplinares de la materia, además de promover la transmisión metafórica de sentidos y enriquecer la comunicación significativa, así también la destreza para expresar verbalmente opiniones y sensaciones en torno a la actividad artística como un sistema cultural, en sí el programa pretende conducir a los profesores y alumnos a cumplir su fin y contribuir al desarrollo de las competencias suscritas. Pero como menciona Touriñan, (2011) "se ha enfrentado a problemas que el conocimiento de la educación tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica" (p. 65), y estos problemas recorren desde la valoración del curso, la versatilidad de prácticas en la docencia a través de las artes, la complejidad de preceptos de alumnos relacionados al arte al igual que en la ambigüedad del concepto del arte, artista, objeto artístico, medio artístico, la evaluación del desempeño del alumno, entre otros. Estos problemas se han constatado en el pasado (Torres, 2011).

Para indagar la problemática se realizó una prueba piloto de la aplicación y revisión del programa analítico (Flores, A., Torres, O., y Flores, A., 2011) con resultados satisfactorios. Posterior la DEL convoco a profesores que imparten la UA al "Taller de diseño de planes de clase para las unidades de aprendizaje fundamentales del ACFGU" para la difusión de programas analíticos y capacitación. Se tuvo la oportunidad de participar como instructor, y de aplicar una encuesta para compilar y

detallar características de profesores que imparten la UA, así como de observar actitudes, opiniones y experiencias relacionadas.

Gracias al apoyo de la Dirección de Estudios de Licenciatura, proporcionó una base de datos resultado de una encuesta aplicada a finales del año 2010, esta encuesta se realizó vía la plataforma WEB denominada: Sistema Integral para la Administración de Servicios Educativos (SIASE) a 78 profesores y 6016 alumnos de la UANL relacionados al ACFGU y así contrastar con los datos obtenidos del Taller.

La intervención del arte como formador de competencias

En una investigación de Arnheim (1969, p.13) reseña en el capitulo de percepción como cognición las operaciones mentales de: exploración, selección, comprensión de lo esencial, el simplificar, corregir, comparar, abstraer, analizar y sintetizar, completar, corregir, resolver, así como combinar, separar, contextualizar, como parte de la inteligencia de la percepción. El humano a través de estas operaciones mentales conforman, crea y desarrolla al arte en ideas, conceptos, estrategias y procedimientos que son productos del pensamiento humano, y que en lo social el arte, la educación y pensamiento son afectados por políticas y teorías educativas, por lo tanto hay que asumir el cuidado del arte del humano, ya que la mente crea modelos visuales/espaciales para comprender, conocer y habitar en el mundo.

La educación en las artes no termina en el artista o su producto; el otro artista, el artista pasivo, el que lo percibe, como público, el espectador, aunque no quiera, aunque no lo desee, ahí esta presente al consumir los productos culturales, artísticos, que percibe y reconoce por instinto básico las formas, lo que ve, lo que escucha, lo que siente, y construye un juicio en ese punto crucial; he ahí la esencia de la opinión que se coadyuva con lo que tiene en su memoria, para sintetizar su opción a una decisión, a una acción razonada. “El arte ha sido y es todavía el instrumento esencial en el desarrollo de la conciencia humana” (Herbert Read, 1980) y social.

Educación a través del arte

De acuerdo a Touriñan (2011) recopila de Eisner, Gadsden y Jiménez lo siguiente:

> *...existe un cambio epistemológico en el fundamento de la relación artes-educación, de manera tal que la finalidad de la educación artística no es primariamente hacer artistas y*

> *profesionales orientados por su producto final –el objeto artístico-, sino una propuesta general de educación para cualquier educando centrada en el carácter integral, expresivo y valioso de lo artístico que permite comprenderlo como una manifestación cultural de la experiencia humana y como experiencia individual. (p. 64).*

En concordancia a Touriñan la UA de apreciación a las artes no pretende formar artistas sino consumidores culturales, individuos con la habilidad de investigación en el consumo y la creación, ya que se ha propiciado un divorcio que ha separado a la gente de la ciencia; la ha enajenado también de la capacidad de saber y de decidir qué producto de la ciencia y la tecnología realmente conviene tener o no tener; se torna en un simple absorbente de esa tecnología como comprador; se ha convertido en una sociedad de la velocidad, que desea rápido, y que pierde en sí el sabor de la creación, José Sarukhan (2006) menciona que:

> *Esa brecha entre la gente y la ciencia, y el arte, y que se alude por creencia popular como propietaria de la clase científica o la clase elevada, es en verdad que está al alcance de cada individuo no sólo como receptor del mismo sino como generador. Y así como a la gente, en general, le resulta difícil entender cuestiones que tienen que ver con física atómica, a otro les resulta difícil entender pintura o música postmodernas, esta misma dificultad surge debido a que no estamos entendiendo los procesos del "cómo" se producen arte y ciencia, y no estamos haciendo lo necesario para acercarnos a ese entendimiento… (p. 272).*

Estamos ante el constante cambio de paradigmas: ser un músico en el "*Guitar Hero"* o un editor de contenidos en el ciberespacio. Es lo que está formando la sensibilidad emocional en el alumno, como una ventana de opciones a disposición del consumo humano; esa mirada hay que orientarla para crear el ideal crítico razonable de lo que ve; como profesor no es posible luchar en contra, sino que debe poder adaptarse y destruir su representación de guía: el profesor como un agente parte del caos como un provocador y perpetuar el acuerdo tácito al cual se le facilita, de acuerdo con la frase de Ortega y Gasset "Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar de lo que enseñas". En cualquier campo creativo el proceso de "des-aprender" es tan importante como el aprendizaje, el olvidar es importante como el recordar, la incertidumbre es importante como la certidumbre (Pallasma, 2009, p.143).

El arte esta presente en la formación del alumno por lo que el profesor es el provocador de ese descubrimiento, se propone al profesor consciente a profundidad de los términos a los cuales los alumnos les otorgan valor y así poder tender el puente a sus referentes personales, por lo que la actualización de la UA no es una búsqueda de obras artísticas nuevas sino de los discursos involucrados en ella, es una tendencia a un activismo social a través de la educación, que el desarrollo de su método didáctico le posibilita un plan de acción, con practicas vinculadas a los contenidos teóricos y un sistema de evaluación como procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información relevante para medir y describir cualquier faceta de la realidad educativa, para apreciar el aprendizaje del alumno y certificar las habilidades alcanzadas, son ideales de competencias en el desempeño y satisfacción de un profesor universitario. (González; López., 2010).

Materia de Apreciación a las Artes en la Universidad Autónoma de Nuevo León

¿Cómo es que, siendo tan inteligentes los niños, son tan estúpidos la mayor parte de los hombres? Debe ser fruto de la educación. Alejandro Dumas.

En el año 1999 entro en funciones el Programa de Estudios Generales que incluía entre otros cursos la materia de Apreciación a las Artes, en su concepción fue orientada a la cultura popular, más tarde se transformó para dar pie al enfoque en la apreciación y educación artística; cada miembro del comité intervino en su área en específico para constituir el manual (Flores, A., Gómez, L., Sierra, B., 2009) devenido en libro de lectura de la materia de Apreciación a las Artes.

Con la instrumentación del programa curricular en cada facultad se dio una serie de factores de cambio estructural en la planta de profesores y planes de estudios; se observó también un rechazo a la imposición que con el tiempo se atenuó y se convirtió en una oportunidad de desarrollo para varios profesores. En algunos casos se dio el fenómeno de la asignación de la materia a profesores ya próximos a jubilarse, o en posición desfavorable o escindido a los intereses de la administración en turno de cada facultad. Sin embargo, muchos profesores valoraron esta oportunidad de enseñanza al diversificar la materia en diferentes facultades, para lo cual cada maestro en la práctica la adaptó a sus intereses particulares en las diferentes facultades generando así múltiples enfoques para el cumplimiento de esta asignatura.

El 9 de junio del 2005 se oficializó la reforma conseguida a través de sesiones de seguimiento y conclusiones de diversos foros organizados por el comité, y se obtuvo el plan actual renombrado

como: “Formación general universitaria de los estudiantes de licenciatura, profesional asociado y técnico superior universitario”, aprobado por el Honorable Consejo Universitario. El propósito redefinido publicado en el folleto informativo de la Secretaría Académica, de la organización curricular (2007) menciona:

> *El desarrollo de las competencias requeridas para un desempeño profesional acorde con las necesidades sociales y laborales, la integración de un perfil del egresado que, a la par de las competencias específicas de una profesión, cuente con el soporte cognoscitivo, axiológico, social y humano necesario en su vida (Cap. 2, p. 5).*

En la actualidad, la materia en estudio contiene una frecuencia de tres horas por semana que se imparte entre los niveles de primer a tercer semestre sin distinción de Facultad, como intención está el ofrecer un espacio en el que los participantes desarrollen la apreciación a las artes a través de las diversas expresiones que se generan en su contexto social y cultural; el programa se adaptó a las exigencias de la clasificación educativa basada en las competencias por lo que se vinculó la aceptación, el compromiso y el respeto a la diversidad social y cultural, acercándolo a otras manifestaciones a través de la variedad de objetos culturales que conforman el escenario de su formación, y las habilidades para el desarrollo de diversas expresiones del pensamiento: lógico, crítico y creativo, llevando a cabo ejercicios de análisis y síntesis de objetos culturales de la cotidianidad. El profesor además se vuelve un alumno en esta asignatura al tener que comprender su situación frente a la diversidad cultural circundante en su aula, el profesor tiene que re-adaptarse cada semestre y/o a diferentes facultades, lo que genera alumnos con polarizaciones a un gusto o un rechazo al arte.

Gracias al trabajo continuo existen indicadores, basados en encuestas sobre la materia aplicadas a profesores y alumnos, enfocados en la experiencia y relevancia de la asignatura, que la han situado como una de las principales asignaturas después de la reforma llevada a cabo en 2005. (Sierra. 2005). Se consideró la historia de la asignatura al clasificarla en una tesis primigenia, la cual ha madurado en lo que conocemos actualmente como su antítesis sólo en la práctica, y su síntesis en conjunción con las experiencias e indicadores recabados, por la visión de su filosofía soportada en la teoría constructivista: “No la de la repetición mimética de contenidos prefabricados sino la de construir significados a partir de sus experiencias…”, como menciona Imanol Agirre (2005). Es un respiro en la dirección que el comité ha valorado con más de diez años de formación en la Universidad.

El primer programa analítico elaborado en julio de 2005 fue una guía para los profesores en el cumplimiento de los objetivos perseguidos. Pero, es una opción no obligatoria para la práctica en la docencia, por lo que existe el constante peligro de que la materia se convierta en un mero listado de fechas y nombres artísticos. El programa analítico ha estado en continuo desarrollo, en el año 2008 comenzó la reformulación del programa, en el 2010 con la implementación de las competencias ha resultado su integración y prueba piloto (Flores, A., Torres, O., y Flores, A., 2011), el programa actual 2011 se hacen mención de algunas:

Competencias Instrumentales

> *Emplea pensamiento lógico, crítico y propositivo para analizar fenómenos naturales y sociales que le permitan tomar decisiones pertinentes en su ámbito de influencia con responsabilidad social.*

Competencias personales y de interacción social

> *Mantiene una actitud de compromiso y respeto hacia la diversidad de prácticas sociales y culturales que reafirman el principio de integración en el contexto local, nacional e internacional con la finalidad de promover ambientes de convivencia pacífica.*

Competencias Integradoras

> *Construye propuestas innovadoras basadas en la comprensión holística de la realidad para contribuir a superar los retos del ambiente global interdependiente.*

Competencias específicas del perfil del egreso

> *Comprende lo artístico como expresión humana aplicada en los objetos de uso cotidiano para entender que está determinado por el contexto social y cultural al que pertenece*
>
> *Identifica los componentes básicos de lo artísticos en los objetos cotidianos para fortalecer su capacidad analítica*

Es de repuntar que ha existido una constante interrogante desde el inicio de la UA en 1999, cuya respuesta se ha tratado el resolver utilizando como instrumento al programa analítico, esa interrogante ha sido: ¿cómo llevar desde la teoría a lo práctico?, un actor del proceso de enseñanza-

aprendizaje es el profesor como el responsable para llevar a buen fin lo que marca las políticas educativas de la institución y lograr el desarrollo de las competencias del programa analítico, en sí a pensar, hablar y hacer en el estudiante para su autogestión del alumno tutoreado por el docente, en un trabajo cooperativo que exige una nueva concepción de las tareas de aprendizaje, enseñanza y evaluación. (González; López., 2010).

Metodologia

La DEL realizó una convocatoria abierta e invitación a 26 facultades de la UANL para asistir al "Taller de diseño de planes de clase para las unidades de aprendizaje fundamentales del ACFGU" y se obtuvo una muestra representativa de profesores de esta UA. El universo aproximado de profesores que imparten está UA es de 80 profesores, pero no es posible contar con un numero exacto del personal activo, ya que semestre a semestre y por las condiciones especificas de cada Facultad el numero aumenta o disminuye por factores que van desde la contratación o no del profesor, al igual si es asignado o no para impartir el curso, así como las diferencias en los diseños curriculares de cada facultad, entre otros factores.

La DEL reportó una pre-inscripción al taller de 37 profesores, que solo asistieron 14, y trabajaron durante 16 horas, durante el taller se aplicó una encuesta con una serie de preguntas para delimitar su experiencia, carga laboral, número de grupos que imparte, descripción de su didáctica, tipos de estrategias de aprendizaje que recurre, como utiliza el texto del curso y que recursos maneja para evaluar su UA. Como observador participante en el taller, los comentarios y opiniones, fueron documentadas para la posterior revisión.

Este estudio fue diseñado como descriptivo, no experimental, dada las circunstancias para ofrecer respuestas a la problemática propuesta. De acuerdo al nivel de participación activa en el taller se favorecio el enriquecimiento con experiencias y opiniones relacionadas a la UA. Se logro conformar en esta investigación de acción participativa un grupo de reflexión (Lewin, 1946) que posterior al taller se han reunido en diversas sesiones comprometidos a refinar el producto integrador, que se enriquece de las experiencias docentes dadas las diversas circunstancias con que se enfrentan en clase.

La DEL además de proporcionar las facilidades administrativas y físicas ofrecio una base de datos con resultados de una encuesta realizada en el año 2010. Esta fue diseñada por la DEL y se indagó el evaluar el programa de estudio de la UA, la encuesta se realizó a estudiantes y a profesores vía SIASE, a los profesores se preguntaron datos generales relacionados a la UA por ejemplo, los

grupos que imparte, si se ha capacitado o participado en cursos relacionados a la UA o en competencias, si considera si las competencias contribuyen al desarrollo del alumno, si conocen o aplican el programa analítico, entre otros. Ambas encuestas fueron analizadas con un enfoque cualitativo apoyado en la literatura referida, para indagar la problemática y desarrollar la reflexión concerniente de las competencias ideales para el profesor, y delimitar las circunstancias frecuentes en la práctica docente de la UA.

Resultados

En primera instancia se expondrán algunas opiniones y comentarios recabados durante el taller, posteriormente la información recopilada de la encuesta aplicada en el taller de enero del año 2012 y para finalizar la realizada vía SIASE en el año 2010.

Los profesores durante el taller realizaron evidencias de aprendizaje para la práctica de los conocimientos y evaluación de su desarrollo, verificados por los instructores del taller vía plataforma de SIASE que facilitó el envió para su revisión. Como paso final, se dividieron en dos equipos de profesores para formar una planeación áulica como producto integrador, y se le brindó seguimiento en reuniones posteriores al taller.

Algunos puntos que se trataron durante el taller:

- Contexto de la educación superior universitaria, Visión 2020
- Modelo educativo y Académico de Licenciatura de la UANL
- Roles del profesor y estudiante
- Estrategias de enseñanza y aprendizaje, generalidades sobre la evaluación, propuesta metodológica en la evaluación.
- Formato del programa Analítico y de planeación áulica

Según algunas opiniones de los profesores, fueron demasiados puntos a tratar para el corto tiempo del Taller ya que a cada uno se le puede brindar énfasis. En el diseño del taller se fundamentó teóricamente con el modelo de competencias y la revisión del modelo educativo, académico, del rol del profesor, la explicación del crédito UANL, estrategias de aprendizaje y las áreas curriculares como antecesores al formato del programa. En sí se percibió que el interés de los asistentes fue en

comprender el programa analítico mas que el fundamento teórico del modelo educativo de la UANL.

En el desarrolló del taller se verificó que existe entre los profesores diversidad en la precisión del concepto del arte y que varios profesores realizan referencias académicas dirigidas hacia las artes visuales. Se confirmó que los procesos evaluativos son distintos en cada caso por diversos factores; se expuso que los profesores están en constante lucha para la valoración de la UA por parte de los alumnos e incluso en algunos casos de las autoridades administrativas de la dependencia en la cual se imparte la UA. Se constató que el interés de los profesores hacia la UA es de gran importancia para la formación de los estudiantes y se expresó reiteradamente que el número de alumnos sobre pasa el ideal para cada aula.

Se confirmó que no todos los profesores están debidamente capacitados en las tendencias de educación basada en competencias, así como en la utilización de las estrategias de aprendizaje, y por otro lado entre los que expresaban y discutían elementos de competencia había disparidad de criterios y opiniones entorno al concepto de competencia, pero la mayoría de los profesores coinciden en el objetivo de la UA.

A la fecha, la literatura con métodos establecidos con el fin para el desarrollo y evaluación de la educación a través de las artes basado en competencias estrechamente relacionada a esta UA es escasa, pero experiencias existen muchas pero no documentadas por ejemplo: en el taller se compartió la experiencia de una estrategia de aprendizaje diseñada para alumnos en la facultad de arquitectura para el desarrollo de la competencia de la lectura auditiva, y como punto importante fue el que los profesores la experimentaran para propiciar la reflexión entorno a esta estrategia, algunos rechazaron el realizarla ya que mencionaron que era imposible llevarla acabo por el número de alumnos que tienen en sus aulas.

De la encuesta realizada en el Taller, se distingue que sólo 4 profesores imparten esta UA de manera exclusiva en su dependencia, el resto desempeñan actividades como administrativo, de investigación, tutorías e imparten otras UA. En la encuesta expresa que 8 profesores se consideran capacitados en un arte en específico. Los profesores en promedio tienen 4 grupos asignados al semestre, con una experiencia en la docencia de la UA promedio de 7 años y la mayoría enuncia que utiliza el texto de apreciación de lo artístico como referencia y/o guía.

La evaluación es un tema que la encuesta del taller refiere en el tipo de estrategias de aprendizaje a la que recurren los profesores. La mayoría es un reporte por escrito, seguido de un proyecto, después el uso del caso y al último refieren el uso del video como producto integrador de la UA. Y como recurso de evaluación a lo largo de la UA es el uso del reporte y ensayo, sólo 4 mencionaron

el uso de una prueba escrita con opción múltiple. Como punto final los profesores expresan que utilizan en un promedio de 75% el programa analítico en su curso.

Encuesta realizada en el año 2010 a 78 profesores: primer tabla, datos generales:

Semestre que se imparte la ua:	43% 3er semestre
Cantidad de grupos asignados:	33% un grupo
Formación académica del profesor afín con la UA:	85% afín
Conocimiento del perfil de egreso:	92% afirmativo
Capacitado en el diplomado básico de docencia universitaria:	52% se ha capacitado.
Participación en cursos o diplomados relacionado a competencias:	84% ha participado.
Capacitado en la UA:	94% se ha capacitado.
Utiliza el programa analítico:	92% si lo utiliza.

Consideración del profesor si la UA contribuye a la educación centrada en el aprendizaje, resultados de algunos altos porcentajes:

El programa de la UA contribuye al desarrollo de las competencias generales demandadas por el entorno socioeconómico local, regional y global:	DA 52%
El programa de la UA contribuye a desarrollar las competencias en situaciones de aprendizaje lo más apegadas a la realidad, creando ambientes que potencien la construcción de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que requiere la sociedad:	DA 56%
El programa de la UA cumple con el propósito de la formación general universitaria:	DA 46%
En el programa de la UA se propone una evaluación para el desempeño real del estudiante sintetizando conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, a través de un producto integrador de aprendizaje:	DA 52%
En el programa de la UA se establecen métodos para comprobar los resultados de aprendizaje mediante evidencias y criterios de desempeño específicos (por ejemplo	DA 51%

reportes, ensayos, prototipos, modelos, etc.):	
Las competencias generales a desarrollar en el programa analítico de la UA:	
Son las deseables y pertinentes para el perfil de egreso:	DA 50%
Contribuyen a la formación general del estudiante universitario.:	DA 48%
No son las requeridas en el perfil de egreso:	ED 40%
El tiempo para el desarrollo de las competencias establecidas en el programa analítico de la UA es suficiente:,	SI 77%
Considero que el programa de la UA debe modificarse:	NO 66%

"Totalmente de acuerdo(TA)/de acuerdo(DA)/ En desacuerdo(ED)/ totalmente en desacuerdo(TD)"

Texto de la UA, altos porcentajes obtenidos:

Durante el semestre utilicé el libro de texto oficial para la UA:	Si 84.42%
El libro de texto está estructurado de acuerdo al programa analítico de la UA:	DA 57.14%
El libro de texto es un referente importante en mi práctica docente:	DA 44.16%
El libro de texto de la UA es pertinente al nivel académico de licenciatura:	DA 49.35%
Considero que debe cambiarse el libro de texto oficial de la UA:	NO 50.65 %

"Totalmente de acuerdo(TA)/de acuerdo(DA)/ En desacuerdo(ED)/ totalmente en desacuerdo(TD)":

Conclusiones

Debilidades

- Se identifico durante el taller que el tema de las competencias no se profundizó, no se logró un punto en común en la revisión del concepto de competencia.
- Se enfoco en la segmentación de los contenidos referidos a cada elemento de competencia.

Fortalezas

- Los profesores tienen una idea firme del perfil de egreso de los alumnos, expresado en diversas formas pero congruentes entre sí, propiciando un enfoque mixto que coexiste entre el programa basado en competencias y un diseño curricular tradicional o de contenidos.
- Es de recalcar que para esta UA no es necesario la precisión en el concepto del arte pero sí que exista la diversidad de conceptos relacionados al arte.
- Al docente se le propone la investigación para la adaptación a cada entorno que se enfrenta semestre a semestre, ya que el curso exige un análisis de objetos, y la diversificación de los discursos envueltos de cada objeto de estudio en los campos visual, auditivo y/o viso-auditivo.
- Se sugiere la aplicación anual de una encuesta enfocada al cumplimiento de la exploración del aprovechamiento de la UA por los alumnos, y en el desarrollo del desempeño docente.
- Existen profesores que con dedicación y/o comprensión de la UA cumplen el objetivo de manera creativa.

La capacitación al docente no fue satisfactoria en su totalidad en este taller. El docente asistente demostró gran interés para solventar varias dudas entorno al programa analítico, pero este como producto de las políticas educativas de la UANL, se propone el acotar la dedicación exclusivo a su desarrollo no al modelo educativo. Se sugiere que los profesores en un futuro que lleven a cabo el taller estén acreditados en el diplomado de docencia universitaria previó al inicio del taller. Se sugiere el desarrollar mecanismos de investigación para incentivar la producción científica relacionada a la UA para enriquecerla, así como la pronta re-orientación y revisión del texto de la UA, para que esté estrechamente relacionado y en concordancia a las competencias del perfil de egreso.

Existen semejanzas entre la encuesta llevada acabo en el año 2010 y la encuesta aplicada en el taller en el año 2012, estas semejanzas no son estadísticamente representativas por las muestras referidas pero las respuestas aun con 2 años de diferencia son similares entre si, al respecto del uso del libro, del conocimiento del programa analítico, de la capacitación en competencias y su formación académica relacionada a la UA.

De los resultados del estudio previo (Torres, 2011) se evidencio que no existe una clara relación entre el perfil deseado en el alumno, con respecto a los objetivos y contenidos didácticos del curso autorizado por la institución, puesto que los profesores más que enseñar a apreciar al arte imparten un conjunto de ideas acerca de la cultura como correctivo de mitos populares o ideas abstractas de

pensar en torno al arte. Este resultado contrasta con los datos obtenidos de la encuesta 2010 y 2012 en cuanto la relación del perfil deseado, pero persiste la correción de mitos populares y la consideración del arte que es ajeno al individuo común en el medio del alumno.

Se pretende trabajar con profesores para el desarrollo y actualización del programa analítico, elaborar un diseño de taller mas dinámico y enfocado en el programa analítico en sus estrategias y evaluación del alumno, que son puntos de interés para la actividad habitual del docente. Y que a su vez estos profesores difundan el uso del programa, ya que como cualquier investigación o plan académico sino es aplicado se quedara sólo en el papel.

Referencias

Aguirre, I. (2005). *Teorías y practicas en educación artística.* España: Editorial Octaedro, S.L.

Arnheim R. (1969). Visual Thinking. *U.S.A. University of California press, 2004*

Comisión Europea, Kea Affaire. (2009) The impact of culture of creativity. *Retrieve date: 25/02/2012 from: http://ec.europa.eu/culture/key-documents/impact-of-culture-on-creativity_en.htm*

Flores, A., gómez, L., sierra, B. (2009). Apreciación de lo Artístico. México: *Grupo Editorial Patria. p. ix*

Flores, A., Torres, O., Flores, A. (2011). Programa analítico de Apreciación de las Artes. Aplicación, evaluación y resultados en dos grupos en la Facultad de Arquitectura de la UANL. Ponencia: 5º Foro de Experiencias Docentes en la Formación General Universitaria: El Impacto de las Unidades de Aprendizaje del ACFGU en el perfil del estudiante universitario. UANL. México.

González López, Ignacio; López Cámara, Ana Belén (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa, 28* (2), 403-423.

Lewin, Kurt. (1946). Action Research and Minority Problems. Journal of social Issues, 2(4), 34-46. doi. 10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x

Pallasmaa, J. (2009). The Thinking Hand: Existential and Embodied Wisdom in Architecture. Chicester: Wiley

Read, H. (1980). *Imagen e Idea*, México: FCE.

Sarukhan Kermes, J. (2006). *Para la ciencia y el arte. Educación Visiones y Revisiones.* México: Siglo XXI editores.

Torres, O. (2011). *The Impact of an art appreciation course on the development of creativity among regular and excepcional undegraduate students at the Universidad Autónoma de Nuevo León.* 33rd InSEA World Congress. Proceedings. Budapest.

Touriñan, J. M. (2011) Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo. Estudios sobre Educación, 21, 61-81.

6.50.

Título:

RED de formación de docentes para la educación superior – REDFOPES

Autor/a (es/as):

García, Patricia Moreno [Universidad Pedagogica Nacional]

Ladino–Ospina, Yolanda [Universidad Pedagogica Nacional]

Resumo:

Esta ponencia tiene como propósito presentar ante la comunidad internacional la propuesta de creación de la Red de Formación de Docentes para la Educación Superior, mediante la cual se busca contribuir a la transformación de las relaciones de docencia, investigación y proyección social y al desarrollo de una cultura académica de calidad en la Educación Superior; transformación que se espera a partir de la propuesta de Irene Vasilachis (2003) cuando considera que los sujetos, cognoscente y conocido, son parte activa en la construcción cooperativa del conocimiento, se unen y como resultado de la unión interactúan, aportan formas de conocer distintas, se comunican y se transforman. La red, conformada en cooperación con otras instituciones de educación superior, buscará fomentar el trabajo interdisciplinario, la investigación entre grupos y el uso de las tecnologías de la información y la comunicacióncomo estrategias para su desarrollo.

Palavras-chave:

Red, formación de docentes, educación superior, innovación.

Introducción

La Conferencia Regional de Educación Superior, CRES, celebrada en Cartagena – Colombia en el 2008 reconoce la necesidad de formular políticas orientadas hacia la formación calificada, el acceso a la información, la conformación de equipos de trabajo y la constitución de comunidades académicas y científicas articuladas en red. Desde esta perspectiva se propone entonces la creación de una red que contribuya a la formación de profesores para la educación superior, desde la relación docencia, investigación y proyección social y se integren instituciones de Educación Superior con el propósito de favorecer el trabajo cooperativo y se maximicen los esfuerzos que cada uno viene realizando.

Con la creación de la red se espera promover investigaciones conjuntas que respondan a preguntas, entre otras como: ¿Se puede formar profesores universitarios? ¿qué implica la formación del profesorado universitario? ¿cuáles han sido los dispositivos que se han utilizado para la formación de profesores universitarios?

Así mismo se espera que la red genere mecanismos de interlocución local, regional, nacional e internacional, articulados a los fenómenos de la educación superior, en consonancia con declaraciones regionales y mundiales (CRES 2008 y CMES 2009).

En este contexto la pregunta orientadora para la creación de la Red de Formación de Profesores para la Educación Superior RED-FOPES, es: ¿Qué aporta una red temática sobre aspectos relacionados con la formación de docentes para la educación superior a la transformación de las relaciones de docencia, investigación y proyección social y al desarrollo de una cultura académica de calidad?

La constitución de la Red de Formación de Profesores para la Educación Superior permitirá:

> Identificar las acciones de formación de profesores en Educación Superior desarrolladas por las instituciones participantes en la Red.
>
> Formular un proyecto de investigación que articule los saberes entorno a la formación de profesores en educación superior, en cada una de las instituciones vinculadas a la Red.
>
> Desarrollar el proyecto de investigación que articule los saberes entorno a la formación de profesores en educación superior, en cada una de las instituciones vinculadas a la Red.
>
> Socializar los resultados de la Red de formación de profesores en Educación.

Las Redes en Educación

Frente a los desafíos planteados a la educación superior por los procesos de globalización y los avances tecnológicos, es importante conocer la historia y los avances construidos desde el ámbito

de la cooperación y la integración regional de las instituciones de educacion superior (IES). Es mediante la constitución de **redes** que se puede compartir su potencial científico y cultural para responder a la solución de problemas estratégicos que afectan a los países y a las instituciones y que requieren para su solución la articulación de esfuerzos tanto entre las instituciones como entre los países.

En la Declaración de la CRES 2008 se plantea que *"las redes académicas a escala nacional y regional son interlocutores estratégicos ante los gobiernos y los protagonistas indicados para articular de manera significativa identidades locales y regionales, y colaborar activamente en la superación de las fuertes asimetrías que prevalecen en la región y en el mundo frente al fenómeno global de la internacionalización de la Educación Superior"*.

Uno de los problemas estratégicos considerado en las declaraciones de la CRES 2008 y la CMES 2009 es la formación de los profesores para la educación superior y por ello los planes de acción llaman la atención sobre la necesidad de promover su capacitación permanente en nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje que les permitan actuar en escenarios educativos complejos, con grupos heterogéneos o con personas de diversos orígenes culturales y sociales. (CRES, 2008)

De otra parte se plantea la necesidad de "promover la utilización de las TIC en la educación superior y fortalecer la oferta de programas de educación a distancia, implantando polos de apoyo e implementando modelos que favorezcan la innovación de las prácticas pedagógicas, y la democratización del acceso al conocimiento.

Superar el aislamiento y favorecer la integración ha sido un propósito importante de UNESCO y la IESALC con el apoyo a la creación de redes universitarias, que logra su expresión en el Módulo RedES como parte integral del Portal ENLACES, con el propósito de dar visibilidad a las actividades, proyectos y experiencias; fortalecer la cooperación académica solidaria apoyando la colaboración existente y promoviendo nuevas experiencias y divulgar y facilitar la transferencia de buenas prácticas y experiencias innovadoras entre grupos e instituciones.

Es necesario promover el diálogo con los pares de otras IES nacionales e internacionales, orientado a pensar en los procesos de innovación educativa para responder a los desafíos planteados y en la formación de los responsables de orientar estos procesos que son los profesores universitarios.

El reto para las IES es estrechar aún más los vínculos que permitan interrelaciones dinámicas en las funciones de docencia, extensión e investigación y establecer programas de investigación en innovación educativa que fortalezcan las comunidades de investigación y el trabajo interdisciplinar e interinstitucional de los grupos de investigación.

Para las IES en el marco de las acciones de integración es prioritario incrementar y participar "activamente en redes y núcleos de pensamiento estratégico y prospectivo sobre los problemas centrales de la Educación Superior". Es así como se han constituido diferentes Redes de educación superior, de las cuales alrededor de 138 se encuentran en el módulo RedES y varias tienen entre sus propósitos la formación de los profesores de la Educación superior.

La Red-U (Red Estatal de Docencia Universitaria), creada a semejanza de otras redes de países de la Unión Europea, de Canadá y Estados Unidos, agrupa varias universidades españolas y tiene el propósito de facilitar la comunicación entre docentes universitarios para el intercambio de experiencias y recursos, lograr una mayor calidad de la docencia universitaria y la mejora de la calidad docente. En esta plataforma promueven la formación docente y la discusión multidisciplinar sobre temas relacionados con la docencia y facilitan la participación en eventos y las publicaciones como la Revista Docencia Universitaria que es editada por la Red. (http://www.red-u.org/)

La Red Temática de Docencia "La Universidad de Hoy: Desarrollo de Valores y Competencias Profesionales ante los Retos del Nuevo Milenio", de Universidad de Málaga/ Universidad Internacional de Andalucía, también trabaja como categoría la capacitación de los profesores y la publicación de los resultados de las acciones de docencia desarrolladas que sirva de bibliografía de referencia en el tema. (http://gtea.uma.es/)

En Latinoamérica muchas de las redes constituidas tienen el interés de difundir resultados, experiencias e investigaciones sobre la educación superior, estudiar los problemas que afectan a la U. Latinoamericana y estimular la capacitación del personal directivo de las universidades.(http://www.escotet.org/gulerpe/estatutos.htm) Una de las redes que tiene como propósito la formación docente es la Red Docente de América Latina y el Caribe KIPUS, una alianza de organizaciones y personas comprometidas con el desarrollo profesional y humano de los docentes: universidades e institutos pedagógicos, facultades de educación, ministerios, redes profesionales, organizaciones no gubernamentales, gremios y sindicatos de maestros, investigadores, docentes, directores. Son parte de la Red KIPUS quienes creen que el fortalecimiento del protagonismo docente es clave para las transformaciones educativas y que para ello es necesario compartir desde nuestra identidad y referentes los saberes y experiencias acumulados en los países de la región, como también aprender de lo generado en otras latitudes.

En Colombia, el Programa Nacional de Formación de profesores universitarios propuesto por el ICFES en el año 2000, para propiciar el fortalecimiento de la comunidad docente universitaria y apoyar las políticas para el mejoramiento de la calidad de la educación superior, señaló como una de las estrategias la conformación de Redes sobre Docencia Universitaria, las cuales no se

encuentran actualmente activas. La Universidad Pedagógica ha retomado desde el año 2008 otra de las estrategias, la Cátedra Agustín Nieto Caballero y ha desarrollado tres versiones del 2009 al 2011. La propuesta que se presenta sobre la creación de una red de formación de profesores para la educación superior, es un aporte a la consolidación de una comunidad académica de la pedagogía y la didáctica en la educación superior.

La calidad y la pertinencia son aspectos que deben articularse en la educación superior y de los cuales dan cuenta las IES a través de sus procesos de acreditación institucional, desde su compromiso con el conocimiento y con el desarrollo de una cultura académica que evidencie cómo son orientados los procesos de construcción de conocimiento, la formación de actitudes, el aprender a trabajar en equipo, a argumentar, a respetar la diversidad y a resolver los problemas de la vida cotidiana desde los saberes y las estrategias aprendidos.

Una de las características asociadas a la Investigación en los procesos de autoevaluación, llama la atención sobre la articulación de funciones de las IES con los diferentes modos y niveles del sistema educativo, para lo cual es esencial que las Universidades muestren su participación en redes y grupos de cooperación con otras instituciones.

Redes Temáticas

La complejidad de los procesos de formación disciplinar y profesional que enfrenta la educación superior, muestran la necesidad de superar las acciones aisladas y fragmentadas en las funciones de docencia, investigación y proyección social y reclaman mayores nexos con otras instituciones para desarrollar proyectos conjuntos e integrar estas funciones.

En este sentido toman fuerza las Redes, cuya constitución es promovida por organismos como UNESCO- Redes UNITWIN- y el programa CYTED entre otros.

Una Red UNITWIN se compone de varias universidades de diferentes países que se agrupan y firman un acuerdo para unir sus competencias en un ámbito específico que contribuya al desarrollo. El Programa UNITWIN permite construir procesos de cooperación más estables entre instituciones que desarrollan programas de cooperación universitaria en formación e investigación.

La creación de estas redes favorece además la gestión de procesos de cooperación bilateral y multilateral para su financiación, con el fin de emprender una serie de actividades como: elaboración de programas innovadores en pregrado y postgrado; intercambio de profesores e investigadores; cursos y Seminarios presenciales o virtuales sobre el tema de la Red, publicaciones;

investigaciones y creación de comunidades virtuales de prácticas o participación en éstas. (ED/HED/UNITWIN/2006/PI/1 rev. 3 UNESCO, 2009) 6

Para CYTED, "*las redes temáticas son asociaciones de grupos de investigación de entidades públicas o privadas de los países miembros del Programa CYTED, cuyas actividades científicas o tecnológicas están relacionadas dentro de un ámbito común de interés".*

Las redes pueden propiciar entre los grupos diferentes interacciones e intercambios de conocimientos científicos y tecnológicos de interés, intercambios de investigadores, formación de personas, elaboración de proyectos de investigación conjuntos, difusión y transferencia de tecnologías.

Las Redes temáticas tienen como objetivo el intercambio de conocimientos entre grupos de investigación y la potenciación de la cooperación como método de trabajo en una temática determinada con el fin de incrementar su visibilidad en la región. En este sentido se crea un marco de trabajo cooperativo que permita en el futuro continuar desarrollando nuevas actividades conjuntas.

Un aspecto fundamental es el mantenimiento y consolidación de la red temática, el cual es responsabilidad de todos los grupos participantes, en la medida que reconocen los beneficios que logran para el grupo y la institución. Por esta razón, es muy importante la identificación del tema, su prioridad y valoración por los grupos y el interés por construir procesos conjuntos a través de actividades pertinentes que se realizan con calidad.

El Profesor Universitario y su formación

La formación pedagógica y didáctica de los profesores universitarios es desde hace varios años motivo de preocupación para algunos países pues aceptan que las reformas universitarias implican tanto la innovación pedagógica de sus programas como la formación continua de los docentes. Se reconoce la investigación como un recurso básico para la formación de los profesores universitarios, que permite replantear las relaciones entre los saberes, su enseñanza y su aprendizaje y que da a los profesores la oportunidad de ser sujetos de su propio cambio al hacer reflexión colectiva sobre sus saberes y prácticas, generando una actitud crítica que permite problematizar la práctica pedagógica y construir alternativas didácticas para su transformación.

Los profesores universitarios ejercen la docencia por lo general con una buena preparación disciplinar y/o profesional, pero sin la formación pedagógica y didáctica para responder a los retos de una educación de calidad. Es necesario ver la formación como un proceso interno de crecimiento

y desarrollo profesional a partir de las relaciones que han elaborado los profesores entre los saberes, su enseñanza y su aprendizaje y potenciar una mirada integral sobre la práctica reconociendo todos los aspectos que se reflejan en ella. El análisis crítico permite a los profesores encontrar las contradicciones y aciertos en las decisiones que toman al integrar concepciones, practicas, interacciones e identidad docente.

Explorar las nuevas relaciones entre la docencia y la investigación que pueden contemplarse hoy en el mundo universitario implica preguntarse que entendemos por estas actividades. Tal vez podemos hablar de una nueva docencia y de otra forma de entender la investigación. Y como se expresa en la idea anterior, los académicos deben estar comprometidos con sus profesiones y disciplinas para ser profesores eficaces y poder transmitir a sus estudiantes un estímulo intelectual. Y en este sentido el profesor activo en investigación es un modelo necesario para sus estudiantes. Si uno de los objetivos del sistema de educación superior en la sociedad del conocimiento es producir, más que simples graduados con habilidades académicas o profesionales, la importancia del profesor investigador como modelo a seguir (y líder intelectual) también gana en importancia. (Scott, P. en Barnett, 2008)

Elton al hablar del saber y el vínculo entre la investigación y la docencia (Cap. 8, Barnett y otros, 2008) se refiere a la idea central de Humboldt que, tanto en la docencia como en la investigación, *"las universidades deben plantear la docencia siempre como si constara de problemas todavía no resueltos y, por tanto, siempre en modo de investigación."*

Palabras Finales

Los cambios significativos que debe enfrentar la educación superior requieren de profesores sensibles, autónomos, creativos, comprensivos, conocedores de la diversidad y la diferencia, capaces de reflexionar críticamente sobre su acción pedagógica y estimular la reflexión de sus estudiantes sobre el aprendizaje.

En otras palabras, se requieren profesores con espíritu investigativo, con una actitud de cuestionamiento permanente a la vida del aula y la institución y decididos a realizar investigación sobre el currículo.

El desarrollo de una propuesta formativa desde la investigación de las prácticas de los profesores permitirá fortalecer los grupos de las instituciones y construir conocimiento en un proceso colaborativo apoyado por la Red que valora y fortalece la importancia del profesor universitario.

Bibliografia

ASCUN, Consejo Nacional de Rectores. (2010) *Políticas para la Educación Superior en Colombia 2010-2014*. Documentos Serie Pensamiento Universitario No. 19.

Bain, Ken. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores Universitarios*. Publicaciones Universidad de Valencia

Barnett, R. (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad.* Barcelona: Gedisa, 286 p.

Barnett, R. y otros. (2008). *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia.*Barcelona: Octaedro

Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa

ChehaybaryKuri, Edith. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. En Revista Reencuentro, Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco. México. PP. 100-106. ISNN (versión impresa). 0188-168X.

CRES 2008. Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC.

Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Publicaciones de la Universidad de Valencia

Imbernón, F. y otros. (2002) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado.* Barcelona: Graó, 184 p.

Meirieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro

Monreal Gimeno, María del Carmen y Ruiz Ballesteros, Esteban. *La Formación del Profesorado en el marco de la innovación docente universitaria.* El caso de la Universidad Pablo de Olavide. Red-U. Red de Docencia Universitaria. Número 4. http://www.um.es/ead/Red_U/4/

Nussbaum, M. (2010) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades.* Buenos Aires: Katz Editores

Pagés, T., Cornet, A. Pardo Jordi. (2010) *Buenas prácticas docentes en la Universidad*. Barcelona: Octaedro 9

Pardo, A. Callejas, M.M., Salcedo, L., Forero, F., Oviedo, P. (2007) *La reflexión sobre los estilos pedagógicos en el desarrollo profesional docente de profesores de matemáticas*. Memorias III congreso Internacional de Formación de profesores de Ciencias

Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona: Graó

Rancière, J. (2007). *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal

Salcedo, L. E. y otros. (2005) *Los estilos pedagógicos y la investigación-acción: implicaciones en el desarrollo profesional docente de los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional.* En: Pedagogía y Saberes, 23, p.39-44

Schon, D. (1987) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 310 p.

Steiner, George. (2007) *Lecciones de los Maestros*. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 187 p.

UNESCO Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009. *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* , París, 5-8 de julio de 2009)

VasilachisDiGialdino Irene. *Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa.* En: ForumQualitative Social Research. Volumen 10, No. 2, Art. 30 – Mayo 2009. http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1299/2778 Consultado el 5 de septiembre de 2011.

Villegas Luz Amparo. (2008). *Formación de docentes universitarios. Modelo de aproximación teórico para su comprensión*. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XXXVIII, Núm. 3-4, , pp. 67- 93. Centro de Estudios Educativos, A.C.México.

6.51.

Título:

O acompanhamento do memorial de formação: diário de uma professora formadora

Autor/a (es/as):

Gaspar, Mônica Maria Gadêlha [UPE/UFRN]

Passeggi, Maria da Conceição [UFRN]

Resumo:

A pesquisa, em andamento, tem por objetivo refletir sobre o acompanhamento da escrita autobiográfica de um gênero discursivo constituído durante o curso de formação de professores – o memorial de formação. Por entendermos que há quase um "silenciamento" de estudos sobre o professor formador e o processo de constituição do memorial de formação, a nossa pesquisa busca contribuir para reflexões sobre o professor do ensino superior, especificamente, o professor que acompanha a formação através da escrita autobiográfica – memorial de formação. O *corpus* deste trabalho constitui-se do discurso registrado em um diário, elaborado em 2011, por uma professora formadora que faz parte do Programa de Graduação em Pedagogia – PROGRAPE da Universidade de Pernambuco (UPE), *campus* Nazaré da Mata. A leitura deste material foi orientada pelo seguinte questionamento: Que inquietações sobre o acompanhamento do memorial de formação são registradas no diário da professora formadora? A análise teve como fundamentação teórica, os estudos de Delory-Momberger (2008); Josso (2006a, 2006b); Passeggi (2008a, 2008b, 2010a,2010b); Pineau (2004, 2006a, 2006b), Zabalza (2004), entre outros. Consideramos que os discursos sobre o acompanhamento, expressos no diário da formadora, é fruto do processo formativo e auto formativo e que, apesar do tempo de experiência, nessa atividade docente, a posição do professor formador é complexa, porque exige, durante o processo de escrita dos alunos, saber lidar com questões subjetivas tornando mais difícil assumir os papéis de acompanhar, formar e avaliar.

Palavras-chave:

Acompanhamento. Memorial de Formação. Diário.

Introdução

O presente trabalho é parte da pesquisa de doutorado, em andamento, junto ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED-UFRN). Nele, propomos uma reflexão sobre o acompanhamento do professor formador para a escrita do memorial de formação[61].

[61]O memorial de formação é um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do programa, caracteriza-se por ser escrito, geralmente, durante o processo de formação, inicial ou continuada, de professores.

Temos observado um aumento expressivo de instituições educacionais brasileiras que utilizam o método (auto) biográfico como metodologia no âmbito da pesquisa e da formação docente, evidenciando, assim, reflexões e influências no cenário educacional brasileiro (Bueno *et al*, 2006; Bueno, Catani & Souza, 2003).

Apesar desse aumento, ainda há uma escassez de estudos voltados para o professor formador. Souza (2010, p. 160) aponta a necessidade de pesquisas que tratem da formação de formadores, na vertente (auto)biográfica, visto que "as discussões sobre a formação de formadores tem tomado como referência repertórios de conhecimentos sobre formação de professores, análise de políticas públicas de formação; início de pesquisas sobre docentes do ensino superior".

Para Nóvoa (1992), a abordagem (auto) biográfica é resultado da necessidade de um novo paradigma de conhecimentos científicos para resgatar a participação dos sujeitos face às estruturas e aos sistemas, assim como valorizar a abordagem qualitativa, possibilitando a vivência face ao instituído.

Nesse sentido, buscamos contribuir para a reflexão acerca da formação de professores na perspectiva da abordagem (auto) biográfica. Trazemos para discussão a fala de uma professora formadora, através da narrativa em seu diário sobre o acompanhamento[62] da escrita do memorial de suas alunas.

Os discursos expressos , a princípio, na narrativa de seu caderno e, em seguida, transformado em diário, revelam as reflexões sobre sua prática no curso de formação de professores, especificamente sobre o desenvolvimento do trabalho com a escrita dos memoriais, permitindo-nos a apreensão das inter-relações entre acompanhar, formar e avaliar.

A escrita do diário configura-se no momento de reflexão da prática docente do professor, ensejando um repensar do movimento de orientação e acompanhamento do processo de construção dos memoriais por parte das alunas, inclusive apontando aspectos de autoavaliação desse profissional.

Para identificar as inquietações da professora formadora e refletir sobre o acompanhamento da escrita do memorial, a pesquisa qualitativa assume a própria natureza da investigação. Assim, tomamos, como objeto de análise, o diário produzido entre os anos de 2010 e 2011 por uma professora formadora no curso de Pedagogia no PROGRAPE, da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Nazaré da Mata. O termo de consentimento da autora autoriza-nos a identificá-la em

[62] "[...] o termo acompanhamento responde a necessidade de melhor conceber a formação de formadores, seu papel, seu estatuto, sua profissionalização [...]" (Passeggi, 2006, p. 207).

suas narrativas, porém, a identificação das alunas, citadas em seu diário, será por nome próprio fictício, em respeito as suas identidades.

1. Diário: espaço de reflexão do professor

Atualmente, escrever sobre o que se faz e o que se sente tornou-se um recurso de pesquisa para se analisar o cotidiano social e a prática profissional. No âmbito da educação, as narrativas autobiográficas tornaram-se um recurso metodológico que possibilita a reflexão do fazer pedagógico e a ressignificação da própria ação.

Tomar esses escritos como objeto de reflexão é acreditar que a escrita de si, por ser uma escrita autobiografia, constitui-se em um momento singular para desenvolver a competência interpretativa e reflexiva sobre si e sobre o cotidiano escolar. Escrever sobre si é um exercício que promove uma auto-reflexão, isso porque essa escrita permite,

> *Explicitar a singularidade e, com ela vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida (Josso, 2004, p. 9).*

Souza (2004) revela que escrever sobre si remete o sujeito para uma dimensão de "auto-escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si" (p. 72). Essa dimensão compõe as narrativas do diário, ao escrever sobre si relatando sobre suas experiências, narrador e interlocutor estabelecem um diálogo, é a expressão dos múltiplos "eus" (Larrosa, 1998)

Sobre o diário, Hess (2006) aponta algumas formas particulares: *diário íntimo* ou *pessoal* - toma como objeto o vivido pessoal, há numerosos estudos; *o diário de viagem* - limita-se ao período de viagens, assim como, o *diário de bordo* - escritos durante a descoberta do novo mundo; *o diário filosófico* aborda temas que se pode retomar, a redação é em torno de uma pesquisa; *o diário de pesquisa* - registro de hipóteses e achados do pesquisador; *o diário de formação* - descreve as dificuldades didáticas em cursos de formação com o objetivo de enfrentar e resolver dilemas da profissão; *o diário institucional* - registro com dimensões individual, grupais, institucionais da vida de determinado estabelecimento. Por fim, *o diário dos momentos* é a denominação que Hess (2006) utiliza para seu diário por ter a função de relatar seus momentos.

Com Zabalza (2004, p. 13), encontramos os *diários de aula*- "documentos em que os professores anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas". O autor aponta importantes

observações sobre os diários. Para ele, os diários: (a) não tem que ser uma atividade diária, cumprem sua função mesmo que sua periodicidade seja menor, pois o importante é manter uma linha de continuidade na narração; (b) constituem narrações feitas por professores; (c) o conteúdo para quem escreve, geralmente, é considerado descartável. Ele pode ficar aberto ou vir com uma ordem de condicionamento de planejamento prévio; (d) a demarcação espacial da informação recolhida costuma ser o contexto de aula, mas não impede que se possa abordar outra atividade docente.

Para o autor (*ibid*), há quatro âmbitos para o diário. O primeiro se refere ao acesso pessoal do narrador. Nesse caso, ele cumpre um importante papel porque se torna elemento de expressão das vivências e das emoções, pois "escrever sobre si mesmo traz consigo a realização dos processos: racionalizar a vivência ao escrevê-la, reconstrói a experiência" (p. 18).

No segundo, o diário é um recurso para explicitar os dilemas com relação à atuação profissional. Para Zabalza (2004), dilemas são construtos descritivos e próximos à realidade, e referem-se a vivências de situações problemas no desenvolvimento da aula; é, também, uma forma de quebrar a linearidade do pensamento-ação, porque, em geral, a aula acontece no âmbito de uma dinâmica muito fluida e dependente do contexto. Para o autor,

> *A peculiaridade dos dilemas está em que a forma como os professores os identificam e os enfrentam combina a dupla dimensão dos profissionais da educação: a dimensão do conhecimento e a dimensão das características pessoais de cada um (*ibid, *p. 23)* .

Com o terceiro, o diário é um recurso de acesso à avaliação e ao reajuste de processos didáticos. Nesse caso, a utilização do diário possibilita o acompanhamento do desenvolvimento de um trabalho, tanto escolar quanto de pesquisa. Segundo Zabalza (*ibid*), uma outra possibilidade para este recurso são os diários de pesquisa. Neste caso, torna os que escrevem em pesquisadores e no processo de escrita "integra três posições complementares: do ator, do narrador e do pesquisador.

Da mesma forma em Souza (2008), com os diários de formação, desenvolvidos pelos alunos na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no curso de formação de professores. Além de proporcionar o acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem, abriu outras possibilidades, já que a sua perspectiva tinha como foco a formação do sujeito através da escrita de si. Para o autor *(ibid,* p.03), "o trabalho com diário, focado no processo narrativo, torna possível apreender as inter-relações entre as diversas situações e dimensões experienciais da/na sala de aula".

Nessa direção, Zabalza (2004), identifica o desenvolvimento profissional, último recurso apontado pelo autor. A escrita do diário torna o autor consciente de sua atuação ao identificar seus componentes para narrá-los e, nesse processo, ele recodifica essa atuação (transformar a ação em texto), "possibilita a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis (e, portanto, possíveis de melhorar)" (p. 27).

Dessa forma, ao escrever seu diário para acompanhar o desenvolvimento do seu trabalho, o professor formador expressa seus saberes, suas experiências, sua subjetividade. Sobre essa questão, Pineau (1999) revela três possibilidades de formação: o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre seus percursos pessoais e profissionais, que pode ser denominado como um processo de *autoformação*; o formador forma-se, também, na relação com os outros, em uma aprendizagem coletiva, apelando à consciência, aos sentimentos e às emoções – a *hetero-formação*; e o formador forma-se através das lições das coisas, dos saberes técnicos, culturais e artísticos e da sua compreensão crítica - a *eco-formação*.

As narrativas do diário da formadora trazem traços singulares de como foi representada as vivências no acompanhamento da escrita do memorial com questões pontuais, práticas, mas, vimos, também, questões subjetivas em que emergiram sentimentos, emoções. Segundo Passeggi (2008, p.42) "a formação do formador pressupõe a consciência de que essa formação se faz, também, na direção inversa: da experiência para a abstração teórica".

2. Diário de uma formadora: acompanhando a escrita do memorial

Na análise do diário, aplicamos a análise de conteúdo (Bardin, 1997). Elegemos a unidade temática e tentamos encontrar pistas que respondessem ao nosso objetivo, qual seja, identificar as inquietações da professora formadora no acompanhamento da escrita do memorial de formação.

2.1. Sobre a orientação individual e em grupo

Os registros do diário fornecem informações detalhadas sobre o percurso de escrita das alunas em seus memoriais. Esses registros foram expressos no diário da formadora com o título "Orientações Individuais" visto que ela relata momentos de reflexão com o grupo de alunas. Para a formadora, o diário "é uma espécie de mapa que serve para guiar-me sobre os rumos que preciso propor e as orientações que precisarei dar para a escrita de cada aluna" (Aurea, 2011).

As datas em seu diário nos faz inferir que essas orientações aconteciam de acordo com processo de escrita de cada aluna. Cada trecho abaixo, se refere à escrita do segundo capítulo do memorial de formação, o primeiro da aluna Lara e, o segundo, de Diana.

> *Em 19 de Março 2011, a tutelada[63] trouxe o segundo capítulo reescrito, discutimos as memórias colocadas, aqui ela fez um paralelo entre a escola atual e a escola de sua formação inicial (Aurea).*
>
> *No dia 07 de maio de 2011, houve a apresentação do segundo capitulo da aluna. Verifiquei que as sugestões postas no encontro anterior foram contempladas. Assim, eu solicitei a rescrita do texto par ser entregue no outro encontro (Aurea).*

Aurea fala sobre os encontros individuais e com o grupo reflexivo, composto pelos participantes da pesquisa, "pessoas que reconhecem seu engajamento num projeto comum de pesquisa formação através da prática de narrativas autobiográficas" (Passeggi, 2008, p.44). A percepção da formadora sobre esses encontros, leva-a a identificar o efeito que as atividades realizadas no grupo proporcionaram as alunas. Mais adiante, encontramos outra visão sobre a orientação individual e o processo de escrita de suas alunas.

Percebo que após cada encontro as alunas demonstram autoestima e mais segurança ao escrever seus textos, pois as discussões em grupo são bastante produtivas e dão margem as alunas exporem seus sentimentos e pensamentos. Por outro lado, nos encontros individuais acho que elas sentem-se mais cobradas por este motivo se expõem menos oralmente (Aurea, agosto/2011).

> *As leituras dos textos de minhas alunas permitiram observar o desenvolvimento da escrita. Passei a observar que as minhas alunas apresentaram uma escrita bem melhor que a primeira e já estavam mais a vontade para colocar suas inquietações (Aurea, agosto/2011).*

A dificuldade na escrita do memorial é tema recorrente no transcorrer da narrativa no diário de Aurea. Desde a dificuldade em escrever temáticas que levam a lembranças que a aluna prefere esquecer a superação dos obstáculos para essa escrita. Chama-nos atenção o caso da aluna Eliane.

[63] Refere-se as alunas do curso de formação de professores do PROGRAPE, em acompanhamento ao longo do período da escrita do memorial.

> *No dia 07 de maio de 2011, a tutelada apresentou a versão final do segundo capítulo, solicitei que lesse os autores indicados para aperfeiçoar mais a escrita. Em junho, a aluna não apresentou nenhuma produção escrita sobre o capítulo (Aurea, 2011).*
>
> *Na segunda quinzena de agosto ela trouxe o segundo capítulo já escrito e uma versão inicial do terceiro, onde para a minha surpresa constavam descrição das recordações do tempo de escola (infância) fazendo um paralelo com os ensinamentos do curso e com os impasses existentes já naquela época na educação como a metodologia do professor e o sistema de avaliação. (Aurea, agosto/2011).*
>
> *Depois Elaine me surpreendeu muito. Nos últimos meses tivemos encontros sistemáticos, em agosto e setembro, onde eu sugeri que ela escrevesse sobre suas primeiras experiências na escola e procurasse fazer uma relação com o curso e a relação ensino aprendizagem, porém ela relatou que não conseguiria, pois não queria recordar alguns momentos de sua infância. (Aurea, setembro/2011)*
>
> *Para Elaine não era fácil falar ou lembrar esta fase de sua vida e por meio do memorial ela conseguiu superar este medo e agradeceu a sugestão. Isto foi muito importante para mim, como orientadora, saber que de certa forma contribui neste processo. (Aurea, setembro/2011)*

A resistência em recordar momentos de experiências escolares na infância foi uma situação que exigiu da formadora compreensão e, acima de tudo, sensibilidade. É o modelo de co-investimento, caminhar com o outro, auxiliar, cuidar. A forma de conduzir o difícil momento da aluna e entender essa resistência deu espaço para o avanço da escrita do memorial, além de auxiliá-la na superação desse obstáculo.

2.2 Sobre a avaliação do memorial

Uma questão apontada pela formadora é a avaliação. Segundo Aurea, esta é uma etapa difícil do trabalho com o memorial "Avaliar o quê? O processo ou o produto?". Aurea expressa que as discussões em grupo[64], apoiadas em textos, amenizam essa tarefa, possibilitando utilizar artifícios para auxiliar na avaliação.

[64] Durante o período de desenvolvimento da pesquisa foi trabalhado com as professoras formadoras, textos que possibilitaram discussões acerca do Memorial de Formação e da pesquisa (auto)biográfica.

> *Uma das nossas inquietações como orientadoras do memorial é a avaliação. O processo de avaliação das escritas do memorial é muito difícil. Porque este momento é para nós, orientadoras, um momento muito solitário em que emerge muita tensão (Aurea, 2011).*
>
> *Apoiados nos textos trabalhados, o peso ficou mais leve. Adaptei uma tabela de avaliação que usávamos em outras turmas e compartilhei com Miriam[65]; discutimos alguns pontos sobre a leitura e reflexões que os textos lidos trouxeram, avaliei a escrita dos memórias das alunas (Aurea, 2011).*

Avaliar não é uma tarefa fácil, principalmente, quando se acompanha todo o processo de escrita,isso porque, embora o memorial de formação seja institucionalizado, ele assume uma natureza mais subjetiva, na medida em que instaura a problemática da invenção de si mesmo em um contexto institucional (PASSEGGI, 2006). A avaliação é uma situação de injunção institucional (PASSEGGI, 2008) que inquieta tanto os professores quanto os alunos que escrevem seu memorial, nesse caso, cabe ao professor criar dispositivos que o auxilie nessa tarefa, tal qual fez Aurea que além de adaptação de uma tabela, discutiu com seu par a leitura dos memoriais de suas alunas.

2. 3 Sobre a formação continuada e o reconhecimento profissional

A insatisfação com a falta de formação para professores formadores, principalmente para quem orienta os memoriais e de reconhecimento institucional com o trabalho dos memoriais fazem parte do discurso de Aurea. Em seguida, a formadora narra a importância dos encontros com o grupo reflexivo.

> *Ficamos muito isoladas porque não temos com quem discuti sobre a orientação do memorial. A ausência de formação continuada para o professor formador, orientador de memoriais, os parâmetros de avaliação, assim como o reconhecimento da comunidade acadêmica após o trabalho concluído são questões que precisam ser repensadas com urgência (Aurea, 2011).*
>
> *Os encontros com o grupo foi muito bom, enriquecedor. Estes momentos me proporcionaram uma auto-reflexão, redirecionamento dos trabalhos e novas pretensões a cerca deste trabalho a exemplo da proposta da escrita de um memorial por nós tutores (Aurea, 2011)* .

[65] Professora formadora do PROGRAPE da Universidade de Pernambuco (UPE).

> *Foi durante esses encontros que discuti sobre a minha atuação como orientadora da escrita do memorial (as orientações, os encaminhamentos, as leituras, a compreensão quanto as limitações das alunas, avaliação da escrita e auto-avaliação do meu trabalho) (Aurea, 2011).*
>
> *Refleti sobre os impasses que a instituição apresenta, sobre a minha postura como tutora. Consegui olhar para traz , me ver pelo avesso e projetar o futuro, certamente serei diferente nas próximas orientações, pois cada grupo traz consigo saberes e inquietações diferentes, além disto este momento acrescentou muito para minha formação como pessoa, profissional e aprendiz (Aurea, 2011).*

Percebemos a emergência de se pensar a formação do formador, não como uma formação monolítica, mas uma formação que se realiza em diferentes movimentos, tal qual defende Pineau (1999): na relação com os outros; com os espaços social, cultural e institucional; e, no (re)conhecimento da capacidade de aprender consigo. Nesse sentido, abre-se espaço para o novo paradigma de conhecimentos científicos à medida que resgata e valoriza a voz do professor o que permite conhecermos as possibilidades transformadoras da escrita autobiográfica.

3. Considerações em aberto

A partir da análise do diário sobre o acompanhamento, percebemos que a formadora destaca inquietações bem pontuais, tanto sobre sua prática docente, na orientação dos memoriais de formação, quanto em relação a questões relativas à profissionalização.

Com relação à dificuldade da aluna na escrita de seus memoriais, por não querer relembrar porque é difícil retomar ao passado, traz consigo a complexa tarefa da prática docente. Acompanhar a escrita de um gênero textual que entrelaça as dimensões (auto) avaliativa e (auto) formativa demonstra o quão delicado é o papel da formadora nesta situação de conflito.

Nesse sentido, é perceptível a necessidade de espaço que possibilite a discussão sobre a prática do professor formador em seus espaços de atuação docente, o que reflete na sua valorização e no reconhecimento de uma prática que necessita de uma reflexão permanente sobre a experiência formadora.

Assim, a complexidade da situação de escrita do memorial requer, do formador, habilidades que vão além das acadêmicas, sobre as quais resta, ainda, muito a investigar. A nossa reflexão sobre o acompanhamento do professor formador na escrita do memorial de formação é, na realidade, um desejo de partilhar pistas em um campo de investigação ainda pouco explorado.

Referências

Bardin, Laurence (1997). Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70.

Buen0, Belmira Oliveira; Chamllian, Helena Coharik; Souza, Cynthia Pereira de & Catani, Denice Barbara (2006). Histórias de Vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). Educação e Pesquisa, v. 32 (n. 2), 385-410.

Bueno, Belmira Oliveira; Catani, Denice Barbara; Souza, Cynthia Pereira de (2003). A vida e o ofício dos professores. 4ª ed. São Paulo: Escrituras.

Hess, Remi (2006). Momento do diário e diário do momentos. In: Elizeu Clementino de Souza; Maria Helena Menna Barreto, (orgs.). Tempos, narrativas e ficções: A invenção de si (pp. 89-103). Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB.

Josso, Marie-Christine (2004). Experiências de Vida e Formação. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira.

São Paulo: Cortez.

Larrosa, , Jorge (1998). Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre:

Contrabando.

Nóvoa, Antonio (1992). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora.

Passeggi, Maria da Conceição (2010). Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: Maria da Conceição Passeggi; Vivian Silva (orgs.), Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação (pp.103-130). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Passeggi, Maria da Conceição (2008). Mediação Biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: Passeggi, Maria da Conceição, Barbosa, Tatyana (org.). Memórias, memoriais: Pesquisa e formação docentes. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus

Passeggi, Maria da Conceição (2006). A formação do formador na abordagem autobiográfica: A experiência dos memoriais de formação. In: Elizeu Clementino de Souza; Maria Helena Barreto (orgs.). Tempos, narrativas e ficções: A invenção de si (pp. 203-218). Prefácio de Marie- Christine Josso, Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB.

Pineau, Gaston (199). Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In. Philippe Carré; Pierre Gaspar. Tratado das ciências e das técnicas de formação (pp. 327-348). Trad. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, (Coleção Horizontes Pedagógicos)

Souza, Elizeu Clementino (2004). O conhecimento de si: Narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese de doutorado - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Bahia, Brasil.

Souza, Elizeu Clementino (2010). Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In. Maria da Conceição Passeggi; Vivian Batista da Silva (orgs.). Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação (pp. 157179). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Souza, Elizeu Clementino (2008). Entre a tinta e o papel: escritas e pesquisa em diários de formação. In: Maria Chrystina Venanci (org). Não me esqueça num canto qualquer (pp. 1-17). III Congresso Internacional de Pesquisas (Auto)biográficas (CD ROOM)

Zabalza, Miguel A. (2004). Diários de aula - Um instrumento de pesquisa e de desenvolvimento profissional. Tradução: Ernani Rosa. - Porto Alegre: Artmed

6.52.

Título:

La formación docente, determinante en el modelo curricular innovador de la estomatología. UNAM, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Autor/a (es/as):

González, Amparo García [UNAM Facultad de Estudios Superiores Zaragoza]

Castellanos, Alfredo Gómez [UNAM Facultad de Estudios Superiores Zaragoza]

Rodríguez, Angélica R. Matínez [UNAM Facultad de Estudios Superiores Zaragoza]

Nieto, Regina Herrera [UNAM Facultad de Estudios Superiores Zaragoza]

Pizeta, Luisa [UNAM Facultad de Estudios Superiores Zaragoza]

González, Lorena Soledad Segura [UNAM Facultad de Estudios Superiores Zaragoza]

Resumo:

Problemática

Con el propósito de formar profesionales en estomatología calificados, capaces de prevenir y resolver los problemas que alteran al sistema estomatognático, en la Universidad Nacional Autónoma de México, en particular la FES Zaragoza, uno de los campus en donde se desarrolla

la enseñanza de la estomatología, desde su fundación se han desarrollado una serie de actividades con el fin de consolidar el modelo curricular que ofreció una forma innovadora en el proceso de formación de sus egresados, sin embargo, esto no ha sido del todo posible, pues hasta ahora coexisten dos formas de enseñar, una que responde al modelo tradicional, que considera al objeto de estudio de la profesión a la enfermedad, el cual predomina; y otra forma alternativa, desarrollada por algunos docentes, los que consideran como objeto de estudio al proceso salud-enfermedad. Dentro de los factores que han jugado un papel trascendente para impedir la consolidación del modelo, nos preguntamos cuál y cómo ha sido la formación de los docentes que han participado en la formación de los egresados.

Metodología

A través del análisis del perfil de los docentes, las actividades académicas programadas en los últimos cinco años y de los resultados de la categoría Estructura, del instrumento Análisis Prospectivo" de la Educación odontológica propuesto en 1990 por la OPS/OMS, para identificar los avances y retrocesos hacia la operación del modelo innovador, aplicado en 1994, 2004 y 2010, se identificó cuál y cómo es la formación docente en la FES Zaragoza en odontología.

Pertinencia y Relevancia del trabajo de investigación

Actualmente en Latinoamérica se busca centrar la formación de los estomatólogos en principios considerados por la FES Zaragoza, por lo que se consideró que indagar sobre la formación docente permitiría identificar cuáles han sido las limitaciones que hemos tenido y que debemos resolver para desarrollar el modelo aún innovador, y desarrollar el conocimiento integral estomatológico como un campo de las ciencias de la salud, que incida en la comprensión profunda, teórico-práctica, de los problemas estomatológicos. De la interrelación del proceso salud-enfermedad (articulación de lo biológico y lo social) y de las categorías de la práctica profesional (formación del talento humano, producción de servicios y de conocimiento), entendidos como un proceso complejo en permanente construcción, a través de la metódica multi/interdisciplinaria, con un sistema de enseñanza integral. De esta lógica se podrá favorecer un conocimiento articulado y complejo en los docentes, que permita cambios en las formas de comprender, reflexionar, enseñar y desarrollar una práctica profesional acorde con la realidad latinoamericana.

Relación con el área de producción

Es indispensable la formación y actualización docente, y el trabajo colegiado de manera permanente, para discutir desde el método de la complejidad, la articulación del proceso salud-

enfermedad, como objeto de estudio e intervención y su respuesta a través de la práctica profesional integral en el campo estomatológico para así lograr el desarrollo científico-técnico-social-ético de la profesión.

Palavras-chave:

Estomatología, formación docente, modelo curricular, complejidad.

Problemática

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) "… tiene como tareas fundamentales la docencia, la investigación y la extensión de la cultura, buscan su objeto dentro de las necesidades nacionales y repercuten favorablemente en el desarrollo de México" (Legislación Universitaria, 2008), este compromiso se concreta en los planes y programas de estudio, en los que se define la responsabilidad social, personal y académica del estudiante, así como las necesidades sociales a las que debe responder (Legislación Universitaria, 2008). A partir de estos planteamientos se derivan los perfiles de los docentes que han de diseñar y desarrollar las metodologías didácticas, los conocimientos, habilidades y actitudes, así como los medios que se han de utilizar en la enseñanza de la teórica y práctica, con la debida vinculación del proceso educativo a las formas de práctica social del egresado.

Bajo este marco y con el propósito de formar profesionales calificados en estomatología, capaces de prevenir y resolver los problemas que alteran al sistema estomatognático, en la (UNAM), en particular la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ) existe la carrera de cirujano dentista. Desde su fundación en 1976, se han desarrollado una serie de actividades con el fin de consolidar el modelo curricular que ofrece una forma innovadora en el proceso de formación de sus egresados, sin embargo esto no ha sido del todo posible, pues hasta ahora coexisten dos formas de enseñar, una que responde al modelo tradicional, que considera como objeto de estudio a la enfermedad, situación que predomina en la profesión; y otra forma alternativa que consideran como objeto de estudio al proceso salud-enfermedad. Dentro de los factores que han jugado un papel trascendente para impedir la consolidación del modelo, nos preguntamos cuál y cómo ha sido la formación de los docentes que han participado en la formación de estomatólogos.

El propósito del presente documento es analizar cómo la formación docente, en la Carrera de Cirujano Dentista (CCD) ha sido una determinante en el desarrollo del modelo curricular innovador de la estomatología.

Marco conceptual y teórico

La formación docente es un aspecto de gran trascendencia en las instituciones educativas, ya que se requiere de una planta docente que además de poseer una apropiación de contenidos inherentes a la profesión, cuenten con bases de una teoría pedagógica que sustente su práctica y como lo señalan Rockwell y Mercado, (1986: 5): "... posea una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual", es decir, el docente es quien realiza y determina parcialmente tanto las funciones sociales de la educación como sus fines particulares, es por ello, se pretende que el docente se apropie de su función y forme parte de su proyecto de vida, e identidad, a la que respete y le encuentre sentido, de construcción, de cambios constantes y lo posiblemente alcanzable, ideal o adecuado.

En la UNAM se forman profesionales con base en un perfil específico que permite a sus egresados resolver problemas determinados, sin embargo, no se proporcionan elementos para ejercer la docencia en caso de que alguno de ellos se interese en la misma[66]. En México en la década de los ´70 ante la masificación de la educación como respuesta a las políticas gubernamentales, reclutaron como docentes de escuelas de nivel medio superior y superior de nueva creación, a pasantes o recién egresados, lo que propició la improvisación de la práctica docente.

El manejo de los contenidos teóricos disciplinares de una profesión parecía ser el único factor importante para ejercer como docente, lo que favoreció la desvinculación de los aspectos pedagógicos ante el hecho de no contar con maestros que respondieran al perfil necesario para poner en marcha las escuelas de nueva creación, que apoyaron sistemas de enseñanza llamados "innovadores" como el modular. Ante tal situación se generó un programa de formación docente, guiado por la concepción dominante de la Tecnología Educativa, como medio que orientara y delimitara las actividades en las aulas (Chehaibar, 1991; Pérez, 1995).

En la FES Zaragoza a través del Sistema de Enseñanza Modular (SEM) en la CCD, se pretendió establecer una relación horizontal entre el profesor y el alumno, con el objetivo fundamental de

[66] En el período de (1968-1980), las políticas de formación de profesores en la UNAM, de acuerdo a un estudio realizado por CHEHAIBAR L., ubican el perfil del maestro acuñado por la figura de connotados políticos e intelectuales de la época , donde el status de la profesión liberal se enriquece con el ejercicio de la cátedra universitaria, como un acto complementario a su práctica profesional, cuya calidad está determinada por el dominio práctico de la profesión y el manejo de contenidos específicos de la disciplina que imparte. Ante el crecimiento de la matrícula desborda los recursos docentes de la institución y su organización académica, por lo que domina una docencia intuitiva, ya que se impone un reclutamiento masivo de nuevos profesores, profesionistas todos ellos que ante la perspectiva cada vez más estrecha de encontrar campo de trabajo en su profesión de origen, buscan en la docencia un medio de subsistencia. Desde la perspectiva institucional, este personal debe capacitarse en aspectos técnicos e instrumentales para la práctica de la docencia, de una nueva docencia masificada.

propiciar la formación de estudiantes críticos, analíticos, creativos, participativos y autónomos para la resolución de problemas bucodentales (Plan de Estudios, 1977)[67]. No obstante ha resultado evidente que para lograr tal perfil del alumno se requiere de diversos elementos integradores entre la institución, el docente y el alumno, teniendo claro que la Tecnología Educativa no lo favorece, y limitó el desarrollo del SEM.

Si bien el docente debe estar inmerso directamente en el proyecto de formación docente que la institución promueva, también que él mismo lo genere a través de una constante participación sobre todo de tipo grupal, ya que el intercambio de experiencias le permite encontrar sentido a su práctica docente, reflexionar sobre el modelo educativo al cual se incorpora, y las corrientes de pensamiento crítico como una vía de cambio al modelo de enseñanza tradicional. La formación docente es un tema de gran polémica, la perspectiva de capacitación e instrumentación es vigente, sin embargo, consideramos que el término formación hace referencia a un proceso de formación integral en la educación. Este hecho debe permitir al docente por una parte, tomar una posición (política y teórica) dentro de un campo, y por otra parte, producir conocimiento en el mismo, esto es, constituirse así mismo, como un intelectual (Ferry, 1999).

En México, el desarrollo de los diferentes programas de formación de profesores responde a un conjunto de causas nacionales y a diversas tendencias internacionales definidas por la UNESCO. De esta manera han existido una serie de intentos de formación docente por parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), UNAM y otras instituciones educativas, para proponer y desarrollar procedimientos encaminados a formar, capacitar y actualizar a los docentes, todas ellas con la intención de mejorar cada vez más la práctica docente. Genéricamente se pueden reconocer tres momentos y tendencias en los programas de formación de profesores en México que en la actualidad coexisten: cursos aislados, programas de especialización y posgrados en educación.

En la CCD también se ha transitado por esos momentos. La formación implica procesos de carácter intelectual e histórico, es mucho más que la llamada formación pedagógica.[68] "Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismos, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura" (Ferry, 1999). Necesariamente para formarse debe existir una motivación interna y formar parte del proyecto de vida del individuo,

[67] El objetivo se mantuvo en la reestructuración del plan de estudio que se realizó y aprobó en 1998.

[68] Díaz Barriga (1996), el autor menciona que existe una polémica respecto a lo que se denomina formación en los programas de formación de profesores, para diferenciarlos de los programas de entrenamiento y capacitación. Por lo que es necesario analizar si la concepción pedagógica que orienta estos programas no se encuentra en una visión normativa y prescriptiva del conjunto de conocimientos que reclama el saber docente.

tener mediaciones a través de la interacción de otros individuos con el mismo propósito, ya que ninguna persona se forma a través de sus propios medios por el hecho de pertenecer a una sociedad.

> Desde otra óptica dice Ferry (1999), "La formación es un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de reencuentros y de experiencias" (p. 51). Para este autor, la formación en consecuencia debe abarcar el ámbito científico-pedagógico y el profesional-personal. El grupo[69] y las relaciones sociales que en él se construyan, pueden ser el mecanismo colectivo, de expresión, recreación, y autorregulación de la formación docente.
>
> En la FES Zaragoza siempre ha existido la preocupación de contar con una planta académica de calidad. Se ubican siete etapas dentro de este proceso (Bellido, 1997), que transitan desde la perspectiva de la Tecnología Educativa con eventos académicos tipo curso, hasta la perspectiva sociocultural reflejada en la formación integral a través de la generación de un sistema integral de formación y actualización docente.

En este contexto, se entiende a la formación docente, como un proceso en donde el sujeto formante es un ente activo, desde una perspectiva ideológica de reconstrucción social[70], como la denomina Pérez (2000): "... que concibe a la enseñanza como una actividad crítica y una práctica social saturada de opciones de carácter ético..., y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar..." (pp. 399-422).

En este sentido el proceso formativo, debe considerar la posibilidad de que el docente pueda releer su formación profesional, su historia, revalorarla y tomar conciencia de sus posibilidades y carencias, para que desde ahí pueda participar en la formulación de programas de formación acordes a sus necesidades. Lo anterior permitiría en consecuencia, tratar de analizar la importancia de que el docente participe en su propio proceso formativo y de la necesidad de un cambio dentro de la carrera de CD.

---

[69] Ezpeleta J. (1983), caracteriza al grupo dentro de la psicología institucional, concepto que aquí se retoma para apoyar la propuesta metodológica dentro de la carrera de CD.

[70] Pérez (2000), menciona cuatro perspectivas básicas: la académica, la técnica, la práctica y la de reconstrucción social. Para esta clasificación sobre las perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función docente y de la formación del profesor/a, considera los trabajos de Zeichner (citado por Pérez, 2000, p. 399) sobre la formación de educadores en Estados Unidos y Feimen-Nemser (1990) Alternativas estructurales y conceptuales, sobre la preparación de los docentes.

El modelo de enseñanza innovador propuesto para la CCD de la FESZ, no ha permanecido estático, se ha modificado de acuerdo con el surgimiento de propuestas innovadoras tanto en lo psicopedagógico como en lo disciplinar. La base para la planeación de estas actualizaciones ha sido el proceso constante de evaluación, análisis de la situación, planeación y acción que se han realizado por las diferentes administraciones desde1976 hasta 2010, para lo cual se ha tomado como base el instrumento "Análisis Prospectivo" de la Educación Odontológica propuesto en 1990 por la Organización Panamericana de la Salud (OPS)/Organización Mundial de la Salud (OMS), el cual permite identificar los avances y retrocesos hacia la operación del modelo innovador, con el objetivo de construir futuros posibles y deseables que orienten los cambios curriculares, para lo cual se establecen tres opciones de rango:

a) Incipiente, que corresponde a un currículum tradicional;

b) Intermedio y

c) Avanzado que corresponde a un currículum innovador.

Dicho instrumento está organizado alrededor de cuatro aspectos del sistema educativo denominados categorías de análisis del sistema: contexto, estructura, función e integralidad. Aquí sólo abordaremos la categoría de Estructura, conformada por los indicadores relacionados con las características de los docentes y las propias del modelo educativo, que permiten estimar la vigencia y tendencias de dicho modelo, la forma interna de organización del proceso educativo que define a su vez, el modo de interrelación entre sus componentes.

Metodología

Se realizó un estudio cuantitativo y cualitativo con tres procedimientos básicos: 1) Análisis del perfil de los docente, a través de la identificación de la formación disciplinar, estudios de especialidad y posgrado; 2) Aplicación y análisis del instrumento Análisis Prospectivo" de la Educación Odontológica particularmente en la categoría Estructura, para identificar los avances y retrocesos hacia la operación del modelo innovador, dicho instrumento fue aplicado en 1994, 2004 y 2010, a una población de 300, 150 y 100 docentes respectivamente; 3) Análisis de las actividades académicas programadas en los últimos cinco años, relacionadas con: la dimensión disciplinar, la pedagógica y la humanística.

Resultados principales

Al analizar el perfil docente se encontró que fue prioritaria en la formación docente, la dimensión cognitiva en las áreas de conocimiento biológica, clínica y social, y la experiencia profesional, así como en la dimensión pedagógica, los conocimientos del sistema de enseñanza modular y la capacidad del docente para transmitir en forma clara, ordenada interactiva, propositiva. Esto permite visualizar una contradicción entre el tipo de enseñanza y el rol del docente, ya que este último se enmarca en el modelo de enseñanza tradicional, lo cual de entrada es una limitante en el desarrollo del modelo curricular establecido para la carrera.

En los perfiles docentes por área de conocimiento, se repite lo anterior, dejando de lado lo relacionado con las dimensiones pedagógica y humanístico-cultural. Hay que destacar que en los diferentes períodos de gestión que ha tenido la carrera, hubo intentos en el cambio del enfoque de la Tecnología Educativa, hacia una perspectiva más reflexiva en la formación docente, con una forma de abordaje de los cursos y cursos-talleres programados con un enfoque multidisciplinario, bajo dinámicas participativas, en donde los productos emanados de ellos fueron pensados y fundamentados, para el análisis y síntesis. Este cambio se dio cuando varios docentes ingresaron, o concluyeron estudios de posgrado como Maestría en Enseñanza Superior y el Doctorado en Pedagogía.

La formación docente en la CCD, en la década de los ochenta y noventa, se caracterizó por priorizar el aprendizaje de la práctica docente, para la práctica y a partir de la práctica, misma situación que se vivió y se ha vivido profundamente en la carrera y que ha expresado la orientación bajo esta perspectiva. De acuerdo con Pérez (2000) "…confía en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados, como el procedimiento más eficaz y fundamental en la formación del profesorado y en la adquisición de la sabiduría que requiere la intervención creativa y adaptada a las circunstancias singulares y cambiantes del aula" (p. 410). Con esta perspectiva práctica de la formación docente, se concibió a la enseñanza como una actividad artesanal, como un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado.

En este sentido, Elliot (1990), mantiene que esta cultura se asienta en una forma de práctica no reflexiva, intuitiva y fuertemente rutinizada que se realiza en el mundo privado del aula, aislado del resto de los compañeros profesionales, situación que ha dominado la práctica docente en odontología de la FES Z. En oposición a este enfoque tradicional de la práctica de la formación docente, en los últimos años de la década de los noventa y de la primera década del siglo XXI, se

encontró que en la CCD, se dieron los primeros pasos dentro de una perspectiva diferente, con la intención de apoyarse en un enfoque reflexivo surgido de la práctica docente, tomando como referentes autores como Gramsci (1967) y Giroux (1990) con la idea del profesor intelectual, Stenhouse (1984) con su propuesta del docente investigador y Schön (1987) con la alternativa del profesor práctico reflexivo. Autores que ofrecieron una posibilidad de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula; asimismo se consideró a Elliot (1990) y su propuesta del desarrollo del currículum en la escuela y la investigación-acción como modo de provocar al mismo tiempo el desarrollo profesional del profesor, todo lo cual, fundamentó un cambio en la formación docente en CCD en la FES Zaragoza.

El enfoque reflexivo de la práctica rebasa las posturas tradicionales, al considerar al docente como el profesional enfrentado a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas, señala Gimeno (2000), "... en este nuevo enfoque, se parte de la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores/as cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos" (p. 412) Con lo cual se estructuró un programa de formación docente que no tuvo la cobertura esperada.

Esta perspectiva, ofrece en sí misma una gran complejidad que arriesga a quienes deciden incorporarla al proceso formativo de los docentes, ubicarse en el empirismo carente de apoyo teórico, acrítico y reproductor del enfoque tradicional de la práctica. Corriendo el riesgo, pero con un gran interés de no caer en él, se consideró a esta perspectiva como una alternativa en la formación de los docentes, tomando como punto de partida la evaluación educativa. Se encontró que el inició en el desarrollo de dicha alternativa se integró el grupo denominado "Comisión de evaluación de la Carrera de Cirujano Dentista", sin embargo, después de cierto tiempo el grupo no tuvo continuidad, ante cambios administrativos en la FESZ.

Fue hasta hace cinco años, con exintegrantes de la Comisión frente a la gestión académico-administrativa de la carrera, que las actividades académicas programadas en torno a la formación docente se basaron en los principios antes expuestos, así, se organizaron y desarrollaron actividades para promover el desarrollo humano del docente. Este proceso fue apoyado por la UNAM, con el financiamiento de un Proyecto de "Formación integral en la práctica educativa" cuyo propósito fue trascender lo técnico científico y promover la formación integral del Ser Humano y articular las

necesidades de desarrollo humano con las de capacitación y/o actualización en los campos disciplinarios de la profesión.

La estrategia empleada se llevó a cabo mediante cursos-taller, en los que se aportaron los fundamentos de la formación integral, y la integración de los docentes de reciente incorporación con los de mayor tiempo en la práctica educativa, a fin de conjuntar conocimientos y experiencias, así como las diferentes disciplinas. Para el logro de los objetivos se plantearon cuatro etapas formativas dirigidas a docentes y estudiantes:

I. Individual, con relación al autoconcepto del participante, su proyecto de vida y procesos básicos del pensamiento para la el ejercicio de habilidades cognitivas. II. Social. Para analizar la influencia de la subjetividad e intersubjetividad en las relaciones humanas para la construcción del conocimiento, así como el rol del participante como sujeto inserto en un contexto social económico y cultural; III. Analizar la trascendencia del Ser como sujeto social y espiritual; IV. Creatividad, para identificar y superar los obstáculos para ser creativos a fin de propiciar atmósferas que la posibiliten en ellos y en sus estudiantes.

Sumado a lo anterior, se determinaron las siguientes políticas en la vida académica de la carrera:

- En todo evento académico se incorporarán actividades que de tipo disciplinar, pedagógica y cultural, a través de la participación de los propios docentes.
- En todos los cursos propedéuticos por ciclo escolar, los docentes realizarán actividades que fortalezcan los conocimientos disciplinares, habilidades y destrezas para el ejercicio de la profesión odontológica, así como el desarrollo humano del profesional en formación y las actitudes que ponderen y resalten el comportamiento ético de la profesión estomatológica.
- Al concluir cada ciclo escolar los docentes diseñarán cursos metacurriculares de autoestima, liderazgo, estrategias de aprendizaje, entre otros con el propósito de fortalecer el desarrollo humano del estudiante y del él mismo.

También se programaron eventos académicos de inducción a la investigación educativa: Introducción a la investigación cualitativa, Problemas y estrategias metodológicas de la investigación cualitativa, Análisis de proyectos de investigación cualitativa entre otros, todos ellos desarrollados a través de una metodología participativa. Los cursos ofertados para la actualización académica superaron el abordaje de los contenidos disciplinares por especialidad y se organizaron a partir de las funciones profesionales bajo un enfoque de integración de conocimientos, sin embargo los esfuerzos se vieron limitados e interrumpidos nuevamente ante cambios de directivos a finales del 2010, cuando la formación docente ha regresado a su desarrollo empírico, fragmentado, práctico

y sin planeación (característico de los años 70), situación que se espera sea superada por medio del trabajo colegiado que actualmente se realiza por los docentes de la carrera, propuesto en el Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014.

En el 2010 se contaba con 229 profesores, la cifra actual no se conoce debido al número de los docentes jubilados y nuevas contrataciones (obtenidas bajo el criterio principal de contar con especialidad o estudios de posgrado en el campo disciplinar, dejando de lado la formación o experiencia pedagógica). Sin embargo, el número no ha variado significativamente en los últimos dos años, lo que permite visualizar las características de los docentes previamente estudiados y de quienes se analizó su formación con tres perspectivas: licenciatura, estudios de posgrado y la combinación de grados obtenidos.

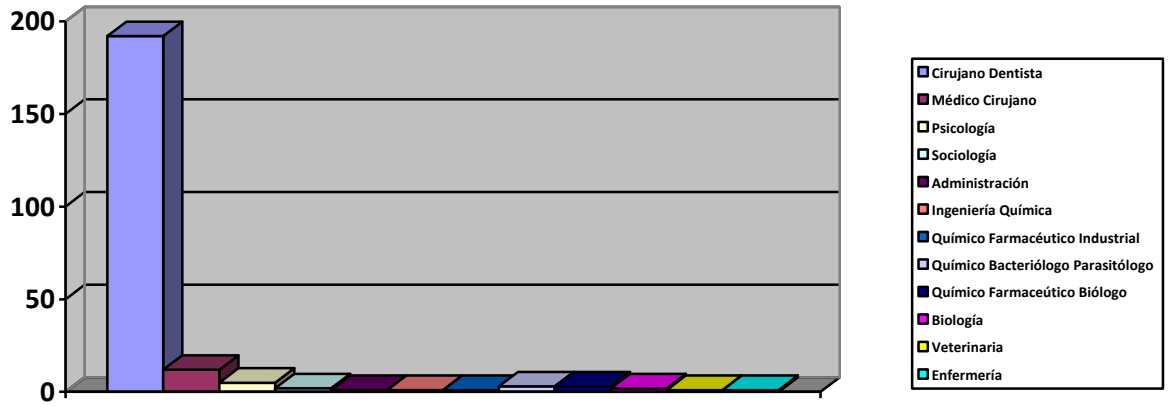
Como puede observarse en el **cuadro 1** en esta carrera se encuentran participando docentes de diferentes áreas del conocimiento, tanto del área de la salud con un 97.2% y un 2.8% de profesionales de las áreas del comportamiento, humanidades y químico biológicas. La integración de profesionales de otras áreas propician el abordaje multidisciplinario de los contenidos teóricos y prácticos que conforman el plan de estudios, haciendo una diferencia con los de otras instituciones formadoras de Cirujanos Dentistas, sin embargo actualmente las reuniones académicas entre las áreas de conocimiento son mínimas y generalmente uniprofesionales .

Cuadro 1. Licenciaturas del profesorado de la Carrera de Cirujano Dentista de la FES Zaragoza

Formación docente	**Número de profesores con grado de licenciatura**
Cirujano Dentista	192
Médico Cirujano	12
Psicología	5
Sociología	2
Administración	1
Químico Farmacéutico Industrial	1
Químico Bacteriólogo Parasitólogo	3
Químico Farmaceútico Biólogo	3

Biología	2
Veterinaria	1
Enfermería	1

Fuente: Informe de la condición académica del personal docente de la Carrera de Cirujano Dentista, junio-agosto de 2010.



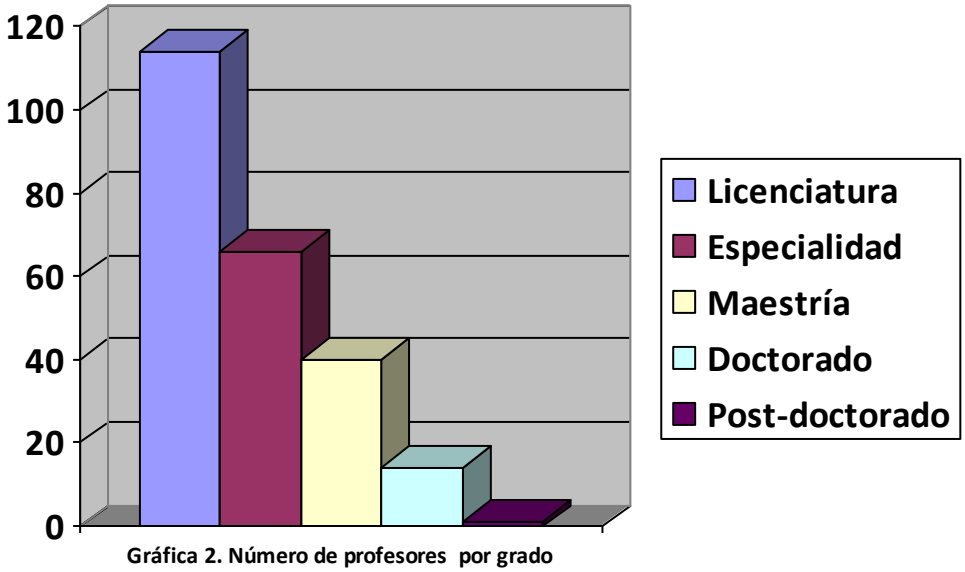
Gráfica 1. Número de profesores por licenciatura

El nivel académico de los docentes obtenido a través de los estudios de posgrado se ve reflejado en el número de grados obtenidos en el **cuadro 2,** en donde el dato muestra que el 55.5% de los docentes cuentan con especialidad y/o algún grado académico, lo que sugiere la posibilidad de que esta cultura académica promueva en estudiantes y profesores el interés en la investigación formativa, así como de aspirar a los estudios de posgrado, lo cual repercute en el nivel académico de los estudiantes y en su desempeño profesional. Es importante señalar que aquí no aparece el dato acerca de los profesores que estaban realizando estudios de posgrado en el momento del estudio, además de aquellos que aún no cuentan con el grado académico.

Cuadro 2. Relación de grados académicos y profesores

Grado académico	**Número de profesores**
Licenciatura	114
Especialidad	67

Maestría	37
Doctorado	13
Post-doctorado	1



Gráfica 2. Número de profesores por grado académico

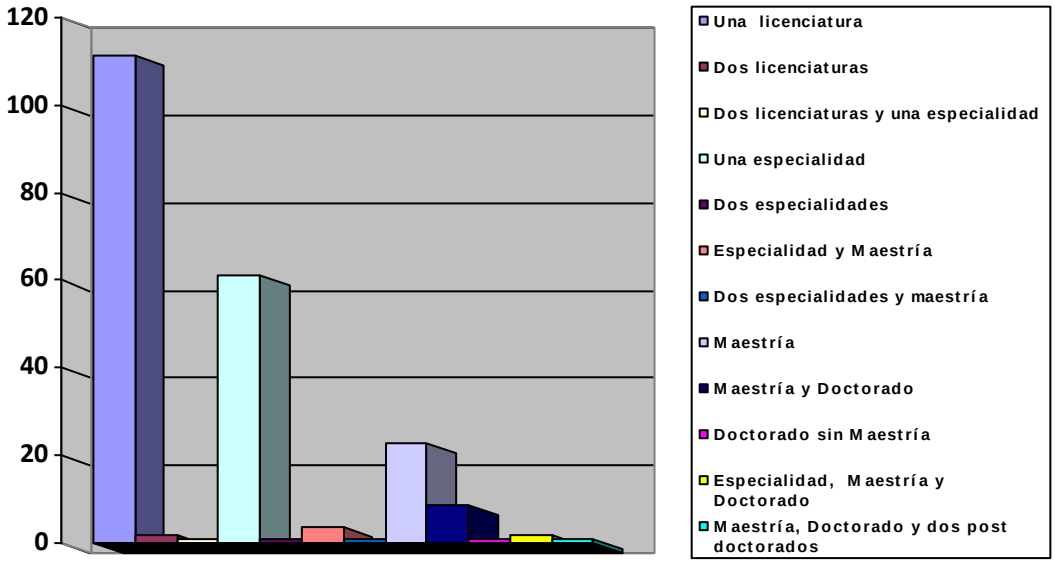
Fuente: Informe de la condición académica del personal docente de la Carrera de Cirujano Dentista, junio-agosto de 2010.

En el **cuadro 3** se resalta el hecho de que más del 50 por ciento de los profesores se preocupan por tener una preparación del más alto nivel, al realizar estudios de doble licenciatura, doble especialidad, hasta el caso de quien cuenta con los grados de Maestría, Doctorado y doble post doctorado.

Lo que muestra que los profesores cada vez se acercan más a las exigencias académicas, las necesidades nacionales y globales.

Cuadro 3. Relación de estudios realizados por profesor

Estudios realizados	**Número de profesores**
Una licenciatura	**111**
Dos licenciaturas	**2**
Dos licenciaturas y una especialidad	**1**
Una especialidad	**61**
Dos especialidades	**1**
Especialidad y Maestría	**4**
Dos especialidades y maestría	**1**
Maestría	**23**
Maestría y Doctorado	**9**
Doctorado sin Maestría	**1**
Especialidad, Maestría y Doctorado	**2**
Maestría, Doctorado y dos post doctorados	**1**



Gráfica 3. Estudios realizados por profesor.

Fuente: Informe de la condición académica del personal docente de la Carrera de Cirujano Dentista, junio-agosto de 2010.

Un hecho a destacar es que diez de los profesores del posgrado, han realizado sus estudios en el área educativa. Las dos carreras estudiadas por los docentes odontólogos son Medicina y Enfermería, así como las especialidades de Ortodoncia, Patología Bucal, Cirugía Maxilofacial, Odontopediatría, Atención integrada del Niño y el Adolescente, Atención Primaria en Salud, Endodoncia y Endoperiodoncia. Como se observa en los resultados, el perfil de la mayoría de los docentes puede ser considerado como aceptable ya que más de la mitad, cuenta con una formación superior a la licenciatura y con estudios de posgrado en el campo educativo.

Resultados de la aplicación del instrumento Análisis prospectivo de la educación odontológica 1994, 2004 y 2010

Categoría Estructura

Personal docente capacitado técnica y pedagógicamente con posibilidad de actualización a través de programas formales.

Atributo 24. Formación pedagógica del profesorado / Año de aplicación			1994	2004	2010
a) La escuela no exige al ingreso de profesores, ni ofrece ni promueve la formación pedagógica a los profesores.	b) La escuela ocasionalmente ofrece y promueve la formación pedagógica de algunos profesores.	c) La escuela ofrece y promueve regularmente la formación pedagógica de todo el profesorado.	a ( ) b (🗐) c ( )	( ) ( ) (🗐)	( ) ( ) (🗐)
Atributo 25. Actualización de los profesores y personal de salud:			1994	2004	2010
a) La escuela no cuenta con mecanismos que faciliten la actualización de los profesores.	b) La escuela ocasionalmente promueve la actualización de los profesores.	c) La escuela cuenta con mecanismos que permiten la actualización de los profesores y del personal de salud de los servicios involucrados en la formación de personal de salud oral.	a ( ) b (🗐) c ( )	( ) ( ) (🗐)	( ) ( ) (🗐)
Atributo 26. Naturaleza de la actualización del profesor y del personal de salud.			1994	2004	2010
a) Las actividades de actualización constituyen hechos particulares para satisfacer intereses individuales de los profesores o directores	Las actividades de actualización corresponden a cursos con objetivos claros y programación definida, para	Las actividades de actualización constituyen un verdadero proceso de educación integral que permita explicar el proceso salud	a (🗐) b ( ) c ( )	( ) ( ) (🗐)	( ) (🗐) ( )

de departamentos o de la escuela.	mejorar el conocimiento técnico en campos específicos de la docencia.	enfermedad, adquirir responsabilidad, tomar decisiones y actuar objetivamente ante la realidad.			

Como se puede observar en la CCD ha existido un avance hacia el modelo innovador de la enseñanza estomatológica en lo relacionado a la formación y actualización de la docencia, sin embargo es necesario reforzar el avance de los docentes en actividades de actualización que constituyan un verdadero proceso de educación integral que permita explicar el proceso salud enfermedad, adquirir responsabilidad, tomar decisiones y actuar objetivamente ante la realidad.

Conclusiones

La formación docente en la FES-Z, UNAM y en particular en la CCD, ha sido planeada y desarrollada bajo diferentes perspectivas pedagógicas, y entre éstas se ha enfatizado más el desarrollo del docente en el campo disciplinar, con actividades de actualización que corresponden a cursos aislados, de tipo individual, restaurativo y rehabilitador, restringiendo su práctica docente a la instrucción y adiestramiento en la forma de enseñar y "calificar a los alumnos/as, con marginación del campo pedagógico y humanístico, así como los principios fundamentales del Sistema de Enseñanza Modular: relación teoría-práctica, participación activa de estudiantes, multi-interdisciplina y vinculación con la práctica profesional integral (formación del talento humano, producción de servicio y producción de conocimiento).

Por lo anterior, se propone que la formación, superación y actualización docente deben ser procesos constantes encaminados a ofrecer los elementos teóricos-metodológicos y técnicos desde las dimensiones pedagógica, multi-interdisciplinaria y humanístico-cultural, que permitan a la planta académica de la citada institución, su profesionalización para el mejoramiento de la formación del talento humano. Para el logro de este proceso, se hace necesario establecer un programa permanente de formación docente, acorde con los planteamientos de la educación superior para el siglo XXI, que dé cause a los fundamentos del Sistema Modular antes citados, bajo la teoría de la complejidad y el desarrollo de ambientes de aprendizaje.

En América Latina, se han formulado principios similares al plan de estudios de la FES-Z, UNAM, por lo que fue importante indagar sobre la formación docente, a fin de identificar cuáles han sido

las limitaciones y proponer alternativas de intervención para el desarrollo del modelo innovador y establecer el conocimiento integral estomatológico como un campo de las ciencias de la salud, que incida en la comprensión profunda teórico-práctica de los problemas del área.

La interrelación del proceso salud-enfermedad del sistema estomatognático, entendido como la articulación de lo biológico y lo social, con las categorías de la práctica profesional en sus tres componentes, ya citados, conformarían los elementos de un proceso complejo en permanente construcción, a través de la metódica multi-interdisciplinaria, en un sistema de enseñanza integral.

Desde esta lógica, se podría desarrollar un conocimiento articulado y complejo en los docentes, que permita cambios en las formas de reflexionar, comprender, enseñar y desarrollar una práctica profesional acorde con la realidad latinoamericana.

El modelo curricular establecido como innovador no se ha concretado, pues son varios los docentes que actúan de manera individualista, lo cual que se refleja en la forma en que basan su didáctica, con exposiciones magistrales y evaluaciones mediante exámenes de respuesta estructurada, características del modelo de enseñanza tradicional, lo cual es reforzado con el hecho de que actualmente se programan cursos centrados en especialidades odontológicas y en una práctica profesional restaurativa y rehabilitatoria, que dejan de lado la prevención así como el trabajo cooperativo y colaborativo.

Relevancia y Pertinencia del trabajo de investigación

Actualmente en Latinoamérica se busca centrar la formación de los estomatólogos que coinciden con los principios establecidos desde los años 70 propuestos por la FES Zaragoza, por lo que se consideró que indagar sobre la formación docente permitiría identificar cuáles han sido las limitaciones que hemos tenido y que debemos resolver para desarrollar el modelo aún innovador, y desarrollar el conocimiento integral estomatológico como un campo de las ciencias de la salud, que incida en la comprensión profunda, teórico-práctica, de los problemas estomatológicos.

De esta lógica se podrá favorecer un conocimiento articulado y complejo en los docentes, que permita comprender, reflexionar, enseñar y desarrollar una práctica profesional acorde con la realidad latinoamericana, en la que se aborde el objeto de estudio "proceso salud-enfermedad" (articulación de lo biológico y lo social) mediante una práctica profesional (formación del talento humano, producción de servicios y de conocimiento), como un proceso complejo en permanente construcción, a través de la metódica multi/interdisciplinaria, para un sistema de enseñanza integral.

Relación con el área de producción

Es indispensable la formación y actualización docente, y el trabajo colegiado de manera permanente, para discutir desde el método de la complejidad, la articulación del proceso salud-enfermedad, como objeto de estudio e intervención y su respuesta a través de la práctica profesional integral en el campo estomatológico para así lograr el desarrollo científico-técnico-social-ético de la profesión. El tipo de formación profesional en el área de la salud impacta en la población mediante la cualidad de la producción de servicios que le brinda.

Referencias bibliográficas

Aroche Sandoval S. A. (coordinadora). (2001). La formación de Profesores en las Universidades Públicas de los Noventas. México: UNAM. ENEP Aragón.

Bellido C. M. E. et al. (1997) "La Formación Docente: análisis de una experiencia" en Memorias del Simposio sobre Alternativas Universitarias. (pp. 8-20). México: UNAM.

CLATES, UABC. (1976). Enseñanza Modular: México: UNAM.

Chehaibar, Nader L. M. (1991). Las políticas de formación de profesores en la UNAM. Perfiles Educativos (24), 27-64.

Chehaibar, Nader L. M. (1992). Dos Décadas en la formación de profesores universitarios. Una reconstrucción analítica. Ponencia presentada en el Foro El debate sobre la formación de profesores en las universidades públicas en los 90's. México: UNAM. ENEP Aragón.

Díaz Barriga Ángel (1990). Investigación Educativa y Formación de Profesores. Contradicciones de una articulación. *Cuadernos del CESU*. (20), 1-75.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Esquivel**,** J. Y Chehaibar, L. (1987). *Profesionalización de la docencia*. México: CESU-UNAM.

Ferry**,** Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

Ezpeleta, Justa y M.E. (1983) *En busca de la realidad educativa. Un estudio sobre las maestrías en educación*. México: DIE-CINVESTAV- IPN.

García, González Amparo (2005). La construcción de una Metodología Participativa de los docentes a través de la Evaluación Educativa. El Caso de la Carrera de Cirujano Dentista de

la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Tesis de Maestría, en Enseñanza Superior, UNAM, FES Aragón, México.

Gimeno Sacristán J, Pérez Gómez A. I. (2000). Comprender y Transformar la Enseñanza, 9ª ed. Madrid: Morata.

Giroux Henry. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós-MEC.

Gramsci Antonio. (1967). La Formación de los intelectuales. México: Grijalbo.

Honore, Bernard (1980). Para una Teoría de la Formación, dinámica de la formatividad. Madrid: Narcea.

Martínez, R. Herrera, N. Pérez, F. García, G. Gómez, C. (2011). Informe de los resultados de la aplicación del instrumento "Análisis Prospectivo de la Educación Odontológica en 1994, 2004 y 2010. mimeo. México: UNAM. FES Zaragoza.

Mardones, J. M. y N. Ursua (1982). Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Barcelona: Fontamara.

Navarro, P. M. G. et. al. (1995). Trayectoria de la Formación docente en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Políticas y acciones de la formación docente en México. Investigación Educativa. (5), 193-210. México: CISE. UNAM.

Navarro, P. M. G. et. al. (1995). Once años de experiencia de formación docente en la ENEP Zaragoza. en Memorias del Foro Nacional de Formación de Profesores Universitarios, México: UNAM. p. 2

Navarro, P. M. G. et. al. (1995). Práctica Educativa y Formación Docente en la ENEP-Zaragoza. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza. México: UNAM

Pérez, G. A.I. (1995). "Curso: Desarrollo Curricular y Práctica Docente. Currículum y Evaluación". En Cuadernos de Evaluación. pp. 11-50.

Pérez, Gómez, A. I. (2000). "Enseñanza para la comprensión". En Gimeno, Sacristán J., y Pérez, Gómez A. I. Comprender y Transformar la Enseñanza, (pp. 399-422). 9ª ed. Madrid: Morata.

Rockwell, E., Mercado R. (1986). La Práctica Docente y la Formación de Maestros. Cuadernos de Educación. México: DIE.

UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. En Informe Mundial de la UNESCO. Paris.

UNAM, FES Zaragoza. (1977). Plan de Estudio de la carrera de Cirujano Dentista. México.

UNAM, FES Zaragoza. (1998). Plan de Estudio de la carrera de Cirujano Dentista. México.

Schön, D. A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, L. (1984). La investigación y el desarrollo del curriculum, 4ª.ed. Madrid: Morata

Zarzar, C. Carlos. (compilador). (1988). Formación de Profesores Universitarios, Análisis y Evaluación de experiencias, México: SEP. Nueva Imagen.

6.53.

Título:

Formação de Professores do Ensino Superior e práticas curriculares

Autor/a (es/as):

Guimarães, Edilene Rocha [Universidade do Minho – Portugal / Instituto Federal de Pernambuco – Brasil]

Pacheco, José Augusto [Universidade do Minho – Portugal]

Resumo:

A comunicação tem como objetivo analisar as relações entre os processos de formação de professores do ensino superior e as práticas de diversificação e diferenciação curricular. No Campo do Currículo, o trabalho se insere no debate sobre a formação contínua docente, com contribuições para o aprofundamento das questões sobre diversidade e diferença, que envolvem o desenvolvimento curricular no contexto da prática. Como campo da pesquisa elegemos os cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), localizado no Brasil, e seu processo de formação contínua docente. No Brasil, a formação de professores do ensino superior tem sido associada a uma política que incentiva a contratação do professor com formação inicial em cursos superiores de Bacharelado, relacionados às disciplinas específicas do currículo, como é o caso das Engenharias, deixando a formação docente para ser realizada como formação contínua, através de seminários, palestras, cursos complementares à graduação e através de cursos de Pós-graduação, denotando que o perfil dos professores do ensino superior tem se configurado como "engenheiros-docentes".

Assim, a formação docente vem se aproximando da ideia de desenvolvimento profissional, na qual os professores necessitam renovar seus conhecimentos a fim de acompanhar as mudanças globais. Seguindo-se uma abordagem qualitativa, para recolha dos dados empíricos, escolhemos entrevista de grupo focal, observação naturalista, análise de documentos normativos e orientadores, além de documentos institucionais. Na análise dos dados partimos dos referenciais analíticos das políticas curriculares, identificados por Pacheco (2003) como "igualdade/desigualdade" e "homogeneização/diversidade", e da proposta conceptual do "triângulo da diferença" desenvolvida por Wieviorka (2002), em seus três componentes interligados: a identidade coletiva; o indivíduo moderno; o sujeito. Nos resultados da pesquisa destacamos: a integração ensino, pesquisa e extensão; a avaliação contínua e somativa; o planejamento flexível do ensino; a subjetividade da formação docente e aprendizagem. Concluímos que as práticas de diversificação e diferenciação curricular têm se constituído como um processo em construção, envolvendo a formação contínua docente e o trabalho pedagógico com a diversidade e diferença, com a preocupação de formar os alunos para além do simples desenvolvimento das habilidades necessárias para uma ocupação, que valoriza as aprendizagens comprometidas com uma prática cidadã e inclusiva, contribuindo para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável local da sociedade.

Palavras-chave:

Formação contínua docente, desenvolvimento curricular, diversificação e diferenciação curricular, diversidade e diferença.

1 Introdução

A comunicação parte da compreensão de que a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (docentes) se constitui como um processo de preparação intelectual, técnica e política, que pretende responder às demandas e desafios presentes na realidade social. É nesse sentido que Santos (2007, p. 2) alerta que"os esforços construídos pelas instituições formadoras e entidades acadêmicas e políticas caminham no sentido de apresentar propostas para a formação inicial e continuada do professor como uma das possibilidades de mecanismos que favorece mudanças qualitativas no trabalho docente e na educação".

Para Pimenta (2002), os processos formativos do professor têm o propósito de desenvolver conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem aos docentes construírem seus saberes-fazeres docentes permanentemente, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Ou seja,

> *A concepção de que um projeto de formação de professores não pode visar unicamente à aquisição de conhecimentos, mas também ao desenvolvimento do professor quanto ao conhecimento de si próprio e da realidade, implica necessariamente numa ação prolongada, baseada numa reflexão contínua e coletiva sobre as questões que atingem o trabalho pedagógico. (Nascimento, 1997, P. 78)*

Essa perspectiva ressalta a importância do desenvolvimento da prática reflexiva no âmbito dos processos formativos do professor. "O enfoque reflexivo assume um caráter transformador na medida em que possibilita o professor participar do seu processo de desenvolvimento profissional de forma autônoma, ou seja, assumir a condição de sujeito da sua própria aprendizagem" (Santos, 2007, p. 5). Neste processo, os professores descobrem que o conhecimento e a prática educativa são construções sociais que emergem da realidade.

No Brasil, nas duas ultimas décadas, as orientações da política educativa vêm propondo que a atuação dos professores seja um dos elementos-chave para a efetivação das reformas educacionais, reconhecendo a importância da formação docente ao lado de condições favoráveis ao exercício da docência.

> *As questões apresentadas até aqui nos levam a pensar que uma nova política de valorização e profissionalização dos educadores fundar-se-ia em referenciais, como o estímulo à qualificação profissional, à recuperação da dignidade profissional pela atribuição de salários justos e jornada em uma única escola, a ênfase na formação continuada, articulada à construção coletiva do projeto político-pedagógico, permitindo ao educador tempo para o estudo, para o trabalho coletivo e para a criação de novos projetos pedagógicos que envolvam os sujeitos da ação educativa na escola e na comunidade em que estão inseridos (Santos, 2001, p. 5)*

A formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica tem como *lócus* os cursos de licenciatura, como processo de apropriação de saberes que favoreça a construção de caminhos para autonomia profissional e o desenvolvimento de uma prática pedagógica imbuída de um caráter transformador. Já a formação contínua docente parte do princípio que aprender a ser professor é um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida profissional. Assim, a formação docente vem se aproximando da ideia de desenvolvimento profissional, na qual os professores necessitam renovar seus conhecimentos a fim de acompanhar as mudanças globais.

No entanto, a formação de professores do ensino superior tem sido associada a uma política que incentiva a formação inicial em cursos superiores de bacharelado, relacionados às disciplinas específicas do currículo, como é o caso das Engenharias, deixando a formação docente para ser realizada como formação contínua, através de seminários, palestras, cursos complementares à graduação e através de cursos de Pós-graduação (Oliveira, 2006), denotando que o perfil dos professores do ensino superior tem se configurado como "engenheiros-docentes".

É nesse contexto que destacamos os processos de formação contínua docente nesta comunicação. Segundo Costa (2004), a formação contínua docente pode ser abordada por dois grandes modelos teóricos: o modelo clássico ou estruturante; e o modelo construtivista ou interativo reflexivo.

No modelo clássico o professor que já atua profissionalmente volta à universidade para "renovar seus conhecimentos em programas de atualização, aperfeiçoamento, programas de pós-graduação, ou ainda, participando de cursos, simpósios, congressos e encontros voltados para seu desenvolvimento profissional". Esse modelo tem sido o mais promovido e aceito nos sistemas educacionais para a formação contínua docente, mas recebe críticas por considerar a universidade como *lócus* atualizado de informações, desconsiderando assim as escolas como "produtoras de conhecimento e passa-se a considerá-las como espaços meramente destinados à prática, local onde se aplica conhecimentos científicos e se adquire experiência profissional" (*Ibid.*, p.67).

O modelo construtivista parte de uma reflexão contextualizada "para a montagem dos dispositivos de formação continuada visando a uma regulação permanente das práticas e do processo de trabalho". Esse é um modelo que pode promover mudanças na prática, pois considera as "necessidades dos educadores e se constitui em uma aprendizagem significativa, visto que os estudos teóricos têm ressonância na realidade cotidiana e visam resolver questões anteriormente identificadas pelos envolvidos." (*Ibid.*, p. 69).

Destaca-se que esses modelos de formação contínua docente não existem isoladamente em seu estado puro, sempre apresentam interfaces entre eles, ou seja, materializam-se de forma mista na formação contínua docente.

Na perspectiva da reflexão contextualizada, Nóvoa (1992) propõe que na formação voltada para o professor reflexivo, a escola seja vista como o *lócus* da formação contínua docente, através da reflexão na prática e sobre a prática; Tardif (2002) defende que a formação dos professores no espaço escolar valorize o saber docente, o saber da experiência que se origina no trabalho cotidiano, pois com esses saberes os professores estabelecem diferentes "relações de exterioridade e de interioridade" na atividade de ensino.

Nesse sentido, os saberes da experiência constituem uma parte essencial na definição do modo de ser, da maneira de ser e fazer do professor da educação superior, bem como no desenvolvimento de sua identidade docente ao longo de sua trajetória social e temporal no exercício da docência, que se refletem nas relações entre formação docente e práticas curriculares.

Com essa compreensão, esta pesquisa toma como pressuposto que é na formação contínua docente e no saber da experiência onde se situam os processos de socialização e da construção da identidade docente, considerando o caráter histórico-cultural, no qual este constrói o saber experiencial, o seu ser e o fazer profissional (André; Ludke, 1986).

Assim, considera-se a formação contínua docente como um espaço de recontextualização dos saberes docentes e construção de identidades (Hong, 2010), como também um espaço de recontextualização das práticas de ensino e de construção de novas práticas curriculares, através da reconceptualização do currículo.

O "currículo do passado" considerava que o conhecimento se transmitia e se adquiria através de formas isoladas e especializadas das disciplinas, menosprezava o possível impacto das mudanças políticas e econômicas e as desigualdades de acesso que diferenciavam os alunos. Young (2010) adverte para se condiderar no desenvolvimento curricular a preocupação com "o que ensinar" em diversos contextos. Essa perspectiva remete às reflexões acerca das práticas curriculares como processos de diversificação curricular e diferenciação curricular.

O conceito de diversificação curricular será utilizado neste estudo para designar formas organizacionais de ofertas educativas, como tipos diferentes de cursos, de ensino, e modalidades de formação, nas quais os alunos são confrontados com percursos escolares diferentes, na perspectiva de currículos alternativos. Assim, compreende-se por diversificação curricular a reorganização das situações de aprendizagem face às capacidades, interesses e motivações dos alunos, mantendo uma estrutura básica de objetivos e conteúdos a que todos os alunos devem aceder (Pacheco, 2008).

Considera-se, entretanto, que a diferenciação curricular é um conceito que representa, para além de alterações no conteúdo, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo (*Ibid.*, 2008).

Os dois conceitos, por mais perspectivas teóricas diferentes que os fundamentam, estão ligados à identidade, diversidade e diferença (Moreira, 2002; Silva, 2002; Fleuri, 2006).

Concorda-se com Sousa (2010) que a discussão em torno do conceito de diversidade, mais restrito do que o conceito de diferença, é de fundamental importância para a compreensão das formas

tradicionais de distinguir alunos, e de como essas formas de distinção tendem a dar visibilidade a algumas diferenças e ocultar outras.

O conceito de diversidade diz respeito às diferenças categorizáveis, ou seja, às diferenças que podem ser classificadas em categorias ou taxonomias. Os sistemas de categorização das diferenças ocultam não só os processos de construção de identidades e diferenças, mas, também, os aspectos menos ostensivos dessa mesma realidade. "Tais sistemas captam os aspectos mais visíveis da diferença, em detrimento de diferenças à partida menos visíveis, que são frequentemente menosprezadas a nível oficial, mas que podem ser muito significativas do ponto de vista de quem as experiencia" (Sousa, 2010, p. 28).

É nesse sentido que muitos discursos sobre a diferença centram-se em dimensões visíveis da diversidade, como raça, etnia e gênero, que enfatizam a defesa das minorias, mas acabam por privilegiar a maioria dentro da minoria.

Com essa preocupação, este estudo considera que um currículo sensível à diferença é essencialmente inclusivo e assume a preocupação em descobrir formas de fazer todos os alunos adquirirem aprendizagens significativas e potenciadoras de novas aprendizagens, sobretudo as aprendizagens consideradas essenciais para o exercício da cidadania.

O debate sobre a diversidade e diferença no currículo põe em questão políticas universalistas, que nos leva a considerar a cultura como área substantiva e não simplesmente como elemento de homogeneização da sociedade (Hall, 2003).

Entendendo a educação superior como *locus* privilegiado de construção e socialização do conhecimento e considerando os processos sociohistóricos contemporâneos e seus movimentos de luta e resistência pela afirmação dos direitos humanos, que geraram mudanças na educação para atender às demandas sociais (Dias, Machado, & Nunes, 2009), é possível compreender que os currículos, "são, presentemente, instados a lidar com as diferentes representações da diferença, reivindicadas por diferentes grupos sociais" (Silva, 2009, p. 85).

Alerta-se que o trabalho pedagógico com a diferença deve ser temperado com o juízo intelectual, pensamento crítico, ética e autorreflexão. Conforme Pinar (2007, p. 30), "os professores não deviam ser somente especialistas de disciplinas escolares; sugiro que se tornem intelectuais privados-e-públicos que compreendam que a autorreflexão, a intelectualidade, a interdisciplinaridade e a erudição são tão inseparáveis quanto as esferas subjectivas e social elas próprias".

É nesse sentido que o trabalho pedagógico com a diferença procura caminhos diferenciados daqueles que entende o aprender como resultado da relação estímulo-resposta e da aquisição de

comportamentos, e assume um caminho que considera o aprender como um ato cultural sempre contextualizado na busca da formação integral.

Para Fleuri (2006, p. 4), na formação integral as "dimensões tradicionalmente excluídas da prática profissional e científica, como a afetividade, a espiritualidade, ou mesmo a dimensão política e ecológica, são ressignificadas como inerentes ao cuidado com o ser humano" e com seu ambiente.

A formação integral é concebida como processo que valoriza a dúvida e a incerteza, envolvendo uma concepção do ensino associado à pesquisa, que visa ao desenvolvimento do sujeito autônomo e à formação da consciência crítica e emancipatória (Cunha, 2002; Santos B., 1995).

Nesse contexto, as práticas curriculares podem ser analisadas na perspectiva da diversidade e diferença, em dois sentidos: na diversificação curricular, ou seja, no modo como as diferentes modalidades são apresentadas como etapas diferentes e distintas de percursos escolares a serem percorridos pelos alunos e traduzidos no projeto educativo (Gallo, 2009); na diferenciação curricular, entendida como na forma como são organizados e materializados os processos e as práticas no interior da organização do próprio currículo, nomeadamente, na contextualização do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso educativo (Sousa, 2010).

Esse processo de diversificação e diferenciação curricular exprime-se em políticas educativas relacionadas à inclusão social, tais como, no Brasil com o oferecimento de cursos superiores de tecnologia, que visam a formação do cidadão trabalhor, e de formação docente para o trabalho pedagógico com a diversidade e diferença.

O conceito de diferenciação curricular compõe a maioria das problemáticas em debate no campo do currículo, no que se refere ao desenvolvimento curricular no cotidiano escolar. Muitas das questões educativas centram-se, direta ou indiretamente, na diversidade dos alunos, considerada como uma problemática decorrente do processo de massificação escolar e, em consequência, a diferenciação curricular surge da necessidade e dificuldade de se adequar, de forma satisfatória, as respostas da escola, enquanto instituição curricular, às funções socialmente esperadas da escola, e as respostas dos professores, enquanto profissionais do currículo, ao trabalho pedagógico com a diferença (Roldão, 2003).

Conforme Roldão (2000), nas sociedades ocidentais, as questões da diferenciação curricular emergem na segunda metade do século XX, como resultado desse processo da extensão temporal da escolaridade e da sua generalização gradual a toda a população em idade escolar, trazendo um

conjunto de mudanças para os sistemas educativos e dificuldades para a escola lidar com um público diversificado.

Surgiram tensões como resultado do acesso massificado à educação, com a elevação dos indices de reprovação e abandono escolar, diante de uma escola que não mudou estruturalmente, que continuou a organizar-se da mesma forma, desenvolver o mesmo curriculo, utilizar as mesmas estratégias metodológicas e a mesma linguagem de ação pedagógica, que desenvolviam enquanto instituição destinada a uma classe de público homogeneo e socialmente pré-selecionado (*Ibid.*)

Alertamos sobre outras tensões, caracterizadoras da sociedade atual, relacionadas com a crescente dominância da sociedade da informação ou do conhecimento, que revolucionam totalmente o relacionamento tradicional com os modos de acesso, construção e circulação do conhecimento. Pinar (2007) argumenta sobre a "conversação complexa" para ilustrar um currículo em que o conhecimento acadêmico, a subjetividade e a sociedade estão inextricavelmente unidos, requerendo criatividade, intelectualidade interdisciplinar, erudição e autorreflexão.

Diante desse contexto, as questões relacionadas à diferenciação curricular levou ao debate político a necessidade de fazer evoluir a escola e os profissionais docentes para desenvolverem práticas curriculares, que combinem, de forma consistente, a contextualização significativa das aprendizagens para cada aluno, com a garantia de consecução de níveis de aprendizagem e competências mais elevados para todos.

Identifica-se algumas linhas de evolução na política educativa a nível internacional que são incorporadas nos diversos sistemas educativos (Roldão, 2000, p. 127-128): a) o reconhecimento da inadequação de currículos uniformes, de sistemas educativos centralistas e rigidamente organizados; b) a necessidade de reforço do papel decisor das escolas no plano curricular e organizacional; c) a necessidade de diferenciação curricular quer no campo da organização dos conteúdos de aprendizagem, quer no plano dos processos e métodos de ensino.

Diante desse entendimento, esta comunicação tem como objetivo analisar as relações entre os processos de formação de professores do ensino superior e as práticas de diversificação e diferenciação curricular.

2 Metodologia e métodos

Partiu-se dos referenciais para análise das políticas curriculares, identificados por Pacheco (2003, p. 118-119) como "igualdade/desigualdade" e "homogeneização/diversidade", em suas quatro possibilidades: a) Uma política igual e homogênea; b) Uma política curricular igual e diversificada;

c) Uma política curricular diversificada e desigual; d) Uma política curricular homogênea e desigual.

Com relação à análise das relações entre os processos de formação docente e as práticas curriculares, consideramos a proposta conceptual do "triângulo da diferença" proposto por Wieviorka (2002), em seus três componentes interligados que balizam o espaço teórico da diferença: identidade coletiva; o indivíduo moderno; o sujeito.

Definir as condições em que a afirmação de uma diferença é aceitável e legítima, indica propor uma configuração ideal do triângulo da diferença, uma vez que equivale a conciliar as exigências das pessoas singulares, como indivíduos e como sujeitos, com as exigências do particularismo cultural e as exigências da sociedade inteira (Wieviorka, 2002). Assim, as análises dos dados empíricos serão sustentadas na possibilidade de aproximação da formação docente e das práticas curriculares com a configuração ideal do triângulo da diferença.

Como campo da pesquisa, elegemos os cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), localizado no Brasil, e seu processo de formação contínua dos docentes.

Dos instrumentos de pesquisa para recolha de dados empíricos, seguindo-se uma abordagem qualitativa (Tuckman, 1994; Quivy & Campenhoudt, 1997), utilizando-se como técnicas de recolha de dados a entrevista de grupo focal (Gatti, 2005), a observação naturalista (Estrela, 2008), além da análise documental (Lee, 2002), sendo o *corpus* de documentos constituído por normativos e textos orientadores que servem de referencial para os cursos superiores no Brasil. Como estudo de caso (Stake, 2007), foram considerados documentos produzidos no âmbito institucional do *Campu*s Recife do IFPE, que desenvolvem o currículo do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambeintal, que tem por objetivo formar gestores ambientais para assessorar, planejar, executar e gerir programas de gestão tecnológica sustentável em consonância com a legislação ambiental vigente, promovendo a conservação das áreas naturais e do ambiente construído quanto à utilização dos recursos e, consequentemente, o desenvolvimento humano sustentável.

Como principal técnica de análise de dados é utilizada a análise de conteúdos, nos procedimentos de Bardin (1979) e no modo como é analisada por Esteves (2007), com resultados agrupados nas categorias: *integração ensino, pesquisa e extensão; avaliação contínua e somativa; planejamento flexível do ensino; subjetividade da formação docente e aprendizagem.*

3 Resultados e discussão

3.1 Integração ensino, pesquisa e extensão

No trabalho pedagógico com a diversidade e a diferença, os dados empíricos revelaram que o processo de formação contínua docente tem priorizado a integração entre ensino, pesquisa e extensão como metodologia utilizada para desenvolver uma proposta de organização curricular que considera as dimensões da identidade coletiva, do indivíduo moderno e do sujeito (Wieviorka, 2002), através da integração dos saberes acadêmicos, saberes científicos e saberes contiadianos comunitários.

A formação contínua docente vem produzido uma proposta de integração curricular que considera as práticas de diversificação e diferenciação curricular compostas por uma rede de relações complexas que envolvem a formação integral e considera a diversidade e diferença. O caminho metodológico para a integração curricular compreende o conhecimento como complexo e provisório, que se renova a partir do diálogo entre as diversas áreas do saber e cultiva o prazer cultural e a postura crítica, criativa e investigativa, que valoriza a dúvida, a incerteza e o desenvolvimento do sujeito autônomo e à formação da consciência crítica e emancipatória (Cunha, 2002; Santos B., 1995).

3.2 Avaliação contínua e somativa

O processo de avaliação interdisciplinar surge nos dados empíricos como articulador das relações entre a formação contínua docente e as práticas de diversificação e diferenciação curricular. Este processo de avaliação interdisciplinar considera que no trabalho pedagógico com a diversidade e diferença a avaliação da aprendizagem deve ser continua e somativa, desenvolvida a partir de uma "conversação complexa", que considera o conhecimento acadêmico, a subjetividade e a sociedade como inextricavelmente unidos, e estimula a criatividade, intelectualidade interdisciplinar, erudição e autorreflexão (Pinar, 2007).

No espaço teórico da diferença (Wieviorka, 2002), o processo de avaliação interdisciplinar trabalha as dimensões da identidade coletiva, do indivíduo moderno e do sujeito, que implica uma capacidade por parte dos indivíduos de pensar com reflexividade, de se definir numa relação própria, e ao mesmo tempo de se reconhecer com uma capacidade semelhante a outrem, através das ações de intervenção crítica na vida cotidiana das comunidades locais.

3.3 Planejamento flexível do ensino

Os dados empíricos destacam a relação dos processos de formação docente contínuo com o planejamento flexível do ensino, o qual tem estruturado as práticas de diversificação e diferenciação curricular. Esse planejamento está associado às ações de uma política curricular igual e diversificada (Pacheco, 2003), na qual a igualdade é reconhecida como fator de legitimação social da escola e a diversificação é entendida como uma pluralidade de caminhos que não conduzem à discriminação e à desigualdade.

Destamos que o tempo pedagógico surge, nesse processo de planejamento, como um fator limitante dessa flexibilidade. No entanto, os docentes procuram estender as ações de intervenção crítica na vida cotidiana das comunidades locais para além da carga-horária curricular, utilizando os finais de semana para realização dessas atividades extraclasse, garantindo a valorização das aprendizagens comprometidas com uma prática cidadã e inclusiva.

3.4 Subjetividade da formação docente e aprendizagem

Identificamos através da análise dos dados empíricos que o processo de formação contínua docente tem considerado as condições nas práticas de diversificação e diferenciação curricular em que a afirmação de uma diferença é aceitável e legítima, as quais têm permitido que as aprendizagens dos alunos aproximem-se da configuração ideal do triângulo da diferença (Wieviorka, 2002). Há uma conciliação das exigências das pessoas singulares, como indivíduos e como sujeitos, valorizando a subjetividade da formação docente que repercute na aprendizagem dos alunos, mas que consideram nas práticas de diversificação e diferenciação curricular as necessidades das comunidades locais e as exigências da sociedade inteira.

4 Considerações finais

Na analise das relações entre os processos de formação de professores do ensino superior e as práticas de diversificação e diferenciação curricular, os dados empíricos enfatizam o processo de formação contínua docente como estruturante do trabalho pedagógico com a diversidade e a diferença, devido aos professores em sua maioria não possuírem a graduação em cursos superiores de licenciatura.

Diante dos achados, concluímos que as práticas de diversificação e diferenciação curricular têm se constituído como um processo em construção, envolvendo a formação contínua docente e o trabalho pedagógico com a diversidade e diferença, com a preocupação de formar os alunos para além do simples desenvolvimento das habilidades necessárias para uma ocupação, que valoriza as

aprendizagens comprometidas com uma prática cidadã e inclusiva, contribuindo para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável local da sociedade.

Referências Bibliográficas

André, M.; Ludke, M. (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

Bardin, L. (1979). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Costa, N. M. L. (2004). A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos. In Holos. Ano 20, dezembro, 63-75.

Cunha, M. I. da (2002). Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In Dalva E. Rosa, Gonçalves & Vanilton Camilo de Souza (Orgs), Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A.

Dias, A., Machado C., & Nunes, M. L. (2009). Currículo, formação docente e diversidades socioculturais. In Adelaide Dias, Charliton José Machado, & Maria Lúcia Nunes (Orgs), Educação, Direitos Humanos e Inclusão: Currículo, formação docente e diversidades socioculturais. João Pessoa, Editora Universitária da UFPB.

Esteves, M. (2007). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Org), Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses (pp. 101-126). Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (2008). Teoria e prática de observação de classe: Uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora.

Fleuri, R. M. (2006). Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. In Educação & Sociedade, Campinas, 27 (95), 495-520. Retirado em agosto 30, 2006 de http://www.cedes.unicamp.br

Gallo, S. (2009). Uma apresentação: diferença e educação; governamento e resistência. In M. Corcini & M. D. Hattge (Org), Inclusão escolar: Conjunto de práticas que governam (pp. 7-12). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Gatti, B. A. (2005). Grupo focal na pesquisa em ciencias sociais e Humanas. Brasília: Liber Livro. (***Coleção*** Pesquisa em Educaçao)

Hall, S. (2003). Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte, Editora da UFMG.

Hong , J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. In Teaching and Teacher Education, 26 (8), 1530-1543. Retirado em novembro 10, 2011de http://www.sciencedirect.com/science.

Lee, R. (2002). Métodos não interferentes em pesquisa social. Lisboa: Gradiva.

Moreira, A. F. B. (2002). Currículo, diferença cultural e diálogo. In Educação & Sociedade, Campinas, 23 (79), 15-38.

Nascimento, M. G. A Formação Continuada dos Professores: modelos dimensões e problemática. In Vera Maria Candau (Org). Magistério: Construção cotidiana (4ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes,1997.

Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e profissão docente. In Nóvoa, Antônio (Org). Os Professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

Oliveira, M. R. S. (2006). Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Anais. Recife - PE: ENDIPE.

Pacheco, J. A. (2008). Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em Portugal. In InterMeio. 14 (28), 178-187. Retirado em junho 20, 2011de http://www.intermeio.ufms.br/revistas.

Pacheco, J. A. (2003). Políticas curriculares: Referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed.

Pimenta, S. G. (2002). Saberes Pedagógicos e atividade docente (3 ed.). São Paulo: Cortez.

Pinar, W. F. (2007). O que é a Teoria do Currículo? Adaptação para a língua portuguesa de Ana Paula Barros / Sandra Pinto. Porto: Porto Editora.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1997). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.

Roldão, M. C. (2003). Diferenciação curricular revisitada: Conceitos, discurso e praxis. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2000). A Problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In M. C. Roldão; R. Marques (Orgs). Inovação, currículo e formação (pp. 121-133). Porto: Porto Editora.

Santos, B. de S. (1995). Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez.

Santos, E. O. (2007). Desafios e tendências na formação do educador. Palestra proferida na Conferência Municipal de Educação no Município de Moreno, Maio. (mimeo)

Santos, E. O. (2001). ***Políticas de formação continuada: O discurso sobre a qualificação docente e a valorização do magistério.*** XXV Simpósio Brasileiro e Jubileu de Ouro da ANPAE – Anais. São Paulo.

Silva, J. M. M. da (2009). A Curricularização da diversidade. In Adelaide Dias, Charliton José Machado, & Maria Lúcia Nunes (Orgs), Educação, Direitos Humanos e Inclusão: Currículo, formação docente e diversidades socioculturais. João Pessoa, Editora Universitária da UFPB.

Silva, T. T. (2002). Identidade e diferença: impertinências. In Educação & Sociedade, Campinas, 23 (79), 65-66.

Sousa, F. (2010). Diferenciação curricular e deliberação docente. Porto: Porto Editora, 2010.

Stake, R. E. (2007). A arte da investigação com estudo de caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional (2. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Tuckman, B. (1994). Manual de investigação em educação (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Wieviorka, M. (2002). A Diferença. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fenda Edições.

Young, M. F. D. (2010). Conhecimento e currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Adaptação para a língua portuguesa de Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora.

6.54.

Título:

Ações para formação de professores no programa institucional de bolsa de iniciação à docência, subprojeto matemática da UFTM

Autor/a (es/as):

Júnior, Ailton Paulo de Oliveira [Universidade Federal do Triângulo Mineiro]

Resumo:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um programa que oferece bolsa para estudantes de cursos de licenciatura plena em Instituições de Ensino Superior no Brasil, para que eles exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria de qualidade dessas escolas. Para que os alunos sejam acompanhados e orientados são concedidas bolsas a professores das Instituições de Ensino Superior como coordenadores de área e bolsas para professores das escolas de Educação Básica como supervisores dos trabalhos dos alunos, nessas escolas. Qualificado como um Programa inovador em prol da melhoria da formação de professores e, consequentemente, da qualidade de ensino nas Escolas Públicas de Educação Básica, o PIBID amplia e valoriza a prática no período de formação inicial do professor de forma mais efetiva. A possibilidade dos estudantes dos cursos de Licenciaturas permanecerem por mais tempo em experiências de observação e ação no cotidiano nas Escolas, possibilita melhor qualificação na formação docente, oferecendo condições de intercâmbios, ações conjuntas, análises, confrontação entre teoria e prática, experiências de ensino e do processo ensino-aprendizagem. Os meios estratégicos utilizados pelo Sub Projeto Matemática para atingir tal fim foram: (1) Levantamento dos dados sócio-econômicos e escolares referentes aos alunos e professores das escolas estaduais Professora Corina de Oliveira e Santa Terezinha; (2) Formação de grupo de discussão para estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais e Regionais, as avaliações do processo educacional em todos os níveis, bem como outros fatores que interferem na formação do futuro professor de Matemática como elaboração de um Plano de Aula, Controle de turma, dentre outros como atividades de extensão e oficinas; (3) Utilização de tecnologias da informação e da comunicação já que é inegável que o futuro professor deve acompanhar a evolução tecnológica e tirar o máximo de proveito dos benefícios que esta é capaz de proporcionar ao ensino; (4) Confecção e Utilização de Materiais Didáticos e Jogos; (5) Desenvolvimento de pesquisas feitas na própria escola pelos alunos; (5) Trabalhar com temas abordando a interdisciplinaridade, tais como: História da Matemática/Estatística; Comunicação e informação; Genética; (7) Confecção de artigos científicos para divulgação do trabalho em eventos científicos e periódicos. Consideramos como central, para a discussão educacional, a compreensão do currículo enquanto aprendizagens veiculadas aos alunos durante todo o processo de escolarização. Segundo Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000) sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do "para que serve". Compreender a função cultural das escolas e como se concretizam as teorias na práxis pedagógica, cotidianamente, mediadas pelo currículo, é o problema sobre o qual nos

debruçamos.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2000). *Comprender e transformar o ensino***.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed.

Palavras-chave:

Formação de Professores; Ensino Superior; Iniciação à Docência; Matemática.

Introdução

A Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM está sediada em Uberaba, região do Triângulo Mineiro, Estado de Minas Gerais, com população estimada em 320 mil habitantes. Considerada pólo de desenvolvimento agro-pecuário e industrial, é uma das regiões mais ricas e promissoras do Estado, exercendo liderança efetiva em mais de 30 municípios.

Uberaba possui cerca de 130 escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio, 34 das quais são Estaduais. Estas escolas contam com 8013 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 9413 no Ensino Médio, segundo dados do Censo Escolar 2008 do INEP/MEC. Esse número expressivo de escolas de Educação Básica já justifica a necessidade de oferecer cursos de Graduação em Licenciatura que formem, com excelência, professores para atuarem nesse nível de ensino.

Assim, em 2009 a UFTM, preocupada com a formação de excelência de professores para atuarem no Ensino Fundamental e Médio e para preencher a lacuna no ensino de Matemática existente, o Curso de Licenciatura em Matemática propõe-se a formar educadores matemáticos conscientes da realidade brasileira, com uma base teórica aliada à competência ética, social e pedagógica, para atuarem em instituições de ensino de Educação Básica.

A realidade do processo de formação docente vai além da inserção de novos conteúdos, reorganização de carga horária, adoção de novas terminologias, dentre outras ações. Então, acreditamos que a interação entre a teoria e a prática, pela confrontação teórica com a realidade vivida no cotidiano das escolas, ajuda significativamente na superação de limitações presentes nos cursos de formação de professores.

Consideramos como central, para a discussão educacional, a compreensão do currículo enquanto aprendizagens veiculadas aos alunos durante todo o processo de escolarização. “Sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve”

(GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 120). Compreender a função cultural das escolas e como se concretiza as teorias na práxis pedagógica, cotidianamente, mediadas pelo currículo, é o problema sobre o qual nos debruçamos.

Buscando essa inserção do aluno na escola desde o início de sua formação, juntamente com a superação da dicotomia entre a teoria e a prática, a UFTM aderiu ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, pelo Edital de 2009, que começou a vigorar a partir de março de 2010.

À esteira de Pimenta (2005), repensar a formação inicial e contínua, a partir das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado uma das demandas importantes a partir dos anos 1990. As pesquisas de Cunha (1989), Pimenta (1994), André (1994), Garcia (1994), Perrenoud (1994), Zeichner (1993) e Benedito et al. (1995) confirmam tal ideia. Os objetivos do PIBID estão dentro dessa perspectiva de aliar a teoria e a prática e refletir sobre ambas que devem se complementar na formação docente.

Como uma medida de intervenção, mediante tal problemática, o PIBID oferece bolsas para os estudantes ou licenciandos, para os supervisores (professor da Escola Pública da Educação Básica), para os orientadores ou coordenadores de área (professores da Universidade que coordenam subprojeto na sua área específica) e para a Coordenação Institucional (professor da UFTM responsável pelo projeto institucional) Os subsídios, na forma de bolsas e de verba de custeio, são oriundos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e beneficiam todos os integrantes citados. Iniciamos com aproximadamente 130 bolsistas e, atualmente, contamos com cerca de 250 bolsistas. A verba de custeio é usada para garantir a implementação de cada projeto. O somatório do investimento é muito significativo e é totalmente aplicado em prol da melhoria da formação dos futuros professores – estudantes dos Cursos de Licenciatura da UFTM – os quais têm o compromisso de atuar nas escolas públicas.

O PIBID visa à formação qualificada de docentes para a educação básica e à melhoria desse nível de ensino pelas vias da integração escola-universidade e da promoção da autonomia docente, considerando uma efetiva articulação entre teoria e prática nestes contextos educacionais. Em consonância com esses objetivos, o Subprojeto Matemática manifesta preocupações em relação à qualidade do ensino público por meio de ações voltadas ao ensino de matemática no Ensino Fundamental Séries Finais (alunos de 11 a 14 anos) e Ensino Médio (alunos de 15 a 17 anos).

A ideia básica consiste em priorizar ações que favoreçam a sensibilidade dos sujeitos, vinculados ao subprojeto, em produzir formas de expressar os movimentos de pensamento que se manifestam nas relações entre conteúdos escolares e modos de aprendizagem. Operacionalizar práticas escolares

voltadas à aprendizagem dos saberes matemáticos, é necessário para o reconhecimento das "diferenças" que já existem, criando possibilidades inovadas de abordagem e exploração desses saberes.

Para a seleção dos licenciandos e dos Professores Supervisores, estabeleceram-se critérios, alguns provenientes da CAPES e outros criados pela própria Universidade. Um critério importante foi a disponibilidade de, no mínimo, oito horas semanais para dedicação ao projeto (estudos, reuniões, atividades nas escolas) e a manifestação de interesse e compromisso em ser professor da Rede Pública de Ensino. As experiências vivenciadas no PIBID têm sido muito enriquecedoras e recheadas de aprendizado para todos os participantes: alunos, professores, diretores e coordenadores.

Desta forma tem-se como objetivo discutir a importância do trabalho desenvolvido pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que é subsidiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no curso de licenciatura em Matemática que se dedica à formação dos futuros professores da UFTM.

Ações desenvolvidas no PIBID/Matemática

As ações listadas a seguir foram desenvolvidas de acordo com o plano de trabalho proposto e devem contribuir com a formação inicial dos alunos bolsistas e formação contínua (supervisores), mediante trabalho do grupo de professores e acadêmico-bolsistas do Curso de Licenciatura em Matemática da UFTM e os professores de Matemática e alunos das escolas escolhidas.

Tanto os futuros professores, quanto os professores em exercício, devem ter o entendimento de que é fundamental criar situações adequadas para serem utilizadas em sala de aula, nas quais os alunos possam: propor, explorar e investigar problemas matemáticos. Esses problemas devem surgir a partir de situações reais e lúdicas na medida em que venham a motivar os participantes do projeto na sua formação inicial e continuada.

Neste subprojeto, trabalhamos com o Ensino Médio (EM) e/ou Ensino Fundamental (EF) do 6º ao 9º ano de Escolas Estaduais escolhidas de acordo com o desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2005 a 2009 (Tabela 1) e através de visitas e conversa com a direção, a coordenação e os professores das escolas.

Tabela 1 – IDEB de 2005 a 2009 – Brasil, Minas Gerais e Escolas de Uberaba do subprojeto Matemática – Ensino Fundamental e Ensino Médio

	IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

	2005		2007		2009	
	EF (6 º ao 9 º)	**EM***	**EF (6 º ao 9 º)**	**EM***	**EF (6 º ao 9 º)**	**EM***
Brasil	3,5	3,4	3,8	3,5	4,0	3,6
Minas Gerais	3,8	3,8	4,0	3,8	4,3	3,9
E.E. Corina de Oliveira	4,1	_	5,4	−	4,6	−
E.E. Santa Terezinha	3,5	_	3,1	−	3,7	−

* Não existem dados divulgados no site do Inep para as escolas.

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e é medido a cada dois anos desde 2005, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil. Ou seja, quanto maior for a nota da instituição no teste e quanto menos repetências e desistências ela registrar, melhor será a sua classificação, numa escala de zero a dez.

A cidade de Uberaba conta com 34 Escolas Estaduais e destas foram escolhidas duas escolas para fazerem parte do subprojeto Matemática, quais sejam: E. E. Santa Terezinha com 324 alunos matriculados no Ensino Médio e 422 alunos matriculados no Ensino Fundamental e; E. E. Corina de Oliveira com 888 alunos matriculados no Ensino Médio e 581 alunos matriculados no Ensino Fundamental. Além disso, quando da seleção das escolas e conforme orientação do edital que fez a seleção do programa PIBID 2009, a escolha das escolas deveria privilegiar aquelas com IDEB abaixo e acima da média nacional em 2007.

Para se atingir os objetivos deste subprojeto, foi imprescindível contemplar ações didáticas que consideraram a comunidade escolar, buscando fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, como também desenvolver ações que convergem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem da matemática. Não foi perdido de vista que a forma de trabalhar os conteúdos deve sempre agregar um valor formativo no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento matemático. Os meios estratégicos para tal fim foram: (1) Levantamento de Dados socioeconômicos e escolares dos alunos e professores; (2) Grupos de Discussão; (3) Tecnologias da informação e da comunicação; (4) Confecção e Utilização de Materiais Didáticos ou Jogos; (5) Estatística, Pesquisa e Investigação (Tratamento da informação); (6) Execução de Experimentos Didáticos de Matemática nos Laboratórios Didáticos de Ciências e Matemática de cada Escola; (7) Confecção de artigos científicos para divulgação do trabalho em eventos científicos e periódicos.

Foram feitos levantamentos de dados sociais e econômicos e escolares referentes aos alunos e professores das escolas escolhidas para determinar perfil destes atores do processo ensino e aprendizagem, tais como: (a) Alunos: Idade, Sexo, Escolaridade dos pais; Escola onde cursou Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio; análise das condições oferecidas pela escola (como acesso a Internet, biblioteca, recursos audiovisuais, laboratório de informática, etc.); Se tem computador em casa; Se utiliza Internet; Qual a frequência de utilização da Internet; Para que utiliza o computador e a Internet; Se trabalha; Se o trabalho atrapalha os estudos; escala de atitudes; outros. (b) Professores: Idade; Sexo; Área de formação; Disciplina que ministra suas aulas; Tempo em que é professor; horas/aulas que ministra por semana; satisfação com o trabalho; Frequência das avaliações; como avalia; metodologias utilizadas no processo ensino-aprendizagem; Como prepara as aulas; Se tem computador em casa; Se utiliza Internet; Qual a frequência de utilização da Internet; Para que utiliza o computador e a Internet; escala de atitudes; outros.

Também foram formados grupos de discussão para estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais e Regionais, as avaliações do processo educacional em todos os níveis (local, regional, nacional e internacional), bem como outros fatores que interferem na formação do futuro professor de Matemática como elaboração de um plano de aula, controle de turma, dentre outros como atividades de extensão e oficinas.

É inegável que o futuro professor deve acompanhar a evolução tecnológica e tirar o máximo de proveito dos benefícios que esta é capaz de proporcionar ao ensino. Por outro lado, o professor em exercício não deve omitir-se em relação aos ganhos que a informática trouxe aos sistemas de ensino. Para evidenciar a importância da utilização destas tecnologias utilizou-se: computadores, editores de textos, planilhas eletrônicas, *internet*, vídeos; exploraram-se as potencialidades didáticas de *softwares* e ferramentas multimídia no ensino da matemática, tais como o cálculo analítico e exploração dos conceitos de estatística, através do *software* estatístico livre *Winstat*.

Foram também elaborados os seguintes trabalhos tendo como objetivo a confecção de material didático e a proposta de jogos relacionados com a matemática: (1) O Uso de Jogos no Ensino de Números Naturais para o Sexto Ano do Ensino Fundamental de Escolas Estaduais em Uberaba; (2) Ensino de Medidas de Posição e Variabilidade a partir de atividades lúdicas e medidas biométricas no Ensino Médio; (3) Estratégias de ensino de Probabilidade e Geometria a partir do jogo da roleta para alunos do Ensino Médio.

Uma das propostas desenvolvidas no PIBID/Matemática da UFTM teve como objetivo possibilitar aos alunos bolsistas e professores supervisores o aprendizado da Estatística, através da modelagem, dando-se da seguinte maneira: (1) escolha do tema a ser abordado: “Atitudes de alunos de

matemática da sexta série do Ensino Fundamental"; (2) formulação de problemas e hipóteses; (3) elaboração do instrumento de pesquisa para a coleta dos dados; (4) aplicação do instrumento de pesquisa junto aos sujeitos da pesquisa; (5) montagem do banco de dados a partir dos dados coletados; (6) tabulação dos dados focados nos objetivos propostos, quais sejam, elaboração de relatórios, preparação de artigos para eventos e periódicos e criar elementos para desenvolver ações na escola para a melhoria do ensino de matemática; (7) análise dos dados que permitirá o desenvolvimento das ferramentas estatísticas e também o desenvolvimento da argumentação a partir dos dados obtidos; (8) divulgação dos resultados junto à comunidade escolar local, regional, nacional e internacional.

Além disso, a partir das necessidades específicas de cada escola desenvolvemos trabalhos tendo como objeto trabalhar com a interdisciplinaridade, tais como a preparação de sequências didáticas sob os seguintes temas: (1) A história da estatística interferindo no processo ensino e aprendizagem de conteúdos da estatística no ensino médio; (2) Probabilidade e genética: uma sequência didática para alunos do terceiro ano do ensino médio; (3) Aplicação de jogos pedagógicos em estatística no ensino fundamental: mais que motivação, metodologia; (4) Estatística, leitura e interpretação de informações do cotidiano por alunos do ensino fundamental e médio; (5) Novas tecnologias de informação e comunicação nas relações de aprendizagem da estatística no ensino médio

Para fechar todo os processo desenvolvido no projeto houve a participação de membros da equipe do PIBID-Matemática, com apresentação de trabalho e/ou elaboração de textos científicos nos seguntes eventos: (1) "II Seminário de Formação de Professores: qualidade de ensino e inclusão"; (2) III Seminário de Formação de Professores: Trabalho Docente, Educação Superior e Cultura Digital; (3) I Encontro Regional de Educação Estatística do Triângulo Mineiro e II Semana da Matemática da UFTM; (4) I Encontro Interinstitucional do PIBID-UFTM; (5) XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática.

Também foi publicado em periódico científico: (1) OLIVEIRA JUNIOR, A. P.; PRATA, ALESSANDRA NEPOMUCENO; AMARAL, PALOMA DE LIMA. O Uso de Jogos no Ensino de Números Naturais para o Sexto Ano do Ensino Fundamental de Escolas Estaduais em Uberaba. Perspectivas da Educação Matemática, v. 4, p. 35-54, 2011. ISSN: 1982-7652.

Avaliação do PIBID/Matemática pelos atores do processo

Para avaliação do Programa nos dois primeiros anos, fizemos uma avaliação aplicando um questionário a todos os atores do PIBID Matemática. Num total de 23 integrantes do PIBID, Edital 2009, da UFTM, participaram da pesquisa, 20 alunos bolsistas de iniciação à docência; o

coordenador de área; e os dois Professores Supervisores das escolas em que o projeto Matemática está inserido.

Os objetivos se resumem em saber a importância do programa; o seu valor para a formação docente; as contribuições que tem trazido para a formação docente, seus pontos positivos, bem como os pontos que devem ser aperfeiçoados.

Importa destacar que na identificação dos atores usamos *AB* para os alunos bolsistas de Iniciação à Docência; *CA* para o Coordenador de Área; e *PS* para os Professores Supervisores.

Na primeira questão foi indagado aos participantes se "O *PIBID está contribuindo com sua formação inicial para a docência? Como? Em que aspectos*?" Destacamos as falas de alguns dos alunos e a dos professores supervisores:

> *Sim, o PIBID está contribuindo para minha formação acadêmica. Isso acontece no sentido em que nós, bolsistas, somos designados a participar do futuro ambiente profissional de maneira direta e indireta. A participação direta se dá através de nossas contribuições para com a relação do professor com seus alunos, destes com a matéria dada, desta com o docente e a relação entre o aluno e professor. A forma indireta é feita através de observações e anotações dos principais aspectos mencionados anteriormente. (AB 6)*

> *Sim. Pois através do PIBID tive um contato maior com o dia-a-dia da escola, com todos os desafios que irei enfrentar futuramente em minha profissão. Pude perceber algumas dificuldades que os alunos enfrentam e que partes da matéria sentem mais dificuldades para pensar em possibilidades para ajudá-los como um futuro professor. Pude também acompanhar através dos professores supervisores métodos diferentes usados por eles em suas aulas que são eficazes e futuramente poder aproveitá-los em minhas aulas. Também realizamos diversas atividades de pesquisa, como a de saber como é a realidade que os alunos da escola em que estamos para saber lidar melhor com eles. (AB 7)*

> *Sim, o PIBID esta contribuindo muito com a minha formação docente, até mesmo com a minha formação pessoal. Pois essa experiência está me permitindo ver a formação docente, os alunos e a própria escola de uma maneira totalmente diferente da que eu imaginava que era, como a relação Professor/Aluno, Professor/Escola e Aluno/Escola. Fazendo perceber o quão importante é o papel da família presente no cotidiano dos alunos e o como isso facilita no processo de ensino aprendizagem dos mesmos. O PIBID está colaborando muito pra minha formação docente. (AB 11)*

> *Sim, no processo de formação estamos vendo teoricamente como devemos trabalhar em sala de aula, porém, o PIBID nos permite enxergar uma realidade além da academia, dentro de sala de aula podemos ver que os problemas nem sempre possuem fácil solução. Há problemas, por exemplo, de espaço físico e aspectos sociais que estão fora do alcance do aprendizado adquirido na faculdade e esta experiência é muito valiosa para nossa formação. (AB 13)*

> *[...] através dos seminários e palestras, projetos, relações com os licenciandos e uma postura reflexiva, é possível, sempre, aprender algo novo, e através da minha disposição, utilizar como apoio no meu trabalho. (PS1)*

> *Sim, fizemos leituras, discussões sobre as várias avaliações existentes e aplicadas na educação, bem como o estudo dos PCNs e do CBC. (PS2)*

Na voz dos alunos pibidianos as experiências proporcionadas pelo programa, principalmente na sala de aula e no cotidiano da escola, são riquíssimas para "aprender a ser professor". Aprendem a como se comportar e como resolver os problemas na sala de aula; como entender e trabalhar melhor com os conteúdos; como lidar com os alunos e cuidar da disciplina; como pesquisar e buscar novas metodologias; como atender os alunos com maiores dificuldades; como adquirir mais segurança e autoconfiança, dentre outros. Destacamos que todos os alunos, em uníssimo, apontaram aspectos positivos reafirmando que aprendem muitas coisas boas com as experiências possibilitadas pelo PIBID.

A influência da formação inicial assume relevante papel na (re) significação de contextos e práticas culturalmente definidas e defendidas, às vezes sob a aparência libertadora e democratizante, por discursos supostamente renovadores, que se esquecem dos principais protagonistas das mudanças, os professores, e, sobretudo, de sua imprescindível autonomia (GAUCHE, 2001).

Nesse sentido, o PIBID, tomando as palavras de Pimenta (2005), colabora em tomar a prática existente como referência para sua formação e refletir-se nela.

Constituem-se atribuições do bolsista supervisor, professor efetivo da escola básica, dentre outras: acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em

conformidade com o PIBID; e participar de seminários regionais do PIBID, realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, quando convocado.

Assim, os depoimentos coincidem com a afirmativa de que todos os atores do projeto se beneficiam no processo de aprendizagem dentro do programa. O desafio é para todos que têm que pesquisar, ler, preparar reuniões e planejar.

Percebemos que a aprendizagem é constante na medida em que temos que participar efetivamente de todas as atividades e também na preparação para as discussões colocadas e que suscitam reflexões de nossa prática pedagógica e na formação das práticas dos alunos bolsistas.

Temos também a percepção de que os professores supervisores apresentam lacunas em sua formação e pelas suas declarações temos percebido que há uma aprendizagem que tem sido levado para a prática de sala de aula.

Assim, o aluno da licenciatura aprende no contato com a escola, observando e contribuindo com o trabalho da sala de aula; o professor supervisor, da escola pública, tem de planejar com esse aluno, estudar novas formas de trabalhar e expor o conteúdo, buscar apoio no professor coordenador de área, que é o professor da Universidade.

Trata-se de um trabalho coletivo e desafiador, no qual todos precisam trabalhar integrados e todos têm muito que aprender e contribuir. Destaca-se o trabalho em equipe onde todos são sujeitos ativos e participantes.

A pergunta que segue é: "*O PIBID possibilitou a confrontação da teoria do seu curso de Licenciatura, com a prática vivida na escola*?" Obtivemos as seguintes respostas:

> *Dá sim, percebi durante esse tempo que a teoria que estudamos é diferente da prática escolar, pois não depende apenas de seguir uma teoria ou de ensinar um conteúdo de forma contextualizado, de forma que tornem as aulas mais interessantes, os alunos e a escola devem possibilitar esse tipo de aula, o que muitas vezes não acontece. (AB4)*

> *Sim. Pois às vezes as coisas são bem diferentes, na teoria é uma coisa e na prática é outra totalmente diferente. Às vezes realizo alguma atividade que na teoria está certa e confio que tudo irá ocorrer como planejei, mas na prática encontro alunos com realidades diferentes, dificuldades diferentes e isso faz com que tudo que planejei precise ser alterado e talvez o enfoque da aula tenha de ser mudado, pois algum conhecimento anterior que era necessário, talvez o aluno não tenha. Na prática tudo pode sair diferente do que*

> *planejamos. E através dessas atividades temos essa percepção para que futuramente eu esteja preparado pra isso. (AB7)*

Percebemos que os depoimentos sobre o complemento da formação garantindo a parte teórica na Universidade e a parte teórica na escola, por meio do PIBID, é consensual entre todos os participantes da pesquisa. A formação para a docência necessita, desde o início de vivências pedagógicas reais, no espaço escolar e fora dele. Isso enriquece, ilustra e dinamiza a formação dos futuros professores. O apoio dos professores da Universidade, com auxilio da verba de custeio, favoreceu a reativação de laboratórios e até promoção de feira de ciências. Foi um aprendizado muito significativo para todos os participantes.

Os pibidianos destacaram, também, que o trabalho em equipe apresenta o desafio de lidar com a diversidade. Segundo Romão (2002) a diversidade está presente nas escolas e não podemos ficar "indiferentes às diferenças". E aprender a reconhecer as diferenças ou enxergá-las como legítimas manifestações do outro é o primeiro passo para a eliminação dos conflitos.

Nas palavras de Severino (2002), a teoria, separada da prática, seria puramente contemplativa e, como tal, ineficaz sobre o real; a prática, desprovida da significação teórica, seria pura operação mecânica, atividade cega. O que nos demonstra que ao transitar pelas duas vertentes (prática e teoria) o sujeito coletivo produz e socializa sua condição de homem como um ente de relações, ampliando seu lugar de tecimentos e de expansão de um homem histórico-social.

Nesse sentido, as teorias estudadas e os projetos vivenciados na Universidade servem de subsídios teóricos para confrontação com os projetos e as experiências agora vivenciadas na escola. Trata-se de uma oportunidade ímpar de superação da dicotomia entre a teoria e a prática, colocando uma a serviço da outra e em interação positiva na construção do conhecimento teórico e prático. Segundo Pimenta (2005) da teoria da Universidade para as vivências da escola torna-se possível reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação.

A questão seguinte, "*Em relação ao trabalho da equipe como é a sua relação com o coordenador de área (UFTM), professor supervisor e a escola pública*?" apresenta as seguintes falas dos alunos bolsistas:

> *A relação é muito boa. Nosso coordenador tem uma relação transparente conosco, sempre fala o que ficou bom e o que não ficou referente ao nosso projeto e sempre tira nossas dúvidas. Ele demonstra ter bastante compromisso com o PIBID.*

> *[...] A escola sempre abre as portas pra gente desenvolver nossas pesquisas com seus alunos e funcionários.*
>
> *[...] A professora supervisora sempre nos ajuda quando a procuramos, se mostra muito motivada com o projeto, e também apresenta muitas ideias boas para o nosso projeto.*
>
> *(AB4)*

> *Em relação a outros cursos, percebo que a relação com o coordenador é uma relação muito aberta, que permite expor nossas ideias, nossas contribuições, sugestões e que é bastante dialogada, sendo uma socialização de conhecimentos. O mesmo acontece com a escola e com o professor supervisor, pois a escola esta aberta a novas experiências, a novas ideias assim como o supervisor que gosta das nossas sugestões para as aulas e nos ajudam nas práticas, nas teorias. É uma relação onde todos se ajudam, se completam. (AB11)*

> *A relação nossa com o coordenador é bem aberta e ao mesmo tempo responsável, ele é uma pessoa muito dinâmica e compromissada com o programa, sempre sugeri e cria mais ideias para desenvolvermos nas escolas. Ele é mais um supervisor nos ensinando a formalizar nossos próprios pensamentos de pesquisa. Ele nos tem ajudado bastante a crescer tanto academicamente quanto profissionalmente.*
>
> *[...] A escola tem aberto bastante as portas para desenvolvermos projetos diferenciados, os professores, diretoria e funcionários tem nos recebido bem, e querem que amplie mais nossos campos de trabalho dentro dela.*
>
> *[...] A supervisora é uma pessoa muito dinâmica, cria ideias, esta disposta para qualquer projeto. Sempre tem nos dado sugestões. A relação com ela é bem saudável. (AB14)*

Indiscutivelmente, o trabalho do PIBID realizado na UFTM constitui-se em um trabalho conjunto, realizado em equipe. Todos os atores do projeto trabalham solidariamente, buscando alcançar os objetivos comuns de cada subprojeto e, consequentemente, do projeto maior, que é o Institucional. Por isso tem se constituído um trabalho de sucesso, com muitos resultados positivos.

Segundo Rios (2003) é tarefa da escola desenvolver capacidades e habilidades e isso se realiza pela socialização dos conhecimentos, dos múltiplos saberes. Por isso, os conteúdos transmitidos, construídos ou socializados na escola têm de ter sentido e estar comprometidos com o desenvolvimento humano. Portanto, o trabalho em equipe é fundamental nessa construção rica e multidisciplinar de conhecimentos.

Por último, perguntamos *"Quais são os pontos positivos e contribuições que o PIBID traz para os seus participantes?"* Explicitamos os principais depoimentos, que seguem:

> *O programa PIBID ajuda muito o futuro professor, pois nos deixa sempre atualizados em relação a educação e nos permite ver como é realmente a profissão docente, o que é muito bom e além disso tem a bolsa remunerada que ajuda muito, como no meu caso por exemplo, eu havia entrado na UFTM em 2009 e no mesmo mês comecei a trabalhar e não consegui conciliar o trabalho e os estudos, pois era um trabalho que tomava muito tempo e não dava para eu ficar estudando ou fazer os trabalhos que os professores solicitavam, então eu saí do curso e voltei em 2010 com o intuito de entrar em um projeto para dar continuidade em minha graduação. Assim surgiu o PIBID e eu consegui a bolsa, então pude fazer o curso mais tranquilamente, pois com o valor da bolsa parei de trabalhar e dessa forma pude voltar minha total atenção para a faculdade e para o projeto do PIBID. (AB4)*

> *Para mim o principal ponto positivo do programa é que ele permite que tenhamos certeza do que realmente queremos e nos dá experiência e segurança para agirmos dentro de sala de aula quando formarmos. Acredito que a convivência com a escola e com os professores supervisores e demais profissionais da escola nos preparam para uma carreira profissional mais segura. (AB13)*

> *A partir da visão que o PIBID tem em relação à educação na contemporaneidade, seus objetivos, sua proposta ao relacionar professores universitários, professores das escolas públicas e licenciandos a fim de construir novas maneiras de pensar educação, são impossíveis sinalizar pontos negativos, portanto, tudo que se faça com comprometimento e responsabilidade são sempre bem vindo. (PS1)*

> *Crescimento Profissional; Reflexões sobre as práticas pedagógicas; Troca de experiências; Novos conhecimentos. (PS2)*

Foram muitos os exemplos e testemunhos dos pontos positivos e das contribuições do PIBID na formação docente dos licenciandos, bem como na formação continuada e em serviço dos coordenadores da Universidade e dos professores supervisores da escola pública. Houve aprendizado e enriquecimento para todos e, o que é mais importante, os atores participantes do subprojeto sentiram-se valorizados por isso.

Numa avaliação crítica perguntou-se *"Quais seriam as sugestões para aperfeiçoamento do programa".* Explicitamos alguns depoimentos, que seguem:

> *Gostaria que continuasse havendo encontros entre PIBID's de várias cidades. Penso ser uma experiência bastante proveitosa para todos. (AB2)*

> *Algo que poderia acrescentar melhoria no projeto em minha opinião seria uma maior participação em conjunto de todas as áreas participantes do projeto, trabalhando juntas. (AB5)*

> *Para aperfeiçoamento do programa, eu sugeria um rodizio de salas para serem acompanhada, e não em só uma, no meu caso acompanho só o sétimo ano, ai todos teriam noção de como é cada sala. (AB8)*

> *Aprendermos a trabalhar com conteúdo de modo diferente, com material palpável, jogos, oficinas, dentre outros, para posteriormente, aplicarmos nas escolas. (AB9)*

> *Acho que se tivéssemos mais contato com a docência e não ficarmos apenas observando seria melhor. (AB12)*

> *Que os bolsistas do PIBID continuem o trabalho na escola, e formem grupos de estudos com formas alternativas para ensinarmos determinados conteúdos; Aplicação das TICs; e implementação de uma sala de aula para Matemática. (PS2)*

É importante destacar nossa concordância com o defendido por Freire (2000), que diz que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Nessa perspectiva, há sempre a preocupação de que os temas discutidos, as experiências realizadas, as propostas alternativas aplicadas ou elaboradas originem-se da própria realidade educacional que caracteriza o processo ensino e aprendizagem de Matemática.

A proposta de formação inicial dos docentes tem de estar estreitamente implicada e comprometida com a qualidade de ensino, pela qual se reafirma a ideia de que a escola tem de cumprir a sua função social que é garantir a democratização do acesso aos saberes escolares. Nesse sentido,

Severino (2009) nos alerta que também na Universidade, a aprendizagem, a docência, a ensinagem, só serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento. Assim, torna-se válido discutir e refletir sobre os problemas reais vivenciados na experiência da escola e trazidos para a sala de aula pelos licenciandos e professores coordenadores.

Outro aspecto importante é a parceria que se estabelece entre as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e Universidades Públicas, visando à melhoria do ensino, reforçando as ações formativas nas Escolas de Educação Básica, nas quais o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica, IDEB, está aquém do desejado. Tal fato é determinante para a atuação deste programa, com investimentos tão significativos.

Conclusão

Com a presença do PIBID nas escolas, os licenciandos contribuíram com práticas diferenciadas que despertaram o interesse dos alunos da escola e facilitaram a condução das aulas. A relação com os acadêmicos permitiu que o Professor Supervisor aprendesse novas maneiras de conduzir as aulas, alternando entre aulas práticas e expositivas, trazendo mais estímulo e criatividade na preparação das aulas. Assim, com a equipe do PIBID foi possível a aquisição de materiais pedagógicos e a reativação de laboratórios nas escolas, tornando as aulas mais práticas e dinâmicas.

A relação do Professor Supervisor com os licenciandos, desde o princípio, foi de muito respeito e colaboração. Foi possível trocar experiências e conhecimentos que contribuíram para o crescimento pessoal e profissional entre ambos. Por outro lado, os licenciandos auxiliaram os alunos da escola por meio de monitorias, dinâmicas em sala de aula e práticas experimentais no laboratório. A participação, de toda a equipe, em congressos, foi um ótimo aprendizado, para a iniciação à pesquisa; a elaboração de materiais para aulas práticas e seminários também foram valiosos.

Por fim, o PIBID é um importante programa, pois oferece aos futuros professores a oportunidade de vivenciarem a experiência de sala de aula antes mesmo da conclusão do curso. Acredita-se que o contato com a rotina da escola e a interação com alunos e funcionários é benéfica à sua formação. Em razão dos benefícios do Programa, sugere-se que seja ampliado e que, cada vez mais, possa atender a um maior número de universitários. Para o licenciando, o PIBID é uma oportunidade única de vivenciar o cotidiano da sala de aula, experiência esta que será de fundamental importância para o futuro exercício da profissão.

Outros pontos positivos do PIBID são: a inclusão do aluno licenciando à prática docente; a preparação de materiais didáticos e materiais para realização de aulas práticas para o acervo do

professor e da escola; a oportunidade do professor da escola pública em trabalhar indiretamente na formação dos licenciandos, aperfeiçoando assim suas habilidades e adquirindo novas competências.

Para aperfeiçoamento do Programa, sugerem-se mais oficinas e palestras para capacitação e atualização da equipe, o que é de suma importância dentro da sala de aula. Maior interdisciplinaridade entre os PIBIDs (professores e licenciandos) e dentro da escola. A ampliação do programa para atender outras escolas e um número maior de professores e alunos.

A possibilidade dos estudantes dos cursos de Licenciaturas permanecerem por mais tempo em experiências de observação e ação no cotidiano das Escolas Públicas, possibilita melhor qualificação na formação docente, oferecendo condições de intercâmbios, ações conjuntas, análises, confrontação entre teoria e prática, experiências de ensino e de resolução de problemas na sala de aula e dos processos de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, sem dúvida, das políticas públicas em geral, o PIBID é um programa que veio para somar de forma positiva e muito contribuir para a melhoria da qualidade da formação dos futuros professores que atuarão na Educação Básica. Ele propicia aos licenciandos, quando vão para a escola mais cedo, que se aproximem da realidade vivida no exercício da docência e observando, convivendo e de certa forma "sendo", vão aprendendo, concretamente, o ofício de ser professor.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. (1994). O papel da pesquisa na articulação entre saber e pratica docente. ln: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, *7, 1994*, Goiânia. *Anais* ... Goiânia: s.r.p., p.291-296.

BENEDITO, V. et all. (1995). *La formación universitária a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

CUNHA, M. I. (1989). *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus.

FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra.

GARCIA, C. M. (1994). *Formación de profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: P.P.U.

GAUCHE, R. (2001). *Contribuição para uma análise psicológica do processo de constituição da autonomia do professor*. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, UnB, Brasília.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2000). *Comprender e transformar o ensino***.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: Ed. L Harmattan.

PIMENTA, S. G. (1994). *O estágio na formação de professores-unidade teoria e prática*? São Paulo: Cortez.

_____ (2005). *Professor reflexivo*: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito. São Paulo. Cortez.

RIOS, T. A. (2003). *Compreender e ensinar***.** Por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez.

ROMÃO, J. E. (2002). *Pedagogia Dialógica*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, (Biblioteca Freireana, 1).

SEVERINO, A. (2002). *Educação, sujeito e história***.** São Paulo: Olho d'Água.

_____ (2009). Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação***.** Campinas/Sorocaba, SP. v. 14. n. 2. p. 253-266. jul.

ZEICHNER, K. (1993). *Formação reflexiva de professores*. Lisboa: Educa.

6.55.

Título:

Ensino fundamental brasileiro: manual escolar e formação do professor

Autor/a (es/as):

Júnior, Theodomiro Gama [Universidade do Minho]

Carvalho, Graça [Universidade do Minho]

Resumo:

Introdução: Na alargada concepção de ensino e de aprendizagem da formação de professores brasileiros prevalece o modelo dominantemente transmissivo, esquecendo a possibilidade de intervensão dos educandos na solução dos problemas estudados, ou seja, privilegia a emissão do saber através do conteúdo formatado e limitado no Currículo Nacional e no Livro Didático, o que é pouco apropriado dentro do atual contexto social. A análise crítica, reflexiva e construtiva

do conteúdo da unidade Ciência, do Livro Didático brasileiro, é um caminho viável de aperfeiçoamento dessa ultrapassada concepção de docência, concebida na Graduação do Ensino Superior no Brasil.

Métodos: Foram selecionados e comparadas duas coleções de Livros Didáticos adotadas para o nível do Ensino Fundamental brasileiro, referentes ao 1º, 2º, 3º e 4º Ano escolar. Estas obras pedagógicas fazem parte das editoras com melhor aceitação no Estado do Pará. Foi elaborada uma grelha de análise de conteúdo, baseada na construída no âmbito do projeto Europeu FP6 BIOHEAD-CITIZEN (Carvalho & Clément, 2007).

Resultados: O Livro Didático LDa (Passos e Passos, 2009) segue uma linha de ensino-aprendizagem tradicional, valorizando o campo afetivo, emocional, estético e lúdico. Embora, também enfatize, denuncie e critique a degradação da zona Rural, através da atividade agropecuária e da exploração indiscriminada da sua floresta. Além disso, mostram a real e grave situação encontrada no Meio Urbano, assumindo uma postura crítica e de cobrança na solução dos graves problemas sociais vividos, hoje, no Brasil. A obra equivalente LDb (Trivellato e Lico, 2010) segue uma linha de abordagem mais realista, apoiada em dados científicos, enfatizando com imagem fotográfica uma mensagem da vida e dos problemas ambientais que acontecem no país, em especial na Amazônia. Em ambas as coleções dos Livros Didáticos percebe-se que o conteúdo induz a um método de ensino e aprendizagem voltado para a simples transmissão do conhecimento, sem considerar a ótica de educar para proceder com uma intervenção de maneira construtiva, na sociedade e no seu Meio, objetivando minimizar os graves problemas que afetam a Natureza local, regional e planetária.

Conclusões: Considerando a necessidade urgente de se preservar a Natureza do planeta Terra, em especial da região Amazônica, pode-se afirmar que os Livros Didáticos analisados cumprem com a sua competência de educar o aluno a conhecer e refletir sobre o seu habitat. Porém, não ensinam como proceder e intervir na solução dos problemas ambientais e sociais que acontecem nesse Meio, o que é particularmente crítico no Estado do Pará e da região Amazônica. Este estudo mostra Será portanto necessário promover uma formação de professores que não só *(i)* tenha em atenção a atualização e a promoção de práticas educativas participativas e intervenientes, que também complementem os livros didáticos em vigor nas escolas, *(ii)* estimulando uma intervenção pró-ativa do aluno na solução dos problemas estudados e, ainda, *(iii)* que os professores adquiram competências para participar e contribuir na seleção dessas obras pedagógicas, aplicadas nas suas respetivas escolas, quiçá também contribuindo para a concepção e formulação das mesmas.

Palavras-chave:

Docência Universitária, Formação de Professores, Manual Escolar.

Introdução

A produção do conhecimento e a fantástica marca atingida de sete bilhões de seres humanos, habitando o planeta Terra, exigem que a Educação acompanhe estas transformações sociais. Neste sentido, afirma Valente (2009) que as mudanças sociais globais hoje vividas no mundo interferem na Educação, pelo que é preciso reinventar a Escola, quer nos conteúdos quer nas práticas educativas.

A atual gravidade da intervenção do Homem sobre o Ambiente da Terra é um tema debatido em todo o Mundo. Inúmeros Fóruns internacionais para avaliar os graves problemas, tal como o Aqueciemento Global, da mesma maneira, também já foram realizados. Porém, poucos avanços têm acontecido, por motivos tais como aqueles defendidos por alguns países, que discordam de certas medidas sugeridas e adotadas a partir deste amplo debate (Tracana, 2009).

A Educação Ambiental é uma destas vertentes que promove tal debate, neste processo de conscientização em preservar o Ambiente da Terra (Gama Jr. e Carvalho, 2011). Daí a necessidade de se apresentar nos Livros Didáticos os conceitos fundamentais da Educação Ambiental, tais como *(i)* a Ecologia, que é ciência que estuda os ecossistemas presentes na Natureza, *(ii)* o Ambiente, que é o meio biótico e abiótico que guarda a vida e *(iii)* a educação ambiental, que fornece os conhecimentos e promove as competências para a consciencialização e a capacitação para a necessidade de recompor e preservar a Natureza.

A concepção de ensino-aprendizagem que prevalece indistintamente nos diferentes níveis do ensino brasileiro segue um modelo dominantemente transmissivo, privilegiando de maneira inequívoca o docente como um exclusivo emissor do saber. Este método privilegia o conteúdo a ser transmitido, dificultando a interação aluno e professor, inibindo assim o educando da necessária e importante atuação pró-ativa, com respeito à organização do seu próprio processo de aprendizagem (Raposo, 2009).

Diversos autores, como Carneiro e Paiva (2009) afirmam que o Livro Didático (ou Manual Escolar) é um dos recursos mais usados para assegurar a aquisição do saber, em todo o sistema formal de ensino. Também, consideram que a presença de imagem tem sido um traço marcante no processo evolutivo e qualitativo destas obras educativas. O presente trabalho analisa Livros Didáticos brasileiros das faixas etárias mais baixas do Ensino Fundamental, com o objetivo de confrontar os

conteúdos referente ao tema Ecologia, Meio Ambiente e Educação Ambiental, com vista a avaliar o fomento da participação do aluno no processo de aprendizagem destes conteúdos e do papel que o professor deverá ter na implementação destas temáticas.

Material e método

No seguimento dum primeiro estudo em que se analisaram os conteúdos dos manuais escolares portugueses do 1º ciclo do ensino básico (do 1º ao 4º ano de escolaridade de Estudo do Meio) mais adotados nas escolas do Distrito de Braga (Carvalho e Gama Jr., 2011), no presente estudo procedeu-se ao estudo de livros didáticos brasileiros da mesma faixa etária, do Ensino Fundamental brasileiro, com vista à comparação futura dos conteúdos e formas de abordagens. Para a presente pesquisa foram selecionados os livros didáticos de Ciências (do 1º ao 4º ano) mais usados nas escolas do Estado do Pará, na região Amazônica. Os livros didáticos (LD) foram os seguintes:

1º Ano: LD1a – *De Olho no Futuro: Ciências*, Quinteto Editorial (Passos e Passos, 2009);

LD1b – Ciências: Pondo em Prática, Editora FTP (Trivellato e Lico, 2010);

2º Ano: LD2a – *De Olho no Futuro Ciências*, Quinteto Editorial (Passos e Passos, 2009);

LD2b – Ciências: Pondo em Prática, Editora FTP (Trivellato e Lico, 2010);

3ºAno: LD3a – *De Olho no Futuro Ciências*, Quinteto Editorial (Passos e Passos, 2009);

LD3b – Ciências: Pondo em Prática, Editora FTP (Trivellato e Lico, 2010);

4º Ano: LD4a – *De Olho no Futuro Ciências*, Quinteto Editorial (Passos e Passos, 2009);

LD4b – Ciências: Pondo em Prática, Editora FTP (Trivellato e Lico, 2010).

Seguindo a mesma abordagem metodológica previamente aplicada aos Manuais Escolares portugueses (Carvalho e Gama Jr., 2011), foi inicialmente concebida uma análise flutuante de conteúdo destes Livros Didáticos brasileiros, conforme proposta de Bardin (2004). A partir daí construiu-se uma grelha de análise, segundo a proposta de Caravita *et al.* (2008) referente ao tópico Ecologia e Educação Ambiental, adotado no âmbito do projeto Europeu FP6 BIOHEAD-CITIZEN (Carvalho e Clément, 2007). O volume correspondente a cada um dos quatros anos do ensino Fundamental foi analisado, quer ao nível de texto quer de imagem, levando-se em consideração se atendia os seguintes critérios de organização e método:

1. Organizava o conteúdo, ao nível de texto e de imagem, de maneira coerente, funcional e estruturada, na perspectiva de aprendizagem do aluno;

2. Desenvolvia uma metodologia educacional facilitadora e enriquecedora do ensino proposto;
3. Proporcionava autonomia e criatividade do interesse de aprendizagem do aluno;
4. Estimulava no aluno a aprender através da consulta de outros recursos didáticos;
5. Contemplava uma aprendizagem de atividade prática e experimental;
6. Relacionava a experiência de aprendizagem a algum projeto interdisciplinar;
7. Oferecia informação correta, atualizada, relevante e adequada ao perfil do aluno alvo;
8. Explicava no conteúdo textual e de imagem o conceito científico relacionado com a temática;
9. Promovia uma Educação à cidadania participativa na solução de problemas;
10. Relacionava de maneira adequada e proporcional a informação referida no texto e na imagem.

Na grelha completa foi possível identificar e interpretar: **Estilo de Educação**, com respeito à quantidade, qualidade e valorização relativa das informações teóricas e práticas; **Conteúdo dos Temas dos Títulos e Subtítulos**, para confirmar alguma mensagem explícita ou implícita; **Dimensão do Conteúdo do Texto**, histórico, social, econômico e relação Homem/Natureza: poluição, destruição e preservação da Biodiversidade; **Densidade de Imagem**, presente e citada no texto; **Definição da Imagem**, fotográfica, figurativa, macroscópica, microscópica, satélite, empírica e mapa; e **Mensagem da Imagem**, humana, emotiva, afetiva, intervencionista, científica e estética.

Resultados

1º Ano – Livros Didáticos: LD1a, LD1b

No livro didático de Passos e Passos (2009) do 1º ano, LD1a, o conteúdo ensinado no tópico Ciências, atrelado ao tema Meio Ambiente e Ecologia, apresenta-se segmentado nas seguintes unidades: **O Ambiente, Os Animais, Os Vegetais, A Água, O Ar, O Solo e A Educação Ambiental**.

Por seu lado, o livro didático de Trivellato e Lico (2010) também do 1º ano, LD1b, a unidade selecionada para esta análise foi Os Seres Vivos, compartimentado em três capítulos: **Animais e Plantas, Animais na Escola e As Plantas do Jardim da Escola.**

Nestas duas obras, a descrição do **Ambiente** natural preservado, com floresta e cachoeira, é transmitida de maneira reflexiva e participativa, usando-se principalmente a imagem fotográfica motivadora e pedagógica, citada e explicada pelo texto. Além disso, este conteúdo sempre procura

comparar, de maneira equilibrada, um sítio rural, onde se pratica a agropecuária extensiva, e uma zona urbana, modificada pela ação do homem.

Da análise destas imagens percebem-se a busca em captar dos alunos os seus conhecimentos já adquiridos antes de ingressarem na escola, especialmente com respeito ao *habitat* familiar, e do meio social e ambiental onde estão inseridos.

Ao referir-se sobre os **Animais** e os **Vegetais**, nota-se que tanto o LD1a como o LD1b referem espécies de **Animais** que são consideradas selvagens: a onça-pintada, o jacaré, o macaco, a minhoca, o peixe-boi (Fig. 1), o tamanduá-bandeira, a ave mutum, entre outros. Ambos os livros ensinam espécies animais que foram domesticados pelo homem: a galinha, o cachorro, a vaca (Fig. 2), a Avestruz, entre outors. Com respeito aos **Vegetais**, ambos os livros analisados ensinam através de imagem fotográfica as diferentes fases de crescimento de um Feijoeiro e de um Morangueiro: desde o crescimento da Folha, da Flor, da Vargem, e do crescimento do Fruto destas respectivas espécies, o Feijão e o Morango. Fala-se das principais partes que constituem uma planta, e que algumas são usadas como alimento, como por exemplo: as Raízes (Cenoura, Beterraba e Mandioca), o Caule (Palmito e Cana-de-açúcar), a Folha (Repolho e Alface) e a Flor (Couve-flor e Brócolis).



Figura 1 - Espécies Animais e Vegetais Ensinadas: Livro Didático do 1º Ano (LD1a: 62).

Na obra LD1b é particularmente evidente a qualidade da imagem fotográfica e figurativa, na construção da qual foi valorizado, inclusive a aplicação do conceito de escala, para definir a dimensão aproximada do objeto analisado (Fig. 2).



Figura 2 – Relação entre Espécies Animais e Vegetais: Livro Didático do 1º Ano (LD1b: 82).

Somente o LD1a utiliza-se de uma história em quadrinhos da personagem da revista Mônica para trata da importância da Água, do Ar e do Solo para os Seres vivos. Enfatizando que a Água deve ser utilizada de maneira racional e consciente.

Em síntese, estas duas obras consultadas e analisadas apresentam um conteúdo que atente a necessidade do educando em conhecer o seu Meio. Procurando preservar os Seres vivos e seus recursos naturais que compõem este Ambiente. Apenas diferem na forma como abordam tais assuntos. Ou seja, enquanto a obra LD1a trata estes temas de uma maneira afetiva, emocional, estética e lúdica, o LD1b procura enfatizar com imagem fotográfica bem elaborada, a situação real do que está a acontecer entre os Seres vivos e o seu Meio, bem como os problemas ambientais que afetam essa relação.

2º Ano – Livros Didáticos: LD2a, LD2b

Na medida em que se compara o conteúdo ensinado nos 1º e 2º anos da mesma coleção, LD1a e LD2a, nota-se que o relativo acréscimo no conhecimento está muito aquém do desejável. Ou seja, muito pouco é ensinado no 2º ano que possa acrescentar ao conhecimento do aluno, especialmente quanto às unidades que tratam dos Animais e Vegetais, embora os autores expliquem da seguinte maneira:

> *"Como se pode perceber, existem conteúdos que são pertinentes a dois ou mais volumes. Isso ocorre porque são incorporados novos conceitos que são trabalhados de forma mais aprofundada, de acordo com os pré-requisitos adquiridos e tema estudado pelos educandos" (LD2a – Passos e Passos, 2009, Orientação para o Professor, p.7).*

Nesta obra LD2a as unidades analisadas foram as seguintes: **O Ambiente, Transformando o Ambiente e Como Está o Dia**, enquanto que na obra equivalente LD2b foram selecionados os módulos: **O Ambiente Onde Vivo e A Água e Os Resíduos.**

A novidade neste 2º ano é a unidade **O Ambiente** (LD2a) que se refere à proposta de se realizar uma atividade prática entorno da escola, acompanhado de um relatório individual, onde o aluno deverá registrar o que foi observado: incluindo os objetos, as plantas, os animais e as pessoas, além do cheiro e do som identificados. Também se ensina através de dois textos escritos por outros alunos, exemplos de agressão ao Meio, tais como: a poluição da Água de um riacho durante um curto período de dez anos, e outra situação de descuido com o armazenamento do lixo, jogado em um terreno baldio, o que resultou na proliferação de rato e barata.

No módulo homólogo do livro LD2b, **O Ambiente Onde Vivo**, ensina-se que na construção das habitações são utilizados diversos tipos de materiais, tais como: madeira, tijolo, vidro, palha, cimento, dentre outros. Fala-se das Palafitas construídas na margem do rio, especialmente na região Amazônica, da Oca ou Maloca indígena, da Casa de Pau a Pique, introduzida no Brasil pelos portugueses, e mais ainda.

Além disso, ressalta-se o perigo de se construir casas em áreas de risco. Como por exemplo, uma imagem fotográfica mostra o Morro da Carioca, no município de Angra dos Reis, no Estado do Rio de Janeiro, onde em 2010 inúmeras casas e pessoas foram soterradas e mortas por um imenso deslizamento de terra, na encosta da serra da Mantiqueira (Fig. 3).



Figura 3 – Deslizamento de Encosta no Brasil: Livro Didático do 2º Ano (LD2b: 73).

Na unidade **A Natureza Também é Nossa Casa** (LD2b), ensina-se através de um mapa geográfico do Brasil, bem como de imagem fotográfica, os diversos Biomas encontrados neste país, dentre eles: a Floresta Amazônica, o Cerrado e o Pantanal no centro-oeste brasileiro, a Mata Atlântica no sudeste, a Caatinga no nordeste, os Campos no sul e a Restinga e os Manguezais, na região leste litorânea. Destaca-se a proposta metodológica inovadora onde ao lado da apresentação de cada um desses Biomas brasileiros, são mostradas inúmeras imagens fotográficas da Flora e da Fauna que caracterizam tais regiões.

Um importante avanço no conhecimento do conteúdo é notado na unidade **Transformando o Ambiente** (LD2a). Neste sentido, este tema inicia com a apresentação de duas imagens fotográficas mostrando as graves situações de agressão ao Meio, encontradas no território brasileiro: a monocultura e a pecuária extensiva, abrangendo grandes latifúndios de terras. Na zona Urbana mostram-se como o Meio é modificado para construção de moradias, que nos sítios com montanhosas são edificadas, em zonas de risco, as Favelas (Fig. 4).



Figura 4 – Construção de Favelas nas encostas de risco: Livro Didático do 2º Ano (LD2a: 107).

Na unidade **Cuidando do Planeta** (LD2b), o ensinamento enfatiza que a Terra é a casa de todos os seres vivos, e portanto precisa ser preservada, evitando-se a poluição da Água e do Ar, completa os conhecimentos sobre a importância de se preservar o Ambiente do planeta, e seus recursos naturais, anteriormente já abordados na obra do 1º Ano/LD1a. Mostra-se uma fotografia da real situação da falta de Saneamento básico, no Brasil, onde se observa a Água servida sendo despejada através do esgoto em um manancial de Água. Ao lado, uma imagem figurativa ensinando que é possível realizar o tratamento do resíduo desse esgoto, e devolver essa Água descartada e em seguida despoluída para o rio novamente.

Na unidade seguinte dessa obra LD2b, **Para Onde vai o Lixo?,** tanto a imagem figurativa como a fotográfica mostram o cuidado e a coleta seletiva do lixo na zona Urbana. Neste sentido, mostra-se a presença indevida de áreas de lixão a céu-aberto, e ao lado a solução encontrada para resolver tal situação, na forma adequada da coleta e reciclagem do resíduo sólido em usina de reciclagem.

3º Ano – Livros Didáticos: LD3a, LD3b

O Livro Didático do 3º ano de Passos e Passos (2009), LD3a, apresenta os conceitos científicos de uma maneira mais aprofundada, quando confrontado com o conteúdo do mesmo exemplar aplicado no ano anterior. O tópico Ciência direcionado ao tema Meio Ambiente e Ecologia, está organizado com as seguintes unidades, a saber: **Observando a Terra, Luz, Lua, Observando a Biosfera, A Terra Por Dentro e Por Fora, Os Animais, Sobre a Extinção dos Animais, As Plantas.**

Por seu turno, a obra equivalente de Trivellato e Lico (2010), LD3b, está organizada com três unidades cujos tópicos estão direcionados para o ensino-aprendizagem do conhecimento dos

fenômenos naturais do Meio, e de que maneira interferem nos seres vivos do planeta Terra. A unidade **O Céu: Fonte de Informações** está organizada em três capítulos: **Dia e Noite, Marcando o Tempo e Desenvolvimento da Astronomia.** A segunda unidade **A Luz e os Seres Vivos** estão constituídos os capítulos: **Luz na Atmosfera, A Luz do Sol e os Animais e a Luz e as Plantas.** Por fim, a unidade **A Energia e o Desenvolvimento Tecnológico** reúnem os temas: **O Uso da Energia, Meios de Transporte: Antigos e Modernos, e Tecnologia e Poluição.**

A unidade **Observando a Terra** (LD3a, p.8) mostra uma imagem de Satélite deste planeta, visto do espaço, acompanhada da frase "A Terra é azul". Ensina-se que a Terra é aquecida e iluminada pelo Sol, e também pelas estrelas e os raios das tempestades de chuva. Relaciona-se o dia e a noite com o conceito de Rotação da Terra, em torno do seu eixo, durante o período de tempo de 24 horas. Além disso, ensina-se com a pedagogia do lúdico também o conceito do Movimento de Translação da Terra em torno do sol, durante o transcorrer o período de um ano. As imagens fotográficas e figurativas que acompanham esse texto apresentam uma função pedagógica motivadora, explicativa e retentiva, no processo de apreensão do conhecimento (Fig. 5).

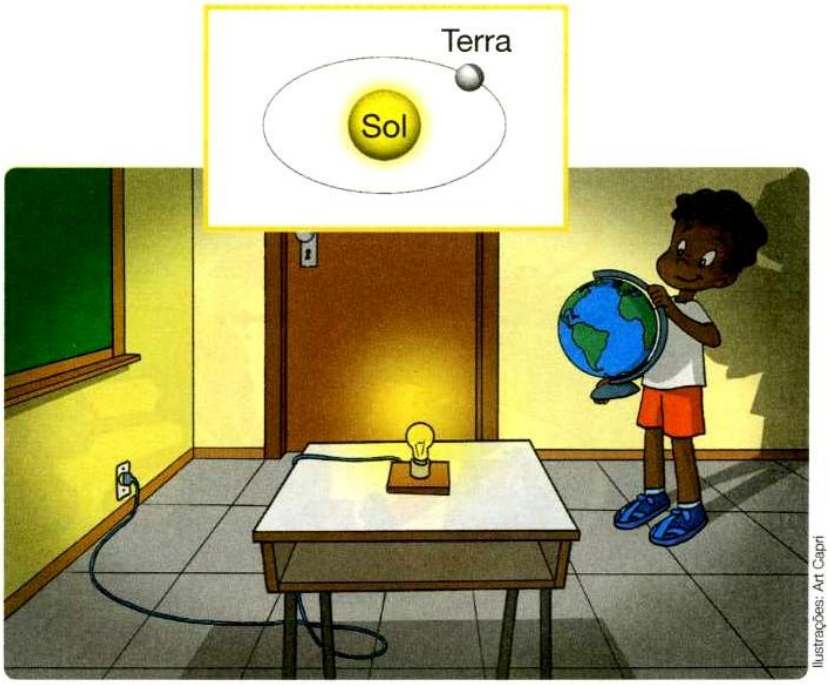


Figura 5 – Rotação da Terra: Livro Didático do 3º Ano (LD3a: 19).

Na obra LD3b estes conceitos de Rotação e Translação são explicados com uma imagem figurativa espacial do Sol, da Terra e da Lua, procurando-se introduzir o conceito de Espaço-Tempo através

de alguns acontecimentos históricos que marcaram o processo de evolução do conhecimento dos seres humanos (Fig. 6).

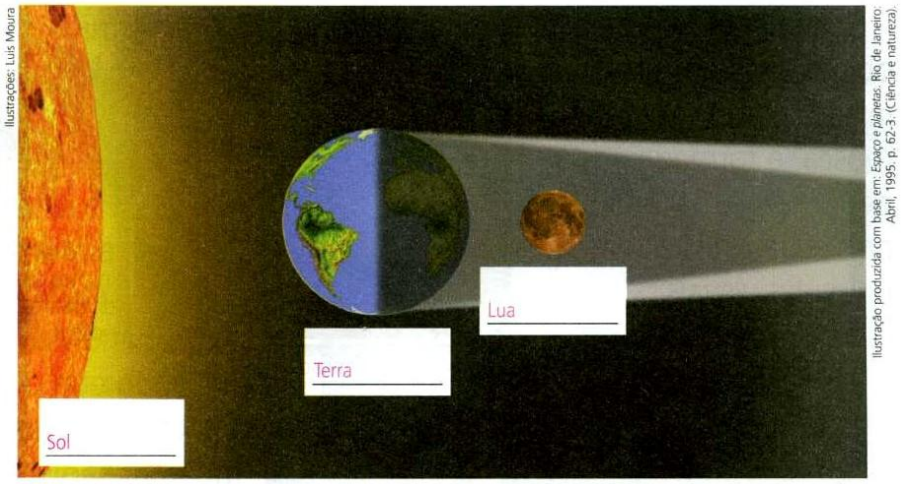


Figura 6 – Rotação da Terra: Livro Didático do 3º Ano (LD3b: 71).

A unidade **Observando a Biosfera** (LD3a) ensina o conceito deste termo científico e mostra quais as principais formas de agressão humana neste ambiente, tais como: o lixo poluindo o Solo, a Água e o Ar. Fala-se dos desgastes do solo relacionados com a queimada, o desmatamento e a erosão, conceituando tais termos, e em seguida comenta-se como evitá-los.

A obra LD3b, finaliza com a unidade **Tecnologia e Poluição** mostrando o desenvolvimento tecnológico e sua influência na organização e poluição do Meio Ambiente. E a seguir, afirma-se a necessidade de reciclar os resíduos sólidos produzidos nas cidades e na indústria.

Em síntese, percebe-se que as duas obras do 3º ano (LD3a e LD3b) no que concerne ao estudo dos Animais e Plantas, acrescentaram um pouco mais de conceitos científicos, com relação aos Livros didáticos dos anos anteriores, embora de maneira recorrente voltem a bordar assuntos que já haviam sido ensinados. A obra LD3a continua a optar pelo ensinar e aprender através de uma abordagem afetiva e lúdica, enquanto o volume LD3b matem o volume e a qualidade do conhecimento científico. Além disso, com mais elaborada e informativa imagem fotográfica e figurativa. Também se destaca nesta segunda obra, o conteúdo texto-imagem ensinado sobre a relação entre o desenvolvimento tecnológico e a poluição ambiental.

4º Ano – Livros Didáticos: LD4a, LD4b

Conforme o objetivo deste trabalho, foram selecionadas as seguintes unidades para proceder à análise do conteúdo do Livro Didático do 4º Ano/LD4a: **O Ambiente e o Ser Humano, Energia Elétrica: Transformando o Ambiente, Saneamento Básico, Animais, Plantas, Observando uma Planta, O Espaço e Sentindo a Força Gravitacional.**

Esta obra mantém sua proposta pedagógica do ensino-aprendizagem com uma abordagem emocional, afetiva e estética. Porém, agora com um melhor equilíbrio na proporção entre a imagem fotográfica e a figurativa. O que passa a ser diferente dos volumes aplicados nos níveis escolares do 1º ao 3º Ano. No entanto, estas figuras embora relacionadas com o tema apresentado pelo texto, ainda foram aplicadas mais como um instrumento didático ilustrativo, e com pouco conteúdo científico.

Por seu turno, no LD4b foi selecionado para analise as seguintes unidades: **A Água no Planeta, O Ambiente e os Seres Vivos e Saúde, Poluição e Problemas Ambientais.** Ressalta-se, inclusive, que todo este volume está dedicado ao tema objeto desta análise de conteúdo. Novamente, o texto desta obra LD4b reúne um importante volume de conhecimento científico, acompanhado de imagem principalmente fotográfica, cuja mensagem pedagógica preza pelo ensino quase de denúncia da realidade e grave problema social e ambiental vivido no Brasil.

Ao iniciar a unidade **O Ambiente e o Ser Humano** (LD4a), um tema importante ensinado, e que interfere na qualidade de vida do brasileiro, diz respeito ao Saneamento Básico, que precisa ser melhorado no país. Através de imagem fotográfica se define o que é este processo, mostrando uma Estação de Tratamento de Água. Através de uma imagem figurativa, explica-se como a Água de um rio pode ser captada e tratada. Em seguida, sendo distribuída já purificada para ser usada pelas pessoas em suas residências ou pela indústria (Fig. 6).

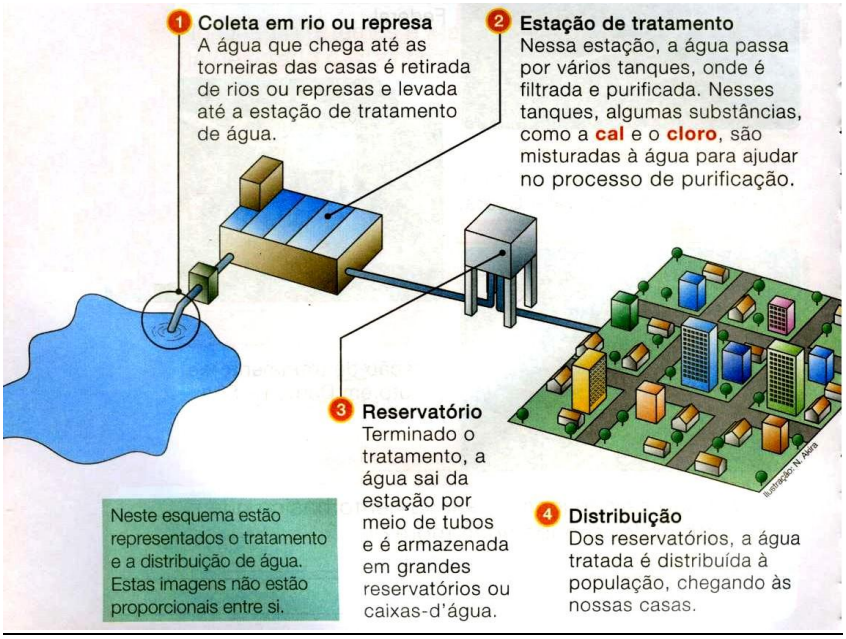


Figura 6 – Estação de Tratamento e Distribuição de Água: Livro Didático do 4º Ano (LD4a: 68).

Na obra LD4b, a unidade **O Ambiente e os Seres Vivos** define o conceito dos principais fatores que afetam a qualidade de vida dos Seres humanos, tal como: a poluição da Água, pelo resíduo sólido doméstico e industrial. As unidades **A Água e A Saúde/Poluição e Problemas Ambientais** reforçam o conteúdo referente à falta de Saneamento Básico, em quase todo o território nacional, acompanhado por uma fragrante imagem fotográfica, mostrando o descarte sem tratamento do resíduo sólido poluindo um rio (Fig. 7)



Figura 7 – Resíduo Sólido do Esgoto Doméstico Poluindo um Rio: Livro Didático do 4º Ano (LD4b: 117).

Em síntese, as duas obras adotadas neste 4º Ano escolar cumprem com o objetivo de ensinar os cuidados necessários para preservar o diferente bioma brasileiro. Inicialmente, foram apresentados os conceitos científicos mais alargados, como por exemplo, o ensinar sobre a ordenação do Sistema Solar, e da distribuição geográfica da Natureza brasileira, para em segunda, aprofundar nas questões dos graves problemas ambientais que afetam diretamente os Seres vivos.

Este conteúdo de texto mais específico sobre a realidade ambiental e social brasileira incluiu a importância da Água para os Seres vivos, a necessidade da coleta seletiva e da reciclagem do resíduo sólido, do Saneamento Básico das zonas Urbanas, dentre outros.

Assim, da mesma forma como já havia sido registrado na análise do conteúdo dos livros aplicados no 1º, 2º e 3º Ano, a obra LD4b destaca-se pela qualidade na formatação e na mensagem educativa da imagem, principalmente fotográfica, bem como pela abordagem dos conhecimentos científicos relacionados ao tema Meio Ambiente e Ecologia. Inclusive, mostrando graves situações ambientais que vem ocorrendo com mais freqüência no território brasileiro, como por exemplo, o período prolongado de seca que afetou parte da imensa bacia hidrográfica do rio Amazonas. Por fim, esta

obra (Ld4b), refere-se o ensinar da regulamentação da Lei nº 9.605/1998, do Governo brasileiro, que coíbe os Crimes contra o Meio Ambiente deste país.

Discussão e conclusões

Percebe-se que as duas obras analisadas adotam conteúdos que atendem o aprendizado do que é necessário saber sobre a situação do Meio Ambiente do Brasil, no nível de ensino Fundamental, em especial da Amazônia. Uma delas apresenta esse conteúdo de texto e de imagem com uma mensagem lúdica, emocional, estética e ética, como o de contar uma história da beleza da Natureza, bem como de explorar os eventos históricos. Enquanto a outra coleção segue uma linha mais realista, para ensinar os acontecimentos atuais de degradação ambiental vivido no Brasil, com uma base no conhecimento científico.

Neste momento de graves problemas ambientais a ocorrer no planeta Terra, as proposta de soluções e mitigação acordadas em parte por alguns países, e negado por outros, refletem como cobranças da sociedade. Esta cobrança é também feita a ciência da Educação, exigindo-se que se formem cidadãos com um comportamento social, com base numa consciência ética e mora, cuja finalidade é de preservar a Natureza. Exige-se que o tema Educação Ambiental deva estar presente no conteúdo escolar, em todos os níveis de ensino. Nesta linha de cobrança, se posiciona Machado (2011:17):

> *"... A socialização cultural tem que ter como alicerces o ambiente, pois é nele, que o processo de socialização vai decorrer. Vivemos num mundo que, ambientalmente se degrada continuamente. É necessário um grande desenvolvimento no nível da Educação Ambiental. Assim, cada vez mais, a Educação, e em particular a Educação Ambiental, terão que estar sempre presentes na nossa cultura. Terá que ser obrigatório a implementação no nosso sistema de ensino, de (mais) disciplinas relacionadas com a cidadania, e também com o ambiente. A transmissão de informação, e em particular dos problemas e soluções ambientais, terá que nascer precocemente e ser constante, ao longo da vida..."*

A partir da análise de conteúdo do texto e da imagem ensinado no tópico Ciência, dos Livros Didáticos brasileiros, aplicados no nível de ensino Fundamental, no Estado do Pará, percebe-se uma valorização do conhecimento previamente absolvido pelo aluno, antes de ingressarem na Escola. Esses conhecimentos prévios, do ambiente familiar e do seu Meio, são lapidados como conhecimento adquirido, alargado na Escola, com a sua relação com os conceitos científicos.

Além disso, existe uma valorização da relação texto-imagem, em todos os volumes referentes do 1º, 2º, 3º e 4º Ano desse nível do ensino básico. A imagem exposta ao ensino-aprendizagem incentiva no aluno a ter uma motivação pelo tema, a receber uma explicação científica e ter também uma função retentiva, ou seja, percebe-se que tal imagem será lembrada por longo tempo.
Estes Livros Didáticos brasileiros apresentam uma abordagem do conhecimento de maneira equilibrada, tanto com referência ao sítio Rural quanto ao ambiente Urbano. Neste sentido, destaca-se incisivamente como esse sítio Urbano já se encontra bastante modificado e poluído, pela ação antrópica, exercida pelo desenvolvimento humano. Enfatizam, também, que o Meio Rural está a ser transformando pela devastação de suas florestas naturais, cedendo lugar a atividade agropecuária em larga escala.

De uma forma geral, nos Livros Didáticos de Passos e Passos (2009) (LD1a, LD2a, LD3a, LD4a) nota-se uma abordagem da mensagem emotiva, afetiva, estética e lúdica como proposta de ensino-aprendisagem. Adotam principalmente o ensinar através do conto de uma história em quadrinho ou relacionado a uma canção popular brasileira, predominando o uso de imagem com um enfoque puramente ilustrativo. Nas obras equivalentes de Trivellato e Lico (2010) (LD1b, LD2b, LD3b, LD4b) encontra-se imagem fotográfica com objeto e Seres vivos em escala, com mensagem que prioriza e fortalecer a relação Seres vivos e o seu Meio, numa aboradegem mais técnico-científica. Outras imagens enfatizam alguns graves acidentes em área de risco, e também de poluição de drenagem que recebem o resíduo sólido e líquido do esgoto sanitário e industrial. Percebe-se que o conteúdo texto-imagem do LDb mostra claramente a real situação degradante do ambiente, e da vida social da população brasileira, com imagem fotográfica a mostrar o que de fato está a acontecer, baseado a conceitos científicos.

Estas duas obras brasileiras frisam as conseqüências dessa situação degradante interferindo na destruição e na poluição Ambiental, e suas conseqüências a saúde das pessoas. Exemplo disto refere-se o texto onde se junta à imagem fotográfica da favela, de pessoa que vive do lixo, da falta de Saneamento Básico, dentre outros graves problemas que estão a acontecer no país.

Neste sentido, o tópico Ciências dos LD brasileiros cumpre com a competência de educar o aluno para conhecer o seu *habitat e* os problemas Sócio-ambientais que nele acontece. É positiva também a proposta das duas obras brasileiras em priorizarem o conhecimento ensinado e aprendido através do método didático mais prático, e menos teórico. No entanto, no que diz respeito a ensinar a possibilidade que o Homem tem de viver em harmonia com a Natureza, usando de maneira racional seu recurso natural mineral, animal e vegetal, está a precisar duma revisão em ambas as obras. Pois, deixa de parte a função de transmitir o conhecimento científico para como interferir para minimizar

tal situação de destruição da Natureza, em particular da Amazônia, bem com seus reflexos no Ambiente do planeta.

Percebe-se que o conteúdo poderia priorizar inicialmente o tópico referente à Água, devido sua importância vital à vida, seguido dos temas: O Ar, O Solo, O Vegetal, O Animal, e, finalmente, sintetizado e organizado de maneira integrada e correlativa, na apresentação do tópico O Ambiente. Da mesma maneira, a pertinente repetição e superposição de conteúdo, encontrado nos volumes adotados nos respectivos quatro anos, deveriam ser revisto e aprimorado, no sentido de evitar a redundante.

Por seu turno, os Livros Didáticos brasileiros ensinam e cobram dos alunos uma participação mais clara e incisiva na reflexão e interferência sobre os sérios problemas de degradação hoje vividos no Brasil. São problemas de toda ordem, sendo os mais graves: a derrubada e queima das florestas, a carência de saneamento básico, a atividade agropecuária extensiva e tóxica, o indevido tratamento dos resíduos sólidos, dentre outros. Neste contexto, o Livro Didático deve ensinar as causas e as conseqüências da derrubada e da queima das Florestas, da caça hoje ainda praticada, da poluição do ambiente local, regional e planetário, da carência de Saneamento Básico (especialmente, no Brasil e outros países em desenvolvimento e emergente), e ainda outros tópicos mais graves. Ou seja, mostrando de maneira clara e real a verdadeira situação vivida por todos indiscriminadamente, e de que maneira devemos e precisamos interferir para minimizar este impacto social e ambiental nocivo ao planeta Terra que tem vida e está em mutação.

Por fim, estas obras precisam adequar e aplicar um modelo de ensino-aprendizagem que estimule o educando a participar de maneira decisiva e pro-ativa na sua formação, e desta maneira tornar-se um Cidadão comprometido com sigo mesmo, com o próximo e com a preservação do seu *habitat*. Em outras palavras, este tipo de abordagem pedagógica poderá promover a Educação para a Cidadania, construindo certos valores de vida, necessário para se criar uma consciência de respeito para com o Meio em que vivemos. Satisfazendo, assim, a necessidade de se educar pessoas que avaliam e conheçam seus *habitat*, sua Cultura e o seu compromisso social, engrandecendo a relação harmoniosa entre o Homem e a Natureza.

Na verdade para que esta mudança seja possível, é necessário investir na formulação do conhecimento ensinado na Escola, e ainda mais, investir na formação de professores comprometidos em estimular a intervenção do educando, em todo o processo de ensino-aprendizagem. Será, portanto necessário promover uma formação de professores que não só *(i)* tenha em atenção a atualização e a promoção de práticas educativas participativas e intervenientes, que também complementem os Livros Didáticos em vigor nas escolas, *(ii)* estimulando uma

intervenção pró-ativa do aluno na solução dos problemas estudados e, ainda, *(iii)* que os professores adquiram competências para participar e contribuir na seleção dessas obras pedagógicas, aplicadas nas suas respetivas escolas, quiçá também contribuindo para a concepção e formulação das mesmas.

Agradecimentos

Agradecemos as Editoras Quinteto Editorial e FTD pela disponibilização dos Livros Didáticos brasileiros analisados neste trabalho. Este estudo teve o apoio financeiro do Centro de Investigação em Estudos da Criança, CIEC (unidade 317 da FCT), do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Referências

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edição 70.

Caravita, S., Valente, A., Luzi, D., Pace, P., Khali, I., Youssef, R., Valanides, N., Nisiforou, O., Berthou, G., Kozan-Naumescu, A., Clément, P. & Sarapu, T. (2007). Construction and validation of textbook analysis grids for ecology and environmental education. In *Proceedings of IOSTE Conference "Critical analysis of school sciences textbooks"*, Tunisia, 7-10 Fevereiro.

Carneiro, M.H.S., Paiva, A.C. (2009). O Conteúdo de Nutrição e as Imagens: Uma Análise de Livros Didáticos. In Jorge Bonito (0rg.). *Ensino, qualidade e formação de professores* (pp. 227-235). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Carvalho, G.S. & Clément, P. (2007) Projecto 'Educação em Biologia, Educação para a Saúde e Educação Ambiental para uma melhor cidadania': análise de manuais escolares e concepções de professores de 19 países (europeus, africanos e do próximo oriente). *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 7* (2), 1-21.

Carvalho, G.S., Gama Jr. T. (2011). Planeta Terra Como Um Ser Vivo em Mutação: Que Contributos Apresentam os Manuais Escolares do 1º CEB Português? I Congresso Nacional de Comportamentos de Saúde Infanto-Juvenil, Instituto Politécnico de Viseu. p. 30.

Gama Jr. T., Carvalho, G.S. (2011). Preservação Consciente da Amazônia: Transversalidade entre Ciências Naturais e Meio Ambientes na Educação Infantil. *In*: B. Pereira & G. Carvalho (Coord.). Atas do VII Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde: A

atividade física promotora de saúde e desenvolvimento pessoal e social. CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, pp.1670-1678. (ISBN: 978-989-8537-00-3).

Machado, P. (2011). Leitura, Educação, Cultura e Ambiente: soluções para a nossa sociedade. *Correio do Minho nº*, data.

Passos, M., M., Passos, A., M. (2009). *De Olho no Futuro: Ciências*. São Paulo. Quinteto Editorial.

Raposo, N., V. (2009). O Processo de Bolonha e as Sua Implicações ao Nível do Ensino-Aprendizagem. In Jorge Bonito (0rg.). *Ensino, qualidade e formação de professores* (pp. 345-367). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

Tracana, R.B. (2009) *Educação Ambiental no Ensino Básico e Secundário: Concepções de Professores e Análise de Manuais Escolares*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Trivellato, J., Lico, M., A. (2010). *Ciências: Pondo em Prática*. São Paulo: Editora FTD.

Valente, M. O. (2009). Desafios na Formação Inicial de Professores. In Jorge Bonito (0rg.). *Ensino, qualidade e formação de professores* (pp. 309-318). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

6.56.

Título:

Inovação em educação: refletindo sobre aspectos inovadores na Educação Superior

Autor/a (es/as):

Justo, Maria Christina [PUC/SP]

Andrade, Maria de Fátima Colaço Correia de [PUC SP]

Rebouças, Chrissandra [PUC/SP]

Secco, Karen [PUC/SP]

Resumo:

O impacto das novas fontes e dos novos recursos da tecnologia da informação e da comunicação que ampliam os espaços de produção de conhecimento e de pesquisa e as profundas mudanças na sociedade atuais impõem novos desafios e a necessidade de se repensar as concepções e a própria missão da Educação Superior. As mudanças nas concepções intrínsecas à missão da

Educação Superior se relacionam à Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI da UNESCO. Tal proposta coloca a importância da formação do cidadão responsável e do foco na formação permanente do docente, na função ética da universidade e na necessidade de cooperação academia-mundo do trabalho na busca de soluções para as necessidades da sociedade. A instituição de ensino superior, além disso, nos dias atuais, tem dividido o desenvolvimento do conhecimento com outros espaços e vem, ao longo dos anos, deixando de ter como pressuposto único a especialidade técnica e o conhecimento intelectual para assumir novos objetivos para o educando, como a facilidade para trabalhar em equipe, a pesquisa como premissa para a construção de novos conhecimentos, etc. O presente trabalho, fruto de uma pesquisa bibliográfica e documental, é uma reflexão a partir das leituras e discussões realizadas na disciplina "Inovação Educacional em Projetos Curriculares", integrante do elenco curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ministrada pelo Prof. Dr. Marcos T. Masetto, sobre os temas da inovação educacional, da inovação no ensino superior e análise de experiências de projetos educacionais inovadores. Há certo consenso entre os pesquisadores de inovação educacional estudados, como Imbernón (2000), Hernández et al. (2000), Thurler (2001), Carbonell (2002), Camargo (2002), Canário (2006) Cunha (2008) e Masetto (2004, 2009), ao colocarem que as inovações educacionais não se realizam quando ocorrem apenas modificações pontuais em um aspecto de um projeto educacional. Para Hernández et al (2000), a inovação educacional está sempre ligada a questões ideológicas, sociais e econômicas e depende da conjuntura que emerge, da dimensão que adquire, de quem são seus promotores, da sua incidência e extensão. De acordo com Carbonell (2002:25), "as inovações se centram mais no processo que no produto; mais no caminho que no ponto de chegada", e é, portanto, demorado modificar práticas e atitudes existentes nas instituições. Segundo Masetto (2009), para um projeto inovador se realizar é importante, desde seu início, a participação daqueles que irão construí-lo, pois o sentimento de "pertença" ao projeto é um aspecto fundamental para sua efetivação. O objetivo deste estudo sobre Inovação Educacional e, especificamente, sobre Inovação no Ensino Superior é refletir os conceitos de inovação educacional e mudança educacional com base em contribuições teóricas de diferentes autores e seus reflexos na formação do docente do ensino superior. Entende-se que a reflexão sobre o tema inovação no ensino superior torna-se uma necessidade emergente em nossos dias, visto as novas demandas que propõem alterações na cultura, nos saberes e fazeres institucionais.

Palavras-chave:

Inovação Educacional. Ensino Superior. Formação Docente.

Introdução

O impacto das novas fontes e dos novos recursos da tecnologia da informação e da comunicação que ampliam os espaços de produção de conhecimento e de pesquisa e as profundas mudanças na sociedade atuais impõem novos desafios e a necessidade de se repensar as concepções e a própria missão da Educação Superior.

As mudanças nas concepções intrínsecas à missão da Educação Superior se relacionam à Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI da UNESCO. Tal proposta coloca a importância da formação do cidadão responsável e do foco na formação permanente do docente, na função ética da universidade e na necessidade de cooperação academia-mundo do trabalho na busca de soluções para as necessidades da sociedade. A instituição de ensino superior, além disso, nos dias atuais, tem dividido o desenvolvimento do conhecimento com outros espaços e vem, ao longo dos anos, deixando de ter como pressuposto único a especialidade técnica e o conhecimento intelectual para assumir novos objetivos com o educando, como a facilidade para trabalhar em equipe, a pesquisa como premissa para a construção de novos conhecimentos, etc.

O presente trabalho, fruto de uma pesquisa bibliográfica e documental, é uma reflexão a partir das leituras e discussões realizadas na disciplina "Inovação Educacional em Projetos Curriculares", integrante do elenco curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ministrada pelo Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto, sobre os temas da inovação educacional, da inovação no ensino superior e análise de experiências de projetos educacionais inovadores.

O objetivo deste trabalho sobre Inovação Educacional e, especificamente, sobre Inovação no Ensino Superior é refletir os conceitos de inovação educacional e mudança educacional com base em contribuições teóricas de diferentes autores e seus reflexos na formação do docente do ensino superior.

2 O conceito de inovação educacional e a inovação no ensino superior

Este trabalho objetiva desenvolver um estudo crítico da parte teórica sobre inovação educacional e inovação na educação superior.

2.1 Conceituando inovação educacional

Estudar inovação educacional de acordo com Messina (2001) é complexo por algumas razões: primeiro, pela fragilidade teórica do conceito; segundo porque este conceito foi trabalhado como algo à parte das teorias sobre mudança na educação. Além disso,

> *[...] acrescente-se o fato de que a inovação foi assumida como fim em si mesma e como a solução para problemas educacionais estruturais e complexos. Como decorrência, em nome da inovação, têm-se legitimado propostas conservadoras, homogeneizado políticas e práticas e promovido a repetição de propostas que não consideraram a diversidade dos contextos sociais e culturais (MESSINA, 2001: 226).*

Esta autora diferencia inovação de mudança. Para ela, a inovação se refere a um tipo de "mudança intencional, sistemática e autogerada" (2001:232).

Há diferentes concepções sobre o que é uma inovação. Em termos gerais, como assinala Hord (1987 apud HERNÁNDEZ et al., 2000: 19) se refere a "qualquer aspecto novo para um indivíduo dentro de um sistema". Isso pode explicar que o que é inovação para uma pessoa pode não ser para outra. "Portanto, a definição do que constitui uma inovação resulta da confluência de uma pluralidade de olhares e opiniões que procedem daqueles que tem algum tipo de relação com ela" (HERNÁNDEZ et al., 2000:19).

Em relação à inovação da educação percebe-se, pelos estudos feitos, que os conceitos estão sempre ligadas a questões ideológicas, sociais e econômicas e dependem da conjuntura que emergem, da dimensão que adquirem, de quem são seus promotores, da incidência e extensão que adquirem. As inovações que tiveram maior incidência foram as que deram uma resposta alternativa às necessidades da escola ou sociedade, fazendo parte de sua cultura e favorecendo melhorias na qualidade e sistemas de ensino. A inovação educacional se concretiza se houver por parte dos envolvidos a participação efetiva na elaboração, na construção, na adaptação, no planejamento, na execução e na avaliação. Percebe-se que as inovações vindas de 'cima para baixo', colocando a escola e os docentes como meros executores tende a fracassar, não produzindo e efeito esperado, visto que introduzir uma inovação em uma instância educativa pressupõe uma mudança planejada, com o propósito de dotar de capacidade a organização para satisfazer alguns objetivos.

Outro aspecto importante estudado se relaciona ao fato de que reforma não é o mesmo que inovação. Quando se fala de inovação significa modificar as formas de atuação como resposta a mudanças nos alunos e implica, portanto, uma organização diferente do trabalho, para a qual devem

ser utilizados métodos mais eficazes. É essa a principal diferença entre inovação e reforma, visto que a reforma pretende, em linhas gerais, modificar as metas e os marcos globais das atividades da instituição educativa; é algo em grande escala, enquanto que a inovação é limitada, em nível mais concreto. Nesse contexto, uma reforma pode mudar a legislação, o vocabulário, os objetivos, entretanto, pode não conseguir uma mudança na prática diária da classe, não provocando qualquer inovação. Portanto, pode-se concluir que podem existir inovações sem mudanças, como uma reforma pode mudar sem inovar.

A noção multidimensional da inovação educativa é a adotada por Hernández et al. (2000). Qualquer tipo de inovação curricular pode ter cinco dimensões referentes a mudanças: nos conteúdos do currículo; na organização formal e no meio físico em que o ensino se desenvolve; nas funções e relações dos envolvidos na inovação; no conhecimento e compreensão que todos têm de diferentes aspectos da mesma (fundamentação, valores, objetivos, estratégias etc.) e a internalização da mudança ser vista pelos participantes como positiva.

A partir desses critérios, para Hernandez et al. (2000) uma inovação ocorre quando novas áreas de aprendizagem são introduzidas no currículo (uso de computadores, educação para a paz, para o consumo etc.) e são desenvolvidas práticas alternativas às existentes.

Nas instituições escolares, contudo, sob a denominação de inovação, incluem-se tanto as mudanças curriculares, como as mudanças no processo de ensino aprendizagem, de produtos, materiais e de pessoas, inclusive. Isto faz com que a definição de inovação de Hernández et al. (2000) destaque também a intenção e o processo.

Com relação à intenção, uma definição aceita seria a de Gonzalez e Escudero (1987 apud HERNANDEZ et al., 2000:29) para a qual a inovação seria "uma série de mecanismos e processos que são o reflexo mais ou menos deliberado e sistemático por meio do qual se pretende introduzir e promover certas mudanças na s práticas educativas vigentes". Considerando o processo, a inovação seria "uma tarefa socialmente necessária, escolarmente útil e, provavelmente, enriquecedora em nível pessoal." (HERNANDEZ et al., 2000:29).

Hernández et al. (2000: 34-35) colocam como aspectos importantes a atentar quando se focaliza um processo inovação: a qualidade dos professores é que determina a qualidade do ensino, seu desenvolvimento é uma pré-condição para o desenvolvimento do currículo e eles devem desempenhar um papel ativo no seu desenvolvimento e melhoria; os docentes, individualmente, não podem ir muito adiante na adoção de inovações por causa das limitações que impõem a prática, as relações das escolas e os hábitos das instituições; os docentes devem ser tratados com

profissionais a serem considerados em termos de nível de decisão; a comunicação horizontal é mais útil que a vertical e o trabalho do docente deve estar sujeito à influência e à avaliação pública.

Para estes pesquisadores, uma inovação educativa deve ser planejada e realizada para facilitar um processo real de mudança. A inovação é processo histórico-social, construído a partir das diferentes vozes da escola e conhecendo como as pessoas envolvidas compreendem e constroem o significado da inovação, como esses protagonistas representam o processo inovador: "[...] não se trata de avaliar para mudar, mas de conhecer (o processo) para refletir e, em caso de necessidade, que fossem os próprios agentes educativos os que propusessem as mudanças pertinentes derivadas dessa reflexão" (HERNÁNDEZ et al., 2000: 279).

Estes autores procuram ressaltar que a realidade da instituição escolar não pode ser considerada como realidade unívoca e estática, e sim dinâmica, onde durante sua pesquisa. Na realização de uma inovação é importante resgatar, reordenar e interpretar as diferentes vozes e formas de atuação dos protagonistas para gerar um conhecimento novo sobre o fenômeno pesquisado.

Hernandez et al. (2000) colocam como elementos configuradores da inovação educativa: a definição da inovação, a história e processo de inovação, o que a inovação modifica, a inovação e seus protagonistas, a organização da inovação, as consequências para os professores e a generalização e a mudança.

A definição da inovação está relacionada à origem, a cultura inicial da escola, o que constitui o núcleo ou foco da inovação (as dimensões da aplicação se relacionam à opção pelas desigualdades sociais e a concepção do indivíduo (a abrangência) ou pela opção da organização dos saberes (a globalização) e como que se concretiza, ou seja, como acontece na prática e o grau de envolvimento dos agentes internos, principalmente, os docentes.

Na história e processo de inovação, os elementos essenciais para seu inicio envolvem: a vontade dos professores, a coesão inicial em torno da proposta e a consolidação de um grupo incentivador da inovação. Depois deste início também se deve considerar o aparecimento de um momento de crise e os momentos de ajuste. Para que uma inovação perdure é necessário que os conflitos e confrontos das culturas pedagógicas existentes na escola sejam superados através da análise de suas causas e da busca de pontos congruentes. Isso acontece por que cada um dos envolvidos tem assimilações e envolvimentos diferentes durante o processo de inovação.

Com relação ao que a inovação modifica, para ser concebida como inovação, entende-se que deve propor mudanças e transformações. A inovação modifica as concepções curriculares dos professores na sua prática docente, as formas de ensinar e aprender, os recursos e materiais

utilizados, em relação à maneira de avaliar os resultados e a forma de acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Percebe-se que quando a inovação parte da escola, dos professores, da realidade micro, as mudanças ocorrem de maneira mais autônoma e efetiva.

Quanto à inovação e seus protagonistas, a inovação deve levar em conta os diversos e diferentes olhares: professores, pais, alunos, administração. Todos devem ter conhecimento e adesão ao processo e devem apresentar seus pontos de vista para melhoria do desenvolvimento do mesmo. "A presença de assessores não é um elemento imprescindível para se realizar uma inovação, mas parece claro que as escolas necessitam de alguém que, de fora de sua própria experiência, sirva de interlocutor para avaliar o processo que estão seguindo" (HERNÁNDEZ et al., 2000: 290).

Na organização da inovação, as formas de comunicação e o intercâmbio entre os diferentes atores são um elemento fundamental para o sucesso da inovação. Isto deve ser garantido através de canais abertos para discussão e negociação dos diferentes pontos de vista e das diferentes experiências quando se pretende que um maior número de participantes se vincule ao processo inovador. Outros fatores facilitadores ou dificultadores a considerar envolvem o tamanho da escola, o número de professores e alunos, a rotatividade do grupo, o acompanhamento da organização pela administração e a assessoria à inovação.

As consequências para os professores: ao optar por trabalhar um projeto inovador, o professor deve acolher certas exigências: tempo e formação. Entretanto, há benefícios que um projeto inovador promove como a abertura para novas dimensões profissionais e pessoais, vinculadas à formação permanente, à reflexão sobre a prática e à pesquisa, que podem gerar a promoção profissional em níveis verticais e horizontais.

Quanto à generalização das inovações e as relações entre inovação e mudança, conforme a direção que toma o processo inovador, ele pode ou não concretizar-se em mudanças significativas podendo ser generalizados para outras escolas ou sistema de ensino. "Em relação à hipotética generalização do processo de experimentação da reforma, percebem-se três dimensões que podem facilitá-la ou dificultá-la: a cultura pedagógica em cada escola...; o grau de estabilidade da equipe docente e os recursos e apoios necessários para executá-la" (HERNÁNDEZ et al., 2000:296).

Estes estudos proporcionam uma série de características que podem servir como guia para seguir como proposta ou um processo na educação escolar inovadores. Assim, nesta concepção, um sistema é inovador quando: surge ou parte dos professores; tem um grupo que o impulsiona ou propõe; há vontade de mudanças nas concepções e nas atitudes, e não só na organização curricular; atua com independência profissional em relação à Administração, embora considere o aspecto legal e as prescrições curriculares; conecta-se com as expectativas das famílias e com as necessidades dos

alunos; contribui para a satisfação profissional e pessoal dos professores e, indiretamente, introduz mudanças no sistema escolar; está aberto ao contraste com outros grupos de professores e aceita que as contradições são por parte do processo inovador. Além disso, o sistema inovador necessita de reflexão crítica para não se transformar em uma prática rotineira, isto é, necessita de "[...] reflexão permanente sobre a prática para melhorar sua compreensão, gerar elementos críticos, favorecer o processo de formação de professores para, enfim, considerá-la a partir de uma perspectiva real de mudança" (HERNÁNDEZ et al., 2000:300).

Hernández et al. (2000) enfatizam em seu texto que a inovação está diretamente ligada a solução de problemas da realidade social, trazendo estas soluções de forma criativas, promovendo integração, formação e participação de todos os envolvidos nela. Segundo suas pesquisas ouvir as vozes de todos os participantes do processo constitui-se em fator primordial para que uma inovação educacional acerte em seus resultados.

Já Thurler (2001), quando trata da inovação educacional, focaliza os diversos aspectos que estão dentro da escola e que dificultam o trabalho educativo, como a importância de alterar a lógica burocrática por lógicas organizacionais adaptativas e flexíveis, a cooperação profissional, a importância do clima e do líder para favorecer ou dificultar mudanças, além da escola se tornar uma organização aprendente. Para esta autora, a organização aprendente promove a formação contínua e o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos, mas sem reduzir as ações a aprendizagens individuais, aumentando a eficácia da ação coletiva.

2.2 A inovação na educação superior

De acordo com Masetto (2004:197) a inovação na educação superior se refere ao "[...] conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior".

Este autor discute este conceito dividindo-o em três elementos: os pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino superior; as alterações provocadas por mudanças na sociedade (demandas da sociedade do conhecimento) e as alterações que traduzem na vida das instituições as reflexões atuais sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior (Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação da UNESCO).

Os pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino superior se relacionam a: PPP (Projeto Político Pedagógico); objetivos educacionais mais amplos; reorganização curricular;

reconceptualização do papel das disciplinas como componentes curriculares; substituição da metodologia tradicional por aquelas que estimulem o aluno a participar do processo de aprendizagem; uso de novas tecnologias; revisão do conceito de avaliação (avaliação formativa); professor como mediador pedagógico; formação contínua dos professores e revisão da infraestrutura escolar.

As alterações provocadas por mudanças na sociedade se relacionam às demandas da sociedade do conhecimento. Para Masetto (2011), a produção e pesquisa do conhecimento têm extrapolado o espaço da universidade e podem ocorrer em laboratórios industriais, das empresas, das ONGs, de organismos públicos e privados, escritórios, entre outros. Concomitantemente, o acesso às fontes de produção do conhecimento também mudou em função do acesso direto à fonte e em tempo real.

Além disso, "A educação superior e a pesquisa na universidade estão exigindo cada vez mais o conhecimento interdisciplinar, cooperativo, integrado (MASETTO, 2004:199). Corroborando com esta posição, Hargreaves (2004:32, grifo do autor) afirma: "Na economia do conhecimento, as pessoas não apenas evocam e utilizam o conhecimento "especializado" externo, das universidades e de outras fontes, mas, conhecimento, criatividade e inventividade são intrínsecos a tudo o que eles fazem". Assim, focaliza-se uma aprendizagem ao longo da vida, para além dos espaços da escola e se assume que "a sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem", como coloca Hargreaves (2004:34). Nesta concepção, Masetto (2011) se alia a Hargreaves (2004:40) quando discutem sobre o papel atual do professor do ensino superior, que envolve [...] promover a aprendizagem cognitiva profunda, aprender a ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados, comprometer-se com a aprendizagem profissional contínua, trabalhar e aprender em equipes..."

Já as alterações que traduzem na vida das instituições as reflexões atuais sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior se relacionam à Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação da UNESCO. Esta proposta coloca a importância da formação do cidadão responsável, foco na formação permanente, a função ética da universidade, a necessidade de cooperação academia-mundo do trabalho na busca de soluções para as necessidades da sociedade.

Assim, Masetto (2011:10) afirma: "Defendemos como inovações, as mudanças no Ensino Superior que procuram traduzir na vida das instituições as reflexões atuais sobre as concepções intrínsecas que estão repensando o Ensino Superior e seu papel ou missão nos nossos tempos". Tais concepções se relacionam a mudanças nos currículos, métodos pedagógicos de trabalho e aprendizagem, formação continuada de docentes, educação a distância, valorização da parceria

professor-aluno e entre eles mesmos no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de habilidades e competências pessoais e profissionais dos alunos, tratando de valores éticos, sociais e políticos relacionados aos problemas técnicos, o ensino com pesquisa com foco no processo de investigação, o professor como responsável pela mediação pedagógica.

Este autor nos deixa claro a necessidade de uma nova organização curricular, onde o primeiro passo é repensar o projeto político pedagógico, dando oportunidade para que todos os protagonistas desse projeto sejam ouvidos e que esta mudança possa acontecer de dentro para fora e não só de cima para baixo, ou de fora para dentro, sem si quer ouvi-los.

Para Masetto (2004), as novas organizações curriculares estruturam–se com a vivência de experiências problematizadoras e integradoras do conhecimento, alternando a vivência e a sistematização do conhecimento produzido, contemplando o diálogo entre distintas disciplinas do domínio do saber. Os projetos inovadores apontam para a necessidade de um currículo que incentive a integração e interdependência das disciplinas e atividades curriculares em função dos objetivos educacionais, buscando a superação do isolamento das disciplinas, da fragmentação do conhecimento e criando experiências de projetos de interdisciplinaridade. Apontam ainda para uma mudança no papel do professor, fazendo com que ele estabeleça uma parceria com seu aluno de corresponsabilidade, tornando o aluno também responsável pelo seu próprio desenvolvimento, e incentivando-o a ter uma postura mais ativa em seu processo de aprendizagem, incentivo à pesquisa. Cabe ao professor também estar atualizado, buscando formação continua e práticas avaliativas que promovam reflexão e crescimento para ambas as partes.

A revisão da infraestrutura e de normas e procedimentos da instituição também fazem parte do processo inovador, além da participação ativa da Administração.

Ressalta, ainda que a gestão de um projeto inovador se realiza em dois níveis: no pedagógico quando nos defrontamos com a coordenação dos sujeitos (professores e alunos) e das ações necessárias para fazer acontecer o projeto e que afetarão disciplinas, atividades curriculares, aulas de um curso ou de uma Instituição.

Este pesquisador aborda ainda a questão da formação dos professores como ponto chave da inovação no Ensino Superior, expondo que o professor deve assumir um papel de mediador no processo pedagógico e de planejador de situações e práticas pedagógicas inovadoras que melhor colaborem com a aprendizagem de seus alunos. Enfatiza a necessidade de um envolvimento individual e coletivo com o novo currículo, com atitudes de percepção e vivência das necessidades sentidas, abertura para a inovação, ousadia, coragem, compromisso, participação, disposição de modificar crenças, culturas, atitudes, e ideias; disposição para um trabalho de equipe, de

corresponsabilidade e para "por as mãos na massa"; disposição para discussão, implantação e desenvolvimento do projeto.

A formação do corpo docente para participar de um currículo inovador começa pelo processo de seleção destes professores, que pode acontecer de duas formas de acordo com estudos já realizados pelos pesquisadores do tema: primeiro, através das necessidades e características do próprio projeto ou a partir do interesse do próprio professor em participar se dispondo a realizá-lo. Vale lembrar que a atitude ativa do professor é parte fundamental do sucesso do processo inovador.

Toda inovação no ensino superior é um processo no qual será necessária a gestão democrática que permita o encaminhamento dos confrontos de culturas pedagógicas existentes, detectando as causas e procurando estabelecer pontos de encontro entre os participantes. Lembrando que sempre há a necessidade de um planejamento, de uma ação-reflexão-ação, buscando a ética, e a transformação de forma consciente e consistente dos envolvidos no processo.

De acordo com Carbonell (2002:25), "as inovações se centram mais no processo que no produto; mais no caminho que no ponto de chegada", e é demorado modificar práticas e atitudes existentes nas instituições. Para este autor, os principais agentes na inovação educacional são os professores "que trabalham de forma coordenada e cooperativa nas escolas e que se comprometem a fortalecer a democracia escolar" (2002:30), daí a importância da administração escolar reconhecer e apoiar as experiências de base e estimular a liberdade de ação docente e a renovação na educação.

Nos seus estudos, Masetto (2004; 2009) considera que para fundamentar a construção de um projeto pedagógico inovador de um curso ou de uma instituição, o mesmo deve contar com a participação de todos os sujeitos envolvidos, ou seja, uma interação entre professores e professores, professores e alunos, professores e direção e instituição-comunidade, para que só assim se chegue à construção de um projeto curricular inovador integrador na educação superior.

Hernández et al. (2000:282) destacam que a inovação dos projetos de trabalho não nasce de uma proposição que parte do nada, mas de uma reflexão sobre a atividade pedagógica individual e coletiva dos professores "a vontade dos professores, a coesão inicial em trono da proposta e a consolidação de um grupo incentivador que se cria na inovação aparecem como características essenciais em qualquer inicio".

Em relação à participação da área administrativa, Franco (2008) relata como importante a formação do conselho deliberativo. Tal conselho é um fórum composto por docentes, técnicos administrativos e por representantes discentes, que discutem as pautas provenientes da comunidade

discente, da direção do campus de propostas individuais e coletivas e das demandas das câmaras de cada curso.

Masetto, em diversos trabalhos (2004; 2009; 2011), apresenta uma síntese da contribuição de diferentes autores sobre Inovação Educacional e como identificá-la e caracterizá-la nos Desenhos Curriculares do Ensino Superior em diferentes Instituições. De acordo com este autor, vários aspectos e discussões travados no ambiente das universidades brasileiras e estrangeiras apontam que a temática da Inovação Curricular no Ensino Superior encontra-se aberta a novos estudos e pesquisas que lhe deem continuidade.

As características apontadas por este autor e os projetos de inovação educacional e curricular estudados por ele em seus diversos trabalhos recentes mostram uma preocupação recorrente e uma marca do seu fazer investigativo: explicitar os objetivos e perfis educacionais destes projetos inovadores, as mudanças e encaminhamentos da gestão das instituições para viabilizar as inovações, os currículos, as práticas pedagógicas e avaliativas e a relação institucional com o conhecimento, com as pessoas e com a sociedade a sua volta como ética e socialmente responsável.

Finalizando, observa-se certo consenso entre os pesquisadores de inovação educacional estudados, como Imbernón (2000), Hernández et al. (2000), Thurler (2001), Carbonell (2002), Franco (2008) e Masetto (2004; 2009; 2011), ao colocarem que as inovações educacionais não se realizam quando ocorrem apenas modificações pontuais em um aspecto de um projeto educacional. Para Hernández et al. (2000), a inovação educacional está sempre ligada a questões ideológicas, sociais e econômicas e depende da conjuntura que emerge, da dimensão que adquire, de quem são seus promotores, da sua incidência e extensão. De acordo com Carbonell (2002:25), "as inovações se centram mais no processo que no produto; mais no caminho que no ponto de chegada", e é, portanto, demorado modificar práticas e atitudes existentes nas instituições. Já para Masetto (2009), para um projeto inovador se realizar é importante, desde seu início, a participação daqueles que irão construí-lo, pois o sentimento de "pertença" ao projeto é um aspecto fundamental para sua efetivação.

Considerações finais

Os projetos inovadores se relacionam, principalmente, a mudanças na organização curricular (onde o primeiro passo é repensar o projeto político pedagógico, dando oportunidade para que todos os protagonistas do projeto sejam ouvidos), métodos pedagógicos de trabalho e aprendizagem, formação continuada de docentes, educação a distância, valorização da parceria professor-aluno e

entre eles mesmos no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de habilidades e competências pessoais e profissionais dos alunos, consideração aos valores éticos, sociais e políticos relacionados aos problemas técnicos, o ensino com pesquisa com foco no processo de investigação, o professor como responsável pela mediação pedagógica.

Os projetos inovadores apontam para a necessidade de um currículo que incentive a integração e interdependência das disciplinas e atividades curriculares em função dos objetivos educacionais. Apontam, ainda, para uma mudança no papel do professor, que envolvem o estabelecimento de uma parceria de corresponsabilidade com seu aluno quanto ao processo ensino-aprendizagem; também a busca da formação continuada e práticas avaliativas que promovam reflexão e crescimento para ambas as partes. A revisão da infraestrutura e de normas e procedimentos da instituição também fazem parte do processo inovador, além da participação ativa da Administração.

Além disso, para se efetivar, o projeto de inovação no ensino superior tem necessidade de contar com uma assessoria externa, com conhecimento e experiência sobre diferentes formas de trabalho em formação de professores e em projetos educacionais para possibilitar reflexão sobre formas diferentes e efetivas de lidar com o projeto inovador.

Para finalizar, vale ressaltar que este trabalho possibilitou a reflexão sobre porque projetos inovadores têm sucesso ou não. Isto ocorre, na maioria das vezes, porque se desconsidera a participação dos docentes, reduzindo as escolas e os professores a mero executores dos mesmos. Além disso, os dados obtidos evidenciam que geralmente não há liberdade para a seleção dos docentes participantes, não existindo um processo de formação continuada dos professores que participarão e que atentem para o projeto em si.

A administração escolar nem sempre está alinhada à proposta inovadora, motivo pelo qual ocorrem fracassos sucessivos de projetos que poderiam mudar paradigmas. Outra dificuldade na implementação, decorre do fato de que as propostas vem de escalas superiores de decisão, o que concorre à falta de pertencimento dos que irão desenvolvê-la. Quando, porém, a inovação parte de professores comprometidose das necessidades detectadas na realidade, as mudanças transformadoras tendem a ocorrer de forma mais efetiva.

Referências bibliográficas

Carbonell, Jaume (2002). *A aventura de inovar: A mudança na escola.* Porto Alegre: Artmed.

Franco, E. K. **(**2008). *Currículo por projetos: Inovação do ensinar e aprender na educação superior*. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, São Paulo, Brasil.

Hargraves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento***.** Porto Alegre: Artmed.

Hernandez, Fernando et al. (2000). *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artmed.

Imbernón, F.(Org.) (2000). (Org.). *A educação no século XXI*. Porto Alegre: Artmed.

Masetto, Marcos Tarciso (2004). Inovação na educação superior. *Interface - Comunic., Saúde, Educ***.**, 8 (14), 197-202.

_____ (2009). Inovação educacional e formação de professor. *Revista de Educação ANEC*, 151 (38), 1-8.

_____(2011). Inovação curricular no ensino superior. *Revista e-curriculum*,7 (2), 1-20. Retirado em Outubro 27, 2011 de http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum.

Messina, G. (2001). Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, 114 (Nov.), 225-233.

Thurler, Monica G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed.

6.57.

Título:

A avaliação curricular pelas trilhas do pensar e do fazer pedagógico nos cursos de serviço social

Autor/a (es/as):

Leitinho, Meirecele Calíope [Universidade Federal do Ceará]

Moraes, Elivânia da Silva [Universidade Federal do Ceará FAMETRO]

Resumo:

Este trabalho é um recorte de uma tese de doutorado vinculada ao eixo de avaliação curricular do doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará, cujo objetivo consiste em compreender os referenciais epistemológicos e teórico-práticos presentes projeto nacional de formação profissional dos assistentes sociais e sua efetivação no desenvolvimento curricular dos

cursos, com foco no pensar e fazer pedagógico dos docentes. A problemática da investigação centra-se na relação não dialetizada entre o pensar e o fazer pedagógico dos docentes dos cursos de Serviço Social o que tem ocasionado uma dissociação entre teoria e prática, racionalidade dialética e racionalidade técnica, nos cursos de Serviço Social. No sentido de compreender as dimensões ideológicas e técnico-pedagógicas presentes no desenvolvimento curricular numa perspectiva avaliativa**,** fundamentado nas idéias de Iamamoto (1994, 2009), Netto (2004) e Boschetti (2004), e de autores que tratam da avaliação curricular e da prática docente: Sacristán (2000), Nóvoa (1992), Imbernón (2009), Saul (1998). Procurando responder aos objetivos da pesquisa, escolhemos como referencial metodológico a pesquisa qualitativa, empenhando-nos em estabelecer uma visão multidimensional da realidade pesquisada, investigando os ambientes de sua efetivação, o estudo dos contextos e as questões problemáticas da situação em análise (BOGDAN e BIKLEN:1994). Optamos pelo estudo de casos múltiplos na busca de compreender a complexidade do fenômeno social estudado, pela possibilidade de replicação direta e pela contundência das conclusões analíticas. Vale ressaltar, que os princípios da avaliação emancipatória proposta por SAUL (1988), principalmente no que se refere aos seus pressupostos: avaliação democrática, crítica institucional, criação coletiva e pesquisa participante foram adotados como referencial para o desenvolvimento da metodologia proposta. Para a realização da pesquisa exploratória, utilizamos como técnica de coleta e análise dos dados a entrevista aprofundada com os docentes fundamentada na metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo, a qual possibilita descrever e interpretar o que pensam os sujeitos sobre uma dada realidade caracterizada como "manifestação lingüística de um posicionamento diante de um dado tema, composto por uma idéia central e seus respectivos conteúdos e argumentos." (Lefevre e Lefevre: 2005: p. 13). Considerando o que tais autores conceituam como sujeito coletivo, tivemos o cuidado de não fazer a soma dos discursos e sim analisar que cada opinião ou pensamento discursado os quais se caracterizam como metadiscurso teóricointerpretativo do pesquisador. Através de uma incursão inicial no campo, observamos que o currículo de Serviço Social orienta-se explicitamente pela matriz teórica marxista, embora a prática docente ainda esteja permeada de uma racionalidade instrumental e de muitos professores optem por perspectivas diferenciadas à teoria crítica, o que nos remete a complexidade no campo epistemológico e instrumental da formação profissional dos assistentes sociais. Consideramos que a relevância e pertinência desta investigação se consolida pela contribuição acadêmico-pedagógica que uma pesquisa desta natureza tem para subsidiar reflexões acerca do currículo, formação profissional e prática docente em tempos de confronto entre o projeto ético-político

defendido pelo Serviço Social e o projeto societário neoliberal e globalizante em curso.

Palavras-chave:

Avaliação Curricular; Serviço Social; Prática Docente.

1. Introdução

Este texto apresenta a experiência de uma pesquisa exploratória, que foi uma ação aproximativa com o campo de investigação de uma tese de Doutorado, na área de avaliação curricular, sobre a formação profissional nos cursos de graduação em Serviço Social, focado no pensar e no fazer pedagógico dos docentes.

O nosso objetivo central foi vivenciarmos a metodologia de coleta de dados proposta no trabalho de tese referenciado, o Discurso do Sujeito Coletivo, possibilitando uma testagem dessa metodologia na perspectiva do objeto da investigação subsidiando a tomada de decisões sobre sua adequação ou não à natureza dos dados a serem coletados na investigação maior.

O foco teórico deste estudo centrou-se na identificação da fundamentação epistemológica e ideopolítica do currículo dos cursos de Serviço Social, procurando descrever e interpretar o que pensam os professores dos referidos cursos, considerados informantes chaves da investigação. Efetivamos uma pesquisa de natureza qualitativa, aplicando a técnica do Discurso do Sujeito coletivo na perspectiva de Lefevre e Lefevre (2005). Essa técnica, que foi a escolhida no projeto de tese referenciado, nos permitiu descrever e interpretar o que pensam os sujeitos da pesquisa sobre os fundamentos formação profissional desenvolvido nos cursos de Serviço Social e sua contribuição na organização e desenvolvimento de seus currículos.

2. Dados de Contexto

Numa análise histórica, faz-se necessário mencionar que, no Brasil, a regulamentação do Currículo Mínimo para os cursos de Serviço Social, ocorreu em 1982, a partir de uma proposta discutida desde o ano de 1979. Essa nova proposta curricular, representou, juntamente com o Código de Ética Profissional do Assistente Social aprovado em 1986, uma profunda renovação da formação profissional na área, caracterizada como Movimento de Reconceituação do Serviço Social, que objetivava principalmente romper com as teorias importadas das escolas americana e européia e a supressão do conservadorismo de ideias, caracterizado nos referidos cursos, por práticas assistencialistas e individualizantes referentes a questão social.

Pode-se afirmar que o Movimento de Reconceituação do Serviço Social, não rompeu de forma definitiva com o conservadorismo de idéias e práticas, mas instituiu o pluralismo no Serviço Social[71] (NETTO, 1991; IAMAMOTO, 1994), caracterizado pela adoção de diferentes perspectivas teóricas: neotomismo, positivismo, funcionalismo, fenomenologia e marxismo, o que trouxe para a profissão de Serviço Social propostas de diferentes práticas de intervenção na realidade social que se incorporam aos currículos de formação em nível de graduação.

Nas muitas redefinições ocorridas no âmbito da formação profissional do assistente social no Brasil, pode-se identificar que as revisões curriculares ocorridas de 1979 a 1982, aproximaram a formação do assistente social com o contexto brasileiro, em um momento de redemocratização e ascensão das lutas dos trabalhadores em diferentes áreas. Acrescente-se a esse dado, a escolha política feita pelos professores em defesa dos direitos das classes populares por parte dos intelectuais e a vinculação teórica e ideológica com a teoria social de Marx, reconfigurando a função social da profissão, em termos do significado político de seu trabalho, no contexto das relações sociais.

A partir dessas redefinições, ocorreu um entendimento sobre a formação profissional do assistente social no Brasil que se fundamentou em dois pressupostos básicos: 1. A formação profissional deveria articular-se às problemáticas vivenciadas no ensino superior brasileiro e; 2. A formação profissional do assistente social deveria manter uma relação com a prática social, tendo como referência fundamental a realidade. (CARVALHO, 1984).

Portanto, o currículo mínimo do curso de graduação em Serviço Social, instituído a partir de 1982, definiu uma nova direção social para esse curso, que se tornou hegemônica no seio acadêmico-profissional e se consolidou com a elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social, discutida coletivamente e aprovada pela categoria[72] e enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE); o documento aprovado por esse Conselho definiu princípios e conteúdos, diferentes daqueles discutidos pela categoria profissional de Serviço Social, em seus fóruns, e segundo suas entidades representativas, esse documento modificou qualitativamente a definição do

[71] O Movimento de Reconceituação do Serviço Social foi composto de três vertentes amparadas em diferentes paradigmas: 1. A Modernização do Conservadorismo, fundamentada no neotomismo, positivismo e funcionalismo; 2. A Reatualização do Conservadorismo, subsidiada pelo retorno ao psicologismo e a tentativa de aproximação com a fenomenologia e 3. A Intenção de Ruptura, subsidiada inicialmente no marxismo estruturalista de Althusser e, posteriormente, nas concepções marxianas e gramcianas (NETTO, 1991).

[72] Dados divulgados pela ABEPSS registram que entre 1994 e 1996, foi realizado sob a coordenação desta entidade, aproximadamente 200 oficinas locais, 25 oficinas regionais e 02 oficinas nacionais para discutir/elaborar a nova proposta curricular.

perfil profissional do assistente social delineada, e esvaziando o sentido dado a formação profissional em nível superior atendendo a lógica de mercado[73].

A promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2001foi recebida com restrições pelos profissionais que faziam os cursos de Serviço Social, iniciando-se uma luta política pelos profissionais da área de contraposição as "diretrizes do MEC" e, pelo reconhecimento e adoção pelos cursos, das Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Essa luta tem sido fortalecida pela articulação internacional da ABEPSS com a *Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social* (ALAEITS), que tem uma aproximação com Unidades de Ensino da Comunidade Européia. Essa ação é orientada por uma intencionalidade, fundada em um consenso nacional e internacional, que afirmou valores, princípios e habilidades concernentes a um projeto de formação profissional para os assistentes sociais, colidente com a lógica mercantil e empresarial instituída na 'Universidade Operacional' ou de 'Resultados e Serviços' (CHAUÍ, 1995).

Na atualidade, torna-se claro o confronto entre o projeto ético-político defendido pelos profissionais do Serviço Social, que se desenha a partir de um projeto nacional de formação profissional, e o projeto societário em curso no país, que realiza um movimento de ajuste e reforma do ensino superior afirmando a expansão do privatismo, a não preocupação com a relação desarticulada entre o ensino, pesquisa e extensão, a superação do caráter universalista da formação pela especialização, a subordinação dos objetivos universitários às demandas de mercado, a redução do grau de autonomia pensada no sentido restrito de autonomia financeira, as dificuldades para o exercício da autonomia docente e a presença de um estado avaliativo, justificado pela necessidade de racionalização dos recursos, dentre outros aspectos. (NETTO, 2004).

Esse contexto traz implicações diretas para a formação do assistente social no atual contexto, tendo em vista a fragmentação e pulverização dos projetos formativos dos cursos de graduação, agravados por sua expansão em instituições privadas e uma oferta indiscriminada de cursos de graduação à distância nas instituições públicas (BOSCHETTI, 2000). Em relação às práticas docentes, as implicações referem-se, em alguns casos, às exigências do produtivismo e da mercantilização do saber, presentes no mundo globalizado.

Para BOSCHETTI (2004a) a expansão dos cursos de graduação à distância, pode estar relacionada, sobremaneira, ao cumprimento do compromisso de aumento dos índices de matrículas no ensino

[73] As mais importantes modificações apontadas referem-se à formação aligeirada em cursos de três anos pois muitas unidades de ensino estão estabelecendo como carga horária 2700 horas, incluindo nestas as horas de estágio e a supressão dos conteúdos de matérias e disciplinas pela indicação sucinta dos tópicos que devem estruturar os projetos pedagógicos dos cursos. (BOSCHETTI, 2004).

superior brasileiro, acordados entre o Ministério da Educação e os organismos internacionais, como condição de financiamento externo da educação no país e, segundo a autora supramencionada, tem elevado a prática da mercantilização do conhecimento, iniciada pela oferta indiscriminada dos cursos privados.

Os cursos na modalidade EAD, estão vinculados à utilização de novas tecnologias da informação e da comunicação no ensino superior, com acesso a plataformas de *softwares* livres, propondo-se a romper com fronteiras geográficas e temporais, oportunizando o acesso ao ensino superior, mas podem também estar contribuindo para uma mítica de que a comunicação virtual é avançada e a educação presencial é conservadora.

No dizer das entidades representativas da categoria[74], o ensino à distância demarca uma predominância da mercantilização da educação e "tem profunda implicação na elaboração dos projetos pedagógicos e na implementação dos currículos dos Cursos de Serviço Social no Brasil" (BOSCHETTI, 2004, p.23).

Na opinião da autora mencionada, o ensino a distância na graduação, simplifica o processo formativo, pois em sua maioria utiliza a carga horária mínima proposta nas Diretrizes Curriculares do MEC, comprometendo o aprofundamento teórico, a medida com que há uma ênfase na utilização de apostilas, e não se utilizam dos textos originais de autores, e além de destituir a proposta nacional de formação profissional, construída coletivamente, as diretrizes propostas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), que explicitou que a formação profissional do assistente social, deve fundamentar-se na teoria crítica marxista.

A discussão sobre a formação profissional do assistente social, nos termos que está colocado no Brasil, tem provocado o interesse por estudos científicos que problematizem e auxiliem na compreensão da natureza dessa formação e sua operacionalização, não mais se utilizando de práticas assistencialistas, e sim de práticas sociais politizadas que promovam o bem estar e o desenvolvimento da cidadania do homem "assistido", para utilizarmos uma expressão comum que qualifique o objeto de ação do assistente social.

Essa visão sobre a formação do assistente social no Brasil situa o objetivo central desta pesquisa exploratória, e nos aproxima da investigação maior, já referida, auxiliando na compreensão das etapas propostas para a testagem metodológica, efetivada nesta experiência.

---

[74] Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

3. Caracterização dos Sujeitos Participantes da Pesquisa Exploratória

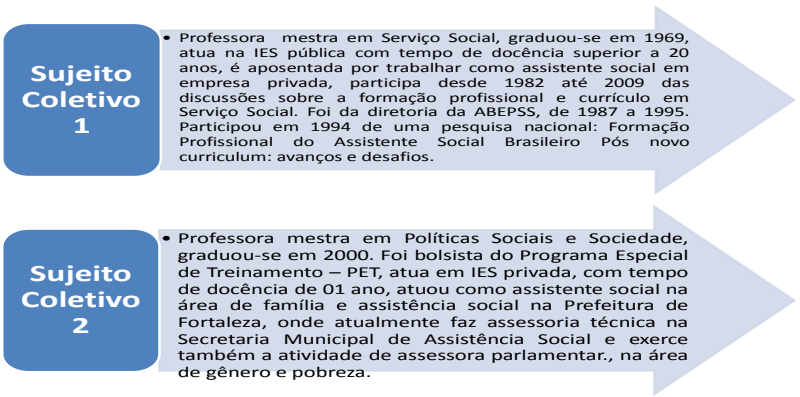
Escolhemos como sujeitos da pesquisa exploratória, duas professoras: uma do curso de serviço social da Universidade Estadual do Ceará (UECE), com mais experiência na docência e ampla participação nos fóruns de discussão coletiva do currículo de Serviço Social, e uma da Faculdade Cearense (FAC), com pouco tempo de docência, iniciando sua participação nessas discussões. A escolha por dois sujeitos justifica-se pela opção "em deixar poucas pessoas, bem selecionadas, discursarem em profundidade sobre o tema pesquisado" (LEFEVRE e LEFEVRE, 2005, p. 17).

A escolha dos sujeitos teve como princípios básicos: a diferenciação de perfis a fim de perceber o que pensam esses dois sujeitos coletivos que tiveram trajetórias formativas em tempos históricos diferentes, a participação em cursos de naturezas distintas: particular e público e o tempo de experiência na docência universitária.

A fim de preservar o sigilo quanto à identificação das professoras, expusemos dados de perfil, de uma maneira mais genérica, particularizando aqueles que nos permitam situar seus processos formativos, suas inserções na docência e no trabalho profissional e ainda, sua participação nas discussões a formação profissional nos cursos de Serviço Social.

O perfil dos sujeitos coletivos pesquisados encontra-se definido na figura abaixo:

Figura 1- Perfil dos sujeitos pesquisados



Fonte: As pesquisadoras. Julho /2011.

4. O Percurso da Aplicação da Metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo

Para captar os discursos coletivos dos sujeitos, sobre os fundamentos epistemológicos e político-ideológicos do currículo dos cursos de serviço social envolvidos na pesquisa exploratória, propusemos momentos, dentre os quais três deles referiam-se mais diretamente a coleta de dados: 1) Definição do instrumental de investigação, 2) Seleção dos sujeitos da pesquisa exploratória e 3) Realização da entrevista.

A realização da entrevista efetivou-se no local de trabalho das professoras e teve em média a duração de 40 minutos de depoimento livre, com poucas intervenções da pesquisadora. Os depoimentos foram gravados e posteriormente transcritos na íntegra, a fim de compor um material sistematizado para a análise dos discursos.

Para a compreensão dos dados dos depoimentos dos sujeitos coletivos, fizemos uma análise que contemplou uma explicação sociológica, antropológica, ética, política e pedagógica, entendendo o depoimento discursivo como: "manifestação linguística de um posicionamento diante de um dado tema, composto por uma ideia central e seus respectivos conteúdos e argumentos." (Lefevre e Lefevre: 2005: p. 13). Nessa pesquisa, a denominação de Discursos do Sujeito Coletivo deve ser compreendida como um construto individualizado, mas socialmente construído.

A metodologia de análise dos dados se configura em quatro momentos, a saber: 1) Seleção do material verbal de cada depoimento, 2) Sistematização do material em ideias centrais, 3)Definição das Ancoragens e 4) Sistematização do discurso dos sujeitos coletivos propriamente ditos.

Na etapa da seleção do material verbal de cada depoimento, procuramos trechos que evidenciam bem melhor o seu conteúdo, considerando o que Lefevre e Lefevre (2005) conceituam como sujeito coletivo; tivemos o cuidado de não fazer a soma dos discursos e sim analisar cada opinião ou pensamento discursado, caracterizando um metadiscurso teórico\interpretativo do pesquisador, considerando que:

> *"O pensamento coletivo aparece, então, sob uma forma discursiva, mas que o esvazia como categoria empírica, uma vez que pela via metadiscursiva, ele não é mais um discurso da realidade e sim um conjunto de respostas ou extratos de respostas discursivas individuais justapostas que sob a forma de ilustrações, se articulam a um discurso teórico, gerado fora do espaço dos depoimentos, como um discurso sobre a realidade." (Lefevre e Lefevre: 2005: p. 15).*

Para a sistematização do material em Ideias Centrais, buscamos atentar para o significado e os sentidos presentes nos depoimentos de cada resposta e também no conjunto de respostas dos sujeitos investigados, que apresentassem sentido semelhante ou complementar. Essa etapa nos permitiu organizar os discursos pensando no momento seguinte.

A definição de Ancoragens observou as possibilidades em "sintetizar as ideologias, os valores, as crenças, presentes no material verbal das respostas individuais ou agrupadas, sob a forma de afirmações genéricas, destinadas a enquadrar situações particulares" (Lefevre e Lefevre: 2005: p. 22).

5. Descrição e Análise dos Depoimentos Discursivos Propriamente Ditos

O momento de descrição e análise do Discurso dos Sujeitos Coletivos (DSCs) exigiu-nos empreender a todo o momento um raciocínio discursivo, onde a categorização correspondeu, nesta proposta de pesquisa, à definição de ideias centrais (ICs) e de ancoragens (ACS) foram revelando diversas opiniões e significados sobre o foco investigativo, uma vez que processados discursivamente e não sob a forma de categorias.

Optamos por apresentar os discursos, não por referência às perguntas, tendo em vista que os sujeitos discorreram mais livremente sobre o tema: o que pensam sobre o currículo dos cursos de Serviço Social e englobando outras questões.. Apresentamos então na tabela abaixo, uma seleção de ideias centrais e sua relação com os discursos dos sujeitos, apresentando o conteúdo das respostas individuais, num exercício aproximativo e inspirado com a metodologia escolhida.

Tabela 1- Análise dos DSCs

IDÉIAS CENTRAIS	DISCURSOS
Fragilidade da Formação Profissional	**SC 1-** "Refletindo sobre o currículo de 82, 93 e o atual, agente vai perdendo aquelas disciplinas que preparavam as pessoas a trabalhar com pessoas. A profissão numa perspectiva maior está perdendo o nível de formação, a capacitação dos nossos profissionais, ela não está mais formando. A situação da formação profissional é muito preocupante".
	SC 2- "Eu sinto falta, dessa atualização da realidade brasileira a partir dos anos 2000 até os dias atuais. Eu acho também, em relação ao nosso projeto ético político, da nossa profissão que agente precisa de uma materialização desse projeto, então agente busca várias formas a partir dos princípios que estão no código de ética e tudo, mas ainda fica ainda há uma coisa muito abrangente, pouco palpável".
Pouca Ênfase na	**SC 1-** "A dimensão interventiva está pobre demais. A partir de

Dimensão Interventiva da profissão	uma reflexão sobre a prática, devíamos ensinar mesmo a fazer uma entrevista, um relatório, todas aquelas formas que agente trabalha de intervenção".
	SC 2- "Só que a nossa profissão tem um caráter específico, porque ela é interventiva, então assim não dá pra você ficar meramente nessas questões maiores, sem fazer um link".
Despreparo para o trabalho profissional	**SC 1- "**Eu acho que esse currículo atual ele não é de se jogar fora não, ele tem muita coisa importante, tem essa ênfase na visão crítica, mas eu acho que falta alguma coisa tendo em vista o que é a nossa profissão mesmo: quem agente trabalha quem é o nosso usuário, qual é a proposta que agente tem de profissão, qual o nosso papel, a nossa função social de profissão, qual a missão dessa profissão nessa sociedade atual".
	SC 2-"Talvez agente saia como excelentes analistas conjunturais, mas para o meu exercício profissional mesmo e as contradições do local de trabalho, as relações de poder que são muito fortes todas essas questões eu fui aprofundando mesmo no cotidiano profissional".
Superação do Viés Conservador da Profissão	**SC 1-** "No currículo de 82, porque foi a que marcou mais, que foi o período da virada, que foi quando agente tirou as disciplinas confessionais de moral, aquelas coisas que agente tinha que era muito pesada. A questão da superação de uma série de limites, da neutralidade, onde agente passou por uma filosofia mais crítica, na visão de mundo e na visão de homem, mais próximo da realidade".
	SC 2- "Porque eu acho que a nossa profissão ainda é muito carregada de senso comum. Então assim, as próprias análises sejam de alguns profissionais seja de algum aluno, fica muito naquela coisa do sabe. Eu acho que essa questão da caridade ainda é forte, por mais que agente tente romper".
Hegemonia da Teoria Crítica	**SC 1- "**Eu vejo que agente teve mais acesso as ciências que nos davam possibilidade de entender mais a dimensão política, as relações políticas. O marxismo ficou muito mais presente, Gramsci, Chasin, foi àqueles outros teóricos, mas dentro dessa mesma linha". "No início dos anos 90, entrou outros pensadores marxistas, entrou Luckás, José Paulo, Mézaros, Hobsbawn, tiveram muitos outros do pensamento europeu ele entrou no SS, eles começaram a estudar isso. Aí foi que fortaleceu essa dimensão política da profissão , de entender ...e tem aquela discussão que é célebre, de entender a prática política e a prática profissional, tem todo o embasamento marxista de entender a sociedade, a prática social".
	SC 2- "O projeto de formação profissional não pode estar desvinculado do projeto societário, só que assim, agente tem a hegemonia do marxismo e eu concordo com isso, é uma matriz teórica que eu acho importante, que eu me identifico com ela".

Contribuições da Teoria Crítica	**SC 1- "**Deu pra gente entender mais a questão da pobreza, a questão do Estado. Mas ao mesmo tempo agente viu mais o homem na dimensão política, como sujeito político. Hoje agente tem clareza que a sociedade de classe, a essência do capitalismo, a permanência dessa divisão com essa situação diferenciada de classe vai permanecer".
	SC 2- "Eu acho que nesse novo currículo melhorou, porque assim, na minha época eu não sei nem se para os professores era muito claro a questão de o objeto profissional ser a questão social, eu acho que não era muito. É positivo o nível de criticidade, o compromisso, eu acho que a duras penas mesmo eu acho que com tudo que tá aí."
Limitações da Teoria Crítica	**SC 1-** "Nós estamos frágeis na instrumentalidade. Mas essa fragilidade na instrumentalidade ela se centra também porque agente priorizou uma linha de pensamento, uma escola de pensamento, tá certo". "Então agente tem pouca filosofia, que é quem ensina a pensar, quem faz isso aí. Nós temos no currículo a filosofia política, ela é importante, mas quando ela é sozinha, ela dá um viés de militância e de "politicagem" na prática profissional do Serviço Social. Anteriormente nos faltava essa dimensão política, você tinha só a humanista, mas nós não fomos capazes de equilibrar essa coisa. Se você vê hoje, sociologia do trabalho, serviço social e processo de trabalho, serviço social crítico, quer dizer, inventamos uma tamanha coisa para introduzir uma ideologia única".
	SC 2- "Porque agente não consegue ver como essa discussão mais ampla do capital e do trabalho, como é que isso vai rebater nessas várias expressões da questão social. Porque ela pincela, mas ela não vai focando". "Talvez isso atrapalhe, esse policiamento, dessa visão, eu acho que isso seja complicado, porque só o marxismo ele não vai dar conta, sabe. Eu acho, por exemplo, trabalhos etnográficos riquíssimos, tem trabalhos etnográficos muito bons, por exemplo, eu trabalhe numa comunidade então não dá pra ter só uma visão só macro".

Fonte: Organização das pesquisadoras- Julho\2011

Numa tentativa de síntese, dos discursos dos sujeitos coletivos investigados percebemos que seus discursos, evidenciam a hegemonia epistemológica do pensamento social crítico, caracterizando o marxismo, como fundamento prioritário do projeto nacional de formação profissional do assistente social. Essa matriz teórica evidencia-se na visão de homem como ser político e, na proposta de ruptura com a influência do serviço social tradicional na formação profissional desenvolvida nos cursos de Serviço Social. A ruptura com o conservadorismo no Serviço social, evidenciada no discurso dos pesquisados, contrapunha-se a dois paradigmas: neotomismo e positivismo.

O neotomismo trazia uma visão de homem, com base cristã, fundamentado no paradigma neotomista, que afirma os princípios da sociabilidade, dignidade e perfectibilidade humana. Essa visão de homem traz uma responsabilidade moral e individual sobre as condições sociais de pobreza e coloca para o assistente social a função tradicional de ajuda e caridade.

O positivismo enfatiza o caráter técnico da profissão e a perspectiva de neutralidade. A metodologia de atuação do assistente social se realiza no Serviço Social de Caso, Serviço Social de Grupo e Serviço Social de Comunidade. Como ficou bem evidenciado no discurso do sujeito coletivo 1, o currículo proposto em 1982, defende a ruptura com esses dois paradigmas: neotomismo e positivismo e com a metodologia tripartide (caso, grupo e comunidade), retira as disciplinas confessionais e insere as disciplinas de teoria e metodologia do Serviço Social, afirmando assim a relação teoria e prática e a perspectiva de formação generalista da profissão.

Analisando-se os discursos, pode-se afirmar que a proposta curricular dos cursos investigados fundamenta-se na teoria crítica, que considera que as disciplinas que tinham uma perspectiva de homem dentro de uma visão psicologista, individualistas ou de cunho moralizante, perderam espaço com a diminuição de disciplinas de psicologia no currículo atual. Os depoimentos afirmam que as disciplinas de filosofia (Fundamentos de Filosofia, Filosofia Clássica e Filosofia Contemporânea) foram reduzidas à filosofia política contribuindo para acentuar o matiz político da profissão.

O redesenho da proposta curricular que vigora no Serviço Social no Brasil atualmente, traz um reconhecimento do homem, prioritariamente como ser político, o que na opinião dos sujeitos, nega ou minimiza as dimensões, psicológicas, emocionais, espirituais, dentre outras do ser humano. Tal opção é preocupante, pois sendo o Serviço Social uma profissão que lida diretamente com as necessidades humanas, a redução do homem a dimensão política impediria o estabelecimento de uma visão multidimensional do mesmo, o que muitas vezes, provoca prejuízos à prática interventiva da profissão.

Outra reflexão trazida pelos sujeitos da pesquisa foi sobre a instrumentalidade do Serviço Social. As duas professoras argumentaram, fundamentadas em autores de referência do Serviço social, que a natureza da profissão exige intervenção e essa dimensão tem sido negada ou pouco enfocada na formação profissional atual do assistente social. As professoras destacam ainda que as disciplinas que deveriam por excelência formar o aluno para uma intervenção técnica qualificada, enriquecida com a dimensão da pesquisa e da visão crítica da realidade, pouco enfocam o caráter interventivo e enfatizam mais uma análise crítica e política ampla, sem uma consideração adequada da realidade social e profissional, do ponto de vista prático.

As professoras apontaram, que a formação profissional do assistente social na atualidade, possui algumas fragilidades. Para o sujeito coletivo 1, essas fragilidades ancoram-se na visão fechada dentro de um paradigma dito crítico, como visão única; ressalta a dimensão política do homem e das questões sociais sem uma visão de totalidade e pouco instrumentalizando para a intervenção profissional.

Para o sujeito coletivo 2, as fragilidades da formação profissional são semelhantes a opinião do primeiro sujeito, ressaltando que a visão de mundo proposta pelo marxismo não dá conta das demandas profissionais atuais, formando muito mais analistas políticos, que profissionais qualificados para perceber as contradições e especificidades de seu trabalho profissional na prática.

Os discursos dos sujeitos ressaltaram ainda que a adoção da teoria crítica trouxe contribuições relevantes para a formação e a atuação profissional, tendo em vista que um entendimento mais claro sobre o objeto da profissão: a questão social, a compreensão da sociedade percebendo as contradições da sociedade de classe e não mais culpabilizando os sujeitos; a criticidade e o compromisso de determinados profissionais, o avanço das políticas públicas e a inserção desses profissionais nestas políticas, são fatores importantes para a formação profissional na área..

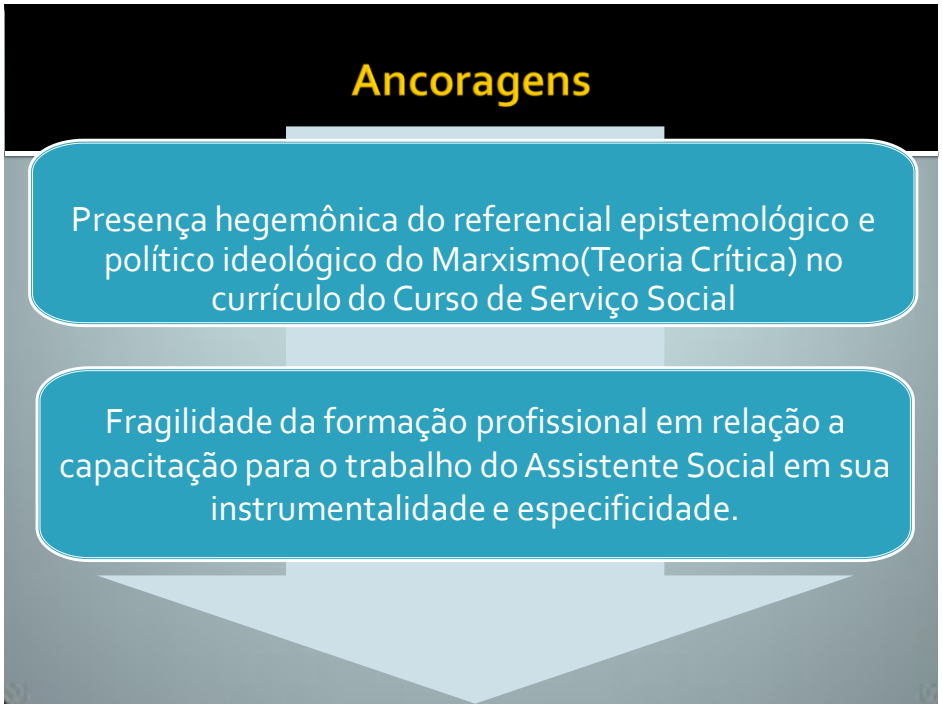
Ao mesmo tempo em que os sujeitos se identificam com a teoria crítica e revelam sua inserção individual em espaços de defesa dessa visão, eles reconhecem as limitações de uma teoria única, explicar a realidade e o homem de hoje em sua totalidade, no meio de um contexto de complexidade.

Em seu discurso, o sujeito coletivo 1, apresenta uma visão mais ampla de como se deu essa inserção e o aprofundamento da teoria crítica no Serviço Social, situando a década de 1980 como um marco dessa apropriação, onde havia posições diferenciadas, reconhecidas como um grupo de profissionais que adotava uma leitura direto da literatura marxiana, onde se destacavam os nomes de Marilda Iamamoto, José Paulo Neto e Nobuco Kameyama e o Grupo do Maranhão, composto por Marina Maciel, Franci Gomes, dentre outros autores que se apropriaram do pensamento gramsciano. Comenta que na década de 1980, esse debate era mais maduro e que nos anos 90, com a apropriação do pensamento marxista europeu proposto por Lukcás, Hobsbawn e Mezáros, essa perspectiva se radicalizou, trazendo sem mediações as concepções defendidas por tais autores para o Serviço Social no Brasil.

Partimos então para a identificação das ancoragens que possibilitam a definição de campos de análise e caracteriza-se como "fórmulas sintéticas que descrevem não os sentidos, mas as ideologias, os valores e as crenças presentes no material verbal das respostas". (Lefevre e Lefevre:

2005: p. 22). As marcas discursivas captadas pela fala dos sujeitos são explicitadas pelas seguintes afirmações genéricas ou ancoragens:

Figura 2- Ancoragens



Fonte: Organização das pesquisadoras- Julho\2011

Assim, escolhendo esses dois campos de análise ou ancoragens - a perspectiva teórica e a visão de homem que fundamentam o currículo de serviço social, constatamos que o projeto nacional de formação profissional, defendidos pelas diretrizes curriculares da ABEPSS, se materializa, com poucas diferenças, nas duas realidades pesquisadas – instituição pública e privada - e que suas limitações ou fragilidades são percebidas por professores, de pouca ou longa experiência no curso. Os sujeitos investigados identificaram a teoria crítica marxista como fundamento explícito do projeto nacional de formação profissional do assistente social.

Essa matriz teórica evidencia-se na visão de homem como ser político e na proposta de ruptura com o serviço social tradicional que trouxe para a formação profissional do assistente social uma visão de homem com base cristã, fundamentado no paradigma neotomista, que a afirmava os princípios da sociabilidade, dignidade e perfectibilidade humana.

No redesenho da proposta curricular proposta pela ABEPSS para o Serviço Social, há um reconhecimento do homem prioritariamente como ser político, minimizando suas dimensões,

psicológicas, emocionais, espirituais; Tal opção é preocupante, pois sendo o Serviço Social uma profissão que lida diretamente com as necessidades humanas, a redução do homem a determinada dimensão impede de estabelecer uma visão multidimensional do mesmo, o que muitas vezes traz interfere no desenvolvimento da atuação do assiste social na atualidade.

A investigação sobre a fundamentação teórica da formação profissional do assistente social como subsídio para a organização curricular do curso foi uma importante chave no percurso investigativo iniciado, para compreendermos a configuração atual do currículo e seus determinantes históricos. Possibilitou ainda, percebermos, que qualquer sistemática de avaliação curricular a ser proposta para o curso em questão, deve analisar com acuidade os fundamentos que balizam a prática docente.

7. A guisa da conclusão: considerações sobre a incursão investigativa

Após a testagem da técnica de coleta e análise de dados do Discurso do Sujeito Coletivo, concluímos ser ela adequada a estudos de avaliação curricular na medida em que ao registrar a opinião de mais de um sujeito, por eles internalizadas. Apresentaram um caminho para compreensão dos discursos, que nos permitiu, ainda que de modo aproximativo, perceber ideais, crenças e valores que amparam a construção dos significados sobre a formação profissional do assistente social, demonstrando ser uma metodologia de natureza qualitativa capaz de captar as possibilidades de interpretação de discursos.

Percebemos que o discurso individualizado dos sujeitos pesquisados, demonstraram a produção de sujeitos coletivos, que se constroem pelas vivências possibilitadas pela realidade acadêmica e profissional e pela convivência nos espaços de discussão da formação profissional, a saber: reuniões do colegiado de curso, a reuniões mais amplas entre as instituições de ensino que abrigam cursos de serviço social, sejam em caráter local ou nacional, fóruns e encontros promovidos pelas instâncias representativas da categoria profissional.

Dessa forma a pesquisa exploratória consistiu num momento de relevante entendimento de que a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo pode ser um importante caminho para entender os significados que são atribuídos pelos sujeitos às concepções e práticas presentes na organização e desenvolvimento dos currículos de formação de qualquer área. Foi uma experiência significativa para uma visão da adequação desta técnica a processos de avaliação curricular, numa perspectiva contextualizada e de caráter emancipatório.

8. Referências Bibliográficas:

ALVES, Maria Palmira Carlos. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma Perspectiva Integrada***.** Porto: Porto Editora.

ANDRE, Marli Elisa. (2005). *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional***.** Série Pesquisa. Brasília: Líber Livro.

BODGAN, Robert; & BIKLEN, Sari. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

BOSCHETTI, Ivonete. (2004*) Implicações da Reforma do Ensino Superior para a Formação do Assistente Social: desafios para ABEPSS***.** In: *Revista Temporalis - Reforma do Ensino Superior e Serviço Social*, Ano 1, n.1. 23-55.

CARVALHO, Alba Maia Pinho; BONETTI, Dilséa; & IAMAMOTO, Marilda Vilela. (1984). *Projeto de Investigação: a formação profissional do assistente social no Brasil***.** In: *Revista Serviço Social e Sociedade.* São Paulo: Cortez Editora, Ano V, nº 14.51-66.

CHAUÍ, Marilena. (1995). *Em Torno da Universidade de Resultados e de Serviços***.** *Revista USP* nº25. Dossiê Universidade Empresa. São Paulo, USP, março-maio, 54-61.

GIMENO SACRISTÁN, José. (2000). *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática.* 3. edição. Porto Alegre: Artes Médicas,

GIROUX, Henry. (1996). *Teoria Crítica e Resistência em Educação***.** Petrópolis: Editora Vozes.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. (1994). *Renovação e Conservadorismo no Serviço Social. Revista Ensaios Críticos***.** 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez.

_____. (2009). *Serviço Social na Contemporaneidade***:** *Trabalho e Formação Profissional*. 16ª edição. São Paulo: Editora Cortez.

IMBÉRNON, Francisco. (1998). *La Formación y El Desarrollo Professional Del Professorado***.** 3ª edição. Barcelona: Grão.

LEITINHO, Meirecele Calíope. (2000). *Concepção e Currículo:* Universidade Regional do Cariri**.** Fortaleza: Imprensa universitária – UFC.

LEFÉVRE, Fernando; LEFÉVRE, Ana Maria. (2005). *Depoimentos e Discursos: Uma Proposta de Análise em Pesquisa Social.* Brasília: Líber.

LIRA, Geison Vasconcelos. (2010). *Epistemologia, Metodologia e Prática de um Modelo Cartográfico de Avaliação Curricular em Educação Médica***.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.

MORAES, Elivânia da Silva. (2007). *A Formação e a Prática Docente no Ensino Superior: um estudo do Curso de Medicina Veterinária da Universidade Estadual do Ceará.* Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil.

NETTO, José Paulo. (1991). *Ditadura e Serviço Social: Uma análise do Serviço Social no Brasil pós 64.* São Paulo: Cortez.

SÁ, Jeanete Martins de. (1995). *Conhecimento e Currículo em Serviço Social: Análise das Contradições (1936-1975)*. São Paulo: Editora Cortez.

SAUL, Ana Maria. (1988). *Avaliação Emancipatória: Desafio à Teoria e Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo*. São Paulo: Editora Cortez.

SILVA, Tomaz Tadeu. (2009). *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo***.** 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica.

TARDIFF, Maurice. *(2002). Saberes Docentes e Formação Profissional***.** 2ª edição. Petrópolis: Vozes.

YIN, Robert. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman.

ZABALZA, Miguel A. (2004). *O Ensino Universitário: Seu Cenário e Seus Protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

6.58.

Título:

Formação de Professores Universitários: a experiência, na docência

Autor/a (es/as):

Lima, Ana Carla Ramalho Evangelista [UEFS/UFBA]

Resumo:

Discutir a atuação e a formação do professor do ensino superior, no Brasil, é algo que vem se intensificando a partir do final da década de 80 e início de 90 do século XX quando publicados os primeiros estudos com essa preocupação. O exercício da docência é complexo e está para

além do mero conhecimento específico sobre o ato de ensinar. Envolve o compromisso com o outro, em um processo continuo de reflexão e autoconhecimento. O processo de construção da identidade docente envolve o eu profissional e o eu pessoal. Pensar na formação do professor universitário demanda alteração do modo como as questões pedagógicas são entendidas e tratadas na universidade, superando a crença de que para ser bom professor, basta conhecer profundamente e transmitir com clareza determinado conteúdo, ou, no caso do ensino superior, ser bom pesquisador. E mais, a cultura da negação da formação pedagógica para a atuação docente no ensino superior deveria passar por mudanças na concepção dos professores já atuantes nas universidades, pois é através do corpo docente em exercício nas instituições de ensino superior que as novas gerações de professores são formadas. A opção em abordar a experiência como imperativo no contexto da docência centra-se na apreensão do sentido daquilo que se vivenciou e que foi significativo, a identificação de possibilidades que favoreceram o desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal, além de promover compreensão e discernimento do contexto. Se partirmos de uma concepção fenomenológica, a experiência só se constitui enquanto tal a partir da apreensão do sujeito que continuamente a constituiu. Desse modo, a experiência do professor universitário deveria ser o caminho para compreender a sua própria formação, implicando em um sujeito ativo, capaz de ir além da vivência imediata, de avaliar, compreender, descobrir o sentido do que vive, na singularidade de cada sujeito. A trajetória teórico-metodológica proposta para o presente estudo é uma pesquisa-formação, que visa revelar experiências, fundamentada nos aportes teóricos e metodológicos da pesquisa interpretativa e narrativa. Essa proposta utilizará dispositivos de trabalho que focalizem elaboração individual e coletiva de relatos de experiências por um grupo de docentes participantes de um curso de extensão em uma universidade pública. É preciso trazer para o centro das discussões da docência universitária, reflexões que evidenciem a compreensão da formação que supera a visão de algo que tem começo, meio e fim, passando a ser compreendida como um percurso sem um fim determinado, ou mesmo, a superação do predomínio de que esta é meramente "técnica". A relevância do estudo consiste na ampliação da pesquisa neste campo, de maneira a contribuir com a compreensão da experiência, suas implicações na docência, consequentemente, na formação, como aspectos indissociáveis e indispensáveis a valorização do ensino superior e de sua qualidade. Considerar a história dos sujeitos e trabalhar na perspectiva das diferenças e não na homogeneidade, esse é um dos princípios que norteiam as reflexões propostas nessa pesquisa. A necessidade de se ressaltar experiências e não apenas o acúmulo de conteúdos, são questões fundantes, também, para a formação dos professores universitários.

Palavras-chave:

Docência universitária; Experiência; Formação.

O exercício da docência é complexo e está para além do mero conhecimento específico sobre o ato de ensinar. Envolve o compromisso com o outro (numa relação interpessoal), uma consciência sobre essa responsabilidade, mas inclui, também, um processo continuo de reflexão e autoconhecimento. O processo de construção da identidade docente envolve tanto o eu profissional, quanto o eu pessoal.

De acordo com Pimenta e Anastasiou,

> *a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência , construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das área de conhecimento. (2002, p. 88)*

Entretanto, foi somente a partir do final da década de 80 e início de 90 do século XX, que começaram a ser publicados estudos com essa preocupação quanto a formação do docente do ensino superior, que passou a ser discutida e enfatizada pelos pesquisadores da educação escolar (CUNHA, 1988; VEIGA, 1989; outros).

De acordo com Cunha,

> *a universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações (2009, p. 84).*

Por se conceber a universidade dessa forma, foi que se criou uma ordem "natural" das coisas de que só os "especialistas" conhecedores das áreas específicas poderiam definir os currículos de seus cursos. Isso, associado a uma herança da concepção epistemológica da ciência moderna, que inspirou as ciências exatas e da natureza e se impôs como definidora do conhecimento socialmente legitimado. Desse modo, o conteúdo específico assumia um valor muito maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores.

Essa tradição 'afastou o campo da pedagogia, da educação superior" (CUNHA, 2009). Nesse percurso pelo qual veio se constituindo a docência universitária, o que concede prestígio, nesse nível de ensino, não tem sido os saberes da docência, mas especialmente as competências relacionadas com a pesquisa, campo onde, em geral, não se incorpora a lógica existencial. O que é certo, é que essa cultura se afirma mais fortemente em determinadas áreas acadêmicas, o que torna esses fatos insuficientes para podermos afirmar que existe uma valorização da formação na docência universitária, que vá além do campo delimitado pelos cursos que já tem como foco a formação de professores.

Segundo Zabalza (2004), "o ensino superior vem passando por um momento de mudanças no que se refere a sua estrutura, posição e sentido social, como forma de adaptação às demandas da sociedade", assim, sua função social e de legitimadora do conhecimento científico têm sido repensados em um movimento acompanhado de novas concepções, que indicam um outro sentido para a formação.

Pensar na formação do professor universitário demanda, em primeiro lugar, a alteração do modo como as questões pedagógicas são entendidas e tratadas na universidade, superando a crença de que para ser bom professor, basta conhecer profundamente e transmitir com clareza determinado conteúdo, ou, no caso do ensino superior, ser um bom pesquisador. E mais, a cultura da negação da formação pedagógica para a atuação docente no ensino superior deveria passar por mudanças na concepção dos professores já atuantes nas universidades, pois é através do corpo docente em exercício nas instituições de ensino superior que as novas gerações de professores são formadas.

O início da trajetória profissional dos docentes universitários é pautado muitas vezes em modelos que internalizaram em sua formação inicial, aliados a conhecimentos de seu campo científico e da prática como profissionais em uma atividade específica. Esse processo de identificação com a atividade docente é alvo de críticas em muitos estudos (GRILLO; FERNANDES, 2003), inclusive afirmando que tal fato traz consequências negativas, por tratar-se do que definem como "ofício sem saberes" o que ressalta a crença de que para ensinar é suficiente "saber o conteúdo, ter talento, bom senso, intuição, experiência ou cultura" (GRILLO; FERNANDES, 2003, p. 230).

Para refletir sobre o sentido que a experiência tem dentro desse percurso de formação do docente universitário partimos da compreensão de Larrosa que,

> *a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer'" (2001, p. 28).*

A opção em abordar a experiência como imperativo no contexto da docência centra-se na apreensão do sentido daquilo que se vivenciou e que foi significativo, a identificação de possibilidades que favoreceram o desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal, além de promover compreensão e discernimento do contexto.

Se partirmos de uma concepção fenomenológica, a experiência só se constitui enquanto tal a partir da apreensão do sujeito que continuamente a constituiu (JOSSO, 2006). Desse modo, a experiência do professor universitário deveria ser o caminho para compreender a sua própria formação, implicando em um sujeito ativo, capaz de ir além da vivência imediata, de avaliar, compreender, descobrir o sentido do que vive, na singularidade de cada sujeito.

A relação entre a formação e a docência universitária, emerge da compreensão de uma formação que supere a visão de algo que tem começo, meio e fim, passando a ser compreendida como um percurso sem um fim determinado, ou mesmo, a superação do predomínio de que esta é meramente 'técnica'. Larrossa lembra-nos, ainda, que,

> *A formação é como uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada. É uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova é a desestabilização desse próprio alguém. (2001, p. 53.)*

Trazer para o centro das discussões a ideia de que a formação é inerente ao sentido de Ser, no que se refere aos docentes universitários, possibilita uma desconstrução da ideia de que este é um processo externo: é preciso pensar na formação do sujeito, mas tão fundamental, é pensar no sujeito da formação (JOSSO, 2010).

De acordo com Josso (2010, p. 61) a palavra "formação" designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, quanto o respectivo resultado desse processo. A experiência e a formação são, neste sentido, uma aproximação do sujeito ao mundo, aos outros e a si próprio; são uma aproximação ao saber que não é apenas epistêmico, mas é também identitário e social

(CHARLOT, 2002). A formação se dá e acontece em diversos espaços/tempos de partilha de experiências, de aprendizagem e de formação, dentro da universidade.

De acordo com Soares e Cunha (2010) "não existe uma tradição, nas sociedades ocidentais, de formação inicial do docente universitário" (p.32). Estudos diversos (CUNHA, 2006; FERNANDES, 1998), já verificaram que os programas de doutorado e mestrado organizam-se de modo a privilegiar a especialização numa ênfase de conhecimento e na perspectiva da preparação para a pesquisa.

De acordo com Gatti (2008) "os cursos de mestrado e doutorado não existem para formar professores. Eles têm o perfil de formar o pesquisador e, no geral, são escolhidos os projetos que visam aperfeiçoar a metodologia de pesquisa", embora alguns autores sinalizem que "a docência universitária como profissão passa pelo reconhecimento de que a formação de pessoas (…) essa é uma atividade complexa pela multiplicidade de saberes e práticas que envolve" (SOARES, 2009, p. 95).

Para além da ideia de serem os "dententores" de uma formação na concepção de sujeitos técnicos que aplicam o que foi pensado pela ciência (ciência/técnica), ou como sujeitos críticos armados de distintas estratégias reflexivas que defendem a educação com práxis política (teoria/prática), Larrosa (2002) sugere pensarmos a formação observando outro par - experiência/sentido - uma possibilidade existencial e estética de refletir sobre a educação.

A reforma universitária de 1968 estabeleceu como princípio norteador, para o desenvolvimento da universidade brasileira, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Este princípio, formal e obrigatório, acabou por transformar todos os professores universitários em professores pesquisadores. A despeito do grande avanço que tal medida significou para a estruturação das universidades, ela também tem produzido "uma grande burocratização da pesquisa e uma enorme desvalorização da atividade docente" (CUNHA, 2005)

O ensino superior, desde a década de 1980, vem passando por momentos de mudanças no que se refere a sua estrutura, posição e sentido social, como forma de adaptação às demandas da sociedade. O papel da universidade como criadora da ciência está sendo reformulado. Essas mudanças vêm acompanhadas de novos paradigmas que atendem a essa nova realidade de formação. Compreender e lidar com essas transformações implica instaurar propostas formativas que situem o docente como sujeito singular, inserido em interações complexas e simultâneas.

Data dessa mesma época (anos de 1980) o início do debate sobre a profissionalização da docência universitária, que emergiu de um cenário de discussão e estudos internacionais. "Assumir a

docência universitária como profissão pressupõe compreender que a formação de pessoas é sua função primordial e, ademais, que essa é uma atividade complexa" (SOARES, 2009, p.82)

A atividade docente como prática social ampla e complexa conjuga conhecimentos, habilidades, atitudes, expectativas e visões de mundo implicadas pelas diferentes histórias de vida dos professores. Desse modo, são influenciadas pela cultura das instituições onde se realizam e, de acordo com d'Ávila,

> *na universidade esta atividade se situa no âmbito de uma instituição singular que se constitui por processos de diferenciação e convergências, relações formais e informais que se produzem no cotidiano. (2007, p. 94)*

A pedagogia universitária pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que inclui as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação, por isso, "pode envolver uma condição institucional considerando-se como pedagógicos o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico" (CUNHA, 2006, p. 351).

Nesta concepção de pedagogia universitária a atividade docente, ou a sua prática pedagógica, não é reduzida à questão didática, ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datada e situada, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo forma, e, principalmente, sujeitos-saberes-experiências (FERNANDES, 1998).

É nesse aspecto dos sujeitos-saberes-experiência que esse estudo se debruça, pois, para reconhecer uma experiência como formadora é preciso também compreender que sua constituição acontece para cada sujeito de forma diferente, pois cada um compõe um ser pessoal e profissional a partir de seu mundo vivido, e é neste cotidiano que mobilizamos e ressignificamos nossos saberes.

Larrosa (2001) diz que a experiência tem três princípios: o "princípio de subjetividade", supõe que experiência é sempre subjetiva, o sujeito da experiência é capaz de deixar que alguma coisa aconteça com suas palavras suas ideias, sentimentos, etc. O segundo, "princípio de reflexividade", supõe que a experiência é o "que me passa" (no sentido reflexivo) e supõe um movimento "de ida e de volta", ou seja, um movimento de exteriorização, de saída de nós mesmos e que vá ao encontro do acontecimento e depois retorne a nós mesmos - é nesse voltar/regressar para nós mesmos que

percebemos que essa experiência "me afetou", que esse acontecimento teve um efeito em mim tanto no que eu sou, quanto no que penso, sinto, quero, etc. O terceiro, "o princípio de transformação", supõe um sujeito sensível, e aberto à sua própria transformação (de suas palavras, ideias, sentimentos, etc). O sujeito da experiência faz fundamentalmente a experiência de sua própria transformação: a experiência me forma e me transforma.

A experiência depende das oportunidades registradas ao longo do percurso de vida e daquilo que cada um fez com as suas vivências (CAVACO, 2009). Pierre Dominicé (2010) debruça-se sobre o conceito de experiência, articulado com o processo de formação dos adultos. O autor reconhece que a formação dos adultos passa em grande parte pela sua experiência, mas também que o patrimônio cultural das nossas civilizações não é apenas dado a conhecer através da experiência de vida; constata que mesmo que a experiência desenvolva a sensibilidade e introduza um contato direto com os temas principais da história das ideias e da produção artística, a dimensão formadora da experiência depende em grande parte dos recursos culturais que lhe permitem dar um sentido.

Alerta também, ainda o autor, para os perigos de uma abertura cega à experimentação, e pelo fechamento que decorre das aprendizagens "armadilhadas" pelos saberes empíricos. Para o autor, a experiência não é um ato bruto, para ser formadora tem que ser construída e refletida.

Defendendo a existência de uma relação de forte interdependência entre aprendizagem e experiência, Dominicé (2010), afirma que "a experiência não constitui em si uma aprendizagem, mas a aprendizagem não pode passar-se sem experiência." O autor evidencia a existência de uma separação entre a aprendizagem do conhecimento dito científico e a aprendizagem que resulta da experiência.

Macedo (2010) ressalta que "como uma atividade humana extremamente complexa, aprendizagem se caracteriza por um processo em que o sujeito busca, e é desafiado a buscar, compreender a realidade em que vive e a si". Ainda complementa que "a aprendizagem se configura na aquisição de saberes e fazeres" e que "estaremos sempre condenados a aprender", por isso a formação dá a aprendizagem uma dimensão mais ampla e abrangente, no sentido de "aprender a formar-se"(p. 117).

O fundante da formação é a experiência, afirma Josso (2006). A formação como processo que não se restringe ao espaço formal, tem sido discutida nas últimas décadas por autores diversos (NÓVOA, 2010; CHIENÉ, 2010; DOMINICÉ, 2010; JOSSO, 2010; MACEDO, 2010), que travam um diálogo que faz emergir a ideia de que a formação não pode ser explicada, mas sim compreendida enquanto processo, pois sendo uma experiência humana, esta passa pela experiência

dos sujeitos. Esses estudos contrapõem-se a ideia de que a formação é um fenômeno que ocorre de fora para dentro.

Pensar "a formação como produto exterodeterminado, é negar a própria condição de seres em formação", é isso que aponta Macedo (2010, p. 67), assim, estamos no mundo e agimos sobre este, mas não temos controle sobre todas as lógicas cognitivas da construção do que conhecemos, daí que o autor nos diz que algumas experiências dessa compreensão seguem outras lógicas, como a intuição e o devaneio.

Inevitavelmente a formação é um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida e enraíza-se na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado (NÓVOA, 2010; DOMINICÉ, 2010), desse modo, funda-se no conjunto de experiências do sujeito dentro de uma prática social chamada educação, vinculada às suas aprendizagens significativas (MACEDO, 2010).

Gaston Pineau (2010), explorando a metodologia das histórias de vida e as diversas formulações que os sujeitos dão para seus trajetos de formação, formulou a teoria dos três movimentos que interferem na formação: personalização, socialização e ecologização, o que o levou a criar os conceitos de auto, hetero e ecoformação. Com a teoria tripolar da formação, o autor pretendeu não priorizar um dos três pólos em detrimento dos outros dois, nos processos formativos, ou no exercício da função de formação, mas colocar os três em ação e estudar a complexidade de sua interação ao longo de toda a vida. Observa ainda, que esses prefixos - auto, hetero e eco - indicam que cada uma dessas polaridades da formação é extremamente complexa.

A autoformação é apropriação do sujeito da condução de sua própria formação; a heteroformação designa o pólo social da formação, os outros que se apropriam da ação educativa/formativa da pessoa e a ecoformação é a dimensão formativa do meio ambiente material, que é mais discreta e silenciosa do que as outras duas (PINEAU, 2010).

Para Josso (2004), uma experiência vivenciada torna-se formadora quando considera as aprendizagens passadas que simbolizam as atitudes, os pensamentos, o saber-fazer e os sentimentos do presente, sob a ótica de um processo de "caminhar para si".

Todos esses elementos contribuirão para o entendimento de que na formação dos docentes universitários,

> *[...] a organização/implementação da formação deve estar tratando não de impor e coisificar modelos, conceitos, tecnologias ou sistemas teóricos de qualquer natureza, mas acima de tudo deve refletir o como constituir condições para que as pessoas em suas*

> *diversas experiências e existências culturais possam experimentar, problematizar e construir os seus processos de formação, exercitando em todos os ângulos e perspectivas a possibilidade de serem autores [...]. (MACEDO, s/d)*

Considerar a história dos sujeitos e trabalhar na perspectiva das diferenças e não na homogeneidade, esse é um dos princípios que norteiam as reflexões propostas nesse ensaio. A necessidade de se ressaltar experiências e não apenas o acúmulo de conteúdos, são questões fundantes, também, para a formação dos professores universitários.

Referências bibliográficas

CAVACO, C. *Experiência e formação experiencial*: a especificidade dos adquiridos experienciais. In: Educação Unisinos, setembro/dezembro, 2009.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHIENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A; FINGER, M.(rgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2. ed. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. (Org.) *Pedagogia universitária*: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2006.

CUNHA, Maria Isabel. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. In: *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

CUNHA, Maria Isabel. ; SOARES, S.; LOPES, M (orgs). *Docência universitária***:**

profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009.

D'ÁVILA, C. M. Saberes docentes: um olhar sobre as práticas pedagógicas no ensino de pós-graduação. In: *Revista da FACED*, Salvador, BA, n.12, p.89-109, jul/dez. 2007.

DOMINICÉ. P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A; FINGER, M.(rgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.

FERNANDES, Cleoni Maria B. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (org.) *Docência Universitária*. Campinas: Papirus, 1998.

GATTI, B. *Entrevista*: Especialista expõe fragilidades da formação inicial dos docentes. Todos pela educação, 21/10/2008. Disponível em: http://todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/172/especialista-expoe-fragilidades-da-formacao-inicial-dos-docentes. Acesso: 15/09/2010.

GRILLO, M.; FERNANDES, C. M. B. *Metodologia do ensino superior*: um olhar por

dentro. In: MOROSINI, M. (org.). Enciclopédia de pedagogia universitária. Porto

Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

ISAIA, S. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. Professor da educação superior. In:

JOSSO, Marie - Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie - Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. IN: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs). *Tempos, narrativas e ficções*: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 21-40.

JOSSO, Marie - Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A; FINGER, M.(rgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.

LARROSA, J. *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília:

Líber Livro Editora, 2006.

MACEDO, R. S. *Compreender/mediar a formação*: o fundante da educação. Brasilia, DF: Líber Livros Editora, 2010.

NOGUEIRA, M. A. *Universidade, crise e produção do saber*. IN: BERNARDO, M. (org.). Pensando a educação. São Paulo: UNESP, 1989. p. 36-37.

NÓVOA, A; FINGER, M.(rgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, T. A. Ética na docência universitária: apontamentos para um diálogo. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S.; LOPES, M (orgs). *Docência universitária***:** profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009.

SOARES, S. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S.; LOPES, M (orgs). *Docência universitária***:** profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009.

SOARES, S; CUNHA, M.I. *Formação do Professor*: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática***.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.

Porto Alegre: Artmed. 2004.

6.59.

Título:

Identidades formadoras em formação inicial em Enfermagem

Autor/a (es/as):

Lima, Ilda [Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Viana do Castelo Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Viana do Castelo]

Lopes, Amélia [Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]

Pereira, Fátima [Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]

Ferreira, Elisabete [Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]

Freitas, Ana [Centro de Educação Médica da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto]

Resumo:

O problema tradicional da relação entre a teoria e a prática assume particular relevância na formação de profissionais de ajuda (Hugman, 2005), como é o caso da enfermagem, e adquiriu uma especial acuidade com as transformações a ocorrerem no Ensino Superior. Do ponto de vista identitário, o problema focaliza as representações que os formadores têm da sua função e a relação entre diferentes tipos de formadores como relação entre diferentes tipos de saberes.

Nesta comunicação apresentam-se e discutem-se resultados de uma pesquisa exploratória sobre as identidades dos formadores em enfermagem, vistas como identidades situadas - a organização das diversas identidades individuais, pessoal e sociais, numa situação particular (Hewitt, 1991; Wiley e Alexander, 1987), como por exemplo a formação inicial.

Com o objetivo de identificar eixos identitários segundo os quais variam as perspetivas dos diferentes participantes da formação, realizaram-se entrevistas a informantes chave (dirigentes pedagógicos, científicos e administrativos da escola de formação), dois grupos focais com formadores e um grupo focal com estudantes de uma mesma escola de enfermagem. Participaram nos grupos focais de formadores: regentes de disciplinas - enfermeiros e não enfermeiros, internos ou externos; tutores e gestores pedagógicos.

Os resultados indicam que as perspetivas dos participantes (identidades situadas) variam em função da posição no processo de formação (estudante, tipo de formador e ocupação de cargos),

e, no caso dos formadores, em função da idade, da qualificação académica, do tempo ao serviço na formação, do género, da área de especialização ou saber e do serviço ou instituição de trabalho.

1. Formação em enfermagem e identidades formadoras: eixos de um estudo exploratório

Durante a última década, vários investigadores, que incidem os seus estudos na articulação entre formação e práticas profissionais, indicam que há uma discrepância entre aquilo que as teorias sugerem, aquilo que se ensina na formação inicial em enfermagem e aquilo que na prática profissional acontece. Reconhece-se a "insuficiência" da formação inicial de cursos profissionalizantes de várias áreas, entre elas e especificamente em Portugal a enfermagem, com efeitos dificultadores nos processos de construção das identidades profissionais (Carapinheiro, 1993; Lopes, 1993, 2001a 2001b; Costa, 1998; Abreu, 1994 e 2001; Pinto, 2000; N. Lopes, 2001; Lima, 2010).

A montante, destacam-se as transformações decorrentes da integração da formação em enfermagem no ensino superior e um profissionalismo dos professores de enfermagem em Portugal

com exigências a nível académico, implicando competências e ações nas áreas da formação, da gestão, da docência e da investigação (Soares, 1993; Nunes, 2003; Amendoeira, 2006, Mestrinho, 2006 e 2008; Morais, 2008, Barroso, 2009).

Nesta continuidade de pensamento, é relevante para o estudo das identidades dos formadores em enfermagem considerar a questão relativa à dualidade de papéis subjacente a esta entrada da formação em Enfermagem no Ensino Superior. Concretamente no Reino-Unido, Andrew e Wilkie (2007) abordam este assunto e salientam que, de facto, a transição de um contexto prático (ser clínico) para um contexto teórico (ser formador), implica a manutenção de uma dualidade de papéis, na medida em que o sujeito continua ligado a dois campos diferentes, o que provoca nos novos académicos um novo desafio. Esta transição entre dois campos, muitas vezes tão distintos, pode provocar aquilo que é denominado como choque cultural ("culture shock"), o que tem, claramente, implicações na identidade.

Concomitantemente, as transformações que ocorreram/ocorrem no Ensino Superior, a intensificação do trabalho dos formadores, as novas caraterísticas dos estudantes e a implementação de um novo paradigma centrado na aprendizagem têm-se constituído como objeto de preocupações e de pesquisa. Destas, destacamos a atenção dada por esta equipa de investigadores ao processo de aprendizagem "ao vivo" dos estudantes de enfermagem, cujas relações sociais que estabelecem para

aprender, se apresentam como determinantes das transições identitárias pessoal e profissional dos futuros enfermeiros (Lima e Lopes, 2009 e 2011; Lima, 2010).

Este problema tradicional da relação entre a teoria e a prática e os processos de (re)construção das identidades, pessoais e profissionais, assumem particular relevância na formação de enfermeiros considerados como profissionais de ajuda (Rogers,1984; Hugman, 2005; Phaneuf, 2005; Chalifour, 2008).

Espera-se do futuro enfermeiro o desenvolvimento da sua humaniude enquanto preocupação com a humanidade - o interesse por si mesmo e o interesse pelo outro (Hesbeen, 2006: 28), inscritos como profissionais do cuidar-curar transpessoal, que supõe um novo paradigma de "enfermagem transpessoal como artista ontológico", conceptualizado por Watson (2002: 21); e enquanto profissionais do «cuidar corporal», um novo paradigma pedagógico (Lima, 2010), uma emergência no presente para assegurar o futuro.

O projeto Formação Inicial de Profissionais de Ajuda, financiado pela FCT/FEDER/COMPETE, pretende, no caso da Enfermagem, contribuir para a elucidação de componentes da formação inicial que concorram efetivamente para esse perfil, focando os climas de formação e as identidades dos formadores.

Neste texto, apresentamos dados exploratórios relativos aos formadores de enfermeiros, que possam servir de base para a construção de meios de recolha de dados mais abrangentes e acurados, mas também de primeiro passo na produção de conhecimentos nesse domínio.

As identidades dos formadores de enfermagem são concebidas como identidades situadas (Hewitt, 1991, Wiley & Alexander, 1987) - identidades pessoais (forjadas ao longo da biografia pessoal) e identidades sociais (resultantes da interação direta e indireta do indivíduo com os seus contextos de vida), reorganizadas em função de uma situação concreta. Estas identidades situadas produzem-se através das interações e inserções específicas, e das auto e hetero atribuições dos participantes.

2. Estudo exploratório sobre as identidades formadoras em Enfermagem

Tendo por locus uma escola de enfermagem portuguesa, foram realizadas entrevistas a informantes-chave - Presidente do Conselho Pedagógico, Diretor de Curso, Diretor de Escola, Presidente da Comissão Técnico-Científica e Presidente da Associação de Estudantes. Realizaram-se também três Grupos Focais: dois junto de formadores, "séniores" e "jovens". Participaram nestes Grupos Focais professores regentes de unidade curricular (enfermeiros e não enfermeiros; com contrato a tempo parcial ou integral); gestores pedagógicos (assistentes enfermeiros contratados a tempo inteiro e

contratados a tempo parcial) com funções mais destinadas para a orientação do estudante no practicum; e enfermeiros tutores do contexto profissional, que prestam cuidados às pessoas sãs ou doentes e, simultaneamente, orientam os estudantes no ensino prático. Foi ainda realizado um Grupo Focal com estudantes do 1.º, do 2.º, do 3.º e do 4.º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE).

A análise de conteúdo dos discursos, realizado com apoio do software NVivo 9, deu origem a um sistema de codificação, organizado em Dimensões e categorias que passamos a descrever.

A dimensão "profissão" descreve as "visões sobre a profissão de enfermagem" e as "visões sobre as condições atuais do exercício da profissão".

A dimensão "instituição" descreve as perspetivas sobre a instituição (Escola ou Instituto) salientando os "modos de liderança", as "políticas de formação", a "garantia da qualidade" e as "mais valias e os constrangimentos institucionais". A dimensão "currículo" inclui as perceções sobre a "organização do currículo", o "desenvolvimento do currículo", as "componentes teórica, prática e sua articulação" e, também, sobre a "avaliação". A dimensão "formadores" carateriza as qualidade dos formadores e integra as suas "caraterísticas" e as suas "relações". O mesmo acontece com a dimensão"estudantes". Finalmente, a dimensão "formação" descreve o modelo de formação, enfatizando as "relações de formação" nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem e os principais "princípios orientadores".

Na análise, que se centrou na indagação sobre as identidades dos formadores, procurámos saber quem disse o quê em cada dimensão ou categoria e como esses discursos se relacionavam. Considerando-se os formadores internos à escola como ponto de referência, esses discursos foram

depois distribuídos nos quatro quadrantes do espaço elementar da identidade (Lopes, 1993, 2001a; Marta, 2003; Lima, 2003 e 2010; Zavalloni e Louis-Guérin, 1984), resultantes do cruzamento ortogonal do eixo da identidade (os próprios e os outros) e da afetividade (afeto positivo ou negativo): aspectos positivos internos (do self) – Quadrante A, aspectos negativos internos (do self) – Quadrante B; aspetos positivos externos (do Outro) – Quadrante C, e aspetos negativos externos (do Outro) – Quadrante D.

Dele extraímos em síntese o que os participantes reconhecem como qualidades de "uns" e de "outros", segundo processos de identificação, diferenciação e oposição, no/s contexto/s onde a formação inicial em enfermagem acontece (e dessas as consideradas negativas e positivas). As qualidades do "Nós" e dos "Outros" são a seguir descritas em função dos quadrantes referidos:

. Quadrante A – Identificação das qualidades positivas de "NÓS" em contexto/s onde a formação inicial em enfermagem acontece;

. Quadrante B – Identificação das qualidades negativas de "NÓS" em contexto/s onde a formação inicial em enfermagem acontece;

. Quadrante C a identificação das qualidades positivas de "OUTROS" em contexto/s onde a formação inicial em enfermagem acontece;

. Quadrante D, a diferenciação de "OUTROS" relativamente às qualidades que pensam não serem desejáveis nos atuais contextos onde a formação inicial em enfermagem acontece, por terem uma influência negativa na pessoa, no ensino em enfermagem e no exercício profissional, ou porque se constituem como fontes de preocupação com impacto no futuro profissional.

3. Vivências identitárias na formação em Enfermagem

Pretendemos agora apresentar os resultados emergentes que nos permitem uma visão compreensiva, interpretativa e crítica das identidades profissionais situadas.

3.1. As condições atuais da profissão: um self frustrado

No Quadrante C, do ponto de vista dos formadores com cargos as condições atuais da profissão, vislumbram novos mercados e constituem-se como áreas privilegiadas da enfermagem, apresentando-se como oportunidades para desenvolver o empreendedorismo e a profissão.

Em sentido oposto, no Quadrante D, podemos verificar que este assunto preocupa todos os participantes. Estes consideram que as condições atuais da profissão - nomeadamente as políticas de recessão que estabelecem "rácios mínimos" enfermeiro-utentes/doentes nos locais de trabalho, o desemprego dos enfermeiros recém formados em Portugal e a insegurança da flexibilidade do emprego - são riscos com impacto na dimensão social da profissionalidade.

Enfim, a totalidade dos participantes expõe a existência de um self frustrado que se reconhece desvalorizado pelas políticas de saúde para a profissão, muito embora o discurso dos responsáveis pelos cargos da instituição revele um self otimista em relação a um futuro mais prometedor para a profissão.

3.2. Instituição e dualidades identitárias

No Quadrante A, a integração no Instituto Politécnico emerge, para os formadores com Cargos, como elemento de satisfação profissional, pela oportunidade de reconhecimento social e de questionamento sobre o sentido da existência do sistema de ensino politécnico e do sistema de ensino universitário.

Contudo, no que concerne a integração no Instituto Politécnico, há formadores com cargos que identificam dificuldades nesta transição, realçando a competitividade, o insucesso mais elevado e o maior pragmatismo, como aspetos negativos destas transições, como podemos verificar no quadrante B.

Todos os participantes identificam como qualidades positivas determinadas caraterísticas do Espaço 'Escola', nomeadamente: ser uma escola pequena, onde se fomenta um ambiente familiar e a comunicação entre as pessoas, se estimula e facilita a proximidade com os estudantes, e se promovem boas relações entre estudantes e entre docentes e estudantes (quadrante A).

No quadrante C, podemos identificar o valor atribuído pelos estudantes a "OUTROS" interveniente da escola, particularizando os serviços académicos que destacam pela sua excelência

Mas sobre este assunto - qualidades do espaço 'escola' – há estudantes que consideram como aspeto negativo o espaço físico limitado e o facto de a escola, sendo pequena, aportar conflitos relacionais, dada a proximidade entre as pessoas (quadrante D).

Como pudemos verificar, o quadrante A e B, sobre os formadores ocupantes de cargos, indica-nos um self que experiencia a dualidade entre o sentimento de satisfação profissional pela transição para o ensino superior e politécnico, que gera um sentimento de valorização profissional, e um sentimento de insegurança frente aos desafios implícitos e ainda não esclarecidos sobre a oportunidade de transição do ensino de enfermagem para o ensino universitário.

Quanto às inúmeras qualidades que se descrevem sobre o espaço Escola, que são verdadeiramente identificadas por todos os participantes como um aspeto positivo relevante, podemos no entanto verificar elementos de diferenciação no Outro Estudante, reveladores de um self que sente o limite deste espaço físico como algo que o constrange e interfere na harmonia das relações interpessoais.

3.3. O modelo de formação: um self satisfeito e reconhecido ainda que ameaçado

No Quadrante A, podemos constatar que todos os formadores salientam a qualidade da formação, reconhecida a nível nacional e internacional, acreditam na qualidade do modelo de formação,

identificam a presença de coerência intra e inter unidades curriculares, reconhecem que os formadores mais novos mobilizam métodos e dispositivos atuais, consideram que o corpo docente fala a mesma linguagem e que a formação promove o desenvolvimento cognitivo, técnico e sobretudo o desenvolvimento socio-relacional.

Destacam, ainda, o valor das parcerias com os contextos práticos de saúde, com um bom planeamento junto das instituições de estágio, impondo uma proximidade na e para a orientação dos estudantes, a partilha teoria-prática e o acompanhamento dos estudantes na prática.

Por sua vez, no quadrante C, os estudantes reiteram esta mesma qualidade da formação e da organização dos ensinos clínicos, sublinhando o seu efeito positivo nos futuros profissionais. Consideram o CLE como um Curso que os prepara a nível profissional, mas também ao nível pessoal, promovendo o espírito crítico e a autonomia individual.

Salientam, ainda, a importância do que aprendem com as relações que estabelecem com pessoas que estão nos contextos práticos de Enfermagem, particularmente junto dos doentes/utentes

Poderemos dizer que o quadrante C integra um self estudantil reconhecido pelas qualidades positivas da escola formadora, que descrevem o quadrante A, sobressaindo o agrado pelo que dizem ser uma imagem de marca de um modelo de formação que forma profissionais e pessoas para a vida e os distingue dos demais estudantes de outras escolas.

Nos quadrantes A e B, a qualidade da formação emerge igualmente. Revela-se como uma zona híbrida, que tanto serve como oportunidade, como de ameaça para os estudantes finalistas. Ou seja, face à conjuntura política atual, abre os horizontes, incentivando os seus estudantes a irem para além fronteiras; contudo, retirando-lhes a oportunidade de investirem e se desenvolverem profissionalmente no seu país.

Nesta mesma conjuntura político-social, com impacto na saúde e na educação, todos os participantes reconhecem que a qualidade da formação está comprometida pela intensificação do trabalho, pela falta de tempo, pela falta de disponibilidade do corpo docente, dos enfermeiros e dos próprios estudantes e pela carga horária do CLE, impeditiva da participação ativa dos estudantes nas atividades promovidas pela escola (quadrante B)

Do mesmo modo, no quadrante D, também os enfermeiros gestores e enfermeiros tutores reconhecem que as condições atuais dos contextos de saúde dificultam a orientação de estudantes no practicum, e, ainda assim, reconhecem a falta de parceria entre pares; os estudantes salientam como aspeto negativo da formação a carga horária muito exigente, a dispersão dos campos de

estágio e a falta de condições económicas para assegurar a mobilidade, que alguns dos estudantes vivenciam.

Podemos identificar um self, quer daqueles que estão próximos do contexto académico quer daqueles que se aproximam ou estão próximos da prática e da realidade profissional, indicador de forte

sentimento de frustração frente às condições político-sociais, que abalam os investimentos pessoais e o reconhecido valor da qualidade da formação na instituição, neutralizando o seu impacto no pais. Estes elementos constituem-se em contravalores dos selves, que espelham visões discordantes, mas sobretudo impotentes face a esta realidade, ainda que a resiliência seja também evidente.

3.4. A investigação como projeto identitário

No Quadrante A, os formadores com cargos salientam a importância da Investigação, reconhecendo que ela permite o desenvolvimento de competências favorecedoras da aprendizagem e salientando o valor que representa o forte investimento na formação avançada ao nível do Doutoramento por parte dos docentes nos últimos anos.

No entanto, estes formadores responsáveis por cargos também reconhecem como aspeto de maior fragilidade o assunto "investigação". Consideram importante investir neste eixo estratégico, como missão da escola e do instituto, recorrendo a parcerias e à consolidação de protocolos com os contextos práticos, criando um centro de investigação e ainda assegurando a dispensa para formação avançada (quadrante B).

Para os estudantes, no quadrante C, a Investigação é representada como um aspeto positivo na formação académica e na vida profissional, enquanto processo contínuo que permite o desenvolvimento, a atualização constante de conhecimentos e a capacidade de serem agentes de mudança na profissão.

Como pudemos acompanhar, nos quadrantes A e B, os formadores com cargos apresentam um self que volta a sentir o constrangimento da dualidade entre o valor da investigação para si, com forte investimento pessoal, e o reconhecimento do outro, nomeadamente através do recurso a estratégias interinstitucionais, decisivas para o futuro da profissão.

A investigação aparece igualmente valorizada no quadrante C pelos estudantes, indicando um self motivado, com responsabilidade assumida para o mesmo fim – a formação e o desenvolvimento profissional ao longo da vida e a inovação.

3.5. Da teoria, da prática e da avaliação: currículo e identidades situadas formadoras e em formação

De seguida, apresenta-se o que pensam, por um lado, os formadores "seniores" e os formadores com cargos (os "NÓS") e, por outro, os enfermeiros gestores "jovens" e os estudantes (os OUTROS") sobre o currículo do CLE, onde se salientam diversas qualidades positivas.

Os formadores seniores e com cargos pensam a organização do CLE como tendo a duração adequada (4 anos) e reconhecem que existem competências de planificação, integração e adaptação.

Reconhecem a existência de um "saber sustentado" no modo como se ensina a componente teórica e pela existência de uma prática "sustentada", relativa à implementação da filosofia que inspira

o modelo de orientação de estudantes preconizado pela escola (reconhecendo que uns professores fazem-no "melhor que outros"), e à sensibilização dos estudantes para a construção do modelo "de si próprio", enquanto modelo "emancipador".

Para aqueles que estão mais próximos dos contextos da prática profissional, os enfermeiros gestores "jovens" e os estudantes dos últimos anos, a componente prática é a mais valorizada, estando ausente o valor da componente teórica (quadrante C). Tal como os formadores, os estudantes valorizam uma prática "sustentada", a quantidade de horas destinadas à prática - "grande" e "alargada, o modelo de orientação "crítico-reflexivo", a aproximação à "vida real" profissional (com forte influência na decisão profissional, quando inicialmente estão "indecisos") e, finalmente, a oportunidade de desenvolverem competências "na relação com as pessoas" e "na relação consigo mesmos".

Estes quadrantes A e C indicam-nos, no caso dos formadores "seniores" e com cargos, a presença de um self fortificado por um grande sentimento de orgulho no desenvolvimento curricular do CLE, pelo reconhecimento da dimensão científica "sustentada" por parte dos professores, e pelo reconhecimento do modelo de formação como emancipador do estudante.

Da mesma forma, no caso dos formadores enfermeiros gestores e dos estudantes, constata-se a presença de um self realizado pelo valor da dimensão prática "sustentada", na "vida real" e junto das pessoas, experiência determinante para que o self indeciso no início do curso encontre neste espaço a motivação para se autodeterminar, decidindo que a enfermagem é a profissão desejada. Podemos ainda identificar um self realizado através do modelo de formação critico-reflexivo que, pelas oportunidades de comunicação com as pessoas que oferece e pela descoberta de si mesmo que permite, forma as suas competências relacionais.

Opostamente, no que concerne à organização do currículo do CLE todos os participantes identificam como aspetos negativos a carga horária "elevada".

Sobre este assunto, os formadores, e sobretudo os formadores com cargos, consideram o Plano de Estudos "desajustado" aos fenómenos sociais atuais e às novas determinantes da saúde, com poucas simulações em laboratório. Consideram, ainda, os contextos onde decorre a prática muito "dispersos" e impeditivos da adequada gestão do tempo para outras funções docentes. Na componente teórica identificam que alguns professores recorrem a aulas "muito expositivas" e que o número de alunos é "elevado".

Relativamente à componente prática, os formadores identificam que há "alguns" professores que recorrem a modelos de formação "piores", que há enfermeiros que consideram a revalorização profissional uma "perda de tempo" e que há quem defenda que o estudante na prática tem que já ter a teoria "ultrapassada".

No quadrante D, podemos verificar que para os estudantes, a organização do currículo do CLE possui um período de duração "demasiado curto", que os horários são elaborados segundo o interesse.

dos professores e que os ECTS são "mal distribuídos"; reiteram também que os contextos práticos são "dispersos". Os estudantes finalistas, sobre a componente prática, identificam como aspeto negativo a falta de planeamento, de uniformização e de apoio à integração aos contextos práticos, e o grau elevado de exigência de adaptação aos "diferentes gestores".

Opostamente ao sentido extraído anteriormente sobre o currículo do CLE, na sua organização, na componente teórica e na componente prática, a partir do conteúdo inscrito nestes quadrantes B e D, identifica-se um self dos formadores com cargos em conflito com preocupações centradas na reorganização do plano de estudos e nos modos de ensinar e de orientar utilizados por outros professores, quer no ensino teórico, quer em ensino prático.

Em sentido idêntico podemos identificar um self dos estudantes "quase" profissional, que revela um sentimento de discordância sobre aspetos da organização curricular, com destaque para a atribuição dos ECTS e a seleção dos campos de estágio; podemos também identificar um self que indica a presença de tensão e conflito constantes pela necessária adaptação pessoal a diferente gestores, quando existe falta de planeamento e integração junto dos contexto onde se realizam.

Também emergem as qualidades positivas do currículo do CLE especificamente relacionadas com a relação teoria-prática, do ponto de vista dos formadores com cargos e do ponto de vista dos formadores enfermeiros gestores e dos estudantes (quadrante A e C).

Para os responsáveis por cargos, a relação componente teórica e prática destaca-se pela "ideologia e filosofia" em que se inscreve o modelo de formação, pela "dialética" teoria-prática, "de reciprocidade", favorecedora da "apropriação" e da "interpelação" do conhecimento a que recorrem os formadores, pelo valor da prática como "espaço de excelência" para teorizar, pelo "acompanhamento" dos estudantes por parte dos formadores académicos e práticos; e pelos processo de auto e hetero avaliação, reunindo a participação de "todos os atores" da aprendizagem.

A relação componente teórica e prática, para os estudantes e gestores, é também reconhecida como sendo a "dialética" teoria-prática, um saber-fazer sustentado, "reflexivo" e "relacional". Valoriza-se a proximidade dos enfermeiros "contratados" e dos "tutores" a estes processos de aprendizagem e à escola.

Valorizam igualmente o processo de avaliação com a participação de todos os atores, considerando-o um processo justo.

Ambos os quadrante A e C permitem identificar, quer nos formadores em geral, quer nos responsáveis por cargos, quer nos estudantes, um self satisfeito, realizado, fortemente socializado no discurso científico coletivo quanto ao valor que representa nesta escola a relação "dialética" teoria-prática e o valor atribuído ao processo de avaliação vigente que inclui todos os participantes na aprendizagem.

Opostamente, podemos constatar, nestes dois quadrantes, B e D, a identificação de aspetos negativos relacionados com os anteriores assuntos quer na perspetiva dos formadores com cargos quer na perspetiva dos estudantes finalistas.

Os responsáveis de cargos reconhecem a dificuldade de articulação teoria-prática em alguns contextos profissionais, um "contra-senso" na opinião de um deles. Os estudantes finalistas vêm ao encontro desta ideia ao reconhecerem o "desfasamento" da teoria à prática, que provoca "choque" pessoal frente a duas realidades diferentes.

Quanto ao assunto da avaliação, ambos os grupos de participantes reconhecem a presença de medo da "nota", a presença de conflito nas relações no interior do grupo de estudantes, e a competitividade pela "nota" no 4.º ano.

Os estudantes finalistas vão ainda mais longe ao reconhecerem que a presença de "medo" pela avaliação, os deixa rendidos ao poder dos formadores que têm a "faca e o queijo na mão". Reconhecem, ainda, a presença de incoerência entre os objetivos alcançados no estágio e a nota atribuída, e entre os critérios definidos e a atribuição da nota, realçando o valor da "nota" para si, para o seu "futuro" profissional cada vez mais difícil.

Nestes quadrantes, o que mais se destaca nos estudantes finalistas é a presença de um self sofredor, onde o medo e o conflito nas relações interpessoais com os formadores e a competitividade com colegas vigoram. Podemos, ainda, encontrar um self que revela um sentimento de discordância sobretudo nos aspetos relacionados com a atribuição da classificação final dos estágios - um self com um sentimento de injustiça, pelo que considera uma situação incoerente dos processos de avaliação, nos objetivos definidos, nos critérios utilizados e nas atividades por si desenvolvidas. Encontramos, ainda, um self conscientemente submisso, rendido ao poder do formador, aprendendo a construir uma identidade na lógica da estratégia, reprimindo a verdade de si nos relatórios de estágio e de autoavaliação ao "escrever o que [os formadores] querem ouvir". Procura-se assim uma saída para a entrada no mercado de trabalho pelo valor social que representa uma "nota" elevada. Podemos, também, destacar, num dos responsáveis de cargo, um self impotente frente a estas realidades, ao ter esta mesma consciência.

Finalmente, destaca-se a presença, num dos responsáveis de cargo, de um self com um sentimento de frustração ao lidar com dualidades, denominadas de contra-sensos, onde impera o desfasamento entre a teoria e a prática, encontrados em determinados contextos profissionais. Pelas mesmas razões, podemos encontrar igualmente, nos estudantes finalistas, um self invadido pelo choque, ao aprender a ser enfermeiro nestas realidades profissionais.

3.6. As relações identitárias entre a estratégia, a integração e a subjetivação

Nos quadrante A e C estão inúmeras qualidades relacionais entre todos e para todos, consideradas positivas por serem próximas e informais, de cooperação, de respeito, de parceria, de

partilha, de cordialidade, de companheirismo, de disponibilidade, de solidariedade, de suporte emocional e psicológico, de apoio relacional aos estudantes, de cumplicidade, camaradagem, trabalho em equipa, entreajuda e acessibilidade.

Já no quadrante B podemos encontrar a identificação de aspetos negativos para todos nas relações estabelecidas entre formadores e estudantes, nomeadamente na referência à existência de excesso de paternalismo (que prejudica o desenvolvimento da autonomia do estudante) e de competição e picardias.

No quadrante D todos identificam aspetos negativos nas relações estudantes-estudantes inscritas no estádio de desenvolvimento pessoal em que se encontram, como a imaturidade; identificam também a existência de intrigas, irreverência, individualismo, e outras relacionadas com o empenho

académico, como tensão, conflitos, atritos, choques de ideologias, 'gosma', cusquice, competitividade, falta de coesão em grupo, ausência de cumplicidade e desmotivação.

Constatamos a existência de um self coletivo que reconhece com satisfação as qualidades relacionais experienciadas nesta escola, entre todas as pessoas, quer de nível pessoal, quer de nível profissional, que descreve a presença de um clima relacional psico-afetivo, psicopedagógico e psicoterapêutico favorável a uma vivência de bem-estar, o que pensamos ser um contexto nutritivo favorecedor de competências emocionais e humanas de ajuda necessárias para a profissão (Lima, 2010).

Contudo, encontramos um self igualmente coletivo preocupado com o excesso de paternalismos dos formadores com os estudantes, que se considera ser condicionador do desenvolvimento pessoal, com destaque para a autonomia, tendo em conta o estádio em que os estudantes se encontram – passagem da adolescência a jovens adulto.

Também podemos identificar um self coletivo insatisfeito pelas qualidades pessoais e profissionais identificadas noutros estudantes, que se apresentam como contra valores por quanto são geradores de conflitos interrelacionais, de intensidade emocional igualmente geradora de mal estar, onde sobressai uma lógica identitária da estratégia, com vista a sobreviver à custa do trabalho em que o outro se empenha.

Finalmente, no quadrante A, os formadores com cargos e os estudantes relevam as qualidades pessoais positivas dos formadores, considerando-os empenhados, com responsabilidade e comprometidos; reconhecem-se igualmente as qualidades profissionais dos mesmos no seu investimento na formação avançada, pelas competências pedagógicas, técnicas e científicas que possuem.

Por sua vez, no quadrante C, todos identificam as qualidades pessoais dos estudantes, destacando-se a autonomia, o pragmatismo, a capacidade reflexiva e crítica, a participação na vida da escola, a adultez face à avaliação, o espírito de ajuda, a solidariedade, as competências humanas e sociais para a relação e o sentimento de auto-estima elevada.

Como qualidades profissionais dos estudantes, os enfermeiros tutores distinguem a bagagem teórica e técnica. Mas são os próprios estudantes a identificar aspetos negativos dos colegas: a falta de cultura de autonomia e a falta de participação nas atividades académicas, bem como a falta de competências relacionais e a pouca reflexão sobre a prática, necessárias como competências profissionais.

Para os formadores com cargos e para os estudantes, encontramos um self possuidor de um sentimento de orgulho pelas qualidades reconhecidas nos professores como profissionais competentes, nas dimensões científica, técnica e pedagógica.

Também podemos constatar, para todos os participantes, a existência de um self igualmente orgulhoso pelas qualidades pessoais, humanas e profissionais identificadas nos estudantes, reveladoras de uma proximidade ao "perfil" profissional desejado para uma profissão de ajuda.

Curiosamente voltam a ser os próprios estudantes a diferenciarem-se dos outros colegas, donde podemos extrair a presença de um self que representa os seus contravalores, quer como pessoas – falta de cultura de autonomia e de participação cívica - quer como futuros profissionais de relação de ajuda – falta de competências relacionais.

Em síntese

Aparentemente quanto mais próximo os formadores estão da instituição de formação, quanto mais elevada é a qualificação e quanto mais os cargos implicam a componente científica, mais se refere a necessidade de alteração do currículo, a importância da filosofia do modelo de formação, as competências dos formadores, a articulação teoria-prática e a investigação avançada.

Também fica mais manifesta a preocupação sobre a Integração do ensino de enfermagem no ensino politécnico versus universitário, a importância da criação de um centro de investigação e de se encontrarem estratégias que continuem a assegurar a proximidade à prática, dada a intensificação do trabalho de todos.

Quanto mais próximo dos contextos da prática mais os formadores gestores, os tutores e os estudantes se referem à profissionalidade ou ao trabalho do enfermeiro e menos à profissão.

Os discursos são atravessados sobretudo pelo valor da componente de formação prática do CLE, pela qualidade da formação e das relações nutritivas que se estabelecem que preparam para a vida profissional, e pelas qualidades pessoais dos jovens.

Ficam também manifestas preocupações com a sobrecarga do currículo, com o desequilíbrio na distribuição dos ECTS, com as qualidades do jovem estudante, com as implicações da distância dos campos de estágio, com as "notas" e sua relação com o futuro, com a intensificação do trabalho, o desemprego e a necessidade de emigrar para trabalhar.

Estas indicações permitem-nos reconhecer a presença de uma identidade profissional, em contexto da escola ou em contextos práticos onde a aprendizagem "ao vivo" se realiza, que revela um forte

sentimento de pertença social, de orgulho, de satisfação, de auto-realização e de autodeterminação, por parte dos diferentes e diversos atores participantes – estudantes, académicos, responsáveis de cargos e práticos. Emerge um ambiente que preserva a qualidade da formação, através de uma política assumida por todos de articulação teoria-prática, de proximidade escola-contextos reais da profissão e de acompanhamento dos estudantes no percurso de aprendizagem pelos académicos e pelos práticos. Oferece-nos afirmar, ainda, que este modelo se inscreve no conceito atribuído por Wenger (in Andrew, 2009) a "Comunidades de Prática" ("communities of practice"), na medida em que se constitui como veículo para a colaboração interinstitucional e favorece relações de qualidade entre as pessoas envolvidas, que partilham interesses ou preocupações, em comum, e que desejam aprofundar o seu conhecimento (Andrew, 2009: 607) sobre questões da profissão de enfermagem e da profissionalidade dos enfermeiros.

Porém, permite-nos também reconhecer uma identidade que expressa um sentimento de dualidade por parte de todos os grupos de participantes; um self algo sofredor, pela frustração, pela impotência e pela submissão, face às determinantes socio-políticas e às diferenças filosóficas encontradas na realidade dos contextos da prática profissional, causadoras de emoções e sentimentos nefastos ao crescimento pessoal e ao desenvolvimento profissional dos estudantes de enfermagem, e dando azo à construção de uma identidade na lógica da estratégia para reduzir o conflito sentido.

Referências

Abreu, Wilson C. (2001). Identidades, formação e trabalho: das culturas locais às estratégias identitárias dos enfermeiros. Lisboa: Educa.

Amendoeira, José (2006). Uma biografia partilhada da enfermagem: a segunda metade do século XX. Coimbra: Formasau.

Andrew, Nicola & Wilkie, George (2007). Integrated scholarship in nursing: An individual responsibility or collective undertaking. Nurse Education Today. 27, 1-4.

Andrew, Nicola, Tolson, Debbie, Ferguson, Dorothy (2008). Building on Wenger: communities of practice in nursing. Nurse Education Today. 28(2), 246-252.

Andrew, Nicola, Ferguson, Dorothy, Wilkie, George, Corcoran, Terry & Simpson, Liz (2009). Developing professional identity in nursing academics: The role of communities of practice. Nurse Education Today, 29, 607-611.

Andrew, Nicola &, Robb, Yvonne (2010). The duality of professional practice in nursing: academics for the 21st century. Nurse Education Today. 31, 429-433.

Carapinheiro, Graça (1993). Saberes e poderes no hospital: uma sociologia dos serviços hospitalares. Porto: Ed. Afrontamento

Chalifour, Jaques (2008). A intervenção Terapêutica: os fundamentos existencial-humanistas da relação de ajuda. Volume 1. Loures: Lusodidacta.

Collière, Marie-Françoise (2003). Cuidar… A primeira Arte da Vida. 2,ª Ed. Loures: Lusociência.

Conway, Jane & Elwin, Carolyn (2007). Mistaken, misshapen and mythical images of nurse education: Creating a shared identity for clinical nurse educator practice. Nurse Education in Practice. 7, 187-194.

Costa, Maria Arminda (1998). Enfermeiros: dos percursos de formação à produção de cuidados. Lisboa: Fim de Século.

Hesbeen, Walter (2006). Trabalho de fim de curso, trabalho de humanitude: emergir como o autor do seu próprio pensamento. Loures: Lusociência.

Hewitt, John P. (1991). Self and society: a symbolic interactionist social psychology. Boston: Allyn and Bacon.

Hugman, Richard (2005). New approaches in ethics for the caring professions. New York: Palgrave Macmillan.

Lima, Ilda (2003). O corpo (in)visível em contexto escolar: impacto na construção da identidade corporal na adolescência. Tese de mestrado. FPCEUP.

Lima, Ilda (2010). Formação inicial: metodologias formativas baseadas em experiências de vida ao longo das quais se formam a identidade pessoal e identidade profissional em enfermagem. Saberes que fazem parte da corporeidade. Tese de doutoramento. FPCEUP.

Lima, Ilda & Lopes, Amélia (2009). Formação inicial e identidades profissionais em enfermagem: a emergência de um processo formativo por orientação tutorial. Actas do XVI Colóquio Tutoria e Mediação – novos desafios em investigação educacional. AFIRSE. Lisboa. Edição em Cdrom.

Lima, Ilda & Lopes, Amélia (2011). Experiências de vida ao longo das quais se formam a identidade pessoal e a identidade profissional em enfermagem. Metodologias formativas

baseadas no modelo pedagógico da corporeidade. Referência. Revista de enfermagem. 4 (4), 179.

Lima, Ilda & Lopes, Amélia (2011). Espaço Livre da Expressão da Experiência (ELEE). Referência. Revista de enfermagem. 4 (4), 484.

Lopes, Amélia (1993) A identidade docente: um contributo para a sua compreensão. Porto: FPCEUP.

Lopes, Amélia (2001a) Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais em docentes. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lopes, Amélia (2001b) Professoras e identidade: um estudo sobre identidade social de professoras portuguesas. Porto: CRIAP ASA.

Lopes, Noémia (2001) Reposição profissional de enfermagem: estudo sociológico em contexto hospitalar. Coimbra: Quarteto.

Marta, Margarida (2003) Impacto dos contextos de formação inicial e de trabalho na construção da identidade profissional das educadoras de infância: um estudo exploratório de comparação do sector público e do sector privado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Tese de mestrado).

Mestrinho, Guadalupe (2006). Profissionalismo docente: as competências dos professores de enfermagem. Perspetivas dos atores com cargos de gestão científica. Enfermagem, 45-46 (2.ª série), 72-81.

Mestrinho, Guadalupe (2008). Papéis e Competências dos professores de Enfermagem. Um quadro de análise. Pensar Enfermagem. 12, n.º 2, 2-12.

Morais, Carminda S. (2008). Formação, género e vozes de enfermeiras. Tese de doutoramento. FPCEUP.

Nunes, Lucília (2003). Um olhar sobre o ombro: enfermagem em Portugal (1881-1998). Loures: Lusociência.

Pinto, José Madureira (2000). Flexibilidade, segurança e identidades sócio-profissionais. Cadernos de Ciências Sociais, 19-20, 5-37.

Phaneuf, Margot (2005). Comunicação, entrevista, relação de ajuda e validação. Lusociência: Loures.

Rogers, Carl (1984). Tornar-se pessoa. 7.ª Edição. Lisboa: Moraes editores.

Soares, Isabel (1993). Da touca de brim à blusa branca: contributo para a história do ensino da Enfermagem em Portugal (1880-1950). Lisboa: APE.

Watson, Jean (2002). Enfermagem pós-moderna e futura: um novo paradigma da enfermagem. Loures: Lusociência.

Wiley, Mary Glenn & Alexander, C. Norman (1987). From situated activity to Self-attribution: the impact of social structural schemata, In Yardley, Krysia & Honess, Terry (Ed.), Self and identity: Psychosocial perspectives. Chichester: John Wiley and Sons, 105-117.

Zavalloni, Marisa & Louis-Guérin, Christiane (1984). Identité sociale et conscience: introduction à l'égo-écologie. Montréal: Les Presses de l`Université de Montréal.

6.60.

Título:

Pedagogia da Alternância no Brasil: Rompendo distâncias entre Universidade e Movimentos Sociais na Formação Docente. A Experiência da Licenciatura em Educação do Campo (UFRRJ)

Autor/a (es/as):

Lobo, Roberta [UFRRJ]

Teixeira, Lia Maria [UFRRJ]

Resumo:

Desde o ano de 2004 ocorre no Brasil a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo a partir de quatro experiências-piloto incentivadas pelo Ministério da Educação Todas estas experiências tiveram como princípio teórico e metodológico a Pedagogia da Alternância para formação docente, alternando Tempo Escola/Universidade e Tempo Comunidade. Durante a segunda metade da década de 2010, intensifica-se a relação dos Movimentos Sociais do Campo com intelectuais das Universidades Públicas propondo uma aproximação real do conhecimento acadêmico com o conhecimento produzido pelos movimentos sociais em seus processos de luta e de formação política, herdeiros das experiências históricas de Educação Popular. A Pedagogia da Alternância tem como princípio primeiro a realidade concreta dos alunos, relacionando produção do conhecimento, território (geográfico, processos sociais de ocupação e simbólico) e trabalho comunitário. Hoje no Brasil a Pedagogia da Alternância se coloca como uma inovação pedagógica não somente no processo educativo da Educação Profissionalizante, mas também na

Formação Docente, tendo em vista que não desvincula saber acadêmico da realidade social, integrando e interagindo as culturas locais. Considerando aproximação entre universidade, movimentos sociais e as classes populares, o enlace metodológico deste trabalho engloba procedimentos e abordagens qualitativas do tipo participante para inserção, contextualização dos sujeitos no campo de investigação. Em função desta natureza metodológica os pesquisadores/sujeitos salientam a compreensão de método de pesquisa como sendo um caminho tecido de relações socioculturais, de territorialidades e trajetórias de vida, que conduz todos à construção do conhecimento. Assim, a fenomenologia como concepção de pesquisa, em meio aos processos de crise de identidades no pensamento científico e na sociedade, dá conta da explicação do que é considerado conhecimento na sociedade. Inclusive, nas pesquisas em formação de professores quando se utiliza, do que é considerado senso comum, porque por meio deste se tece os significados e sentidos que os homens e mulheres comuns subjetivamente constroem a realidade.A relevância e a pertinência do trabalho para a área de pesquisa se apoia na atualidade das políticas públicas e aportes conceituais e políticos identitários, que as instituições formadoras se apropriam para expandirem os cursos de formação inicial de professores para a educação do campo e para as populações de periferia; neste sentido a Licenciatura em Educação do Campo toma a Pedagogia da Alternância introduzida no Brasil na década de 1960 nas escolas profissionalizantes dos filhos dos agricultores, como pressuposto curricular que estreita relação entre os conhecimentos, saberes e prática no âmbito institucional de profissionalização do professor e aqueles que são cunhados nas formas sociais e culturais populares. Pode-se então apontar que o trabalho em perspectiva traduz a produção científica de uma área de conhecimento e de formação docente onde os sujeitos institucionais e populares dão significado e sentidos ao que produzem e que assim vão modificando as estruturas.

Palavras-chave:

Pedagogia da Alternância; Educação do Campo; Formação Docente.

Introdução

No Brasil, ao longo da primeira década do século XXI, a Pedagogia da Alternância passou por processos de resignificação nas práticas de formação docente, em especial devido ao processo de institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo.

Desde 2002, a Educação do Campo vem se institucionalizando através do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) no. 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação

Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001). Em 2005, o MEC por meio da Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) instituiu o Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), resultando na realização em 2007 de quatro experiências piloto da Licenciatura em Educação do Campo (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Sergipe). Em 2008 e 2009, a Secadi lança editais públicos para a execução desta graduação, resultando no seguinte dado: em 2011, 30 instituições universitárias ofertam a Licenciatura em Educação do Campo (Molina; Sá, 2012, p.467). O PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agriaria) que surge em 1998 no interior do Ministério do Desenvolvimento Agrário como resultado da luta pelo direito à educação dos movimentos sociais do campo foi instituído como politica permanente, em novembro de 2010, através do Decreto no. 7.352 (Brasil, 2010). Em 20 de março de 2012, a presidenta da República lança o PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação no Campo), que oferece apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política de educação do campo, atendendo escolas rurais e quilombolas.

Todas estas experiências tiveram como princípio teórico e metodológico a Pedagogia da Alternância para formação docente, alternando Tempo Escola/Universidade e Tempo Comunidade. A Pedagogia da Alternância tem como princípio primeiro a realidade concreta dos alunos, relacionando produção do conhecimento, território (geográfico, processos sociais de ocupação e simbólico) e trabalho comunitário. Hoje no Brasil, a Pedagogia da Alternância se coloca como uma inovação pedagógica não somente no processo educativo da Educação Profissionalizante, mas também na Formação Docente, tendo em vista que não desvincula saber acadêmico da realidade social, integrando e interagindo as culturas locais. Neste sentido, cumpre ressaltar a importância da aproximação dos Movimentos Sociais do Campo com intelectuais das Universidades Públicas propondo um diálogo real do conhecimento acadêmico com o conhecimento produzido pelos movimentos sociais em seus processos de luta e de formação política, herdeiros das experiências históricas de Educação Popular.

Deste modo, a Licenciatura em Educação do Campo toma a Pedagogia da Alternância introduzida no Brasil na década de 1960 nas escolas profissionalizantes dos filhos dos agricultores, como pressuposto curricular que estreita relação entre os conhecimentos, saberes e práticas no âmbito institucional de profissionalização do professor e aqueles saberes que são cunhados nas formas sociais e culturais populares.

A Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ

A proposta do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo foi formulada a partir da orientação das demandas advindas dos Seminários, Fóruns e Projetos sobre a Educação do Campo, Juventude Rural, Movimentos Sociais, Educação em Contextos Específicos, Escola Ativa e Agroecologia que vêm sendo promovidos pela instituição entre as duas últimas décadas, tendo a frente docentes responsáveis pela elaboração dessa proposta; contam ainda as proposições de grupos de ensino, pesquisa e extensão sobre mundo rural, cultura e identidade, questão ambiental e agroecologia. Há de se considerar que a UFRRJ possui dois cursos de licenciatura - Ciências Agrícolas e Economia Doméstica - que foram consolidados em períodos de expansão das instituições agrícolas e tecnológicas, contudo, na atualidade esses cursos não dão conta das especificidades socioculturais e educacionais que se reconhecem como diversificadas e politicamente enraizadas nas lutas democráticas pela alteridade.

Partindo desse contexto, nos ancoramos na experiência formativa de professores para o ensino agrícola e escolas do campo, que até então a UFRRJ vinha desenvolvendo nos cursos de Licenciatura em Economia Doméstica e de Licenciatura em Ciências Agrícolas, apoiando a profissionalização dos jovens e adultos inscritos em nossos concursos vestibulares. No entanto, há contribuições fora desses espaços de graduação, na medida em que houve e há estreitamentos de laços por meio de experiências que se efetivam nos enlaces entre o instituinte e o instituído, por meio de políticas públicas. A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que apresentou a proposta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC/UFRRJ) ao PRONERA em 2009, vem atuando no atendimento às demandas populares, por meio de outras intervenções qualificadas como: o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) (1997-2003), a Alfabetização Solidária no RJ e outros estados do Nordeste (1997-2003), o MOVA em bairros de assentamento – Sol da Manhã e outros – de Seropédica e Itaguaí (entre 1980 e 1993), Projeto Caminhar (2007-2008). Este último, uma experiência inicialmente voltada para os servidores da UFRRJ, recentemente desdobrou-se na Educação de Jovens e Adultos em parceria com a Prefeitura Municipal de Seropédica.

Além dessas experiências destacam-se também: um Programa de recuperação de áreas degradadas em Micro-bacias, com ações, dentre outras, de educação ambiental, destinadas aos agricultores e escolas dos Centros Comunitários de Paracambi/RJ; no mesmo município, foi desenvolvido um grande Programa interdisciplinar de desenvolvimento rural sustentável, com base na agroecologia (2001-2003). Destaque-se ainda: um Programa de conscientização e formação comunitária, desenvolvido em Seropédica e Itaguaí – Solos, Alimento, Saúde e Vida; um programa de

recuperação das margens dos rios que fornecem água ao Rio de Janeiro (Guandu e Macacu), com a utilização de mão-de-obra de apenados, que vêm recebendo capacitação sócio-ambiental-profissional na Universidade, num processo de qualificação e integração à sociedade; um Programa de Redes Interdisciplinares em Espaços Populares, desenvolvido inicialmente em Itaguaí, desdobrando-se para Seropédica e Nova Iguaçu, compondo projetos que atuam em EJA, Educação Ambiental e Formação de Professores. Esses são alguns dos exemplos que podemos citar dentre diferentes e distintos projetos de pesquisa e extensão que vêm sendo levados a cabo pela comunidade acadêmica, coordenados pelos docentes-pesquisadores.

Mais recentemente, a comunidade universitária vem sendo desafiada a construir com os sujeitos e atores coletivos projetos para atender aos inúmeros Editais de ações afirmativas vinculados ao MDA, MMA e MEC. Atualmente, vimos desprendendo esforços, juntamente com demais parceiros, em prol da Educação de Campo, pois o MST, A FETAG, a AMOC (Associação dos Moradores do Campinho-Paraty/RJ) e demais entidades vinculadas aos assentamentos da reforma agrária reivindicam a retomada do PRONERA e de uma reformulação no curso de Ciências Agrícolas para atender a profissionalização dos jovens via educação de jovens do campo e de comunidades periurbanas na formação em bases da Agroecologia e da Agricultura Familiar. Além disso, atendemos aos pedidos dos poderes públicos municipais para a viabilização de inúmeros programas e projetos de Plano Diretor, como é o caso dos Municípios de Paracambi, Seropédica, Itaguaí, dentre outros.

A UFRRJ tem parceiros institucionais como a EMBRAPA/Agrobiologia, a EMBRAPA/CTAA, EMATER, a PESAGRO que interagem em trabalhos relacionados com a formação, em nível de extensão e pesquisas, de estudantes e grupos sociais ligados à Agronomia, Engenharia Florestal, Ciências Agrícolas, Economia Doméstica, Zootecnia na SIPA – Sistema Integrado de Produção Agroecológico "Fazendinha Agroecológica". Este espaço de ensino, pesquisa e extensão foi institucionalizado pela UFRRJ num convênio de apoio recíproco com a EMBRAPA/Agrobiologia e PESAGRO-Rio, tendo como eixo de ação a agroecologia. Tem sido palco de várias atividades como um importante laboratório de aulas práticas para estudantes do Colégio Técnico e dos cursos de graduação; de pesquisa para estudantes de diferentes cursos de pós-graduação e de extensão aberta à comunidade.

Outras parcerias se estruturam com vários professores do ensino agrícola participando de nosso programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), perspectiva essa que nos alimenta quando a realidade do ensino agrícola nacional começa a verter outros canais de saberes em relação identitária com a agricultura familiar e a agroecológica.

Temos que considerar a relevância de programas como o PRONERA que abriu novos laços entre o INCRA, a UFRRJ e as organizações sociais diversas, além de trabalhos junto à AS-PTA, o que na atualidade se concretiza com a mobilização pela construção de uma proposta que objetiva a criação de um Centro de Formação de Agricultura Familiar e Agroecológica, localizado na "Fazendinha Agroecológica", local este onde estão sendo realizadas as atividades da LEC/UFRRJ.

Ao longo de sua existência, a UFRRJ vem qualificando trabalhadores e profissionais e executando ações de pesquisa e extensão ligadas ao meio rural em suas múltiplas dimensões: insumos, produção agrícola, tecnologias alternativas, educação, desenvolvimento rural e relações sociais, entre outros aspectos. Com o acúmulo deste conjunto de ações e processos sociais que envolvem décadas a UFRRJ, o projeto político-pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo se apresenta como mais um momento de consolidação de uma reflexão teórica a respeito da realidade do campo, bem como de práticas pedagógicas autênticas e consistentes no que tange esta mesma realidade.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC/UFRRJ) se constituiu a partir de Edital PRONERA/MDA-2009 e está estruturado em 3.540 horas distribuídas em três anos e organizadas em seis etapas a partir da Pedagogia da Alternância. Oferece duas habilitações: Agroecologia e Segurança Alimentar; Ciências Sociais e Humanidades.

A formulação do seu Projeto Político-Pedagógico ocorreu ao longo de meses, em parceria com os diversos movimentos que integram a Licenciatura (MST, FETAG, CPT, Rede de Educação Cidadã/RECID/RJ, quilombolas e indígenas). Tendo como referência as experiências da Educação Popular e articulando as diversas dimensões formadoras do complexo curricular, a Licenciatura desenvolveu algumas ferramentas didático-pedagógicas: o Trabalho Integrado a partir do Estudo da Realidade de cada Território, os Laboratórios Midiáticos (Informática, Visualidades e Audiovisual, Teatro Popular, Produção Textual e Grupos de Estudo), os Cadernos Reflexivos (auto-formação) e os cadernos com os Planos de Estudo e Atividades do Tempo Comunidade.

Trabalhamos com os referenciais da educação contextualizada (Estudo da Realidade), da Interdisciplinaridade, da Pedagogia da Alternância, articulando trabalho/arte/mídias como princípios educativos, utilizando os relatos auto-biográficos dos percursos como instrumentos de auto-formação dos educandos e da interrelação entre docência/pesquisa/extensão na práxis cotidiana da vivência do Curso. As Narrativas tanto na Linguagem textual (poesias, trabalhos de disciplinas, trabalhos integrados, cadernos reflexivos) como na Linguagem da Imagem (fotografias, produções audiovisuais, desenhos) serão as referências para a reconstrução da Memória dos Sujeitos e de seus

Percursos Formativos, bem como da Memória das Lutas Socias do Campo e da Cidade no Estado do Rio de Janeiro.

Tendo como referência as experiências da Educação Popular (Brandão, 1987; Freire, 1987, 1993, 1994; Fávero, 1983), a Licenciatura desenvolveu experimentalmente algumas ferramentas didático-pedagógicas que articulam as diversas dimensões formativas do currículo, incluindo novos Tempos e Espaços.

Em primeiro lugar, é importante apontarmos as diversas dimensões formadoras do complexo curricular: a) a dimensão politico-epistemológica; b) a didático-curricular; c) a da formação dos sujeitos educadores e educandos. Tratando-se de curso de Ensino Superior, as atividades desenvolvidas buscam articular as atividades de docência, pesquisa e extensão. Tratando-se de um curso voltado para os educandos do campo, baseia-se na Pedagogia da Alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade). Gimonet (2007, p. 120) chama de Alternância real (ou integrativa) aquela que:

> *(...) não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. (...) E cada formando que alterna e não a instituição e as aprendizagens de cada um, as relações, conexões e integrações que supõe e que dependem dele mesmo: suas implicações, suas motivações, seu projeto que dão sentido, coerência, unidade e continuidade ao percurso formativo.*

Quanto à primeira dimensão **- a político-epistemológica** – o curso busca, enquanto desafio, partir de uma perspectiva de construção em rede de diferentes conhecimentos (escolares, científicos, midiáticos, do cotidiano) priorizando os referenciais sócio-culturais dos povos do campo e as experiências desenvolvidas ao longo de décadas pela educação popular, pelas lutas e pelos movimentos sociais do campo. Além disso, em função da diversidade de sua composição – agricultores familiares das áreas de Reforma Agrária, quilombolas e indígenas – o curso ganha características de educação intercultural.

Quanto à segunda dimensão **– a didático-curricular** – as atividades de docência da LEC/UFRRJ encontram-se vinculadas às atividades de pesquisa e de extensão. Os educandos do mesmo assentamento/quilombo/aldeia encontram-se organizados em grupos de trabalho para realização de pesquisa sobre sua própria realidade (Estudo da Realidade – FREIRE) e esta pesquisa se constitui

na base do Trabalho Integrado. Este Trabalho visa articular a pesquisa de cada realidade com os conteúdos das disciplinas trabalhadas na Etapa - produção de conhecimento em rede (Alves e Garcia, 2000) - e é sempre apresentada pelo grupo para toda a turma e para uma banca de professores no início do Tempo Escola. Este é um dos mecanismos para garantir a interdisciplinaridade e a educação contextualizada na formação de professores. No Tempo Comunidade, os educandos aprofundam a pesquisa e realizam atividades de intervenção em suas localidades e nas escolas (extensão). A própria dinâmica da alternância já proporciona novas formas de Tempos e Espaços Educativos. Conforme indica Gimonet (2007, p. 19):

> *"Com a Pedagogia da Alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. (...) o alternante não é mais um aluno na escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e num território".*

Além disso, durante o Tempo Escola nos horários noturnos, os estudantes participam dos Laboratórios Midiáticos em que vivenciam atividades de informática, oficinas de produção textual, Teatro Popular, oficinas de visualidades e de audiovisual e também grupos de estudo. Em todo inicio de Etapa, na abertura do Tempo Escola, os estudantes apresentam suas pesquisas e os resultados de suas ações realizadas no Tempo Comunidade. Durante o Tempo Comunidade, cada grupo possui um Caderno de sistematização para registro do planejamento (Plano de Estudos) e dos encontros de estudo e de atividades.

Quanto à terceira dimensão **- formação dos sujeitos educadores e educandos:** os espaços de debate coletivo sobre o curso contribuem para a construção de novas experiências e subjetividades. Dessa forma, as reuniões de Colegiado e outras formas de agrupamento construídas na LEC – grupos do Trabalho Integrado (por assentamento/quilombo/aldeia), Núcleos e Equipes - , além de serem responsáveis pela organicidade dos educandos, se constituem em espaços/tempos de aprendizagem coletiva, de crítica e de auto-crítica. Como princípio para formação de professores, a LEC entrega a cada educando um caderno (dito "reflexivo") para que relate seu próprio processo formativo – uma formação baseada na auto-formação. Ao final do curso, estes cadernos serão sintetizados por cada educando num memorial sobre o próprio percurso formativo.

A sistematização e a análise das produções dos licenciandos nos indicam algumas imagens e pistas desse complexo formativo no que diz respeito às três dimensões a que nos referimos anteriormente.

No que diz respeito à dimensão político-epistemológica, compreendemos que a dinâmica da LEC traz repertórios novos para o ambiente universitário, valorizando as experiências dos movimentos sociais e as diversas manifestações da cultura popular. Além disso, consideramos de grande importância o fato da LEC/UFRRJ colocar o campo – e com ele, os temas da agroecologia, da produção familiar, da relação sociedade/natureza – no cotidiano da Universidade, tendo em vista o preconceito e a marginalização que a questão do campo sofre. Mesmo uma Universidade que leva "Rural" em seu nome e que possui uma tradição histórica neste terreno, vem sofrendo um processo de transformação com a ampliação fruto do REUNI. Existem muitos segmentos atualmente na UFRRJ que não possuem uma apropriação sobre o percurso histórico da instituição e que padecem dessa centralização cultural em torno dos valores urbanos e capitalistas.

Quanto à dimensão didático-curricular, muitas contribuições vem sendo dadas pelo Curso, conforme pudemos mostrar ao comentar e descrever as diversas ferramentas de ensino-aprendizagem, as tentativas de articulação interdisciplinar a partir do Trabalho Integrado, as atividades de produção nos Laboratórios Midiáticos e as experiências relacionadas ao tempos e espacos da Alternância. Cremos que estas vivências poderão ter desdobramentos em outros cursos na medida em que os professores vêm de vários Departamentos diferentes.

Em relação à formação dos sujeitos educadores e educandos, pensamos que os espaços de debate coletivo sobre o curso contribuem para a construção de novas experiências e subjetividades, contando também como instrumentos de registro dos relatos de auto-formação (cadernos reflexivos). Colocar em pauta na Universidade a auto-formação como metodologia de formação do educador contribui para que o conjunto das outras Licenciaturas na UFRRJ prestem atenção para a preparação deste profissional no sentido de construir sua perspectiva educativa a partir do exercicio reflexivo sobre suas próprias práticas.

Territórios e Produção do Conhecimento

A LEC/UFRRJ é composta hoje por 58 Educandos, oriundos do MST, da FETAG, da CPT, da RECID, de comunidades quilombolas e indígenas. Como contrapartida ao Convênio PRONERA/INCRA/RJ, a UFRRJ ofereceu 10 vagas para candidatos de comunidades indígenas e quilombolas. Assim, a LEC/UFRRJ passa a ser constituída por 4 Regionais, identificadas com base nos diversos territórios de áreas de reforma agrária, aldeias e quilombos. As regionais e seus respectivos territórios são os seguintes: Metropolitana (Campo Alegre, Marapicu, Terra Prometida, São Bernardino, Japeri, Piabetá/Magé, Quilombo das Guerreiras), Médio Paraíba (Pinheiral, Quatis/Piraí/Volta Redonda, Itapeva), Sul Fluminense (Aldeia Sapucaia, Praia do Sono e Quilombo

Santa Rita do Bracuí), Norte Fluminense (Assentamento Zumbi dos Palmares e Assentamento Celso Daniel). Estes territórios são territórios de pertencimento pela luta social e resistência cultural. E é justamente a pesquisa que se realiza nos territórios durante a produção do Trabalho Integrado que vai dando ao Curso uma particularidade única, influenciando no planejamento e na construção interdisciplinar dos conteúdos disciplinares das três áreas de conhecimento: Educação, Ciências Sociais e Humanidades, Agroecologia e Segurança Alimentar, criando uma dinâmica própria em termos de condução pedagógica, onde a elaboração teórica sobre experiência social tem papel relevante.

A educação do campo é herdeira da educação popular, tal como se constituiu no Brasil a partir da segunda metade do século XX, com todas as implicações e indeterminações do conceito[75]. A vinculação direta com os movimentos sociais em seus processos de territorialização concreta e cultural, bem como a opção pela Pedagogia da Alternância faz do Território um elemento central da produção do conhecimento que não se desvincula das práticas sociais *in loco*.

Compreendemos o território a partir dos seus sujeitos e das relações de poder que se estabelecem na dinâmica social. Portanto, o conteúdo do território é algo dinâmico, que inclui a vida econômica, politica e cultural, formas de sociabilidade ou como nos ensinou Milton Santos, não tem sentido falar de território em si mesmo, mas de *território usado*, onde a sociedade exerce incansavelmente um diálogo que inclui *"as coisas naturais, artificiais, a herança social e a sociedade em seu movimento atual"*. (Santos, 2000, p. 26).

Existe porém, uma problemática atual a respeito do território e dos processos sociais de desenvolvimento. Segundo Alentejano (2011), existem duas formas de tratar a questão. A primeira concepção sustenta que há determinadas qualidades do território que o tornam mais propício ao desenvolvimento, como um capital social superior ou a qualidade de regiões ganhadoras. A segunda cocepção sustenta que cada território possui caracteristicas próprias que abrem possibilidades diferenciadas de desenvolvimento. Portanto, ao contrário da primeira concepção, *"não há atributos específicos do território que confiram a este um sentido previamente determinado do desenvolvimento, tampouco territórios naturalmente dotados de vantagens sobre os demais (...)"*. (2011, p. 40). No entanto, ainda de acordo com Alentejano (2011, p. 41), um elemento fundamental para a constituição desta relação entre território e desenvolvimento é a estrutura agrária, que aponta para possibilidades e formas desta relação contraditória e tensa entre território e desenvolvimento,

75 Sobre as indeterminações do conceito de Educação Popular Ver: Machado, Leandro. Educação Popular no Contexto da Guerra Cosmopolita. Dissertação de Mestrado em Educação/PPGEDUC. RJ: Seropédica/UFRRJ, 2011.

posto que não foge a forma-mercadoria ou a dinâmica da produção de valor que organiza a sociedade capitalista como todo, independente das fronteiras geográficas e políticas.

Os Territórios da LEC/UFRRJ estão demarcados por sujeitos que lutam pela reforma agrária, ou seja, por sujeitos que buscam alterar a estrutura agrária do Brasil, que historicamente vem apresentando em sua formação social uma peculiar dialética entre tradição e modernização do campo, bem como processos de desterritorialização e territorialização.

O objetivo da LEC/UFRRJ é ver na particularidade de cada território esta dialética entre tradição e modernização, tendo como foco as narrativas dos sujeitos sobre seus processos de luta pela terra e pela reforma agrária, bem como as imagens (fotografia e produção audiovisual) que apontam a contradição da formação social brasileira. Estas narrativas e imagens serão fontes, bem como produtos da pesquisa no interior da LEC, integrando uma cartografia oral e imagética da realidade do campo no Estado do Rio de Janeiro em tempos de refluxo dos movimentos sociais e do avanço do capital.

A partir da apresentação dos territórios e do conjunto dos debates, vamos elaborando as Linhas de Pesquisa no interior da LEC/UFRRJ. Neste momento, estamos construindo as Linhas de Pesquisa, que atravessam as áreas de Conhecimento (Educação, Ciências Sociais e Humanidades, Agroecologia e Segurança Alimentar), os educadores e educandos, num processo coletivo de produção do conhecimento aliado à própria experiência social da LEC/UFRRJ. São elas:

- Estado, Movimentos Sociais e Poder Popular. As lutas sociais e suas relações com o Estado. Autonomia e Dependência. As diferentes lutas sociais no contexto contemporâneo e suas formas organizativas.
- Sujeito Coletivo e Produção do Conhecimento. Dimensão histórica. O sujeito coletivo da turma. A dialética da formação e deformação humana.
- A dialética tradição e modernização nas Lutas Sociais no Campo e na Cidade. Modernizações Conservadoras na Periferia. Formas de dominação e resistência das classes populares.
- Política Educacional e Educação do Campo. Escolas do Campo. Formação de Professores/ Currículo/ Materiais Pedagógicos/Gestão/Planejamento e Avaliação. EJA na LEC. Pedagogia da Alternância e Ensino de Agroecologia.
- Agricultura familiar, Agroecologia e Segurança Alimentar

- Povos Tradicionais e Educação do Campo.

Sujeitos do Campo, Narrativas e Produção do Conhecimento

Falar de si, de seu processo de formação, do lugar de pertencimento como dispositivo de pesquisa, de produção do conhecimento, implica numa relação mais íntima entre conhecimento, formação humana e arte, onde atividade artística, atividade de pesquisa e formação do singular e do plural se unem no presente a fim de dar outros significados aos processos educativos e ao próprio modo de ser desta humanidade hoje carente de imaginação criadora.

> *(...) O relato é um território simbólico a ser percorrido freqüentemente a fim de se descobrir nele recantos não percebido até então e ampliar, por esse fato, o outro território que é o de nossa liberdade e o de nossa evolutividade criadora. (Josso, 2008, p.47)*

As fontes orais sempre foram as referências da narrativa das classes populares. Podemos citar nesta perspectiva a história africana, a história dos movimentos sociais ou como diria Benjamin, a história dos vencidos. Narrativa, Pesquisa territorial, Memória e Testemunho Oral compõem o quadro conceitual da chamada Historia Oral, que segundo a historiografia clássica tem como particularidade ambigüidades, esquecimentos e distorções, sendo inexata pela subjetividade do pesquisador e do narrador (Amado e Moraes, 2005).

A historicização da memória através da mediação do sensível, o trabalho crítico com as fontes orais e com as imagens, o trabalho crítico com as representações do real, o trabalho comunitário nos territórios constituem as referências teórico-metodológicas da pesquisa na LEC/UFRRJ.

A dialética da narração, memória e esquecimento, não se faz sem dor, sem imaginação estética, sem escolha. Traumas, cicatrizes sociais, momentos de felicidade nos reencontros com a tradição de luta social que herdamos, nos reencontros da existência individual, onde seres individuais no íntimo da luta pela liberdade humana se reconhecem no direito de ser livremente sem coações, na liberdade de expressividade, na dinâmica existente entre a pulsão da vida e da morte que nos constitui.

A construção da memória e sua relação com a história é um tema tradicional para o campo da historiografia francesa nos anos de 1970/1980. Pierre Nora com seu clássico *Os lugares de memória*, Jacques Le Goff com *História e Memória*, as relações entre documento e monumento, instituições, fontes, demarcam fundamentalmente a história como método de conhecimento critico

sobre a memória, pois sendo a memória imperfeita, inexata e ambígua, cabe à história realizar a critica, racionalizando-a num tempo linear, contrapondo fontes, produzindo uma cientificidade na escrita da história sobre as memórias produzidas no que diz respeito a determinado fenômeno histórico. História e memória se opõem, são conflitivas, sendo a *história senhora da memória*. Na atualidade, com a revalorização da memória pelos sujeitos individuais, pelos sujeitos coletivos, emergindo formas diferenciadas de *escrita da história* como biografias, autobiografias, narrativas orais/audiovisuais, abre-se para a valorização do sensível, para a função cognitiva da memória afetiva, geralmente excluída do campo da historiografia tradicional, história e memória se complementam. (Seixas, 2004).

O movimento dialético entre memória e história, memória e esquecimento, memória e conhecimento, memória e ação na atualidade requer as memórias exiladas dos lugares de memória, requer a autonomia da memória em diálogo com a história e a arte. A memória discute sua relação com a história e se faz presente na dimensão afetiva, descontínua, clandestina das experiências, humanas, sociais e políticas, além da função criativa na reatualização do passado que se inscreve no tempo presente. A reconstrução da memória pela historiografia através do resgate voluntário da memória, deve considerar com força e potência histórica e humana " o estudo dos mitos, das sensibilidades, das paixões políticas, da imaginação e do imaginário na história", " a manifestação instável da memória involuntária", "emotiva", "imprecisa". (Seixas, 2004, p. 48).

Existe uma tradição da memória que além de reconhecê-la como dimensão cognitiva, valoriza sua dimensão estética, ética e política, *lembrar sentido e agindo*. Podemos citar aqui Proust, Bergson, Bachelard, Nietzsche, Benjamin. Retomando as pistas deixadas por Proust na obra *Em busca do Tempo Perdido,* o que importa é sentir e reconstruir a fusão do instante com a longa duração, fusão dos tempos descontínuos e assimétricos de um passado plural, demarcando assim a existência de uma espiral da memória que constrói o real, ou seja, "reencontrando o vivido ao mesmo tempo no passado e no presente, a memória recria o real; nesse sentido, é a própria realidade que se forma na e pela memória". Este *atemporal* de Proust que funde instante e duração, tornando contínuo, o que se apresenta como descontínuo se materializa com a presença da dimensão estética. Ou seja, a atualização das experiências passadas no ato da memória não separa dimensão estética, experiência histórica e dimensão ético-politica. Neste sentido, vale a pena ressaltar, a importância da relação entre memória e mito, que possibilita pensar a dimensão racional e afetiva na qual esta implicada a ação, visto que " a presença e intervenção dos mitos políticos potencializam-se nos momentos agudos de crise, [demarcando] o alcance da força da memória na construção dos mitos identitários

que tem informado contemporaneamente as ações de reconhecimento social e político". (Seixas, 2004, p.51-55).

Os territórios da LEC/UFRRJ estão encharcados de memórias descontínuas, de fios da meada rompidos, de sujeitos esquecidos, de silenciamentos após traumas marcados pela violência social e estatal. Como não existe uma fórmula para a reconstrução do contínuo das memórias das lutas sociais do campo e da cidade no Estado do Rio de Janeiro, as formas narrativas serão diferenciadas, bem como os cortes temporais, ou seja, as fusões entre instantes e duração na compreensão da dialética memória e história, memória e conhecimento, memória e ação dentro do processo histórico.

Uma das formas narrativas que entrarão como possibilidade é a biografia mesclada com a autobiografia, ou como já apontamos acima, as chamadas narrativas de auto-formação. A biografia, antes identificada como um gênero menor da narrativa historiográfica aparece na atualidade como alternativa para uma travessia compartilhada na produção do conhecimento entre as dimensões do sensível e da racionalidade histórica e política, além de fazer a critica ao padrão próprio da indústria cultural que é a massificação e a midiatização das vivências dos sujeitos em detrimento de suas experiências compartilhadas[76].

Concluindo...

Estamos na metade do curso e um sem número de questões se apresentam a todo instante, desde a relação tensa e contraditória da pedagogia da alternância na Universidade, em especial no processo de legalização no sistema que implica realização de magias pelo descompasso do tempo existente entre a lógica do curso regular e a lógica da pedagogia da alternância, a certificação das habilitações pelo MEC, etc. A compressão do tempo de um curso de graduação em 3 anos, aliada à escolarização precária e a mudança do padrão cultural dos educandos de um modo geral, com pouco contato com a leitura, com pouca presença das artes como a poesia, a literatura, as músicas de uma certa tradição popular brasileira, mesmo com a elevada produção de poesias no seio do curso realizada pelos próprios educandos. O que percebemos na experiência social e pedagógica que nos toca são os imensos desafios de manter a autenticidade das experiências de educação popular por

76 A princípio três biografias se apresentam como projeto de pesquisa no interior da LEC: A biografia de Tenório Cavalcanti e o Campo de Caxias, educando Abraão; Prata Preta e a Resistência Negra no Rio Antigo, educanda Angela; Laudenor de Souza, o Metalúrgico - Sem Terra, educanda Clotilde.

dentro da Universidade pública brasileira, apesar da proliferação das licenciaturas em educação do campo na última década.

No tocante à Pedagogia da Alternância e sua inovação pedagógica no que diz respeito à formação docente, vale a pena ressaltar a importância da narrativa dos sujeitos sociais sobre seus territórios e seus processos formativos, a aproximação entre universidade, movimentos sociais e as classes populares, bem como o enlace metodológico que engloba procedimentos e abordagens qualitativas do tipo participante para inserção, contextualização dos sujeitos no campo de investigação. Em função desta natureza metodológica os pesquisadores/sujeitos salientam a compreensão do método de pesquisa como sendo um caminho tecido de relações socioculturais, de territorialidades e trajetórias de vida, que conduz todos à construção do conhecimento.

Pode-se então apontar que o trabalho em perspectiva traduz a produção científica de uma área de conhecimento e de formação docente onde os sujeitos institucionais e populares dão significado e sentidos ao que produzem, modificando assim as estruturas das instituições educacionais, bem como dos movimentos sociais do campo.

Referências Bibliográficas

Alentejano, Paulo (2011). O Norte Fluminense, a luta pela terra e a politica de reforma agraria no Estado do Rio de Janeiro. In: Pedlowski, Marcos A., Oliveira, Julio Cesar, Kury, Karla Aguiar (orgs). Desconstruindo o latifundio: a saga da reforma agraria no Norte Fluminense. RJ: Apicuri.

Alves, Nilda; Garcia, Regina Leite (org) (2000). O sentido da escola. 2 ed, RJ: DP&A.

Amado, Janaina e Ferreira, Marieta de Moraes. (2005). Usos e Abusos da Historia Oral. RJ: Editora FGV.

Antunes-Rocha, Maria Isabel; Martins, Aracy Alves (orgs) (2009). Educação do Campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica.

Aued, Bernadete Wrublevski; Vendramini, Célia Regina (orgs) (2009). Educação do campo – desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Ed. Insular.

Brandão, Carlos Rodrigues (org).(1987). A questão politica da Educação Popular. 7ª ed, São Paulo: Brasiliense.

Brasil. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNB/CEB no. 36/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.

_____. Presidência da República. Decreto no. 7352/2010 de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial, Brasília, Seção 1, p.1-3, 5 de nov.2010.

Caldart, Roseli; Brasil, Isabel; Frigotto, G.; Alentejano, P. (2012). Dicionário da Educação do Campo. RJ: Editora da EPSJV/Fiocruz; SP: Expressão Popular.

Fávero, Osmar (org) (1983). Cultura Popular, Educação Popular – memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal.

Freire, Paulo. (1987). Pedagogia do Oprimido. 4ª ed, São Paulo: Paz e Terra.

_____. (1994). A importancia do ato de ler em tres artigos que se completam. São Paulo: Cortez.

_____. (1993). Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 2 ed, São Paulo: Paz e Terra.

_____. (1977). Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1989). Educação como prática da liberdade. 19ª ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gimonet, Jean-Claude. (2007). Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS. Petropolis: Vozes, Paris: Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural.

Hernandez, Fernando; Ventura, Montserrat. (2000). A organização do currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed.

Josso, Marie-Christine. (2004). Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez.

Joutard, Philippe. (2005). Historia Oral: balanco da metodologia e da producao nos ultimos 25 anos. In: Amado, Janaina e Ferreira, Marieta de Moraes. Usos e Abusos da Historia Oral. RJ: Editora FGV.

Machado, Leandro. (2011). Educação Popular no Contexto da Guerra Cosmopolita. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. RJ: Seropédica/UFRRJ.

Molina, Mônica; Sá, Laís. (2012). Licenciatura em Educação do Campo. In: Caldart, Roseli; Brasil, Isabel; Frigotto, G.; Alentejano, P. Dicionário da Educação do Campo. RJ: Editora da EPSJV/Fiocruz; SP: Expressão Popular.

Santos, Milton. (2000). Território e Sociedade. Entrevista com Milton Santos. SP: Editora Perseu Abramo.

Seixas, Jacy Alves de. (2004). Percursos de memória em terras de história: problemáticas atuais. In: Bresciani, Stella e Naxara, Márcia. Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível. SP: Editora da Unicamp.

6.61.

Título:

Trajetórias e ações formativas de formadores de professores no ensino superior

Autor/a (es/as):

Longarezi, Andréa Maturano [Universidade Federal de Uberlândia]

Souza, Cirlei Evangelista Silva [Universidade Federal de Uberlândia]

Resumo:

O presente trabalho apresenta resultados de pesquisa realizada[1] com o intuito de analisar a trajetória formativa dos formadores de professores de uma universidade pública do Brasil, tendo em vista discutir a articulação entre a formação e a ação formadora desses profissionais. Considerando-se a natureza histórica e social da constituição do profissional docente, acreditamos que investigar as concepções e práticas desenvolvidas pelo formador de professores é fundamental, pois não somente os conteúdos com os quais ele trabalha, mas também as maneiras como o faz e os valores a ele associados se constituem em referenciais que podem influenciar sobremaneira a formação e atuação do futuro graduado. A partir de uma abordagem quanti-qualitativa, a pesquisa constituiu-se num estudo de caso e fundamentou-se na psicologia histórico-cultural. Os participantes dessa investigação foram docentes que atuam em vinte e três cursos de licenciatura, ministrando aulas nas disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica: Didática; Estágio Supervisionado; Metodologia e Prática de Ensino; Psicologia da Educação; Política e Gestão da Educação; e Projeto Integrado de Prática Educativa. Durante o desenvolvimento deste trabalho, os instrumentos utilizados foram questionários, entrevistas semiestruturadas, observações de aula e análise documental, o que permitiu traçar o perfil e a

trajetória formativa dos docentes apontando aspectos de seus percursos de formação pessoal, acadêmica e profissional; além de possibilitar um contato direto com o formador de professores em seu ambiente de atuação, conhecendo assim a situação que está sendo investigada e as relações que o docente estabelece com esse meio ao realizar sua prática pedagógica. Os resultados evidenciaram que: 1) os formadores de professores são, em sua maioria, do sexo feminino, têm o doutorado como titulação mínima e possuem uma experiência profissional significativa na área da educação; 2) a trajetória formativa deles imprime marcas sobremodo significativas, definidoras da singularidade profissional e pessoal de cada um; 3) há um ciclo reprodutor de um processo que tem sua origem na constituição do sujeito formador e sua continuidade na ação profissional deste, indicando uma forte relação entre as concepções e práticas formativas e concepções e práticas educativas formadoras de professores. Sendo assim, esses profissionais foram se constituindo docentes e atribuindo diferentes sentidos às suas vivências, mostrando-nos que a sua formação e as suas ações pedagógicas estão intrinsecamente relacionadas ao seu modo de ser e estar nos diversos contextos histórico-sociais. Além disso, este estudo anuncia as dificuldades, limitações e necessidades formativas dos formadores de professores e suas implicações para o exercício da profissão. Os dados levantados constituem-se em ferramentas importantes que podem ajudar a pensar um processo de construção de um projeto coletivo de formação continuada dos e para os formadores de professores. Isso atenderia à necessidade apreendida de se consolidar institucionalmente um espaço de construção conjunta, a partir do qual os docentes possam realizar seu processo de desenvolvimento e socialização profissional, fazendo com que a unidade formação-ação possa alinhavar-se sob a égide da transformação.

Palavras-chave:

Formação de formadores de professores. Ensino Superior. Trajetória de formação. Ação formativa.

Introdução

O presente trabalho apresenta resultados de pesquisa realizada[77] com o intuito de analisar a trajetória formativa dos formadores de professores[78] de uma universidade pública do Brasil, tendo

[77] A pesquisa está vinculada a projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais – FAPEMIG.

em vista discutir a articulação entre a formação e a ação formadora desses profissionais. Essa pesquisa surgiu de nossas[79] inquietações e preocupações com a qualidade da educação oferecida para crianças e adolescentes que frequentam as milhares de escolas brasileiras e, por isso, se concentra na formação daqueles que formam os professores.

Atualmente, em nosso país, percebe-se um aumento significativo no número de alunos ingressantes no Ensino Superior, isso pode ser explicado em função da ampliação de vagas oferecidas pela proposta de expansão desenvolvida para esse nível de ensino. Tal fato contribui para que ocorra um aumento também significativo na contratação de professores. O ensino universitário tem especificidades desde o perfil do aluno, o ambiente da prática pedagógica, até a prática e formação do profissional docente desse segmento escolar.

Para trabalhar no Ensino Superior, o docente precisa reconhecer que ele passa por situações complexas e diferenciadas no interior de cada curso que leciona e de cada disciplina que ministra. E, para isso, em razão das exigências pessoais, profissionais, organizativas, pedagógicas e psicológicas as quais está exposto, precisa ter, além do domínio do conteúdo específico, "outras habilidades inerentes ao exercício da profissão de professor, que lhes possibilitem desenvolver processos significativos de ensino e aprendizagem." (CHAVES, 2001, p. 150).

O docente nesse nível de ensino vivencia inúmeros problemas que comprometem a sua atuação e, consequentemente, a formação de seus alunos, exemplo disso seria o despreparo apresentado na sala de aula e o desconhecimento de seu papel e responsabilidade no processo de ensino e de aprendizagem dos discentes, aspectos estes que ele deveria se conscientizar a partir do momento em que ingressa no cotidiano escolar. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Hoje sabemos que os anos de estudos dos professores em suas áreas específicas e algumas experiências significativas não bastam para que eles obtenham sucesso na tarefa de ensinar.

Em virtude desse fato, podemos perceber uma preocupação de estudiosos da educação com relação à inserção e às práticas desenvolvidas por esse docente no ensino que estão voltadas para sua formação e seu processo de desenvolvimento profissional. Esse aspecto pode ser verificado, nos

---

[78] Nesse trabalho, consideramos como formadores aqueles profissionais que atuam nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores, ou seja, os docentes que ministram disciplinas pedagógicas em geral, aqueles que trabalham nos cursos de licenciatura com as disciplinas pedagógicas e os professores que atuam com Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, disciplinas específicas das diferentes áreas do conhecimento.

[79] Optamos por escrever o texto na primeira pessoa do plural (nós) por acreditarmos que ele foi construído em nossa relação com os outros e com a participação de muitas vozes: eu pesquisadora, professora orientadora, professores participantes, dentre outras.

últimos anos, a partir do crescimento no número de pesquisas realizadas em nosso país sobre a formação e profissionalização docente.

Um estudo realizado por André (2007), sobre as teses e dissertações defendidas em 1992 e 2002, verificou um significativo aumento no interesse dos alunos de pós-graduação em temáticas relacionadas à formação docente, de 6% em 1992 para 25% em 2002. Nesse mesmo ano, percebemos também um aumento do interesse dos pesquisadores em relação à identidade e profissionalização docente, passando de 20% em 1992 para 37,6% em 2002. Dessa forma, verificamos que há, em 2002, uma valorização e destaque da pessoa do professor, sendo estudados aspectos voltados às suas representações, valores, crenças, opiniões, saberes, práticas e sua identidade profissional. (ANDRÉ, 2007).

Esse cenário nos aponta para a necessidade de pensarmos o desenvolvimento profissional atrelado ao desenvolvimento pessoal, considerando que as crenças, os conhecimentos, os objetivos de cada pessoa são fundamentais para a atuação docente, pois cada uma "tem sua própria subjetividade, seus valores, seus afetos, suas crenças, seus sentimentos, suas opiniões..." E que o processo de "ensinar não é algo neutro; tem carga afetiva." (ENRICONE, 2007, p. 154).

O que observamos é que frente às exigências vivenciadas durante a atuação, os docentes são questionados exclusivamente no que se refere à competência técnica utilizada por eles, como se somente ela influenciasse em seu desempenho para ensinar. Assim, a dimensão pessoal não é considerada, ou seja, aquilo que ele é, sente, vive, enfim suas expectativas não são computadas como aspectos que afetam a qualidade do ensino.

Brzezinki e Garrido (2001), em um estudo relativo à produção apresentada pelo Grupo de Trabalho de Formação de Professores,[80] no período de 1992 a 1998, afirmaram que não houve trabalhos que tenham discutido o formador dos futuros professores, ressaltando a lacuna existente e a importância de serem realizados estudos sobre esse docente. Essas mesmas autoras, em outro levantamento apresentado em 2007 e que foi realizado em programas de pós-graduação do Brasil, no período de 1997 a 2002, mostrou que o Ensino Superior e as práticas dos formadores de professores começaram a fazer parte das agendas de pesquisa ao surgir como temática de estudo em sete das oitenta e nove teses e dissertações analisadas que discutiram a formação docente. Tal fato se deve, segundo as pesquisadoras, à preocupação da academia com a qualidade da prática docente

[80] O Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores pertence à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

desenvolvida pelos professores formadores, mesmo que a questão do ensino nas licenciaturas seja um tema que não aparece de forma significativa nas pesquisas mais recentes.

Ainda em relação a essa lacuna, Nascimento (2009) realizou uma pesquisa nos trabalhos publicados entre os anos de 2000 e 2004 em periódicos de circulação nacional[81] e constatou que apesar de o Ensino Superior ter aparecido de forma significativa nos estudos realizados, como já havia verificado Brzezinsk e Garrido (2007), o professor formador se manteve ausente em discussões relacionadas às suas trajetórias, profissionalização e identidade.

Além da carência de pesquisas, como dito anteriormente, interligadas a essa temática, nosso interesse pelo formador de professores se justifica também por acreditarmos que informações sobre sua trajetória formativa poderão auxiliar a compreender qual o referencial utilizado por ele nas ações formativas que desenvolve com seus alunos e, assim, qual o tipo de professor ele trabalhará para formar.

Argumentando a favor da importância de serem conhecidos e pensados os perfis dos formadores de professores na formação inicial e continuada, Libâneo (2002, p. 40-41) ressalta a necessidade de eles possuírem uma qualificação específica, pois

> *não é mais aceitável que as licenciaturas mantenham professores que não possuem uma preparação pedagógico-didática. É preciso que dominem princípios elementares da didática, da psicologia da aprendizagem, da teoria do conhecimento, que fique claro para todos que a docência de qualquer conteúdo científico e cultural supõe uma transposição pedagógico-didática e o domínio de saberes pedagógicos (como condição para aprendizagem eficaz), o conhecimento das características sociais e culturais dos aprendentes.*

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37) parecem concordar com o autor ao afirmarem que a preocupação com "a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo daqueles do ensino de graduação, aponta para a importância da preparação no campo específico e no campo pedagógico de seus docentes." Ou seja, acredita-se que o grau de qualificação dos docentes é um fator essencial para a implementação da qualidade na educação, que está em constante transformação.

A necessidade de se investigar mais sobre a formação dos professores do Ensino Superior deve-se também ao fato de que, atualmente, em nosso país, percebemos um aumento expressivo no número de ingressantes no Ensino Superior, em decorrência da ampliação de vagas causada pela expansão

[81] Revista Brasileira de Educação, Educação e Sociedade, Cadernos de Pesquisa, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Universidade e Sociedade (Revista da ANDES).

que acontece nesse nível de ensino e também pelos incentivos oferecidos pelo governo federal.[82] A universidade "de um lugar reservado a poucos privilegiados, tornou-se um lugar destinado ao maior número possível de cidadãos." (ZABALZA, 2004, p. 25).

Tal fato impulsiona uma maior contratação de professores que segundo dados do Censo do Ensino Superior realizado pelo INEP sofreu aumento de aproximadamente 154%, ou seja, foi de 109 mil em 1980 para 279 mil em 2004. Esse crescimento foi de 53% em instituições públicas e 270% em instituições privadas. (PASSOS, 2007).

É nesse contexto de expansão e transformações que se justifica a preocupação com a necessidade de se pensar e se investir em uma melhor formação para a docência. Além dessa proposta de ampliação da discussão sobre essa temática, é relevante ressaltar que os formadores de professores também precisam ser valorizados enquanto profissionais e enquanto pessoas, pois deles são exigidos a cada dia novas propostas de ensino, novas maneiras de ensinar, novas alternativas de interferir nos processos formativos da docência e excelência em seu desempenho, sendo eles avaliados a todo instante dentro e fora das instituições formativas.

No que se refere à formação por eles recebida, acreditamos que existem alguns determinantes essenciais que influenciam a constituição da identidade e dos saberes dos professores: o primeiro seria o "ambiente familiar/cultural em que o professor cresceu e desenvolveu-se, isto é, valores, hábitos, crenças, costumes adquiridos, o sexo, a classe social a que pertence, os modelos com que conviveu, os tipos de experiências a que foi exposto"; o segundo o "processo de escolarização pelo qual passou – quando se deu a formação, em que tipo de instituição ela teve lugar, quem foram os seus professores"; e, finalmente, o "ambiente de trabalho em que o professor desenvolveu sua prática docente, os papéis e funções desempenhados e os desafios enfrentados". (ANDRÉ, 1995, p. 90).

Da necessidade de se apreender as concepções que os formadores de professores têm de si mesmos e de suas trajetórias formativas nos diferentes contextos em que viveram emergiram as seguintes questões: *Quem é o formador de professores? Em que consiste ser professor formador no Ensino Superior? Por que a escolha pela docência? Qual o percurso formativo (familiar, acadêmico e profissional) dele? Como e onde o professor formador aprende a ensinar? Quais saberes utiliza em sua prática? Quais práticas formativas considera importantes para a formação de seus alunos?*

[82] Exemplo: as bolsas de estudo do PROUNI (Programa Universidade para Todos) e os "empréstimos" do FIES (Programa de Financiamento Estudantil).

A partir do contexto acima apresentado, elegemos como objetivo geral dessa pesquisa analisar a trajetória formativa dos formadores de professores da Universidade Federal de Uberlândia, tendo em vista discutir a articulação entre a formação e a ação formadora desses profissionais.

O percurso metodológico da pesquisa

O presente estudo possibilita lançar um olhar para o processo de formação e constituição profissional do formador de professores, tendo em vista colaborar para que possam ser pensadas estratégias que favoreçam o alcance de mudanças significativas que precisam acontecer no Ensino Superior e, mais especificamente, na formação de professores.

Sendo aqui a formação dos professores no Ensino Superior objeto de análise, propusemos um estudo que parte do contexto e da realidade sociocultural desses sujeitos. Assim, conhecer a história e o contexto social, político e histórico nos quais estão inseridos, constitui-se em um recurso importante para compreendermos a sociedade e, mais ainda, a inserção desses profissionais nesse meio, com vistas em atender às necessidades expostas por eles. E nessa busca, o professor estará em constante processo de ressignificação de sua identidade pessoal e profissional, sendo isso refletido amplamente em sua profissionalização docente[83].

Para realizarmos nossa pesquisa optamos por utilizar a abordagem quanti-qualitativa, pois ela consiste num modelo que possibilita "atender plenamente as necessidades dos pesquisadores", superando as dicotomias positivista *versus* interpretativo e quantitativo *versus* qualitativo. (GOMES E ARAÚJO, 2011, p. 7). Esse pensamento decorre do fato de que esse tipo de pesquisa integra tanto dados quantitativos quanto qualitativos em um único estudo, o que permite um melhor entendimento do fenômeno estudado e a utilização daquilo que cada método tem de melhor.

Nesse caso, essa abordagem permitiu procedimentos e tratamentos metodológicos que atenderam aos objetivos traçados, resultando em dados e análises tanto quantitativos como qualitativos. No estudo por nós realizado, fizemos uso do questionário, visto que em um primeiro momento trabalhamos com uma amostra grande e que consideramos representativa dos formadores de professores da Universidade Federal de Uberlândia. Sendo assim, o questionário nos permitiu coletar dados para a realização de um estudo exploratório dos sujeitos de nossa pesquisa: os professores. Já os objetos do método qualitativo – entrevista, observação e análise documental – nos

[83] Afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

possibilitaram, de maneira complementar, conhecer mais profundamente os formadores de futuros docentes em seus aspectos mais singulares a partir de suas relações sociais.

Nessa perspectiva, a abordagem quanti-qualitativa permitiu buscar as relações que os formadores de professores estabelecem entre o seu contexto social de formação e o seu contexto de atuação profissional. Assim, realizamos uma investigação que nos permitiu conhecer o formador de professor não apenas de maneira descritiva e em sua prática pedagógica, mas também apreender as origens de suas ações, os motivos que o impulsionam e os sentidos pessoais atribuídos por ele.

A pesquisa tomou a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como contexto de estudo, a partir do qual procuramos traçar o perfil dos formadores de professores e identificar a trajetória e as ações formativas desses profissionais. Assim, esse é o caso em que, enquanto tipo de pesquisa, se "caracteriza pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento." (DIEHL; TATIM, 2004, p. 61).

Na perspectiva trabalhada, compreende-se que as experiências de vida, acadêmicas e profissionais dos formadores de professores são construídas no processo de socialização que ocorre durante toda a trajetória deles, o que faz com que a pesquisa desses condicionantes se torne essencial para a investigação da trajetória e ações formativas dos formadores de docentes.

A pesquisa contou com a colaboração de professores que atuam em vinte e três cursos de licenciatura, 35,38% do total daqueles oferecidos na instituição (bacharelado e licenciatura), além de um com a modalidade Formação de Psicólogo. Os cursos pertencem a treze unidades acadêmicas diferentes existentes na UFU, sendo dezessete deles no Campus Uberlândia e sete no Campus Pontal (Ituiutaba-MG), em três grandes áreas, a saber: Ciências Biomédicas, Ciências Exatas e Ciências Humanas e Artes.

O estudo foi realizado em etapas sendo que em cada uma delas participou um número diferente de docentes. Utilizamos como primeiro critério que os participantes tivessem ministrado, no mínino, uma disciplina do Núcleo de Formação Pedagógica no ano de 2009. Todos os 170 professores foram convidados para participar da pesquisa, respondendo a um questionário com informações para que fosse traçado o perfil deles.

Consideramos que o número de devoluções dos questionários respondidos (52%) nos dois Campi foi satisfatório, pois "os índices de resposta tendem a ser baixos, e não é rara a cifra de 40% de devoluções, ou quatro de cada dez pessoas que receberam o questionário." (MAY, 2004, p. 119). Ademais, o número de retornos nos permitiu, além de identificar o perfil dos formadores de professores da UFU, selecionar os participantes para as demais etapas da pesquisa, entrevista e

observação, podendo conhecer e refletir sobre suas trajetórias formativas e as práticas pedagógicas que desenvolvem junto aos seus alunos.

Os participantes da pesquisa pertencem ao quadro de efetivos da UFU, com exceção de três docentes que eram contratados temporariamente pelos cursos de Biologia, Psicologia e Química. O grupo pode ser considerado iniciante na instituição, visto que mais de 60% deles possuem menos de 5 anos de atuação nesse local. É relevante ressaltar que o estudo contou com a participação de, pelo menos, um docente de cada curso, o que nos possibilitou conhecer, a partir das questões respondidas por eles no questionário de identificação mesmo não sendo em sua totalidade, quem são os formadores de professores dos cursos de licenciatura da UFU.

Os 88 professores que participaram da pesquisa na sua primeira etapa responderam a duas questões importantes para levantar a concordância deles em participar das etapas seguintes do estudo (entrevista, observação em sala de aula e análise documental). Os formadores de professores, quase em sua totalidade (89,8%), se dispuseram a participar da entrevista e da observação em sala de aula. Aproximadamente 7% deles apontaram que não concordavam que fossem realizadas observações de suas aulas e somente 3,4% responderam "não" tanto para a participação na entrevista quanto na observação.

A partir dessa informação, fizemos a seleção dos docentes que foram entrevistados na segunda etapa da pesquisa. Diante da inviabilidade de realizar a entrevista com todos os participantes, optamos por uma amostra de 20% do total que concordou em contribuir nesse momento, ou seja, 18 formadores de professores.

Para essa escolha, utilizamos também como critério três docentes de cada uma das seis disciplinas do Núcleo de Formação Pedagógica que, no questionário de identificação inicial, apresentassem estar em diferentes fases da carreira[84], perfis diferenciados e, por fim, os que apontaram mais aspectos da prática pedagógica que consideravam contribuintes para a formação de seus alunos e quais seriam os momentos do processo formativo que seriam considerados mais relevantes para a formação deles.

No momento da realização da observação em sala de aula, montamos um novo grupo de participantes com 30% do número daqueles que já haviam contribuído na entrevista. Sendo assim,

[84] Segundo Huberman (1992), os professores vivenciam cinco fases em sua trajetória profissional: os três primeiros anos são considerados a entrada na carreira, o período de tateamento; do quarto ao sexto ano é o período de estabilização, da consolidação de seu repertório pedagógico; do sétimo ao vigésimo quinto ano é a fase da diversificação, do ativismo; do vigésimo quinto ao trigésimo quinto é o período de serenidade, do distanciamento afetivo; e, por fim, do trigésimo quinto ao quadragésimo a fase do desinvestimento que pode ser sereno ou amargo.

nessa etapa, estariam presentes seis professores que representassem uma das seis disciplinas que compõem o NFP, que ministrassem aulas em Uberlândia e que seus horários de aula fossem diferenciados em relação aos demais participantes.

Com essa forma de compor três diferentes grupos de formadores de professores, trabalhando com uma amostra e não com o número total de participantes inicial, buscamos atender aos objetivos propostos em nosso estudo no que se refere à identificação mais geral do perfil dos docentes atuantes nas licenciaturas (questionário), às especificidades das trajetórias de formação, tomando como referência a história de vida, histórias acadêmicas e profissionais de cada um deles (entrevista) e, por fim, a ação pedagógica que desenvolvem no contexto de trabalho e na formação de futuros professores (observação em sala de aula).

Resultados e Considerações finais

Essa pesquisa partiu do pressuposto de que para conhecermos e compreendermos quem é o formador de professores e as ações que ele desenvolve precisaríamos responder a questões referentes à sua constituição pessoal, acadêmica e profissional, considerando serem esses fatores que influenciam sobremaneira sua prática pedagógica. Nesse processo, fomos direcionados por um olhar e pela certeza de que não é possível essa construção sem "entender que o que procuramos no presente é carregado de todo um passado que foi nos construindo através de diversas influências, conheceres, relacionamentos, viveres." (LODI, 2010, p. 203).

Os dados analisados com o propósito de responder às nossas indagações iniciais nos permitiram evidenciar que as mulheres configuram-se maioria enquanto formadoras de professores, reforçando a concepção de estarem mais voltadas para profissões relacionadas à área da educação. Na UFU como um todo, bem como nas universidades do país, podemos constatar que a quantidade de homens se mantém superior. De forma geral, os docentes analisados estão na fase adulta e ingressaram na UFU após o ano de 2002, sendo que a maioria pode ser considerada iniciante na instituição. Já na área da educação, eles não podem ser assim percebidos, visto que são professores com uma experiência significativa já tendo iniciado sua carreira enquanto profissional nessa área e atuado nos diversos níveis de ensino.

No que se refere ao contexto familiar, os participantes da pesquisa são oriundos de Uberlândia e cidades próximas, de família não numerosa, de origem humilde e que precisavam do apoio de familiares. Possuem pais com pouca formação acadêmica, que exercem profissões menos valorizadas socialmente e que, em função dos poucos recursos, os irmãos tiveram que ingressar precocemente no mercado de trabalho e, assim, muitos não cursaram o Ensino Superior. Estes

apresentam um nível de formação acadêmica melhor que os pais, mas não optaram, como os formadores de professores, pela profissão docente.

Acreditamos que as relações sociais ocupam lugar de destaque nos processos de desenvolvimento e formação da individualidade do sujeito, visto que

> *cada geração começa [...] a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas desse mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas [...]. (LEONTIEV, 1978, p. 284).*

Partindo desse pressuposto, não há como negar a influência da família na constituição pessoal e profissional dos formadores de professores. Mas esses profissionais apresentaram uma contradição em relação a essa questão, já que ao mesmo tempo em que afirmaram não terem sido influenciados pela família e apontam sua escolha como sendo pessoal, enfatizam a convivência cotidiana com familiares atuantes na área.

Ao buscarmos os motivos que impulsionaram os formadores a se dedicarem a essa carreira e considerando que eles "estão sempre relacionados à produção de novos sentidos pelo sujeito no espaço de suas relações sociais" (AGUIAR; SOARES, 2008, p. 227), podemos destacar a ação da família atuando como maior incentivadora para que estudassem e investissem em sua formação.

A história acadêmica é outro elemento no processo de constituição dos formadores. As lembranças desse período nos contam que eles possuíam uma visão positiva da escola e de seus antigos docentes, que pode ser percebida no desejo e na ansiedade de frequentar essa instituição antes mesmo do ingresso formal nela.

Identificamos, ainda, que eles vivenciaram experiências voltadas para um modelo mais tradicional de ensino visualizado pelo papel da instituição educacional, nas atividades desenvolvidas, na postura e nas atitudes de seus ex-professores, as quais as estratégias de ensino estavam voltadas para a aula expositiva com pouca participação dos alunos. Para eles, essa instituição era percebida como um "espaço de reprodução de conteúdo", que não estimulava a criatividade, o que lhes causava certa desmotivação. Além disso, existia, por vezes, uma dificuldade de relacionamento com os seus antigos educadores, com os colegas de classe e com os conteúdos de algumas disciplinas, bem como a utilização por seus ex-docentes de estratégias de ensino voltadas para a memorização e para a repetição dos conteúdos.

Convém esclarecer que os formadores ressaltaram a importância de se refletir sobre as metodologias utilizadas por seus ex-professores, com o objetivo de que estas servissem como

referências para as práticas pedagógicas que realizam em classe. Eles argumentaram que agindo assim poderiam evitar a repetição de atitudes, comportamentos e ações que seus antigos docentes tiveram e que não consideraram adequados. Entretanto, o que pudemos observar é que houve uma tendência de alguns participantes em realizar ações similares àquelas as quais foram submetidos, o que nos dá indicadores importantes sobre a relevância de se investir na formação dos formadores de professores.

É necessário, pois, compreender que se o docente das licenciaturas não experimentar, enquanto formando, outras práticas, não as tomará como perspectiva formativa e, dessa forma, permanecerá repetindo as práticas que fizeram parte de sua formação. Como um "efeito dominó", os graduandos também as repetirão.

Para os participantes da pesquisa, o formador aprende da mesma maneira que as demais pessoas: antes do ingresso escolar e nos diferentes contextos dos quais fazem parte. Quanto a aprendizagem docente, o início desta não foi estabelecido pelos professores da UFU somente no momento do ingresso em um curso de graduação. Eles relataram experiências nas quais já tinham se sentido como tais em diferentes momentos de suas vidas – na infância; na pré-adolescência e na adolescência. Consideramos que essas vivências lhes permitiram "apropriações culturais da docência, do ensino, da aprendizagem, da educação" (ALVARADO PRADA; LONGAREZI, 2008, p. 107) e que contribuíram para o início do processo de constituição do ser docente para os nossos partícipes.

Contrariamente ao que estamos discutindo, os professores destacaram somente a graduação e a pós-graduação como aqueles momentos mais relevantes para o processo formativo, sendo poucos os que consideraram toda a trajetória escolar e acadêmica e, mais ainda, toda a história de vida. Com base nos dados apreendidos empírica e teoricamente, podemos afirmar que os saberes utilizados pelos docentes em suas práticas cotidianas não são construídos apenas nos cursos de licenciatura, mas constroem-se no decorrer da história de vida dos indivíduos, nas atividades que eles realizam em suas práticas docentes, ou mesmo no espaço de representação dos professores, que é a sala de aula. (PENIN, 1994).

A partir da concepção de que o aprender depende de cada indivíduo, mas que ao mesmo tempo, "se faz dos, para e com os outros", podemos concluir que "a aprendizagem pode ser coletiva, se incorporada por cada pessoa, membro do coletivo com interesses e necessidades comuns e contribui para o desenvolvimento do coletivo como tal." (ALVARADO PRADA; LONGAREZI, 2008, p. 108).

Essa perspectiva nos remete a uma alternativa para se realizar o desenvolvimento profissional dos professores por meio da possibilidade de trocas de experiências com seus pares/colegas, conforme explicitado pelos formadores no momento inicial de nossa pesquisa. A troca de experiências entre professores favorece a ampliação das condições objetivas e subjetivas de análise e os instrumentaliza para a resolução de problemas e para a tomada de decisões.

Dentre as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos formadores de professores em sala de aula, percebemos que há ainda uma dificuldade dos docentes em compreender o sentido da avaliação e como utilizá-la de forma que ela possa possibilitar a eles e aos alunos diversas reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem e na sugestão de mudanças que serão significativas para todos.

Assim, a instrumentalização para a utilização de outras metodologias de ensino e avaliação seria salutar em função de que os professores teriam ampliado seu repertório de alternativas e aumentado as chances de realizarem práticas que favorecessem a mediação entre o discente e o conhecimento.

Reitera-se, pois, o papel da formação continuada de formadores de professores como um processo de construção coletiva em que seja enfatizada a necessidade de serem constituídos ambientes de aprendizagem no próprio local de trabalho e que possibilitem ao professor "continuamente aprender intencionalmente sobre sua profissão, a docência." (ALVARADO PRADA; LONGAREZI, 2008, p. 112). Em se tratando do contexto pesquisado, a UFU, acreditamos que ainda faltam propostas efetivas tanto intraunidades, quanto institucionais que contribuam para o desenvolvimento dos professores.

Diante da discussão realizada no Ensino Superior de que os professores, muitas vezes, são contratados sem possuírem uma formação pedagógica, isso não se aplica à maioria dos profissionais participantes da pesquisa, uma vez que todos são professores atuantes nas licenciaturas. Ademais, todos ingressaram na UFU por meio de concursos para disciplinas na área do Núcleo de Formação Pedagógica e, a maioria, foi contratada em regime de dedicação exclusiva, perfazendo 40 horas semanais.

Percebemos um certo desinteresse dos alunos pela formação pedagógica, falta de identificação com a área e, mais, uma incompreensão da função e necessidade dos conteúdos específicos relacionados à licenciatura. Muitas vezes a graduação cursada não é a primeira opção do graduando e as práticas que precisam ser desenvolvidas durante seu percurso acadêmico, por exemplo nos estágios, são consideradas um "empecilho burocrático da formação." (SILVESTRE, 2011, p. 4).

Nesse sentido, os cursos de licenciatura estão organizados de tal modo que a formação específica está desarticulada da formação pedagógica. Não há um projeto em que a formação do professor do

ensino das diversas licenciaturas ocorra com base na relação intrínseca entre os conteúdos específicos da área na qual está se formando para a docência, e os conteúdos pedagógicos que o habilitam para essa atividade profissional. Sem falar que na ausência de um equilíbrio entre esses dois conjuntos de conhecimentos, priorizam-se uns em detrimento de outros, a depender do caso.

Outra dificuldade que está também relacionada a essa concepção dicotômica do conteúdo-forma é na própria estrutura de formação presente nesses cursos. Não temos no Brasil uma formação docente cujo eixo desse processo seja a prática da docência. É como se precisássemos primeiro de conteúdos teóricos, sejam das áreas específicas ou mesmo pedagógicos, para depois podermos pensar em colocá-los em prática. Além disso, esta se dá muito mais com base na observação do que no próprio exercício da docência.

O início da trajetória profissional na área da educação foi considerado difícil por alguns professores em função das dificuldades que vivenciaram em relação a aspectos como identidade e a profissionalização docente. Segundo eles, ao ingressarem na atividade educacional não sabiam, muitas vezes, o que fazer e, ainda, se deparavam com locais sem infraestrutura, distantes, com um excesso de alunos em sala de aula, com muitas turmas e turnos de trabalho, enfim, com condições inadequadas que dificultaram muito a socialização e inserção profissional desses profissionais.

Para os participantes da pesquisa, seu ingresso enquanto formador de professores foi decorrente de sua trajetória de vida e de sua formação acadêmica, não tendo sido esses eventos planejados. Com dificuldades para apresentar suas concepções sobre o que é ser professor formador no Ensino Superior, percebemos que ainda há, para eles, uma indefinição sobre sua identidade profissional. O fato é que "não é fácil o professor identificar-se com uma profissão cuja imagem social não oferece referências positivas, comuns e mobilizadoras." (GUIMARÃES, 2004, p.60).

Os docentes analisados parecem sentir o peso da profissão, descrevendo-a como desafiadora e de muita responsabilidade. Além disso, em seus depoimentos sobre as características que deve ter um bom formador de professores indicam que, diante de tantas exigências, ele precisará estar sempre em processo de construção, haja vista que o que se é cobrado hoje desse sujeito, poderá não sê-lo amanhã, em razão das transformações que emergem dos contextos socioculturais nos quais estamos inseridos. Como é uma ação contínua, os participantes se descrevem em constante processo de aprendizagem para a docência.

O estudo identificou que a trajetória formativa dos formadores de professores da UFU imprime marcas sobremodo significativas, definidoras da singularidade profissional e pessoal de cada um. Esses profissionais foram se constituindo docentes e atribuindo diferentes sentidos às suas

vivências, mostrando-nos que a sua formação e suas ações pedagógicas estão intrinsecamente relacionadas ao seu modo de ser e estar nos diversos contextos sócio-históricos.

Esse processo, conforme apreendido, é marcado por avanços, conquistas, angústias, retrocessos, por ações e sentimentos às vezes contraditórios, mas que servem para constituir o professor em sua totalidade, como sujeito nas suas dimensões pessoal e afetiva, imprescindíveis para a composição de sua dimensão profissional.

Este estudo anuncia as dificuldades, limitações e necessidades formativas dos formadores de professores e suas implicações para o exercício da profissão. São dilemas e desafios que, muitas vezes, ultrapassam as condições objetivas e subjetivas de enfrentamento. Além disso, este trabalho fornece indicadores importantes que caracterizam o formador e sua ação no contexto das licenciaturas. Isso tudo pode ser considerado ferramentas importantes que podem ajudar a pensar um processo de construção de um projeto coletivo de formação continuada dos e para os formadores de professores. Dessa forma, atenderia à necessidade apreendida de se consolidar institucionalmente um espaço de construção coletiva, a partir do qual os docentes possam realizar seu processo de desenvolvimento e socialização profissional.

Sabemos que os dados anunciam muitas coisas a serem discutidas e analisadas. Fica aqui, pois, o convite para que novos olhares sejam lançados e para que outros questionamentos nos mobilizem para novas reflexões e ações sob o contexto da formação. Esperamos que este trabalho permita-nos rever nossos motivos de formadores e pesquisadores que somos e que nos ajudem a educar e construir novos motivos, fazendo com que a unidade formação-ação possa alinhavar-se sob a égide da transformação.

Referências

Aguiar, Wanda Maria Junqueira de & Soares, Júlio Ribeiro Soares (2008). A formação de uma professora do ensino fundamental: Contribuições da Psicologia Sócio-Histórica. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. 12(1), 221-234.

Alvarado Prada, Luis Eduardo & Longarezi, Andréa Maturano (2008). Aprendizagem docente na formação continuada de professores em serviço. In: Afonso Galvão & Gilberto Lacerda dos Santos. (Org.). *História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação*. (pp. 105-122). Brasília: Líber Livro.

André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (2007). Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. *Educação & Linguagem*. (15), 13-17.

André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.

Basso, Itacy Salgado (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno CEDES*, Campinas, 19 (44).

Brzezinski, I.; Garrido, E. (2007) Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. *Educação & Linguagem*, 10 (15), 60-81.

Brzezinski, I.; Garrido, E. (2001) Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação.* Campinas: Autores Associados, 18, 82-100.

Chaves, Sandramara Matias (2001). Avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: Marília Costa Morosini, (Org.). *Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação*. Brasília: Plano Editora.

Diehl, Astor Antônio & Tatim, Denise Carvalho (2004) *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Enricone, Délcia. A universalidade e a aprendizagem da docência (2007). In: Maria Isabel da Cunha, (Org.). *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária.* São Paulo: Papirus.

Gomes, Fabrício Pereira & Araújo, Richard Medeiros de (2011). *Pesquisa quanti-qualitativa em Administração: Uma visão holística do objeto em estudo*. Retirado em Julho 15, 2011 de http://Semead/8semead/resultado/trabalhoPDF/152.pdf.

Guimarães, Valter Soares (2004). *Formação de Professores: Saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus.

Huberman, Michaël (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In: António Nóvoa, (Org.) *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora.

Leontiev, Alexei (1978). *O desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa: Horizonte.

Libâneo, José Carlos (2002). Reflexividade e formação de professores: uma oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Selma Garrido Pimenta & Evandro Ghedin, (Org.) *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Lodi, Ivana Guimarães (2010). *Um olhar sobre formadores de formadores: Histórias de vida*. São Paulo: Annablume.

May, Tim (2004). *Pesquisa Social: Questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed.

Nascimento, Maria das Graças (2009). *Os formadores de professores e a constituição do habitus profissional.* Retirado em Julho 19, 2009 de http://www.anped.org.br.

Passos, Laurizete Ferragut (2007). O trabalho do professor formador e o contexto institucional: desafios e contribuições para o debate. *Educação & Linguagem*, 15, 99-116.

Penin, Sônia Terezinha de Souza (1994). *A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino*. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. 17. Anais... Caxambu.

Pimenta, Selma Garrido & Anastasiou, L. (2002) *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.

Rego, Teresa Cristina (1995). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

Silvestre, Magali Aparecida (2011). *Sentidos e significados sobre estágios curriculares obrigatórios da formação inicial: Contribuições da Psicologia Sócio-Histórica*. Retirado em Julho 15, 2011 de http://www.anped.org.br.

Zabalza, Miguel A. (2004). *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

6.62.

Título:

Relações interpessoais na Universidade: Interação professores e alunos

Autor/a (es/as):

Lopes, Alessandra de Andrade [Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/Brasil]

Cavalcante, Maria Regina [Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/Brasil]

Rubo, Elisabete Aparecida Andrello [Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/Brasil]

Vianna, Andréa Carla Gonçalves [Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/Brasil]

Nishida, Silvia Mitiko [Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" -

UNESP/Brasil]

Ferreira, João Carlos Pinheiro [Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/Brasil]

Roveda, Sandra Regina Monteiro Masalskiene [Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/Brasil]

Cordeiro, Maria Angela de Moraes [Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/Brasil]

Granville, Maria Antonia [Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/Brasil]

Costa, Tânia Márcia [Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/Brasil]

Rodrigues, Eliana Curvelo [Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/Brasil]

Zonta, Ana Flora Zaniratto [Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/Brasil]

França, Cristiane Néspoli Morelato [Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/Brasil]

Tozzoni-Reis, Marília de Freitas Campos [Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/Brasil]

Gavaldão, Célia Aparecida Gomes Fernandes [Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/Brasil]

Minguili, Maria da Glória [Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/Brasil]

Foresti, Miriam Celí Pimentel Porto [Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/Brasil]

Daibem, Ana Maria Lombardi [Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/Brasil]

Pinho, Sheila Zambello de [Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/Brasil]

Resumo:

O presente relato de pesquisa-intervenção destaca-se com uma temática tratada em formação continuada de professores universitários, pelo Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", junto à Pró-reitoria de Graduação (NEPP/UNESP/PROGRAD). Nos processos e procedimentos de ensinar e aprender, as relações interpessoais entre professores e alunos constituem-se em componente essencial. No entanto, este componente tem sido foco de investigação na Educação Infantil e Ensino Fundamental, perdendo força de interesse no Ensino Médio e esquecido no Ensino Superior. Os objetivos desta pesquisa-intervenção foram identificar quais aspectos e situações difíceis indicados por professores universitários, na interação com os alunos e como os mesmos têm lidado com esses aspectos e essas situações, no dia a dia de trabalho. Participaram desta pesquisa-intervenção 58 professores, sendo 62% docentes de cursos de graduação da área de Biológicas, 32% da área de Exatas e 6% da área de Humanas. Os dados foram coletados durante o oferecimento de uma Oficina Específica de Estudos e Práticas Pedagógicas do NEPP com a temática geral "Relações interpessoais na universidade". Por meio de um convite, os 58 professores, espontaneamente, inscreveram-se para uma Oficina de 32 horas, em local fora de suas unidades. Durante a Oficina os professores participaram de dinâmicas de integração, palestras e trabalhos em grupos, com objetivo de favorecer a reflexão sobre a interação professores e alunos, bem como sobre o trabalho do docente na universidade. Os registros dos dados foram efetuados pelos participantes, em folhas tarefas e pelos coordenadores das atividades, membros do Grupo Gestor do NEPP e convidados. Dos docentes participantes da Oficina, 20% lecionavam no ensino superior de um a dez anos, 36% de 11 a vinte anos e 44% de 21 a 37 anos. Como resultados pode-se identificar que as dificuldades dos professores na interação com os alunos relacionam-se: às diferenças atuais de gerações na universidade, comparados à época em que fizeram a graduação e o início da docência; aos valores da Educação e da Sociedade em que vivemos (mercantilista e individual); e à supervalorização da produtividade docente, avaliados pelos índices mundiais de produção científica. Os professores com mais de dez anos de docência (80%) relataram que se sentem desvalorizados e buscam entre os colegas de departamento e Oficinas do NEPP espaço e apoio para expressarem suas avaliações e entusiasmo pela docência e pela carreira acadêmica em universidade pública. Em conclusão, destaca-se a necessidade de um espaço institucionalizado e permanente de formação continuada de professores do Ensino Superior para reflexão sobre as relações interpessoais na universidade e suas implicações nas práticas pedagógicas dos docentes; discussão sobre os valores da Educação e características dos

alunos e docentes em interação; para a identificação e utilização de procedimentos de ensino e de avaliação compatíveis com esses valores e essas características, visando, sobretudo a melhoria do ensino superior, permanência do aluno na universidade e qualidade de vida do docente no trabalho.

Palavras-chave:

Interação professores e alunos, docência universitária, formação continuada, relações interpessoais.

Introdução

A Educação Superior, em especial, na universidade pública brasileira, juntas, vem passando por modificações ao longo do tempo, no seu modo de conceber, legislar, desenvolver e avaliar a formação profissional, a produção de conhecimento e as demandas da sociedade, articuladas pelo princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão (Chaui, 2001, 2003; Buarque, 1994; Dias Sobrinho, 2005; Masetto, 1996, 1998).

Tanto na Educação Superior, quanto neste "universo da diversidade", em constante transformação, professores e alunos compartilham de um ambiente físico, social e intelectual rico em conteúdos, procedimentos, processos e práticas em diferentes áreas do conhecimento.

Frente a este ambiente privilegiado, em função de sua missão e objetivos, o presente estudo visou caracterizar, identificando e discutindo as necessidades eminentes apresentadas por docentes universitários, referente às relações interpessoais estabelecidas e mantidas entre professores e alunos, junto ao Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas (NEPP/PROGRAD) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Brasil).

O Núcleo Estudos e Práticas Pedagógicas (NEPP) é um Programa da Pró-reitoria de Graduação da Unesp (PROGRAD), instituído em 2009 com a finalidade principal de promover espaços físicos, sociais e acadêmicos, para reflexão sobre as atividades de ensino, reavaliação da prática pedagógica, no âmbito das disciplinas e área de conhecimento, visando, sobretudo, a melhoria da qualidade de ensino na universidade (Unesp, 2008).

Em acréscimo, como objetivos específicos, o NEPP se propõe a: a) colaborar com os Conselhos de Curso de Graduação, no desenvolvimento de suas atividades, em particular na elaboração e revisão do Projeto Político Pedagógico; b) desenvolver programas de formação contínua de professores interessados em discutir e atualizar sua prática pedagógica; c) apoiar iniciativas na área pedagógica, apresentadas pelas unidades universitárias; d) produzir material didático e conhecimento científico

no campo da Educação Superior e do ensino de áreas específicas; e) promover fóruns de discussão sobre a prática pedagógica no âmbito da Educação Superior (Unesp, 2008).

Desde as primeiras ações do Núcleo, após sua criação, o tema "Relações interpessoais na universidade", em especial, "Interação professores e alunos", foi mencionado pelos professores como foco de preocupação no cotidiano da docência universitária.

Embora a interação professor e aluno no Ensino Superior tenha sido pouco explorada em pesquisas, estudos na área da Educação atestam a complexidade desta interação, indicando as muitas variáveis envolvidas e sua importância nos processos de ensinar e aprender.

As relações interpessoais se estabelecem entre pessoas que se comunicam, compartilham e trocam informações, em diferentes contextos, por meio da expressão de ações, pensamentos e sentimentos. Nas relações interpessoais competências e habilidades estão implicadas e são avaliadas pelo modo como as pessoas envolvidas compreendem e respondem às necessidades das outras, considerando as exigências da situação (Moscovici, 1998).

Podemos também compreender as relações interpessoais professores e alunos do mesmo modo e, principalmente, como essenciais no processo de ensinar e aprender. Nas relações interpessoais se configuram as relações entre as necessidades educacionais dos alunos e as respostas pedagógicas a elas disponibilizadas pelos professores.

Também influenciam nesta interação outros elementos da prática pedagógica, como referem Botomé & Kubo (2001) e Kinpara (2005): planejamento (o que se deve ensinar); conteúdos de ensino (o que se ensina); população de alunos (para quem se ensina); objetivos e finalidades educacionais (para que se ensina); procedimentos de ensino (como se ensina); e, por fim, procedimentos de avaliação (o que foi aprendido). Assim como, questões que perpassam as relações de autoridade, a gestão educacional e o afeto (Roncaglio, 2004; Lima & Souza, 2008; Santos, 2011).

A interação positiva, entre professores e alunos, tem sido pautada pelas práticas pedagógicas que valorizam os relacionamentos interpessoais dentro de uma perspectiva de planejamento e avaliação de ensino como processo contínuo, que envolve aquele que ensina e aquele que aprende, em mútua implicação de ações e de consequências (Kubo E Botomé, 2001).

D' Ambrósio (1997) defende que, como base das relações interpessoais positivas, está a *ética da diversidade* e das *atitudes transdisciplinares*. A ética da diversidade pressupõe o respeito pelas diferenças, a solidariedade para a sobrevivência e a cooperação na preservação do patrimônio natural e cultural comum; e a atitude transdisciplinar "o *respeito mútuo e humildade em relação a*

mitos, religiões, sistemas de explicações e conhecimento, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência." (1977, p. 9).

Ao longo da vida, desenvolvemos habilidades interpessoais e fazemos isso desde muito pequenos; no entanto, não necessariamente nos tornarmos competentes sociais, pois podemos ter dificuldades de compreender e atender às necessidades do outro ou outros, de modo adequado e satisfatório para manter uma interação estabelecida e positiva (Del Prette, Paiva, Del Prette, 2005).

Sendo assim, considerando a importância da temática para a Educação Superior e para universidade, bem como para todos os atores envolvidos, a presente pesquisa-intervenção teve como objetivos identificar os aspectos e as situações difíceis nas relações interpessoais, indicados por professores universitários da Unesp, na interação com os alunos e como os mesmos têm lidado com estes aspectos e situações, no dia a dia de trabalho, visando delinear ações do NEPP, junto aos docentes.

Desenvolvimento da pesquisa-intervenção

Os dados desta pesquisa-intervenção (Cole & Knowles, 1993) foram coletados durante o oferecimento de uma Oficina Específica de Estudos e Práticas Pedagógicas do NEPP com a temática geral "Relações interpessoais na universidade". As Oficinas de Estudos Pedagógicos (OEPs), realizadas pelo NEPP, constituem-se em uma ferramenta metodológica de pesquisa - intervenção em formação contínua para professores da universidade.

Para tanto, o NEPP tem desenvolvido três modalidades de Oficinas: Básicas, Específicas e Especiais. As Oficinas Básicas tem caráter de formação pedagógica mais geral e são oferecidas para todos os professores da Unesp; as Específicas abordam temáticas pontuais, como "Relações interpessoais na universidade", "Avaliação" e "Projeto Político Pedagógico", sendo que os participantes, necessariamente, precisam ter feito a Oficina Básica; e as Especiais, que incluem demandas diferenciadas, articuladas a outros programas desenvolvidos pela PROGRAD, atendendo à toda comunidade acadêmica, incluindo servidores técnico-administrativos e discentes.

Importante destacar que as ações do NEPP têm como base três eixos de discussão articulados à Educação Superior e indissociados da Pesquisa e da Extensão. São os eixos: "Fundamentos", "Epistemologia" e "Metodologias do Ensino Superior" (Pinho, 2008).

Participaram deste estudo 58 professores, sendo 62% docentes de cursos de graduação da área de Biológicas, 32% da área de Exatas e 6% da área de Humanas. Dos docentes que participaram da

Oficina, 20% lecionavam no ensino superior de 1 a 10 anos, 36% de 11 a 20 anos e 44% de 21 a 37 anos.

Por meio de um convite, os docentes interessados inscreveram-se espontaneamente na Oficina, com carga horária de 32 horas. Esses professores ficaram três dias fora de suas unidades de ensino para realizarem a Oficina. O local foi um Hotel reservado pela PROGRAD, com ambiente adequado para o desenvolvimento das atividades.

A Oficina de "Relações interpessoais na universidade" foi planejada em termos de objetivos gerais, específicos, atividades, procedimentos de execução, recursos e técnicas, duração, mediadores dos subgrupos e coordenadores das atividades gerais.

O Quadro 1 apresenta o planejamento das atividades que possibilitaram a coleta de dados e intervenção a respeito das interações professores e alunos.

Quadro 1. Atividades desenvolvidas durante a Oficina que proporcionaram a caracterização das relações interpessoais estabelecidas e mantidas entre professores e alunos da Unesp.

1- Objetivos	2- Procedimentos	3- Técnicas
1.1- Identificar os aspectos favoráveis e difíceis da relação professor e aluno. 1.2- Identificar e discutir como os professores vêm lidando/enfrentando as dificuldades desta interação.	2.1- Formação de subgrupos para desenvolvimento de tarefas. 2.2- Plenária de apresentação e discussão dos resultados dos trabalhos de cada subgrupo.	3.1- "De mãos abertas": o que espero receber e o que tenho para oferecer. 3.2- "Conte sua história": experiências significativas da carreira. 3.3- "Cenas do dia a dia": dramatização da interação professores e alunos (do real ao ideal). 3.4- "Cartazes": possibilidades de desafios na interação professores e alunos.

Durante a Oficina foram utilizados dois procedimentos e quatro técnicas de dinâmicas de grupo para alcançarmos os objetivos da presente pesquisa-intervenção. Os procedimentos de coleta de dados e de intervenção foram: a) formação de oito subgrupos de estudo e discussão, com aproximadamente sete integrantes; e b) plenárias de apresentação dos resultados dos trabalhos dos subgrupos e elaboração de sínteses.

Nos subgrupos os coordenadores apresentavam as instruções para os participantes que executavam a atividade, registravam e faziam a síntese junto com o mediador e relator do subgrupo. O mediador era um professor participante da comissão organizadora do evento e o relator um participante responsável pela apresentação da síntese dos dados do subgrupo na plenária.

Nas plenárias os relatores apresentavam as sínteses dos subgrupos, a discussão era aberta e o coordenador geral da atividade realizava a síntese analítica final do conteúdo das apresentações.

As técnicas de dinâmica de grupo foram aplicadas em diferentes momentos da Oficina, conforme descrição a seguir:

Técnica 3.1 - "De mãos abertas". O grupo de participantes, divididos em subgrupos, após abertura da Oficina e apresentação geral por unidades, foram para salas menores, orientados pelos professores mediadores a desenvolverem a seguinte atividade: apresentação pessoal (nome, unidade, tempo de atuação como docente); e registro e relato das expectativas sobre o evento: a) o que espero receber nesta Oficina e; b) o que tenho para oferecer nesta Oficina.

Técnica 3.2- "Conte sua história". Também reunidos em subgrupos, os participantes registraram experiências significativas da carreira, nas quais aspectos positivos e negativos foram identificados. Após registro, os professores relataram suas histórias e uma síntese dos conteúdos desta tarefa foi apresentada pelo mediador ao subgrupo.

Técnica 3.3 - "Cenas do dia a dia". Os participantes, reunidos em subgrupos, identificaram e registraram situações do dia a dia de trabalho na universidade, em interação com os alunos. Após registro dramatizaram a situação, montando duas cenas desse cotidiano, uma representando a situação real e outra, a situação ideal. As cenas foram apresentadas em plenária e, em seguida, discutidas. Ao final da discussão uma síntese analítica foi feita pelo coordenador geral da atividade.

Técnica 3.4 - dos "Cartazes". Em subgrupos, os mediadores apresentaram a seguinte instrução: confeccionar um cartaz, com desenhos, frases, recortes de revistas e outros, que apresentasse as possibilidades e os desafios das relações interpessoais na universidade, em especial, estabelecidas e mantidas entre professores e alunos. Após confecção, todos os cartazes foram apresentados e discutidos em plenária. Uma síntese analítica dos mesmos foi feita.

As técnicas de dinâmica de grupo foram adaptadas e criadas de acordo com os objetivos da pesquisa- intervenção. Os registros dos dados foram efetuados em Folhas Tarefas, com as instruções para cada atividade.

Os mediadores dos subgrupos realizavam as sínteses dos conteúdos relatados com base nos em critérios de semelhanças dos relatos e destaques para as diferenças, buscando contemplar as opiniões e exposições realizadas. O mesmo foi efetuado na síntese analítica pelo coordenador geral da atividade, durante a plenária.

Resultados

Os resultados desta pesquisa-intervenção estão apresentados em quadros com as sínteses das plenárias, construídas com base nos relatos e nas discussões e sínteses realizados durante a formação dos subgrupos e a aplicação das quatro técnicas de dinâmica de grupo, bem como durante as apresentações e discussões nas plenárias da Oficina. No Quadro 2 abordamos a síntese das demandas dos professores participantes da Oficina na dinâmica "De mãos abertas".

Quadro 2. Síntese das demandas identificadas pelos participantes a respeito da interação professores e alunos na universidade.

O que espero receber...
1- Melhorar meu relacionamento com os alunos, buscando subsídios para conhecê-los melhor, aprender a ouvi-los, vencer preconceitos, identificar e compreender diferenças.
2- Ouvir e conhecer as experiências dos colegas.
3- Aprender a avaliar minhas práticas pedagógicas.
4- Melhorar minhas atividades de ensino, principalmente em grupo.
5- Vencer dificuldades pessoais: timidez, impaciência, intolerância.
6- Aprender a mudar de atitude.

A síntese indica aspectos comuns do grupo de participantes do estudo e as dimensões difíceis que se apresentam na interação com os alunos. Importante destacar que nesta dinâmica inicial os participantes relatam disposição em compartilhar dúvidas e experiências, ouvir, participar, aprender, trabalhar em grupo e discutir possibilidades de mudanças de atitudes.

Embora nas expectativas tenham predominado os aspectos negativos da interação professores e alunos, nas histórias relatadas pelos participantes os dados foram diferentes: 69,0% dos relatos

foram de experiências positivas e 31,0% de experiências negativas, relacionadas à universidade, de modo geral, como apresentado no Quadro 3.

Quadro 3. Categorias de temas relatados na dinâmica "Conte sua história".

Temas "Conte sua história"	N=58	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
Relação professor-aluno	53,5%	61,3%	38,7%
Formação profissional	31,0%	100,0%	0,0%
Gestão	13,8%	37,5%	62,5%
Relação professor-professor	1,7%	0,0%	100,0%

Como está descrito, 53,5% do total de respostas foram experiências relacionadas à relação professores e alunos; 31,0% relacionadas à formação profissional nos cursos de pós-graduação e pós-doutorado no exterior; 13,8% relacionadas à gestão universitária, em cargos de representação no departamento, na unidade e na reitoria; e 1,7% foram de experiências relacionadas à relação professor – professor, nos trabalhos desenvolvidos em grupos e convivência diária.

Interessante destacar que 100% de satisfação (aspectos positivos) somente foi atingido na atividade de retorno imediato individual, as demais, que envolvem trabalho ou interação em grupo/discussões coletivas, apenas na interação com os alunos foi relatada como predominantemente positiva. O Quadro 4 destaca a síntese das histórias relacionadas à interação professor e aluno.

Quadro 4. Aspectos positivos e aspectos negativos da interação professores e alunos na atividade "Conte sua história".

N=31	Relação professor-aluno
Aspectos Positivos	1. Ensinamentos de atitudes para os alunos, relacionados ao mundo do trabalho. 2. Ajuda aos alunos desfavorecidos economicamente, mas com grande potencial profissional na faculdade. 3. Serem procurado pelos alunos como amigos. 4. Mudança de comportamento de aluno (de pior para o melhor). 5. Chamar atenção do aluno em uma situação de ensino (assunto ou metodologia). 6. Ter sido homenageado.
Aspectos Negativos	1. Dificuldade nos primeiros anos da profissão: timidez, insegurança, intolerância, impaciência 2. Alunos de ressaca. 3. Aplicar regras de disciplina (mandar aluno calar a boca)

	4. Reprovar por faltas, recurso reverte o caso e aluno é aprovado.

Durante o relato das histórias os professores apontaram os aspectos positivos e negativos apresentados no Quadro 4. Em síntese, os aspectos positivos foram predominantes e estavam relacionados ao cumprimento do papel de professor: de poder ensinar e estimular o aluno para as atividades de formação profissional. Os aspectos negativos estavam relacionados à indisciplina do aluno e às características pessoais do professor, além do não cumprimento de normas da instituição pelo aluno e negligência com a formação.

Os dados produzidos pela técnica de dinâmica de grupo "Cenas do dia a dia" retrataram o cotidiano de sala de aula, os atendimentos aos alunos na sala do professor e as orientações efetuadas no campo de estágio.

Nas cenas reais os professores: a) não têm tempo para os alunos, pois estão ocupados com seus artigos e publicações; b) em sala de aula mostram-se autoritários, não permitem o diálogo sobre os procedimentos de ensino e de avaliação com alunos; c) os alunos são indisciplinados na forma de sentar, usam o celular durante a aula, conversam com os colegas, entram e saem da sala sem pedir permissão, alguns são apáticos na aula e a maioria não cumpre as tarefas solicitadas (leitura, exercícios e trabalhos). Nas cenas reais, na interação professores e alunos, predominam o individualismo, desânimo, desrespeito, a comunicação tensa e conflituosa, indisciplina, impaciência, intolerância e apatia.

Nas cenas idealizadas os professores: a) dialogam com seus alunos; b) valorizam o trabalho em grupo; c) ouvem os alunos e são ouvidos. Nas cenas idealizadas os alunos: a) participam da aula (estão envolvidos com presença do professor); b) respondem adequadamente às solicitações do professor; c) cumprem com as regras estabelecidas pelo grupo (professor-alunos).

No Quadro 5 apresentam-se os dados registrados na dinâmica dos "Cartazes", em termos de possibilidades e desafios.

Quadro 5. Possibilidades e desafios registrados pelos professores na dinâmica dos "Cartazes".

Possibilidades	Desafios
1. Conhecer o outro e o grupo: observar, ouvir, dialogar, discordar, concordar e trocar experiências	1. Melhorar os processos grupais: aproximando expectativas individuais, delineando objetivos comuns e realizando projetos em grupo

2. Identificar dificuldades, analisar dificuldades e delinear estratégias de intervenção para solução de problemas	2. Produzir conhecimento em grupo: possibilitar a co-responsabilidade na produção de conhecimento
3. Aplicar técnicas de dinâmicas de grupo	3. Trabalhar em grupo
4. Buscar autoconhecimento: trajetória de formação profissional, atuação profissional e projeto de carreira	4. Investir na formação pedagógica contínua: NEPP
5. Valorizar o ensino e as relações interpessoais na universidade	5. Exercitar a indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão

Como é possível observar, as possibilidades se referiram ao que foi possível conhecer e experimentar durante a Oficina; e os desafios, ao que estará por vir no dia a dia de trabalho, junto ao grupo de professores, alunos e comunidade acadêmica, que ali não estavam presentes.

Discussão e conclusões

O presente estudo foi orientado por uma perspectiva de pesquisa - intervenção (Cole & Knowles, 1993) que buscou produzir conhecimentos sobre "a interação professores e alunos na universidade" e intervir, promovendo um espaço de discussão para identificação e avaliação das possibilidades e dos desafios para melhorar as relações interpessoais no Ensino Superior.

Importante salientar que foi preocupação no planejamento e desenvolvimento da Oficina, ou seja, das atividades especificamente relatadas neste estudo, garantir o seguinte pressuposto metodológico: integrar os problemas da prática pedagógica relacionados à interação professores e alunos aos conhecimentos acadêmicos, no que se refere aos conteúdos teórico-metodológicos das relações interpessoais.

Com referência a este pressuposto metodológico os professores participantes identificaram situações problemáticas na interação com os alunos; relataram para seus colegas e sistematizaram suas ações, tomando consciência (descrevendo) das possibilidades e dos desafios no dia a dia do trabalho na universidade (Moreira E Alarcão, 1997; Oliveira, 1997; Schön, 1992; Zeichner, 1992).

Fundamentados nesse pressuposto avaliamos como contribuições da presente pesquisa-intervenção:

a) o aprendizado teórico-técnico dos professores em relação ao planejamento e à dinâmica das atividades apresentadas durante a Oficina;

b) autoconhecimento dos professores no ambiente de trabalho, por meio do reconhecimento das características pessoais e dos afetos dispostos na interação (Lima & Souza, 2008);

c) troca de experiências e conhecimentos entre os professores (Roncaglio, 2004; Lima & Souza, 2008; Santos, 2011);

d) reflexão sobre a prática pedagógica e possibilidades de mudanças (Botomé & Kubo, 2001; Kinpara, 2005); e) crítica aos critérios de avaliação institucionais vigentes, que também influenciam no modo como os professores vem relacionando-se com seus alunos.

Apesar do forte estranhamento relatado pelos professores a respeito das diferentes gerações e dos valores que se encontram na sala de aula, podemos também concluir que nos comportamentos dos alunos estão espelhados muitos dos desafios e dilemas que atualmente o professor da universidade pública enfrenta, como por exemplo, garantir a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Em síntese, avalia-se como necessário um espaço institucionalizado e permanente de formação continuada de professores do Ensino Superior para: a) a reflexão sobre as relações interpessoais na universidade e suas implicações nas práticas pedagógicas dos docentes; b) discussão sobre os valores da Educação e características dos alunos e docentes em interação; c) a identificação e utilização de procedimentos de ensino e de avaliação compatíveis com esses valores e essas características; visando, sobretudo, a melhoria do Ensino Superior, permanência do aluno na universidade e qualidade de vida do docente no trabalho.

Cabe ainda destacar que os objetivos desta pesquisa- intervenção foram atingidos e que as implicações e desdobramentos, especialmente, da intervenção, serão avaliados nas futuras ações do NEPP.

Referências bibliográficas

BUARQUE, Cristovam (1994). *A aventura da universidade*. São Paulo: Editora Unesp.

CHAUI, Marilena (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação,* (24), pp. 5-15.

CHAUI, Marilena *(2001). Escritos sobre a universidade.* São Paulo: Editora Unesp.

COLE, Ardra. L. & KNOWLES, Jim Gary (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educacional Research Jornal*: 30 (3), pp. 473-95.

D' AMBRÓSIO, Ubiratan (1997). *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athenas.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; FERNANDES, Mirella L. M.; DEL PRETTE, Almir. (2005) Contribuições do referencial das Habilidades Sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo ensino-aprendizagem. *Interações*. Vol X, no. 20, pp.57-72.

DIAS SOBRINHO, José (2005). Educação superior, globalização e democratização.Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*: (28), pp.164-73.

KINPARA, Minoru M. (2008). Um estudo da interação professor-aluno a partir da análise do processo de construção de conhecimentos. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora***:** 9 (2), pp. 197-210.

KUBO, Olga. M.; BOTOMÉ, Sílvio P. (2001). Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação*, Curitiba: (5), pp.123-32.

LIMA, Jorge dos S; SOUSA, Regina L. M. (2008). A prática docente e a questão da afetividade na relação professor-aluno. *Ágora***,** Salgueiro-Pe: 3 (1), pp. 6-16.

MASETTO, Marcos T. (1996). A sala de aula na universidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO/ENDIPE, 8. Florianópolis. *Anais***...** Florianópolis, pp.323-30.

MASETTO, Marcos T. (1998). Reconceptualizando o processo ensino-aprendizagem no ensino superior e suas consequências para o ambiente de sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO/ENDIPE, 9, Aguas de Lindóia. *Anais*... Águas de Lindóia, pp. 316-30.

MOREIRA, Maria A. & ALARCÃO, Isabel (1997). A investigação-ação como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In: SÁ-CHAVES, I. (Org.) *Percursos de formação e desenvolvimento profissional.* Lisboa: Editora Porto, pp. 119-138.

MOSCOVICI, Fela (1998). Competência interpessoal. In: ___ . *Desenvolvimento interpessoal:* Treinamento em grupo. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, pp.32-42.

OLIVEIRA, Lucia (1997). A ação-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In: SÁ-CHAVES, Idália. (Org**.)** *Percursos de formação e desenvolvimento profissional.* Lisboa: Editora Porto, pp. 91-106.

PINHO, Sheila Z. de (Coord.) (2008). *Oficina de estudos pedagógicos:* Reflexões sobre a prática do ensino superior. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação.

RONCAGLIO, Sônia M. (2004) A relação professor e aluno na Educação Superior. *Psicologia, Ciência e Profissão***.** 24 (2), pp.100-111.

SANTOS, Sandra C. dos (2001) O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor e aluno: aplicações dos sete princípios para boa prática na Educação de Ensino Superior. *Caderno de Pesquisa em Administração.* SP. V8, no.1. pp. 69-82.

SCHÖN, Donald A. (2002). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.**)** *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 77-91.

UNESP. (2008). *Resolução UNESP nº 45, de 03 de outubro de 2008*: Dispõe sobre a criação do Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas da UNESP - NEPP - Unesp junto à Pró-Reitoria de Graduação da Unesp. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.

ZEICHNER, Kenneth. (1992). Novos caminhos para o *practicum*: Uma perspectiva para os anos 90. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 115-138.

6.63.

Título:

Processos narrativos de formação musical em estudantes de Pedagogia

Autor/a (es/as):

Lopes, Mariana Fonseca [Universidade Federal do Rio Grande do Sul]

Resumo:

Este trabalho acompanha a trajetória da formação musical de 56 estudantes que frequentam aulas de Educação Musical no curso de Pedagogia de uma universidade pública de Porto Alegre. O estudo tem por objetivo compreender o papel que a música desempenha na sua formação docente e de que modo as experiências anteriores com a música participam dos conteúdos musicais desenvolvidos em sala de aula. O material empírico constitui-se de depoimentos registrados no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, comentários realizados pelas estudantes durante as aulas e tarefas escritas solicitadas pela professora da disciplina. Para aprofundar a compreensão, foram realizadas duas entrevistas-narrativas com as participantes que demonstraram interesse em narrar suas práticas pedagógicas com a música. Os eixos de análise emergiram das leituras do material empírico recolhido, os quais foram agrupados em torno de "lembranças musicais ao longo da vida", "expressões da cultura", "aprendizagens realizadas" e "percepção de si". A partir desses eixos formou-se o fio condutor que explica de que modo os diferentes saberes se articulam na ampliação do conhecimento musical proposto

pela disciplina. O aporte teórico baseou-se nas teorias de Histórias de Vida e os principais autores utilizados foram Marie-Christine Josso (2004-2010), Piérre Dominicé (2010) e Adéle Chiené (2010). Os resultados parciais da pesquisa mostraram que a presença da música na vida das estudantes e a familiaridade com as atividades musicais são fatores que influenciam de modo positivo a percepção de si mesma como pessoas musicais. Os conceitos musicais trabalhados em aula adquirem significado a partir do modo próprio de entender os elementos da música. O conhecimento musical parece ser melhor compreendido quando empregado para explicar as ações concretamente desenvolvidas em classe.

Palavras-chave:

Formação Docente; Educação Musical; Histórias de Vida.

Experiências de vida e a música

As experiências de vida são únicas a cada ser humano, dessa forma elas influenciam no modo de viver, nas escolhas e decisões de cada um. Em minha experiência de vida, a escolha pelo curso de Pedagogia proporcionou a monitoria em uma disciplina de Educação Musical. Tal vivência possibilitou a realização desta pesquisa sobre a formação musical de estudantes de Pedagogia. A formação de professores, mais precisamente, a formação musical dos professores constitui-se uma área de estudos que busca compreender os processos de formação musical e de que modo a música se faz presente na prática pedagógicas.

Este artigo refere-se à análise do processo de formação musical de estudantes de Pedagogia que frequentaram a disciplina Educação Musical na qual fui monitora durante um ano e meio. A pesquisa foi desenvolvida de agosto a novembro de 2011, e teve por objetivo compreender o papel que a música desempenha na formação das estudantes de Pedagogia e de que modo as experiências anteriores das estudantes-professoras[85] se inserem nas práticas desenvolvidas em sala de aula.

Sendo a música importante na vida das crianças, penso que deveria ser igualmente importante na formação docente. Apesar de notar, de um semestre para outro, diferenças no interesse das estudantes pelas aulas música, algumas contradições chamavam minha atenção: “gostar de música e não participar ativamente das aulas”, “ter conhecimento musical e ser insegura para música”, entre outras.

[85] Utilizo o feminino por estar inserida em um curso de formação com predominância de mulheres.

Um questionamento instigou o começo dessa pesquisa, pois eu tinha interesse em conhecer de modo mais aprofundado as experiências musicais das estudantes ao longo da vida e de que modo essas experiências contribuíam ou estavam presentes nas aulas de Educação Musical ministradas no curso de Pedagogia. Analisar as narrativas sobre as experiências musicais na história de vida dessas estudantes foi a estratégia encontrada para dar uma forma à pesquisa, cuja questão orientadora pode ser assim formulada: De que modo as diferentes culturas que caracterizam a turma de Educação Musical se articulam na construção do conhecimento musical? A partir dessa questão proponho-me a conhecer um pouco mais sobre o papel que a música desempenha na formação docente das futuras professoras, como se expressam, de que modo se relacionam e aprendem música durante o curso de Pedagogia.

A importância da música

A convivência com as colegas do curso de Pedagogia me permitiu constatar certo receio, até mesmo preconceito para com as aulas que envolvem expressão artística. Chega a ser inquietante constatar certo descaso com essa dimensão da educação que julgo tão importante para a essência humana: aprender a expressar-se através da sua arte, seja ela qual for. Vale lembrar que a formação de professores na área da música pode ser uma oportunidade e um incentivo para a diminuição deste preconceito de que arte é sinônimo de lazer, apenas, ou para quando "sobrar tempo" na escola.

A carga horária destinada à Educação Musical no curso de Pedagogia é ainda muito pequena e insuficiente para perfazer uma educação musical que a grande maioria das alunas não recebeu na escola básica. Tendo em vista essa realidade, considero que as disciplinas como Artes Visuais, Literatura, Música e Teatro poderiam enriquecer significativamente a bagagem cultural das estudantes de Pedagogia, caso houvesse maior disponibilidade de hora/aula.

Sabemos que a vivência musical deveria começar na infância, contudo, não são todas as crianças que são incentivadas a expressar sentimentos através da musicalidade. A experiência em acompanhar as aulas de música com estudantes adultas mostra que aquelas que não tiveram a oportunidade de construir suas lembranças musicais, seja da infância ou adolescência, mostram-se mais resistentes em participar de propostas que envolvem expressão vocal e corporal. Quem não vivenciou a musicalidade na infância, perdeu uma oportunidade importante de interagir de maneira significativa com colegas e professores. Nesse sentido, Johannella Tafuri (2008) reconhece a importância do ambiente musical criados pelos educadores e pais. Para a pesquisadora,

> *Educadores e pais têm a responsabilidade de criar um contexto educacional rico e estimulante. Este deve ser rico em conteúdo, canções e músicas de vários estilos e gêneros, jogos musicais e danças, instrumentos para explorar e com os quais estabelecer diálogo sonoro. (TAFURI, 2008, p.125, tradução nossa)*

O investimento na Educação Musical durante a infância se faz necessário, pois quem cresce em um ambiente como esse que Tafuri (2008) apresenta, enriquece seu desenvolvimento em diversos sentidos. O uso da música possibilita o incentivo de interações sociais, acredito nisso pelo simples fato de que ela pode despertar sentimentos, lembranças de lugares, pessoas, momentos, enfim, abrange a possibilidade do estudante expor-se em sala de aula e (re) conhecer a si próprio.

Tendo em vista a problemática que envolve a ampliação do ensino da música e de outras formas de arte nos cursos de Pedagogia, preocupa-me o resultado dessas "lacunas" nas práticas das futuras professoras. Acredito que a qualificação das propostas musicais nas escolas depende, em grande parte, da atenção dada à cultura daquelas que frequentam o curso de Pedagogia. Com base na cultura das estudantes penso ser possível descobrir diferentes maneiras de ensinar conceitos musicais, que poderão enriquecer suas práticas pedagógicas. Neste trabalho proponho-me acompanhar e analisar as variadas formas de manifestação da cultura musical dessas estudantes no contexto das aulas de música.

Música e cultura

A música é utilizada em diferentes momentos da vida, principalmente em festas e comemorações. Alguns exemplos são as cerimônias de formaturas, os casamentos, as festas de aniversário, entre outros. Acredito que as percepções sobre o valor da música ligadas à descontração e ao divertimento ajudam a negligenciar seu uso nas escolas.

Quando estudantes de Pedagogia tentam abordar as artes em suas práticas docentes, é comum ouvirem que esse tipo de proposta não ajuda em nada ou que "só serve para perder tempo". Mas por que é tão difícil deixar a arte entrar em algumas escolas? Acredito que Clifford Geertz (1999) reflete sobre esse tipo de dificuldade e consigo relacioná-la às dificuldades já expressadas:

> *Como é notório, é difícil falar de arte. Pois a arte parece existir em um mundo próprio, que o discurso não pode alcançar. Isso acontece mesmo quando ela é composta de palavras, como no caso das artes literárias, mas a dificuldade é ainda maior quando se compõe de*

> *pigmentos, ou sons, ou pedras, como no caso das artes não-literárias. Poderíamos dizer que a arte fala por si mesma: um poema não deve significar e sim ser, e ninguém poderá nos dar uma resposta exata se quisermos saber o que é o jazz. (GEERTZ, 1999, p. 142)*

A dificuldade que Geertz (1999) aponta parece multiplicar-se em certas escolas. Faço essa consideração por perceber que além de ser difícil falar de arte, é difícil utilizá-la de maneira benéfica aos estudantes, dentro de um contexto pedagógico, com objetivos claros e de modo que a professora sinta-se à vontade para fazê-lo. Essa ideia parece mais difícil ainda quando a professora não está segura daquilo que propõe.

Percebo a música como um importante meio de identificação social e criador de relações humanas. Penso que os momentos de interação entre as pessoas e o desejo de fazer e/ou ouvir música, são de suma importância para o desenvolvimento humano, pois este não se limita ao desenvolvimento biológico. Considero as potencialidades da música uma importante dimensão na prática docente, devido aos valores nitidamente humanos que ela promove, os quais tornam o ambiente propício às aprendizagens.

Acredito que as práticas docentes são enriquecidas pela presença da arte. Não pretendo assumir, presunçosamente, uma postura crítica em relação às práticas já existentes, porém, repensar o uso da música na sala de aula e qualificar a minha própria formação musical. Para isso é preciso compreender a cultura na qual estou inserida e aprender diferentes maneiras de fazer valer o ensino da música como prática na sala de aula. Pareceu-me adequado e necessário refletir e compreender melhor essa cultura, a partir da observação das culturas que permeiam as aulas de Educação Musical.

A cultura musical das estudantes de Pedagogia

Uma estratégia importante no estudo das Histórias de Vida é acompanhar os processos pelos quais as pessoas passam ao construir suas opiniões, gostos e expectativa. Acredito que nenhuma estudante de Pedagogia chega à disciplina de Educação Musical sem saber alguma coisa sobre música. Embora não compreendam conceitos teóricos, as estudantes possuem uma bagagem musical que está entrelaçada às lembranças de vida. Nesse sentido, adotar como linha teórica as histórias de vida significa valorizar a cultura das estudantes e o potencial das narrativas como processo formador.

A maioria das alunas verbaliza suas aprendizagens e os caminhos novos que a música proporciona em suas experiências docentes. Porém, um aspecto sempre presente é o medo. Esse sentimento de

insegurança é recorrente na vida de algumas alunas, a começar pela falta de convivência com a música como algo que se acrescenta em suas vidas. Penso que o medo e a insegurança influenciam a constituição docente das alunas, e podem influir na presença/ausência da música nas escolas.

Partilho a ideia de que "a habilidade musical é adquirida através da interação com um meio musical." (SLOBODA, 2008, p.256). Com base em Sloboda, é possível afirmar que para expressar-se artisticamente é preciso ter oportunidade. Eis a importância de incentivar as disciplinas artísticas nos cursos de Pedagogia. Pois todo futuro professor deve passar pela experiência musical, para sentir-se apto vivenciá-la com seus alunos. Quanto mais ricas e numerosas essas experiências, maior a sensibilidade as professoras terão para utilizá-las em suas práticas.

Caminhos da pesquisa

A literatura sobre o tema Histórias de Vida é rica em depoimentos e histórias de formação docente que muito inspiraram a realização desta pesquisa. Conheci autores, como Josso (2004) e Dominicé (2010) que encontraram nas narrativas dos estudantes uma alternativa promissora enquanto processo de formação. A partir dessas leituras, foi possível destacar principais ferramentas dessa linha de pesquisa que inspirou meus caminhos de pesquisa.

O grupo que participou desta pesquisa era composto por 56 estudantes de Pedagogia que frequentavam aulas de Educação Musical. A disciplina é obrigatória e está inserida no quarto semestre do curso. É importante destacar que no grupo pesquisado a maioria é feminina. Dentre as 50 alunas frequentes nas turmas de Educação Musical, apenas 3 estudantes eram homens. Esse ambiente fez com que fosse possível traçar um paralelo com o trabalho de formação-pesquisa realizado na Universidade de Genebra, na Suíça, onde a equipe de Pierre Dominicé, da qual Marie-Christine Josso também participou, realizou um movimento em busca da formação através da exploração das Histórias de Vida.

Ao ler sobre essas experiências de formação docente desses pesquisadores, observei muita semelhança com a situação das aulas de Educação Musical no curso de Pedagogia. Em meu caso, as estudantes encontravam-se em processo de formação e tinham encontros regulares em que as experiências pessoais com a música era um tema recorrente. Em vista dessa aproximação, utilizei ferramentas do método (auto) biográfico para realizar minha pesquisa.

Conforme Josso (2004) sinaliza, é possível trabalhar com as Histórias de Vida daqueles que estão em processo de formação, com o objetivo de conhecer o que ela denomina *sujeito aprendente*. O fio condutor da construção pessoal do *sujeito aprendente* se dá através das narrativas dos participantes

do processo educativo. Valorizando o potencial formativo das reflexões sobre a trajetória de vida e a identidade profissional, Josso considera que:

> *A situação de construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registros. (JOSSO, 2004, p. 40)*

O potencial das narrativas pode ser explorado de diversas maneiras, buscando compreender os processos pelos quais as estudantes passam durante a vida. Com o grupo que participa das aulas de Educação Musical, existe a possibilidade de aprofundar meus estudos na área de formação de professores, com o objetivo de compreender o papel que a música desempenha em sua formação docente, e de que modo as experiências com a música se inserem nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Destaco que a minha intenção era aprofundar os estudos na área de formação de professoras – Pedagogas -, focando a Educação Musical. Para tal, utilizei as experiências musicais narradas pelas estudantes em aula como experiências de formação.

A partir da literatura e reflexões realizadas ao longo deste estudo reconheço, que enfocar a formação musical no contexto cultural onde ela ocorre é uma perspectiva necessária, tendo em vista a complexidade dos processos que visam compreender o papel que a música desempenha na formação docente das estudantes, bem como entender de que modo as experiências com a música se inserem nas práticas desenvolvidas em sala de aula.

Caminhando com os próprios pés

A pesquisa realizada adotou os pressupostos teóricos das Histórias de Vida, fazendo um recorte dessa teoria, que busca a formação a partir do próprio sujeito, através da exploração de suas narrativas. Não cabia ao escopo deste trabalho um estudo minucioso das histórias de vida, uma vez que o mesmo foi desenvolvido em paralelo às práticas de Educação Musical, durante o período de um semestre. A pesquisa tornou-se possível devido à minha atuação como bolsista dessa disciplina, durante a qual assumi a dupla função de monitora-pesquisadora.

Acompanhei a trajetória da formação musical das estudantes a partir da observação de sua atuação em aula e no ambiente virtual da disciplina e das narrativas acerca de suas experiências com a música. De posse das informações recolhidas, fui tecendo o fio condutor que explica de que modo

os diferentes saberes se articulam na ampliação do conhecimento musical no contexto da sala de aula.

Apoiada nos princípios defendidos por autores como Marie-Christine Josso, Adéle Chiené, António Nóvoa e Pierre Dominicé, passei a priorizar as reflexões pessoais como parte do processo formativo. Foi ainda necessária uma adaptação do método (auto) biográfico para a sua utilização no pequeno contexto das aulas de música. Ou seja, o tempo de observação era limitado a um semestre apenas, e a temática abordada referia-se exclusivamente às experiências com a música. Sendo assim, a pesquisa inseriu-se nas linhas de estudos (auto) biográficos, realizando um recorte que prioriza as experiências com a música durante a vida e no contexto das aulas de música no curso de Pedagogia.

As informações que foram objeto de reflexão e análise provêm dos depoimentos das estudantes coletados em sala de aula e no ambiente virtual da plataforma Moodle, entrevista narrativa e observações das aulas de música.

1. Observação das aulas: 13 encontros de 2h30 min

Foco de atenção: participação das estudantes em atividades

Práticas, comentários orais/escritas, aprendizagens realizadas.

As observações foram registradas em forma de "diário de campo"

2. Interação em espaço virtual:

FÓRUM de apresentações (1); FÓRUM de discussões a partir de texto (2)

Foco de atenção: narrativas envolvendo experiências com a música.

As discussões nos FÓRUNS foram capturadas integralmente.

3. Análise dos trabalhos da disciplina

Foco de atenção: aprendizagens musicais

O aproveitamento das estudantes aparecia de forma escrita e/ou oral.

Selecionei diferentes formas de expressão para a análise por considerar que cada participante da pesquisa possui uma personalidade única e, portanto, compartilhar detalhes de suas histórias de vida pode ser mais confortável através de uma ou outra ferramenta, depende apenas de quem narra. Além disso, a observação durante os encontros permite o registro de falas espontâneas. Vale lembrar que as estudantes foram informadas sobre a realização desta pesquisa e assinaram um documento para autorizar que suas informações pessoais fossem utilizadas, e para preservar as participantes todos os nomes presentes neste artigo são fictícios.

A escolha da temática desta pesquisa se deu a partir de inquietações pessoais sobre a formação musical em estudantes de Pedagogia. A partir disso, essa pesquisa pretende compreender de que modo as diferentes culturas que caracterizam a turma de Educação Musical se articulam na construção do conhecimento musical?

Constituição da docência musicada

Ao analisar o processo de (auto) formação, Pierre Dominicé explica que é comum os sujeitos evocarem a presença de outras pessoas em momentos importantes considerados formadores. O autor também observa que essa situação ocorre mesmo sem a obrigatoriedade de citar pessoas importantes nas narrativas (DOMINICÉ, 2010). Isso significa que é possível perceber nas falas das participantes aquilo que as constitui como professoras, e também como pessoas.

Durante a realização deste trabalho de pesquisa, pude perceber as características que Dominicé (2010) apresenta. Retiro dos meus registros o que segue:

> *Durante o primeiro encontro do semestre, a professora solicitou às estudantes que contassem um pouco de si, tentando lembrar suas experiências com a música. A questão feita foi "você teve aulas de música na escola?". Das 23 participantes da pesquisa que estiveram presentes no primeiro dia de aula, 17 relataram em poucas palavras suas experiências com a música. Entre os 17 depoimentos, 15 apresentaram algum contato com a música e apenas 2 manifestaram não ter tido absolutamente nada referente à música em sua vida escolar. (Diário de Campo, 9 de Setembro, 2011)*

Os depoimentos de apresentação propiciaram a escuta de algumas histórias de vida nas quais se percebe que familiares e amigos influenciaram significativamente na formação musical das participantes da pesquisa. Evoco a reflexão de Dominicé (2010), sobre a presença de outras pessoas

em momentos formativos, para expor aquilo que percebi na aula de Educação Musical. Dentre alguns exemplos que eu poderia apresentar, escolhi um que chamou minha atenção e pude relacionar diretamente com a reflexão de Piérre Dominicé (2010).

A influência de familiares na formação musical de Amélia, que contou, com entusiasmo, seu gosto pelo canto, principalmente nos aparelhos de *karaokê*. Entretanto, completou sua fala em seguida: *"mas meu marido me fez parar de cantar"*. Nesse momento inicial ficou claro para mim, que estas estudantes, têm muitas experiências para contar. E com olhar atento e escuta sensível, reuni as informações que as participantes da pesquisa compartilharam nas aulas de música. As falas iniciais das participantes da pesquisa, exemplificadas pela fala de Amélia, remetem às pessoas que possuem importância em suas vidas. Por isso faço relação com a reflexão de Josso sobre as histórias da infância:

> *Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As experiências, de que falam as recordações-referências constituitivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida." (JOSSO, 2004, p.43)*

Além da presença de familiares e amigos, é possível perceber outros momentos formativos, como a história da estudante Marisa, que declara ser professora de inglês e utilizar a música para ensinar o idioma aos seus alunos. Percebo tal experiência como uma prática formativa que também remete a pessoas da vida de Marisa. Nesse caso não está relacionada à família e amigos, como no caso de Amélia.

Durante a observação das aulas, percebi em algumas participantes da pesquisa certo receio em conduzir atividades práticas, porém, havia interesse em aprender mais sobre música, com o intuito de ampliar seus conhecimentos na área. Percebo essas atitudes como parte da ética do educador, pois aquele que busca aprimorar seus conhecimentos nas mais diferentes áreas está respeitando os saberes de seus alunos.

Interações em espaço virtual: apresentações

A primeira proposta de interação em ambiente virtual foi a participação em um fórum de apresentações, mediado pela tutora da disciplina. A mensagem que convidava à participação das alunas perguntava a respeito da música e instrumento musical favorito da estudante.

Dos 45 alunos que participaram dessa proposta, 14 acharam difícil escolher uma música favorita, e os motivos foram diversos. Entre os depoimentos sobre a dificuldade de escolher apenas uma música, surgiram alguns argumentos interessantes: a relação que as músicas têm com os momentos de vida e a dificuldade de eleger uma música como a mais especial.

Dentre os depoimentos das estudantes postados neste fórum, foi possível observar claramente a relação entre música e as lembranças ao longo da vida. Nesse sentido, os autores que defendem o método (auto) biográfico retratam acontecimentos que se repetem de forma semelhante nas aulas de música por mim observadas, fazendo-me crer que os procedimentos destra pesquisa de fato possibilitaram uma boa abordagem da temática escolhida. O principal debate das estudantes foi acerca do conflito interno que sofreram para escolher uma música e assumi-la como "favorita". Um depoimento que traduz o foco de discussão foi feito por Rafaela, no qual é possível perceber as diferentes maneiras como a música se faz presente na vida de cada uma:

> *"Minha música favorita não é uma, são várias! Gosto muito de música. Pra mim cada momento pede uma, sempre de acordo com a ocasião. Por exemplo, quando viajo pra casa, acho que uma bem calma e que passe tranquilidade e nostalgia, cai bem; quando estou caminhando na Redenção, perto de onde eu moro aqui em Porto Alegre, gosto de ouvir uma música bem relaxante e que me deixe "pensar na vida" sem atrapalhar meus pensamentos; antes de uma festa, uma bem animada... " (RAFAELA, Agosto, 2011, Moodle)*

Na fala de Rafaela percebe-se a influência da música no seu cotidiano. Acredito que pensar na música da sua preferência acarreta esse tipo de sentimento, pois as músicas estão diretamente ligadas ao que acontece consigo mesma e com suas relações no mundo. A presença da música no cotidiano das estudantes também pode ser evidenciada no uso constante dos aparelhos de mp3, algumas alunas chegam à faculdade às 7h30min já ouvindo suas músicas prediletas.

Nos fóruns da plataforma MOODLE as estudantes compartilham suas músicas favoritas, chegando mesmo a dizer que ela foi anexada ao celular como toque de alerta das chamadas. As duas situações descritas em que a música esteve presente no dia-a-dia das estudantes – como seleções gravadas em

seus aparelhos de mp3 e como chamada do celular –, evidenciam inclusive o uso da tecnologia para satisfazer um deleite pessoal obtido através da música. As preferências compartilhadas no ambiente virtual incluem, ainda, quatro indicações de músicas de filmes que deixaram marcas na vida das estudantes.

Percebi que o debate sobre o instrumento musical tornou-se secundário. As estudantes postavam clipes de músicas instrumentais onde um instrumento musical se sobressaia, mas não teciam comentários sobre ele. Em vista disso, pensei que talvez as estudantes não percebessem o timbre do instrumento como um fator que influi no seu gosto musical.

Ressalto que 8 estudantes manifestaram interesse em aprender algum instrumento musical, os motivos por não o fazerem são diversos – dentre eles, a falta de tempo e a falta de recursos financeiros. Selecionei dois depoimentos, um da estudante Nívea e outro da estudante Marisa, ambas falam sobre os instrumentos musicais, porém com abordagens diferentes:

> *"Olá colegas,*
>
> *meu instrumento favorito é o piano, acho ele um instrumento que consegue expressar emoções, sempre quis aprender a tocar mas nunca deu". (NÍVEA, Agosto, 2011, Moodle)*

Apesar de não ter aprendido a tocar piano, Nívea manifestou sua preferência por ele, baseada nas emoções que o instrumento lhe provoca. Por outro lado, Marisa apresentou o interesse pelo violino:

> *"[...]Admiro o violino. Acho lindo seu formato e a delicadeza de seu som. Em abril, comprei um para meu primo e tentei fazer algum som antes de entregar o presente, mas descobri que ele exige algo mais do que a simples vontade momentânea de tocá-lo." (Marisa, Setembro, 2011, Moodle)*

Penso que se o curso de Pedagogia pudesse ensinar pelo menos um instrumento musical, qualificaria as práticas dessas estudantes e, além disso, lhes daria maior confiança para utilizar a música na sala de aula. Acredito que tendo mais oportunidades para fazer arte, mais facilmente essas importantes formas de expressão serão utilizadas em futuras práticas docentes.

História da Música e as Histórias de Vida

Ao longo das discussões teóricas sobre a História da Educação Musical no Brasil, as participantes da pesquisa apontaram diferentes temáticas que envolvem o mundo da música. Essas discussões ocorreram no ambiente virtual que ampara a disciplina.

Foi aberto um fórum de discussão, mediado pela tutora da disciplina, no qual pude realizar intervenções, no sentido de debater aspectos teóricos e incentivar as narrativas das estudantes acerca das lembranças de vida nas quais a música esteve presente. A mensagem de abertura do fórum convidava as estudantes a expor suas reflexões após a leitura do texto.

Os temas recorrentes foram aspectos da cultura musical e a falta de qualidade do ensino de música em escolas e cursos de formação. Ambos foram citados 17 vezes, com diferentes pontos de vista. Esse número é significativo, considerando que, no total, 29 pessoas participaram desses debates. Enquanto alguns abordavam a falta de relação entre a cultura musical dos alunos e o ensino de música, outros priorizaram a influência das mídias na cultura musical de alunos e professores.

Entretanto, o foco de minhas atenções se deu nas narrativas que constituem as práticas formativas de educação musical em estudantes de Pedagogia. Em relação às memórias e experiências discentes, as lembranças da música na escola surgiram oito vezes, além de uma estudante ter feito referência à importância de sua família na construção de sua bagagem musical. A presença da música na Escola Normal (antigo Magistério) apareceu em dois depoimentos. As experiências docentes com a música também foram narradas por quatro vezes, como também foram feitas críticas sobre o papel da música na escola, com base no que foi constatado por ocasião da visita às escolas para observação[86]. Foram capturados seis depoimentos nos quais a narrativa abordava as observações realizadas nas escolas.

Um apontamento interessante foi feito pela estudante Amanda, que passa a narrar o que aconteceu quando ela própria frequentou a Escola Normal:

> *"Já com relação à precária formação musical na Escola Normal desde seus primórdios (pois priorizava somente o canto coletivo), afirmo por experiência própria que além de problemática, por vezes esta formação sequer existe. Quando estudei no curso normal, não tive sequer uma iniciação à educação musical. A bagagem que levei aos meus alunos da Educação Infantil foi construída a partir de memórias musicais da infância e,*

[86] O curso de Pedagogia da UFRGS inclui em seu currículo uma semana de prática em sala de aula, a qual é precedida por uma semana se observação.

> *posteriormente, com o auxílio da professora de música de uma das instituições. Esse descaso com o ensino da música no Brasil é lamentável...” (AMANDA, Setembro, 2011, Moodle).*

Conforme a literatura que defende o potencial das narrativas como processos de formação, considero o depoimento de Amanda uma reflexão de natureza formativa, tendo em vista que a estudante narrou uma importante lembrança de sua vida e a partir dela conseguiu refletir sobre si mesma. Inicialmente ela narra sua experiência como aluna da escola normal, posteriormente explica as consequências que essa experiência causou em suas práticas pedagógicas. Por fim, ela retorna ao debate sobre a Escola Normal, momento em que utiliza dois termos – descaso e lamentável – para demonstrar que aquela experiência narrada não acrescentou o que deveria ter acrescentado.

Dentre tantos outros depoimentos, destaquei o de Amanda por perceber que sua fala traduz, em certa medida, aquilo que suas colegas discutiram no fórum virtual. A partir da leitura de todo o material disponível naquele espaço, percebi a importância das Histórias de Vida, pois as reflexões parecem surgir em momentos especiais, nos quais as estudantes evocam suas lembranças de escola e relacionam suas histórias com a prática docente.

Os processos narrativos proporcionam a organização de ideias do seu narrador (JOSSO, 2010), dessa forma, as estudantes de Pedagogia puderam refletir e estabelecer relações entre suas histórias de vida com a música, as práticas de educação musical desenvolvidas na escola e a importância da música na formação docente.

De que modo os conhecimentos musicais aparecem em sala de aula?

O contato com as narrativas das estudantes de Pedagogia permitiu compreender as práticas musicais que as mesmas apresentam em sala de aula. Ao acompanhar as turmas de Educação Musical percebe-se que as influências sofridas durante a vida implicam no gosto musical das estudantes e consequentemente naquilo que elas gostam de ensinar.

As experiências pessoais auxiliam na constituição docente de cada estudante. Durante as observações das aulas, as atividades coordenadas pelas próprias estudantes apresentaram as suas Histórias de Vida. Dentre as oficinas realizadas, destacaram-se as seguintes: Oficina de *dança Flamenca* e Oficina de *música para surdos*. Ambas apresentaram conhecimentos estudados na disciplina, porém com enfoques em áreas de interesse das próprias estudantes. Além dessas práticas,

destacaram-se também as apresentações sobre *música e dança Israelita* e, ainda, *canções de ninar em espanhol*.

Essas experiências proporcionaram a criação de três eixos de pesquisa, os quais orientaram as reflexões sobre as inquietações que motivaram a realização deste estudo. As **lembranças de vida** de cada estudante aparecem nas práticas realizadas em aula. Essas práticas são verdadeiras **expressões da cultura** das participantes desta pesquisa, e a partir de tais práticas, os saberes musicais das estudantes tornam-se conhecimentos de toda a turma. Considerando esses dois momentos formadores, é possível perceber as **aprendizagens realizadas** em aula e valorizar o potencial formativo das narrativas em sala de aula.

A valorização das lembranças de vida das estudantes de Pedagogia incentivaram as práticas musicais em sala de aula, pois mobilizaram as participantes da pesquisa à criação de propostas relacionadas à música. Com essa reflexão, encerro minhas análises das narrativas das estudantes de Pedagogia sobre a música. Por ora, fico com tais reflexões, que continuam a desacomodar meu interesse sobre os processos narrativos das estudantes de Pedagogia em educação musical.

Finalizando

Ao fim dessa caminhada pude perceber o quanto as Histórias de Vida podem ensinar a um grupo de estudantes de Pedagogia. A partir das narrativas, as participantes da pesquisa puderam debater com suas colegas sobre os mais diversos conteúdos relacionados ao ensino da música. Lembranças de infância, da adolescência e também dos primeiros semestres na vida universitária, compõem as Histórias de Vida de cada uma dessas estudantes. Ao lidar com as práticas formativas em educação musical, é possível conhecer o íntimo das participantes da pesquisa, pois além de narrar suas aprendizagens e práticas pedagógicas, narram a importância da música em suas vidas.

É possível perceber durante as aulas de Educação Musical que, de fato, ocorre aprendizagem e reflexão a cada novo ponto de vista, a cada sugestão de diferentes propostas com a música. "Na lógica da (auto) formação, os mestres se multiplicam e se diversificam" (PASSEGGI, 2006, p.213), isso significa que a formação acontece ao passo que a professora proporciona o estudo de diversos conteúdos musicais, através daquilo que as alunas conhecem por música. Essa relação de troca entre professora e alunas auxilia a ampliar o repertório musical de todas que participam das aulas de Educação Musical. Além disso, faz com que se crie um círculo de aprendizagem, no qual surgem esses diferentes mestres que Passeggi (2006) defende que aparecem.

Durante o caminho percorrido para a realização desta pesquisa, pude me perceber como sujeito da aprendizagem em diversos momentos. Por isso, faço relação com um trecho no qual Josso explica o processo de conhecimento pessoal pelo qual os sujeitos passam durante os períodos de formação: "O ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorienta-lo" (JOSSO, 2010, p.78).

Em certa medida, essa reflexão de Josso explica o processo pelo qual passei ao realizar essa pesquisa. Ao mesmo tempo em que analisei as narrativas das minhas colegas de curso, essa atitude contribuiu para a minha formação, auxiliando no processo de fim de curso, que se dá através da realização e escrita de um trabalho de pesquisa. Isso significa assumir que sou sujeito da aprendizagem, a partir do contato com as Histórias de Vida das estudantes pesquisadas. Ao passo que fiz parte do conjunto de intervenções que propiciaram a formação das participantes da pesquisa, enriqueci a minha própria formação, com a intervenção que a análise de suas narrativas me proporcionou. Aprendi que a maior riqueza de um estudo que envolve pessoas está na verdadeira escuta das vozes dos participantes.

Por fim, destaco que esta pesquisa proporcionou aprendizagens nas teorias relativas à musicalidade, mas também relativas às teorias de Histórias de Vida. Acredito que esse casamento entre as duas foi essencial para a realização deste trabalho. Sem o conhecimento de uma das duas, não seria possível desenvolver essa pesquisa de forma tão rica e tão significativa.

Referências

CHIENE, Adéle (2010). A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O Método (auto)biográfico e a Formação* (pp. 129-142). Natal: Edufrn.

DOMINICÉ, Piérre (2010). A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. . In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O Método (auto)biográfico e a Formação* (pp. 143-155). Natal: Edufrn.

DOMINICÉ, Piérre (2010). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O Método (auto)biográfico e a Formação* (pp. 81-85). Natal: Edufrn..

EAGLETON, Terry (2005). *A idéia de Cultura*. São Paulo: Unesp.

GEERTZ, Clifford (1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

GEERTZ, Clifford (1997). *O saber local*. Petrópolis: Vozes..

JOSSO, Marie-Christine (2004). *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez.

JOSSO, Marie-Christine (2010). Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. . In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O Método (auto)biográfico e a Formação* (pp. 59-79). Natal: Edufrn.

NÓVOA, António (2010). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). . In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O Método (auto)biográfico e a Formação* (pp. 155-187). Natal: Edufrn.

PASSEGGI, M.C. (2006). A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M.H.M.B. (dir.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (pp.203-218). Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB.

SLOBODA, John (2008). *A mente musical*. A psicologia cognitiva da música (pp.256-313). Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUL. Cap. IV Aprendizagem musical.

TAFURI,Johannella (2008). *Infant Musicality: New research for educators and parentes*. Farnham England: Ashgate Publishing Limited.

6.64.

Título:

El liderazgo pedagógico ejercido por el profesorado universitario mentor en la formación del profesorado principiante y su impacto

Autor/a (es/as):

López, Mª Carmen López [Universidad de Granada]

Pareja, Eva Francisca Hinojosa [Universidad de Granada]

Resumo:

El modelo educativo adoptado por el Espacio Europeo de Educación Superior y centrado en el aprendizaje supone una transformación de la práctica formativa tradicional desarrollada por la institución universitaria y una revalorización de la docencia y de la formación pedagógica del

profesorado universitario. Sin embargo, y como es sabido, ni docencia ni formación docente han sido temas relevantes para la universidad española. En la actualidad, sin embargo, son muchas las universidades interesadas en impulsar la formación docente de su profesorado y prestar mayor atención a los procesos de inserción a la práctica profesional como piezas clave para incrementar la calidad de la enseñanza universitaria.

Recientemente, Marcelo (2009), apoyándose en el informe emitido por la OCDE (2005) sobre la atracción, desarrollo y retirada de la profesión docente, vinculaba los problemas de abandono y desmotivación del profesorado que padecen numerosos países con la necesidad de atender los problemas específicos que sufre el profesorado principiante en sus primeros años del ejercicio profesional, reconociendo de esta forma el papel relevante que los programas de inserción profesional a la docencia pueden jugar en el incremento de la motivación, implicación y compromiso de este profesorado con la profesión docente y la mejora de la enseñanza.

Distintos autores del área han enfatizado la relevancia de estos programas de inserción a la práctica profesional y del papel estratégico que el profesorado experimentado, como mentores, están llamados a jugar en ellos (Mullen, 2008; Sánchez Moreno, 2008 y López, 2010). La mentoría, como estrategia de formación docente, favorece la socialización profesional, ayuda en la construcción de la identidad profesional, impulsa la construcción conjunta del conocimiento necesario para ejercer la enseñanza, así como la instauración de una nueva cultura docente sustentada en la colaboración (Hollins, 2011; Marcelo, 2009).

Esta comunicación presenta una novedosa iniciativa formativa emprendida por la Universidad de Granada, y liderada por profesorado experimentado de distintas áreas de conocimiento, destinada a la creación de equipos docentes implicados en la formación del profesorado principiante en los propios centros de trabajo. En total se han desarrollado 22 programas formativos en los que han participado 279 profesores, 82 de ellos expertos y 197 principiantes.

Para lleva a cabo la evaluación de la experiencia formativa y determinar su impacto en el profesorado experimentado se elabora un cuestionario compuesto por 7 preguntas abiertas en las que se invita a reflexionar sobre los motivos de su participación, beneficios que le ha reportado, dificultades, puntos fuertes y débiles, etc. El análisis de contenido de las respuestas emitidas y su posterior categorización ha puesto de manifiesto que las actividades formativas desarrolladas han tenido un impacto relevante en el ámbito personal, profesional e institucional.

Palavras-chave:

Liderazgo pedagógico, formación del profesorado universitario, mentoría, equipos docentes.

Introducción

La adopción del modelo educativo centrado en el aprendizaje propuesto desde el Espacio Europeo de Educación Superior supone una transformación de la práctica formativa tradicional desarrollada por la institución universitaria y una revalorización de la docencia y de la formación pedagógica del profesorado universitario. Sin embargo, y como es sabido, ni docencia ni formación docente han sido temas relevantes para la universidad española. En los últimos años, sin embargo, son muchas las universidades interesadas en impulsar la formación docente de su profesorado y prestar mayor atención a los procesos de inserción a la práctica profesional y al papel que los mentores están llamados a jugar en ellos, todo ello como estrategia para mejorar la competencia profesional y la calidad de la enseñanza que persigue la armonización europea.

Distintos autores del área han enfatizado la relevancia de estos programas de inserción a la práctica profesional y el papel estratégico que el profesorado experimentado puede desempeñar (Achingtein, y Athanases, 2006; Mullen, 2008; Sánchez, 2008 y López, 2010). La mentoría, como estrategia de formación docente, favorece la socialización profesional, ayuda en la construcción de la identidad profesional, impulsa la construcción conjunta del conocimiento necesario para ejercer la enseñanza, así como la instauración de una nueva cultura docente sustentada en la colaboración (Hollins, 2011; Marcelo, 2009).

Esta comunicación presenta una novedosa iniciativa formativa emprendida por la Universidad de Granada, y liderada por profesorado experimentado de distintas áreas de conocimiento, destinada a la creación de equipos docentes implicados en la formación del profesorado principiante en los propios centros de trabajo.

El profesorado mentor como líderes pedagógicos y su contribución a la formación del profesorado universitario novel

Las nuevas premisas en que se apoya la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, junto a la evolución experimentada por la propia profesión docente, inciden en la necesidad de formar docentes que ejerzan como orientadores del aprendizaje de los estudiantes, dispuesto a coordinarse con otros colegas y comprometidos con la innovación y mejora permanente de su actividad profesional. Se trata, por tanto, de mejorar la profesionalidad de los docentes, lo que en opinión de Tedesco (1998) exige, entre otras cuestiones, impulsar la formación de quipos docentes y expandir los ámbitos de formación y los tipos de educadores. Hacer realidad estos propósitos no resultará

tarea fácil, pues como señala el propio Tedesco, la profesión docente está envuelta en una situación paradógica y ambigua, pues junto a la tendencia que reivindica mayor profesionalidad, descentralización, autonomía, responsabilidad, trabajo en grupo o una mejora de las condiciones de trabajo y del propio proceso formativo, persisten otras posturas que apuntan en dirección contraria y que contribuyen a una clara desprofesionalización (disminución de los requisitos de acceso a la profesión, recortes presupuestarios, la banalización de competencias, escasa o nula colaboración,....). No obstante, y más allá de estas dificultades que son reales, la situación de transformación que experimenta la educación universitaria en estos momentos incide en la conveniencia de instaturar culturas docentes colaborativas que nos permitan compartir conocimientos y responsabilidades para atender las deficiencias y problemas presentes en la práctica profesional.

Este interés por instaurar una nueva cultura docente y salvar los déficits que aquejan a la enseñanza universitaria nos lleva a centrar nuestra atención en la formación inicial del profesorado universitario y en su etapa de inserción a la práctica profesional. Llegar a ser profesor supone la incorporación a una comunidad profesional y la adhesión a la cultura instalada en la institución educativa en que se inicia la actividad docente. Como señala De Vicente y otros (2002, 31), *se trata de un periodo en el que el profesor principiante "aprende" la cultura docente, los conocimientos, modelos, valores y simbología de la profesión, un tiempo en el que el profesor hace suya la cultura profesional integrándola en su propia personalidad, en el que se adapta al entorno social en el que tiene lugar su actividad como enseñante*.

Como sabemos, esta fase del desarrollo profesional coincide con una etapa turbulenta, en la que convergen sentimientos contradictorios y en la que el entusiasmo desbordado da paso con facilidad al desencanto y la desmotivación más absolutas. Corresponde a un periodo en el que las incertidumbres, tensiones e inseguridades generadas por la falta de experiencia y de confianza en sí mismo (Fullan, 1996) conviven en un escenario en el que se espera que este profesorado principiante construya un conocimiento profesional que le permita abordar con maestría su trabajo, conforme su propia identidad profesional y se integre satisfactoriamente en su contexto laboral y en su cultura profesional. Las investigación llevadas a cabo en este periodo (Vonk, 1995; Serpell, 2000) han permitido evidenciar que el profesorado principiante posee, inicialmente, una confianza plena en su habilidad para enseñar, creen que al profesor le es suficiente con poseer un conocimiento sobre su materia, parten de una visión de la enseñanza como transmisión de conocimientos y del aprendizaje como reproducción, disponen de una visión simplista e idealizada de la realidad educativa y de la tarea docente. Estos hallazgos han desvelado, igualmente, que los problemas y preocupaciones más destacadas están relacionadas con el elevado número de alumnos

por aula, la excesiva carga docente, escaso reconocimiento y falta de colegialidad y apoyo del profesorado experto.

El escaso interés mostrado por las políticas de formación para la docencia a esta etapa (Marcelo 2009), a pesar de su relevancia en los procesos de mejora de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes, ha provocado que el profesorado principiante no disponga de modelos que orienten la socialización profesional y les facilite la integración cultural e inmersión en la práctica profesional, dejando que esta esté determinada por la impronta que pudieran haber dejado otros profesores en su pasado, o supeditada a las interacciones que pudieran mantener con los compañeros, las experiencias personales vividas o las formas autodidácticas de perfeccionamiento adoptadas. Para Esteve (1998) y Marcelo (2009), esta falta de respaldo y atención hacia los problemas específicos que sufre el profesorado principiante en sus primeros años de ejercicio profesional está vinculado con el elevado número de deserciones y abandonos que se producen y con la desmotivación hacia la profesión que padecen numerosos países en la actualidad. Esta conexión ratifica el papel relevante que los programas de inserción profesional a la docencia y los mentores pueden jugar en el incremento de la motivación, implicación y compromiso de este profesorado con la profesión docente, su propio desarrollo profesional y la mejora de la calidad de la enseñanza.

Esta apreciación adquiere especial relevancia cuando la trasladamos al ámbito universitario, donde el escaso interés por la docencia, la sobrevaloración de la experiencia subjetiva, la carencia de marcos conceptuales alternativos desde los que orientar la práctica docente, el individualismo y falta de compromiso con la mejora de la docencia son algunas de sus singulares señas de identidad (Michavila; 2005). Esta falta de compromiso institucional con la formación docente del profesorado universitario, unido a la pobreza epistemológica desde la que se ha pretendido orquestar en el pasado, y la deficiente cultura profesional desde las que se ha venido ejerciendo la actividad docente en la educación superior, han colocado al profesorado universitario, y de manera especial al profesorado novel, en una posición de debilidad desde la que resulta complejo hacer frente a los desafíos que hoy tiene la educación universitaria (López, 2010).

El profesorado mentor no es sólo un profesorado experimentado, sino que es un colectivo con capacidad y competencia profesional reconocida, lo que les faculta para guiar a los profesores principiantes en sus primeras experiencias como profesionales de la enseñanza. Se trata de un profesor con experiencia que asiste al nuevo profesor y le ayuda a comprender la cultura de la institución en la que se desenvuelve. Una persona que guía, aconseja, y apoya a otras que no poseen experiencia con el propósito de que progrese en su carrera (Sánchez, 2001, 61). El campo de actuación del profesorado mentor no se limita al ámbito estrictamente académico e intelectual, sino

que se extiende al contexto de las relaciones sociales y necesidades emocionales que manifiestan los profesores principiantes. En opinión de Mayor (2009, 199) El objetivo principal del mentor es la integración de los miembros de la organización en todos los aspectos, especialmente en el desempeño de la docencia.

El desempeño de la labor mentora es una tarea compleja, no sólo por la amplitud del campo de actuación que abarca y la diversidad de aspectos que aborda, sino por la falta de tradición y cultura de colaboración que envuelve a la labor docente y que dificulta la comunicación y colaboración entre el profesorado, sobre todo en materia docente. Por esta razón, nos parece relevante la propuesta formulada por Yendol-Hoppey y Fichtman dirigida a clarificar los componentes esenciales para llevar a cabo un proceso de mentorización efectivo. Estos requisitos son:

- Crear un contexto educativo de mentoría adecuado, lo que implica: desarrollar unas fuertes relaciones, compartir conocimiento y proporcionar apoyo emocional
- Servir de guía en la construcción y desarrollo del conocimiento profesional
    - Conociendo curricular
    - Conocimiento pedagógico
    - Conocimiento del contexto
    - Conocimiento del estudiante
    - Conocimiento del contenido
    - Conocimiento pedagógico del contenido
    - Conocimiento en la gestión de la clase
- Cultivar las disposiciones de un buen profesor
    - Equidad
    - Investigación
    - Colaboración
    - Ética en el trabajo (Yendol-Hoppey y Fichtman, 2007, 28)

Los mentores pueden ser, en este sentido, un recurso valioso capaz de favorecer la socialización profesional; salvar el aislamiento que ha caracterizado el ejercicio de la actividad docente; promover la reflexión, el análisis y mejora de la práctica, y contribuir a la instauración de una nueva cultura profesional apoyada en la colaboración y preocupada por mejorar la calidad de la enseñanza

universitaria. Son por ello cada vez más las voces que reclaman mayor atención a la formación del profesorado principiante y al papel que- en ese proceso- está llamado a jugar el profesorado mentor (Sánchez, 2008; Mullen, 2008) y, más frecuentes también las iniciativas institucionales sensibles a esta necesidad. La experiencia formativa que presentamos en esta comunicación es una respuesta a esa nueva sensibilidad emergente.

Contextualización

Los datos que presentamos en este trabajo se enmarca en el Programa de Iniciación a la Docencia de la Universidad de Granada, concretamente en la "*Convocatoria de apoyo a la formación del profesorado principiante y mejora de la docencia*" impulsada desde el Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad para 2010. Esta convocatoria posibilita que el profesorado experimentado de la universidad pueda presentar propuestas de formación dirigidas a atender las demandas del profesorado novel de sus centros, departamentos y titulaciones, dando lugar a la creación de equipos docentes, integrados por profesorado experimentado y principiante que trabajan conjuntamente en la mejora de su actividad docente. Fruto de esta iniciativa se ponen en marcha veintidós programas formativos en 14 centros, en los que participan 279 profesores, 82 de ellos expertos y 197 principiantes. Estos programas formativos se desarrollan a lo largo de todo un año.

Objetivos y metodología

Entre los objetivos que persigue esta iniciativa señalamos los siguientes:

• Favorecer la creación y consolidación de equipos docentes estables, en los centros y/o titulaciones, comprometidos con la formación inicial del profesorado novel y la mejora permanente de la docencia.

• Aprovechar el potencial docente experimentado con que cuenta la Universidad de Granada para mejorar la formación del profesorado novel en los propios centros de trabajo.

• Impulsar la colaboración, el intercambio de experiencias y el establecimiento de compromisos, entre profesorado experto y principiante, con la mejora continua de la práctica docente.

• Proporcionar apoyo y asesoramiento durante los primeros años de iniciación a la docencia universitaria y favorecer la inserción del profesorado novel en la práctica profesional.

Tanto el profesorado experimentado como principiante que participa en esta iniciativa recibe una certificación, los primeros como responsables del programa formativo y, los noveles con las acciones formativas cursadas satisfactoriamente.

Para llevar a cabo la evaluación de la experiencia formativa y determinar su impacto se elabora un cuestionario compuesto por 7 preguntas abiertas en las que se invita a reflexionar sobre los motivos de su participación, beneficios que le ha reportado, dificultades, puntos fuertes y débiles, etc. Este cuestionario se pasa al profesorado experimentado y novel. El análisis de contenido de las respuestas emitidas en los 145 cuestionarios recibidos ha posibilitado la categorización de la información recabada en torno a 6 metacategorías. Los resultados presentados en esta comunicación corresponden a los 51 cuestionarios proporcionados por el profesorado experimentado y pertenecen a la metacategoría "beneficios de la experiencia para el profesorado experimentado".

El análisis de contenidos de las respuestas abiertas permite capturar las reflexiones y opiniones proporcionadas por los mentores en torno a la experiencia formativa de mentoría llevada a cabo y su impacto en ellos.

Resultados y conclusiones

En este apartado presentamos las categorías y subcategorías con sus correspondientes frecuencias.

El análisis de la información pone de manifiesto que las actividades formativas desarrolladas entre profesorado experimentado y novel tiene un impacto sobre los primeros, que podría estructurarse en torno a tres ámbitos: personal, profesional e institucional.

Categoría	Subcategoría	Frecuencia
Personales (49)	Conocimiento mutuo (conocimiento, interacción noveles-expertos)	25
	Mejora emocional (satisfacción, motivación, gratificación,…)	22
	Mejora habilidades interpersonales	2
Profesionales (96)	Aprendizaje recíproco e intercambio de experiencias	30
	Perfeccionamiento docente. Mejora formación y desarrollo profesional desde una visión de aprendizaje a lo largo de la vida, adquisición de conocimiento sobre la enseñanza (estrategias, interdisciplinariedad, conocimiento didáctico del contenido, …)	22
	Mejora actitudes para la docencia (visión crítica, compromiso y conciencia sobre la propia práctica y sobre uno mismo como docente, autoevaluación y autoconocimiento, la carrera profesional y la responsabilidad docente)	18
	Reflexionar conjuntamente sobre la labor y práctica docente	13

	Asesorar a noveles (ofrecer apoyo, acompañamiento a nivel personal y profesional, facilitar integración profesorado novel	5
	Mejorar la práctica docente (mejorar competencias, habilidades, …)	5
	Formar parte de un grupo docente y trabajar en equipos docentes	2
	Mejora currículum vitae	1
Institucionales (102)	Mejora la calidad de la docencia universitaria (aportar conocimiento experto, mejorar calidad de enseñanza para alumnado)	25
	Mejora clima de trabajo (más coherencia, coordinación, comunicación, acciones y criterios conjuntos, mejorar relaciones departamentales, profe-alumno)	24
	Incrementa compromiso con la innovación y mejora de la docencia (conciencia de la importancia de la docencia, mayor reconocimiento al docente como profesional experto, revalorizar la actividad docente, cambios en la percepción sobre la docencia)	24
	Mejora la excelencia de la Universidad, sus Centros y sus docentes	10
	Mejora la formación del profesorado universitario (formación específica en el centro de trabajo, apuesta institucional por la mejora de la formación)	8
	Facilita la adaptación al EEES (puesta en práctica de las directrices del EEES, adaptación a las necesidades sociales y profesionales, espacio de reflexión sobre EEES)	4
	Sentimiento de pertenencia institucional/integración	3
	Incremento del conocimiento institucional, curricular/académico (estructura universidad, recursos, servicios, carrera profesional)	2
	Creación/consolidación de grupos docentes	2

Tabla 1. Categorización y frecuencias

De acuerdo con los resultados obtenidos podemos afirmar que, en opinión del profesorado experimentado, la creación de equipos docentes implicados en la formación del profesorado novel, tiene un impacto especial en la institución universitaria y en el ámbito profesional de los propios docentes.

Desde el punto de vista personal, las actividades de formación apoyadas en la mentoría y llevadas a cabo por profesorado experimentado en el seno de equipos docentes, mejoran, fundamentalmente, el conocimiento mutuo entre el profesorado experto y principiante e incrementan la motivación y satisfacción de los primeros, ya que les hace sentirse útiles, dejar su legado, valorar su práctica docente, compartir experiencias docentes salvando el aislamiento en materia docente, ayudar a otros docentes más jóvenes a mejorar su autoestima y adquirir confianza en sí mismos, y contribuir así a

la mejora de la propia institución, todo ello les resulta gratificante. A continuación mostramos algunas contribuciones que, a modo de ejemplo, recogen estas consideraciones:

> *"Es muy satisfactorio personalmente que la propia experiencia pueda servir para ayudar a compañeros más jóvenes, y aportar algo a la mejora de la Universidad donde has trabajado toda tu vida. Algo de lo que has intentado mejorar a través de la experiencia, tiene continuidad".*

> *"Sentirse realizado profesionalmente al compartir su experiencia docente tanto con profesores noveles como con experimentados".*

> *"Desde el punto de vista personal este proyecto me ha ofrecido la satisfacción de poder compartir mi experiencia docente con profesores noveles y haber podido ayudar a otros compañeros a mejorar su autoestima personal ha sido muy gratificante y al mismo tiempo enriquecedora".*

En relación a la dimensión profesional, el profesorado tutor considera que la experiencia formativa que han liderado ha permitido, sobre todo, aprender recíprocamente, mejorar la formación y desarrollo profesional como docentes y las actitudes hacia la docencia, y poder reflexionar conjuntamente sobre la práctica profesional y la labor docente en el ámbito universitario.

> *"En la experiencia de intentar ayudar a compañeros más jóvenes, se aprende mucho y sirve para mejorar el propio trabajo. De las discusiones del grupo surgen ideas prácticas que son útiles para todos, noveles y experimentados".*

> *"Me ha servido para comprobar de cuántas formas diferentes se puede contemplar la docencia, que hay técnicas, objetivos y procedimientos que a mí no se me habrían pasado por la cabeza; simplemente no existían".*

> *"Relacionarte con profesores jóvenes supone un esfuerzo por dar lo mejor de ti mismo. Es una responsabilidad que te exige hacer las cosas lo mejor posible, no se puede jugar con el tiempo de los demás. Te exige preparar, revisar, profundizar, ver cómo presentar las cosas*

para que constituyan un estímulo, etc. Sin duda, genera desarrollo profesional a nivel de profesores experimentados".

"Es la primera vez en mi carrera profesional que me encuentro con otros compañeros con los que analizar cómo nos planteamos nuestra docencia, por qué hacemos lo que hacemos y cómo podemos mejorar. Tengo que reconocer que ha mejorado mi predisposición al trabajo, a la crítica constructiva".

Finalmente, y centrándonos en el impacto a nivel institucional, el profesorado mentor considera que experiencias formativas de este tipo, sustentadas en equipos docentes en los propios centros, titulaciones o departamentos, contribuyen de manera decisiva a la mejora de la calidad de la docencia universitaria (mejores profesores, mejor enseñanza) y del clima de trabajo en la institución universitaria (mejora relaciones, transacciones, coordinación) e incrementan el compromiso del profesorado con la innovación y mejora de la docencia, en la medida en que supone un reconocimiento al docente como profesional experto, revaloriza la enseñanza como actividad profesional y permite tomar más conciencia de su importancia.

"Es un procedimiento barato y eficaz para mejorar la calidad docente y, desde luego, la mejora de la calidad docente de cada profesor mejora la calidad global de la Universidad en su conjunto".

"Es una manera de generar una Universidad abierta y plural, evitando los islotes docentes por centros o departamentos, creando un clima de confianza y puentes facilitadores para el intercambio de ideas y conocimientos y, de esta forma, encontrar fácilmente respuestas a las necesidades individuales o colectivas".

"Al ser un equipo pluridisciplinar favorece la coordinación entre asignaturas y en una titulación y la integración de distintas partes para trabajar por un objetivo común".

"Creo que se está iniciando un camino de valorar la actividad docente como algo que necesita dedicar tiempo y esfuerzo y esto es bueno para la institución porque valora la experiencia e incide en la formación de los nuevos reciclando a los experimentados".

Entre los beneficios menos destacados figuran, en el ámbito profesional, el hecho de formar parte de un grupo y la mejora del curriculum vitae y, desde el aspecto institucional, la creación o consolidación de grupos docentes y la mejora del conocimiento institucional, curricular o académico, posiblemente porque todos ellos ya forman parte de algún equipo de investigación más o menos consolidado, disponen de suficientes méritos académicos y son buenos conocedores de la organización y funcionamiento de la institución universitaria, ya que llevan en ella bastante tiempo. Pero quizá también porque son conscientes de que experiencias formativas como estas -que implican un compromiso con la mejora de la docencia universitaria- continúan adoleciendo de un adecuado reconocimiento institucional y su impacto en la carrera profesional sigue siendo relativo y discriminatorio si se compara con la labor investigadora.

No obstante, y de acuerdo con los resultados obtenidos, podemos afirmar que el desarrollo de actividades formativas implementadas en el marco de equipos docentes, y de comunidades profesionales de aprendizaje, tienen un impacto positivo en el profesorado experimentado, ya que favorece el conocimiento mutuo, incrementan su motivación y satisfacción en el trabajo, permite aprender recíprocamente y mejorar su formación y las actitudes hacia la docencia a través de la reflexión conjunta sobre la práctica profesional. Estas ventajas se ven reforzadas con los beneficios que aporta a la institución universitaria: mejora la calidad de la docencia universitaria, del clima de relaciones en el trabajo, e incrementa el compromiso del profesorado con la innovación y mejora de la docencia. Estas contribuciones representan, como han reconocido Rué y Lodeiro (2010), una contribución importante para promover el cambio de la cultura docente universitaria y la conformación de nuevas identidades profesionales apoyadas en la colaboración, comunicación, transparencia, confianza y debates y consensos críticos.

Bibliografía

Achingtein, Betty y Athanases, Steven (Eds.) (2006). *Mentors in the making. Developing new leaders for new teachers*. New York: Teachers College Press.

De Vicente, Pedro Simón y otros (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación.* Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Esteve, José Manuel (1998). Los profesores ante el cambio social. Nuevos objetivos para una nueva etapa de la educación. En AntonioFortes y otros (Coord.). *Formación del profesorado y cambio social* (pp.77-112).Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Fullan, Michael (1996). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

Hollins, Etta (2011). The meaning of culture in learing to teach: the power of socialization and identity formation. En Arnetha Ball y Cynthia Tyson. *Studying diversity in teacher education* (pp.105-130). United Kingdom: The AERA books editorial.

López López, Mari Carmen (2010). Los mentores en el programa de formación inicial del profesorado principiante de la Universidad de Granada. Una contribución clave. En María José León Guerrero y Mari Carmen López López (Coords.), *Formación Inicial del Profesorado Universitario. El papel de los mentores* . (pp.27-38).Granada: Universidad de Granada.

Marcelo, Carlos (2009). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En Carlos Marcelo (Coord.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 7-58). Barcelona: Octaedro.

Mayor, Cristina (2009). El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. En Carlos Marcelo (Coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 177-210). Barcelona: Octaedro.

Michavila, Francisco (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.

Mullen, Carol (Ed.) (2008). *The handbook of formal mentoring in higher education*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.

Sánchez Moreno, Maria Rita. (2001). El asesoramiento. En Maria Rita Sánchez Moreno y otros(Coords.). *Proyecto Andaluz de Formación del Profesorado Universitario. Coordinación de la formación (Guía II)* (pp. 39-65). Córdoba: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA).

Sánchez Moreno, Maria Rita. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(1). Consultado en mayo 20, 2010 en http://www.ugr.es/~recfpro/

Serpell, Zewe (2000). *Beginning teacher induction: a review of the literature*. ERIC EDC 443783.

Rué, Joan. y Lodeiro, Laura. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Nancea

Tedesco, Juan Carlos (1998). Los docentes: ¿profesionales, técnicos o militantes? En Antonio Fortes y otros (Coords.). *Formación del profesorado y cambio social* (pp. 63-71).Servicico de publicaciones de la Universidad de Málaga.

Vonk, Hans (1995). Mentoring student and beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 531-537.

Yendol-Hoppey, Diane. y Fichtman Dana, Nancy (2007). *The reflective educator´s guide to mentoring. Strengthening pratice through knowledge, story, and metaphor*. California: Corwin Press.

6.65.

Título:

Qualidade da gestão pedagogica na educação superior: saberes e fazeres dos professores formadores

Autor/a (es/as):

Lunardi, Elisiane Machado [Universidade Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS]

Morosini, Marília Costa [Universidade Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS]

Resumo:

Este trabalho é fruto de uma pesquisa em andamento do Curso de doutorado em educação PUCRS, Brasil, objetiva discutir a qualidade na educação superior com o foco em indicadores de qualidade relacionados à gestão pedagógica na educação superior, tendo por base os saberes e fazeres de professores formadores. O problema de pesquisa prioriza verificar quais os possíveis indicadores que apontam para a qualidade da gestão pedagógica de professores formadores no curso de Pedagogia? A proposta metodológica é de uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano Santa Maria – RS, Brasil; os sujeitos que estão sendo alvo da pesquisa - gestora do curso de Pedagogia, professores formadores, alunos; as técnicas de pesquisa são questionário semi-aberto e a entrevista semi-estruturada. Tal estudo se justifica e tem relevância no contexto da formação de professores no sentido que a qualidade de uma universidade está diretamente ligada à qualidade do ensino que oferece que, por sua vez, vincula-se ao trabalho que o professor realiza em sala de aula e em outros espaços acadêmicos destinados à aprendizagem dos estudantes, promovendo assim, resultados qualitativos balizados por indicadores: os professores precisam se apropriar de conhecimentos que envolvam *a realidade educacional* na qual estão situados, precisando, assim, de elementos de contexto (econômico, social, político, cultural) e da instituição educativa (estruturas de poder, formas de organização e de gestão, discursos e

práticas veiculadas, vínculos com a comunidade – o instituído e o instituinte); *o seu campo de conhecimento específico*, no caso de professores das diferentes áreas que compõem o currículo de um curso; *o grupo de estudantes e de cada um deles em particular*, detectando motivações, interesses, conhecimentos prévios, modalidades de aprendizagem, processos cognitivos; *a didática*, que compreende as questões específicas de ensinar e aprender, envolvendo planejamento de aulas; concepção e gestão do currículo da sua disciplina e do curso em sua totalidade; processos, técnicas e recursos que podem ser mais adequados para as diferentes situações; modalidades e formas de avaliação; postura em sala de aula; relação com os alunos; organização do ambiente da aula; conhecimento sobre novas tecnologias que auxiliem no processo pedagógico e, por fim, *o conhecimento da profissão* que permita ao professor situar-se na carreira e no contexto da sua profissão, buscando formas de ampliar a sua profissionalidade. Assim, a gestão pedagógica de qualidade na educação superior está intimamente relacionada às trajetórias de formação e atuação dos docentes, a cultura organizacional da Instituição de Ensino Superior (IES), as práticas dos professores formadores as quais envolvem ações compartilhadas de planejamento, metodologia e avaliação, bem como aos processos institucionais e pedagógicos orientados pelas políticas da educação superior e a Proposta Pedagógica do curso de graduação.

Palavras-chave:

Qualidade; Gestão Pedagógica; Ensino Superior; Formação de Professores.

Introdução

A educação superior é espaço de processos específicos, os quais necessitam ser interpretados, especialmente pelo contexto societário, assim como as atividades acadêmicas que autorizam a certificação – e entre elas o ensino – estão, inevitavelmente, relacionadas com perspectivas da qualidade na atuação profissional dos docentes no ensino superior.

A relação qualidade – ensino superior está intrinsecamente agregada a cultura estabelecida pelos cursos de formação, bem como repercute nos contextos educacionais em que os professores atuam. Examinar as questões que envolvem a formação e atuação dos professores, em especial na cultura organizacional da Instituição de Ensino Superior (IES) e nas práticas que qualificam a formação pretendida e a gestão pedagógica universitária, exige que se olhe sobre o viés do significado da educação na sociedade contemporânea.

Esse estudo busca investigar indicadores que apontam para a qualidade da gestão pedagógica na educação superior de professores formadores no curso de Pedagogia examinando suas representações de docência no ensino superior, com o olhar criterioso nos aspectos da pessoa, do conhecimento, da técnica e do contexto, respectivamente ao ser, ao fazer e ao intervir que potencializam a qualidade da gestão pedagógica de professores formadores (GRILLO, 2002). Discute as seguintes dimensões: *trajetória de formação e atuação docente;* formação inicial, formação continuada, desenvolvimento profissional, área de atuação e formação; *cultura organizacional da IES e do Curso*, regime de trabalho, situação funcional, ensino, pesquisa e extensão, infra-estrutura, situação funcional; *práticas dos professores formadores*, organização curricular do curso, tecnologias, interdisciplinaridade, inovação, boas práticas, pro - atividade; *gestão da aula*, planejamento, metodologia, avaliação, estratégias pedagógicas, relação teoria e prática e inclusão.

Então, a partir dessas dimensões, tendo como foco a qualidade na gestão pedagógica, essa investigação apresenta o seguinte problema:

Quais os indicadores que estão relacionados á qualidade da gestão pedagógica, tendo por base os saberes e fazeres dos professores formadores do Curso de Pedagogia?

Qualidade na educação superior: gestão pedagógica saberes e fazeres

A melhoria de qualidade da educação considerando que nas últimas décadas, no mundo inteiro, está acontecendo um movimento de internacionalização na educação superior e, consequentemente, está voltado para a qualidade da educação entendendo-a como pilar para a formação e atuação profissional.

Órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO estão empenhados em questões e ações que priorizam a universidade socialmente responsável.

Morosini (2008), ao tratar sobre a internacionalização da educação superior, no que se refere a indicadores na perspectiva da qualidade do ensino e da pesquisa, sinaliza: “O impacto no ensino e na pesquisa tem como características: a visão que a qualidade está relacionada à responsabilidade e ao compromisso e contribui para o desenvolvimento de experiências de aprendizado de estudantes”.

Também, a autora se refere as “[...] evidências do impacto da avaliação de qualidade sobre as práticas de ensino” (p. 262), que apontam, propriamente dito, prováveis indicadores de qualidade da educação superior:

> *Reformas no currículo, padrões mais altos e desenvolvimento de instrumento para avaliação de estudante, inovação em programas profissionais, programas melhores para instrutores e desenvolvimento em padrões e sistemas de promoção; grande consolidação da qualidade e crescimento da atenção dada a função ensino nas IES e nas comunidades acadêmicas, através de discussões sobre ensino, monitoria e implicações do ensino por ele mesmo [...] da informação para os professores sobre seus pontos fortes e fragilidades, situações diagnósticas de ajuda; discussão e mudança de valores desenvolvimento de sentido de pertença a uma IES e legitimidade daqueles que iniciaram a avaliação. (MOROSINI, 2008, p. 262)*

Assim, a implementação de mecanismos avaliativos que priorizam a qualidade da educação superior está relacionada a mudanças no processo ensino e aprendizagem, sobretudo, porque apontam para critérios e indicadores que sinalizam o que está acontecendo e o que precisa ser redimensionado para alcançar os objetivos previstos para a IES, para o Curso, para a produção docente e discente, entre outros aspectos.

Sendo assim, pode-se defender que a qualidade no ensino superior, entre outras instâncias, tem como premissa: produção científica docente e discente; padrões de satisfação às necessidades dos sujeitos os quais a instituição está disponibilizando seus serviços; padrões mínimos os quais possam garantir que as necessidades sejam bem atendidas; aprimoramento dos ambientes, os processos de gestão e organização, o processo ensino-aprendizagem e as relações.

Nesse sentido, a relação qualidade – ensino superior está intrinsecamente agregada a cultura estabelecida pelos cursos de formação, bem como repercute nos contextos educacionais em que os professores atuam. Examinar as questões que envolvem a formação e atuação dos professores, em especial na cultura da Instituição de Ensino Superior (IES) e nas práticas que qualificam a formação pretendida com o enfoque no eixo da gestão pedagógica universitária, exige que se olhe sobre o viés de um ensino eficaz. De acordo com Cabrera (2010) e Cabrera e LaNasa (2008) ensino eficaz é o que é capaz de produzir resultados demonstráveis em relação á aquisição de competências.

A docência no ensino superior é espaço de processos específicos, os quais necessitam ser interpretados, especialmente pelo contexto societário, assim como as atividades acadêmicas que autorizam a certificação – e entre elas o ensino – estão, inevitavelmente, relacionadas com perspectivas de boa qualidade na atuação profissional dos docentes no ensino superior. Para (RIOS, 2001, BRASLAVASK, 1999), a boa qualidade se refere à competência docente com a capacidade de fazer com saber e com consciência dos resultados desse saber.

A qualidade de uma universidade está diretamente ligada à qualidade do ensino que oferece que, por sua vez, vincula-se ao trabalho que o professor realiza em sala de aula e em outros espaços acadêmicos destinados à aprendizagem dos estudantes. Desta forma, professores qualificados, bem preparados e dispostos a investir na aprendizagem dos alunos terão maiores condições de criar as situações necessárias para uma formação acadêmica consistente.

A gestão pedagógica é da ordem do instituído e do instituinte (CASTORIADIS, 1988). Por isto, está relacionado ao modo como o grupo que compõe a se organiza regularmente, a como entende e produz a educação. Transita entre o individual e o coletivo, de modo dialético, elaborando-se e acontecendo cotidianamente na IES. A gestão pedagógica, também, está ancorada nos saberes da docência podem ser traduzidos pelo conhecimento aprofundado de um dado campo de estudos; pela produção e manejo de materiais didáticos; pelo domínio de instrumentos metodológicos; pela clareza quanto à opção epistemológica e quanto ao nível cognitivo e intelectual esperado dos alunos durante as situações de aprendizagem; pela criatividade e bom senso na elaboração de situações que desafiem o pensamento e que produzam a novidade; pela capacidade de organizar o planejamento das aulas, as atividades de aprendizagem e a avaliação dos alunos; e pelo espírito investigativo que permite a elaboração própria, o pensamento autônomo e a auto-avaliação.

Portanto, compor este discurso implica lidar com saberes e fazeres, lugares e tempos, conhecimentos e práticas, enfim, um conjunto múltiplo de fatores, além de se considerar que, desde sua elaboração, o discurso pedagógico necessita um discurso sobre si, para o qual confluem muitas vozes, que o legitimam e instituem, perpetuando relações de poderes internas e externas.

Gauthier (1996) que objetiva revela "um tipo específico de saber presente no reservatório geral de conhecimentos do professor: o saber da ação pedagógica". Tardif (2002), por sua vez, afirma que pretende escapar de dois perigos: o *mentalismo* e o *sociologismo*. O primeiro que reduz o saber a processos mentais (representações, esquemas, imagens, etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos e o segundo que associa o saber dos professores a outra coisa que não a si mesmo, eliminando a contribuição dos atores (professores) na construção concreta do saber. Para ele "o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam, à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo" (p. 15). Portanto, o saber é sempre localizado, íntimo a "uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade". O trabalho, desse modo, é um fio condutor pelo qual o saber pode ser compreendido, pois está a serviço do trabalho docente e as relações dos professores com o trabalho nunca são "estritamente

cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas".

Assim, a gestão pedagógica constitui-se a partir do processo sistemático, organizado e auto-reflexivo que envolve os professores, desde a formação inicial ao exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrolam as relações entre a teoria e a prática do professor da educação superior.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos adotados percorreram os caminhos da abordagem qualitativa em que Minayo (1993, p. 10) esclarece: "[...] as Metodologias de pesquisa qualitativa são [...] capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais [...]". A abordagem escolhida justifica-se pela temática.

O estudo de caso, como modalidade da abordagem dessa investigação, se integra aos interesses da pesquisa, porque volta o olhar para qualidade da gestão pedagógica de professores formadores do Curso de Pedagogia, partindo do princípio que o universo de totalidade se constitui por representatividade de uma IES, Comunitária, do município de Santa Maria – RS. Os sujeitos alvo da pesquisa são os professores do curso de Pedagogia da IES alvo da pesquisa.

Nesse estudo investigativo, optou-se pela entrevista semi-estruturada como instrumento para a coleta de dados professores da IES . Para Triviños (1992, p.146) a *entrevista* "valoriza a presença do investigador e também oferece possibilidades para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação". A escolha por esse instrumento propicia a reconstituição de fatos, acontecimentos, o relato de experiências que são desencadeadoras nas representações que configuram a gestão pedagógica universitária de professores formadores e podem apontar indicadores de qualidade da educação superior do curso de pedagogia da IES parceira na pesquisa.

Resultados

Os dados coletados para análise e interpretação estão sendo levantados, considerando as categorias de análise provenientes do problema e objetivos levantados nessa pesquisa a qual têm como foco: gestão pedagógica, qualidade no ensino superior, saberes e fazeres de professores pedagogos. Os resultados verificados até o presente momento estão sendo descritos, analisados e refletidos não em um sentido fechado, mas sob as dimensões dessas categorias de análise que sinalizam os possíveis

indicadores de qualidade de gestão pedagógica de professores formadores do Curso de Pedagogia considerando os seguintes resultados parciais:

Trajetória de formação e atuação docente - As características próprias dos professores e as experiências docentes são parte da configuração profissional, mas não se limita a elas, ou melhor, estas não são suficientes para dar sustentação a posturas e decisões. A profissionalidade docente implica em escolhas que ultrapassam o senso comum e se vinculam a conhecimentos complexos e vivências refletidas que vão dando forma a uma condição profissional específica: "ser professor", tanto na formação inicial, formação continuada, desenvolvimento profissional e na área de atuação.

Nesse sentido enquanto processo multifacetário, a qualidade da gestão pedagógica abrange "questões de ordem teórica, profissional, atitudinal, valorativa, contextual, sociocultural e política" (ISAIA e BOLZAN, 2008, p.551). Aproximar o conceito de qualidade à área de educação, num sentido amplo, significa reconhecer que ela pode consistir num significante, com múltiplos significados, por meio de conceituações fundamentais, como de sujeito, sociedade, vida e educação, inter-relacionadas com idéias afins, de caráter mais global, assim como de caráter profissional.

A qualidade do ensino está atrelada *Cultura organizacional da IES e do Curso*- regime de trabalho, situação funcional, ensino, pesquisa e extensão, infra-estrutura, situação funcional.

Segundo Tardif e Lessard (2002), a carga de trabalho dos professores pode ser analisada de um ponto de vista "administrativo", definida em conteúdos e duração pela organização escolar em função das normas oficiais (leis, decretos, etc.); e do ponto de vista das exigências reais do trabalho cotidiano. Segundo esses autores, as "condições de trabalho" dos professores são as variáveis que permitem caracterizar as dimensões quantitativas do ensino (tempo de trabalho diário, semanal, anual, número de horas de presença obrigatória em classe, o salário). Essas variáveis, segundo eles, servem para definir o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido, assim como para contabilizar, avaliar e remunerar o trabalho docente.

Quanto à análise das *práticas dos professores formadores* com olhar na organização curricular do curso, tecnologias, interdisciplinaridade, inovação, boas práticas, pro atividade – Constatou-se nos dados preliminares no Curso de Pedagogia uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais, no caso, os docentes universitários. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Veiga (2006) diz que a docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua

socialização. A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora e proativa profissional. Articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica.

Outra característica que aparece na fala dos professores sujeitos da pesquisa está ligada à inovação quando: rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; [re]configura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc.; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; ganha significado quando é exercida com ética.

Leite (1999) esclarece que o protagonismo se refere:

> *[...] à participação/envolvimento dos sujeitos na sala de aula, nos espaços/ambientes micro ou macro institucional. O protagonismo também envolve a oportunidade de o sujeito dizer a sua palavra; o respeito às diferentes culturas; o aprender com o outro e o ter o que ensinar/aprender; a valorização do outro e dos seus saberes e possibilidades (p.75).*

Do ponto de vista do professor, o *protagonismo* é fundamental para caracterizar a inovação na perspectiva crítica, porque não se trata de assumir modelos e técnicas de ensino propostas pelos especialistas, as da inventividade, da criatividade proveniente da ruptura conceitual.

Nessa direção a interdisciplinaridade, como uma inovação na aula universitária, precisa ser compreendida para além das articulações pontuais e circunstanciais, vista como uma condição para que o currículo de um dado curso tenha sentido e sustente uma formação acadêmica qualificada.

Se a qualidade de uma instituição universitária está diretamente relacionada à qualidade do ensino que oferece é preciso um olhar criterioso na dimensão da *gestão da aula* (planejamento, metodologia, avaliação, estratégias pedagógicas, relação teoria e prática e inclusão). O ensino é o núcleo de uma instituição educativa que visa promover uma boa formação acadêmica e profissional. A qualidade do ensino está, portanto, diretamente vinculada ao trabalho docente e, logicamente, às condições oportunizadas pela instituição para o desenvolvimento do trabalho. Por esta lógica, é na sala de aula que a qualidade se materializa e quaisquer tentativas de análise do ensino e de elaboração de propostas para sua qualificação precisam ter a sala de aula como foco.

De acordo com Masetto (2001)

> *A sala de aula é o espaço e o tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações), como, por exemplo, estudar, ler discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo (p.85).*

Lunardi (2011) diz que é necessário superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula. O professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicológico vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social.

Gauthier (1998), diz que a função pedagógica da *gestão da matéria* remete ao planejamento, ao ensino e á avaliação de uma aula ou parte de uma aula. Ela engloba o conjunto de operações que o professor utiliza para construir o conhecimento. A gestão da matéria não consiste em um conceito unificado, trata-se constructos abstratos que criam conjunto de variáveis que influenciam a aprendizagem. O mesmo autor ainda diz que a *gestão da classe* consiste em um conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável ao ensino quanto a aprendizagem. A gestão da classe depende do contexto, do tempo, do material, do social, desenvolvimento intelectual dos alunos e influência culturais, institucionais e econômicas e políticas.

Nesse processo da condução do planejamento até a execução da aula universitária, cabe ao professor produzir o conhecimento de como ser professor Isaia (2003). O importante passa a ser como os conteúdos são entendidos, organizados e integrados em um conjunto significativo de novos conhecimentos e habilidades.

Sob essa perspectiva, Anastasiou (2003) considera o verbo *ensinar* como portador de duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida. Essa autora identifica também a diferença entre os termos *aprender* e *apreender*. Embora nos dois verbos exista a relação entre os sujeitos do conhecimento, para *apreender* é preciso agir, exercitar-se, apropriar-se; já o verbo *aprender* significa tomar

conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação.

Portanto, a pesquisa aponta que a gestão da aula não é algo estático, nem se reduz à aplicação de procedimentos, mas requer a ação-reflexão contínua e vigilante sobre a complexidade das relações que se estabelecem entre as intenções docentes e as expectativas discentes, bem como ao que emerge nessa interação. Trata-se de compreender que a aula é, em si mesma, um processo dinâmico, em que professor, alunos e o próprio objeto de conhecimento implicam-se entre si, (trans)formando-se no percurso de ensinar e de aprender. Compreendida dessa forma, toda a ação docente pressupõe uma atitude investigativa a ser exercida na dinâmica da aula.

Ao discutir os dados dessa pesquisa, até o presente momento foi possível constatar que a gestão pedagógica docente está inter-relacionada à formação e atuação profissional e, conseqüentemente, tendo como aspectos fundantes e articuladores os saberes docentes (PIMENTA, 2002; TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998; NÓVOA, 2003); a gestão da classe e da matéria (GAUTHIER, 1998); as relações institucionais a nível macro e micro (ISAIA E BOLZAN, 2008; MOROSINI, 2008); a ação pedagógica que envolve o planejamento, a metodologia e avaliação (ENRICONE, 2005; CUNHA, 1999; PIMENTA E ANASTASIOU, 2000; ZABALA, 2002) entre outros. Esses aspectos, se articulados, se configuram como mecanismos desencadeadores e potencalizadores de processos pedagógicos orientados pelas políticas e finalidades da educação superior e da instituição que envolve o ensino, a aprendizagem, o currículo, os professores, gestores e acadêmicos.

Conclusão

Tendo os saberes e fazeres docentes do Curso de pedagogia os professores precisam se apropriar de conhecimentos que envolvam *a realidade educacional* na qual estão situados, precisando, assim, de elementos de contexto (econômico, social, político, cultural) e da instituição educativa (estruturas de poder, formas de organização e de gestão, discursos e práticas veiculadas, vínculos com a comunidade – o instituído e o instituinte); *o seu campo de conhecimento específico*, no caso de professores das diferentes áreas que compõem o currículo de um curso; *o grupo de estudantes e de cada um deles em particular*, detectando motivações, interesses, conhecimentos prévios, modalidades de aprendizagem, processos cognitivos; *a didática*, que compreende as questões específicas de ensinar e aprender, envolvendo planejamento de aulas; concepção e gestão do currículo da sua disciplina e do curso em sua totalidade; processos, técnicas e recursos que podem ser mais adequados para as diferentes situações; modalidades e formas de avaliação; postura em sala de aula; relação com os alunos; organização do ambiente da aula; conhecimento sobre novas tecnologias que auxiliem no processo pedagógico e, por fim, *o conhecimento da profissão* que

permita ao professor situar-se na carreira e no contexto da sua profissão, buscando formas de ampliar a sua profissionalidade.

Assim, a gestão pedagógica de qualidade na educação superior está intimamente relacionada às trajetórias de formação e atuação dos docentes, a cultura organizacional da Instituição de Ensino Superior (IES), as práticas dos professores formadores as quais envolvem ações compartilhadas de planejamento, metodologia e avaliação, bem como aos processos institucionais e pedagógicos orientados pelas políticas da educação superior e a Proposta Pedagógica do curso de graduação.

Referências

ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem (p. 12-38). In: ANASTASIOU, L. das G. C. & ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, 2003.

BRAVASLASKY, C. **Bases, orientaciones y critérios para el deseño de programas de formación de profesores.** Revista iberoamericana de educación, n. 19, p. 13-50, 1999.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade.** 3a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ENRICONE, D. A universidade e a aprendizagem da docência. In.: ULLMANN, Reinholdo Aloysio (Org.). **Sei em quem confiei:** Festschrift em homenagem a Norbeto Francisco Rauch. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 49-65.

GAUTHIER, C. [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GRILLO, M. C. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In.: GARRIDO, Suzane Lopes[et al.]. **Os rumos da educação superior.** UNISINOS, São Leopoldo, 2002.

ISAÍA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação docente: em busca de indicadores de qualidade. In.: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Inovação e qualidade na Universidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 510-525.

LEITE, Denise. (org.). *Pedagogia* **universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

LUNARDI, E. M. **Qualidade e Gestão Pedagógica**. IN: MOROSINI, M e FRANCO. S. Qualidade da educação superior dimensões e indicadores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p.277-291.

MASETTO, Marcos. **Inovação na Educação superior**. In: Espaço Aberto. Interface – Comunic., Saúde, Educ., v.8, n.14, p.197-2002, fev. 2004.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOROSINI, M.. Internacionalização da educação superior de qualidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Inovação e qualidade na Universidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 250-267.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992. Papirus, 2003.

OECD. **Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento.**

Disponível em: <http://www.oecd.org>. RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação do profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

UNESCO/CRUB. Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (1998: Paris, França). **Tendências da Educação Superior para o Século XXI**. UNESCO. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Tradução de Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves; ilustração de Edson Fogaça. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

VEIGA, Ilma Passos. **Docência universitária na educação superior** In: Docência na educação superior: Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005/Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

6.66.

Título:

A articulação escola de enfermagem e hospital na voz dos supervisores: o grupo de discussão

Autor/a (es/as):

Macedo, Ana Paula Morais de Carvalho [Escola Superior de Enfermagem da Universidade do Minho]

Silva, Maria Augusta Martinho [Escola Superior de Enfermagem da Universidade do Minho]

Braga, Maria de Fátima Dias [Escola Superior de Enfermagem da Universidade do Minho]

Oliveira, Cláudia Cristina Vieira Carvalho [Escola Superior de Enfermagem da Universidade do Minho]

Martins, Cristina Araújo [Escola Superior de Enfermagem da Universidade do Minho]

Lomba, Odete Sofia Silva [Escola Superior de Enfermagem da Universidade do Minho]

Rosário, Helena Rafaela Vieira [Escola Superior de Enfermagem da Universidade do Minho]

Resumo:

Esta comunicação procura pôr em evidência uma experiência, no âmbito do projeto "Supervisão em Enfermagem: novas perspetivas para a mudança", que decorre no presente ano letivo. O projeto emerge da necessidade de compreender e colmatar problemas da supervisão em ensino clínico na ESE-UM, colocando a investigação ao serviço da inovação e melhoria da qualidade da formação. Tem como objetivo desenvolver e avaliar um programa de intervenção ação centrado na formação teórico-prática de supervisores (enfermeiros e docentes) e na implementação e avaliação de projetos de investigação-intervenção em contexto clínico, contribuindo para a problematização e debate das práticas de supervisão e a construção colaborativa de conhecimento profissional, nas dimensões conceptual, metodológica, interpessoal e interorganizacional da Supervisão em Enfermagem.

A experiência de intervenção é constituída por sete encontros, dos quais quatro são oficinas de formação em supervisão. A principal técnica de recolha da informação no decurso do projeto é o grupo de discussão, constituído por onze enfermeiros e sete docentes supervisores.

Após uma breve incursão sobre alguns autores cujos trabalhos privilegiam esta técnica de investigação qualitativa em diferentes contextos sócio-educativos, procede-se a uma reflexão

sucinta sobre os registos expressados por todos os participantes, conferindo à experiência uma melhor compreensão da articulação Escola de Enfermagem e Hospital.

Os resultados sugerem a importância da intervenção ação colaborativa no sentido de potenciar o desenvolvimento de referenciais de qualidade da supervisão em Enfermagem por parte dos supervisores em contexto de trabalho e a mudança das suas práticas, bem como à análise de modos de agir quando supervisionam os estudantes.

Palavras-chave:

Articulação Escola de Enfermagem e Hospital; Supervisão em Enfermagem; Grupo de Discussão.

1. Introdução

Na génese do projeto Supervisão em Enfermagem: novas perspetivas para a mudança[1] esteve a preocupação dos docentes investigadores da Escola Superior de Enfermagem da Universidade do Minho com um conjunto de fatores relacionados com a qualidade do ensino e da aprendizagem em contextos clínicos, nomeadamente: a necessidade de implementar o novo Modelo de Desenvolvimento Profissional (Ordem dos Enfermeiros, 2010), a deficiente apropriação de práticas de supervisão e de articulação interorganizacional por parte dos supervisores, a necessidade de promover a formação em supervisão face à diversidade e complexidade dos contextos clínicos, e ainda a intensificação de políticas de avaliação da qualidade da investigação e do ensino. Perante este cenário, importa investigar e transformar as práticas de supervisão em contexto clínico, fazendo destas objeto de indagação e reflexão coletiva (estudantes, enfermeiros e docentes), estimulando o aparecimento de medidas concretas, quer para o ensino e formação em Enfermagem, quer para os cuidados de saúde. Os seus objetivos e objeto de estudo integram questões da formação, da profissionalidade docente/de Enfermagem e das relações interorganizacionais, num amplo exercício de reflexão sobre as perspetivas de supervisão que orientam ou devem orientar o exercício profissional da Enfermagem e do ensino clínico. Neste contexto, os objetivos específicos do projeto de inovação e intervenção versam: i) Identificar áreas prioritárias de intervenção na supervisão em Enfermagem, com enfoque nas dimensões conceptual, metodológica, interpessoal e interorganizacional da Supervisão; ii) Desenhar um programa de intervenção para a inovação, centrado na formação dos supervisores e no desenvolvimento de projetos de investigação-intervenção em contexto clínico; iii) Implementar o programa de intervenção para a inovação; iv) Avaliar o impacte do programa de intervenção para a inovação ao nível da qualidade das práticas

supervisivas, nas dimensões conceptual, metodológica, interpessoal e interorganizacional da Supervisão; v) Promover o debate alargado de teorias e práticas da supervisão em Enfermagem, contribuindo para a renovação do pensamento e ação dos seus atores; vi) Aliar a investigação ao ensino no domínio da Enfermagem, promovendo a formação científico-pedagógica dos supervisores.

No âmbito de um programa de intervenção para a inovação, centrado na formação dos supervisores, delineado no projeto salienta-se uma experiência constituída por sete encontros, dos quais quatro são oficinas de formação em supervisão. A principal técnica de recolha da informação no decurso da experiencia é o grupo de discussão, constituído por onze enfermeiros e sete docentes supervisores.

A comunicação que agora se apresenta, centrada no estudo dessa experiência de intervenção, visa por seu lado compreender o método como fonte de recolha de dados, mas também como elemento articulador entre a Escola de Enfermagem e o Hospital. Atendendo à interação do grupo de supervisores pudemos captar através da discussão de diversas temáticas, as "manifestações carregadas de afetividade e os desejos inconscientes dos atores" (Colectivo Ioé, 2009: 76).

O presente texto centra-se sobretudo nos discursos dos supervisores, conferindo à experiência uma melhor compreensão da articulação Escola de Enfermagem e Hospital. Assim, começa-se por apresentar sucintamente o enquadramento teórico geral em que se fundamentou o estudo, os contextos de realização do estudo e a metodologia da experiência. Organizam-se, de seguida, algumas sínteses interpretativas dos resultados.

2. A articulação Escola de Enfermagem e Hospital

Na maioria dos cursos de Enfermagem em Portugal, como acontece na Universidade do Minho, os estudantes iniciam precocemente os estágios em contexto de trabalho hospitalar. O primeiro estágio, que ocorre no primeiro ano do curso de Enfermagem, proporciona ao estudante estagiário o contacto com a instituição e um conjunto de experiências com a pessoa doente. Isto conduz a uma tomada de consciência muito marcante das necessidades humanas e é particularmente apreciado. A proximidade com os profissionais de Enfermagem e os outros elementos da equipa multidisciplinar de saúde, incluindo a *pessoa, a família e outros significativos*, permite ao estudante estagiário iniciar a sua identificação profissional, através da observação, análise e comparação entre os aspetos teóricos relacionados com o conteúdo funcional do enfermeiro e o desenvolvimento das atividades na prática clínica.

Durante o período de estágio, os estudantes são acompanhados por supervisores (docente e/ou enfermeiro) que imprimem discussão e análise de situações problema em conjunto, proporcionando o questionamento epistemológico dos fundamentos da Enfermagem e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. As vantagens do processo supervisivo são imensas, mas torna-se importante que os estudantes estagiários sejam acompanhados por supervisores conhecedores dos conceitos de reflexão e experimentação (Vieira, 1993), capazes de despertar e alargar o campo de análise, ajudando o estudante a observar a sua própria ação e os contextos onde ela ocorre, a questionar e confrontar, interpretar e refletir, e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas de que vai tendo consciência, (re)construindo o conhecimento.

O desenvolvimento da formação graduada e da produção científica no âmbito da Enfermagem, nomeadamente em relação aos processos de aprendizagem e exercício profissional, induz uma reflexão crítica sobre a profissão e, principalmente, sobre a necessidade de investir no estudo das diversas dimensões inerentes à prática clínica e à sua supervisão. Esta necessidade inscreve-se num esforço mais amplo da Escola Superior de Enfermagem da Universidade do Minho no sentido de reforçar a sua atividade de investigação, e assim elevar a capacidade científica do seu corpo docente, em articulação estreita com a missão acima enunciada.

Embora a supervisão em contexto clínico não constitua uma questão nova no âmbito da investigação em Enfermagem, a articulação Escola/Hospital como modelo de formação em parceria potenciado pelos atores intervenientes na supervisão (docentes, enfermeiros e estudantes) tem sido pouco explorada (Macedo, 2009, 2012). Por outro lado, reconhece-se que as práticas supervisivas ficam ainda muito aquém dos desenvolvimentos teóricos da área, o que exige o desenvolvimento de projetos como o que aqui se propõe, nos quais se alia a investigação à intervenção, no sentido de elevar a relevância social da primeira no que diz respeito à transformação das práticas, com impacto na qualidade da formação dos estudantes e do futuro exercício da profissão. É neste sentido que o presente projeto investe na compreensão e renovação de práticas supervisivas com o envolvimento direto dos seus atores, produzindo mudanças (individuais, coletivas e institucionais) que se pretendem transformadoras dos sujeitos e da própria Escola, através de um processo coletivo de construção de conhecimento.

O recurso à Investigação-intervenção na formação de supervisores (docentes e enfermeiros) decorre da necessidade de compreender e colmatar problemas da supervisão em ensino clínico na Escola Superior de Enfermagem da Universidade do Minho e, do interesse de aproximação entre teoria e prática (Zeichner, 2001).

3. Metodologia da experiência

Num primeiro momento, o projeto teve como principal objetivo contribuir para uma melhor compreensão dos processos e resultados da Supervisão, assim como do papel dos contextos organizacionais e interorganizacionais na construção da identidade profissional dos estudantes (futuros enfermeiros) e supervisores (enfermeiros e docentes), enquanto intervenientes na formação em contexto de trabalho. Neste sentido, procedeu-se a um levantamento das representações de uma amostra significativa de estudantes, a partir de um inquérito por questionário focalizado em quatro dimensões: i) contexto de trabalho hospitalar (experiências com os doentes e profissionais, espaço, tempo, recursos humanos e materiais, trabalho em equipa, metodologia de trabalho, entre outros); articulação entre a Organização Hospitalar e a Escola de Enfermagem; supervisão/Orientação do docente da ESE-UM; supervisão/Orientação do enfermeiro supervisor.

Da análise exploratória das respostas dos estudantes, através da análise de conteúdo com o apoio do programa informático Nvivo8®, e da sua discussão no seio da ESE-UM e das instituições de ensino clínico e estágio, emergiu um conjunto de inquietações relacionadas com os processos de supervisão em contexto clínico e a articulação escola e hospital, sobretudo relativas a fatores condicionantes da aprendizagem, práticas de orientação/avaliação dos supervisores (docente e/ou enfermeiro supervisor) e, dificuldades de integração nos serviços hospitalares e no seio da equipa de enfermagem.

Tendo por base o estudo iniciado em Junho de 2010 e destacado anteriormente, avança-se agora para um segundo momento do projeto, centrado na formação dos supervisores da prática clínica (docentes da Escola e enfermeiros do Hospital), a qual integra o desenvolvimento e avaliação de projetos de investigação-intervenção em contexto de trabalho. O estudo considera a investigação-intervenção como estratégia principal de desenvolvimento profissional, na medida em que promove um questionamento crítico e interventivo sobre as situações da prática profissional. O percurso investigativo insere-se numa metodologia qualitativa interpretativa (Lessard-Hébert *et al.* 1994), pela importância conferida ao modo como os participantes vivenciam a experiência de supervisão em Enfermagem, dando primazia à análise de conteúdo *lato sensu*, do discurso oral e escrito e recorrendo à estatística descritiva simples. No desenvolvimento do programa de intervenção e inovação pretende-se valorizar a interpretação dos significados da experiência dos intervenientes no processo de supervisão (docentes, enfermeiros e estudantes) e produzir conhecimento que vise a melhoria da ação dos atores da supervisão em Enfermagem, potencialmente transferível para contextos análogos. A recolha de informação contempla um conjunto alargado de procedimentos,

nomeadamente o inquérito por questionário e por entrevista e as narrativas reflexivas dos participantes.

No cerne dos objetivos delineados para este estudo, encontra-se uma questão de investigação central: *Qual o impacte da investigação-intervenção, desenvolvida no âmbito de um programa de intervenção para a inovação, nos processos de (co)construção da supervisão em Enfermagem?*

É neste sentido que gostaríamos de realçar os resultados da experiência a partir da realização dos sete encontros de formação dedicada à informação teórica e análise de práticas de supervisão, dirigidas aos docentes e enfermeiros envolvidos na supervisão, dinamizadas por especialistas na área da Enfermagem e da Educação.

Os temas selecionados para os encontros – E1 - "Articulação Escola de Enfermagem e Hospital"; E2 - "Apresentação dos resultados de um inquérito por questionário aplicado aos supervisores"; E3 - "A Supervisão como prática de (trans)formação", E4 - "Análise de caso"; E5 - "Portefólios"; E6 - "Avaliação em supervisão"; E7 - "Apresentação de um estudo em contexto de supervisão no ensino clínico em enfermagem" -, emergiram após o lançamento de um inquérito por questionário aos participantes na primeira sessão de apresentação do projeto[2].

A técnica utilizada para a recolha de informação - *grupo de discussão* -, apropria-se aos estudos etnográficos, que procuram compreender os dilemas e as diferentes perspetivas dos atores, como sejam aquelas que dizem respeito à supervisão e à articulação Escola de Enfermagem e Hospital.

Num *grupo de discussão* há um conjunto de pessoas que interatua sobre temas que constituem pretexto para a articulação entre os atores das duas organizações, objeto de investigação. Os atores intervenientes neste processo quando colocados perante uma situação de diálogo e de confronto de ideias e de saberes, reagem com entusiasmo e oportunidade às questões que proveem da discussão sobre a supervisão. Este facto acaba por favorecer a reflexão individual e coletiva, génese de um processo analítico de (re) construção das suas experiências.

O recurso a esta técnica tem como efeito a transformação de cada abordagem e reflexão individual num sentir crítico coletivo assumido por todos. Para alguns autores (Callejo, 2001; Santos, 2009) o *grupo de discussão* é particularmente inovador, distingue-se do *focus group* e adquire um carácter próprio. Durante o debate aberto, perante um tema para discussão cada um dos elementos do grupo tem a possibilidade de apresentar, defender, de construir e de desconstruir os seus pontos de vista numa lógica de interação. Por outras palavras, o grupo de discussão ao trabalhar com as vozes dos supervisores permite chegar a um tipo de informação diferente daquela a que se chegaria com recurso a outras técnicas. Por outro lado, a recolha de dados "(…) desvenda e dá a conhecer os

aspetos internos da problemática em debate através da riqueza e das subjetividades partilhadas e assimilados pelo grupo para a construção do seu próprio discurso" (Santos, 2009: 94).

Um dos requisitos indispensáveis à funcionalidade do *grupo de discussão* é a presença do investigador/moderador, que no nosso caso assumiu uma função essencial, no que respeita à responsabilidade de criar um bom ambiente, constituído com base na confiança e na confidencialidade, fundamentais para fazerem emergir as intervenções dos participantes. Outros dois elementos do grupo do projeto foram responsáveis pela análise da informação, quer a partir das notas de campo, quer a partir de um questionário lançado no final de cada encontro.

4. Resultados

Na primeira dimensão da pesquisa, a análise de conteúdo dos discursos deu origem a categorias, as quais se desdobram em subcategorias. Aqui vamos fazer referência apenas às categorias que se relacionavam diretamente com a articulação escola de enfermagem e hospital, durante o período em que decorreu a experiência de intervenção. Nesse período foram identificadas três categorias: *expectativas relativamente à experiência; compreensão da articulação Escola de Enfermagem e Hospital; ação colaborativa como forma de potenciar o desenvolvimento de referenciais de qualidade.*

Expectativas relativamente à experiência

O grupo de discussão como técnica de recolha de informação foi capaz de desvendar as expectativas por parte dos atores intervenientes no processo de supervisão e de promover a disseminação e transferência do conhecimento:

> *"A experiência está a proporcionar-me um enriquecimento pessoal e profissional significativo". (E2, S1)*
>
> *"Considero que o debate mútuo de ideias concretas, diminui as dificuldades e os constrangimentos de ambas as partes, promovendo o desenvolvimento e a reflexão do processo de reflexão". (E6, S9)*
>
> *"Os encontros ajudam a refletir, clarificar e ajudar a resolver problemas comuns". (E6, S10)*
>
> *"Sempre que sou convidada para este papel não consigo recusar, porque para mim é um desafio, é ver a enfermagem de uma outra perspetiva… ". (E2, S5)*

"(...) penso que este Projecto trará grandes benefícios a nível das supervisões clínicas futuras, tanto para os profissionais envolvidos como para os alunos, nomeadamente através dos debates promovidos e de toda esta exposição de ideias, que certamente nos enriquecerão e facilitarão a concretização do objetivo da criação deste Projecto". (E2, S2)

Compreensão da articulação Escola de Enfermagem e Hospital

A partir da análise dos discursos produzidos através da dinâmica grupal, pleno de sentido em relação ao conjunto do campo social investigado, pudemos conferir à experiência uma melhor compreensão da articulação Escola de Enfermagem e Hospital e dos constrangimentos implícitos nos contextos. As principais preocupações prendem-se com a forma como está organizada a supervisão nos ensinos clínicos, em que na maioria das vezes não é efetuada uma preparação pedagógica prévia dos supervisores, o que condiciona na opinião dos supervisores o desenvolvimento da aprendizagem do estudante.

"Também, tenho consciência de que os serviços, por vezes, não têm capacidade para comportar tantos alunos e que os recursos humanos não são os desejáveis em algumas unidades de saúde. Isto acaba por ser um fator dificultador para o desempenho do aluno e para a satisfação profissional de ambos". (E6, S7)

"(...) reconheço que por vezes tenho alguma dificuldade em saber quais os conteúdos teóricos já lecionados que darão o suporte para a prática em contexto clínico, nomeadamente nos alunos de 2º - 3º ano; estas dúvidas têm sido colmatadas com o apoio dos próprios alunos e do docente responsável pelo estágio, para que eu possa articular as duas componentes: a teórica e a prática". (E6, S7)

"(...) as minhas preocupações relacionam-se com os melhores métodos para a supervisão em enfermagem". (E2, S9)

"Também venho a constatar pela minha experiência na prática supervisiva da necessidade de formar supervisores. A tarefa não é fácil e deve ser levada ao mais alto nível de qualidade. Por isso torna-se crucial apostar na formação desses supervisores e dinamizar uma equipa "fixa" nos contextos. Isto porque também constato que o processo supervisivo precisa de alguma estabilidade e uniformidade e que nem todos (e cada vez menos) os enfermeiros têm interesse e empenho na supervisão dos estudantes de enfermagem". (E2, S11)

"Os grupos de alunos em estágio são cada vez maiores e o tempo efetivo dos estudantes em prática clínica são cada vez mais reduzidos". (E2, S4)

Ação colaborativa como forma de potenciar o desenvolvimento de referenciais de qualidade

Os discursos dos supervisores sugerem a importância da intervenção, ação colaborativa, no sentido de potenciar o desenvolvimento de referenciais de qualidade da supervisão em Enfermagem. O grupo de supervisores considera necessário e atribui importância ao planeamento conjunto do ensino clínico e às reuniões para a coordenação de atividades a desenvolver com os estudantes, demonstrando disponibilidade para colaborar com a escola no acompanhamento das práticas laboratoriais/simuladas e reuniões. A vontade em participar nas oficinas de formação no âmbito da supervisão clínica parece estar implícita nos discursos dos supervisores:

> *"Os supervisores salientam a necessidade de articulação Escola e Hospital com o objetivo de conhecer a preparação dos estudantes relativamente aos conteúdos programáticos das Unidades Curriculares, às técnicas/procedimentos e à CIPE; revelam interesse em estar sintonizados com a escola no que diz respeito à filosofia, valores e tipo de atuação, motivos do reconhecimento da importância da continuidade na contratação dos supervisores". (Notas de campo, E1)*

> *"Concretamente gostaria de pertencer a um grupo particular de colegas, que desempenhariam funções de tutoria, em estreita articulação com a Escola. Isto é, tendo pleno conhecimento dos objetivos preconizados, e atendendo aos valores e missão da Escola de Enfermagem, desenvolver uma prática que promova a interligação entre o saber ser, fazer e estar, nos dois contextos de aprendizagem". (E2, S3)*

Um dos assuntos discutidos nas sessões diz respeito à comunicação entre a Escola e os supervisores e à sua seleção. Relativamente à seleção, os supervisores apresentam opiniões distintas. Nos últimos anos é o hospital que parece ter maior poder na seleção. Quanto à comunicação entre a escola e supervisores, foi referida a falta de articulação na fase de preparação dos ensinos clínicos.

> *"Gostaria que fossem criados momentos de partilha entre diversos supervisores para que houvesse uma uniformização da supervisão mesmo sendo esta diversificada pelas metodologias/métodos que se podem utilizar (...) são utilizados níveis de exigência/qualidade/resultados pelos diferentes supervisores, mas no fim os formandos são colocados no mesmo patamar de igualdade face a esses níveis". (E2, S1)*

Neste contexto, alguns pedidos e sugestões se salientam que dizem respeito ao envolvimento do supervisor desde o início do processo de supervisão. A avaliação dos estudantes constitui uma

dificuldade e que gostariam de conhecer melhor o contexto em que ela ocorre, participando em reuniões de avaliação.

> *"Há dificuldades em encontrar consensos relativamente às várias técnicas executadas pelos alunos, porque 'os supervisores desconhecem aquilo que é ensinado nas aulas'. O aluno argumenta 'aprendi assim' e o supervisor sente-se impotente perante esta situação por não saber efetivamente como é que ele aprendeu". (E2, S4)*
>
> *"A partilha de conhecimento e o direcionamento da supervisão para um caminho comum ajuda a uma prática mais orientada e consistente". (E6, S7)*
>
> *"Gostaria que, de uma forma informal, me pudessem dar algumas dicas sobre a orientação de estudantes em ambiente hospitalar. Posteriormente, verificar se a minha "prestação" como orientadora de estudantes modificou de alguma forma após a aplicação dessas sugestões". (E2, S8)*

Finalmente, a partir do trabalho de campo onde se elegeu o grupo de discussão para a recolha de informação, poderemos evidenciar, num primeiro tópico, acerca da importância do projeto "Supervisão em Enfermagem: novas perspetivas para a mudança", em que nos envolvemos. A experiência afigurou-se como um processo altamente dinâmico, constituindo-se como uma forma de articulação entre os atores da Escola de Enfermagem e do Hospital. Num segundo tópico, cabe realçar que algumas dimensões trabalhadas nos grupos de discussão permitiram evidenciar, a responsabilização das organizações de ensino e de saúde do seu papel no processo supervisivo. Algumas vozes consideram que cabe às organizações proporcionar as melhores condições técnicas e humanas para que a formação/supervisão tenha sucesso e para que cada interveniente se desenvolva pessoal e profissionalmente.

5. Conclusão

A investigação feita pelos supervisores é indissociável da educação e formação dos mesmos, na medida em que o processo investigativo é, em si mesmo, um processo de aprendizagem profunda (Alarcão, 2001). Ela promove uma formação de qualidade, permitindo desenvolver nos atores um conjunto de competências adicionais na ação (capacidade de decisão no desenvolvimento, execução e avaliação dos projetos, capacidade de trabalhar colaborativamente); competências metodológicas (observação, levantamento de *focus problemáticos*, monitorização da supervisão entre outras); e competências comunicacionais tais como clareza e a partilha de ideias.

A investigação-intervenção aproxima-se da investigação-ação, na medida em que permite desenvolver atitudes de indagação sistemática da prática e fomentar atitudes de estranheza face ao familiar, tornando os atores mais críticos e interventivos sobre a sua própria ação (Hobson, 2001). Pretende-se promover uma comunicação dialógica entre os diversos atores intervenientes na supervisão, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interativo de indagação de teorias, práticas e contextos que conduza à reconstrução de saberes e práticas profissionais.

O programa de intervenção que agora se apresenta procura proporcionar e maximizar condições de desenvolvimento profissional contínuo a supervisores, alargando as competências profissionais no âmbito das dimensões conceptual, metodológica, interpessoal e interorganizacional da Supervisão, implementando estratégias de ação, mediando a ação dos supervisores e estudantes através *da reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação* (Schön, 1992), de forma a garantir uma formação de qualidade e um exercício profissional de excelência.

Ao longo deste texto procede-se ao enquadramento do projeto, quer no registo da supervisão, quer no registo organizacional. Ao atentarmos nos resultados do estudo baseado na análise dos discursos dos supervisores identificamos a necessidade de articulação Escola e Hospital que contemple a preparação/planeamento conjunto e encontros para coordenação das atividades a desenvolver com os estudantes no Ensino Clínico e Estágio. Os encontros são necessários e vistos como pretexto para a articulação. A formação e preparação pedagógica dos supervisores, a formação em conteúdos teóricos do plano curricular do curso, as aulas de preparação para o ensino clínico são consideradas essenciais para existir uma verdadeira articulação.

Apesar dos problemas que existem na supervisão em Enfermagem, é possível explorar práticas pedagógicas reflexivas no contexto clínico, ainda que obrigue a estar atentos a domínios complexos e multifacetados relativos às questões da formação no contexto de trabalho hospitalar (Macedo, 2001, 2009). Fundamentalmente, torna-se necessário que o supervisor de estágios adote uma "abordagem complexa e multifacetada" (Sá-Chaves, 2005) da formação em contexto clínico, revelando as dimensões do modelo de *Supervisão como Desenvolvimento*. Este modelo de Supervisão representa uma referência incontornável, com potencialidades para ser revitalizado através de uma revalorização do domínio público, provando o seu papel insubstituível na defesa e na formação para a cidadania, ensaiando novos estilos de intervenção na formação dos estudantes estagiários de Enfermagem, assumindo um compromisso claro com a promoção dos direitos humanos e a criação de sociedades justas, relativamente aos quais a própria supervisão não se poderá alienar.

Neste sentido, salienta-se a convicção de que os resultados desta experiência vão de encontro às diretrizes de desenvolvimento da profissão de Enfermagem e estimulem o aparecimento de medidas concretas para a melhoria da qualidade do ensino-formação e, consequentemente dos cuidados de saúde.

Notas

1 O projeto denominado por "Supervisão em Enfermagem: novas perspetivas para a mudança" insere-se no NIE da Escola Superior de Enfermagem da Universidade do Minho. O projeto reporta-se a dois momentos: o primeiro ao período de Junho de 2010 até Março de 2011, e o segundo momento desenvolvido no período entre Abril de 2011 e Março de 2012. A experiência evidenciada nesta comunicação concretizou-se no segundo período.

2 O questionário apresentava as seguintes questões: Se recentemente esteve envolvido nalguma experiência (positiva ou negativa) no âmbito da sua supervisão, descreva-a sucintamente; Se tem alguma ideia sobre a experiência que gostaria de desenvolver, apresente-a sucintamente; Neste momento quais são as suas preocupações principais relacionadas com a supervisão?

Referências bibliográficas

Alarcão, Isabel (2001). Introdução. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova recionalidade* (pp: 9-14). Porto Alegre: Artmed Editora

Hobson, David (2001). Action and reflection: narrative and journaling in the teacher research. In G. Burnaford; J. Fisher & D. Hobson (eds.). *Teachers doing research: the power of action through inquiry* (pp.7-27). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Ioé, Colectivo (2010). Para qué sirve el grupo de discusión? Una revisión critica del uso de técnicas grupales en los estúdios sobre migraciones. *Empiria. Revista de Metodologia de Ciencias Sociales*. Nº19, enero-junio, 73-99.

Lessard-Hébert, Michelle; Goiette, Gabriel & Boutin, Gérald (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas.* Lisboa: Instituto Piaget.

Macedo, Ana (2012). *Supervisão em Enfermagem: Construir as Interfaces entre a Escola e o Hospital.* Santo Tirso: De facto Editores.

Macedo, Ana (2009). *A supervisão de Estágios em Enfermagem e a Articulação Interorganizacional Escola de Enfermagem e Hospital*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.

Macedo, Ana (2001). *Dimensões do Hospital como Organização e Formação em Contexto Hospitalar*. Tese de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.

Ordem dos Enfermeiros (2010). *Caderno temático Modelo de desenvolvimento profissional. Fundamentos, processos e instrumentos para a operacionalização do sistema de certificação de competências.* Conselho de Enfermagem.

Sá-Chaves, Idália (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: Reflexões em Torno do seu Uso na Humanização dos Processos Educativos.* Porto: Porto Editora.

Santos, Maria (2009). O estudo do universo escolar através da voz dos jovens: o grupo de discussão. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 89-103.

Schön, Donald (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones.* Madrid: Ediciones Paidós.

Vieira, Flávia (1993) *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores.* Rio Tinto: Edições Asa.

Zeichner, Kenneth (2001). Educational action research. In P. Reason & H. Bradbury (eds.), *Handbook of action research. Participative inquiry and practice* (pp: 273-283). London: Sage Publications.

6.67.

Título:

Pressupostos conceitual-ideológicos sobre a formação docente no ensino superior brasileiro

Autor/a (es/as):

Maciel, Elizabete Ribeiro Halfeld [Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais]

Resumo:

A proposta de comunicação livre, ora apresentada, tem como objetivo identificar pressupostos

conceitual-ideológicos sobre a formação docente no ensino superior brasileiro.

A problemática que norteia o processo investigativo traduz e é traduzida pelo entendimento de que essa formação na realidade educativa brasileira incide um paradoxo. Sob tais circunstâncias pontua que formar para a profissão docente tem como terreno privilegiado as faculdades de educação que promovem cursos de licenciaturas.

Contudo, ressalta-se que esses cursos ofertados por essas instâncias formativas acadêmicas têm expressado veio ideológico de não tomar a vocacionalização para o ensino, o que tende a constituir um distanciamento entre formação acadêmica/profissional do professor e a realidade vivida, enfrentada no exercício da função de ensinar na docência universitária.

A superação desse paradoxo recai no enfrentamento dicotômico entre academicismo profissionalizante e preparo para o trabalho na docência universitária. É preciso tomar essa formação considerando a pluralidade da profissão professor que traz no bojo compromisso ético, político e social em busca da imagem da profissionalidade ideal. Tal imagem inter-relaciona com um conjunto de aspectos que se configura com valores, currículos e práticas pedagógicas ou avaliação.

Não se pode desenvolver uma formação para a profissão de professor sem levar em conta etapas do desenvolvimento profissionalizante docente, pois as dificuldades e perspectivas em relação à profissionalização desse profissional estão relacionadas às características da própria formação. Assim a discussão relativa aos pressupostos conceitual-ideológicos da formação em apreço faz em função do exame relacional entre formas de viver o trabalho (“sentido de trabalho”) e maneiras de conceber a vida profissional docente (“construção de profissionalidade”).

As descrições e análise das informações e dados aqui apresentados se desenvolve a partir de estudo documental de texto legais e oficiais que determinam diretrizes e bases para essa formação; artigos que apresentam críticas ou alternativas em relação à formação docente no ensino superior. A partir de leituras interpretativas dessa documentação organizam-se três matrizes orientadoras que se completam e se entrelaçam no trato da temática investigativa:

a) Lógica contraposta entre perspectiva de formação acadêmica e perspectiva de formação profissionalizante para/do ensino superior;

b) Preceito da formação inicial profissionalizante como elemento estruturante do desenvolvimento profissional, no sentido de (des) ocultar ofício de ensinar como práxis.

c) Indicadores de qualidade para a formação docente de modo a considerar professores atores competente, sujeitos do conhecimento.

Destaca-se que a relevância e pertinência do trabalho consistem em contribuir para o esclarecimento de múltiplas questões relacionadas à formação de professores para/do ensino superior, significações da qualidade e credibilidade desta formação considerando preparo para o trabalho na docência universitária. Tomar os pressupostos conceitual-ideológicos desta formação permite reflexões e debate acerca da promoção da excelência da docência universitária, inovação e qualidade do trabalho do professor no ensino superior.

Palavras-chave:

Docência universitária, pressupostos conceitual-ideológicos, ensino superior, formação de professores.

Esse paradoxo vai ser tomado sobre o lugar da profissionalização, que se insere no campo das reformas educacionais dos anos 1990, que foi marcado por grandes discussões com relação à formação de professores.

As reformas educacionais fortemente orientadas por organismos multilaterais têm ressaltado interesses de mercado, mercantilização do ensino e pressupostos voltados à formação de profissionais competentes conforme indicado em documento do BID: "A reforma da educação está impulsionada por preocupações acerca do crescimento, da produtividade e da competitividade mundial, assim como pelas preocupações acerca da equidade social".

Do ponto de vista da formação de professores, Campos (2003) mostra que na década de 90 ocorreram reformas educacionais que redirecionam o processo de formação inicial do professor. Havendo clara preocupação com a profissionalização dos professores, considerada os principais atores para atingir a eficácia dos sistemas educacionais e preparar indivíduos capazes de dominar os "códigos da modernidade". Tais reformas "[...] deslocam a concepção de professor reflexivo para a de professor competente, sendo este modelo instituído como a referência nuclear na formação". Outra questão é a ampliação dos programas de formação em nível superior que se destinam àqueles que já atuam nos sistemas de ensino e com relação a esta, Pimenta (2002, p. 46) nos chama a atenção em seu texto, dizendo que:

> *A questão se complica quando esses programas fazem uma formação superior aligeirada, considerando que a prática de que são possuidores, uma vez que já atuam profissionalmente, é suficiente para dispensá-los de um processo formativo mais amplo e profundo. Nesses programas observa-se uma supervalorização da prática, considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica, o que demandaria mais tempo para que uma sólida formação teórica seja apropriada no diálogo com as práticas e com as teorias nela presentes. Esses programas sugerem um investimento mais na certificação do que na qualidade da formação.*

Se, por um lado, o discurso oficial coloca as competências como concepção nuclear do processo de formação com maior preocupação com a eficiência e a eficácia, por outro, os intelectuais da área da educação estão profundamente preocupados com a formação humana. Os discursos se harmonizam as práticas, de que modo os professores estão lidando com as contradições entre o que emana dos documentos oficiais, a voz de intelectuais que buscam resgatar a necessária formação plena dos jovens e as reais condições da sua prática.

As reformas educacionais estão causando mudanças importantes no âmbito do trabalho docente, o que pode ter implicações na identidade do professor, pois, como de acordo com Castells (2008) "[...] toda e qualquer identidade é construída" e resulta da reorganização de significados em "[...] função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço". Ou, como indica Hall (2005, p.11 e 13), com base na sociologia interativa, "[...] a identidade é formada em interação entre o eu e a sociedade".

Nessa época intensificaram as intervenções de organismos internacionais no delineamento das políticas nacionais visto que no Brasil foi notória a interferência externa à realidade nacional no delineamento das diretrizes da reforma, iniciando uma autocrítica por parte de diversos membros participantes do ensino superior, sobre a atividade docente, percebendo nela um valor e um significado até então não considerados.

Começou-se a perceber que, assim como a pesquisa se exigia o desenvolvimento de competências próprias – e a pós-graduação buscou resolver esse problema – a docência no ensino superior também exigia competências próprias que, desenvolvidas, trariam àquela atividade uma conotação de profissionalismo e superaria a situação até muito encontradiça de ensinar por boa vontade, buscando apenas certa consideração pelo título de professor de universidade, ou apenas para complementação salarial, ou ainda, apenas para fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício de outra profissão (MASETTO, 2005).

A docência no nível superior exige do professor exige do professor domínio na área. Em geral, esse ponto mais carente de nossos professores universitários, quando vamos falar em profissionalismo na docência. Seja porque nunca tiveram a oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo e desnecessário para a atividade de ensino.

No entanto, dificilmente poderemos falar de profissionais do processo ensino aprendizagem que não dominem, no mínimo, quatro grandes eixos desse processo: o próprio conceito de processo de ensino aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional.

Sendo o objetivo máximo da docência a aprendizagem dos alunos. Daí importância de o professor ter clareza do que significa aprender, quais são os princípios básicos da aprendizagem, o que se deve aprender atualmente, como aprender de modo significativo, de tal forma que a aprendizagem se faça com maior eficácia e maior fixação, quais as teorias que hoje discutem aprendizagem e com que pressupostos, como se aprende na educação superior.

Embora observemos o professor lecionar uma, duas ou três disciplinas num determinado curso de forma um tanto independente, sem fazer relações explícitas com outras disciplinas do mesmo currículo ou com as necessidades primeiras do exercício de determinada profissão, é fundamental que o docente perceba que o currículo de formação profissional abrange o desenvolvimento da área cognitiva quanto à aquisição, à elaboração e à organização de informações, ao acesso ao conhecimento existente, à produção de conhecimento, à identificação de diferentes pontos de vista dentro do mesmo assunto, à imaginação, criatividade e solução de problemas.

Dentre as características necessárias ao professor do ensino superior encontramos em Gil (2009) algumas que merecem ser destacadas: desenvolver-se no aspecto afetivo-emocional, desenvolver certas habilidades, desenvolver atitudes e valores, como democracia, participação na sociedade compromisso com sua evolução, localização no tempo e no espaço de sua civilização e ética, precisam ser aprendidos no ensino superior.

Com o surgimento de novos espaços de produção de conhecimento, e maior facilidade de acesso a ele por meio de recursos de informática e telemática, com o avanço tecnológico, com a atual sensibilização da sociedade para valores éticos, políticos e sociais, todas as profissões se vêm na obrigação de rever as características de seus profissionais bem como sua formação.

Já quanto à formação desses profissionais, destacam-se como importantes: a formação profissional simultânea com a formação acadêmica, por meio de currículo dinâmico e flexível, que integre teoria e prática, numa outra organização curricular que não aquela que acena apenas para o estágio;

revitalização da vida acadêmica pelo exercício profissional; desestabilização dos currículos fechados, acabados e prontos; dimensionamento do significado da presença e das atividades a serem realizadas pelos alunos nos cursos de graduação das faculdades e universidades; ênfase na formação permanente que se inicia nos primeiros anos de faculdade e se prolonga por toda a vida.

Quanto aos desafios atuais do professor universitário, a primeira delas, é ser competente. Requer-se deles conhecimento teórico, visão de futuro, ser mediador no processo de aprendizagem, ser capaz de gerar sua própria formação continuada, ser transformador, multicultural, intercultural, reflexivo, capaz de trabalhar em equipe, capaz de enfrentar deveres e dilemas éticos da profissão, ser capaz de utilizar as novas tecnologias, enfim, estar aberto para o que se passa na sociedade, fora da universidade, suas transformações, evolução e mudança, atento para as novas formas de participação, as novas conquistas, os novos valores emergentes e as novas descobertas (MASETTO, 2005).

Já Gil, 2009, diz que os docentes do ensino superior devem estabelecer objetivos que estão no centro do processo de planejamento, quer se esteja planejando uma política, um curso ou uma aula.

Os educadores europeus preferem falar em objetivos mais amplos, ou de propósitos educacionais. Abordam o assunto de maneira mais filosófica, referindo-se geralmente a um conjunto de intenções detalhadas para o futuro. Já os educadores norte-americanos preferem falar de objetivos mais concretos, ou em metas que possibilitam sua mensuração, situações que provocam certo desconforto entre os educadores brasileiros, uma vez que desde o início fomos influenciados pela educação europeia, mas ultimamente temos recebido influência norte-americana.

Segundo Peter Drucker (1993) o mais importante será repensar o papel e a função da educação escolar (dos cursos de graduação no ensino superior): seu foco, suas finalidades e seus valores. A tecnologia será importante, mas principalmente porque nos forçará a fazer coisas novas, e não porque permitirá que façamos melhor as coisas velhas.

A partir daí buscamos o que chamamos de qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura das universidades aos financiamentos das empresas, pesquisas práticas, utilitárias. Tendo na produtividade o discurso sedutor neoliberal para a educação.

No discurso neoliberal do mercado absoluto e da sociedade do conhecimento a educação é proclamada como bem-capital mais importante. Em decorrência disso, a escola se transforma em uma empresa “flexível”, produtora de trabalhadores dotados de “competências”.

O mercado dita o perfil e as competências do trabalhador que necessita, e a escola o prepara nesta lógica, ele deverá sair-se bem, caso contrário, o problema é do profissional.

Distantes desta racionalidade técnica e de políticas advindas pela lógica de mercado (PACHECO, 2003), diz que, o ser professor é viver na complexidade, no desafio permanente da melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante que a sociedade do conhecimento lhe coloca. É nesta sociedade do conhecimento e da informação que nascem novos desafios para a construção da profissionalidade docente (HARGREAVES, 2004), progressivamente pautada por critérios que de modo algum podem ignorar o humano e o profissional.

Na construção de um novo profissionalismo através de uma autocrítica de aprendizagem, os professores são os catalisadores da sociedade do conhecimento, tornando-se vital que "se envolvam em conjunto na ação, no questionamento e na resolução de problemas, em equipes colegiais ou em comunidades de aprendizagem profissional" (HARGREAVES, 2004, p. 48).

Quando se discute a formação docente, em função da escola que temos não podemos deixar de questionar o que significa ser professor em tempos marcados pela transitoriedade dos discursos e pela desconstrução de uma imagem social de escola, sobretudo a partir do momento que se deixa de legitimizar a educação como um direito cultural e passa a ser promovida como um produto de mercado. Na lógica de competição, a escola é a alavanca para se entrar numa economia do conhecimento competitiva.

Tendo como desafio problematizar o docente como pessoa, sabendo-se que a sua profissionalidade é algo que nos compromete com a qualidade dos processos de aprendizagem dos alunos.

No processo de construção da profissionalidade docente, debate-se o ser professor no palco da burocracia das tarefas e da sua "funcionarização", como se fosse uma atividade suscetível de aparecer como num "guia eficiente de formar professores".

O docente tem que ser formado a partir de uma base epistémica comum (JACKSON, 1968), ou de um conhecimento base de ensino (SHULMAN, 1987). Reconhecer-se-á, de igual modo, que a instituição de ensino superior assume um papel cada vez mais central nesse processo. Todavia, tal natureza exige a consideração da escola como um dos contextos de formação, na medida em que existe saberes, cujo processo aquisitivo se processa a partir de uma prática pedagógica real.

Neste caso, o processo formativo do professor encontra na prática profissional onde os professores definem e estruturam o seu mundo de crenças a partir do contato com a realidade escolar (PACHECO, 1995), mas também o campo permanente de (re) construção da sua profissionalidade. É, por isso, que na formação de um professor se registra um processo metacognitivo, isto é, um

processo de articulação da teoria com a prática em que a atividade de conhecimento se torna objeto de reflexão (DOLY, 1999).

Segundo Nóvoa, é mais difícil ser professor na atualidade, e é mais complexo do que foi no passado, porque a profissão docente sempre foi de grande complexidade.

Esse pano de fundo que se torna a matriz condutora das categorias de análise será feito mediante análise de documentos legais e oficiais tendo como objetivo identificar pressupostos conceitual-ideológicos sobre a formação docente no ensino superior brasileiro.

a) Lógica contraposta entre perspectiva de formação acadêmica e perspectiva de formação profissionalizante para/do ensino superior;

Pesquisas sobre a formação inicial e continuada de docentes, nos cursos de Pedagogia, ou nas licenciaturas ou ainda em programas e projetos de formação continuada de professores, constata-se, entre outras coisas, que a prática pode ser tanto uma circunstância para transformar a própria prática e os sujeitos que dela participam como, paradoxalmente, a prática pode ser também, a circunstância para reificar a própria prática e, assim, blindar o sujeito, impedindo-o de receber da prática seus ingredientes fertilizantes e formadores.

Os sentidos que as concepções tecnicistas foram atribuindo à prática foram sempre bem-recepcionados e bem-vindos na estrutura de uma sociedade capitalista, muito distante dos sentidos de prática expressos por Marx; e assim, a prática de formação, a prática pedagógica, foi se estruturando também de forma tecnicista, no pressuposto de que não há um sujeito que possa criar e transformar suas circunstâncias, mas no pressuposto de que esse sujeito, independentemente do que pensa e sinta, precisa realizar certas tarefas de um determinado jeito.

O sentido de formação prática/profissionalizante, que historicamente permeou os percursos formativos no Brasil, não tem como pressuposto libertar o sujeito para que este se aproprie de suas circunstâncias e perceba as possibilidades de criar seu fazer em sintonia com os sentidos de sua existência histórica. Esse sentido impregnou os procedimentos utilizados no processo formativo e a prática sob forma de estágio supervisionado, e foi sendo utilizado para que o sujeito permaneça não estabelecendo relações de sentido entre ser e fazer, mas, aprenda a reproduzir um fazer considerado necessário. O pressuposto é que esse sujeito é incapaz de criar sentido à sua atividade produtiva, no caso o fazer docente.

Essa situação, decorrente da concepção de prática como treinamento do fazer, é um dos componentes que podem ajudar a compreender o desconforto de formandos, futuros professores, nos primeiros confrontos com as atividades da prática docente: são situações sempre angustiantes, pois as receitas de fazer que recebessem no processo formativo não lhes permite colocar em prática as expectativas que haviam construído a respeito de um ensino melhor.

Há um espaço para que as práticas comecem a falar, a informar, a formar. Há um espaço para transformação das práticas em instrumentos pedagógicos de formação. No entanto, há também um espaço para a negação dessa possibilidade. Na dissonância, o sujeito pode optar por abandonar suas expectativas e seus desejos e conformar-se com o usual.

Há ainda que se realçar que o processo de formação de docentes ocorre tanto em espaços formalmente constituídos para tal fim, como também em diferentes circunstâncias que confluem e estão presentes no processo formal de formação. Pode-se até afirmar que a mediação entre essas duas dimensões de formação — a formal e a espontânea — constitui-se em um terceiro espaço, que deve ser considerado por aqueles que atuam com o processo formativo.

b) Preceito da formação inicial profissionalizante como elemento estruturante do desenvolvimento profissional, no sentido de (des) ocultar ofício de ensinar como práxis.[2]

De acordo com Kuenzer (1999, p. 175), "torna-se necessário delinear as respostas que o governo brasileiro vem dando às novas demandas da educação e, consequentemente, de formação de professores, por meio da legislação e das políticas públicas a partir de 1990".

Nesse sentido, a análise das mudanças nos processos de formação humana – com especial destaque para as propostas de formação inicial profissionalizante e de pedagogos evidenciadas por meio de diferentes concepções de formação que são debatidas no contexto atual, fundadas em diferentes projetos e perspectivas históricas diferenciadas - pode revelar se esse processo busca readequar a formação de professores às necessidades típicas dos novos paradigmas da acumulação de capital, ou se compromete, de fato, com a universalização da educação com qualidade, como afirma o discurso oficial.

Alguns conceitos têm sido insistentemente utilizados pela literatura no campo da formação de professores e incorporados pelos documentos oficiais. Tais conceitos podem ser identificados no perfil profissional baseado na construção de competências profissionais e de professor como um profissional prático-reflexivo, presente nas atuais propostas de formação de professores do

Ministério da Educação, evidenciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e nos Referenciais para a Formação de Professores.

Os autores que defendem essa matriz teórica, baseada na epistemologia da prática (entre outros, SCHÖN, 2000; TARDIF, 2002; ZEICHNER, 1993;PERRENOUD, 1993), em geral recorrem à explicação de que o novo modelo pretende ser uma resposta ao recorrente fato de que a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado muito pouco a prática dos professores e, quando chegam à escola e à sala de aula, sua apropriação é precária ou equivocada, uma vez que os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia.

Outras explicações decorrem das constantes críticas à ineficiência dos modelos de formação que se tornaram convencionais, destacando especialmente o elevado academicismo das propostas.

Kuenzer (1992) faz crítica à concepção que alicerça a organização curricular das universidades brasileiras, observando que os currículos são aplicados como um pacote de conhecimento preexistente, com conteúdos desarticulados e os estágios adicionados, desvinculados das práticas que os produzem. É reconhecida a concepção positivista e tecnicista que estão presentes nessas propostas de formação.

Da mesma forma, a relação entre teoria e prática tem sido objeto de estudo e aprofundamento em várias áreas do conhecimento, destacando-se a área da educação, pelo fato de vários autores denunciarem reiteradamente o distanciamento entre reflexão e ação, historicamente evidenciado nas propostas educativas e de formação de professores e pedagogos.

Kuenzer (2002), A escola por sua vez, constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão. Ela é o espaço por excelência, do saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma das classes sociais. (...) Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.

Tomando a ‘práxis’, lembramos que Marx a concebe como uma atividade humana real, efetiva e transformadora em indissolúvel relação com a teoria, e destaca o papel da força social que com sua consciência e sua ação estabelece a unidade entre teoria e a práxis.

A práxis como fundamento do conhecimento nos indica, portanto, que o homem só conhece o mundo que é objeto ou produto de sua atividade. Vasques, (1968, p. 17), "A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a

atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente".

Nessa perspectiva, a práxis é entendida como uma atividade real, transformadora do mundo, e não como práxis teórica, atividade teórica que vê a si mesma como práxis e por si mesma poderia modificar a realidade.

O conhecimento profissional ou o conhecimento sobre a prática docente tem sido cada vez menos valorizado, provavelmente por causa das distâncias que existem entre teoria e prática, universidade e escola, pensamento e ação. Para Schon (1992, p. 80), esta crise de confiança no conhecimento profissional está desencadeando uma busca de uma nova epistemologia da prática profissional: "Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos.".

Segundo Gómez (1992), nas últimas décadas a formação de professores tem sido impregnada por uma concepção linear e simplista dos processos de ensino, abrangendo normalmente dois grandes componentes: um científico-cultural (para assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar) e um psicopedagógico (como atuar eficazmente na sala de aula).

É preciso distinguir três conceitos diferentes que integram o pensamento prático para compreender melhor a questão da reflexão como componente complexo e importante da atividade do professor: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação (Schon, 1983).

Nessa perspectiva de reflexão o professor terá condições de se transformar em um investigador na sala de aula na medida em que ele reflete na ação e sobre a ação. "... afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das pressões curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar" (Goméz, 1992).

Os estudos sobre uma prática reflexiva podem contribuir muito para o debate a respeito da formação inicial profissionalizante e seria um grande avanço se as licenciaturas incorporassem em seus projetos político-pedagógicos de formação mecanismos que possibilitassem a construção de uma prática profissional que incorporasse em seu cotidiano os processos reflexivos, de crítica, de análise da realidade e de sua própria ação enquanto intelectual comprometido com projetos educacionais de superação e de mudança.

c) Indicadores de qualidade para a formação docente de modo a considerar professores atores competente, sujeitos do conhecimento.

A análise da Qualidade da Educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, uma vez que traz implícita múltiplas significações.

Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso.

Educação de qualidade pode ser entendida como aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; ou como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social.

Para (DEMO 2001), a educação é o que resume a qualidade nas áreas social e humana, pois não há como chegar à qualidade de fato sem educação. Ressalta, ainda, que o termo educação é mais abrangente que conhecimento, porque o conhecimento fica restrito ao aspecto formal da qualidade, enquanto que educação abrange também a qualidade política. A educação, que supõe qualidade formal e política, exige construção e participação, pois, para se concretizar,

> *[...] precisa de anos de estudo, de currículo, de prédios e de equipamentos, mas, sobretudo de bons professores, de gestão criativa e de ambiente construtivo/participativo, sobretudo de alunos construtivos/participativos (DEMO, 2001, p. 21).*

Os conceitos de qualidade formal e qualidade política assemelham-se aos de qualidade acadêmica, qualidade social e qualidade educativa, que Demo (1985) cita referentes à qualidade da educação superior e à qualidade da universidade. Para ele a qualidade acadêmica é definida como "[...] a capacidade de produção original de conhecimento, da qual depende intrinsecamente a docência" (p. 35).

Um dos primeiros aspectos referentes à docência universitária diz respeito à falta de consciência dos professores ao desconsiderarem a docência como profissão ao não se darem conta da necessidade de formação específica para nela atuarem.

Essa concepção que envolve a profissionalização do docente universitário é fator interveniente na qualidade do ensino oferecido na universidade. Desse modo, entende-se que não existem dúvidas quando se relaciona qualidade com formação, porém é pouco provável que haja crescimento da

qualidade sem um maior esforço em investimentos de políticas educativas que visem ao reconhecimento dos méritos docente.

No artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº. 9.394/96), é feita a definição de professor universitário:

> *Art. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programa de mestrado e doutorado. Parágrafo único – O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico*.

A partir da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 1994, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES), que tem por objetivos: a melhoria da qualidade da educação superior; a orientação da expansão de sua oferta; o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social; e o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

O conceito de qualidade, quando aplicado aos sistemas de ensino, corresponde a um conceito construído socialmente em âmbito local e internacional. O professor precisa sentir-se um docente, entrosando-se no grupo e vinculado a ele, porque toda relação humana envolve emoções e sentimentos.

Atualmente é comum existência de professores substitutos tanto nas universidades quando nos centros federais de ensino e se justifica para a solução de problemas urgentes; no entanto, a não contratação de professores efetivos traz vários prejuízos para o processo ensino-aprendizagem, como interrupção da disciplina no meio de semestre por término de contrato, demora na reposição do profissional e dificuldade de planejamento com consequente perda de qualidade.

O mais grave é que a contratação de professores substitutos deixou de ter caráter emergencial, passando a ser um requisito permanente.

Tardiff destaca duas ideias baseadas nas suas reflexões pessoais e pesquisas sobre a ação da profissão docente: Os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concederem, tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão.

A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político e o que se vê é uma profissão docente dividida que luta muitas vezes contra si mesma e entre diferentes níveis de ensino.

Tardiff, (2002) defende a unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade. Reconhecer-nos uns aos ou-tros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar -, mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum.

Tardif nos apresenta a necessidade de repensarmos as visões vigentes a respeito de ensino, pesquisa, professor, aluno, teoria, prática enfim do processo educacional como um todo, para que possamos considerar os professores como atores competentes e como sujeitos do conhecimento.

Um dos aspectos colocado por ele é a necessidade de recolocar a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino e a escola de modo geral. De fato esse postulado, requer que deixemos de considerar os professores como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros ou como agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças sociológicas.

Destaca-se que a relevância e pertinência do trabalho consistem em contribuir para o esclarecimento de múltiplas questões relacionadas à formação de professores para/do ensino superior, significações da qualidade e credibilidade desta formação considerando preparo para o trabalho na docência universitária. Tomar os pressupostos conceitual-ideológicos desta formação permite reflexões e debate acerca da promoção da excelência da docência universitária, inovação e qualidade do trabalho do professor no ensino superior.

Referências Bibliográficas

ARREYRO, G. B. Do Provão ao SINAES: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior. Avaliação: revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES, Campinas, SP, v. 8, n. 4, p. 37-49, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BURKE, P. Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 241 p.

CAMPOS, R. F. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In: MORAES, M. C., PACHECO, J. A. e CASTELLS, M. A sociedade em rede. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1) 698 p.curriculares. Porto Editora: Portugal, 2003.

DEMO, P. Ciências sociais e qualidade. São Paulo: ALMED, 1985.

DEMO, P. Educação e qualidade. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

EVANGELISTA, M O. (orgs.). Formação de Professores: perspectivas educacionais e GIL, Antônio Carlos. Didática do Ensino Superior. 1ª ed. - São Paulo: Atlas, 2009.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 10 ed. Rio de janeiro: DP&A, 2005.

HARGREAVES, A. (2004). O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora.

JACKSON, P. (1968). Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart e Winston.

KUENZER, A. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Rio de Janeiro, Boletim Técnico do SENAC, v. 28, n.2, maio/ago., 2002, p. 3.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrante. Educação & Sociedade. Campinas, v.20, n.68, p.163-201, dez. 1999.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão a Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (coord.).Pedagogia, Ciência da Educação? 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso. Docência na universidade. 7ª ed. Campinas: papiros, 2005.

MAZETO, Marcos T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente: In: MASETTO, Marcos T (org.) Docência na universidade. 7ª ed. Campinas. Papirus, 2005.

PACHECO, José A. (2003). Políticas curriculares. Referenciais para análise. Porto Alegre: ArtMédicas.

PACHECO, José Augusto (2006). Currículo: teoria e práxis (3ª ed.). Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. O pedagogo na escola pública. São Paulo: Loyola, 2002.

SCHÖN, Donald A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57 (1), 1-22.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VAZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968, p. 117.

6.68.

Título:

O discurso docente e o raciocínio hipotético-dedutivo: uma análise da participação docente em um curso de férias no Município de Castanhal, PA, Brasil

Autor/a (es/as):

Malheiro, João Manoel da Silva [Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática]

Teixeira, Odete Pacubi Baierl [Programa de Pós-Graduação Educação para a Ciência (UNESP/Bauru/SP/Brasil)]

Resumo:

Neste trabalho, analisamos a forma como os professores universitários utilizam/desenvolvem o raciocínio hipotético-dedutivo (Lawson, 2002, 2004), além da maneira que os discursos argumentativos acerca dos procedimentos experimentais investigativos (Gil Pérez & Castro, 1996) realizados por eles podem contribuir para a resolução de problemas (Lopes, 1994) sobre o sistema locomotor de um artrópode (embuá). Os dados desta pesquisa foram constituídos durante um curso de férias. A pesquisa pôde comprovar que os professores ao fazerem o uso do raciocínio hipotético-dedutivo para apresentar aos alunos os procedimentos realizados durante a resolução de um problema, o fazem utilizando o mesmo raciocínio dos cientistas. O Curso de Férias *Forma, Função e Estilo de Vida dos Animais* foi destinado a vinte professores do ensino superior, tendo como metodologia a resolução de problemas com base na experimentação

investigativa. A metodologia utilizada foi qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994). Através de videogravações capturamos som/imagem e transcrevemos para a análise as socializações para o auditório sobre os problemas investigados (Por que o embuá se enrola?) proposto por um participante. Ao analisarmos as transcrições, procuramos percebemos se o raciocínio utilizado se enquadrava no raciocínio hipotético-dedutivo ao utilizarem em suas falas "**se**…", "**e**…", "**então**…", "**mas/e**…", "**portanto**…", nos momentos em que estavam expondo os processos de solução do problema. Buscamos ainda perceber se a argumentação dos professores se aproximava dos procedimentos realizados pelos cientistas durante suas descobertas. Os argumentos docentes para responder a pergunta, apontam o raciocínio hipotético-dedutivo, quando o professor(P1) explicita: "**Se**… um embuá que ninguém tinha tocado (proposição), **E**… recebe um estímulo ao toque (teste), **Então...** ele se enrola (resultado esperado), **Mas**… volta a se desenrolar e não mais responde a estímulos (desequilíbrio no resultado), **Portanto**… o animal depois certo tempo "se acostuma" ao estímulo (conclusão). Observamos que, quando o trabalho experimental ocorre de acordo com o ciclo de Lawson (2002) as hipóteses são aceitas/refutadas de acordo com as relações dos dados empíricos-observados na experimentação e obedecendo a uma lógica interna que ajudava os professores a compreenderem o trabalho do cientista e suas possibilidades de contextualização em aula. Pela análise dos discursos, constatamos que os professores aproximam-se do raciocínio hipotético-dedutivo, no qual caracteriza dentro de um "molde" o trabalho do cientista. Este estudo também evidenciou que a maneira que os professores utilizam para confirmar/refutar hipóteses, tem origem dentro do ciclo: "**Se**… **E... Então**… **E/Mas**… **Portanto**…", o que mostrou avanços na maneira como os professores constroem estratégias para trabalhar com seus alunos as práticas epistêmicas de justificação do conhecimento, considerando-as como uma das dimensões da apropriação da linguagem/trabalho científica(o) (Aleixandre & Agraso, 2006). Os professores precisam estar comprometidos com a inovação, pela avaliação contínua da sua prática, o que será possível havendo uma inter-relação entre trabalho docente-escola-currículo desenvolvido (Costa, 1999). Ao final do experimento os participantes do curso constataram que o embuá se enrola como forma de defesa.

Palavras-chave:

Resolução de problemas, Raciocínio Hipotético-Dedutivo, Ensino de Ciências.

Introdução

Os trabalhos de Gil-Pérez &Martínez Torregrosa (1983) e Gil-Pérez, et al. (1989) (apud CONCARI & GIORGI, 2000) concebem a resolução de problemas como um processo que reproduz procedimentos de uma pesquisa científica. Um problema, de acordo com essa concepção, pode ser compreendido como uma situação que envolve dificuldades, para as quais não se possui soluções previamente conhecidas, demandando para a consecução de determinados procedimentos que se referem a complexos processos intelectuais e operativos semelhantes aos realizados durante uma investigação científica (Concari & Giorgi, 2000).

Gil Pérez et al. (1992), por sua vez, acreditam que a noção de problema está atrelada às concepções presentes em professores e alunos, objetivando a promoção do ensino e a aprendizagem de conceitos científicos, ou seja, os problemas apresentados aos alunos deveriam ter como pano de fundo as mesmas perspectivas dos enfrentados pelos cientistas. Esses problemas não teriam respostas conhecidas a priori, por conseguinte os estudantes precisariam mobilizar competências para enfrentar questões propostas quer pelos professores, quer pelas situações do dia-a-dia. Uma complementação entre o conhecimento científico e sua aplicação prática poderia corrigir uma distorção no processo de ensino-aprendizagem das Ciências. Neste sentido, conforme afirmam Izquierdo, Sanmartí & Espinet (1999, p. 46), *"*o problema principal relacionado ao ensino de ciências, continua sendo que sabemos falar sobre os conhecimentos científicos, mas temos dificuldade em aplicar estes conhecimentos*"*.

Deste modo, a resolução de problemas possibilita aos professores, tomando como base as unidades didáticas propostas para serem desenvolvidas com os estudantes, redimensionar seus projetos de trabalho, no sentido de problematizarem os conteúdos provocando, assim, uma possível contribuição para efetivação do processo ensino-aprendizagem. De acordo com Lopes & Costa (1996) esse modelo fundamenta-se nos seguintes aspectos: ensino-aprendizado determinado pela resolução de problemas (ou de tarefas-problemas); os contextos problemáticos devem nortear o início dos questionamentos; os conceitos são identificados, amadurecem, operacionalizam-se, desenvolvem-se e formalizam progressivamente; tarefas-problemas e problemas não são uniformes, isto é, podem ser utilizados em diversos momentos, adotando feitio e objetivos de acordo com as perspectivas definidas pelos docentes para o aprendizado dos estudantes.

Nesta pesquisa buscamos investigar a forma como os professores universitários utilizam/desenvolvem o raciocínio hipotético-dedutivo (Lawson, 2002, 2004), além da maneira que os discursos argumentativos acerca dos procedimentos experimentais investigativos (Gil Pérez & Castro, 1996) realizados por eles podem contribuir para a resolução de problemas (Lopes, 1994)

sobre o sistema locomotor de um artrópode (embuá[87]) durante um Curso de Férias que aconteceu na cidade de Castanhal (Pará-Brasil). O problema propostos por professores do Campus da UFPA em Castanhal foi: por que o embuá se enrola? Deste modo, procuramos verificar o desenvolvimento nos professores de atitudes pertinentes ao método científico, como por exemplo, a elaboração de hipóteses e situações visando testá-las, a análise de dados e sua comunicação durante os momentos de socialização dos conhecimentos.

Atividades laboratoriais e as investigações

Não é difícil encontrarmos, principalmente nos livros didáticos, uma interpretação equivocada entre os termos *investigações* e *atividades laboratoriais.* É importante salientar que a segunda pode apresentar-se para os estudantes com diferentes graus de complicação e exigência. A maioria desses procedimentos não se apresenta como problemas reais que, para que sejam resolvidos, necessitem do espaço do laboratório, e que deste modo, não podem ser considerados como investigações (Woolnough & Allsop, 1985 apud Leite, 2001).

Quando se associam o termo investigação as ações pautadas nas atividades laboratoriais, intuitivamente acreditamos que as mesmas vão ser desenvolvidas basicamente para a resolução de uma problemática com interesse para o aluno. Neste sentido, os trabalhos práticos investigativos, segundo Dourado (2006), contribuem para que os professores e os estudantes desenvolvam competências em múltiplos domínios, nomeadamente nos domínios da metodologia científica, do conceitual, das atitudes e dos procedimentos.

Leite (2001) crê que os trabalhos práticos por si só devem ser atividades de caráter investigativo, iniciando pela apresentação de situações problemáticas que despertem o interesse dos estudantes, ou muitas vezes, permitindo que os mesmos os formulem. Deste modo, provavelmente eles estarão mais motivados para levantarem hipóteses, planejarem os possíveis meios para a solução, testarem e analisarem os fatos coletados, etc. Munidos dessas informações, estarão instrumentalizados para construir resposta(s) para o(s) problema(s) inicialmente proposto(s). É importante considerar que as respostas nem sempre podem estar de acordo com as hipóteses inicialmente previstas.

Além dessa ideia, Roth (2002) aponta para a participação dos alunos em ações relevantes, significativas, com propósito e responsabilidade. Quando os estudantes levam adiante investigações

[87] Nome comum a diversos miriápodes diplópodes do Brasil, mormente das famílias dos Julídeos e Polidesmídeos; conhecido em outras regiões com o nome de gongolô, gongolo, bicho-bola, bicho-de-ouvido, caramuji ou piolho-de-cobra, do grupo dos Artrópodes.

projetadas por eles, seus olhos e mentes estão completamente ativos, produtivos e absortos, fato que contribui acentuadamente para que possam produzir conhecimentos. Se os problemas a serem investigados forem voltados para as situações que os alunos enfrentam fora do ambiente escolar e os mesmos forem capazes de utilizar os conhecimentos científicos que são trabalhados na escola, o autor considera que será uma aprendizagem bem mais relevante e significativa. Enquanto os estudantes produzem conhecimento em e para a comunidade, se tornam participantes legítimos na vida em comunidade, bem diferente do que acontece na escolarização tradicional, quando os resultados das provas são usados unicamente para construir hierarquias entre os alunos e não um *feedback* do trabalho realizado pelo professor com seus alunos.

Entretanto, com relação às investigações sobre os problemas apresentados, eles devem conter um obstáculo ou um enigma que será preciso vencer para conseguir resolvê-lo (Marques Vieira & Tenreiro Vieira, 2005). É necessário, no entanto, que consideremos as palavras de Gangoso (1999, p. 18) quando considera que *"*a solução de um problema, parte de um estado inicial e trata de chegar a um estado final, a meta, mediante a aplicação de operadores que transformam o estado inicial em outros intermédios*"*.

É interessante observar que, para se chegar à solução do problema, nem sempre conhecemos os operadores, isto é, não sabemos as estratégias para a sua resolução e, algumas vezes, nem sabemos se existe uma solução (Lopes, 1994). Portanto, segundo Leite (2001) é necessário que as investigações que são desenvolvidas no contexto laboratorial possam colocar os alunos frente a frente com uma situação problemática sobre a qual ignoram.

Além disso, para atingir o objetivo final, os problemas devem exigir que os alunos busquem estratégias de resolução que possam ser testadas e implementadas, para que os dados recolhidos possam ser verificados, confirmados ou descartados como percurso inicial para a resolução do problema. Deste modo, as instruções iniciais que os professores fornecem para os alunos, para que os mesmos iniciem a busca da solução do problema, são mecanismos totalmente incompatíveis com os procedimentos laboratoriais no ponto de vista assinalado acima.

As atividades práticas de estilo investigativo podem abranger aspectos que tornam a metodologia interativa, pois provocam o confronto de ideias entre os vários estudantes dos grupos, haja vista que vão ser sempre os alunos que vão decidir, imaginar, executar, etc. todas as ações de investigação (Gomez & Insausti, 2005). Deste modo, o caráter das atividades que se podem sugerir neste domínio adapta-se corretamente ao trabalho colaborativo. Portanto, uma combinação didática que promova as interações sociais, como a sugestão de dinâmicas que envolvam ativamente os estudantes em conhecimentos sólidos, pode beneficiar a performance dos educandos, ajudando-os a

criar aptidão e a movimentar competências básicas para a sua formação (Macedo, 2005) e para o incremento de uma cidadania responsável e participativa (Borges & Cesar, 2006), além de *"*prover uma oportunidade de endossar e encorajar pensamentos de alto nível e processos de raciocínio, devido à interação social*"* (Trumper, 2003, apud Laburu, 2005, p. 1).

Apesar de um grande número de trabalhos investigativos na área da didática das Ciências apontarem para esse novo percurso que os trabalhos práticos devem seguir. Barberá & Valdés (1996), por sua vez propõem quatro características que julgam intrínsecas ao trabalho prático que tem como finalidade o ensino de Ciências:

1. Proporciona experiência direta sobre os fenômenos, fazendo com que os estudantes aumentem seus conhecimentos tácitos e sua compreensão diante dos fenômenos naturais;
2. Permite contrastar a abstração científica estabelecida com a realidade (rica e completa) que esta pretende descrever;
3. Produz a familiarização dos estudantes com importantes elementos de caráter tecnológico, desenvolvendo suas competências técnicas;
4. Desenvolver o raciocínio prático. Nesse sentido, o laboratório pode potencializar essa ação, desde que realizado no contexto de levantamento de hipóteses e raciocínio lógico.

Kirschner (1992 apud Pedrosa & Dourado, 2000, p. 60) ao reexaminar os objetivos do trabalho prático, considera que o erro mais comum nos currículos baseados nos processos das Ciências é de prever que para aprender Ciências basta que os educandos desenvolvam investigação científica. *"*Nesta perspectiva confunde-se as situações de fazer Ciências, aprender Ciências e aprender sobre Ciências*"*. Considera ainda que *"*entre cientistas e alunos de Ciências, ainda que uns e outros se considerem aprendizes de Ciências, há diferenças substanciais em conhecimento, interesses, perspectivas, propósitos e atividades que, enquanto tal, desenvolvem*"*.

Se considerarmos o processo experimental como uma ação investigativa, elas poderão contribuir para que os estudantes desenvolvam com presteza suas habilidades cognitivas. Mas para que isso aconteça é importante que o professor não perca de vista que a participação dos alunos em todas as fases (inclusive sua proposição) dos procedimentos de resolução do problema é um fator essencial para a concretização desse objetivo. As atividades experimentais sustentadas na investigação são de fundamental importância para fazer com que os estudantes ampliem suas habilidades cognitivas e, consequentemente, uma forma lógica de pensar, possibilitando deste modo, que o processo de ensino e de aprendizagem assuma formas robustas no incremento dessas habilidades.

É importante destacar ainda a necessidade dos professores permitirem que os estudantes realizem as próprias atividades experimentais, bem como oportunizem aos mesmos que proponham os problemas que deverão ser investigados e resolvidos. Assim, de acordo com Valverde et. al. (2006), o grau de abertura dado pelo docente para que os alunos experimentem por si só, evidenciam a energia mental que estes devem disponibilizar para que possam resolver o problema por meio de uma experiência.

Caracterizando a pesquisa

A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), pois não foi utilizado tratamento estatístico na análise e os pesquisadores tiveram participação ativa nas investigações, no que diz respeito à realização das filmagens/transcrições e entrevistas com os professores. Através de videogravações transcrevemos as socializações sobre os problemas investigados. O problema selecionado para a análise foi proposto por uma equipe de professores que participava do curso: **por que o embuá se enrola**?

Neste trabalho procuramos analisar a forma como os professores universitários utilizam/desenvolvem o raciocínio hipotético-dedutivo (Lawson, 2002, 2004), além da maneira que os discursos argumentativos acerca dos procedimentos experimentais investigativos (Gil Pérez & Castro, 1996) realizados por eles podem contribuir para a resolução de problemas (Lopes, 1994) sobre o sistema locomotor de um artrópode (por que o embuá se enrola?).

O Curso de Férias *Forma, Função e Estilo de Vida dos Animais* aconteceu no município de Castanhal (Pará-Brasil) e se destinou a 15 professores universitários da faculdade de Medicina Veterinária e 30 alunos do ensino superior e ensino médio. Utilizamos de videogravações para realizar o registro dos momentos em que os participantes socializavam para o auditório[88] as atividades que foram feitas, desde o momento da proposição do problema de pesquisa (propostos por eles, destacando sempre o *porquê* de investigar aquela problemática), o levantamento das hipóteses, os materiais utilizados, os procedimentos experimentais e os resultados alcançados, objetivando com que todos os meandros percorridos por cada uma das equipes fossem apresentados para o auditório.

O auditório também tinha um papel fundamental durante todas as socializações que eram feitas durante o curso. A ele cabia a função de interagir com as equipes que estavam expondo seus

[88] Chamamos de auditório, todos os participantes do curso.

problemas de pesquisa, no sentido de buscar esclarecimentos (ou simplesmente dar sugestões) adicionais que, por ventura, não ficassem completamente explicados durante as exposições orais. Esse procedimento foi necessário para estimular, principalmente nos alunos, a capacidade de expor suas ideias com coerência sobre uma investigação científica em público, fato que raramente é estimulado pelas escolas.

Depois que todas as dúvidas do auditório eram elucidadas, o professor coordenador encerrava a discussão chamando o grupo seguinte.

A análise do discurso foi construída sob a perspectiva anunciada por Toulmin (2001), na qual projeta uma revisão da argumentação com uma teoria do raciocínio prático. Toulmin apresenta uma visão da argumentação a partir da formalidade e da lógica. Segundo ele, a normas universais para construir e avaliar as argumentações estão sujeitas a lógica formal. Deste modo ocorre uma elaboração de um modelo de estrutura formal da argumentação, descrevendo os elementos constitutivos, representando as relações funcionais entre eles, especificando os componentes do raciocínio desde os dados até a conclusão.

Fizemos ainda uma análise da maneira como os professores inconscientemente utilizaram o raciocínio hipotético-dedutivo para responder a pergunta problema. Na análise dos discursos percebemos também que o raciocínio utilizado pelos professores, enquadra-se nos pressupostos de Lawson (2002, 2004) ao utilizarem o padrão "**se**…", "**e**…", "**então**…", "**mas/e**…" **portanto**…", nos momentos em que estão expondo o processo de solução do problema.

Neste caso específico, os professores se aproximaram dos procedimentos realizados pelos cientistas por ocasião da proposição de suas descobertas. Ao final do experimento investigativo dos professores, todos os participantes do curso puderam perceber que, nos animais investigados pelos professores foi possível constatar que o fato do embuá se enrolar, muito provavelmente é para se proteger dos predadores.

O Raciocínio Hipotético-Dedutivo implícito na fala Docente.

As transcrições dos argumentos docentes acerca dos procedimentos feitos para responder a pergunta problema "por que o embuá se enrola" apontaram para a o raciocínio hipotético-dedutivo de Lawson (op. cit.), quando o professor (P1) explicita:

Se… um embuá que ninguém tinha tocado (proposição),

E… recebe um estímulo ao toque (teste),

Então... ele se enrola (resultado esperado),

Mas… volta a se desenrolar e não mais responde a estímulos (desequilíbrio no resultado),

Portanto… o animal depois certo tempo "se acostuma" ao estímulo (conclusão).

Na construção acima podemos compreender que é possível adaptar as ideias desenvolvidas pela professora ao ciclo "**Se…, E…, Então…, E…, Portanto**…" proposto por Lawson (op.cit.). Esta adaptação reforça a ideia que, a forma como os argumentos são apresentados pelos grupos no momento da socialização, adquirem implicitamente um raciocínio hipotético-dedutivo.

A adaptação deste ciclo aos argumentos apresentados por alunos e professores, poderá desenvolver nos cursistas a ideia das estruturas presentes (implícita ou explicitamente) nos mecanismos empregados pelos cientistas na proposição de suas descobertas científicas, como no caso das observações das luas de júpiter de Galileu Galilei (Lawson, 2002). Além disso, os professores poderão perceber ainda a influência desse raciocínio na aprendizagem dos alunos.

Outra importância que pode ser atribuída ao ciclo hipotético-dedutivo no trabalho experimental do curso, diz respeito à possibilidade do mesmo deixar subentendido que as observações realizadas pelos professores estão colocadas em uma sequência cronológica, o que revela as características mais importantes da linha de pensamento que foi utilizada pelos docentes durante o processo de resolução do problema. Esse "teste-padrão", segundo Lawson (2002, 2004), orienta todas as fases percorridas pelos cientistas, até o anúncio da descoberta científica.

Apesar dessas perspectivas, Allchin (2003) considera também que existe um pluralismo metodológico que envolve toda a atividade científica. Isto é, não existe uma "receita" que é utilizada da mesma forma por todos os cientistas. Acreditamos que esta característica também está presente nas atividades experimentais do curso de férias, pois, dependendo do problema investigado, os cursistas precisam criar novos experimentos que possam confirmar (ou refutar) suas hipóteses.

Mas adiante, fazendo a análise do possível raciocínio utilizado pela professora no caso de sua hipótese ser falsa, poder-se-ia complementar a sua linha de pensamento ao utilizar o "**E**" (no lugar do **Mas**) do raciocínio de Lawson (op.cit.) para refutar sua hipótese:

Se… um embuá que ninguém tinha tocado (proposição),

E… recebe um estímulo ao toque (teste),

Então... ele se enrola (resultado esperado),

Mas… depois de um rápido intervalo de tempo, mesmo sendo tocado ele **se enrola** novamente (volta a responder a estímulos) (equilíbrio no resultado),

Portanto… o animal sempre responderá ao estímulo (conclusão).

Observamos que, neste caso, quando o trabalho experimental investigativo ocorre dentro do ciclo proposto por Lawson (op.cit.) as hipóteses formuladas são aceitas ou refutadas de acordo com as relações específicas dos dados empíricos diretamente observados na experimentação e obedecendo a uma lógica interna que ajudava os professores a compreender o trabalho do cientista e suas possibilidade de contextualização em sala de aula, para a resolução de problemas reais.

Considerações Finais

De acordo com a análise do discurso realizado, podemos constatar, inconscientemente, a professora por ocasião da resolução de um problema, tomando por base o trabalho experimental investigativo, aproximou-se do raciocínio hipotético-dedutivo considerado por Lawson (2002, 2004) no qual caracteriza dentro de um "molde" o trabalho do cientista, fato que pode ser confirmado durante a experimentação realizada pelos professores.

Além disso, o presente trabalho também evidenciou que a maneira que os professores utilizam para confirmar ou refutar hipóteses, tem origem dentro deste mesmo ciclo: "**Se**… **E... Então**… **E/Mas**… **Portanto**…", o que mostrou de certa forma alguns avanços na maneira como os professores podem construir determinadas estratégias para trabalhar com seus alunos as práticas epistêmicas de justificação do conhecimento, considerando-as como uma das dimensões da apropriação da linguagem/trabalho científica(o) (Aleixandre & Agraso, 2006).

Reafirmamos, portanto, que, nesta perspectiva, os professores precisam estar comprometidos com a inovação, responsabilizando-se, inclusive, pela avaliação contínua da sua própria prática, o que só será possível se houver uma interrelação entre o trabalho docente, a escola e o currículo desenvolvido (Costa, 1999).

Referências

Aleijandre, Maria Pilar Jiménez. & Agraso, Maria Federico. (2006). A Argumentação sobre Questões Sócio-Científicas: processos de construção e justificação do conhecimento na aula. *Educação em Revista,* n. 43. jun/2006. Retirado em março 7, 2008 de <http://www.fae.ufmg.br:8080/revista/> ou <http://fsc.ufsc.br/~arden/aleixandre.doc>.

Allchin, D. (2003). Lawson's Shoehorn, or Should the Philosophy of Science Be Rated 'X"? *Science & Education*, v. 12, n. 3, abr. 2003. 315-329. Retirado em fevereiro 23, 2008 de <http://www.springerlink.com/content/w1l756106nk38426/fulltext.pdf>.

Barbera, O. & Valdes, P. (1996). El trabajo Práctico en la Enseñanza de las Ciencias: una revisión. **Enseñanza de las Ciencias**, 14 (3), 365-379.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação.* Porto: Porto Editora.

Borges, M. C. & Cesar, M. (2001). *Experimentar interagindo: Processos inovadores de apropriação de conhecimentos em ciências.* Retirado em abril 18, 2007 de http://cie.fc.ul.pt/membros/mcesar/textos%202001/Experimentar%20interagindo.pdf.

Concari, S. B. & Giorgi, S. M. (2000). Los Problemas Resueltos en Textos Universitarios de Física. *Enseñanza de las Ciencias,* 18 (3), 381-390.

Costa, Ana Rita Firmino. (1999). A Ação Docente numa Perspectiva Construtivista. *Revista do CEDU* (Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas), Ano 7, N. 11, dez/1999. Retirado em fevereiro 21, 2008 de http://www.cedu.ufal.br/Revista/Revista09/arf.html.

Dourado, L. (2006). Concepções e práticas dos professores de Ciências Naturais relativas à implementação integrada do trabalho laboratorial e do trabalho de campo. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias***.** v. 5, n. 1, 2006. Retirado em abril 14, 2008 de http://www.oei.es/innovamedia/bio002.htm.

Gangoso, Z. (1999). Investigaciones en Resolución de Problemas en Ciencias. In: MOREIRA, M. A (Ed.), *Investigações em Ensino de Ciências***.** v.4, 1999. Instituto de Física. UFRGS.

Gil Pérez, D. & Martinez Torregrosa, J. (1983). A model for problem-solving in accordance whith scientific methodology. *European Journal of Science Education*, 5(4), 477-455.

Gil Pérez, D. et. al. (1992). Questionando a Didáctica de Resolução de Problemas: elaboração de um Modelo Alternativo. *Caderno Catarinense de Ensino de Física,* v. 9 (1), p. 7-19.

Gil Pérez, D. & Castro, P. (1996). La Orientación de las Prácticas de Laboratorio como investigación: un ejemplo ilustrativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 14 (2), 155-163.

Gómez, G. J. A. & Insausti, T. M. J. (2005). Un Modelo para la Enseñanza de las Ciencias: analisis de datos y resultados. *Revista Electrônica de Enseñanza de las Ciencias*. v. 4, n. 3. Retirado em dezembro 01, 2007 de http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen4/ART6_Vol4_N3.pdf.

Izquierdo, M.; Sanmartí, N. & Espinet, M. (1999). Fundamentación y Diseño de las prácticas escolares de Ciencias Experimentales. **Enseñanza de las Ciencias**, 17 (1), 45-59.

Laburu, C. E. (2005). Seleção de Experimentos de Física no Ensino Médio: uma Investigação a partir da fala dos Professores. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 10, n. 2, p. 244-248. Retirado em março 30, 2007 de http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm.

Lawson, A. E. (2002). What does Galileo's Discovery of Jupter's Moons Tell Us About the Process os Scientific Discovery? *Science & Education*, 11, p. 1-24.

Lawson, A. E. (2004). T. rex, the crater of doom, and the nature of scientific discovery. **Science & Education**, 13, p. 155-177, April, 2004. Retirado em fevereiro 23, 2008 de <http://www.springerlink.com/content/x8372770273g5l7w/fulltext.pdf>.

Leite, L. (2001). Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das Ciências. In: Caetano, H. V.; Santos, M. G. (orgs.). *Cadernos Didácticos de Ciências 1*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Lopes, J. B. (1994). *A Resolução de Problemas em Física e Química: modelo para estratégias de ensino-aprendizagem*. Portugal: Texto Editora.

Lopes, B. & Costa, N. (1996). Modelo de Enseñanza-Aprendizaje Centrado en la Resolución de Problemas: fundamentación, presentación e implicaciones educativas. *Enseñanza de las Ciencias*. 14 (1). 45-61.

Macedo, L. (2005). Competências e Habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. Em INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Ed.), *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: INEP/MEC.

Marques Vieira, R. & Tenreiro Vieira, C. (2005). O Trabalho Laboratorial na Educação em Ciências do Ensino Básico na Perspectiva da Promoção do Pensamento Crítico. *Enseñanza de las Ciencias*. Número Extra. VII Congreso. Retirado em junho 14, 2007 de

http://wnsciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/comuni_orales/2_proyectos_curri/2_2/marques_022.pdf.

Pedrosa, M. A.; & Dourado, L. (2005). Trabalho Prático e Experimental no Ensino de Ciências: pontos de vista dos professores – formandos antes do Programa. In: Mateus, A (Ed.), **Ensino Experimental das Ciências**: Concepção e Concretização das Acções de Formação 1. Ministério da Educação. Departamento de Ensino Secundário. Lisboa (Portugal): Seleprinter Ltda.

Roth, W. M. (2002). Aprender Ciencias en y para la Comunidad. *Enseñanza de las Ciencias,* 20 (2), 195-208.

Toulmin, S. E. (2001). *Os Usos do Argumento.* São Paulo: Martins Fontes.

Valverde, J. G.; Llobera, J. R. & Llitjós, V. A. (2006). La atención a la diversidad en las prácticas de laboratório de química: los niveles de abertura. *Enseñanza de la ciencias*, 24 (1), 59-70.

6.69.

Título:

Professor iniciante: um olhar sobre sua formação no projeto Angola-Brasil

Autor/a (es/as):

Mansur, Odila Maria Ferreira de Carvalho [Instituto Federal Fluminense de Campos dos Goytacazes, RJ- Brasil]

Ribeiro Edin,alda Maria da Silva [Instituto Federal Fluminense de Campos dos Goytacazes, RJ-Brasil]

Mansur, Laura Carvalho [Faculdade de Medicina de Campos]

Resumo:

Sem o domínio do conhecimento e sua aplicação científico-técnica e tecnológica, os povos não se desenvolvem e os países não se tornam autônomos. Considerando que os sistemas educativos são concebidos em contextos políticos, econômicos e culturais específicos e orientados para darem uma resposta adequada às necessidades de crescimento econômico e de melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, foi criado o Projeto Angola-Brasil. Este trata-se de um acordo assinado em 2006, pelo governo de Angola- Ministério de Obras Públicas e Urbanismo (MINURC) com o Instituto Federal Fluminense (IFF) de Educação Ciência e Tecnologia

(Campos dos Goytacazes- RJ- Brasil), num contexto pós guerra civil, movido pelo desejo do povo angolano de reconstruir seu país e estabelecer a democracia plena. Seus objetivos: a) implantação de quatro Centros de Formação Profissional que oferecem cursos nas áreas de Indústria e Construção Civil, em: Luanda, Benguela, Malanje e Huambo; b) formação pedagógica de sessenta futuros professores para ministrarem aulas em Cursos Técnicos de nível Pós Médio ou Superior, num total de quatrocentas horas.No período de 2007 a 2010, foi ministrado Curso de Metodologia do Ensino com módulos de Didática do Ensino e Psicologia da Aprendizagem e realizado o acompanhamento do professor iniciante nas diversas etapas do processo ensino-aprendizagem, com discussão e avaliação dos resultados para reorientação do percurso. A cada ano, a coordenação pedagógica do Projeto foi a Angola para quatro encontros de quinze dias cada e os formadores vieram ao Brasil, por seis semanas, para continuação da formação docente. METODOLOGIA: Pesquisa bibliográfica ancorada em M. G. Mizukami , S. Venman, M. T. Estrela, Nóvoa e outros, e pesquisa descritiva, por meio de questionário padronizado aplicado a quarenta professores iniciantes e observação sistemática pelo período de três anos, a fim de avaliar a importância da articulação teórico-prático na formação profissional e diagnosticar expectativas, impressões iniciais, principais dificuldades e conseqüentes tentativas de superação das mesmas. RELEVÂNCIA: Reflexões sobre a prática e ações pedagógicas não se dão facilmente, sobretudo, no início da carreira docente. S. Venman (1984) afirma que esses profissionais, ao chegarem à realidade escolar, sofrem o "choque de realidade", representado pelas dificuldades da nova profissão. Se este não for bem conduzido pelo professor iniciante, com apoio de outros profissionais, mais experientes, pode provocar danos à construção do perfil docente. CONCLUSÃO: É necessário partir da própria cultura onde o docente está inserido, ou seja, "dar vez e voz ao professor" e atribuir importância aos contextos para compreensão da ação formativa, de modo a responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais. (ESTRELA, 2006) Compreende-se que os saberes específicos da docência, os quais dão sustentação ao trabalho do professor, resultam da estreita relação entre formação, profissão, e condições materiais em que estas se realizam, sempre permeados pela reflexão.

Palavras-chave:

Professor iniciante; Projeto Angola-Brasil; Formação técnico-pedagógica.

Introdução

O Instituto Federal Fluminense de Campos dos Goytacazes ,em 2006, assinou um acordo de cooperação técnico-científica com o governo de Angola, para a implantação de quatro centros de Formação Profissional que oferecem os seguintes cursos técnicos: Construção e Manutenção de Vias, Desenho de Construção Civil, Eletricidade Industrial, Gestão e execução de Obras, Instalações Prediais, Operações Mecânicas, Técnico em Orçamento, em Soldadura, Topografia e em Urbanismo. E deste projeto faz parte a capacitação pedagógica de seus formadores. Estes são profissionais que cursaram Cursos Técnicos de nível Pós- Médio, e hoje militam na carreira docente, também em Cursos Técnicos de Nível Médio e Cursos Pós-Médio ou de Graduação.

Então, durante três anos (2007 a 2010) desenvolveu-se este trabalho: capacitar novos formadores para a docência nos Centros de Formação de Angola, acompanhá-los nas diversas etapas do processo ensino-aprendizagem, em reuniões para planejamento das ações, para avaliações dos resultados e reorientação do percurso, quando necessário, bem como Cursos de Metodologia do Ensino e Psicologia da Aprendizagem. A capacitação, termo atualmente muito usado, pode ser congruente com a idéia de formação continuada, se considerarmos a ação de capacitar no sentido de tornar capaz, habilitar, uma vez que, para exercer sua função de educadora, a pessoa necessita adquirir as condições de desempenho próprias à profissão, ou seja, se tornar capaz.

A cada ano, várias equipes do Instituto Federal Fluminense de Campos foram a Angola em quatro períodos de quinze dias. E os formadores também vieram ao Brasil e ficaram aqui por seis semanas, como parte do projeto de capacitação técnico-pedagógica dos mesmos. O contato também foi mantido por e-mails e telefonemas frequentes.

O projeto Angola Brasil insere-se num contexto, pós guerra civil que durou mais de 20 anos, movido pelo grande desejo do povo angolano em reconstruir seu país e estabelecer a democracia plena. Dentre os pilares do desenvolvimento do referido país, constatamos, em inúmeras falas dos angolanos:

- exercício da cidadania, traduzida na participação de todos na construção do desígnio consensualizado e construção de uma sociedade igualitária;esperança num futuro presente de paz;
- habilitação “capital humano” de modo a diminuir o desemprego e a instabilidade social resultantes;
- melhorar a expectativa de vida dos angolanos;
- “Engravidar-se” de esperança na operacionalização dos sonhos.

Angola ,enquanto país africano em desenvolvimento, levou-nos a percorrer um caminho inicial, que nos possibilita verificar que há uma forte correlação entre baixa escolarização e pobreza. A análise das necessidades educativas, por parte da grande maioria das populações africanas, conduzem à importância do formador, como peça fundamental para o crescimento econômico e a melhoria da qualidade de vida das populações. Verifica-se que, sem o domínio do conhecimento para uma aplicação científico-técnica e tecnológica, os povos não se desenvolvem de forma sustentável *e os países, apesar de politicamente independentes, não se tornam autônomos, mesmo que sejam detentores de consideráveis riquezas naturais, já que o homem é o principal elemento das forças produtivas.

Dessa forma, os sistemas educativos são concebidos em contextos políticos, econômicos e culturais específicos e são orientados para que, num determinado período, dêem uma resposta adequada às necessidades de crescimento econômico e de melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.

(* Entendemos desenvolvimento sustentável como o equilíbrio entre tecnologia e ambiente, relevando-se os diversos grupos sociais de uma nação e também dos diferentes países na busca da equidade e justiça social.)

Refletindo sobre a formação profissional dos formadores angolanos

A formação inicial de professores em Angola constitui, assim, um grande desafio para a melhoria da qualidade de educação. Ao professor é exigido o papel de agente de promoção de valores, capaz de apoiar, de forma ativa e sustentada, os programas de promoção de desenvolvimento comunitário, que levam a um crescente bem-estar social das populações. É preciso que se trabalhe no sentido de traçar um perfil de novas competências para o professor, diante do contexto educativo angolano e as reformas em curso, bem como o quadro social, político e cultural mais amplo em que ele se inscreve.

É bem verdade que a formação do professor é uma das dimensões chave na promoção da qualidade do ensino. Assim há concordância com a ideia de que o desenvolvimento profissional constitui um assunto sério e crucial no sentido de melhorar a qualidade dos professores. Não haverá reforma educativa efetiva sem um desenvolvimento adequado do profissional de ensino. Todavia, num continente onde persistem guerras civis e pobreza, o aperfeiçoamento profissional de professores, bem como as reformas dos sistemas educativos, para os países que conseguem libertar-se das

guerras constituem um desafio permanente. As sociedades e os estados nacionais defrontam-se com desafios que decorrem de processos históricos pelos quais têm passado, especialmente nos últimos anos. Tais processos englobam transformações profundas nos planos econômicos, políticos, sociais e culturais, que desencadearam questionamentos em diferentes esferas, entre elas a educacional.

Diante das transformações que se vêm operando na economia em âmbito mundial, assim como na sequência de mudanças profundas nos planos sociais e culturais, a educação tem sido, de um lado, exaltada pelas contribuições que poderia oferecer para a constituição de sociedades mais ricas, mais desenvolvidas, mais igualitárias e mais democráticas, e, de outro, especialmente em países como Angola, profundamente questionada, por não estar em condições de garantir à população em geral o acesso aos bens culturais, sociais e econômicos. No entanto, é possível perceber esforços empregados pelo governo nestes últimos anos decorridos desde a Reforma Educativa em Angola, pois o setor da educação possui potencial para dar passos significativos na reconstrução do referido país, após mais de vinte anos de guerra civil.

Um desses esforços pode ser notado no Acordo de Cooperação Técnico-Científica entre o IF Fluminense e o Ministério de Obras Públicas de Angola, o chamado Projeto Angola-Brasil. O objetivo do acordo foi oferecer uma consultoria de ensino em cursos da área de construção civil para profissionais angolanos , bem como capacitar profissionais diversos para o exercício docente que viriam a atuar nos quatro centros de formação profissional instalados na capital da Angola, Luanda, e nas províncias de Benguela, Huambo e Malanje. São estes os respectivos focos de nossa investigação sobre as implicações da fase inicial da carreira docente.

Dessa forma nossa investigação tem caráter analítico, levando a reflexão a partir da interação entre referencial teórico e dados coletados, assim os objetivos deste projeto de pesquisa consistem em:

- Identificar o perfil dos formadores angolanos que atuam nos 04 Centros de Formação Profissional de Angola: Luanda, Benguela, Malanje e Huambo: idade, sexo, estado civil,formação acadêmica, se este é seu primeiro emprego ou não, localidade de origem.
- Identificar as expectativas sobre a profissão, dificuldades encontradas pelo professor iniciante, e como busca auxílio para superá-las.
- Refletir sobre a construção da competência docente.

Quanto aos métodos foi utilizada a pesquisa bibliográfica e a pesquisa descritiva. Pesquisa Bibliográfica ancorada em M. Tardiff, A. Villa, J. Gimeno, M. R. Giarnieri , Freitas, Chartier, Nóvoa, Mizukami e outros.

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Para tal, foi realizada entrevista gravada a trinta professores-formadores, com roteiro semi-estruturado, com o propósito de fazer um diagnóstico da fase inicial da profissão, levando em consideração as expectativas, impressões iniciais, principais dificuldades e consequentes tentativas de superação destas. Além disso, a entrevista serviu de parâmetro para identificar as características pessoais dos formadores entrevistados ,como também a conduta e direcionamentos destes em relação à aprendizagem dos alunos.

As entrevistas foram realizadas pela pedagoga do projeto Angola-Brasil, que durante 15 dias, no mês de setembro de 2010, visitou os Centros de Formação em Angola, após trabalhar por dois anos neste projeto de capacitação técnico-pedagógica e tendo convivido, em diversos momentos, com estes formadores. Quarenta formadores, por sorteio, responderam à entrevista.

A seguir, o ROTEIRO DAS ENTREVISTAS: foram do tipo semi-estruturadas, com liberdade para que os entrevistados se expressassem. Foi seguido um roteiro de perguntas, como orientação para a posterior análise, como veremos a seguir:

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Primeira parte : IDENTIFICAÇÃO E FORMAÇÃO

Segunda parte: HISTÓRIA DE VIDA DO PARTICIPANTE

Poderia contar um pouco da sua história de vida, até chegar a ser um formador no Centro de Formação.

Terceira parte: PERGUNTAS ESPECÍFICAS

a) Que anseios e expectativas tinha ao iniciar a ensinar?

b). Quais as dificuldades que você enfrenta ao lecionar?

c) Em que a formação PEDAGÓGICA dada em janeiro 2010 -CURSO DE CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA: 90h- o ajudou ,como formador?

d) De que maneira você planeja, executa e avalia suas aulas?

e) Em sala de aula, como se dá sua relação com os alunos?

f) Quais sugestões você daria para contribuir para a melhoria da formação dos novos formadores?

Teorizando a prática

Conforme Mizukami (2003) há de se compreender a formação a partir da confluência entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho. O exercício da docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos, pois deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática desenvolvida pelos professores, a fim de que estes sejam entendidos como profissionais a tomarem as decisões que sustentam os encaminhamentos de suas ações.

Nesse contexto, compreende-se que os saberes específicos da docência, os quais dão essa sustentação ao trabalho dos professores, resultam da estreita articulação entre formação, profissão e as condições materiais em que estas se realizam. Essa articulação valoriza-o como sujeito das transformações que precisam se processar continuamente na escola e na sociedade. Além disso, mantêm estreita relação entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo, pressupondo uma política de valorização e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Na medida em que a formação se articula com os demais aspectos da atuação dos professores – contexto social de atuação, ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional – permite considerar a docência como profissão dinâmica, em constante desenvolvimento, conforme explicita Estrela (2006), ao afirmar que, para a mudança efetiva dos professores e das escolas, é necessário partir das suas culturas, ou seja, "dar vez e voz" aos docentes e atribuir importância aos contextos para a compreensão da ação formativa. No entanto, se essa articulação não ocorre, as novas possibilidades formativas, pensadas para responder ao dinâmico processo de mudanças sociais e educacionais, acabarão apenas por adicionar mais atribuições à sobrecarga que já lhes é imposta.

Para Mizukami (2003), é necessário estabelecer um processo contínuo de construção do conhecimento em que haja nexo entre a formação inicial, a continuidade e as experiências vividas, sendo isso, promovido pela reflexão. Essa reflexão se dá de modo relacional, entre o pensamento e a ação, dentro das próprias relações sociais, interferindo nas práticas a fim de reconstruí-las. É um processo muito importante na formação profissional para que o mesmo possa agir e refletir sobre sua prática pedagógica.

Existem, aparentemente, duas formas de encararmos o problema da continuidade da formação dos professores. Uma é encará-la como extensão e complementação da formação inicial, ao longo da vida profissional do docente, e outra como "reflexão da reflexão da prática" como salienta Garrido (2000:5), apoiando-se nas teorias do profissional reflexivo de D. A. Schon. A primeira traduz -se por práticas "de formação fortemente escolarizadas, segundo um processo cumulativo de saberes e

uma lógica de adaptação à mudança", enquanto a segunda, parte "do pressuposto que qualquer saber fazer tem de partir, obrigatoriamente, da sua própria prática docente" (MARIN, 2000:67).

Convicções essas que Nóvoa (2000) ratifica ao afirmar: "(...) é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor". Como já colocamos, apesar dessas formas serem congruentes e complementares quanto ao objetivo de formação continuada dos professores, são inegáveis as diferenças existentes entre elas, que vão desde a maneira de conceber as relações sujeito-objeto, a concepção do processo de ensinar e aprender, no papel social da profissão docente até as políticas que embasam as reformas educacionais.

Nas estratégias de educação continuada em serviço, os professores constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento e nas que são baseadas no paradigma da racionalidade técnica, o sujeito é o professor "ensinante", constituindo-se o professor "aprendente" em objeto da ação, espécie de depositário do saber. A maneira como as duas formas de educação continuada tratam o conhecimento também as tornam distintas entre si. Enquanto a primeira parte da ação para a teoria, a segunda, inversamente, parte da teoria para a ação. Outra diferença significativa é que aquela mais centrada no espaço escolar acaba oferecendo ao professor plena autonomia, decorrência natural da condição de sujeito do próprio conhecimento. Já com a outra estratégia, a ação depende de fatores ou recursos externos e estranhos ao professor e até mesmo à própria escola.

Por fim, mais uma diferença, mas não a última: enquanto a formação continuada baseada no saber antes do fazer, orientada pela racionalidade técnica, tem como preocupação primordial a aquisição de competências escolares que habilitam os professores ao exercício da profissão, a formação continuada em serviço diz respeito à valorização da prática docente como a única possibilidade de êxito do professor aplicar criativamente a racionalidade técnica obtida no processo de aquisição de competências escolares.

Essas diferenças, no entanto, não podem ser apontadas como expressão de um processo de ruptura epistemológica entre os modelos baseados na racionalidade técnica e na racionalidade prática. Só talvez coubesse falar em ruptura epistemológica, caso a posição de um ou outro dos modelos se mostrasse impermeável à prática do pensamento reflexivo. O que não é o caso, aprende-se com a prática como se aprende com a teoria e da mesma maneira, isto é, se refletindo criticamente sobre a experiência quer seja ela de natureza teórica ou prática. Ninguém aprende com a teoria senão refletindo criticamente sobre ela, assim como ninguém aprende com a prática senão refletindo criticamente sobre ela.

Vale lembrar que a competência docente não é inata ("dom") e neutra, mas sim construída e inserida num tempo e num espaço. O que significa afirmar que ela varia nos diferentes momentos históricos, estando sempre comprometida com uma camada ou outra da população, dependendo do nível de consciência dos educadores. Sendo assim, seria desejável que na Escola a competência docente estivesse definitivamente comprometida com a comunicação e posse de saberes lingüísticos, científicos, históricos, sociais e artísticos pelos alunos das camadas majoritárias da população.

Quando o profissional apresenta-se flexível e aberto, no complexo cenário de interações da prática, a reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem significativa. Não apenas se aprendem e se constroem novas teorias, esquemas e conceitos, mas também - o que é mais importante - se aprende o próprio processo didático de aprendizagem, tendo em vista o processo dialógico e aberto que se estabelece na situação prática. Portanto, a reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação profissional.

No entanto, as reflexões sobre a prática e ações pedagógicas não se dão facilmente, sobretudo nesse período da carreira docente. Autores que discutem o início da carreira como Veenman,(1984), afirmam que estes profissionais, ao chegarem à realidade escolar ,sofrem o que denominam de "choque de realidade"**,** que representa as dificuldades na nova profissão. Esse choque, se não for bem gerido pelo professor com apoio de outros profissionais da educação mais experientes, pode provocar sérios danos à construção do perfil do docente que neste momento se inicia no trabalho escolar.

Perrenoud (2002) faz uma síntese das características peculiares ao professor, nesse período:

> 1. Está entre duas identidades, o de ser aluno e de assumir-se como professor;
>
> 2. o estresse, a angústia, diversos medos e mesmo momentos de pânico assumem enorme importância, embora eles diminuírem com a experiência e com a confiança;
>
> 3. precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver seus problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira;
>
> 4. a forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão;

> 5. passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que "joga" com um número crescente de bolas;
>
> 6. geralmente se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos;
>
> 7. está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional;
>
> 8. não consegue se distanciar do seu papel e das situações;
>
> 9. tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por ele;
>
> 10. mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com incompetência em com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera (PERRENOUD, 2002, p.18-19).

Algumas características podem ser observadas nas falas dos formadores entrevistados dos Centros de Formação Profissional em Angola quando indagados sobre as dificuldades enfrentadas ao lecionar.

> *"As dificuldades são várias: desde equipamentos, materiais consumíveis tais como: oxigênio, acetileno… e neste momento não tenho lugar próprio para exercer condignamente as tarefas práticas, visto não termos ainda um galpão pronto. Mas temos arranjado soluções, visto que não podemos ficar parados."* ***(M. X. Formador do Centro de Formação Profissional de Benguela)***
>
> *"A falta de certos instrumentos que seriam necessários para ensinar, bem como o pouco nível de escolaridade dos formandos que não se ajustam com o que eles encontram no Centro de Formação, principalmente em matemática."* ***(O. R. Formador do Centro de Formação Profissional de Benguela.)***

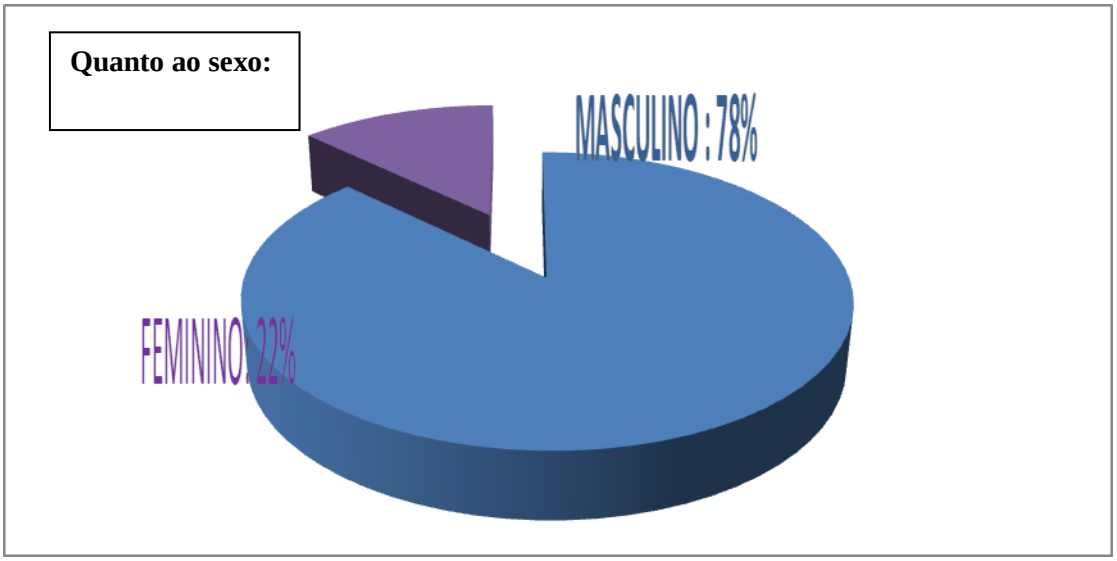
"Algumas dificuldades que enfrento são de ordem pessoal, mas normais, tais como transporte, que normalmente não passa pela rua onde vivo." ***(M. Formador do Centro de Formação Profissional de Luanda)***

"A minha principal dificuldade é dominar a escrita no quadro, ou seja a caligrafia." ***(L. Formador do Centro de Formação Profissional de Luanda)***

"Algumas dificuldades de interpretação e de linguagem." ***(J. F. Formador do Centro de Formação Profissional de Luanda)***

A maioria dos formadores entrevistados já teve uma experiência de trabalho anterior, mas não na docência. Muitos deles já trabalharam como técnicos em empresas de construção civil tendo, a partir dessa formação, a oportunidade de atuar como formador. Estes docentes têm entre 22 e 36 anos de idade, sendo, dos quarenta entrevistados, 31 homens e 9 mulheres. Expressamos em forma de gráfico o perfil destes formadores:

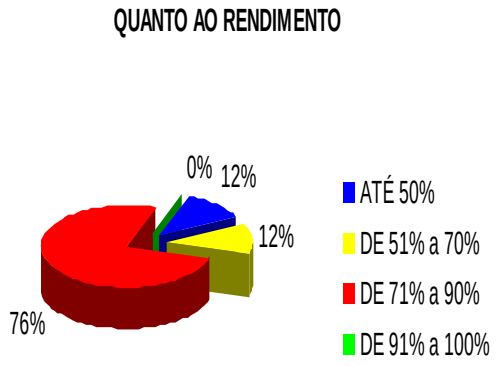
São, em sua maioria, do sexo masculino. Destaca-se aqui o fato das sociedades africanas serem marcadas, ainda, pela desvalorização da mulher e, consequentemente, de seu trabalho.



O Jornal Angola Xyami. Com, de 27 de janeiro de 2009, traz o artigo "Sociedade angolana: Poligamia ou a lei do mais forte", que reflete bem o machismo em tal sociedade: **"***Vivemos numa sociedade onde assistimos, em várias famílias, ao domínio dos mais fortes sobre os*

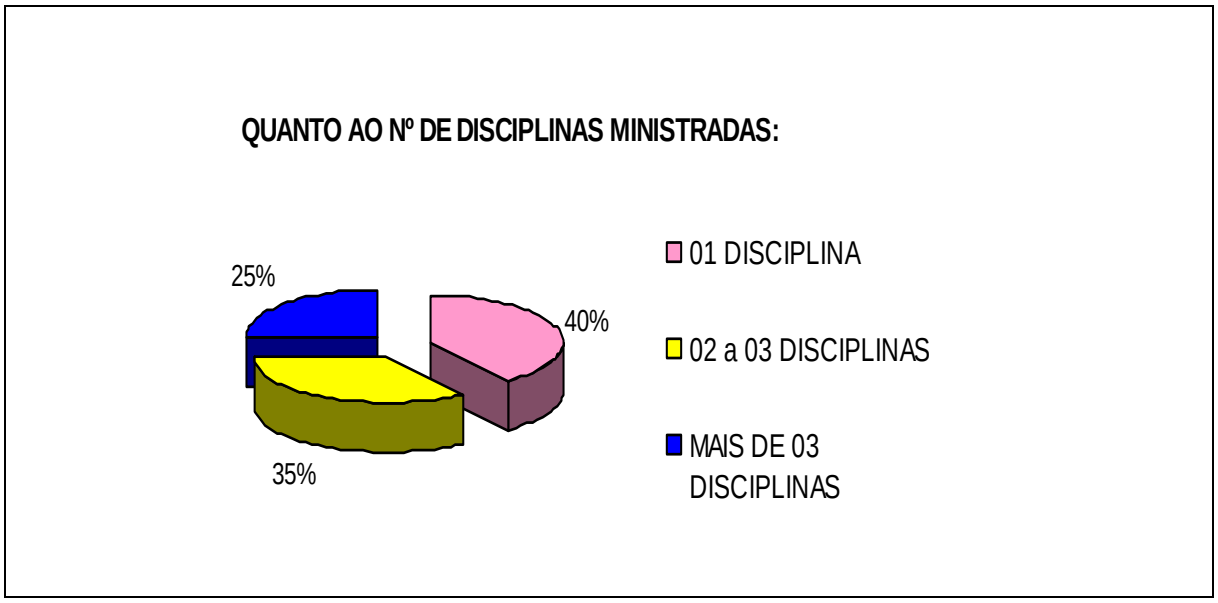
mais fracos, como se vivêssemos numa selva. O homem é o mais forte, logo pode subjugar a esposa, os filhos, os idosos e, em alguns casos, os vizinhos. A esposa é a segunda mais forte, então pode subjugar os filhos e os idosos. (...)As mulheres de hoje querem estudar, trabalhar, lutam para ter a sua independência financeira. Para além disso, através da televisão, literatura e Internet sabem o que se passa nos países mais desenvolvidos e exigem respeito pelos seus direitos. Por esta razão, há cada vez mais mulheres que não se sujeitam a um marido polígamo ou a serem vítimas de violência doméstica, porque neste momento, todos nós temos consciência de que a poligamia só contribui para aumentar os índices de HIV/SIDA e para empobrecer as famílias angolanas e consequentemente empobrecer o país. Porque com o custo de vida actual, onde come um já não comem dois…" (Welwitschea dos Santos).

Desempenho profissional:

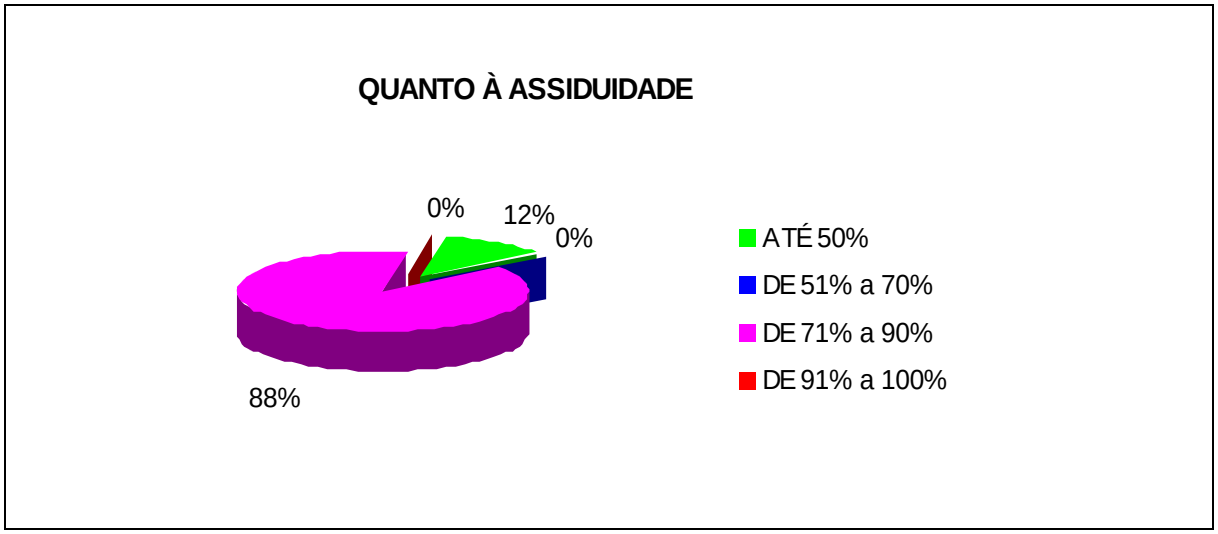


Os docentes iniciantes, ao se auto-avaliarem, 76% disseram ter bastante interesse, responsabilidade e assiduidade nas tarefas que desempenham, e se avaliam como tendo um bom desempenho , em grande parte, motivados pelo compromisso social de contribuir para o desenvolvimento da Nação angolana.

A maior parte (60% dos formadores) ministram mais de uma disciplina, o que dificulta o trabalho, em especial, do professor iniciante, porém pela falta de outros docentes, alguns receberam duas ou três disciplinas para lecionar, sentindo-se sobrecarregados.



Os professores também são bastante assíduos. Poucas faltas apresentaram durante o período letivo. Porém, queixam-se de não encontrarem mais tempo, nem disposição, para outras atividades, como estudo e lazer.



Quanto a formação superior, somente 10% dos formadores estão com o Curso em andamento (Cursos de Licenciatura /graduação). Todos possuem o ensino técnico (100%), algum tipo de

Bacharelado (42%), e uma Formação Pedagógica de 90 horas (100%), oferecida pelo IFF, através do Projeto Angola-Brasil. Os entrevistados mostraram-se positivos quanto a esta formação e apontaram algumas contribuições:

> *"De maneira suscita, o curso pedagógico de janeiro de 2010, me ajudou a encarar o aluno como o centro, a peça a ser forjada, ou seja, o centro da aprendizagem."* ***(O. R. Formador do Centro de Formação Profissional de Benguela)***

> *" Ajudou-me bastante com os conceitos que adquirimos, durante a formação que a formadora ministrou. Foi muito proveitosa, porque consigo organizar e ministrar as aulas."* ***(M. B. Formador do Centro de Formação Profissional de Luanda)***

> *"Ajudou-me bastante na forma de apresentar-me, criou-me motivação, descobri novos valores como formadora, como me relacionar, agir, avaliar, corrigir e ensinar."* ***(J. M. Formador do Centro de Formação Profissional de Luanda)***

> *"A formação pedagógica foi muito importante para mim, porque com ela eu consigo transmitir com tranquilidade os conteúdos e interagir com o formando."* ***(I. C. Formador do Centro de Formação Profissional de Malanje)***

Demonstraram ainda a necessidade de um aumento do tempo desta formação, apresentando como sugestão para a melhoria da formação dos novos formadores.

> *"A sugestão é que de três em três meses venham professores do Brasil para dar uma reciclagem."* ***(D. A. Formador do Centro de Formação Profissional de Benguela)***

> *"Para melhorar a formação dos novos formadores, penso que deve-se dar uma atualização contínua tanto na área técnica, como na área pedagógica"...* ***(L. J. Formador do Centro de Formação Profissional de Huambo)***

"Sugeriria que estendesse o tempo de formação: ao invés de 45 dias , passava-se para 90 dias." ***(J. F. Formador do Centro de Formação Profissional de Luanda)***

Conclusões iniciais

Como pode-se observar ,estes docentes apresentam uma realidade típica de ínicio de carreira, dificuldades e anseios peculiares desse período, o que é intensificado devido o contexto social no qual estão inseridos, um país recém saído da guerra civil que tanto castigou todas as áreas e setores daquela localidade, especialmente a educação. Assim, vemos em alguns depoimentos a necessidade de uma pausa, em anos anteriores, nos estudos, devido a guerra. Tal fato gera maior senso de responsabilidade e compromisso profissional a esses formadores, o que pode ser notado no seguinte trecho da entrevista:

"Ao iniciar a ensinar eu tenho agora uma expectativa de poder ser um bom formador, dar o meu melhor para contribuir na construção do país." ***(M. B. Formador do Centro de Formação Profissional de Luanda)***

Compreender a natureza da escola e da atividade docente nessa perspectiva implica articular a aprendizagem do aluno à formação continuada do professor, e, como afirma Lima, compreender que: a formação contínua deve estar "a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade" (Lima, 2001:32).Para realizar seu trabalho docente é preciso que o professor se aproprie constantemente dos avanços das ciências e das teorias pedagógicas. Há, ainda, uma razão muito mais premente e mais profunda que é a própria natureza do fazer pedagógico que, sendo domínio da práxis é, portanto, histórico e inacabado;

A partir do que foi até então discutido, ressalta-se o desenvolvimento da atitude investigativa como eixo da formação, a construção de uma base de conhecimentos sólida e flexível**,** tendo como especificidade a aprendizagem da docência, construção de estratégias de desenvolvimento profissional que não sejam invasivas e que permitam objetivação de crenças. Valores, teorias pessoais, assim como a necessidade de construção de comunidades de aprendizagem, são focos necessários a serem considerados em políticas públicas educacionais direcionadas a processos formativos do formador, de modo a potencializar o desenvolvimento da educação em Angola,

permitindo não só a inserção, mas a permanência da escolarização para todas as crianças em especial no ensino básico.

Referências

ANDRÉ, M. (org.) **Formação de professores (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

CORSI, Adriana Maria.**O início da profissão docente**: analisando dificuldades enfrentadas por professoras das séries iniciais. São Carlos: UFSCar. (Dissertação de Mestrado): 2002.

ESTRELA, Maria Teresa. *In* FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Formação continuada e gestão da educação.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GARRIDO PIMENTA, Selma. **Redefinindo a habilitação ao magistério a nível de 2° grau**. mimeo. (apresentado na V Conferência Brasileira de Educação, Brasília, DF, 1988).

---------- **O pedagogo na escola pública**. São Paulo, Loyola, 2000.

GUARNIERI, Maria Regina (1996). **Tornando-se professor**: o início na carreira docente e a consolidação da profissão. São Carlos: UFSCar. (Tese de Doutorado)

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org) .**Vida de professores**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Ed, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional**: **formar-se para a mudança** e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, A.Z. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. Disponível em: **www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/282/boltec282a.htm.** Acesso em: jan. 2011.

LIMA, E.F. **Começando a ensinar: começando a aprender?** São Carlos: UFSCar (Tese de Doutorado).1996.

LIMA, E.F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, 2004, v. 29, n. 2, texto mimeografado.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto - Portugal: Porto Editora, 1999.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes.** Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

_____ (Org.). **Educação Continuada.** Campinas: Papirus, 2000.

MIZUKAMI, M. da G. N. et. Al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdFUFSCar, 2003.

NÓVOA, António . The restructuring of the European Educational Space. In **Educational Knowledge - Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community** [Tom Popkewitz, ed.]. New York: 2.000, SUNY Press, pp. 31-57.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor profissionalização e razão pedagógica.** Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre,RS: Artmed, 2002.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos in: Os professores e sua formação.** (Org). De Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1992, p.79-91.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis -RJ: Vozes, 2002.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VIEIRA, L. A Construção da Escola para Todos em Angola - **Uma Abordagem Sociológica sobre a Dimensão Política da Educação.** Luanda: ISCED, 2003.

VILLA, A. (coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid – Espanha: Narcea, 1988, p. 39-69.

ZABALA, A.. **A Prática Educativa: como ensinar.** Trad. Ernani F da Rosa. Porto Alegre: ArtMed,1998.

6.70.

Título:

Formação pedagógica de professores do ensino superior em contextos de mudança

Autor/a (es/as):

Marques, Joana [Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]

Resumo:

Num tempo de redefinição das linhas de actuação do ensino superior, nomeadamente após a implementação do processo de Bolonha, urge repensar os diferentes papéis e competências que os docentes são chamados a desempenhar.

Quando falamos do processo de Bolonha, referimo-nos, particularmente, às suas grandes metas – melhoria da qualidade e da eficácia no ensino superior – que obrigam as instituições superior a procurarem ser, cada vez mais, motores de excelência e de desenvolvimento ao mesmo tempo que se esforçam por simplificar e desburocratizar processos.

Sugere-se, pois, que o ensino superior assente no estudante e na sua diversidade, o que implica a mobilização de esforços pelas instituições para melhorarem a qualidade e a variedade dos seus programas de formação e a orientação dos estudantes no sentido de desenvolverem competências-chave, fundamentais num mercado de trabalho incerto e em constante transformação (Comunicado de Lovaina, 2009; Comunicado de Budapeste-Viena, 2010). Por sua vez, aos docentes pede-se que sejam referência para os alunos quer no ensino, quer na investigação.

Decorre daqui a importância da formação pedagógica de professores do ensino superior, que é veiculada não apenas na literatura da especialidade (ver, por exemplo, Kogan, 2001; Biggs, 2003; Zabalza, 2009), mas também em documentos produzidos no âmbito do Processo de Bolonha, como os referenciados acima.

Por outro lado, e para responder ao desafio de melhorar a qualidade do ensino superior, um dos contributos poderá ser a criação de infra-estruturas (Biggs, 2003) dentro das instituições de ensino superior que ajudem os docentes a dar resposta a "outras metas do Processo de Bolonha, a da transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento das competências dos estudantes, em que as componentes de trabalho experimental ou de projecto, entre outras, e a aquisição de competências transversais devem desempenhar um papel decisivo"[89]. Designadas por Biggs (2003) por *teaching development centres*, estas infra-estruturas formalizadas e ao serviço da instituição, constituem, segundo o autor, espaços onde se pode reflectir e discutir sobre questões pedagógicas transversais ao corpo docente e a partir de onde se podem experimentar esquemas de formação pedagógica-profissional que contribuam quer para a actualização de competências em diferentes domínios, quer para a recolocação do estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem.

O estudo que nos propomos desenvolver é um estudo de caso que se centra nos docentes da

[89] DL n.º 107/2008 de 25 de Junho.

Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da Universidade Nova de Lisboa e na resposta que a infra-estrutura de assessoria educacional da instituição – o Departamento de Educação Médica (DEM) – vai dar em termos da sua formação pedagógica e do acompanhamento, num contexto de reforma curricular em curso a partir deste ano lectivo 2011-2012. Os dados serão recolhidos por meio de entrevistas semi-directivas a informantes-chave, observações, *focus group*, questionários e diários de bordo, como se explicita adiante.

Pensamos que a pertinência deste trabalho assenta na actualidade do tema e, mais especificamente, no facto de pretendermos acompanhar "em tempo real" a concepção e desenvolvimento de uma reforma curricular.

Ensino Superior; Reforma Curricular; Desenvolvimento Profissional de Professores.

1. Introdução

O desenho de estudo de caso que aqui apresentamos e que pretendemos desenvolver situa-se no âmbito no doutoramento em Ciências da Educação que nos encontramos a realizar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e tem como tema o desenvolvimento profissional de professores do ensino superior.

Por outro lado, a inserção numa infra-estrutura de assessoria pedagógica, criada recentemente na Universidade Nova de Lisboa (UNL), no caso vertente, o Gabinete de Apoio à Qualidade do Ensino da NOVA e mais especificamente no Núcleo de Inovação Pedagógica e Desenvolvimento Profissional de Professores, criou a oportunidade de intervir no processo de garantia da qualidade do ensino da Universidade. O trabalho no Núcleo, desenvolvido em colaboração com a coordenadora do Departamento de Educação Médica (DEM) da Faculdade de Ciências Médicas da UNL.

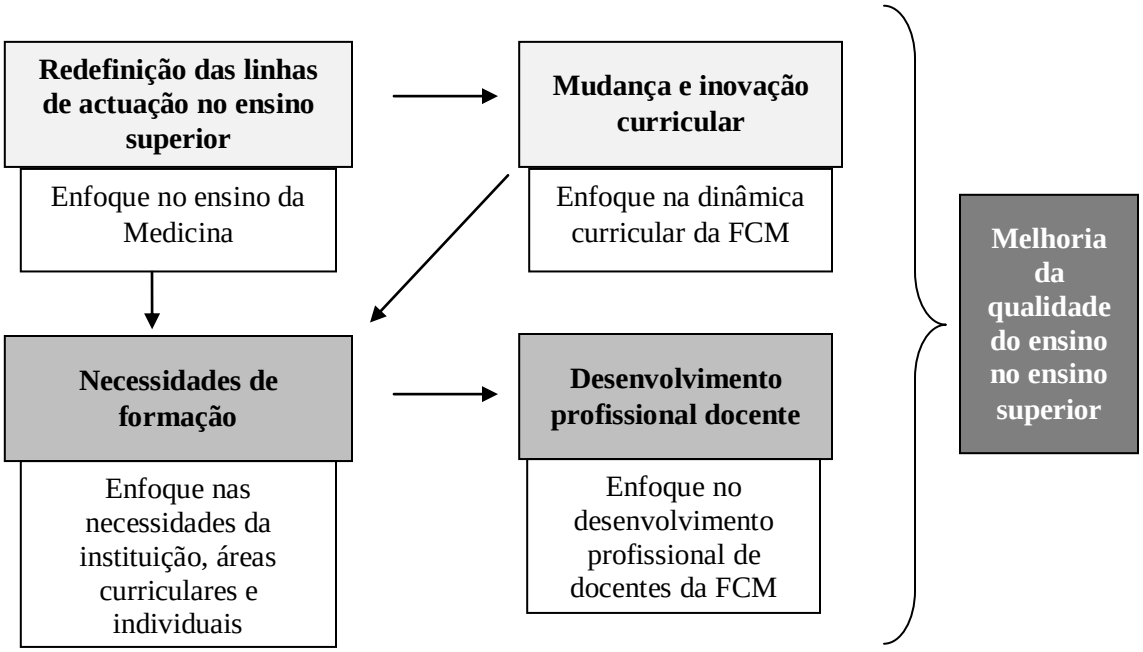
2. A mudança no ensino superior e a aposta no desenvolvimento profissional docente

Na Figura 1 representamos esquematicamente o contexto teórico do estudo. Os rectângulos mais claros – redefinição das linhas de actuação do ensino superior e mudança e inovação curricular – constituem o pano de fundo da investigação que pretendemos desenvolver e a partir destes emergem os dois rectângulos mais escuros – necessidades de formação e desenvolvimento profissional de professores – o quadro teórico fundamental do estudo.

Na parte inferior dos rectângulos coloridos fazemos referência aos aspectos sobre os quais iremos enfocar mais em cada uma das quatro dimensões teóricas abordadas e relacionando com o tema e o objecto de estudo.

Figura 1

Contexto teórico do estudo



Até há algumas décadas atrás, a universidade estava "acima do imediato" (Amaral & Magalhães, 2000: 15), isto é, não reagia imediatamente à mudança mas integrava-a ao longo do tempo. Hoje em dia, a globalização, a internacionalização, a marketização (Marginson, 2007) do ensino superior, a massificação do ensino e consequente diversificação dos estudantes e os progressos da investigação sobre cognição e aprendizagem de adultos e jovens adultos vêm colocar novos desafios ao ensino e às instituições de ensino superior.

Sendo a universidade uma instituição social reveladora das mais variadas tensões e contradições da sociedade, a esta e à sua classe docente são colocadas novas e crescentes exigências (Zabalza, 2002; Esteves, 2009), não só no domínio científico e técnico mas também ético[90].

[90] Ver, a título de exemplo, a "World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century" (Unesco, 1998) e "The Bucarest Declaration concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region" (AA.VV., 2004).

Neste contexto de necessidade de redefinição das linhas de actuação do ensino superior, de criação de um espaço europeu de ensino superior mais coeso, participativo, competitivo e atractivo, de aumentar a qualidade e eficácia do ensino superior, e de mudar o paradigma de ensino-aprendizagem e as concepções no que respeita às práticas pedagógicas surge o Processo de Bolonha. Em documentos e comunicados decorrentes do Processo de Bolonha vê-se sublinhada a necessidade de as IES contribuírem para a qualidade dos futuros profissionais que nelas são formados e de planificarem e porem em marcha reformas curriculares que promovam o desenvolvimento de competências e mudem o foco do processo formativo (Comunicado de Lovaina, 2009; Budapeste-Viena, 2010).

Estamos, pois, perante a necessidade de as IES problematizarem a sua estrutura, finalidades e objectivos, comprometendo-se a criar condições (ao nível da organização, do financiamento e da cultura) que contribuam para a melhoria do ensino (Zabalza, 2006), assim como a garantir que todas as pessoas que chegam ao mercado de trabalho são portadoras de um grupo de competências transversais que façam a diferença" (idem).

Aos docentes pede-se o compromisso de cada vez mais desempenharem o seu papel de didactas[91] e de apostarem no seu próprio desenvolvimento profissional, no sentido de redefinirem e melhorarem a qualidade da sua docência.

Ora, todo o processo de redefinição implica mudança e mudar implica desconstruir e estabilizar novas estruturas, procurar um novo equilíbrio com novos princípios organizativos, romper com hábitos sociais, com o *ethos* de um grupo.

Um pouco por todo o mundo, nos últimos 50 nos, a mudança no currículo da escola tem sido procurada como instrumento-chave da mudança educacional, essencial para um ensino superior actualizado e capaz de responder às necessidades de uma sociedade que muda constantemente. Se é verdade que ao longo dos anos começou a fazer-se notar o investimento das instituições de ensino superior na inovação do ensino, verdade é também que muitas reformas curriculares não foram bem sucedidas devido à elevada resiliência e resistência à mudança das estruturas e das culturas o que levou, frequentemente, a encorajar a continuidade mais do que a mudança (McCulloch *In* Hargreaves et al., 1998).

[91]Zabalza (2006: 5) utiliza o conceito de "didáctica universitária", cujo papel considera ser o de ajudar a "criar e sistematizar um corpo de conhecimentos e de metodologias capazes de incidir nas ocupações docentes, que resolva problemas no âmbito do ensino-aprendizagem na Universidade, que gere estratégias de acção capazes de melhorar qualitativamente esses processos".

Como resposta a uma sociedade em constante transformação, também na medicina têm sobressaído novas realidades, nomeadamente, as características das populações, o avanço da investigação nas ciências biomédicas, as novas patologias sociais e a necessidade de articulação dos vários saberes e modelos de prestação de cuidados de saúde (Rosado Pinto, 2006: 33) que trouxeram consigo a necessidade de repensar a preparação dos estudantes a nível científico e técnico, de desenvolver elevados valores pessoais e profissionais e uma atitude cada vez mais comprometida com a profissão e com as pessoas.

A propósito da mudança e inovação no ensino da medicina, Jones et al. (2001: 699) afirmam que "a changing role of medicine in society and the growing expectations patients have of their doctors means that the content and delivery of medical curricular also have to change".

Vários são os factores que afectam a vida profissional dos futuros médicos e que, por essa razão, têm implicações nas instituições de ensino superior que devem incorporá-los na preparação destes profissionais, nomeadamente, e de acordo com o que referem Jones et al. (2001):

- no *desenho curricular* dos cursos, isto é, o desenho de um currículo integrado, em que o contacto com a prática clínica acontece nos primeiros dois anos e as u.c. básicas passam a ser leccionadas ao longo de todo o curso.

- nos *conteúdos curriculares*, ou seja, o domínio de competências clínicas articula-se com "the identification of a core curriculum of knowledge, skills, and attitudes, supplemented by a series of special stdudy modules" (idem: 700).

- no *desenvolvimento curricular*, através da adopção de estratégias pedagógicas baseadas na aprendizagem activa, ma curiosidade e na resolução de problemas.

No que respeita ao desenho curricular, entre outras mudanças na concepção do Mestrado Integrado em Medicina, a FCM antecipou para os primeiros anos as unidades curriculares clínicas e estendeu o ensino das ciências básicas para além dos dois primeiros anos, ao contrário do que até aqui vigorava. Mais especificamente, a realização logo nos primeiros anos de visitas a instituições de saúde pelos estudantes no sentido de se promover uma aculturação precoce e uma discussão sobre os problemas com que se irão debater no futuro profissional, como se começou a fazer este ano na FCM, parece aumentar a satisfação dos estudantes, bem como contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e das competências de resolução de problemas.

Relativamente aos conteúdos curriculares, a FCM procedeu a uma identificação mais rigorosa do *core* de conhecimentos, competências e atitudes do MIM, complementado por uma série de unidades curriculares opcionais (respondendo a interesses diferentes por parte dos estudantes), assim como pelo desenvolvimento de um conjunto de competências que designou por *soft skills*.

Exemplos de mudanças ao nível do desenvolvimento curricular na FCM é a adopção mais generalizada das práticas de ensino por PBL[92], o trabalho em pequenos grupos e a promoção da aprendizagem auto-regulada que fazem com que "their [dos estudantes] confidence and feeling of belonging to the medical school increases, and that scores on some examinations could be higher" (Jones et al., 2001: 701). Enfatiza-se, portanto, a aprendizagem activa, em oposição à aquisição passiva de conhecimento; a avaliação das competências clínicas, mais do que a capacidade de reter e relembrar factos soltos; e os programas flexíveis e adaptáveis ao invés dos programas rígidos; a concepção de um currículo em espiral que assenta numa perspectiva de integração, em que a aprendizagem é progressiva e sequencial e em que são revisitados conteúdos ao longo do curso, como mostra a revisão feita por Rosado Pinto (2006).

Com efeito, a redefinição das linhas de actuação no ensino superior e a consequente mudança e inovação curricular criam a necessidade de uma atualização permanente de conhecimentos e competências e, nesse sentido, fazem emergir novas necessidades de formação.

As mudanças a que já nos referimos e o seu impacto no papel dos professores e na aprendizagem dos estudantes, de modo a compreendermos que necessidades de formação suscitam no corpo docente, na medida em que, como afirma Rodrigues (2006: 94) "o conhecimento das necessidades dos formandos é uma condição importante da eficácia da formação, [devendo] haver um ajustamento da formação (ela é somente uma estratégia entre outras) às necessidades sociais e individuais (muitas vezes opostas ou contraditórias)".

Segundo revisão feita por Rodrigues (2006: 95) os conceitos de necessidade e de análise de necessidades são vistos por alguns autores como "conceitos vazios, sem fronteira conceptual e que, à custa do seu uso frequente e polissémico, perderam sentido preciso".

Para alguns autores, citados por McKillip (*In* Bickman & Rog, 1997; 262), as necessidades baseiam-se "in human nature and thus have a universal quality that is not conditioned on characteristics of those in need or those making the need statement". No entanto, no contexto da análise de necessidades, necessidade significa "a *value judgement* that some group has a *problem* that can be *solved*" e "is possessed by a particular *group* of people in a certain set of circumstances" (McKillip *In* Bickman & Rog, 1997: 262).

Com efeito, as necessidades são todas relativas, "reportando-se aos valores ou normas existentes num dado contexto, podendo, contudo impor-se em diferentes graus à consciência" (Rodrigues, 2006: 98).

[92] Problem Based Learning.

Para realizarmos o diagnóstico de necessidades, centrar-nos-emos nas necessidades identificadas pela instituição e que dão origem a programas de formação. O processo de análise de necessidades é dinâmico e prolonga-se para além do início da acção de formação, pelo que os objectivos da formação não são impostos mas percebidos e negociados com os formandos, propiciando-se, assim, um clima que promove a reflexão e a tomada de consciência de novas necessidades.

Na FCM são, pois, as necessidades diagnosticadas por parte da instituição, das novas áreas curriculares e dos docentes, resultantes dos factores a que vimos fazendo referência, que alimentam as acções de desenvolvimento profissional docente que serão levadas a cabo.

Neste estudo, assumimos o desenvolvimento profissional docente como concepção construtivista do professor como sujeito activo, implicado e prático reflexivo (Sparks & Hirsh, 1997), que aprende e cresce pessoal e profissionalmente ao longo da vida, em articulação com o desenvolvimento da própria escola (Marcelo García, 2009). Assim, e considerando que desenvolvimento profissional docente e desenvolvimento organizacional devem estar alinhados, entendemos que uma mudança/melhoria na organização deve sempre ser acompanhada de um investimento no desenvolvimento profissional docente que permita a reflexão, a actualização de conhecimentos, competências, práticas, atitudes. Do mesmo modo, o desenvolvimento profissional docente deve estar alinhado[93] com o desenvolvimento organizacional, fornecendo elementos fundamentais para reformar, actualizar, adequar a organização, a sua oferta formativa, a qualidade e a eficácia do ensino que oferece, etc.

É, precisamente, nesta dialéctica que o desenvolvimento profissional dos docentes está a ser pensado na FCM: em alinhamento com a reforma curricular e com o desenvolvimento organizacional. Isto é, a par das mudanças organizacionais e no currículo, os docentes terão acompanhamento da infra-estrutura de assessoria pedagógica – o DEM – que promoverá acções de formação pedagógica, reuniões entre docentes e representantes dos estudantes no sentido de monitorizar a implementação da reforma e responder às necessidades evidenciadas quer pela organização, quer pelos docentes.

As acções de formação pedagógica desenvolvidas pelo DEM constituem uma das respostas formalizadas deste Departamento para a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes, através da aposta na melhoria das suas competências e das suas concepções sobre ensinar e

[93] O conceito de alinhamento definido por Biggs (2003) coloca, no centro do ensino, a definição prévia dos resultados de aprendizagem esperados e a ideia de que objectivos, estratégias pedagógicas e formas de avaliação das aprendizagens deverão estar articulados de forma coerente e considerando a forma como se realiza a aprendizagem.

aprender que terão, desejavelmente, terão impacto na forma como os estudantes aprendem (Gibbs & Coffey, 2004).

Nestas acções realça-se a importância do conhecimento *para* a prática (Cochran-Smith & Lytle, 1999), isto é, o contributo do conhecimento como forma de organização de uma prática mais eficaz de ensino (são abordados diversos conteúdos relacionados com planificação, aprendizagem, aprendizagem de adultos, aprendizagem activa, estratégias de ensino, *feedback*, avaliação do ensino e dos alunos, relacionando-os sempre com a unidade curricular ensinada); do conhecimento *na* prática (Cochran-Smith & Lytle, 1999), promovendo-se a reflexão sobre a prática, o questionamento e a narrativa sobre a prática, trazendo para discussão experiências práticas dos docentes; e o conhecimento *da* prática (Cochran-Smith & Lytle, 1999), que pressupõe que esse conhecimento é construído colectivamente "no interior de comunidades locais, formadas por professores que trabalham em projectos de desenvolvimento da escola, de formação ou de indagação colaborativa" (Marcelo García, 2009: 18).

A formação pedagógica desenvolvida e a desenvolver especificamente no âmbito da reforma curricular terá "programas contextualizados de intervenção/formação, visando a resolução de problemas pedagógicos" (Esteves, 2008: 108) e visará, precisamente, responder a necessidades colocadas pelo novo currículo aos docentes, nomeadamente no que à aprendizagem e à formação dos estudantes diz respeito.

3. Metodologia

3.1. Contexto do estudo

A Faculdade de Ciências Médicas da UNL é a instituição em que nos encontramos a desenvolver este estudo e, dentro desta, o DEM merecerá especial atenção da nossa parte por constituir a infra-estrutura que acompanha os docentes no processo de reforma curricular em curso que tem como objectivo responder de forma mais adequada aos desafios colocados por Bolonha. Considerando os *standards* internacionais de qualidade, a FCM propõe-se: fazer o desenho de um currículo alinhado com as necessidades do sistema de saúde e com a missão da instituição, definir os objectivos de formação alinhados com a definição de perfil/perfis de saída e elaborar um currículo consistente com a organização da instituição e com os recursos existentes.

Assim, de acordo com as orientações internacionais, a reforma deve resultar num currículo tendencialmente mais integrado, flexível e organizado por competências, e num menor peso teórico e uma aposta na formação profissional contextualizada.

A FCM optou por:

- Partir da experiência que já possui e das suas mais-valias;

- Definir o perfil de saída dos estudantes;

- Reduzir quantitativamente a carga horária de contacto professores-estudantes;

- Apostar na contextualização;

- Identificar unidades curriculares obrigatórias dentro de cada área e competências transversais;

- Diversificar os métodos de ensino;

- Utilizar simuladores;

- Diversificar os locais de formação;

- Diversificar os métodos de avaliação dos estudantes e do ensino.

Numa sucinta caracterização do DEM, poder-se-á dizer que foi criado em 1996 com os seguintes objectivos:

1. Assegurar o apoio e a formação dos Docentes da Faculdade, no âmbito da planificação, organização, condução e avaliação da prática pedagógica;

2. Promover, acompanhar e participar, em colaboração com o Conselho Pedagógico, na avaliação de actividades educativas dos diferentes Departamentos, Serviços e Clínicas, bem como da Associação de Estudantes;

3. Fomentar o aprofundamento e a discussão de temáticas educativas, articuladas com as questões específicas do domínio das Ciências Médicas;

4. Participar nas actividades de análise e avaliação dos programas e dos currículos;

5. Fomentar a troca de experiências pedagógicas com outras instituições. Decorrentes destes objectivos emergiram duas grandes linhas de actuação: Desenvolvimento das competências pedagógicas dos docentes da Faculdade; participação nas actividades de avaliação (quer a nível dos diferentes Serviços, quer a nível da instituição).

No sentido de acompanhar este processo, o DEM foi solicitado a participar na monitorização da implementação da reforma e a continuar a desenvolver acções de formação, mais ou menos específica, para os docentes.

É no processo de acompanhamento dos docentes durante o desenvolvimento da reforma que nos propomos centrar o nosso trabalho.

3.2. Problema, questões e objectivos de investigação

Como já referimos, o estudo que pretendemos desenvolver centra-se na temática do desenvolvimento profissional de professores do ensino superior.

Partindo do problema *Como se tem processado o desenvolvimento profissional docente na Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa em função da formação pedagógica proporcionada e da intervenção dos docentes na reforma curricular em curso?*, centra-se na observação do acompanhamento que tem sido e será dado pelo Departamento de Educação Médica desta Instituição aos docentes no processo de mudança decorrente da implementação da reforma curricular.

Na procura de articulação do quadro teórico com a investigação empírica, formulámos as seguintes questões:

- Que necessidades de formação são identificadas pela instituição e pelos docentes para responder ao processo de mudança curricular?

- Como é que, na perspectiva dos docentes, a formação pedagógica tem contribuído para ultrapassar essas necessidades e promovido o seu desenvolvimento profissional?

- Que papel desempenha o Departamento de Educação Médica da Faculdade de Ciências Médicas no acompanhamento dos docentes que protagonizam as mudanças decorrentes da reforma curricular em curso e na concepção, desenvolvimento e avaliação de programas de formação de professores promovidos neste período?

No sentido de responder às questões anteriormente colocadas definimos como objectivos de investigação:

- Identificar necessidades de formação emergentes da participação dos docentes na reforma curricular em vários momentos da formação, quer do ponto de vista institucional, quer do ponto de vista dos próprios;

- Compreender como os docentes percepcionam o papel da formação pedagógica na superação dessas necessidades;

- Identificar, na sequência da formação, mudanças das concepções dos docentes no que respeita ao ensino e à aprendizagem, ao docente e ao estudante e auscultar os docentes quanto à origem das mesmas;

- Compreender como os docentes consideram que a participação na reforma curricular contribuiu para o seu desenvolvimento profissional;

- Caracterizar o papel de uma infra-estrutura de assessoria educacional, no caso vertente, o DEM, no acompanhamento do processo de mudança em curso.

3.3. Paradigma e design da investigação

Dada a natureza das questões de investigação, situamos o nosso estudo no paradigma fenomenológico-interpretativo que, assumindo uma perspectiva relativista da realidade, encara o vivido como uma construção social de significados atribuídos pelos sujeitos a acontecimentos, fenómenos e comportamentos. Isto é, "procuram-se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, estabelece-se em relação a outros significantes" (Amado, 2009: 70).

Com raízes na fenomenologia[94] e no interaccionismo simbólico[95], o paradigma fenomenológico-intrepretativo, tem como fonte directa dos dados o local onde ocorrem os fenómenos em estudo (Bogdan & Biklen, 1994), de modo a que o investigador tenha acesso à realidade tal como ela é construída pela interacção entre os sujeitos e o meio (Merriam, 1998). Efectivamente, o enfoque é o da experiência tal como é vivida pelos sujeitos, pois "divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (Bogdan & Biklen, 1994: 48). No caso do nosso estudo, este situa-se na compreensão da forma como principalmente os docentes, mas também os estudantes, envolvidos na reforma curricular a vivem, no contexto institucional da FCM através da aplicação de

[94] Segundo Bogdan & Biklen (1994), a fenomenologia, acreditando que existem variadas formas de interpretar a realidade e que esta é socialmente construída, parte da compreensão do significado que os sujeitos, num determinado contexto e situação, atribuem aos acontecimentos e interacções. Dá-se, assim, voz à subjectividade do comportamento humano para, posteriormente, e com base em quadros teóricos, se proceder à sua descodificação, interpretação e compreensão.

[95] De acordo com os mesmos autores, o interaccionismo simbólico, surge como forma típica da fenomenologia e considera que o "significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência" (p. 55) e resultam da interacção com os outros.

diversos instrumentos de recolha de dados e do cruzamento dos seus resultados com o que se vem escrevendo na literatura sobre o tema, o que trará, cremos, uma compreensão mais profunda e holística da realidade a estudar. Pretendemos as particularidades da realidade em estudo, mais do que procurar generalizações. É nosso interesse, também, alcançar a "representatividade das conclusões (…) social e teórica assente em critérios de compreensão e de pertinência" (Amado, 2009: 73).

Enquanto investigadores, e assumindo que o investigador é o principal instrumento de recolha e análise de dados (Bogdan & Biklen, 1994; Merriam, 1998) e que sujeito e investigador se situam no mesmo território para uma compreensão do real complexo e irreversível (Estrela, 1999), encaramos o papel que iremos desempenhar como resultante da interacção que estabelecermos com o contexto no qual vamos desenvolver o estudo e com os sujeitos que o habitam e fazem e de uma postura crítica sobre essa interacção, aceitando "the discipline of operating in the field with a parsimony of interpretation" (Rudduck, 1991 cit. por Burgess, 1988, p. 104).

Quanto à análise dos dados, esta é feita de forma indutiva, através do processamento, clarificação, exploração e resumo dos dados à medida que a situação vai evoluindo (Merriam, 1998).

Iremos utilizar uma metodologia mista, embora principalmente qualitativa, de carácter naturalista. Partimos, pois, da busca de compreensão do que se passa no campo de estudo, no caso, a FCM, num período de reforma curricular.

No estudo que iremos realizar teremos em atenção as seguintes abordagens à metodologia do estudo de caso:

O estudo de caso consiste numa análise tão descritiva quanto possível (Merriam, 1991; Yin, 2001; Guba & Lincoln, 1994; Stake, 2007) de um fenómeno único ou de uma unidade social tal como ela é (Merriam, 1991; Guba & Lincoln, 1994; Stake, 2007), no sentido de compreender, explorar e descrever comportamentos que constituem contextos complexos em que diversos factores interagem (Yin, 2001) e de identificar e compreender as semelhanças entre esse caso e outros semelhantes (Stake, 2007).

Neste sentido, a observação intensiva e prolongada desempenha um papel fundamental.

Das diversas tipologias de estudo de caso, consideramos que o estudo que agora apresentamos é:

- *único de carácter descritivo* (Yin, 2001), isto é, o foco é este caso e o nosso objectivo é apresentar "a complete description of a phenomenon within its contexto" (p. 5);

- *intrínseco* (Stake, 2007), consistindo na procura de uma melhor compreensão de um determinado caso que tem, em si mesmo, o interesse da investigação;

- que consiste numa *análise situacional* (Bogdan & Biklen, 1994), na medida em que pretendemos investigar "um determinado acontecimento (…) do ponto de vista de todos os participantes" (p. 93), isto é, o desenvolvimento da reforma pelos docentes nela envolvidos.

A nossa amostra é, pois, intencional.

No que concerne à garantia dos critérios de validade da nossa investigação, prestaremos principal atenção à credibilidade das conclusões, à adequação das respostas ao que pretendemos estudar e à legitimidade dos processos metodológicos que usaremos para o fazer (Guba & Lincoln, 1994; Vieira, 1999). São vários os critérios de validade científica propostos por diferentes autores (Guba, 1989; Lincoln & Guba, 1985; Denzin & Lincoln, 2006; Zabalza, 1994; Amado, 2009, entre outros). Vejamos cada um destes critérios em particular, assim como as possíveis estratégias para garantir cada um deles. O quadro seguinte sistematiza os critérios de credibilidade (Amado, 2009) que pretendemos garantir ao longo da investigação e as acções que, enquanto investigadores, levaremos a cabo nesse sentido.

Quadro 1

Critérios de credibilidade

Critério	Questão	Acção do investigador
Aplicabilidade	Em que medida os resultados da nossa investigação particular são aplicáveis a outros sujeitos ou contextos?	Descrição exaustiva do caso
Consistência	As descobertas do nosso estudo repetir-se-iam consistentemente, replicando o estudo, aplicando de novo os instrumentos?	Exaustividade e rigor na descrição dos procedimentos e contexto, triangulação
Neutralidade	Os resultados obtidos resultam apenas dos sujeitos e das condições da investigação e não se devem às nossas perspectivas?	Atitude reflexiva e dialéctica entre distanciamento e proximidade

Credibilidade	As conclusões apresentadas correspondem exactamente à realidade tal como ela é conhecida pelos participantes?	Descrição, aprovação dos resultados pelos participantes, presença prolongada no terreno, triangulação

Como se vê no quadro acima a propósito do critério *credibilidade*, o investigador deve proceder à triangulação dos dados que, de acordo com Stake (2007), pode assumir quatro formas distintas: *triangulação das fontes de dados*, isto é, conhecendo e confrontando as perspectivas de diferentes informantes/fontes; *triangulação metodológica*, ou seja, recolhendo dados por meio de diferentes técnicas de recolha; *triangulação de investigadores*, feita com recurso a diferentes analistas ou juízes; *triangulação de teorias* que diz respeito à utilização de perspectivas ou teorias distintas para interpretar os dados.

No nosso estudo iremos utilizar: a *triangulação das fontes de dados*, confrontando dados recolhidos junto de docentes envolvidos na planificação da reforma, docentes envolvidos na sua execução e estudantes; a *triangulação metodológica*, isto é, combinaremos vários instrumentos de recolha de dados – entrevistas, análise documental, observação, questionários e outros que venham a afigurar-se pertinentes e úteis ao longo da investigação; a *triangulação de* investigadores, para confirmação, por juízes, das categorias emergentes da análise de conteúdo das entrevistas; e a *triangulação de teorias*, isto é, iremos interpretar os dados recolhidos recorrendo ao que se vem escrevendo sobre o tema da nossa investigação.

3.4. Instrumentos de recolha e análise de dados

No que respeita aos instrumentos de recolha e análise de dados, "the study can not rely on a single data collection method but will likely need to use multiple sources of evidence" (Yin, 1994: 3), de acordo com a tarefa que se pretende cumprir (Bell, 2002).

Quadro 2

Instrumentos de recolha de dados

Instrumentos	**A quê? A quem?**
Análise documental	Texto de enquadramento da reforma, plano curricular do

	MIM, produções da FCM e do DEM sobre a reforma, literatura relacionada, legislação
Entrevista semi-directiva	Informantes-chave – presidente do conselho pedagógico, coordenador do MIM, alunos do 1.º ano do MIM, formador/monitor da reforma, formandos (docentes)
Observação	Acções de formação pedagógica de docentes envolvidos na reforma curricular
Questionário	A todos os docentes envolvidos na reforma curricular
Sínteses de questionários aos estudantes	Sínteses feitas pela FCM dos questionários elaborados pelo GAQE da NOVA no âmbito do Sistema de Avaliação da Qualidade do Ensino

Como mostra o quadro 1, iremos começar pela **análise documental**, abrangendo esta o texto de enquadramento da reforma, o plano curricular do MIM, as produções da FCM e do DEM neste âmbito. Procederemos também à revisão da literatura relacionada com o estudo e da documentação legal;

Partimos depois para a realização de **entrevistas semi-directivas** a informantes-chave[96] deste processo de reforma, isto é, ao grupo envolvido na concepção da reforma curricular e a docentes que se encontram a executar a mesma nas suas unidades curriculares. Mais especificamente, faremos entrevistas: à *presidente do conselho pedagógico* e ao *coordenador do MIM*, no sentido de conhecer os pilares da reforma, as estratégias adoptadas para operar a mudança e as necessidades de formação identificadas pela instituição; aos *alunos do 1.º ano do MIM*, para compreender como estão a vivenciar a reforma; ao *formador/monitor da reforma*, no sentido de perceber em que medida a formação de professores serve os pilares da reforma e a estratégia de mudança subjacente; aos *formandos*, no sentido de conhecer as suas concepções no que respeita ao ensino e à aprendizagem, ao docente e ao estudante;

[96] Burgess (1988), baseando-se no contacto com os sujeitos, no compromisso deles com o seu trabalho e no seu contributo para o projecto, faz a distinção entre *informants* (informantes)e *keyinformants* (informantes-chave), e afirma que são estes últimos aqueles que conheceu melhor e que mais o ajudaram a desenvolver o seu projecto.

Posteriormente, realizaremos **observação** de acções de formação pedagógica, na qualidade de observadores não participantes. A observação das acções de formação pedagógica desenvolvidas com os docentes envolvidos na reforma curricular terá como objectivo identificar quais os conteúdos e as estratégias de formação utilizadas e o seu alinhamento com os objectivos da reforma e as necessidades institucionais e individuais identificadas. À entrada e à saída das acções de formação faremos um *focus group* para conhecer, sem prejuízo de outros aspectos que se afigurem importantes, as suas representações sobre ensino e aprendizagem e possíveis mudanças decorrentes da formação, o que dizem que fazem na prática e o que dizem ter mudado em função da participação na formação.

Num quarto momento, construiremos, com base nos dados das entrevistas realizadas, um **questionário** de modo a podermos abranger todos os docentes envolvidos nesta inovação curricular e perceber, sem prejuízo de outros aspectos que vierem a ser relevantes, se existem diferenças de opiniões sobre o processo de quem pensou a reforma e de quem a executa, que benefícios vêem uns e outros na implementação da mesma.

Para complementar a visão dos docentes serão consideradas as **sínteses das respostas dos estudantes aos questionários de avaliação do ensino**, elaboradas pela FCM, no âmbito do Sistema de Avaliação da Qualidade do Ensino em funcionamento na Universidade Nova de Lisboa, no sentido de averiguar se os estudantes identificam melhorias no ensino.

A técnica de análise de conteúdo será aquela a que recorreremos para analisar os dados obtidos a partir das diferentes fontes acima enumeradas.

4. Alguns resultados esperados

- Contribuir para o aumento de estudos de natureza empírica sobre o tema do desenvolvimento profissional de professores do ensino superior;

- Produzir conhecimento sobre metodologias de formação de professores do ensino superior;

- Contribuir para uma reflexão fundamentada na teoria e na prática sobre a articulação do desenvolvimento profissional de professores do ensino superior e as reformas curriculares;

- Produzir conhecimento sobre o papel de uma infra-estrutura de assessoria educacional no desenvolvimento profissional de professores e determinar condições da sua transferibilidade a outras instituições.

Antes de terminarmos, gostaríamos de agradecer à Professora Doutora Patrícia Rosado Pinto pela sua amizade e pela oportunidade que nos tem dado de desenvolver este estudo sob a sua orientação, mostrando-se sempre disponível para nos ajudar e esclarecer. Agradecemos também à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa pelo acolhimento deste estudo e pelas boas condições que nos tem proporcionado para realizá-lo.

Referências bibliográficas

Amado, J. (2009). Introdução à Investigação Qualitativa em Educação. Relatório de Disciplina. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.

Amaral, A. & Magalhães, A. (2000). O conceito de *stakeholder* e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 13, n.º 2, 7-28.

Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at University*, (2nd Ed.). Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill.

Bogdan, r. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Burgess, R. G. (1988). In the company of teachers: Key-informants and the study of a comprehensive school. In R. G. Burgess (Ed). *Strategies of Educational Research. Qualitative Methods*, (pp. 79-100). Lewes: The Falmer Press.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28, 7, pp. 15-25.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento* da pesquisa qualitative: teorias e abordagens. Porto Alegre. Artmed.

Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, pp. 101-110. Consultado em Dezembro, 2010 em http://sisifo.fpce.ul.pt.

Gibbs, G., & Coffey, M. (2004).The impact of training of university teachers in their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5 (1), 87-100.

Guba, E. G. (1989). Criterios de Credibilidad en la investigación naturalista. *In* Gimeno Sacristan, J.; Pérez Gómez, Z. A. (Eds.). *La ens«senanza: Su Teoria y su Práctica.* Madrid: Akal.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds) *Handbook of qualitative research*, (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

Jones, R.; Higgs, R.; de Angelis, C. & Prideaux, D. (2001). Changing face of medical curricula. *The Lancet*, 357, 699-703.

Kogan, M. (2001).Self-evaluation, education of teachers and quality in higher education.*In* C. Reimão (Orgs.).*A formação pedagógica dos professores do Ensino Superior*, p. 101-109. Lisboa: Edições Colibri.

Marcelo García, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo*. *Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 7-22. Consultado em Outubro, 2010 em http://sisifo.fpce.ul.pt.

Marginson, S. (2007). Globalization, the "Idea of University" and its Ethical Regimes. *Higher Education Management and Policy*, volume 19, 1, pp. 31-45.

McKillip, J. (1997). Need Analysis. Process and Techniques. *In* L. Bickman e D. Rog (eds). *Handbook of Applied Social Research Methods*. London: Sage.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Merriam, S. B. (1991). *Case study research in education. A qualitative approach*. S. Francisco: Josey- Bass Publishers.

Rodrigues, A. & Esteves, M. (1992). A análise de necessidades e a formação de professores. *In* A. Rodrigues & M. Esteves. *A análise de necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora: 37-52.

Rodrigues, A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Rosado Pinto, P. (2006). A formação pedagógica de docentes médicos: um estudo de caso. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Sparks, D. & Hirsh, S. (1997). *A New Vision for Staff Development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development and National Staff Development Council.

Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII – 2, pp. 89-116.

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso – planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. A. (2002). La ensenanza universitaria. El ensino y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2006). *Uma nova didáctica para o ensino universitário – respondendo ao desafio do espaço europeu do Ensino Superior*. Porto: Universidade do Porto.

Zabalza, M. A. (2009). Boloña. Unha nova folla de ruta. *Revista Galega do Ensino*, 57, 16-25.

6.71.

Título:

O conhecimento didáctico na docência universitária

Autor/a (es/as):

Martinez, João Henrique [CeiEF]

Resumo:

A formação dos docentes do ensino superior é um dos factores que cada vez mais vem preocupando os diferentes sectores do ensino superior, políticos e sociais, uma vez que dele depende em grande parte a qualidade do ensino superior. Vários autores têm vindo ao longo dos anos alertando para evidências existentes relacionadas com a necessidade de o ensino superior se adequar às novas realidades da sociedade, contudo a situação persiste não obstante as conclusões dos estudos realizados. São também vários e complexos factores que condicionam a sua mudança, mantendo o processo quase inalterável ao longo dos anos. O trabalho que apresentamos, é o resultado da análise de alguns desses estudos, que estiveram na origem da

concretização da tese de doutoramento, da qual transcrevemos parcialmente algumas das referências de estudo, que consideramos pertinente para a temática da formação dos professores, focalizando-nos na problemática dos professores do ensino básico e secundário.

Tendo como base os resultados escolares apresentados anualmente em relação ao insucesso escolar, constata-se que a progressão na escolaridade aumenta na relação de simultaneidade ao insucesso, concluindo-se que o insucesso aumenta ao mesmo tempo que aumenta a escolaridade. Importa então reflectir se não seria de esperar que o processo escolar tivesse um efeito contrário. Profissionais de qualidade com conhecimento pedagógico e apoio financeiro do Estado, superior à maioria dos restantes países da Europa, pudessem influenciar os jovens no sentido de o seu gosto pelo conhecimento e pela escola viesse aumentando na relação da oferta e da complexidade. Contudo constata-se efeito contrário, e desta forma o que está na origem do nosso estudo é procurar perceber e determinar de que forma e em que medida o papel dos professores influencia esta realidade.

O modelo de investigação utilizado devido à sua complexidade e necessidade de perceber efectivamente as razões e causas subjacentes ao problema, foi o modelo qualitativo, uma vez que só este modelo privilegia essencialmente a compreensão dos comportamentos e se apresenta como sendo o único capaz de permitir a recolha de informação fiável e capaz de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar a realidade (Formosinho et al., 2000). O estudo realizou-se no período de 2005 a 2007, centrou-se numa amostra em que participaram duas escolas públicas do ensino básico e secundário das regiões de Lisboa e Algarve, participando cada uma com duas turmas. No processo de selecção destas regiões esteve o facto de serem consideradas como regiões com elevados índices de insucesso escolar. A versão do trabalho que apresentamos centra-se na análise da problemática do insucesso escolar e da implicação da escola no processo educativo, relativamente ao condicionamento originado pela formação dos professores das escolas, reflexo da falta de formação adequada dos docentes no ensino superior, considerando a actual formação dos mesmos nas universidades portuguesas e o modelo de avaliação e recrutamento, relativamente à missão das universidades e dos cursos.

Palavras-chave:

Docência; Formação; Ensino superior.

Introdução

O Insucesso e o Abandono escolar tem sido nos últimos tempos motivo de "reflexão" por parte dos dirigentes políticos sob os mais diversos aspectos, umas vezes porque os números causam impacto na União Europeia, influenciando negativamente a imagem a nível internacional, outras por internamente se considerar importante o desenvolvimento de políticas de nivelamento, que possibilitem uma maior justiça social. Entendendo-se a educação e o processo educativo escolar como factor de desenvolvimento da sociedade, a escola tem de se apresentar como elemento integrante do processo, com obrigação de dar uma resposta positiva às exigências e, neste contexto, encarando como necessárias as várias alterações que têm vindo a sentir-se através das diferentes politicas, e processos de funcionamento interno nas escolas, contudo, a subjectividade dessas politicas tende a desaparecer e a tornar-se relevante e precisa, na medida em que as denominadas reformas educativas dos diferentes governos ao longo dos últimos anos, alegadamente para cumprir com os requisitos e exigências educativas e, inversão dos resultados negativos evidentes, assumem repercussão nas respostas e no desenvolvimento da sociedade aos desafios nacionais e internacionais. O resultado de vários estudos realizados ao longo de vários anos, demonstram e concluem que muito se tem falado acerca das novas políticas e dos novos programas de tipo reformista, verificando-se contudo que existe mais propaganda do que acção (Davies, Marques e Silva, 1997), o mesmo se verificando até ao presente momento, e abrangendo o ensino superior confirmando-se o seu desajustamento (Tavares, 2003).

A problematização desta situação assume maior pertinência no facto de não se apurarem resultados efectivos no momento imediato, porquanto só se farão sentir no médio e longo prazo, nas próximas gerações e, consequentemente, esse efeito terá uma repercussão que implicará vários anos para a sua recuperação. Importa desta forma, e sob pena de se estar a segregar o futuro, que sejam tomadas medidas em relação às razões que consubstanciam esta problemática, e procurar alterar o paradigma da sua resolução, passando por um novo modelo que permita compreender, identificar e determinar as causas que estão na origem, assumindo-se conscientemente, que não existe uma só, mas que envolve uma grande complexidade. Assim, importa processar-se na especificidade de cada um dos resultados e intervir objectivamente, de forma a promover as respectivas alterações no sentido da resolução do problema.

Neste contexto o estudo que apresento visa perceber o problema e desta forma incluir os professores, como fazendo parte do problema e não apenas como um elemento do processo fora de qualquer responsabilidade. São vários os autores académicos que reconhecem que os professores apresentam no desempenho da sua profissão vários deficit de qualidade, que posteriormente vão

influenciar o rendimento académico dos alunos, esta realidade tem dado origem a vários estudos e teses sobre formação inicial dos professores, desde o ponto de vista dos desempenhos e dificuldades que estes têm no inicio da carreira e até ao nível da aceitação da necessidade da formação continuada (Carlos Marcelo). Outros autores têm vindo a expressar o seu desagrado em relação ao aumento progressivo, da falta de qualidade do ensino superior e, à necessidade de urgentemente se alterar (José Tavares).

È sobre este enfoque que incide a atenção deste estudo, possibilitando uma análise e avaliação, determinando a qualidade da didáctica do ensino superior, na formação inicial dos professores. Através deste estudo poderemos detectar e perceber questões relacionadas com o processo de ensino universitário ao nível da formação inicial de professores, e objectivamente determinar a qualidade da formação e eventuais reajustamentos a efectuar no ensino superior como forma de assegurar uma melhor qualidade do processo formativo dos futuros profissionais e consequentemente do ensino básico e secundário.

A problemática do insucesso escolar e do processo ensino/aprendizagem

Analisar o insucesso escolar desde uma perspectiva do desempenho de funções dos professores e do seu papel determinante na orientação dos alunos, implica compreender e esclarecer, qual o papel do professor na escola e sua influência no percurso escolar dos alunos, tendo em conta a estrutura de orientação educativa escolar existente no sistema educativo português.

O sistema educativo segue o modelo estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que regula e orienta os procedimentos destinadas a concretizar os objectivos propostos pelo governo para a educação. Nesta conformidade o sistema educativo apresenta-se-nos como o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, respondendo às necessidades da realidade social e promovendo o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos de acordo com o perfil de sociedade definido para o país.

A escola apresenta-se desta forma, como um elemento do processo educativo com a obrigação dar uma resposta positiva às exigências que lhe são colocadas, desenvolvendo orientações e adaptações necessárias no sentido de promover práticas educativas, de forma a que os jovens ao terminarem esse processo tenham efectuado as aprendizagens que lhes garantam a aquisição de competências e capacidades, permitindo uma plena integração social, profissional e pessoal. Os professores neste contexto assumem um papel determinante uma vez que são profissionais que desenvolvem a sua actividade nas escolas e como tal com responsabilidade pela educação, porquanto as escolas são consideradas como instituições educativas integradas no quadro jurídico do Sistema Educativo.

Assim perspectivar qualquer reforma no sistema educativo, implica ter em conta o desempenho dos professores e o modo como se espera que eles actuem, logo pensar em educação é também pensar na escola. (Teixeira, 1995).

Desta forma analisar o insucesso escolar implica necessariamente analisar os desempenhos dos professores, nas suas funções profissionais. Cabendo ao professor assegurar um desempenho que garanta a aprendizagem dos alunos no sentido da formação e do desenvolvimento, de forma a preparar os jovens para a vida activa, promovendo e possibilitando uma verdadeira inclusão na sociedade. Contudo o sucesso no ensino exige que não sirva apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o desenvolvimento humano enquanto um todo, onde o professor assuma a responsabilidade, porquanto depende dele assegurar o interesse das acções desenvolvidas na sala de aula, de forma a manter os alunos interessados e motivados, considerando com relevância os diferentes conteúdos das matérias abordadas, garantido a sua assimilação e aprendizagem. Aprendizagens resultantes da acção integradas no processo educativo do aluno enquanto indivíduo promovendo o desenvolvimento cognitivo, afectivo e psico-motor, tendo o professor que se assumir como educador (Mialaret, 1977). Só através de uma verdadeira cultura geral será possível ter precisão nas ideias, e ao mesmo tempo, a capacidade de transferir as suas atitudes intelectuais adquiridas para outros domínios do pensamento e do conhecimento, sendo a internalização de experiências fundamental para o desenvolvimento tanto ao nível das assimilações, que quanto mais estas se identificarem com o seu meio, serão capazes de acomodar ou internalizar, situação que implica uma envolvência da escola e do currículo, através de proporcionar experiências educativas específicas baseadas no nível de desenvolvimento dos alunos, de modo a favorecer o seu desenvolvimento (Piaget, 1964). A competência do professor implica assim ser algo abrangente, englobando conhecimentos, procedimentos e atitudes combinadas, coordenadas e integradas, no sentido do indivíduo saber fazer e saber estar no exercício profissional (Fernandez, 1999).

No que concerne aos domínios científicos das diferentes disciplinas, através das acções dos seus professores, devem garantir ao aluno um conhecimento específico da matéria, mas não deve centrar-se apenas na sua especificidade, assegurando em simultâneo uma abertura a outros domínios científicos, estabelecendo relações interdisciplinares que intersectam diferentes domínios científicos, promovendo uma pluridisciplinaridade e na realidade um verdadeiro conhecimento e cultura geral (Mialaret, 1991). Constituindo-se a pedagogia e os métodos pedagógicos, como uma referência às formas de prática social, que molda e forma o desenvolvimento cognitivo, afectivo e moral dos indivíduos (Vygotsky cit. Daniels, 2001).

Em relação ao estatuto da carreira docente, este atribui como deveres profissionais do professor, a orientação dos alunos, considerando como deveres específicos da função, contribuir para a sua formação e realização integral, promovendo o desenvolvimento ao nível das capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade e responsabilidade cívica de intervenção na comunidade. Desta forma e segundo Ponte (2004), os professores para desempenharem as suas funções de docência devem possuir uma formação multifacetada e por consequência multidisciplinar, de forma a contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos e a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, valorizando a dimensão humana do trabalho e desenvolvendo o espírito aberto ao diálogo e à troca de opiniões, demonstrando capacidade de desenvolvimento do espírito crítico e criativo do meio que integram e de se empenharem na sua transformação.

O insucesso escolar apresenta-se neste contexto, como uma situação que põe em causa todo o processo educativo desenvolvido pela escola, uma vez que remete os alunos para um processo educativo substancialmente incompleto, colocando os jovens perante uma falta de formação e de meios de integração social e profissional, vendo-se confrontados com a falta de formação plena, após terem dado tantos anos da sua vida a uma pretensa formação, que acaba por hipotecar os princípios e valores sociais definidos como finalidade do sistema educativo escolar defendidos pelo Estado.

Temos consciência que os problemas educativos devido à sua complexidade não são solucionáveis através de uma única solução, apresentando-se vários critérios que permitem definir um conjunto de boas soluções para a sua concretização. Estamos perante uma realidade objectiva que nos permite afirmar que há várias formas de responder positivamente às exigências de um professor, devendo este funcionar como um elemento de ligação e de união entre os alunos e entre os alunos e a sociedade (Mialaret, 1991). O professor tem assim que assumir tarefas mais vastas do que limitar-se a ensinar os conteúdos da matéria, permitindo-nos então afirmar que não pode ser professor, quem não tiver preparação e vocação para tal (Davies, Marques & Silva, 1997).

Perante esta realidade importa considerar os índices de insucesso escolar e verificar que estes se apresentam ao longo do tempo demasiado elevados, constatando-se através das estatísticas apresentadas que os valores das taxas de insucesso escolar médio, se cifrão em 13,2% no Ensino Básico e 32,1% para o Ensino Secundário, média correspondente a 10 anos compreendidos entre 1995 e 2005, números que quando analisados e comparados aos números actuais poderão apresentar-se como reflectindo uma melhora substancial nos resultados e consequentemente da qualidade do ensino desenvolvido, implicando uma reflexão profunda uma vez que os valores

denunciam uma relativa subjectividade, porquanto são números sustentados e condicionados ao contexto nacional e à politica económica, financeira e social de integração de Portugal na União Europeia e à necessidade de se apresentarem valores externamente, que correspondam a um "esforço e melhoria", mesmo que fictícia. A subjectividade referida baseia-se na medida em que o insucesso escolar, corresponde a uma definição oficial de reprovação de ano ou seja a repelência de ano escolar (Pires, 1987). Definição que surge devido à facilidade de quantificação e de processamento de avaliação e resultados no final de cada ano, utilizando um sistema de comparação de conhecimentos obtidos em cada disciplina, com um padrão mínimo exigido (Formosinho e Fernandes, 1985). Fictícios porque vários são os estudos que comprovam o abaixamento de qualidade e de exigência, com o fim de apresentar externamente números de sucesso. Do ponto de vista académico poderemos afirmar que em relação ao insucesso escolar, o que tem de ser analisado são as aprendizagens adquiridas, e assim em relação à qualidade do ensino são os conteúdos, os modos e a pedagogia através dos quais isso é feito e o tipo de relação que se estabelece.

Enquanto problemática nacional o insucesso escolar afecta toda a sociedade em geral, acarretando implicações no futuro e contribui para diversas formas de isolamento e de segregação (Rodrigues, 2003), originando variadas vezes comportamentos desviantes. O elevado número de crianças e jovens que afectam, e as denominadas reformas educativas dos diferentes poderes políticos ao longo dos últimos anos, alegadamente para cumprir com os requisitos e exigências educativas não têm surtido repercussão nas respostas e no desenvolvimento positivo da sociedade, isto porque os resultados efectivos mantêm-se inalterados, já anteriormente vários estudos realizados demonstravam e concluíam que muito se falava acerca das novas políticas e dos novos programas de tipo reformista, verificando-se contudo que existe mais propaganda e conversa do que acção (Davies, Marques e Silva, 1997), até porque mesmo apesar das políticas educativas desenvolvidas pela tutela ao longo dos anos, no sentido de se criar um maior facilitismo, tem-se agudizado nos últimos anos, como forma de contrariar os números do insucesso escolar, estes não apresentam razões de optimismo, podendo-se concluir que a escola não está a alcançar os seus objectivos com estas políticas reformistas desenvolvidas (Davies, et al., 1997) e actualmente apenas se reconhece uma baixa dos valores estatísticos, contrastando com o conhecimento adquirido, situação confirmada pelas instituições empregadoras, como pelas académicas de ensino superior, confirmando que os alunos inscritos apresentam competências cada vez mais insuficientes em relação ao nível do reconhecimento efectuado.

Relativamente aos índices e tendências registados de insucesso escolar, verifica-se persistentemente ao longo dos anos valores extremamente elevados que se mantêm ao longo de décadas (as

estatísticas, em 1990 referindo os índices de reprovação, ascenderam a 20% no 1º.Ciclo do Ensino Básico e 30% no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário), mantendo-se os registos ao longo dos anos com uma correlação no seu aumento, com o aumento dos anos de escolaridade. Procurar entender e compreender as razões que levam ao insucesso escolar, implica saber que aspectos estão relacionados directamente e que influem nestes resultados. Tendo consciência que o insucesso escolar não apresenta uma causa única, mas causas múltiplas e complexas que abarcam vários factores que influenciam directamente o funcionamento e o desempenho do processo educativo em vários níveis, dificultando a sua interpretação, porquanto é também alvo de interpretações muito diversificadas (Rodrigues, 2003). Contudo e considerando o foco de estudo, procuramos compreender determinados princípios que intervêm directamente no desempenho dos alunos, para melhor podermos compreender as interferências a que estão sujeitos e, as medidas tomadas pelos professores relativamente ao seu desempenho perante o problema, no que concerne aos aspectos que consideram determinantes para o sucesso escolar.

Metodologia

Para desenvolver este estudo de forma a analisar os desempenhos dos professores e compreender a sua actuação, foi utilizado o método qualitativo de investigação uma vez que se pretendia não só determinar a actuação dos professores, mas essencialmente compreender as razões que estão na origem da sua forma de actuar (Afonso, 2005), situação só possível de concretizar através desta metodologia, que prevê a integração do estudo, devidamente inserido no seu contexto, e só assim permitir verdadeiramente a interpretação, o entendimento e a compreensão do funcionamento e das suas determinações.

O estudo incidiu em duas escolas públicas do ensino básico e secundários, da região do Algarve e de Lisboa e Vale do Tejo, sendo que a opção destas duas regiões, residiu no facto de no momento a Região do Algarve apresentar os piores resultados escolares do país e a escolha da Região de Lisboa, por ser a região da Capital. Dentro destas regiões foram contactadas cinco escolas de cada região, tendo como critério, elevado número de insucesso e disponibilidade para permitir a realização do estudo. Verificando-se um elevado número de escolas que mostraram a sua indisponibilidade, contudo três mostraram alguma abertura, duas de Lisboa e uma do Algarve, o que permitiu passar ao critério seguinte de facilidade de acesso dos investigadores, tendo-se definido as escolas que seriam alvo do estudo. De entre estas, foram escolhidas aleatoriamente duas turmas em cada escola, como amostra para o estudo.

Considerando a ideia inicial de perceber os desempenhos do professores perante as diferentes situações que lhe são colocadas no sentido de promover as aprendizagens e o sucesso dos alunos, propusemos nas turmas junto dos professores, não só observar como participar activamente na colocação de questões e inclusive na proposta da sua resolução, procurando perceber o conhecimento pedagógico e a abertura dos professores à promoção de mudanças que contribuíssem para reduzir o insucesso escolar. Neste contexto e como forma de concretizar esta ideia, a opção metodológica sustentou-se num estudo de investigação-acção, desenvolvidos em torno de dois design do estudo a serem utilizados em quatro turmas. A utilização do modelo de investigação-acção em duas turmas e o modelo de Observação noutras duas turmas. Esta situação possibilitaria no final, comparar os resultados e verificar as alterações e seus benefícios para os professores e alunos. Infelizmente não se tendo tornado possível desenvolver, devido à recusa dos professores intervenientes, levando-nos a optar por alterar a primeira hipótese de estudo de investigação-acção por um método misto de observação com um pouco de participação reduzida da nossa parte, mantendo-se a observação nas outras duas turmas.

A opção desta metodologia implicou ao longo do processo de desenvolvimento do estudo, tanto em relação às hipóteses como dos objectivos com que foi iniciado o processo, que sofressem algumas alterações, sendo reformulados e reorientados de acordo com os dados que se foram recolhendo, tornando-se progressivamente o estudo mais objectivo, resultado da análise, reflexão e do sentido e capacidade pessoal e da particularização das escolas, adequando-se ao contexto e ao foco de estudo programado (Denzin e Lincoln, 1994), nunca perdendo no horizonte a percepção relativamente ao estabelecimento de uma ligação ao foco de estudo de forma a permitir uma compreensão mais esclarecedora, procurando descobrir os significados que os actores atribuíam às suas condutas, como interpretam as situações e quais as suas perspectivas sobre as questões particulares (Bogdan e Biklen, 1994), numa perspectiva de experimentação do modo como interpretam as experiencias e o modo como eles próprios estruturam as suas realidades (Psathas, 1973). Desta forma a investigação desenvolveu-se num sistema em que procurámos a máxima participação possível, passando a estar presente na sala de aula, nas reuniões de professores e criando momentos de reflexão particulares como forma de tornar possível viver com eles e olhar a sua realidade desde os seus pontos de vista, suas inconsistências, ambiguidades e contradições na forma como actuam e nas atitudes que tomam, explorando a extensão dos seus interesses, compreendendo as relações que estabelecem entre os grupos.

A complexidade do problema exigiu a utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados: entrevistas, inquéritos, relatórios, auto informações, notas de campo e documentação oficial, como

forma de garantir a fiabilidade, qualidade do processo e representatividade do estudo (Stake, 1995). A análise dos dados recolhidos obedeceu a uma triangulação como forma de cruzar a informação, confirmar ou rejeitar hipóteses e descobrir novos dados (Diogo, 1998), evitando a vulnerabilidade e a incorrecção de interpretação dos dados resultantes (Patton, 1990).

O processo de investigação levado a efeito, foi dividido em duas fases distintas. Uma primeira fase de exclusiva observação exterior pretendendo a compreensão do objecto de estudo, fase que decorreu durante o primeiro período escolar do ano lectivo e uma segunda fase que se desenvolveu nos dois períodos seguintes do ano escolar, onde a metodologia de investigação utilizada foi a observação participativa envolvendo o levantamento de dados referente a documentos oficiais e normativos que orientam o funcionamento das escolas. Estas fases ocorreram durante dois anos lectivos, tendo-se utilizado como instrumentos de realização de estudo: entrevistas, relatórios, auto informações, inquéritos, notas de campo e outros documentos aprovados pela escola que a regulamentam e orientam no desempenho do processo educativo, assim como a legislação que regula o seu funcionamento.

O desenho de projecto de estudo desenvolvido obedeceu à seguinte estrutura:

<table>
<tr><td colspan="5">Desenho do processo de investigação</td></tr>
<tr><td colspan="5">ESSG – Escola Secundária Sebastião da Gama (DREL)
ESL - Escola Secundária de Loulé (DREALG)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">1ª Fase</td><td>PCE
CDT
DT
ALN
EE</td><td>Entrevistas
Observações (notas de campo)</td><td rowspan="2">2ª Fase</td><td>Legislação sistema educativo
Legislação sistema escolar
Avaliação das escolas</td></tr>
<tr><td colspan="2">Projecto Educativo de Escola
Regulamento Interno
Documentos Oficiais</td><td>PCE
CT</td><td>entrevistas
observações (notas de campo)
Inquéritos
Documentos oficiais
Documentos internos</td></tr>
<tr><td colspan="5">Legislação regulamentar CT
Legislação estatuto carreira docente</td></tr>
</table>

O registo dos dados recolhidos obedeceu a uma análise de foco progressivo (Stake, 1998) e orientada em torno de um sistema de códigos de estrutura e categorias seguindo o modelo de análise

qualitativa de Miles e Huberman (1984), de acordo com as taxonomias consideradas de interesse para o estudo: análise da estrutura da organização; autonomia da escola; avaliação da escola; sistema educativo e estruturas educativas da escola, que se concentram em torno de indicadores comuns que funcionaram como fio condutor na analise da organização em que se realizou o estudo:

I Dados de Identificação Geral

1. Instrumentos

2. Identificação da escola

3. Identificação dos entrevistados

II Identificação da organização

1. História Institucional

2. Contexto

3. Autonomia

4. Liderança

5. Projecto Educativo

6. Funcionamento da organização

7. Identificação de atitude dos professores

8. Alunos

III Orientação educativa

1. Conselho de turma

2. Direcção de turma

3. Tutoria e Serviços de Psicologia e Orientação

Resultados

Os resultados apurados, permitiram concluir relativamente ao foco de estudo deste trabalho, que os professores em relação aos cargos que desempenham na escola com influência no sucesso dos alunos, demonstram não possuir o conhecimento desejável para a consecução dos objectivos propostos pela tutela. Verificando-se que em relação ao cargo de direcção da escola, estes não

possuem qualquer preparação específica, constatando-se em resultado, uma desadequada gestão relativamente aos projectos que apoiam e promovem nas escolas, mesmo quando considerados de relevância, mas que a generalidade dos alunos, não reconhece com qualquer significado, referindo-se em relação aos mesmos como, apoios para uma minoria que não corresponde aos que mais necessitariam, o mesmo se verificando em relação a projectos considerados pertinentes, como gabinetes de apoio aos alunos e acções consideradas de combate ao insucesso escolar, que os alunos referem na sua maioria nunca recorrer.

Os presidentes das escolas (directores) atribuem como principal causa de insucesso escolar ao desajustamento do currículo em relação aos interesses e impreparação dos alunos, justificando com a falta de orientação e de acompanhamento adequado levando os alunos a efectuar escolhas de áreas e cursos desadequados das suas competências e interesses, mas também a questões de ordem familiar, na falta de aconselhamento. Remetendo o problema para a tutela, que não esclarece os alunos ou para os professores das turmas, considerando que estes deveriam ter um papel mais determinante junto dos alunos, mas que demonstram incapacidade em os esclarecer e orientar, reconhecendo a sua competência, mas que necessitam melhor formação como forma de possibilitar a adopção de metodologias e estratégias para enfrentar determinados problemas decorrentes, como de relacionamento com os alunos, recuperação em situação de insucesso escolar e alunos considerados em situação socialmente desfavorável, referindo que os professores têm muita dificuldade em recuperar ou inverter o trajecto dos alunos quando estes não conseguem acompanhar a matéria que é ministrada nas aulas, assim como em relação à falta de eficácia da escola que nesta situação é praticamente total, reconhecendo que as acções que a escola promove junto de outras escolas também não surte o efeito desejado. Considerando como esporádicos os casos em que um aluno em insucesso escolar consegue ser recuperado e não abandone a escola. Associando em relação ao desempenho de funções do cargo de direcção de turma e à falta de formação de determinados professores que não possuem uma licenciatura e como tal não possuem em sua opinião, competências suficientes e recursos pedagógicos que garantam o sucesso dos alunos, assumem que estes serão os responsáveis por uma parte significativa do insucesso escolar existente. Reconhecendo ainda em ambas as escolas a existência de um número considerável de professores com uma atitude negativa sem brio e ética profissional, falta de empenhamento e hábitos e rotinas instalados, que os levam a não se esforçar por garantir o sucesso do processo educativo, referindo que a generalidade se recusa a participar em quaisquer acções ou iniciativas que não estejam abrangidas pelos horários profissionais da escola. Afirmando que só será possível reduzir o insucesso escolar quando o corpo docente tiver formação adequada, capacidade de motivação e polivalência.

Em relação à capacidade de liderança transformadora necessária na adequação dos processos de inovação da escola como forma de adquirir o sucesso e a qualidade, devido ao modelo existente, constata-se que qualquer mudança de procedimentos é colocada em causa, uma vez que a direcção da escola assume funções em resultado de um processo eleitoral de entre os pares, levando a direcção a procurar manter como primeiro objectivo uma relação de harmonia com toda a comunidade educativa, limitando a sua acção ao seguimento do estipulado pela escola em conformidade com o instituído pela tutela no cumprimento da qualidade mínima exigida.

Os professores na generalidade não reconhecem a sua falta de preparação para lidar com os casos referidos pelas direcções, nem assumem qualquer responsabilidade no insucesso escolar, encaram a problemática do insucesso de forma diferenciada, enquanto numa escola são de opinião que o problema reside na escola, considerando que as matérias não são motivadoras para os alunos e que os professores por força de hábitos adquiridos não conseguem articular um projecto em que se envolvam, a escola e os alunos, todos de forma activa e participativa, também vêm agravada a situação devido ao facto das turmas terem muitos alunos e com diferentes níveis de competências, dificultando o desempenho do professor e a possibilidade de alcançar os objectivos propostos. Os professores em termos do processo de ensino demonstram não desempenhar a sua função de acordo com os princípios pedagógicos adequados, não mantendo uma relação cooperante nem de interdisciplinaridade, revelando não ter por hábito momentos de reflexão conjunta sobre o funcionamento das turmas excepto quando dos conselhos de turma que na sua maioria se centram nas avaliações sumativas e/ou em processos referentes a situações de indisciplina.

Os directores de turma enquanto professores e no seguimento da sua formação profissional de professores, reconhecem não possuir a necessária formação inicial ou contínua relacionada especificamente com o desempenho do cargo, mantendo os procedimentos uniformizados relativamente e quase exclusivamente de registos, apenas cumprindo aspectos formais, mas não abarcando o que poderemos considerar de mais importante, que diz respeito ao acompanhamento e orientação do Conselho de Turma relativamente ao processo de articulação dos professores, acompanhamento e orientação dos alunos.

Os alunos expressando uma posição diferente dos professores referem que algo deveria mudar porquanto as aulas não são agradáveis, considerando que os professores não demonstrarem interesse e preocupação para com os alunos, entendendo estes que a escola não cumpre com o seu papel e por isso têm necessidade de recorrer a explicações fora da escola para aprender e atingirem os objectivos propostos pela própria escola.

Quanto ao relacionamento pessoal com os professores consideram ser bastante boa, destacando que quando se estabelece uma relação de proximidade com o professor o rendimento académico melhora, recusando a existência de uma relação directa entre a disciplina e o professor, mas com a personalidade e competência do próprio professor, apesar de concordarem que a disciplina também pode exercer alguma influência. Foi ainda referida a existência de uma grande diferença entre o seu conhecimento e o programa desenvolvido na escola, impossibilitando-os de acompanhar a matéria que é ministrada nas aulas, uma das causas de insucesso escolar que acaba gerando uma desmotivação em relação ao currículo e mau relacionamento com os professores, criando-se um ambiente de mau estar na sala de aula que em vez de promover a aprendizagem, promove situações de insucesso escolar.

Os alunos são ainda de opinião que a escola também não apresenta conteúdos curriculares que vão ao encontro dos seus interesses e motivações, gerando também situações de desmotivação, situação que é em sua opinião agravada com o facto de não haver preocupação da escola na constituição das turmas, misturando os alunos de forma que alunos de rendimento académico superior acabam por baixar as suas avaliações em função da influência dos que têm menor rendimento académico que influenciam toda a turma.

Conclusões

Perante esta realidade de coincidência de resultados com outros estudos efectuados permite concluir que, tanto o sistema como a escola, não se encontram preparados para promover o sucesso educativo, porquanto nem os currículos nem os professores estão preparados, apresentando grandes dificuldades (Davies, Marques & Silva, 1997) e desta forma posicionando-nos criticamente em relação à formação que é desenvolvida no ensino superior, confirmado pelos diferentes estudos realizados ao referirem a impreparação dos docentes em inicio de carreira (Marcelo, 1999), mas que também se pôde comprovar em relação aos restantes professores (Davies, Marques & Silva, 1997), como pelo facto de diversos estudos apontarem para a falta de qualidade das formações superiores (Tavares, 2003), não só por motivos curriculares como de falta de qualificações dos docentes no ensino superior (Angulo, 2004) onde se tem registado variadas vezes que o corpo docente é constituído essencialmente por licenciados e mestres (Martinez, 2008) e onde mesmo uma parte dos doutores não apresentam formação para a função de docência (Angulo, 2004), limitando-se a proceder à transmissão de informação especifica, seguindo o modelo com que aprendeu, onde os professores são formados sem aprenderem a ensinar, necessitando o ensino superior de investir nas suas formações pedagógicas, porquanto a pedagogia do ensino superior exige que se considere uma

própria especificidade (Zabalza, 2002). Por outro lado verifica-se simultaneamente uma desarticulação estrutural relativamente à forma de organização e enquadramento dos cursos do ensino superior (Crespo, 2006), originando uma imprecisão relativamente à missão com que se apresentam, e respectivos objectivos que se propõem (Magalhães, 2006), não se compreendendo as diferenças entre ensino politécnico e universitário, sendo a possibilidade de conceber o grau de doutor o critério mais fiável para distinguir a universidade das outras instituições de ensino superior (Crespo, 2006).

Concluindo-se que o ensino superior ao nível da formação de professores apresenta nos diferentes cursos uma desadequação, que tem origem na falta de competências pedagógicas e didácticas do corpo docente, não oferecendo a qualidade necessária aos seus estudantes, com consequência na espiral decrescente das aprendizagens, que leva a que vários especialistas reclamem em relação aos processos formativos que estão em cursos desde o ensino básico ao superior.

Desta forma poderemos concluir que os professores do ensino básico e secundário são efectivamente parte do problema, apurando-se que a sua falta de formação é também uma das causas do insucesso escolar que se comprova. Da mesma forma e por correlação poderemos concluir que a insuficiente formação desses professores se deve à falta de competências do corpo docente existente no ensino superior.

Perante este resultado consideramos que o ensino superior deverá proceder em conformidade garantindo a qualidade das suas formações e dessa forma assegurar a continuidade do processo educativo de acordo com os objectivos que são preconizados, cabendo ao Estado o papel de fiscalizar o ensino superior de acordo com a aferição desejável que garanta a qualidade no processo.

Referências bibliográficas

Afonso, N. (2005). Investigação Naturalista em Educação. Porto: Asa Editores.

Angulo, L. (2004). *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid: Pearson Education.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Crespo, V. (2006). *Rede das Instituições de Ensino Superior nos Países da União Europeia*. Revista Lusófona de Educação, 7, 41-57. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Davies, D., Marques, R., Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias, a colaboração possível*. Biblioteca do educador: Livros Horizonte.

Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy.* London: RoutledgeFalmer.

Denzin & Lincoln, (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications

Fernandez, J. Tejada (1999). *Acerca de las competencias profesionales*. Revista Herramientas, (I) nº56. España

Formosinho, J., Ferreira, F., & Machado, J. (2000). *Politicas Educativas e Autonomia das Escolas.* Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. & Fernandes, A. (1985). *A influência de factores sociais, insucesso escolar em questão, cadernos de avaliação social da educação*. Braga: Universidade do Minho.

Magalhães, A. (2006). A identidade do Ensino Superior, Revista Lusófona de Educação, 7. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Marcelo García, C. (1999). *Formación de profesores para el cambio educativo*, Barcelona: EUB.

Martinez, João (2008). *Fracaso y Abandono Escolar: de la teoria a la pratica de la inclusion de alumnos y profesores en la escuela.* Tese de Doutoramento, Didáctica y Organización de Instituciones Educativas, Universidad de Sevilla, Sevilha, Espanha.

Mialaret, Gaston. (1977). *La Formation des Enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.

Miles, M. & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.

Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and research Methods*. Newbury Park, Calif: Sage.

Piaget, J. (1964). *Judgment and Reasoning in the Child.* Paterson N. J.: Littlefield Adams.

Ponte, J. (2004). *A Formação de Professores e o Processo de Bolonha.* Parecer sobre a implementação do Processo de Bolonha na área da Formação de Professores. Despacho nº13 766/2004. Ministério da Ciência e do Ensino Superior. Diário da República, II série, 13 de Julho de 2004.

Psathas, G. (1973). *Phenomenological sociology*. New York: Wiley.

Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão, da educação à sociedade*. Colecção Educação Especial, 14. Porto: Porto Editora.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S. L

Tavares, J. (2003). *Formação e Inovação no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.

Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola, Perspectivas Organizacionais*. McGraw-Hill de Portugal.

Vygotsky, L. S. (1997). *The Collected Works of L. S. Vygotsky* NY, Plenum Press.

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Nancea.

Zabalza, M. (2000). *Innovación en la enseñanza como mejora en los procesos y resultados de las aprendizajes: condiciones y dilemas* in A. Estebaranz (coord.). Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

6.72.

Título:

Formação de professores para atuação no espaço camponês: reflexões sobre o curso de licenciatura em educação do campo – Universidade Federal de Minas

Autor/a (es/as):

Martins, Maria de Fátima Almeida [Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais]

Antunes-Rocha, Maria Isabel [Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais]

Resumo:

Neste texto apresentamos resultados da pesquisa "Avaliação das Primeiras Turmas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo" desenvolvida com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES e da Coordenação Geral da Educação do Campo/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação/Brasil. A pesquisa teve duração de quatro anos, contou com participação de oito universidades federais e teve por objetivo central sistematizar, problematizar e refletir sobre a implantação do curso em diferentes regiões do país. Para este trabalho apresentamos o processo de implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo), desenvolvido pela Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). O LeCampo teve início com implantação de duas turmas com início em 2005 e 2008, respectivamente, em caráter experimental. A partir de 2009 o curso passa a integrar o conjunto de oferta regular da FaE/UFMG. A pesquisa produziu informações sobre os princípios políticos pedagógicos, alguns

aspectos da estrutura curricular e de gestão do Curso. No âmbito da gestão focalizamos a parceria com os movimentos sociais como um dos principais eixos que estruturam o curso. Os movimentos sociais do campo incluíram, nas últimas décadas, em suas agendas a luta pela educação. Nessa luta firmaram parcerias com universidades, organizações governamentais e não governamentais produzindo, nessa articulação, princípios e matrizes conceituais e práticas, bem como conquistando a implantação de políticas públicas visando garantir o cumprimento do direito de acesso e permanência universal à educação superior. A licenciatura, como prática de formação para as séries finais do ensino Fundamental e ensino Médio, é uma experiência em fase inicial de construção. Organizamos o texto em três partes. Na primeira indicamos os princípios, conceitos e práticos do Movimento pela Educação do Campo, território que fertiliza a organização do curso. Na segunda apresentamos o curso na dimensão do histórico de sua construção e dos aspectos relativos a organização curricular. Na última parte elaboramos uma reflexão, indicando alguns dos desafios e possibilidades que possam sinalizar para uma atuação docente comprometida com a construção de uma educação emancipadora em contextos de desigualdade e diversidade.

Palavras-chave:

Formação de Professores; Educação do Campo; Movimentos Sociais Camponeses; Educação Superior; Brasil.

Este texto é produto do trabalho na pesquisa "Avaliação das Primeiras Turmas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo" realizada com apoio do Observatório da Educação do Campo/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES e da Coordenação Geral da Educação do Campo/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação. A pesquisa tem duração de quatro anos, conta com participação de quatro universidades federais e tem por objetivo central sistematizar, problematizar e refletir sobre a implantação do curso em diferentes regiões do país. O estudo é desenvolvido por meio de um conjunto de pesquisas - monografias, dissertação, teses e profissional. A maioria delas é longitudinal, isto é, acompanha o acontecer do curso desde a implantação. O objetivo central das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Observatório da Educação do Campo é produzir informações capazes de contribuir para a criação e fortalecimento de políticas públicas na perspectiva da Educação do Campo.

No trabalho em foco apresentamos a experiência do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo) desenvolvida na Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais,

Brasil. Para tanto utilizamos como fonte as pesquisas já concluídas e em desenvolvimento (FaE/UFMG, 2008,2009; Gonzaga, 2009; Lima, 2009; Martins, 2009; Santos, 2009; Antunes-Rocha, 2010; Horácio, 2010, Roseno, 2010,).

Organizamos o texto em três partes. Na primeira cuidamos de registrar a matriz de princípios, conceitos e práticas estruturadoras da Educação do Campo, contexto no qual se cria e se desenvolve o curso. Na segunda, apresentamos a experiência desenvolvida na FaE/UFMG, objetivando evidenciar a matriz curricular, o perfil dos estudantes, os impactos do Curso na universidade, nas instâncias públicas, nos movimentos sociais, nos municípios e nas comunidades. Na terceira buscamos discutir essa experiência à luz das possibilidades e limites que o curso apresenta como projeto de formação docente na perspectiva de construção de um projeto educativo articulado às demandas que os Povos do Campo trazem no sentido de fortalecer suas lutas para construção de uma forma sustentável de produção da vida.

Da Educação Rural à Educação do Campo: desconstrução e afirmação de princípios, conceitos e práticas

A educação escolar destinada às populações pobres cujas atividades estão relacionadas com a agricultura, pecuária, pesca, extrativismo, dentre outros, isto é, dependem fundamentalmente da terra, das matas e da água para a sobrevivência, se constitui historicamente como um grande desafio no Brasil. Nesse sentido a formação de docentes assume nesse contexto sentidos contraditórios, pois ao mesmo tempo que se lhes imputa a responsabilidade pela precariedade verifica-se a presença de um processo formativo desconectado com a real situação vivenciada pela população camponesa. A história informa que até meados dos anos 40 do século XX, não se observa nenhuma ação concreta em torno da implantação da escola no meio rural. Uma ação concreta só vai ocorrer com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído em 1942 pelo governo federal, mediante o Decreto nº 4.958, sobre as providências com relação à escola no meio rural. Coube aos Estados assumir a responsabilidade pelo ensino primário, os quais, por sua vez, assumiram a escolarização nas áreas urbanas e delegaram aos municípios a responsabilidade das áreas rurais.

Sendo assim, a educação escolar para crianças do meio rural ficou sob a responsabilidade administrativa e pedagógica do governo municipal. Coube às prefeituras contratar e demitir professores, construir e fechar escolas, aceitar ou não a oferta de alguns Estados no sentido de construir parcerias para a formação docente. No caso do meio rural, a instalação e o funcionamento dependiam geralmente da ação de fazendeiros e párocos. O fazendeiro cedia

espaço, mobiliário em sua residência ou o terreno para construir uma edificação. Em outras situações o padre reivindicava do poder municipal ou estadual e garantia seu funcionamento nas dependências das igrejas. Na maioria dessas situações, o Poder Público custeava as despesas com o pagamento da professora. Mas, em situações de conflitos políticos e partidários, o pagamento era suspenso ou sofria atraso em alguns casos de anos.

É o momento em que se construiu o cenário ainda presente no meio rural: salas de aula só existiam onde o fazendeiro apoiava o prefeito; as professoras eram contratadas conforme o interesse de ambos; quase nenhum investimento era feito em termos da escolarização, capacitação e acompanhamento do trabalho pedagógico; a infra-estrutura do sistema era muito deficiente; as taxas de evasão eram altas; as edificações eram precárias. Além da precariedade física, havia a descontinuidade do funcionamento. Falta de professores, chuvas, plantio e colheita provocavam o fechamento da escola. As escolas só ofereciam as três primeiras séries do Ensino Fundamental.

Em termos da produção científica, o tema assume relevância em meados dos anos 70. O processo de modernização do campo trouxe a escola para a superfície dos debates. Os índices de analfabetismo assustaram os técnicos e pesquisadores quando da formulação de programas de desenvolvimento rural. Surgem pesquisas e publicações mostrando o retrato da escola no meio rural. A precariedade do cenário ao longo do século preocupava os pesquisadores (Rabelo, 1963; Martins, 1975; Calazans, 1979; Maia, 1982; Fundep, 1983; Cenafor, 1985).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 vai provocar mudanças profundas no cenário da Educação Rural. A obrigatoriedade da oferta da educação básica, a ampliação da obrigação do município, agora não era responsável somente pela escola situada no meio rural, mas também por aquelas localizadas no meio urbano estimula o governo do período a elaborar uma política de desativação da escola rural. Diante de tanta precariedade a solução proposta foi extinguir os estabelecimentos e transportar os alunos para unidades educacionais no espaço urbano. A nucleação foi a política pública dada como resposta a necessidade de garantir que todas as crianças e jovens pudessem estar na escola.

Desde então vamos assistir ao progressivo desmonte das poucas escolas do meio rural. As que resistiram permanecem em sua maioria quase na mesma condição apontada nas décadas anteriores. A precariedade das instalações físicas, a fragilidade dos resultados pedagógicos, a falta de organização administrativa e a presença de professores com pouca formação escolar se fazem presentes (Rocha, 2004; Bof, 2006). Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Educação Nacional em 1996 este atendimento foi ampliado para quatro anos. Mas na

atualidade esta rede está em plena extinção. Nas últimas décadas, em Minas Gerais, os governos estaduais têm traduzido, paradoxalmente, a demanda por melhoria na qualidade educacional com projetos que extinguem escolas e encaminham as crianças e jovens para estabelecimentos localizados nas áreas urbanas. O que trouxe em diferentes regiões do Estado o agravamento da precariedade do ensino rural com problemas como os de acidentes de trânsito, transportes inseguros e prejuízos no processo da agricultura familiar que caracteriza o trabalho no campo. O perfil acima descrito se inscreve no que denominamos de Educação Rural.

Nesse contexto os movimentos sociais rurais, em emergência nos anos 70, deparam com a ausência da escola. Como lutar pela conquista e permanência na terra se os filhos sairiam rumo à cidade para estudar? Os movimentos sociais envolvem-se com a discussão e realização de propostas educacionais. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) assumem atuação massiva na implantação, luta e gestão de escolas (Caldart, 2002). Em parceria com os Centros Familiares de Formação por Alternância, universidades, organizações não governamentais e igreja criaram o Movimento Por uma Educação do Campo.

O Movimento, criado por volta de 1996, proporcionou a emergência de uma grande mobilização nacional em torno da luta pela criação de políticas públicas que priorizem a superação da situação precária das escolas bem como implantem um sistema escolar que atenda aos interesses da população do campo. São considerados povos do campo: educadores e educandos do Movimento Sem-Terra, Movimento dos Atingidos por Barragens, Agricultores e Familiares, Comissão Pastoral da Terra, Indígenas, Quilombolas e Associação de Assalariados Temporários. É, portanto, um universo vasto, que abrange várias culturas, várias concepções de educação, tornando a Educação do Campo um espaço de diálogo entre diversidades. Na maioria dos Estados foram criados Redes, Fóruns e Grupos organizados por diferentes organizações, entidades e instituições.

O que esta retomada informa é a emergência de outra matriz para discutir, implantar e lutar pela escola do campo. O amor pela terra, primeiro ideário defendido pelos que lutavam por uma escola no meio rural emerge como acesso e cuidado com a terra como bem comum, como direito, como garantia de vida para todos e todas que habitam o planeta (Rocha, 2004). Uma educação específica e diferenciada, voltada aos interesses da vida no campo, mas alicerçada numa concepção de educação como formação humana e comprometida com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo. O desafio é construir uma "proposta de educação básica que assuma, de fato, a identidade do meio rural, não só como forma cultural

diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo" (Kolling et AL, 1999).

Considerando que numa ação educativa que se pretende transformadora e emancipatória é fundamental ter em conta os processos formadores dos sujeitos, a educação como elemento fundante da formação humana seria uma forma de favorecer a autonomia, no sentido de "elaboração da própria identidade e de projetos coletivos de mudança social a partir das próprias experiências" (SADER, 1988, p. 53). Tal movimento torna-se central para assegurar a permanência dessas experiências, uma vez que a mercantilização das formas e das relações tem corroído crescentemente esses modos de vida, tornando adversas as condições para sua (re)produção social, ou seja, no processo geral de formação da sociedade que ganha concretude econômica, política e social, que constitui e dá vida à educação. Para Meszáros o que ocorre é que

> *"as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo." (Meszáros, 2005: 43. ênfases do autor)*

Assim, insistimos que a adjetivação do campo na expressão *educação do campo* é necessária para qualificar e demarcar as práticas pertinentes à educação referidas à espacialidade do campo. Por isso, entendemos que se faz educação para e pela autonomia dos sujeitos e, se estes estão no ou são do campo, vivem relações sociais que contêm especificidades da vida no e do campo, as quais dialogam com práticas sociais mais amplas, devem ser educados para que "se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino". (Caldart, 2008, p. 151)

Assim a luta empreendida pelos movimentos sociais pela Educação do Campo trouxe para o cenário nacional uma discussão que para muitos já estava finalizada: a reivindicação por escolas localizadas nos assentamentos e que atendam aos interesses das populações que ali querem morar e trabalhar. Isto é, uma reivindicação que precisa lidar não somente com a superação de um modelo precário, mas também da própria inexistência de escolas. A luta empreendida é no sentido de garantir educação básica de qualidade, comprometida com a luta pela transformação das condições de vida no campo e na sociedade como um todo, cuja construção seja feita com a participação ativa dos sujeitos que com ela estão envolvidos.

O quadro da realidade da educação rural começa a se alterar a partir dos anos 90 do século XX. Os povos organizados do campo conseguem agendar na esfera pública a questão da educação do campo como uma questão de interesse nacional ou, pelo menos, se fazem ouvir como sujeitos de direito. A

promulgação, em 2002, das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo - CNE/CEB nº1. 3/04/02(Anexo 2) elaboradas a partir de propostas dos movimentos sociais e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, representou uma grande conquista para a Educação dos povos do campo. É nesta perspectiva que situamos a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD e, na sua estrutura é criada, em 2004, a Coordenação-Geral de Educação do Campo que coordena um "movimento nacional" de construção dessas políticas de educação para o campo. A SECAD/MEC assume como um de seus compromissos a divulgação e implementação das Diretrizes Operacionais nos estados e municípios.

Uma das primeiras preocupações diz respeito à formação dos profissionais que atuarão nas escolas. As dificuldades históricas de se manter professores trabalhando no campo produziram as escolas com funcionamento descontínuo e a presença dos professores sem formação escolar como única possibilidade na maioria das vezes de garantir o mínimo de escolaridade para as crianças. Desde as primeiras décadas do século XX que os educadores afirmam a importância de que os professores sejam da própria região onde irão trabalhar.

Os movimentos sociais do campo conhecem estas dificuldades e por isto já em suas primeiras reivindicações afirmam a importância da criação de curso específico para formação de professores que levem em conta as necessidades da realidade do campo enquanto espaço cultural, político e econômico. Neste sentido este projeto preocupa-se com uma formação que atenda as necessidades de formação de sujeitos que residem no campo.

Outra preocupação diz respeito à garantia da escolarização obrigatória compreendida aqui como no mínimo o Ensino Fundamental e Médio completos. Isto porque historicamente sabe-se que a rede escolar do campo caracterizou-se pela oferta das três primeiras séries. Neste sentido a presença de professores que possam atuar como *Docentes Multidisciplinares* no Ensino Fundamental e Médio se constitui como uma garantia da existência do sistema de ensino no campo. Docentes que residam no campo garantem a continuidade do funcionamento.

Pode-se, assim, considerar a importância da superação da condição de "professores leigos" que os educadores do campo mantêm há mais de um século. A oferta da Educação Superior possibilita a formação de profissionais com mais condições de realizar o trabalho e também ocupar o espaço político como docentes na perspectiva de conquistas de melhores condições para o exercício de suas atividades.

A Educação do Campo é na atualidade um processo de luta, uma prática, uma teoria, um conceito e caminha para se constituir como política pública. Nessa perspectiva vem construindo princípios. O

principal deles diz respeito à presença nesta luta de sujeitos que nunca haviam ocupado o espaço da educação, no caso os trabalhadores e trabalhadoras rurais. Vale ressaltar que a

Para que um projeto possa ser denominado de Educação do Campo é necessário que ele atenda no mínimo três princípios:

> a)Apresente participação ativa das populações do campo no planejamento, execução e avaliação.
>
> b)Apresente proposta de garantir e ampliar a oferta de modalidades de ensino, melhoria dos estabelecimentos escolas, formação de professores capacitando-os para atuação em contextos de desigualdade e diversidade, contenha uma proposta curricular que busca construir a autonomia da escola e dos seus sujeitos, que trabalhe a valorização das formas de pensar, sentir e agir dos povos do campo como uma proposta de superação da desvalorização histórica a que foram submetidos.
>
> c)Assuma compromisso com a luta pela construção de formas sustentáveis de produção da vida no campo e na cidade.

Esses princípios têm como orientação o cumprimento do direito de acesso universal à educação e a legitimidade dos processos didáticos valorizando o saber local, somados à defesa de um projeto de produção da vida economicamente justo e ecologicamente sustentável. Neste projeto a escola do campo tem um papel estratégico. Os conceitos relacionados à sustentabilidade e à diversidade complementam a educação do campo ao indicarem novas relações entre as pessoas e a natureza e entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. Levam em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural.

A Educação do Campo se afasta, pois, da educação rural, no sentido de que tem como "bandeira de luta" a emancipação, a resistência das populações campesinas, o oferecimento do direito, da opção de escolha do próprio destino, seja ela permanecer no campo, tirando dele seu sustento, seja buscando na cidade a realização, a concretização de seus planos. O que importa é que seja uma decisão e não uma imposição. É importante colocar que a Educação do Campo "não é uma proposta de educação colocada somente na escola", mas sim um projeto educativo que se articula com a produção da vida. Um movimento construído "a muitas mãos", que envolve lutas e representa a resistência dos sujeitos do campo, que têm suas raízes entrelaçadas à cultura campesina e ao trabalho no campo.

Chegamos em 2010 com um conjunto expressivo de programas, projetos, atividades e ações. As experiências desenvolvidas em quase todas as regiões do país são prenhes de possibilidades.

Uma das primeiras políticas públicas de educação implementada para o campo foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) voltado para a população dos acampamentos e assentamentos rurais. O Programa atua como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao apresentar e dar apoio à projetos de educação voltadas para esta realidade. O Programa foi instituído em 16 de abril de 1998 e seu objetivo é promover a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos, a formação inicial e continuada e também em nível superior de educadoras e educadores para atuarem e fortalecerem a educação nas áreas de reforma agrária, com metodologias de ensino específicas à realidade sociocultural do campo.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo)

O LeCampo é um dos projetos de ensino em desenvolvimento. O projeto teve início em 2005, como curso experimental. O projeto versão 2005 instalou-se por meio da parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) via Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) . Teve como meta habilitar 60 (sessenta) educadores para a docência multidisciplinar nas séries iniciais do ensino fundamental e por área do conhecimento nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Após um processo de discussão e produção de uma proposta que atendesse às necessidades de formação para educadores do campo, celebrou-se através do Convênio Nº 28.000/04 em 29 de dezembro de 2004 a parceria entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, por intermédio da Superintendência Regional do INCRA no Estado de Minas Gerais, a Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa – FUNDEP, tendo como interveniente/executora a Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG para realização do Curso de licenciatura para educadores do Campo. Em 11 de agosto de 2005, através do Parecer Nº 14/2005 o Conselho Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais autorizou o início efetivo das atividades acadêmicas. Os estudantes são integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do Movimento das Mulheres Camponesas, da Cáritas Diocesana e do Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas (Antunes-Rocha & Martins, 2009).

O Projeto 2008 instituiu-se a partir do convite à Universidade Federal de Minas Gerais, formulado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a fim de

desenvolver um projeto-piloto de Licenciatura em Educação do Campo. Foram também convidadas a Universidade Federal de Sergipe, a Universidade Federal da Bahia e a Universidade Nacional de Brasília. As instituições foram indicadas em consequencia do acúmulo acadêmico demonstrado com base nos critérios de experiência em formação de educadores do campo e/ou experiências com implementação da licenciatura por área de conhecimento e/ou experiência em gestão compartilhada com os sujeitos do campo e suas representações. Vale ressaltar que uma das referências adotadas para elaborar o projeto-piloto foi a experiência em desenvolvimento com a Turma 2005 da FaE/UFMG.

Na FaE/UFMG o projeto foi discutido e elaborado em parceria com 12 (doze movimentos sociais), três secretarias municipais de educação e com a Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural. Foram aprovados, no processo seletivo, estudantes integrantes da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, do Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas Gerais, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais, do Centro de Agroecologia do Vale do Rio Doce, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar, do Movimento dos Pequenos Agricultores, professores da Rede Municipal de Francisco Sá, da Rede Municipal de Miradouro, da Rede Municipal de São João das Missões e da Rede Municipal de Almenara e do grupo técnico da Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural (FaE/UFMG, 2008). O Curso conta com a participação de 73 (setenta e três) estudantes, com duração de quatro anos e habilita para a docência por área do conhecimento nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

As Turmas 2009 e 2010 foram criadas como curso regular no âmbito do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Destina-se à formação de 35 professores para atuação nas escolas do campo situadas em contextos socioculturais diversificados. O Projeto prevê habilitar professores para a docência num currículo organizado por áreas do conhecimento: Ciências Sociais e Humanidades, Letras e Artes, Ciências da Vida e da Natureza e Matemática. O Curso habilita para a docência por área do conhecimento e se organiza em tempos e espaços diferenciados. São 3.000 horas de formação com duração de quatro anos. A oferta das habilitações não é simultânea, isto é, a cada ano será ofertada uma área. Para 2009, a habilitação oferecida foi Ciências da Vida e da Natureza. Em 2010, ofertamos o curso de Letras e Artes. (FaE/UFMG, 2009). Em 2011 ofertada a habilitação em Ciências Sociais e Humanidades, e em 2012 foi o curso de Matemática.

No total, temos atualmente 101 estudantes que concluíram o curso e 102 (cento e dois) em processo de formação. Os estudantes são em sua maioria moradores das regiões onde predominam as

atividades agropecuárias. Vale ressaltar que um expressivo número de estudantes são Assentados pelo Programa de Reforma Agrária e participam de Movimentos Sociais e Sindicais. A Figura 1 evidencia os diferentes municípios de origem dos estudantes que participam do curso.

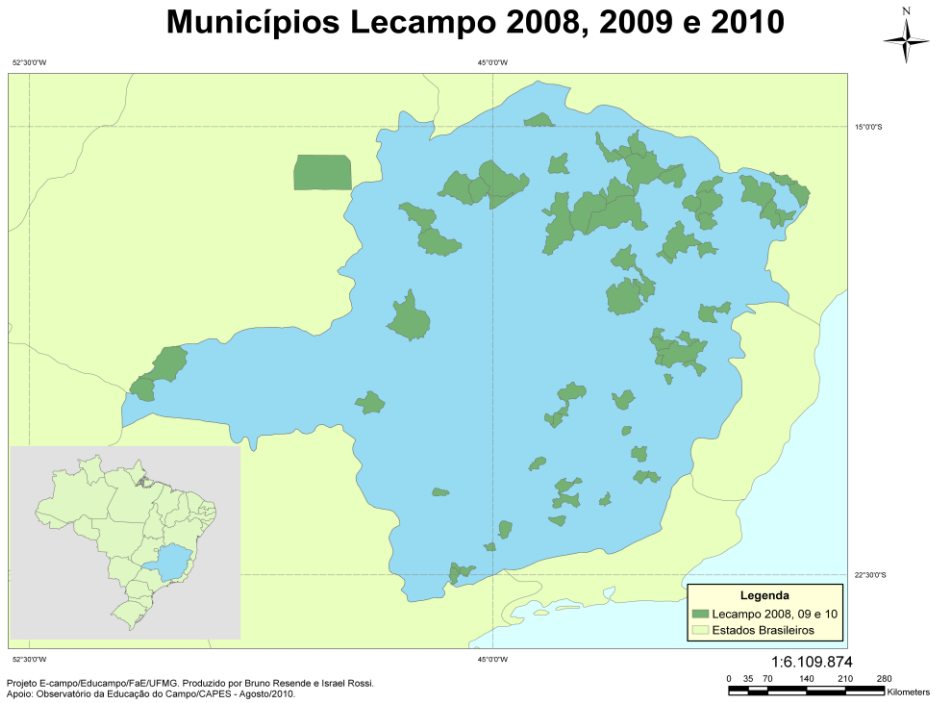


Figura 1

Em que o curso dialoga, interroga, propõe e realiza no contexto da formação de professores, mais especificamente no que diz respeito a docência do campo? Em que essa experiência inova no processo histórico de formação para professores para atuação no meio rural? O que traz de superação? Sobre o que essa experiência nos adverte? Que novas indagações emergem?

O Curso Licenciatura em Educação do Campo, aqui proposto coloca-se numa lógica de habilitação, em nível superior, destinada a profissionais que atuam no terreno educativo e não possuem graduação, nem possibilidades de frequentar uma faculdade regularmente

O curso é planejado, executado e avaliado em parceria com movimentos sociais e sindicais, organizações não governamentais e governamentais. Isto é, observa-se em sua estrutura e dinâmica de gestão o protagonismo dos estudantes e também das organizações sociais nas quais estão inseridos. O estudante ingressa no curso como um sujeito coletivo, isto é, ele se vincula e mantém compromisso com um grupo social em sua comunidade. Este processo é garantido por um conjunto de ações que se iniciam no processo de entrada, continua ao longo do percurso e se concretiza ao final. O ingresso e a permanência como sujeitos coletivos, representando suas organizações e

mantendo, a partir delas, uma identidade coletiva, provoca inquietações de diferentes ordens na universidade.

O curso confere ao egresso o diploma de Licenciado em Licenciatura em Educação do Campo com atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e atuação no Ensino Fundamental (séries finais) e no Ensino Médio em uma das quatro formações abaixo listadas:Línguas, Artes e Literatura, Ciências Sociais e Humanidades , Ciências da Vida e da Natureza e Matemática.

A organização curricular integra-se através da estrutura, dinâmica e conteúdos curriculares. No curso o currículo é o caminho através do qual os sujeitos, partindo de uma base, cujos pilares nesse caso é a terra, o trabalho e a escola, propõem-se percorrer visando a construção de uma intencionalidade e adquirir ferramentas para atuar nessa base visando seu fortalecimento. O ponto de partida é o encontro entre educandos e educadores que estão historicamente inseridos em suas realidades sócio-culturais: movimentos sociais; trabalho; universidade; luta pela terra. O caminho entre o ponto de partida e de chegada constitui o tronco, tempo/espaço da formação. O curso tem uma dinâmica de formação que contempla três momentos: Formação Básica, Formação Específica e Formação Integradora.

O Curso está organizado em tempos/espaços diferenciados, dando ênfase e valorizando a experiência sócio-profissional dos educandos, com tempos de formação na universidade e tempos no próprio espaço de atuação e vivência dos estudantes. O tempo de formação na universidade denominamos “Tempo-escola (TE)”, e ao período de formação que continua no meio sócio-profissional de “Tempo-comunidade (TC) ” . O Tempo Escola acontece em duas etapas por ano (fevereiro e julho) na UFMG. O Tempo Comunidade acontece nas áreas de origem dos estudantes, nos meses intermediários aos do Tempo Escola (março a junho/ agosto a novembro). Durante o Tempo Comunidade os alunos desenvolvem atividades de estudo, pesquisa, leitura e escrita, coleta e preparação de material didático. Essas propostas de trabalho são orientadas no sentido de formar o professor-pesquisador, criando a possibilidade de que esse projeto, além de contribuir diretamente para a construção de uma escola que possa responder à demanda imediata de escolarização das populações do campo, possa também atender à necessidade de se construir, no Brasil, espaços de pesquisa e produção de experiências inovadoras relativas à escola do e no campo.

Conforme Parecer CNE/CP 9/200, o curso está organizado com os seguintes componentes: Conteúdos científicos acadêmicos e culturais – Área de Formação; Conteúdos científicos acadêmicos e culturais – Área Pedagógica; Prática de Ensino; Atividades de enriquecimento

acadêmico, científicas, culturais e artísticas e Estágio Curricular totalizando 2.705 (três mil e setecentas e cinco horas).

Os conteúdos pedagógicos centram-se nas possibilidades que cada campo disciplinar oferece para compreensão do ato educativo bem como da especificidade de atendimento às populações do campo.

Desafios e possibilidades do Curso no âmbito da formação de professores para atuação nas escolas do campo

São três experiências realizadas em parceria com sujeitos e instituições diferenciadas. Por isso, fazer um trabalho comparativo entre elas é correr o risco de ser extemporânea. É possível, contudo, uma reflexão em torno dos limites e possibilidades que tais experiências podem significar para a construção de um projeto de Educação do Campo que seja capaz de superar o que é feito na perspectiva da Educação Rural.

Nesse contexto de proposição e realização, o curso, mesmo que em oferta regular, tem um caráter experimental, tornando-se, assim, fonte de pesquisa e geração de conhecimentos quanto à formação docente, o que, sem dúvida, poderá trazer contribuições para o desenvolvimento de novas propostas de formação no contexto educativo do campo brasileiro.

Dessa prática emergiram discussões, debates e novas propostas para além do âmbito de abrangência espacial do curso. A Coordenação Geral da Educação do Campo/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação adotou o modelo deste curso como uma das referências para a elaboração do Programa da Licenciatura do Campo (PROCAMPO). Em março de 2010, tínhamos um total de 21 universidades desenvolvendo o Curso, com cerca de 1.218 alunos matriculados.

Desde o início houve a preocupação em não focar o curso na discussão rural/urbano. O propósito foi tratar o tema na perspectiva da relação dialética, de espaços complementares e, até mesmo, de espaços contínuos, mas sem ter como foco a fixação no campo. Para tanto, pautou-se a proposta curricular na questão da posse e uso da terra. A terra, como materialidade da luta, conquista e permanência com sustentabilidade, se constituiu no eixo estruturante da proposta formativa. Assumir a terra como matriz curricular já se constituía como uma referência nos cursos de Pedagogia da Terra (CALDART, 2002), desenvolvidos pelos Movimentos Sociais, notadamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. é uma discussão difícil de concretizar enquanto prática na sala de aula, tendo em vista que a oposição rural/urbano emerge, a todo momento,

inclusive nas categorias analíticas utilizadas nas pesquisas. Enfim, este é um tema que joga sentido para muitas situações e merece vigilância constante, seja por parte do professor, do estudante ou do pesquisador.

Desde de 2005 com a entrada da primeira turma o curso vem trabalhando no sentido de ampliar e garantir nas formas instituídas a presença estabelecendo o diálogo como os diferentes sujeitos envolvidos na luta por uma educação do campo.

Neste sentido, o LeCampo se esforça por construir instâncias que mantenham viva esta articulação. Somente o Colegiado e/ou a organização dos estudantes parece ser insuficiente para garantir uma articulação para além do espaço da universidade. A Turma 2005 se organizou por meio da Comissão Pedagógica. A Turma 2008, com os representantes de turma e o Núcleo Gestor. A partir da Turma 2009 está se estruturando a Comissão Interinstitucional, que pretende contar com a participação das organizações sociais, sindicais, governamentais e associativas envolvidas com a construção da Educação do Campo no Estado de Minas Gerais. Este é o desafio: lutar pela institucionalização, garantir os instrumentos normativos no âmbito das políticas públicas, dialogar com as redes públicas de ensino, garantindo o protagonismo dos sujeitos que, enquanto coletivos, lutam e constroem a escola e a sociedade que desejam fazer acontecer com suas próprias mãos.

Outros desafios referem-se à organização dos conteúdos por área do conhecimento. Isso porque se lida com saberes e práticas já estabelecidos na Universidade e na experiência escolar dos educandos(as). As dúvidas sobre o *barateamento* dos conteúdos emergem, a todo momento, por parte de todos os atores envolvidos no Curso. A cada reflexão, entretanto, vamos compreendendo e nos afirmando na riqueza de possibilidades que uma leitura multidisciplinar do mundo pode trazer para a escola. Ainda com relação à habilitação por área do conhecimento, a estrutura, dinâmica e conteúdo do Curso objetivam criar condições para atendimento das especificidades da educação escolar no campo, buscando viabilizar as diferentes configurações institucionais que existem e que podem vir a existir. Nesse sentido, aponta para os principais problemas que historicamente vêm impedindo a construção, no Brasil, de uma rede escolar de qualidade no campo. Ressalta-se também o desafio de avançar na superação do formato estruturado em torno das disciplinas. O caminho em busca da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e, quem sabe, uma transdisciplinaridade ainda está para ser desbravado.

A formação no tempo escola, alternada com a formação no tempo comunidade, aponta para uma temporalidade articulada com a espacialidade. Contribui para superar um dos maiores desafios da escola do campo: construir condições para que a escola possa funcionar em diálogo com as práticas de trabalho, cultura, religião e de lazer das famílias do campo. A alternância trouxe desafios para a

organização dos conteúdos, para o material didático e para a relação pedagógica. Não era um curso totalmente presencial ou a distância. Também não seria enquadrado na modalidade semipresencial, já que, no sentido adotado, não haveria distâncias durante a formação e, sim, espaços diferenciados de produção e socialização de saberes.

O protagonismo dos estudantes, de suas organizações coletivas e de suas realidades socioambientais contrasta com os modos históricos de organização docente. Os professores organizam-se por áreas do conhecimento e participam do colegiado por meio de representação, mas ainda há muito caminho a percorrer. A gestão em parceria com os movimentos sociais também se configura como uma dimensão desafiadora para todos os envolvidos. Acertar a organização do tempo e do espaço da universidade e dos movimentos sociais no que diz respeito à montagem do cronograma, atender os imperativos das agendas de cada um, os processos de organização do cotidiano, enfim, são inúmeras questões que vão sendo discutidas e acertadas no dia a dia dos cursos. A ideia da parceria em muito contribui para os ajustes. Já nos momentos iniciais de elaboração dos projetos construiu-se o entendimento de que a Universidade, representada pelos professores e técnicos administrativos envolvidos no curso, se colocava na condição de parceiros. Sendo assim, seria necessária a compreensão de que essa relação continha em si possibilidades de mudanças nas concepções e práticas dos envolvidos. Não é um processo fácil, dado que, em muitos momentos, é preciso empenhar-se na capacidade de negociar entendimentos e buscar consensos para que seja possível continuar a caminhada.Nesse contexto de proposição e realização, os cursos têm um caráter experimental, tornando-se, assim, fonte de pesquisa e geração de conhecimentos quanto à formação docente, o que, sem dúvida, poderá trazer contribuições para o desenvolvimento de novas propostas de formação no contexto educativo do campo brasileiro.

Há muitos aspectos da licenciatura do campo que precisam ser retomados em uma reflexão posterior. Dentre eles destacam-se o sistema de avaliação (da aprendizagem e do Curso) coerente com proposta político-pedagógica; a prática docente; a pesquisa como eixo formativo; a articulação teoria/prática; a presença do estudante como sujeito coletivo na universidade; o envolvimento dos movimentos sociais e sindicais com a educação; o envolvimento da universidade e das organizações governamentais com os movimentos sociais e sindicais, dentre outros.

Em síntese, não existe uma proposta pronta: o que há é uma matriz curricular. A partir dela vai-se discutindo, revendo e ampliando as possibilidades de construir e organizar conteúdos, tempos, espaços, processos e instrumentos avaliativos. Isto é, busca-se o currículo como espaço/tempo de possibilidades de germinação, florescência, frutificação e produção de novas sementes.

Referencias

Antunes-Rocha, M. I. (2010). Desafios e perspectivas na formação de educadores*:* reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. In Dalben, A. et al (Orgs). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação do Campo* (pp 389-406). Belo Horizonte, MG, Brasil: Autêntica Editora.

Antunes-Rocha, Ma. I. & Martins, A. A. (Orgs). (2009) *Educação do campo: desafios para a formação de professores.* Belo Horizonte,MG, Brasil: Autêntica.

Calazans, M.J.C. (1985). Professor/produtor rural e seus múltiplos trabalhos. *Educação em Revista,* (pp 12-18) Belo Horizonte, MG, Brasil. n.2.

Caldart, R. S. (2002) Pedagogia da Terra: formação de identidade e identidade de formação. *Cadernos do ITERRA.* Veranópolis, RS:, v. 2, n.6.

FaE/UFMG. Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais (2008). *Curso de Licenciatura em Educação do Campo:* Projeto Político Pedagógico. Belo Horizonte, MG, Brasil.

FaE/UFMG. Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais (2009). *Curso de Licenciatura em Educação do Campo:* Projeto Político Pedagógico. Belo Horizonte, MG, Brasil.

Faria A, A. R. & Eiterer, C. (2006) *Orientação de aprendizagem na formação de educadores/as no curso de Licenciatura em educação do Campo*. *In: Anais do IV Encuentro Internacional de Kipus: políticas públicas y formacion docente.* Isla Margarita, Venezuela.

FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (1983). *Proposta de inovação curricular para as escolas rurais de 1º grau*. Belo Horizonte. MG, Brasil.

Gonzaga, E. A.(2009) *Pedagogia da terra: O curso de Licenciatura em Educação do Campo de Minas Gerais.* (Unpublished dissertation) Universidade Federal Fluminense, RJ, Brasil.

Horácio, A. de S. (2010). *Trajetória de formação de educadores do campo: um estudo exploratório segundo o Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. (Unpublished monograph) Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil

INEP/ 2003 – *Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.* www.inep.gov.br

Kolling. E. J. et al (Orgs) (1999),. *Por uma educação básica do campo*. Brasília, DF, Brasil: Editora da UNB.

Meszáros, Istvan. (2008). *Educação para além do capital*. São Paulo, Boitempo.

Roseno, S. M. (2010). *O curso de licenciatura em educação do campo*: *Pedagogia da Terra e a especificidade da formação dos educadores do campo de Minas Gerais* (Unpublished dissertation) . Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, MG, Brasil.

Sader, Eder (1988.) *Quando novos personagens entraram em cena*: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

6.73.

Título:

A construção de materiais pedagógicos: ensino e pesquisa na formação do professor de História

Autor/a (es/as):

Miguel, Antonieta [Universidade do Estado da Bahia]

Mussi, Isamary Roberta Cézar [Universidade do Estado da Bahia]

Resumo:

A ideia de formação de professores normalmente está associada a algo pronto e acabado, concluído por uma instituição superior para atender a uma demanda social ligada às necessidades da Educação. Pode-se considerar como decorrência desta visão dois aspectos importantes. Primeiro, a distância entre "se formar" e "estar preparado para" é bastante significativa em nossa sociedade; presencia-se cotidianamente a sensação de incapacidade que toma o recém-graduado quando se depara com a realidade escolar, desconhecida por ele, e que, em total desespero, se apoia na reprodução dos conteúdos do livro didático. Segundo, este perfil de formação considera a separação hierarquizada entre os saberes produzidos pela academia, lugar de produção do conhecimento e os saberes reproduzidos pelo professor em sala de aula. Historicamente, esta concepção de exclusividade à participação da ciência acadêmica no conhecimento escolar tem suas raízes na própria formação da disciplina História enquanto componente curricular. Como consequência desse distanciamento entre a formação e a profissão, observamos o desencanto e o desprestígio do professor recém-formado, além da

construção entre os alunos da falsa ideia de separação entre ensino e pesquisa. A proposta desse trabalho constitui relatar uma experiência de produção de materiais didáticos para o ensino de História da África desenvolvido junto aos alunos do curso de Licenciatura em História. A reflexão norteadora do processo de criação buscou articular o conhecimento adquirido no espaço acadêmico com a aprendizagem dos alunos da Educação Básica em sala de aula, considerando os aspectos historiográficos, históricos e pedagógicos que envolvem a produção do conhecimento em História. Em equipe, os estudantes, construíram diversos recursos pedagógicos sobre a temática sugerida pelo componente curricular para diferentes séries do Ensino Fundamental e Médio. Metodologicamente, foram definidos pelas equipes a série, o tema a ser tratado, os objetivos propostos, os conceitos, procedimentos e atitudes que envolveriam o produto didático e o formado desse material. Para isso, os conhecimentos pedagógicos sobre o uso de recursos no ensino de História (FERREIRA, 2003) e sobre o ensino de História (FONSECA, 2000; BITTENCOURT, 1997 e FONSECA,1993;2003) balizaram as discussões e os caminhos percorridos pelos alunos. Este aparato teórico-metodológico permitiu aos alunos refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e buscar outras possibilidades de intervenção pedagógica, principalmente diante de diversas publicações, a partir da dimensão cultural, que discutiam o emprego de recursos alternativos ao livro didático, tais como linguagens (poesia, romances, paródia, cordel), cinema, artes visuais, artes plásticas, música, entre outros. Os materiais pedagógicos foram tratados como veículos para a dinamização do ensino, na medida em que se relacionam com uma concepção dinâmica de história e com uma concepção dinâmica de conhecimento para fazer do ato educativo um processo ativo. Durante as orientações discutimos o planejamento e a construção dos materiais a partir da leitura específica dos temas escolhidos e da literatura sobre ensino. Os alunos elaboraram os seguintes recursos jogo de trilha: conhecendo a África; baralho dos Haucás; ludo sobre reinos africanos; quebra-cabeça das civilizações africanas; romance infanto-juvenil; história em quadrinhos; revista para adolescentes; navio negreiro interativo entre outros. A realização do trabalho contribuiu para fortalecer a eficácia da aprendizagem já que as mensagens recebidas pelo aluno não eram somente verbais, mas abarcavam uma gama mais ampla: sons, cores, formas. Outro ponto importante foi a qualificação do percurso acadêmico-profissional dos estudantes, pois o vínculo ensino e pesquisa foi reforçado.

Palavras-chave:

Formação Docente, Material Pedagógico; Relação Ensino e Pesquisa.

“Uma pequena provocação.” Assim, esta proposta foi apresentada como estratégia de conclusão das disciplinas História da África I e História da África II, em reunião de exposição dos programas de semestre, para o corpo docente do curso de Licenciatura em História, da Universidade do Estado da Bahia.

O que de provocativo uma proposta de construção de materiais didáticos pode ter num curso de licenciatura? Provavelmente, o leitor deste texto, deve se perguntar. A resposta não é tão simples e tem raízes na própria história da História e seu ensino em nosso país.

A problemática da formação docente: percurso de uma profissão

A realidade de muitos cursos de licenciatura nas universidades brasileiras indica uma situação contraditória quanto à formação dos graduandos. Pesquisas (Cunha, 2008; Caime, 2006) indicam que a maioria dos recém-formados não se sente segura quanto à sua atuação profissional, ou seja, apesar de concluírem o curso universitário, não se sentem preparados para a profissão. Para Pain (apud Monteiro, 2007), a distância entre “se formar” e “estar preparado para” é bastante significativa em nossa sociedade; presencia-se cotidianamente a sensação de incapacidade que toma o recém-graduado quando se depara com a realidade escolar, desconhecida por ele, e que, em total desespero, se apoia na reprodução dos conteúdos do livro didático. Este perfil de formação considera a separação hierarquizada entre os saberes produzidos pela academia, lugar de produção do conhecimento e os saberes reproduzidos pelo professor em sala de aula. Decorrem dai uma concepção em que teoria e prática são tratadas de maneira dicotômica; pesquisa e ensino, excludentes; e a Escola Básica um mero receptáculo do conhecimento acadêmico (Cainelli, 2000/2001; Fonseca, 1995; Mattos, 2006).

Retomando a provocação e explicitando melhor o problema, o desafio colocado aos colegas docentes consistia em articular as chamadas disciplinas específicas (História do Brasil, História da África, Teoria da História, entre outras), consideradas teóricas, com os componentes de ensino. No cotidiano acadêmico, o diálogo entre as áreas, na maioria das vezes, não ocorre e a trajetória do estudante acumula deficiências quanto à formação profissional. Segundo Cláudia Rodrigues (2010, p.66) esta situação denota uma

> *“(...) ambiguidade presente no processo de formação de professores de História, no Brasil, qual seja o marcante perfil de bacharelado em cursos que se propõem de licenciatura. Nesse sentido, procura-se discutir alguns dos dilemas enfrentados nestes cursos, a exemplo da tendência de alunos e professores privilegiarem as disciplinas específica da área de*

História, em detrimento das disciplinas da área pedagógica e da própria atividade de docência, vistas como aspecto menor – e até desgostado – da formação."

As raízes desta postura remontam ao século XIX. Para Thais Fonseca (2006), a disciplina História foi introduzida no Brasil seguindo o modelo oficial francês. Data de 1838 a criação do Colégio Pedro II, primeira escola secundária do Brasil que oferece a disciplina História, e a criação do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil que inicia a História acadêmica. Ambos tinham uma incumbência naquele contexto: contribuir para a formação de uma identidade nacional. Ao IHGB cabia a construção dos paradigmas da História do Brasil, ao Colégio transformá-los em programas de ensino. O Brasil passa a ser modelado como uma nação civilizada por ter em sua origem uma matriz europeia (continuidade com Portugal) e se distingue por seu Estado Imperial e sua elite branca. A única civilização dos trópicos.

O vínculo entre as duas instituições era orgânico, pois os associados do IHGB formavam o corpo docente do Pedro II durante o século XIX, além de serem os autores dos programas que seriam fundamentos para os exames nos estabelecimentos escolares do país. O programa de História do Colégio Pedro II apresentava a História do Brasil ou Pátria e a História da Civilização ou Geral. Atendia, dessa forma, à concepção de um país pensado como continuação da civilização europeia ocidental e como nova nação que se firmava em suas peculiaridades.

Este modelo de ensino de História se mantém ao longo do século XX. A reforma Francisco Campos, de 1931, confirma a tendência eurocêntrica, quadripartite, linear que tem por finalidade a formação de cidadãos unidos em uma única nação. Seguem-se a Reforma Capanema, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, a Lei 5692/71 e o formato do conteúdo de História permaneceu sem alterações conceituais. No caso da década de 1970, esse modelo racionalista se consolida com as Licenciaturas Curtas de Estudos Sociais ao perpetuar a formação dos professores transmissores de conteúdos prontos em que se desvinculavam os aspectos profissionais dos políticos. A supressão das disciplinas de História e de Geografia e a implantação de Licenciaturas Curtas criaram uma formação superficial, sem identidade, fechada para a pesquisa, sem reflexão da realidade, mas capaz de medir cada parte do conhecimento do aluno. À pergunta o quê e como estudar História foi, no Brasil, respondida conforme a composição do poder e de suas necessidades de legitimação.

Propostas de renovação, a partir do final da década de 70 do século passado, ocorrem no bojo da luta pela redemocratização do país, "no momento em que o processo de organização dos professores de 1º e 2º graus começa a fazer eco no interior do movimento social organizado, a escola, e o ensino de História juntamente com o ensino de outras disciplinas aparecem como alvo de

crítica e contestações" (Fonseca, 1995, P.85). Por outro lado, a historiografia propõe novas temáticas e abordagens, numa perspectiva social em que se recusa a monotonia das narrativas políticas da elite. Neste sentido, os anos 80 tornaram-se fundamental para se perceber as transformações na vida política do país e na reorganização da disciplina de História.

Reformas curriculares, publicações, pesquisas, congressos e simpósios, no entanto, não foram suficientes para alterar estruturas sedimentadas em pressupostos positivistas e racionalistas impregnados no cotidiano das salas de aula. Junto a isso, a precarização da educação e a desvalorização social da profissão docente, tornam a ideia de ser professor mais distante dos jovens, inclusive os que adentram em cursos de licenciaturas. Conforme Moreno (2008, p.02), as permanências dos aspectos tradicionais na aprendizagem da História não é circunstância exclusiva do Brasil.

> *"Em diversos países, as pesquisas sobre a aprendizagem em História têm apontado que, depois de passarem vários anos pelos bancos escolares, a maioria dos estudantes não consegue estabelecer uma relação do que aprenderam sobre História com a vida prática. Em geral eles enquadram este componente curricular entre as "disciplinas de memorização" (PRATS, 2006), como um tedioso encadear de fatos, nomes e datas. Na Grã-Bretanha, constata-se a apreensão de fragmentos esparsos ("Eu sei sobre os Vikings e sobre a Segunda Guerra", afirmaria um aluno ao ser questionado sobre o que aprendeu em História), um saber útil para concursos (LEE, 2006). Na Espanha, a utilidade atribuída pelos alunos para o seu aprendizado de História é ter mais cultura 'ou saber falar em público' (Moreno, 2006)."*

A indagação posta, e que gerou a provocação, tem por objetivo abrir uma discussão sobre os saberes e as práticas da docência universitária a partir do reconhecimento da História enquanto campo próprio da ciência e da forma específica como seu aprendizado se opera (Lee, 2006), considerando a importância e a responsabilidade da formação inicial com a qualidade do professor que atua na escola básica.

Conhecimento pedagógico e formação docente: os cursos de licenciatura e a articulação curricular

O agir docente pensado, construído e modificado no dia-a-dia da vida social objetiva a transformação da realidade, partindo das necessidades do homem social. Esse trabalho pressupõe saberes que constituem-se dos vários saberes que somam para formar o todo - são conhecimentos atualizados e incorporados pelos professores em processos de trabalho, de formação e de vida.

Há os saberes construídos no meio familiar, do ambiente, de vida; também os provenientes da formação básica escolar; dos cursos de aperfeiçoamento para formação de professores há os saberes profissionais, embasando o conhecimento a partir dos saberes pedagógicos (concepções de educação que sugerem um apoio ideológico e embasam o saber-fazer), também os saberes disciplinares, referem-se aos variados campos do conhecimento, organizados sob a forma de disciplinas (português, história etc.) e, das ciências da educação.

As instituições escolares apresentam os saberes curriculares como sistematizadores dos saberes sociais selecionados como paradigma de cultura erudita e de formação, encontrados sob a forma de programas (objetivos, recursos, conteúdos, métodos), costumeiramente presentes nos livros didáticos, principal apoio para o trabalho do professor. Enfim, referimo-nos aos saberes advindos de sua própria vivência na profissão, na escola e na sala de aula, que são os saberes práticos embasados pela qualidade de leitura reflexiva. Da interação entre os saberes disciplinares, da formação profissional e dos conhecimentos curriculares eclode o saber docente do estudante de licenciatura.

O professor, na impossibilidade e/ou busca para controlar todos estes saberes produz ou objetiva produzir outros saberes através dos quais compreenda sua prática. Pode-se definir esse saber docente entendendo-o como um saber plural, formado de saberes vindos da formação profissional e de saberes curriculares, disciplinares e experienciais. (Tardif, 2002, p. 36)

As tendências atuais que discutem formação de professores percebem a escola como colaboradora na formação do ser social, com igualdade de direitos ao acesso aos conhecimentos. A LDBEN– Nº 9.394/1996, no artigo 2º, define que *"a educação (...) tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*" *BRASIL (1996)*.

Portanto, envolve o desenvolvimento das dimensões político e pessoal dos alunos e professores, sugerindo que a educação e a formação de professores, especificamente, visem o desenvolver das múltiplas capacidades do sujeito e das relações de autonomia tendo outros objetivos além de incentivar o aspecto cognitivo.

Como já citado neste texto, o modelo acadêmico de formação de professores, no Brasil, reduz o papel do docente e os problemas de sua ação aos seus aspectos essencialmente técnicos.

Obviamente, esta não é uma tendência absoluta, encontram-se professores, que percebem que, para além, do domínio da especificidade do saber, importante se faz, entender a relevância da convivência professor-aluno, do incentivo e do interesse do estudante no processo de aprendizagem. O conhecimento pedagógico, construído no dia a dia do professor expressará a práxis do docente.

Compreendendo que as instituições formadoras buscam atender às demandas sociais solicitadas à educação escolar, e que a representação do saber em ações pedagógicas é o fazer, é que o meu agir docente precisa partir das necessidades pedagógicas reais.

Este entendimento leva-nos a conduzir nossos alunos ao lócus de ação profissional do licenciado - à escola de educação básica -, não apenas para o estágio, pois entendemos que estes componentes curriculares oferecem suporte à formação dos conhecimentos dos objetivos, princípios e estratégias usadas pelo futuro professor pensando a organização, o desenvolvimento de sua matéria e dinamizando a sala de aula, estabelecendo uma significativa relação professor x aluno, também o entendimento do processo de aprendizagem do aluno.

Num contexto social cada vez mais complexo e globalizado, os educandos precisam ser capazes de pensar, de se comunicar, viver numa sociedade que se reinventa a cada dia. Mas será que as práticas educacionais estão proporcionando um ambiente motivador e propício para o aprender? Há espaço para o desenvolvimento do diálogo, das relações interpessoais necessárias para a participação construtiva na vida social e pessoal?

Nem sempre as respostas a essas perguntas são as que gostaríamos de ouvir, cabendo assim a nós, como educadores, tomarmos consciência da dimensão do problema, de suas origens e consequências, possibilitando o acordar para a mudança.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), no Título I, "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". Quanto aos fins da educação, a lei afirma que esta "tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Tal definição torna evidente que a educação não está restrita ao aspecto cognitivo, ao domínio específico do saber, mas envolve a formação integral do sujeito. Percebe-se ainda que a educação não se processa necessariamente numa situação institucionalizada, formal, estando presente nos vários setores da vida social.

Dentro dessa perspectiva, Saltini (2002) apresenta o ato de educar como um processo que possibilita ao ser humano tornar-se "sujeito de tal ação", um meio pelo qual possa construir-se como pessoa em termos de "ser" e não de "ter". Para ele, o processo educativo abrange a iniciação ao pensamento crítico, à interpretação e à transformação do próprio mundo.

Para Libâneo (2001), “a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação com a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento [...]”. Uma educação que procura desenvolver a atitude crítica e a formação de uma consciência reflexiva deve ir além da mera transmissão de informações – tarefa que a biblioteca e os novos recursos tecnológicos, bem ou mal, podem realizar. O professor neste contexto assume o papel fundamental de mediador e estimulador da aprendizagem.

Este discurso vem reafirmar uma necessidade urgente de se buscar alternativas eficazes e eficientes que transformem a educação em algo que se identifique com os alunos, fazendo com que o professor descubra em seu cotidiano as ferramentas necessárias para seu crescimento pedagógico, e neste contexto se sentir parte do processo, fazendo do ato de educar antes de tudo em ato desafiador.

Estes professores, ao permitirem a troca de experiência entre eles e os alunos estabelecendo o diálogo, favorecem a criação de possibilidades para a construção do conhecimento e acabam exercendo um papel fundamental na vida de seus alunos, que se sentem estimulados à aprendizagem.

A atitude do professor que busca apoiar seus alunos considerando a diversidade de realidades dentro das salas de aula deve demonstrar acolhimento, tanto nos aspectos didáticos quanto nos de relação interpessoal. Considerando tal diversidade, o professor deve estar atento para as representações que traz consigo valores e crenças que permeiam a sua atuação e interferem no conhecimento que os próprios alunos constroem sobre si mesmos, determinando a forma como se relacionam entre eles e diante das mais variadas situações de aprendizagem.

As experiências com as oficinas e as produções dos materiais didáticos, mostraram (quando o professor deseja) o quanto a teoria interpenetra a prática, afinal, o estímulo, a busca pelo conhecimento, as discussões em sala de aula e as leituras efetuadas em virtude desta proposta deixaram claro que uma nova prática educacional é possível, não fácil, mas urgente e possível, pois, mesmo lentamente e com muitas carências, a educação vem vivendo um momento de transformação, buscando conscientemente reconhecer e valorizar a multidimensionalidade do sujeito, encarando o desafios para atingir este objetivo.

As experiências com o estágio não devem ser apenas “modelos” da prática educativa, ou apenas a hora do “como fazer”, servindo para produzir profissionais reprodutores de modelos bem sucedidos, mas precisa ser encarado como situações de reconhecimento, estudo e pesquisa de um processo mais amplo e complexo, o educacional, com situações específicas e individuais.

A construção do conhecimento histórico: questões necessárias para a formação docente

Enquanto professoras da área de ensino (Estágio e Didática), percebemos, na trajetória acadêmica dos alunos, as dificuldades que encontram ao se depararem com situações que, na maioria dos casos, serão cotidianas em suas vidas profissionais. Planejar uma ação pedagógica, selecionar conteúdos, ou simplesmente discutir questões relacionadas ao saber escolar tornam-se tarefas incômodas. Como vimos, esta reação dos alunos está inserida em um processo maior, historicamente construído, de "uma lógica perversa da divisão técnica do trabalho, que separou aqueles professores que são autorizados a produzir conhecimento, daqueles a quem é conferida sua transmissão" (Schimitd, 2009, P.11).

Esta postura persistente de distanciamento e superioridade em relação à escola, na atuação de muitos docentes universitários, repercute negativamente para a formação inicial, pois se consolida uma clivagem entre as disciplinas históricas e as disciplinas de aprendizagem, criando a falsa ideia entre os discentes de que à primeira, corresponde a prática de pesquisa (trabalho nobre e elevado) e à outra, a prática de ensino (função destituída de intelectualidade).

Em memorial de formação, escrito ao final do curso, alguns alunos expressam essa visão após vivenciar os estágios e se aproximar da realidade escolar. O aluno "A" fez a seguinte afirmativa:

> *"Mais especificamente citando o curso de História da UNEB, apesar de ser Licenciatura parece que a parte da atuação do professor ainda é pouco trabalhada; ouvimos sempre 'futuros professores' ou 'vocês já são professores e portanto devem comportar-se como tal'. A maioria dos professores diz que devemos pesquisar, mas não fala em como transpor esse ato da pesquisa para a atuação em sala de aula, ou seja, o ato de pesquisar estaria nesse sentido dissociado do ensino..."*

A narrativa do estudante expõe as lacunas de uma formação fragmentada, em que não há articulação entre os componentes do currículo, tampouco demonstra uma (pré)ocupação com o percurso profissional docente. No dizer de Fenelon (1986, P.27 apud Fonseca e Mesquita, 2007, P. 342) "as instituições formam um profissional vulgarizador do conhecimento, que, portanto, não precisa aprofundar ou aprender a refletir historicamente".

Neste sentido, transformamos em indagação a afirmativa das professoras Selva Fonseca e Ilka Mesquita (2007, P.241): "existem fios de ligação entre a formação inicial, recebida na Universidade, e a prática pedagógica construída dia-a-dia de atuação profissional"?

Certamente que sim; e, por isso, nossa provocação, aparentemente ingênua, desvela uma condição inquietante nas licenciaturas em História, visto que ao "desprezar" os aspectos que envolvem a aprendizagem da História e a compreensão de como se processa a construção do pensamento histórico, a tendência do profissional ao atuar em sala é se apegar a referências construídas em sua vida de estudante, como estudante, sem reflexão ou rigor científico e recorrer a recursos de fácil acesso como os livros didáticos.

A atividade de produção de materiais pedagógicos, nesse sentido, provocou nos alunos reflexões imprescindíveis em seu processo de formação:

a) **Articulação do currículo**. Os conceitos e acontecimentos discutidos em sala sobre a História do continente africano (conhecimento específico) foram vinculados a uma concepção de história (conhecimento historiográfico), a uma concepção de educação (conhecimento pedagógico), a uma linguagem específica para uma faixa-etária peculiar (metodologia do ensino) para se pensar a realidade escolar (estágio).
b) **Exercício profissional.** A atividade proporcionou a execução de procedimentos próprios ao cotidiano da docência como planejamento, pesquisa, leitura, entre outros.
c) **Processo de cognição.** Ao escolher uma determinada série para aplicação do material pedagógico, os alunos, necessariamente, pensavam sobre os meios mais apropriados para sua motivação, aprendizagem e desenvolvimento intelectual.

Importante salientar que o material pedagógico por si só, desvinculado de um pensamento crítico e (auto)reflexivo quanto ao ensino-aprendizagem por parte do professor em nada representará inovação na produção do conhecimento. No entanto, quando seu uso ocorre de forma consciente, a ação educativa agrega qualidade em seu processo e este suporte assume

> *"A função geral do processo de ensino/aprendizagem e as distintas funções específicas que podem cumprir os materiais didáticos podem chegar a ter uma influência muito relevante no dito processo, entre outras coisas, porque podem chegar a condicionar as características de muitas das variáveis que relacionadamente constituem o ambiente de aprendizagem que se da em uma sala de aula e, inclusive, chegar a constituir o elemento de maior relevância na configuração desse ambiente" (ARAN, 1999 P.33 apud TOMAZ, 2005, P. 49)*

Sobre as referidas funções do material pedagógico, Aran (apud TOMAZ, 2005, p. 33) estabelece algumas:

Quadro 01: As funções que os materiais didáticos podem cumprir

FUNÇÕES	DESCRIÇÃO
Inovadora	Ao introduzir um novo material no ensino (ainda que em certas ocasiões possa tratar-se apenas de uma troca superficial e não de uma verdadeira inovação)
Motivadora	Captando a atenção do alunado.
Estruturadora	Da realidade (já que cada material tem uma forma específica de apresentação).
Configuradora	Do tipo de relação que o alunado mantém com os conteúdos de aprendizagem (já que cada material facilita preferencialmente um determinado tipo de atividade mental).
Controladora	Dos conteúdos a ensinar
Solicitadora	Ao atuar o material como guia metodológico, organizando a ação formativa e comunicativa (já que os materiais constituem uma condição estrutural básica da comunicação cultural pedagógica).
Formativa	Global e estritamente didática (já que o material ajuda na aprendizagem de determinadas atitudes, dependendo das características do próprio material, mas também do uso que se faz dele).
De depósito	Do método e do profissionalismo (já que precisamente é o material que fecha o currículo e se adapta as necessidades dos professores mais do que à necessidade dos alunos, o que poderia explicar por que fracassam os materiais excessivamente inovadores, uma vez que é o material que condiciona o método e a atuação do professor.
De produto	De consumo, que se compra e se vende, ainda que de forma singular (já que se trata de consumo obrigatório e que se vende praticamente em regime de oligopólio).

Fonte: ARAN (1999, P. 32 apud. TOMAZ, 2005, p. 33)

A experiência com a turma do curso de Licenciatura da UNEB evidenciou que algumas destas funções foram potencializadas e outras foram incorporadas visto que os materiais foram construídos pelos próprios alunos, o que representou uma maior complexidade ao envolver a tomada de decisão sobre a seleção de conteúdos, as capacidades sensoriais, motoras, cognitivas e emocionais a ser acionadas, o nível de aprofundamento dos conhecimentos introduzidos, o momento de aplicação, as possibilidades de atividades a ser desenvolvidas e desdobradas, as possíveis recepções por parte dos alunos.

No caso do ensino de História e mais especificamente da construção do conhecimento histórico por parte dos alunos da escola básica, a atividade de produção de materiais pedagógicos se referenciou em pressupostos imperativos à sua aprendizagem. Sobre esta temática, Bittencourt(2005, p. 195) e Schimitid (2009, P. 14), alicerçadas em Rusen (2001), afirmam que a cognição histórica ocorre quando o professor compreende que a finalidade do ensino de História consiste em desenvolver operações mentais com as quais homens e mulheres interpretam sua experiência de evolução no tempo de seu mundo e se orientam em seu cotidiano.

Sendo assim, apresentam condições indispensáveis para que aconteça o conhecimento:

a) Estabelecer uma relação orgânica entre pesquisa e ensino;
b) Construção de conceitos;
c) Contextualização de personagens, acontecimentos, sociedades e conceitos;

d) Produção de argumentos plausíveis e com validade histórica;
e) Aceitar a multiplicidade da História;
f) Não fazer uso do passado como forma de domínio e manipulação do presente;
g) Compreender que as ideias sobre a História são construções históricas;

A produção de materiais pedagógicos foi direcionada para que os estudantes refletissem estes aspectos e aplicassem alguns de seus princípios.

O material pedagógico no ensino de história: usos e possibilidades

Não podemos adiar a reflexão crítica sobre ensino-aprendizagem nem deixar de questionar os meios de atingir uma educação de qualidade voltada para o aluno. Embora muitos métodos, técnicas e processos tenham sido propostos para a melhoria do ensino-aprendizagem, ainda nos deparamos com um modelo de ensino bastante tradicional baseado na crença de que é possível transmitir conhecimentos prontos, utilização de livros didáticos com manuais e respostas prontas, questionários de questões fechadas, exemplos, figuras e palavras de um cotidiano irreal e distante de vivência do estudante. Foi o que constatou-se ao analisar alguns deles, pois o que é ensinado na escola muitas vezes é mal digerido, pouco assimilado, pouco utilizado e rapidamente esquecido.

Além dos tradicionais manuais didáticos, existem outros materiais produzidos ou a se produzir em diferentes suportes e com diversificadas funções. Nesse sentido, a nossa proposta, possibilita o desenvolvimento de atividades de pesquisa, também de formação de professores proporcionando a discussão e a compreensão do uso de materiais didáticos em aula, sugerindo a construção de produtos didáticos.

Vale ressaltar que, embora muitos materiais possam ser utilizados em diferentes componentes curriculares, cada conhecimento necessita de materiais específicos, que possam contribuir, de maneira efetiva, com o desenvolver de algumas condições favoráveis ao processo ensino-aprendizagem.

Como artefatos incorporados à atividade escolar, os materiais didáticos possibilitam o estabelecimento de condições em que o ensino e a aprendizagem ocorram, de modo que, se tornam importantes, pois, podem cumprir papeis específicos, dependendo de suas características e da participação destes na produção das aulas. De forma geral, pode-se dizer, que eles se formam em uma das mediações entre o conhecimento a ser ensinado e aprendido, e a relação entre professor e alunos. Se forem assim entendidos, compreenderá que um elemento fundamental desta relação está

na intencionalidade que orienta a escolha e o uso dos materiais didáticos, em diferentes situações e finalidades.

A centralidade da questão é entender os objetivos que se pretende atingir ao escolher este ou aquele material. Afinal, é preciso superar o tratamento dado aos materiais, na maioria das vezes, como artefatos que pudessem ser utilizados com qualquer conteúdo ou componente, como eles são mediadores, cada conhecimento a ser discutido precisa de um material específico, possibilitando efetivamente a contribuição no estabelecimento de algumas das condições favoráveis para o ensino e a aprendizagem. Há materiais que são usados em diferentes componentes, como os filmes; mas a maneira do professor organizar o trabalho precisa privilegiar a especificidade do conhecimento que deseja ensinar, por exemplo, o saber artístico ou o histórico.

Tomaz (2005) apresenta um quadro bastante sugestivo sobre vantagens e desvantagens do uso de materiais pedagógicos, vejamos:

Quadro 2: Vantagens e desvantagens do uso de materiais didáticos para o ensino de história

VANTAGENS	DESVANTAGENS
São veículo para a dinamização do ensino, na medida em que se relacionam com uma concepção dinâmica da História e do conhecimento, para fazer do ato educativo um processo ativo.	Apresentar o material sem explorá-lo, se parte do equívoco de que só pelo "olhar", sem necessidade de analisar já está resultando em aprendizagem.
É indiscutível seu papel como recurso incentivador da aprendizagem na medida em que cerca o aluno das coisas sobre as quais ele vai estudar.	Apresentar grande quantidade de materiais em conjunto e sucessivamente, produzindo no aluno dispersão, cansaço e saturação.
Contribuem para fortalecer a eficácia da aprendizagem já que as mensagens que o aluno recebe durante este processo não são somente verbais, mas abarcam uma gama muito mais ampla: sons, cores, formas, etc.	Não fazer uma exigência efetiva na qualidade dos materiais com o consequente perigo de que estes não sejam realmente representativos dos efeitos que se quer obter deles.
Facilitam a aprendizagem dos conhecimentos já que as diferentes alternativas de percepção sensorial que propõem se reforçam entre si e permitem uma melhor adaptação das atitudes individuais de cada um dos alunos.	Não ter em conta a convivência e oportunidade de seu uso, o que se produz geralmente pela falta de uma correta explanação a respeito.
Só pela sua presença cumprem uma ótima função de contato na comunicação entre professor e aluno que dará lugar ao processo de aprendizagem, já que altera a monotonia do exclusivamente verbal.	Não insistir na verbalização dos resultados do trabalho com os materiais, o que leva a uma falta de evolução real da aprendizagem.
Permitem aprofundar a comunicação entre professor e aluno a partir das variadas atividades que seu emprego dispõe.	Carecer de critérios seletivos e críticos precisos, o que em muitos casos leva à passividade (falta atividade) do "boom audiovisual".
Substituem em grande parte a simples memorização, contribuindo para o desenvolvimento de operações de análise, relação, síntese, generalização e abstração a partir de elementos concretos.	Pretender que os materiais não permanentes substituam totalmente o manual didático, com o risco de que o aluno não possa organizar seus conhecimentos em um conjunto compreensível.
Ampliam o campo de experiências do estudante ao defrontá-lo com elementos que de outro modo permaneceriam distante no tempo e no espaço.	
Permitem que o aluno conheça, a partir da experiência concreta e dentro de suas possibilidades, como se realiza o trabalho de reconstrução histórica, o que facilita a aquisição de elementos críticos e metodológicos para analisar a realidade que toca sua vida.	

As atividades a que dão lugar seu emprego possibilitam que o aluno deva fundamentar por si mesmo suas conclusões, já que essas são o resultado de sua própria experiência.	

Fonte: Adaptado OSSANNA et all (1994, p.15/16 apud TOMAZ, 2005, p. 32)

Escolher um material e utilizá-lo é uma ação que depende de olhar cuidadosamente e profundamente o conteúdo a ser discutido, buscando caminhos e recursos para percorrê-los atentando para a especificidade da situação. Sendo a intenção oferecer às crianças e jovens uma escolaridade que corresponda às exigências da vida atual, precisa-se reconhecer como necessária o debate coletivo nas escolas e a formação continuada visando aperfeiçoamento dos docentes em conteúdos e metodologias. Para além disso, é preciso definir e organizar as condições de trabalho objetivando possibilitar ao professor uma atitude constante de avaliação de suas aulas, do necessário para a aprendizagem dos alunos e, em virtude disso, a análise e a construção de materiais didáticos que possam dar contribuições significativas em cada temática abordada, em cada etapa e em disciplinas específicas.

Considerando os aspectos do quadro acima, a produção de materiais feita pelos licenciandos, seria a maneira mais adequada de atender a especificidades da história da África (conteúdo em discussão). Nesta proposta, sugerimos a produção imaginativa e colaborativa de materiais didáticos, ao participar desta atividade o nosso aluno foi desafiado a conhecer profundamente conteúdos e métodos históricos e, portanto, pode tornar-se um avaliador crítico ao pensar e analisar outros materiais. O processo de formação é delongado, e se diferencia 'capacitação', por vezes, indicada como solução ao se constatar as dificuldades apresentadas pelos professores ao escolher um material didático, até mesmo para desenvolver e/ou aprender uma metodologia. Esta questão complexa supõe condições de formação inicial e continuada baseados em paradigmas, nos quais a natureza e as situações do trabalho docente, e sua relação com a construção do conhecimento, sejam compreendidas para além da simples reprodução de práticas.

O lúdico (quadrinhos, música, jogos, outras linguagens etc.) pode contribuir no desenvolvimento de competências gerais, como também servir ao aprendizado de questões específicas, próprias da cognição e do pensamento do sujeito em relação ao todo. Exemplifiquemos algumas possibilidades elaboradas pelos nossos alunos no desenrolar deste projeto, como: jogo de trilha: conhecendo a África; baralho dos Hauçás; ludo sobre reinos africanos; quebra-cabeça das civilizações africanas; romance infanto-juvenil; história em quadrinhos; revista para adolescentes; navio negreiro interativo entre outros. A partir desses exemplos, portanto, reafirmamos dois aspectos: a especificidade na utilização dos materiais didáticos em cada componente curricular e a devida

necessidade de ampliação de pesquisas sobre a interferência e os efeitos da presença de diversos materiais nas aulas.

E as possibilidades se ampliam e tornam-se mais diversas e, de modo que, os novos recursos vão se aproximando, apresentando outros ritmos, sons, cores e expectativas às escolas. De maneira similar a todos os outros materiais didáticos, os recursos tecnológicos se constituem como um elo entre um conhecimento específico, professores, alunos e, portanto, usá-los requer escolhas, adequações e definições que se insiram na complexificação das condições nas quais se constroem e se produzem o ensino e a aprendizagem. Evidenciamos, portanto, o papel fundamental da intencionalidade da escolha e dos docentes como sujeitos e profissionais responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento das atividades em aulas e, portanto, pela seleção dos materiais didáticos que mais se adéquam a cada situação.

Considerações finais: encerrando para recomeçar

A nossa vivência como professoras de componentes curriculares de formação docente em cursos de licenciatura, levou-nos a pesquisar esta temática, por sentir o desafio de conviver com diversas representações, linguagens e discursos sobre/do/para o professor em formação.

Era perceptível a resistência dos alunos com relação às discussões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, excetuando os que acreditam em sua escolha profissional (poucos).

Ao pensar sobre a natureza da ação docente, o ensino precisa contribuir para a humanização dos estudantes, processo este, que demanda planejamento e intencionalidade. Para tanto, as licenciaturas devem ir além da formação nos conteúdos específicos da área, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores que contribuirão para a (re)construção de saberes–fazeres docentes, sendo que a identidade profissional toma forma através da mobilização destes saberes.

Nossa “pequena provocação” tornou-se um trabalho vigoroso e suas ações foram desdobradas em oficinas pedagógicas para a produção de materiais didáticos, atendendo a demanda dos graduandos; oficinas de produção de materiais pedagógicos para os professores da rede municipal de ensino da cidade de Caetité; e seu exemplo está sendo seguido por outros docentes que aceitaram o desafio da formação com qualidade na licenciatura. Um bom recomeço.

Referências Bibliográficas

Barca, I & Gago, M (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação,* 14(1), 239-261.

Bittencourt, Circe M. F. (org.) (1997). *O saber histórico na sala de aula.* São Paulo: Contexto.

Bittencourt, Circe M. F. (2005). *Ensino de História.* São Paulo: Cortêz.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n° 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Brito, Ana Lúcia (2003). *O ensino de História: outros recursos além do livro didático*. Dissertação de Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

Caimi, Flávia Eloisa (2006). Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo,* 11(21), 17-32.

Cainelli, M. (2000/2001). A relação entre conteúdo e metodologia no ensino de História: apontamentos para repensar a formação de professores, bacharéis ou profissionais da História. *Saeculum Revista de História,* 6(7), 71-82.

Cainelli, M.(2006). Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar,* Especial, 57-72.

Carvalho, Marília Pinto de . *Ensino, uma realidade relacional*. Retirado em Setembro de 2004 de: http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/textos/textos/psico3.htm

Cerri, Luiz Fernando (2001). Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. *Revista de História Regional,*6(2), 93-112.

Cunha, Maria de Fátima (2008). Ideias sobre o conhecimento histórico e o ensino de História antes da experiência do Estágio Supervisionado. *Patrimônio Histórico no Século XXI,* Anais do IX Encontro Regional da Associação Nacional de História – ANPUH/PR, IX, 1-08.

Fonseca, Selva Guimarães.(1995). *Caminhos da história ensinada.* Campinas: Papirus.

Fonseca, S.G. & Mesquita, I.M. (2006). Formação de professores de História: experiências, olhares e possibilidades. *Revista de História Unisinos,*10 (3), 333-343.

Fonseca, T. N.de L (2006). *História e ensino de História.* Belo Horizonte, Autêntica.

Lee, Peter (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar,* Especial, 131-150.

Libâneo, José Carlos (2001). *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.* São Paulo: Cortez.

Mattos, Ilmar Rohloff (2006). "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo,* 11(21), 5-16.

Monteiro, A.M.; Gasparello, A.M. & Magalhães, M. S. (Orgs.) (2007). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad: FAPERJ.

Moreno, Jean Carlos (2008). História e ensino fundamental: formando fundamentos. *Patrimonio Histórico no Século XXI.* Anais do IX Encontro Regional da Associação Nacional de História – ANPUH/PR, IX, 1-13.

Paim, Elison Antonio (2007). Do formar ao fazer-se professor. In Monteiro, A.M.; Gasparello, A.M. & Magalhães, M. S. (Orgs.), *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas* (pp.157-171). Rio de Janeiro: Mauad: FAPERJ.

Pimenta, Selma G. (org) (2007). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, Cortez.

Rodrigues, C.(2010) Contribuições do saber histórico para uma prática interdisciplinar. *Fatos & Versões*, 2 (4),62-74.

Rüsen, Jörn (2001). *Razão Histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.* Brasília, Ed. UNB.

Saviani, D. (1996). Trabalho apresentado na mesa redonda "A formação do educador e os saberes que a determinam". *IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. Águas de São Pedro.

Schimitd, Maria Auxiliadora (2009). Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História e Ensino,* 15, 9-22.

Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Tomaz, Márcio F.(2005). *Softwares educacionais e o ensino de História.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.

6.74.

Título:

Evaluación del plan de formación del profesorado universitario en la Universidad de Salamanca como evidencia de mejora de la calidad

Autor/a (es/as):

Migueláñez, Susana Olmos [Universidad de Salamanca]

Conde, María José Rodríguez [Universidad de Salamanca]

Tejedor, Laura Cardeñosa [Universidad de Salamanca]

Mohedano, Félix Ortega [Universidad de Salamanca]

Resumo:

Problemática

En estos momentos la universidad española afronta nuevos retos a raíz del cambio normativo, consecuencia de la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior y del proceso de modernización que todo ello ha motivado. Estos retos están relacionados, en el área docente, con cambios en las metodologías; de ahí, que se perciba una necesidad creciente por la formación pedagógica y tecnológica de los docentes, para que promuevan una enseñanza orientada al logro de competencias de calidad. En consecuencia, la Universidad de Salamanca (2500 profesores, aproximadamente), de una manera más formal, desde el curso 2008/2009 ha propuesto un *Plan de Formación del Profesorado Universitario*, desarrollado desde el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE), por iniciativa del Vicerrectorado de Docencia correspondiente. Dicho Plan integra múltiples y diversas actividades de formación orientadas a facilitar la incorporación de los profesores a las metodologías docentes necesarias en los planes de estudio de Grado y Máster, tratando de mejorar la formación pedagógica de los docentes en aras de optimizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y, en este sentido, fomentar una formación universitaria de calidad. En esta comunicación pretendemos mostrar los resultados obtenidos tras la evaluación del Plan de Formación desde el punto de vista de los docentes, así como reflexionar sobre la problemática actual de la formación pedagógica del profesorado universitario en España.

Metodología

El último plan evaluado, el Plan propuesto en el curso 2010/2011, se estructuró en tres bloques fundamentales: *Programa de Formación General (O*ferta dirigida a todo el profesorado,

atendiendo a las necesidades generales de formación detectadas en diversos ámbitos: formación inicial, gestión del aprendizaje, calidad docente, entornos e-aprendizaje, lenguas extranjeras, etc.), *Programa de Formación en Centros (*como respuesta a las necesidades particulares de formación del profesorado de las titulaciones en un determinado centro, y desarrollado en colaboración con el equipo directivo del centro) *y Programa Abierto de Formación (*cursos formativos promovidos a lo largo del año por los diversos Vicerrectorados o Servicios dependientes de ellos, como apoyo a la implantación de determinados proyectos docentes), tratando de dar respuesta a las necesidades de los docentes.

Los objetivos orientados a mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes y optimizar su formación se señalan a continuación: incorporar al profesorado a las metodologías docentes que implica el EEES, mejorar la actividad académica del profesorado en el ámbito de las metodologías docentes y estimular las actividades de innovación en dichas metodologías docentes.

Pertinencia y relevancia de la investigación

Es conveniente no olvidar la relevancia de la formación técnico-pedagógica en metodologías docentes, recursos, tecnologías, evaluación, etc., incluida en los programas de formación docente universitaria. Estos programas de formación deben diseñarse en base a unos objetivos; como señala Fernández: "por una parte, el escenario de la docencia universitaria: misión y nuevos retos y, por otro, la profesionalización de la docencia" (2008, p. 285).

Palavras-chave:

Formación profesorado universitario, calidad y evaluación de programa, calidad y acreditación.

1. Problemática: Plan de formación docente del profesorado universitario de la Universidad de Salamanca (España)

En estos momentos la universidad española debe afrontar nuevos retos a raíz del cambio normativo, consecuencia de la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior y del proceso de modernización, que todo ello ha motivado. Estos retos están relacionados, en el área docente, con cambios en las metodologías docentes; de ahí, que se perciba una necesidad creciente por la formación pedagógica y tecnológica de los docentes, para que promuevan una enseñanza orientada al logro de competencias de calidad. En consecuencia, la Universidad de Salamanca (2500 profesores, aproximadamente), de una manera más formal, desde el curso 2008/2009 ha propuesto un *Plan de Formación del Profesorado Universitario*, desarrollado desde el Instituto Universitario

de Ciencias de la Educación (IUCE), por iniciativa del Vicerrectorado de Docencia correspondiente. Dicho Plan integra múltiples y diversas actividades de formación orientadas a facilitar la incorporación de los profesores a las metodologías docentes necesarias en los nuevos planes de estudio de Grado y Máster, tratando de mejorar la formación pedagógica de los docentes en aras de optimizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y, en este sentido, fomentar una formación universitaria de calidad.

En esta comunicación pretendemos mostrar los resultados obtenidos tras la evaluación del Plan de Formación desde el punto de vista de los docentes, así como reflexionar sobre la problemática actual de la formación pedagógica del profesorado universitario en España.

Hasta el curso anterior (2009-10), el programa de Formación Docente del Profesorado Universitario se ha venido desarrollado en respuesta a la convocatoria de la Agencia de la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León de ayudas a las Universidades para la renovación de las metodologías docentes en el marco de la convergencia hacia el espacio europeo de educación superior, desde el Vicerrectorado de Docencia, y bajo la coordinación del Instituto de Investigación "Instituto Universitario de Ciencias de la Educación" (IUCE) de la Universidad de Salamanca.

A partir del curso que ha finalizado 2010-11, la Universidad de Salamanca, en Consejo de Gobierno de 27 de enero de 2011, aprueba el documento de "*Líneas estratégicas del "Plan de formación docente del profesorado" de la Universidad de Salamanca para el año 2011*", en el que se marca las finalidades, los programas, las fases y otras cuestiones relativas a la conformación de dicho plan.

Objetivos del Plan:

El Plan de Formación Docente del Profesorado (PFDP) de la Universidad de Salamanca está dirigido a mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes y optimizar su formación, y para ello se marca como finalidades:

1) Incorporar al profesorado a las metodologías docentes que implica el Espacio Europeo de Educación Superior.
2) Mejorar la actividad académica del profesorado en el ámbito de las metodologías docentes.
3) Estimular las actividades de innovación de las metodologías docentes del profesorado.

Programas:

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, modificado por el RD 861/2010, de 2 de julio, plantea la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior sobre un cambio en las metodologías docentes, que centra su objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Así, para lograr este objetivo, los planes de estudio conducentes a la obtención de un título oficial deberán:

I. Programa de formación general

Oferta dirigida a todo el profesorado, atendiendo a las necesidades generales de formación detectadas en los ámbitos

- Formación inicial docente del profesorado universitario
- Integración de la Docencia Universitaria en el EEES
- Competencias del Profesor para la Gestión del Aprendizaje ante el Marco del EEES
- Calidad docente
- Gestión de Desarrollo de Entornos de E-Aprendizaje en Docencia Universitaria
- Recursos Informáticos y Audiovisuales para la Docencia, Investigación y Gestión
- Manejo de lenguas extranjeras
- Responsabilidades sociales
- Seguridad y salud en el trabajo

II. Programa de formación en centros

Oferta elaborada como respuesta a las necesidades particulares de formación del profesorado de las titulaciones en un determinado centro, y desarrollado en colaboración con el equipo directivo del centro.

III. Programa de formación abierto

Cursos formativos promovidos a lo largo del año por los diversos Vicerrectorados o Servicios dependientes de ellos, como apoyo a la implantación de determinados proyectos docentes.

Fases: El Vicerrectorado de Docencia será responsable de organizar el PFDP de la Universidad de Salamanca, a través de la capacidad del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE)

1) Elaboración: Con la participación de la comunidad universitaria, el IUCE elaborará durante el último trimestre de 2010 una propuesta de PFDP para 2011 que será aprobada su Consejo y trasladada para el informe de la Comisión de Docencia, delegada de Consejo de Gobierno.

2) Desarrollo. El IUCE desarrollará las acciones contempladas en el PFDP a lo largo del año 2011

3) Evaluación: A la conclusión del PFDP se elaborará una memoria final, en la que se analice el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Recordemos aquí el volumen total de Personal Docente e Investigador que compone la plantilla de la Universidad de Salamanca en 2010 (datos extraídos de http://campus.usal.es/~estadisticasgenerales/).

Tabla. Distribución de PDI de la USAL, por categoría docente (estadísticas generales 2010)

Categoría	*CU*	*TU*	*CEU*	*TEU*	*CON*	*AYU*	*AYUD*	*ASO*	*EME*	*VIS*	*INV*	
	248	768	34	320	158	32	105	774	4	1	77	2321

Por lo tanto, las actividades formativas son organizadas en torno a los tres programas: Programa de Formación General, Programa de Formación en Centros y Programa de Formación Abierta. A continuación, se muestra el conjunto de actividades programadas inicialmente para cada uno de estos programas.

I. Programa de formación general.

Módulo 0. Formación Inicial del Profesorado Universitario.

- Formación Inicial del Profesorado Universitario (FIPU).

Módulo 1. Integración de la docencia universitaria en el E.E.E.S.

- La tutoría en la enseñanza universitaria.
- La tutoría entre compañeros (alumnos) en la Universidad. Proceso y estrategia de implementación en un centro.
- Aprendizaje basado en problemas.
- Metodología basada en proyectos (La enseñanza basada en proyectos).
- El trabajo en grupo de los alumnos. Cómo planificarlo y evaluarlo.
- e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje en la Universidad.
- La elaboración de las rúbricas para la evaluación de competencias.
- Evaluación y desarrollo de la formación en competencias.

Módulo 2. Competencias del Profesor para la gestión del aprendizaje ante el marco del E.E.E.S.

- Técnicas de motivación de los estudiantes (2 ediciones).
- El Proyecto Docente: elaboración y defensa de la materia (2 ediciones).

- Trabajo en equipo de Docentes Universitarios.

Módulo 3. Calidad docente.

- Taller DOCENTIA-USAL (6 ediciones).
- Taller de apoyo a la coordinación/seguimiento de titulaciones.
- Diseño y evaluación de proyectos de innovación docente en la Universidad.

Módulo 4. Gestión y desarrollo de entornos de e-aprendizaje en Docencia Universitaria.

- Campus Virtual. Iniciación a Studium (2 ediciones).
- Taller de Avanzado de Studium: Libro de calificaciones (2 ediciones).
- Taller de Avanzado de Studium: Matemáticas. WIRIS.
- Taller de Avanzado de Studium: Actividades colaborativas.
- Taller de Avanzado de Studium: Recursos multimedia.
- Aplicaciones multimedia para la docencia en red: materiales docentes USALmedia (2 ediciones).

Módulo 5. Recursos informáticos y audiovisuales de apoyo a la docencia, investigación y gestión.

- Una universidad alfabetizada en información: la formación de los docentes.
- La lectura en entornos digitales: nuevos dispositivos, nuevas formas de edición, nuevos lectores.
- Índices de citas, factor de impacto e indicios de calidad.
- Gestión de la información bibliográfica.
- Recursos de información en Ciencias Sociales y Humanidades.
- Recursos de información en Ciencia y Tecnología.
- Recursos de información en Ciencias Biomédicas.
- Recuperación y Organización de la información en la Web 2.0: marcadores sociales y mashup.
- Introducción a las herramientas informáticas básicas orientadas a la investigación y la docencia.
- Introducción al manejo de la Pizarra Digital Interactiva (PDI) en el aula.
- La firma digital y la administración electrónica.

- Introducción al análisis de datos con SPSS.
- Introducción al análisis de datos estadísticos y gráficos con R.
- Aplicaciones prácticas de la imagen digital en investigación y docencia.
- Guión y Realización de vídeo. Aplicaciones para proyectos docentes y/o investigación universitarios.
- Producción de formatos audiovisuales para la investigación y la docencia.
- Sistemas audiovisuales de utilización en docencia e investigación universitaria: ejemplos y aplicaciones prácticas.

Módulo 6. Manejo de lenguas extranjeras.

- Hacia las enseñanzas en inglés. Curso semi-presencial de inglés intermedio (B-learning).

Módulo 7. Responsabilidades sociales.

- Calidad docente en relación con alumnos con discapacidad.
- Laboratorios sostenibles.

Módulo 8. Seguridad y salud en el trabajo.

- Prevención de patologías de la voz en docentes.
- Educación postural y de la columna y prevención de patologías cardiovasculares.

II. Programa de formación en centros

Escuela Politécnica Superior de Ávila: Coordinación e intercambio de experiencias docentes en el marco del Máster de *Geotecnologías* Cartográficas en Ingeniería y Arquitectura. Técnicas de búsqueda de textos científicos y recursos bibliográficos. Manejo de la Web y las Redes Sociales. Uso docente de las Redes Sociales.

Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial de Béjar: Adaptación de herramientas informáticas a la docencia de Grado en Ingeniería: MATLAB, LAB VIEW, AUTODESK.

Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora: Adobe Acrobat Professional. Studium Inicial.

Facultad de Ciencias: Mathematica: introducción y aplicaciones en docencia. LaTeX: introducción a la preparación de documentos científicos. Diseño y defensa trabajo fin de grado, máster o tesis doctoral mediante nuevas tecnologías.

Facultad de Ciencias Químicas: Creación y uso de plataforma docente para las titulaciones de Grado en Química y Grado en Ingeniería Química. Introducción al manejo de la pizarra digital con fines docentes. Taller DOCENTIA-USAL.

Facultad de Ciencias Sociales: Introducción al análisis de datos con Stata como herramienta de apoyo a la investigación y la docencia.

Facultad de Derecho: Cómo introducir una asignatura en Studium. Taller DOCENTIA-USAL.

Facultad de Economía y Empresa: Formación de Gestores de Pymes en Castilla y León. Adaptación Docente a los nuevos Grados de la Facultad de Economía y Empresa.

Facultad de Educación: Sistemas tutoriales en el primer curso del Grado de Pedagogía. Integración de las asignaturas del Grado en Maestro Ed. Infantil en Studium. Elaboración de la Guía Docente para el Grado en Educación Primaria.

Facultad de Farmacia: Turning Point (Sistema de participación interactiva en el aula). Gestores bibliográficos (Refworks, Endnote,…). Excel.

Facultad de Filología: Introducción a la búsqueda y gestión bibliográfica en recursos electrónicos para la investigación y la docencia en Filología.

Faculta de Medicina: Formación docente en competencias transversales en Ciencias de la Salud.

Facultad de Traducción y Documentación: Sistemas tutoriales en el primer curso del Grado de Información y Documentación.

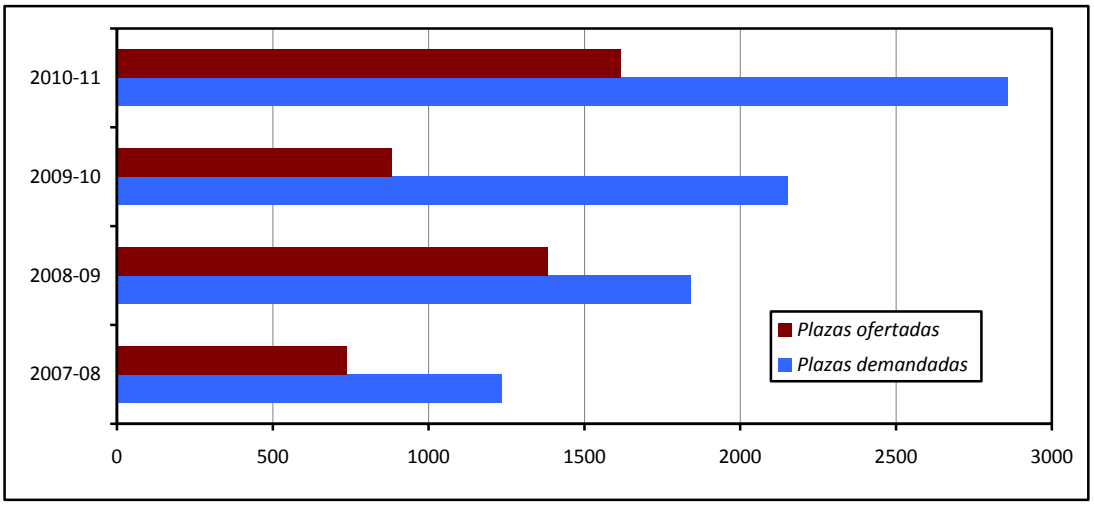
En el cuadro y gráfica presentamos el resumen de todas las actividades que se han llevando a cabo, donde se pueden observar las necesidades demandadas del profesorado de la Universidad de Salamanca y que aun no han podido ser atendidas, así como la progresión seguida en los últimos 4 cursos.

Cuadro 1. Resumen cuantitativo de la evolución de la oferta-demanda de las Actividades de Formación previstas por el IUCE para el Curso 2007-08, 2008-09, 2009-10 y 2010-11.

Curso	*Número de actividades previstas*	*Número de actividades realizadas (1)*	*Número de horas de formación previstas*	*Número de horas de formación impartidas*	*Número de plazas ofertadas*	*Número de plazas asignadas*	*Número de preinscripciones (demanda)*	*Porcentaje de demanda no atendida*
2007-08	32		480		738		1234	40,19%
2008-09	66		570		1383		1841	24,88%
2009-10	40	72	345	503	880	1298	2152	39,68%
2010-11	81	92	728	739	1615	1818	2859	36,4%

(1) Actividades no previstas en el programa inicial, pero que se han realizado a demanda de centros y profesorado.

Gráfica 1. Evolución de la oferta-demanda de las Actividades de Formación previstas por el IUCE para el Curso 2007-08, 2008-09, 2009-10 y 2010-11



Por otra parte, a partir de las evaluaciones realizadas, hemos podido constatar el nivel positivo de recepción de este programa para el que solicitamos, por lo tanto, una ampliación en esta convocatoria.

2. Metodología

Los objetivos orientados a mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes y optimizar su formación se señalan a continuación:

- Incorporar al profesorado a las metodologías docentes que implica el EEES
- Mejorar la actividad académica del profesorado en el ámbito de las metodologías docentes
- Estimular las actividades de innovación de las metodologías docentes del profesorado

Como hemos indicado, el último plan evaluado, el Plan propuesto en el curso 2010/2011, se estructuró en tres bloques fundamentales: *Programa de Formación General (O*ferta dirigida a todo el profesorado, atendiendo a las necesidades generales de formación detectadas en diversos ámbitos: formación inicial, gestión del aprendizaje, calidad docente, entornos e-aprendizaje, lenguas extranjeras, etc.), *Programa de Formación en Centros (*como respuesta a las necesidades particulares de formación del profesorado de las titulaciones en un determinado centro, y desarrollado en colaboración con el equipo directivo del centro) *y Programa Abierto de Formación (*cursos formativos promovidos a lo largo del año por los diversos Vicerrectorados o Servicios

dependientes de ellos, como apoyo a la implantación de determinados proyectos docentes), tratando de dar respuesta a las necesidades de los docentes.

Para la *gestión del programa de formación,* el IUCE dispone de unos recursos personales y unos recursos materiales. Los recursos personales están compuestos por personal contratado (beca de formación)y fijo (dos personas de administración y servicios) del IUCE y un grupo extenso de profesores ponentes, de los que la mayoría (más del 80%) pertenecen a la propia Universidad de Salamanca y el resto, de la Universidad española.

Como recursos materiales, disponemos de una plataforma virtual de gestión de matrículas en las distintas actividades.

Para poder implementar el programa de formación docente del profesorado, hubo de contar con una herramienta de inscripción informatizada que nos permitiera agilizar un proceso de esta complejidad. Recordemos que la oferta se realiza a todo el personal docente e investigador de la Universidad de Salamanca, que en estos momentos supera la cifra de 2300 docentes y la posibilidad de matricularse libremente en cualquier actividad programada, teniendo en cuenta la limitación en el número de plazas en el Programa General, limitación que en el Programa de Formación en Centros no existe, por lo que cada docente se puede matricular en todas y cada una de las actividades que se oferten.

A continuación presentamos la herramienta creada en la propia Universidad para realizar esta tarea de preinscripción. Todo el proceso de inscripción a los diferentes cursos está informatizado, y se gestiona a través de una plataforma on-line, sita en el sitio Web del IUCE (http://iuce.usal.es).

Cada profesor puede acceder a la Web del IUCE para consultar la información general acerca de las actividades, averiguar los datos exactos y rellenar el formulario de preinscripción.

A continuación se muestran detalladamente las cuatro pestañas que presenta la aplicación utilizada para el **Programa de Formación General**:

Fechas de realización:
Las actividades tendrán lugar durante los meses de mayo, junio y julio de 2011 según las fechas indicadas en el programa de cada una de ellas. En caso de ser necesario hacer cambios, se notificará por correo electrónico a los interesados.

Lugar de realización:
Una gran parte de las actividades presenciales se impartirán en las aulas del IUCE, situado en el Campus Canalejas, Paseo de Canalejas, 169, Edificio Solís, 1ª Planta, Salamanca. Se especifica en el programa este u otro lugar de realización. En algunas actividades, se combinará el formato presencial y el no presencial.

Participación:
Todas las actividades están dirigidas a todo el Personal Docente e Investigador de la Universidad de Salamanca.

Preinscripción:
Se realizará a través de la página web del IUCE, http://iuce.usal.es, siguiendo las instrucciones que figurarán en esta página. La preinscripción en el curso de Formación Inicial de Profesorado Universitario (FIPU) se realizará exclusivamente a través de correo electrónico iuce.formacion@usal.es .

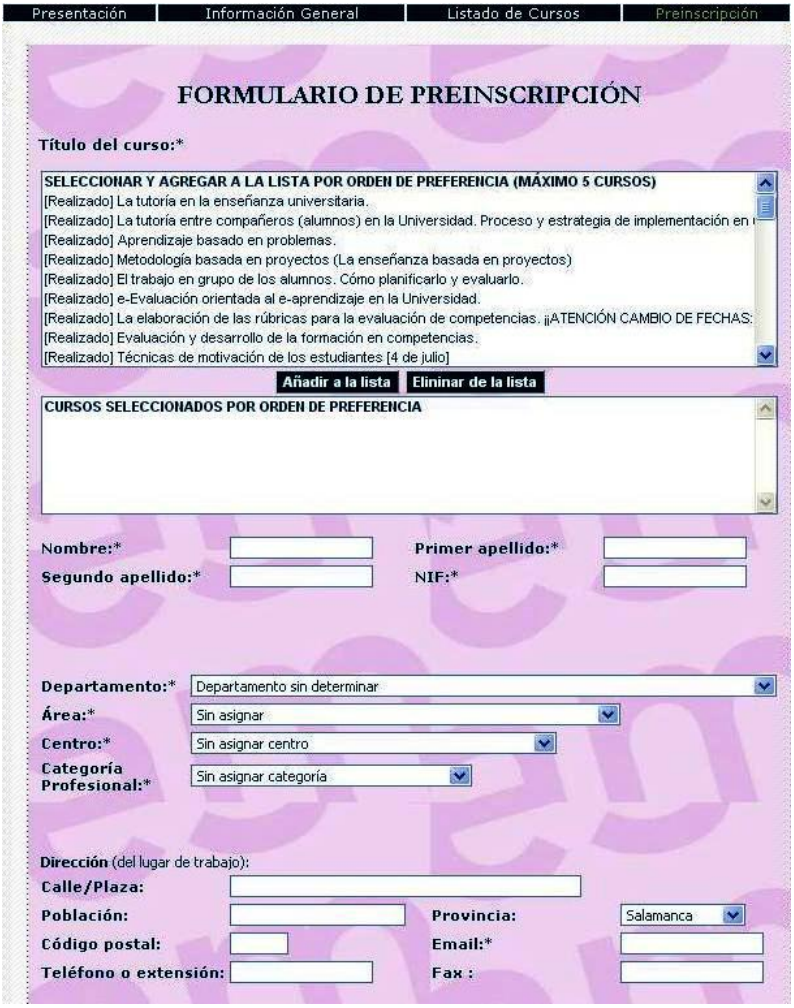
Fecha para la preinscripción:
Desde el **14 de marzo de 2011**, a partir de las 10:00 horas, hasta el **18 de marzo de 2011** a las 14:00 horas.

Criterios de admisión:
La admisión se realizará atendiendo al orden de entrada de solicitudes.

Confirmación de la preinscripción:
La confirmación de la admisión en cada actividad se comunicará vía correo electrónico y en la página personal que asignará automáticamente el sistema al enviar la preinscripción. Así mismo, se podrá consultar el estado provisional de las solicitudes en dicha página personal.

Anulación de inscripción:
Se ruega a todo aquel que no pueda asistir a una actividad en la que ha sido admitido, que lo comunique a la dirección de Formación del IUCE (iuce.formacion@usal.es) lo antes posible. El hecho de no asistir y no avisar, se valorará negativamente en solicitudes de inscripción en otras actividades del programa.

Certificación:
Los participantes recibirán un Certificado expedido por el Rector y la Directora del IUCE con un suplemento al título que se enviará por correo interno a cada interesado. Por este motivo, es importante que los datos referidos a nombre, apellidos y DNI se escriban correctamente a través de la plataforma.



Una vez que la preinscripción se ha realizado correctamente, el sistema le envía al profesor un correo electrónico confirmándole los datos de la preinscripción, y le señala un link a una página Web personal en la que el profesor podrá consultar el estado de sus solicitudes de cursos (Aceptado, Pendiente o No Admitido).



SEGUIMIENTO DE SUS CURSOS SOLICITADOS DENTRO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN GENERAL

MARÍA JOSÉ RODRÍGUEZ CONDE

Nombre del Curso	Estado
[Realizado] Metodología basada en proyectos (La enseñanza basada en proyectos)	No Admitido
[Realizado] Taller de apoyo a la coordinación/seguimiento de titulaciones.	Aceptado
[Realizado] Taller avanzado de Studium: Libro de calificaciones. Salamanca.	Pendiente
[Realizado] La lectura en entornos digitales: nuevos dispositivos, nuevas formas de edición, nuevos lectores.	Pendiente
[Realizado] Gestión de la información bibliográfica.	No Admitido

En este aparatado queremos hacer mención especial, al *Programa de Formación Inicial del profesorado Universitario (FIPU*), incorporado dentro del Plan de Formación General.

Los centros e instituciones responsables de la formación del profesorado universitario en casi todas las Universidades españolas ofertan algún tipo de Programa de Formación Inicial del Profesorado Universitario (en forma de Diploma, título propio o, incluso, Master oficial). La Universidad de Salamanca, lleva ofreciendo, desde el IUCE, este programa de formación inicial del profesorado universitario (FIPU) desde el curso 2008-09, integrado dentro del programa de formación permanente del profesorado universitario.

Las competencias a alcanzar en este tipo de programas son las que se proponen en algunos estudios (Monereo, 2010) en universidades públicas catalanas, tras una investigación promovida desde el programa de Estudios y Análisis en 2010, es decir:

- Competencia Interpersonal: Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, creando un clima de empatía y compromiso ético. , llegaron a la identificación de siete competencias docentes, a saber:
- Competencia Metodológica: Aplicar estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación) adecuadas a las necesidades del estudiantado, de manera que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Competencia Comunicativa: Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y

transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje.

- Competencia de Planificación y Gestión de la docencia: Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora.
- Competencia de Trabajo en Equipo: Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propios hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles.

Como hemos comentado, dentro del Programa general de Formación del PDI de la Universidad de Salamanca, llevamos ofertando en las tres últimas ediciones (2008-09, 2009-10 y 2010-11) el programa de Formación Inicial Docente de Profesorado Universitario (FIPU). Este programa está destinado a profesorado novel con un máximo de 4 años de docencia y a becarios de investigación con tareas docentes asignadas.

Los objetivos principales son:

- Iniciar a dicho profesorado en las actividades de planificación, desarrollo y evaluación docente universitaria.
- Desarrollar un pensamiento reflexivo en el desarrollo de su práctica docente.
- Planificar y aplicar las metodologías y la evaluación de una forma eficiente y coherente.
- Utilizar de manera efectiva y coherente las diversas formas de comunicación pedagógica.

Dicho programa consta de un total de 75 horas de formación, que se distribuyen de la siguiente manera:

- 2 horas iniciales en las que los coordinadores orientan y asesoran a los docentes en cuanto a las tareas a realizar.
- 48 horas de docencia presencial a realizar entre las distintas actividades seleccionadas para ello (detalladas a continuación).
- 25 horas de trabajo no presencial en el que se pide la realización de una "Carpeta Docente" en la que se recoja una propuesta de proyecto docente para una de las materias que imparte el candidato, dónde se reflejen las competencias adquiridas en los distintos módulos.

CONTENIDOS.

El profesor novel debe elegir al menos un curso de cada uno de los cinco bloques que a continuación se delimitan hasta completar seis cursos.

Bloque 1: Integración de la docencia universitaria en el EEES.

- La tutoría en la enseñanza universitaria.
- Aprendizaje basado en problemas.
- Aprendizaje basado en proyectos.
- e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje en la Universidad.
- La elaboración de las rúbricas para la evaluación de competencias.
- Evaluación y desarrollo de la formación en competencias.

Bloque 2: Competencias del profesor para la gestión del aprendizaje ante el marco EEES.

- El proyecto docente: elaboración y defensa de la materia.

Bloque 3: Gestión de desarrollo de entornos de e-aprendizaje en docencia universitaria.

- Campus virtual. Iniciación a Studium.
- Taller Avanzado de Studium: Libro de calificaciones.
- Taller Avanzado de Studium: Matemáticas. WIRIS.
- Taller Avanzado de Studium: Actividades colaborativas.
- Taller Avanzado de Studium: Recursos multimedia.

Bloque 4: Recursos informáticos y audiovisuales para la docencia, investigación y gestión.

- Índice de citas, factor de impacto e indicios de calidad.
- Gestión de la información bibliográfica.
- Recursos de información en Ciencias Sociales y Humanidades.
- Recursos de información en Ciencia y Tecnología.
- Recursos de información en Ciencia Biomédicas.
- Introducción al manejo de la pizarra digital interactiva (PDI) en el aula.
- Introducción al análisis de datos con SPSS en ciencias sociales.
- Aplicaciones prácticas de la imagen digital en investigación y docencia.

Bloque 5: Contenidos transversales, seguridad e higiene en el trabajo.

- Calidad docente en relación con alumnos con discapacidad.
- Laboratorios sostenibles.
- Prevención de patología de la voz en docentes.

EVALUACIÓN.

El Diploma se obtiene una vez verificada la realización de los cursos seleccionados y de haber entregado y aprobado la "carpeta docente". Este instrumento constituye una prueba de evaluación para cada profesor principiante, a modo de portafolio docente. En la carpeta docente explican cómo aplicar cada contenido aprendido en los cursos sobre su propia docencia, o la del área de conocimiento en la que empiezan a formarse como futuros docentes. Se entrega en la plataforma de Studium, en un curso ad hoc.

3. Resultados

Como hemos indicado, durante el curso 2010-11, en la Universidad de Salamanca se han desarrollando un conjunto de actividades correspondientes al Plan de Formación del Profesorado, Plan General (en el IUCE) y Plan de Formación en Centros (Facultades y escuelas Universitarias del Campus de Ávila, Béjar, Salamanca y Zamora), de la Universidad de Salamanca. Este bloque de actividades ha comprendido una oferta total de 1818 plazas, a las que ha respondido el profesorado con un total de 2859 solicitudes. En este curso se ha realizado un importante esfuerzo por atender esta demanda, a pesar de ello, sólo hemos podido cubrir el 60% de la misma.

Este indicador nos muestra la existencia de una demanda cada vez más importante que justifica el mantenimiento y refuerzo de esta oferta formativa, así como una ampliación de la misma en cuanto al número de plazas de las distintas actividades, a partir de la demanda de centros y de profesores. La mayoría de las actividades formativas han sido organizadas durante el periodo de menor carga docente del profesorado.

Gráfico 2. Distribución de porcentaje profesores preinscritos por Centros de la USAL

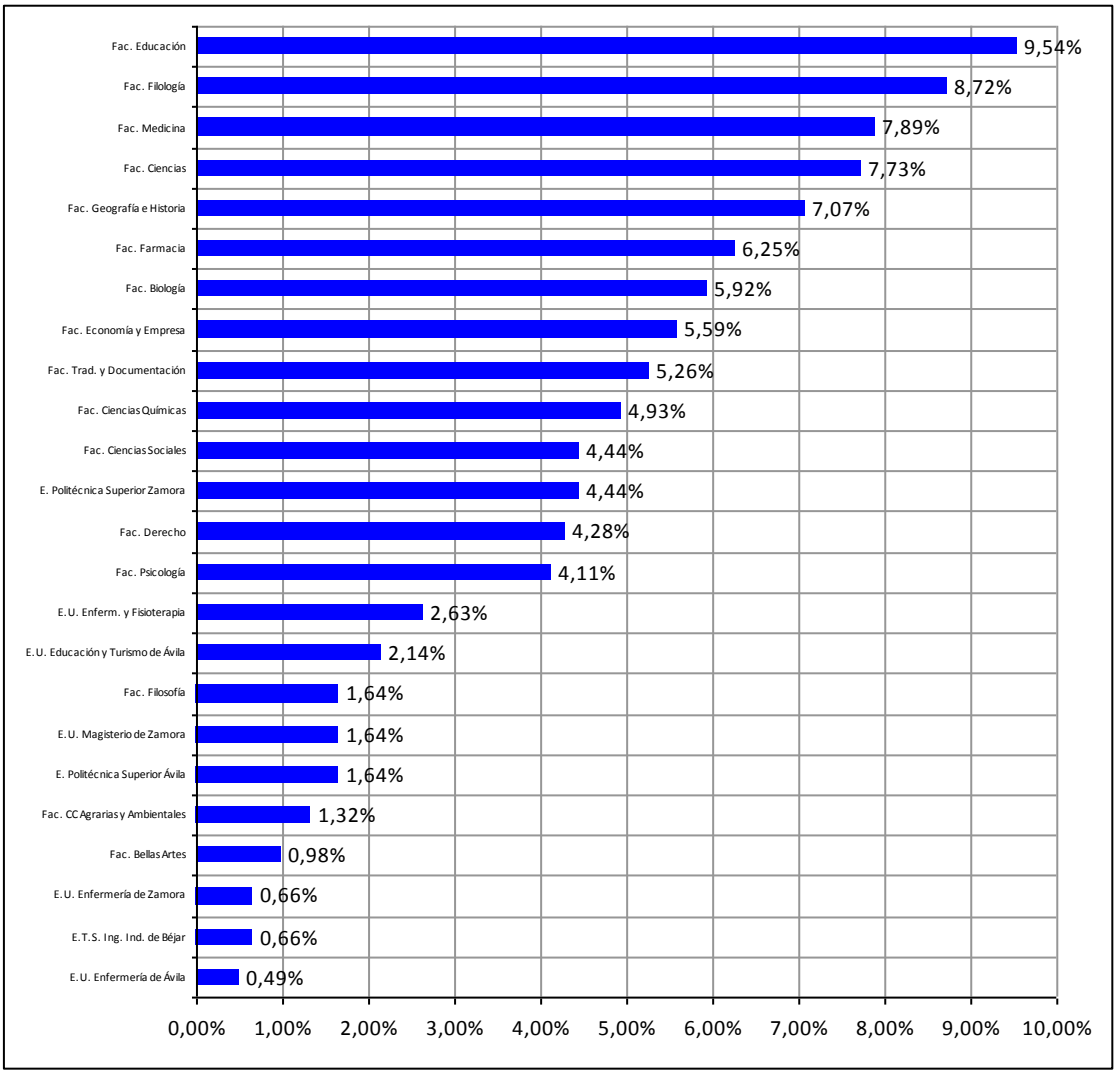
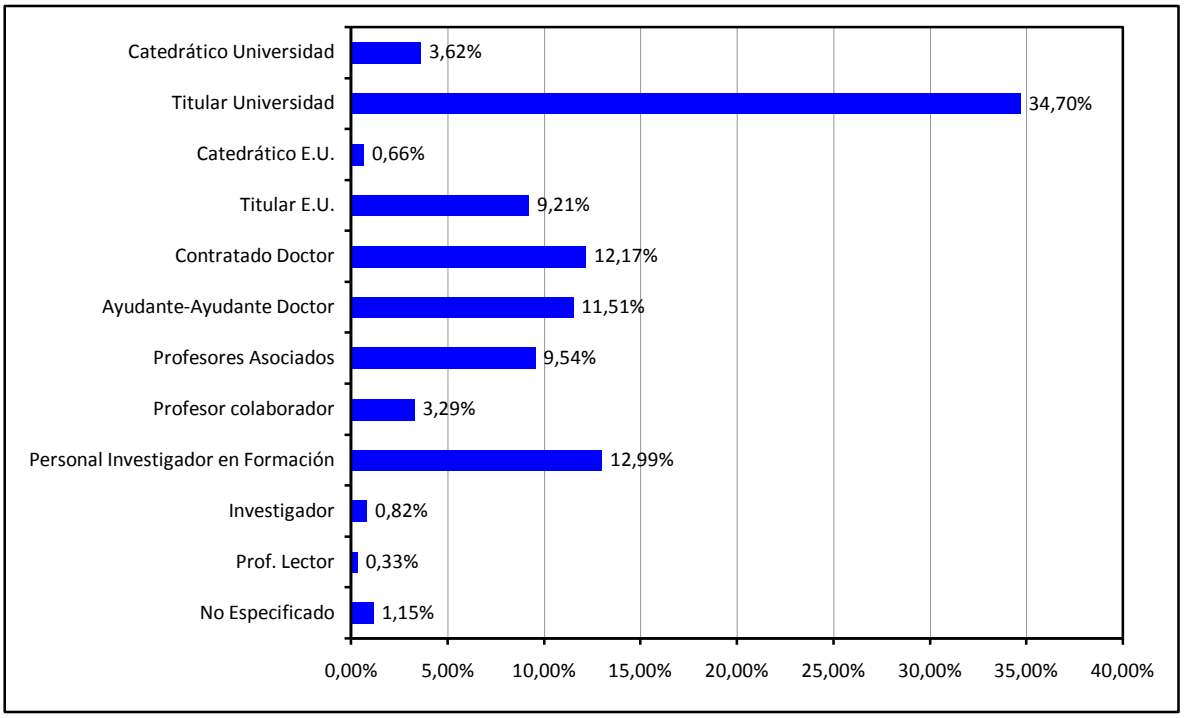


Gráfico 2. Distribución de porcentaje profesores preinscritos por Categoría PDI



3.1. Resultados de satisfacción de participantes en el programa general

Se analizarán los resultados de satisfacción, en función de diversas variables. Se mostrarán fortalezas, debilidades y sugerencias que darán paso a una reflexión posterior acerca del programa formativo. En esta comunicación, presentamos Los resultados globales de las encuestas de satisfacción son los siguientes:

¿Ha asistido a ediciones anteriores del Programa de Formación?

Ediciones anteriores	Frecuencia	Porcentaje
Sí	764	**80,0**
No	191	20,0
Total	955	100,0

En caso afirmativo, valore de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo) la siguiente afirmación: En general, considero que la participación en actividades del IUCE me ha ayudado a mejorar en mi trabajo

	$\overline{X}$	s_x	%					N
			1 TD	2 D	3 I	4 A	5 TA	
En general, considero que la participación en actividades del IUCE me ha ayudado a mejorar en mi trabajo	3,95	,865	1,0	4,4	20,9	45,8	28,0	986

PROGRAMA	$\overline{X}$	s_x	%					N
			1 TD	2 D	3 I	4 A	5 TA	
Considero adecuado el Plan de Formación de este curso (Programa General, Programa de Formación en Centros y Programas Abiertos).	4,24	,798	,6	1,6	14,1	40,6	43,0	986

ORGANIZACIÓN ACTIVIDAD	$\overline{X}$	s_x	%					N
			1 TD	2 D	3 I	4 A	5 TA	
1. Estoy satisfecho con la publicidad recibida del programa	4,06	,966	1,9	5,0	17,0	36,9	39,2	986
2.Estoy satisfecho con el procedimiento de inscripción	3,85	1,101	4,2	8,2	19,3	34,8	33,5	986
3.La atención recibida durante este proceso ha sido adecuada	4,33	,817	,9	1,5	12,2	34,1	51,3	986

ACTIVIDAD DOCENTE	$\overline{X}$	s_x	%					N
			1 TD	2 D	3 I	4 A	5 TA	
4. Considero adecuado el grado de innovación y mejora en los contenidos de la actividad formativa	4,21	,844	,9	2,8	13,5	40,3	42,5	986
5. Creo que mi participación en esta actividad facilita la renovación de mi práctica como docente	4,07	1,008	3,0	4,1	17,3	34,2	41,5	986
6. He podido contrastar otras experiencias educativas que me ayuden en la mejora de mi docencia	3,87	1,071	3,6	6,8	22,6	32,9	34,1	986
7. Considero adecuada esta actividad en relación a la duración y contenidos de la misma	3,92	1,070	2,9	8,7	18,2	33,9	36,4	986
8. Estoy satisfecho con el nivel de participación generado por el docente (para fomentar el debate y la reflexión…)	4,34	,883	1,4	2,4	12,0	29,0	55,2	986
9. Considero esta actividad importante en mi formación como docente	4,07	1,004	2,5	5,3	16,6	34,5	41,1	986
10. El profesor ha explicado con claridad	4,52	,749	,5	1,7	7,3	25,6	64,8	986
11. El docente ha atendido adecuadamente a los participantes	4,66	,657	,3	1,1	5,1	19,5	74,0	986

RECURSOS	$\overline{X}$	s_x	%					N
			1 TD	2 D	3 I	4 A	5 TA	
12.Si volviera a realizar esta actividad, me gustaría hacerlo con el mismo profesor	4,46	,848	1,2	2,0	10,3	22,6	64,0	986
13.El espacio físico que se utiliza reúne buenas condiciones	4,07	1,017	2,9	5,3	15,6	34,8	41,4	986
14.Los recursos informáticos de apoyo son adecuados	4,29	,855	1,4	2,1	12,0	35,8	48,8	986
15. Los recursos materiales son suficientes	4,23	,896	1,5	2,8	13,7	35,0	46,9	986

SATISFACCIÓN EN GENERAL	$\overline{X}$	s_x	%					N
			1 TD	2 D	3 I	4 A	5 TA	
16. Recomendaría la participación en esta actividad a otros compañeros	4,28	,915	1,9	3,0	11,1	33,4	50,5	986
17. Me siento satisfecho de participar en este programa formativo	4,33	,886	1,7	2,8	9,2	33,1	53,0	986

3.2. Resultados de satisfacción de participantes en el programa de Formación docente inicial del Profesorado (FIPU)

A continuación se muestran "literalmente" las opiniones mostradas en la encuesta de satisfacción por los participantes en el Programa FIPU 2010–2011:

1- Valoraciones positivas.

- *En general la organización del curso ha parecido muy completa y muy enriquecedora para una formación inicial.*
- *En líneas generales el curso ha cumplido con las expectativas iniciales. Los cursos están bien enfocados y los profesores han explicado con claridad.*
- *Me ha gustado mucho las actividades que eran muy participativas, intentaría que en algunos cursos no hubiera tanta teoría y sí más práctica o contraste de ideas entre distintas áreas, ya que conocer el punto de vista de otros profesores me ayuda a afrontar mis materias de otro modo.*

2- Sugerencias de mejora.

a. Calendario e inscripción.

- El pro*blema de calendario para hacer los cursos obliga en cierta manera a elegir cursos que aporten "poco" para el comienzo en la docencia. No obstante, siempre se puede sacar cosas positivas.*
- *Intentaría que no coincidieran tanto algunos cursos en el mismo día, puesto que a veces he tenido que elegir el curso del bloque en función de la fecha y no de la importancia que tuviera para mí ese curso.*
- *Repartiría los cursos durante todo el año, en vez de concentrarlos en junio-julio. Concienciaría a nivel institucional de la Universidad sobre la importancia de la realización de* estos cursos por el profesorado novel. Los profesores Titulares, Catedráticos y Jefes de Grupo no siempre ven bien que "perdamos el tiempo" con estos cursos.
- Anunciar con más tiempo el plazo de inscripción.

b. Duración.

- *Dedicaría menos horas para el curso de "la voz".*

- *Duración ligeramente más amplia en algunos cursos.*
- *Algunos cursos duran demasiado poco respecto a los contenidos, mientras que otros cuentan con más tiempo del que quizá fuera necesario (rúbricas).*
- *Algunos de los cursos precisarían de un poco más de tiempo por ejemplo el de SPSS. Este curso fue demasiado denso.*
- *En algunos cursos creo que se necesita más tiempo, la cantidad de información proporcionada es mucho para poco tiempo. Por lo demás excelente!.*
- *Algunos cursos deberían ampliar horas (por ejemplo SPSS) ya que la actividad requiere más tiempo.*

c. Contenidos.

- Ofertar*ía más cursos del plan general para el FIPU.*
- *En caso de que se elabore un Título propio o similar, poder convalidar nuestro certificado.*
- *Dedicaría dos días al curso del Proyecto docente y elaboración y defensa de una materia.*
- *Sería conveniente tratar de hacer un curso específico para los profesores en formación inicial. Sería conveniente dar un enfoque más pedagógico que nos enseñe a enseñar. Sería conveniente formar en cuanto a la estructura universitaria.*
- *También sería interesante la realización de cursos sobre, por ejemplo, cómo incrementar la atención y la motivación de los alumnos.*
- *Desarrollar más el curso del Proyecto Docente.*
- *Algunos cursos presentan contenidos muy similares por no decir los mismos. Sería conveniente revisar este aspecto.*
- *Añadir algún curso que se hable sobre Metodologías Docentes (para distintas áreas). También se podría añadir algo más sobre legislación (para entender aspectos sobre la trayectoria de los profesores: Acreditación ANECA, etc.); es decir, algo que vaya más allá del Proyecto Docente.*
- *Sugerencia: un curso de video digital para aplicar en la docencia e investigación.*
- *Sin embargo creo que para un curso inicial tendría que realizarse con cursos más específicos, más orientados a la docencia en sí.*
- *Inclusión de un curso sobre metodologías didácticas "aprender a enseñar". Dar más relevancia a las tics (posibilidad de elegir varios cursos que computen como otros de mayor carga horaria). Mayor variedad temática en los bloques de elección de cursos (hay cursos muy interesantes en el programa de formación permanente no disponibles para el curso FIPU).*
- *Incorporar algún curso de métodos pedagógicos ya que muchos participantes carecen de formación en este campo.*

- *Algunos cursos merecen revisión, ya que parecen una cosa y luego son otra. Por lo menos explicación más clara.* Algunos cursos se reiteran al ser la misma persona/s la que la dan y repiten la materia.

d. Carpeta Docente.

- *No estaría de más incluir algunas directrices para saber qué se va valorar en la carpeta docente.*
- *Estaría bien recibir alguna clave más para plantear la propuesta del Proyecto Docente.*
- *Quizá sería buena idea explicar el primer día cómo va a ser el desarrollo de la carpeta docente.*
- *Sería aconsejable en próximas ediciones explicar un poco más a fondo la carpeta docente.*
- *Una explicación más densa y detallada sobre la elaboración de la carpeta docente.*

4. Conclusiones

Esta comunicación quiere reflejar con evidencias, la situación del actual Plan de Formación Docente del Profesorado Universitario en la Universidad de Salamanca (España). Con la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, el profesorado universitario ha ido planteándose una serie de tareas nuevas en docencia, que están conformando nuevas competencias docentes a desarrollar. Con De Miguel (2003, 22) opinamos que …la calidad de la actividad docente implica ambos tipos de compromisos: participar activamente en la gestión colegial de los procesos académicos y realizar las actividades de enseñanza-aprendizaje de la forma más eficaz y eficiente. Las condiciones que apoyarían estas dos responsabilidades docentes están en la clave de todo el proceso: formación, reflexión y trabajo en equipo (Jarauta y Medina, 2012).

Un marco de referencia para la formación del profesorado ya había indicado Race (1998), al referirse a cinco conceptos que conformarían este modelo:

a) Aprendizaje abierto, flexible, independiente; es decir disponer de tiempo y espacio adaptado a su ritmo de aprendizaje, con un apoyo central en la tutoría.
b) Aprendizaje en grupo, colaborativo; aprendiendo de la experiencia de otros en circunstancias similares (learning-by-doing).
c) Formación continua, adaptada a las distintas etapas de desarrollo profesional.
d) Desarrollo de competencias transversales, a través del desarrollo del trabajo en equipo, comunicación oral y escrita, organización y planificación docente, resolución de problemas y conflictos y la información y documentación.
e) Las TIC, constituyen el aspecto externo más revolucionario en los últimos tiempos en cuanto a desarrollo de la docencia. Constituyen una oportunidad de renovación de

métodos y materiales docentes actualizados y motivadores para los estudiantes. Supone, por lo tanto, un reto a afrontar en equipos interdisciplinares, en la que el apoyo de especialistas en diseños informáticos aplicados a la docencia (diseños educativos multimedia, aprendizaje a través de internet, etc) es una condición necesaria, aunque no suficiente.

Siguiendo a Rodríguez Espinar (2003) consideramos a la vez que los Proyectos de Innovación Docente constituyen también una adecuada estrategia formativa, aunque requerirían el apoyo institucional en materia de diseño, aplicación y evaluación de dichos recursos innovadores. Y, por último, la necesidad de cierta institucionalización, sistematización y profesionalización de la formación pedagógica del profesor universitario sigue siendo una tarea pendiente, aunque la integración en el EEES haya supuesto un salto cualitativo en la institucionalización de los programas (De la Cruz, 2003). En el momento actual, los procesos de evaluación docente están suponiendo una vía de reflexión y adecuación de las actividades formativas del profesorado, ligadas al desarrollo profesional docente (Cano, 2005: Knight, 2005; Madrid Izquierdo, 2005).

Referencias bibliográficas

Biggs, John. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.

Cano, Elena. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional.* Barcelona: Ed. Octaedro.

De la Cruz Tomé, M.A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesorado universitario, *Revista de Educación, 331*, 35-66.

De Miguel, Mario. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado, *Revista de Educación, 331*, 13-34.

Jarauta, B. y Medina, J.L. (2012). Fuentes y procesos de aprendizaje docente en el contexto universitario, *Revista Española de Pedagogía, 252,* 337-353.

Knight, P.T. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia.* Madrid: Nancea.

Madrid Izquierdo, J.M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Educatio, 23,* 49-68.

Margalef Garcia, L. (2005). La formación del profesorado universitario: análisis y evaluación de una experiencia. *Revista de Educación,* 337, 389-402.

Medina, R. (2005). Misiones y funciones de la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, *Revista Española de Pedagogía, 230,* 17-42.

Michavilla, F. y Zamorano, S. (2008). Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: una visión trasnacional de la acreditación. *Revista de Educación, número extraordinario 2008,* 235-263.

Pozo, C; Bretones, B.; Martos, MJ y Alonso, E. (2011). Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas, *Revista Española de Pedagogía, 248,* 145-163.

Race, Phill (1998). An Education and Training Toolkitfor the New Millenium?, *Innovations in Education and Training Internations, 3, 35.* 262-271.

Rodríguez Conde, María José. (2011). La garantía de la calidad, base de la movilidad. *Revista de Docencia Universitaria (REDU), 9(3),* 99 – 117.

Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario, *Revista de Educación, 331*, 67-99.

Salabur, P. (dir). (2011). *España y el proceso de Bolonia, un encuentro imprescindible.* Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

Toledo, F. y Michavila, F. (Eds.) (2009). *Empleo y nuevas titulaciones en Europa*. Madrid: Ed. Tecnos (Grupo Anaya, S.A.).

Villa, Aurelio. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación, número extraordinario 2008*, 177-212.

VVAA (2008). *Revista de Educación, Extraordinario 2008: Tiempos de cambio universitario en Europa*.

Zabalza, Miguel A. (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: ed. Nancea.

6.75.

Título:

Didática do ensino superior: entre a lógica do ensinar e do aprender

Autor/a (es/as):

Moura, Maria da Glória Carvalho [Universidade Federal do Piauí]

Moura, Elaine Cristina Carvalho [Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP]

Resumo:

Este texto apresenta uma experiência de ensino e pesquisa desenvolvida no contexto da disciplina, Didática do Ensino Superior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Teve como objetivo analisar à didática e a formação do professor, refletindo a lógica da disciplina e como instrumento mediador a pesquisa, confrontando as ideias dos teóricos que abordam a temática em estudo com a prática do sujeito em formação, no exercício da docência do ensino superior. Assim, o objeto de estudo foi à didática, a formação do professor e as relações que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem, partindo da relação teoria e prática. O contexto da sala de aula se transformou em um local de comunicação e interação, conferindo legitimidade à ação docente. A bibliografia selecionada se apoiou em autores como: Feldman (2001), Zabalza, (2004), Pimenta; Anastasiou (2005), Cordeiro (2007), Melo; Urbanetz (2008), dentre outros. Para investigar o exercício da docência no ensino superior, optamos pelo caminho metodológico centrado na abordagem qualitativa do tipo descritiva permitindo a análise minuciosa da realidade investigada. Participou da investigação um grupo de alunos do curso de Mestrado em Educação, assim constituídos: quatro com formação inicial em Pedagogia, dois em Letras e um em Matemática, totalizando sete alunos. Para coletar os dados utilizamos a entrevista iniciando com uma reflexão acerca da compreensão do grupo, sobre a função da Didática na formação do professor e a relação triádica: professor, aluno e conhecimento. Um dos motivos que nos levou a discussão sobre a contribuição da didática para formação do professor foi às contradições acerca do papel desempenhado por esta, no processo do ensinar e do aprender. Assim, a relevância e pertinência do estudo para o ensino e a pesquisa em educação se justificam pela necessidade de colocar o sujeito no centro do processo do ensino e da aprendizagem, buscando despertar o compromisso com a ação docente, construindo competências essenciais para sua formação, nas interações realizadas durante a disciplina. Os resultados apontam que a pesquisa sobre as percepções iniciais do grupo, contribuiu com as discussões coletivas em sala de aula, visto que,

possibilitou uma reflexão entre as concepções iniciais do grupo, a bibliografia estudada e a pesquisa de campo, culminando com a produção de uma coletânea de textos. Do ponto de vista didático, conclui-se, que a forma como a disciplina foi conduzida o objetivo foi alcançado, visto que, cabe ao professor propor desafios ao aluno que possibilite a construção do conhecimento, pelo conhecimento. Contudo, para que o processo de ensino e aprendizagem se concretize com produtividade as atividades universitárias devem buscar atingir os aspectos básicos sobre os quais se projeta o sentido da formação: desenvolvimento pessoal e profissional. Isso significa dizer, que o docente do ensino superior, privilegiado nesse estudo, precisa está constantemente em processo de aperfeiçoamento de sua ação, a fim de realizar pesquisas que aproxime o aluno de sua área de atuação.

Palavras-chave:

Didática do Ensino Superior. Ensino e Aprendizagem. Formação do Professor.

Introdução: a sala de aula como espaço de formação

Neste estudo apresentamos os resultados de uma pesquisa desenvolvida no contexto da disciplina Didática do Ensino Superior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, tendo como norte orientador uma pesquisa de campo realizada no percurso da disciplina buscando uma inter-relação entre teoria e prática mediada pela pesquisa.

As interações, aqui realizadas, colocam o sujeito no centro do processo de ensino e de aprendizagem, visto que, se volta para o despertar do seu compromisso com uma ação docente pautada na construção de competências essenciais para sua formação criando, dessa forma, situações de aprendizagem que contribuem de forma significativa tanto no âmbito pessoal quanto no profissional.

Assim, temos como objetivo, nesse texto, analisar algumas questões que envolvem a didática e a formação do professor refletindo a lógica da disciplina, tendo como instrumento mediador a pesquisa, confrontando as idéias dos teóricos que abordam a temática em estudo com a prática do sujeito em formação, no exercício da docência do ensino superior.

Para atingir nossos objetivos, discutimos em primeiro lugar, a proposta metodológica do trabalho. Em segundo lugar, percorre-se a bibliografia selecionada para o estudo da disciplina apontando diferentes enfoques sobre a questão da didática advindos das idéias de autores consagrados como: Zabalza (2004), Pimenta; Anastasiou (2005), Vasconcelos (2006), Cordeiro (2007), Melo; Urbanetz (2008), dentre outros.

Em terceiro lugar, refletiremos a parte empírica do estudo, buscando estabelecer vínculos entre a questão da didática e a formação do professor inerente ao exercício da docência do ensino superior, descrevendo os dados coletados na pesquisa de campo, focando as posições assumidas pelos participantes. Finalmente, com base no resultado das análises, chegamos às considerações finais sobre o estudo.

Metodologia: refletindo a prática da docência universitária

Para investigar o exercício da docência no âmbito da instituição de ensino superior optamos pelo caminho metodológico centrado na abordagem qualitativa do tipo descritiva, visto que, o interesse se volta para a realidade em estudo, ou seja, as perspectivas dos partícipes, suas vivencias e conhecimentos relacionados com a problemática evidenciada (FLICK, 2009). Descritiva porque permite a análise minuciosa da realidade investigada.

Os pesquisadores e pesquisados são alunos de cursos de Graduação e Pós-graduação *script senso* da Universidade Federal do Piauí, como já mencionado. A pesquisa foi realizada, por grupos diferentes, em locais e momentos distintos, visto que são constituídos de alunos de pós-graduação, visando captar a percepção dos investigados sobre o papel da didática na formação do educador tendo com ponto de partida o lugar em que, cada um, se encontra no seu processo de formação, inicial e continuada.

A pesquisa foi construída, inicialmente, com uma reflexão acerca da compreensão do grupo pesquisador/pesquisados, sobre a relação triádica: professor, aluno e conhecimento, a percepção do papel de cada vértice e a função da Didática no processo do aprender e do ensinar, seguida de estudos teóricos.

No entanto, o que norteou o estudo foi à pesquisa realizada em escolas públicas e universidades, pelo grupo a partir das seguintes orientações: 1 - Pesquise em seu local de trabalho a concepção predominante sobre a relação professor-aluno-conhecimento; 2 - Observação de uma aula com autorização do (a) professor (a), buscando identificar o conceito de ensino e aprendizagem e a relação professor-aluno presentes na aula; 3- Entrevista com alunos de uma Universidade, ou de uma escola básica, verificando como se relacionam com ela, o que aprendem nas aulas e fora delas e que importância dada ao conhecimento escolar e acadêmico.

Para efeito deste texto, será apresentada a análise das concepções iniciais do grupo e de dados coletados por meio de entrevistas realizadas junto a alunos de graduação. Esta interação, teoria e prática, durante o percurso da Disciplina possibilitaram a construção do corpo da pesquisa que aos

poucos foi se configurando como um fator preponderante para a compreensão dos fenômenos investigados em uma situação real, vivenciada pelos alunos, no contexto da sala de aula.

A didática e a formação do educador: uma reflexão sobre o aprender e o ensinar

Um dos motivos que nos levou a discussão sobre a contribuição da didática para formação do professor foi às contradições acerca do papel desempenhado por esta, no processo do ensinar e do aprender, tendo em vista, as mudanças ocorridas na estrutura do ensino na Universidade e em conseqüência nos valores social. Na concepção de Zabalza (2004, p. 30): "Os ares de mudança na Universidade e, principalmente, a pressão pela qualidade estão levando o corpo docente a revisar seus enfoques e suas estratégias de atuação".

Sutilmente está se colocando, que à universidade como lócus especializado de formação não pode se contentar apenas em transmitir os conhecimentos, mas em recriá-los por meio da interação docência e pesquisa, atribuindo sentido teórico e prático a formação que oferece aos estudantes. Esse movimento não pode ser dissociado do contexto social da escola básica cuja responsabilidade com a melhoria da qualidade do ensino, como instituição formadora conceituada, a universidade tem o dever de colaborar (ZABALZA, 2004).

Certamente, esta não será uma tarefa das mais fáceis, exige uma reavaliação do papel do professor universitário, este, "deve ser um intelectual dedicado não só ao ensino, mas também um profissional da pesquisa, da criação, da análise, da crítica e da transformação" (VASCONCELOS, 2006, p.45).

Portanto, seu crescimento profissional só será possível na interação com o outro, o aluno, jovem ou adulto que adentrou aos muros da universidade com anseios que lhes são próprios, que estão diante do professor ouvindo-o, reagindo, compreendendo, interpretando, (re) elaborando e transformando. O que esperam, de fato é que o professor transforme sua passagem pela universidade em uma experiência rica e produtiva.

No entanto, para que o processo de ensino e aprendizagem se concretize com produtividade as atividades universitárias devem buscar atingir os aspectos básicos sobre os quais se projeta o sentido da formação: o desenvolvimento pessoal e profissional.

O verdadeiro sentido da formação será conferido pela sociedade ao longo dos tempos, através do tipo de efeito que a universidade é capaz de produzir no sujeito o desejo de aprender por toda a vida, a busca pela qualificação sempre que se fizer necessário, a construção de atitudes técnicas responsáveis e de competências que o qualifique para continuar a aprender (ZABALZA, 2004).

Isso significa dizer, que o docente do ensino superior, privilegiado nesse estudo, precisa está constantemente em processo de aperfeiçoamento de sua ação a fim de realizar pesquisas significativas e aproximar os alunos de sua área específica de atuação.

Enfim, compreender a dimensão didática no processo de formação do professor é um dos princípios básicos da docência que objetiva a aprendizagem do aluno e otimizar sua formação. Sendo assim, é "preciso entender a didática como uma área que tem na sua especificidade o estudo da prática pedagógica e que ela precisa ocupar-se do processo ensino-aprendizagem" (MELO; URBANETZ, 2008, p. 152).

Nesse sentido, entendemos que essa disciplina deve está presente nos cursos de formação de professores por possibilitar a interação entre professor, aluno e conhecimento, tríade recorrente no campo da Didática. Assim, sentimos que o momento é propício para uma reflexão sobre a relação ensino, didática e formação de professores.

No entanto, não é a nossa intenção, neste texto, desenvolver uma discussão aprofundada sobre as tendências já conhecidas ou optar por algumas concepções já constituídas. O que se pretende é fomentar uma discussão em torno de aspectos relacionados com o ensino e a aprendizagem, remetendo ao problema da relação teoria e prática, visto que, do "ponto de vista didático, não parece muito sensato tratar do ensino somente em termos de sala de aula, esquecendo que os problemas centrais residem também nos sistemas institucionais de ensino" (FELDMAN, 2001, p. 43).

Isso implica dizer, que o processo de formação não pode ocorrer distanciado da prática, desconsiderando as diversas realidades.

Docência e formação docente: estabelecendo relações pedagógicas mediadas pela pesquisa

No contexto educacional, existe um grande desafio colocado à educação e em especial, a Didática, que é o de subsidiar os professores no desenvolvimento de sua prática docente. Isso porque, sempre que o assunto em pauta se refere ao processo de ensino e aprendizagem geralmente a discussão se volta para a reflexão isolada dos atores envolvidos e, em situações que ocorre insucesso são atribuídas a uma dificuldade individual.

Nesse sentido, "a Didática é percebida como repositório e fonte dos bons métodos de transmissão dos conhecimentos" (CORDEIRO, 2007, p. 97). Assim compreendida, a sensação que se tem é que a Didática se torna uma âncora, onde o professor se apóia encontrando meios e estratégias para ensinar.

Vista desse ângulo, ela perde o foco de um aspecto que é de fundamental importância para que ocorra a aprendizagem significativa no contexto da sala de aula, o sentido das interações que realmente acontece no seu interior e permite uma ação docente que não pode ser reduzida a uma técnica isolada. Podemos denominar essa tríade, ou seja, o conjunto de relações que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento de relação pedagógica.

Este enfoque supõe que "pensar o ensino e a aprendizagem em termos de relação pedagógica implica admitir a complexidade da situação de sala de aula e considerar as questões de ensino de um ponto de vista dinâmico" (CORDEIRO, 2007, p. 98). Cabe assinalar, que para se chegar a isso, as instituições formadoras, necessitam de uma transformação didática.

O desafio está posto e requer o uso da pesquisa, iniciando no contexto da sala de aula das próprias instituições de formação e estendendo-se para a escola básica, campo educativo de aplicabilidade de práticas pedagógicas.

Como resposta a essa necessidade e por acredita que a Didática exerce um papel fundamental nas relações que se estabelecem no contexto educativo e na formação do professor, na disciplina Didática do Ensino Superior vivenciamos situações de aprendizagem no espaço institucional, nesse caso especifico a universidade e a escola, tendo sempre presente o diálogo entre os pares e o conhecimento. Nessa relação pedagógica buscamos transformar a ação docente em um movimento constante de interação teoria e prática.

Buscamos, então, compreender o papel da Didática no processo de formação, não somente refletindo o professor universitário e o exercício da docência no desempenho de sua ação pedagógica, mas também, a percepção dos demais atores envolvidos e sua implicação no processo de ensino e aprendizagem.

No intuito de transformar a sala de aula em um campo de pesquisa e seus atores em pesquisados e pesquisadores. Chegamos, dessa forma, a uma riqueza de troca de saberes enriquecedora para todos, tendo como produto final um conjunto de artigos que refletem o lugar em que cada envolvido se encontra, no seu processo de formação.

Analisaremos, a seguir, os posicionamentos dos alunos da turma, resultante da provocação inicial sobre a relação triádica: professor, aluno e conhecimento, a percepção do papel de cada vértice e a função da Didática no processo do aprender e do ensinar. Lembramos que são alunos do curso de Mestrado em Educação, quatro com formação inicial em Pedagogia, dois em Letras e um em Matemática, totalizando sete alunos. Dentre estes, selecionamos três depoimentos por serem

representativos dos demais. Passemos, agora, a ênfase dada pelos discentes à reflexão inicial. Vejamos:

> *1 - A Didática, método [...] o professor executor, reprodutor de conteúdos, ação docente utilitarista, o aluno expectador [...] O bom professor detinha o conhecimento e, consegui que os estudantes permanecessem quietos, ligados a sua exposição o que representava autoridade respeitada e aprendizagem garantida, esse sim, era um professor que tinha 'Boa Didática' e sabia ensinar.*
>
> *2 – [..] O professor tem que dominar bem o assunto a ser dado em sala de aula, saber passar esse assunto [...] tentar interagir com seus alunos para saber se estão aprendendo [...] priorizando o ensino e aprendizado de forma igual levando em conta o aluno como pessoa humana.*
>
> *2 – [...] atividades facilitadoras do processo de aprendizagem [...] exercícios que estimulem o aluno a aprender, [...] resolução de questões que levem os alunos a interagir, onde essa interação possa reforçar a formação dos mesmos.*

A percepção sobre o papel a ser desempenhado pelo professor no exercício da docência é evidenciada, de forma clara, no emprego e sentido atribuído as palavras: *executor, dominar, passar e estimulem* destacadas e extraídas, dos posicionamentos dos alunos. Como se pode perceber o professor ainda é quem tem o controle do processo e resultado da ação docente.

Com relação à posição ocupada pelo aluno, nesse processo, as palavras: *expectador* e *interagir* demonstram a passividade do aluno no momento da aula. Embora tenham feito o uso do verbo *interagir* o sentido a ele atribuído, não remete a uma relação de partilha, de troca de saberes entre professor e aluno, visto que, a interação é feita para saber se aprenderam ou quando estão resolvendo atividades previamente elaboradas.

Expressões como: *detinha* o *conhecimento, ensino e aprendizado* e *resolução de questões*, no contexto em que se apresentam revelam que a relação triádica: professor, aluno e conhecimento, não acontece de forma satisfatória, visto que, não oferece condições para a construção do processo pessoal de aprendizagem. Embora, o aluno esteja em contato com o conhecimento, as relações pedagógicas que se estabelecem são determinadas pelo professor. É ele que detém o *conhecimento* decide o que deve ser ensinado e aprendido. Isso é evidenciado, quando afirma que através de *resoluções de questões*, propostas pelo professor, o aluno interage com o conhecimento reforçando sua aprendizagem.

Do ponto de vista didático, cabe ao professor, propor desafios ao aluno, que possibilite a construção do conhecimento, pelo conhecimento "auxiliando-os na tomada de consciência das necessidades apresentadas socialmente a uma formação universitária" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 215). Foi o que pretendemos com esse estudo.

Para ampliar a compreensão da relação teoria e prática, como último item de análise consideramos as percepções sobre as relações que os universitários têm com as respectivas instituições de ensino, a aprendizagem e o valor atribuído ao conhecimento. Passemos à análise de alguns depoimentos verbalizados pelos entrevistados.

> *1 - Há professores que se empenha para ensinar à disciplina procurando aliar à teoria a prática, permitindo que os alunos não somente decorem e sim entendam como realmente funciona cada assunto. [...] Acho que falta maior esclarecimento das disciplinas e mais atividades para que os alunos fixem melhor os assuntos, além disso, é preciso mais práticas e maior organização do currículo para que o aluno tenha mais tempo para realizar atividades extracurriculares e estudar mais em casa.*

> *2 - Aqui tenho um contato com estilos bem variado de professores. Alguns muito capazes e dedicados, outros relapsos e descompromissados. A maioria das disciplinas tem um conteúdo prático bem desenvolvido o que é muito bom. Um ponto fraco das aulas é o horário quebrado e os atrasos freqüentes dificultando a organização do estudo em casa e de atividades extracurriculares (pesquisa e extensão). De maneira geral, a formação é boa mais existem algumas deficiências materiais e humanas que impede que ela seja considerada ótima.*

Como podemos perceber nos primeiro depoimento, as expectativas do aluno se voltam para a tríade: professor, aluno e conhecimento, predominando a relação professor/aluno entendidas na forma e no contexto em que o sentido da fala foi utilizado. No primeiro texto: Há *professores que se empenha para ensinar à disciplina procurando aliar à teoria a prática, permitindo que os alunos não somente decorem e sim entendam como realmente funciona cada assunto,* pode-se constatar o esforço do aluno para compreender a lógica do ensinar e do aprender e a importância que atribui à aprendizagem.

A relação com a instituição de ensino que assume em sua fala está demonstrada quando se refere à organização curricular e otimização do tempo para *realizar atividades extracurriculares e estudar mais em casa.* Segundo Cordeiro (2007, p. 31) "As relações das pessoas com a escola são mediadas

pelas representações do currículo que circulam na sociedade". Isso significa dizer, que a clareza do que ocorre em uma instituição de ensino está expressa na organização estrutural e curricular.

No segundo depoimento o destaque se volta para relação professor/aluno no campo profissional e afetivo. A expressão [...] *capazes e dedicados, outros relapsos e descompromissados* abarca necessidades individuais, seguida da profissional "que alia a objetividade dos estímulos exteriores ao indivíduo os elementos de sua memória e de sua afetividade, baseia-se em sensações transmitidas pelos órgãos dos sentidos, que permitem reconhecer o mundo exterior assim com reconhecer-se nele" (VASCONCELOS, 2006, p. 96).

O aluno se identifica como parte deste contexto, deixando claro que o professor deve cumprir o papel a ele conferido, ou seja, exercer a atividade docente com responsabilidade é o que se observa quando se refere ao *horário quebrado e os atrasos freqüentes*. Essa desorganização provocada pelo (des) compromisso com a atividade docente provoca dificuldades que reflete na efetivação do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que impede outras atividades como: *pesquisa e extensão* essenciais para sua formação.

No entanto, reconhece que *a formação é boa* e o *conteúdo prático bem desenvolvido* demonstrando o reconhecimento e o respeito pela instituição formadora e a competência didática dos professores.

Para não concluir... Pontos de partida... Pontos de chegada

Do conjunto de análise apresentados, neste estudo, conclui-se que a forma como a disciplina Didática do Ensino Superior foi conduzida, professor e alunos interagiram com situações de aprendizagem, caracterizando-as como atividades do trabalho docente, no qual o foco central se desenvolveu com, e, sobre o ensinar e o aprender, considerando que ambos, professor e aluno são sujeitos em formação.

O contexto da sala de aula, portanto, se transformou em um local de comunicação e interação, no qual a relação entre os pares, professor e aluno, se estabeleceu a partir dos papéis que lhes foram atribuídos, conferindo legitimidade à ação docente, perante a instituição, do lugar em que cada um se encontrava, no seu processo de aprendizagem, durante o percurso da disciplina (VASCONCELOS, 2006).

No nosso convívio profissional estamos constantemente lidando com situações que envolvem centenas de sujeitos em formação. Notadamente, a Didática e a formação do professor vem se tornando a cada dia, mais evidente nas discussões educacionais e, por concordarmos com Melo e Urbanetz (2008, p.28) quando diz que: "o campo da didática não pode limitar-se ao âmbito da sala

de aula e aos seus sujeitos principais, o professor e o aluno" é que ousamos transformar a nossa sala de aula em campo de investigação, nos debruçando sobre um tema tão relevante para todos que se preocupam com o desafio do ensinar e do aprender.

No campo das relações que se estabeleceu no contexto da sala de aula, a pesquisa sobre as percepções iniciais dos pesquisadores/pesquisados trouxe contribuições importantes para as discussões coletivas, visto que, possibilitou uma reflexão aprofundada entre as concepções iniciais do grupo e a bibliografia estudada.

Na verdade, quando se pensou na metodologia da disciplina, a partir da posição dos alunos pensou-se em inovação que, certamente, ultrapassou as relações didáticas pedagógicas culminando com a produção individual de uma coletânea de textos pelo grupo.

A pesquisa de campo foi o momento da operacionalidade da ação docente, através da investigação, relacionando teoria e prática o grupo foi desafiado a construir relações pedagógicas necessárias, a formação do professor universitário. Esse momento foi fundamental para o entendimento da importância da relação triádica para o exercício da docência do ensino superior.

Para não concluir gostaria de reafirmar o papel da Didática no processo de formação do professor, por possibilitar a reflexão do exercício da docência e das relações pedagógicas, bem como, a percepção dos demais atores envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Referências bibliográficas

Cordeiro, Jaime. *Didática* (2007). São Paulo: Contexto

Feldman, Daniel. *Ajudar a ensinar***:** *Relações entre didática e ensino* (2001). Porto Alegre: Artmed.

Flick, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. (2009) Porto Alegre: Artmed.

Melo, Alessandro; Urbanetz Sandra Terezinha. *Fundamentos da Didática* (2008). Curitiba: Xipex.

Pimenta, Selma Garrido e Anastasiou, Leá das Graças Camargos. *Docência no ensino superior* (2005). São Paulo: Cortez.

Vasconcelos, Maria Lúcia M. Carvalho. *Autoridade docente no ensino superior: Discussão e encaminhamentos* (2006). São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto.

Zabalza, Miguel A. *O ensino Universitário: Seu cenário e seus protagonistas* (2004). Porto Alegre: Artmed.

6.76.

Título:

A formação de Professores para/do Ensino Superior em Educação Física no Brasil

Autor/a (es/as):

Neves, Antonio Maurício Castanheira das [CEFET/RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro]

Diniz, Katia Azeredo [CEFET/RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro]

Sepúlveda, Aldir Luiz Rangel [Universidade Católica de Petrópolis - UCP/RJ]

Resumo:

Partindo de recente pesquisa que constituiu parte de estudo complementar à tese de mestrado, constata-se um aumento significativo (cerca de 400%) na oferta de Cursos Superiores de Educação Física no Brasil nas últimas duas décadas, resultado que teve por base uma análise estatística dos números apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira – INEP, órgão subordinado ao Ministério da Educação. Neste sentido, o objetivo deste estudo é descrever este processo de expansão, procurando pontuar suas causas e consequências. A metodologia do estudo é quantitativa e exploratória e como técnicas são empregadas a pesquisa documental e a bibliográfica. Observa-se que os números apresentados anualmente pelo INEP, principalmente na área de Educação Física, são arquivados e não são suficientemente analisados e questionados. O crescimento da oferta do Ensino Superior no Brasil é resultado de uma Política Educacional que vem sendo executada pelo Governo Federal. Esta política tem como objetivo que o setor privado participe mais ativamente no investimento do Ensino Superior. Percebe-se o avanço significativo do Ensino Privado no Brasil e as Instituições de Ensino Superior Públicas permanecem na expectativa de um investimento sólido e consistente por parte dos governos. Dois fatores importantes que potencializaram a procura do Curso Superior de Educação Física no Brasil foram à regulamentação da Profissão através da criação dos CONFEF – Conselho Federal de Educação Física e mais recentemente os mega eventos esportivos que ocorrerão no Brasil nos próximos anos: A Copa do Mundo de Futebol / FIFA – 2014 e as Olimpíadas Rio 2016. Observa-se que uma das principais consequências do aumento da oferta do Curso Superior de Educação Física é a necessidade de aumento na qualificação de Doutores e Mestres para exercerem o Ensino. A formação de professores p ara o Ensino Superior que em tese seria a formação de Mestres e Doutores é bastante inexpressiva. O Ministério da Educação tem a preocupação de manter a qualidade do ensino e em contra partida

recebe pressões do setor econômico que em articulações políticas com os proprietários de universidades (investidores) tentam minimizar os custos e aumentar os lucros. Por outro lado, o Ministério da Educação preconiza um percentual mínimo de Doutores e Mestres para compor o corpo docente. As universidades privadas buscam cumprir o mínimo deste percentual, pois compor um corpo docente só de Doutores, ficaria muito dispendioso e a Instituição, em via de regra, visa o lucro. A pertinência do artigo existe em gerar uma análise crítica da classe acadêmica sobre a questão e desenvolver mecanismos de proteção. A "Universidade Sociedade Anônima" não necessita de mão de obra pensante e contestante, ela precisa de um Doutor em linha de produção para a formação ou a "formatação" do alunado. Insurgindo-se contra este quadro é necessário preparar o docente para pensar e agir dentro de uma consciência crítica e evitar a todo custo moldar um "profissional" para atender as vontades do mercado de trabalho.

Palavras-chave:

Docência Superior; Educação Física; Formação de Professores.

Introdução

A educação é um fenômeno observado em qualquer sociedade e nos seus grupos constitutivos, responsáveis por sua transmissão às gerações futuras. É um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento e da paz. Como um bem público deve ser acessível a todos, pois é um dos instrumentos de qualificação e promoção do desenvolvimento político, econômico, social e cultura de qualquer sociedade.

Neste sentido, é necessário se ter por garantido o acesso universal ao ensino superior, pois através dele se obtém uma formação profissional qualificada, um espaço onde se exercita o conhecimento, o diálogo, a construção da cidadania e o reconhecimento da diversidade cultural e com a celeridade do mundo globalizado ele se torna cada vez mais importante, requerendo e novos aportes teóricos sejam construídos para estudá-lo com mais profundidade. Neste espírito, este estudo, com os limites de um artigo, aborda a expansão do ensino superior no Brasil, tendo como foco o crescimento dos cursos de formação em Educação Física.

A história dos cursos em Educação Física no Brasil tem seu inicio com a criação do primeiro curso provisório de Educação Física do Exército em 1910 e seu público alvo eram, em sua maioria, os militares. O corpo docente era formado por ex-atletas e médicos e o curso tinha a uma duração curta, geralmente cinco meses. Os cursos civis só surgiram em 1934, em São Paulo, e 1939 no Rio de Janeiro. A Escola Nacional de Educação Física e Desportos, localizada neste Estado, teve sua

origem com o Decreto-Lei 1.212, de 17 de abril de 1939, sendo a primeira instituição de nível superior ligada a uma universidade, a Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ), com a finalidade de outorgar títulos de licenciatura, normal especializado em Educação Física, técnico desportivo, treinador e massagista desportivo e médico especializado em educação física e desporto. (FIGUEIREDO, 2005).

Em 1969, através da Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 69/69, o currículo de formação em Educação Física ganha o *status* de nível superior e a partir daí os cursos superiores em educação física no Brasil passaram a acompanhar as mudanças ocorridas no ensino superior, tendo como desafio ajustar a oferta à manutenção da qualidade. Neste sentido, este estudo investiga as transformações ocorridas na área da Educação Física, com relação à expansão do ensino superior, que vive um processo de mercantilização, "que descaracteriza a histórica identidade da instituição universitária e contribui decisivamente para a consolidação de um novo ciclo de acumulação ou, talvez, para o retardamento de uma mais profunda crise de modo de produção vigente." (SGUISSARDI, e SILVA JÚNIOR, 2001, p.271).

Problemática:

A problemática do presente estudo visa analisar os reflexos do neoliberalismo no ensino superior, de maneira geral, e nos cursos de educação física, de modo particular, visando explorar público – privado na oferta desses cursos, suas causas e reflexos na qualidade do ensino oferecido.

> *A educação superior sabe-se, é um desafio para todos os países, mas, assim como a fome, põe-se em grau e escala extremamente variáveis segundo o estágio e o modo de desenvolvimento de cada nação. Em cada país, a educação superior foi e será chamada a exercer determinados papéis, de acordo com a própria história e avanços sociodemocráticos desses países e de seu sistema educacional. (SGUISSARDI, 2000, p. 12).*

Os números entram neste estudo como a demonstração de alguns fatos, ou seja, o que realmente se concretizou em termos de avanços quantitativos nos Cursos Superiores de Educação Física. Porém, os dados numéricos não se restringem a meros verificadores, podendo ser usados como indicadores de outros fatores que, numa análise superficial, apresentam-se encobertos ou manipulados. Os dados quantitativos podem ajudar a traduzir com mais clareza a evolução do Ensino Superior em Educação Física no Brasil.

Com o avanço significativo da oferta de cursos de Educação Física e o avanço não tão significativo assim na Formação de Mestres e Doutores, os quais são a mão de obra qualificada para exercer tal Ensino, observamos uma extrema discrepância nesses quantitativos.

Metodologia

Segundo Frade (1993) "metodologia é o caminho de pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade." A partir da análise das diferentes classificações metodológicas, se optou por utilizar no presente estudo uma metodologia quantitativa e exploratória, utilizando uma pesquisa bibliográfica e de campo. A investigação quantitativa atua em níveis de realidade e tem como objetivo trazer à luz dados, indicadores observáveis. (MINAYO & SANCHES, 1993), ao passo que as pesquisas exploratórias são aquelas realizadas em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado. É o primeiro estágio na sequência de estudos, necessitando o pesquisador conduzi-los para, a seguir, saber o suficiente e, posteriormente, projetar e executar uma segunda pesquisa, mais sistemática e extensiva. (VERGARA, 2000).

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa bibliográfica, fundamental em todo trabalho científico, se valeu de livros, teses, dissertações, legislação, além de periódicos sobre o tema e a pesquisa de campo utilizou como referencia de análise os números obtidos junto ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira – INEP, órgão subordinado ao Ministério da Educação (MEC), no período de 2001 a 2010, e nos dados do e-MEC, órgão do MEC criado em 2007 para tramitação eletrônica dos processos de regulamentação das Instituições de Ensino superior (IES). (BRASIL, 2012).

Relevância e pertinência do trabalho para á área de pesquisa

Os números do INEP na área da Educação Física não são trabalhados de forma estatística e crítica. Praticamente não existem trabalhos acadêmicos que questionam e interpretam tais dados, muito embora o Ensino Superior no Brasil tenha alcançado um significativo aumento nas últimas duas décadas. Assim, buscou-se uma reflexão inicial dos propósitos e objetivos do Ensino Superior dentro do contexto educacional.

Para István Mészáros (2005), Professor emérito da Universidade de Sussex:

> educação, *trata-se de uma questão de 'internalização' pelos indivíduos, da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas*

> *'adequadas' e as formas de conduta 'certas', mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (Ibidem. p. 44).*

Como o termo Educação é um termo análogo, podemos encontrar diversas definições dentro do que se propõe. Segundo Werneck (1991, p.47):

> *Educar é o ato de transmissão não só de um conhecimento institucional, mas principalmente na transferência de uma escala de valores que deve ser bastante refletida e conscientemente aceita.*

Neste contexto, observa-se o Ensino Superior como o Objetivo prático fim da Educação. Desde que *o homo sapiens* caminhou de pé sobre o planeta existe Ensino. O ensino é responsável pela perpetuação do conhecimento humano. Ele existe antes mesmo da invenção da escrita. É natural que uma geração passe seus conhecimentos adquiridos para as gerações subsequentes. O problema é se as gerações subsequentes vão aceitar os conhecimentos tal quais foram "formatados" pela geração anterior.

> *Adotando a palavra* educador *em seu sentido mais amplo, o ato de educar, e mesmo o de ensinar, não é exclusivo de professores, mas, ao contrário, é uma característica humana. Não há ser humano que jamais tenha ensinado algo a alguém ou nunca tenha participado da educação de outra pessoa. (CARVALHO, 1997, p. 5).*

A formação acadêmica em um curso superior - ressalta-se "formação" - coloca todos os alunos na "forma", preocupa-se com um cabedal de informações e habilidades técnicas que não são suficientes para uma capacidade de uma análise crítica do todo. Cada vez mais existe a preocupação com a capacidade de fazer e ganhar remuneração sem se preocupar com o ser, com o conhecer, com o analisar, com o compreender em contexto mais amplo que não os nossos próprios egoísmos. A sociedade se torna cada vez mais individualista. Os problemas do todo ficam à margem da nossa própria vontade de conquistar bens. Esta atitude egoísta caracteriza bem as políticas neoliberais. Quando o "mercado" controlar os "pilares" de uma nação corre-se o risco de criar um exército de acéfalos que trabalha para dar lucro ao dono do meio de produção.

Todavia, o conhecimento universitário fica por vezes paradigmático, congelado, estagnado. O pesquisador deve ousar, deve questionar. Não se pode, e não se deve aceitar as verdades que nos são impostas no meio acadêmico. Essas verdades incontestes podem estar erradas. Obviamente quando se tenta ir de encontro a verdade acadêmica impostas se é criticado, rotulado, enfim, fica-se à

margem do padrão da forma que sempre marcou a forma tradicional de ensino e que, ainda hoje, se perpetua no processo educacional brasileiro e quiçá de alguns países.

> *[...] a universidade deve retomar seu gosto pela aventura. A Universidade de Salamanca deu parecer contrário à viagem de Cristóvão Colombo. O apego à crença no que sabiam nos métodos que usavam e nos textos que ensinavam fez a universidade ter medo da aventura de descobrir um mundo novo: não quis correr o risco da incerteza de um mundo que contrariava os dogmas. Quinhentos anos depois ela pode repetir o mesmo erro: ter medo da aventura. Ela tem que gostar dos sustos que está tomando no final do século XX, tem de ver o século XXI e sua civilização como um oceano desconhecido a ser enfrentado no mesmo em que é construído. A inquietação humanista que fez surgir a lógica na Grécia e, quase dois mil anos depois, o renascimento na Europa não é suficiente para criar uma maneira de pensar que responda às exigências do momento. O final do século apresenta à humanidade o desafio de imaginar utopias alternativas ou de sacrificar valores consolidados nos últimos séculos, como a igualdade e a liberdade. A ciência começa a manifestar dúvidas sobre o caminho à certeza. (BUARQUE, 1994, p.14).*

Segundo Mészáros (2005), a concepção estreita e reducionista da Educação e da vida intelectual proposta e implementada pelo capitalismo, reproduz a separação entre sujeito (cidadão) e objeto (súdito), contribuindo para manter a sociedade de classes (capitalistas e trabalhadores). O que conduz à indagação de que como se pode falar em justiça social em um planeta que 380 pessoas detêm mais de 43% da riqueza mundial?

> *As políticas públicas são um instrumento para projetar o tipo de homem que uma determinada sociedade precisa. As políticas de caráter educacional têm, nesse sentido, uma responsabilidade ímpar, definindo conteúdos e normas de ação para a justiça social. Políticas educacionais sempre existiram, complexificando-se à medida que a divisão social do trabalho também fica mais refinada. A Educação é uma prática social, o que faz com que ultrapasse os muros da escola, "invadindo" todos os espaços sociais. A luta de classes está presente em todos esses espaços, o que torna a ação do professor da mais alta responsabilidade. (MARINHO, 2010, p.24).*

Nas últimas décadas, com o surgimento de um novo panorama educacional, as mudanças no sistema de ensino se acentuaram e o ensino superior não ficou à margem deste processo de mudanças. Novas modalidades de educação, a EAD, o aumento no número de docentes, o aumento significativo da oferta de cursos, o maior número de alunos, e o surgimento de novas instituições estabeleceram um contexto de crescente demanda e competitividade. Também neste período

verificou-se uma extraordinária revolução no campo do conhecimento pelo desenvolvimento de novas formas, meios de produção e disseminação de informações através do uso de modernas tecnologias, não só no âmbito regional ou nacional, mas especialmente em um mundo globalizado. Contudo, este processo dinâmico resultou em novos desafios para a educação, entre eles o de estabelecer a harmonia no crescimento do ensino superior, no que diz respeito à conciliação de aspectos quantitativos e qualitativos, além de considerar o papel crucial que a educação tem para o desenvolvimento do país.

A Educação Física como Curso Superior vem acompanhando as mudanças sofridas pelas novas políticas públicas implementadas. O Ministério da Educação, através de diversos órgãos como o INEP, monitora a variação dos números no Ensino Superior. Urge a necessidade do acompanhamento e da análise criteriosa desses dados de forma a se entender o processo e verificar as tendências e os rumos que essas políticas estão gerando na Educação Superior.

> *O crescimento do ensino superior no Brasil apresenta números significativos, especialmente pela participação do setor privado. Os cursos de graduação em Educação Física integram este contexto ao apresentar um crescimento de aproximadamente quatrocentos por cento (400%) de 1991 a 2004. Neste sentido o maior desafio é ajustar a oferta à manutenção da qualidade. Como em outras áreas a solução encontrada tem sido a regulamentação governamental através de processos de avaliação de instituições, cursos e alunos. Contudo, neste período, o surgimento de novas áreas de atuação, a criação dos conselhos de Educação Física e finalmente mudanças nas próprias diretrizes curriculares nacionais, que ainda apresentam algumas indefinições. Neste cenário de ampla transformação a avaliação governamental para credenciamento de novos cursos e renovação de credenciamento dos cursos já existentes precisa ser analisado cuidadosamente através de um extenso processo de diálogo entre todos os envolvidos nos cursos de graduação em Educação Física." (SANTOS & SIMÕES, 2008, p. 2).*

No Curso Superior de Educação Física este aumento, no período de 1991 a 2009, atingiu a marca de 691%. Este aumento decorre de diversos fatores, mas a política de ampliação do setor privado do Ensino Superior contribui, quase que totalmente, com esse crescimento. No setor Público o aumento nos Cursos de Educação Física no Brasil no período de 1991 a 2009 foi de aproximadamente 362%. Já no setor Privado, no mesmo período, esse aumento foi de aproximadamente 1.122%. (INEP, 2010).

O aumento da oferta de cursos é incontestável, mas nem sempre acompanhado pelo aumento de um corpo docente qualificado, embora exista uma tentativa de aumentar a produção de pesquisa e da

formação de Mestres e Doutores. A procura pelo aperfeiçoamento intelectual e profissional vem crescendo a cada dia. Nos últimos dez anos, o número de mestres e doutores titulados no Brasil dobrou. De 2001 a 2010, a quantidade de pesquisadores formados por ano no país passou de 26 mil para cerca de 53 mil. Os dados são da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

De acordo com a CAPES, em 2010, 12 mil professores receberam o título de doutor e 41 mil, o de mestre. Esses números constam do balanço final do Plano de Ação em Ciência, Tecnologia e Inovação divulgado pelo Governo Federal no final de 2010. (MCTI, 2010).

Segundo o balanço, só em 2009, 161 mil estudantes estavam matriculados em programas de mestrado e doutorado de universidades brasileiras. O número equivale a 90% da soma dos mestres e doutores titulados no país de 2003 até 2009.

Em função dessa expansão, no mesmo período, o número de cursos de pós-graduação no país também cresceu. Em 2001, eles eram 1,5 mil. Já em 2009, subiram para 2,7 mil. Além disso, cresceu o número de bolsas de estudo concedidas a estudantes. Em 2001, a Capes e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) concederam 80 mil bolsas de mestrado e doutorado. Em 2010, foram 160 mil.

Apesar dos avanços evidenciados, o número de Mestres e Doutores não é suficiente para manter a qualidade do Ensino. A legislação educacional vigente preconiza que apenas 30% do corpo docente de um curso de Educação Física tem a obrigatoriedade de possuir titulação de Mestre e/ou Doutor.

A Educação Física leva uma vantagem neste contexto por se tratar de um curso multidisciplinar. Um professor pode ter, por exemplo, um Doutorado em Psicologia e atuar na Educação Física na disciplina “Psicologia do Esporte”. Pode ter um Mestrado em Biomecânica e atuar na disciplina de mesmo nome. Enfim o campo é bastante amplo.

Outro fator importante no avanço do Ensino Superior em Educação Física no Brasil é que ele ocorreu, predominantemente, no setor privado. As Universidades Públicas tiveram pouco investimento no período. O governo optou por criar programas de financiamento que permitem aos jovens que não possuem renda suficiente para pagar um curso superior o ingresso em instituições particulares, em detrimento ao aumento de vagas das Universidades Públicas.

Outro número que chamou bastante atenção foi o aumento de 2.769% do número de vagas ociosas. Cabe aqui um comentário e uma reflexão: a quem interessa esse aumento astronômico. O governo disponibiliza verba que acaba indo para o setor privado. Desta forma os investidores do Ensino Privado ficam cada vez mais ricos.

Na realidade brasileira atual, quatro IES disputam a liderança do "mercado" de matrículas estimado em 4.500.000. Caso atinja tal meta, o MEC deixará de ter poder direto de fiscalização, pois a questão será de prioridade econômica. Ou seja, o dinheiro que circula e que enriquece ainda mais os investidores será mais importante que a qualidade do ensino.

Estima-se que em 2012 todo o processo de fusões e aquisições esteja consolidado com a forte entrada de capital estrangeiro nas IES privadas.

Sennes e Britto Filho (2011) informam que 10 mil doutorados são defendidos por ano no Brasil. Desse valor, 53% são doutores em ciências e engenharias e 47% em outras áreas, como humanas. O País tem menos de dois doutores por mil habitantes, contra 15 na Alemanha e 23 na Suíça. Na Índia, por exemplo, o número de doutores formados por ano é de 18 mil. O Brasil é terceiro em escassez de profissionais qualificados.

O número de mestres e doutores titulados no Brasil dobrou entre 2001 e 2010. Além disso, só em 2009, 161 mil estudantes estavam matriculados em programas de mestrado e doutorado de universidades brasileiras. O número equivale a 90% da soma dos mestres e doutores titulados no país de 2003 a 2009. (Ibidem). Todavia, embora o número seja expressivo para a realidade brasileira, este aumento de Mestres e Doutores não é suficiente para suprir a demanda do aumento de Cursos Superiores de Educação Física no Brasil conforme se pode verificar na tabela comparativa entre o aumento percentual de Formação de Mestres e Doutores no Brasil de 2001 a 2009 e o aumento percentual dos Cursos Superiores de Educação Física no Brasil no mesmo período (Tabela 1):

Tabela 1

Tabela Comparativa: Aumento percentual de Cursos Superiores de Educação Física

X aumento percentual dos Cursos Superiores de Educação Física 2001 1 2009

Ano	Aumento percentual de Mestres e Doutores	Aumento percentual de Cursos Superiores de Educação Física
2001 para 2002	13,92%	21,55%
2002 para 2003	12,52%	14,13%
2003 para 2004	8,84%	13,83%
2004 para 2005	6,40%	12,79%
2005 para 2006	5,01%	15,69%
2006 para 2007	6,00%	12,42%
2007 para 2008	2,75%	10,61%
2008 para 2009	10,46%	6,31%

Fonte: Adaptado de Sennes e Britto Filho (20110)

Observamos que em todos os períodos analisados, exceto de 2008 para 2009, os percentuais do aumento de curso foram maior que os da formação de professores. Ainda devemos considerar que os números da Formação de Mestres e Doutores são de todas as áreas e estão sendo comparados com o Curso Superior de Educação Física. Mesmo a Educação Física sendo Multidisciplinar, conforme argumento supracitado, os números mostram uma grande carência de mestres e Doutores na área.

O inciso II, do artigo 52, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, preceitua que um Curso Superior, obrigatoriamente, deve ter 30% de Mestres e Doutores no seu quadro de Professores, sendo que a grande maioria das instituições privadas mantém em seu quadro este número mínimo de Mestres e Doutores, pois não há interesse de aumentar seu quadro de professores titulados. Um ensino Superior que visa o lucro, como é o caso das instituições privadas, não tem interesse em aumentar seu quadro de Mestres e Doutores sob a alegação de que isto acarretaria um aumento em seus custos. Neste sentido, assiste-se o Ensino Superior ser tratado como assunto político no qual a qualidade do ensino fica em segundo plano e o lucro dos "investidores na Educação" passa a ser o mais importante.

Atualmente, no Brasil, quatro IES disputam a liderança do "mercado" de matrículas estimado em 4.500.000. Caso atinja tal meta o MEC deixará de ter poder direto de fiscalização, pois a questão será de prioridade econômica. Ou seja, o dinheiro que circula e que enriquece ainda mais os investidores será mais importante que a qualidade do ensino.

Estima-se que no corrente ano, 2012, todo o processo de fusões e aquisições esteja consolidado com a forte entrada de capital estrangeiro nas IES privadas. A densificação e a intensificação do trabalho docente vieram para ficar, obrigando o professor a tornar-se empresário de si mesmo. Obrigando-o a capacitar-se às próprias custas e a vender sua força de trabalho pelo menor preço, o que leva à afirmativa de que, em muito pouco tempo se terá uma classe de escravos intelectuais.

Referências Bibliográficas

BRASIL. e-MEC. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. *Busca interativa*. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 16 abr 2012.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo de educação superior*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 16 abr 2012.

_____. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://sinaes.inep.gov.br/sinaes/>. Acesso em 3 abr 2012.

_____. (2006). *Avaliadores do BASis. Brasília*, Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/condicoesensino/AVALIADORES_BASis_INFORMACOES.pdf>. Acesso: 22 jan 2012.

_____. (2008). *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. Brasília, DF*. Disponível em: <http://sinaes.inep.gov.br/sinaes/>. Acesso: 23 jan 2012.

BRASIL. MCTI - Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação. Plano de Ação em Ciência, Tecnologia e Inovação. O Plano de Ação 2007/2010. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/66226.html>. Acesso em 16 abr 2012.

Buarque, Cristovam. (1994) *A aventura da universidade*. São Paulo: Editora UNESP.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Cadernos de Indicadores.* Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 16 abr 2012.

FIGUEIREDO, Zenólia Cristina Campos (Org.). (2005). *Formação profissional em educação física e o mundo do trabalho*. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana.

FRADE, J. C. A (1993). *Formação do professor de educação física na ótica dos Profissionais*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Espírito Santo. Brasil.

MARINHO, Vitor. (2010). *O esporte pode tudo – educação Física 3 questões da nossa época*. São Paulo: Cortez.

MÉSZÁROS, István. (2005). *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo.

_____ (2003). *O século XXI: socialismo ou barbárie?*. São Paulo: Boitempo.

_____.(2004). *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo.

MINAYO, M.C. & SANCHES. (1993). O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Caderno de Saúde Pública* 9(3), p. 239-262.

SANTOS, Ana Lúcia Padrão e SIMÕES, Antonio Carlos. (2008). *Desafios do ensino superior em educação física*: considerações sobre a política de avaliação de cursos. Ensaio. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio.

SEPÚLVEDA, Aldir Luiz Rangel (2012). *Um estudo quantitativo dos cursos de educação física no âmbito público/privado - Brasil de 1991 a 2009*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, Brasil.

SENNES, Ricargo Ubiraci e BRITTO FILHO, Antonio (2011).(org.) *Inovações tecnológicas no brasil. desempenho, políticas e potencial*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JR., João dos Reis. (2001) *Novas faces da educação superior no Brasil*. SP: Cortes Editora.

VERGARA, S. C. (2000) *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

WERNECK, Vera. Rudge. (1982). *A ideologia na educação* – um estudo sobre a interferência da ideologia no processo educativo. Rio de Janeiro: Vozes.

_____. (1991). *O eu educado*: uma teoria da educação fundamentada na fenomenologia. Rio de Janeiro: Rio Fundo.

6.77.

Título:

A inserção da modalidade semipresencial em uma graduação no Rio de Janeiro, suas alterações na proposta pedagógica e o trabalho docente

Autor/a (es/as):

Neves, Antonio Maurício Castanheira das [CEFET/RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro]

Paim, Eliane [Centro Universitário da Serra dos órgãos]

Neves, Gabriel Bezerra [Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]

Resumo:

A inserção da modalidade semipresencial em um curso de graduação de um Centro Universitário da Região Serrana do Rio de Janeiro, suas alterações na proposta pedagógica e as consequências no trabalho docente. O estudo realizou uma investigação sobre educação a distância (EAD) tendo como foco o Curso de Pedagogia do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO), localizado na cidade de Teresópolis, no estado do Rio de Janeiro (Brasil), que passou a ofertar 20% da carga horária a distância em função da implantação da modalidade

de ensino semipresencial no ano de 2007. Desde a implantação até a conclusão da pesquisa foram realizados cursos de capacitação para os docentes, tendo como proposta discutir a utilização do ambiente virtual de aprendizagem. A pesquisa teve como objetivo responder as seguintes questões: Como a inserção da modalidade semipresencial alterou a proposta pedagógica e o trabalho docente no Curso de Pedagogia da instituição? Em que consiste o curso de capacitação para os docentes e como ele é oferecido? Para realizar essa pesquisa, foram considerados estudos e publicações de pesquisadores sobre EAD e também de autores que contribuíram para o entendimento da modalidade semipresencial. A pesquisa adotada, além de levantamentos de dados quantitativos, foi de cunho exploratório mediante estudo de caso, através da aplicação de um questionário, disponibilizado no próprio Ambiente *Moodle*, com perguntas abertas e de múltipla escolha para seis professores que lecionavam disciplinas semipresenciais, visando a obtenção de informações sobre o período em que realizaram o curso de capacitação. A realização da presente pesquisa evidenciou o quanto a modalidade de ensino baseada na EAD está em expansão no Brasil. Os dados quantitativos sobre cursos ofertados, matrículas, instituições que ofertam cursos em EAD, dentre outros, demonstram a necessidade de ações públicas e privadas voltadas para o entendimento da atuação deste segmento. O que o estudo demonstrou é que ainda persiste a visão "tecnicista" do uso da tecnologia, ou seja, existe certa predominância em simplesmente saber se o discente sabe utilizar a máquina (ligar, desligar, executar programas, etc.), quando deveríamos estar atentos para uma utilização pedagógica. Preocupações com aspectos relacionados à infra-estrutura são importantes, mas aquele que deveria estar diretamente envolvido com as propostas, o docente, deve ser mais do que lembrado, deve ser inserido diretamente nas discussões. A participação do docente é essencial para que a qualidade dos cursos ofertados não fique limitada somente às questões técnico-operacionais, mas também aos aspectos pedagógicos que fazem a diferença entre um curso "com" ou "sem" qualidade. Para isso, capacitar o professor (ou outra nomenclatura que se deseja utilizar) é essencial, pois como participar de algo do qual não se conhece? Talvez a resposta de outras pesquisas que envolvam a resistência dos professores sobre as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) tenha, nesta questão, um ponto importante a ser levado em consideração. Avaliar aspectos como: evolução histórica, iniciativas e ações públicas e privadas em desenvolvimento e, principalmente, o papel do docente, são questões que devem constar em pesquisas e estudos sobre EAD.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Educação a Distância; Formação de Professores.

Introdução

Com a expansão da modalidade de ensino baseada na EAD, principalmente com a inserção das novas tecnologias da informação e comunicação, diversos fatores acabaram sendo direta ou indiretamente influenciados. Instituições educacionais que, até então, tinham sua história acadêmica baseada no ensino presencial, passaram a utilizar a EAD como opção de ensino para os seus cursos. Diante disto, a função docente também passou por consideráveis mudanças, tendo em vista as particularidades que o ensino *on-line* possui, pois, paralelo ao crescimento dos cursos, verificou-se também o aumento do número de docentes envolvidos.

Problemática

O presente estudo teve como objetivo realizar uma investigação sobre a expansão da função docente nas instituições de ensino superior no Brasil, focando o período compreendido entre os anos de 2005, 2006 e 2007.

Sabendo que diferentes fatores podem contribuir para a questão da expansão da função docente, foi realizada uma análise sobre como ocorre a qualificação para o docente que leciona ou lecionará disciplinas na modalidade a distância ou semipresencial, tendo sido escolhido, como curso a ser pesquisado, o Curso de Graduação em Pedagogia, ofertado pelo Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO), localizado na cidade de Teresópolis, RJ.

Com a implantação da modalidade semipresencial no ano de 2007, com posterior ampliação das disciplinas ofertadas a distância e o aumento do número de docentes envolvidos, foram realizadas, no UNIFESO, algumas ações institucionais voltadas para as propostas constantes no novo projeto político pedagógico do referido curso.

No UNIFESO, o estudo abrangeu, inicialmente, os anos de 2007 e 2008, pois a implantação da modalidade semipresencial e a realização das qualificações para os docentes foram desenvolvidas, respectivamente, nos anos mencionados. O ano de 2009 também foi contemplado na pesquisa, dentro do âmbito da instituição, visto que existem propostas em andamento e que envolvem as disciplinas semipresenciais. Ampliando as análises dos dados para outras localidades e instituições no Brasil, os anos de 2005 e 2006 foram incluídos, tendo como objetivo a busca por dados oficiais sobre a expansão da função docente em EAD. Também foram analisados dados coletados sobre seis professores do Curso de Graduação em Pedagogia que lecionam disciplinas semipresenciais.

Metodologia

Para realizar as pesquisas, foram considerados estudos e publicações não somente de pesquisadores sobre a EAD, mas também aqueles que contribuíram para o entendimento da metodologia aplicada.

Neste sentido, foram utilizadas as pesquisas de Bernardete Gatti, que realizou abordagens sobre os estudos que envolvem pesquisas quantitativas nos diversos segmentos da educação. De acordo com a autora, o método quantitativo pode ser caracterizado como uma forma de pesquisa que utiliza a quantificação seja durante a coleta ou no tratamento dos dados (2004, pg. 14).

No que tange às pesquisas sobre o ensino superior especificamente, Segenreich (2006, pg. 164) observa que "é grande a carência de dados quantitativos e qualitativos sobre a presença da EAD no sistema de educação superior", corroborada por Gatti que afirma que as pesquisas com caráter quantitativo não são muito utilizadas no meio educacional, o que significa que a maioria dos dados obtidos não são trabalhados como deveriam, pois acabam refletindo parte da realidade, visto que podem ser influenciados por quem escreveu ou simplesmente por questões ideológicas.

Partindo da premissa de que uma pesquisa implica na utilização de, não somente uma, mas diversas metodologias, a pesquisa de cunho qualitativo também esteve inserida na perspectiva de uma análise sobre a expansão da função docente na EAD, pois, segundo Minayo "do ponto de vista metodológico, não há contradição, assim como não há continuidade, entre investigação quantitativa e qualitativa. Ambas são de natureza diferente." (2009, pg.247)

Sob essa perspectiva, os dados coletados sobre os docentes do curso de graduação em Pedagogia do UNIFESO foram analisados utilizando-se o estudo descritivo mediante estudo de caso, levando em consideração que este mesmo estudo pode ser considerado como um exemplo representativo de outros casos semelhantes.

A pesquisa adotada, além de levantamentos de dados quantitativos, foi de cunho exploratório, realizando entrevistas com os docentes, visando à obtenção de informações através das experiências vividas por cada um.

Ao realizar um levantamento sobre os docentes que lecionam disciplinas semipresenciais no UNIFESO, dentro da proposta do método qualitativo, tivemos a possibilidade da realização de uma análise dos atores envolvidos no estudo.

> *A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (MINAYO, 2009, pg.244).*

Para que a constatação sobre a expansão da função docente na EAD fosse delineada, enfocando os anos de 2005, 2006 e 2007, observaram-se aspectos como, por exemplo, a expansão, não somente da função docente, mas também de outros aspectos da EAD neste período, que se tornaram informação substancial para o presente projeto.

As pesquisas foram realizadas tendo como base, para sua fundamentação teórica, autores como Maria Luiza Belloni, Léa Fagundes, José Armando Valente, Maria Elizabeth de Almeida, José Manuel Moran, Luiz Antonio Cunha, Bernardete Gatti, Maria Cecília Minayo, Stella Cecília Duarte Segenreich, dentre outros. Os dados divulgados no site do INEP também foram analisados, visto que oferecem informações oficiais sobre a EAD. Também foram realizados levantamentos documentais no próprio UNIFESO.

Relevância e pertinência do trabalho para a área de pesquisa

A inserção de tecnologias nos processos educacionais precisa, de acordo com Almeida (2007), primeiramente, do entendimento de todos os envolvidos sobre o que este tipo de "recurso", incluindo suas potencialidades e limitações, pode trazer para a sala de aula, sem esquecer toda a bagagem histórica que a modalidade de ensino a distância já possui. "O impulso sofrido pela EAD nas últimas décadas do século XX reacendeu as discussões em torno de suas qualidades e/ou deficiências em comparação com o ensino presencial" (GOUVÊA, 2006, pg.61). Sabemos o quanto este tipo de posicionamento pode e gera situações extremamente delicadas, tendo em vista que uma modalidade não deve ser comparada à outra. Este tipo de discussão em torno do argumento se uma é "melhor" que a outra, na verdade, está diretamente relacionado ao fato de que existe certa desconfiança, por parte de alguns educadores e gestores, sobre a EAD não contar, diretamente, com a presença física do docente e do estudante, quando a discussão deveria girar em torno da qualidade do ensino, independentemente de questões de espaço, tempo e distância física.

Aspectos como os mencionados anteriormente são pontuais, mas outros também devem ser discutidos, tais como: O que queremos do nosso alunado diante de tantas mudanças trazidas pelas tecnologias? Talvez a resposta para este tipo de pergunta fosse algo relativamente trivial: queremos alunos aptos para este mundo tecnológico! Mas a prática nem sempre reflete a teoria.

Os projetos já implantados (e amplamente divulgados) que envolvem a inserção das tecnologias nas escolas refletem uma postura muito comum, tanto no âmbito das instituições públicas, quanto das privadas: num primeiro momento a preocupação está centralizada na estrutura física do local escolhido, das condições de segurança e funcionamento. Após superar esta etapa os estudantes são

convidados a participar deste "novo mundo", onde novas possibilidades são apresentadas. Infelizmente é muito comum, no meio do caminho, um importante componente desta "engrenagem" ser total ou parcialmente esquecido: o professor.

Além da preocupação válida sobre as condições físicas e sobre se os nossos discentes estão preparados ou não para a tecnologia educacional, deveríamos, principalmente, envolver o professor para que ele pudesse compreender o que a tecnologia poderia trazer de contribuição e como ele poderia incorporá-la à sua prática.

Que estudante afinal queremos e/ou temos? Estudantes passivos diante de máquinas que "fazem tudo" por eles? Ou questionadores, que querem e precisam entender as implicações que a utilização das máquinas traz na vida pessoal, acadêmica e profissional de todos?

Segundo Sancho (2006), o conhecimento da utilização das máquinas e dos equipamentos eletrônicos é apenas o início, bem tímido, em relação a todos os outros desafios que surgem. No entanto, não adianta a escola adquirir equipamentos tecnológicos, bem como outros materiais pedagógicos sofisticados e atualizados. É preciso ter professores capazes de atuar e de recriar ambientes de aprendizagem. É necessário formar professores críticos, reflexivos, autônomos e criativos para buscar novas possibilidades, novas compreensões, e que possam contribuir para o processo de mudança do sistema educacional.

Os próprios cursos de pedagogia vêm demonstrando esta necessidade do re-pensar do educador. Se antes, encontrávamos futuros pedagogos interessados em simplesmente aprender o que era tido como "tradicional" no âmbito escolar, agora percebemos que eles querem ir além. Sabemos que diante de tantas mudanças trazidas pelas tecnologias da informação e comunicação, surgiram inúmeras possibilidades de potencializar os recursos do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, para o educador torna-se imprescindível reavaliar seu papel diante das mudanças trazidas pela tecnologia. Este mesmo educador precisa refletir constantemente sobre sua prática pedagógica, pois, segundo Leite (2004), a dinâmica da sociedade tecnológica em que vivemos nos traz desafios referentes ao tipo de formação e reflexão necessárias para capacitar os educadores e a inseri-los nos contextos das novas modalidades de ensino, como a EAD.

O mesmo educador, diante dos desafios que surgem, precisa ter o conhecimento necessário para ajudar seus estudantes no desenvolvimento da sua criatividade e sentido de responsabilidade perante situações que podem apresentar determinado grau de complexidade, principalmente quando vinculadas à mídia.

De acordo com Almeida (2005), mas do que seguir normas práticas, o educador tem, em suas mãos, a oportunidade de realizar práticas do uso dessa tecnologia com seus estudantes, e ir mais além: refletir durante a ação e aprender com o seu uso, trazendo reflexões para discutir com todo o grupo.

O que acabamos verificando é que ainda persiste a visão "tecnicista" do uso da tecnologia, ou seja, existe certa predominância em simplesmente saber se o educando sabe utilizar a máquina (ligar, desligar, executar programas, etc.), quando deveríamos estar atentos para uma utilização verdadeiramente pedagógica.

Pensar dessa forma não é simples. De acordo com Kenski (2007), fomos preparados para repetir o passado, para "fragmentar" nossos pensamentos e nossas ações e para ter uma compreensão linear e racional dos acontecimentos. Com o avanço tecnológico, a noção de tempo e espaço tornou-se tão dinâmico quanto o próprio conhecimento.

O professor depara-se com estudantes que não admitem mais aquela aula "tradicional", onde o docente apenas realiza uma exposição oral de determinada temática e espera que seus educandos se limitem a anotar e aceitar tudo passivamente. Os estudantes querem muito mais. Eles esperam que diante dos avanços tecnológicos tão divulgados pela mídia, as aulas sejam ministradas com mais dinamismo, com utilização de recursos que enriqueçam um determinado conteúdo. Podemos imaginar uma aula sobre biologia, onde o estudante não apenas "escuta" do seu mestre o que consta num determinado livro, mas também tem ao seu alcance a possibilidade de visualizar imagens através de uma apresentação eletrônica ou navegar por um site de pesquisa e localizar informações atualizadas.

As mudanças trazidas pela tecnologia na educação são visíveis, quer seja a utilização de recursos mais "tradicionais" como materiais impressos ou outros mais sofisticados, como os ambientes virtuais de aprendizagem. Conseqüentemente outros desdobramentos surgiram e outras áreas foram envolvidas ou mesmo expandidas, como, por exemplo, a educação a distância.

Regulamentação da EAD no Brasil

Provavelmente nunca ouvimos e vivenciamos o surgimento de tantos projetos sobre EAD. Habitamos, hoje, uma sociedade denominada por muitos de tecnológica (Leite, 2004), e tudo que nos remete direta ou indiretamente à tecnologia, torna-se alvo de estudos e pesquisas.

Segundo dados publicados no site do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE), as primeiras normas sobre a EAD no Brasil surgiram na década de 60, com o Código Brasileiro de

Comunicações (Decreto-Lei nº. 236/67) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71).

De acordo com Gouvêa (2006), o ano de 1996 pode ser considerado um ano importante para a EAD, em termos legais, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a institucionalizou em alguns níveis de ensino.

Para Fragale Filho (2003), destacam-se algumas ações do governo federal acerca da formação de uma política para a EAD no Brasil, além da LDB 9.394/96, que inseriu a EAD no sistema educacional brasileiro, como também várias portarias e decretos que foram sendo publicados, buscando oferecer maior esclarecimento acerca dessa modalidade. Assim, no ano de 1998, houve, por parte do governo, uma tentativa de definir a EAD por meio da portaria 2.494/98, posteriormente revogada pelo Decreto 5.622 de 19/12/2005.

> *No que se refere ao ordenamento legal, e às conseqüentes políticas públicas dele advindas, alguns pontos devem ser destacados, principalmente no que se refere a recente promulgação do Decreto 5.622, em 2005, e da Portaria 4.059 de 2004, que trouxeram alterações na definição de alguns procedimentos (GOUVÊA, 2006, p.53).*

A nova LDB (Lei 9.394/96) permitiu avanços, admitindo que existisse a EAD em todos os níveis. O artigo mais expressivo é o de nº. 80 que estabelece que "O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada" (LDB, 2006, p. 59). Objetivando a sua regulamentação, o Executivo Federal baixou, em 10 de fevereiro de 1998, o Decreto nº. 2.494, vindo, pouco mais tarde, a ser modificado pelo Decreto nº. 2.561.

Ainda segundo Fragale Filho (2003), em 2001, por meio da Portaria 2.253/01 foi aberta a possibilidade para que 20% da carga horária dos cursos presenciais pudessem ser realizadas à distância. Porém, essa portaria não esclarecia se os 20% se referiam à carga horária de cada disciplina ou se isso correspondia ao total da carga horária do curso. Então, em 2004, a Portaria 4.059/04, atualmente em vigor, passou a estabelecer que esses 20% se referiam ao total da carga horária de um curso, devendo a instituição organizar o currículo de maneira que a soma da carga horária do curso destinada às atividades por meio da EAD não ultrapasse 20%. Assim, por exemplo, dependendo da organização da grade curricular, poderá haver uma disciplina utilizando 30% de seu horário à distância, enquanto uma outra poderá utilizar apenas 10%, ou seja, há uma flexibilidade

para que cada instituição e cada disciplina utilizem e organizem sua carga horária conforme sua necessidade.

A questão da oferta de até 20% da carga horária dos cursos de graduação à distância ainda é um tema que gera muitas discussões, pois mesmo os órgãos competentes não dispõem de dados oficiais sobre o número de instituições de Ensino Superior (IES) que estão oferecendo este tipo de modalidade na grade curricular de seus cursos (SEGENREICH, 2006).

Segundo informações disponíveis no site do MEC, no caso da oferta de cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico totalmente à distância, a instituição interessada deve credenciar-se junto ao Ministério da Educação, solicitando, para isto, autorização de funcionamento para cada curso que pretenda oferecer. O processo será analisado na Secretaria de Educação Superior, por uma Comissão de Especialistas na área do curso em questão e por especialistas em educação à distância. O Parecer dessa Comissão será encaminhado ao Conselho Nacional de Educação. O trâmite, portanto, é o mesmo aplicado nos cursos presenciais. A qualidade do projeto da instituição será o foco principal da análise. Para orientar a elaboração de um projeto de curso de graduação à distância, a SEED elaborou o documento *Indicadores de Qualidade* para cursos de graduação à distância.

No ano de 2005, deu-se um salto qualitativo com a assinatura do Decreto 5.622/05, no qual a EAD é definida e regulamenta-se o artigo 80 da LDB 9.304/96, que é considerado, hoje, o principal instrumento norteador para a criação de cursos na modalidade de EAD.

Expansão dos cursos de graduação em EAD no Brasil

A expansão do ensino superior, conforme ressaltado por Segenreich e Castanheira (2009), pode ser observada não somente na modalidade baseada na EAD como também nos cursos presenciais, sendo verificado um crescimento no setor privado, no período de 1996 a 2006, na ordem de 324,2%, enquanto que no setor público este percentual, no mesmo período, foi de 120%. São números que evidenciam o crescimento da oferta dos cursos de graduação nos últimos anos, onde a EAD tem um destaque especial quando comparados os respectivos percentuais referentes ao triênio 2005, 2006 e 2007: na educação presencial o crescimento foi de 9,5%, 8,3% e 6,3% para a evolução do número de IES, respectivamente, enquanto que a EAD apresentou, no mesmo período, um crescimento de 55,3%, 5,5% e 26% (INEP).

Conforme já mencionado no item anterior, diversas iniciativas têm surgido nos últimos anos visando a ampliação da oferta de cursos na modalidade EAD, conforme evidenciam os dados constantes no gráfico a seguir:

De acordo com Segenreich (2006), em 2003 havia 15 instituições credenciadas para a oferta de cursos de graduação à distância. No ano seguinte, 2004, foram concedidos 27 novos credenciamentos, evidenciando uma expansão da modalidade no país.

Podemos observar, segundo dados publicados no site do INEP, que em 2007 as seguintes áreas se destacaram na oferta de cursos â distância: agricultura e veterinária; ciências sociais, negócios e direito; ciências, matemática e computação; educação; engenharia, produção e construção; humanidades e artes; saúde e bem estar social; serviços.

No mesmo ano, 2007, de acordo com o Censo da Educação Superior do INEP/MEC, 97 instituições ofertaram cursos na modalidade EAD, totalizando 408 cursos nas áreas mencionadas anteriormente. "Comparado ao ano de 2006, foram criados 59 novos cursos à distância, representando um aumento de 16,9% no período" (INEP, 2007, p. 19).

No mesmo Censo realizado no ano de 2007, o INEP ressalta que

> *O crescimento no número de vagas da educação â distância deu prosseguimento a um aumento que se observa desde 2003. Nesse período registrou-se uma variação de 6.314% no número de vagas ofertadas. Contudo, até o momento do censo 2007, o número de inscritos e o número de ingressos não acompanhou o mesmo ritmo de crescimento. Enquanto em 2006 foram registrados 0,53 candidatos para cada vaga, no ano posterior, essa relação foi de 0,35. (INEP, Resumo Técnico, 2007, p.19).*

Dados sobre o número de docentes atuando especificamente na EAD ainda constituem um ponto delicado nas pesquisas divulgadas. Em muitas instituições que ofertam os mesmos cursos de graduação presencialmente e à distância, são os mesmos professores que lecionam as disciplinas nas duas modalidades, incluindo numa única jornada de trabalho a carga horária presencial e não-presencial. Segundo dados publicados no site da ABRAED, no ano de 2006, havia 51 alunos, em média, para cada função docente, um número abaixo do verificado, pela mesma pesquisa, no ano de 2005, quando a proporção era de 73/1. Vale destacar, a título de comparação, visto que o ano de 2004 não está dentro do período analisado pelo presente estudo, que segundo a mesma fonte, o número de funções docentes por aluno, em 2004, era de 39/1, demonstrando que existe uma questão que deve ser levada em consideração: se o número de cursos na modalidade EAD vem crescendo

nos últimos anos, conforme publicações oficiais, o aumento do número de alunos por função docente, se compararmos os anos de 2004 e 2006, por exemplo, deveria ser um fator preocupante, principalmente quando discutidos aspectos como qualidade, evasão, dedicação e expansão docente. Dificilmente professores desmotivados, com baixos salários, com um número grande de alunos para lecionar, sem condições adequadas de estrutura física e pedagógica e sem incentivos de nenhuma ordem, se sentirão instigados a conhecer o que as tecnologias têm para oferecer em toda a sua amplitude e não apenas na simples utilização do software de apresentação de slides, por exemplo, para tornar a aula mais "colorida", como tem sido verificado frequentemente.

Conforme destaca Gouvêa (2006, p. 106), "A EAD poucas vezes está na pauta das universidades públicas de forma ampla, e raramente está presente na formação da maioria dos futuros professores". Como mudar esta realidade? Será que os cursos de capacitação oferecidos por algumas instituições contemplam este aspecto?

Consideração final: os diversos "papéis" que o docente assume na EAD

Outra questão que encontra diferentes abordagens é a terminologia utilizada para definir o docente que atua na EAD: tutor, mediador, facilitador, conteudista, designer instrucional, e outras mais que podem ser encontradas nas literaturas disponíveis.

Mesmo encontrando tantas "opções" para definir o papel do docente na EAD, o que irá determinar esta ou aquela estrutura está diretamente relacionado a dois fatores: o projeto político pedagógico e a estrutura organizacional da instituição.

Belloni (2008) destaca a divisão do trabalho docente, num primeiro momento, em duas dimensões: aquele que prepara e é o autor dos componentes curriculares na web e aquele que é o responsável pela orientação e acompanhamento das atividades.

Instituições de pequeno porte costumam adotar um modelo mais compacto, onde o professor assume, muitas vezes, várias (ou mesmo todas) funções: é ele quem produz e edita o material (conteudista), desenvolve as atividades na plataforma virtual (designer instrucional), realiza a mediação das propostas (mediador e facilitador), etc.

Referências bibliográficas

ABRAED. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. **Um em cada 73 brasileiros estuda a distância**. Disponível em: <http://www.abraead.com.br/noticias.cod=x1.asp>. Acesso em: 12/07/2009.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Integração de tecnologias à educação: novas formas de expressão do pensamento, produção escrita e leitura**.** In.: VALENTE, José Armando (org.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

ALMEIDA, Maria Elizabeth; MORAN, José Manuel (org). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

AZEVEDO, Solange Coelho de; QUELHAS, Osvaldo Luís Gonçalves. **Uma visão panorâmica da educação a distância no Brasil**. Revista Brasileira de Tecnologia Educacional, ano XXXII, nº 163/166, out/2003-set/2004.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5.ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da educação**: Lei 9.394/96. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

BRITO, Glaucia da Silva. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. Curitiba: Ibpex, 2006.

CARVALHO, Gicele Faissal; ANTUNES, Katiuscia C. Vargas; ROCHA, Maria Beatriz de Moraes *et al*. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia; 2007**. Teresópolis: Centro Universitário Serra dos Órgãos, 2007.

FRAGALE FILHO, Roberto. **Educação a Distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmen Irene de C. **Educação a distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: 2007**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior> . Acesso em: 10/06/2009.

IPAE - Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/>. Acesso em: 10/04/2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem**. 2005. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>. Acesso em: 19/07/2007.

_____. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2008.

LEITE, Lígia Silva; SAMPAIO, Mariza. **Alfabetização tecnológica do professor**.Petrópolis: Vozes, 2004.

LEITE, Lígia Silva (coord.). **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LORENZONI, Ionice. **Formação a distância ao professor rural**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=12124&interna=6>. Acesso em: 26/02/2009.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Formação pela Escola**. Disponível em: <http://www.cted.educacao.rj.gov.br/publico/apresenta_fnde.asp>. Acesso em: 05/03/2009.

_____. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 14/07/2009.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação *on-line*. In: SILVA, Marco (org.). **Educação *on-line***. São Paulo: Loyola, 2003.

SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SARAIVA, Terezinha. **Educação a distância no Brasil: lições de história**. <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950>. Acesso em: 25/02/2009.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. **Desafios da educação à distância ao sistema de educação superior:** novas reflexões sobre o papel da avaliação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2012--Int.pdf>. Acesso em: 14/07/2009.

TRACTENBERG, Regis. **Uma análise qualitativa do PROINFO em escolas estaduais do Rio de Janeiro**. In.: Revista Brasileira de Tecnologia Educacional. S.l.: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, ano XXXI, nº 161/162, Abril/2003 – Setembro/2003, pg.111-124.

UNIFESO. Centro Educacional Serra dos Órgãos. **... de 1966 aos dia de hoje**. Disponível em: <http://www.feso.br/unifeso/instituicao/index.html>. Acesso em: 10/11/2008.

UNIREDE. Universidade Virtual do Brasil. Disponível em: < http://www.unirede.br> . Acesso em: 10/03/2009.

6.78.

Título:

Metodologia de ensino na docência universitária: os desafios da qualidade na formação de professores do ensino superior

Autor/a (es/as):

Nez, Egeslaine de [UFRGS/UNEMAT]

Silva, Vanessa do Nascimento [UNEMAT]

Resumo:

O processo de aprendizagem vem se modificando com o decorrer do tempo, há uma busca no intuito de aprimorar sua qualidade nos diversos níveis de ensino, e na universidade não poderia ser diferente, pois, a temática da qualidade de ensino do ensino superior vem sendo discutida em âmbito nacional e internacional. Esse fato é perceptível através da realização de eventos, de grupos de estudos e de seminários realizados periodicamente com ênfase na docência, na pedagogia universitária e na formação pedagógica dos professores. Este artigo tem como objetivo evidenciar a importância da metodologia de ensino e da pedagogia universitária, além disso, buscar refletir sobre a percepção dos professores acerca da docência universitária. Pretendeu-se, também identificar se os docentes utilizam metodologias diferenciadas em sala de aula com vistas à aprendizagem dos discentes. A problemática desta pesquisa transita no universo dos professores e de suas práticas pedagógicas em sala de aula do ensino superior, reforçando a idéia de que devem ter em sua formação, saberes didático-metodológicos que auxiliem no processo de ensino aprendizagem de seus discentes. Para tanto, no desenvolvimento deste artigo foram aplicados os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e coleta de dados através de questionários, com abordagem de análise quali/quantitativa. Num primeiro momento, a pesquisa bibliográfica teve como intuito fundamentar a temática proposta confirmando a relevância da metodologia no processo ensino aprendizagem no ensino superior. Depois, passou a fazer parte do universo da pesquisa, a pedagogia universitária, que contribuiu para as reflexões propostas. Num segundo momento, foi realizada uma pesquisa de campo através de questionários semi-estruturados, respondidos por professores de vários estados brasileiros, de diferentes cursos, em instituições públicas e privadas. Esse levantamento voltou-se para a temática da metodologia de ensino, buscando conhecer o pensamento dos professores sobre a relação conteúdo-método, instigando-os a descrever como direcionam seus trabalhos na sala de aula universitária. Diante dos resultados

obtidos, constatou-se que os professores estão mudando a forma de desenvolver

suas aulas, observando-se uma crescente utilização de metodologias diversificadas por parte dos docentes. Essa nova perspectiva traz benefícios à aprendizagem dos alunos, visto que, a qualidade de ensino torna-se mais satisfatória devido ao comprometimento dos professores em aplicar diversas metodologias na explanação dos conteúdos. Também pode-se perceber, que os docentes compreendem a importância da pedagogia universitária como fundamental no processo ensino aprendizagem do ensino superior, pois vem colaborar no conhecimento didático-metodológico dos saberes dos professores. Considera-se finalmente, que a relevância científica deste artigo se dá no sentido de evidenciar a metodologia de ensino e a pedagogia universitária no processo de aprendizagem no ensino superior, aprimorando a prática docente e melhorando a percepção dos alunos deste nível de ensino. Assim, é imprescindível reforçar o conceito de pedagogia universitária como fonte de conhecimento para elevar os saberes dos professores acerca de processos didático-metodológicos, propondo assim formas de aprendizagem significativas na universidade.

Palavras-chave:

Docência universitária, metodologia de ensino, processo de ensino aprendizagem, formação de professores.

Introdução

A qualidade da/na aprendizagem é uma temática abordada ao longo dos anos, percebe-se que as metodologias utilizadas nas últimas décadas estão sendo aprimoradas no intuito de elevar a qualidade do ensino nos diversos níveis da educação. Dessa forma, na universidade essa vertente é discutida constantemente, visto que, a qualidade da aprendizagem do Ensino Superior vem sendo abordada no âmbito nacional e internacional. É possível perceber a realização de eventos, grupos de estudos, congressos e seminários realizados periodicamente sobre a temática da formação de professores, com ênfase na pedagogia universitária.

Assim, este artigo tem como objetivo evidenciar a importância da metodologia de ensino e da pedagogia universitária na Educação Superior, como processos que devem ser inseridos neste nível de ensino para colaborar na prática docente dos professores universitários. Pretendeu-se, demonstrar também se os docentes estão utilizando metodologias diversificadas em sala de aula tendo em vista à aprendizagem dos alunos.

Verificou-se através da análise dos dados obtidos pela pesquisa que os docentes estão modificando a forma de desenvolver suas aulas, uma vez que, estão utilizando metodologias diferenciadas em sala de aula, buscando aprimorar a prática pedagógica no Ensino Superior. Sendo assim, essa nova perspectiva beneficia o processo ensino aprendizagem, visto que, contribui para a construção dos conteúdos por parte dos discentes. Percebe-se, que os docentes fazendo uso das metodologias diversificadas, compreendem a importância do conhecimento da pedagogia universitária no desenvolvimento da docência, porque dessa forma criam bom relacionamento entre professor e aluno em sala de aula, melhorando assim a qualidade do ensino.

Ressalta-se, que a pedagogia universitária oferece esse suporte didático-metodológico ao professor universitário, pois que o auxilia a desenvolver novas metodologias na explanação dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Assim, esse artigo vem demonstrar ao docente do Ensino Superior que o mesmo deve acompanhar a evolução do processo de aprendizagem e implementar a prática docente. Nesse sentido, a metodologia de ensino e a pedagogia universitária vêm corroborar, pois trazem conhecimentos inerentes ao professor e o auxilia a desenvolver métodos e formas eficazes na docência.

Considera-se, que a relevância científica deste artigo se dá no sentido de evidenciar a metodologia de ensino e a pedagogia universitária no processo de aprendizagem no ensino superior, aprimorando a prática docente e melhorando a percepção dos alunos deste nível de ensino.

Este artigo tem como ênfase discutir a metodologia de ensino na docência universitária considerando os desafios da qualidade na formação de professores do Ensino Superior, para isso o texto apresenta-se dividido em três partes: na primeira há uma discussão sobre metodologia de ensino; na segunda parte do texto traz para a pauta a pedagogia universitária; e por fim, na terceira se apresentam impressões sobre a prática pedagógica universitária.

1 Metodologia de Ensino

Ao longo dos anos estão surgindo discussões sobre metodologia de ensino e sua relevância no processo de aprendizagem nos diversos níveis de ensino. No entanto, percebe-se que há certa dificuldade em encontrar literaturas que contemplem a conceituação de metodologia, bem como qual sua função e os métodos eficazes no processo de ensino. Dessa forma, torna-se imprescindível discutir sobre a metodologia de ensino e sua relação com os conteúdos escolares.

Para tanto, inicialmente cabe uma explicação da origem da palavra metodologia que etimologicamente constitui-se da seguinte forma: MÉTHODOS (grego); DE METÁ (pelo, através);

HODÓS (caminho) (JARA, s/d). Através disso, compreende-se que trata da busca de um caminho para conseguir atingir um objetivo final que nesse caso trata-se do ato de ensinar e aprender. Nesse sentido vai se destacar a metodologia no processo de ensino-aprendizagem, a qual irá apontar o caminho para a construção do conhecimento por parte de alunos e a reflexão dos professores acerca dos seus métodos de ensino e de sua docência.

Dessa forma, Vasconcellos (*apud* FORESTI, 2008) refere-se da seguinte forma, "entendemos, pois, a metodologia como uma postura do educador diante da realidade, como uma articulação de uma teoria de compreensão e interpretação da realidade a uma prática específica". Por essa descrição entende-se que o docente deve buscar alternativas e métodos para encontrar um caminho para a compreensão e o aprendizado dos conteúdos pelos alunos. Ou seja, fazer uso de várias formas para abordar tal conteúdo.

Ainda nesse sentido Foresti (2008, p. 3), vem dizer que "a prática pode ser no caso, o ensino de um determinado conteúdo, ou seja, a prática pedagógica." Isto reitera a importância do conhecimento pedagógico, visto que, por meio da prática efetiva, há a possibilidade de estar continuamente fazendo uso de métodos diferenciados em sala de aula. Para isso, o professor terá que desenvolver exercícios contínuos, dentre eles: busca de outros métodos de ensino, procura de literaturas que descrevam sobre as diversas formas de construir o conteúdo de uma maneira eficiente, garantindo uma aprendizagem significativa[97].

Assim, Amaral (2006) traz a idéia de que não convém que o docente perca suas metas educacionais, ao contrário, que sempre procure métodos de ensino adequados para tornar possível a realização de seus objetivos de forma coerente. É necessário ressaltar que o conceito metodologia de ensino ultrapassa o seu sentido de utilização de métodos Nébias citado por (FORESTI, 2008, p. 9) vem trazer a seguinte perspectiva

> ***em síntese**, a metodologia de ensino não se reduz aos passos que devem ser dados pelo professor em sala de aula, nem aos meios ou ferramentas que é preciso utilizar para que o aluno se aproprie do conhecimento. É preciso apreendê-la como orientação global que permeia o trabalho pedagógico, dando-lhe coerência, sentido e perspectiva [grifo do autor].*

A citação quer mostrar que metodologia de ensino não deve se ater somente ao caminho percorrido pelo docente no processo de ensino, muito menos aos meios ou instrumentos utilizados na

[97] Ver mais sobre aprendizagem significativa em Ausubel (1982).

transmissão do conhecimento, é necessário tomá-la como norteamento do trabalho pedagógico dando a este sentido e projeção. É imprescindível que o professor entenda o valor do trabalho pedagógico enquanto formador e orientador na busca de novos conhecimentos, independente da área a qual leciona.

Enfatizando o processo ensino-aprendizagem Amaral (2006, p. 11), descreve, "a metodologia do ensino determina os critérios de seleção e organização desses elementos didáticos na prática pedagógica, a sua mútua articulação e as suas diferentes formas de expressão". Ou seja, a metodologia auxilia o docente a buscar métodos, traçar metas para o ensino. Auxilia o mesmo a encontrar formas diversificadas para a transmissão do conhecimento, ressaltando que através desta o docente é capaz de compreender que não existe uma única forma de abordar o conhecimento ele pode se valer de várias formas na transmissão do conteúdo. E, assim evitar métodos que fazem da ação didática uma rotina pedagógica.

O professor deve ter a percepção que quando utiliza um método de ensino, e este não está proporcionando a aprendizagem de seus alunos há a necessidade de trilhar outros caminhos para alcançar a aprendizagem e o conhecimento de seus discentes. Surge então a importância da metodologia de ensino como ferramenta importante na busca de métodos mais eficientes nesse processo, que, além disso, vai ajudar o docente no desempenho e no exercício de sua prática do docente.

Como Dalberio e Dalberio (2010), dizem que cabe ao professor a função de provocar, incitar, auxiliar o aluno na constituição de uma ligação com o conteúdo a ser aprendido, de uma forma que observe ao que é necessário aos alunos, dessa forma, o docente deve elaborar e estabelecer planos de aprendizagem fazendo uso de espaços além da sala de aula.

Desse modo, compreende-se a metodologia como orientadora da prática pedagógica, delineando percursos a serem utilizados para se chegar a aprendizagem, mostrando aos discentes a importância dos conteúdos aprendidos durante a sua formação que servirão de base de sustentação no desempenho do mesmo enquanto profissional da sua área de formação.

O professor deve mostrar aos seus alunos, que estes fazem parte do processo de ensino que não é o docente o único que possui o conhecimento, mas que o aprendiz também pode contribuir com seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida. E assim, dizer que o processo de ensino-aprendizagem inclui tanto o professor quanto o aluno.

Nesse sentido,

> *[...] acreditamos que há necessidade do redimensionamento da prática pedagógica aderindo a uma metodologia de caráter interdisciplinar, aberta, lúdica e criativa. Tal proposta, só pode ser viabilizada com sucesso, dentro de uma visão de trabalho que se orienta numa nova concepção de educação que comunga com os novos paradigmas educacionais, pautada pelos princípios da equidade na educação e na inclusão (DALBERIO e DALBERIO, 2010, p. 5).*

Para alterar a prática pedagógica é necessário abordar outros métodos de ensino, pautados num processo educacional que leve em consideração as mutações ocorridas em todos os aspectos sejam eles, sociais ou culturais. Como é possível perceber o processo educativo também evoluiu com o passar dos anos, e métodos que eram utilizados em décadas passadas terão que passar por transformações para suprir as mudanças que vem ocorrendo ao longo desse processo. É importante citar que a adequação do professor às novas metodologias é um tanto complexo, contudo com o auxílio do saber pedagógico o mesmo será capaz de traçar novos rumos ao ensino. Dessa forma, o processo educativo é sempre um processo de criação e re-criação de conhecimentos.

A metodologia do ensino passa, assim, a se preocupar com a atividade teórico-prática da ação didática, a partir de uma concepção histórico-dialética do mundo, para compreensão e intervenção no processo educativo (NEZ, 2012). Deve estar incluída numa relação educativa e, além disso, fazer intercâmbio com as demais disciplinas que fazem parte do currículo, e ter o compromisso de fazer emergir a capacidade de criação do aprendiz.

O método em si apresenta uma idéia direcionada, com a finalidade de obter uma intenção desejada, não se limitando a uma direção desordenada, entretanto conduzindo a um modelo mais eficaz no êxito da proposição estabelecida, ou seja, o método é o meio que se utiliza para alcançar um objetivo.

Dessa forma, "métodos de ensino são eles que evitam os desvios [...] de escolhas aleatórias de conteúdos e procedimentos de ensino-aprendizagem, estabelecendo coerência e consistência ao conjunto deles, dentro de determinada linha educacional" (AMARAL, 2006, p. 5). É possível analisar, que a metodologia é o caminho que vai permear o ensino e fará com que os professores não se percam durante o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, planejando e colocando em prática os métodos de forma lógica e coerente.

Cabe ressaltar, a importância da relação conteúdo e metodologia na atividade do planejamento, considerando, a metodologia como peça fundamental no ato de planejar como tal conteúdo deverá ser trabalhado em sala de aula, buscando a compreensão dos alunos.

Assim, é importante exemplificar o conceito de conteúdo, que representa o conjunto de conhecimentos que são transmitidos pelo professor ao aluno, ou seja, são os conhecimentos organizados e distribuídos em torno de disciplinas curriculares. Desse modo, conteúdo e método de ensino estão intrinsecamente ligados, uma vez que, os métodos não têm vida independentemente dos conteúdos, e como a assimilação dos conteúdos depende tanto dos métodos de ensino como dos de aprendizagem.

Os conteúdos são partes da matéria-prima e representam os bens culturais transformados em bens pedagogicamente adaptados e elaborados. Convém salientar que todos os bens educativos são bens culturais, mas nem todos os bens culturais podem ser considerados bens formativos para a educação sistemática ou escolar (NEZ, 2012).

A mais importante tarefa do professor em relação aos conteúdos é selecionar os bens culturais formativos capazes de estimular o desenvolvimento do aluno. Para que isso ocorra é indispensável que o professor conheça bem a disciplina com a qual trabalha, obrigando-se, continuamente, a atualizar seus conhecimentos. Esta atualização não só dará em relação às novas descobertas científicas, mas também em relação às modificações, inovações e enriquecimentos que ocorrem na linha metodológica a ser adotada na situação ensino-aprendizagem.

A previsão de conteúdos baseada em adequado diagnóstico da realidade propicia, entre outros aspectos, indicações preciosas quanto a conteúdos dominados, conteúdos a recuperar e conteúdos passíveis de enriquecimento. É necessário que o professor planeje metodicamente seu trabalho e com precisão as informações, evitando a improvisação tão prejudicial à atividade educativa.

Finalmente, uma consideração que se deve fazer a esse respeito é que o conteúdo de ensino não é a matéria em si, mas uma matéria de *ensino*, selecionada e preparada pedagógica e didaticamente para ser assimilada pelos alunos. Ao dizer isso, infere-se que não basta transmitir a matéria, ainda que se leve em conta as condições prévias dos alunos (NEZ, 2012). A metodologia é fundamental para que possa planejar o conteúdo de forma que haja aprendizado e a compreensão dos conteúdos pelos discentes, a metodologia agirá na busca de métodos eficazes na aprendizagem, isto é, auxiliará o professor a desenvolver os conteúdos de modo que os alunos possam assimilar e compreender o que está desenvolvido em sala de aula.

2 Pedagogia Universitária[98]

Há muito vem se discutindo sobre a formação dos egressos das universidades. Existe uma indagação sobre como está a qualidade do conhecimento adquirido por estes ao final do curso de graduação, se eles estão obtendo o nível de conhecimento necessário para que possam exercer sua futura profissão.

No entanto, percebe-se que o processo de aprendizagem da educação superior deve ser seriamente discutido para que ocorra de fato uma aprendizagem e que os acadêmicos saiam da universidade com nível de conhecimento necessário para desenvolver suas atividades de forma efetiva.

Dessa forma, Pimenta e Almeida (2009), vêm ratificar a relevância da formação obtida nos cursos de graduação e a visão que a universidade deve ter sobre essa formação de seus alunos,

> *há que criar uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação na universidade que considere: o direito do acesso à formação que garanta aos estudantes o desenvolvimento de uma postura frente ao saber, que supere a especialização estreita, problematize as informações e garanta a sua formação como cidadão e profissional cientista compromissado com aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o desenvolvimento do pensamento autônomo, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento dos estudantes; por um processo que permita ao estudante interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente; que enseje a resolução de problemas; estimule a discussão, desenvolva metodologias de busca e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa); que confronte os conhecimentos elaborados e as pesquisas com a realidade; mobilize visões inter e transdisciplinares sobre os fenômenos e aponte e possibilite a solução de problemas sociais (ensinar com extensão). Uma nova cultura que valorize o trabalho dos docentes na graduação (p. 17) [grifos do autor].*

Desse modo, é possível compreender o quanto é importante ao docente desenvolver o conteúdo de forma que o aluno compreenda e futuramente através desse entendimento adquirido em sala de aula desenvolva suas competências de forma satisfatória.

---

[98] Uma versão preliminar da discussão apresentada nessa parte do texto compõe o artigo intitulado "A realidade escolar contemporânea: estado da arte sobre a pedagogia universitária com desdobramentos para a educação básica", das mesmas autoras juntamente com a pesquisadora Loriége Pessoa Bitencourt. Este foi encaminhado para avaliação no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), que realizar-se-á na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em julho de 2012.

Através da explanação das autoras infere-se que o conhecimento não pode ficar retido nas salas de aula das universidades, ele deve ajudar na formação do acadêmico enquanto cidadão como participante ativo do meio em que vive, e desenvolvendo no indivíduo um pensamento crítico.

Ainda assim, o conhecimento deve ser aplicado na melhoria da qualidade de vida da sociedade a qual pertence, auxiliando na resolução dos problemas e desafios que vão surgindo na trajetória de vida. Para tanto, cabe a universidade definir estratégias metodológicas para inserir no processo de ensino aprendizagem dos alunos esse pensamento crítico sobre o que acontece no meio em que vive.

Além disso, o docente deve expor sobre a aplicabilidade dos conteúdos estudados em sala de aula, afirmando que o conhecimento adquirido durante a formação não pode ser perdido, ele deve explicar a importância desses após o seu egresso do curso de graduação. Percebe-se a importância do docente na educação superior e como este desenvolve suas práticas na universidade, visto que, ele não é um simples detentor de conhecimento, ele é o orientador, que vai nortear o caminho para o processo de aprendizagem dos discentes.

Pimenta e Almeida (2009) vêm afirmar que a educação da universidade, compõe uma ação no intento de construir científica e criticamente a sua função no desenvolvimento da sociedade em geral. Isto é, aplicar o conteúdo aprendido em sala de aula e desenvolvê-lo em seu cotidiano. A partir disso, compreende-se a importância da metodologia nesse ciclo de ensino e aprendizagem, bem como a valorização da docência no processo formativo dos acadêmicos.

Desse modo, os docentes devem desenvolver sua prática pautada num conjunto de saberes para propiciar aos alunos uma aprendizagem satisfatória. É importante dizer que o docente deve conhecer seu aluno para que se possa aplicar o conteúdo de uma maneira que o discente assimile o conteúdo das disciplinas. Portanto, o professor universitário deve ter conhecimento de técnicas e métodos para discorrer sua prática de modo que seus alunos compreendam a importância do conhecimento adquirido em sala de aula e, além disso, aplicá-lo em seu cotidiano. Ressalta-se que o ensino não pode ser limitado a sala de aula, o docente deve propor temas e pesquisas que irão de encontro aos problemas da sociedade de forma geral.

O professor pode propor interdisciplinaridade para que possa trabalhar em conjunto com os outros docentes traçando metas em comum entre as disciplinas. Além disso, o docente deve ser capaz de criar e recriar espaços de aprendizagem para que os alunos compreendam a disciplina satisfatoriamente.

Pimenta e Almeida (2009) constatam que não há um preparo e às vezes falta de conhecimento por parte dos professores do que significa o processo de ensino aprendizagem. Os docentes tornam-se responsáveis a partir do momento que desempenham a docência, cresce também a preocupação com a formação dos docentes universitários e o conhecimento da didática pelos professores deste nível de ensino. Diante disso, deve-se dar importância na formação dos docentes da educação superior para que estes venham compreender o ensino aprendizagem em todos os aspectos.

Entra em cena, a Pedagogia Universitária, que orienta o professor nas abordagens necessárias de métodos e reflexões para o bom desempenho de sua prática em sala de aula. Entretanto, cabe exemplificar o que significa pedagogia universitária, conceito recente no âmbito do processo de aprendizagem da educação superior, pouco conhecida por educadores (docentes), desse nível (conforme será demonstrado em pesquisa posterior).

Entende-se por pedagogia universitária,

> *[...] um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior [...] é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão [...] Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (CUNHA, 2009, p. 370).*

Enfatiza-se, que através dessa nova vertente da educação superior o professor universitário terá subsídios para entender sobre metodologia e didática, utilizando-as de forma a contemplar o aprendizado dos alunos. Deve-se surgir iniciativas no intento de inserir esse conhecimento no cotidiano dos docentes para que possa melhorar a qualidade da educação superior.

O destaque aqui vai para a importância do conhecimento pedagógico neste nível de ensino, ou seja, o docente é capaz de entender como desenvolver a aprendizagem, que se trata de uma forma de ensinar e de aprender. Destaca-se que na sala aula acontece um ciclo de aprendizagem no qual o professor ensina e aprende ao mesmo tempo com os alunos, nota-se que ocorre uma troca de conhecimentos entre esses integrantes do processo de ensino (FREIRE, 2001).

A pedagogia universitária é de suma importância, pois vem conscientizar os professores sobre a visão que possuem sobre a aprendizagem na educação superior, indicando que os mesmos são as pessoas às quais nortearão o caminho da aprendizagem dos discentes. Contudo, cabe também as universidades incluírem esse conhecimento pedagógico na formação dos professores através de cursos de formação continuada ou grupos de estudos, além disso, que incentivem os docentes a estarem em contínuo contato com novas formas e métodos de ensino.

Nesse sentido, é importante retomar a idéia da pedagogia universitária como fonte de conhecimento para elevar os saberes dos professores acerca de processos didático-metodológicos eficientes, propondo assim formas de aprendizagem diversificadas.

Porém, observa-se que o tema ainda é desconhecido pelos docentes da educação superior, dessa forma Bazzo (2007), reitera que existe pouco reconhecimento da formação pedagógica por parte do docente universitário, uma vez que, esse tipo de formação o auxiliará dando a importância devida ao processo de ensino aprendizagem dos alunos universitários. Ou seja, o professor deve ter consciência de seu papel enquanto formador dos futuros profissionais.

Para ratificar essa afirmativa Isaia e Bolzan (2007, p. 113) dizem,

> *torna-se, assim, imperativo pensarmos em Pedagogias Universitárias que contemplem a especificidade epistemológica deste nível de ensino. Dentro desta perspectiva, as atividades formativas precisam estar vinculadas a docentes conscientes de sua atuação como professores e como formadores de outros profissionais e a um projeto institucional de formação [grifo do autor].*

Portanto, compreende-se que não é possível dissociar processo de aprendizagem e formação pedagógica do professor universitário, pois através do saber pedagógico o docente conhece metodologias diversificadas e compreende como aplicá-las em sala de aula.

Desse modo, é possível entender que para existir uma aprendizagem efetiva deve haver integração e interação entre professor e aluno no processo de ensino. Partindo desse pressuposto a educação superior também necessita desse olhar acerca da pedagogia universitária, visto que, é uma área em crescente discussão neste nível de ensino, evidenciando a necessidade do envolvimento do docente universitário com os assuntos pedagógicos no âmbito da Educação Superior.

3 Impressões da prática pedagógica universitária

Ao longo deste artigo apresentou-se o conceito de Metodologia de Ensino sua importância no processo ensino aprendizagem bem como, a utilização da mesma por parte dos professores, prosseguindo, exprimiu-se sobre Pedagogia Universitária e sua relevância no Ensino Superior. Para tanto foi realizada uma pesquisa de campo realizada por email, com docentes de diversas instituições de nível superior, em vários estados brasileiros, com perguntas semi estruturadas, para se ter uma idéia da percepção dos professores sobre Metodologia de Ensino e como desenvolvem suas aulas.

Iniciando o questionário com dados referentes à identificação do entrevistado, tais como, sexo, idade, tipo de instituição que leciona (pública/privada), curso e ano de término da graduação e se fez ou está fazendo especialização.

No total foram entrevistados vinte e um docentes, dentre esses nove mulheres e doze homens, a faixa etária permeou dos vinte e cinco aos quarenta e cinco anos de idade. Quanto ao tipo de instituição dez atuam em universidade pública, oito lecionam tanto pública quanto em faculdade particular e três não informaram.

Sobre o curso de graduação pode se observar a tabela a seguir:

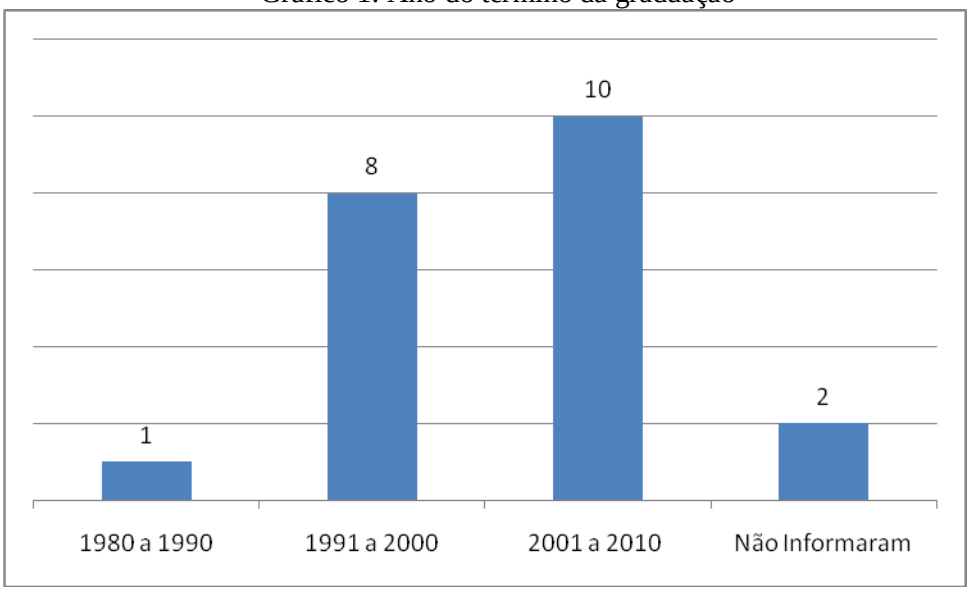
Tabela 1: Cursos de Graduação

Curso de Graduação	Quantidade
Matemática	3
Letras	3
Computação	3
Educação Física	1
Serviço Social	1
Filosofia	1
Administração	1
Ciências Econômicas	1
Pedagogia	1
Licenciatura em Computação	1
História	1
Não informaram	4
Total	21

Fonte: Pesquisa realizada com professores (2010).

Quanto ao ano de término da graduação a categorização se estabeleceu da seguinte forma:

Gráfico 1: Ano do término da graduação



Fonte: Pesquisa realizada com professores (2010).

Através dos dados apresentados percebe-se que a maior parte dos professores concluiu seu curso de graduação recentemente, ou seja, nos últimos dez anos, dessa forma infere-se que consecutivamente os mesmos exercem a docência há pouco tempo.

Quando perguntados sobre a especialização dezesseis fizeram ou estão fazendo pós-graduação, três não fizeram e dois não responderam. As áreas de especialização dos docentes variam entre Educação, Computação, Administração, Ciências Cartográficas. Partindo para as questões, a primeira referia-se ao porque dos professores escolherem o magistério, foram diversas as respostas obtidas: dezessete responderam que gostam de dar aulas, queriam ser professores e têm afinidade por essa profissão, um afirmou que a docência é uma forma de complementar a renda. Outro disse que escolheu porque se trata de compartilhar conhecimento com os alunos, houve um que indicou a docência pela falta de opção e por fim um professor relatou que assumiu o magistério pela oportunidade do concurso público.

É possível perceber que os entrevistados escolheram a docência por diversos fatores uns porque sempre tiveram vontade de dar aulas e outros porque era a profissão disponível no momento do ingresso no mercado de trabalho. Compreende-se dessa forma, que a opção por determinada profissão, pode interferir no modo como as pessoas desenvolvem suas práticas, uma vez que, um indivíduo faz a escolha por determinada profissão por gostar dessa, ele desenvolve suas atividades de forma mais prazerosa tendo um aproveitamento mais efetivo do seu trabalho.

Seguindo o questionário, foi perguntado aos docentes se sua formação ofereceu suporte para a atuação enquanto professor: dezoito responderam que sim, apenas três disseram que a formação ofereceu pouco suporte para o desempenho da docência. Nessa perspectiva, é louvável saber que as universidades estão se preocupando em oferecer subsídios inerentes ao bom desenvolvimento da docência por parte dos graduados, visto que, a maioria dos entrevistados assegurou afirmando positivamente.

A outra pergunta solicitava se a instituição oferecia formação continuada aos professores: 90% disseram que sim, 10% responderam que não. Através dessas respostas, percebe-se também a intenção das universidades em oferecer formação para que os docentes prossigam sua formação dentro da instituição na qual atuam. Ou seja, compreende-se que as IES têm intenção de qualificar os professores, melhorando consecutivamente assim a qualidade do ensino das universidades.

A próxima pergunta instigou os professores a comentar que metodologias utilizam no desenvolvimento de suas aulas, as respostas encontradas foram diversas, para tanto se destaca:

Tabela 2: Metodologias utilizadas pelos professores

Metodologias	**Quantidade**
Aula expositiva	8
Seminários	8
Dinâmicas	6
Leitura em grupo	5
Construtivista	1
Métodos da instituição	1
Avaliação	1
Total	30[99]

Fonte: Pesquisa realizada com professores (2010).

Percebe-se, que as metodologias mais citadas pelos professores foram aula expositiva, dinâmicas, seminários, diante do panorama apresentado é possível compreender que os docentes estão utilizando metodologias diferenciadas como, por exemplo, dinâmicas, uma vez que, por meio desses métodos a aprendizagem dos alunos torna-se proveitosa e a relação conteúdo-método pode se desenvolver efetivamente. Assim, reitera-se a percepção de que esses métodos são realmente eficazes na compreensão dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, visto que, os professores

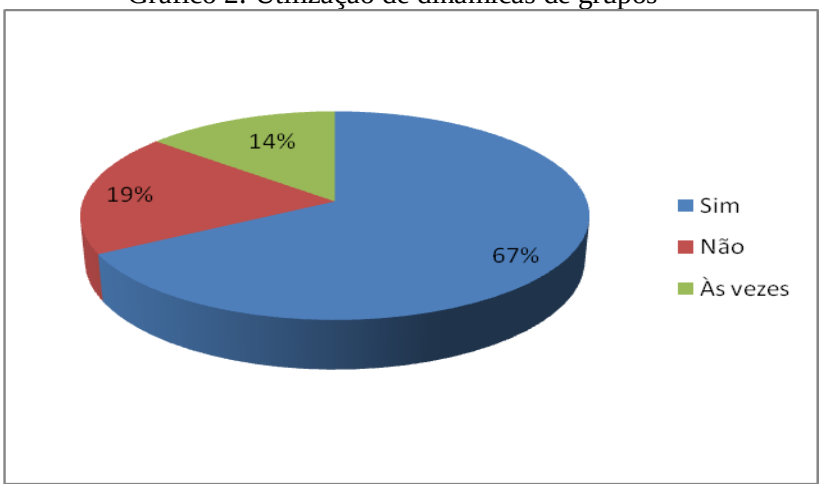
[99] Como o questionário possibilitava uma resposta aberta, os professores descreveram suas opiniões e as respostas que foram condensadas e geraram uma quantidade maior de respostas do que o número de questionários aplicados.

estão percebendo a utilização desses métodos como alternativa para desenvolver o interesse dos alunos pela sua disciplina.

Observou-se que a aula expositiva prossegue como a mais utilizada, no entanto é importante ressaltar que a metodologia de ensino não condena a utilização da aula expositiva, mas orienta a sua utilização com outros métodos, assim o professor que faz uso de aula expositiva pode se valer de outras metodologias no desenvolvimento de suas aulas. Buscando dessa forma, melhorar a qualidade do ensino despertando o interesse e o conhecimento por parte dos discentes. Também se evidencia que a categoria avaliação foi indicada por um professor como sendo uma metodologia utilizada em sala de aula, demonstrando desorientação com relação ao conceito de metodologia e sua diferenciação das formas de avaliar seus alunos.

Indagados se costumam realizar dinâmicas de grupo com os alunos, foram obtidos os seguintes dados:

Gráfico 2: Utilização de dinâmicas de grupos



Fonte: Pesquisa realizada com professores (2010).

Neste caso, comprova-se que dentre os docentes entrevistados, a maioria procura diversificar suas aulas utilizando dinâmicas, desse modo é importante evidenciar esse quadro, que demonstra a utilização de várias metodologias por parte dos professores, uma vez que, procuram intercalar diferentes formas metodológicas, com a finalidade de proporcionar aulas mais atrativas aos alunos.

Ainda assim, existem os professores que disseram não fazer uso de nenhuma atividade diferenciada em sala de aula, cabe destacar a importância de levar os saberes pedagógicos aos professores universitários para que estes possam reconhecer que através das novas formas de desenvolver o conteúdo das disciplinas, têm-se aulas mais interativas.

Desse modo, é relevante que a universidade tenha grupos de estudos ou cursos de formação de continuada, ou que ofereça subsídios no intuito de levar conhecimentos didático-metodológicos aos docentes demonstrando que esses saberes auxiliarão na aprendizagem dos acadêmicos.

A próxima pergunta consistia em saber a opinião dos professores acerca das aulas expositivas as respostas foram mensuradas da seguinte forma: oito professores disseram que são necessárias; cinco docentes afirmaram que são ótimas; três responderam que são boas, um disse que as aulas poderiam ser melhoradas se tivessem mais recursos disponíveis, dois relataram que devem ser bem planejadas para não se tornarem cansativas e um professor não respondeu a essa questão.

Um dos relatos dos professores indica que: "*aulas expositivas intercaladas com aulas práticas em que os alunos produzam, são válidas, principalmente se utilizados outros recursos. Já aulas totalmente expositivas, sem promover nenhum tipo de intercâmbio entre o professor e aluno ou entre os próprios alunos, não iriam contribuir satisfatoriamente com a aprendizagem*". Ressalta-se através desse comentário a percepção do professor diante da aula expositiva, isto porque percebe a importância de diversificá-la com outros métodos de ensino, fazendo com que o espaço da sala de aula se transforme em um ambiente dinâmico, no qual aconteça mediação de conhecimento entre professor e aluno, tornando a aprendizagem mais interessante.

Nesse contexto, a metodologia de ensino vem apresentar aos professores caminhos alternativos para desenvolver o conteúdo, ratificando a exposição de que a mesma não desaprova métodos tradicionais, ao contrário tem o objetivo de mostrar aos professores outras metodologias que também irão auxiliam no processo de aprendizagem tanto na Educação Superior quanto em outros níveis ensino.

Considerações finais

Diante da exposição realizada ao longo do artigo, foi possível perceber a importância da metodologia de ensino e da pedagogia universitária na formação dos professores universitários, pois, auxiliam os docentes no desenvolvimento e no desempenho das atividades em sala de aula e consecutivamente na qualidade do ensino. Esses encaminhamentos demonstram aos professores que para se obter um bom processo de ensino aprendizagem, para ter um bom relacionamento professor-aluno, é importante aprofundar reflexões sobre os saberes pedagógicos.

Houve a percepção de que é imprescindível ao docente do nível superior conhecer sobre a pedagogia universitária, pois ela, apesar de ser recente para os professores universitários pode nortear e demonstrar como se deve trabalhar em sala de aula, como proceder na utilização de metodologias e formas diferenciadas na explanação dos conteúdos.

Dessa forma, refletindo sobre a metodologia de ensino e a pedagogia universitária há a possibilidade de melhorar a qualidade na educação, visto que, utilizando-as, pode-se melhorar a qualidade da aprendizagem dos acadêmicos, em conseqüência, qualificam-se os discentes a se tornarem profissionais eficientes para atuarem em suas respectivas áreas de formação. Ainda com relação à pedagogia universitária na Educação Superior verifica-se a crescente realização de seminários, eventos que apresentam propostas para implementar a prática pedagógica dos docentes universitários.

Através dos resultados obtidos pela pesquisa, comprovou-se que o docente universitário está procurando se qualificar e diversificar sua prática docente, pois intercala metodologias tradicionais com novas formas de ensino. Desse modo, os docentes colaboram com a aprendizagem dos seus alunos, tornando-se mediadores no processo de ensino.

Portanto, considera-se de grande relevância que os docentes do Ensino Superior adquiram esses saberes, para que mudem sua percepção em relação à docência que desenvolvem. Desse modo, vão ajudar na melhoria da qualidade da aprendizagem deste nível de ensino que tanto necessita de reflexões apuradas e de um olhar pedagógico durante seu desenvolvimento.

Ressalta-se, por fim, que se esse conhecimento pedagógico não faz parte da formação inicial dos professores universitários, pode ser construído através de grupos de estudos e Programas de Pós-graduação (Especialização), que vão auxiliar o docente a ampliar seu conhecimento acerca da prática docente incluindo saberes, como a metodologia de ensino e pedagogia universitária no âmbito do Ensino Superior.

Referências

AUSUBEL, D. P. (1982). *A aprendizagem significativa*: A teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes.

AMARAL, I. A. (2006). *Metodologia do ensino de ciências como produção social*. Retirado em Setembro 15, 2010 de http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-Metodologia Ensino Ciencias-Ivan.pdf.

BAZZO, V. L. (2007). Dilemas da profissionalidade docente na educação superior: entre o cientista e o mestre. In: FRANCO, M. D. P; KRAHE, E. D. (orgs.). *Pedagogia universitária e áreas de conhecimento.* Porto Alegre: EDIPUCRS.

CUNHA, M. I. (2007). A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (orgs.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente.* Porto Alegre: EDIPUCRS.

DALBERIO, M. C. B; DALBERIO, O. (2010). *A formação docente:* A mediação da didática para um ensino de melhor qualidade. Retirado em Setembro 14, 2010 de http://www.rieoei.org/deloslectores/3246Dalberio.pdf.

FORESTI, M.C.P.P. (2008). *Sobre prática pedagógica, planejamento e metodologia de ensino:* A articulação necessária. Retirado em Setembro 14, 2010 de http://www.franca.unesp.br/oep/Eixo%203%20-%20Tema%201.pdf.

FREIRE, P. (2001). *Pedagogia da autonomia*: Saberes necessários à prática pedagógica. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (orgs.). (2007). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente.* Porto Alegre: EDIPUCRS.

JARA, O. (s/d). *O que é metodologia*. (mimeo).

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (2009). Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (orgs.). *Pedagogia universitária.* São Paulo: USP.

NEZ, E. (2012). *Metodologia do ensino:* O pensar e o fazer em sala de aula. (mimeo).

6.79.

Título:

Experiencia formativa, activa y divertida en el proceso enseñanza- aprendizaje en la Ingeniería Mecánica

Autor/a (es/as):

Nuñez, Maribel Angelica Mendoza [IPN ESIME Unidad Culhuacan]

Dominguez, Dalia Ruiz [IPN ESIME Unidad Culhuacan]

Rodriguez, Andres Raul Lopez y [IPN ESIME Unidad Culhuacan]

Huerta, Orlando Susarrey [IPN SEPI ESIME Zacatenco]

Resumo:

El objetivo del presente trabajo es permitir hacer que los conocimientos que pretendemos enseñar, sean más fácilmente asimilados y recordados, pues no debemos perder de vista que los educandos al jugar, liberan su ansiedad, disfrutan de un momento agradable y pueden repetir los conceptos en varias ocasiones sin que esto se transforme en una actividad rutinaria. En este trabajo se propone la aplicación de una Actividad Lúdica para la Educación en Ingeniería Mecánica, que además de romper la monotonía de una clase, permite la creación de los fundamentos para el desarrollo de las habilidades cognoscitivas, teniendo la ventaja de poder organizarse de múltiples formas, tomando en cuenta el tiempo de que se dispone, el número de alumnos, los recursos con los que se cuenta y el área física para llevarlos a cabo, pudiendo realizarse en el aula. Actualmente, este tema ha despertado el interés para explicar algunas aplicaciones, donde han surgido ideas muy útiles para describir y entender la multitud de fenómenos o conceptos, que se presentan en la Ingeniería Mecánica. Por lo tanto, en los estudios relacionados a las actividades lúdicas, se ha observando que los materiales lúdicos van desde juguetes tradicionales hasta los industriales, pasando por diversos materiales didácticos que pueden ser utilizados lúdicamente; para efectos de organización, están clasificados en áreas específicas de acuerdo con una función determinada, es decir, según el aspecto del desarrollo del educando que se favorezca predominantemente, esto es, el área cognoscitiva, afectiva y psicomotriz. Finalmente, se realiza un ejemplo, en el área cognoscitiva empleando el juego de tarjetas para apoyar un contenido programático de la materia de Diseño de Elementos Mecánicos como alternativa didáctica, que hace del proceso enseñanza-aprendizaje sea una experiencia activa, divertida y formativa.

Palavras-chave:

Actividad, Educación, Práctica docente, Juegos, Creatividad, Interacción, Motivación.

1. Introducción

La deserción escolar es un problema educativo que afecta al desarrollo de la sociedad y se da principalmente por rendimiento académico, recursos económicos, desintegración familiar, entre otros, este problema en la actualidad ha generado preocupación en las instituciones de educación superior, por las implicaciones que tiene; por un lado, en el orden financiero de las universidades públicas y privadas, al producirse inestabilidad en la fuente de sus ingresos y por otro, en cuanto al cuestionamiento de la eficiencia del sistema de la educación superior, pues, solamente una mínima parte de los estudiantes que inician sus estudios de educación superior los culminan sin ningún tipo de dificultad. Por lo tanto, es importante la profundización de las investigaciones que permitan

comprender el fenómeno del rendimiento académico y de la deserción estudiantil y, así como los factores que la afectan, para luego buscar estrategias que permitan mejorar. De esta manera, el presente trabajo pretende estudiar, tanto los determinantes como la magnitud de influencia del rendimiento académico y de la deserción estudiantil en el Nivel Universitario, utilizando juegos lúdicos con los estudiantes de la carrera de Ingeniería Mecánica para cuantificar el índice del rendimiento académico. Cabe mencionar, que los juegos son tan viejos como el hombre, jugar ha sido una técnica de aprendizaje habitual a través de los tiempos, pero el reconocimiento de su valor educativo todavía tiene mucho camino por recorrer. Si observamos la historia de la educación, comprobaremos que ha servido para fomentar el trabajo en equipo, favorecer la sociabilidad del estudiante, y desarrollar la capacidad creativa, crítica y comunicativa del individuo.

Los alumnos se educan para todo aquello que sirva para lograr su perfeccionamiento y su preparación para la vida social. A finales del siglo XIX nace un movimiento progresista de educación en rechazo de la escuela tradicional.

2. Problemática

Uno de los problemas que enfrenta en la actualidad los estudiantes en la ingeniería, es el bajo rendimiento académico en materias de Ingeniería, entonces buscar alternativas de solución frente a este problema se ha convertido en uno objetivo central de los Programa de Proyecto Mecánico de la carrera de Ingeniería Mecánica. Lo cierto es que, independientemente del conjunto de factores que hayan afectado para dar lugar a este fenómeno en el transcurrir de los años, el bajo nivel de rendimiento académico ha traspasado el ámbito meramente educativo para convertirse en un problema social que preocupa a los facilitadores de la educación en materias de Ingeniería. Los factores que influyen en el bajo rendimiento académico estarían relacionados con los aspectos académicos, económicos y sociales de los estudiantes como los bajos niveles de: motivación, inteligencia, ingresos económicos, hábitos, estrategias y estilos de aprendizaje, entre otros. Por lo tanto, en la actualidad el bajo nivel del rendimiento académico y la deserción estudiantil de la educación superior sigue siendo un problema por resolver, a pesar de la existencia de varias investigaciones tanto a nivel nacional como internacional, las cuales tratan hacer conocer este problema, concretar sus causas e implementar estrategias de solución. Sin embargo, a pesar de la preocupación y los estudios realizados en la búsqueda de soluciones, estos han sido insuficientes y las consecuencias continúan reflejándose en forma negativa en el estudiante.



Figura: 1 Estudiantes de la Carrera de Ingeniería Mecánica

Los programas de formación universitaria en cualquier especialidad están orientados a formar integralmente jóvenes poniéndolos en contacto directo con su situación laboral y recibiendo además una completa formación teórica paralela a su capacitación práctica.

3. Bases teóricas

Inicialmente de adentrarnos en actividades lúdicas para la enseñanza, la palabra juego procede del latín jŏcus "broma" o "diversión". El juego y la cultura van estrechamente unidos y su papel ha sido señalado repetidamente. Psicólogos y Antropólogos han dedicado estudios e investigaciones al juego. Schiller (1928), con su famosa frase el hombre no está completo sino cuando juega nos llama la atención sobre el juego, Huizinga (1968), profundiza en el estudio del mismo en su ya clásica obra Homo ludens, en la que hace las siguientes afirmaciones: el juego existió antes de toda cultura y la cultura surge en forma de juego. Practicar y conocer juegos es un elemento imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la Educación en cualquier área, desde el punto de vista didáctico, en habilidades necesarias en la sociedad actual como el trabajo cooperativo, la negociación, la organización, la superación de dificultades, etc. Jean Chateau (1973), revela que el juego ayuda a desarrollar el espíritu constructivo; la imaginación, la capacidad de sistematizar, además lleva al trabajo, sin el cual no habría ni ciencia ni arte. Sin embargo, el juego no solo se ejercitan las tendencias sociales, sino que se mantiene la cohesión y la solidaridad del grupo con las reuniones, Entre otros aspectos. Los psicólogos, especialmente los cognitivos, llaman la atención sobre el juego destacando sus valores psicomotor, afectivo, social, cognitivo y lingüístico. El juego establece un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la

aceptación en el que tienen cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa, el interés por el conocimiento y la interacción con los demás.

Los procedimientos o recursos flexibles utilizados por el Docente para promover el aprendizaje, son algunas estrategias, Monereo define las estrategias de aprendizaje como: Toma de decisiones, en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Las estrategias de aprendizaje del alumno son definidas por Oxford como las decisiones concretas que adopta el estudiante a fin de que su aprendizaje sea más rápido, fácil, divertido, autónomo, y más susceptible de ser transferido a nuevas situaciones, se refiere a estrategias que el alumno realiza de forma consciente: consultas de gramática, vocabulario, consultas a otros compañeros, traducción mental, etc.

Son muchas las clasificaciones de tipos de estrategias del alumno que se han dado Castenela (1999), tales como:

• Estrategias lingüísticas relacionadas con el aprendizaje (traducir).
• Estrategias de tipo mental (memorizar).
• Estrategias relacionadas con el aprendizaje en general (analizar).
• Estrategias de tipo conductual (salir voluntario).

También, Monereo (1990) y Nisbet y Schucksmith (1987), han propuesto para conceptuar las estrategias de aprendizaje, considerando y modificando una gran parte de ellas coincidiendo en los siguientes puntos:

• Son procedimientos.
• Son actividades socioculturales.
• Son flexibles.
• Pueden ser abiertas y encubiertas.
• Persiguen una finalidad.
• Pueden incluir varias técnicas o actividades específicas.

3.1 Tipología de juegos

Hay tantas clases de juegos como de actividades, como se muestra en la figura 2. Asi mismo, hay juegos de movimientos, intelectuales, de imaginación, afectivos, de habilidad, sociales, etc, pero en general, podemos dividirlos en dos grandes apartados: libres o imaginativos y regulados o sistemáticos, cuya realización constituye un aprendizaje.



Figura: 2 Algunos Juegos Lúdicos

Todos los juegos pueden servir para evaluar en un momento determinado cualquier contenido de alguna materia y según el aspecto a evaluar seleccionaremos el juego apropiado. Estas técnicas centran a los estudiantes en la comunicación al representar e identificarse con sus papeles, de tal modo que comprenden más los significados y generan otros nuevos, a veces, surgen en el acto de la escenificación cuando los estudiantes de forma inconsciente al escenificar dejan de lado las pautas del profesor. En ocasiones, los alumnos pueden representar situaciones en las que tal vez nunca se vean implicados fuera del aula, pero que constituyen un refuerzo del desarrollo de los contenidos de una unidad.

3.2 Papel del profesor en el juego

El profesor tiene que tener en cuenta, entre otros aspectos, el nivel de conocimientos de los alumnos, la edad, sus intereses y necesidades y el contexto a la hora de planificar actividades lúdicas, estas se podrán realizar dentro y fuera del aula y se fomentarán situaciones que los alumnos tendrán que afrontar en su actividad diaria, Elkonin, D, B. (1989). Es importante que el alumno conozca la utilidad práctica de la actividad lúdica, para que sea un aprendizaje significativo y evite el sentimiento de pérdida de tiempo que en ocasiones se genera. Muchos docentes consideran que una vez dadas las instrucciones del juego los alumnos ya pueden funcionar solos y este no es nuestro criterio. Del mismo modo que el profesor toma un papel secundario de orientador, guía, facilitador en muchas de las actividades comunicativas que se dan en el aula, durante los juegos, el profesor debe adoptar ese mismo papel secundario, orientando, animando y guiando a los alumnos

para que consigan el objetivo propuesto e incluso explicando algún juego que desconozcan. Sin embargo, el docente debe hacerles comprender que las tareas en grupo implican una relación humana natural tan sencilla como cualquier otra de la vida cotidiana, ver figura 3.



Figura: 3 Tareas de la vida cotidiana

El profesor ha de tener en cuenta, para poner en práctica juegos en el aula ciertos aspectos físicos tales como: Espacio para una buena comunicación, Iluminación, Ventilación, Decorado, Mobiliario, Color, etc. También, el profesor determinará cuál es la mejor técnica o táctica según las circunstancias y metas participativas de cada grupo, seleccionará los objetivos específicos, dará orientaciones tendrá en cuenta la temporalización y los criterios de evaluación, los instrumentos y medios.

El éxito o fracaso del juego depende, en gran parte, de las habilidades del docente y de las características del grupo, no de las técnicas, tácticas o enfoques en sí mismas pues las posibles causas de fracaso radican, generalmente, en:

• Falta de formación del docente en la técnica específica
• Errónea selección de la técnica
• Conducción inadecuada
• Desconocimiento del grupo

4. Metodología

4.1 Metodología Lúdica para la Educación en la Ingeniería Mecánica

La preparación eficiente del docente forma el factor esencial del proceso de enseñanza aprendizaje. Este proceso pone de manifiesto la relación entre la educación, la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje y se analiza como un fenómeno, planificado, dirigido y específico, en cuanto la interrelación maestro-alumno se empieza a vincular esta actividad lúdica dentro del aula, cuyo fin del docente es el desarrollo integral de la personalidad de los educandos.

Esta investigación tiene como objetivo permitir hacer que los conocimientos que pretendemos enseñar, sean más fácilmente asimilados y recordados, pues no debemos perder de vista que los educandos al jugar, liberan su ansiedad, disfrutan de un momento agradable y pueden repetir los conceptos en varias ocasiones sin que esto se transforme en una actividad rutinaria. En este trabajo se propone la aplicación de una Actividad Lúdica para la Educación en Ingeniería Mecánica por medio de un juego lúdico de cartas en base a una Metodología, ver figura 4. Para integrar la Educación Ingenieril, con el juego lúdico y los contenidos de los diferentes programas de estudio, y lograr con ello la elevación de la creatividad.

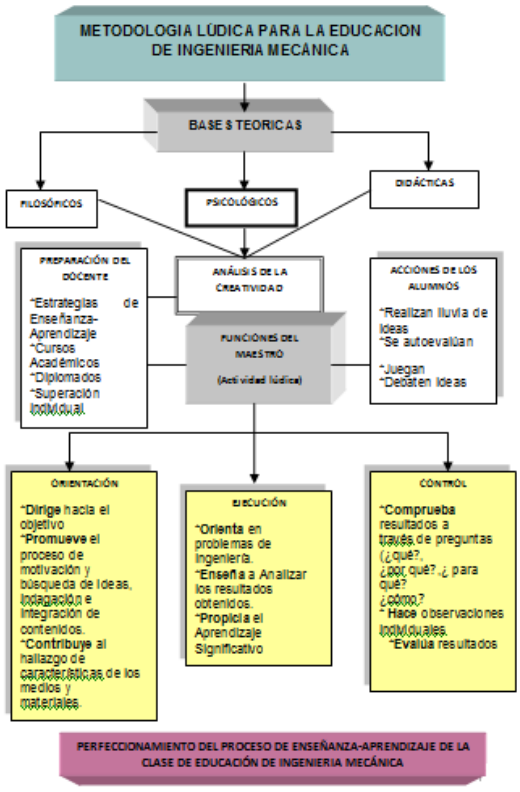


Figura: 4 Metodología Lúdica para la Educación de Ingeniería Mecánica

La Metodología Lúdica para la Educación de Ingeniería Mecánica en su estructura abarca: La motivación lúdica, los procesos de investigación e indagación, las actividades relacionadas con las diferentes modos de expresión que concluye con el proceso de comprobación de los resultados. La metodología se organiza sobre la base de la teoría de A. Leontiev (1975), acerca de la estructura de la actividad en sus tres etapas, la orientación, la ejecución y el control.

4.2 La Metodología Lúdica en las aulas de Séptimo Semestre de Ingeniería Mecánica

Para comprobar la efectividad de la Metodología Lúdica, se desarrolló por medio de un juego de cartas, ver figura 5, donde tenían que formas conceptos de la materia de Diseño de Elementos Mecánicos, por ejemplo: Esfuerzo, Esfuerzo Cortante, Ley de Hooke, Diagrama σ-E, entre otros conceptos, que permitió evaluar a los alumnos durante clase, obteniendo sus resultados en las aulas del séptimo semestre de Ingeniería Mecánica, ver figura 6. En este sentido, se tuvieron en cuenta las características de los alumnos, la preparación del docente y el diagnóstico para determinar las dimensiones y los indicadores de la variable desarrollo de la creatividad, valorados a partir de un juego lúdico.



Figura: 5 Obtención de Conceptos por medio de la Actividad Lúdica



Figura: 6 Actividad Lúdica (Juego de Cartas) con Alumnos de Ingeniería Mecánica

4.3 Preparación de los docentes para afrontar la Metodología Lúdica

La preparación metódica de los docentes de la Universidad tomada como muestra, resulta un aspecto de importancia relevante para el empleo consecuente de la Metodología Lúdica, la que se desarrolló a través de diferentes materias de los programas de Ingeniería Mecánica, que constituyen el punto inicial para comprender la necesidad de dicha metodología. El trabajo desarrollado con los docentes dirigido y puesta en práctica, los cursos de superación y entrenamiento, entre otro factores, permitieron asegurar una correcta preparación que repercutiera en el desarrollo de la creatividad de los alumnos para la Educación en la Ingeniería Mecánica.

5. Análisis de los resultados

5.1 Aplicación de la Metodología Lúdica en las aulas de Séptimo Semestre

Para desarrollar el trabajo de investigación se organizaron 5 Equipos de 6 Alumnos y 2 equipos con 5 alumnos. Se conformó la prototipo con un Grupo de 40 Alumnos, de Séptimo Semestre de la carrera de Ingeniería Mecánica, y participando el Docente Titular de la Materia. Se desarrolló el Juego Lúdico de forma cualitativa y cuantitativa ofrece la posibilidad de verificar en la práctica la metodología propuesta y, por tanto, el desarrollo de la creatividad, y realizándolo desde su propia aula.

La evaluación de la Actividad se fue realizando mediante la integración de cada uno de los equipo y la obtención y complementación de la búsqueda de los conceptos de la materia mencionada con anterioridad, establecidos desde el comienzo de la actividad lúdica, para lo cual se hicieron los ajustes, que permitieron darle la relación de proceso a la estructura metodológica fundamentada en forma de sistema. Se realizaron dos pausas evaluativas, una inicial, y una final, que permitieron evaluar las dimensiones e indicadores propuestos para el desarrollo de la creatividad. A consecuencia de la actividad se obtuvieron los siguientes puntos:

1.- Establecer al inicio del curso, 5 equipos con 6 alumnos y 2 equipos con 5 alumnos.

2.- Es conveniente acomodar inicialmente a los alumnos en lugares fijos dentro del aula.

3.- Cada equipo selecciona un nombre para su equipo, sin aceptar faltas de respeto.

4.- Los integrantes de los equipos pasarán al pizarrón, para competir entre sí.

A consecuencia del desarrollo del Juego lúdico, se obtuvo que el 98% de los resultados afirman que la actividad lúdica como estrategia pedagógica es fundamental en la educación Ingenieril ya que facilita la expresión, la espontaneidad y la socialización. Las actividades lúdicas propician en ambiente satisfactorio y constituye un factor para enriquecer el desarrollo de los Alumnos brindándoles mejores posibilidades de expresión, formación de una personalidad adulta, crítica, reflexiva, de solidaridad y cooperativismo, conciente de la realidad y capaz de promover y buscar alternativas de solución a los problemas que enfrenta y bienestar en donde se entrelaza el goce, la actividad creativa y el conocimiento. Así mismo, obteniendo las siguientes ventajas dentro de esta actividad.

a) Fomentan la velocidad y precisión.

b) Dan transparencia, al ser trabajos individuales a la vista de todos.

c) Se practica el trabajo conciso, limpio y la ortografía

d) Se ejerce la capacidad de expresión.

2.- Se tienen tarjetas con letras para la formación de conceptos.

3.- Se mezclan a la vista de todos.

4.- Pasa el primer miembro de cada equipo y toma un paquete de tarjeta.

5.- Se incorpora al equipo y se ven y voltean, las tarjetas.

6.- Empiezan a formar los Conceptos.

7.- Intercambian tarjetas con los otros equipos.

8.- Finalmente, definen los conceptos y tratan de intercambiar todas las tarjetas posibles.

5. Conclusiones

Las actividades basadas en juegos permiten atender aspectos importantes como son: la participación, la creatividad, el gusto estético, la sociabilidad, comportamientos, etc., pero no hay que olvidar que detrás de un juego existen unos objetivos didácticos claros. A lo largo de la historia el juego ha sido valorado como aspecto fundamental en la formación del individuo. Consideramos que el juego es un elemento motivador que fomenta la creatividad y espontaneidad del alumno. Por la facilidad de introducirlo en cualquier momento del proceso educativo, puede desempeñar diferentes funciones, desde ser el núcleo de la actividad, o la presentación de un nuevo contenido o el complemento a una actividad, hasta ser el elemento de repaso de estructuras explicadas ya en el aula. El juego permite planificar actividades que nos llevan más allá de presentar juegos planificados para la consecución de los objetivos de las unidades didácticas. Los juegos son un símbolo de la vida y una preparación para la misma; a través del juego el estudiante se habitúa a superar obstáculos con placer. Cualquier actividad de cualquier tipo un profesor experto la puede convertir en lúdica. En la actualidad, las asignaturas de Ingeniería Mecánica cuentan con posibilidades y potencialidades para el desarrollo de un proceso enseñanza aprendizaje, que permita el logro de conocimientos tanto científicos, como culturales para estimular la creatividad, así como ofrece oportunidades para hacer del juego una vía importante que conduzca a obtener un aprendizaje significativo.

La convicción de la Metodología Lúdica permitió al docente, concebir sus propias ideas en las clases, y hacer de estas un hecho creativo en su puesta en práctica. Los alumnos han sido capaces, no solo de innovar con el contenido, sino también con los materiales. Se comprobó además que el docente puede evaluar el proceso de una manera diferente, haciendo de esa evaluación un hecho creativo, lo que le sirve de pauta para su desarrollo en otras asignaturas.

6. Agradecimientos

Los Autores hacemos patente nuestro agradecimiento a la Escuela Superior de Comercio y Administración Unidad Tepepan por, impulsar la Superación Académica del **Instituto Politécnico Nacional**, por medio del Diplomado de Formación en Competencias Tutoriales.

Bibliografía

Borthwick, G. (1993). *Los espacios creativos en la educación*, Editorial Bonum, Argentina.

Buroloa, S. (1985). *El pensamiento alternativo, una vía hacia la creación*, Editorial Progreso, Moscú.

Busot, R. (1994). *Investigación educacional*. Maracaibo: Ediciones de la Universidad del Zulia.

Castenela (1999). *Estrategias de aprendizaje.* Disponible: www.rugfi.org.cl

Diaz B. F. (2005). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una Interpretación Constructivista*, 2° Edición Editorial McGrawll, México.

Elkonin, D, B. (1989). *Psicología del juego*, Editorial D. G Brasil.

Huzinga, J. (1968). *Homo ludens*, Barcelona MC.

Fingerman, J. G. (1970). *El juego y sus proyecciones sociales*, Buenos Aires, Ateneo.

Lanz, C. (1998). *El proceso educativo transformador*. Maracay: Invedecor.

Leontiev, A. N. (1975). *Actividad Comunicación y personalidad*, Moscú.

Monereo, C. (coord.) *et al.* (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, 5ª ed. Barcelona.

Motta, C. (2004). *Fundamentos de la educación*. Colombia: Cerlibre.

Papalia D. (2005). *Desarrollo Humano*. 9ª edición. Editorial McGrawll, México.

Schiller, f. (1945). *La educación estética del hombre*, Madrid, Espasa Calpe.

Torres, L. (2004). *Tres enfoques teórico-práctico*. México: Trillas.

Trotter M. (2000). *Estrategias de Super Aprendizaje: Aprendizaje Significativo de Manera Sencilla, Agradable y Eficaz para Desarrollar el Potencial Intelectual*. Editorial Alfaomega, México.

6.80.

Título:

Formação de professores e Educação do campo: experiências entre a UFRRJ e os movimentos sociais

Autor/a (es/as):

Oliveira, Lia Maria Teixeira de [UFRRJ]

Lopes, Clarindo Aldo [UFRRJ]

Soares, Ana Maria Dantas [UFRRJ]

Estolano, Lilian Couto Cordeiro [UFRRJ]

Nogueira, Thamiris Nun Monteiro [UFRRJ]

Resumo:

Este texto analisa a experiência na formação de professores, na Licenciatura em Ciências Agrícolas, da UFRRJ, a partir das relações entre o meio universitário e os movimentos sociais. São experiências entre ensino, pesquisa e extensão, apoiadas por editais governamentais responsáveis por políticas sociais ou ainda de fomento, que nesta década se multiplicaram visando as reivindicações dos movimentos sociais pela educação básica e profissionalizante, que no campo visam também profissionalizar os seus professores que disseminarão o saber-fazer da agroecologia e agricultura familiar. A problemática circunscrita é que os movimentos sociais trazem à universidade uma pedagogia baseada na sua organicidade política, enquanto a universidade, nas ciências agrárias, está sobremaneira ainda tensionada pelo produtivismo e o tecnicismo enraizados nos acordos internacionais para o rural, mesmo num curso que vincula o agrícola e as humanidades. Os movimentos sociais se negam a formação pedagógica de seus professores naquele molde convencionalmente denominado de educação rural (modelo hegemônico fundiário), o que exige dos institutos/faculdades de educação uma revisão nos paradigmas tanto das ciências agrárias quanto nas ciências humanas e sociais. Tal revisão de paradigmas vem provocando uma percepção de profissionalização na universidade pelo olhar da educação do campo configurada nas novas ruralidades na relação entre a academia e as

ações/experiências dos movimentos sociais numa sociedade de transitoriedades atravessadas pelas subjetividades construídas em espaços não somente físico, mas em redes. Essa concepção nos leva a refletir sobre as experiências exitosas de educação do campo de atores coletivos, como o MST e as redes de agroecologia, por exemplo, e que podem ser incorporadas num curso tradicional de formação de professores que tem como área de atuação novas políticas e epistemologias. No que se refere aos aspectos metodológicos, a pesquisa participante é a que se apresenta como pressuposto, uma vez que a participação de professores mais diretamente ligados ao curso, seja por meio da regência de aulas, seja na participação do colegiado de curso tem possibilitado as discussões sobre a revisão paradigmática; o envolvimento de estudantes com o diretório acadêmico tem, por outro lado provocado o debate, o que por sua vez promove a tensão necessária à transição em curso. Como resultados parciais temos um primeiro levantamento que demonstra que os estudantes ingressantes e que são originários do campo e dos movimentos sociais, trazem a percepção sobre o meio rural, carregada de elementos que fragmentam os espaços urbanos e rurais, interferindo nas representações de trabalho e profissão para os jovens, que por isso as lideranças quase que impõem a agroecologia como uma visão salvacionista de mundo da agricultura familiar. A metodologia baseada na pesquisa participante é relevante, por si, pois contribui para tencionar espaços de produção do conhecimento e se propõe a resgatar a importância de um curso que há 49 anos age como sendo uma política de formação de professores para o ensino técnico e tecnológico agrícola, servindo de modelo inclusive para criação de uma Pós-Graduação em Educação Agrícola, o que pressupomos também, justificar este trabalho no campo da docência universitária.

Este ensaio busca discutir questões afetas à formação universitária que se configuram das experiências entre os atores dos movimentos sociais, sujeitos da formação de professores da universidade e as políticas públicas da década de 1990 até os dias de hoje. Diversos estudos e trabalhos originários de pesquisa e de atividades de extensão universitária são destacados com maior relevância, posto que estes trazem a realidade e os conhecimentos provenientes das relações intersubjetivas dos atores da educação do campo captadas pelo olhar desconfiado do institucionalizado; de tantas práticas pedagógicas que se configuram aquelas mais intensas e articuladas dessas relações, são as que se sobressaem dos laços entre políticas públicas, instituições, diversidade cultural e identidades.

Vale ressaltar que os autores deste ensaio escrevem estabelecidos no ambiente universitário, mas questionando a institucionalidade curricular e científica, porque denota uma “aparente” aceitação

das novas configurações identitárias que se dão da instalação dos programas de educação do campo desde a intensificação das políticas públicas. Fala-se desde meados da década de 1980 de ruptura paradigmática e emergência de paradigmas contra hegemônicos aqueles da visão consolidada, no entanto, as referências científico-curriculares libertárias para serem implantadas estão requerendo um esforço hercúleo por parte dos docentes das instituições universitárias. Esforço que na verdade revela a dificuldade de aceitar práticas educativas que se definem na realidade dos atores que buscam a inclusão social. São expressões e falas populares que até então estavam ausentes no âmbito universitário. Neste contexto, as experiências estão acontecendo baseadas na pedagogia da alternância, que é uma proposta socioeducativa que nasce da vontade dos agricultores e comunidade rurais de educarem e dar formação profissional entrelaçando cultura, família e desenvolvimento regional-local sustentável, bem como pressupõe processos de gestão participativa da escola-comunidade. Nesta perspectiva pedagógica então os novos currículos são desenhados em tempos e espaços de formação que se associam como tempo escola e tempo comunidade.

O estreitamento de laços entre universidade e entidades/movimentos sociais tem sido proporcionado pelas políticas públicas, que dentre tantas, destacam-se aquelas sobre os processos de formação via graduação, educação básica e profissionalização. As principais ações são provenientes do PRONERA, PROJOVEM, PROCAMPO, TERRITÓRIOS DA CIDADANIA, SABERES DA TERRA, ESPECIALIZAÇÃO do tipo RESIDÊNCIA AGRÁRIA, LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO cujo financiamento é concedido pela SECAD/MEC (atualmente denominada de SECADI), MDA/INCRA e com apoio complementar inclusive do CNPq e CAPES. Estas ações, visivelmente, tencionam política e pedagogicamente o campo de estudos universitários, na medida em que a constituição de indivíduos em atores sociais atuando sobre os espaços de formação dá margem a intervenções dos grupos organizados pela apropriação de saberes da cidadania e da profissão que, por conseguinte, modificam os processos de construção de conhecimentos.

Há também estratégias governamentais para a educação de jovens, adultos das populações campesinas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidos por barragens, agricultores urbanos, etc. O governo tem investido massivamente nas políticas de expansão/universalização da educação básica, universitária e tecnológica que articuladas ao objetivo de provocar nos sujeitos investimentos em trabalho e renda, visam atender em parte as reivindicações dos diversos movimentos sociais pelo acesso ao conhecimento, a produção cultural, o respeito às territorialidades e às diferenças.

O CNPq, a título de exemplo, que desde a sua criação até o início desta década voltou-se apenas à pesquisa, produção cultural, científica e tecnológica, gradativamente, vai incorporando as demandas

sociais pelo apoio em bolsas aos projetos ligados às ciências agrárias, para capacitar sujeitos militantes em conhecimentos especializados, tais como: Programa de Intervivência Universitária (Edital 23 do CNPq/MDA2008, Edital 4 para capacitar pessoal da agricultura familiar do MDA/INCRA/CNPq).

Movimentos sociais e Instituições: relação mediada pelas políticas públicas e novas identidades sociais

Notadamente, as experiências que vem sendo estruturadas para formação de sujeitos dos movimentos instituintes tem se dado pedagogicamente da alternância entre escola/universidade e comunidade. Mas, os esquemas formativos aplicados, efetivamente, são gerados dentro dos processos sociais do próprio movimento, inclusive, trazem para a universidade a sua organicidade política, formas de disciplinamento, estilos, filosofias e doutrinas que se entrelaçam configurando novos espaços de capacitação e de cultura/artes. Para eles é importante revelarem as identidades sociais forjadas das ruralidades, tal como se definem agricultores familiares, quilombolas, sem terra, mestiços, agricultores urbanos, juventude rural e outras formas biográficas, esses se definem como povos do campo. Desde os anos de 1980 os sujeitos dos movimentos se constituem cada vez mais sem as tutelas de intelectuais orgânicos de partido, de instituições acadêmicas, de instituições sociais em geral, tal como analisa Martins (1981) sobre lideranças gestadas nas Ligas Camponesas nos anos de 1950 e o apartidarismo do MST.

No que diz respeito ao protagonismo dos movimentos sociais na atualidade das recentes políticas públicas, de certo há por parte desta investidura as forças sociais campesinas proativas. Não fossem estes, por exemplo, em meados da década de 1990 o PRONERA – Programa Nacional de Educação em Áreas de Assentamentos de Reforma Agrária – não tinha lançado em pleno governo FHC que desprestigiava declaradamente o MST.

O resultado das práticas pedagógicas a partir dos cursos de graduação, EJAS e profissionalização de jovens e adultos agricultores foi o de construir saberes e fazeres que vem sendo apropriados por diversos outras atores coletivos como estratégia para transformar processos educativos das estruturas dominantes. Gohn (2003) situa a nova realidade dos movimentos entendendo-os como

> *"ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.), até as pressões indiretas (...) os movimentos*

> *sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet. Por isso, exercitam o que Habermas denominou como agir comunicativo. A criação e o desenvolvimento de novos saberes são produtos dessa comunicabilidade" (p13).*

No campo acadêmico e cultural os processos identitários que atribuem sentido às escolas ocorrem ancorados por novas pedagogias que se constituem nos espaços de lutas sociais de sujeitos unidos em prol da garantia de educação escolar pública que incorpora as múltiplas dimensões da realidade campesina. Então, no Brasil, há um trabalho inédito sendo estruturado pela Educação do Campo. Trata-se de processo social e político gerado nas expectativas por universalização da educação básica e superior dos movimentos sociais, onde a universidade por meio das políticas públicas e de gestão participativa passa a ser convocada para integrar como parceira, principalmente em bases sustentáveis. A realidade cultural, política e produtiva brasileira, nestes espaços de formação técnica dos campesinos é problematizada sob as condições subjetivas e objetivas que deram sustentação as mesmas.

Para Souza (2009) "a educação do campo tem problematizado tais questões entre as contradições sociais maiores que marcam a realidade brasileira. Não se trata de reduzir o mundo dos trabalhadores do campo à sua realidade local; ao contrário, o movimento é de ampliação dos conhecimentos (...) a questão requer um pensar multifacetado, pois a permanência de trabalhadores no campo depende de política pública agrícola" (p. 51).

A concepção de Bourdieu sobre *campo* traduz neste texto o espaço de disputas entre as linhas de pensamento e de ação político-pedagógicas sobre a formação profissional nas ciências agrárias e no meio rural que na atualidade, o espaço acadêmico engendra as novas conceituações sobre educação em meio às novas ruralidades. Cabe dizer agora que a educação do campo é o resultado da luta política dos movimentos sociais propositivos. Esta se diferencia de processos de socialização marcados pelo produtivismo e o tecnicismo, denominados pela política educacional no passado de educação rural (enfatizava um modelo hegemônico agrícola e fundiário). A educação rural passou subsumida aos poderios locais que criaram as instituições agrárias da sociedade civil responsáveis pela divisão social e técnica do trabalho no campo[100]. Trazemos a nossa discussão de educação do

[100] Mendonça (1999) fez uma pesquisa sobre a institucionalização das ciências agrícolas e as três primeiras instituições do final do século XIX e dos anos de 1920 do século passado, onde ela descortina a intrínseca relação das Sociedades Rurais e dos latifundiários com os primeiros processos formativos nas ciências agrárias. Fato que até hoje de forma velada pode interferir na criação ou expansão da educação profissional agrícola, portanto, justificando a utilização da categoria bourdieusiana de campo.

campo reconhecendo as diferenças de projetos de sociedade e de educação que circulam no espaço/tempo institucional e dos atores coletivos do rural, inclusive, projetos de formação das universidades.

O atual debate sobre a diversidade do campo, não pode ser compreendido apenas pela configuração da produção agrícola, de grupos hegemônicos. Na medida em que o espaço/tempo rural/agrário se entrelaça com outras dimensões e processos de socialização, a realidade de opressão diante do agronegócio já não é determinada como outrora. Os movimentos como forças sociais tem transformado os indivíduos em atores políticos que se definem pela territorialidade e as diferenças culturais. Situamos, ainda, a percepção de profissionalização na universidade pelo olhar da concepção de educação do campo configurada nas novas ruralidades, noção cunhada na relação entre a academia e as ações/experiências dos movimentos sociais numa sociedade de transitoriedades atravessadas pelas redes de subjetividades. Essa concepção nos leva a refletir sobre as experiências exitosas de educação do campo de atores coletivos, como a AARJ – Articulação Agroecológica do Estado do Rio de Janeiro – que aglutina outros movimentos formando uma rede social em prol da agroecologia, por exemplo.

Então, como dissemos, este trabalho inscreve-se no âmbito temático que engloba questões socioculturais e educacionais clássicas e contemporâneas, ultimamente bastante focalizadas na produção acadêmica sobre identidades e, que, objetivam uma compreensão não somente conceitual, mas também de práticas de educação do/no campo. Entendemos nesse contexto que essa prática social passa por processos de ressignificação nas identidades profissionais, uma vez que a produção agrícola, na atualidade, não é o único caminho para tratarmos a temática sobre a *Educação do Campo*. Trata-se de entender a produção agrícola num outro paradigma, o da Agroecologia. Praticamente todos os movimentos pela educação do campo articulam suas propostas de desenvolvimento pela agroecologia. Simpatizam com Paulo Freire porque este há muito defendia que qualquer movimento pela libertação da cultura do silêncio dar-se-ia a partir dos próprios oprimidos, que dali dar-se-ia inclusive a pedagogia apropriada pelos sujeitos do processo.

Então a articulação entre educação do campo e agroecologia forjada nos movimentos é a pedagogia, é o saber-fazer gerado na dinâmica política para ser um modelo alternativo ao que ficou estabelecido pela hegemonia como educação agrícola e rural, que pretende ser uma educação para a transformação superestrutural do campo. A educação do campo e a agroecologia é práxis identitária que não quer disputar com as práticas urbanas e da cidade, uma vez deste campo do saber-fazer se reconhece a interdependência entre territórios e culturas urbanas e rurais.

Importante salientar que a educação agrícola ao ser recontextualizada na dinâmica dos atores políticos no espaço/tempo rural, que mediada pelas políticas públicas provoca *ruralidades*[101], que expõem as experiências e pautas de reivindicações locais/nacionais, tencionando então as dinâmicas e as normalizações institucionalizadas. A tríade produção-território camponês-atores políticos possibilita engendrar outra perspectiva de educação rural que responde politicamente aos anseios dos atores pela preparação de homens e mulheres para luta pela reforma agrária com sustentabilidade ambiental. A práxis da educação do campo como processo de socialização crítico-dialética na esfera social entrelaçada à acadêmica, só tem sido possível entre os sujeitos que se encontram marcadamente pela diversidade político-cultural de um rural contemporâneo.

Embora, ainda, sofra com as permanências que teimam em trazer as representações do mundo de produção agrícola colonial ou traz representações políticas de determinados grupos hegemônicos locais, que na atualidade reconfigura a monocultura do agronegócio e dos transgênicos, esse lugar vem passando por transformações. Sobretudo, o espaço/tempo rural do presente entrelaça essas configurações hegemônicas com os micro-contextos dos demais grupos humanos e sociais do rural. Mesmo com a criação do PRONAF (Programa Nacional de Agricultura Familiar) ou PRONERA/MDA, a SECAD/MEC ainda assim as diferenças que nos qualificam culturalmente são percebidas pela maioria por meio de justificativas preconceituosas nas tipificações. O reconhecimento pelo diferente sociocultural ou étnico ficou resumido na questão da aceitação da diversidade. Tanto que o projeto de Educação do Campo saiu da gaveta com as Diretrizes Operacionais em 1999, com a força dos movimentos organizados em Congressos e Fóruns, que tencionando as instituições consolidadas reivindica a implementação de políticas de Estado que reconheçam as diferenças culturais, políticas e étnicas.

Ensaiando algumas considerações finais

Aqui tomamos em consideração as experiências entre o institucional e o instituinte, entendendo-as como uma construção de base intelectual-prática, que cotidianamente faz-se reflexão sobre a própria prática ao seu redor. Vimos que a práxis dos atores do campo vem passando por transformações, o que não é diferente no campo acadêmico. O campo acadêmico, de socialização científica, passa por crises de identidades ou crise nos modelos de interpretação, o que configura

[101] Sobre o Conceito de *Ruralidades,* o Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade apresenta estudos associando ao rural contemporâneo, que é caracterizado pela diversidade político-cultural e não necessariamente se define na produção agrícola.(ver MOREIRA, 2002 e 2003).

processos de (des) territorialização e recontextualização. Nesse contexto, voltamos o nosso olhar para a política e o saber/fazer na educação do campo, pois os processos des-territorialização intensificam a revelação das permanências, regularidades, ambigüidades e ressaltam as tensões identitárias.

Os professores da educação (rural), notadamente, aqueles de instituições conservadoras e consolidadas no período de tecnificação da agricultura se vêm diante de um quadro desenhado como território camponês, marcado por relações seculares de hegemonia influentes nas esferas macro e micro estruturais, que refletem em identidades socioculturais e profissionais eivadas de determinações sociais e de origem colonial. A visão de escolarização até meados de 1990 reproduzia a qualificação profissional como espaço de reforço para acontecer o desenvolvimento e a tecnificação do campo somente pela grande produção. No entanto, as novas ruralidades constituídas em processos de saber-fazer pela libertação da opressão do agronegócio destarte mobilizam os atores coletivos como sujeitos de outros processos de socialização profissional pela agroecologia. Neste sentido, a agroecologia é o resultado da revisão paradigmática, interdisciplinar que congrega áreas de conhecimento e práticas organizativase conhecimentos populares para forjar uma visão de sociedade rural contra hegemônica, capaz de associar cultura, economia e ecologia para a sustentabilidade social.

As instituições agrárias ainda assim tem o agronegócio como teoria e prática porque a ciência dita "oficial" reconhece que é o conhecimento para ser socializado nas escolas/universidades. Mas mesmo tencionada as instituições de socialização têm aqueles que lutam pelas permanências e regularidades mantendo os espaços como no passado. Na concepção de Santos (2005)

> *Devido à formação de tipo disciplinar, os professores que enfrentam o desafio (...) estão sujeitos a ambigüidades e contradições que vão sendo corrigidas e adequadas na medida do aprofundamento conceitual e principalmente, autocrítica entre os pares. Essa mudança atitudinal condiciona-se à mudança epistemológica: mudar um determinado conceito exige, por sua vez, mudanças de outros co-relacionados (...) na prática educativa moderna, os professores dedicam-se a explicações exaustivas em definições, conceitos, fórmulas e fazem uso da linguagem voltada para a racionalidade tecnocientífica" (p.8)*

Portanto, nos atrevemos a refletir e trazer poucas constatações neste texto, que se configura como ensaio justamente por ser um meio de discutir a educação do campo sem ter maiores pretensões teóricas. Aqui a nossa preocupação é trazer evidencias sobre teorias/práticas de formação que estão sendo realizadas pela mediação de políticas públicas, mas são geradas em processos de libertação

pedagógica e de produção agrícola que são denominados de educação do campo. Sobretudo, ainda nessa cena complexa vemos a contra-hegemonia formando as redes de subjetividades originárias de atores/indivíduos institucionais que entendem a educação do/no campo na diversidade de sujeitos e atores que no cotidiano desenham a cartografia social. Por isso requerem políticas públicas participativas para emancipação do campo daquelas regularidades e permanências.

Pensar o que a educação do campo significa na atual tessitura social, é remeter ao *onde e por quem* a mesma é significada e ganha sentido político. A formação profissional de jovens no rural brasileiro na contemporaneidade é o lugar do agroecológico, da natureza, do turismo, da estética, do esporte radical, do cooperativismo redimensionados nas formas sociais, ambientais e humanas. A educação do campo não é feita pela universidade, mas pelos movimentos sociais em rede de subjetividades e tem a universidade e escolas como local/espaço organizativo e social de recontextualização de saberes e práticas que são representações simbólicas afirmativas para novas identidades emancipadas.

Vários autores, brasileiros e estrangeiros, em diferentes eventos e publicações, vêm defendendo essa nova postura diante da complexidade que é a realidade atual; defendem processos formativos vislumbrando uma solidariedade efetiva, pautado num outro "saber cuidar" humano e da natureza. Assim, o componente ético e humano com o qual a educação superior e as instituições educacionais têm que estar afinadas não se esgota num código profissional, mas nas experiências e expressões de alteridade de grupos sociais unidos em projetos políticos e públicos.

Referências Bibliográficas:

BELTRAME, S.A.B. *MST, professores e professoras: sujeitos em movimento.* São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 2000.

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico.* 2ª Edição. Rio de Janeiro Ed. Bertrandt, 1998.

_____, *Razões Práticas sobre a Teoria da Ação.* São Paulo: Papirus, 1997

CHEVITARESE, L. *As 'Razões' da Pós-modernidade.* In: *Anais da I SAF-PUC*. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2001.

FREIRE, P. *extensão ou comunicação?* 6 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FISCHER, P. *Ensinar ou Produzir: o dilema das Escolas Agrotécnicas.* Goiânia/UFG. 1987.

GOHN, M. da G. (org.) Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

IANNI, O. *A luta pela Terra.*Petrópolis/RJ: Vozes, 1981

LEHER, D. *O MST e as Promessas da Modernidade* In: MOREIRA, J.R. ET AL. *Globalismos, Localismos e Identidades Sociais.* Rio de Janeiro: Imprinta Express. 2007.

JESUS, E.L. *História e Filosofia da Agricultura Alternativa.*Rio de Janeiro: ASPTA, 1985.

MAFESSOLI, M. *O Tempo das Tribos.* RJ: Forense Universitária, 1998.

MARTINS,J.S. *Introdução Crítica à Sociologia Rural.* São Paulo: Hucitec, 1986.

----------. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1981

MENDONÇA, S. *Agronomia e Poder no Brasil.* Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1999.

_____. *A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960)*. In: Revista Sociedade e Agricultura. Vol. 14, RJ: UFRRJ/MAUAD Ed. 2006.

MOREIRA, J.R. *Cultura, política e o mundo rural na contemporaneidade.* In: Revista Estudos Sociedade e Agricultura, nº 20, Rio de Janeiro: CPDA/Mauad. abr. 2003.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa, Instituto Piaget, 1990

REVISTA EDUCAÇÃO, ano 26, n. 220. São Paulo: Agosto de 1999.

OLIVEIRA, L.M.T. *Licenciatura em Ciências Agrícolas: perfil e contextualizações***.** Seropédica/RJ: CPDA/UFRRJ, 1998.

OLIVER, G.de S.; FGUEIRÔA, S.F.deM. *Características da Institucionalização das Ciências Agrícolas no Brasil.* Campinas: UNICAMP e FAFICH-UFMG, 2003.

SANTOS, A. *Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: Cinco princípios para resgatar o Elo Perdido.* In: Anais do I EBEC. Curitiba: 2005.

SILVA, J.G. *O Novo Rural Brasileiro.*In: Revista Economia, Belo Horizonte: 7(1): Unicamp, 1997.

SANTOS, B S. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência - para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.* Volume I. São Paulo: Cortez. 2000.

_____*A Globalização e as Ciências Sociais.* São Paulo: Cortez, 2002

SOARES, A.M.D. *Política educacional e configurações dos cursos de formação de técnicos em agropecuária nos anos 90: regulação ou emancipação?* Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, 2003 (tese).

SOUZA, Dileno D. L. *Movimentos Sociais, ONGs & Educação: um estudo de caso.* Aparecida/SP: Ed. Idéias e Letras, 2009.

SOUZA, M.A. de. *O Movimento da Educação do Campo, as Tensões na luta por um Direito Social e os Sinais da Construção de Políticas Públicas.* In: Revista ECCOS, São Paulo, v. 11, n. 1. P. 39-56, jan/jun. 2009.

SOUZA, J. *A Modernização Seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro***.** Brasília: Editora UNB, 2004.

ZAMBERLAN, Sergio. *Pedagogia da Alternância: experiência da Escola Família-Agrícola.*Anchieta/ES. MEPES. Março de 1995.

6.81.

Título:

Docência no ensino superior: e a formação pedagógica?

Autor/a (es/as):

Oliveira, Renilda Correia de [Faculdade da Cidade de Maceió]

Resumo:

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que verifica e discute a existência da formação pedagógica na formação de docentes do ensino superior, uma vez que, a princípio, seria esta a formação por meio da qual os professores que atuam nos níveis anteriores de ensino são identificados e reconhecidos, ou seja, se profissionalizam. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com docentes de uma universidade pública. A análise segue uma abordagem qualitativa, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, seguindo as categorias: 1 – Dados de identificação; 2 – Em relação à função docente. Devido à formação acadêmica dos entrevistados, decorrente da exigência para o ingresso na instituição, foi possível constatar nas falas uma inegável contribuição de uma formação voltada para a pesquisa no trabalho docente. Porém, também é perceptível a necessidade e o desejo de uma formação voltada para o ensino, que contribua efetivamente no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e consequentemente para seu sucesso, ou seja, que proporcione, de fato, uma melhoria na qualidade da educação.

Palavras-chave:

Formação para o ensino superior, profissionalização docente, qualidade da educação.

1. Introdução: função docente no ensino superior

Dados da educação superior obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos últimos 10 anos revelam um significativo aumento no número de Instituições de Ensino Superior (IES) e, concomitantemente, das funções docentes. Este crescimento foi acelerado e os dados relativos ao ano de 2009, publicado em 13 de janeiro de 2011 revelam que as IES brasileiras que eram em número de 1.180, em 2000, aumentaram para 2.314. Em Alagoas, das 11 IES, em atividade em 2000, chegou-se a 25, em 2009. A expansão percentual no País ficou em 96,1%, atingindo, em Alagoas, os 127,3%, índice maior de crescimento do que o registrado nacionalmente[102].

[102]*Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2009*. Retirado em Março 15, 2011 de http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos.

Quanto ao número de funções docentes, havia, em 2000, no Brasil 197.712, destas 1.852 no estado de Alagoas. Em 2009, o seu número subiu para 359.089, significando um aumento de 81,6%. Já em Alagoas, chegou a 3.922, o que representou um aumento de, aproximadamente 111,8%, superando, também, o nacional[103].

Em virtude desse crescimento no número de funções docentes, segue-se consequentemente a necessidade de um maior número de profissionais para atuar, nesta função, no ensino superior. Então, quem são esses profissionais? O que é necessário para atuar nesta função?

Analisando a legislação vigente vê-se que a formação exigida para o ingresso na docência do ensino superior é estabelecida pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O art. 66, da LDB, diz que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. A exigência do título acadêmico poderá ser suprimida, pelo notório saber, se reconhecido por universidade com curso de doutorado em áreas afim. Outro ponto que cabe aqui ressaltar é o que diz o art.65. Nele, excetuam-se para a formação docente da educação superior, trezentas horas mínimas de prática de ensino.

Já, para a Educação Básica, as exigências legais, tanto para a definição do *lócus* de formação, quanto para o exercício profissional, estão regulamentadas através de diretrizes[104], o que não acontece para o Ensino Superior. Portanto, neste nível de ensino a formação pedagógica e a prática de ensino, bem como um lócus para que aconteçam, ainda é uma lacuna a ser preenchida.

Na ausência de uma formação específica para o docente de nível superior, «este docente estaria sendo incluído nos "programas de educação continuada", voltados aos docentes dos diversos níveis, mas que não têm qualquer referência aos aspectos didático-pedagógicos.» Vasconcelos (2000: 20).

Vários são os estudos que apontam para uma preocupação quanto à formação didático-pedagógica dos docentes do ensino superior (Masetto, 1998; Morosini, 2000; Cunha, 2007; Enricone, 2008; Pimenta, 2009), tanto por parte dos próprios docentes, quanto por parte das instituições em que eles atuam. No entanto, até o momento nenhum deles provocou uma mudança normatizada e efetiva das exigências para o ingresso ou permanência na docência do ensino superior.

---

[103] É importante esclarecer que a cada professor pode (e frequentemente ocorre) corresponder mais de uma função docente e o que se conceitua nos dados do Censo do Ensino Superior como função docente é o quantitativo das funções exercidas por um mesmo docente na mesma e/ou em diferentes IES. Desta forma, seu número é sempre superior ao de docentes em exercício.

[104] Resolução CNE/CP nº 01/2002 – *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura*, de graduação plena. Retirado em Junho, 12 2011 de <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.

Diante da dicotomia entre a formação que deveria possuir, para exercer a docência e a que a legislação estabelece, levantamos alguns questionamentos sobre quem estaria à frente das salas de aula das inúmeras IES existentes por todo o país, e mais especificamente, aqui em Maceió.

Seriam a formação pedagógica e a prática de ensino as características definidoras deste grupo de profissionais que atuam no ensino superior? Se não as possuem, seriam dispensáveis para o exercício da função docente neste nível de ensino? Ser professor é uma ocupação ou uma profissão para estes profissionais?

2. Formação de professores

Segundo Saviani (2009) a necessidade da formação docente já fora recomendado por Comenius, no século XVII, quando foi instituído o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. No entanto, uma resposta institucional, à questão da formação de professores, só foi obtida após a Revolução Francesa, quando se colocou o problema da instrução escolar. «É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais com instituições encarregadas de preparar professores» (ibidem, 2009: 143).

No Brasil, a resposta a esta questão aconteceu após a independência. Nos dois séculos seguintes se processaram várias transformações nesse contexto, configuraram-se dois modelos de formação de professores:

> *a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.*
>
> *b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático (Saviani, 2009: 148-149).*

No primeiro modelo a formação de professores propriamente dita se baseia na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar e considera-se que a formação pedagógico-didática virá como consequência do domínio dos conteúdos do conhecimento organizado, sendo obtida na própria prática docente ou pelo treinamento em serviço.

Contrapondo-se a esse modelo, no outro, a formação de professores só se completa com o eficaz preparo pedagógico-didático. Assim, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, as instituições responsáveis por esta formação, devem assegurar, por

meio da implantação de uma grade curricular organizada e sistematizada, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará formando professores.

Em relação aos modelos descritos anteriormente, constata-se que o primeiro predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior que se incumbiam da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a predominar nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários. No entanto, a universidade nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. A exceção fica por conta das licenciaturas, que formam professores para atuar na educação básica.

Para uma melhor compreensão, Saviani (2009), situa a universidade configurando-a na contemporaneidade a partir de três elementos que estão interligados: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica. Sobre cada um prevalece um modelo respectivamente considerado: napoleônico, anglosaxinônico e prussiano[105].

A predominância do modelo napoleônico levou as universidades, induzidas pelo Estado, a se unificar estruturalmente sob um ordenamento comum e com os mesmos currículos formativos, centrados nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensando-se qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático.

Para Saviani (2009), apesar da influência em nível organizacional do modelo anglosaxinônico, o modelo que prevalece nas universidades brasileiras é o napoleônico, que suscita também á escola secundária o papel de distinção de classes. Consequentemente, não poderia faltar ao *ethos* dos professores universitários brasileiros, certa depreciação do aspecto pedagógico.

Atualmente, a concepção de docência está expressa na da Resolução CNE/CP n.1/2006 Art. 2º e deve ser compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, estabelecido em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. Logo, a docência deixa de ser entendida no sentido restrito do ato de ministrar aulas, uma vez que se articula à ideia de trabalho pedagógico, a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares.

Se, é ele quem faz a mediação e intervenção do processo ensino-aprendizagem é imprescindível que saiba como este processo acontece e como pode buscar realizá-lo eficientemente. Para Anastasiou &

[105] Na concepção francesa ou napoleônica, a educação é fortemente centralizada e dada pelo Estado. O ensino universitário tem como função conservar a ordem social e assegurar o ensino profissional. No anglosaxônico prevalecem os anseios da sociedade civil. Já o prussiano teve sua configuração definida com a fundação da Universidade de Berlim por Humboldt, em 1810. Por isso é também chamado de "humboldtiano", nele a prevalência é da autonomia da comunidade acadêmica.

Pimenta (2002), deve-se reconhecer a docência como campo de conhecimentos específicos, sendo configurados pelos conteúdos: das diversas áreas do saber e do ensino; os conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da atividade profissional; os conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional e os conteúdos ligados ao sentido da existência humana.

Assim, concebem a formação de professores de forma que os modelos descritos anteriormente se complementam. Ou seja, a cultura geral e os conteúdos específicos de cada área necessitam da preparação didático-pedagógico do professor para que possa de fato efetivar sua ação educativa.

3. Metodologia

Em nosso estudo, a proposta foi analisar criticamente o tipo de formação profissional que caracteriza os profissionais que estão no exercício da função docente no ensino superior público, identificando o perfil destes sujeitos, a formação, a qualificação e a experiência que os habilita à docência.

Optamos por uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. «As pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população» Gil (2010: 27). Complementando, a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, mas não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.

O estudo foi desenvolvido por meio de uma observação direta intensiva, utilizando como técnica, a entrevista, com sujeitos no exercício da função docente. A partir dos dados coletados, nossa pesquisa analisa a formação que estes profissionais possuem, onde a obtiveram, e se, esta os caracteriza como professor.

Quanto aos sujeitos da pesquisa – profissionais de diversas áreas no exercício da função docentes em instituições de ensino superior em Maceió/AL - foram selecionados aleatoriamente a partir do universo formado por 3.922 funções docentes, existentes nas 25 IES do estado, das quais 04 são públicas e 21 privadas.[106] Porém, devido à extensão do universo e o tempo reduzido para sua abordagem, compomos a amostra, em uma das IES pública.

Selecionamos três cursos pertencentes às diferentes áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas e Tecnológicas e Ciências Biológicas e da Saúde. Destes, tomamos um número proporcional ao número de professores ligados ao curso escolhido de cada área, resultando

[106] Dados obtidos no último Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Retirado em maio 10, 2011 de http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/

sinopse/default.asp.

num total de 10 docentes. Para Lankshear & Knobel (2008: 66), «a pesquisa qualitativa não pressupõe grandes amostras ou, em muitos casos, nenhuma amostra – que dirá amostras destinadas a serem representativas de populações maiores.»

A instituição foi informada sobre a pesquisa através de documento próprio entregue ao setor responsável e os docentes envolvidos na pesquisa ficaram cientes da participação na pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), só sendo iniciada a entrevista, após assinatura do mesmo. Ressaltando, que os sujeitos estavam no exercício da função docente, no momento da entrevista, sendo este o critério de inclusão na amostra.

As entrevistas semi-estruturadas e individuais, foram realizadas nos meses de junho e julho de 2011 e os registros feitos através da gravação em áudio. Segundo Lankshear & Knobel (2008: 174). «As entrevistas semi-estruturadas incluem uma lista de questões previamente preparadas, mas o pesquisador utiliza-a apenas como um guia, acompanhando os comentários importantes feitos pelo entrevistado.» Ainda, segundo os autores, apesar de não poderem ser repetidas da mesma maneira, a cada entrevistado, este tipo de entrevista, proporciona ao pesquisador a possibilidade de comparar respostas diferentes à mesma questão, e simultaneamente permanecer abertos a tópicos de discussão importantes, mas não previstos[107].

4. Análise dos dados

A análise das informações extraídas das falas dos integrantes, da amostra selecionada, foi organizada, em função das categorias previamente estabelecidas, definidas pelos objetivos específicos da pesquisa. A tabela a seguir apresenta algumas das informações coletadas e a partir dele iniciaremos nosso estudo.

Tabela 1 – Dados de identificação e tempo de exercício na função docente.

Entre-vistado	Sexo	Faixa etária	Tempo no exercício da função docente (em anos)	Formação
A1	F	Acima de 50	29	Graduação em Odontologia/Mestrado na área da graduação
A2	M	41 E 50	28	Graduação em Odontologia/Mestrado na área da graduação/Doutorando também na área da graduação
A3	M	31 E 40	8	Graduação em Administração/ Mestrado e Doutorado na área da graduação
A4	M	Até 30	3,5	Graduação em Ciências da Computação/ mestrado

[107] Ver no apêndice lista de questões.

				e doutorado na área da graduação
A5	M	41 E 50	20	Graduação em Ciências da Computação/ Mestrado na área da graduação e Doutorado na área de educação
A6	M	Acima de 50	36	Graduação em Matemática (Licenciatura)/ Mestrado na área da graduação
A7	M	31 E 40	3	Graduação em Administração/ Mestrado na área da graduação
A8	M	31 E 40	9	Graduação em Odontologia/mestrado e doutorado na área da graduação
A9	F	41 E 50	13	Graduação em Matemática, Física e Ciências da Computação/ Mestrado e Doutorado na área de Ciências da Computação
A10	F	31 E 40	6	Graduação em Odontologia/Mestrado na área da graduação

Fonte: Entrevistas realizadas em 2011.

4.1 Faixa etária e gênero

Dentre os sujeitos entrevistados, 3 eram do sexo feminino e 7 do masculino. A prevalência do sexo masculino deu-se pela disponibilidade encontrada. Quanto à faixa etária temos: 01 com idade de até 30 anos; 04 com idades entre 31 e 40 anos; 03 com idades entre 41 e 50 anos; 02 acima de 50 anos, verificando-se uma maior concentração nas faixas centrais. Os gráficos 1 e 2 a seguir, nos auxiliam a visualizar melhor os dados obtidos.

Gráfico 1

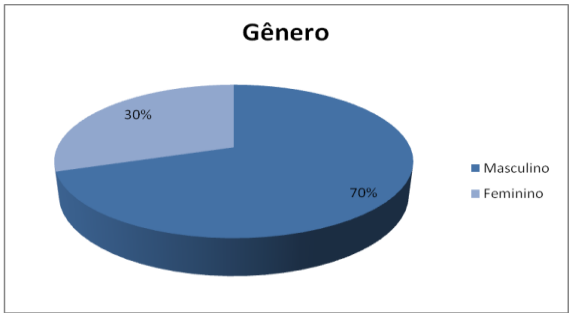
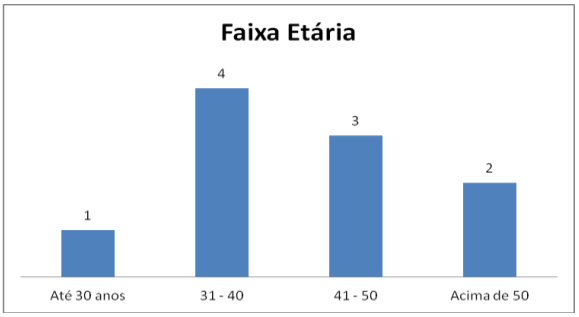


Gráfico 2



Fonte: Entrevistas realizadas em 2011.

4.2 Formação x identificação profissional

Observamos que a identificação profissional nem sempre está relacionada à formação inicial, pois quando questionados sobre sua profissão, dos 10 sujeitos entrevistados: 06 responderam ser professor (a); 01 disse ser, também, professor ; 03 se identificam apenas por sua formação inicial (graduação). A amostra ficou assim distribuída:

Tabela 2 – Identificação profissional

Se identificam como professor (a)	A4, A5, A6, A8, A9, A10
Se identificam por outra profissão e professor (a)	A3

Se identificam por outra profissão	A1, A2, A7

Fonte: Entrevistas realizadas em 2011.

Dentre aqueles que se identificam como professor (a), pontuamos as falas a seguir:

> *Professor, por trabalhar em tempo integral na docência, mas, acontecimentos me levaram a isso, foi o acaso, nunca pensei em ser professor (A4).*
>
> *Professor, desde o colégio dava aula particular e na graduação fui monitor (A5).*
>
> *Professor desde sempre. Pois minha vida profissional foi sempre na docência, apesar de não sonhar em ser professor (A6).*
>
> *Atualmente me sinto mais professor do que dentista, por está mais tempo em sala de aula do que em consultório. (A8)*
>
> *Professora, mas na verdade eu sempre quis ser pesquisadora, eu achava que ser pesquisador era importante por que você poderia desenvolver um conhecimento e este conhecimento ser útil para a comunidade [...] professor é um pesquisador, mas antes de ser pesquisador ele tem que ser professor (A9).*
>
> *Quando me perguntam me vem à mente professora, me vem à mente sanitarista e me vem à mente também cirurgiã dentista (A10).*

Verificamos que a justificativa mais presente para esta identificação, foi o exercício da função docente em tempo integral, ou, em maior tempo, do que o exercício em outra função não docente. Assim, o ser professor está condicionado pelo tempo disponibilizado para esta função.

Já no segundo grupo, onde está aquele que se identificou primeiro pela profissão obtida com a graduação e, depois, como professor, sua fala foi: «Administrador e professor» (A3). A justificativa seria que o exercício da função docente representa um tempo menor de trabalho, ou seja, como no grupo anterior a identificação está relacionada ao tempo disponibilizado ao exercício da função docente.

No terceiro e último grupo, estão os que têm sua identidade profissional relacionada à área do conhecimento em que se graduaram. Observemos algumas falas obtidas quando questionados sobre sua profissão:

> *Sou cirurgiã dentista (A1).*
>
> *Dentista (A2).*
>
> *Administrador (A7).*

Chamou-nos atenção àqueles que mesmo exercendo a função docente em tempo integral, ainda assim não se "reconheceram" ou não se identificaram inicialmente como professores. Entre eles: A1 e A7, pertencentes à área das Ciências Biológicas e da Saúde.

Em relação a identidade profissional, Anastasiou & Pimenta (2002: 105), afirmam que «a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área.» No entanto, em nossos achados, esta identificação relaciona-se ao tempo disponibilizado a atuação na função docente.

> *[...] os pesquisadores dos vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas, etc.) adentram o campo da docência no ensino superior [...] por razões e interesses variados.[...] na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor.[...] dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! (Anastasiou & Pimenta, 2002: 104).*

Nos relatos, vimos que, de fato, o ingresso na docência nem sempre acontece com uma preparação para este fim, assim buscamos trazer falas que nos auxiliasse a visualizar como aconteceu o ingresso dos sujeitos da pesquisa na função docente e se, em algum momento, houve possibilidade para uma formação inicial e/ou continuada didático-pedagógica durante o seu exercício. Neste estudo todos ingressaram por concurso por se tratar de uma IES pública.

A4, afirma que participou de um curso ofertado pela IES, por ocasião do ingresso, mas que para ele foi uma experiência torturante e não trouxe nenhuma contribuição para a docência, e afirma: «eu já tenho um preconceito em relação aos que trabalham com essas metodologias, pedagogos [...].»

Já A5, conta que a instituição oferta cursos mais gerais. Diz ainda, que em sua área existe uma resistência muita grande a essa ideia, afirmativa corroborada por A4. No entanto, acredita que o cenário, pode ser alterado por conta da criação do curso de licenciatura em Ciências da Computação.

A8, diz que quando ingressou fez uma capacitação, mas nos três anos em que está na IES não foi mais oferecido nenhum curso voltado para formação docente. Trabalha também em uma IES privada, e nesta, se exige que os docentes participem de uma capacitação semestral. No entanto, para ele, este tipo de formação, apesar de ser uma boa tentativa na busca da melhoria do processo-ensino aprendizado, não leva em conta que alunos e instituição não são ideais. Ou seja, o que se aprende de novo em termos de metodologia na maioria das vezes não possui viabilidade, uma vez que as condições necessárias não são oferecidas pelas IES.

Então, vê-se que apesar de se identificarem inicialmente como professor existe ainda uma resistência em relação à formação pedagógica. Porém, os que já participaram e participam de cursos voltados para

este tipo de formação reconhecem que apesar de não ser o ideal, têm sua importância para o desenvolvimento de suas atividades na função docente. Existem também aqueles que apesar de saberem da importância de uma formação deste tipo, não têm a oportunidade de fazê-lo, seja pela falta de tempo, ou seja, pela falta de incentivo da instituição para este tipo de formação.

Segundo Anastasiou & Pimenta (2002), o ingresso nas universidades, públicas ou privadas, acontece por concurso público e nas demais IES a exigência do concurso é definida pelo estatuto que as rege, sendo o contrato de trabalho realizado por disciplina ou horas/aula semanais. «Institucionalmente, uma vez aprovado ou contratado, o professor recebe uma ementa, um plano de ensino do ano anterior e, com isso em mãos, o horário de trabalho que lhe cabe desempenhar» (ibidem, 2002: 142). Assim, as autoras questionam como nessa situação se poderá criar uma identidade profissional e em que momentos serão discutidas as possibilidades de formação inicial e/ou continuada.

A seguir, pontuamos alguns comentários dos entrevistados A6 e A9, por revelarem suas experiências durante sua formação profissional e em sala de aula.

A6 lembrou que as disciplinas pedagógicas eram deixadas de lado durante a Licenciatura, por se considerar que os conteúdos superariam todos os obstáculos. Quanto a uma formação acadêmica, voltada para a pesquisa, pensa ser necessária, mas não completa, por que tudo muda. E complementa:

> *Falar para quem já conhece ou para quem não conhece e tem um jogo mental muito adequado para as coisas e relacionam tudo rapidamente estas coisas é uma beleza, não dá trabalho. O problema do ensino é chegar naqueles que não tem esta habilidade, que tem uma portinha fechada e que a gente precisa abalar esta porta para ver se funciona, o danado é isso [...] a gente provoca, mas o danado é fazer essa provocação de uma forma adequada. É difícil. É uma tarefa muito difícil. [...] eu acho que qualquer professor, seja lá de qual matéria, deveria ter essa dimensão pedagógica, mesmo que não seja treinado, ele vai descobrindo com a prática que certos procedimentos estão respaldados. No meu caso eu passei muito tempo sem saber destas coisas da psicologia [...] a repetição para alguns é maravilhosa, para outros não [...] o professor precisa está cercado de ferramentas, precisa se afastar um pouco para visualizar estas situações (A6).*

Nesse sentido, Masetto (1998: 11) coloca bem que «o exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.»

Já A9, revela que no mestrado sentiu falta de uma formação voltada para o ensino por conta de ter entre seus cursos de formação inicial uma licenciatura. Afirma que seria extremamente importante

incluir no currículo dos mestres e dos doutores disciplinas de pedagogia, pois, um aluno enquanto aluno está aprendendo e muitas vezes o professor não tem percepção disso. A6 concorda na preocupação em relação ao aluno.

> *Qual é a função ou o papel do professor? É pegar na mão daquele aluno que está num nível e trazer até o seu nível. O nosso ideal é que o nosso aluno seja muito melhor do que nós. Mas você tem que descer e pegar na mão do aluno. Agora algumas vezes os nossos professores, por algum tipo de limitação,..., ficam falando no mundo teórico, e no mundo teórico algumas vezes o aluno não consegue perceber então o professor não consegue pegar aquele aluno que está num nível mais baixo e levar até o dele. Não, ele está no nível dele e se o aluno conseguir dá um salto sozinho (A9).*
>
> *Para a profissão do professor o conhecimento específico para mim é fundamental, muitíssimo importante, mas ele desacompanhado destas questões psicológicas e pedagógicas, ele não consegue surtir efeito, que é levar o conhecimento de uma maneira que o aluno remaneje este conhecimento dando retorno a este aprendizado, não na resposta de uma prova, isto é outra coisa, mas que ele possa fazer outra coisa com este conhecimento, possa realmente melhorar sua vida (A6).*

Seguimos com mais experiências sobre uma formação voltada para a docência, com aqueles que a encontraram no mestrado.

> *Os professores mais antigos entraram na docência sem mestrado e sem doutorado. A instituição logo que entrei promovia cursos pequenos, agora a muito tempo não promove cursos nesta área. [...] Aquele que não tem uma formação de professor sente muita dificuldade, como elaborar aula, como elaborar questões, a gente vai aprendendo com a prática [...] estava até pensando em pedir para que fosse feito. [...] Para mim o mestrado deveria formar o mestre, deveriam ter disciplinas voltadas para o ensino (A1).*

Para A2, ao contrário, foi no mestrado que vislumbrou o que seria o cotidiano do ser professor.

> *Na minha época, do mestrado, tive um grande professor de sala de aula, estou falando de quase trinta anos atrás. Ele ficava no final da sala e anotava tudo. Dizia: vai por ali, aquilo não foi bom, precisa melhorar [...]. Foi ele meu primeiro e grande mestre. Suas observações me valem até hoje. Este senhor não tinha nenhuma pós-graduação. Hoje na universidade o que interessa é o que se publica, não interessa outra coisa que não seja sua produção [...] nos dias que trabalhamos aqui o dia inteiro, não tem como produzir mais nada, o trabalho de atividades práticas é muito exaustivo. O que baliza é o grau de doutor, mas este grau não está*

> *dando um aval para você entrar numa sala de aula [...]. Sem desmerecer a formação acadêmica, mas não é o doutorado que vai fazer o professor, é preciso a prática, mas, a prática observada (A2).*

Na verdade concordamos com Gatti (2004: 439), quando afirma:

> *Um docente do ensino superior não pode prescindir da pesquisa de seu campo de especialidade, tanto no sentido de manter-se atualizado como no sentido de participar da construção dessa atualização, pois os conhecimentos estão sempre em construção. Para um bom exercício da docência universitária não se dispensa a interação intensa entre produção de conhecimento e atividades de ensino.*

Concordamos também que a própria LDB, justifica esta ênfase, numa postura investigativa para aqueles que adentram no ensino superior, mas como disse nosso entrevistado A2, não se trata de não realizar pesquisa. Segundo Demo (2010) se faz necessário compreender que sem pesquisa não há ensino. E que a ausência de pesquisa reduz o ensino a patamares peculiares da reprodução imitativa. No entanto, o extremo oposto também não deve acontecer, ou seja, o professor se isolar no espaço da produção científica. É sabido o quanto é importante, para bem ensinar, se construir o conhecimento e não apenas repassá-lo. Porém:

> *Falta, falta sim na academia a parte pedagógica, eu acho que falta esta parte e muito. Porque? Porque a gente tem que descaracterizar. Tem que mostrar ao professor é muito mais do que saber um monte de teoria, publicar um monte de papers, que é o que o MEC ou o que a Capes cobra. Publicar paper é importante, mas muito mais importante é gerar um conjunto de pessoas conscientes, sabedoras e disseminadoras daquele conhecimento. Porque também se meu aluno não aprendeu direito ele não vai aplicar direito e não vai disseminar direito [...] então, eu estou formando ou deformando meu aluno? (A9).*

Para Masetto (2003) o domínio da área pedagógica é um dos pontos que mais necessitam de atenção, uma vez que é o menos valorizado pelos profissionais que atuam nas funções docentes e dificilmente poderemos falar de profissionais do processo ensino-aprendizagem que não dominem, no mínimo, quatro grandes eixos do mesmo: o próprio conceito de ensino- aprendizagem, o professor como conceptor e gestor de currículos, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e prática da tecnologia educacional.

Ainda, segundo Masetto (2003), «o processo de ensino e o processo de aprendizagem pelo fato de serem complementares e se integrarem é que não são idênticos.» O ensinar remete a associação com

instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer saber, mostrar, guiar, orientar, dirigir. «São ações próprias de um professor, que aparece como agente principal e responsável pelo ensino e centro do processo, costumando perguntar sobre o que acha importante ensinar ou como vai ensinar e de que forma será mais fácil realizar esta atividade» (ibidem, 2003: 35).

Na sequência de nossa análise, outro relato que se revelou interessante foi o de A7, que no mestrado teve uma disciplina voltada para o ensino e achou ótimo. Atuou também na função docente em uma IES privada, e conta que, eram feitos encontros para que os professores pudessem apresentar uma aula, e depois uma pessoa especializada fazia algumas observações e discussão sobre postura e como trabalhar o tema tratado. Relata ainda, que procura seguir alguns direcionamentos vistos nessas experiências em conjunto, mesmo sendo uma postura tomada por conta própria, uma vez que isso não acontece no centro a que pertence, na IES pública. E expõe:

> *Agora com meus dois colegas, que fazem parte do grupo de estudo, temos o costume de apresentar entre nós mesmos a aula ou artigo para que possamos trocar discas sobre postura, [...] fazemos também uma avaliação com os alunos e depois discutimos o resultado (A7).*

Seria interessante que experiências deste tipo fossem divulgadas e incentivadas, retirando desta forma os docentes do isolamento, em relação ao ensino, em que se encontram.

Já A8, relatou que no mestrado cursou uma disciplina obrigatória onde viu como apresentar uma aula, como se portar em sala de aula, como fazer slides didáticos. Mas, para ele a carga horária foi pequena uma vez que o mestrado era em tempo integral a esta disciplina só vista em um período de um único dia da semana. No entanto, sobre os conhecimentos específicos adquiridos no mestrado e no doutorado, lembra que muito desse conhecimento são inacessíveis ao aluno de graduação.

Poderíamos então, conjecturar que esta colocação sobre os conhecimentos adquiridos justificaria uma afirmação feita por A1, onde diz que o excesso de formação faz com que alguns professores não queiram estar em sala de aula.

Enfim, além do que já apresentamos no decorrer da apresentação de nossos achados, verificamos que nenhum dos entrevistados se referiu ao doutorado como local onde tenha havido alguma formação para o ensino ou qualquer disciplina voltada para o exercício da função docente. Ou seja, nos cursos de doutorado, o profissional volta-se totalmente para a pesquisa.

5. Considerações finais

Analisar que tipo de formação seria a necessária para se atuar na função docente no ensino superior é um trabalho complexo, pois envolve um número significativo de variáveis nem sempre possível de captar com os instrumentos de pesquisa disponíveis.

O intento de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem, parece ser muito positivo, «se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos» (Gatti, 2011: 15).

Porém, que não se deixe de investigar a formação inicial, pois esta ainda necessita de muito conhecimento sobre como formar professores competentes para atuar no mundo atual. Alerta também, para o fato de não se reforçar a ideia de que o professor é o único elemento no qual se deve investir para que a educação tenha uma melhoria na qualidade. Há de se investir também na valorização social da profissão, nas condições de trabalho, na infraestrutura das escolas, nas formas de organização do trabalho escolar, e na carreira, dentre outros. ibidem (2011).

E sobre o investimento nos professores, Cavalcante et al. (2010), ressaltam que nenhuma formação, por si só, garante o crescimento e o desenvolvimento profissional, qualquer que seja a categoria profissional se não forem proporcionadas condições apropriadas para o exercício do trabalho, e para o docente em especial, uma formação que o leve a compreender sua atividade de forma ampla, ou seja, levando-se em conta além dos aspectos pedagógicos, o plano social e político.

Respondendo aos questionamentos iniciais pudemos verificar que a presença de uma formação voltada para a docência ou formação pedagógica não é uma constante na formação dos profissionais investigados, e quanto ao local onde seria realizada, quando ela existe, concluímos que não possui um lócus específico, ou seja, não existe um local próprio para que esta formação aconteça, ainda que a prática docente seja considerada como lócus da formação, uma vez que, esta se refere a uma formação tão somente prática, que desacompanhada de uma fundamentação teórica nem sempre acontece de forma satisfatória. Quanto à prática de ensino, esta acontece mesmo quando do ingresso na função e desenvolve-se baseada nos saberes adquiridos na vida escolar, ou seja, baseia-as nas experiências dos professores enquanto alunos.

Vimos também que existe uma necessidade, mesmo que implícita, de uma formação didático-pedagógica e de uma prática de ensino para que o exercício da função docente aconteça, fazendo-as se não indispensáveis, no mínimo, necessária aos que pretendem atuar na docência no ensino superior.

Referências

Anatasiou, Léa das Graças Camargo & Pimenta, Selma Garrido (2002*). Docência do ensino superior*. São Paulo: Cortez.

Cavalcante, Maria Auxiliadora da S, Pizzi, Laura Cristina V & Fumes, Neiza de Lourdes (2010). Reflexões sobre a atividade docente a partir de uma perspectiva sócio-histórica. In Alda J. Alves-Mazzootti, Neiza de Lourdes Fumes & Wanda Maria J. Aguiar (Orgs.). *Estudos sobre a atividade docente: Aspectos teóricos e metodológicos em questão* (pp. 55-70). São Paulo & Maceió: EDUC & EDUFAL.

Demo, Pedro (2011). *Pesquisa: Princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.

Gatti, Bernadete A (2004). Formação do professor pesquisador para o ensino superior: Desafios. In Lazzari Leite. (Org.), *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. (pp. 433-441). São Paulo: UNESP.

Gatti, Bernadete A & Barreto, Elba Siqueira de Sá & André, Marli Eliza D de Afonso (2011). *Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte*. Brasília: UNESCO.

Gil, Antonio Carlos (2010). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Knobel, Michele & Lankshear, Colin (2008) *Pesquisa pedagógica: Do projeto à implementação*. Traduzido por Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed,

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Retirado em Junho 10, 2010 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

Masetto, Marcos. Professor universitário: Um profissional da educação na atividade docente (1998). In Marcos Masetto. *Docência na universidade*. (pp. 9- 26). Campinas: Papirus.

Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura*. Retirado em Maio 05, 2011 de http://www.portal.mec.gov.br.

Saviani, Demerval (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 1(40), 143-155.

Vasconcelos, Maria Lúcia Marcondes Carvalho (2000). *A formação do professor do ensino superior*. São Paulo: Pioneira.

Apêndice

1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1. Sexo __ Feminino __Masculino

1.2 . Faixa etária

☐ Abaixo de 30 anos ☐ 31 e 40 anos
☐ 41 e 50 anos ☐ Acima de 50 anos

1.3. Qual sua formação?

1.4. Qual é sua profissão?

2 – EM RELAÇÃO A FUNÇÃO DOCENTE

2.1 Há quanto tempo exerce a função docente no ensino superior?

2.2 Como ingressou na função docente?

2.3 Já participou de alguma formação na área?

Em relação a pergunta anterior:

2.4 Para sim: Onde? Quem promoveu? Qual a contribuição lhe trouxe?

Para não: Sente falta deste tipo de formação? Ou de algo para o exercício da função docente?

2.5 Para você ser professor é profissão?

2.6 O que pensa sobre a profissão: professor?

2.7 Que formação para a docência? Pesquisa? Didático-pedagógica?

2.8 Você se sente preparado para exercer a função docente, diante das exigências, para o exercício desta função?

6.82.

Título:

A importância da história na formação docente para o ensino superior

Autor/a (es/as):

Oliveira, Terezinha [Universidade Estadual de Maringá]

Perin, Conceição Solange Bution [Unespar - Campus Fafipa – Paranavai]

Resumo:

Por meio da história conservamos nossas identidades, construímos nossos ideais de cidadania e nos tornamos sujeitos de nossos atos. O professor do ensino superior é o profissional que forma a pessoa que atuará na formação de indivíduos que exercerão as mais diversas funções na sociedade. Assim, é fundamental que ele conheça o passado e as condições nas quais as relações

humanas foram e são forjadas. O professor torna seus alunos (as) cidadãos (ãs) quando conhece a realidade que o cerca, quando age conscientemente e, por conseguinte, entende o ensino não como um meio, mas como um fim, ou seja, concebe o ensino como o caminho para formar pessoas que, em geral, agem em virtude de seus interesses, mas não se esquecem que vivem em comunidade. Este convívio é condição da própria existência dos homens. Este saber é proporcionado pela história. Atualmente, no Brasil, há uma inclinação para a especificidade da formação, sem se preocupar com o aspecto geral da pessoa. Os cursos formam profissionais com um grau de especificidade que não possibilita que eles tenham conhecimentos para além da área específica. Há uma separação entre as disciplinas de natureza teórica e as da prática. Essa cisão é produzida por uma concepção de conhecimento que não compreende o homem na sua totalidade. Por trilharmos o caminho da história social, entendemos que é impossível separar o conhecimento teórico do saber prático porque nossas ações resultam da forma como pensamos e entendemos os homens. Como concebemos o ensino vinculado ao conhecimento, pensamos o professor como aquele que compreende que ensinar é permitir ao outro a possibilidade da transformação e, por conseguinte, na interação com outro, produzir em si mesmo transformações cotidianas. Elegemos como documento de análise uma questão tratada por Tomás de Aquino, século XIII, intitulada *Sobre o Ensino*. Nela, ele reflete sobre a importância de o professor ser aquele que professa o saber e humaniza a pessoa. Esta escolha coincide com o Congresso e com alguns de seus objetivos. A ênfase na importância da história para a formação docente aponta para um dos problemas candentes no ensino superior que é a fragilidade e a fragmentação do conhecimento. Sob este aspecto promovemos trocas de experiências com vistas a produzir melhorias na qualidade do ensino superior. Ao trazermos uma reflexão que privilegia a história e a história da educação medieval, abrimos a possibilidade para um debate mais amplo e interdisciplinar no âmbito do saber universitário. Com a recuperação da memória de um professor e de uma instituição que se constitui, até hoje, o *lócus* de formação de professores para o ensino superior no Ocidente, a Universidade, poderemos, pelo exemplo da história, apontar caminhos para os desafios que são postos a nós, docentes universitários que formamos docentes, mas, acima de tudo, pessoas que compõem a sociedade do século XXI.

Palavras-chave:

Conhecimento. História. Universidade. Tomás de Aquino.

Por meio da história conservamos nossas identidades, construímos nossos ideais de cidadania e nos tornamos sujeitos de nossos atos. O professor do ensino superior é o profissional que instrui a pessoa que, por sua vez, atuará na formação de indivíduos que exercerão as mais diversas funções na sociedade. Assim, é fundamental que ele conheça o passado e as condições nas quais as relações

humanas foram e são forjadas. O professor torna seus alunos(as) cidadãos(ãs) quando conhece a realidade que o cerca, quando age conscientemente e, por conseguinte, entende o ensino como um caminho para formar pessoas que, em geral, agem em virtude de seus interesses, mas não se esquecem que vivem em comunidade. Esse convívio é condição da própria existência dos homens. Este saber é proporcionado pela história. Atualmente, no Brasil, há uma inclinação para a especificidade da formação, sem se preocupar com o aspecto geral da pessoa.

Os cursos formam profissionais com um grau de especificidade que não lhes oferece conhecimentos para além da área específica. Há uma separação entre as disciplinas de natureza teórica e prática. Essa cisão é produzida por uma concepção de conhecimento que não compreende o homem na sua totalidade. Por trilharmos o caminho da história social, entendemos que é impossível separar o conhecimento teórico do saber prático porque nossas ações resultam da forma como pensamos e entendemos os homens. Como concebemos o ensino vinculado ao conhecimento, pensamos o professor como aquele que compreende que ensinar é permitir ao outro a possibilidade da transformação e, por conseguinte, na interação com outro, produzir em si mesmo transformações cotidianas. Elegemos como documento de análise texto de Tomás de Aquino, século XIII, intitulado *Sobre o Ensino*. É uma reflexão sobre a importância de o professor ser aquele que professa o saber e humaniza a pessoa. Esta escolha coincide com o Congresso e com alguns de seus objetivos. A ênfase na importância da história para a formação docente aponta para um dos problemas candentes no ensino superior, que é a fragilidade e a fragmentação do conhecimento. Pretendemos trocar experiências com vistas a produzir melhorias na qualidade do ensino superior. Ao trazermos uma reflexão que privilegia a história e a história da educação medieval, abrimos a possibilidade para um debate mais amplo e interdisciplinar no âmbito do saber universitário. Com a recuperação da memória de um professor e de uma instituição que se constitui, até hoje, o *locus* de formação de professores para o ensino superior no Ocidente, a Universidade, poderemos, pelo exemplo da história, apontar caminhos para os desafios que são postos a nós, docentes universitários que formamos professores, mas, acima de tudo, pessoas que compõem a sociedade do século XXI.

Dessa perspectiva, traremos para o nosso debate alguns historiadores e sociólogos que permitirão nossas reflexões acerca da importância da história para a formação de pessoas conscientes, especialmente àqueles que se destinam à docência. Assim, na medida em que nosso diálogo com os autores está vincula a inquietação com a formação da pessoa, apontamos ao leitor o caminho que trilharemos a seguir. Em primeiro lugar, buscaremos em dois autores da Sociologia reflexões que indiquem, em linhas gerais, a importância do sentido e do sentimento de pertença do homem. Em segundo, por meio de dois autores medievalistas, destacaremos a relevância da história para o entendimento da memória e do tempo na construção das relações sociais. Por fim, analisaremos um

escrito do mestre Tomás de Aquino como exemplo de como um mestre pode, pelo ensino, formar pessoas com o sentimento de pertença social.

1. Diálogo com a Sociologia

O conhecimento de formulações de autores de outros tempos que não o nosso é fundamental para que possamos entender e ensinar o sentido de homem na sociedade. Evidentemente, não travaremos aqui um embate entre uma perspectiva evolucionista e religiosa da origem e o comportamento dos homens, seja porque esta não é nossa questão, seja porque este é um debate travado há muito tempo pela e na história e do qual pouco proveito poderá trazer para o nosso objeto. Nosso interesse é entender de que maneira o homem pode, pelo conhecimento, SER uma pessoa atuante no seu tempo presente.

Principiemos nosso diálogo considerando as formulações de Durkheim (1858-1917) acerca da importância da moral para homem viver em sociedade. Seu ponto de partida é que os homens só podem ser entendidos como tais se pensados a partir da ideia de comunidade ou de Grupo. "A moral começa, pois, onde começa a ligação com um grupo, qualquer que ele seja" (DURKHEIM, 1970, p. 45).

É muito importante a observação de que não há moral fora de um grupo social. Esta moral é forjada no interior das relações sociais e, ainda que, aparentemente, seja externa ao individuo e defina o seu comportamento de fora para dentro, as atitudes individuais interferem na definição da moral coletiva. Há, assim, uma sintonia entre o que o homem estabelece como moral e o estabelecido na sociedade/grupo como padrão geral de moral. Com efeito, é a moral social que possibilita a criação de regras comuns aos homens; são estas que permitem a existência de certa harmonia na comunidade, ainda que ela seja composta por pessoas e interesses distintos, pois o que prevalece sobre o individuo é a moral social.

Um outro aspecto precisa ser considerado da passagem de Durkheim: é o princípio de que o homem almeja a vida em sociedade[108]. De acordo com o autor, todos aspiram a vida em comum, pois ainda que os homens sejam indivíduos singulares, suas vidas só adquirem dimensões sociais se estes conviverem com o outro.

A moral social formulada por Durkheim não é imutável e igual para todos os tempos históricos, posto que em cada época, em virtude das relações sociais estabelecidas e pelas instituições erigidas pelos próprios indivíduos, os valores morais são alterados. Por isso, cada momento tem uma moral peculiar.

[108] Esta formulação já nos foi apresentada por Aristóteles, na *Política* quando afirma que o homem é um 'animal politico'. Se considerarmos a ideia de sociedade como um princípio político, na *República* de Platão, particularmente no livro 4, nos deparamos com um projeto de vida comum, no qual todos convivem e trabalham com todos.

“Para cada povo, em um momento determinado de sua história, existe uma moral e é em nome dessa moral vigente que os tribunais condenam e a opinião julga” (DURKHEIM, 1970, p. 46-47).

Na verdade, a observação de Durkheim só reforça a ideia de que, na sociedade, tudo é regido pelos atos humanos, portanto, a naturalização destes atos implica na ausência de compreensão do tempo presente. Como cada tempo histórico possui características inerentes àqueles homens e como a moral é por essência a definição dos comportamentos dos homens enquanto indivíduos singulares mediados pelo *corpus* da comunidade, não existe uma moral social atemporal. Segundo Durkheim, é de acordo com esta moral que as leis sociais são firmadas, as ações humanas realizadas.

Este aspecto nos é bastante importante porque, em geral, quando ensinamos um conteúdo aos nossos(as) alunos(as), precisamos sempre ressaltar que não se trata de um conhecimento verdadeiro e imutável, mas, sim, de um saber cuja validade é datada pelo tempo em que foi elaborado e construído. Apenas sob este aspecto que a história torna-se um conhecimento importante porque é a explicitação de que o pensamento, as relações, as instituições, a moral, a educação, são sujeitas às vicissitudes que atingem os homens. Por conseguinte, estão submetidas a constantes transformações. Se ensinarmos aos nossos alunos um conhecimento como inalterável, não permitiremos que ele perceba que suas ideias e concepções também podem ser modificadas. Por conseguinte, não criamos nele a possibilidade de desenvolver a consciência em relação aos seus atos.

Eis como Durkheim apresenta esta questão da formação da consciência no âmbito da moral. “Quais serão estes sujeitos conscientes? Aí está o problema. Um ato não pode ter mais que duas espécies de finalidades: 1o. O indivíduo que sou; 2o. Outros seres além de mim [...]” (DURKHEIM, 1970, p. 56).

Os homens, bem como seus atos morais, segundo o autor, só existem em relação a duas condições: do homem para consigo mesmo e dele para com a sociedade, ou seja, só agimos em face destas duas situações. Ainda que esta afirmação pareça ser muito simples, ela sintetiza a essência do ser humano, posto que existimos exatamente deste modo, por nós e pelo outro.

Mais adiante, nas suas reflexões, o autor observa que os atos morais do individuo, ainda que praticados por um homem, explicitam o estado da sociedade, pois este indivíduo pensa e age de acordo com as regras do coletivo. “É o estado da sociedade e não o estado da opinião que se deve atingir. [...] A ciência da moral, tal como a entendo, não é senão um emprego mais metódico da reflexão, posta a serviço dessa mesma finalidade” (DURKHEIM, 1970, p. 71).

As palavras do autor apontam para os aspectos iniciais e essenciais da nossa reflexão neste texto: a importância de formar pessoas que possuam o sentimento de pertença e que pela sua consciência saibam que todos os seus atos interferem no todo das relações e instituições, por conseguinte, terem consciência de que são seus atos que definem, também, os rumos da sociedade. Não há, nesse sentido,

uma separação entre o individuo e a sociedade, uma vez que o individuo somente existe enquanto integrante de um grupo. No entanto, o seu agir singular interfere nos rumos do coletivo.

Essa mesma ideia apresentada por Durkheim, em fins do século XIX e inicio do XX, também é encontrada em outro sociólogo, Halbwachs (1877-1945). Em sua obra *Memória Coletiva*, o autor evidencia o quanto os homens são, a um só tempo, individuo e coletivo. "Mas nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque na realidade, nunca estamos sós". (HALBWACHS, 1990, p. 25).

De acordo com o autor, nenhuma lembrança é individual porque os homens existem sob a forma de coletivo. Por mais que um episódio possa lhe parecer 'seu particular', como o sujeito não existe sozinho, mas está sempre em companhia de outros personagens, eles também estão presentes no acontecimento preservado na memória singular.

> *No primeiro plano da memória de um grupo se destacam as lembranças dos acontecimentos e das experiências que concernem ao maior número de seus membros e que resultam quer de sua própria vida, quer de suas relações com os grupos mais próximos, mais frequentemente em contato com ele. (HALBWACHS, 1990, p. 45).*

É, pois, este sentido de pertença que precisamos despertar nos nossos alunos para que possam desenvolver a essência de sua consciência, ou seja, de que tudo o que fazem interfere e tem a interferência dos outros, aos quais, de algum modo e razão, possuem laços de proximidade. As atitudes que, em geral, tomamos no cotidiano é sempre resultado do que somos e sentimos e este sentir está amalgamado à existência coletiva.

Do ponto de vista de Halbwachs, há sempre no homem esta situação dupla: a lembrança de sua vida individual, permeada pela ação do outro, por isso a sua memória é individual e coletiva.

> *Se essas duas memórias [individual e coletiva] se penetram frequentemente: em particular se a memória individual pode, para confirmar algumas de suas lembranças, para precisá-las, e mesmo para cobrir algumas de suas lacunas, apoiar-se sobre a memória coletiva, deslocar-se nela, confundir-se momentaneamente com ela; nem por isso deixa de seguir seu próprio caminho [...] (HALBWACHS, 1990, p. 54-55).*

A nosso ver, essa considerações são fundamentais para o exercício cotidiano do ensino e da aprendizagem porque a grande dificuldade com que nos deparamos, no presente, é fazer com que o aluno saiba que pertence ao universo da universidade e que, após a sua permanência neste *lócus*, ele próprio será um sujeito que também formará pessoas. Deste modo, nós não precisamos somente fazer com que o aprendiz se sinta pertencente ao grupo da instituição e do núcleo do qual fazem parte ele, o professor, a universidade, a comunidade, enfim, o país, mas, o aspecto tão importante quanto este é o fato dele, aluno, também exercer, dentro em breve, um outro papel na sociedade, o de mestre.

Com efeito, a condição de aprendizagem é, ao mesmo tempo, formativa e transformadora, pois, aquele que aprende hoje ensinará no futuro. Sob este aspecto a ideia apresentada por Halbwachs de memória coletiva e individual precisa, a nosso ver, ser internalizada tanto no aluno quanto no professor. No professor, porque ao ensinar ele tem que ter a clareza que os conteúdos que sabe e procura transmitir fazem parte do seu universo de conhecimentos e também pertenceu a outros homens em outros tempos. São, portanto, 'acontecimentos' passíveis de interpretações diversas e a única certeza que possui é o 'fato'. Mas, mesmo este advém de uma memória coletiva e singular. O aluno, por seu turno, precisa ter claro que o acontecimento com o qual toma contato, por meio do conhecimento do professor, é proveniente de ação de homens de outros tempos que não o seu. Logo, ele não pode julgar os atores deste acontecimento, mas saber que, muito provavelmente, foram as ações destes homens que possibilitaram a ele, sujeito do presente, a sua dada condição de existência. Tomemos como exemplo um 'grande acontecimento' como a Revolução Francesa. Para a realidade brasileira, de uma sala de aula no ensino de história, no século XXI, ela é apenas e tão-somente um episódio, mas para a formação da nossa identidade de cidadão do mundo ocidental, ela foi a condição de cidadania e de liberdade, posto que foi após a sua eclosão que uma multiplicidade de direitos e deveres foram conquistados e instituídos nas sociedades do Ocidente.

Desse modo, a forma como a revolução é ensinada e aprendida é a condição para a formação do cidadão consciente de seu sentido de pertença: ao final deste conteúdo o aluno pode ter tido a informação sobre mais um episódio da história do século XVIII, ou ter assimilado condição de cidadania. Exatamente por isso o conhecimento, como condição de transformação, diz respeito ao professor e ao aluno. Para aqueles que ensinam e aprendem a revolução Francesa somente como um acontecimento é tão-somente informação e conteúdo; para aqueles que ensinam e aprendem como uma ação resultante de atos humanos comprometidos com a vida em comum, trata-se de um motor no qual a memória individual e a coletiva se constituem condições de mudanças. Na primeira condição o aluno sai com uma informação na segunda, com uma possibilidade de reflexão e de produção de conhecimento. É essa última condição que cria a possibilidade de cidadania, posto que desperta o sentimento de pertencimento social.

2. A história como possibilidade de conhecimento

Se os sociólogos nos possibilitam entender o sentido de homem individual e coletivo, os historiadores nos permitem uma noção de homem no tempo ou, dito de outro modo, a compreensão de que somos sempre sujeitos de um momento especifico. No entanto, entender este presente implica estarmos inseridos em uma complexidade de temporalidades que envolvem passados e futuros. Como já informamos, no início, nos pautaremos em dois autores franceses do século XX.

Principiemos por Marc Bloch (1866-1944) e a obra *Introdução à História.* Nela, o autor nos aponta diversos aspectos que julgamos relevantes para o entendimento de que a história é condição para formação de cidadãos. A primeira ideia que destacamos é o fato de que a história e o historiador são essencialmente processos em mudanças.

> *Aprendemos que também o homem mudou muito: no seu espírito e, provàvelmente, até nos mais delicados mecanismos do corpo. [...] Convimos, todavia, em que existe na natureza humana e nas sociedades humanas um fundo permanente. Se assim não fosse, os próprios vocábulos de "homem" e de "sociedade" não significariam coisa nenhuma (BLOCH, 196?, p. 42).*

De acordo com o autor, as mudanças ocorrem, cotidianamente, na vida dos homens e atingem suas relações sociais. Contudo, há sempre, independente do tempo, a permanência do homem e da sociedade. Essa questão apontada por Bloch é muito relevante quando nos dedicamos a formar pessoas cidadãs que se destinarão ao oficio de professor. Devemos estar atentos, constantemente, para a ideia de mudança que acompanha os homens e as instituições sociais, posto que as pessoas tendem a considerar o presente como a forma natural de os homens serem e viverem e o passado é algo obscuro e anacrônico. Tomemos como exemplo a universidade e o livro, material indispensável ao ensino. As universidades como *locus* do ensino e da aprendizagem surgem no século XIII e, ainda que profundamente modificada, no século XXI, ela continua a ser a ambiência na qual se ensina e se aprende. A mesma analogia é válida para o livro, pois, ainda que ele exista há muitos anos, a forma de concentração de um tema, que é divulgada entre as pessoas, data do século XII, aproximadamente. Contudo, a sua estrutura modificou-se muito. Por ocasião do seu surgimento e disseminação, ele era confeccionado sob a forma de pergaminho. Com a descoberta da prensa, ele passou a ser impresso no papel e em larga escala. Atualmente, com os avanços da tecnologia de informação, ele está assumindo a forma digital. Todavia, ainda que tenham ocorrido todas estas mudanças, ele continua a ser o que era: um livro (um objeto que contém em si um conjunto de informações relevantes para o conhecimento).

O segundo aspecto que julgamos importante a ser salientado na abordagem de Bloch diz respeito à relevância do passado para o entendimento da história. Para o autor é um equívoco considerar que a história cuida do passado porque os homens, em qualquer tempo histórico, vive do e no presente. Por conseguinte, o passado, enquanto algo que deixou de existir, não pode ser objeto de ciência. Nesse sentido, o debate torna-se significativo para nós posto que o passado só é morto para aqueles que não entendem o sentido de mudança nos acontecimentos. Caso considerarmos somente o presente como conseguiríamos explicar que chegamos a vida adulta? Qual seria o papel de nossos pais e parentes na construção de nosso presente? Evidentemente a grande dificuldade que Bloch aponta é para o fato de que não percebemos que com a história ocorre o mesmo que acontece com as nossas vidas: há sempre permanências e rupturas que possibilitam o nosso caminhar tanto como indivíduos como cidadãos de um dado país. As nossas instituições, tal como nossas relações pessoais, sofrem as vicissitudes de nossas ações. Logo, o passado também é vida, só que de outros homens e instituições.

É dessa perspectiva que Bloch considera a história a ciência do homem no tempo, porque ela permite que entendamos os homens independentes de estarem vivos ou mortos, porque o que morreu do passado foi o indivíduo, mas o homem deste tempo permaneceu vivo já que a história o mantém como tal. "Só há, pois, uma ciência dos homens no tempo e que tem de vincular incessantemente o estudo dos mortos ao dos vivos" (BLOCH, 196?, p.45). Do ponto de vista do autor, estes dois tempos estão entrelaçados e são amalgamados pela interferência que o passado exerce sobre o presente do individuo e das instituições.

Se em Bloch verificamos o papel essencial da história enquanto condição de permanência dos homens e de suas relações sociais, em Le Goff (1924) depreendemos o quão a história é importante para a construção de um ideário de sociedade. Segundo ele, o conhecimento do passado, da história, implica na construção de uma mentalidade social que ultrapassa o sentido de pertença ao grupo e possibilita a noção de nacionalidade. No texto *Passado/Presente*, o autor chama-nos a atenção para os problemas que podem acarretar a uma nação, no âmbito da construção de uma mentalidade coletiva, "[...] a ausência de um passado, pode ser fonte de grandes problemas de mentalidade ou identidade coletiva: como é o caso das jovens nações, principalmente das africanas" (LE GOFF, 2003, p. 208).

O conhecimento do passado propicia a uma nação, por conseguinte, aos seus indivíduos, a permanência de dadas instituições e tradições que se constituem nas raízes de sustentação de um país. Le Goff destaca os problemas das jovens nações porque nelas estas tradições estão ausentes, seja porque não foram preservadas, seja porque não existiram enquanto identidade de grupo. Isso provoca fragilidade no sentido de pertença. Nesse sentido, ainda que a tradição e o passado possam se tornar 'fardos pesados', são condição de existência do presente.

Em outra passagem o autor destaca que o entrelaçamento existente entre os tempos na história é condição da vida dos homens.

> *[...] a realidade da percepção e divisão do tempo em função de um antes e um depois não se limita, em nível individual ou coletivo, à oposição presente/passado: devemos acrescentar-lhe uma terceira dimensão, o futuro. Santo Agostinho exprimiu, com profundidade, o sistema das três visões temporais ao dizer que só vivemos no presente, mas que este presente tem várias dimensões, "o presente das coisas passadas, o presente das coisas presentes, o presente das coisas futuras (Confissões, XI, 20-26) (LE GOFF, 2003, p. 209).*

A passagem é muito elucidativa acerca da relação entre os tempos na vida dos homens e das nações. Ele próprio faz uso da história ao recuperar um autor de um tempo distante do seu (Agostinho de Hipona) para evidenciar a estreita relação entre passado, presente e futuro. As pessoas são a um só tempo os três tempos, daí a relevância de ensinar e aprender a história porque é nela que estão refletidas todas as experiências da vida e das instituições humanas. Se pretendemos que nossos alunos sejam pessoas conscientes e se tornem professores também formadores de seres conscientes é preciso que ensinemos a eles que tudo e o todo de suas existências são circundados pelo tempo. Daí a relevância de se entender o tempo como algo essencial a vida dos homens, mas não somente o tempo do presente. "Nas sociedades, a distinção do presente e do passado (e do futuro) implica essa escalada na memória e essa libertação do presente que pressupõem a educação e, para além disso, a instituição duma memória coletiva a par da memória individual" (LE GOFF, 2003, p. 210).

Sob certos aspectos, nessa compreensão e valorização do tempo, Le Goff, recupera a ideia que está em Halbwachs, que é a compreensão dessa memória coletiva junto com a individual que insere os tempos da história. Contudo, o medievalista aponta um aspecto crucial para o entendimento das mentalidades coletivas, que é a necessidade de superação de uma concepção de história prenhe de presentismo.

Um último aspecto que julgamos relevante a ser considerado na concepção de Le Goff e que, certamente, nos auxilia na relevância que estamos destacando acerca do conhecimento da história para a formação de pessoas/professores cidadãos é a ideia de historiador e, junto com ela, a noção de documento. Para o autor, historiador é aquele que compreende os acontecimentos humanos a partir dessa compreensão de tempo. Por conseguinte, não existiria um historiador especialista, mas um homem que compreende os homens e suas instituições e, pautando-se na vida contidas nelas, cria a história. Essa formulação aparece quando o autor faz uma descrição de um professor que o teria influenciado a seguir os rumos da história. "Para mim, é o grande historiador da Idade Média. Pois esse é o poder do historiador: saber falar de todas as épocas senão de todas as civilizações. A história sai das questões propostas pelo historiador (LE GOFF, 2008, p. 22).

O historiador não seria aquele que busca o documento para dele fazer a história, mas é o contrário, é aquele que possui uma questão/problema do seu presente e volta-se para o acontecimento para buscar

entender suas raízes e compreender o acontecimento em seu nascimento. Nesse sentido, não é o passado que o faz 'fazer' a história, mas o seu presente que está imbricado no passado. O outro aspecto que nos é suscitado por Le Goff acerca da construção da história é a noção de documento[109].

> *[...] Aprendi com meus mestres dos Annales que é o historiador que cria o documento, que confere os traços, a vestígios, como Ginzburg, o status de fonte. O questionário do historiador – as questões que levanta para si e que levanta em relação ao documento (uma parte essencial do seu ofício) – constitui a base da historiografia, da História (LE GOFF, 2008, p. 38).*

Acerca da noção de documento Le Goff nos aponta duas questões que devem ser consideradas no ensino da história. A primeira é a necessidade da existência do documento para que se conheça e se faça história. Por isso é que ele indica as diferenças entre o historiador de ofício e o amador. O historiador de ofício conhece a fonte, a manuseia, tece comparações, constrói aproximações, ou seja, retoma a vida do documento. O 'historiador de segunda mão' não pode fazer isso porque não conhece a fonte, apenas possui fragmentos do documento. Contudo, o próprio autor faz ressalvas acerca da relevância da fonte para a construção da história. Le Goff destaca que não está dando ao documento a supremacia na história e também não considera que o documento fala por si mesmo, como o fizeram os positivistas. Não! A validade do documento é dada pela questão do presente que o historiador suscita nele, são os vestígios do presente que se constituem em fonte para o historiador. É essa fonte, recuperada pelo historiador, que o permite questionar e analisar o presente e tornar a história, como afirmara Bloch, ciência do tempo.

São estas percepções de homem e de história que nos permitem em encontrar em Tomás de Aquino, um mestre do século XIII, o exemplo importante na história para a 'difícil arte de ensinar'[110] na atualidade.

3. Um exemplo de mestre em Tomás de Aquino

Tomas de Aquino foi um mestre da Universidade de Paris entre os anos de 1250 a 1270. Foi um teólogo mendicante que absorveu como poucos mestres de então as duas naturezas de conhecimento que se irradiava no seu tempo: o saber aristotélico e o evangélico. Como homem de seu tempo,

[109] Não nos aprofundaremos neste debate sobre a noção de documento embora saibamos da sua importância, mas no caso deste texto, ele faria com que nos afastássemos da questão central.

[110] Encontramos esta expressão em Kant, na obra *Sobre a Pedagogia*.

compreendeu os homens e suas relações a partir destas duas correntes teóricas. Procurou na história[111] uma definição de homem e a encontrou nas formulações aristotélicas. Desse modo, tal como os sociólogos e os historiadores por nós vistos, o mestre Tomás entende o homem como um animal político, como o definiu Aristóteles.

> *É, todavia, o homem, por natureza animal sociável e político, vivendo em multidão, ainda mais que todos os outros animais, o que se evidencia pela natural necessidade. [...] Foi, porém, o homem criado sem a preparação de nada disso pela natureza, e, em lugar de tudo, coube-lhe a razão, pela qual pudesse granjear, por meio das próprias mãos, todas essas coisas, para o que é insuficiente um homem só. [...]. Logo, é natural ao homem viver na sociedade de muitos (TOMÁS DE AQUINO, L. 1, c. II).*

Nessa passagem fica explicito o fato de que o mestre Tomás pensa o homem como um ser que nasceu para viver em sociedade. Logo, não lhe é possível a existência enquanto indivíduo isolado. É, pois, dessa perspectiva, a de que não é possível ao homem viver fora da sociedade, que o mestre apresenta um debate sobre as possibilidades de os homens ensinarem e aprenderem por suas vontades singulares.

> *E é por isto que se diz que o professor ensina o aluno: porque este processo da razão – que a razão natural faz em si – é proposto de fora pelo professor por meio de sinais, e assim a razão do aluno – por meio do que lhe proposto como certos instrumentos de ajuda – atinge o conhecimento do que ignorava. [...] se diz que o professor causa o conhecimento no aluno com a atividade da razão natural do aluno. E é nesse sentido que se diz que um homem ensina a outro e se chama mestre (TOMÁS DE AQUINO, De magistro, art. 1, Solução § 10).*

Do ponto de vista de Tomás, só é possível ao professor ensinar algo ao aluno se este possua capacidade intelectiva de compreender o que se está sendo ensinado. Ou seja, o professor consegue infundir um conhecimento se o aluno tem conhecimento do que está sendo ensinado. Dito de outro modo, se o aluno não possui a razão (intelecto) e certa noção sobre o que está sendo transmitido pelo professor, não é possível aprender. É preciso, portanto, existir no aluno uma condição prévia de aprendizagem: a condição física e um grau, ainda que efêmero, de informação sobre o que está sendo ensinado. Por isso o mestre observa que é preciso um conhecimento anterior sobre o que se ensina e se

[111] O conceito de história que estamos usando aqui não é o mesmo dado a disciplina de história, cunhado no século XIX, mas sim, ao entendimento do passado como saber.

aprende [...] “todo ensino se dá a partir de conhecimentos anteriores”, como diz Aristóteles em *Posteriorum*[1] (TOMÁS DE AQUINO, *De magistro,* art. 1, Respostas às objeções 3).

O mestre Tomás estabelece as condições para que haja a relação de ensino e aprendizagem tanto por parte do professor como por parte do aluno

> *O professor infunde conhecimento no aluno não no sentido – numérico – de que o mesmo conhecimento que está no mestre passe para o aluno, mas porque neste, pelo ensino, se produz passando de potência para ato um conhecimento semelhante ao que há no mestre (TOMÁS DE AQUINO, De magistro, art. 1, Respostas às objeções 6).*

Ao professor não cabe somente reproduzir o conhecimento que possui, ou seja, não se trata de reproduzir o conhecimento, mas de criar no aluno, a partir do que ele já possui em potência, condições de apropriação deste saber como uma condição de ato. Em suma, não se trata de transmitir para o aluno o que o professor conhece, mas de permitir que o aluno, ao conhecer o que o professor ensina, tornar em si mesmo este conhecimento condição de existência. Nessa relação, o conhecimento que existiria no professor em ato e no aluno, em potência, se transforma em ato, neste, porque deixa de lhe ser externo. Por isso o mestre observa que no aluno “[..,] o conhecimento já existia mas não em ato perfeito, e sim como que em “razões seminais”, no sentido que as concepções universais, inscritas em nós, são como que sementes de todos os conhecimentos posteriores (TOMÁS DE AQUINO, *De magistro,* art. 1, Respostas às objeções 5). Assim, o aluno possui condições de aprendizagem. Cabe ao professor transformar esta condição que se encontra em potência em ação.

É sob esta condição que Tomás de Aquino afirma que o conhecimento que existia no aluno se encontra em condições ativas, pois, se assim não fosse, o professor não conseguiria infundir no aluno o conhecimento “Ora, o conhecimento preexiste no educando como potência não puramente passiva, mas ativa, senão o homem não poderia adquirir conhecimentos por si mesmo” (TOMÁS DE AQUINO, *De magistro,* art. 1, Solução § 8). De acordo com o autor é preciso, portanto, existir no aluno condições primárias que o levariam a aprendizagem. Destacamos, para além das condições físicas e do conhecimento prévio que o mestre já destacara, o fato de o que está sendo ensinado e aprendido pelo aluno tenha sentido para a sua existência, ou seja, que o educando consiga estabelecer relações entre o que está sendo ensinado e o seu cotidiano. É, dentro deste universo de sentidos que, a nosso ver, o conhecimento pode deixar de ser potência e se tornar em ato. Dito de outro modo, deixe de ser tão-somente conteúdo para ser algo que o transforme a pessoa.

Mais adiante, no seu debate, o mestre Tomás destaca um dos aspectos que consideramos muito relevante na relação de ensino e de aprendizagem, que é a diferença entre descoberta e ensino. De

acordo com o mestre "[...] há duas formas de adquirir conhecimento: de um modo, quando a razão por si mesma atinge o conhecimento que não possuía, o que se chama *descoberta*; e, de outro, quando recebe ajuda de fora, e este modo se chama *ensino* (TOMÁS DE AQUINO, *De magistro,* art. 1, Solução § 8). Nesse sentido, a descoberta é algo fortuito e pode acontecer independente da ação do professor. A pessoa pode conhecer algo por si mesmo, por uma informação aleatória, e esta não necessariamente produz mudanças naquele que aprende. Contudo, o ensino pressupõe uma intenção, um objetivo, e ocorre somente quando o que existia em ato no professor se transforma, também, em ato no aluno. Por isso o mestre afirma que o ensino é algo externo à mente daquele que aprende.

Um último aspecto que destacamos como relevante na análise de Tomás de Aquino é o fato de que ser mestre pressupõe uma condição específica e única: "Ora, o ensino pressupõe um perfeito ato de conhecimento no professor; daí que seja necessário que o mestre ou quem ensina possua de modo explícito e perfeito o conhecimento cuja aquisição quer causar no aluno pelo ensino" (TOMÁS DE AQUINO, *De magistro,* art. 2, Solução § 2). Seguindo o princípio estabelecido pelo mestre dominicano, só pode ser professor aquele que possui, em ato, o conhecimento, ou seja, tenha em si mesmo o saber e este conhecimento espelhe todas as suas ações. O conhecimento no professor, e é isso que o torna mestre, precisa ser a sua essência, os conteúdos que ensina não podem ser somente matéria, mas deve ser vida, tal como a história apresentada por Bloch e Le Goff.

Considerações Finais

Ao apontarmos a história como conhecimento essencial à formação do acadêmico no ensino superior, tivemos como eixo norteador do nosso texto a ideia de que aquele que se dispõe a formar-se como docente precisa, antes de tudo, ter consciência de que ainda que seja um sujeito singular, por meio das suas ações e relações é uma pessoa coletiva. Por termos como fio condutor este princípio, recuperamos dois sociólogos que trataram da definição de sujeitos singulares e coletivos. O primeiro por meio do comportamento moral e o segundo pelo debate acerca da memória. Ambos explicitaram que os homens só existem em relação ao outro, portanto, seus atos espelham e refletem o conjunto da sociedade. Dando sequência às nossas formulações, nos baseamos em dois historiadores que evidenciaram a importância do conhecimento do passado para que a pessoa constitua-se como sujeito pertencente a um tempo histórico especifico. Estes dois autores nos explicitaram que saber sobre o tempo passado é condição para que o presente seja elucidado, porque os acontecimentos do presente deitam suas raízes nos acontecimentos passados. Mais, Bloch e Le Goff apontam que os tempos da história são tênues porque há, sempre, um intenso amalgama entre passado, presente e futuro. Esse caminhar foi fundamental para que pudéssemos compreender o entendimento que o mestre Tomás de Aquino apresentou sobre o ensino.

Ao elegermos o texto tomasiano como objeto de análise procuramos evidenciar que o ensino e a aprendizagem são faces do mesmo processo e que a pessoa que forma e aquela que é formada precisam ter consciência que o conhecimento é a condição para que os homens vivam em sociedade. Logo, o ensino e a aprendizagem são aspectos intrínsecos à pessoa. Por isso, eles existem em potência (aluno) e em ato (professor), mas só se tornam conhecimento e essência de cidadania caso for materializado na ação individual e coletiva do indivíduo.

Referências

BLOCH, M. (196?) *Introdução à História*. Lisboa: Plublicações Europa-América, (Coleção saber).

HALBWACHS, M. (1990) *A Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice.

LE GOFF, J. (2008) *Em busca da Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LE GOFF, J. (2003) Passado/Presente. In: *Memória e História*. Campinas: Ed. Da Unicamp, p. 207-233.

TOMÁS DE AQUINO. (2004) *De magistro e os Sete Pecados Capitais*. São Paulo: Martins Fontes.

6.83.

Título:

Estudo das condições pedagógicas no exercício da ação docente na Universidade

Autor/a (es/as):

Oro, Maria Consoladora Parisotto [Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná]

Bastos, Carmen Célia Barradas Correia [Unioeste- Universidade Estadual do Oeste do Paraná]

Resumo:

O trabalho que apresentamos faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo conhecer as condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade, para aqueles docentes que advêm de cursos bacharelados. Alguns autores, entre eles, Pachane (2003, p. 30-31), ao se referirem sobre a formação docente do professor universitário, destacam a carência em termos de pesquisas que evidenciem a formação pedagógica desse professor, pois grande parte do material produzido destina-se à compreensão do processo de formação de professores para o ensino fundamental e médio e que, dificilmente, a abordagem de formação de professores se estende para a formação da docência universitária, como se a formação específica para o

magistério nesse nível fosse algo supérfluo ou mesmo desnecessário. Buscamos compreender o lócus de formação pedagógica dos professores universitários bacharéis, através de pesquisa de campo direcionada a doze cursos de bacharelado da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil, *Campus* de Cascavel. O estudo está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior – GEPES. A pesquisa está sendo desenvolvida na perspectiva de uma abordagem qualitativa, para conhecer detalhadamente os significados e as características situacionais apresentadas pelos entrevistados (RICHARDSON, 2011, p. 90). Optamos pela Análise dos Conteúdos para compreender, criticamente, o sentido das comunicações mediante o conteúdo manifesto ou latente (BARDIN, 1977). A nossa hipótese principal parte da evidente fragilidade no processo de formação desses profissionais, que nem sempre contempla aspectos didático-pedagógicos considerados essenciais na formação docente. Nesse sentido, é razoável supor que há necessidade de se repensar as políticas de formação, seja inicial ou continuada, para suprir tais deficiências. Concordamos que "devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal" Masetto (2003, p. 16). Essas são algumas das questões que buscamos pontuar em nosso estudo, acreditando que uma reflexão a respeito das questões abordadas no âmbito da universidade pode exercer um importante efeito na revitalização desse ensino, na valorização do trabalho docente na graduação e na sensibilização para a função social geral da universidade.

Palavras-chave:

Docência. Formação pedagógica. Formação continuada.

Introdução

A discussão em torno da formação docente é uma preocupação constante suscitada em estudos e publicações especializados em que vêm sendo enfocados os aspectos que se referem à formação inicial. São imperiosas tais discussões, principalmente quando se tem como pano de fundo a qualidade dos cursos e dos profissionais. Estudos realizados por diferentes autores referentes às pesquisas efetuadas sobre o trabalho docente evidenciam a carência de estudos relacionados à formação docente para a educação superior e a necessidade de as instituições universitárias se ocuparem com programas de formação continuada para esses profissionais, segundo Neitzel (2009, p. 323). Também, no que se refere à formação e preparação do professor universitário para o exercício de ensinar, diversos estudos – Garcia (1999); Pimenta e Anastasiou (2002); Pimenta e Anastasiou (2010); Masetto (1998); Masetto (2003); Cunha (1998); Morosini (1997); Nóvoa (1995); Zabalza (2004); Vasconcelos (1998);

Fernandes (1998); Behrens (1998); Alarcão (1998); Veiga (1998) –, dentre outros, sustentam a afirmativa da pouca atenção dada a esse segmento de ensino.

Pachane (2003, p. 30-31) reforça essa tese ao referir-se à formação do professor universitário, destacando que existe carência em termos de pesquisa que evidencie a formação pedagógica desse professor, pois grande parte do material produzido se destina à compreensão do processo de formação de professores para o ensino fundamental e médio e que, dificilmente, a abordagem de formação de professores se estende à formação para a docência universitária, como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo supérfluo ou mesmo desnecessário. Faz-se, porém, necessário um estudo com essa dimensão, pois poderá contribuir para que haja maior conscientização frente à necessidade de formação pedagógica do professor universitário e o próprio estudo e os seus resultados e limitações podem fornecer subsídios para a implantação de programas específicos para esse fim.

Entende-se que a formação do professor deva ser pensada não apenas em relação às questões de prática pedagógica de sala de aula, mas pensar essa formação também voltada ao exercício profissional docente universitário, tanto no ensino quanto nos campos administrativos, da pesquisa e da extensão (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 39).

Consideramos que todos esses campos sejam espaços de formação docente, tanto nos cursos de pós-graduação como no exercício profissional nas instituições de ensino superior. Assim, portanto, para podermos entender tamanha complexidade no que se refere à formação do professor universitário, torna-se necessário analisar os aspectos que marcaram o início da atividade docente e como acontece na atualidade, bem como as condições de profissionalização desse sujeito. Diante do contexto analisado, assumimos como objetivo entender se há necessidade de se repensar a formação dos professores universitários de forma específica, ou seja, os bacharéis. Se assim for, verificar também quais alternativas podem ser ofertadas no interior das universidades e que possam contribuir para a revalorização da ação docente. Para isso faz-se necessário entender em que espaço acontece essa formação e em que proporção os aspectos didático-pedagógicos estão realmente presentes na formação desses profissionais.

Numa breve retrospectiva da história das universidades, é possível observar que a formação exigida do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo esse um conhecimento prático (decorrente de exercício profissional anterior) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico) (PACHANE, 2003). Assim, portanto, a formação para o exercício do ensino na educação superior pode ser vista como um campo em que há muito por se fazer em termos de pesquisas e práticas, pois pouco se tem feito em termos pedagógicos. Entendemos a formação docente não voltada somente à excelência da produção do conhecimento mas consideramos, e Bastos (2007) reforça essa ideia, que o espaço do ensino superior deva estar nutrido de condições para formar profissionais qualificados para atuar em diferentes frentes do mercado e da

sociedade e que a qualidade da ação docente se faz na relação dos diferentes saberes, contemplando de maneira especial os aspectos éticos e humanos que se articularão com os conhecimentos científicos.

Acreditamos que seja possível superar as práticas pedagógicas (sabendo-se que elas têm se apresentado insuficientes no interior das universidades) repensando a ação docente, buscando-se articular os saberes científicos com os saberes metodologicamente embasados em concepções educacionais que superem as concepções tradicionais de ensino, presentes ainda nas práticas desenvolvidas no interior das universidades. Neitzel (2009) e Zabalza (2004) reforçam a ideia da necessidade de se conduzir o trabalho docente considerando as demais dimensões do humano, para que haja a superação da feição extremamente produtivista e instrumental do modelo epistêmico moderno e que não se podem deixar de lado, quando se pensa a formação de professores, os aspectos que extrapolem os saberes científicos da docência, ou seja, devemos estar atentos também à dimensão ética, cultural e política da prática educativa. Diante do exposto, concordamos com Brzezinski et al. (2006, p. 34), que se mostram favoráveis, dizendo que é possível proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e busca de novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que "[...] o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente, deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional".

Ao nos referirmos à profissionalização docente, apoiamo-nos novamente em Brzezinski (2006), pois ela (e sua colaboradora) evidencia que essa profissionalização se constrói em um processo de articulação entre a formação inicial e continuada e que a profissionalização do magistério implica um conjunto de saberes e capacidades marcados por um *continuum* de mudanças que se confunde com a própria evolução do conhecimento educacional, com as teorias e os processos pedagógicos e com a práxis educativa. Assim, portanto, esse conjunto se ressignifica de acordo com o momento histórico vivido pela sociedade, do mesmo modo que vai se ressignificando o conceito de identidades institucionais e saberes culturais.

Dessa maneira, buscamos conhecer o processo de formação do professor universitário oriundo de cursos de bacharelado fazendo-se uma reflexão a respeito dos aspectos pedagógicos considerados essenciais para a formação e a ação docente na universidade, sendo que a discussão de cada um dos aspectos levantados pelos autores pesquisados nos levou a inúmeras reflexões, a partir das quais elaboramos os questionamentos que balizaram o direcionamento de nossa pesquisa, delimitando a sua abordagem, que se deu em quatro categorias, expressando-as da seguinte maneira: identificação do público pesquisado; formação; prática docente; e formação continuada. Diante das leituras realizadas e do recebimento de questionários, a relevância do tema proposto foi se configurando.

Além do tema pouco explorado, e as respostas evidenciadas pela pesquisa de campo, seja em relação à necessidade de formação do docente universitário ou insatisfação frente às políticas de formação na IES e os problemas evidenciados nos textos lidos e nos questionários analisados, salientamos a

necessidade de se conhecer, de maneira mais aprofundada, como que o professor universitário tem se constituído no espaço de sua profissionalização e se haveria necessidade de repensar a formação e a atuação desse profissional.

É fundamental sabermos como o professor bacharel se percebe enquanto docente e se os aspectos didáticos e pedagógicos estão presentes em sua formação e até que ponto interferem na qualidade da formação e atuação docente. Assim, portanto, o nosso interesse, estando ele relacionado ao estudo e à compreensão das condições pedagógicas presentes no exercício da ação docente na universidade, optamos por privilegiar o próprio docente acerca de sua situação real enquanto formação e atuação e das contribuições dela advindas, optando pelo objeto de nossos estudos um *corpus* de professores bacharéis efetivos, oriundos de diferentes cursos de bacharelado da Unioeste, *Campus* de Cascavel, Paraná, Brasil.

A escolha da Unioeste, *Campus* de Cascavel, pareceu-nos apropriada, pois esta universidade se caracteriza como uma instituição de porte adequado, com número de cursos de bacharelado e quadro docente em quantidade compatível às informações necessárias para subsidiar e dar crédito à pesquisa, considerando-a comprometida com as três questões primordiais atribuídas a uma universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Caminhos metodológicos

Apoiamo-nos em Thiollent (1984, p. 46; 1996, p. 25) para entender que a metodologia "[...] não consiste num pequeno número de regras [...]", mas, ao contrário, configura-se como um amplo conjunto de conhecimentos e habilidades com o qual o pesquisador procura encontrar subsídios que possam orientar o processo de investigação, pois, no decorrer de um estudo, as escolhas metodológicas devem ser efetuadas em função dos objetivos das pesquisas e das características das instituições, numa imbricação profunda, e o estudo da metodologia auxilia o pesquisador na aquisição dessa capacidade.

Diante do que almeja conhecer – as condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade, mediante um levantamento das características pessoais envolvendo a formação, a prática docente e a formação continuada, a pesquisa realizada fundamenta-se com base teórica pautada na modalidade de investigação conhecida por Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (1977), referindo-se a uma abordagem qualitativa que busca conhecer o objeto de estudo como possibilidade de interpretação dos dados a partir das falas de sujeitos, nas dimensões de dados manifestos ou latentes.

De acordo com Bardin, a Análise de Conteúdo,

> *[...] pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A*

> *intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 1977, p. 38).*

Assim sendo, a mensagem é o ponto de partida da AC, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, de acordo com a autora citada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido – sentido que não pode ser considerado como ato isolado, pois a relação que se vincula à emissão das mensagens (respostas dos professores) está articulada às condições contextuais daquele que a emite.

Contexto é considerado pela autora como as condições que envolvem a evolução da humanidade, as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos. Considerando ainda os componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas via o*bjetivação* dos discursos (BARDIN, 1977, p. 20).

Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. O elo entre esse tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações contextuais. Essas operações de comparação e classificação implicam o entendimento de semelhanças e de diferenças.

Acreditamos, portanto, na importância de expor o caminho seguido na realização do trabalho, visto que a compreensão de nossos questionamentos e das repostas dadas a eles (ainda que provisórias) só é possível a partir do modo como olhamos para o nosso objeto. Para podermos delimitar a metodologia que o trabalho deveria seguir, realizamos inicialmente um levantamento de diversas alternativas metodológicas, dentre as quais se optou pela utilização de questionários com predominância de questões abertas, pois esse tipo de questão possibilita maiores opções de expressão por parte dos participantes.

Sujeitos da pesquisa

A fim de que pudéssemos estabelecer parâmetros de análise, dada a gama de diversidade de áreas, uma crescente delimitação de nosso objeto se fez necessária. Assim, optamos por trabalhar com uma parcela de professores efetivos, oriundos de doze cursos de bacharelado e que exercem a docência também nesses cursos, fixando-se a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, como lócus para o desenvolvimento de nosso estudo.

A formação e a identidade do docente universitário

Com o intuito de discutir a formação dos professores para a educação superior, (Bastos 2007, p.104-106) evidencia que a legislação expressa nas políticas públicas voltadas para esse fim tem estado no centro das discussões acadêmicas e, também, nas reformas educacionais empreendidas pelo Estado brasileiro, de maneira significativa a partir da década de 1990. Assim, portanto, o que se evidencia são proposições voltadas para a educação básica, tendo-se como referência ou lócus de formação do professor universitário a pós-graduação, surgida no Brasil em meados da década de 1960, após 30 anos de instauração do regime universitário, objetivando formar professores e pesquisadores de alto nível, constituindo-se, assim, a pesquisa sistemática, à qual se deu ênfase na formação técnica, necessária para atender os ideais de um governo militar, que empreendia sonhos de uma nação-potência (DIAS SOBRINHO, 1998). Berbel (1994, p. 22) nos diz, porém, que documentos nos mostram a preocupação existente já na década de 1930 em relação à necessidade de formação do professor universitário em nível de pós-graduação. Marafon (2001) e Pachane (2003) declaram que somente a partir da década de 1950 cursos dessa natureza começaram a ser ofertados de modo mais sistemático, obedecendo a padrões mais rigorosos.

Coube às instituições universitárias grande parte da responsabilidade pelo desenvolvimento do país. Consequentemente, a exigência de qualificação dos professores se alterou, havendo necessidade cada vez maior de especialização acadêmica, o que seria obtido através de uma ampliação dos programas de mestrado e de doutorado (PACHANE, 2003, p. 40). Para Sucupira (1980, p. 03), a ideia de doutorado, apresentada inicialmente por Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório, (1931), voltava-se à formação de futuros professores, diferenciando-se essa formação em relação ao bacharelado, que formava práticos, desconsiderando a necessidade de estudos da alta cultura àqueles voltados à prática de profissões, citando, como exemplo, o curso de Direito:

> *Os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm, por sua vez, priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência. (PACHANE, 2003, p. 29).*

Importante é ressaltar que, no período da ditadura militar, os professores universitários tiveram oportunidade de se aperfeiçoarem na pesquisa de suas áreas específicas, portanto o sistema não lhes permitia oportunidades de refletirem sobre a sua própria atuação docente, tendo o professor a função de transmitir o conhecimento de maneira centralizada, numa relação de reprodução do conhecimento tido como verdadeiro e na não problematização e crítica da realidade social, cultural, econômica e científica, segundo Pimenta e Anastasiou (2010). Para Pachane (2003, p. 40), "Muito embora o

incentivo à pós-graduação solucionasse o problema da mão-de-obra especializada para o desenvolvimento de pesquisas, o aspecto da docência continuava a ser negligenciado".

Levando-se em conta que a formação do professor universitário inicialmente acontecia nas universidades europeias, mas que, com o aumento da oferta dos cursos superiores, precisou-se ampliar o corpo docente com profissionais das diferentes áreas de conhecimento, procuravam-se profissionais renomados em suas diferentes áreas de atuação, os quais, através de convite feito pelas universidades, passavam a exercer a função de docentes, onde se objetivava ensinar os alunos a serem profissionais tão bons como eles próprios.

Até a década de 1970, mesmo já tendo diversas universidades em funcionamento aqui no Brasil, e já havendo investimento na área da pesquisa, a exigência para se contratar um candidato à docência referia-se ao candidato possuir o bacharelado e a competência no exercício de sua profissão. A década de 1970 "[...] foi marcada pela rápida expansão do ensino superior brasileiro, observou-se um grande avanço quantitativo nas ações voltadas para a formação de professores universitários". Mesmo assim, no entanto, como ressalta Berbel (1994, p. 21), esse processo ainda não pode ser considerado satisfatório em termos de preparação desses profissionais, especialmente no que diz respeito à docência.

Pachane (2003, p. 40-41) e Morosini (1997, p. 104) fazem referência à Lei Federal nº 5.540/1968, que propunha a reforma do ensino superior e que modificava a estrutura das universidades, havendo a institucionalização da pesquisa, através da pós-graduação e estabelecendo-se, pela primeira vez, na legislação brasileira, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Nesse contexto, a pós-graduação passava a ser definitivamente entendida como a condição básica para transformar a universidade em centro criador de ciência, de cultura e de novas técnicas. Cabia a ela, além do desenvolvimento da pesquisa, formar os quadros para o magistério. Tinha-se como propósito a construção de um novo projeto de universidade, segundo Marafon (2001, p. 37-38) e Masetto (1998, p. 141). Pachane (2003) se pronuncia em relação a esse período (década de 1970), alertando para o fato de que o ensino não caracterizava mais a finalidade primeira da universidade, encontra-se agora em segundo plano, pois o que prevalece nesse período é a produção da ciência, da tecnologia e da cultura, condensada nas atividades de pesquisa.

Diante da ênfase estabelecida para que os programas de pós-graduação da época se voltassem para a formação de pesquisadores, após um período entre 1979 e 1984, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) proporciona apoio à qualificação docente e os programas acabam se expandindo (SAVIANI, 2000, p. 07). A necessidade de superação de uma universidade dedicada unicamente ao ensino possibilitou tal expansão. Buscava-se, assim, uma universidade capaz de preservar conhecimentos historicamente acumulados, mas que possibilitassem também a produção da ciência e da tecnologia. Concretizava-se, portanto, a pesquisa sistemática na

universidade. Dessa maneira, a universidade se construía e se consolidava, mantendo-se dessa forma na atualidade (DIAS SOBRINHO, 1998, p. 141).

A tão propagada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, enfatizada através da Reforma Universitária de 1968, apesar de aceita como princípio válido na ordem do discurso, dificilmente se torna prática real nas universidades, pois, efetivamente, é a pós-graduação que contempla, quase que na totalidade, as pesquisas realizadas (DIAS SOBRINHO, 1998). O que se constata é que, "[...] nas universidades, a pós-graduação apresenta baixa interação com a graduação e o ensino pouco se relaciona com a pesquisa" (p.143).

Mesmo assim as diretrizes referentes ao ensino superior, presentes na Lei Federal nº 5.540/1968, estiveram em vigor durante todo o período militar e somente após inúmeras discussões ocorreu a votação, em 20 de dezembro de 1996, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/1996)**.** Esta, por sua vez, destaca que a docência no ensino superior será preparada e 'não formada' preferencialmente nos programas de pós-graduação, mestrado e doutorado (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

> *É nesse quadro que se há de discutir a pós-graduação enquanto escola de formação de professores para a educação superior. Não há dúvidas que a pós-graduação, apesar de suas deficiências, cumpre importante papel na consolidação das universidades e na geração e fortalecimento de uma cultura e de um sistema de pesquisa. (DIAS SOBRINHO, 1998, p. 144).*

Chama-nos a atenção, no entanto, no que se refere aos cursos de pós-graduação, sejam eles de mestrado ou de doutorado, e que não sejam os específicos de educação, diante da inexistência ou da pouca preocupação com a formação de professores, ou seja, formação de profissionais dedicados ao ensino. Sabe-se, de antemão, que a maioria dos alunos de pós-graduação recebe uma boa preparação para a pesquisa, mas que a continuidade dessa dedicação só acontece quando o sujeito permanece na universidade, estando, assim, em evidência a formação profissionalizante, onde se prioriza o desenvolvimento de algumas habilidades e o conhecimento técnico relacionado a determinadas profissões, não sendo, portanto, a de ser professor. Há necessidade de se desmistificar a crença que se construiu historicamente, segundo Masetto (1998), de que quem sabe, este automaticamente sabe ensinar, até porque ensinar em uma sala de aula requer muito mais do que o domínio de determinados conteúdos e/ou demonstrações de como as coisas acontecem na prática.

Bastos (2007, p. 104) evidencia que a responsabilidade de avaliar os programas de pós-graduação compete ao Ministério da Educação através da CAPES, órgão que se intitula com alto grau de seriedade no que concerne a essa avaliação. Não se percebe, no entanto, uma exigência quanto à necessidade de se preparar o aluno do mestrado ou de doutorado na dimensão da preparação didático-pedagógica para que venha a atuar na docência universitária. A exceção presente nessa situação refere-

se aos alunos bolsistas da CAPES, os quais realizam estágio de docência, embora esse programa ainda apresente algumas deficiências, como, por exemplo, número inferior e desproporcional de bolsas ofertadas em relação ao número de mestrandos e de doutorandos e, diante da não obrigatoriedade da regência, os demais se constituem educadores, na maioria das vezes em espaços e programas inadequados, que não atendam às reais necessidades do sujeito que está se constituindo docente do ensino superior:

> *Refiro-me a experiências em que estudantes de pós-graduação, sob a permanente orientação e supervisão de experientes professores e a partir de um prévio e rigoroso planejamento, desenvolvem atividades de docência na graduação. (DIAS SOBRINHO, 1998, p. 145).*

Essa prática possibilita, dentre outras coisas, uma oportunidade de vivenciar situações ligadas ao magistério e, com isso, pode-se permitir que haja inovações em relação ao que está presente tanto nas práticas quanto nos conteúdos ligados às disciplinas.

Bastos (2007) reforça o que foi dito por Dias Sobrinho (1998) ao se referir aos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), dizendo também que, normalmente, não contemplam programas que possibilitem uma aproximação dos estudantes com futuras funções docentes. Iniciativas como essa, ao mesmo tempo em que oferecem uma certa preparação didático-pedagógica, podem despertar o interesse pela docência universitária, possibilitando, dessa maneira, uma compreensão mais elaborada dos significados dos conhecimentos e práticas estabelecidos num determinado campo. É importante percebermos que a universidade se torna muito mais eficaz quando estruturada para que as construções aconteçam na coletividade, no conjunto.

Ainda para Bastos (2010, p. 107) parece não haver, nos programas de mestrado e de doutorado, preocupação no que se refere à formação de professores enquanto profissionais que podem dedicar-se ao ensino superior, com raríssimas exceções, os cursos de pós-graduação das áreas das ciências humanas. A especificidade na área da pesquisa faz com que esses pesquisadores, ao se dedicarem à atuação docente, precisem de conhecimentos próprios da área didático-pedagógica. Dias Sobrinho (1998) nos diz que o programa de curso deve estar impregnado pela dimensão pedagógica e que esta não deve estar relacionada ao espontaneísmo, mas que esteja estruturada para fins de concretização de iniciativas sistemáticas, dentre as quais poderiam estar a realização de seminários, com a devida valorização do sentido pedagógico e de práticas mais duradouras e elaboradas de capacitação docente, e que estas não devem estar presentes somente na oferta de uma disciplina – metodologia do ensino superior (BASTOS, 2007). Segundo Dias Sobrinho (1998), a disciplina de metodologia do ensino superior se apresenta, na maioria das vezes, com uma carga horária reduzida e com conteúdos meramente técnicos, por isso se faz necessário que se constitua em uma cultura com objetivos específicos em um programa de formação.

Ação docente: necessidade de redimensionar a prática pedagógica

Há necessidade de se redimensionar a ação docente diante da necessidade que a sociedade do século XXI reclama, sociedade que vem sendo caracterizada, por diferentes pensadores, como a "sociedade da informação" (BEHRENS, 1998) ou "sociedade do conhecimento" (MASETTO, 1998). Torna-se, portanto, inadequado que os professores ofereçam a mesma prática pedagógica que foi oferecida a eles em sua formação. De maneira geral, o ensino nas universidades ainda não absorveu as necessidades do momento histórico.

Bastos (2010) nos diz que, ao chamarmos a atenção para questões relacionadas ao cotidiano universitário, não estaremos apenas nos pronunciando aleatoriamente. Estaremos, sim, falando aos diferentes profissionais da área da educação para estarem atentos à necessidade e à possibilidade de promoverem discussões que envolvam a reformulação na estrutura, tanto pedagógica, quanto organizacional, da universidade. Essa reestruturação poderá instaurar um novo espaço onde as práticas educativas possam ser construídas com diferentes alternativas, voltadas para a formação profissional e humana. Faz-se necessário, portanto, o aperfeiçoamento da docência do professor universitário mediante a integração de saberes que a complementem.

Diante de novos desafios enfrentados pela docência, também há necessidade de se valorizar seus profissionais, investir no desenvolvimento profissional, que não seja restrito ao domínio de uma área científica de conhecimento, mas pensar um desenvolvimento profissional que esteja relacionado à formação inicial e continuada, articulada a um processo que valorize a identidade profissional desses docentes, reconhecendo a docência como um campo de conhecimentos específicos agregados a quatro grandes conjuntos, a saber: (i) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino; (ii) conteúdos didático-pedagógicos; (iii) conteúdos relacionados aos saberes pedagógicos; e (iv) conteúdos ligados à explicitação de sentido da existência humana (PIMENTA ANASTASIOU, 2010). Diante da situação que se evidencia, torna-se insustentável a ideia de que a instituição universitária se apoie naquilo em que já está instaurada para justificar a dificuldade em não possibilitar o aprofundamento e a reflexão sobre os aspectos mencionados. Torna-se insustentável a ideia da não criação de novos espaços que venham a possibilitar pelo menos que se percebam as falhas e que, de maneira coletiva, se possam também criar alternativas que tragam contribuições diante do que se clama, ou seja, uma formação acadêmica de qualidade, seja ela inicial ou continuada.

Considera-se que uma iniciativa relevante e necessária à preparação pedagógica é a de planejá-la de maneira que possibilite a construção e o desenvolvimento da identidade de professores, nos pós-graduandos, enquanto futuros docentes da educação superior.

Há, portanto, necessidade de se desenvolver capacidades específicas para se atuar na educação superior, não podendo se restringir a um diploma de bacharel ou mesmo de mestre ou de doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Outras competências também se fazem necessárias.

Se a universidade se encontra questionada na forma de realizar algumas de suas funções, por certo que em questão também se encontra a função, o papel do docente dessa universidade: "Mais do que nunca nos encontramos em condições de ousar discutir o tradicional papel que este professor vem desempenhando ao longo da história do ensino superior brasileiro e propor alternativas de atuação" (MASETTO, 1998, p. 155).

Considerações finais

Fernandes (1998) e Pachane (2003) evidenciam que há muito que se fazer, mas é necessário começar por um esforço intencional e sistemático para responsabilizar a instituição pela formação pedagógica de seus professores, ao mesmo tempo investindo na produção de um conhecimento sobre essa formação e a diferença que ela pode fazer nos processos de ensinar e aprender para formar os cidadãos deste país – uma grande tarefa!

Para que essa situação possa ser superada, a instituição de educação superior deve criar políticas próprias que permitam a formação continuada desses profissionais, que não encontram, nos programas de formação *stricto sensu*, o espaço para vivenciar e discutir questões específicas e fundamentais à qualidade do exercício da docência universitária.

Os problemas poderiam ser melhor trabalhados, na visão de Bastos (2007), se os docentes tivessem também oportunidades na própria universidade de discutir e refletir sobre as suas inseguranças quanto ao estar em sala ministrando aulas e, também, em decorrência desta reflexão e possíveis melhorias, amenizar situações de conflito muitas vezes ocasionadas pela insuficiência de formação, situações tais como a dificuldade de relacionamento entre professor e aluno, relação professor x professor, professor x universidade, professor x questões pedagógicas, etc.

Os programas de pós-graduação devem, portanto, consolidar-se como espaço de formação de pessoal de nível superior que articule, em seus objetivos, a vinculação entre o ato de ensinar e o ato de produzir conhecimentos. É urgente e necessária a conexão entre esses dois campos numa perspectiva integradora entre as dimensões espistemológico-pedagógica e política da formação do docente universitário.

Em consonância com o que foi exposto, faz-se necessário promover, no interior das instituições universitárias, situações diferenciadas, que possibilitem discussões em diferentes espaços, que permitam a reflexão sobre a importância dos aspectos pedagógicos e a devida valorização do

significado pedagógico da ação docente na universidade. Consideramos que, dessa maneira, as práticas pedagógicas poderão ser mais consolidadas em relação à formação desse professor, buscando-se instalar uma cultura que esteja realmente estruturada por sentidos de formação.

Evidenciamos, assim, a importância e a necessidade de se repensar a ação docente na universidade, visto que esta tem se constituído em práticas pedagógicas que se apresentam insuficientes, devendo-se buscar a superação através da articulação dos saberes específicos com saberes metodologicamente embasados em concepções educacionais que superem as concepções tradicionais de ensino presentes ainda nas práticas desenvolvidas no interior das universidades.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel (1998). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Caminhos da profissionalização do magistério. (pp.99-122) Campinas, SP: Papirus.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Carmen Célia B. Correia (2007). Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. In: Educere et Educare – Revista de Educação/Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel. Colegiado do Curso de Pedagogia. Programa de Mestrado em Educação – Área de Concentração: "Sociedade, Estado e Educação" – V. I. n. (pp.103-112) Cascavel, PR: EDUNIOESTE.

_____ (2010). Ação docente e a formação crítico-humanista na universidade. In: SZIMANSKI, Maria Lídia Sica (Org.). Aprendizagem e ação docente (pp.98-109). Cascavel, PR: Edunioeste.

BEHRENS, Marilda A (1998). A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). Docência na universidade (pp.61-74). Campinas, SP: Papirus, 1998.

BERBEL, Neusi A. Navas (1994). Metodologia do ensino superior – realidade e significado. Campinas, SP: Papirus.

BRZEZINSKI, Iria Elsa Garrido (2006). Formação de profissionais da educação (1997-2002) (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

CUNHA, Maria Isabel (1998). Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). Docência na universidade (pp.29-40). Campinas, SP: Papirus.

DIAS SOBRINHO, José (1998). Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). Formação de professores (pp.139-148). São Paulo: Fundação da UNESP.

FERNANDES, Cleoni Maria (1998). Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). Docência na universidade (pp.103-122). Campinas, SP: Papirus, 1998.

GARCÍA, C. Marcelo (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

MOROSINI, Marília (1997). Autonomia acadêmica, prática pedagógica e controle do conhecimento. In: LEITE, Denise, MOROSINI, Marília (Orgs.). Universidade futurante (pp.95-124). Campinas, SP: Papirus.

MASETTO, Marcos Tarcísio (1998). Pós-graduação: rastreando o caminho percorrido. In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). Formação de professores (pp. 149-160) São Paulo: Fundação da UNESP.

MASETTO, Marcos Tarcísio (1998). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). Docência na universidade (pp.9-28) Campinas, SP: Papirus.

_____ (2003). Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro (2001). Articulação pós-graduação e graduação: desafio para a educação superior. 208p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

NÓVOA, Antônio (1995). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa Codex – Portugal: Dom Quixote,.

PACHANE, Graziela Giusti (2003). A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp. 268 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo (2010). Docência no ensino superior. 4. ed. São Paulo: Cortez.

_____ (2002). Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez.

RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (2009). In: NEITZEL et al. Programa de formação continuada da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

RICHARDSON, R. Jarry (2011). Métodos e técnicas. 3. ed., 12. Reimpr. São Paulo: Atlas.

SAVIANI, Demerval (2000). A pós- graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. In: Revista Diálogo Educacional- v. l – jan./jun. (pp. 1-95). Pontifícia, Universidade Católica do Paraná.

SUCUPIRA, Newton (1980). Antecedentes e primórdios da pós-graduação. Fórum Educacional (pp. 3-18). Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, ano 4, nº 4, out.-dez. De Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000209&pid=S1413-24782005000300002000031&lng=en>. Acesso em: 5 jan. 2012.

THIOLLENT, Michel (1984). Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1984.

_____ (1996). Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez / Autores Associados.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. C. (1998). Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiência. In: MASETO, Marcos Tarcísio (Org.). Docência na universidade. Campinas, SP: Papirus.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (1998). Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB (Org.). In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Caminhos da profissionalização do magistério (pp. 75-98). Campinas, SP: Papirus.

ZABALZA, Miguel A. (2004). O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

6.84.

Título:

O portefólio reflexivo como metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação na formação dos professores do ensino artistico

Autor/a (es/as):

Orvalho, Luisa [FEP|UCP-Católica Porto]

Resumo:

Com esta comunicação pretende-se dar a conhecer os resultados de uma experiência de docência universitária, sobre o uso do e-portefólio reflexivo como metodologia alternativa de ensino, aprendizagem e avaliação, realizada na Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional do Porto. Este estudo envolve setenta e seis professores do ensino artístico (de três

escolas profissionais e quatro academias de música), que frequentaram/frequentam o Mestrado em Ciências da Educação-Música, edições de 2009 -2011, 2011-2013 e 2012 - 2014, desenvolvido em conjunto pela Faculdade de Educação e Psicologia e a Escola das Artes, assim como, os estudantes do Mestrado em Ensino da Música |Especialização Canto, desenvolvido pela Escola das Artes.

Palavras-chave:

E-portefólio reflexivo no ensino superior; metodologias inovadoras na formação de professores do ensino artístico; avaliação autêntica e formativa; inovação pedagógica.

Introdução

Esta comunicação pretende relatar a experiência de docência universitária, realizada em três unidades curriculares de mestrado (II ciclo de estudos superiores), cuja organização se baseia em ECTS, sobre a introdução do uso do e-portefólio reflexivo como metodologia alternativa de ensino, aprendizagem e avaliação.

Numa perspetiva construtivista, sócio-crítica e ecológica, utilizou-se (e utiliza-se) nas unidades curriculares de Ensino, Aprendizagem e Avaliação I e II, do Mestrado em Ciências da Educação – Música (MCE-M), 1º ano, 1º e 2º semestres, das edições de 2009-2011, 2011-2013 e 2012-2014 e na unidade curricular de *Pedagogia*, do Mestrado em Ensino da Música |Especialização Canto (MEM|E Canto), do 1º ano, 2º semestre, de 2011, desenvolvidos pela Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) e a Escola das Artes, da Católica Porto, o e-portefólio reflexivo, envolvendo setenta e seis professores e estudantes.

Cada estudante construiu um e-portefólio reflexivo, uma criação única e singular, utilizando as potencialidades das ferramentas da web.20, para evidenciar o seu desenvolvimento pessoal e profissional no percurso do processo de aprendizagem, em cada um dos semestres. Uma seleção dos trabalhos mais significativos, de diferentes forma e natureza, realizados no âmbito dos contextos curriculares e temporais da aprendizagem, incluiu também, a concetualiazação, desenvolvimento e avaliação de um projeto de intervenção, como proposta de plano de melhoria a um problema identificado na escola, feito individualmente ou e em equipa (ou uma investigação sobre a prática pedagógica, no caso da unidade curricular de Pedagogia) assim como, as vivências e experiências de formação complementar e atuações artísticas são partes constituintes e integrantes do portefólio. Cada estudante foi avaliado, não só pela sua participação nas sessões presenciais da unidade curricular, como também pela construção, apresentação e defesa do seu e-portefólio, num seminário de avaliação, através da auto e heteroavaliação realizada pelos alunos e professora. Esta estratégia permitiu demonstrar o mais amplamente possível o que cada um dos estudantes aprendeu, o processo como

alcançou os conhecimentos e competências e a forma como foi capaz de lidar com as suas experiências, dificuldades, dúvidas e a aprendizagem em si.

Fundamentação teórica

O portefólio reflexivo como instrumento que "*traz cada um dos alunos dentro*" evidencia não só a dimensão cognitiva, mas também a metacognitiva, sendo por isso uma obra criativa, que revela a pessoa integral que aprende. Através do fio condutor da narrativa, cada estudante evidencia: (i) a forma como fez a apropriação do conhecimento, sustentada na reflexão crítica, permanente e sistemática; (ii) pela diversidade dos materiais produzidos revela a consecução das aprendizagens e o significado que lhes atribui nas pontes que construiu entre as teorias e a prática; (iii) a fundamentação do caminho escolhido demonstra o sentido prospetivo das suas expetativas e o grau de desenvolvimento e de transformação conseguido.

Para Idália Sá-Chaves (2008), "os portefólios exigem, além do esforço e dedicação uma atitude activa perante o conhecimento, uma constante análise crítica que através de uma reflexão escrita continuada, permite acompanhar o processo de transformação de uma informação em conhecimento próprio.*"*

O portefólio permite ao aluno saber se aprendeu e atingiu as metas de aprendizagem estabelecidas. Ao professor, permite avaliar se a ação estratégica de ensinar, intencional e diferenciada foi a mais adequada para cada um dos alunos, se resultou no sucesso da sua aprendizagem, e com o "poder" que tem, assente na reflexão produzida no exercício da sua profissionalidade docente, ser capaz de a modificar, para que as deficiências desmascaradas e ou as necessidades de formação diagnosticadas sejam ultrapassadas e todos os alunos aprendam/apreendam o currículo. Das quatro características distintivas do profissional de ensino: a função, o saber, o poder e a reflexão (Roldão, 2009), a reflexividade para a tomada de decisões eficazes é talvez aquela que mais se desenvolve com a construção do portefólio.

O professor, como profissional do ensino, tem como função "fazer aprender alguma coisa a alguém que se considera necessária " (Roldão, 2009). A "alguma coisa" é o currículo, cuja apropriação por todos os alunos tem de ser sempre garantida para que nenhum seja excluído e para que cada sujeito reflexivo consiga "… desenvolver uma sabedoria prática que os dota da capacidade de ajustar a sua ação às singularidades dos diferentes contextos." (Gómez, cit. in Moreira, 2010, p. 34) encarando o saber como um processo inacabado, em constante desenvolvimento.

A base de conhecimentos que apoia as atuais práticas de ensino, valoriza o uso do portefólio, na medida em que se fundamenta numa visão construtivista da aprendizagem e de avaliação formativa alternativa, mais autêntica e participativa. Este paradigma pressupõe que cada aluno que aprende atribui significado ao que o rodeia, relacionando o que já sabe e experimenta com o que está a

aprender, sobretudo quando o professor lhe coloca questões relevantes, encorajando-o à reflexão crítica e ao autoquestionamento, tendo em conta o seu ponto de vista, avaliando a aprendizagem de forma contextualizada e continuada.

A avaliação de um portefólio reflexivo inscreve-se no paradigma da avaliação formativa alternativa, mais autêntica e participativa, que tem como principal finalidade potenciar a aprendizagem, implicando o aluno como sujeito ativo em todo o processo. Esta avaliação é, nas palavras de Domingos Fernandes (2008, p. 87):

> *Mais contextualizada porque ocorre à medida que os alunos vão resolvendo ou trabalhando as tarefas que lhes são propostas no contexto normal da sala de aula (...). Mais participada, porque os professores partilham o poder da avaliação com os seus alunos (...) e mais reflexiva pois há oportunidades para que os alunos se habituem a rever os seus trabalhos de forma crítica, consistente e sistemática.*

Fernandes (2005), considera como principais vantagens na construção do portefólio: i) abranger mais componentes de avaliação, fugindo da submissão dos alunos a uma avaliação alheia; ii) melhorar a ligação entre desenvolvimento curricular e avaliação; iii) contextualizar a avaliação ao invés da avaliação formal; iv) demonstrar evidências claras de aprendizagem; v) refletir de forma crítica; vi) melhorar a autoestima; vii) identificar os progressos e as dificuldades; viii) permitir tomar melhores decisões para um ensino diferenciado.

O portefólio contribui para uma avaliação mais autêntica, dinâmica, fundamentada e participada. *Mais autêntica* porque demonstra uma ligação direta entre o ensino e as evidências apresentadas no portefólio (Barton & Collins, 1993; Tillema, 1998). *Mais dinâmica* porque resulta de uma interação mais direta e continuada entre formando e supervisor da qual saem facilitados os processos de auto e heteroavaliação (Sá-Chaves, 2000). *Mais fundamentada e participada* porque permite consciencializar o desempenho do aluno e ganhar capacidade de argumentação na discussão desse desempenho com o professor e outros colegas.

No **ensino superior,** a utilização do portefólio como modelo curricular, ou metodologia de trabalho pedagógico é ainda uma inovação, não se encontrando generalizada, apesar da recomendação da Associação Europeia para a Garantia da Qualidade da Educação Superior (ENQA) (Palomares, 2011), para que se usem novas metodologias e de todas as vantagens que são identificadas pelas pessoais da aprendizagem. Para Palomares, R., (2011, p. 591) " la utilización del Portfolio se presenta como una metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación que nace como metodología alternativa, convirtiendo al alumnado en parte ativa del aprendizaje, potenciando su madurez, compromiso social y ético ". No centro de todo o discurso sobre a nova profissionalidade docente universitária está a

essencialidade da paixão pelo ensino em circunstâncias desafiadoras como aquelas que atualmente vivemos no Espaço Iberoamericano do Ensino Superior, sentimento gerador de força e de convições, de energia e de comprometimento com a aprendizagem de todos os alunos, pelo que o uso do portefólio reflexivo pode ser um contributo para se começar a trilhar o caminho da inovação e da mudança curricular, da cultura universitária mais colaborativa e das práticas pedagógicas diferenciadas.

As diferentes concretizações de e-portefólios

O processo de construção do portefólio permitiu abrir uma janela mais ampla que evidenciou não só as aprendizagens de cada estudante (professor-aprendiz), a sua forma de pensar, de sentir, a sua criatividade (refletida no formato eletrónico escolhido e na organização da estrutura do e-portefólio), as dificuldades sentidas (e como elas foram ultrapassadas com a intervenção do *feedback* imediato da professora e dos colegas), os pontos fortes e as aspirações futuras, o que muito enriqueceu o currículo de cada um. A título de exemplo podem ser consultados alguns desses portefóilos construídos pelos estudantes, dos dois mestrados, nos seguintes sítios eletrónicos:

www.wix.com/ruteazevedo/ucp
http://eaa1nunojacinto.jimdo.com/
http://www.wix.com/epmepercussao/projetodeintervencaoepme
http://katmiku.webnode.pt/
www.wix.com/susanavalesinger/soprano
www/wix.com/viviannelopes/portefolio#!
www.wix.com/vitorlim1/Portefolio
www.abrancoepreto.webnode.pt
www.wix.com/antoniareis/portfolio
franciscosoares.webnode.pt
sites.google.com/site/lcportefolio
www.wix.com/carinavieira/cv

Valoração comparativa das competências desenvolvidas pelo portefólio reflexivo

Na experiência realizada e aqui relatada, nas unidades curricular de EAAI e EAAII e Pedagogia, os instrumentos usados para fazer a recolha de dados, sobre o que pensam/pensavam os estudantes quanto ao grau de satisfação, competências básicas desenvolvidas na construção do seu portefólio reflexivo e contributos deste instrumento para o desenvolvimento pessoal e profissional, foram: i) o

questionário adaptado de Palomares Ruiz, A. (2011)[112] e as reflexões críticas produzidas na avaliação do final do semestre; ii) as sugestões de melhoria fixadas nos objetivos e expetativas a atingirem no semestre seguinte ou e prospetivamente. O questionário foi aplicado em 5 de setembro de 2011, a trinta e um estudantes da 2ª edição do mestrado em CE-Música e três estudantes da 1ª edição., do mesmo curso. O tratamento das respostas obtidas demonstram que esta metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação na formação dos professores do ensino artístico melhora o desenvolvimento profissional, incentiva a investigação-ação, potencia as competências pessoais e transversais como a iniciativa, a autonomia, a atitude colaborativa, a resolução de problemas, a motivação, o pensamento reflexivo e crítico, o compromisso social, o comprometimento com a aprendizagem, as destrezas profissionais e o uso das TIC, a construção do conhecimento acerca da prática, a capacidade de autoavaliação, entre outras, conforme se mostra no Quadro 1.

Quadro 1 - Competências básicas que desenvolveu na elaboração do seu Portefólio Reflexivo na unidade curricular de EAAI do Mestrado em Ciências da Educação – Música

Preencha o Quadro I usando a escala de valorização seguinte:
1= nada; **2**= pouco; **3** = regular; **4**= bastante; **5**= muito.

Competências	EVALUACIÓN %				
	1	2	3	4	5
1. Fomenta la capacidad de planificar el propio trabajo.	-	-	-	19 **56**	15 44
2. Desarrolla la capacidad de adquirir y manejar información.			4 11,8	15 44,1	15 44,1
3. Aumenta la capacidad de valorar criticamente situaciones, enfoques, resultados y alternativas.			5 14,7	20 **59**	9 26,3
4. Potencia la autonomía, consiguiendo que el alumnado asuma un papel más ativo en la construcción del aprendizaje relevante.			3 8,9	11 32,4	20 **58,7**
5. Facilita la interacción social y profesional con el entorno multicultural		1 2,9	11 32,4	17 50	5 14,7

[112] Ascensión Palomares Ruiz. CEU. Universidad de Castilla-La Mancha. Albacete. España. Revista de Educación, 355. Mayo-Agosto 2011, pp. 591-604.

6. Aumenta la investigación-acción. NR=1			2 5,9	16 47	15 44,1
7. Desarrolla habilidades de trabajo en grupo y mayor colaboración		2 5,9	16 47	15 44,1	1 3
8. Intensifica el intercambio de experiencias y la comunicación entre sus compañeros/as y con otros profesionales.			4 11,7	20 **59**	10 29,3
9. Desarrolla habilidades de análisis, selección, búsqueda y evaluación de la información			2 5,9	17 50	15 44,1
10. Impulsa la reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados va obteniendo			2 5,9	10 29,3	22 **64,8**
11. Promueve el pensamiento reflexivo y crítico, actitudes colaborativas, y capacidad de auto y coevaluación.			2 5,9	9 26,5	23 **67,6**
12. Potencia la motivación continua.			7 20,5	20 **59**	7 20,5
13. Aumenta el aprendizaje independiente y más autocontrolado. NR=1			8 23,5	16 47	9 26,5
14. Fomenta el uso de las TICs.			3 8,9	12 35,3	19 **55,8**
15. Posibilita profundizar más en el análisis y reflexión de los problemasestudiados.			5 14,7	20 **59**	9 26,3
16. Mejora la iniciativa personal, la comunicación y la satisfacción en el trabajo realizado			8 23,5	19 55,8	7 20,5
17. Potencia la capacidad de diseño y gestión de proyectos nuevos. NR=1			3 8,8	20 **59**	9 26,2
18. Promueve la capacidad de comunicarse y trabajar con personas de contextos multiculturales		1 2,9	13 38,2	16 47	4 11,9

19. Mejora el autoconcepto y el compromiso personal.		2 5,9	6 17,8	16 47	10 29,3
20. Posibilita una mejor organización del trabajo desarrollado y de la documentación elaborada			2 5,9	12 35,1	20 59
21. **Outras** (indique): Aumenta a autoconfiança; melhora a perceção da autoeficácia; promove: a autorregulação da aprendizagem; o interesse crescente pelo processo de ensino e aprendizagem; a reflexão crítica sobre a avaliação dos alunos; a interdisciplinariedade; o envolvimento emocional e o desenvolvimento integral da pessoa como o " *eu-profissional"*					

Fonte: Questionário adapatado de Palomarez Ruiz, A. (2011). *Revista de Educación,* Nº355. Mayo-Agosto 2011, pp.547-570

A análise e interpretação dos dados revela que as competências mais valorizadas pelos estudantes, nesta experiência, foram: *o pensamento reflexivo e crítico, atitudes colaborativa e a capacidade de auto coavaliação,* que obteve 67,6% de pontuação 5, a *reflexão sobre o que se faz, como se faz e que resultados se vai obtendo*, que obteve 64,8% de pontuação 5, a *gestão de novos projetos,* o *aprofundamento da análise e reflexão dos problemas estudados* e a *motivação contínua*, com 59% de pontuação 4. A competência menos valorizada foi *a interação social e profissional em contextos multiculturais*, com 2,9% de pontuação 2.

Testemunhos retirados das reflexões sobre a construção dos e-portefólos

A análise de conteúdo das reflexões produzidas pelos estudantes do MCE-M e MEM|E Canto sobre a avaliação crítica dos seus portefólios, o grau de satisfação e os contributos deste instrumento para o desenvolvimento pessoal e profissional, são reveladoras da eficácia deste instrumento, conforme se exemplifica na transcrição dos seguintes testemunhos:

A construção do portefólio reflexivo revelou, para mim, a sua eficácia enquanto instrumento de aprendizagem e avaliação. Permitiu-me ter uma visão mais aprofundada e reflexiva sobre a minha forma de organização e sobre o meu pensamento sistémico permitindo-me otimizar as minhas ações enquanto pessoa, professor e músico. Apesar de ser um objeto muito pessoal na sua construção e organização, tem um cerne comum a todos os outros portefólios desenvolvidos que são os conteúdos. Isto reflete alguns aspetos que considero mais pertinentes nesta unidade curricular que são o ensino diferenciado, a ligação entre a teoria e a praxis, a reflexão sobre a prática e o espírito colaborativo.

Conceitos estes ainda mais realçados pelo facto de este ser um objeto disponível on-line, o que possibilita fácil acesso a todo o seu conteúdo bem como uma construção contínua. Foi de tal forma importante para mim que procuro incentivar os meus alunos a desenvolverem o seu próprio portefólio, a desenvolverem as suas capacidades de organização e consequentemente os seus processos de autorregulação. (Rui, 25/12/2011).

Obrigada por me ensinar tudo isto, por me levar a acreditar em mim, por seguir a lógica do *coaching* e me guiar na arte da possibilidade! (Raquel, 21/7/2010).

A construção do meu (e)portefólio reflexivo exigiu de mim a tomada de decisão quanto ao seu formato e permitiu apresentar e partilhar, na sua avaliação, um conjunto de evidências de aprendizagens, fazendo uma seleção de trabalhos elaborados por mim ao longo do 2º semestre da unidade curricular de Pedagogia, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada e pormenorizada quanto possível das diferentes componentes do meu desenvolvimento (cognitivo, metacognitivo, afetivo, moral, cultural…) como futura professora. Permitiu ainda tomar consciência e valorizar a base de conhecimentos que apoia as atuais práticas de ensino, ao desenvolver um repertório básico de estratégias e práticas pedagógicas para um ensino e uma aprendizagem eficazes. (Susana, testemunho dado nas 1ªsJornadas da Pedagogia do Ensino Especializado da Música, 16 de novembro de 2011).

Para o profissional do ensino da música, os desafios são ainda maiores, pois a arte sente-se, vive-se e não se impõe. Devemos ser, portanto, mais que professores; devemos ser artistas criativos, com práticas inovadoras, em prol de um novo paradigma de desenvolvimento pessoal e profissional que torne o Ensino da Música, conforme defende Zander (2001), a *Arte da Possibilidade* (Vivianne, testemunho dado nas 1ªs Jornadas da Pedagogia do Ensino Especializado da Música, 16 de novembro de 2011).

Conclusão

Esta comunicação inscreve-se na problemática da avaliação das aprendizagens e da melhoria das práticas pedagógicas no ensino superior, assentes num paradigma de inovação e mudança, com apresentação de exemplos ilustrativos do que se produziu, numa abordagem metodológica de investigação-ação, que se considera ser uma mais valia em relação a outros estudos que parecem ser, de um modo geral, ainda bastante presos à ponderação sobre as vantagens da utilização portefólio.

Considera-se relevante e pertinente a divulgação dos resultados desta experiência, para que se aprofundem, através de estudos mais sistemáticos, a identificação de estratégias adequadas à melhoria da qualidade do processo de ensino, aprendizagem e avaliação no Espaço Iberoamericano de Ensino Superior.

Tem relação com outras investigações sobre modelos de docência universitária no Espaço Europeu (Palomares Ruíz, A., 2007, 2009, 2011) e o uso de portefólio na formação dos professores (Sá-Chaves, I., 2000, Vieira, Flávia, 2004, 2005, Villas Boas, B., 2006 & Moreira, J., 2010). Tem relação, ainda com a produção científica na área de conhecimento que valoriza "a formação dos professores construída dentro da profissão" (António Nóvoa, 2007); o repertório diversificado de estratégias e práticas pedagógicas e uma avaliação mais autêntica e formativa (Roldão, 2004, 2006, 2009), Alonso (2003), Perrenoud (2000), Condemarin (2000), De Ketelle (1998), Orvalho (2010); a construção de uma identidade e cultura profissional docente colaborativa que ajude a emancipar os alunos e transforme uma escola numa comunidade de aprendizagem (Hargreaves, 1998, Neto-Mendes, 2004), através do compromisso, do comprometimento e da paixão pelo ensino (Day, C, 2004.), Ruíz, A., 2010) e de um novo paradigma de desenvolvimento pessoal e profissional (Zander, 2001).

Bibliografia e referências bibliográficas

ALONSO, L., CANDEIAS, I., MAIA, I. & SILVA, C. (2003). Investigação, colaboração e reflexão: constructos centrais num projeto de formação de professores. In *VII Congreso Galaico-Portugés de Psicopedagoxia*, realizado na Corunha, em 24-26 de setembro.

ALONSO et al. (2005). Competência de aprender a aprender: a perspetiva do projeto ACAA. Apresentado no *VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Universidade do Minho, Braga, 14-16 de setembro.

ARENDS, R.I. (2008). *Aprender a ensinar (livro e CD-ROM).* 7ª Edição. Madrid: McGraw Hill Interamericana de Espanha, S.A.U.

CONDEMARÍN, M. & MEDINA, A. (2000). *Evaluación de los Aprendizages .Un Medio Para Mejorar Las Competencias Linguisticas y Comunicativas.* MINEDUC P-900. República de Chile: División de Educación General / Ministério de Educación.

DAY, C, (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora

DE KETELLE, J. M. (1998). Conferencia Mundial sobre la educación superior – La educación superior en el siglo XXI – Visión y Acción- Paris 5-9 de octubre de 1998- Documento de Trabajo principal- ED-98/CONF.202/5, París; agosto de 1998, original: francés.

FERNANDES, D. et. al (1994). *Portfolios: para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva.* In: *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem.* Lisboa: IIE.

FERNANDES, D. (2006). Para uma teoria de Avaliação Formativa. *Revista Portuguesa de Educação, 19 (2)*, 21-50.

FERNANDES, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas.* Coleção Educação Hoje. Porto: Texto Editores, Ltª.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna.* Lisboa: McGraw Hill.

MOREIRA, J. (2010). *Portefólio do professor. O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional.* Porto: Porto Editora.

NETO- MENDES (2004). Escola Pública: " Gestão Democrática, Colegialidade e Individualismo. In *Revista Portuguesa de Educação. Volume 17, Nº002*, pp.115-131. Braga: U. Minho.

NÓVOA, A. (2007). O regresso dos professores. Comunicação feita na Conferência *"Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida",* no âmbito da Presidência do Conselho da União Europeia, dias 27 e 28 de setembro. Lisboa: Pavilhão Atlântico.

ORVALHO, L. (2010). *A Estrutura Modular nos Cursos Profissionais das Escolas Secundárias Públicas: Do Modelo Curricular às Práticas. Dois Estudos de Caso*. Dissertação de Doutoramento (Tese não publicada), Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto.

PERRENOUD (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre (Brasil): Artmed

ROLDÃO, M. C. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores.* 4ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.

ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o Agir do Professor. Desenvolvimento Profissional dos Professores.* V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

SÁ-CHAVES, I (2005). *Os portefólios Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos.* Coleção CIDINE. Porto: Porto Editora

SÁ-CHAVES, I (2000). *Portefólios Reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão.* Universidade de Aveiro: UIDTFF.

SCHÖN, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editor

ZANDER, B. & ZANDER, R. (2001). *A arte da possibilidade. Criando novas possibilidades para transformar sua vida.* 6ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Campus.

Fontes eletrónicas

PALOMARES RUIZ, A. (2011). El modelo docente universitário y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355. Mayo-Agosto 2011, pp. 547-570.

DOI: 10-4438/1988-592X-RE2011-355-038

Recuperado em 1 de setembro de 2011 de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355.htm

SÁ-CHAVES, I. (2008). E-Portefólios de Aprendizagem - Fundamentos e Prática [em linha]. Recuperado em 25 de Abril de 2011 de : http://eportefolio.ese.ipsantarem.pt/eportefolio/images/stories/materiais/entrevistas/chaves/entrevista_chaves.htm

6.85.

Título:

Laboratório da imagem na formação de professores

Autor/a (es/as):

Pacheco, Eduardo Guedes [Universidade Estadual do Rio Grande do Sul]

Resumo:

A partir da experiência vivida no exercício da docência na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, situada no estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, instituição na qual atuo como professor nos cursos de licenciaturas em artes dedicadas a formar professores de música, dança, artes visuais e teatro, apresento o presente texto. Este trabalho tem como objetivo dar visibilidade ao trabalho realizado pelo grupo de pesquisa Laboratório da Imagem, que toma a Filosofia da Diferença como referência para realizar investigações que tratam da formação de professores tendo a arte como principal foco deste processo. Tendo como intercessores pensadores como Friedrich Nietzsche, Paul Valéry, Felix Guattari, Gilles Deleuze, entre outros, o Laboratório da Imagem busca problematizar sobre as possibilidades de formação de professores como um processo que pode se apropriar dos movimentos provocados pelo exercício da criação em arte. Para isso, toma de Gilles Deleuze suas reflexões ligadas a arte enquanto forma de pensamento, que ao lado da filosofia e das ciências são produtoras de pensamento, mas que diferente da filosofia que cria conceitos, e das ciências que cria construtos, a arte cria sensações. Assim, o grupo pesquisa como podemos contaminar a formação de professores pelas potencias da arte e, fazer deste processo um lugar também de criação. Pensar na formação de professores através deste viés é buscar criar caminhos inéditos para aspectos que envolvem a formação docente. É tomar as situações, as relações entre professores formadores e professores em formação e até mesmo o conhecimento já validado como forças de um plano de composição, no qual todos os envolvidos têm a possibilidade de fazer destes traços potencias que ajudam a compor a formação. Pensar a formação de professores como um plano de composição, conceito proposto Gilles Deleuze e Felix Guattari, é propor que este processo pode ser entendido com um movimento de criação, onde os lugares

estabelecidos não ocupam posições fixas e imutáveis, mas sim, são entendidos como potencias que podem se tornar criadoras e transformadoras nas relações estabelecidas neste campo de estudo da academia. Os trabalhos realizados pelo Laboratório da Imagem se aliam a conjuntura atual da educação brasileira, a qual neste momento, busca qualificar a formação de professores de arte no contexto da educação básica nacional e, principalmente, alimentar as discussões que entendem a formação superior como um lugar de experimentações e aprendizagens, no caso específico deste texto, experimentações e aprendizagens em artes para professores de arte.

Palavras-chave:

Formação de Professores, Filosofia da Diferença, Arte.

A partir da experiência vivida no exercício da docência na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), situada no estado do Rio Grande do Sul, Brasil, instituição na qual atuo como professor nos cursos de licenciaturas em artes dedicados a formar professores de música, dança, artes visuais e teatro, apresento o presente texto. Cabe ressaltar que o regimento interno da UERGS aponta como um de seus principais objetivos contribuir com o desenvolvimento do estado do Rio Grande do Sul, promover a pesquisa que envolve a arte, em especial a formação de professores em arte, entendendo que esta forma de pensamento tem relação direta com as possibilidades de busca por aumento da qualidade de vida da população e, por conseguinte, do desenvolvimento regional.

Nesse contexto, este texto tem como objetivo dar visibilidade ao trabalho realizado pelo grupo de pesquisa Laboratório da Imagem e do Som (LIS), que toma a Filosofia da Diferença como referência para realizar investigações que tratam da formação de professores, tendo a arte como principal foco desse processo. Tendo como intercessores pensadores como Friedrich Nietzsche, Paul Valéry, Felix Guattari, Gilles Deleuze, entre outros, o Laboratório da Imagem busca problematizar sobre as possibilidades de formação de professores como um processo que pode apropriar-se dos movimentos provocados pelo exercício da criação em arte. Para isso, toma de Deleuze e Guattari suas reflexões ligadas a arte enquanto forma de pensamento, que ao lado da filosofia e das ciências são produtoras de pensamento, mas que diferente da filosofia que cria conceitos, e das ciências que cria construtos, a arte cria sensações. Para estes autores, as ciências, as artes, as filosofias são possibilidades de criação (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Assim, o LIS dirige suas pesquisas para a seguinte questão: como podemos contaminar a formação de professores pelas potências da arte e fazer desse processo um lugar também de criação?

Pensar na formação de professores através desse viés é buscar caminhos inéditos para aspectos que envolvem esta formação. É tomar as situações, as relações entre professores formadores e professores em formação e até mesmo os conhecimentos já validados como forças de um plano de composição no

qual todos os envolvidos têm a possibilidade de fazer destes traços potências que ajudem a compor esse processo formativo. Pensar a formação de professores como um plano de composição, conceito proposto Deleuze e Guattari, é propor que este processo possa ser entendido como um movimento de criação, onde os lugares estabelecidos não ocupam posições fixas e imutáveis, mas são entendidos como potências, que podem se tornar criadoras e transformadoras nas relações estabelecidas neste campo de estudo na academia. Os trabalhos realizados pelo Laboratório da Imagem e do Som fazem parte da conjuntura atual da educação brasileira, a qual, neste momento, busca qualificar a formação de professores de arte no contexto da educação básica nacional e, principalmente, alimentar as discussões que entendem a formação superior como um lugar de experimentações e aprendizagens, no caso específico deste texto, experimentações e aprendizagens em artes para professores de artes.

A elaboração da justificativa deste trabalho pode ser traduzida pelo seguinte aspecto: são passados os tempos onde a Arte ocupava lugares de subalternidade no contexto escolar. O contexto escolar encontra respaldo para a presença da arte nas práticas educativas, também em decorrência das discussões acadêmicas, da elaboração de trabalhos de pesquisa que discutem a importância desta área no contexto escolar. Há suporte ainda na legislação brasileira que argumenta em favor da importância das Artes no cotidiano das escolas brasileiras. Estes aspectos já seriam suficientes para garantir a criação de pesquisas sobre a formação de docentes nesta área. No entanto, este grupo de pesquisa busca, entre outros aspectos, forças para compor os argumentos quem constroem as justificativas para a realização de suas atividades. A mais importante delas é a vontade de que a formação de professores de Artes possa ser tomada pela busca de novidades, e que a invenção possa ocupar os espaços acadêmicos e contaminar a relação dos professores de Artes com a própria arte e que esta relação amplie-se para suas ações docentes. É intenção do grupo de pesquisa não partir da relação proposta pelos olhares científicos, opção feita por grande parte das pessoas que compõem o contexto acadêmico, mas conduzir o estudo a partir do fazer artistado na produção de pensamento e relação com os conhecimentos, que envolvem o território da formação docente. O trabalho realizado pelo LIS também se justifica pela possibilidade de que sejam experimentadas, dentro do contexto acadêmico, outras formas de relação com os conhecimentos.

Entender que a formação de professores de artes esteja contaminada pelas forças da arte e da criação é propor que este processo se ocupe de uma investigação que não busca encontrar verdades escondidas, mas que novos entendimentos possam ser inventados e com estas invenções novos processos formadores possam contribuir com as discussões que envolvem a busca por maior qualidade nos cursos de licenciaturas de Artes. Ao trocar o garimpo que busca entre os escombros da vida cotidiana as verdades escondidas pelo desejo de inventar, esta pesquisa propõe um deslocamento do processo formativo que se apóia na Representação, forma de pensamento que escolhe problematizar a realidade através da busca por suas verdades, forma esta, se não inaugurada, muito difundida por Platão, filosofo

grego que nos convida a pensar na vida através da distinção entre o mundo sensível e o mundo ideal, afirmando que o primeiro é uma cópia mal feita do segundo, pela vontade de estabelecer com a realidade relações guiadas pela produção da diferença, lugar alternativo a compreensão platônica. Ao fazer esta escolha, a opção deste trabalho passa a ser de que a relação com realidade não se limita a um entendimento dualista das possibilidades de experimentação com vida. Para isso, a pesquisa toma de Deleuze e Guattari a opção de entendimento sobre a criação. No seu livro "O que é Filosofia" (1992), os autores nos dizem que a humanidade escolheu três formas de suportar as velocidades e intensidades que regem o caos da vida humana, as quais são a Filosofia, a Ciência e a Arte. Para eles, cada uma destas escolhas representa uma forma de pensamento, as quais não estão separadas por distinções hierárquicas, no que se refere às suas importâncias. O que difere são os planos nos quais as suas formas de pensamento são realizadas e o que cada plano produz diretamente. Enquanto a Filosofia tem o plano de imanência para criar seus conceitos, a Ciência tem seu plano de referência para criar suas funções (1992). Já a arte possui o plano de composição para criar seu bloco de sensações, os perceptos e afectos (idem). Cada plano desses é o local onde o pensamento acontece, sendo que para estes filósofos pensar é criar. Todavia, cada forma de criação possui suas especificidades, suas forças e potências. No entanto, elas não atuam de formas isoladas, ambas contaminam e são contaminadas umas pelas outras. Para esta pesquisa, interessa apropriar-se das criações que acontecem na Arte e na Filosofia, ou seja, a criação de conceitos e a criação de sensações como forma de pensamento. Enquanto o filosofo se expressa por conceitos, os artistas pensam através do bloco de sensações. Portanto, o que aqui interessa não é possibilidade de comunicação que a arte possa vir ter, mas sim a sua capacidade de criar sensações, sua capacidade de produzir ligações entre meios distintos, heterogêneos. Produzir através da arte relações entre meios pictóricos e meios sonoros, por exemplo. Tomar a capacidade de que as notas musicais possam permitir que a pele humana sinta o frio do inverno através de uma melodia (FERRAZ, 1998), ou ainda promover o contato com o odor da grama verde de um campo pelo simples contato com uma pintura (DELEUZE E GUATTTRI, 1992). Tomar deste e com este entre meio a possibilidade de criação de novos conceitos. Tratar desta produção, conceitos e sensações, como produção de pensamento, e por sua vez, atrelar a esse movimento a relação com os conhecimentos que pautam a formação de professores.

Tratar a formação de professores de arte a partir do viés aqui proposto leva também compartilhar com Deleuze (2006) a vontade de conceber a Filosofia como a disciplina que cria e não que contempla o que foi criado. A relação com o estabelecido acontece pela vontade de tomar o conhecimento como alimento para a vontade de criação, e não na "capacidade cognitiva de descobrir, revelar, desvelar" (TADEU, 2003). Ferraz (2005), compositor e filosofo nos diz que a música não é um mapa a ser desvendado ou ainda um conjunto de cifras que necessitam ser interpretadas, pois carregam consigo os segredos que nos permitem adentrar no universo da criação. Tomando como referência as palavras do deste autor, a formação de professores não é mapa a ser desvelado, ou ainda um conjunto de normas,

regras, apontamentos que necessitam ser interpretados, pois carregam consigo os segredos que nos permitem adentrar no universo dos processos formativos.

Segundo Corazza (2008), o estudo sobre a possibilidade de inventar outras relações com determinadas áreas exige profundo conhecimento sobre o que se quer problematizar. Portanto, criar também é estabelecer uma relação intensa com os conhecimentos produzidos. Em seu livro "Poética Musical em 6 lições," Stravinsky (1996) afirma que uma das formas de compor novas obras é se aproximar o máximo possível dos compositores que o antecederam, fazendo isso para poder criar o que ainda não foi feito.

Os argumentos até aqui apresentados ajudam a apresentar o primeiro traço que compõe a justificativa de elaboração da pesquisa realizada pelo LIS. A intenção de criar novos espaços e relações que possibilitem a criação de conceitos, que possam atravessar, de forma positiva, a formação de professores de Artes, e através deste movimento, criar um processo de crítica voltado a esta formação. No entanto, não uma crítica conduzida pela denuncia e, sim, pela invenção de novidades que por si só ajudam a problematizar situações dadas e estabelecidas, valendo-se da força do novo para colocar em cheque dogmas e doutrinas. Na concepção deste trabalho, estes dogmas colaboram para a produção de imobilidade no que se refere, não só a formação de professores, como também ao território da formação acadêmica, no seu aspecto mais amplo. Para tanto, a formação de professores de Artes, aqui passa a ser entendida como o plano de composição, território no qual elementos heterogêneos são colocados em relação, proporcionando que novas relações possam ser criadas para os mesmos. Nesse plano são levados em conta, os conhecimentos validado e estabelecidos pela literatura relacionada à formação de professores, os conhecimentos específicos que envolvem as quatro áreas das artes (Música, Dança, Artes Visuais e Teatro), aspectos da literatura que tratam da docência em Artes, além das problematizações que envolvem as discussões sobre a presença da arte no contexto escolar, tendo como local de partida a formação de professores. Ainda compõe este plano de composição todas as imprevisibilidades que são próprias da vida humana. Por se tratar de um plano de composição, esta pesquisa toma os elementos apresentados como potências que, através das suas especificidades, se transformam em matéria a ser trabalhada. A partir dessa perspectiva, pesquisar sobre a formação de professores busca no processo de criação em Artes ressonâncias. Um compositor ao escolher sons, texturas, matérias para compor seu plano de composição está criando condições para que a partir das suas opções, das relações que deseja estabelecer e inventar produza a sua obra de arte. Um plano de composição não é um plano de organização (FERRAZ, 2005). As suas escolhas não acontecem para que possibilidades sejam simplificadas, mas para que o novo aconteça a partir das condições criadas pelo compositor.

Assim, uma das questões que conduzem este trabalho é: quais as possibilidades que se apresentam para a formação de professores onde o guia destas realizações desfaz-se dos paradigmas da ciência

para adotar a arte, não só como produção de pensamento, mas também como invenção de relações com os aspectos que compõem a formação de professores de Artes.

Ao valer-se da arte, uma formação pautada por suas forças, atribui ao processo grande valia. Tendo como principal intercessor para esta colocação Valéry, esta pesquisa busca desviar os sentidos que, normalmente, são atribuídos aos métodos. Ao problematizar sobre as possibilidades de um método definido, no seu livro "Introdução ao Método de Leonardo Da Vinci" (1998), o autor afirma que, diferente dos métodos convencionais, o Método por ele estudado entende que a sua realização carrega a mesma ou maior importância que a meta, ou ainda que a meta do método é o seu desenvolvimento. A realização do método apresenta-se como a própria possibilidade de criação.

A segunda questão que compõe a elaboração desta pesquisa refere-se ao processo formador como criativo. Desse modo, a formação de professores pode acontecer a partir da criação de novas possibilidades estabelecidas pela realização de um método que tenha como meta principal, não a sua conclusão, mas o seu desenvolvimento, processo este entendido como a própria criação. Em outras palavras, é possível que o processo de formação de professores, aqui concebido, como um método, seja mais importante que a meta, já que carrega consigo a própria meta?

Problematizar a formação de professores a partir de um território no qual a arte conduz às diretrizes e, tratar desta formação concebendo esta como um método que assume que o mesmo carrega dentro de si a própria meta, conduz a apresentação da terceira questão que ajuda a compor os movimentos desta pesquisa. Para tanto, este projeto toma de Deleuze, do seu livro "Diferença e Repetição" (2006), a concepção de que a criação, a produção do novo carrega consigo uma força pedagógica. Assim, se tomarmos que a produção de sensações produzidas pelas Artes, ou a criação de conceitos realizados pela Filosofia carregam ações pedagógicas, já que a produção do pensamento, a invenção provoca o aprendizado de algo que ainda não existia. Portanto, quais as possibilidades de que a formação de professores de Artes possa produzir situações pedagógicas no que se refere, não somente ao próprio processo formativo de docentes, mas também, com as linguagens artísticas nas quais estes docentes atuam?

Tendo como referência as questões acima apresentadas, os objetivos do LIS são:

- Problematizar a formação de professores de Artes dentro do contexto acadêmico.
- Investigar a possibilidade de elaboração de processos de formação de professores, tendo como guias a Filosofia da Diferença, a Arte e a criação de relações com o campo da Educação.
- Criar métodos voltados à formação de professores, tendo como referência o conceito de método proposto por Paul Valéry.

- Contribuir com as ações formativas propostas pelos cursos de Licenciatura em Artes da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.
- Fomentar as discussões nacionais que envolvem a questão das licenciaturas e suas relações com a Educação Básica Brasileira.

Caminhos metodológicos

A empreitada aqui proposta encontra lugar para a apresentação de sua metodologia no Método de Dramatização, de Deleuze, apresentado no livro "A ilha Deserta" (2006), onde o filósofo propõe um caminho para investigação filosófica que troca a pergunta clássica o que é, pelas perguntas, onde é, quando é, quem deseja que seja e por que é. A principal força desta escolha reside na possibilidade de que a formação de professores em Artes possa ser entendida como um local de criação de possibilidades. Quando tomamos a pergunta o que é, a sua resposta pressupõe que a sua construção aconteça pela argumentação sobre o que não é. Tal construção é pautada por uma relação dualista entre aquilo que é com aquilo que não é. Assim, a resposta acontece pela negação e não pela posição afirmativa que aparentemente se apresenta. Ao realizar a troca proposta, esta investigação faz a opção pela multiplicidade como caminho a ser percorrido. Abre mão de totalitarismos, de verdades pré-estabelecidas, para criar um território no qual as perguntas apresentadas são disparadoras das possibilidades e não instrumentos de descobertas de leis e diretrizes entendidas como naturais. A investigação sobre a formação de professores ganha uma potência totalmente vinculada ao texto da vida vivida, já que tais perguntas não conseguem afastarem-se da concepção deste processo, das opções que são feitas por aqueles que escolhem este território como espaço de realização de trabalhos e problematizações. Dessa maneira, pensar sobre esta formação é tomar o contexto social e político nas suas versões macro e micro, a elaboração dos currículos de formação, as práticas docentes e todos os aspectos que compõe este processo. Portanto, onde a formação de professores de Artes acontece, quando acontece, quem deseja que se realize e por que se realize consiste em tomar o Método de Dramatização para a condução desta investigação.

Outro traço da metodologia que compõe esta pesquisa refere-se á possibilidade de utilização do conceito apresentado no livro "O que é Filosofia" (1992), de Deleuze e Guattari, o plano de composição. Como já apresentado anteriormente, o plano de composição é o território no qual a arte tem seu espaço para realizar suas criações. Ao delimitar este plano, escolher os elementos com os quais vai trabalhar, decidir como criar relações entre estes elementos e o exterior do próprio plano, sempre na busca de produzir algo que ainda não foi, no qual o criador seja um compositor, um pintor, um bailarino, um escritor. Neste plano, sua principal intenção não é comunicar, mas sim criar sensações a partir da obra que nasce. O que esta pesquisa quer tomar como força para a elaboração

desta investigação é a possibilidade de que o território de formação de professores de Artes possa ser entendido com um plano de composição. Para isso, a partir das perguntas propostas pelo Método de Dramatização, criam-se condições para que os investigadores possam elaborar novas relações entre os elementos investigados e por sua vez produzir alternativas inéditas para este tema. Não se criam dogmas, nem diretrizes a serem seguidas. O que nasce é o resultado da relação criada pelo investigador, que como o criador em arte, vale-se dos seus materiais para inventar formas de disposição destes nos contextos escolhidos.

O terceiro aspecto desta metodologia vincula-se as propostas de Barthes, onde nos seus livros "A Preparação do Romance I" e a "Preparação do Romance II", problematiza questões que envolvem a escrita no contexto da criação. Para este autor, a escrita é uma forma de composição e encontra sua principal força no romance, local onde a palavra não tem compromisso com a metalinguagem. A ressonância proposta por este projeto de pesquisa é que a própria elaboração dos produtos escritos esteja contaminada por este entendimento, fazendo com que a escrita realizada, a partir do contexto de formação de professores de Artes, além de possuir o poder problematizador sobre o tema, possa também se apresentar como espaço de experimentações e novidades, no qual a escrita compartilha com as artes a possibilidade de implementação do novo.

O quarto e último aspecto desta metodologia toma dos livros "Sobre o Teatro: um Manifesto de Menos; O Esgotado" (2010) e "Kafka por uma literatura menor" (1977) de Deleuze, sua discussão sobre uma arte menor, abordando a criação de uma língua estrangeira dentro do próprio idioma. O que esta pesquisa toma deste conceito é, a partir das perguntas propostas pelo Método de Dramatização, descobrir as forças que burlam as grandes leis voltadas a formação de professores de Artes, pesquisar sobre a formas que são potentes, mas que consideradas como o fora do contexto dominante, acabando por não serem tratadas ou consideradas. Fazer com que estes desvios possam ser problematizados e transformados em elementos que pela sua força menor contribuam na elaboração do plano de composição voltado à formação de professores de Artes.

Outro aspecto que merece atenção, no que se refere às escolhas metodológicas, é o desconforto proporcionado pelas relações hierárquicas estabelecidas entre os espaços educacionais. Ao tomar a Filosofia da Diferença como principal intercessora na orientação dos trabalhos propostos pelo LIS, também escolhemos buscar relações que não ocupem lugares de autoritarismo ou subalternidade nos contextos educacionais. Assim como a filosofia, a arte e as ciências são formas de criação e, não possuem entre si distinções de posição ou de importância, a pesquisa que trata de formação de professores em Arte assume esta posição para tratar dos elementos que compõem seu plano de composição. Professores em formação e professores formadores não são tratados a partir de posições hierárquicas, mas pelas suas possibilidades, assim como pelos conhecimentos escolhidos para compor o plano de composição da formação de professores de Arte. Esta escolha revela também um desejo de

problematização do contexto social. Para isso, este trabalho toma como referência as palavras do compositor Cage (2006, p. 340):

> *Alguns compositores com preocupações políticas não demonstram tanto, em sua obra, as mudanças desejadas nas sociedade, uma vez que usam a sua música como uma propaganda para tais mudanças, ou como uma crítica da sociedade na medida em que ela continua a mudar de modo insuficiente. Para isso é necessário o uso de palavras. Os sons por si mesmos não são capazes de passas mensagens. E, quando não usam palavras, os compositores com preocupações políticas tendem a retroceder para as práticas musicais do século XIX. (2006, p. 340)*

A partir das palavras deste compositor, a formação de professores aqui proposta busca, através das suas ações, problematizar também o contexto social mais amplo que o educacional. Problematizar as posições dos conhecimentos, as possibilidades da criação em arte, os lugares de atuação de professores em formação e professores formadores é uma forma de problematizar os valores sociais e propor mudanças para as situações onde o autoritarismo possa impedir a vida de realizar suas potencialidades no mais alto grau de atuação.

Proposições Metodológicas

1º Desconfiar das relações com os conhecimentos, ideias, pensamentos pautados pela pergunta o que é?

2º Dedicar a atenção para a formação de professores enquanto possibilidade de pensamento artistado, que como tal expressa suas criações através das sensações.

3º Estabelecer com as diversas histórias das artes uma relação que dedique atenção às singularidades dos acontecimentos, ao que não é contínuo, aos saltos, os acasos, o disperso que, tradicionalmente, a história tradicional joga fora.

4º Desfazer-se dos julgamentos morais que atribuem aos conhecimentos valorações hierárquicas, estabelecendo parâmetros a partir de suas complexidades, tempo histórico, geografias e etnias.

5º Ler e escrever sem a pretensão de julgar, deixando que os pensamentos, as ideias possam chegar aos olhos, ao ouvidos de uma forma que o corpo inteiro compartilhe das sensações produzidas.

6º Procurar arte onde, aparentemente, ela não existe. Produzir uma ação investigadora, inquieta, inconformada.

7º Afastar a passividade da leitura: ler, fazendo desta ação um ato criativo.

8º Ampliar as possibilidades de relação com os conhecimentos para além dos parâmetros pautados pelo certo e pelo errado.

9º Inventar perguntas no lugar de somente respondê-las.

10º Inventar problemas. Exemplo: ritmo e melodia são elementos díspares que nas suas singularidades compõem o fazer musical ou eles exercem entre si algum outro tipo de relação? Quais outros tipos de relação podem ser criados entre ritmo e melodia que não aquela que coloca o ritmo como um suporte de sustentação à melodia?

11º Inventar conceitos.

12º Inventar formas de pesquisar sobre a formação de professores.

13º Reinventar as artes.

14º Estudar intensamente o maior número de propostas pedagógicas, didáticas e métodos voltados à formação de professores de artes para se afastar o máximo possível deles.

15º Estudar a maior quantidade possível de manifestações artísticas, das mais sofisticadas às mais simples, das mais distantes no tempo às últimas invenções, para que as mesmas sirvam de alimento para a realização desta pesquisa.

Conclusão

Tomar as Artes e a Filosofia da Diferença como elementos para a elaboração de uma investigação acadêmica é a principal força deste trabalho. Problematizar sobre a formação de Professores de Artes através de uma crítica compõe esta proposta de pesquisa. No entanto, esta crítica não é construída pela denuncia, pelo apontamento de discordâncias conceituais ou mesmo da ordem que constitui o cotidiano que envolve este tema. Esta crítica acontece pela vontade e pela busca de experimentações e contato com as novidades. Para isso, a problematização aqui proposta acontece pela pesquisa das possibilidades de que novos entendimentos e novas relações possam ser criados, quando tratamos de formação de professores de Artes. Valendo-se das ideias propostas por Corazza (2008), este trabalho quer acontecer afastando-se dos modelos de pesquisa que, têm na tomada de fatos, o critério para a sua realização (empirismo), a razão como guia que proporciona um encontro entre o racional e a realidade (racionalismo), da pesquisa que atribui exageros afetivos ao pesquisador e pesquisados, foco nas subjetividades, indivíduos, no Eu, nas investigações carregadas de nostalgia, na busca por algo a ser reconstituído (romantismo). Este trabalho dirige suas energias para a criação, e com isso, quer compartilhar com as potências produzidas pela Filosofia da Diferença e pelas Artes um de seus traços mais importantes, a invenção. Concebe, assim, a criação de conceitos e a produção das sensações como formas de pensamento, e com isso, pode contaminar o espaço acadêmico com as possibilidades

que são inerentes aos processos criativos, e talvez, através da invenção, contribuir para que este espaço formativo possa se constituir como um lugar de experimentações e criações.

Referências

BARTHES, Roland (2205). *A preparação do Romance Vol. I: da vida a obra.* São Paulo: Martins Fontes.

BARTHES, Roland (2205). *A preparação do Romance Vol. II: da vida a obra.* São Paulo: Martins Fontes.

CAGE, John (2006). *O futuro da Música.* In.: *Escritos de Artistas.* Orgs.: Glória Ferreira e Cecilia Cotrim (p.330 – 349). Rio de Janeiro: Zahar Ed.

CORAZZA, Sandra (2008). *Cantos de Fouror: escrileituras em filosofia-educação.* Porto Alegre: Sulina.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz (2003). *Composições.* Belo Horizonte: Autêntica.

DELEUZE, Gilles (2006). *Diferença e repetição.* Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro. Editora Graal.

_____ (2010). *Sobre o Teatro: um manifesto de menos; O esgotado.* Tradução: Fátima Saadi, Ovídio de Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix (1977). *Kafka - por uma literatura menor.* Tradução: Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro. IMAGO EDITORA LTDA.

_____ (1992). *O que é a filosofia?* Tradução: Bento Prado Jr e Alberto Alonso MunozSão Paulo: Editora 34.

_____ (2006). *A ilha deserta: e outros textos.* São Paulo: Iluminuras.

FERRAZ, Silvio (2005). *O livro das sonoridades [notas dispersas sobre composição] – um livro de música para não-músicos para músicos* – Rio de Janeiro: Editora 7 Letras.

NIETZSCHE, Fiedrich (2008). *Assim falou Zaratrusta – um livro para todos e para ninguém.* Tradução e notas explicativas das simbólica nietzscheana: Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Ed. Vozes.

STRAVINSKY, Igor (1996). *Poética musical em 6 lições.*Tradução: Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed.

VALÉRY, Paul (1998). *Introdução ao método de Leonardo da Vinci*. Tradução: Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Ed. 34.

6.86.

Título:

Relato de pesquisa: a produção acadêmica sobre formação e identidade do professor tutor no Ensino Superior na modalidade à distância

Autor/a (es/as):

Palermo, Roberta Rossi Oliveira [PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]

Giovanni, Luciana Maria [PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]

Resumo:

Com base em pesquisa bibliográfica este trabalho analisa os principais resultados de pesquisas brasileiras sobre formação e identidade do professor tutor, no ensino superior, na modalidade à distância. Trata-se de balanço da produção acadêmica brasileira sobre essa temática, no período de 1996 a 2010, pós promulgação da Lei 9394/96, que fixa as diretrizes da educação nacional e amplia a concepção de formação inicial e continuada de professores. Trata-se de pesquisa realizada por meio de levantamento de trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – com o uso do descritor: *professor tutor*. Os dados coletados foram organizados em quadros-síntese, com base nos seguintes critérios: nível, data e local de realização das pesquisas, foco de análise, perspectiva abordada. Os dados obtidos são analisados com o apoio teórico de autores como: Tardif, Lessard, Nóvoa, Levy, Belloni, Moraes e Valente. Os resultados revelam que não há uma definição clara da identidade do professor tutor ou de seu "fazer", que aparecem, nas pesquisas analisadas, vinculados à cultura da instituição de ensino superior em que esse profissional está inserido. As análises permitem, ainda, detectar tendências relativas a: aumento do número de pesquisas a partir dos anos 2000; concentração das produções no sudeste e sul do país; variação dos focos para os quais se voltam as pesquisas. A diversidade de nomenclatura utilizada nas pesquisas analisadas – "*orientador de disciplina*", "*professor on-line*", "*mediador*", "*tutor*", "*professor-tutor*" – revela que as políticas públicas, a legislação e as próprias instituições de ensino superior oscilam em relação a considerar o tutor como um "professor", o que indica que a identidade desse profissional não está claramente definida e que seu "fazer" também é distinto nas diversas instituições em que atua. A educação na modalidade a distância é uma realidade que dia a dia tem ampliado possibilidades de acesso a um número cada vez maior de estudantes.

A figura central desse processo é a do professor tutor. Sem uma identidade e propostas de formação e atuação claras para esse profissional coloca-se em xeque a qualidade dos processos educacionais que se desenvolvem nesta modalidade de formação à distância.

Palavras-chave:

Levantamento bibliográfico; professor-tutor; formação e identidade.

1. Definindo identidade profissional docente

Para elaborar essa definição recorro aos seguintes autores: Vaillant – para compreender as condições necessárias à inserção profissional docente; Tardif, Lessard e Raymond – no que tange à compreensão da natureza dos saberes docentes e suas fontes de aquisição pelo professor; e Dubar – referência específica dos demais autores para definição de identidade profissional docente.

Vaillant (2009), em artigo no qual busca compreender a inserção profissional docente na América Latina, põe em destaque o conceito de identidade profissional docente:

> *La construcción de la identidad profesional se inicia em las etapas previas como estudiante, continua em la formácion inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de um título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere um proceso individual y colectivo de natureza compleja y dinâmica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. (VAILLANT, 2009, p. 31)*

Parte-se da suposição que o êxito das aprendizagens dos estudantes se destaca por meio da preparação que os docentes recebem ao longo da vida profissional e fundamentalmente nos primeiros anos do exercício profissional. Vaillant (2009) considera que a construção de uma "identidade" docente é também impactada pela valoração que se faz da profissão na atualidade. Também indica a reflexão em torno das etapas de formação que devem passar os docentes como condição de formação.

O exercício docente e a realidade social em que opera pressupõem, muitas vezes, um distanciamento entre as teorias pelas quais foram formados os professores e as experiências práticas que eles enfrentam no começo de sua vida profissional. A frustração e desmotivação dos docentes novos e que muitas vezes resulta em deteriorar a capacidade de ensinar também são pontos a serem considerados para a construção da "identidade" docente. Vaillant (2009) afirma a perspectiva de *continuidade* e de *ciclo de aprendizagen*s para a formação e construção da "identidade" docente, considerando para isso,

tanto o "*entorno laboral e contexto cultural*", quanto à "*formação inicial e desenvolvimento profissional*", bem como a "*gestão institucional*" e a "*valorização social*".

Em relação às condições necessárias para a inserção profissional, Vaillant (2009) destaca dois pontos fundamentais: a relação identidade/profissão e a valorização da docência. Quanto à relação identidade e a profissão, as representações sobre a profissão vão determinar a construção da identidade e a forma de inserir-se no campo profissional. Existe aqui a subjetividade como questão central de análise na busca de respostas pelos novos profissionais, para diferenciar-se e/ou identificar-se com os outros profissionais docentes – o que Vaillant (2009, p. 31) chama de "definir uma identidade comum e coletiva, influenciada diretamente pela prática da docência". No que tange à valorização da docência, esta indica a importância que a sociedade na qual os docentes estão inseridos atribui ao professor e à sua profissão, com grande impacto sobre a construção da identidade profissional.

A esse respeito, também Tardif e Raymond (2000), concordando com Dubar (1997), afirmam que "(...) trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho" (p.209). Assim, eles abordam as relações entre o tempo, o trabalho, a aprendizagem no magistério e a construção dos saberes e das identidades profissionais de professores.

O aspecto temporal é evidenciado nessa análise porque os saberes relacionados ao trabalho são construídos gradativamente durante um período de aprendizagem que pode variar conforme as particularidades de cada profissão. Isto ocorre porque as situações de trabalho requerem especificidades que só podem ser adquiridas ao serem experienciadas. Essa abordagem dos saberes dos professores realizada por Tardif e Raymond (2000) indica que esses saberes não são somente aqueles produzidos pelos professores no exercício da profissão (as condições de ingresso e inserção profissional, as ferramentas de trabalho, a prática do ofício na escola e na sala de aula, as condições de trabalho), mas incluem também os saberes adquiridos fora do trabalho docente e em lugares sociais que precedem a carreira (como os processos de socialização na família, na história de vida e ao longo da escolaridade básica).

Já a teoria sociológica apresentada por Dubar (1997) tem como ponto central a articulação entre dois processos identitários distintos: o que se refere à *atribuição* de identidade aos indivíduos e decorre das interações entre do indivíduo com as instituições e agentes, ou "sistemas de ação" nos quais o indivíduo está inserido – a "*identidade para o outro*", e o que se refere à *incorporação* da identidade pelos próprios indivíduos, considerando-se as "trajetórias sociais" por meio das quais os indivíduos constroem a "*identidade para si*". Desse modo, a identidade social é marcada pela dualidade; ela resulta da articulação entre a identidade virtual e identidade real, numa configuração identitária estável, mas sempre evolutiva.

Apesar da heterogeneidade desses dois processos, *biográfico* (identidade para si) e *relacional* (identidade para outro), ambos utilizam "esquemas de tipificação" que pressupõem a existência "(...) de um número limitado de modelos socialmente significativos para realizar combinações coerentes de identificações fragmentárias" (DUBAR, 1997, p.110). Tem-se, portanto, categorias que servem tanto para identificar os outros como a nós mesmos, e elas variam em relação aos espaços sociais e ao tempo histórico e biográfico onde se desenvolveram as trajetórias sociais.

Dubar (1997) esclarece, ainda, que embora as categorias possam sofrer variações, os campos escolar e profissional adquiriram grande legitimidade a partir dos anos 1980, porque "trabalho, emprego e formação" passaram a ser considerados aspectos vitais das identificações sociais dos próprios indivíduos. Ele destaca que a partir do período mencionado se tornou cada vez mais estreita a relação emprego – formação, mas adverte que as identidades sociais não devem ser reduzidas a essas duas categorias.

Convém destacar que antes de ocorrer a identificação nas relações profissionais ou nas escolares, Dubar (1997) atribui primordial importância à primeira identidade – a socialização primária – adquirida na infância, na relação da criança com a família ou quem a substitui. Mas a primeira identidade social é experimentada na escola por meio das categorizações dos outros, que no caso são os colegas e professores.

Além disso, para Dubar (1997, p.113) esse processo identitário, ou seja, o "aprendizado que nos leva a sermos quem somos" é marcado pela dualidade:

> *(...) entre a nossa identidade para o outro conferida e a nossa identidade para si construída, mas também entre nossa identidade social herdada e a nossa identidade escolar visada, nasce um campo de possibilidades, onde se desenrolam desde a infância à adolescência e ao longo de toda vida todas as nossas estratégias identitárias.*

A construção da identidade autônoma, que ocorre quando o indivíduo sai do sistema escolar e se depara com o mercado de trabalho é, atualmente, um momento crucial, pois a realidade é marcada por fatores como desemprego, mudanças organizacionais, aceleração da modernização tecnológica e falta de estabilidade no emprego. No confronto com esta realidade, a primeira "*identidade profissional para si*" é construída, mas ela não é definitiva e será freqüentemente confrontada com outras transformações do mercado de trabalho e terá que sofrer ajustes constantes, por isso é marcada pela incerteza.

Ainda com apoio nos estudos apresentados por Dubar (1997) é possível observar que, por meio das relações de trabalho ou da participação nas associações profissionais, se realiza nos indivíduos a

construção biográfica de uma identidade profissional, num movimento denominado *processo identitário relacional*. Mas o autor apresenta a seguinte hipótese: "(...) o investimento privilegiado num espaço de reconhecimento identitário está intimamente dependente da natureza das relações de poder neste espaço, do lugar que o indivíduo ocupa e do seu grupo de pertença" (p.117).

Portanto, segundo Dubar (1997), a articulação dos dois processos identitários – o *biográfico* e o *relacional* – revela a projeção do espaço-tempo identitário, pois uma geração constrói sua identidade social a partir das categorias herdadas das gerações anteriores e também por meio das estratégias identitárias desenvolvidas nos espaços das instituições em que os indivíduos percorrem em suas trajetórias sociais.

Vale observar que, embora nenhum desses autores se refira especificamente a professores tutores, suas reflexões trazem pistas importantes para compreensão da identidade desses novos profissionais docentes criados pela emergência dos atuais cursos de educação a distância, em especial no ensino superior – cujo perfil, no contexto brasileiro, é apresentado a seguir.

2. Ensino superior à distância no Brasil e a definição de professor tutor

No Brasil os números em relação à EAD são preocupantes. Por exemplo, notícia específica no Jornal *Folha de São Paulo*, de 04/11/2008, constata que enquanto as matrículas em cursos presenciais para formação de professores para educação básica estão quase estagnadas, a modalidade a distância vive uma explosão: "(...) em cinco anos, foram 270% de aumento. No mesmo período, as matrículas presenciais (em licenciaturas, normal superior e pedagogia) cresceram apenas 17%". Segundo os estudiosos entrevistados pelo jornal, para a elaboração dessa notícia, essa modalidade de ensino superior, em que os alunos não vão todos os dias às faculdades tem sido "(...) uma opção para combater o déficit de professores na educação básica do país".

De acordo com o Ministério da Educação estão faltando atualmente no Brasil (três anos decorridos dessa notícia no jornal), cerca de 246 mil docentes e, entre os que estão em exercício, 300 mil não são formados na área de atuação. A esse respeito acrescentava a a mesma reportagem que,especificamente em Pedagogia (que forma educadores para ensino infantil e primeira fase do ensino fundamental) "(...) houve até um recuo de matrículas no sistema presencial de 4%, enquanto os cursos a distância cresceram 183%". Assim, para cada três matrículas presenciais nessa área, já havia, em 2008, uma a distância. Além disso, vale destacar aqui que cerca de 80% das vagas se concentram nas instituições de ensino superior particulares, muito embora as universidades públicas também tenham investido nessa área.

Esses dados revelam que a educação superior na modalidade a distância no Brasil é uma realidade que dia a dia tem ampliado as possibilidades de acesso a esse nível de ensino, a um número cada vez maior

de estudantes. E mais, os estudos indicam que, para levar avante tal empreitada, a figura central desse processo, recorrentemente posta em destaque, seja nos textos oficiais, seja na produção dos estudos acadêmicos, é a do *professor tutor*.

No entanto, sem uma identidade e propostas de formação e atuação claras para esse profissional coloca-se em xeque a qualidade dos processos educacionais que se desenvolvem nesta modalidade de formação à distância. Por exemplo, na página da UAB – Universidade Aberta do Brasil – programa do Ministério da Educação, criado em 2005, vinculada também a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – está publicada a seguinte definição desse profissional – o *tutor*:

> Tutor *é o profissional selecionado pela IPES vinculada ao Sistema UAB para o exercício das atividades descritas a seguir. No entanto, cabe às instituições de ensino determinar, nos processos seletivos de tutores, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos. (BRASIL, UAB-CAPES, 2012. Disponível em:*
>
> *http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=50%3Atutor&catid=11%3Aconteudo&Itemid=29 Acesso em 19/03/2012 às 14h25)*

Pelo que se pode perceber não há uma definição de quem é o tutor. Mas, na mesma página são indicadas as suas atribuições:

- Mediar à comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes;
- Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas;
- Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar às atividades discentes;
- Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino;
- Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações. (BRASIL, UAB-CAPES, 2012, Disponível em:
- http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=50%3Atutor&catid=11%3Aconteudo&Itemid=29 Acesso em 19/03/2012 às 14h29)

Já nos itens iniciais das atribuições – Mediar à comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes – e no segundo – Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes – abre-se, no mínimo um questionamento: como este profissional poderá mediar à comunicação de conteúdos e apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades, se a perspectiva da "mediação" tem e deve ser trabalhada com o professor iniciante?

A formação específica na área de atuação e um ano de experiência no magistério não garante, por si só, o atendimento ao processo de mediação que este profissional precisa dominar.

Quanto às exigências para contratação desse profissional, ainda na página da UAB considera-se a possibilidade de substituir a experiência pela vinculação a programas de pós-graduação. Isso, no mínimo, coloca em xeque a qualidade dessa modalidade de ensino:

> *O Tutor deve possuir formação de nível superior e experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou superior. Caso não comprove essa experiência, deve comprovar formação pós-graduada ou vinculação a programa de pós-graduação para poder exercer a função e fazer jus à bolsa mensal no valor de R$ 600,00 (seiscentos reais). (BRASIL, UAB-CAPES, 2012, Disponível em:*
>
> *http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=50%3Atutor&catid=11%3Aconteudo&Itemid=29 Acesso em 19/03/2012 às 14h29)*

O Decreto Nº 5622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta a modalidade de educação à distância no país. Sua principal contribuição diz respeito ao reconhecimento da mediação didático-pedagógica se dará por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação, indicando estudantes e professores como figuras principais desse processo de ensino e aprendizagem. Não aparece o nome da figura "tutor" inicialmente, incluído como participante principal no processo é mencionado somente nas disposições finais.

Também é possível verificar em artigos publicados quanto à regulamentação que trata o decreto em questão, abre discussões e questionamentos acerca do gerenciamento dos cursos nesta modalidade, o que não inclui a discussão da figura do tutor, mas sempre utilizando a figura central do professor. Afinal, há de se considerar que a distinção entre um e outro se justifica na maioria das vezes pela questão salarial e *status* da profissão, pois no que diz respeito à atuação, ao processo de ensino e aprendizagem, o tutor muitas vezes é quem realmente atua como professor, pois este está próximo do aluno, do seu dia-a-dia de seu aprendizado, de seu desenvolvimento.

> *Pode-se dizer ainda que, de acordo com Soares (2003), essa prática educativa é o processo em que: existe total separação entre os atores durante a maior parte do tempo; faz uso de*

> *recursos tecnológicos para unir professor e alunos, os alunos entre si e para transportar informações e conteúdos (comunicação multilateral); e transfere o controle do processo basicamente para os próprios alunos.*
>
> *(NOVAIS* et al., *data provável: [2007?]*. Tomada panorâmica sobre educação a distância no Brasil. *Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN – Disponível em http://www.aedb.br/seget/artigos07/1423_artigo%20SEGET%202.pdf Acesso em 20/03/2012 às 11h20)*

O professor passa neste contexto, a ser aquele que escreveu o material e não aquele que tem contato direto com o grupo de alunos, esse contato fica a cargo do *tutor*. Mas, cabe aqui questionar: este tutor não é o professor? Por que não é professor? O que compõe seu fazer que o distinga do fazer do professor? Foram tais questões que levaram ao balanço da produção acadêmica acerca da formação e identidade desse profissional – o tutor na educação a distancia no ensino superior – que não é o professor, mas atua em nome dele em contato com os alunos.

3. A produção acadêmica brasileirasobre formação e identidade do professor tutor no ensino superior na modalidade à distância

Inicialmente, cumpre destacar que o balanço da produção acadêmica brasileira sobre essa temática, delimitou-se o período de 1996 a 2010, que incluía a produção disponível no Banco de Teses e Dissertações da CAPES pós-promulgação da Lei Federal n. 9394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional e amplia a concepção de formação inicial e continuada de professores.

Esse levantamento foi realizado com o uso do descritor: *professor tutor*.

Foram organizados os dados coletados em quadros-síntese, com base nos seguintes critérios: natureza e quantidade das produções encontradas, nível, data e local de realização das pesquisas, tipo de pesquisa/procedimentos, questões/objetivos específicos focalizados nas pesquisas. Nesta primeira etapa foram identificadas 09 (nove) teses de doutoramento e 57 (cinquenta e sete) dissertações de mestrado, totalizando 66 (sessenta e seis) trabalhos.

As Tabelas 1, 2 e 3, apresentadas a seguir, permitem esboçar um primeiro panorama da produção acadêmica levantada no que tange a: número de pesquisas encontradas, número de pesquisas com foco específico na *formação à distância do professor tutor,* ano e local de produção da pesquisa.

Tabela 1 **–** Teses e Dissertações sobre ***formação professor tutor educação a distancia*** **-** Banco de Teses e Dissertações da CAPES – (1996-2010)

NATUREZA	**QUANTIDADE**
Teses	09
Dissertações	57
Total	**66**

Tabela 2 **–**Teses e Dissertações – Banco de Teses e Dissertações da CAPES – (1996-2010) – Descritor: ***formação professor tutor educação a distancia***

ANO	**TESES**		**DISSERTAÇÕES**	
	Nº Teses encontradas	**FOCO: Formação Professor Tutor**	**Nº Dissertações encontradas**	**FOCO: Formação Professor Tutor**
1996	00	00	00	00
1997	00	00	00	00
1998	00	00	00	00
1999	00	00	00	00
2000	00	00	00	00
2001	01	00	03	01
2002	00	00	02	01
2003	00	00	07	03
2004	00	00	05	02
2005	**02**	**02**	**13**	**05**
2006	00	00	05	03
2007	03	00	10	08
2008	03	03	12	05

2009	03	03	14	07
2010	02	01	25	22
TOTAL	**14**	**9**	**96**	**57**

Tabela 3 – Teses e Dissertações, segundo data/período e local de realização – Banco de Teses e Dissertações da CAPES – (1996-2010) – Descritor: ***formação professor tutor educação à distância.***

TESES			
Data/Período	**Freqüência**	**Local**	**Freqüência**
1996 - 2000	00	-----	------
2001 - 2005	02	São Paulo	02
2006 - 2010	07	Santa Catarina Rio Grande do Sul, São Paulo Rio de Janeiro	01 02 03 01
Total	**09**	**Total**	**09**
DISSERTAÇÕES			
Data/Período	**Freqüência**	**Local**	**Freqüência**
1996 - 2000	00	----	-----
2001 - 2005	12	São Paulo Rio de Janeiro Santa Catarina Paraná Minas Gerais Distrito Federal Ceará	03 04 01 01 01 01 01
		São Paulo Rio de Janeiro Santa Catarina Rio Grande do Sul	12 06 04 01

		Paraná	07
2006 - 2010	45	Minas Gerais	03
		Pará	01
		Ceará	02
		Alagoas	02
		Pernambuco	04
		Paraíba	01
		Goiás	02
Total	**57**	**Total**	**57**

Esse primeiro conjunto de dados já permite detectar, nas produções analisadas, tendências relativas à:

- ✓ aumento do número de pesquisas a partir do ano 2007, destacadamente nas dissertações de mestrado;
- ✓ já nas teses de doutorado apenas os anos 2008 e 2009 destacam-se com 3 (três) produções em cada ano;
- ✓ concentração das produções no sudeste e sul do país em relação às teses de doutorado;
- ✓ as produções de mestrado concentram-se no sudeste, sul e nordeste do país;
- ✓ variação dos focos para os quais se voltam as pesquisas;
- ✓ diversidade de nomenclatura utilizada nas pesquisas inicialmente analisadas: "*orientador de disciplina*", "*professor on-line*", *professor instrutor*, "*mediador*", "*professor-tutor*", "*tutor*", "*tutor EAD", "tutor presencial"*.

Os dados obtidos, bem como a leitura dos resumos das teses e dissertações encontradas revelam ainda muitas diferenças nos 66 trabalhos identificados (teses e dissertações). Por exemplo, no nível de doutorado, dos 09 trabalhos encontrados, apenas 02 teses tratam da *formação do tutor*. O restante, ou seja, os 07 outros trabalhos versam sobre temas como: *representações*, *percepções do tutor – interações na tutoria – processo de constituição da tutoria, prática pedagógica – professor tutor nas políticas públicas para EAD.*

Dos dois trabalhos que tratam da *formação e identidade do profissional do tutor* foi possível encontrar a tese de doutorado intitulada *A formação em serviço do tutor de educação à distância sob a ótica do pensamento complexo: a construção de uma identidade* (Furtado, 2009) – que tem por objetivo compreender a formação em serviço do tutor de EAD. Da mesma forma foi possível localizar a tese

Formação contínua de tutores no/para o ensino a distância: representações dos tutores e professores-especialistas do curso de pedagogia a distância da UFMT (Albuquerque, 2005) que analisa os cursos de capacitação de curta duração, questionando-os como insuficientes para atender as necessidades da atuação desses profissionais.

Quanto às dissertações foram identificadas 57 produções, das quais apenas 19 se voltam, de alguma forma, à compreensão da *formação e identidade do profissional do tutor*, como mostram os dados da Tabela 4, a seguir:

Tabela 4 **–** Temas abordados nas dissertações voltadas para formação e identidade do tutor – Banco de Teses e Dissertações da CAPES – (1996-2010) – Descritor: ***formação professor tutor educação à distância.***

Temas	**Frequência**
Trabalho/ atuação/atividades/atribuições/funções/papéis do professor-tutor	13
Formação do tutor/ elementos teóricos necessários à formação do tutor	08
Quem é o professor da EAD/características/perfil	03
Práticas dos tutores X práticas dos professores presenciais	02
Tutor na formação de professores a distância	02
Identidade sócio-profissional do tutor	**01**
Representação do tutor presencial sobre si	01
Quem são os agentes formadores na EAD	01
Autonomia e/ou heteronomia do tutor	01
Situação funcional do tutor dentro das instituições;	01
Status profissional do tutor	01
Referencial de Qualidade para a Educação a Distância	01
Instrumentos para avaliar as competências no trabalho de tutoria	01
Competências na **função docente de tutoria**;	01
Saberes necessários ao professor-tutor na educação à distância	01
Saberes produzidos no processo de formação **tutorial-docente**;	01
Saberes que fundamentam a prática tutorial	01
Papel pedagógico do tutor	01
Formação pedagógica do **professor-tutor**;	01
Formação continuada de tutores	01

Tutoria em processos sócio-interacionistas de EAD	01
TOTAL*	**44**

***Obs:** O total não se refere ao número de Dissertações analisadas (19), mas à freqüência com que os temas são abordados.

O exame dos dados da Tabela 4 revela que dentre as temáticas abordadas nas 19 Dissertações identificadas com foco na formação e identidade do tutor na EAD, a maior incidência recai sobre o *trabalho realizado pelo tutor* (tema 13 vezes identificado nas 19 pesquisas analisadas), seguida pelo tema *formação do tutor* (08 vezes identificado). A partir daí são constatadas investigações cujas temáticas incluem *perfil dos tutores* (3 vezes), *práticas* (2 vezes) e *ação dos tutores na formação de professores à distancia* (2 vezes). Todas as demais temáticas aparecem apenas uma vez entre as 19 dissertações analisadas.

Isso, sem dúvida revela uma grande dispersão nos esforços de investigação. Por exemplo: o conceito de identidade, quando aparece, é frequentemente associado, ora à idéia de vocação; ora à idéia de identidade construída em serviço, na atuação; ou ainda à atuação do professor-tutor em relação à *mediação*, interação ou relação aluno-professor; entre outros focos.

O que aparece com menor incidência é a consideração dessa temática na perspectiva relacional, isto é, uma parte das pesquisas parece esquecer que a sociedade, em qualquer de seus aspectos só pode ser concebida "(...) como sendo constituída por três esferas correlacionadas: a econômica, a cultural/ideológica e a política", conforme alerta Apple (1997). Trata-se de lacuna conceitual importante a ser analisada, porque a identidade profissional, precisa ser analisada em relação a essas três esferas, correlacionadas com as dinâmicas de classe, raça e gênero (Apple,1997), bem como precisa ser considerada em seus dois processos identitários básicos – o biográfico e o relacional – como afirma Dubar (1997).

Esse conjunto de informações sobre a produção acadêmica sobre formação e identidade do tutor no ensino superior à distancia, também permite constatar que não aparece nas pesquisas analisadas uma definição clara da identidade do professor tutor ou de seu "fazer". A própria nomenclatura utilizada para designar esse profissional varia desde: *professor-tutor, tutor presencial, tutor à distancia, tutor orientador, tutor-docente, tutor on-line* até *instrutor* ou *mediador a distancia*.

No período de tempo analisado (1996 a 2010) observa-se que o mesmo profissional aparece nas pesquisas com diversos nomes e funções, papéis e atribuições distintas. Por exemplo, já é possível identificar que o profissional *professor tutor* aparece ora como *professor,* outras vezes como *tutor* e outras ainda como *professor-tutor.*

Esse conjunto de trabalhos pesquisados – teses e dissertações – põe ainda em destaque a perspectiva da *interação tutor/alunos*, denominada ou identificada como "*diálogo didático*", "*a presença virtual*",

"*relações pedagógicas interpessoais*" – mas, a identificação desse profissional – *tutor* – não parece ser consenso nos resumos lidos.

Tais constatações permitem supor que as políticas públicas, a legislação e as próprias instituições de ensino superior oscilam em relação a considerar o tutor como um "professor", o que indica que a identidade desse profissional não está claramente definida e que seu "fazer" também é distinto nas diversas instituições em que atua.

Referências Bibliográficas

Albuquerque, Luciete Basto de Andrade (2005). *Formação contínua de tutores no/para o ensino a distância: representações dos tutores e professores-especialistas do curso de pedagogia a distância da UFMT*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: USP-SP

Apple, Michael (1997). *Os professores e o currículo: Abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.

Brasil, Uab-Capes (2012). Universidade Aberta do Brasil. *Tutor*. Retirado em Março 19, 2012 de http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=50%3Atutor&catid=11%3Aconteudo&Itemid=29

Dubar, Claude (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.* Tradução Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora.

Furtado, Valéria de Almeida (2009). *A formação em serviço do tutor de educação à distância sob a ótica do pensamento complexo: a construção de uma identidade*. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). São Paulo: PUC-SP

Novais, Sueli Menelau *et al*., data provável: [2007?]. Associação Educacional Dom Bosco. *Tomada panorâmica sobre educação a distância no Brasil.* Retirado em Março 20, 2012 de http://www.aedb.br/seget/artigos07/1423_artigo%20SEGET%202.pdf

Takahashi, Fábio (2008). Folha de São Paulo. *Curso a distância para docente cresce 270% em 5 anos*. Retirado em Abril 29, 2012 de http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u463822.shtml

Tardif, Maurice & Raymond, Danielle (2000). *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. In: *Educação e Sociedade.* Campinas: Unicamp/Cortez/Associados.

Vaillant, Denise (2009). *Políticas de inserción a La docência em America Latina: La deuda pendiente*. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. Granada: Universidad de Granada. Retirado em Março 20, 2012 de http://www.ugr.es/~recfpro/?p=98

6.87.

Título:

Pedagogia ambiental en la formacion de profesores de Quimica

Autor/a (es/as):

Pardal, María Alejandra [Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas Universidad Nacional de Rosario – Argentina]

Reinoso, Amelia Rosa [Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas Universidad Nacional de Rosario – Argentina]

Resumo:

El trabajo – formato Poster - que se presenta comunica una experiencia innovadora en la formación docente universitaria, en el marco de decisiones que a nivel de Política Educativa han instalado cambios para la enseñanza superior en las universidades argentinas.

Priorizar con carácter de política de estado las carreras docentes, se evidencia en la decisión de incluir a los profesorados universitarios en el Art. 43 de la Ley de Educación Superior junto a las carreras como Medicina, Veterinaria e Ingeniería entre otras, la comunidad universitaria el CIN (Comité Interuniversitario) y el SPU (Secretaría de Políticas Universitarias), han acordado en la responsabilidad social y la necesaria valoración de la docencia profesional.

En la actualidad, transitando procesos previos de autoevaluación y acreditación institucional, se avanzan en acuerdos que priorizan la inclusión en los planes de estudio de temáticas vinculadas a lo ambiental y al Desarrollo Humano Sustentable

Tal el caso de algunos profesorados como el del Profesorado de Química de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario – Argentina- que incluyen desde hace 3 años la asignatura de grado y también de postgrado de "Educar para la sustentabilidad del desarrollo Humano"

La Pedagogía Ambiental y la experiencia de Asesorías Pedagógicas en la vida e historia institucional instalaron con fuerte protagonismo temáticas que no ajenas a controversias y debates se constituyen en espacios curriculares necesarios para la formación docente; para la construcción de ciudadanía y la transferencia de conocimiento

La enseñanza de las ciencias es una llave al compromiso y responsabilidad social para aportar a la recuperación de la dimensión social y humana del conocimiento y para ayudar a evitar una apropiación científica y tecnológica de la naturaleza a veces indiscriminada y

deshumanizada

Esta mirada subyace en las propuestas que actualmente orientan los planes de estudio de carreras docentes.

Problemática: refiere a la actualización de la docencia y a la necesidad de su compromiso social

Metodología: Investigación acción con un desarrollo en dos dimensiones: práctica (trabajo de campo, visualización y estudio de experiencias en contexto) y conceptual (estudio-producción transmisión y comunicación.

Relevancia y pertinencia del trabajo para el área de investigación: desde el abordaje teórico-práctico se aportan marcos conceptuales a la formación docente

Relación con la producción del área: La asignatura Educar para un Desarrollo Sustentable articula saberes disciplinares de la Química y de la Pedagogía Ambiental que trascienden la profesión docente e impactan en la formación de ciudadanía, desde el rol protagónico que tiene la universidad en cuanto a la transferencia al medio de los conocimientos producidos en ella.

Palavras-chave:

Formación de profesores; Enseñanza universitaria; Pedagogía ambiental.

La política educativa Argentina está realizando fuertes cambios y sobre todo en las carreras de formación docente, se evidencia en la decisión de incluir a los profesorados universitarios en el Art. 43 de la Ley de Educación Superior del Sistema Educativo Argentino junto a las carreras tradicionales como Medicina, Veterinaria e Ingeniería, entre otras; la comunidad universitaria, el CIN (Comité Interuniversitario Nacional) y el SPU (Secretaría de Políticas Universitarias), han coincidido en la importancia de la responsabilidad social que le cabe a la formación profesional.

En un todo de acuerdo con estas resoluciones y recomendaciones, algunos profesorados avanzan en acuerdos sobre la actualización y adecuación curricular con asignaturas y contenidos que respondan a la calidad educativa necesaria en los trayectos de formación profesional. Algunas de estas recomendaciones priorizan la inclusión en los planes de estudio de las carreras temáticas vinculadas al medioambiente y al Desarrollo Humano Sustentable.

En el caso del Profesorado de Química de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario de Argentina- incluye en su currícula la asignatura de grado y también como curso de postgrado “Educar para la sustentabilidad del desarrollo

Humano", en un proceso innovador de formación y actualización docente. Teniendo como antecedente vasta experiencia en docencia[113], estudio e investigación[114] en estas temáticas, basadas en la Pedagogía Ambiental y en la Educación para el Desarrollo Sustentable, el equipo de cátedra del Servicio Pedagógico Universitario de esta Institución, constituye estos espacios curriculares necesarios para la construcción de ciudadanía en los estudiantes y transferencia de conocimiento a la comunidade.

Cabe destacar que la incorporación de estos contendidos y materias que desde hace varios años ya se venían efectuando en la Carrera del Profesorado de Química, fue respondiendo a la necesidad detectada en consultas y encuestas a alumnos realizadas en los años 2005/6 al interior de la Institución con resultados que detectaron la necesidad de actualización curricular en cuanto a contenidos apropiados a la realidad actual, consultas realizadas en el marco de la Investigación del Proyecto Internacional ALFA PLAN GIES "Una red de Instituciones de Educación Superior para la Promoción del Desarrollo Humano Sostenible" donde participaron además del Servicio de Pedagogía de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario de Argentina, universidades de Brasil, Costa Rica, Alemania, España, Portugal y Francia.

Esta investigación llegó a conclusiones y propuestas que quedaron plasmadas en publicaciones internacionales que dieron cuenta de recomendaciones y sugerencias para afianzar el rol formador y la profesionalización en el Nivel Superior en cuanto a la responsabilidad social universitaria:

Recomendando a la política educativa para con las universidades.

- *"sostener y abrir espacios de formación, de promoción y de debate de conocimientos.*
- *promover en sus docentes, investigadores, alumnos y futuros profesionales, su responsabilidad como actores de desarrollo.*
- *favorecer la actualización permanente desde lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal para la promoción de valores éticos y solidarios.*
- *posibilitar un ejercicio profesional creativo, original e innovador que recupere la dimensión intelectual y social del conocimiento.*
- *enmarcar las acciones de todos los actores institucionales en un proyecto que*

[113] Curso de Postgrado "Educar para un Desarrollo Sustentable". Escuela de Postgrado de la FCByF de la UNR-2007/2012

[114] Proyecto ALFA PLAN GIES de la U.E. II-0262-A Planejamento e Gestão das Instituições de Ensino superior: relação da Universidade com o entorno social para a promoção do desenvolvimento regional sustentável

genere nuevas competencias vinculadas a prácticas sociales responsables.

Favorecer en la Universidad las condiciones organizacionales y académicas que, a nuestro criterio, estimamos necesarias para instalar la perspectiva de la sustentabilidad del desarrollo en la formación de grado y/o postgrado:

- **La Universidad debe ser pensada como un espacio estratégico de cambio**: considerar alternativas sustentables de los recursos ambientales frente a las distintas formas de apropiación científica y tecnológica de la naturaleza a veces deshumanizada.
- **Otorgar a la Universidad el papel decisivo que tiene que jugar**, porque las sociedades que no tengan esas fuentes principales de recursos estratégicos para poder "definir los nuevos sistemas productivos y de servicios están condenadas a una grave regresividad histórica" (Argumedo, A., 2004).
- Formar y **conformar espacios de participación con actividades** (cursos, seminarios, jornadas, charlas abiertas, clases públicas, difusión en medios de comunicación etc) que promuevan cambios de conducta en la población para procurar la concientización de un desarrollo humano más sostenible y atendiendo a la democratización del conocimiento.
- **Para la formación docente:** poner el énfasis en la formación académica y el perfeccionamiento docente en relación con la problemática ambiental, organizando talleres, seminarios y cursos que lleven a la reflexión sobre teorías y prácticas áulicas, promoviendo el trabajo polivalente, cooperativo y solidario; también en cada Unidad Académica ir acercando la incorporación en el grado, postgrado, como también en especializaciones y maestrías, la cuestión ambiental, desde cada área de estudio, en articulación con otras, para llegar al efecto multiplicador necesario.
- **Para la formación en investigación:** La problemática ambiental es una cuestión que involucra a todos los sectores, el impacto que provoca en la vida de las personas intima a la Universidad a trabajar con las comunidades en la identificación de los obstáculos y las oportunidades que permitan elaborar diagnósticos y evaluaciones para diseñar acciones que lleven a resolver por lo menos algunas de esas problemáticas. En este marco, la formación de recursos humanos dedicados al estudio, generación de proyectos y trabajos de investigación para generar transformaciones éticas y solidarias, es tarea indelegable de la Institución de Educación Superior.
- En la Universidad se hace docencia, investigación y extensión al medio, desde cada una de esas funciones es posible aceptar el desafío de construir saberes para la protección del medio-ambiente y el DHS. No nos referimos sólo al trabajo cooperativo y multidisciplinar dentro de cada unidad académica, si no también a la articulación interinstitucional: el espacio académico es un espacio ideal para tareas en redes, donde se integren la docencia, la investigación y la extensión, desde una perspectiva de intercambio, donde cada Institución construya propuestas, elabore metodologías y estrategias, como **respuesta educativa integral a una práctica social más comprometida**.

- Es imprescindible, entonces, incentivar la carrera de los investigadores, de los becarios, de los docentes en formación para la investigación, para que se dedique al estudio del impacto del problema medioambiental, promoviendo la presentación de proyectos en todas las áreas de conocimiento y fomentando el trabajo interdisciplinario y multidisciplinar, todo ello bajo una política educativa que tenga en cuenta los recursos financieros necesarios para ello.
- **Para las tareas de extensión al medio:** En cuanto en las actividades de extensión al medio, sería interesante que además de tener un carácter de formación, debiera conformarse por equipos de profesionales, estudiantes y docentes capacitados, no solo en las distintas áreas específicas de intervención, si no que debería ser imprescindible tener amplios conocimientos humanísticos, para procurar un servicio basado en la promoción de la educación ambiental para la protección del hombre y la naturaleza.
- **Para las tareas de gestión:** Las tareas y funciones de todos los actores institucionales que tengan a su cargo la responsabilidad de llevar adelante una Institución de Educación Superior, deberían estar capacitados y formados en el tema, a fin de poder ser acotres, promotores y ejecutores de proyectos que instalen, y lleven adelante la reflexión y concientización sobre el Desarrollo Humano Sustentable para lograr una mejor calidad de vida a las comunidades. (Pardal, M.A.; Reinoso, A. y otros 2005).

Decíamos que:

> *"Como actores de desarrollo, pensamos que la principal contribución -aunque no la única- en la promoción y generación de una visión humana del desarrollo consiste en favorecer una toma de conciencia en cuanto a que no hay desarrollo si no hay sustentabilidad política, económica y ética.*

En consecuencia proponemos trazar el camino con los siguientes objetivos:

- *establecer, estudiar y reflexionar los indicadores que nos presenta la realidad social para la viabilidad proyectos referidos al tema.*
- *analizar y evaluar los impactos económicos, sociales y ambientales resultantes de esos indicadores.*
- *Instalar el debate y la reflexión sobre el desarrollo sustentable en las instituciones educativas, en especial en las IES.*
- *generar un espacio de encuentro y reflexión entre los distintos actores de las instituciones educativas y del medio social sobre la temática.*
- *Capacitar a docentes de todos los niveles educativos sobre la importancia de la concientización y promoción del desarrollo humano sostenible.*

- *Realizar aportes, desde un enfoque multidisciplinario, capacitando, difundiendo y formulando propuestas para mejorar la calidad medioambiental de la región.*
- *Crear espacios de discusión, promoviendo la participación de todos los sectores y estamentos sociales, para generar una mayor concientización y responsabilidad sobre el medio ambiente a través de la educación ambiental.*

Además…."Desde la creación de estos espacios realizar actividades conjuntas para instalar, sostener, profundizar y promover la temática, tanto en los ámbitos académicos como en otros sectores de la comunidad" (Pardal, M.A.; Reinoso, A.; otros, 2005).

Además, estas publicaciones y análisis del trabajo investigativo fueron presentadas y trabajadas en Congresos, Seminarios y eventos académicos para su comunicación y difusión.

Educar para la sustentabilidad: Construyendo una Pedagogía Ambiental

La enseñanza de las ciencias básicas de una manera holística es algo relativamente nuevo en la Educación Superior Universitaria, históricamente se presentan los contenidos científicos compartimentados en disciplinas que muchas veces no se articulan, integran o relacionan entre sí, tanto en su transmisión, como en el estudio y práctica.

La educación del siglo XXI según Morín (1999), entre otras cosas, debe ser contextuada y pertinente, transmitir los problemas claves del planeta para tratar de resolverlos, tanto a nivel global, como local. El conocimiento del mundo se vuelve una necesidad y para reconocer los problemas actuales, es necesario repensar los paradigmas que gobiernan el mundo, reorganizar el conocimiento, dice el autor.

Elegir la enseñanza de las ciencias es una llave al compromiso y responsabilidad social para aportar a la recuperación de la dimensión intelectual, social y humana del conocimiento, y para ayudar a evitar una apropiación científica de la naturaleza a veces deshumanizada, y particularmente la profesión docente en Química debe asumir la responsabilidad de educar para un desarrollo sustentable desde la mirada objetiva de esta realidad compleja, con conflictos multidimensionales, re-pensarla desde una relación nueva entre la cultura científica y la cultura humanista.

Sostenemos, como institución formadora, que la actualización continua de los docentes, tiene que ser requisito prioritario en un servicio educativo, debiéndose especializar en sus funciones permanentemente, para poder acompañar los procesos cambiantes de la realidad y de los cambios vertiginosos del conocimiento.

El Profesorado Universitario de Química de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y

Farmacéuticas toma el desafío de la profesionalización de los docentes que aportarán esta mirada integral de la Química como una alternativa estratégica para el mejoramiento de la calidad de vida y de las mejores prácticas para el cuidado del medio ambiente; asumiendo la transmisión de los conocimientos científicos con responsabilidad social, y particularmente la Química como disciplina fundamental, presente en el diseño de productos y procesos y que se encuentra en todos los campos, en casi todas las actividades: empresa, industria, en prevención, monitoreo y peritajes de aguas, suelos y aire, manejos de desechos sólidos, tóxicos, en bioseguridad.

Desde la asignatura electiva "Educar para la sustentabilidad del Desarrollo Humano" los alumnos del Profesorado "eligen" formarse con la mirada de la Educación Ambiental basada en una pedagogía acorde a las nuevas problemáticas que nos presenta la realidad actual.

Asumiendo que no se puede respetar, proteger y cuidar lo que no se conoce, incorporar la Educación Ambiental como… " *un proceso permanente donde los sujetos cobran conciencia del medio adquiriendo los conocimientos y valores, las habilidades, la experiencia y la voluntad que les permitirá tomar decisiones para resolver las problemáticas respectivas al medio ambiente, considerando primordialmente la interrelación sociedad-naturaleza"* (Revista e-concejo. Año 2008.) propone la enseñanza y la investigación como forzosamente interdisciplinaria, y la construcción de una **pedagogía ambiental** como instrumento de concientización social que va mucho más allá de la dialéctica, capaz de aportar a **crear una cultura ambiental.**

Construir nuevas categorías teóricas y pragmáticas supone, revisar los paradigmas dominantes que llevaron al planeta a la situación insustentable que hoy estamos repensando, cuestionando. En lo que nos compete como educadores pensamos a la pedagogía en su finalidad y como el sentido último de la enseñanza, como instrumento de resignificación de la realidad, el modo de ser transmisores de conocimientos, saberes, comportamientos y actitudes, pero también la forma de comprender a los destinatarios, sus modos de conocer y los saberes que se ponen en juego.

La Pedagogía Ambiental trabaja los contenidos disciplinares específicos basados en el enfoque CTS+I -Ciencia Tecnología, Sociedad más Innovación-, en la total interdependencia de lo científico con lo social, y desde la Educación ambiental para el desarrollo, apunta a un modelo político-pedagógico emancipatorio, promoviendo el diálogo de saberes, sentimientos y sentidos, valores basados en la solidaridad, la cooperación y la ética, potenciando la participación como motor de cambio conducentes a una cultura de la sustentabilidad que reconstruya la relación entre los hombres y la naturaleza; piensa la innovación en la Educación Superior como **"introducción de algo nuevo- introducción de cambios para producir mejoras"** nos intima a pensar también a esas acciones innovadoras, como un proceso sistematizado y planificado

para **producir los efectos que impacten en las prácticas**, es decir: no generar cambios espontáneos, débiles y sin sustento.

Los planteamientos anteriores permiten una plena coincidencia con la definición que Richland da de innovación: *"la innovación es la selección, organización y utilización creativas de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados*"

Por otra parte, si consideramos la innovación como un proceso, que **involucra a instituciones, hechos, personas, acciones y abarcador de múltiples dimensiones, requiere de acuerdos y consensos, y, por lo tanto, precisa de una alta adherencia de sus actores, ya que una innovación no puede ocurrir por decreto ni producto de la casualidad a fin de que se favorezca el logro de los objetivos propuestos**.

Particularmente el proceso de innovación en educación se caracteriza además por la complejidad que supone introducir **cambios sustanciales** en los sistemas educativos, en los materiales, en los comportamientos, en las habilidades y actitudes en que se ven involucrados docentes, estudiantes y demás actores de la comunidad educativa.

No tenemos dudas que debido a ese carácter de complejidad del proceso educativo, la innovación sólo la podemos pensar sustentada en la teoría, en la reflexión que se introduce desde un trabajo de planificación, pero fundamentalmente **se refleja en acciones que producen cambios en las prácticas**, implica, en definitiva, transformación sustantiva de las prácticas educativas" (PARDAL María Alejandra; PITTET, Sandra, REINOSO, Amelia INNOVAPOLE, 2007.SP. Brasil) "Campos y prácticas del servicio de pedagogía facultad de ciencias bioquímicas y farmacéuticas".

Entonces, como campo en construcción, la Pedagogía Ambiental permite desde todas las disciplinas y diversas prácticas educativas presentar desde el conocimiento disciplinar - pero también desde prácticas respetuosas de las leyes sociales y naturales - reaprender lo aprendido y repensar los comportamientos insustentables, desnaturalizando las formas de considerar lo cotidiano, mediante un pensamiento crítico y reflexivo construir nuevas categorías y estrategias de acción que aporten a buenas prácticas y cuidados socio ambientales.

Asignatura "Educar para la Sustentabilidad del Desarrollo Humano"

Estudiar e investigar la problemática ambiental desde el enfoque CTS+I, donde la enseñanza de las ciencias propone una mirada interdisciplinaria y múltiple, requiere adquirir nuevos saberes, des-aprender algunos conceptos y repensar algunas certezas.

La experiencia educativa planteada en esta materia electiva se basa en el estudio e investigación que trascienden los contenidos disciplinares actualizados, profundiza conocimientos, desde los que presenta la vida cotidiana hasta saberes ancestrales, presentando miradas innovadoras sobre la complejidad del mundo. Se incursiona en algunos ejemplos de buenas prácticas de América Latina y Europa, tanto en la enseñanza y el aprendizaje como experiencias específicas de la Química en lo que refiere a respuestas a la necesidad de que en el diseño de productos y en la planificación de los procesos se minimice el riesgo ambiental, y, sosteniendo rigurosidad científica, aportar a la anticipación de los peligros de contaminación, a la preservación y a la protección ambiental.

En el transcurso de la materia los estudiantes investigan La Química Verde y Química Sustentable - surgida en la década de los 90 y que ha tenido un importante crecimiento. Su objetivo principal *el uso de la Química para prevenir la contaminación a través del diseño de procesos que sean ambientalmente benignos* está basado en un fuerte desarrollo científico, guiado por la necesidad económica y social de lograr un desarrollo sustentable. Los alumnos estudian las últimas normativas y disposiciones en la temática que eligieron y planifican actividades para resolver la efectiva forma de transmitir esos conocimientos con compromiso social en su especificidad: la profesión docente. Otro de los objetivos que se cumplimentaron tuvieron que ver con la importancia de la práctica docente como un proceso de investigación-acción y como objetivo nodal la necesidad de transmitir la forma de ejercer una verdadera ciudadanía ambiental – es decir brindar las herramientas para que las nuevas generaciones hagan valer sus derechos de vivir en un ambiente sano y sustentable y se comprometan en cumplir los deberes y responsabilidades en el cuidado del planeta.

Bibliografia:

Morín, E. (1999) Los siete saberes necesarios de la Educación del Futuro. UNESCO. París

Noguera Ana P, (2000) Pedagogía Ambiental en la construcción de una ética para la vida urbana

Reinoso, A, Rapalino, M. (2008) La Educación Ambiental como marco estratégico de cambio social. Revista e-concejo. N° 20: pág 9. Rosario

Pardal, María A., Reinoso, Amelia R. (2004) en "Planejaamento e Gestão das ES, relaçao da Universidade com o entorno social para a promoçáo do desenvolvimento regional sustentable". Coord. S.Oviedo-Bryan-Gooncalvez. Edit. FAE. UNA Costa Rica-Campinas

Pardal, María A., Reinoso, Amelia R (2005) – en Conhecimento e desenvolvimento sustentable:

dos problemassocietais aos fundamentos multidisiplinares. Coord. Bryan-P- Couto. Edit. FAE. UBI-Unicamp Portugal -

Pardal, María A., Reinoso, Amelia R (2006) –en "Los desafíos de la Gestión Universitaria hacia el Desarrollo Sostenible" (2006), UNA - Campinas- Coord. S. Oviedo-Bryan-Goncalvez- FAE Edit.

Pardal, María A., Reinoso, Amelia R (2006) - en Una Red de Instituciones de ES para la Promoción del DHS. FAE edit. Campinas-Universidad Nacional de Rosario. (Coord. Bryan-Pardal-Reinoso) Brasil- Argentina

Pardal, María A., Reinoso, Amelia R (2004) - en "Educación Superior, ambiente y sostenibilidad. Perspectivas Rurales 1-2 Universidad de Costa Rica. (Coordinación Luisa Gonzalvez)

Pardal, María A., Reinoso, Amelia R (2006) - "Desarrollo Sostenible, conceptos y ejemplos de buenas prácticas en Europa y AL" European Studies in Education. Vol. 22. Waxmann Münster/New York/München/Berlín. Coord. Wulf. Newton A.P. Bryan- Alemania-Brasil

Pardal, María A., Reinoso, Amelia R (2010) - Cambio educativo y cultura de la sostenibilidad. Tirant lo Blanch, Valencia. Coord. Escolano Benito-Bryan-Herrero Suárez. España-Brasil

Pardal, María A., Reinoso, Amelia R (2011) – en Educaçao e conhecimiento para um futuro sustentable. Coord. Bryan-Ascolano Benito. España. Brasil.

Pardal, María Alejandra; Pittet, Sandra, Reinoso, Amelia. (2007) "Campos y prácticas del Servicio de Pedagogía Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas" En Seminário Sul-Americano sobre Inovação em Política Educacional. Projeto Geral PROSUL/CNPq - Programa Sul Americano de Apoio às Atividades de Cooperação em Ciência e Tecnologia-INOVAPOLE / PROSUL / CNPq-UNICAMP. Relatório Técnico-Científico. UNICAMP - SP / Brasil.

6.88.

Título:

Os saberes necessários à formação do professor de língua inglesa

Autor/a (es/as):

Parisotto, Ana Luzia Videira [UNESP]

Monti, Fabiana Gonçalves [UNOESTE]

Resumo:

A busca pela definição de um ideal de professor data da gênese da profissão e, por sua relevância, continua sendo foco de debate e reformulação, visto que as necessidades educacionais também se transformam histórica e socialmente e que a identidade docente cria-se e recria-se por meio de experiências vividas pelo profissional, de seus percursos formativos e de reflexão sobre a prática. A história nos mostra que a própria concepção de professor se modificou ao longo dos anos, de leigos e religiosos a profissionais formados academicamente; de meros transmissores de informação a mediadores do conhecimento e, atualmente, educador, aquele que proporciona contextos relevantes de questionamento da realidade da aprendizagem. Nesse sentido, a principal contribuição pretendida por esta pesquisa é a de que ela seja promotora de reflexão docente e também discente a fim de apontar caminhos que nos levem a melhorias nos processos formativos do professor de Língua Inglesa. O trabalho em pauta, de caráter qualitativo, caracterizou-se como um estudo de caso, focado em compreender as representações de dez alunos e dois professores do curso de Letras, de uma universidade privada, na cidade de Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas as quais contavam com um roteiro de perguntas que buscava informações e representações acerca dos saberes, competências necessárias ao docente de Língua Inglesa e caminhos a serem trilhados para a formação de um bom docente de Língua Inglesa. A pesquisa visou, ainda, confrontar os objetivos formativos propostos pelo MEC (Ministério da Educação) com o perfil do egresso almejado pela universidade pesquisada. Processo que só foi possível graças à análise documental do Projeto Pedagógico do curso de Letras e de documentos oficiais do MEC. A Análise do Discurso ofereceu o embasamento teórico para a análise das entrevistas e os dados foram analisados com o auxílio do software WordSmith Tools.

Palavras-chave:

Formação docente; bom professor; língua inglesa.

Introdução

Desde cedo vivenciamos a profissão docente de muito perto. Habitam, no imaginário de todos, opiniões sobre o professor, desde a infância. Na escola, formulamos, através da observação, crenças a respeito da prática docente e do processo de aprendizagem. Crenças que levamos para a universidade, posteriormente para a nossa prática docente e que dificilmente são reformuladas, afinal elas são fruto

da experiência particular de cada indivíduo. Uma problemática reside na condição de os profissionais se apoiarem nessas concepções pré-estabelecidas a respeito da profissão e as tomarem como verdade absoluta.

A profissão docente requer aperfeiçoamento, reconstrução permanentes, contudo, isso só ocorre por meio de reflexão sobre a própria práxis e busca de conhecimentos e desenvolvimento de novas habilidades e competências. Freire (2002, p.22) reafirma a necessidade de entendermos a formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente, "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Nesse sentido, visando promover a reflexão sobre a formação do professor de língua inglesa, apresentaremos, neste artigo, um recorte de uma pesquisa mais ampla que teve como objetivo: compreender as representações de dez alunos e dois professores do curso de Letras, de uma universidade privada, na cidade de Presidente Prudente, São Paulo, Brasil e, ainda, confrontar os objetivos formativos propostos pelo MEC (Ministério da Educação) com o perfil do egresso almejado pela universidade pesquisada. Assim, o presente artigo confronta os objetivos formativos propostos pelo MEC (Ministério da Educação) com o perfil do egresso almejado pela universidade pesquisada.

Compreender melhor as particularidades da formação docente pode oferecer subsídios para intervir nesse processo, propor mudanças, buscar aprimoramento, aprender e ensinar a outros. É com esse foco que percorremos o espaço de formação docente.

Metodologia

A investigação pautou-se na abordagem qualitativa de pesquisa, mais especificamente o estudo de caso (BOGDAN e BIKLEN, 1994), cujos procedimentos metodológicos foram: permanente levantamento e estudo bibliográfico, pesquisa documental e análise do discurso. Os instrumentos utilizados foram: estudo teórico, análise de documentos de política pública sobre a formação do professor de língua inglesa e entrevistas semiestruturadas.

Na posição de Lüdke e André (2007), o estudo de caso deve ser entendido como uma estratégia de pesquisa que visa estudar um caso, seja ele simples e específico ou um caso complexo e abstrato. As autoras afirmam que um estudo de caso deve ser bem delimitado, deve objetivar a descoberta e dar conta de interpretar e retratar por completo e a fundo o objeto de estudo situado em seu contexto real.

O cenário desta investigação foi um curso de graduação em Letras, pertencente a uma faculdade particular situada na cidade de Presidente Prudente, estado de São Paulo e os atores envolvidos foram docentes do curso e discentes, cursando o último termo da graduação.

Conforme mencionado anteriormente, neste artigo destacaremos apenas os resultados obtidos por meio da pesquisa documental.

A profissão docente

A história nos mostra que a própria concepção de professor se modificou ao longo dos anos: de leigos e religiosos a profissionais formados academicamente; de meros transmissores de informação a mediadores do conhecimento e, atualmente, educador, aquele que proporciona contextos relevantes de questionamento da realidade da aprendizagem.

Cunha (1996, p. 24) reforça a questão relativa a essas transformações e argumenta sobre a importância de voltarmos nosso olhar para o professor e os processos que influenciam a sua prática pedagógica:

> *A escola, analisada em diferentes momentos históricos, certamente mostrará realidades também diferenciadas. Se o professor refletir sobre si mesmo, sua trajetória profissional, seus valores, crenças, suas práticas pedagógicas, encontrará manifestações não-semelhantes, ao longo do tempo. Esse jogo de relações entre a escola e a sociedade precisa ser, cada vez mais, desvendado para que se possa compreender e interferir na prática pedagógica.*

Na Idade Média a educação das crianças acontecia longe de suas famílias, as quais não eram símbolos de afeição. A noção de aprendizagem vinha da coexistência diária com o mundo adulto, um processo de impregnação cultural das características e das normas culturais da vida em sociedade. A partir desse momento em que o homem passa a ser visto como transformável, reaparece uma preocupação educativa.

Em meados do século XV surge a escola moderna, com o objetivo de educar as crianças, tarefa da qual a escola da Idade Média não se ocupava essencialmente. Desse momento em diante, a escola passará por um longo e complexo processo de transformação que ocorre junto a mudanças morais que modificam o comportamento social. Dentre essas mudanças podemos destacar a "civilização dos costumes", uma série de regras sobre o uso do corpo, higiene, etc.

Há uma grande distância entre o homem civilizado e a criança. A escola é vista como responsável por preparar a criança para o mundo dos adultos. Eis que surge o processo chamado escolarização que encerrava as crianças em instituições, assim como os loucos, pobres e prostitutas.

No século XV, momento em que a Igreja é responsável pela escola, há uma transição do oral para a escrita na transmissão cultural e reprodução das normas. "Escola e escrita formam um mediação cultural ativa de uma importância decisiva no processo de emergência das sociedades de classe modernas" (NÓVOA, 1991, p.114).

De acordo com Nóvoa (op. cit), a história da escola se divide em duas fases: a primeira, a partir do século XVI até a segunda metade do século XVIII, época em que a escola era dominada pela Igreja e a segunda, na qual o Estado atua como gestor e que perdura até os dias atuais.

Desde o início da profissionalização docente há uma busca da definição de professor ideal. Em meados do século XVIII a dúvida que pairava era: contratar professores leigos ou religiosos? Na primeira fase, o professor era leigo, nomeado pela igreja. Na segunda fase, houve a estatização do ensino que visava à substituição de um corpo docente religioso por outro laico, que seria então controlado pelo Estado. Houve "uma renovação dos currículos e dos programas, uma integração das diferentes redes escolares, e, sobretudo, um controle estatal sobre o conjunto do sistema de ensino, notadamente naquilo que concerne à seleção e ao recrutamento do pessoal docente (NÓVOA, 1991)". O autor acrescenta a informação de que "o controle do recrutamento dos corpos docentes era a única maneira de assegurar sua renovação e de colocá-los a serviço de uma nova ideologia (NÓVOA,1991)".

Tal mudança não fez com que o modelo de professor se distanciasse do modelo de padre. Ainda, no intuito de se verem livres do poder da Igreja e conquistar a tão sonhada autonomia, os professores se submetem à disciplina do Estado e passam a constituir um grupo de pessoas isoladas das populações, porém, detentores de direitos e deveres, como qualquer funcionário do Estado.

A busca pela definição de um ideal de professor data da gênese da profissão e prossegue com o caminhar da história, com a modernização das sociedades. Por sua relevância, continua sendo foco de debate e reformulação haja vista que as necessidades educacionais também se transformam histórica e socialmente e que a identidade docente cria-se e recria-se através de experiências vividas pelo profissional, de seus percursos formativos, de reflexão sobre a prática.

Saberes docentes necessários a uma boa prática pedagógica

Diversos são os fatores que contribuem para que a identidade docente seja criada e recriada. Tal fato pode ocorrer por meio de experiências vividas pelo profissional, pelas relações que estabelece com alunos e sociedade, pelo confronto entre teoria e prática, por seus percursos formativos, dentre outros.

Pimenta (2005) caracteriza a identidade docente como *"*um processo de construção do sujeito historicamente situado". Pois, é a participação do professor na sociedade que auxilia na construção de conhecimentos. A esse respeito, Cunha (1989, p.39) afirma que:

> *[...] O conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é fruto da vida na escola. Ele provém também de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar. A participação em movimentos sociais,*

> *religiosos, sindicais e comunitários pode ter mais influência no cotidiano do professor que a própria formação docente que recebeu academicamente.*

Atualmente não nos parece tão simples a formulação de um ideal de professor, pois cada segmento da Educação possui suas especificidades e requer do profissional cada vez mais conhecimentos e habilidades que outrora nem sequer eram cogitados.

Nesse sentido é relevante mencionar a importância do saber-fazer docente. Assim como Pimenta (2005) e outros importantes autores da área da educação, Tardif & Raymond (2000) sugerem que determinados saberes são necessários ao bom professor e nos trazem uma definição de *saber docente*: "um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber – fazer e saber – ser" (TARDIFF & RAYMOND, 2000, p.212)

No que diz respeito aos saberes profissionais (acadêmicos), disciplinares (relativos a diferentes campos de conhecimento e tradição cultural), curriculares (provenientes de programas escolares) e experienciais (advindos da prática), Tardif (2002, p. 49) afirma que:

> *[...] esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.*

Sob a ótica de Almeida Filho (2006), o bom docente contemporâneo deve desenvolver cinco competências, a saber: a competência implícita. a competência linguístico-comunicativa, a competência profissional e a competência aplicada que engloba a subcompetência teórica.

A competência implícita é uma competência natural, está relacionada às lembranças experiências vividas pelo professor ao longo do cotidiano escolar; a competência linguístico-comunicativa implica saber a língua-alvo (estrutura e funcionamento) e ser capaz de usá-la de forma natural nos diversos contextos, é uma das competências mais valorizadas por alunos e empregadores; posteriormente, a competência aplicada juntamente à subcompetência teórica pressupõe o conhecimento que o docente detém; suas concepções teóricas sobre ensino-aprendizagem; o que lhe permite saber explicar; finalmente, há a competência profissional que deve ser entendida como um conjunto de conhecimentos teóricos (competência teórico-aplicada), linguísticos (competência linguístico-comunicativa) e a competência implícita.

Em resumo, o autor afirma que "a competência mais básica é a implícita [...] quando o professor já possui uma competência linguístico-comunicativa para operar em situações de uso da L-alvo, ele já pode ensiná-la num sentido básico ou tosco de ensinar" (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 20-21). O profissional que desenvolva uma competência aplicada estará apto a ensinar com senso de plausibilidade, definido por Prabhu (1987) como intuições pedagógicas que levam à percepção de como o ensino se dá no aprendizado, e de como o ensino causa o aprendizado.

Cenário de formação de professores de língua inglesa

Fiorin (2006, p. 13) relata que os primeiros cursos de Letras surgiram, no Brasil, nos anos 30 e destaca que, em sua implantação, tal curso era dividido em dois:

> *Letras Clássicas e Português e Letras Estrangeiras. O primeiro compreendia as seguintes cadeiras: Filologia Grega e Latina; Filologia Portuguesa; Literatura Luso-Brasileira; Literatura Grega e Literatura Latina; o segundo, as cadeiras de Língua e Literatura Francesa e de Língua e Literatura Italiana (1937, p. 1). Só em 1940 começam a funcionar as cadeiras de Língua e Literatura Espanhola, Língua e Literatura Inglesa e Língua e Literatura Alemã.*

No que tange aos estudos de língua estrangeira no curso de Letras, Fiorin (2006) afirma que, de modo generalizado, o objeto de pesquisa era a literatura (1934 -1962), os estudos linguísticos eram feitos por meio da análise de textos literários. A finalidade do curso de Letras era formar intelectuais; profissionais para lecionar no ensino secundário, normal e superior, como também realizar pesquisas. Tinha duração de três anos para o Bacharelado e um ano suplementar de "didática" para obtenção do título de licenciado.

Atualmente a carga horária do curso de Licenciatura em Letras, assim como as demais licenciaturas, é definida pelo Conselho Nacional de Educação e está expressa na resolução CNE/CP e 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001 que data de janeiro de 2002. Sintetizando, são necessárias, no mínimo, 2.800 horas para a graduação plena, englobando 400 horas de prática ao longo do curso, outras 400 horas de estágio supervisionado, 1.800 horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e, finalmente, 200 horas designadas ao desenvolvimento de atividades acadêmico-científico-culturais.

Diante do exposto, devemos pontuar alguns obstáculos à formação do professor de inglês, o primeiro, a insuficiente carga horária destinada às disciplinas relacionada ao inglês e suas literaturas. Paiva (2005) que foi presidente da Comissão de Especialistas de Ensino de Letras da SESU/MEC afirma:

> *Participei, desde 1991, de várias comissões de avaliação de condições de oferta de cursos de Letras designadas pela SESU-MEC e pude verificar que, na grande maioria das instituições particulares de ensino superior (IES), o número de horas reservadas para a língua estrangeira, geralmente o inglês, era insuficiente – cerca de 360 horas de língua inglesa e 120 de literaturas inglesa e americana.*

Uma segunda dificuldade é com relação aos estágios que, apesar de terem uma carga horária de 400 horas, não são conduzidos adequadamente na maioria das instituições. Eles devem acontecer a partir da segunda metade do curso e devem abranger observações de aulas e também a docência de aulas.

Entretanto, na maioria dos casos, não há integração entre as disciplinas de estágio e as disciplinas de prática de ensino, além do fato de que muitos alunos encontram dificuldades para realizar seus estágios de observação.

Outro fator complicador ao ensino, que vai além das questões de currículo ou carga horária, é a generalizada perda de prestígio que ocorre desde fins do século XX. A sociedade desvaloriza a educação e o professor. Essa desvalorização é expressa pela falta de crédito e respeito aos profissionais, pelas condições de trabalho estressantes, ou mesmo pela baixa remuneração. Isso acarreta outros problemas como a desmotivação profissional, refletindo diretamente no comprometimento do professor e na qualidade das aulas que ministra.

O professor de Língua Inglesa sofre ainda com um desrespeito maior, "qualquer um" pode ministrar aulas de língua inglesa. Para muitas escolas privadas de ensino de línguas, o fato de se falar a língua fluentemente habilita o candidato a assumir um posto de professor. As próprias escolas fornecem treinamentos, que são sempre direcionados aos interesses do empregador e não constituem uma formação de professores.

Mesmo diante desse quadro de desprestígio profissional, o número de instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Letras é bastante grande e, apesar de ainda ser um processo mais quantitativo do que qualitativo, a oferta de cursos continua em expansão.

O sítio do MEC traz a informação de que há mais de 600 cursos de licenciatura em universidades públicas no Brasil, mais de 1.000 em universidades privadas, além de uma média de 90 instituições cadastradas a oferecer o curso no módulo de ensino a distância. Isso, excluindo-se as instituições que oferecem Bacharelado em Letras.

São inúmeras instituições oferecendo o curso que, apesar da nomenclatura, não é o mesmo em todas elas; embora submetidos às Diretrizes Curriculares do MEC, ao estabelecerem o currículo do curso, formularem seus Planos de ensino, ou determinarem um perfil profissional almejado para cada um dos alunos graduados, cada universidade tem autonomia para delinear o curso que deseja oferecer.

O Parecer CNE/CES 492/2001 reafirma a autonomia das universidades "[...] ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio". A duração do curso varia entre 3 e 4 anos, dependendo da universidade, desde que obedeça a carga horária mínima estabelecida pelo MEC.

O Ministério da Educação, no parecer CNE/CES 492/2001, publicado no Diário Oficial da União em 9/07/2001, estabelece as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras que "leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional" (CNE/CES 492/2001, p. 29). De acordo com esse documento, os cursos de graduação em Letras necessitam ter estruturas flexíveis que:

> *– Facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;*
>
> *– Criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;*
>
> *– Dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;*
>
> *– Promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;*

Ainda no mesmo documento do MEC (Parecer CNE/CES 492/2001, p. 30), é exposto o perfil do formando em Letras almejado:

> *[...] profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro [...] e ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, [...] Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.*

O curso espera formar além de docentes, profissionais que possam atuar como intérpretes, pesquisadores, críticos literários, revisores de textos, escritores, entre outros; para tanto o MEC (Parecer CNE/CES 492/2001, p. 30) acredita que o graduado "deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica [...] ou fora dela". A seguir

encontram-se as competências e habilidades requeridas pelo MEC (Parecer CNE/CES 492/2001, p. 30):

> *-Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;*
>
> *-Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;*
>
> *-Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;*
>
> *-Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; percepção de diferentes contextos interculturais;*
>
> *-Utilização dos recursos da informática;*
>
> *-Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;*
>
> *-Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.*

Ao retomar a noção de saberes docentes apresentada anteriormente, agora com o foco no professor de Língua Inglesa, nos deparamos com a seguinte situação: a expectativa do ideal de professor, linguisticamente competente, capaz de proporcionar ao aluno a experiência de se apropriar de outra Língua e sua respectiva cultura versus a formação inicial em Letras.

Nesse cenário há uma lacuna entre a expectativa e o contexto real já que os cursos de formação de professores de língua não oferecem formação exclusiva nessa área. Muitos outros conteúdos precisam ser abordados e a competência linguística acaba por ser colocada em segundo plano. Moita Lopes (1996, p. 179-178) apresenta tal fato:

> *Tradicionalmente, os cursos de formação de professores de línguas têm, minimamente, incluído aspectos relativos à competência lingüística do aluno-professor [...] Em geral, no que se refere a questões de uso de linguagem em sala de aula, os professores são treinados na utilização de técnicas, típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula (incluindo os processos de ensinar e aprender línguas) e fora dela.*

O mercado de trabalho contemporâneo exige desses profissionais além dos saberes docentes que compõem a formação em Letras, requisitos diferenciados que serão necessários a esse profissional, a

depender do ambiente ou a área que ele venha escolher como campo de atuação. Devemos levar em consideração que a formação oferecida pelo curso de graduação em Letras é generalista e os diversos setores da educação, seja o Ensino Fundamental e Médio, Ensino Superior ou Ensino de Línguas em escolas especializadas irão demandar desenvolvimento de habilidades e competências específicas para cada um deles.

O fato de possuir um diploma universitário não garante ao profissional que ele esteja apto a adentrar o mercado de trabalho e, principalmente, de que ele o fará sem nenhum percalço.

Nesse sentido, a postura crítico-reflexiva sobre o trabalho docente deve ser inerente ao professor, desde a graduação. Para tanto, não é necessário que ele ignore as teorias, abordagens de ensino e pesquisas existentes, mesmo que realizadas distante do contexto de sala de aula, mas que as utilize de forma crítica, adequando-as a sua realidade de ensino e tendo sempre em mente que "ensinar a usar uma língua é ensinar a se engajar na construção das identidades sociais dos alunos" (MOITA LOPES, 1996, p. 182).

A análise documental: plano de ensino do curso investigado e diretrizes curriculares nacionais

Apresentaremos, a seguir, a Grade curricular vigente para o curso de Letras, na instituição pesquisada:

Quadro 1 – Grade curricular vigente para o curso de Letras

1º Termo	**Carga horária**
Língua Portuguesa I	76h
Língua Latina	76h
Língua Inglesa	76h
Teoria da Literatura I	76h
Literatura Portuguesa I	76h
Prática de Leitura e Redação I	76h
2º Termo	**Carga horária**
Língua Portuguesa II	76h
Métodos e técnicas de Pesquisa	76h
Língua Inglesa II	76h
Teoria da Literatura II	76h
Literatura Portuguesa II	76h
Prática de Leitura e Redação II	76h
3º Termo	**Carga horária**

Língua Portuguesa III	76h
Linguística I	76h
Língua Inglesa III	76h
Literatura Brasileira I	76h
Literatura Inglesa	76h
Estrutura e funcionamento do ens. Fundamental e médio	76h
4º Termo	**Carga horária**
Língua Portuguesa IV	76h
Linguística II	76h
Língua Inglesa IV	76h
Metodologia de ensino de inglês	76h
Literatura Brasileira II	38h
Língua Brasileira de Sinais - Libras	38h
Didática	76h
Estágio supervisionado I	150h
5º Termo	**Carga horária**
Língua Portuguesa V	76
Literatura Afro-brasileira	76
Língua Inglesa V	76
Literatura Inglesa e Norte Americana I	76
Literatura Brasileira III	76
Linguística III	76
Estágio supervisionado II	150
6º Termo	**Carga horária**
Língua Portuguesa VI	76
Psicologia da aprendizagem e da adolescência	76
Língua Inglesa VI	76
Literatura Inglesa e Norte Americana II	76
Literatura Brasileira IV	38
Metodologia do ensino de português	76
Literatura em sala de aula	38
Estágio supervisionado III	100

Fonte: informações obtidas no sítio da universidade pesquisada (2011)

A fim de expormos a organização curricular do curso, focalizaremos mais especificamente as disciplinas relacionadas à formação do professor de inglês. São elas:

- Língua Inglesa I, II, III, IV, V e VI contam com uma carga de 446 horas;
- Estrutura e funcionamento do ensino Fundamental e médio que disponibilizam de 76 horas;
- Literatura Inglesa dispõe de uma carga de 76 horas; Literatura Inglesa e Norte-Americana I e II disponibilizam de uma carga horária de 152 horas;
- Ao Estágio supervisionado I, II e III destina-se 400 horas;
- Metodologia de ensino de inglês usufrui de 76 horas;
- E didática que conta com 76 horas.

Somando a carga horária de todas as disciplinas acima expostas, totalizamos 1302 horas de atividades que visam à formação do professor de inglês. Entretanto, é preciso considerar que as horas de estágio são divididas ao meio, direcionando 200 horas para o estágio de língua portuguesa, restando então 1102 horas apenas.

As horas destinadas ao ensino de inglês deveriam ser suficientes para alcançar os objetivos propostos no Plano de ensino; se comparados a um curso de inglês particular que tem duração média de cinco anos, com carga horária de 400h, podendo ser continuado.

Devemos nos questionar sobre quais são os motivos que interferem ou impedem que os alunos desenvolvam as quatro habilidades da língua na faculdade, levando em conta que eles teriam a mesma oportunidade de ensino. Nas entrevistas fica evidente a insegurança dos alunos com relação ao uso da língua, exceto os que já eram fluentes ou possuíam conhecimentos antes de ingressar na faculdade.

No entanto, não podemos nos pautar somente na carga horária para caracterizar um curso. Desta forma, consideramos pertinente abordar os conteúdos e objetivos almejados pelas disciplinas. Para tanto, olhemos agora para um recorte do Plano de ensino do curso e as ementas elaboradas pelo professor responsável pela disciplina.

Língua Inglesa

Ementa — Ampliar os fundamentos lingüísticos da Língua Inglesa, com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aluno, além de promover o conhecimento dos aspectos culturais dos países de Língua Inglesa.

Objetivos — Espera-se que final da disciplina que o aluno domine a estrutura morfo-sintática e semântica da língua inglesa escrita e oral, dentro dos conteúdos elencados; também que ele adquira conhecimento novo a respeito da cultura estrangeira; como as características sociais, econômicas e políticas e, finalmente, desenvolva as quatro habilidades (listening, speaking, reading and writing).

Didática

Ementa — O histórico e o papel da didática no Brasil. Tendências pedagógicas na prática docente. Projeto Político Pedagógico. Uma visão do trabalho do professor em relação à fundamentação da ação educacional. A prática educativa. O ato de ensinar. A relação professor- aluno. Avaliação.

Objetivos — Possibilitar ao graduando de Letras o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos, quanto a ação educativa e promover a efetivação dos fundamentos da ação educacional na relação com a equipe escolar, na sala de aula e na relação ensino e aprendizagem.

Metodologia do ensino de inglês

Ementa — Estudo de abordagens e métodos de ensino de Língua Inglesa, além dos PCN's da disciplina, propiciando uma visão crítica de diferentes práticas pedagógicas e desenvolvendo habilidades básicas de ensino.

Objetivos — Desenvolver uma visão crítica de como o campo do ensino de Língua Inglesa tem caminhado e se desenvolvido; desenvolver habilidades básicas de ensino de Língua Inglesa; conhecer e estudar criticamente os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira.

Literatura Inglesa e Norte-Americana II

Ementa	Propiciar que os graduandos tenham uma ampla visão do cenário histórico, social e cultural de cada período literário norte-americano; levar o graduando a tomar contato com as análises de textos literários e críticos das obras relevantes da literatura norte-americana além das biografias dos principais autores.
Objetivos	Leitura e análise de textos literários e críticos que reflitam mudanças básicas ocorridas especificamente, na literatura norte-americana do romantismo à época atual (poesia e prosa). Aplicação e fundamentos da teoria literária.

Estágio supervisionado I

Ementa	Observação, regência e vivência de diferentes práticas pedagógicas. Elaboração e execução de projetos educacionais no Ensino fundamental.
Objetivos	Viabilizar aos estagiários a ação e reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvidas nas unidades escolares.

Pensando a função social exercida por cada uma das disciplinas listadas, podemos afirmar que essas visam contribuir com conhecimentos necessários à formação do graduando em Letras, mas será que isso realmente acontece?

A seguir apresentamos o perfil profissional do aluno, na faculdade investigada, tendo como suporte informações retiradas do Projeto Pedagógico da faculdade (2011, p.15):

> *Integrar, ativamente, o graduando de letras num processo criativo de formação pessoal e profissional, discutindo elementos que possam contribuir para o seu papel na sociedade brasileira, preparando o profissional crítico, através da transdisciplinaridade, no contexto das relações humanísticas, estéticas e culturais.*

Informações disponibilizadas no sítio da instituição complementam:

> *O curso de Licenciatura em Letras [...] tem o objetivo de formar profissionais com pleno domínio da Língua Portuguesa e Inglesa e de suas respectivas literaturas. Tendo como seu principal objeto de estudo a comunicação humana, o aluno se ocupa dos diferentes aspectos da linguagem, que vão da gramática de uma língua até a mais alta expressão cultural e artística de um povo. Matérias como Língua Portuguesa, Língua Latina, Teoria da Literatura,*

> *Prática de Leitura e Redação e Língua Brasileira de Sinais são algumas das disciplinas básicas desta graduação. Há também aulas práticas em laboratório, que ajudam a adquirir fluência no idioma estrangeiro abordado. [...] Como campo de trabalho, a docência em Português Inglês ou Literatura no ensino Fundamental e Médio em escolas públicas ou particulares, editoração, tradução, secretariado bilíngue e revisão e edição de textos em jornais, revistas e agências de publicidade são algumas das possibilidades da profissão.*

É possível observar na citação anterior que, além de docentes, a estrutura curricular busca formar profissionais que atendam também áreas como editoração, tradução, secretariado bilíngue e edição de textos. Esse leque de opções pode ser um atrativo ao aluno que venha a se matricular na faculdade, já que alguns não objetivam lecionar.

Para fins de comparação, observemos agora o ponto de vista do MEC, contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais expressas no Parecer CNE/CES 492/2001, (2001, p. 30) que define o objetivo do curso e o perfil dos formandos em letras:

> *O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.*

O ponto de apoio entre os dois documentos está alicerçado no objetivo de desenvolver profissionais críticos com competência para compreender, usar e ensinar línguas, envolvendo todos os seus aspectos, semânticos, gramaticais, culturais, etc. No entanto, a preocupação da faculdade parece ficar estagnada aí. Não vemos menção de apoio à pesquisa científica, aspecto que está explicitado no documento do MEC. Outros aspectos de elevada importância que não são mencionados pela instituição são: a questão do professor reflexivo, uma vez que o MEC salienta que todos egressos devem ter capacidade de reflexão crítica e teórica sobre a linguagem; e a questão da formação continuada, um dos pontos mais importantes a ser debatido em meio aos discentes.

O Parecer do CNE/CES 492/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras, dentre outros cursos, aponta para a necessidade de os cursos de graduação em Letras apresentarem estruturas flexíveis que priorizem uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno. É necessário que ele perceba, desde o início de seu curso, a necessidade da articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a articulação direta com a pós-graduação. Os alunos egressos devem ser profissionais cientes de seu papel na sociedade, que tenham domínio do uso da língua ou línguas que sejam objeto de seus estudos e que consigam refletir teoricamente sobre a linguagem.

Considerações finais

O ensino da língua inglesa, na instituição pesquisada, é alvo de descontentamento tanto de professores, quanto de alunos, embora a carga horária disponibilizada para as aulas dessa disciplina estejam adequadas ao requisitado pelo MEC e os Planos de ensino, ao menos, no papel, também estejam em consonância com os objetivos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares.

Os conteúdos curriculares deveriam conduzir ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas necessárias ao exercício da profissão, de forma que o aluno refletisse sobre a prática no decorrer de todo o curso de formação e não apenas no âmbito da disciplina Prática de Ensino. Nesse sentido, pode haver uma lacuna na formação dos alunos, uma vez que a carga horária (Planos de Ensino e Projeto Pedagógico) e os conteúdos ministrados (Planos de Ensino) estão em consonância com o que foi proposto pelas Diretrizes curriculares.

Após a análise das entrevistas com os docentes e os alunos, teremos mais dados para observar o que realmente tem interferido para que o aluno não apresente o saber linguístico/comunicativo considerado importante pelos documentos oficiais.

Referências

Almeida Filho, José C. P. (2006). Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. *Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, Ed. Especial, vol. 9, 9-19. São Paulo: APLIESP.

Almeida Filho, José C. P. et al. A formação auto-sustentada do professor de Língua Estrangeira. *Boletim APLIESP*, São Paulo: *no. 47*, junho de 1998. Retirado em 25/09/2011 de:http://www.let.unb.br/jcpaes/index.php/publicacoes/58-artigos-e-capitulos-publicados .

Almeida Filho, José C. P. (1998). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas.* 2 ed. Campinas, SP: Pontes.

Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação***:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Brasil. Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília:1996.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. PARECER CNE/CES 492/2001. *Diretrizes Curriculares para o curso de Letras*, 2001, p.29. Retirado em 7/09/2010 de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf .

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2002. *Carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Retirado em 15/12/2011 de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf .

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. *Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados(2007)*. Retirado em 20/09/2011 de: http://emec.mec.gov.br

Cunha, Maria I.(1989). *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Editora Papirus.

Fiorin, José L. (2006). A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária. In: *Revista Línguas & Letras*, v.7, nº 12, 1º sem., Cascavel, PR, 10-22.

Freire, Paulo (2002). *Pedagogia* da *Autonomia*. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra.

Ludke, Menga; André, Marli E.D.A.(2007). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Moita-Lopes, Luiz P.(1996). *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional nos processos de ensino/aprendizagem de línguas.* Campinas, SP: Mercado de Letras.

Nóvoa, António (1992). O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (org.). *Profissão Professor*. 2 ed. Portugal: Porto, (pp.13-34).

Nóvoa, António (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente, *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 109-139.

Paiva, Vera L.M.O.(2005). O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: Tomich, et al (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês.* Florianópolis: UFSC, 345-363.

Pimenta, Selma G. (2005). Professor: formação, identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4 ed. São Paulo: Cortez, (pp.15-34)

Prabhu, Nagore S.(1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford Univertity Press.

Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, Maurice & Raimond, Danielle (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**.** *Educação e Sociedade.* Campinas: CEDES, n.73, dez/2000, 209-244.

6.89.

Título:

Contribuições da didática para a formação do professor do ensino superior

Autor/a (es/as):

Passos, Carmensita Matos Braga [UFC]

Porto, Bernadete [UFC]

Resumo:

A problemática que norteou esta investigação foi: quais as possíveis contribuições da Didática para a formação do professor do ensino superior? A referida disciplina é ofertada pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Os sujeitos investigados foram os alunos matriculados na disciplina nos períodos letivos 2009.2, 2010.1, 2010.2 e 2011.1 e 2011.2. A partir de uma abordagem metodológica qualitativa, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a roda de conversa e os trabalhos escritos apresentados pelos alunos. O presente trabalho apóia-se na compreensão de que a docência universitária exige mais do que o domínio de conhecimentos técnico-científicos de determinada área (Cunha, 2001; Pimenta e Anastasiou, 2002; Masetto, 2003) demandando uma formação pedagógica compatível com os desafios que enfrenta o professor universitário no mundo contemporâneo. A necessidade de uma formação pedagógica para o professor do ensino superior apóia-se também na compreensão do ensino como uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. Um processo complexo que sofre influências de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, institucionais, afetivos e estéticos. Para essa concepção, o desenvolvimento do trabalho docente envolve questões de imensa complexidade, incerteza e singularidade, por este motivo, não se encaixa em saberes estáveis, sistemáticos e instrumentais, automaticamente aplicáveis às situações de ensino-aprendizagem (Pimenta, 1997; Oliveira, 1997; Candau, 1998; Tardif, 2001). As demandas do mundo contemporâneo assim como as características da docência exigem que o professor seja capaz de: tornar os conteúdos objetos de aprendizagem para o aluno; criar situações e experiências que instiguem essa aprendizagem; contextualizar, significar e problematizar o conteúdo; planejar, criar, executar, gerir e avaliar situações didáticas; participar da elaboração do projeto político pedagógico do curso; situar-se

como profissional em sua realidade social compreendendo e ressignificando continuamente o seu papel em função das novas emergências do mundo atual, entender que a docência exige investigação e muito estudo sobre a realidade educacional e sócio-política. Compreendendo a Didática como área do conhecimento que pode contribuir para a formação do professor do ensino superior, os dados coletados evidenciaram as seguintes contribuições: compreensão dos desafios da docência no ensino superior no mundo contemporâneo; conscientização da presença da dimensão ética e afetiva no exercício da docência; revisão de conceitos e práticas de planejamento e avaliação; elaboração de um plano de ensino numa perspectiva crítico-criativa; troca de conhecimentos entre as áreas; identificação de diferentes abordagens do ensino que fundamentam a prática docente; apropriação de referenciais teórico-metodológicos para questionamento e superação de práticas pedagógicas centradas no tradicionalismo do ensino; ampliação da compreensão de conceitos como currículo e projeto político pedagógico. Os resultados da investigação apontam para a importância que a Didática têm no processo de profissionalização do professor universitário, favorecendo uma compreensão contextualizada e crítica da docência, bem como a análise de elementos teóricos e metodológicos para uma docência universitária crítica e criativa.

Palavras-chave:

Didática; Docência; Ensino Superior.

Muitos professores que chegam às universidades são profissionais e/ou pesquisadores das diferentes áreas (Geografia, Sociologia, Química, Medicina, Direito, Engenharia, e outras). Trazem conhecimentos e experiências dos seus campos específicos, mas pouco ou nenhum conhecimento sobre o que é ser professor no ensino superior, sobre a educação, a didática e a complexidade do ensino ou acerca do que deve gerar a aprendizagem do aluno e as atividades que envolvem o exercício da profissão.

Como não recebe nenhuma orientação e preparação para o enfrentamento das questões pedagógicas inerentes ao desempenho da nova profissão, o professor passa a exercê-la tomando por base sua experiência como estudante. O resultado, na maioria das vezes, é a reprodução de uma prática tradicional centrada na exposição do professor, incentivando, nos estudantes, uma atitude de mero espectador, ouvinte e reprodutor das informações apresentadas.

Prevalece certo consenso de que para a docência no ensino superior é suficiente o aprofundamento numa determinada área do conhecimento, portanto subsiste uma compreensão de que a docência universitária prescinde de uma formação pedagógica. No entanto, muitos são os relatos de estudantes de graduação que apontam para problemas e dificuldades em sua formação, consequentes de práticas

pedagógicas defasadas, metodologias ainda centradas unicamente no discurso do professor, planejamento inócuo, mecanismos de avaliação com caráter meramente burocrático, conteúdos descontextualizados e fragmentados, compreensões e práticas de ensino reduzidas à reprodução de informação, incapazes de desencadear aprendizagens significativas, sejam cognitivas, afetivas, atitudinais ou éticas.

Neste trabalho, defendemos que ser professor no ensino superior exige mais do que o domínio de conhecimentos técnico-científicos de determinada área (Cunha, 2001; Pimenta e Anastasiou, 2002; Masetto, 2003). A docência universitária demanda uma formação pedagógica compatível com os desafios do mundo contemporâneo. As atividades inerentes à docência envolvem relação professor aluno, questões metodológicas, planejamento (de aulas, de curso, curricular), utilização de novas tecnologias no ensino, elaboração de instrumentos de avaliação, participação em discussões sobre projeto político pedagógico do curso, revisão curricular, articulação da disciplina com a totalidade do curso e com a realidade social, processos avaliativos internos e externos, para citar apenas algumas em que a dimensão pedagógica está diretamente presente. O rol destas exigências denunciam o quanto é problemático o desempenho docente sem a devida formação pedagógica.

Na direção de possibilitar elementos para a formação do docente universitário, a disciplina Didática do Ensino Superior, é ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Neste trabalho, tivemos o objetivo de identificar as possíveis contribuições da referida disciplina para a formação do professor do ensino superior. Os sujeitos investigados foram os estudantes matriculados na disciplina nos períodos letivos 2009.2, 2010.1, 2010.2 2011.1 e 2011.2. A partir de uma abordagem metodológica qualitativa, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a roda de conversa e os trabalhos escritos apresentados pelos alunos ao final da disciplina.

O Professor Universitário no Mundo Contemporâneo

As características do mundo atual colocam novos desafios e fazem novas exigências à docência nas instituições de ensino superior. Transformações no mundo trabalho, na realidade social e cultural cotidianas, trazidas pelo desenvolvimento tecnológico; as questões ambientais; o desemprego e a exclusão social gerados pelo modelo econômico; crise na economia; a violência; o terrorismo e o imperialismo; a globalização; a diversidade cultural são algumas das peculiaridades que marcam o nosso tempo e das quais professores dos diferentes níveis de ensino não podem se omitir. Docentes são educadores, formadores. Contudo, não há como formar, educar, sem referência às problemáticas contemporâneas. O atendimento dessa exigência passa pela formação adequada dos professores, pela ressignificação de sua identidade.

Entretanto, como destacam Pimenta e Anastasiou (2002, pag. 37)

> *Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiências significativas e mesmo anos de pesquisa em suas áreas específicas, predomina um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante que ingressam na sala de aula.*

O resultado de uma prática docente sem uma formação adequada é a reprodução do viveu como discente, ou seja, uma prática pedagógica pouco criativa, centrada na fala do professor, sem espaço para a participação do aluno, que se restringe ao papel de ouvinte e repetidor de informações, já que não são criadas condições para o desenvolvimento de aprendizagens mais complexas. Nesse caso, a função do professor fica reduzida à apresentação de conteúdos, sem a preocupação com a aprendizagem do aluno, sem contextualização, uma prática estática que gera algumas dificuldades como: prática docente engessada, repetitiva, desmotivante, monótona; metodologia restrita à exposição-assimilação de conteúdo, sem incentivo à participação mais ativa do aluno e para o desenvolvimento de capacidades mentais, habilidades, competências, valores, reflexões; relação professor-aluno hierarquizada, marcada pela ausência de diálogo; avaliação limitada à atribuição de notas.

Outra dificuldade que pode ser gerada pela falta de formação para o exercício da docência é a desconsideração dos aspectos afetivo e ético como partes integrantes do processo. O professor não toma consciência que sua ação não se limita apenas à apresentação dos conteúdos da disciplina.

> *Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (Tardif, 2002: 130)*

Deste modo, entendemos que estudos na área da educação, especialmente a pedagógica, pode levar à compreensão, por parte do professor, de que suas atitudes e o modo de se relacionar com a docência e com os estudantes, seus valores, seus interesses e gostos são também elementos formadores.

> *(...) os ofícios ou profissões de relações de relações humanas apontam para questões de poder, de maneira intrínseca, mas também para problemas de valor, seus próprios objetos são seres humanos capazes de emitir juízos de valor e possuem, como seres humanos, direitos e privilégios. Nesse sentido, a dimensão ética não é um elemento periférico nas ocupações e profissões de relações humanas, mas está no próprio cerne do trabalho. (Tardif, 2002: 145)*

O trabalho docente abordado dessa forma não é visto em sua dinamicidade, em permanente transformação, em interação com as diversas instâncias, sempre inédito e imprevisível, demandando, portanto, um processo de reflexão para uma tomada de consciência de sua complexidade, de suas peculiaridades, para a busca de superação de seus possíveis entraves.

Compreendemos, do mesmo modo, que o ensino, envolve questões de imensa complexidade, incerteza e singularidade, por este motivo, não se encaixa em saberes estáveis, sistemáticos e instrumentais, automaticamente aplicáveis às situações de ensino-aprendizagem (Pimenta, 1997; Oliveira, 1997; Candau, 1998; Tardif, 2001).

As demandas do mundo contemporâneo assim como as características da docência exigem que o professor seja capaz de: tornar os conteúdos objetos de aprendizagem para o aluno; criar situações e experiências que instiguem essa aprendizagem; contextualizar, significar e problematizar o conteúdo; planejar, criar, executar, gerir e avaliar situações didáticas; participar da elaboração do projeto político pedagógico do curso; situar-se como profissional em sua realidade social compreendendo e ressignificando continuamente o seu papel em função das novas emergências do mundo atual, e entendendo que a docência exige investigação e compreensão da realidade educacional e sócio-política.

> *Assim, de um lado, é preciso considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. O trabalho docente está impregnado intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos. Isso significa introduzir objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa, em relação aos conteúdos da matéria que ensina; transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos ou psicológicos, função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos, inserindo-os numa estrutura organizacional em que participe de decisões e ações coletivas. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade. (Pimenta e Anastasiou, 2002 pag. 16)*

A Didática na formação do professor universitário

Entendemos a Didática como uma disciplina cujo objeto é o ensino, concebido como prática social, que sofre a influência de múltiplas dimensões (Caldeira e Azzi, 1997; Candau, 1998; Pimenta, 1997). Sua importância consiste em propiciar ao aluno uma compreensão contextualizada do ensino, percebido como parte integrante de uma realidade social.

Para além de métodos e técnicas, ou aplicação de modelos pré- estabelecidos a disciplina pretende contribuir para o desenvolvimento de uma concepção crítica de ensino, analisando-o, problematizando-o e propondo práticas pedagógicas criativas a partir de suas condições concretas. Para uma ação contextualizada, o professor precisa compreender a prática pedagógica, suas relações intrínsecas e extrínsecas. Neste sentido, o papel da Didática é propiciar a reflexão e problematização da prática e oferecer elementos conceituais e fundamentação teórica que permitem a análise da prática, captando seus pressupostos teóricos, sua dinâmica, seus determinantes, suas possibilidades e limites, sua inserção no panorama sócio-político e econômico mais abrangente. O confronto teoria e prática possibilita também a projeção de uma ação pedagógica crítica e criativa. Nesta perspectiva destacam-se as contribuições de Pimenta e Anastasiou (2002, pag. 264)

> *Ao confrontar as suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim as transformações das práticas docentes só se efetivam a medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade." (destaques das autoras).*

Com base nesses pressupostos a disciplina se desenvolve em torno de três eixos temáticos: A Universidade e a Docência; Fundamentos epistemológicos do processo de ensino-aprendizagem; Organização e planejamento do ensino. A metodologia utilizada apóia-se nas seguintes atividades: aula expositiva dialogada; dinâmicas de grupo; leituras e estudos de texto; produções textuais; trabalhos individuais e em grupo; apresentação e discussão de filmes; discussão sobre a prática docente dos participantes (estudantes-professores) da disciplina.

A disciplina Didática do Ensino Superior, como já informamos, é ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Trata-se de uma disciplina optativa procurada por estudantes de vários programas de pós-graduação da UFC, portanto a turma é sempre composta por estudantes de áreas diversas. Os dados aqui apresentados foram coletados nos períodos letivos de 2009.21, 2010.1, 2010.2, 2011.1 e 2011.2 e tiveram como fontes de dados: a observação participante, a roda de conversa realizada durante o desenvolvimento da disciplina e; a consulta aos trabalhos escritos apresentados pelos alunos ao final da disciplina.

No que se refere às expectativas/compreensão em relação à disciplina é comum identificar entre os professores que atuam no ensino superior dois posicionamentos opostos: os que acreditam que o domínio de seu conteúdo é suficiente para o exercício da docência e, portanto, não vêem necessidade de alguma formação pedagógica; de outro lado estão os que consideram insuficiente sua formação por

não contemplar a dimensão pedagógica, e acabam percebendo a Didática como uma área de conhecimento capaz de ensinar a ensinar, numa perspectiva instrumental e técnica, de receituário, modelos, manual de instruções. Os que optam por cursar a disciplina certamente se aproximam mais da segunda alternativa uma vez que a disciplina não é obrigatória, os que resolvem cursá-la, fazem-no por opção e não por imposição curricular.

Desconstruir essa visão um tanto mistificada da disciplina é um desafio, pois precisamos fazê-lo e ao mesmo tempo mostrar que os conhecimentos e atividades propostos no curso oferecem elementos para uma melhor compreensão e atuação no ensino.

As contribuições da Didática

A observação participante deu-se ao longo da disciplina em que procuramos manter um olhar prospectivo sobre a apropriação dos conceitos trabalhados, as aprendizagens e possíveis dificuldades. Durantes as atividades os alunos se posicionam, socializam experiências, problematizam, tiram suas dúvidas. Nesse processo pudemos acompanhar e identificar algumas contribuições da Didática para formação do docente universitário.

Outra fonte de dados foram os trabalhos apresentados pelos estudantes ao final da disciplina. Para sua elaboração receberam as seguintes orientações: redigir um *paper* sobre um dos temas trabalhados na disciplina, ou sobre as contribuições da disciplina para sua formação docente. Os trabalhos analisados versaram sobre os seguintes temas: interdisciplinaridade, características do trabalho docente, concepções pedagógicas, planejamento e seus elementos (objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação), saberes docentes.

Alguns textos abordaram a temática escolhida expressando a compreensão do estudante apoiado pela bibliografia trabalhada durante a disciplina, acrescida de outros autores. Outros apresentaram uma articulação das áreas específicas do aluno ou de seu objeto de investigação com os temas trabalhados na disciplina, por exemplo: o ensino nas Ciências Econômicas; avaliação nas aulas de Educação Física; procedimentos de ensino com alunos surdos; o ensino de Geografia; planejamento no ensino da Matemática, a dimensão afetiva da ação docente nas artes; avaliação formativa no ensino de Física; Didática e ensino de História.

Logo no início da disciplina constatamos que o aluno traz uma visão um tanto mágica da Didática. No primeiro dia de aula, seja por meio da roda de conversa, seja através de desenhos pedimos que a turma expresse sua expectativa em relação à disciplina. A grande maioria espera que a disciplina possa ensiná-los a ensinar. A dimensão técnica, metodológica e instrumental é muito presente na fala dos alunos. Na compreensão inicial, Didática e metodologia são praticamente sinônimos. Um dos objetivos da disciplina é desconstruir essa compreensão de que existe um modo de ensinar a ser

aprendido e trabalhar princípios e referenciais que possam orientar o professor no desenvolvimento da docência. Neste sentido,

> *(...) o esforço da Didática será o de dispor conhecimento pedagógico aos professores, não porque apresente diretrizes válidas para qualquer situação, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora. (Pimenta e Anastasiou, 2002:58)*

Uma estudante assim passou a ver a disciplina:

> *Pelas discussões durante o curso, compreende-se que a disciplina Didática não se configura como um manual metódico, tecnicista que dá o passo a passo para o professor. Dentro dessa concepção, reconhece-se que a Didática, fundada na teoria pedagógica, oferece princípios que possibilitam uma melhor compreensão da educação, do ensino e da aprendizagem. (FWR – Estudante do primeiro semestre de 2010)*

As atividades iniciais da disciplina procuram evidenciar por meio de leituras e discussões de questões reflexivas e problematizadoras a impossibilidade da Didática se constituir numa disciplina normatizadora, oferecendo esquemas prescritivos para a ação docente. A compreensão das características do ensino como prática social, concreta, complexa, inédita, imprevisível inserida num contexto sócio-histórico que tem trazido elementos desestabilizadores para o exercício da docência evidencia a inviabilidade de uma abordagem por meio de receitas metodológicas. O desenvolvimento das ações vai mostrando nos posicionamentos e falas dos participantes uma melhor compreensão das especificidades da docência, assim como dos desafios do ensino superior no mundo contemporâneo. Os trechos a seguir ilustram essa contribuição:

> *A disciplina Didática do Ensino Superior contribuiu para minha formação docente mediante a compreensão das especificidades do trabalho docente, na situação institucional formativa e curricular do ensino superior. Compreendi o trabalho docente tanto na perspectiva da construção de saberes sociais, pedagógicos, construídos nas diversas relações pedagógicas, como no sentido da sua formalização através da Didática. (LLA – Estudante do primeiro semestre de 2011)*

> *Ao longo da disciplina tive oportunidade de trabalhar temas pertinentes para a prática docente como concepções de ensino, características do trabalho docente e as estratégias de interação com o discente, os desafios da contemporaneidade para o educador, como por exemplo, o uso de novas tecnologias e suas diversas implicações, e a importância dessas metodologias para os dias atuais. (AOV – Estudante do segundo semestre de 2009)*

A conscientização da presença da dimensão ética e afetiva no exercício da docência é outra importante contribuição da disciplina. No bojo da compreensão das características da docência, os estudantes são convidados a buscar em sua memória a figura de um professor que tenha marcado sua vivência discente. As lembranças são compartilhadas e em geral a atividade é envolta em muita emoção. Os estudantes se dão conta, através de seus próprios relatos, de que, sentimentos, afetividades, atitudes, comportamentos, valores e posicionamentos assumidos pelos professores interferem no processo de ensino e aprendizagem. Vejamos como os estudantes a seguir se expressam:

> *Um momento bastante interessante da disciplina que me levou à reflexão ocorreu quando as professoras conduziram uma atividade com a turma na qual cada um de nós compartilhava com os colegas a lembrança de uma experiência que considerássemos positiva e outra negativa, em relação a algum professor. Elencando no quadro uma lista de palavras-chave que refletiam o que havíamos relatado, as professoras passaram a tecer considerações sobre as características do trabalho docente que podem facilitar ou dificultar a relação com o aluno e destes com os conteúdos propostos. (LAB – Estudante do segundo semestre de 2009)*

> *Percebo a importância do docente ver a sala de aula como um sistema complexo em que muitos elementos podem interferir. Essas interferências podem ser tanto de cunho pessoal, como também aspectos éticos relacionados ao trabalho docente envolvendo questões como relações de poder, juízos de valor, escolhas, interesses, direitos e privilégios. (AFL – Estudante do segundo semestre de 2010)*

> *O resultado de todo o processo de ensino-aprendizagem da disciplina consolidou a compreensão do trabalho docente que engloba as dimensões: afetiva, ética, social, política e econômica da profissão assim como seus fundamentos psicológicos, pedagógicos, históricos e filosóficos. (MMS – Estudante do segundo semestre de 2009)*

Os assuntos abordados e a dinâmica de trabalho da disciplina vão contribuindo para uma revisão na forma de compreender a docência. A identificação das abordagens de ensino favorece a compreensão de que diferentes formas de conceber a docência levam a práticas pedagógicas distintas. O desenvolvimento do curso destaca a apropriação de referenciais teórico-metodológicos e o desenvolvimento da capacidade reflexiva como fontes de questionamento, superação e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas centradas no tradicionalismo do ensino.

> *Cursar a disciplina Didática do Ensino Superior me fez realizar uma constante auto-avaliação sobre o que é ser professor; seus princípios, suas metas, seu modo de trabalhar e de ver os*

alunos cada um com suas características e particularidades. Vi-me como um aprendiz de professor ou um professor aprendente! (CBS – Estudante do primeiro semestre de 2011.1)

As discussões proporcionadas na disciplina Didática do Ensino Superior foram muito oportunas. Reforçam a necessidade de refletir sobre nossa postura como educadores, pensando nas possibilidades e limites de nossa atuação. (RSA – Estudante do primeiro semestre de 2011)

Nas aulas pudemos realizar uma série de atividades que de alguma maneira promoveram uma mudança e evolução/reflexão pensamentos, práticas e procedimentos, que obviamente não se esgotam aqui. (MGS Estudante do segundo semestre de 2011)

O tema planejamento foi trabalhado na perspectiva de uma revisão de conceitos e práticas, uma vez que ainda é realizado de forma predominantemente burocratizante. A conseqüência é que o professor perde de vista a compreensão do papel planejamento no exercício da docência, ficando limitado a uma desobrigação de entregar um formulário preenchido para efeitos burocráticos. A tentativa é resgatar o planejamento como momento de reflexão, aperfeiçoamento, superação de dificuldades, busca de contextualização e organização do ensino numa perspectiva crítico criativa. Os trabalhos apresentados e as discussões realizadas demonstram um amadurecimento dos estudantes em relação a essa compreensão de planejamento:

Ressaltamos que a disciplina Didática do Ensino Superior, nos proporcionou reflexões pertinentes quanto às competências necessárias ao exercício da profissão docente, além de nos inquietar frente aos modelos de formação de professores (inicial e continuada) existentes, dando subsídios com temáticas à organização do trabalho docente, como as especificidades do planejamento, a necessidade de objetivos coerentes com as propostas pedagógicas e metodológicas, as prática avaliativas, as tendências pedagógicas que fundamentam e orientam teórica e metodologicamente as práticas docentes buscando efetivamente refletir sobre o papel da educação na sociedade atual. (JAS– Estudante do segundo semestre de 2010)

O planejamento, o projeto político pedagógico, a metodologia, as técnicas de ensino, como elaborar um plano de aula, e as diversas formas de avaliação foram também abordados ao longo do curso, contribuindo para rever e analisar práticas corriqueiras às quais nos habituamos. (ARA - Estudante do primeiro semestre de 2010)

Outro elemento importante foi o planejamento, que quando feito de maneira reflexiva torna-se instrumento de compreensão e intervenção crítica na realidade. (IBC – Estudante do segundo semestre de 2011)

Avaliação é outro tema que sempre causa grande impacto no desenvolvimento da disciplina. Os estudantes, acostumados com mecanismos de avaliação centrados na prova, na nota, e num processo que, como afirma Luckesi (1995), restringe-se à verificação da aprendizagem, constituindo-se numa pedagogia do exame, são instigados repensar esse componente do ensino numa perspectiva formativa em que os instrumentos de avaliação são diversificados e os resultados evidenciados são objeto de reflexão e redirecionamento da prática pedagógica no sentido da superação dos erros e da construção de resultados positivos. Os trechos a seguir revelam avanços na forma de perceber a avaliação.

> *No que se refere ao processo de avaliação aprendi que o mesmo não deve ser só um instrumento para dar nota ao aluno e para mudar isso é preciso ressignificá-la como parte de uma prática pedagógica devendo incluir outros instrumentos de avaliação, coletando evidências de aprendizagem. (PHG – Estudante do segundo semestre de 2009)*

> *Os temas de maior relevância que contribuirão para minha prática docente certamente será o planejamento em todas as suas esferas (aula, unidade e curso) e a avaliação que é considerada um processo contínuo no qual o instrumento avaliativo não se resume a um mero recurso punitivo. (BBC – Estudante do primeiro semestre de 2010)*

As falas dos estudantes e os trabalhos escritos revelam ainda que, a disciplina favoreceu a ampliação da compreensão de conceitos como currículo e projeto político pedagógico e a troca de conhecimentos entre as áreas.

Em síntese, fundamentando-nos numa compreensão da Didática como área do conhecimento que pode contribuir para a formação do professor do ensino superior, os dados coletados evidenciaram as seguintes contribuições: compreensão dos desafios da docência no ensino superior no mundo contemporâneo; conscientização da presença da dimensão ética e afetiva no exercício da docência; revisão de conceitos e práticas de planejamento e avaliação; elaboração de um plano de ensino numa perspectiva crítico-criativa; troca de conhecimentos entre as áreas; identificação de diferentes abordagens do ensino que fundamentam a prática docente; apropriação de referenciais teórico-metodológicos para questionamento e superação de práticas pedagógicas centradas no tradicionalismo do ensino; ampliação da compreensão de conceitos como currículo e projeto político pedagógico.

Dessa forma, os resultados da investigação apontam para a importância da Didática no processo de profissionalização do professor universitário, favorecendo uma compreensão contextualizada e crítica da docência, bem como a análise de elementos teóricos e metodológicos para uma docência universitária crítica e criativa.

Referências Bibliográficas

Caldeira, Anna Maria S. e Azzi, Sandra (1997). Didática e Construção da Práxis Docente: Dimensões Explicativa e Projetiva. In Oliveira, Maria Rita N. S. e André, Marli Eliza D. A. (orgs.), *Alternativas do Ensino de Didática* (pp.97-127). Campinas: Papirus.

Candau, Vera Maria (1989). *A Didática em Questão*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Cunha, Maria Isabel da (2001). Ensino como mediação na formação do Professor Universitário. In Morosini, Marília Costa (org.), *Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação.* (PP.79-92). Brasília: Editora Plano.

LUCKESI, Cipriano C (1995). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez.

Masetto, Marcos Tarcíso (2003). *Competência Pedagógica do Professor Universitário.* São Paulo: Summus.

Pimenta, Selma Garrido (1997). A Didática como Mediação na Construção da Identidade do Professor: uma Experiência de Ensino e Pesquisa na Licenciatura. Oliveira, Maria Rita N. S. e ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (orgs.). *Alternativas do ensino de didática* (pp.37-69). Campinas, SP: Papirus.

Pimenta, Selma Garrido e Anastasiou, Léa das Graças Camargos. (2002). *Docência no Ensino Superior.* São Paulo: Cortez.

Oliveira, Maria Rita N. S. e André, Marli Eliza D. A.(1997). A Prática de Ensino de Didática no Brasil. In Oliveira, Maria Rita N. S. e ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (orgs.), *Alternativas do Ensino de Didática* (pp.7-18) Campinas: Papirus.

Tardif, Maurice (2002). *Saberes Docentes e Formação Docente.* Petrópolis, RJ: Vozes.

6.90.

Título:

Uma experiência didática na perspectiva da complexidade

Autor/a (es/as):

Pellanda, Nize Maria Campos [UNISC]

Resumo:

Um novo paradigma que desafia a ciência clássica traz para a arena científica a investigação de

si, a metodologia da primeira pessoa e a preocupação com a inclusão do observador no sistema observado. E mais, o que importa agora é dar conta de forma concreta do sofrimento resultante de subjetividades esfaceladas como resultado de um longo processo cultural que marcou a modernidade. A temática situa-se portanto, no paradigma da complexidade na medida em defende a idéia de que uma abordagem do humano precisa integrar todas as dimensões do ser. Uma prática docente que envolve a cognição é inseparável do pressuposto da vida como um processo cognitivo. Um trabalho didático, portanto é inseparável da vida dos sujeitos envolvidos. Na esteira do movimento cibernético, principalmente na sua segunda fase dos fenômenos de segunda ordem surgem teorias biológicas que abordam de forma complexa a vida e a cognição e dão suporte a esta problemática aqui proposta.

A partir disso, a a. considera a necessidade de repensar as práticas didáticas de um programa de Mestrado em Educação à luz deste novos pressupostos com o objetivo de provocar nos mestrandos perturbações tais que os levasse a sentir neles mesmos seu próprio processo de construção dando-se conta de quanto a educação se afastou da vida pulsante pela extremo formalismo que configurou uma educação fragmentadora das dimensões do humano.

Este artigo trata de um relato de uma experiência didática com um grupo de alunos de Pós-Graduação (strictu sensu) como parte das atividades de duas disciplinas "Educação e Autopoiesis" e "Educação, Auto-Narrativas e Virtualidade: o Papel das Novas Tecnologias na Invenção de Si". Deste relato e baseada em alguns excertos das escritas dos sujeitos/alunos chega-se a inferências mais amplas sobre a inseparabilidade do processo de conhecer/auto-constituir-se e mais focais como o papel das autonarrativas neste fluxo.

Para levar adiante esta tarefa didática de abordagem de fenômenos subjetivos era preciso uma metodologia complexa que ainda não foi cartografada. Por este motivo, buscou-se em teóricos da cibernética elementos para construir uma epistemologia complexa que pudesse me dar suporte nesta presente tarefa. Neste sentido, resgataram-se as idéias de von Foerster, de G. Bateson, de H, Maturna, de F, Varela e H. Atlan. Von Foerster tem um papel importantíssimo na história da ciência em geral e nos rumos do movimento cibernético em particular ao propor uma passagem dos sistemas observados para os sistemas observantes. Com isso, ele inaugura uma segunda fase do movimento conhecido como a Segunda Cibernética com a inclusão dos fenômenos de segunda ordem. Não é mais, portanto, um pesquisador observando de fora uma realidade mas ele tem que dar contas de suas próprias operações. Ele expressa isso muito bem nas palavras:"Esta tarefa clama por uma epistemologia do "Como nós conhecemos" em vez de "O que conhecemos". O artigo mostra então, a problemática da necessidade de um giro epistemológico de uma idéia de aquisição de conhecimento para um processo de cognição

como criação de si e de mundo através das autonarrativas.

Palavras-chave:

Cognição; complexidade; experiência didática; cibernética.

1. Introdução

Um novo paradigma que desafia a ciência clássica traz para a arena científica a investigação de si, a metodologia da primeira pessoa e a preocupação com a inclusão do observador no sistema observado. E mais, o que importa agora é dar conta de forma concreta do sofrimento resultante de subjetividades esfaceladas como resultado de um longo processo cultural que marcou a modernidade. O tema deste artigo diz respeito, portanto, ao paradigma da complexidade na medida em defende a idéia de que uma abordagem do humano precisa integrar todas as dimensões do ser. Uma prática docente que lida com as próprias questões do conhecimento é inseparável do pressuposto da vida como um processo cognitivo. Um trabalho didático, na perspectiva da complexidade, é inseparável do processo de auto-constituição dos sujeitos envolvidos. Na esteira do movimento cibernético, principalmente na sua segunda fase dos fenômenos de segunda ordem, surgem teorias biológicas que abordam de forma complexa a vida e a cognição e dão suporte a esta problemática aqui proposta.

A partir disso, considero a necessidade de repensar as práticas didáticas de um programa de Mestrado em Educação à luz deste novos pressupostos com o objetivo de provocar nos mestrandos perturbações tais que os levasse a sentir neles mesmos seu próprio processo de construção dando-se conta de quanto a educação se afastou da vida pulsante pela extremo formalismo que configurou uma educação fragmentadora das dimensões do humano.

Este artigo trata de um relato de uma experiência didática com um grupo de alunos de Pós-Graduação (strictu sensu) como parte das atividades de duas disciplinas "Educação e Autopoiesis" e "Educação, Auto-Narrativas e Virtualidade: o Papel das Novas Tecnologias na Invenção de Si". Deste relato e baseada em alguns excertos das escritas dos sujeitos/alunos chego a inferências mais amplas sobre a inseparabilidade do processo de conhecer/auto-constituir-se e mais focais como o papel das autonarrativas neste fluxo.

Para levar adiante esta tarefa didático/epistêmica de abordagem de fenômenos subjetivos era preciso uma metodologia complexa que ainda não foi cartografada. Por este motivo, busquei em teóricos da cibernética elementos para construir uma epistemologia complexa que pudesse me dar suporte nesta presente tarefa. Neste sentido, resgataram-se as idéias de von Foerster, de G. Bateson, de H, Maturana, de F, Varela e H. Atlan. Von Foerster tem um papel importantíssimo na história da ciência em geral e nos rumos do movimento cibernético em particular ao propor uma passagem dos sistemas observados para os sistemas observantes. Com isso, ele inaugura uma segunda fase do movimento conhecido

como a Segunda Cibernética com a inclusão dos fenômenos de segunda ordem. Não é mais, portanto, um pesquisador observando de fora uma realidade mas ele tem que dar contas de suas próprias operações. Ele expressa isso muito bem nas palavras:"Esta tarefa clama por uma epistemologia do "Como nós conhecemos" em vez de "O que conhecemos".(von FOERSTER, 2003,p. 248) O artigo mostra então, a problemática da necessidade de um giro epistemológico de uma idéia de aquisição de conhecimento para um processo de cognição como criação de si e de mundo através das autonarrativas.

2. A revolução epistêmica da segunda cibernética

A Cibernética surgiu nos anos 40 e 50 do século passado com uma proposta de uma abordagem complexa da realidade. Neste sentido, a Cibernética foi a primeira ciência complexa na medida em que reunia cientistas de variados campos de conhecimento tais como matemáticos, lógicos, psicólogos, epistemólogos, biólogos, teóricos da Inteligência Artificial e linguistas.

A cibernética tinha, ao nascer, como escopo as questões do funcionamento interno dos sistemas complexos usando os princípios de auto-organização e feedback como elementos-chave para entendermos uma realidade desubstancializada e circular em fluxo constante que se constitui continuamente com o efetivo operar de um sistema. Há um giro epistemológico aí porque a ênfase se desloca das coisas para os processos e, com isso, tornou-se possível o estudo de temas até então ignorados pela ciência como o estudo da mente que se tornou o principal objetivo do grupo cibernético.

É importante esclarecer aqui as diferentes fases do movimento. Uma primeira fase que se chamou Primeira Cibernética ainda que, presa a mecanismos rígidos através de objetos de estudo de mensagens de entrada (input) e mensagens de saída (output), afasta-se do mecanicismo clássico por várias razões importantes. Ao trazer a noção de feedback e de recursividade começa a romper com a lógica linear de causa-efeito configurando uma lógica circular. Como marco de rompimento com a ciência moderna esse movimento em seu início traz também um outro fator complexo muito importante: não há mais separação entre coisas, natureza e seres vivos. Esses cientistas procuram identificar um mesmo dispositivo formal de feedback num animal e numa máquina. Von Foerster jogou um papel fundamental nessa nova epistemologia que trazia o observador para o centro do processo de conhecer. Para ele, os objetos "não estão simplesmente ali " assim como as leis da natureza também não "estão simplesmente ali". (von FOERSTER, 1996, p.17) O que importa é sabermos como aparecem e como estamos envolvidos nessa aparição. Isso é importantíssimo para a concepção cibernética do conhecimento que se ocupa dos processos mentais geradores de realidade. Há, portanto, uma inflexão paradigmática fundamental nessas concepções foersterianas com a

passagem dos sistemas observados por observadores supostamente externnos para os sistemas observantes que se observam a si mesmos. (DUPUY, 1996)

Esses estudos vão abrir caminho para as ciências cognitivas que, nos seus começos, ainda são marcadas por idéias behavioristas e representacionistas mas estariam destinadas, com o desdobramento do movimento cibernético, a tornarem- se instrumentos revolucionários como as teorias cognitivas que não separam o biológico do cognitivo. (MATURANA; VARELA, 1980,1990; ATLAN, 1992)

A circularidade entre conhecer e viver vai ser demonstrada em teorias complexas da biologia a partir de pressupostos cibernéticos.

A primeira teoria nesse sentido foi a de Henri Atlan "A complexificação pelo ruído" publicada em 1971[115] a partir dos pressupostos da II Cibernética movimento que surgiu no interior do grupo cibernético liderado por Heinz von Foerster que elaborou o princípio da "ordem pelo ruído". Esse princípio vai ajudar Atlan na elaboração de sua teoria e, mais especificamente, na produção de um conceito complexo de aprendizagem que envolve, basicamente, adaptação biológica e produção de diferença. Nesse sentido, Atlan nos explica que: "o processo de aprendizagem pode ser compreendido como uma criação de padrões por diminuição de redundância, onde algumas especificações de padrões muito particulares excluem outros". (ATLAN, 1992, p. 122) Esses padrões vão se auto-organizando numa complexificação crescente.

Maturana e Varela, logo a seguir, publicaram a sua teoria da Biologia da Cognição em 1972 através do livro "De máquinas e seres vivos". (MATURANA; VARELA, 1995) Eles vão usar em seu sistema teórico os pressupostos da II Cibernética que se baseiam no princípio de que os seres vivos são sistemas fechados e abertos ao mesmo tempo. São fechados para informação e abertos para a troca de energia. Tratam-se de constatações inferidas de pesquisas empíricas em termos de que nada externo pode determinar o que acontece com os seres vivos e, portanto, toda a informação é produzida internamente pelo funcionamento do sistema. O que vem de fora apenas perturba mobilizando os movimentos de auto-organização do sistema. Isso tem implicações ontológicas e epistemológicas da maior importância. Temos que conceber, então, de um lado, a constituição dos seres humanos como auto-constituição através de processos autopoiéticos que dizem respeito à responsabilidade de cada um pela sua própria construção e de outro, a cognição como auto-produzida. Sobre esse aspecto epistêmico Maturana comenta que dar-se conta do fechamento do sistema fez com ele se encontrasse frente a questões fundamentais que reorientaram completamente o seu pensar: "O que significa conhecer quando se concebe o sistema nervoso como fechado? Como entender o processo cognitivo?" (MATURANA; PORKSEN, 2004, p.72)

[115] O nome do livro de Henri Atlan no qual publica a referida teoria é "Organisation biologique et theórie de l´information".

Para dar conta da explicação desses auto-mecanismos Maturana e Varela conceberam o conceito de Autopoiesis, que é central nesse sistema teórico. Essa palavra foi concebida a partir de dois vocábulos gregos: auto - por si e *poiesis* – criação. Com isso, eles vão tratar dos processos de auto-produção dos seres vivos como processos autopoiéticos. Esses elementos nos levam a uma reconfiguração das concepções de conhecimento em termos de invenção em detrimento da recognição/reprodução e, portanto, de representação.

As teorias biológicas surgidas no berço cibernético vão ter forte influência na configuração de um novo paradigma que começa a se impor com força crescente. Começa a emergir uma epistemologia da complexidade a partir dos princípios lançados por von Foerster e desdobradas pelos cientistas aqui referidos.

A concepção de conhecimento que surgiu em conseqüência do movimento cibernético foi realmente revolucionária. O grande insight do movimento em sua segunda fase foi, sem dúvida, a explicitação da ilusão de que pode haver observação sem um observador. Esse seria sempre transformado pela sua observação. O que está no centro da discussão, portanto, é o pressuposto de que não existe um mundo objetivo exterior a ser observado independentemente da ação do sujeito observador. Sujeito, mundo e cognição emergem simultaneamente com a ação do sujeito. Esse pressuposto foi fundamental na organização de minha pesquisa.

A Epistemologia Cibernética, ancorada nos princípios de funcionamento de um sistema recursivo e auto-produtor vai se constituir a partir da premissa do efetivo desempenho e não de um desempenho previsto. Esse fator do efetivo desempenho tem implicações epistêmicas e ontológicas profundas porque depende da ação autônoma do sujeito no momento presente envolvendo-o por inteiro. Nesse sentido, é complexa porque as perguntas feitas nessa epistemologia são perguntas que se dirigem ao ser e ao conhecer ao mesmo tempo e são perguntas que envolvem a experiência pessoal de cada sujeito epistêmico- um "como faço para conhecer" e não - "o que é isso"? Dessa forma, como já referido, nessa abordagem da realidade não haveria um mundo objetivo lá fora a ser captado e representado pelo sujeito mas esse mundo depende de sua participação dinâmica nele em termos de organização e de auto-experimentação.

Bateson mostra com muita lucidez que " não existe uma clara demarcação entre epistemologia e ontologia" (BATESON, 2000,p. 32). von Foerster foi muito influenciado por Bateson que teve um lugar destacado no movimento desde as primeiras conferências cibernéticas. A contribuição lógica deste cientista foi fundamental ajudando a configurar um nova epistemologia mais condizente com os novos pressupostos paradigmáticos. Foi ele que destacou o papel da abdução ao enfatizar a importância dos isomorfismos e das metáforas que ajudam a articular as diferentes dimensões da realidade enfrentando, portanto, a fragmentação da tradição newtoniana-cartesiana e ultrapassando os movimentos de mão única da indução ou da dedução. Daí a complexidade da obra batesoniana pois

para Morin, o pensador da complexidade, "complexus é aquilo que se tece junto. (MORIN, 1991, p). E foi exatamente o que Bateson passou sua vida fazendo, juntando o que foi separado. Neste trabalho de articulações profundas Bateson traz o "si mesmo", a "auto-construção" e até mesmo o sagrado para o campo da investigação chegando a propor que evolução e aprendizagem é a mesma coisa ao mostrar que ambos os fenômenos são produtores de diferenças. Os seres humanos sobrevivem e se transformam porque são produtores de diferença num movimento onde a auto-organização é fundante. O princípio de auto-organização do ser vivo, no que diz respeito à sua construção subjetiva, está relacionado com a capacidade que têm de ultrapassar sempre níveis de aprendizagem em direção a outros mais complexos. Esta complexificação está ligada, portanto, à capacidade auto-organizativa de superar o mais indiferenciado pela criação de significado para a vida de um indivíduo. (BATESON, 2000) No fundo deste processo está o fenômeno da reversão da entropia graças à capacidade de transformar ordem através da construção de sentido vital.

Varela tenta sistematizar, com base no princípio da auto-organização e da concepção de sistemas vivos com clausura operacional, uma metodologia de primeira pessoa. (VARELA, 2000) Quando faço referencia à necessidade de dar conta das operações do próprio observador estou pensando na questão de tratar a experiência pessoal dos sujeitos envolvidos seja na pesquisa, seja no próprio ato de conhecer em geral. A ciência da modernidade nos ensinou a falar sempre na terceira pessoa para descrever um mundo que estaria fora de nós e com o qual mantemos uma suposta relação de neutralidade. Tudo se passa como se não fôssemos co-autores da realidade que vivemos e autores de nossa própria vida. A complexidade dos fenômenos de segunda ordem nos alertam para esta falácia de exclusão do sujeito cognitivo/ontológico. Varela é um dos mais entusiasmados críticos desta atitude. Diz ele:

> *...os desenvolvimentos mais recentes da filosofia e da história da ciência sugerem que esta aparente objetividade não pode caracterizar-se por uma relação com coisas lá-fora de maneira independente dos conteúdos mentais-aqui-dentro. (VARELA, 2000, p. 296)*

O importante é pensar esta nova epistemologia em termos de emergência, de fluxos e de processos pois experiência não é constituída de conteúdos pré-existentes mas ela se dá no bojo do processo de participação no mundo. Isto não quer dizer, como nos alerta Varela (op. cit.) que seja uma investigação menos rigorosa que uma investigação em terceira pessoa. Ele passou os últimos anos de sua vida tentando provar isso. O que ele defende é não deixar de fora a experiência do ser humano que constrói a si mesmo ao construir a realidade.

3. Pensando as práticas didáticas à luz de uma epistemologia complexa

O princípio da auto-organização refere-se ao próprio funcionamento da vida conforme dos pressupostos desenvolvidos por von Foerster (2003) Este elemento nos leva a pensar em mecanismos auto-organizativos que garantem a passagem de estados de indiferenciação para estados de construção de diferença, ou singulares e, portanto, portadores de significados para a vida. Neste processo, que é explicado pelo princípio de von Foerster da "ordem pelo ruído" a entropia vai sendo revertida o que aumenta a ordem interna do sistema. Todos estes fenômenos compõem um sistema que vai se complexificando. A auto-organização cria mais caos (ruído) que vai sendo transformado em mais ordem, o que , por sua vez, cria novos ruídos e assim segue-se o processo vital numa espiral cada mais complexa. Como resultado deste operar surgem emergências que são constituintes do sistema. Caracterizo este processo de complexificação.

O alcance desta idéia da produção de diferença e do processo de singularização abordada no parágrafo anterior é revolucionária sob o ponto de vista epistêmico e ontológico porque ela faz uma ruptura de fundo com a epistemologia moderna e, ao mesmo tempo com uma ontologia essencialista. Para a modernidade, o sujeito está dado e a cognição também. A idéia do ser em processo fazendo-se no processo de viver traz a questão dos dispositivos de auto-construção o que se choca com a noção de conhecimento como possessão propondo em seu lugar o conhecimento como construção e como auto-construção rompendo com as generalizações das metanarrativas da modernidade.

Nesta perspectiva, instrumentos de auto-organização, como a autonarrativa, por exemplo, podem ajudar os sujeitos narradores de si a se organizar construindo novos sentidos para a sua vida e, portanto, a se complexificar. As autonarrativas funcionam como perturbações constantes que ajudam a transformar situações caóticas em ordem. Situações caóticas entendidas aqui como ruídos desestabilizadores incluindo o próprio processo cognitivo.

Faço, portanto, uma tentativa de trazer estas idéias para minha prática didática com as duas disciplinas das quais sou encarregada referidas na introdução deste trabalho. São dez encontros em cada uma. São momentos muito dinâmicos com uso de oficinas para que os alunos possam se experimentar o tempo todo em seu devir subjetivo e cognitivo. No primeiro encontro de cada disciplina peço a eles que após cada manhã de aula registrem o que aquele encontro provocou neles. Deixo claro que não se trata de um simples relato do que aprenderam naquele dia focando nos conteúdos mas o que importa é o processo de experimentar.se a si próprio com as emoções envolvidas, etc. Para Maturana, um pressuposto fundamental oriundo da Segunda Cibernética é a não representação ou captação de uma realidade externa. Ele afirma, ao contrário, a idéia de que os seres vivos são fechados à informação e abertos para a troca de energia seguindo a lógica forsteriana. Neste sentido, somos os criadores de nós mesmos e o que vem de fora apenas nos perturba e não nos determina. (MATURANA, 1999) Assim, os alunos vão pensando sobre si mesmos, se auto-organizando através das narrativas em exercícios

metacognitivos nos quais podem refletir sobre seus próprios processos apropriando-se deles nos seus próprio termos.

4. Autonarrativas como processo cognitivo complexo através da auto-experimentação

Nesta parte tento trazer as emergências cognitivo-afetivas ocorridas a partir do ambiente didático ruidoso criado com a intenção de provocar processos auto-organizativos a partir das auto-experimentações das autonarrativas. A seguir seleciono alguns trechos das escritas dos alunos (as) onde podemos identificar padrões auto-organizativos e complexificantes que emergiram no bojo do trabalho com as autonarrrativas. Entendo complexificação aqui como a capacidade de fazer relações cada vez mais intrincadas entre dimensões diferentes da realidade e em relação a si mesmo como ainda a emergência de padrões a partir da ação. No fundo, há um claro processo de constituição de si através da linguagem. Ou seja, a linguagem é considerada como ontológica.

Em coerência com a metodologia complexa adotada e em construção esclareço que não uso categorias de análise mas marcadores no sentido de sinalizar o que emerge no fluxo dinâmico de uma realidade sempre em trânsito. Assim, seleciono para análise do material aqui apresentado os marcadores "complexificação" e "percepção de autopoiesis".

Trechos de algumas autonarrativas:

Aluno1:

> *"Primeiro dia de aula, uma turma acolhedora, pessoas agradáveis, um clima ótimo, no entanto estou em completo desespero. A sensação de vazio toma conta de mim, parece que não sei mais nada. Ao mesmo tempo em que começo a entender a teoria da complexidade, tudo fica complexo. Por enquanto a sensação é essa, acho que estou me desprendendo de mim.."*
>
> *"Para o segundo dia de aula, tínhamos a tarefa de ler: A arte cavalheiresca do arqueiro zen do Eugen Herrigel. Pelo título fiquei curiosa, afinal o que tem a ver a sabedoria transcendental com a disciplina? Tudo, tem tudo a ver! Percebi que estava justamente racionalizando demais sobre as coisas que deveriam ser sentidas, estava querendo resultados visíveis, queria encontrar respostas para minhas angustias. A leitura dessa obra contribuiu significativamente em mim, aprender com o corpo é a proposta. Não se pode assimilar pelos olhos e pelos ouvidos, precisa ser vivido, compreendido através do treinamento físico, e a respiração é fundamental nesse processo."*

Aqui podemos perceber claramente o ruído inicial dado por atitudes didáticas fora do habitual: professor ensina, aluno aprende numa situação de transmissão e representação o que é impossível na

perspectiva autopoiética. A partir do ruído, a aluna vai se organizando depois de passar por uma desconstrução. Neste processo, vai se complexificando pois vai aprendendo a trabalhar com as emergências e construindo novos sentidos para a sua vida.

Aluno 2:

> *"Tive que entender que o ser humano não aterrizou no mundo vindo do além e sim ele emerge do movimento cósmico num processo de auto-constituição. Isso foi extremamente difícil devido aos meus conceitos ainda um pouco cartesianos. O que chamo a atenção é que todos artíficios, técnicas, artes, ou seja a cultura em geral fazem parte de um processo de emergência onde existe um fluxo constante de devir."*

O que destaco aqui é o processo autopoiético quando a percepção da aluna de que ela é responsável pela sua própria vida e, ao mesmo tempo, de maneira complexa, ela é parte de uma rede maior.

Aluno 3:

> *"Conforme Ortega y Gasset coloca: "...o homem começa quando começa a técnica....", me fez pensar que dependemos completamente de uma técnica? Ou dependemos de nossa auto-fabricação?"*

Novamente aqui a consciência de sua autopoiesis, da percepção da auto-construção e do trabalho que isso implica para si mesmo.

Aluno 4:

> *"Não sou telespectadora da minha própria vida."*

Novamente a captação de que somos observadores implicados.

Aluno 5:

> *"Buscamos fora de nós o que não podemos encontrar a não ser dentro de nós mesmos."*

Em todos os fragmentos notamos um nítido processo de complexificação marcado pelo modo de lidar com as emergências, com a capacidade abdutiva de inventar metáforas sobre o viver e a auto-percepção de mudança de níveis de complexificação.

No entanto, o que gostaria de destacar com maior ênfase é a percepção da inseparabilidade ser/conhecer pois é nosso objeto central de pesquisa no grupo de investigação ao qual pertenço.[116] Para expressar este fenômeno complexo do viver cunhamos no grupo o conceito de ontoepistemogênese com a intenção de abordar o ser humano de forma integrada articulando todas as dimensões do viver. Temos teorizado no grupo sobre este conceito e socializado através de artigos e apresentação em eventos os frutos destas teorizações.

5. Considerações finais

Uma das primeiras inferências que podemos fazer sobre as narrativas descritas é a implicação de um outro nível de pensamento lógico- a abdução no sentido em que não foram do geral para o particular (dedução), nem do particular para o geral (indução) mas trabalharam no sentido de juntar dimensões psíquicas e cognitivas fazendo disparar a ação que emergia sob a forma de auto-proposição de alternativas de vida e de invenção de novos sentidos. Tudo isso se constitui num emergente processo de complexificação dos sujeitos narradores e na percepção de que somos os autores da nossa vida no sentido da autonomia sugerida pela teoria da Autopoiesis. (MATURANA; VARELA, 1980)

Nesse devir, a vida de cada um de nós vai se configurando com nossas ações, hábitos e pensamentos pois não nascemos prontos. E, autopoieticamente, precisamos nos construir no fluxo do viver ao mesmo tempo em que construímos cognição. Um instrumento poderoso de constituição de conhecimento/realidade é a narrativa. Somos seres de linguagem. O humano, como afirma sempre Maturana, se constitui na linguagem. E, dentro da linguagem, a narrativa é o instrumento poderoso de constituição de si na medida em é um instrumento complexo pois leva os sujeitos a perceber a emergência do conhecer e do ser de forma inextrincável. Somos aquilo que narramos de nós mesmos e, ao fazer isso, vamos nos complexificando no sentido de maior autonomia e, portanto, de autoria de nós mesmos. Os temas propostos na disciplina foram se articulando de maneira complexa com a subjetivação dos alunos de tal forma que cognição e subjetivação num processo inseparável mostram a presença de uma lógica circular rompendo com a linearidade causa-efeito. O que vimos nas auto-narrativas dos mestrando ilustra estas últimas palavras.

Para concluir as reflexões de Connely e Candinin:

> *A razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma na qual nós, os seres humanos, experimentamos o mundo. (CONNELY; CANDININ, 1995, p. 11)*

[116] Trata-se do GAIA- Grupo de Ações e Investigações Autopoiéticas em desenvolvimento na UNISC.

Referências:

Atlan, Henri. (1992) Entre o cristal e a fumaça. Rio de Janeiro: Zahar.

BATESON, Gregory.(2000) El temor de los angeles. Barcelona: GEDISA.

Connely, F.M.; Cladinin, D.J. (1995) Relatos de experiência e Investigación narrativa. In: Larrossa et ali. Déjame que te cuente. Barcelona: Laertes.

Dupuy, Jean.Pierre (1996). Nas origens das ciências cognitivas. São Paulo, UNESP.

Janes, William.(1979) Pragmatismo. São Paulo: Abril.

Maturana, Humberto.(1999) Transformaciones. Santiago: Dólmen.

Maturana, H.; Varela, F (1980). Biology and Cognition.London: Reidel.

---- . (1990) El árbol del conocimiento. Santiago: Universitária.

---- . (1995) De máquinas e seres vivos. Santiago: Universitária.

Maturana, H.; PORKSEN, B. (2004) Del ser al hacer. Santiago: J.C. Saez.

Morin, Edgar. (1991) Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget.

Varela, Francisco. (2000) El fenómeno de la vida. Santiago: Dolmen.

Von Foerster, Heinz. (1996) Las semillas de la cibernética. Barcelona: GEDISA.

---- (2003) . Understanding Understanding. New York: Spring,, 2003.

6.91.

Título:

Formação de profissionais de ajuda no ensino superior e climas de formação: o caso da Enfermagem

Autor/a (es/as):

Pereira, Aurora [Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Viana do Castelo]

Mouraz, Ana [Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]

Fernandes, Preciosa [Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]

Sousa, Rita [Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]

Lopes, Amélia [Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]

Resumo:

Nas últimas décadas, o clima de formação tem sido considerado uma variável explicativa do sucesso da formação (Kantorova, 2009). A maioria dos estudos diz respeito ao clima de formação vivenciado em escolas secundárias, estando aí o seu uso associado a uma intenção de controlo e de prevenção da violência. Os estudos sobre o clima de formação no ensino superior vêm, no entanto, a assumir uma cada vez maior relevância, nomeadamente quando se trata de melhorar as condições de desenvolvimento de um conjunto de competências e de modos de ser e agir. Com efeito, alguns estudos sugerem a existência de uma relação forte entre o clima de formação, a aprendizagem formal e a transferência de conhecimentos e competências para os contextos de trabalho (Tracey e Tews, 2005; Lopes e Pereira, 2012).

Nesta comunicação apresentam-se e discutem-se resultados parciais de um projeto de investigação que incide nas condições da formação de profissionais de ajuda no ensino superior. Os resultados a serem apresentados foram recolhidos com o intuito de identificar dimensões a serem tidas em conta na construção de um inventário de clima de formação de uma Escola Superior de Enfermagem.

Os dados foram recolhidos a partir de entrevistas realizadas a responsáveis dos órgãos de coordenação da Escola - Direção, Conselho Pedagógico, Direção do Curso e Comissão Técnico-Científica - e da Associação de Estudantes. A análise permitiu identificar três domínios que se constituem em dimensões de um Inventário de Clima de Formação: modelo de formação, organização da formação e relações de formação.

Palavras-chave:

Enfermagem; climas de formação; profissões de ajuda; ensino superior.

1- Formação em enfermagem e o clima de formação

Os estudos sobre o conceito de clima têm vindo a aumentar desde a década de oitenta do século passado (Tracey & Tews, 2005) e a estabelecer relações entre este construto e outros conceitos associados como o de cultura de formação, cultura académica (ou epistémica) (Cetina,1999) ou eficácia (Brunet,1995; Lima, 2008; Sherens,1990, 2000).

Para Neves (2000: 9) *"... clima é algo que é criado por um conjunto de sujeitos que interagem e partilham uma estrutura de referência comum, ou seja, a cultura organizacional".* Neste sentido, *"o clima surge como uma dimensão da cultura organizacional com a qual interage e se relaciona"* e que *"influencia, quer a motivação e comportamento dos indivíduos, quer a produtividade organizacional"* (ibid.: 27)

Os estudos sobre o clima de formação no ensino superior vêm, no entanto, a assumir uma maior relevância, nomeadamente quando se trata de melhorar as condições de desenvolvimento de um conjunto de competências e de modos de ser e agir. Com efeito, alguns estudos sugerem a existência de uma relação forte entre o clima de formação, a aprendizagem formal e a transferência de conhecimentos e competências para os contextos de trabalho (Tracey e Tews, 2005; Lopes e Pereira, 2012).

Neste contexto surge este estudo direcionado para a temática "Formação inicial de profissionais de ajuda no ensino superior e climas de formação: o caso da Enfermagem". As profissões de ajuda são parte importante do mundo em geral e do mundo das profissões (Hugman, 2005) e estão imbuídas de condições e características específicas que colocam desafios particulares aos futuros profissionais e aos seus formadores.

Duas particularidades caracterizam estas profissões: a relação entre o conhecimento profissional e o desenvolvimento humano, e o carácter complexo da atividade profissional – uma atividade multidimensional e de interação humana (Dubet, 2002).

A enfermagem é uma das profissões de ajuda "… dedicada ao bem-estar do ser humano …. É a ciência e a arte de ajudar pessoas, grupos e coletividades, quando não capacitados a autocuidar-se para alcançar um nível ótimo de saúde " (Carvalho, citado por Moreira e Carvalho, 2004: 356).

Em 2001, a Ordem dos Enfermeiros define os padrões de qualidade dos cuidados de enfermagem e neste âmbito refere que "o exercício profissional da enfermagem centra-se na relação interpessoal de um enfermeiro e uma pessoa ou de um enfermeiro e um grupo de pessoas (família ou comunidade) " que "possuem quadros de valores, crenças e desejos da natureza individual – fruto das diferentes condições ambientais em que vivem e se desenvolvem" (2001: 8). Está expresso ainda que "o enfermeiro distingue-se pela formação e experiência que lhe permite compreender e respeitar os outros numa perspetiva multicultural, num quadro onde procura abster-se de juízos de valor relativamente à pessoa cliente dos cuidados de enfermagem" (ibid. :8).

É necessário que os futuros profissionais de enfermagem adquiram capacidades e habilidades para "entender e decidir sobre o cuidar de uma pessoa em determinada situação e, simultaneamente, pensar e agir em contextos de trabalho com características culturais, sociais e organizacionais próprias." (Fonseca, 2004: 51). O cuidar constitui o eixo estruturante da formação em enfermagem, pelo que o estudante deve ser estimulado para a aquisição de habilidades, não só cognitivas e técnicas, mas também relacionais, o que implica uma interação também "cuidativa" e facilitadora da interiorização e do desenvolvimento destas habilidades (Pereira, 2008). Tal como não é possível dar autonomia sem ser autónomo, respeitar direitos e liberdades sem exercer livremente os seus direitos, "os estudantes precisam de ser reconhecidos à luz desses valores para que os possam exercer em relação aos utentes.

Não se trata apenas de adquirir ou elevar o nível de conhecimentos técnicos e relacionais, mas também de desenvolver atitudes de autonomia, de adaptabilidade e de transferência para o terreno das práticas das competências adquiridas" (ibid.: 164).

Hoje em dia é consensual o reconhecimento da formação inicial como espaço estruturado onde se adquirem qualificações básicas e generalistas para ingressar no mundo do trabalho. Constituindo a formação inicial a base do ciclo de vida profissional é nela que se legitimam as qualificações gerais rumo à autonomização como enfermeiro. Sendo uma formação essencialmente institucionalizada, gera-se, no entanto, em três espaços distintos, mas complementares: a escola (ensino teórico), os serviços de saúde/contextos de trabalho (ensinos clínicos e estágios) e a comunidade (atividades de extensão, ensinos clínicos e estágios).

O ensino de enfermagem, à semelhança de outros tipos de ensino, sofreu grandes mudanças nos últimos anos, devido essencialmente aos paradigmas da formação, seus pressupostos socio-pedagógicos, e ao próprio contexto profissional. A formação inicial de enfermagem, embora centrada na escola, deve ser entendida como um processo inacabado, de modo a corresponder às exigências de "um mundo marcado pela transformação permanente das técnicas, o que implica uma educação igualmente permanente" (Lapassade, cit. in Costa, 1998: 21). Embora a formação inicial de enfermeiros exija o desenvolvimento de competências enquadradas nas diretivas da União Europeia, nos Estatutos da Carreira de Enfermagem e da Ordem dos Enfermeiros, a verdade é que os novos conceitos de saúde, a evolução das políticas de saúde e a emergência de novas problemáticas de saúde, bem como os princípios enunciados na Declaração de Bolonha apelam a alterações profundas na formação de Enfermeiros. Estas alterações permitem-nos "vislumbrar um novo paradigma pedagógico que pretende qualificar as pessoas para a vida, na relação consigo próprias, com os outros e com o meio ambiente envolvente" (Lima, 2010: 72)

Por outro lado, as alterações sociais, tecnológicas e científicas que se têm verificado, na sociedade em geral e na saúde em particular, colocam novos desafios, novas responsabilidades e novas expectativas aos profissionais de saúde, especificamente aos enfermeiros, que se vêem confrontados com uma prática cada vez mais exigente, o que implica um processo de formação também mais exigente e diferenciado (Abreu, 2001).

As reformas curriculares são o reflexo dessas mudanças, que tiveram significado especial para o ensino de enfermagem com a sua integração no sistema educativo nacional, a nível do Ensino Superior Politécnico[1]. Integrada no ensino superior, a formação inicial em enfermagem passou a conferir inicialmente o grau académico de bacharel e, posteriormente, o grau de licenciado em enfermagem[2]. O curso[3] passa a ter a duração de quatro anos e tem como objetivo[4]: "assegurar a formação científica, técnica, humana e cultural para prestação e gestão de cuidados de enfermagem gerais à pessoa ao longo do ciclo vital, à família, grupos e comunidade, nos diferentes níveis de prevenção"; a formação

para a participação na "gestão dos serviços, unidades ou estabelecimentos de saúde" e na "formação de enfermeiros e de outros profissionais de saúde"; e o " desenvolvimento das práticas de investigação no seu âmbito".

1 Dec. Lei nº. 480/88, de 23 de Dezembro

2 Dec. Lei nº. 353/99, de 3 de Setembro in D.R- I Série - A, nº 206

3 Regulamentado pela portaria nº 799-D/99 de 18 de Setembro in Dr. – I Série – B, nº 219 de 18-9-1999

4 Art.5º - Dec. Lei nº 353/99de 3 de Setembro in D. R. – I Série - A, nº 206

A estrutura curricular do curso de enfermagem desenha-se em torno de duas grandes componentes: a componente do ensino teórico e a componente do ensino clínico.

Consequentemente, a formação de enfermeiros desenvolve-se em dois espaços fundamentais – a escola e os locais de ensino clínico/estágio (hospitais e centros de saúde) – e envolve vários atores: aluno, enfermeiro docente e enfermeiro da prática. A formação em enfermagem é, deste modo, um espaço de partilha em que cada ator divide com os outros "os seus projetos, as suas preocupações, o tempo, os contratempos, num percurso pessoal e singular mas partilhando as suas ideias, experiências e saberes" (Santos, 1994). É na relação da escola com estes locais que se proporciona a aproximação aos contextos de trabalho e à própria comunidade, constituindo o enfermeiro da prática um elemento essencial neste processo, como afirma Pereira (2005).

Esta autora considera ainda que, sendo indissociável do processo de formação, interessa que a cultura da Escola e dos seus professores se aproxime de novos modos de trabalho pedagógico "mais incitativos" (Lesne, 1977), mais "centrados na análise" (Ferry, 1987) e mais apelativos a "uma atitude crítico reflexiva" (Schön, 1992), de modo a formar profissionais mais próximos da prática e com a prática.

Na Escola em estudo os atores intervenientes no percurso formativo dos estudantes são os seguintes: *gestor-pedagógico*, o *enfermeiro de referência* e o *enfermeiro tutor*. De acordo com o documento *Modelos, modos e modalidades de formação* (Conselho Científico, 2000) o docente enquanto *gestor-pedagógico* é o responsável por todo o processo de formação/aprendizagem do estudante "em situações de ensino clínico ou estágio pode desempenhar funções de supervisão da aprendizagem enquanto vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja de quem entra no processo para compreender por fora e por dentro" (Alarcão & Tavares, cit. in Conselho Cientifico, 2000: 4). O *enfermeiro de referência*, responsável pela prestação de cuidados diretos ao doente/utente e durante o seu turno de trabalho, "tem uma participação direta e ativa na aprendizagem dos alunos que o observam, ajudam ou substituem" (ibid.: 4). Por fim, o *enfermeiro tutor* é o enfermeiro que assegura o papel de supervisor da formação numa relação mais estreita com o gestor

pedagógico e estabelece pontes com os restantes enfermeiros de referência que participam na aprendizagem dos estudantes, assumindo igualmente o papel de enfermeiro de referência enquanto prestador de cuidados, sendo que sua intervenção ocorre durante todo o período de duração do ensino clínico ou estágio.

2. O clima de formação em enfermagem - os resultados de um estudo exploratório

Do ponto de vista metodológico foi realizado um trabalho indutivo a partir de dados empíricos, recolhidos junto de informantes chave de uma escola superior de saúde, selecionados em função dos cargos que desempenham nos contextos específicos em que a formação em enfermagem acontece. Como referem Kantek e Baykal (2009) as pessoas que exercem cargos têm uma informação privilegiada sobre a instituição, mais sustentada e mais real.

Com o objetivo de identificar dimensões a serem tidas em conta na construção de um inventário de clima de formação de uma Escola Superior de Saúde, as entrevistas foram realizadas às pessoas ocupantes dos seguintes cargos diretivos: Diretor da Escola, Presidente do Conselho Pedagógico, Coordenador do Curso de Licenciatura em Enfermagem, Coordenador da Comissão Técnico-Científica e Presidente da Associação de Estudantes. A análise de conteúdo foi realizada com apoio do software NVivo 9, e dela qual resultou um sistema de codificação organizado em três domínios estruturantes – "modelo de formação", "dimensão organizacional" e "relações" - e nas respetivas categorias de análise.

▪ **Na dimensão** "**modelo de formação"**, da análise dos discursos emergiu um conjunto de dados que agrupámos nas seguintes categorias: "princípios organizadores da formação", "contextos práticos de formação" e "práticas pedagógicas".

Relativamente aos "princípios organizadores da formação" surgiu com destaque e expressa por todos os entrevistados a necessidade de alterar o plano de estudos, por considerarem que o mesmo está desajustado face às exigências e à evolução da profissão de enfermagem. Emerge, ainda, a importância de se valorizar o atual contexto sócio profissional da profissão - nomeadamente nas questões que se relacionam com a transição dos recém-formados para o exercício da profissão, com a evolução da profissão e da empregabilidade - e a necessidade cada vez maior de investir na componente da investigação. No âmbito desta categoria é ainda realçado o perfil de formação que se entrecruza com um perfil de competências, evidenciando os domínios que já se valorizam na formação – o desenvolvimento de competências cientificas, crítico reflexivas e de relação de ajuda - e aqueles que, embora já mereçam alguma atenção necessitam de um maior investimento, tendo em conta o contexto atual dos cuidados de saúde e a evolução da profissão de enfermagem, nomeadamente a autonomia, o empreendedorismo e a criatividade. É interessante realçar que o Presidente da Associação de

Estudantes não exprime qualquer opinião no sentido do desenvolvimento destas competências, o que pode ser indicador da necessidade expressa pelas restantes informantes de investir nestas áreas.

Destaca-se a importância da aprendizagem em contexto, como um dos princípios que permite a dialética teoria prática e a mobilização de conhecimentos. Os discursos dos participantes são reveladores destes aspetos:

> *"do ponto de vista pedagógico, os desafios que se nos colocavam ao ter que olhar de facto para um plano de estudos que já não corresponde às exigências atuais (prendem-se com) o evoluir de toda uma profissão que está a desenvolver-se e um contexto que está completamente alterado" (E3)*
>
> *"eu acho que as escolas têm que ir para além daquilo que é a expectativa social, eu acho que nós temos que criar novas necessidades e novos desafios aos nossos alunos e às estruturas que estão instaladas no terreno"; "há um conjunto de eixos estratégicos, sendo que o da investigação é um eixo estratégico que ficou na liderança da comissão técnico-científica, em que o propósito é, numa discussão aberta, definir principais linhas de investigação" (E2);*
>
> *"há aqui uma preocupação de ter competências, claro que sejam efetivamente práticas, mas que elas sejam resultado de uma relação dialética entre teoria e prática" (E3);*
>
> *"é preciso que eles sejam empreendedores que sejam criativos e que saibam procurar a sua própria área" (E1);* 7

Na categoria "contextos práticos de formação", os informantes especificam os respetivos contextos – os laboratórios da escola, o hospital, o centro de saúde - mas também apontam os aspetos associados a estes que podem constituir-se como fatores favoráveis ou desfavoráveis ao desenvolvimento da formação: implicações dos protocolos e parcerias existentes, nomeadamente na liberdade de designar os tutores; as questões da articulação entre os contextos; o aumento do número de estudantes provocado pela proliferação de escolas de enfermagem e pela complexificação dos cuidados; a redução do *ratio* de enfermeiros e a diversidade dos modelos de formação face à singularidade dos serviços:

> *"há o aumento do número de estudantes a realizar ensino clínico ou estágio, o que dificulta essa colocação nos ensinos clínicos"; "a equipa de enfermeiros fica mais reduzida, (...) o número de doentes mantém-se, a complexidade dos cuidados até aumenta, o que dificulta ter que prestar cuidados aos doentes que são atribuídos e, ao mesmo tempo, orientar alunos. E, portanto, isso sente-se" (E1);*
>
> *"seria mais importante ainda que esta articulação fosse feita com os contextos da prática clínica, que o protocolo que existisse com a instituição permitisse o desenvolvimento de*

investigação sobre aspetos específicos da enfermagem, numa perspetiva que eu acho que deveria ser multidisciplinar"(E2);

"o que nós nos apercebemos muitas vezes, através das narrativas, dos sentimentos e das expressões dos alunos, é que há uma diversidade muito grande de situações, de modelos, de orientação, uns melhores, outros piores, outros diferentes" (E4).

A nível da categoria "práticas pedagógicas", os discursos salientaram os atores envolvidos (regente da UC, professor que leciona no âmbito da UC, gestor pedagógico, tutor e enfermeiro de referência) e as estratégias/dinâmicas a mobilizar para promover a articulação entre estes diversos atores, sobretudo nos contextos práticos de formação, tendo em conta os objetivos / a filosofia subjacente ao momento de formação e o papel / o foco de intervenção na formação inerente a cada um deles:

"não deixa de haver sempre uma reunião de preparação prévia (...) no sentido de se falar sobre o que se pretende para aquele momento de aprendizagem, qual é o modelo e a filosofia da escola e, portanto, é feito um trabalho com os regentes, com os docentes da escola ou o gestor pedagógico que vai estar nesse estágio"; "há uma reflexão com os alunos com os alunos para eles próprios verem as diferenças que existem entre as instituições"(E1)

Dos discursos em torno desta dimensão transparece a ideia de que, sobretudo nos contextos práticos de formação, os diversos atores assumem uma identidade profissional de formadores conforme o local em que exercem a sua atividade profissional - instituição de ensino ou instituição de saúde – privilegiando um determinado domínio do saber no âmbito da sua intervenção. Ou seja, o docente que exerce a sua atividade na Escola e representa a figura de regente e gestor pedagógico, privilegia mais os domínios do saber, saber ser e a dimensão crítico-reflexiva; o enfermeiro que exerce a sua profissão nas instituições de saúde na figura de tutor, enfermeiro de referência, privilegia, sobretudo, o domínio do saber-fazer.

▪ **Na dimensão organizacional**, a análise permitiu-nos identificar evidências discursivas para duas grandes categorias de análise: "representações sobre o curso de Enfermagem da ESS" e "características organizacionais da ESS" (com implicações no processo de formação). Na categoria "representações sobre o curso de Enfermagem da ESS" apenas o Presidente da Associação de Estudantes não exprime qualquer opinião. A esta categoria são associadas subcategorias relacionadas com a qualidade da formação e o reconhecimento do curso, aspetos bem evidenciadas nos discursos. A procura do curso de enfermagem, em geral, é valorizada e relacionada com o modo como as ESS têm acautelado a componente científica. Todavia**,** evidenciam-se traços discursivos reveladores de uma certa fragilidade na componente investigação, facto que parece estar associado à perda de autonomia científica da escola e à ideia de uma certa perda de liderança e de poder de decisão associada à

integração no Instituto Politécnico. A esse respeito, os discursos dão conta de que as alterações ocorridas ao nível da gestão da ESS interferiram no modelo científico de organização e de desenvolvimento da formação dos enfermeiros, que parece ter deixado de estar sob o controlo dos órgãos de gestão da escola e ter passado a estar subordinado ao Conselho Técnico Científico, transversal a todas as escolas do Instituto Politécnico onde esta está integrada.

É, por outro lado, realçado o reconhecimento social que consideram ter a instituição, quer a nível local, nacional e mesmo internacional. Associam a este reconhecimento social da instituição a qualidade que consideram ter os enfermeiros formados nesta escola, relacionando esse reconhecimento com a qualidade da formação e a cultura institucional de acompanhamento dos estudantes:

> *"acho que é uma formação muito reconhecida, inclusivamente, neste momento, até não só no país, porque os nossos estudantes estão, por exemplo, a ir muito para Inglaterra e já percebemos que são muito bem acolhidos"(E5)*
>
> *"o ponto forte do curso continua a ser a qualidade dos profissionais que saem das nossas escolas de enfermagem. (...) a Europa continua a absorver os enfermeiros portugueses, consideram que têm capacidade de adaptação, que são bem preparados em termos científicos" (E4).*

Esta visibilidade social parece, no entanto, ser contraditória com a ideia das perdas resultantes da integração, aspeto que seria interessante acompanhar.

Relativamente às "características organizacionais da ESS" a questão da política de formação é abordada por todos os interlocutores. Realça-se a este nível a ênfase que é colocada no investimento da formação dos docentes como uma mais-valia para a qualidade da formação:

> *"sendo uma escola pequena, o facto de termos muitos docentes a realizar os seus doutoramentos e de já termos um números de docentes doutorados bastante apreciável; e estamos a criar condições para que os que o estão a fazer terminem nos próximos tempos…" (E1).*

A avaliação dos processos formativos e da própria instituição parece ser um domínio onde é necessário investir, ainda que existam alguns mecanismos já instituídos:

> *"para além da avaliação através dos inquéritos on-line fazemos reuniões periódicas com os estudantes, normalmente no início, a meio e no final"; "os alunos são avaliados sempre com o professor da escola, o gestor pedagógico, e sempre com o enfermeiro de referência ou o enfermeiro tutor" (E2).*

Situando a análise nos constrangimentos e nas mais-valias organizacionais, constata-se em relação aos primeiros que a falta de autonomia da ESS e o excesso de trabalho constituem os maiores constrangimentos. As mais-valias remetem para a cultura de proximidade da instituição com os estudantes e com as instituições parceiras (hospital, centro de saúde, …).

Sobressai, em síntese, um discurso de crença de que a projeção da escola e dos alunos a nível local, nacional e internacional resulta de um *ethos* próprio, marcado pela qualidade da formação científica e técnica dos futuros enfermeiros (que se esforçam por melhorar e fazer aproximar de padrões de outras instituições nacionais e estrangeiras) e pelo acompanhamento dos estudantes nos diferentes contextos onde realizam a sua formação.

Este discurso é por vezes fraturante e contraditório quando se cruza com as questões da autonomia. Porém, parece que a escola enquanto organização mantém a sua vitalidade e com uma consciência próxima da ideia de uma cultura organizacional como "o conjunto de valores, crenças e tecnologias que mantém unidos os mais diferentes membros, de todos os escalões hierárquicos, perante as dificuldades, operações do quotidiano, metas e objetivos.

▪ **Na dimensão das relações na formação** emerge com evidencia a importância das que são estabelecidas entre os diversos atores que ocupam o espaço institucional, bem como os modos como essas relações ajudam a construir a especificidade, quer do modelo de formação, quer da estrutura organizacional.

A dimensão relacional assume assim um caráter dinâmico, porquanto não se fixa em nenhum dos grupos de sujeitos, mas desenha-se a partir das relações que esses atores estabelecem entre si, o que constituiu o princípio definidor das três sub-dimensões emergentes: "relação entre professores e estudantes"; "relação entre professores" e "relação entre estudantes".

No que concerne à relação entre os professores e os estudantes os dados recolhidos permitiram constatar que existem relações que são enquadradas pela política da instituição, para além daquelas que resultam numa prática mais individual.

As relações enquadradas pela política da instituição têm uma representação generalizada entre os representantes dos docentes, validada pelo cuidado que colocam na relação pedagógica como condição de promoção do desenvolvimento dos estudantes. Essa ideia da disponibilidade e do cuidado devido aos estudantes, plasma-se também na organização dos serviços de apoio e dos profissionais que aí trabalham (de que são exemplo a biblioteca ou os serviços académicos). De algum modo, esse enquadramento institucional das relações de proximidade aos estudantes tem vindo a consolidar-se historicamente como uma característica da Instituição, assumindo, no dizer de alguns profissionais, contornos de excessivo maternalismo/paternalismo. Também o representante dos estudantes valida esta disponibilidade e abertura como uma mais-valia que nem todos os seus colegas parecem valorizar

igualmente. Parece, assim, ser de considerar, para o referencial de análise, a existência de uma sub-categoria que pode ser designada como política institucional sobre a relação professor-estudante.

No que concerne às práticas individuais da relação, pode assumir-se que elas dependem das pessoas em presença, do tempo e das circunstâncias em que as relações acontecem de facto. Daí se admitir que a condição em que se é formador (professor de UC, gestor pedagógico, tutor ou enfermeiro de referência) possa ter influência e constituir-se em subcategoria de análise da tipologia das relações estabelecidas. Também o tempo de duração da relação e as circunstâncias em que a relação acontece se constituem como outras subcategorias. Na voz dos interlocutores estes aspetos foram assim expressos:

> *"existem alguns professores, não todos, que procuram aproximar-se dos discentes, não só como professores mas sim como um elemento mais no processo de formação; não são somente professores mas são aqueles que estão ao nosso lado, que nos procuram ajudar nos momentos mais difíceis, não só ao nível académico mas noutros problemas também" (estudante E)*
>
> *"uma característica menos boa é o excesso de preocupação de alguns professores que não nos dá tanta autonomia, ou seja, fazem com que nós não nos sintamos tanto alunos do ensino superior mas mais do ensino secundário, porque é um excesso de zelo" (estudante F)*.

Podemos, deste modo, concordar com Correia (1997: 25) quando refere que a formação "não é apenas uma instância de mediação das relações formador/formando ou equipa de formadores/grupo de formandos, mas uma instância de auto-mediação do formando com o seu mundo subjetivo, mediador do grupo de formação com as suas subjetividades, mediador do grupo com um projecto de ação através do qual ele se exterioriza".

As relações estabelecidas entre os docentes podem subdividir-se em relações de carater institucional ou pessoal. Tal questão é deveras interessante porquanto estamos em presença de um corpo de formadores que ocupa diversas posições na relação com a instituição, pese embora todos contribuírem para um mesmo modelo de formação. Todavia, os discursos recolhidos só nos autorizam validar o referente coletivo:

> *"temos diferenças, manifestamos as diferenças, os nossos desacordos, mas depois quando chega a hora em que temos de produzir e temos que chegar áquilo que será o melhor para a nossa escola se reafirmar socialmente, e nomeadamente no instituto, eu acho que aí as diferenças esbatem-se" (Professor).*

Finalmente, quanto às relações que os estudantes estabelecem entre si, emergem variáveis de contexto consoante são dos mesmos grupos etários ou não, consoante pertencem às mesmas turmas ou não,

consoante organizam o seu trabalho num espírito de competição ou de entreajuda, consoante pertencem à associação de estudantes ou não, consoante a relação se enquadra no trabalho académico ou fora deste. Os depoimentos recolhidos autorizam considerar que essas variações se podem transmutar em referentes de análise do clima, porquanto são indícios das relações dos estudantes entre si:

> *"eu penso que neste momento a relação está a mudar, também fruto de um perfil de estudantes que tem vindo a alterar-se (...) nós neste momento temos muitos trabalhadores-estudantes" (Professor A)*
>
> *"tendem a viver em grupos, há grupos, há áreas em que são muito homogéneos e de grande interação e de grandes festas (...) depende do ano"; "talvez no último ano se note alguma competitividade em termos de notas"(Professor B).*

Nesta primeira análise, torna-se evidente a importância das relações humanas como integradoras da cultura organizacional, numa lógica em que "a mudança do comportamento das pessoas que trabalham numa organização torna-se o elemento mais delicado" e mais lento de alcançar (Tomàs e Ion, 2009:144).

3-Em síntese…

Do modelo de Formação sobressai um discurso que reconhece a mais-valia dos princípios subjacentes ao modelo de formação existente na escola, com valorização do desenvolvimento de competências científicas, critico-reflexivas e de relação de ajuda. O mesmo discurso é também revelador da necessidade de mudança(s) que favoreçam uma formação mais ajustada à evolução da profissão e aos contextos sociais e profissionais da atualidade e que permitam um maior desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do empreendedorismo no estudante.

Neste domínio emerge ainda a importância da aprendizagem em contexto, como um dos princípios existentes que permite a dialética da teoria e da prática, a mobilização de conhecimentos e a necessidade de potencializar as parcerias e protocolos existentes e a articulação entre os diversos atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

A investigação surge também como eixo estratégico fundamental ao desenvolvimento da instituição e da disciplina de enfermagem, pelo que urge investir neste domínio.

Da dimensão organizacional os discursos são reveladores de que a projeção da escola e dos profissionais de enfermagem aí formados a nível local, nacional e internacional resulta de um *ethos* próprio, marcado pela qualidade da formação (que se esforçam por melhorar e fazer aproximar de

padrões de outras instituições nacionais e estrangeiras) e pelo acompanhamento dos estudantes nos diferentes contextos onde realizam a sua formação; as alterações ocorridas ao nível da gestão interferiram no modelo científico de organização e de desenvolvimento da formação dos enfermeiros que parece ter deixado de estar sob o controlo dos órgãos de gestão da escola e ter passado a estar subordinado ao Conselho Técnico Científico do Instituto Politécnico onde está integrada a escola; a política de formação também é abordada por todos os interlocutores, que colocam a ênfase no investimento dos docentes na formação como garante da qualidade dos seus profissionais e da formação ministrada. A análise revela também a existência de constrangimentos - como a falta de autonomia, o fator financeiro, a sobrecarga de trabalho dos docentes, o aumento número de estudantes e a falta de espaços - mas também de potencialidades, como a cultura de proximidade com os estudantes e com as instituições parceiras (hospital, centro de saúde,…), e a presença de uma cultura humanista.

Das relações entre os diversos atores destacamos que, enquanto as relações entre pares oscilam entre algum individualismo e a cooperação, as relações assimétricas balançam entre o maternalismo / paternalismo, o conforto da dependência e o desejo de uma maior autonomia. Como pode ajudar-se alguém para a autonomia é o desafio que se coloca às relações formativas.

Referências

Abreu, Wilson C. (2001) Identidade, formação, e trabalho. Das culturas locais às estratégias identitárias dos enfermeiros. Lisboa: Formasau.

Brunet, Luc (1995). Clima de trabalho e eficácia da escola, In Nóvoa, António (ed.): As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote.

Cetina, Karin Knorr (1999). Epistemic Cultures: How the sciences make knowledge. Cambridge/London: Harvard University Press.

Conselho Científico (2000). Modelos, modos e modalidades. Viana do Castelo: ESEnf

Correia, José Alberto (1997). Formação e trabalho: Contributos para uma transformação dos modelos de pensar na sua articulação". In Rui Canário. Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora., pp. 13-42.

Costa, Maria Arminda (1998). Enfermeiros: Dos percursos de formação à produção de cuidados. Lisboa: Fim de Século

Dubet, François (2002). Le Déclin de l`institution. Paris. Seuil

Ferry, Giles (1987) Le trajet de la formation. Paris: Dunod

Fonseca, Maria José Lopes (2004). Supervisão em ensinos clínicos de enfermagem: Perspectiva do docente. Dissertação de Mestrado. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal 13

Hugman, Richard (2005). New Approaches en Ethics for the caring Professions. Basingstoke: Palgrave Macmillan

Lopes, Amélia & Pereira, Fátima (2012). Everyday life and everyday learning: The ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. European Journal of Teacher Education, 35(1), 17-38.

Kantek Fliz & Baykal Ulko (2009) Organizational culture in nursing schools in Turkey: Faculty members' perspectives. International Nursing Review. 56, 306–312

Kantorova, Jana (2009). The School Climate – Theoretical Principles and Research from the Perspective of Students, Teachers and Parents. Odgojne znanosti. 11(1), 183-189.

Lesne, Marcel (1977) Trabalho pedagógico e formação de adultos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, Ilda Maria Gomes Barbosa (2010). Formação inicial: Metodologias formativas baseadas em experiências de vida ao longo das quais se formam a identidade pessoal e a identidade profissional em enfermagem: um contributo para conhecer o corpo que somos. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal

Lima, Súsi B. & Albano, Adriana (2002). Um estudo sobre clima e cultura organizacional na conceção de diferentes autores. Rev. CCEI – URCAMP. 6(10),33-40.

Moreira, Marléa Chagas & Carvalho, Vilma (2004). Relação de ajuda: Reflexões sobre sua aplicabilidade no processo assistencial em enfermagem "Esc. Anna Nery R Enferm.". 8(3),354-360.

Neves, José Gonçalves (2000). Clima organizacional e Gestão de Recursos Humanos. Lisboa: Editora RH.

Pereira, Maria Aurora (2008). Comunicação de más notícias em saúde e gestão de luto. Coimbra: Formasau

Pereira, Maria Aurora (2005). Comunicação de más notícias em saúde e gestão do luto: Contributos para a formação em enfermagem. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Santos, Maria Adelina Bandeira Correia Lopes (1994) Formação e identidade profissional dos enfermeiros de saúde comunitária em estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Scheerens, Jaap (2000). Improving School Efectiveness. Fundamentals of education planning series 68. Paris: UNESCO.

Scheerens, Jaap (1990). School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning. School effectiveness and school improvement, 1, 61-80. 14

Schön, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote e IIE, p.77-92

Tomàs, Marina & Ion, Georgeta (2009) Analysing the Organizational Culture of Universities: Two Models. Higher Education in Europe. 34(1), 143-154.

Tracey, J. Bruce & Tews, Michael J. (2005) Construct validity of a general training climate scale. Organizational Research Methods. 8, 353-374.

Watson, Jean (1988). Nursing: Human science and human care. New York: National League for Nursing.

6.92.

Título:

A formação inicial dos professores para o uso das tecnologias: uma análise das diferenças nos currículos entre Brasil e Portugal

Autor/a (es/as):

Pereira, Deise Maria Marques Choti [Pontificia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)]

Pasinato, Nara Maria Bernardes [Pontificia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)]

Gonçalves, Eduardo Jorge de Almeida [Universidade Lusófona do Porto]

Resumo:

Os avanços em áreas como o das tecnologias digitais da comunicação e informação (TDIC) trazem consequências e impactos na vida das pessoas. Por sua vez, a profissão docente tem exigido uma formação continua devido a esses mesmos avanços e à visão complexa da mudança paradigmática determinada pela ciência, que se reflete diretamente na Educação e na prática pedagógica do professor. Sendo assim, a presente pesquisa tomou como problemática: Os cursos de Pedagogia, no Brasil e as Licenciaturas em Educação Básica, no 1.º ciclo do

Ensino Básico (segundo Bolonha) contemplam a oferta de disciplinas ou indicam no currículo, por meio dos seus planos de estudos, a utilização de recursos tecnológicos de maneira inovadora? Neste contexto, esta pesquisa procurou realizar uma análise de diferentes planos curriculares de cursos de Pedagogia, de quatro instituições (três privadas e uma pública) de ensino superior na cidade de Curitiba /Paraná/ Brasil, e de três instituições (duas públicas e uma privada) de ensino superior nas cidades do Porto e Vila Nova de Gaia/Porto/Portugal no que tange a proposição de disciplinas que apontam a utilização e integração das tecnologias em sala de aula. Numa metodologia qualitativa, de caráter exploratório, procurou-se investigar nos dados dos planos de estudos recolhidos, a indicação da utilização de recursos tecnológicos, incluindo alguma referência que refletisse a opção por um posicionamento paradigmático inovador do professor.

Palavras-chave:

Tecnologias, Formação de Professores; Currículo.

Introdução

O desenvolvimento científico e tecnológico pelo qual passa a sociedade atualmente, traz consequências no modo de vida da sociedade como um todo. O processo de produção do conhecimento e transmissão da informação se torna cada vez mais rápido e reflete diretamente na Escola que não pode fugir desse contexto que se encontra.

Torna-se essencial que o professor dessa escola do século XXI esteja preparado para agir com seus estudantes de modo a utilizar esses novos recursos tecnológicos na sua ação pedagógica para melhorar a qualidade da aprendizagem dos seus alunos.

O professor que irá lecionar na educação básica necessitará estar preparado para o uso das tecnologias e de como melhor integrá-las. Para isso o processo de capacitação é parte essencial de uma ação pedagógica que tenha esses objetivos em vista.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) demonstra essa preocupação em seu parecer CNE/CP 009/2001, onde estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de todos os níveis, destacando a ausência de conteúdos do que diz respeito às TIC, comentando:

> *Com abordagens que vão à contramão do desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea, os cursos raramente preparam professores para atuarem como fonte e referência dos significados que seus alunos precisam imprimir ao conteúdo da mídia. Presos às formas tradicionais de interação face a face, na sala de aula real, os cursos de formação ainda não sabem como preparar professores que vão exercer o magistério nas próximas duas*

> *décadas quando a mediação da tecnologia vai ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar, em tempos e espaços nunca antes imaginados (BRASIL, 2002, p. 20).*

Observa-se a preocupação, no âmbito legal, quanto à formação dos professores no que diz respeito à utilização dos recursos tecnológicos, porém na prática o que se nota é um distanciamento entre o discurso governamental/legislativo e a efetiva capacitação do profissional que irá atuar em sala de aula, pois nem sempre o professor conseguirá utilizar a tecnologia e fazer a sua plena integração em sala de aula. Barreto, ao fazer uma análise sobre o discurso do MEC para a formação de professores para o uso das tecnologias, comenta que:

> *As tecnologias são incorporadas como presença que remete à ausência dos sujeitos, à multiplicação do seu número. À redução do tempo e ao aligeiramento dos processos (BARRETO, 2003, p. 283).*

Barreto observa ainda que os professores devem dominar competências para poder se apropriar criticamente dos recursos tecnológicos, o que trará um avanço qualitativo na prática pedagógica. Afirma ainda que:

> *Compete ultrapassar o gesto mecânico de ligar os aparelhos nas tomadas; recusar analogias possíveis com a imagem do monitor [...] e redimensionar as práticas de ensino inventando novos usos para as tecnologias disponíveis [...] Entre as suas competências, não podem estar apenas novos formatos para os velhos conteúdos, mas novas formalizações. [...] o que está em jogo é a apropriação das tecnologias, para muito além do acesso limitado à condição de consumidor (BARRETO, 2003, p. 284).*

A partir disso, percebe-se que os cursos de capacitação e formação de professores para o uso das tecnologias estão pautados no ensino de técnicas, mas na maioria das vezes são falhos quanto a demonstrar a sua integração.

Sendo assim, a presente pesquisa tomou como problemática: Os cursos de Pedagogia, no Brasil e as Licenciaturas em Educação Básica, no 1.º ciclo do Ensino Básico (segundo Bolonha) contemplam a oferta de disciplinas ou indicam no currículo, por meio dos seus planos de estudos, a utilização de recursos tecnológicos de maneira inovadora?

No intuito de responder a este questionamento e dentro de uma metodologia qualitativa, de caráter exploratório, buscou-se investigar nos dados das ementas coletadas, a indicação da utilização de recursos tecnológicos, incluindo alguma referência que refletisse a opção do professor, por um posicionamento paradigmático inovador, pois se sabe que a profissão docente tem exigido uma

formação atualizada devido à visão complexa da mudança paradigmática determinada pela ciência que se reflete diretamente na Educação e na prática pedagógica do professor. Assim, se torna necessário que a formação, do futuro professor e, principalmente, do pedagogo, esteja alinhada às novas exigências que a sociedade impõe à sua profissão e à sua práxis.

Neste contexto, esta pesquisa buscou realizar uma análise de diferentes ementas de cursos de Pedagogia, de quatro instituições (três privadas e uma pública) de ensino superior na cidade de Curitiba /Paraná/ Brasil e de três instituições (duas públicas e uma privada) de ensino superior nas cidades do Porto e Vila Nova de Gaia/Porto/Portugal no que tange a proposição de disciplinas que apontam a utilização e integração das tecnologias em sala de aula.

Com o levantamento da análise realizada, foi possível perceber que se torna urgente repensar a maneira como o professor irá lidar com as novas exigências tecnológicas; neste sentido, percebe-se que os cursos precisam oportunizar qualificações socialmente exigidas, que atendam ao paradigma da complexidade e abram novas oportunidades para o professor que opta pelos recursos tecnológicos na produção do conhecimento com seus alunos.

As Tecnologias da Informação e Comunicação Dentro de um Paradigma Da Complexidade na formação de Novos professores

Uma nova perspectiva de cenários prospectivos de integração das TIC´s na educação e na formação de professores vêem sendo propostas desde o inicio do século XX, e começa a tomar força no século XXI, com o desafio que exige a superação do posicionamento reducionista e mecânico , para uma abordagem inovadora denominada como *paradigma da complexidade* ou emergente.

Este processo de avanço paradigmático baseia-se na complexidade, na visão da totalidade e na produção do conhecimento; neste movimento, destaca-se a exigência de uma nova perspectiva de homem, de sociedade e de mundo, e, para tanto, as escolas precisam recomendar aos professores, a renovação da prática pedagógica assentada na repetição de conteúdos desconexos e na memorização de dados e conceitos, que não fazem sentido para os alunos no processo de construção da aprendizagem.

Com esta missão, optou-se por investigar uma proposta centrada na aprendizagem dos alunos, com a mediação pedagógica do professor num paradigma da complexidade e que usufrua dos recursos tecnológicos; nesse sentido, sabe-se que, o paradigma da complexidade exige metodologias diferenciadas do ato de ensinar e de aprender e neste processo em que a prática pedagógica torna-se transformadora, os professores precisam estar atentos ao currículo, no sentido de ofertar uma formação que contemple as exigências do século XXI, e que encontram eco nas orientações de Behrens (2006, p.29),

> *Na visão de totalidade considera-se que a prática pedagógica deve superar a visão fragmentada, retomando as partes num todo significativo; Na visão de rede, de teia, de conexão, considera-se que os fenômenos estão interconectados havendo uma relação direta de interdependência entre os seres humanos. Na visão de sistemas integrados considera-se que todos os seres humanos devem ter acesso ao mundo globalizado, aumentando assim as oportunidades para construir uma sociedade mais justa, igualitária e integrada. Na visão de relatividade e movimento considera-se que é essencial ter uma percepção de que os conhecimentos são relativos, não existindo uma verdade absoluta, e que esses conhecimentos estão em constante movimento, qualquer esforço em solidificar a verdade poderá ser redimensionado em momentos subseqüentes por novas descobertas. Na visão de cidadania e ética considera-se que a formação dos seres humanos deve estar alicerçada na construção da cidadania com uma postura ética, onde exista o respeito aos valores pessoais e sociais, espírito de solidariedade, justiça e paz.*

Neste contexto, busca-se uma formação mais ampliada dos alunos, na qual, possam pensar de maneira critica e autônoma, e de acordo com Sancho (2006, p.20) "saibam resolver problemas, comunicar-se com facilidade e reconhecer e respeitar os demais, trabalhar em colaboração e utilizar, intensivamente e extensivamente, as TICS".

Desta forma, o paradigma da complexidade propõe um posicionamento metodológico crítico, reflexivo e transformador na Educação, fomentando a autonomia, a resolução de problemas e o trabalho coletivo, que exige a interconexão de múltiplas abordagens interligadas, como por exemplo, a proposta por Behrens (2005) da abordagem progressista, da holística e do ensino com pesquisa.

Sendo assim, percebe-se que os avanços tecnológicos influenciam a sociedade como um todo e entre esses avanços está à facilidade de acesso à informação, tornando a produção do conhecimento dinâmica e provocando mudanças no contexto educativo.

Neste cenário, Kenski (2007, p. 103) orienta que:

> *Professores bem formados conseguem ter segurança para administrar a diversidade de seus alunos e, junto com eles, aproveitar o progresso e as experiências de uns e garantir, ao mesmo tempo, o acesso e o uso criterioso das tecnologias pelos outros. O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos freqüentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos. Professor e aluno formam "equipes de trabalho" e passam a ser parceiros de um mesmo processo de construção e aprofundamento do conhecimento: aproveitar o interesse natural dos jovens estudantes pelas tecnologias e utilizá-las para transformar a sala de aula em espaço de aprendizagem ativa e de reflexão coletiva; capacitar*

> *os alunos não apenas para lidar com as novas exigências do mundo do trabalho, mas, principalmente, para a produção e manipulação das informações e para o posicionamento crítico diante dessa nova realidade.*

Sendo assim, ao analisar a escola hoje, observa-se que os recursos tecnológicos estão presentes, porém se faz necessária uma formação do professor para que este possa fazer a integração das TIC´s, por meio de um currículo que contemple, estimule e valorize esta formação, pois como sugere Silva (2002a , p.74):

> *Entendemos que o debate/reflexão em torno das TIC e da sua integração na educação deve situar-se, prioritariamente, no nível dos desafios que colocam à reorganização da escola e do currículo. Daí que não concordemos com os discursos que valorizam muito a componente instrumental, falando enfaticamente na necessidade de uma alfabetização digital ou domínio tecnológico, dando a entender que a tecnologia é um fim em si mesmo, um acto isolado, externo ao processo educacional.*

Nesse sentido, a convicção de que um currículo que se utilize da tecnologia pode auxiliar em novas propostas para docência num paradigma da complexidade, acompanha a orientação de Sancho (2006, p.21): "O que mostra essa facilidade de adaptação das TIC às diferentes perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem é que, em si mesma, não representam um novo paradigma ou modelo pedagógico."

Desta forma, os professores e especialistas em educação tendem a adaptá-las às suas próprias crenças sobre como acontece à aprendizagem; assim, o desafio neste momento é que os profissionais da educação se vêem instados a mudar sua forma de conceber e pôr em prática o ensino ao descobrir uma nova ferramenta; pois, sabe-se que este novo paradigma propõe a superação da proposta mecânica do universo, da matematização dos fenômenos da natureza e da proposição do homem visto como uma máquina. Este processo de avanço paradigmático baseia-se na complexidade, na visão da totalidade e na produção do conhecimento.

E é dentro deste movimento, que se destaca a exigência de uma nova perspectiva de homem, de sociedade e de mundo, no qual, as instituições escolares responsáveis pela formação de novos professores estão inseridas e precisam estar atentas a novas propostas pedagógicas, visando um currículo inovador e uma aprendizagem mais focada nas necessidades atuais deste aluno do século XXI, pois como orienta Silva (2002 a, p.76):

> *A contribuição para a gestão/flexibilização do tempo e do espaço escolares e para a adaptação curricular passa pela possibilidade de se estabelecer uma comunicação permanente entre os conteúdos a aprender e os alunos, a qualquer hora e desde qualquer ponto da rede, permitindo também que o professor faça as alterações necessárias ao seu*

programa, ajuste os conteúdos e o seu modo de apresentação às características e necessidades dos alunos.

Neste contexto e a partir destas observações, percebe-se que os cursos de capacitação e formação de professores para o uso das tecnologias estão pautados no ensino de técnicas, mas na maioria das vezes são falhos quanto a demonstrar a sua integração. Ademais, não parecem levar em consideração o conhecimento prévio do indivíduo para que o processo de aprendizagem ocorra.

Diante deste cenário, e com intuito de contribuir para uma reflexão mais apurada sobre as questões envolvidas com a interseção das ementas oferecidas nos cursos de Pedagogia sobre tecnologias e conseqüente formação de professores, o presente trabalho visa apresentar a partir do relato de uma pesquisa numa metodologia qualitativa de caráter exploratório, a indicação da utilização de recursos tecnológicos, incluindo alguma referência que possa refletir a opção por um posicionamento paradigmático inovador, do professor em formação.

Marco teórico

A aplicação de recursos tecnológicos na formação de professores nos cursos de pedagogia num paradigma da complexidade

O paradigma da complexidade exige a formação de profissionais como homens e mulheres éticos, autônomos, reflexivos, críticos e transformadores, pois, ao inovar como pessoas e, em especial, como professores/ profissionais, podem sugerir uma melhor qualidade de vida para seus alunos, para si mesmo e, por extensão, para a população em geral. Com esta missão, optou-se por investigar uma proposta centrada na aprendizagem dos alunos do curso de Pedagogia, com a mediação pedagógica do professor num paradigma da complexidade e que usufrua dos recursos tecnológicos.

Neste contexto, percebe-se que há uma exigência maior na preparação desse educador que irá utilizar os recursos tecnológicos e integrá-los na sua sala de aula, pois não basta dominar a técnica, é necessário integrar a tecnologia no contexto educativo. Ponte, ao relacionar as TIC e as atitudes do professor, observa que: “Toda a técnica nova só é utilizada com desenvoltura e naturalidade no fim de um longo processo de apropriação. No caso das TIC, este processo envolve claramente duas facetas que seria um erro confundir: a tecnológica e a pedagógica.” (PONTE, 2000, p. 64).

A integração das TIC no trabalho pedagógico do professor pode representar uma inovação pedagógica na prática. Nóvoa (1995, p. 9) comenta que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

Desta forma, esta integração também está presente no discurso de Brito e Purificação, quando afirmam que a tecnologia precisa ser: " instrumento mediador entre o homem e o mundo, o homem e a educação, servindo de mecanismo pelo qual o educando se apropria de um saber, redescobrindo e reconstruindo o conhecimento". (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2003, p. 11).

Com respeito à neutralidade ou não da tecnologia, Alarcão (2010, p.15) se apropria da contribuição de Raposo (2001, s/p) "Contendo insuspeitadas potencialidades de utilização, as Tecnologias da Informação e da Comunicação, aparentemente neutras em si próprias, podem ser fonte de libertação, de progresso científico, geradoras de solidariedade ou, ao invés, instrumentos de controlo e manipulação". E continua o mesmo autor: "Ao homem compete discernir, no recurso às Tecnologias da Informação, o que se constitui fator de valorização do conhecimento, da liberdade da solidariedade do que é alienação, manipulação, opressão ou injustiça".

Desta forma, além da preocupação e o cuidado com a manipulação política por meio da tecnologia, agrega-se o problema do acesso, pois mesmo nas escolas que tem um número expressivo de laboratórios instalados, em geral, estes ambientes são subutilizados. Cabe destacar que, os professores que desenvolvem suas práticas pedagógicas nos laboratórios disponíveis, podem utilizar os recursos tecnológicos num paradigma tradicional baseado na repetição e na memorização. Contudo, Moran (2007, p.34) alerta para a urgência de se modificar esta realidade, quando diz que: "Com as escolas cada vez mais conectadas à internet, os papéis do educador se multiplicam, diferenciam e complementam, exigindo uma grande capacidade de adaptação, de criatividade diante de novas situações, propostas, atividades".

Sendo assim, o professor não pode se acomodar em uma práxis dita convencional, pois, dia após dia surgem novas possibilidades e recursos para ensinar e para aprender; nesse sentido, a convicção de que a tecnologia pode auxiliar em novas propostas para docência num paradigma da complexidade, acompanha a orientação de Sancho (2006, p.21) quando sugere que:

> *Deste ponto de vista, o estudo, a experimentação e a exploração da informação em qualquer área do currículo escolar, melhora imediatamente a motivação, o rendimento e as capacidades cognitivas dos alunos. Para quem considera que o problema da aprendizagem reside na expressividade e na diversificação dos códigos utilizados para representar a informação nos meios de ensino, a facilidade de integrar textos, gráficos e linguagem audiovisual e pictórica proporcionada pelos sistemas multimídia vem a ser a resposta para os problemas de motivação e rendimento dos alunos (e inclusive dos professores).*

Neste cenário, abri-se espaço para a pesquisa proposta pelas autoras, no sentido de averiguar e tentar responder dentro de um recorte "modesto" de pesquisa exploratória, se os cursos de Pedagogia

contemplam a oferta de disciplinas ou indicam no currículo por meio de suas ementas a utilização de recursos tecnológicos de maneira inovadora.

Resultados

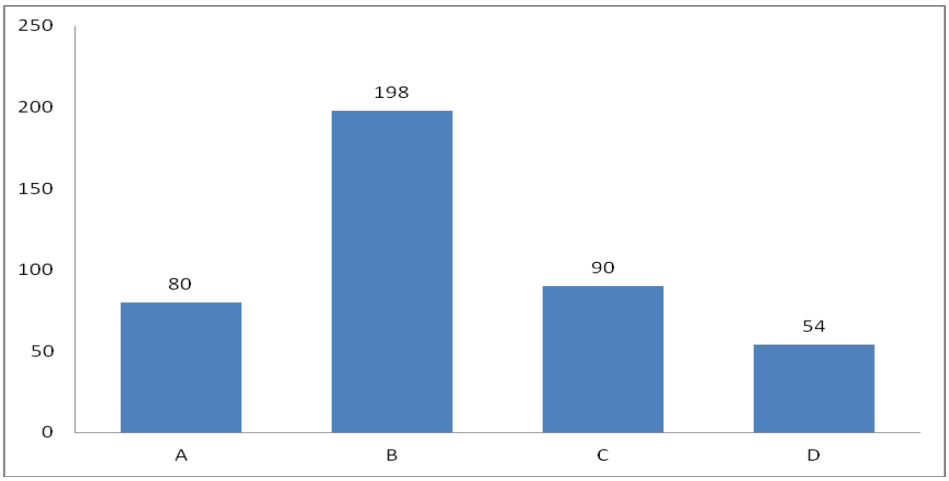
A pesquisa deu-se no âmbito do curso de pedagogia de quatro universidades de grande porte da cidade de Curitiba/PR/Brasil, sendo três instituições privadas e uma púbblica, e de quatro instituições de ensino superior (duas públicas e uma privada, pertencentes ao ensino politécnico, três escolas supeirores de educação e uma pública, um instituto de educação de uma universidade pública,) nas cidades do Porto, de Viana do Castelo e Braga/Portugal

O trabalho desenvolveu-se a partir da análise da ementa das disciplinas ofertadas no curso de pedagogia, levando-se em consideração que na atualidade os educadores são cada vez mais instados a procurar formação que lhes permitam atuar em cenários cada vez mais complexos, nos quais as tecnologias interativas estão cada vez mais presentes.

Com o intuito de contribuir para uma reflexão mais apurada das questões envolvidas com a interseção entre currículo, tecnologias e conseqüente formação de professores, orienta Silva (2002b, p.37):

> *O componente mais óbvio de uma teoria do currículo tem a ver com a questão do conhecimento e da verdade. Afinal, supõe-se que a questão central da teorização curricular é "o que deve ser ensinado?", o que, por sua vez, remete à questão mais ampla "o que constitui conhecimento válido ou verdadeiro?". Tradicionalmente, essa última pergunta tem sido respondida remetendo-se a teorias do conhecimento ou a epistemologia no sentido estrito, isto é, a teoria que adotam, de uma forma ou de outra, uma concepção do conhecimento como representação ("verdadeira"), como correspondência ou adequação a alguma suposta e preexistente realidade, a alguma coisa-em-si.*

Sendo assim, observou-se, através da pesquisa, que em três das universidades, as disciplinas eram obrigatórias e em uma a oferta era de uma disciplina obrigatória e duas disciplinas optativa, cada uma com 30 horas. A Universidade B oferecia a maior carga horária, 198 horas distribuídas em três disciplinas, seguida pela Universidade C com 90 horas em uma disciplina obrigatória de 30 horas e duas discplinas optativas de 60 horas, Universidade A – 80 horas em uma disciplina e pela Universidade D – 54 horas em uma disciplina. Como indicado no gráfico 1 e no quadro 1 abaixo representadas:



:Gráfico 1 - Quantidade de horas trabalhadas nas disciplinas
Fonte:Elaboração das autoras a partir dos dados de pesquisa

CURSO	A	B	C	D
1º Ano		72 horas		54 horas
2º Ano				
3º Ano		54 horas		
4º Ano	80 horas	72 horas		
5º Ano			30 horas	
Optativa			60 horas	

Quadro 1 -. Relação de horas de disciplina por ano e curso
Fonte:Elaboração dos autores a partir dos dados de pesquisa
.

A Universidade B disponibilizou os planos de ensino das disciplinas, o que permitiu uma análise mais profunda. Observou-se que uma das disciplinas está dividida em duas partes, uma teórica e outra prática, o que permite ao aluno a aplicação do conhecimento aprendido no seu curso. Nas aulas teóricas são abordados o aspecto histórico dos recursos tecnológicos, além de se analisar os softwares educativos. Na parte prática os alunos visitam uma escola e a partir de um estudo sobre a sua estrutura elaboram planos de aula que integrem os recursos tecnológicos em sala de aula, além de analisar o PPP (Projeto Político Pedagógico) para se verificar se dentro desse documento está previsto a utilização dos recursos tecnológicos de modo a auxiliar o processo ensino-aprendizagem.

A análise das ementas permitiu perceber que há uma fragilidade nas mesmas, tendo em vista que não conseguem ser claras no seu foco. Essa constatação também foi feita por Gatti e Nunes (2008, p.35) ao comentarem que,

> *a leitura das ementas permitiu constatar fragilidades não apenas em termos de redação propriamente dita, mas também no que se refere ao não favorecimento de uma compreensão mais clara dos temas propostos e de se avaliar ou verificar os objetivos subjacentes ou explícitos no tempo de duração da disciplina.*

Percebeu-se também que algumas disciplinas aprofundam as aulas de informática básica, capacitando seus alunos para o uso do recurso tecnológico, porém não faz a relação de como fazer a integração curricular desse recurso. O quadro 2 apresenta uma síntese das ementas analisadas.

Universidade	Disciplina	Reflexões teóricas sobre as TIC	Informática básica	Aulas práticas	Integração das TIC	Comentários
A	D1	X	X	X		Não explicita como as aulas práticas ocorrerão
B	D1	X	X			Alunos aprendem a utilizar os recursos tecnológicos.
	D2	X				Foco da disciplina são os AVA
	D3	X	X	X	X	Os alunos conhecerão a realidade sobre as TIC nas escolas
C	D1	X				Não ficou claro o foco desta disciplina apenas com a leitura da ementa
	D2	X				Foco da disciplina nas mídias.
	D3	X			X	Foco da disciplina na aplicação das TIC na educação
D	D1	X				Não ficou claro o foco desta disciplina apenas com a leitura da ementa

Quadro 2 -. Síntese das ementas analisadas
Fonte:Elaboração dos autores a partir dos dados de pesquisa

.

Universidades e Disciplinas ofertadas:

Universidade - A
Disciplina D1: Educação, comunicação e tecnologia – 4º ano – 1 semestre – 80hs

Universidade - B
Disciplina D1: Recursos Tecnológicos para Educação – 1º ano – 2 semestres – 72hs
Disciplina D2: Gestão das Mídias Educacionais – 4º ano – 2 semestres – 72hs
Disciplina D3: AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) – 3º ano – 1 semestre – 54 hs

Universidade - C
Disciplina D1: Educação, ciência e tecnologia– optativa – 30hs
Disciplina D2: Educação, tecnologia e cultura das mídias – 5º ano – 1 semestre – 30hs
Disciplina D3: TIC aplicada à educação – optativa – 30 hs

Universidade - D
Disciplina D1: Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação – 1 º ano – 1 semestre – 54 hs

Quase todas as disciplinas ofertadas dão ênfase aos diferentes recursos tecnológicos, porém são falhas no quesito de "ensinar" o futuro pedagogo a integrar a tecnologia curricularmente. A utilização da tecnologia pelo professor, de modo a auxiliar o processo ensino aprendizagem, passa pelo conhecimento da utilização do recurso tecnológico, contudo a capacitação é fundamental que ocorra já na formação inicial (OLIVEIRA, 2006).

Quanto ao caso português, das quatro instituições de ensino superior, as três escolas supeirores de educação trazem consigo um passado histórico de destque na formação inicial de professores, ou seja, antes de assumirem um papel preponderante na formação inicial de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico ao longo do século passado e neste também, têm a sua origem, nas extintas escolas do magistério primário, com um peso histórico assente no Estado Novo.

O sistema educativo no Estado Novo assentava em valores ideológicos como autoritarismo, nacionalismo, conservadorismo, corporativismo, ruralidade e religiosidade. Era uma cultura de ensino orientada para o "endoutrinamento e a inculcação ideológica e redutora das possibilidades de mobilidade social" (IGREJA, 2004, pp. 141-2).

A escola, enquanto "aparelho de doutrinação" (BENAVENTE, 1990, p. 51) tinha como propósito unificar cultural e politicamente o público que a frequentava, num "'amplo sistema de educação do povo, no sentido de orientar, enriquecer e mobilizar toda a sua energia física e espiritual'"[1]. Era atribuída maior importância à função de educar do que à de instruir (BENAVENTE, 1990).

No ano que antecede o fim do Estado Novo, em 1973, a Lei n.º 5/73 da Presidência da República de 25 de Julho (foi regulamentada, pelo que não entrou em vigo) determina o culminar de uma perspectiva não repressiva do ensino, com o alargamento da escolaridade obrigatória a toda a população portuguesa. Nela constava a efectividade da obrigatoriedade de uma educação básica generalizada, com a duração de oito anos: ensino primário e ensino preparatório. As crianças entram na escola primária a partir dos seis anos de idade feitos até 31 de Dezembro do ano lectivo em que se matriculam.

Segundo SAMPAIO (1977, p. 83), a obrigatoriedade escolar era entendida, não como um processo "de teor administrativo e repressivo", mas como um processo que decorresse através "duma actuação política que promova as camadas sociais desfavorecidas, o que, de *per si*, fomenta a frequência e aproveitamento escolares. Paralelamente, uma política verdadeiramente progressiva transforma o sistema escolar, adequando-o ao desenvolvimento de todas as crianças, atraindo crianças até aí repelidas de modo indirecto".

[1] Introdução à proposta de lei de 25 de Janeiro de 1936. *Diário das Sessões. Ano 1936,* de 30.1.1936, p. 294. Cit. por Adão (2006, p. 2).

Já a formação inicial de professores, assumida pelo instituto de educação, é mais recente, respeintando uma filosofia de formação não politécnica. A lógica de formação de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico obedece ao tratado de Bolonha, com Licenciatura em Educação Básica de duração de 3anos. Após estes três anos, os licenciados que aspirarem a professores, são obrigados a estudar mais um ano, tempo este correspondente ao mestrado.

Com a assinatura do Tratado de Bolonha, em 19/06/99, os Ministros da Educação da União Europeia pretenderam dar um sinal claro da necessidade de se encontrar, nesse espaço politico e económico, uma forma de tornar «inteligíveis» e «comparáveis» os graus conferidos pelas universidades europeias. A mobilidade europeia entre as diferentes profissões inclusive a de professor, poderá tornar-se mais intensa, numa lógica de mercado de trabalho global e não tanto a vontade de proporcionar encontros entre experiências culturais diferentes.

Desta forma os planos de estudos apresentados pelas quatro instituições de ensino superior, mostram diferenças quanto à carga horária, à nomenclatura da disciplina e ano ano/semstre em que é ministrada. O quadro 3, apresenta uma síntese dos planos de estudos analisados.

Instituição de Ensino Superior	**Curso/Grau**	**Duração**	**Carga Horária**		**Créditos**	**Comentários**
			Total	Contato		
A	LCEB	3 anos	56	TP:30	2	Tecnologias da Informação e Comunicação Multimédia, no 1.º ano do curso
B	LCEB	3 anos	75	TP:20; T:4; S: 4; TC:4	3	Tecnologia Educativa em Contextos de Ensino Básico, no 1.º ano, 2.º semestre do curso
C	LCEB	3 anos	54	TP: 14; PL: 28	2	Computadores, Tecnologias e Educação, no 1.º ano, 1.º semestre (FEG).
			54	TP: 32; OT: 2	2	Comunicação multimédia (FEG)
			135	TP: 48; OT: 2	2	Tecnologia em Educação Matemática (MAT)
D	LCEB	3 anos	N/R	N/R	5	Tecnologias de Informação e Comunicação na Prática Profissional, 2.º ano, 1.º semestre

Quadro 3 -. Síntese dos planos de estudos analisados.
Fonte:Elaboração dos autores a partir dos dados de pesquisa

.

As disciplinas acima referidas no quadro são obrigatórias. Numa leitura rápida podemos verificar que existem diferenças no que toca à carga horária, no número total de hora atribuídoàs disciplinas na área das TIC's.. Tal disferença oscila entre as 54 horas e as 135 horas. Ainda podemos verificar que, no plano de estudos da Instituição de Ensino Superior C consta de três disciplinas na área das TIC's, duas no domínio da Formação Educacional Geral (FEG) e uma terceira disciplina, no domínio da Matemática (MAT). No

compto destas quatro Instituições alvo de estudo, tal plano de estudos, na nossa opinião aponta para uma linha de pensamento do paradigma seguido pelo nosso artigo. O que faz jus á formação integral do futuro professor para o Mundo em constante mudança, o saber-fazer, quer transversal quer interdisciplinar do conhecimento, obdecendo à seguinte tríade, conhecimento, tecnologia e professor, enquanto produtor/orientador de/do conhecimento.

O gráfico 2 faz a súmula do que foi dito anteriormente, mostrando ao memso tempo a relação que existe entre o número total de horas da disciplina e o número de horas atribuído a cada componente da mesma. Ou seja, aulas teórico-práticas (TP); orientação tutorial (OT); seminário (S); trabalho de campo (TC); aulas teóricas (T) e estágio (E). Acrescentamos que a Instituição de Ensino Superior **D**, no seu plano de estudos não faz qualquer tipo de referência à carga horária da disciplina, Tecnologias de Informação e Comunicação na Prática Profissional, disciplina com mais créditos (5 ECTS), relativamente às outras Instituições de Ensino Superior. Para que isso aconteça, pensamos que a disciplina terá possivelmente uma carga horárica acima das 100 horas.

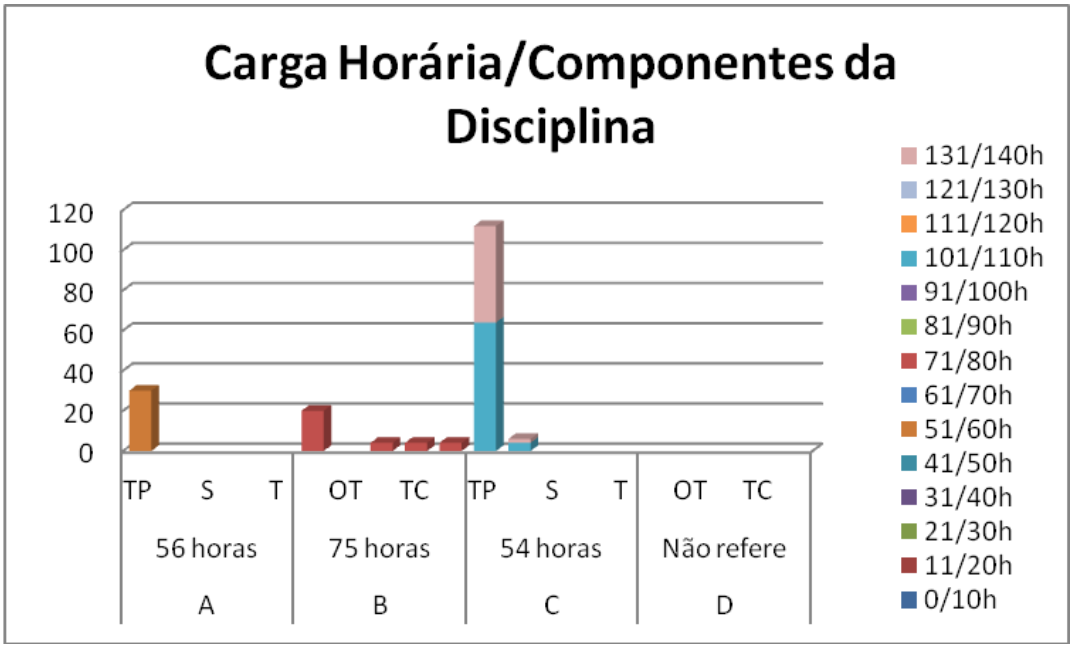


Gráfico 2 -. Relação de horas de disciplina por instituição
Fonte:Elaboração dos autores a partir dos dados de pesquisa

Considerações finais

Na atualidade, o mundo vem apresentando uma nova configuração, em especial, nas redes de comunicação, com a influência das tecnologias da informação. No entanto, a tecnologia não é neutra e sua utilização precisa ser acompanhada de aprendizagem num paradigma da complexidade, que garanta um posicionamento critico e criativo, além de ser usada com parcimônia, equilíbrio e posicionamento ético.

Sendo assim, percebe-se que educadores/pesquisadores, necessitam estar cada vez mais atentos para uma rigorosa observação no que tange a aprendizagem e formação de novos professores, pois é notório que as transformações da sociedade influenciam o papel do professor em sala de aula. Para isso é necessário que a escola ofereça momentos de formação ao professor em exercício, pois desta forma, irá oportunizar qualificações que uma sociedade em constante mudança exige, criando assim novas oportunidades para o professor que aceita desafios e se abre a novas formas de produção de conhecimento.

A partir da analise feita nesta pesquisa, constatou-se que as disciplinas ofertadas nas universidades analisadas carecem de uma continuidade, que permita ao futuro docente um maior aprofundamento de seu conhecimento no que concerne ao uso efetivo dos recursos tecnológicos como uma ferramenta que possa auxiliar no processo ensino-aprendizagem. Todas estas análises demonstram que há necessidade de uma avaliação na matriz curricular dos cursos de pedagogia existentes (no universo pesquisado), de modo que possam ofertar disciplinas que realmente auxiliem a formação do futuro docente para integrar as tecnologias no contexto escolar.

Analisando a quantidade de disciplinas ofertadas, percebe-se que um curso de pedagogia que oferte apenas uma disciplina se torna insuficiente para que o futuro docente possa integrar a tecnologia de modo eficiente em sala de aula, o que se caracteriza como muito aquém das demandas exigidas numa sala de aula do século XXI, onde o futuro professor acaba por ter uma formação deficitária nessa área.

Olhando de igual fomra para os planos de curso de Licenciatura em Educação Básica, ministrados pelas quatro institições de ensino superior, podemos inferir que os mesmos olham para as TIC's como uma disciplina estanque, em que o futuro professor tem que assumir mais como uma ferramenta de trabalho e não como um recurso ou dispositivo pedagógico a utilizar de forma transversal, em todas as áreas do conhecimento. E por vivermos num mundo cada vez mais globalizado o saber, embora tendo as suas áreas de construção específicas, ele deverá valorizar sempre o processo de desnevolvimento e não somente o produto que dele poderá adevir. Logo, se olharmos para o quadro anterior, somente uma instituição obedece este esquema, o processo de desenvolvimento do conhecimento de uma forma transdisciplinar, a instituição C, que no seu plano de estudos engloba três disciplinas que abrangem o domínio das TIC's como motor de conhecimento, e depois, a sua especificidade numa das áreas curriculares disciplinares, a matemática.

Para, além disso, as disciplinas não possuem conectividade umas com as outras, no sentido curricular de complementação da informação, e o aluno termina por passar pelo curso adquirindo apenas uma formação básica e superficial no que diz respeito ao uso efetivo das tecnologias em sala de aula.

Gatti (1997) corrobora esse pensamento ao julgar que a formação inicial não é adequada, quando não há integração entre a teoria e a prática. O que foi percebido pela falta de disciplinas e poucas horas existente para essa formação nos cursos analisados na pesquisa.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva.* 7ed. São Paulo: Cortez.

BARRETO, Raquel Goulart. *Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a06v29n2.pdf>. Acesso em: 23 maio 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida (2005) . *O paradigma emergente e a prática pedagógica.* Petrópolis, RJ: Vozes.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *Paradigma da complexidade*: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança.* Lisboa: Livros Horizonte.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer n.º CNE/CP 009/2001 de 08 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 mai. 2009.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da (2003). *Educação, professor e novas tecnologias. Em busca de uma conexão real.* Curitiba: Protexto.

GATTI, Bernardete A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.* Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção formação de professores).

GATTI, Bernardete A; NUNES Marina Muniz R. *Formação de professores para o ensino fundamental: Instituições formadoras e seus currículos - relatório final: pedagogia.* São Paulo, 30 de ago. 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/destaque/formProfEnsinoFundamental/RelatorioVolume1.pdf> Acesso em: 4 nov 2008.

IGREJA, Manuel de Azevedo Almeida (2004). *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal e história – 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico da reforma curricular (1989) à reorganização curricular (2001).* Tese de mestrado inédita. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel (2007). *A educação que desejamos. Novos desafios e como chegar lá.* Campinas: Papirus.

NÓVOA, António (Org.) (1995). *Profissão professor.* Portugal: Porto. (Coleção Ciências da Educação).

OLIVEIRA, Aristóteles S. Inclusão Digital. In: MERCADO, Luís P.L. (org). *Experiências com tecnologias de informação e comunicação na educação.* Maceió: EDUFAL, 2006. p. 11 – 21.

PONTE, João Pedro da (2000). *Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? In: Revista Iberoamericana de educación*, OEI, n.24, p. 63-90. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie24a03.htm>. Acesso em: 27 maio 2009.

SAMPAIO, J. Salvado (1977). *O Ensino Primário, 1911-1969. Contribuição Monográfica: vol.3, 3.º período, 1959-1969.* Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógica.

SANCHO, Joana Maria; HERNANDEZ, Fernando e colaboradores (2006). *Tecnologias para transformar a educação.* Porto Alegre: Artmed.

SILVA, B. D. *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora, 2002a.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora, 2002b.

Referências Legislativas

- Lei n.º 5/73 de Presidência da República de 25 Julho de 1973: obrigatoriedade de uma educação básica.

6.93.

Título:

A formação pedagogica do professor no stricto sensu com utilização de ambientes virtuais de aprendizagem: uma pesquisa do estado da arte no Brasil

Autor/a (es/as):

Pereira, Deise Maria Marques Choti [Pontificia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)]

Behrens, Marilda Aparecida [Pontificia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)]

Resumo:

Na atual sociedade do conhecimento, pesquisas científicas tornam-se cada vez mais imprescindíveis na busca por saberes que tornem viáveis as idéias de implementação e mudanças educacionais. Desta forma, percebe-se que nos últimos anos, no Brasil, bem como, em outros países do mundo, há uma produção significativa de pesquisas conhecidas como "estado da arte" ou ainda, "estado do conhecimento". Sendo assim, a pesquisa aqui apresentada, foi parte da investigação realizada durante a elaboração da dissertação de mestrado de uma das autoras, compreendendo o período de 2005 a 2008; ao observar-se a pertinência do tema ainda pouco explorado, as autoras decidiram ampliar as análises e pesquisas, abrangendo também os anos 2009 a 2011, que vieram a acrescentar contribuições as anteriormente já realizadas, e que tem por objetivo mostrar um cenário mapeado do período que compreende agora, os anos de 2005 a 2011 no Brasil, sobre o tema que envolve a formação pedagógica do professor no *stricto sensu* por meio da utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA´S). O presente estudo abrange, portanto, o levantamento da produção nacional brasileira na área de Educação e Tecnologia no período já indicado, visando estabelecer um panorama da realidade educativa no que tange as pesquisas realizadas sobre o tema e também no recorte sugerido pelas autoras. Desta forma, o desenvolvimento desta pesquisa deu-se baseado na busca e análise dos resumos das teses de doutorado e dissertações de mestrado cujas defesas foram realizadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação do país, e que foram cooptadas do banco de dados de teses e dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, orgão de avaliação dos programas de Pós Graduação no Brasil, que dispõe de dados organizados e disponíveis, por meio de seu portal na internet.

Palavras-chave:

Formação de Professores, Prática Pedagógica, Tecnologias, Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Introdução

Todo o trabalho científico relevante exige como ponto de partida uma pesquisa desenvolvida, na qual os dados são criteriosamente analisados como forma de encontrar bases teórico-práticas para responder a problemática proposta. Desta forma, buscou-se neste estudo, pesquisar a seguinte problemática: Dentre os estudos realizados no Brasil, durante os anos de 2005 a 2011, quais os que focalizaram a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem na formação pedagógica de professores no *stricto sensu?*

Esta pesquisa foi realizada junto com o grupo PEFOP (Paradigmas educacionais e a formação de professores), que é composto por quatro doutores em Educação, doze mestrandos e seis doutorandos.

O grupo PEFOP tem como foco as pesquisas sobre processos que podem auxiliar no repensar da prática pedagógica com paradigma inovador e utilização de tecnologias. Agregado ao grupo PEFOP, este projeto relatado, foi desenvolvido sob a coordenação de uma das doutoras e uma mestranda com objetivo de investigar as propostas registradas e publicadas sobre a formação pedagógica de professores com a utilização de ambientes virtuais. A partir da problemática proposta, optou-se por realizar uma pesquisa, como parte de uma dissertação de mestrado, na qual atuaram em conjunto, a orientanda e a orientadora, que participam do grupo PEFOP, e assim, ao iniciar a investigação, reconheceram e optaram por um recorte sugerido pelo tipo de pesquisa denominado "estado da arte", ou ainda "estado do conhecimento", que seguindo orientação de Soares (1987, p. 3):

> *Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.*

Sendo assim, a presente pesquisa compreendeu o levantamento da produção nacional brasileira na área de Educação e Tecnologia, que levou a busca textual sobre o tema: "A Formação Pedagógica do Professor no *stricto sensu* com a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem" (AVA), no período que compreendeu os anos de 2005 a 2011. A determinação em pesquisar este período deveu-se a disponibilização na plataforma da CAPES (Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e de atualização de consulta até estas datas.

A pesquisa envolveu a busca e análise dos resumos das teses de doutorado e dissertações de mestrado cujas defesas foram realizadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação do país, e que foram cooptadas do banco de dados de teses e dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão de avaliação dos programas de Pós Graduação no Brasil, que dispõe de dados organizados e disponíveis, por meio de seu portal na internet.

Outro fator relevante considerado pelas pesquisadoras foi registrar os dados com suas respectivas análises para atingir ao público com a produção do conhecimento gerado ao longo do processo de investigação.

Desenvolvimento:

Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como recurso na Formação Pedagógica de Professores

Buscar uma reflexão sobre a formação pedagógica do professor universitário tem merecido destaque nestas últimas décadas no meio acadêmico. Os docentes que atuam nas universidades têm sofrido duras críticas no trabalho que realizam com seus alunos. A grande parte destas críticas está focalizada na metodologia adotada para ensinar e aprender, e em geral, apontam um ensino com paradigma conservador acirrado pela dificuldade de utilização de tecnologias disponíveis.

A incorporação de tecnologias na docência exige mudanças paradigmáticas na prática pedagógica, pois como afirma Sancho (2006, p.19) a principal dificuldade para transformar os contextos de ensino "com a incorporação de tecnologia diversificadas de informação e comunicação, parece se encontrar no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola está centrada no professor". Embora esta problemática seja relevante, ainda são incipientes as pesquisas nesta área de conhecimento, assim, essa foi à linha condutora desta investigação.

Observa-se que, o foco na formação pedagógica do professor universitário prende-se enfaticamente a superação de um paradigma conservador que vem acompanhando a docência ao longo dos últimos quatrocentos anos. O inicio do século XXI se fez acompanhar com o desafio de buscar um novo paradigma para o trabalho docente que viesse atender as necessidades da sociedade, em especial, na formação de profissionais competentes e cidadãos responsáveis. Capra (1996) e Morin (2000) alertam que para ter êxito neste processo de ensino-aprendizagem inovador, o professor precisa oferecer um ensino coerente com o paradigma emergente ou da complexidade (CAPRA,1996; BEHRENS, 2005; MORIN, 2000).

O docente, ao optar por uma visão complexa, precisa entender a reflexão de Morin (2000, p.38): "*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo... Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade". Assim, a proposta pedagógica orientada pelo paradigma da complexidade precisa agregar concepções que tenham como foco a aprendizagem que envolva a produção do conhecimento crítica, criativa e transformadora.

O docente universitário que opta por um paradigma da complexidade precisa estar constantemente se informando, estudando e avaliando os novos paradigmas da ciência e da educação. Nesse processo, a partir de problematizações busca instigar seus alunos para a inovação e, para tanto, precisa incluir as novas ferramentas tecnológicas que surgem a todo o momento. Assim, num processo reflexivo, em especial, realizado entre pares, criar oportunidades para se tornar um pesquisador de sua própria prática.

O mundo em que se vive encontra-se cada vez mais aberto a mudanças, e dispõe de ferramentas, máquinas e equipamentos de última geração que se defrontam com saberes e mexem com imaginários cada vez mais elaborados. A universidade por sua vez, ainda apresenta-se estruturada num tempo e num espaço pré-determinado, que nem sempre lhe permite quebrar paradigmas que visem corroborar todas essas inovações tecnológicas, sendo assim Behrens (2000, p. 71) afirma que:

> *A produção do saber nas áreas do conhecimento demanda ações que levem o professor e o aluno a buscar processos de investigação e pesquisa. O fabuloso acúmulo da informação em todos os domínios, com um real potencial de armazenamento, gera a necessidade de aprender a acessar as informações. O acesso ao conhecimento e, em especial, à rede informatizada desafia o docente a buscar nova metodologia para atender às exigências da sociedade.*

O avanço da revolução informacional, em especial, com os recursos da WEB, como a internet e as redes sociais, nos últimos anos, criaram espaços como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem. No Brasil, a rede tem crescido muito e geram possibilidades tecnológicas como fóruns, chats, blogs, entre outros, vêem sendo cada vez mais utilizadas como recursos para cursos presenciais e na modalidade *online*. No sentido de estimular, valorizar e potencializar o conhecimento, os AVA segundo Barajas (2003, p.3-29), constitui-se como:

> *[...] um espaço ou uma comunidade organizada com o propósito de aprender, o que implica a presença e articulação de uma concepção definida sobre conhecimento e aprendizagem; uma proposta metodológica coerente que concretize essa concepção em ações e interações um suporte tecnológico potente e apropriado para apoiar e incrementar as atividades e trocas grupais.*

Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo contribuir de forma significativa e somar às pesquisas educacionais, visando compreender, aprimorar e potencializar a formação pedagógica dos professores com a utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC). Trata-se da apropriação dos docentes no uso dos recursos disponíveis na Internet para ensinar e para aprender, principalmente nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) pode ser conceituado, segundo Silva (2003, p.62): "O ambiente virtual de aprendizagem é a sala de aula online. É composto de interfaces ou ferramentas decisivas para a construção da interatividade e da aprendizagem". E acrescenta: "Ele acomoda o web-roteiro com sua trama de conteúdos e atividades propostos pelo professor, bem como acolhe a atuação dos alunos e do professor, seja individualmente, seja colaborativamente".

Assim, por meio dessa pesquisa, foi possível perceber, que os pesquisadores brasileiros estão começando um processo de investigação voltado para a formação pedagógica dos professores com a utilização da Internet, em especial, pelos caminhos oferecidos por intermédio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Observa-se desta forma que, os avanços tecnológicos ampliaram o contexto educacional em termos de favorecer possibilidades anteriormente inimagináveis, porém, o fato de ter mais acesso à informação não garante condições necessárias para a devida aquisição do conhecimento e muito menos na formação de cidadãos mais éticos. Neste sentido, cabe sempre ao professor, assumir seu papel de mediador e direcionador do processo de aprendizagem do aluno, estimulando dessa maneira, a autoaprendizagem e maior autonomia, na construção de bases sólidas nas diversas áreas de conhecimento que lhe sejam oferecidas a trilhar.

Caminhos da Pesquisa: a contribuição do levantamento por meio do "Estado da Arte".

A experiência vivenciada no Grupo de Pesquisa "Paradigmas Educacionais e Formação de Professores- PEFOP", do Programa de Pós-Graduação em Educação, no *strito-sensu*, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, tem permitido pesquisar as diferentes possibilidades na discussão e oferta de formação pedagógica em diversos contextos, em especial, com a proposição de um novo paradigma na ação docente com auxílio das tecnologias. Dentre estes estudos, destaca-se este relato, em especial, por ter utilizado um levantamento dos dados para responder a problemática posta, com a opção por uma investigação denominada "Estado da Arte". Esta opção possibilitou a investigação de dados agregados em sites especializados que estão disponíveis para a comunidade acadêmica, pois, segundo Ferreira (1999, p.1) o Estado da Arte:

> *Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação "estado da arte" ou "estado do conhecimento". Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.*

As necessidades dos pesquisadores geram possibilidades e procedimentos novos para organização dos dados de maneira competente, como leva Ferreira (1999, p.1) a defender o levantamento por meio do "Estado da arte" e a acrescentar:

> *Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.*

Sendo assim, deu-se início a pesquisa, por meio do "Estado da Arte", utilizando-se a Base CAPES (Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), como referência. Na fase inicial foi introduzida no portal de buscas via Internet, as seguintes palavras–chave: Formação de Professores e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Seguindo a premissa do início da pesquisa, que acreditava ainda com base empírica, se tratar de assunto pouco pesquisado, no período que compreende os anos de 2005 a 2008, foi confirmada na busca dentro do portal acadêmico da CAPES. As Dissertações e Teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, respectivamente Mestrado e Doutorado na avaliação da CAPES referentes ao tema, foram encontradas quatro dissertações de Mestrado e duas teses de Doutorado, perfazendo um total de seis trabalhos científicos. Já á partir do período que compreendeu 2009 a 2011, foram encontradas seis dissertações de Mestrado e duas teses de doutorado, perfazendo um total de oito trabalhos, os quais somados, resultou em 14 trabalhos científicos no período compreendido dos anos de 2005 a 2011; estes estudos propiciaram o levantamento dos dados que subsidiaram a análise e resultaram em quadros demonstrativos.

Sendo assim, para a elaboração dos quadros, levaram-se em consideração os seguintes aspectos: o ano de publicação, o titulo do trabalho, os autores, as palavras-chave, a metodologia utilizada, o programa ao qual pertence, o nível (Mestrado ou Doutorado), a região do país onde o trabalho foi desenvolvido e por fim o link com o resumo de cada trabalho encontrado.

As dissertações de Mestrado e as teses de Doutorado encontradas no Portal da CAPES, foram assim denominados:

Estado da Arte

Número	**Ano**	**Título**
1	2005	Construção de saberes pedagógicos: o uso do ambiente virtual de aprendizagem – ava 2.0 no ensino superior.
2	2006	Práticas pedagógicas on line: os processos de ensinar e de aprender utilizando o AVA-UNISINOS.
3	2006	O professor universitário vivenciando o ato de aprender em ambientes virtuais de aprendizagem.
4	2007	O professor como autor de material para um ambiente virtual de aprendizagem.
5	2007	A Interação Social e o Beneficio Recíproco como Elementos Constituintes de um Sistema Complexo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

6	2008	Quando o professor passa a ser o aluno em educação a distância: tecnologia e inovação na capacitação de docentes universitários.
7	2009	A Prática docente em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: saberes necessários ao Professor-Tutor na educação a distância.
8	2009	Perspectivas de Docência e Interação na Educação Superior: Ambiente Virtual de Aprendizagem Teleduc.
9	2009	A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem no ensino presencial: estudo de caso na disciplina de um programa de mestrado.
10	2009	Formação continuada em Ambiente Virtual de Aprendizagem: elementos reveladores da experiência de professores da educação básica.
11	2009	Ensino-aprendizagem em ambientes virtuais: a prática e a formação docente em curso de ciências contábeis.
12	2010	Formação de Professores para atuar em AVA EUREKA-PUCPR e as repercussões na prática pedagógica.
13	2010	A mediação pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: a formação continuada de professores no ensino fundamental.
14	2010	Trabalho Docente e Formação Humana no Ensino Superior a Distância: a questão da tutoria.

Quadro1: Número de trabalhos encontrados por ordem anual crescente, anos estes que correspondem a Defesa e na sequencia os Títulos das Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado. Fonte: Dados obtidos por meio do portal da Capes http://www.capes.gov.br/

Os estudos localizados permitiram fazer a análise das contribuições de cada trabalho disponibilizado. O estudo apresentado na tese de doutorado intitulada "Construção de saberes pedagógicos: o uso do ambiente virtual de aprendizagem – ava 2.0 no ensino superior"(Marly, 2005), tinha como objetivo: "abordar a formação inicial e continuada dos educadores articulando as propostas de formação com as dimensões políticas e avaliativas dos processos de ensinar e aprender". Destaca-se como contribuição que:

> *A pesquisa encontrou a constatação que o uso das TIC´s aliado a um processo epistemo-didático-pedagógico melhora a prática docente e o aprendizado discente; a capacitação continuada e um processo de troca de experiências se constituíram base relevante na construção dos saberes pedagógicos; as lógicas de construção do AVA junto com o processo de capacitação empreendidas provocaram uma quebra de paradigma e cultura de ação docente (MALLMANN, 2005, p.1).*

A dissertação de mestrado "Práticas pedagógicas *on line*: os processos de ensinar e de aprender utilizando o AVA-UNISINOS" (Menegotto, 2006), tinha como objetivo principal: "investigar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas on line na utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, da UNISINOS, como apoio ao ensino presencial-físico." Este estudo destacou a seguinte contribuição:

> *A partir da pesquisa foi possível perceber que, os saberes docentes vão se constituindo de diferentes maneiras, porém a formação pedagógica se estrutura principalmente por meio da prática pedagógica; vários são os fatores que influenciam os sujeitos na formação de concepções em relação a como ocorre à aprendizagem; o AVA na maioria dos casos é um ambiente propulsor de práticas pedagógicas reflexivas, favorecendo o aperfeiçoamento da ação docente (MENEGOTTO, 2006, p.1).*

A dissertação de Mestrado "O professor universitário vivenciando o ato de aprender em ambientes virtuais de aprendizagem", (Santinello, 2006), propôs como objetivo: "o processo do professor universitário aprendiz em ambientes virtuais de aprendizagem na busca de uma práxis pedagógica reflexiva." Como contribuição ressalta-se:

> *[...] que o AVA, como ferramenta educacional de apoio pode favorecer a implementação de ações efetivas no desenvolvimento de atividades das disciplinas que ministram no curso; e que o uso do computador, por meio da Internet contribui no processo de ensino e aprendizagem em cursos presenciais. Sendo assim, considera-se que as professoras apresentaram evidências que alteraram as formas de atuação, pois verbalizaram e propuseram ações que indicaram alterações da prática pedagógica apresentando a necessidade de manter-se em constante processo de atualização e abertura para a incorporação e interação da práxis pedagógica reflexiva. (SANTINELLO, 2006, p.1).*

O trabalho intitulado "O professor como autor de material para um ambiente virtual de aprendizagem" (Fileno, 2007), tinha como objetivo: " buscar as características que um professor que pretende trabalhar na produção de material para um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) deve possuir". Destaca-se como contribuição desta pesquisa que:

> *As entrevistas foram analisadas pelo método de Análise de Conteúdo de BARDIN (2004) e ao final a pesquisa aproximou-se das características que um professor-autor para Ambientes Virtuais de Aprendizagem deve possuir para se tornar um especialista nesse tipo de sistema interativo, através das metas de usabilidade e da experiência do usuário (FILENO, 2007, p.1).*

A pesquisa "A Interação Social e o Beneficio Recíproco como Elementos Constituintes de um Sistema Complexo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem", (Castro, 2007), apresentou como objetivo: "Investigar os efeitos das interfaces digitais em diferentes campos empíricos." Acrescentou como contribuição a partir da investigação:

> *[...] a necessidade de estudos sobre iniciativas pedagógicas, para que se entenda a constituição e a manutenção de grupos em cursos a distância, observando aquilo que os mantêm coesos, aparece como relevante, principalmente em uma sociedade cada vez mais conectada com novas TICs. Partindo do pressuposto de que a interação social, aspecto necessário para a aprendizagem, se estabelece e persiste quando os aprendizes constituem um sistema complexo, que é originado e sustentado pelo benefício recíproco que tais aprendizes encontram na relação interativa, a presente tese investiga - em edições de um curso totalmente à distância sobre elaboração de materiais para a aprendizagem de línguas em meio telemático (CASTRO, 2007, p.1).*

A dissertação intitulada "Quando o professor passa a ser o aluno em educação a distância: tecnologia e inovação na capacitação de docentes universitários" (Gurski, 2008), tinha como objetivo: "repensar as estruturas, os modelos fixos e dogmáticos que, em alguns casos, estão inteiramente desprovidos de sentido no contexto atual." As contribuições do estudo apontam:

> *Dentre os resultados convergentes, demonstrou-se principalmente o impacto da estratégia utilizada pela universidade que ofertou a capacitação, de forma inédita, quando convidou o professor a utilizar a interface dos alunos num AVA, para que os mesmos conhecessem as potencialidades de todas as ferramentas do ambiente e também, as reais facilidades e dificuldades dos alunos que estudam em AVAs (GURSKI, 2008, p.1).*

A dissertação sob o titulo "A prática docente em ambientes virtuais de aprendizagem: saberes necessários ao professor-tutor na educação a distância" (Souza, 2009), tinha por objetivo: "investigar a atuação docente em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) buscando diagnosticar quais os papéis que o professor-tutor assume na EaD." Destaca-se como contribuição desta pesquisa:

> *Os saberes tecnológicos em EaD são observados quando o professor-tutor demonstra habilidades na utilização da tecnologia podendo ser constatado no uso ou indicação de links, Wiks, blogs , programas de comunicação instantânea, objetos de aprendizagem, software ou sites educativos, entre outros. (SOUZA, 2009, p.1).*

A pesquisa "Perspectivas de Docência e Interação na Educação Superior: Ambiente Virtual de Aprendizagem Teleduc" (Machado, 2009) apresentou como objetivo: "identificar as particularidades e exigências contemporâneas da atividade docente no Ensino Superior, com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem." Acrescentando a seguinte contribuição:

> *Os resultados permitem discutir o alcance de propostas de formação continuada de professores, para atuação de modo semipresencial. Evidenciaram-se perspectivas positivas de interação no desenvolvimento de práticas pedagógicas, no ambiente virtual de aprendizagem de modo semipresencial, como dificuldades da docência. Palavras-chave: educação a distância, interação, docência, educação superior, ambiente virtual de aprendizagem. (MACHADO, 2009, p.1).*

O trabalho intitulado "A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem no ensino presencial: estudo de caso na disciplina de um programa de mestrado" (Costa, 2009), teve por objetivo: "descrever os resultados de uma experiência realizada na disciplina "Formação Docente, Novas tecnologias e Cidadania" do Programa de Mestrado de uma Universidade Comunitária da cidade de São Paulo." E apontou como contribuição:

> *A investigação indica que as TIC agregaram qualidade à aula, bem como constata dificuldades encontradas pelos alunos e professores. Pôde-se aferir que, apesar de tais dificuldades de tempo, em relação ao prolongamento da aula presencial nos ambientes virtuais, sofridas pelos alunos e professores, os ganhos de qualidade com a incorporação das TIC foram altamente significativos; o conhecimento adquirido pelos alunos estendeu-se ao campo profissional; os novos ambientes ampliaram significativamente o espaço da aula; as discussões nos fóruns de debate virtuais, a construção de textos realizados a várias mãos na ferramenta Wiki, a vivência de trabalhos colaborativos, a descoberta e a desmistificação da tecnologia, foram fatores relevantes observados na experiência. (COSTA, 2009, p.1).*

O estudo "Formação Continuada em Ambiente Virtual de Aprendizagem: Elementos Reveladores da Experiência de Professores da Educação Básica" (Simonian, 2009), teve como objetivo: "verificar em discussões e produções escritas de professores elementos que indicassem possíveis caminhos para a formação continuada em AVA." E as contribuições do estudo são:

> *A análise dos dados tendo como base a análise de conteúdo, revelou que medo e receio são realidades dos professores com relação às TIC e têm ligação com a falta de experiência com as tecnologias tanto para uso pessoal quanto profissional. Apesar disso apresentam uma postura de prontidão para experimentar e discutir as mudanças emergentes com a sociedade da informação. Nesse sentido, espera-se que os processos de formação continuada em AVA os tirem da situação de excluídos-tecnológicos apresentando uma metodologia atenta às dificuldades em vivenciar processos com arquitetura, tempo, espaço, comunicação e lógica diferente de modelos presenciais. (SIMONIAN, 2009, p.1).*

A dissertação intitulada "Formação de Professores para Atuar em AVA Eureka-PUCPR e as Repercussões na Prática Pedagógica" (Souza, 2010), teve por objetivo: "investigar os aspectos gerados numa proposta de formação para professores em Educação a Distância e seus desdobramentos na prática online" e acrescentou como contribuição que:

> *Cabe destacar alguns resultados evidenciados com a análise e discussão desta pesquisa como: as dificuldades e avanços dos professores na formação e prática pedagógica, com a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem Eureka da PUCPR. (SOUZA, 2010, p.1).*

A pesquisa "A Mediação Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: A Formação Continuada de Professores no Ensino Fundamental" (Silva, 2010), teve por objeto de estudo: "a possibilidade da mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem como um meio de formação continuada dos professores do ensino fundamental, sob os pressupostos de uma formação reflexiva" e gerou a contribuição que se segue:

> *[...]apontam-se algumas estratégias de formação do formador, como, por exemplo: a necessidade de reflexão sobre a prática educacional que leve à transformação da própria prática; discussão sobre o conceito, os objetivos e as possibilidades do ambiente virtual de aprendizagem, análise sobre o perfil e atuação do formador no processo de formação continuada de professores, que contribua para o processo reflexivo dos professores em formação, observando as possíveis alterações nas práticas pedagógicas em função de suas reflexões. (SILVA, 2010, p.1).*

A tese de doutorado "Ensino-aprendizagem em ambientes virtuais: a prática e a formação docente em curso de ciências contábeis" (Basante, 2009), objetivou: "investigar e analisar a prática pedagógica de professores em curso superior que utilizam a modalidade dos 20% a distância, aplicada em seu desenho curricular e investigar as atividades docentes no processo de ensino-aprendizagem" e apontou a seguinte contribuição:

> *A análise dos resultados aponta para a relevância deste estudo para a área de ensino-aprendizagem e formação de professores, atuando em diferentes ambientes de aprendizagem, em sintonia com o avanço e o desenvolvimento da educação a distância. (BASANTE, 2009, p.1).*

A pesquisa intitulada "Trabalho Docente e Formação Humana no Ensino Superior a Distância: a questão da tutoria" (Rêgo, 2010), o presente estudo teve por objetivo: "tratar da relação que se estabelece entre o atual modelo de sociedade e os objetivos para a formação dos alunos no ensino superior, com foco nos processo educacional na modalidade à distância." As contribuições da pesquisa apontam:

> *Os cursos superiores na modalidade à distância oferecem a possibilidade de um processo educacional com o uso das novas tecnologias digitais, em ambientes virtuais de aprendizagem, como novas forma de comunicação e interação que reconfiguram as relações entre: espaço e tempo; professor e aluno e, principalmente, ensino e formação. Por esse motivo, a tese central centra-se na necessidade dos tutores, docentes responsáveis diretamente pela interação com os alunos na EAD, exercerem a sua autonomia para a escolha das estratégias de mediação que façam seus alunos aprenderem efetivamente e com liberdade para a tomada de decisões sobre as suas práticas em sala de aula, para uma EAD formadora. (RÊGO, 2010, p.1).*

Ao colocar o filtro sobre o autor e as palavras chaves foi possível obter o seguinte quadro:

Autor	**Palavras-Chave**
MARLY, Therezinha Mallmann	Saberes Pedagógicos; Tec. de Comunicação; Ensino Superior
MENEGOTTO, Daniela Brun	Saberes docentes, ambiente virtual de aprendizagem
SANTINELO, Jamile	Ensino Superior; Ambientes Virtuais de Aprendizagem , AVA Práx
FILENO, Érico Fernandes	Design de Interação; Cultura Digital; Tecnologia na Educação
CASTRO, Rafael Vetromille	Sistemas complexos, formação de professores
GURSKI, Clara	AVA. Capacitação docente. Eureka. Formação de Professores
SOUZA, Claudenice de Freitas	Educação a Distância, Ambientes Virtuais de Aprendizagem
MACHADO, Dinamara Pereira	Educação a Distância, Interação, Docência
COSTA, Ferdinand Camara da	Formação Docente, Ensino Presencial, Ambientes Virtuais de Aprendizagem
SIMONIAN, Michele	Formação Continuada de Professores, Ambientes Virtuais
SOUZA, Cláudia de Fátima de	Educação a Distância, Formação de Professores
SILVA, Roseane Almeida	Formação Continuada de Professores, Formação Reflexiva
BASANTE, Jose Geraldo	Educação, Formação Docente, Interação, Prática de Ensino
RÊGO, Marta Cardoso	Trabalho Docente, Ensino Superior, Educação

Lima da Costa	

Quadro 2 – Apresenta o nome dos autores e palavras-chave encontradas nas pesquisas. Fonte: Dados obtidos por meio do portal da Capes http://www.capes.gov.br/

As palavras chave apontam temas correlacionados com a temática investigada e acrescentam estudos relevantes para formação pedagógica com utilização de tecnologias. Os temas que envolvem os ambientes virtuais também se apresentam em grande parte das pesquisas investigadas.

A opção por filtros para localizar o tipo de metodologia, o programa envolvido e o nível do curso *stricto sensu* citados nos estudos, bem como, a região do país e o link contendo os resumos das pesquisas, permitiu visualizar o seguinte quadro:

Metodologia	**Programa**	**Nível**	**Região**	**Link Resumo**
Qualitativa	UNISINOS	D	S	2005 MARLY
Estudo de Caso	UNISINOS	M	S	2006 MENEGOTTO
Pesquisa-ação	UEM	M	S	2006 SANTINELO
Qualitativa	UFPR	M	S	2007 FILENO
Qualitativa	UFRGS	D	S	2007 CASTRO
Estudo de Caso	PUCPR	M	S	2008 GURSKI
Qualitativa	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	M	NE	2009 SOUZA
Estudo de Caso	UNIVERSIDADE TUIUTI	M	S	2009 MACHADO
Estudo de Caso	UNIVERSIDADE MACKENZIE	M	SE	2009 COSTA
Qualitativa	UFPR	M	S	2009 SIMONIAN
Qualitativa	PUCPR	M	S	2010 SOUZA
Estudo de Caso	PUCPR	M	S	2010 SILVA
Qualitativa	PUCSP	D	SE	2009 BASANTE
Qualitativa	UERJ	D	SE	2010 RÊGO

Quadro 3 – Descreve o tipo de metodologia, o programa envolvido, o nível do curso *stricto sensu*, a região do Brasil na qual as pesquisas foram desenvolvidas nos estudos (nesse caso, grande parte desenvolvida na região sul do país, seguida da região sudeste), e o hiperlink contendo as pesquisas. Fonte: Dados obtidos por meio do portal da Capes http://www.capes.gov.br/

A expressiva maioria dos estudos aponta para pesquisas qualitativas, em seus diferentes matizes, em geral, tem a preocupação com a contribuição crítica dos envolvidos como participantes do estudo. De acordo com os dados levantados pode-se perceber que quatro pesquisas são de Doutorado e dez em nível de Mestrado. As pesquisas encontradas remetem a instituições diferenciadas, ou seja, federais, estaduais e particulares. Cabe ainda ressaltar que, até o fechamento desta pesquisa datado de abril de 2012, nenhuma Dissertação ou Tese foram encontradas no Portal da Capes, sob o tema deste estudo, relativas ao ano de 2011, o que permitirá as pesquisadoras novas investigações.

Considerações finais

Nesta pesquisa optou-se por um recorte temático, com a intenção de buscar autores que tenham investigado a problematização posta, ou seja, a formação pedagógica com auxílio de ambientes virtuais. Embora fosse uma premissa inicial, de maneira empírica, que seria difícil de encontrar pesquisas disponíveis relativas ao tema, a opção por utilizar como ferramenta o levantamento a partir do "Estado do Conhecimento" ou "Estado da Arte", gerou os dados que permitiram dar credibilidade as suposições iniciais.

A intenção da pesquisa foi de caminhar na direção de uma perspectiva metodológica que pudesse vir a ser considerada como instrumento para o levantamento, ou seja, por meio do "Estado da Arte", como uma possibilidade de organização de dados que já se encontram disponíveis em portais que geram credibilidade a pesquisa. O acesso aos portais com dados, em especial, o da CAPES, ainda é pouco utilizado pelos pesquisadores.

O ponto comum de contribuição entre Educação e Tecnologia para docência universitária ou em outros níveis de ensino, fica posto como um desafio a ser considerado na reconstrução de uma prática pedagógica que atenda a um paradigma da complexidade. Os docentes universitários não podem ignorar os avanços da sociedade, da ciência, da educação e da própria tecnologia. Para tanto, precisam refletir que sua atuação docente tem como maior missão o preparo de profissionais competentes e cidadãos comprometidos com a população, em especial, com os de baixa renda.

No sentido de enriquecer um pouco mais esta pesquisa, buscaram-se itens que pudessem clarificar um pouco mais esse cenário, são eles: recorrências, tendências e lacunas.

Em termos de recorrências, encontramos as seguintes: a) A abordagem mais utilizada é a qualitativa, correspondendo a 60% dos artigos; b) A tecnologia mais citada e utilizada é a informática; c) O computador apresenta-se como um fator de revolução educacional, responsável em promover mudanças; d) A Formação continuada de Professores e o ensino superior são os focos principais dos artigos; e) As referências bibliográficas mais utilizadas são: Tardif, Fagundes, Morin, Moran, Valente, Lévy, Piaget e Papert.

Em termos de tendências, encontramos as seguintes: a) Os estudos que focalizam esse tipo de pesquisa encontram-se mais evidenciados a partir de 2005; b) A abordagem qualitativa é a que apresenta maior crescimento; c) A palavra professor é substituída por mediador, facilitador e até como tutor.

Em termos de lacunas, encontram-se as seguintes preocupações: a) Pouca atenção dada á formação inicial de professores, se comparada á formação continuada; b) Falta de clareza na abordagem da avaliação como dimensão do processo de ensino-aprendizagem dos programas a serem implementados.

Conclui-se, portanto, que a formação pedagógica com auxílio de ambientes virtuais de aprendizagem implica na adoção de um novo paradigma, que neste momento aponta para o paradigma da complexidade e desafia os professores para uma docência relevante e significativa que supere processos repetitivos e acríticos e que permita o questionamento e a problematização da realidade circundante. Neste processo, cabe a inclusão dos recursos disponíveis na rede informatizada, com seus diversos instrumentos, que servem tanto para a formação dos professores, como para auxiliar na docência universitária que sugira aos alunos a sua utilização para produzir conhecimento com criticidade. A formação pedagógica crítica e reflexiva propõe a convivência com múltiplas dimensões e com diferentes visões, exigindo tolerância com o diferente e comprometimento com a transformação da sociedade.

Referências

BARAJAS, M. Entornos Virtuales de Aprendizaje em la enseñanza superior: fuentes para uma revisión del campo". In: Barajas, M. (Coord.): La tecnologia educativa em la enseñanza superior.Madrid, McGraw-Hill, 2003.

BASANTE, J. G. *Ensino-aprendizagem em ambientes virtuais: a prática e a formação docente em curso de ciências contábeis,* PUCSP, 2009.

BEHRENS, M. A., MASETO, M. T., MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* Campinas, SP: Papirus, 2000.

BEHRENS, M. A. *Paradigma da complexidade***:** metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BEHRENS, M. A. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica.* Curitiba: Champagnat, 1996.

BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CAPRA, F. *A teia da vida.* Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CASTRO, R. V. *A Interação Social e o Beneficio Recíproco como Elementos Constituintes de um Sistema Complexo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem*, UFRGS, 2007.

COSTA, F. C. *A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem no ensino presencial: estudo de caso na disciplina de um programa de mestrado,* Universidade Mackenzie, 2009.

FERREIRA, N. S.A**.** *Pesquisa em Leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995***.** Campinas, SP, Faculdade de Educação, UNICAMP, tese de doutorado,1999.

FILENO, É. F. *O professor como autor de material para um ambiente virtual de aprendizagem*, UFPR, 2007.

GURSKI, C. *Quando o professor passa a ser o aluno em educação a distância: tecnologia e inovação na capacitação de docentes universitários*, PUCPR, 2008.

LUNA, S. V. de. *Planejamento de pesquisa*: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1997.

MACHADO, D. P. *Perpectivas de Docência e Interação na Educação Superior: Ambiente Virtual de Aprendizagem Teleduc*, Universidade Tuiuti, Paraná, 2009.

MARLY, T. M. *Construção de saberes pedagógicos*: o uso do ambiente virtual de aprendizagem – ava 2.0 no ensino superior, UNISINOS, 2005.

MENEGOTTO, D. B. *Práticas pedagógicas on line*: os processos de ensinar e de aprender utilizando o AVA-UNISINOS, 2006.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo/Brasília: Cortez /UNESCO, 2000.

RÊGO, M. C. L. C. *Trabalho Docente e Formação Humana no Ensino Superior a Distância: a questão da tutoria*, UERJ, 2010.

SANCHO, J. M. *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTINELO, J. *O professor universitário vivenciando o ato de aprender em ambientes virtuais de aprendizagem*, UEM, 2006.

SILVA, M. *Educação online*: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SILVA, R. A. *A Mediação Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: A Formação Continuada de Professores no Ensino Fundamental*, PUCPR, 2010.

SIMONIAN, M. *Formação Continuada em Ambiente Virtual de Aprendizagem: Elementos Reveladores da Experiência de Professores da Educação Básica*, UFPR, 2009.

SOARES, M. *Alfabetização no Brasil*- O Estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOUZA, C. F. *A Prática Docente em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Saberes Necessários ao Professor-Tutor na Educação a Distância,* Universidade Federal do Ceará, 2009.

SOUZA, C. F. de. *Formação de Professores para Atuar em AVA Eureka-PUCPR e as Repercussões na Prática Pedagógica,* PUCPR, 2010.

6.94.

Título:

Identidades formadoras em formação inicial de professores no Ensino Superior

Autor/a (es/as):

Pereira, Fátima [Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]

Lopes, Amélia [Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]

Marta, Margarida [Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]

Resumo:

O ensino pode ser considerado uma profissão de ajuda, na medida em que se trata de uma atividade gerada em processos complexos e multidimensionais de interação, nos quais o conhecimento profissional se configura e é usado no sentido da promoção do desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades (Hugman, 2005). A dimensão de ajuda, sendo integrante da profissionalidade docente, pode ser então considerada como um fator essencial da identidade dos professores.

Enquanto processo de socialização secundária, a formação inicial é responsável pela criação das condições de acesso e de aprendizagem dos saberes relativos ao campo especializado do ensino. Os formadores dos futuros professores são os principais responsáveis por esse processo, interessando conhecer e compreender as suas identidades situadas (Hewitt, 1991; Wiley e Alexander, 1987), isto é, a organização das diversas identidades individuais, pessoal e sociais, numa situação particular, isto, é, em contexto de formação inicial de professores.

Esta comunicação visa apresentar dados exploratórios recolhidos no âmbito de um projeto de investigação sobre a formação inicial de professores como profissionais de ajuda e as identidades dos formadores. Com o objetivo de identificar eixos identitários segundo os quais variam as perspetivas dos diferentes participantes da formação, foram realizados dois grupos

focais, um com estudantes e outro com formadores, e entrevistas semidiretivas a responsáveis dos órgãos de gestão científica e pedagógica de uma escola de formação de professores.

A análise de conteúdo desenvolveu-se segundo uma lógica indutiva e resultou num sistema de seis dimensões da formação a que correspondem diferentes posicionamentos identitários dos participantes.

Referências:

Hewitt, J. P. (1991). Self and society: a symbolic interactionist social psychology. Boston: Allyn and Bacon.

Hugman, R. (2005). New approaches in ethics for the caring professions. New York: Palgrave Macmillan.

Wiley, M., Alexander, C. (1987). From situated activity to Self-attribution: the impact of social structural schemata, In Yardley, K., Honess, T. (Ed.), Self and identity: psychosocial perspectives. Chichester: John Wiley and Sons, 105-117.

Palavras-chave:

Formação inicial, profissão de ajuda, identidade, ensino superior, formadores de professores.

O ensino como profissão de ajuda e de interações humanas

O ensino pode ser considerado uma profissão de ajuda, na medida em que se trata de uma atividade gerada em processos complexos e multidimensionais de interação, nos quais o conhecimento profissional se configura e é usado no sentido da promoção do desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades (Hugman, 2005). A ajuda, ou o cuidado, é aqui tomada na perspetiva psicossocial que considera a intervenção no âmbito de certas profissões como um trabalho que se produz em relações humanas, condicionando-as e determinando o seu impacto em cada um dos sujeitos que as constituem.

Efetivamente, o conceito de profissão de ajuda tem sido utilizado, sobretudo, em profissões de interação humana, associadas a uma ética do cuidado que, até há algumas décadas, se associava também a uma ética feminista (cf. Sommers-Flanagan e Sommers-Flanagan, 2007). A perspetiva de que a moral orientada para o relacionamento era configurada por uma ética feminista afirmou-se em meados do século XX e teve alguma influência nas conceções que se produziram sobre as profissões em que o relacionamento humano se situa no cerne da profissionalidade, designadamente no ensino e na enfermagem. Atualmente, a questão do género mantém-se uma dimensão importante a considerar na análise destas profissões, mas já não é mais possível encerrá-las numa ética feminista pois os estudos mais recentes revelam que as perspetivas morais não variam em função do género (*ibid.*) e que a ajuda se constitui como essência do trabalho independentemente das características de género de

quem o realiza. A ética do cuidado fundamenta-se numa perspetiva moral que focaliza a preocupação com os outros e o seu bem-estar, originando sentimentos de amor, compaixão e empatia na construção dos processos intersubjectivos.

Elencando os eixos da relação pedagógica, Ribeiro (1992) refere a autoridade, o conflito, o agrado e a ajuda. Com efeito, o ensino é, desde há muito, sempre referido quando se elencam as profissões de ajuda. Tal fato está relacionado com novas conceções de pessoa cidadã e de sociedade, acarretando novas definições de conhecimento e de comportamento adequados, onde a expressividade, as emoções, a comunicação e as capacidades humanas ocupam lugares de relevo (cf. Lopes, 2001 e Pereira, 2010). A esse propósito Tardif e Lessard (2005, p. 23) referem que "a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos."; essas interações constituem o fundamento das relações sociais na escola e o objeto por excelência do trabalho dos professores.

Em consonância com o exposto, Dubet (2002) considera que a educação escolar, a par da saúde e do trabalho social, constitui um "trabalho sobre o outro", isto é um trabalho que visa explicitamente transformar o outro, que na origem se constituiu por referência a um programa institucional moderno - um processo social a partir do qual se transformam valores e princípios em acção e em subjetividade, através de um trabalho profissional específico e organizado. Esse programa permitia articular e dar sentido aos três níveis que compõem a ação profissional destes profissionais – o controlo social, o serviço e a relação - que atualmente se encontram sujeitos a processos de autonomização que produzem lógicas intrinsecamente contraditórias, colocando «nas mãos» dos professores o trabalho de legitimação do seu trabalho (Derouet s/d) e, portanto, fazendo novas exigências à dimensão pessoal da atividade dos professores e à sua profissionalização.

Neste contexto, que se tem designado por «crise da Escola», crise das instituições modernas ou, de forma mais global, por modernidade tardia (cf. Giddens, 1992), a profissão docente enfrenta desafios que obrigam a repensar as condições da formação de professores, com ênfase para a formação inicial.

O modelo profissional (Buchberger, Campos, Kallos e Stephenson, 2000) desafia alguns dos pilares mais tradicionais da formação através da ênfase dada à prática, às parcerias escola / universidade e às escolas como *locus* centrais da formação. A prática é considerada "um espaço original e relativamente autónomo de aprendizagem e de formação" (Tardif, Lessard e Gauthier, 2000, p. 23) em função do qual toda a aprendizagem é reconvertida. A formação exige, por isso, um vaivém constante entre a prática e a formação, entre a experiência profissional e a investigação, entre os docentes e os formadores universitários" (Tardif, Lessard e Gauthier, 2000, p. 24), e traz à luz novos atores: professores cooperantes, orientadores de estágio, tutores e supervisores que trabalham na escola em

colaboração com os docentes, assim como docentes investigadores e investigadores integrados na escola.

Formação inicial de professores e identidades

A profissionalização dos professores realizou-se num processo sócio-histórico profundamente complexo, repleto de tensões e contradições de vária ordem (cf. Nóvoa, 1995). No caso dos professores do 1º CEB, a sua profissionalização sofreu profundas transformações nas últimas décadas em termos do grau académico que confere, do currículo, do contexto de formação e das suas relações com os contextos de trabalho (cf. Lopes, Pereira, Ferreira, Silva e Sá, 2007), provocando mudanças na "primeira" identidade profissional dos professores e no seu percurso profissional. O processo de construção de identidades profissionais caracteriza-se por uma dupla transação biográfica e relacional (Dubar, 1996) e a formação inicial tem um papel fundador na sua construção (Blin, 1997), onde a transação relacional se estabelece entre os formandos e os contextos de formação. Enquanto processo de socialização secundária, a formação inicial é responsável pela criação das condições de acesso e de aprendizagem dos saberes relativos ao campo especializado do ensino. O efeito das vivências formativas no processo de construção identitária depende das interações situadas, ou seja, do modo como as identidades sociais e pessoais se traduzem em identidades concretas – identidades situadas (Hewitt, 1991) – possíveis nos contextos de formação, dada a sua estruturação, mas também dadas as representações dos participantes.

Num processo de clara valorização social da profissão, a formação inicial de professores foi, primeiro, integrada no Ensino Superior (em Escolas Superiores dos Institutos Politécnicos ou nas Universidades), e, depois, adquiriu o grau de licenciatura. Recentemente, com a reestruturação dos Planos de Estudo decorrente do processo de Bolonha, todos os professores possuirão o grau de Mestre. Em estudos anteriores verifica-se que, em alguns casos, essa progressiva valorização no nível de formação inicial dos professores, nomeadamente durante a década de 1990, teve impacto positivo no nível de formação científica dos professores, mas implicou uma fragilização do caráter profissional da formação (Buchberger, Campos, Kallos e Stephenson, 2000), pelo menos por comparação com os períodos anteriores – nomeadamente, após o 25 de abril de 1974 houve um investimento efetivo na formação profissional dos professores, ou seja, na formação de professores como profissionais (*ibid.*).

Uma análise atenta dos programas das disciplinas dessa década, a maior parte das vezes constituídos apenas por conteúdos e bibliografia (ao contrário do que acontecia em períodos anteriores) permitiu colocar a hipótese de que se tinha operado um fenómeno de "academização" ou "universitarização" da formação, fenómeno que poderia estar fortemente relacionado com a representação que os formadores de professores fazem da sua função como docentes do ensino superior e/ou com a organização

curricular onde o *ethos* universitário se poderia ter feito também sentir. Enfim, independentemente das suas identidades de partida, os formadores de professores, em situação, adotariam comportamentos mais informados pelo mundo académico que pelo mundo profissional.

O trabalho dos formadores de professores em mudança e identidades dos formadores

Swennen, Volman e Essen (2008) distinguem entre o trabalho dos professores, considerando-o como um ensino de primeira ordem, e o trabalho dos formadores de futuros professores como sendo de segunda ordem – estes profissionais (práticos de segunda ordem) introduzem os estudantes em práticas e discursos que são simultaneamente relativos ao ensino escolar e à formação de professores. A situação referida por estes autores abrange sobretudo os formadores de professores que começaram por ser professores e posteriormente optaram pela formação inicial de professores. Swennen, Volman e Essen (*ibid.*) salientam que, nesses casos, estes práticos de segunda ordem, para além de necessitarem de adquirir novos conhecimentos e competências, também sofrem um processo de reconfiguração das suas identidades profissionais que pode ser de longo termo. No mesmo sentido, Boyd (2010) fala em segunda carreira e identidade dual.

A identidade do formador de professores adquire, assim e em resultado do investimento na formação de professores e na necessária melhoria da qualidade do ensino, uma grande centralidade (Murray, 2008), que contrasta com a pouca importância que lhe foi dada até agora (Zeichner, 2006).

Como argumenta Swennen (2012), o profissionalismo tradicional dos formadores de professores baseava-se no prestígio, na autonomia e na referência a um saber de base académico de que eram "guardiães". O novo profissionalismo dos formadores de professores baseia-se na "expertise" e na valorização do saber profissional, sendo agora o saber um saber a partilhar entre académicos e profissionais e a ser produzido por eles, e não para eles ou sobre eles como acontecia no passado recente. Vistos como componente central da formação de professores, interessa aprofundar a natureza do seu trabalho, conhecimento e aprendizagem profissional.

Emerge no entanto desde logo uma questão: Quem são os formadores de professores? A resposta expõe uma grande diversidade - professores das disciplinas científicas, professores das disciplinas pedagógicas, professores dos métodos de ensino, supervisores, formadores da formação contínua, etc.. Se esta diversidade coloca questões ao processo de profissionalização do formador de professores, indica também que a qualidade da formação pode depender das relações que estes são capazes de estabelecer no processo de formação.

Assim, a problemática do trabalho dos formadores de professores tem implicações incontornáveis nas conceções sobre as suas identidades.

Os formadores de professores são agentes educativos que constroem conhecimento científico-pedagógico e se (re)constroem à medida que trilham o conhecimento da sociedade em mudança. A sua tarefa é emaranhada pelas dimensões que o ato de ensinar envolve, intersetadas com as características individuais, contextuais, políticas e societais que lhe estão subjacentes.

O ensinar a ser professor é um percurso colaborativo e interativo onde o conhecimento se vai construindo entre quem ensina e quem aprende, numa perspetiva ecológica, e daí a complexidade de formar professores. A formação compreende um conjunto de formas de ser e de agir que se configuram durante a vida profissional.

Neste sentido, corroboramos com Dubar (1996, p.13) ao definir a identidade como "[…] um produto de sucessivas socializações" que acontecem em diferentes tempos e lugares. Cada pessoa, ao longo da vida, vai construindo múltiplas identidades. A interação entre desejos individuais e estruturação social traduz-se na configuração de formas identitárias (Dubar, 1996, 2006; Lopes, 2001), que emergem na interseção das formas de temporalidade do Eu e das formas espaciais das relações sociais, sem terem um tempo próprio a partir do qual estejam completamente estabelecidas.

Metodologia

Os resultados que se apresentam constituem dados exploratórios recolhidos no âmbito do projeto de investigação "Formação inicial de profissionais de ajuda e identidade dos formadores – o caso do ensino e da enfermagem". O projeto pretende, em termos gerais, identificar fatores da formação inicial de professores e enfermeiros enquanto profissionais de ajuda, que contribuam para uma maior profissionalização da formação; e, em termos específicos, produzir conhecimentos sobre as identidades dos formadores enquanto identidades situadas, construir conhecimento sobre o ensino e a enfermagem como profissões de ajuda; e fazer propostas de modalidades de formação e de formas de organização da formação que potencializem o caráter profissional. O projeto desenvolve-se como um estudo multicasos, envolvendo dois cursos, um de formação de professores do 1º CEB e outro de formação de enfermeiros, e organiza-se em duas equipas de investigação, uma sobre os climas de formação e outra sobre as identidades dos formadores. Cada uma destas equipas organiza-se em duas subequipas uma sobre o caso do ensino e outra sobre o caso da enfermagem.

Os dados exploratórios aqui apresentados foram produzidos a partir da realização e análise de dois grupos focais, um com estudantes e outro com professores de uma mesma escola superior de educação, e por entrevistas semi-diretivas a responsáveis dos órgãos de gestão científica e pedagógica; pretendia-se identificar eixos identitários segundo os quais variam as perspetivas dos diferentes participantes da formação. Os grupos focais foram dinamizados por membros da equipa e pretenderam identificar aspetos sobre o clima de formação e sobre as identidades dos formadores que devessem ser

considerados na conceção dos dispositivos metodológicos previstos no projeto. As entrevistas foram também realizadas por membros da equipa, pretenderam identificar perspetivas e sentimentos sobre o curso e a escola em função das responsabilidades institucionais do/a entrevistado/a e basearam-se num guião orientador que focalizou: a pessoa no cargo; perspetivas sobre o curso e a escola; caracterização do ambiente da formação; visões sobre a relação entre teoria e a prática.

O *corpus* da pesquisa foi sujeito a uma análise em discurso (Lopes *et al*., 2007; Lopes e Pereira, 2012), isto é, uma análise de conteúdo que considera, para efeitos interpretativos, as falas dos entrevistados enquanto discursos, enunciações inscritas em relações sociais e interpessoais. A análise de conteúdo desenvolveu-se segundo uma lógica indutiva que deu origem a um modelo de análise, que foi operacionalizado no programa NVivo9. A codificação resultou nas seguintes dimensões de análise relativas às perspetivas dos participantes: "profissão" (visões sobre a profissão; e visões sobre as condições atuais do exercício da profissão); "instituição"; "currículo" (perceções sobre aspetos base do currículo; perceções sobre as componentes teórica, prática e sua articulação; e avaliação); "formação" (princípios orientadores; e aspetos básicos que qualificam a formação); "estudantes"; "formadores"; e "investigação". Estas dimensões constituem um sistema de codificação de tipo ecológico que tem no seu núcleo a identidade dos formadores, na periferia as profissões e os seus contextos de trabalho, e as perspetivas institucionais específicas, colocando-se como mesodimensões os estudantes, os formadores, a formação e o currículo.

Alguns discursos indiciadores de configurações identitárias

Os discursos dos sujeitos envolvidos revelam algumas especificidades em função do lugar de onde estes falam e que se relaciona em parte com a posição institucional que ocupam na escola, mas também com o seu percurso biográfico e com a sua identidade. Procuraremos salientar os resultados que nos permitem interpretar algumas dessas especificidades e relacioná-las com possíveis indícios sobre as identidades dos formadores, orientando-nos pelo sistema de codificação já referido.

No que diz respeito à análise dos discursos dos grupos focais identificámos, sobretudo, algumas diferenças entre o grupo dos professores e o dos estudantes, embora se possam estabelecer algumas divergências no interior de cada grupo, relativas à área científica/de docência do formador[1] e ao ano de frequência do curso pelos estudantes. A análise dos discursos das entrevistas, tendo considerado as mesmas dimensões, permite-nos explorar novos aspetos e identificar singularidades identitárias.

1 Faremos referência a quatro áreas distintas, que serão identificadas como A, B, C e D.

2 Referimo-nos aos cargos de presidente de escola, presidente do conselho científico e presidente do conselho pedagógico.

3 Referimo-nos aos cargos de diretora de curso e de responsável pela supervisão da prática pedagógica.

Na dimensão do ensino como **profissão**, todos os estudantes revelam uma visão positiva da profissão, designadamente sobre a dimensão social da profissão, "o ser realmente cada vez melhores professores, estamos consequentemente a formar bons alunos e bons cidadãos. Porque nós não vamos ensinar realmente nada de mal, porque nós só vamos ensinar coisas boas. E acho que nós conseguimos mudar o mundo, acho, acho que sim; acho que é uma coisa fascinante, pelo menos neste curso, é conseguirmos ser um bocadinho decisivos. A nossa prestação, o nosso papel com aquela criança vai limitar, ou vai alargar tudo o que ela pode fazer no futuro" (GFest.). Os estudantes do 3º ano salientam, ainda, como aspeto menos positivo as dificuldades de acesso à profissão e a exigência de grau de mestrado. Por seu lado, os professores que participaram no grupo focal, independentemente da área científica a que pertencem, atribuem algumas debilidades à formação científica e cultural dos atuais professores, "muitas vezes, quer dizer as dificuldades, as deficiências, as debilidades que esta gente tem em termos de formação científica, e formação cultural" (GFprof.).

Os discursos dos responsáveis dos órgãos de gestão científica e pedagógica sobre o ensino como profissão, embora expressos de forma pouco desenvolvida, permitem algumas considerações. Assim, os ocupantes de cargos institucionais[2] parece defenderem perspetivas mais consonantes com as atuais tendências da reorganização das condições curriculares de exercício da profissão, advogando designadamente a ideia de um professor "generalista até ao 7º, 8º ano, portanto é uma realidade em quase todos os países da Europa (…) é uma melhoria positiva", e de uma profissionalização menos especializada, "da licenciatura sejam efetivamente mais banda larga", revelando ainda preocupação com aspetos interinstitucionais, "As escolas públicas têm obrigação de estabelecer parcerias connosco, não é o professor A ou B que deixa os nossos alunos entrar na sua sala.". Os ocupantes de cargos de monitorização dos processos pedagógicos[3] salientam antes aspetos ligados à dimensão individual e subjetiva da profissão e ao seu estatuto, "nós partimos do princípio que conseguimos formar um docente cientificamente competente em áreas que são adstritas às humanidades e às ciências e achamos que ele vai ser competente cientificamente e pedagogicamente nessas áreas todas, portanto partindo do princípio que essa coisa estranha da vocação não existe. Pelo menos ele tem que ter paixão por ensinar!", "Portanto havia um fosso entre o professor do 1º ciclo e o professor do 2º e 3º ciclo, e todas éramos licenciadas.".

Quanto aos aspetos **institucionais**, realça-se por parte dos professores a perceção sobre uma intensificação do trabalho, com implicações ao nível da disponibilidade para supervisionar os estudantes, "Eu estou sempre disponível, mas às vezes não tenho o tempo que acho que devia ter para os alunos. Porque as solicitações aqui à volta são tão grandes, tantas coisas para fazer, que é difícil às vezes de conciliar estas coisas todas." (GFprof.). Os estudantes referem, sobretudo, constrangimentos de ordem material e o estatuto de qualidade que atribuem à instituição. A propósito dos modos de liderança, identificámos algumas perceções divergentes consubstanciadas numa perspetiva crítica,

considerando-se existir uma comunicação institucional pouco aberta ao diálogo e à cooperação, por parte de professores da área científica A, e numa perspetiva que realça essencialmente a democraticidade dos processos de liderança. Os estudantes e os professores convergem na perceção de que o processo de Bolonha está a instabilizar os processos institucionais, sendo que os primeiros apenas destacam aspetos negativos e os segundos posicionam-se de forma diversa que poderá estar relacionada com a sua área de docência. Mais uma vez é na área científica A que se revela uma maior atitude crítica.

Nesta dimensão, os entrevistados referem-se sobretudo às políticas de formação pré e pós Bolonha, aos modos de liderança e aos constrangimentos organizacionais. Designadamente, os ocupantes de cargos institucionais focam aspetos mais ligados aos modos de liderança e aos constrangimentos organizacionais, "Tudo o que se fazia tinha de ter critérios de transparência (….) tudo transparente. Tudo claro", "Claro que, quando chegamos, ficamos muito condicionados com a falta de dinheiro."; os ocupantes de cargos de monitorização dos processos pedagógicos focam mais as dinâmicas de trabalho intenso, mas enriquecedor, das relações profissionais que Bolonha promoveu e o favorecimento do trabalho autónomo por parte dos estudantes "aqui tem sido uma revolução em termos de dinâmica de equipa".

Quer entre os estudantes quer entre os professores que participaram nos grupos focais, a questão da organização do **currículo** em Educação Básica como tronco comum para todos os futuros professores durante três anos e a especialização numa das áreas de educação nos dois anos de mestrado, parece ser a questão mais polémica. Se por um lado alguns estudantes da licenciatura em educação básica vêm, na diversidade de áreas de saber lecionadas, uma oportunidade para interagir com diferentes níveis de ensino e ter maiores oportunidades na futura escolha profissional e até de alargamento do seu leque de conhecimentos em termos de conhecimentos educativos, outros consideram que este contacto com os três níveis de ensino é uma perda de tempo. O facto de o leque de conhecimentos e de práticas pedagógicas ser amplo, assim como o curso ser considerado uma "formação holística e integrada" é considerado como eventualmente positivo, quer em termos da futura empregabilidade, quer em termos de uma conceção integrada da formação.

No entanto, os professores sentem que a organização do currículo está muito condicionada pela legislação. Os professores também salientam o facto de o tempo de formação para uma área particular (nível de ensino) ser muito reduzido, e de no mestrado haver um corte com a visão integrada da formação, passando para uma lógica fragmentada e disciplinar da profissão.

Os estudantes de licenciatura e de mestrado convergem na perspetiva de que a nova organização dificulta a articulação teoria-prática, "Há unidades curriculares em que não há uma interligação entre a teoria e a prática, e faz com que os alunos se sintam um bocadinho perdidos" (GFest.), "A concentração das disciplinas teóricas que nós temos no primeiro semestre do 1º ano, do mestrado, foi

uma opção da coordenação do curso, mas que nós já no final do semestre passado constatámos que não seria muito favorável" (GFest.). Contrariamente, os professores consideram existir uma boa articulação, "é uma formação que parece consistente, articula, na minha perspetiva, bem a teoria e a prática" (GFprof.). As perspetivas divergentes entre professores e estudantes também se manifestam no que diz respeito à avaliação, referindo os estudantes que esta é mais sumativa do que formativa e que as classificações são injustas, e referindo os professores que os estudantes têm expetativas demasiado elevadas. "Depois o menos positivo é também quando chega a hora da avaliação. É que neste momento, parece que os professores só têm em conta mesmo a nota da frequência e dos trabalhos. Parece que o empenho dos alunos não é tido em conta." (GFest.).

A relevância que os discursos das entrevistas evidenciam, a propósito do currículo, está relacionada com o lugar institucional que os entrevistados ocupam. Designadamente, identificámos discursos intensos a propósito do currículo nas entrevistas dos ocupantes de cargos de supervisão dos processos pedagógicos e uma presença residual nas entrevistas dos ocupantes de cargos institucionais.

Na dimensão **formação**, salientamos as relações professores-estudantes que são referidas, de forma consensual pelos estudantes, como sendo de grande cooperação e disponibilidade por parte da maioria dos formadores, "Na maior parte dos casos existe muita cooperação e os professores estão muito disponíveis" (GFest.), e pelos professores como sendo de proximidade e facilidade no relacionamento, "Eu partilho desta ideia da proximidade dos professores e alunos como um elemento facilitador" (GFprof.). Os princípios orientadores da formação são referidos por professores e estudantes, focando-se as dimensões de transformação pessoal e social, profissional e investigadora. As dimensões, cultural e de cidadania apenas são referidas por um dos professores, da área científica A.

Os sujeitos entrevistados focam sobretudo as questões que se prendem com as implicações na formação resultantes do processo de Bolonha. As especificidades, que se prendem com o seu lugar institucional, podem ser diferenciadas por um discurso mais positivo ou menos positivo sobre as mudanças implicadas. Assim, identificámos nos ocupantes de cargos institucionais um discurso otimista sobre as mudanças na formação resultantes do processo de Bolonha, "Portanto existem, de um modo geral, estas recomendações associadas ao processo de Bolonha, enfim da iniciativa do aluno, desenvolvimento da sua autonomia, do ensino preocupado com as competências e capacidades de alto nível, não apenas conteúdos e rotinas", "Daquilo que Bolonha trouxe de mais positivo foi os cursos em banda larga, que permitem uma maior mobilidade", enquanto os discursos dos ocupantes de cargos de monitorização dos processos pedagógicos tendem a salientar os aspetos negativos, "devido à transição houve uma redução enorme nas horas de supervisão (…) como é possível esta mudança (de horas de prática pedagógica)? Porque eles (os estudantes) sentem imenso, porque eles ficavam muitas mais horas", "Aquilo que eu sinto é que Bolonha é uma forma de passar o ensino através de pequeninos

pacotes, tempos pequeninos pacotes que fornecemos aos alunos; os alunos no final do ano põem a fitinha à volta do pacote e guardam o pacote, na melhor das hipóteses, dentro de casa".

O relacionamento dos **formadores** é perspetivado de forma dicotómica, sendo por um lado referido como cordial, próximo, de respeito e preocupado com a resolução de problemas e ultrapassagem de obstáculos (professor da área científica B), "muitas das vezes, em todos os mestrados é um dos aspetos que eles enfatizam, a proximidade, a cordialidade, a capacidade de resolver problemas, a forma com que se disponibilizam para se superar alguns obstáculos" (GFprof.); pelo outro como competitivo, minado por relações de poder e pouco democrático (professores das áreas científicas A e C), "Agora, nesta escola há, sempre houve, sempre talvez não, mas cada vez mais há competição entre os professores, tendência para a desconsideração das outras áreas científicas, em relação à área cientifica própria." (GFprof.), "Acho que há grandes esquemas de poder aqui na escola, grandes esquemas de poder. Há grupos de influência, não é, há uma crescente anti-democraticidade nas decisões" (GFprof.). Os estudantes, independentemente do ano em que se inserem, referem um ou outro dos polos caraterizadores da relação entre os professores, mantendo-se maioritariamente, no entanto, no polo negativo, "a relação entre professores, na sua maioria, acho que existe uma grande colaboração e articulação, permitindo assim que a nossa formação seja muito mais completa" (GFest.), "às vezes os professores deixam transparecer algumas discórdias e conflitos que têm entre eles, e que acabam por criar também um clima de tensão entre nós, alunos, e entre professores, e entre alunos e professores." (GFest.), "Vou começar pelo aspeto menos bom, que é exatamente nós sentirmos perfeitamente as rivalidades entre os próprios professores. É uma coisa tão notória, tão notória em determinadas unidades curriculares, que é de pasmar como é que esses professores nos estão a formar a nós, e eles próprios não conseguem gerir isso." (GFest.).

As relações entre os **estudantes** são referidas por eles, quer como sendo de diálogo, cooperação, criação de relações de amizade e partilha académica em situações que interessam ao grupo como um todo, "quando é preciso juntarmo-nos, nós juntamos e realmente existe cooperação" (GFest.), quer como de conflito de interesses, competição e individualismo, "na relação entre alunos, pontos negativos, que acho que por ser um curso em que o mercado de trabalho está muito difícil, nota-se que há muita competição entre os alunos" (GFest.). Apesar desta divergência, os estudantes referem mais aspetos positivos do que negativos sobre si próprios e sobre as suas relações, contrariamente aos professores que realçam sobretudo uma perspetiva negativa dos estudantes como pessoas e como alunos, apesar de se reconhecer também que "É assim, se eu fosse eleger aquilo que me parece melhor deste curso, concentrava-me nos próprios alunos" (GFprof.). Nas entrevistas, as relações entre os estudantes apenas são referidas por ocupantes de cargos de monitorização dos processos pedagógicos e de forma positiva "neste momento acho que se entendem como pares, há um regime muito mais democrático em termos de poder, de quem assume o quê".

Nos grupos focais, a **investigação** é referida fundamentalmente pelos professores, embora três dos estudantes do curso de educação básica salientassem a sua importância na formação, apesar das lacunas nessa área, que também referem, "Noto que ainda não sabemos investigar! Que necessitamos mesmo que nos ensinem a investigar, que ainda não estamos bem preparados para fazer investigação por nós" (GFest.). São os professores das áreas científicas A, C e D que maior relevância atribuem à investigação, quer a que os estudantes devem realizar como componente da sua formação, quer a que os professores devem produzir como fundamento do seu ensino, "Portanto acho que deve aprender a investigar o aluno com o auxílio do professor de cada unidade curricular, ou de cada conjunto de unidades curriculares." (GPprof.).

A investigação é referida, genericamente, pelos entrevistados como muito relevante para a formação. No entanto, são focados diferentes aspetos e/ou tipos de constrangimento à sua realização na escola em estudo. Os ocupantes de cargos institucionais salientam, sobretudo, aspetos de natureza organizacional e institucional, "Portanto, ao nível da investigação esse centro de investigação, esse centro da escola, o facto de nós termos essa diversidade formativa, termos docentes provenientes de várias áreas científicas, etc. cria essa dificuldade em encontrar um centro de investigação, que enquadre todos os doutorados.", "Tinha proposto que nas ESE se fizesse um consórcio de núcleos que desse identidade ao centro, identidade de investigação articulada e aquilo assim financiaria, apoiaria (…). Portanto, pensando neste IP (…) fazer um centro de estudos comparados de educação superior", "Em termos institucionais cria dificuldades. Gostaríamos de ter um centro de investigação da escola, então mas isso está em cima da mesa, no conselho científico, ter um centro de investigação que permitisse uma coisa que se calhar, nos outros sítios é mais difícil e aqui seria facilmente potenciado que é a colaboração de áreas de saber diferentes.". Os ocupantes de cargos de monitorização dos processos pedagógicos referem, sobretudo, a sua experiência como investigadores "Eu desloco a investigação para Julho e Setembro, não tenho qualquer capacidade para a fazer durante o ano e neste momento já nem nessa altura", "É fundamental pelo rasgo de interesse que me dá ter conhecimento científico e tentar compreender o meu trabalho."

Algumas considerações interpretativas

Os dados exploratórios possibilitaram configurar um ideal tipo organizado pelo sistema de codificação que fundamentou a apresentação supracitada e que coloca as identidades dos formadores no núcleo de um sistema ecológico que articula diversas dimensões que contribuem para a sua configuração: o ensino como profissão, a instituição, o currículo, os formadores, os estudantes, a formação e a investigação. Através da análise, foi possível posicionar as perspetivas dos diferentes participantes sobre estas diferentes dimensões.

No que diz respeitantes aos ocupantes de cargos de gestão parece poder estabelecer-se uma distinção entre as perspetivas dos que ocupam cargos institucionais e dos que ocupam cargos de monitorização dos processos pedagógicos. Os primeiros parecem mais preocupados em responder aos desafios colocados à formação de professores, vislumbrando vantagens, enquanto os segundos, mais próximos dos processos formativos se manifestam profundamente preocupados com as perdas que esses desafios podem representar na formação cultural, prática e reflexiva dos professores

No que respeita aos formadores, aparentemente, torna-se pouco evidente a existência de identidades duais (na linha de Boyd, 2010) ou de segunda ordem (na linha de Swennen, Volman e Essen, 2008). Realmente, talvez devido ao facto de a maioria dos formadores participantes serem já seniores ou recrutados do mundo académico e não do campo da prática, as incertezas dos formadores parecem não estar associadas à conjugação de dois papéis – "prático" e "formador" – mas antes à qualidade da formação tal como a representam (sobretudo científica e cultural), à capacidade dos estudantes para lhe responderem (nem sempre adequada à exigência pretendida) e ao impacto do processo de Bolonha na organização do currículo, na sua autonomia como formadores e na intensificação do trabalho. Embora os dados não permitam afirmações seguras, as perceções dos formadores parecem variar em função da área científica em que se integram e a que corresponde uma organização institucional.

Pode dizer-se, também, que identificámos um *ethos* institucional que parece ser especialmente característico da construção das identidades dos formadores de professores e que se prende com uma cultura de proximidade e de disponibilidade para os estudantes (largamente reconhecida por estes) e uma consideração do sentido lato da formação que não se restringe aos aspetos da profissionalização, realçando-se um entendimento da educação numa perspetiva ética e política.

A reorganização da formação, que Bolonha está a originar, afirma-se como um dos fatores que mais parece estar a provocar mudanças nos contextos de formação e nas representações sobre o ensino como profissão, e por isso evidencia-se como um eixo fundamental da reconfiguração das identidades. Este é o domínio em que nas diversas dimensões as perceções dos diferentes participantes mais convergem. A reorganização originada pelo processo de Bolonha, se por um lado induziu uma diversidade de áreas do saber, por outro abreviou a vertente da prática pedagógica, o que poderá provocar um certo desfasamento na contextualização da teoria e um questionamento, por parte dos estudantes, sobre a utilidade de conhecimentos de áreas que não pretendem lecionar. Parece, ainda, relevante que a divergência mais notória entre as perceções dos formadores e as dos estudantes diga respeito à abrangência e articulação das componentes práticas e teóricas do curso, consideradas claramente de forma positiva pelos formadores e claramente de forma negativa pelos estudantes.

As relações entre formadores e/ou entre formandos parecem estar em (re)estruturação, nesta nova lógica de formação, que se reflete nas configurações identitárias; se por um lado existe proximidade e

comunicação, por outro assistimos a uma certa competição relacionada com a lógica do mercado de trabalho.

Referências bibliográficas:

Blin, Jean-François (1997). Représentations, pratiques et identités professionnelles. Paris: L'Harmathan.

Boyd, Pete (2010). Academic induction for professional educators: supporting the workplace learning of newly appointed lecturers in teacher and nurse education. International Journal for Academic Development, 15 (2), 155-165.

Buchberger, Friedrich, Campos, Bártolo Paiva, Kallós, Daniel & Stephenson, Joan (2000). Green paper on teacher education in europe: High quality teacher education for high quality education and training. Umea: TNTEE.

Derouet, Jean-Louis (s/d). Souffrance au travail dans l'enseignement et impératif de justification. Note sur la construction scientifique d'un problème social. Retirado em 20 de Abril, 2006, de http://www.acreims.fr/mic/actua_academie/pages_actu/sem_souffrance_interv1.pdf.

Dubar, Claude (1996). La socialisation – construction des identités sociales & professionnelles. Paris: Armand Colin.

Dubar, Claude (2006). A Crise das Identidades. A interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento.

Dubet, François (2002). Le déclin de l'institution. Paris: SEUIL.

Giddens, Anthony (1992). As Consequências da Modernidade, Oeiras: Celta.

Giddens, Anthony (1994). *Beyond left and right. The future of radical politics.* Cambridge: Polity Press.

Hewitt, John (1991). *Self and society: a symbolic interactionist social psychology.* Boston: Allyn and Bacon.

Hugman, Richard (2005). *New approaches in ethics for the caring professions.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Lopes, Amélia (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lopes, Amélia & Pereira, Fátima (2012). Everyday life and everyday learning: the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*. 35(1), 17-38.

Lopes, Amélia, Pereira, Fátima, Ferreira, Elizabete, Silva, Manuel, & Sá, Maria José (2007). *Fazer da formação um projecto. Formação inicial e identidades profissionais docentes.* Porto: Livpsic.

Murray, Jean (2008). Towards the re-articulation of the work of teacher educators in Higher Education institutions in England. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 17-34.

Nóvoa, António (1995). O passado e o presente dos professores. In António Nóvoa (org.). *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

Pereira, Fátima (2010). *Infância, Educação Escolar e Profissionalidade Docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores.* Lisboa: FCG e FCT.

Ribeiro, Agostinho (1992). Relação educativa. In Bártolo Paiva Campos (Coord.). *Psicologia do desenvolvimento e da educação dos jovens* (133-159). Lisboa: Universidade Aberta.

Sommers-Flanagan, Rita & Sommers-Flanagan, John (2007). *Becoming an ethical helping professional.* New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Swennen, Anja, Volman, Monique & Essen, Mineke van (2008). The development of the professional identity of two teacher educators in the context of Dutch teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31, (2), 169 – 184.

Swennen, Anja (2012, Abril). *Who are we and what do we (want to) know - monopoly, autonomy and the academic knowledge of teacher educators*. keynote apresentada na 4th ATEE Winter Conference: The professional development of teacher educators - bringing together policy, practice and research, Universidade de Coimbra, Portugal.

Tardif, Maurice, Lessard, Claude & Gauthier, Clermonde (2000). *Formação dos professores e contextos sociais – perspectivas internacionais*. Porto: Rés-Editora.

Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O Trabalho Docente. Elemento para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.* Petrópolis: Vozes.

Zeichner, Kenneth (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326-340.

6.95.

Título:

Desafios para a formação qualitativa de professores (as) do ensino superior medidas governamentais

Autor/a (es/as):

Perin, Conceição Solange Bution [Unespar - campus Fafipa]

Oliveira, Terezinha [Universidade Estadual de Maringa]

Resumo:

A preocupação com a qualidade da formação de professores do Ensino Superior não é uma questão atual, historicamente podemos analisar que em diferentes momentos, seja na Antiguidade, na Medievalidade e/ou na Modernidade, homens se atentaram para a re/organização da sociedade, no sentido de mestres/professores terem o conhecimento que possibilitava transmitir aos ouvintes um aprendizado teórico que favorecesse a reflexão na prática. Desse modo, ao analisar as exigências da nossa época, século XXI, podemos entender que a preocupação com a formação docente não se diferencia dos demais períodos, pois sabemos que esse profissional deve ter a responsabilidade de formar cidadãos (ãs) para interagirem na sociedade em que estão inseridos (as). Para tanto, é preciso acontecer um ensino/aprendizagem com conhecimento teórico aprofundado em questões que o favoreçam agir com segurança, ou seja, é preciso saber relacionar a teoria com a prática de maneira reflexiva. Entretanto, entendemos que para ocorrer a relação entre os fundamentos teóricos e a realização da práxis existem vários desafios a serem cumpridos. A nosso ver, um deles é de que seja implantado nos cursos de licenciaturas o acesso dos (as) acadêmicos (as) de forma mais direta e intensa nas escolas, desde o início do curso. Como exemplo dessa prática, no Brasil há Programas e Projetos de governos em nível Estadual e Federal que viabilizam complementar qualitativamente a formação de professores (as) do Ensino Superior. Dentre eles podemos citar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, desenvolvido há 03 anos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o qual envolve os (as) acadêmicos (as), as escolas da Rede Pública de Ensino e as diferentes áreas das licenciaturas, de forma interdisciplinar. Hoje, esse Programa já atinge, no Brasil, 146 IES - Instituições de Ensino Superior e quase 2.000 escolas públicas possibilitando que haja uma integração entre as IES e as escolas, além de favorecer aos (as) acadêmicos (as) de iniciarem a prática e a convivência profissional. Dessa forma, o objetivo desse trabalho coaduna com os objetivos propostos pelo evento, no sentido de fazer uma reflexão histórica sobre a formação de professores (as) do Ensino Superior para entender os desafios que se apresentam no século

XXI, bem como, tratar sobre a importância do Programa PIBID para a troca de experiências que ele propicia no ensino e na aprendizagem entre as diferentes áreas de formação docente. Para tanto, nos fundamentaremos em alguns clássicos que trataram sobre a formação de professores (as) em períodos distintos, expressando a preocupação com a qualidade no ensino e em documentos que apresentam o desenvolvimento do PIBID durante seus 03 anos e a relevância desse Programa para os cursos de licenciaturas.

Palavras-chave:

Formação de professores(as); História da Educação; Qualidade no ensino/aprendizagem.

A preocupação com a qualidade da formação de professores do Ensino Superior não é uma questão atual, historicamente podemos analisar que em diferentes momentos, seja na Antiguidade, na Medievalidade e/ou na Modernidade, homens se atentaram para a re/organização da sociedade, no sentido de mestres/professores terem o conhecimento que possibilitava transmitir aos ouvintes um aprendizado teórico que favorecesse a reflexão na prática. Desse modo, ao analisar as exigências da nossa época, século XXI, podemos entender que a preocupação com a formação docente não se diferencia dos demais períodos, pois sabemos que esse profissional deve ter a responsabilidade de formar cidadãos para interagirem na sociedade em que estão inseridos.

Nas últimas décadas, muito se tem discutido sobre a questão de que a pesquisa, o ensino e a extensão são necessariamente complementos na formação educacional e que, portanto, deve permear todo o contexto escolar, visando a interação participativa entre o professor, o aluno e a comunidade. Nesse sentido, consideramos que seja essencial que o professor tenha desenvolvido a competência técnica, isto é, apropriado do conhecimento científico, do conhecimento específico, como conteúdo necessário ao exercício da sua profissão docente. No entanto, só isto não é suficiente, pois é necessário que ele situe esse conhecimento no contexto em que ele foi produzido e a que está servindo.

O ensino com base na transmissão de conteúdos, que oferece, hoje, condições mínimas para que os alunos pensem por si só, apesar de muito criticado por uma grande maioria de professores, continua sendo o "carro chefe" preferido de uma grande parte, no que diz respeito à metodologia adotada em sala de aula. Esse método, porém, bastante questionado como sendo ideal para ser atualmente adotado em função das necessidades e do contexto histórico exigir uma metodologia diferente, data de longo tempo, e teve início com o momento de ascensão da sociedade burguesa mercantil – séculos XVI-XVII –, período em que foi necessário aos homens, pela necessidade de sobrevivência, repassarem/transmitirem os conteúdos da nova sociedade que vinha se afirmando sobre as ruínas da anterior.

A necessidade educacional daquele momento, como em todos os demais períodos históricos, exigia dos homens conteúdos e metodologia condizentes com a forma de organização da sociedade para a produção e/ou reprodução da vida material. A verdade era que as grandes navegações, o comércio intenso entre os povos, as descobertas científicas e revolucionárias da época, tudo, enfim, contribuía para que a forma de ensinar se desse pela transmissão dos novos conteúdos postos na sociedade.

Até o final do século XVIII, auge da manufatura e período em que a sociedade burguesa já dava mostras de sua maturidade, observamos que a educação das massas se fazia, basicamente, ainda, no próprio processo produtivo, que formava e disciplinava os sujeitos para o desenvolvimento da sociedade. Assim, a transmissão de conteúdos continuava perdurando, preponderantemente, como "o" método de ensino/aprendizagem. Adam Smith (1723-1790), ao tratar sobre a questão educacional do período, dá mostras de que a instrução para as massas deveria ser tão somente a necessária para que os trabalhadores entendessem as ordens do patrão, ou seja, só o mínimo suficiente para evitar a indisciplina entre os pares e manter a hegemonia da nova ordem social .

> *Embora, porém, as pessoas comuns não possam, em uma sociedade civilizada, ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, podem aprender as matérias mais essenciais da educação – ler, escrever e calcular - em idade tão jovem, que a maior parte, mesmo daqueles que precisam ser formados para as ocupações mais humildes, têm tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações. Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação [...] O Estado pode impor à quase totalidade da população a obrigatoriedade de adquirir tais elementos mais essenciais da educação, obrigando cada um a submeter-se a um exame ou período de experiência em relação aos mesmos, antes que ele possa obter a liberdade em qualquer corporação ou poder exercer qualquer atividade, seja em uma aldeia, seja em uma cidade corporativa (SMITH, 1988, p.67-68).*

Nesse contexto, de homens em busca de garantir a sobrevivência, criou-se a escola laica, gratuita e obrigatória tal como a conhecemos hoje. A instituição escolar foi um mecanismo encontrado pelo Estado para conseguir manter a ordem social e a disciplina dos cidadãos, adaptando-os à realidade da sociedade burguesa que, naquele momento já se encontrava bastante consolidada e reacionária à qualquer mudança.

No início do século XIX, o educador J. F. Herbart (1776-1841), nos escritos acerca da Pedagogia Geral, propunha uma educação pela instrução porque acreditava, assim como John Locke (século XVII), que os homens nasciam como *tabulas rasas* e, à medida em que fossem sendo instruídos,

promoveriam uma sociedade melhor, sem desajustes. Ele deixa entrever o quanto era necessário disciplinar os homens, a fim de evitar rebeliões e revoltas sociais, e para isso, o professor não devia, em sala de aula, abrir mão do amor, da autoridade, de castigos e de punições.

> *El hombre adulto y educado racionalmente acaba por emprender la tarea de gobernarse a sí mismo. Pero hay hombres también que nunca llegan a realizarlo; la sociedad los tiene en perpetua tutela; los designa, en su mayor parte, com el nombre de imbéciles y pródigos. Hay otros que desarrollan realmente en sí una voluntad antisocial; la sociedad está com ellos en lucha inevitable y suelen acabar por someterse a lo que, contra ellos, es justo. Pero la contienda es un mal moral para la sociedad misma; para evitarla hay varias disposiciones, que es preciso tomar; una de ellas es el gobierno de los niños. Se ve que el fin del gobierno de los niños es múltiple: trata ya de prevenir el mal, tanto para los demás como para el niño, para ahora como para después, ya de evitar la lucha, que en sí es un estado molesto, ya, finalmente, de impedir la colisión, que forzaria la sociedad a la lucha, sin que fuese absolutamente autorizada para ello. Todo ello concurre a afirmar que este gobierno no tiene que alcanzar ningún fin en el espiritu del niño, sino, únicamente, establecer el orden [...] (HERBART, 1806, p. 90-91).*

Observamos, entretanto, que Herbart, um dos maiores representantes da Pedagogia Tradicional, prima pelo método de transmitir os conteúdos aos alunos, apesar de a forma de organização da sociedade revelar que naquele momento não era preciso tal procedimento. A sociedade não tinha novos conhecimentos necessários para serem transmitidos como no período de transição dos séculos XVI e XVII, quando o intuito era o de revolucionar as velhas relações sociais. Assim, o conteúdo ensinado nas escolas era o velho conteúdo – aquele necessário para a ascensão da classe burguesa – e que naquele momento só fazia por reforçar os pilares daquela sociedade.

John Dewey (1859-1952), no final do século XIX e início do XX postula que é preciso superar a velha forma de ensinar calcada na transmissão de conteúdos do mestre aos alunos. O período que ele vive, da introdução da automação rígida no processo produtivo, faz com que ele presencie a grande crise do capital e pense que a crise é resultado, em boa medida, da metodologia tradicional. Diz que os indivíduos precisam fazer aquilo que gostam e tem aptidão, que é preciso dar autonomia para eles poderem escolher, entre tantas atividades, a que mais se identificar. Para tanto, a escola deve oferecer recursos, o professor deve promover a aprendizagem dos alunos servindo como facilitador para que o aluno aprenda por si o que já traz implícito consigo.

> *A atividade educativa deve ser sempre entendida como uma libertação de fôrças e tendências e impulsos existentes no indivíduo, e por êle mesmo trabalhados e exercitados, e , portanto, dirigidos, porque sem direção êles não se poderiam exercitar. Em geral, o próprio estímulo traz já um elemento de direção e de orientação da atividade (DEWEY, 1967, p.25).*

Dewey propõe o que considera como necessário para o momento, ou seja, ele propõe adaptar o homem a essa nova sociedade – da rapidez, do consumo, do trabalho. Para tanto, vê a escola como principal meio de organização social e podemos perceber, inclusive, que essa forma de pensar continua preponderando até hoje.

Da mesma forma que o norte-americano Dewey, o educador francês Célestin Freinet (1896-1966) também observa as mudanças sociais que estavam acontecendo no início do século XX, acompanha a falta de atenção e indisciplina no interior da classe em que ministra a aula e afirma:

> *Noutros tempos, a pedagogia de 1900 seria ainda completamente válida. Pela força das circunstâncias, é considerada actualmente um instrumento pré-histórico. Vós professores, não vos deveis espantar se, no plano escolar, as crianças não se interessarem pelos vossos textos aprendidos de cor, pelos vossos exercícios, pelas vossas explicações, pelos vossos métodos disciplinares e modo de vida que, segunda elas datam da pré-história. Ao abandonarem a vossa aula 1900, montarão o seu velocípede, conduzirão já automóveis e tractores; discutirão problemas que vos eram ainda há pouco desconhecidos. E, sobretudo, os meios audio-visuais de informação fá-los-ão viver num mundo que em nada se pode comparar com a velha escola em que vos obstinais em retê-los (FREINET, 1973, p.11).*

A sensibilidade de Freinet fez com que ele observasse as transformações que estavam acontecendo e verificasse que a educação não deveria mais se fundamentar no "velho", na cópia, repetição e memorização de conteúdos sem relação com a vida dos alunos, pois o "novo" já estava posto e estruturado e, portanto, o conhecimento deveria corresponder as exigências da atual sociedade. Sua pedagogia fundamentava-se na idéia de que o professor deveria dar liberdade de expressão aos alunos. Acreditava que dar à criança a oportunidade de registrar os conhecimentos através de desenhos, da escrita ou da oralidade, favorecia à exposição de seus interesses e de suas necessidades. Esse fato contribuía na aproximação do aluno com o professor, que acabava por conhecer os problemas e a personalidade do educando de maneira mais profícua.

Freinet considerava primordial respeitar a infância fazendo com que a criança tivesse o seu momento de lazer. O tempo livre deveria ser voltado para o trabalho, porém, de forma que houvesse satisfação no que fosse realizado, pois tanto a criança quanto o adulto deveriam estar motivados com suas atividades. Em outras palavras, podemos dizer que o educador entendeu no seu momento as necessidades que estavam postas, tentando lutar por aquilo que acreditava ser o melhor para a época. Porém hoje – início do século XXI, talvez pelo fato de ainda não termos como definido qual o atual estágio da sociedade capitalista, estejamos passando por um período de lutas e dissensões em todos os âmbitos, seja na economia, na política, na educação e, principalmente, no próprio "eu".

Se levarmos em consideração que, primeiro com a manufatura, depois com a maquinaria, e ultimamente com a inserção da microeletroeletrônica no processo produtivo, tanto o conteúdo como a

forma foram, cada vez mais, sendo parceladas, talvez consigamos entender o porquê de hoje a questão a ser superada está no resgate da totalidade do ser humano e da luta contra a ignorância que permeia todas as relações, desde a família, a amizade, o casamento, o trabalho e, inclusive, a relação professor/aluno.

Na atual fase da sociedade capitalista o embate que temos para resolver no campo educacional diz respeito à formação de um aluno reflexivo, crítico, mas que seja ao mesmo tempo flexível e polivalente. Porém, uma pequena parcela da população brasileira se dedica ao exercício do entendimento, da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação.

O tempo, cada dia mais escasso diante da velocidade de informações que nos são literalmente "despejadas", não permite que se possa parar pensar. No interior das escolas, não pode ser diferente, porque ela é formada por homens que vivem essa realidade concreta. Os professores, os alunos, o currículo, todos estão inseridos na mesma sociedade.

O que podemos fazer, de acordo com Saviani (2000) é empreender uma luta a favor de um ensino que tenha por premissa o conhecimento científico, o saber sistematizado, porque de posse desse conhecimento o aluno (e também o professor) é capaz de elaborar um pensamento reflexivo, que encaminha à uma nova ação e atuação no mundo.

> *[...] o que chamamos de Pedagogia Histórico-Crítica se empenha na defesa da especificidade da escola. Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2000, p. 114)*
>
> .

O autor ainda afirma que:

> *[...] Esta formulação envolve a necessidade de se compreender a Educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por conseqüência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação [...] Isso envolve a possibilidade de se compreender a Educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica [...] (SAVIANI, 2000, p. 108)*

Pelo que podemos observar nas afirmações do autor, a formação de professores deve ser revista, no sentido de apresentar a relação entre a metodologia adotada pelo educador e o compromisso de tender as necessidades postas pela sociedade como transformação do conhecimento e formação do homem.

Nesse sentido, a tentativa de buscar uma resposta satisfatória para o encaminhamento do processo pedagógico atual, tem-se destacado, na formação inicial do professor, ou seja, a importância do professor reflexivo. A proposição é a de que o ensinar não deve ser uma reprodução, mas sim, uma reflexão, uma elaboração, visando fazer o aluno refletir sobre a sua realidade.

Para tanto, é preciso acontecer um ensino/aprendizagem com conhecimento teórico aprofundado em questões que o favoreçam agir com segurança, ou seja, é preciso saber relacionar a teoria com a prática de maneira reflexiva. Entretanto, entendemos que para ocorrer a relação entre os fundamentos teóricos e a realização da práxis existem vários desafios a serem cumpridos. A nosso ver, um deles é de que seja implantado nos cursos de licenciaturas o acesso dos (as) acadêmicos (as) de forma mais direta e intensa nas escolas, desde o início do curso. O ensino, a Pesquisa e a Extensão são sempre propostos nos cursos de licenciaturas, porém, na maioria das vezes, são trabalhos voltados para o desenvolvimento no próprio âmbito universitário e/ou quando se estende para a comunidade não visam o papel do professor como educador e responsável pelo ensino nas escolas.

Dessa forma, debater acerca da importância da pesquisa na formação de um professor reflexivo que, em consonância com a realidade social do momento histórico vivido, propõe um ensino pautado na reflexão, requer buscar respostas em alguns autores que tratam sobre a temática e, também, entendê-las no próprio movimento da sociedade.

Primeiramente, indagamos: o que é pesquisa? O que é reflexão? Qual a concepção de pesquisa que vigora no meio intra e extra escolar? Como os docentes estão fazendo uso da pesquisa na mediação com a práxis?

Pois bem, a pesquisa diz respeito a investigação criteriosa sobre algo, e é, segundo o Dicionário Aurélio, buscar com diligência; inquirir; informar-se a respeito de; indagar; empregar meios para se chegar ao conhecimento da verdade. Pérez Gómes (1992), ao tratar sobre a formação do professor como profissional reflexivo, pontua que o processo de reflexão é muito mais do que um processo individual.

> *É importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos. [...] A reflexão não é um conhecimento "puro", mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 103).*

Assim posto e, coadunando pesquisa com reflexão, inferimos que um processo de ensino/aprendizagem que se dá por meio da pesquisa bem orientada pode levar o sujeito, por meio da conscientização acerca da sua realidade, às tentativas de modificar, criticamente, o mundo que o cerca.

Desse modo, ao indagarmos sobre a concepção de pesquisa que permeia o meio intra e extra escolar estamos nos referindo a uma questão importante e de dimensão social que precisa, *a priori*, ser resolvida no âmbito da educação. Tal questão, bastante comentada por Demo (2000), diz respeito a desmistificação de que a pesquisa restringe-se, em grande parte, ao ensino superior e mais do que isto, a um pequeno grupo, seleto, que perfazem a nata acadêmica. Para ele,

> *[...] desmistificar a pesquisa há de significar também o reconhecimento da sua imisção natural na prática, para além de todas as possíveis virtudes teóricas, em particular da sua conexão necessária com a socialização do conhecimento. Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado (DEMO, 2000, p. 14).*

Acreditamos que ao desmistificar essa proposição fica mais fácil entendermos que o ensino não deve ser pensado isolado da pesquisa e vice-versa. Ao contrário, é preciso compreender, na sua dimensão mais ampla, que a praxis do professor reflexivo que busca orientar os alunos para a reflexão deve amalgamar, no seu íntimo, a pesquisa ao ensino. Isto porque, ao optar somente pelo ensino, o professor cai no modelo de transmissão e reprodução de conteúdos produzidos e/ou reproduzidos por outrem, revalidando uma prática pedagógica que procuramos combater por meio do conhecimento científico nascido da observação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação da forma como os homens se organizam em determinado momento para produzirem sua existência.

Enfatizamos que não se pode, na defesa de professores-pesquisadores, relegar o fato de que não é qualquer tipo de pesquisa e de conteúdo que contribui para o processo de formação docente. A perspectiva a qual aludimos é aquela que busca compreender o trabalho docente como um *continuum* desenvolvimento, por meio de questionamentos e busca de respostas satisfatórias aos problemas levantados. Nessa busca, estão inclusas atitudes por parte do professor que vão desde a procura de literatura sobre o assunto tratado, a troca de experiências com demais colegas, ao estudo do manuseio de diferentes recursos e técnicas diferentes, a fim de tentar, sempre, superar os desafios postos na prática cotidiana.

Santos (2001), no texto intitulado "Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa", afirma que há um grupo de docentes que advogam a idéia de que ensinar exige habilidades distintas das de pesquisa e por este motivo entendem que os exercícios de cada função devem ser realizadas cada qual por um profissional distinto. Por outro lado, em contraposição a esse grupo, há outro que defende a pesquisa como elemento essencial no trabalho docente por acreditarem que o trabalho de um

profissional reflexivo elimina a distância entre a pesquisa e a atividade profissional. Na mesma linha de raciocínio do segundo grupo, entendemos que a pesquisa enriquece o conhecimento não só do professor como de todos que nela se envolvem, seja pelas leituras realizadas, seja pela troca de idéias com os pares, seja pelo exercício de raciocinar, elaborar, escrever e socializar acerca do objeto pesquisado. Assim,

> *É nesse sentido que tem sido defendido a idéia de que o professor deve trabalhar como um pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios. Essa idéia é defendida como forma de desenvolvimento profissional dos docentes e também como uma estratégia para a melhoria do ensino. Estas são questões que estão tanto na agenda dos que discutem o problema da educação básica, como daqueles que estudam e pesquisam no campo da formação docente. Se os primeiros associam os investimentos na formação do professor com a melhoria do ensino, os segundos buscam compreender os processos de formação dos docentes (SANTOS, 2001, p.16).*

O papel da pesquisa na formação do profissional reflexivo, como podemos ver, é de extrema relevância para que possa ser preterido a favor de um ensino calcado em velhos paradigmas educacionais que têm por base a reprodução de conteúdos e, por decorrência, da sociedade e dos valores que a impregnam. Lüdke (1997, p.119), ao discorrer sobre a temática, diz que "[...]Esta perspectiva de formação de professores centrada na investigação encoraja o professor reflexivo a examinar o seu próprio ensino, com vistas a uma mudança nas práticas [...]".

Foi tentando responder a indagação sobre o papel que a pesquisa pode desempenhar, de fato, na atual conjuntura e estágio de desenvolvimento da formação do professor, que percebemos o importante papel desempenhado pelo professor, mediador, na aquisição, pelos alunos, de conteúdos e conhecimentos que permitam a eles, ao menos suscitarem questões acerca da realidade que os envolvem como algo imutável e peremptório.

No Brasil, a preocupação na formação do professor como um pesquisador, ou aquele que domina muito bem a teoria, muitas vezes, leva ao esquecimento do papel que o professor deve exercer nas escolas. Nesse sentido, o que presenciamos na formação docente é o aumento de professores só pesquisadores ou daqueles que vão para as escolas trabalhar nos Ensinos Fundamental e Médio, sem antes ter tido experiências em sala de aula. Logo, essa preocupação perpassa por várias áreas que buscam soluções para a qualificação docente. Pimenta (2006), por exemplo, trata dos percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal sobre a didática e formação dos professores, segundo essa autora:

> *Observa-se que uma re-significação da didática emerge da investigação sobre o ensino como prática social viva, nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorre. E pergunta-se qual a contribuição das pesquisas das ciências da educação, da pedagogia, da didática e das metodologias de ensino para a atividade docente como prática social. As análises apontam para a necessidade de tornar-se essa prática como o ponto de partida para a construção de novos saberes sobre o fenômeno ensino (PIMENTA, 2006, p. 19-20)*

Como exemplo dessa prática, no Brasil há Programas e Projetos de governos em nível Estadual e Federal que viabilizam complementar qualitativamente a formação de professores do Ensino Superior. Dentre eles podemos citar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, desenvolvido há 03 anos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (governo Federal), o qual envolve os acadêmicos , as escolas da Rede Pública de Ensino e as diferentes áreas das licenciaturas, de forma interdisciplinar. Hoje, esse Programa já atinge, no Brasil, 146 IES - Instituições de Ensino Superior e quase 2.000 escolas públicas possibilitando que haja uma integração entre as IES e as escolas, além de favorecer aos acadêmicos de iniciarem a prática e a convivência profissional.

A proposta desse Programa vem ao encontro de um trabalho que requer práticas interdisciplinares nas escolas e que, portanto, visam uma troca de experiências entre as diferentes áreas do conhecimento que fundamentam a Educação Básica de Ensino. Podemos perceber que a união entre o Ministério da Educação e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior priorizou a formação de professores para a educação básica, no sentido de valorizar o magistério e incentivar àqueles que optam pela carreira docente.

Logo, isso nos faz lembrar, também, que hoje as licenciaturas, no Brasil, são cursos de pouca procura e, muitas vezes, a opção por fazê-lo não demanda escolha direta, mas sim, falta de opção, o medo da reprova no vestibular em cursos mais concorridos e outros empecilhos que favorecem ao descontentamento na formação profissional. Dessa forma, a educação, em algumas décadas passou, gradativamente, a caminhar com defasagens no ensino/aprendizagem, favorecendo a necessidade se algumas medidas governamentais para tentar melhorar a qualidade do ensino.

O PIBID é uma dessas medidas, pois promove a articulação entre o Ensino Superior e a Educação básica do sistema público, possibilitando a iniciação à docência, de forma que os acadêmicos, participantes do projeto, coloquem na prática o conhecimento teórico apreendido em sala de aula. De acordo com Pimenta (2005, p. 84) “A atividade docente é, pois, práxis”.

Como a práxis é a atividade do professor que deve ser analisada como essencial para a sua formação, um dos objetivos do PIBID é o de “Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas [...]” (Capes, edital PIBID, 2007). O propósito

previsto é o de facilitar com que o aluno faça a relação direta entre a teoria e a prática e que consiga entender que para o ensinar e o aprender é preciso sistematizar e cientificar as suas ações pedagógicas.

> *A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como conseqüência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não-aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social (PIMENTA, 2005, p. 83).*

Como afirma Pimenta, a transformação da realidade depende da compreensão da realidade histórico social na qual é realizado o ensino/aprendizagem. Para tanto, é necessário que os futuros professores (alunos dos cursos de licenciaturas) participem dessa realidade e que estabeleçam a mediação com experiências metodológicas e práticas docentes que os façam compreender a realidade da escola. A partir desse conhecimento, conforme a proposta do projeto PIBID, é possível estabelecer projetos e atividades que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública.

Uma das preocupações do governo brasileiro com relação a educação é o de aumentar o índice do IDEB[117] – índice de Desenvolvimento da Educação Básica, pois está, em várias regiões do Brasil, abaixo do esperado para uma educação de qualidade.

Assim, a fim de melhorar a qualidade profissional docente e, consequentemente, melhorar a qualidade no ensino/aprendizagem, o Programa PIBID prevê o fomento em experiências metodológicas e práticas docentes que visam a criação e a inovação, principalmente, o inovar em recursos de tecnologia da informação e da comunicação, que venham suprir as dificuldades apresentadas hoje, nas escolas e que estejam relacionadas com a tecnologia.

O exercício da atividade docente, como assevera Pimenta (2005), requer preparo. Preparo que faça com que o professor consiga valorizar o espaço da escola e as experiências para a construção do

---

[117] O Ideb foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil.

A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência (http://portalideb.inep.gov.br/. acessado em 21/04/2012 – 9h47)

conhecimento como algo imprescindível para as suas ações e que, também, saiba relacionar e valorizar o papel que tema o Ensino Superior e a Educação Básica no processo de ensino e de aprendizagem.

Valorizando essa questão o PIBID traz a necessidade de relacionar acadêmicos, professores do ensino superior, professores do ensino básico e alunos das escolas públicas, fazendo com que cada um cumpra o seu papel, porém, que todos estejam interligados. Existe um coordenador institucional (professor da IES) que tem a função de organizar, planejar e coordenar, dentro da sua IES, o projeto, fazendo com que esse responsável esteja atento ao projeto como todo. Os coordenadores de área (professores de ensino superior das diferentes áreas) são aqueles que diretamente preparam os futuros docentes para as escolas. Eles planejam, semanalmente, junto com os licenciandos, os conteúdos e as atividades que deverão ser trabalhadas nas escolas, bem como, estarem sempre em contato com as escolas e com os supervisores das escolas. Os supervisores são professores do ensino básico (escolas públicas – municipais e estaduais) que acompanham os acadêmicos nas escolas, acompanhando-os, preparando o espaço adequado para a realização das atividades e estarem atentos aos alunos das escolas que participam do projeto.

Os acadêmicos, futuros docentes são àqueles que fazem o principal papel de desenvolver o projeto. Eles se preparam na Instituição de Ensino Superior (teoricamente), criam atividades, orientandos pelos coordenadores de área, vão às escolas e se preparam com os supervisores e, assim, colocam na prática as suas ações organizadas e planejadas anteriormente. O processo completo faz uma ligação entre todos os participantes do projeto, provocando um trabalho de troca de experiências e de diálogos entre as diferentes áreas que compõem o projeto. Como afirma Fazenda,

> *No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do envolvimento – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes (FAZENDA, 2001, p.17)*

Os participantes do projeto interdisciplinar, para conversar com as diferentes áreas do conhecimento, se obrigam a pesquisar e a participarem de grupos de estudos que visam uma produção com o mesmo objetivo, ou seja, qualificar o ensino. Com isso, os licenciandos e demais professores envolvidos, também se qualificam, pois para orientarem e supervisionarem devem estar bem preparados teoricamente.

O projeto unifica o ensino superior e o ensino básico, propiciando um trabalho de Pesquisa, Ensino e Extensão em um mesmo projeto, envolvendo os participantes à uma "[...] construção coletiva de um novo conhecimento, onde este não é, em nenhuma hipótese, privilégio de alguns, ou seja, apenas dos doutores ou livre – docentes na universidade (FAZENDA, 2001, p. 18).

O educador que se propõe a tarefa de pesquisar e investigar depara-se, no seu cotidiano, com dificuldades que somente um trabalho dedicado, sério e continuado pode superar. Entendemos, assim, que a formação de professores é um processo de construção/reconstrução no qual a unificação entre a teoria e a prática é determinante, com a relevância de que tanto o professor como a aluno, por intermédio do conhecimento conquistado, reflitam para ações qualitativas.

Dessa forma, o objetivo desse trabalho objetiva fazer uma reflexão histórica sobre a formação de professores do Ensino Superior para entender os desafios que se apresentam no século XXI, bem como, tratar sobre a importância do Programa PIBID para a troca de experiências que ele propicia no ensino e na aprendizagem entre as diferentes áreas de formação docente. Para tanto, nos fundamentamos em alguns clássicos que trataram sobre a formação de professores em períodos distintos, expressando a preocupação com a qualidade no ensino e em documentos que apresentam o desenvolvimento do PIBID durante seus 03 anos e a relevância desse Programa para os cursos de licenciaturas.

Referências

BACON, Francis (2000). Novun Organun. In. *Os Pensadores.* São Paulo: Nova Cultural.

BRECHT, Bertold (1991). *Vida de Galileu*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

BUENO, F. da Silveira (1996). *Minidicionário da língua portuguesa.* São Paulo: FTD: LISA.

CAPES/DEB, EDITAL, Nº 02/2009 – PIBID, BRASÍLIA.

CAPES/DEB, EDITAL MEC/CAPES/FNDE /2007 – PIBID, BRASÍLIA.

DEMO, P (1996). *Educar pela pesquisa.* São Paulo: Autores Associados.

_____ . (2000*) Pesquisa*. Princípio científico e educativo. 7 ed. São Paulo: Cortez.

DESCARTES, René(2000). Discurso do método. In. *Os Pensadores.* São Paulo: Nova cultural.

DEWEY, J(1980). Vida e educação. In: DEWEY, J. *Os Pensadores.* São Paulo: Abril Cultural, p.137-191.

FAZENDA, Ivani (2001). *Práticas Interdisciplinares na escola.* São Paulo, Cortez.

FREINET, C (1976). *As técnicas Freinet da escola moderna.* 4 ed. Lisboa: Estampa.

GALILEU, Galilei (2000). O ensaiador. In. *Os Pensadores.* São Paulo: Nova Cultural.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação***.** Lisboa: Dom Quixote.

HERBART, J. F. (1806). *Pedagogia general derivada del fin de la educacion.* Madrid: Ed. de la Lectura.

LOCKE, John (1963). *Segundo Tratado Sôbre o govêrno*. São Paulo: Ibrasa.

LÜDKE, M. (1997). A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, I. (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento***.** 2.ed. São Paulo: Papirus.

_____(2001). *O professor, seu saber e sua pesquisa.* Educação e sociedade. Ano XXI, n. 74, abril/01. Campinas: CEDES, p. 77-96.

PIMENTA, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez.

_____ e LIBANEO, José Carlos (1999). *Formação dos profissionais da educação***:** visão crítica e perspectivas de mudanças. Educação e sociedade, ano, XX, n. 68, dezembro/99. Campinas: CEDES, p. 239-277

PIMENTA, S.G. (2005). *O Estágio na formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* São Paulo, Cortez.

PIMENTA, S. G. Didática e Formação de professores: percursos e perspectivas no Brasile e em Portugal. In: PIMENTA, S. G. (org.) (2006). *Para uma re-significação da Didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória)*. São Paulo: Cortez.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.) (2001). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.* São Paulo: Papirus.

SAVIANI, D. (1980). *Educação: do senso comum à consciência filosófica.* São Paulo: Cortez/ Autores Associados.

_____(2000). *Pedagogia Histórico-Crítica:* primeiras aproximações. 7. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados.

SMITH, A.(1996). *A riqueza das nações:* investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural.

6.96.

Título:

Saberes docentes: um olhar sobre os professores do bacharelado em Teologia

Autor/a (es/as):

Perobelli, Rachel de Morais Borges [Faculdade de Teologia Evangélica em Curitiba]

Junqueira, Sérgio Rogério Azevedo [Pontifícia Universidade Católica do Paraná]

Resumo:

Este artigo se dedica a relatar os dados de uma pesquisa feita com professores de teologia das faculdades teológicas vinculadas a Igreja Evangélica de Confissão Luterana – IECLB, sobre seus saberes docentes. Ao lidar com as questões que emergem da docência em curso de teologia surgiu o seguinte problema de pesquisa: que saberes os professores de teologia das instituições de ensino superior de confissão luterana trazem de sua própria formação e experiência profissional e utilizam na docência da teologia e quais os saberes que inferem na formação dos professores de teologia? Diante disso, a pesquisa se propôs a identificar os saberes dos professores, construídos na sua formação, que inferem no ensino da teologia e na formação dos futuros professores desta área de conhecimento, com o propósito de contribuir com a reflexão sobre seus aspectos pedagógicos. Para tanto definiu alguns objetivos específicos de identificar com os professores que saberes eles trazem da sua formação que os ajudam na docência e verificar como os egressos percebem a atuação dos professores. A relevância desta investigação reside na necessidade de entender a constituição da docência nos cursos de teologia, uma vez que seus professores não recebem formação docente específica. A discussão sobre os saberes se insere neste quadro maior de debate sobre a formação e identidade dos professores, tendo os saberes como seu eixo central. Devido à natureza do estudo e dos objetivos propostos, optou-se por uma pesquisa qualitativa com uma abordagem fenomenológica por meio do estudo de caso. Este estudo demostrou que a formação do professor de teologia tem muitas variantes. Os cursos dão o aporte do conteúdo e da habilitação profissional, mas na docência são mobilizados saberes provenientes da formação pessoal e experiência profissional, fundamentados na sua leitura teológica.

Palavras-chave:

Formação de Professor; Saberes Docentes; Ensino Superior; Teologia.

Introdução

Um dos temas que se circundam a formação de professores é o dos seus saberes. Ao olhar para o ensino superior, se agrega a este tema, a formação do professor bacharel que atua nos vários cursos de formação profissional em nível superior, os bacharelados.

Foi com este olhar que realizou-se uma pesquisa de mestrado com professores de teologia, para identificar que saberes docentes eles julgam essenciais e que inferem no ensino. A coleta de dados foi feita no ano de 2007, com 11 professores de três faculdades: Escola Superior de Teologia – EST (São Leopoldo/RS), Faculdade Luterana de Teologia – FLT (São Bento do Sul/SC) e Faculdade de Teologia Evangélica em Curitiba – FATEV (Curitiba/PR). Pela natureza do objeto de estudo e os objetivos que se pretendia alcançar, optei por uma pesquisa qualitativa, de abordagem fenomenológica por meio do estudo de caso. Para a coleta de dados aplicou-se entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos como o projeto pedagógico e outras fontes históricas sobre o surgimento de cada instituição. Para agilizar e otimizar a análise, utilizou-se como recurso tecnológico o programa de análise de conteúdo, Atlas-Ti. Este programa possibilitou fazer uma análise não linear, propiciando várias maneiras de olhar os dados.

Os professores de teologia, ainda que não recebam habilitação formal na graduação, para a docência, têm que exercê-la. Bem ou mal, são obrigados a lidar com as questões que envolvem o ensino e a superar as dificuldades e os desafios que isso lhes impõe. Esta situação é comum aos demais cursos onde seus professores são bacharéis e cuja formação pedagógica decorre da pós-graduação unida às experiências construídas no exercício da profissão. Comumente chegam na sala de aula como bons profissionais, mas com pouca ou nenhuma experiência docente. Por isso, torna-se importante identificar que saberes são mobilizados e de onde provêm. Esses saberes, que fundamentam sua prática, talvez sejam construídos ou adquiridos na sua formação inicial e prática profissional e também se relacionam com sua leitura teológica do mundo e do homem.

Este artigo pretende abordar as questões da formação do professor e seus saberes, trazendo os dados da pesquisa com professores de teologia, no intuito de contribuir com a reflexão sobre essa formação e os saberes que lhe são inerentes.

Formação e saberes docentes

O tema da formação do professor e seus saberes tem sido frequente nos meios acadêmicos. Por um lado porque, nas duas últimas décadas, voltou-se o olhar para a qualidade dos cursos superiores. Por outro, percebeu-se que o professor do ensino superior precisa de uma formação diferenciada justamente por lidar com esse nível de ensino sendo necessário perguntar também pelos saberes docentes. Assim, esse debate se integrou ao da formação.

Para Santos (2002: 90) os estudos no campo da formação docente têm sofrido uma mudança de enfoque. Até a década de 1960 estes estudos estavam voltados para a relação entre os processos de ensino e os produtos de aprendizagem, buscando assim as melhores maneiras de ensinar e de preparar os professores para utilizar essas melhores formas de ensino. A partir de 1970, os estudos pedagógicos chamados de críticos realçaram o papel político da atividade docente em mostrar as relações entre Estado e ideologia, classes sociais e a educação. Segundo a autora, os trabalhos baseados nessa orientação buscavam identificar o controle sobre a atividade docente presente nos projetos da chamada tecnologia educacional e a desqualificação do trabalho do professor como consequência deles.

Para ela (2002: 91), uma visão mais determinística sobre a educação cedeu lugar às interpretações que colocam a ação dos sujeitos nas interações sociais como elemento de compreensão dos fenômenos sociais. Essa mudança de orientação no campo da educação está relacionada com as mudanças políticas, sociais e culturais que as sociedades têm sofrido. Isso trouxe outras indagações às ciências sociais, reconfigurando velhas tradições e trazendo novas abordagens para a pesquisa. Neste sentido, segundo ela, atualmente a escola passou a ser vista como organização complexa onde os problemas são redesenhados por suas rotinas, rituais e tradições. Isso faz com que, no campo da formação, se busque conhecer como o professor é formado na e pelas instituições escolares, seja na formação inicial ou na prática profissional. Essa orientação também tenta compreender como a trajetória de vida se cruza com a trajetória profissional, modelando seu comportamento e perspectiva profissional, sua visão e concepções sobre a educação e ainda o processo de ensino, a organização do trabalho na escola e as políticas que de alguma maneira interferem em sua prática pedagógica.

A relação dos professores e dos saberes específicos da docência é uma reflexão que remete à própria história do desenvolvimento da sua profissionalização. Nóvoa traçou uma trajetória a partir do que aconteceu em Portugal desde a segunda metade do século XVIII quando ocorre a transição da docência como vocação para profissão (1995a: 15ss). Ele afirma que desde meados dos anos 80 começa a delinear-se um novo tipo de saber identitário da profissão docente, que parte de um olhar sobre a especificidade da ação concreta dos professores (Nóvoa, 1995a: 28).

Segundo o autor (1995: 25), a formação não se constrói por meio do acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas e sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante dar um estatuto ao saber da experiência. Para ele, não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Uma formação construída na inter-relação entre o saber e o conhecimento, estando ambos situados na identidade pessoal.

Essa "reflexividade" tem tomado muitas formas e pode caracterizar uma concepção de ação refletida, bem como uma tendência na formação, preconizada por Shön (1983), sobre o professor reflexivo. Não cabe aqui, abordar estas concepções e tendências. Contudo, não é possível prosseguir sem mencionar

a questão do professor reflexivo e professor pesquisador como tendências presentes tanto nos debates como nos cursos de formação docente.

Segundo Pimenta (2002: 19), Schön contribuiu com reformas curriculares na área de formação profissional baseado em seus estudos sobre Dewey. Propôs que a formação já não fosse nos moldes de um currículo normativo onde a teoria precede a prática, porque esses profissionais não conseguem dar respostas a situações que emergem do cotidiano do exercício profissional. Nesse sentido, Schön, valorizando a experiência e a reflexão na experiência conforme os pressupostos de Dewey e o conhecimento tácito com base em Luria e Polanyi, propôs uma formação que valoriza a prática como espaço de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática com intuito de reconhecer o conhecimento tácito que emerge das soluções encontradas nesta ação, a epistemologia da prática.

Para ela (2002: 20), esse movimento de reflexão abre as portas para a valorização da pesquisa na ação docente e põe as bases para o que se chama de professor pesquisador de sua prática. Para ela, isso promove uma forte valorização de uma prática, que não é qualquer prática, mas uma prática refletida que possibilita o profissional a lidar com questões variadas, situações novas e singulares. Nesse sentido os currículos de formação profissional deveriam proporcionar o desenvolvimento da aptidão de refletir, e isso durante todo o período de formação e não só nos estágios.

Na trajetória dessa tendência na formação, a proposta ganhou adeptos e críticos. Para Pimenta (2002: 24s) o saber docente não é formado só na prática, ele precisa nutrir-se das fontes teóricas da educação que dota os sujeitos para uma ação contextualizada e com possibilidades de analisar e compreender o contexto histórico, social e cultural onde estão inseridos. A superação dos limites que essa proposta traz se dará na medida em que houverem teorias que permitam aos professores entender as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social à educação, de forma que possam identificar o potencial transformador da prática.

Para André (2001: 55) há duas tendências sobre o papel e o lugar da pesquisa na formação docente. Uma defende a pesquisa como elemento essencial na formação do professor. Outra postula que a pesquisa deve ser parte integrante de seu trabalho, estando o docente envolvido em projetos de pesquisa-ação na escola e na sala de aula. Para a autora, há alguns riscos nessas tendências. O primeiro deles é o de se confundir ensino e pesquisa. O segundo risco, é colocar sobre o professor a culpa dos problemas da educação, pois por um lado o valoriza ao reconhecer seu papel social como agente de mudança, por outro lado espera-se dele a resolução de todos os problemas educacionais. O terceiro risco, é que a pesquisa não passa de um simples status profissional, uma vez que tem mais prestígio que o ensino e é usada para evitar o enfrentamento com as dificuldades reais (André, 2001: 60).

Para André (2001: 62), é evidente que o papel da pesquisa na formação docente é mais amplo que a questão do professor pesquisador/reflexivo, tão em voga ultimamente. É preciso considerar que há várias formas de articulação entre ensino e pesquisa e é preciso reconhecer também que o professor necessita de condições mínimas para poder aliar a investigação ao seu trabalho cotidiano.

Balzan (2000) reflete sobre a indissociabilidade pesquisa-ensino como princípio metodológico estudo porque ele trata especificamente sobre o ensino superior, o que não acontece com os demais autores. Para ele (2000: 116s), tanto é possível atingir um ensino de qualidade sem pesquisa, embora seja raro, quanto é possível que a pesquisa atrapalhe o ensino. No primeiro caso, o autor considera que há professores dedicados ao estudo e com uma capacidade de comunicar-se com o aluno de forma a estimulá-lo à curiosidade científica. No segundo caso, ele afirma que infelizmente há professores que terminam seu doutoramento e se dedicam à pós-graduação, limitando sua atuação na graduação a dar informações sobre pesquisas que necessariamente não estão articuladas entre si, tendo a tarefa didática como algo enfadonho. Mas ele considera que, com absolutas exceções, a articulação ensino-pesquisa é necessária para se alcançar um ensino de qualidade e em nível de excelência.

Nem sempre a distinção entre fazer pesquisa e atualizar-se na sua área de atuação está muito clara. Os dados apresentados posteriormente ilustrarão isso. Para Balzan (2000: 117), é legítimo esperar que um professor universitário seja um pesquisador. Mas também é preciso considerar que na universidade deve haver lugar para aqueles que gostam de ensinar e não estejam necessariamente em atividades de pesquisa. Isso, claro, sem abdicar de uma atualização constante. Em suas palavras, "se não se trata de um pesquisador, que seja um consumidor de pesquisa".

No que se refere aos saberes docentes, Tardif (2006: 64s) diz que os saberes que servem de base para o ensino são caracterizados pelo que denomina de sincretismo. O autor entende que o professor não tem uma única concepção de sua prática, mas várias. Segundo ele (2006: 65), se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, ela não é teórica nem conceitual e sim pragmática e biográfica. Em segundo lugar, Tardif explica que a relação entre saberes e trabalho docente é sincrética porque não pode ser pensada segundo o modelo da racionalidade técnica, onde os saberes antecedem a prática. Em terceiro lugar, o autor (2006:66) entende que o ensino exige do trabalhador a capacidade de usar um vasto leque de saberes, vários tipos de juízos práticos que orientam sua atividade profissional.

Gauthier (1998) também traz aspectos importantes sobre os saberes e a profissão docente. Ele afirma que o ensino é um ofício universal, com uma longa história e que tem um papel fundamental nas sociedades contemporâneas. Apesar de tudo isso, ainda é um ofício do qual se sabe pouco a respeito dos seus fenômenos e cujas relações, como a do educador e educando, apenas se está começando a conhecer (Gauthier, 1998: 17).

Segundo ele (1998: 20), uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários para a realização das tarefas que lhes são próprias e, neste sentido, o *corpus* de saberes inerentes ao ensino fica muitas vezes confinado na sala de aula. E ainda que seja um ofício antigo, é difícil definir o que lhe é específico por causa da ignorância sobre si mesmo. Para reforçar o que diz, apresenta algumas idéias preconcebidas, que em suas palavras, mantêm o ensino numa cegueira conceitual.

Gauthier vai além do que postula Tardiff sobre o saber experiencial, quando concorda que o saber experiencial é importante, mas não pode representar a totalidade do saber docente. O professor precisa possuir também um *corpus* de conhecimentos que o ajudarão a ler a realidade e a enfrentá-la. Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes bloqueiam a constituição de um saber pedagógico, a versão universitária científica e reducionista nega a complexidade real do ensino e impede o surgimento de um saber profissional (Gauthier, 1998: 27s). Por isso, propõe que é mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório onde o professor se abastece para responder às situações concretas do ensino. Para ele (1998: 333), é necessário clarear o que de fato é saber. Daí define o saber a partir de três concepções diferentes, sendo que cada uma delas se refere a um lugar ou *topos* particular: a subjetividade, o juízo, e a argumentação.

A teologia lida com vocação e este é um aspecto de subjetividade que influencia diretamente as concepções de ensino e as práticas dos docentes. Pensar a formação do professor de teologia e os saberes que legitimam sua prática é delicado, mas necessário.

Os dados da Pesquisa

Foi feito um Estudo de Caso[118] em função da especificidade da formação teológica, como já foi mencionado anteriormente. A pesquisa envolveu participantes das três faculdades de Teologia da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil - IECLB, a saber, a EST, a FLT e a FATEV. Os professores foram selecionados segundo as áreas do saber teológico (Bíblica, Histórico-sistemática, Prática e Pastoral/Missiológica). Isso promoveu uma maior representatividade. A participação foi voluntária, para não configurar nenhum tipo de imposição e para que o entrevistado, uma vez que decidiu contribuir, se sentisse à vontade para responder as perguntas.

Além dos professores entrevistei quatro (4) egressos para ter uma visão pelo outro lado do processo formativo e também porque, em sua maioria, os egressos se envolvem com a docência, seja em espaço

[118] Na denominação de Stake, este é um estudo de caso coletivo, pois envolve mais de uma unidade e vários professores, mas que têm em comum a denominação eclesiástica com um perfil profissiográfico comum, ainda que com habilitações distintas. Para maiores detalhes sobre esse tipo de estudo de caso consultar André (2005a: 20).

formal ou informal. A seleção dos egressos obedeceu ao critério da participação como professor em algum destes espaços.

Restringiu-se a coleta de dados à entrevista semi-estruturada e à análise documental por meio dos Projetos Pedagógicos dos cursos. Nestes documentos estão descritos o perfil profissiográfico do egresso e a filosofia do curso, dentre outros aspectos que ajudaram a fazer uma interpretação mais ampla dos processos educacionais das instituições. Mas, de todos os dados, os que forneceram mais conteúdos significativos foram as entrevistas com os professores, e por isso aí estão concentrados os esforços de análise.

Ao todo participaram onze (11) professores. Não era plano inserir professores aposentados na pesquisa. Mas no decorrer do processo dois (2) deles, contribuíram com dados de experiência e concepção de ensino. Com eles foi realizada entrevista aberta orientada segundo fatos de suas vidas.

Como os professores foram os principais sujeitos da pesquisa, concentrou-se mais nos dados que vieram do contato com eles, cujo perfil está expresso no Quadro 1 a seguir.

Perfil dos Professores							
	Formação			Tempo de Magistério			
	Especialista	Mestre	Doutor	Não menciona	0 a 5 anos	6 a 15 anos	Mais de 20 anos
Professor	1	5	7	2	3	3	5

Quadro 1 – Perfil dos professores
Fonte: Baseado nos dados fornecidos pelas entrevistas.

A entrevista foi elaborada e testada com voluntários para perceber se as perguntas estavam claras. As três primeiras perguntas se referiam à formação escolar, inicial e ingresso na docência. Essas questões foram elaboradas com o intuito de estimular e identificar informações sobre a trajetória de vida dos professores. A ideia de buscar informações em relatos dessa natureza surgiu na leitura de Tardif (2006) em função da origem dos saberes.

A quarta questão se referia ao que os professores identificam como saberes existentes ou necessários à docência na teologia. Em alguns casos o entrevistado pediu esclarecimento sobre o que seriam os saberes e se eram os pedagógicos. Em outro caso o professor iniciou a entrevista informando que não entendia de pedagogia e que tinha dúvida se suas respostas seriam úteis. Em outra situação o professor se recusou a responder justificando que não se julgava apto para a entrevista, uma vez que tinha

apenas dois anos de docência. Ainda que eu argumentasse que isso não o desqualificava a participar, não aceitou. Sugeriu outro professor que se dispôs prontamente.

Para a análise dos dados, usou-se o Atlas-Ti, um *software* de análise de conteúdo, que facilitou o tratamento e a própria análise, uma vez que se tinha um grande volume de texto oriundo das entrevistas. Após a codificação, criou-se teias ou *networks*, como se identifica no AtalsTi, cruzando dados para uma análise não linear dos resultados. O programa permite associar vários documentos, inclusive do mesmo sujeito, e fazer relação entre eles. As teias podem ser configuradas de várias maneiras. É possível importar códigos variados e montar o perfil do sujeito, por exemplo. Também podem ser feitas por categorias ou famílias (ex: Formação: especialização, mestrado, doutorado), traçando uma relação entre cada aspecto da família. A partir daí é possível observar aspectos que vinculem um código ao outro, podendo levar a generalizações. Com as teias prontas, visualizou-se o perfil de cada sujeito da pesquisa e todos os códigos que foram associados, para a partir daí fazer as comparações e aprofundar a análise.

Neste sentido ele dá plasticidade à pesquisa e agilidade no processo de análise. Claro que ele é apenas um programa. Não exime o pesquisador do exercício contínuo de voltar aos dados, refazer caminhos, buscar outas alternativas, enfim, de tomar decisões que são inerentes ao processo investigativo.

Os saberes docentes identificados na pesquisa

O objetivo geral era identificar os saberes dos professores, construídos na sua formação, que inferem no ensino da teologia e na formação dos futuros professores de teologia. Os saberes foram codificados pelos indicadores provenientes do referencial teórico e pela ocorrência nas entrevistas, como demonstra o Quadro 2. Ao todo, onze (11) professores apontaram como saber necessário à docência na teologia os saberes pessoais. Ainda apareceram nas falas os saberes oriundos da formação profissional (8) e os saberes da experiência profissional (5). É preciso ressaltar que os saberes pessoais se sobressaem aos saberes da formação profissional e aos da experiência. Os demais saberes, que constam na tipologia de Tardif (2006), os saberes da formação escolar anterior e os saberes provenientes dos programas e livros didáticos não foram mencionados.

Famílias	**Códigos**
Saberes (referencial teórico)	Saberes pessoais
	Saberes da formação escolar
	Saberes da formação Profissional
	Saberes dos programas e livros didáticos
	Saberes da experiência
Saberes	Sensibilidade com o processo dos alunos

(provenientes dos entrevistados)	Saber contextual
	Saber especifico da teologia
	Saber interdisciplinar
	Saber pedagógico
Ajuda na docência	Experiência profissional
	Formação pedagógica
	Modelos de formação
	Trajetória de vida
	Visão ampliada e/ou interdisciplinar
	Visão do aluno como participante do processo de ensino-aprendizagem
Formação	Formação escolar
	Formação inicial
	Lato Sensu e ou Extensão
	Mestrado
	Doutorado
Concepção de Pesquisa	Pesquisa articulada à realidade
	Pesquisa articulada ensino/extensão
	Pesquisa como algo fundamental
	Pesquisa como atualização
	Pesquisa como disciplina pessoal
	Pesquisa como produção de novas fontes teóricas

Quadro 2 – Famílias e seus códigos

Fonte: Códigos oriundos do referencial teórico e das entrevistas.

Mas, embora o saber da formação escolar anterior não tenha sido citado como um saber necessário, a formação escolar que coincide com a trajetória de vida, sugere influência na escolha da profissão, como expressa a fala do Professor 02:

> *Depois, nós mudamos para Cidade 01 e eu fiz a Instituição 01, que era um ginásio clássico, de perfil alemão. Quarenta horas de aulas semanais e pelo menos vinte horas de tarefa. Aí, no primeiro ano, eu passei por uma terrível crise de adaptação porque eram mundos completamente diferentes [...] Porque na Instituição 01 era assim, na quinta série alemão, na sexta série latim, na sétima série inglês e na oitava série grego. Depois essas cinco línguas, com português, continuaram até... um bocado das aulas eram aulas de línguas. De lá eu fui para a faculdade.*

A trajetória deste professor o conduziu a escolher teologia e a se especializar nas línguas originais dos textos sagrados, necessárias à tradução e interpretação da Bíblia, em função dessa formação anterior e da aptidão na aprendizagem e manuseio do grego e hebraico.

Já sobre os saberes definindos no decorrer da codificação, nove (9) professores apontaram o saber específico da teologia como pressuposto básico da docência. Quatro (4) apontaram também o saber contextual, três (3) indicaram o saber pedagógico, dois (2) apontaram o saber interdisciplinar e dois (2), a sensibilidade com o processo dos alunos como algo indispensável. Tanto que uma das falas é expressiva quanto a essa preocupação. O professor 12 afirma que "ele precisa também ter uma certa sensibilidade para as perguntas dos alunos, para a capacidade de assimilação, de aprendizagem dos alunos, tem que ajudar a ir, tem que adequar ao nível".

Quanto aos saberes que inferem na docência, as respostas foram bem diversificadas. Quatro (4) professores responderam que é a trajetória de vida que os ajuda na docência. Dois (2) responderam que são os modelos de formação e três (3), que é a visão do aluno como participante do processo de aprendizagem. Dois (2) apontaram a formação pedagógica, dois (2) apontaram a experiência profissional e um (1) a interdisciplinaridade, ilustrados no Gráfico 3. No caso das falas sobre a trajetória de vida aparecem afirmações como a herança familiar em gostar de ler, por exemplo. Aparece também a influência familiar na opção pela docência, como na fala do Professor 10 que diz: "A minha mãe era professora, meu tio é professor de uma universidade hoje. Então a gente sempre viveu com isso". Outra fala sinaliza a própria vivência.

Isso demonstra que tanto a decisão pela docência como algumas atitudes dentro da sala de aula são fruto de um processo de vida, experiências colhidas na trajetória percorrida até chegar a ser professor.

A "visão do aluno como participante do processo de aprendizagem" está vinculado ao saber "sensibilidade com os processos dos alunos". É percebido tanto como necessidade, quanto como uma característica importante na atuação docente. Este indicador também tem relação com os modelos de formação, como aparece na fala do Professor 03: "Acho que um outro aspecto, assim, pedagogicamente falando, a Faculdade B me ajudou um pouco a quebrar esse modelo do mestre (deu ênfase à palavra)... e alunos com cabeça vazia".

A experiência profissional implica no fato do pastorado ser um aporte para o ensino. É importante lembrar que, em relação aos teólogos, essa experiência é no ministério pastoral e não em sala de aula, como seria no caso dos professores de carreira. No último caso, é a própria docência fonte de saber para a docência, ou seja, o saber da prática. No caso dos teólogos, é o exercício ministerial essa fonte de saber. É o lidar com pessoas, estruturar o trabalho da igreja, ensinar a doutrina e todos os aspectos que fazem parte deste ofício. Isto se expressa claramente na fala do Professor 09: "Para mim é uma

grande ajuda em meu exercício da docência os 12 anos de ministério em comunidades que exerci antes de assumir a docência".

Em relação à formação pedagógica, as duas falas que aparecem são de professores com formação em pedagogia. O terceiro professor o colocou como lacuna na sua própria formação.

Quanto aos "modelos de formação", ambos professores afirmaram que seus professores e a forma como davam aulas se tornaram referencial para a prática. Veja como isso se ilustra na fala do Professor 04:

> *Então na minha formação em teologia, essa questão, por exemplo, de não ter apenas aquelas aulas expositivas, mas trabalho em grupo e os seminários, hoje ajudam a gente a pensar como é importante isso no decorrer do ensino. Creio que isso é importante na minha formação e que ajuda hoje na tarefa.*

Falta mencionar a "interdisciplinaridade e/ou visão ampliada de mundo". Apenas um professor expressou que isso o ajuda na docência. Outro professor fala sobre isso ao listar os saberes docentes, o que foi codificado como "saberes pessoais". Ao mencionar o aspecto da interdisciplinaridade, o professor o situa tanto na trajetória de vida quanto como marca que leva para sala de aula, como expressa sua fala: "Eu creio que isto para mim [...] foi uma colheita valiosa para minha formação pessoal. E penso que também na própria formação acadêmica hoje, essa visão mais ampliada, esse aspecto mais abrangente, isso é muito bom" (Professor 01).

As experiências se constroem como respostas às situações que vão sendo processadas pelos professores diante do imediato, das questões objetivas e das características pessoais. E isso não é linear. Por isso não se pode afirmar que determinadas concepções são oriundas da formação, ou o contrário, que a opção por determinado curso seja proveniente de uma concepção já existente. Todos estes aspectos são componentes da identidade pessoal, inserida num determinado contexto histórico e social, que desencadeia e é desencadeada pela própria experiência profissional.

Após analisar-se cada aspecto das entrevistas segundo os indicadores, os códigos foram reunidos para ver se poderiam ser integrados nos saberes definidos por Tardif. Isso daria uma boa síntese. Por isso criou-se uma teia no Atlas-Ti colocando em três colunas os códigos: saberes definidos pelos professores, saberes definidos pelo autor e os saberes que ajudam na docência. Feito isso, buscou-se relações entre eles, como demonstra a Figura 1.

Para relacionar um código a outro usou-se como critério as citações retiradas das entrevistas, buscando encontrar sua relação com os saberes definidos no referencial teórico. Desta forma o "saber pedagógico", o "saber interdisciplinar" e os "saberes específicos da teologia", estão contidos nos

saberes da formação profissional. O "saber contextual" pertence aos "saberes da experiência profissional" e, como consequência, também da "formação profissional". A "sensibilidade com o processo dos alunos" tem vínculo também com o "saber da experiência profissional". Em relação aos "saberes mobilizados na docência", a "trajetória de vida" e a "visão ampliada e/ou interdisciplinar" decorrem dos "saberes pessoais". Os saberes "visão do aluno como participante do processo de ensino-aprendizagem" e "modelos de formação" se relacionam com a "experiência profissional", considerando que são próprios da leitura teológica, adquirida de forma sistematizada no curso de Teologia. A "formação pedagógica" foi vinculada à "formação profissional" porque alguns professores fizeram também pedagogia, além da teologia.

Assim, o conjunto de saberes indicados pelos professores abrange os "saberes pessoais", os "saberes da formação profissional", no caso a teologia, e os "saberes da experiência profissional".

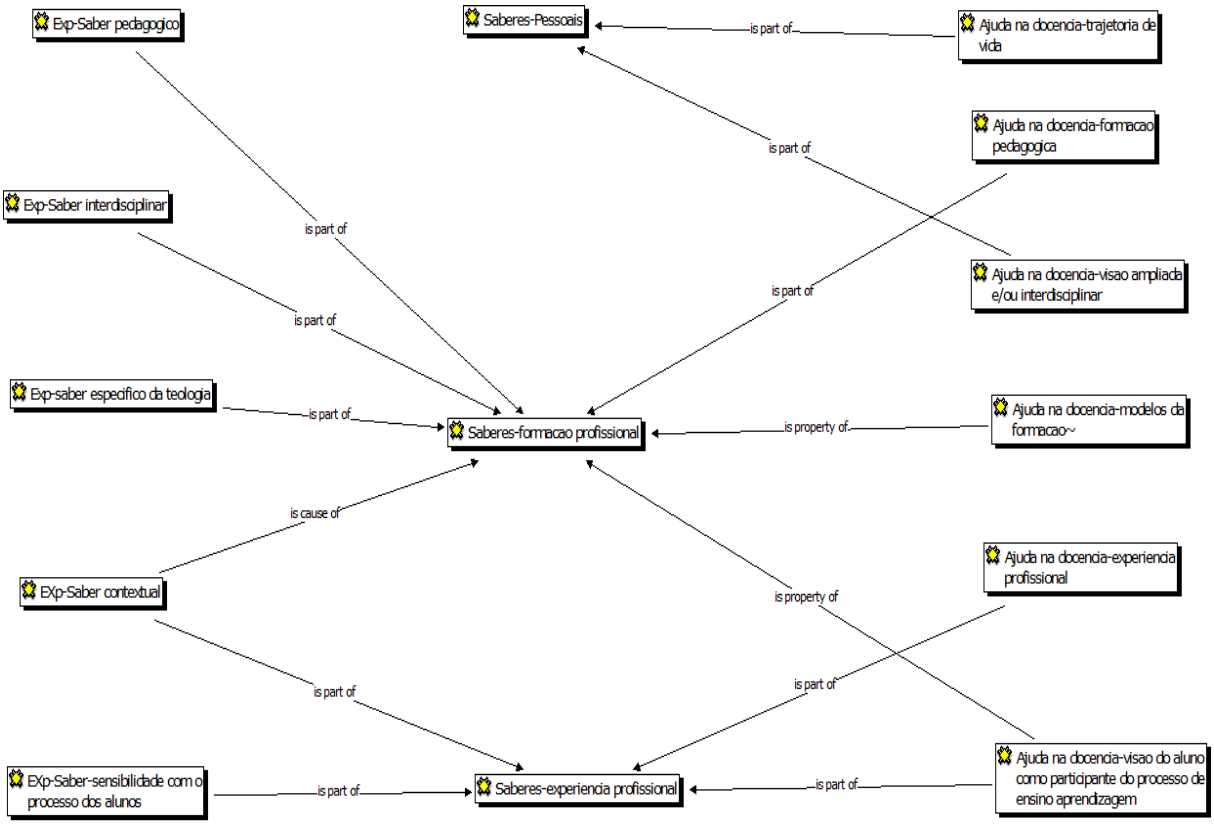


Figura 1 - Saberes e suas relações

Fonte: Produção nossa

Mas observe que em relação aos saberes essenciais, a maioria dos códigos (3 dos 5 listados) se vincula à formação profissional. Já os saberes que ajudam na docência, ou que são mobilizados no ensino, se vinculam aos saberes pessoais e aos saberes da experiência profissional. Ou seja, o que se refere ao

que o professor deve conhecer, dominar, provém da formação teológica. São os conhecimentos adquiridos e sistematizados a partir dessa formação. Ao lidar com o ensino, contam mais os saberes pessoais, as experiências de vida, sejam elas familiares, escolares, a própria vivência da fé, dentre outras. E também os saberes provenientes do exercício da profissão pastoral, ministerial. Não entendo esses pólos como dicotômicos ou fragmentados, onde por um lado está o saber e do outro o fazer docente. Eles estão relacionados e são mobilizados de maneiras e tempos distintos. A forma como cada professor faz essas relações em sala de aula e em que nível, demandaria outra pesquisa. Mas seria importante verificar como o professor faz a transposição didática entre o conhecimento específico da área e seu ensino.

Considerações finais

A pesquisa tinha como pergunta, que saberes os professores de teologia das instituições de ensino superior de confissão luterana trazem de sua própria formação e experiência profissional e utilizam na docência da teologia? Quais os saberes que inferem na formação dos professores de teologia?

Os professores apontaram para os saberes pessoais, da formação (teologia) e da experiência profissional (pastorado). Ao apontar que saberes são mobilizados na docência eles indicaram a trajetória de vida, os modelos de formação e a visão do aluno como participante do processo de aprendizagem, com maior peso.

Assim, os saberes que inferem na formação dos professores se relacionam com este conjunto formado pelas experiências de vida e a trajetória percorrida por eles, aliadas à formação e ao saber experiencial. Quando o professor inclui a preocupação com a pessoa do aluno e consequentemente a forma como ele aprende caracteriza uma opção metodológica de ensino, fundada no amálgama trajetória-formação-experiência.

O professor de teologia precisa fazer o mesmo exercício dos demais docentes de outras áreas do saber, de integrar a construção do conhecimento científico ao ensino. Essa integração não é só metodológica no sentido de saber ensinar, ela é também epistemológica. A teologia precisa lidar com o senso comum e estabelecer esse diálogo entre ele e o conhecimento científico, na forma dos conhecimentos curriculares, devolvendo-o ao cotidiano. Ao lidar com questões de fé e vivência comunitária, essa tensão é permanente porque não pode pressupor um modelo hermético de racionalidade.

A pesquisa, para o professor de teologia é um suporte para a docência no sentido de atualização do conteúdo e pessoal. Ela não está voltada às práticas de ensino e suas metodologias, mas à atualização e reelaboração do conteúdo curricular.

Os professores, ainda que não vinculem o seu saber ensinar a uma ou outra teoria da educação, fazem uma opção teórico-metodológica pleo fato de terem claro o que querem ensinar. O conteúdo não se

desvincula do cuidado com a pessoa do aluno. Esta opção não é oriunda de estudos na área da pedagogia, mas tem várias fontes, algumas conscientes outras não. A formação em teologia dá ao professor referencial teórico-prático para o exercício da profissão, que não é a docente, é pastoral. Por se tratar desta área de conhecimento, os cursos não podem menosprezar as experiências anteriores dos estudantes nas questões de fé e de sua formação como pessoa. A subjetividade do aluno deve ser considerada aqui, talvez mais do que em outras áreas. É essa formação pessoal que vai fazer com que o estudante de teologia direcione sua formação profissional, incluindo concentrar-se mais em uma área do que outra, como a bíblica, prática, sistemática ou missiológica. O ingresso na docência, em sua maioria, decorre da pós-graduação onde os conhecimentos da formação inicial são aprofundados. Os fatores que motivam ao ingresso são variados. Incluem a história familiar, política de renovação de quadro, direcionada pela denominação, vocação, dentre outros. Dos entrevistados, todos entraram na docência após ter trabalhado na profissão.

O principal limite encontrado durante a pesquisa foi o breve contato com as instituições e os professores, onde só a entrevista não quebra a distância entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador. Algumas falas foram muito mais um discurso de defesa do curso e da instituição do que sobre o objeto da pesquisa. Isso é inconsciente e muito natural, com um projeto de pesquisa cuja adesão é circunstancial. Com um único contato não é possível construir uma relação de confiança. A pesquisa foi bem acolhida em todas as instituições, e todas as informações foram cedidas sem restrições. Mas para um estudo mais profundo deveria existir uma outra forma de adesão e a disposição de participar de um projeto de longo prazo, como na pesquisa-ação.

A docência no ensino superior tem sido estudada, mas se preocupa muito mais com a formação pedagógica ou de como ensinar do que na formação dos sujeitos, tanto professor como aluno. A impressão é que o pressuposto ainda é o conteúdo a ser transmitido e não o profissional que está em processo de formação, nem a forma como ele aprende. O processo de formação do bacharel e de seu ingresso na docência é distinto do processo de formação do professor de carreira (cursos de formação, pedagogia e licenciaturas), mas ambos têm sido tratados até agora como se fossem iguais. Há similaridades, é certo, mas o *locus* de formação é outro. As pesquisas precisam se concentrar nisso e verificar até onde os caminhos são similares e onde não são.

Referências

André, Marli Eliza (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro.

BARDIN, Laurence (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BALZAN, Newton César (2000). Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma P.A.; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (Orgs). *Pedagogia Universitária: a aula em foco* (pp.115-136). Campinas: Papirus.

GAUTHIER, Clermont. et al (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ.

NÓVOA, António (1995). Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote.

_____. *Profissão professor* (1995a) (org). 2 ed. Porto: Porto.

PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (2002). (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.

SANTOS, Lucíola (2002). Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO; Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. (Orgs). *Reflexões sobre a formação de professores* (pp.89-102). Campinas: Papirus.

SCHÖN, Donald A (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

TARDIF, Maurice (2006). *Saberes docentes e formação profissional*. 6 ed. Petrópolis: Vozes.

6.97.

Título:

Capacitação para a docência universitária: experiência da UNOCHAPECÓ

Autor/a (es/as):

Pieczkowski, Tania Mara Zancanaro [UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária da Região de Chapecó]

Resumo:

A formação de professores universitários tem sido objeto de estudos e aponta para a necessidade de análise sobre sua configuração e práticas. A docência universitária recebeu influência da concepção epistemológica dominante da ciência moderna, presidida pela racionalidade técnica, no pressuposto de que o conteúdo específico tem maior importância do que o conhecimento pedagógico e as humanidades. A docência foi entendida como dom, e os saberes pedagógicos receberam valorização secundária, especialmente no ensino superior. Frequentemente, a inserção na docência acontece inspirada em saberes experienciais, frutos da

trajetória estudantil, evitando posturas que deixaram marcas negativas e assumindo outras, que influenciaram positivamente. Muitos docentes assim se tornam, inicialmente sem a oportunidade de refletir ou construir conhecimentos acerca da especificidade da docência e sua influência na aprendizagem dos estudantes. O próprio desconhecimento da dimensão pedagógica da prática docente, em muitos casos, tem alimentado uma atitude de desvalorização da necessidade de um esforço intencional para a construção do saber específico e tem perpetuado práticas baseadas na intuição e na repetição dos modelos conhecidos na própria trajetória de formação. Porém, o perfil discente mudou significativamente nos últimos anos e com isso cresce o desafio de consolidar na aula universitária a inserção de estratégias de inovação que propiciem a interatividade e o protagonismo na formação de estudantes. Estudos relacionados à pedagogia universitária possibilitam compreender que o exercício da profissão docente é mais complexo e desafiador do que, provavelmente, muitos o consideram. O trabalho aponta reflexões referentes à pedagogia universitária, concebida como um campo de conhecimentos específicos e aborda a experiência da UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária da Região de Chapecó (SC/Brasil) - na capacitação de professores para a docência na educação superior. Relata a trajetória de um processo que buscou despertar para esta temática, tornando-a significativa para o corpo docente e discente, resultando em política de capacitação docente, cujos objetivos são: intensificar estudos acerca da docência da educação superior, tendo em vista a qualificação da aula universitária, a pesquisa e a produção teórica; compreender a amplitude e a especificidade da função docente na universidade, bem como os saberes envolvidos na construção profissional; conhecer alternativas didático-metodológicas que contribuam para tornar a prática pedagógica mais consistente, atribuindo maior sentido ao ensinar e aprender. O processo de capacitação apresentado vem se materializando mediante diversas iniciativas, destacando-se entrevistas de acolhida a docentes ingressantes, cursos, oficinas, ciclos de estudos relativos à docência no ensino superior, oferta de Pós-Graduação - Especialização em Docência na Educação Superior, entre outras. A avaliação da estratégia apresenta saldos bastante positivos. Destaca-se a mobilização de docentes das mais diversas áreas para o estudo da docência em sua especificidade; a qualidade nas discussões e encaminhamentos de temas relacionados à docência nos diversos espaços da universidade; a qualificação da aula universitária; a expressiva satisfação discente em relação à atuação dos professores.

Palavras-chave:

Docência na educação superior. Pedagogia universitária. Capacitação de professores. Inovação.

Introdução

A formação de professores universitários tem sido objeto de estudos e aponta para as necessidades de análises constantes sobre sua configuração e práticas. A docência universitária recebeu influência da concepção epistemológica dominante da *ciência moderna*[119], presidida pela racionalidade técnica, no pressuposto de que o conteúdo específico tem maior importância do que o conhecimento pedagógico e as humanidades. A docência foi entendida como dom, e os saberes pedagógicos receberam valorização secundária, especialmente no ensino superior.

Um dos elementos que mobilizam para novas posturas e discussões é um novo perfil de estudante e a necessidade de capacitar para o protagonismo. Diferente de tempos passados, nos quais os estudantes aceitavam com maior passividade aulas centradas no professor, atualmente muitos reclamam de tais posturas. Também é verdade que professores relatam estudantes que resistem às metodologias nas quais são solicitados à participação ativa. Em ambas as situações é essencial que o professor compreenda como acontece a apropriação do conhecimento, para que possa escolher com segurança os procedimentos didáticos e tenha argumentos conscientes para defender suas escolhas. É preciso a convicção de que o ensino só tem sentido quando implicar em aprendizagem.

Estudos de Lima e Grilo (2008) revelam que os docentes respondem prontamente quando questionados sobre o que fazem em suas aulas. Relacionam os conteúdos selecionados, explicitam a sequência em que os desenvolvem, indicam os procedimentos didáticos adotados e explicam os instrumentos elaborados para avaliar os estudantes. Porém, tal precisão desaparece quando solicitado que justifiquem o seu fazer, as bases teóricas que fundamentam seu trabalho, pela ausência de conhecimentos referentes ao conjunto de saberes que constituem a docência. Ou seja, organizam o seu trabalho usando como referencial o senso comum pedagógico.

Para Bolzan (2009, p. 132), "à medida que observamos como os professores aprendem, podemos compreender porque ensinam dessa ou daquela maneira". Declara, ainda, que a conduta do docente produz efeitos observáveis nos estudantes, verificáveis por meio das produções e procedimentos e que "há uma relação direta entre a ação do professor, a conduta e o rendimento dos alunos".

Nos últimos anos, vários autores/pesquisadores vêm se debruçando sobre essa temática, demonstrando inquietações e apresentando importantes reflexões que atualmente constituem referências relacionadas à Pedagogia Universitária. (Nóvoa, 1992; Brzezinski, 1996; Castanho, 2007; Cunha, 1998, 1999, 2000, 2005; Cunha; Fernandes, 2008; Isaia; Bolzan, 2007; Leite; Ramos, 2007; Lucarelli, 2000, 2003;

[119] Ciência Moderna: presidida pela racionalidade técnica, em que só há duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista de ciências naturais (Santos apud Cunha, 2005, p. 71).

Masetto, 2001; Morosini, 2006; Pimenta; Anastasiou, 2002; Tardif, 2002; Audy; Morosini, 2009, entre outros).

Somadas a esse esforço individual, e às vezes em parceria, redes de pesquisas e investigações se formam, destacando-se a RIES (Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior) e a Rede Universitas (Produção Científica sobre Educação Superior no Brasil).

Nos estudos produzidos por esses e outros autores/pesquisadores é possível perceber preocupações relativas à pedagogia universitária, constituída como um campo específico de saberes. Esses estudos nos possibilitam compreender que o exercício da profissão docente na educação superior é mais complexo e desafiador do que, provavelmente, o consideram muitos docentes universitários. Como afirma Anastasiou (2004), a profissão docente, por trabalhar com a mudança e a construção, é marcada pela imprevisibilidade, singularidade, incerteza, novidade, dilema, conflito e instabilidade.

Este texto tem o propósito de apontar reflexões relativas à pedagogia universitária, especialmente no que tange à constatação da necessidade de formação continuada e relatar a experiência da Unochapecó, o que vem se consolidando como política de profissionalização docente.

Docência: campo de conhecimentos específicos

O trabalho desenvolvido pelos docentes universitários é guiado pelas concepções que eles detêm sobre os modos como os sujeitos aprendem. Frequentemente, a inserção na docência acontece inspirada em saberes experienciais[120], frutos da trajetória estudantil, evitando posturas que deixaram marcas negativas e assumindo outras, que influenciaram positivamente. Muitos docentes assim se tornam, inicialmente sem a oportunidade de refletir ou construir conhecimentos acerca da especificidade da docência e sua influência na aprendizagem dos estudantes. "Formação e desenvolvimento profissional entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual a professoralidade vai se construindo pouco a pouco. O saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados a *priori*, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente." (Isaia; Bolzan, 2009, p. 165).

Isaia (2003, p. 243) afirma

> *[...] que a carreira universitária não contempla mecanismos formais para uma preparação prévia aos seus docentes; que a iniciativa institucional para suprir essa lacuna é tímida em termos de sistematização, generalização e acompanhamento constante; que os cursos de pós-graduação, estrito senso, estão voltados para a formação do pesquisador e não do professor.*

[120] Saberes experienciais: construídos ao longo das trajetórias de vida pessoal e profissional dos professores, a partir de seus trabalhos cotidianos e validados pela experiência (Cunha, 2003, p. 368).

A essa situação Isaia (2003) denomina de solidão pedagógica. Afirma que "esta representa o desamparo dos professores diante da ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo" (Isaia, 2003, p. 243).

A busca pelos conhecimentos pedagógicos normalmente acontece quando o professor depara com os desafios da sala de aula. Advindo de diferentes profissões, quando os profissionais não são provenientes dos cursos de licenciaturas, descobrem a diferença entre exercer a profissão para a qual foram formados e ser professor.

Tomar consciência das concepções de aprendizagem e compreendê-las é condição para que o docente organize as práticas pedagógicas com vistas a alcançar o principal objetivo do ensino: a aprendizagem discente.

Bolzan (2009, p. 133) declara que:

> *À medida que o professor não se sente responsável pelo fracasso ou sucesso do aluno, é pouco provável que ele busque qualificar sua ação docente e, portanto, retomar sua própria trajetória de construção de saberes. O que os docentes pensam sobre o suposto fracasso ou o êxito dos seus alunos, sobre que fatores influenciam essas interpretações dizem respeito a seu conhecimento pedagógico. A busca da compreensão a respeito da possível relação existente entre as concepções sobre o ensinar/aprender do professor e sobre o rendimento/sucesso/fracasso dos alunos também dizem respeito a esse conhecimento pedagógico.*

O exercício da docência exige a percepção de quem é o estudante. Isso é particularmente importante se observarmos que, nos últimos anos, vem ocorrendo uma ampliação do acesso ao ensino superior e que esse fato traz aspectos positivos, como a democratização das oportunidades, mas também expõe as fragilidades existentes na formação de estudantes, que chegam à universidade sem enfrentar um processo de seleção rigoroso, podendo ingressar com mais deficiências do que em tempos passados. São principalmente as dificuldades no aprendizado de uma parcela considerável de estudantes que revelam, com mais ênfase, a necessidade de formação pedagógica dos docentes.

Leite (2003, p. 310) afirma que "critica-se e escreve-se muito sobre o ensino superior, mas produz-se pouco conhecimento sobre a pedagogia que o sustenta". Essa constatação revela a importância de intensificar estudos acerca da Pedagogia Universitária, a qual surge na tradição cultural francesa, centrada no estudo do conhecimento como matéria-prima do ensinar aprender.

> *No contexto latino-americano, a Pedagogia Universitária, nucleada no campo educativo, opera no espaço transdisciplinar da academia. Tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional. No contexto brasileiro, a Pedagogia Universitária vem sendo desafiada pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelas constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais, trazidos pelos processos avaliativos. (Leite, 2003, p. 310).*

Cunha (2008) salienta que a educação superior se desenvolveu à margem das necessárias teorizações, alicerçando suas práticas em processos culturais e históricos, nos quais uma geração se inspira na antecedente. A sala de aula, entendida na sua dimensão simbólica como o espaço e o território onde se materializam os processos de aprendizagem, requer esforços intencionais de ruptura paradigmática.

Tiffin e Rajasingham (2007) ressaltam o caráter conservador do ensino universitário, salientando que desde a fundação da universidade considerada a mais antiga do mundo ocidental, em Bologna, no ano de 1088, ainda temos aulas, palestras, seminários baseados em um currículo fixo. "O paradigma filosófico do que se ensinava e pesquisava mudou da teologia para o cientificismo racional à medida que a universidade se adaptava à mudança epistêmica do medieval para o moderno, mas a forma institucional da universidade permaneceu relativamente constante." (Tiffin e Rajasingham, 2007, p. 32). Mudou o que se ensina, mas o modo como se ensina permanece há mais de 900 anos, afirmam os autores.

Essa constatação reforça a necessidade da reflexão acerca da profissão docente. Porque nos tornamos professores universitários? Qual nossa identidade? Para Behrens, encontram-se na educação superior, exercendo a docência, quatro grupos de profissionais:

> *a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico [...]; d) os profissionais das áreas da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade. (Behrens, 1998, p. 57).*

Contudo, ao ingressar na docência universitária, os integrantes de todos esses grupos terão algo em comum: ser ou tornar-se professor. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 12) afirmam que "Entendendo que a democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho, pesquisadores têm defendido a importância do

investimento no seu desenvolvimento profissional". As autoras compreendem a docência como um campo de conhecimentos específicos que se configura em quatro conjuntos. São eles:

> *1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino [...]; 2) "conteúdos didático-pedagógicos, relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos que explicitam o sentido da existência humana, ou seja, sensibilização pessoal e social" (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 32).*

A partir disso, surge o desafio de repensar os fundamentos científico-sociais norteadores da ação educacional. "Não mais é aceitável conviver pacificamente com professores que cumprem sua função alicerçados num modelo de racionalidade técnica, advindo da concepção positivista de ciência, em que reproduzir, repassar e repetir são elementos básicos de sua prática." (Henning, 2002, p. 39).

Behrens (1998, p. 61) afirma que os gestores das universidades "[...] precisam com urgência preocupar-se em buscar professores que sejam titulados, que possam contribuir com sua experiência profissional para a qualidade do curso, mas, em especial, oferecer aos docentes a preparação pedagógica para atuação em sala de aula e envolvê-los nela".

Para Leite (2003, p. 311),

> *Ao preparar profissionais para o futuro e contribuir para a formação da cidadania, os docentes universitários necessitam refletir, sobre suas práticas instituídas, sobre os conhecimentos de sua área, as formas de sua apropriação, e os valores sociais e éticos que permeiam os currículos e precisam ser trabalhados dentro e fora da sala de aula. Isso se sobrepõe a um receituário pronto sobre modos e maneiras de ensinar ou transmitir conhecimentos. Questionamentos na perspectiva multidisciplinar, dizem respeito a: Que conhecimentos? Para que agir profissional? Em que perspectiva social e política?*

As características dos estudantes tem mudado significativamente nos últimos anos. Muitos cresceram no mundo interativo da internet e não veem sentido em aulas expositivas, idênticas às que aconteciam no passado. Cresce o desafio de consolidar na aula universitária a inserção de estratégias de inovação que propiciem a interatividade e o protagonismo na formação discente. Faz-se necessária a compatibilização das novas tecnologias de informação e comunicação; propostas curriculares inovadoras; superação de aula como transmissão de conhecimento; mobilização de atividades para relacionar teoria e prática; desenvolvimento da capacidade para lidar com o inédito, pois o conhecimento muda rapidamente. A competência técnica não basta, necessário se faz a formação de valores culturais e de ética profissional.

Nesse contexto, um dos conceitos que merecem destaque é o de inovação pedagógica (Cunha, 2000). Para a autora, inovação não é necessariamente uma metodologia original, mas se torna original, pois implica sempre a descoberta do outro. As inovações podem resultar de tensões e não meramente a inserção de novidades técnicas e tecnológicas ou modernizações gratuitas.

Cunha (2003, p. 377) apresenta a inovação na educação como:

> *Conceito de caráter histórico social marcado por uma atitude epistemológica do conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade e caracterizado por experiências que são marcadas por: ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador sejam os protagônicos da experiência; reconfiguração dos saberes, anulando ou diminuindo as dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc.; reorganização da relação teoria/prática, rompendo dicotomização; e perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.*

A maioria das possibilidades inovadoras tem origem em situações-problema, diz Cunha (2006). Essa constatação também é feita por Lucarelli (2003, p. 130), ao referir que "em qualquer componente da situação didática podem ser geradas dificuldades; se essas se evidenciam como centro de problemas, em sua resolução o docente desenvolve ações que modificam o sistema de relações existentes entre esses componentes, dando lugar à geração de experiências inovadoras".

Para Buarque (2003), a universidade ainda representa patrimônio intelectual, independência política e crítica social. Porém "o conhecimento, que antes representava capital acumulado, passa a ser algo que flutua e que é permanentemente renovado ou ultrapassado por obsolência" (2003, p. 6). A formação universitária, que há algum tempo representava uma segurança para o sucesso profissional, "é, na melhor das hipóteses, um colete salva-vidas a ser usado no conturbado mar em que se chocam as ondas do neo-liberalismo, da revolução científico-tecnológica e da globalização" (Buarque, 2003, p. 6). A afirmação do autor nos indica a importância de desenvolver, na aula universitária, a habilidade discente de constante busca e renovacão do conhecimento.

Uma experiência da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ

A carreira de docente universitária frequentemente inicia sem uma preparação prévia para o seu exercício, mediante alguma oportunidade que surge para atuar em alguma disciplina, tendo como credencial uma carreira bem-sucedida em sua área de formação, ou mesmo o fato de ter conseguido algum destaque, ainda na condição de estudante de graduação ou de pós-graduação.

O próprio desconhecimento da dimensão pedagógica da prática docente, em muitos casos, tem alimentado uma atitude de desvalorização da necessidade de um esforço intencional para a construção de um saber especificamente docente e tem perpetuado práticas baseadas apenas na intuição e na repetição dos modelos conhecidos em sua própria trajetória de formação. Pode-se mesmo afirmar que é comum que, inicialmente, uma parcela considerável de docentes resista às contribuições da didática e dos estudos sobre a docência. Esse fato pode ser observado na experiência da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ (SC), na qual atualmente atuo, que, ao longo de sua trajetória, vem propondo ações voltadas à capacitação docente.

O ponto de partida para a implantação da política de formação continuada de docentes foi a reestruturação do Núcleo de Apoio Pedagógico - NAP, criado em 2000, como culminância de uma série de iniciativas voltadas à capacitação pedagógica.

Visando a envolver todo o corpo docente, a estratégia principal para a provocação do debate sobre a necessidade do estudo, da reflexão e da construção/apropriação de conhecimentos pedagógicos específicos sobre a docência foi a criação dos Ciclos de Estudos da Docência na Educação Superior, cuja primeira edição foi realizada em julho de 2004, pela iniciativa da Vice-Reitoria de Graduação. Estabeleceu-se, a partir de então, uma periodicidade anual. Num primeiro momento observou-se resistência por parte de um conjunto de docentes, especialmente porque a participação no primeiro Ciclo foi compulsória, realizada mediante convocação.

Dois anos após o início dessa iniciativa, já contando com um considerável avanço em termos de construção da problemática no imaginário da comunidade acadêmica, deu-se início a uma estratégia mais ousada na direção de promover uma grande capilaridade na presença do NAP e das temáticas da formação pedagógica para a docência em todos os cursos da universidade, envolvendo profissionais das mais diversas áreas de formação específica.

Trata-se do Curso de pós-graduação, em nível de especialização em Docência na Educação Superior, com 390 horas presenciais, com a mediação de professores de renome na área da pedagogia universitária, o qual foi desenvolvido no período de início de 2006 ao final de 2008. Este curso, por mim coordenado na primeira versão, do qual também fui aluna, envolveu a participação de um docente de cada um dos 38 cursos de graduação ofertados pela instituição na época. A iniciativa teve o intuito de oportunizar uma preparação teórica e metodológica necessária à formação de articuladores pedagógicos para todos os cursos de graduação e fomentar a pesquisa e produção teórica na área da docência na educação superior. Deste curso, resultaram mais de 30 pesquisas monográficas abordando situações da docência nos cursos ou na instituição. Tais estudos também resultaram em publicações, apresentações de trabalhos em eventos, e, especialmente, no fomento dos debates pedagógicos. O curso, ofertado gratuitamente pela universidade, apresentava como exigência contratual a contrapartida dos professores na articulação pedagógica por num período mínimo de dois anos.

Atualmente vários desses professores estão integrados aos Núcleos Docentes Estruturantes - NDE, outros atuam na gestão, especialmente na função de coordenadores de cursos e alguns já não se encontram na instituição.

Por temos avaliado positivamente a iniciativa, a segunda versão do curso está em execução. Nesta versão, quase 50 professores participam do curso na mesma sistemática da turma anterior.

A Unochapecó, em 2008, aprovou mudanças na sua estrutura administrativa. Atualmente, o NAP passou a denominar-se Divisão de Apoio Docente – DAD, e está vinculado à Diretoria de ensino.

Dentre as atuais ações da DAD estão a entrevistas de acolhida e oficinas de capacitação aos professores ingressantes; orientações didático-pedagógicas aos docentes que buscam a DAD espontaneamente ou são encaminhados pelas coordenações de cursos e direções de áreas; ciclos semestrais de estudos voltados à docência no ensino superior, cujas edições acontecem em fevereiro e julho; minicursos e oficinas distribuídos ao longo do ano letivo; presença nas discussões voltadas às políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão; entre outras ações.

Considerações finais

A avaliação da política para a formação continuada de professores na Unochapecó apresenta saldos bastante positivos. Destaca-se a mobilização de docentes das mais diversas áreas para o estudo da docência em sua especificidade. Em consequência disso, observa-se um salto de qualidade nas discussões e encaminhamentos desses temas nos diversos espaços da universidade. Cito como exemplos: a qualificação dos debates referentes ao planejamento e à avaliação na educação superior; a constatação da necessidade de uma nova organização da aula universitária por parte de docentes, discentes e gestores; a qualificação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos; o crescimento da credibilidade da temática da docência, já que a mesma vem sendo proposta pelos próprios pares, facilitando a aproximação da linguagem e dos seus conceitos; a adesão docente aos eventos de capacitação pedagógica; o comprometimento dos coordenadores de cursos nas discussões relativas ao processo pedagógico, enfatizando-se o estudo dos Projetos Pedagógicos de Curso com o corpo docente; o resultado positivo dos cursos nas avaliações externas; e, talvez o aspecto que mais me despertou a atenção, que é o relato da satisfação com a qualidade dos professores por parte dos estudantes. Este registro é recorrente, seja nas avaliações conduzidas pela Comissão Própria de Avaliação – CPA ou pelos próprios coordenadores de cursos, seja nas falas dos representantes de turmas em encontros com a reitoria.

Ao elencar os aspectos positivos, não quer dizer que fragilidades no processo didático-pedagógico não existam. Elas ainda são relatadas com relativa frequência, o que nos revela que o investimento na

formação docente não pode cessar. Também não significa que a formação docente é a solução para todas as fragilidades identificadas no ensino superior.

Com relação ao Curso de Pós-Graduação – Especialização em Docência na Educação Superior, possivelmente, uma das maiores aprendizagens propiciadas - inúmeras vezes mencionada pelos integrantes do grupo - diz respeito à avaliação das nossas coerências (ou incoerências) enquanto educadores. Colocar-se na condição de aluno/trabalhador, situação da maioria dos educandos da Unochapecó, nos ensinou que precisamos avançar na direção de propostas curriculares integrativas, superando a fragmentação das ações docentes, o que possibilitará a qualificação das produções dos estudantes e dos cursos.

Desde o início dessa estratégia de formação continuada de docentes, pode-se dizer que, na Unochapecó, criou-se uma nova cultura, mais disposta à discussão dessa temática. Exemplo disso é o aumento que vem se registrando no número de docentes envolvidos nas diversas oportunidades de estudo e capacitação.

Observamos, também, que a presença dos articuladores pedagógicos nas diversas áreas e cursos tem logrado êxito na manutenção das atenções em torno da temática da docência. Assim, em que pesem todos os limites que a experiência ainda apresenta, o principal objetivo estabelecido no momento em que a estratégia foi planejada está sendo atingido em grande medida, qual seja, o de incentivar profissionais docentes das mais diferentes áreas a dedicarem-se ao estudo da docência, tornando essa temática uma necessidade cotidiana à maioria dos professores que atuam na Unochapecó.

Acreditamos que, com isso, ocorra uma apropriação mais efetiva dos saberes pedagógicos e dos saberes relativos à construção do conhecimento pelos docentes da instituição, o que deverá provocar importantes avanços na qualificação da aula universitária e na concretização da função social da universidade.

Referências

Anastasiou, Léa das Graças Camargos. (2004). *Docência no Ensino Superior e profissionalização*. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 27 a 30 de abril de 2004. *Anais V Anpedsul*. Curitiba. 1 Cd-Rom.

Audy, Jorge Luis Nicolas; Morosini, Marília Costa (Orgs.). (2009). *Inovação e qualidade na universidade*. Porto Alegre (RS): EDIPUCRS, 2009. p. 250-267.

Behrens, Marilda Aparecida. (1998). A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: Masetto, Marcos T. (Org.). *Docência na universidade*. São Paulo: Papirus.

Bolzan, Doris Pires Vargas. (2009). Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária. In: Isaia, Silvia Maria de guiar; Bolzan, Doris Pires Vargas; Maciel, Adriana Moreira da Rocha. *Pedagogia universitária: Tecendo redes sobre a educação superior*. (pp. 131-147). Santa Maria: Ed. da UFSM.

Brzezinski, Iria. (1996). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. 3. ed. Campinas (SP): Papirus.

Buarque, Cristovam. (2003). A universidade na encruzilhada. In: *Educação superior: Reforma, mudança e internacionalização*. UNESCO: Paris.

Castanho, Maria Eugênia de L.e M. (2007). Pesquisa em pedagogia universitária. In: Cunha, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas (SP): Papirus.

Cunha, Maria Isabel da. (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*. (pp. 63-73). Araraquara: JM.

_____. (1999). *O bom professor e sua prática*. 9. Ed. Campinas: Papirus.

_____. (2000). Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade? In: Linhares, Célia Frazão et al. *Ensinar a aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A.

_____. Saberes experienciais (verbete). (2003). In: Morosini, Marília Costa (Org.) et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária.* Porto Alegre: FAPERGS/RIES.

_____. (Org.). (2005). *Formatos Avaliativos e concepção de docência*. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. (2006). *Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Relatório de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação. Unisinos.

_____. (Prefácio). (2008). In: Cassiani, Suzani et al (Org.). *Lugares, sujeitos e conhecimentos: A prática docente universitária*. Florianópolis: Ed. da UFSC.

Cunha, Maria Isabel da; Fernandes, Cleoni Maria Barboza; Pinto, Marialva Moog. (2008). Qualidade e ensino de graduação: o desafio das dimensões Epistemológicas e éticas. In: Audy, Jorge Luis Nicolas; Morosini, Marília Costa (Orgs.). *Inovação e qualidade na universidade*. (pp. 109-124). Porto Alegre (RS): EDIPUCRS.

Isaia, Silvia Maria de Aguiar. (2003). Formação do professor do Ensino Superior: tramas na tecitura. In: Morosini, Marília Costa (Org.) et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária.* Porto Alegre: FAPERGS/RIES.

Isaia, Silvia Maria de Aguiar; Bolzan, Dóris Pires Vargas. (2007). Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: Cunha, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária.* (p p. 161-177). Campinas: Papirus.

_____. (2009). Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: Isaia, Silvia Maria de guiar; Bolzan, Doris Pires Vargas; Maciel, Adriana Moreira da Rocha. *Pedagogia universitária: Tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Ed. da UFSM.

Leite, Denise. Pedagogia Universitária (verbete). In: Morosini, Marília Costa (Org.) et al. (2003) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária.* Porto Alegre: FAPERGS/RIES.

Leite, Carlinda; RAMOS, Kátia. (2007). Docência universitária: análise de uma experiência de formação na universidade do Porto. In: Cunha, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária.* (pp. 27- 42). Campinas: Papirus.

Lima, Valderes Marina do Rosário; Grillo, Marlene Correro. (2008). O fazer pedagógico e as concepções de conhecimento. In: Freitas, Ana Lúcia de et al (Org). *A gestão da aula universitária na PUCRS.* Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 21-31.

Lucarelli, E. (2000). Enseñar y aprender em la universidad: la articulación teoría-práctica como eje de la innovación en el aula universitaria. In: Candau, V. M. (Org.). *Ensinar e aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa.* (pp. 149-161). Rio de Janeiro: DP&A.

_____. (2003). *El eje teoria-practica em cátedras universitárias innovadoras, su incidência dinamizadora em la estructura didático-curricular*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofia y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Masetto, Marcos T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. (2001) In: Castanho, Sérgio; Castanho, Maria Eugênia (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. (pp. 83-102). Campinas(SP): Papirus.

Morosini, Marília Costa. (2006). O professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In: Enricone, Délcia (Org.). *A docência na educação superior: Sete olhares*. (pp. 85-99). Porto Alegre (RS): Evangraf.

Nóvoa, António. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.

Henning, Paula Corrêa. (2002). Pesquisa e formação de professores num cenário de transição paradigmática. In: Mello, Reynaldo Irapuâ Camargo (Org.). *Pesquisa e formação de professores.* Cruz Alta: Centro Gráfico UNICRUZ.

Pimenta, Selma Garrido; Anastasiou, Léa das Graças Camargos (2002). *Docência no ensino Superior*. Vol. I São Paulo: Cortez.

Tardif, Maurice. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 7. ed. Petrópolis(RJ): Vozes.

Tiffin, John; Rajasingham, Lalita. *A universidade virtual e global*. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2007.

6.98.

Título:

A literatura no estágio supervisionado na educação infantil: uma aprendizagem para a prática docente

Autor/a (es/as):

Pimentel, Claudia [Universidade Federal de Alagoas]

Resumo:

Essa pesquisa se propõe a relacionar o que alguns autores têm apontado sobre a disciplina de estágio no curso de Pedagogia como campo de pesquisa e de formação do professor, considerando a epistemologia da prática (PIMENTA, 2005/2006), aos estudos da sociologia da infância (SARMENTO e GOUVEA, 2008). Considerando que, no Brasil, o atendimento escolar para crianças de 0 a 6 anos é integrado à área da Educação apenas em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, parece pertinente que se investigue a formação inicial, procurando perceber como os docentes em formação compreendem a infância e a necessidade de apresentar o mundo letrado às crianças sem que se perceba um caráter propedêutico nas ações de letramento na educação da pequena infância. Como metodologia, essa pesquisa se propôs relacionar registros de relatório de estágio com reflexões sobre a gramática da infância (SARMENTO e GOUVEA, 2008) e sobre leitura (HEBRARD, 2001). Considerou-se o processo de supervisão do estágio no que se refere a: sua dinâmica; o uso de livros; as estratégias usadas pelas crianças para ler os livros, e os significados que esses adquiriam para as crianças e suas famílias quando emprestados para elas. A partir da produção de conhecimento que resulta das indagações da sociologia da infância, nota-se que as crianças tanto reproduzem como interpretam condutas e comportamentos, sendo produtoras de cultura (SARMENTO, 2008). Considera-se o que foi observado nas interações com as crianças e entre as crianças durante as sessões de intervenção do estágio numa escola de educação infantil da rede pública de ensino como contribuição para a formação docente, principalmente no que concerne à importância da interlocução na sala de aula. Dessa forma, é possível sustentar a

importância do estágio nos moldes como se estrutura na universidade em questão, o que está descrito no artigo, sustentando um modo de trabalho pedagógico no Ensino Superior, tanto pela prática de ensino que os estudantes realizam durante o estágio, como pelos diálogos entre professor formador e professor em formação como estratégia de pesquisa, sustentado o lugar de saber na articulação entre teoria e prática.

Palavras-chave:

Estágio; docência; pesquisa; letramento; educação infantil.

A polêmica em torno da alfabetização nas creches e pré-escolas ganha novas cores quando se consideram os livros de literatura infantil. O Ministério da Educação (MEC), através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) selecionou livros para a educação infantil em 2008, dando oportunidade para que aconteçam práticas de leitura nessa fase da escolarização das crianças. Para as investigações sobre o processo de letramento de crianças em instituições de educação Infantil, a disciplina do estágio supervisionado no curso de Pedagogia tem se revelado campo importante para a pesquisa, entrelaçando objetivos de estagiários e formadores de estagiários, no que se refere à produção das crianças a partir do acesso aos livros, tendo em vista a formação docente.

Como as condições materiais que garantem a presença dos livros de literatura em escolas de educação infantil são uma conquista recente, o estágio tem-se revelado campo de pesquisa tanto para estagiários como para formadores de estagiários, principalmente sobre as condições de acesso aos livros e sobre como as crianças fazem suas leituras. Considerando que a epistemologia da prática pressupõe a análise de dados e situações concretas (PIMENTA, LIMA, 2005/2006) e tendo em vista proposições para a prática docente que não se baseiam apenas em ensino técnico, esse artigo teve como objetivo relacionar registros de relatório de estágio com reflexões sobre a gramática da infância (SARMENTO e GOUVEA, 2008) e sobre leitura (HEBRARD, 2001), percebendo como o estágio pode contribuir para a formação docente no que se refere ao letramento na educação infantil. Sua escrita é um diálogo entre resultados de um estágio relatado por um docente em formação e considerações teóricas de uma professora formadora. Considerou-se o processo de supervisão do estágio quando foram observados: o uso de livros de literatura infantil; as estratégias usadas pelas crianças para ler os livros, e os significados que os livros adquiriam para as crianças e suas famílias quando foram emprestados para elas. A partir da produção de conhecimento que resulta das indagações da sociologia da infância, nota-se que as crianças tanto reproduzem como interpretam condutas e comportamentos, sendo produtoras de cultura (SARMENTO, 2008).

Por um lado, a parceria entre a universidade e as escolas é importante para a experiência dos estagiários, contribuindo para a formação de futuros pedagogos. Por outro, a forma como o estágio é

realizado, no caso do curso de pedagogia em questão, com a participação do professor formador supervisionando as ações dos estagiários, acaba por ser campo para a pesquisa, compreendendo que os resultados das intervenções propostas para as escolas podem ser analisados, o que contribui tanto para a produção de conhecimento sobre a formação docente como sobre a infância. O estágio fica a meio caminho entre ensino, pesquisa e extensão, porque os estagiários põem em prática o que aprenderam no curso de Pedagogia, a realidade das escolas é conhecida e espera-se que o estágio contribua com propostas pedagógicas para as instituições.

A questão principal desse estudo é como o estágio proporciona experiências, de modo que os estagiários possam compreender a importância de olhar para as crianças como sujeitos que têm muito a ensinar e contribuir para o processo de sua formação. Considera-se que os livros do PNBE abrem possibilidades para as escolas, no sentindo de favorecer uma maior interação entre família e escola, literatura e brincadeira, brincar e ler.

A disciplina do estágio observada tem como pressuposto a articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, algumas disciplinas do curso de pedagogia em que está inserida têm contribuído para a formação docente no que se refere ao desenvolvimento do estágio, tais como a literatura infantil (disciplina eletiva), a metodologia da pesquisa e jogos e brincadeiras (conhecimentos relacionados a disciplinas obrigatórias), assim como as disciplinas específicas de sua grade curricular referentes à educação infantil: Fundamentos da Educação Infantil e Propostas Pedagógicas e Saberes e Metodologias da Educação Infantil I e II.

A disciplina de estágio na educação infantil se estrutura a partir de alguns encontros coletivos, quando alunos são orientados por todos os professores que acompanharão os estagiários. A princípio, são promovidos debates sobre as expectativas e sentimentos dos docentes em formação frente ao trabalho que realizarão com as crianças e sobre algumas questões éticas relacionadas tanto ao atendimento às crianças como às parcerias com os profissionais das escolas que acolherão o estágio.

É importante considerar as expectativas que os estagiários têm ao ir a campo para realizar o estágio. São relatados receios de como serão recebidos nas instituições, se os projetos serão bem aceitos pela professora da turma onde vão estagiar, pelas coordenadoras e principalmente, se as crianças vão gostar das propostas e como vão receber os estagiários.

Os estudantes entendem o estágio como ponto principal de sua formação enquanto sujeitos que já são/se tornarão professores e deverão ter um mínimo de experiências na área da docência para saber solucionar algumas situações que surgem no dia a dia no interior das escolas. O estágio contribuiu para sua formação na medida em que são orientados e têm um especialista na área para ajudar em seus conflitos e no uso das teorias estudadas em outras disciplinas. Ostetto afirma que

> *A formação do professor envolve muito mais que uma racionalidade teórico-técnica, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. Há, no reino da prática pedagógica e da formação de professores, muito mais que um domínio teórico, competência técnica e compromisso político. Lá estão histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados. (OSTETTO, 2008, p. 128)*

Como reflete a autora, a formação docente envolve práticas que proporcionam vivenciar para compreender as diversidades de problemas e conflitos que existem na escola e que, como sujeitos em formação, é necessário que os estagiários compreendam. Esse chamado a participar do trabalho nas escolas mexe com os sentimentos e expectativas dos estagiários. Outro aspecto a destacar é a observação do dia a dia com as crianças e o que os estagiários aprendem com elas.

Inicialmente, para conhecer as escolas e as crianças, são feitos observações e registros das características da instituição campo de estágio e das características das turmas que serão atendidas pelas duplas de estagiários nas quais o grupo maior se divide para poder atuar nas diferentes salas de aulas das escolas, ou em seus diferentes espaços tais como brinquedotecas, espaços de livros, pátio etc. Nessa etapa, é feito o levantamento de necessidades que justifiquem o planejamento das ações que serão desenvolvidas durante o estágio. Para tanto, são feitas entrevistas a coordenadores, diretores e professores, procurando conhecer o perfil sócio econômico das famílias atendidas pela instituição, sua história, seu projeto político pedagógico, sua estrutura física e outras informações necessárias à sua caracterização. O grupo dos estagiários, em média doze alunos, é acompanhado por um professor orientador, que faz as mediações necessárias entre os estagiários e os profissionais da instituição parceira do estágio. Também são entregues documentos para protocolar a entrada dos alunos nas escolas, com informações sobre o período do estágio, nomes e informações para contato e informações sobre a universidade, formalizando o fato de que serão feitos relatórios e artigos sobre as atividades desenvolvidas na escola durante o estágio. Ao final desses primeiros encontros, é marcada uma reunião para apresentação dos planejamentos e são feitos acordos necessários para que haja integração entre os interesses dos estagiários e das escolas.

O planejamento é baseado nas observações realizadas e tem justificativa teórica e empírica. São planejadas quatorze sessões. Sendo possível que aconteçam feriados ou outros contratempos, é esperado que pelo menos dez sessões aconteçam. Nessa etapa, são feitas orientações individualizadas para amadurecimento dos projetos, para que possam ser apresentados para coordenação e professores da escola campo do estágio.

A reunião de apresentação dos projetos é feita com a presença do professor orientador do estágio, de todos os estagiários, da coordenação ou de alguém ligado à direção da escola e dos professores das turmas que serão atendidas pelos estagiários. Esse é um momento muito importante, pois são feitos

acordos e compromissos, tais como: o horário mais propício às ações dos estagiários de acordo com o planejamento semanal dos professores; o uso de materiais que a instituição pode disponibilizar (livros, tintas, papéis, cópias, etc). Caso seja necessário, de acordo com o retorno dos profissionais da instituição, os planejamentos são revistos.

Como os professores orientadores acompanham os estagiários nas escolas, muitas são as estratégias de supervisão, como por exemplo: encontros coletivos numa sala disponibilizada pela escola, observações das atuações dos estagiários com as crianças, orientações individualizadas, análise de registros fotográficos, conversas com a coordenadora da escola e com os professores. Nessa etapa, alguns ajustes nos planejamentos são feitos e refletem o aprendizado dos estagiários frente à receptividade das crianças e às condições efetivamente encontradas para a realização do trabalho.

Normalmente são planejadas algumas sessões para a integração entre as turmas das escolas, o que reflete também a integração do grupo de estagiários. Não é o que comumente se chama "culminância" de um projeto, pois essas sessões são seguidas por avaliações com as crianças, para que possam ser percebidos os significados que elas atribuem a essas atividades de socialização entre crianças de diferentes turmas.

No último dia de estágio, as despedidas são necessárias. Assim, algumas vezes pode haver a colaboração dos profissionais ligados à nutrição das crianças para que um bolo seja confeitado com elas, tornando a última sessão mais festiva. As soluções para essa festa de encerramento variam de acordo com o que foi executado: projetos em que a música prevalece podem ter um baile, aqueles em que os registros plásticos das crianças ganham destaque podem resultar numa exposição, enfim, muitas são as soluções encontradas. A tônica é de confraternização entre as turmas atendidas e entre o grupo do estágio, deixando claro que é uma despedida.

O registro final do estágio em forma de relatório demanda mais alguns encontros entre orientadores e alunos. O relatório final é feito em etapas. Nele, estão a parte inicial de caracterizações da escola e da turma, as justificativas para o planejamento e o planejamento efetivamente. Como as sessões devem ser registradas e analisadas, teoria e prática se articulam na escrita do relatório. As considerações finais indicam como os estagiários se afetaram pelo estágio e o que observaram de impacto nas crianças, nas famílias e na escola.

Duas sessões mais significativas são escolhidas para serem apresentadas no seminário, momento de socialização dos resultados entre os docentes em formação, com a participação de profissionais das escolas, que recebem uma cópia de cada relatório. A apresentação segue a organização do relatório, mas como cada dupla de estagiários tem quinze minutos para apresentá-lo, o tempo maior é dedicado ao planejamento e aos resultados obtidos.

No caso do estágio aqui analisado, foram encontrados os livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) selecionados para a educação infantil, entre outros. As escolas demonstraram bastante interesse em trabalhar com esses livros. A seleção dos livros foi feita a partir das leituras que os estagiários realizaram, para que soubessem com o que estavam trabalhando e selecionassem aquilo que nos acervos das escolas de educação infantil tivesse a ver com seus projetos: duplas que trabalharam com contos de fadas selecionaram livros desse gênero; aquelas que privilegiaram cantigas selecionaram materiais para esse fim; algumas duplas preferiram variar os gêneros, selecionando livros de poesia, ilustração, pequenas histórias, contos clássicos etc. No caso aqui analisado, foram escolhidas histórias ambientadas na floresta como fio condutor das sessões com as crianças.

A escola em questão demandou que fossem realizados empréstimos de livros. Para tanto, foi elaborada uma carta para as famílias participarem da proposta, lendo os livros com as crianças em casa e realizando registros sobre essa experiência. Para registros dos empréstimos e devoluções, foi feita uma tabela de dupla entrada com os nomes das crianças e os títulos dos livros selecionados, para controle coletivo com as crianças dos empréstimos e das devoluções dos livros.

Além do empréstimo de livros, os estagiários desenvolveram as sessões de acordo com o planejamento do projeto "Histórias no caminho da floresta". Para caracterizar o trabalho com os livros, a cada sessão as crianças tiveram acesso a eles, podendo fazer suas explorações livremente. Os estagiários também organizam sessões de leitura, muitas vezes usando elementos descobertos a partir dos interesses das crianças, sempre dando destaque ao livro. As crianças também foram convidadas a narrar histórias com os livros.

Seguindo a rotina organizada com pré-leitura, leitura e pós-leitura, as sessões aconteceram de acordo com os pressupostos de um projeto na educação infantil que iniciam despertando o interesse e a curiosidade das crianças, para que os estagiários propusessem ampliações dos diálogos e das interpretações das crianças, terminando em registros plásticos, narrativos, musicais, jogos ou brincadeiras.

A logística ou metodologia do projeto na educação infantil contempla um movimento maior que acompanha as sessões de intervenção e movimentos diários, que acompanham as ações realizadas com as crianças. Não é suficiente iniciar o projeto com os livros despertando o interesse das crianças apenas num primeiro encontro: cada movimento proposto no contato com as crianças é como um miniprojeto que se inicia, da participação nas rodinhas à realização dos registros.

A metodologia dos projetos é fundamental, pois muitas vezes são observados comandos dos adultos baseados exclusivamente na disciplina. Espera-se que as crianças sentem-se em rodinhas apenas por obedecer a uma ordem. Acreditando que as crianças podem ter seu interesse despertado a cada ação proposta, sentar na rodinha pode ser um convite. "Vamos ouvir uma história?" é uma proposta que as

crianças entendem perfeitamente e logo se interessam, acabando por irem para a rodinha porque querem participar e não por pura obediência, por exemplo. Aquelas crianças que continuam entretidas com outros afazeres, acabam se interessando, quando percebem que uma história começa.

Ao longo das sessões de intervenção, a capacidade de comunicação com as crianças é ampliada com a produção de registros do que elas realizam. Nesse sentido, a partir da produção de conhecimento que resulta das indagações da sociologia da infância, nota-se que as crianças tanto reproduzem como interpretam condutas e comportamentos, sendo produtoras de cultura (SARMENTO, 2008). A compreensão das crianças como atuantes na sociedade vem se traduzindo na perspectiva dos estudos da criança, de orientação socioantropológica, que buscam revelar o mundo cultural das crianças e compreendê-las como sujeitos socialmente capazes. A observação e análise do que produzem têm contribuído para a formação docente, através do estágio e da pesquisa. Nessa via, o trabalho com a literatura tem se revelado importante ferramenta de ampliação da linguagem das crianças.

A pesquisa se constitui na medida em que é possível perceber as estratégias das crianças para lidar com a cultura. Para Sarmento (2008), as crianças desenvolvem suas próprias explicações sobre o mundo, criando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para a configuração e a transformação das formas sociais. Não são só os adultos que intervêm junto às crianças, mas elas também intervêm junto aos adultos. "As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura seja sob a forma como a interpretam e interagem, seja nos efeitos que nelas produzem a partir de suas próprias práticas" (SARMENTO e GOUVEA, 2008, p.29).

Gouvea (2007) destaca alguns aspectos da gramática infantil tais como a função simbólica, o brincar, a imitação, a imaginação, a repetição, a beleza e as interações nos grupos de pares. Alguns aspectos dessa gramática da infância puderem ser observados durante a realização do projeto de estágio e serão aqui analisados, a partir do que foi registrado no relatório do estágio.

Na medida em que eram desenvolvidas as sessões planejadas, foi possível ver o quanto eram significavas para as crianças suas confecções, suas falas e suas perspectivas em relação a cada momento vivido com os estagiários. Nesse sentido, vale destacar alguns eventos. Na sessão em que foi realizada a leitura do livro "O lobo e os três cabritinhos", foi solicitado às crianças que reproduzissem com massa de modelar algo que lembrasse a leitura. O material necessário foi distribuído em cada mesa e cada criança começou a confeccionar seu trabalho. Quando as crianças mostravam o que tinham produzido, foi possível observar elementos distintos que há em cada produção e a riqueza que todas têm.

Uma criança representou os três cabritinhos tal como descritos na história: um pequeno, um médio e um grande. Outra criança representou os três cabritinhos do mesmo modo que a primeira, porém ela

acrescentou uma chuva, pois no dia da leitura estava chovendo e ela queria representar a história de acordo com o fenômeno natural que o dia apresentava. Já outra criança reproduziu a casa dos três cabritinhos, mas com alguns detalhes como nuvens e um jardim. Nessa produção, é possível perceber que há crianças que trazem memórias de outros espaços para sua produção, bem como utilizam elementos que não aparecem na leitura para dar outra roupagem em sua confecção. Com esses registros, pode-se notar a ressignificação que as crianças fazem da leitura. Foi percebida a riqueza dos registros das leituras literárias feitos pelas crianças, sua criatividade e capacidade de expressão, o que reflete sua capacidade interpretativa.

A possibilidade de analisar textos já conhecidos através da tradição oral, ou através de leituras feitas por outros, pode estar apoiada em livros ilustrados. O livro ilustrado está a meio caminho entre a tradição oral e a tradição da escrita alfabética. A passagem de uma tradição a outra é situada num horizonte cultural. As autorizações dadas a determinadas interpretações e produções de sentidos a partir da leitura baseada nas imagens e recuperadas pela memória passam por uma tutela cultural não tão explícita como no ensino da escrita alfabética. Para as crianças na escola, não se trata apenas de ler os livros escolares, mas ler com a escola que delimita horizontes culturais. Nesse sentido, a oportunidade de as crianças lerem a seu modo a partir de livros ilustrados tem se revelado um caminho para se constituírem leitores, no caso de serem aceitas suas interpretações e ressignificações. Quando são autorizadas, as crianças fazem suas leituras, demonstrando interesse também pelas leituras dos colegas.

Considerando as leituras feitas em livros de literatura infantojuvenil, as imagens garantem parte do horizonte cultural, apoiando a produção de determinados sentidos. Antes de ler as palavras, as crianças leem com as imagens. Os livros e suas ilustrações dão suporte semântico, permitindo a partilha de significados. Ao compartilhar significados com o texto escrito, a ilustração dá oportunidade às crianças de se aproximarem da leitura das palavras com uma senha de entrada:

> *Se uma imagem acompanha um texto e continua a mostrar-se nessa apreensão global que implica toda a mensagem icônica, ela pode se tornar a garantia da permanência de um sentido no nível das unidades semânticas amplas (tema principal, temas secundários, episódios da narração, etc.). Ela representa, portanto, a coerência textual no próprio momento em que o trabalho de segmentação necessário à aprendizagem tende a destruí-la. (HEBRARD, 2001, p.62)*

Recontos de histórias feitos pelas crianças com os livros ilustrados tem-se revelado uma estratégia importante para elas se perceberem leitoras e se aventurarem no processo de decodificação da escrita.

Nesse ambiente de letramento, as funções da escrita e da leitura podem ser apropriadas pelas crianças, que se permitem fazer leituras, uma vez que são aceitas suas formas de ler.

A criança procura imitar não para repetir mecanicamente o que observa, mas para apreender significados. A imitação revela a necessidade de intercambiar ações e conhecimentos. É uma ação interpessoal. A imitação é uma forma de construir um universo simbólico partilhado. A criança não imita aleatoriamente, mas através de um diálogo com aquilo que pretende compreender. Imitar é uma característica da relação que a criança estabelece com o mundo. Outra é a repetição: por meio dela, a criança pode compreender e se apropriar do novo, do angustiante, do prazeroso: "não é apenas o que lhe dá prazer que é repetido, mas aquilo que deseja experimentar e compreender" (GOUVEA, 2007, p.127).

O registro feito por uma criança e sua mãe a partir de leitura com livro emprestado pelos estagiários revela a importância de repetição e da imitação para as crianças: " Neto leu comigo e gostou muito da história e pediu para repetir comigo (mãe) e cantou a musiquinha."

A ação infantil tem caráter coletivo. As crianças interagem, conversam, se relacionam nos grupos de pares. Na participação em atividades coletivas, as crianças aprendem e criam regras. A observação atenta daquilo que outras crianças fazem, o caráter assistemático das aprendizagens entre os pares e a participação em atividades coletivas têm sido destacados por diversos autores como necessários à produção de conhecimento na infância (SARMENTO, 2008; CORSARO, 1997, 2003).

Como implicação pedagógica, é preciso planejar situações de aprendizagem em grupos. No estágio, nas ações de empréstimos de livros, as crianças puderam fazer suas escolhas a partir de um acervo disponibilizado para este fim. Essas escolhas foram feitas em negociações entre as crianças e contaram com a mediação dos estagiários.

Algumas considerações sobre os livros usados são necessárias, pois eles estão ou deveriam estar em todas as escolas de educação infantil. Ao longo da história do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), a distribuição dos livros de literatura tem sido realizada por meio de diferentes ações. As remessas de cada edição do PNBE para todas as escolas da rede pública de ensino do país são de pequena quantidade de livros, quando se considera o que cada escola recebe. No entanto, os números são elevados, quando se consideram os acervos, obras e coleções distribuídos pelo país. Ao longo da história do PNBE, alguns critérios sobre a qualidade dos livros de literatura infantil e juvenil foram elaborados por equipes responsáveis pela seleção dos livros (ANDRADE e CORSINO, 2007).

Em 2005, entendeu-se que os acervos de livros que seriam enviados para as escolas deveriam ser compostos por uma diversidade de propostas literárias, tais como: poemas (trava-língua, advinha, parlendas, prosa rimada, contos cumulativos), narrativas curtas (contos, crônicas, lendas, textos da tradição oral, mitologia, fábulas, apólogos), narrativas longas (romances e novelas), textos teatrais,

livros de imagem. Além disso, foi considerada a elaboração da linguagem literária - seus recursos linguísticos e efeitos estéticos. Também se entendeu que a pertinência temática deveria ser avaliada através do foco dado ao interlocutor e em sua produção de sentidos. Os aspectos gráficos dos livros também foram considerados, tendo em vista tanto a função da ilustração que pode afetar o universo significativo da obra, acrescentando possível valor estético, como o projeto gráfico, no que tange ao formato do livro, da capa, da relação entre mancha do texto e da ilustração, papel, tipo de letra e diagramação.

Em 2008, foram selecionados acervos de livros de literatura também para as escolas de educação infantil. Nessa ocasião, foi mantido o critério da diversidade de propostas literárias, considerando as categorias texto em verso, texto em prosa, livros de imagens e de histórias em quadrinhos (PAIVA, 2008, p.9). Também se consideraram a qualidade textual, no que revela aspectos éticos, estéticos e literários; a qualidade temática percebida na abordagem de diferentes contextos sociais e culturais em que vivem as crianças, considerando o conhecimento prévio que possuem; a qualidade gráfica no que concerne ao projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro. Considerando os livros selecionados para a educação infantil, percebeu-se um critério relacionado ao contexto escolar e pedagógico em que o livro circularia. Segundo pesquisadora da UFMG:

> *Foi ainda critério para a constituição dos acervos a seleção, entre obras consideradas de qualidade nas três categorias (prosa, verso e imagem) daquelas que representassem diferentes níveis de dificuldade, de modo a atender a crianças em diferentes estágios de compreensão dos usos e funções da escrita e de aprendizagem da língua escrita, possibilitando formas diferentes de interação com o livro: a leitura autônoma pela criança (de livros só de imagens, de livros em que a imagem predomina sobre o texto verbal, quando este é reduzido a poucas palavras) e a leitura mediada pelo professor. (MACIEL, 2008, p.16)*

Paiva (2008) aponta para a importância das editoras e daqueles que se dedicam a seleção de livros para a formação de acervos para as escolas públicas ampliarem o investimento em obras que buscam o "enfrentamento de questões fundamentais da existência humana que atingem crianças com intensidade semelhante à que atinge os adultos*"* (PAIVA, 2008, p.44), sem que se perca de vista a qualidade textual. Segundo a autora, temas como morte, medo, abandono, separação e sexualidade confrontam a criança em seu cotidiano e são banidos da escola que "coíbe a discussão dos enigmas da existência humana e da complexidade das relações sociais que poderiam ser problematizadas por meio da ficção" (PAIVA, 2008, p.45).

Considerando que a literatura infantil pode tratar dos enfrentamentos humanos, os contos clássicos selecionados para o projeto "Histórias no caminho da floresta" trouxeram o ambiente das histórias de

heróis que enfrentam os enigmas do ambiente em suas aventuras, o que tradicionalmente é associado ao processo de individuação e de entrada na sociedade e são narrativas simbólicas que ajudam as crianças a enfrentarem seus medos.

No cenário atual da escolarização da leitura parece haver um abismo entre a didática e a literatura, faltando investimentos em produção de conhecimento sobre uma possível reconciliação, para que a didática não signifique o fim da literatura. Nesse sentido, o uso dos livros de literatura infantil dos acervos do PNBE no estágio da educação infantil tem gerado um rico material para pesquisa sobre novas práticas escolares com livros para a primeira infância.

Algumas reflexões sobre infância e linguagem se fazem necessárias ao tratarmos da leitura na educação infantil. É preciso distinguir o pensamento simbólico, ou função semiótica, do pensamento verbal e da fala, para chegarmos à compreensão da linguagem sob um prisma que a diferencia do uso da palavra, considerando que o pensamento verbal é um das funções da linguagem. O trabalho com a literatura pressupõe o desenvolvimento da linguagem como um todo, qualificando a comunicação com o uso da arte, favorecendo a experiência estética, a capacidade de narrar e o questionamento sobre valores, o que significa trabalhar com as dimensões estética, ética e humana. Ao passo que a literatura é uma arte que lida com as palavras, o que está em jogo quando trabalhamos com ela na educação infantil é a imaginação, a criação, a beleza, a experiência com os sentimentos, a linguagem.

Considerar a função simbólica da criança, produzida na interlocução com a cultura mais ampla, resulta em concepções de criança e de infância subjacentes a propostas didáticas na educação infantil, principalmente quando tratamos de livros de literatura para a infância. Considerando que a criança não pode ser percebida fora da cultura, é preciso analisar os materiais que são usados e as relações que são estabelecidas nos espaços escolares.

Uma série de objetivos didáticos podem ser mais facilmente atingidos por via de ações simbólicas, representativas e contextualizadas em narrativas do que através da informação e da comprovação puras, quando se está trabalhando com crianças da educação infantil. Por isso, a leitura tanto é possível como necessária, no sentido de que a linguagem verbal, tanto oral como escrita, deve ser experimentada de diversas formas desde a primeira infância como garantia de serem usadas nas ações representativas e interpretativas das crianças. A linguagem verbal, contudo, não é a única expressão que a criança pode ter acesso, sendo importante garantir outras manifestações como os registros plásticos, musicais, e outras formas de expressão das crianças, como o faz de conta e a brincadeira. Nesse sentido, a metodologia da pré-leitura, leitura e pós leitura tem se revelado eficaz para o desenvolvimento da linguagem como um todo, e da linguagem verbal e da fala particularmente.

Concluindo, o estágio supervisionado na educação infantil tem sido campo para pesquisa na área da linguagem, principalmente no que se refere a estratégias ligadas ao letramento das crianças. Ouvir as

crianças tem sido um caminho importante para a formação docente. O trabalho com a literatura em escolas de educação infantil ainda é campo de investigação, contudo a partir dos relatórios de estágio realizados no curso de Pedagogia em questão, é possível perceber que novas concepções de infância resultam em implicações para a prática pedagógica. Nesse sentido, a abordagem da sociologia da infância tem contribuído para que as crianças sejam percebidas na interlocução com a cultura. As relações pessoais, o respeito às diferentes interpretações e as práticas dialógicas nas salas de aula são elementos importantes para a formação docente e podem ser experimentados durante o processo de estágio. Espera-se que o conhecimento que vem sendo produzido nessa área resulte em novas formas de se conceber a alfabetização em creches e pré-escolas.

As políticas públicas de livro e leitura têm contribuído para que novas práticas de leitura aconteçam nessa fase da escolarização das crianças. Contudo, as políticas não resultam em ações: é preciso que sejam apropriadas por aqueles que investem em novas práticas, principalmente que privilegiam a ampliação da função simbólica das crianças na educação infantil. A literatura por ser arte favorece a experiência estética e a humanização, o que resulta em questões éticas para a formação docente. A elaboração do projeto de estágio, com devolutivas do professor orientador, as observações e registros das sessões de estágio e a supervisão ao longo das sessões, assim como todo o processo de escrita do relatório, principalmente do registro do cotidiano através da escrita diária e de registros fotográficos, têm sido avaliados pelos alunos como uma metodologia de formação importante, principalmente no que se refere às relações dialógicas nas instituições de educação infantil. Saber ouvir as crianças tem sido o aprendizado fundamental durante a disciplina do estágio supervisionado e elemento importante para a análise das práticas docentes.

A partir dos seminários e dos relatórios, a partilha do conhecimento produzido durante o estágio vem se desdobrando em novas pesquisas que apontam para novas formas de fazer, principalmente diante do desafio de formar docentes para atuarem na educação infantil. É importante destacar a metodologia dos projetos e a importância do acesso aos bens culturais. No que tange à alfabetização, a presença dos livros de literatura infantil na escola básica tem sido condição fundamental para novas práticas e reflexões sobre a leitura e a docência.

Referências:

ANDRADE, Ludmila Thomé de; CORSINO, Patrícia. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005. In: PAIVA, Aparecida et alli (orgs). **Literatura** – saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007. p.79-91.

BRASIL. **Literatura na infância**: imagens e palavras / Aparecida Paiva ... [et all] – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Belo Horizonte: UFMG, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2008.

CORSARO, William. **The Sociology of childhood**. Thousand Oaks Cal.; Pine Forge Press, 1997.

_____. **We're friends right?**: inside kids' culture. Washington D.C., Joseph Henry Press, 2003.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, Aparecida (org). **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntia, 2007.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **O PNBE e o CEALE**: de como semear leituras. In: PAIVA, Aparecida; SOARES. Magda (orgs.). Literatura infantil: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 7-20.

HEBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade. 2001. p. 35-73.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores. In: **O estágio curricular no processo de tornar-se professor.** Campinas- SP: Papirus, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência:** diferentes concepções. Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

6.99.

Título:

A educação a distância e os cursos de formação de professores no Brasil: estudo de caso

Autor/a (es/as):

Pipitone, Maria Angélica Penatti [Universidade de São Paulo]

Resumo:

A década de 1990 foi pródiga em realizações no sentido de consolidar a educação a distância como modalidade de ensino regulada pela legislação, fomentada pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação e disseminada pelos sistemas escolares brasileiros, sobretudo entre

as universidades. A educação a distância se consolidou como a forma mais exemplar de incorporação das novas tecnologias digitais à educação, sendo quase um exemplo ou sinônimo desta ocorrência. No lastro destas iniciativas um tema ganhou destaque em pesquisas da área: a incorporação das tecnologias da informação e comunicação aos processos educacionais e sua força propulsora de mudanças nos processos de ensino e aprendizagem e, consequentemente, nos papéis de professores e alunos. Para tanto, neste trabalho verificamos a presença das palavras-chave: Educação a Distância; Tecnologias Digitais e Educação; Tecnologia e Educação; Tecnologia Educacional; Tecnologia de Ensino entre os títulos e programas de ensino das disciplinas que compõem a estrutura curricular dos cursos de licenciatura/formação de professores de uma universidade estadual pública brasileira. A opção de pesquisa recaiu sobre o currículo formal das disciplinas mesmo considerando que a formação não se esgota na expressão estrita destes conteúdos. O trabalho de investigação foi auxiliado pela técnica da análise documental que favoreceu a observação da presença ou não da temática de interesse entre as estruturas curriculares dos cursos analisados. Nesta linha de orientação, os conceitos ou expressões mais freqüentes entre os programas e títulos das disciplinas analisadas foram os recursos tecnológicos e a educação, tecnologia e educação, recursos da tecnologia da informação e comunicação como apoio ao ensino e, mídia e educação. Os dados observados mostram que a questão da educação a distância, assim como a incorporação das tecnologias da informação e comunicação aos processos de ensino e aprendizagem estão representadas nestes contextos formativos, ainda que de forma não uniforme e, em alguns casos, de maneira pontual ou pouco expressiva. Parece ideal imaginar que os cursos de licenciatura possam iniciar o oferecimento de qualificação aos futuros professores, a partir da vivência de experiências de formação nas quais os elementos de educação não presencial e/ou o uso das tecnologias sejam oferecidos, de forma a propiciar a construção de novos nexos com a cultura e com a sociedade contemporânea. Parece interessante que a incorporação dos conteúdos referentes à formação em torno das diferentes TICs possa ser distribuída, de forma transversal, nos currículos dos cursos de licenciatura e formação de professores. Outro aspecto favorecido pela inclusão do nosso objeto de interesse de forma transversal e como parte do projeto pedagógico dos cursos é a necessária articulação dos profissionais da educação em torno da construção coletiva de experiências que promovam a formação de todos, assim como a superação das dificuldades encontradas, numa perspectiva de colaboração e de troca de saberes entre todos os envolvidos.

Palavras-chave:

Formação de professores; educação a distância; educação e tecnologia.

1. A educação a distância e as tecnologias de informação e comunicação (Tics) como elementos de provocação aos modelos da educação formal

A educação a distância ocorre no mundo e no Brasil há algum tempo e de diferentes formas, porém, é inegável que, desde as primeiras experiências de ensino por correspondência no início do século passado, a década de 90 foi a mais pródiga em eventos e realizações no sentido de consolidar a educação a distância como modalidade de ensino regulada pela legislação, fomentada pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação e disseminada pelos sistemas escolares brasileiros, sobretudo entre as instituições de ensino superior. A educação a distância se consolidou como a forma mais acabada e exemplar da incorporação das novas tecnologias digitais à educação, sendo quase um exemplo ou sinônimo desta ocorrência.

Aí reside o potencial da educação a distância e das Tics de revolucionar a educação e os paradigmas educativos, de romper fronteiras e de criar uma educação mais dinâmica, desafiadora, flexível, reflexiva, crítica e condizente com as necessidades de uma sociedade que precisa gerar mais ofertas educativas, de qualidade, para mais pessoas e para toda a vida.

Assim, toda promoção ou mudança esperada da educação passa, necessariamente, pela boa formação dos educadores. Neste aspecto parece possível lançar mão das idéias de Nóvoa (1995) demonstrando que novas perspectivas e competências têm que ser desenvolvidas a partir da proposta de uma formação reflexiva do professor que pesquisa e reflete sobre sua prática a partir dos conhecimentos teóricos, de forma a reelaborar a sua própria prática, dotando-a de novos sentidos que culminem com a produção de novos conhecimentos que poderão ser disseminados e submetidos ao rigor da pesquisa científica.

2. As TICs na Formação de Professores

Cresce o número de professores, intensifica-se a demanda pelos mesmos e, consequentemente aumentam também, os problemas relacionados com a complexidade do trabalho docente. Há muito tempo deixou de ser suficiente "... Conhecer os rudimentos de uma matéria e algumas receitas para controlar alunos turbulentos, para obter imediatamente o título de professor" (TARDIFF e LESSARD, 2008).

É sabido que os dilemas da formação de professores são muitos e diferenciados e sobre os mesmos, Gatti e Barreto (2009) constatam que nas instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciatura não há, em linhas gerais, a definição de um perfil profissional claro de professor, além disso, os currículos não se voltam ao campo da prática profissional, tampouco aos problemas da

realidade escolar, e, continuam a privilegiar os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos.

Já, no que se refere aos cursos de licenciatura a distância as autoras acrescentam ponderações sobre a tutoria como um aspecto vulnerável nas experiências de EaD, e, também lançam preocupações sobre as condições de realização dos estágios de formação docente.

Retomando o objeto da pesquisa, vale lembrar que muito se tem escrito a respeito da educação a distância, da incorporação das tecnologias no ensino e aprendizagem e do espaço desta discussão no âmbito da formação de professores. Este tema, no entanto, costuma ser alvo de muita polêmica entre os que defendem a incorporação das tecnologias digitais ao ensino, em todas as formas, sobretudo por meio da EaD com base na constatação de que o sistema educacional não pode simplesmente negar uma transformação que é inexorável e já faz parte da vida e das relações cotidianas entre as pessoas.

Contudo, sem deixar de considerar que as visões dicotômicas são importantes para apontar possíveis desvios de rota talvez estejamos diante do desafio de encarar esta discussão de forma a avançar no estudo das propostas de incorporação das tecnologias da informação e comunicação e EaD na formação de professores, sem deixar de lado os alertas e preocupações já explicitados em investigações científicas.

Não podemos negar ou ignorar o avanço da EaD no país, nem tampouco não considerar que as tecnologias digitais, neste momento ou em breve, farão parte do cotidiano das escolas e salas de aula mas, podemos apontar equívocos, desvios e alertas para o caminho dos que estejam dispostos a descobrir os sentidos da tecnologia e de sua apropriação nos contextos do ensino e aprendizagem.

3.A formação inicial como momento ideal para aprender e ensinar na *Cibercultura*

É possível registrar alguns trabalhos que analisam a EaD como ferramenta de formação continuada dirigida para professores, há também pesquisas que descrevem experiências de qualificação dos professores para o uso das TICs por meio de cursos de especialização, atualização e outros. Contudo, muito inexpressivos ainda são os estudos que se lançaram a registrar ou apontar experiências que mostrem a formação inicial de professores, como o *lócus* com as melhores condições de tempo, espaço e oportunidade para iniciar a preparação dos futuros professores para viver e ensinar na era do conhecimento.

Neste complexo processo de formar professores para ensinar em um mundo digital o foco deve estar nos professores e não nas tecnologias ou recursos. O professor tem esta inalienável missão.

Então a formação para a compreensão da EaD, como modalidade de ensino e da incorporação das tecnologias ao processo de ensino não se faz com a introdução de uma disciplina, ou de um conjunto de conteúdos, de forma isolada.

Faz-se necessária a compreensão de que esta formação deva ocorrer ao longo da formação de forma a sensibilizar o professor para a experimentação da incorporação das tecnologias e para o estudo dos referenciais teóricos que apóiem tais iniciativas práticas.

A formação inicial dos professores terá que assumir todo este desafio de fornecer as bases do conhecimento profissional que está repleto de saberes, atitudes, valores e sentimentos relacionados à docência.

Como esperar dos professores universitários dos cursos de licenciatura que operem, rapidamente, esta ruptura de paradigmas, que superem os desafios que permeiam a incorporação das tecnologias digitais e da educação a distância e que se desvencilhem de uma visão instrumental para ir ao encontro de uma visão antropocêntrica que valoriza a tecnologia, a partir do seu uso refletido? Aí está o modelo de uma equação de difícil superação!

As licenciaturas são os cursos que tem por objetivo formar professores para a educação básica, ou seja, da educação infantil ao ensino médio, passando pela educação profissional e pela educação de jovens e adultos. A preocupação com a análise dos currículos dos cursos de licenciatura sempre foi importante e ganha contornos mais firmes a partir dos complexos desafios perseguidos pelas sociedades que anseiam por melhorias nos seus indicadores educacionais.

Longe de imputar todo o peso deste desafio à formação inicial dos professores não podemos desconsiderar o valor dessa formação e seus desdobramentos na trajetória profissional dos educadores.

Além disso, podemos amenizar o ônus das muitas e consecutivas iniciativas de formação continuada dirigidas aos professores atuantes nas escolas da educação básica.

4.O objetivo geral como elemento de orientação da pesquisa

Considerando a importância da formação inicial para os professores, nosso objetivo foi o de investigar se a questão da incorporação das tecnologias de informação e comunicação e/ou educação a distância faz parte dos conteúdos e títulos dos programas de ensino das disciplinas dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo -USP.

Para tanto, vamos verificar a presença das palavras-chave: Educação a Distância; Tecnologias Digitais e Educação; Tecnologia e Educação; Tecnologia Educacional; Tecnologia de Ensino entre os títulos, bem como nos programas de ensino das disciplinas que compõem a estrutura curricular dos cursos de licenciatura da USP.

A partir da verificação da ocorrência das palavras foi feita uma análise do contexto geral da disciplina procurando indícios que corroborem com a temática da educação a distância e/ou das TICs como indutoras de mudanças na formação inicial de professores.

A opção de pesquisa recaiu sobre o currículo formal das disciplinas mesmo considerando que a formação não se esgota na expressão estrita destes conteúdos ou blocos de conteúdo. Desta forma, deixamos de observar as experiências de estágio, as atividades acadêmico–científico–culturais, os grupos de pesquisa e os núcleos de extensão que eventualmente possam desenvolver a temática das TICs ou da educação a distância.

5. O percurso metodológico da pesquisa

Pela Figura 1 podemos ver a relação de cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade de São Paulo, incluindo as habilitações e a forma de aparecimento como modalidade opcional ou única.

Pró-Reitoria de Graduação

CURSOS DE LICENCIATURA DA USP 2011

UNIDADE	CÓDIGO DO CURRÍCULO NO SISTEMA JÚPITER (*)	CURSO	LICENCIATURA OPCIONAL
EACH	86400 Hab: 102/104/202/204	Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental	Não
ECA	27211 Hab: 1	Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas	Não
	27310 Hab: 1	Educação Artística com Habilitação em Artes Visuais	Sim
	27410 Hab: 101	Música	Sim
	27570 Hab: 4	Educomunicação	Não
EEFE	39040 Hab: 300	Educação Física	Sim
EE	7012 Hab: 100	Enfermagem	Sim
EERP	22100 Hab: 4	Enfermagem	Não
ESALQ	11040 Hab: 0	Ciências Agrárias	Sim
	11070 Hab: 104	Ciências Biológicas	Sim
FE	48014 Hab: 103/104	Pedagogia	Não
FFCLRP	59011 Hab: 300	Ciências Biológicas	Sim
	59030 Hab: 300	Psicologia (extinta para ingressantes a partir de 2009)	Sim
	59070 Hab: 4	Química	Não
	59051 Hab: 4	Pedagogia	Não
	59250 Hab: 101/201/301/401	Música	Sim
FFLCH	08040 Hab: 200	Ciências Sociais	Sim
	08010 Hab: 200	Filosofia	Sim
	08021 Hab: 200	Geografia	Sim
	08030 Hab: 200	História	Sim

SAG/ecs/setembro/2011

Figura 1- Cursos de Licenciatura da USP

O trabalho de coleta de dos foi restrito ao *site* da Universidade de São Paulo (www.usp.br), mais precisamente no espaço reservado à Pró-Reitoria de Graduação (www.usp.br/prg), ao *site* específico de cada uma das unidades que oferecem cursos de licenciatura e ao sistema "Júpiter Web", que é o portal que concentra todas as informações acadêmicas da USP, como o oferecimento de disciplinas, turmas, semestre de lecionamento, contagem de créditos, carga horária, matrícula, etc. (https://sistemas.usp.br/jupiterweb).

6. Apresentação dos dados coletados

No Quadro 4 há uma representação numérica das disciplinas que tratam dos temas: Educação a Distância; Tecnologias Digitais e Educação; Tecnologia e Educação; Tecnologia Educacional; Tecnologia de Ensino, segundo as unidades que oferecem os cursos de licenciatura na Universidade de São Paulo.

Quadro 4. Unidades/Cursos de Licenciatura e a presença de disciplinas que tratam da temática da EaD e da incorporação das TICs na educação. Piracicaba, 2011.

Unidade/Curso de Licenciatura	Disciplinas que tratam da EaD e TIC
EACH	2
ECA	8
IQSC, IFSC, ICMC (Lic.Ciências Exatas)	2
FEUSP	9
FFLCH	6
EEFE	1
EE USP SÃO PAULO	1
IQ	2
IF	4
IP	1
IB	1
EE USP RIBEIRÃO PRETO	3
IME	3
IAG	1

ICMC USP SÂO CARLOS (Lic. Matemática)	2
FFCL USP RIBEIRÃO PRETO	6
ESALQ USP PIRACICABA	5

7. Análise dos dados coletados

Os tópicos ou expressões destacados dos programas das disciplinas dos diferentes cursos serão apresentados como exercício de concretização das idéias e dos sentidos demonstrados pela forma como os diferentes cursos de licenciatura incorporaram, a questão da educação a distância e das tecnologias digitais, em suas estruturas curriculares.

Na EACH – Escola de Artes, Ciências e Humanidades – identificamos as expressões – novas tecnologias como recurso pedagógico, educação a distância e universidade virtual entre as disciplinas "Multimídia e Museus" e "Política de Educação Superior no Brasil nas décadas de 90 e 2000".

Na ECA – Escola de Comunicação e Artes - encontramos as disciplinas "Mídia e Sociedade", "Práticas Laboratoriais e Multimídia", "Teorias da Comunicação", "Tecnologias da Comunicação na Sociedade Contemporânea", "Análise e Produção de Materiais Didáticos", "Didática" e "Multimídia e Intermídia", como parte dos cursos desta unidade de ensino superior. Entre elas os termos, ou expressões mais freqüentes foram: análise crítica do uso das mídias digitais na escola, teorias das tecnologias aplicadas à prática educativa, visão crítica da educação à comunicação, a mídia na sociedade contemporânea e seu papel como facilitadora dos processos educativos, práticas voltadas para a introdução das modernas tecnologias nos espaços educativos, educomunicação e sua relação com a educação e tecnologias educativas.

A análise da estrutura curricular composta pelas disciplinas oferecidas pela FEUSP – Faculdade de Educação da USP, para o curso de pedagogia e para as demais licenciaturas do campus São Paulo, apontou as disciplinas "Metodologia do Ensino de Ciências", "Tópicos de Psicologia Cultural", "Mídia e Educação", "Educação Especial: abordagens e tendências na área de deficiência visual", "Comunicação, Educação e Mídia", "Educação Matemática", "Ensino a Distância", Didática (EDM0402) e "Introdução aos Estudos da Educação, sob o enfoque sociológico"como responsáveis pela discussão das TICs e da EaD.

Os temas extraídos dos programas de ensino foram: educação a distância, matérias audiovisuais e computadores, escolarização e novas tecnologias, mídia e educação, tecnologia como recurso do professor, responsabilidade do educador na produção da comunicação presencial e a distância, papel educativo dos meios de comunicação, meios e tecnologias de comunicação e informação na sociedade e na educação escolar, comunicação e multimídia na formação de professores, ensino à distância no

Brasil e no mundo e esboço de proposta de ensino a distância com a introdução das novas tecnologias da informação e comunicação.

Entre as disciplinas das licenciaturas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) destacamos a "Didática" (EDM0402), "Introdução aos Estudos da Educação (EDF 0289)", "Sociologia da Globalização", "Ensino de Geografia na Educação Básica", "Estágio Supervisionado de Geografia e Material Didático" e "Ensino de Literatura Brasileira". Entre os temas e/ou conteúdos mais freqüentes apontamos, a linguagem e tecnologia e a inovação tecnológica.

A Escola de Enfermagem, a Escola de Educação Física, o Instituto de Biociências, Instituto de Psicologia e o Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas, nas suas licenciaturas, abordam a questão das tecnologias digitais e educação a distância, exclusivamente, por meio da disciplina EDM 0402 Didática da FEUSP que trata dos recursos tecnológicos no ensino.

O Instituto de Química possui da Didática já referida e a Metodologia do Ensino de Química via Telemática, ambas provenientes da FEUSP. Entre os temas constatamos os recursos tecnológicos aplicados ao ensino, novas tecnologias de comunicação para o ensino e o ensino de química e as TICs.

No Instituto de Matemática e Estatística foi possível identificar EDM0402 Didática, Metodologia do ensino de Matemática I e II. E, entre os temas verificamos o aparecimento dos recursos tecnológicos no ensino, tecnologia de informática na escola e a abordagem crítica da tecnologia informática como recurso pedagógico.

A Escola de Enfermagem do campus de Ribeirão Preto apresenta as disciplinas de "Didática", "Educação, Saúde e Contemporaneidade", "Comunicação e Informação na Enfermagem e Educação". Entre as expressões e/ou termos que sinalizem o nosso objeto de interesse na pesquisa podemos apresentar, comunicação enquanto processo de transmissão de informação, estratégias de ensino, tecnologias educacionais e educação a distância, sociedade e informação, educação e pós modernidade e a globalização.

Do Instituto de Física – IFUSP com sua licenciatura em física, podemos destacar "Didática (EDM0402)", "Propostas e Projetos de Ensino de Física" e "Tecnologia e Ensino de Física I". Entre os temas destacamos: análise de ambientes virtuais de aprendizagem e projeto de EaD e, novas tecnologias e ferramentas que permitem a colaboração em rede.

Do *campus* de São Carlos, o Instituto de Ciências Matemáticas e da Computação apresenta sua licenciatura em matemática e participa da licenciatura em ciências exatas. Entre as disciplinas do nosso interesse ressaltamos "Didática (0339)", "Ensino de Matemática por Múltiplas Mídias", "Introdução à Tecnologia Educacional A", "Introdução à Tecnologia Educacional B" e "Instrumentação para o Ensino". Os conteúdos que destacamos para análise são: novos recursos tecnológicos e sua influência no saber pedagógico, atividades de ensino e aprendizagem através de

várias mídias, as mídias e as propostas oficiais de ensino de matemática, projetos televisivos de EaD, informática na educação e interação aluno-computador.

Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto analisamos "Prática de Ensino de Psicologia", "Didática das Ciências", "Informática Instrumental", "Novas Tecnologias da Comunicação e Informação", "Didática II" e "Educação a Distância: Fundamentos e Política". Como temas foi possível identificar a tecnologia educacional, professores e a informática, as novas tecnologias aplicadas ao ensino, novas TICs e educação, técnicas de uso e produção de *softwares* educativos, uso de multimídia nas situações de ensino, tecnologia como mediação pedagógica, novas tecnologias da educação, educação a distância e seu conceito, princípios, questões educacionais, histórico e legislação.

A ESALQ – Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" tem na estrutura curricular de seus programas de licenciatura, assim como no currículo dos bacharelados em engenharia agronômica, florestal e ciências biológicas as disciplinas "Comunicação e Educação", "Instrumentação para o Ensino de Ciências Agrárias", "Instrumentação para o Ensino de Ciências Biológicas", "Multimeios E Comunicação" e "Sistemas de Informação e Inteligência para Pesquisa e Gestão de Produção". Os temas elencados foram tecnologia da comunicação, mídia e educação, leitura crítica da comunicação e educomunicação, espaços didáticos e tecnologia da educação, mídia e sociedade, sociedade em rede, introdução à informática e aos sistemas operacionais, apresentação em hipermídias, noções de redes locais e remotas, *wireless, downloads e webspace,* elaboração de *sites e blogs e* acesso à informação *online*.

A organização dos dados da pesquisa por meio da apresentação dos títulos e conteúdos e/ou termos ou expressões que traduzem a forma como as questões das TICs e da EaD foram tratadas nas disciplinas dos cursos de licenciatura, parece tornar mais imediata a visualização dos resultados e o desenvolvimento de análises.

É importante destacar o pioneirismo da ECA pelo conjunto das disciplinas e, sobretudo, pela criação da nova licenciatura em educomunicação.

A Faculdade de Educação apresenta uma série de disciplinas que tratam das novas tecnologias da informação e comunicação e, entre elas, algumas que consideram a análise do impacto na formação e no trabalho docente. Há, inclusive, uma disciplina que propõe o esboço de um projeto de ensino a distância.

Contudo, vale ponderar que, entre o conjunto de disciplinas de formação pedagógica que é oferecido para as demais unidades do *campus* de São Paulo – Capital, a temática da EaD e das TICs não é consideravelmente valorizada, sob pena de perder este vasto poder de influência formativa que a FEUSP tem, sobre todos os alunos dos cursos de formação de professores.

Foi possível identificar, entre estas disciplinas conhecidas como “de formação pedagógica básica” que a EDM0204-Didática e a EDF0289-Introdução aos Estudos da Educação fazem referência aos recursos tecnológicos de ensino e à mídia como instituição socializadora na contemporaneidade.

A FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas apresenta alguns elementos de discussão dos recursos tecnológicos como apoio à diferentes áreas do seu interesse, como o ensino de geografia, por exemplo.

A Escola de Enfermagem de São Paulo, o IAG, o IB, o IP e a Escola de Educação Física não apresentaram, em suas estruturas curriculares, disciplinas com título ou conteúdo relacionado ao objeto desta investigação, com exceção à presença da disciplina EDM 0402-Didática proveniente da FEUSP.

A Escola de Enfermagem de Ribeirão preto prevê a discussão da educação e pós-modernidade, globalização, sociedade da informação e os processos de informação e comunicação. Além disso, apresenta em ERP Didática III, claramente exposto, o tema das tecnologias educacionais e as estratégias de ensino e a educação a distância em seu programa de ensino.

O Instituto de Física apresenta disciplinas orientadas para a questão da tecnologia como recurso de apoio ao ensino, com aspectos que vão até a análise de ambientes virtuais de aprendizagem e elaboração de projetos de ensino a distância em física.

A partir da análise da estrutura curricular do Instituto de Química destacamos EDM0402-Didática e EDM0673-Metodologia do Ensino via Telemática. Ambas incluem o estudo dos recursos tecnológicos no ensino, assim como os recursos da tecnologia da informação e comunicação em projetos e atividades voltadas para o ensino da química.

No IME – Instituto de Matemática e Estatística há duas disciplinas de metodologia de ensino de matemática que consideram o estudo das possibilidades e limites para o uso das TICs nas escolas e a abordagem crítica das tecnologias informáticas como recurso pedagógico. Também contam com o oferecimento de EDM0402 Didática da FEUSP.

No *campus* de São Carlos há o ICMC – Instituto de Ciências da Matemática e Computação que possui disciplinas dirigidas para as licenciaturas em matemática e ciências exatas. Nesta unidade, aparece destaque aos projetos de educação a distância e à informática na educação. Há duas disciplinas que pretendem abordar o ensino de matemática por múltiplas mídias e a influência dos novos recursos tecnológicos no “fazer pedagógico”.

Em Ribeirão Preto, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras há as licenciaturas em ciências biológicas, em psicologia, química e o curso de pedagogia. Esta unidade apresenta entre os seus temas básicos, extraídos dos programas das disciplinas, a tecnologia educacional, o professor e a informática,

técnicas de uso e produção de *software* educativo e de multimídia em situações de ensino. Também é destacado o papel do professor na sociedade digital e a discussão da mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem. Há, também, ênfase à discussão da EaD em seus princípios, conceitos, histórico e legislação.

Na EACH – Escola de Artes, Ciências e Humanidades identificamos entre as disciplinas Multimídia e Museus e Políticas de Educação Superior no Brasil nos anos 90 e 2000, aspectos relacionados às novas tecnologias como recurso pedagógico e à educação a distância e a universidade virtual como representantes de um "novo cenário" da educação superior nos dias atuais.

Para a ESALQ em seus dois cursos de licenciatura, de ciências agrárias e ciências biológicas, observamos o tema da tecnologia da comunicação e educação, mídia e educação e a leitura crítica da comunicação e da educomunicação. Podemos notar a presença de uma disciplina de caráter técnico-instrumental voltado para a formação geral para o uso das tecnologias da informação e comunicação. Nesta, os conceitos ou expressões mais freqüentes foram os recursos tecnológicos e a educação, tecnologia e educação, recursos da tecnologia da informação como apoio ao ensino.

8. Discussões decorrentes da análise dos dados

Cellard (2010) orienta que se analise o contexto histórico em torno do qual foram produzidos os documentos, e, a conjuntura socioeconômica, política e cultural que motivou a elaboração dos mesmos. Ainda, a esse respeito, o autor sugere que sejam identificados os conceitos-chave do texto, a confiabilidade e a lógica interna dos mesmos para somente depois de interpretá-los, sintetizar informações, verificar tendências e, na medida do possível fazer inferências ou generalizações.

Nesta linha de orientação, os conceitos ou expressões mais freqüentes entre os programas e títulos das disciplinas analisadas foram os recursos tecnológicos e a educação, tecnologia e educação, recursos da tecnologia da informação e comunicação como apoio ao ensino e mídia e educação.

Alguns cursos trataram, especificamente, da educação a distância como foi o caso da FFCLRP, da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, do IFUSP, da FEUSP, da ESALQ e EACH, todavia, o aspecto do impacto das TICs e da EaD no trabalho do professor foi abordado, de forma pontual, em programas de disciplinas ministradas no ICMC, na FEUSP e na FFCL de Ribeirão Preto.

As características do aluno, como "nativo digital", as necessidades formativas da sociedade do conhecimento ou do ciberespaço, as concepções da mediação pedagógica, da aprendizagem colaborativa e em rede e o papel da tutoria da EaD não foram mencionados, ao menos de forma explícita entre os programas em foco.

Outro aspecto pouco valorizado, entre os programas de ensino, foi o que se refere às atividades práticas ou os projetos de implantação, desenvolvimento e avaliação de experiências de incorporação das TICs ou de EaD no contexto das atividades previstas nas disciplinas.

Os dados observados a partir da análise das disciplinas constantes das estruturas curriculares dos cursos de licenciatura da USP mostram que a questão da educação a distância, assim como a incorporação das tecnologias da informação e comunicação aos processos de ensino e aprendizagem estão representadas nestes contextos formativos, ainda que de forma não uniforme e, em alguns casos, de maneira pontual ou pouco expressiva.

Parece interessante destacar que as unidades com grande poder de participação na formação de professores, como é o caso da FEUSP, da FFLCH, ECA e mesmo da FFCL de Ribeirão Preto foram as que apresentaram as maiores opções de oferta de disciplinas nas quais a discussão sobre a EAD e a inclusão das mídias digitais na educação estava posta, de forma inequívoca e afirmativa.

Outro aspecto interessante extraído da análise dos programas de ensino é que as temáticas das TICs e da EaD aparecem sob diferentes aspectos, mas a tônica preponderante está relacionada à evidência de que há uma mudança em curso na sociedade contemporânea e que esta mudança é, em grande medida, mediada pelas novas tecnologias da informação e comunicação.

Apesar da presença do discurso da tecnologia como razão instrumental ou como prática discursiva em torno da qual tudo deve se acomodar, os títulos e programas analisados também parecem mostrar a EaD, ou o espaço de possibilidades educativas favorecido pela tecnologia digital, como um novo aliado ao processo de aprendizagem e, o professor, como um profissional, que assim como todos, deve investir na (re)criação de seus espaços de construção da profissionalidade docente e identidade do professor.

Os currículos dos cursos de licenciatura da USP foram, e continuam sendo, alterados em função das orientações constantes do Programa de Formação de Professores, definido por esta universidade em 2004, em atenção às diretrizes nacionais para a formação de professores e, em sintonia com as próprias necessidades desta instituição de ensino superior.

A análise dos currículos dos cursos de licenciatura da USP, apresentada neste trabalho, retrata um simples “momento formativo” destes cursos, tendo em vista que os currículos não são configurações estáticas, pelo contrário, sua construção ocorre de forma dinâmica e processual.

Por essa razão, é preciso destacar, que os resultados desta análise podem sinalizar uma “fotografia”, ou um dado momento da configuração dos títulos e programas de ensino das disciplinas dos cursos de licenciatura da USP, sob o ponto de vista da incorporação da EaD e das TICs.

Ainda que a questão da introdução da tecnologia na educação tenha feito parte do texto das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, por meio da resolução CNE/CP número 1, de 18 de fevereiro de 2002, este instrumento legal não parece ter conseguido dar maior relevo ao tema no âmbito dos currículos e projetos formativos dos cursos de licenciatura da USP.

A imposição por meio de instrumentos legais tende a cercear as inovações e mudanças nos processos curriculares, afirma a autora citada. Sendo assim, o currículo é algo que se constrói no processo implantação de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação.

Com base nestas considerações parece possível inferir que os programas das disciplinas dos cursos analisados retratam o processo de incorporação do Programa de Formação de Professores da USP, aprovado pelo Conselho Universitário, em 2004 somado às demais demandas formativas provenientes dos diferentes cursos e unidades. Tais demandas de formação trazem especificidades para o currículo e projeto pedagógico dos diferentes cursos e unidades desta instituição de ensino superior.

Desta forma as TICs ou a EaD podem estar, mais ou menos presentes nos programas de ensino das disciplinas, a partir do jogo das forças que operam no espaço das decisões do currículo, visto como importante instrumento de poder no projeto de formação de professores de cada unidade de ensino.

9.Referências bibliográficas

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 27833-27841, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. Decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamento o art. 80 da lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. 20 de dezembro 2005.

BRASIL. Presidência da Republica. Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos. Decreto nº 5773 de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília. **Diário Oficial da União**, 10 de maio de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Normativa nº 02 de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação de educação superior na modalidade à distância. Brasília. **Diário Oficial da União**. Edição nº 08, 11 de janeiro de 2007.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIES, J.P.; GROULX, L.H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. (pp.).Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília – DF: UNESCO, 2009. 294 p.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Cidade do Porto – Portugal: Porto Editora, 1995.

TARDIFF, M; LESSARD, C. *O Ofício do Professor – história, perspectivas e desafios internacionais.* Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

6.100.

Título:

A perspectiva dos estudantes sobre seu curso de formação de professores

Autor/a (es/as):

Pipitone, Maria Angélica Penatti [Universidade de São Paulo]

Massabni, Vânia Galindo [Universidade de São Paulo]

Resumo:

Este trabalho apresenta atributos e características dos cursos de licenciatura em ciências agrárias e ciências biológicas de uma universidade pública vinculada ao estado de São Paulo, no Brasil, a partir da perspectiva dos estudantes. A pesquisa envolveu egressos, ingressantes e concluintes dos referidos cursos e a coleta de dados se deu por meio de questionários. Foi identificado que a licenciatura/curso de formação é escolhida pela maioria dos alunos como segunda opção de trabalho, em função do baixo estatuto da profissão docente. Os alunos destacam, também, que a prática deve ser ao longo do curso, ao invés de se concentrar em poucos momentos da estrutura curricular. Na opinião dos pesquisados, os cursos de licenciatura oferecem boas condições de compreensão da realidade escolar e da complexidade da docência.

Palavras-chave:

Formação docente; licenciatura.

1. As Universidades e o compromisso de formar professores

O compromisso de formar profissionais socialmente responsáveis e, entre estes, os professores está entre as funções da Universidade diante do Estado e da sociedade.

Propiciar que os cursos de Licenciatura fossem espaços que favorecessem, desde o início da graduação, a formação do sujeito professor nunca foi uma tarefa fácil no interior da Universidade. Na Universidade de São Paulo, foco do presente estudo, a tentativa de evitar que as disciplinas pedagógicas apenas se acoplassem as "de conteúdo" era uma dificuldade sentida desde o início das Licenciaturas. À época, em 1930, o Instituto de Educação de São Paulo se incumbia de oferecer a parte pedagógica, enquanto a formação em conteúdos específicos, necessários ao professor secundário, se dava em outro espaço, que seria a futura faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Penin, 2001).

Além da dicotomia entre Licenciatura e Bacharelado, as Licenciaturas costumam fragmentar a formação, pois geralmente eram organizadas de forma a separar as disciplinas básicas (ou teóricas) das de cunho prático, como a "Prática de Ensino", deixadas para o final de curso. Esta configuração sempre impôs dificuldades na construção de uma visão integrada, pelo licenciando, dos conhecimentos abordados ao longo do curso e a prática educativa, além de favorecer a visão de que a prática é, tão somente, o momento de aplicação dos conhecimentos teóricos, sem que se faça uma efetiva relação teoria e prática (Pimenta e Lima, 2004).

Assim, ainda hoje, a tarefa de formar professores secundários permanece um desafio que vai além da reformulação curricular. Entre estes desafios, está a modificação do cenário da profissão e a discussão da função dos professores na sociedade. Segundo Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000), os professores atuam na tensão entre a reprodução e a mudança desta mesma sociedade, tendo ainda que ser capazes de lidar com uma série de demandas relacionadas a problemas sociais e econômicos presentes em uma sociedade desigual.

Segundo Mizukami e colaboradoras (2006), exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção, não mais tido como imutável, e que, além disto, analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais. Segundo Villa (1988) as exigências requerem um novo comportamento profissional do professor.

Ciente da necessidade de melhoria do sistema de ensino público e como responsável pela formação de professores para todos os níveis de ensino, a USP instituiu, por meio de sua Pró-Reitoria de Graduação, em meados de 2001, a Comissão Permanente de Licenciatura – CPL, que se transformou na Comissão Interunidades das Licenciaturas – CIL, em 2005. A CPL teve a incumbência de elaborar uma proposta de formação de professores e reorientar os cursos de Licenciatura da USP. Esta proposta considerou como pressupostos as orientações teóricas, bem como as exigências legais definidas em diretrizes nacionais para a formação de professores.

Outro aspecto que orientou os contornos da referida proposta de formação de professores no interior da USP foi o caráter aglutinador do processo, que contou com a participação de representantes de todas as unidades com cursos de Licenciatura e que, a despeito das específicas demandas formativas, comungavam do anseio comum de promoção da qualidade da ação docente em seus diferentes graus e modalidades. O trabalho buscou incorporar as discussões das pesquisas educacionais, bem como as alterações induzidas pela legislação nacional, as quais resultaram no Programa de Formação de Professores da USP – PFPUSP – aprovado em 2004 (São Paulo, 2004) e cuja implantação vem se desenvolvendo no interior das diferentes unidades com cursos de formação de professores.

A presente pesquisa foi realizada em uma das unidades (ESALQ- Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Piracicaba, SP - Brasil) após reformulações para a implantação deste programa, as quais ainda estão em curso nas duas Licenciaturas (em Ciências Agrárias e em Ciências Biológicas). Assim, o objetivo da pesquisa foi reconhecer a perspectiva dos estudantes sobre a formação oferecida pelas Licenciaturas da ESALQ diante das alterações desenvolvidas a partir da proposta do Programa de Formação dos Professores da USP.

Cabe salientar que os cursos de Licenciatura da ESALQ possuem disciplinas comuns, sendo que somente as de Metodologia de Ensino, ao final do curso, são oferecidas separadamente, sendo específicas para cada Licenciatura. Os documentos do Programa de Formação de Professores da USP apresentam uma proposta de estrutura mínima dos cursos, com almejando uma identidade comum a todas as licenciaturas, dentro da qual cada unidade define sua especificidade. Nesta estrutura, os alunos devem ingressar logo no início, sendo proposto que no máximo até o 4º semestre de todos os cursos existam pelo menos duas disciplinas a serem cursadas referentes ao Programa de Formação de Professores, o que possibilita que as disciplinas pedagógicas não fiquem para depois do Bacharelado (estrutura conhecida como 3 mais 1).

As alterações se nortearam por princípios para a formação de professores, expressos nestes documentos (São Paulo, 2004):

1- A formação de professores no âmbito da Universidade de São Paulo exige empenho permanente de suas diversas unidades, de maneira a inspirar projetos integrados que visem preparar docentes para a educação básica, em seus níveis fundamental e médio; 2- A docência, a "vida escolar" e as instituições a ela ligadas, na peculiaridade de seus saberes, valores, metas e práticas cotidianas, devem ser os objetos privilegiados de qualquer projeto que vise à preparação para o exercício profissional na escola contemporânea; 3- A formação de professores deve ter na escola pública seu principal foco de interesse de estudo, investigação, acompanhamento, intervenção e melhoria da ação docente; 4- O projeto de formação deve prever a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir a qualidade da formação inicial, introduzindo os licenciandos nos processos investigativos em

sua área específica e na prática docente, tornando-os profissionais capazes de promover sua formação continuada; 5- A formação do professor dar-se-á ao longo de todo o processo de formação nos cursos de graduação; 6- As estruturas curriculares dos cursos de formação de professores devem ser flexíveis, de modo a preservar os objetivos e respeitar perspectivas gerais da Universidade, oferecendo uma pluralidade de caminhos aos licenciandos; 7- A instituição escolar e sua proposta pedagógica, concomitantemente com as características das áreas específicas de atuação dos licenciandos, devem ser o eixo norteador das diferentes modalidades de estágio supervisionado, que poderão também estender suas ações investigativas e propositivas a órgãos centrais e espaços sócio-institucionais relevantes para a educação pública.

O Programa de Professores da USP busca incorporar a prática como componente curricular ao longo do curso, como indicado na legislação, referendando os dizeres do parecer CNE/CP-9/2007, que concebe a prática como uma dimensão do conhecimento e a entende como um "conjunto de atividades ligadas à formação profissional, inclusive as de natureza acadêmica, que se voltam para a compreensão das práticas educativas e de aspectos variados da cultura das instituições educacionais e suas relações com a sociedade e com as áreas do conhecimento específico" (São Paulo, 2004, p. 28). Diferentemente dos estágios de prática de ensino, a prática como componente curricular trata da reflexão sobre a ação do profissional educador e prevê atividades em um total de 400 horas.

O estágio curricular supervisionado também passou a ter uma exigência de 400 horas que devem ser desenvolvidas, preferencialmente, em escolas públicas que se disponham a participar de projetos conjuntos com a Universidade, a partir de experiências que integrem as expectativas formativas de todos os envolvidos.

A ESALQ iniciou o Programa de Licenciatura em Ciências Agrárias em 1995, como parte dos cursos de Engenharia Agronômica e Engenharia Florestal, formando professores especialmente para o ensino médio técnico. Em 2002, iniciou o curso de Ciências Biológicas com inclusão da modalidade Licenciatura, o que resultou em um considerável avanço para a consolidação do espaço de formação de professores no âmbito desta unidade de ensino. O ingresso único no Vestibular faz com que os alunos optem pela Licenciatura no decorrer dos cursos, o que implica em dificuldades concretas no sentido de superar o modelo de simples justaposição dos conteúdos do Bacharelado aos da Licenciatura.

Uma saída para viabilizar esta situação tem sido a oferta de estágios e vivências de prática como componente curricular considerando o elevado potencial de integração das experiências ao curso. A implantação destas mudanças na matriz curricular dos cursos de Licenciatura trilha um caminho que torna necessário pensar o perfil do professor formado a partir das novas diretrizes e orientações posteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, que alavancou tais mudanças.

2. Metodologia da pesquisa

O trabalho envolveu a coleta de dados por meio de questionários aplicados aos seguintes grupos de estudantes da ESALQ – USP:

a) Egressos dos Cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias de 1995 a 2008, e Ciências Biológicas, de 2002 a 2008. Neste primeiro questionário, coletou-se a opinião dos ex-alunos dos cursos e a indicação dos mesmos a respeito da utilização do conteúdo formativo cursado no conjunto de disciplinas de Licenciatura ao longo da trajetória de formação profissional dos mesmos.

b) Matriculados cursando disciplinas dos Cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias e Ciências Biológicas no ano de 2008 e ingressantes matriculados na disciplina "Introdução aos Estudos da Educação". Neste segundo questionário, coletaram-se as opiniões dos alunos sobre as expectativas de formação e programa das disciplinas e, também, a opinião dos ingressantes sobre as razões que os levaram à matrícula em disciplinas da Licenciatura.

c) Alunos em final de curso, matriculados na disciplina Metodologia do Ensino em Ciências Biológicas II em 2007, momento em que estes alunos iniciavam seus estágios supervisionados de prática de ensino. Neste terceiro questionário incluíram-se questões sobre as dificuldades de articular as demandas do Bacharelado e da Licenciatura e sobre o processo de formação como docente propiciado pelo curso, especialmente o processo vivido nos estágios. Vale informar que o estágio na referida disciplina, tal como proposto na ESALQ, inclui uma etapa preparatória de reconhecimento e observação da escola, seguida da elaboração e desenvolvimento de projetos individuais de estágio, adequados à realidade vivenciada e ao interesse do licenciando, podendo ou não estar relacionado a outros projetos da universidade e/ou da escola em questão. Este questionário contemplava somente questões dissertativas, sendo que os demais questionários foram elaborados com questões objetivas e dissertativas. Estes últimos foram modificados depois de submetidos a um pré-teste.

Para o conjunto dos alunos egressos da ESALQ, os questionários foram enviados por *e-mail*. Já no caso dos demais alunos foram distribuídos durante as aulas das disciplinas de Licenciatura, depois de explícita concordância dos professores responsáveis e dos alunos presentes.

3. A escolha do curso pelos estudantes ingressantes nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Ciências Agrárias

Iniciaremos a apresentação dos resultados com a opinião dos alunos ingressantes sobre as razões pelas quais se matricularam na Licenciatura. O universo de quarenta e seis alunos ingressantes que participou da pesquisa corresponde ao número de alunos presentes em aula da disciplina Introdução

aos Estudos da Educação no segundo semestre de 2008. Vale registrar que esta disciplina marca o início dos alunos no programa de Licenciatura, para o qual são oferecidas anualmente 60 vagas. Entre os respondentes, participaram vinte e três alunos do Curso de Ciências Biológicas, dezoito alunos de Engenharia Agronômica e cinco alunos de Engenharia Florestal.

Tabela 1. Razões dos ingressantes para a matrícula na Licenciatura. Piracicaba, 2008

Razões	**Número de respostas***
Mais uma opção de trabalho	32
Vocação para o ensino	13
Influência familiar	03
Comentários de colegas	00
Outras razões	13
TOTAL	**61**

* Respostas múltiplas.

Entre os alunos que alegaram outras razões para matrícula no curso de Licenciatura, sete alunos manifestaram interesse pela área e outros seis alegaram vontade de aprender mais e agregar um diferencial em sua própria formação.

Tabela 2. Como ingressantes souberam do Curso de Licenciatura. Piracicaba, 2008

Fontes	**Número de respostas**
Sessão de Cursos de Graduação/Apostila de Matrícula	22
Colegas de curso	11
Palestra na disciplina de introdução à Eng. Agr.; Eng. Fl.; C. Bio.	04
Manual da FUVEST	03
Não responderam	06
TOTAL	**46**

Os resultados indicam que os alunos são informados da existência do curso de formação de professores como mais uma opção de formação disponível para três dos cursos de graduação da ESALQ, em primeiro lugar, com vinte e cinco respostas, pelos documentos oficiais como apostila de matrícula e manual da FUVEST, seguidos por outras formas como contatos com colegas de anos anteriores e palestra com docente do curso, num total de quinze respostas. Estes dados reforçam a importância da boa divulgação das ofertas e possibilidades da ESALQ em todos os espaços institucionais e formativos.

Tabela 3. Expectativas quanto ao Curso de Licenciatura dos ingressantes. Piracicaba, 2008

Expectativas	**Número de respostas**
Preparação para lecionar	32
Obter uma segunda opção de trabalho, segundo diploma	11
Preparação para falar em público	03
TOTAL	**46**

Entre os ingressantes, matriculados na primeira disciplina da estrutura curricular da Licenciatura da ESALQ, nota-se o interesse por obter um segundo diploma que garanta mais uma opção de trabalho, além de um diferencial em sua formação profissional.

Adicionais informações foram coletadas com setenta e oito estudantes já adiantados na sequência de disciplinas da estrutura curricular obrigatória para as Licenciaturas da ESALQ. Entre estes, a opção pela matrícula em disciplinas da Licenciatura, também se concentrou em cinquenta e uma respostas que a indica como mais uma opção de trabalho; nove alunos alegam vocação para o ensino; cinco apontam influência familiar e outros treze sugerem outros motivos isolados.

Ao serem perguntados sobre usar ou não os conteúdos da Licenciatura quando estiverem trabalhando, apenas cinco estudantes disseram que vão usar em situações como aulas efetivas, qualificação e treinamentos de equipes de trabalho, palestras, cursos, atividades de extensão, na relação interpessoal, no trabalho em grupo e na formação para a vida. Outros dez alunos alegam ainda não terem usado os conhecimentos da Licenciatura em seus estágios e os demais têm interesse maior na docência no ensino superior.

4. A perspectiva dos estudantes sobre o curso de formação de professores da ESALQ

4.1 A formação segundo estudantes de meio de curso

Já em meados do curso, um total de sessenta e um alunos matriculados em disciplinas foi questionado sobre o curso atender ou não às suas expectativas de formação. Vinte e quatro alunos ingressantes e de meio curso afirmam que sim; trinta e um afirmam que foram atendidas parcialmente e seis demonstram que não. Na seqüência, foram convidados a relacionar aspectos positivos e negativos do curso. Como aspectos positivos foram citados, de forma isolada, temas como o aprendizado das técnicas didáticas, da preparação de aula e da relação ensino e aprendizagem, da abordagem dos pensadores da educação e sua implicação no ensino e na sala de aula. A organização e a estrutura das disciplinas são destacadas como aspectos positivos por três alunos; a presença de bons professores e a qualidade da formação foramlembradas por cinco alunos, enquanto que a "sólida base teórica" foi indicada por nove participantes da pesquisa. Também foi lembrado por nove alunos como positivo o contato com as escolas e com a realidade do ensino básico e profissional, que ocorre por intermédio das experiências práticas de estágio, ou outras atividades previstas nos créditos-trabalho incluídos nas disciplinas.

A questão da prática é tema recorrente entre as respostas de outros alunos que destacam, ainda, a necessidade de sua maior valorização nas disciplinas. As salas muito cheias e com dificuldades para o desenvolvimento de aulas mais participativas e motivadoras foram lembradas por sete estudantes como aspectos negativos.

Ainda nesta linha de respostas, quatro alunos apontam a dificuldade de conciliar os créditos da Licenciatura com os do Bacharelado e a posição das disciplinas da Licenciatura muito ao final do curso como aspecto desfavorável, além da existência de "sombreamento" de conteúdos em algumas disciplinas.

Quanto aos ex-alunos da Licenciatura, apenas nove deram retorno ao questionário. Além disso, muitos destes respondentes se identificaram como recém-formados matriculados em programas de pós-graduação no interior da ESALQ. Entre estes nove egressos, apenas um afirmou estar atuando como professor. Cinco dos respondentes declararam usar os conteúdos da formação de professores mesmo não atuando como tal, neste momento. Vale registrar que oito, entre nove respostas, indicam que a formação da Licenciatura contribuiu para a formação profissional e sete deles acreditam que o curso correspondeu às suas expectativas.

Todas estas variáveis apresentadas como aspectos positivos e negativos do curso indicam que a formação de professores na ESALQ tomou uma proporção que merece avaliação e profundas reflexões.

Com relação aos dados coletados exclusivamente junto aos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no momento em que iniciam seus estágios supervisionados de prática de ensino, os resultados são os seguintes:

4.1. A formação segundo estudantes de final de curso (Ciências Biológicas)

Indagou-se o que significa, para sua formação e para a vida profissional, ser bacharel e licenciado em Ciências Biológicas. Optou-se por investigar os alunos deste curso em específico porque são os que têm maior campo para a docência na escola e sua formação não é voltada para a escola técnica, como os da Licenciatura em Ciências Agrárias, que inclusive cursam ao final disciplinas diferentes. Dos vinte e um alunos formandos no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em 2007, que também iniciavam estágios em escolas, sete responderam que significa um preparo para a pesquisa e outro para lecionar, em respostas "técnicas" pois apenas indicavam características organizacionais e curriculares dos cursos. Por exemplo, para esta questão, E1 respondeu que 'ser bacharel' é ter uma carga horária 20% maior do que o curso de Licenciatura. Os alunos-estagiários foram identificados, aleatoriamente, como Estagiário 1 ou E1, e assim por diante. Para outros nove alunos, este significado está na relevância social de ambas as formações, como pesquisador e como professor; para que a ação profissional seja relevante socialmente, exprimem perceber ser necessário mais do que conhecimentos técnicos.

Em um terceiro grupo (5 alunos), incluíram-se as respostas em que o estagiário se coloca como sujeito e ator do processo de formação docente, apresentando consciência de seu próprio papel.

Pediu-se que apontassem as principais dificuldades para alguém tornar-se professor. Conforme se pode notar na Tabela 4, a grande maioria afirma que as principais dificuldades se devem ao desprestígio da profissão e não aos problemas pedagógicos específicos que podem vir a enfrentar caso escolham a docência. Somam trinta e oito as menções nas respostas ao estatuto da profissão e condições para o seu exercício, nas quais eles se referem à desvalorização profissional e social, aos baixos salários, a falta de *status* da profissão, entre outras. Todos os estagiários, à exceção de seis, tiveram suas respostas inseridas neste âmbito.

Tabela 4. Dificuldades relatadas por alunos da Licenciatura em Ciências Biológicas em optar pela carreira docente no ensino básico. Piracicaba, 2007

Dificuldades	**Tipos de dificuldades**	**Número de respostas**

Dificuldades relacionadas ao estatuto da profissão e condições para o seu exercício	Decidir-se pela carreira docente (devido à sua desvalorização)	15
	Baixos salários	05
	Desvalorização e pouco reconhecimento da profissão na sociedade/falta *status*	09
	Poucos recursos e condições para o trabalho	05
	Falta experiência e reconhecimento inicial (para iniciar a carreira)	02
	Ter tempo e dedicar-se para não comprometer a qualidade de ensino (necessidade de dar muitas aulas)	01
	Hostilidade no ambiente de trabalho	01
Dificuldades relacionadas ao trabalho docente	Receio do desrespeito ou de indisciplina dos alunos	04
	Adaptar-se aos conteúdos de ensino ou a linguagem	03
	Ter dinâmica, didática e manter a disciplina	01
Dificuldades devido à ausência de vocação pessoal	Ter aptidão, vontade e formação sólida	01

Destaca-se que estes licenciandos não rejeitam dar aulas, pois eles, em sua maioria (onze alunos de vinte e um) responderam em outra questão que "certamente" ou, "caso haja oportunidade", pensam em dar aulas. Assim, o grande impasse quando se pergunta "quais são as principais dificuldades para alguém tornar-se professor" é a opção pela profissão de professor da escola básica nesta época da vida, em que várias possibilidades profissionais, com maior reconhecimento, estão em jogo.

Estes resultados mostram que a desvalorização pela qual tem passado a profissão vem atingindo diretamente o recrutamento de novos quadros profissionais, o que reforça que a melhoria da educação passa, necessariamente, por melhores condições para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Enquanto isto, os possíveis futuros (bons) professores continuarão tentando outras opções profissionais.

Perguntou-se se e como a universidade (ESALQ) contribuiu no processo de formação como professor e se esta contribuição abarcou conhecimentos teóricos e práticos. Afirmaram que 'sim' quinze dos vinte e um estagiários, os quais destacaram a complementação existente entre as aulas teóricas e a prática (possivelmente se referem à prática como o estágio realizado no momento). Destacaram também o conhecimento, ao longo do curso, de como é a realidade escolar e de como a mesma pode ser melhorada, indicando que o curso tem conseguido ir na direção de não ser excessivamente teórico e desvinculado do cotidiano escolar, dando uma visão realista do sistema educacional e do processo educativo, como proposto no Programa de Formação de Professores da USP.

Porém, seis estagiários consideraram que falta vivência na escola ao longo do curso e maior atenção à aplicabilidade dos conhecimentos teóricos, respondendo 'em parte' à questão sobre o curso abarcar ambas as perspectivas. Afirmam compreender a importância da base teórica, mas reafirmam uma necessidade maior da prática, assim como os ingressantes e alunos das demais disciplinas.

Tais observações levam a inferir que o curso, em processo de adequação ao projeto da USP para as Licenciaturas, está na direção almejada. Isto porque a ênfase na falta de vínculo com a prática aparece nas respostas dos alunos da fase inicial do curso, mas, embora mencionada, não é tida como grande problema para os licenciandos do final do curso, já que os referidos alunos estavam vivenciando o esperado "momento da prática", nos estágios. No seu conjunto, os questionários de ingressantes e estagiários de final de curso denotam, sistematicamente, a necessidade de valorização da prática para a formação de professores. A 'prática' em sala de aula é entendida como relevante, para eles, tanto por ser o momento em que tudo aquilo que foi estudado pode ser efetivado como, sobretudo, por ser uma oportunidade ímpar de aprendizagem da docência a partir da ação prática refletida. Esta reflexão e a idéia de "professor reflexivo" é objeto de discussão ao longo das disciplinas do curso.

Pimenta (2005) mostra que, a partir dos anos 90, com a influência dos conceitos sobre o professor reflexivo e pesquisador da prática surge o incentivo à concepção da prática como um momento de construção de conhecimento, que pode ser obtido pela reflexão, análise e problematização da realidade. Este movimento indica um caminho para que o professor, e o futuro professor, produzam conhecimentos sobre a prática, entendendo-a como um momento de análise da base teórica a partir da prática e das situações vivenciadas, superando as perspectivas de que a sala de aula é um espaço de mera aplicação de teorias.

Isto reforça o pressuposto de que a formação inicial é um referencial para o aluno/professor continuar seu caminho, pois "como professor, numa atividade profissional, sua formação inicial é o seu referencial para interagir com a cultura pedagógica da escola" (Moura, 2003, p. 133). Na formação inicial que o professor tem contato com as teorias que explicam, como as escolas estão organizadas, que conteúdos ensinar, como organizar o ensino, etc. e o futuro professor pode, assim, mudar sua forma de compreender a realidade educacional e, conseqüentemente, sua forma de agir. A formação

pode, também, auxiliar o futuro professor a questionar idéias preconcebidas sobre a atividade educativa e formular propostas e projetos pessoais a partir do que elabora durante seu curso de formação.

Cabe registrar que estruturar cursos com esta preocupação em superar fragmentações e dualidades, incluindo a da teoria-prática, não é tarefa simples, pois se pode cair em um esvaziamento teórico que, sem os devidos cuidados e até por força da legislação pode-se levar a uma supervalorização da prática. A prática pela prática resulta em um ativismo inconseqüente e não num espaço de formação de profissionais capazes de refletir sobre sua atuação e sobre seus determinantes mais amplos, como os históricos e políticos.

A pesquisa também indagou o que falta na formação, 'o que falta aprender para ser bem sucedido como professor do ensino básico'. De modo a confirmar a valorização da prática, os alunos ou não conseguem localizar o que falta, ou recaem na prática (16 estagiários), afirmando "falta experiência", "falta familiarização com o ambiente escolar", "falta o estágio", indicando que pressupõem existirem saberes a ser construídos com a prática nos estágios, sem conseguir indicar quais seriam. Os outros cinco estudantes deram respostas contendo preocupações particulares, como falta de autoconfiança para atuar.

Perguntou-se se a visão de ensino foi alterada na Licenciatura e catorze estudantes, entre vinte e um, responderam que 'sim', nos aspectos indicados na Tabela 5. Quatro afirmaram que a visão de ensino durante a Licenciatura não foi alterada, mas aprimorada/complementada; dois consideraram que a Licenciatura não interferiu e um, embora afirmasse que 'sim', não comentou em que sua visão do ensino foi modificada.

Como a maioria dos estudantes indicou modificação na visão de educação, resta saber se esta atingiu as crenças e teorias implícitas elaboradas na vivência pré-profissional. Conforme Tardif (2002), os dispositivos dos cursos de formação dificilmente mudam ou abalam as crenças anteriores, as quais são efetivamente colocadas em prática (ativadas, segundo o autor) para solucionar problemas quando vão ensinar, sendo nos estágios que estas crenças e certezas afloram. Assim, os formadores necessitam, entre outras ações, argumentar incessantemente contra o caráter parcial e limitado da eficácia de muitas destas crenças junto aos alunos-professores, para que tenham retorno do trabalho de formação que desenvolvem.

Tabela 5. Contribuições da Licenciatura em Ciências Biológicas da ESALQ à modificação da visão de ensino, segundo os estagiários. Piracicaba, 2007

Estagiários	**Aspecto modificado***	**Exemplo de resposta**

E1, E6, E7, E18	Visão do processo de ensino-aprendizagem	"Sim, pois ficou mais claro a diferença entre ensino e aprendizagem e que só quando esta segunda ocorre e é significativa para o indivíduo que aprende é que ocorre alguma mudança." (E6)
E2, E3, E5, E9, E19	Compreensão do pensamento dos professores e de seu trabalho, incluindo aportes dos conhecimentos pedagógicos para a ação docente.	"Sim. Aprendemos como são os 'bastidores', como pensam os professores; como se pode ser criativo sem fugir do conteúdo; que cada aluno é um ser diferente e está aí uma dificuldade mas também uma virtude da sala de aula". (E3)
E4, E8, E10, E13, E16, E19	Compreensão das dificuldades e da maior complexidade do exercício da docência e do processo educativo (diante do que pensava antes do curso).	"Talvez. Acho que abriu os olhos, me colocou no lugar dos professores e me fez entender as dificuldades que todos os meus professores apresentaram ao longo da minha vida de estudante." (E16)

* Segundo ênfase dada a um ou outro aspecto na resposta ao questionário. Apenas a resposta de E19 enfatizou dois aspectos, conforme a Tabela 5.

A complexidade da docência e suas dificuldades, diante das condições reais para exercê-la, é aspecto ressaltado por alunos desta Licenciatura, sendo esta uma característica de sua identidade. Esta complexidade não se coaduna com a desvalorização profissional que atinge a carreira docente, aspecto que tem dificultado a escolha da profissão. Complexidade, no sentido empregado, significa envolver-se com o aprendizado do aluno, com o preparo e resultados de seu trabalho, com a vida da escola, incluindo sua inserção social e os problemas desta instituição. Se por um lado, a percepção desta complexidade parece negativa – afinal, o curso assim percebido pode afastar os alunos da docência, enquanto pensam não estarem preparados para ela, ainda mais diante dos problemas educacionais a serem enfrentados - por outro lado, esta percepção denota que os alunos iniciam a compreensão do que é específico na ação docente pois indicam reconhecerem que ser professor vai além de saber apresentar um assunto para uma turma de alunos.

Assim a Licenciatura colabora para a compreensão da especificidade da docência, que requer comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a profissionalidade docente. Percebem que esta complexidade faz parte da profissão e lidar com ela é necessário para seu desempenho e até para encará-la como desafio. Ser professor não é "só" dar aulas, esta parece ser a principal constatação dos futuros professores durante a Licenciatura.

5. Considerações finais sobre a perspectiva dos estudantes dos Cursos de Licenciatura

Na perspectiva dos alunos, os cursos da ESALQ contemplam a valorização da prática, embora afirmem ser necessário maior atenção a ela no início e meio do curso. Os alunos de final de curso não sentem mais esta necessidade, pois estão nos estágios, indicando que a ênfase da prática contínua ao final do curso. Para eles, a escolha do curso se deve principalmente a ampliação das oportunidades de trabalho, pois faltam professores, embora existam os que realmente sentem 'vocação' para o ensino. Ao finalizarem, muitos pensam em dar aulas embora saibam da complexidade da docência, aprendida durante a Licenciatura, que identificam como um curso que dá um bom preparo para compreender esta complexidade e a realidade educacional.

Cabe salientar que esta perspectiva de valorização da prática, pelos alunos, está de acordo com a recente importância dada à prática para a formação de professores, inclusive com a legislação que ampliou o número de horas para este fim, sendo que as Licenciaturas "lutam" para conseguir atender a ampliação. Esta valorização tem impulsionado esforços das Licenciaturas no sentido de garantir o espaço da 'prática' nos cursos de formação, integrando-a aos momentos vividos ao longo do curso, o que ainda falta aprimorar, segundo os alunos. Viver a realidade educacional e o cotidiano da escola tem sido, por excelência, o papel dos estágios de 'prática de ensino' dos cursos de formação. Porém, há que se pensar melhor em como trabalhar este formato em fases anteriores do curso, já que possivelmente os licenciandos não terão ainda construídos, nos momentos iniciais do curso, conhecimentos, assim como modos de ser e pensar a profissão, que lhes possibilite compreender e atuar, de forma reflexiva e socialmente comprometida, neste cotidiano escolar quando em início de curso.

Na valorização da prática pelos alunos há sempre o risco de que os conhecimentos teóricos sejam vistos por eles apenas como úteis se "aplicáveis", aspecto que se busca discutir durante curso, mas que aparentemente pouco afeta a crença nesta visão de utilidade.

A proposta de entender os estágios como campo de conhecimento e eixo curricular de formação de professores possibilita que, a partir da prática, sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente, conforme Zeichner (1993). Isto requer trabalhar em uma perspectiva crítica-reflexiva, fornecendo aos licenciandos os "meios de um pensamento autônomo" (Nóvoa, 1992), com um trabalho de reflexão sobre o que é feito nas práticas educativas e possibilidades de atuação. E este trabalho envolve um processo também a ser aprendido pelos professores formadores.

Os cursos de Licenciatura da ESALQ/USP buscam enfrentar os desafios, para os quais ainda existem obstáculos, como trazer a realidade escolar em disciplinas mais teóricas, dar sentido à prática contando com a base teórica e, também, estabelecer maiores ligações com as disciplinas ditas específicas do

Bacharelado. Considera-se que a vivência na escola pode ser aproveitada para tornar a experiência do aluno-professor um momento rico de aprendizagem da docência e de reformulação de crenças. É nesta vivência que este aluno-professor pode gerar e testar formas de ação, em que pesem as contribuições teóricas e reflexões que influenciarão todo um projeto profissional.

6. Referências Bibliográficas

GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino.4. ed Porto Alegre: ArtMed, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N. et. al. Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação. 2. reimp. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

MOURA, O. M. O educador matemático na coletividade de formação. In: TIBALLI, E. A. e CHAVES, S. M. (Orgs.). Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares (XI ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 129-145.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-33.

PENIN, S. T. de S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. Estudos Avançados, v. 15, n.42, 2001, p. 317- 332.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

SÃO PAULO. Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Graduação. Comissão Permanente de Licenciatura. Programa de Formação de Professores. São Paulo, 2004. 37 p.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

6.101.

Título:

Desenvolvimento de competências docentes rm uma “escola de negócio” da Universidade Federal do Ceará-Brasil.

Autor/a (es/as):

Pitombeira, Suzete Suzana Rocha [Universidade Federal do Ceará]

Resumo:

A sociedade de hoje está cada vez mais a exigir a demonstração do valor do trabalho dos docentes do Ensino Superior. É cada vez mais reconhecido que atualmente há uma necessidade urgente de os indivíduos e as instituições se posicionarem de modo a especificarem critérios de qualidade do ensino e da sua eficácia. Iniciativas adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas por meio de programas de desenvolvimento docente tornam-se imprescindíveis. A Universidade Federal do Ceará (UFC) – Brasil objetivando a aprendizagem coletiva de docentes e discentes, construiu um amplo e diversificado processo de aperfeiçoamento docente, idealizando o Programa Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa – CASa. A concepção do CASa alinha-se com a proposta de renovação e de criação cooperativa de novas e de antigas metodologias e tecnologias de ensino na Educação Superior. Trata-se de um processo de construção cooperativa e significativa de desenvolvimento humano e pedagógico, com caráter contínuo, dialógico e formativo, envolvendo docentes, novatos e veteranos, em ambiências temáticas para o desenvolvimento comum do Ensino Superior nessa Universidade. O modelo de aprendizagem significativa norteia esse Programa, o qual foi primordialmente idealizado para atender às necessidades de professores recém-ingressos na UFC. Dentro desse Programa, um grupo de professores da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC) criou uma ambiência temática intitulada "Desenvolvimento de Competências Docentes" alicerçada nos pressupostos: o conhecimento de práticas bem sucedidas no ensino de graduação, concebidas para solucionar problemas peculiares enfrentados pelos professores, auxiliam a compreender melhor a natureza do trabalho desenvolvido e o contexto de sua preocupações; a percepção sobre a função do ensino e sobre o papel que a universidade deve desempenhar na formação de seus alunos é fundamental; a formação e a postura do professor frente à imprevisível evolução científico tecnológica carece de estratégias para a consecução de uma práxis adequada ao contexto atual. A metodologia utilizada nesse estudo foi a pesquisa-ação colaborativa, onde a função da pesquisadora foi de fazer parte e cientificizar um processo de mudança e transformação solicitada e desencadeada pelos sujeitos, os docentes. Ao final de um ano de reflexão e ação concluiu-se que: novos pressupostos deverão ser elaborados para realizar novas práticas; a percepção de novos desafios é uma constante, portanto, deve-se encontrar sempre novas respostas; a relevância do reconhecimento e utilização das teorias implícitas da prática são imprescindíveis a fim de renová-las e adequá-las; as articulações entre fins e meios educacionais é preponderante; houve o reconhecimento da necessidade de retirar do coletivo as fontes de aperfeiçoamento pessoal; houve a confirmação de que a transformação é o princípio

do desenvolvimento; houve a aquisição da capacidade de criar novas visões, de entender os problemas de outras formas, para além de seu repertório atual; a descoberta do significado concreto nas situações conflitivas e complexas, permite ver que a prática é um processo investigativo, de experimentar com as situações de forma a buscar novas e adequadas compreensões.

Palavras-chave:

Competências docentes, aprendizagem significativa, ensino superior.

1 - Programa de desenvolvimento docente da UFC

A sociedade de hoje está cada vez mais a exigir a demonstração do valor do trabalho dos docentes do Ensino Superior. É cada vez mais reconhecido que atualmente há uma necessidade urgente de os indivíduos e as instituições se posicionarem de modo a especificarem critérios de qualidade do ensino e da sua eficácia. Iniciativas adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas por meio de programas de desenvolvimento docente tornam-se imprescindíveis. A Universidade Federal do Ceará (UFC) – Brasil objetivando a aprendizagem coletiva de docentes e discentes, construiu um amplo e diversificado processo de aperfeiçoamento docente, idealizando o Programa Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa – CASa.

O Programa CASa propõe a renovação e a criação cooperativa de novas e de antigas metodologias e tecnologias de ensino na Educação Superior. Segundo Cavalcante Júnior e Porto (2011), idealizadores do programa, trata-se de um processo de construção cooperativa e significativa de desenvolvimento humano e pedagógico, com caráter contínuo, dialógico e formativo; envolve docentes e discentes, novatos e veteranos, visando ao desenvolvimento comum do Ensino Superior nesta Universidade. O modelo de aprendizagem significativa, que norteia a CASa, combina os sentimentos e a cognição, o pensamento lógico e o intuitivo, o conceito e a experiência, mediados por encontros presenciais e virtuais.

Nesse programa, os docentes novatos e veteranos constroem um processo cooperativo e significativo de desenvolvimento humano e pedagógico, nos ambientes de aprendizagem presencial e virtual, fomentadores de criatividade e de transformação, no fluxo contínuo de recriação das práticas de ensino e de aprendizagem na educação superior pública. Deste modo, os encontros presenciais e à distância buscam essencialmente: imprimir sentido à experiência vivida dentro e fora da sala de aula; registrar, refletir e pesquisar sobre a prática docente; documentar e sistematizar a experiência de ensino, conhecendo e investigando o aprender e o ensinar. Os docentes são mediados por uma metodologia experiencial (CAVALCANTE JR., 2003; CAVALCANTE JR.; SOUSA, 2008) que os convida a se perguntar: "O que a sua experiência na UFC tem feito você pensar, sentir ou querer? Qual ambiência

temática que gostaria de criar/participar, para dar continuidade ao desenvolvimento dos seus interesses pessoais e profissionais?"

2 - Ambiência temática

A construção cooperativa e significativa de desenvolvimento humano e pedagógico, em comunidades de aprendizagem de interesses e conteúdos auto-dirigidos, é denominada de Ambiência Temática (AT) dentro do Projeto CASa. As Ambiências Temáticas são um espaço preparado para gerar um meio físico e estético (ou psicológico) próprio para o exercício de atividades humanas, dividido em temas de interesse comum que são criados e/ou escolhidos por seus integrantes. Cada Ambiência Temática promove, com periodicidade mensal, encontros presenciais abertos a toda comunidade acadêmica. Cada Ambiência Temática tem à sua disposição uma ferramenta de encontro virtual, por intermédio de uma Plataforma Virtual, com a utilização de chats, fóruns, e-mails e armazenamento de dados. (PROJETO CASa, 2011).

A pesquisadora, como integrante do Projeto e coordenadora da AT, criou um tema de estudo intitulado "Desenvolvimento de competências docentes", por verificar no diálogo cotidiano com colegas, as carências na formação do professor para o ensino superior. A ideia inicial foi inserida no site do Projeto e os interessados foram se somando devido à relevância do objeto de estudo. Assim, um grupo composto por dez professores, novatos e veteranos, da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC/UFC) formou essa ambiência temática, alicerçada nos pressupostos: o conhecimento de práticas bem sucedidas no ensino de graduação, concebidas para solucionar problemas peculiares enfrentados pelos professores, auxiliam a compreender melhor a natureza do trabalho desenvolvido e o contexto de suas preocupações; a percepção sobre a função do ensino e sobre o papel que a universidade deve desempenhar na formação de seus alunos é fundamental; a formação e a postura do professor frente à imprevisível evolução científico tecnológica carece de estratégias para a consecução de uma práxis adequada ao contexto atual.

Dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa foram acolhidas, interpretadas e discutidas as dificuldades que os docentes vivenciaram no cotidiano de suas aulas, com a intenção de auto-ajuda na construção coletiva de estratégias de ação, intervenção e mudança, balizadas pela reflexão teórica e prática. A pesquisadora teve o papel de mediadora, que busca compreender *a priori* as transformações que se fazem necessárias, que nesse caso refere-se às necessidades enfrentadas pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem do ensino superior, momento em que se busca descobrir as competências essenciais docentes que provocam a ação, transformando as relações em sala de aula na direção de uma melhor aprendizagem.

A opção deste trabalho embasa-se nos pressupostos qualitativos de pesquisa-ação pela esperança de atuar no espaço acadêmico e pedagógico a partir dos problemas e necessidades reais, e com o objetivo

de transformar e construir conhecimentos e contextos. É relevante destacar que as características qualitativas e dialógicas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. Barbier (2002) caracteriza que a pesquisa-ação consiste em uma abordagem em espiral em que todo o avanço implica um efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação. E toda ação implica um crescimento do espírito de pesquisa. Na ação, o pesquisador passa e repassa o olhar sobre o objeto sob ângulos diferentes, retomando e ampliando a reflexão anterior. É o espírito da multirreferencialidade.

Para que se possa agir e escolher metodologicamente os caminhos a trilhar é preciso definir coletivamente o que se quer alcançar, reunindo as informações necessárias para um diagnóstico, construindo com os professores a busca de uma ação, que não será imposta. Para agir, as pessoas precisam participar. Assim, as informações pertinentes acrescidas de ações consequentes podem terminar em resultados plausíveis.

Para isso, os encontros do grupo foram agendados mensalmente, no período de um ano, com duração de três horas. No primeiro encontro procurou-se determinar os objetivos da ambiência temática, não se perdendo de vista o foco do estudo: desenvolvimento das competências docentes voltadas para o ensino-aprendizagem. Conjuntamente com os professores, os objetivos da AT foram traçados: Socializar experiências e desafios com os colegas; Perceber a função do ensino e o papel que a universidade deve desempenhar na formação de seus alunos; Refletir sobre a prática docente em uma "Escola de Negócio"; Conhecer e reconhecer as novas competências docentes no ensino superior; Buscar melhor atuação na sala de aula.

A pesquisa-ação parece responder a uma inquietação natural dos docentes em enriquecer seus conhecimentos para enfrentar a complexidade dos problemas encontrados. Os professores buscam informações no intuito de melhor desempenhar seu papel no ensino, desenvolvendo suas competências, para uma aprendizagem cooperativa na aquisição de conhecimentos, e para melhor avaliar os progressos dos alunos. (MORIN, 2004).

Percebeu-se, em um primeiro momento com os docentes, algumas questões inquietantes, tais como: Como ensinar em uma "Escola de Negócio"? Como fazer valer as normas vigentes da UFC? Como incrementar a leitura dos alunos? Como promover a participação dos alunos em sala de aula? Como utilizar a tecnologia? Como avaliar os alunos? Como perceber os resultados da avaliação docente?. A partir dessas inquietações, verificou-se a necessidade da descoberta, pelos próprios sujeitos, das competências docentes essenciais para a solução das questões levantadas. Para isso, desenvolveu-se o tema tentando-se superar o simples enfoque de competências profissionais como qualidades isoladas, em busca de um enfoque pessoal e dinâmico centrado na participação do profissional que constrói, põe em ação e incorpora suas qualidades motivadoras e cognitivas para poder desenvolver uma atuação profissional eficiente. (MAURA; TIRADOS, 2008).

Para o reconhecimento das competências essenciais para o ensino optou-se pela concepção construtivista que parte de uma visão sociológica da inserção do ser humano no trabalho, apontando as

competências como uma resultante de processos sistemáticos. Explorou-se textos, para o estudo, extraídos dos livros de alguns autores como Le Boterf (2003) e Zarifian (2001).

Le Boterf (2003) considera a competência "um saber mobilizar". Para esse autor, a competência não é um estado ou um conhecimento adquirido, e não se reduz a um saber ou a um saber-fazer. Ele conclui que competência é saber-agir, pois ninguém pode declarar-se competente se não for reconhecido como tal, pois toda a competência pressupõe o julgamento de outra pessoa. Possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente.

Zarifian (2001) considera que competência consiste:

> *- no tomar a iniciativa e assumir responsabilidade de um indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara;*
>
> *- em um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações;*
>
> *- na faculdade de mobilizar rede de atores em torno das mesmas situações, de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade. (ZARIFIAN, 201, p.68, 72, 74).*

Opiniões dos professores foram exploradas em relação ao fazer pedagógico apoiado em competências a partir da teoria, e em busca da melhoria da relação do que se ensina em sala de aula com o mercado de trabalho.

A pesquisa-ação educacional é, sobretudo, uma estratégia para o crescimento e desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aperfeiçoar seu ensino, e em decorrência, a aprendizagem de seus alunos. (TRIPP, 2005).

Ao longo dos encontros observou-se a necessidade do estudo de um método que orientasse a compreensão do ensino de adultos. Iniciou-se, então, o estudo do modelo andragógico, baseado na Teoria de Knowles (1980), cujos pressupostos teóricos são apresentados em relação às características mais relevantes dos adultos para a aprendizagem, nomeadamente, a ênfase em quem aprende como o centro do processo educativo, a preocupação em estimular o "aprender a aprender", que moldam a forma como esse autor concebe a prática educativa.

Para cada princípio estudado da Teoria de Knowles, os professores sugeriram técnicas experenciais aplicadas, conforme quadro abaixo.

Quadro 1: Princípios andragógicos e técnicas experienciais aplicadas

PRINCÍPIOS	**TÉCNICAS**

Tirando proveito da experiência acumulada pelos alunos	Discussões de grupo, exercícios de simulação, aprendizagem baseada em problemas e discussão de caso
Propondo problemas, novos conhecimentos e situações sincronizadas com a vida real	Discussão de grupo, aprendizagem baseada em casos reais
Justificando a necessidade e utilidade de cada conhecimento	Revisão pessoal, auto-avaliação e detalhamento acadêmico do assunto
Envolvendo Alunos no planejamento e na responsabilidade pelo aprendizado	Avaliação das necessidades do grupo, monitoria, seminários.
Estimulando e utilizando a motivação interna para o aprendizado	Notas, premiações, concursos, melhores empregos.
Facilitando o acesso, os meios, o tempo e a oportunidade	Bibliografias, sites, laboratórios

Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudos de profissionalização docente referem-se ao bom profissional como aquele capaz de mobilizar competências pertinentes com base em uma análise reflexiva de sua prática cotidiana. O profissional melhor formado estará em condições de resolver as complexidades das situações de ensino, seja qual for a dinâmica de sua equipe profissional e das contradições institucionais, nas quais possa estar envolvido. (MONCEAU, 2005).

3 - Etapas metodológicas da ambiência temática

Esta pesquisa, por ser uma reflexão e produção coletiva em resposta às necessidades e prioridades do grupo da AT de uma "Escola de negócios", com relação ao desenvolvimento de competências docentes, apresenta uma ênfase nas técnicas de trabalho coletivo com uma mediação teórico conceitual, que se distribuem em três etapas de trabalho:

1 – Delineamento da atuação do grupo.

a-Identificação das expectativas e compreensão de problemas do grupo reativos às competências docentes;

b-Delimitação e elaboração das questões norteadoras, com pesquisadores e participantes atuando com vez e voz.

2 - Estratégias de ação.

a-Construção conjunta dos objetivos a serem alcançados;

b-Propostas de ações e soluções aos problemas levantados pelo grupo por meio de reflexão e estudo coletivo;

c-Seleção de marcos teóricos que nortearão os estudos:

3 – Ações transformadoras.

a - Seminários mensais de estudo e análise coletiva da prática com participantes do grupo da AT.

O seminário é uma técnica utilizada no exercício da pesquisa-ação. Comporta reuniões teórico-práticas com os participantes reunidos em grupos de estudo e reflexões. Promove o debate objetivando a aprendizagem conjunta e o planejamento de ações. Thiollent (2000) refere-se a seminário como um centralizador de todas as informações coletadas onde se discute as interpretações, e com as informações reunidas, e dentro da perspectiva teórica adotada, o seminário elabora diretrizes de pesquisa e diretrizes de ação.

-Seminário: "Reconhecendo as competências essenciais para o ensino"

Reflexão sobre a atividade: Identificação das competências essenciais para o meu ensino.

-Seminário: "Ética e comprometimento"

Reflexão sobre a atividade: Quais desafios não sabemos enfrentar em sala de aula?

-Seminário: "Proatividade e Criatividade"

Reflexão sobre a atividade: Possibilidades de desenvolvimento destas duas competências.

-Seminário: "Marketing pessoal e qualidade em serviços"

Constou de uma palestra ministrada pela professora Claudia Buhamra, professora do Departamento de Administração/FEAAC.

Reflexão sobre a atividade: Como está meu marketing pessoal? O que faço para desenvolvê-lo?

-Seminário: "Missão, Visão e estratégias da FEAAC e as competências docentes".

Reflexão sobre a atividade: O papel da FEAAC na comunidade, sua missão e estratégias; debate sobre a visão que cada professor tem do ambiente em que está inserido, em se tratando do âmbito universitário.

b - Encontros presenciais mensais promovidos pelo Projeto CASa:

-Projeto Formação Docente

Reflexão sobre a atividade: A importância do envolvimento dos professores novatos na UFC.

-Palestra: Maturidade emocional e prática docente com o Prof. Dr. Cipriano Luckesi (Universidade Federal da Bahia-UFBA).

Reflexão sobre a atividade: A importância do desenvolvimento da inteligência emocional.

-Encontro de agrupamento.

Reflexão sobre a atividade: Como se dá o desenvolvimento das ambiências e a troca de Experiências: "A Interdisciplinaridade".

-Encontros presenciais das ATs.

Reflexão sobre a atividade: A sustentabilidade e a necessidade de o docente utilizar o espaço de aula para discutir as questões socioambientais; A evasão no Ensino Superior.

c – Participação da AT nos Encontros Universitários da Universidade Federal do Ceará.

-Apresentação do tema "Competências Docentes" objetivando as questões geradoras: "Os desafios diários em sala de aula nos levam à reflexão sobre como estamos desenvolvendo nossas atividades de ensino, e se conseguimos nos adaptar às mudanças e evoluções de comportamentos sociais, então: Somos realmente competentes no que fazemos? Somos críticos suficientemente em relação ao nosso trabalho? Procuramos sempre melhorar e não estagnar? Para gerar debate sobre o tema houve a apresentação de dois filmes que retratam a prática docente e a postura profissional do professor: "O sorriso de Monalisa" e "Mr. Holland – adorável professor", que apresentam duas situações diversas mostrando a evolução e a adaptação de cada professor em seu cenário específico – a sala de aula.

Ao concluir as atividades da AT houve a compreensão do grupo de que nem todas as questões inquietantes poderiam obter respostas, pois cada docente tem seu tempo de reflexão. As mudanças são lentas, e as reflexões fundamentadas e conjuntas precisam ser constantes. A conscientização precisa ser estimulada, em especial com relação ao desenvolvimento de competências, pois o tema é complexo e exige mudanças de concepções envolvendo alterações no trabalho pedagógico. Mesmo que o docente tenha se apropriado teoricamente do processo é imprescindível que tenha o desejo de transformar suas ações. No desenvolvimento de competências, o professor aprende sobre seu próprio ofício ao construí-lo e refletir sobre ele, compreendendo-o, teorizando-o e agindo com diálogo e participação, buscando assim, a melhoria do ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Ao final de um ano de reflexão e ação concluiu-se que: novos pressupostos deverão ser elaborados para realizar novas práticas; a percepção de novos desafios é uma constante, portanto, deve-se encontrar sempre novas respostas; a relevância do reconhecimento e utilização das teorias implícitas da prática são imprescindíveis a fim de renová-las e adequá-las; as articulações entre fins e meios educacionais é preponderante; houve o reconhecimento da necessidade de retirar do coletivo as fontes de aperfeiçoamento pessoal; houve a confirmação de que a transformação é o princípio do desenvolvimento; houve a aquisição da capacidade de criar novas visões, de entender os problemas de outras formas, para além de seu repertório atual; a descoberta do significado concreto nas situações conflitivas e complexas, permite ver que a prática é um processo investigativo, de experimentar com as situações de forma a buscar novas e adequadas compreensões.

Referências bibliográficas

Barbier, René. (2002). *A pesquisa ação*. Brasília, Plano.

Cavalcante Jr. F. S. (2003). ***Por uma escola do sujeito: O método (con)texto de letramentos múltiplos.*** 2. ed. revista e ampliada. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha. Cavalcante Jr. F. S.; Sousa, A. F. (2008)(Orgs.). ***Humanismo de funcionamento pleno: Tendência formativa na Abordagem Centrada na Pessoa – ACP.*** Campinas, SP: Alínea.

Cavalcante Jr. F. S., Porto B.S., (2011), ***Projeto Casa: comunidade de cooperação e aprendizagem significativa na formação docente.*** **Retirado em dezembro 12, 2011 de** http://www2.virtual.ufc.br/casa/index.php?option=com_content&view=article&id=86:04cavalcante&catid=27:coletania01**.**

Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education:* from pedagogy to Andragogy. Englewood Cliffs: Cambridge.

Le Boterf, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

Monceau, Gilles. (2005). *Transformar as práticas para conhecê-las; Pesquisa-ação e profissionalização docente*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez.

Moura, V.G., Tirados, R.M.G. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docência universitária. *Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 47, pp. 185-209.

Projeto CASa - Comunidade de cooperação e atividade significativa- *Que CASa é essa?* (2001). Retirado em dezembro 12, 2011 de http://www2.virtual.ufc.br/casa/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=2.

Thiollent, Michel. (2000). *Metodologia da pesquisa ação*. São Paulo: Cortez Editora.

Tripp, David. (2005). *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez.

Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.

6.102.

Título:

A relevância e o papel da corporeidade na formação de professores para o ensino superior

Autor/a (es/as):

Queiroz, José J. [Universidade Nove de Julho - São Paulo]

Resumo:

Os estudos e pesquisas sobre corpo e corporeidade, que hoje ocupam amplo espaço na literatura acadêmica em quase todas as áreas do saber, estão penetrando no campo da educação, em especial na área da Educação Física., mas ainda não mereceram a devida atenção a relevância e papel que devem assumir na formação do professor do Ensino Superior em geral. Objetivo deste texto é buscar respostas a esta lacuna. A metodologia consiste numa seleção e revisão analítica e critica de trabalhos que enfatizam a relação Educação e Corporeidade, apontando, a partir deles, a relevância e o papel a ser ocupado pela corporeidade na formação e atuação do professor não só no Ensino Fundamental e Médio mas também no nível universitário e não apenas para o docente em Educação Física. Quando não ausentes, o corpo e a corporeidade têm sido focalizados numa perspectiva dualista, mecanicista e mercadológica, espelhando a ideologia dominante no sistema educacional. No Brasil, a partir da década de 1980, a visão linear, disjuntiva e acrítica no tocante ao corpo e à corporeidade tem sido alvo de questionamentos nos estudos e pesquisas sobre educação. O texto apontará varias posições teóricas e práticas que buscam superar esta visão conservadora, assumindo novos fundamentos filosóficos tais como a dialética histórica, a tendência fenomenológica com base em Maurice Merleau-Ponty e, mais recentemente, a ida à teoria da complexidade de Edgar Morin. Este texto insere-se numa pesquisa mais ampla que está sendo conduzida sob o titulo: "Educação e Corporeidade. Nova fase. Fundamentação Teórica e Aplicações Práticas", em andamento num Programa de Pós-Graduação em Educação de uma Universidade de São Paulo, cujos resultados parciais já foram expostos e debatidos em Congressos e Seminários no Brasil e no Exterior e publicados em capítulos de livros.

Palavras-chave:

Corporeidade, Relevância, Formação Docente.

Introdução

Há vários anos pesquisando sobre o tema corpo e corporeidade, sempre tive presente esta preocupação: porque o corpo e suas manifestações múltiplas e dinâmicas – a corporeidade - não ocupam, nos vários níveis de escolarização, em especial, no Ensino Superior, um lugar de relevo. Daí nasceu este texto, parte de uma pesquisa mais ampla, em andamento no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação da Universidade Nove de Julho de São Paulo (UNINOVE). Um texto escrito em primeira pessoa, a guisa de depoimento pessoal, deixando de lado, para lembrar os *Mil Platôs* de Deleuze e Guattari (1996), a preocupação de construir um trabalho "arbóreo", estruturado, acabado, fechado, mas, tal como um rizoma, e suas inúmeras raízes, buscando a multiplicidade, conexões abertas sem a pretensão de tudo conduzir a uma unidade perfeita ou à palavra final.

Minha busca começa pelo viés filosófico, indagando o que teria acontecido na história do pensamento ocidental, que marcou as reflexões sobre o humano, a ponto de chegar até hoje uma concepção negativa e excludente do corpo e da corporeidade no âmbito da educação.

Platão em sala de aula

Acredito que ainda hoje, talvez inadvertidamente, ecoam na prática educacional as severas posições sobre o corpo que herdamos do dualismo platônico. No belo dialogo *Fédon*, vejo o filósofo preocupado em apontar o caminho para a verdade, que hoje corresponderia à nossa busca de métodos e dinâmicas para transmitir e fazer receber e assimilar pelo aluno as matérias prescritas no currículo. Pergunta-se Platão, colocando a indagação nas palavras de Sócrates: "os olhos, os ouvidos, transmitem alguma verdade? Ou os poetas têm razão em repetir sem cessar que nada ouvimos, nem nada vemos? Visto que estes dois sentidos são inseguros, então os outros serão ainda mais, uma vez que são inferiores a eles" (PLATÃO, 1999, p. 126). Tocado por este alerta do filosofo sobre a insegurança dos sentidos, fico tranqüilo e até justificado para prosseguir na minha tradicional pedagogia desencarnada. Por que me preocupar com estas fantasias sobre corpo e corporeidade ao ensinar e fazer assimilar as verdades da matemática, da física, da geografia, da historia, e de outras matérias que leciono, se o grande mestre Platão me garante que a função privilegiada da alma para chegar à verdade é o raciocínio, que manifesta com clareza a realidade dos seres quando "não é perturbado pela vista, pela audição, pela dor, pela volúpia, e, encerrado em si mesmo, deixa que o corpo lide com essas coisas sozinho" (Ibid.p. 126)

Esmerando-me em minha especialidade, eu, professor, devo assumir ante o aluno um ideal de sabedoria, afastando as trevas da ignorância. Se me preocupar com o meu corpo, e especialmente, com o corpo do aluno, vou fracassar neste ideal, pois, de novo, meu mestre Platão me adverte: "o corpo é um intruso que irrompe em meio de nossas investigações, nos entorpece, nos perturba e nos impede o discernimento da verdade" (Ibid., p.128). Se desejamos realmente saber alguma coisa "é preciso que a abandonemos o corpo e que a alma analise os objetos que deseja conhecer. Fonte de mil ilusões e de tolices, o corpo nunca nos conduz a um pensamento sensato" (Ibid., pp. 127 e 128). Por isso, devo me convencer, na minha pratica docente, que "a inteligência é a única moeda válida, pela qual vale a pena trocar qualquer coisa" (Ibid., p. 131).

Mas Platão (que viveu de 428 ou 427 a 348 ou 347 a. C.) escrevia este diálogo aproximadamente nos anos 340 antes da era cristã. Como de tão longe estas concepções chegaram até a minha sala de aula?

Sou um asceta cristão

O extremado rigor platônico ante o corpo penetrou no Ocidente no bojo do neoplatonismo, cuja migração se deve a Plotino, nascido na cidade de Alexandria em 203 da era cristã e falecido em Campânia, na Itália Meridional, em 270. Seus escritos, reunidos por seu discípulo Porfírio em seis livros – *Eneadas* – influenciaram profundamente Santo Agostinho, após seu afastamento do maniqueísmo. A visão dual e antagônica da alma ante o corpo, que já aparece na pregação do Apóstolo Paulo, com Agostinho, em suas raízes cristãs inspiradas no neoplatonismo, torna-se, como diz Nietzsche, uma filosofia para o povo, e uma teologia ascética, que impregnou a cultura ocidental. Nas *Confissões*, minucioso relato do seu grande drama existencial perpassado pelo incessante conflito entre o bem – a graça – e o mal – o pecado – leio inúmeras passagens que deixam transparecer um profundo pessimismo ante a matéria, o corpo, a sensibilidade, as coisas terrenas, qualificadas como "desprezíveis e abjetas" (SANTO AGOSTINHO, 1996, pp. 69-70).

Essa concepção prepondera até hoje. Como observa Fontanella (1995, pp. 36 e 37) "toda ascese cristã teve milenarmente como finalidade controlar, sujeitar o corpo pelo espírito; mortificar a carne [...] Só muito recentemente uma parte dos cristãos passou a valorizar o homem total".

A minha sala de aula, hoje, é laica, secularizada. A religião não é mais reguladora da educação. Entretanto, minha pedagogia ainda reproduz, inconscientemente talvez, o ascetismo cristão que coloca o corpo sob suspeita e me impede vislumbrar nele possibilidades para uma educação de qualidade.

Sou moderno mas continuo o mesmo

A modernidade, que destronou a teologia e secularizou o pensamento ocidental, não superou o dualismo e a dicotomia entre razão e corpo. O *Discurso do Método* de Descartes (1996) que, segundo Edgar Morin, inaugura "o grande paradigma que iria dominar o Ocidente" (MORIN, 2005, pp. 37 e 38) separa o sujeito do objeto, o espírito da matéria, opõe o humano à natureza e influi toda a visão filosófica posterior que privilegia a "res cogitans", o pensamento, a racionalidade, como constituinte fundamental do humano e do reino da liberdade e deprecia a "res extensa", a materialiade, e no seu bojo o corpo, entregue às experimentações, à mensuração, à fragmentação, qual máquina composta por peças sujeitas a leis deterministas.

Assim, apesar de moderno, e mesmo não professando religião alguma em sala de aula, diante do aluno corporificado, comporto-me ainda como um pedagogo platônico, um asceta cristão ou um filosofo cartesiano.. Interessa-me o império da razão e o meu discurso caminha da razão docente para a razão de quem aprende. O corpo, ainda que presente, não conta.

Posso mudar? A corporeidade, um tesouro saindo da mina escura

Sou professor de nível superior, ministro cursos na pós-graduação e venho me perguntando: esse sistema pedagógico deve sempre continuar assim? Posso mudar?

Para a minha satisfação, as leituras me conduzem a um panorama alentador que é a descoberta da corporeidade, sua relevância educacional, no âmago desta mesma modernidade que continua colocando a razão no pedestal do ato pedagógico.

Nietzsche já se insurgia contra o racionalismo que gera os desprezadores do corpo e me insufla de maneira contudente: "eu sou todo corpo e nada além disso; a alma é somente uma palavra para alguma coisa do corpo" (NIETZSCHE, 1987, p. 51). E vai mais fundo: "o corpo é uma grande razão [...] Instrumento do teu corpo é também a tua pequena razão [...] Há mais razão no teu corpo do que na tua pequena sabedoria" (Ibid., p. 51). Essas palavras, levadas a sério, produzem em mim um verdadeiro "choque pedagógico".

Um pouco antes, o pensamento marxista, já nos primeiros escritos dos seus inauguradores, me ensina que toda historia humana funda-se na existência de seres humanos vivos e "a primeira situação a constatar é a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza" (MARX-ENGELS, 1989, pp. 12 e 13). Para os autores, a corporeidade é o principio de toda historiografia. Essa premissa me faz perceber o valor da constituição corporal também para construir uma historia viva das relações professor/aluno.

Passei também a consultar o pensamento fenomenológico e vi o grande papel atribuído ao corpo se eu quiser chegar e uma consciência do mundo e de nós mesmos. Ensina-me Merleau-Ponty em sua *Fenomenologia da Percepção:* "se é verdade que tenho consciência do meu corpo através do mundo, que ele é o centro do mundo, o termo não percebido para o qual todos os objetos voltam a sua face, é verdade, pela mesma razão, que meu corpo é o pivô do mundo" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 122).

Tomei consciência de que a relação pedagógica não acontece na estratosfera. Exige comprometimento. E dou razão a Sartre quando me diz que "não há conhecimento puro. Só há conhecimento comprometido" (SARTRE, 1999, p. 391) e é exatamente o corpo que "representa a individualização do meu comprometimento com o mundo" (Ibid., p. 393). Se busco nas minhas aulas e na tradicional fragmentação dos saberes um ponto de referência, fico até perplexo e procuro entender Sartre quando me diz que o corpo "é o centro de referencia total indicado pelas coisas" (Ibid., p. 394) E se nas minhas reflexões sobre o meu trabalho, busco conhecer quem sou eu como educador e quem sou meus alunos, minha surpresa ainda é maior quando este filósofo da existência me diz que o Outro só o conheço por seu corpo e eu só posso fazê-lo mediante o meu próprio corpo" (Ibid., p. 406). Estas palavras são um verdadeiro golpe à tradicional postura pedagógica que estabelece o conhecer o outro e o conhecer-se reduzindo-os à primazia da relação de razão para razão..

Passo agora a olhar alguns psicólogos e ouço Rollo May me dizer que "perceber o próprio corpo é de grande importância no decorrer da vida. Entretanto, a maioria dos adultos perdeu tal consciência, não lhe presta atenção; este é o resultado de vários séculos de recalque do corpo, transformando-o em máquina inanimada a serviço do industrialismo moderno" (MAY, 1972, p. 89).

Vygotsky lembra-me que a separação entre afeto e conhecimento torna impossível explicar a dinâmica do pensamento e descobrir seus motivos, interesses, impulsos e tendências. (Cf. VYGOSTKY, apud OLIVEIRA, 1993, passim). O mesmo destaque à dimensão afetiva na construção da pessoa encontra-se em Henri Wallon (apud Galvão, 1995).

Entre os vários estudiosos do corpo e da corporeidade e sua relevância no processo educacional, quero destacar Hugo Assmann. A leitura das suas obras despertou-me para olhar a corporeidade como instancia radical de critérios pedagógicos e políticos. No campo político,este autor me faz perceber que a atenção dada ao corpo, suas necessidades e desejos, leva a identificar as falhas do capitalismo real e do ex-socialismo real e a superar a idolatria do mercado, em busca de metas sociais fundadas na justiça e na solidariedade (Cf. ASSMANN, 1996, pp. 209 e 210). Neste autor descobri afirmações contundentes como estas: "a idéia central é a seguinte: a corporeidade não é fonte complementar e secundária de critérios educacionais mas seu foco irradiante primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que permeie tudo na Educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global é, de entrada, falaciosa" (Ibid., p. 47).

Noto que o autor não está se referindo somente à educação infantil, ou aos níveis fundamental e médio. A educação nos níveis superiores também está contemplada. Por isso, continua Assmann: "afirmamos como pressuposto básico: toda Educação, para que corresponda às características bio-fisicas do ser humano, tem que ser visceralmente Educação Corporalizada" (Ibid., p. 47).

O autor sabe das dificuldades em pôr em prática essa tese, por ser muito exigente. Mesmo assim, a sua posição é categórica: "o corpo é, do ponto de vista cientifico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica." (Ibid., p. 47).

Ao me adentrar pela teoria da complexidade de Edgar Morin, aprendo que, pela mediação da corporeidade, o educando, como todo ser humano "[...] traz em si multiplicidades interiores, personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poliexistencia no real e no imaginário, no sono e na vigília, na obediência e na transgressão, no ostensivo e no secreto, balbucios embrionários em suas cavidades e profundezas insondáveis" (MORIN, 2000, p. 57-58). Eis o grande desafio que assumo desta colocação de Morin: ir em busca desta riqueza que, ora manifesta, ora escondida, o aluno traz na sua corporeidade.

Concluindo sem fechar

A corporeidade na educação, mormente no ensino superior, é um tesouro que começa a ser tirado dos cascalhos de uma mina ainda escura. Convencido disso, na minha atuação como professor no Programa de Pós-graduação da UNINOVE, busco unir-me a inúmeros outros educadores que alimentam o sonho de ver se tornar realidade na prática educacional a descoberta da corporeidade e suas possibilidades para uma educação da melhor qualidade. Consegui introduzir no quadro curricular a disciplina Educação e Corporeidade. No desenvolvimento do meu projeto, tenho orientado dissertações e teses que aprofundam esta temática. Tenho discorrido sobre o tema em vários congressos e encontros nacionais e internacionais e venho publicando esses trabalhos. Em um deles, "Educação e Corporeidade: contribuições do pensamento complexo" (QUEIROZ 2008), aprofundo vários "rizomas" que, no texto presente, devido aos limites de espaço, permaneceram embrionários. Com outros educadores que nutrem a mesma preocupação, espero que se implante uma corrente inovadora a superar as suspeitas e o ostracismo do corpo e da corporeidade e suscitem nos professores, especialmente nos que trabalham na formação para o ensino superior, a busca de meios para fazer despontar, na prática educacional, a grande riqueza do corpo e da corporeidade.

Bibliografia

ASSMANN, Hugo (1996). *Metáforas novas para encantar a educação.* Piracicaba SP: UNIMEP

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Feliz (1996) *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia* Vol.1 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: Editora 34.

FONTANELLA, Francisco (1995) *O corpo no limiar da subjetividade.* Piracicaba SP: Ed. UNIMEP.

GALVÃO, I. (1995) *Henri Wallon:* concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis RJ: Vozes

MARX K. e ENGELS F. (1989). *A ideologia alemã.* São Paulo: Martins Fontes.

MAY, Rollo (1972). *O homem à procura de si mesmo.* Petrópolis, RJ: Vozes.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1999). *Fenomenologia da Percepção.* São Paulo: Martins Fontes.

MORIN, Edgar (2000). *Os sete saberes necessários pra a educação do futuro.* São Paulo: Cortez.

MORIN, Edgar (2005). *Método 1. A Natureza da Natureza.* Porto Alegre RS: Sulina.

NIETZSCHE, Friedrich (1987). *Assim falou Zaratustra. Um livro para todos e para ninguém.* 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

OLIVEIRA, M. K. (1993). *Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico.* São Paulo: Scipione.

PLATÃO (1999). *Fedon*. São Paulo: Nova Cultural. (Coleção Os Pensadores).

QUEIROZ, José J. (2008). Educação e Corporeidade: Contribuições do Pensamento Complexo. In Cleide Almeida e Izabel Petraglia (Org.) *Estudos de Complexidade 2* pp. 65-86.

SANTO AGOSTINHO: *Vida e obra* (1996). São Paulo: Nova Cultural. (Coleção Os Pensadores)

SARTRE, J.P. (1999). *O ser e o nada.* 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes

6.103.

Título:

Educação Inclusiva: um desafio para a formação de professores

Autor/a (es/as):

Ramos, Sandra Lima de Vasconcelos [Universidade Federal do Piauí]

Ramos, Jennyane de Vasconcelos [Universidade Federal do Piauí]

Moutinho, Yvonne Marie Soares [Faculdade Santo Agostinho]

Resumo:

Frente aos princípios e fundamentos da Educação Inclusiva, defendidos e propagados nas

últimas décadas pelas organizações internacionais, os professores dos cursos de formação de professores têm enfrentado um grande desafio: como podemos formar professores inclusivos quando recebemos uma educação marcada por práticas segregativas e excludentes? O presente estudo tem como objetivo investigar sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos professores universitários na ressignificação de suas práticas docentes com vistas na formação de professores inclusivos. Para tanto, tomando a narrativa como técnica de pesquisa fenomenológica, buscamos identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores a partir da narrativa de quinze professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí. Como arcabouço teórico contamos com a contribuição de Zulian e Freitas (2001), Silva (2001), Mendes (2006), Vitalino (2007), Bruno (2008), Silva (2009), entre outros estudiosos e pesquisadores. Para possibilitar uma efetiva educação inclusiva, precisamos superar os atuais problemas da área. No Brasil, assim como em outros países, muitos desses problemas situam-se no âmbito da formação de professores. Enquanto agência de produção de conhecimento e de formação, faculdades de educação e universidades devem compor, juntamente com políticos, prestadores de serviços, familiares e pessoas com necessidades educacionais especiais, um esforço conjunto para a construção da educação inclusiva. Pesquisas sobre esse tema, ao tempo em que sinalizam a necessidade urgente de um redimensionamento dos cursos de formação de professores, também advertem sobre a urgente providência, por parte das universidades e faculdades, de viabilizar a formação continuada de seus professores. Somente uma formação específica sobre a educação inclusiva poderá possibilitar, ao professor universitário em exercício, a construção de conhecimentos e práticas essenciais ao processo de formação de professores inclusivos.

Palavras-chave:

Educação. Formação de professores. Inclusão.

1 Introdução

Ao longo da história humana, observamos que as sociedades sempre têm descoberto novas formas de marginalizar e excluir. Isso faz com que o processo de inclusão social esteja sempre presente na pauta de discussões que versa sobre a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No bojo das lutas pela inclusão social, após a organização de movimentos sociais internacionais, ocorridos na primeira metade do século XX, quando a sociedade foi pressionada a repensar seus valores e suas práticas referentes ao tratamento dado às pessoas com deficiência, começa a se fortificar o movimento pela inclusão escolar de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Silva (2009) assim define o pressuposto desse movimento:

> *O processo de inclusão escolar tem como pressuposto a mobilização da sociedade para um novo olhar frente às diferenças humanas, elegendo-as como um valor a ser assumido por todos, partindo do princípio de que a principal característica do ser humano é a pluralidade, e não a igualdade ou a uniformidade. (SILVA, 2009, p.1).*

Convém ressaltar, entretanto, que, embora atualmente a legislação reconheça a inclusão escolar como um direito, ela se configura muito mais como uma estratégia de alcance de um direito ainda maior e mais urgente: o direito a convivência social não segregada. Como observa Mendes (2006, p. 16): "[...] a inclusão total foi impelida pela confiança no direito cível contra a segregação de estudantes com base em suas deficiências [...]".

Na década de 1980, esses movimentos internacionais de combate a atitudes discriminatórias e em favor da construção de comunidades mais acolhedoras se intensificaram. O ano de 1981 foi proclamado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, num evento que se organizou em torno do tema "Participação Plena e Igualdade" e que se tornou um marco na história das pessoas com deficiência. Esse e outros movimentos culminaram na organização de um programa de ação mundial que tem lutado por medidas mais eficazes, a nível nacional e internacional, no sentido garantir a participação plena das pessoas com deficiência na vida social.

Embora as organizações internacionais nas últimas décadas venham propagando os princípios e fundamentos da Educação Inclusiva, os educadores atuantes nos cursos de formação vêm enfrentando dificuldades para formar professores inclusivos. Em parte, isso se deve a tradição histórica da educação brasileira, marcada por práticas segregativas e excludentes.

Na busca por soluções para este impasse, o presente estudo teve por objetivo investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores das instituições de ensino superior, na tentativa de ressignificar sua atuação docente com vistas na formação de professores autenticamente inclusivos.

Para tanto, adotou-se tomando como técnica de pesquisa fenomenológica a narrativa de quinze professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, onde relatam suas principais dificuldades. Como arcabouço teórico, foi utilizado a contribuição de especialistas da área, como Zulian e Freitas (2001), Silva (2001), Mendes (2006), Vitalino (2007), Bruno (2008) e Silva (2009).

No Brasil, assim como em outros países, a formação de professores é uma área problemática. Isso devido ao fato de que, a educação não acontece apenas por obra do professor. Enquanto agência de produção de conhecimento e de formação, as faculdades de educação e universidades precisam trabalhar conjuntamente com políticos, prestadores de serviços, familiares e deficientes, num esforço conjunto para a construção da educação inclusiva. Pesquisas, cada vez mais frequentes, indicam que o

redimensionamento dos cursos de formação de professores além de inevitável e urgente, é preciso viabilizar a formação continuada de seus professores. Somente uma formação mais específica, que trate das especificidades da educação inclusiva, oportunizará ao professor universitário em exercício a construção de conhecimentos e práticas essenciais ao processo de formação de professores inclusivos.

O intuito deste artigo, então, é de ressaltar a urgente necessidade de superar os atuais problemas da área, contribuindo para as discussões e reflexões sobre a temática com vistas na consolidação da educação inclusiva.

2 O desafio da formação de professores para a educação inclusiva

Um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores da atualidade na luta pela consolidação do Paradigma Inclusivo de educação reside na formação de professores que venham a atender as novas demandas educacionais de inclusão. O tema é bastante polêmico, principalmente porque não pode ser discutido dissociado das políticas que regem tal formação.

A proposta inclusiva de educação exige do professor a apropriação de técnicas, competências e habilidades específicas, essenciais para que este possa oferecer atendimento educacional efetivamente inclusivo. Portanto, atender às necessidades educacionais de todos os alunos impõe uma grande responsabilidade ao professor e a providência de uma formação profissional continuada e em serviço.

Nesse contexto a instituição educacional também tem seu papel resignificado e dela se exige que reformule suas concepções de ensino e aprendizagem, elaborando novos encaminhamentos que favoreçam a garantia de uma Educação Inclusiva. Sobre esse assunto, Mittler (2003, p. 34) acrescenta:

> *A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.*

Trazendo essa discussão para o contexto da formação docente, surgem os seguintes questionamentos: como os professores universitários têm realizado sua prática docente com vistas em atender à proposta de inclusão determinada pela legislação educacional? Como os professores dos cursos de formação de professores tem conseguido articular saberes sobre a inclusão escolar, quando não receberam uma formação voltada para a orientação de práticas inclusivas?

Observando a prática cotidiana das escolas inclusivas, podemos perceber fragilidades quanto ao processo de inclusão efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais. Essas fragilidades

refletem muitas vezes as concepções do professor sobre a Educação Inclusiva, pois a assunção do paradigma inclusivo de educação não se limita apenas a reconhecer a existência de uma Lei exigindo que o aluno seja incluído na rede regular de ensino, sem nenhuma distinção. Tampouco, a inclusão se resume apenas nas adaptações arquitetônicas de acessibilidade.

Na verdade, essa assunção depende de muitas ações conjuntas, entre elas: a "[...] facilitação programática e sustentadora da inclusão na organização e nos processos das escolas e das salas de aula [...]". (STAINBACK, 1999. p.22). Para que a inclusão aconteça de fato, é preciso que ocorram mudanças atitudinais em todos os sujeitos que pertencem à comunidade escolar.

Nessa perspectiva, o professor deve ser formado para ser sensível à diversidade dos seus alunos, às suas particularidades, ao ritmo diferenciado de sua aprendizagem, aos modos de aprender de cada um e as várias formas com as quais eles se comunicam. Sobre isso, Mantoan (2006, p. 81) adverte:

> *A inclusão escolar envolve basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada.*

Exatamente por isso, a formação docente deve ser voltada para a diversidade e não é específica para professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais, tampouco deve ser oportunizada apenas em cursos de especialização em Educação Especial. Diante da nova configuração e delimitação da Educação especial, o papel do professor especializado também se reconfigura.

> *Quanto ao papel do professor especializado, a prioridade não é mais o desenvolvimento de todas as possibilidades humanas, a autonomia e a independência e sim "orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos" (Art. 11,VI) e "ensinar a usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar suas habilidades funcionais, promovendo autonomia e participação"(Art. 11 VII). (BRUNO, 2008, p. 10).*

Logo, as escolas especiais assumem sua responsabilidade de dar suporte e apoio pedagógico específico aos professores da rede regular de ensino, e não mais assumem para si a responsabilidade de oferecer ensino regular às pessoas com deficiência.

A nova configuração exige que a formação dos professores, para atuar em todos os níveis, deve prepará-los para que sejam capazes de identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos,

propiciando a eles condições de superar seus limites e alcançar uma educação de qualidade. Sobre esse assunto, Magalhães e Lima (2004, p. 89) acrescentam ainda que:

> *Apesar de algumas especificidades na educação do aluno com deficiência, não se pode manter um modelo voltado para a formação de especialistas, mas construir um modelo de formação docente no qual a formação inicial dê conta das diversidades sociais, culturais e pessoais existentes. A especialização nasceria com a busca de desenvolvimento profissional do educador no âmbito da formação continuada.*

A realidade mostra que, apesar da formação docente nos cursos de Pedagogia estar voltada para fomentar práticas inclusivas, em muitos casos, as experiências vivenciadas em sala de aula com alunos que apresentam comportamentos divergentes, ou são superdotados, hiperativos ou autistas, por exemplo, coloca o professor em situação de conflito, por ele não se achar apto para lidar com as especificidades desses casos.

Faz-se necessário, portanto, recorrer a diversos profissionais da educação especial para que assim possam atender às demandas desses alunos. Nesse caso, o professor, em parceria com os professores de educação especial, como enfatiza Denari (1996, p.355), "Buscaria construir a sua realidade com base no intercâmbio psicossocial da sala de aula; atuaria refletindo sobre sua ação, aprendendo a elaborar e comparar novas estratégias de ação, definição de problemas, pesquisas e teorias.". A formação docente acadêmica, como reforça Reis (2006, p. 48),

> *deve preparar o professor para o convívio com o outro, para ensinar o outro e para aprender com o outro, respeitadas as suas características sociais, biológicas e cognitivas, o que faz que cada um de nós, sejamos diferentes do outro. Esta é a essência humana***.**

A inclusão é para todos. Logo, os professores devem construir um novo paradigma educacional que deixe claro que a inclusão depende de todos nós. E a prática pedagógica inclusiva depende principalmente de um novo olhar. Um olhar que permita ao professor perceber a diversidade como algo desafiador e não como elemento depreciativo.

3 A narrativa como técnica de pesquisa fenomenológica

No sentido de alcançar os objetivos propostos neste trabalho, optamos por realizar uma pesquisa narrativa, em que os sujeitos interlocutores da pesquisa registram suas falas através da escrita.

Consideramos que esta opção metodológica propiciará aos professores pesquisados um maior aprofundamento de suas representações sobre a direção e os sentidos de sua prática educativa.

Para Galvão (2005), como método de pesquisa, as narrativas permitem ao pesquisador investigar o significado que o professor dá as suas experiências, no contexto de sua prática pedagógica. Esse pensamento é reforçado por Bolívar (2002), quando este afirma que as narrativas revelam os modos como os professores dão sentido ao seu trabalho, ao desenvolvimento de suas práticas e às experiências formativas significativas inerentes a esse processo de formação e desenvolvimento profissional.

No presente estudo, pretendemos investigar sobre os dilemas enfrentados pelo professor no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência e sobre as possíveis alternativas de realizar uma efetiva inclusão desses alunos. Nesse contexto, a narrativa, no âmbito da pesquisa qualitativa, se apresenta como um método de pesquisa-formação extremamente fértil. Segundo Souza (2006, p. 136), em busca de apreender com maior profundidade as representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, a utilização da pesquisa narrativa em educação tem se tornado uma opção crescente. Para esse autor, a escrita narrativa

> *[...] potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação de diferentes tempos [...] permite adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores [...], e, por fim busca entender os sujeitos, os sentidos e as situações do contexto escolar. (SOUZA, 2006, p. 136).*

Como ressalta Martins (et al., 2010, p. 3), "[...] reconstruir a própria experiência, organizar as ideias para os relatos (oral ou estrito) e refletir criticamente acerca da prática e da formação, caracterizam as narrativas como uma metodologia histórico-crítica".

Tal perspectiva reforça a convicção de as narrativas constituem recursos propícios para compreensão de experiências protagonizadas no campo educacional, possibilitando ao sujeito o contato com sua singularidade e um maior conhecimento de si mesmo. A partir de suas aprendizagens experienciais registradas, o sujeito tem a oportunidade de refletir sobre sua identidade, podendo, inclusive, potencializar suas aprendizagens experienciais em função do desenvolvimento profissional. (CUNHA; MENDES, 2010).

A educação inclusiva não representa apenas uma nova ideologia ou um modismo educacional. A despeito de inúmeras críticas e resistência de muitos educadores, a inclusão escolar de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino é uma realidade a ser enfrentada pelos professores na atualidade. Contudo, a reflexão sobre os dilemas da inclusão na educação básica exige de todos nós

uma escuta acurada das narrativas dos professores que vivenciam esse processo. Quais são as suas principais dificuldades? Que dilemas o professor enfrenta, cotidianamente, na tentativa de garantir, aos alunos com deficiência, uma inclusão verdadeira, de modo a garantir a esses alunos uma aprendizagem significativa?

Os princípios defendidos pela proposta inclusiva de educação anunciam a construção de novos significados e pressupõem a articulação de múltiplas linguagens que devem ser incorporadas a formação e a prática dos professores. Nessa perspectiva, a pesquisa narrativa, ao mesmo tempo em que promove ao pesquisador a oportunidade de vivenciar e interpretar a realidade, procurando dar sentido as ações e pensamentos dos sujeitos interlocutores das narrativas, viabiliza a esses sujeitos a análise retrospectiva de sua prática docente, possibilitando um realinhamento de seu processo de formação docente. (BENJAMIN, 1994).

> *É importante, também, entender a relação dialética que se estabelece entre narrativa e experiência. Foi preciso algum tempo para construirmos a idéia de que assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência. Há um processo dialético nesta relação que provoca mútuas influências. (CUNHA, 1997, p. 3)*

A experiência de educação inclusiva e de condução da inclusão escolar é algo relativamente novo para o professor. Como ressalta Nóvoa (1995, p. 25), urge "[...] (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.". Nesse contexto, a pesquisa narrativa surge como

> *[...] um recurso teórico metodológico, que permite a reconstrução da profissão docente, uma vez que traz à tona as trajetórias, as experiências, os valores, as concepções e os saberes docentes que permeiam as práticas dos professores, permitindo que as lembranças sejam reorganizadas à medida que fatos passados são trazidos ao presente, a fim de serem reinterpretados, favorecendo ao processo formativo realizado a partir da reflexividade sobre a prática pedagógica. (CUNHA; MENDES, 2010, p.4)*

Definido o tipo de pesquisa, buscamos definir a amostra a ser pesquisada. Para Marconi e Lakatos (1996) a população a ser pesquisada define-se como o conjunto de indivíduos que partilham de, pelo menos, uma característica em comum. Levin (1985, p. 19) acrescenta ainda que "[...] o pesquisador estuda apenas uma amostra – que se constitui de um número menor de sujeitos tirados de uma

determinada população". Portanto, propomos como amostra deste estudo, quinze professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, Martins (et al, 2010) observa que pesquisas narrativas realizadas na área educacional têm se utilizado de instrumentos diversos: historias de vida, cartas pedagógicas, memorial de formação e diários de formação, dentre outros. Como neste estudo, analisamos aspectos muito particulares da experiência docente, inerentes às concepções de eficiência/deficiência/ineficiência, ao tratamento dado às pessoas com deficiência e à formação de professores inclusivos; elaboramos um roteiro temático para orientar a escrita das narrativas dos professores sujeitos da investigação.

4 Considerações finais sobre o papel da Universidade na construção de práticas educacionais inclusivas

Na escola inclusiva, o aluno deverá ser considerado em suas múltiplas possibilidades de aprendizagem, mesmo aqueles que apresentam limitações e necessidades educacionais especiais. E o professor, para atender às necessidades desse alunado, deverá ser formado em dimensões plurais de ordem afetiva, ética, estética, reflexiva, crítica, e, não somente, nas dimensões de ordem técnica e científica. Como afirma Imbernón (2009, p. 47), "Já sabemos que a capacidade profissional do professorado não se esgota na formação técnica, disciplinar e nocionista; mas sim alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente.".

Desde que a educação regular passou a ser oferecida às pessoas com deficiência pelas escolas especiais, como observa Silva (2001, p. 180), os educadores, tanto do ensino regular como do ensino especial, agem como se pertencessem "[...] a mundos distintos, como se a definição da clientela descaracterizasse o conceito universal do educar". Torna-se, portanto, necessária uma reflexão crítica sobre essa questão. A exigência de cumprimento da determinação legal de que o ensino regular seja oferecido, preferencialmente, pelo sistema regular de ensino, pressupõe, portanto, o urgente redimensionamento da formação do professor, pois esse redimensionamento se refletirá em mudança qualitativa das práticas docentes.

O primeiro aspecto sobre esse redimensionamento está na assunção por parte dos professores universitários da proposta inclusiva como algo que pode se concretizar. Não há como conduzir a formação de professores inclusivos quando os professores universitários sequer acreditam na inclusão. Na narrativa dos professores universitários, sujeitos da pesquisa, observamos que o descrédito de alguns sobre as reais possibilidades de incluir efetivamente os alunos com deficiência no sistema regular de ensino, semelhantemente ao que acontece com os professores da educação básica, é gerado

pela ausência de um maior aprofundamento sobre os fundamentos e princípios da educação inclusiva. Podemos observar isso na seguinte narrativa:

> *Sei muito pouco sobre inclusão escolar. Apenas o que é veiculado pela mídia e o que ouço nas discussões sobre esse tema. Sei que atualmente nenhuma escola pode recusar-se a receber alunos com necessidades especiais. Sei que todos os prédios públicos e privados são obrigados a adaptarem suas dependências às necessidades de locomoção que as pessoas possam possuir. Sei também que em todo concurso público deve ser destinado um percentual de cotas para pessoas com necessidades especiais. (PROFESSOR 04).*

Além disso, os professores universitários pesquisados admitem que a desinformação reforça o preconceito e cria uma resistência natural a desconstruir velhas concepções sobre a deficiência e sobre o ideal de aluno considerado dentro da "normalidade".

> *Vejo que os professores, sejam da Educação Básica ou mesmo da Educação Superior, não estão preparados para atender a clientela com necessidades especiais por falta de conhecimentos teóricos acerca da temática. Percebo também muito preconceito. Construímos ao longo da vida como profissional da educação um ideal de aluno que não somos capazes de, sozinhos, desconstruir... para perceber que essas pessoas são capazes. Não aprendem talvez no mesmo ritmo ou da mesma forma que os demais, mas são capazes, apesar das suas limitações, e podem nos ensinar muito. (PROFESSOR 01).*

A desculpa da maioria repousa exatamente no despreparo do professor para lidar com a deficiência em sala de aula. E embora esse despreparo seja atribuído à formação inadequada e ao fato dos currículos dos Cursos de Licenciatura não prepararem os futuros professores para a inclusão, observa-se que no âmbito do ensino superior, os professores universitários permanecem acomodados no que se refere a buscar uma mudança dessa situação. Sobre o processo de inclusão escolar, no que se refere às diretrizes e recomendações oficiais para atendimento à determinação legal, Góes (2004, p. 77) destaca que,

> *[...] demandas estão sendo repensadas para redimensionar a formação básica e promover formação continuada, em projetos locais ou oficiais mais amplos. Diretrizes e recomendações oficiais estão, aos poucos, sendo conhecidas pelas escolas, no intuito de se concretizarem as adaptações curriculares.*

A mesma autora adverte que tais iniciativas, embora promissoras, ainda variam muito em qualidade e andam longe de atender a demanda existente. Em outras palavras, há ainda muito a se fazer para que possamos vislumbrar no espaço escolar, um espaço autenticamente inclusivo. Logo, o papel das instituições de ensino responsáveis pela formação de professores para atuar na educação básica também sofre uma reconfiguração.

Devemos considerar que muitos dos conflitos enfrentados pelos professores são inerentes à complexidade que caracteriza o processo de ensinar. Segundo Morin (2001 apud IMBERNÓN, 2009, p. 92), a complexidade da docência,

> *apresenta-se com traços inquietantes do confuso, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza, da mescla entre ordem/desordem/interação/organização, em que se dissolvem estes elementos e isso os obriga a navegar por um ensino das certezas e das incertezas, a fazer frente aos riscos, ao inesperado, ao incerto.*

Felizmente, alguns professores universitários já começam a assumir-se como agente capaz de enfrentar o confuso, a incerteza, fazendo frente aos riscos, ao inesperado e ao incerto, em busca de transformar a realidade e provocar uma mudança qualitativa no panorama dos cursos de formação de professores.

Sabemos bem qual a importância do currículo na formação profissional. Sobre este aspecto, Mantoan (2006) destaca a necessidade de que os cursos de formação de professores sofram modificações em seu currículo, de modo que os futuros professores discutam práticas de ensino adequadas às diferenças, uma vez que são poucos os cursos que oferecem disciplinas voltadas à inclusão efetiva de pessoas com necessidades especiais.

> *Simplesmente não podemos formar um professor inclusivo com o currículo que temos. Acho importante que os currículos sejam construídos tendo em vista essa nova realidade. Acredito também que é preciso rever o processo de inclusão, sobretudo, com relação ao papel do professor e suas condições de trabalho diante dessa realidade. Acho que não podemos simplesmente, "jogar" os alunos especiais em uma sala de aula e deixar que o professor fique sozinho como está agora. Sem uma equipe multidisciplinar na escola, não acredito em inclusão. (PROFESSOR 03)*

Rabelo e Amaral (2003, p. 209), reforçam esse pensamento quando afirmam que a educação voltada para a inclusão não acontece porque "os currículos de Pedagogia atuais ainda estão estruturados para

atender a uma parcela da população, a considerada ‘normal’, ignorando a presença de uma parcela importante de estudantes, aqueles que necessitam de uma atenção diferenciada”.

Então, como esperar que os professores, ao se depararem com situações em que se faz necessária a inclusão, saibam como fazê-la? Nosso modelo de sociedade ainda é individualista e excludente. Isso demonstra, conforme Reis (2006, p. 82) que “a vinculação entre o pensar e o agir perde significado tornando inviável a este profissional da educação, uma prática educativa vivenciada na realidade escolar”.

Quando confrontados com a reflexão sobre como podemos formar professores inclusivos quando recebemos uma educação marcada por práticas segregativas e excludentes, observemos o posicionamento de alguns dos professores:

> *É difícil, pois vamos sedimentando preconceitos ao longo da nossa existência, sendo muito difícil desconstruí-los, pois na nossa sala de aula seja como estudantes ou como profissionais da Educação Básica não tivemos contato com pessoas com deficiência, visto que os mesmos eram tratados em escolas especializadas. Acredito ser mais difícil desconstruir essas convicções segregativas e excludentes de alguns profissionais formadores no Espaço Universitário do que a partir de agora formar pessoas com outras convicções, pois já temos alguns profissionais que fazem à diferença nessa questão no espaço acadêmico e que trabalham no sentido de que a formação oferecida aos acadêmicos prepare para atendimento a essa nova demanda da escola pública, mas tudo passa pela formação, pelo debate, pelas discussões, por oportunizar espaços de aprendizagem. Na formação de nossos alunos, além da fundamentação teórica necessária, devemos proporcionar o contato dos estudantes com pessoas com deficiências, possibilitar ao aluno acompanhar o desenvolvimento, pensar nas estratégias a serem utilizadas, avaliar, refletir acerca da aprendizagem, das suas dificuldades. Acredito ser o caminho para a formação de profissionais inclusivos. (PROFESSOR 06)*

> *Para mim, o que mais se precisa é entender que precisamos ter experiências de abertura do corpo para a sensibilidade. A escuta sensível é imprescindível tanto para a convivência quanto para a criação, a produção do conhecimento. Neste sentido, o que falta aos professores dos cursos de licenciatura para que possam mediar eficientemente a construção de práticas inclusivas de educação são as experiências estéticas, coletivas. Não precisamos mais de atividades individuais de produção de subjetividades individualistas. O corpo e a arte são imprescindíveis neste processo. Sair dos sentidos para a produção do corpo que sente, que vibra, que sai de sua anestesia e passa a estesia – o mundo que sente e produz arte! Não a arte formal, mas aquela que se faz criativa de mundos, de relações mais revolucionárias. (PROFESSOR 07)*

Logo, construir um novo paradigma de educação exige romper com velhos modelos, vícios de postura, exige uma ressignificação dos processos de ensinar e aprender. Exige a superação de preconceitos e a aceitação de novas possibilidades de interação com pessoas antes consideradas muito diferentes de nós. O paradigma inclusivo de educação ao mesmo tempo em que nos parece confuso, inextrincável, ambíguo, incerto, nos desafia com propostas de ordem/desordem/interação/organização, frente aos riscos, ao inesperado e ao incerto. Nessa perspectiva,

> *[...] a formação do professor deve contemplar a reflexão sobre os valores da educação, vivência interdisciplinar, trabalho em equipe, pesquisa e construção de competências. Portanto, como já reiterado, o professor tem de ter a capacidade de explicar o que sabia apenas reproduzir, a convicção de que todos os alunos são capazes de aprender, o compromisso com a aprendizagem de todos os seus alunos, as habilidades para apresentar e explicar os conteúdos como interessantes, ou seja, suscitar o prazer de aprender. (ZULIAN; FREITAS, 2001, p. 4).*

Entretanto, ao mesmo tempo em nos deparamos com relatos de experiências traumáticas de alunos, vítimas de uma quase total exclusão, quando a determinação legal que dispõe sobre a inclusão escolar se propõe a garantir o direito das pessoas com deficiência a uma aprendizagem de qualidade e a uma convivência não segregada; por outro lado, já podemos encontrar inúmeras experiências exitosas de inclusão que se apresentam como uma "luz no fim do túnel". Estamos diante de um paradigma em construção. Por esse motivo, como sugere Góes (2004, p. 89) "[...] é preciso continuar refletindo sobre as ações correntes e buscar transformações".

Quanto às suas expectativas sobre a construção do Paradigma Inclusivo de educação, vejamos a narrativa a seguir:

> *Eu espero que estas práticas históricas, arraigadas permeadas de dificuldades de absorção destas mensagens novas, inclusivas dessas pessoas sejam, a cada dia, diluídas e transformadas em práticas positivas de inclusão das pessoas com deficiência. De tal modo, que nos espaços de sociabilidades, nos trajetos percorridos e nas formas de pensar e viver de todos nós que constituímos esta sociedade possamos rever estes valores preconceitos e as práticas violentas sejam revistas. (PROFESSOR 05).*

Para tanto, a universidade precisa buscar um projeto maior em seu currículo, lembrando que ele deve ser holístico, global e não algo fragmentado em pedaços. Precisamos formar professores que enxerguem além das deficiências e reconheçam não somente as necessidades especiais de seus alunos, mas também as suas possibilidades de aprendizagem. Para que se efetive a inclusão é necessário que

as pessoas envolvidas no processo persistam, aceitem os desafios, acreditem que é possível e empreendam ações de acolhimento e aceitação da diversidade.

Referências

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Obras Escolhidas**.** v. I, **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 198-196.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor:** o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSC, 2002.

BRUNO, M. M. G. A **política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. Disponível em: http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6071--Int.pdf. Acesso em: 12 dez. 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext. Acesso em: 15 dez. 2011.

CUNHA, Lidenora de Araujo; MENDES, Bárbara Maria Macêdo. (2010) **A pesquisa narrativa no contexto da formação docente**. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_08.pdf. Acesso em: 12 jul. 2011.

DENARI, F. **A formação do educador em educação especial:** temas em educação especial. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Desafios da inclusão de alunos especiais. A escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia F. de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LEVIN, J. **Estatística aplicada a ciências humanas**. Sao Paulo: Harbra, 1985.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; LIMA, Ana Paula de Holanda. **Perfil de professores de educação especial**: dilemas e desafios na construção da educação básica inclusiva.

ECCOS – Rev. Cient., UNINOVE, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 85-98. Disponível em: http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v6n1/eccosv6n1_ritadecassia_anapaula.pdf. Acesso em: 23 fev. 2012.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 3 ed. São Paulo : Atlas, 1996.

MARTINS, Elizangela Fernandes. et al. **As narrativas e os diários de formação**: caminhos possíveis na pesquisa em educação. Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. 2010. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_10%281%29.pdf. Acesso em: 10 jul. 2011.

MENDES, E. G. M. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf. Acesso em: 05 jan. 2012.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários para a educação do futuro. Barcelono: Paidós, 2001. In: IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tadução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RABELO, Annete Scotti; AMARAL, Inez Janaina de Lima. **A formação do professor para a inclusão escolar**: questões curriculares do curso de Pedagogia. In: LISITA, V.M.S. de S.;

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva**: limites e perspectivas. Goiânia: Deescubra, 2006.

SILVA, S.; VIZIM, M. **Educação Especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino de.; ABRANHÃO, Maria Helena Mena Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

STAINBACK, Susan. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VITALINO, C. R. **Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2007, vol.13, n 3. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 dez. 2011.

ZULIAN, M. S. FREITAS, S. N. **Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo.** Centro de Educação. Cadernos edição: 2001. n. 18. Disponível em: http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2001/02/a5.htm. Acesso em: 2 jan. 2012.

6.104.

Título:

Saberes docentes na Educação Gerontológica

Autor/a (es/as):

Rebelo, Rosana Andrade [Universidade Regional de Blumenau/FURB]

rosana@furb.br

Rausch, Rita Buzzi – [FURB]

rausch@furb.br

Resumo:

A população idosa, atualmente, assume um papel fundamental na estrutura demográfica mundial. O crescimento da população idosa luso-brasileira vem aumentando consideravelmente, sendo que no Brasil, as projeções indicam que a proporção de idosos passará para quase 15% em 2020 e em Portugal a população idosa atingirá 19,2% do total nacional, no mesmo período. O aumento desta faixa etária ocasionou transformações e desafios para as sociedades. Com a longevidade surge a necessidade da criação de espaços para acolher este idoso, contribuindo com seu bem-estar físico, intelectual, social, psicológico e espiritual. A Universidade Regional de Blumenau/FURB, preocupada com a formação do idoso, criou o Programa de Educação Permanente/PROEP no ano de 1993. Desde sua implantação até os dias atuais, este programa visa o envolvimento de pessoas da comunidade em atividades acadêmicas, científicas, culturais, artísticas e esportivas, bem como possibilitar ao idoso a informação, atualização, integração, voluntariado e uma educação para a cidadania. A reflexão acerca da educação gerontológica neste contexto, leva-nos a investigar quais os saberes necessários à atuação com o idoso na compreensão de professores do referido programa. Como suporte teórico pautamo-nos especialmente nas ideias de Tardif (2002) no que se refere aos saberes docentes, Nóvoa (1997; 2009) quanto à formação de professores, Vygotsky (1984;1987) aos aspectos que envolvem o

processo de ensinar e de aprender e Both (2001;2004) quanto à educação gerontologia. O objetivo do estudo do foi compreender os saberes docentes necessários à atuação com o idoso nos dizeres de professores que atuam no PROEP desde sua implantação. A pesquisa delineia-se na abordagem qualitativa e os dados foram obtidos por meio de entrevista individual semiestruturada, procedendo a análise de conteúdo. Foram entrevistados nove docentes de diversas áreas do conhecimento. Na análise, os dados foram organizados em três eixos: 1) Formação e conhecimento específico dos professores sobre "envelhecimento"; 2) Características fundamentais à docência na atuação do idoso na compreensão dos professores; 3) Saberes docentes adquiridos na atuação com o idoso.. Os resultados apontaram que os professores, em sua maioria, não trabalhava com idosos antes de ingressar ao programa e sentiu necessidade de buscar informações sobre o processo de ensinar e de aprender do idoso, porém não participou de nenhum curso de gerontologia nos últimos cinco anos. Afirmaram que o idoso tem muito interesse em aprender, e uma capacidade enorme de qualificar as coisas. Destacaram, também, que o grupo define, juntamente com o professor, o conteúdo a ser estudado e que a docência com os idosos proporciona-lhes troca de afeto e atenção. Como características fundamentais para trabalhar com o idoso os professores destacaram: saber ouvir, ser tolerante, ser paciente e aberto às diferenças. Mencionaram que o professor precisa adequar: material didático, espaço da sala de aula e criar momentos interativos específicos para essa faixa etária. Conclui-se ser necessário que as instituições de educação superior no país ofereçam cursos de formação de professores para atuar com o idoso, promovam pesquisa e extensão, atendendo dessa forma a necessidade nacional e assumindo seu compromisso social perante tão expressiva população.

Palavras-chave:

Saberes docentes. Formação de professores. Educação Gerontológica.

Introdução

É oportuno relembrar das grandes mudanças que a sociedade vem sofrendo ao longo do tempo. Mencionamos aqui o crescimento da população idosa no Brasil que vem ocorrendo de forma bastante acelerada. Dados estatísticos recentes do IBGE (2010) apresentam que a faixa etária com maior crescimento no país, está acima de 60 anos. As projeções indicam que a proporção de idosos passará para quase 15% em 2020. Em termos absolutos seremos, em 2025, a sexta população de idosos no mundo, isto é, com mais de 32 milhões de pessoas acima de 60 anos.

O aumento do percentual referente à população idosa ocasionou efeitos que se transformaram em desafios para a sociedade. Os anos acrescidos devem ser comemorados, mas não se pode esquecer que

esse fato isolado não faz diferença, isso não significa que estão vivendo melhor. É necessário adicionar qualidade de vida e um envelhecer com dignidade. Precisamos aprender a envelhecer e compreender a velhice como uma possibilidade de conquistas e não um problema. A educação, ao longo da vida, pode proporcionar qualidade na medida em que possibilita novos contatos, conhecimentos, planos e atualizações.

Faz-se necessária uma educação para a velhice, para determinar o atendimento de uma faixa etária que vem crescendo e trazendo as suas particularidades, uma educação capaz de atender o desenvolvimento biopsicossocial, desse sujeito que envelhece.

> *Para evitar que o envelhecimento provoque a estagnação intelectual, a regressão cultural e a "obsolescência" profissional, os adultos, cada vez mais, sentem a necessidade de renovar os conhecimentos e de se "reciclarem" para não caírem na rotina e ficarem marginalizados. (FURTER,1975, p.107)*

O indivíduo se preparando para uma nova fase da vida, com capacidades diversas, laboral e intelectual, diante de uma sociedade em transformação, exigindo reformulações nas políticas públicas, e uma educação específica para atender as suas necessidades, deste indivíduo que envelhece. De acordo com Salgado

> *Educar o idoso significa educar para a velhice, ou seja, preparar para que o indivíduo compreenda o próprio processo de envelhecimento, aceite e trabalhe de acordo com suas limitações, perceba a sociedade em transformação e encontre a forma mais adequada de se posicionar perante todas essas circunstâncias. (2007, p. 75).*

Tem-se uma nova demanda de alunos, um novo grupo em formação, uma nova reflexão sobre o posicionamento pedagógico-didático a ser aplicada de forma adequada e coerente, uma educação que facilita o ser humano a compreender o mundo onde vive e transforme-o para melhor. Nesse processo de reflexão, segundo Rebelo,

> *[...] a educação permanente transcende a educação formal na melhoria da qualidade do ensino e na sua aplicabilidade. A valorização da pessoa idosa se concretiza no reconhecimento do seu potencial e no incentivo ao seu engajamento participativo na sociedade. (REBELO, 2003, p.89).*

As instituições educacionais de educação superior abriram as portas para receber a pessoa idosa, com o surgimento da Universidade Aberta da Terceira Idade, iniciada nos anos setenta em Toulouse (França) e consolidada nos anos noventa (PALMA, 2000, p.53-54).

O Programa de Educação Permanente – PROEP da Universidade Regional de Blumenau - FURB foi instituído no ano de 1993, iniciando suas atividades com 45 alunos. O programa, atualmente atende 200 alunos e visa o envolvimento de pessoas da comunidade em atividades acadêmicas, científicas, culturais, artísticas e esportivas, contribuindo para sua valorização como participantes do contexto social e sensibilizando-as para a busca de informação, atualização e integração na comunidade universitária, preparando-o também para o voluntariado. O programa representa o desencadeamento de novas ações sociais e políticas no espaço universitário, pela extensão universitária, com o objetivo da descoberta de potencialidades e do resgate do *status* intelectual do cidadão idoso.

A velhice, ao longo dos anos, passou a ser vista como um momento da vida no qual se pode viver com prazer, satisfação, realização pessoal, de maneira mais madura e produtiva. Os idosos deste século XXI enfrentam muitos desafios, dadas as aceleradas mudanças que a sociedade vem imprimindo para todos, inclusive a adaptação a essas mudanças, mudanças de concepção e de tratamento, de esclarecimento da nova realidade trazida pelos "velhos cada vez mais velhos" (MERCADANTE, 2007, p. 231).

Neste sentido, faz-se necessário que as organizações e os profissionais da educação reconheçam que, estamos recebendo um novo "aluno velho", no espaço educacional. Surge uma nova situação de aprendizagem, uma aprendizagem que poderá ter uma abordagem histórico-cultural no desenvolvimento, enfocando o pensamento, linguagem e afeto, como proposto por Vygotsky (1984).

Este processo de ensinar e de aprender deve promover o desenvolvimento intelectual do idoso repleto de significados, com a possibilidade de inserção social, intervenções educacionais, com projetos significativos para que ele possa usar bem o seu tempo livre. Vygotsky remete para a escola a importante função na formação do sujeito, não importando a idade, o sujeito está sempre em formação.

Segundo Both (2004, p.19) "o desenvolvimento pessoal não ocorre sem o concurso das relações sociais e, no caso do desenvolvimento biopsicológico, sem a contribuição da linguagem e sentimentos interindividuais".

O idoso traz toda a sua bagagem de vivências, sua história e cultura, ganhos e perdas, sucesso e derrota, desejo e insatisfação. O professor se depara com um ser histórico-cultural, um novo grupo, uma classe crítica, em busca de saberes, que contemple e satisfaça as suas expectativas. Conforme Tardif (2002), o professor na sua caminhada profissional adquire muitos saberes, saber plurais. "O saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos dos

lugares de formação,etc." (p.64). O professor que atuar com essa faixa etária encontrará um idoso que procura espaços educativos para o desenvolvimento de suas habilidades, que as informações cheguem para uso prático do conhecimento adquirido, e que esse processo de aprendizagem seja construído por um saber bilateral. Para o autor

> *[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos. (TARDIF, 2002, p.13).*

O professor tem que estar disposto a relacionar-se com um aluno crítico, que deseja falar a sua história e experiências de vida. Nóvoa (2009, p.12) apresenta um novo conceito chamado de *disposição* para caracterizar melhor as competências docentes, que na sua visão, já é um termo saturado. Desta forma, este autor dá um novo enfoque a profissão docente destacando a pessoalidade do professor enumerando cinco disposições: 1) o conhecimento; 2) a cultura profissional; 3) o tato pedagógico; 4) o trabalho em equipe e 5) o compromisso social. Essas disposições são essenciais à sua definição, mas Nóvoa aponta também para a formação do professor, o exercício da reflexão que permite transformar a prática em conhecimento. Essa reflexão se faz necessária para a construção pedagógico-didática na elaboração de procedimentos específicos para atuar com o idoso na sala de aula.

É necessário que as instituições educacionais assumam esse compromisso com a formação de profissionais, docentes e pesquisadores, capazes de refletir e propor soluções inventivas para as mudanças reclamadas pela dinâmica da longevidade - "o viver mais", questão inquietante do terceiro milênio. Trazer à reflexão os vieses que implicam uma educação gerontológica, leva-nos a questionamentos sobre o professor que está envolvido no processo de ensinar e de aprender do idoso, investigando os saberes que este profissional precisa desenvolver para atuar com esta faixa etária.

Procedimentos Metodológicos da pesquisa

Nesta pesquisa, temos como objetivo geral compreender quais saberes docentes são necessários na atuação com o idoso, nos dizeres de professores do Programa de Educação Permanente/PROEP/FURB. Diante de tal objetivo, a investigação assume um caráter qualitativo, pois destaca os dizeres dos docentes diante de suas experiências docentes que são únicas, e a própria reconstrução da sua atuação docente com o idoso. Para Tardif, "[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula [...]" (2002, p. 11).

Segundo Gambóa (2000, p.43), a pesquisa qualitativa tem como "propósito fundamental a compreensão, explanação e especificação do fenômeno". A abordagem é hermenêutica, pois a compreensão não pode ser buscada na ausência do contexto de uma interpretação ou de um referencial de interpretação.

O campo empírico de pesquisa foi o Programa de Educação Permanente da FURB, uma instituição de ensino superior que estruturou este programa de extensão a partir de 1993, atendendo pessoas adultas acima de 45 anos e idosos. O PROEP atualmente oferece mais de 15 atividades, em forma de cursos, oficinas e grupos de estudos, calcadas em cinco eixos: Atividades Culturais e Artísticas; Informática; Ciência do Envelhecimento; Atividades Físicas e de Saúde; Capacitação e Oficinas diversas. O Programa tem por prioridade a educação permanente, e está destinado a um público que deseja manter-se atualizado na produção do pensamento, na prática de atividades físicas como forma de manutenção da saúde, no desenvolvimento de habilidades intelectuais e artísticas e na construção da cidadania.

Os dados coletados para esta pesquisa foram obtidos por meio de entrevista individual semiestruturada, procedendo a análise de conteúdo. A entrevista semiestruturada é segundo Vergara (2009, p.2) "um dos métodos mais utilizados quando se trata de coletar informações no campo e de interagir com o campo" é quando podemos analisar o conteúdo do que é dito, falado, expressado, as emoções, os acertos e erros, sendo assim aquilo que é próprio de cada ser humano, a sua subjetividade.

Foram entrevistados nove docentes de diversas áreas do conhecimento que atuam no PROEP. A entrevista investigou informações como: idade, formação acadêmica, experiência no magistério, atuação docente com o idoso, tempo e disciplina que atua no PROEP, motivos que o levaram a ser docente no PROEP, os conhecimentos prévios sobre aprendizagem e desenvolvimento na velhice ao ingressar no PROEP, os principais saberes adquiridos na sua docência com o idoso, formação específica sobre envelhecimento, percepção quanto às diferenças na atuação docente com a criança, o adolescente, o jovem, o adulto e o idoso, e as características que consideram fundamentais ao professor que atua com o idoso. As informações trazidas pelos professores foram gravadas em áudio com aparelho gravador e duraram em média 1h e 30 minutos, e após foram transcritas para análise. Para Marcuschi (1986,p.9) [...] a transcrição dever ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados."

Os sujeitos da pesquisa foram os professores das mais diversas áreas do conhecimento, que atuam ou atuaram no programa, sendo o critério de escolha o tempo de docência no PROEP, de pelo menos quatro anos. Cabe salientar que uma das pesquisadoras deste estudo trabalha no programa desde 1999 como técnica administrativa e que acompanha as atividades dos alunos em sala e seus professores.

Com os critérios definidos, entramos em contato com a coordenação do PROEP solicitando autorização para entrevistarmos os professores e explicarmos a proposta de investigação. Assim, iniciamos o contato com os professores e marcamos os locais e horários para a realização das entrevistas. Ao todo, entrevistamos nove professores do Programa.

No quadro a seguir, apresentamos o perfil dos professores, que ilustra a nossa amostra. Não mencionaremos os nomes verdadeiros dos professores, resguardando assim suas identidades, pois os seus dizeres apontam dificuldades, frustrações, realizações, apresentando desta forma suas histórias de vida.

Quadro 1 - Sujeitos participantes da pesquisa:

Docente	**Idade**	**Tempo de magistério**	**Graduação**	**Especialização**	**Mestrado**	**Curso/ Disciplina PROEP**	**Tempo de atuação no PROEP**
P1	78	52 anos	Pedagogia	-	-	Marcenaria	15 anos
P2	35	15 anos	Ciências da Computação	Desenvolvimento WEB	-	Informática	4 anos
P3	47	25 anos	Educação Artística-Música	Educação Musical-Coral	-	Coral	18 anos
P4	46	24 anos	Artes Cênicas	-	Teatro	Teatro	13 anos
P5	78	20 anos	Ensino Médio	-	-	Fotografia	10 anos
P6	42	12 anos	Cursando Educação Física	-	-	Tai chi chuan	7 anos
P7	65	24 anos	Direito	Administração Pública	Direito	Retórica e Direito do Idoso	10 anos
P8	44	17 anos	Psicologia	Administração em RH; Qualidade e Produtividade; Engenharia de Produção	Psicologia Social e da Personalidade	Relações Humanas e Interpessoais	4 anos
P9	60	30 anos	Ciências Biológicas	-	Educação	Educação Ambiental e Coordenadora do PROEP	16 anos

Fonte: Dados informados por meio de entrevista individual semiestruturada realizada com os professores no período de Abril de 2011 a abril de 2012.

Diante das informações obtidas pelas entrevistas, podemos constatar que dos nove professores, apenas um não tem curso superior e que outro está cursando a graduação. Os demais ampliaram seus estudos realizando especialização e mestrado na área de atuação. Observa-se que todos os professores, ao ingressarem no programa, já possuíam muitos anos de experiência na docência. Para Huberman (1995,

p.38), “há diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores, que é o desenvolvimento de uma carreira, que constitui de um processo”. Para o autor a carreira compreende fases: “a fase da entrada, da estabilização, da diversificação”. Os professores do PROEP, que foram escolhidos para participarem desta pesquisa, já superaram os dois aspectos próprios da fase da entrada que são o da “sobrevivência” e o da “descoberta.” (1995, p.40) Eles se encontram na estabilização no ensino, de “uma escolha subjetiva, de um ato administrativo, as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, [...] a pertença a um corpo profissional e a independência.”(1995,p.40)

Na análise, organizamos os dados em três eixos: 1) Formação e conhecimento específico dos professores sobre envelhecimento; 2)Saberes docentes adquiridos na atuação com o idoso; 3) Características fundamentais à docência na atuação do idoso. O aporte teórico que alicerçaram as análises foram, principalmente, as ideias centrais de Tardif (2002) no que se refere aos saberes docentes; Nóvoa (1997; 2009) quanto à formação de professores, Vygotsky (1984; 1987) no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem; Neri (2004) sobre a Psicologia do Desenvolvimento do Adulto e do Idoso e Both (2001; 2004) sobre a educação gerontológica.

Dizeres dos professores sobre a sua formação e conhecimento específicos acerca do envelhecimento

Nesta parte do texto iniciaremos o processo de análise da primeira categoria estabelecida na metodologia. Na organização dos dados para a análise agrupamo-los em três vertentes: os professores que disseram ter formação específica; os professores que afirmaram não ter formação específica, apresentando saberes adquiridos na experiência docente com o idoso; e os professores que apresentavam uma visão espontânea de formação docente para o idoso.

Dentre os entrevistados que mencionaram ter formação e conhecimento sobre o envelhecimento, dois mencionaram em seus dizeres que**:**

> *“Tive conhecimentos por meio da disciplina optativa Desenvolvimento Psicológico do Idoso realizada no Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade.” (p.8)*
>
> *“O Mestrado em Educação trouxe aprendizado sobre esta faixa etária. Em minha dissertação de mestrado investiguei esta faixa etária” (p.9).*

Os dizeres dos entrevistados evidenciaram que adquiriram saberes sobre o envelhecimento na pós-graduação stricto-sensu. O professor 8 optou em fazer a disciplina para ampliar seus conhecimentos sobre o idoso, e o professor 9 porque desenvolveu a sua dissertação no ser humano historicamente produtivo numa perspectiva de educação permanente, pois nesse período estava como coordenadora

do Programa de Educação Permanente e viu a possibilidade de aprender sobre o processo de ensinar e de aprender do idoso. Para Tardif

> *Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores [...] O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, tecnológica da aprendizagem. (2002, p.36,37)*

Os professores mencionaram em seus dizeres que esses saberes auxiliaram na compreensão sobre o envelhecimento e na atuação com o idoso.

Entretanto, a maioria dos entrevistados apresentou em seus dizeres que não tiveram oportunidade de participar de nenhuma formação específica acerca do idoso em sua formação acadêmica. O que conhecem foi adquirido na experiência, na docência com o idoso, na vivência de sala de aula. Suas falas revelaram que:

> *"Nenhum conhecimento em Andragogia [...]. Foi a experiência de sala de aula que me trouxe conhecimentos." (p. 1)*
>
> *"Nenhum conhecimento prévio, mas antes da primeira aula, eu já fui procurar embasamento. Como deveria agir, como deveria proceder com relação à memória, com relação ao tempo que eles aguentam, à concentração em uma aula." (p. 2)*
>
> *"Eu não tinha nenhum embasamento e nem sabia onde buscar isso. Eu tive um choque, daquilo que eu sabia fazer e daquilo que eu conseguia fazer com o grupo. Aprendi no erro e acerto." (p. 3)*
>
> *"Nenhum conhecimento específico sobre envelhecimento. Busquei alguma coisa do Augusto Boal quando ele fala do teatro do oprimido, que fala das opressões das situações de cada um, das opressões das individualidades. Aprendi na prática de sala de aula." (p. 4)*

No exercício de sua função e na prática de professor, Tardif (2002, p.38-39) apresenta que os professores desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

> *Os professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esse*

> *saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de* habitus *e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser.*

Os professores adquiriram na atuação com o idoso o saber experiencial, não havendo uma formação específica, sistematizada, buscando informações por conta própria, a partir da necessidade do dia-a-dia da profissão, das reflexões sobre suas práticas docentes, por meio do erro e acerto, conforme mencionou o professor 3. Diante disso, por meio de um processo de reflexividade, foram construindo e reconstruindo sua prática pedagógica com o idoso. Para Rausch (2010, p.147) "ser profissional reflexivo significa, nessa perspectiva, apropriar-se de teorias que analisem o fenômeno em estudo, tomar consciência delas e debruçar-se sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre seu ensino e sobre as condições sociais nas quais se está inserido".

Nos dizeres dos professores, encontramos também dois que nos levaram a entender que para tais professores a vida em si ensina a ser professor para atuar com o idoso, remetendo-nos a uma visão natural, espontânea do processo de formação docente. Basta conviver com o idoso ou ser idoso para entender esta faixa etária. Vejamos as falas a seguir:

> *"Para falar bem a verdade, eu não busquei. As coisas foram acontecendo. Eu acho que já tinha uma afinidade com atenção ao idoso. Alguma coisa eu busquei na internet, foi muito pouco mesmo." (p. 6)*
>
> *"Quem viveu 78 anos sente pelo outro." (p. 5)*

Para Nóvoa (2009, p.12) "o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem, significando que o professor precisa conhecer aqueles que se ensinam e conhecer bem aquilo que se vai ensinar." Portanto, contrapondo a lógica de compreensão dos dois professores cujos dizeres voltam-se a uma perspectiva espontaneísta de formação docente, entendemos que há necessidade sim de profissionalizar o professor para atuar com o idoso.

> *[...] a construção da educação gerontológica avança principalmente a partir da atuação de cursos de pós-graduação em gerontologia; é fortalecida pela criação de universidades da terceira idade, importante locus de programas para idosos, de pesquisa e de formação de recursos humanos, embora nelas ainda predominem ações pedagógicas não especializadas.(NERI, 2004,v.1, n.1).*

Embora tenhamos no Brasil programas que se voltam ao idoso, são poucas as formações específicas à docência do professor para atuar com o idoso. Neste sentido, existe a necessidade de formar um novo profissional capaz de compreender o processo de envelhecimento e atender esta população. Temos no Brasil a Universidade Estadual de São Paulo/USP que oferece desde 2004 o curso de graduação em

Gerontologia e a Universidade Federal de São Carlos/UFSCar que criou o seu curso de graduação em gerontologia a partir de 2009. Os cursos na formação específica estão centralizados na região de São Paulo dificultando o acesso para quem não mora nesta região.

Compreensão dos professores sobre as características docentes fundamentais na atuação com o idoso

Neste eixo, organizamos os dados dos professores em categorias de análise a partir das regularidades encontradas em seus dizeres. Estas categorias se constituíram em: dimensão emocional-afetiva; dimensão atitudinal e dimensão mediadora.

No que se refere à dimensão emocional-afetiva, foi a que esteve mais presente nas respostas dadas pelos nossos entrevistados. Os professores destacaram que:

> *"Nós temos que ter carinho, uma dose extra de atenção, mesmo sendo grupos pequenos e de poucos alunos, até dez alunos, mas os dez carecem de atenção em toda a aula."(p. 2).*
>
> *"É importantíssimo o afeto que temos um pelo o outro, e isso deve existir e existe. O problema é que eu não posso me mover por esse afeto, apenas." (p. 4)*
>
> *"O professor tem que ser bem carismático, ser muito atencioso, ter bastante paciência, que é o que o tai chi proporciona. Ter bastante paciência no momento de ensinar de passar o conteúdo." (p.6)*
>
> *"O professor tem que ser mais que um professor; alguém que vai ouvir e querem a opinião do professor e colegas." (p. 8)*

Os dizeres dos professores dos remetem a idéia de Nóvoa (2009, p.12) quando menciona que o bom professor deve ter nas suas disposições "o tato pedagógico que nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar [...] o saber conduzir alguém para a outra margem." Outro autor que discute com propriedade a importância do desenvolvimento emocional dos professores é Marchesi (2008). Para este autor "a educação afetiva deve ser um objetivo em si, que deve incluir no projeto educacional das escolas e na ação pedagógica dos professores, uma vez que aponta para um dos componentes principais do bem-estar do ser humano." (p. 69).

Vygotsky (1987), em seus estudos também abordou a dimensão emocional no processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito.

> *O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último "porquê" de nossa análise do pensamento.*

> *Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. (p.118)*

Os três autores concordam que o afeto, a boa relação e a comunicação entre aluno e professor deverá ser cultivada para que se promova o desenvolvimento cognitivo. Os professores nas suas falas reforçam a necessidade de atenção e carinho que precisam dar ao seu aluno idoso, tornando-o mais confiante na sua capacidade de aprender.

Quanto à dimensão atitudinal, os entrevistados destacaram principalmente a importância do professor saber ouvir e respeitar a história, a palavra do idoso.

> *"Saber ouvir é uma grande possibilidade de conhecimento; e valorizar a palavra do aluno." (p. 7).*
>
> *"Uma autoridade que se imponha muito evidentemente, muito claramente, eu sou a autoridade. Ser amigo do aluno, mas não deixando de ser professor." (p. 4)*
>
> *" Estar aberto a tudo. Não é fácil, é um aprendizado para mim também e principalmente saber ouvir. Professor tem que falar muito, mas precisa saber ouvir, no momento certo." (p.5)*

Segundo Both (2001, p.59), "a criança é estimulada a entrar no mundo dos objetos, das ações e, por maturação-mediação, a conceber o mundo, a percebê-lo e a lidar com ele com a linguagem e seus significados. [Entretanto, com o velho] o movimento é inverso, é forçado a perder o interesse porque lhe retiram os objetos, a ação e a palavra". O idoso encontra em sala de aula a possibilidade de falar, de expor suas ideias e pensamentos, a sua compreensão de vida e tem toda a sua história para contar e partilhar, então o professor tem que saber ouvir e estar aberto ao que o aluno traz para a sala de aula.

No que se refere à dimensão mediadora, encontramos alguns poucos dizeres como:

> *"O professor sempre interagindo com o aluno". (p. 6)*
>
> *"Valorizar a palavra do aluno." (p. 7)*
>
> *" O professor tem que observar o idoso, buscar constantemente a teoria, e na vivência com o idoso construir as atividades da sala de aula." (p.9)*

A mediação precisa acontecer em todo o tempo da nossa vida, não importando a idade. Para Both (2001, p.61) "podemos promover o desenvolvimento pela confiança e pelo potencial da aprendizagem, onde o professor nessa relação, pode constantemente perguntar sobre quais são as provocações mediadoras e quais os potenciais de desenvolvimento que ainda podem ser despertados."

Para Vygostky,

> *A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1984, p.97)*

Both (2001) propõe ainda que "a escola deve funcionar como espaço de mediações antecipadoras do desenvolvimento tardio e de espaço atual dos mais velhos, enquanto renovador de aprendizados capacitadores da zona de desenvolvimento proximal dos mais velhos."

Dizeres dos professores acerca dos saberes docentes adquiridos na atuação com o idoso

No que se refere ao eixo em que analisamos os saberes adquiridos pelos entrevistados na atuação com o idoso, evidenciamos o predomínio da dimensão pedagógico-didática nos dizeres dos professores:

> *"O aluno escolhe a peça que irá desenvolver; os trabalhos são diferentes eu tenho que projetar a peça idealizada pelo aluno e pesquisar sobre os materiais que serão utilizados para não haver desperdício" . (p.1)*
>
> *"Adequação do projetor multimídia no ambiente, em função da luminosidade, tamanho da fonte." (p. 2)*
>
> *"Os objetivos são diferentes, ninguém vem para formar um coral de excelência. Tive de aprender e a conhecer desde saber que tipo de música cantar com essas pessoas, a adequação do material musical e que os objetivos são alcançados com mais calma. Primeiro a necessidade de me atualizar, com toda essa trajetória tecnológica, principalmente agora na era digital, a gente tem que ficar sempre lendo, sempre se informando." (p.5)*
>
> *"Compreender as ideias contrárias e auxiliar o grupo fazendo sínteses." (p.7)*
>
> *"O professor tem que ter domínio do conteúdo a ser ministrado, pois o aluno é exigente porque são sábios." (p. 8)*
>
> *"O aluno idoso deseja muito aprender e cria muita expectativa e interesse. Tem que ter conhecimento sobre os aspectos biopsicossociais deste aluno." (p. 9)*

Para Tardif (2002,p.117) a pedagogia é definida como a "tecnologia" utilizada pelos professores em relação ao se objeto de trabalho(os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado(a socialização e a instrução)".

Pelos dizeres dos professores observa-se que a "tecnologia" a ser usada tem que atender as necessidades, aos anseios e as expectativas dos alunos. O professor na sua atuação tem que ter

domínio e saber fazer a adequação do material a ser utilizado "*tamanho da fonte" (p.2)* para esta faixa etária e desta forma obter os resultados. Cabe salientar que o idoso quer aprender com excelência, que os professores precisam estar preparados, precisam ter saberes disciplinares e curriculares.

Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi compreender os saberes docentes necessários à atuação com o idoso nos dizeres de professores que atuam no PROEP desde sua implantação. Desta forma procedemos a análise dos dados que foram organizados em três eixos: 1) Formação e conhecimento específico dos professores sobre "envelhecimento"; 2) Características fundamentais à docência na atuação do idoso na compreensão dos professores; 3)Saberes docentes adquiridos na atuação com o idoso.

Quanto ao primeiro eixo constatamos que, dos nove professores entrevistados, dois disseram ter formação específica adquirida nos cursos de mestrado que realizaram. Cinco professores afirmaram não ter tido nenhuma formação específica durante sua trajetória acadêmica, construindo seu conhecimento na experiência docente com o idoso. E dizeres de dois professores se remeteram a uma visão espontânea de formação docente para o idoso, bastando ser idoso ou trabalhar naturalmente na profissão para isso.

No segundo eixo definimos três categorias de análise: a) dimensão emocional-afetiva onde os professores precisam: ter carinho, atenção, ser carismático; b) dimensão atitudinal a importância do professor saber ouvir, estar aberto a tudo, e respeitar a história do idoso; c) no que se refere à dimensão mediadora, embora menos presente nos dizeres dos professores, alguns inferiram que a mediação é um processo que deve ocorrer em qualquer idade para que se promova a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Quanto ao terceiro eixo, constatamos o predomínio da dimensão pedagógico-didática nos dizeres dos professores. Aspectos como conhecer o aluno, ter domínio do conteúdo e adequar as novas tecnologias educacionais à faixa etária dos alunos foram processos aprendidos na atuação com o idoso. Os professores afirmaram que o idoso tem muito interesse em aprender, e uma capacidade enorme de qualificar as coisas. Destacaram, também, que o grupo define, juntamente com o professor, o conteúdo a ser estudado.

Estamos no tempo de pensarmos a velhice do futuro, de como aproveitar toda a experiência que o idoso traz consigo, em função da sua história e conhecimento, que ao longo da vida foi adquirindo. O desafio está posto à sociedade contemporânea: receber esse ser que envelhece, de forma solidária, justa, com políticas públicas e com espaços para continuar se desenvolvendo como todo cidadão, sendo respeitado e não perdendo a sua dignidade.

A educação permanente presente no programa analisado tem procurado desenvolver atividades que atenda ao adulto maduro e idoso, mas deve estar ciente de que precisa avançar na pesquisa de ações educacionais diferenciadas para atender esse público, no desenvolvimento de metodologias que atendam as particularidades desta faixa etária, nos seus aspectos cognitivos, afetivos e ambientais nas ações educativas. Faz-se também necessária a formação de professores em seus múltiplos saberes, promovendo formação institucional continuada específica para atuar com o idoso. Nóvoa (1997) sugere que precisamos construir lugares de partilha e de reflexão coletiva no interior das instituições de ensino, que promovam autoformação participada. Tal ação possibilita pensar práticas inovadoras de formação que são essenciais à construção de nova profissionalização docente.

Diante de tão expressiva população idosa no país, é fundamental que as universidades inovem no sentido de incluir em seus currículos de formação "o envelhecimento" como temática de estudo. As licenciaturas que formam o professor devem refletir acerca disso também. A abertura de novos cursos específicos é emergencial, novos cursos de gerontologia e similares precisam ser ampliados e adaptados às novas exigências sociais no Brasil.

Referências bibliográficas

Both, Agostinho (2004). Linguagem, pensamento e afeto: fundamentos educacionais para o desenvolvimento de idosos. In: Adriano Pasqualotti & Marilene Rodrigues Portella & Luiz Antonio Bettinelli. *Envelhecimento Humano: desafios e perspectivas.*pp.19-35.Passo Fundo. UFP Editora.

Both, Agostinho (2001). *Gerontogogia.Educação e Longevidade.* Passo Fundo/RS, Imperial.

Furter, Pierre (1975). *Educação permanente e desenvolvimento cultural*. 2.ed. Petrópolis:Vozes.

Gamboa, Silvio Sanches (2000). Pesquisa qualitativa. In:Silvio Sanches Gamboa & José Carlos dos Santos Filho (Org). *Pesquisa educacional:quantidade-qualidade*. 3ª ed. São Paulo, Cortez Editora, p. 43.

Huberman, Michael (1995). O ciclo de vida dos professores. In: Antonio Novoa (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, pp. 31-62.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Acesso:30/06/2011. Disponível/em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010

Marchesi, Álvaro (2008).*O bem-estar dos professores:competências, emoções e valores.* Porto Alegre:Editora Artmed.

Marcuschi, Luiz Antônio (1986) . *Análise da Conversação*. São Paulo:Editora Ática.

Mercadante, Elisabeth Frohlich (2007). Graduação em Gerontologia: formação de gerontólogos para o enfrentamento dos desafios do envelhecimento humano, na pesquisa, docência e gestão técnico profissional. EDUCAÇAO PROFISSIONAL:CIÊNCIA E TECNOLOGIA. volume 1, número 2, pp. 231-243.

Neri, Anita Liberalesso & Cachioni, Meire (2004). Educação gerontológica: desafios e oportunidades. VIVENCER - REVISTA INTERDISCIPLINAR SOBRE O ENVELHECIMENTO, v. 1, n. 1.

Nóvoa, Antônio (2009). *Professores:Imagens do futuro presente*. Lisboa/Portugal:EDUCA.

Nóvoa, Antônio(1997). *Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa.* São Paulo:Papirus.

Palma, Lucia Terezinha Saccomori (2000). *Educação permanente e qualidade de vida:Indicativos para uma velhice bem-sucedida*. Passo Fundo/RS:UPF Editora.

Programa de Educação Permanente. Universidade Regional de Blumenau/FURB. Acesso:24/05/2011. Disponível/em:http://www.furb.br/novo/..

Rausch, Rita Buzzi (2010). Reflexividade e pesquisa:Articulação necessária na formação inicial de professores. In: Neide de Melo Aguiar Silva & Rita Buzzi Rausch (Orgs). *Formação de professores:Políticas, Gestão e Práticas.*.Blumenau: Editora EDIFURB.

Rebelo, Rosana Andrade (2003). A comunicação entre a família e o idoso:uma questão de qualidade. In:Juliana Brandão & Marlene Dierschnabel da Silva & Rosana Andrade Rebelo (Orgs). *A Vida na Maturidade:uma contribuição à educação permanente*. pp.71-109.Blumenau/SC:Nova Letra.

Salgado, Marcelo Antonio(2007). Os grupos e a ação pedagógica do Trabalho Social com Idosos. In: REVISTA A TERCEIRA IDADE. São Paulo: SESC,(39),pp.70-75.

Silva, Marlene Dierschnabel (2001). *O ser humano historicamente produtivo numa perspectiva de educação permanente*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Regional de Blumenau/FURB,Blumenau.Brasil.

Tardif, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional (2002)*. Petrópolis, RJ:2ª Edição. Editora Vozes.

Vergara, Sylvia Constant (2009). *Métodos de Coleta de Dados no Campo*. São Paulo. Editora Atlas S.A.

Vygotsky, Lev Semenovich (1984). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.

Vygotsky, Lev Semenovich (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo. Martins Fontes.

6.105.

Título:

O professor de Odontologia e a sua formação para o ensino superior

Autor/a (es/as):

Reis, Simone Maria de Ávila Silva [Universidade Federal de Uberlândia]

Cicillini, Graça Aparecida [Universidade Federal de Uberlândia]

Resumo:

Apresentamos neste trabalho resultados parciais de uma pesquisa de doutorado, sobre professores de Odontologia de uma Universidade pública brasileira. Procuramos abordar a docência universitária, identificando o perfil desses professores e analisando criticamente a sua formação para o Ensino Superior. A investigação, de caráter qualitativo, coletou informações por meio de questionário, observação em sala de aula e entrevista semiestruturada. Responderam ao questionário quarenta e um dos sessenta docentes que ministram aulas na instituição. Foram observadas 142 horas-aula de disciplinas de onze professores dos quatro núcleos de formação que compõem o currículo do curso. Estes onze professores foram posteriormente entrevistados. A pesquisa documental — abrangendo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Odontologia — complementou as análises. A fundamentação teórica teve por base os trabalhos de Cunha, Tardif, Nóvoa, Pimenta, Anastasiou, Castanho, Behrens, Masetto, Libâneo, Vasconcelos, entre outros. A compreensão da trajetória formativa dos professores de Odontologia passou pela observação direta de aulas, visando à análise de seus fazeres e saberes. Consideramos a necessidade de produzir conhecimentos sobre as condições em que ocorre a sua formação para o exercício da docência, bem como a necessidade de sensibilizar esses docentes a refletir sobre as consequências da sua atuação no perfil profissional dos cirurgiões-dentistas que ajudam a formar. Em especial, esperamos criar condições que viabilizem a discussão e a reflexão, em nível individual e institucional, sobre as múltiplas dimensões da prática docente. Dessa forma, os próprios sujeitos podem vir a contribuir para o surgimento de uma nova visão dessa prática, bem como das possibilidades de modificá-la. Elegemos o professor como sujeito, seguindo uma tendência de pesquisa que, a partir dos anos 1990, dada a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, busca dar voz a esse profissional. A análise dos dados, balizada pelo referencial teórico, demonstrou que a formação inicial e continuada do professor do curso de Odontologia ocorre, fortemente, pela vertente dos conhecimentos do campo específico da área, revelando uma lacuna na sua formação pedagógica. As práticas e discursos observados evidenciaram uma concepção de docência “naturalizada” que se pode

“aprender fazendo”, com base em suas experiências como discentes e na inspiração em antigos professores. Tal concepção solidifica-se pela ausência de apoio institucional para o aperfeiçoamento pedagógico dos docentes, bem como pela lógica das políticas de avaliação e pela própria legislação, que estimulam a formação do pesquisador, com profícua produção científica, em detrimento da formação do educador. Com isso, perpetuam-se as práticas tradicionais de ensino que dificultam a formação de egressos com um perfil profissional diferenciado e em sintonia com o que preconizam as Novas Diretrizes Curriculares para a graduação em Odontologia. Assim, buscamos provocar uma reflexão dessa realidade, estimulando — com base nas dificuldades detectadas e nas perspectivas de sua superação — o engajamento dos professores e da própria instituição nos processos de mudança para o aprimoramento da docência universitária.

Palavras-chave:

Prática docente; Professor de Odontologia; Formação docente; Docência Universitária.

Introdução

A confluência de uma gama de circunstâncias e variáveis diversas no Brasil e no mundo expõe os intrincados processos que envolvem escolas e docentes de todos os níveis, acentuando as cobranças sobre sua performance. Assim, a complexidade do papel dos professores, que em momento nenhum poderia ser considerada “menor”, em suas múltiplas tarefas se encontra particularmente exacerbada neste início de século. As mudanças de focos, com a ascensão de novos valores como diversidade e pluralidade cultural; a defesa das múltiplas identidades; os imperativos dessa nova sociedade do conhecimento e de uma economia pós-industrial, cuja “mola mestra” são as ideias e o conhecimento que circulam, em tempo real, por fronteiras cada vez mais fluidas e líquidas; e as exigências de adaptação a um mundo cada vez mais tecnológico e “midiatizado”: tudo são fatores que incitam a urgência por reformas educacionais capazes de responder às demandas dos novos tempos. Dessa forma, cresce a pressão sobre os docentes e a escola, sistematicamente submetidos a avaliações que põem em xeque suas habilidades, capacidades e competências.

As determinações da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, em seu Art. 43, inciso 1 ressaltam, dentre as finalidades da educação superior, a necessidade de estimular a formação de profissionais com espírito científico e pensamento reflexivo (BRASIL, 1996). Assim sendo, podemos afirmar que o profissional professor do ensino superior é aquele que tem por dever preparar indivíduos para o exercício crítico e ético de muitas das demais profissões. Seu trabalho ganha cada vez mais importância e novas exigências.

Nas palavras de Cunha (2000), a humanidade passa por um processo de profundas transformações, e a sociedade brasileira também é afetada por essas mudanças, pois vive, em diversos níveis, o desenvolvimento tecnológico que abala o coração da própria universidade: conhecimento e formação de profissionais. Tais mudanças, por sua vez, trazem de arrastão a necessidade de partir para modificações no ensino superior e no trabalho do professor, "[...] historicamente situado na tradicional lógica da transmissão do conhecimento, em que o passado — no sentido do saber acumulado — tem mais importância do que o presente e o futuro" (CUNHA, 2000, p. 47).

A nova ordem mundial cobra flexibilidade, qualidade e eficiência na formação de sujeitos criativos, inventivos, competitivos, aptos a trabalhar em equipes integradas, a se adequar às mudanças e transformações constantes e motivados para a promoção contínua de sua autoformação (HARGREAVES, 2004). A sociedade passa a exigir profissionais que tenham capacidade de tomar decisões, que sejam autônomos, que produzam com iniciativa própria, que saibam trabalhar em grupo, que partilhem suas conquistas e que estejam em constante formação." (BEHRENS,1999, p. 386).

O professor do ensino superior, porém, não foi formado com uma bagagem que o autorize a desenvolver novos projetos ou a "alçar vôos mais desafiadores", o que dificulta alterar seu papel, pois essa ação se apresenta além da sua vontade própria (ROCHA, 2006). Nesse sentido, a situação da maioria desses docentes merece atenção.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, foi institucionalizada a avaliação periódica das condições de oferecimento dos cursos de graduação no país e nela ficou implícita, também, a avaliação do trabalho docente nos diversos aspectos de sua atuação. Seu envolvimento, sua articulação e seu compromisso com a formação dos profissionais, de acordo com o perfil definido no projeto pedagógico dos cursos onde atua, passaram a ser avaliados pela comissão de especialistas do Ministério da Educação (MEC), por meio de análises feitas com base nos programas das disciplinas que ministram até os currículos de cada docente. Desde então, essa avaliação não tem sido favorável. Leite *et al.* (2001) afirmam que, frente aos programas de avaliação implantados a partir dos anos 1990, as universidades enfrentam o desafio de solucionarem os problemas detectados na qualificação acadêmica e na didática docente.

Nesse contexto histórico, encontram-se os professores dos cursos de Odontologia, sua formação, seus saberes e sua prática. Em 2002, o Conselho Nacional de Educação instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Odontologia, as quais devem ser observadas na organização curricular das Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2002). Em consonância com as necessidades impostas pelos novos tempos, tais diretrizes pretendem chegar à formação de profissionais críticos e capazes de aprender a aprender, de trabalhar em equipe, de considerar a realidade social para prestarem uma atenção humanizada e de qualidade (FEUERWERKER, 2003). Porém, o modelo de formação profissional em Odontologia vigente, segundo observam autores como

Morita e Krieger (2004), Moysés (2004), entre outros, antagoniza-se com o perfil preconizado pelas novas diretrizes curriculares. Na perspectiva dessas diretrizes, o professor dos cursos de Odontologia é visto como um dos mais importantes agentes de transformação; assim, "[...] para contribuir com a formação do novo perfil do odontólogo, deve-se pensar também na reconstrução e no perfil dos sujeitos formadores destes profissionais, quais sejam, os professores de Odontologia" (PÉRET; LIMA, 2003, p. 66).

Dito isso, propusemos este estudo procurando verificar como ocorre a formação do professor do curso de Odontologia para o exercício da docência. Na proposta de realização desta investigação, consideramos não só a necessidade de produzir conhecimentos sobre as condições em que ocorre a formação profissional dos professores do curso de Odontologia para o exercício da docência; mas também a necessidade de tentar sensibilizar esses professores quanto à relevância dos saberes que mobilizam e das práticas pedagógicas que desenvolvem no contexto nacional atual, bem como a necessidade de serem levados a conhecer e a refletir, criticamente, sobre os reflexos da sua atuação docente no perfil profissional dos cirurgiões-dentistas que ajudam a formar. Em especial, esperamos criar condições, a partir do desenvolvimento do trabalho, que viabilizem a discussão e reflexão, em nível tanto individual quanto institucional, sobre os múltiplos aspectos e dimensões da prática docente. Dessa forma, os próprios sujeitos podem vir a contribuir para o surgimento de uma nova visão dessa prática, bem como das possibilidades de modificá-la. Em seu escopo, a pesquisa poderá provocar uma revisão da realidade, estimulando — com base nas eventuais dificuldades detectadas e nas perspectivas de sua superação — o engajamento dos próprios docentes e da própria instituição nos processos de mudança para a promoção do aprimoramento da formação odontológica.

Decisões metodológicas

A investigação, de caráter qualitativo, coletou informações por meio de questionário, observação em sala de aula e entrevista semiestruturada. Responderam ao questionário quarenta e um dos sessenta professores que ministram aulas no curso de graduação em Odontologia de uma Universidade pública brasileira. Foram observadas 142 horas-aula de disciplinas de onze docentes dos quatro núcleos de formação que compõem o currículo do curso. Estes onze professores foram posteriormente entrevistados. A pesquisa documental – abrangendo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Odontologia – complementou as análises.

Ao eleger o professor como sujeito desta pesquisa, procuramos seguir uma tendência da produção intelectual que, a partir da década de 1990, dada a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, busca dar voz a esse sujeito. Segundo Nunes (2002), já se reconhece o professor como sujeito de um *saber* e um *fazer*; logo, as investigações sobre seus saberes de referência, suas próprias

ações e sobre os valores e princípios que norteiam seu trabalho podem trazer contribuições importantes para a formação docente. Em seu escopo, a pesquisa poderá provocar uma revisão da realidade, estimulando — com base nas eventuais dificuldades detectadas e nas perspectivas de sua superação — o engajamento dos próprios docentes e da própria instituição, nos processos de mudança para a promoção do aprimoramento da formação odontológica.

Resultados

Os Sujeitos:

Verificamos que mais da metade dos professores que ministram aulas no curso de graduação é do sexo masculino, sendo trinta e nove graduados em Odontologia, um em Ciências Sociais e um em Psicologia. A maioria tem mais de quarenta anos. O tempo de experiência no magistério é variável: mais da metade está há mais de vinte anos no ensino superior e sete professores são bem jovens, recém-titulados em nível de mestrado e doutorado, mas com pouca ou nenhuma experiência profissional na sua área de formação específica ou como docente do ensino superior. A maioria ingressou na Universidade apenas com o título de graduação (dezesseis) ou de especialização *lato sensu* (treze), sendo que vinte e sete docentes o fizeram há mais de quinze anos. Apenas nove professores ingressaram como mestres (sete deles há menos de cinco anos) e três, como doutores. Atualmente, a maioria tem especialização, além de mestrado e doutorado, nas áreas de conhecimento específico de sua atuação profissional ou nas áreas das disciplinas que ministram: trinta e um professores possuem um ou mais títulos de especialização, sendo que para três esta é a única titulação; dez professores ainda são apenas mestres, mas destes, seis docentes já estão cursando doutorado (um na área da Educação e cinco, no mesmo campo de conhecimento em que cursaram o mestrado). A maioria já possui ambos os títulos: de mestre e de doutor. Três possuem pós-doutorado e quatro professores possuem alguma formação – em nível de pós-graduação – na área da educação. Quatro docentes trabalham apenas com o ensino, sendo que a maioria (vinte e seis) se envolve, ao mesmo tempo, com pesquisa e/ou extensão, ensino e atividades administrativas. O regime de trabalho da maioria (vinte e sete) é dedicação exclusiva, treze trabalham em regime de 40h e um em regime de 20h/semanais. Todos são professores efetivos na Universidade.

Suas Trajetórias Formativas:

Quanto às razões da escolha pela carreira docente, verificamos que a maioria dos professores chegou à carreira ao acaso, ratificando o pensamento de Cunha (1988) e de Fernandes (2001) de que o encaminhamento de muitos profissionais ao magistério no ensino superior tem sido, na maioria das

vezes, uma situação circunstancial. Muitos destacaram o gosto pela docência mencionando o prazer de ser professor.

Como principais influências foram mencionadas as trajetórias de vida de cada um, as monitorias exercidas nos tempos de graduação, bem como os seus ex-professores, que tanto exerceram influência positiva como negativa, no sentido de mostrarem como eles não deveriam ser. De fato, a memorização de experiências educativas marcantes — como observam Tardif e Raymond (2000, p. 216; 217) — influencia na "[...] construção do Eu profissional" do professor e essas experiências podem vir até de sua trajetória pré-profissional, de seu tempo de socialização como aluno, pois hoje se sabe que "[...] o legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo".

Percebemos, também, alguns aspectos contraditórios da dimensão profissional: embora se certifiquem dos aspectos legais para o exercício da docência, os professores praticamente desconhecem e não mostram interesse pelas políticas de formação docente, assim como reconhecem e admitem sua omissão quanto às políticas públicas que, de forma mais ampla, envolvem o exercício docente. Essa constatação é corroborada por Campos Júnior (1998) ao afirmar que predomina nos docentes dos cursos de Odontologia uma visão acrítica e apolítica acerca dos determinantes históricos da profissão e da educação no país, de modo que o pensamento hegemônico é o de um profissional voltado aos problemas essencialmente técnico-científicos da Odontologia. A propósito, Secco e Pereira (2004) também trataram desta questão e, igualmente, constataram que a falta de uma formação mais politizada se reproduz nos cursos de Odontologia. Nessa questão, os docentes se mostraram muito mais à mercê do que definem, por exemplo, as políticas públicas de avaliação do seu desempenho e do desempenho institucional, do que mobilizados para tentar modificar o que delas afirmaram discordar. Submetidos a um conjunto de regras e normatizações que definem a ocupação do seu tempo, que os hierarquizam e categorizam segundo critérios que supervalorizam o "produtivismo", os professores parecem não se dar conta do processo de alienação que acomete seu trabalho. Concordamos com Leher e Lopes (2009, p. 16) ao afirmarem que:

> *[...] a avaliação convertida em ferramenta de redesenho da política educacional, o estrangulamento dos recursos públicos e a hipertrofia do aparato de Ciência e Tecnologia (C&T — mais tarde redefinido como Ciência, Tecnologia & Inovação — CT&I) externo às universidades, tudo isso acompanhado de desregulamentações que fortalecem o mercado educacional, transformam profundamente a educação superior do país.*

Segundo Cunha (2004), as atuais políticas públicas de avaliação institucional dão à pedagogia um caráter instrumental, estabelecendo normas e prescrições que, obedecendo à racionalidade técnica, definem o que deve ser um professor de sucesso. Pelas respostas de nossos sujeitos, verificamos que eles não estão de todo alheios a essa realidade. Entretanto, ainda que discordem dos pesos atribuídos ao ensino e à pesquisa na avaliação, por seus posicionamentos de não envolvimento com essas

questões da docência, os professores que entrevistamos ainda não se mobilizaram em prol de mudanças nesse sentido.

As Dimensões Formativas Específica e Pedagógica

Quando perguntamos como a formação do professor contribuiu para o seu trabalho docente, a dimensão do conhecimento específico foi apontada como muito importante, requerendo qualificaçao constante. A vivência clínica na especialidade também foi muito valorizada, bem como o domínio motor.

Nesse aspecto, concordamos com Cunha (2006) ao afirmar ser a dimensão do conhecimento específico muito forte no imaginário dos docentes do ensino superior. Para essa autora, nas profissões liberais se chega a perceber certo corporativismo que defende a exclusividade do conhecimento para o grupo específico de profissionais, sendo que o domínio do campo científico especializado também sugere a obrigatoriedade de um processo de qualificação constante. As palavras de nossos interlocutores apontaram esse mesmo sentido.

Por outro lado, a dimensão pedagógica na sua formação para o exercício do magistério foi destacada pelos professores como uma ausência importante. Os depoimentos dos nossos sujeitos são corroborados pelo que já foi anunciado por Pimenta e Anastasiou (2002): a maioria das Instituições de Ensino Superior é composta de docentes experientes e até com anos de estudos em suas áreas específicas, porém ainda predominam o despreparo e o desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem. Muitos dos relatos também deixam transparecer uma concepção de docência como conhecimento técnico, o que nos faz questionar não apenas a qualidade da docência praticada atualmente na instituição investigada, que não dispõe do conhecimento pedagógico, como também a qualidade da docência pretendida, uma vez que esta parece se resumir ao domínio das técnicas ou dos métodos de ensino.

De acordo com Péret e Lima (2005), ao longo da história da Odontologia, a falta da formação pedagógica vem marcando o professor. Possivelmente, parte desse problema começou ainda mesmo no momento de seu ingresso nas instituições. Quando indagados sobre a exigência de formação didático-pedagógica prévia quando do seu ingresso como professor do curso de Odontologia, todos os professores responderam negativamente ao questionário. O que, segundo Assis e Castanho (2006), estaria completamente de acordo com o texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As autoras observam que a redação dos Art. 65 e 67 dessa lei leva ao entendimento de que o professor do ensino superior não precisa fazer estágios docentes, nem ter experiência prévia na atividade docente. Na realidade, os critérios de seleção em concursos para a docência no ensino superior valorizam os conteúdos específicos, sendo raramente exigida a formação pedagógica (CUNHA, 2000,

2005; FERNANDES, 1999; 2001). É a condição de especialistas em dada área do conhecimento que, realmente, pesa na contratação de professores para os cursos de Odontologia.

A Contribuição da Pós-Graduação

Excetuando-se as pós-graduações cursadas na área da Educação, as demais, seja em nível de especialização, mestrado ou doutorado, contribuem mais para o conhecimento específico e para o desenvolvimento da pesquisa. Alguns professores se queixaram da exígua carga horária destinada às disciplinas pedagógicas, bem como de orientadores que recomendam não cursar tais disciplinas, não lhes reconhecendo o valor.

Como afirma Vasconcelos (2001, p. 21): "[...] 60 horas devem ser destinadas a disciplinas didático-pedagógicas que 'surgem' um tanto deslocadas e sem razão de ser; uma dose mínima de formação pedagógica que, na visão legislativa, é suficiente para formar educadores [...]". Em nossa opinião, se a autora já chamava a atenção para a exiguidade de uma carga horária de 60 horas, que podem ser, para muitos professores, a única oportunidade que seus cursos proporcionarão para os debates e discussões voltadas para o ensino, então podemos afirmar que chega a ser insignificante a contribuição advinda de disciplinas com cargas horárias ainda mais reduzidas.

Mesmo entre aqueles sujeitos que reconheceram a ausência da dimensão pedagógica em sua formação, pudemos entrever o viés da racionalidade técnica naquilo que informaram buscar. Algumas respostas reiteraram o que já foi detectado por Rocha (2006): ao mencionar esse tipo de formação, o professor do curso de Odontologia enfatiza mais os recursos didáticos e as técnicas de ensino. De acordo com Urtiaga (2004), que estudou o docente na formação médica, ainda não se valoriza com clareza a questão da docência e da subjetividade dos processos educativos. Para esse autor, a visualização tecnicista da formação pedagógica desencadeia uma concepção de ensino centrada em questões que, muitas vezes, ignoram as diferentes circunstâncias que influenciam o desempenho docente. Vasconcelos (2001, p. 89) ao relatar suas experiências com formação de professores universitários na disciplina de Metodologia do Ensino Superior em cursos de pós-graduações, também percebeu que "[...] os alunos anseiam por 'receitas prontas de como dar aula' e gostariam de levar um número bastante variado de modelos e alternativas".

De outra forma, nós pensamos a docência como uma atividade profissional que requer habilidades de fazer os alunos aprenderem e gerirem seus processos de formação. Para tanto, ela mobiliza saberes diversos que precisam ser apropriados, construídos, compreendidos e refletidos em suas relações. Essa atividade requer uma formação específica que ofereça aos professores uma base de conhecimentos fundamentados sobre as práticas educativas, de modo que estas possam ser justificadas com argumentos teoricamente sustentados, como defende Cunha (2009).

A Contribuição da Pesquisa

A maioria dos professores entrevistados revelou nunca ter feito pesquisa na área pedagógica, o que demonstra desvalorização do ensino como possibilidade de produção de conhecimento. Os docentes sequer costumam ler artigos relacionados ao ensino, revelando despreocupação com o embasamento teórico do seu trabalho pedagógico.

Verificamos que não se faz pesquisa educativa ou pedagógica, em parte porque as atuais políticas da pós-graduação *stricto sensu* não estimulam. Péret e Lima (2003), ao analisarem as diretrizes referentes às pesquisas desenvolvidas pelos professores de Odontologia nos documentos educacionais, bem como a influência delas na sua formação, constataram uma padronização das propostas, com destaque para a acumulação de conhecimentos especializados, para a valorização do desenvolvimento tecnológico e para o crescimento econômico. As pesquisas sobre docência e sobre as práticas educativas não são estimuladas. Esta é uma questão que, a nosso ver, precisa ser revista sem mais tardar, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, os professores deveriam ser estimulados a produzir conhecimentos sobre novas formas de ensinar e fazer aprender.

Não conseguimos entrever, nos discursos da quase-totalidade dos sujeitos, uma preocupação com a formação de professores reflexivos, conscientes do ato pedagógico. No máximo, certos programas conseguiram preparar técnicos de ensino, oferecendo disciplinas que auxiliam o professor a fazer material didático, a melhorar a postura, a dicção, a utilização desta ou daquela técnica de ensino etc. Os docentes entendem que, por terem cursado diversas especializações ou por terem se titulado como mestres ou doutores, já tenham se tornado aptos ao ensino, pois dominam a prática e a teoria de suas disciplinas.

Em nossa opinião, ao se considerarem aptos para a docência, ainda que, reconhecida e assumidamente, desprovidos de formação pedagógica, os professores estão menosprezando a faceta que, no entender de Vasconcelos (2001), de fato caracterizaria esse profissional. É quando se trabalha a formação pedagógica que se dá ao professor o tempo absolutamente indispensável para "pensar a educação": seus objetivos, seus meios, seus fins, seus raios de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam. (VASCONCELOS, 1996, p. 31).

Um Aprendizado Solitário

A maioria dos professores afirmou que aprendeu a dar aulas sozinho, lendo, espelhando-se nos antigos mestres e experimentando. Seus depoimentos reafirmaram a impressão de Cortesão (2000) de que os docentes universitários em geral ensinam da forma como foram ensinados, evidenciando — como

destacou Lucarelli (2000) — uma desqualificação da pedagogia universitária. O aprendizado da docência, muitas vezes, deu-se por ensaio e erro. Segundo Cunha (2006, p. 262), isso ocorre exatamente pela falta da formação pedagógica: "[...] os professores universitários vão aprender fazendo, já que, na maioria dos casos, não tiveram processos de formação específica para a docência".

Percebemos que não há discussão com os pares ou construção compartilhada de conhecimento. A propósito, Isaia e Bolzan (2008) cunharam a expressão "solidão pedagógica" para indicar o sentimento de desamparo dos professores universitários ante a ausência de interlocução e de compartilhamento de conhecimentos no enfrentamento do ato pedagógico.

Muitos sujeitos se queixaram da falta de avaliação do seu desempenho, alguns recorrendo aos alunos como parâmetro. Compreendemos esses docentes, pois desconhecemos a existência de uma avaliação realmente séria e consequente das questões específicas do ensino do professor no plano institucional. Afinal, a avaliação que conhecemos, realizada pelos discentes no momento das progressões horizontais do professor, como afirmou um entrevistado, nem sequer tem seus resultados discutidos com o avaliado. Essa lacuna já foi comentada por autores como Pachane (2003), para quem a qualidade do trabalho realizado pelo professor, até muito recentemente, não era nem ao menos questionada. Masetto (2001, 12) também afirma:

> *Em nenhum momento, por exemplo, perguntava-se se o professor tinha transmitido bem a matéria, se havia sido claro em suas explicações, se estabelecera uma boa comunicação com o aluno, se o programa estava adaptado às necessidades e aos interesses dos alunos, se o professor dominava minimamente as técnicas de comunicação. Isso tudo, aliás, era percebido como supérfluo, porque, para ensinar, era suficiente que o professor dominasse muito bem apenas o conteúdo da matéria a ser transmitida.*

Em sua defesa, observamos que todos os professores entrevistados defenderam a criação de um núcleo de apoio pedagógico, o que ainda não parece ser prioridade para os dirigentes da instituição. Nesse sentido, acusamos certa desresponsabilização instituicional quanto a apoiar os docentes em seu esforço de tentar superar as fragilidades dessa "preparação", o que contribui para a perpetuação de uma concepção reducionista e "naturalizada" de docência. Superam-se as dificuldades com o passar do tempo e a experiência adquirida, afirmam eles. A formação é autodidata, intuitiva e incidental. Para a maioria, a formação dos novos professores de Odontologia deve se dar nos moldes daquela que foi recebida. Ainda se recorre aos saberes práticos que não se estruturam em conhecimentos teóricos capazes de organizar a reflexão sobre o que efetivamente fazem.

A revisão desse tipo de postura, seja no âmbito pessoal, seja no institucional, nos parece fundamental e urgente. Concordamos com Fernandes (2001, p. 111) ao observar que:

> *[...] é necessário começar por um esforço intencional e sistemático para responsabilizar a instituição pela formação pedagógica de seus professores, ao mesmo tempo investindo na*

> *produção de um conhecimento sobre essa formação e sobre a diferença que ela pode fazer nos processos de ensinar e aprender e para formar os cidadãos deste país.*

Nesse sentido, defendemos a criação de um núcleo de apoio pedagógico na instituição para funcionar como uma espécie de catalisador da discussão e da reflexão sobre o trabalho docente e seus fazeres, aproximando nossos sujeitos da necessária conscientização de que, também, são professores profissionais.

A Formação dos Futuros Professores de Odontologia

Quando indagamos sobre a responsabilidade pela formação dos novos professores, verificamos que muitos sujeitos não têm essa preocupação, nem julgam ser esta uma responsabilidade sua. Outros pensam em uma formação docente a partir das monitorias e das pós-graduações, nos moldes das suas próprias. De qualquer forma, todos percebem que influenciam os alunos. Segundo Cunha (1988) "[...] este é um dado fundamental para quem trabalha na formação de professores, pois identifica o ciclo de reprodução que se realiza nas relações escolares" (p. 140).

Não qualificados pedagogicamente e muito qualificados em suas especialidades, a tendência é de perpetuação da forma tradicional de ensinar, devido à maior probabilidade de reprodução de um modelo de ensino com que se está familiarizado na trajetória escolar. De um modo geral, a formação odontológica oferecida pela instituição cujos docentes foram investigados se relaciona diretamente com o tipo de formação que eles receberam para o exercício da docência. Uma formação que privilegiou apenas o conhecimento específico e a preparação para a pesquisa e produção científica na área desse conhecimento específico e que desconsiderou as demais dimensões, tais como a pedagógica, a social, a epistemológica, a cultural e a política, tão necessárias ao bom desempenho docente.

Considerações Finais

A análise dos dados, balizada pelo referencial teórico, demonstrou que a formação inicial e continuada do professor do curso de Odontologia ocorre, fortemente, pela vertente dos conhecimentos do campo específico da área, revelando uma lacuna na sua formação pedagógica. As práticas e discursos observados evidenciaram uma concepção de docência "naturalizada" que se pode "aprender fazendo", com base em suas experiências como discentes e na inspiração em antigos professores. Tal concepção solidifica-se pela ausência de apoio institucional para o aperfeiçoamento pedagógico dos docentes, bem como pela lógica das políticas de avaliação e pela própria legislação, que estimulam a formação do pesquisador, com profícua produção científica, em detrimento da formação do educador. Com isso, perpetuam-se as práticas tradicionais de ensino que dificultam a formação de egressos com um perfil

profissional diferenciado e em sintonia com o que preconizam as Novas Diretrizes Curriculares para a graduação em Odontologia. Assim, a partir do presente estudo, buscamos provocar uma reflexão dessa realidade, estimulando — com base nas dificuldades detectadas e nas perspectivas de sua superação — o engajamento dos professores e da própria instituição nos processos de mudança para o aprimoramento da docência universitária.

Referências bibliográficas

Assis, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz & Castanho, Maria Eugenia de Lima Montes (2006). Educação, inovação e o professor universitário. *Revista E-Curriculum, vol.2,* n° 3. Retirado em Setembro 9, 2008 de http://www.pucsp.br/ecurriculum.

Behrens, Marilda Aparecida (1999). A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *R. Bras. Est. Pedag., 80* (196), 383–403.

Brasil (1996). Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União.* Brasília, DF, *vol. 134*, n° 248, pp. 27.833–41.

Brasil (2002). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES 3,* de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Odontologia.

Campos Júnior, Walter Machado (1998). *A questão da qualidade do ensino e suas implicações político-pedagógicas na Faculdade de Odontologia da PUC–Campinas.* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil.

Cortesão, Luiza (2000). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção?* Porto: Afrontamento.

Cunha, Maria Isabel (1988). *A prática pedagógica do "bom professor": influências na sua educação.* Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

Cunha, Maria Isabel (2000). Ensino como mediação da formação do professor universitário. In Marília Costa Morosini (Org.), *Professor do ensino superior: Identidade, docência e formação* (pp. 45–51). Brasília.

Cunha, Maria Isabel (2004). Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. In *Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, 8., Coimbra.

Cunha, Maria Isabel (2005). *O professor universitário na transição de paradigmas.* 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marins.

Cunha, Maria Isabel (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: Saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação, 11* (32), 258–371.

Cunha, Maria Isabel (2009). Formação do professor da educação superior: o lugar da pedagogia universitária. In *LASA – Congress of the Latin American Studies Association*, June 11–14. Rio de Janeiro. Retirado em Junho 9, 2011 de http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/DaCunhaMariaIsabel.pdf..

Fernandes, Cleoni Maria Barboza (1999). *Sala de aula universitária-ruptura, memória educativa territorialidade: o desafio da construção pedagógica do conhecimento.* Tese de Doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Fernandes, Cleoni Maria Barboza (2001). Formação do professor universitário: tarefa de quem? In Marcos Tarciso Masetto (Org.), *Docência na universidade* (pp. 95–112). Campinas: Papirus.

Feuerwerker, Laura Camargo Macruz (2003). Educação dos profissionais de Saúde hoje. *Revista da ABENO, 3*(1), 24–27.

Hargreaves, Andy (2004). *O Ensino na sociedade do conhecimento: Educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed.

Isaia, Silvia Maria de Aguiar & Bolzan, Doris Pires Vargas (2008). Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: Construções sobre pedagogia universitária. *Revista da Faculdade de Educação, vol.14*, nº 26. Retirado em Maio 23, 2011 de http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n26/compreendendo.html.

Leher, Roberto & Lopes, Alessandra (2008). Trabalho Docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. In *Seminário Redestrado: Nuevas Regulaciones en América Latina*, 7., Buenos Aires, 3, 4 y 5 de Julio de 2008. Retirado em Maio 28, 2011 de http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Roberto%20Leher.pdf.

Leite, Denise; Braga, Ana Maria; Fernandes, Cleoni Maria Barboza; Genro, Maria Elly; Ferla, Alcindo Antônio (2001). A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In Marcos Tarciso Masetto (Org.), *Docência na universidade* (pp. 39–56). Campinas: Papirus.

Masetto, Marcos Tarciso (2001). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In Marcos Tarciso Masetto (Org.), *Docência na universidade* (pp. 9-26). Campinas: Papirus.

Morita, Maria Celeste & Kriger, Léo (2004). Mudanças nos cursos de odontologia e a interação com o SUS. *Rev. ABENO, vol. 4,* nº 1, 17–21. Retirado em Janeiro 27, 2009 de

http://www.abeno.org.br/imgs/mudan%E7as%20nos%20cursos%20de%20odontologia%20e%20a%20intera%E7%E3o%20com%20o%20sus.doc.pdf.

Moysés, Samuel Jorge (2004). Políticas de saúde e formação de recursos humanos em Odontologia. *Revista da ABENO*, *4* (1), 30–37.

Nunes, Célia Maria Fernandes (2002). Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educ. e Sociedade*, *22* (74), 22-42.

Pachane, Graziela Giusti (2003). *A importância da formação da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, Brasil.

Péret, Adriana de Castro Amédée & Lima, Maria de Lourdes Rocha (2003). A pesquisa e a formação do professor de Odontologia nas políticas internacionais e na educação. *Revista da ABENO, 3*(1), 65–69.

Péret, Adriana de Castro Amédée & Lima, Maria de Lourdes Rocha (2005). A pesquisa nos critérios de avaliação da CAPES e a formação do professor de Odontologia numa dimensão crítica. *Revista da ABENO, 5*(1), 46-51.

Pimenta, Selma Garrido & Anastasiou, Léa das Graças Camargos (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.

Rocha, Simone Requião Thá (2006). *O professor de odontologia e os paradigmas inovadores da educação*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, CTCH, Pontifícia Universidade Católica, Curitiba, Brasil.

Secco, Luciane Gabeira & Pereira, Maria Lúcia Toralles (2004). Formadores em odontologia: profissionalização docente e desafios político-estruturais. *Ciência & Saúde Coletiva, 9*(1), 113–120.

Tardif, Maurice & Raymond, Danielle (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Rev. Educ. & Sociedade, 1*(73), 209–244.

Urtiaga, Maria Elizabeth de Oliveira (2004). *A mediação da cultura docente na formação médica*. Pelotas: ed. UFPEL.

Vasconcelos, Maria Lúcia Marcondes Carvalho (1996). *A formação do professor de terceiro grau.* São Paulo: Pioneira.

Vasconcelos, Maria Lúcia Marcondes Carvalho (2001). Contribuindo para a formação de professores universitários: Relato de experiências. In Marcos Tarciso Masetto (Org.), *Docência na universidade* (pp. 77-112). Campinas: Papirus.

6.106.

Título:

Formação de professores do ensino superior: o desafio de inovar o fazer pedagógico no contexto da modalidade de educação à distância

Autor/a (es/as):

Rela, Eliana [Universidade de Caxias do Sul]

Braga, Lisiane Bianchi [Universidade de Caxias do Sul]

Resumo:

O presente texto visa compreender quais conhecimentos prévios favorecem ou dificultam o desenvolvimento de competências docentes para a Educação a Distância (EaD) em professores universitários. Participaram cinco (5) professores que realizaram a capacitação pedagógica "Seminário de Formação Pedagógica para Atuação em EaD" da Universidade de Caxias do Sul, Brasil. Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo e exploratório, com análise de conteúdo. Os resultados mostram que os professores apresentam como resistências à EAD: ceticismo; focar o processo na aprendizagem; pré-conceitos; desconhecimento sobre as TIC; supervalorização da figura do professor enquanto ser presente no contexto da sala de aula. As dificuldades manifestadas pelos entrevistados: romper com as estruturas cognitivas construídas pela experiência anterior; perda do suposto poder do professor no controle do processo de aprendizagem, o que corresponde a imagem construída historicamente do papel do professor; dificuldade de implementar um novo fazer pedagógico.Os entrevistados manifestaram perceber a formação docente, para atuar na modalidade EaD, como uma possibilidade para: melhorar o planejamento do processo de aprendizagem; instituir formas inovadoras para atuação docente e; construir novo paradigma pedagógico. Com base nestas considerações e contextualização, este estudo parte da vivência em contextos de formação do ensino superior, contexto no qual surge o problema *Quais conhecimentos prévios favorecem ou dificultam o desenvolvimento de competências docentes para atuação na modalidade de Educação a Distância em cursos universitários?*Este estudo buscou compreender resistências, dificuldades e possibilidades que esses sujeitos enfrentam para trabalhar com a modalidade EaD no ensino superior e, assim, oferecer algumas pistas a orientadores de programas de formação docente.

Palavras-chave:

Formação de Professores. Ensino Superior. Inovação Pedagógica. Educação a Distância.

Formação de Professores Universitários

O professor universitário, ao longo da história do desenvolvimento da educação superior no Brasil, não tem tido uma formação específica para a docência universitária, aprendendo a ensinar no exercício da docência, como autodidata. Encontramos então, atuando nos processos de ensino e aprendizagem, profissionais competentes em suas áreas específicas, com amplo conhecimento dos saberes específicos, mas sendo desafiados a se constituírem como professores formadores de novos profissionais. Estão sendo desafiados a assumirem-se nessa nova profissão que tem estatuto, características, compromissos e procedimentos próprios. Apesar da crescente exigência de formação permanente, incluindo aqui nos cursos de pós-graduação da área de conhecimento, o professor do ensino superior não parece preparado didaticamente para o exercício acadêmico, especialmente para interação nos processos de ensino e aprendizagem.

Na ausência de elementos de formação inicial para a docência, se espera que esse processo de formação seja assumido de maneira consciente pela instituição que contrata tais profissionais, promovendo momentos de formação continuada e em serviço.

O desenvolvimento profissional de docentes para a educação superior é um processo complexo pertinente à própria organização acadêmica na qual os cursos superiores estão estruturados. A importância de tal desenvolvimento, mais especificamente, sua dimensão didático-pedagógica ainda são pouco compreendidas e investigadas, residindo talvez, no interior das instituições de educação superior uma práxis formativa que se constitua em uma cultura pedagógica.

A formação inicial é um dos momentos do processo, e vai se ampliando pela formação continuada originada na experiência, na socialização, que pode ser viabilizada em Programas de formação para docência no Ensino Superior.

Ao falar sobre formação continuada, é imprescindível abordar o tema da aprendizagem do adulto. A pesquisadora italiana Alberici (2008) realizou estudos sobre as diferentes teorias e os diferentes modelos acerca do tema, assim como estudou as pesquisas mais recentes sobre as dimensões que caracterizam a aprendizagem dos adultos, segundo as diferentes escolas de pensamento. Embora as escolas pertençam a pensamentos diferentes, apresentam pontos relevantes em comum, como a capacidade de autogestão e de autonomia diante dos objetivos de aprendizagem; a profundidade e a extensão das experiências precedentes (saberes funcionais, saberes tácitos), como desencadeadores de novas aprendizagens; a capacidade reflexiva ou a análise (reflexões da prática, reflexões sobre a ação), como condições imprescindíveis para a aprendizagem e para a conscientização das mudanças verificadas a partir da aprendizagem.

Os estudos de Alberici (2008) originaram a obra *A possibilidade de mudança: aprender a aprender como ferramenta estratégica para a vida.*[121] É com base na referida obra que se apresenta os principais estudos os quais tratam de linhas de pesquisa e teorias que observam a *aprendizagem a partir da experiência* (D. A. Kolb, 1984); *andragogia e caracteristicas da aprendizagem do adulto* (Knowles, 1997); *aprendizagem contextualizada e ecológica* (Bateson, 2001); *método autobiográfico e da competência narrativa* (Bruner, 1997); *aprendizagem reflexiva* (Schön, 2007); a comunidade de prática (Wenger, 2006) e as teorias sobre autoformação (Knowles, 1997).

Alberici ressalta que cada uma das teorias mencionadas evidencia a importância de conceitos como reflexão, motivação, competência, processo, experiência, protagonismo e responsabilidade dos sujeitos sobre a própria aprendizagem, a força dos contextos e o papel da mediação cultural e formativa.

É possível dizer que tais linhas de pesquisa nascem do novo cenário da formação e da aprendizagem sobre o viés teórico do agir formativo, de tal forma que o processo de aprendizagem se dá a partir de relações, da comunicação, do compartilhamento de experiências, ações, reflexões; dá-se de forma contextualizada; realiza-se como processo dentro de uma dimensão ecológica do desenvolvimento; como aprimoramento da capacidade de pensar e aprender, a partir do exercício de sistematização de ações da vida cotidiana.

Nesse sentido, o paradigma da aprendizagem por toda a vida requer a ressignificação dos sistemas de formação. Trata-se da ressignificação das atividades de formação para os adultos, na direção de uma continuidade e flexibilidade nos planos das estratégias e das políticas de formação.

Educação a Distância

A Educação a distância surge como uma ferramenta cada vez mais globalizada, onde as distâncias passam a ser realizadas em tempo real. Com a Educação a Distância (EaD) vislumbra-se uma oportunidade, ainda pouco utilizada no Brasil, como instrumento eficaz e definitivo de transformação dos novos paradigmas de educação e aprendizagem, promoção da cidadania, formação de profissionais e capital humano para a nova economia.

Tal modalidade vem se constituindo em modalidade-foco de críticas e também de defesas. Independentemente do foco das diferentes posições, ainda são necessários estudos mais acurados das potencialidades e fragilidades dessa modalidade no cenário atual, marcado pelo acelerado crescimento do uso das tecnologias da informação e comunicação na educação.

[121] O título original da obra é Franco Angelo,La possibilita di cambiare: apprendere ad apprendere come risorsastratégica per la vita. Milano, 2008.

Na modalidade EaD, a qualidade da mediação pedagógica é fundamental, pois está centrada no acompanhamento e na interação do professor com o estudante e entre os estudantes. O professor, no ambiente virtual, pauta as ações no acompanhamento investigativo do processo de aprendizagem dos estudantes e na intencionalidade pedagógica, para fazer as intervenções necessárias, recriando novas estratégias didáticas, desafiando cognitivamente e apoiando emocionalmente os estudantes na busca de superações e de novos patamares de aprendizagem.

Destaca-se que não é suficiente agregar recursos tecnológicos a processos educativos que não mais atendem às necessidades sociais. O desafio que o cotidiano apresenta, portanto, é construir uma experiência que permita passar pela variedade e pela multiplicidade de exigências quanto às modificações necessárias nos ambientes de aprendizagem, considerando o uso de tecnologias da informação e as novas formas de aprender.

A formação de professores para atuarem na modalidade EaD tem o desafio de desenvolver saberes capazes de promover a construção de ambientes de aprendizagem, que considerem o processo de aprender; apresentem arquiteturas pedagógicas inovadoras e utilizem adequadamente tecnologias da informação e comunicação (TICs) de forma a produzir impacto no fazer docente.

No momento em que as instituições de Ensino Superior lançam novas possibilidades de acesso, como é o caso da modalidade EaD, é fundamental que haja a preocupação consciente para a formação continuada de seus professores quanto ao desenvolvimento/aprimoramento de competências docentes para tal modalidade.

A Universidade de Caxias do Sul e a formação de professores para a docência no ensino superior

O estudo proposto neste texto foi desenvolvido na Universidade de Caxias do Sul (UCS), no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A Universidade está presente nessa região por meio de suas catorze unidades universitárias, abrangendo mais de 70 municípios com cerca de um milhão de habitantes. A referida Universidade é comunitária, fundada em 10 de fevereiro de 1967, como resultado do esforço de diversos segmentos da sociedade. Ao longo de seus 45 anos, conta hoje com 37.000 alunos, oferece 41 cursos de graduação, com 67 habilitações e 140 possibilidades de ingresso em todas as grandes áreas do conhecimento e é a única na região com Programas de Pós-Graduação (*lato e stricto sensu*).

A UCS, compreendendo que a formação para a docência universitária é um dos fatores do desenvolvimento profissional docente, e com preocupação consciente no aprimoramento das competências docentes, institui no ano de 1992 o Núcleo de Pedagogia Universitária (NPU).

O Núcleo, inicialmente, foi um programa institucional desenvolvido no período de 1992 até fevereiro de 2010, voltado para "o estudo e pesquisa que tem como proposta a qualificação pedagógica dos

docentes, a produção e a sistematização de conhecimentos sobre Pedagogia Universitária com a finalidade de implementar um programa de educação pedagógica". Teve como um de seus pilares principais a existência de uma política institucional para tratar da formação do corpo docente, oferecendo condições necessárias de trabalho. Disso resulta inevitavelmente a advertência sobre a importância de se investir numa profissionalização que acompanhe a própria prática pedagógica do professor universitário. Trata-se de uma proposta sistemática de melhoria da ação docente, por meio do desenvolvimento teórico e da investigação da prática.

Em fevereiro de 2010, foi criado o Programa de Formação de Professores, vinculado à Pró-Reitoria Acadêmica, objetivando contribuir para a qualificação do corpo docente da UCS, independentemente do nível de atuação do professor, seja na extensão, graduação ou pós-graduação. Tem sua origem nos fundamentos teórico-metodológicos do NPU, passando a assumir as atividades que ali se realizavam.

Dentre as ações desenvolvidas pelo Programa está o Seminário de Formação Pedagógica para Atuação em EaD. Tal ação propõe a análise dos princípios pedagógicos que orientam a prática docente no contexto da Educação a Distância, relacionando-os a aspectos pedagógicos do Curso e da disciplina a ser ministrada pelos professores a luz do perfil do estudante egresso considerando suas habilidades e competências.

Esta formação possui um processo histórico iniciado no ano de 2009, quando a instituição passou a ofertar, cursos modalidade EaD, na área de conhecimento da Gestão e Administração. Os professores, na maior parte, especialistas no conhecimento disciplinar, porém distantes das discussões pedagógicas envolvidas na gestão dos processos de ensino e de aprendizagem e, ainda mais distantes das discussões referentes ao uso das tecnologias de informação e comunicação, da gestão de processos de ensino e de aprendizagem na modalidade EaD.

O Programa de Formação de Professores (naquele momento ainda denominado Núcleo de Pedagogia Universitária) desenvolve uma primeira proposta de formação. Cada edição, a luz das reflexões e avaliações, promoveu adequações para equilibrar objetivos, metodologia, temáticas de interesse para a formação.

O estudo apresentado nesse texto teve inicio com a edição 2010-4 do Seminário, com a carga horária de 60 (sessenta) horas, desenvolvidas na modalidade semipresencial. Tal modalidade é proposta como forma de inserir o professor na experiência de gestão dos tempos, isto é, um dos princípios a ser ressignificado pelo docente que se insere na nova modalidade. Nessa modalidade, 50% da carga horária é desenvolvida de forma presencial e 50% é destinada para a produção de estudos de forma autônoma. Nessa edição, os temas propostos para reflexão estiveram voltados para gestão da docência na modalidade EaD, como por exemplo: O Ensino Superior e o contexto da EaD - reflexão sobre a prática pedagógica e sua transformação em ambientes de EaD; Ambiente Virtual de Aprendizagem

(AVA) e materiais didáticos para EaD; ferramentas de comunicação e espaços significativos de leitura e escrita; O hipertexto; Colaboração e interação como princípios na EaD; Comunicação e didatização dos processos de ensino e aprendizagem; Gestão do processo de ensino na EaD: atores e seus papéis; Avaliação na EaD: - aspectos normativos e pedagógicos.

O Objeto de estudo e a metodologia

O estudo parte da vivência em contextos de formação do ensino superior, contexto no qual surge o problema aqui discutido: Quais conhecimentos prévios favorecem ou dificultam o desenvolvimento de competências docentes para a Educação a distância em contextos universitários?

O estudo buscou compreender melhor as resistências, dificuldades e possibilidades que esses sujeitos enfrentam para trabalhar com a modalidade EaD e as TIC no Ensino Superior e, assim, oferecer algumas pistas aos orientadores de programas de formação docente. É notória, a resistência de professores a propostas de inovação educacional no que se refere à modalidade EaD e ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na prática pedagógica. Castanho (2000) explica que inovação é uma palavra que sobressai na literatura educacional, aparecendo atrelada à perspectiva de soluções para o "marasmo" dos sistemas de ensino. Inovação não significa descoberta nem invenção, mas ação para alterar as coisas pela introdução de algo novo. Cabe dizer também que essas inovações, exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar, envolve o reconhecimento da diferença e implica, em grande medida, um trabalho que consiste, especialmente, em gerir relações sociais com seus alunos.

Tardif (2002), nessa direção, lembra que a pedagogia é feita de dilemas e tensões, de negociações e estratégias de interação. Para o autor, "ensinar é fazer escolhas, constantemente, em plena interação com os alunos". Essas escolhas são dependentes da experiência dos atores, do contexto de tempo e território do ensino, das convicções e crenças que suportam o trabalho e, consequentemente, de situações que, sendo únicas, exigem respostas diferenciadas.

É evidente que mudar as práticas de sala de aula já postas requer a superação da inércia, por assim dizer, de práticas adquiridas ao longo do tempo. Agora, os "novos tempos" exigem que o espaço de aprendizagem seja um lugar onde o estudante possa pensar e acima de tudo que ele possa trabalhar com suas dúvidas, incertezas, impasses e com suas certezas.

Em um mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e estudantes participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência

o diálogo e a descoberta. Nesse processo, uma relação dialógica (FREIRE, 1997) permite ao professor e ao estudante aprender a aprender.

No âmbito da formação de professores, tradicionalmente, sua formação supervaloriza o conhecimento disciplinar e, atribui menor ênfase aos saberes para a docência. Esta forma de agir, com frequência, leva os professores a reproduzirem experiências vividas quando acadêmicos, pela memória da atuação de professores que foram referências contextualizadas histórica e espacialmente, o que muitas vezes leva a uma resistência quase inconsciente ao uso de novas tecnologias e processos inovadores.

Nesse contexto cuja moldura abarca reflexões sobre a profissionalidade docente no Ensino Superior, o alargamento das fronteiras da modalidade EaD e o uso das tecnologias de informação e comunicação, a discussão propõe apresentar um diagnóstico das concepções prévias dos professores as quais podem ser facilitadoras ou restritoras da aprendizagem do novo fazer docente. Assim o estudo poderá auxiliar no desenvolvimento de estratégias para formação de docentes no Ensino Superior para atuarem na modalidade EaD bem como de inclusão das tecnologias digitais nos processos de aprendizagem.

Para este estudo os professores foram convidados para uma entrevista semi-estruturada. Cinco (5) professores participaram para responder as seguintes questões: 1- O que você pensa sobre Educação a distância? 2- Que elementos te levam a pensar assim?

Os cinco professores que aceitaram participar das entrevistas possuem formação nas seguintes áreas: economia, engenharia, informática e administração (2 professores). A partir do momento que as entrevistas foram degravadas o estudo seguiu com apoio da análise de conteúdo. As categorias que emergiram da leitura e releitura das entrevistas foram: resistências, dificuldades e possibilidades.Os resultados, de um lado, confirmam que os professores apresentam resistências a modalidade EaD e, por outro, são reveladas inovações possíveis pelos docentes.

Como ficam os professores neste contexto?

As resistências mais claramente explicitadas, frutos de conhecimentos prévios são: ceticismo, focar o processo na aprendizagem, pré-conceitos, desconhecimento sobre as TIC, supervalorização da figura do professor enquanto ser presente no contexto da sala de aula. Esse conjunto sinaliza que todo o processo de capacitação pedagógica deve levar em conta os conhecimentos prévios que podem, caso contrário, constituírem-se em obstáculos a experimentação do novo.

Os professores mostram dificuldades diversas para incorporar inovações relacionadas às tecnologias da informação especialmente para o ensino a distância. Cabe destacar como dificuldade: romper com as estruturas cognitivas construídas pela experiência anterior; perda do "poder do professor" no controle do processo de aprendizagem o que corresponde a imagem construída historicamente do

papel do professor; dificuldade de implementar um novo fazer pedagógico. Superar essas dificuldades depende do suporte que o professor recebe da instituição onde está inserido e da possibilidade de estar em um processo de educação permanente.

Nas entrevistas com os professores envolvidos, percebeu-se que consideram a EaD como uma grande possibilidade. Aprender a planejar a aula, desenvolver novas formas de trabalho, construir novos paradigmas e investir na formação continuada são possibilidades vislumbradas pelos docentes participantes. Além dessas possibilidades, percebeu-se que a EaD se constitui em uma perspectiva ampliada de desenvolvimento de pesquisas em educação, por constituir-se, como ferramenta natural de coleta e conservação de informações pedagógicas.

Na categoria "**resistência"** lê-se na fala de dois professores:"*sobre EaD, eu sou cético, não acredito que vá vingar essa tecnologia."* Outro professor "*Então, eu penso que a tecnologia ainda tem que evoluir muito para conseguir chegar no mesmo patamar da aula presencial."*

Moran (2000), coloca a hipótese da resistência à utilização da tecnologia e a Educação a Distância não ser uma verdadeira resistência, mas sim um certo mal estar gerado nos professores, quando estes tomam consciência que a sua utilização implica que as atividades de ensino e aprendizagem passem a ser mais centralizadas nos estudantes. O conhecimento absoluto, tal como era entendido no passado, isto é, encarado como propriedade e poder total e absoluto do professor deixou de existir.

Com relação às falas dos professores, algumas considerações podem ser levantadas, como por exemplo, quando o professor diz que a tecnologia tem que evoluir muito para chegar ao mesmo patamar que da aula presencial, há supervalorização da modalidade presencial. Ao afirmar que a tecnologia tem que evoluir muito mais ele demonstra desconhecer as potencialidades do uso pedagógico aliado a tecnologia.

A resistência à construção de novos conhecimentos é um fator negativo no processo de formação cultural intelectual do indivíduo na relação ensino e aprendizagem. Assim como desfavorece ao professor o enfrentamento de novos desafios.

Na argumentação dos docentes que não acreditam na modalidade a distância há uma mescla de desconhecimento e preconceito consciente. É o que se percebe na fala de um docente, quando afirma [...] *"acredito que o desconhecimento das tecnologias, do que é o processo EaD, também gera alguns pré conceito"*[...]. Outro professor [...] *"eu comecei achar que estava muito ortodoxa e muito fixada em alguns modelos mentais que eu construí nessa minha trajetória*."

Estas falas possibilitam compreender melhor também a resistência que muitos professores oferecem à utilização do computador em sua disciplina, uma vez que os pré-conceitos limitam a visibilidade sobre as potencialidades que a ferramenta possui como facilitadora da aprendizagem, bem como a desconstrução de modelos mentais cristalizados. É preciso estar atento para o fato da necessidade do

professor romper com o passado, abandonando práticas arraigadas, não deve significar de forma alguma fechar seus olhos e desconhecer suas experiências anteriores. Essas experiências serão elementos importantes na construção de uma nova prática pedagógica.

Também está inserido no contexto de quem é descrente em relação a EaD o fato do professor não estar presente, como mostram os exemplos: [...] *"eu acredito que a EaD, por ser sem a presença do professor, não está funcionando."* Outro professor [...] *"eu acho que é difícil substituir aquela relação em que o professor e o aluno estão frente a frente"*.

Não é a presença física numa ação pedagógica, um fator determinante da participação dos estudantes. Muitas vezes encontramos na sala de aula presencial um professor falando e os alunos em atitude de ouvinte. Não há, portanto interação e nem troca. Realidade esta que pode acontecer dependendo das estratégias de ensino que estão sendo utilizadas. Significa que o nível de interação não depende exclusivamente da modalidade de ensino, mas do espaço de troca existente entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Para que a EAD supere atuais fragilidades e limitações em termos de mediação pedagógica, numa relação em que professor e estudante estão fisicamente separados, há necessidade de uma abordagem pedagógica que privilegie a comunicação bidirecional mediatizada adequadamente pelas tecnologias, permitindo uma visibilidade do ser humano- tanto o estudante como o professor- no processo de busca de informação, comunicação e construção do conhecimento, como reforça Demo (1998) em qualquer processo de aprendizagem adequado, presença é indispensável. O que mudou consideravelmente nos últimos tempos é a descoberta da presença virtual, ou seja, de um tipo de presença a distância. A mais praticável no momento é aquela veiculada em redes como a Internet, nas quais o estudante pode fazer sua pesquisa e elaboração própria sob a orientação do professor, de modo constante.

Para Kensky (2003), o professor na sala de aula presencial tem o poder da "fala", enquanto que no espaço virtual essa "fala" é substituída pelo diálogo e colaboração entre os membros do grupo.

Na **categoria "dificuldades"** vários professores revelaram sentirem-se desconfortáveis frente ao novo.

Nessa lógica, a fala a seguir demonstra que cada um dos docentes precisa romper com a estrutura que está acostumado, isto é sequencial e linear com a dificuldade de imaginar uma organização que possa romper com essa lógica. O professor afirma [...] *"mexe nas minhas estruturas, me deixa bem desconfortável, até diria que, os encontros do Seminário de formação para EAD acabam me deixando bem desconfortável, porque eu preciso desconstruir coisas que foram construídas enquanto aluno e depois enquanto professor."* Considera-se que mudar de atitude não é fácil. Acostuma-se com uma maneira "X" de ensinar e, sair deste "comodismo" requer um movimento que nem sempre se esta preparado para realizar.

Outro aspecto importante levantado por um docente como dificuldade é o fato de que na sala de aula presencial o professor tem "o poder", diferente do virtual [...] *"Só que ainda na sala de aula temos aquela sensação de um pseudo-poder, que eu fecho a porta da sala e sou o personagem principal daquele palco ali".*[...] Numa perspectiva educativa, o uso das tecnologias na educação a distância não implica, necessariamente, na perda do protagonismo do professor que, do ponto de vista dos espaços de autonomia profissional, eles deverão continuar sendo aqueles que decidem que meios e recursos são os mais adequados aos objetivos educativos que pretendem.

Entretanto, para o docente adotar esta opção, certamente, exige um nível de consciência e envolvimento muito significativo no sentido de um novo fazer pedagógico, até porque, ele precisa revisar sua prática antiga, mesmo com riscos de se tornar um processo mais demorado e desafiador. É inevitável, neste sentido, que ele rompa com situações já acomodadas. Que ele desconstrua sua sensação de "pseudo-poder" como mesmo cita o professor entrevistado.

No que tange o assunto tecnologia, sem dúvida, ela nos atingiu como uma avalanche e envolve a todos. Moran (2000) ressalta que as tecnologias permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar junto fisicamente e virtualmente. Refletindo sobre as respostas dadas pelos professores, pôde-se perceber que, de forma geral, sentem dificuldades de ordem pedagógica, de comunicação, e de perda de poder.

Foi na categoria "possibilidade" que os professores entrevistados expressaram mais seus pensamentos. O mais frequente deles é a questão do planejamento. Quando o professor diz [...]*"é uma modalidade que pode funcionar, desde que ela seja planejada de uma maneira séria."* No geral os professores sabem que, além de planejar, deve-se ter o cuidado de desenvolver as atividades conforme o planejado, monitorando todas as ações de forma contínua, que é necessário pensar em todo o processo de ensino e aprendizagem. No planejamento de um curso a distância, é muito importante que haja interação entre toda a equipe. De acordo com Corrêa e Ribeiro (2004), o planejamento em EaD surge numa nova perspectiva, onde o espaço e o tempo caracterizam-se por necessidades de reflexões e redirecionamentos de todo processo, assumindo caráter de redemocratização do ensino.

Loyolla (2009) aponta que para o sucesso de um curso a distância é de vital importância que se estabeleça um planejamento detalhado das atividades e dos mecanismos de comunicação que serão usados. Um aspecto levantado pelo autor é o fato de que se faz necessário estabelecer claramente as regras, de modo que os alunos compreendam os prazos e as formas de comunicação e não se sintam frustrados ou ansiosos, já que os intervalos de tempo foram bem determinados.

A partir das entrevistas, verificou-se que os professores estão harmonizados com as necessidades atuais e vêem na EaD uma possibilidade de inserção do ensino, como aponta a fala do professor [...] *"A educação a distância é uma ferramenta que tende a ser utilizada cada vez mais pelos professores*

*e pelas instituições."*Segundo Belloni (2001) a educação a distância aparece cada vez mais no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às nova demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial . A manifestação de outro docente reforça a colocação da autora [...] *"Eu penso que não tem mais como fugir da educação a distância. Ela já está aqui, já é uma atualidade, precisamos nos adaptar, criar ferramentas, técnicas, estudar a forma para que ela seja melhor desenvolvida. Não temos mais como fugir dela".*

E vai ao encontro do pensamento de Castells (2004), ao dizer que digitalizada, a informação se reproduz, circula, modifica-se e se atualiza em diferentes interfaces. É possível digitalizar sons, imagens, gráficos, textos, enfim, uma infinidade de informações. Nesse contexto a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social.

Os professores demonstraram, também, preocupação com a gestão profissional, com suas habilidades e competências quanto aos cursos de EaD [...] *"Então penso que depende muito de que o professor esteja disposto a buscar novas formas de trabalho, que seja crítico de si mesmo para mudar os seus modelos mentais, mudar os seus paradigmas, mudar antigas concepções porque na educação a distância o papel do professor, muda de uma certa forma".* Segundo Kenski (2003) o professor que deseja melhorar suas competências profissionais e metodologias de ensino, além da própria reflexão precisa estar em estado permanente de aprendizagem. Isto se torna ainda mais importante no momento em que os sistemas educacionais são chamados para o oferecimento de múltiplas disciplinas específicas, em seus cursos presenciais e a distância, para todas as idades.

O autor segue dizendo que o professor, em um mundo em rede, é um incansável pesquisador. Um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para se aprimorar cada vez mais. Que procura conhecer-se para definir seus caminhos, a cada instante. Em outras palavras, em um momento social que não existem regras definidas de atuação, cabe ao professor o exame crítico de si mesmo, procurando orientar seus procedimentos de acordo com seus interesses e anseios de aperfeiçoamento e melhoria de desempenho.

Percebe-se em algumas falas dos docentes, que estes identificam na formação continuada uma possibilidade para se prepararem para o novo papel que esta modalidade de ensino exige. Há portanto, demanda de um trabalho de capacitação para formação de docentes, o que poderá minimizar angústias ou medos de estarem perdendo seus espaços ou de estarem sendo desvalorizados.O professor revela em sua fala o sentimento por ter a possibilidade de aprender num curso de formação [...] *"Eu estou em um processo de mudança de paradigma, buscando aprender com o grupo de formação. Estou bem feliz comigo, porque eu estou me dispondo a experimentar e eu acho que vai dar um resultado bem legal".*Sobre Educação Continuada Freire (1997) registra que ninguém nasce

educador ou marcado para ser educador. O sujeito se faz educador, se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão da prática. Segundo o autor, os professores quando procuram formação específica conquistam maturidade, consciência do ser. Quando a reflexão permeia a prática o docente consegue se sentir energizado e atuante no espaço e na sua responsabilidade.

Esteves (1993) aponta algumas características da formação continuada: uma ruptura com o individualismo pedagógico, ou seja, em que o trabalho e a reflexão em equipe se tornam necessários; uma análise científica da prática, permitindo desenvolver, com uma formação de nível elevado, um estatuto profissional, um profissionalismo aberto, isto é, em que o ato de ensino é precedido de uma pesquisa de informações e de um diálogo entre os parceiros interessados.

A Título de Retomada

Segundo Perrenoud (2000) a maioria das pessoas interessa-se, *em alguns momentos*, pelo jogo da aprendizagem. Infelizmente, nem sempre isso bastará, mesmo quando o professor faz tudo o que pode para mobilizar o maior número de alunos. Salvo para alguns, aprender exige tempo, esforços, emoções dolorosas: angústia do fracasso, frustração por não conseguir aprender, sentimento de chegar aos limites, medo do julgamento de terceiros. Para consentir em tal investimento e, portanto, tomar a decisão de aprender e conservá-la, é preciso uma boa razão.

Estar disponível para formação pode indicar que os professores não estão satisfeitos com a sua prática ou buscam consolidar novos paradigmas construídos a partir das tensões produzidas, por exemplo, pela introdução das novas tecnologias da informação no cotidiano da sala de aula ou pela nova forma de pensar e agir da chamada geração Y, que demanda novos fazeres docentes.

As resistências mais claramente explicitadas, fruto de conhecimentos prévios, são o ceticismo, focar o processo na aprendizagem, pré-conceitos, desconhecimento sobre as TICs, supervalorização da figura do professor enquanto ser presente no contexto da sala de aula. Esse conjunto sinaliza que todo o processo de capacitação pedagógica deve levar em conta os conhecimentos prévios que podem, caso contrário, constituírem-se em obstáculos a experimentação do novo.

Os professores mostram dificuldades diversas para incorporar inovações relacionadas às tecnologias da informação especialmente para o ensino a distância. Cabe destacar como dificuldade: romper com as estruturas cognitivas (construídas pela experiência anterior); perda do suposto poder do professor no controle do processo de aprendizagem (o que corresponde à imagem construída historicamente do papel do professor); dificuldade de implementar um novo fazer pedagógico. Superar essas dificuldades depende do suporte que o professor recebe da instituição onde está inserido e da possibilidade de estar em um processo de educação permanente.

Os professores consideram a EaD como uma grande possibilidade. Aprender a planejar a aprendizagem, desenvolver novas formas de trabalho, construir novos paradigmas e investir na formação continuada, são possibilidades vislumbradas pelos docentes participantes.

Referências bibliográficas

Alberici, Aureliana (2008). La possibilita di cambiare: Aprendere a aprendere come risorsa strategica per la vita. Milano: Franco Angeli.

Belloni, Maria Luiza (2001). Educação a Distância. 2. ed. Campinas: Autores Associados.

Castanho, Maria Eugênia L. M. (2000). Professores e Inovação. In: Castanho, Sérgio; Castanho, Maria Eugênia L.M. (Orgs). O que há de novo no ensino superior. Do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus.

Castells, Manuel (2004). A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Corrêa, J. e Ribeiro, V. M. B. (2004). Competências, planejamento e avaliação. In: SENAC. Rio de Janeiro: SENAC.

Demo. Pedro(1998). Questões para a teleducação. Petrópolis: Vozes

Esteves, Manuela (1993). A análise das necessidades na formação de professores. Porto Editora.

Freire, Paulo (1997). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Loyolla, Waldomiro (2009). Do suporte ao aprendiz. In LITTO, Fredric Michael; Formiga, Manuel Marcos Maciel (orgs.) Educação a Distância: O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Kenski, V. (2003). Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância. Campinas, SP: Papirus.

Moran, Jose Manuel (2000). Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus.

Perrenoud, Philippe (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Tardif, Maurice (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Ed. Vozes.

6.107.

Título:

La innovación en la docencia universitaria a partir del reconocimiento de los estilos pedagógicos de los profesores

Autor/a (es/as):

Restrepo, Maraia Mercedes Callejas [Universidad Pedagogica Nacional Colombia]

Novoa, Alberto Pardo [Fundación Universitaria Monserrate]

Gómez, Leonor Gómez [Universidad Pedagógica y Tecnologica de Colombia]

Resumo:

En muy buena parte de las universidades, el profesorado se encuentra cualificado en los campos y áreas de conocimiento científico y disciplinar a su cargo. Sin embargo en cuanto a la formación pedagógica general y didáctica en particular, son relativamente escasos los grupos de profesores que han emprendido esta cualificación. Si bien es cierto que en los últimos años han proliferado eventos especiales de la así llamada capacitación docente (cursos, diplomados, especializaciones, maestrías), éstos han estado centrados en suministrar todo tipo de herramientas didácticas, derivadas de planteamientos teóricos sobre el deber ser de la enseñanza. Los logros y efectos duraderos de esa capacitación no se hacen visibles en las prácticas docentes posteriores, ya que los eventos siguen estando descontextualizados del transcurrir cotidiano de los profesores y desconocen su ser docente real, conformado históricamente en su experiencia y devenir.

En la literatura internacional sobre desarrollo docente, se encuentran señalamientos a la insuficiencia de esos modelos de capacitación.

A esa descontextualización ha de añadirse la orientación tecnicista de la enseñanza y de la cualificación en ella, que ha dejado de lado la formación reflexiva, crítica y argumentada sobre las propias prácticas docentes de los profesores universitarios. Es preciso señalar, sin embargo, que existen experiencias en las que se ha venido trabajando en la perspectiva de la investigación-acción, el profesional práctico reflexivo, la pedagogía reconstructiva y el conocimiento práctico como fundamentos del desarrollo profesional docente. (Furió y Carnicer, 2002; Coppello y SanMartí, 2001; Jarvinem, 2000).

En general, la cualificación que se propone en la perspectiva de desarrollo profesoral docente, innovador, se basa en los principios de la acción-reflexión, crítica y reconstructiva a través de la cual el profesor se asume como agente de su propia transformación.

Para ello se procede a: promover el reconocimiento y examen crítico y argumentado de las propias prácticas y concepciones; a intercambiar analíticamente experiencias y versiones docentes; a debatirlas colectivamente y una vez identificados focos de posible innovación y desarrollo, diseñar, implementar, monitorear y sistematizar investigativamente proyectos personales de innovación didáctica.

Como mediaciones e instrumentos centrales de estos procesos, se emplean el seminario profesoral, las tutorías subgrupales e individuales; las videograbaciones y análisis de las propias clases; observaciones y registros de prácticas de compañeros, encuestas, entrevistas y grupos focales con estudiantes y pares.

Investigar la propia práctica docente va más allá de emprender una intervención didáctica para incidir en el aprendizaje estudiantil. El reconocimiento crítico del propio estilo pedagógico permite fundamentar, desde sus mismas raíces, toda práctica docente. Esa labor colectiva entre pares va sentando bases para la conformación y consolidación progresivas de pequeñas comunidades académicas; ellas son, en buena parte, el sustento de las innovaciones en un programa e institución y constituyen la mediación fundamental para la vigencia de una cultura de desarrollo profesoral innovador.

Palavras-chave:

Innovación, docencia universitaria, investigación-acción, profesor universitário.

Introducción

En el siglo XXI las universidades están llamadas a reflexionar sobre su lugar en el mundo, sus relaciones con la sociedad y la responsabilidad de ayudar al trabajo con las comunidades, aportar al desarrollo regional y a la resolución de problemas sociales, políticos, económicos, ambientales (Barnett, 2009). Deben responder a necesidades políticas y sociales y a demandas que provienen de los avances científicos y tecnológicos, los cambios en la población estudiantil, los nuevos roles profesionales y las modificaciones en el mundo laboral. En este contexto, la formación de los profesionales para este siglo, ha generado una carrera de innovación, buscando construir caminos alternativos que se fundamentan en el pluralismo, la equidad, la democracia y la participación.

De ello resulta la necesidad de la formación pedagógica y didáctica de los profesores, en una perspectiva innovadora que promueva su desarrollo profesional docente, favorezca la reflexión sobre sus propias prácticas de enseñanza universitaria para proponer a los estudiantes nuevas formas de aprender (Bain, 2007) y apoye la producción de conocimiento pedagógico y didáctico que transforme la docencia y fortalezca la calidad de la formación en la educación superior. Si la práctica educativa es una práctica social, la reflexión crítica en el proceso de formación debe darse en grupos de trabajo que estén dispuestos a dialogar, a explicitar y confrontar concepciones diferentes en torno a un interés común, a escuchar y comprender otros puntos de vista y a sentirse libres para expresar dudas o desconocimientos, con la intención de conocer y aprender de otros.

Se considera la investigación-acción una estrategia relevante para el desarrollo profesional, personal y social, en la medida que fomenta la colaboración con otros profesores para construir, a partir de la reflexión sobre sus prácticas, comprensión y conocimiento que permita generar alternativas innovadoras frente a las didácticas de los saberes que enseñan. En este sentido, los profesores deben sentir que la experiencia de investigación y formación es válida para su desarrollo profesional, para fortalecer el aprendizaje de sus estudiantes y para las instituciones. Esta metodología favorece la formación de profesores reflexivos desde la epistemología de la práctica (Perrenoud, 2006, Schön, 1992, Carr y Kemmis, 1988) e incentiva el cambio y la innovación de la docencia universitaria.

Este proyecto se basa en los principios de la acción-reflexión, crítica y constructiva, que permite al profesor asumirse como agente de su propia transformación a partir del reconocimiento de sus estilos pedagógicos, implica cambios en la cultura docente, en la medida que los profesionales docentes desde sus saberes específicos, se interrogan por la enseñanza y el aprendizaje de estos y se involucran en un trabajo de reflexión colectivo, que permite contrastar ideas, conceptos y experiencias con sus colegas profesores. Esta reflexión colectiva, genera una actitud crítica que permite a los profesores tomar consciencia de sus estilos pedagógicos, comprender y problematizar su práctica docente y construir el conocimiento que les permita en una perspectiva de investigación, desarrollar propuestas innovadoras, contrastar esa teoría con la práctica e iniciar un proceso de cambio en las prácticas.

Problemática

En muy buena parte de las universidades, el profesorado se encuentra cualificado en los campos y áreas de conocimiento científico y disciplinar a su cargo. Sin embargo, en cuanto a la formación pedagógica y didáctica, son relativamente escasos los grupos de profesores que han emprendido esta cualificación. Si bien es cierto que en los últimos años han proliferado eventos especiales de la así llamada "capacitación docente" (cursos, diplomados, especializaciones), muchos han estado centrados en suministrar todo tipo de herramientas didácticas, derivadas de planteamientos teóricos sobre el deber ser de la enseñanza. Los logros y efectos duraderos de esa capacitación no se hacen visibles en las prácticas docentes posteriores, ya que los eventos siguen estando descontextualizados del transcurrir cotidiano de los profesores y desconocen su ser docente real, conformado históricamente en su experiencia y devenir. A esa descontextualización ha de añadirse la orientación "tecnicista" de la enseñanza y de la cualificación en ella, que ha dejado de lado la formación reflexiva, crítica y argumentada sobre las propias prácticas docentes de los profesores universitarios.

Los retos que deben enfrentar los profesores universitarios de hoy frente a la responsabilidad con sus estudiantes, son una razón importante para pensar en la innovación pedagógica de los procesos de formación docente desde la reflexión sobre sus estilos pedagógicos. Las reformas universitarias promueven el mejoramiento de la calidad de la formación integral que se ofrece, lo cual implica que esté orientada por nuevas visiones de los profesores para responder a la incertidumbre y al incremento de la deserción por la no atención a las complejidades de los estudiantes. La articulación entre la teoría y la práctica produce conocimiento que orienta la comprensión y la acción en procesos de reflexión y permite a los profesores realizar cambios en su actividad docente para atraer, motivar y producir desafíos en los estudiantes. Este proyecto muestra que los procesos que desarrolla la investigación-acción para la formación de profesores reflexivos desde la epistemología de la práctica (Imbernón, 2002; Schön, 1992, Carr y Kemmis, 1988), es una forma de construir conocimiento pedagógico y didáctico e incentivar el cambio y la transformación de la docencia universitaria en las universidades.

Lo dicho hasta aquí, sugiere varias preguntas que han sido abordadas en los proyectos desarrollados en las universidades:

¿Qué implicaciones tiene la visibilización, reflexión-crítica y toma de conciencia de los estilos pedagógicos desde los cuales cada profesor desarrolla su práctica pedagógica, en el desarrollo profesional docente de los profesores de la Universidad, mediante la Investigación-Acción?

¿Qué conocimiento pedagógico y didáctico construyen los profesores universitarios en un proceso de formación centrado en la reflexión individual y colectiva de sus estilos pedagógicos para transformar la docencia universitaria?

¿Qué aporta el reconocimiento de los estilos pedagógicos de profesores universitarios, al mejoramiento de sus prácticas docentes?

¿En qué medida los procesos de investigación – acción en el aula favorecen la renovación de los estilos pedagógicos de los profesores universitarios, al propiciar la reflexión sobre sus concepciones y prácticas como propuestas comunicativas y éticas?

Los profesores se enfrentan con situaciones y problemas educativos que no pueden resolver con el conocimiento práctico que han construido. La explicitación de las concepciones y actuaciones sobre las relaciones docencia, investigación, conocimiento y currículo, permite identificar dificultades por la ausencia de reflexión sobre sus prácticas.

Es necesario considerar que el conocimiento profesional no es a veces, el resultado de decisiones libres y conscientes de los profesores, es la consecuencia del proceso de adaptación y socialización de éstos a la cultura tradicional educativa, al referente disciplinar del currículo, a los modelos de formación y a los estereotipos sociales dominantes en la educación.

Por ello, las preguntas que han orientado la investigación sobre la formación de los profesores universitarios desde los estilos pedagógicos, han planteado el papel de la investigación – acción en la renovación de los estilos, en el desarrollo profesional docente y en el mejoramiento de las prácticas docentes.

Referentes teóricos

> *"El obsequio decisivo que un Maestro hace a un Discípulo es el de una conjetura, un problema, un teorema todavía no probado….Muchas veces la búsqueda llega a hacerse en colaboración; otras se deja al estudiante luchar solo." (Steiner, 2007:159)*

> *"Enseñar sin un grave temor, sin una atribulada reverencia por los riesgos que comporta, es una frivolidad. Hacerlo sin considerar cuáles puedan ser las consecuencias individuales y sociales es ceguera. Enseñar es despertar dudas en los alumnos, formar para la disconformidad. Es educar al discípulo para la marcha (<Ahora dejadme>, ordena Zaratustra). Un Maestro válido debe, al final, estar solo."*
>
> *(Steiner, 2007:101)*

Fortalecer la identidad del docente es una oportunidad que brinda la investigación sobre los estilos pedagógicos en la medida que son una expresión de la forma como el docente se relaciona con sí mismo, con los demás y con el saber y desde allí responde a su compromiso, orienta su labor e

interrelaciona las experiencias educativas, personales y sociales propias con las de los estudiantes, dentro de un contexto específico. Por esta razón se reconoce la diversidad de los estilos pedagógicos, ya que cada uno lo construye y lo expresa de manera diferente al de sus pares. (Callejas, y Corredor, 2002)

El sí mismo del docente, tiene que ver con su decisión de ser maestro, con su personalidad global y sus características afectivas y volitivas que afectan su sentir, su actuar, su pensar y su vida social y con el sentido que le otorga a su quehacer. Desde esta perspectiva, fundamentado en el autoconcepto y autoestima, orienta su proceso de desarrollo personal, intelectual y emocional.

La relación con el otro, pone en escena la responsabilidad del docente como ser social, su responsabilidad para formar ciudadanos que participen en el entramado social desde una perspectiva democrática. Tiene que ver también con la conformación y participación en colectivos pedagógicos, disciplinares e interdisciplinares y con el conocimiento de su realidad y de las transformaciones globales, para que su acción trascienda el aula de clase y permee los contextos tanto institucionales como regionales y mundiales.

La relación con el conocimiento, se refiere a la capacidad de conceptualización y categorización, la cual se expresa en los procesos de elaboración y utilización de los conceptos, la interpretación de la información y la resolución de problemas. Involucra la actitud investigativa del docente y su papel en la formación del talento humano, para propiciar la construcción de mentalidades autónomas y creadoras que contribuyan al avance de la ciencia, especialmente cuando la sociedad del siglo XXI se ha constituido en la sociedad del conocimiento y la incertidumbre.

En esta perspectiva, algunos campos de problemas que han sido abordados en relación con los Estilos Pedagógicos y la investigación de las prácticas docentes en el desarrollo del proyecto en las universidades, muestran por ejemplo, la relevancia de la Investigación Acción como metodología que favorece la reflexión del profesor sobre su práctica centrada en el desarrollo del pensamiento matemático y en el marco de sus pretensiones de desarrollo profesional docente los profesores y sus alumnos consolidan su visión acerca de la didáctica matemática. (Pardo y otros, 2007), o en las implicaciones en el desarrollo profesional docente de los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional al propiciar la reflexión del profesor sobre su propio desempeño y centrar la atención en la descripción y desarrollo de estrategias para promover su comprensión, planeación y acción. (Salcedo y otros, 2005). De igual manera, al propiciar la formación de profesores universitarios orientada desde la investigación de los estilos pedagógicos, a través de la reflexión de los profesores sobre sus concepciones y prácticas, la cual permite en una perspectiva crítica, identificar aspectos problemáticos de las mismas y desarrollar propuestas de investigación - acción que favorezcan la renovación de sus estilos. (Callejas y Corredor, 2002)

El reconocimiento de los estilos pedagógicos con sus relaciones, características, principios y dimensiones, permite su caracterización a través de la reflexión sobre concepciones y prácticas, permitiendo tomar consciencia crítica del conocimiento experiencial o académico, los fines que lo orientan y sus consecuencias. Para Schon (1992) los profesionales funcionan como prácticos reflexivos, es decir, como sujetos que tanto antes como después de su actividad, pueden activar procesos de reflexión en y sobre la acción, en los cuales involucran tanto el pensamiento intuitivo y creativo como el racional, lógico y sistemático.

Por estilo se entiende una forma continua de hacer algo o de exhibir un comportamiento, una forma de actuar de alguna manera. Restrepo y Campo (2002) desarrollan el concepto de "estilo" desde el origen del término, como huella, marca o impronta que dejan los diversos modos de hacer algo y que permite el ser reconocido por otros precisamente por el acto y modo de hacer, es decir por la práctica que exhiben. Estos autores plantean que los estilos agrupan rasgos característicos de los modos de hacer dando identidad a individuos o colectivos. Cuando nos referimos a los estilos pedagógicos, nos referimos a formas de hacer maneras particulares que posibilitan el enseñar y el aprender en ambientes educativos específicos. (Salcedo y otros, 2005)

El estilo pedagógico es la manera propia y particular como el docente asume la mediación pedagógica integralmente desde su saber, su práctica, la comunicación y su identidad docente, para contribuir al desarrollo intelectual, ético, moral, afectivo, estético y político de sus estudiantes.

El saber hace referencia al dominio de la disciplina que enseña y al desarrollo de las capacidades para investigar y para construir conocimiento en el campo específico en el que realiza la labor docente. El estilo forma parte del contenido que debe ser transmitido al estudiante tanto como los hechos, teorías, argumentaciones e ideas del tema que se enseña. En este sentido, el profesor expresa el estilo que mejor se adapta a las áreas de contenido que está trabajando.

En relación con la práctica, es necesario pensarla como algo construido. Aunque quizá estemos acostumbrados a pensar en la práctica como una mera actividad, puede demostrarse que el sentido y la significación de la práctica se construyen en los planos social, histórico y político, y que solo puede entenderse de forma interpretativa y crítica.

La comunicación implica la interacción dialógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los cuales sus actores se reconocen como interlocutores válidos y se apoyan en la negociación, en el intercambio de significados y experiencias y en su participación crítica y activa en contextos comunicativos.

La identidad del docente habla de su contribución a la formación integral del estudiante, al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia y sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad.

Desde la perspectiva del saber ser es urgente propiciar la reflexión sobre el contenido filosófico y teórico del discurso y la práctica ética. Dicha necesidad parte de dos carencias; de una parte, el notable desconocimiento de lo teórico que respalda este saber, situación que se ha hecho visible por una sociedad en crisis y de otra, el requerimiento de pensar en propuestas de convivencia con la perspectiva de construir una sociedad capaz de reconocer el conflicto como potencial para el establecimiento del sentido de una actitud ética, así como el reconocimiento de dicha actitud en quien desempeña desde el convencimiento personal, un determinado ejercicio profesional.

El estilo pedagógico involucra valores como la honestidad, el respeto, la autonomía, la fiabilidad, la amplitud de criterio, la humildad, la creatividad, la actitud reflexiva, todos los cuales son propios de un proceso de construcción social de conocimiento en disciplinas y profesiones. Por consiguiente, el estilo pedagógico da cuenta de una manera de vincularse con los alumnos, de pensar en la enseñanza desde la comprensión de los alumnos y donde la práctica moral, en tanto ética de la misma práctica se construye en una relación que expresa como cualquier otra los vínculos solidarios, respetuosos de las diferencias y de los contextos en que las prácticas se inscriben. (Callejas y Corredor, 2002)

Algunas características de los estilos pedagógicos hacen referencia al hecho de ser una construcción social, se elaboran en la interacción con otros y son susceptibles de renovarse en el proceso de reflexión y acción sobre la práctica pedagógica, en la medida que el docente interioriza nuevas formas de concebir y realizar el proceso pedagógico. Dicho cambio depende también de las circunstancias, contextos y retos que tenga que enfrentar y pueden ser diferentes según las situaciones educativas: naturaleza del saber cuyo aprendizaje se está orientando, niveles de formación, orientación teórica o práctica.

Por lo anterior, el desarrollo de un proyecto de formación de profesores universitarios que parte del reconocimiento de sus estilos pedagógicos y se asume en la perspectiva de la investigación- acción, implica la conformación de colectivos de profesores para reflexionar sobre sus estilos, con la idea de favorecer, de una parte, la explicitación y confrontación de las concepciones con otros colegas, exponiendo razones y analizando en qué teorías formales se están apoyando, y de otra, el compartir las problemáticas de investigación que deben tomar en consideración no solo criterios académicos, sino también los intereses de profesores y estudiantes y la problemática social, ambiental y cultural relevante. La generación de un pensamiento reflexivo y autónomo que oriente los procesos colectivos de construcción conceptual, permite superar el pensamiento rutinario al cuestionar concepciones y prácticas. Esta reflexión que afecta el diálogo consciente con uno mismo o con los demás, es una estrategia compleja que nos permite problematizar y construir estilos pedagógicos coherentes con saberes y contextos educativos diferentes. Las nuevas lógicas de formación de docentes asumen que la formación se realiza desde la propia práctica de los docentes (Forero, 2003), planteando el tema de la "reflexión" como una condición necesaria.

La reflexión desde el tema de la indagación y la investigación (Brubacher, 2000), se considera como un intento de "conocer y dar sentido" al mundo que nos rodea. La indagación puede ser académica y más o menos rigurosa conducida mediante una gran variedad de técnicas y métodos. También puede ser afrontada desde ideas y presupuestos relativamente diferentes sobre la naturaleza del conocimiento.

La reflexión se mira como un proceso que conduce a la interpretación y al cambio de las percepciones que los maestros tienen de sí mismos y de sus situaciones, con el fin de que éstos puedan reconocer y eliminar los obstáculos que surgen cuando quieren realizar algún cambio o mejoramiento. Esta metodología de la reflexión con un enfoque crítico es fundamental por cuanto desde allí se pueden analizar concretamente asuntos de la ciencia, la vida social y la educación.

Metodología

En el campo de la educación gran parte de la investigación e indagación tiene como propósito el perfeccionamiento pedagógico. En la actualidad una alternativa de gran fuerza consiste en que los participantes mismos conducen la investigación sobre sus propias prácticas de acuerdo con sus intereses y necesidades. Para participar en esos procesos de indagación e investigación los docentes deben poseer ciertas cualidades: estar abiertos al proceso de indagación, recoger datos e interpretarlos en su contexto mediante reflexiones que fundamenten y permitan construir la realidad. Todo lo anterior es posible siempre y cuando exista una cultura de la indagación en las instituciones educativas las cuales deben posibilitar que quienes deseen participar en estos trabajos y actividades lo puedan hacer actuando como docentes investigadores que conducen sus propias observaciones y experiencias en el aula, es decir, conducen la investigación para la acción.

Investigadores de la Universidad de Deakin, Kemmis y McTaggart, (1992) han planteado que la mejora de la educación se puede dar mediante la investigación acción que puede llevar a mejorar el trabajo educativo de los profesores una vez que se logre una comprensión amplia y dinámica de lo que cada uno hace como maestro, producto generalmente de cómo se han formado las ideas sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje de los valores educativos que comprometen el trabajo docente con un contexto sociocultural determinado.

La Investigación-acción contribuye a la realización de análisis críticos y auto críticos de las actividades de los individuos y de los grupos al identificar los cambios en: el lenguaje y sus discursos, las relaciones entre estudiantes y profesores, las formas de organizar el trabajo escolar y de evaluar de manera más apropiada las nuevas relaciones. El hecho de que los procesos de investigación se realicen en grupos, hace que la reflexión y su control se conviertan en una responsabilidad compartida y colaboradora.

La investigación-acción es un proceso cíclico que comienza con la preocupación temática, sigue con la planeación de una acción, la observación de lo que se está implementando y concluye con una reflexión sobre todo el proceso y los resultados, de manera que se vuelve a la planeación y se repite el ciclo.

La ejecución de un proyecto de desarrollo profesional docente en la perspectiva de la investigación-acción, implica la conformación de colectivos de profesores para reflexionar sobre los estilos pedagógicos, con la idea de favorecer, de una parte, la explicitación y confrontación de las concepciones con otros colegas, exponiendo razones y analizando en qué teorías formales y no formales se están apoyando, para lograr una construcción social a través de procesos de negociación, y de otra, el compartir las problemáticas de investigación que deben tomar en consideración no solo criterios académicos, sino también los intereses de profesores y estudiantes y la problemática social, ambiental y cultural relevante.

Desde el paradigma crítico y emancipatorio, se propone un modelo de la Investigación - Acción, que articula la teoría y la práctica, dando un carácter educativo a la investigación al integrar el conocimiento y la acción, para desarrollar una práctica que está fundamentada y sobre la cual se reflexiona de manera crítica, se produce conocimiento y se reconoce que está comprometida con opciones valorativas y éticas.

En este sentido el calificativo de educativa que se da a esta investigación es según afirma Elliott "porque pretende ser una investigación que eduque, ya que el proceso de investigación y el conocimiento que produce, sirve para la transformación de la práctica. Es decir, que el mismo proceso de investigación se convierta en un proceso de aprendizaje de los modos, contenidos, resistencias y posibilidades de la innovación de la práctica en el aula conforme a los valores que se consideran educativos." (1994)

La investigación-acción como estrategia de desarrollo profesional docente, implica que los profesores deben percibir, primero que su propio rol incluye la tarea de investigación y en segundo lugar, deben asegurar el apoyo de un grupo de investigación que desempeñe el rol de colaboradores críticos.

Carr y Kemmis (1988) definen la Investigación – Acción en una perspectiva crítica y emancipadora como: *"una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo".* Señalan que es racionalmente más eficaz cuando se realiza por participantes en colaboración y a veces en cooperación con personas de fuera de las instituciones.

Para McKernan (1999), *"la investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio –en primer lugar, para definir con claridad el problema; en*

segundo lugar, para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación –acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica."

Es esencial ver la Investigación-Acción como un estudio riguroso y sistemático que utiliza procedimientos científicos y que se fundamenta en tres pilares: Los participantes que experimentan el problema, son los que mejor pueden estudiar e investigar su entorno natural, el comportamiento de las personas está influido por el entorno natural en que se produce y los métodos cualitativos son los más adecuados para investigar esos entornos naturalistas. Como estrategia de desarrollo profesional docente, implica que los profesores deben percibir, primero que su propio rol incluye la tarea de investigación y en segundo lugar, deben asegurar el apoyo de un grupo de investigación que desempeñe el rol de colaboradores críticos.

La consideración de la investigación acción como un proceso cíclico que comienza con la preocupación temática, sigue con la planeación de una acción, la observación de lo que se está implementando y concluye con una reflexión sobre todo el proceso y los resultados, de manera que se vuelve a la planeación y se repite el ciclo, ha orientado las dos fases propuestas en el diseño de las investigaciones realizadas:

Análisis autorreflexivo sobre los estilos pedagógicos para llegar a su caracterización:

- Grabaciones en video de las clases
- Análisis de las grabaciones de clase desde las cuatro dimensiones propuestas para los estilos pedagógicos
- Apoyo y clarificación de evidencias con entrevistas y diálogos de grupo
- Caracterización de los estilos pedagógicos

Diseño e implementación de propuestas de investigación para el mejoramiento de la práctica pedagógica.

- Reconocimiento de situaciones problemáticas producto de la reflexión sobre los estilos pedagógicos
- Elaboración de las propuestas utilizando la herramienta de la Uve Heurística
- Puesta en marcha de las propuestas elaboradas
- Registro, seguimiento y análisis del desarrollo de las propuestas

- Evaluación de las propuestas, como un proceso permanente de autorreflexión para el desarrollo profesional docente

Los instrumentos utilizados para obtener la información que propicia los procesos de reflexión y construcción de los profesores, son: observación de clases; planificación didáctica; registros tecnológicos que incluyen grabaciones en audio y video, cuya permanencia permitió efectuar múltiples análisis y enfoques; cuestionarios para profesores y estudiantes y entrevistas grupales a estudiantes.

La planificación de la enseñanza es un proceso de toma de decisiones previo al desarrollo de la clase que configura de manera flexible el escenario de aprendizaje, muestra la intencionalidad de la acción al prever lo que se quiere conseguir y permite la crítica al proyecto educativo. Es importante resaltar como en la planificación se ponen en juego concepciones sobre enseñar, aprender y evaluar tópicos específicos de un saber y a partir de esas concepciones se toman decisiones sobre estrategias, aspectos sociales y culturales que involucran los contenidos, importancia en los procesos de formación así como los procesos de comunicación que se favorecen o no.

Las grabaciones en video se realizan a cada uno de los profesores participantes, tanto en la fase inicial para la caracterización como durante el desarrollo de las propuestas de investigación. Para orientar el trabajo de observación y análisis de estos videos tanto por el grupo de investigación como por el grupo de profesores en el Seminario de Investigación-Acción y de manera individual con cada profesor, se propone una guía que considera las dimensiones del estilo pedagógico.

El Seminario de Investigación – acción, es una estrategia de grupo reducido, autodirigida y orientada al aprendizaje. Las reuniones frecuentes son muy importantes así como la colaboración del grupo y la participación. Se caracteriza por la identificación, participación y análisis reflexivo de posiciones, casos y resultados. El grupo adopta una postura crítica hacia el asunto sometido a examen y se produce un debate de grupo. En este espacio se observan las grabaciones en video y se propicia la reflexión de los profesores a través de la explicitación del conocimiento que ha orientado la práctica que están observando. El debate de grupo favorece la adopción de posturas críticas sobre los estilos pedagógicos. Estas sesiones se graban en audio y son transcritas para su análisis posterior.

La entrevista grupal con los estudiantes tiene en cuenta las dimensiones del Saber y el Saber Hacer. Por tratarse de una entrevista grupal con número variable de estudiantes se elabora un cuestionario con tres preguntas, una para la categoría Aprender de la dimensión del Saber, otra para la categoría Estrategias de la dimensión Saber hacer, y otra sobre la dimensión del Ser, las cuales se consideró podían generar discusión y contraste de significados entre los estudiantes y dar la oportunidad de formular otras preguntas complementarias. La entrevista se realiza a los grupos de estudiantes de los profesores del proyecto cuyos estilos se estaban caracterizando y que habían participado en las clases grabadas en video. Estas entrevistas se realizaron en las aulas de clase y fueron grabadas en video para

ser discutidas en el Seminario de Investigación. Los cuestionarios para profesores se utilizan al inicio del proceso para identificar concepciones de los profesores y al final para conocer las implicaciones que, desde la perspectiva de los profesores, tuvo la reflexión sobre sus estilos pedagógicos en la transformación de sus prácticas.

Resultados

La investigación sobre los estilos pedagógicos en la formación de profesores universitarios ha producido importantes resultados que pueden articularse en las siguientes categorías:

_ *La integración del pensar y el hacer*. Un proceso de construcción de significados en torno a problemas relevantes, que favorece en los profesores la toma de conciencia crítica de las ideas, los procedimientos y valores que orientan su práctica docente, así como de las dificultades asociadas a ellos y que, a través del contraste argumentado y riguroso con otras fuentes de información, pretende hacerlas evolucionar.

_ *La problematización del aprendizaje y de la enseñanza*. La investigación promueve la transición desde concepciones y actuaciones más simples (cotidianas, espontáneas) hacia otras progresivamente más complejas y concibe las concepciones de los profesores como sistemas de ideas en evolución y la realidad con la que interactúan como un conjunto dinámico de sistemas naturales, sociales y culturales. La fase de problematización a partir de la caracterización de los estilos pedagógicos permite la reflexión, y la de innovación el formular las hipótesis curriculares que son objeto de experimentación en el aula.

_ *La Incertidumbre característica de los cambios*. Se muestra en las múltiples perspectivas del conocimiento y de la realidad para abordar la enseñanza y ante las cuales es difícil dar una respuesta sencilla y única. Esa multiplicidad de perspectivas convierte a los profesores en indagadores permanentes de su saber y de su práctica, buscando de manera continua preguntas, problemas y ámbitos de indagación de sus estilos pedagógicos frente a la complejidad del saber y la diversidad de estilos de aprender de los estudiantes.

_ *La originalidad y complejidad de los proyectos*. El proceso de formación a través de la investigación tiene el interés de promover actitudes y valores, tales como el espíritu crítico, la autonomía, el respeto a la diversidad, la cooperación, la creatividad y la comprensión del entorno, para proponer problemas relevantes desde lo social, lo personal, lo institucional y lo ambiental, con el propósito de vincular la construcción de significados de los estudiantes con la práctica y el mundo de la experiencia. Reconocer los diferentes estilos desde las cuales se desarrolla la práctica, es esencial en el proceso de investigación, pues permite comprometer a los profesores, tanto con la construcción de la pedagogía y

la didáctica de los saberes, como con la dimensión estética, claramente relacionada con el contenido sensible que conduce al disfrute de la práctica docente.

Algunas de las reflexiones finales de los profesores muestran el proceso vivido y los cambios que empiezan a producirse en sus concepciones y prácticas entre los cuales destacan:

> *"Comprendernos como profesionales docentes al realizar reflexión tanto sobre las disciplinas como sobre su pedagogía y su didáctica"*

> *"La observación de los videos, favoreció una actitud abierta al diálogo, contestar preguntas con humildad, conocer defectos propios y ajenos, tomar conciencia de las fortalezas y debilidades en el proceso de orientar el aprendizaje"*

> *"En relación con la formación del estudiante**,** ha permitido reflexionar sobre la responsabilidad en la formación integral del estudiante como ciudadano, ser ejemplo, respetar al estudiante, trabajar sobre su trabajo, plantear experiencias de formación ética, política, profesional"*

> *"Importante el acompañamiento del grupo, la reflexión colectiva, el apoyo para atreverse a innovar y el favorecer la construcción del saber pedagógico y disciplinar."*

> *"Importancia de desarrollar experiencias con los estudiantes orientadas a establecer una mejor relación con ellos para favorecer sus aprendizajes: el conocer sus estilos de aprendizaje, el observar las grabaciones realizadas con ellos y los cambios cualitativos que se producen**:** más creativos, dispuestos a participar en las actividades que se proponen y a dar significado a lo que aprenden".*

> *"Reconocer la complejidad y responsabilidad de la actividad docente. Superar la monotonía, ver la práctica pedagógica como un reto a la creatividad".*

> *"La transformación del proceso tradicional de enseñanza, a partir del trabajo con problemas reales de gran relevancia social ha enriquecido las relaciones y los procesos de interacción de profesores y estudiantes, que se dan de manera constante, no solo en encuentros formales de clase, fortaleciendo el trabajo de los profesores sobre el trabajo del estudiante".*

"Ha implicado un avance en la construcción de comunidades de aprendizaje e investigación en la formación profesional en la universidad. Algunos estudiantes expresaron como una ganancia el sentirse en un proyecto de investigación, cambiar su visión de la carrera, tener la oportunidad de realizar aprendizajes importantes".

Conclusiones

Investigar la propia práctica docente va más allá de emprender una intervención didáctica para incidir en el aprendizaje estudiantil. El reconocimiento crítico del propio estilo pedagógico permite fundamentar, desde sus mismas raíces, toda práctica docente. Esa labor colectiva entre pares va sentando bases para la conformación y consolidación progresivas de pequeñas *comunidades académicas*; ellas son, en buena parte, el sustento de las innovaciones en un programa e institución y constituyen la mediación fundamental para la vigencia de una cultura de desarrollo profesoral innovador.

La diversidad de estilos pedagógicos que fueron encontrados en la caracterización inicial muestra la complejidad y riqueza de las diferentes alternativas que orientan los procesos de formación en la universidad, las cuales además de ser reconocidas, son susceptibles de cambio cuando se asume una perspectiva crítica y profesional que permita de manera progresiva transformar la educación superior.

Los resultados muestran la evolución de los profesores en relación con sus concepciones y su forma de ver la práctica, expresada en la valoración que hacen de su participación en un proyecto de investigación que les dio la oportunidad de pensarse como profesores, construir conocimiento sobre su práctica e iniciar un proceso de innovación de la misma con base en los significados elaborados desde la enseñanza y el aprendizaje de los diferentes saberes.

Los profesores consideran que el desarrollo profesional se ve favorecido por la definición y puesta en práctica de políticas institucionales que provean condiciones adecuadas no solo a la preparación académica como tal, sino a la construcción de un clima institucional que permita al profesor ser sujeto activo en la toma de decisiones tendientes a buscar el desarrollo y proyección institucional.

El trabajo de reflexión sobre los estilos pedagógicos favorece procesos de crecimiento personal no solamente en lo cognitivo sino en lo afectivo, valorativo, personal y social. Al reflexionar, analizar y valorar positivamente el trabajo del profesor, en el proceso de entender el sentido y significación de su actuar, se genera un ambiente de respeto, aceptación y tolerancia que permite a los sujetos expresarse libremente y mejorar la actitud hacia su trabajo docente.

Referencias

Bain, Ken. (2007) Lo que hacen los mejores profesores Universitarios. Publicaciones Universidad de Valencia

Barnett, R. (2001) Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa

Brubacher, J. y otros. (2000). Cómo ser un docente reflexivo: la construcción de una cultura de la indagación. Barcelona: Gedisa

Callejas, M. M. y Corredor, M. V. (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. En: Revista Docencia Universitaria. UIS, Vol. 3, No. 1, p. 61-96

Carr, W y Kemmis, S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca

Elliott, J. (1994). La investigación - acción en educación. Madrid: Morata

Forero, F. (2003). Cambio de la formación del docente universitario. En: Lecciones y lecturas de educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Guadalupe

Grundy, S. (1998). Producto o praxis del curriculum. 3ed. Madrid: Morata

Imbernón, F. y otros. (2002) La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Barcelona: Graó

Kemmis y McTaggart. (1992) Como planificar la Investigación-Acción. Barcelona: Alertes, 199 p.

McKernan, J. (1999) Investigación-acción y Curriculum. Madrid: Morata

Pardo, A. Callejas, M.M., Salcedo, L., Forero, F., Oviedo, P. (2007) La reflexión sobre los estilos pedagógicos en el desarrollo profesional docente de profesores de matemáticas. Memorias III congreso Internacional de Formación de profesores de Ciencias, Bogotá

Perrenoud, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó

Restrepo, M. y Campo, R. (2002) La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana

Salcedo, L. E. y otros. (2005) Los estilos pedagógicos y la investigación-acción: implicaciones en el desarrollo profesional docente de los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional. En: Pedagogía y Saberes, 23, p.39-44

Schon, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós

Steiner, G. (2007) Lecciones de los Maestros. Argentina: Fondo de Cultura Económica

6.108.

Título:

A construção do currículo dos cursos de licenciatura no âmbito do programa de formação de professores da Universidade de São Paulo - USP

Autor/a (es/as):

Rivas, Noeli Prestes Padilha [Universidade de São Paulo - GEPEFE/FFCLRP/USP]

Silva, Gláucia Maria da [Universidade de São Paulo - GEPEFERP/FFCLRP/USP]

Resumo:

Este texto apresenta um recorte da pesquisa que estamos realizando desde 2010, cuja investigação centra-se na análise e caracterização dos percursos formativos oferecidos pela Universidade de São Paulo, no âmbito do Programa de Formação de Professores. As políticas relacionadas à formação inicial de professores para a Educação Básica discutidas no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica induzem ao delineamento da formação desses profissionais pelas instituições formadoras, públicas e privadas, bem como à concepção de currículo de tais cursos. Historicamente, o modelo predominante dos Cursos de Licenciatura no Brasil tem sido o de complementação à formação profissional nas mais diversas áreas, constituindo o diploma de bacharelado pré-requisito para a obtenção do título de Licenciado. A formação de professores era compreendida como superposição de dois conjuntos de conhecimentos, em que o aprendizado do conhecimento disciplinar, com carga horária majoritária, antecedia o aprendizado do conhecimento pedagógico. Conforme apontam Pimenta e Almeida (2009, p. 128) a "questão da formação de professores é mais complexa do que o conjunto de dificuldades apontadas e vem sendo objeto de discussão em diferentes âmbitos", que vai desde os documentos sobre a formação docente, elaborados e discutidos em fóruns nacionais e internacionais, bem como estão presentes em documentos legais. Os objetivos estão assim delineados: **a)** investigar as concepções e organização do currículo dos Cursos de Licenciatura da USP, procurando identificar as diferentes dimensões da formação dos licenciandos contempladas, principalmente, nas finalidades e princípios do Programa de Formação dos Professores da USP. b) mapear e analisar o currículo (Programas de Disciplinas) referente aos Componentes Curriculares/Blocos I, II, III e IV, dos 39 Cursos de Licenciatura da USP (criados a partir de 2004), oferecidos pela Universidade de São Paulo, verificando a articulação entre os componentes curriculares, as atividades acadêmico – científico - culturais e os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural. O percurso metodológico do projeto envolve uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória (DESLAURIES E KÉRISIT, 2008), utilizando a técnica análise documental

(CELLARD, 2008) para a coleta de dados. O currículo, consubstanciado nos Programas de Disciplina está sendo analisado a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (2000) e do referencial teórico relacionado a currículo e formação de professores para a Educação Básica. Os resultados constatados apontam para um conservacionismo no que se refere ao currículo, mas demonstram inovações relacionadas às práticas de estágio supervisionado, bem como balizam indícios que contribuem para o processo de avaliação do Programa de Formação de Professores da USP referidos nos cursos de Graduação.

Palavras-chave:

Educação Superior; Cursos de Licenciatura; Programa de Formação de Professores da USP; Currículo.

Introdução

Este texto apresenta um recorte da pesquisa que estamos realizando desde 2010, cuja investigação centra-se na análise e caracterização dos percursos formativos oferecidos pela Universidade de São Paulo, no âmbito do Programa de Formação de Professores. As políticas relacionadas à formação inicial de professores para a Educação Básica discutidas no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica induzem ao delineamento da formação desses profissionais pelas instituições formadoras, públicas e privadas, bem como à concepção de currículo de tais cursos. Historicamente, o modelo predominante dos Cursos de Licenciatura no Brasil tem sido o de complementação à formação profissional nas mais diversas áreas, constituindo o diploma de bacharelado pré-requisito para a obtenção do título de Licenciado. A formação de professores era compreendida como superposição de dois conjuntos de conhecimentos, em que o aprendizado do conhecimento disciplinar, com carga horária majoritária, antecedia o aprendizado do conhecimento pedagógico. A pesquisa em pauta tem como objetivo geral investigar as concepções e organização do currículo dos Cursos de Licenciatura da USP, procurando identificar as diferentes dimensões da formação dos licenciandos contempladas no Programa de Formação dos Professores da USP, bem como verificar a articulação entre os componentes curriculares, as atividades acadêmico – científico - culturais e os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural.

O percurso metodológico do projeto envolve uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória (DESLAURIES E KÉRISIT, 2008), utilizando a técnica análise documental (CELLARD, 2008) para a coleta de dados. O currículo, consubstanciado nos Programas de Disciplina está sendo analisado a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (2000) e do referencial teórico relacionado a currículo e formação de professores para a Educação Básica. Algumas questões foram fundantes para o delineamento da presente pesquisa: Os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura ensejam

formação inicial do professor para Educação Básica com consistência teórica que os possibilite articular os conteúdos específicos da sua área de conhecimento com as áreas concernentes ao ensino, aprendizagem e escola? A organização curricular dos cursos de licenciatura rompe com o antigo modelo, no qual os conhecimentos da área específica sobrepõem os da área pedagógica? Como os saberes científicos e os saberes pedagógicos estão postos no currículo dos Cursos de Licenciatura? Quais as permanências e inovações que perpassam o currículo e se aproximam do referido Programa?

1. A formação do professor para a Educação Básica: significados e embates

Os avanços econômicos, científicos e tecnológicos, que a par da ampla interação global conduziram com muita rapidez à sociedade da informação e do conhecimento, não foram igualmente "eficazes na erradicação das desigualdades, da exclusão e da inadequada distribuição de bens e serviços que continuam a afetar um significativo número de pessoas e coletivos sociais" (MORGADO, 2005, p.14), evidenciando progressivo colapso nos projetos da modernidade. Conquanto tais expectativas não possam dissociar-se das intensas e constantes evoluções políticas, econômicas, sociais e culturais alcançadas por grande parte dos países, traduzidas globalmente em certa melhoria das condições de vida das respectivas populações, o fato é que continua ainda um conjunto de fenômenos a legitimar acentuada apreensão relativamente a um futuro que parece continuar caracterizado pela violência, exclusão e desigualdade.

Giddens (2002, p.13) ressalta que a modernidade produz "diferença, exclusão e marginalização", bem como reduz o risco geral de certas áreas e modos de vida, mas ao mesmo tempo introduz novos parâmetros de risco, pouco conhecidos ou inteiramente desconhecidos em épocas anteriores. Esse quadro repleto de incongruências e disparidades requer "nova forma de ver e de encarar o mundo (...) um compromisso responsável para com os mais desfavorecidos, alicerces indispensáveis à construção de uma verdadeira sociedade democrática". (MORGADO, 2005, p.15). Nesse contexto, a educação vai ganhando um estatuto fundamental na atual sociedade. "A educação não é nem politicamente neutra nem tecnicamente objetiva" (TEDESCO, 2010, p.29), tendo em vista que as relações entre educação, política e Estado não podem ser discutidas unicamente a partir da perspectiva da cultura política dominante, mas de determinações sociais, políticas, culturais e econômicas. É importante salientar o consenso acerca da importância estratégica da educação para o desenvolvimento integral das potencialidades dos sujeitos, concorrendo para a sua realização pessoal coletiva, e, por consequência, seu contributo para o processo de configuração, desenvolvimento equilibrado e sustentado da sociedade futura, particularmente no que se refere à redução das assimetrias e a injustiças que persistem entre determinadas regiões e grupos populacionais. (MORGADO, 2005; GIDDENS, 2002).

As políticas relacionadas à formação inicial de professores para a Educação Básica discutidas no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica induzem ao delineamento da formação desses profissionais pelas instituições formadoras, públicas e privadas, bem como à concepção de currículo desses cursos. Na história da educação brasileira o modelo predominante dos Cursos de Licenciatura tem sido o de complementação à formação profissional nas mais diversas áreas, constituindo o diploma de bacharelado pré-requisito para a obtenção do título de Licenciado. Portanto, a formação de professores ainda é compreendida como a superposição de dois conjuntos de conhecimentos, em que o aprendizado do conhecimento disciplinar, com carga horária majoritária, antecede o do conhecimento pedagógico. No entanto, conforme apontam Pimenta e Almeida (2009, p. 128) a "questão da formação de professores é mais complexa do que o conjunto de dificuldades apontadas e vem sendo objeto de discussão em diferentes âmbitos", *abrangendo desde os documentos concernentes à formação docente* (elaborados e discutidos em fóruns nacionais e internacionais), *até os de ordem legal, como* a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, as Diretrizes Nacionais de Formação de Professores, instituídas pelas Resoluções CNE/CP 1 e 2 /2002, o Programa de Formação de professores da USP (instituído em 2004) e políticas docentes criadas no nível federal[122] .

São extensos os estudos e pesquisas sobre a formação de professores, nacionais e internacionais, que investigam temáticas próprias da avaliação institucional e de políticas públicas ligadas à formação docente, inicial e continuada, condições de trabalho, salário e financiamento da educação, programas de desenvolvimento profissional, relações Universidade e escola, dentre outros. Destacamos neste estudo autores nacionais e internacionais que tem contribuído para o debate na área de formação de professores e currículo. No cenário internacional destacamos as contribuições de YOUNG, 2010; PACHECO, 2011; TARDIF; LESSARD, 2008; NÓVOA (2009), GIMENO SACRISTÁN,1998; dentre outros. Quanto aos autores nacionais ressaltamos as obras de: ARROYO, 2011; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; LOPES; MACEDO, 2011; ANDRÉ, 2009, 2010 ; PIMENTA; ALMEIDA, 2009; GATTI; BARRETTO, 2009; LIBÂNEO, 2010; PIPITONE; ZUFFI; RIVAS, 2010; SAVIANI, 2008 ; MOREIRA, 2007; PEREIRA, 2000.

Arroyo (2011) em seu livro *Currículo, território em disputa* busca nuclear elementos presentes nas políticas e diretrizes curriculares, nas propostas de reorientação curricular de redes estaduais e

[122] Estas políticas abrangem: A universidade aberta do Brasil (UAB), criada por meio do Decreto 5.800/2006; As novas atribuições da CAPES na formação de profissionais do magistério da Educação Básica, alterada pela Lei nº 11.502/2007 e regulamentada pelo Decreto nº 6316/2007; a Política Nacional de Formação e os Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à Formação Docente, instituída pelo Decreto nº 6755/2009; O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.(Parecer CNE/CP 8/2008). A Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica, instituída pela Portaria Ministerial 1.129/2009, dentre outros.

municipais, e nos projetos pedagógicos das escolas. Privilegia os sujeitos diretos da ação educativa e o espaço mais próximo, ou seja, as salas de aula. A tensão e disputa no território do currículo, bem como a contestação acerca da dupla função deste (proteção aos conhecimentos comuns, únicos e legítimos e não permissão de novos conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum) equacionam a questão central desta obra: quem tem lugar e quem não teve e disputa um lugar de legítimo reconhecimento no território do currículo desde a educação da infância, ensino fundamental e médio até a formação nos cursos de licenciatura?

A pesquisa, em âmbito nacional, desenvolvida por GATTI, BARRETTO, ANDRÉ (2011) trata das políticas educacionais e problemáticas relacionadas à formação e ao trabalho docente, o contexto contemporâneo, cultura, educação e políticas abordadas com base em algumas perspectivas sociológicas, de modo a inseri-las na dinâmica dos movimentos da sociedade. A investigação foi desenvolvida em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). As autora**s** abordam a carreira e a remuneração dos professores da educação básica, os modos de contratação e a distribuição da jornada diária de trabalho, ressaltando a tensão dessa profissão em detrimento de outras. Esta pesquisa contribui para os debates sobre as políticas docentes e pode subsidiar ações mais integradas que contribuam para superar entraves identificados, com vistas à valorização dessa categoria profissional e à melhoria da qualidade da educação e da condição de exercício de cidadania das populações de crianças, jovens e adultos em processo de formação nas redes de ensino do país.

A organização do currículo nos cursos de Licenciatura da USP reflete discussões epistemológicas do campo, no sentido do pêndulo que demarca a emancipação ou resistência. André (2009) ao mapear produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação demonstra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação com foco na formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007. Para a autora, a mudança de foco das pesquisas acarreta outros desafios, ou seja: a necessidade de se continuar investigando a formação inicial; por outro lado, as pesquisas não podem correr o risco de reforçar uma ideia corrente no senso comum, de que o (a) professor(a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. Há outros elementos igualmente importantes – como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. São múltiplos os fatores que não podem ser esquecidos nem desconsiderados no delineamento de políticas para os professores.

Pimenta e Almeida (2009) analisam o processo de implantação e de implementação do Programa de Formação de Professores da USP (PFPUSP), no período de 2006 a 2009, destacando sua institucionalização, caracterização e inserção nas Unidades da Universidade. Ressaltam que, do ponto de vista teórico-metodológico, os cursos de licenciatura precisam ser revistos a partir de três premissas: vinculação entre os conteúdos científicos e os pedagógicos, a forma construtiva de produção do conhecimento e a íntima articulação entre teoria e prática.

O Programa de Formação de Professores da USP (PFPUSP) também é abordado por Pipitone, Zuffi e Rivas (2010) As autoras analisam o processo de implantação e concluem que é necessário que o compromisso assumido formalmente pelas unidades e pela Pró-Reitoria de Graduação, quando da apresentação PFPUSP passe a se expressar, em termos práticos**,** uma política geral de formação de professores comprometid**a** com a educação pública básica. A análise dos processos geradores de mudanças nos Cursos de Licenciatura tem contribuído para a localização de pontos críticos das propostas vigentes, para a ressignificação da concepção de professor que atua na educação básica e no papel da Universidade quanto à construção de uma formação comprometida com um projeto social justo e, com isto**,** intervindo de forma mais expressiva na melhoria da educação brasileira.

De forma geral, os estudos acima citados contemplam os Cursos de Licenciatura no que concerne às condições de formação de professores, especialmente os percursos formativos e curriculares. A preocupação com a definição de uma política nacional para a profissionalização do magistério é uma luta constante das instituições representativas nesta área. Muito já foi dito e escrito nos últimos 20 anos sobre a crise dos cursos de Licenciatura. Esta crise, resultado da ausência histórica de uma política global de formação dos profissionais da educação, se expressa em inúmeros dados estatísticos, os quais demonstram a situação cruel a que estão relegadas milhares de crianças, jovens e adolescentes em diversos estados brasileiros, que permanecem à margem da escolarização e do conhecimento dada à ausência de quadros profissionais do magistério e à evasão decorrente dos baixos salários e das adversas condições das redes públicas de ensino.

Como o cenário acima está intimamente relacionado à formação do professor, consideramos que esta não deve reduzir-se a uma questão meramente técnica ou à adoção de medidas isoladas. Entendemos que uma parte significativa dos problemas relativos à formação de professores depende de medidas concretas, capazes de converter em realidade a vasta produção teórica no campo educacional. Trata-se de questão crucial a ser encarada quando nos propomos a analisar políticas para a formação dos profissionais da educação, principalmente quando nos deparamos com a oferta de cursos de licenciatura no país, na ordem de 3.436 cursos em 2006 (Sinopse do INEP-MEC). No que se refere à escolaridade dos professores da educação básica, os dados revelam um total de 1.288.688 docentes com nível superior completo, que corresponde a 68,4% do total. Daqueles com graduação, 1.160.811 (90%) possuem licenciatura – formação adequada para atuar na educação básica, segundo a legislação

educacional vigente. As áreas de formação superior com maior número de professores em relação ao total de docentes são: Pedagogia (29,2%), Letras/Literatura/Língua Portuguesa (11,9%), Matemática (7,4 %) e História (6,4%). (Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009). Diante das exigências colocadas pela legislação[123], pela produção de conhecimento sobre formação de professores e pela experiência docente no Ensino Superior, reconhecemos dificuldades na relação entre os cursos que formam professores e as escolas de educação básica, de um lado, e de outro, experiências pontuais de integração entre docentes ou cursos que têm produzido efeitos qualitativos na formação dos estudantes, em especial nas ações dirigidas ao estágio curricular e ações de vinculação com escolas.

2. Os percursos formativos dos Cursos de Licenciatura: embates entre os saberes científicos e os saberes pedagógicos

No Brasil, a formação de professores para Educação Básica tem inicio no final do século XIX com as Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as "primeiras letras", e no inicio do século XX a formação de professores para o ensino secundário (atualmente "Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio"). As grandes transformações nos campos social, econômico e cultural ocorridas no país, naquela época, suscitam a necessidade de maior escolarização da população, a formação de professores, tendo em vista que o ensino secundário era ministrado por profissionais liberais ou autodidatas, bem como a criação de universidades. (GATTI; BARRETTO, 2009). É importante salientar que a atual propositora de legislações e regulamentos na área de formação de professores reforça a concepção assentada predominantemente na prática", contrapondo-se à concepção de práxis, colaborando para desvincular a prática da teoria, movimento no qual a prática passa a supor-se suficiente: a prática, em sentido utilitarista, contrapõe-se à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva. Neste caso, a teoria cede lugar ao senso comum, que a ela não se opõe. Segundo Kuenzer e Rodrigues (2006), a justificativa apresentada para o privilegiamento da prática, hoje, na formação dos docentes é "(...) a recorrente observação de que a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado muito pouco a prática dos professores e, quando chegam à escola e à sala de aula, sua apropriação é precária ou equivocada", (p.45) uma vez que os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia.

A lógica capitalista de organização da sociedade exige, com maior ênfase, que a escola prepare o aluno para o trabalho e torne o conhecimento científico aplicável às necessidades do mercado. Diferentemente deste ponto de vista, cabe à escola atuar no sentido de construção da cidadania

[123] Em especial: a LDB(EN) 9394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: Parecer CNE 009/2001); Resolução CNE/CP 01/2002; Resolução CNE/CP, 02/2002, ancoradas pela Indicação CEE 007/2001 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.

ampliando o universo cultural e científico de crianças, jovens e adultos, "pois a educação, de acordo com SAVIANI (2008, p.141) pertencendo ao âmbito do trabalho não-material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos e habilidades". Com efeito, a escola tem uma função social que é consubstanciada por meio da educação escolar.

Ao remeter a análise deste estudo para o currículo de formação inicial de professores, optamos por recortes, ou seja, pelos traços espaço-temporais que cruzam a formação docente e se entrecruzam com políticas públicas e curriculares, formando um mapa de políticas formativas da instituição. Assim, não somente as normas legais subjetivam os licenciandos, mas estes se ligam e são influenciados por valores morais, discursos pedagógicos, concepções e teorias de educação, comportamentos midiáticos e mercadológicos. Neste contexto emerge a construção da identidade do professor, um constructo permeado por determinações sociais, culturais, políticas, pedagógicas, históricas e econômicas. Recuperar perdas registradas das últimas décadas e lutar por uma nova identidade profissional não tem sido tarefa fácil nas universidades, pois requer mudanças na organização institucional, na organização curricular, na estrutura dos conteúdos, no perfil da docência, no redimensionamento de todo o projeto formativo. Além disso, requer nova concepção dos cursos de licenciatura, onde a relação da universidade com a escola básica se constitua em eixo basilar com abertura de caminhos para uma verdadeira profissionalidade, pautada por níveis de excelência e perpassada por uma dimensão ética. Responder a essas demandas exige por parte das Universidades uma tomada de posição.

3.O currículo nos Cursos de Licenciatura: confluência de práticas e ou regulações?

O currículo comporta pelo menos três dimensões: uma dimensão *prescritiva*, na qual se formalizam as intenções e os conteúdos da formação; uma dimensão *real*, na qual o currículo prescrito cria materialidade por meio das práticas colocadas em curso nos momentos de formação; e, ainda, a dimensão do currículo *oculto*, que emerge das relações entre educandos e educadores nos momentos formais e informais dos inúmeros encontros nos quais trocam ideias, valores, etc., e que também se convertem em conteúdos da formação, mesmo que não se houvesse explicitado sua intencionalidade.

O currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado de diversas intervenções que nela se operam. Os níveis nos quais se decide e configura o currículo não guardam dependências estritas entre si. São instâncias que atuam convergentemente na definição da prática pedagógica com poder distinto e por meio de mecanismos peculiares. A visão de currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa, discutida explicitamente em processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais estão a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupo de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de

decisões e modelações implícitas. Nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, mas históricas. Analisar as relações, conexões e espaços de autonomia que se estabelecem no sistema curricular é condição *sine qua non* para entender a realidade e poder estabelecer um campo de política curricular para a instituição.

O conhecimento escolar é fruto de uma seleção cultural, condicionada por fatores que envolvem o campo sociocultural, o político, o econômico bem como os critérios exclusivamente epistemológicos. O currículo, como componente dos saberes e prática docente passa por uma reestruturação tendo em vista o contexto das políticas globalizadas, legitimadas pelo "neoconservadorismo cultural" (PACHECO, 2011, p.32). Nesse aspecto, as mudanças na sociedade repercutem na universidade com alterações na organização e no currículo. Este, como construção social, abrange saberes, conteúdos, formas e modalidades que dependem intimamente da história de uma sociedade e de sua cultura.

Os professores, quando preveem sua prática por meio dos planejamentos que realizam, consideram a sua experiência anterior e os materiais pedagógicos utilizados tão úteis quanto os documentos curriculares oficiais. O autor aponta seis níveis em que se efetiva o currículo, os quais são interligados e complementares. Neste estudo ressaltamos dois níveis:

a) O *currículo prescrito*: O currículo é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro do sistema educativo é um importante traço substancial. A política que o envolve é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao seu discurso. Essa política que prescreve certos mínimos e orientações curriculares tem uma importância decisiva, não para compreender o estabelecimento de formas de exercer a hegemonia cultural de um Estado organizado política e administrativamente em determinado momento, mas sim, enquanto meio de conhecer, e desde uma perspectiva pedagógica, o que ocorre na realidade escolar, à medida que, neste nível de determinações, se tomam decisões e se operam mecanismos que têm consequências em outros níveis de desenvolvimento do currículo. Portanto, a função do currículo prescrito e ordenado pela administração inclui diversas projeções sobre a organização do sistema escolar das escolas e da prática de ensino, tanto em seus conteúdos quanto em seus métodos.

b) Currículo modelado aos professores: Gimeno Sacristán (1998, p.165) afirma que o "currículo é uma prática desenvolvida de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversas práticas" e, portanto, molda a ação docente. Isso significa que todos os envolvidos no processo curricular são sujeitos, seja o professor indivíduo, seja a coletividade profissional. Neste aspecto considera-se o papel mediador do professor no desenvolvimento do currículo. Qualquer estratégia de inovação ou de melhora da qualidade da prática de ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que de fato o exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou empobrecer as propostas originais.

Macedo e Lopes (2011) argumentam que as disciplinas escolares são vistas como extensão dos saberes de referência, possuindo objetivos e lógica derivados desses saberes. São organizadas com base em três dimensões: a experiência de vida dos alunos; o desenvolvimento gradual da complexidade do conhecimento e vinculação e aspectos da vida social mais ampla. Nesta direção, as autoras baseadas em Pinar et al (1996 apud MACEDO LOPES, 2011, p. 110) consideram três matrizes do pensamento curricular clássico que influenciam o pensamento educacional: o *currículo por competências*, condicionando o currículo à avaliação e ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras; o *currículo centrado nas disciplinas de referência* e o *currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares*. As relações entre fatores internos e externos no desenvolvimento de uma disciplina não é constante, mas o peso destes fatores dependerá das seguintes condições: a) da tradição da área de estudos ou da disciplina, em termos de prestígio acadêmico e tempo de existência, relativo à época de sua inclusão ou de seu aparecimento no currículo; b) do nível de organização dos profissionais da área, incluindo a existência ou não de periódicos ou outros meios de socialização do conhecimento; c) das condições objetivas do lugar ou do país, considerando o regime político e administrativo e a estrutura do sistema educacional. Pode-se aferir, que quanto maior é o nível de maturidade de uma disciplina e a organização dos profissionais da área, maior será o peso dos fatores internos no seu desenvolvimento. Esse peso aumenta, à medida que for mais descentralizado o sistema educacional.

As mudanças em uma disciplina, ou conteúdo escolar, são condicionadas por fatores internos e externos, que devem ser analisadas a partir de uma perspectiva sócio histórica. O desenvolvimento de uma disciplina deve ser compreendido como resultante das contradições dentro do próprio campo de estudos, o qual reflete e mediatiza diferentes tendências do campo educacional, relacionadas aos conflitos, contradições e mudanças que ocorrem na sociedade. Desta forma, é fundamental analisar como diferentes abordagens se articulam no interior de uma disciplina, quais os tipos de relações que elas produzem e de que tipos de relações, dentro do campo de estudos e da sociedade, elas resultam. Assim, a análise da emergência e desenvolvimento de uma disciplina deve articular o educacional ao social e lidar com complexas relações existentes entre esses dois níveis (SANTOS, 1990, p.27).

Indubitavelmente, a primeira base intelectual de um profissional do ensino é o domínio, em certo nível, da área ou da disciplina em que desenvolve sua atividade, mas outros âmbitos merecem atenção. É possível identificar uma matriz epistemológica na organização do currículo na universidade, decorrente do Programa de Formação de Professores da USP (PFPUSP)?. Nesse sentido, a despeito das múltiplas diferenças entre os cursos de licenciatura e sua história, o que significa organizar um currículo para formar professores que consigam atuar com compromisso e qualidade na escola pública brasileira?

4.A construção do Programa de Formação de Professores da USP- PFPUSP: impasses e desafios

A Universidade de São Paulo instituiu, em 2004, o Programa de Formação de Professores da USP- PFPUSP estabelecendo as bases e as condições de integração de formação inicial de professores para a educação básica em cada unidade e entre as diferentes unidades, assim como entre a USP e os sistemas de educação básica do Estado e dos Municípios circunvizinhos aos campi da instituição. A Comissão, hoje denominada de Comissão Interunidades de Licenciatura – CIL foi composta por representantes de 17 unidades da USP (atualmente 19) que ofereciam um ou mais cursos de formação de professores/licenciaturas. O objetivo geral dos Cursos de Licenciatura da USP está definido nos mesmos termos do objetivo geral da Graduação/USP: "formar um profissional competente, socialmente crítico e responsável pelos destinos de uma sociedade que se deseja justa, democrática e auto-sustentável" (Pró-Reitoria de Graduação/USP, 2000, p.4). Assim, o objetivo fundamental dos Cursos de Licenciatura "é formar licenciados como sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública" (PFPUSP, 2004. P.7). A seguir, enumeramos os principais eixos do Programa de Formação de Professores da USP – PFPUSP, bem como seu atual estágio de implantação e implementação. O documento apresenta os Princípios e Objetivos, Organização e Articulação das Licenciaturas e Estrutura Mínima Comum às Licenciaturas.

4.1 Princípios Orientadores

Entre os princípios torna-se evidente a constatação de que a licenciatura deixa de ser entendida como uma superposição do bacharelado, situação onde o saber disciplinar específico antecede o aprendizado do saber pedagógico. De forma contrária à justaposição das formações do bacharelado e licenciatura, este Programa prevê uma integração entre as áreas de formação, privilegiando a docência, a vida escolar e as instituições educativas como objetos a serem enfatizados em qualquer projeto que vise à preparação para o exercício profissional na escola contemporânea. A escola pública é entendida neste processo como parceira e prioritário foco de interesse em pesquisas, projetos e intervenções. A indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão é considerada nos cursos de licenciatura, bem como na perspectiva da formação continuada dos professores egressos destes cursos. Assim, essa formação deve partir da noção de que a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto social e institucional (Programa de Formação de Professores/USP –PFPUSP, 2004, p. 4-8).

4.2 Organização e Articulação das Licenciaturas

Os mecanismos institucionais de organização e articulação das diferentes licenciaturas, mais do que simplesmente sugerir caminhos fixos e únicos, têm fomentado a constante proposição de soluções inovadoras por parte de docentes, faculdades e institutos envolvidos na formação de professores. A proposta definitiva incorporou várias sugestões e procurou compatibilizar expectativas muitas vezes diferentes, embora igualmente legítimas. O Programa de Formação de Professores da USP (PFUSP) foi aprovado pelo conselho de graduação em 19 de fevereiro de 2004 e pelo conselho Universitário em 25 de maio de 2004.

4.3 Estrutura Mínima Comum às Licenciaturas: Caracterização, Componentes Comuns e Estágio Supervisionado

Para a elaboração do currículo, a CIL propôs uma estrutura mínima comum a todos os cursos de licenciaturas no que diz respeito à formação integrada e que atendesse às resoluções legais vigentes, tanto no âmbito do Conselho Nacional de Educação como no do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Esta estrutura curricular mínima está organizada em quatro blocos de disciplinas e atividades que correspondem a diferentes dimensões da formação dos licenciandos e se articulam com os componentes comuns previstos na legislação: os "estágios supervisionados", a "prática como componente curricular", as "atividades acadêmico-científico-culturais" e os "conteúdos curriculares de natureza científico-cultural".Os Blocos constituem-se em: Bloco I – Formação Específica: Disciplinas e atividades diretamente relacionadas aos conhecimentos da área específica; Bloco II – Iniciação à Licenciatura: Disciplinas e atividades introdutórias à formação do professor da educação básica; Bloco III – Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação: Disciplinas e atividades relacionadas à formação pedagógica em gera; Bloco IV – Fundamentos Metodológicos do Ensino: Disciplinas e atividades.

5. Algumas Considerações: construindo processos

Os Cursos de Licenciatura demandam para a formação em nível superior de professores ambientes, meios e recursos, para além daqueles já utilizados em sala de aula, que visem enriquecer a formação específica para a docência, numa tentativa de dar respostas às demandas que se colocam hoje para as questões relativas ao ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento autônomo do professor. Tal compreensão pressupõe o entendimento de que as respostas mais adequadas para cada comunidade escolar devem emergir de um trabalho compartilhado e que deve ser objeto de discussão nos cursos de formação de professores. Responder a essas demandas de formação tem exigido esforço significativo dos Cursos de Licenciatura para promover reformulações importantes em seus Projetos Político - Pedagógicos e Matrizes Curriculares. Em nossas análises dos Projetos Politico Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura oferecidos no campus da USP foi recorrente a constatação da presença de um

discurso de organização curricular de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Programa de Formação de Professores da USP. No entanto, na análise dos textos a partir da perspectiva do perfil profissional que desejam formar, bem como das descrições de cotidiano e objetivo dos cursos pode-se perceber que ainda estão muito arraigadas às concepções de aprendizado através da prática, sem diálogo com as teorias das ciências pedagógicas, a priorização da pesquisa em detrimento da prática docente.

Quanto à distribuição das disciplinas em blocos e, apesar dos discursos de formação específica de cada área articulada com formação pedagógica, denotam, a partir de sua distribuição e suas disciplinas e ementas que, de forma geral atentam para a prioridade da pesquisa e conteúdos específicos de suas respectivas áreas, como elementos mais importantes na formação para docência. Estas evidências comprovam o que muitos estudiosos vêm expressando na literatura cientifica sobre o tema, a priorização da pesquisa em detrimento do ensino, ou seja, a docência como atividade secundária. O exercício da profissão docente, por sua vez, requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática, ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência, sua preparação e constante atualização. No tocante aos elementos que identificamos como propostas inovadoras as iniciativas que possam contribuir para a formação de professores de seus cursos, mas identificamos também, alguns esforços da valorização da profissão docente. Os resultados constatados apontam para um conservacionismo no que se refere ao currículo, mas demonstram inovações relacionadas às práticas de estágio supervisionado, bem como balizam indícios que contribuem para o processo de avaliação do Programa de Formação de Professores da USP referidos nos cursos de Graduação.

Entendemos que o PFPUSP não deve ser compreendido como uma proposta encerrada em diretrizes impostas, mas como importante iniciativa acadêmica no sentido de buscar a ressignificação da importância da atuação docente, por meios de um programa construído coletivamente e em constante avaliação e reformulação.

6. Referências Bibliográficas

André, Marli (2010). A formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*. (33),6-18.

André, Marli (2009). A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 a 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. (1), 41-56.

Arroyo, Miguel (2011) *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bardin, Laurence (2000). *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.

Bernstein, Basil (1996). *A estruturação do discurso pedagógico, classe, códigos e controle.* Petrópolis: Vozes.

Brasil (2006). Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação. *Indicações Gerais sobre Educação Superior*/Sinopse. Retirado em novembro 14, 2011 de [http:// www.inep.gov.br].

Brasil. São Paulo (2004). Universidade de São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação, *Programa de Formação de Professores,* Comissão Permanente de Licenciatura.

Cellard, André (2008). Análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* Petrópolis, RJ: Vozes.

DESLAURIERS, Jean P & KÉRISIT, Marcel (2008). O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al . *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Gatti, Bernadete et al (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios.* Brasília: UNESCO.

Gatti, Bernadete et al (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.* Brasília: UNESCO.

Gimeno Sacristán, José (1998). *O Currículo*. Porto Alegre: ARTMED.

Giddens, Anthony (2002). *Modernidade e identidade*. 2002. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Libâneo, José Carlos (2010). O ensino de Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 91 (229), 562-583.

Lopes, Alice; Macedo, Elizabeth (2011). *Teorias do Currículo*. São Paulo: Cortez Editora.

Moreira, Antônio Flavio (2007). A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. *Educação em Revista,* (45), 265-90.

Morgado, José C (2005). *A desconstrução curricular: um estudo exploratório*. Braga, PT: Universidade do Minho.

Nóvoa, António (2009) .*Professores: imagens do futuro presente.* Lisboa: EDUCA.

Pacheco, José (2011) *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação.* Porto, Portugal: Porto Editora.

Pereira, José Diniz (2000). *Formação de professores- pesquisa, representações e poder.* Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Pimenta, Selma G & almeida, Maria I. (2011). *Pedagogia Universitária.* São Paulo: Cortez Editora.

Pimenta, Selma G & Almeida, Maria Isabel. (2009). Programa de Formação de Professores para a Educação Básica na Universidade de São Paulo. In: Selma Garrido Pimenta. *Relatório de Gestão 2006/2009.USP*. São Paulo: Pró Reitoria de Graduação.

Pipitone, Maria Angélica; Zuffi, Edna; Rivas, Noeli P.P (2010) .Um Programa de Formação de Professores em constituição e ação: O caso da Universidade de São Paulo. *Revista Estudos Pedagógicos*, (18), 281-291.

Saviani, Dermeval (2008 a). *A Pedagogia no Brasil: história e teoria.* Campinas: Autores Associados.

Saviani, Dermeval (2008 b). *Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG.

Santos, Lucilia L (1990). História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria e Educação*, (2), 21-29.

Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente*. Petrópolis: Vozes.

Tardif, Maurice & Llessard, Claude (Orgs). (2008). *O Ofício de Professor*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Tedesco, Juan C (2010). *Presentación.* In: Dalila Oliveira et.al. *Políticas educativas y territórios:* modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: UNESCO- IIPE.

Young, Michel (2010). *Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto, PT: Porto Editora.

6.109.

Título:

Saberes constituintes da docência: repercussões e influências na identidade do sujeito-professor

Autor/a (es/as):

Rivas, Noeli Prestes Padilha [Universidade de São Paulo - GEPEFE/FFCLRP/USP]

Assolini, Filomena Elaine Paiva [Universidade de São Paulo - GEPEFE/FFCLRP/USP]

Lastória, Andrea Coelho [Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo]

Silva, Glaucia Maria da [Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo]

Pedroso, Cristina Cinto [Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo]

Resumo:

Muitos professores universitários, ainda que detentores de um corpo de conhecimentos específicos, quando alçados à profissão docente, nem sempre apresentam atributos específicos "da" e " para" a docência, ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se constitui e se produz como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções conceituais, suas práticas, suas relações com os estudantes, dentre outros fatores concernentes ao exercício profissional da docência. Neste trabalho, apresentamos um recorte de uma pesquisa mais ampla, que investigou, dentre outras questões, a (des) construção da (s) identidade (s) do sujeito-professor que atua na Educação Superior. A pesquisa, de cunho qualitativo, realizada no período de 2009/2010, teve como um de seus objetivos analisar, por meio de entrevistas e depoimentos escritos, os saberes constituintes da docência, de professores que atuam na Educação Superior Brasileira. Partimos do pressuposto de que o domínio ou não desses saberes interferem na produção de sentidos sobre a (s) identidade(s) docente (s) e, por conseguinte, nos seus saberes e fazeres pedagógicos. Nosso referencial teórico-metodológico é constituído pelas contribuições advindas de estudiosos das Ciências da Educação, particularmente os que se dedicam às pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores, e pela Análise de Discurso de matriz pecheuxtiana. Neste texto, apresentamos resultados de análises discursivas já concluídas, realizadas a partir de depoimentos escritos, que versam sobre as seguintes questões: 1) Quais os conhecimentos específicos relacionados à docência que você considera importantes para sua prática pedagógica? 2) Relate experiências desenvolvidas em sala de aula que você considera importante no processo de aprendizado dos estudantes. 3) Quais desafios cotidianos a docência lhe proporciona e como você os administra ? Os (nove) sujeitos-professores participantes da pesquisa atuam na área de Metodologia de Ensino, a saber: (03) Metodologia de Língua Portuguesa, (02), Metodologia de História e Geografia, (02) Metodologia de Matemática e (02) Metodologia de Ciências, em instituições públicas e privadas, de três diferentes estados brasileiros: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Os resultados das análises discursivas assinalam que o exercício da docência requer o domínio de múltiplos saberes, que precisam ser apropriados, internalizados e compreendidos pelo sujeito-professor, posto que são inúmeros os desafios que o contexto escolar da pós-modernidade nos apresenta. Nessa perspectiva, destacamos que as identidades dos sujeitos nunca são fixas, rígidas, acabadas. Outra conclusão diz respeito à consideração pelos ecos dos discursos, das representações e das memórias de sentidos negativos institucionalizados, a respeito da profissão, que, quando não ressignificados,

continuam reverberando na voz e na prática pedagógica do sujeito-professor, colocando-o na posição de um profissional que reproduz dizeres e ações didático-pedagógicas que pouco afetam os sujeitos educandos. Postulamos uma formação continuada caracterizada não apenas por finalidades de aprimoramento profissional mas como espaço formativo onde o sujeito-professor seja instigado a entender-se como profissional intelectual e crítico e, portanto, capaz de avaliar, refletir e ressignificar suas práticas.

Palavras-chave:

Docência, Ensino Superior, Identidade(s).

Alguns conceitos basilares do nosso arcabouço-teórico acerca dos saberes da docência

Nas tessituras das práticas profissionais, indagações e embates vêm sendo feitos no que tange aos processos que envolvem a formação de professores e seu reconhecimento profissional. A condição do professor trabalhador na sociedade capitalista, as representações sociais sobre a profissão, os saberes docentes, as aprendizagens, as práticas inovadoras na profissão, as identidades, as dimensões existenciais estão imbricadas dialeticamente. Os pressupostos contidos nas políticas educacionais no que se refere à formação de professores indicam assimetrias e tensões na medida em que acentuam a diversidade e heterogeneidade dos lócus formativos, ênfase em currículos inspirados na ótica da conformação, da reprodução social, da *profissionalização cientificizada* e da *ciência profissionalizada* (SILVA JR, 2011).

Nóvoa (2002, p.27) corrobora nessa direção explicitando que "racionalização, proletarização e privatização do ensino são aspectos de uma mesma agenda política que tende olhar a educação, a partir dos anos 1990, segundo uma lógica economicista". De acordo com essa tendência, a profissão docente é definida a partir de critérios essencialmente técnicos no qual o nivelamento por baixo, o esvaziamento das aspirações teóricas e intelectuais, o controle da profissão constitue-se em definidores de programas de formação inicial, continuada, bem como em medidas da política educativa. Analisar essa questão constitui-se em oportunidade de produção de novas sínteses superadoras em busca de um conhecimento pedagógico que possa enfrentar os desafios impostos pela globalização e sociedade do conhecimento. Os estudos e pesquisas assentados nos saberes constituintes da docência podem significar referentes na área pedagógica, tendo em vista que a docência não pode ser compreendida senão como prática situada, complexa e socialmente produzida (CUNHA, 2009, 2010; VEIGA, 2008).

Muitos professores universitários, ainda que detentores de um corpo de conhecimentos específicos, quando alçados à profissão docente, nem sempre apresentam atributos específicos "da" e " para" a docência. Formar professores implica compreender a importância e o papel da docência, pois o processo de formação (inicial e continuado) é "multifacetado, plural, inconcluso e autoformativo"

(VEIGA, 2008, p.15). Além disso, a formação pressupõe que os professores sejam capazes de "considerar, numa perspectiva crítica, os contextos histórico, social, cultural e organizacional onde realizam suas práticas" (ALMEIDA, PIMENTA, 2011, p.27).

Neste trabalho, apresentamos um recorte de uma pesquisa mais ampla, que investigou, dentre outras questões, a (des) construção da (s) identidade(s) do sujeito-professor que atua na Educação Superior. A pesquisa, de cunho qualitativo, realizada no período de 2009/2010, teve como um de seus objetivos analisar, por meio de entrevistas e depoimentos escritos, os saberes constituintes da docência, de professores que atuam na Educação Superior Brasileira. Partimos do pressuposto de que o domínio ou não desses saberes interferem na produção de sentidos sobre a (s) identidade(s) docente(s) e, por conseguinte, nos seus saberes e fazeres pedagógicos. O referencial teórico-metodológico é constituído pelas contribuições advindas de estudiosos das Ciências da Educação (PIMENTA, ALMEIDA, 2011; CUNHA, 2009, 2010; PIMENTA, 2009, 2002; VEIGA, 2008; TARDIF, LESSARD, 2005, 2008; PIMENTA, ANASTASIOU, 2010; TARDIF, 2002) e pela Análise de Discurso de matriz pecheuxtiana (PÊCHEUX, 1995, 1999; COURTINE, 1982; ORLANDI, 1988, 1987), dentre outros.

Apoiados na premissa de que existe uma base de conhecimento para o ensino, muitos desses autores dedicam-se a investigar e sistematizar esses saberes. Procuram compreender a historicidade, raízes e finalidades da atividade docente e, assim, elaborar um *corpus* de saberes mobilizados pelos professores e colaborar para um processo de profissionalização docente que possa transpor a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado. É nessa perspectiva que buscamos as produções a respeito da temática dos saberes docentes, nos apoiando para este trabalho, principalmente nas concepções abordadas por Tardif (2002) responsável, por meio de suas obras, pela introdução da temática no Brasil.

Nos cursos *stricto sensu* a questão do possível exercício da docência em nível superior, não é priorizado, uma vez que se enfatiza a preparação profissional voltada para as "atividades de pesquisa e de produção do conhecimento, que se complementam com a etapa da divulgação dos resultados em eventos e em publicações e que conferem visibilidade e *status* ao pesquisador" (ALMEIDA, PIMENTA, 2011, p.25). A docência é compreendida, por Tardif e Lessard (2005), como "[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana". Os autores colocam em evidência "[...] as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte desse trabalho feito sobre e com outrem, bem como a vivência das pessoas que o realizam diariamente" (p. 8), pois entendem que é na ação e na interação dos atores escolares que se estrutura a organização do trabalho na escola.

Por outro lado, a relação dos docentes ou dos futuros docentes universitários com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, pois os mesmos (enquanto

estudante ou docente) estão continuamente produzindo "saberes específicos, tácitos, oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos, enfim de sua experiência, os quais são constantemente mobilizados, construídos e reconstruídos" (TARDIF, LESSARD , 2008, p.81). Os saberes que servem de base para o ensino abrangem uma diversidade de objetos, questões e problemas que estão relacionados com seu trabalho. Neste sentido, os saberes profissionais seguem uma definição epistemológica (temporais, plurais, heterogêneos, cognitivos).

Tardif (2000) constata em seus estudos formas de possibilitar caracterização dos saberes profissionais dos professores. Para o autor, "os saberes profissionais dos professores são temporais" (p.57), ou seja, adquiridos por meio do tempo, e de atuações prática da profissão, se desenvolvem no âmbito de uma carreira, num processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte "dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças". (idem, p.67). O autor apresenta outras dimensões e aspectos que dizem respeito à formação afirmando que os saberes provêm de diversas fontes e que em seu trabalho um professor se serve de sua "cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior" (ibidem, p.74). Os saberes dos professores se apoiam em conhecimentos *disciplinares* adquiridos na universidade, em conhecimentos *didáticos e pedagógicos* oriundos de sua formação profissional, em conhecimentos *curriculares* veiculados pelos programas, guias e manuais escolares, em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. Os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão. (TARDIF, 2002).

Outro aspecto a ser considerado, diz respeito à construção da *identidade docente*. Pimenta (2002) relaciona a multiplicidade dos saberes como um dos aspectos importantes para os estudos sobre a identidade da profissão de professor. Segundo a autora, a identidade é construída a partir da: "[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...]" (PIMENTA, 2002, p. 19). O processo identitário do professor passa por significações do papel docente e de sua inserção na sociedade. Sobre a construção da identidade docente, Nóvoa (2002) afirma que prefere falar de "processo identitário, como um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional". (p. 28).

Para dialogar com a autora acima citada, trazemos Hall (2000) que nos mostra que as identidades são fragmentadas, fraturadas, nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar e ser antagônicos. Elas estão sujeitas a uma historicização radical, estando em constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2000, p.108).

Partimos, pois, de uma concepção de identidade que se contrapõe àquelas que a entendem como sendo fixas, centradas, unificadas, pressupondo um sujeito dono e senhor absoluto de seu dizer e dos sentidos que produz. Apresentada a problematização e um dos pilares de sustentação teórica de nossas pesquisas, assinalamos que constituímos como objeto de estudo, o discurso sobre o falar da prática do professor universitário, concentrando-nos, especificamente, em alguns dos importantes elementos constitutivos dessa prática: o planejamento e a organização da aula, as metodologias e estratégias didáticas e a relação educador e educando. Nossa finalidade é compreender como tais fatores repercutem na (des) construção da identidade do sujeito professor universitário.

Para adensar o referencial teórico concernente às Ciências da Educação, trazemos algumas contribuições dos aparatos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de matriz francesa e da Psicanálise. A Análise de Discurso de matriz francesa (pecheuxtiana) é fundamental, uma vez que não elimina os conflitos, as contradições, a opacidade, ao contrário, busca "(...) fazê-las aflorar na materialidade linguística do discurso, apreendê-las nas formas de organização discursiva, possibilitando captar as relações de antagonismo, de aliança, de absorção que se processam entre diferentes formações discursivas" (BRANDÃO, 1995, p.83).

Pensar os ecos e repercussões dos saberes constituintes da docência para a (des) construção da identidade do sujeito-professor nos conduz a mobilizar o conceito de memória discursiva que, na perspectiva da Análise do Discurso de "matriz" francesa, (doravante A.D.), não é concebida "[...] no sentido diretamente psicologista da 'memória individual', mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória construída do historiador" (PÊCHEUX, 1999, p. 50).

As palavras refletem sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis; "nosso" dizer não se constitui em propriedade privada, particular, pois o que é dito em outro lugar também significa e ressoa em "nossas" palavras, em "nossos" dizeres. Sendo assim, podemos afirmar, com base em Courtine (1982), que há uma relação entre o já dito e o que está se dizendo. Trata-se da relação que se configura entre o interdiscurso e o intradiscurso ou entre o eixo vertical (que representa os dizeres já ditos, a memória discursiva, os saberes discursivos do sujeito) e o eixo horizontal (que representa a formulação, a atualização da memória discursiva).

É, pois, na confluência dos dois eixos – o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação) – que todo dizer se constrói, pois o sujeito só conseguirá formular colocando-se na perspectiva do interdiscurso, que preside todo dizer e determina as formações discursivas nas quais ele irá se inscrever e com as quais ele irá se identificar. Podemos compreender o interdiscurso como uma região onde acontecem "encontros e confrontos de sentidos" (GREGOLIN, 2007, p. 52).

As formações discursivas – que determinam o que pode e deve ser dito –, são a projeção na linguagem das formações ideológicas que podem ser compreendidas como um conjunto complexo de representações que não são nem individuais nem universais. Entretanto, relacionam-se às posições de classe que sempre estão em conflito umas com as outras. As formações ideológicas comportam, necessariamente, uma ou várias formações discursivas interligadas como um de seus componentes.

O discurso, que mantém sempre relação com outros dizeres, não é uma entidade homogênea, plana, uniforme. O sujeito, por sua vez, constitui-se na relação com o outro, na interlocução com o meio sócio-histórico-cultural.

O fio psicanalítico permite-nos trabalhar com a noção de sujeito cindido (por assumir várias posições no discurso); e clivado (por ser fragmentado, uma vez que o inconsciente o constitui).

Sendo assim, o sujeito é, então, formado por ele, pela complementação do "outro" – "a quem o sujeito se dirige, de quem ele cita e fala ou descreve a ação" – e ainda pelo inconsciente (o "Outro" – "rede de significações, anterior e exterior ao sujeito, da qual ele depende para se instituir" (TEIXEIRA, 2001, p. 267). Podemos afirmar, ancorados em Pêcheux (1995), que nesse "outro" inclui-se a voz dos "outros" discursos, historicamente já constituídos, que se encontram no nível do interdiscurso.

Outro conceito importante que por ora destacamos é o que diz respeito à subjetividade, entendida como "[...] um estranho país de fronteiras e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas" (KRISTEVA, 1994, p. 283).

Aspectos Metodológicos: perscrutando indícios e pistas na materialidade discursiva

Constituímos nosso objeto de estudo a partir de entrevistas e de depoimentos escritos de nove professores universitários que ministram aulas nas disciplinas de Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa (03), História e Geografia (02), Matemática (02) e Ciências (02), em diferentes instituições públicas e privadas, de três diferentes estados brasileiros: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

No presente trabalho, apresentaremos análises discursivas concernentes aos depoimentos escritos, que trazem respostas às seguintes questões: 1) Relate experiências que você desenvolve na sala de aulas e que considera interessantes, para o aprendizado dos estudantes. 2) Que desafios a docência, de maneira ampla, e o dia a dia da sala de aula, de maneira particular, lhe trazem? Como você lida com eles?

Para os sujeitos-docentes que aceitaram, espontaneamente, dar seus depoimentos foram-lhes enviadas correspondências via correio. Todos os nove professores responderam às perguntas. Recebemos as respostas digitadas e via correio, no final do segundo semestre de 2010. O tempo para a coleta desses depoimentos estendeu-se muito além do que havíamos previsto. A princípio acreditávamos que dois

meses seria um prazo suficiente. Contudo, esse processo estendeu-se por cerca de seis meses, sendo que a principal justificativa apresentada, por aqueles profissionais que nos solicitaram prorrogação de prazo, relaciona-se ao tempo exíguo de que dispõem para o cumprimento de todas as exigências do âmbito científico-acadêmico. Outras justificativas serão por nós perscrutadas, em análises vindouras, pois, de acordo com o enfoque discursivo, elas fazem parte das condições de produção do discurso.

A ênfase metodológica se deu na relação entre intradiscurso e interdiscurso, a partir de Pêcheux (1995) e de Courtine (1981), que balizam a passagem entre a materialidade linguística e o discurso. O fio discursivo, o intradiscurso, que se refere à linearidade do dizer permite-nos buscar os discursos - outros. O interdiscurso, por sua vez, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso e sua relação com sujeitos e a ideologia.

Vale destacar que o funcionamento discursivo "(...) é a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas" (ORLANDI, 1988, p. 125). É necessário analisar o funcionamento do discurso e estabelecer as relações entre ele e as formações discursivas às quais pertence, pois entendemos que através da relação do sujeito com as formações discursivas que, por sua vez, remete às formações ideológicas, é possível chegar ao funcionamento do sujeito no discurso.

O nosso referencial teórico-metodológico inscreve-se no paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989). Sendo assim, as marcas linguísticas são tomadas como pistas que, se por um lado atestam a relação entre o sujeito e a linguagem no texto, por outro não são detectáveis nem apreendidos mecânica e empiricamente. O analista de discurso trabalha não com os produtos, mas com os processos e as condições de produção da linguagem. Em função disso, adota um procedimento metodológico que lhe exige idas e vindas entre a teoria, a consulta ao *córpus* de que dispõe e a análise propriamente dita.

Antes de iniciarmos as análises, propriamente ditas, gostaríamos de mencionar que a Análise de Discurso de matriz francesa (doravante AD) entende que a interpretação nunca é definitiva, única, completa, acabada. Haverá sempre o equívoco, que é constitutivo da língua, bem como outros pontos de deriva possíveis. Portanto, outros sentidos poderão ainda ser somados àqueles que decorrem de nossas interpretações.

Nossos gestos de interpretação: atravessando o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito

Deter-nos-emos na análise de recortes de dois depoimentos de dois diferentes sujeitos, que, a partir do lugar de professores universitários, relatam suas experiências com o ensino das disciplinas de

Metodologia de Língua Portuguesa e de História e Geografia, bem como os desafios que o exercício da docência lhe traz.

Recorte nº 1

"Aprendi que o professor tem que dar muito, dar sempre; tento dizer assim, né, dar o texto, dar a matéria, dar o conteúdo, dar carinho, dar afeto, dar broncas, dar conselhos, dar sempre o melhor de si, o melhor do que sabe para os alunos. É uma missão sagrada ser professor. Posso dizer que sou uma professora apaixonada. Gostaria de ser melhor, de conseguir conhecer todos os novos métodos, as novas teorias; nossa, tem tanta coisa nova que eu não sei; estou ciente de que tem tanta novidade, tanta novidade que não dá tempo de conhecer tudo, eu sei que preciso saber das inovações. Mas, a gente não dá conta de tudo, né, gente? Eu sei sim que o melhor professor é aquele que tem todas as novidades na cabeça... Mas como conseguem isso? Será que deveria estar dizendo isso?" (Posição de Sujeito Professora Universitária "D").

Nas sequências discursivas acima destacadas, chama-nos a atenção, no recorte número 1, inicialmente, o atributo "normal", enunciado pelo sujeito-professor "D", quando convidado a falar sobre sua formação inicial. Nossos gestos de interpretação levam-nos a pensar no significante "normal" no sentido de habitual, dentro das normas, de acordo com o esperado (naturalizado). Parece-nos que o sujeito-professor esteve inscrito em formações discursivas, desde muito antes da realização do curso de Pedagogia, nas quais predominavam marcas de um discurso pedagógico escolar, D.P.E., tradicional (magistrocêntrico, conteudista e livresco), caracterizado pela valorização da obediência resignada do estudante que, nessas condições de produção, quase nunca é instigado a falar ou questionar o que está institucionalmente posto.

Lembremos que as formações discursivas podem ser vistas com "regionalizações do interdiscurso" (Orlandi 1998, p. 44). Elas são o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. Contudo, vale esclarecer que a relação que o sujeito estabelece com a formação discursiva dominante (com a qual se identifica) e com as outras que aí se entrecruzam, é própria da história desse sujeito e não preexiste a ele.No caso do sujeito-professor "D", parece-nos que ele se identifica com o D.P.E. tradicional, acreditando serem "normais" (naturais) situações de ensino que indiciam práticas pedagógicas autoritárias. Ao trazer o significante "quartel", numa espécie de lapso ou de ato falho, não se dá conta de que, inconscientemente associa escola a quartel, ou seja, em seu aparente "tropeço" linguístico emergem sentidos que, certamente, constituíram seu interdiscurso, sua memória discursiva.

A heterogeneidade e a porosidade da formação discursiva possibilitam um movimento de sentidos e os deslizes de posições de sujeito. É "[...] a forma-sujeito (pela qual o sujeito do discurso se identifica

com a formação discursiva que o constitui) que tende a absorver – esquecer o interdiscurso no intradiscurso" (PÊCHEUX 1995, p. 167).

O assujeitamento ideológico faz com que o sujeito, tendo a impressão de ser senhor de sua própria vontade, sem ter consciência de que não é, identifique-se com grupos ou classe de uma determinada formação social e, a partir de um lugar social, produza seu discurso.

O sujeito, segundo Pêcheux (1995), tem a ilusão de que ele é a fonte (origem) do sentido daquilo que ele diz. Por esse esquecimento (o número 1), o sujeito rejeita, apaga inconscientemente, qualquer elemento que remeta ao exterior de sua formação discursiva. É através desse esquecimento que o sujeito "recusa" essa, e não outra sequência, para que se obtenha esse, e não outro sentido. Nesse processo de apagamento, o sujeito tem a ilusão de que ele é criador absoluto de seu discurso. Entretanto, a ideologia e o inconsciente limitam a pretensa liberdade do sujeito do discurso, pois este se imagina "livre" para dizer o que quer, não percebendo que é capturado pela ideologia.

As formações discursivas, nas quais o sujeito "D" se insere, remetem, portanto, às formações ideológicas que, ainda, consideram o exercício da docência como um espaço no qual deve vigorar "naturalmente" o controle de ações e de sentidos. O verbo '*mandavam'* e a expressão verbal '*tinha que fazer*' produzem efeitos de sentido de domínio, imposição, obrigatoriedade e prescrição, frequente e regularmente presentes no D.P.E., inclusive o que abarca o Ensino Superior.

Conforme mostramos em trabalhos anteriores, Assolini (2003), em muitos casos, tanto nos cursos de formação inicial quanto nos de formação continuada, o professor não se entende como um sujeito capaz de ocupar posições que lhes permita questionar os discursos estabilizados (currículo escolar oficial, livros e manuais didáticos, apostilas e materiais de apoio ao professor disponibilizados por órgão de ensino), permanecendo no lugar de "escrevente" (Pêcheux 1999), ou seja, no lugar daquele que tão somente reproduz os sentidos previamente administrados pela instituição escolar e, por isso mesmo, por ela considerados legítimos, corretos, aceitáveis.

Retomando nossa análise, gostaríamos de observar que, em relação à leitura, nossa interpretação é a de que, nessas condições desfavoráveis de produção, o ato de ler deu-se mais como um cumprimento de tarefas acadêmicas e menos como um ato que, além de informação e conhecimento, poderia também proporcionar momentos de prazer, sonho e encantamento. A relação do sujeito-professor "D" com a leitura de textos acadêmicos fora, assim, marcada pelo entendimento de que esses documentos (os textos) não poderiam ser submetidos ao que Orlandi (1988) denomina de "pluralidade de leituras", ou seja, a possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras. A A.D. assume que a leitura não se limita a uma prática ingênua de decodificação. Tampouco o texto, que é objeto de leitura pode ser tomado como um objeto transparente, neutro, completo. O texto é opaco e demanda interpretação/ões. Interpretar, nesse campo teórico, não consiste em extrair sentidos já assinalados, postos, mas sim

considerar que o sujeito interpreta a partir das diferentes posições que ocupa, da sua relação com o interdiscurso, com a memória, com as formações discursivas com as quais se identifica e é a partir do imbricamento de todos esses fatores que os sentidos se constituem.

Prosseguindo com as nossas análises, vamos nos deter no recorte número 2, especialmente na sequência: "*aprendi que o professor tem que dar muito, tem que dar sempre*".

A multiplicidade de significações que são atribuídas ao verbo dar – "*dar o texto*", "*dar a matéria*", "*dar o conteúdo*", "*dar carinho*", "*dar afeto*", "*dar broncas*", "*dar conselhos*" e outras que aqui poderíamos citar – indiciam que o sujeito-professor "D" repete um discurso instituído, que incorporou em sua formação inicial ou até mesmo, antes dela, bem como discursos-outros que foram por ele assimilados ao longo de sua história no magistério. São diferentes vozes que ecoam nesses enunciados, marcando, assim, a heterogeneidade constitutiva do dizer, que se dá no jogo entre o interdiscurso e o inconsciente.

Nóvoa (2002), ao discorrer sobre os sentidos produzidos, historicamente, em relação ao professor, destaca que um dos que teve maior impacto, no contexto social, é o de professor "doador". Esse sentido, que continua reverberando no atual sistema superior de ensino brasileiro, contribui sobremaneira para a difusão da imagem equivocada de que o professor pode ocupar o lugar de mãe, pai, tio(a), avô (avó), enfermeiro(a), psicólogo(a), dentre outros. As identificações do sujeito-professor com tais posições, bem como o seu entendimento e aceitação resignados da imagem de "eterno doador" como um "discurso da verdade" (FOUCAULT, 1969) vem interferindo negativamente na consolidação do entendimento de docência como profissão, uma vez que essa tem sido tratada, historicamente, como "missão", problemática tão bem discutida por autores como Nóvoa (2002), Imbernón (2010), Tardif (2002).

Assim sendo, podemos dizer que o discurso religioso atravessa o discurso pedagógico escolar, o que nos permite compreender o dizer do sujeito-professor: "*graças a Deus, eu durmo sem culpa nenhuma no meu coração*".

Na esteira dessa reflexão, trazemos o conceito pecheuxtiano, segundo o qual as formações imaginárias são constitutivas do discurso, uma vez que todo discurso é direcionado (inconscientemente) em função da imagem que o sujeito tem de si, do outro e do objeto do qual fala. Sendo assim, gostaríamos de inserir na presente análise nossa reflexão sobre o imaginário social a respeito do professor, no sentido de que não poderia ter dúvidas, dizer "eu não sei" ou "como se faz?".

Imbérnon (2010), pesquisador que nos incita a muitos questionamentos sobre as questões que envolvem a formação inicial e continuada de professores, fala-nos da "solidão pedagógica" do educador e das consequências para a constituição de sua identidade profissional, advindas dessa solidão. Concordamos com o educador e destacamos que, em nossas investigações, temos observado

que o professor deseja e anseia por encontrar-se com seus pares, para compartilhar experiências, angústias, preocupações, feitos, dúvidas. Contudo, nem sempre o faz, mesmo quando existem oportunidades concretas para encontros coletivos, tais como: em espaços físicos adequados, em reuniões dentro do próprio horário de trabalho do professor e pelas quais é remunerado, com profissionais da educação, como, por exemplo, gestores e coordenadores pedagógicos (responsáveis pela condução e encaminhamento dos trabalhos, material impresso disponibilizado gratuitamente), através da presença de convidados da comunidade científica, para proferir palestras, dentre outras. Notamos que nos espaços escolares e, portanto, institucionais, o sujeito-professor opta, muitas vezes, por manter-se calado a expressar questões que envolvam sua subjetividade, entendida aqui como "um estranho país de fronteiras e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas" (KRISTEVA 1994, p.283). Assujeitado, apagado e silenciado, ele busca, também nessas ocasiões, corresponder a uma imagem socialmente idealizada, ou seja, a de um profissional que, sozinho, conseguiria responder às demandas e desafios da sala de aula, de forma particular e de sua profissão, de maneira ampla.

Indo adiante com as nossas análises, vamos nos ater, então, ao enunciado do sujeito-professor "D": "*tem tanta coisa nova que eu não sei; estou ciente de que tem tanta novidade, tanta novidade que não dá tempo de conhecer tudo, eu sei que preciso saber das inovações, mas a gente não dá conta de tudo, né, gente? Eu sei sim que o melhor professor é aquele que tem todas as novidades na cabeça... Mas como conseguem isso? Será que deveria estar dizendo isso?"*.

Observamos que sujeito-professor mobiliza sua memória discursiva, fazendo circular formulações instituídas em relação ao imagina ser o "melhor professor". Por ser atravessado pelo inconsciente, o sujeito tem a ilusão de que o discurso nasce nele; desconhece, assim, que muitas outras vozes e muitos outros sentidos compõem o "seu" dizer.

Nas formações discursivas em que se inscreve, ele se exige conhecer o que imagina ser novo, diferente, inusitado, sem se questionar o que, de fato, significam tais conceitos e, principalmente, as quais ideologias estão respondendo e servindo. Assinalamos, brevemente, que, na sociedade contemporânea, foram naturalizados os discursos nos quais vigoram os paradigmas neoliberais, como, por exemplo, o da liberdade econômica da eficiência profissional, da educação de qualidade. O sujeito-professor não está surdo a esses discursos, que também contribui para o seu assujeitamento.

Explicitamos nossa filiação aos postulados da pesquisadora Coracini (2007), quando discute a problemática referente à formação docente, mostrando-nos o quão importante é considerarmos "a complexidade que envolve o sujeito-professor" (p.16). A proposta da linguista estimula-nos a continuar defendendo a tese segundo a qual é premente que os espaços destinados à formação docente, inicial ou continuada, ofereçam condições favoráveis de produção para que futuros professores e, também, aqueles que já estão no exercício de seu ofício, possam manifestar sua subjetividade. Para

nós, essa é uma condição basilar, para que conheçam um pouco de si, de suas histórias de vida e de como se tornaram professores e, nessa perspectiva, das identidades que os constituem. Corroborando com nossos argumentos, salientamos que as identidades são sempre "fragmentadas, fraturadas..., multiplamente construídas ao longo dos discursos" (HALL 2000, p. 108).

Encerramos a primeira análise lembrando que compreendemos a formação do sujeito professor como um processo múltiplo, não linear, caracterizado por muitas vozes, discursos, práticas e saberes acumulados em todo o seu percurso pessoal e profissional. Sendo assim, acreditamos que nossos gestos de interpretação podem sensibilizar aqueles que se interessam pelo tema, a pensar na formação como um movimento constante, ininterrupto, inacabado, pois, afinal, quem de nós, atrever-se-ia a dizer "estou formado", "estou pronto"?

Recorte nº 2

Um conhecimento específico da docência para mim é o de saber explicar detalhadamente, é o de saber esmiuçar o conteúdo, acho que quando damos boas aulas conseguimos dizer o principal, o mais importante da matéria. Eu sempre dou aulas expositivas, ainda não conheci técnica ou jeito melhor, pois o professor pode também demonstrar e comprovar que sabe, dando aulas expositivas e os alunos gostam e valorizam. Tomo os professores que tive como modelo, porque, no final das contas, sempre me lembro deles, do que faziam nas aulas. Tive ótimos, excelentes professores, eles foram um exemplo para mim. Mas embora faça o melhor para dar excelentes aulas, os estudantes nem sempre participam e isso me chateia muito. Onde eu iria aprender outras formas de dar aula?". (Posição de Sujeito Professora Universitária H.I.- Metodologia de Ensino de Português).

Iniciamos nossa análise salientando que os sujeitos professores universitários quando iniciam a docência, na universidade já têm uma constituída uma memória discursiva sobre o que é ser professor. Essa memória discursiva foi construída ao longo de suas vidas, através de experiências variadas, inclusive como sujeitos alunos de diferentes professores que passaram pelas suas vidas, deixando suas marcas.

O enunciado que se segue traz indícios que ilustram nossa afirmação: "tomo os professores que tive como modelo, porque, no final das contas, sempre me lembro deles, do que faziam nas aulas. Tive ótimos, excelentes professores, eles foram um exemplo para mim."

Nessa linha de raciocínio, trazemos a proposta das pesquisadoras Pimenta e Anastasiou (2010, p.79): "(...) o desafio, então que se impõe é o de colocar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da Universidade para o ver-se como professor nessa instituição." Para nós, esse processo de deslocamento envolve a aquisição de conhecimentos específicos, para o exercício

responsável da docência. Um dos saberes imprescindíveis para a tarefa de ensinar é o que diz respeito às concepções a respeito de como se dá a aquisição de conhecimentos por parte do sujeito estudante.

Contrapondo-se ao paradigma tradicional, professor palestrante, transmissor de conteúdos e alunos ouvintes, receptores passivos de conteúdos indiscutíveis, Anastasiou (2001) propõe o que denomina de "processo de ensinagem". Para que tal processo se concretize, de fato, faz-se necessário estabelecer uma relação contratual entre educador e educandos, tendo em vista ambos, de diferentes formas e em diferentes momentos, tem responsabilidades na apreensão e construção de saberes, na relação que estabelecem no dia a dia da sala de aula, nas situações avaliativas, dentre outros fatores. Dizer que ambos têm sua parte de responsabilidade no processo não exime o sujeito-professor de suas tarefas educativas e didático-pedagógicas, muito menos dos saberes para o desenvolvimento de seu ofício, a docência, que constitui uma ação intencional, que intervém na prática social e, conforme vimos procurando mostrar "(...) todo contato com o outro deixa marcas indeléveis, lembranças que não podem ser apagadas, como também é impossível apagar as marcas da própria história, inscrições que passam pelo corpo, se fazem carne e sangue" (CORACINI, 2007, p.9).

Dando prosseguimento, salientamos que o sujeito-professor H.I. insere-se em formações discursivas que o permitem analisar e repensar sua prática pedagógica, pois embora afirme veementemente que "dá aulas expositivas" e que tal estratégia lhe parece a melhor, ocupa uma posição de sujeito que se incomoda com o fato de os estudantes não participarem das aulas. Além de disso, questiona: "onde eu aprenderia outras formas de dar aulas"?

Gostaríamos de destacar que as aulas expositivas podem caracterizar-se por um discurso autoritário, tal como pensado pela AD, ou seja, um discurso onde há a contenção da polissemia e, por conseguinte, a forte presença da paráfrase, isto é, pelo retorno constante a um mesmo dizer sedimentado, cristalizado, instituído. Do ponto de vista epistemológico, essa situação orienta a existência do professor, de uma disposição para conhecer e compreender os alunos e suas particularidades individuais e situacionais, bem como sua evolução em médio prazo no contexto da sala de aula. Além disso, o saber profissional comporta sempre um componente ético e emocional.

Vale notar que, nessas condições de produção, tanto o educador quanto o educando podem ser impedidos de ocupar o lugar de sujeitos-intérpretes, ou seja, de sujeitos que atribuem e produzem sentidos. A nosso ver, é possível que tanto o sujeito-professor como o sujeito-estudante desloquem-se das formações discursivas nas quais ocupam a posição de enunciadores de discursos alheios para formações discursivas que lhes possibilitassem formular seu dizer a partir de seus próprios saberes discursivos (interdiscursos). Para tanto, é desejável situações de ensino e de aprendizagem possam existir reais espaços interpretativos que possibilitem a historicização dos sentidos (e não simplesmente a sua reprodução), a reversibilidade de posições e, sobretudo, novos gestos de interpretação, essenciais para que educadores e estudantes possam ser autores de suas próprias histórias.

Referências bibliográficas

Almeida, Maria Isabel de & Pimenta, Selma G. (2011). A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: Selma G. Pimenta &Maria Isabel de Almeida. *Pedagogia Universitária* (pp. 19-43). São Paulo: Cortez.

Anastasiou, Léa G.C. (2001). Metodologia de ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória. In: Sérgio Castanho & Maria Eugênia Castanho (Orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior* (pp. 57-70). Campinas: Papirus.

Assolini, Filomena E.P. (2003) *Interpretação e Letramento*: pilares de sustentação da autoria. Tese de Doutorado. FFCLRP, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil.

Assolini, Filomena E.P. (1999) *Pedagogia da leitura parafrástica*. Dissertação de Mestrado. FFCLRP, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil.

Brandão, Helena. (1995). *Introdução à análise do discurso***.** Campinas: UNICAMP.

Courtine, Jean .J.(1982). Definition d"orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discourse. *Philosophiques***,** *9*(2), 239-264.

Coracini, Maria José & Bertoldo, Ernesto S. (Orgs.) (2003). *O desejo da teoria e a contingência da prática*: *Discursos sobre/na sala de aula***.** Campinas: Mercado de Letras.

Cunha, Maria Isabel (2009). Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. *Revista Brasileira de Formação de Professores, 1*(1), 110-128.

Cunha, Maria Isabel (2010).*Trajetórias e Lugares de Formação Universitária: Da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin.

Foucault, Michel (1969). *O que é um autor*? Lisboa: Passagens.

Ginzburg, Carlo (1989). Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: Carlo Ginzburg *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história* (pp. 143-179). São Paulo: Companhia das Letras.

Gregolin, Maria do Rosário & Baronas, Roberto (Orgs.) (2007) *Análise de discurso: As materialidades do sentido*. 3ª ed. São Carlos: Clara Luz.

Hall, Stuart (2000). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

Imbernon, Francisco (2010). *Formação continuada de professores.* Porto Alegre: Artmed.

Kristeva, Julia (1994). *Estranhos a nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco.

Maingueneau, Dominique (1997).*Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes.

Nóvoa, Antonio (Coord) (2002). *Os professores e sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote.

Orlandi, Eni P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento***:** *As formas do discurso*. Campinas: Pontes.

Orlandi, Eni P. (1988). *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez.

Pêcheux, Michel (1995). *Semântica e Discurso*: U*ma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: UNICAMP.

Pêcheux, Michel (1999). O papel da memória. In: Pierre Achard (Org). *O papel da memória*. Campinas: UNICAMP.

Pimenta, Selma G. (2009). A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: Maria Isabel da Cunha et al. (Orgs). *Docência Universitária: Profissionalização e práticas educativas.* Feira de Santana: UEFS Editora.

Pimenta Selma G. & Anastasiou, Léa G.C. (2010). *Docência no ensino superior*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

Pimenta, Selma G. (Org.) (2002). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.* 2ª ed. São Paulo: Cortez.

Silva Jr, João R. (2011). A mundialização da produção do valor e a racionalidade das reformas da educação. In: Maria de Lourdes P. Almeida & Elizabete M.A. Pereira (Orgs). *Políticas Educacionais de Ensino Superior no Século XXI:* U*m olhar transnacional* (pp. 21-70). Campinas: Mercado das Letras.

Tardif, Maurice & Lessard, Claude (Orgs) (2008). *O ofício de professor*. Petrópolis: Vozes.

Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente*: *Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes.

Veiga, Ilma .P.A. (2008). Docência como atividade profissional. In: Ilma P.A. Veiga & Cristina d'Ávila (Orgs). *Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas*. (pp. 13-21). Campinas: Papirus.

6.110.

Título:

A formação pedagógica do professor para a educação superior: contributos investigativos e desafios

Autor/a (es/as):

Rivas, Noeli Prestes Padilha[124];

Conte, Karina de Melo[125]

Resumo:

O presente texto faz parte de uma pesquisa institucional sobre a Formação do Docente Universitário desenvolvida na Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto, sob responsabilidade da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCLRP), em parceria com o Grupo de Apoio Pedagógico (GAP/RP), a partir de 2008. A pesquisa abrange duas áreas: A Prática Pedagógica do Professor Universitário no Campus USP – Ribeirão Preto e Novos Espaços Formativos na Universidade. Focalizamos neste trabalho a formação do professor nos cursos de Pós-Graduação, stricto sensu, no âmbito do Programa de Formação Pedagógica – PAE/USP. Constata-se que, na Universidade (principalmente pública), os docentes são contratados por suas habilidades como pesquisadores. Contudo, ainda que detentor de um corpo de conhecimentos específicos, quando alçados à profissão docente, esses profissionais nem sempre apresentam atributos específicos, necessários para esta profissão. Com isso, o exercício da docência tem por base muito mais a reprodução da docência que tiveram, do que propriamente incorporação do que significa ser docente na Educação Superior. Vários autores (Cunha, 2009, 2010; Masetto, 2010; Bédard, 2009; Pimenta, 2009; Ribeiro, 2009; Cunha e Broillo, 2008; Pimenta e Anastasiou, 2005; Tardif e Lessard, 2008) afirmam que muitas respostas aos problemas dos docentes de ensino superior estão na natureza pedagógica, ou seja, os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas. Constitui-se como corpus para a análise documental (Bogdan; Biklen, 1997; Cellard, 2008), os relatórios finais da disciplina“Universidade: Formação, Ensino e Produção do Conhecimento” /DPE/FFCLRP-USP (relativos ao período de 2000 a 2008) e a técnica análise de conteúdo (Bardin, 2002) para estudo dos dados coletados. Na primeira fase procede-se uma “leitura flutuante” dos documentos, demarcando a constituição do corpus. Na segunda fase explora-se o material, codificando os dados brutos em núcleos de compreensão de texto, no qual emergem duas categorias: Profissionalização Docente e Relação Professor-Aluno. Da categoria “Profissionalização Docente” surgem quatro dimensões (Atributos Docentes, Desenvolvimento Profissional, Dimensão Pedagógica da Docência e Concepção de Docência). Para efeito deste texto apresentam-se duas dimensões: “Atributos Docentes” (AD) e “Dimensão Pedagógica” (DP). Foram analisados 240 documentos nessas dimensões, dentre os 417 que compõem os relatórios finais da disciplina. A terceira fase (análise do conteúdo) corresponde aos “resultados, inferências e interpretação”. Os dados revelam que os estudantes atribuem à docência

[124] Universidade de São Paulo, Brasil.GEPEFE/FFCLRP/USP
[125] Centro Universitário Claretianos/GEPEFE/FE/USP

universitária, elementos importantes e inovadores para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, como: a profissionalização docente abrange questões relacionadas aos saberes pedagógicos que historicamente têm sido desvalorizados; o PAE constitui-se em um espaço institucional importante de formação de professores para educação superior e necessita ampliar os conteúdos formativos. A proposição desses conteúdos contemplam temas como projeto pedagógico, programas de aprendizagem, currículos, estratégias de ensino e novas tecnologias, critérios e instrumentos de avaliação, na perspectiva formativa.

Palavras-chave:

Docência na Educação Superior, Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, Formação Pedagógica de Professores.

Introdução

Na primeira década do século XXI, a sociedade internacional passa por mudanças que atingem tanto a organização social do mundo do trabalho quanto o contexto de produção do conhecimento. A globalização, consequência da abertura e desregulação dos mercados afeta os países, principalmente os países da América Latina, que se veem envolvidos num esforço de adequação a essas exigências do mundo capitalista, o qual se consubstancia pelas reformas do Estado e pela implantação de programas de ajuste. Nesse âmbito, colocam-se novas expectativas na contribuição e no papel que a educação superior deve assumir neste contexto, ou seja, dada a "importância do conhecimento como motor da economia neoliberal, a educação superior adquire centralidade nas agendas que têm a responsabilidade de propiciar as condições de possibilidades de potenciar a sociedade econômica global". (DIAS SOBRINHO, 2009, p.18). Por consequência, a educação superior se vê solicitada a produzir conhecimentos e técnicas úteis ao "desenvolvimento econômico material e imaterial e a fortalecer a ideologia e as correspondentes práticas do neoindividualismo consumista e competitivo" (idem, p.19), gerando tensões e conflitos no campo universitário e na atuação docente. Este novo paradigma de produção e socialização dos conhecimentos, ou seja, da consolidação de novos saberes e pautas de que orientam as políticas e procedimentos da comunidade acadêmica (orientações profissionais, perfis dos estudantes, natureza jurídica, formas de gestão, financiamento, pesquisa, etc.) trazem consequências para as práticas pedagógicas dos docentes. Por outro lado, considerando a realidade brasileira no que concerne ao sistema superior brasileiro, predominantemente constituído de instituições privadas, que em sua maioria incorporam milhares de professores sem uma adequada preparação para o magistério superior e o cenário das universidades públicas que tendem a privilegiar a pós-graduação e a pesquisa, atribuindo valor menor à docência e à graduação justificam estudos e pesquisas que focam a formação pedagógica de docentes para o ensino superior.

O presente texto faz parte de uma pesquisa institucional sobre a Formação do Docente Universitário desenvolvida na Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto, sob responsabilidade da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCLRP), em parceria com o Grupo de Apoio Pedagógico (GAP/RP), a partir de 2008. A formação científica e pedagógica dos professores universitários é um dos fatores básicos de qualidade da universidade e requer uma sólida formação, tanto nos conteúdos científicos, como nos pedagógicos que caracterizam a docência. Esta pesquisa, de cunho qualitativo investiga como a Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino de uma Universidade do interior do Estado de São Paulo tem se constituído em espaço formativo para docência superior buscando identificar na perspectiva do aluno *stricto sensu*, elementos basilares que auxiliem na construção da docência, a partir da questão: "O que é ser um bom professor" descrita pelos alunos nos relatórios finais da disciplina "Universidade: formação, ensino e produção do conhecimento", no período de 2000 a 2008. Após a análise documental do corpus emergiram duas categorias: Profissionalização Docente e Relação Professor-Aluno. Neste texto contempla-se a primeira categoria, a qual foi analisada a partir de quatro dimensões: atributos docentes, desenvolvimento profissional, dimensão pedagógica e concepção de docência.

Dilemas do professor universitário: como conciliar ensino, pesquisa e extensão?

Constata-se que, na Universidade (principalmente pública), os docentes são contratados por suas habilidades como pesquisadores, porém, ainda que detentor de um corpo de conhecimentos específicos, quando alçados à profissão docente, esses profissionais nem sempre apresentam atributos específicos, necessários para esta profissão. Com isso, o exercício da docência tem por base muito mais a reprodução da docência que tiveram, do que propriamente incorporação do que significa ser docente na Educação Superior. Vários autores ([126]CUNHA, 2006; MASETTO, 2010; PIMENTA, 2009; DIAS SOBRINHO, 2009; TARDIF, 2008; VEIGA, 2008; PIMENTA, ANASTASIOU, 2005;) afirmam que muitas respostas aos problemas dos docentes de ensino superior situam-se na desprofissionalização do professor, na negação da especificidade educativa de seu trabalho, na desvalorização de seu papel social, e na natureza pedagógica de sua ação. São muitos os desafios que se apresentam aos docentes universitários, pois não basta apenas acumular conhecimentos, mas é primordial que sua atuação esteja baseada no desenvolvimento das capacidades de reflexão, de crítica, de interpretação dos significados das transformações e de aprendizagem ao logo da vida. Essa concepção requer do docente que atua no ensino superior compromissos que extrapolam a transmissão de conhecimentos disciplinares de forma mecânica. Dias Sobrinho (2009) ao se referir à docência universitária, assinala que

> *(...) suas dimensões científicas, técnicas, estéticas, éticas e políticas a inserem em um campo social em que a formação tem relação radical com a vida pública e com o melhoramento do modelo da sociedade nacional e da sociedade universal. Esse campo social é constituído, de modo inseparável, pelo desenvolvimento das dimensões da ciência, da capacidade técnica e profissional, da cultura, do fortalecimento da identidade em termos locais e nacionais, do respeito à diversidade e ao pluralismo ideológico, do aprofundamento da solidariedade e da justiça social, da elevação das competências críticas e reflexivas.*

Nesse sentido, a docência está ligada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Esta reconfigura valores, explora novas alternativas teórico-metodológicas, procura renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, no significado da ética. (VEIGA, 2008). Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais no campo da educação escolar, notadamente inserido num contexto contraditório de práticas, modelos curriculares, saberes e formas de trabalho diversificadas.

Os professores, quando chegam à docência na Universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Essas experiências que muitas vezes guiaram sua opção profissional acabam por influir suas escolhas pedagógicas e até mesmo seu relacionamento com os alunos. Espelham-se nos professores que foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005; CUNHA, 2006; TARDIF, 2008).

A atividade docente exige decisões imediatas, que passa pela relação professor-aluno, relação com o saber, por aspectos comunicacionais e afetivos de grupo, além dos racionais, em um processo de formação de pessoas. Na pesquisa, a relação tem como eixo um problema em investigação, a preocupação com um novo conhecimento (GATTI, 2004). É preciso situar a importância da relação do professor/aluno com o saber, cuja problemática nos remete a certa concepção do sujeito (que deve ser o horizonte de qualquer pesquisa sobre a relação com o saber, qualquer que seja o conhecimento estudado). Se anteriormente a profissão de professor calcava-se no conhecimento objetivo, em muito semelhantes às outras profissões, hoje, apenas dominar esse saber é insuficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo.

Cunha (2006) afirma que muitas respostas aos problemas dos docentes de ensino superior estão na natureza pedagógica, ou seja,

> *(...) os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos. Assumem que a docência é uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o*

> *professor se produz, como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções. Teoria e prática, articuladas entre si, se constituem nos alicerces de sua formação."(CUNHA, 2006, p. 28).*

É importante situar os marcos legais e teóricos que balizaram este trabalho investigativo. No Brasil, estamos vivenciando um período de diversas alterações no sistema de ensino superior, que engloba, dentre outras questões, a expansão e flexibilização do sistema, mudanças na estrutura curricular (diretrizes curriculares), alterações nos critérios de ingresso nas Instituições de Educação Superior (IES), exigência de titulação do corpo docente, processos sistemáticos de avaliação e indicadores avaliativos de qualidade do ensino, muitos dos quais decorrentes da introdução de novas tecnologias na educação.

Os dados do Censo de Educação Superior do INEP (1999) apontam tendências do ens ino superior brasileiro: 1) expansão acelerada; 2) aumento de eficiência e produtividade; 3) qualificação docente; 4) consolidação da pós-graduação; 5) diversificação da oferta. No Censo de Educação Superior do INEP **(**2000), confirmam-se tais tendências que reforçam a política de ensino superior adotada no país: "a expansão com qualidade, a promoção da diversificação e da diferenciação do sistema e a implantação de um programa abrangente de avaliação constituíram os pilares da política de educação superior nos últimos seis anos" (p.5).

Os dados de 1999 e os de 2000 mostram que o Brasil possui assimetrias internas profundas em todos os níveis de ensino, principalmente no que se refere ao acesso da população entre dezoito e vinte e quatro anos nas instituições de Educação Superior, pois em 2006 este índice atinge apenas 15% da população e a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) prevê até 2011 a matrícula desta população chegar ao índice de 30% (INEP, 2007; PNE, 2001). Logo, fazer da Educação Superior, espaço de maior inclusão e equidade social, como perspectiva de democratização e impacto econômico e social, requer a definição de políticas públicas e possibilidade de novos mecanismos de apoio aos estudantes no âmbito de estratégias de promoção de equidade, ações que apoiam estudantes em sua trajetória formativa e revisão da estrutura dos cursos e currículos (CNE, 2009).

A formação para a docência constituiu-se historicamente como atividade menor. A princípio havia a preocupação com o bom desempenho profissional, pois ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas sobre determinado assunto ou "mostrar na prática como se faz". Acreditava-se (como muitos ainda hoje) que "quem soubesse algo, saberia automaticamente ensinar", não havendo preocupações com o preparo pedagógico do professor ou com a qualidade didática de seu trabalho (MASETTO, 2003, p. 11).

O processo de ensino, historicamente, tem se pautado pela transmissão de um conjunto organizado de conhecimentos estabelecidos e experiências profissionais de um professor que sabe a um aluno que

não sabe e não conhece seguido por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão. Para tanto, não havia no Brasil, a vinculação necessária entre as atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas nas instituições de ensino superior ou, mais especificamente nas universidades, tal como hoje a vivenciamos

Essa preocupação com a pesquisa fez com que os critérios de qualidade docente se concentrassem no âmbito da produção acadêmica, quanto mais *papers*, artigos publicados, melhor sua reputação. Cabe anunciar que tal preocupação não é corrente somente no Brasil, e, embora tal situação permaneça inalterada até hoje, autores internacionais, em seus estudos, também têm demonstrado certa preocupação referente a este quadro.

A dicotomia presente entre ensino e pesquisa é igualmente um fator de tensão que afeta o trabalho docente na Universidade, pois cobra-se muito dos professores a "produtividade" pela quantidade e qualidade de publicações, provocando uma preferência pela pesquisa em detrimento do ensino. Na verdade, a tríade ensino, pesquisa e extensão deveria ser entendida e colocada em prática de maneira articulada, mas isso não ocorre, pois há uma prioridade da pesquisa em detrimento dos demais elementos.

Assumindo que um professor para o ensino superior necessita de uma formação aprofundada nos conteúdos de sua área de atuação, que tenha uma formação em investigação científica e nos saberes que envolvem o oficio de ensinar, emerge como complexa a tarefa de sua preparação e constante atualização. A docência como uma atividade complexa requer uma preparação especial devido a singularidades do seu exercício, distinguindo-se das demais ocupações profissionais. A formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica é um dos fatores básicos da qualidade da universidade e este tem sido um dos fatores explicativos do aumento progressivo de Programas de Formação Continuada nesta área, pois as pesquisas têm demonstrado que a maioria dos professores possui lacunas na sua formação pedagógica.

De acordo com Nóvoa (1992) são três os processos imprescindíveis na formação docente: "produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional). A estrutura universidade gira quase sempre em torno do eixo individual (turma, pesquisa, publicações, formação, etc.), definindo o papel da docência.

Considerando os argumentos dos autores, acima descritos, no que se refere à formação do docente universitário é fundamental que reflitamos sobre o papel da universidade nos programas de formação docente, em nível de pós-graduação (objeto dessa pesquisa), seja em nível de graduação (licenciaturas). Tardif (2008) nos chama atenção para as escolhas educativas e curriculares nesses programas que devem ser baseados em "princípios epistemológicos, educativos, profissionais e

organizacionais". (p.21). O autor argumenta que tais argumentos podem ser considerados como guias de ação. São eles: a) a abordagem- programa: uma visão integrativa da formação; b) um programa sob a responsabilidade coletiva dos formadores; c) parcerias fortes com o meio acadêmico; d) os estudantes, adultos como atores de sua formação; e) uma cultura de avaliação, que envolve estudantes, atividade de formação e programas; f) uma formação baseada na profissão; g) formar profissionais na perspectiva do ensino e do aprendizado; h) um ensino dedicado ao aprendizado; i) a formação prática no cento do Programa formativo; j) o ensino como práxis cultural; k) o ensino como oficio moral; l) a formação profissional: m) um continuum na formação; n) um lugar múltiplo para a pesquisa na formação. Este conjunto de ações podem auxiliar os formadores a organizarem ações que contribuam para a formação do professor universitário.

Por outro lado, Masetto (2009) nos traz o conceito de docência universitária, afirmando que esta pode ser compreendida a partir de três dimensões: a dimensão do conhecimento próprio da área, o domínio da dimensão pedagógica e o exercício da dimensão política. O tipo de conhecimento hoje exigido e esperado é aquele que ultrapassa os limites de uma especialidade, abre-se para outras áreas e formas de conhecimento, procura integração, diálogo, complementação para melhor compreender o que está acontecendo no mundo e com a humanidade e seus fenômenos com múltipla causalidade. Na visão do autor, a preocupação atual em torno da interdisciplinaridade como alternativa ao fazer científico disciplinar torna-se preponderante, quando se analisa a complexidade das ciências disciplinares e a área de tecnologia. Portanto, a "interdisciplinaridade é nova modalidade de atuação científica e profissional que exige de todo profissional, em primeiro lugar, uma abertura para superar um paradigma até agora profundamente enraizado em todos nós, que é o modelo disciplinar de aprendizagem". (MASETTO, 2009, p.105).

A seguir, analisamos os dados da pesquisa acerca da formação docente.

Os caminhos investigativos

Constitui-se como corpus para a análise documental (BOGDAN E BIKLEN, 1997; CELLARD, 2008), os relatórios finais da disciplina "Universidade: Formação, Ensino e Produção do Conhecimento" do Programa de Pós-Graduação de uma Universidade de interior do Estado de São Paulo, no período de 2000 a 2007. Para a análise dos dados coletados utiliza-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2002).

Na primeira fase procede-se uma "leitura flutuante" dos documentos, demarcado a constituição do *corpus*. Na segunda fase explora-se o material, codificando os dados brutos em núcleos de compreensão de texto, no qual emergem duas categorias: Profissionalização Docente e Relação Professor-Aluno. Cabe destacar que para efeito deste estudo, estamos referindo à categoria Profissionalização docente.

O conceito de profissionalização docente é trazido por Cáceres (2003) como um processo permanente de aquisição, estruturação e reestruturação de conhecimentos, habilidades e valores para o desenvolvimento da função docente. Imbernón (2006) concebe a profissionalização como conceito social, complexo e multidimensional fundamentado nos valores da cooperação entre os sujeitos concretamente situados.

Para Gimeno Sacristán (2002), a Profissionalidade Docente é um conjunto de saberes, valores, de habilidades desenvolvidas em um processo de aprendizagem. Os saberes fazem parte da Profissionalidade, não somente conhecimentos específicos, mas um conjunto de saberes.

Dada a complexidade do conceito de Profissionalização, optamos por analisá-lo a partir de três dimensões, denominadas: Atributos Docentes, Desenvolvimento Profissional e Concepção de Docência. Dentre os 409 documentos selecionados para análise nos anos de 2000 a 2007, 266 pertencem às três dimensões citadas (AD, DP e CD). Cabe anunciar que a maioria das respostas apresentava como concepção de "O que é ser um bom professor?" mais de uma dimensão. A terceira fase (análise do conteúdo) corresponde aos "resultados, inferências e interpretação".

Quanto à dimensão "Atributos Docentes" cabe salientar que na leitura prévia dos documentos analisados esta categoria aparecia de forma constante e foi sendo melhor entendida ao longo do percurso (Ver Tabela 1). A leitura dos documentos e sua organização por dimensão trouxe novos olhares para a questão da docência, que de alguma forma expressam concepções e representações nos relatórios elaborados pelos alunos pós-graduandos.

No que se refere à dimensão Atributos Docentes, esta apareceu 83 vezes dentre os 409 documentos, uma vez que quatro documentos não fazem referência a nenhuma dessas dimensões. Já as dimensões Desenvolvimento Profissional e Concepção de Docência apareceram 326 vezes (respectivamente 79 e 247) que compõem os relatórios finais da disciplina "Universidade: Formação, Ensino e Produção do Conhecimento".

Estes resultados expressam o que a literatura da área tem produzido sobre a formação de professores universitários. Diferentes pesquisas realizadas apontam que a grande maioria dos docentes não possui formação pedagógica tendo em vista seu percurso acadêmico que privilegia os saberes específicos de sua área de formação.

A) Dimensão Atributos Docentes (AD)

Entende-se por "Atributos Docentes" (AD) as características individuais, adquiridas na trajetória pessoal e profissional, e que demonstra o nível real de desenvolvimento do docente, portanto, precursores e produtores do seu desenvolvimento potencial via interatividade. De acordo com o Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner e Morris (1998, apud MOROSINI, 2006, p. 374) para

compreender esta interatividade é necessário considerar três conjuntos de características individuais que formam a estrutura da pessoa em seu processo de desenvolvimento: disposições, recursos e demandas. Algumas estratégias facilitam esta ação, tais como trabalhar com pesquisa, criar projetos de interesse social, cultural, ter acesso a novas tecnologias, enfim, estimular o desenvolvimento e a parceria entre o professor e o aluno. Os relatos abaixo explicitam o sentido que os alunos investigados atribuem à Dimensão AD.

> *Um bom professor é aquele que desperta o interesse por determinados pontos através do processo de estimulação. Aquele que mostra o caminho para o aprendizado. Cria entusiasmo necessário para o aprendizado através de seu próprio entusiasmo. Consegue mostrar a importância dos principais aspectos do conhecimento e daquilo que o assunto tem por objetivo. É aquele apaixonado pelo o que faz (...) (22/2001)*

> *Um bom professor (...) é estar aberto aos relacionamentos com outras pessoas. Ter paciência e vontade de ensinar. Um bom professor é aquele que está disponível aos alunos e demonstra isso a eles, favorecendo o contato e a troca recíproca. É aquele que motiva seus alunos, elogiando quando oportuno e alertando quando necessário. (39/ 2005)*

Os referidos fragmentos, apontados pelos alunos pós-graduandos, representam um conjunto de capacidades, atitudes e valores e são oriundos de suas representações sociais. Neste cenário de complexidade, contradições e experiências construídas ilustramos a contribuição de Seddon (s.d, apud TARDIF e LESSARD, 2008) que caracteriza a ação profissional (*capacity-building), a*ssociada às características pessoais, e que se referem à "Dimensão Atributos Docentes": a) Uma sensibilidade contextual; b) Valores democráticos, coletivos e de tipo *caring; c)*Um engajamento comunitário; d) O reconhecimento da diversidade dos públicos e um empenho em publicar os sucessos ; e) Uma orientação organizacional; f) Convicções pedagógicas centrada na aprendizagem; g) Um otimismo e um bom humor estimulantes; h) Flexibilização na maneira de atuar com os alunos.

As características levantadas pelo autor reforçam a idéia que na *profissionalização docente* não basta apenas o domínio do conteúdo de sua área de atuação, ou uma atitude entusiasta, missionária, mas alguém protagonista, à procura de um ser melhor, em marcha para outra coisa diferente do *status quo*, mais crítico, lúcido e interativo.

B) Concepção de Docência (CD)

> *(...) formas de conceber e desenvolver a docência, organizando estratégias pedagógicas que levem em conta a transposição didática dos conteúdos específicos de um domínio para sua efetiva compreensão e consequente aplicação por parte dos alunos, a fim de que estes possam*

> *transformá-los em instrumentos internos capazes de mediar à construção de seu processo formativo. (MOROSINI, 2006, p. 376).*

Por conseguinte, a CD decorre do fato dos professores serem capazes de se perceberem como uma unidade em que a pessoa e o profissional determinam o modo de ser professor. Na dimensão pedagógica da docência universitária torna-se necessário investir mais tempo, como forma de aprimorar este saber, cujo docente precisa dominar, além dos conhecimentos próprios da sua área, os princípios básicos do processo ensino-aprendizagem e do currículo. Este profissional precisa criar um ambiente de aprendizagem no qual o papel do professor seja de mobilização e orientação e o papel do graduando seja de protagonista da aprendizagem, necessitando, para isso dominar os meios pelos quais a aprendizagem se efetiva (MASETTO, 2003).

Os fragmentos abaixo corroboram com o pensamento do autor, no sentido em que conceitua o professor como sendo:

> *[...] facilitador da aprendizagem que deve criar condições e situações propícias para que os alunos aprendam. Não deve ser apenas um transmissor de conhecimento, mas deve ser um desafiador, questionando situações de forma a aguçar a curiosidade dos alunos, levando-os a buscar respostas aos problemas propostos. É aquele que ensina os alunos a pensarem, a ter suas próprias e convicções, a também ouvir e respeitar as opiniões contrárias. È um mediador entre o conhecimento popular (senso comum) e o conhecimento acadêmico (conhecimento científico). (04/2003)*

> *(...) Apresenta uma realidade para o aluno, desafiando-o, provocando-o e despertando nele o desejo e o interesse. Sabe e compreende o conteúdo que ensina, identificando argumentos contra e a favor deste conteúdo. O professor deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos para introduzir os novos elementos de análise. Capaz de utilizar os conhecimentos e sua experiência para desenvolver práticas existentes. (01/2007)*

O novo contexto universitário tornou superada a função do professor como transmissor de conhecimentos. Zabalza (2004) aponta que hoje o desafio do docente universitário reside em conseguir se colocar como facilitador das aprendizagens dos alunos, uma vez que as múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento requerem auxílio para a decodificação, assimilação, aproveitamento e sua vinculação com a prática profissional, numa dimensão claramente formativa. Almeida et al (2004) assinalam que realizar a mediação dos alunos com o conhecimento, respondendo às necessidades específicas demandadas pelo variado perfil discente, presente nos contextos de trabalho, constitui hoje o núcleo da ação pedagógica dos professores universitários. Portanto, tanto os modelos preservados

nas representações dos docentes como a idéia de que ensinar é uma arte que se aprende com a prática, não são suficientes para sustentar as necessidades do ensino universitário. Esse novo cenário traz como decorrência a necessidade de se implementar uma profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino universitário.

Para Rué (2004, p.6) essa perspectiva coloca "*a formação como potencial de oportunidades para incrementar o grau de domínio de uma pessoa sobre seu próprio processo de desenvolvimento*". Esse progresso pessoal não se realiza em abstrato e requer um marco de competências delimitado e relevante para orientar melhor a quem forma e aos formandos. Tarefas difíceis se colocam diante dos professores, o que demanda programas de formação docente voltados para propiciar o acesso a conceitos, orientações e ferramentas que permitam ao professorado planejar, desenvolver e avaliar os processos de ensino-aprendizagem de acordo com a reconfiguração das necessidades sociais e de aprendizagem.

C) Desenvolvimento Profissional (DP)

Na literatura atual acerca dos processos de formação de professores, tem sido muito comum encontrar a designação *Desenvolvimento Profissional Docente* como sinônimo de *Formação de Professores* (PACHANE,2003).

Benedito, Ferrer e Ferreres (1995) entendem desenvolvimento profissional, como

> *(...) qualquer intento sistemático de melhorar a prática, crenças e conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar qualidade docente, investigadora e de gestão. Este conceito inclui o diagnóstico das necessidades atuais e futuras de uma organização e seus membros, e o desenvolvimento de programas e atividades para a satisfação destas necessidades (p. 131).*

Pimenta & Anastasiou (2004) afirmam que o desenvolvimento profissional envolve formação inicial e continuada, articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos docentes. Para Canário (2005) e Marcelo (2009), entre outros autores que tratam a temática, o percurso de formação do professor é melhor caracterizado como um processo contínuo de *desenvolvimento profissional*, que combina a formação básica prévia ao desempenho, tal como a que resulta de outras situações formais de aquisição de conhecimento específico, com a construção e reconstrução quotidiana do saber e do agir do profissional, no interior do contexto socializador primário de um professor – a escola, *esse lugar onde se aprende a ser professor*, nas palavras de Canário (2005).

Constata-se, segundo pesquisa realizada por Roldão (2006) que a questão do desenvolvimento profissional é aferida por duas ordens dicotômicas instaladas no tecido formativo e institucional do

sistema: a representação diversa da identidade de um professor consoante com os níveis de escolaridade em que atua, e o tipo de docência que exerce – generalista ou especializada. Para Peña Calvo (2003) a partir da didática, o profissionalismo apareceria como um processo permanentemente aberto que leva à transformação da prática docente e, com isto, a uma dinâmica de mudanças na própria universidade.

Entendemos por Desenvolvimento Profissional um conjunto de atividades realizadas com o objetivo de melhorar a prática do pensamento, os conhecimentos e destrezas profissionais, em busca de uma formação contínua. Estas atividades formativas podem realizar-se a partir de diferentes enfoques e são retratadas nos relatos dos pós-graduandos:

> *É uma construção constante. É um ser em construção, em constante aprendizagem. (2000/13)*
>
> *Estar sempre se aperfeiçoando em sua área de ensino ou estar buscando maneiras novas de explicar um determinado assunto.*
>
> *(2003/23)*
>
> *Buscam uma formação contínua através de cursos, leituras, debates, seminários e reflexões sobre a prática e não fica só preso ao método tradicional e nem sempre funcional de ministrar aulas meramente expositivas onde o aluno é um personagem passivo. (2007/14)*

O Desenvolvimento Profissional transita por uma dimensão pessoal onde "a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada (...) contribuindo para a emancipação profissional e consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores" (NÓVOA, 1992, p. 27).

Com base nos dados analisados, inferimos que desenvolvimento profissional é percebido pelos pós-graduandos como um processo constante de inovação, atualização, discussão. Ressaltam ainda, que o "bom professor" deve ter uma atitude pró-ativa para o seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, urge a necessidade das instituições de ensino implantar programas de formação continuada em serviço de modo que contemple a formação pedagógica aos docentes, necessária ao seu exercício profissional.

Refletindo sobre as sínteses; caráter provisório

Evidencia-se, nas três dimensões estudadas que os alunos atribuem à docência universitária elementos importantes e inovadores para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, podemos anunciá-las, num caráter introdutório: a) O Programa de Aperfeiçoamento do Ensino

contribuiu para uma ressignificação da concepção de docência, mostrando que um professor não nasce pronto, mas, que este está em constante aprimoramento; b) O debate atual sobre profissionalização docente abrange questões relacionadas aos saberes pedagógicos, mesmo que historicamente não tenham sido valorizados; c) A disciplina: "Universidade: formação, ensino e produção do conhecimento" do referido Programa, apesar de se constituir em um espaço institucional importante de formação de professores para educação superior necessita ampliar os conteúdos formativos, pois os alunos têm uma representação positiva no que concerne à docência universitária. Propõe-se para o Programa temas relacionados à formação pedagógica, tais como: projeto pedagógico, programas de aprendizagem, currículos, estratégias de ensino e novas tecnologias, critérios e instrumentos de avaliação que podem contribuir para a construção da identidade docente do pós-graduando, no qual a pesquisa, a extensão e ensino constituem um tripé de ações basilares para a docência universitária.

Referências Bibliográficas

Almeida, Maria Isabel et al. (2004). Las reformas educativas ensino el Estado de São Paulo: la palabra de los profesores. In: *XIV CONGRESO MUNDIAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*. Santiago-Chile.

Bardin, Laurence. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.

Benedito, Antonio Benedito at al. (1995). *La Formación universitária a debate.* Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona.

Bogdan, Rui. & Biklen, Sary (1997.).*Investigação qualitativa em educação***.** Porto: Editora Porto.

Cáceres, Manuel. et. al. (2009). La formación pedagógica de los profesores universitarios: una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. In: *Revista Iberoamericana de Educación*. Retirado em abril 30, 2012 de [http://www.campus-oei.org/revista/novedades.htm].

Canário, Rui. (2005). *O que é a Escola*? Um "olhar" sociológico. Porto: Porto Editora.

Cellard, André (2008). Análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Contreras, José. (2000). A *autonomia de professores***.** São Paulo: Cortez.

Cunha, Maria Isabel (2006). (org). Pedagogia Universitária: Energias emancipatórios em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira & Marin.

Cunha, Maria Isabel (2009). Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP, 1(1), 110-128.

Dubar, Claude. (2005). A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes.

Gatti, Bernadete. (2004). Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: Barbosa, Renata L. (org). Trajetórias e perspectivas de formação de professores. São Paulo: Editora UNESP.

Gimeno Sacristán, José (1998). O Currículo. Porto Alegre: ARTMED.

Gimeno Sacristán, José (2002). Tendências investigativas na formação de professores. In: Selma Garrido Pimenta et al. Professor reflexivo no Brasil: gênese crítica de um conceito. São Paulo: Cortez.

Marcelo, Carlos. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo-revista de ciências da educação, (8), 7-21.

Masetto, Marcos T. (2003). Competência Pedagógica do Professor Universitário. São Paulo: Summus Editorial.

Masetto, Marcos T. (2009). Formação continuada de docentes do ensino superior numa sociedade do conhecimento. In: Maria Isabel Cunha et al. Docência universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana, Bahia: UFES.

Morosini, Marilia C. (2006). (org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária.* Glossário, Vol.2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/RIES.

Nóvoa, Antonio (1992). (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa (Portugal): Dom Quixote.

Pachane, Giustina. (2003). *A formação pedagógica para o professor universitário.* A experiência da Unicamp. 268 f. Tese de Doutorado.

Peña Calvo, José. (2003).V *Desarrollo Profesional del docente universitário.* Monografias virtuales, (3).

Pimenta, Selma G. (2002). (org.) *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 2ª ed. São Paulo: Cortez,

Pimenta Selma G. & Anastasiou, Lea. (2005). (org.) *Docência no Ensino Superior.* São Paulo: Cortez.

Roldão, Maria do Céu et al. Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (5), 70-98.

Rué, José. (2004). La convergência europea, entre decir e intentar hacer. *In: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* (34), 57-70.

Sobrinho, José D. (2009). Professor Universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: Maria Isabel Cunha et al. *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas.* Feira de Santana, Bahia: UFES.

Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente*. Petrópolis: Vozes.

Tardif, Maurice & Llessard, Claude (Orgs). (2008). *O Ofício de Professor*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Tardif, Maurice (2008). Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: Eggert, Edla et al. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. XIV ENDIPE, Porto Alegre: EDIPUCRS. Livro 01, 17-46.

Zabalza, Miguel. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Tabela. 1

Tabela. 1: Categoria "Profissionalização Docente" - Frequência das dimensões

Anos / Dimensões	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Total
Atributos Docentes (AD)	12	15	17	12	7	16	4	-	83
Desenvolvimento Profissional (DP)	7	6	6	12	4	27	12	5	79
Concepção de Docência (CD)	17	20	25	26	24	76	40	19	247

Fonte: Pesquisa Novos Espaços Formativos na Universidade: desafios e perspectivas para a docência superior. FFCLRP/USP, 2009 Os números referem-se aos 413 Relatórios da Disciplina Universidade: Formação, Ensino e Produção do Conhecimento.

6.111.

Título:

Favoreciendo la reflexión del docente: una Clase en estudio sobre cálculo integral usando tecnología

Autor/a (es/as):

Rodriguez, Elisabeth Ramos [Pontificia Universidad Catolica de Valparaiso]

Reyes-Santander, Pamela [Universidad de Augsburgo]

Resumo:

Con objeto de enfrentar el desarrollo profesional del profesor de matemáticas a nivel universitario, nos planteamos la pregunta ¿cómo fortalecer en un entorno colectivo, la reflexión sobre su práctica del docente universitario de matemáticas? de donde surge el objetivo de *estudiar una alternativa de formación para académicos de enseñanza superior, bajo la perspectiva de su reflexión sobre la práctica*. Para ello, abordamos el estudio de una sesión de modelación[127], llevada a cabo en un evento internacional sobre uso de tecnología. Establecimos referentes teóricos para la organización y definición de terminología, partiendo desde la formación de profesores y continuando con el desarrollo profesional, en él, se consideró la reflexión del profesor, como un elemento que permite comprender mejor al docente y la relación con su práctica.

Con un enfoque cualitativo enfrentamos un estudio descriptivo, utilizando el análisis de contenido para examinar la información, extraída de las transcripciones de la grabación en vídeo de la sesión. Los resultados del análisis, muestran cómo la alternativa de formación propuesta presenta elementos que favorecen la reflexión sobre la práctica de los docentes involucrados.

Palavras-chave:

Desarrollo profesional, reflexión docente, entorno colectivo, cálculo integral, tecnología.

Introducción

Los nuevos enfoques educativos, las diversas modalidades de evaluación docente, el cambio generacional entre docentes y estudiantes, los avances tecnológicos, son algunos de los factores que hacen que el desarrollo profesional se deba tomar con seriedad y profundidad en el ámbito educativo. Desde esta perspectiva, contar con docentes con habilidades de reflexión y pensamiento crítico,

[127] Nos referiremos, a partir de ahora, a una "sesión de modelación", como a aquella sesión de trabajo realizada en este evento, como se detalla en la metodología.

empieza a ser un foco de interés de las políticas educativas a nivel mundial. Así, por ejemplo: en Chile, ver Cornejo y Fuentealba (2008), en México, ver Parada, Figueras y Pluvinage (2009), en el Reino Unido, ver Jaworski (1993). En este contexto, surge nuestra pregunta ¿cómo fortalecer en un entorno colectivo, la reflexión sobre su práctica del docente universitario de matemáticas?, de donde se desprende como objetivo de trabajo, *estudiar una alternativa de formación para académicos de enseñanza superior, bajo la perspectiva de la reflexión sobre la práctica del profesor*. Los elementos teóricos tienen sus cimientos en la formación de profesores, en particular, en la línea de desarrollo profesional (Flores, 2007; Ponte y Chapman, 2008) y en ella, sobre la reflexión del profesor (Korthagen, 1985; Schön, 1983).

En el marco del *Segundo Simposio Latinoamericano para la Integración de la Tecnología en el Aula de Matemáticas y Ciencias*, a realizarse en México en el año 2010, se reunieron, un grupo de académicos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), para presentar una propuesta de trabajo colectivo para profesores universitarios, que apunte a la mejora de la práctica pedagógica, a través de la discusión y reflexión de una clase (diseñada y realizada en una universidad chilena). Este trabajo recoge esta propuesta de innovación, la que busca aprovechar las instancias de eventos internacionales, para enfrentar la formación del profesorado, desde la mirada de la reflexión docente.

Con una metodología cualitativa, analizamos la sesión, a través del análisis de contenido (Krippendorf, 1990), de los registros de las grabaciones de vídeo. Del análisis realizado se extraen diversos resultados, de índole disciplinaria y didáctica, que dan luces de cómo enfrentar la formación docente, bajo el alero de la reflexión sobre la práctica.

Marco de referencia y antecedentes

La *formación de profesores* es una línea de investigación, ampliamente desarrollada, dentro de la didáctica de las matemáticas, teniendo una diversidad de estudios en esta área, como lo dejan de manifiesto Cardeñoso, Flores y Azcárate (2001), a través de distintas investigaciones que van en esta línea, indicando el sentido que tiene en la docencia de matemáticas. Dentro de esta línea está el estudio del desarrollo profesional, proceso en donde el profesor asume el papel de protagonista de un proceso, iniciado en la formación inicial de la carrera profesional y que evoluciona a lo largo de la vida, tomando en cuenta los sucesos personales como factores que influyen en su desarrollo (Ponte y Chapman, 2008).

La *reflexión sobre su práctica* es un elemento del desarrollo profesional, que se le presta atención en el ámbito docente desde hacia varias décadas, cuando Dewey (1910) presentó algunas directrices respecto a la noción de *reflexión*, manteniéndose presente en la concepción de *profesor reflexivo* actual (Flores, 2007), que considera, además, la epistemología en la práctica, aportada por Schön

(1983), quien relaciona la reflexión con la acción, a través de las nociones de *reflexión durante* y *sobre la acción* (ibídem, 1983).

Existen diversos modelos, que permiten abordar la reflexión de manera sistemática, de aquellos utilizados en educación matemática, seleccionamos el modelo ALACT de Korthagen (1985), empleado en formación inicial y continua del profesorado.

Korthagen (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf y Wubbels, 2001), describe el proceso destinado al aprendizaje reflexivo, denominándolo ALACT, como un proceso cíclico con cinco fases. En la tabla 1, se especifica cada fase, incluyendo algunas preguntas orientadoras, para estimular al docente en torno a cada fase (Tigchelaar, Melief, Rijswijk y Korthagen, 2005).

Tabla 1

Fases del proceso ALACT (Korthagen, 1985; Korthagen et al., 2001; Tigchelaar et al., 2005)

Fase	Definición	Preguntas de apoyo
Fase 1 Acción o experiencia.	Es la situación que da el punto de partida a la reflexión, de donde se extrae la problemática que el observador (u observadores, activo(s) en la clase o no) identificará y analizará. En esta fase, se describe lo que pretende la actividad, en qué se quiere centrar el docente en forma especial, entre otros. Esta fase está relacionada con la idea de Dewey de partir de un problema, una situación conflictiva o importante para el profesor.	¿Qué quería conseguir? ¿En qué me quería centrar de forma especial? ¿Qué quería intentar poner en práctica?
Fase 2 Mirar hacia atrás en la acción.	Consiste en esbozar una "imagen" de lo que fue la situación real.	¿Cuáles fueron los acontecimientos concretos? ¿Qué quería? ¿Cómo lo hice? ¿Cómo me sentí? ¿Qué, en mi opinión, pensaban, sentían o hacían mis alumnos?
Fase 3	Focalizamos la atención en tomar conciencia de los aspectos fundamentales	¿Cuál es la relación entre las respuestas dadas a las preguntas

Conocimiento de los puntos importantes o esenciales.	que dieron lugar a las respuestas de la fase anterior. En esta etapa es donde suele intervenir un agente externo (en forma de experto o mediante la lectura de documentos) que orienten al profesor a examinar las teorías que subyacen al problema que ahora se hace explícito.	en la fase 2? ¿Qué influencia tiene el contexto/la escuela como un todo? ¿Qué significa esto para mí? ¿En qué consiste el problema (o el descubrimiento positivo)?
Fase 4 Crear, buscar y preparar comportamientos alternativos para la acción.	En este momento los docentes buscan estrategias o soluciones de cómo abordar posteriormente la problemática(s), para aplicarlas en un nuevo evento escolar. Se buscan soluciones o caminos para aprovechar el descubrimiento de la etapa anterior.	¿Qué alternativas posibles veo? (soluciones o caminos para aprovechar mi descubrimiento) ¿Cuáles son las ventajas y desventajas? ¿Qué decido hacer la próxima vez? ¿Cómo hago eso exactamente y en concreto?
Fase 5 Comprobar en una nueva situación.	En esta etapa se estudia una nueva situación a partir de la reflexión realizada en el ciclo anterior, empezando un ciclo nuevo de reflexión, pero desde las apreciaciones anteriores.	

Este proceso cíclico, Korthagen, lo modela por medio de la siguiente figura:

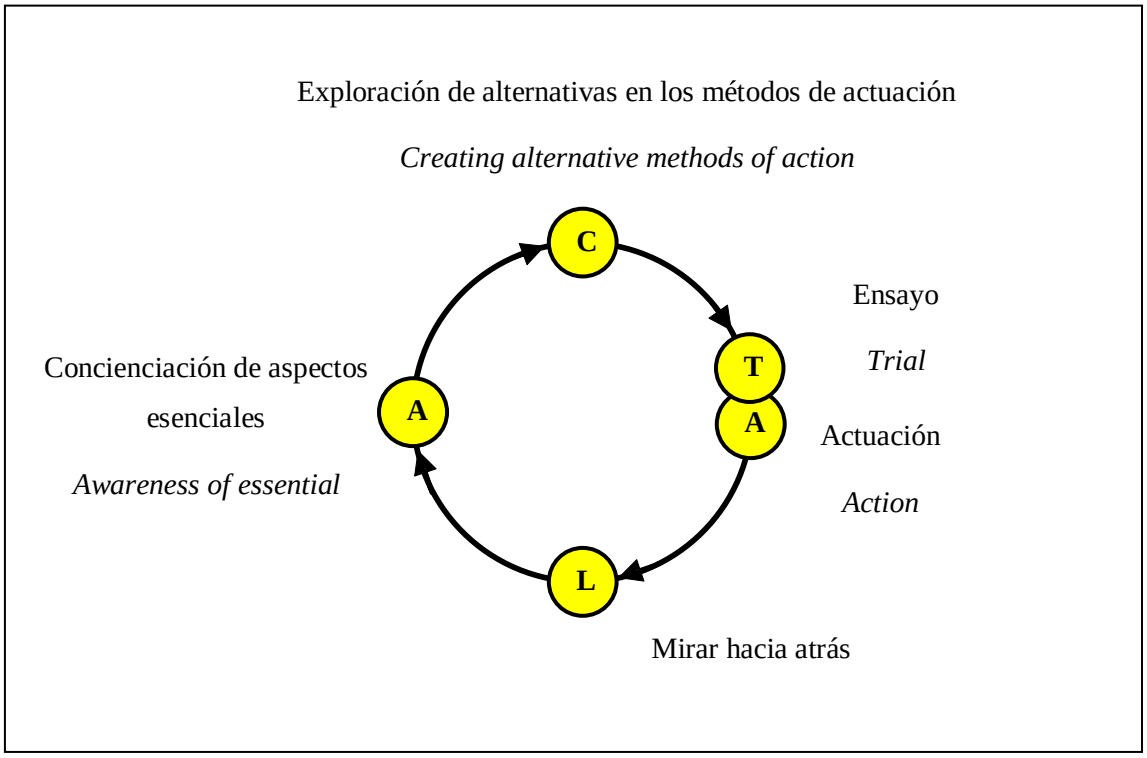


Figura 1. Modelo ALACT (Korthagen, 1985; Korthagen et al, 2001).

La reflexión debe centrarse en un problema de la práctica de los profesores. La sesión analizada, se focalizó en la discusión de problemas que surgen en la enseñanza y el aprendizaje del *cálculo integral*, en particular, sobre el tratamiento de la noción de *integral impropia*. Con el propósito de profundizar en aspectos referentes a la problemática discutida, analizamos el elemento matemático que está involucrado en el estudio, desarrollando parte del análisis didáctico (Gómez, 2007; Rico, 1997; Rojas, Flores y Ramos, 2012) de la integral impropia.

Para analizar la reflexión, es necesario centrarse en algunos elementos que puedan reflejar el proceso llevado a cabo. En este caso, se consideran las tareas de enseñanza discutidas por los docentes y el contenido matemático que emerge.

Sobre las *tareas de enseñanza*, Stein y sus colegas (Stein y Smith, 1998; Stein, Smith, Henningsen y Silver, 2000), sostienen que la reflexión sobre la enseñanza a través del lente del marco de las tareas matemáticas, proporciona a los profesores la oportunidad de examinar críticamente la actividad del aula, en términos de las exigencias cognitivas que se evidencian en las tareas, cómo se pueden realizar de forma diferente y/o mejorar aspectos de éstas. Destacamos dos aspectos sobre las tareas de enseñanza: gestión y nivel de exigencia cognitiva.

La *gestión de las tareas*, está relacionada con la forma en que se implementan las tareas en clases. El análisis cognitivo dentro del análisis didáctico (Gómez, 2007; Rico, 1997), permite detallar

fundamentadamente: aquellos errores de los estudiantes al abordar las tareas, las dificultades que subyacen a esos errores y los obstáculos que necesitan superar para resolver esas dificultades. Estos tres aspectos consideramos como categorías de análisis respecto a la gestión de las tareas.

La *demanda cognitiva*, se refiere a la profundidad con que se pretende tratar un tema. Para este análisis, se consideró cuatro categorías de demanda cognitiva, excluyentes entre sí: memorización, procedimientos sin conexiones, procedimientos con conexiones y "haciendo matemática" (Stein et al., 2000).

Sobre el *contenido matemático*, nos basamos en parte del análisis de contenido (Gómez, 2007; Rico, 1997), analizando los conceptos y procedimientos que cubren el tema matemático. Abordamos este análisis, a través de un mapa conceptual (figura 2), que muestra una panorámica de los elementos involucrados y/o relacionados con las integrales impropias (dentro de los contenidos matemáticos de la enseñanza universitaria), de las formas de representación que utilizan y de los campos de fenómenos.

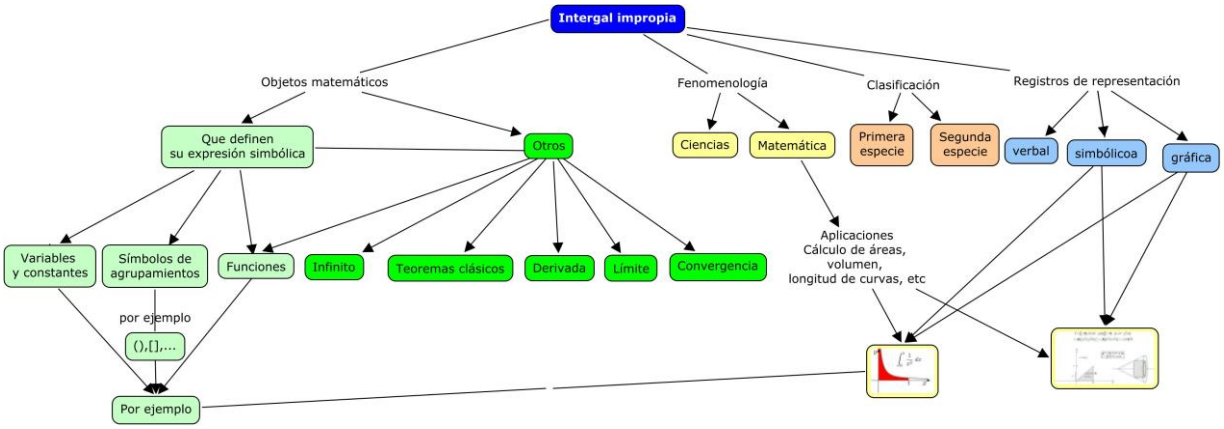


Figura 2: Mapa conceptual de las integrales impropias.

Hemos visto elementos teóricos y antecedentes respecto a la reflexión, pasamos ahora a mostrar algunos antecedentes que colaboran al estudio.

El uso de medios tecnológicos en la enseñanza universitaria, va tomando mayor fuerza como un elemento favorecedor para el aprendizaje de los estudiantes (Baelo y Cantón, 2009). Aún así, se percibe cierta resistencia, por parte del profesorado, al cambio pedagógico que su uso involucra (Lerman y Zevenbergen, 2006). En contraparte, aumentan cursos e instancias de formación para docentes sobre TIC. En eventos internacionales, destacamos los *Simposios Latinoamericanos para la Integración de la Tecnología en el Aula de Matemáticas y Ciencias*[128], dirigido a especialistas de la

[128] *http://education.ti.com/educationportal/sites/LATINOAMERICA/nonProductMulti/simposio.html?bid=3*

educación, con el fin de capacitar en tecnologías específicas y favorecer el encuentro de docentes para compartir experiencias. En él, resaltamos una instancia que involucra la realización de clases en situ, con tecnología, con objeto de analizarlas con el profesorado presente en el evento. De estas instancias surge la experiencia que analizamos en este documento, la que posteriormente, replicamos con académicos de la Universidad de Ausburgo (Ramos, 2012).

Una experiencia similar, con tecnología, pero enmarcada dentro de un curso de formación continua, realizamos (Ramos y González, 2012), con docentes de enseñanza primaria, secundaria y universitaria, en el contexto de Estudio de Clases japonés, *Lesson study* (Isoda, Mena y Arcavi, 2007).

Respecto a la conexión que intentamos plasmar en esta experiencia, del Estudio de Clases y la reflexión docente, no es simple casualidad. Elliott[129] (2010), enfatiza el rol relevante que tienen los procesos de reflexión cooperativa como componente clave de la profesionalidad autónoma de los docentes, afirmando que el Estudio de clases proporciona un contexto y un espacio en el que profesores reflexionar sobre la práctica en su aula. En educación matemática, el Estudio de Clases es una de las formas de articular la reflexión compartida con la práctica, teniendo diferentes concreciones a nivel mundial (Callejo, Llenares y Valls, 2007), como, por ejemplo, el estudio que presentan Lim, White y Chiew (2005).

Teniendo sentado nuestro marco teórico y considerando los estudios relacionados con la temática, pretendemos estudiar una alternativa de formación para académicos de enseñanza superior, bajo la perspectiva de la reflexión sobre la práctica del profesor, a través de un encuentro internacional de profesores sobre uso de tecnologías, planteándonos dos objetivos específicos:

° Articular la sesión de clase con el proceso de reflexión, es decir, identificar los momentos de la sesión de modelación con las fases del proceso reflexivo.

° Caracterizar los elementos predominantes en la reflexión llevada a cabo por los docentes.

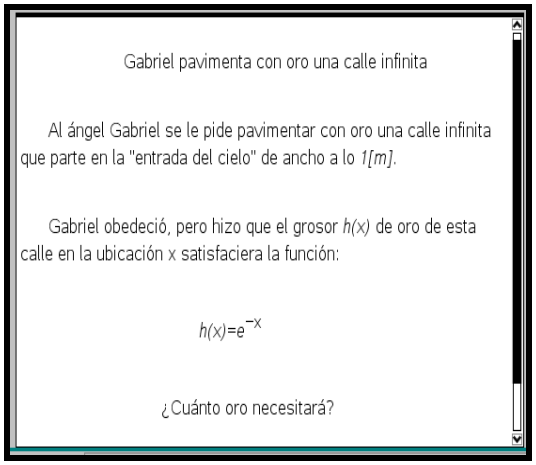
Metodología

Con un enfoque cualitativo, realizamos un estudio exploratorio, cuyo diseño es no experimental, transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El contexto es una sesión de modelación realizada en el año 2010, dirigido por dos profesores-investigadores de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, que se propusieron promover instancias de desarrollo profesional para docentes de matemáticas a través del diseño, realización y discusión de una clase que utilice tecnología, que llamamos Clase en estudio y que detallamos a continuación.

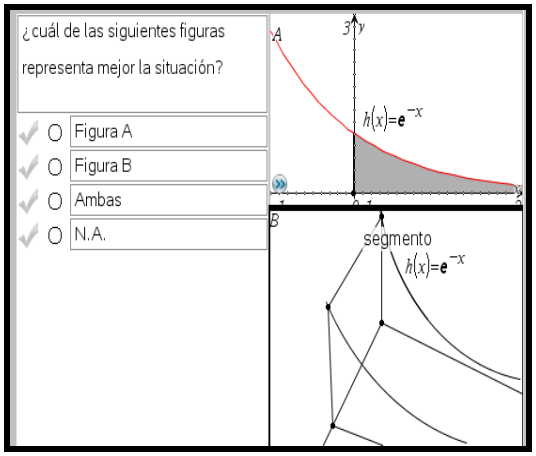
[129] Uno de los principales representantes de la metodología de investigación-acción en educación.

La Clase en estudio. Es una clase diseñada con uso de tecnología inalámbrica (Calculadoras TI Nspire conectadas a TI Navigator[130]), con el fin de introducir el concepto de integral impropia. La tarea de enseñanza prevista consta de cuatro partes, como se muestra en la figura 3.

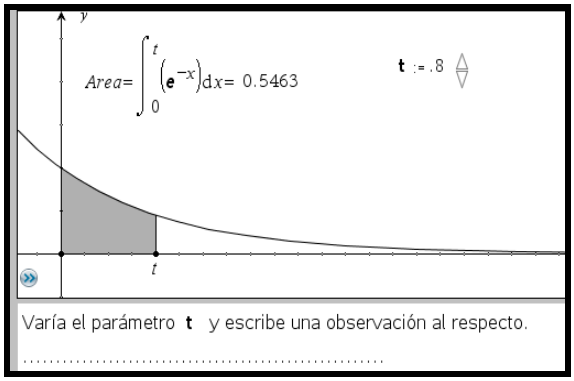
Parte I: Lectura y comprensión del enunciado.



Parte II: Uso de registro de representación.



Parte III: Uso de parámetros, deslizadores.



Parte IV: Concluyendo.

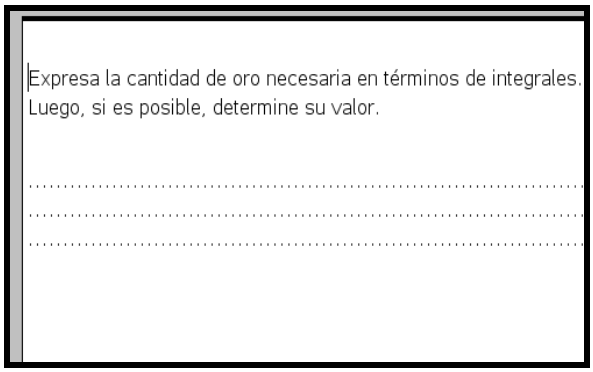


Figura 3: Partes de la tarea de enseñanza, tal y como se presentó a los estudiantes a través de la calculadora TI Nspire.

La clase fue analizada en la sesión de modelación, describiéndola a continuación.

[130] Software-hardware que conecta, de forma inalámbrica, a las calculadoras, pudiendo enviar y recibir información de éstas, visualizar en un ambiente común la actividad realizada en ellas, entre otras cosas.

La sesión de modelación. Se basó en las ideas que emergen del *Estudio de Clases*, tuvo cinco momentos claves, los que se resumen en la tabla 2.

Tabla 2

Momentos de la sesión de modelación

Momentos	Especificaciones	
1. Presentación de aspectos de la clase	Objetivos planteados	Ampliar el concepto de integral impropia Usar las bondades de TI Nspire Usar las bondades de TI Navigator
	Contexto de la clase	Características de los alumnos. Conceptos previos: integrales definidas, aplicación de éstas
	Recursos tecnológicos	TI Nspire TI Navigator
2. Presentación de los participantes	Breve presentación de participantes	Para promover un clima de confianza, se les pide a los docentes que se presenten, detallando su lugar de trabajo, cursos y/o alumnos a los que dicta clases. También se les pide que manifiesten si han tenido experiencia en uso de TIC y a qué nivel.
3. Presentación de la clase	De las partes de la clase. Análisis a priori	Parte I: Lectura y comprensión del enunciado Parte II: Uso de registros de representación, cambio de dimensiones Parte III: Uso de parámetros, deslizadores Parte IV: Concluyendo
4. Presentación en	De algunos	Presentación de episodios

vídeo de la clase	episodios de cada parte de la clase	Confrontación con las respuestas y análisis a priori realizado anteriormente
5. Metareflexión	Planteamiento de preguntas globales	¿Se desarrolló la clase según lo que se pensó? ¿Cómo influye la concepción de "infinito" para el desarrollo de la actividad? ¿Por qué, a pesar de haber realizado un análisis gráfico, los alumnos no relacionan éste análisis con la convergencia de la integral impropia? ¿Qué aspectos habría que reconsiderar para una próxima oportunidad? ¿Realizaría esta tarea con sus alumnos?

Participaron 18 docentes de matemáticas, de 11 universidades de México y una chilena. Fue dirigida por dos profesores-investigadores, uno de ellos es Aldo Cabrera, profesor de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) y el otro es la autora principal de este artículo.

Las transcripciones de la grabación en video de la sesión de modelación fueron nuestro instrumento de recolección de datos, los que son los comentarios, ideas y observaciones de los profesores en dichas transcripciones, textos escritos de las intervenciones de los profesores.

Para extraer la información, realizamos un análisis de contenido (Krippendorff, 1990), fijando como *unidades de análisis* el conjunto de intervenciones de los participantes que tuvieran alguna conexión o idea en común, las que llamamos "episodios".

Las dimensiones, de índole cualitativas, que nos permitieron clarificar el proceso de reflexión realizado por los docentes son las *tareas de enseñanza* y el *contenido matemático*. Las *categorías de análisis* empleadas para el análisis de contenido, respecto a la dimensión *tareas de enseñanza*, son la forma de gestionar las tareas y el nivel de exigencia cognitiva que proponen. Para la dimensión *contenido matemático*, las categorías se extraen del análisis de contenido (del análisis didáctico) desarrollado: concepto, registros de representación, clasificación y aplicaciones. Los detalles sobre las categorías fueron expuestas en el marco teórico. La tabla 3, recoge las dimensiones y categorías de manera resumida.

Tabla 3

Dimensiones y categorías de análisis

Dimensión	Categorías	Sub-categorías
Tareas de enseñanza	Gestión de tareas	Errores
		Dificultades
		Obstáculos
	Demanda cognitiva	Memorización
		Producción sin conexión
		Producción con conexión
		Haciendo matemáticas
Contenido matemático	Concepto	Noción
		Objetos matemáticos con los que se relaciona
	Registros de representación	Verbal
		Simbólico
		Gráfico
	Clasificación	De primera especie
		De segunda especie
	Fenomenología	Contextos físicos
		Contextos matemáticos
		Otros

Teniendo definidas las categorías de análisis, procedimos a examinar las intervenciones de los profesores y clasificar sus aportes. Para ello, identificamos las categorías sobre cada unidad de análisis extraída de las transcripciones.

Análisis de la información

Con el fin de analizar la reflexión de los docentes, se procede a articular los momentos de la sesión TI con las fases del ciclo reflexivo ALACT, proceso que detallaremos a continuación.

La primera fase del proceso reflexivo se inicia con una situación que emerge de los profesores-investigadores, quienes presentan una clase (momento 1 de la sesión de modelación), y provocan a los docentes la discusión sobre lo que podría suceder en ella (momento 3). También es parte de esta fase, el momento 2, donde los profesores-investigadores provocan un clima de confianza entre los participantes, colaborando al proceso de reflexión de ellos[131]. El momento 3 se identifica con las fases 2 y 3 del ciclo reflexivo, ya que en él, los docentes, esbozan lo que sucedió e identifican elementos importantes de ello, a través del apoyo de expertos (en este caso, los profesores-investigadores). La fase 4, surge cuando los docentes nuevamente analizan la clase, pero en su totalidad, sin fijar la atención en las partes de ésta, buscando globalmente elementos que puedan servir para mejorarla, reformulando aspectos de ésta (momento 5). Debido a la dificultad de contar con un nuevo grupo de alumnos, bajo condiciones similares a las que tenían los alumnos de la clase presentada, no se pudo concretar la fase 5 del ciclo de reflexión, es decir, llevar a cabo la clase reformulada.

De esta forma, vemos como las cuatro primeras fases del ciclo de reflexión, han sido identificadas dentro de los momentos de la sesión, como se resumen en la figura 4.

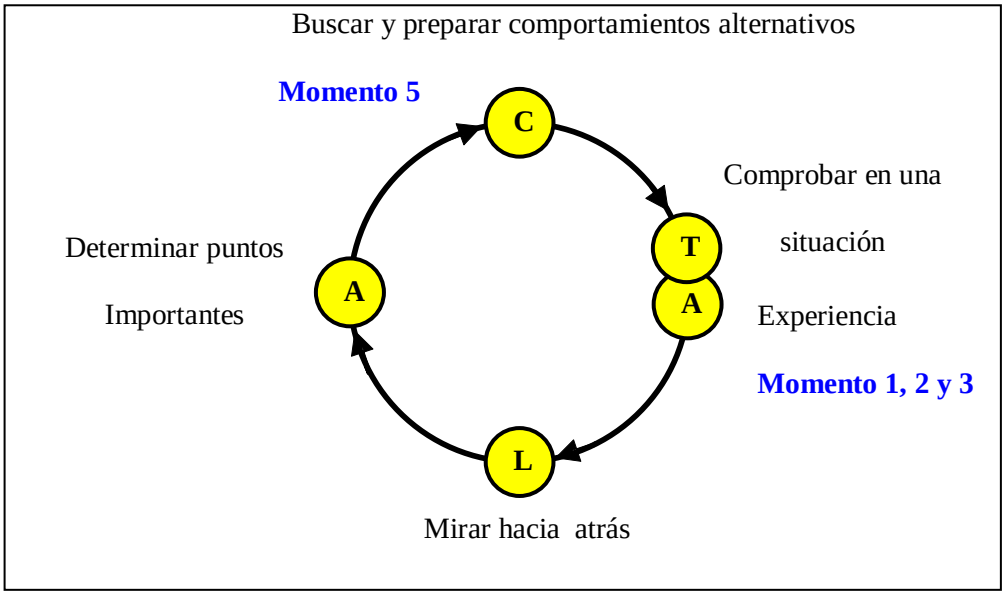


Figura 4: Articulación del ciclo ALACT con la sesión.

Luego de articular la sesión de trabajo con las fases del proceso reflexivo, pasamos a identificar y detallar elementos claves en cada fase.

131 Como dice Alsina y colegas: "Este ambiente de confianza mutua parece ser un factor condicionante para involucrar e implicar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, ya sea aludiendo a conocimientos previos para conectarlos con nuevos contenidos o creando expectación hacia contenidos nuevos, entendiendo que el proceso de aprendizaje es un continuum y una constante conexión entre lo propio, lo compartido y lo nuevo" (Alsina, Planas y Calabuig, 2009, p.7).

Caracterización de los elementos emergentes en las fases del ciclo reflexivo

La *fase primera*, se inicia con una situación planteada por los profesores-investigadores a cargo de la sesión de modelación. Esta situación consistió en el planteamiento de una clase, su diseño y discusión (a priori) sobre los aspectos relevantes de la clase (momento 1 y 3 de la sesión de modelación).

En esta fase, los profesores participantes se familiarizan con elementos generales de la clase (momento 1), como son los objetivos de ésta, los recursos utilizados y algunas características de los alumnos, como, por ejemplo, sus conocimientos previos y la profesión que estudian. También los docentes en esta fase, se familiarizan con las partes de la clase (momento 3), a través de la actividad diseñada con la calculadora TI Nspire y TI Navigator. En este tercer momento, además los docentes discuten (a priori) sobre lo que creen que pueda suceder en cada parte de la clase, planteándoles preguntas del tipo: ¿qué crees que va a responder el alumno? ¿Qué conclusiones obtendrá el alumno cuando varíe el parámetro *t* en la calculadora? Estas y otras preguntas son cruciales para avanzar en el proceso de reflexión, ya que ellas, por una parte, permiten a los docentes extraer sus creencias sobre las dificultades y errores que puedan surgir en la clase respecto a la matemática misma, al uso de tecnología, o a otro aspecto de ésta. Las ideas generales de esta discusión se dejan en la pizarra de tal forma de poder contrastarlas posteriormente en la fase siguiente, como se muestra en la figura 5.

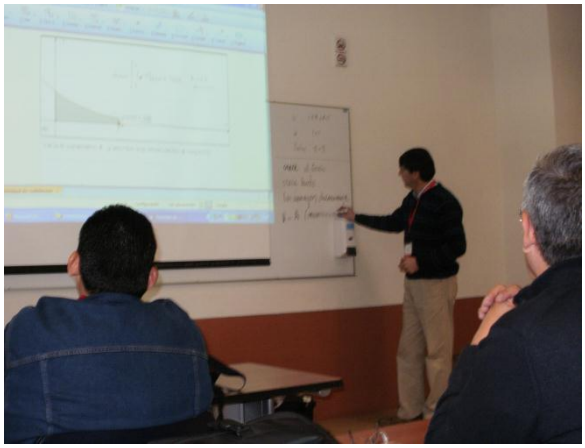


Figura 5: Imagen del uso de la pizarra por uno de los profesores-investigadores.

Un ejemplo destacable de las opiniones vertidas por los docentes en esta fase, es el episodio de la tabla 4, donde se percibe una seguridad en los docentes, respecto a que los estudiantes no tendrán dificultad (categoría gestión) en deducir la relación entre el parámetro asociado a la integral y la convergencia involucrada, argumentando que los conceptos previos, relativos a la noción de límite y convergencia (categoría concepto), están adquiridos por los estudiantes. Esto queda en evidencia en el episodio presentado en la tabla 4.

Tabla 4

Transcripción del episodio 34

I(D)[132]	*El alumno va a observar el número al cual topa, porque a veces se mueven mucho al parámetro que uno les da la oportunidad de manipular, y observar que el resultado es ese o que repiten la operación y vuelve a ser el que fue la primera vez y deducen que se dirige, que converge, pero si observan que el valor por hacerlo variar se acerca a tal tope.*
I(D)	*Si lo van a deducir, porque ellos ya vieron el concepto de límite, en el concepto de límite se ve la convergencia. Entonces, lo más probable es que conforme muevan el deslizador a la derecha lleguen a la conclusión de que hay una convergencia, el concepto de límite.*
I(P1)	*Eso es lo que queremos, ese es un alumno ideal, que el concepto de limite lo traigan acá…*

También hay una preocupación por abordar la gestión de las tareas de enseñanza, por ejemplo, al buscar (en la Parte II de la clase) algunas preguntas que dirijan el aprendizaje de los alumnos o respecto a la formalización del contenido matemático en discusión. En esta preocupación se percibe una tendencia a dirigir los procedimientos de los alumnos, como queda en manifiesto en el episodio siguiente. Los profesores no advierten que este planteamiento provoca una baja en el nivel de exigencia cognitiva (categoría demanda cognitiva) de la tarea de enseñanza, aspecto que luego de este episodio es planteado por uno de los profesores-investigadores.

Tabla 5

Transcripción del episodio 38

I(D)	*Para eso se requeriría una serie de preguntas guiadas para que el alumno lo pueda precisamente llevar a lo que uno quiere que vaya.*
I(D)	*I(D): A lo mejor también hacer preguntas… ¿Cómo crece el área? ¿a qué término se acerca? Estas preguntas formularlas para que ellos las deduzcan.*

[132] En el caso que la unidad de análisis corresponda a la intervención de un docente, se le asigna la sigla *I(D)*, cuando es uno de los dos profesores-investigadores, se asigna como sigla *I(P1)* o *I(P2)*, según sea el que intervenga de los dos.

Una de las intervenciones del momento 2, que también pertenece a esta fase inicial, se presenta en la tabla 6. En ella un docente manifiesta su experiencia en el uso de tecnologías en el aula, refiriéndose a aspectos de la gestión de las tareas de enseñanza (forma de llevarlas a cabo y el rol de recursos tecnológicos usados). También se refiere a aspectos sobre los contenidos matemáticos, en particular, si los estudiantes tienen un dominio procedimental o bien conceptual sobre algunos contenidos.

Tabla 6

Transcripción del episodio 45

I(D)	*Realmente estoy interesado en esto, o sea, de alguna manera tienes que llevar al "chavito" (o al alumno), a la parte de la pizarra y explicarle con números, y bueno, lo que haces me parece bastante ideal, ya lo llevas (al alumno) a un punto en la pizarra, luego lo llevas a una situación de necesidad, por así decirlo) y luego te lo llevas a la parte donde ya está mecanizado, donde ya está mas familiarizado y puede interactuar y jugar mas con el equipo. Porque en algunos casos, lo he visto, tienes algunos jóvenes, muchachos, que agarran la máquina (calculadora) y si lo saben (creen saberlo) y ahí está todo el rollo, pero de pronto le dices ¿qué sucede aquí? y queda todo sorprendido…*

En la *segunda fase*, se intenta lograr que los docentes esbocen cuáles son los acontecimientos que realmente sucedieron. El momento 4 de la sesión es clave para esta fase, la que se mezcla con la *fase tres*, donde los docentes toman conciencia de los aspectos fundamentales que dieron lugar a las respuestas dadas por ellos en la fase 3. La intervención de agentes externos en la fase 4, en forma de profesores-investigadores, es relevante para orientar a los profesores a examinar las teorías que subyacen a la situación que ahora se hace explícito. Las tablas 7 y 8, muestra intervenciones de los docentes en la fase 2 y la fase 3 respectivamente.

Tabla 7

Transcripción del episodio 51

I(D)	*11 alumnos respondieron a, 12 alumnos respondieron b y solo 3 alumnos respondieron ambas.*
I(D)	*Y aquí al revés (apuntando las respuestas esperadas por ellos en el análisis a priori)… (risas).*

En este episodio los docentes confrontan las respuestas dadas por los estudiantes en la Parte II con las respuestas que ellos esperaban (y discutieron en el análisis a priori). Luego, en el episodio siguiente,

luego del aporte de uno de los profesores-investigadores, se observa una toma de conciencia sobre lo que ocurrió realmente y porqué sucedido así. Se percibe un interés por entender a sus estudiantes para poder adelantarse y decir a priori sus razonamientos (errores y/o dificultades en este caso, categoría gestión).

Tabla 8

Transcripción del episodio 52

I(P2)	*Pero eso es lo que pensamos que ocurriría.*
I(D)	*O sea que no comprendemos el razonamiento de los alumnos…Nos hace falta tratar de entender como el alumno piensa…*

Sobre errores que puedan cometer los alumnos en la realización de la tarea, los docentes observan que la tarea de enseñanza plateada de esa forma puede sugerir un error relacionado con la confusión entre área y volumen. La tabla 9 es un ejemplo de esto.

Tabla 9

Transcripción del episodio 73

I(D)	*Una observación que veo ahí, es que va implícita la propiedad de neutro multiplicativo. Al decir que tiene un metro de ancho, a veces el alumno puede estar confundiendo el área con el volumen, porque la respuesta es la misma, tanto el área como el volumen, numéricamente es la misma respuesta. Entonces ¿no han probado con un ancho diferente de 1?, para tratar de que no vayan a tener alumnos que estén con este error que se genera. Mi trabajo ahora está abocado al estudio del error que comete el alumno, el contexto algebraico, al final de cuentas es una implicación.*

El contenido matemático también se discute en esta fase, especialmente en relación a la convergencia, al límite de sucesiones y al concepto de infinito.

El obstáculo (categoría gestión) que tuvieron los alumnos con la noción del infinito (categoría concepto y objetos matemáticos relacionados) se discute fuertemente, donde se observa como la mayor parte de los estudiantes no acepta la posibilidad de tener una superficie infinita con un volumen finito.

De esta forma, en la *fase cuatro*, los docentes, están preparados para buscar estrategias o soluciones de cómo abordar posteriormente una clase con las condiciones similares a la presentada y estudiada. Esto

se consolida en el momento 5. La tabla 10, ilustra una de las intervenciones de los docentes en esta fase, en donde, se buscan estrategias que ayuden a afrontar la tarea de enseñanza de mejor forma por los estudiantes. Así este docente, luego de plantear la posibilidad que el estudiante al iniciar la temática de la integral impropia considere a la integral definida como un todo, como un objeto (olvidando su definición en base a sumas de Riemann), sugiere que retome su definición, vuelva a discretizar (sumas de Riemann), de tal forma que esto le ayude a abordar con mayor facilidad la nueva noción que se presenta (integral impropia).

Tabla 10

Transcripción del episodio 98

I(D)	*Hay otra posibilidad que el objeto, o sea, que la integral definida sea convertida en un objeto para el estudiante* [con intención de utilizarla en la integral impropia], *pero al tratar de escudriñar esta situación* [referida a la integral impropia], *creo que tiene que regresar, tiene que analizar lo que es una integral definida* [no mirarla como objeto]. *Creo que una manera de ponerlo* [la tarea de enseñanza] *más alcance del estudiante podría ser considerar el discretizar un poco el problema, es decir, pensar en las "n" en lugar de las "t", para acercarlo* [al estudiante] *a la posibilidad de pensar esto como una sucesión. Me parece que es una alternativa…*

En este episodio también se puede observar un nuevo elemento matemático que aporta a la discusión, la Suma de Riemann (categoría contenido matemático).

La *fase cinco*, por las circunstancias del evento, no se pudo llevar a cabo.

De esta forma, se observa como cuatro de las cinco fases el ciclo de reflexión se fueron cubriendo e incentivando en la sesión de modelación, con el fin de ser aprovechadas por el grupo de docentes.

Conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos del análisis descrito, se observa como los docentes participantes, experimentan una sesión donde se ha incentivado un proceso de reflexión para ellos. En este proceso distinguimos aspectos de las tareas de enseñanza y del contenido matemático discutido. De esta forma, el análisis nos permite percibir como los profesores manifiestan preocupación por elementos relativos a las tareas de enseñanza, principalmente relacionados con los errores y las dificultades de los alumnos en el tratamiento de la integral impropia, es decir, elementos de la gestión de las tareas de enseñanza. Aún así, se observa poca alusión por parte de los profesores sobre el nivel de exigencia cognitiva de las tareas de enseñanza. Por otro lado, respecto a la dimensión contenido matemático, vemos que a

medida que se avanza en las fases del proceso reflexivo, las intervenciones de los profesores van incorporando nuevos objetos matemáticos, relacionados con la tarea propuesta, lo que enriquece la discusión, aportando con nuevas aristas al problema planteado.

Estamos conscientes de que la reflexión es un proceso personal, por lo que sería interesante estudiar la reflexión llevada a cabo por cada uno de los participantes o de alguno de ellos. En este sentido, no podemos concluir que los profesores cubrieron el proceso de reflexión (aunque existe la posibilidad que si lo sea), ya que el análisis no se centró en la reflexión de cada uno de los docentes, si no que identificamos elementos de las distintas fases del ciclo reflexivo que se manifestaban en las intervenciones de los distintos participantes de esta experiencia. Aún así, destacamos la instancia reflexiva que provocó esta sesión del evento para fomentar la reflexión en la práctica, de profesores de distintas latitudes. En donde, se evidenció un esfuerzo e interés (consciente o no) de los profesores, por desarrollar y exteriorizar aspectos que involucran reflexión en ellos. Se constata como en la sesión de modelación fue posible promover cuatro de las cinco fases del proceso de reflexión ALACT, manifestado en la articulación de la sesión con las fases del ciclo reflexivo.

Así, confirmamos como la experiencia fomentó la reflexión del docente, intentando fortalecer un aspecto de su desarrollo profesional, tomando relevancia y pertinencia, dentro de los estudios de la línea de investigación de formación de profesores.

Como posible continuación de este trabajo, se contempla para un próximo evento de índole similar, materializar las etapas previas a la reflexión sobre la práctica, es decir, la reflexión para y en la práctica, en donde los mismos profesores universitarios participantes puedan diseñar y presenciar la clase.

Referencias

Arcavi, Abraham. (2003). The role of visualisation in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics, 52*, 215-241.

Baelo, Roberto, & Cantón, Isabel (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la Educación Superior. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista Iberoamericana de Educación*, *50*(7).

Callejo, María Luz, Llinares, Salvador, & Valls, Julia (2007, julio). El uso de videoclips para una práctica reflexiva. Comunicación presentada en las *XIII Jornadas de Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas – JAEM*. Universidad de Granada, Granada, España.

Cardeñoso, José María, Flores, Pablo, & Azcárate, Pilar (2001). El desarrollo profesional de los profesores de matemáticas como campo de investigación en educación matemática. En Pedro

Gómez y Luis Rico (Eds.) *Iniciación a la investigación en didáctica de la matemática. Homenaje al profesor Mauricio Castro*. (pp. 233-244) Granada: Publicaciones de la Universidad de Granada.

Cornejo, José, & Fuentealba, Rodrigo (Ed.) (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces?*. Santiago: *USCH.*

Dewey, John (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath.

Flores, Pablo (2007). Profesores de Matemáticas reflexivos: formación y cuestiones de investigación. *PNA, 1*(A), 139-159.

Gómez, Pedro (2007). *Desarrollo del conocimiento didáctico en un plan de formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria*. Tesis doctoral en Didáctica de las matemáticas, Universidad de Granada, Granada, España.

Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Isoda, Masami, Arcavi, Abraham, & Mena, Arturo (2007). *El Estudio de Clases Japonés en Matemáticas. Su importancia para el mejoramiento de los aprendizajes en el escenario global*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Jaworski, Barbara (1993). The professional development of teachers: The potential of critical reflection. *British Journal of In-service Education, 19*, 37-42.

Korthagen, Fred (1985). Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education, 36*(5), 11-15.

Korthagen, Fred, Kessels, Jos, Koster, Lagerwerf, Bob, & Wubbels, Theo (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Krippendorff, Klaus (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Lerman, Stephen, & Zevenbergen, Robin (2006) Maths, ICT and pedagogy: An examination of equitable practice in diverse contexts. In Jarmila Novotná, Hana Moraová, Magdalena Krátká, & Nad'a Stehlíková (Eds.), *Proceedings 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 4, pp. 49-56. Prague: PME.

Parada, Sandra Evelyn, Figueras, Olimpia, & Pluvinage, François (2009). Hacia un modelo de reflexión de la práctica profesional del profesor de matemáticas. En María José González,

María Teresa González & Jesús Murillo (Eds.), *Investigación en Educación Matemática* XIII (pp. 355-366). Santander: SEIEM.

Ponte, Joao Pedro da, & Chapman, Olive (2008). Preservice Mathematics Teachers´Knowledge and development. En L. English (Ed.) *Handbook of International Research in Mathematics Education* (pp. 225- 236). New York, NY: Routledge.

Ramos, Elisabeth (2012, enero). *Reflexión docente sobre una clase de cálculo integral en un ambiente tecnológico*. Conferencia realizada en Oberseminar zu Didaktik der Mathematik. Universidad de Ausgburg. Alemania.

Ramos, Elisabeth, & González, Betsabé (2012). El Estudio de Clases japonés con uso de Tecnología Inalámbrica. Una experiencia con profesores de matemáticas. Actas del *Octavo Simposium Iberoamericano en Educación, Cibernética e Informática: SIECI 2011*. Orlando, Florida, Estados Unidos.

Rico, Luis (1997). *La enseñanza de las matemáticas en la educación secundaria*. Barcelona: ice-Horsori.

Rojas, Nielka, Flores, Pablo, & Ramos, Elisabeth (2012). El análisis didáctico como herramienta para identificar conocimiento matemático para la enseñanza en la práctica. En José Luis Lupiáñez, Marta Molina y Luis Rico. *El Análisis Didáctico*. Granada: Departamento de Didáctica de las Matemáticas.

Tigchelaar, Anke, Melief, Ko, Rijswijk, Martine van, & Korthagen Fred (2005). *Elementos de una posible estructura de aprendizaje reflexivo en la formación inicial y permanente de profesores. Proyecto Aprender de la práctica, Comenius 2.1.* Descargado el 15 de febrero del 2012 http://www.xtec.net/formacio/practica_reflexiva/base/aprendre/comenius_elements.pdf

Schön, Donald (1983). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

Stein, Mary Kay, & Smith, Margaret (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, *3*(4), 268-275.

Stein, Mary Kay, Smith, Margaret, Henningsen, Maryorie, & Silver, Edward (2000). *Implementing standards-based mathematics instruction: A casebook for professional development*. New York: Teachers College Press.

Lim, Chap Sam, White, Allan Leslie, & Chiew, Chin Mon (2005). Promoting Mathematics Teacher Collaboration through Lesson Study: What Can We Learn from Two Countries' Experience? Paper presentated at the *8th International Conference of The Mathematics Education into the*

21st Century Project:"Reform, Revolution and Paradigm Shifts in Mathematics Education", Universiti Teknologi Malaysia (UTM), Malaysia.

6.112.

Título:

Docentes Afrodescendentes: territórios e fronteiras no ensino universitário

Autor/a (es/as):

Röesch, Isabel Cristina Corrêa [Universidade Federal de Santa Maria]

Oliveira, Valeska Fortes de [Universidade Federal de Santa Maria]

Resumo:

Este ensaio é um recorte do meu projeto de Tese do Doutorado em Educação, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pretende abordar, a partir da história de vida de Docentes Afrodescendentes, os territórios e fronteiras que envolvem a Docência no Ensino Universitário, no que se refere ao Ensino, Pesquisa e Extensão desses sujeitos, que vivenciam um duplo lugar: Docente Afrodescendente e Pesquisador. Neste estudo pretendo utilizar a pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, apresentando-se como um estudo de caso que representa uma característica a Particularidade. A pesquisa qualitativa responde a questões bem particulares, com realidades que não podem ser quantificadas, pois trabalha com um universo amplo de significados, motivos, valores, aspirações. Na efetivação dos objetivos propostos nesta investigação, utilizarei o campo do imaginário através dos estudos realizados por Castoriadis a partir de duas dimensões: a social-histórica e a individual. Assim, essa pesquisa busca compreender, através do imaginário instituído e instituinte, os sentidos construídos pelos professores sobre a docência no Ensino Universitário. Para realizar o estudo da história de vida, que contém uma complexidade de experiências vividas sob diferentes circunstâncias, utilizarei à metodologia da História Oral, sob o aspecto da História Oral de Vida. A História Oral baseia-se no registro dos fatos ocorridos entre o passado e o presente, ou seja, o passado como fenômeno renovado no presente, num processo contínuo de novas significações. Em seus relatos, poderão ser revelados, alguns segredos a respeito da docência, oportunizando, assim, conhecer os elementos que fizeram parte de seus processos de formação, possibilitando, com isso, o entrelaçamento das questões pessoais e profissionais. O tema deste estudo surgiu por meio das experiências na docência no estado do Paraná, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), e de envolvimentos em pesquisa anteriores dentre as quais: participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social

(GEPEIS) da (UFSM) e no Grupo de Estudos Etno-Culturais (GEEC) da UNIOESTE. Assim, proponho reconstruir os territórios e fronteiras de docência desses sujeitos, na tentativa de identificar e compreender suas estratégias de inserção social e profissional, o significado da dimensão étnico-racial e de gênero em suas vidas e em sua ação como docentes (ensino, pesquisa e extensão) em universidades públicas.

Palavras-chave:

Docentes Afrodescendentes, Ensino Universitário, Formação de Professores.

Introdução

Este artigo é um recorte da minha pesquisa do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), sobre os estudos de pesquisas que envolvem os Docentes Afrodescendentes no Ensino Universitário. O objetivo principal é pesquisar os territórios e fronteiras que envolvem a Docência no Ensino Universitário, no que se refere ao Ensino, Pesquisa e Extensão desses sujeitos, que vivenciam um duplo lugar: Docente Afrodescendente e Pesquisador. Neste estudo pretendo utilizar a pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, apresentando-se como um estudo de caso que representa uma característica a Particularidade. A pesquisa qualitativa responde a questões bem particulares, com realidades que não podem ser quantificadas, pois trabalha com um universo amplo de significados, motivos, valores e aspirações.

A partir dessas idéias, a efetivação dos objetivos propostos nesta investigação, contará com o campo do imaginário através dos estudos realizados por Castoriadis a partir de duas dimensões: a social-histórica e a individual. Assim, essa pesquisa busca compreender, através do imaginário[133] instituído e instituinte, os sentidos construídos pelos professores sobre a docência no Ensino Universitário. Para realizar o estudo da história de vida, que contém uma complexidade de experiências vividas sob diferentes circunstâncias, utilizarei à metodologia da História Oral, sob o aspecto da História Oral de Vida. A História Oral baseia-se no registro dos fatos ocorridos entre o passado e o presente, ou seja, o passado como fenômeno renovado no presente, num processo contínuo de novas significações. Em seus relatos, poderão ser revelados, alguns segredos a respeito da docência, oportunizando, assim, conhecer os elementos que fizeram parte de seus processos de formação, possibilitando, com isso, o entrelaçamento das questões pessoais e profissionais. O tema deste estudo surgiu por meio das experiências na docência no estado do Paraná, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), e de envolvimentos em pesquisa anteriores dentre as quais: participação no Grupo de

[133] Falamos de imaginário quando queremos falar de alguma coisa "inventada" - quer se trate de uma invenção absoluta ("uma história inventada em todas as suas partes"), ou de um deslizamento, de um deslocamento de sentido, onde símbolos já disponíveis são investidos de outras significações normais ou canônicas.

Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e no Grupo de Estudos Etno-Culturais (GEEC) da UNIOESTE.

A ênfase do estudo, é reconstruir os territórios[134] e fronteiras[135] de docência desses sujeitos, na tentativa de identificar e compreender suas estratégias de inserção social e profissional, o significado da dimensão étnico-racial e de gênero em suas vidas e em suas ações como docentes (ensino, pesquisa e extensão) nas Universidades Públicas.

Essa preocupação em torno do docente afrodescendente no Ensino Universitário soma-se aos estudos de Oliveira (2006), Praxedes (2009) Teixeira (1998) quando se observa que, são poucos estudos em torno desse profissional. Dessa forma, o contexto em que se insere este estudo é marcado por mudanças oriundas de várias instâncias que afetam, de formas diversas, a inserção dos docentes afrodescendentes no Ensino Superior. Desde o início da colonização do Brasil eram muitos os obstáculos enfrentados pela população afrodescendente para o acesso às escolas. Durante o império, através da Lei do Ventre Livre (1871) houve uma tentativa de inserção dessa população no ensino escolarizado. Em 1878, a partir do Decreto de Leôncio de Carvalho são instituídas às escolas noturnas, essas eram dirigidas aos negros livres e libertos. Mesmo assim existem registros de que em algumas cidades, alguns escravos conseguiam freqüentar as escolas noturnas e que, em outras, se vetava a presença dos mesmos, excluindo-os da educação.

> *As escolas noturnas representaram no período em questão uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu bojo poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe (excluíam-se abertamente os cativos) e de raça (excluíam- se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos). Ainda que amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente (GONÇALVES e SILVA, 2000 p. 136).*

[134] A utilização do termo território nesta pesquisa não está atrelada ao espaço físico ou ao conceito de Estado-Nação, o significado de território, está estritamente ligado, a noção de identidade.

[135] Em suma, a fronteira é um marco que limita e separa e que aponta sentidos socializados de reconhecimento. Com isso podemos ver que, mesmo nesta dimensão de abordagem fixada pela territorialidade e pela geopolítica, o conceito de fronteira já avança para os domínios daquela construção simbólica de pertencimento a que chamamos identidade e que corresponde a um marco de referência imaginária que se define pela diferença. (PESAVENTO, Sandra Jatahy. Além das fronteiras. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). Fronteiras culturais: Brasil – Uruguai – Argentina. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.p.36)

Vale lembrar que a educação formal possuía uma visão de cunho religioso, voltado para a alienação e dominação do "ser humano". A posição do clero perante os negros era sólida e ideológica, com fins de conquista da alma dos chamados "cativos", opondo-se muitas vezes de uma forma muito rústica através das legislações impostas na época.

A Lei Áurea de 13 de maio de 1888, que "extinguiu a escravidão no país", não agradou aos latifundiários pela perda da propriedade da mão-de-obra dos negros escravizados, apoiando a causa republicana que estava em destaque. Essa mudança do regime político do Brasil, que passou da Monarquia para a República, não significou a alteração do quadro de exclusão da população negra do país. Como afirma Andrews, os negros

> *eram "excluídos seja politicamente em decorrência das limitações da República no que se refere ao sufrágio e a outras formas de participação política; seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da 'teoria do branqueamento'; seja ainda economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus" (ANDREWS, 1991, p. 26).*

Dessa forma, a exclusão se estendia para o campo educacional, em que era comum as escolas imporem restrições à população negra ou até proibirem a sua matrícula, mantendo assim os negros afastados da escola.

No século XX, aparecem às primeiras associações organizadas de apoio à população negra contra a exclusão, o preconceito e a discriminação. Surgem as organizações associativas negras que eram constituídas por instituições beneficentes nas quais educação e assistência social andavam juntas. Tinham como propósito o caráter notadamente cívico, cultural e recreativo, exercendo [...] "um importante papel de mobilização e conscientização raciais da população de ascendência africana" (DOMINGUES, 2007, p. 26). Mesmo não influenciando diretamente no ensino escolarizado, foram de suma importância para a construção da consciência desse povo, inserindo-o e incitando-o a lutar contra o preconceito e a discriminação racial.

Em 1931, a Frente Negra Brasileira (FNB), na cidade de São Paulo, teve um destaque pela sua organização e estruturação que relegaram aos movimentos sociais. Permaneceu até meados de 1937, com a implementação da ditadura, através de Getúlio Vargas no Estado Novo, declarando como ilegais a formação de organizações de movimentos sociais.

Surge então, em 1943 a entidade União dos Homens de Cor (UHC), a qual tinha como finalidade elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, de maneira que as tornassem aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, teve João Cabral Alves como presidente da UHC. Na área educacional uma das reivindicações era tornar gratuito o ensino em todos

os graus, admitindo brasileiros de cor como pensionistas do Estado em todos os estabelecimentos de ensino superior do país, inclusive, nos estabelecimentos militares.

Em 1944, foi fundado o Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, tendo como liderança Abdias do Nascimento e sua proposta era formar um grupo teatral apenas com atores negros. A educação continuava sendo vista como meio de conquista e igualdade moral, intelectual, cultural, artística, econômica e política. Em meados de 1946, o TEN criou cursos de alfabetização, visando proporcionar qualificação mínima para a participação do indivíduo na campanha teatral.

Com o fim da Ditadura e a redemocratização do país, na década de 80, o movimento negro, que estava unificado, começou a atomizar-se, emergindo diversos grupos pelo país. Buscava-se um currículo multicultural nas escolas e os grupos reivindicavam ao governo cursos de qualificação de professores, voltados para a uma prática de ensino multirracial e poliétnica, exigiam também, uma revisão dos livros didáticos e de literatura infantil e juvenil, de modo a abolir deles a veiculação de conteúdos depreciativos acerca do negro.

Na década de 1990, os grupos passaram a atuar em frentes específicas e, na área da educação surge: em Florianópolis, o Núcleo de Estudos Negros (NEN); em São Paulo a Associação Afro-Brasileira de Educação Cultural e Preservação da Vida; no Rio de Janeiro o Grupo Educafro; e a Cooperativa Steve Biko, em Salvador. Vale destacar, que nessa década, o movimento negro agregou uma nova linha de reivindicação que contemplam a diversidade. Esse movimento político em prol do maior acesso do afrodescendente à universidade, propõe uma mudança na reforma educacional. A partir daí, surgem novos marcos legais para a educação, através de Políticas Públicas que objetivam o desenvolvimento de novas capacidades técnicas administrativas, incluindo entre outras questões, novos conteúdos de ensino da escola pública e da formação de educadores (as). As Políticas públicas dessa natureza, contribuíram para um amplo movimento tendo como horizonte à revisão dos currículos e dos materiais pedagógicos em todos os níveis de ensino e, especificamente, dos livros didáticos no que tange a constituição social, demográfica, cultural e política do povo negro, incluindo nas discussões sobre a temática toda a comunidade escolar. Salientando, nesse processo, a necessidade urgente e emergente de diretrizes para uma sólida formação do profissional da educação tendo como enfoque, dentre outras questões, as abordagens referentes à Educação das Relações étnico-raciais pois,

> *Crianças brasileiras de todas as origens étnico-raciais têm direito ao conhecimento da beleza, riqueza e dignidade das culturas negro-africanas. Jovens e adultos têm o mesmo direito. Nas universidades brasileiras, procure nos departamentos as disciplinas que informam sobre a África. Que silêncio lamentável é esse, que torna invisível parte tão importante da construção histórica e social de nosso povo, e de nós mesmos? (RIBEIRO, 2002, p. 150).*

Durante muito tempo, a relação excludente presente na prática social mais ampla fez com que estudantes pertencentes a etnias oprimidas fossem submetidos ao fracasso escolar. Várias teorias tentavam explicasse o fracasso escolar com base em características biológicas que apontariam para uma suposta inferioridade genética relacionada à raça. Essa perspectiva serviu, segundo Apple (1997), para que vários governantes e formuladores de políticas neoliberais e conservadoras legitimassem a eliminação dos direitos sociais e educacionais de pobres, mulheres e negros. Nessa direção pode-se afirmar que a educação escolar historicamente tem sido uma das responsáveis para que essas minorias assumissem posições sociais inferiores. Assim, a identidade étnica e racial é também uma questão de saber e, de poder, e de saber/poder. De acordo com Silva (2000), "a própria história do termo mais fortemente polêmico, o de 'raça', está estreitamente ligado às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações dos países por eles colonizados" (2000, p.100). Conforme estudos de Rosemberg (1987), foi detectado que o negro tem uma trajetória escolar muito mais difícil em comparação com às crianças brancas. A pesquisadora ressalta que as dificuldades, sobretudo as condições financeiras, impulsionam de maneira precoce o negro para o mercado informal de trabalho, fator que contribui para repetência e a evasão escolar.

Gonçalves (1985) analisa que o preconceito racial e a discriminação se proliferam, nas escolas, através de mecanismos ou do funcionamento do ritual pedagógico entendido como a actorialização[136] da prática pedagógica vivenciada na sala de aula, a qual exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira.

Segundo os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada IPEA**[137]** (2008) enquanto a média de anos de estudos das pessoas brancas com idade superior a 15 anos, que era de 5,2 anos em 1988, passou para 8,3 anos duas décadas depois, entre os negros do mesmo grupo etário o indicador passou de 3,6 para 6,5 anos em igual período. Com isso, a diferença entre os totais de anos de estudos de brancos e negros passou de 1,6 ano para 1,8 ano. Outra questão importante é o fato de que 55,3% dos jovens entre 11 e 14 anos cursam a série errada. Entre brancos, a parcela é de 45,7%, contra 62,3% de negros.

Muito tempo se passou e houve uma expansão do ensino superior. Segundo os dados do Censo Nacional da Educação (CNE) apurou que em 2008 existiam 2.252 instituições de Ensino Superior no Brasil, ao passo que em 1998 existiam apenas 973 instituições. Esses dados revelam que houve um aumento de 131,4% em apenas uma década. O número de vagas também foi ampliado, de 803.919 para 2.823.942 no mesmo período, havendo um acréscimo de 271%. Vale lembrar, que no referido ano houve o surgimento da educação a distância que disponibilizou 1.699.499 vagas em 2008, dos cursos

[136] A actorialização é um dos componentes da discursivização. É o procedimento pelo qual se instituem os atores do discurso, seja os da enunciação (aquele que fala ou aquele para quem se fala), seja os do enunciado (aqueles de quem se fala).

[137] Disponível em: **http://www.ipea.gov.br,** acesso em 19/09/2011.

tecnológicos que ofertaram 464.108 vagas. Tal expansão é relevante e traz muitas conseqüências. De um lado, há o aumento das possibilidades de acesso ao ensino universitário por parte da população e, de outro lado, têm-se as questões estruturais que, na maioria das vezes, não acompanham o processo de expansão na mesma velocidade.

Porém, os dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[138] revelam que entre 1997 e 2007 o acesso dos negros ao ensino superior cresceu, mas continua sendo metade do verificado entre os brancos. Entre os jovens brancos com mais de 16 anos, apenas de 3% freqüentavam o ensino superior, em 2007 esse número ampliou para 5,6%. Entre os negros esse percentual em 1997, era de 1% e, em 2007, passou para 2,8%. Dessa forma, verificamos que a inserção do negro como aluno no ensino superior é inferior ao número desejado, e como docentes esse número é ainda menos significativo.

Este estudo está direcionado às questões relativas à formação dos professores afrodescendentes, por serem aspectos pouco abordados e discutidos na educação e, também, devido ao fato de a autora desta pesquisa pertencer a este grupo étnico racial, pois segundo Cunha (1999, p.17), *"as pesquisas, sabe-se, têm histórias e, não raro, elas se vinculam às histórias de seus pesquisadores, muitos dos quais têm testemunhado em suas obras como os objetos escolhidos para o estudo estão ligados e se construíram a partir das próprias trajetórias pessoais."* Sendo a sociedade formada por grandes grupos sociais como: homens, mulheres, etnias, nações, colaborando para que os sistemas sociais sejam compostos de indivíduos que diferem uns dos outros em vários sentidos, foi utilizada a contribuição de Tajfel *apud* CHAGAS (1996, p.21), para a identificação social dos professores, que diz:

> *Não há dúvidas de que a imagem ou conceito que um indivíduo tem de si próprio é infinitamente mais complexa, tanto nos seus conteúdos como derivações, do que a identidade social tal como é aqui definida e circunscrita. Tajfel apud CHAGAS (1996, p.21)*

Com esse suporte, busquei identificar quais as representações que os professores possuem da palavra "afro-brasileiro" e, também, as implicações deste termo no conceito de negritude. Munanga (1988) define que a negritude está composta por três palavras: identidade, fidelidade e solidariedade. A identidade é a condição assumida de ser negro com orgulho; a fidelidade é priorizar a ligação com a terra-mãe e a solidariedade é o sentimento de irmandade entre negros do mundo.

No Brasil, os estudos em torno do docente afrodescendente na educação têm sido unânimes em mostrar a importância desse enfoque no trabalho pedagógico e histórico. É sentida, pois, a necessidade dessa abordagem, devido à pluralidade cultural da realidade brasileira e à iniciativa de alguns

[138] Disponível em **http://www.brasil.gov.br** , acesso em 19/09/2011.

profissionais da educação de construir e inserir conhecimentos desse tema no trabalho educacional. Esta pesquisa se inclui nessa perspectiva quando objetiva rememorar alguns dos processos vividos e sentidos pelos professores negros no espaço pedagógico, na família, na religião, entre outras, visando suscitar reflexões e conflitos de questões étnicas, raciais, e de gênero em seus imaginários instituído e instituinte ocorridos durante seus processos de formação.

Esta pesquisa foi estruturada a partir da concepção de que a formação do professor não acontece apenas em decorrência da sua atuação profissional e da sua formação institucional, mas, sim, do processo pelo qual a pessoa se constituiu, através de suas experiências vividas e sentidas, e que, de uma forma ou de outra, contribuem na formação da identidade profissional.

Nesse sentido, à escuta de docentes afrodescendentes é uma forma de conhecer seus trajetos no ensino superior. "Dar voz a estes professores" é uma forma de conhecer, através de suas histórias de vida, os processos formativos, apreendidos ao longo de suas vidas e, por vezes, silenciados. Segundo Teodoro (1996, p. 97-98),

> *[...] não se pode ignorar que silenciar o discurso dos oprimidos, da diferença marginalizada, é também uma maneira de aniquilá-los, de torná-los de fato invisíveis, decretando sua anomalia, sua ausência enquanto grupo. A elite precisa desse silêncio, particularmente para poder exercer o seu paternalismo e falar pelo negro, apaziguando, de tempos em tempos, sua consciência culpada. Contudo, por enquanto, nós acreditamos que, se os negros e os mestiços começarem a dar voz, ouvido e visibilidade a si próprios, a imprensa brasileira, o governo, a parcela não-negra da sociedade virão a fazer o mesmo. (grifo do autor) (TEODORO, 1996, p. 97-98)*

O trabalho com histórias de vida possibilita conhecer os caminhos percorridos por esses professores ao longo de suas vidas e as questões que envolvem suas relações com a escola. Tais questões vão sendo tecidas cotidianamente e transformam suas ações e os seus significados enquanto professores. Para Castoriadis (2005, p.221) *"não há sentido que nos seja dado no presente, ou que seja fiador e garantia de sentido, só há o sentido que criamos na e pela história".* Isso contribui para que lancemos um olhar mais significativo às trajetos de vida dos professores como mobilizadores de sentidos e de outros saberes não valorizados nos seus processos de formação inicial e continuada.

Esses professores, ao revisitarem o passado, realizam uma reconstrução dos acontecimentos significativos em seus trajetos de vida profissional que a história oficial não contemplou.

Para o exercício da docência no Ensino Universitário, não é exigido um pré-requisito sobre os conhecimentos básicos de como ensinar. O professor necessita realizar um concurso, e, é avaliado por meio de uma prova escrita, prova didática e de títulos. Para Morosini (2001): "A docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos", pois existem fronteiras no processo de

ensinar, “ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente”. (MOROSINI, 2001, p.15). Isso quer dizer que existem jogos de poder e que, as falhas sobre como ensinar são justificadas na defesa da autonomia docente. Porém, depois que ele está adaptado na instituição, em alguns casos, continua as omissões e os jogos de poder.

Para Foucault,

> *O que é afinal um sistema de ensino senão a ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes? (FOUCAULT, 1996, p. 44)*

Percebe-se então que os docentes, mesmo não possuindo uma formação específica para o exercício da docência, em muitos casos, as práticas pedagógicas que realizam são bem sucedidos. Para alguns o sucesso ocorre devido os saberes das experiências construídos pelos processos de formação pelos quais esse docente se constituiu, através das vivências enquanto aluno ou mesmo como professor. A aprendizagem dos saberes para ensinar fica a critério de iniciativas e compromissos individuais.

Assim, a iniciativa formativa de pesquisadores está relacionada com as pesquisas que esses desenvolvem ao longo da carreira profissional incentivados pelos órgãos de fomento das instituições que trabalham. Percebe-se então, que o espaço da formação, como o lugar de autonomia do profissional é instituição de ensino. O profissional se sente muito mais desafiado e cobrado a investir na sua permanente formação para enfrentarem novos desafios na pesquisa.

As reflexões aqui apresentadas remetem para a necessidade de se desenvolver pesquisas que tenham a Docência Afrodescendente como foco e sua relação com as questões étnico-raciais como problemática. Indicam também que a invisibilidade e a naturalização desta docência refletem o lugar que tem sido historicamente destinado à população Afrodescendente.

Nota-se que a sociedade demarca e, dita os "lugares" em que o afrodescendente pode caminhar e os "lugares" onde o afrodescendente não pode permanecer. A condição racial demonstra que em muitos espaços sociais a presença de pessoas afrodescendentes encontra fronteiras. Nessa segregação, não institucionalizada, a reação é abafada como forma de evitar o conflito. Muitas vezes a diferença está sempre no outro e como eu não sou o outro, eu não consigo me incluir no processo.

Referências

ANDREWS, G. R. O protesto político negro em São Paulo (1888-1988). *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, nº. 21, p. 27-48, 1991.

BORDIEU, P. (1999). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, Maria A. & CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes.

BHABHA, H. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do Labirinto, V:** feito a ser feito. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

CHAGAS, Conceição Corrêa das. **Negro uma identidade em construção:** dificuldades e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 1996.

FOUCAULT, Michel . **A Ordem do Discurso.** São Paulo, SP. Edições Loyola, 1996.

GONÇALVES, L. A.; SILVA, P. B. G. e. Movimento Negro e Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.15, São Paulo, p. 134-158, novembro-dezembro, 2000.

HASENBALG, C. e SILVA, N. V. (1990). Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 73.

MOROSINI, M. C. (org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

MUNANGA, K. (2000). "O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do 'alunado' negro". In: AZEVEDO, Clóvis, GENTILI, Pablo, KRUG, A. e SIMON, C. **Utopia e democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: Ed. UFRGS/Secretaria Municipal de Educação.

OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra e professora universitária: trajetória, conflitos e identidade.** Brasília: Líber Livro, 2006.

PRAXEDES, Vanda Lúcia. Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

RIBEIRO, R. I. Até quando educaremos exclusivamente para a ranquitude? Redes-de-significado na construção da identidade e da cidadania. In: POTO, M R S, ATANI, A M, PRUDENTE, C L e GILIOLI, R S. **Negro, educação e multiculturalismo.** Editor Panorama, 2002.

TEODORO, Maria de Lurdes. Elementos básicos das políticas de combate ao racismo brasileiro. In:(Org.) **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

6.113.

Título:

Programa de formação continuada de professores para o ensino superior no Centro Universitário Univates, Lajeado – RS – Brasil: relato de experiência

Autor/a (es/as):

Rosa, Daiani Clesnei da [Centro Universitário UNIVATES]

Rehfeldt, Márcia Jussara Hepp [Centro Universitário UNIVATES]

Bersch, Maria Elisabete [Centro Universitário UNIVATES]

Lopes, Maria Isabel [Centro Universitário UNIVATES]

Resumo:

Este relato de experiência tem por objetivo apresentar o Programa de Formação Continuada de Professores para o Ensino Superior no Centro Universitário UNIVATES, situado na cidade de Lajeado, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil, desenvolvido pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP). Esse Programa tem como meta colocar à disposição de docentes e discentes dessa instituição diversos tipos de atendimentos que visam a contribuir para o aperfeiçoamento didático-pedagógico dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior. Esses atendimentos são realizados por meio de apoio didático-pedagógico ao docente, apoio ao discente: Psicopedagógico e monitorias e apoio para o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Os resultados desses atendimentos são evidenciados nos quadros que aparecem ao longo do texto.

Palavras-chave:

Formação de professores. Ensino Superior. Competências pedagógicas.

Introdução

No Brasil, a legislação vigente, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.E.N.), Lei nº 9.394/96, não exige formação didático-pedagógica para atuar no Ensino Superior. Consta no artigo 66: "A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (Brasil, p. 25).

No entanto, as exigências atuais de uma competência pedagógica levam os professores universitários a uma busca por capacitação própria e específica. Masetto (2003, p. 13) em seu livro Competências Pedagógicas comenta:

> *[...] os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício da profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador.*

A competência didático-pedagógica surge nos debates acadêmicos como uma necessidade que o docente sente ao enfrentar os desafios de sala de aula. As competências, meramente, profissionais não são suficientes para gerenciar as situações vividas em sala de aula, pois, muitas vezes, os docentes "não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios [...]" (Pimenta & Anastasiou, 2003, p. 37).

Conforme Masetto (2003), a formação pedagógica do docente do Ensino Superior envolve vários aspectos, como a realização de cursos de pós-graduação, a pesquisa e iniciativas internas da instituição. Ao referir-se a iniciativas internas, o autor destaca a importância da articulação de grupos de professores para a "troca de experiências", "atividades de sensibilização para a docência", "oficinas de planejamento", "uma forma de experienciarem algumas técnicas de aula", podendo ou não contar com assessoria.

Entendendo essa necessidade, o Núcleo de Apoio Pedagógico do Centro Universitário UNIVATES vem desenvolvendo desde 2006 uma proposta de formação continuada, por meio de atividades como: Oficinas Pedagógicas, Fóruns de Discussões sobre a prática pedagógica no Ensino Superior e Atendimentos Individualizados. A partir destas oficinas e discussões, realizadas pelo NAP, é possível perceber as necessidades que o professor universitário apresenta no desenvolvimento da docência, considerando os desafios que se apresentam em sala de aula. Conforme Rosa (2009, p. 42):

> *[...] é importante o desenvolvimento de políticas de melhoria da qualificação profissional docente, tanto para reverter o preparo docente tradicional inicial, fragmentado, como para desenvolver atividades docentes apropriadas às necessidades da sociedade contemporânea, o que requer a revisão dos modelos e da função do docente para atuar de forma transformadora e comprometida.*

Durante o transcorrer do ano letivo, o NAP coloca à disposição dos professores diversos tipos de atendimentos que visam a contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente, a saber: Apoio Didático-Pedagógico ao Docente, Apoio ao Discente: Psicopedagógico e Monitorias e Apoio para o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), atividades estas que serão detalhadas a seguir.

Apoio didático-pedagógico ao docente

O Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) foi criado pela Resolução 155/REITORIA/UNIVATES de 17 de dezembro de 2003, está vinculado à Pró-Reitoria de Ensino dessa Instituição de Ensino Superior (IES) e institucionalizou o Programa de Qualificação Docente no ano de 2006. Esse núcleo se distingue como "um organismo dinamizador e de apoio didático-pedagógico"[139] e tem como objetivos:

> I – contribuir para o aperfeiçoamento e qualificação da prática docente na IES nas modalidades presencial e a distância;
>
> II – articular, organizar e implementar ações e iniciativas nas áreas de sua atuação na Instituição;
>
> III – estimular e desenvolver estudos e investigações relacionadas com assuntos didático-pedagógicos e sua socialização, na Instituição;
>
> IV – contribuir para a qualificação e aperfeiçoamento dos projetos pedagógicos dos cursos;
>
> V – aprimorar conhecimentos e ações de intervenção pedagógica que favoreçam a construção de uma aprendizagem mais qualitativa dos acadêmicos e a inclusão dos que apresentam necessidades educativas especiais.[140]

O Apoio Didático-Pedagógico ao Docente compõe uma das áreas de atuação do NAP, tendo como competências: "II – oferecer assessoria individual ou em grupo aos docentes, por solicitação espontânea ou por encaminhamento; V – coordenar e/ou promover reuniões, cursos e outros eventos institucionais que visam à qualificação e ao aprimoramento da prática docente na IES."[141] A partir dessas competências, essa área desenvolve atividades chamadas Oficinas Pedagógicas, Fóruns de Discussões sobre a prática pedagógica no Ensino Superior e Atendimentos Individualizados, que serão detalhadas a seguir:

a) Oficinas Pedagógicas: são atividades pontuais que ocorrem no período de recesso escolar/férias dos alunos (janeiro/julho), distribuídos em dois dias, totalizando quatro turnos. São oferecidas diversas ações presenciais com duração de duas horas cada uma, em que o docente pode optar pela temática de maior interesse, por meio de inscrições prévias. No Quadro 1 são mencionadas algumas das temáticas abordadas nessas oficinas.

ANO	TEMÁTICAS DAS OFICINAS
2006	A inclusão no Ensino Superior
	A voz e sua importância no trabalho docente
	Dinâmicas Pedagógicas: Como tornar atrativa uma aula expositiva

139 Resolução 090/REITORIA/UNIVATES, de 29/07/2009.

140 Resolução 090/REITORIA/UNIVATES, de 29/07/2009.

141 Resolução 090/REITORIA/UNIVATES/, de 29/07/2009.

	O uso e a confecção de material pedagógico digitalizado
2007	A Cartografia como método em Ciências Humanas
	Produção de vídeos
	Interação professor e aluno na sala de aula
	Técnicas de ensino
2008	Como trabalhar o resultado da avaliação institucional na sala de aula
	Trabalho e subjetivação do professor: resoluções criativas para o sofrimento
	Planejamento Educacional no Ensino Superior
	Aluno Surdo e Intérprete de Língua de Sinais: implicações pedagógicas
2009	Instrumentos e procedimentos de avaliação: cuidados na escolha, na elaboração...
	Possibilidades e utilização de objetos (virtuais) de aprendizagem na sala de aula
	Relações interpessoais na dinâmica de aula
	Didática no Ensino Superior – Planejamento Educacional
	Novo Acordo Ortográfico
2010	Explorando a tecnologia como recurso didático
	Encontro: Diálogos: a interação professor-aluno na sala de aula
	As perguntas no processo avaliativo
	Utilização da lousa interativa como recurso didático
2011	Roda de Conversa sobre Atividade Discente Efetiva
	Diferenças de Aprendizagem e Diferenças de Ensino
	Habilidades e competências
	Organização visual e pedagógica do Univates Virtual
	Os gêneros textuais resumo e resenha na academia

Quadro 1: Temáticas das Oficinas Pedagógicas oferecidas pelo NAP a partir do ano de 2006. Fonte: Relatório Anual do NAP

b) Fórum de Discussão Permanente: Esta atividade ocorre ao longo de cada semestre, por meio de encontros presenciais – realizados quinzenalmente – e não presenciais. As temáticas dos Fóruns são sugeridas pelo NAP ou provêm dos interesses dos Conselhos de Cursos e, eventualmente, dos próprios professores. No Quadro 2 constam as temáticas desenvolvidas nestes Fóruns desde 2006.

ANO	**TEMÁTICA DOS FÓRUNS**
2007	Construindo instrumentos de avaliação
	Competência Pedagógica do Professor Universitário (virtual e presencial)
	Estudos de Focault
2008	Reflexão, discussão, troca de ideias e de experiências com base no livro de Masetto, Marcos T. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus
	O cinema na educação: o uso didático-pedagógico do filme
	Reflexão, discussão, troca de ideias e de experiências com base no livro de Gil, Antônio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas
	Avaliação do desempenho do aluno no Ensino Superior: por que, quando e como
	Fórum Virtual – Ambiente Virtual: potencialidades e desafios
	A formação no Ensino Superior na tensão entre a Modernidade e Crítica da Modernidade
2009	Reflexões Pedagógicas sobre atuação do Docente no Ensino Superior da Univates – Relato de Experiências
	Ética na Pesquisa
	Ambiente Virtual: potencialidades e desafios (ambiente Moodle)
	Conhecendo e discutindo os recursos do ambiente Univates Virtual
	A integralidade na formação humana
	Pronunciamentos Técnicos do Comitê de Pronunciamentos Contábeis
2010	Ensino de Ciências Exatas
	Debate sobre Ciência, Pesquisa e Metodologia
	Possibilidades e utilização de objetos (virtuais) de aprendizagem na sala de aula
	Ação docente no curso de Direito, discutindo a prática pedagógica

2011	Ensino e aprendizagem: encontros e desencontros
	Estratégias para qualificar a leitura no Ensino Superior
	Jogos teatrais para professores
	Aplicação do CPC – PME
	Ensino de Ciências Exatas, Engenharia e Tecnologia
	Práticas Pedagógicas para o Ensino de Ciências Exatas
	Práticas Pedagógicas inovadoras: turma grande, turma pequena
	Técnicas de ensino
	Reflexões sobre trabalhos de conclusão de curso
	Estatística aplicada com uso de ferramentas
	Estudo dos projetos pedagógicos dos cursos de Educação Física, licenciatura e bacharelado (específico para os professores do Curso de Educação Física)
	Inserção da nova norma de contabilidade nos conteúdos programáticos de ciências contábeis
	Planejamento de disciplinas na modalidade EaD

Quadro 2: Temáticas das Oficinas Pedagógicas oferecidas pelo NAP a partir do ano de 2006. Fonte: Relatório Anual do NAP

c) Atendimentos Individualizados: Caracterizam-se por encontros previamente agendados pelo NAP por solicitação dos professores ou dos coordenadores de curso. Esses encontros têm como objetivo a reflexão da prática pedagógica desenvolvida pelo docente. Habitualmente os docentes que buscam esse atendimento apresentam dificuldades na sua prática docente por questões que envolvem as relações interpessoais, bem como as didático-metodológicas. Nesses momentos são discutidas alternativas para minimizar as dificuldades relatadas. Para exemplificar, no ano de 2011 foram atendidos 23 professores.

Apoio ao discente

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, reforçando a LDBEN nº 9.394//96, exige um redimensionamento na formação do professor universitário, o que implica em um investimento das Instituições de Ensino na proposição de uma formação continuada dos professores que contemple o paradigma da inclusão.

O acesso dos alunos com necessidades educativas especiais à Universidade passa pela discussão de ações que possam garantir, não somente o ingresso, mas também o acesso ao conhecimento e à aprendizagem, a partir de propostas que qualifiquem o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o Centro Universitário UNIVATES em seu Programa de Formação Continuada de Professores para o Ensino Superior implementou, também, por meio de palestras e oficinas, a discussão acerca das políticas inclusivas nacionais e os seus efeitos sobre a prática pedagógica, ampliando-as, para a necessidade de adaptações curriculares para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais.

Dentre as ações observadas atualmente, percebe-se na instituição que um dos aspectos que passa a ser considerado como fundamental para a efetivação da proposta inclusiva é a assessoria aos acadêmicos

com necessidades educacionais especiais e aos seus professores. Thoma (2004, p. 47), ao se referir ao movimento que hoje denominamos inclusão, seja ela escolar ou social, diz que: "[...] um movimento que preconiza a inversão de papéis, defendendo a ideia de que o meio deve adaptar-se para atender as necessidades de todos e de cada um, sejam eles portadores de deficiência ou não".

O Núcleo de Apoio Pedagógico do Centro Universitário UNIVATES, preocupado em atender essas singularidades, cria o atendimento Psicopedagógico ao discente e ao docente. O objetivo do apoio Psicopedagógico ao discente é refletir sobre o ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades educativas especiais e ou dificuldades de aprendizagem na IES, a partir do olhar desses sujeitos.

O atendimento Psicopedagógico ao docente visa a uma reflexão conjunta entre educador e núcleo de apoio sobre as possibilidades de se pensar o currículo do curso para o aluno com necessidades educativas especiais e ou dificuldades de aprendizagem. No início de cada semestre, o docente recebe do NAP um comunicado de que na sua turma está matriculado um aluno que se autodeclarou com necessidades educativas especiais e que necessita de apoio pedagógico ou Psicopedagógico. No mesmo comunicado, o professor é convidado a buscar a orientação do NAP.

O foco das reflexões, para os professores que buscam o apoio Psicopedagógico, é traduzir as intencionalidades educativas a serem alcançadas no Projeto de Curso em finalidades educacionais. Se considerarmos que cada docente sempre tem intenção na ação de ensinar, cabe questionarmos como tais intenções podem ser concretizadas, segundo as diferenças individuais de inúmeros alunos. A resposta a esta questão está nas adaptações curriculares. Em relação a esse aspecto, Carvalho (2008, p. 111) faz-nos pensar no currículo onde:

> *[...] o aluno é o sujeito do processo ensino-aprendizagem; suas diferenças individuais, traduzidas como diferenças características e necessidades pessoais, devem ser conhecidas e respeitadas para a organização do ensino, com vistas à qualidade de sua aprendizagem.*

As adaptações curriculares são entendidas como instrumentos para superar as dificuldades na aprendizagem pelo grupo de professores atendidos pelo NAP. Buscamos com isso: a) conseguir a maior participação possível dos alunos com necessidades educativas especiais e/ou dificuldades de aprendizagem em todas as atividades desenvolvidas no projeto curricular e na programação da sala de aula; b) levar tais alunos a atingirem os objetivos de cada nível do fluxo educativo, por meio de uma adaptação curricular.

Segue o Quadro 3 com as informações do número de discentes e docentes dos cursos oferecidos pela IES atendidos no apoio Psicopedagógico desde a sua implantação:

Ano	Discentes	Docentes
2007	40	0
2008	144	17
2009	158	22
2010	154	26
2011	175	25
Total	**671**	**90**

Quadro 3: Número de Atendimentos Psicopedagógicos Discentes e Docentes desde 2007. Fonte: Relatório Anual do NAP

As discussões relativas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e/ou dificuldades de aprendizagem no Ensino Superior apontam para a coerência que deve existir entre a formação continuada do docente na universidade e as necessidades apresentadas a partir da análise da Instituição, considerando o momento histórico e o contexto em que está inserida, vislumbrando uma educação que oportunize a aprendizagem de todos os alunos e que dê conta da complexidade que pode ser observada hoje.

Segundo Escott, Müller e Wolffenbüttel (2003, p. 41), pensar em sociedade inclusiva:

> *[...] implica inicialmente, pensar em educação inclusiva, educação que deve ser foco de reflexão desde a formação dos seus profissionais, de forma a constituir a cultura do respeito às diferenças, para que, assim, seja possível também educar de forma diferenciada, de acordo com a necessidade dos educandos.*

Outra ação de apoio ao discente com dificuldades de aprendizagem é a monitoria. Ela constitui-se como um atendimento diferenciado para interessados em sanar suas dúvidas e/ou construir seus conhecimentos prévios. A monitoria está sendo oferecida desde 2006 em diversas modalidades, como mostra o Quadro 4 a seguir:

	2006	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**
Anatomia	-	-	16	85	339	-
Bioestatística	-	-	-	69	-	-
Eletrônica	-	-	7	1	-	-
Física	-	-	116	99	241	152
Matemática	217	289	428	607	739	625
Programação de Computadores	-	-	13	57	-	-
Química	-	-	25	85	-	-

Quadro 4 : Atendimento ao discente por área de conhecimento. Fonte: Relatório Anual do NAP.

No início, as monitorias foram exercidas por diversos alunos bolsistas, mas, devido à grande demanda na área da Matemática por parte dos discentes e das constantes mudanças de estagiários, a Univates,

consciente da importância do apoio aos alunos, decidiu pela contratação de uma funcionária-professora, evitando, assim, as constantes trocas de bolsistas. Atualmente há duas monitorias ativas, sendo a de Matemática exercida por uma funcionária concursada vinculada ao Núcleo de Apoio Pedagógico. Sua carga horária é de 44 horas semanais. Já o monitor de Física é aluno-estagiário da Instituição, que tem carga horária de 20 horas semanais. As atividades realizadas pelos monitores são distribuídas entre sanar dúvidas dos alunos, receber orientações e estudar com professores responsáveis pelas disciplinas, discutir alternativas com o NAP e compilar estatísticas de aproveitamento ao final do semestre.

Na Univates, os monitores têm apoio técnico pedagógico do NAP e dos professores responsáveis pelas disciplinas, que os orientam quanto às dúvidas relacionadas aos conteúdos. A reserva de horário para monitoria é realizada por meio do agendamento prévio no Setor de Atendimento ao Aluno da Instituição, podendo ser reservadas até duas horas diárias consecutivas por aluno. Também é possível constituir pequenos grupos de no máximo quatro alunos. A divulgação deste serviço no início de cada semestre é realizada pelos professores, pelos monitores e por meio do Setor de *Marketing* e Comunicação no *site* da Instituição. Os critérios para o agendamento foram elaborados para que o atendimento se tornasse mais individualizado, ou seja, para ser mais fácil investigar os conhecimentos prévios e dificuldades de cada aluno, bem como planejar a inserção de materiais didáticos específicos para esclarecer suas dúvidas.

Durante as aulas de reforço, as dificuldades dos alunos são analisadas mais precisamente, pois os atendimentos são focados em uma melhor aprendizagem dos estudantes. Conforme Chick e Baker (2005) *apud* Ferreira e Brumatti (2009, p. 51), "compreender os erros cometidos e identificar pontos de tensão na aprendizagem são estratégias importantes da educação matemática a fim de se criar mecanismos de auxílio na superação de dificuldades evidenciadas".

3. Apoio para o uso de TICs

O Programa de Formação Continuada de Professores do Centro Universitário UNIVATES contempla também questões referentes ao uso de diferentes recursos das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no processo educativo, propondo ações nas modalidades anteriormente apresentadas: palestras, oficinas e fóruns.

As oficinas são pensadas com dois focos. O primeiro está relacionado ao "como fazer", à instrumentação técnica para o ambiente virtual de aprendizagem, o planejamento e organização de materiais didáticos digitais e exploração de *softwares* e objetos de aprendizagem. Nestes momentos são pontuadas questões como o funcionamento geral do ambiente, recursos de comunicação, geração de questionários, diferentes tipos de atividades, ferramentas que possibilitam a construção colaboradora, geração de *slides*, entre outras.

Contudo, sabe-se que a instrumentação técnica não é suficiente. Palloff e Prat (2002) apontam diferentes aprendizagens necessárias ao docente tendo em vista o desenvolvimento/planejamento de situações de aprendizagem mediadas por tecnologias que potencializem o processo de construção de conhecimentos. Dentre estas aprendizagens são destacadas pelos autores: gestão do tempo, gestão do próprio ambiente e dos materiais nele disponibilizados, comunicar-se por escrito, perceber o outro por meio de seus escritos e seus "silêncios". Neste sentido, outras oficinas constituem-se em espaços que possibilitam a socialização de experiências acerca da forma de organização de cada ambiente, tendo em vista os objetivos pedagógicos.

Outra ação desenvolvida compreende o fórum virtual de aprendizagem. Este constitui-se numa das modalidades em que a atividade do fórum é oferecida. Por meio dela, busca-se ampliar a possibilidade de participação de docentes que, por questões relacionadas à distância, ao tempo e à compatibilidade de horários não conseguem fazer-se presentes nas atividades presenciais de formação. É, também, uma oportunidade de refletir e compreender um pouco melhor a forma como se estabelece a docência em situações de aprendizagem mediadas pela tecnologia, na medida em o professor que vivencia o "ser aluno" e o "ser docente" na modalidade a distância.

O apoio ao docente também ocorre mediante atendimento individual agendado no Núcleo de Educação a Distância (Nead). Geralmente, os professores procuram espontaneamente o setor para buscar orientação na medida em que sentem necessidade de suporte tecnológico, operacionalizar alguma proposta de atividade diferenciada ou quando se deparam com dificuldades pontuais em relação ao uso do ambiente de aprendizagem. Em alguns momentos, contudo, quando os alunos solicitam auxílio ao Nead, por encontrarem dificuldades em relação ao uso do ambiente virtual de alguma disciplina, o setor toma a iniciativa de contatar o professor, buscando orientá-lo.

Cabe destacar, também, que o apoio ao professor ocorre mediante a capacitação dos alunos para usarem de forma mais significativa os diferentes recursos que tem à sua disposição. Por isto, o programa de apoio pedagógico também contempla oficinas para os alunos. Estas são agendadas pelos professores de cada turma e organizadas a partir dos recursos tecnológicos que serão utilizados neste contexto. Ocorrem durante o período de aula da disciplina, sendo que a orientação técnica e a pedagógica são apresentadas concomitantemente. O quadro mostra os atendimentos realizados:

ANO	Quantidade de turmas	Quantidade de alunos
2006	48	1587
2007	21	728
2008	17	687
2009	14	417
2010	47	1612
2011	26	836
Total	**173**	**5867**

Quadro 5: Capacitação de alunos para uso de ambiente virtual. Fonte: Relatório Anual do NEAD/NAP

Considerações finais

O relato de experiência que apresentou o Programa de Formação Continuada de Professores para o Ensino Superior no Centro Universitário UNIVATES, situado na cidade de Lajeado, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil, desenvolvido pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) ilustrou as três formas de atendimentos desenvolvidos na Instituição.

Cabe ressaltar que a Legislação Brasileira por não exigir uma formação didática-pedagógica para atuar na docência do Ensino Superior instiga a Instituição a assumir esse compromisso, que se constitui numa tarefa árdua, complexa e com resultados que podem ser vislumbrados a longo prazo.

Nessa experiência é possível perceber como resultados parciais a participação efetiva de, aproximadamente, 4.000 docentes e 5.000 discentes, além dos apoios para o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

A opção da instituição pela organização de um conjunto de ações ao longo do período letivo leva em consideração que a qualificação pedagógica incide sobre uma cultura de aprendizagem instituída na IES. Neste sentido, cabe ressaltar que mudança cultural, conforme Bersch (2009, p. 43) "resulta de um processo sistemático de ações que, além de momentos de formação, ofereça suporte e orientação (técnico-pedagógica) nos momentos de maior dificuldade, privilegie o compartilhamento das iniciativas bem sucedidas, permita a reflexão-avaliação da prática, em um clima de aprendizado cooperativo e continuado."

Da mesma forma, esta mudança cultural precisa ser compreendida na perspectiva de que a competência pedagógica docente se constrói em um processo de formação continuada em que docente e discente estejam diretamente envolvidos nas reflexões acerca do ensino e da aprendizagem como sujeitos na construção do conhecimento.

Referências bibliográficas

Bersch, Maria Elisabete (2009). *Avaliação da aprendizagem em educação a distância on-line*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em: http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1862

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Carvalho, Rosita Elder (2008). *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação.

Escott, C. M; Müller, M. B. C & Wolffenbüttel, P (2003). *Inclusão na Universidade*. In Centro Universitário FEEVALE. Programa de Pedagogia Universitária. Novo Hamburgo: FEEVALE.

Masetto, Marcos Tarciso (2003). *Competência Pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.

Palloff, Rena & Pratt, Keith (2002). *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Porto Alegre: Artmed.

Pimenta, Selma Lopes Garrido & Anastasiou, Lea das Graças Camargos (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, vol. 1 (Coleção Docência em Formação).

Resolução 090/REITORIA/UNIVATES, de 29/07/2009.

Rosa, Daiani Clesnei da (2009). Formação docente e a educação ambiental: desafios atuais. *Caderno Pedagógico*, Lajeado, v. 6, n. 1, p. 39-51.

Thoma, Adriana da Silva. & Lopes, Maura Corcini. (org.) (2004). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

6.114.

Título:

Formação para a Docência no Ensino Superior: a proposta da Universidade Federal de Goiás

Autor/a (es/as):

Rosa, Dalva Eterna Gonçalves [Universidade Federal de Goiás/Brasil]

Chaves, Sandramara Matias [Universidade Federal do Goiás/Brasil]

Sousa, Luciana Freire Ernesto C. P. [Universidade Federal do Goiás/Brasil]

Resumo:

O mundo globalizado tem priorizado a internacionalização baseada na sociedade da informação, em padrões de excelência e na presença do Estado Avaliativo. O pressuposto ideológico básico é a lógica do mercado, que ameaça aniquilar a universidade transformando-a de instituição social em organização (CHAUÍ 2003). Como instituição social, a universidade estava fundada no reconhecimento público e estruturada por parâmetros e valores de legitimidade internos a ela. Sua legitimidade estava alicerçada na ideia de autonomia do saber, construído a partir de uma lógica que lhe era imanente. Conceber a universidade como organização significa reconhecer

que sua prática é regida pela instrumentalidade, para atingir a eficácia, para atingir a determinados objetivos, estruturada com base na ideia de previsão, controle e êxito. No limite, um centro de reprodução acrítica da ciência e da tecnologia. Em relação à docência isto vai implicar no abandono do que Chauí reconhece como o núcleo fundamental do trabalho universitário: a formação. Esse desafio e a recorrência do tema nas últimas décadas nos leva a pensar com Tardif e Lessard (2005), que o magistério constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações. Assim, a formação de formadores se coloca como desafio para as universidades brasileiras, o que nos incita a questionar a ausência de lugares legitimados para essa formação e de políticas públicas e institucionais que viabilizem tal processo. Nesse contexto, destaca-se a premência de se definir, no âmbito da Universidade Federal de Goiás, uma política de formação de professores para a docência universitária. Entende-se que esta, em coerência com a política de formação inicial de professores da Instituição deve privilegiar, entre outros aspectos, a reflexão crítica, a relação teoria–prática, a interdisciplinaridade, a gestão democrática, a formação cultural e a indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão. Com base nessa concepção é que se estabeleceu, em 2006, a política de formação continuada do profissional docente da UFG, denominada Programa de Formação para a Docência no Ensino Superior, composto por quatro cursos e um projeto: Seminários de Formação na Graduação da UFG, destinados a docentes de todos os cursos e *campi* da Instituição.

Palavras-chave:

Formação docente, Ensino Superior.

Pensar a formação de professores implica considerar a relação educação e sociedade, o contexto histórico, político, econômico em que vivemos e onde se dá essa formação. A universidade brasileira encontra-se, atualmente, em uma situação complexa, pois lhe são feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, se torna cada vez mais restritivo o financiamento de suas atividades por parte do Estado. A educação antes compreendida como principal meio de distribuição de renda e garantia de mobilidade social, hoje, combinada à noção de que o acesso à cultura escrita letrada e informatizada é inevitável e constitui-se no único meio de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho ou, ainda, sobreviver na chamada sociedade do terceiro milênio (Delors, 1998), ganha centralidade nas políticas dos países em desenvolvimento.

Em decorrência do reconhecimento de que a educação é imperativa para a compreensão do mundo social contemporâneo e de suas transformações, o magistério torna-se presente tanto no discurso dos pesquisadores, quanto dos políticos, dos empresários e das mídias. O que nos instiga a interrogar sobre

o lugar da docência, o significado do trabalho dos professores, sobre a ausência de lugares legitimados para a formação continuada de docentes do ensino superior e de políticas públicas e institucionais que viabilizem esse processo. Pois, " [...] mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores é um momento-chave da socialização e da configuração profissional (NÓVOA, 1992, p. 18).

Neste sentido, a necessidade de construir a profissionalidade docente, quando os professores assumem o magistério superior, faz com que se instalem iniciativas pessoais nessa direção, pois são poucas as universidades brasileiras, sejam elas publicas ou particulares, que possuem programas ou ações de formação continuada para seus quadros. Desse modo, a construção dos saberes docentes fica na responsabilidade individual do professor, que permanece vinculado a práticas e métodos tradicionais, exerce uma docência artesanal, usando o bom senso e se inspirando em modelos históricos de ensinar e aprender, em geral, aqueles aos quais foram submetidos quando estudantes, ou alimentando-se da própria experiência para definir suas práticas educativas.

Pesquisas realizadas por Cunha (2010) mostram que os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto senso* em alguns casos, incluem uma disciplina pedagógica, Metodologia do Ensino Superior, tendo em vista o interesse de mestrandos e doutorandos em, futuramente, credenciarem-se como professores. Um movimento mais consistente que vem se consolidando é o de professores de áreas específicas e da área da saúde, que procuram os Programas de pós-graduação em educação para aprofundar os conhecimentos nesse campo. Mas, nem sempre a proposta curricular desses cursos se preocupa com a docência, sua natureza e propósito, têm a pesquisa como objeto principal.

No que concerne à legislação educacional brasileira, constata-se que não há reconhecimento oficial da legitimidade dos saberes pedagógicos para o exercício profissional no ensino superior na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9394/96. De acordo com Morosini (2000, p.12) "a principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio". No ensino superior, a competência docente advém do domínio do campo científico, isto é, o professor universitário que tem domínio da área de conhecimento na qual atua, por consequência é tido como capacitado para ensinar. Além do silêncio da legislação sobre os saberes específicos da docência, a carreira da educação superior está alicerçada na produção científica decorrente da pesquisa.

Desse modo, professores universitários de diversas áreas do conhecimento têm explicitado sua compreensão a respeito do ensino como um dos aspectos do trabalho docente. Alguns, em geral recém-doutores, afirmam que não gostariam de assumir a docência, sobretudo na graduação, e defendem a ideia de que deveriam apenas desenvolver pesquisas, trabalhar na pós-graduação. Retomam o antigo e ultrapassado argumento do dom. Não temos o dom da docência dizem,

desconsideram que foram concursados como professores e, no entanto, relutam em desempenhar essa função. (SOUZA, 2010).

Embora a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão esteja definida no Art. 207 da Constituição Federal (1988) e seja um princípio caracterizador da instituição universitária, ele tem se mostrado de difícil compreensão e bem distante da prática da maioria das universidades. Um dos fatores que dificulta sua concretização é o fato de as atividades de ensino e extensão não conferirem a quem as desenvolve o prestígio acadêmico dispensado à pesquisa. O outro, no nosso entendimento, é a política adotada pelos programas de pós-graduação que se destinam ,fundamentalmente, à formação do pesquisador em uma determinada área do conhecimento, sem abarcar a formação para a docência.

O fato de a formação do professor universitário ser realizada em múltiplos lugares e a escassa legitimidade dos lugares existentes revela o seu "não lugar" (CUNHA, 2010, p.34), o que coloca para o poder público e para as instituições de ensino superior o desafio de reconhecerem a complexidade da docência e de se responsabilizem pela formação dos professores desse nível de ensino.

É inerente a esse desafio compreender uma das características marcantes da sociedade contemporânea, que é a ideia de compressão do espaço temporal engendrada a partir da fragmentação e globalização da produção econômica que se manifesta no trabalho docente como intensificação, por meio da exigência de inúmeras publicações, aumento do quantitativo de aluno por turma, currículos com disciplinas semestrais, exigindo cada vez mais respostas rápidas aos desafios propostos. O que, segundo Chauí (2003), produz a compressão de ideias, diminuição do tempo dedicado à leitura, ao aprofundamento do que se lê, à discussão e à análise crítica, resultando em uma concepção da docência como transmissão rápida de informações fragmentadas, apoiada em textos de fácil leitura, ricos em ilustrações e pobres de significado.

Esse quadro drástico e realístico sinaliza para a necessidade de se pensar e "repensar" a organização do trabalho docente e suas configurações, bem como requer que as atividades de ensino sejam reconhecidas e valorizadas. Isto significa, dentre outros, investimento financeiro e criação de espaços que fomentem reflexões sobre a prática educativa, pois para promover a construção de saberes pedagógicos e favorecer mudanças na cultura organizacional das instituições educativas é imprescindível que se produza outra cultura de formação de formadores na universidade, que se criem novos saberes e se reconheçam os saberes dos professores dos diferentes campos de conhecimento.

As pesquisas nas quais se discute a formação do professor universitário e a experiência vivenciada em nossa universidade têm mostrado que as necessidades formativas apresentadas pelos professores extrapolam o âmbito pedagógico, sugerindo uma relação entre o contexto universitário, a condição de trabalho docente e a prática pedagógica. A profissão docente desenvolve-se por meio de diversos fatores: o salário, a demanda do mercado, as condições e o clima de trabalho, as relações hierárquicas,

o que nos leva a compreender que " a formação é um elemento importante do desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo" (IMBERNÓN, 2010, p.46). Ampliar essa compreensão implica reconhecer as múltiplas facetas do exercício docente e entender os professores universitários como agentes sociais capazes de planejar e gerir o processo de ensino aprendizagem e intervir significativamente no contexto social, político e profissional em que atuam.

Assim, compreende-se que a educação escolar superior, além de se constituir como processo de apropriação de conhecimentos científicos e técnicos, desenvolve a percepção dos processos sociais, contribuindo assim para a transformação da sociedade, ao mesmo tempo em que continua preparando os estudantes para o trabalho coletivo e para sua realização individual. Isso implica prepará-los para produzir cultura, não só pelo domínio de recursos conceituais, culturais, mas também pelo desenvolvimento de valores humanos, como a sensibilidade ética e a solidariedade. Esses objetivos da formação básica, a ser realizada no contexto dos cursos de graduação da UFG, colocam demandas para seus formadores nos diferentes campos do saber.

Nessa perspectiva, com o firme propósito de melhorar o ensino na graduação a Pró-Reitoria de Graduação estabeleceu, em 2006, a política de formação continuada do profissional docente da UFG, criando o Programa de Formação para a Docência no Ensino Superior, com vistas à propiciar espaço e lugar formativo, que permitam aos professores ampliarem seus conhecimentos sobre a docência universitária. Seu objetivo é consolidar uma concepção de formação profissional e docente mais ampla por meio de reflexões e de fundamentos teóricos, que possibilitem a compreensão da Universidade Brasileira e da UFG, a análise das diretrizes curriculares dos cursos e os seus projetos político-pedagógicos, a discussão do processo de ensino aprendizagem, avaliação, relação professor-aluno, mediante situações problemas vivenciadas pelos professores no cotidiano de suas aulas. O Programa é composto pelos seguintes cursos e projeto:

1. O curso *Docência no Ensino Superior/Estágio Probatório*, com duração de 60h é destinado aos professores recém-ingressos, com a finalidade de dar a conhecer a política global da instituição, situá-la no cenário nacional e internacional, e promover a inserção dos professores no contexto regional e local onde essa política se materializa. É uma ação formativa regulamentada pela Resolução n. 021/2009/CONSUNI, que determina em seu artigo 8º, que o docente ingressante que não tenha experiência mínima de dois anos consecutivos de magistério em IFES, ao tomar posse, deverá participar de um programa de atividades relativas à política de ensino, pesquisa e extensão e da gestão acadêmica da UFG, promovidas pela Pró-Reitoria de Graduação e Pró- Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos.

O certificado de participação nesta atividade formativa é um dos documentos exigidos pela instituição no processo de avaliação do professor em estágio probatório e a Pró-Reitoria de Graduação promove, semestralmente, por meio do Programa de Formação para a Docência, cursos para professores

ingressantes, buscando propiciar instrumentos de formação que permitam ao professor um olhar amplo sobre o ensino superior e sobre a realidade da instituição, bem como sobre as práticas docentes que realizam o coletivo de professores desse nível de ensino.

2. O curso *Docência no Ensino Superior/Formação Permanente*, com carga horária de 48h, destina-se aos professores experientes. Tem como objetivo a socialização de conhecimentos pedagógicos entre os professores com mais tempo de docência, com o intuito de refletirem coletivamente sobre o próprio modo de aprender e ensinar e propiciar oportunidade de ampliação do repertório de experiências dos participantes. Aborda a formação pedagógica e a docência na universidade, a relação ensino – pesquisa – extensão, a concepção de ciência, currículo e ação docente, as operações de pensamento e recursos metodológicos no processo de aprendizagem, as tecnologias da comunicação e da informação na docência universitária, processos de avaliação da aprendizagem ou outras temáticas propostas pelo grupo de professores, conforme seus interesses. Esse é um curso de demanda espontânea, oferecido sempre que há procura.

3. O curso *Docência no Ensino Superior/Professores Substitutos* possui carga horária de 32h. É destinado a professores de contrato temporário e oferecido por demanda. Seu objetivo central é receber, situar e orientar esses professores que, via de regra, estão iniciando sua carreira como docentes. Outros objetivos, articulados ao anterior, são os de refletir sobre temas relacionados à universidade brasileira e suas transformações ao longo da história, seu papel na sociedade contemporânea, conhecer a política da UFG, discutir sobre o exercício profissional do professor no ensino superior, sobre a formação do professor e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem, estudar tópicos da Didática no Ensino Superior e desenvolver um Estudo de Caso - situações/problema.

4. Curso: *Formação em Gestão Acadêmica*, com duração de 28h é destinado a diretores, coordenadores pedagógicos e técnico-administrativos. Tem como objetivo apoiar o docente que está assumindo a gestão acadêmica de um curso de graduação, refletir sobre a política da Universidade, discutir e rever posturas para aperfeiçoar o trabalho desenvolvido pelos gestores. Para tanto, aborda temas relacionados ao Plano de Gestão Estratégica, Regulamento Geral de Cursos de Graduação, Diretrizes Curriculares, Projeto Político-Pedagógico, Interação entre Unidades Acadêmicas, Atividades Administrativas, Programas de apoio institucional ao aluno de graduação.

O Projeto *Seminários de Formação na Graduação da UFG*, com eventos de 8h, é direcionado a discentes, docentes e técnico-administrativos de todos os *campi* da Instituição, com o objetivo de promover a discussão e a avaliação da graduação por meio de temas que envolvem as práticas de ensino e estágios, os projetos político-pedagógicos de curso, a pesquisa na formação profissional, a interdisciplinaridade, a educação a distância, as políticas educacionais, dentre outros. Para desenvolver os seminários são convidados especialistas pesquisadores de outras universidades brasileiras e também

da própria UFG. Estes não só subsidiaram a análise para reformulação curricular e a proposição de novos projetos de cursos, como promoveram a integração do corpo discente, docente e técnico.

Ressalta-se que os princípios que orientam as ações do Programa Formação para a Docência no Ensino Superior estão em fina sintonia com aqueles estabelecidos para os cursos de licenciatura, pois entende-se que essa política em coerência com a política mais geral de formação de professores da Instituição, deve privilegiar, entre outros aspectos, a relação teoria–prática, a articulação entre a formação inicial e a formação continuada, a interdisciplinaridade, a gestão democrática, a formação cultural e a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Nesse sentido, são criadas situações pedagógicas, como por exemplo, os estudos de caso ou situações problemas para que os professores, em grupos formados por diferentes áreas de conhecimento, realizem a reflexão prático–teórica, com vistas à análise, compreensão, interpretação e intervenção nas suas realidades educativas, pois a construção da profissionalidade docente requer saberes da prática e da teoria. Do mesmo modo, nos seminários, são promovidas trocas de experiências, entre os professores efetivos e iniciantes para ampliar o repertório de conhecimento pedagógico, estimular o diálogo epistemológico e aumentar a comunicação entre os docentes dos diferentes campos científicos, pois quando os professores trabalham juntos podem aprender uns com os outros, compartilhar informações e buscar alternativas para os problemas que os afetam.

Quando perguntados sobre as dificuldades que permeiam sua atividade de ensino os professores iniciantes manifestaram-se:

> *Acredito que a maior dificuldade está em despertar interesse dos alunos.*
>
> *(Professor Campus Catalão)*
>
> *A principal dificuldade encontrada é fazer com que o processo de aprendizagem se torne ativo e não continue passivo como ocorre na maioria das situações.*
>
> *(Professor Campus Jataí)*
>
> *Conseguir o compromisso e envolvimento, motivar o aluno para um bom resultado na aprendizagem.*
>
> *(Professor Campus Goiânia)*

As preocupações indicadas pelos professores giram em torno da motivação da aprendizagem e da mudança de foco do ensino para a aprendizagem do estudante. É interessante verificar que, coerentemente, o tema motivação foi também o que mereceu maior atenção dos docentes nos estudos de caso propostos como objeto de reflexão nos diferentes cursos desenvolvidos no período de 2006-2011.

A dificuldade em motivar os alunos pode ser atribuída a vários fatores: um deles é a própria desmotivação do professor, permeada pela contradição de sua carreira profissional ser entendida como estratégica, nesse caso, ele seria um *redentor* – do qual tudo se espera para o sucesso da aprendizagem dos alunos, a despeito das circunstâncias em que ocorre sua prática educativa. Ao mesmo tempo em que a atividade docente, sobretudo o ensino de graduação, é desprestigiada e desrespeitada em termos de condições de trabalho e valorização institucional – nesse caso ele seria a *vítima*, obrigado a dedicar a maior parte do seu tempo à produção e publicação de artigos, que lhe propiciarão *status* e reconhecimento profissional. Nessa ambiguidade, associada ao excesso de trabalho e ao pouco conhecimento pedagógico, o professor *real* não consegue acionar a força motivacional dos estudantes.

Outro fator diz respeito à ordem social, a cultura das instituições de ensino e das práticas docentes. Estas últimas parecem não coincidir com os interesses dos estudantes e estes, hoje em dia, supostamente não são tão disciplinados ao ponto de ter vontade de aprender algo desinteressante. Estar interessado é uma condição subjetiva do estudante que não surge espontaneamente. Como a motivação é influenciada, tanto por fatores intrínsecos quanto por extrínsecos, é preciso provocar o interesse e saber fazê-lo (GIMENO, 2005). Porém, os professores universitários ainda estão presos a modelos tradicionais de ensino e escondem atrás da arrogância, a pouca disposição para comunicar expectativas positivas a respeito dos acadêmicos, no sentido de demonstrar que acreditam em seu potencial para aprender e se desenvolver. Os sujeitos, os conteúdos e os ambientes de aprendizagem estão mudando com o tempo. Assim, ressignificar os currículos, os métodos e, antes de tudo, as concepções sobre o ensinar e o aprender seria uma maneira de provocar o desejo do aluno pelo estudo, de modo a se sentir atraído pela atividade, se interessar pela tarefa, realizá-la com prazer e espontaneidade. Todavia, alerta Bzuneck (2001, p. 21), "A complexidade e o caráter imprevisível das situações em sala de aula tornam insuficientes qualquer receita pronta".

A mudança de entendimento sobre o ensino e a aprendizagem, historicamente concebido, é outro limite. A despeito da evolução da ciência, da mudança de paradigmas e da premente necessidade de se construir uma nova cultura continuamos aprisionados à concepção de que aprender é memorizar, ensinar é transmitir um código, uma verdade. Isso tem gerado insatisfação e recusa por parte dos estudantes, particularmente o universitário, que sente a escola desvinculada da vida e não consegue atribuir sentido ao que ela propõe. O culto à memorização e à transmissão de conhecimento centrada no professor não tem mais lugar no cenário atual, pois "Quando falamos em aprender pressupomos atividades centradas no aprendiz (aluno), em suas capacidades, possibilidades, oportunidades, condições para que aprenda" (MASETTO & ABREU, 1990, p. 6). Essa compreensão se manifesta no depoimento dos professores, resta aprendermos a chamar os estudantes a conhecer, uma vez que a aprendizagem passa a ser vista como algo a ser construído pelo próprio sujeito e sempre em processo.

Neste sentido, ressaltamos que a aprendizagem do ser professor percorre esse mesmo caminho, não se trata da simples aquisição de conhecimentos pedagógicos especializados, para a aplicação na prática mas da transformação da própria pessoa, do professor. Assim, a experiência que estamos apresentando neste texto nos permite considerar que um programa de formação continuada para professores universitários precisa contemplar a indissociabilidade entre as dimensões epistemológica, pedagógica e política. Promover a interação entre professores de diferentes áreas de conhecimento, reconhecendo que o ponto de partida para a reflexão depende do contexto e do grupo de professores. Ser contínua, valorizando os saberes da prática, a intervenção, o pensamento reflexivo, a crítica e a sistematização do conhecimento produzido, ou seja, tornar o fazer pedagógico objeto de estudo de modo a favorecer a construção de novas abordagens de aprender e ensinar. Esse é um dos desafio que se coloca para as universidades, o qual a UFG não recusou.

Nos dizeres de Pimenta et.al (2002, p. 220), "refletir coletivamente sobre o que se faz é se colocar na roda, é se deixar conhecer, é se expor". Assim, indagamos aos professores participantes sobre a pertinência do Programa de Formação para a Docência no Ensino Superior e eles responderam:

> *[...] é fundamental para integração do docente na instituição. É necessário que o ingressante incorpore a missão, os valores e os objetivos da universidade.*
>
> *(Professor Campus Goiânia-2006).*
>
> *[...] é relevante, visto que a maioria dos profissionais que estão ingressando na carreira docente é desprovida de experiências em sala de aluas.*
>
> *(Professor Campus Catalão-2007).*
>
> *[...] é uma grande oportunidade para formação do professor, conduzindo-o a uma melhor reflexão sobre sua atuação docente. Deveria ser mais focado em metodologias.*
>
> *(Professor Campus Jataí-2007).*
>
> *[...] é pertinente e importante, no sentido de proporcionar o diálogo com as diversas áreas de conhecimento.*
>
> *(Professor Campus Goiânia-2008).*
>
> *[...] Seria importante que todos os professores da UFG participassem. Isto ajudaria a melhorar nossos resultados e a desenvolver nossas habilidades e competências.*
>
> *(Professor Campus Catalão-2009).*

A implementação deste programa demonstrou ser possível a criação de espaços e de lugares para formação continuada de professores universitários, em uma linha de trabalho que os considera como produtores de saberes, o que lhes possibilita a análise crítica da realidade do ensino que realizam,

visando a modificá-la. Pelo que os resultados obtidos com base nos dados empíricos desta ação formativa indicam, essa possibilidade depende de que a formação tenha um enfoque coletivo e não individual; que os professores decidam o que e quando estudar ou pesquisar.

Pode-se afirmar que os professores que participam da formação se mobilizam para melhorar suas práticas, sistematizam suas teorias implícitas e contribuem para a formação de seus pares. As reflexões acerca das ações desenvolvidas também indicam que a formação continuada de professores baseada em atitudes e processos parece ser bem mais proveitosa para a docência universitária que as formações normativas e prescritivas. Para promover inovações na formação continuada de professores, é necessário atuar junto com as pessoas, considerando os seus contextos e condições de atuação profissional. Seria possível essa formação por meio de uma mudança na cultura organizativa das instituições, pois os professores se queixam de que estão isolados, sobrecarregados, desmotivados e têm clareza de que a melhoria de sua prática é condicionada por outras variáveis institucionais.

Não há soluções mágicas para a formação de professores. As possibilidades não estão dadas, mas podem ser criadas pelos sujeitos que produzem conhecimento e ensinam na universidade. Para isso, além de políticas de financiamento e de reconhecimento institucional é necessário investigar a realidade da formação continuada de professores na universidade brasileira.

Referências

Bzuneck, J. A. (2001) A motivação do acadêmico: Aspectos introdutórios. pp. 9-36 In: Boruchovitch, E; Bzuneck, J. A (org). *A motivação do acadêmico: contribuições da psicologia contemporânea.* Petropólis, RJ: Vozes.

Chauí, Marilena (2005). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, (24), 5-15.

Cunha, Maria Isabel da. (2006). *A universidade: Desafios políticos e epistemológicos*. pp.13-29 In: Cunha,Maria Isabel da. (org). *Energias emancipatórias em tempos neoliberais.* Araraquara, SP: Junqueira &Marin.

Cunha, Maria. Isabel da.(org). (2010). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.* Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq.

Delors, Jacques; Eufrásio, José Carlos (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.

Gimeno, Sacristán. J. (2005). *O aluno como invenção*. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed.

Morosini, Marília. C (Org.) (2000). *Professor do ensino superior: Identidade, docência e formação*. Brasília: INEP.

Nóvoa, António. (1992). Formação de professores e profissão docente. p p.15-33. In: NÓVOA, António (org.). *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Masetto, Marcos. T & Abreu, Maria Celia de. (1990). *O professor universitário em aula: Prática e princípios teóricos*. São Paulo: MG Ed. Associados.

Pimenta, Selma Garrido & Anastasiou, Lea & Cavallet, Valdo. J. (2002). Docência no Ensino Superior: Construindo caminhos. pp. 207-222. In: Severino, Antonio, Fazenda, Ivani Catarina (org.). *Formação Docente: Rupturas e possibilidades*. Campinas: Papirus.

Souza, Ruth Catarina Cerqueira R. de.(2008). Universidade, processo de ensino-aprendizagem e inovação. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTO-OESTE. Educação Tendências e desafios de um campo em movimento. Anais, Brasília : Liber , (9), 57-74.

Tardif, *M.(2000) Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.* Revista Brasileira de Educação *(13) , 63-87.*

Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

6.115.

Título:

Singularidades da/na profissão docente: o ensino pela pesquisa no processo formativo de iniciação à docência

Autor/a (es/as):

Sales, Marcea Andrade [Universidade do Estado da Bahia]

Miranda, Dayse Lago de [Universidade do Estado da Bahia]

Resumo:

O texto apresenta reflexões feitas a partir da participação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação ä Docência PIBID/CAPES, que propõe "valorização dos futuros docentes durante seu processo de formação e tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e a melhoria de qualidade

da educação pública brasileira" (CAPES, 2011). A UNEB tem dois Projetos Institucionais aprovados em editais públicos (2009/2011) e conta com dezoito Subprojetos de Pesquisa que promovem aproximação entre atividades acadêmicas e atividades da educação básica, envolvendo estudantes de nove Licenciaturas - Biologia, Educação Física, Letras, Geografia, História, Matemática e Pedagogia -, e professores da rede pública de ensino - Fundamental e Médio -, em todo território da Bahia (Brasil). O Projeto Institucional - Ensino Superior e Educação Básica: articulando pedagogias ao PIBID (Edital 2011) - tem como um dos seus objetivos reconhecer o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica. A pesquisa iniciada em julho de 2011 pauta-se na análise da problemática educacional através do diálogo acadêmico com a experiência universitária (Pachane, 1998; Souza Santos, 2000) e de docentes em exercício (Carvalho, 2009, Sá, 2010). Em outras palavras, tendo a escola e seu contexto como um dos principais campos de atuação docente, como têm se configurado as possibilidades profissionais do licenciando desde o início do seu processo formativo? Essa pesquisa-ação tem, também, caráter etnográfico: implica cada pesquisador/a no processo, modulado pelo trabalho colaborativo (Mateus, 2009; Pasonni, 2010 Audi, 2011). As discussões envolvem diferentes linguagens virtual, textual... , e abordam questões relacionadas à identidade docente, à articulação entre ensino/pesquisa/extensão, às aprendizagens em espaços virtuais, dentre outros. As aproximações entre a Universidade e a Educação Básica no nosso Estado têm possibilitado reflexões coletivas sobre o papel da Escola e o papel da Universidade. A equipe de pesquisadores é formada por nove professores universitários [dois coordenadores institucionais e sete coordenadores dos subprojetos], dez professores da Educação Básica [supervisores nas Escolas Públicas] e cento e quarenta e oito bolsistas [estudantes universitários]. Essa pesquisa rompe com a perspectiva etimológica tradicional, pois discute a formação docente na perspectiva em que todos os envolvidos na ação pedagógica assumam o lugar de sujeitos, investiguem sua prática e escrevam a sua própria história. A experiência com o PIBID vem fortalecendo as ações voltadas para as demandas de formação docente na UNEB, contribuindo para que ela se organize, cada vez mais, para ampliar essas ações em todo o Estado, inclusive, articulando-se com órgãos públicos estaduais e nacionais. Reconhecemos a importância do ensino pela pesquisa como uma política de graduação na Universidade, pois inaugura outras possibilidades de formação docente; articula-se às ações em ensino, pesquisa e extensão; favorece a atuação de diferentes sujeitos e ratifica processos de auto e hetero formação profissional.

Palavras-chave:

Ensino pela pesquisa; formação em exercício; PIBID UNEB.

> *Para construir junto com seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática, é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e aprendizagem. (Brasil, 2001.a, p.13)*

É consenso que a Educação deve contribuir para que estudantes e professores atuem propositivamente. Alguns fatores, porém, vêm comprometendo esta questão a exemplo da heterogeneidade sociocultural e econômica dos discentes que, submetida a um currículo que se pretende uniforme para todos, compromete a valorização das diversas manifestações culturais. Assim, a Escola da modernidade, ainda em vigor, encontra dificuldades para dar conta de uma formação ativa para a contemporaneidade. As discussões atuais sobre a formação docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica, tendo o professor como mobilizador de saberes.

Historicamente, a Educação institucionalizou-se para atender às necessidades de uma classe social emergente (burguesia comercial), visando satisfazer uma nova ordem econômica: o capitalismo da Revolução Industrial no século XVIII. Neste momento, surge a necessidade de formação de um novo trabalhador que seguiria os princípios norteadores próprios da indústria: *pontualidade* (início do trabalho), *obediência* (cumprimento da tarefa) e *repetição* (produção em série). Aplicando esses princípios aos modelos educacionais formais, conhecidos até hoje, podemos dizer que qualquer semelhança **não** é coincidência.

No Brasil do século XIX, para superar a situação de opressão do *Império* e inaugurar uma nova sociedade, foi necessário buscar "romper" com a barreira da "ignorância", devendo surgir daí um ser "esclarecido", apto para exercer seus direitos. Tem-se, então, um modelo educacional centrado no professor como o detentor e veiculador do conhecimento, que reproduz a estrutura de uma sociedade estratificada em classes, atendendo aos interesses sócio-econômicos dos setores dominantes. Para Veiga-Neto (*in* Moreira 1999, p.232):

> *Na sua incansável tentativa de distinguir a ordem do caos, o progresso do atraso, a luz da escuridão, a modernidade levou às últimas consequências os exercícios de nomear e classificar, com a promessa de fixar ultimamente todos os sentidos, de exorcizar a casualidade, determinar a causalidade, eliminar o imprevisto, incluir toda a diferença, domesticar a ambivalência.*

A dualidade típica da modernidade tem configurado um processo de ensino e aprendizagem descontextualizado, sem o vínculo com a realidade do educando e do educador, e enfatizado uma relação professor-aluno, na qual ocorre a predominância da palavra do professor, em regras impostas. Isto porque "a concepção de professor, principalmente do licenciado, é tributária dos ideais educativos associados à figura e ao papel do professor preceptor" (Azanha, 1998, p. 07).

Em sua formação inicial, os licenciandos ainda vivenciam esse caráter preceptoral – modelo no qual seus professores também foram formados. Nesse modelo, há uma preocupação predominante com o domínio do conteúdo a ser ensinado. Esta pode ter sido uma das questões que vêm contribuindo para que o professor não se sinta, muitas vezes, como parte atuante da comunidade escolar: o seu saber não tem sido articulado a sua prática profissional.

Temos uma tendência crescente das pesquisas educacionais que valorizam os saberes construídos pelos professores, buscando a superação do tradicional modelo de ensino que ora valoriza os saberes específicos, ora valoriza os aspectos didáticos e metodológicos, com ênfase o domínio dos conteúdos. Segundo o parecer CNE/CP 009/2001,

> *Nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – pedagogismo; ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – conteudismo, sem considerar as relevâncias e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica. (Brasil, 2001.a, p. 20)*

O discurso educacional, buscando superar este modelo, só passou a ter um caráter sociopolítico nos anos 1980, quando avançou para a busca de novos enfoques como a análise da prática pedagógica dos anos 1990 para cá, no Brasil, dando voz ao professor. Segundo Nóvoa:

> *Esta nova abordagem (que dá voz ao professor) veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. (grifo nosso). (Nóvoa, 1995, p.72)*

Identificando essa separação na formação do professor é que se faz necessário refletir criticamente sobre as questões desta formação com a prática do ensino com e pela pesquisa, a fim de criar condições para viabilizar uma educação que coadune com as demandas da/na contemporaneidade.

Tradicionalmente, a pesquisa tem sido estruturada nos currículos de graduação de forma dicotômica - como se a pesquisa fosse algo restrito às funções técnicas (bacharéis) e não à sala de aula (professores). Independente da tipologia de pesquisa - científica, acadêmica, pedagógica... -, temos

constatado que ela não está presente no cotidiano docente do Ensino Fundamental e Médio. A visão acadêmica sobre a pesquisa tende a não incluí-la como componente transversal na/para formação docente. Logo, se o professor não investiga, e não aprende a investigar como será sua prática pedagógica? Esta pode ser uma das questões que têm levado o profissional do ensino a ter uma prática limitada a repassar as informações e a transmitir o conhecimento.

Ao supervisionarmos o Estágio Curricular observarmos que os estudantes, no geral, estão estimulados a inovar em suas aulas; romper com a idéia da mera descrição e estimular seus alunos para o aprendizado. Mas, na prática, repetem o modelo de ensino da sua formação inicial que tem ênfase nos conteúdos.

A dicotomia ensino-pesquisa ainda é forte nos currículos das Licenciaturas e isso é claramente perceptível quando debatemos com os estudantes sobre a temática escolhida para ser investigada, que culminará no Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. Há uma idéia equivocada de que só os estudantes que pesquisam sobre educação estão se aproximando da relação (possível) entre o ensino e a pesquisa. Para muitos, os temas de pesquisa ligados aos conteúdos científicos da diferentes areias (Geografia, História, Biologia...) aproximam-se mais do saber científico (?) do que dos saberes escolares. Destacamos aqui que o estudante pesquisador não precisa (nem deve) estar restrito a uma temática específica de um dado campo científico, tornando-se um especialista. O que é relevante é que ele problematize os conteúdos científicos da sua área de formação e que entenda que estes conteúdos, ao serem tratados na Licenciatura, são conteúdos educacionais.

Entramos em um novo século e outras demandas foram atribuídas à Escola, repercutindo na formação docente que deve responder a desafios como "desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio" (Brasil, 2001.b, p. 04), ou seja, práticas inerentes à atividade docente para a contemporaneidade, que demandam a presença da pesquisa. Mas, a formação inicial do professor ainda se mantém predominantemente tradicional e com (super) valorização dos conteúdos específicos da área de formação profissional do docente.

O PIBID

A primeira década desse século tem sido marcada por políticas públicas que têm buscado discutir, re/pensar e re/formular os processos educativos no Brasil. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, ao anunciar o objetivo de "antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública" (CAPES, 2011) vem buscando promover aproximações entre a educação superior com a educação básica. As articulações feitas entre as Universidades Públicas, as

Secretarias de Educação (municipal e estadual) e as Redes públicas de ensino têm problematizado as demandas contemporâneas para a formação docente e discente.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a partir do ano de 2009 induz e fomenta a formação inicial e continuada de profissionais do magistério através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. O referido Programa prevê uma parceria com os Sistemas Estaduais e Municipais de Ensino. Cada Instituição de Ensino Superior submete a CAPES um Projeto Institucional que abriga subprojetos. Traz em sua estrutura organizacional a coordenação institucional do Projeto, exercida por um docente da Instituição Superior, responsável pela coordenação do projeto no âmbito da universidade; a coordenação de área de gestão de processos educacionais, que acompanha os subprojetos e apóia o coordenador institucional no desenvolvimento do projeto; a coordenação de cada subprojeto que realiza as atividades em parceria com a supervisão do docente de escolas públicas estaduais, municipais da educação básica no acompanhamento do projeto na Escola de Educação Básica; e por último, bolsistas de iniciação à docência que são estudantes de licenciatura.

O PIBID é hoje (2012) o segundo maior programa da CAPES e conta com R$2 bilhões destinados para a formação docente, tendo sido ampliado de 27 mil para 45 mil bolsistas. Segundo o professor Helder Eterno (Diretor de Educação Básica Presencial da CAPES), o Programa tem pretensões de chegar a 100 mil bolsistas em todo país. Quando o Programa iniciou em 2008, mobilizou R$600 mil e a previsão para 2011 foi de ampliação da verba para R$1 bilhão: "é preciso estreitar os laços com as escolas parceiras, favorecendo o diálogo com os professores que têm a formação prática da sala de aula", defende o professor Helder Eterno (idem).

As ações do PIBID têm epicentro na formação docente - tanto na formação inicial dos estudantes de graduação, quanto na formação continuada dos docentes da Educação Básica e Educação Superior: o professor tem a possibilidade de experienciar e potencializar as reflexões sobre sua prática a partir do processo investigativo; e o estudante amplia potencialmente suas experiências no Estágio Supervisionado ao aportar sua prática de ensino na pesquisa – uma pesquisa na/para a formação do professor pesquisador. Nessa perspectiva, a pesquisa é assumida como um conteúdo do processo de ensino e aprendizagem na/para a formação docente, pois possibilita o conhecimento da realidade para além das aparências, facultando a intervenção docente. Segundo o Parecer CNE/CP 009/2001:

> *É importante, para a autonomia dos professores, que eles saibam com são produzidos os conhecimentos que ensina, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências para não se tornarem meros repassadores de informação.(Brasil, 2001.a, p. 34)*

Existem muitos trabalhos que estudam a Educação, especialmente publicações que se ocupam em discutir o trinômio: Escola, educando e educador. Mas, do que tratam estes trabalhos quando o foco é

o educador e sua formação, tanto inicial como continuada? A formação do professor é um tema cada vez mais em evidência, dentro e fora dos sistemas escolares, já que uma das consequências diretas dessa formação é o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Entramos em um novo século e outras demandas foram atribuídas à Escola, repercutindo na formação docente que deve responder a desafios como "desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio" (Brasil, 2001.b, p. 04), ou seja, práticas inerentes à atividade docente para a contemporaneidade, que demandam a presença da pesquisa. Mas, a formação inicial do professor ainda se mantém predominantemente tradicional e com (super) valorização dos conteúdos específicos da área de formação profissional do docente. As políticas públicas desenvolvidas a partir da primeira década desse século têm favorecido a discussão sobre a formação docente na contemporaneidade. Assim, o PIBID apresenta-se como uma proposta inovadora que tem possibilitado incorporar a pesquisa ä formação docente. Ao trazer a pesquisa para as discussões do cotidiano das práticas pedagógicas aproxima a teoria da prática pedagógica.

O PIBID/UNEB

O Projeto Institucional UNEB aprovado pelo Edital 2011 e intitulado *Educação Superior e Educação Básica: articulando saberes* engloba sete subprojetos sob a coordenação de professores de diferentes licenciaturas – Biologia, Letras, História, Geografia e Pedagogia, abrangendo diferentes territórios de identidade[142] do Estado. Os subprojetos acontecem nas escolas tanto no Ensino Fundamental I e II, quanto no Ensino Médio, sob a supervisão de um docente dessa rede de ensino e com a participação de estudantes das Licenciaturas que têm sua experiência de ensino fortalecida por um projeto de pesquisa. A equipe desse Projeto [edital 2011] é formada por nove professores universitários [dois coordenadores institucionais e sete coordenadores dos subprojetos], dez professores da Educação Básica [supervisores nas Escolas Públicas] e cento e quarenta e oito bolsistas [estudantes universitários]. Os objetivos desse Projeto são,

- ✓ Promover a inserção de graduandos/as das Licenciaturas da UNEB no seu campo de atuação;
- ✓ Refletir sobre o papel da Escola e da Universidade;
- ✓ Analisar e discutir a problemática educacional através do diálogo acadêmico com a experiência universitária e de docentes em exercício;

[142] Conceito formulado por Milton Santos (2003), para quem o espaço, ocupado e transformado, é indivisível dos seres humanos e de suas ações. Os Territórios de Identidade são municípios agrupados a partir de características sociais, econômicas, culturais e geo-ambientais.

- ✓ Contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica do Estado da Bahia;
- ✓ Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas da UNEB;
- ✓ Estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- ✓ Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem.

Os subprojetos envolvem diferentes linguagens virtual, textual... , e abordam questões relacionadas à identidade docente, à articulação entre ensino/pesquisa/extensão, às aprendizagens em espaços virtuais, dentre outros. As aproximações entre a Universidade e a Educação Básica no nosso Estado têm possibilitado reflexões coletivas sobre o papel da Escola e o papel da Universidade. A equipe de pesquisadores é formada por nove professores universitários [dois coordenadores institucionais e sete coordenadores dos subprojetos], dez professores da Educação Básica [supervisores nas Escolas Públicas] e cento e quarenta e oito bolsistas [estudantes universitários].

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB, ao participar do Programa de Iniciação à Docência com o Projeto Institucional "Ensino Superior e Educação Básica: articulando pedagogias ao PIBID" (Edital 2011), tem como um dos seus objetivos reconhecer o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica.

Assim, na primeira fase da pesquisa, temos perseguido a seguinte questão: tendo a escola e seu contexto como um dos principais campos de atuação docente, como têm se configurado as possibilidades profissionais do licenciando desde o início do seu processo formativo?

Nossa experiência têm nos levado a uma mobilização em rede a partir de ações conjuntas entre as universidades públicas (federais e estaduais) tanto em escala local/regional, quanto em escala nacional. Na Bahia, foi criado o Fórum Estadual de Licenciaturas composto pelas quatro Universidades Estaduais (UNEB, UEFS, UESB e UESC)[143], duas Universidades Federais (UFBA e UFRB)[144] e os Institutos Federais do Estado[145], com suas Licenciaturas recém criadas. O Programa ganha identidade própria em cada uma dessas Instituições de Ensino, propõe e promove projetos de forma singular e contextualizada nos processos formativos docentes e discentes. Por estar presente em todo o Estado e

[143] Universidade do Estado da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Universidade Estadual de Santa Cruz.

[144] Universidade Federal da Bahia e Universidade do Recôncavo Baiano.

[145] Instituto Federal da Bahia (IFBA), Instituto Federal Baiano (IFBaiano)

em todas as Licenciaturas, o PIBID mobiliza milhões de recursos para a formação docente em parceria com órgãos públicos como Universidade e Governo.

Os trabalhos no PIBID também têm revelado uma tendência aos princípios de horizontalidade nos trabalhos com a formação docente porque, ao promover a inserção do licenciado na escola, favorece-lhe a discussão sobre o seu processo formativo no próprio percurso. A CAPES vem ampliando e consolidando a parceira entre as Instituições de Ensino Superiores, Secretarias de Educação dos Estados, e todos os sujeitos envolvidos no Programa têm estado atentos para as dificuldades estruturais nas escolas como gestão do pessoal, acesso aos equipamentos, infraestrutura, organização da biblioteca...

Temos observado algumas ressonâncias das ações dos subprojetos de pesquisa realizados na escola, a exemplo discussões e atividades realizadas, tendo como foco as demandas de uma formação docente permanente e associada à jornada de trabalho do professor da/na educação básica. Essas atividades, certamente, têm aproximado os atores da educação básica do trabalho acadêmico desenvolvido pelas e nas universidades A Secretaria Estadual de Educação tem se mostrado sensível a essa questão, filiando-se ao debate sobre o currículo adotado na rede de ensino da educação básica. A professora Amélia Maraux pondera que "não há correspondência entre o que está sendo desenvolvido pelos programas com o que tem acontecido nas universidades" (oral, 2011)[146], havendo, então, "um distanciamento entre o fazer universitário e o chão da escola" (idem). Defendemos, então, que o ensino superior tenha uma relação orgânica entre as Universidades e a Educação Básica.

A experiência com o PIBID/UNEB tem nos levado a refletir sobre o processo da pesquisa vivido pelos estudantes, e as repercussões desse processo na sua formação e prática docente. Ao adotarmos a perspectiva do ensino pela pesquisa, partilhamos de ideias de autores que argumentam a formação de professores que pesquisem e produzam conhecimento e compreendemos que a pesquisa pode "criar ambientes" que favoreçam o desenvolvimento de uma prática reflexiva, superando o modelo descritivo de ensino dominante na formação inicial deste (futuro) professor.

As atividades têm criado ambientes de trabalho coletivo e colaborativo, fortalecendo a relação entre as escolas (educação básica) e as universidades (educação superior). Segundo o professor Antenor Rita, um dos coordenadores do subprojeto na Licenciatura em Letras (Jacobina/BA), as atividades realizadas têm provocado maior integração entre os membros da escola e os bolsistas do projeto, pois se colocaram juntos na condição de construtores de uma nova mentalidade educacional sobre a questão da cultura visual. Os estudantes bolsistas (pibidianos) são alocados nas escolas com

[146] I Simpósio Baiano de Licenciaturas: **Estágio supervisionado, formação e desenvolvimento profissional docente**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Vitoria da Conquista, 11 e 12 de agosto de 2011

intermediação dos professores supervisores (educação básica) e sob a coordenação dos professores coordenadores (educação superior).

O PIBID tem sido também um Programa estudado pelos seus integrantes, ou seja, começamos o ano de 2012 com monografias e projetos de pesquisa em nível de doutorado com as pesquisas voltadas para as experiências docentes nesse Programa. Esse movimento começa a sensibilizar os professores da rede de ensino da educação básica o que, certamente, pode favorecer o aprofundamento das suas reflexões sobre seu processo formativo.

Enquanto as experiências curriculares com o processo da pesquisa ainda ganham corpo nos cursos de Licenciatura, o cotidiano docente vem sendo problematizado e tematizado a partir das investigações feitas no processo de qualificação dos atores do ensino superior. Tem sido crescente, também, o número de professores da rede de ensino da educação básica que tem se aproximado do universo acadêmico com propostas de pesquisa que investiguem a formação docente. Porém, não necessariamente, seu próprio processo formativo.

A relação tradicionalmente heterônoma entre o professor e seus alunos tem reforçado uma prática de ensino que reflete uma formação pedagógica reprodutivista. Ainda assistimos a prática docente de priorizar os conteúdos programáticos descontextualizada de habilidades necessárias a serem constituídas no ensino básico como:

> - investigar, questionar, pesquisar;
> - comparar, estabelecer relações, ingerir e generalizar;
> - relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista;
> - discutir divergências, exercitar o pensamento critico e reflexivo;
> - ler criticamente diferentes tipos de textos;
> - opinar, enfrentar desafios, criar e agir de forma autônoma.
>
> (Brasil, 2001.b, p. 10)

Compreendemos que, para que o professor da educação básica venha a desenvolver o ensino pela pesquisa, é preciso que os cursos de Licenciatura promovam e incluam esta atividade como componente curricular da formação inicial deste profissional. Nas palavras de Macedo (2000, p. 252),

> *Falar de professor-pesquisador significa, de inicio, afirmar o professor que, continuamente inquieto, forma-se também pela dúvida, questionando o conhecimento e a realidade que se lhe apresenta enquanto desafio.*

Esta pesquisa, que é uma "atitude de vida" (Idem) e não acadêmica, deve ter como base um ensino que possibilite a problematização do conhecimento, tratando-o como algo instável, a ser verificado constantemente – entendido não só como produto, mas também como processo.

Moreira (1999, p. 77) nos diz que

> *Vive-se um tempo em que verdades se desvanecem, certezas se enfraquecem, duvidas se acumulam, ambigüidades se exacerbam, caminhos se multiplicam. Neste cenário, os questionamentos de pressupostos básicos podem ser vistos como esforços para romper os limites de sistemas de categorias cada vez mais inadequados e caminhar em direção a uma teoria capaz de captar as complexidades dos indivíduos e das manifestações culturais que criam.*

Para buscar *romper os limites de sistemas cada vez mais inadequados* é imperativo re/pensar a formação do professor sem abrir mão da sua participação e do seu desejo de mudança a partir das suas reflexões e da construção de uma atitude propositiva. Os textos da legislação em vigor no Brasil, a exemplo da LDB 9394/96, apresentam algumas "exigências" para as escolas que podem contribuir para as mudanças necessárias à educação. No seu artigo 14, a Lei traz a seguinte indicação:

> *Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:*
>
> I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

A participação do professor é de fundamental importância no cotidiano da Escola, mas sabemos que nenhuma legislação é suficiente para garantir transformações. O professor é, então, protagonista da experiência curricular e, ao trabalha com a tessitura do conhecimento, deve fazer parte do mesmo ato de pesquisar - seja sob a ótica de dar aulas, seja como socialização do saber, seja como divulgação do que é socialmente relevante. Porém a Escola ainda demanda mais atenção para a diversidade cultural existente em sala de aula. Adverte-nos Nilda Alves que "estudar como o conhecimento é tecido exige que se admitam as diferenças culturais sem hierarquias, o que abre múltiplas possibilidades do ato humano de conhecer" (Alves, 2002, p. 13).

A atuação prática possui uma dimensão investigativa, contribuindo para a superação da simples reprodução do conhecimento para sua re/criação. E a familiaridade com a teoria se dá por meio das pesquisas que lhes dão sustentação. Assim, uma alternativa que pode exemplificar tal atitude é a incorporação da *pesquisa* ao plano de curso.

Os conteúdos a serem definidos e o tratamento que a eles será dado assumem um papel central na proposição do *ensino pela pesquisa*. Para que o ensino seja, de fato, problematizador, a aprendizagem dos conteúdos deve acontecer na construção do conhecimento. Então, é imprescindível garantir a

articulação entre o conteúdo e o ensino. Acrescenta-se, à idéia do ensino, *o ensino pela pesquisa*, na expectativa de que ensino e pesquisa nutram-se mutuamente.

A experiência com o PIBID vem fortalecendo as ações voltadas para as demandas de formação docente na UNEB, contribuindo para que ela se organize, cada vez mais, para ampliar essas ações em todo o Estado, inclusive, articulando-se com órgãos públicos estaduais e nacionais. Tem proporcionado também a articulação entre a educação básica e o ensino superior à medida que aproxima a universidade e escola nas discussões sobre o campo de atuação das licenciaturas. Essa é uma questão que temos observado através de depoimentos dos pibidianos, nesse primeiro ano de desenvolvimento dos subprojetos. Destacamos aqui, a construção de conhecimento do campo de atuação dos licenciados através de três óticas: do docente universitário, do docente da educação básica e do docente em sua formação inicial.

Há de se considerar, ainda, que o docente universitário demanda iniciativas para discussão da pedagogia universitária. Há a necessidade de construção um espaço especializado para formação de uma pedagogia universitária em que se articulem processos reflexivos, emancipatórios, inovadores e nas especificidades de cada formação profissional defendidas por autores como Lucarelli (2000 p. 36).
Na UNEB, o PIBID tem sido assumido pela Pro Reitoria de Graduação – PROGRAD, como uma politia necessária à qualificação nas graduações. Essa Pro Reitoria adota o acompanhamento da gestão e do desenvolvimento currículo, atenta às demandas contemporâneas para a formação docente e discente. Motivados pela experiência no PIBID os coordenadores dos subprojetos têm relatado as ressonâncias do Programa nas atividades práticas pedagógicas[147] desenvolvidas nas escolas da rede pública de ensino, levando estudantes e professores a repensarem o desenho curricular das Licenciaturas e sua inserção profissional no campo de trabalho do ensino, sinalizando a perspectiva do ensino pela pesquisa como uma necessária pratica pedagógica. Em outras palavras, a UNEB. a partir das experiências como o PIBID, tem repensado conceitualmente as indicações normativas legais, conferindo aos seus cursos a construção de uma identidade própria.
O PIBID tem se constituído, então, como espaço de oportunidades para construção da identidade de docente universitário. Vem contribuindo, também, de modo geral, para aproximar o estudante da realidade vivida em sala de aula; potencializa a formação desse professor em colaboração de uma educação básica com qualidade.

[147] O CNE/CP 02/2002, institui a carga horária de 400h de Prática Pedagógica e 400h de Estágio Supervisionado para os cursos de Licenciatura.

Referências

ALVES, Nilda. *Criar o currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

AZANHA, José Mario Pires. *Proposta pedagógica e autonomia da escola*. Caderno de Filosofia e História de Educação. CEUSP, v. 03, n.o 03. São Paulo: CEUSP, 1998.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. *Resolução 009/2001,* Brasília, 2001.a

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. *Resolução 028/2001*, Brasília, 2001.b

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* n. 9394/96, Brasília, DF, 1996.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* – PIBID. Disponível em http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid. Acesso em 25 de fevereiro de 2012.

LUCARELLI, Elisa (comp.). *El assesor pedagógico em La universidad. De la teoria pedagógica a la práctica em la formación*. Buenos Aires, Piados, 2000.

MACEDO, Roberto S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação.* Salvador: EDUFBA, 2000.

MOREIRA, A Flávio B. (org.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 1999.

NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os Professores e sua Formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995.

6.116.

Título:

Dispositivos de la formación en la enseñaza superior

Autor/a (es/as):

Sanjurjo, Liliana [Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes]

Hernández, Ana María [Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes]

Caporossi, Alicia [Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes]

Placci, Norma [Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes]

Resumo:

La cátedra de Residencia Docente de la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de

Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina desde hace más de una década ha diseñado e implementado diferentes dispositivos con el objetivo de promover el aprendizaje de una práctica profesional reflexiva y comprometida. Desde su inicio en 1989, se ha llevado a cabo un proyecto coherente con el plan de estudio basado en dos fundamentos claves: la interdisciplinariedad y el trabajo grupal. Y si bien la residencia se ubica en el último año de la carrera, se intentó romper en su desarrollo con el modelo tecnocrático que prevé la práctica como un apéndice final, como la puesta en práctica de la teoría aprendida previamente y/o como una simple inmersión en la práctica. Fundamentados en los aportes del paradigma hermenéutico-reflexivo y del crítico, se fueron ajustando y construyendo dispositivos que fortalecen los aprendizajes reflexivos. Los dispositivos son aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas; pueden responder a diferentes aspectos y convertirse en: un productor, un artificio técnico, un provocador, un revelador, un analizador, un organizador técnico.

Se toman como dispositivos claves: la utilización de diversos instrumentos de investigación de las prácticas, la narrativa, el trabajo en taller, el análisis de casos en ateneos, la utilización de espacios virtuales, el trabajo colaborativo con las instituciones asociadas y con los co-formadores. Todos ellos contribuyen a sostener dos pilares fundamentales para el aprendizaje de una práctica fundamentada y comprometida: la reflexión y la socialización.

Esos dispositivos se concretan en las siguientes actividades: clases teóricas semanales, residencias formales en los Institutos de Enseñanza Superior, residencias no-formales, reuniones en comisiones de experiencias en educación formal, reuniones en comisiones de experiencias en educación no-formal, redes informáticas, evaluación de proceso, encuentros con los co-formadores, integración a la cátedra de graduados, encuentros con los profesores adscriptos, incorporación de profesores pasantes, reuniones permanentes de cátedra, conformación de equipo de investigación de las prácticas, análisis de las experiencias en plenarios, actividades de extensión con graduados e instituciones del medio, conformación de parejas pedagógica entre residentes, escritura de la biografía escolar, del diario de clase, entre otras. La articulación de los diferentes dispositivos y la concreción en diversas actividades favorece la instalación de mecanismos de análisis permanente de las prácticas y el fortalecimiento del trabajo en pequeños grupos

Este trabajo posibilita cambios cualitativos, tanto en las relaciones interinstitucionales, como en las apreciaciones que los graduados realizan sobre el propio proceso formativo, porque permite proponer acciones pedagógicas tendientes al logro de procesos de reflexión colectiva, sistemática y sostenida. Intenta, además, lograr un modelo de formación colaborativo entre

todas las instituciones que participan del proyecto de cátedra.

Palavras-chave:

Construcción del conocimiento; Dispositivos de formación; Reflexión; Residencia.

1-Introducción

El presente trabajo intenta dar cuenta de la experiencia que la cátedra de Residencia Docente de la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, viene desarrollando desde hace más de dos décadas. Al respecto, expondremos en primer lugar los fundamentos en los que basamos el proyecto de cátedra para la formación inicial en la carrera y que tiene como eje la práctica profesional reflexiva. En segundo lugar, presentaremos los dispositivos que contribuyen a sostener los dos pilares fundamentales para el aprendizaje de una práctica fundamentada y comprometida: la reflexión y la socialización, construidos estos, a partir de los aportes del paradigma hermenéutico-reflexivo y del crítico. Nos referiremos, también, a las actividades concretadas y por último explicaremos, por un lado, cómo articulamos los diferentes dispositivos para que los estudiantes logren durante la formación inicial, dentro del espacio de residencia, desarrollar procesos significativos de construcción del conocimiento profesional, y por el otro, explicitaremos los cambios cualitativos posibilitados por el uso articulado de los dispositivos tanto a nivel de las relaciones interinstitucionales como a nivel de los trabajos en pequeños grupos para el análisis permanente de las prácticas.

Finalmente nos referiremos al modo en que articulamos esos dispositivos con la finalidad que los estudiantes logren, en el espacio que permite la residencia dentro de la formación inicial, procesos significativos de construcción de conocimiento profesional docente.

2-Fundamentos de la formación en las prácticas profesionales reflexivas y críticas

La cátedra de Residencia Docente se ubica en el 5° año de la carrera de Ciencias de la Educación, como tramo final para obtener el título de Profesor en Ciencias de la Educación. Si bien forma parte de un plan con algunas fortalezas importantes, la práctica está prevista al final de la carrera. No obstante esa dificultad, hemos ido construyendo modos de intervención coherentes con los fundamentos que sostienen el proyecto. A tal fin, además de concretar diversas articulaciones con el espacio de Trabajo de Campo que atraviesa el tercer y cuarto año de la carrera, abordamos el aprendizaje de la práctica a través de diversos dispositivos, intentando que sea un trayecto formativo en y para la reflexión y la socialización.

Sabemos que la formación inicial es tan sólo una etapa formativa de bajo impacto si en ella no logramos que los futuros docentes revisen los modelos internalizados acríticamente. Los modos de hacer docencia que se van internalizando individual y socialmente, a través de las biografías escolares, de las tradiciones y de los condicionantes que las atraviesan, no logran modificarse si no son analizados y confrontados con la teoría, si no se comprende y se lleva a cabo un proceso deconstructivo de esas internalizaciones. Si esperamos que la formación inicial provoque cambios duraderos que permitan neutralizar no sólo lo aprendido con anterioridad, sino también los "gajes" del oficio con los que se enfrentan los futuros docentes en sus primeros procesos de socialización profesional, debe repensarse y construirse de un modo diferente al que se hace tradicionalmente.

Ya mucho se ha escrito acerca del "habitus" profesional como núcleo que necesita ser revisado a partir de dispositivos específicos. Hoy sabemos que la práctica es una construcción social e individual que comienza mucho antes de la formación inicial y que se continúa durante los procesos de socialización profesional. También sabemos que tiene diversas dimensiones y atravesamientos que la condicionan, a la vez que la posibilitan. No se trata de una actividad relacionada sólo con lo técnico, sino también con lo teórico, lo ético, lo epistemológico, lo político y lo histórico.

Entendemos la formación inicial como el proceso a través del cual se produce una apropiación del conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica, la reelaboración de una cultura del trabajo profesional y el dominio de competencias profesionales específicas. Desde esta perspectiva es que, tomamos como eje de la formación inicial la reflexión y los procesos metacognitivos que derivan de reconocer la necesidad de que el profesional se desempeñe crítica y reflexivamente. Consideramos la residencia docente no como un apéndice de la formación teórica previa, en la que se pone en acto lo aprendido con anterioridad, sino como un espacio de construcción y reconstrucción reflexiva y metacognitiva, en el cual la lectura de la práctica y la interacción paulatina con la misma juegan un rol fundamental.

Pretendemos contribuir con la formación de profesionales que basen sus prácticas en la autonomía y el compromiso social, que puedan sostener el juicio independiente y fundamentado, pero en permanente confrontación con la teoría, con la realidad y con el colectivo que corresponde al campo profesional. Es decir, que puedan mantener una distancia crítica entre las convicciones y las exigencias de las situaciones que plantea una realidad cada vez más compleja.

Al entender la práctica profesional como práctica social a través de la cual se llevan a cabo procesos de aprendizaje, y al estar entrecruzada permanentemente con otras prácticas sociales, rescatamos el valor de las experiencias, tanto en educación formal como en no formal, en instituciones educativas y en otras instituciones sociales relacionadas con la educación y la cultura. Por ello, y porque además el plan de la carrera prevé un amplio campo laboral, los residentes de la cátedra de Residencia Docente llevan a cabo experiencias frente a cursos, especialmente en instituciones formadoras de docentes, ya

que es la actividad específica para la cual los habilita el título de profesor, pero también realizan experiencias relacionadas con las múltiples incumbencias que señala el plan en el campo no formal Ambas son anuales con el objetivo que puedan vivenciar procesos en su totalidad. Las experiencias en lo no formal abarcan trabajos en medios de comunicación, en asesorías pedagógicas, en organizaciones barriales, en campañas de alfabetización, en educación para la salud, en museos, entre otras.

2-Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales reflexivas y críticas

Fundamentados en los aportes del paradigma hermenéutico-reflexivo y del crítico, fuimos ajustando y construyendo dispositivos que fortalecen los aprendizajes reflexivos. Desde esta perspectiva, tratamos de construir diversos dispositivos pedagógicos para desplegar los sentidos del campo profesional, ya que estos, como construcción social, son de naturaleza estratégica y responden a urgencias de un momento histórico. Consideramos, como lo entiende Souto (1999) el dispositivo pedagógico como una red heterogénea de componentes diversos, convirtiéndose en una herramienta compleja donde se generan desarrollos previstos e imprevistos. El dispositivo pedagógico es proyectado, instalado, realizado y analizado, situándose como analizador permanente de sí mismo, de los procesos que genera en las personas, en los grupos y en las instituciones, de las condiciones que requiere para su puesta en práctica y su realización.

Tomamos como dispositivos claves la utilización de: diversos instrumentos de investigación de las prácticas, la narrativa, el trabajo en taller, el análisis de casos en ateneos, la utilización de espacios virtuales, el trabajo colaborativo con las instituciones asociadas y con los co-formadores, la pareja pedagógica. Todos ellos contribuyen a sostener los dos pilares esenciales para el aprendizaje de una práctica fundamentada y comprometida: la reflexión y la socialización.

2.1-Instrumentos de investigación de las prácticas

Proponemos como dispositivo de análisis de las prácticas y de formación la utilización de instrumentos de la investigación cualitativa desde un enfoque hermenéutico – interpretativo y crítico, considerando que posibilita develar y resolver problemas de la práctica, el realizar nuevas lecturas de su complejidad nos permite mejorarlas y producir cambios. Cuando hablamos de investigación nos remitimos a los verbos indagar, develar, contestar, interpretar una situación problemática con el objetivo de encontrar posibles respuestas generando nuevos conocimientos. La investigación cualitativa en educación se centra en la acción de los profesores y de los alumnos para la comprensión de su realidad, utilizando instrumentos como la observación, la entrevista, el análisis de documentos, la encuesta, entre otros.

Consideramos a la *observación participante* como un instrumento valioso durante la etapa de residencia docente en la formación inicial. En la observación participante se produce la interacción social entre el observador y los informantes en su contexto, mediante la cual se recogen datos de modo sistemáticos. A partir del análisis de los datos relevados se produce la comprensión y reflexión de la situación u objeto observado desde los propios sustentos teóricos del observador. En ese proceso de análisis se trata de deconstruir y construir tantas veces sea necesario el objeto de conocimiento, posibilitando una mirada profunda y sustanciosa que genere fiabilidad y validez interna de lo estudiado. En la cátedra de Residencia los estudiantes realizan observaciones al docente coformador y a la pareja pedagógica. Los docentes de la cátedra realizan observaciones a los residentes.

Otro instrumento importante es la *entrevista* porque posibilita llegar a los sentidos y significados que los sujetos implicados le otorgan a sus propias acciones para comprender y mejorar la práctica docente. Los residentes realizan entrevistas a informantes claves de las instituciones donde llevarán a cabo sus experiencias. Los docentes de la cátedra llevan a cabo entrevistas en profundidad con los residentes, posteriormente a la observación de sus clases.

La *encuesta* es una opción interesante y válida en el ámbito educativo porque puede ser utilizada para aplicar a grupos de alumnos o profesores con el objetivo de indagar sobre determinado problema o situación. Este instrumento permite llegar a un número importante de sujetos, además nos da un estudio descriptivo de la muestra o totalidad del grupo encuestado. La cátedra lleva a cabo encuestas al inicio de cada ciclo lectivo con la finalidad de recabar información acerca del grupo de residentes, y al finalizar el año para que los mismos evalúen el proceso realizado. Los residentes realizan encuestas a los grupos de alumnos que tienen a su cargo.

El *análisis de documento* constituye un procedimiento valioso para confrontar con la observación. Los documentos que consultan los residentes pueden ser registros, horarios, actas de reuniones, planificaciones, planes, diseños curriculares, fichas de los alumnos, manuales escolares, archivos, estadísticas, documentaciones ministeriales, cuadernos de los alumnos, diarios de clase, anecdotarios, libros de texto, así como otra documentación que puedan encontrar en una institución.

La utilización de los diferentes instrumentos hace de la investigación educativa un dispositivo potente también para la formación en educación. La investigación cualitativa contribuye a la construcción de conocimientos profesionales, tanto en la formación inicial como durante el proceso de desarrollo profesional. (Alfonso, 2009)

2.2- La narrativa

La narrativa ha sido un dispositivo de comunicación intergeneracional desde el comienzo de la humanidad. La importancia de la narrativa en la educación está relacionada con su condición de capacidad humana fundamental, porque al narrar se relatan los actos humanos, los sentimientos que ya

están presentes en las vidas de los sujetos que las realizan. En la narrativa está comprometido lo cognitivo, lo afectivo y la acción, en tanto que los conocimientos, los afectos, las emociones se expresan a través de las narraciones. El impacto de la narrativa en la enseñanza y en el aprendizaje se produce porque los docentes a través de ella recuperan la autoridad sobre su propia práctica al expresarse como autor de los relatos, en cuanto las narraciones siempre tienen un sujeto, un "yo" que experimenta algo que le da sentido en un contexto determinado porque no hay división entre lo que se narra y los acontecimientos que esas narraciones describen. Al narrar no sólo se resignifica el pasado en el presente, sino que implica la capacidad de inaugurar algo nuevo, en cuanto la acción humana de narrar se da en una red de relaciones multirreferenciales y a la vez existentes, pues no tiene lugar en el aislamiento, de modo que siempre hay otros y se hace con otros. En este sentido es que sostenemos que la narrativa es un dispositivo importante para la construcción del conocimiento profesional docente y por ende para el mejoramiento de la práctica, porque al narrar se recupera las acciones vividas, se le da voz a los acontecimientos, se resignifican las palabras al historizarlas.

Trabajar el contenido en las narrativas posibilita rever el propio proceso de enseñanza, volver sobre la propia práctica, cuestionar lo hecho, buscar los por qué, los para qué, en un permanente proceso de aprender a enseñar. Es así que las narrativas contribuyen a reflexionar acerca de la práctica profesional y acerca de cómo se construye el conocimiento profesional docente. La narrativa reflexiva, al responder a un proceso metacognitivo, posibilita la interpretación de las acciones pedagógicas propias y públicas, psíquicas y culturales y a la par, explicitan el deseo de ser y el esfuerzo por existir que nos constituye como docentes. Como sostiene Ricoeur (2006) la escritura de narrativas es reveladora porque saca a la luz rasgos ocultos que ya existen en nuestra experiencia y transformadora porque al revelarlos resulta otra cosa.

La narrativa está presente en diferentes relatos como la biografía escolar, los diarios de clase, también en las prácticas de la enseñanza, en la evaluación, entre otros. La *biografía escolar* es un relato que refiere a los aprendizajes incorporados en el paso por la escolaridad, en todo ese trayecto en el que como sujetos estamos insertos en las instituciones educativas. La escritura de la biografía escolar es importante porque al relatarla el narrador le da sentido al pasado y al presente entre lo que era y es. Los relatos de las biografías escolares no son simples descripciones o inventarios de situaciones o sucesos vividos, sino relatos creados, interpretados, significados en los que el sujeto se re-construye y se re-piensa con imágenes de hoy, resignificando y reconstruyendo esas experiencias vividas.

El *diario de clase* es un documento personal y autobiográfico del docente, es un registro escrito que incluye opiniones, sentimientos, interpretaciones, reflexiones acerca de las prácticas pedagógicas puestas en acto en el salón de clase. Se lo utiliza como instrumento para la construcción reflexiva del conocimiento profesional y como recurso para el análisis de la teoría o supuestos que sustentan las decisiones docentes, en tanto provee una base comprensiva y rica para el estudio del proceso de

enseñanza. La importancia del diario de clase se profundiza cuando las narrativas en él presente se comparten con otros, cuando su análisis se lleva a cabo de modo colegiado.

La narrativa como una forma de las prácticas de la enseñanza sirve como una lente interpretativa para reflejar la naturaleza relatada de las vidas, para comprender las complejidades de la condición humana y para remitir a los estudiantes a ampliar sus fronteras como comunidades interpretativas. Un buen relato cautiva y amplía la imaginación, ilumina posibilidades para el pensamiento, el sentimiento y la acción de los sujetos y permite tender puentes entre diferentes lugares, épocas, culturas y creencias. La práctica narrativa puesta en acto en el salón de clase transmite experiencias de autoría que posibilitan devolverles a las y a los estudiantes la importancia que tienen cada una de las formas de aprender y la historia de la construcción de sus conocimientos.

La narrativa, también puede ser pensada como *proceso evaluativo* porque en la construcción de una narrativa siempre hay un sujeto que interpreta situado, que al comprometerse en la interpretación se coloca en el lugar de autor de un determinado saber pedagógico, sabiendo que las narrativas no son imágenes fotográficas, sino que proyectan un saber pedagógico acerca de sus prácticas.

2.3- El trabajo en taller

El taller constituye un dispositivo provocador de cambios porque es una forma de trabajo que permite proponer acciones pedagógicas tendientes a lograr la circulación de significados diversos, la toma de conciencia, la comprensión, la elaboración de interpretaciones y específicamente la iniciación de procesos de reflexión. Es un espacio que está sostenido por el análisis crítico y reflexivo basado en diferentes marcos teóricos y a partir de situaciones prácticas concretas. Se entiende como un espacio de comunicación pedagógica en el que permanentemente se construyen y reconstruyen categorías teóricas, significados y discursos. Un dispositivo de formación en el que se integran diferentes estrategias para la enseñanza, con la intención de abordar las tensiones propias entre la teoría y la práctica a partir de instancias de reflexión, posibilitando la ampliación, profundización y/o construcción de marcos referenciales. El taller es un lugar de cogestión participativa, es una propuesta pedagógica que promueve la creatividad tanto en los estudiantes como en los docentes, complejizando los procesos de razonamiento a partir de la participación activa en las diferentes actividades, de las intervenciones entre los compañeros, del trabajo cooperativo. El taller ofrece la oportunidad de construir vínculos, de comprometerse en distintas acciones, de elaborar proyectos comunes, de interactuar con otros, de escuchar distintos comentarios a los propios, posibilitando la modificación de marcos de referencia o construcción de nuevos conocimientos. Con el trabajo en taller se logra efectivizar la socialización de saberes en un trabajo en grupo a través de procesos de comunicación entre los miembros donde las aportaciones de cada uno enriquecen y/o potencian la producción grupal. Además, posibilita que al interior del mismo se aborden otros dispositivos como la narrativa de la

biografía escolar, de experiencias, la dramatización, el análisis de casos, la construcción de estrategias de intervención didáctica, el cine debate, el análisis de incidentes críticos, entre otros.

Pensar en el trabajo en taller no es pensar en un espacio sin contenidos, ni en un momento de simple actividad práctica, o "de catarsis", sin relación con la teoría, esto sería desnaturalizar el espíritu mismo de esta forma de trabajo. Muy por el contrario cobra sentido porque se parte de contenidos teóricos propios de cada taller, además de ser el espacio de organización de experiencias, lugar de concretización de comentarios, de escritura de narrativas, de elaboración de proyectos, de desarrollo de la reflexión, entre otros. El taller es un dispositivo de gran valor, ya que en él se pueden realizar actividades y ofrecer propuestas de trabajo para la exploración, el análisis, la realización de diseños, la comparación, la toma de decisiones, entre otros, provocando el procesamiento atento de la información que se va recibiendo e invitando continuamente a la reflexión. (Hernández, 2009)

2.4- El análisis de casos en ateneos

El concepto de ateneo, remite a asociaciones culturales, a reuniones en las que se contrastan y se promueven ideas, constituyendo un ámbito en el cual se desarrollan discusiones grupales acerca de diversas cuestiones. Han sido pensados como dispositivos a través de los cuales los profesionales socializan y revisan sus prácticas a la luz de los aportes teóricos, permite visualizarlos como valiosos para la formación en la práctica docente, tanto inicial como continua.

Los ateneos didácticos se constituyen en instancias en las cuales se presentan casos, problemas y situaciones concretas del ejercicio de la profesión docente, se vinculan estas cuestiones a marcos teóricos, se contrastan los aportes del grupo participante, se registra documentando lo actuado, tendiendo a enriquecer el saber implicado en la práctica. Es fundamental la inclusión de este tipo de dispositivo en la formación de estudiantes de carreras de formación docente, en los espacios correspondientes al trayecto de la práctica, específicamente en los cursos superiores y su continuidad en espacios de acompañamientos a docentes noveles y de capacitación de docentes en ejercicio, teniendo en cuenta diversas modalidades en función de los participantes de cada instancia. No sólo se pretende avanzar en la discusión de casos específicos, sino también en la búsqueda de alternativas de acción, que a su vez, volverán a ser puestas en tensión en el siguiente encuentro. Se persigue tanto la producción de nuevos conocimientos pedagógicos y didácticos como alternativas de acción. (Alen, 2004) La idea fundante en la que se basa este dispositivo es la reflexión sobre la práctica y su mejora y ésta sólo es posible si va acompañada de marcos teóricos que permitan habilitar el análisis y la interpretación, ya que en la puesta en acción de los ateneos se intenta plantear como núcleo la articulación de teorías y prácticas sin perder de vista las formas de socialización y de trabajo colectivo en el proceso de formación profesional. El análisis de casos en los ateneos didácticos permite llevar la práctica a los espacios de formación, constituyendo una oportunidad para transitar y enriquecer la construcción del conocimiento profesional.

2.5- La utilización de espacios virtuales

Los cambios planteados por la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) a la vida cotidiana generan múltiples interrogantes a los sistemas educativos, ya que son uno de los fenómenos que han modificado las bases mismas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y el lugar que el conocimiento tiene en la sociedad contemporánea. Por ello, no sólo es un tema que demanda una mirada técnica, requiere una mirada de política pública en la medida que la tecnología no tiene un valor en sí misma, si no se asocia a la transformación de la sociedad, a la construcción de sistemas que garanticen educación y bienestar para toda la población. Para la incorporación efectiva de las TIC en el sistema educativo se requiere de profesores capacitados para sacarles provecho. Son los docentes los que les dan sentido para crear entornos de aprendizajes que favorezcan cambios. La incorporación de las TIC en la formación docente inicial acompañada de buenas prácticas, permite que los futuros maestros y profesores hagan un uso sistemático de las mismas e innoven en sus clases. Porque proponen tres operaciones innovadoras con respecto a las prácticas de la enseñanza y de aprendizaje: invitan a la escritura pública, a las operaciones de archivo y al acercamiento a formas de comunicación de nativos digitales. Con respecto a la escritura pública, lo innovador en Internet es la posibilidad de publicar y construir textos de manera individual y grupal. Las operaciones de archivo hacen referencia a la posibilidad de tener a disposición, guardada gran cantidad de información y documentos, sin ocupar espacio en la propia computadora, sino "colgados" en distintas superficies de la web. Internet nos coloca en diferentes roles como por ejemplo, de constructores de espacios virtuales para dar a conocer lo que pensamos de manera colaborativa.

La emergencia de entornos tecnológicos es potencialmente transformadora; puede llevarnos a cambios en la organización y en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que nos estimula a una ruptura con respecto al enfoque didáctico-epistemológico que la institución educativa sostiene, para poder pensar en un trabajo con el conocimiento desde otro lugar es necesario habilitar otros modos de tratamiento: por problemas, de manera integrada entre las disciplinas, con nuevos formatos de contenidos, pensando la circulación del saber en escenarios reales y virtuales y poniendo el acento en las habilidades cognitivas que necesita el alumno para validar la información e integrar comunidades. Surge así un nuevo rol de los usuarios con respecto a la construcción colaborativa del conocimiento y el uso de las nuevas herramientas y espacios para producir el saber.

2.6- El trabajo colaborativo con las instituciones asociadas y con los co-formadores

Durante la formación inicial se vinculan universidades o institutos de formación docente con las escuelas que reciben a los practicantes y residentes. En esa relación se teje una trama de vínculos tanto institucionales como intersubjetivos dentro de las propias culturas, estilos de gestión, rituales, juegos de poder, lógicas de funcionamiento de las instituciones y de los sujetos. Estas tramas relacionales

entre todos los sujetos participantes del proceso van construyendo diferentes modelos institucionales de trabajo con las instituciones asociadas. En este dispositivo formativo se produce entonces, una interacción entre practicantes y residentes con profesores formadores y co-formadores, en dos territorios disímiles, las aulas del instituto formador y las prácticas en las escuelas asociadas. En estos territorios, el residente espera ser acompañado, guiado, ayudado a creer en sí mismo y en sus posibilidades, aspira a descubrir la clave para ingresar en la red de significados que circulan acerca de la práctica docente.

Con el término "profesor co-formador" designamos al docente que recibe practicantes y residentes, en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza el seguimiento individualizado de la formación "en terreno" de los futuros docentes. En general, es un grupo de profesores con vasta experiencia profesional, que de manera voluntaria acepta la incorporación de practicantes y residentes en sus clases. La bibliografía de referencia y los programas de formación docente de otros países, mencionan esta función de diferente manera, como profesor tutor, profesor mentor, profesor asociado, profesor adscriptor, profesor orientador o formador en terreno, pero elegimos expresamente el término co-formador, para significar la actividad colaborativa que estos docentes llevan a cabo en el itinerario formativo.

En la Argentina, esta actividad profesional no tiene aún ningún reconocimiento material ni simbólico, desarrollándose bajo la buena predisposición de dichos maestros y profesores, en el marco de acuerdos personales y en el mejor de los casos, institucionales. El profesor co-formador tiene que formar parte de los equipos de cátedra de los trayectos de práctica de los institutos de formación docente y de las universidades, porque su participación resulta de vital importancia en los primeros acercamientos a las instituciones educativas como parte de la socialización profesional incipiente.

El perfil identitario de los profesores co-formadores implica asumir que su tarea se desarrolla en dos planos: uno por delegación, que corresponde a su participación en el logro de los objetivos de formación y otro, propio, vinculado al proyecto personal de formación profesional. Es fundamental que ambas aspiraciones sean compatibles entre sí. Los formadores solicitan que el co-formador habilite a los residentes, dándoles un lugar en el proceso de enseñanza. Concretamente, que aporte desde su trayectoria pedagógica, sugerencias y orientaciones a la propuesta áulica diseñada por el residente, que lo oriente sobre la realidad del aula, para retroalimentar la teoría abordada por el alumno y que, básicamente comparta experiencias e iniciativas concretas, procedentes de la práctica cotidiana.

Uno de los aspectos más controvertidos de la tarea del profesor co-formador es la evaluación del residente, ya que implica un compromiso y una responsabilidad en la trayectoria escolar del futuro profesional. La evaluación no puede limitarse a la interpretación de un solo profesor, sino que tiene que ser una actividad compartida entre todos los involucrados, incluyendo las apreciaciones del propio residente. Es decir, es necesario que la evaluación posibilite la toma de conciencia del compromiso individual y social, ético y político de toda práctica formativa y de la importancia de una actitud ante

la propia formación. La evaluación de los practicantes y residentes resulta relevante si: posibilita aprendizajes flexibles, significativos y con sentido, despierta, favorece y desarrolla el deseo de aprender, impulsando el compromiso hacia el aprendizaje de sus futuros alumnos, se constituye en una práctica social, ética y política, ya que no sólo implica los propios aprendizajes como practicante, residente, sino los futuros aprendizajes de sus alumnos, ofrece criterios para hacer una crítica fundamentada, favoreciendo una retroalimentación constante entre teoría y práctica. La tarea conjunta, colaborativa y sistemática de instituciones, de profesores formadores y co-formadores contribuye a que estas primeras experiencias dejen huellas en el conocimiento profesional del futuro docente, especialmente en los modos de apropiación y construcción de dicho conocimiento y en la iniciación en los denominados ¨gajes del oficio". (Foressi, 2009)

Por lo expuesto, en cuanto a este importante dispositivo de formación es que en el ámbito de la cátedra de Residencia Docente de la carrera de Ciencias de la Educación desarrollamos acuerdos entre la Universidad y los Institutos de Formación Docente donde se inserta el residente, con definición de intencionalidad, propósitos, estrategias y acuerdos de trabajo, utilizamos las TIC para facilitar la comunicación, planteamos instancias de intercambio y capacitación colaborativa entre formadores y co-formadores.

2.7-La pareja pedagógica

El trabajo en pareja pedagógica implica el trabajo en conjunto de dos profesores, supone la puesta del cuerpo de los dos formadores haciendo la clase en co-coordinación. Este dispositivo interpela la organización y planificación de los espacios y los tiempos del aula de otros modos, rompe estructuras y rutinas internalizadas, provoca la revisión de los modelos internalizados de hacer docencia. Porque al mismo tiempo en el aula se encuentran dos miradas diferentes que responden a la singularidad de cada profesor, que promueven la cultura del trabajo colaborativo y la posibilidad de las lecturas de las singularidades de los estudiantes, generando mejores oportunidades y condiciones para el aprendizaje. La creación de otras formas de pensar el espacio y el tiempo del aula posibilita el diálogo, la escucha, la observación, el trabajo colaborativo a partir de las diferencias y singularidades de los dos profesores que comparten la clase.

Este dispositivo provoca la reflexión sobre lo personal, los vínculos, los contenidos, la clase, las prácticas de la enseñanza, el contexto, fundamentalmente permite entender el sentido de las prácticas tanto desde lo profesional como desde lo ético-político. Porque la presencia y el encuentro de dos docentes dentro de un mismo espacio y tiempo como es la clase con su complejidad hace necesaria la reflexión en la acción y sobre la acción que conlleva a la evaluación sistemática de la práctica desarrollada.

Desde esta perspectiva, en la cátedra hemos recreado este dispositivo proponiendo parejas pedagógicas de residentes observantes para plantear alternativas tanto en el aprendizaje de la práctica como en la evaluación para aportar mejoras en los aprendizajes. Mientras un residente desarrolla la clase el otro observa y viceversa. Este formato de la pareja pedagógica propicia, a través del trabajo colaborativo en la comprensión de la práctica, crear y recrear otras formas de las prácticas de la enseñanza, encontrar otros espacios y tiempos diferentes, a intercambiar concepciones acerca de la práctica, a reconocer el impacto de la biografía escolar en las decisiones que se toman en la clase. La evaluación del compañero, de la pareja pedagógica, se convierte en una práctica sistemática y reflexiva que favorece la resolución de problemáticas pedagógicas, la concreción de proyectos, un conocimiento crítico y comprensivo que potencia la toma de decisiones contextuadas.

Consideramos que los residentes se benefician de los diferentes puntos de vista porque el trabajo en pareja pedagógica propicia mejoras en la evaluación al retroalimentar la información y en los aprendizajes de la práctica docente. Este dispositivo ayuda a los residentes a transitar las prácticas preprofesionales y a reconocer la pontencialidad del trabajo colaborativo, favoreciendo la construcción del conocimiento profesional, ya que es un provocador de la práctica reflexiva.

3- Articulación de los dispositivos pedagógicos en función de una formación como compromiso colaborativo

Fuimos recreando y construyendo diversos dispositivos y articulándolos de diversas maneras, a partir de la experiencia de más de dos décadas de la cátedra de Residencia Docente, para promover el aprendizaje de una práctica profesional reflexiva y comprometida. Destacamos, entre las actividades más relevantes:

-Las *clases teóricas semanales*, en las que abordamos temas específicos de la práctica y retomamos otros trabajados con anterioridad. Esto nos permite no perder de vista que la residencia es un espacio de construcción teórico-práctica y no sólo de aplicación.

- El *trabajo en taller* en pequeños grupos en los que se reúnen los residentes que llevan a cabo la experiencia en una misma institución, coordinados por un profesor de la cátedra. En estos espacios trabajamos con estudio de casos, análisis de los diarios de clase que los alumnos confeccionan durante su residencia, reconstrucción de las biografías escolares de los residentes, elaboración de los proyectos y tratamiento de las temáticas necesarias para acompañar las experiencias.

-Las *redes informáticas* entre alumnos y tutores. Estas las utilizamos para profundizar la tarea de orientación y seguimiento de las experiencias, con el sentido de compartir el proceso constructivo de las mismas.

-La *evaluación de proceso*, tiende a lograr una evaluación continua, cualitativa, integral y formativa. En la evaluación continua, como así también en las parciales y en la final, tenemos en cuenta: la

elaboración de trabajos escritos, las lecturas realizadas, la participación y aportes realizados en clase y en las reuniones grupales, la puesta en marcha de los proyectos.

-Los *encuentros con los co-formadores*. Los residentes mantienen entrevistas con los co-formadores en las que analizan los proyectos y las experiencias. A su vez, los co-formadores participan de diversas actividades organizadas por la cátedra, ya que los consideramos parte de lo que podría entenderse como cátedra ampliada. Al respecto organizamos: reuniones, paneles, jornadas, clases teóricas abiertas, foros coordinados por "docentes célebres". Llamamos de este modo a docentes cuya trayectoria es destacada por su profesionalidad.

La articulación de los diferentes dispositivos y la concreción de los mismos en diversas actividades favorecen la instalación de mecanismos de análisis permanente de las prácticas y el fortalecimiento del trabajo en pequeños grupos. Este trabajo posibilita cambios cualitativos, tanto en las relaciones interinstitucionales, como en las apreciaciones que los graduados realizan sobre el propio proceso formativo. Porque permite proponer acciones pedagógicas tendientes al logro de procesos de reflexión colectiva, sistemática y sostenida. Intenta, además, lograr un modelo de formación colaborativo entre todas las instituciones que participan del proyecto de cátedra.

Referencias bibliográficas

-Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla S.A.

-McEwan, H. y Egan, K. (Comps.) (1998*). La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación.* Buenos Aires: Amorrortu.

-Montero, L. (2003). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.

-Perrenoud, P. (2005). "El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia". En Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E.; Perrenoud, P. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias.* México: Fondo de cultura Económica.

-Postic, M. y De Ketele, J. M. (1992). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Morata.

-Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

-Sanjurjo, L. (Coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.* Rosario: Homo Sapiens.

-Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

-Souto, M. (1999) *Grupos y Dispositivos de Formación.* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA y Ediciones Novedades Educativas.

-Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

-Wittrock, M. (1989). *La investigación en la enseñanza. Tomos I, II y III*. España: Paidós.

-Zabalza Beraza, M. A. (1991) *Los diarios de clase .documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos del los profesores.* Universitas. Barcelona.

6.117.

Título:

A formação docente por meio dos clássicos: Tomás de Aquino, um exemplo

Autor/a (es/as):

Santin, Rafael Henrique [Universidade Estadual de Maringá]

Boveto, Laís [Universidade Estadual de Maringá]

Resumo:

O estudo da História da Educação é fundamental para a formação de professores. Conhecer a história é, de acordo com os princípios da história social, condição para compreendermos os homens e o modo como relacionam-se entre si. Nessa perspectiva, concebemos o professor como um profissional responsável pela formação intelectual e moral dos alunos. Este processo culmina na preparação de pessoas que assumirão diversos papeis na sociedade. Nesse sentido, o conhecimento da história se constitui, para o professor, um saber essencial para refletir sobre o ideal de homem a ser formado. Neste texto analisamos a relação entre amor e educação na obra de Tomás de Aquino (1225-1275). Por meio dos pressupostos teórico-metodológicos da história social, procuramos compreender o pensamento de mestre Tomás numa perspectiva de totalidade, de modo que possamos aprender com a história. Estudaremos três Questões (q. 26, 27 e 28) da primeira seção da segunda parte (I^a II^{ae}) da *Suma Teológica* de Tomás de Aquino, que tratam do amor como paixão da alma. Analisaremos alguns Artigos relevantes para a compreensão dos nossos objetivos. Tomás de Aquino, teólogo e mestre universitário, do século XIII, é considerado pela historiografia como um dos mais importantes pensadores medievais (NUNES, 1979; LIBERA, 1990; GILSON, 1995; OLIVEIRA, 2005). Suas obras expressão o amadurecimento da Escolástica, filosofia própria da Idade Média (OLIVEIRA, 2005). A *Suma Teológica*, sua obra principal, é considerada como um importante tratado acerca da natureza humana, além de ser um modelo metodológico medieval – as Questões são exemplos de como

eram os debates universitários daquela época (LIBERA, 1990). As Questões 26, 27 e 28 integram o tratado sobre as paixões da alma, no qual o autor analisa as paixões em geral. Entre as paixões da alma, o mestre Tomás define o amor como a primeira na ordem das paixões, constituindo-se como o princípio da ação humana. Para o autor, este sentimento pressupõe o conhecimento, posto que não se pode amar o bem se ele não for conhecido. Além disso, o homem não determina o que lhe convém e o que não convém pelas paixões, mas pela reflexão e pelo conhecimento. Para Tomás de Aquino, o amor aperfeiçoa somente o homem que ama o que lhe convém. A educação, nesse sentido, figura como um processo essencial para que o indivíduo possa refletir sobre sua ação, já que é por ela que amadurece suas potencialidades humanas. Dentro dessa perspectiva, a pessoa para ser professor precisa do amor e do conhecimento. O amor entendido como pressuposto do bem. Com efeito, na perspectiva do mestre e da nossa é imprescindível ao professor possuir essas duas virtudes, o conhecimento e o bem. Por isso, este trabalho se insere no eixo geral do evento, pois ao estudarmos as questões tomasianas procuramos aprender com elas lições sobre a formação de professores no século XXI.

Palavras-chave:

História da Educação. Formação de Professore. Tomás de Aquino. Amor.

Uma primeira análise das Questões tomasianas permite perceber a forma como o autor elabora o texto. As ideias são apresentadas na forma de disputa, prática fundamental do método escolástico de ensino (NUNES, 1975, p. 249-250). Com efeito, o método escolástico se estruturava, principalmente, a partir da *lectio* e da *disputatio*. A primeira consistia na leitura e comentário das autoridades, a segunda, era um debate conduzido pelos mestres e bacharéis da Universidade.

Libera (1990, p. 30), historiador do século XX que estudou a filosofia medieval, afirma que a *Suma Teológica* apresenta a seguinte característica metodológica:

> *A* Suma Teológica *de Tomás de Aquino é o protótipo do questionamento do saber na unidade de trabalho do "artigo" (articulus), que, em sua própria estrutura, retoma a forma da questão disputada (M.-D. Chenu). Entretanto, o pensamento que se desenrola na* Suma *debate-se consigo mesmo: a objeção não é a simples oposição retórica de uma antítese a uma tese, é a mola de um dinamismo da interrogação, exprimindo um esforço do pensamento sobre si mesmo. O* sed contra *não tem menos força que os argumentos inicialmente evocados em favor da tese defendida. Também o* respondeo *(*discendum*), que vem "determinar" a questão, toma em geral a forma de uma distinção que permite achar na posição adversária a parte de verdade que a fundamenta. O artigo é pois o contrário exato de uma "tese" (*thesis*), é e*

> *permanece sendo uma* quaestio *que, ao mesmo tempo em que fornece uma resposta, propõe algo que possa medir o seu alcance.*

As Questões tomasianas são, pois, exemplares do método que Tomás de Aquino contribuiu para aprimorar. Este método destaca-se, conforme Lauand (2004, p. 4-6), pela sua dinâmica: há um tema que é desenvolvido em artigos; parte-se sempre de uma possibilidade de resposta; dá-se voz ao adversário; estabelece-se uma síntese que é a resposta possível no contexto do debate. Este movimento revela que as disputas medievais primavam pelo diálogo entre diferentes posições para chegar-se à verdade, ao conhecimento.

Esta sistematização do método escolástico no século XIII, analisada por Lauand (2004, p. 4-6), insere-se num processo mais abrangente de desenvolvimento do pensamento escolástico, filosofia própria da Idade Média (OLIVEIRA, 2005). De acordo com Oliveira (2002 e 2005), esta filosofia originou-se ainda no início do período medieval, com Boécio (século VI), e modificou-se bastante ao longo de toda a Idade Média até chegar ao apogeu, no século XIII, no interior das Universidades, principalmente por obra de Tomás de Aquino. Esta forma medieval de pensar tem como fundamento a conciliação entre razão e fé, duas naturezas distintas de conhecimento que convergem para uma verdade total.

É relevante, também, ressaltar que as Questões tomasianas foram elaboradas numa nova instituição da cristandade medieval: a Universidade. Verger (2006) afirma que as Universidades surgiram no século XIII como corporações de ofício e logo afirmaram-se como *studium generale*[148], isto é, como uma instituição voltada para o estudo e o conhecimento, para a defesa daqueles que contribuíam para o progresso do saber naquela época. Desde o início, a Universidade dividia-se em faculdades (artes, teologia, direito e medicina) e nações (que reuniam mestres e estudantes, geralmente, provenientes de uma mesma região, que frequentavam as faculdades).

As Universidades se estabeleceram nas cidades, que se tornaram muito importantes para o Ocidente medieval no século XIII. Le Goff (2005, 2006 e 2008) afirma que as cidades medievais desenvolveram-se entre os séculos XI e XIV conjuntamente com o aprimoramento do sistema feudal e com o renascimento comercial. Segundo ele, embora muitas cidades medievais tenham se estabelecido sobre antigos centros urbanos, trata-se de um processo diferente de urbanização:

> *A cidade medieval é, antes de mais nada, uma sociedade da abundância, concentrada num pequeno espaço em meio a vastas regiões pouco povoadas. Em seguida, é um lugar de produção e de trocas, onde se articulam o artesanato e o comércio, sustentados por uma*

[148] Essa expressão foi cunhada, segundo Verger (2006, p. 579), pelos canonistas do século XIII para designar as Universidades, pela novidade que representavam àquela época.

> *economia monetária. É também o centro de um sistema de valores particular, do qual emerge a prática laboriosa e criativa do trabalho, o gosto pelo negócio e pelo dinheiro, a inclinação para o luxo, o senso da beleza. É ainda um sistema de organização de um espaço fechado com muralhas, onde se penetra por portas e se caminha por ruas e praças, e que é guarnecido por torres. Mas também é um organismo social e político baseado na vizinhança, no qual os mais ricos não formam uma hierarquia e sim um grupo de iguais – sentados lado a lado – que governa uma massa unânime e solidária. Face ao tempo tradicional, enquadrado e ritmado pelos regrados sinos da Igreja, essa sociedade laica urbana conquistou um tempo comunitário, em que sinos laicos indicam a irregularidade das chamadas à revolta, à defesa, à ajuda (J. Rossiaud) (LE GOFF, 2006, p. 223).*

Le Goff (2006) descreve de maneira genérica o fenômeno urbano no Ocidente medieval, marcado por uma multiplicidade de relações. Destaca-se a organização política, dominada pelos comerciantes e artesãos que se movimentavam em favor do desenvolvimento sócio-econômico da cidade face aos interesses dos senhores feudais.

Oliveira (2008), em *O ambiente citadino e universitário do século XIII: lócus de conflitos e novos saberes*, analisa obras de dois historiadores que estudaram o processo de constituição das cidades medievais: Guizot, historiador do século XIX, e Le Goff, do XX. Afirma que para ambos as cidades medievais representam um novo ambiente marcado pela diversidade. Nela habitavam religiosos, comerciantes, artesãos, mestres, estudantes, etc. Esta diversidade exigia dos citadinos uma nova forma de sociabilidade, mais tolerante e que levasse em conta antes os interesses públicos que os privados (OLIVEIRA, 2008). De acordo com a autora, dessa unidade dependia a própria sobrevivência da cidade.

> *Esse espírito de liberdade e de urbanidade é possível nas cidades em virtude das mudanças de comportamentos, da criação de leis, mas, fundamentalmente, em razão do surgimento de uma compreensão nova de viver e viver em comunidade, proveniente da circulação do comércio e de idéias. Segundo Le Goff "É aí que acontecerão as principais misturas de população, que se afirmarão novas instituições, que aparecerão novos centros econômicos e intelectuais" (2007, p. 144). Um dos aspectos mais profícuos destas mudanças e diversidades é a preocupação com o ensino (OLIVEIRA, 2008, p. 238-239).*

As mudanças na forma de ser dos homens com o desenvolvimento das cidades, de acordo com a autora, foram impulsionadas pela "circulação do comércio e de idéias". Isto quer dizer que as relações

sociais, na cidade medieval, foram marcadas pelo renascimento comercial e pelo movimento intelectual[149] que culminou no surgimento das Universidades no século XIII.

A autora destaca outra questão fundamental para entendermos as circunstâncias que possibilitaram as discussões tomasianas a respeito do amor e da educação: o nascimento, no século XIII, das ordens mendicantes, principalmente a franciscana e a dominicana[150]:

Os mendicantes apresentaram uma nova mentalidade para a cristandade latina. Ao lado do voto de pobreza que por si mesmo questionava o cristianismo praticado pelos homens da Igreja, pois a ostentação do luxo e os grandes cargos políticos exercidos pelo Alto clero deitavam por terra os ideais de pobreza apregoados pelos primeiros padres da Igreja, os frades mendicantes colocaram no cotidiano do século XIII uma nova maneira de praticar o claustro. Assumiram que deveriam promover uma retomada do cristianismo primitivo pela evangelização da população, ou seja, a missão do frade era pregar e permanecer próximo da comunidade e não isolado no claustro. Para o dominicano Tomás de Aquino, por exemplo, pregar e ensinar deveriam ser as duas grandes atividades do monge mendicante. Assim, os franciscanos e os dominicanos, ao longo do século XIII, assumiram a tarefa de predicar, sendo que os segundos se propuseram a ensinar com mais intensidade (OLIVEIRA, 2008, p. 241).

O primeiro ponto importante destacado pela autora é o fato dos mendicantes terem contribuído para a nova forma de pensar as relações sociais. O ideal de pobreza defendido pelos frades confrontava-se com a riqueza e a ostentação de parte do clero mais próxima do poder. Além disso, os mendicantes estabeleceram-se no seio da comunidade, pois suas funções específicas eram as de pregar e ensinar. Enfim, enfatiza que os dominicanos procuraram dedicar-se mais ao ensino em comparação com os franciscanos.

Oliveira (2008) demonstra que os novos valores urbanos, o surgimento das Universidades e das ordens mendicantes fazem parte de uma totalidade que precisa ser observada no estudo deste período da história.

Outro estudioso da Idade Média que refletiu sobre o surgimento das ordens mendicantes foi Le Goff (2008). Ele afirmou que a atração que as cidades exercem sobre as ordens mendicantes provém de seu próprio desenvolvimento social, econômico e cultural. Ela passa a ser não somente palco dos pecados próprios da vida camponesa, mas emergem outros que acrescentam-se a eles. Os frades exerceriam,

---

[149] Le Goff (1995), em *Os intelectuais na Idade Média*, discute se houve um renascimento cultural no século XII e, também, o progresso do conhecimento e do ensino no século XIII, com o nascimento das Universidades e com as contribuições dos grandes mestres (Alberto Magno, Tomás de Aquino, Boaventura etc.). LE GOFF, J. *Os intelectuais na Idade Média*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

[150] É importante ressaltar que Tomás de Aquino tornou-se frade dominicano em 1244, sob oposição da família (TORREL, 2004). TORREL, J.-P. *Iniciação à Santo Tomás de Aquino*: sua pessoa e sua obra. São Paulo: Loyola, 2004.

então, a função de pregar e ensinar os valores cristãos aos citadinos: "A cidade é pagã, é preciso convertê-la" (LE GOFF, 2008, p. 178).

Dominicanos e franciscanos compartilhavam os valores da mendicância, mas a expansão das duas ordens deu-se de modo diverso. De acordo com Le Goff (2008), os dominicanos instalaram-se, principalmente, nos grandes centros urbanos da cristandade latina, enquanto os franciscanos preferiram as cidades menores[151]. Contudo, há uma característica clara desse movimento: "[...] o mapa dos conventos de mendicantes se confunde com o mapa das cidades" (LE GOFF, 2008, p. 181).

Acreditamos que todas essas questões contextuais introduzem a discussão do texto de Tomás de Aquino, uma vez que ele viveu este período e sua obra reflete de alguma forma estas transformações que estavam em curso no século XIII, período de apogeu do pensamento escolástico (LE GOFF, 1995; OLIVEIRA, 2005).

*

As Questões principais que estudamos para essa comunicação são as de número 26, 27 e 28, presentes na primeira seção da segunda parte da *Suma Teológica*, que tratam especificamente do amor. Elas fazem parte de um tratado que enfoca as paixões da alma e são precedidas por Questões que abordam as peculiaridades essenciais das paixões da alma e procedidas de Questões que tratam de outras paixões, como o ódio, a esperança e a ira. Esse tratado tem, portanto, a seguinte sequência: as Questões 22, 23, 24 e 25 são dedicadas às paixões em geral; as Questões seguintes (26 à ...) enfatizam as características específicas de cada uma das onze paixões da alma (amor, ódio, desejo, aversão, alegria, tristeza, esperança, desespero, fuga, audácia e ira).

Nosso objetivo é refletir sobre a relação entre o amor e a educação nesses textos de Tomás de Aquino. Nesse sentido, analisamos o conceito de amor presente nas Questões que apresentamos, de modo a evidenciar a importância do processo educativo para o desenvolvimento do homem. Nós não estudamos todos os artigos das Questões em evidência, porque esse trabalho exigiria maior elaboração. Contudo, acreditamos que essas reflexões são fundamentais para a formação docente, uma vez que a História da Educação pode nos ensinar sobre a natureza humana e sobre a complexidade das relações sociais a partir das experiências dos homens do passado.

Desse modo, principiaremos nosso estudo pela análise tomasiana acerca da natureza moral das paixões da alma para, depois, abordarmos a paixão do amor. Mestre Tomás considera o amor como uma das paixões da alma, que não são naturalmente boas nem más. Isso significa que o amor faz parte da totalidade do homem enquanto composto de corpo e alma, pois as paixões da alma são, segundo o

[151] Um exemplo é o próprio Tomás de Aquino: frade dominicano, ele esteve em várias cidades para compromissos da ordem. Contudo, destacou-se como mestre universitário em Paris, a cidade ocidental mais importante daquela época do ponto de vista cultural.

autor, movimentos da vontade que impulsionam o homem a agir (TOMÁS DE AQUINO, *ST*, I-II, q. 22, rep.). O amor é caracterizado como a primeira dentre as paixões porque é a raiz das ações humanas.

Nós procederemos às reflexões sobre a natureza moral das paixões da alma a partir da Questão 24 da primeira seção da segunda parte, intitulada *O bem e mal nas paixões da alma*. Como o próprio título sugere, mestre Tomás reflete se as paixões da alma podem ser moralmente boas ou más para o homem.

A ideia essencial desta Questão é a de que as paixões, na perspectiva de Tomás de Aquino, estão relacionadas com a razão, com o conhecimento. Na resposta à primeira objeção do artigo 3 (*A paixão aumenta ou diminui a bondade do ato?*), o teólogo explicita de que modo as paixões estão relacionadas com a razão:

> *QUANTO AO 1º, portanto, deve-se dizer que as paixões da alma podem se referir ao juízo da razão de duas maneiras. Uma, de modo antecedente. E nesse caso, quando ofuscam o juízo da razão, do qual depende a bondade do ato moral, diminuem a bondade do ato; pois é mais louvável praticar uma obra de caridade pelo juízo da razão do que apenas pela paixão da misericórdia. – A outra maneira, conseqüentemente. E isso de dois modos. Primeiramente, a modo de redundância, pois quando a parte superior da alma se move intensamente para algo, a parte inferior segue-lhe também o movimento. Desse modo a paixão que existe conseqüentemente no apetite sensitivo é sinal da intensidade da vontade e indica maior bondade moral. – Segundo, por modo de eleição quando o homem pelo juízo da razão elege ser afetado por uma paixão para agir mais prontamente com a cooperação do apetite sensitivo. Assim, a paixão da alma aumenta a bondade da ação (TOMÁS DE AQUINO,* ST, *I^{a} II^{ae}, q. 24, a. 3, ad. 1 m.).*

Como podemos observar na passagem acima, Tomás de Aquino distingue dois modos pelos quais as paixões se referem à razão. De modo antecedente, a paixão prejudica o homem e, de modo conseqüente, contribui para a bondade de sua ação, pois segue a orientação da razão e não se sobrepõe a ela. É particularmente interessante para nós a afirmação de que a bondade e a maldade da ação dependem da razão. O homem que submete as paixões ao governo da razão tende para o bem e o homem que coloca as paixões antes da razão tende para o mal.

Não podemos deixar de destacar que, para mestre Tomás, os homens conhecem as coisas **sob a razão de bem**, ou seja, nem tudo que o homem considera como um bem é um bem digno de ser perseguido, pois pode acontecer de considerarmos algo mal como sendo um bem. Na discussão que o autor faz a respeito do amor essa questão aparece de maneira bastante clara: "[...] o mal nunca é amado senão sob

a razão de bem" (TOMÁS DE AQUINO, *ST*, Iª IIªᵉ, q. 27, a. 1, ad. 1 m.). Nesse sentido, o homem é bom quando orienta as paixões segundo a razão em direção de um bem verdadeiro:

> *QUANTO AO 2º, deve-se dizer que as paixões que tendem para o bem são boas se esse bem for verdadeiro, e igualmente as que se afastam de um mal verdadeiro. Ao contrário, as paixões que consistem em afastar-se do bem ou tender para o mal são más (TOMÁS DE AQUINO, ST, q. 24, a. 4, ad. 2 m.).*

Assim, é preciso que o homem desenvolva a reflexão para determinar o que é um bem verdadeiro. A educação, nesta perspectiva, impõe-se como um processo fundamental pelo qual o homem desenvolve suas potencialidades humanas. Em *Sobre o ensino (De Magistro)*, Tomás de Aquino discorre sobre a educação e seus benefícios para o homem:

> *Ora, o conhecimento preexiste no educando como potência não puramente passiva, mas ativa, senão o homem não poderia adquirir conhecimentos por si mesmo. E assim como há duas formas de cura: a que ocorre só pela ação da natureza e a que ocorre pela ação da natureza ajudada pelos remédios, também há duas formas de adquirir conhecimento: de um modo, quando a razão por si mesma atinge o conhecimento que não possuía, o que se chama descoberta; e, de outro, quando recebe ajuda de fora, e este modo se chama ensino (TOMÁS DE AQUINO, 2004, p. 31-32).*

Como podemos observar no excerto acima, Tomás de Aquino afirma que o conhecimento está no homem sob a forma de potência, isto é, o homem vem ao mundo com a potencialidade para conhecer. O movimento para o ato de conhecer é realizado de duas formas: pela descoberta e pelo ensino.

O teólogo, mais a frente, explica como o professor ensina o seu aluno e o ajuda a chegar ao saber:

> *E é por isso que se diz que o professor ensina o aluno: porque este processo da razão – que a razão natural faz em si – é proposto de fora pelo professor por meio de sinais, e assim a razão do aluno – por meio do que lhe é proposto como certos instrumentos de ajuda – atinge o conhecimento do que ignorava (TOMÁS DE AQUINO, 2004, p. 32).*

> *O professor infunde conhecimento no aluno não no sentido – numérico – de que o mesmo conhecimento que está no mestre passe para o aluno, mas porque neste, pelo ensino, se produz*

> *passando de potência para ato um conhecimento semelhante ao que há no mestre (TOMÁS DE AQUINO, 2004, p. 35).*

Assim, conforme mestre Tomás, o professor não infunde em seu aluno a razão, que é o princípio do conhecimento e da reflexão no homem, mas o auxilia exteriormente por meio de sinais a desenvolver este princípio essencial. Deste modo, a educação se coloca como um processo determinante do amadurecimento do indivíduo enquanto ser dotado de razão. O bem e mal moral nas paixões da alma, nesse sentido, também depende da educação, pois é por ela que indivíduo cultiva a razão, elemento regulador das paixões.

Depois de refletirmos sobre a natureza moral das paixões da alma, prosseguiremos com o estudo sobre o amor. Por ser o amor a principal dentre as paixões da alma, as três primeiras Questões sobre as características particulares das paixões são dedicadas a ele. A Questão 26, intitulada *O amor*, trata da natureza do amor. A Questão 27, *As causas do amor*, aborda os elementos que causam esse sentimento. Por fim, a Questão 28, *Os efeitos do amor*, contempla as consequências do ato de amar.

O amor, segundo o autor, é a principal paixão da parte concupiscível (*ST*, I-II, q. 25, a. 2). As paixões do concupiscível são aquelas que têm o bem e o mal absolutos como objeto, isto é, elas tendem para o bem ou se afastam do mal, proporcionando deleite no primeiro e sofrimento no segundo (*ST*, I-II, q. 23, a. 1). Já as paixões do irascível são aquelas que se desenvolvem diante de alguma dificuldade encontrada pelo indivíduo em perseguir o que lhe parece algo bom e fugir do que pensa ser algo mau. Desse modo, as paixões do concupiscível e do irascível estão relacionadas na medida em que o concupiscível encontra algum obstáculo para a consecução de seu objeto. Tal dificuldade desperta a parte irascível. As paixões do concupiscível são: o amor, o desejo, a alegria, o ódio, a aversão e a tristeza. As paixões do irascível são: a esperança, o desespero, a audácia, o temor e a ira (*ST*, I-II, q. 26, a. 4).

No primeiro artigo da Questão 26, o teólogo/filósofo analisa se o amor pertence ou não à parte concupiscível. Inicia seu argumento discorrendo sobre as diferenças de apetite:

> *O amor é algo próprio do apetite, pois ambos têm o bem por objeto. Daí que segundo seja a diferença do apetite, tal é a diferença do amor. Ora, há um apetite não conseqüente à apreensão do que apetece, mas à de outrem, e este se chama apetite natural. As coisas naturais desejam o que lhes convém por natureza, não por apreensão própria, mas pela apreensão do autor da natureza, como se disse na I Parte. – Há, além disso, outro apetite conseqüente à apreensão do que apetece, mas por necessidade e não por um juízo livre, e tal é o apetite sensitivo dos animais irracionais, que nos homens participa de alguma liberdade, enquanto obedece à razão. – Enfim, há outro apetite conseqüente à apreensão do que apetece,*

> *por um juízo livre, e tal é o apetite racional ou intelectivo, e este se chama vontade (TOMÁS DE AQUINO,* ST, *I-II, q. 26, a. 1, rep.).*

Como podemos observar na passagem acima, Tomás de Aquino distingue três espécies de apetite. A diferença desses apetites reflete-se na diferença do amor, pois ambos têm o mesmo objeto: o bem. Desse modo, existe o amor natural que pertence ao apetite natural, mediante o qual o ser se inclina para o bem naturalmente, não necessitando de conhecimento e pensamento reflexivo. Existe, também, o apetite sensitivo que, diferentemente do anterior, exige certo grau de conhecimento proveniente dos sentidos corporais (visão, audição, olfato, paladar e tato). Esse apetite sensitivo é instintivo nos outros animais e no homem partilha da racionalidade, no sentido de que os sentidos estão relacionados à razão. Por fim, existe o apetite intelectivo, também chamado pelo autor de vontade, que decorre da apreensão e reflexão sobre o que é apetecível:

> *Ora, em qualquer destes apetites, chama-se amor o princípio do movimento que tende para o fim amado. No apetite natural, o princípio deste movimento é a conaturalidade do que apetece com o objeto para o qual tende, e pode ser chamado amor natural, como a mesma conaturalidade de um corpo pesado em relação ao seu centro se dá pela gravidade, e pode ser chamado amor natural. Do mesmo modo a mútua adequação do apetite sensitivo ou da vontade a um bem, isto é a complacência no bem se chama amor sensitivo, ou intelectivo ou racional. Logo, o amor sensitivo está no apetite sensitivo, como o amor intelectivo no apetite intelectivo. E pertence ao concupiscível porque se refere ao bem absolutamente, não sob o aspecto de árduo, que é objeto do irascível (TOMÁS DE AQUINO,* ST, *I-II, q. 26, a. 1, rep., grifo nosso).*

O amor constitui-se, assim, como o princípio da ação, em todos os níveis de apetite. Com efeito, para que se alcance o fim, é preciso que primeiro o fim almejado seja tomado como algo conveniente e realizável, processo encerrado no conceito de amor. Desse modo, entendemos que esse sentimento, para Tomás de Aquino, refere-se à afinidade do ser com relação ao bem que ama, que pode ser, por exemplo, o dinheiro e/ou o conhecimento.

No âmbito do apetite intelectivo, de acordo com Tomás de Aquino, a preparação ocorre mediante o exercício do pensamento reflexivo e, por isso, difere do amor natural que é observado no apetite natural que espontaneamente identifica a compatibilidade, chamado de conaturalidade com o fim. Já no primeiro artigo podemos perceber a relação entre amor e saber, no sentido de que o apetite intelectivo deflagra uma espécie de 'amor inteligente', ou que pressupõe abstração por parte daquele que ama.

Diante dessas discussões, o teólogo/filósofo conclui afirmando que o amor está no concupiscível, pois se refere ao bem absolutamente. Isso significa que o amor é o sentimento que desperta o interesse do indivíduo por qualquer coisa diante da possibilidade de obter o fim desejado.

A concepção de bem que está presente na obra de Tomás de Aquino é diferente da que temos atualmente. O bem, para o teólogo, está relacionado à perfeição, ao ser enquanto ato consumado. O bem atrai o apetite e o move em sua direção. As pessoas podem inclinar-se para o mal, que é o contrário do bem, mas apreendendo-o sob a razão de bem, isto é, concebendo-o como um bem a ser buscado (NICOLAS, 2003, p. 75).

Esta discussão do bem enquanto objeto do amor é empreendida por Tomás de Aquino na Questão 27:

> *Como foi dito acima, o amor pertence à potência apetitiva que é uma força passiva. Por isso seu objeto se refere a ela como à causa de seu movimento ou ato. É preciso, pois, que aquilo que é objeto do amor seja propriamente a sua causa. Ora, o bem é o objeto próprio do amor, porque, como foi dito, o amor implica certa conaturalidade ou complacência do amante com o amado, e para cada um é bom o que lhe é conatural e proporcionado. Por conseguinte, o bem é a causa do amor (TOMÁS DE AQUINO,* ST*, I-II, q. 27, a. 1, rep.).*

Observamos que o teólogo afirma que o amor está na potência apetitiva, que é uma força passiva. Isto é, o bem é causa do amor porque esta paixão implica "conaturalidade ou complacência do amante com o amado", isto é, o amante sente-se atraído pela coisa amada como se ela fosse digna de ser buscada e possuída. O amante entende o amado como sendo proporcional a seu querer, a sua vontade.

Assim, o homem pode amar o mal, mas somente se apreendê-lo como um bem:

> *QUANTO AO 1º, portanto, deve-se dizer que o mal nunca é amado senão sob a razão de bem, isto é, enquanto é um bem relativo apreendido como um bem absoluto. Assim é mau o amor que não tende para o que é absolutamente o verdadeiro bem. É desta maneira que o homem ama a iniqüidade, enquanto que por ela alcança um certo bem, como o prazer, o dinheiro ou coisa semelhante (TOMÁS DE AQUINO,* ST*, I-II, q. 27, a. 1, sol. 1).*

Mestre Tomás explica que o mal só pode ser amado sob a razão de bem, ou seja, quando o amante sente o mal como se fosse um bem que pode satisfazer sua vontade. Observamos o exemplo dado pelo autor: o homem pode amar a iniqüidade, que é má, porque sendo iníquo por alcançar prazer, dinheiro ou outras coisas que lhe satisfazem. Como pode, então, o indivíduo preparar-se para direcionar seu amor àquilo que é verdadeiramente bom?

Para isso, retomemos a Questão 24. As paixões da alma, conforme a análise de Tomás de Aquino, não são boas, nem más por natureza. Podem, sim, inclinar para a virtude como podem inclinar para o vício.

O agir conforme a virtude ou conforme o vício depende da razão. É pelo pensamento que o homem ama o bem ou o mal. É porque as paixões estão relacionadas com a razão que elas podem ser caracterizadas como boas ou más. Assim, o amor é bom quando ama o bem verdadeiro e mal quando ama um bem falso.

Nesse sentido, faz-se essencial um processo pelo qual o homem é preparado para o exercício do pensar. A educação, cumprindo a função de desenvolver as capacidades humanas de refletir e escolher, figura como algo determinante para o agir conforme a virtude, ou o vício. A educação não visa, no pensamento de Tomás de Aquino, o ensinamento de preceitos morais pré-estabelecidos. É evidente que, sendo um teólogo e frade mendicante, tendo nascido e vivido no Ocidente medieval, marcado pela presença da Igreja Católica, suas ideias e valores são eminentemente cristãos e ele não hesitaria em recomendar um modo cristão de se viver (OLIVEIRA, 2009). Contudo, o homem, para ele, não nasce plenamente capaz de garantir a própria sobrevivência. É preciso, pois, de um processo formativo pelo qual desenvolverá suas potencialidades, principalmente as faculdades do intelecto e da vontade, pelas quais pode exercer autoridade sobre seus sentimentos, encabeçados pelo amor.

Considerações finais

Como pudemos verificar, Tomás de Aquino considera que as paixões da alma devem ser moderadas pela razão, pela capacidade humana de refletir sobre as coisas. Além disso, observamos que o amor é a primeira dentre as paixões, configurando-se como o princípio da ação do homem, uma vez que as paixões são os movimentos que levam o homem a agir. Nesse sentido é o que o homem faz tudo por amor, conforme o teólogo afirma na Questão 27.

O amor, enquanto paixão, necessita da moderação da razão. É por esta vinculação com a razão que o amor pode ser moralmente bom ou mal. Ou seja, o amor em si não pode ser considerado bom ou mal, mas sim o que se ama e como se ama. Desse modo, o amor é bom quando é bem orientado pela razão e mal quando mal direcionado.

Ora, o homem, de acordo com o pensamento tomasiano, não nasce pronto e acabado, disposto a fazer despertar a razão no momento oportuno. O conhecimento está no homem em potência e é por meio do processo educativo que o homem o desenvolve, que opera o movimento de potência ao ato de conhecimento (TOMÁS DE AQUINO, 2004).

Assim, a educação na concepção de mestre Tomás configura-se como algo primordial para o homem agir, pois é por meio dela que desenvolve a razão e, por conseguinte, a capacidade de bem ordenar o amor.

Referências

LAUAND, Introdução. In: TOMÁS DE AQUINO. *Sobre o ensino (De Magistro), os sete pecados capitais*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LE GOFF, J. *Os intelectuais na Idade Média*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LE GOFF, J. A civilização do ocidente medieval. Bauru: Edusc, 2005.

LE GOFF, J. Cidade. In: _____; SCHMITT, J.-C (orgs.). *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. Bauru : Edusc, 2006. p. 219-236. v. I.

LE GOFF, J. As ordens mendicantes. In: _____. *Uma longa Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 173-189.

LIBERA, A. *A filosofia medieval*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

NUNES, R. A. da C. Capítulo IX A escolástica. In: _____. *História da Educação na Idade Média*. São Paulo: Edusp, 1979, p. 243-286.

OLIVEIRA, T. Considerações sobre o caráter histórico da escolástica. In: _____ (org.). *Luzes sobre a Idade Média*. Maringá: EDUEM, 2002. p. 47-64.

OLIVEIRA, T. *Escolástica*. São Paulo: Editora Mandruvá, 2005.

OLIVEIRA, T. O ambiente citadino e universitário do século XIII: um *lócus* de conflitos e novos saberes. In: _____ (org.). *Antiguidade e Medievo*: Olhares Histórico-Filosóficos da Educação. Maringá: Eduem, 2008.

OLIVEIRA, T. O ensino da caridade: uma virtude para o bem-comum sob o olhar de Tomás de Aquino. *Notandum*, ano XI, n. 18, jul-dez 2008.

TOMÁS DE AQUINO. *Suma Teológica*. São Paulo: Loyola, 2003. v. III.

VERGER, J. Universidade. In: LE GOFF, J.; SCHMITT, J.-C (orgs.). *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. Bauru : Edusc, 2006. p. 573-588. v. II.

6.118.

Título:

Motivação acadêmica e a qualidade da educação superior: um estudo sobre os indicadores e variáveis motivacionais

Autor/a (es/as):

Santos, Bettina Steren dos [PUCRS]

Antunes, Denise Dalpiaz [PUCRS]

Schmitt, Rafael Eduardo [PUCRS]

Resumo:

A motivação constitui-se como um elemento imprescindível para a qualidade nos diversos níveis e modalidades de ensino, assumindo um papel especial na Educação Superior. Nesse contexto, a motivação acadêmica assume um importante papel, especialmente nos estudantes universitários, ao entender esses enquanto produtos e produtores do processo formativo na universidade. Diante disso, o presente texto apresenta os resultados de uma investigação que procurou identificar as variáveis e os indicadores relacionados com a motivação acadêmica. A pesquisa orientou-se, inicialmente, por uma profunda revisão bibliográfica realizada em bases de dados internacionais. O referencial teórico privilegiado aborda a Teoria da Autodeterminação, a Teoria das Metas de Realização e a Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro. Com base nesse referencial, identificaram-se seis categorias, denominadas *indicadores*, os quais abarcam inúmeras *variáveis* motivacionais: (1) Êxito na universidade; (2) Percepções de si; (3) Hábitos e estratégias de aprendizagem; (4) Perspectivas futuras; (5) Papel do docente; e (6) Estrutura institucional. O *Êxito na Universidade* refere-se às variáveis tais como o rendimento acadêmico, à freqüência às aulas, a persistência aos estudos, à obtenção das metas pessoais, entre outros. As *Percepções de si* compreendem aspectos relacionados à maneira como o aluno percebe suas próprias competências e capacidades. Com relação aos *Hábitos e estratégias de aprendizagem*, a quantidade de tempo dedicado, o esforço empregado, os estilos de aprendizagem e as diferentes estratégias utilizadas representam as variáveis mais importantes. As *Perspectivas futuras* compreendem as metas a curto e longo prazo, além dos planos com relação à carreira projetados no futuro cronológico e a interferência desses no momento presente. Já os fatores relacionados com o *Papel do docente* exercem fortes influências sobre a motivação do aluno a partir de fatores como a metodologia empregada, a planificação, a flexibilidade, os valores e pensamentos do docente, as relações afetivas estabelecidas e, especialmente, o clima da aula. E, por fim, a *Estrutura Institucional* também impacta fortemente, através da qualidade e funcionalidade da estrutura física, dos recursos tecnológicos, do acesso à informação, do apoio institucional, entre os principais elementos. A partir das categorias mencionadas, a pesquisa prossegue a partir da elaboração e validação de um instrumento quantitativo que permitirá mensurar níveis motivacionais em estudantes universitários relacionados com os indicadores elaborados. Procedimentos de validação de conteúdo, de face e de construto foram conduzidos para assegurar propriedades métricas adequadas ao instrumento. Resultados satisfatórios estão sendo alcançados a partir de procedimentos múltiplos que abarcam técnicas qualitativas e quantitativas. O instrumento em

construção permitirá identificar atitudes, comportamentos e valores observados em estudantes universitários quanto à motivação na universidade. Acredita-se que o estudo possibilitará um avanço para a literatura específica, uma vez que agrupa em um único instrumento, distintos construtos, os quais estão se mostrando capazes de identificar importantes características dos estudantes, contribuindo de forma importante para a qualidade da Educação Superior e da docência universitária.

Palavras-chave:

Motivação; Teorias Motivacionais Contemporâneas; Educação Superior; Qualidade da Educação Superior.

Introdução

A motivação constitui-se como um elemento imprescindível para a qualidade nos diversos níveis e modalidades de ensino, assumindo um papel especial na Educação Superior, principalmente pela grande expansão do ensino universitário brasileiro e os emergentes desafios impostos à Universidade. Dentre eles, o compromisso da inovação e da responsabilidade social, as quais configuram um desafio ainda maior: manter uma comunidade acadêmica permanentemente motivada, produtiva e, ainda, orientada pelo pressuposto da excelência. Nesse contexto em que estar motivado representa o primeiro passo para qualquer prática exitosa, abordar, discutir, refletir sobre a motivação, suas variáveis e indicadores, consolida-se, também, como um tema emergente.

A produção de conhecimento relacionada à motivação tem crescido consideravelmente, sobretudo em nível internacional, ao passo que no contexto educacional brasileiro essa tendência é, ainda, discreta. A imersão teórica acerca desse construto demonstra que, relacionado ao ensino superior, duas grandes teorias protagonizam as discussões realizadas: a Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*) e a Teoria das Metas de Realização (*Achievement Goals Theory*). Também é possível detectar um aumento de produção relacionado a uma terceira: a Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro (*Future Time Perspective*).

Entretanto, mesmo que exista um consistente corpo teórico e um crescimento na produção desses conhecimentos, uma das dificuldades percebidas diz respeito à carência de produção que trate especificamente dos indicadores da motivação relacionados à contextos educativos. A maioria dos estudos focaliza suas discussões orientadas por uma única teoria ou teorias correlatas, dificultando uma visão global dos indicadores e variáveis motivacionais.

Nesse sentido, o presente texto apresenta as principais teorias motivacionais orientadas à Educação Superior com ênfase nas três abordagens acima mencionadas, além de ampliar, inicialmente, o entendimento através de um quarto enfoque: uma teoria sócio-cultural da motivação. Essa intenção

permitirá elucidar os principais conceitos relacionados ao tema para que, posteriormente, se possa apresentar uma reflexão pautada especificamente sobre os indicadores e variáveis motivacionais com ênfase no aluno universitário.

Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação (*TAD*) foi proposta pelos norte-americanos Eduard Deci e Richard Ryan, já em meados da década de 1970 (Deci & Ryan, 1985). Tornou-se amplamente aceita e difundida em diversos campos do conhecimento, sobretudo no contexto acadêmico. Seu foco de análise reside na orientação dos motivos que dirigem os comportamentos, estabelecendo para esses diferentes *lócus* de causalidade: o interno e o externo. Desse binômio surgem as duas principais orientações motivacionais que fundamentam a teoria – a motivação intrínseca e a extrínseca.

A motivação intrínseca corresponde a um comportamento tipicamente autodeterminado, no qual o interesse por uma atividade está pautado pela livre escolha, pela espontaneidade e pela curiosidade. O empenho dedicado para a realização de uma atividade não está vinculado com as contingências externas e com recompensas, mas sim, com as características inerentes à própria atividade (Deci; Ryan, 2000). Nesse contexto, em que as tarefas possuem fins em si mesmas, os teóricos relatam que o comportamento intrinsecamente motivado está mais associado com sentimentos de satisfação, realização e prazer (Deci; Ryan, 1985; Deci; Ryan, 2000; Reeve; Deci; Ryan, 2004).

Já na motivação extrínseca, a atividade ou tarefa está subordinada à obtenção de uma meta ou resultado. Segundo os autores (Deci; Ryan, 1985, 2000), nessa situação a realização das ações está muito relacionada com recompensas, avaliações, prazos, punições, elogios, entre outros aspectos. O que determina o comportamento está muito mais associado ao controle, agenciado por vontades externas, no qual o indivíduo age sob pressão, em detrimento da livre vontade e da autonomia. Nesse comportamento controlado, o sujeito tende a perceber as atividades/tarefas como instrumentais para obtenção de determinado objetivo. Entretanto, o que figura em primeiro plano é o objetivo final e não a própria tarefa/atividade.

Para Ryan e Deci (2000, p. 68) o comportamento autodeterminado é regido pelo atendimento de três características básicas, que os autores definem como "necessidades psicológicas inatas": as necessidades de "autonomia" (*autonomy*), "competência" (*competence*) e "pertencimento" (*relatedness*)[152].

[152] Há para esse termo (*relatedness*) diferentes traduções encontradas na literatura. As mais frequentes são relacionamento, relação ou pertencimento. Nesse trabalho utiliza-se o termo *pertencimento*, por ser este, o entender dos autores, a expressão que mais se aproxima ao conceito postulado pelos teóricos.

A autonomia é entendida como o exercício da livre vontade, da eleição e condução dos comportamentos, sem muita regulação ou controle externo. Com essa necessidade, o sujeito experimenta o próprio comportamento, sendo esse iniciado e continuado à partir de suas escolhas. Os autores apontam que os sujeitos são autômomos quando percebem um *lócus* de causalidade interno, um alto nível de liberdade, um baixo nível de controle externo e a possibilidade de escolha na realização das ações (Deci; Ryan, 2000; Ryan; Deci, 2000).

Já a competência reside em nutrir percepções de eficácia pessoal através de experiências que conduzam à determinados objetivos. Para o teórico, as pessoas são propensas a se envolverem em atividades que se adaptam às suas habilidades e a níveis atuais de conhecimento, mantendo dessa forma, a necessidade de se perceber eficaz nas interações sociais. Segundo Reeve, Deci e Ryan (2004) isso reflete no desejo natural de exercitar as próprias capacidades e desenvolver novas competências.

Por fim, o relacionamento refere-se à necessidade de estabelecer relações interpessoais significativas em contextos específicos, gerando percepção de pertencimento e apoio a um grupo determinado (Deci; Ryan, 2000). Juntamente com a percepção de autonomia e competência, a necessidade de relacionamento constitui-se como elemente determinante do comportamento intrinsecamente motivado.

Segundo Ryan e Decy (2000, p. 68) essas três características "parecem ser essenciais para facilitar as propensões naturais para o crescimento e integração, bem como para um construtivo desenvolvimento social e bem-estar pessoal". Também afirmam que "o desenvolvimento saudável requer a satisfação de todas as três necessidades", de forma que o atendimento de "uma ou duas não são suficientes" (Deci; Ryan, 2000, p. 229). De acordo com eles, não há desenvolvimento ótimo em que alguma dessas necessidades tenha sido negligenciada. As mesmas constituem-se como necessidades interdependentes e integradas, de forma que "a satisfação de cada uma delas reforça e fortalece as demais" (Deci; Ryan 2000, p. 244).

Frequentemente, a motivação intrínseca e extrínseca são relatadas na literatura como fenômenos desconectados e antagônicos. Para equacionar esse problema, os próprios autores (Deci; Ryan, 1985, 2000; Ryan; Deci, 2000) propõem uma organização denominada de *continuum*, na qual sugerem diferentes níveis motivacionais. Esses vão desde amotivação (desmotivação), que representaria a ausência de intencionalidade, passando por quatro níveis de motivação extrínseca (regulação externa; regulação interna; regulação identificada; regulação introjetada) até atingir o nível motivacional mais elevado que coincide com a motivação intrínseca e o comportamento autodeterminado. Nesse sentido a TAD especifica as características e processos inerentes a cada um desses níveis, salientando que os mesmos não devem ser entendidos como mecanismos desconectados (Reeve; Ryan; Deci, 2004).

Reforçando esse entendimento, pesquisadores brasileiros apresentam diferentes aspectos que levam a compreender que os motivos externos podem contribuir para a internalização da motivação intrínseca (Boruchovitch, 2008; Santos, Antunes E Schmitt, 2010; Guimarães, 2004). De acordo com esses autores, as demandas sociais podem favorecer para a construção de processos motivacionais intrínsecos, configurando, segundo a TAD, o nível motivacional mais sólido, duradouro e equilibrado quando comparados com os demais níveis que a teoria diferencia.

Teoria das Metas de Realização

Recentemente, a chamada Teoria das Metas de Realização (TMR) tem sido apontada como uma das mais importantes contribuições da Psicologia Contemporânea voltada aos contextos educativos. A partir de uma grande difusão na década de 1980, ela busca analisar como a adoção de determinadas metas ocasiona diferentes modelos motivacionais nos alunos (Anderman & Maehr, 1994). Nessa perspectiva, as metas se constroem por um conjunto de pensamentos, crenças, propósitos e emoções que expressam as expectativas dos alunos, representando diferentes modos de enfrentar as tarefas acadêmicas (Ames, 1990).

De acordo com os teóricos, a TMR diferencia, fundamentalmente, dois tipos de metas: a meta aprender e a meta desempenho[153] (Elliott & Deweck, 1988). A meta aprender está caracterizada pelo desejo de buscar novos conhecimentos, destrezas e competências. Ao incorporar isso, o aluno direciona mais energia para o enfrentamento das atividades, valorizando a própria atividade e o processo a ela inerente, além de utilizar estratégias metacognitivas e atribuir o sucesso ao próprio esforço.

Já a meta desempenho, também conhecida como meta relacionada ao ego, está pautada pelo desejo de sentir-se bem frente aos outros ou pelo desejo de não sentir-se incapaz. Nessa, o que prevalece é a obtenção de uma meta/objetivo, contexto em que a realização das tarefas assume uma importância secundária. O sentido da realização de uma atividade/tarefa está condicionada à obtenção de uma meta/objetivo final, estando esse tipo de comportamento muito associado à instalação de ambientes competitivos.

Bzuneck (1999) ressalta que, embora exista um contraste entre os dois tipos de metas, os alunos não costumam se orientar exclusivamente por uma ou outra. Pois, é frequente ocorrer orientações simultâneas nas metas *aprender* e *desempenho*, uma vez que essas estão imbricadas. Entretanto, salienta-se que a orientação predominante pela meta aprender produz resultados mais positivos sobre a aprendizagem (Bzuneck, 1999; Boruchovitch, 2008; Anderman & Maehr, 1994; Ames, 1990).

[153] A terminologia varia na literatura, de forma que, a meta aprendizagem também é conhecida como meta aprender, assim como a meta desempenho é conhecida como meta performance.

Outras pesquisas têm demonstrado que os acadêmicos se valem de diferentes estratégias para a adoção de determinadas metas. González Cabanach et al. (2007) em um estudo realizado no entorno acadêmico espanhol concluíram que os estudantes universitários orientam-se pela meta aprender quando necessitam incrementar suas capacidades e, seguem orientados pelas metas de desempenho quando desejam demonstrá-las. Os mesmos autores, bem como outros pesquisadores, enfatizam que a orientação pela meta aprender produz resultados mais sólidos na aprendizagem, na persistência aos estudos e no desempenho acadêmico (Anderman & Maehr, 1994; Ames, 1990; Boruchovitch, 2008).

Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro

O surgimento da Perspectiva de Tempo Futuro (PTF) é muito relacionado aos estudos do psicólogo belga Joseph Nuttin (1909-1988). Para Nuttin (1985, p.135), a motivação é "uma tendência específica em direção a um determinado objeto e sua intensidade está em função da natureza e da relação que o sujeito mantém com esse objeto". O comportamento surge do dinamismo de uma "necessidade", através da qual o sujeito identifica "objetos desejados", desenvolvendo a partir desses, "projetos de ação". O objetivo e o projeto de ação se relacionam com a noção de perspectiva futura. Para o autor, o futuro psicológico é essencialmente relacionado com a motivação.

Nuttin e Lens (1985) especificam que a perspectiva futura representa um processo que tem como fim um objetivo a ser alcançado a médio ou longo prazo. Apesar do estabelecimento de metas futuras, essas construções estão intimamente relacionadas com o momento presente do indivíduo. Afirmam o quão importante é possuir uma perspectiva futura e, ao nutrir valor positivo em relação a essa projeção, o sujeito tende a realizar as tarefas presentes com maior envolvimento, atribuindo valor mais elevado em relação aos comportamentos que possam estar relacionados com o objetivo alvo.

Lens (1993, p. 70) caracteriza a Perspectiva de Tempo Futuro como a "integração do futuro cronológico no momento presente do indivíduo". Segundo ele, as perspectivas futuras podem ser fixadas em maior ou menor espaço de tempo. Para o autor (Lens, 1993), não se trata de um tempo cronológico, mas subjetivo, pois diferentes espaços de tempo podem ocasionar distintos impactos motivacionais.

Nesse sentido, o autor especifica três níveis de Perspectiva Futura: *PF extensa*, *PF restrita* e *PF alongada*. Diz que jovens que estabelecem objetivos-alvo a serem atingidos em um futuro distante, são dotados de uma PF extensa. Os que perseguem objetivo-alvo que devem se realizar num futuro próximo caracteriza uma PF restrita. Aqueles que se orientam por uma PF mais distante, podendo esperar por muitos anos para obterem seus objetivos, em geral, são capazes de adiar consideravelmente suas satisfações imediatas, ainda assim, permanecerem orientados para a obtenção da meta.

Com relação às características de sujeitos orientados por diferentes tipos de objetivos-alvo, Lens (1993, p. 80) realiza quatro proposições: 1) os indivíduos dotados de PF extensa percebem as distâncias temporais como mais curtas do que aqueles que estão orientados por uma PF restrita. Os primeiros são mais aptos a suportar gratificações mais tardias, quando comparados com os segundos; 2) aqueles que possuem PF extensa antecipam melhor as conseqüências em longo prazo de suas ações no presente, além de atribuírem maior valor aos objetivos distantes e manterem-se mais motivados para perseguir-lhos; 3) A satisfação, a perseverança e o esforço despendido na execução de uma tarefa são maiores nos sujeitos com PF extensa ou alongada. A probabilidade de passar da planificação à ação é mais elevada nesses sujeitos; e 4) os dotados de uma perspectiva futura extensa são mais aptos a transformar desejos ou vontades em intenções comportamentais e, posterior ações. Essa passagem da cognição à ação deverá ser facilitada por uma PF que inclua localizações temporais precisas.

Ampliando o entendimento acerca das perspectivas futuras, De Volder e Lens (1982) salientam dois aspectos relacionados ao desenvolvimento da PTF: o cognitivo e o dinâmico. O aspecto *cognitivo* relaciona-se à antecipação do futuro distante. Permite ao sujeito dispor de maior intervalo de tempo para situar metas motivacionais, planos, projetos e orientar ações no presente em direção aos objetivos futuros. Assim, as ações adquirem um maior valor de "utilidade" sendo desenvolvida uma maior percepção de "instrumentalidade" em relação às atividades presentes. O aspecto *dinâmico* está ligado à atribuição de grande valor aos objetivos-alvo, mesmo que estes possam ser alcançados somente em um futuro distante. Enquanto o aspecto cognitivo relaciona-se à antecipação do futuro, ao planejamento e ao grau de utilidade das tarefas presentes, o aspecto dinâmico refere-se à intensidade com que se valorizam as metas futuras.

No sentido de associar as principais teorias motivacionais contemporâneas, Vansteenkiste et al. (2009) realizaram um estudo correlacional com estudantes universitários, focalizando duas orientações motivacionais: a *meta futura intrínseca* (future intrinsic goal) e a *meta futura extrínseca* (future extrinsic goal). Os resultados apontam que os sujeitos adotam metas futuras intrínsecas ao possuírem maior autonomia, desenvolvem senso de instrumentalidade às ações presentes, apresentam resultados mais favoráveis e persistem mais nos comportamentos orientados ao futuro.

Teoria Sociocultural

Neste percurso, ampliando o entendimento a partir das teorias motivacionais apresentadas, acredita-se que a motivação humana está relacionada às questões sociais através do estabelecimento dos vínculos e seus afetos e, inevitavelmente, entrelaçada com aspectos endógenos de cada ser humano. Sendo assim, considera-se que o desenvolvimento deve ser entendido a partir de características filogenéticas, ontogenéticas, sociogenéticas e microgenéticas, procurando entender o desenvolvimento humano a partir de uma visão holística.

Por isso, tentar compreender o processo motivacional humano implica analisar como ele surge e conseqüentemente conhecer as diferentes teorias que explicam esse processo. A psicologia apresenta distintos enfoques teóricos, cada um destacando algum aspecto ligado ao desenvolvimento da motivação, no entanto, acredita-se que esse é um processo complexo, que envolve diferentes variáveis. Nesse sentido, não podemos deixar de ressaltar, que cada estudo, cada teórico destaca alguma característica do desenvolvimento que se esse fosse analisado de forma conjunta poderia abranger o desenvolvimento humano na sua totalidade.

Huertas (2001) classifica as teorias sobre a motivação em três categorias clássicas: mecanicistas, organicistas e contextualistas. De acordo com o autor, o processo psicológico motivacional tem sua origem no social, contudo, não é completamente regulado por uma imposição externa. O desenvolvimento motivacional se inicia com a socialização do sujeito, porém, tendo como base as características específicas da espécie, certas predisposições inatas. Dessa forma, os motivos que no início estão baseados em incentivos emocionalmente ativadores, são considerados naturais e podem estar submetidos à mudanças pela ação da cultura e da sociedade. Mesmo os motivos ou necessidades fisiológicas inatas são regulados cultural e socialmente.

As primeiras necessidades humanas são da espécie, contudo, a busca pelas necessidades acima, conforme Maslow (1968) são construídas pelas intencionalidades da cultura e determinadas no social. Nos degraus da Hierarquia de Maslow o ser humano acaba por revelar suas necessidades, somente após ter satisfeitas as anteriores em valores e importância, assim construídos socialmente. Esse processo de maturação pode acontecer durante toda uma vida, seja em qualquer nível de realização e desenvolvimento pessoal que a pessoa se encontrar.

Ainda, no modelo explicativo criado por Huertas, existe uma relação dialética entre interioridade e exterioridade, entre o psicológico e o social, que supera o dualismo radical presente em outras aproximações epistemológicas, contrapondo-se à dicotomia motivação extrínseca e motivação intrínseca defendidas por diversas teorias psicológicas, aplicadas à Educação.

Bruner (1991), Rogoff (2005) explicitam a ação reguladora da cultura e da sociedade, quando afirmam que a participação do homem na cultura, e a realização de suas potencialidades mentais, através de sua sociedade, faz com que seja impossível construir a psicologia humana baseando-se somente no indivíduo. Considerando que a Psicologia está imersa na cultura, deve estar organizada em torno desses processos de construção e utilização do significado que conectam o homem com a mesma. Em virtude da participação do sujeito na cultura, o significado se faz público e compartilhado (Bruner, 1991).

Vários autores estudados, entre eles, Huertas (2001) e Vygotsky (2002) partem do pressuposto de que o ser humano é social e, portanto, para sobreviver necessita do convívio com os demais membros de

sua espécie. Desde pequena, a criança está predisposta a reconhecer e a explorar o mundo do qual faz parte, usando para isso um instrumento de mediação simbólica, a linguagem.

Explicando o processo de desenvolvimento, também a partir da teoria de Vygotsky, considera-se que o mesmo ocorre a partir do desenvolvimento interpsicológico para num segundo momento, intrapsicológico. O processo de internalização, enquanto atividade social e historicamente desenvolvida é o que diferencia os animais dos seres humanos, base do salto qualitativo da psicologia. A mediação é um conceito vygotskyano que ratifica a importância do adulto e dos pares mais capazes enquanto agentes da aprendizagem social, portanto, a mediação é inerente ao desenvolvimento sócio-emocional e de processo fundamental na edificação de motivos pessoais.

Parafraseando Vygotsky, Huertas (2001) afirma que toda a motivação humana aparece duas vezes, primeiro no plano da atividade social, interpsicológica, e depois do plano individual ou intrapsicológico. Conforme Santos (2003, p. 127), "a teoria de Vygotsky é uma disciplina intrinsecamente genética [...]. É através da perspectiva genética que podemos ir além das manifestações externas de um fenômeno". Dessa forma, Vygostsky salienta a importância de compreender o desenvolvimento da criança como um processo vivo, um desenvolvimento cultural que se dá ao longo da história de vida de cada pessoa.

A partir das leituras até aqui realizadas sobre a psicologia da motivação, considera-se que é necessário, como foi salientando anteriormente, explicar esse fenômeno a partir de um paradigma que considere a tríade humana, constituída pelo individuo/sociedade/espécie. "A sociedade vive para o indivíduo que vive para a sociedade; sociedade e indivíduo vivem para a espécie que vive para o individuo e para a sociedade." (Morin, 2002, p. 52). Sendo assim, existe uma recursividade indissolúvel na relação indivíduo/espécie/sociedade.

Indicadores e variáveis motivacionais no ensino superior

Compreendendo a motivação como um construto multifatorial, conforme salientam Boruchovitch (2008), Santos e Antunes (2007), Santos Antunes e Schmitt (2010), Anderman e Maehr (1994) e Lens, Matos e Vansteenkiste (2008), entre outros autores, múltiplas são as variáveis a ela relacionadas. Apesar disso, carece na literatura produções que tratem especificamente dos indicadores e variáveis motivacionais, fato que dificulta obter uma visão abrangente sobre os principais aspectos que interferem na instauração dos processos motivacionais.

Na tentantiva de evidênciá-las, Boza (2010) realizou recentemente uma importante revisão da bibliografia, sobretudo no entorno acadêmico espanhol, tendo encontrado mais de vinte variáveis para a motivação no ensino superior. O autor ressalta aspectos relacionados ao desempenho acadêmico, aos fatores afetivos, ao clima da aula e às competências do docente.

Gonzáles Cabanach et al. (2007) propuseram uma classificação dos principais fatores associados à motivação. Os autores apresentam três componentes, conforme seguem: 1) componente de valor – contemplando aspectos ligados à razões e metas de realização das tarefas (por que realizo essa tarefa?); 2) componente de expectativa – agrupando fatores ligados à auto-percepção e crenças pessoais (sou capaz de realizar essa tarefa?); e 3) componente afetivo, que agrupa aspectos associados às reações emocionais (como me sinto ao realizar essa tarefa?)

A partir da explanação teórica realizada nesse artigo e realizando uma reflexão fundamentada em outros estudos (Santos, Antunes & Schmitt, 2010; Santos & Antunes, 2007) apresenta-se, em caráter propositivo, uma categorização dos indicadores e variáveis motivacionais em 6 categorias, na perspectiva do estudante univeristário: (1) Êxito na universidade; (2) Percepções de si; (3) Hábitos e estratégias de aprendizagem; (4) Perspectivas futuras; (5) Papel do docente; e (6) Estrutura institucional.

O *Êxito na Universidade* refere-se às variáveis tais como o rendimento acadêmico, à freqüência às aulas, a persistência aos estudos, à obtenção das metas pessoais, entre outros, todos aspectos relacionados ao desempenho do aluno. Os teóricos são consensuais em apontar que o desempenho e o rendimento estão intimamente associados com a motivação (Ames, 1992; Anderman & Maehr, 1994; Boruchovitch, 2008).

As *Percepções de si* compreendem aspectos relacionados à maneira como o aluno percebe suas próprias competências e capacidades. Pode-se destacar a percepção de competência, a percepção de autonomia; a percepção de pertencimento (Deci & Ryan, 1985, 2000), a percepção do esforço empregado, as percepções de utilidade/instrumentalidade (De Volder e Lens, 1982), as expectativas de êxito e o autoconceito, dentre os principais aspectos.

Com relação aos *Hábitos e estratégias de aprendizagem*, a quantidade de tempo dedicado, o esforço empregado, os estilos de aprendizagem, as estratégias cognitivas, metacognitivas e autorreguladoras, representam variáveis motivacionais importantes.

As *Perspectivas futuras* desenvolvidas pelos estudantes são fundamentais para os comportamentos, atitudes e ações empregadas durante o período universitário (Lens, 1993; De Volder & Lens, 1982; Simons et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2009). Nesse aspecto, pode-se situar as metas estabelecidas à curto e a longo prazo quanto à carreira profissional, o valor atribuído às próprias metas futuras e a articulação dessas metas com o momento presente (instrumentalidade).

Já os fatores relacionados com o *Papel do docente* exercem fortes influências sobre a motivação do aluno (Ames, 1990; Anderman & Maehr, 1994; Boza, 2010; Guimarães, 2004; Bzuneck, 1999; Boruchovitch, 2008). Dentre os principais aspectos é possível situar a metodologia empregada pelo

docente, a planificação realizada, a flexibilidade no andamento do curso, os valores e pensamentos do professor e, especialmente, o clima da aula e as relações afetivas estabelecidas.

E, por fim, a *Estrutura Institucional* também impacta fortemente, através da qualidade e funcionalidade da estrutura física, dos recursos tecnológicos, do acesso à informação, do apoio institucional, entre tantos outros aspectos ligados à universidade.

Todos esses aspectos destacados, os quais figuram entre os mais recorrentes na literatura, foram definidos na visão do estudante universitário. Segundo Morosini (2009) essa tem sido uma tendência mundial em investigações ligadas à qualidade da educação superior, uma vez que compreende os alunos como produto/produtores e como resultado do processo de formação universitária. Entende-se também, que os aspectos levantados representam uma primeira aproximação na tentativa de propor prováveis indicadores motivacinais e suas respectivas variáveis. Essas podem ser visualizadas no quadro abaixo.

Quadro 1 – Indicadores e variáeis motivacionais

Indicadores	**Variáveis relacionadas**
Êxito na universidade	- Rendimento - Freqüência - Persistência - Obtenção de metas
Percepção de si	- Autoconceito - Percepção de competência - Percepção de autonomia - Percepção de pertencimento - Percepção do esforço empregado - Percepão de utilidade/instrumentalidade - Expectativas de êxito
Hábitos e estratégias de Aprendizagem	- Quantidade de tempo dedicado - Esforço empregado - Estilos de Aprendizagem - Estratégias cognitivas - Estratégias metacognitivas - Estratégias autoreguladoras
Perspectivas futuras	- Metas a curto prazo - Metas a longo prazo - Planos com relação à carreira - valor atribuído às metas futuras
Papel do docente	- Método empregado - Planificação/ planejamento - Valores pessoais -Clima da aula - Relações afetivas - Flexibilidade

Estrutura institucional	- Estrutura física - Recursos tecnológicos - Acesso à informação - Apoio institucional - Espaços de convivência

Fonte: os Autores (2012).

Perspectivas e Desafios

A partir desses pressupostos teóricos percebe-se que muitos foram os elementos encontrados além dos contrapontos destacados entre as teorias abordadas. Embora os estudos estejam evoluindo, acredita-se que uma teoria que responda a tantas questões, no que se refere ao próprio desenvolvimento humano, necessita de muito mais estudo e investigação. No entanto, esses primeiros referenciais acerca dos indicadores motivacionais, aqui apresentados apontam para a necessidade de, permanentemente, refletir sobre os estudantes universitários, seus processos de ensino e de aprendizagem, e nesses, seus processos motivacionais.

Afirma-se que a motivação e seus entendimentos, concepções e ativações, tornam-se subsídios imprescindíveis para melhorar a qualidade do ensino superior em suas interfaces e subjetividades, de docentes e de discentes. Nesse sentido, parece fundamental que todos os prováveis indicadores e suas variáveis motivacionais, acima destacados, configuram-se como elementos socioculturais que interferem em cada processo motivacional.

Nisso tudo, percebe-se a necessidade e possibilidade de fomento de novos estudos e pesquisas que possam abarcar tantas dúvidas e certezas sobre os processos motivacionais no desenvolvimento e na vida de cada pessoa. Nesse sentido, pretende-se ratificar os referenciais motivacionais, visando à construção de instrumentos, quer seja com docentes e/ou discentes, que possibilitem a constante busca pela necessidade da qualidade no ensino superior, através de pesquisas sólidas no espaço acadêmico vinculadas ao contexto da realidade social.

Referências bibliográficas

Ames, Carole A. (1990). Motivation: what teachers need to know. *Teachers College Record*, v. 91, n. 03, p. 409-421, jan./jun..

Anderman, Eric M. & Maehr, Martin L.(1994) Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, v. 64, n. 02, p. 287-309, jan./fev.

Boruchovitch, Evely (2008). A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p.30-38, jan./abr.

Boza, Ángel Carreño (2010). Motivación académica en la universidad. In SANTOS, B.; BOZA, A. (orgs) *A motivação em diferentes cenários.* Porto Alegre: Edipucrs, p. 33-43.

Bruner, Jerome. (1991). *Actos de significados*. Madrid: Alianza.

Bzuneck, Aloyseo (1999). Uma abordagem sócio-cognitivista à motivação do aluno: A teoria de metas de realização. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v.4, n.2, p. 51-66, jul./dez.

Deci, Eduard L.; Ryan, Richard M. (1995). *Intrinsic Motivation and self determination in Human Behavior*. New York: Plenum Publishing Co, 1985.

_____. (2000) The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227–268, sep./dec.

De Volder, M. L.; Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 42, n. 3, p. 566-571, jul./sep.

Elliott, Emily; Dweck, Carol S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington DC, v.54, n.1, p. 5-12. Jan.

González Cabanach, Ramón et al (2007). Programa de intervención para mejorar la gestión de recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía,* Madrid, n.237, p. 240-56, mai./ago.

Guimarães, Suely E. R. (2204). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso d recompensas em sala de aula. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. (orgs.) *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, p. 37-57.

Huertas, Juan António. (2001). *Motivación:* querer aprender. Buenos Aires: AIQUE.

Lens, Willy. La signification motivationnelle de la perspective future (1993). *Revue québécoise de psychologie,* vol. 14, n.1, p.69-83, jan./mai.

_____; Mattos, Lenia; Vansteenkiste, Maarten (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, Porto Alegre, v.31, n.1, p. 17-20, jan./abr.

Maslow, Abraham Harold (1968). *Introdução à Psicologia do Ser*. Rio de Janeiro: Eldorado.

Morin, Edgar (2002). *Os setes saberes necessários à educação do futuro* 5 ed.. São Paulo: Cortez.

Morosini, Marília Costa (2009). Qualidade na educação superior: tendências do século. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 166-186, maio/ago.

Nuttin, Joseph (1985). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: Presses Universitaires de France.

_____; Lens, Willy (1985). *Future time perspective and motivation*: Theory and research method. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.

Reeve, Johnmarshall.; Deci, Eduard. L.; Ryan, R. M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: McInerney, Dennis. M.; Van Etten, Shawn. (Eds.) (2004). *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, p. 31-60.

Ryan, Richard m.; Deci, Eduard L.(2000). Self-determination Theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68-78, jan.

Rogoff, Bárbara (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano.* Porto Alegre: Artmed.

Santos, Bettina Steren dos. Vygostky e a teoria histórico-cultural (2003). In La Rosa, Jorge. *Psicología e educação: o significado do aprender.* Porto Alegre: EDIPUCRS.

Santos, Bettina Steren dos; Antunes, Denise Dalpiaz (2007). Vida adulta, processos motivacionais e diversidade. *Educação*, Porto Alegre: PUCRS, ano XXX, v. 61, n.1, p. 149-164, jan./abr..

_____. Schmitt, R. (2010). O processo motivacional na educação universitária. In Santos, B.; Boza Carreño, A. (orgs) *A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre: Edipucrs, p. 21-31.

Simons, J. et al. (2004). Placing motivational and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, v. 16, n. 2, pp. 121-139, jun./aug.

Vansteenkiste, M et al. (2009). "What is the usefulness of your schoolwork?" The differential effects of intrinsic and extrinsic goal framing on optimal learning. *Theory and Research in Education*, v.7, n. 2, p. 155-164, jul./oct..

Vygotsky, Lev Semenovich (2002). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 6 ed., 2002.

6.119.

Título:

O trabalho e a mobilização de saberes docentes: limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior

Autor/a (es/as):

Santos, Francisco Kennedy Silva dos [Universidade Federal de Pernambuco]

Resumo:

Este trabalho é resultado de uma investigação que tem por objeto o trabalho e a mobilização de saberes docentes, tendo como foco principal de análise os limites e as possibilidades da racionalidade pedagógica no Ensino Superior. O estudo parte da concepção de que a preparação didático-pedagógica é necessária para a formação docente cuja especificidade formativa é o que a caracteriza. A fundamentação teórica ancora-se em diversos estudos que procuram mapear as racionalidades que movem esses profissionais em situação de trabalho, tendo como referencial a prática docente (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991; THERRIEN, 1996, 1997; TARDIF, 1999, 2002; SCHÖN, 1995, 2000; PIMENTA, 2002, 2006; CONTRERAS, 2002; SACRISTÁN, 1996, 1999; ZEICHNER, 1992, 1998, 2000). A tese central deste estudo é: os professores sem formação específica para a docência mobilizam saberes em situação de prática – saberes experienciais oriundos de suas interrelações; no entanto, esses saberes não dão conta das incertezas em situação de trabalho e isolados em um contexto não superam a falta de uma formação pedagógica para a docência. O objetivo geral da pesquisa foi compreender os elementos constituintes da relação teoria-prática no trabalho docente desenvolvido nos Cursos de Licenciatura na área de Ciências de uma Instituição de Ensino Superior (IES) e dos saberes e suas implicações resultantes para o processo de formação contínua do professor reflexivo-crítico. A pesquisa move-se a partir do seguinte problema: Qual a relação teoria-prática no trabalho docente desenvolvido pelos professores dos cursos de licenciatura em Física e Química do Centro de Ciências e Tecnologia (CCT) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Fortaleza-Brasil sem formação pedagógica e como mobilizam os saberes no âmbito da docência? Diante da complexidade do objeto, utilizou-se da pesquisa qualitativa considerada o caminho mais indicado a trilhar, uma vez que esta privilegia os significados, experiências, motivos, sentimentos, atitudes e valores dos professores envolvidos com o fenômeno a ser investigado: a docência na Educação Superior na perspectiva de professores formados em áreas não pedagógicas. A temática escolhida não é algo que possa ser quantificado, pois segundo Dias (2010, p.81-82), "incorpora significados e motivos" que não podem ser "reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 1994, p.18). Assim, utilizou-se dos seguintes procedimentos: a revisão bibliográfica; aplicação de questionários com questões abertas e fechadas; realização de entrevista semi-estruturada e de explicitação; e a observação não participante. Os resultados da pesquisa evidenciam que os docentes investigados, movidos por uma racionalidade técnica que se funde em sua prática, apresentam deficiências pedagógicas que impedem a superação do hiato teoria e prática, cristalizando cada vez mais a separação do pensar e do fazer. Diante deste contexto, o professor-bacharel dos cursos investigados tem uma pedagogia própria pautada na transmissão do conteúdo, e segundo suas representações não consideram a formação pedagógica como base para a docência, mas sim os saberes da área

específica da sua formação profissional.

Palavras-chave:

Educação Superior. Saberes Docentes. Trabalho Docente. Racionalidade Pedagógica.

1. Primeira aproximação

Nas últimas décadas, o corpo docente universitário se constitui, em grande parte, por profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais, tendo como base a profissão paralela que exercem ou exerciam no mundo do trabalho, acreditando que quem sabe, automaticamente, sabe ensinar.

Para Masetto (2002), a universidade e os professores universitários começam a se conscientizar que a docência, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica, não se restringindo a um diploma de bacharel, mestre ou doutor, ou ainda, ao exercício de uma profissão. Exige tudo isto, além de outras competências próprias.

Conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental, mas não é o suficiente. A capacidade intelectual do docente e a forma como abordará os conteúdos são muitos distintas de como o especialista o faz. Esta é uma maneira de se aproximar dos conteúdos ou das atividades profissionais pensando em estratégias para fazer com que os alunos aprendam (ZABALZA, 2004).

É neste cenário de incertezas que os docentes universitários são movidos por uma racionalidade instrumental alimentada pela experiência herdada de seus antigos mestres. Entretanto, diversos estudos procuram mapear as racionalidades que movem esses profissionais em situação de trabalho (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991; PERRENOUD, 1993, 1999; THERRIEN, 1996, 1997; MOREIRA, LOPES E MACEDO, 1998; TARDIF, 1999, 2002; SCHÖN, 1995, 2000; PIMENTA, 2002, 2006; CONTRERAS, 2002; SACRISTÁN, 1996, 1999; ZEICHNER, 1992, 1998, 2000).

É no caminho reflexivo-crítico, trilhado por esses autores, que procuramos nesta pesquisa desenvolver uma análise dos saberes docentes mobilizados no âmbito do trabalho dos professores universitários como profissionais reflexivos, tendo como referencial a prática docente. Para tanto, procuramos responder o seguinte problema: Qual a relação teoria-prática no trabalho docente desenvolvido pelos professores dos Cursos de Licenciatura em Física e Química do Centro de Ciências e Tecnologia da UECE, em Fortaleza, sem formação pedagógica e como mobilizam os saberes no âmbito da docência?

Adotamos como categorias para a investigação o trabalho docente, o saber docente, a epistemologia da prática, a racionalidade pedagógica, a racionalidade técnica, a transformação pedagógica da matéria, o saber ensinar, a prática docente e a reflexividade, que permitem focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam.

Como objetivo geral da pesquisa, procuramos compreender os elementos constituintes da relação teoria-prática no trabalho docente desenvolvido nos cursos de licenciatura da área de Ciências de uma IES e dos saberes e suas implicações resultantes para o processo de formação contínua do professor reflexivo-crítico.

2. Decisões metodológicas

Diante da complexidade do objeto, optamos pela pesquisa qualitativa considerada o caminho mais indicado a trilhar, uma vez que esta privilegia os significados, experiências, motivos, sentimentos, atitudes e valores dos professores envolvidos com o fenômeno a ser investigado: a docência no ensino superior na perspectiva de professores formados em áreas não pedagógicas.

A temática escolhida não é algo que possa ser quantificado, pois segundo Dias (2010, p.81-82), incorpora significados e motivos que não podem ser "reduzidos à operacionalização de variáveis" (Minayo, 1994, p.18). Assim, utilizaram-se dos seguintes procedimentos: a revisão bibliográfica; aplicação de questionários com questões abertas e fechadas; realização de entrevista semi-estruturada e de explicitação; e a observação não participante.

O corpo docente dos cursos investigados possui 45 docentes responsáveis pelas disciplinas específicas do curso com titulação mínima de graduação, a saber: o curso de Física apresenta 22 docentes, sendo 3 pós-doutores, 12 doutores, 5 mestres e 2 graduados; enquanto que o curso de Química apresenta 23 docentes, sendo 2 pós-doutores, 10 doutores, 6 mestres, 2 especialistas e 3 graduados.

Para seleção dos professores que participaram como sujeitos da pesquisa, tomamos inicialmente os seguintes critérios, tendo como intencionalidade investigarmos somente professores bacharéis sem formação pedagógica que contribuíssem para elucidar nosso problema de pesquisa: tiveram a formação inicial em curso de bacharelado em Química/Física; fizeram pós-graduação *stricto sensu* na área dos cursos investigados; ministram na Graduação disciplina na área de pesquisa; participam de grupo de pesquisa; não cursaram a disciplina de Didática do Ensino Superior ou Metodologia do Ensino Superior durante a pós-graduação; atuam na Educação Superior como docentes no mínimo 5 (cinco) anos.

A escolha dos sujeitos para pesquisa apoiou-se, portanto, em uma intencionalidade, respaldada em Thiollent (1985), para o qual o princípio da intencionalidade é adequado no contexto da pesquisa qualitativa, onde todas as unidades não são consideradas equivalentes, ou de igual relevância.

Após aplicação de um questionário para identificação dos sujeitos, dos 45 (quarenta e cinco) docentes, somente 12 (doze) atendiam aos critérios adotados. Deste grupo, apenas 6 (seis) se

dispuseram participar da pesquisa - 2 (dois) do curso de Física e 3 (três) do curso de Química. A maior parcela de docentes alegou falta de tempo.

Para análise e tratamento dos dados, optou-se pela análise de conteúdos, conforme a proposta de Bardin (1995). A partir da orientação desse autor, na fase de organização dos dados, fizemos a transcrição integral do material coletado, com o objetivo de se resgatar todo o conteúdo temático gerado.

Agrupamos as falas dos sujeitos referentes a um mesmo assunto ora intitulando cada conjunto com palavras-chaves decorrentes dos próprios "discursos", ora conservando o discurso sobre determinada temática. Os temas foram interpretados, buscando estabelecer relações com o referencial teórico que norteou este trabalho. Através dessa metodologia buscamos identificar a significação dos dados coletados resultantes das entrevistas, questionários e das observações.

3. Um quadro teórico em torno do objeto

Historicamente, a profissão professor, segundo Imbernón (2004), caracterizava-se pelo predomínio do conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões. Nesta perspectiva, a competência política e pedagógica assume uma dimensão minoritária para a atividade docente.

Cunha (2003) constata, em uma pesquisa sobre bons professores, que os alunos tinham a ideia de que um bom ensino dependia das condições melhores que o professor apresentava para explicar o conteúdo. De uma maneira geral, podemos destacar que o ensino na Educação Superior, na realidade nacional, exige transmissão de conhecimentos e experiências na profissão para o exercício da docência. Inclusive podemos encontrar raízes desta proposição na história da Educação Superior no Brasil.

Para Masetto (2002), a universidade e os professores universitários começam a se conscientizar que a docência, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica, não se restringindo a um diploma de bacharel, mestre ou doutor, ou ainda, ao exercício de uma profissão. Exige tudo isto, além de outras competências próprias.

Com consequência das mudanças ocorridas no cenário universitário, a docência sofreu importantes transformações. A tradicional missão do docente como transmissor de conhecimentos ficou relegada a segundo plano, dando espaço ao seu papel como facilitador da aprendizagem de seus alunos.

Por isso, frente aos defensores da ideia de que ensinar é uma arte que se aprende com a prática, Zabalza (2004), apresenta uma visão mais complexa do ensino como atividade que requer conhecimentos específicos, formação *ad hoc* e reciclagem permanente visando à atualização tanto com os novos conteúdos como com as novas metodologias didáticas aplicáveis a esse âmbito. Isso não

significa dizer que a prática não seja necessária ou que não aprendamos com ela. Em todas as profissões, a prática constitui uma fonte de conhecimento; porém, é insuficiente.

Ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino afim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho docente, etc. (ZABALZA, 2004).

O trabalho docente é uma prática social que se faz no cotidiano dos sujeitos nela envolvidos e nesta prática social é que estes sujeitos se constituem como seres humanos, ao se apropriarem da experiência que se acumula de forma objetiva.

Nesta mesma direção, Therrien (2006, p. 72) destaca que

> *o trabalho docente é entendido enquanto práxis transformadora de um sujeito (professor) em interação situada com outro sujeito (aluno), onde a produção de saberes e de significados caracteriza e direciona o processo de comunicação, dialogicidade e entendimento entre ambos na direção de uma emancipação fundada no ser social. Nessa concepção, o trabalho docente é visto como um processo educativo de instrução e de formação humana, através da mediação e da interação entre professor e alunos, a partir dos conteúdos do ensino em direção à construção de uma sociabilidade verdadeiramente humana onde sujeitos constroem sua identidade no seio de uma coletividade*.

A atividade docente, neste contexto, é uma prática social complexa que combina atitudes, expectativas, visões de mundo, habilidades e conhecimentos condicionados pelas diferentes histórias de vida dos professores. É, também, altamente influenciada pela cultura das instituições onde se realiza.

4. De bacharel à docente: uma relação diferenciada com as tramas temporais da instituição

Apresentamos, a seguir, uma síntese crítica dos percursos da prática docente dos sujeitos investigados, seus anseios e suas dificuldades em construir saberes pedagógico-docentes, na relação com os saberes específicos de sua área e na relação com os saberes da sua própria experiência docente.

Ao questionarmos os docentes como se deu sua formação para a docência, predomina entre os professores o entendimento de que a formação para a docência se dá na prática.

Os relatos mostram que o cotidiano dos professores é mercado pela individualidade, sem qualquer referência a uma dimensão coletiva de trabalho. Segundo Abreu (1983, p. 13), um indivíduo isolado

não dispõe de elementos para se rever e se atualizar; é no diálogo, na reflexão conjunta, na troca de experiências e opiniões, na colaboração, que um ser se faz educador.

Um dos elementos ressaltados no conjunto dos dados obtidos diz respeito as apreciações que os sujeitos da pesquisa atribuem à mudança na prática pedagógica. Tais apreciações foram organizadas em três subtemáticas: (1) a intervenção em sala de aula, (2) os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo do processo formativo e o (3) convívio profissional e pessoal.

A primeira apreciação da mudança na prática pedagógica se refere à intervenção em sala de aula, onde os professores relembraram as situações de ensino vivenciadas que exigiram rotinas pedagógicas interativas e dinâmicas. Destacaram ainda, a inserção de novas atividades contextualizadas e que possibilitasse uma efetiva participação dos alunos na construção dos saberes, além da continuidade da rotina pedagógica efetivada na prática da elaboração do planejamento das atividades a serem vivenciadas na sala de aula.

A partir dos depoimentos, podemos perceber também que a mudança ocorrida na prática pedagógica surgiu através do convívio com outros professores mais experientes que possibilitou intervir em sala de aula através de outras formas de trabalhar, trazendo para o seu cotidiano escolar atividades interativas, dinâmicas que permitissem a participação de todo o grupo classe.

A experiência em atividades de pesquisa durante a iniciação científica fez com que os docentes inserissem novas atividades em sala de aula. Essa experiência possibilitou perceber outras maneiras de trabalhar em sala de aula com os alunos, revendo as práticas utilizadas anteriormente. Portanto, o papel da pesquisa na formação do professor foi fundamental para que ele percebesse os limites e possibilidades do trabalho em sala de aula, visando uma efetiva aprendizagem dos alunos.

Numa segunda apreciação, podemos observar que a mudança na prática pedagógica se deu ao longo do exercício profissional através da articulação dos conhecimentos teóricos e com as situações práticas ao longo do exercício profissional, quando um dos professores percebeu que "não existe receita pronta" para enfrentar as diversas situações pedagógicas que acontecem em sala de aula. Ao contrário, o exercício da docência foi revelando para esse professor a inexistência de receituários, a necessidade de manter uma atitude investigativa, a curiosidade, a busca pela informação para conseguir atuar com autonomia.

No conjunto dos dados, identificamos ainda uma terceira apreciação da mudança na prática pedagógica que se refere ao convívio profissional e pessoal. No convívio profissional os docentes reconhecem que a presença de professores mais experientes pertencentes ao seu setor de ensino contribuiu para sua identificação com as diversas disciplinas por ele ministrada, sendo importante na constituição dos saberes específicos disciplinares e em situações de prática, bem como de momentos de troca de experiência.

Para potencializarmos nossos achados e esclarecermos alguns pontos não explícitos na fala dos sujeitos da pesquisa, optamos pela imersão no espaço de ação dos docentes – a sala de aula.

Masetto (2001, p.85) concebe a aula como "o espaço e o tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (o professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações...". Mas como os docentes bacharéis o fazem? Assim, acompanhamos o complexo cotidiano da sala de aula com o objetivo de identificar os saberes que os professores mobilizam nesse espaço-tempo do processo de ensino-aprendizagem.

As observações realizadas em sala de aula evidenciam que, embora alguns dos professores não tenham demonstrado reação à presença do pesquisador, em um bom número de vezes houve o argumento de que as atividades junto aos alunos naquela aula consistiriam em "exposição oral de conteúdo e resolução de exercícios". Não haveria, portanto, "o que observar". Na verdade, realiza-se a observação do que o outro permite. Mesmo nas aulas observadas, praticamente pouco se pode verificar do processo ensino-aprendizagem em si, tamanha é a preocupação do professor em divulgar assuntos alheios ao conteúdo de aula ou datas de provas.

As aulas das disciplinas observadas são ministradas em sua maioria de forma expositiva, sendo alguns conceitos escritos no quadro; outras vezes, a aula consiste em leitura exaustiva de alguns parágrafos considerados importantes pelos professores, ou ainda da leitura alternada pelos alunos de parágrafo por parágrafo do texto seguido de comentários do professor, sem margem para questionamentos por parte dos discentes.

Nesse sentido, as aulas expositivas ocorriam com o objetivo de informar e representam formas econômicas e de controle da turma. Esse tipo de metodologia exige dos alunos alto nível de concentração durante todo o tempo das aulas. Há pouca interação entre professor e aluno.

Não defendemos aqui que a aula expositiva deveria ser abolida por estes ou outros professores. Corroboramos com Masetto (2005, p.96-97), que a seu entender, não se trata de abolir a aula expositiva, mas sim de usá-la como técnica, isto é, quando ela for adequada aos objetivos que temos.

Face as nossas analises, observamos no decorrer de nossas investigações que, de forma geral, os docentes são movidos por uma *racionalidade técnica* que se funde em sua prática, e estes desprovidos de uma *racionalidade prática* em situação de trabalho, permeados pelas incertezas, não conseguem superar o hiato entre teoria e prática. Diante deste quadro, a racionalidade técnica apresenta-se como uma solução instrumental de problemas centrada na aplicação.

5. Conclusões com sentido de recomeço

Nesta pesquisa desenvolveu-se uma análise dos saberes docentes no âmbito do trabalho dos professores como profissionais reflexivo-críticos, que nos apontasse os elementos para identificação das racionalidades que movem a ação docente em situação de trabalho, especificamente, de docentes sem formação pedagógica.

A tese central deste estudo é: os professores sem formação específica para a docência mobilizam saberes em situação de prática – saberes experienciais oriundos de suas interrelações; no entanto, esses saberes não dão conta das incertezas em situação de trabalho e isolados em um contexto não superam a falta de uma formação pedagógica para a docência.

Grande parte das representações que os professores de nossa pesquisa possuem sobre sua atividade profissional decorrem de uma cultura gestada no processo de construção do ensino superior brasileiro, cuja trajetória esteve sempre voltada para a formação profissional. Assim, o domínio do conteúdo específico da disciplina tem forte influência na atividade do bacharel professor, sendo este o saber que orienta sua prática.

Resumidamente, os achados dessa investigação nos permitiram concluir que: a) o professor-bacharel dos cursos investigados tem uma pedagogia própria pautada na transmissão do conteúdo; b) o pedagógico é visto como transferência de conteúdo; c) segundo suas representações os professores não consideram a formação pedagógica como base para a docência, mas sim os saberes da área específica da sua formação profissional.

Estes achados nos põem desafios de investigar modos de trabalhar a formação e a prática do docente de Educação Superior que permita a produção e a mobilização de saberes situados na docência.

Acreditamos que pensar uma nova racionalidade numa perspectiva intersubjetiva, como é o caso da Teoria da Ação Comunicativa, traz contribuições e uma resposta a esse desafio.

Referências bibliográficas

ABREU. M. C. T. A.; MASETTO, M. T. *O professor universitário em aula*: prática e princípios teóricos. São Paulo: Cortez, 1983.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar***.** 4.ed. Campinas: Papirus, 2000. 128p.

AZAMBUJA, Guacira e FOSTER, Mari Margarete S. Diferentes dimensões da formação e da prática docente: culturas, representações e saberes. *Unirevista*, 2006, v. 1, n° 2.

BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Tradução de L.A. Antero e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

BREZEZINSKI, Iria. (Org.). *Profissão professor:* identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

CARMINATI, Celson João. *Professores de Filosofia:* crise e perspectivas. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2006. 185p.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores.* São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização Docente: Contradições e Perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). *Desmistificando a Profissionalização do Magistério*. Campinas: Papirus, 1999.

D'ÁVILA, Maria Cristina e SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: D'ÁVILA, Maria Cristina e VEIGA, Ilma Passos A (Orgs.). *Profissão docente:* novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na Educação Superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e VIANA, Cleide Maria Azevedo Quixadá. *Docentes para a Educação Superior:* processos formativos. Campinas, SP – Ed. Papirus, 2010, p. 71-100.

HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

ISAIA, Silvia Maria A. e BOLZAN, Dóris P. V. Construção da profissão/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: *Reflexões e práticas em pedagogia Universitária.* CUNHA, Maria Isabel (Org). Campinas, SP: Papirus, 2007.

MASETTO, Marcos Tarcísio (Org). Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões. In. CASTANHO, S. e CASTANHO, M.E. *Temas e textos em metodologias do ensino superior.* Campinas. Papirus, 2001.

_____. *Docência na Universidade*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

_____. Docência universitária: a aula em foco. In. TEODORO, António e VASCONCELOS, Maria Lúcia. *Ensinar e aprender no ensino superior*: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Cortez e Mackenzie, 2005.

MINAYO, M.C.S. (Org.) *Pesquisa Social:* teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, A.F.B., LOPES, A.C. e MACEDO, E. Socialização profissional de professores: as instituições formadoras. *Relatório de pesquisa*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1998.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:* perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1993.

_____. *Dez novas competências para ensinar.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito, (Orgs.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PUENTES, Roberto Valdés e AQUINO, Orlando Fernandéz. A aula universitária: resultados de um estudo empírico sobre o gerenciamento do tempo. *Linhas Críticas (UnB)*, vol. 14, n.26, jan/jun, 2008. p.111-128.

SACRISTÁN, José G. Tendências investigativas na formação de professores (Transcrição e tradução de José C. Libâneo). In: *ANPED*, 19ª Reunião Anual, Caxambu – MG, 1996.

_____. *Poderes instáveis em educação*. Tradução Beatriz Afonso Neves, Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e GAUTHIER, C. *Formation des maîtres et contexts sociaux:* perspectives internationals. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação* n° 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:* elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Rio de Janeiro. PUC – RIO, 1999. (mimeo).

_____. *Saberes docentes e formação de professores.* São Paulo: Vozes, 2002.

THERRIEN, J. Trabalho e saber: A interação no contexto da pós-modernidade. In: MARKERT, W. (Org). *Trabalho, qualificação e politecnia*. Campinas, SP: Papirus, 1996, p.53-70.

_____. Saber de experiência, identidade e competência profissional: Como os docentes produzem sua profissão. *Contexto & Educação* V. 12, n° 48, Ijui: Unijuí, 1997, p.7-36.

_____. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Revista Educativa*, V. 9, n° 1, Goiânia: UCG, 2006, p.67-81.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

ZABALZA, Miguel A. El papel de los departamentos em La mejora de La calidad de La docencia em La Universitária. In: *Revista interuniversitaria de Formación Del Profesorado,* 2000. p.45-68.

_____. *O ensino universitário*: seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. O pensamento prático do professor. In. NÓVOA, A. *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: *Cartografia do trabalho docente.* Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. In: *Presença Pedagógica*, vol. 6, n° 34, jul/ago 2000. Belo Horizonte, 2000, p. 5-15.

6.120.

Título:

Discutindo a formação do enfermeiro: um estudo a partir do referencial teórico das inteligências múltiplas

Autor/a (es/as):

Sigaki, Larissa Helena de Jesus [Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo]

Esteves, Rafael Braga [Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo]

Gonçalves, Marlene Fagundes Carvalho [Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo]

Resumo:

Este trabalho tem como objetivos identificar, segundo a Teoria de Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, os tipos de inteligências apresentadas por docentes e especialistas numa escola de formação de enfermeiros; e relacionar as inteligências encontradas ao perfil de caracterização dos enfermeiros, especialmente quanto à sua formação educacional. Gardner considera como Inteligências Múltiplas: a linguística, a lógica-matemática, a espacial, a musical, a corporal-cinestésica ou físico-cinestésica, a interpessoal, a intrapessoal e a

naturalista. Trata-se de uma pesquisa descritiva transversal exploratória. Para tal será aplicado um questionário para caracterização do perfil dos enfermeiros e o Inventário de Inteligências Múltiplas para Adultos (ARMSTRONG 2001), adaptado semanticamente para o Brasil, para fins de pesquisa. Foi realizada análise estatística descritiva dos dados, no Pacote Estatístico para as Ciências Sociais – Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). É esperado do profissional em enfermagem um bom desenvolvimento de suas inteligências pessoais, ligadas à liderança, habilidade em trabalhar com equipes, humanização e outras características emocionais envolvidas. Reconhecendo a importância de estudar tais características para o enfermeiro, faz-se necessário identificar outras inteligências presentes, como também pontos pouco desenvolvidos, que podem ser mais trabalhados na formação do profissional, merecendo mais atenção da enfermagem.

Palavras-chave:

Docentes de Enfermagem; Enfermeiros; Inteligências.

Introdução

O autoconhecimento é destacado como a chave para o progresso e sucesso humano. Desde a antiguidade, essa reflexão já aparece, como propagada por Sócrates: *Conhece-te a ti mesmo*. Para se chegar ao autoconhecimento faz-se necessário percorrer um longo caminho. Compreender a inteligência tem se mostrado um passo importante para tal, e esse desafio se evidencia nos vários períodos da história científica.

Historicamente o grande marco na busca pela compreensão da inteligência foi dado pelo pesquisador da inteligência humana Alfred Binet (1857-1911). Este francês propôs o primeiro teste prático de inteligência que posteriormente foi modificado e disseminado amplamente pelo psicólogo Lewis Terman (1877-1956) que adotou o Quociente de Inteligência (QI) para o desenvolvimento de sua escala. Apesar dos destaques de Binet, provavelmente o primeiro cientista a testar a inteligência foi Francis Galton. O pesquisador propôs que desvantagens mentais estivessem relacionadas a déficits na acuidade sensorial (DAVIDOFF, 1983; BEE, MITCHELL, 1984).

Diferentes olhares apontavam que não se tratava só de medir a idade mental ou QI, mas conhecer como se desenvolve a inteligência. Assim, Piaget e Vigotski apresentaram outras perspectivas sobre a inteligência humana, se contrapondo à *testagem papel e lápis*, que eram propostas até então (PIAGET, 1980 e 1990; VIGOTSKI, 2007, 2008).

Por outro lado, estudos têm mostrado que a inteligência pode ser caracterizada de diferentes maneiras. A teoria das Inteligências Múltiplas é proposta pelo psicólogo PHD Haward Gardner, docente da *Havard Graduate School of Education*. A consistência e relevância de seu trabalho pode ser

mensurado devido aos inúmeros pesquisadores adeptos, espalhados pelo mundo e escolas que seguem os seus pressupostos para a formação de alunos de maneira integral. A definição de inteligência, no contexto da teoria das Inteligências Múltiplas, é a capacidade de resolver problemas e criar produtos em ambientes com contextos ricos e naturais. Em linhas gerais, ele defende que o ser humano tem pelo menos oito inteligências que se desenvolvem de maneira autônoma. As Inteligências são as seguintes: a linguística, a lógica-matemática, a espacial, a musical, a corporal-cinestésica ou físico-cinestésica, a interpessoal, a intrapessoal e a naturalista (GARDNER, 1994, 1995, 2000, 2010).

Na área de enfermagem, estudos desenvolvidos por Santos, Almeida, Lemos (1999) e Miranda, Veiga (2006), com a fundamentação das Inteligência Múltiplas, destacam especialmente as inteligências pessoais: Intrapessoal e Interpessoal, que tem como características a liderança, habilidade em trabalhar com equipes, humanização e outras características emocionais desenvolvidas. Apesar de reconhecer a importância de estudar estas características tão importantes para o enfermeiro, acredita-se que há a necessidade de se observar todas as inteligências, pois pode-se encontrar outros pontos bem desenvolvidos, além das duas inteligências avaliadas nos artigos citados, mas também pontos pouco desenvolvidos, que podem ser mais trabalhados na formação dos profissionais, recebendo mais atenção da enfermagem.

Este trabalho tem como objetivos: a) identificar, segundo a Teoria de Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, os tipos de inteligências apresentadas por docentes e especialistas numa escola de formação de enfermeiros de uma universidade pública do estado de São Paulo; e b) relacionar as inteligências encontradas ao perfil de caracterização dos enfermeiros, especialmente quanto à sua formação educacional.

Fundamentação teórica

Gardner, em seu livro Estruturas da Mente (1994), apresenta inicialmente sete inteligências, que posteriormente, passam a ser oito, com o acréscimo da inteligência naturalista. Há a ainda a especulação de outras inteligências como a espiritual e existencialista, no entanto o autor considera que a reflexão sobre elas deve ser mais apurada, antes de integrarem a lista das inteligências múltiplas (ARMSTRONG, 2001, GARDNER, 2010). São elas:

1 - Inteligência linguística*:* é a facilidade para aprender e utilizar a escrita e a linguagem para certos objetivos. Poetas, advogados, escritores, jornalistas, locutores, são pessoas que apresentam essa inteligência elevada (Gardner, 1994, 1995, 2000, 2010).

2 - Inteligência lógica-matemática: compreende as capacidades de avaliar problemas com lógica, de resolver operações matemática e investigar questionamentos científicos. Os matemáticos, logicistas e cientista apresentam essa inteligência com destaque (Gardner, 1994, 1995, 2000, 2010).

3 - Inteligência espacial: é a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar este modelo. Inteligência elevada nos cartógrafos, pilotos e cirurgiões (Gardner, 1994, 1995, 2000, 2010).

4 - Inteligência musical: é a habilidade na atuação, composição e apreciação de padrões musicais, foi quarta categoria de capacidade identificada. Podemos considerar os maestros, musicistas e artistas dotados desta inteligência de maneira elevada (Gardner, 1994, 1995, 2000, 2010).

5 - Inteligência corporal-cinestésica ou físico-cinestésica: é a capacidade de resolver problemas e elaborar produtos utilizando o corpo inteiro ou partes do corpo. Essa inteligência se destaca nos dançarinos, atores e atletas (Gardner, 1994, 1995, 2000, 2010, 2010).

6 - Inteligência interpessoal: é a capacidade de compreender outras pessoas, suas motivações e conduzi-las com facilidade. Professores, vendedores, lideres políticos e religiosos, tendem a apresentar essa inteligência altamente desenvolvida (Gardner, 1994, 1995, 2000, 2010).

7 - Inteligência intrapessoal: é uma capacidade de autoconhecimento, de manter-se motivado e de superar momentos difíceis na vida cotidiana com clareza e facilidade. Pessoas positivas e determinadas apresentam ênfase nessa inteligência (Gardner, 1994, 1995, 2000, 2010).

8 – Inteligência naturalista: é a capacidade de entender a fauna e flora, incluindo a capacidade taxonômica das plantas e animais, enxergar semelhanças e necessidades entre esses elementos tanto para pesquisa, cuidado e aproveitamentos para o desenvolvimento da raça humana. Pessoas com essa inteligência podem ser biólogos, agricultores, xamãs, caçadores, adestradores de animais, etc. (Gardner, 2000, 2010).

Para elencá-las, o pesquisador Howard Gardner (1994) desenvolveu postulados, assim esse tema, que historicamente já foi tratado de maneira empírica. Tais postulados são os seguintes:

1 – Isolamento potencial por dano cerebral: Quando uma faculdade humana específica pode ser poupada ou destruída isoladamente, por consequência de um dano cerebral, a sua autonomia relativa de outra faculdade parece se provar;

***2* – A existência de Idiots Savants, prodígios e outros indivíduos excepcionais:** são indivíduos com retardo ou excepcionais bem como as crianças autistas, que apresentam, por vezes, uma ou mais habilidades altamente desenvolvidas seguidos de um retardo em outros domínios. Talvez o prodígio de uma única habilidade se deva pelo fracasso das outras, indicando um isolamento de determinadas inteligências;

3 – Uma operação central ou conjunto de operações identificáveis: um mecanismo nervoso ou sistema genético computacional que possa ser ativado por estímulos internos ou externos. *"Exemplos incluiriam sensibilidade a relações entre altura de sons como uma inteligência musical central ou capacidade de imitar movimentos feitos pelos outros como um centro da inteligência corporal."* (GARDNER, 1994, p.48);

4 – Uma história desenvolvimental distintiva aliada a um conjunto definível de desempenhos peritos de "Estados Mentais": uma inteligência deveria ter uma história no seu desenvolvimento, na qual tanto indivíduos normais e talentosos passassem durante sua ontogênese. Deve-se incluir que uma inteligência poderia variar em sua qualidade, inicio de uso, talento nato e uso de treinamentos específicos para seu desenvolvimento;

5 – Uma história evolutiva e plausibilidade de evolução: neste tópico é considerado como evidência existência de inteligências (exemplo inteligência musical), presente em outros momentos da evolução humana. Porém o próprio autor expõe que esse quesito é composto por especulação pura, devido ser muito tentador e difícil de se provar.

6 – Apoio de tarefas psicológicas experimentais: empregando experimentos de psicólogos cognitivos é possível investigar e a comprovar as inteligências eleitas, além de demonstrar sua autonomia.

7 – Apoio de achados psicométricos: apesar da padronização das testagem "lápis papel" (teste de QI), não se pode desconsiderar alguma relevância, nesta investigação. O problema deste método é que ele não consegue analisar características que saiam de sua estrutura pré-definida, por não ser personalizado.

8 – Suscetibilidade à codificação em uma sistema simbólico: a definição de sistemas de símbolos como linguagem, desenho ou matemática, provavelmente esteja ligado a uma capacidade de criá-los e utilizá-los, estando presente em todas as 8 inteligências.

Estes postulados auxiliaram na ideia de consistência e reconhecimento da teoria das Inteligências Múltiplas, por parte de pesquisadores.

Método

Trata-se de uma pesquisa descritiva transversal exploratória. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP), processo nº 1236/2010. Desta forma segue todos os quesitos éticos.

A coleta foi realizada com 66 enfermeiros, graduados em enfermagem estritamente, ambos os sexos, concordantes em participar da pesquisa, sendo docentes ou enfermeiros especialistas contratados pela universidade pública de enfermagem do estado de São Paulo, Brasil, na qual foi realizada a coleta de dados.

O período de coleta de dados foi de abril a junho de 2010, no qual foi solicitado que os instrumentos fossem preenchidos e colocados em uma urna (lacrada) na portaria principal no prazo de 30 dias, ou, se preferirem, que entrassem em contato com os pesquisadores, que o retirariam em suas salas. Esta

urna foi aberta somente pelos pesquisadores ao final do prazo. Posteriormente foi enviado, via e-mail, o resultado do seu Inventário Inteligências Múltiplas para Adultos.

Os docentes e enfermeiros foram convidados a participar da pesquisa a partir de documentos entregues em seus respectivos departamentos: uma carta convite para participação da pesquisa, duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos, o questionário para caracterização do perfil dos enfermeiros, e o Inventário de Inteligências Múltiplas para Adultos (ARMSTRONG 2001), adaptado semanticamente para o Brasil, para fins de pesquisa. O inventário foi publicado no livro "Inteligências múltiplas na sala de aula" de Thomas Armstrong (2001), já tendo sido utilizado em diversos trabalhos como Walter *et al* (2006), Fronza, Zaguini e Domingues (2007), Polli, Sevegnani, Domingues e Hein (2008), Walter, Schneider, Frega e Domingues (2008). A utilização deste inventário foi informada por email ao Dr. PhD. Thomas Armstrong, que respondeu, não se opondo à sua utilização.

Os dados coletados foram duplamente digitados e armazenados em um banco de dados no programa Excel/ 2007 e posteriormente exportados para o programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 17.0, para sua descrição e cruzamento dos dados. Os dados foram analisados através de estatística descritiva: foram calculadas as médias gerais, em percentual, dos resultados para cada uma das inteligências apresentadas pelos participantes e também análise percentual para obtenção do perfil da amostra. Para tanto foi utilizado o Pacote Estatístico para as Ciências Sociais - SPSS. Os resultados foram então discutidos considerando-se os aspectos significativos que possam surgir, com base no referencial de Gardner.

Resultados

Uma primeira análise dos dados indica que do total dos 66 participantes, 75,8% são docentes e 24,2% especialistas em laboratório. Dados referentes ao perfil dos sujeitos apontam que a idade média dos sujeitos é de 43 anos, 93,9% são do sexo feminino e 6,1% do sexo masculino. Quanto à formação no ensino médio, 72,7% estudaram em colégios públicos e 25,8% em colégios particulares e 1,5% não informaram. Quanto à graduação, 88,9% dos sujeitos a cursaram em universidades públicas e 12,1% em universidades particulares. Os sujeitos trabalharam na assistência, em média, por 7 anos, como especialistas por 3 anos, e o tempo médio de docência é de 11 anos. Quanto a área de atuação e pesquisa 21% são da área de psiquiatria, 15% de saúde pública, 6% de pediatria, 11% de saúde da mulher, 8% de cirúrgica, 6% de saúde e educação, 14% de clinica médica, 11% de administração e gerenciamento e 9% atuam em outras áreas.

Na análise preliminar observa-se que as médias das Inteligências Múltiplas dos enfermeiros apontam uma variação pequena das oito inteligências - Linguística, Lógica-Matemática, Espacial, Corporal-

Cinestésica, Musical, Interpessoal, Intrapessoal, Naturalista - com uma destaque para as chamadas Inteligências Pessoais (Inter e Intra). Os valores percentuais seguem descritos na tabela 1.

Tabela 1 - Valores percentuais mínimo, máximo e médio de indicadores que compõem as inclinações para as inteligências múltiplas dos enfermeiros. Brasil, 2011.

INTELIGÊNCIAS:	MÍN.	MAX.	MÉDIA
Linguística	9%	91%	50%
Lógica-Matemática	10%	100%	49%
Espacial	10%	90%	43%
Corporal-Cinestésica	0%	89%	50%
Musical	0%	100%	44%
Interpessoal	20%	90%	54%
Intrapessoal	10%	90%	52%
Naturalista	0%	100%	37%

Mesmo com um grupo heterogêneo, quando se considera a área de atuação dos enfermeiros, as duas médias que mais se destacaram dentre as inteligências múltiplas foram a interpessoal, 54% e a intrapessoal, 52%. Estas caracterizam a habilidade de se relacionar com o outro e de se manter motivado frente aos desafios que caracterizam essa profissão. Essas diferenças podem estar relacionadas às características das áreas de conhecimento, o que possibilita considerar que os sujeitos escolheram a enfermagem conforme suas habilidades pessoais e/ou que o próprio curso estimula o desenvolvimento de determinadas inteligências.

Pesquisas da área de enfermagem, focadas especialmente nas Inteligências Intrapessoal e Interpessoal - as chamadas inteligências pessoais por Gardner - foram desenvolvidas por Santos, Almeida, Lemos (1999) e Miranda, Veiga (2006). Estas destacam que é esperado do profissional em enfermagem um bom desenvolvimento de suas inteligências pessoais, que tem como características a liderança, habilidade em trabalhar com equipes, humanização e outras características emocionais desenvolvidas.

Estas discussões acabam por trazer impacto no próprio Ensino Superior, na medida em que apontam novos elementos a serem observados nos cursos, provocando reflexões sobre novos caminhos para o ensino, que considerem os tipos de inteligências propostos por Gardner a serem desenvolvidos.

A análise sobre a relação entre as inteligências e áreas de formação e atuação, dão indícios da importância desse foco, como se observa nas tabelas 2, 3 e 4, apresentadas na sequência.

Tabela 2- Valor percentual médio das *inteligências* por *área de formação.* Brasil, 2011.

ÁREA DE FORMAÇÃO:	Linguística	Lógica-Matemática	Espacial	Corporal-Cinestésica	Musical	Interpessoal	Intrapessoal	Naturalista
Psiquiatria	45%	50%	40%	44%	40%	50%	60%	33%
Saúde Pública	45%	50%	40%	44%	30%	60%	50%	22%
Pediatria	64%	30%	30%	44%	40%	50%	40%	11%
Saúde Mulher	45%	50%	50%	55%	40%	50%	50%	33%
Cirúrgica	45%	70%	40%	55%	20%	40%	40%	33%
Saúde/ Educação	64%	20%	30%	44%	30%	40%	40%	33%
Clínica Médica	45%	50%	40%	44%	40%	50%	50%	33%
Administração/ Gerência	54%	40%	40%	44%	70%	60%	50%	55%
Outros	36%	40%	30%	67%	30%	50%	50%	55%

A análise da tabela 2 aponta que em seu desmembramento, as Inteligências Interpessoal e Intrapessoal se destacam em algumas áreas como Psiquiatria, Saúde Pública, Clínica Médica e Administração/ Gerência. Considerando que "a prática de enfermagem é entendida como o conhecimento corporificado em um nível técnico e relações sociais específicas, visando ao atendimento de necessidades humanas, que podem ser definidas como biológica, psicológica e social" (VOGT, 2010, p. 9), as áreas destacadas são áreas de conhecimento que apresentam importantes especificidades e particularidades, que envolvem aspectos teóricos, técnicos, práticos e de interrelação. O cruzamento com as Inteligências Pessoais indica, nestas áreas, a capacidade de entender as intenções, as motivações e os desejos do próximo, envolvendo a capacidade de a pessoa se conhecer, de ter um modelo individual de trabalho eficiente. Assim, o desenvolvimento destas inteligências pessoais deve ser parte essencial dos objetivos da prática educacional.

Observa-se também que as inteligências que tiveram as maiores médias foram lógica-matemática e musical. A primeira aparece nas áreas de formação de cirúrgica. Considerando que a prática da enfermagem em cirúrgica está mais voltada para os aspectos de gerenciamento, entende-se que a inteligência lógica-matemática envolve essa capacidade de analisar problemas, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente. A segunda – inteligência musical – está mais

presente na administração e gerência. Sobre a inteligência musical entende-se que acarreta habilidades na sua atuação, na composição e na apreciação de padrões musicais. Mas destaca-se, que tal inteligência pode estar ligada à especificidades do participante, que o instrumento não permite maior aprofundamento.

As menores médias encontram-se na inteligência naturalista, apresentadas pelas áreas de saúde pública e pediatria. Em nossa cultura a palavra naturalista é imediatamente aplicada às pessoas de vasto interesse sobre o mundo vivo como a flora e a fauna, e também em muitos padrões de atividade como jardinagem e culinária. Em saúde pública temos como princípio norteador a integração ensino-serviço na perspectiva de que o enfermeiro contribua na melhoria da assistência prestada à população. A pediatria contempla o binômio criança/adolescente e família, exigindo dos profissionais competências para além de habilidade técnicas, já que o cuidado deve ser pensado e implementado com participação efetiva da família. Assim, a inclinação para essa inteligência naturalista baseia-se em habilidades que muitas vezes não aparecem nessas áreas de formação, bem como podem sugerir especificidades alheias à formação.

Tabela 3- Valor percentual mínimo das *inteligências* por *área de formação*. Brasil, 2011.

ÁREA DE FORMAÇÃO:	Linguística	Lógica-Matemática	Espacial	Corporal-Cinestésica	Musical	Interpessoal	Intrapessoal	Naturalista
Psiquiatria	9%	10%	10%	0%	0%	30%	30%	11%
Saúde Pública	27%	10%	30%	22%	0%	40%	20%	0%
Pediatria	54%	10%	30%	22%	20%	40%	10%	0%
Saúde Mulher	27%	30%	40%	33%	0%	20%	30%	0%
Cirúrgica	27%	30%	20%	33%	0%	20%	30%	0%
Saúde/ Educação	54%	10%	10%	33%	20%	40%	40%	22%
Clínica Médica	27%	20%	30%	22%	0%	20%	40%	11%
Administração /Gerência	45%	20%	20%	33%	30%	50%	20%	22%
Outros	27%	20%	10%	22%	0%	30%	30%	11%

Na tabela 3 as inteligências que mais se destacam com o maior índice de mínimos, são as inteligências musicais e naturalista. Em termos de padrão de comportamento socialmente reconhecido, essas são inteligências de uma caracterização de um papel muito valorizado por muitas culturas e aparecem em

quase todas as áreas de formação, assim podemos pensar que o curso de Enfermagem, como um todo, não estimula seus alunos a desenvolverem essas habilidades. Por outro lado, sugere a necessidade de se criar ambientes que favoreçam o desenvolvimento das habilidades da naturalista e musical, considerando a importância da sensibilidade, simplicidade e bem estar.

Já o máximo das mínimas encontra-se na inteligência linguística e aparecem nas áreas de formação de pediatria e saúde/ educação. Sabe-se que as raízes da língua falada podem ser encontradas no balbucio da criança nos primeiros anos de vida, e que a linguagem também se manifesta através de gestos e escrita, para atingir certos objetivos. Tanto na pediatria como na saúde/ educação, observa-se o acompanhamento do desenvolvimento das faculdade psíquicas, intelectuais e morais, desde o nascimento. Daí a forte relação da inteligência linguística com essas áreas.

Tabela 4- Valor percentual máximo das *inteligências* por *área de formação*. Brasil, 2011.

ÁREA DE FORMAÇÃO:	Linguística	Lógica-Matemática	Espacial	Corporal-Cinestésica	Musical	Interpessoal	Intrapessoal	Naturalista
Psiquiatria	91%	90%	90%	89%	90%	90%	90%	89%
Saúde Pública	73%	100%	80%	78%	100%	70%	90%	100%
Pediatria	73%	80%	50%	78%	100%	80%	60%	67%
Saúde Mulher	64%	90%	80%	78%	70%	90%	90%	55%
Cirúrgica	45%	90%	50%	89%	80%	60%	60%	67%
Saúde/ Educação	73%	50%	70%	55%	50%	70%	80%	67%
Clínica Médica	73%	90%	70%	89%	100%	80%	70%	67%
Administração/ Gerência	54%	50%	60%	67%	90%	80%	60%	55%
Outros	54%	60%	70%	78%	80%	80%	70%	78%

Observa-se que na tabela 4 as inteligências musical e naturalista apontam 100% indicando as porcentagens mais altas, enquanto na tabela 3 estas apareceram com 0%. Assim reafirma-se a ideia de que estas inteligências representam especificidades, para além da formação, frente às questões que permeiam os campos da educação. Também vê-se que na tabela 4 a inteligência lógica-matemática tem uma porcentagem de 100% mas já apontava na tabela 1 que estava entre as maiores média.

Os menores índices das máximas encontram-se nas inteligências linguística, lógica-matemática e espacial, em diversas áreas de formação. As duas primeiras são as que têm sido tipicamente mais

valorizadas na escola, pois envolvem capacidades de usar a linguagem e de resolver problemas, a terceira inteligência tem o potencial de reconhecer e manipular os padrões do espaço bem como áreas afins. Estas inteligências são muito valorizadas em diferentes culturas, mostrando-se claramente como grandes potências, que podem ser aproveitadas para diferentes áreas de atuação.

Considerações finais

A análise dos resultados encontrados nesta pesquisa reafirma que os profissionais enfermeiros têm uma ampla gama de habilidades, o que é necessário para o desempenho de suas funções. Aponta ainda que se destacam as inteligências interpessoal e intrapessoal, quando se olha para as atividades dos enfermeiros como um todo.

Ao se realizar a análise por área de formação, o que se apresenta é distinto, visto que na pediatria e saúde/ educação, a inteligência linguística se sobrepõe às inteligências pessoais, assim como em cirúrgica a inclinação é maior para inteligência lógico-matemática.

Estas discussões acabam por trazer impacto no próprio Ensino Superior, na medida em que apontam novos elementos a serem observados no curso, provocando reflexões sobre novos caminhos para o ensino, que considerem os tipos de inteligências propostos por Gardner a serem desenvolvidos.

Este estudo pode contribuir para o autoconhecimento do enfermeiro, na medida em que aponta as inclinações identificadas, trazendo elementos para sua reflexão sobre as inteligências destacadas e possibilidades de desenvolvimento de outras, que possam contribuir para seu crescimento profissional.

Referências

Armstrong, Thomas (2001). *Inteligências Múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.

Bee, Helen L., & Mitchelll, Sandra, K. (1984). *A pessoa em desenvolvimento*. São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda.

Davidoff, Linda L. (1983). *Introdução à psicologia*. São Paulo: Mcgraw-Hill do Brasil.

Fronza, Farlei, & Zaguini, José A., & Domingues, Maria. J. C. de S. (2007) *Inteligências Múltiplas – Um comparativo entre ingressantes e concluintes do curso de administração de uma faculdade de curitiba*. Caderno da Escola de Negócios, 5, 1-20.

Gardner, Howard (1994). *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Gardner, Howard (2000). *Inteligência: Um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda.

Gardner, Howard (1995). *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gardner, Howard (2010). *Inteligências Múltiplas: Ao redor do mundo*. Porto Alegre: Artmed.

Miranda, Vera. R., & Veiga, Elizabeth. C. (2006). *A importância das inteligências intrapessoal e interpessoal no papel do profissional da área da saúde*. CIiência & Cognição, 9, 64-72.

Piaget, Jean (1990). *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes.

Piaget, Jean (1980). Jean Piaget, uma autobiografia. In: Evans, R. I. *Jean Piaget, o homem e suas ideias*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Polli, Marcos, & Sevegnani, Jaison A., & Domingues, Maria. J. C. de S., & Hein, Nelson (2008). *Análise das Inteligências Múltiplas dos graduandos do curso de administração da Universidade Regional de Blumenau*. Seminário de administração, São Paulo, Brasil.

Santos, Laína M., & Almeida, Francismeuda L., & Lemos, S. da C (1999). *Inteligência emocional: Testando a enfermagem do futuro*. Revista Brasileira de Enfermagem, 52(3), 401-12.

Vigotski, Lev. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, Lev. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vogt, Romi M. (2010). *Gestão organizacional em um centro cirúrgico de um hospital da grande Porto Alegre*. Monografia de Especialização em Gestão Empresarial, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Brasil.

Walter, Silvana A., & Flores, Danusa C. & Domingues, Maria J. C. S., & Lauer, Felippe, & Schneider, Marcia A (2006). *Ensinando e aprendendo a partir das Inteligências Múltiplas: Estudo no curso de administração da PUCPR, campus Toledo, Paraná, Brasil*. In: Silveira, Amélia, & Domingues, Maria. J. C. S. Ensino na área de administração e avaliação em instituições de ensino superior. Blumenau: Edifurb.

Water, Silvana. A., & Schneider, Marcia. A., & Frega, j. r.; Domingues, Maria. J. C. de S (2008). *Similaridades e divergências no desenvolvimento das Inteligências Múltiplas de um curso de ciências contábeis: Um comparativo entre cursos, turmas e gêneros*. In: Congresso USP de controladoria e contabilidade, São Paulo.

6.121.

Título:

Professor universitário em ciências contábeis e administração: experiência, saberes e práticas

Autor/a (es/as):

Silva, Geraldo Rodrigues da [Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)]

Silva, Franciele Jacqueline Gazola da [Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)]

Resumo:

O objeto dessa investigação emergiu das inquietações vividas na graduação e pós-graduação, percebendo que, mesmo com a experiência de mercado e de docência, muitos professores do ensino superior - por não possuírem formação e/ou ferramentas pedagógicas - apresentavam dificuldades para proporcionar uma formação qualificada aos alunos. Tal questão ganhou maior relevância na vivência como docente no ensino superior, o que resultou no desenvolvimento de uma pesquisa voltada a compreender o seguinte: quais dificuldades o professor bacharel em Administração e Ciências Contábeis enfrenta ao organizar sua prática docente, e que ferramentas desenvolve para superá-las? A preocupação com a formação do professor para o ensino universitário tem sido um tema bastante estudado por pesquisadores como Charlot e Tardif. No Brasil, autores como Pimenta e Almeida (2011), Franco (2005; 2009), Cunha (2010), Anastasiou (2003) e outros compreendem que a qualidade de ensino nas universidades passa pela necessária formação pedagógica, o que não é exigido pela legislação brasileira, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (lei nº 9.394/96), em seu artigo 66 define que *"A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (BRASIL, 1996).* Os profissionais de contabilidade e administração são formados em cursos que não contemplam em sua matriz curricular os conteúdos e metodologias voltados às atividades de ensinar e aprender. Além da ausência de formação para a docência, inexistem, para as universidades brasileiras, políticas de formação continuada para aperfeiçoamento de sua prática. Há uma contradição, entre a contribuição dos autores citados, que apontam a importância de formação pedagógica aos professores do ensino superior, e o que se vê na legislação e na realidade do ensino superior brasileiro. Buscando compreender como os docentes lidam com tal contradição, selecionamos para a pesquisa os melhores docentes, na ótica dos alunos. Utilizamo-nos de questionários respondidos por alunos que concluíam os referidos cursos, onde indicavam os melhores professores, justificando a escolha. A partir dos quinze questionários que nos foram devolvidos, entrevistamos os três professores eleitos como melhores, buscando descobrir que ferramentas

utilizam em suas aulas, e como superam as dificuldades de ensino. Busca-se, com a pesquisa, auxiliar a construção de uma articulação entre os saberes acadêmicos que se produzem em relação à qualificação da educação superior e as práticas dos docentes nesse setor, trazendo à tona as contribuições da educação e, também, as ferramentas pedagógicas que podem colaborar para a qualificação da educação superior brasileira. A pesquisa, em fase final de análise de dados, indicou que a experiência no campo profissional nem sempre é definitiva para tornar as aulas mais significativas. No entanto, mostrou-se como dado relevante a articulação que os docentes realizam entre saberes técnicos e saberes de sua experiência, com base em "modelos" por eles vividos ao longo da escolarização.

Palavras-chave:

Saberes pedagógicos, prática docente, professor universitário.

Percebendo que, mesmo com a experiência de mercado e de docência, muitos professores do ensino superior apresentavam dificuldades para proporcionar uma formação qualificada aos alunos, desenvolvemos uma pesquisa buscando entender que fatores conformam a prática pedagógica dos professores do ensino superior dos cursos de ciências contábeis e administração.

Com base na questão: quais dificuldades o professor bacharel em Administração e Ciências Contábeis enfrenta ao organizar sua prática docente, e que ferramentas desenvolve para superá-las? Pautamo-nos em contribuições de pesquisadores como Charlot (2005), Franco (2005; 2009), Cunha (2010), Anastasiou (2003) e outros, que compreendem que a qualidade de ensino nas universidades passa pela necessária formação pedagógica, o que não é exigido pela legislação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (lei nº 9.394/96), em seu artigo 66 define que *"A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado"(BRASIL, 1996).*

Os profissionais de contabilidade e administração são formados em cursos que não contemplam os conteúdos e metodologias voltados às atividades de ensinar e aprender. Além da ausência de formação para a docência, inexistem políticas de formação continuada para aperfeiçoamento dos docentes. Há uma contradição, entre a contribuição dos autores citados, que apontam a importância de formação pedagógica aos professores do ensino superior, e o que se vê na legislação e na realidade do ensino superior brasileiro.

Buscando compreender como os docentes lidam com tal contradição, selecionamos para os melhores docentes, na ótica dos alunos. Utilizamo-nos de questionários respondidos por alunos que concluíam os referidos cursos, onde indicavam os melhores professores, justificando a escolha. A partir dos

quinze questionários devolvidos, entrevistamos os três professores eleitos como melhores, buscando descobrir que ferramentas utilizam em suas aulas, e como superam as dificuldades de ensino.

Busca-se, com a pesquisa, auxiliar a construção de uma articulação entre os saberes acadêmicos que se produzem em relação à qualificação da educação superior e as práticas dos docentes nesse setor, trazendo à tona as contribuições da educação e, também, as ferramentas pedagógicas que podem colaborar para a qualificação da educação superior brasileira. A pesquisa, em fase final, indicou que a experiência no campo profissional nem sempre é definitiva para tornar as aulas mais significativas. No entanto, mostrou-se como dado relevante a articulação que os docentes realizam entre saberes técnicos e saberes de sua experiência, com base em "modelos" por eles vividos ao longo da escolarização.

A expansão do ensino superior e as transformações do trabalho docente

Na tentativa de sistematizar uma reflexão acerca dos professores universitários dos cursos de administração e ciências contábeis, iniciamos a pesquisa buscando entender o contexto de trabalho desses docentes, e construir uma breve análise da educação superior, especialmente nesses cursos.

Um fenômeno que parece ter relevância é que o trabalho docente está impactado por políticas de expansão do ensino superior, que atingem fortemente esses cursos, que têm ligação direta com demandas do mercado, e são cursos com grande oferta no país, especialmente em instituições privadas. Tomando essa realidade, a pesquisa partiu ocorreu em cursos em dois centros universitários da região sudeste do Brasil.

A expansão do ensino superior, que ocorre majoritariamente no âmbito das instituições privadas, articula-se a uma expansão de ordem mundial, em meio ao avanço da globalização e das políticas neoliberais, que impactam a educação especialmente através de reformas que acabam por transformá-la, nos diversos países, de direito fundamental em serviço – mercadoria – comercializável.

Focando o trabalho docente neste cenário, o artigo se estrutura em três momentos: primeiramente, apresenta as transformações da educação no contexto da globalização; na seqüência, discute o impacto dessas mudanças nas instituições de educação superior para, finalmente, apresentar algumas reflexões sobre a pesquisa referente a experiências, saberes e práticas de docentes nos cursos pesquisados, que ocorrem nas instituições particulares de ensino. A partir dessas contribuições, busca-se tecer considerações a partir de contribuições das ciências da educação na interface com os cursos pesquisados.

1. A mundialização das reformas educacionais e os novos contornos da educação superior brasileira

Em outubro de 2009, o documento da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES – Sindicato Nacional) sobre a Reforma Universitária no Brasil, intitulado "Reforma Universitária: quais os interesses envolvidos?" destacava que a Organização Mundial do Comércio (OMC), em suas diversas rodadas de discussão, vem pressionando os países-membros - inclusive o Brasil - por uma maior "abertura" deste setor, também a investimentos estrangeiros. O documento apontava a educação superior como um dos setores estratégicos de ampliação do "mercado de serviços".

Esse documento ilustra o debate corrente sobre a educação superior. Chauí (2001, p. 175) localiza a questão no que chama de Reforma do Estado, e que seria a tentativa de "adaptar o Estado Brasileiro às exigências impostas pela nova forma do capital, que não carece mais, como careceu nos anos 1940-1970, do Estado como parceiro econômico e regulador da economia".

A autora afirma que tal reforma seria difundida como racionalizadora e modernizadora, tendo como centralidade a redefinição das atividades estatais em 4 campos: o Núcleo Estratégico do Estado; as Atividades Exclusivas do Estado, definidas pelo Núcleo Estratégico; o Setor de Produção para o mercado - as empresas estatais; os Serviços Não-Exclusivos do Estado, aí incluída a Educação.

Como serviço não exclusivo do Estado, a educação pode ser realizada por instituições prestadoras, sendo o Estado basicamente regulador do serviço.

Del Pino (2001) destaca que o pensamento neoliberal disseminou uma série de pressupostos educacionais para os países dependentes, expressos através de acordos com o FMI e o Banco Mundial. Paradoxalmente, tais "orientações" não são exatamente as mesmas estabelecidas para os países desenvolvidos.

> *As modificações na estrutura da educação brasileira acontecem no bojo da implementação de uma serie de políticas sociais que visam estabelecer as relações favoráveis às mudanças no padrão de acumulação dos países do Terceiro Mundo (Del Pino, 2001, p. 76-77)*

Essa diferenciação de orientações referentes à caracterização das reformas – inclusive educacionais - nos países ricos e pobres é coerente com o fenômeno neoliberal de acirramento das desigualdades não só dentro de cada país, mas entre os países ricos e pobres. A despeito das especificidades dos países, é fato comum o ataque à racionalidade e funcionalidade do Estado, antes visto como indispensável à "ordem e progresso" social.

Como elemento de afirmação da nova racionalidade neoliberal, Chauí (2001) atenta à modificação em curso no imaginário social, que desconstrói o conceito de educação, em especial de "Educação

Superior", como um *direito inerente à condição humana*, substituindo-o pelo vago conceito de *bem público*. Essa mudança, construída com forte apoio midiático, atua no sentido de legitimar interesses expressos em inúmeros acordos econômicos mediados por organismos internacionais.

> *Essa identificação entre o Estado e o capital em sua forma neoliberal aparece de maneira clara na substituição do conceito de direitos pelo de serviços, que leva a colocar direitos (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços estatais, destinados a se tornar não-estatais. A Reforma encolhe o espaço público dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica -, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados. (...) Dessa maneira, ao colocar a educação no campo de serviços, deixa de considerá-la um direito dos cidadãos e passa a tratá-la como qualquer outro serviço público, que pode ser terceirizado ou privatizado. (Chauí, 2001, p. 177).*

Ilustrando a consolidação dessa perspectiva, a ANDES (2009) cita as recentes decisões da Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em julho de 2009, que tem em seu documento final a defesa de que: "A educação superior, como **bem** público é da **responsabilidade de todos os mantenedores**, *especialmente* governos"[154]. Esse tratamento diferenciado para a educação não anula o papel que cumpre no ideário político e social. Autores como Gohn (2001, p. 96) apontam que, diante da incapacidade de outras políticas sociais, como de trabalho e assistência, o fomento à educação foi defendido como uma das principais estratégias de integração social. A noção de integração social estreita o vinculo educação superior – mercado de trabalho:

> *A educação ganha centralidade também nos discursos e políticas sociais, porque (...) competirá a ela ser um instrumento de democratização num mercado de escolhas e oportunidades. À escola, como à cidade, é atribuído o espaço para o exercício da democracia e conquista de direitos, da mesma forma que a fábrica foi o espaço de luta e conquistas de direitos sociais dos trabalhadores. O numero de anos de escolarização, associado à qualidade da educação recebida, é apresentado como fator determinante para o acesso ao mercado de trabalho, nível de renda a ser auferido etc.*

O impacto das políticas neoliberais na educação superior são significativos, sendo esta uma das mais privatizadas do mundo. Como ilustração, dados compilados pelo ANDES (2009) como subsidio ao

154 Destaques do ANDES.

debate da Reforma Universitária mostram a mercantilização da educação brasileira é alarmante, com uma taxa de privatização já superior a 75% das matrículas[155].

Mesmo se comparados aos do Chile, que iniciou as reformas neoliberais anteriormente e de forma mais agressiva, os índices brasileiros são consideravelmente maiores. A diferença aumenta em relação à situação dos países europeus, difusores do neoliberalism, mas que apenas muito recentemente estão permitindo a instalação de instituições privadas, em números tímidos, bem abaixo dos 10%. Mesmo países que mantêm um sistema majoritariamente privado, como o Japão e a Coréia, têm índices bem menores se comparados aos brasileiros.

Outro país analisado no documento é os Estados Unidos que, apesar de tomado como paradigma da liberalização, oferece mais de 70% de sua Educação Superior em instituições públicas[156], e investem quase 5% de seu PIB em educação pública, índice que, acrescido dos gastos privados, chega a mais de 7%, mostrando uma tendência crescente, na década que terminou em 2005.

> *O Brasil, com seu sistema ainda em desenvolvimento, precisaria (...) investir cerca de 10% de seu PIB para, minimamente, recuperar os atrasos quantitativos e, principalmente qualitativos, de sua Educação e não os aproximadamente 4%, ou menos, que vem despendendo. (...) Em relação ao seu PIB, os recursos destinados à Educação Superior pelo Brasil, são ainda mais diminutos. Toda Educação Superior brasileira (que engloba, não apenas o ensino, mas, também, atividades de pesquisa, atividades culturais - oferecidas muitas vezes como extensão, serviços de saúde, em seus hospitais-escola etc.) recebe apenas 0,8% do PIB brasileiro, na forma de investimento público. (ANDES, 2009, p.4)*

O documento discorre sobre a participação da educação no PIB de diversos países, em porcentagens bem maiores que as brasileiras - países escandinavos investem 1,7% de seus PIBs apenas em Ensino Superior, pois a atividade de pesquisa é contabilizada à parte; Coréia, 2,4% e os EUA, 2,9%, Israel 1,9%, ambos em volumes crescentes nos últimos anos.

Tais dados indicam um aumento substancial dos recursos públicos destinados à educação superior e, também, a manutenção de um projeto nacional para o setor, confirmando a defesa de Chomsky, de que o neoliberalismo é um forte instrumento de dominação do "norte" sobre o "sul" ou, como afirma Del

155 Dados de 2007, Sinopse Estatística do INEP.

156 Não se descarta aqui especificidade desse país, que freqüentemente cobra taxas por este ensino porém, também mantém políticas de redução das mesmas considerando as condições sócio-econômicas e primam pela manutenção dos estudantes nas instituições.

Pino (2001, p. 72), "A ideologia do livre-mercado tem, portanto, dois lados: proteção estatal e "auxilio" público para os ricos e o rigor de mercado para os pobres".

Ao contrario de um projeto de Estado, o Brasil tem impulsionado a expansão mercantil da educação, que galgou novo patamar, já que várias empresas educacionais estão abrindo seus capitais, transformando-se em sociedades anônimas e vendendo suas ações na bolsa de valores. Por informações divulgadas pela imprensa, a ANDES estimava em cerca de 250 mil o número de estudantes em cursos de graduação matriculados em empresas educacionais com ações na bolsa, em2009. Outro fenômeno crescente é a compra das instituições educacionais privadas brasileiras por grupos econômicos, em especial estadunidenses.

Esses fatos ilustram a dimensão mercantil que tomou a educação superior, fomentada pela insuficiência do setor público nos direitos sociais, agora propagada como "bem", combinada com incentivos aos investimentos. E, no caso dos cursos de administração e ciências contábeis, há uma relação estreita entre a expansão destes e as demandas mercadológicas. Diante da expectativa de ascensão social dos alunos, no contexto das instituições particulares de ensino, os docentes buscam qualificar suas praticas, inclusive como estratégia de permanência nas instituições de ensino superior.

2. A educação superior brasileira: que contornos para a educação superior?

A expansão da mercantilização da educação superior brasileira foi impulsionada pelo Estado, que assumiu o papel de regulador da oferta desse serviço, fortalecendo o setor privado e estrangulando, concomitantemente, as universidades públicas (Anastasiou e Alves, 2003). No campo da educação superior, a regulamentação desta perspectiva ocorre na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1996.

A lei referenda a criação de duas figuras jurídicas díspares neste setor: as universidades e os centros universitários. As primeiras mantêm relação com o modelo defendido pela sociedade brasileira na década de 80, através da mobilização popular advinda da redemocratização, que em 1988 aprova na Constituição Brasileira o artigo 207, segundo o qual "As universidades gozam de autonomia didático-cientifica, administrativa e de gestão e obedecerão ao principio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão".

Mazzilli (2009, p. 34) destaca que:

> *O artigo 207 da carta Constitucional, que definia parâmetros para a universidade brasileira, por ferir interesses políticos e econômicos tanto para o setor publico como para o privado, uma vez que supunha condições materiais para sua realização que não correspondiam às expectativas e intenções dos responsáveis pela educação superior no Brasil, foi objeto de diversos projetos de emenda constitucional, visando sua retirada do texto da Constituição. A intensa mobilização de parlamentares e setores organizados da sociedade, concomitantemente*

à elaboração da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), marcada pelos interesses antagônicos que permearam o processo, impediu a aprovação desses projetos.

Mantida por lei uma universidade autônoma, coube a setores do Estado e das elites a defesa de figuras jurídicas paralelas, que atualmente são as maiores "fornecedoras" de vagas no ensino superior. Estas dispõem de serviços de custos bem menores que os das universidades, justamente por não terem compromisso com a pesquisa ou intervenção social direta, pela extensão, ofertando exclusivamente o ensino. A expansão dessas instituições expressa o ajuste neoliberal ao "serviço" educação. O Estado nesse cenário assume majoritariamente a função de 'regulador' do mercado, através de credenciamento e avaliação – e recentemente de fomentador, através do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) e, especialmente, do PROUNI (Programa Universidade para Todos), que fornece subsidio direto aos empresários da educação superior através de bolsas aos alunos de baixa renda, viabilizando a manutenção de cursos e instituições.

Dourado (2010) relata que o debate acerca da concepção de ensino superior presente na LDB tem sua continuidade expressa no Plano Nacional de Educação (PNE/2001), também objeto de acirrada disputa, que reafirma a diversificação do sistema através de políticas de expansão da educação superior, não-ampliação dos recursos governamentais para esse nível de ensino, aferição da qualidade mediante sistema de avaliação, ênfase no papel da educação à distância.

As recentes facetas desse projeto da chamada "Reforma Universitária ocorrem no âmbito do PROUNI, com fomento direto ao setor privado, e REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais), este voltado à educação pública[157], e estão fortemente vinculadas à concepção de Reforma Universitária em discussão como "pacote" desde 2004 no Congresso Nacional - de acordo com o ANDES, em agosto de 2009 a Reforma Universitária já contabilizava 14 projetos de lei desde 2004[158]. Trata-se de cenário de inúmeras transformações, que afeta a educação superior de forma global.

[157] O REUNI, segundo o site ANDIFES, surge mediante proposta formulada por esta entidade ao governo Lula em 2003, comprometendo-se a dobrar a oferta no ensino superior, incluindo graduação e pós-graduação, especialmente mediante a interiorização das universidades, oferta de cursos noturnos e outros dispositivos voltados especialmente à formação de professores e redução das desigualdades regionais, solicitando para tanto investimento em infra-estrutura, manutenção e pessoal. Tal acordo foi assinado em 2008, com 53 universidades federais, mediante intenso debate na comunidade acadêmica, sendo bastante conflituosa e polêmica tal aprovação.

[158] Uma avaliação mais pormenorizada da reforma universitária pode ser encontrada no documento "Reforma Universitária:quais os interesses envolvidos?" , e também em Jose Rodrigues(2007),"Frações Buguesas em Disputa e a Educação Superior no Governo Lula".

Os professores e o ensino-mercadoria: experiências, saberes e práticas constituindo a busca por qualidade

A reflexão inicial do artigo buscou construir um panorama da educação superior brasileira no ultimo período, no qual fica evidente o fortalecimento da lógica privatista da educação superior mediante reconfiguração das políticas educacionais no contexto neoliberal de reforma do Estado. Como conseqüências dessas reformas, intensificaram-se os processos de diversificação e diferenciação institucional, com expansão das matriculas no ensino privado e fortalecimento da concepção de ensino-mercadoria, fragmentação da tríade ensino-pesquisa-extensão, fragilizando dessa forma as possiblidades do compromisso com a produção de novos saberes e a transformação da sociedade.

É nessa conjuntura que a questão que orienta esse artigo adquire relevância. Diante da expansão do ensino-mercadoria e esvaziamento de sentido da educação superior indagamos: como estão os docentes do ensino superior, sujeitos centrais implicados nesta reforma? E, para construir algumas possibilidades de reflexão, será indagado que identidade e autonomia são possíveis aos professores universitários, atentando aos espaços delimitados na pesquisa (cursos de ciências contábeis e administração) em tempos/espaços dominados pelo ideário neoliberal.

Para entender como alguns professores estão construindo suas práticas de modo a atender as necessidades dos estudantes (em tempos de massificação da educação superior), nesses cursos com grande oferta e demanda, distribuímos a sessenta alunos que concluíam os cursos pesquisados em dois centros universitários (duas turmas). Os questionários buscavam identificar os "bons professores" na perspectiva dos estudantes, que qualificavam as praticas desses sujeitos.

Além disso, fizemos uma caracterização dos professores, através de questionário, no qual perguntamos idade, tempo de profissão, sexo, tempo de docência, experiência profissional, formação pedagógica. Dos dezenove professores que responderam o questionário, 14 eram homens e 5 mulheres, 4 tinham de 30 a 40 anos de idade, 05 de 40 a 50 anos, e 10 docentes tinham mais de 50 anos. Cinco dos professores tinham até 05 anos de experiência nas universidades, cinco tinham até 10 anos de experiência, e 09 tinham mais de uma década de experiência. Somente dois tinham pós-graduação em educação. Quanto aos conhecimentos utilizados em aula, 18 deles recorriam à experiência técnica profissional anterior, e todos afirmaram ter essa experiência anteriormente à aula – doze professores citaram questionamentos dos alunos quanto à experiência dos professores no mercado. Dez dos professores afirmaram que os conhecimentos pedagógicos facilitam o trabalho nas aulas. E, ainda, doze professores apontaram a necessidade de formação continuada em educação, para qualificar o trabalho no ensino superior.

Houve reconhecimento da necessidade de conhecimento pedagógico por parte de um numero significativo de professores, o que contrasta com a rara existência desse tipo de acompanhamento institucional – mesmo com sua necessidade, por parte dos professores.

Analisando os quinze questionários que nos foram devolvidos, buscamos articular os dados com contribuições de autores das ciências da educação, que pesquisando as reformas educacionais têm atentado à centralidade dos educadores na execução das reformas, e às praticas produzidas nesse contexto. Nove dos questionários foi respondido por mulheres, maioria nos cursos pesquisados. 14 alunos tinham de 20 a 30 anos de idade. Eles citaram os melhores professores, emergindo diferentes nomes, e a justificativa da escolha envolveu, quase que por unanimidade, domínio do conhecimento técnico aliado a explicações detalhadas, boa "didática", clareza, atenção, interatividade com a classe, articulação com exemplos práticos. Percebe-se uma clara alusão a questões pedagógicas.

Além disso, 14 dos discentes relataram a alusão de experiências técnicas anteriores dos professores, como elementos que enriquecem as aulas dos professores citados.

Outra pergunta do questionário refere-se a sugestões para os docentes tornarem as aulas mais produtivas. Os alunos citaram a necessidade de evitar aulas excessivamente teóricas, e emergiram demandas bastante evidentes, como a necessidade de apoio em informática, interação, paciência, além de uma visão bastante instrumental, como a necessidade de "revisão antes das provas".

Esses dados parecem articular-se a essa conjuntura de expansão do ensino superior, em que muitos jovens tiveram acesso a educação superior, porem é notável a dificuldade de uma parcela significativa em acompanhar os conteúdos, devido à qualidade da escolarização anterior. Valorizando provas e a pratica, em consonância com a cultura imediatista hegemônica, os alunos querem do professor "revisão" para a prova, casos atuais, evitar aulas excessivamente teóricas.

Buscamos entender as resposta a partir da contribuição dos autores que analisam a educação superior e a formação de professores em diversos níveis, e identificamos validas avaliações desses autores que apontam como a massificação da educação altera o estatuto profissional e as características dos sujeitos da educação, também no ensino superior.

Trazendo para a educação superior as contribuições da educação e da própria pedagogia, conforme aponta Cunha (2010), que argumenta sobre a relevância da contribuição das ciências da educação no debate sobre a docência na universidade.

Como a universidade é estrutura de poder em nossa sociedade, as decisões sobre a docência passam por discussões corporativas dos campos científicos ali representados, tornando as reflexões pedagógicas bastante instrumentais no âmbito das universidades. Articulada a outros fatores, como a ausência da formação em educação na trajetória dos docentes do ensino superior e a histórica identificação do campo epistemológico da pedagogia com a docência da educação infantil e series iniciais da escola básica, há um distanciamento histórico entre as ciências da educação e a educação superior. Conforme aponta Cunha (2010, p. 294):

> *O panorama de fragilidade conceitual da pedagogia universitária e as tramas culturais que marcam a universidade como instituição, nas relações de poder entre a macroestrutura e os campos científicos, são responsáveis pelos vácuos de formação para o professor universitário.*

É no contexto de fragilização desse "olhar cientifico" ao professor universitário como sujeito da educação – o que não significa ignorar a crescente contribuição nesse campo – que entendemos as respostas dos professores que, divididos quanto à necessidade de formação pedagógica, pouco puderam identificar sobre suas contribuições.

Pressupõe-se que o estreitamento dessa relação contribui para analisar a situação complexa da docência no ensino superior e, portanto, pode contribuir para instrumentalizar os docentes diante da tarefa de ensinar, em tempos atuais. A incipiente pedagogia universitária vem constituindo-se como área importante nesse sentido, indicando caminhos como o da "inovação pedagógica", identificando praticas e espaços que podem contribuir à tarefa dos docentes, e apontando tal tarefa como necessidade institucional e coletiva.

Contextualizando o cenário dessa tarefa, recorremos à Charlot (2005) que, refletindo sobre as inúmeras mudanças no campo da educação, busca parte justamente do que percebe como os "universais" da "situação de ensino", sendo esta entendida como o trabalho de um professor no contexto de uma instituição, que paga seu salário e o dos colegas com os quais convive, fornecendo-lhe um currículo, a ser trabalhado com os alunos. O contexto em que o autor analisa esses universais (2005, p. 79) é o da já discutida massificação da educação:

> *É bastante arriscado falar do professor nas sociedades atuais (...). Entretanto, parece-me que existe um movimento de base, na escala do longo tempo da historia, que afeta a situação de todos os professores, no mundo inteiro: a abertura do ensino a alunos que, outrora, não teriam acesso a ele. Essa abertura pode ocorrer em níveis diversos: é uma generalização do ensino fundamental nos países mais pobres (na África, por exemplo), uma generalização do ensino médio e uma abertura do ensino superior nos países mais ricos (como na França), uma combinação de todos esses fenômenos nos países ditos emergentes (no Brasil, por exemplo). Porém, em todos os casos há um movimento para o que as organizações internacionais chamam de educação para todos. É esse o movimento que as distintas reformas do ensino buscam acompanhar e é, portanto, a respeito dele que se deve pensar para compreender a profissão de educador em tempos de reformas.*

Para o autor, essa "abertura" está relacionada a dois outros fenômenos: um estreitamento entre o nível de escolarização e de inserção profissional e, também, a insistência da imposição por parte dos poderes públicos e dos pais do sucesso escolar. A contradição apontada por Charlot é justamente a de

que os três fenômenos são incompatíveis: essa massificação do ensino, com o sucesso dos alunos, implicaria em garantia de sucesso profissional.

Novamente, Charlot traz o professor ao centro do problema: as sociedades atuais instalam um modelo socioescolar contraditório, trazendo ao professor novos tipos de aluno, que o professor tem de garantir que sejam bem sucedidos, garantia inexistente na sociedade atual. Daí que, para Charlot (2005, p. 80), "em nossa sociedade, a escola e, portanto, o professor são o símbolo da igualdade (a escola é aberta a todos) e, ao mesmo tempo, um operador de desigualdades".

A partir de tais universais ele recupera a especificidade da educação, que como pratica complexa executada por sujeitos com uma trajetória e trabalho singular – os professores, carregada de contradições que possibilitam aos sujeitos da educação determinada autonomia e sentido.

A educação é tarefa essencial à humanização de qualquer sociedade, e Charlot (2005) afirma que há dimensões do ensinar que permanecem em aberto e devem ser retomadas quando se discute educação, um triplo processo que ao mesmo tempo humaniza, socializa e singulariza.

Contreras (2002) aponta em nossa sociedade ao menos dois desafios centrais à educação, que dialogam com os apresentados anteriormente: o da sociedade da informação e sociedade do conhecimento (este envolvendo o trabalho docente), e o da sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho. A tarefa da universidade seria a de trabalhar as informações na perspectiva de conhecimento, tendo como sujeito dessa tarefa o professor.

No caso de uma sociedade capitalista neoliberal, na qual "humanidade" não é legado de todos os seres humanos, o que está em xeque é a própria instituição escolar, sua relevância para a integração plena dos estudantes na dinâmica social, conforme aponta o Charlot (2005, p. 83):

> *Na escala histórica, porém, é um outro fenômeno que merece atenção: os alunos não vão mais à escola para aprender, mas para "ter um bom emprego no futuro". É este o fenômeno fundamental, verificado em varios países, por outro lado, muito diferentes (...), fenômeno que resulta direamente no novo modelo socioescolar analisado anteriormente.*

Diante disso, outro universal da situação de ensino é ignorado, sendo propagada, especialmente em instituições privadas, a idéia de que caso o aluno não passe a "culpa" é do professor. Para Charlot (2005, p. 84), ocorre que o fato de um número crescente de alunos, especialmente das camadas populares, vão à escola somente para ter um bom emprego no futuro, estando a idéia de escola desvinculada da de aquisição de saber: a idéia de que o saber é o resultado da atividade intelectual do próprio aluno deixou de ter importância para varias instituições.

Tais problemáticas permeiam também o ensino superior, em especial as IES particulares, onde de fato há pagamento e "consumo" do serviço educação, através da figura imediata dos professores, submetidos a todo tipo de julgamento e controle.

No caso do ensino superior, tal controle é perceptível desde o refinamento das políticas de estandardização, ranqueamento e avaliação do ensino, que afetam a organização interna das IES e o trabalho docente, culminando no estrangulamento da autonomia dos professores. Lemos (2010, p. 34-35) analisa as transformações dos papeis dos diversos organismos ligados à educação superior no Brasil e seus impactos no trabalho docente e afirma que:

> *Uma das conseqüências dessa superestrutura de controle é a perda progressiva da autonomia docente sobre o seu objeto de trabalho, sobre o fazer acadêmico. A entrada (ENEM) e saída (ENADE) dos alunos da graduação são avaliadas por instâncias extrínsecas à Universidade. As diretrizes curriculares também são definidas externamente. Os programas de pós-graduação obedecem a uma avaliação de desempenho que os classifica de acordo com o mérito, segundo*
>
> *critérios extrínsecos. Os próprios pesquisadores também são classificados de acordo com a sua produtividade científica, medida a partir de critérios definidos*
>
> *extrinsecamente. E, acima de tudo, foi criado o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) e a CONAES (Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior). Assim, a autonomia relativa do docente vai se restringindo cada vez mais e, até, se transformando numa 'ilusão de autonomia'.*

Nas IES particulares, fortalece-se um cenário no qual a preocupação central é o de desempenho dos alunos e cursos nas avaliações, sendo esse o organizador do trabalho docente. Nesse quadro, percebe-se a dificuldade de tomar a autonomia dos professores para além do *slogan* inevitável. Para Contreras (2002, p. 33), pensar a autonomia dos professores implica aboradar inclusive os aspectos relacionados à idéia do professor como profissional e à retórica do profissionalismo no ensino.

A precarização das condições de trabalho é explicitada em recorrentes documentos do ANDES, vide temática da revista da entidade, em janeiro de 2010, com inúmeros artigos articulados em torno do tema "Reforma Universitária e Trabalho Docente". O documento de 2009 desta entidade relata que, pela legislação atual, uma instituição pode credenciar-se como universidade com, no mínimo, um terço dos docentes com títulos de "mestre ou doutor". Pode-se conceber uma universidade sem um único doutor, o que evidentemente tem impactos sobre a valoração da pesquisa na instituição. Outro elemento destacado é a exigência legal de, no mínimo, um terço dos docentes contratados em *tempo*

integral, com contrato de 40 horas semanais, sendo admitidas até 20 horas de atividades em sala de aula.

> *Os docentes vêm sendo submetidos a condições indignas de trabalho: instabilidade resultante de renovações contratuais semestrais "por hora-aula", ou seja, a atuação majoritária se dá como "horistas" (sobretudo nas IES privadas) e na dependência de atribuição de carga didática conforme os interesses dos empregadores. Tal situação é agravada por relações pouco saudáveis no trabalho, devido à criação de ambientes instáveis e competitivos e, ademais, no âmbito mais amplo, pela busca desenfreada de criação de novas IES (tanto públicas como privadas) e novos cursos, em geral vazios na essência. Esses novos cursos, não raro embalados por marketing bem elaborado, criam a ilusão da democratização do ensino superior.*

Segundo a ANDES (2009, p. 7), nas instituições privadas, usualmente, os docentes de regime integral trabalham 20 horas em sala de aula, sendo as horas restantes consumidas em atividades administrativas, à revelia dos trabalhos de pesquisa e extensão, e também da formação integral dos estudantes. Aos professores que questionam ou se organizam diante das precárias condições de trabalho, restariam a demissão e inclusão nas "listas negras", que dificultam sua contratação por outras instituições de ensino.

Considerações parciais

O objetivo do artigo foi entender as praticas, saberes e experiências a que recorrem os docentes do ensino superior dos cursos de administração e ciências contábeis, e que caracterizam-nos como bons professores na ótica dos discentes dos cursos analisados. Conforme já apontado, os alunos valorizam o domínio dos saberes técnicos, saberes da pratica e experienciais, aqueles citados por Tardif como saberes constituídos na historia de vida e trabalho a que recorrem os professores.

Os discentes valorizam a maneira como os professores apresentam o conteúdo, se estão articulados à realidade profissional, e à disposição para "explicar", tirar dúvidas, revisar, inclusive "antes da prova", e a interagir com os alunos. Aparecem nessa valoração as demandas em relação ao processo de aprendizagem, e ao domínio (talvez instrumental) dos conteúdos, para passar nas provas. Mas, de certa forma, há uma valorização da interação, da relação professor-aluno, e do papel mediador do docente.

Esse docente é valorizado, assim como seus saberes pedagógicos. Entretanto, percebe-se que já há uma demanda pela formação pedagógica no ensino superior, um reconhecimento dos saberes pedagógicos, porem não é unanimidade entre os docentes, nem é pratica institucional nos cursos pesquisados.

No contexto de expansão do ensino superior e precarização do trabalho docente, há pouco espaço para reflexões sobre a intencionalidade da educação superior, poucos espaços de reflexão coletiva e construção a longo prazo, além da não valorização/socialização de praticas diferenciadas dos professores. As aulas são tratadas como responsabilidade individual, e o recurso usado pelos professores é o da experiência e saber técnico.

Essa ausência da intencionalidade, da pesquisa, e a valorização do conhecimento em detrimento da construção dele, na pesquisa, articula-se a um panorama da educação marcado por inúmeras reformas, na qual dissemina-se a visão neoliberal que retira a educação do campo dos direitos e a coloca no de "bens", tornando-a serviço fornecido por agentes diversificados, e regulado pelo Estado.

Modificam-se as instituições e também, as exigências diante do trabalho docente e da própria universidade, no que Charlot chama de modelo socioescolar contraditório, no qual afirma-se a igualdade de acesso, porém não há sucesso generalizado dos alunos, já que este atualmente está associado ao sucesso no mundo do trabalho, ao qual a educação passa a ter vinculação estreita, em detrimento de seu estatuto de espaço de socialização do conhecimento.

Conforme Cunha (2006), ao contrário do modelo vigente, é um universal da educação ser um espaço de socialização, individualização e humanização. É diante dessa contradição que se encontram os docentes do ensino superior, que percebem a tripla função da educação, mas encontram-se em um modelo marcado por regulação e privatização, que fortalece a concepção de educação mercadoria que fragiliza – porém não anula - nos termos de Charlot, o "valor de uso" da educação para a humanidade.

> *Essa necessidade contraditória do Estado e a relativa autonomia da escola e do papel do professor criam espaços não definidos nem totalmente fechados, de difícil controle técnico e burocrático, nos quais cabem ações de resistência à imposição racionalizadora. Em segundo lugar, os professores, assim como outros trabalhadores, geraram modos de resistência em função de seus interesses individuais e coletivos. (CONTRERAS, 2002, p. 39)*

Tal análise é compatível com o panorama da universidade brasileira em tempos neoliberais, e à realidade pesquisada nos cursos de contabilidade e administração. Com a expansão do ensino superior, constituem-se como professores novos sujeitos, em meio ao esvaziamento do próprio sentido da universidade, muitas vezes alterando a base social, atingindo professores universitários vindos de diferentes camadas sociais, e por vezes inferiores

Como atividade "carregada de tensões", nos termos de Charlot, aos professores é impossível que sejam tiradas todas as funções intelectuais. Daí que Pimenta e Almeida (2011) apontam a possibilidade de resistências e resgate do significado e da direção no trabalho por parte dos

professores, mas também a possibilidade de que os investimentos no controle técnico e ideológico do trabalho docente sejam exitosos.

Trata-se de um embate histórico, cujos contornos buscamos explicitar em tempos de expansão da educação superior e de "reforma universitária". Acreditamos que, justamente nesse contexto, vale ressaltar que a educação tem a dizer às universidades, dentre outras coisas, que os professores são sujeitos de seu trabalho e do sentido da docência, que ainda e "universalmente" é espaço de humanização e socialização de conhecimento, antes de ser nicho de mercado ou "bem" abstrato.

Referências

ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional. *Reforma Universitária: quais os interesses envolvidos?* Brasília: 2009. Disponível em www.andes.org.br em 25/07/2010.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; Alves, Leonir Passate (orgs) (2003). Processos *de Ensinagem na Universidade: Pressupostos para as Estratégias de trabalho em Aula*. Joinvile,SC: UNIVILLE.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade.* São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHARLOT, Bernard (2005). *Relação com o Saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.

CONTRERAS, José (2002). *Autonomia de professores.*. São Paulo: Cortez.

CUNHA, Maria Isabel (org.) (2010). *Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasilia: CAPES: CNPQ.

CUNHA, Maria Isabel da (2006). *Pedagogia Universitária: Energias Emancipatórias em Tempos Neoliberais.* Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

DEL PINO, Mauro. Política Educacional, Emprego e Exclusão Social (2011). IN GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.): *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho (*PP. 70- 89). São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO.

DOURADO, Luiz Fernandes (2010). *Mundialização, Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil: Múltiplas Regulações e Controle?* Comunicação apresentada no I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação, VI CongressoLuso-Brasileiro de Política e Administração da Educação e IV Congresso do Fórum Português de Administração Educacional. Elvas – Portugal.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.) (2001): *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho (PP. 90- 105).* São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO.

MAZZILLI, Sueli (2009). *Orientações de dissertações e teses: em que consiste?* Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES.

PIMENTA , Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel de. (orgs) (2011): *Pedagogia Universitária: Caminhos para a Formação de Professores.* São Paulo: Cortez.

6.122.

Título:

Os saberes docentes necessários a um educador matemático: o que pensam os professores-formadores numa perspectiva de formação inicial?

Autor/a (es/as):

Silva, Marcos Guilherme Moura [Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática]

Resumo:

Retratar saberes que subsidiam práticas docentes eficientes no contexto social atual se torna uma questão relevante de ser debatida, tendo em vista que residimos em uma conjuntura de mão dupla. De um lado somos confrontados com os adventos tecnológicos, com as facilidades em se obter informações, com um público estudantil de aspectos cognitivos diferenciados e condizentes com essa nova sociedade. Em contrapartida, as formações iniciais de professores (Gonçalves (2006), Gonçalves & Gonçalves (1998), Fiorentini (2005), Pimenta (2005)) de maneira geral pouco centram esforços para constituir um profissional que intervenha a partir de seus saberes (Tardif (2002), Gauthier (1998), Fiorentini, Nacarato & Pinto (1999), Pimenta (2005), Freire (2000), García (1992), Shulman (1986), Perrenoud (2000), Braslavsky (1999), Masetto (1998), Zabalza (2006) e Morin (2000)), de maneira diferenciada nessa sociedade e nas mazelas de uma escola que caminha a passos lentos rumo a excelência, e que ainda privilegiam um "saber fazer" situado na tradição pedagógica (ARAGÃO & SCHNETZLER, 2000). Dessa forma, o presente estudo objetivou investigar quais os saberes docentes que subsidiam uma futura prática eficiente em alunos de graduação em Matemática, sob a perspectiva de seus professores formadores, tendo em vista o papel de destaque ocupado pelos mesmos. Para tanto, trilhou-se os caminhos de uma pesquisa qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1996), com dados constituídos a partir de entrevista com questões semi-estruturadas confrontadas a seis

professores formadores atuantes pela Faculdade de Matemática da Universidade Federal do Pará (Campus Castanhal). Evidenciamos um saber matemático que comporte além de algoritmos e cálculos, mas também envolva um contexto de aplicação. Um saber pedagógico que transpasse a tradição pedagógica, bem como destacamos o saber didático-afetivo, que eclode de bons relacionamentos entre professor e aluno. Um caráter reflexivo precisa ser promovido em cima desses saberes, de modo que possa ser vivenciado pelos alunos em processo de formação. Entendemos ainda que a escola como o grande laboratório de aprendizagem docente, observando e situando os saberes que se constroem por cada professor em seu espaço de trabalho, refletindo de maneira crítica sobre as ações executadas e aliando essa vivência com os saberes propiciados pela universidade, tenderíamos a uma formação mais integrada e menos dissociada da realidade. Para finalizar nossa exposição e nossas reflexões, deixamos alguns questionamentos que eclodiram desta investigação e que poderão servir de base para futuros estudos sobre a temática aqui abordada. Que mudanças podem ser percebidas nas salas de aula dos professores que tendem a mobilizar os saberes aqui discutidos? O saber didático-afetivo tem validade em contextos sociais desfavoráveis, onde a relação professor-aluno é complexa e conturbada? Como se dá a mobilização dos saberes aqui discutidos, nas práticas dos professores formadores da instituição pesquisada?

Palavras-chave:

Saberes Docentes, Formação de Professores, Matemática.

Delimitando o contexto Problemático

Numa sociedade de conhecimentos múltiplos, de tecnologias variadas e de informações em excesso (DE MÉIS & RANGEL, 2002), as modificações de comportamentos e o modo de pensar dos indivíduos também se modificam e essas transformações são sentidas e refletidas diretamente na sala de aula.

Em contrapartida, as formações iniciais de professores (Gonçalves (2006), Gonçalves & Gonçalves (1998), Fiorentini (2005), Pimenta (2005)) de maneira geral pouco centram esforços para constituir um profissional que intervenha a partir de seus saberes (Tardif (2002), Gauthier (1998), Fiorentini, Nacarato & Pinto (1999), Pimenta (2005), Freire (2000), García (1992), Shulman (1986), Perrenoud (2000), Braslavsky (1999), Masetto (1998), Zabalza (2006) e Morin (2000)), de maneira diferenciada nessa sociedade e nas mazelas de uma escola que caminha a passos lentos rumo a excelência, e que ainda privilegiam um "saber fazer" situado na tradição pedagógica (ARAGÃO & SCHNETZLER, 2000).

Nesse sentido, por considerarmos a formação inicial um momento propício para reflexões acerca desses saberes e práticas, elaboramos como questão central de investigação: **Que saberes tornam-se necessários para que alunos em processo de formação e futuros professores de Matemática tenham práticas docentes eficientes?** Dessa forma, o presente estudo objetivou investigar quais os saberes docentes que subsidiam uma futura prática eficiente em alunos de graduação em Matemática, sob a perspectiva de seus professores formadores, tendo em vista o papel de destaque ocupado pelos mesmos.

Os saberes docentes sob um enfoque teórico

O que precisa saber um professor? "o que deveria saber todo aquele que planeja exercer esse ofício?" (GAUTHIER, 1998, p.18). Vários pesquisadores juntam esforços para encontrar respostas a essas perguntas. Nesse sentido, tomamos como norte, os estudos realizados por Tardif (2002), Gauthier (1998), Pimenta (2005), entre outros, a fim de nos situarmos de que saber está se falando, e em como esses saberes influenciam na ação de ensinar.

Muitos autores como Shulman (1986) e García (1992) referem-se a esses saberes como "conhecimentos necessários à docência", outros como Perrenoud (2000) e Zabalza (2006) o classificam como "competências necessárias à docência" e outros por sua vez, tais como Cunha (2004) e Gauthier (1998), referem-se aos "saberes necessários à docência". Devido a todo esse pluralismo de tipologias, que por sua vez já confirmam a pluralidade do saber do professor (TARDIF, 2002), os estudos de Puentes, Aquino & Neto (2009) vêm ser de grande relevância para melhor compreendermos essa conjuntura. O quadro abaixo, com base em Puentes, Aquino & Neto (2009), apresenta de forma sucinta, as contribuições de diferentes teóricos que discutem o tema, de acordo com sua tipologia.

Quadro 1- A relação dos saberes, das competências e dos conhecimentos necessários à docência.

Tipologias	Teóricos	Saberes, conhecimentos, competências
Saberes necessários à docência	Freire (2000)	1) ensinar não é transferir conhecimento; 2) ensinar exige rigorosidade metódica; 3) ensinar exige pesquisa; 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 5) ensinar exige criticidade; 6) ensinar exige estética e ética; 7) ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo; 8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
	Pimenta e Anastasiou	1) saberes da experiência; 2) saberes da área do conhecimento específico; 3) saberes pedagógicos; e 4) saberes didáticos.

	(2002)	
	Cunha (2004)	1) Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; 2) Saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem; 3) os relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos; 4) os relacionados com o planejamento das atividades de ensino;5) Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades 6) Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem
Conhecimentos necessários à docência	Shulman (2005)	1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral) 3) conhecimento do currículum, 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem;5) conhecimento dos contextos educativos 6) conhecimento didático do conteúdo ; 7)conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos
	García (1992)	1) conhecimento pedagógico geral, 2) conhecimento do conteúdo; 3) conhecimento do contexto
Competências necessárias à docência	Braslavsky (1999)	1) Competência pedagógico-didática; 2) Competência institucional, 3) Competência produtiva ; 4) Competência interativa, 5) Competência especificadora.
	Masetto (1998)	1) Competência em uma área específica (em uma determinada área de conhecimento) ; 2) Competência na área pedagógica; 3) Competência na área política (capacidade para o exercício da dimensão política), associada à figura do professor como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade.
	Perrenoud (2000)	1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação contínua.
	Zabalza (2006)	1) planejar o processo de ensino-aprendizagem (O que se faz quando se planeja? Como planejam os professores? O que se planeja?); 2) Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; 3) oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa); 4) manejo das novas tecnologias, associada ao domínio das novas tecnologias; 5) conceber a metodologia e organizar as atividades; 6) comunicar-se e relacionar-se com os alunos; 7) tutoria; 8) Avaliar; 9) refletir e pesquisar sobre o ensino; 10) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe

Fonte: Puentes, Aquino & Neto (2009, p. 169-184)

Mediante a todos os saberes, competências e conhecimentos inerentes ao saber docente, partimos do pressuposto que os sete saberes necessários à educação do futuro propalado por Morin (2000) vem corroborar e ser de supra-importância num processo de formação inicial. São eles:

- As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão

> *Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão (p.19). [...] Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas idéias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez (p.33).*

Sendo o professor, um sujeito que está diretamente ligado ao processo de ensino aprendizagem, sendo formador e indutor de opiniões, convêm promovermos, a partir dos cursos de formação inicial e/ou continuada, profissionais que detenham a particularidade do "pensar" autônomo e consciente, de maneira que estes possam estabelecer uma educação que transpasse as quatro paredes de uma sala de aula, e que interfira diretamente na alienação intelectual que infelizmente nosso sistema educacional ainda proporciona, através de seus programas, currículos e práticas.

- Os princípios do conhecimento pertinente

> *[...] existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. Nessa inadequação tornam-se invisíveis: o contexto, o global, o multidimensional, o complexo. Para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá torná-los evidentes (p.36).*

Uma das soluções a esta fragmentação de conhecimentos enunciados por Morin (2000), se faz presente nos estudos de Zabala (2002) quando este autor faz referência ao enfoque globalizador e a métodos de ensino globalizados[159], onde propõe que a educação tenha seu foco de ensino e aprendizagem na realidade cotidiana e onde as disciplinas não se apresentem como objeto estanque de estudo, mas sim como meios para se obter os conhecimentos da realidade.

Entretanto, acreditamos que um conhecimento pertinente apenas será possível e se fundamentará, no momento que entre outras ações, os currículos se modificarem para um conhecimento metadisciplinar e os cursos de formação inicial promover professores que também detenham desse saber global.

[159] Para maiores informações, consultar o livro Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar de Antoni Zabala (2002).

- A condição humana

> *A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estes (os seres humanos) devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano (p.47). Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana (MORIN, 2000, p. 61).*

Para Tardif (2002), o objeto de trabalho docente são seres humanos, e consequentemente, os professores trazem consigo as marcas do seu objeto de trabalho. Nesta correlação complexa entre professores e alunos, movida por emoções e sentimentos de ambos os sujeitos, parece-nos que a compreensão de entender a educação como um processo eminentemente humano se mostra ausente.

Portanto, além de uma educação que priorize os conhecimentos científicos, torna-se também prioritário propiciar uma educação que entenda o homem como autor e ator de si mesma e que compreenda suas limitações e suas condições.

- A identidade terrena

> *O planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo, não abstrato, mas consciente da unidade/diversidade da condição humana; um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo. Educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar na era planetária, para a identidade e a consciência terrenas (MORIN, op. cit., p. 64-65) (Destaque do autor).*

Em uma sociedade mergulhada na globalização, onde as características peculiares de cada lugar do mundo se dispersaram para todas as partes do planeta, convêm promovermos uma educação que transpasse o lugar comum e que englobe a diversidade, conceituando esta, como identidade comum de todos os terrestres.

- Enfrentar as incertezas

> *"É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento" (MORIN, 2000, p. 84)*

Vários são os paradigmas que foram/serão rompidos e que eram apresentados na escola através dos conhecimentos disciplinares como certezas absolutas. Como exemplo deste fato, o pressuposto de Albert Einsten onde se afirmava que nada no universo poderia viajar mais rápido que a velocidade da

luz, foi posto em xeque com os estudos de Físicos que mediram 16.000 vezes neutrinos[160] viajando acima da velocidade da luz. Uma vez comprovado, este fato abalará os pilares da física moderna[161], rompendo um paradigma secular.

Num mundo de (re) descobertas, estabelecer uma educação com caráter crítico e ao mesmo tempo questionador se torna questão necessária.

- Ensinar a compreensão

> *A compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro (MORIN, 2000, p.16)*

A compreensão na perspectiva de Morin (op. cit.) segue além de compreender uma disciplina escolar específica, pois requer que tenhamos a consciência da complexidade humana. Ainda segundo este autor, "se descobrirmos que somos todos seres falíveis, frágeis, insuficientes, carentes, então podemos descobrir que todos necessitamos de mútua compreensão" (p.100).

- Ética do gênero humano

> *A educação deve conduzir à antropo-ética, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. Nesse sentido, a ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia; a ética indivíduo/espécie convoca, ao século XXI, a cidadania terrestre (MORIN, 2000, p.17).*

Trilhando os caminhos metodológicos

Nos fundamentado no referencial teórico elucidado, trilhou-se os caminhos de uma pesquisa qualitativa (BOGDAN & BIKLEN, 1996), com dados constituídos a partir de entrevista com questões semi-estruturadas confrontadas a seis professores formadores atuantes pela Faculdade de Matemática da Universidade Federal do Pará (Campus Castanhal), conforme abaixo discriminados com nomes fictícios.

Quadro 2: Sujeitos da investigação e anos de carreira como docentes do nível superior

Professor Formador	**Anos de carreira docente em nível superior**

[160] Partículas subatômicas (como o elétron e o próton), sem cargas elétricas (como o nêutron), muito pequenas e ainda pouco conhecidas.

[161] Dados disponíveis em http://veja.abril.com.br/noticia/ciencia/cientistas-descobrem-particula-subatomica-que-pode-ter-superado-a-velocidade-da-luz < acesso em 06 de Dezembro de 2011>.

Alexandre	8 anos
André	12 anos
Gustavo	20 anos
Nelson	10 anos
Patrícia	2 anos
Renata	8 anos

Fonte: pesquisa realizada em dezembro/2010

Os dados foram constituídos por videogravações, entrevista semi-estruturada com os professores formadores, bem como com a participação nas aulas desenvolvidas por esses educadores, o que nos deu um enfoque detalhado de investigação. O procedimento compreendeu a dois enfoques: As **concepções dos professores-formadores acerca dos saberes mobilizados dentro do processo de formação inicial** e **nosso olhar contínuo acerca da mobilização desses saberes**.

Os saberes docentes necessários a um educador matemático na perspectiva do professor formador

Partindo da problemática inicial: **"Que saberes tornam-se necessários para que alunos em processo de formação e futuros professores de Matemática tenham práticas docentes eficientes?"** foi dado valor inestimável e fidedigno as respostas dos professores formadores, sujeitos dessa pesquisa, acerca dos saberes considerados pertinentes e preponderantes a um bom educador matemático.

Os eixos *"Formação Matemática"* e "*Formação relativa à Prática Profissional",* são os pilares de nossa análise, entendendo que o primeiro eixo citado corresponde aos saberes inerentes aos conhecimentos matemáticos e a aplicação desses conhecimentos proporcionados pela academia e o segundo eixo referido, engloba os saberes inerentes ao fazer docente de cada professor, incluindo aspectos didáticos, culturais, relacionais e etc.

Desse modo, no primeiro eixo "Formação matemática", nos referenciando nas variadas respostas dos professores formadores, destacamos a ênfase remetida por esses docentes no que concerne ao **conhecimento do conteúdo.** Para García (1992) quando o professor não possui um conhecimento adequado do que está ensinando, pode representar erroneamente o conteúdo e a própria natureza da disciplina.

Além disso, a falta de um conhecimento acerca do conteúdo interfere no discurso do professor em sala de aula, bem como no senso crítico que poderia se propiciar sobre os conteúdos abordados pelos livros didáticos, que muitas vezes, torna-se o único material metodológico utilizado pelo professor (WERNECK, 1998; VASCONCELLOS, 2004; PRETTO, 1996).

O valor remetido ao conhecimento do conteúdo pelos professores formadores determina um *saber matemático* que o futuro professor tem que deter. Esse saber matemático compreende além de um conteúdo estanque e sujeito a algoritmos e cálculos, ele é aquele que "permitiria ao professor melhor agir como mediador da construção do conhecimento do aluno" (GONÇALVES & GONÇALVES, 1998, p.109)

Além do saber matemático discutido, os professores fazem jus a um *saber pedagógico*, nos quais os alunos em processo de formação inicial têm que estarem a par. É exatamente no saber pedagógico, que "encontra-se o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino" (PIMENTA, 2005, p.8).

Gauthier (1998) retrata um saber pedagógico que foi herdado de séculos passados, e que se predominou e se apreendeu nas práticas dos professores, constituindo-se em um fazer docente unidimensional, o que nas palavras daquele autor, corresponde a uma Tradição Pedagógica. "Ela chegou até nós e povoa não somente as nossas recordações de infância, mas também uma boa parte do cotidiano das escolas atuais. Essa tradição pedagógica é o saber dar aulas que transparece num intervalo da consciência" (GAUTHIER, 1998, p.32)

Romper com este imaginário do "saber dar aulas" que persiste há anos a fio, e incluir novos saberes-fazeres é um desafio não apenas para a universidade, através de seus professores formadores, mas um convite para toda a sociedade do conhecimento, da tecnologia e da informação.

Referindo-se a novas perspectivas que rompam com a tradição pedagógica instalada nas escolas de maneira geral, Braslavsky (1999), sugere que o professor tem que aderir às suas ações, a competência didática- pedagógica, afirmando desse modo que:

> *Existe consenso de que os professores tem que ser facilitadores de processos de aprendizagem cada vez mais autônomos, e não expositores que implantam informações para que então sejam repetidas pela memória. Assim, os professores precisam conhecer, saber como selecionar, utilizar, avaliar, aperfeiçoar e recriar ou criar estratégias eficazes de intervenção educacional. Essas estratégias não são apenas a exposição. São muito mais (p. 13).*

No segundo eixo "Formação relativa à Prática Profissional", comportam-se os saberes gerados concomitantemente ao saber matemático e ao saber pedagógico, e que serão promovidos por cada professor em um espaço e em uma situação real de trabalho.

Para fundamentar esta prática profissional, nos ancoramos em Tardif (2000), quando este autor, num sentido epistemológico, a define como sendo "o estudo do *conjunto* de saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas" (p.255) (grifos do autor).

Ao serem indagados sobre as práticas que constituirão um bom professor de Matemática, os professores entrevistados fazem menção a uma práxis que conceba a educação como um processo eminentemente humano, onde um bom relacionamento entre os sujeitos da educação passa a ser um dos pilares para o sucesso do ensino-aprendizado (FREIRE, 2000).

Quando Tardif (2000) afirma que "o objeto de trabalho do professor são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do seu objeto" (p.266), ele lança à discussão o quanto a profissão "professor" difere das outras profissões nesse aspecto humano, e traz a debate a complexidade desse profissional.

Referindo-se a esse ser complexo e a importância de uma educação futurista que privilegie e ensine a condição humana, Morin (2000, p.56) afirma que:

> *O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (demens). O homem do trabalho é também o homem do jogo (ludens). O homem empírico é também o homem imaginário (imaginarius). O homem da economia é também o do consumismo (consumans). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase (grifos do autor).*

Dessa forma, ao tratarmos de uma relação humana, que a princípio parece-nos óbvio em um processo de ensino e de aprendizagem, na verdade posicionamo-nos diante de um saber pouco explorado. Isso porque a relação humana aqui discutida vai muito além de uma conversa fática em sala de aula e de uma relação superficial entre professor e aluno.

Esta relação está imbricada de afetividade e de componentes emocionais. Quando Freire (2000) afirma que ensinar é uma especificidade humana, e que antes de se movermos como educadores temos que nos movermos como gente, eclode-se a obviedade de que professor é gente, e como tal, tem que deixar sua natureza humana conduzir sua natureza profissional.

Portanto, nos fundamentando em nossos depoentes e entendendo que professores e alunos, devem ser vistos, antes de tudo, como seres humanos nos vários contextos educacionais, propalamos um saber que nasce da mais pura relação entre os sujeitos em questão: o *saber didático-afetivo.*

Em contextos marcados por mazelas educacionais "espera-se que os professores tornem-se superdocentes capazes de desenvolver e aplicar estratégias de sala de aula cognitivamente profundas, *emocionalmente envolvidas* e socialmente ricas" (FIORENTINI et al. 2005, p. 90). Dessa forma, esses autores compreendem a importância de uma estratégia didática que contemple o lado emocional, como possível solução dessas mazelas.

Portanto, para fins de conceituação, o *saber didático-afetivo* é aquele saber do bom relacionamento entre professor e aluno, imbricado de confiança entre as duas partes, que não admite hierarquia, onde a afetividade ganha lugar-comum e onde cada um se reconhece como pessoa, antes de reconhecerem-se como professores e alunos (FREIRE, 2000).

Contudo, tendo em vista os atuais modelos e contextos educacionais onde estamos inseridos, de tal modo que o professor tem que dar conta de inumeráveis turmas por dia, onde o tempo de relação professor-aluno se limita a uma ou duas horas diárias, onde a hierarquia do "eu sou o professor e você é o aluno" se faz predominante e onde os estresses da profissão ganham graus consideráveis no dia a dia, podemos afirmar que este saber é restrito a poucos professores, e difícil de ser exercido (ALVES, 2003).

Reflexões Finais

Cada futuro professor, indistintamente, deve reconhecer-se como agente e produtor de saberes na dinamicidade dos contextos escolares onde cada um estará inserido. Apenas quando se faz essa reflexão e a valorização destes saberes, se constrói um fazer docente mais conscientizado e, por conseguinte, mais eficaz.

O lócus ideal para se evidenciar e discutir esses saberes reside nos ambientes de formações iniciais onde estes alunos se constituirão professores. Quando nos referimos à ambientes de formações, não nos limitamos a um prédio universitário, mas incluímos as escolas públicas de modo geral, imbricada com todas as suas mazelas, local este, onde muitos desses alunos em formação irão atuar.

Não basta promover-se uma formação utópica, com práticas parcas, que pouco vem dizer da realidade vivenciada. Acreditamos que se conhecendo a realidade e fazendo da escola um grande laboratório de aprendizagem, instrumentamo-nos para melhor intervi-la e gradativamente modificá-la.

Lançamos a proposta de uma formação que seja pautada na prática entre os pares de modo contínuo, e não apenas no último semestre de curso, como muitas vezes é realizado, gerando poucas contribuições e significações por parte do aluno (ARAGÃO & SCHNETZLER, 2000).

"A formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre sua prática, para criar modelos e para exercer sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação (PERRENOULD, 2002)". Portanto, entendendo a escola como o grande laboratório de aprendizagem docente, observando e situando os saberes que se constroem por cada professor em seu espaço de trabalho, refletindo de maneira crítica sobre as ações executadas e aliando essa vivência com os saberes propiciados pela universidade, tenderíamos a uma formação mais integrada e menos dissociada da realidade.

Para finalizar nossa exposição e nossas reflexões, deixamos alguns questionamentos que eclodiram desta investigação e que poderão servir de base para futuros estudos sobre a temática aqui abordada. Que mudanças podem ser percebidas nas salas de aula dos professores que tendem a mobilizar os saberes aqui discutidos? O saber didático-afetivo tem validade em contextos sociais desfavoráveis, onde a relação professor-aluno é complexa e conturbada? Como se dá a mobilização dos saberes aqui discutidos, nas práticas dos professores formadores da instituição pesquisada? Que saberes são percebidos em outros contextos de formação inicial?

Referências

Alves, R. (2003) *Conversas sobre educação***.** Campinas (SP): Versus Editora

Aragão, R. M. R. & Schnetzler, R. P. (2000). *Ensino de Ciências: Fundamentos e*

abordagens. Campinas (SP): R.V. Gráfica e editora Ltda, UNIMEP-CAPES

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994) *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora,

Braslavsky, C. (1999) Bases, orientaciones y critérios para el diseño de programas de formación de profesores. Revista Iberoamericana de Educación, Volume (19), 1-28.

Cunha, M. I. (2004) A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: Romanowski, J. P.; Martins, P. L. O. & Junqueira, S. R. A. *Conhecimento local e conhecimento universal: Pesquisa, didática e ação docente*. pp. 31-42 Curitiba: Champagnat.

De Méis, L. & Rangel, D. (2002). *Ensinando ciência com arte (1 DVD VÍDEO)*. Uma breve história do conhecimento: a explosão do saber. Rio de Janeiro. Departamento de Bioquímica Médica (UFRJ). Rio de Janeiro: UFRJ

Freire, Paulo. (2000) *Pedagogia da autonomia*: *Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo, Paz e Terra.

Fiorentini, D; Nacarato, A. M. & Pinto, R. A. (1999). Saberes da experiência docente em Matemática e educação continuada. *Quadrante: Revista Teórica e de Investigação.* Volume (8).

Fiorentini, D.; Freitas, M. T. M.; Nacarato, A. M. Passos, C. L. B.; Freitas, F. F. Rocha, L. P. & Miskulin, R. G. S. (2005) O desafio de ser professor de Matemática hoje no Brasil. In: Fiorentini, D.; Nacarato, A. M. (orgs.). *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática: Investigando e teorizando a partir da prática.* São Paulo. Musa Editora.

Gauthier, Clemont. (1998) *Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente***.** Ijuí (RS): Unijuí

García, C. M. (1992) Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didácticas específicas en La formación del profesorado, *Santiago de Compostela,* p. 6-10. Retirado em: outubro 11, 2011 de www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo. Acesso em 10/11/2011

Gonçalves, T. V. & Gonçalves, T. O. (1998) Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: Geraldi, C. M. G.; Fiorentini , D. & Pereira, E. M. A. (Orgs.) *Cartografia do Trabalho Docente: Professor (a) pesquisador (a)*. Campinas, SP, Mercado das Letras.

Gonçalves, T. O. (2006). *A constituição do formador de professores de Matemática: A prática formadora.* Belém (PA): CEJUP Ed.

Masetto, M. T. (1998) Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto, M. T. (org.) *Docência na universidade*. (p. 926) Campinas (SP): Papirus

Morin**,** E. (2000) *Os Sete Saberes necessários a Educação do Futuro*. São Paulo (SP): Cortez

Perrenoud, P. (2000) *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre (RS): ArtMed

Perrenoud, P. (2002) *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica.* Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre (RS): ArtMed Editora

Pimenta, S. G. (2005) Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo (SP): Cortez.

Pretto, N. L.(1996.) *Uma Escola Com/Sem Futuro: Educação e multimídia*. São Paulo (SP): Papirus,

Puentes, R. V,; Aquino, O. F. & Neto, A. Q. (2009) Profissionalização dos professores: Conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar.* N.34, p. 169-184, Retirado em Outubro 27, 2011 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000200010&script=sci_arttext

Shulman, L. S. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Professorado Revista de currículum y formación del professorado, n.2*, vol. 9, p. 1-30, Retirado em Novembro 10, 2011 de: http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html.

Shulman, L.S. 1986. Those who understand: the knowledge growths in teaching. *Educational Researcher*, *N.2*, Volume (15) p. 4-14, Retirado em Novembro 10, 2011 de http://www.itp.wceruw.org/documents/Shulman_1986.pdf

Tardif, M. (2002) *Saberes Docentes e Formação Profissional.* Petrópolis (RJ): Vozes

Vasconcellos, C. (2004) Resgate do Professor como Sujeito de Transformação – A Formação em Questão. In: *Anais do Congresso Internacional de Educação*. Autores Associados. João Pessoa (PB): Editora Universitária.

Zabala, A.(2002.) *Enfoque globalizador e pensamento complexo: Uma proposta para o currículo escolar*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre (RS): ArtMed Editora.

Zabalza, M. A. (2006) *Competências docentes del profesorado universitário. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid-Es. Editora Narcea

Werneck, H. (1998). *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo.* Petrópolis (RJ): Vozes

6.123.

Título:

A prática docente de professores do ensino superior: experiências formativas

Autor/a (es/as):

Silva, Maria de Lourdes O. Reis da [Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação - Formacce da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Centro Universitário Estácio da Bahia]

Pereira, Ana Altina Cambuí [Faculdade Zacarias de Góes. Universidade do Estado da Bahia – Uneb]

Resumo:

Este artigo apresenta resultados de pesquisa baseada em história de vida de professores de Ensino Superior, sobre as experiências formativas desses professores a partir da formação acadêmica e de suas práticas pedagógicas, objetivando compreender, saber e refletir sobre como os professores formam e se formam ao longo da vida pessoal e profissional. As autoras do texto inserem-se nesse contexto a partir de observações e diálogos na convivência com seus pares nos meios universitários e constatam que cursos *latu* e *strictu sensu*, considerados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira como espaços-momentos de formação docente, têm preparado mais pesquisadores do que professores, reafirmando reflexões de autores que discutem a formação docente para o ensino superior. A principal implicação desta realidade evidencia-se no fato de que a pesquisa, atividade de grande relevância para a produção do conhecimento, que também dá suporte técnico e acadêmico ao ensino, não é a única nem a mais importante função do professor universitário. As funções que são atribuídas aos professores em seu cotidiano profissional vão muito além da experiência da pesquisa e

necessitam de uma formação pedagógica específica. Ficou evidenciado neste estudo que apenas professores egressos de uma licenciatura construiu, de modo formal, saberes didático-pedagógicos para fundamentar sua prática em princípios teórico-epistemológicos da pedagogia, associando conhecimentos da graduação com a vivência profissional. Os demais, oriundos de diversas formações, constroem saberes e fazeres docentes de diferentes formas, usando estratégias de ação didática decorrentes de suas crenças sobre o ser e estar professor, mirando-se, na maioria dos casos, em seus mestres e copiando as suas práticas, como exemplos de eficácia e de eficiência, sem uma reflexão sobre a revalidação e atualização teórico-prática. Nesta reflexão, são colocados pontos relevantes da atuação e da vivência de professores que podem contribuir para uma formação pedagógica em exercício, ao longo da própria prática, considerando a história de vida e práticas de leitura como aspectos importantes da formação. Destacando que os professores constroem uma identidade profissional própria, de modo singular, aprendendo e apreendendo ao longo da vida modos e formas de fazer em permanente evolução. Foi discutida com os professores participantes da pesquisa, a necessidade e a importância de considerar a historicidade de suas experiências pessoais como princípios-momentos de autoformação, densificados na relação com os alunos e integrando-se ao repertório de experiências profissionais significativas para o aprimoramento da prática docente.

Palavras-chave:

Formação. Docência. Prática Pedagógica. História de Vida.

Introdução

Professores são sujeitos aprendentes, cuja itinerância se consolida e se manifesta nos atos da vida cotidiana, na apreensão de saberes nômades[162], associados à compreensão sobre as propostas que lhes são formuladas e possibilitam a tomada de decisões sobre que tipo de conhecimentos serão tidos como educativos para as formações. São escolhas que totalizam informações e, nesse processo, é o Ser que, na sua itinerância histórica, perpassada de contradições e ambivalências, consensos e paradoxos, se move, atualiza, mobiliza saberes e, consequentemente, aprende. A formação pedagógica é uma das escolhas que os professores fazem enquanto educadores e, ao mesmo tempo, uma das imposições a que o ofício de professor está submetido desde que se formularam teorias e hipóteses sobre o processo de ensino e aprendizagem.

O professor em formação ao longo da vida profissional se apropria de fundamentos teóricos e desenvolve a competência para recriar a prática, inovar, em um campo de experiências de uma práxis

[162] Saberes nômades são saberes migrantes, que transitam por diferentes contextos e culturas. Não se deixam colonizar pelos cânones do pensamento humano, são moventes, dinâmicos e contribuem para a construção de outros saberes.

construtiva e significante para a emergência de novos saberes em movimento. Neste sentido, o conceito de formação precisa ser trabalhado não apenas como atualização científica e pedagógica, mas, sobretudo, como um processo que implica em "descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam" (Imbernón, 2005: 49).

Aprender, conhecer, compreender, momentos de um processo de vida que tem início no próprio nascimento e se dão como possibilidades de adaptação a um mundo que o Ser encontra organizado, mas em constante processo de mudanças e de atualizações; se configuram, portanto, como atos formativos e dinâmicos, uma vez que o Ser busca a sua adaptação ao longo da vida, considerando os seu ideários e os seus valores, trazidos para a vida adulta como resultados de suas experiências. Assim, o professor, por escolha ou por contingência, movimenta-se para atender ao convite do seu mundo e buscar uma formação considerada adequada ao exercício da profissão. Esta adequação, entretanto, de um ponto de vista reducionista, tem priorizado o atendimento a padrões de conduta pedagógica que desconsideram as emergências do professor como intelectual, capaz de inovar e reinventar a sua prática a partir da reflexão sobre o seu fazer docente.

"O intelectual é mais do que uma pessoa das letras, ou um produtor e um transmissor de idéias. Os intelectuais são igualmente mediadores, legitimadores, e produtores de idéias e de práticas sociais; executam uma função eminentemente política na natureza"[163] (Giroux, Shumway, Smith & Sosnoski, [199-?]: 151). Dessa forma, o professor exerce a sua ação política como articulador de saberes e mediador de reflexões sobre o conhecimento historicamente construído, possibilitando aos alunos, a depender do tipo de ação e influência exercidas, uma reconstituição/reconstrução desses saberes ou uma mera repetição/reprodução. Portanto, a qualidade das ações docentes dependem, sobretudo, do posicionamento político que as orientam e não somente de uma aprendizagem formal.

Este trabalho é, portanto, resultado de observações vivenciais no contexto da educação superior sobre a prática docente e suas relações com a formação pedagógica, na articulação de saberes teórico-conceituais, perpassando pela compreensão de experiências formativas do professor e objetivando uma reflexão sobre a formação docente de professores de educação superior. Considerando a história de vida e práticas leitoras diversas como aspectos que permeiam a formação ao longo da vida profissional, veiculando saberes teóricos e da prática, na emergência de situações de aprendizagem docente que propiciam a autoformação em um processo complexo e multirreferencial.

[163] The intellectual is more than a person of letters, or a producer and transmitter of ideas. Intellectuals are also mediators, legitimators, and producers of ideas and social practices; they perform a function eminently political in nature.

Saberes profissionais e saberes experienciais do professor universitário

A realização das atividades docentes exige do professor a mobilização e articulação de saberes, construídos ao longo da vida em instâncias específicas, que fazem parte do seu processo formativo como pessoa e como profissional. Separar e supervalorizar os saberes construídos formalmente, daqueles que são a expressão da experiência no contexto de uma vida é uma tentativa de mutilação e negação de um conteúdo que é implicitamente parte integrante do modo de ser e de fazer de cada um.

É comum entre os professores universitários a crença de que a formação pedagógica do professor é uma função dos cursos de licenciatura e que, para ensinar, é suficiente conhecer e dominar o conteúdo. Outras crenças encaminham para uma centralidade na técnica como garantia de uma prática eficiente. Por outro lado, os cursos de pós-graduação, definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996, Art. 66, como espaços de preparação para o magistério superior, têm priorizado a formação do pesquisador, com a orientação para a produção de dissertações e teses que são resultados de pesquisas.

Sobre isto Dias, ao apresentar resultados de sua pesquisa sobre "Leitura e auto-formação", argumenta: "As funções atribuídas ao professor transcendem a pesquisa, o ensino e a extensão. [...] o exercício da profissão docente na universidade exige a mobilização de saberes e habilidades que normalmente não estão previstos em programas de pós-graduação" (Dias, 2010: 111-112). E ressalta que os professores universitários, ainda que não tenham se dedicado a estudos pedagógicos, "possuem habilidades didáticas, competências correspondentes a suas convicções epistemológicas" (Dias, 2010: 112). Isto também pelo aprendizado acumulado com as experiências de vida, com a convivência entre seus pares, que possibilitam uma troca de informações e de observação da prática do outro, provocando ainda uma reflexão sobre a sua própria prática.

Os programas de pós-graduação *latu sensu,* muito procurados pelos professores, pela facilidade com que esses cursos são ofertados e, funcionando, muitas vezes como porta de entrada para uma instituição de ensino superior como docente, tem oferecido cursos de metodologia do ensino superior, entre outros. Trazemos algumas experiências de um curso de especialização em Docência do Ensino Superior em que a maioria dos alunos/professores se colocavam diante das perspectivas formativas do curso, com as suas atitudes de surpresa diante dos temas desenvolvidos e das propostas de desempenho docente que eram discutidas. Eram realmente alunos (a maioria professores da instituição que ofereceu o curso) descobrindo um mundo novo, já que, até aquele momento eles se interessavam necessariamente pelos conteúdos das disciplinas que lecionavam, sem a preocupação de discutir o método, a avaliação, o currículo, os aspectos didáticos da prática docente. As discussões sobre currículo provocaram um encantamento no grupo, porque eles pensavam, até aquele momento, currículo apenas como "grade de disciplinas".

Muito significativo foi o momento de discussão sobre o trabalho de conclusão de curso, cuja proposta foi construir um projeto de intervenção didática, aplicar e apresentar no seminário de final do curso os resultados. Ainda que no programa distribuído tivesse a descrição da atividade e durante o curso se tenha explicitado nas aulas das diferentes disciplinas que seria uma intervenção didática e não uma pesquisa científica, mais da metade dos alunos apresentaram resultados de pesquisas, o que gerou para eles um retrabalho, no sentido de realizar o projeto de intervenção didática, para o que lhes foi dado um novo prazo.

Isto propiciou momentos de reflexão para quem coordenou o curso e para os demais professores que lecionaram as disciplinas, porque ficou bem claro que a relação pós-graduação/pesquisa é mais evidente do que pós-graduação/docência. Foi observada uma dificuldade para que as pessoas se situassem na perspectiva de que um projeto de intervenção didática não é, necessariamente uma pesquisa, apesar de que o professor, para ensinar, precisa pesquisar. A nomenclatura "projeto de intervenção" foi outro fator de dificuldade para que eles se situassem na perspectiva da docência.

Vale salientar que a docência como atividade de ensino e educativa, tem sido vista de diferentes formas desde a antiguidade. Para Platão em "A República": "A educação é, pois, a arte (téchne) que consiste em fazer a alma voltar-se de modo mais expedito a si mesma." (2001, VII: 518-519). Platão falava da capacidade que o ser tem para formar-se, considerando, entretanto, que apesar de a alma já possuir a faculdade de ver, precisa de direção para orientar-se de modo correto. Dessa forma, o professor tem importante participação na construção das competências profissionais e dos valores pessoais e morais, dos seus alunos, no entrelaçamento desses campos de aprendizagens para a formação de sujeitos sociais. Para dar conta dessa tarefa, há que também formar-se, voltar-se para si e para seu fazer, ao longo da vida, construindo saberes na relação com outros mestres e com sua própria prática.

Nessa relação, a prática dos professores "integra diferentes saberes [...]. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes experienciais." (Tardif, 2006: 36). O autor relaciona campos de saberes que são mobilizados pela prática docente e incorporados ao repertório dos professores: saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais.

Na prática docente, objeto de saber das ciências da educação, os professores mobilizam esses saberes, formalmente e na relação com seus pares, nas relações institucionais e nas suas relações com seu meio social. Enquanto os saberes pedagógicos, os disciplinares e os curriculares são construídos a partir de definições exteriores à prática docente, porque "oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos" (Tardif, 2006: 40-41); os saberes experienciais se

manifestam “através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (Tardif, 2006: 49).

Esse saber é produzido, experienciado e enraizado na prática do professor a partir de situações que ele vivencia, programa, inventa, reinventa, cria e recria enquanto executor reflexivo que desenvolve estilos de ensino na interação com seus colegas e principalmente com seus alunos. A sala de aula se configura como um laboratório de produção de saberes profissionais que se constituem em ricas experiências formativas.

Ainda que comprometidos com normas institucionais, programas pedagógicos e culturais estabelecidos, os professores cumprem o seu próprio programa, sem perder de vista os conteúdos e as competências que foram definidas como conhecimentos necessários à formação do aluno, construindo e instituindo saberes práticos, na sua relação com seus alunos, em um vir-a-ser incessante de sua experiência professoral. Assim é que o professor se profissionaliza experiencialmente, inspirado nos saberes culturalmente reconhecidos e potencializados no seu fazer, uma prática intensiva que valida seus etnométodos[164], seus valores e suas competências.

Nas observações e convivência com professores universitários, como nossos pares, tem sido possível evidenciar suas preocupações mais significativas quanto a seus fazeres pedagógicos e conhecimentos específicos. Temas como aprendizagem e avaliação têm sido citados em rodas de conversas com esses professores, relacionando as reflexões com a capacidade de aprender dos alunos e com o desenvolvimento de competências e de habilidades. Outra preocupação evidenciada tem sido quanto aos alunos trabalhadores, que alegam ter pouco tempo para o estudo e ainda com aqueles que chegam para fazer uma graduação sem que tenham construído as competências básicas necessárias.

Ao questionar a competência dos alunos, professores instigam-se a analisar a própria prática e a buscar alternativas didático-pedagógicas que atendam às suas necessidade de auto-formação, construindo um saber-fazer tácito que, segundo Carneiro “faz parte de um sistema de referencia dinâmico – embora alguns de seus elementos constituintes sejam mais resistentes a mudanças –, que passa por constantes modificações para atender às exigências das situações.” (Carneiro, 2010: 106).

Outra preocupação sempre crescente entre os professores tem sido o mais novo componente do cenário educacional – e impulsionador de mudanças estruturais no trabalho docente – o espaço virtual, que os professores precisam conhecer, apropriar-se de suas especificidades e utilizar como um dispositivo de pesquisa, de aprendizagem e de produção de saberes. Esse espaço tornou-se também um meio de comunicação corporativa, de cumprimento de funções/atividades dos professores e de registro

[164] Etnométodos são formas como os sujeitos sociais se movimentam para produzir, agir, interagir, reconhecer o seu mundo e torná-lo familiar.

da vida escolar dos alunos. Densificando principalmente, o desenvolvimento da mais antiga e fundamental competência do Ser, a autonomia.

Formação docente no contexto das histórias de vida

Ao longo da vida o Ser forma-se, conforma-se e altera-se na relação com os outros. Assim, formar-se pressupõe uma disponibilidade para alterar-se e deixar-se afetar por acontecimentos e emergências do cotidiano, dos contratos afetivos e profissionais, de relações de poder, do curso da vida, enfim; sem, contudo, alienar-se, sem desperdiçar a dinâmica de sua auto-preservação, de sua humanidade. Conviver com incertezas, com o inesperado, com os surpreendentes momentos em que experienciamos com aqueles que compartilham conosco o processo de crescimento pessoal e intelectual, também faz parte do processo de formação docente.

Deixando-se afetar pelos momentos, o Ser/Professor dinamiza e densifica seu processo de auto/hetero/ecoformação, dando abertura para o tempo da crisálida, ressignificando os (pré)conceitos e deixando o germe do novo Ser fluir e empreender novas aventuras formativas. Este é um processo que autentica as experiências na espiral do conhecimento, de modo evolutivo, ininterrupto e coerente. Porque a espiral do conhecimento é aberta, movente e representativa da dinâmica que alimenta os momentos de criação individual e coletiva. E a criação, também fruto das experiências com os outros, perpassa todos os momentos da formação, dando lugar para a expressão dos saberes teóricos e os da prática, em interação permanente. Porque criar se dá no ato de compartilhar, trocar, interagir; ainda que no recesso da solidão que se faz companheira dos livros e de outros materiais de estudo.

Assim é que a alteração implica em uma transformação na co-presença de seres singulares que permite, no processo formativo, a alteração com e sem o outro, significando, que, como processo essencialmente humano, a formação "pode experimentar também ausências, transgressões, conflitos, confrontos, traições, desejos, ansiedades e pulsões a se manifestarem; não podemos, portanto, desconhecer ou negar seu caráter *erótico*, *autopoético* e *transgressivo."* (Macedo, 2010: 57).

Pineau fala de um ciclo de formação ao longo da vida em que a autoformação, "nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito –, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo" (Pineau, 2010: 103). Segundo o autor, esse movimento implica ainda em uma possibilidade de desdobramento do indivíduo em um sujeito e um objeto autorreferencial, permitindo-lhe "tornar-se e ver-se" especificamente entre outros, diferenciando-se, autoformando-se.

Dessa forma, na relação com os outros e ao longo da vida os professores aprendem e apreendem modos e formas de fazer, construindo uma identidade profissional própria, singular e em permanente evolução. "A construção e a regulação dessa historicidade pessoal são talvez as características mais

importantes da autoformação [...] ” (Pineau, 2010: 112). Ao se apropriar dos conteúdos vivenciais aprendidos nos processos heteroformadores e aventurar-se na reflexão e na análise desses processos, os professores articulam possibilidades de multirreferencializar os fios condutores de sua história de vida e formação. Para Josso,

> *a formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais) instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros. (Josso, 2004: 55-56).*

Nesse movimento, no interjogo do individual com o coletivo, na dialética das transformações experienciais, o sujeito passa por situações e vivências em que precisa fazer opções quanto a um ou mais conhecimentos. Para a construção-integração de uma sensibilidade nova, de um fazer inovador, surgem necessidades outras – de renúncia, de superação da indecisão e do sentimento de perda, de desconstrução e reconstrução de Si. Movimento este, que revela a cada experiência, um novo modo de fazer e de ser professor, na emergência de um Si mesmo a conhecer e a percorrer caminhos e fazer travessias itinerantes.

Experiências leitoras no âmbito das aprendências formativas

Para um caminhar transformador e autopoiético[165], os professores precisam de outros conhecimentos além daqueles relacionados com a disciplina que lecionam. A leitura de outros textos constitui um investimento pessoal, um potencial formador que contribui também para o desenvolvimento de ações práticas, posturas e atitudes adequadas ao desempenho na relação com o processo de aprendizagem e formação dos alunos. Entretanto, observamos, na convivência com nossos colegas, que a leitura de textos sobre questões que envolvem uma formação geral e saberes docentes é escassa, uma vez que são priorizados por eles a leitura sobre os conteúdos que ensinam.

As leituras que os professores fazem no decorrer de sua vida profissional densificam o processo de autoformação e é uma experiência que se diferencia daquela que é decorrente da relação professor-aluno, em que o sujeito se coloca como formador, ensinante, o que sabe, que olha o outro para além de

[165] Autopoiético, do termo autopoiese, significa autoprodução e seu uso já ultrapassou o domínio da biologia, campo do conhecimento em que foi usado inicialmente, a partir de 1974, por Varela, Maturana e Uribe, para definir a capacidade de certos seres vivos de se autoproduzirem, recompondo partes mutiladas de seu corpo.

si, fora de si, cujo sentimento de sabedoria o coloca em posição de superioridade intelectual e é capaz de reconhecer a transformação do outro. Enquanto que olhar para si, deixar-se afetar pelas concepções de outros, reconhecer o próprio modificar-se, como um desdobramento do antes, do agora e do depois, constitui a síntese dialética de um novo Ser professor.

Dificuldades são vivenciadas nos processos de formação quanto a crenças, costumes, valores, conceitos e formas de encarar situações, principalmente quanto às possibilidades para mudar o olhar e direcioná-lo para novas percepções e formas de agir. A experiência da autoformação exige do sujeito capacidade de renúncia de si mesmo, do que foi, do que acreditou, para deixar nascer, como fênix, outro sujeito mais experiente, que se reconhece como outro, mas que se vê refletido como seu próprio espelho, sem perder-se de vista. Deixando-se afetar, alterar-se pelas experiências formativas, valorizando o seu próprio processo histórico, como vivência e como narrativa de si para consigo, em reconhecimento sobre a sua própria transcendência, um desdobramento autorreferencial.

Portanto, a formação em sentido amplo, exige a interação entre auto, hetero e ecoformação, a fim de que tome o cunho de transformação dinâmica do Ser, numa aprendência nômade, itinerante, que não se retrai diante das solicitações do meio, nem obstrui o seu próprio caminho com a negação de suas capacidades e potencialidades. Que tensiona as questões políticas que atravessam os territórios da formação, como um espaço de criação das diferentes formas de abordar o conhecimento e de se relacionar com ele. O aprendente nômade é também um *flâneur*:

> *caminhante curioso, de curiosidade aguçada, o flâneur busca a realização pelo deslocamento, para experimentar novas paisagens, para buscar contrastes e aprender olhando, passando, perguntando, experimentando, tocando, sentindo o gosto, ouvindo histórias, às vezes nunca narradas. A viagem é o seu método e dispositivo de formação preferido; parar em lugares imprevistos, para que a diferença se lhe apresente e o acrescente, é sua paixão de aprendente flâneur. Os não-lugares lhe atraem profundamente, porque o obriga a produzir pelo olhar atento, novos sentidos, novas aprendizagens fronteiriças, hibridas (Macedo, 2010: 146).*

O *flâneur*, em sua aprendência, abre seus caminhos com seus etnométodos, com a sua forma de ler o mundo, as coisas, os acontecimentos, o texto da vida, no seu existir cheio de curiosidade, com seu olhar talentoso para distinguir as especificidades do caminho, "que se faz ao caminhar" e que guarda as suas pegadas como uma experiência que se fez, que não se repetirá, como fala o poeta Antonio Machado: "Ao andar se faz caminho e ao voltar a vista atrás / se vê a senda que nunca se há de voltar a pisar".

Assim, o professor como aprendente nômade, como um *flâneur*, caminha ao seu lado e ao lado de outros, angariando no seu silêncio fecundo as vantagens de um ócio produtivo[166], que o encaminha para a construção de saberes. Em um tempo que para os olhos de quem está dedicado a outros labores e o observa, pode parecer preguiça ou desperdício. Nesse caminhar, ele constrói o seu imaginário e a sua formação. Vivencia ainda, nesse cenário formativo, a estética da sensibilidade, em "uma experiência de formação marcada por opções, implicações das mais variadas, renúncias, decisões profundas e ambivalentes" (Macedo, 2010: 129). Que o conduzem a fazer suas escolhas a partir de suas aprendizagens, crenças e compromissos, colocando-se, como sugere o autor, entre atitudes de cooperação e competitividade; altruísmo e individualismo; solidariedade e cinismo; fundamentalismo e ecumenismo, entre outras atitudes que são aprendidas ao longo da formação como: calma, serenidade, agressividade, sensatez, arrogância etc., "entre outras pautas do âmbito do ético, do estético e do erótico, que jamais podem ser pensados sem que o conjuguemos com a razão, vale dizer" (Macedo, 2010: 129).

Alguém que acredita já ter aprendido tudo de que precisava para seu desempenho profissional está simplesmente negando-se a si mesmo e a sua relação com o seu mundo. A formação e a autoformação precisam de impulsos desejantes a fim de que possam operar mudanças significativas nas práticas do professor. Para que ele siga com seus etnométodos, contando suas histórias, ouvindo outras narrativas, compondo e recompondo realidades, experiências, sem perder de vista os rumos da ciência, da filosofia e da arte, como conteúdos para despertar a sua criatividade.

Dessa forma, enveredar pelos caminhos da investigação e da leitura sobre o processo pedagógico contribui para que o professor identifique os saberes teóricos e os da prática, que propiciam o seu crescimento também enquanto formador de outros sujeitos. No campo do conhecimento educacional transitam saberes nômades "que migram de uma disciplina para outra, de uma cultura para outra, que percorrem países, grupos, práticas, tradições, e que não são capturados pelas cartografias consagradas que têm ordenado a produção do pensamento humano" (Costa, 2000: 1), que ressignificam a prática docente e estabelecem um elo de interatividade entre professor e aluno, muito além da simples transmissão de conteúdos.

Por outro lado, a leitura de textos pedagógicos e de outros da formação geral implica numa transformação muito importante do repertório linguístico dos professores, dos significados que eles dão às suas práticas, que denotam as mudanças evidenciadas em seu ciclo de autoformação. Sem

[166] Uma variante do conceito de "ócio elegante", "jogo nobre", "repouso distinto", expressões utilizadas por Ponce (1996, p. 48), para definir o significado de "*diagogos*", ocupações do cidadão da *polis* grega, que desempenhavam atividades desvinculadas dos setores produtivos, "alheias à vida prática e às necessidades básicas, *como as verdadeiramente características das classes superiores"*.

contudo, situar o professor como alguém que se dedica apenas a aplicar e transmitir conhecimentos produzidos por outros, reconhecendo a sua competência para construir e ressignificar saberes.

O professor "é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta" (Tardif, 2006: 230). Portanto, é necessário considerar como um dos aspectos da formação, a articulação que o professor faz das teorias com a sua prática, com a forma como aborda o conhecimento e o compartilha com seus alunos, pensando na possibilidade da troca de experiências entre seus pares. Uma troca fundamentada em: porque fazer, para que fazer e como fazer. O porquê se articula com a teoria, o para quê com os objetivos do ensino e o como com o método, que se valerá da criatividade, da inovação, em aprendência nômade, para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse caminhar, o professor pode ser também um *bricoleur*, um investigador sem fronteiras, sem roteiros e diretrizes rígidas, sem compêndios de metodologias consideradas corretas; mas capaz de interpretar e de agir a partir de orientações didáticas e pedagógicas gerais, fundamentadas em teorias e princípios de formatividade, um processo dinâmico de construção de saberes. É nesse sentido que o professor desenvolve um trabalho pedagógico que, ao inspirar-se em conceitos gerais, em planos e projetos comuns a um dado contexto formativo, ao desenvolvimento de competências para uma dada formação, pode agir como um *bricoleur*, em "um processo cognitivo de alto nível que envolve construção e reconstrução, diagnóstico contextual, negociação e readaptação" (Kincheloe, 2007: 17).

Agindo como um pesquisador que não se prende a planejar antecipadamente as estratégias de pesquisa, pode desenvolver seu trabalho pedagógico sem se prender à aplicação de métodos pré-definidos, formatados e receitados por uma didática instrumental e hermética. Para cumprir as proposições de um mesmo projeto ou plano de ensino em uma dada formação, o professor *bricoleur* cria e recria as suas práticas, fazendo-se único em seu desempenho e diferenciando-se pelo seu modo de fazer peculiar.

Em constante interação com seus ambientes, o professor se refaz aprendendo novas formas de explorar o seu mundo, como articulador de saberes teóricos e da prática, posicionando-se no desenvolvimento de seu "eu" e de "outros", a partir da compreensão das diferenças. É preciso, portanto, que o professor se coloque como alguém disponível para superar as barreiras das justificações inconsequentes e busque, vivencie e faça com que seus alunos o acompanhem nessa viagem, como transfiguração, de um novo fazer que dê conta da compreensão de múltiplos contextos.

> *Ao identificar padrões até então não-percebidos nos quais o eu está implicado, aumentam as possibilidades de mudança cognitiva e crescimento pessoal. Ao se apagarem as barreiras entre mente e múltiplos contextos, aumentarão as chances de que formas mais ampliadas de*

> *'autopoiese acadêmica/cognitiva' – modos autoconstruídos de pensamento e de trabalho intelectual de ordem superior – venham a emergir (Kincheloe, 2007: 55).*

Para que esta relação autopoiética se concretize e se desenvolva numa compreensão da diferença e não simplesmente numa aceitação; propiciando ao "eu" verificar e questionar o modo como percebe os "outros" e como é percebido, é necessária uma interação compreensivo-vivencial. Assim, a forma como os alunos veem o professor e este vê os alunos, se diferencia pelos modos de sentir, perceber e vivenciar a diferença; os processos culturais e históricos em diferentes contextos sociológicos. Diferentes indagações são vivenciadas pelo *bricoleur*, ao reconhecer que outras visões de mundo compartilham os mesmos espaços e que a avaliação que o professor faz do seu aluno não se fundamenta nos mesmos padrões e referências que os alunos utilizam para avaliar o professor.

Por que diferentes alunos consideram um mesmo professor bizarro, durão, desleixado, bonzinho, competente, incompetente? E por que em diferentes grupos de alunos, uns admiram e outros rejeitam determinado professor? Por que entre esses mesmos grupos, uns aprovam e outros reprovam o mesmo professor? Por que o professor se aproxima mais de um grupo de alunos e se distancia de outro? As respostas a essas perguntas dependem da forma como os seres humanos se percebem e se posicionam no social e consideram as diferenças de origem, cor, etnia, posição social, econômica e intelectual.

A interpretação de como forças e visões discursivas, reguladoras e ideológicas, crenças e atitudes controladoras, induzem os sujeitos construtores de conhecimentos ao longo da história a se posicionarem de modo conflitante, se configura como um posicionamento crítico-compreensivo do *bricoleur*, consciente de que seu próprio comportamento está sujeito às mesmas influências.

No seu processo de formação docente, o professor precisa, portanto, abrir-se para a interpretação como uma atividade produtiva e criativa, encarando o aluno e a instituição, o meio onde se movimenta, como um texto que precisa ser lido, interpretado e compreendido. Precisa saber também que esta leitura se dará a partir de uma posição de opiniões prévias oriundas de seu processo vivencial. Isto significa assumir um posicionamento hermenêutico, colocando-se como consciência receptiva à alteridade do texto.

Para Gadamer, (2007: 358) "essa receptividade não pressupõe uma 'neutralidade' com relação à coisa nem tampouco um anulamento de si mesma; implica antes, uma destacada apropriação das opiniões prévias e preceitos pessoais". Portanto, na leitura do que lhe foi dado, do que está para sua interpretação, o professor se deixará guiar por suas concepções prévias, sem perder de vista que o aluno e a instituição fazem de modo articulado uma leitura de seu desempenho e constroem um conjunto de expectativas. E, para atender as suas perspectivas quanto a si mesmo como profissional e às do seu meio de atuação, o professor precisa empreender um caminho aberto a diferentes possibilidades formativas.

Reflexões finais (in)conclusivas

As observações e reflexões encaminham para a crença, como uma conclusão provisória, de que, enquanto alguns professores se dedicam a uma busca por formação docente no exercício da profissão, outros consideram desnecessário esse conhecimento, colocando como importante apenas o conteúdo da disciplina, que eles "passam" para os alunos. Por outro lado, as solicitações das instituições para um trabalho mais dinâmico, tão presente no contexto da educação superior, principalmente quanto à interdisciplinaridade, tem gerado uma prática decorrente de inovações desvinculadas de proposições e de reflexões teóricas. A prática da simples imitação é muito comum entre profissionais da educação que procuram verificar o que os colegas estão fazendo para fazer também, sem uma reflexão conceitual e metodológica.

Além da constatação de que a preparação prévia para ser professor do ensino superior é escassa; a partir de observações no cotidiano de instituições de educação superior, é correto afirmar que a aprendizagem didático-pedagógica do docente se processa também ao longo da vida profissional, no exercício das atividades, e não somente na experiência da graduação em uma licenciatura, instaurando-se ao longo de um percurso como itinerâncias formativas.

Torna-se necessário, portanto, que as instituições de educação superior desenvolvam programas de formação docente sem perder de vista a coerência entre os diferentes conhecimentos: o didático, o pedagógico e o conteúdo curricular, valorizando os conteúdos vivenciais construídos pelos professores ao longo da vida. Permitindo-lhes o questionamento sobre suas práticas, seus saberes e críticas propositivas ao institucional, como contribuições pertinentes a um campo de coerência instituinte de saberes e práticas.

A falta de espaços institucionais de formação docente para a construção do Ser professor, possibilitando compartilhar experiências e inquietações para a construção do conhecimento pedagógico provoca no professor e no cenário institucional, um sentimento e um espaço de solidão pedagógica, contribuindo para o exercício de ações docentes fragmentadas e individualistas. A formação em exercício, no âmbito da instituição de ensino superior, implica em três aspectos importantes e que devem ser considerados: a formação pessoal e profissional a partir da perspectiva do sujeito; a formação enquanto desenvolvimento pessoal e profissional a partir da perspectiva da instituição; e o desenvolvimento relacional a partir da perspectiva da instituição e do sujeito. Como aspectos que se entrelaçam na dinamicidade de uma bricolagem pedagógica, por seres individuais e coletivos ao mesmo tempo.

Referências

Brasil. Ministério da Educação (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília. Retirado em dezembro 23, 2012 de http://www.consumidorbrasil.com.br/consumidorbrasil/textos/legislacao/l9394.htm.

Carneiro, Maria Helena da Silva (2010). Trabalho Docente e Saberes Experienciais. In Veiga, Ilma P. Alencastro & Viana, Cleide Maria Quevedo Quixadá. (Org.). *Docentes para a Educação Superior*: *Processos formativos*. Campinas: Papirus.

Costa, M. V. Estudos Culturais-para além das fronteiras disciplinares (2000). In Costa, M. V. *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, literatura, cinema*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Dias, Ana Maria Iorio (2010). Leitura e (auto)formação: Caminhos percorridos por docentes na educação superior. In Veiga, Ilma P. Alencastro, & Viana, Cleide Maria Quevedo Quixadá. (Org.). *Docentes para a Educação Superior*: *Processos formativos*. Campinas, SP: Papirus.

Gadamer, Hans-George (2007). *Verdade e Método I. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco.

Giroux, Henry A., Shumway, David, Smith, Paul, & Sosnoski, James. The Need for cultural Studies. In Giroux, Henry A [199-?]. *Teachers as Intellectuals*: Toward a Critical Pedagogy of Learning. Critical Studies in Education Series.

Imbernón, Francisco (2005). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

Josso, Marie-Christine (2004). *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez.

Kincheloe, Joe L. O Poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In Kincheloe, Joe L., & Berry, Kathleen S. (2007). *Pesquisa em educação*: *Conceituando a bricolagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.

Macedo, Roberto Sidnei (2010). *Compreender/mediar a formação*: *o fundante da educação*. Brasília: Líber Livro Editora.

Pineau, Gastón (2010). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: Nóvoa, António, & Finger, Matthias. *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Rio Grande do Norte: EDUFRN.

Platão (2001). *A República*. 9. ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Livro 7.

Tardif, Maurice (2006). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: vozes.

6.124.

Título:

Formação de professores no ensino superior sob a Égide da interdisciplinaridade: possibilidades e limites

Autor/a (es/as):

Silva, Maria de Fátima Gomes da [Universidade de Pernambuco-Brasil]

Resumo:

Esta comunicação constitui um recorte de uma investigação que está a ser desenvolvida na Universidade de Pernambuco(UPE)-Brasil. Foca o papel do Curso de Pedagogia relativamente à vivência da interdisciplinaridade nas práticas docentes universitárias e no currículo. No que diz respeito às opções metodológicas, optou-se por uma abordagem de orientação qualitativa, assente na pesquisa-ação, e que recorre a inquéritos por questionários de respostas semiestruturadas e pela análise documental, como instrumentos para a recolha de dados. Os dados recolhidos estão a ser analisados pela técnica de análise de conteúdo.

Problemática

A problemática objeto destas reflexões focaliza o atual cenário do Ensino Superior e aponta para a importância de que formação de professores se oriente cada vez mais pelas vias da interdisciplinaridade. Neste cenário, os professores estão a ser desafiados a repensar a própria prática pedagógica, ou seja, é preciso considerar que a interdisciplinaridade está na ordem do dia e que, assim sendo, já não é possível conceber práticas docentes universitárias monodisciplinares e, de certa forma, aversas ao pensamento interdisciplinar e à inovação pedagógica na perspectiva de quebra de paradigmas.

Pode dizer-se que a ideia de interdisciplinaridade presente nesta investigação e a relação desta com a docência universitária se orienta pela ideia de que a interdisciplinaridade constitui um conjunto de ações interligadas de caráter totalizante, isentas de qualquer visão parcelada, e que tem por objetivo a superação das fronteiras entre os diversos ramos do saber. A vivência da interdisciplinaridade na docência universitária nesta investigação sinaliza, pois, para uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida por docentes e estudantes e que, no caso aqui em foco, os configure como mediadores/as socioeducativos/as e da formação capazes de conceberem a complexidade dos factos sociais e do conhecimento, apoiados pelo pensamento interdisciplinar.

Relevância e pertinência do trabalho para a área de pesquisa

No contexto do processo formativo de professores – formação para a docência – este estudo revela-se de particular importância por tratar-se de uma investigação-ação que procurará realizar intervenções em situações-problemas, no âmbito da docência universitária, envolvendo estudantes e professores do Curso de Pedagogia da UPE, uma vez que pela dimensão desta pesquisa estudantes e professores, sujeitos desta investigação, estarão em contato com temáticas, de caráter interdisciplinar, que não poderão ser ignoradas.

Relação com a produção da área

Este estudo tem possibilitado identificar um percurso de pesquisa relacionado aos saberes e à formação de professores, desenvolvido com características próprias, mas em compasso com uma tendência internacional no âmbito das pesquisas sobre o Ensino Superior e sobre a docência universitária.

Palavras-chave:

Interdisciplinaridade, complexidade e formação de professores.

1. Introdução

Este trabalho é fruto de uma pesquisa que está a ser realizada na Universidade de Pernambuco-Brasil e que tem como foco a formação de professores, nomeadamente, sobre o papel do Curso de Pedagogia relativamente à vivência da interdisciplinaridade nas práticas docentes universitárias e no currículo.

E, assim sendo, as reflexões aqui esboçadas, em uma primeira instância, focaliza o atual cenário do Ensino Superior e aponta para a importância de que formação de professores se oriente cada vez mais pelas vias da interdisciplinaridade. E, nesse sentido, reflete-se também sobre a importância da vivência da interdisciplinaridade na docência universitária tendo em vista a inovação pedagógica na perspectiva de uma mudança paradigmática, uma vez que na atualidade tal mudança é imprescindível ao ensino superior e, sobretudo, à formação de professores. Em uma segunda instância, traz-se à reflexão a percepção dos docentes do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, sobre o referido curso a fim de que possam ser evidenciadas na sequência desta investigação o que foi atrás referido como situações problemas que indicarão as intervenções a serem feitas no curso em foco.

2. Conhecimentos a construir na formação de professores para o exercício de uma prática docente interdisciplinar

Refletir sobre os "conhecimentos a construir na formação inicial para uma prática docente interdisciplinar" constitui o principal objetivo deste item deste texto. Portanto, fomenta-se aqui um conjunto de aspectos que no contexto da pós-modernidade devem constituir linhas de ação daqueles que estão a formar professores. Estes aspectos dizem respeito às seguintes questões:

- Que eixos deverão nortear a formação inicial de professores?

- Como articular o currículo da formação inicial de professores com o da formação básica/fundamental?

- Quais são os saberes e/ou conhecimentos necessários a um professor para que o mesmo possa desenvolver uma prática pedagógica interdisciplinar considerando a complexidade do pensamento humano?.

Relativamente à primeira questão colocada, é necessário ter em conta que o exercício da docência é uma tarefa deveras complexa que impõe, pelo menos, dois eixos norteadores para a condução da formação de professores: o diálogo e a construção de um conhecimento crítico-reflexivo através da ação reflexiva permanente.

No que diz respeito ao diálogo, vale ressaltar que numa formação de carácter interdisciplinar, este representa "uma exigência existencial. (...) É o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado" (Freire, 1987: 87). Por outro lado, o diálogo está entrelaçado à reflexão e à participação, uma vez que nessa perspectiva de dialogicidade, ser professor não depende apenas do ato mecânico e da utilização de algumas habilidades pedagógicas de forma individualizada, mas, ao contrário, supõe um processo de transformação e reconstrução permanente de estruturas complexas que só poderá ocorrer se houver por parte dos professores e demais atores sociais o exercício permanente da reflexão e da acção, onde todos se manifestem criticamente face às questões de ordem social, política e econômica que caracterizam a atualidade.

A propósito da construção de um conhecimento crítico-reflexivo, pode dizer-se que, "na formação de professores, a teoria crítica da indagação reflexiva é a expressão dos paradigmas de investigação didática marcados por uma abordagem qualitativa. A formação crítica do professor reforça a componente de investigação realizada sobre o processo de ensino e aprendizagem, entendido como uma situação problemática que exige atitudes de reflexão" (Pacheco, 1999: 65). Estas ideias referidas por Pacheco apontam para duas importantes categorias numa formação de professores que se pretenda na ótica da interdisciplinaridade, a atitude e a reflexão. E estas categorias incitam os sujeitos

(formadores e formandos) a questionarem práticas pedagógicas monodisciplinares centradas na figura do professor que, em sua maioria, não levam em conta a problematização do conhecimento.

Relativamente ao segundo eixo norteador, que diz respeito à construção de um conhecimento critíco-reflexivo através da ação reflexiva permanente, pode justificar-se a adoção dessa prática reflexiva na formação de professores aludindo ao fato de que este tipo de ação possibilita ao sujeito compreender o seu percurso de vida através de uma "leitura" crítica sobre a historicidade dos fatos sociais que são produzidos pelo movimento dos sujeitos coletivos num processo dialético. Deste modo, é preciso instituir entre educadores e educandos, desde o princípio da formação, o exercício da reflexão. Mais ainda, é preciso que aconteça no âmbito da formação de professores a construção de um conhecimento crítico reflexivo que conduza formadores e formandos à reflexão crítica que seja orientada pelas vias da interdisciplinaridade. E, neste sentido, afirma Roldão (1999: 47) que "são cada vez mais numerosas as equipas de investigação científica interdisciplinares, cujos elementos têm que ter, não esqueçamos, um domínio muito profundo da 'sua' ciência específica para interagirem com os olhares dos seus parceiros".

De fato, esta forma de conceber a interdisciplinaridade referida por Roldão vai exigir uma reorganização da sociedade e do conhecimento, significando, no que diz respeito à formação de professores, defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. "O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade" (Santomé, 1998: 45).

Em síntese, é preciso instituir entre educadores e educandos o exercício da reflexão crítica, visto que esta constiuti uma forte componente no sentido de que esses sujeitos possam desempenhar uma prática pedagógica interdisciplinar que corresponda com as exigências da pós-modernidade.

Por outro lado, relativamente à questão como articular o currículo da formação inicial de professores à educação básica/fundamental, é preciso que se perceba quais são os saberes e/ou conhecimentos necessários a um professor para que o mesmo possa vivenciar uma prática interdisciplinar que articule o currículo de formação inicial de professores com o currículo do ensino básico/fundamental.

Entretanto, (re)pensar o currículo de forma a responder às necessidades referidas, ou seja, de articulação curricular entre a formação inicial de professores e a educação básica/fundamental, induz a pensar o papel e a importância da aquisição dos saberes socialmente construídos e dos esquemas de mobilização desses saberes, ou seja, é preciso imprimir uma ressignificação aos saberes trabalhados no âmbito da formação de professores e das práticas curricularmente denominadas de interdisciplinares. Para isto, faz-se necessário que o conhecimento seja construído na interação com o mundo, que possua um significado social e cultural e que possa mobilizar o conhecimento frente a novas situações de

forma criativa construindo novas e importantes competências, a fim de que os professores possam contribuir dentro e fora do espaço institucional que lhe é concedido para mudanças significativas no que diz respeito às relações sociais. Com efeito, a proposição curricular que se está a apontar para a formação inicial de professores é que o centro de currículo, e, portanto, também da prática pedagógica, seja não a transmissão de saberes, mas o processo de construção, apropriação e mobilização destes saberes.

No quadro destas ideias, é possível dizer que se fala de outro tipo de currículo para a formação inicial, ou seja, alude-se a um currículo integrador, cuja referência é o que está fora dos muros escolares; que reconhece a multiplicidade de agentes e fontes de informação e se apropria deles integrando-os ao seu fazer; que integre os tempos, apropriando-se do passado para articular o futuro no presente . Este seria, portanto, o caso de se construir um currículo a ser desenvolvido através de competências, pressupondo-se a centralidade do aluno e, consequentemente, da aprendizagem, tendo como foco a melhoria da qualidade do ensino e a autonomia dos professores e gestores escolares. E mais, um currículo com esses atributos seria um currículo com uma prática pedagógica diversificada e diferenciada, portador de uma pedagogia ativa. Entretanto, vale ressaltar que um currículo que assuma essa performance implica uma mudança do papel da escola, e também de um novo ofício do professor, cujo principal objetivo pedagógico deverá ser o de "fazer aprender".

Corroborando estas ideias de que é necessário aos cursos de formação inicial de professores um currículo que integre diferentes saberes, afirma Pacheco (1999: 16) que,

> *(...) quando nos referimos ao conhecimento do professor entendemo-lo como um saber (ou conjunto de saberes) contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares, correspondendo ao conceito aristotélico de sabedoria, reflectindo as suas concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas, dilemas, etc. Trata-se, portanto, de um saber ou de uma multiplicidade de saberes com regras e princípios práticos, expressos nas linhas de acção, enfim as trajectórias e experiências de vida de um dado social.*

Apreende-se destas ideias, referidas por Pacheco, pelo menos, duas questões muito importantes relativamente ao que está a ser discutido neste texto, a saber: o conhecimento do professor reflete as suas concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas e dilemas, portanto, constitui-se numa multiplicidade de saberes; o conhecimento do professor é um conjunto de saberes.

Entretanto, sendo o eixo deste artigo centrado na problemática da formação do professor, numa perspectiva de relação de reciprocidade, de comunicação de ideias e de interação entre os sujeitos, convém introduzir a terceira questão norteadora deste item: quais são os saberes e/ou conhecimentos

necessários a um professor para que o mesmo possa desenvolver uma prática pedagógica interdisciplinar considerando a complexidade do pensamento humano?

E dentro desta perspectiva ressalta-se que a "sociedade do conhecimento de que tanto se fala hoje está a fazer emergir a necessidade de desenvolver novas competências. Grande parte dessas competências são, curiosamente, de ordem social e, por isso, estão a exigir que a formação promova uma prática interdisciplinar que coloque "em relevo não só os atributos pessoais, como o intelecto, os conhecimentos, a adaptabilidade ou a autoconfiança, mas também os atributos interativos, como a capacidade de comunicação, a competência plurilingue, a capacidade de relacionamento, a capacidade de trabalhar em grupo" , mas que veja "o ser humano como um todo complexo visando pessoas integráveis, adaptáveis, transformativas, capazes de liderar e de se antecipar às "mudanças" .

Estes aspectos, inerentes e imprescindíveis a uma formação de professores numa perspectiva interdisciplinar, configuram práticas pedagógicas que entrelaçam "atributos pessoais e interativos", e que têm em conta o fato de que o sujeito interdisciplinar é concomitantemente complexo. E, levando em consideração a complexidade que é formar seres humanos para o exercício da docência numa perspectiva interdisciplinar, recorre-se ao que diz Nóvoa (1995) quando, na busca de uma nova dinâmica de formação e de concepção do papel docente, aponta quatro elementos que, segundo ele, procuram integrar fundamentos teóricos das diversas ciências sociais e humanas em direcção e uma reflexão sobre o saber pedagógico necessário ao professor, a saber:

> *É preciso que os professores adquiram maior poder político, no sentido lato do termo, o que implica a invenção de modalidades associativas que ultrapassem as formas sindicais tradicionais e que exprimam as novas necessidades de organização profissional;*
>
> *É preciso que os professores conquistem maior visibilidade social, afirmando publicamente os seus saberes, por meio da presença nos espaços de debate (orais e escritos), não renunciando a ter voz própria diferente da dos restantes atores educativos;*
>
> *É preciso que os professores encontrem processos equilibrados de relacionamento com as comunidades científicas, nomeadamente na área das ciências da educação;*
>
> *É necessário que construam lugares de partilha e de reflexão coletiva, particularmente no seio das escolas, que dêem corpo a dinâmicas de autoformação participada (: 34).*

Estes quatro elementos apontados por Nóvoa relativamente ao saber pedagógico do professor parecem sinalizar para um processo de autocriação e para a necessidade de uma reflexão crítica permanente sobre a sua identidade profissional e o seu fazer pedagógico, de modo que possam definir estratégias de ação que lhes permitam conviver com a realidade da sociedade pós-moderna, principalmente, por meio da sua presença nos espaços de debate (orais e escritos), não renunciando a ter voz própria

diferente da dos restantes atores educativos, de forma que lhe seja possível no percurso de sua prática pedagógica vivenciar conjuntamente com outros indivíduos práticas interdisciplinares que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa, através da reflexão coletiva. E esta alguma coisa, infere-se, já é muita coisa relativamente à complexidade humana.

Por outro lado, mas ainda com o objetivo de tentar elucidar a questão quais são os saberes e/ou conhecimentos necessários a um professor para que o mesmo possa desenvolver uma prática pedagógica interdisciplinar considerando a complexidade do pensamento humano, recorre-se a Severino (1998: 40) que sobre o pensamento interdisciplinar afirma: "a prática interdisciplinar do saber é a face subjetiva da coletividade política dos sujeitos". E, dessa forma pode dizer-se que o saber só poderá ser exercido interdisciplinarmente. E mais, "o saber é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo" (ibidem). E assim sendo, deve-se considerar "a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento, e a relevância que a ciência assume em nossa sociedade. Mas, impõe-se à ciência a necessidade de efetivar-se como um processo interdisciplinar, exatamente ao contrário das tendências predominantes no positivismo, historicamente tão importante na consolidação da postura científica no Ocidente, mas tão pouco interdisciplinar em sua proposta de divisão epistemológica do saber" (ibidem).

Observe-se nas ideias referidas no parágrafo anterior que se evidencia cada vez mais a necessidade de que o conhecimento humano resulte de uma construção histórica numa perspectiva interdisciplinar. E considerando a problemática central deste artigo, a formação de professores no Ensino Superior sob a égide da interdisciplinaridade, vale a pena afirmar que no sentido do que está a ser sustentado por Severino, a formação de professores deverá propiciar-lhes a aquisição de uma policompetência de modo que o professor possa lidar com a educação de forma mais ampla, percebendo-a como um caleidoscópio que está a exigir de seus interlocutores uma compreensão de seu sentido maior, de forma que o professor possa atuar de modo crítico e reflexivo.

3. Procedimentos metodológicos

3.1. A abordagem de pesquisa utilizada

Relativamente à abordagem de pesquisa empregada nesta investigação, ressalta-se que é a de cunho qualitativo, uma vez que esta permite uma melhor compreensão da problemática a ser investigada, considerando que os dados coletados são predominantemente descritivos. De fato, a abordagem qualitativa coaduna-se com o objeto de estudo desta investigação que quer tornar compreensível a presença e a importância da interdisciplinaridade nos cursos de formação de professores da UPE, nomeadamente o Curso de Pedagogia do Campus Mata Norte, na esfera dos currículos e da docência universitária. Conforme foi atrás referido, esta investigação tem uma componente de intervenção que

almeja contribuir para a melhoria das práticas educativas na academia, por meio do exercício crítico-reflexivo permanente e da pesquisa-ação.

3.2. Os sujeitos da pesquisa e a amostragem

Esta investigação tem como sujeitos da pesquisa estudantes e os professores do Curso de Pedagogia da UPE, Campus Mata Norte.

3.3. O *lócus* da pesquisa

Esta investigação tem como campo de investigação o Campus Mata Norte da UPE, situado na Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco-Brasil.

3.4. Os instrumentos para a recolha de dados

Para a recolha de dados nesta pesquisa estão a ser realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores e os estudantes. Também se adotou a análise documental que no caso aqui em foco, analisará o currículo do Curso de Pedagogia, através das ementas das unidades curriculares.

3.5. A análise dos resultados

A análise dos dados, entrevistas e ementário das disciplinas, está ser feita por meio da análise de conteúdo. E, nesse sentido, é de referir que na atualidade, a análise de conteúdo, pode ser compreendida como um conjunto de técnicas dado o seu crescimento quantitativo, como também, a diversificação qualitativa dos estudos empíricos que se apoiam na sua utilização, ou seja, "é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas, mascarado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo muito vasto: as comunicações (Bardin, 1977: 31)".

No que se refere a este estudo, a análise de conteúdo será utilizada com o objetivo de desvendar o conteúdo subjacente ao que está latente ou manifesto no currículo do Curso de Pedagogia, no discurso dos sujeitos desta pesquisa como também no ementário, no que diz respeito à ausência e /ou a presença da interdisciplinaridade no Curso de Pedagogia da UPE.

4. Percepções dos docentes e estudantes sobre Curso de Pedagogia da UPE

Como objetivo de recolher dados para poder traçar um plano de ação relativamente à vivência da interdisciplinaridade no Curso de Pedagogia da UPE, Campus Mata Norte, aplicou-se um questionário semiestruturado com professores e estudantes a fim de identificar que percepções têm esses sujeitos sobre o referido curso. Portanto, nos subitens a seguir apresentam-se essas percepções e procede-se a uma análise de conteúdo dos discursos dos entrevistados.

4.1. Os que dizem os docentes

Relativamente aos docentes que atualmente lecionam no Curso de Pedagogia da UPE, Campus Mata Norte, entrevistou-se nove dos dezessete docentes do curso. Portanto, procede-se a seguir a uma análise de conteúdos de discurso desses docentes à luz de categorias de âmbito teórico as quais foram elencadas com base no que atrás foi denominado de *conhecimentos a construir na formação de professores para o exercício de uma prática docente interdisciplinar*. Ou seja, a análise de conteúdo dos discursos dos entrevistados que é feita a seguir ancora-se em duas categorias, a saber: *o diálogo e a reflexão crítica*. Portanto, apresentam-me conteúdos dos discursos dos docentes entrevistados e em seguida procede-se a uma análise com base nas categorias atrás referidas. Procurou-se agrupar e analisar os discursos considerando a similaridade de ideias. E, dessa forma, uma vez inquiridos sobre como percebiam o Curso de Pedagogia do Campus Mata Norte da UPE, os docentes se pronunciaram da seguinte forma:

> *Observa-se que ao longo destes anos não houve melhorias significativas no quadro de professores e na mesma medida o curso não conseguiu estabelecer uma aprofundada cultura acadêmica (acúmulo de conhecimentos, práticas investigativas) suficiente que caracterizasse o pedagogo que o projeto pretendeu defender. Há dificuldades de estabelecer uma identidade própria para o curso.(Professor1)*

> *Acho razoável. Acredito que exista um problema conjuntural. Nossos (as) alunos (as) chegam com muitas defasagens, possivelmente, geradas na formação básica. Outro fator que pode estar prejudicando o curso é a falta de professores atuando em áreas específicas, a diminuição do quadro de docentes e a falta de compromisso da gestão, na esfera governamental, com a educação superior, que não prioriza uma política de concurso para novos professores.(Professor 2).*

> *Não considero um bom curso pela falta de professores concursados pela UPE para ensinarem no referido curso. A carência é tão grande que se não providenciarem concurso, o curso pode até deixar de existir. (Professor 4)*

Observe-se que o professor 1 atribui, de forma latente, a falta de qualidade do curso à possível ausência de diálogo quando refere: "observa-se que ao longo destes anos não houve melhorias significativas no quadro de professores e na mesma medida o curso não conseguiu estabelecer uma aprofundada cultura acadêmica (acúmulo de conhecimentos, práticas investigativas) suficiente que caracterizasse o pedagogo que o projeto pretendeu defender". Ou seja, o diálogo nesse âmbito parece assumir um papel de fundamental importância, uma vez que o diálogo aqui materializar-se-ia, possivelmente, por meio de políticas educativas de impacto para a educação superior do Estado de Pernambuco, isto é, de políticas que possibilitassem melhorias significativas no quadro de professores. E, nessa perspectiva, esse diálogo dar-se-ia ou teria de partir, principalmente, das ações do Governo do Estado no sentido de realizar concursos públicos que possibilitassem a entrada de professores efetivos que ajudassem a melhorar a qualidade desse curso.

Ressalta-se a similaridade de ideias do discurso do professor 1 com o professor 2 e o professor 4, sobretudo, quando estes aludem à falta de professores concursados e à falta de compromisso do Governo do Estado de Pernambuco com a educação superior em não priorizar, por exemplo, a oferta de concursos públicos para professores.

Por outro lado, mas, ainda no âmbito desta análise, o professor 5 afirma,

> *O curso não é bom em vários aspectos. No entanto, o elenco de componentes curriculares no currículo estrutural está relativamente atualizado. Há também atualizadas práticas docentes, porém, de alguma forma fragmentadas/individualizadas/dessocializadas.(...).(Professor 5).*

Observe-se que este docente, embora afirme que o curso não é bom, faz uma ressalva no que toca ao elenco de componentes curriculares quando refere que "está relativamente atualizado" e quando afirma que *"há também atualizadas práticas docentes, porém, de alguma forma fragmentadas/individualizadas/dessocializadas".* Infere-se, pois, que uma formação de professores interdisciplinar, para além de precisar ancorar-se no diálogo e na reflexão crítica, não poderá prescindir do trabalho em equipe, uma vez que reitera-se o que diz Roldão (1999), quando atrás foi citada a dizer que são cada vez mais numerosas as equipes de investigação científica interdisciplinares. Portanto, estas reflexões permitem anuir que entre outras coisas, a formação de professores do curso

objeto destas reflexões precisa apoiar-se também equipes de investigação interdisciplinares que sejam investigadoras da própria prática.

Na sequência desta análise, alude-se a fragmentos de discurso do professor 5 quando este refere,

> *Considero-o regular, pois a carga horária é insuficiente para trabalharmos todos os conteúdos das disciplinas. Além do investimento dos estudantes no estudo, que alegam a distância e falta de tempo para estudar e pesquisar. (Prof 6.)*

Sublinha-se deste discurso, dois fragmentos que ao mesmo tempo em que apontam para dois grandes problemas do curso, a insuficiência da carga horária e a falta de disponibilidade dos estudantes para se dedicarem aos estudos, sinaliza de forma latente para a necessidade de imprimir ao cotidiano desse curso o diálogo e a reflexão crítica. Ou seja, infere-se que se faz necessário a existência de um diálogo entre as disciplinas (unidades curriculares), pois uma vez articuladas entre si, possivelmente, estabelecer-se-ia o diálogo e uma articulação curricular que induzisse a uma formação de professores de caráter interdisciplinar perspectivada no diálogo e na reflexão crítica.

Já o professor 3 diz ser o Curso de Pedagogia da UPE, Campus Mata Norte, um bom curso e atribui isto ao corpo docente. Observe-se: *considero um bom curso, pelo esforço que observo em nossos colegas em contribuir para a formação de um profissional crítico e comprometido com a produção do conhecimento. (Prof 3).*

O professor 7, por sua vez, embora considere um bom curso, conforme fragmento de discurso a seguir referido, levanta uma questão de suma importância, ou seja, o entrelace que deverá haver entre a teoria e a prática por considerar teoria e prática elementos importantes numa proposta de ensino problematizadora conforme transcreve-se a seguir,

> *"(...) Considero um bom curso, mas que precisa continuar buscando, a inovação e a atualização na concretização dessa missão na formação de pedagogos, apoiando-se nas ações pedagógicas da teoria X prática e da prática X teoria numa proposta de ensino problematizador que estabeleça a (re)significação do curso e dos profissionais que estamos ajudando a formar.(Prof 7).*

No entanto, ressalta-se que *um ensino problematizador* implica uma reflexão crítica por meio do diálogo que começa na busca do conteúdo programático como afirma Freire(1987) quando ao se

referir à importância da dialogicidade como o caminho a uma educação como prática da liberdade afirma que "somente o diálogo implica no pensar crítico"(:47).

Por outro lado, o professor 8 refere,

> *Considero um curso regular. Observo que não obstante o empenho de uma parcela dos professores que demonstra envolvimento com o curso, comprovado pelo reconhecimento dos próprios alunos, penso que falta mais empenho e maior comprometimento do corpo docente. (Prof 8).*

Destaca-se do discurso do professor 8 um conteúdo de suma importância quando este refere, "(...) *penso que falta mais empenho e maior comprometimento do corpo docente".* Este conteúdo de discurso deste professor aponta, de certa forma, para a importância do diálogo e da reflexão crítica, sobretudo, pelos docentes do curso, pois há de haver um comprometimento do corpo docente, quer seja do ponto de vista de suas práticas docentes, quer seja no que se refere à sua formação pós-graduada ao nível de cursos de pós-graduação stricto sensu. E para isto será também preciso que o Governo do Estado e a UPE estabeleçam protocolos de cooperação, a fim de que seja facilitada a qualificação dos docentes ao nível de mestrados e de doutoramentos.

Na sequência desta análise, o professor 9 afirma,

> *Sim, quando analisamos o curso do ponto de vista do seu projeto pedagógico, do seu currículo e da articulação entre os saberes teóricos e práticos na formação de educadores, penso que o curso é de excelente qualidade. Entretanto, quando partimos para analisar a sua implementação no cotidiano acadêmico, no contexto da UPE/Campus Mata Norte, penso que o curso não atinge o nível mínimo de qualidade exigido pelo MEC(SINAES) e pela CPA(Comissão própria de avaliação-UPE), justamente porque existe uma distância entre a sua concepção e as condições de oferta na IES. (Prof. 9)*

Relativamente ao discurso do professor 9, observa-se que este apresenta dois vieses do Curso de Pedagogia a UPE, Campus Mata Norte, um que considera ser este um bom curso quando afirma: *"sim, quando analisamos o curso do ponto de vista do seu projeto pedagógico, do seu currículo e da articulação entre os saberes teóricos e práticos na formação de educadores, penso que o curso é de excelente qualidade".* Portanto, conforme diz o professor 9, o curso objeto destas reflexões na perspectiva do currículo, do projeto pedagógico e da articulação entre os saberes teóricos e práticos na formação de educadores, seria um bom curso. Contudo, observa o professor 9 ao mesmo tempo, a

falta de qualidade do curso do ponto de vista do cotidiano acadêmico no que se refere à dissociação entre teoria e prática, uma vez que segundo refere esse docente, *"existe uma distância entre a sua concepção e as condições de oferta na IES".* Por conseguinte com base no discurso deste docente, infere-se que o diálogo e a reflexão crítica só existem ao nível da teoria, pois deixa a desejar ao nível da concretização.

4.2. Os que dizem os estudantes

Para perceber a problemática do Curso de Pedagogia da UPE, Campus Mata Norte, do ponto de vista discente no que toca a uma possível vivência da interdisciplinaridade nas práticas docentes deste curso, vivência esta que nestas reflexões tem como categorias de análise o diálogo e a reflexão crítica, também foram realizadas entrevistas com os estudantes representantes de turmas deste curso. E, assim sendo, analisam-se a seguir o conteúdo do discurso dos estudantes do Curso de Pedagogia da UPE, Campus Mata Norte do primeiro, terceiro, quinto e sétimo períodos, uma vez que neste semestre letivo só estes períodos estão em aulas e, contrariamente, ao que referiram os professores, os estudantes afirmam que o curso em análise é bom quando referem,

> *Sim, tanto pela diversidade da grade curricular como pela ampla capacidade de nossos professores. (estudante 1º período).*
>
> *Sim, pois o curso de pedagogia da UPE é munido de professores muito bem capacitados, mantendo os alunos estimulados e preparados para seguir a carreira. (estudante 3º período)*
>
> *Por parte dos professores o curso é bem qualificado. Porém, a coordenação ou o responsável deveria rever a grade de horários do curso que deixa muito a desejar, para uma formação de professores. (estudante 5º período).*
>
> *Sim, pois tem uma grade curricular que permite uma formação abrangente. (estudante 7º período).*

Observe-se, pois, que os estudantes atribuem a boa qualidade do Curso de Pedagogia em análise, de uma forma geral, ao que chamam de *"ampla capacidade de nossos professores"* e à *"diversidade da grade curricular"* e só um deles, o estudante do terceiro período, faz uma pequena ressalva quando refere: *"porém, a coordenação ou o responsável deveria rever a grade de horários do curso que deixa muito a desejar, para uma formação de professores".* Embora esse estudante não tenha deixado explícito o que a matriz curricular deixa a desejar, percebe-se em seu discurso uma preocupação com a formação que ele e os seus colegas estão a ter para o exercício da função docente.

Ressalta-se, pois, que há na análise dos estudantes uma possível falta de reflexão crítica e de diálogo entre estudantes e estudantes e estudantes e professores que lhes permitisse, de fato, fazer uma análise

mais acurada sobre esse curso desvelando o que tem funcionado no âmbito do "quefazer"[167] pedagógico como forças impeditivas e/ou obstacularizadoras a que o referido curso tenha uma boa qualidade. E, assim sendo, conclui-se esta análise com a ideia de que ao Curso de Pedagogia da UPE, Campus Mata Norte, o diálogo e a reflexão crítica ainda deixam muito desejar e que dessa forma urge a elaboração de um plano de ação que possibilite esse exercício, o exercício do diálogo e da reflexão crítica entre professores e estudantes.

4. Em jeito de conclusão ou elementos para uma proposta de intervenção no Curso de Pedagogia, Campus Mata Norte

As conclusões a que se chegou após análise deste primeiro questionário o qual foi aplicado aos professores e aos estudantes do Curso de Pedagogia da UPE, Campus Mata Norte, é que será preciso atuar junto à coordenação do Curso de Pedagogia da UPE, no âmbito do Núcleo de Pesquisas Multidisciplinares da UPE, a fim de possibilitar a consolidação de ações pedagógicas interdisciplinares e inovadoras tendo em vista, inclusive, a sustentabilidade local e ainda que será necessário formar grupos de estudos com os professores e os estudantes do Curso de Pedagogia que reflitam sobre questões afeitas à gestão do currículo e que resultem na vivência da interdisciplinaridade.

É, portanto, nessa direção que na sequência do desenvolvimento desta investigação, propõe-se a realização de fóruns de debates com os professores, estudantes, coordenadores e representantes da Reitoria da UPE que tragam à discussão questões atinentes ao currículo do Curso de Pedagogia e à vivência da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas desse curso e que levem em consideração algumas questões que foram sublinhadas no discurso dos professores e que são a seguir transcritas para reflexão. Ou seja, urge a elaboração de políticas educativas de impacto para a educação superior do Estado de Pernambuco que possibilitem melhorias significativas no quadro de professores; a formação de equipes de investigação científica interdisciplinar que investiguem as práticas docentes e realizem intervenções na problemática apresentada; o estabelecimento de um diálogo permanente entre os professores das diversas disciplinas (unidades curriculares), com a formação de fóruns permanentes de debates que vislumbrem a possibilidade de realizar intervenções nas problemáticas apresentadas; o entrelace da relação entre a teoria e a prática; o comprometimento do corpo docente

[167] "Quefazer"- Expressão utilizada por Paulo Freire para revelar, entre outras coisas, que ao intelectual, é preciso compreender o significado da mudança na realidade e a partir dela, sabendo-se condicionado historicamente, ter clareza do próprio papel no processo de transformação social.

quer seja do ponto de vista de suas práticas docentes, quer seja no que se refere à sua formação pós-graduada ao nível de cursos de pós-graduação stricto sensu.

5. Referências

BARDIN, Laurence (1977) *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

FREIRE, Paulo(1987). *Pedagogia do oprimido.* 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

NÓVOA, António (1995) *Vidas de professores.* 2ªed. Porto. Porto Editora.

PACHECO, José Augusto e FLORES, Maria Assunção (1999) *Formação e avaliação de professores.* Porto: Porto Editora

ROLDÃO, Maria do Céu (1999) *Gestão curricular – fundamentos e práticas.* Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

SANTOMÉ, Jurjo Torres (1998) *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.* Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.

6.125.

Título:

A docência como processo epsitemológico e ético entre os sujeitos do espaço escolar de ensino superior

Autor/a (es/as):

Silva, Régis Bueno da [UFSC/SC/Brasil]

Resumo:

A discussão sobre a formação de professores para o ensino superior pressupõe caminhar em direções diferenciadas e complementares. Uma delas diz respeito ao exercício profissional e ético do professor como docente. Emergem, nesse contexto, como temáticas privilegiadas, as discussões e investigações sobre a formação de professores reflexivos e autônomos. Em termos de pesquisa isto significa dizer que o foco de tais pesquisas pode encaminhar-se para as discussões sobre currículo, docência e escola no ensino superior. Acompanhando uma tendência internacional e nacional, essas pesquisas surgem em um contexto de crítica aos processos formativos de professores como 'transmissores de conteúdos' e, sem sombra de dúvidas, vêm trazendo contribuições valiosas no campo do conhecimento das opções didático-pedagógicas, da atuação em sala de aula, dos processos interativos entre professores e alunos, enfim todo um

conhecimento sobre o cotidiano e sobre o desempenho crítico e ético dos docentes do ensino superior, inserindo-se em um paradigma convencionalmente chamado de "epistemologia da prática aplicada". Portanto, este artigo tem como objetivo refletir sobre as imbricações necessárias e constitutivas entre os campos de conhecimento dos estudos da linguagem, educação e filosofia no que concerne ao espaço escolar de ensino superior, à docência e ao currículo enquanto formação epistemológica social e historicamente construída. Levamos em conta as relações de saber e poder, os gestos de leitura (ou interpretação) e as noções de ética e epistemologia em conformidade com o discurso documental, argumentando que o currículo, como efeito de sentidos, é uma produção eminentemente discursiva.

Palavras-chave:

Docência, ensino superior, formação de docentes, currículo.

1- Considerações iniciais

A discussão sobre a formação de professores para o ensino superior pressupõe caminhar em direções diferenciadas e complementares. Uma delas diz respeito ao exercício profissional e ético do professor como docente. Emergem, nesse contexto, como temáticas privilegiadas, as discussões e investigações sobre a formação de professores reflexivos e autônomos (IMBERNÓN, 2006). Em termos de pesquisa isto significa dizer que o foco de tais pesquisas sobre essa temática pode encaminhar-se para as discussões sobre currículo, docência e escola no ensino superior.

Acompanhando uma tendência internacional e nacional, essas pesquisas surgem em um contexto de crítica aos processos formativos de professores como "transmissores de conteúdos" e, sem sombra de dúvidas, vêm trazendo contribuições valiosas no campo do conhecimento das opções didático-pedagógicas, da atuação em sala de aula, dos processos interativos entre professores e alunos, enfim todo um conhecimento sobre o cotidiano da escola e sobre o desempenho crítico e ético dos docentes, inserindo-se em um paradigma convencionalmente chamado de "epistemologia da prática".

Portanto, este artigo tem como finalidade objetivo refletir sobre as imbricações necessárias e constitutivas entre os campos de conhecimento dos Estudos da Linguagem, Educação e Filosofia no que concerne ao espaço escolar de ensino superior, à docência e ao currículo enquanto formação de conhecimentos social e historicamente construídos. Levamos em conta as relações de saber e poder, os gestos de leitura (ou interpretação) em conformidade com o discurso documental, isto é, *a memória de arquivo* (ORLANDI, 2001).

2- O espaço escolar de ensino superior: por uma definição arqueológica

Desde a sua formação, o espaço escolar de ensino superior – aqui *espaço escolar superior* como sinônimo de *Instituição de Ensino Superior* (Universidade, Faculdade, Centro Universitário de Ensino Superior e todas as categorizações possíveis na nova configuração do mercado da educação superior no Brasil) – sempre foi considerado uma instituição, um instrumento regido por regras sociais. Entendemos por espaço de ensino superior hierarquizado criado, inventado para controlar ideologicamente a formação dos alunos, e também como uma forma de distinção, de separação e execução de políticas públicas em educação. Acreditamos que desde o início da Idade Moderna até o século XXI o espaço escolar de ensino superior se institui ideologicamente sob determinadas condições histórico-sociais. Conforme Motta (1981), "as escolas, que constituem também organizações, começam, desde muito cedo, a preparar indivíduos para determinados papéis no sistema produtivo. Elas o fazem transmitindo modelos sociais já existentes. As escolas tendem a legitimar determinadas condutas e condenar outras" (p. 79).

Poder-se-ia ainda aproximar esses conceitos do espaço escolar de ensino superior como um dispositivo material caracterizado pelo jogo de relações discursivas de um conjunto de documentos. Cabe ressaltar que tais documentos pertencem a um dado momento histórico, social e cultural relativos ao saber escolar e, essencialmente, ao espaço escolar de ensino superior como organização e/ou instituição burocrática. Assim sendo, definimos espaço escolar de ensino superior como um *arquivo*[168] a partir do que assevera Foucault (1969): "O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito [...] é o que diferencia *os*[169] discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria"[170] (p.149).

O *arquivo*, por sua vez, não se constitui meramente da soma de textos que mostram o passado de uma cultura, de uma sociedade e, tampouco, um jogo de circunstâncias no nível das performances verbais, mas de um jogo de relações de saber e poder. Considerar, então, o espaço escolar de ensino superior como *arquivo* significa compreendê-la através do que nela está inscrito enquanto formação de saber e regras discursivas inseridas em um determinado contexto histórico e social.

Definimos, então, o espaço escolar de ensino superior como uma instituição que dá suporte e mantém o processo de produção e de constituição material de um documento instituído via linguagem. Tal produção se dá sob determinadas condições ideológicas de um saber escolar e, além disso, seria possível definir o espaço escolar superior como um arquivo de documentos da história, ou seja, ela é responsável pela formação de saber no tempo e no espaço – isto é, historicidade – conferindo-lhes o estatuto de uma unidade interpretativa da linguagem de maneira unívoca e unilateral do saber dito

168 Grifo nosso.

169 Grifo do autor (1969).

170 Tradução nossa

"válido" socialmente. Aqui é necessário levar em conta o que assevera Machado (1995) no texto introdutório da obra *Microfísica do Poder* de Michel Foucault, a saber:

> *[...] a ideia que faz da ciência um conhecimento em que o sujeito vence as limitações de suas condições particulares de existência instalando-se na neutralidade objetiva do universal e da ideologia um conhecimento em que o sujeito tem sua relação com a verdade perturbadora, obscurecida, velada pelas condições de existência. Todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas para que se forem tanto o sujeito quanto os domínios de saber. A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que lhe constituem. Não há saber neutro. Todo saber é político (p. XXI).*

Para finalizar esta primeira parte do nosso trabalho, cabe lembrar também que o espaço escolar de ensino superior como *arquivo* é detentor de vários documentos discursivos pertinentes à formação do sujeito. Portanto, a segunda parte deste texto constitui-se, basicamente, do estabelecimento de um elo entre as características históricas e ideológicas do espaço escolar de ensino superior como *arquivo* e o currículo como *documento*[171].

3- A docência no ensino superior: a profissão como processo ético entre os sujeitos da sala de aula

Atualmente, é necessário situar com a maior urgência os sujeitos do espaço escolar de ensino superior em uma sociedade dita da informação. A todo instante deparamo-nos com novos produtos tecnológicos e com enorme riqueza informativa, revelando-nos, assim, que o espaço escolar de ensino superior não é mais o proprietário absoluto do conhecimento e que, também, o docente não é mais o único "transmissor" dos saberes reconhecidos socialmente. Na nova configuração mundial de sociedade, os sujeitos-alunos devem estar suficientemente preparados para serem intérpretes (gestores) de suas informações, bem como relacioná-las e transformá-las, isto é, são responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento.

Assim sendo, essa sociedade da informação e escolar se transforma na sociedade da aprendizagem (ALARCÃO, 2003). Portanto, devemos ultrapassar a barreira do simples ato de seguir instruções – do tipo copiar/colar – e partir para a formação de competências em que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem saibam resolver problemas, trabalhar em equipe, aceitem as diferenças e a alteridade, sejam responsáveis por seu desenvolvimento constante, resolvam situações que saiam da rotina, assumam responsabilidades e administrem sua vida e a do grupo.

---

171 Grifo nosso.

Na sociedade da aprendizagem, o profissional da educação – o docente – é aquele desenvolve uma série de competências para gerir as situações de aprendizagem. Posto isto, o papel do docente deve ser repensado, contextualizando sua identidade ética, política e profissional. Em relação à profissionalização docente, Imbernón (2006) considera que

> *Se aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou "à frente" dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da significação da pessoa. Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca (p.27).*

Nessa sociedade, o profissional da educação necessita estabelecer consigo um constante processo de formação continuada e autoformação para desenvolver o espírito ético e crítico do sujeito – isto é, dos alunos. Cabe ressaltar que o espírito ético e crítico só se concretiza no momento da mediação dialógica entre docente e sujeito-aluno, reforçando, assim, a idéia de que o docente não é mais o único detentor do conhecimento. Isso está de acordo com o que foi colocado por Imbernón (2006):

> *A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de "especialistas infalíveis" que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos (p.29).*

Agora seu papel está voltado para um sujeito crítico e reflexivo dentro do espaço escolar de ensino superior, onde se dá, efetivamente, a construção do conhecimento sobre educação, uma vez que se busca a preparação política, científica e pedagógica de professores para o magistério do ensino superior, possibilitando ainda a revisão da prática daqueles que já são professores.

Em relação ao sujeito-aluno, o grande desafio do espaço escolar é atribuir sentido a tudo aquilo que está a sua volta. Em seguida, reformular os conceitos e, finalmente, ser capaz de mobilizá-los para se tornar um cidadão crítico, consciente e ético. Parece-nos relevante, para concluir esta segunda parte, as palavras do professor Fabio Lucas (2004) quando assegura:

> *A lei é o mínimo moral exigido, mas é preciso interiorizar da tal forma as regras que elas não precisem de lei. É a lei da convivência. Se, em vez de olhar o meu interesse de atravessar a rua, eu olho o do outro também, estabelecendo um ponto comum [...]. Se houver uma geração que passe por isso, fecharemos muitos hospitais e muitas prisões. Afinal, estaremos investindo*

> *no ser humano no sentido lato: fazer cidadãos e não consumidores – que é o espírito que precisa gerir o ensino hoje (p.48).*

Baseados nas considerações da primeira e da segunda partes, vamos propor, na terceira parte deste trabalho, uma reflexão sobre currículo enquanto *documento*, que, por sua vez, revela na e pela linguagem sua materialidade discursiva.

4- O currículo: a face da materialidade discursiva do documento

O currículo vem sendo o principal instrumento mediador de ensino e aprendizagem desde a formação social da escola. Ele é importante para gestão central (Ministério da Educação), para o espaço escolar de ensino superior e para os docentes, pois estes fazem dele a única materialidade para ensinar as diferentes áreas do conhecimento em contexto escolar. Essa prática pedagógica torna-se recorrente, pois o currículo é também o conteúdo de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Assim, o currículo acaba por ser o produto de mediação que mantém um saber escolar, sem levar em conta as relações e as condições em que foi produzido. Portanto, definimos currículo como *documento*, citando Foucault (1969):

> *O documento, pois, não é mais, para história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações. É preciso desligar a história da imagem com que ela se deleitou durante muito tempo e pela qual encontrava sua justificativa antropológica: a de uma memória milenar e coletiva que se servia de documentos materiais para reencontrar o frescor de suas lembranças; ela é o trabalho e a utilização de uma materialidade documental (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes, etc.) que apresenta sempre e em toda parte, em qualquer sociedade, formas de permanências, quer espontâneas, quer organizadas. O documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, memória; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar status e elaboração a uma massa documental de que ela não se separa. (p.7-8).*

Essa definição de Foucault sobre *documento* permite considerar o currículo como saberes que foram materializados, enquanto memória, de um mundo de relações de poder e/ou de valores culturais de uma estrutura social chamada Universidade. Assim sendo, é relevante levar em conta o que Machado (1995) afirma: "Todo ponto de exercício de poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber" (p. XXI).

Depois dessa definição de Foucault, é relevante observar que Le Goff (1994), entende *documento* como um produto histórico:

> *O documento não é inócuo. É antes de tudo o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história da época, da sociedade que a produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmitificando-lhe o seu significado aparente (p.547-548).*

Em relação às definições de Foucault (1969) e de Le Goff (1994) sobre documento, consideramos que o currículo está legitimado em uma cultura do saber escolar, pois traz consigo algo mais que sua existência material. Dito de outra maneira, no currículo estão inscritas as referências sócio-históricas de um produto manipulado por sujeitos do espaço escolar de ensino superior. Portanto, podemos argumentar a partir de agora que o currículo se constitui como materialidade constitutiva discursivamente na e pela linguagem.

Posto isso, Pêcheux (1993) considera que discurso é um processo de significação e, ao mesmo tempo, efeito de sentidos entre locutores, materializados discursivamente sob uma determinação histórica, e não apenas uma transmissão de informação. Tal como se coloca a questão do discurso, Orlandi (1996a) afirma que "se deve pensar um objeto ao mesmo tempo social e histórico, em que se confrontam sujeito e sistema: o discurso" (p.12). Dessa forma, para analisar tal objeto – no nosso caso, o currículo como materialidade discursiva – é necessário, segundo a autora, "uma teoria crítica que trata da determinação histórica dos processos de significação. Não estaciona nos produtos como tais. Trabalha com os processos e as condições de produção da linguagem" (p.12) .

O discurso não é o dito, pois ele está silenciado, e o que está silenciado pertence ao simbólico e, conseqüentemente, aos deslizamentos de sentidos do social (Orlandi, 1993). Tais deslizamentos seriam oriundos do funcionamento do discurso, isto é, do que está fora como as condições de produção histórico-culturais da sociedade, materializadas na linguagem. Nesse sentido, apoiamo-nos também em Silva (1996) quando diz:

> *O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (p.83).*

Então podemos argumentar que existe um tipo de discurso não-dito, silenciado em torno do currículo enquanto produto de uma exterioridade. Portanto, o currículo é um *documento* que pode ser interpretado no âmbito do histórico-social e cultural em que foi produzido; o que afasta qualquer possibilidade de neutralidade, transparência e estabilidade da linguagem. Conforme Orlandi (1996b), "trata-se, portanto, de pensar a exterioridade discursiva. É no discurso que o homem produz a realidade com a qual ele está em relação" (p.38-39).

Somos levados a considerá-lo, também, como uma materialidade além de sua estrutura aparente, isto é, mostrá-lo como produção de sentidos instituídos a partir de determinadas condições de produção histórico-culturais da sociedade, materializadas na e pela linguagem. Segundo Silva (1996), "o currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformações das relações de poder" (p.92).

Então, baseados nas reflexões que fizemos até o momento, afirmamos que o próprio espaço escolar de ensino superior é um *arquivo* que materializa um lugar de formação de saber escolar através do currículo. Contudo, é relevante considerar que a relação entre poder e saber é legitimada pelo docente – o agente exclusivo da interpretação na e da prática docente – pois este dá voz a *um saber fidedigno, neutro, objetivo e individual*[172] no espaço escolar de ensino superior. Para Silva (1996), "uma história do currículo tem que ser uma história social do currículo, centrada em uma epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado" (p.82). Portanto, o efeito (de sentido) de considerar o *currículo*[173] como uma produção eminentemente discursiva.

Considerações finais

No decorrer deste texto, levamos em conta algumas reflexões e aproximações conceituais sobre espaço escolar superior, docência e currículo, propondo outras possibilidades para o enriquecimento das práticas docentes e pedagógicas no tange à história crítica do currículo, bem como objeto material importante para as pesquisas na área dos estudos da linguagem, educação e filosofia.

Nossas reflexões sinalizam o quanto seria viável e necessário criar nas instituições de ensino superior espaços para reflexões sobre a educação superior e desenvolvimento profissional, procurando abandonar o tratamento meramente burocrático do trabalho docente e da formação dos futuros profissionais das diferentes áreas do saber.

172 Grifo nosso.

173 Grifo nosso.

A experiência de *formar e pesquisar*[174] *o ensinar* nos cursos de ensino superior constitui-se em um importante espaço de *ensinagem*[175] no qual os docentes têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas, contribuindo para que seus alunos deixem de *assistir*[176] à aula, para aprender a *fazer*[177] aula. Assim, os alunos têm a oportunidade de exercitar a construção do conhecimento, tendo no profissional da educação um mediador desse processo. Investir na criação desses espaços de formação poderá gerar mudanças importantes na qualidade do ensino e na formação acadêmico-profissional dos alunos.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel (2003). Professores reflexivos em uma escola reflexiva**.** São Paulo: Cortez.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (orgs.) (2007). Processos de ensinagem na universidade. 7 ed. Joinville: Univille.

FALCÃO, A. et al (2004). Com a palavra. São Paulo: Lazuli.

FOUCAULT, Michel (1969) . L'archéologie du savoir. Paris: Gallimard.

GIROUX, Henry (1992). Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder (1995). 23. ed. São Paulo: Edições Graal.

IMBERNÓN, Francisco (2006). Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez.

LE GOFF, Jacques (1994). História e memória. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp.

MOTTA, Fernando C. Prestes (1981). O que é burocracia. São Paulo: Editora Brasilense.

SILVA, Tomaz Tadeu (1996). Identidades Terminais. Rio de Janeiro: Vozes.

174 Grifo nosso.

175 Grifo nosso.

176 Grifo do autor (2007).

177 Grifo do autor (2007).

6.126.

Título:

A formação do professor-pesquisador universitário:algumas considerações sobre o significado das experiências formativas na trajetória profissional

Autor/a (es/as):

Silva, Richéle Timm dos Passos da [Universidade Federal do Rio Grande do Sul]

Resumo:

A arte e o desafio de ser ao mesmo tempo professor e pesquisador de Instituições do Ensino Superior, imprime a esse, considerar em sua docência, elementos que vão e estão para além de conhecimentos técnicos e pedagógicos da sua ação efetiva em sala de aula. Antes disso, ou, juntamente a esse processo, lhe é inerente a função de ser o produtor de conhecimento, visto que cabe a Instituição de Ensino Superior tal tarefa. Assim, pensar a docência no Ensino Superior, requer pensar o trato que esse sujeito e sua Instituição têm com o ensino e a pesquisa. Entretanto, o fazer-se professor-pesquisador, enquanto sujeito que produz e transmite conhecimento, requer considerar e compreender um processo formativo amplo e complexo. Essa compreensão tem em suas tessituras as experiências formativas do docente que decorrem da sua trajetória profissional. Contudo, esse cenário precisa estar atrelado a uma reflexão mais profunda de sujeito social e político. Sujeito esse, que se constitui como professor-pesquisador, inserido nos mais diferentes espaços sociais. Portanto, há que se ponderar, que no decorrer da vida desse sujeito, de sua trajetória pessoal e profissional, há espaços sociais e experiências significativas, as quais influenciam direta e indiretamente o seu ser e o seu fazer profissional. Este artigo tem por objetivo refletir sobre essas experiências formativas significativas que compõem a constituição do professor-pesquisador universitário. Sendo necessários também, como elementos importantes e expressivos a essa reflexão, considerar o significado e relevância da relação do professor-pesquisador com o seu grupo de pesquisa e o papel da teoria na sua formação de sujeito produtor e transmissor de conhecimento. A pesquisa ora realizada tem como sujeitos os professores-pesquisadores da área de ciências humanas/educação de uma universidade pública estadual brasileira. Apresenta a metodologia qualitativa e a análise de conteúdo como forma metodológica de desenvolvimento. Analisa os dados obtidos considerando para isso as categorias de análise emergidas a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos professores-pesquisadores. Consideramos a relevância científica deste artigo como significativa e contributiva ao tema formação de professores, visto que contempla aspectos que são de extrema importância ao fazer e saber docente. Também por discutir elementos como a necessidade de protagonismo do professor-pesquisador, como sujeito político e social, tão

necessários de serem pensados frente ao atual contexto das transformações histórico-sociais, políticas e econômicas da contemporaneidade.

Palavras-chave:

Professor-pesquisador, Experiência formativa, Trajetória pessoal e profissional.

Considerações Iniciais

Na sociedade contemporânea, a formação do professor assume um lugar de destaque, tornando-se um pressuposto importante com vistas à melhoria da qualidade da educação. Desse modo, entender com mais intensidade os elementos constitutivos do trabalho docente é fundamental para se promover com responsabilidade e comprometimento o profissional da educação.

Sendo uma das finalidades da educação a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e obrigações, críticos e participantes da sociedade, é necessário conhecer e compreender que saberes e fazeres constituem e auxiliam o professor no decorrer de sua formação profissional e, por conseguinte, no ato da sua docência.

Sabemos que a docência é uma atividade composta e que precisa ser estudada e compreendida a partir da realidade da sua ação. Portanto, o trabalho docente é uma prática complexa sujeita às condições sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas do modelo de sociedade em que ela acontece.

A identidade docente, como fruto de uma profissão, vem se constituindo como resultado de processos sociais, historicamente construídos. Assim, há uma busca por solidificar quais elementos constituem a epistemologia da prática docente e/ou quais elementos compõem a teoria da docência.

Um pressuposto a essa compreensão perpassa pelo ato da pesquisa sobre o fazer profissional que considera o professor como pesquisador e produtor de conhecimento. A essa característica do pesquisador é necessário acrescentar a qualidade epistemológica da pesquisa o que recai num debate sobre a teoria e o protagonismo dessa/nessa construção.

Contudo, o docente do ensino superior assume a função de pesquisador e professor de maneira mais evidente já que nesse nível de ensino, o profissional da educação é chamado a "realizar pesquisas". Estas pesquisas ultrapassam a pesquisa sobre a sua prática docente em sala de aula, chegando a, na maioria das vezes, nem mesmo a contemplá-la. Assim, ser pesquisador do nível superior da educação brasileira assume uma conotação de cientista investigador da sociedade.

Dessa maneira, o fazer-se professor-pesquisador, enquanto sujeito que produz e transmite conhecimento, requer considerar e compreender o processo formativo amplo e complexo que perpassa a trajetória profissional docente, considerando-o como sujeito social e político, que interfere na sociedade e dela recebe suas influências.

Com o objetivo de refletir sobre as experiências formativas significativas que compõem a constituição do professor-pesquisador universitário é que construímos esse texto. Agregando também, como elementos importantes e expressivos a essa reflexão, o significado e relevância da relação do professor-pesquisador com o seu grupo de pesquisa e o papel da teoria na sua formação de sujeito produtor e transmissor de conhecimento.

Com estas intenções, o presente artigo contempla, na primeira parte, uma discussão de cunho mais teórico, embasando a reflexão de docência do ensino superior e de professor-pesquisador como produtor do conhecimento consciente de seus saberes e fazeres. Na segunda parte, temos a construção metodológica da pesquisa e na terceira parte, as considerações de professores-pesquisadores do ensino superior de uma universidade pública brasileira, sobre suas reflexões, a respeito das experiências de pesquisa e sua formação de pesquisador.

1. O docente do ensino superior, seus saberes e fazeres: a arte e o desafio de ser professor-pesquisador

Ser professor é mais do que desempenhar uma função ou ser um executor de tarefas pré-escritas. Ser professor é também ser o protagonista da ação, do ensino, o problematizador e trabalhar com o conhecimento de modo a produzi-lo, dar-lhe significado e relevância. Por isso, ao professor também lhe cabe a função pesquisador. E, o exercício de sua prática, tanto de professor como de pesquisador, na reflexão sobre esta que o docente universitário se vê diante de posições que auxiliam na construção no que tange ao seu fazer e ao seu ser profissional. Sendo assim, a docência universitária "transcende funções que normalmente são lhe atribuídas [...] o docente realiza várias atividades para as quais não teve formação alguma [...] para o exercício dessa profissão exige-se apenas a formação para a pesquisa em uma determinada área do conhecimento [...]" (CARNEIRO, 2010, p. 101).

No entanto, a prática da docência exige a reflexão contínua sobre o seu fazer bem como a capacidade da autonomia, do protagonismo e do discernimento por parte dos profissionais. Não se trata somente de ter "conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas" (TARDIF, 2008, p. 248). Nem de entender a docência como um trabalho dado de maneira burocratizada, como um trabalho codificado, com forte racionalidade do ponto de vista da atividade tornar-se metodicamente realizada (TARDIF, 2011).

No entanto, esse desenvolvimento da capacidade de pensar sobre o seu fazer profissional se dá a medida que o docente reconhece que possui saberes que lhe são específicos dessa complexa atividade profissional. Assim, esses saberes docentes são "o conjunto de conhecimentos, habilidades,

competências e percepções que compõe a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional" (CUNHA, 2003, p. 368).

Podemos, portanto, caracterizar esses saberes profissionais dos professores conforme as definições dada por Tardif:

Quadro 1 - Caracterização dos saberes profissionais dos professores

Saberes dos Professores	Características dos saberes
São temporais	*Adquiridos através do tempo, em 3 sentidos: - Imersão no campo: história de vida e história escolar, - Primeiros anos são marcantes: estruturação da prática profissional - saber experiencial, - Carreira faz desenvolver: dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional.
São plurais e heterogêneos	*Em três sentidos: - Provém de diversas fontes, - Não formam um repertório de conhecimento unificado – em função de vários objetivos a atingir, - Unidade pragmática – a serviço da ação/significado e utilidade.
São personalizados e situados	- Não pode ser reduzido ao estudo da cognição ou do pensamento dos professores. - Trabalho na interação humana – contar consigo mesmo. - Trabalho numa situação particular – a qual devem atender – saberes construídos pelos atores em função do contexto de trabalho.

Fonte: Adaptado de Tardif (2000).

Assim, os professores, constroem seus saberes a partir das vivências em diferentes espaços sociais e no decorrer da sua vida. Os saberes dos professores, conforme Tardif (2008) são oriundos, portanto, da formação profissional, são saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Dessa forma, adquirem esses saberes através dos conhecimentos pessoais, escolares, provenientes da sua formação profissional, dos programas e manuais escolares e da própria experiência do trabalho docente, dito de outra forma, aqueles que resultam da própria história de vida do sujeito, do seu processo de escolarização, da sua prática e socialização profissional.

Ressaltamos que o docente do ensino superior assume a função de pesquisador e professor. Assim, o profissional da educação é chamado a realizar pesquisas que ultrapassam a pesquisa sobre a sua prática docente em sala de aula, chegando, na maioria das vezes, nem mesmo a contemplá-la já que ser pesquisador do nível superior da educação brasileira assume uma conotação de cientista investigador da sociedade.

Cabe ao profissional, antes e juntamente a esse processo, no exercício da sua docência, a função e a atividade da pesquisa. Partindo do pressuposto de que pesquisar é gerar novos conhecimentos ou, ainda, refutar um conhecimento já existente, podemos afirmar que se pesquisa em todas as fases da vida.

No entanto, há saberes mais específicos dessa atividade, que exige desse "multiprofissional envolvimento em uma série de atividades que vão desde a captação de recurso, passando por gerenciamento desses recursos, coordenação do pessoal envolvido no projeto de pesquisa até a publicação final do conhecimento produzido [...] isso não se aprende no doutorado. Aprende-se com a prática, com o colega mais experiente [...]" (CARNEIRO, 2010, p. 103).

Para entender a importância do professor-pesquisador como sujeito, precisamos considera-lo a partir das suas experiências formativas, nos mais diferentes espaços político-sociais, onde se leva em conta que o professor-pesquisador está inserido numa sociedade da qual ele influencia e é influenciado diante do seu agir político. Dessa maneira, este professor-pesquisador possui experiências que já lhe foram marcantes nesta caminhada de profissional do ensino.

A formação do sujeito professor-pesquisador aqui pode ser entendida, pelo que diz Oliveira (2006, p. 352), sobre os processos formativos de um professor que "não estão temporalmente relacionados à intenção de ser professor [...], mas podem estar sinalizados nas nossas experiências primeiras, nos processos de escolarização, quando estamos na situação de aprendizes". E ainda, conforme essa autora, "já nestas experiências, construímos uma concepção de docência, de bom professor ou de uma experiência negativa da docência" (p. 352).

Assim, a trajetória de formação precisa ser considerada como o "percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, em que a pessoa do professor se reconhece ao longo do mesmo, formando-se e transformando-se em interação com grupos os quais interage" (ISAIA, 2003, p. 370).

Cabe aqui a colocação de formação social e política do professor-pesquisador associada à humana formação que, nas palavras de Cunha (2006, p. 353), coloca que esta nos remonta ao tempo dos gregos, quando "na compreensão de cidade educativa presente na Paidéia em que das virtudes da polis depende a formação dos cidadãos". Citando Arroyo, Cunha (2006) nos diz que este autor:

> *toma esse referente para destacar uma compreensão de formação que extrapola a usual interpretação que confina a formação aos espaços e tempos determinados [...] "a pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente. É a sociedade educativa que educa e humaniza. Se a cidade educativa depende da virtude de cada um, a Paidéia nos aponta para algo mais radical: da humanização do mundo, pois das virtudes da polis depende a formação dos cidadãos". Envolve a cultura, os valores, as representações coletivas, as normas, os papéis atribuídos aos homens e às mulheres, às crianças e aos jovens (p. 353).*

Temos, portanto, uma compreensão muito mais complexa de formação que considera a humanização do mundo, colocando a íntima relação do mundo ao sujeito. Esta concepção de humana formação ou,

podemos dizer, de formação entendida como processo que se desenvolve em meio a esses espaços e contextos, que por considerar o mundo, a política, é também uma formação política. Ainda para Cunha (2006):

> *Articula-se com a dimensão freireana em que "a consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra" [...]. A compreensão da humana formação constrói novas subjetividades que interferem no conhecimento produzido sobre formação docente, incluindo uma dimensão cultural e coletiva (p. 353).*

Considerar, assim, a humana formação, a socialização política, a partir das experiências formativas constitutivas do sujeito professor-pesquisador é pensar que a pesquisa que esse sujeito realiza na universidade deva ser significativa tanto para quem a faz quanto para a sociedade que desfruta de sua utilização, sendo essa atividade da pesquisa também de caráter humano não só de caráter econômico e mercantil.

Conforme Genro (2002), a Universidade, como um espaço público educativo, por meio de seus diferentes sujeitos, pode contribuir para a constituição de uma sociedade mais justa e solidária:

> *[...] a comunidade universitária precisa refletir sobre os processos educativos/pedagógicos no sentido de uma formação socializadora, contribuindo na construção e reconstrução da cultura, através de processos ativos, sinalizadores da dignidade humana na sua totalidade (p. 29).*

E, entendendo a Universidade como o lócus privilegiado da atividade da pesquisa, como um dos espaços significativos na articulação entre os conhecimentos da experiência em sala de aula e os conhecimentos acadêmicos já formalizados, temos, conforme Santos (2010), que a Universidade

> *talvez a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até às raízes as razões por que não pode agir em conformidade com o seu pensamento. É este excesso de lucidez que coloca a universidade numa posição privilegiada para criar e fazer proliferar comunidades interpretativas (p. 225).*

Um professor-pesquisador não poderá assim, apenas reproduzir conhecimento, ele deverá ser capaz de elaborar novos conhecimentos, novos conceitos e novos métodos de ação. Assim, sempre estará inovando e melhorando a qualidade do ensino, porque é capaz de refletir sobre a própria prática,

consegue indagar e analisar o que faz e o que produz. Ensino e pesquisa, portanto, podem e devem andar articulados na dinâmica do ser/fazer docente.

Neste contexto universitário, o professor pesquisador é desafiado a realizar um trabalho de pesquisa onde reflita sobre suas orientações e conduções no trato das questões a serem pesquisadas. Refletir, portanto, com seus saberes e fazeres a fim de conhecer com mais profundidade sua prática profissional. Leite (2008) nos indica que:

> *nós docentes da Universidade estamos expostos a muitas influências sobre o nosso fazer [...] das avaliações reguladoras e do controle [...] constituem a face aberta das construções capitalísticas e de mercado que vêm redesenhando nossas instituições por dentro e incidindo sobre nossa produção de pesquisa (p. 89).*

Nesta perspectiva, cabe "aos docentes inovar buscando uma qualidade epistemológica nova para seus fazeres" (LEITE, 2008, p. 89) e para isso essa autora sugere uma alternativa que é a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Esta qualidade epistemológica para Leite (2008) se dá na busca de um projeto de Universidade que se inicia no trabalho do docente: a necessidade da existência de um projeto, a inserção do docente neste projeto desempenhando um papel de intelectual público e o embasamento da sua formação docente, em que a formação desse docente, com vistas à produção do intelectual público, passe, portanto, pela construção de uma qualidade epistemológica para a docência.

A qualidade da investigação, da prática da pesquisa, pode contribuir nesse processo de construção de universidade, de ensino e quiçá, de sociedade. Garcia (2002, p. 71) nos coloca que "la investigación es um motor de calidad. Pero como es uma función universitária, afecta a la calidad de la instrución universitária. Por ello, es preciso evaluar y mejorar la calidad de la investigación que procede y a su impacto".

O professor-pesquisador diante desta busca por uma qualidade epistemológica, por conseguinte, deve considerar ao realizar suas pesquisas que ele seja "produtor" de saberes e não "consumidor". Contudo, há certa dificuldade em conceber um saber científico que se origine do sul global, considerando a proposta de Santos (2007), "por uma epistemologia do sul", já que as amarras de uma ciência clássica, que não considera nossas particularidades latino-americanas, ainda se faz muito presente na academia.

Moraes (2001, p. 19) apresenta que "a realidade da escola nos dias de hoje, a política do conhecimento que a envolve, a matriz cognitiva que se põe em jogo e a serviço do mercado, não podem abdicar de uma teoria e de uma crítica que as apreendam em suas determinações concretas".

Por isso, a importância da teoria no trato com pesquisa que considere a reflexão de ordem mais complexa. Essa autora recomenda que essa teoria do professor-pesquisador "envolva a compreensão, não de uma sociedade civil pretensamente apaziguada, mas, ao contrário, processual, complexa, diferenciada, espaço de luta pela justiça e intervenções sociais. Uma sociedade civil da qual a escola é componente essencial" (MORAES, 2001, p. 19).

É este, portanto, o desafio do professor-pesquisador ao realizar suas pesquisas: transcender em muito uma discussão meramente empírica ou a simples descrição dos fenômenos referentes à pesquisa, mas, antes de tudo, realizar um grande debate filosófico e científico na contemporaneidade (MORAES, 2001, p. 20).

Por tudo, é significativo, ao se falar em professor-pesquisador, considerar a importância da teoria e como esse sujeito a compreende, bem como essa perpassa a sua formação profissional e sua socialização política a fim de compor, quem sabe, uma humana docência mais significativa a todos os envolvidos no espaço da Universidade.

2. A metodologia da pesquisa

Como aporte metodológico, esta pesquisa parte do pressuposto, na humildade de investigação, que o conhecimento é aproximado e em constante movimento de construção e reconstrução. Concebemos pesquisa como "atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade" (MINAYO, 2010, p. 16) e partimos da pesquisa qualitativa que "trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (p. 21).

Assim, esse conjunto de fenômenos humanos será entendido aqui, conforme a referida autora, "como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes" (p. 21).

A fim de atender ao objetivo proposto de refletir sobre as experiências formativas significativas que compõem a constituição do professor-pesquisador universitário, será fonte de informação primaria, a entrevista semiestruturada, entendida como "uma conversa a dois [...] tem o objetivo de construir informações pertinentes para o objeto da pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objeto" (MINAYO, 2010, p. 64). E caracterizando por semiestruturada devido ao fato de "combinar perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada" (p. 64).

Com o intuito de compreender e analisar as falas dos sujeitos, interpretamos os dados obtidos a partir das categorias que emergiram nas/das entrevistas: experiência, formação e grupo de pesquisa. Apresentamos, nesse estudo, análises parciais dessa construção, com o enfoque de uma compreensão

possibilitada pela análise textual discursiva que é "análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos." (MORAES, e GALIAZZI, 2011, p. 7).

3. Algumas revelações sinalizadoras da constituição de si: o que dizem os professores-pesquisadores sobre suas experiências formativas

Os sujeitos dessa pesquisa compõe o quadro docente de uma universidade pública estadual brasileira e são professores-pesquisadores da área de ciências humanas/educação os quais integram as linhas de pesquisa formadas nesta área, através dos seus grupos e, assim, realizam projetos de pesquisa na instituição.

Deste modo, realizamos as entrevistas com esses sujeitos, professores-pesquisadores, entendendo que constituir-se como docente requer pensar sobre a formação profissional e como esta colaborou a ação docente universitária. Porém, é preciso entender que esse professor "é um sujeito em movimento na prática, situado em uma prática social mais ampla e em múltiplas relações e determinações de contexto sociocultural e profissional" (FERNANDES E MENETRIRT, 2002, p. 177).

Por isso, temos que

> *os professores, como sujeitos ativos, são responsáveis pelas ações formativas, por eles mesmos ativadas, a partir das atividades interpessoais, envolvendo alunos, colegas e comunidade na qual vivem, tendo por horizonte os contextos institucionais específicos em que atuam. Assim, os processos formativos não se esgotam nos professores, mas precisam ir, em direção à qualidade da formação que os alunos recebem e reverter em benefícios à comunidade mais ampla em termos de melhorias educativas, tecnológicas, científicas e artísticas (ISAIA, 2003, p.243).*

Em relação ao processo formativo dos professores entrevistados, construímos as seguintes informações:

Quadro 2 - Perfil da formação profissional docente

Sujeito	Formação inicial	Formação latu sensu	Formação strictu sensu
A	Pedagogia	Supervisão Escolar e Educação Continuada	Mestrado em Educação. Atualmente doutoranda em linguística.
B	Educação Física	Educação Física Infantil	Mestrado em Educação. Atualmente doutorando em educação.
C	Pedagogia Supervisão Escolar	Alfabetização	Mestrado em Educação. Doutorado em Educação.

Fonte: Construído a partir da coleta de dados da pesquisa de campo realizada numa universidade pública, entre os meses de abril e maio de 2012.

Entendemos que o processo formativo, aqui apreendido no seu desenvolvimento formal, através das qualificações obtidas nos cursos de pós-graduação, ainda está sendo vivenciado pelos respondentes, já que dois deles se encontram em fase de doutoramento.

Assim, quando questionados sobre sua formação de pesquisador ou formação para a pesquisa, todos eles colocaram que a formação ocorreu e tem ocorrido, de forma mais acentuada, na realização desses cursos de mestrado e doutorado. Contudo, eles colocam que a fase da graduação foi um primeiro contato importante nesse processo que também marcou a iniciação para a pesquisa.

Nesse sentido, o respondente A coloca que mesmo com a pesquisa da graduação, é durante a formação strictu sensu que essa atividade se acentua: "quando você se dá conta como pesquisador que você tem resultados a apresentar aí você vai em busca".

O entrevistado B também destaca sua graduação, enquanto primeiro contato com pesquisa e o seu tema de estudo estar sempre voltado ao centro de seu interesse de pesquisa, que, no caso, é a criança e os espaços pelos quais vivencia sua aprendizagem. Por isso, ao refletir sobre esse processo diz que: "consegui caminhar bastante, se pensar nesse processo, desde a minha graduação até hoje, faz um bocado de tempo, quase 30 anos".

Mesmo assim, esse respondente ainda entende-se como em constituição e aprendizado. E salienta que "a instituição em si, ela, falando de mim, ela tem me ajudado a aprender a pesquisar, que é uma aprendizagem contínua, quer dizer, eu não posso dizer que eu sou um pesquisador que tenha uma larga experiência de pesquisa, eu venho tentando me constituir durante as pesquisas e aprender fazendo pesquisa".

Já o respondente C destaca um momento que lhe foi importante: o retorno à universidade após o momento da qualificação:

> *de alguma forma [...] foi um processo, da formação que você sai da universidade, do pós-graduação, com uma visão de uma pesquisa que você fez e tinha banca, você tinha, aquele acúmulo pra fazer, que é um processo importante né. Quando você volta pra universidade, você volta sozinha. Então, é... começa, com quem eu posso dialogar? Quem acredita nessa universidade que eu acredito? O que as pessoas estão fazendo lá que eu posso colaborar, posso entrar, posso me apaixonar... enfim...*

No que diz respeito às ações, as atividades como pesquisador na instituição, destacamos que todos eles são líderes de grupo de pesquisas e que possuem sob sua coordenação alguns projetos de pesquisa.

Enquanto as práticas experienciais da ação de pesquisador na instituição, os respondentes consideram-se em processo de construção e formação ainda muito recentes. Isso se dá também ao fato de a própria instituição ser "nova", datando de 1999 sua constituição como universidade.

Assim, os dados abaixo, revelam algumas das atividades já realizadas pelos respondentes, enquanto pesquisadores:

Quadro 3 – Atividades de pesquisa dos respondentes:

Sujeito	**Projetos de pesquisa concluídos e sob coordenação dos entrevistados**	**Total de projetos**
A	A influência do uso do computador no processo de memória de jovens, adultos e idosos.	2
	"Um Estudo do Software do Contexto Educacional" período 2005 a 2007. UM projeto interdepartamental: Departamento de Pedagogia / Letras / Matemática - Campus universitário de Sinop/MT- UNEMAT	
B	O tema da diversidade cultural na política educacional do estado de mato grosso: situando a questão entre autonomia local e diretrizes nacionais.	4
	A participação da escola na produção de corpos úteis e dóceis.	
	Brincadeiras: a pluralidade cultural das crianças de Sinop.	
	A Necessidade do Lúdico na Formação Global da Criança.	
C	Grupo de Trabalho Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo.	5
	MOPEC - Múltiplos Olhares: interrelações sócio-econômicas e educativas da Pedagogia dos Educadores do Campo e a formação continuada dos educadores do campo na Região Norte de Mato Grosso.	
	MOPEC - Múltiplos Olhares: (inter) realção sócio-econômicas e educativas da Pedagogia dos Educadores do Campo.	
	As representações dos educadores infantis e suas implicações na prática pedagógica da educação infantil.	
	Educação Infantil: ação e representação de professores que atuam nas Escolas Municipais de Cáceres e Região.	

Fonte: Construído a partir da coleta de dados, da pesquisa documental, disponibilizados no currículo lattes dos respondentes, entre os meses de junho e setembro de 2011.

As experiências que marcaram essa trajetória de pesquisador, durante a realização desses projetos citados entre outras participações dos sujeitos, as quais foram relatadas, destacam aspectos positivos e desafiadores da caminhada, desde conceitos de cunho mais teóricos de como fazer pesquisa até a questão de entendimento de que a pesquisa está atrelada ao ensino. Assim, quando questionados quanto às experiências que lhe foram marcantes na caminhada como pesquisador, o respondente A coloca que "cada uma tem uma questão, uma experiência, [...] acho que foi o meu primeiro desafio enquanto pesquisadora participante de um projeto... então como fazer a pesquisa como que é isso né".

Para o pesquisador B

> *as pesquisas [...] ajudam a gente a ir se constituindo também, sempre a gente vai se modificando enquanto pesquisador, mas não dá pra eu dizer assim: não, eu hoje, se eu me*

> *olho, eu sou um melhor pesquisador, ou melhor pesquisador do que antes, ou sou um bom pesquisador. Tem momentos que a pesquisa mostra que o caminho ta legal e a gente consegue avançar. E tem momentos que parece que a gente dá uma parada e não consegue avançar [...], eu vou me constituindo a medida que eu vou pesquisando. Eu vou aprendendo a fazer pesquisa, de um jeito que é o jeito que eu consigo fazer.*

Já para o respondente C, a participação em atividades com pesquisadores "mais experientes" na atividade da pesquisa também é marcante e destaca a orientadora de mestrado e doutorado como uma pessoa fundamental na sua aprendizagem sobre pesquisa. Assim, coloca que "acho que aí esse convívio né, com as pessoas que fazem pesquisa, que tem experiência, então, tudo isso vai formando a gente... o outro, os outros, né, esse enfrentamento que a gente faz e que não pode ser individual, isso que é a grande aprendizagem pra mim, não é individual".

Em relação ao convívio e ao aprendizado com o grupo de pesquisa, aos encontros do grupo, os estudos que realizam juntos no grupo de pesquisa, um dado revelado pelos respondentes foi a questão de muitos participantes estarem ainda em processo de qualificação (mestrado ou doutorado) e por isso, no momento, os encontros estão ocorrendo num ritmo diferente do costumeiro. Porém, todos eles destacaram que o retorno dos colegas ao grupo, pós qualificação, tem uma perspectiva ainda mais significativa já que retornarão ao grupo com novas aprendizagens e outras experiências.

Para o respondente A "a relação entre o grupo acho que é uma relação muito boa" e destaca a participação de pesquisadores de diferentes áreas como fundamental ao diálogo onde "os profissionais que estão junto, eu acho que é uma relação interessante, existe uma troca aí muito grande porque cada um tem uma forma de pesquisar também".

O respondente B acrescenta ainda que o grupo de pesquisa lhe enriquece no aprendizado

> *o grupo de pesquisa em si é esse encontro, esse contato que tu tem com os outros, esse debate que tu cria em torno de dados de pesquisa, com um grupo de professores que tem ferramentas diferentes, tem uma preparação diferente e que vê coisas diferentes ou de forma diferentes do que você consegue ver, isso ajuda você a caminhar, e a ver outras possibilidades que tu não via, então eu acho que o grupo é muito importante na pesquisa.*

Ainda temos que, para o respondente C, essa diversidade de participação no grupo, como múltiplos olhares, é uma questão que qualifica o debate no grupo: "nossa questão no grupo de pesquisa, que é fazer essa relação dos múltiplos olhares, entrelaçar múltiplos olhares, então a nossa prática, que é uma prática de pesquisa que dialoga com as diferentes ciências da educação, da antropologia, na sociologia, na filosofia" faz com que tenham pessoas que aprofundam questões nas mais diversas áreas.

Temos com isso, informações que nos fazem compreender essa constituição de professor-pesquisador como um constante movimento de aprendizado e que ocorre a todo instante desde sua formação enquanto processo de mestrado e doutorado, no convívio com o grupo de pesquisa, na relação dialógica com as diferentes áreas do conhecimento e na prática da atividade.

Assim, entendemos que a trajetória profissional desses respondentes "tem se configurado de maneira a inter-relacionarem-se e interagirem [...], as construções teóricas e práticas dizem respeito a um tempo-histórico [...] e essa relação [...] oportuniza a re-construção de saberes, de práticas e posturas pedagógicas (SILVA, 2011).

Considerações Finais

O caráter complexo da docência nos leva a uma reflexão sobre uma profissão que recebe influências de um panorama global e que enfrenta ainda muitos desafios e controvérsias. Contudo, o trabalho docente já alcançou alguns avanços provenientes de reflexões e indagações no que cerne a questão profissional.

Há ainda a necessidade de refletir sobre novos referenciais para o trabalho docente, para a formação profissional e para a atuação de todos os envolvidos no sistema educacional, em especial o que cabe ao docente do ensino superior como professor-pesquisador. O desenvolvimento profissional desse docente é complexo e permeado por conflitos, inseguranças, defesas, certezas e resultados oriundos de um processo construtivo e reconstrutivo, que precisa entender a docência, como algo necessariamente reflexivo a fim de que se obtenha a qualidade na educação.

A educação, portanto, tem assim os confrontos resultantes dessa sociedade do conhecimento onde os elementos da criatividade, da produção, da aplicação e da disseminação do conhecimento frente às exigências, requerem uma preparação para responder a elas, diante de um repensar pedagógico, uma reconstrução dos métodos e técnicas de ensino, um constante repensar sobre os saberes e fazeres docente, professor-pesquisador.

Por isso, é necessário um constante pensar-se e repensar-se considerando a formação do profissional como elemento chave nas discussões quando se almeja uma qualidade para a educação. Isso pode ser evidenciado a partir das falas dos respondentes que se reconhecem como em movimento de constante aprendizado tanto como professor como pesquisador e pontuam que o processo de qualificação nos cursos de mestrado e doutorado são momentos marcantes a sua forma de agir como pesquisador.

Sendo assim, a organização do trabalho pedagógico, a formação dos professores e as pesquisas docentes, quando pautados nos princípios da ciência moderna, sem qualquer ação protagonista-reflexiva do seu fazer e saber profissional, vem apenas a reproduzir um paradigma até agora dominante e contribuir, em certo sentido, para cristalização e estagnação do que se compreende por

uma epistemologia da prática pedagógica que precisa considerar os elementos da docência originários de uma realidade historicamente construída e reformada.

Em relação a prática da pesquisa e a formação de pesquisador, conforme exposição dos respondentes, se faz necessário uma compreensão mais ampla de pesquisa e seu significado a sociedade que se quer formar, bem como considerar que essa formação é uma constante e também se dá na prática da atividade de pesquisa, na relação com o grupo e no diálogo com a sociedade em geral.

É preciso, portanto, pensar na formação desses pesquisadores, romper com essa velha forma de pensar e fazer ciência a fim de se obter o que realmente se faz necessário nessa sociedade do conhecimento: um vida mais digna e mais humana. Isso será possível através de uma reflexão profunda e comprometida em busca da construção epistemológica que considere realmente os elementos que compõe o trabalho docente, o saber e fazer do profissional, os envolvidos no processo, ou seja, os seres humanos na sua complexidade.

Referências

CARNEIRO, M. H. da S. (2010). Trabalho docente e saberes experienciais. In: VEIGA, I. P. A. e VIANA, C. M. Q. Q. (Orgs.). *Docentes para a educação superior: Processos formativos*. (pp. 101-113). São Paulo: Papirus.

CUNHA, M. (2003). Saberes docentes. In: MOROSINI, M. C. *Et Al.* (Org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES.

CUNHA, M. I. (2006). Humana formação. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária – Glossário*. v. 2. Brasília: Inep/Mec.

FERNANDES, C. e MENETRIER, M. (2002). Prática pedagógica, saberes e a produção de significados. In: GARRIDO, S.; CUNHA, M. I. da e MARTINI, J. G. (Orgs.) *Os rumos da educação superior*. (pp. 169-182). São Leopoldo: Unisinos.

GARCIA, A. E. (2002). Los caminhos de la universidad. In: GARRIDO, S.; CUNHA, M. I. da e MARTINI, J. G. (Orgs.) *Os rumos da educação superior*. (pp. 45-74). São Leopoldo: Unisinos.

GENRO, M. E. H. (2002). Universidade mercantilismo e cidadania. *Revista Textual*. Nov., 29-34.

ISAIA, S. M. de A. (2003). Formação do professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. C. *Et Al.* (Org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. (pp. 241-251). Porto Alegre: FAPERGS/RIES.

LEITE, D. (2008). Qualidade epistemológica nas práticas docentes informadas pela ação da pesquisa. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERS, E. e BONIN, I. (Org.). *Trajetórias e processos de*

ensinar e aprender: Didática e formação de professores. (pp. 89-101). Porto Alegre: EdPUCRS.

MINAYO, M. C. de S. (2011). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.

MORAES, M. C. (2001). Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação.* Universidade do Minho, Braga/Portugal, 14 (001).

MORAES, R. e GALIAZZI, M. do C. (2011). *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí.

OLIVEIRA, V. (2006). Processos formativos. In: MOROSINI, M. C. (Org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária – Glossário*. Vol. 2. Brasília: Inep/Mec.

SANTOS, B. de S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.

SANTOS, B. de S. (2010). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade***.** São Paulo: Cortez.

SILVA, R. T. dos P. da. (2011). A*s contribuições de Paulo Freire em minha trajetória acadêmica e profissional.* Ijuí: Unijuí-anais do evento XIII Fórum de estudos leituras de Paulo Freire.

TARDIF, M. e LESSARD, C. (2011). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes.

TARDIF, M. (2008). *Saberes docente e formação profissional.* Rio de Janeiro: Vozes.

TARDIF, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr. (13), 5-24.

6.127.

Título:

Audiovisuais na formação de professores em instituições de Ensino Superior

Autor/a (es/as):

Silva, Virgínia de Oliveira [DHP/Centro de Educação/Universidade Federal da Paraíba]

Campos, Marília Lopes de [DES/Instituto Multidisciplinar/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]

Resumo:

A presente comunicação refere-se tanto à pesquisa realizada no Instituto de Educação da

UFRRJ e na Faculdade de Educação da UERJ, em 2011; quanto às nossas reflexões no campo da Comunicação e da Educação, dada a nossa formação em Comunicação e a nossa lida profissional, inaugurada em 1986, na área educacional, no Rio de Janeiro, e também na Paraíba, onde lecionamos desde 2006, na Pedagogia e nas Licenciaturas da UFPB; e se relaciona à Linha de Pesquisa ***Linguagens Audiovisuais, formação cidadã e redes de conhecimento,*** do Grupo de Pesquisa ***Políticas Públicas, Gestão Educacional e Participação Cidadã;*** e ao ***Projeto Cinestésico – Cinema e Educação*** da UFPB. Na era pós-industrial, novas tecnologias da informação constroem um modelo educativo distinto do tradicional. Sua simples utilização, contudo, não garante a qualidade de ensino, pois o fracasso educacional fundamenta-se, sobretudo, na inadequação de temas, linguagens e referências culturais que embasam as ações curriculares, bem como de recursos e metodologias. Neste sentido, é relevante e pertinente pesquisar as relações e os usos dos recursos audiovisuais (cinema, vídeo...) em Instituições de Ensino Superior que formam professores, em um cotidiano dominado pela linguagem das mídias eletrônicas (BELLONI, 2001). Metodologicamente, realizamos uma pesquisa qualitativa, considerando o vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode se traduzir em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas nessa modalidade de pesquisa, bem como são focos principais de abordagem o processo e seu significado (GOLDENBERG, 1999). Procuramos investigar nosso problema, tanto pelo Método Dialético, por considerar que os fatos devam ser tomados em seus contextos histórico, social, político, econômico... (GIL, 1999; LAKATOS; MARCONI, 2003), quanto pelo Método Fenomenológico, por afirmar a realidade como um construto social, ou seja, a realidade não é única: existem tantas quantas forem as suas interpretações e comunicações. O sujeito/ator é aqui reconhecidamente importante no processo de construção do conhecimento (GIL, 1999; TRIVIÑOS, 1997). Buscamos as "resistências desviantes" (GIARD, 1996), utilizando referenciais da Educação, da Comunicação e da Cultura, na Educomunicação (BRASIL, 2006; SCHAUN, 2002): a utilização dos media e neotecnologias da comunicação no ensino, a educação para a crítica dos media e a produção de veículos de comunicação democrática. Refletimos sobre a predominância das linguagens audiovisuais no cotidiano de nossa "aldeia global" (McLUHAN, 1969), colonizado pelas mensagens da mídia, bem como a dinâmica cultural no mundo de "Modernidade Tardia" (HALL, 2003; GIDDENS, 1991), marcado pelo "hibridismo" (CANCLINI, 2000), fruto da circularidade cultural e das trocas e interpenetrações de diferentes autores e referências. Pesquisamos se a exibição e o debate de produtos cinematográficos em IES de formação docente possibilitariam aos sujeitos tornarem-se, mais que *leitores* das linguagens e dos meios audiovisuais, autores e produtores. Como possibilidade de produção de conhecimento, resta claro que meios e linguagens audiovisuais precisam ser incorporados às atividades de pesquisa, o que também precisa ser alvo de

investigação, avaliando-se seu impacto nas atividades formativas.

Palavras-chave:

Audiovisual; Formação de Professores; Ensino Superior; Educomunicação.

Introdução

Comunicamos os resultados de nossa pesquisa desenvolvida no período de nossa licença para capacitação, no segundo semestre de 2011, junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação de duas importantes Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro: na Licenciatura de Educação do Campo e o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (LEC-UFRRJ e PPGEA-UFRRJ) e no Laboratório Educação e Imagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LEI-PROPed-UERJ), para a construção de nosso Projeto de Pós-Doutoramento, seguindo a Linha de Pesquisa ***Linguagens Audiovisuais, formação cidadã e redes de conhecimento,*** do Grupo de Pesquisa ***Políticas Públicas, Gestão Educacional e Participação Cidadã;*** e do ***Projeto Cinestésico – Cinema e Educação*** da UFPB.

É notório o fato de que as instituições de ensino universitário e de ensino básico utilizem os recursos audiovisuais de modo ainda insatisfatório, muito embora tenhamos nosso cotidiano impregnado dominantemente pela linguagem audiovisual característica das mídias eletrônicas (BELLONI, 2001). Como pertencentes ao movimento cineclubista, desde a década de 1970, e lecionando a partir de 1987, no Estado do Rio de Janeiro, sempre creditamos elevada importância à utilização de recursos audiovisuais na prática pedagógica. Mas lamentamos que o processo de produção dos recursos audiovisuais não esteja tão disseminado dentre os sujeitos que constituem os diferentes níveis de ensino público, nem mesmo no nível universitário, quanto estão os produtos que já lhes chegam prontos e sugeridos como material didático (via instituições de pesquisa, MEC, TV Escola, Tele-Cursos etc.), o que nos permite perceber a questão ideológica embutida nessa interdição ao acesso aos meios de produção de audiovisuais (ALTHUSSER, 1998).

Paralela a essa observação da ausência do acesso ao processo de produção de audiovisuais por parte de muitos dos indivíduos envolvidos (estudantes, funcionários e professores) com as instituições públicas de ensino superior, há outra que nos aponta, dialeticamente, para o fato - cada vez mais corriqueiro dado o incontestável aumento da oferta de produtos audiovisuais ocasionado, sobretudo, pelo avanço tecnológico - de que muitas pessoas, para além de verem televisão diariamente, registram em vídeo festas e eventos familiares significativos para as suas vidas. Ou seja, são receptoras e produtoras de audiovisuais, mesmo que sem qualificação específica para tal, uma vez que as instituições possuem equipamentos audiovisuais, mas, pouco ou quase nada vemos sobre o ensino e a produção cinematográfica (FRANCASTEL, 1998; CITELLI; COSTA, 2011) na formação profissional oferecida

no ensino superior, tanto nos cursos de formação de professores (Pedagogia e Licenciaturas) quanto nos demais cursos.

Assim, a urgência e a importância de nossa pesquisa, voltada para a reflexão tanto sobre as maneiras e os modos como são apropriados os produtos audiovisuais quanto sobre as formas de sua produção no espaço educacional, se justificam, uma vez que a relação com os meios audiovisuais nas instituições de ensino quer nos parecer, ainda e a despeito do surgimento do campo de estudos da Educomunicação (SOARES, I., 2011), meramente ilustrativa e não incorporada como elemento estratégico nas mudanças ocorridas quanto às formas de construção de conhecimento e de leitura de mundo (FREIRE, 2006). As atividades de nossa pesquisa podem contribuir para a incorporação de novas formas de construção de conhecimento e de auto-constituição de sujeitos reflexivos, cidadãos críticos no mundo midiático globalizado (McLUHAN, 1967), tanto no âmbito da formação de professores quanto de outros profissionais. Oferecemos, nesse levantamento datado e localizado, elementos que auxiliam a compreender, se não nesse momento, no futuro, parte do imenso e importante campo que percebemos compor esta questão.

Linguagens audiovisuais no cotidiano educacional superior

Nossa pesquisa fundamentou-se em referenciais presentes tanto no âmbito da teoria da Educação quanto nos estudos da Comunicação e da Cultura, compreendidos no campo da área de pesquisa que cada vez mais se consolida na academia: a Educomunicação (BRASIL, 2006; SCHAUN, 2002), e procura denotar a importância de a educação entender as dinâmicas discursivas da comunicação para explorar produtivamente as possibilidades de crítica e produção de conhecimento no contexto do mundo atual, marcado pelas novas linguagens da mídia (CITELLI; COSTA, 2011).

Em primeiro lugar, é fundamental destacarmos a predominância das linguagens audiovisuais no cotidiano de nossa "aldeia global" (McLUHAN, 1969), colonizado pelas mensagens da mídia, bem como a dinâmica cultural em um mundo de "Modernidade Tardia" (HALL, 2003; GIDDENS, 1991), marcado pelo "hibridismo" (CANCLINI, 2000), fruto da circularidade cultural e das intensas trocas e interpenetrações de diferentes autores e referências.

Estudantes que não escrevem e, portanto, não lêem ou vice-versa, associados a professores com a formação profissional defasada e fragmentada, este parece ser um lado reconhecível da **"***crise da leitura*" (FREIRE, 2006). O outro lado seria cunhado pela "*nova mentalidade que estaria privilegiando o campo visual, a comunicação através das imagens*", o que nos acrescentaria, por sua vez, um "*outro perfil de leitor*":

> *Costuma-se dizer que vivemos em uma civilização da imagem ou do audiovisual. Enquanto o tempo dedicado à leitura tende a diminuir entre as novas gerações, verifica-se que o tempo dedicado a assistir à televisão e ouvir música gravada não pára de crescer. O livro cada vez*

> *mais deixa de ser o vetor de emoção, de sonho e de diversão que era tempos atrás. (LEVY, 1998, p. 15)*

No final do século XX, na era pós-industrial, ocorreu o ápice do desenvolvimento de novas tecnologias da informação. Recursos tecnológicos atualmente disponíveis permitem construir um modelo de comunidade educativa com características distintas da tradicional. Como nos informa Lévy (1998):

> *Com a inteligência artificial, os instrumentos de simulação de predominância visual, a síntese de imagens, o hipertexto e a multimídia interativa, o final do século XX, está reinventando a escrita, talvez de modo ainda mais profundo que o fim do século XV, com a imprensa. (p. 14)*

A simples utilização das tecnologias da informação pelos docentes, contudo, não garante a melhoria da qualidade de ensino. Aprender a construir o conhecimento com maior autonomia, incentivar as atividades interdisciplinares, integrar teoria e prática e fortalecer os vínculos interpessoais e societários parecem ser os reais desafios para a transformação da escola no século XXI.

Quer nos parecer hoje imperioso refletir sobre o papel da educação diante desse aparato tecnológico que invade alguns lares e mais recentemente - destinado pelo Governo Federal - as instituições de ensino – kit-multimídia, kit-modernidade, televisores, aparelhos de DVD, parabólicas, computadores...

Assim, podemos compreender a "crise da leitura" como *"reordenação de linguagens"*:

> *O abismo aprofunda-se sempre mais entre o banho cultural midiático e o domínio do saber ou do pensamento, chegando a indicar uma nova ordem da escrita. De um lado, o embalo musical e o fascínio das imagens animadas; de outro, o mundo do papel impresso, que parece cada vez mais cinzento e menos desejável a uma juventude nascida em meio ao espetáculo. (LÉVY, 1998, p. 15)*

Não podemos esquecer a questão da exclusão social, distinguindo os indivíduos entre os **que podem** e os **que não podem** adquirir para si (dado o custo econômico, ainda que venha se popularizando) essa parafernália tecnológica, compreendida também como um bem cultural.

Entendendo que essa decantada "crise da leitura*"* (alunos não-leitores/professores com formação profissional defasada) impõe que se reflita hoje sobre a importância do uso dos audiovisuais tanto como metodologia de ensino quanto como objeto de estudo e compreendendo que o espaço escolar é considerado[178] o da aquisição e do incentivo ao conhecimento sistematizado, debruçamo-nos sobre

[178]Sobretudo para as classes mais desfavorecidas economicamente.

nosso problema, privilegiando a instância da esfera pública como campo empírico para nossa pesquisa.

Como afirma Viñao Frago (1993), "*Nessa cultura eletrônica, pós-tipográfica, a fotografia e o cinema, a televisão e o vídeo, o visual – o cartaz, a publicidade e a imagem – introduziram novos modos de ver e de pensar a realidade. (...) diferentes dos eminentemente orais ou dos da escrita".* Aqui nos pareceu emergir outra questão que possui ampla abrangência, reconhecemos que não poderíamos e nem desejaríamos esgotá-la: *qual seria o procedimento pedagógico dos profissionais de ensino superior diante de uma gama de elementos que trazem consigo uma nova espécie de apelo e outra forma de leitura diferentes das trazidas pelo texto em seu suporte impresso*?

Em segundo lugar, tentamos compreender o papel da exibição e do debate de produtos audiovisuais nos processos e instituições de formação: *possibilitariam aos sujeitos não apenas se tornar leitores das linguagens e dos meios audiovisuais, mas também autores-produtores?* Como possibilidade de produção de conhecimento, percebemos que os meios e as linguagens audiovisuais precisam ser incorporados às atividades de pesquisa, e que esta inserção precisa ser também alvo de investigação, para que se possa avaliar o impacto da sua presença nas atividades formativas.

É importante apontar a contribuição que as atividades de produção, exibição e debate de audiovisuais podem dar à superação das barreiras disciplinares, possibilitando a construção de diferentes conhecimentos em rede, permitindo maior articulação com a realidade, maior multiplicidade na constituição das referências para a ressignificação dos eventos vividos pelos sujeitos no mundo (ALVES, GARCIA, 2000), configurando nos espaços escolares – do ensino superior ou do básico – o caráter de espaços de produção cultural, compreendendo a educação como ação cultural (FREIRE, 1979) para a emancipação dos homens em um mundo social em processo de crescente barbárie.

No que diz respeito, em particular, aos objetivos e às atividades formativas no campo da Educação, e lembrando o que pontuou Bourdieu (1996): "*Parece-me muito importante, quando abordamos uma prática cultural qualquer, nos interrogarmos enquanto praticantes, nós mesmos, desta prática",* devemos lembrar que o PPP de 2006 do Curso de Pedagogia da UFPB aponta no âmbito das COMPETÊNCIAS, ATITUDES e HABILIDADES que:

> *o regresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária (buscando, dentre diversos objetivos): (...) aplicar modos de ensinar diferentes linguagens (...); relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;(...) desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; (...).*

É perceptível o anacronismo que caracteriza a formação de professores face às demandas do cotidiano midiático e globalizado, já que, conforme destaca o parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, tal processo:

> *manteve predominantemente um formato tradicional que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam: (...) incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; (...). (Parecer CNE/CP/009/2001, p. 04)*

As novas tecnologias da informação constroem um modelo educativo distinto do tradicional. Sua simples utilização, contudo, não garante a qualidade de ensino, pois o fracasso educacional fundamenta-se, sobretudo, na inadequação de recursos e metodologias, de temas, linguagens e referências culturais que embasam as ações curriculares. É fundamental a inserção de projetos e iniciativas, no âmbito da formação de professores, promovendo o trabalho pedagógico com as linguagens e meios audiovisuais em processos de construção de conhecimento.

Além disso, destacamos o próprio papel que os meios audiovisuais possuem por se constituírem em suportes de exercício de auto-reflexão crítica dos sujeitos, para que se auto-constituam intersubjetivamente como criadores de conhecimento no mundo social. Conforme Betton (1987, p. 98) "o cinema permite que cada espectador conte-se a si próprio, veja-se viver, julgue-se. Revela-nos inúmeros desejos insuspeitos".

Sodré (2002) discute as mudanças sócio-culturais contemporâneas, mostrando a necessária redefinição de escola, para que seja capaz de abarcar a revolução informacional – utilizando todo o aparato hipermídia - e comportar outros atores sociais para a tarefa da educação e da configuração de uma ética. Afirma o potencial das neotecnologias - amparadas por uma pedagogia da autonomia - para uma aprendizagem ativa de conhecimento, unindo o jogo ao aprendizado, propiciando singularização humana.

Pressupõe-se assim uma nova escola, implícita à necessidade da *educomunicação* - a utilização dos media e neotecnologias da comunicação no ensino, a educação para a crítica dos media e a produção de veículos de comunicação democrática -, pela proposição no espaço educativo da construção de audiovisuais, jornais experimentais, programas de rádio, *blogs*, *sites*...

Segundo Giard (1996, p. 20), a proposta de Certeau (1996) pode ser concretizada "em três níveis: as modalidades da ação, as formalidades das práticas, os tipos de operação especificados pelas maneiras de fazer".[179]

Nesse sentido, problematizamos em nossa pesquisa: as instituições de ensino superior possuem o objetivo de iniciar os sujeitos nas linguagens audiovisuais, qualificando-os em sua formação para a leitura reflexiva das mídias e para criações experimentais? Ou, ainda, os audiovisuais são produzidos e utilizados no ensino superior como meros instrumentos didático-pedagógicos ou como formadores, eles mesmos, de processos de conhecimento?

O caminho percorrido

Considerando haver vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode se traduzir em números, nossa pesquisa possuiu caráter qualitativo. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas nessa modalidade de pesquisa, bem como são considerados os focos principais de abordagem, o processo e seu significado (GOLDENBERG, 1999). Procuramos investigar nosso problema tanto pelo Método Dialético, por considerar que os fatos não podem ser tomados fora de seus contextos histórico, sócio-político e econômico... (GIL, 1999; LAKATOS; MARCONI, 2003), quanto pelo Método Fenomenológico, por afirmar a realidade como um construto social, que só pode ser entendido como o compreendido, o interpretado, o comunicado, ou seja, a realidade não é única: existem tantas quantas forem as suas interpretações e comunicações. O sujeito/ator é aqui reconhecidamente importante no processo de construção do conhecimento (GIL, 1999; TRIVIÑOS, 1997).

Atuamos em cidades do Estado do Rio de Janeiro (Seropédica-Nova Iguaçu-Rio de Janeiro), com o viés da pesquisa participante, estimulando e pesquisando as formas de produção de conhecimento implicadas nas linguagens audiovisuais, aproximando três instituições de ensino superior, a UERJ, a UFRRJ e a UFPB; buscando viabilizar a construção de conhecimentos das áreas da Educação e da Comunicação.

Lakatos e Marconi (2003) destacam que a pesquisa participante não possui um planejamento ou um projeto totalmente fechado anteriormente à prática, posto que, em sua dinâmica, vai se construindo junto aos participantes (sujeitos do processo investigativo), que auxiliam na escolha das bases teóricas, de seus objetivos e hipóteses e na elaboração do cronograma de atividades. Assim, elaboramos o nosso cronograma em reuniões destinadas à negociação e ao acordo de datas com os membros das

[179]Como em Certeau (1996, p. 98): "(...)'movimento' sub-reptício e astucioso, isto é, a atividade de 'fazer com'."

instituições pesquisadas e o cumprimos, realizando leituras, oferecendo minicursos e promovendo exibições de audiovisuais seguidas de debate de agosto a outubro de 2011.

As projeções de produtos audiovisuais, muito mais que objetos de simples fruição (LEONE, 1987; MARTIN, 1990), possibilitaram o ensino e o desvelamento da linguagem cinematográfica, como também a promoção de debates com a presença de convidados, estimulando trocas e reflexões sobre educação, comunicação, cultura, extensão (FREIRE, 2011) e outras questões de interesse local, nacional e mundial abordadas nas obras exibidas com caráter de atividade de extensão universitária. Quanto à produção, periodicamente, a equipe de profissionais e estudantes envolvidos reuniram-se para pesquisar, avaliar e organizar suas atividades.

Ainda na perspectiva da pesquisa participante, o processo de discussão e de seleção dos temas desenvolvidos (por exemplo, os roteiros para produzir audiovisuais) partiu sempre de uma perspectiva descentralizada e democrática, na qual todos opinavam e sugeriam, uma vez que consideramos que o caráter formativo das atividades poderia ser entendido em três diferentes dimensões: a) o próprio processo de exibição e de vivência proporcionada pelos debates; b) o processo de discussão das atividades e de seus resultados; c) a oferta de minicurso sobre Linguagem Fílmica para criação de roteiros e produções audiovisuais.



Figura 2 Reprodução de Slide do Minicurso ministrado por nós na UFRRJ

Quanto à pesquisa de campo, desenvolveu-se nas sessões de exibição seguida de debate e nas experiências de produção audiovisual, analisando e refletindo sobre as práticas de recepção do público, procurando compreender os impactos formativos produzidos durante o desenvolvimento das etapas da pesquisa. Assim, os registros escritos e audiovisuais dos participantes das atividades

desenvolvidas durante a pesquisa constituíram-se, também, em importantes fontes de análise para a produção dessa comunicação acadêmica. Estamos em fase de edição desses registros e em breve os postaremos em nosso canal no youtube.

A avaliação de todo o processo investigativo realizou-se pelos registros escritos e audiovisuais dos participantes, no decorrer das ações; pelo acompanhamento e replanejamento, a partir de reuniões com os sujeitos envolvidos na pesquisa; e pelos balanços mensais das atividades realizadas e das avaliações dos participantes da pesquisa.

Avaliamos que nossa pesquisa alcançou seu objetivo geral e obtivemos subsídios crítico e reflexivo para construir nosso Projeto de Pós-Doutoramento, envolvendo as áreas da Educação e da Comunicação. Quanto aos nossos objetivos específicos:

a) Realizamos revisão bibliográfica sobre a temática Cinema e Educação;

b) Participamos de reuniões mensais com a Professora Lana Fonseca (PPGEA-UFRRJ) e com a Professora Marília Campos (LEC-UFRRJ), no Instituto de Educação (IE) – Seropédica–RJ e/ou no Instituto Multidisciplinar (IM) da UFRRJ - Nova Iguaçu–RJ, bem como com a Professora PhD Mailsa Passos do LEI-UERJ - Maracanã-Rio de Janeiro;

c) Ministramos Minicursos de Linguagem Cinematográfica, promovendo, com exercícios práticos, os processos de pré-produção, produção e pós-produção de audiovisuais coletivos, para o Grupo de Pesquisa e para a Turma de Prática de Ensino de Biologia do IE-UFFRJ;

d) Exibimos e debatemos audiovisuais internacionais e brasileiros, dentre eles, os componentes da *IV Mostra Interestadual do Cinema Paraibano*[180], para docentes e futuros docentes, no Auditório Paulo Freire do IE-UFFRJ e no do IM-UFRRJ, socializando com os sujeitos as características da linguagem audiovisual, qualificando-os em sua formação na leitura reflexiva das mídias e nas criações experimentais;

[180] Conferir em http://www.projetocinestesico.blogspot.com.br/p/mostras.html.



Figura 3 Cartaz da IV Mostra

e) Estimulamos a reflexão e a produção de audiovisuais, articulando equipes multidisciplinares em torno de temáticas significativas para as comunidades acadêmicas envolvidas; do argumento construído pela Turma de Prática de Ensino de Biologia do IE-UFFRJ; e da produção acadêmica dos voluntários e ex-bolsistas do Projeto Cinestésico – Cinema e Educação da UFPB (presentes no Rio de Janeiro, de 09 a 14.09.2011), Carlos Nunes, Emerson Cunha, Janaine Aires e Maria Silva, junto à LEC-UFRRJ;

f) Observamos que os processos de formação de plateia e de criação de pólos de exibição na UERJ e na UFRRJ são intensos, seja pelo cineclubismo (http://cineartesuerjcineclube.blogspot.com.br/ e http://wilsongrey.blogspot.com/) ou por ações acadêmicas, como nos Cursos com que estivemos envolvidos (LEC e Biologia) que promovem o acesso de funcionários, professores e estudantes aos bens audiovisuais, e estimulam a reflexão crítica, promovendo debates na comunidade acadêmica. Na UFPB, cineclubes (http://cineclubejmb.blogspot.com.br/) e projetos que articulam Cinema e Educação, para além da exibição e do debate, possibilitam o que Dubois[181] (2012) chama de "cinema de exposição", por exemplo, quando o Cinestésico e o Coletivo COMJunto

[181] Em 03.04.2012, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFRJ. Conferir http://www.ufrj.br/mostraNoticia.php?noticia=12783_Philipe-Dubois-abre-o-semestre-na-Pos-Graduacao-em-Comunicacao.html.

(http://comjuntocoletivo.blogspot.com.br/) expõem, a pedidos dos espectadores, imagens em movimento na parede do prédio de Comunicação, na ação denominada "*Youtube-se*";



Figura 4 Professora Marília Campos debatendo filmes paraibanos exibidos para a turma da LEC-UFRRJ

g) Percebemos, no levantamento de dados, que a produção audiovisual do Aerocine e Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação da UFRRJ, os curtas "Chapa" e "Ocupação Regente Feijó", possibilita seu uso como elemento produtor de conhecimento no ensino superior público daquela instituição. Também testemunhamos o esforço que está sendo empreendido tanto pela turma da Professora Marília Campos, auxiliada pela cineasta Carol Pitzer e pela mestranda Monique Lima, na direção de se montar um Setor de Audiovisual da LEC-UFRRJ, quanto pelo Grupo de Pesquisa da Professora Lana Fonseca (PPGEA-UFRRJ), na intenção de se produzir um documentário sobre o processo de formação de professores de Biologia, com docentes e discentes da Escola Estadual Presidente Dutra. Em relação à produção audiovisual do LEI-PROPED-UERJ, recebemos da Professora Mailsa Passos o documentário "Magdalena – a imaginação também é minha", realizado pelo seu Grupo de Pesquisa com o intuito de registrar dados dos saberes ligados à memória afetiva da afrodescendente, ex-doméstica e atual artista plástica, Maria Magdalena Gonçalves dos Santos. Tal filme foi financiado pelo CNPq, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro-FAPERJ, contando com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Além disso, o LEI recebeu em 2010 importante aporte de verba da FAPERJ, para a aquisição de equipamentos destinados à captura, edição e pós-produção de audiovisuais. Todo esse cenário nos legitima a concluir que o ato de se fazer audiovisual, além de ser compreendido como mais um elemento pedagógico no

LEI-UERJ (assim como também o são a publicação de um livro, o planejamento das aulas, por exemplo), encontra-se institucionalizado interna e externamente àquela IES, haja vista a dignidade com a qual foi considerada e aprovada a solicitação financeira que seus realizadores fizeram a instituições firmemente associadas à pesquisa: FAPERJ e CNPq. Quanto à UFPB, há produção de audiovisuais através de projetos de pesquisa e de extensão com ou sem aporte financeiro e tecnológico institucionais, que podemos exemplificar, respectivamente, pelo Projeto Aprender em Paz (http://http//aprenderempaz.blogspot.com/) e Projeto Cinestésico (http://www.youtube.com/user/projetocinestesico/videos);



Figura 5 Produção de Audiovisual pelo Cinestésico

h) Possibilitamos ao público da pesquisa a avaliação de suas atividades, e recebemos declarações verbais, em sua maioria, afirmando que possuíam insuficiência de informações acerca da Linguagem Cinematográfica, antes de nosso processo de socialização coletiva, promovido a partir dos Minicursos ofertados. Os depoimentos foram unânimes ao indicar a enorme contribuição que realizamos para se garantir a possível melhoria da qualidade da produção audiovisual que pretendem realizar;

i) Contribuímos com novos campos de investigação, tanto pelas próprias atividades de exibição, refletindo sobre as práticas de recepção do público; quanto pelos resultados da produção audiovisual proporcionada pela pesquisa; e

j) Produzimos, motivados pela riqueza dos debates que se seguiram às exibições quatro artigos acadêmicos, dos quais dois já foram publicados: "O Delicado no Cinema de Ettore Scola"[182] e "A

[182] Conferir Silva, Virgínia de Oliveira. (2011) O delicado no cinema de Ettore Scola. In: Passos, Mailsa C. P. e Pereira, Rita M. Ribes (Orgs.). *Educação Experiência estéstica.* (pp. 105-122). Rio de Janeiro: NAU.

representação do paraibano em *O Homem que virou suco*"[183], refletindo respectivamente sobre "Um dia muito especial", do italiano Scola, e "O Homem que virou Suco", do brasileiro João Batista de Andrade. O primeiro, em livro organizado pela Professora PhD Mailsa Carla Pinto Passos e pela Professora Doutora Rita Ribes Pereira, do PROPed-UERJ, e o segundo, em publicação organizada pelo Professor Doutor Erenildo João Carlos, Vice-Coordenador do PPGE-UFPB, e pela Pós-Graduanda Dafiana Vicente. Os outros dois artigos referem-se a filmes nacionais, sendo um sobre "O Pagador de Promessas", de Anselmo Duarte, e outro sobre o documentário do paraibano André da Costa Pinto, "Amanda e Monick". Estes estão ainda aguardando publicação.



Figura 6 Reprodução de frame de "Amanda e Monick"

Realizamos outras ações (visitas a galerias, museus, e bibliotecas; idas ao cinema e ao teatro; participação em palestras e debates...) que, embora não estivessem previstas em nosso Projeto inicial, em muito contribuíram para as nossas reflexões.

Concluindo

Como dissemos, baseamo-nos nos referenciais da pesquisa participante, objetivando obter subsídio crítico e reflexivo, teórico e prático, sobre Cinema e Educação. Para esse fim, realizamos nas instituições supracitadas algumas das diversas ações que já vimos desenvolvendo na UFPB, junto à equipe do Projeto Cinestésico, que, conjugando docência e pesquisa a partir da extensão, articula formação em Educação e Comunicação e possui como objetivos: exibir, debater, pesquisar e produzir audiovisuais para a educação crítica.

[183] Conferir Silva, Virgínia de Oliveira. (2011) A representação do paraibano em *O homem que virou suco*. In: Carlos, Erenildo João e Vicente, Dafiana do S. S. (Orgs.). *A importância do ato de ver.* (pp. 57-73). Paraíba: Editora da UFPB

Buscando compreender as ressignificações realizadas pelo público na leitura dos audiovisuais, a partir das vivências em debates e/ou oficinas pós-exibição, o Projeto Cinestésico agrupa professores-pesquisadores, graduandos e pós-graduandos de Pedagogia e Comunicação da UFPB, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal do Ceará (UFC) e suas ações são realizadas, preferencialmente, em espaços de formação de professores e de comunicólogos. A pauta de filmes prioriza a produção paraibana, mas não exclui outras, cumprindo o princípio cineclubista de promover debates após a exibição.

Considerando-se os audiovisuais como materiais fundamentais na produção de conhecimentos no espaço escolar em seu diálogo com leituras trazidas de outras agências formadoras, buscamos contribuir para a leitura crítica, numa perspectiva multiculturalmente orientada, capaz de dialogar reflexivamente com os estereótipos que nos cercam cotidianamente.

Quanto às nossas investigações, podemos afirmar que a recepção dos produtos audiovisuais exibidos e debatidos nas IES pesquisadas, foi sempre positiva e estimulante, pois as enunciações promovidas pelos espectadores ao final de cada sessão relatando as suas impressões caminharam-se para os seguintes sentidos: o aprendizado, a alegria, a satisfação, a surpresa, a identificação com as temáticas tratadas nos vídeos documentários e/ou ficcionais: exploração do homem pelo homem ("Água mole em Pedra Dura", de Ivanildo Gomes; "O Último Coronel", de Machado Bitencourt...); preconceito e intolerância étnica, sexual e/ou ideológica ("Um Dia Muito Especial", de Ettore Scola; "Maria de Kalu", de Carlos Mosca e Ronaldo Nérys; "Amanda e Monick", de André da Costa Pinto; "Pensamento Severina", de Dhiones Santos...); memória afetiva e histórica ("Álbuns de Memória – a fotografia da Paraíba", de Elisa Cabral e Bertrand Lira; "Na Memória dos Meus Avós – Umas e Outras Histórias", de ASCUZA...).

Ressaltamos tanto o apoio do pessoal docente e dos servidores quanto dos discentes das IES pesquisadas, o que nos faz compreender a importância da dimensão participativa nos processos educativos. Apontamos ainda o papel formativo das reuniões realizadas com os universitários da UERJ, UFRRJ e UFPB, em que partilhamos textos teóricos e abordamos as questões aqui expostas, tentando fazer uma leitura crítica do que transcorria nas IES envolvidas na pesquisa. Cremos, dessa forma, ser de fundamental importância a experiência com a extensão e a pesquisa na formação que esses educandos estão vivenciando no Ensino Superior. Lamentamos que por falta de condições estruturais, essas experiências ainda fiquem limitadas a um quantitativo restrito de estudantes.

Destacamos a importância de analisarmos os depoimentos dos participantes não apenas do ponto de vista de sua expressão pessoal e particular, mas também daquilo que essas falas ecoam, dos outros sujeitos e grupos sociais que representam. Conforme nos aponta MIRANDA (in FILÉ, 2000, p. 20-21):

> *(...) o chamado 'receptor' em Bakhtin assume status de co-autor do discurso do também chamado 'locutor', caracterizando o campo dialógico. Esse regime de co-autoria torna-se possível devido à polifonia e polissemia da palavra e do enunciado (grifo nosso). A palavra é polissêmica porque assume diferentes sentidos, nos mais variados contextos. É por se carregar pleno de sentido que cada enunciado deve carregar as mais diversas vozes. Cada enunciado diz menos a respeito de um sujeito do que da alteridade e da produção de diferenças, pois nele estão contidas diversas vozes de diferentes lugares e das mais diversas épocas. A metáfora musical da polifonia compreende este encontro marcado pela pluralidade textual de vozes e consciências diferenciadas (...).*

O testemunho do filho menor de idade de uma das estudantes presentes à sessão de exibição de "Água mole em Pedra Dura", de Ivanildo Gomes, cineasta de Soledade – PB, é visceral e revela observação, aprendizado e modificação de atitudes antes "naturalizadas" ou banalizadas: "A partir de agora, vou dar mais valor a quem faz os paralelepípedos das ruas em que ando."

Outro depoimento forte e significativo pode ser detectado na explanação da estudante da LEC que, após se identificar, exigiu que se reconhecesse que a cidade dela também estava no mapa, diferentemente do que costumar ouvir de seus colegas. Afirmou, alto e bom som, que ela também era cidadã do município de Olho d'Água, que alegremente destacava dentre uma das cenas de "A Caixa d'Água do Sertão", de Diassis Pires, cineasta de Coremas – PB.

Enfim, testemunhamos uma gama de sensações e impressões conceituais, materiais e simbólicas, que denotam a força conotativa que o cinema impregna, tanto dentre os seus admiradores mais freqüentes quanto dentre os seus espectadores eventuais.

Quanto ao objetivo de produzir audiovisuais, levando os espectadores a compreenderem suas formas de produção, possibilitando-lhes lugares de autoria e contacto com os elementos constitutivos da linguagem própria do audiovisual, o cumprimos na UFPB e com sujeitos envolvidos em nosso projeto nas IES pesquisadas para que também possam disseminá-la.

Consideramos que nossa pesquisa exige um fôlego maior em toda a sua extensão e abrangência e que o projeto que desenvolvemos durante a nossa Licença para Capacitação, cujos resultados ora apresentamos, exige, por sua complexidade, um período mais ampliado de investigação acadêmica, constituindo-se, assim, ele próprio, mediante alguns poucos reajustes, em um Projeto de Pós-Doutoramento a ser apresentado à Instituição de Ensino Superior com Programa de Pós-Graduação em Educação e/ou Comunicação com interesse em sua relevante temática, para ser executado a partir do segundo semestre de 2012. Cumprindo-se, assim, uma de nossas metas estabelecidas, a saber: a construção de nosso Projeto de Pós-Doutorado.

Com os dados levantados por nossa pesquisa, até o presente momento, podemos afirmar que a leitura crítica dos produtos audiovisuais em IES é fundamental para que os espectadores possam questionar os estereótipos e os valores usualmente veiculados pelos produtos do grande circuito comercial. Concluímos, assim, que urge promover-se em todo o Ensino Superior, sobretudo na formação de professores, o processo de "letramento do olhar".

Referências

Althusser, L. P. (1998). *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal.

Alves, Nilda; Garcia, Regina Leite (org.) (2000). *O sentido da escola.* Rio de Janeiro: DP&A.

Belloni, Maria Luiza (2005). *O que é mídia-educação.* 2ª ed., Campinas: Autores Associados.

Betton, Gerard (1987). *Estética do Cinema*. São Paulo: Martins Fontes.

Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: Sobre a teoria da ação.*Campinas: Papirus.

Brasil. Ministério da Educação (2001). *Parecer CNE/CP/Nº 9/2001*. Retirado em Março 15, 2012 de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf.

_____ (2006). *Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006*. Retirado em Março 15, 2012 de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

_____ (2006). *Manual de Educomunicação*. Retirado em Fevereiro 23, 2008 de http://www.cdcc.sc.usp.br/CESCAR/Atualizacao/10.pdf.

Canclini, Nestor Garcia (2000). *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade*. São Paulo: EDUSP.

Chartier, Roger (1999). *A aventura do livro do leitor ao navegador***.** São Paulo: Editora da UNESP/ Imprensa Oficial do Estado.

Citelli, A., Costa, M. (orgs.) (2011). *Educomunicação, construindo uma nova área de conhecimento.* 2ª ed., São Paulo: Paulinas.

Francastel, Pierre (1998). *A imagem, a visão e a imaginação.* Liboa: Edições 70.

Freire, Paulo (1979). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos.* 4ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (2006). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam***.** 48ª ed., São Paulo: Cortez.

_____ (2011). *Extensão ou Comunicação?* 15ª ed., São Paulo: Paz e Terra.

Giard, Luce (1996). História de uma pesquisa. In: Certeau, Michel de (1996). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. (pp. 9-32). Petrópolis: Vozes.

Giddens, Anthony (1991). *As Conseqüências da Modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.

Gil, Antonio Carlos (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 5ª ed. São Paulo: Atlas.

Goldenberg, Mirian (1999). *A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record.

Hall, Stuart (2003). *A identidade cultural da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

Lakatos, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade (2003). *Fundamentos de metodologia científica.* 5ª.ed. São Paulo: Atlas.

Leone, Eduardo Mourão, Maria. Cinema e montagem. São Paulo, Ática, 1987

Martin, Marcel. A linguagem cinematográfica, trad. Paulo Neves. São Paulo, Brasiliense, 1990

Levy, Pierre (1998). *A ideografia dinâmica: Rumo a uma imaginação artificial?* São Paulo: Loyola.

Lima, Lauro de Oliveira (1991). *Mutações em Educação segundo McLuhan.* 20ª ed., Petrópolis: Vozes.

McLuhan, Marshall (1967). *O meio é a mensagem.* Rio de Janeiro: Record.

_____ (1969). *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix.

Miranda, Luciana (2000). Protagonismo juvenil: Fragmentos de um olhar. In: Filé, Valter (org) (2000). *Batuques, fragmentações e fluxos: Zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar.* (pp. 9-24) Rio de Janeiro: DP&A.

Moreira, Antônio Flávio (org.) (1999). *Currículo – Questões atuais.* 3ª ed., São Paulo: Papirus.

_____ (2008). *Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Schaun, A. (2002). *Educomunicação: Reflexões e princípios.* Rio de Janeiro: Mauad.

Silva, Tomaz Tadeu da (1995). *Alienígenas na sala de aula – Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação.* Petrópolis: Vozes.

_____ (2001). *Documentos de identidade – Uma introdução às Teorias do Currículo.* 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, Ismar (2011). *Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação.* São Paulo: Paulinas.

Sodré, M. (2002). *Antropológica do espelho: Uma teoria da comunicação linear e em rede.* Rio de

Janeiro: Petrópolis: Vozes.

Thiollent, Michel (1985). *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

Triviños, Augusto Nibaldo Silva (1997). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas.

Viñao Frago, A. (1993). *Alfabetização na sociedade e na história: Vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artmed.

6.128.

Título:

A atividade docente universitária e a argumentação nas práticas de recepção, compreensão e produção de textos acadêmico-científicos

Autor/a (es/as):

Silveira, Maria Inez Matoso [Universidade Federal de Alagoas – UFAL]

Cavalcanti, Ricardo Jorge Sousa [Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Alagoas]

Resumo:

Em muitos cursos superiores de várias universidades brasileiras, a disciplina Língua Portuguesa ou, como é mais recentemente chamada, Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa, aparece geralmente nos períodos iniciais, ou no chamado ciclo básico, ou ainda, nos primeiros períodos acadêmicos semestrais dos diversos cursos. Como se sabe, essa disciplina e aquelas relativas à organização do trabalho acadêmico e à metodologia da pesquisa devem contribuir para o próprio desempenho e letramento acadêmico do aluno na sua trajetória nos cursos de graduação para enfrentar novas formas de saber, de entender, de interpretar e de organizar o conhecimento. Geralmente, essas disciplinas de cunho instrumental, a despeito de sua importância no currículo, têm carga horária reduzida e, por conta disso, torna-se um dilema para o professor decidir quais conteúdos e habilidades priorizar diante da defasagem dos alunos em relação ao domínio da língua culta e, especialmente, do registro linguístico mais elaborado presente nos textos acadêmico-científicos. Esses textos, além da formalidade e da aparente impessoalidade; da concisão na exposição das idéias e do vocabulário específico, apresentam também um alto grau de argumentatividade que se realiza, na superfície linguística, através de marcadores lógicos e discursivos, modalizadores e recursos metadiscursivos (KOCH, 1987; 2008). Em relação à argumentação, os anos de nossa prática docente na universidade têm mostrado que, dentre as dificuldades encontradas nas atividades de leitura e produção de textos pelos alunos, estão a compreensão e a comunicação de argumentos na língua oral e na língua

escrita e seus dispositivos discursivos, textuais e linguísticos. Diante disso, neste artigo, defendemos o ensino implícito e explícito da argumentação como um componente importante do discurso e que em muito contribuirá para melhorar o desempenho dos alunos na recepção e produção dos gêneros acadêmico-científicos em todas as áreas. A viabilidade de tal proposta foi comprovada através de uma pesquisa realizada por Cavalcanti (2010) com alunos iniciantes do curso de Letras que utilizou um referencial baseado na noção de tipologia textual e de gêneros textuais/discursivos (BAKHTIN, 2003; SWALES, 1990; MARCUSCHI, 2002) na visão sociorretórica (MILLER, 1994; SILVEIRA, 2005). A pesquisa mencionada foi caracterizada como uma pesquisa-ação colaborativa e contou com procedimentos didáticos que incluíram a exposição dos alunos a vários exemplares de gêneros opinativo-argumentativos e práticas de escritura e reescritura de textos, após o ensino explícito dos recursos linguísticos que realizam a argumentação. Defendemos, portanto, a necessidade de os professores universitários de todas as disciplinas, nas suas práticas docentes, atentarem para esse aspecto da linguagem acadêmica, já que a argumentação é a tipologia textual que exige um exercício mais elaborado e racional das práticas linguageiras.

Palavras-chave:

Argumentação; discurso científico; letramento acadêmico.

Introdução – A argumentação: ponto de vista da retórica

A argumentação é uma relevante atividade discursiva cotidiana que muito contribui para o desempenho textual/discursivo eficaz das pessoas nas interações sociais. O termo argumentar, como se sabe, significa questionar, deduzir, concluir, raciocinar, discutir. Assim, por conta dos vários significados, devemos admitir que o conceito de argumentar é um tanto polissêmico e está, de certa forma, subjugado às práticas linguageiras exercidas nas atividades discursivas diárias nas diversas situações e segmentos da sociedade, nas esferas religiosa, científica, filosófica, acadêmicas e profissionais, dentre muitas outras, e será "compreendido" de acordo com as relações sociais, a cultura e o nível de conhecimento das pessoas em cada comunidade discursiva. Isso significa que o tipo de argumento utilizado dependerá das características e ao tipo do auditório a que a peça argumentativa estará se dirigindo. Vale acrescentar que essa disciplina – a retórica – desde a antiga tradição greco-latina, sempre teve vinculação com a lógica e a dialética. E assim, a argumentação se relaciona ao raciocínio lógico, cujas regras tradicionalmente seguem a teoria do silogismo[184].

[184] Na teoria retórica, os argumentos podem se basear no logos, ou seja, na racionalidade (raciocínio lógico); no pathos, isto é, na emoção, nos sentimentos, e no ethos, em que o retor se preocupa com a sua imagem, que deve ser coerente com a argumentação desenvolvida em seu discurso.

O significado do verbo argumentar, ao contrário do que se pensa no senso comum, não seria apenas vencer o outro ou forçá-lo a agir de acordo com a nossa vontade, e sim, "convencer, vencer junto com o outro, caminhando ao seu lado, utilizando, com ética, as técnicas argumentativas, para remover os obstáculos que impedem o consenso" (ABREU, 2008, p.93). Ainda nesse sentido, além de asseverar que argumentar é a arte de convencer e persuadir, o citado autor defende que

> *Argumentar é [...], em última análise, a arte a de, gerenciando a informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das idéias e de, gerenciando a relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer algo que nós desejamos que ele faça (p. 26).*

Na organização clássica das disciplinas, segundo Plantin (2008), o estudo da argumentação está vinculado a três áreas: à lógica, como arte de raciocinar corretamente; à retórica, como arte de expressar-se com propriedade e à dialética, como arte de bem dialogar. Neste trabalho, nos atemos mais à concepção retórica da argumentação[185]. Nesse sentido, necessário se faz algum esclarecimento sobre a retórica e sua contribuição para essa importante prática discursiva que é a argumentação.

A história da retórica, segundo nos informa Lindemann (1982), se estende ao longo de cerca de 2500 anos, começando com o trabalho de Córax de Siracusa no século V a.C. e se estende até as discussões nos dias atuais por aqueles que estudam a linguagem como um meio simbólico de induzir cooperação. Resgate-se que, ao longo desses 2500 anos, a palavra retórica assumiu uma larga variedade de significados que determinaram períodos de grande prestígio e também de desprestígio no mundo acadêmico. No sentido mais popular, as pessoas podem usar o termo para se referir a uma habilidosa, porém enganosa eloquência.

A retórica clássica é caracterizada por certas práticas que a distinguem das dos retoricistas de outros períodos. Há de se salientar, primeiramente, que, na antiguidade clássica, a retórica era uma arte falada e não escrita. Em segundo lugar, ela focalizava mais o discurso persuasivo, através do qual ela é tradicionalmente definida. Assim, a retórica habilitava os políticos, os advogados e os homens de estado a defender casos na corte de justiça (retórica forense ou judicial), a tomar decisões políticas sobre o futuro das nações (retórica deliberativa), ou ainda a fazer discursos de elogio ou de condenação nas ocasiões cerimoniais (retórica epidíctica).

[185] Convém esclarecer que, nas teorias linguísticas, a argumentação mereceu um vasto estudo desenvolvido por Anscombre & Ducrot (1983), em que a argumentação é vista como uma atividades inerente à linguagem humana e tacitamente marcada na superfície lingüística. Para estes autores, portanto, a argumentação é uma atividade constitutiva da linguagem humana; e no Brasil, a ideia de operadores argumentativos passou a circular e a motivar trabalhos a respeito da argumentação na língua, como, por exemplo, em Koch (1984).

O século XX assistiu ao ressurgimento do interesse pela retórica. De acordo com Lindemann (1982), muitos eruditos continuaram a trabalhar nas seculares tradições, reinterpretando-as para defender a importância da comunicação humana aqui e agora. Vários autores viam a retórica a partir de diferentes perspectivas, mas todos eles estavam principalmente preocupados com os usos da linguagem numa sociedade complexa. Outros focos de atenção caíam nas questões do significado, sobre como nós usamos a língua e outros meios para fazer sentido no mundo que nos rodeia. Alguns estudiosos, como o norte-americano Weaver, citado por Lindemann (1982), preocupam-se com o problema da ética: "Uma vez que a retórica nos confronta com escolhas envolvendo valores, o retoricista é como um pregador para nós; ele será nobre se tentar dirigir nossas paixões para fins nobres, e será vil se usar nossas paixões para nos confundir e nos degradar" (p. 179).

Outros valorizam a retórica como um meio de conhecimento. Para estes, a linguagem é crucial para o pensamento, para o avanço do conhecimento humano. Stephen Toulmin (1958/1999), por exemplo, que considera o silogismo formal uma lógica impraticável, desenvolveu um modelo para os argumentos que usa a linguagem não tanto para proclamar a verdade, mas para promover o entendimento. Nesse modelo, o construto básico do raciocício é o entimema.

Finalmente, alguns retoricistas contemporâneos – da Nova Retórica – exploram o impacto da linguagem nas relações políticas e sociais, considerando a retórica como um instrumento de mudança social. Num certo sentido, a "nova" retórica não é nova; pois ela se volta para a tradição clássica. Mas ela também incorpora perspectivas recentes de disciplinas afins, como a linguística, a antropologia, a psicologia, a filosofia, a semântica, a política, e mesmo a publicidade; para sintetizar as artes da retórica que nossa cultura hoje em dia pratica.

Há de se considerar que, após um longo período milenar de vigência no ensino e na tradição escolar, a retórica sofreu uma espécie de deslegitimação por conta do pensamento científico positivista no século XIX. Mas, em meados do século XX, a retórica teve o seu *revival* através dos trabalhos de alguns estudiosos como Perelman & Tyteca (1958) e Toulmin (1958), em que o caráter retórico da argumentação foi retomado.

No Brasil, recentemente tem havido um interesse crescente na retórica e nos estudos sobre a argumentação e suas aplicações no ensino da língua, principalmente na língua escrita. Obras importantes de introdução à teoria retórica e argumentação, como as de Reboul (1998) e Breton (1999) começaram a ser mais publicadas no Brasil contribuindo para a divulgação de vários conceitos da área, como os lugares retóricos e os tipos de argumentos, as noções de auditório, adequação dos discursos à situação retórica, dentre muitos outros, que têm sido de grande valia para a transposição didática.

Um outro tópico relevante do referencial teórico e que se liga à questão didática da argumentação é a noção de gênero textual. Para o ensino e a aprendizagem da argumentação, convém salientar que os

gêneros opinativos, dentre eles, o artigo de opinião, constitui-se de grande valia para iniciar o aluno nas técnicas argumentativas. Além disso, pode-se trabalhar com as noções de propósito comunicativo e de comunidade discursiva, que ajudam o aluno a perceber a dinâmica da produção e recepção dos gêneros acadêmico-cientificos.

1. A deficiência na atividade argumentativa entre alunos que entram na universidade

Além do enfoque retórico, a argumentação, do ponto de vista da linguística textual, pode ser estudada como umas das seis principais formas composicionais ou sequências textuais, quais sejam: a narração, a descrição, a exposição, a argumentação, a injunção e o diálogo. Nessa perspectiva, ao longo da nossa experiência de ensino e pesquisa, temos verificado que os alunos têm desempenho razoável na recepção, compreensão e produção de textos-gêneros em que predominam as seqüências narrativas, descritivas e expositivas, mas têm dificuldade em textos-gêneros de teor predominantemente argumentativo. Isso foi também evidenciado em pesquisa realizada por Farias e Silveira (2010) com professoras de séries iniciais do ensino fundamental. A pesquisa, realizada em 2009, utilizou testes de compreensão de múltipla escolha e testes *cloze,* ou seja, textos lacunados. Os dados revelaram que as informantes tinham dificuldades, inclusive, na compreensão e no emprego de marcadores e operadores argumentativos não só no nível discursivo (modalizadores, por exemplo), como também no nível linguístico, como o emprego dos conectores interfrásticos, ou seja, as conjunções, e as relações semânticas que elas estabelecem entre as orações.

A deficiência no exercício da argumentação entre nossos alunos universitários também está, naturalmente, associada ao descaso e à deficiente conscientização da importância do exercício do raciocínio lógico, principalmente entre os alunos que ingressam nos cursos da área de ciências humanas. Em pesquisa ainda não publicada realizada por um dos autores deste artigo, ao longo dos últimos três anos, com alunas iniciantes do curso de Pedagogia[186], tem sido evidenciado que boa parte dessas estudantes "fogem" das ciências exatas porque exigem "muito raciocínio". Evidentemente, essa atitude dificulta o desenvolvimento consciente e produtivo da argumentação como prática linguageira extremamente necessária às produções orais e escritas na universidade, as quais fazem parte do chamado letramento acadêmico. Outra consequência da deficiência na argumentação se evidencia na difícil familiarização, aceitação e uso efetivo dos gêneros acadêmicos, em que a exposição e a prosa argumentativa necessitam de um razoável domínio da língua portuguesa nos seus registros mais

[186] Esta pesquisa faz parte de um projeto que visa levantar o perfil do aluno que entra no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, em relação aos aspectos socioculturais e aos aspectos e dados relacionados à educação básica. O projeto ainda está em andamento e visa subsidiar a avaliação do currículo em curso no referido curso.

formais, além das convenções e normas utilizadas na produção, divulgação e circulação dos textos científicos.

2. A pesquisa-ação realizada

Como já foi dito na introdução, nosso trabalho consistiu de uma pesquisa-ação colaborativa, caracterizada também como uma intervenção pedagógica. Assim sendo, a efetivação da proposta se consolidou através da realização de uma experiência de ensino, mais especificamente, da aplicação de uma unidade didática[187], com 35 alunos do curso de Letras do turno noturno de uma universidade pública, no interior do Estado de Alagoas.

As atividades desenvolvidas durante a experiência de intervenção pedagógica foram planejadas prevendo-se os seguintes itens: tópico (conteúdos e habilidades); objetivos de ensino; metodologia de ensino e atividades; recursos didáticos; avaliação e o tempo estimado para a realização da experiência didática (cronograma das aulas). Também constou nesse planejamento a seleção dos textos que, inicialmente, foi apresentada ao aluno através de uma Seleta em Prosa e Verso em que havia uma grande variedade de gêneros. Depois, vários exemplares do gênero artigo de opinião foram sendo introduzidos, lidos e discutidos na sala de aula.

Quanto à intenção deliberada de dividir a unidade didática em duas fases – a do ensino implícito e a do ensino explícito –, tem como racionalidade teórica estudos sobre o processo de aquisição da língua, com abordagens sucintas do conexionismo; noutros termos, em estudos que enveredam pela metacognição. Grosso modo, a aprendizagem implícita se dá a partir do input significativo, que pode ser eficaz, mas não se incorpora ao conhecimento declarativo e consciente do indivíduo. Já a aprendizagem explícita organiza a aquisição de itens de forma consciente e ajuda a sistematizar os conteúdos para a fixação na memória de longo termo.

Para compreendermos melhor a contribuição da teoria conexionista, valemo-nos do trabalho de Borba (2009, p.19), segundo o qual os estudos conexionistas apontam, de forma descritiva, a interface entre memória e aprendizagem; e têm como meta levar o professor a organizar as estratégias mais eficientes de ensino, que ajudem o aluno a se tornar um escritor proficiente em língua materna. Para essa autora, os paradigmas conexionistas subsidiam aportes teórico-metodológicos em relação à memória, à aprendizagem e à produção textual por meio de gêneros textuais.

---

[187] Atualmente, nos trabalhos sobre o ensino da lectoescritura na perspectiva da noção de gêneros textuais/discursivos, emprega-se, mais frequentemente a expressão *sequência didática*. Entretanto, para dar continuidade ao planejamento do professor colaborador, cujos conteúdos eram organizados em unidades didáticas, preferimos manter essa nomenclatura.

2.1 A aplicação da experiência didática - breve relato das atividades

As aulas, na sua maioria em forma de oficina, se realizaram duas vezes por semana no horário normal determinado pela coordenação do curso de Letras da citada universidade para a disciplina *Leitura e Produção de Textos em Língua Materna*. Primeiramente, o pesquisador realizou as atividades de preparação e diagnóstico da turma para a participação na pesquisa, através da aplicação de questionários aos alunos e ao professor colaborador. O questionário para se conhecer o perfil do aluno se deu na perspectiva de investigar as práticas relativas à leitura e à escrita nos segmentos anteriores à universidade; enquanto que o questionário do professor visou investigar sua formação acadêmica e alguns elementos da sua prática pedagógica.

No cronograma de atividades previsto, contamos com 15 aulas de 100 minutos, no entanto, a experiência estendeu-se por 21 aulas devido aos naturais imprevistos que ocorrem na pesquisa-ação. Ao longo das aulas, foram aplicados questionários de satisfação entre os alunos objetivando uma avaliação contínua para perceber o envolvimento e apreciação do aluno em relação às atividades desenvolvidas.

2.2 A produção dos alunos

Na fase do ensino implícito, foi proporcionada a leitura de exemplares de gêneros variados, discussão de temas, produção de textos pelos dos alunos, seguida de reescrita, em que se enfatizaram os elementos discursivos, além daqueles tradicionais aspectos gramaticais. Já na fase explícita do ensino, a leitura se centralizou em textos argumentativos, especialmente no gênero artigo de opinião, sua função social e sua estrutura textual-discursiva e aspectos linguísticos. No âmbito linguístico, houve uma ênfase maior no maior no emprego dos marcadores lógicos e discursivos que aparecem regularmente no artigo de opinião. Finalmente, a partir de uma proposta de escrita sobre um tema polêmico, os alunos escreveram um artigo de opinião, tentando empregar conscientemente os recursos gramaticais, textuais e retórico-discursivos do referido gênero. E nessa perspectiva, os artigos escritos pelos alunos foram "corrigidos" e submetidos a uma reescritura para o aprimoramento do texto.

2.3 Análise dos dados

A análise dos dados se deu, primeiramente, a partir dos questionários aplicados para obtenção do perfil dos alunos e suas atitudes diante da leitura e da escrita. Quanto ao foco principal da pesquisa – a escrita argumentativa dos alunos – a análise foi feita cotejando-se os textos produzidos nas duas fases

do ensino (implícita e explícita) e paralelamente, foram analisados os resultados de um questionário de satisfação.

No tocante à atividade de escrita dos alunos colaboradores, a experiência pôde ser considerada como positiva, pois o produto final – o artigo de opinião – foi elaborado por uma parte considerável dos alunos, dentro das características prototípicas desse gênero. Nos textos produzidos, foram enfatizados os marcadores discursivos (de temporalidade, de subjetividade, conectores interfrásticos, dentre outros) e o uso de vários tipos de argumento, dos lugares argumentativos, destacando-se o argumento de autoridade.

No que se refere ao grau de satisfação dos alunos, a experiência também foi proveitosa. Com efeito, 97% dos alunos afirmaram que melhoraram seu processo de compreensão de leitura e escrita depois de ter vivenciado a unidade didática. Em relação às duas fases do ensino, 48% dos alunos afirmaram que se sentiram mais estimulados para escrever a partir da fase explícita de ensino; 42% deles nas duas fases, e apenas 10% se sentiram mais estimulados na fase implícita.

Consideramos os exemplares produzidos como razoavelmente prototípicos do artigo de opinião, obviamente, guardadas as restrições impostas pelas condições de produção, seriamente marcadas pela defasagem que os alunos apresentam quanto ao desempenho da produção escrita ao chegarem à universidade.

Considerações Finais

A decisão de se levar a efeito uma intervenção pedagógicaa efetiva, ou seja, uma pesquisa-ação em forma de uma experiência didática se deu pela nossa forte convicção de que o professor pesquisador que se integra em atividades de estudos na graduação e na pós-graduação deve ter a necessária consciência social para contribuir de modo efetivo na melhoria do ensino básico e universitário da nossa região. Nesse sentido, consideramos que a experiência realizada cumpriu um pouco desse desiderato, na medida em que seus resultados contribuíram efetivamente para o aprimoramento dos usos da língua portuguesa entre estudantes, principalmente. Por ter sido realizada com alunos do curso de Letras, a experiência teve um duplo papel: tentar melhorar o nível da produção escrita dos licenciandos e, ao mesmo tempo, familiarizá-los com técnicas e procedimentos de ensino que poderão ajudá-los na sua futura prática pedagógica, quando estiverem trabalhando nas escolas.

Nossa experiência de ensino de Português em cursos de graduação de outras áreas, licenciaturas e bacharelados, além do curso de Letras, nos permite dizer que o ensino explícito da argumentação é muito necessário para o aprimoramento discursivo dos estudantes, e a experiência realizada durante a pesquisa-ação aqui sumariamente relatada pode ser aplicada em qualquer curso universitário, obviamente, adaptada às peculiaridades temáticas de cada área. Apesar de a experiência didática ter

sido baseada no gênero artigo de opinião, acreditamos que ela pode servir de base para a argumentação nos gêneros científicos e acadêmicos, além de ajudar a conscientização dos alunos em relação às peculiaridades formais dos gêneros textuais, ou seja, às suas formas composicionais e às especificidades lexicais e estilísticas.

Referências

Anscombre, Jean-Claude; Ducrot, Oswald (1983) L'argumentation dans la langue. Bruxeles: Mardaga.

Abreu, Antonio Suarez. (2008) A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção. São Paulo: Ateliê Editorial.

Bakhtin, Mikhail (2003) Os gêneros do discurso. In _____. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes.

Borba, Valquíria C. Machado (2009) O papel da interação entre a instrução implícita e explícita na produção textual de contos de assombração. Tese de Doutorado. Maceió: Programa de Pós-Graduação em Letras da FALE/UFAL.

Breton, Philipe (1999) A argumentação na comunicação. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, São Paulo: EDUSC.

Cavalcanti, Ricardo Jorge de S. O Ensino da argumentação: uma experiência didática com o artigo de opinião no curso de Letras. Maceió: Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, UFAL, 2010.

Farias, Ana Márcia C. & Silveira, M. nez Matoso (2010). A compreensão de textos entre professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. In Cavalcante, M. A. S.; Freitas, M. L Q. & Lopes, Adna de A. Trabalho docente, linguagens e tecnologias: múltiplos olhares. Maceió, EDUFAL, 2010. p.153-168.

Koch, Ingedore V. Argumentação e Linguagem. São Paulo: Cortez, 1984.

Koch, Ingedore G. V. (1987) Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos. In Clemente, Elvo et al. (Orgs.) Lingüística aplicada ao ensino de português. Porto Alegre: Mercado Aberto, p. 83-98.

Lindemann, Érika (1982) A rhetoric for writing teachers. Third edition. Oxford Univeristy Press.

Marcuschi, Luiz Antônio (2002) Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In Dionisio, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. p.19-36.

Miller, Carolyn (1994). Genre as social action. In Freedman, Aviva & Medway, Peter (Eds*) Genre and the new rhetoric.* GB: Taylor & Francis. Pp. 23-42

Perelman & Tyteca (1958) *Tratado de Argumentação – A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.

Lisboa, Jussara Pedroso (s/d) Conhecimento da superestrutura argumentativa e compreensão leitora de universitários. Disponível em

http://www.pucrs.br/edipucrs/online/vsemanaletras/Artigos%20e%20Notas_PDF/Jussara%20Pedroso%20Lisboa.pdf (Capturado em 05/03/2012)

Plantin, Christian (2008). *A argumentação – história, teorias, perspectivas.* Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial.

Reboul, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Silveira, M. Inez Matoso (2005). *Análise de gênero textual – Concepção sócio-retórica.* Maceió, EDUFAL.

Swales, John (1990). *Genre Analysis*: *English in Academic and Research Settings.* Cambridge: Cambridge University Press.

Toulmin, Stephen (1958/1999). *The uses of arguments*. Cambridge, Cambridge University Press.

6.129.

Título:

Identidade profissional docente no curso de Medicina da UFTM

Autor/a (es/as):

Sousa, Waleska Dayse Dias de [Univers. Federal do Triângulo Mineiro]

Resumo:

Esse estudo discute a identidade do docente no curso de medicina da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM e suas possibilidades de profissionalização a partir da análise de quatro elementos do contexto institucional: expansão universitária, vivências curriculares, condições de trabalho e experiência do docente de medicina. Os objetivos propostos foram: analisar o papel do docente no contexto histórico, político, social em que se deram a criação do curso de medicina da UFTM, analisar as possíveis relações entre currículo de medicina e identidade docente, conhecer as condições de trabalho do docente na instituição e reconhecer na experiência do docente de medicina, possibilidades de profissionalização da docência. Tivemos como referência para análise, a produção científica da área, documentos que retratam a história

da instituição, leis e diretrizes relacionadas à educação superior e aos cursos de medicina. Parte dos dados foi obtida junto a professores do curso, por meio de questionário de identificação e entrevistas reflexivas. As análises indicaram que no processo de expansão universitária vivenciado pela UFTM a identidade do docente de medicina pouco se revela, mostrando-se mais evidente a expressão do médico. São evidenciados o reconhecimento social da medicina enquanto área de saber e em decorrência o seu prestígio na instituição, construído também pelos condicionantes históricos, políticos e econômicos que favoreceram seu domínio. No que diz respeito às vivências curriculares no curso de medicina, percebeu-se que o conceito de currículo vivenciado no curso é herança do modelo flexneriano, centrado na especialização e fragmentação dos saberes e no hospital como principal cenário da formação. As condições de trabalho dos docentes de medicina não se revelaram adequadas a uma atuação docente de qualidade, com destaque para muitas dificuldades presentes no cotidiano da instituição. A experiência do docente de medicina, indicou que embora não existam consensos em relação aos diferentes papéis que são lhe atribuídos, seja por eles próprios ou por outros, fragilizando sua identidade profissional, os professores reconhecem a necessidade de uma formação específica para a docência, mesmo que sua mais importante referência formativa seja o treinamento didático dos programas *stricto sensu*. Como considerações finais, a pesquisa indicou que o docente de medicina da UFTM integra o primeiro grupo hegemônico da instituição. Ele se reconhece enquanto docente, embora ainda seja distante a perspectiva profissional. A docência em medicina é identificada pelo domínio dos conhecimentos técnico-científicos da área, silenciando especificidades da docência. Apesar disso, o docente de medicina reconhece a necessidade de formação pedagógica, mas não a realiza, porque suas condições de trabalho lhe obrigam a optar por outras demandas de atividades mais urgentes e mais valorizadas salarialmente. Uma política de formação docente na UFTM, referendada pela valorização da docência e por metodologias que tornem a prática objeto de discussão e aprofundamento de elementos do processo educativo, podem ser indicativos do fortalecimento da identidade profissional docente.

Palavras-chave:

Identidade profissional docente. Docência universitária. Formação de professores. Educação médica.

Introdução

Esse estudo discute a identidade do docente no curso de medicina da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM e suas possibilidades de profissionalização a partir da análise de quatro

elementos do contexto institucional: expansão universitária, vivências curriculares, condições de trabalho e experiência do docente de medicina. Trata-se de pesquisa concluída em 2011, orientada pela Prof. Dra. Geovana de Melo Teixeira no Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/Minas Gerais/Brasil, linha saberes e práticas educativas.

A UFTM, instituição pública de ensino superior brasileira que está localizada no estado de Minas Gerais, foi transformada em 2005 em universidade, tendo sido durante 50 anos a Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro – FMTM, localizada em Uberaba-MG. Portanto, durante esse período, o único curso oferecido pela instituição foi o de medicina, justificativa por ter sido escolhido para a pesquisa, tendo em vista a relevância histórica, econômica, política e hegemônica da área médica para o processo de consolidação da instituição.

A pesquisa insere-se no conjunto das investigações atuais que vem se dedicando às temáticas da formação docente, docência universitária e educação médica. Ao dar destaque aos estudos sobre formação docente e educação médica, acreditamos fundamentar a discussão sobre identidade, pois entendemos que identificar-se como professor, entre outros elementos, está articulado aos seus processos formativos. O grande volume das pesquisas sobre a temática também indica sua relevância. André (2006), informa que a partir do início da década de 1990 o tema identidade e profissionalização docente apareceu como um tema emergente no conjunto das teses e dissertações sobre formação de professores defendidas no Brasil, representando 43% dos trabalhos analisados.

Mas afinal: o que entendemos acerca da identidade docente? Acreditamos tratar-se de um processo que perpassa toda a vida, não ocorrendo apenas nas construções subjetivas, do sujeito consigo mesmo. Ao mesmo tempo, para além das questões subjetivas, relacionadas com as trajetórias individuais, valores, concepções e experiências, a identidade docente também se configura pelas interferências do meio social, histórico, econômico, político. É dialética, contraditória, porque se transforma, transformando também os sujeitos e os lugares em que eles vivem e desenvolvem suas atividades profissionais. É uma constante negação/afirmação de ser. Identidade com duplo processo, que permite dizer algo sobre o que somos e sobre o que outros vão dizendo sobre nós, durante toda a nossa existência. (DUBAR, 1997; CARROLO, 1997; CUNHA, 2005; GARCIA, HIPÓLITO e VIEIRA, 2005; PIMENTA, 2005).

E o que entendemos acerca da profissionalização da docência? Defendemos que são necessários saberes específicos para ser docente (TARDIF, 2002), além dos conhecimentos técnicos-científicos do seu domínio. Saberes que são mobilizados na sua experiência docente e articulados, por meio de constante reflexão, às teorias pedagógicas, fazendo com que o sujeito professor tenha condições de exercer uma postura crítica e intencional que contribua para uma educação emancipadora de si e do seu aluno. Para isso o professor precisa se reconhecer no seu trabalho (MARX, 2004) percebendo-o

como um meio de satisfação de necessidades vitais que o humanize permanentemente. Gauthier (1998) chama a atenção para a situação paradoxal que contribuiu historicamente para a manutenção da docência como atividade não profissional. Ele defende a necessidade de se criar uma epistemologia da ação pedagógica, superando, de um lado, a idéia de que para ser professor é suficiente se apoiar na experiência pessoal, na intuição, no bom senso, ou seja, ser professor é um ofício sem saberes. De outro lado, superar a idéia de que é possível formar-se docente apenas estudando as ciências da educação, desvinculando a docência dos espaços, das situações concretas em que ocorrem, das pessoas que a produzem. Dessa forma também teríamos limitações importantes ao focalizar a formação de professores, já que teríamos saberes sem ofício.

É com base nesses estudos que discutimos a profissionalização do docente de medicina da UFTM. Além disso, fundamentamos nosso processo investigativo na premissa de que o trabalho docente envolve grande complexidade, pois conforme diz Nunes (2001), implica na investigação de concepções, valores, hábitos, atitudes, enfim, questões subjetivas da constituição do ser professor. "(...) para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor que é tomado como mobilizador de saberes profissionais" (NUNES, 2001, p. 28).

Trata-se de pensar o professor como ser de totalidade, real, concreto, constituído de forma permanente ao longo de sua história pessoal e profissional de vida, num processo permanente de construção da identidade. Nessa perspectiva, o professor constitui-se de um eu pessoal/profissional que não se dissocia (NÓVOA, 2002).

E como estão constituídos os cenários da educação médica no Brasil? Lima-Gonçalves (2002, p. 133-134) nos apresenta trecho do relatório da Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação das Escolas Médicas – CINAEM produzido em 1997 em que diz que a escola médica brasileira se apresenta:

> *De acordo com o texto da CINAEM, como uma estrutura amplamente insatisfatória, com ausência de uma política adequada às especialidades e à docência em medicina. A política de incentivo à capacitação profissional e à carreira docente é pobre. Os professores apresentam qualificação técnica e pedagógica deficiente; são em geral, mal remunerados, dedicam pouco tempo à escola e mostram-se pouco motivados. Administração centralizadora e ineficiente contribui para manutenção das deficiências e inadequações existentes. A estrutura curricular oferece uma formação humanista deficiente e predominantemente tecnocêntrica. O ensino é centrado no professor, com ênfase nas ações terciárias e voltada à superespecialização, com pouco estímulo à pesquisa e à iniciação científica. De maneira geral, os docentes revelam-se pouco preparados para o ensino, para a pesquisa e para as atividades administrativas em que se inserem. A maioria desenvolve atividades fora da escola; em conseqüência, apenas um terço dos docentes tem mais da metade de sua renda mensal oriunda da atividade acadêmica. A dedicação de cargas horárias mais expressivas às atividades de assistência, ensino,*

> *pesquisa e administração foi identificada em menos que um quinto dos docentes, independente do tipo de atividade considerada. A grande maioria dos docentes manifesta-se insatisfeita com o salário, embora satisfeita com sua situação financeira global. Uma menor dedicação à carreira docente parece associar-se a maior êxito financeiro e a maior conformismo com a infra-estrutura disponível na escola.*

O mesmo autor apresenta o modelo de educação médica pretendido, com base nas conclusões do relatório da CINAEM:

> *Reconhecimento da prática como base para a reflexão teórica; integração permanente das ciências básicas no ensino clínico; desenvolvimento de um currículo centrado em problemas da realidade em níveis crescentes de complexidade, elaborado segundo critérios éticos e humanísticos, vinculados a letalidade, prevalência e potencialidade de prevenção primária; formulação de ensino centrado na comunidade; exercício da prática médica com enfoque na pessoa; reconhecimento e desenvolvimento da avaliação como momento privilegiado do processo de construção do conhecimento; instituição de metodologias ativas e interativas de aprendizagem; utilização da aula expositiva como instrumento pedagógico não predominante; inserção precoce do aluno na rede de serviços de atendimento à saúde; oferta de programas de educação continuada aos egressos baseados nos mesmos princípios de educação médica transformadora (LIMA-GONÇALVES, 2002, p. 136).*

Materiais e métodos

Nossa pesquisa tem abordagem qualitativa que de acordo com André (2005) teve suas raízes no final do século XIX, quando os métodos de investigação utilizados pelas ciências físicas e naturais, ou seja, os métodos experimentais, começaram a ser questionados como modelos para os estudos dos fenômenos humanos e sociais.

Foi uma questão importante que ajudou no encaminhamento das discussões que sinalizaram para a necessidade de nascimento de uma outra natureza do conhecimento científico. Uma perspectiva que levou em conta as características dos fenômenos humanos e sociais, que incluiu a interpretação dos significados e se pautou na compreensão como objetivo que diferenciasse a ciência social da ciência física.

André (2005) considera alguns elementos que marcaram o início de configuração da abordagem qualitativa de pesquisa:

> *Em oposição a uma visão empirista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e*

> *valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (ANDRÉ, 2005, p. 17).*

Foi com esse olhar que mergulhamos no universo do curso de medicina da UFTM. Realizamos essa tarefa para além da interpretação dos dados construídos por meio do nosso questionário de identificação e entrevistas. Além desses recursos metodológicos, observamos a rotina dos professores, suas posturas nos momentos de discussão coletiva, analisamos os documentos que nos revelaram dimensões do contexto institucional, buscamos em nossa fundamentação teórica argumentos embasados para nossas interpretações, enfim, procuramos aliar dados que estão entrelaçados na realidade pesquisada, e, portanto, não são inertes e neutros, como indica o autor. Ao contrário são elementos dinâmicos que, o tempo todo, produzem sentidos.

Caracterizamos nossa pesquisa como um estudo de caso, já que conforme Bogdan e Biklen, (1994), ele consiste na observação detalhada de um contexto. Isso exige do processo de nossa investigação uma compreensão ampla que não dissocie atos, palavras ou gestos, elementos que ajudarão na construção dos significados da pesquisa.

Durante o processo da pesquisa, utilizamos os seguintes recursos metodológicos: a pesquisa bibliográfica e documental, o uso do questionário, com questões abertas e fechadas para fins de identificação do público da pesquisa e a entrevista reflexiva.

Na pesquisa bibliográfica, recomendável para qualquer espécie de pesquisa, assim como diz Cervo, Bervian e Silva (2007), é necessária uma fundamentação teórica que justifique os limites e as contribuições da própria pesquisa. Dedicamo-nos, então, a fazer uma revisão da literatura sobre o tema da formação docente, especialmente relativa à docência universitária, além de estudar as contribuições de autores que tratam da educação médica.

Também revisamos as contribuições teóricas de autores que vêm se dedicando a estudar as categorias: identidade docente, profissão, profissionalização, profissionalidade e trabalho docente. Foram as nossas categorias iniciais de estudo, alargadas à medida que mergulhamos na análise dos dados, indicando que a pesquisa bibliográfica nos acompanhasse em todas as fases da pesquisa.

Na análise documental realizada, que permite, assim como destaca Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 62) "estudar tanto a realidade presente como o passado", investigamos documentos produzidos no âmbito da UFTM que nos ajudaram a compreender características do contexto institucional. Entre eles destacamos: matrizes curriculares do curso de medicina da UFTM, avaliação do curso produzido em 2010, com participação de docentes e discentes, discursos de ex-diretores da então FMTM, capítulos de projetos pedagógicos de cursos ofertados pela instituição em que a escola é apresentada, entre outros.

Também consultamos a legislação educacional, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/06, para perceber os ditos e as lacunas existentes sobre a docência universitária.

Também recorremos aos estudos produzidos pela Associação Brasileira de Educação Médica – ABEM para nos ajudar a dar consistência às análises realizadas.

Utilizamos um questionário com questões abertas e fechadas para identificar o público da investigação, por considerá-lo mais adequado à esta etapa da pesquisa. Reconhecemos que a técnica é a forma mais usada para coletar dados, conforme nos dizem Cervo, Bervian e Silva (2007), pois possibilita verificar com exatidão o que se deseja, nosso objetivo nessa fase.

Dos 130 docentes que atendem o curso de medicina da UFTM, conseguimos informações referentes a 71 deles, o que perfaz 54% do total de docentes. Consideramos que foi um número satisfatório, tendo em vista as dificuldades encontradas na aplicação do questionário. Para conseguir encontrar os docentes e solicitar sua participação nessa etapa da pesquisa, foi necessário participar de reuniões de departamento, de reuniões junto à coordenação, de aulas nos ambulatórios, entre outras estratégias de abordagem.

No questionário, identificamos sexo, idade, vínculo profissional com a instituição, posição na carreira, regime de trabalho, além da formação acadêmica, experiência profissional e departamento/ciclo do curso em que atua. Só a partir daí tivemos condições de definir a amostragem de professores que utilizaríamos para realizar as entrevistas reflexivas, etapa seguinte da pesquisa.

Com a organização dos dados, chegamos ao perfil do docente do curso de medicina da UFTM, conforme expresso na tabela:

Tabela 1: Perfil do docente no curso de medicina da UFTM

INFORMAÇÃO	PERCENTUAL
Sexo predominante	Masculino – 57,7%
Idade média	46 anos – 69%
Categoria funcional	Docentes – 93% Médicos – 7%
Predomínio na carreira docente	Adjuntos – 55%
Formação	Pelo menos mestres – 95,8%
Regime de trabalho predominante	20 e 40h – 60,5%
Área de formação na graduação	Medicina – 78%
Instituição formadora na graduação	UFTM – 69%
Experiência docente média	11 anos – 67,8%
Número de disciplinas ministradas	Uma – 63,3%

Fonte: questionário de identificação respondido pelos docentes do curso de medicina da UFTM em 2011.

Após o tratamento dos dados construídos durante a aplicação e tabulação do questionário de identificação, nos dedicamos a selecionar docentes que representassem a totalidade do público pesquisado de modo que pudéssemos realizar nossas entrevistas reflexivas. Nossas opções se encaminharam para uma amostragem de seis professores. Para chegar a esse número, escolhemos docentes do universo pesquisado que representassem os percentuais mais significativos, relacionados a cada uma das informações. Dessa forma tivemos a representação de:

- três docentes do sexo masculino e três docentes do sexo feminino, porque no curso há esse equilíbrio;
- três docentes com idade entre 31 e 49 anos, um docente com até 30 anos e dois docentes com mais de 50 anos, já que o curso tem maioria de docentes com pelo menos 46 anos;
- um docente que ao mesmo tempo estivesse vinculado à carreira de docente e de médico (carreira de técnico-administrativo) e os demais (cinco) só a carreira de docente, tendo em vista que essa é uma realidade no curso;
- três docentes adjuntos, dois assistentes e um associado, porque a maioria dos docentes do curso é adjunto;
- dois docentes de 20h, dois docentes de 40h e dois docentes de 40hDE, visto que a maioria tem jornada de 20 e 40h;
- três docentes com formação a nível de doutorado, dois mestrado e um pós-doutorado, visto que grande parte dos docentes tem, pelo menos, mestrado;
- três docentes do ciclo básico e três docentes do ciclo clínico/profissionalizante, por serem esses os dois grandes momentos da formação.

A partir de então realizamos as entrevistas reflexivas. De acordo com Szymanski (2002), no desenvolvimento da entrevista reflexiva, há uma situação de trocas intersubjetivas, caracterizada pela disposição do pesquisador de compartilhar continuamente sua compreensão dos dados com o participante, o que consideramos ter realizado durante os registros de gravação oral que fizemos com os professores selecionados na amostra.

Consideramos a entrevista reflexiva mais adequada à nossa investigação de natureza qualitativa, já que é mais do que um encontro para busca de perguntas e respostas. É, conforme afirma Szymanski (2002, p. 12), "uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado."

Na condução das entrevistas reflexivas questionamos sobre os processos formativos dos sujeitos da pesquisa, suas crenças, valores, dificuldades e necessidades enfrentadas na trajetória docente. Além disso, também questionamos sobre as aprendizagens construídas durante a docência e suas impressões enquanto docentes da instituição UFTM.

Após a transcrição das entrevistas, estudo dos documentos, bibliografias, dados quantitativos e observações, iniciamos o processo de análise dos dados, utilizando, para isso, as referências teóricas já cotejadas.

Realizamos nosso processo de análise de dados sustentados nos estudos de Bardin (1977), que o denomina de análise de conteúdo. Essa autora compreende que o termo identifica um conjunto de técnicas de análise das fontes utilizadas na pesquisa. As técnicas visam organizar procedimentos

sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das fontes de pesquisa, criando indicadores que permitam a inferência de conhecimentos produzidos durante as análises.

Para a análise de conteúdo, constituímos um *corpus* de documentos que foram aqueles que retratam a história e as diferentes dimensões da realidade do curso de medicina da UFTM, além dos depoimentos docentes.

Resultados

No desenvolvimento da análise de dados, feito pela leitura e interpretação minuciosa de depoimentos e demais documentos, conseguimos destacar categorias que demonstraram significados relevantes e que portanto, mereceram nossa atenção analítica. Elas foram os fios condutores do nosso trabalho de interpretação acerca das relações entre contexto, identidade e profissionalização do docente de medicina. São elas:

- expansão universitária;
- vivências curriculares;
- condições de trabalho e
- experiência docente na UFTM.

No que diz respeito à expansão universitária, entendemos que a universidade possui uma dinâmica complexa de interações que se estabelecem, contribuindo para que as pessoas tenham diferentes atitudes (CUNHA, 1998). É uma dinâmica materializada pelo clima institucional, o momento político-econômico do país, o nível de organização e pressão da sociedade civil, as formas de controle do conhecimento profissional, a estrutura interna de poder, a legitimidade organizacional e de lideranças, o nível de satisfação profissional de professores e servidores, o engajamento e articulação dos alunos. São, portanto, elementos que interferem diretamente na construção da identidade docente podendo estimular certos tipos de comportamento e inibir outros.

No curso de medicina da UFTM, a complexidade é confirmada pelos depoimentos docentes, sobretudo no que diz respeito à organização das estruturas internas e às relações com os docentes de outras áreas de conhecimento, situações decorrentes da transformação da faculdade em universidade, e consequentemente, do seu processo de expansão.

Como resultado das análises dos depoimentos docentes, percebemos que a identidade do docente de medicina e o médico da UFTM, na análise da expansão, não apresentam distinções, ou seja, não há diferenças entre ser médico e ser professor de medicina. Situação influenciada por fatores políticos, históricos e econômicos da trajetória institucional, definindo características tão fortes que acabam se tornando sinônimas de poder, *status*, prestígio, atribuídas à área médica e não à área de ensino. Ser médico tem uma identificação reconhecida e prestigiada, seja no próprio meio médico, seja pela

comunidade atendida na instituição: uma identidade de si e do outro, integradas ao mesmo processo identitário (DUBAR, 1997).

Portanto, na análise do processo de expansão universitária a identidade do docente de medicina pouco se revela, mostrando-se mais evidente a expressão do médico. As evidências são várias para esse entendimento: o reconhecimento social da medicina enquanto área de saber e em decorrência o seu prestígio na instituição, construído também pelos condicionantes históricos, políticos e econômicos; o domínio dos médicos nas funções mais estratégicas de gestão da universidade; o domínio de saberes médicos; o silêncio sobre o domínio de saberes docentes na escola de medicina.

São análises que indicam dificuldades para a profissionalização da docência em medicina, visto serem tão pouco apresentadas nos depoimentos docentes relativos ao processo de expansão universitária na UFTM.

Na análise das vivências curriculares e suas relações com a docência em medicina, confirmamos que as discussões a respeito de currículo são também discussões de identidade, o que significa dizer que a perspectiva curricular vivenciada no curso nos revela traços do que sejam seus professores.

Descobrimos com as análises dos depoimentos docentes que o conceito de currículo vivenciado no curso é herança do modelo flexneriano centrado, portanto, na especialização dos saberes, no hospital como principal cenário da formação, na ênfase na doença e não na promoção da saúde e na fragmentação que provoca um trabalho docente desarticulado do perfil de terminalidade do curso.

Temos, com isso, uma identidade docente centrada no domínio de saberes específicos da área e num ensino transmissor desses conhecimentos, que por apresentar essas características não valoriza uma formação para a docência. Portanto, novamente, os saberes docentes são silenciados, pois a perspectiva de currículo utilizada no curso, centrada na especialidade de saberes da área, não contribui para que tenhamos uma atividade docente profissional, que considere, também, os saberes da docência.

Apesar disso, as necessidades de mudanças no currículo são reconhecidas. Alguns caminhos promissores são indicados pelos próprios docentes, em que se destacam: a discussão coletiva e a consciência do seu papel nesse processo pela via da participação, assim como diz Sacristán (1998).

Como síntese analítica das condições de trabalho do docente de medicina da UFTM, terceira categoria analisada na pesquisa, percebemos que a discussão acerca de identidade profissional docente fica prejudicada. As condições não se revelam adequadas a uma atuação docente de qualidade, com destaque para muitas dificuldades presentes no cotidiano da instituição: número reduzido de docentes mesmo num quadro de expansão universitária, falta de estrutura física para planejamento de aulas, acúmulo de atividades, baixos salários.

Na análise da categoria: experiência docente, percebemos com intensidade toda a especificidade da docência em medicina, completando um ciclo de significado que iniciamos nas análises anteriores,

referentes à expansão universitária, vivências curriculares e condições de trabalho do docente de medicina da UFTM.

Nossos sujeitos de pesquisa entendem a docência a partir de uma variedade de concepções – diferentes entre si – , que de um lado o qualificam e, de outro, contribuem para a indefinição do seu papel, tendo em vista a perspectiva de um profissionalismo clássico (GARCIA, HIPÓLITO E VIEIRA, 2005) que é amparado por um estatuto profissional – inexistente para o docente. Responder ao que é ser professor entre eles, evocou conceitos referentes à trajetória histórica da docência, além de perspectivas teóricas que vem estudando a temática, nos indicando mais um elemento da instabilidade de sua identidade.

Muitos saberes docentes emergiram dos depoimentos dos professores de medicina, relacionados às suas experiências. Com eles pudemos perceber a importância da reflexão da prática pedagógica (ZEICHNER, 2008) e o valor da experiência (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2000; NUNES, 2001). Nossa opção de ouví-los falar de sua própria atuação no curso, nos possibilitou valorizá-los e respeitá-los, compreendendo a viabilidade de investir numa identidade profissional docente que considere, entre outras metodologias de formação, a escuta dos docentes, para que eles tenham vez e voz.

Organizamos assim os diversos saberes da experiência (GAUTHIER, 1998) que emergiram dos depoimentos dos docentes de medicina:

- alunos têm tempos e ritmos diferentes de aprendizagem;
- a reflexão sistemática da atuação docente é a referência para revê-la permanentemente;
- a teoria precisa estar conectada com os cenários da atuação médica;
- a experiência docente promove a superação da timidez e melhora a comunicação interpessoal;
- a docência é uma atividade que precisa do outro – é um processo relacional e compartilhado;
- a planejamento das aulas deve levar em conta as condições que o aluno tem para aprender;
- a experiência docente muda concepções iniciais sobre a docência;
- a prática médica pode colaborar na atividade docente desde que se façam adequações ao processo ensino-aprendizagem.

Como síntese da análise da experiência do docente de medicina na UFTM, podemos afirmar que embora não existam consensos em relação aos diferentes papéis que são lhe atribuídos, seja por eles próprios ou por outros, fragilizando sua identidade profissional, os professores reconhecem a necessidade de uma formação específica para a docência, mesmo que sua mais importante referência formativa seja o treinamento didático dos programas *stricto sensu*, de natureza limitada às técnicas de ensinar.

Conclusões

A escuta de nossos sujeitos de pesquisa, por meio dos recursos metodológicos empregados, revelou que eles se apresentam em sua integralidade, não dissociando o que pensam, acreditam, valorizam

enquanto pessoas daquilo que experimentam na atuação profissional, o que serviu como confirmação da premissa de Nóvoa (2002) ao afirmar a diretriz que orientou os estudos sobre formação docente a partir dos anos 90: o eu pessoal não se separa do eu profissional. Nesse sentido, a experiência dos docentes que ouvimos foi uma fonte privilegiada de análise, pois conforme Nunes (2001) ela é espaço de mobilização de saberes profissionais.

As experiências dos docentes de medicina da UFTM nos mostraram que eles têm muito a dizer sobre sua prática pedagógica. Seus depoimentos revelaram saberes da experiência (GAUTHIER, 1998) que muitas vezes não são trazidos à consciência, já que eles não dispõem de espaços de socialização. Dessa forma, suas experiências acabam não contribuindo para que possamos criar uma epistemologia da prática pedagógica (GAUTHIER, 1998, TARDIF, 2001), superando os ideários de uma docência enquanto ofício sem saberes e enquanto saberes sem ofício, o que poderia contribuir, ainda, para o caminho da profissionalização da docência.

Entendemos que uma das contribuições de nossa pesquisa foi, justamente, ser esse espaço de socialização profissional. A metodologia utilizada no processo investigativo, segundo os depoimentos, colaborou para que os docentes:

- se percebessem como docentes;
- assumissem a docência como atividade envolta em saberes específicos relativos ao processo educativo;
- reconhecessem a necessidade de formação pedagógica permanente;
- admitissem que apesar da importância da formação pedagógica, não tem priorizado realizá-la, justificado pela alta demanda de atividades cotidianas e inadequação das metodologias empregadas;
- se conscientizassem de saberes que tem construído na experiência que muitas vezes não são conscientes;
- reafirmassem a necessidade de serem valorizados enquanto docentes.

Foram conhecimentos produzidos no processo de pesquisa que nos ajudaram a perceber caminhos promissores rumo ao fortalecimento de uma identidade profissional docente. Entendemos ser esse um conceito ainda distante de ser concretizado na realidade do curso de medicina da UFTM, tendo em vista, especialmente, as vivências curriculares ainda centradas, fortemente, na especialização e também as condições de trabalho inadequadas a um processo educativo de qualidade. Acreditamos que esses elementos devem ser percebidos como desafios a serem superados e não determinismos imobilizadores.

Pudemos perceber a manifestação da identidade do docente de medicina da UFTM em dimensões que emergiram de seus depoimentos, relacionadas ao contexto vivido. Algumas deixaram as especificidades da docência mais à mostra e outras, embora não reveladoras do que é próprio da

atividade docente, foram essenciais para o nosso entendimento geral do caso em análise. São elas: expansão universitária, vivências curriculares, condições de trabalho e experiências docentes. Categorias que ancoraram nosso percurso analítico de pesquisa.

O processo de criação e expansão universitária revelou o prestígio ainda marcante da área médica na UFTM. Na análise dessa categoria percebemos um silêncio em relação às especificidades da docência em medicina. Ao mesmo tempo ela foi fundamental para compreendermos a importância da medicina enquanto área responsável pela criação da instituição, firmando-se como primeiro grupo hegemônico, detentor do poder político, responsável pelos encaminhamentos institucionais.

Na análise das vivências curriculares percebemos a centralidade da especialização de conhecimentos, reflexo do modelo flexneriano, que leva por sua vez, a uma prática educativa transmissora e reprodutora de conteúdos estanques e pretensamente neutros, que não favorecem o desenvolvimento de uma postura crítica por parte do aluno. Ao limitar-se à transmissão de conhecimentos, fruto de um entendimento tradicional de currículo, a formação pedagógica do professor passa a ser desnecessária, distanciando, assim a docência de uma perspectiva profissional. Por isso, indicamos a necessidade de revisão curricular, para uma abordagem histórico-cultural, com adoção de práticas que favoreçam a discussão curricular, favorecendo, por conseguinte, a discussão sobre docência.

As condições de trabalho do professor de medicina se revelaram não adequadas às necessidades de um processo educativo de qualidade, contrariando o que poderiam supor outras áreas de conhecimento consideradas mais ou menos prestigiadas no universo acadêmico. Como nas demais áreas, os professores vivenciam os reflexos da lógica capitalista em que são levados a produzirem mais, intensificando seu trabalho, produzindo a alienação e aprofundando os níveis de sua desvalorização.

São reflexos de uma realidade que tem ampliado o número de vagas na graduação e pós-graduação, incentivado a elevação da produção intelectual dos docentes e contraditoriamente, rebaixado os recursos das universidades, corroído os salários dos docentes e intensificado os processos de trabalho resultando, ainda, em stress, alucinações, jornadas estafantes de trabalho, competição entre os docentes e funcionários desgastados (OLIVEIRA, 2009).

Condições que uma vez mais distanciam o docente de uma formação pedagógica adequada às necessidades de um processo educativo de qualidade, pois passam a configurar uma das últimas escolhas a serem assumidas pelos docentes, obrigados que são a optar pelas demais exigências impostas pelo cotidiano. A opção pela necessidade de formação pedagógica, embora reconhecida pelos docentes, quase sempre não ocorre, o que o distancia do investimento na docência como atividade profissional.

As experiências docentes revelaram que a formação para a docência é fortemente referendada pela especialização *stricto sensu* em que prevalece a formação para a pesquisa, com o domínio de

conhecimentos técnico-científicos da área. O que está coerente com o modelo de currículo e de ensino que ainda predomina no curso de medicina da UFTM. Ao mesmo tempo, os programas de pós-graduação em saúde tem um diferencial em relação a outros programas porque se preocupam com a formação docente, oferecendo o que chamam de treinamento didático. Trata-se de uma formação com viés técnico, sem ampliação da discussão para uma perspectiva mais humanista e crítica da educação. Portanto, os depoimentos demonstraram a necessidade de investimento numa formação pedagógica mais ampla para o professor de medicina, que considere as especificidades da área médica e dialogue com as teorias pedagógicas.

Em síntese, concluímos que alguns elementos analisados ao mesmo tempo aproximam/distanciam o professor de medicina da UFTM de uma perspectiva de profissionalização, tendo em vista o viés utilizado para análise. Como evidências das dificuldades de profissionalização docente presentes na realidade observada, evidenciamos:

- o currículo flexneriano, centrado na especialização e fragmentação;
- a crença de que ser médico é suficiente para ser professor;
- a trajetória política, histórica e econômica da área médica na UFTM que não revela especificidades da docência.

Ao mesmo tempo, esses elementos tornam-se possibilidades, quando configuram entre as próprias percepções dos docentes pesquisados aproximando-os de uma perspectiva profissional. Nos depoimentos analisados eles assumem as necessidades de:

- rever o currículo e, consequentemente, investir numa formação pedagógica;
- ter especificidades da docência, relativas à condições de trabalho, atendidas, para que permitam concretizar uma docência de melhor qualidade.

O docente de medicina reconhece a docência como uma de suas atividades que incluem também as de médico de instituição pública e médico particular. Não podemos chamá-lo de professor profissional, pois a nosso ver esse é um processo ainda distante de ser concluído em que são necessários investimentos pessoais e institucionais na sua formação de docente, que o aproximem do caminho da profissionalização.

Trata-se da necessidade de investimento numa formação pedagógica permanente, de forma que articule as práticas e experiências às teorias educacionais, por meio de metodologias que considerem a escuta docente, o trabalho coletivo e a valorização da carreira. Acreditamos que a instituição precisa posicionar-se a respeito de políticas como essa, delineando e estabelecendo recursos adequados para a sua implementação. Com base nas análises dos depoimentos dos docentes de medicina, apresentamos algumas diretrizes que podem ser consideradas no delineamento dessas políticas:

- acompanhamento e atendimento de necessidades formativas de docentes que estejam no primeiro ano da sua experiência na docência universitária;

- definição de elementos avaliativos, para fins de progressão na carreira docente, que valorizem, com distinção, a participação em cursos de formação para a docência universitária;
- instituição de eventos científicos e sociais que tenham como objetivo, a socialização e valorização de experiências docentes de sucesso.

Finalizando, destacamos que nossa pesquisa está aberta à continuidade dos debates acerca da docência universitária. Esperamos que ela seja referência para compreensão das particularidades históricas da UFTM e contribua para a superação do quadro de desvalorização docente presente em todo o mundo.

Referências bibliográficas

Livros

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (2008). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivro Editora.

BARDIN, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S (1994). *Investigação qualitativa em Educação*: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Portugal: Porto Editora.

CERVO, Amado Luiz. BERVIAN, P.A. SILVA, Roberto da (2007). *Metodologia Científica*. 6 ed. São Paulo: Prentice Hall.

CUNHA, Maria Isabel da (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora.

DUBAR, Claude (2005). *A socialização*: *Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.

FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

LIMA-GONÇALVES, Ernesto (2002). *Médicos e Ensino da Medicina no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

MARX, Karl (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.

NÓVOA, A (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico***.** Lisboa: Educa.

SACRISTÁN, J. Gimeno (1998). *Currículo – uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.

SZYMANSKY, Heloisa (org.) (2002). *A entrevista na pesquisa em educação*: *A prática reflexiva.* Brasília: Plano Editora.

TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional***.** Petrópolis, RJ: Vozes.

Capítulo de livro

CARROLO, Carlos (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Tereza (org.). *Viver e construir a profissão docente*. (pp.21-35) Porto Editora: Porto.

CUNHA, Maria Isabel (2001). Ensino como mediação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília C. (org.). *Professor do ensino superior: Docência e formação*. 2.ed. (pp. 34-46) Brasília: Plano Editorial.

CUNHA, Myrtes Dias da (2005). Subjetividade e constituição de professores. In: GONZÁLEZ-REY, Fernando (org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia* (pp. 12-34). São Paulo: Pioneira Thomson Learnig.

GAUTHIER, C (1998). Ensinar*:* ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente* (pp. 13-37). Ijuí, RS: UNIJUÍ.

Artigo

GARCIA, Maria Manuela; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, 31(1), 45-56.

NUNES, Célia Maria Fernandes (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, 22(74), 27-42.

ZEICHNER, Kenneth (2008). Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, 29(103), 535-554.

Comunicação publicada

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; et al (2006). *Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades*. In: Endipe, (pp. 90-104), Recife: UFPE.

6.130.

Título:

Qualidade da docência universitária: a relação ensino e pesquisa na perspectiva dos alunos

Autor/a (es/as):

Souza, Alba Regina Battisti de [UDESC/UNISINOS]

Medeiros, Denise Rosa [Universidade do Vale do Rio dos Sinos / Universidade do estado de

Santa Catarina]

Güntzel, Camila [UNISINOS]

Resumo:

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que discute e analisa a formação e prática docente no Ensino Superior a partir de depoimentos de estudantes de graduação sobre a relação ensino e pesquisa, principalmente no que tange a atuação do professor pesquisador em sala de aula. Está vinculado a um amplo projeto de investigação com participação de pesquisadores de várias universidades brasileiras, sendo composto por diferentes eixos de investigação. O eixo denominado "estudantes" é o objeto deste texto cujas questões orientadoras são: os estudantes percebem a condição de professor pesquisador como uma dimensão que qualifica o ensino que ministra? Em quais dimensões? Como essa condição é percebida nas práticas cotidianas da sala de aula? Que indicadores são percebidos para tal? A coleta de dados foi realizada por meio de questionários respondidos por estudantes de diversos cursos e universidades do país. A análise segue uma abordagem qualitativa com destaque para os seguintes agrupamentos: a) Percepções sobre a relação entre ensino e pesquisa na sala de aula; b) Ênfase no ensino – dissociação entre ensino e pesquisa na docência; c) Ênfase na pesquisa - importância da pesquisa para uma boa docência d) Integração entre ensino e pesquisa na sala de aula – questionamentos e ponderações. Foi possível constatar nas expressões dos alunos uma inegável contribuição da pesquisa na qualificação do trabalho docente e na elevação da qualidade do ensino de graduação quando há uma intencionalidade e compromisso para tal. Porém, também é perceptível a necessidade de construção de num projeto coletivo, com ações efetivas voltadas para um ensino superior com crescente qualidade em todas as dimensões, sendo uma delas a formação docente.

Apontamentos iniciais

> *[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula [...] Por isso, é necessário estudá-los relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (Tardif, 2002, p. 11).*

Os estudos sobre a docência no Ensino Superior podem ser considerados recentes. Ao examinarmos as produções sobre o tema identifica-se que apenas nos últimos vinte anos passaram a ser divulgadas de forma mais sistemática.

Dentre muitas questões abordadas pelos pesquisadores, Pimenta e Anastasiou (2002) indagam a forma de identificação dos professores do ensino superior, por exemplo: um físico, um advogado, um médico, um geógrafo, um engenheiro, se reconhecem profissionalmente como profissionais dessas áreas ou como docentes? Com as devidas ressalvas, podemos supor que se identificam, em primeira instância, com a formação básica, ou seja, como advogado, médico, engenheiro, etc.. Observa-se que as exceções se referem, de forma geral, aos profissionais que possuem uma carreira acadêmica e experiência profissional com base na educação. Para as autoras, isto reflete de certa forma, a supremacia do conhecimento profissional específico sobre o pedagógico e num certo desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual profissionais oriundos de diversas áreas passam a ser responsáveis.

Cunha (2009) afirma haver iniciativas de formação docente para o ensino superior, confirmando a existência de movimentos que reconhecem a necessidade de saberes próprios para o exercício da profissão, porém são iniciativas dispersas e não institucionalizadas:

> *Não há o reconhecimento oficial da legitimidade dos saberes pedagógicos para tal profissional, uma vez que não há legislação nessa direção. A própria carreira dos professores da educação superior, na grande maioria dos casos, se alicerça em dispositivos ligados à produção científica decorrente da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino. (Cunha, 2009, p.2).*

No Brasil, a afirmação da autora é corroborada ao examinarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9394/96) que expressa no Capítulo VI - artigo 66: "A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado". Porém, os programas de mestrado e doutorado não são obrigados a abordar em suas disciplinas aspectos teóricos, metodológicos e didáticos da docência no ensino superior. Assim, é presumível que não há uma preocupação específica com uma atividade na qual, boa parte de pós-graduados, poderão ingressar.

Ao procurarmos compreender e discutir a docência universitária numa perspectiva pedagógica faz-se necessário situar a universidade no contexto atual, pois é a partir dele que podemos desenvolver de forma mais articulada nossa discussão central.

Boaventura de Sousa Santos (2010) aponta na atualidade os pilares do projeto neoliberal para a universidade da última década e destaca dois processos marcantes: o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade e afirma: "[...] são duas faces da mesma moeda. São dois pilares, de um vasto projeto global de política universitária, destinados a

mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional." (Santos, 2010, p. 21)

Santos (2010) reconhece que, mesmo a universidade ainda ser considerada a instituição responsável pelo conhecimento científico, por conta das relações entre universidade e sociedade terem sido alteradas nas últimas décadas, a comercialização do conhecimento científico é o lado mais visível dessas alterações. Segundo ele a organização universitária e o *ethos* universitário foram moldados por um modelo de conhecimento predominantemente disciplinar de forma autônoma quanto às necessidades sociais, no qual os pesquisadores determinam os aspectos pertinentes à pesquisa e seu ritmo: problemas científicos, relevância e metodologia. Porém, contrário a esse conhecimento universitário surge o conhecimento pluriversitário cuja concretização se da nas parcerias universidade-indústria, formando assim o conhecimento mercantil, com ressalvas em alguns países quando a aplicação é não mercantil e sim por projetos sociais.

Contextualização do estudo

Este trabalho apresenta e analisa as percepções dos estudantes de graduação sobre a relação entre ensino e pesquisa na universidade. Faz parte de uma ampla pesquisa realizada no Brasil, que envolve pesquisadores de várias instituições, além de Mestrandos, Doutorandos e Bolsistas de Iniciação Científica e está organizada em diferentes eixos de investigação, sendo o nomeado "os estudantes" objeto do presente artigo.

A partir de uma abordagem qualitativa são analisados os depoimentos de 116 estudantes de graduação de 07 universidades privadas e públicas do país, tendo como questões orientadoras: O princípio da relação ensino e pesquisa é significativo para os estudantes? Os estudantes percebem a condição do professor pesquisador como uma dimensão que qualifica o ensino que ministra? Como essa condição é percebida nas práticas cotidianas da sala de aula? Em quais dimensões?

Os estudantes participantes da pesquisa frequentam os seguintes cursos: Engenharia Florestal; Engenharia de Materiais; Engenharia Civil; Física; Agronomia**;** Engenharia Agrária; Pedagogia; Artes Visuais; Letras; Educação Física; Matemática; Ciências Biológicas; Administração; Direito; Moda; Ciências Sociais; Nutrição; Psicologia e Medicina Veterinária.

Ao dar "voz" aos acadêmicos, entende-se que quem integra esse coletivo, tem muito a dizer sobre o ensino superior. Estudos sobre os estudantes universitários e sua relação com o conhecimento são escassos, de alguma forma parece que ao referirmo-nos a eles, assumimos uma perspectiva universal, como se somente a condição acadêmica fosse expressão inquestionável desse grupo. Ficam submersas muitas outras características como origem social, gênero, faixa etária, capital cultural prévio, valores e

expectativas motivacionais. Em geral, os estudantes universitários são vistos como adultos, havendo pouca curiosidade investigativa sobre seus percursos, subjetividades e estilos cognitivos.

Além disso, como afirma Cunha (1988), a sala de aula é um lugar privilegiado, e estudar o que nela acontece e porque acontece é tarefa primeira dos envolvidos com a formação de professores e com uma prática pedagógica competente. Considerar as percepções e opiniões daqueles que fazem parte - junto com o professor - do ato pedagógico pode permitir a melhor compreensão do ensino e sua relação com a pesquisa.

Connel (2010), ao desenvolver um estudo sobre o significado do que é ser um bom professor, reconhece que esse conceito varia de acordo com o contexto histórico e cultural. Segundo ele não precisamos de um retrato do "bom professor" no singular, mas de "bons professores" no "plural", no sentido coletivo, pois essa concepção é variável. Então, ao se elaborar as políticas educacionais é necessário levar em conta essa condição e estar atento às manifestações culturais que expressam a compreensão majoritária. Certamente também é preciso ouvir os profissionais e incluir as opiniões dos estudantes.

No Brasil, a pesquisa é apontada como elemento de qualificação do trabalho docente e do ensino de graduação na legislação educacional e nos documentos produzidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), Ministério de Educação e por Fóruns de Pró-Reitores, bem como, em diversos estudos. Nesses discursos é comum darem ênfase ao tripé ensino, pesquisa e extensão como elemento de sustentação e articulação da universidade, porém seus princípios são pouco efetivados no cotidiano universitário por meio de ações realmente integradoras.

Isto pode ser observado, cotidianamente, no incentivo dado a pesquisa de forma mais evidente, por meio de editais próprios, da ênfase a produção teórica e titulação em concursos para docentes e das disputas internas levando a "uma burocratização da pesquisa e uma enorme desvalorização da atividade docente." (Nogueira, 1989, p.36).

Mesmo diante deste quadro, não podemos discordar que cada vez mais é reconhecida a ideia de que a pesquisa é uma prática indissociável do ensino, devendo fazer parte tanto da formação do professor como da sua prática docente. Nesse sentido, é preciso desmistificá-la e torná-la mais acessível e próxima da realidade, do cotidiano dos profissionais, da sociedade, dos alunos, e, principalmente, dos professores. Sendo assim, o professor pesquisador deve produzir/construir conhecimento e, mais importante que isso, socializar sua produção. "Quem pesquisa tem o que comunicar. Quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta. Quem pesquisa é capaz de produzir instrumentos e procedimentos de comunicação. Quem não pesquisa assiste à comunicação dos outros." (Demo, 2001, p.39).

Também temos que considerar que essa concepção de formação exige troca, diálogo e interação entre os atores da ação pedagógica, integrando o aluno como sujeito da construção do conhecimento. E isso, precisa ser um compromisso da instituição formadora como um todo. Com a afirmação de Santos (2001, p.23), entendemos que,

> *[...] a integração entre ensino e pesquisa na universidade representa um grande problema que precisa ser superado, se realmente se pretende a melhoria do ensino de graduação, hoje tão duramente criticado no interior e no exterior das instituições de ensino superior. Sucessivas mudanças de currículo têm mostrado que com modificações formais não serão resolvidos os desafios postos por esse nível de ensino. Percebe-se também que essa integração só será possível quando o ensino for colocado como prioridade ao lado da pesquisa, dispensando-lhe o interesse e os cuidados conferidos a esta última.*

Para Charlot (2002) a pesquisa não deve servir para dizer ao profissional o que ele deve fazer, mas ser um instrumento para melhor entender o que acontece em seu cotidiano e dar um direcionamento na busca da melhoria da qualidade do processo de construção do conhecimento. No entanto, observa-se que aliar ensino e pesquisa passou a ser uma "obrigação", definida na lei e nos discursos das instituições. É comum no interior de muitas universidades uma espécie de "corrida pelo ouro", uma competição, começando pela separação entre graduação e pós-graduação, uma separação entre os que pesquisam e os que "dão aula". Primeiro, porque a pesquisa é reservada a poucos, geralmente doutores com regime de trabalho de dedicação integral e com horas destinadas para tal e, geralmente ligados à pós-graduação. Segundo, a pesquisa, em alguns casos, tornou-se uma forma de "enriquecer" os currículos e de acessar a eventos, muitas vezes sem retorno para quem deveria ser dirigida e sendo mais divulgada em seminários/congressos externos à Universidade do pesquisador.

As respostas dos alunos trouxeram um grande conjunto de significados, pertinentes e oportunos para a discussão sobre a relação ensino e pesquisa na sala de aula. Neste texto organizamos a análise em quatro agrupamentos: a) Percepções sobre a relação entre ensino e pesquisa na sala de aula; b) Ênfase no ensino – dissociação entre ensino e pesquisa na docência; c) Ênfase na pesquisa - importância da pesquisa para uma boa docência d) Integração entre ensino e pesquisa na sala de aula – questionamentos e ponderações. O item "a" discorre sobre a questão: "Em sua opinião, é possível perceber a relação entre ensino e pesquisa na sala de aula? Pode dar um exemplo?". As discussões contidas nos itens: "b, c e d" são referentes a uma única pergunta feita aos estudantes: "Em sua opinião, o/a bom/boa professor/a é também pesquisador/a?". Assim, há percentuais indicando como se posicionaram nesta questão.

As repostas dos alunos serão apresentadas desta forma: E (Estudante) com um numeral (número do questionário) e do curso que frequenta.

Estes agrupamentos devem ser compreendidos de forma integrada e foram organizados buscando sentidos comuns, assim, um não exclui o outro, cada depoimento possui um significado ímpar e o mérito de provocar múltiplas reflexões e indagações sobre a relação ensino e pesquisa no ensino de graduação.

a) Percepções sobre a relação entre ensino e pesquisa na sala de aula

Ao serem indagados se "é possível perceber a relação entre ensino e pesquisa na sala de aula?" os estudantes, em sua maioria, afirmaram que sim. Para alguns, essas afirmações decorrem das posturas dos docentes, como destaca um acadêmico de Agronomia (E-29): "*Sim, pois dentro da Agronomia, como muitos professores trabalham com pesquisas, eles se utiliza de suas experiências para muitas vezes exemplificar a matéria que está sendo ministrada."* Nessa direção, um estudante de Pedagogia reitera a opinião anterior: "*Alguns (os mais envolvidos com pesquisa) trazem alguns dados e experiências sobre suas próprias pesquisas e de seus bolsistas."* (E02-Pedagogia).

Para vários acadêmicos as pesquisas realizadas pelos professores podem representar uma possibilidade de complementação da aprendizagem, movimentando os alunos em busca de mais conhecimentos:

> *Sim. Vários professores estão engajados em projetos de pesquisa e utilizam os dados desses projetos para complementar o ensino passado em sala de aula. Além disso, vários alunos procuram grupos de pesquisa para complementar o aprendizado em sala de aula. (E26-Medicina Veterinária).*

> *Sim, principalmente em disciplinas dadas por professores envolvidos em projetos de pesquisa. Inclusive, poder participar destes projetos enriquece nossa formação. (E07-Nutrição).*

Isso também pode ser percebido na fala de um aluno do curso de agronomia de uma universidade pública federal, além do reconhecimento da pesquisa como uma possibilidade de aplicação dos conhecimentos: "*Pesquisando, os professores podem informar avanços tecnológicos aos alunos. Com a pesquisa o aluno pratica e pode levar o que aprendeu para outras pessoas, como exemplo produtores rurais."* (E27- Agronomia).

Numa universidade Privada Comunitária, a pesquisa parece não estar presente na sala de aula, como podemos verificar nos depoimentos:

> *No curso de Direito a grande maioria das cadeiras são dogmáticas, ou seja, são impostos modelos e conjunto de concepções de diferentes doutrinadores, logo é da natureza do Direito*

> *este resgate aos fatos históricos, razão pela qual não há espaço para novas discussões para laboratórios e novas idéias. (E36 - Direito).*

> *Não, acho que por cursar direito, ser pesquisador ou não em nada interfere na matéria a ser lecionada. Meus professores não costumam trazer questionamentos ou dados de pesquisa que realizaram. (E30 - Direito).*

As possibilidades dos alunos perceberem ou não se um professor é pesquisador variam de acordo com diversas situações com as quais convivem. Por exemplo, um acadêmico afirma que: "*às vezes os professores pegam e mostram alguns trabalhos que eles fazem, às vezes trabalham com alguns textos, aí eles mostram as produções."* E completa: "*Mas, nas físicas básicas, a gente não vê essa relação entre o ensino e a pesquisa, porque têm professores que às vezes trabalham, fazem trabalhos de pesquisa em uma área que ela não tem muita relação com aquele conteúdo que ele tá trabalhando, aquele assunto daquela disciplina."* (E92-Física).

Os estudantes revelam identificar quando as atividades de pesquisa do docente estão ou não presentes na sala de aula. Os que possuem essa vivência destacam os possíveis benefícios ou não dessa relação no processo de formação. Por outro lado, em alguns cursos nos quais não está tão presente percebe-se certa "resignação" com a situação, inclusive justificando que a pesquisa não é algo que possa vir a contribuir. Sempre é pertinente frisar que estes dados e depoimentos devem ser reconhecidos segundo o contexto de origem e vivência acadêmica dos graduandos.

b) Ênfase no ensino – dissociação entre ensino e pesquisa na docência

Dentre os respondentes, uma média de vinte e dois por cento (22%), entende que a pesquisa não é condição para uma boa docência. As razões dessa posição são diversas, mas há em comum o destaque aos saberes didáticos como necessários, nem sempre articulados com os saberes da pesquisa. Um dos nossos colaboradores afirmou:

> *Creio que ser bom pesquisador, ou simplesmente ser pesquisador não garante uma boa docência. Esta mais relacionada à forma de ensinar, ao método pedagógico e, principalmente, com a intencionalidade da prática educativa, que pode ser crítica, questionadora, emancipatória ou dominante, limitante e doutrinante. (E21- Engenharia Florestal).*

O depoimento a seguir revela uma percepção negativa da pesquisa como uma dimensão qualificadora do ensino universitário:

> *Não. O bom professor é aquele que está bem atualizado com o que está acontecendo no mundo. Não necessariamente ele precisa desenvolver a pesquisa e descobrir algo. Bom profissional é aquele que sabe transmitir uma idéia, dá uma aula com vontade e se interessa em saber se os alunos estão entendendo. Conheço pesquisadores que estão tão envolvidos com a pesquisa que estão fazendo, estando estressados e sem tempo, que ir para uma sala de aula não passa de obrigação [...]. (E25- Medicina Veterinária).*

Para alguns estudantes da integração harmoniosa entre pesquisa e docência é questionável, "*[...] existem vários professores que são ótimos pesquisadores. Que possuem conhecimento, mas são péssimos professores em sala de aula.'' (E83-Moda)*

Acreditam que: "*[...] não haja qualquer relação entre ser bom professor e bom pesquisador. Tenho excelentes professores que não estão no núcleo de pesquisa da universidade, como existem bons pesquisadores na área, mas que em sala de aula não conseguem passar a matéria."* (E30-Direito).

Essas menções restritivas à pesquisa na docência, provavelmente se assentam em vivências nas quais os acadêmicos percebem que há um foco superlativo por parte do professor sobre suas pesquisas ou, mesmo sendo pesquisador e demonstrando bom conhecimento na área, não têm um desempenho pedagógico na mesma proporção.

O reconhecimento da formação docente como componente necessário para uma boa prática também está presente entre os alunos:

> *Para ser um bom professor, além de pesquisador é necessário que ele realmente tenha formação docente. O que geralmente ocorre é ter professores que são bacharéis e/ou pesquisadores, mas que não passaram por uma formação docente. Estes, com pouquíssimas exceções, não exercem uma boa docência. Dessa forma, o fato do professor ser pesquisador, pode não dizer nada sobre sua docência. (E56-Matemática).*

Os estudantes manifestaram, também, uma valorização pela prática profissional do professor. Para eles, *"a experiência no dia-a-dia"* também conta muito. *"Citar exemplos em sala de aula, exemplos práticos nos ajudam a entender melhor a situação"* como afirmou um aluno da Engenharia Civil.

O grupo que enfatizou a dimensão didática como a mais importante para uma boa docência revela, em suas expressões, um conjunto de expectativas com relação à docência no Ensino Superior. Para eles, um bom professor deve ser capaz de ensinar, de se fazer compreender e de estar atualizado, com novos conhecimentos. Dessas impressões é possível destacar aspectos didáticos que são importantes no processo pedagógico como fazer com que os alunos se apropriem do conteúdo, por meio de exemplos e de forma motivadora.

Há nas manifestações dos respondentes, uma representação algumas vezes negativa da pesquisa, que ocorre quando o professor se afasta do conteúdo das disciplinas curriculares e se concentra preponderantemente no seu foco de pesquisa.

c) Ênfase na pesquisa - importância da pesquisa para uma boa docência

Um bom número dos estudantes, quarenta e três por cento (43%), demonstra compreender a pesquisa como fundamental para a docência no Ensino Superior, como podemos perceber no depoimento: "*Com certeza sim. Com as mutações constantes do contexto social é preciso que o professor pesquise, se atualize constantemente para ampliar sua autonomia e situar-se mais próximo de sua realidade."* (E67- Artes).

Outras manifestações também vieram no mesmo sentido, especialmente ligando a pesquisa à capacidade de atualização do professor universitário. É dessa forma que buscam novos conhecimentos, que por sua vez poderão contribuir para uma boa aula como afirma outro estudante: ''*Sim, acredito que é importante manter projetos de pesquisa para estimular o aprendizado, a busca pelo novo conhecimento nunca é demais. ''* (E90-Moda).

A pesquisa como possibilidade de "prover" conhecimentos para uma boa docência está explícita em várias outras respostas, inclusive como uma condição. Dizem eles: *"para mim o bom professor é sim também pesquisador, isso lhe dará a condição de ser um bom professor"* (E70-Artes); ou, *"na minha opinião, aqueles professores que considero como muito bons tão também pesquisadores."* (E80-Moda); e *" se ele está pesquisando o que está ensinando há uma maior credibilidade."* (E14-Nutrição).

A justificativa para valorizar a condição investigativa do professor está na possibilidade de ampliar os conhecimentos: "buscar novas publicações e estar sempre atualizado... pois os professores envolvidos com pesquisa tem maior capacidade de ensinar." (E18-Nutrição).

Também ressaltam que a condição investigativa do professor favorece a busca de "novas maneiras de desenvolver as habilidades exigidas do profissional em formação... a pesquisa é a tarefa fundamental nesse processo." (E34-Direito).

É interessante notar que os estudantes pouco se referem ao uso da pesquisa como princípio metodológico que sustentaria o ensino. Será que essa condição está tão longe de suas práticas que não mereceram destaque? Ou pode-se especular que os estudantes não percebem a pesquisa como um princípio de ensino?

Eles demonstraram admiração pelos professores pesquisadores porque trazem resultados de seus estudos para a sala de aula. Felizmente alguns conseguem perceber que os professores pesquisadores são capazes de incentivar a participação em pesquisa. Dizem eles: ''Sem dúvida, para a boa formação

do acadêmico é necessário ter bons professores, pois é neles que nos inspiramos. O professor pesquisador aguça o aluno a também pesquisar.'' (E62-Engenharia Civil), ou:

> *O professor pesquisador incentiva seu aluno a ir além do que lhe é transmitido nas aulas, indicando bibliografias complementares, comentando sobre os fóruns em sala de aula. Só o fato de mudar suas aulas de um semestre pra outro a partir do interesse de sua turma já é uma grande novidade. (E11-Pedagogia).*

Esse grupo de respondentes expressa que a pesquisa faz parte da caracterização do que seria um bom professor, especialmente como atualização e busca de novos conhecimentos que são condições para uma boa docência.

Suas colocações advêm de vivências significativas com docentes pesquisadores que abordam os temas das disciplinas com propriedade, se referem a questões atuais e pertinentes e os instigam também a pesquisar.

d) Integração entre ensino e pesquisa na sala de aula – questionamentos e ponderações

Para diversos estudantes, trinta e cinco por cento (35%), a relação entre uma boa docência e a pesquisa é passível de ponderações como exemplifica o depoimento que se segue:

> *Acredito que a pesquisa é importante, sim. Porém, não se pode generalizar. Alguns professores são brilhantes em sua produção científica e, no entanto, são medíocres quanto a sua práxis pedagógica, sabendo muito, mas não conseguindo partilhar suas descobertas. O ideal é que professor e aluno serem postos juntos no processo de pesquisa, crescendo juntos, e não fazer com que a dissociação entre um e outro crie ainda mais distância entre o conhecimento de ambos. (E53-Matemática).*

São expressões que revelam a posição dos respondentes quanto ao significado do que é ser um bom professor e sua relação com a pesquisa:

> *Acredito, sim, que o bom professor é pesquisador. Isso em todos os níveis de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. A postura investigativa acrescenta credibilidade e qualidade ao trabalho docente. Porém, nem todo pesquisador é, necessariamente, um bom professor. Alguns pesquisadores podem ficar divagando muito sobre conhecimentos teóricos e não conseguir trazê-los para a realidade ou restringir-se em debater questões relativas à sua linha de pesquisa. (E07-Pedagogia).*

É interessante perceber que os alunos conseguem expor suas percepções de forma coerente, analisando o fato de que a pesquisa pode ser ou não uma aliada do ensino, dependendo da forma como se estabelece essa relação. Fica subentendido nas suas manifestações que há mediações necessárias entre a pesquisa e o ensino que se estabelecem pelos saberes pedagógicos:

> *Acredito que a pesquisa ajuda o professor a se aprimorar. Mas o que irá fazer um diferencial para o professor é sua intenção diante da sua prática pedagógica. Pois, o professor pode pesquisar e não fazer uso da pesquisa de modo significativo aos seus aluno. (E12-Pedagogia).*

> *Penso que há uma complementação entre o pesquisador e o docente, sendo que o conhecimento apenas poderá ser repassado se o docente não tiver prazer no que realiza, quer seja na pesquisa, quer seja na docência. (E51-Psicologia).*

Alguns estudantes relativizam a relação da pesquisa com o ensino, em função da área de conhecimento. *"Nem todas as áreas necessitam da pesquisa constante. Existem professores mais "práticos" que são muitos bons."* (E82-Moda) Certamente há nessa resposta uma concepção de pesquisa que se afasta da prática. Divide os professores entre aqueles que "fazem" e que valorizam os que "pesquisam", evidenciando um paradigma de conhecimento dicotomizador muito presente na academia.

Algumas análises finais

As reflexões realizadas até então, nos têm permitido mergulhar numa ampla temática que é a formação do professor universitário e produzir sínteses provisórias sobre a relação entre ensino e pesquisa segundo os estudantes.

Os estudantes valorizam o professor pesquisador que sabe aliar os conhecimentos do campo da pesquisa com os conhecimentos das disciplinas curriculares da graduação. Destacam a credibilidade, o aprimoramento e a capacidade de ensinar desses professores. Alguns ressaltam o valor do conhecimento advindo da prática, contrapondo ao que tem origem na pesquisa. Mas, em sua maioria, reconhecem a importância da relação entre o ensino e a pesquisa.

Com base nos depoimentos é possível concluir o valor que dão aos saberes pedagógicos. Acreditam que a docência exercida na sociedade atual assume um caráter diferente do que a que era exercida em tempos passados, mas nem sempre sabem exprimir com clareza o teor das mudanças que deveriam atingir a todos, professores e alunos. Por que e como mudou? Quem mudou? O aluno ou o professor?

Que tipo de saberes são exigidos para o exercício da docência? Que papel jogam os saberes da pesquisa? E da prática profissional? Como essa condição repercute na formação de professores? E nesse rol de questionamentos, como situamos a docência no Ensino Superior?

Não temos respostas para todas essas questões e acreditamos que dificilmente alguém conseguiria respondê-las objetivamente, considerando o contexto de mutações em que vivemos. Conforme Santos (1987), vivemos atualmente a "crise do paradigma dominante", que também pode ser entendido como a crise do modelo tradicional de ensino. Estamos vivenciando uma crise paradigmática não apenas nas instituições educacionais, mas também na sociedade. Como sustenta o autor (1987), o paradigma dominante vai se esgotando porque nega outras formas de conhecimento que não estavam baseadas na racionalidade científica, assim como ignora o senso comum e a subjetividade própria do ser humano.

Os limites presentes no paradigma dominante dificultam as respostas às questões que emergem da sociedade, resultando numa intensa crise. Se pensarmos no exercício da docência, é possível afirmar que a crise se dá, entre outros motivos, quando os docentes não conseguem mais responder às questões formuladas pelos discentes, nas suas formas de ser e agir. É possível dizer que o exercício da docência proposto nesse período de "crise paradigmática" (SANTOS, 1987) contempla duas questões: a construção do saber do discente e também do saber docente.

Assim como a ciência moderna não mais consegue responder às questões propostas pela sociedade, o professor no exercício da docência também se vê compelido a adotar uma nova postura diante do conhecimento, admitindo que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender." (FREIRE, 1996, p. 23)

O professor, como revelaram os alunos participantes desse estudo, precisa estar informado sobre os acontecimentos contemporâneos do mundo que o cerca, estabelecendo relações entre o conteúdo que ministra e as situações vivenciadas pela sociedade, de forma a despertar a curiosidade do aluno e incentivando a sua criticidade.

No caso do Ensino Superior, muitos professores tem o primeiro contato com a docência quando ingressam na carreira universitária, em geral, sem uma formação específica para tal. Com base no que desenvolvem suas práticas? Como são construídas suas relações com os jovens universitários que demonstram de forma tão expressiva suas expectativas quanto sobre os professores? Como a sua condição de pesquisador vem sendo potencializada em prol do ensino de graduação?

Com base nas afirmações dos nossos interlocutores é possível afirmar que as atribuições do professor não se restringem a ministrar um conteúdo em sala de aula, ou realizar pesquisas isoladas. É preciso a realização de diferentes atividades que se integrem e se revelem comprometidas em produzir e divulgar novos conhecimentos, bem como prover e realimentar a prática pedagógica.

A relação dos docentes com os saberes não pode ser restrita à transmissão de conhecimentos já constituídos, mas exige uma relação com diferentes saberes aninhados na prática do docente com seus alunos. Tardif (2002, p. 36) define o saber docente "[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais." Neste contexto, os saberes profissionais carregam as impressões dos seres humanos.

Ao que indicam as respostas, os acadêmicos reconhecem a pesquisa como um instrumento de atualização da docência, importante e imprescindível na opinião da grande maioria. Algumas vezes demonstraram uma compreensão mais restrita de pesquisa, seja quando esta a serviço da docência, seja na elaboração e sistematização de novos conhecimentos. Por outro lado, os estudantes expressam certa maturidade sobre o conceito de *boa docência,* implícita em diversas expressões, quando revelam a compreensão da dinamicidade e constante expansão dos conhecimentos que a integram. Percebem que a boa docência implica na necessidade de atualização do professor para propiciar aos alunos os novos conhecimentos, inclusive tendo repercussões metodológicas em sala de aula e entendem que alguns professores pesquisadores os instigam à reflexão, possuem mais elementos e recursos para exemplificarem e referenciarem suas exposições.

Vários acadêmicos em suas respostas ponderaram que, nem sempre, os melhores professores são os melhores pesquisadores e vice versa. Para eles, em vários casos, o professor pesquisador provoca uma espécie de distanciamento, exerce alguma soberba diante dos alunos e se concentra excessivamente no seu foco de investigação em detrimento de outras abordagens e ou conteúdos. Apreciam muito a relação dos conteúdos teóricos com a prática, com o campo profissional e para eles diversos professores pesquisadores nem sempre se preocupam com isto.

As respostas analisadas expressam enunciados que devem ser compreendidos vinculados ao conjunto de experiências que cada acadêmico viveu e vive no espaço universitário, incluindo também suas concepções de ensino. Revelam muitos aspectos sobre a relação entre pesquisa e docência que merecem ser considerados com seriedade pela pertinência e capacidade de análise explicitada por nossos participantes da pesquisa.

Referências Bibliográficas

Brasil (1996). LDB - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

Charlot, Bernard (2002). Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: Pimenta, Selma Garrido (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. (pp. 89-108). São Paulo: Cortez.

Cunha, Maria Isabel da (1988). *O professor universitário na transição de paradigmas***.** Araraquara. JM Editora.

_____ (2009). Inovações pedagógicas: O desafio da reconfiguração de saberes da docência universitária. IN: Pimenta, S. G. e Almeida, M. I . *Pedagogia universitária* (pp. 211-235). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Connell, Raewyn (2010). *Bons professores em um terreno perigoso: Rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo* (pp. 165-185). IN: Educação e Pesquisa: São Paulo, V. 36, n. Especial.

Demo, Pedro (2001). *Pesquisa: Princípio científico e educativo*. 8. ed. São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Nogueira, M.A (1989). Universidade, crise e produção do saber. In Bernardo, M.(org). *Pensando a educação* (pp. 36-37). São Paulo: UNESP.

Pimenta, Selma; Anastasiou, Lea (2002). *Docência no ensino superior*. Vol 1. São Paulo: Cortez Editora.

Santos, Lucíola L. C. P (2001). Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: André, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 11-25). Campinas, SP: Papirus.

Santos, Boaventura de Sousa (1987). *Um discurso sobre as Ciências*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.

_____(2010). *A universidade do século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. Ed. São Paulo: Cortez.

Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ.

6.131.

Título:

La formación pedagógica de los profesores universitarios entre la cultura institucional y la cultura académica

Autor/a (es/as):

Tabares, Stella Valencia [Universidad del Valle]

Resumo:

Arriesgar la hipótesis de que la formación pedagógica de los profesores universitarios toma forma a partir de prescripciones, discursos de carácter normativo y prácticas que, en su conjunto, constituyen la cultura institucional y de principios, enfoques, discursos y prácticas que expresan la cultura académica**,** tiene implícito el supuesto de que su sentido, en ambos casos, deriva de la naturaleza y especificidad de la universidad. Para resolver esa tensión dialéctica entre la cultura institucional y la cultura académica, es necesario crear condiciones que posibiliten diálogos en los que se expliciten los intereses, las racionalidades e incluso, las presiones bajo las cuales trabajan una y otra. Se trata de reducir la distancia entre estas dos culturas, a partir del reconocimiento de las posibilidades y limitaciones de ambas; la primera regida por el realismo de la política y la segunda, por idealismo de la educación; esta lucha permanente entre condicionantes e ideales externos e internos, revela los reduccionismos e instrumentalismos de los que pueden y, de hecho, son objeto la universidad y la formación pedagógica de sus profesores; como también, la razonabilidad, la provisionalidad y la perfectibilidad que podría acompañar a cualquier propuesta.

Discurrir sobre un fenómeno complejo como es la formación pedagógica de los profesores universitarios, con el propósito de identificar pistas para orientar su devenir, implica evidenciar algunas de las tensiones que tienen lugar en ese cruce de culturas que constituyen la universidad y sus prácticas expresadas a través de múltiples juegos del lenguaje. Para su abordaje metodológico he recurrido, por su potencia interpretativa, a tres metáforas: el péndulo, la espiral y el holograma que se imbrican y emergen, en diferentes dimensiones espacio-temporales, mostrando las tensiones del acontecer universitario que inciden en esta formación.

El compromiso hay que encaminarlo no a la resolución total de esta tensión, que por lo demás es inherente a la universidad, sino a la emergencia de un ethos universitario, signado por la tradición y la innovación; por la autonomía, la crítica, la cientificidad y el debate público. Un ethos que se resignifica a partir de la praxis, de la diversidad de saberes y enfoques que tienen lugar en la universidad; en particular del saber pedagógico y de la forma cómo se conjugan y complementan las matrices disciplinar e inter y transdisciplinar con otros saberes y culturas.

Esta hipótesis hace parte de mi experiencia en torno al desarrollo institucional en la universidad y de una investigación reciente sobre la política curricular de la Universidad del Valle[1]. Ambos recorridos se inscriben en una línea de investigación en el campo de la política y la gestión de la educación, que hemos venido construyendo con otros colegas, hace ya más de quince años, intentando hacer aportes significativos desde el conocimiento y la acción.

[1] Valencia Tabares, Stella (2010). *El péndulo, la espiral y el holograma: metáforas para*

pensar la universidad. Evaluación y publicación en proceso.

Palavras-chave:

Universidad, formación pedagógica profesores universitarios, política y gestión universitaria.

Presentación

Gracias al Comité Académico de este VII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria por permitirme compartir estas ideas, acerca de la formación pedagógica de los profesores de la universidad, que hacen parte de un libro que acabo de escribir[188]. De ahí que esta "Comunicación Oral" sea una oportunidad inédita para conversar públicamente sobre la temática de este evento, desde un punto de vista que oscila entre la impertinencia y la pertinencia; en la medida en que para algunas personas puede ser extraño recurrir a la metáfora para pensar la universidad y abordar un asunto tan importante como la formación pedagógica de los profesores; mientras que para otras, por el contrario, puede ser habitual acudir a estos artificios metodológicos para éstos y otros propósitos; y no faltarán otras personas que no encuentren significativa esta propuesta, entre otras cosas, porque sus intereses rondan por otras aventuras del pensamiento.

En un momento de incertidumbre y riesgo como éste, abrigo la esperanza de que esta mirada, que intenta ir más allá de los lugares comunes, contribuya a ampliar el campo de referencia sobre la formación pedagógica de los profesores universitarios; a promover el diálogo y la reflexión personal sobre nuestro oficio como educadores, maestros y artesanos de humanidad y, no solamente como científicos e intelectuales de un campo específico del saber. Si al final de mi intervención, los participantes consideran que a pesar de las limitaciones y obstáculos esta propuesta es válida para trascender esos lugares desde donde ha sido abordada la formación de los profesores de y para la educación superior; entonces podré decir que se ha avanzado algo en la construcción de su pertinencia desde coordenadas poco usuales; y que empiezan a revelarse pistas de esa nueva trama producida por ese movimiento pendular y en espiral que la va tejiendo desde adentro, a la manera de un holograma.

Tras las huellas del camino

La hipótesis central de este trabajo surge de la experiencia alrededor del desarrollo institucional en la universidad y de una investigación reciente sobre la política curricular de la Universidad del Valle; ambos recorridos inscritos en una línea de investigación sobre la política y la gestión de la educación,

[188] Titulado "El péndulo, la espiral y el holograma, metáforas para pensar la universidad" (en prensa); elaborado durante el Año Sabático que me fuera concedido por la Universidad del Valle, institución en la que me desempeño actualmente como profesora titular.

que hemos venido construyendo con otros colegas, hace ya más de quince años, intentando hacer aportes significativos desde el conocimiento y la acción.

Desde mi trayectoria como profesora y luego de realizar varios estudios, investigaciones e intervenciones en el campo de la política y la gestión universitaria, he venido sosteniendo que el problema central de la formación pedagógica de los profesores de la universidad no tiene que ver solamente con paradigmas, enfoques y posiciones en torno a la pedagogía; ni con capacidades científico-tecnológicas. A mi modo de ver, el problema radica en la falta de apertura para dialogar y reflexionar sobre las tensiones que se presentan entre la cultura institucional y la cultura académica y en el interior de éstas, que es el contexto en el cual la formación pedagógica se configura y adquiere sentido. De ahí que la negociación cultural entre los profesores y otros actores institucionales se torne fundamental para identificar limitaciones y posibilidades, para encontrar soluciones dialécticas que permitan superar esos obstáculos y desplegar esa potencia y diversidad que tiene la universidad para enfrentar este importante asunto de la vida universitaria.

El hecho de que la formación pedagógica de los profesores de la universidad tome forma a partir de prescripciones, discursos de carácter normativo y prácticas que, en su conjunto, constituyen la cultura institucional; y de principios, enfoques, discursos y prácticas que expresan la cultura académica; y que el sentido de esta formación, en ambos casos, tenga que ver con la naturaleza y especificidad de la universidad; no solo exige soluciones dialécticas sino que requiere crear condiciones institucionales que favorezcan el diálogo y la reflexión sobre los intereses, las racionalidades e incluso, las presiones bajo las cuales trabajan una y otra. Una estrategia como ésta contribuiría, a su vez, a ampliar el campo de referencia desde dónde ha sido abordado tradicionalmente este asunto; a compartir y a atribuir nuevos significados al quehacer pedagógico de la universidad; a intuir, avizorar y construir colectivamente nuevos horizontes de sentido que permitan tener una mayor comprensión de la formación pedagógica. De lo que se trataría entonces es de diseñar una estrategia institucional que favorezca la recreación y actualización permanente de la política que ha de orientar el devenir de la formación pedagógica en la universidad.

El estudio, la indagación y el reconocimiento de las posibilidades y limitaciones de ambas culturas, la institucional y la académica; la primera regida por el realismo de la política y la segunda por idealismo de la educación; no solo contribuiría a reducir la distancia entre ellas, a tener una mayor comprensión de esa lucha constante entre condicionantes e ideales externos e internos; sino que revelaría los reduccionismos e instrumentalismos de los que pueden y, de hecho, son objeto la universidad y la formación pedagógica de sus profesores; como también, la razonabilidad, provisionalidad y perfectibilidad que podría acompañar cualquier propuesta que sea construida mediante una acción intencional y deliberada que la oriente conforme a estos ideales y supuestos; una creación regulada en palabras de Paul Ricoeur.

Discurrir sobre un fenómeno complejo como es la formación pedagógica de los profesores universitarios, con el propósito de identificar pistas para orientar su devenir, implica evidenciar algunas de las tensiones que tienen lugar en ese cruce de culturas que constituyen la universidad y sus prácticas expresadas a través de múltiples juegos del lenguaje. Para su abordaje metodológico he recurrido, por su potencia interpretativa, a tres metáforas: el péndulo, la espiral y el holograma que se imbrican y emergen, en diferentes dimensiones espacio-temporales, mostrando las tensiones del acontecer universitario que inciden en esta formación.

El compromiso hay que encaminarlo no a la resolución total de esta tensión, que por lo demás es inherente a la universidad, sino a la emergencia de un ethos universitario, signado por la tradición y la innovación; por el ejercicio de la autonomía, la crítica, la cientificidad y el debate público. Un ethos que se resignifica a partir de la praxis, de la diversidad de saberes y enfoques que tienen lugar en la universidad; en particular del saber pedagógico y de la forma como se conjugan y complementan las matrices disciplinar e inter y transdisciplinar con otros saberes y culturas.

A continuación desarrollaré los aspectos más relevantes y significativos del planteamiento conceptual y metodológico propuesto; se trata de una síntesis recreada del primer capítulo del libro que mencioné al comienzo y que espero contribuya a la discusión sobre la docencia universitaria en Iberoamérica, desde una mirada sobre la formación pedagógica del profesorado universitario que insiste en la necesidad de reflexionar e indagar sobre las posibilidades y limitaciones para contribuir a la construcción de una política que oriente esta formación, a partir de un ejercicio permanente de la autonomía que tiene la universidad para pensarse, producirse y recrearse; aún en tiempos difíciles e inciertos como los que corren en este mundo contemporáneo. He ahí la pertinencia de la impertinencia de trasegar por lugares poco comunes en el campo de la política y la gestión universitarias; de apelar a la reflexividad y al reconocimiento de la praxis, de la acción como historia humana y como posibilidad de inventarnos otras formas de ser y estar en el mundo.

Trascender los lugares comunes desde la praxis

La trayectoria intelectual en la que se inscribe esta búsqueda se ha concretado en experiencias de investigación, intervención y desarrollo institucional, acompañadas de una reflexión permanente sobre la universidad. Desde una mirada reflexiva, crítica y propositiva a esta antesala y a sus múltiples derivas, quisiera aportar algunos planteamientos al debate sobre un asunto crucial para el quehacer universitario: la formación pedagógica de los profesores de la universidad, cuya configuración insisto se produce en el marco de la tensión entre la cultura académica y la cultura institucional. Un asunto complejo que al ser abordado desde la pedagogía, la política y gestión de la educación y de un primer

acercamiento al pensamiento de Paul Ricoeur, a mi modo de ver, favorece la reflexión y arroja pistas importantes para contribuir a la formulación de una política de formación pedagógica de los profesores universitarios; una perspectiva que ha dado origen a una línea de investigación y de formación avanzada en el Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle.

Para empezar, considero importante delimitar este trabajo. Debo advertir entonces que no pretendo abordar la formación pedagógica de los profesores desde un paradigma o enfoque específico; ni tampoco me propongo profundizar en los que se han propuesto desde distintas vertientes; y menos aún, proporcionar herramientas para formular técnicamente una política. Mi interés se centra en una reflexión sobre lo que pasa con la política en acción y en la exploración de las racionalidades e intereses que la agencian y/o la resisten y en indagar, cómo desde allí, desde la praxis, es posible enriquecer su formulación y puesta en marcha. Una reflexividad que se instala en la pedagogía para conferirle un sentido y un significado distinto a la política de formación de los profesores de la universidad; procurando, en esa medida, un acercamiento a la razonabilidad (razón práctica) y, simultáneamente, un distanciamiento de la racionalidad instrumental, en un intento por equilibrar la acción desde la historia y la cultura; desde el ejercicio de la autonomía, en otras palabras, desde la libertad y la responsabilidad de los participantes.

Un ejercicio de búsqueda entre el realismo de la política (racionalidad técnico-económica y administrativa) y el idealismo de la educación (razonabilidad socio-cultural e histórica) que al estar mediado por la ética derive en configuraciones en donde primen la prudencia y la justicia, el interés general y la convivencia entre los seres humanos, en este caso, entre los miembros de la comunidad universitaria: profesores, estudiantes y otros actores institucionales. De ahí que en este trabajo, al tiempo que se cuestionan los supuestos básicos que subyacen a la formulación de la política de formación pedagógica de los profesores de la universidad; se proponen alternativas para salirle al paso a las formas convencionales utilizadas para abordar este tipo de asuntos.

Alternativas que como he sostenido desde el comienzo, se configuran en el marco de las tensiones inherentes a la naturaleza y especificidad de la universidad. Pero, ¿De qué universidad estamos hablando? De esa idea de universidad transcultural e histórica que pervive gracias a la forma como resuelve autónomamente sus tensiones esenciales; o estamos haciendo alusión a esa universidad que ha evolucionado y se ha venido transformando conforme a los signos de los tiempos, dejando atrás ciertos rasgos que la caracterizan, para atemperarse a las nuevas exigencias de la sociedad y el Estado moderno. A esa universidad que, en el caso de nuestro continente, se modernizó siguiendo modelos que se mueven entre la profesionalización y la investigación; y que desde el siglo pasado vienen orientándose hacia nuevos horizontes que la han ido desdibujando cada día más, hasta convertirla en una IES, una institución de educación superior que se debate actualmente entre los modelos mencionados y los de corte empresarial y burocrático que tratan de imponerle desde afuera. Una

Institución que tiene que responder a los desafíos de la globalización, de la sociedad del conocimiento, de la ciencia y la tecnología; que se le exigen ser innovadora como si esta cualidad no hiciera parte de su ethos, de esa tensión esencial entre tradición e innovación que caracteriza a la universidad. Demandas del Estado y la sociedad sobre la pertinencia y relevancia de los conocimientos que ella produce, y la eficacia y efectividad de sus acciones.

Es paradójico, como se sigue constatando actualmente, que los medios condicionen los fines de la universidad. Sin embargo, pareciera que no hay nada qué hacer frente a este absurdo teleológico que no solo lesiona la autonomía universitaria al constreñir su quehacer, sino que invierte la matriz sistémica que le sirve de soporte analítico e instrumental al modelo vigente en la educación. Un enfoque que goza de legitimidad y legalidad institucional, en tanto garante de la racionalidad técnico-económica de una acción estatal que, al supeditar lo académico a los aspectos administrativos y de apoyo y en aras de la eficiencia y la eficacia, se queda corta frente a la razonabilidad cultural e histórica que también le compete garantizar al Estado. De ahí que más allá de acomodarnos a los modelos vigentes, dejándonos absorber por los indicadores de gestión y desempeño, asumiendo que esa es la universidad, lo cual -sin duda- es importante para el desarrollo institucional, lo que intento con este trabajo es demostrar cuan distante está la mirada oficial, del horizonte de sentido contenido en el ethos universitario.

Lo anterior dista mucho de una cultura institucional y una cultura académica que invoquen la naturaleza y especificidad de una universidad dispuesta a lidiar con la emergencia de un ethos universitario signado por el ejercicio de la autonomía, el pensamiento crítico, reflexivo y propositivo, la cientificidad y el debate público. Un ethos que se resignifica a partir de la praxis, de la diversidad de saberes y enfoques que tienen lugar en la universidad; en particular los que tienen que ver con el saber pedagógico y con las formas cómo se imbrican, conjugan y complementan las matrices disciplinar, inter y transdisciplinar con otros saberes y culturas. Una cultura institucional y una cultura académica dispuestas a interpelar las relaciones de la universidad con el mundo, las que se establecen entre sus profesores y las que entablamos con nosotros mismos; dejaría entrever el alcance e incidencia al momento de pensar formular una política para la formación pedagógica de los profesores.

Esta lucha permanente entre condicionantes e ideales externos e internos, revela los reduccionismos e instrumentalismos de los que pueden y, de hecho, son objeto la universidad y la formación pedagógica de sus profesores; como también, la razonabilidad, la provisionalidad y la perfectibilidad que podría encarnar y acompañar a cualquier propuesta. Así que más que constatar las tensiones, la ambigüedad y las paradojas que caracterizan el quehacer de la universidad; la perspectiva ricoeureana me ha permitido validar mis hipótesis acerca de cómo estos rasgos pueden incidir en la formación pedagógica de los profesores y pensar en opciones que permitan contrarrestar sus efectos, apelando a la reflexividad sobre la experiencia, a su recreación y reconfiguración.

La idea es propender por una intervención intencional y deliberada que tenga como punto de partida el reconocimiento de la diversidad y pluralidad del pensamiento, el lenguaje y la acción en la universidad, expresados en sus prácticas concebidas como juegos de lenguaje; una mirada que exige tolerancia epistemológica y complementariedad crítica para avanzar en la construcción de alternativas inter, transdisciplinares y transversales, que permitan anticipar y valorar el poder de comunicación y de acción que hacen posible la ampliación de la referencia, el diálogo y la reflexión. Con estos nuevos supuestos que propongo apoyándome en Ricoeur (2009), intento hacer un aporte significativo a la política y la gestión universitarias, insistiendo en la necesidad de llenarlas de sentido desde lo sustantivo de la universidad, desde una misión comprometida con el ser humano, la ciencia y la sociedad; y desde una autonomía que se resignifica desde sus funciones esenciales: la docencia, la investigación y la extensión.

Es urgente y necesario pensar la formación pedagógica teniendo como referencia la naturaleza y sentido de la universidad pública; como también, algunos de esos condicionantes externos e internos que profundizan las tensiones en medio de la cuales se configuran la formación pedagógica de los profesores y la política que orienta su devenir. Esa tensión permanente entre ese conjunto de principios, enfoques, discursos y prácticas que expresan la cultura académica y de prescripciones, discursos de carácter normativo y prácticas que, en su conjunto, constituyen la cultura institucional; un movimiento pendular, de carácter dialéctico, que está presente también en el interior de ambas culturas, dada la diversidad de paradigmas, enfoques y posiciones que caracteriza a la universidad.

Desde la complejidad de esta mirada en la que confluyen diferentes culturas, paradigmas, enfoques, posiciones, tensiones, paradojas constituyéndose en una fuente permanente de conflictos; mi tesis es que si pensamos juntos la universidad, abriéndonos a esta diversidad, es posible imaginar nuevos horizontes de sentido para el quehacer pedagógico y crear nuevos significados para la formación pedagógica de los profesores. No hacerlo es aceptar pasivamente el desdibujamiento de la naturaleza de la universidad, de su sentido ético y político; es conformarnos con la reducción de su quehacer a un ejercicio de racionalidad instrumental que, siendo un soporte necesario para el desarrollo institucional, no puede suplantar ni distorsionar el ethos universitario, de cuya resignificación e *intersignificación* somos responsables, en gran medida, los profesores universitarios. No actuar oportuna, razonable y sensiblemente frente a la complejidad mencionada, es aceptar, sin más discusión, la tergiversación de la idea de universidad y conformarnos con una formación pedagógica ajustada al devenir de las Instituciones de Educación Superior, IES; a ese "remedo de universidad" que se viene configurando desde la verdad oficial e institucional de nuestros tiempos.

Obviamente no se trata de privilegiar el otro extremo, la cultura académica per-sé; pues frente a ella, tal como la encarnamos y profesamos hoy, también tendríamos que actuar de manera reflexiva, crítica y propositiva. Lo que estoy proponiendo es que entre las múltiples configuraciones posibles,

emprendamos juntos la búsqueda, construcción y elección de propuestas que, sin eliminar la tensión entre la cultura institucional y la cultura académica, tengan como referente a esta última, dialoguen con ella y reflexionen sobre su sentido. Interpretando a Ricoeur (2009), éste sería un compromiso con una creación regulada, con una intervención intencional y deliberada alrededor de la política de formación pedagógica de los profesores de la universidad.

¿Qué alcance tendría para la formación pedagógica de los profesores esta propuesta?

Recurrir a la metáfora como enfoque y artificio metodológico ha sido un pretexto y una oportunidad para pensar la universidad y la política de formación pedagógica de los profesores, desde un lugar que nos compromete con tres reflexiones distintas aunque relacionadas entre sí:

La primera que se hace a través del Péndulo tiene que ver con la tensión entre la cultura académica y la cultura institucional desde dónde se advierte sobre el riesgo que supone la imposición de cualquiera de estas dos polaridades y sus consecuencias en ambos casos; en uno, por falta de principio de realidad y en el otro, por exceso de realismo o por acciones inconsecuentes frente a lo que proclaman. Este segundo riesgo es mayor dado que en las condiciones actuales, es muy difícil que una propuesta de política institucional pueda resistirse a un distanciamiento de la mirada oficial; a menos que se emprendiera un movimiento social -por la defensa de la universidad y la educación superior como bienes públicos- abanderado por los Estados nacionales, por la sociedad y por las comunidades universitarias.

El péndulo como metáfora central, representa el movimiento permanente hacia la búsqueda de soluciones dialécticas entre las posibilidades y limitaciones inherentes a la naturaleza y especificidad de la universidad en todos los campos del conocimiento y de la práctica social; lo mismo que las derivadas de los condicionamientos internos y externos. En el caso de la propuesta de política de formación pedagógica, su recreación y reconfiguración daría cuenta de las tensiones y conflictos que se producen entre la cultura académica y la cultura institucional y dentro de éstas, poniendo en evidencia las ambigüedades, paradojas y contradicciones a las que nos enfrentamos en la cotidianidad de la universidad, en virtud de la diversidad de saberes, paradigmas y enfoques que son encarnados y profesados por los profesores y por otros actores institucionales; y de los roles que le corresponde desempeñar a cada quien en la relación fines y medios.

En el tránsito por esta diversidad del acontecer universitario nos encontramos también con otras tensiones, quizás de mayor complejidad e intensidad que las anteriores; producto de la hegemonía e institucionalización de los saberes; de sus jerarquías y poderes en la universidad. Esta situación si bien se expresa en ambas culturas, la institucional y la académica, parece más perceptible en esta última, pues lo que estaría en discusión, de acuerdo con uno de los propósitos de este trabajo, es la

preeminencia y legitimidad del saber pedagógico en la universidad, su posición en el juego saber-poder y, por ende, la pertinencia y necesidad de la formación pedagógica de los profesores de la universidad.

Como vemos, el péndulo emerge de nuevo aquí revelando el riesgo de quedarnos detenidos en cualquiera de los dos extremos; en un caso, se privilegiaría el "pensamiento único", como si hubiese una sola forma de pensar y concebir lo pedagógico en la universidad; y en el otro, se legitimaría "lo innecesario" del saber pedagógico; aceptando incluso, "el todo vale", o dejando la pedagogía a la imitación de los alumnos en el tiempo; como sí la pedagogía no hubiese alcanzado un estatuto epistemológico, un corpus teórico y metodológico como saber. La metáfora del péndulo a esta altura del debate nos permite leer, interpelar e interpretar el lugar que ocupa el saber pedagógico en la universidad; y contribuir a la búsqueda de soluciones dialécticas a la tensión entre esta diversidad de posiciones sobre la pedagogía vigentes en esta institución.

A la anterior premisa subyace una segunda reflexión, no menos importante que las anteriores, que la hacemos desde la metáfora de la espiral. Aceptar la diversidad de paradigmas, enfoques y posturas desde donde es posible pensar y abordar la pedagogía en la universidad exige además, reconocer los paradigmas vigentes en el campo de la educación y la pedagogía: el saber pedagógico, las ciencias de la educación, el currículo y más recientemente, la educación popular; en los que se inscriben otros enfoques como: las didácticas de las disciplinas, la ciencia de la educación, las pedagogías sociales, las pedagogías ciudadanas, las pedagogías críticas, entre otras miradas y formas posibles de aproximación a los temas, problemas y objetos de la pedagogía. Aquí vemos muchos péndulos en acción y tensiones que se resuelven en función de la hegemonía que tenga en un momento determinado, uno de los paradigmas o enfoques mencionados. Así que la reflexión y discusión es muy compleja, pues se trata de la coexistencia de múltiples verdades, inconmensurables e irreductibles; lo que supone estar dispuestos a aceptar la diversidad desde donde es posible asumir lo pedagógico en la universidad y en el interior del campo de la educación y la pedagogía; razón por la cual el interés no está puesto en la elección de un paradigma o un enfoque determinado, ni en la profundización de ninguno de los existentes. El problema aquí es de otra naturaleza; tiene que ver con una negociación cultural que nos permita llegar a acuerdos razonables sobre lo que puede llegar a ser la formación pedagógica de los profesores de la universidad.

En este diálogo y reflexión se cruzan disputas legítimas, asociadas a la multiplicidad de juegos de lenguaje que tienen lugar en la universidad. Partir de este supuesto es apostarle al conflicto de interpretaciones, acudir a la imaginación, a la creación, a la tolerancia epistemológica, metodológica; a la complementariedad crítica para inventar y diseñar formas que nos permitan resolver dialécticamente dichas tensiones, favoreciendo el respeto, el reconocimiento de sí mismo, del otro y de lo otro y, obviamente, mejorando la convivencia entre los profesores y otros actores institucionales. La metáfora

de la espiral nos permitiría intuir, otear y seguirle la pista a los saltos cualitativos que se van produciendo en las personas involucradas en experiencias de esta naturaleza; revelaría los ires y venires, las continuidades y discontinuidades, las derivas de ese remolino que viaja de un lado al otro del péndulo, envolviéndonos y confrontándonos desde las dimensiones política y pedagógica de cualquier práctica.

Se espera que este proceso de carácter formativo trascienda la dimensión científico-técnica, tan privilegiada entre nosotros los académicos, y le dé cabida a esa pluralidad de voces, a esas múltiples verdades, a esa diversidad de juegos de lenguaje en los que participamos todos: los profesores y otros actores institucionales. Y que a su vez, deje entrever esa unidad en la diversidad, ese horizonte de sentido compartido que se va construyendo, a pulso y tesón, cuando cada profesor, empeñado en hacer lo mejor por la universidad y la nación, se siente reconocido por sí mismo, por el otro, reconoce a otros y es reconocido institucionalmente. De esa identidad pedagógica, individual, colectiva e institucional, indecible hasta ahora, es de la que esperamos que la espiral nos ayude a ver y a decir algo.

La tercera reflexión tendría lugar en las unidades académicas de la universidad. Se trata de leer, interpelar e interpretar las prácticas pedagógicas y las prácticas por donde circulan los procesos de construcción y gestión de la política de formación pedagógica de los profesores. Aquí emerge de nuevo el péndulo dejando entrever el riesgo de que se imponga cualquiera de las dos polaridades: la cultura académica por exceso de sentido y poca concreción en una política de formación pedagógica; y la cultura institucional por exceso de cascarón y de vacío pedagógico. No atender esta advertencia sería conformarse con un ejercicio de racionalidad instrumental que no deja espacio para la razonabilidad, al desconocer las historias y las culturas de la universidad y de las unidades académicas, sedimentadas en las prácticas pedagógicas de los profesores y de otros actores institucionales.

El hecho de admitir que se privilegien los dictámenes de la cultura institucional tiene un riesgo mayor, obviamente, por la fuerza y la intensidad de las políticas que rigen la universidad pública y la educación superior en la época contemporánea. Esta situación se ve favorecida, además, por las tensiones entre los distintos enfoques y formas de abordar lo pedagógico en la universidad y la falta de unidad entre los profesores con respecto a criterios frente a esa complejidad, diversidad y riqueza del campo de la educación y la pedagogía; pero como ya lo advertimos podemos recurrir a la espiral para leer, interpelar e interpretar como se está llevando a cabo la negociación cultural entre los profesores y otros actores institucionales, para ver en qué medida el diálogo y la reflexión personal y colectiva empiezan tejer la trama desde adentro de las unidades académicas. Como vemos esta reflexión corresponde a la metáfora del holograma, solo que esa urdimbre va emergiendo como sustrato de las soluciones dialécticas y los saltos cualitativos que se van gestando en ese movimiento pendular y en

espiral, configurándose y entretejiéndose en una nueva trama que a manera de unidad revela lo que pasa, en las partes y el todo, con el pensamiento y el saber pedagógico en la universidad.

Intentando un cierre con final abierto

He sostenido a lo largo de esta ponencia la necesidad de pensar la formación pedagógica de los profesores universitarios desde otros lugares; desde enfoques y metodologías que permita a la universidad contar, a mediano y largo plazo, con un acumulado de saber que dé cuenta de cómo está presente la pedagogía en las aulas y más allá de ellas: en la docencia, la investigación y la extensión e incluso, en las experiencias de desarrollo institucional; cómo se expresa en la formación, la enseñanza, el aprendizaje, las relaciones pedagógicas, en la relación y reflexión sobre los saberes, en la evaluación, las formas de organización, los métodos de trabajo, la disposición de las aulas y otros espacios, en los discursos, en la reglamentación; en las culturas, los contextos, entre otros. La metáfora del holograma sería entonces el artificio que nos permitiría leer, interpelar e interpretar la reflexión pedagógica, la creación y la transformación que tiene lugar en las prácticas pedagógicas de los profesores; lo mismo que la reflexión y modificaciones producidas en las prácticas de otros actores, tendientes a mejorar la capacidad humana e institucional para hacer posible -la experimentación, la innovación, la investigación y la reflexión pedagógicas-; en otras palabras, la emergencia y la legitimidad de lo pedagógico en la universidad.

Un acontecimiento y una acción que la institución ha de propiciar permanentemente, si en verdad hay un interés genuino en recrear la política de formación pedagógica de sus profesores; en actualizar la memoria institucional, en recrear su proyecto formativo y en fortalecerse endógenamente para anticiparse a los cambios y hacer posible la producción de saber pedagógico en la universidad. Contribuir a la producción de esta trama y hacer que lo pedagógico sea visible en el todo y sus partes, sería uno de los compromisos de la política y la gestión universitarias, y en particular, de una política de formación pedagógica de sus profesores.

El holograma representa la trama que nos permite ver el todo en las partes y éstas a su vez en el todo; es decir, apreciar cómo el nuevo sentido y la orientación de la política de formación pedagógica de los profesores de la universidad se verían reflejados en cada una de las partes que conformarían la propuesta; vale decir, en lo académico y en lo administrativo. Esta metáfora nos sirve, también, para tomarle el pulso a la cultura y el pensamiento pedagógicos en las unidades académicas y, en general, en la universidad. En síntesis, permitiría hacer visible el pensamiento pedagógico expresado, a la manera de un holograma, en la praxis, en esos nuevos "ver como" y "ser como" de los profesores y de otros actores institucionales, que se revelaría en la cotidianidad de la planificación y la gestión de la política de formación pedagógica de los profesores universitarios, cada vez que ésta tenga que actualizarse y reconfigurarse.

Esta apuesta por la pluralidad de lo pedagógico y por el conflicto implica trabajar desde distintas posturas en la universidad. Nos invita a ir más allá del discurso acerca del diálogo de saberes que, en la praxis, es un diálogo entre los seres humanos que los encarnan y profesan y de los poderes que se ponen en juego cuando entramos en relación con los otros. Concebir las prácticas como juegos de lenguaje exige ampliar los campos de referencia, pensar la pedagogía desde otras miradas; entablar un diálogo abierto y sincero alrededor de lo pedagógico en la universidad y de estar dispuestos a aceptar que esa reflexión a los primeros que nos compromete es a nosotros mismos, pues nos descentra, nos mueve el piso.

Esta propuesta de arriesgarnos a producir -mediante un esfuerzo de creación regulada- soluciones dialécticas y saltos cualitativos en lo pedagógico, la considero importante y necesaria para el fortalecimiento de las comunidades académicas de América Latina. No estoy haciendo alusión a las comunidades empoderadas, hasta ahora, por los sistemas hegemónicos del conocimiento, sino a todos los profesores universitarios que, en los ámbitos interno y externo a la universidad, luchamos por ser reconocidos como intelectuales, trabajadores de la cultura y como forjadores de humanidad.

Con la metodología mencionada, intento responder a los grandes interrogantes que subyacen a la perspectiva desde la que estoy proponiendo realizar un acercamiento a lo sustantivo de la política de formación pedagógica de los profesores -a la pedagogía-, cuyo tratamiento es fundamental para conferirle una orientación y un significado a la misma. Pero, para llenar el vacío pedagógico que ha caracterizado este campo de la formación y traducirlo luego, en una política institucional es necesario preguntarse:

¿Cuál es el sentido y el significado de la pedagogía como saber y como praxis en la universidad?

¿Qué tanto pesa lo pedagógico en la institución: en su cultura académica y en su cultura institucional?

¿Qué sería lo pedagógico del ethos universitario y como hemos contribuido desde estas dos culturas a su identidad y reconocimiento en la universidad?

¿Cómo resignificar lo pedagógico si no centramos la atención en la misión educadora de la universidad, en el sentido de la formación en el mundo contemporáneo?

Tres preguntas más para finalizar. Docencia Universitaria, formación de profesores de/para la educación superior, formación pedagógica de los profesores… Sí, pero, ¿Qué ser humano formar?, ¿Para qué sociedad? ¿Para qué mundo?.

¡Muchas Gracias!

Referencias

Arellano, A. (2005). Mirar la Pedagogía desde tiempos inciertos. En Arellano, A. (Coord.) *La Educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 79-92). Barcelona: Ediciones Anthropos.

Barnett, R. (2009, Noviembre). *La transformación de la Educación Superior y los desafíos para el profesor universitario*. Trabajo presentado en la Cátedra de Educación Superior Agustín Nieto Caballero, cuarta versión, Universidad Pedagógica Nacional, otras universidades y ASCOFADE Nacional, Bogotá, Colombia.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad.* Barcelona: Gedisa.

Betancur, M. C. (2010, Octubre). *Identidad, narración y reconocimiento en Ricoeur*. Conferencia presentada en el III Congreso Colombiano de Filosofía. Simposio: La Filosofía Contemporánea en Paul Ricoeur, Departamento de Filosofía de la Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Díaz Villa, M. (2000). *La formación de profesores en la Educación Superior Colombiana: Problemas, Conceptos, Políticas y Estrategias.* Bogotá: Grupo de Procesos Editoriales – Secretaría General del ICFES.

Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En Gazzola, A. L. y Didriksson, A. (Eds.) *Tendencias de la Educación Superior en América Latin*a (pp. 21-54). Caracas: IESALC-UNESCO.

González Oliver, A. E. (2006). Paul Ricoeur: creatividad, simbolismo y metáfora. *Revista Estudios en Ciencias Humanas. Estudios y monografías de los postgrados de la Facultad de Humanidades, No. 3.* Recuperado el 15 de marzo de 2011 de http://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista3/ricoeur_gonzalez_oliver.pdf

Hernández, C. A. (2002). Universidad y excelencia. En Henao Willes, M. (Comp.) *Educación Superior. Sociedad e Investigación. Cuatro estudios básicos sobre Educación Superior* (pp. 17-148). Bogotá: COLCIENCIAS.

Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina.* Bogotá: Convenio Andrés Bello y Ediciones Anthropos.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E., Roger, C. E., Motta, D. R. (2003). *La Educación en la era planetaria.* Barcelona: Gedisa.

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2009). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Saviani, D. (1988). *Escola e democracia: teorías da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política* (20ª edición). São Paulo: Cortez.

Tamayo Valencia, A. (2004). La formación pedagógica del docente universitario. *Pedagogía y Saberes 21*, 29-35.

Tomassini, A. (2010, Diciembre). *La Filosofía de Wittgenstein*. Seminario y ciclo de conferencias llevadas a cabo en el Departamento de Filosofía de la Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Valencia, S. (1999). Las políticas educativas y los signos de nuestro tiempo. En *Memorias del Tercer Coloquio de Historia de la Educación Colombiana* (pp. 87-98). Popayán: Universidad del Cauca.

Valencia, S., Acevedo, M. A., Calero, A., Granada, A., Peñaloza, M. L., Tovar, M. C., Vega, G., Jiménez, W. (2010). *Sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular en la Universidad del Valle 1986-2005*. Santiago de Cali: Vicerrectoría Académica y Comité de Currículo, Universidad del Valle.

Valencia, S., Acevedo, M. A., Calero, A., Granada, A., Peñaloza, M. L., Tovar, M. C., Vega, G., Jiménez, W. (2009). *Discursos, actores y prácticas. Sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular en la Universidad del Valle 1986-2005.* Santiago de Cali: Vicerrectoría Académica y Comité de Currículo, Universidad del Valle.

Wittgenstein, L. (2009). Investigaciones filosóficas. En *Wittgenstein I. Biblioteca de Grandes Pensadores.* (pp. 155-633) Madrid: Editorial Gredos.

Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S., Quiceno, H. (2003). Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. En: Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Saenz, J., Álvarez, A. *Pedagogía y Epistemología*. (pp. 21-40). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

6.132.

Título:

Dificuldades de aprendizagem específicas no ensino superior e a formação de professores

Autor/a (es/as):

Tonini, Andréa [Universidade do Minho]

Martins, Ana Paula Loução [Universidade do Minho]

Resumo:

O presente texto apresenta reflexões teóricas e empíricas sobre um assunto que, embora pouco debatido no ensino superior, vem sendo muito recorrido na educação básica, que diz respeito às dificuldades de aprendizagem específicas (DAE), sendo referente a todos os níveis de ensino, incluindo o superior, já que esta problemática tem implicações ao longo de toda a vida dos indivíduos e, é considerado pela produção científica da área, como sendo dos mais incompreendidos, controversos e complexos. A reflexão volta-se sobre a forma de acesso e permanência de estudantes com necessidades especiais (NE) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/Brasil) bem como sobre conhecimentos necessários aos professores que fazem a diferença no processo educacional inclusivo no ensino superior de estudantes com DAE, mais especificamente com dislexia. No caso da UFSM, foi instituído pela Resolução 011/07, numa tentativa de minimizar as "desigualdades acumuladas no decorrer da vida", o "Programa das Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social", e que se apresenta como um sistema de reservas de vagas nos processos seletivos de cursos de graduação, ocorrendo desde 2009. Com o objetivo de oferecer condições de acessibilidade e permanência às pessoas com NE no espaço acadêmico, foi fundado, posteriormente à Resolução 011/07, o Núcleo e a Comissão de Acessibilidade da UFSM que tem como finalidade atender a estudantes, professores e servidores técnico-administrativos que necessitem de atendimento especial ou que convivam com pessoas nessa situação. A "situação" refere-se às pessoas com NE que se restringem a transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, deficiências e surdez. Portanto, as DAE, incluindo a dislexia, não são referidas nos enquadramentos legais. O conceito de dislexia identifica um grupo de estudantes com necessidades educativas especiais significativas (NEES) que têm o direito de receberem um apoio de qualidade ao longo do seu percurso acadêmico. Embora a dislexia se manifeste ao longo da vida, e como tal do percurso acadêmico, o seu impacto vai variando em função de idade e desenvolvimento, bem como das exigências do ambiente. O ensino superior representa, assim, uma etapa da vida do estudante com dislexia na qual ele vai, provavelmente, necessitar não apenas de apoio e enquadramento legal, mas

também da compreensão, dos conhecimentos, da formação, da colaboração, da visão e da capacidade de aceitar a diversidade daqueles com quem convive, ou seja, colegas, professores, diretores, auxiliares, porteiros, e outros. Consideramos que os professores devam ter os necessários conhecimentos sobre o assunto em questão para que práticas educativas adequadas, portanto inclusivas, sejam planejadas para fins de atendimento às características e necessidades dos alunos incluídos no ensino superior. Diante de tal realidade, as reflexões e os conhecimentos apresentados deve interpenetrar a cultura do ensino superior para que todos os alunos tenham o direito de participar em todas as experiências da comunidade acadêmica. Portanto, o assunto que aborda de forma ampla e não restrita as NE deve ser do conhecimento e fazer parte da formação de todos os envolvidos no ensino superior.

Palavras-chave:

Dificuldades de Aprendizagem Específicas; Dislexia; Ensino Superior.

Introdução

Com o intuito de contribuir para a reflexão sobre a qualidade da educação proporcionada aos alunos com dislexia no ensino superior, apresentamos em seguida considerações que no seu conjunto caracterizam as necessidades educativas especiais (NEE) de indivíduos com dislexia. Assim, inicialmente apresentaremos conhecimentos e esclarecimentos sobre definições com ênfase nas DAE, e, sobretudo, na dislexia, área que merece atenção maior, pelo fato de ter uma prevalência alta, ser uma condição crônica que não representa um atraso temporário no desenvolvimento da leitura, e por persistir na adolescência e na idade adulta (Shaywitz, 2008).

As DAE são consideradas por muitos como sendo uma área do conhecimento das mais incompreendidas, controversas e complexas. Esta tríade de adjetivos resulta de vários fatores, dos quais destacamos dois. O primeiro relaciona-se com a multiplicidade de terminologia, que acaba por dificultar o entendimento e a comunicação. O segundo, com o entendimento resultante do conceito de DAE e à sua contextualização no grupo das NEE, não havendo nacional e internacionalmente um consenso legislativo sobre tal questão. Portanto, essa ausência de conformidade, muitas vezes, impede os alunos com DAE, e, sobretudo com dislexia, de receberem atendimento especializado, adequado às suas necessidades educacionais, socioemocionais, entre outras. De fato, os trabalhos de Vianello e Moniga (1996), de Vogel (2001) e de Martins (2006)[189], sobre esta problemática, apontam as diferenças terminológicas e a maneira como os estabelecimentos de ensino se organiza em diversos países para responder às necessidades e características dos alunos com DAE em geral e com dislexia

[189] Literatura produzida na Austrália, no Canadá, na Alemanha, na Inglaterra, nos EUA, no Japão, na Holanda, na Suécia, na Finlândia, na Noruega ou em Portugal.

em particular. Adicionalmente, sublinham que, mesmo quando a terminologia empregada coincide, pode haver diferentes definições conceituais e operacionais para este termo.

No Brasil, podemos avaliar que tal problemática se assemelha à situação internacional anteriormente referida, existindo diferentes correntes teóricas para explicar um mesmo fenômeno sobre diversos prismas (sociológicos, educacionais, biológicos, etc.). O movimento da inclusão educacional proporcionou a percepção desta grande diversidade de discursos e práticas que permeiam os meios escolares dos vários níveis de ensino. Assim sendo, o Brasil por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n.º9394 de 1996) normatizou o processo de inclusão escolar de alunos com NEE, antes já existentes em termos de legislações e práticas escolares, mas com diferentes designações. Em termos do ensino superior e especificamente da UFSM, resoluções foram criadas para oferecer condições de acessibilidade e permanência às pessoas com NEE e de seguida serão apresentadas e analisadas.

Reflexões teóricas e empíricas sobre dificuldades de aprendizagem específicas (DAE)

Referimos na introdução a respeito das incompreensões e controvérsias que envolvem a área das DAE, sendo a definição sobre *o que é* esta condição, representada por um grande número de perspectivas sobre o mesmo assunto, o que acaba por dificultar o entendimento e a comunicação atinentes às características fundamentais e específicas sobre a problemática em questão (Correia, 2008a; Cruz, 1999, 2009; Martins, 2006).

Embora com um legado de mais de 150 anos de investigação, a literatura aponta que foi no início dos anos 60, do século XX, que o termo *Learning Disabilities* (Dificuldades de Aprendizagem-DA) foi formalizado e começou a ser empregado para se referir a alunos com determinadas condições específicas com implicações nas aprendizagens escolares que não deveriam relacionar-se a outros tipos de problemas de aprendizagem (Correia, 2008a; Cruz, 1999, 2009). O termo foi definido pelo Psicólogo Americano Samuel Kirk e publicado em 1962 no livro de sua autoria, intitulado *Educating Exceptional Children*, considerado o primeiro esforço para definir as DA e sendo bem aceito pela comunidade científica envolvida na área, educadores e pais principalmente por atribuir relevância a área educacional em detrimento da clínica (Correia, 2008a; Cruz,1999, 2009). A definição de Kirk (1962) refere-se a:

> *... um atraso, a uma desordem ou a uma imaturidade no desenvolvimento de um ou mais processos da falada, da linguagem, da leitura, da soletrar, da esscrita ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbio emocional ou comportamental, e não resultantes de deficiência mental, de privação sensorial, ou de factores culturais ou pedagógicos (Kirk, 1962 citado por Cruz 2009, pp.41-42).*

Como alude Cruz (1999, 2009), esta definição é frequentemente usada e considerada atualizada, centrando "as dificuldades nos processos implicados na linguagem e no rendimento acadêmico, independentemente da idade dos indivíduos e a sua causa seria uma disfunção cerebral ou uma alteração emocional ou comportamental"(Cruz, 2009, p.41). Atualmente, como menciona Cruz (2009), há onze definições na literatura consideradas principais que convergem e divergem em algumas questões referentes à classificação e descrição de alunos com DAE, o que vem a contribuir, mas também a dificultar os avanços desta área do conhecimento, a qual Correia (2008a, p.23) considera que, "talvez por ser ainda bastante jovem, é aquela que tem experimentado mais crescimento, mais controvérsia e é, porventura, a mais confusa de todas aquelas que se inserem no espectro das necessidades educativas especiais (NEE)".

Dentre as diversas definições conceituais atuais de DAE apresentamos a de autoria de Correia (2008a) que após uma vasta análise das várias acepções descritas, principalmente na literatura americana sobre DA, e a confusão de entendimentos em Portugal, propôs uma definição portuguesa que envolve as características presentes de maior consenso nas outras definições, sendo:

> *As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime-, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivo. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente (Correia, 2008a, pp. 46-47).*

Um dos diferenciais desta definição foi à inclusão do termo "específicas" nas DA para distinguir as áreas em que as dificuldades são observadas, ou seja, nas áreas da linguagem, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas (Correia, 2008a, Cruz 2009). No contexto das DAE, as dificuldades observadas na área da leitura, especificamente referentes à dislexia, em países desenvolvidos (Europeus e EUA) representam entre 3 e 18% dos alunos, portanto considerada de elevada frequência (Andrade, Prado, Capellini, 2011; Rotta & Pedroso, 2006;). Segundo Shaywitz (2008) compromete uma em cada cinco alunos. A investigação tem evidenciado que a problemática da dislexia, tal como outras DAE, é universal, ou seja, ocorre em todas as línguas, culturas e nações do

mundo (Lerner, 2000). Vários estudos mostraram níveis de prevalência de dislexia comparáveis entre crianças norte-americanas, japonesas e chinesas (Shaywitz, 2008).

A dislexia reflete défices na componente fonológica da linguagem. Esta fragilidade que se manifesta num componente específico do sistema linguístico (Shaywitz, 2008), representa uma dificuldade recorrente em processar informação de carácter fonológico (Hennigh, 1995). Segundo Shaywitz (2008, p.14) "o comprometimento no sistema da linguagem não é geral e sim específico no módulo fonológico"[190], o que interfere na aquisição e desenvolvimento da leitura e não nas capacidades de pensamento. Assim, considera-se que a dislexia reflete um problema linguístico que interfere na habilidade para a leitura (Shaywitz, 2008; Artigas-Pallarés, 2009), existindo consenso entre pesquisadores de que a "habilidade fonológica é importante para a aquisição da leitura e que, para a maioria dos indivíduos com atraso em leitura ou dislexia, alterações nessa habilidade, como discriminação e percepção dos sons, são geralmente identificadas" (Fadini & Capellini, 2011, p.4).

Segundo Cruz (2007), de entre tantas expressões análogas para designar as DAE ao nível da leitura, a "dislexia" é a mais utilizada e conhecida, e, é caracterizada por dificuldades no correto e/ou fluente reconhecimento de palavras e por pobre capacidade de soletração e de descodificação (Lyon et al., 2003). Alem destas dificuldades pode ter como consequências secundárias problemas na compreensão da leitura e reduzidas experiências de leitura que podem impedir a aquisição de vocabulário e de conhecimentos prévios (Lyon et al., 2003; Shaywitz & Shaywitz, 2006).

Os alunos com dislexia leem significativamente abaixo do nível que era esperado que lessem com base no seu Quociente de Inteligência (QI), idade e experiências (Mann, 2003); ou seja, esta DAE na leitura é inesperada tendo em conta não só o funcionamento intelectual do aluno, uma vez que não há comprometimento da inteligência (Artigas-Pallarés, 2009; Shaywitz, 2008;); do mesmo modo, também as práticas que lhe têm sido proporcionadas na sala de aula, uma vez que estas têm sido eficazes e não insuficientes ou inadequadas (Lyon & Shaywitz, 2003).

Em relação ao adulto com diselxia e o não comprometimento da inteligência, Shaywitz (2008) considera que, "por um lado, temos os tremendos pontos fortes a nível cognitivo e a aptidão conceptual do adulto disléxico inteligente e, por outro, a sua pura permanente luta, ao nível mais básico da linguagem, para tentar descodificar e identificar a palavra escrita" (p. 173). Em relação a nível universitário os testes de QI e outros testes, para Shaywitz (2008, p. 171), "nos dizem muito pouco acerca do potencial individual para o sucesso acadêmico e para futuras contribuições para a sociedade que cada indivíduo disléxico detém". A autora ainda considera que tais instrumentos não

[190] O déficit fonológico é um das explicações fisiopatológicas da dislexia, havendo outras teorias para explicar o mecanismo que leva ao aparecimento da dislexia.

avaliam a criatividade ou a perseverança destes alunos em vencer as dificuldades especificas na aprendizagem da leitura e escrita (Shaywitz, 2008).

Em relação às causas, a dislexia não é uma causa primária de NEE de âmbito sensorial, intelectual, motor, de distúrbios emocionais, de desvantagem cultural, econômica ou social (Correia, 2008a). A dislexia é resultado de uma disfunção neurobiológica, existindo diferenças entre os indivíduos com dislexia e sem dislexia no modo como o cérebro de ambos é ativado em tarefas de leitura (Shaywitz & Shaywitz, 2006). Os investigadores têm utilizado duas fontes diferentes para concluírem que DAE como a dislexia podem resultar de uma disfunção neurológica: estudos estruturais *postmortem* e estudos estruturais e funcionais *in vivo*. Muitas das investigações envolvem o estudo de aspectos relacionados à dominância cerebral em adultos e crianças com dislexia (Hallahan, Kauffman et al., 1999; Lerner, 2000; Hallahan & Mercer, 2002). Têm sido feitos estudos estruturais e funcionais *in vivo* a estruturas cerebrais, como por exemplo o *planum temporal*, o *córtex* visual, o *córtex* pré-frontal, o corpo caloso, o girus angular, a área de Broca, o lóbulo temporal, ou a área de Wernick. Segundo Hallahan e Kauffman (2003), existem estudos que demonstram que as quatro últimas áreas referenciadas estão associadas a dificuldades de leitura.

Os estudos revistos por Richards (2001) comprovam que existem diferenças estatisticamente significativas entre os indivíduos com dislexia e sem dislexia no modo como o cérebro de ambos é ativado em tarefas específicas de leitura ou de escrita. Em complemento, têm sido efetuados estudos que demonstram um elevado grau de relação entre hereditariedade e dificuldades de leitura e desordens de linguagem (Wood & Grigorenko 2001, citados em Hallahan & Mock, 2003).

É conhecida a importância da identificação precoce dos alunos com dislexia a fim de, em termos educacionais, definir estratégias de intervenção com vistas ao sucesso acadêmico e redução as consequências comportamentais, emocionais, sociais e acadêmicos que possam surgir a nível da escolaridade conforme as exigências das habilidades de leitura e escrita. No entanto, muitos alunos ingressam no ensino superior sem o diagnóstico (Shaywitz & Shaywitz, 2006; Shaywitz, 2008; Mangas & Sánchez, 2010) o qual muitas vezes se arrasta por anos, quando o é concluído, o que acaba por comprometer o sucesso acadêmico dos mesmos e reforçar determinados comportamentos que passaram a existir na educação básica.

Mangas e Sánchez (2010) investigaram as consequências comportamentais, emocionais, sociais e acadêmicas referentes a um determinado grupo de alunos com dislexia que frequentam o ensino superior em Portugal. O estudo constatou que em termos comportamentais e emocionais há um *continuum* de constrangimentos à vida pessoal os quais estão relacionados ao enfrentamento das dificuldades nas tarefas de leitura e escrita, "demonstrando-se inseguros, revoltados, humilhados, frustrados, constrangidos"(p. 8).

Para a maioria dos indivíduos a dislexia é uma condição para toda a vida, embora as características deste tipo de DAE possam sofrer ligeiras alterações com o passar dos anos, na medida em que a pessoa vai aprendendo a lidar com os seus problemas (Gerber, 2001; Hallahan, Kauffman et al., 1999; Hallahan, Lloyd et al., 2005; Kavale, 1988). Há estudos com alunos do ensino superior que documentam que a persistência do défice fonológico bloqueia a fluência, mesmo das palavras anteriormente lidas, pois demoram um tempo maior para identificar palavras (Shaywitz et al, 1999; Shaywitz, 2008). É do conhecimento que pessoas com dislexia a podem aprender a ler palavras com precisão e com boa compreensão e as dificuldades experimentadas quando crianças evoluem para uma leitura lenta e laboriosa quando adultos (Shaywitz & Shaywitz, 2006; Shaywitz, 2008).

Quando ao impacto na vida adulta, segundo Hallahan et al. (2005), os investigadores têm reportado que nos EUA as DAE estão associadas a taxas elevadas de abandono escolar, a emprego não qualificado, bem como a dependência de terceiros.

Tendo por base os aspectos anteriormente indicados, a dislexia envolve uma desordem da aprendizagem e da cognição que é intrínseca ao indivíduo, é vitalícia, tem origem neurobiológica, e não é o resultado primário de deficiência intelectual, de distúrbios do comportamento, de falta de oportunidades para aprender, ou de défices sensoriais. Assim, é consensual que a dislexia representa uma categoria que identifica um grupo de indivíduos com NEE (Correia, 2008a; Martins, 2006;).

A dislexia é uma condição que requer apoio para que os alunos tenham sucesso na sua vida acadêmica. Com a existência de apoio ao nível do ensino universitário e de legislação, cada vez mais alunos com dislexia, e com outro tipo de NEE, frequentam o ensino superior. Assim, Universidades têm desenvolvido serviços de apoios a esses alunos os quais estão em fase embrionária e serão apresentados a seguir.

No caso da UFSM, foi instituído pela Resolução 011/07[191], numa tentativa de minimizar as "desigualdades acumuladas no decorrer da vida", o "Programa das Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social", e que se apresenta como um sistema de reservas de vagas nos processos seletivos de cursos de graduação, tendo a seguinte configuração para cada curso:

- ação afirmativa "A": 13% das vagas para candidatos afro-brasileiros negros;

- ação afirmativa "B": 5% das vagas para candidatos com NE;

- ação afirmativa "C": 20% das vagas para candidatos que realizaram *TODO* o Ensino Fundamental e Médio em escola(s) pública(s) brasileira(s);

[191] A resolução encontra-se na íntegra no site www.ufsm.br.

- ação afirmativa "D": para candidatos indígenas residentes em território nacional total de até 08 vagas e 02 no Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIS), distribuídas nos cursos de graduação em que houver procura;

- Sistema Universal: para os candidatos que não se enquadrarem nas características anteriores ou não desejarem participar dos demais Sistemas.

O Programa Governamental das Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social começou a ser realizado na UFSM em 2009, por meio do vestibular, do PEIES, e programas de reingresso e transferência previstos pela Instituição. E, desde então, o processo de inclusão começou a ser amparado pela Resolução 011/07 o que não quer dizer que anteriormente os candidatos definidos nas ações afirmativas não frequentassem a UFSM; o que mudou foi apenas a forma de acesso, acessibilidade e permanência.

Com o objetivo de oferecer condições de acessibilidade e permanência às pessoas com NE no espaço acadêmico, foi fundado, posteriormente à Resolução 011/07, o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Santa Maria e a Comissão de Acessibilidade. A comissão integra um Grupo de Trabalho composto por representantes de todos os Centros de Ensino da UFSM, das Pró-reitorias, Biblioteca Central e Diretório Central dos Estudantes (DCE), e tem como finalidade atender a alunos, professores e servidores técnico-administrativos que necessitem de atendimento especial ou que convivam com pessoas nessa situação. A "situação" refere-se às pessoas com NE que se restringem a transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, deficiências e surdez[192]. A comissão tem como referência para a definição das pessoas com NE o Decreto n.º3.298, de 20 de dezembro de 1999, que Regulamenta a Lei n.º7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a "Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora[193] de Deficiência", que em seu Art. 1º compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas *portadoras* de deficiência.

Diferenciando-se, em sua maioria, do alunado a quem a Comissão se destina, desde 1998, portanto antes da Resolução 011/07, o Centro de Educação da UFSM instituiu o Ânima, que é o Núcleo de Apoio ao Estudante da UFSM, hoje com uma abordagem de ensino e aprendizagem aos aspectos psicopedagógicos. Logo, o Ânima realiza atendimento psicopedagógico a um universo amplo de alunos com NE que podem apresentar DAE.

---

192 Para informação detalhada sobre o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Santa Maria e a Comissão de Acessibilidade ver site http://www.ufsm.br/.

193 O termo "portador" atualmente não é considerado adequado no meio científico, sendo mantido neste texto apenas em respeito ao Decreto em análise.

Para fins de investigação, um projeto vinculado a um grupo de pesquisa[194] da UFSM propôs-se a analisar em 2009, por meio de entrevistas aos coordenadores de cursos de graduação, as diversas facetas no processo de inclusão de alunos com NEE na instituição supracitada, pós Resolução 011/07. Uma das facetas identificadas é que muitos coordenadores acreditam que os cursos não estão preparados para receber alunos com NE, pois foi notado um posicionamento comum que é a falta de uma formação apropriada ao trabalho para com alunos que apresentam NEE (Honnef et. al., 2010).

Outro exemplo sobre a Inclusão no ensino superior, e especificamente com alunos com dislexia, identificou as dificuldades em termos acadêmicos as quais

> *parece centrar-se mais nas disciplinas teóricas do que nas práticas, em particular naquelas que se relacionam com o Português ou com a História, denotando-se uma dificuldade em ler (especialmente em voz alta), escrever (no nível da ordenação das ideias e dos erros, em que a troca de letras é uma realidade), interpretar, memorizar e interiorizar vocabulário, o que parece manter-se ao longo da escolaridade, continuando, por isso, a causar obstáculos à sua estada no Ensino Superior (Mangas & Sánchez, 2010, p.12).*

A investigação de Mangas e Sánchez (2010) ao mesmo tempo revelou que os alunos com dislexia em situações de avaliações "mostram mais apreensivos e nervosos, pela falta do auxílio do computador, pelo escasso tempo de que dispõem ou, no caso da apresentação de trabalhos, pelo facto de estarem a falar para um público, acabando por se referir mais aos professores do que aos colegas no que diz respeito à incompreensão da problemática" (p.8).

Assim sendo, o assunto que aborda de forma ampla e não restrita as NE deve ser do conhecimento e fazer parte da formação de todos os envolvidos com a educação inclusiva no ensino superior, pois trata-se de uma política institucional, devendo esta ser entendida e atendida da melhor forma possível. De fato, segundo Correia (2008b, p.38), quando implementamos um sistema educativo inclusivo, essa "formação torna-se praticamente obrigatória, sob pena de, se assim não for, assistirmos a prestações educacionais inadequadas" para alunos com NE. Sublinhamos, ainda, que a promoção de uma cultura universitária que recebe, aprecia e se adapta à diversidade implica que muitos profissionais têm de adquirir e/ou aperfeiçoar competências (Correia, Cabral et al., 1997; Hunter, 1999; Schaffner & Buswell, 1996). No caso da UFSM, pelo que se pôde perceber, a falta de preparação e formação sobre

[194] Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva - GEPEIN, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a Coordenação da Professora Doutora Fabiane Adela Tonetto Costas.

o assunto já está levando a implicações pedagógicas impróprias às necessidades e características dos alunos que a frequentam[195].

Considerações

O conceito de dislexia identifica um grupo de alunos com DAE que embora se manifeste ao longo da vida e como tal do percurso acadêmico, o seu impacto vai variando em função de idade e desenvolvimento, bem como das exigências do ambiente. Como considera Shaywitz (2008) ao se referir a Jovens com dislexia, que estes "podem apresentar o que parece ser um conjunto de manifestações contraditórias: honras e insucessos, elogios e avisos, um percentil 99 em algumas áreas e um percentil 9 noutras, pensadores brilhantes e leitura desesperadamente lenta – todas munidas numa mesma pessoa" (p. 180). Pessoas estas que têm o direito de receberem um apoio de qualidade ao longo do seu percurso acadêmico, direito este que não deve ser apenas garantido por leis, decretos e/ou resoluções.

O ensino superior representa mais uma etapa da vida do aluno com dislexia na qual ele vai necessitar de apoio e enquadramento legal, mas também da compreensão, dos conhecimentos, da formação, da colaboração, da visão e da capacidade de aceitar a diversidade daqueles com quem convive nos ambientes universitários. Entretanto, devemos considerar que é "a nossa capacidade cognitiva e não a fonológica que nos permite, enquanto humanos, raciocinar, analisar e resolver problemas a um nível superior – e sermos capazes de grandes realizações" (Shaywitz, 2008, p. 173)

Diante das reflexões e os conhecimentos apresentados consideramos que o assunto em questão deve interpenetrar na cultura do ensino superior para que todos os alunos tenham o direito de participar, como membros efetivos, em todas as experiências da comunidade acadêmica.

Referências bibliográficas

Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista Neurología,* 48 (2), 63-69.

Andrade, O. V. C. A., Prado, P .S. T., Capellini, S. A. (2011). Desenvolvimento de ferramentas pedagógicas para identificação de escolares de risco para a dislexia. *Revista Psicopedagogia*, 28(85), 14-28.

Brasil. Senado Federal (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n.º9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

[195] Ver artigo referente ao assunto, intitulado "Aspectos do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior", disponível em: http://www.anpedsul.com.br/.

Correia, L. M., Cabral, M. C., Martins, A. P. L. (1997). Pressupostos para o êxito da integração/inclusão. In: Correia, L. M. (Ed.). *Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular* (pp.159-170). Porto (PT): Porto Editora.

Correia, L. M. (2008a). *Dificuldades de aprendizagem específicas*: Contributos para uma definição portuguesa. Porto (PT): Porto Editora.

Correia, L. M. (2008b). Princípios gerais para a construção de uma escola contemporânea. In: Correia, L. M. (Ed.). *Inclusão e necessidades educativas especiais*: Um guia para educadores e professores (pp.33-42). 2.ed. Porto (PT): Porto Editora.

Cruz, Vitor. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: fundamentos*. Porto: Porto Editora, LDA.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: LIDEL.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: LIDEL.

Fadini, C. C., Capellini, S. A. (2011). Treinamento de habilidades fonológicas em escolares de risco para dislexia. *Revista Psicopedagogia*. 28(85), 3-13.

Gerber, P. J. (2001). Learning disabilities: A life-span approach. In: Hallahan, D. P. e Keogh, B. (Ed.). *Research and global perspectives in learning disabilities: Essays in honor of William M. Cruickshank* (pp.167-180). Mahwah, NJ: Lawrence.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education.* 9th. Boston: Allyn and Bacon.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., Lloyd, J. W. (1999). *Introduction to learning disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.

Hallahan, D. P. *et al*. (2005). *Introduction to learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching*. Boston: Allyn and Bacon.

Hallahan, D. P., Mercer, C. D. (2002). Learning disabilities: Historical perspectives. In: Bradley, R., Danielson, L., *et al* (Ed.). *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp.1-65). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hallahan D. P, Mock D. R. (2003). A brief history of the field of learning disabilities. In: Swanson H. L, Haris K. R, Graham S. (edit.). *Handbook of learning disabilities* (pp. 16-29). New York: Guilford.

Hennigh, K. A. (1995). *Compreender a dislexia***:** Um guia para pais e professores. Porto: Porto Editora.

Hunter, D. (1999). Systems change and the transition to inclusive systems. In: Coutinho, M., Repp, A. (Ed.). *Inclusion:* the integration of students with disabilities (pp.135-151). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Campany.

Honnef, C., Costas, F. A. T., Tonini, A., Rosa, M. P. da. (2010, julho). Aspectos do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior. *Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região SUL, Anped Sul*, Londrina, PR, Brasil.

Kavale, K. A. (1988). Status of the field: Trends and issues in learning disabilities. In: Kavale, K. A. (Ed.). *Learning disabilities: State of the art and practice* (pp.3-21). Boston: College-Hill Press.

Lerner, J. W. (2000). *Learning disabilities:* Theories, diagnosis, and teaching strategies. 8th. Boston: Houghton Mifflin.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia* (53), 1-14.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A. (2003).A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia* (53), 1-14.

Mann, V. A. (2003). Language processes: keys to reading disability. In: Swanson, H. L., Haris, K. R. *et al* (Ed.). *Handbook of learning disabilities* (pp.213-228). New York: Guilford.

Mangas, C. F, Sánchez, J. L. R. (2010). A dislexia no ensino superior: características, consequências e estratégias de intervenção. *Revista Ibero-americana de Educação,* 53 (7), 1-14.

Martins, A. P. L. (2006). *Dificuldades de aprendizagem*: Compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Richards, T. L. (2001). Functional magnetic resonance imaging and spectroscopic imaging of the brain: Applications of fMRI and FMRS to reading disabilities and education. *Learning Disabilities Quarterly*, (24), 189-203.

Rotta, N. T., Pedroso, F. S. (2006). Transtornos da linguagem escrita-dislexia. In: Rotta, N. T., Ohlweiler, L., Riesgo, R. dos S. (orgs.). *Transtornos da Aprendizagem*: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar (pp.151-164). Porto Alegre: Artmed.

Schaffner, C. B., Buswell, B. E. (1996). Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities. In: Stainback, W., Stainback, S. (Ed.). *Inclusion: A* guide for educators (pp.49-65). Baltimore: Paul Brooks.

Shaywitz, S. E et al. (1999). *Persistence of Dyslexia*: The Connecticut Longitudinal Study at Adolescence. *Pediatrics*, 104 (6), 1351-1359.

Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A. (2006). Neurobiological Indices of Dyslexia. In. Swanson, H. L., Harris, K. R., Graham, S. (Ed.). *Handbook of Learning Disabilities* (pp.514-531). New York: Guilford.

Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia*. Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida. Porto (PT): Porto Editora.

Vianello, R., Moniga, S., Eds. (1996). *Introduction Learning difficulties in Europe: Assessment and treatment*. European Association for Special Education.

Vogel, S. A. (2001). The challenge of international research in learning disabilities. In: Hallahan, D. P., Keogh, B. (Ed.). *Research and global perspectives in learning disabilities*: Essays in honor of William M. Cruickshank (pp.329-336). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

6.133.

Título:

Método integrado de formação continuada para docentes em administração: bases teóricas e desenvolvimento

Autor/a (es/as):

Viana, Adriana Backx Noronha [Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA / USP)]

Igari, Camila [Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)]

Placco, Vera Maria Nigro de Souza [Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)]

Almeida, Laurinda Ramalho de [Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)]

Neto, José Dutra de Oliveira [Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (EESC / USP)]

Robazzi, Maria Lúcia do Carmo Cruz [Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP / USP)]

Rocha, Fernanda Ludmilla Rossi [Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP / USP)]

Romano, Cristiane [Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo

(EERP / USP)]

Vieira, Amanda Ribeiro [Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEA-RP / USP)]

Resumo:

O presente trabalho descreve os fundamentos para desenvolvimento de um método integrado para formação continuada de docentes em Administração utilizando recursos de pedagogias virtuais e tecnologias de informação e comunicação no ensino presencial e a distância. O método propõe um processo formador inovador de professores e futuros professores na área. No Brasil, de acordo com as diretrizes básicas da educação, espera-se que o futuro Administrador desenvolva as seguintes competências e habilidades: pensar estrategicamente, transferência de conhecimento, expressão e comunicação, reflexão e análise crítica. Muitos professores na área de Administração advêm de cursos que não possuem em seu currículo conhecimentos teóricos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Para que o docente possa ter conhecimentos e técnicas que viabilizem o desenvolvimento dessas competências e habilidade em seus alunos, além do conhecimento técnico inerente a profissão, faz-se necessário considerar uma formação que envolva conceitos além das questões didáticas. Assim, com base na literatura e na experiência prática três aspectos fundamentais na formação docente foram definidos: Conceitos de Métodos de Aprendizagem; Técnicas de Comunicação e Apresentação; Gestão Docente (condições de trabalho docente e gestão da carreira). Visando que essa metodologia possa ser amplamente aplicada em diversas Instituições de ensino, tanto para alunos de cursos de pós-graduação quanto para os professores de graduação na área de Administração ou correlatas, optou-se por desenvolver esse programa esse programa utilizando-se da modalidade presencial e a distância, estruturado em módulos. Cada um desses eixos é importante na formação de docentes, possibilitando uma visão mais ampla do processo (integração do professor como um todo) e permitindo desenvolver oportunidades de processos de ensino-aprendizagem mais eficazes. A elaboração do Método integrado de formação de docentes em Administração compreende diferentes etapas: Fase de Análise, Fase de Projeto Lógico, Fase de Projeto Físico, Fase de Utilização, Fase de Avaliação e Fase de Acompanhamento. Neste artigo apresenta-se a descrição das fases, que podem ser utilizadas no desenvolvimento de formação análoga em para qualquer outra formação específica bem como o aporte bibliográfico utilizado no desenvolvimento da estruturação do conteúdo - a escolha dos módulos e conteúdos que irão compor o método de formação docente. A escolha dos conteúdos abriga a complexidade da docência em Administração, representada por meio de um mapa conceitual da formação, que possibilita a compreensão de suas múltiplas demandas. Com base no mapa conceitual desenvolvido, apresenta-se o agrupamento dos conceitos especificados em módulos. Os oito

módulos foram definidos da seguinte forma: Módulo I – Ser Professor no Ensino Superior; Módulo II – Didática no Ensino Superior; Módulo III – Tecnologia Educacional; Módulo IV – Saúde Ocupacional do Professor; Módulo V – Técnicas de Comunicação; Módulo VI – Métodos de Pesquisa; Módulo VII – Desenvolvendo Projeto de Pesquisa. O presente trabalho inclui as ementas sugeridas para os oitos módulos que irão compor o processo formativo que tem como objetivo propiciar uma aprendizagem docente integrativa.

Introdução

Há alguns anos, o professor não aprendia a ensinar. Finalizado o curso superior, ele ingressava na universidade para ministrar aulas à graduação, conforme o conhecimento adquirido em sua formação e *enfrentava* os múltiplos desafios da docência.

Ao longo dos anos o programa de pós-graduação *stricto-sensu* se tornou o meio para uma formação acadêmica, alicerçada na pesquisa e docência. Alguns programas de mestrado ou doutorado oferecem disciplinas relacionadas à didática do ensino superior. Porém, muitas delas não são suficientes para atender as expectativas de uma formação que abrigue a complexidade do trabalho docente, especificamente com demandas para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se entender a educação como um processo amplo de desenvolvimento do indivíduo na sua plenitude, sendo o conhecimento do seu processo fundamental para o melhor desempenho do processo ensino-aprendizagem. De acordo com Tranjan (1999, p.97):

> *A palavra 'ensino', do latim insignare, significa 'transmitir conhecimento a', realizado em escolas, universidades e outras instituições de ensino, ou ainda, é a criação de condições adequadas (externas) para a aprendizagem, usando de diferentes formas de informação, exercícios e tarefas. Por outro lado, o processo de desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano, realizado em escolas e dirigido por docentes, é denominado educação.*

Ao discutir sobre educação e qualidade, Demo (1996, p.20) adverte que:

> *(...) a educação passa a ser o espaço e o indicador crucial de qualidade, porque representa a estratégia básica de formação humana. Educação não será, em hipótese nenhuma, apenas ensino, treinamento, instrução, mas especificamente formação, aprender a aprender, saber pensar, para poder melhor intervir e inovar.*

As universidades são atores relevantes no processo de educação, constituem um espaço privilegiado de socialização dos jovens, como um espaço preferencial para a produção de sua consciência política e social. Tais espaços atuam em três vertentes: ensino, pesquisa e extensão.

Contudo, ao analisarem o sistema de educação superior no Brasil, estudiosos concluem que o modelo tradicional é fragmentado, repetitivo, rotineiro e prescritivo. Segundo Moraes (1997, p.84):

> *(...) a escola atual continua influenciada pelo universo estável e mecanicista de Newton, pelas regras metodológicas de Descartes, pelo determinismo mensurável, pela visão fechada de um universo linearmente concebido. De acordo com esse paradigma, contamos com um controle rígido, um sistema paternalista, hierárquico, autoritário, dogmático, não percebendo as mudanças ao redor e, na maioria das vezes, resistindo a elas.*

Nos cursos de Administração, adiciona-se a necessidade de formação profissional interdisciplinar, caracterizada por um novo conjunto de competências exigidas para o administrador na sociedade contemporânea, muitas vezes dificultada pela rigidez acima mencionada.
Ao tratar do tema, Larán e Costa (2001, p.73) advertem ainda que:

> *(...) uma das primeiras questões levantadas quando se discute o ensino de Administração no Brasil refere-se à adequação do conhecimento à realidade local, pois frequentemente é feita uma objeção no que se refere aos pressupostos culturais presentes nos ensinamentos importados dos Estados Unidos.*

Observa-se, portanto, que o ensino de Administração deve ser adaptado às condições do país, permitindo a formação de um profissional extremamente capaz e dinâmico, com conhecimento técnico e capacidade de relacionamento interpessoal. Morais (2002, p.60) conclui que é preciso:

> *(...) entender que o acadêmico de Administração é um usuário específico, com necessidades diferenciadas e especiais que aprende, representa e utiliza o conhecimento de forma diferente e que necessita ser efetivamente atendido em suas postulações, ou seja, é preciso dar importância às diferenças e particularidades de cada indivíduo.*

Não obstante, verifica-se que a demanda para graduação em Administração é cada vez maior, uma vez que fatores como competitividade e qualidade passam a serem requisitos para o sucesso das organizações.

Nesse crescimento, duas questões emergem: *Como melhorar a qualidade de ensino nos cursos de graduação e pós-graduação? Como formar mais e melhores professores?*

A melhora da qualidade de ensino nos cursos de graduação e pós-graduação pode se dar em função da análise curricular, bem como da utilização de métodos de ensino mais apropriados ao contexto. Além disso, é possível melhorias, quando se considera a possibilidade de formar professores melhores

preparados em termos de entendimento do funcionamento da didática, bem como conhecimentos específicos do que se espera da docência na área.

Quanto aos conhecimentos específicos, tem-se a problemática de profissionais que são inseridos no mercado como professores, mas que não participaram de formação docente. Assim, *como então estruturar um curso de formação didático pedagógica para profissionais da área de Administração ou afins que busquem se inserir no mercado de trabalho como professores?*

O presente trabalho busca apresentar, por meio de mapa conceitual, os módulos do *Método integrado de formação de docentes em Administração*, como um instrumento de formação com objetivo de integrar a complexidade da docência em Administração visando a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Método Integrado de Formação Continuada de Docentes em Administração

O presente trabalho apresenta as bases teóricas para o desenvolvimento do *Método Integrado de Formação Continuada de Docentes em Administração*. Descreve os objetivos e etapas para desenvolvimento do mesmo como um todo. A idéia da formação surgiu em 2008 quando a Coordenadora do projeto ministrou uma disciplina de Didática em pós-graduação (mestrado e doutorado) e juntamente com uma pesquisadora de outra instituição observaram algumas lacunas no processo. Formou-se uma Equipe interdisciplinar para o desenvolvimento da formação com as seguintes especialidades: Administração, Educação, Enfermagem e Engenharia, além de alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado.

Objetivos do Programa em Desenvolvimento

Elaborar e desenvolver um *Método Integrado*, envolvendo os aspectos que compreende a complexidade da docência na área:

- Conceitos de Educação, de Ensino e Aprendizagem e Metodologias de Ensino e Aprendizagem (Didática);
- Conhecimento da realidade educacional na qual vai se inserir e dos alunos com os quais deverá se relacionar;
- Técnicas de Comunicação e Apresentação;
- Gestão Docente (gestão da sala de aula, planejamento e avaliação, interdisciplinaridade, condições de trabalho docente e gestão da carreira)

Os eixos abordados nesse programa objetivam acompanhar o docente em sua carreira acadêmica de desenvolvimento profissional, possibilitando melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Objetivos Específicos

A. Definir matriz de conteúdos nos temas:
    - Conceitos de Educação e Metodologias de ensino-aprendizagem (Didática);
    - Conhecimento da realidade educacional;
    - Técnicas de Comunicação e Apresentação;
    - Gestão Docente.
B. Definir o designer instrucional a ser desenvolvido no ambiente virtual, englobando a apresentação de conteúdo;
C. Identificar e planejar o uso de ferramentas de interação no ambiente virtual, de acordo com o designer instrucional;
D. Elaborar e desenvolver a implementação do curso no Sistema de Gerenciamento de Curso a ser utilizado;
E. Realizar testes, identificando modificações necessárias de acordo com oportunidades;
F. Identificar e elaborar formas de acompanhar o formando em sua atuação após o curso.

Etapas de desenvolvimento do Método Integrado de formação continuada de docentes em Administração

Em linhas gerais, foi estruturada uma formação docente com base em um método integrado. Tem-se como resultado deste trabalho um curso desenvolvido na modalidade à distância, que poderá ser aplicado em diversas localidades.

As ações previstas para esta etapa seguem em linhas gerais os passos definidos por Richardson (1999), com algumas adaptações. As ações foram então agrupadas nas fases:

- Análise
- Projeto Lógico
- Projeto Físico
- Utilização
- Avaliação
- Acompanhamento.

Fase de Análise – Nesta fase deve ser definido o objetivo do ambiente virtual; público alvo; conteúdos a serem abordados; o desenho do ambiente virtual de aprendizagem. Tem-se então os seguintes aspectos definidos:

❖ Objetivo do ambiente virtual: disponibilizar o modelo integrado de formação docente, com ferramentas que possibilite o diagnóstico e capacitação do docente em relação a *Conceitos de Métodos de Aprendizagem*; *Técnicas de Comunicação e Apresentação e Gestão Docente*.

- Público-alvo: docentes e futuros docentes (pós-graduandos em Administração) da área de Administração.
- Conteúdos: sete módulos, mais um módulo denominado de Pré-Curso.
- Definição do desenho do ambiente virtual de aprendizagem: organização por Módulos.

Fase de Projeto Lógico

O Projeto Lógico se constituiu de três procedimentos:

- I. Estruturação do Conteúdo: O ensino a distância se caracteriza pela relação entre o professor e o aluno, onde o espaço e tempo não são compartilhados, é necessário utilizar recursos pedagógicos que facilitem a construção do conhecimento de forma autônoma. Isto significa que a seleção do conteúdo, as orientações de estudos e as atividades devem compor proposta didática clara, a ser elaborada. É apresentado um mapa conceitual que resume a estrutura pretendida para a formação docente.
- II. Especificações de Mídia: quando se desenvolve um ambiente virtual, é necessário definir uma interface simples e consistente em estilo de escrita e gramática, apresentação interativa, feedback, navegação e formatação. Assim, é necessário definir alguns aspectos, buscando padronizar o material a ser desenvolvido e maior clareza desses aspectos aos usuários. Encontra-se em elaboração um livro básico com conteúdos da formação..
- III. Especificação e Estruturação de Ferramentas de Interação: para ter um ambiente virtual que permita implementar o modelo pretendido, é necessário que sejam utilizadas ferramentas para interação entre alunos, professores e outros colaboradores. Nesta etapa, detalhar-se-á como e porque será utilizada cada uma das ferramentas de interação, tais como, chat, fórum, agenda, e-mail entre outras. Nesta fase ainda será definido o processo de diagnóstico e avaliação da comunicação dos professores na modalidade a distância. Inicialmente, prevê-se que o desenvolvimento de quatro etapas: Avaliação da Comunicação Verbal e Não Verbal, Técnica do Feedback, Exercícios de Comunicação Oral e Voz e Reavaliação. Serão desenvolvidos questionários para avaliação de experiências anteriores em docência, bem como auto-avaliação.

Fase de Projeto Físico – compreende a seleção e planejamento dos recursos de um Sistema de Gerenciamento de Cursos (SGC) específico. Elegeu-se o Moodle (Modular Object-oriented dynamic learning environment), como um SGC gratuito, que possui uma ampla variedade de ferramentas valiosas para o ensino-aprendizagem. Após o desenvolvimento do projeto lógico, realizar-se-á o desenvolvimento do mesmo no ambiente a ser utilizado. A Fase do projeto físico consiste de quatro procedimentos:

- 1) Determinar as ferramentas do SGC;
- 2) Estabelecer os modelos e padrões de acordo com o SGC escolhido;

- 3) Desenvolver os elementos de aprendizagem de acordo com os modelos e padrões estabelecidos;
- 4) Revisar as páginas implementadas para verificar se está de acordo com o projeto lógico, inclui diversos tipos de revisão: padrões, editoriais, funcional, técnico, instrucional, gestão, implementar o conteúdo no site.

Para atender as necessidades factuais de seu público alvo, optou-se por realizar uma aplicação semi presencial e com o *feedback* da aplicação desenvolver o curso a distancia.

Fase de Utilização – todo o ambiente virtual de aprendizado está desenvolvido e disponível para aplicação. Deve-se desenvolver um planejamento que oriente a utilização do ambiente. Esta fase demanda um tempo geralmente superior ao tratamento dado aos cursos presenciais além de envolver uma equipe multidisciplinar. Este planejamento inclui alguns elementos básicos: *Encontros presenciais, Chats programados, Tutoria, Suporte técnico (Web, Banco de Dados, Pedagógico), Suporte conteúdo, Resposta rápida e Feedback das atividades desenvolvidas.*
Um dos aspectos mais importantes dessa fase é a presença de um tutor como mediador na comunidade de aprendizagem, sendo responsável pela motivação dos alunos e pela criação de oportunidades de aprendizagem. Considerando-se os limites para atuação dos tutores, busca-se estabelecer uma quantidade de 20 alunos por tutor. A tutoria possui duas perspectivas: 1) Perspectiva aprendizagem – orientar e reorientar os processos de compreensão e de transferência; 2) Perspectiva de ensino – atividades complementares que favorecem estudo mais amplo ou integrador, atendendo às demandas de cada aluno. As seguintes ações serão realizadas nessa fase:

- Capacitação de tutores;
- Capacitação de aluno para utilização do ambiente;
- Utilização do ambiente de acordo com o projeto lógico desenvolvido;
- Identificação dos problemas e oportunidades de melhoria.

Fase de Avaliação – o procedimento de avaliação deve englobar dois aspectos:

- Efetividade do ensino – conforme descrito, realizou-se inicialmente um diagnóstico e avaliação do docente (ou futuro docente) antes do início do curso. Ao final da utilização do curso, o aluno será submetido às mesmas avaliações realizadas anteriormente, buscando-se analisar quais foram os primeiro resultados da aplicação do modelo. Assim, a fase de avaliação será projetada de forma que se permita obter dados suficientes para se proceder em uma comparação do tipo antes e depois.
- Avaliação do ambiente desenvolvido – buscar-se-á avaliação a satisfação dos usuários em relação ao ambiente desenvolvido.

Fase de Acompanhamento – Possui dois aspectos importantes:

- Acompanhamento do curso desenvolvido, identificando pontos fortes e pontos a melhorar, resolvendo possíveis problemas para uma nova utilização.
- Acompanhamento dos formandos em suas atividades docentes, identificando melhorias e possíveis deficiências a serem trabalhadas. É importante salientar que o *Método Integrado* não corresponde somente o curso. Objetiva-se criar ferramentas e condições que possibilitem o acompanhamento desse professor, permitindo realizar uma educação continuada personalizada.

Para o presente artigo, apresenta-se a estruturação do conteúdo (Fase de Projeto Lógico), ou seja, a construção dos módulos considerados no *Método Integrado*. Em suma, têm-se quais são os aspectos considerados como chave para a formação que considere os fundamentos da Educação, especificidades da área de Administração, mercado de trabalho e condições de trabalho tendo em vista a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Bases para a Elaboração do Mapa Conceitual

O mapa conceitual foi estruturado em função dos pressupostos norteadores da formação proposta. Antes de ser docente em Administração, é um professor de ensino superior e, como tal, deve conhecer as questões do processo de ensino-aprendizagem, paralelamente às especificidades da área de Administração. Em decorrência desses pressupostos, as ementas e o mapa conceitual foram elaborados, incluindo os seguintes aspectos: Fundamentos da Educação, Caracterização do Curso de Administração e Docência em Administração, apresentados a seguir.

Fundamentos da Educação

Como referencial teórico para fundamentos da educação considerou-se apresentar aos alunos o campo da docência no Ensino Superior; sua complexidade face às demandas da sociedade atual; as relações das instituições universitárias com o contexto mais amplo, as relações do professor na universidade, as relações professor-aluno. Objetiva-se também desenvolver com os alunos conceitos relacionados ao campo da Educação, quais sejam: Ensino, Aprendizagem, Didática, Planejamento, Metodologias de Ensino, Avaliação, Gestão da Sala de Aula, de modo que possam, mais acuradamente, realizar suas atividades didático-pedagógicas, em aula, atendendo às necessidades de formação de seus alunos, futuros profissionais da área de Administração. A fundamentação teórica atende não só aos fundamentos da educação, como também às questões didático-pedagógicas envolvidas no exercício docente no ensino superior. A literatura considerada como base nessa fundamentação inclui: Almeida

(2010), Almeida (2011), Abreu e Masetto (1989), Igari (2010), Masetto (2009), Pimenta e Anastasiou (2010), Placco (2006), Placco (2010) e Tardiff (2008).

Caracterização do Curso de Administração

Nesta seção apresentam-se como o curso de Administração é classificado, quais são os fatores que a Instituição de Ensino deve cumprir para ser reconhecida pelo Ministério da Educação e quais os objetivos que esse curso possui de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração.

O curso de Administração é classificado dentro das Profissões Sociais. De acordo com Schwartzman (1999, p. 9):

> *As profissões sociais se diferenciam das tradicionais, sobretudo pelo fato de terem um conteúdo técnico menos intenso, e por terem passado por um processo de expansão muito significativo nos últimos anos. Esta categoria inclui desde carreiras bastante tradicionais, como o direito, até áreas bem mais recentes, como a administração e a economia. Os estudantes destas áreas começam a estudar mais tarde, metade são mulheres, e estão sobretudo em cursos noturnos (71,3%). São as instituições particulares, universitárias ou não, que atendem a estes estudantes, oferecendo quase metade de suas vagas para estas áreas, e absorvendo mais de 80% da matrícula existente.*

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, os objetivos desse curso deve seguir a listagem produzida pelo Ministério da Educação em Junho de 2005. Os seguintes pontos principais podem ser destacados:

- Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer o processo da tomada de decisão;
- Desenvolver expressão e comunicação, inclusive nos processos de negociação;
- Refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- Ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

- Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
- Desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;
- Desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Além desta resolução, anos antes foi aprovado parecer (nº 307/66) pelo Conselho Federal de Educação. Esse parecer instituía as matérias mínimas que uma graduação no curso em questão deveria possuir para que todas as áreas (envolvendo tomadas de decisão, planejamento e controle) fossem contempladas, propiciando ao estudante uma formação completa. De acordo com o parecer, para que o estudante saia da faculdade com capacidade de exercer sua profissão, o currículo mínimo é: *Estatística, Contabilidade, Teoria Econômica, Economia Brasileira, Psicologia Aplicada à Administração, Sociologia Aplicada à Administração, Instituições de Direito Público e Privado (Noções de Ética Administrativa), Legislação Social, Legislação Tributária, Teoria Geral da Administração, Administração Financeira e Orçamento, Administração de Pessoal e Administração de Material.*

Tornou-se obrigatório o Direito Administrativo, ou Administração de Produção e Administração de Vendas, segundo a opção do aluno. Os alunos também devem de realizar um estágio supervisionado nas áreas de administração de seis meses para obter o diploma.

Docência em Administração

A oferta de curso de graduação em Administração no Brasil passa por uma forte expansão, desde a segunda metade dos anos 1990, oriunda especialmente das instituições privadas (PLUTARCO; GRADVOHL, 2010).

Salm, Menegasso e Moraes (2007) afirmam que uma das consequências desta expansão é a falta de preparo dos professores para a prática docente. A respeito da formação dos professores, Fischer (2006, p. 194) argumenta que:

> *A formação de pesquisadores teve prioridade até o início da primeira década do novo milênio. O fato de haver um trabalho final dissertativo no mestrado e uma tese de doutorado, como requisito formal dos cursos de pós-graduação, teve como conseqüência o reforço nos currículos de disciplinas e de outras atividades voltadas à formação do pesquisador. Todos os programas têm disciplinas voltadas à formação do pesquisador. Ainda assim, muito poucos têm disciplinas e outras práticas voltadas à formação do professor.*

Para Souza-Silva e Davel (2005), o ensino da Administração e o papel do professor não têm sido considerados como estratégicos a ponto de mobilizar com vigor ações efetivas, institucionalizadas e sistemáticas de formação docente. Paralelamente, há uma grande exigência sobre os docentes, especialmente devido a uma expectativa gerada pelos agentes de mercado, que esperam um profissional de perfil técnico, crítico, ético e pró-ativo, para gerar uma produtividade maior e cada vez mais aprimorada. O profissional docente deve possuir assim um perfil conectado à atualidade, com a finalidade de atender às exigências sociais e organizacionais, além de possuir o conhecimento específico de sua área e das demais, interligando o ensino e a pesquisa com habilidades interdisciplinares (SOUSA; JANNUZZI; SUGAHARA, 2006).

Na pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Administração (ANDRADE et al., 2006) a maioria dos professores entrevistados (61%) se formou na década de 1980 e de 1990. Considerando que os profissionais da Administração estão ligados diretamente com as mudanças ocorridas no trabalho, a formação que obtiveram pode comprometer a visão de mercado atual, passando esta visão aos seus alunos, se estes professores não estiverem em constante sintonia com o mercado através de especializações ou cursos complementares.

Tal pesquisa mostra que 56,08% dos professores possuem mestrado, enquanto apenas 8,92% são doutores, mesmo longe do desejável, existe o interesse na capacitação e na atualização, pois há também uma quantidade significativa de professores que fizeram especializações (31,22%). Mesmo os números de doutores sendo baixos, os pesquisados mostraram interesse em fazer esta pós-graduação dentro de cinco anos na área de Administração.

Quanto à formação acadêmica desses professores, a maioria é formada em Administração (76,36%), seguido pelo curso de Engenharia (6,22%).

Segundo a avaliação utilizada pelo Ministério da Educação para avaliar os cursos de graduação em Administração, o curso se enquadraria como conceito B no requisito perfil do corpo docente, considerando que para entrar nesta classificação é necessário pelo menos 30% dos professores sejam mestres e que ao menos 30% possuam algum tipo de especialização (ANDRADE *et al*, 1998).

Essa formação além do curso de graduação pode ampliar a visão critica do professor, pois conforme Souza-Silva e Dave (2005, p. 120),

> *(...) para contribuir com uma formação sofisticada, há de se contar não com um mero instrutor, monitor ou transmissor de conhecimentos isolados, porém com um profissional que esteja continuamente refletindo sobre sua prática docente, sendo capaz de contribuir com o aluno na ampliação de sua capacidade de pensar criativamente, criticamente e de forma contextualizada.*

Completa Souza-Silva e Dave (2005, p. 120*)*, que a aprendizagem e a formação do professor revestem-se de relevância estratégica para a qualidade e excelência do ensino superior de Administração.

Eixos Orientadores

O graduando em Administração está inserido em um contexto com diversos professores de várias áreas do conhecimento e tendo a necessidade de desenvolver diversas competências, tais como a comunicação, criatividade, apresentação e organização do seu trabalho e projetos. A formação desse docente deverá considerar o fortalecimento dessas competências, na busca aprendizagens mais eficazes.

Conforme Pimenta e Anastaciou (2010), o trabalho do professor universitário constitui-se na intercessão entre a sociedade e os estudantes, possibilitando o exercício da reflexão, o desenvolvimento da cidadania e o aprendizado profissional e humano, não podendo este ser negligenciado.

Nesse sentido, considerou-se necessário integrar três eixos no presente trabalho:

- Conhecimentos teóricos e práticos do processo de ensino-aprendizagem, bem como técnicas relacionadas;
- Técnicas de Comunicação e Apresentação
- Gestão Docente (plano de carreira; saúde do trabalhador)

Cada um desses eixos possibilita uma visão mais ampla do processo (integração do professor como um todo) e permite desenvolver oportunidades de processos de ensino-aprendizagem mais bem elaborados.

Muitos professores na área de Administração advêm de cursos que não possuem em seu currículo conhecimentos teóricos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, faze-se necessário a inclusão desse eixo quando se fala sobre formação continuada de docente. Considera-se a relação pedagógica como uma relação de comunicação professor-aluno-conhecimento. Citando Altet (2001, p. 26):

> *É por isso que, ao modelo triangular professor-alunos-conhecimento preferimos um modelo dinâmico que comporta quatro dimensões em interação recíproca, em uma situação ensino-aprendizagem: alunos-professor-conhecimento-comunicação.*

Nas ações pedagógicas, faz-se mister a explicitação da intencionalidade das relações pedagógicas, possibilitando aos formandos a identificação do significado dos vínculos que se estabelecem entre professores e alunos, o reconhecimento e a diferenciação do outro, como pessoa, aceitando-o e valorizando-o. Assim, docente em Administração precisa ter oportunidade de expressar suas experiências pessoais e profissionais, sendo atendido em suas necessidades pessoais e profissionais.

Ser docente em Administração é ter diante de si os desafios de preparar administradores que sejam cidadãos qualificados, que pensam, que reflitam e que sejam capazes de realizar análises críticas. Para tal, deverão criar uma relação com os alunos, que será conquistada através do processo de comunicação.

A comunicação eficaz é símbolo de poder, de autoridade e de sucesso profissional. A busca pela excelência nas comunicação é um desafio para o bom desempenho do professor, possibilitando a melhoria no relacionamento entre as pessoas, um pré-requisito para inclusão na sociedade moderna, como também, colabora para o crescimento do processo de humanização (CARRASCO, 2001).

Um dos objetivos da formação proposta é a melhora da comunicação, aproveitando as potencialidades: recursos e técnicas para o aprimoramento de sua atuação, bem como criar um esquema corporal vocal necessário para uma comunicação oral com o máximo de eficiência.

Em relação à saúde docente, na área de Administração não foram identificados estudos. É importante analisar a que riscos (emocionais ou físicos) o docente dessa área poderá estar sujeito e o quanto esse risco poderá atrapalhar o desenvolvimento adequado de suas atividades.

O ambiente universitário é complexo e competitivo; o corpo docente é constantemente cobrado quanto às publicações, orientações, projetos de pesquisa com financiamento e resultados, além atividades didáticas de graduação e pós-graduação e efetivar atividades de extensão universitária. As múltiplas cobranças resultam em uma carga mental intensa e física. Estes aspectos justificam a importância de considerar a abordagem no presente projeto sobre a saúde do trabalhador, tema considerado dentro do aspecto Gestão Docente. Assim, justificam-se os três eixos que fazem parte do presente trabalho.

Mapa conceitual do Método Integrado de formação continuada de docentes em Administração

A construção do mapa conceitual é o resultado de várias reuniões entre os professores participantes do projeto que apresentaram os seus entendimentos e visões relacionados a formação docente. Construiu-se o mapa conceitual apresentado na Figura 1.

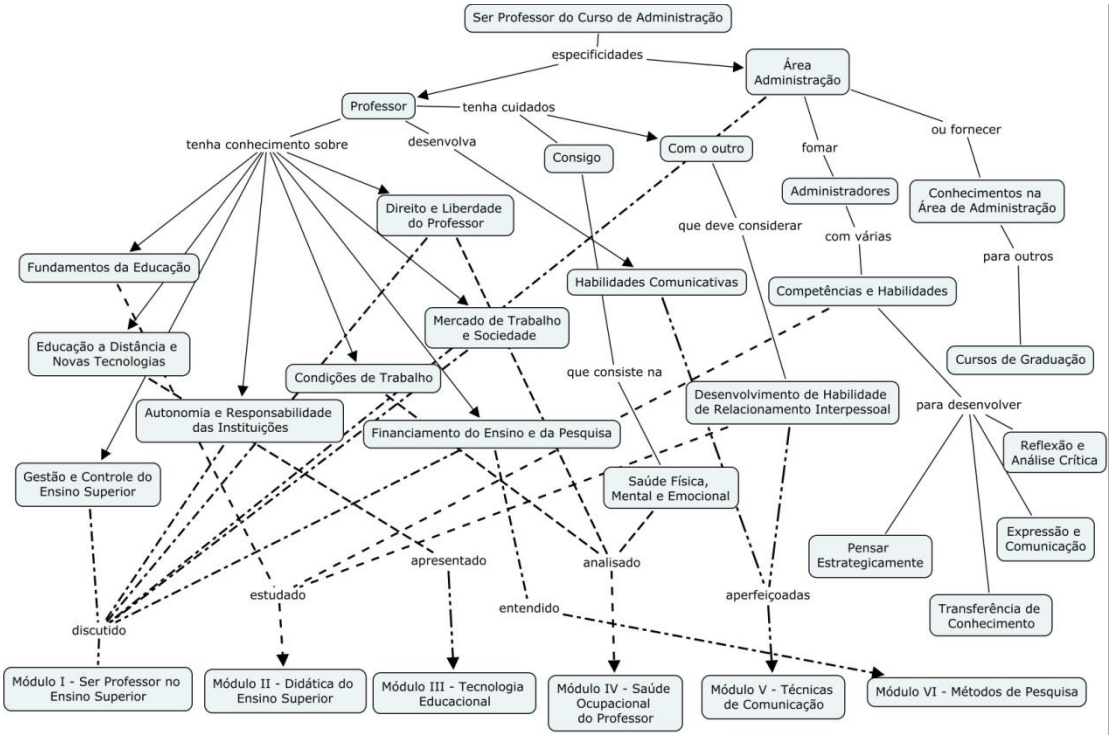


Figura 7 - Mapa Conceitual para a Formação desenvolvida

Estruturação do Conteúdo

Frente ao desafio de estruturar um método de formação que abrigue a complexidade da docência em Administração foram definidos módulos interdependentes. Apresenta-se a seguir os resumo das ementas de cada um dos módulos.

Pré-curso – Introdução ao Ambiente de Aprendizagem: O objetivo é capacitar o aluno em relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem. Permitir a vivência nesse pré-curso ajuda o aluno a entender o funcionamento do Moodle, dando maior praticidade no desenvolvimento das atividades.

Módulo I – Ser Professor no Ensino Superior: Este módulo introdutório visa apresentar a docência no Ensino Superior, preparando-os para uma atuação crítico-reflexiva, considerando as demandas sociais da contemporaneidade, as relações das universidades com o contexto social mais amplo e as relações do professor na universidade e da universidade com seus professores e alunos. Apresenta também as exigências atuais da docência universitária, evidenciando que a formação docente é um processo permanente, e que, para torná-lo eficaz, é forçoso ressignificar a atuação docente formadores de futuros profissionais; analisar a atuação docente não só na aula, mas em suas articulações com pares e a instituição, considerando que a formação identitária se constitui, nas situações de trabalho. Abordam-se também as especificidades do ensino em relação à área de Administração.

Módulo II – Didática e Conhecimento Pedagógico: Este módulo visa desenvolver com os alunos conceitos relacionados ao campo da Educação, quais sejam: Ensino, Aprendizagem, Didática, Planejamento, Metodologias de Ensino, Avaliação, Gestão da Sala de Aula, de modo que possam, mais acuradamente, realizar suas atividades didático-pedagógicas, em sala de aula, atendendo as necessidades de formação de seus alunos, futuros profissionais da área de Administração.

Modulo III – Tecnologia Educacional: O objetivo deste módulo é aprofundar os conhecimentos necessários para pesquisar, selecionar e justificar o uso das tecnologias de aprendizagem no processo de desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem no ensino em Administração. Com a utilização das teorias, dos modelos de design instrucional e ambientes de aprendizagem será possível avaliar as soluções para ambientes educacionais, bem como para os problemas organizacionais relacionados ao processo de aprendizagem.

Modulo IV – Saúde Ocupacional do Professor: O módulo busca oferecer subsídios para promoção da saúde dos trabalhadores professores, em particular, através do conhecimento: do histórico da saúde ocupacional, dos principais riscos ocupacionais, dos principais agravos à saúde decorrentes da submissão do trabalhador aos riscos ocupacionais e de algumas estratégias para minimização dos efeitos causados por estes riscos. Integra também conceitos sobre a saúde física, emocional e espiritual como forma de busca da qualidade de vida.

Modulo V – Técnicas de Comunicação: O objetivo é desenvolver a comunicação como um todo, aproveitando suas potencialidades, utilizando todos os recursos e técnicas para o aprimoramento de sua atuação, bem como criar no indivíduo o esquema corporal vocal.

Modulo VI - Métodos de Pesquisa: Este módulo oferece subsídios teóricos e práticos para a construção do projeto de pesquisa visando à elaboração do trabalho de conclusão de curso. Na parte teórica focaliza o lugar da pesquisa no processo de construção do conhecimento e no campo prático, indica os passos metodológicos para a construção do projeto e discute as proposta de pesquisa dos alunos.

Modulo VII – Desenvolvimento de Projeto de Pesquisa

Este módulo oferece subsídios teóricos e práticos para a elaboração do trabalho de conclusão de curso, que envolve o levantamento, a análise e a difusão dos resultados obtidos na pesquisa realizada pelos alunos, dentro do que é preconizado pela metodologia científica.

Considerações Finais

O presente artigo apresentou o resultado do desenvolvimento de uma das etapas do Projeto Pró-Administração, consistindo na elaboração de um projeto de formação que considere os fundamentos da educação, as especificidades da área de administração, o mercado de trabalho e condições de trabalho dos professores, tendo em vista a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. O mapa conceitual desenvolvido consolida os aspectos abordados nas ementas, assim como apresenta o inter-relacionamento entre os módulos. O módulo VII (Desenvolvimento de Projeto de Pesquisa) não é considerado no mapa conceitual, pois essa disciplina consiste em um acompanhamento do desenvolvimento do projeto do aluno-professor, que perpassa por todos os conteúdos estudados. Observou-se que a formação proposta conseguiu considerar todas as facetas que uma formação para professores deve considerar na área de administração.

Referências

Abreu, M. C. de; Masetto, M. T. (1989). *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. 7. ed. São Paulo: MG Editores Associados.

Almeida, L. R. de. (2010). Diretrizes Para A Formação De Professores: Uma Abordagem Possível. In: Placco, V.M.N.S. e Almeida, L. R. *O Coordenador Pedagógico e os desafios da educação*. (pp. 67-80) São Paulo: Ed. Loyola, 2ª Ed.

Almeida, L. R. de. (2011). O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: Almeida, L. R. E Placco, V.M.N.S. *O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança*. (pp. 9-24) São Paulo: Ed. Loyola, 9ª Ed.

Altet, M. (2001). As Competências do Professor Profissional: Entre Conhecimentos, Esquemas de Ação e Adaptação, Saber Analisar. In: Perrenoud, P. et al. *Formando Professores Profissionais*. Porto Alegre: Artmed.

Andrade, R. O. B. et. al. (2006). *Pesquisa Nacional: perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador*. Conselho Federal de Administração, Brasília, Brasil.

Carrasco, O. C. Maria. (2001). *Fonoaudiologia Empresarial: Perspectivas de consultoria, assessoria e treinamento. Manual teórico-prática*. São Paulo: Lovise.

Demo, P. (1996). *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus.

Fischer, T. (2006). Uma Luz Sobre as Práticas Docentes na Pós-Graduação: a Pesquisa Sobre Ensino e Aprendizagem em Administração. *Revista de Administração Contemporânea, 10*(4), 193-197.

Igari, C. O. (2010). *Contribuições do processo de mestrado para a formação do docente em Administração*. Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Larán, J. A.; Costa, F. C. X. (2001). O uso da avaliação do desempenho acadêmico de estudantes como instrumento de qualificação de cursos universitários. *Revista de Administração*. *36*, 73–82.

Masetto, M. T. (2009). Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. Revista *Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração. Edição Especial*, *1*(2), 04-25.

Moraes, M. C. (1997). *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papirus.

Morais, R. T. R. (2002). Área Temática: inovações e investimentos no ensino da Administração no Brasil. *Anais do XII ENANGRAD - Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração.* (pp. 58–66).

Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. G. C. (2010). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.

Placco, V. M. N. S. (2006). Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: Silva, Aida M. M. et al. (Orgs.). *Educação formal e não-formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: Edições Bagaço.

Placco, V. M. N. S. (2010). A sala de aula como lócus de relações interpessoais e pedagógicas. In: Placco, V. M. N. S; Almeida, L. R. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. (pp. 61–73) São Paulo: Edições Loyola.

Plutarco, F. F.; Gradvohl, R. F. (2010). Competências dos Professores de Administração: a Visão dos Alunos de Cursos de Graduação. In: *Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro: ANPAD.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.* São Paulo: Atlas.

Salm, J. F., Menegasso, M. E., Moraes, M. C. B. (2007). A Capacitação Docente em Administração: Referenciais e Proposições. In: *Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EPQ – ANPAD)*. Recife: ANPAD.

Schwartzman, S. (1999). *O Ensino Superior no Brasil*. Centro de Pesquisas Sociais, Rio de Janeiro.

Sousa, J. E. R.; Jannuzzi, C. A. S. C.; Sugahara, C. R. (2006). Formação de dirigentes através de uma abordagem interdisciplinar e polidisciplinar: uma Experiência no Ensino da Graduação na PUC-Campinas. *In: Encontro da ANPAD*. Salvador: ANPAD.

Souza-Silva, J. C., Dave, E. (2005). Concepções, práticas e Desafios na formação do Professor: examinando o caso do ensino superior de Administração no Brasil. *Organização e Sociedade*, *12*(35) 113–134.

Tardif, M. (2008). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis (Rio de Janeiro): Vozes.

Tranjan, R. A. (1999). *Não durma no ponto: o que você precisa saber para chegar lá*. São Paulo: Gente.

6.134.

Título:

Formação continuada de professores universitários: possibilidades para o trabalho docente

Autor/a (es/as):

Viana, Cleide Maria Quevedo Quixadá [Universidade de Brasília (UNB)]

Santos, Marcos Henrique Almeida dos [Universidade de Brasília (UNB)]

Resumo:

Nas duas últimas décadas, as políticas públicas para a educação superior tem sido objeto de investigação de pesquisadores que debatem a docência neste nível de ensino. Autores como Cunha (2006; 2007), Dias (2010), Imbernón (2010), Leitinho (2009), Pachane (2009), Pimenta (2008), Silva (2011), Tardif (2010) e Veiga (2009; 2010) nos ajudam a refletir sobre o papel do professor universitário, seus processos de formação, sua identidade e os saberes necessários ao seu trabalho. No Brasil, atenção especial vem sendo dispensada em relação à formação continuada destes profissionais, principalmente por meio da análise de programas institucionais de formação implantados em Instituições de Ensino Superior (IES), favorecendo, assim, a emergência da temática de desenvolvimento profissional docente, diante da problemática da ausência ou insuficiência de uma formação pedagógica que considere a dimensão do exercício da docência. Nesta perspectiva, objetiva-se analisar as possibilidades das ações de formação continuada de professores universitários para o trabalho docente, no sentido de contribuir para um repensar dos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar que se desenvolvem na universidade. O texto é um recorte da pesquisa que está sendo desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB), que tem por objetivo analisar as concepções, os fundamentos e as ações do Programa de Formação Continuada de Docentes da Universidade Federal do Pará (UFPA). Trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa, que se utiliza da pesquisa documental e bibliográfica para a análise do objeto, bem como da pesquisa de campo, por meio da entrevista semiestruturada e do questionário semiaberto para a coleta dos dados junto aos professores que participam do Programa e à equipe formadora e de gestão, responsável pelas ações de formação. Considerando este caminho metodológico, o texto aponta as discussões teóricas iniciais, oriundas desta pesquisa, a partir da análise do contexto das políticas públicas para a educação superior que influenciam a universidade, identificando a necessidade de ações de formação continuada do professor

universitário. Discute-se a temática da formação, a partir da perspectiva de desenvolvimento profissional docente, situando suas possibilidades para o trabalho docente, por meio de processos inovadores de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Assim, pretende-se contribuir para reflexões que possam ser amadurecidas no sentido de discutir a importância de uma institucionalização para o processo autônomo de formação nas universidades, que contribua para se encontrar possibilidades inovadoras para o trabalho docente.

Palavras-chave:

Educação Superior. Formação Continuada de Professores. Trabalho docente.

Reflexões iniciais

A produção acadêmica tem avançado nas últimas décadas nas discussões que se sustentam no campo da pedagogia universitária e focalizam temas como formação pedagógica, formação didático-pedagógica, formação continuada do professor universitário, docência na educação superior, dentre outros temas que se situam e se inter-relacionam com a discussão sobre desenvolvimento profissional docente na educação superior e o trabalho docente neste nível de ensino.

Este debate assume importância no campo educacional, especialmente, no contexto brasileiro, a partir da influência de políticas públicas de educação superior, revelando intencionalidades e ações que repercutem no trabalho docente. Trabalho que é norteado por múltiplos saberes e diferentes pressupostos teórico-epistemológicos.

A compreensão crítica dos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar que norteiam o trabalho docente pode ser adquirida pelo constante exercício da reflexão do professor sobre suas ações, o que implica em avaliar criticamente suas concepções de mundo e de educação, situando seu trabalho em um contexto mais amplo, considerando as dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais. Nesse sentido, o processo de formação continuada do professor, uma das dimensões de seu desenvolvimento profissional, pode ser fortalecido na medida em que promove conhecimentos e saberes que estimulem esse exercício da reflexão, indo além de aspectos metodológicos e didáticos. Com esta premissa, os processos de inovação podem ser fortalecidos e favorecer o compromisso do professor com o exercício da docência na universidade.

Considerando a ampla perspectiva deste debate, elaboramos este artigo com o objetivo de analisar as possibilidades das ações de formação continuada de professores universitários para o trabalho docente, no sentido de contribuir para um repensar dos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar que se desenvolvem na universidade. O texto é um recorte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional Docente, do

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB), que tem por objetivo analisar as concepções, os fundamentos e as ações do Programa de Formação Continuada de Docentes da Universidade Federal do Pará (UFPA). Trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa, que se utiliza da pesquisa documental e bibliográfica para a análise do objeto, bem como da pesquisa de campo, por meio da entrevista semiestruturada e do questionário semiaberto para a coleta dos dados junto aos professores que participam do Programa e à equipe formadora e de gestão, responsável pelas ações de formação. Considerando este caminho metodológico, o texto aponta as discussões teóricas iniciais, oriundas desta pesquisa, a partir da análise do contexto das políticas públicas para a educação superior que influenciam a universidade, identificando a necessidade de ações de formação continuada do professor universitário.

O texto está estruturado em duas seções. A primeira aborda uma breve compreensão das políticas públicas de educação superior que se configuram na sociedade e influenciam a universidade, dando indícios da necessidade de ações de formação continuada do professor universitário. Na segunda seção, aprofundamos a discussão sobre formação continuada de professores, a partir da perspectiva de desenvolvimento profissional docente, indicando suas possibilidades para o trabalho docente.

Assim, com estas reflexões teóricas, pretendemos contribuir para o amadurecimento de caminhos que possibilitem a institucionalização de um processo autônomo de formação nas universidades, atribuindo um novo sentido para o trabalho pedagógico, sustentado em processos inovadores de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

1. Demarcando o território da temática: reflexão sobre os impactos das políticas públicas para a educação superior

Para compreender o movimento em expansão das discussões que se situam no campo da pedagogia universitária, precisamos considerar um conjunto de fatores que interferem diretamente na atual conjuntura da educação superior e revelam a emergência de programas e outras ações de desenvolvimento profissional docente nas universidades, bem como influenciam o trabalho docente. Para tanto, é preciso recuperar, em um âmbito de análise geral, a influência que as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil nessas duas últimas décadas têm exercido nas universidades.

No conjunto das políticas públicas desenvolvidas pelo Estado brasileiro, predomina a hegemonia do neoliberalismo que se traduz, sobretudo, pela ideia da privatização, e se materializa na reforma dos serviços públicos, incluindo a educação. E é na década de 1990 que um conjunto de reformas educacionais floresce, em uma tentativa de adequação dos sistemas educativos às determinações econômicas que influenciam as políticas públicas.

A educação superior, neste contexto, passando a ser considerada a mola propulsora do desenvolvimento e crescimento econômico, sofre influência de orientações de organismos multilaterais[196], em consonância com o projeto neoliberal. Por meio da política de diversificação e diferenciação e a partir dos princípios de flexibilidade, competitividade e avaliação, desencadeou-se um processo de mercantilização da educação superior, atrelado, sobretudo às exigências da formação de profissionais que atendessem às demandas do mercado de trabalho, por meio de habilidades e competências específicas e modelos de gestão e trabalho acadêmico com parâmetros empresariais.

Novos sistemas gerenciais e estratégias de avaliação, sustentadas pelas noções de eficiência e qualidade dos serviços, passam a ser adotadas. Neste contexto, a educação superior experimenta um processo de avanço, por meio da ampliação da oferta de cursos de graduação, resultando no crescimento expressivo de instituições não universitárias privadas. Aliado a este crescimento, sustenta-se o pressuposto da democratização do acesso à educação superior, por meio do Programa Universidade para Todos (Prouni) [197], institucionalizado em 2005, que pode representar um incentivo à expansão de instituições privadas.

Notadamente, o contexto que vem sendo delineado no âmbito das políticas implementadas indica a marca da mercadorização da educação superior e revelam uma reconfiguração do conceito de público, por meio da ideia do público não estatal. Alguns marcos regulatórios apresentam-se nesta perspectiva, sobretudo por meio da instituição do decreto presidencial n. 7.423/2010, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e as fundações de apoio privadas, bem como por meio da Lei n. 11.079/2004, que trata da parceria público-privada.

No âmbito destas discussões, não podemos perder de vista a relação entre a privatização e os mecanismos de responsabilização e meritocracia. Freitas (2011, p. 17) afirma que

> *[...] Responsabilização e privatização caminham juntas [...] A meritocracia é o ingrediente básico deste processo, pelo qual se pretende legitimar perante a opinião pública as ações de controle dos profissionais da educação, a forma de gestão, e a própria privatização das escolas. Este processo legitima vários interesses sob o manto da objetividade cientificas das avaliações.*

Embora o autor focalize suas discussões na educação básica, podemos identificar também, no contexto da educação superior, a forte influência de mecanismos de controle, de ranqueamento e hierarquização

[196] Banco Mundial (Bird), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros.

[197] O Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação de instituições privadas, oferecendo isenção de tributos àquelas que aderirem ao Programa.

de instituições e de responsabilização de resultados. As políticas de avaliação externa[198] cada vez mais interferem na realidade da educação superior e, mais especificamente, no trabalho docente. A falta de articulação entre os mecanismos externos e internos de avaliação talvez seja uma das principais problemáticas que levam à valorização de modelos de avaliação e regulação sustentados em testes estandardizados e padronizados que mensuram resultados e estabelecem *rankings* entre instituições. Não se considera, portanto, a integração entre a avaliação externa (ou em larga escala), avaliação institucional (ou auto-avaliação; avaliação interna) e a avaliação da aprendizagem, níveis que devem interagir entre si conforme sustenta Freitas *et al* (2009).

Criando um campo de contradições, experiências institucionais revelam uma perspectiva formativa de avaliação interna, sobretudo considerando o respeito à identidade institucional em uma dimensão democrática, tal como revela Dias Sobrinho (2004). Porém, vivenciamos a afirmação do Estado-avaliador, sendo que a avaliação regulatória, somativa, centrada nos resultados, passa a ser incorporada como uma política de Estado, devido a sua forte influência nos processos de gestão e financiamento da educação superior, bem como na definição de padrões de qualidade referenciados pelo mercado de trabalho.

Refletindo sobre este fenômeno, apontamos que mudanças significativas são perceptíveis na própria concepção de universidade, que cada vez mais vem perdendo sua identidade e autonomia como instituição, assumindo contornos cada vez mais submissos à lógica dos resultados e qualidade exigida pelo mercado. Sem dúvidas, isto repercute significamente também na própria concepção, organização e desenvolvimento da formação e do trabalho docente.

Refletindo sobre este atual contexto, podemos situar algumas perspectivas teórico-metodológicas que ajudam a romper com mecanismos regulatórios de controle e hierarquização. Freitas *et al* (2009, p. 70) apontam que "[...] é necessário correr alguns riscos de modo a recuperar a capacidade de indignação frente ao que está posto e expressar algum movimento que se oponha à inércia e ao conformismo".

A construção de perspectivas democráticas, pautadas na avaliação emancipatória, sustentadas no princípio da autonomia universitária, precisam ser fortalecidas e visíveis, principalmente em processos de avaliação interna (auto-avaliação institucional), tendo em vista que o "[...] exercício de novas formas de participação na instituição constitui-se em um importante meio para desenvolver a

[198] Atualmente essas políticas são institucionalizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei n. 10.861/2004, que embora pretendesse integrar processos de avaliação dos cursos de graduação, avaliação do desempenho dos estudantes e avaliação das instituições de educação superior, através de mecanismos de auto-avaliação e avaliação externa, atribuiu muita ênfase aos mecanismos de avaliação externa, sobretudo por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), revelando-se como instrumento de fiscalização, regulação, classificação das instituições de ensino superior e também de estímulo da concorrência entre elas.

contrarregulação quando o serviço público sofre a ação predatória das políticas públicas neoliberais e conservadoras" (FREITAS et al, 2009, p. 66-7).

É de fundamental importância termos essa compreensão democrática, pois os processos internos de avaliação institucional tem um peso determinante na implementação de programas de formação continuada de professores universitários, ações que visam oferecer subsídios para o trabalho docente, sobretudo para profissionais cuja formação inicial se deu em cursos de bacharelado. Neste sentido, a construção de uma proposta de avaliação sustentada em princípios democráticos e emancipatórios pode favorecer a consolidação de programas de formação que caminhem nesta perspectiva.

Não podemos deixar de mencionar que recentemente temos vivenciado no Brasil a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo decreto n. 6.096/2007, pelo qual as universidades federais recebem recursos voltados para a infraestrutura e equipamentos, bens e serviços, além de despesas de custeio e pessoal, sendo que sua principal bandeira é a expansão de vagas, fato que levou à grande adesão da sociedade. Porém, na visão de Cislaghi (2010, p. 141), esta expansão "está atrelada a uma reestruturação da universidade para os padrões requisitados pelo capitalismo em sua fase atual, materializados nas propostas do Banco Mundial". Além disso, a autora situa o Reuni na lógica gerencial de gestão, tendo em vista o financiamento baseado em contratos que definem resultados e metas. Nesta perspectiva, o acréscimo de recursos orçamentários seria garantido mediante o cumprimento de metas de desempenho.

Com o Reuni, uma série de diretrizes foram definidas, como a "[...] atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade", diretriz especificada no inciso III do artigo 2º do decreto que o instituiu, repercutindo, portanto na ampliação das ações de formação continuada nas universidades federais, situando novas exigências para o trabalho docente.

Além disso, Cislaghi (2010) situa que, a partir do Reuni, ampliam-se as condições de precarização e superexploração do trabalho docente, por meio da expansão de matrículas e aumento da relação professor/aluno. Para a autora, novas competências são exigidas ao professor, devido a novas modalidades de curso que vão surgindo, sobretudo cursos a distância, bem como por ter que assumir múltiplas funções, incluindo a administração de espaços acadêmicos, além das atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo a pesquisa situada dentro de um critério produtivista e a extensão na perspectiva da venda de serviços. A produção acadêmica e sua publicação, com critérios cada vez mais exigentes e seletivos, acabam assumindo um papel central na universidade.

No seio deste contexto, o professor não pode ficar alheio nem submisso às condições nas quais exerce seu trabalho. Portanto, é de fundamental importância a reflexão sobre as novas configurações que vão se delineando na educação superior, resultantes deste processo bem mais amplo que reflete um conjunto de políticas públicas que possuem intencionalidades explícitas, que interferem diretamente

em seu trabalho. Portanto, concordamos com Pachane (2009, p. 256), ao afirmar que "[...] as mudanças no contexto do Ensino Superior levam à alteração nas demandas dirigidas à universidade e seus professores, o que repercute no perfil necessário a esse professor e, consequentemente, em suas necessidades formativas".

Neste sentido, as novas configurações de trabalho docente que vão se constituindo demandam por mecanismos de formação que, não estando atrelada a necessidades imediatas, possam subsidiar o trabalho docente. Formação continuada de professores, portanto, não se materializa somente por ações individualizadas, mas fundamentalmente em ações coletivas, possuindo objetivos específicos que se situam em opções políticas e epistemológicas próprias. Falar de formação de professores, portanto, implica em considerá-la como ação que possui uma dimensão social, inserida em determinado contexto histórico, social, político, cultural e econômico, podendo, portanto possuir diferentes intencionalidades ligadas a diferentes concepções de homem, de mundo, de sociedade e de educação, que consequentemente repercutem no trabalho docente. É neste sentido que podemos vislumbrar suas possibilidades para repensar os processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar na universidade.

2. Adentrando na discussão sobre formação continuada de professores: vislumbrando possibilidades para o trabalho docente

É importante situar as discussões teóricas que têm destacado os impactos das políticas públicas de formação de professores e suas repercussões no trabalho docente. Vale destacar que essas discussões teóricas, que se sustentam a partir da realidade da educação básica, podem subsidiar nossas reflexões sobre a formação continuada de professores da educação superior.

Veiga e Quixadá Viana (2010) apontam que a formação de professores está intrinsecamente relacionada a um contexto social mais amplo, marcado, sobretudo pelos avanços tecnológicos e pela crise de acumulação do capital que, para recompor a perda de lucro, conduziu a um conjunto de exigências situadas no âmbito das políticas neoliberais. Este contexto influencia as reformas educacionais, que se situam em uma concepção de gestão, currículo e escola, consequentemente impactando na formação de professores e no trabalho docente.

Maués (2004) sustenta que a noção de pedagogia das competências vai se delineando como categoria definidora de uma concepção de formação de professores que, sustentada na lógica mercantilista, centra-se no atendimento de necessidades imediatas. O professor assume, nesta perspectiva, o papel de tecnólogo do ensino (VEIGA, 2009), sendo a ele oferecida uma formação centrada em competências restritas ao saber prático, desconsiderando os fundamentos do fazer docente, ou seja, sem conexões com a realidade social mais ampla, ficando os conhecimentos desvinculados deste contexto. Tal perspectiva se situa em uma concepção mais ampla de sociedade globalizada e neoliberal, orientada

por opções político-teóricas que, no campo educacional, enfatizam os resultados, tendo em vista a produtividade. É, portanto, a concepção que vem predominando no campo das políticas públicas de formação de professores.

Pensando em novas perspectivas, como forma de reação a esta configuração, alguns autores afirmam a importância da formação continuada dos professores para a práxis educativa e para o desenvolvimento profissional docente, conduzindo a uma perspectiva crítica e emancipatória de trabalho docente. É o caso de Veiga e Quixadá Viana (2010) que, buscando uma nova significação para a formação de professores, a situam na dimensão da formação humana, como prática social coletiva, permeada por intencionalidades construídas coletivamente, conferindo a ela, portanto, um caráter público e democrático. Definem, ainda, que "a formação é uma ação contínua e progressiva. É permanente, constante, envolve várias instâncias e atribui um valor significativo para a prática pedagógica, para a experiência como componente constitutivo da formação" (p. 20).

Assim, sustenta-se a concepção do professor como agente social, que se situa dentro de uma concepção crítica de educação como prática social e como processo de emancipação. Assim, a formação continuada pode possibilitar a superação de situações que historicamente se perpetuam no trabalho docente, tais como as práticas conservadoras, favorecendo a autonomia docente sobre seu próprio percurso formativo, tendo em vista, as necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional, bem como as demandas específicas de seu contexto de atuação. Para isso, é de fundamental importância o trabalho coletivo, pois, entendemos que ele dará sustentação a novas possibilidades para o trabalho docente.

A formação de professores, nesta perspectiva, "defende uma discussão política global que contempla desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria" (VEIGA, 2009, p. 18). Fundamenta-se no trabalho como princípio educativo, bem como tem como objetivo a construção de um projeto coletivo. Busca compreender a totalidade do trabalho docente, considerando sua valorização profissional, o fortalecimento de sua autonomia, além de considerar o desenvolvimento de uma consciência crítica. Sustenta-se por meio de uma formação teórica de qualidade, com conhecimentos sólidos na docência, além de considerar a unicidade entre teoria e prática.

Tomando por base esta percepção, é importante delimitarmos a concepção de desenvolvimento profissional docente que

> *[...] implica a possibilidade de articulação da teoria com a prática profissional (formação), a reflexão sobre objetivos educacionais e suas finalidades, a democratização do ensino e da educação (o que inclui valores e atitudes), a melhoria das condições de trabalho e de salário, a valorização da ética profissional (profissão, profissionalidade, profissionalismo) etc. Esse*

> *desenvolvimento profissional docente tem como referência a formação inicial e continuada, bem como o exercício profissional docente, mediados por teoria e prática, ensino e pesquisa, saberes e competências, privilegiando, sobremaneira, a natureza e a especificidade inerentes ao fazer pedagógico (DIAS, 2010, p. 94-5).*

Esta concepção é assumida, também, por Imbernón (2010). Na visão do autor, o conceito de desenvolvimento profissional docente não é similar ao conceito de formação permanente (ou formação continuada), indo além dessa perspectiva, por incluir a perspectiva de melhoria da situação profissional. A formação continuada torna-se, então, um dos elementos do desenvolvimento profissional docente.

A amplitude dessa concepção nos permite identificar sua importância na educação superior, sobretudo quando evidenciamos que "[...] a formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis" (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p. 23). Portanto, não há uma formação inicial do professor para a atuação na educação superior.

A regulamentação da formação do professor para a educação superior no Brasil pode ser encontrada no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (LDB), que especifica que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado". Porém, muitos programas de pós-graduação não relacionados à área da educação, oferecem exclusivamente uma formação que subsidia o domínio dos conhecimentos e saberes disciplinares, além de não articularem a formação para a pesquisa, que é o objetivo central da pós-graduação, com a formação para a docência. O professor universitário acaba repetindo "modelos profissionais históricos" (CUNHA, 2007, p. 21), com base nas suas experiências quando estudante, condição que dificulta inovações nos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, bem como desconsidera os saberes específicos exigidos para o exercício da docência.

Cunha (2006, p. 17) analisa que "ainda frágeis e minoritárias, as inovações que se procurou afirmar no campo acadêmico enfrentam toda a dificuldade decorrente da presença paradigmática dominante". As aulas inovadoras na universidade são resultantes, dentre outros aspectos, do processo formativo e trajetória profissional que o professor vivencia tal como Silva (2011) analisou em sua pesquisa. Esta autora evidencia os movimentos de resistência, que superando o modelo de aplicação técnica predominante na ciência moderna, se expressam por meio de aulas inovadoras que se sustentam em um trabalho docente orientado pelos princípios de autonomia, contextualização, dialogicidade, diversidade, ética, integralidade e transitoriedade, rompendo com processos conservadores de ensino e aprendizagem. Compreendemos que professores e alunos universitários são protagonistas deste processo de inovação. Reconhecendo este protagonismo, não podemos compreender inovação como

prescrição de técnicas de ensino que devem ser rigorosamente aplicadas (no sentido em que caminham os processos conservadores de mudança), mas como indutora da construção de projetos críticos, que vislumbrem novas possibilidades para o trabalho docente e que reconheçam o papel ativo de professores e alunos. Os processos formativos que o professor vivencia são de fundamental relevância para o desencadeamento de um processo de inovação nesta perspectiva.

As intencionalidades de uma formação universitária que tenha em vista o treinamento para o mercado de trabalho precisam ser desconstruídas, pois levam à subserviência, à alienação, desconsideram as finalidades mais amplas de um processo formativo. Então, os professores precisam, por meio de um processo autônomo e crítico, refletir sobre tais intencionalidades e sobre o contexto no qual seu exercício profissional está inserido, de tal maneira que possa considerar as novas demandas do mundo contemporâneo, sem, porém, estar submisso às condições impostas pelo mercado de trabalho. É neste sentido que as ideias e Imbernón (2010, p. 17) nos auxiliam nesta discussão, pois o autor afirma que o papel a ser assumido pela formação docente "[...] transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação [...]".

O trabalho docente precisa ser discutido e analisado, por meio de pesquisas e ações coletivas e institucionais que reconheçam o campo da pedagogia universitária, como "campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior [...]" (CUNHA; ISAIA, 2006, p. 351), rompendo com uma visão instrumental de que conhecimentos pedagógicos se restringem a receitas e técnicas que podem ser aplicadas nas aulas universitárias.

Leitinho (2009, p. 29) situa o conceito de formação pedagógica que, como parte integrante do processo de desenvolvimento profissional docente e estando integrada a uma política de formação para a docência universitária, "[...] se configura como um conjunto de atividades organizadas nas universidades, sob a forma de programas, projetos ou ações isoladas, que atendem em parte as necessidades, e interesses individuais e institucionais [...]".

É neste sentido que situamos a necessidade de investimentos na formação continuada do professor universitário, como responsabilidade de políticas públicas e institucionais, de maneira que se reconheça e valorize a docência no ensino superior, bem como possibilite o trabalho docente situado em processos inovadores.

Na visão de Dias (2010), "torna-se necessário uma ação institucional mais incisiva e consistente que não subestime, banalize ou marginalize a pedagogia (ou a ação pedagógica)" (p. 92), devendo tal ação acompanhar o professor universitário ao longo de sua carreira, pelas diversas fases de seu processo de desenvolvimento docente. Refletimos, portanto, sobre a necessidade de rompimento com ações pontais, com o desenvolvimento de sistemáticas contínuas de acompanhamento. Um programa de

formação continuada precisa estar, então, institucionalizado no âmbito do projeto político-pedagógico da instituição, bem como articulado à política interna de avaliação, rompendo com "estruturas rígidas e inflexíveis" (VEIGA, 2009, p. 75) da organização acadêmica, pois estas acabam dificultando a implantação de mudanças.

Veiga (2010) indica que os programas de formação de docentes da educação superior podem contribuir para a qualidade de ensino, permitindo o desenvolvimento profissional docente, por meio da coerência entre interesses individuais e coletivos e pela coexistência de modalidades formativas que estejam sintonizadas com situações do trabalho docente. Assim, as propostas precisam romper com visões historicamente instaladas no cotidiano das universidades, ligadas a uma concepção paradigmática de conhecimento, de homem, de sociedade, de mundo, centradas no prisma da racionalidade técnica.

Neste sentido, o processo de desenvolvimento profissional precisa ser permeado pelo diálogo, pela articulação entre os saberes construídos ao longo da trajetória formativa do professor, provenientes de diversas fontes, conforme afirma Tardif (2010):

- Saberes da formação profissional (ou profissionais), relativos às ciências da educação, articulados com os saberes pedagógicos;
- Saberes disciplinares, específicos do campo de conhecimento do professor, oferecidos sob a forma de disciplinas nas instituições formadoras;
- Saberes curriculares, que refletem objetivos, conteúdos e métodos, selecionados pelos sistemas de ensino e instituições e materializados em programas escolares;
- Saberes experienciais, que brotam da experiência docente.

Fundamentalmente, se faz presente, no âmbito da constituição desses saberes, diferentes pressupostos teórico-epistemológicos do campo da didática, da metodologia de ensino, do currículo, do planejamento e da avaliação, que norteiam a concepção, organização e desenvolvimento do trabalho docente. Estes pressupostos estão ligados à postura e visão de mundo construída pelo professor ao longo de sua trajetória, evidenciando a influência de concepções e intencionalidades sociais, políticas, econômicas e culturais que sustentam seu trabalho, que nem sempre são perceptíveis, exigindo uma clareza que o próprio processo de desenvolvimento profissional docente pode desencadear.

Assim, os professores precisam analisar criticamente o contexto no qual estão inseridos, saindo de um imobilismo que os tornam submissos às concepções dominantes de formação na universidade, orientadas pela lógica do mercado de trabalho, descaracterizando a função social da universidade, que

acaba sendo guiada por um modelo único de qualidade, padronizado e definido pelo que se preconiza nas políticas de educação superior, fundamentalmente as de avaliação externa.

Tecendo algumas considerações para finalizar (por enquanto) este caminho teórico

O caminho teórico aqui percorrido nos possibilita fazer algumas reflexões importantes sobre as ações de formação continuada de professores universitários e suas possibilidades para o trabalho docente. A compreensão de que tais ações não são neutras, mas permeadas por concepções de homem, de sociedade, de educação e de mundo, nos leva a entender um conjunto de intencionalidades que vão se consolidando no interior das instituições de educação superior, sobretudo nas universidades, indicando a necessidade de políticas de desenvolvimento profissional docente.

Estas intencionalidades situam-se no contexto das políticas públicas para a educação superior, que têm um peso decisivo para a implantação dessas políticas, sobretudo por meio das ações de avaliação externa e da mais recente política de reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni), que tem favorecido, a emergência de ações de *capacitação* no interior das instituições, orientadas sob a diretriz de *Renovação Pedagógica*. Ações estas que, muitas vezes, podem não ser fruto das necessidades coletivas e institucionais, sentidas por professores e alunos, mas, responder às exigências que as políticas impõem, por meio de cursos de capacitação, atualização, aperfeiçoamento, treinamento, dentre outras denominações que não são neutras, mas carregadas de uma perspectiva teórico-metodológica que reproduz a lógica das competências.

Assim, é de fundamental importância que as universidades assumam um papel autônomo na condução dessas políticas, por meio de amplas discussões com a comunidade acadêmica, que favoreçam a implantação de Programas institucionalizados, portanto, previstos em seus planos de desenvolvimento institucional e regulamentados institucionalmente, por meio da definição de concepções, objetivos e pressupostos claros, que sustentem efetivamente uma política institucional continuada, sustentada por um conjunto de ações que valorizem o magistério na educação superior, favoreçam o desenvolvimento pessoal e profissional docente e contribuam para o fortalecimento de processos inovadores de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, no trabalho docente.

Referências

Brasil. Governo Federal. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.* Retirado em Agosto 15, 2011 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm.

Brasil. Governo Federal. *Decreto presidencial nº. 7.423/2010.* Retirado em Agosto 15, 2011 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7423.htm.

Brasil. Governo Federal. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Retirado em Agosto 15, 2011 de http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf.

Brasil. Governo Federal. *Lei nº. 10.861 de 14 de abril de 2004.* Retirado em Agosto 15, 2011 de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf.

Brasil. Governo Federal. *Lei nº. 11.079/2004.* Retirado em Agosto 15, 2011 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm.

Cislaghi, Juliana Fiuza (2010). *Análise do Reuni*: Uma nova expressão da contra-reforma universitária brasileira. Dissertação de Mestrado em Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Cunha, Maria Isabel da (2006). A universidade: Desafios políticos e epistemológicos. In: Cunha, Maria Isabel da (Org.). *Pedagogia universitária*: Energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

Cunha, Maria Isabel da (2007). O lugar da formação do professor universitário: A condição profissional em questão. In: Cunha, Maria Isabel da (Org.) *Reflexões e práticas em pedagogia universitária* (pp. 11-26). Campinas, SP: Papirus.

Cunha, Maria Isabel da; Isaia, Silvia Maria de Aguiar (Orgs.) (2006). Professor da educação superior. In: *Enciclopédia de pedagogia universitária*: Glossário. Vol. 2. Brasília: Inep/RIES.

Dias Sobrinho, José (2004). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*, vol. 25, n. 88, pp. 703-725.

Dias, Ana Maria Iorio (2010). Leitura e (auto) formação: caminhos percorridos por docente na educação superior. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro; Quixadá Viana, Cleide Maria Quevedo (Orgs.). *Docentes para a educação superior: Processos formativos* (pp. 71-100). Campinas, SP: Papirus.

Freitas, Luís Carlos de (2011). Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *III Seminário de Educação Brasileira e Simpósio PNE*: Diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional, CEDES.

Freitas, Luís Carlos de; Sordi, M. R. L. de; Malavasi, M. M. S.; Freitas, H. C. L. de (2009). *Avaliação educacional*: Caminhando pela contramão. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Imbernón, Francisco (2010). *Formação docente e profissional*: Formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez.

Leitinho, Meirecele Calíope (2009). Formação pedagógica do professor universitário: discutindo percepções. In: Dias, Ana Maria Iorio; Ramalho, Betânia Leite; Veiga, Ilma Passos

Alencastro; Fernandes, Zenilda Botti (Orgs.). *Desenvolvimento profissional docente na educação superior*: Entre redes e sentidos (pp. 29-40). Fortaleza: Edições UFC.

Maués, Olgaíses Cabral (2004). As políticas de formação e a pedagogia das competências. *Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd)*. Caxambú (MG): Anais do Evento.

Pachane, Graziela Giusti (2009). Formação de docentes universitários frente a um mundo em transformação. In: Isaia, Silvia Maria de Aguiar; Bolzan, Doris Pires de Vargas (Orgs.). *Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente.* Santa Maria: EDIPUCRS.

Pimenta, Selma Garrido. Anastasiou, Léa das Graças Camargos (2008). *Docência no ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

Silva, Edileuza Fernandes da (2011). *Nove aulas inovadoras na universidade.* Campinas, SP: Papirus.

Tardif, Maurice (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Veiga, Ilma Passos A. (2009). *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papirus.

Veiga, Ilma Passos A. (2010). Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro; Quixadá Viana, Cleide Maria Quevedo (Orgs.). *Docentes para a educação superior*: Processos formativos (pp. 13-28). Campinas, SP: Papirus.

Veiga, Ilma Passos A.; Quixadá Viana, Cleide Maria Quevedo (2010). Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro; Silva, Edileuza Fernandes da (Orgs.). *A escola mudou*. Que mude a formação de professores! (pp. 13-34). Campinas, SP: Papirus.

6.135.

Título:

A importância do conhecimento matemático na formação do pedagogo: uma experiência vivida

Autor/a (es/as):

Victoriano, Celso Ferreira da Cruz [Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT]

Resumo:

Este trabalho foi desenvolvido no Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Um estudo de caso, a partir do ano de 1999, e que até presente data,

continua sendo aplicado em novos espaços educacionais, com envolvimento dos acadêmicos, que descreve a importância do conhecimento matemático na formação do novo-profissional, pedagogo, educador da Educação Infantil e dos anos iniciais da Educação Fundamental, emergente, hoje, no Brasil. Mostra rupturas com tradição: docente da área específica com papel decisivo; ensino objeto de investigação; prioridades deslocadas, do conteúdo para o aluno; currículo integrado, eixo na Educação Matemática; múltiplas oportunidades de prática e pesquisa, contribuição para construção de novas identidades de estudantes e docentes universitários. Da formação desse EDUCADOR. Que indagamos, ele está preparado para ministrar aulas nesse espaço educativo? E quanto à situação dos alunos que não conseguem gostar da Matemática. Onde está o problema? No aluno, no professor ou no saber institucional? A metodologia utilizada nesta experiência tem por base em estudo descritivo-analítico, de cunho qualitativo, desenvolvida através das experiências vivenciadas em sala de aula no decorrer do desenvolvimento da disciplina trabalhada, mediante explicações embasadas em trabalhos científicos publicados sob forma de livros, artigos, projetos, leis, pesquisas *on-line*, dentre outros que enfatizem a respeito do assunto. Priorizam-se como interlocutores, os próprios acadêmicos do Curso de Pedagogia, por serem eles, provavelmente, os atores que estão atuando ou irão atuar na educação das nossas crianças, através do seu envolvimento tanto na teoria como na prática, no desenvolvimento dos temas inerentes à formação pedagógica frente ao raciocínio lógico matemático na perspectiva da Educação Matemática. A fim de trazer contribuições para o conhecimento, para a academia e a aplicação e transformação da realidade social. É notável o crescimento e o envolvimento desses acadêmicos como educadores na sala de aula, uma nova postura diante do ensino da matemática. O trabalho tem como base nas teorias de Piaget e Vygotsky com fundamentação em Aranão (2000), Carneiro (1998), D'Ambrósio (1996), Demo (1996), Dorneles (1998), Toledo (1997), Freire (1981), Kaleff (1997), Kamii (1991, 1995), Monteiro (1998), Moysés (1997), Pereira (1989), Tahan (1991, 1992) dentre outros.

Palavras-chave:

Educação Matemática. Conhecimento Matemático. Formação de Professores. Anos Iniciais.

Introdução

Sempre tive a preocupação: por que a maioria das crianças não suportava a disciplina matemática? Partindo daí, sempre preocupei com o porquê da Matemática ser o grande "terror" das crianças.

Foi quando surgiu a oportunidade de trabalhar no Departamento de Pedagogia, Campus Universitário de Cáceres "Jane Vanini", UNEMAT, a partir de 1999/1 até 2004/2, no quinto e sexto semestres com a disciplina Matemática e Metodologia do Ensino I e II, respectivamente. Onde pude realizar o Projeto

de Pesquisa “a importância do conhecimento matemático na formação do pedagogo: uma experiência vivida”.

Foram 10 (dez) turmas de 40 (quarenta) acadêmicos, considerando uma média entre 350 (trezentos e cinquenta) a 380 (trezentos e oitenta) formados que vivenciaram e foram sujeitos nesta experiência. Onde tive o privilégio de observar e analisar essas indagações e fazer reflexões a respeito.

A formação desse professor, ele está preparado para ministrar aulas? E quanto à situação dos alunos que não conseguem gostar da Matemática. Onde está o problema? No aluno, no professor ou no saber institucional?

O nosso objetivo foi analisar a importância do conhecimento matemático (séries iniciais) na formação do pedagogo; destacar a necessidade de se estar interligando a teoria com a prática, dentro de um contexto histórico; mostrar a emergência de novas figuras desse professor, sujeitos que se produzem e são produzidos pelas práticas/discursos educativos.

Além de investigar os limites e possibilidades dos novos caminhos que se abrem para sua formação; estruturar a formação inicial e continuada do professor para que possa contribuir no desenvolvimento de uma cultura profissional, onde estará presente a reflexão, o trabalho coletivo e a autonomia; prever uma educação voltada à sociedade e seu modo de vida.

Por fim, apontar as transformações emergentes que precisam acontecer na prática pedagógica para trabalhar matemática; contribuir para a formação desse professor e ampliar as possibilidades cognitivas da criança, eixos temáticos inseparavelmente ligados à formação da cidadania.

A matemática na formação do pedagogo

Desde o período em que cursava Licenciatura em Matemática na UNEMAT, a partir do ano de 1990, e já ministrando aulas em Escolas Públicas e Particulares, sempre vinha a preocupação *por que as crianças na sua maioria não suportavam a disciplina matemática?*
Partindo daí, sempre preocupei em estar verificando, o porquê a Matemática ser o grande “terror” das crianças. E, pensando um pouco: *percebi que a resposta poderia estar no curso de Pedagogia, pois, são eles, os pedagogos, é que têm o primeiro contato com as crianças nas séries iniciais*, pensei um pouco mais: *se eles gostam de matemática, seus alunos também gostarão, caso contrário, também detestarão*. Foi quando surgiu a oportunidade de trabalhar no Departamento de Pedagogia, *Campus* de Cáceres, UNEMAT, a partir de 1999/1 até 2004/2, onde tive o privilégio de observar e analisar essas indagações e fazer reflexões a respeito.

Tendo em vista a Matemática ter sido sempre considerada como a grande preocupação da maioria dos alunos e angústias dos professores, onde os alunos não conseguem realmente conceber um

entendimento adequado e significativo do conhecimento matemático, e os professores que não logram êxitos como condutores desse processo em formação. Aí suscitaram preocupações a respeito da postura do professor, dos alunos e do saber matemático. Levando com isso a algumas indagações como: a formação desse professor, ele está preparado para ministrar aulas? E quanto à situação dos alunos que não conseguem gostar da Matemática. Onde está o problema? No aluno, no professor ou no saber institucional?

Este trabalho foi desenvolvido no Departamento de Pedagogia, com envolvimento dos alunos, que descreve a importância do conhecimento matemático na formação do novo-profissional, pedagogo, professor das quatro primeiras séries da Educação Fundamental, emergente, hoje, no Brasil, na confluência de circunstâncias:

a) Valorização da Educação, relacionada com economia e o trabalho;
b) Crescimento do mercado educativo amparado pelos PCN'S;
c) Percepção social distinguindo Matemática e Tecnologia;
d) Constituição de espaços libertadores para a docência;
e) Movimentação da Educação Matemática, campo profissional/científico;
f) Renovação na formação do conhecimento matemático dos professores das séries iniciais.

Estudo de caso da Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) mostra rupturas com tradição: docente da área específica com papel decisivo; ensino objeto de investigação; prioridades deslocadas, do conteúdo para o aluno; currículo integrado, eixo na Educação Matemática; múltiplas oportunidades de prática e pesquisa, contribuição para construção de novas identidades de estudantes e docentes universitários.

Por meio de exemplos, das atividades didático-pedagógicas e da articulação entre teoria e prática, professor e aluno são convidados a aprender juntos, fazendo escolhas, selecionando alternativas, testando limites, questionando valores, métodos e tendências (TOLEDO, 1997).

A atual formação do professor, como profissional que deverá contribuir na formação de cidadãos críticos e atuantes para conviver na atual sociedade e mercado de trabalho (art. 2º), como pesquisador e, como profissional que trabalha de forma coletiva em seu ambiente de trabalho. O professor como figura central para as transformações necessárias na escola e na sociedade.

Sabe o novo papel do professor orientador em matemática:

> *Não há dúvida quanto à importância do professor no processo educativo. Fala-se e propõe-se tanto educação à distância, quanto outras utilizações tecnológicas na educação, mas nada substituirá o professor. Todos esses meios são auxiliares para o professor. Mas o professor, incapaz de se utilizar desses meios, não terá espaço na educação. O professor que insistir no*

> *seu papel de fonte e transmissor de conhecimento, está fadado a ser dispensado pelos alunos, pela escola e pela sociedade em geral. O novo papel do professor será o de gerenciar, de facilitar o processo de aprendizagem e, matematicamente, de interagir com o aluno na produção e crítica de novos conhecimentos (D'AMBRÓSIO – 1996, p. 79-80).*

A nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEM) – Lei n. 9.394/96 traz artigos que tratam especialmente da formação dos profissionais da educação: o artigo 2º reza em síntese o seguinte: o profissional da educação deve conhecer o aluno, conhecer o cotidiano em que ele vive (preparação para a cidadania: educação como ato público).

Já o artigo 61, trata-se dos fundamentos dessa formação: a) a associação entre teoria e prática, inclusive a capacitação em serviço; *b)* aproveitamento da formação e experiência anteriores, em instituição de ensino e outras atividades o cotidiano.

Por outro lado, defendemos também o material didático concreto utilizado pelo professor na construção do conhecimento da criança, como: a madeira, argila, sucatas, papel, plástico, etc. A arte de brincar aprendendo.

Na história das culturas, as criações lúdicas mostram que a madeira ocupa um lugar privilegiado. É pelo brinquedo, segundo Schiller (2000, p. 12):

> *Que o homem esboça as primeiras manifestações criativas. Brincar é um ato criador. Nessa atividade criativa do brincar é possível distinguir dois aspectos ou dois momentos da invenção lúdica. O primeiro é constituído pela intencionalidade lúdica, isto é, pelo fato de brincar. O segundo, refere-se ao material empregado na execução do brincar ou na confecção do brinquedo e na produção simbólica dos personagens que entram em cena. O primeiro aspecto está vinculado à pessoa que brinca, ao sentido que ela dá aos atos de brincar. O segundo depende dos elementos externos que possibilitam o ato criativo daquele que brinca. A história dos brinquedos humanos mostra que a madeira, ao lado da argila, tornou-se o material preferido para as manifestações lúdicas*[199].

Observações e análises realizadas com as seguintes turmas do Curso de Pedagogia do *Campus* de Cáceres Mato Grosso, inclusive envolvendo as crianças nas experiências: Turmas 1999/1 até 2004 – 5º e 6º semestres.

Estudo feito com base na Lei n. 9.394/96 – LDB, nos PCN'S, *A criança e o* número de Constance Kamii, e no livro didático de Marília Toledo & Mauro Toledo: *Didática de Matemática: como dois e*

[199] Texto escrito para o "Projeto Madeira" do MEC. *Reencontro com a sensibilidade lúdica.* 2000.

dois: a construção da matemática. Amparado pela LDB e CF 1988. E *a matemática através de brincadeiras e jogos* de Ivana V.D. Aranão. E com o envolvimento dos acadêmicos do curso de Pedagogia, no período de 1999/1 a 2004/2, 5º e 6º semestres, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Priorizam-se como interlocutores, os próprios alunos da Pedagogia, por serem eles, provavelmente, os atores que estão atuando ou irão atuar na educação das nossas crianças, através do seu envolvimento tanto na teoria como na prática.

Trabalhando sempre em grupos diversos que através da pesquisa quantitativa e qualitativa procuram se envolver nos assuntos matemáticos necessários à sua formação, como: conceito de número; classificação; séries e sequencias; o sistema de numeração decimal; resolução de problemas; operações com números naturais; números racionais: as frações e os números decimais; geometria; ideia combinatória; medidas e tratamentos de informações. Onde, os grupos se envolvem buscando a compreensão dos conceitos necessários, relacionando-os com significados na realidade cotidiana e a utilização de materiais alternativos, para uma melhor apreensão e domínio do assunto.

Para que num segundo momento os acadêmicos possam envolver as crianças no processo e verificar se realmente acontece a aprendizagem almejada.

Estudo de caso que mostrou rupturas com a tradição e o ensino objeto de investigação melhorou sensivelmente através do eixo da Educação Matemática; múltiplas oportunidades de prática pesquisa contribuíram para construção de novas identidades dos estudantes e docentes matemáticos. Percebi que houve um crescimento intelectual considerável aos acadêmicos de Pedagogia em relação à matemática.

Pois nas acolhidas, sempre mencionaram que não gostavam da matemática, tinham traumas, ou senão tinham muito interesse, e eram poucos que tinham afinidade e que gostavam. E no final do semestre, depois de vivenciarem as experiências, a percepção era outra, o gosto pela matemática era vidente e o discurso era diferente, pois sempre davam mais valor ao ensino da Matemática e tinham a compreensão de que era importante e necessário esse conhecimento na sua formação como pedagogo.

Observações e análises foram realizadas como todas as turmas, nesse período de 05(cinco) anos e inclusive com envolvimento das crianças nas experiências, pois muitos dos acadêmicos que na sua maioria era do sexo feminino e ministravam aulas nas diversas escolas particulares e públicas do município. É notável o crescimento e o envolvimento desses acadêmicos como educadores na sala de aula, uma nova postura diante do ensino da matemática.

E pude também acompanhar vários desses acadêmicos que com entusiasmo falavam que as crianças delas gostavam de matemática e que estavam aprendendo e que não tinham mais medo e que sempre era uma alegria aprender matemática. E hoje são educadores dos anos inicias e continuam brilhando em sala de aulas, nas Escolas Privadas e nas Públicas, tanto no município de Cáceres-MT, como em outros municípios circunvizinhos.

Considerações finais

Nessa experiência vivida tive o privilégio em observar que o pedagogo necessita dessa formação em matemática. É importante esse conhecimento, pois são os profissionais que diretamente marcam presença na formação intelectual dessa clientela. São "profissionais da educação" mais importante ao meu entendimento, porque é uma grande responsabilidade em saber lidar com o conhecimento matemático e a capacidade e habilidade das crianças em armazenar esses conhecimentos em suas várias fases psicológicas, cognitivas e motoras.

Pois não é fácil realizar o ensino e a aprendizagem com essa clientela, ou seja, desde a educação infantil até o término do ensino fundamental. É necessária uma boa formação para se conquistar um bom trabalho. Inclusive, deveria ser os "profissionais" mais bem remunerados e sem esquecer-se de serem assessorados por competentes monitores para auxiliarem nessa atividade pedagógica.

Assim, sem dúvida, é notável o crescimento do ensino e da aprendizagem em matemática em nosso município e nos municípios circunvizinhos. Pois muitos dos educadores da educação infantil e das séries iniciais das diversas escolas, tanto do município de Cáceres-MT, como de outros municípios circunvizinhos são oriundos do Curso de Pedagogia da UNEMAT.

Além do mais, muitas monografias foram e ainda são inspiradas na Educação Matemática, orientadas por mim. E a maioria me diz que comigo aprendeu a gostar da Matemática e hoje, veem-na com outros olhos. Isso para mim é dignificante. Pois, posso dizer que o problema não está na disciplina matemática e sim na FORMAÇÃO DO PROFESSOR, que é responsável pelo ideal educador matemático.

Referências bibliográficas

Aranão, Ivana Valeria Denofrio (2000). *A Matemática através de brincadeiras e jogos.* Campinas-SP: Papirus.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental (1997). PCNs. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília MEC/SEF.

Brasil, Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental (2001). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de mundo.* Brasília: MEC/SEF.

Brasil, Constituição da República Federativa do Brasil (2008). São Paulo: Saraiva.

Carneiro, Moacir Alves. *LDB Fácil***:** Leitura crítico compreensiva artigo a artigo. 18ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes.

D'Ambrósio**,** Ubiratan (1996). *Educação Matemática: da teoria à prática.* Campinas-SP: Papirus.

Demo**,** Pedro (1996). *Pesquisa: princípio científico e educativo.* São Paulo: Cortez.

_____ (1996). *Educar pela pesquisa.* Campinas, SP: Autores Associados.

Dorneles**,** Beatriz Vargas (1998). *Escrita e número: relações iniciais.* Porto Alegre: ArtMed.

Freire, Paulo (1981). *Ação Cultural para a Liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Kamii, Constance (1991). *A criança e o número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos.* Campinas-SP: Papirus.

_____ (1995). *Aritmética: Novas perspectivas: Implicações na teoria de Piaget.* Campinas-SP: Papirus.

Kaleff, Ana Maria Martensen Rolanf (1997). *Quebra-cabeças geométricos e formas planas.* Niterói-RJ: Eduff.

Monteiro, Maria Therezinha de Lima (1998). *Construção das Operações: Nova metodologia para o ensino de matemática: A Psicopedagogia em ação: Programa de atividades destinado aos professores do ensino fundamental.* Petrópolis_RJ: Vozes.

Moysés**,** Lúcia (1997). *Aplicações de Vygotsky à educação matemática.* Campinas-SP: Papirus.

Pereira**,** Tânia Michel (1989). *Matemática nas séries iniciais.* Ijuí- RS: Unijuí Ed.

Schiller (2000). *Reencontro com a sensibilidade lúdica.* Projeto Madeira, MEC.

Tahan, Malba (1991). *Matemática divertida e curiosa.* Rio de Janeiro: Record.

_____ (1991). *O Homem que calculava.* Rio de Janeiro: Record.

_____ (1992). *As Maravilhas da Matemática.* Rio de Janeiro: Bloch Editores.

Toledo, Marília; & Toledo, Mauro(1997). *Didática a Matemática: Como dois e dois: A construção da matemática*. SP: FTD.

6.136.

Título:

A educação e a função docente na sociedade contemporânea

Autor/a (es/as):

Vieira, Maria das Graças [Universidade Federal de Pernambuco]

Cusati, Iracema Campos [Universidade do Estado de Minas Gerais]

Resumo:

Nos últimos anos o mundo passou a conviver com um processo de expressivas mudanças

sociais, culturais e econômicas. O novo século iniciou mitificado como a nova era, em que os avanços são tão acelerados que o futuro se torna, de certa forma, desconhecido. O mundo depara-se com uma nova forma de ver o tempo, o poder, o trabalho, a comunicação, a informação, as instituições e, especialmente, a educação e a função docente, foco da reflexão neste trabalho. A abordagem propõe a constatação das exigências de mudança na atualidade, decorrentes do quadro complexo em que se dá a educação escolar hoje para pensar os novos rumos da formação do professor. Em função dessa proposta, são apresentados resultados da investigação desenvolvida considerando as possibilidades de análise abertas por SACRISTÁN. Procurou-se desenlear a função docente da profusão de exigências que lhe são postas na atualidade, numa contribuição ao redirecionamento das propostas prescritivas de mudança e, sobretudo, de formação do professor.

Palavras-chave:

Educação. Conhecimento Profissional Docente. Sentido da mudança. Função Docente.

1. Introdução

Uma das características marcantes dos tempos atuais é, sem dúvida, a mudança. Esse processo envolve os mais diferenciados setores sociais, age com extrema rapidez e implica transformações socioculturais profundas. O mundo perde seus limites e suas fronteiras com as possibilidades inimagináveis propiciadas pelas tecnologias, e benefícios para todas as ciências. O mundo se une, os horizontes regionais e as distâncias desaparecem, a filosofia do conhecimento é reformulada, as funções cognitivas são transformadas por meios técnicos e objetivos (Imbernón, 2000). Surge a parceria cognitiva com a máquina e os processos criativos de aprender, com um vasto conjunto de interfaces comunicativas e interativas. Por ser comum, a inteligência é coletiva. Toda memória é compartilhada. O suporte da informática permite a representação simultânea de milhares de elementos (IMBERNÓN, 2000).

O ser humano tem possibilidade de se tornar onipresente: apresenta-se ao mesmo tempo em várias partes do mundo, dialoga, reflete dialeticamente e se enriquece através da participação interativa de pessoas com interesses e conhecimentos afins. Os preconceitos infundados e as idéias deturpadas dissipam-se num espaço, em que existe interação entre seres humanos de todos os lugares, todos os credos, todas as raças e todas as idades. O mundo vivencia um processo de unificação da humanidade. Tudo vai se tornando mais visível, transparente, e todos querem se fazer conhecer.

O mercado profissional deixa de ter espaço para especializações puristas e determina que "é necessário que tudo se saiba". Não se pode mais restringir comparações aos concorrentes mais próximos, pois os parâmetros são globais, e a globalização é um fenômeno irreversível e presente em todas as áreas.

O homem começa a tomar consciência da seriedade de compreender melhor os reflexos desse processo. Começa também tomar consciência da formação de ondas e da importância de saber aproveitá-las no momento certo, porque quem estiver pronto para as transformações sociais avançará; quem não estiver, afundará num mar de incertezas. As mudanças acontecem, fluem, desencadeiam, inserem-se no cotidiano do homem, mudam comportamentos, modificam as culturas (IMBERNÓN, 2000).

As mudanças, cada vez mais velozes, fazem-se presentes no desenvolvimento científico e tecnológico, marcam esse início de século e comandam as transformações dos processos sociais, econômicos e políticos em vigor. E a mudança só não se viabiliza quando as premissas básicas de uma cultura permanecem válidas ou internalizadas, mesmo que as propostas sejam de qualidade técnica indiscutível. Nesse caso, os atores envolvidos no processo reagirão às propostas para evitar uma ruptura da sua identidade e a negação dos valores que lhes garantem segurança e coesão.

O processo de mudanças vivenciado no mundo é também uma mudança comportamental, baseada em razões intrínsecas, em valores novos e crenças novas. O homem se modifica para assegurar sua sobrevivência e sua adaptação a uma nova sociedade e integração de seus processos internos, que também se modificam.

Observa-se o surgimento de uma nova sociedade. E a compreensão do conceito dessa nova sociedade passa pela compreensão do conhecimento, da sociedade do conhecimento, que passa necessariamente pela análise dos processos de transformação que vêm ocorrendo na economia. Existem mega tendências que definem o momento atual, como o deslocamento do paradigma de sociedade industrial para sociedade da informação; de economia nacional para economia mundial; de centralização para descentralização (TEIXEIRA, 1999).

Percebe-se claramente o surgimento de uma tendência social em que a informação é a matéria-prima mais valiosa. Quem detém a informação hoje, de certa forma detém o poder. A informação é fator-chave de competitividade. Tem-se uma sociedade que prioriza o domínio de certas habilidades, que inclui ou exclui o indivíduo a partir do domínio que ele tem das habilidades que ela demanda. Ficam excluídas as pessoas que não têm competência para criar, selecionar, processar e tratar a informação ou os conhecimentos que a rede global valoriza (BORGES, 1995).

Detalhando aspectos da importância do conhecimento hoje, BORGES (1995, p.2) afirma:

> *Na sociedade do conhecimento, o real valor dos produtos está no conhecimento neles embutido, em que a economia adota uma estrutura mais diversa, alterando-se contínua e rapidamente. Nos países mais avançados, o acúmulo de informações e a sua reunião para estruturar esquemas de conhecimentos cada vez maiores e mais sofisticados permitiram mudanças no setor econômico. Hoje, o poderio econômico internacional de um país está diretamente relacionado ao fator conhecimento.*

As mudanças refletem-se também no mercado de trabalho.

> *A economia da informação produzirá um número extraordinário de empregos desafiadores, que exigem um alto grau de competência, com capacidade de pensar criticamente, de planejar estrategicamente e de se adaptar às mudanças. Trabalhadores serão forçados a enfrentar com mais frequência mudanças em suas tarefas. (BORGES, 1995, p. 3)*

Atualmente, constitui um fator de sobrevivência, principalmente no mercado de trabalho, o desenvolvimento de habilidades demandadas pela sociedade, a busca constante de aprimoramento e inteiração sobre as mudanças que acontecem a cada instante. Os conhecimentos se tornam obsoletos com a mesma rapidez com que chegam em poucos minutos a todas as partes do mundo.

A sociedade está sendo constantemente repensada. Nada é certo e absoluto. O que é considerado correto, normal em um contexto social, pode ser colocado "entre aspas" em outros contextos. Para se sobreviver nessa pluralidade de formas de vida e de maneiras de fazer, deve-se filtrar as informações continuamente, e acompanhar as múltiplas e constantes mudanças (FLEXA; TORTAJADA, 2000).

Enfim, o mundo vivencia um processo de mudanças e transformações comuns a todos os setores sociais, tão acelerado que torna esse processo imensurável e deixa o futuro imprevisível diante das possibilidades abertas pelas novas tecnologias.

2. Mudanças no âmbito educacional

Dos setores sociais, o da educação é o que apresenta características mais conservadoras, de modo geral sem mudanças expressivas. Há casos isolados de iniciativas de mudanças bem-sucedidas e experiências inéditas, que merecem destaque nos distintos segmentos da educação, mas nada generalizado.

O ritmo das mudanças sociais determina que a educação seja refletida e repensada. Além de repensar seus aspectos gerais para que atenda às demandas sociais, é fundamental buscar meios de acompanhar o ritmo das mudanças que se processam na sociedade como um todo.

No decurso da história educacional, especificamente após o surgimento da Escola Nova (1930), alguns teóricos, preocupados com o indivíduo, com os aspectos que se referem à sua formação e com as formas de romper com a concepção tradicional de ensino, procuravam discutir e refletir sobre qual seria a concepção de educação ideal para o indivíduo (MONKEN, 1998).

Nesse percurso de reflexões, os teóricos sociointeracionistas (Dewey, Vygotsky e Freinet) já se preocupavam com o papel ativo do professor frente ao processo de construção do conhecimento do aluno. Esses autores defendiam a idéia de que a "educação é um processo de vida não uma preparação

para a vida futura, e a escola deve representar a vida presente - tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio" (Monken, 1998, p.38). Afirmavam ainda que, se a atividade humana se reduzisse a repetir o passado, os homens seriam seres voltados para o ontem e, logicamente, incapazes de se adaptar às diversidades do amanhã.

Entretanto, ao tentar romper com a concepção tradicional do ensino, acabaram por desvalorizar os conteúdos disciplinares, entendendo a escola apenas como espaço de conhecimentos existentes e atendendo uma demanda na realidade, de seus interesses imediatos.

No entanto, a partir da Lei 5692/71, a educação procurou outro percurso, priorizando, assim, a técnica. Acreditavam que os métodos e as técnicas de ensino seriam capazes de resolver os problemas educacionais. Teóricos preocupados com essa concepção, não enfatizavam a formação integral do aluno e, sim, acreditavam que, se o professor estivesse "ministrando suas aulas" com técnicas avançadas, a aprendizagem seria eficaz.

A partir daí, novos olhares foram surgindo, e já se discutia, numa visão mais progressista, a abordagem "crítica dos conteúdos" retomando, assim, a construção do conhecimento, a formação do professor e do aluno numa visão mais interativa, crítica e globalizante.

Hoje, procura-se, através das tendências educacionais que privilegiam o desenvolvimento de múltiplas habilidades, o domínio de tecnologias de comunicação e informação, o respeito às diferentes formas de vida do mundo globalizado, dentre outros aspectos, uma educação capaz de formar o indivíduo na sua totalidade, ou seja, formar um cidadão autônomo, crítico, consciente, reflexivo, participativo, transformador (IMBERNÓN, 2000).

Embora a educação esteja hoje numa fase de reexame, requalificação, de fixação de novas fronteiras, elaboração de novos procedimentos, busca de equilíbrio e de uma nova identidade, ainda não consegue acompanhar o ritmo das mudanças sociais. Percebe-se que as mudanças globais modificam a função docente, levantam dúvidas sobre o destino do seu papel em relação ao aluno e induzem a investigações sobre o uso de recursos tecnológicos, para facilitar o processo de ensino aprendizagem, entre outras questões. No entanto, cada educador se encontra arraigado à concepção de educação na qual acreditava no momento de sua formação.

O discurso é progressista, atualizado, crítico e reflexivo; a prática, no entanto, ainda está inserida na concepção tradicional e tecnicista de ensino. Em alguns casos, o trabalho apresenta-se solto; sem o balizamento de nenhuma concepção. A partir desse pressuposto, a concepção que o aluno tem do ensino também é fragmentada, acrítica e alienada. Surge, assim, a necessidade urgente de voltar o olhar para a prática pedagógica, a fim de redimensioná-la e fazer com que o professor reavalie, reveja e reconstrua sua prática para atender as exigências da sociedade atual.

Segundo Leite (1996, p.26):

> *(...) é necessária a ressignificação do espaço escolar - com seus tempos, rituais, rotinas e processos, de modo que ela possa, efetivamente, estar voltada para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, cidadãos atuantes e participativos, como desejam os profissionais de educação.*

Nessa perspectiva, especialistas têm buscado discutir as situações convergentes em que se encontra a educação e as pesquisas recentes são divulgadas em diversas mídias. Essas situações emergentes são, na grande maioria, vinculadas à formação do professor, ao aluno, ao processo de ensino-aprendizagem, bem como à ampliação de um espaço para que se construa um projeto político-pedagógico que atenda as demandas do mundo moderno.

Nessas demandas incluímos o professor de nível superior, cuja formação é, muitas vezes, precária, em termos de competências e habilidades específicas à docência. Não há como esperar um repensar moroso, uma revisão demorada da educação, para que ela se alinhe à realidade social. A sociedade da informação exige pessoas capacitadas não só em leitura, escrita e matemática, mas também em computação e sistemas políticos, sociais e históricos - com uma visão mais ampla e abrangente do mundo.

O desafio revolucionário que a era da informação impõe às instituições de ensino é grande, porque, além de acompanhar o ritmo das mudanças, é necessário manter sintonia entre estas e o mundo que as cerca, com vistas a acompanhar o ritmo dessas mudanças, e evitar exclusões sociais. Além de tudo, a sociedade informacional requer uma educação intercultural quanto aos conhecimentos e aos valores, assim como a vontade de corrigir a desigualdade de situações e oportunidades.

Diversificadas e polêmicas são as posições de autores acerca das interferências e intervenções das mudanças sociais no âmbito educacional, especialmente sobre a contribuição das tecnologias de ponta (ASSMANN, 2006).

2.1 O olhar de alguns autores sobre as mudanças no âmbito educacional

As tendências educacionais apresentam destaque para as políticas da sociedade da informação. Essas tendências privilegiam a democratização ampla no âmbito educacional, o acesso de todas as camadas sociais às informações disponíveis, a capacitação tecnológica para que todas as pessoas tenham indiscriminadamente as mesmas oportunidades. Como já foi citado no início deste trabalho, essas tendências valorizam uma educação sem limites, sem barreiras, sem preconceitos, sem a valorização de grupos dominantes ou menos privilegiados (FLECHA; TORTAJADA, 2000).

De acordo com Flecha; Tortajada, (2000, p.27):

> *Devemos superar a educação que socializa nos valores hegemônicos e nos conhecimentos apropriados do ponto de vista da cultura dominante. Insistir nessa concepção é caminhar para o fracasso e para a imposição de modelos obsoletos que só são úteis para os grupos privilegiados e que condenarão os demais à exclusão.*

Outro aspecto, que tem sido foco de atenção e ponto de reflexões por parte de autores em relação às tendências educacionais, é a questão da seriação escolar. Implantada no Brasil há mais de um século, corresponde a uma concepção de educação escolar limitada a transmitir conhecimentos organizados e desenvolver habilidades previamente determinadas pelo corpo social.

Diante do contexto atual, há necessidade de repensar a organização da escola privilegiando a interdisciplinaridade, o que conduzirá a uma revisão na forma de preparação dos próprios educadores e na organização da escola em todos os níveis.

Da escola espera-se mais que o repasse de informações ou preparação para o trabalho. Os modernos meios de informação disponíveis retiraram da escola a hegemonia na transmissão de informações. É inviável a concorrência do educador ou da escola com a televisão globalizada, o rádio, a imprensa moderna, a informática, os CDs etc., na rapidez e quantidade de informações que são capazes de fazer circular (RODRIGUES, 1999).

A estrutura escolar vigente, construída nos moldes da sociedade industrial, não atende mais as necessidades dos indivíduos nem a essa sociedade em mudanças constantes (SARMENTO; FERREIRA, 1999).

Todo esse movimento de mudanças na educação é reflexo das modificações na sociedade brasileira urbanizada, globalizada. Existe a consciência, já formada, de que o sistema seriado, com conteúdos rigidamente estabelecidos e processo de avaliação classificatório e seletivo, não facilita o atendimento das necessidades do educando, não respeita seu ritmo nem sua experiência.

Já existe uma consciência da necessidade de rever a concepção de educação, de organização da escola, de ressignificação do processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, da prática pedagógica. Não é fácil a tarefa de mudar a prática pedagógica, já que exige uma mudança profunda de postura, com relação ao processo de conhecimento. Nesse sentido, busca-se a construção do conhecimento significativo, elaborado a partir das dúvidas, dos questionamentos, das necessidades, dos interesses, das experiências, em que o professor é mediador do processo. Essa postura requer que se repense o homem, a sociedade e o papel da escola nesse contexto.

No estudo sobre as experiências realizadas no País e as concepções de aprendizagem que as fundamentam, os profissionais responsáveis por essas experiências adotaram o caminho que orienta a busca da compreensão do processo de construção do conhecimento, com o objetivo de adquirir

segurança para mudar de postura frente ao aluno. Os professores deixam de ser simples transmissores de conteúdo e aprendem a mediar o processo de aprendizagem. Diante dessa mudança, é importante a formação continuada do professor para capacitá-lo a enfrentar as dificuldades encontradas no processo de adoção de uma nova forma de trabalha (SARMENTO; FERREIRA, 1999).

Observa-se uma ênfase na valorização de uma escola voltada para a formatação curricular que possibilite oportunidades variadas em função das mudanças sociais, que demandam uma visão abrangente do mundo. Mais uma vez, é pontuada a necessidade de mudança da postura do professor frente ao aluno.

Outro aspecto discutido relaciona-se com a tarefa formativa do homem e do cidadão, hoje a cargo da escola, quase exclusivamente, com a desintegração das unidades educativas. As famílias estão perdendo a hegemonia educativa, à medida que esfacelam suas relações tradicionais com a criança. Os pais se afastam cada vez mais cedo da vida dos filhos. A igreja também deixou de representar, como antes, uma instituição capaz de dar direção moral às novas gerações. As comunidades não representam mais uma forma de organização da vida coletiva. As pessoas vivem próximas, apenas fisicamente, não em comunidade ética, de trabalho e de participação de relações (RODRIGUES, 1999).

Diante desse contexto, a ação educativa - com seu alto grau de complexidade e de diversidade, embora de responsabilidade da sociedade, e não de uma instituição ou de um indivíduo -, tem sido direcionada para a escola. Nenhum educador, isoladamente e por melhor que seja, será capaz de assegurar ao outro a totalidade de suas necessidades formativas. A ação educativa é um dever da sociedade, não de uma instituição isolada (RODRIGUES, 1999).

A escola deve aceitar o desafio da tarefa formativa do homem e do cidadão, que a sociedade espera dela no presente e no futuro? Essa é uma questão realmente polêmica. Rodrigues (1999) considera a escola uma instituição capaz de assumir a formação do ser humano, porque ela mantém ainda uma certa universalidade e se conserva como a única instituição para a qual se dirigem e são dirigidas todas as novas gerações desde a infância. Terá a escola condições de responder a esse desafio?

A questão da mudança se reveste de peculiaridades especiais quando se trata da escola, dada a natureza da instituição e a força de sua história. O conservadorismo, característica da prática escolar ao longo da sua história, tem sido posto em xeque diante das novas exigências sociais. Urge encontrar novas alternativas satisfatórias ao processo de ensino, diante do contexto que exige a formação integral do ser humano e sua preparação como cidadão consciente dos seus direitos e deveres, capaz de agir criativamente na sociedade, buscando novas formas de conhecimento para solucionar os problemas que se apresentam (TEIXEIRA, 1999).

Pensar no futuro da educação é mais uma reflexão dialética. Não é possível referir-se ao futuro, sem se considerar o passado e o presente como linha-mestra. De acordo com essa perspectiva, não tem

sentido auscultar o futuro da educação e anunciar seus desafios, já que a rigor não se pode falar de educação para o futuro, porque este não tem realidade, portanto carece de conteúdos e de orientação em que se apoiar (SACRISTÁN, 2000).

Não é satisfatório o presente da educação com as mudanças que nele já estão sendo apontadas. Meditar sobre o passado só pode dar perspectivas, impulsos e algumas inquietações mobilizadoras. Observa-se um cansaço, uma falta de fé nos sistemas educativos formais, em crescentes irrelevâncias nas preocupações políticas nacionais e internacionais, ou na nula presença que seus problemas têm nos meios de formação de opinião pública (SACRISTÁN, 2000).

O projeto moderno de educação parte da valorização, da acumulação do saber, que dá imagem do mundo, mesmo sem pensar esse saber e essa imagem como definitivos, mas como elaborações que são construídas em liberdade e, graças a isso, mais representativas de uma cultura universal e mais justa (SACRISTÁN, 2000).

A escola deve somar-se à vida, à sociedade que a rodeia. A educação moderna é um processo reflexivo, enquanto for conscientemente dirigido, com flexibilidade especializada e de alto nível, sem uma minoria a dirigi-la. A participação democrática em educação tem significados mais profundos. O desafio do futuro é conseguir que o lugar criado na vida de todos os sujeitos pela educação institucionalizada seja preenchido com fins e sentido próprio (Sacristán, 2000). A sociedade que irá trabalhar menos precisará da educação para utilizar o tempo livre como meio de melhorar sua qualidade de vida (GORZ; RIFKIN *apud* SACRISTÁN, 2000).

Essas colocações levam à reflexão sobre a realidade da educação de hoje, educação que se apresenta desacreditada, carente de conteúdos e orientações em que se apoiar. Se o futuro da educação for previsto, a partir das referências do passado e do presente, realmente não há como vislumbrar o futuro educacional de forma otimista. Eis uma tortura impertinente para a consciência de educadores que vivenciam esse momento decisório em meio ao processo de mudanças.

2.2 O ensino superior e as mudanças

Dentre as questões refletidas no contexto atual do Ensino Superior, destacam-se tanto a questão das exigências impostas pelo mercado de trabalho quanto a natural evolução da sociedade, que se refletiram diretamente na proliferação da oferta de cursos de nível superior, uma das maiores preocupações do momento (Modernell, 1999). As transformações, pelas quais passa a educação superior no Brasil, são similares às crises que enfrenta a maioria dos países da periferia do mundo globalizado. Decorrem, antes de tudo, das mudanças na produção, da decantada crise do Estado, e especialmente de soluções persuasivas para a crise do Estado.

A própria LDB, aprovada e em vigor é claramente privatista. Valoriza a contribuição social das duas redes, reforça em seu artigo 20 a figura das instituições privadas de caráter estritamente empresarial e lucrativas, e assim, coerentemente com essa orientação, ao regulamentar e levantar exigências, o faz de forma diferenciada para as redes pública e privada. A política pautada na lei é de desregulamentar ao máximo a educação em geral e a rede privada em particular, liberando-a para funcionar com o mínimo de exigências e seguindo apenas as chamadas leis do mercado (SQUISSARDI, 2001).

Sobre as consequências da proliferação das faculdades e da identidade da universidade hoje, Squissardi (2001, p.1) comenta:

> *Já se foi o tempo em que se podia identificar a educação superior com a instituição, de profundo significado histórico, chamada universidade. Hoje, a educação superior tende a ser vista muito mais como qualquer tipo de ensino pós-médio do que como produção, conservação e distribuição do saber universitário.(...). Em outras palavras, em tempos de modernização conservadora, a universidade está perdendo sua face, sua alma e sua identidade históricas.*

Assim, o crescimento da oferta de cursos de Ensino Superior permitiu um desnivelamento com acentuadas diferenças entre as instituições e os cursos. Além do mais, o acirramento da concorrência e a demanda crescente por profissionais para atuar na docência impõem a contratação de pessoas que não atendam à plenitude das exigências que deveriam ser rigorosamente observadas. É difícil conciliar num único profissional características e habilidades distintas como o pleno domínio da área de conhecimento abrangida, com acompanhamento de perto da sua evolução, combinado com habilidades e conhecimentos didáticos. É incoerente, dependendo da disciplina, manter em sala de aula um professor que não esteja atuando paralelamente no mercado, na mesma área em que atua no ensino. É muito difícil para esse profissional desenvolver-se adequadamente na área docente se não tiver tempo para buscar aprimoramento (MODERNELL, 1999).

Em decorrência das mudanças no mercado e do aumento das faculdades, os estabelecimentos de Ensino Superior assumem, cada vez mais, o papel de fornecedores do material humano que deve dar rumo e suporte ao destino da humanidade. Essa responsabilidade gera uma cobrança dos meios empresariais, que esperam encontrar profissionais prontos nos recém-saídos dos bancos escolares, mas encontram estudantes que não têm a noção de como funciona o mundo real. Devido a essa responsabilidade, é necessário conciliar o ambiente estudantil universitário com o empresarial/ mercadológico. Esse ponto é considerado o mais significativo da reflexão que precisa ser feita por todos os que vivem em qualquer um dos lados dessa fronteira (MODERNELL, 1999).

Em relação às mudanças, a globalização é um fenômeno presente em todas as áreas, por isso é preciso tentar compreender melhor os seus reflexos no cotidiano de cada profissão. O profissional que pretende permanecer no mercado precisa ter consciência de que é essencial conhecer o seu mercado,

que é global, e atualizar-se continuamente. Com isso, estará diminuindo os riscos do desemprego, ou o que é pior e mais grave que o desemprego - a falta de perspectiva de novos empregos -, por desatualização, fenômeno comum no mercado atual. As ameaças e as oportunidades, fruto da miscigenação de culturas e tecnologias, brotam e se modificam a cada instante, em cada canto do mundo.

A evolução acentuada das tecnologias e a aceleração da mobilidade de capitais têm sido muito mais ágeis do que a evolução e a mobilidade da mão-de-obra. Os profissionais qualificados e atualizados estão em condições cada vez mais favoráveis, com muitas opções de trabalho e com vantagens cada vez mais crescentes. Nos tempos atuais, sobreviver no mercado de trabalho é perceber e atender às demandas das mudanças que estão acontecendo e daquelas que irão acontecer (MODERNELL, 1999).

Enfim, as mudanças do contexto social, as exigências cada vez maiores impostas pelo mercado de trabalho, o crescimento da demanda e a transferência de responsabilidade do Estado, trouxeram nos últimos anos uma característica nova para a educação: a proliferação de escolas de Ensino Superior. As consequências e desafios constituem preocupações evidentes para os autores citados.

2.3 O aluno que chega hoje às escolas

Como a imagem é hoje uma forma superior de comunicação, o homem está inserido num mundo que lhe propicia contato com o visual durante todo o tempo, das mais variadas formas, cores e luminosidade. O homem convive desde cedo com a televisão, o rádio, a música, brinquedos sonoros, jogos eletrônicos, computadores etc., através dos quais percebe o mundo, relaciona-se com o mundo, de forma mais visual, criativa, sensitiva, emocional, integradora, sintetizadora. Essa realidade constitui um forte aspecto cultural. E é nesse processo que a visão de mundo é imposta ao indivíduo pelos meios de comunicação, que têm um poder de penetração inquestionável. E é esse indivíduo, contextualizado na realidade de estímulos multifacetados, sonoros e coloridos, que chega às salas de aula de nossas escolas para absorver, perceber, receber, aprender, de forma árida, o que lhe é imposto. E o que aprende nem sempre tem sentido para o contexto no qual está inserido (FERRÈS, 1996).

Não há como a escola continuar prosseguindo nos mesmos caminhos, com passos tão lentos, desconhecendo as características do aluno que recebe.

Torna-se premente a necessidade do repensar de mudanças, da retomada de diferentes e diferenciados caminhos que atendam as diversidades e peculiaridades educacionais, sobretudo que atendam as necessidades do novo homem que hoje existe. Esse novo homem tem o hemisfério direito do seu cérebro mais aguçado devido aos meios de comunicação de massa da era eletrônica, é um homem mais sensível ao reconhecimento, à distinção através de imagens, de sons, de comandos das funções espaciais não verbais. Um homem que se comunica e absorve códigos de comunicação de maneira

diferente, não apenas através de decodificação de símbolos gráficos, em processos maçantes de descoberta, construção e ou condução da aprendizagem, bastante diferentes das características do mundo atual (FERRÈS, 1996).

Esse novo indivíduo que chega à escola vem com o impacto das novas tecnologias nas formas de pensamento e expressão, nos processos e atitudes mentais, nas pautas de percepção e na proporção dos sentidos. A profusão atual de imagens e sons que cerca o homem está impulsionando o surgimento, ou quem sabe, a evidência de novos tipos de inteligências. Com isso, o indivíduo está mudando suas formas de compreender. Chega às escolas um aluno que busca processos criativos de aprender, que compreende e conhece, por meio de sensações, não apenas diante de argumentações da razão.

Todos os processos de mudanças sociais modificam, também, o homem e sua forma de conhecer, perceber e se comunicar. Alteram também a sua predisposição para continuar convivendo forçosamente com situações que não compatibilizam com o seu mundo real. E é nessa encruzilhada que a escola se encontra: desatualizada, autoritária, racionalista, hierarquizada, enraizada e reticente às mudanças sociais. Em que a escola precisa mudar para atender melhor o aluno que recebe? Quais são as metodologias e os recursos didáticos que mais favorecem a motivação e a aprendizagem desses alunos? Eis algumas das questões que precisam ser aprofundadas.

2.4 O professor e as mudanças

O professor também é parte da crise educacional provocada pelas mudanças. E a responsabilidade dessa crise é de todos que compõem o quadro educacional, dos que atuam de forma direta ou indireta na educação. Contudo, ao professor é atribuída a responsabilidade maior, devido à importância do seu papel no contexto educacional.

Quando se fala em mudança em educação, logo vêm mil desculpas e resistências por parte do quadro docente. São alegados problemas de falta de tempo, de trabalho desgastante, salários baixos, falta de preparo para assumir novas propostas, dentre outras justificativas. Há uma cultura do “professor vítima”. Outra força contrária às mudanças é a turma do “deixa disso”, que alega: “não tem jeito”, “sempre foi assim”, “é difícil”, “não adianta tentar”, “nós até que gostaríamos, mas os pais não aceitam” etc.

Para superar a crise educacional decorrente de tantas mudanças, o professor terá que rever suas ações e ter uma percepção mais global do mundo, porque a chave do novo está, sobretudo, na sua postura.

Hoje, o professor conta com a parceria ativa das tecnologias da informação e da comunicação no processo de aprendizagem dos alunos, bem como no desenvolvimento do potencial cognitivo dos aprendizes. Além de versáteis, elas facilitam aprendizagens complexas e cooperativas; exercem uma função mediadora e quase onipresente na construção do conhecimento.

Frente às intervenções dessas tecnologias, não há como deixar de rever a postura do professor diante da aprendizagem do aluno. Cada vez mais o docente caminha no sentido de uma função de mediador demandando visão abrangente e crítica e que tem contribuído para o desenvolvimento do aprendiz, para a solução de suas dúvidas e para o enriquecimento da sua aprendizagem (ASSMANN, 2006).

Apesar da indiscutível força da interferência transformadora da tecnologia no trabalho do professor, o cotidiano das escolas, muitas vezes retrata uma realidade que precisa ser refletida. Desse modo, a inserção das tecnologias no trabalho docente não pode acontecer sem a consciência clara, por parte do professor, de sua concepção educacional. A escolha de recursos tecnológicos, a postura do docente, bem como suas intervenções durante o processo de ensino-aprendizagem, são relativizadas por essa concepção.

No trabalho com as tecnologias, o professor tem um papel fundamental desde a escolha do instrumento até o final de todo o processo do trabalho. A preparação desse professor é fundamental para que a educação dê um salto de qualidade. Para assumir o papel de facilitador da construção do conhecimento, o professor necessita dominar conhecimentos tanto no aspecto computacional quanto no aspecto da integração do computador nas atividades curriculares. (VALENTE, 1999).

Há uma consciência formada da necessidade de se rever a postura do docente frente aos novos desafios que as mudanças propõem para a educação, a partir da evolução tecnológica.

3. Função docente: natureza e sentidos da mudança

As dificuldades de especificação da ação de ensinar resultam de vários fatores entre os quais a própria complexidade da função docente, a inevitável mescla de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente e aos múltiplos significados que o ensinar assumiu em contextos escolares e não escolares.

O conceito de ensinar é perpassado por uma tensão entre ‘o transmitir um saber’ e ‘o fazer outros se apropriarem de um saber’ – ou melhor, ‘fazer alguém aprender alguma coisa’. (ROLDÃO, 2005)

Nessa tensão entre uma postura mais tradicional do professor transmissivo, referenciado predominantemente pelos saberes disciplinares e a postura mais pedagógica e alargada a um campo vasto de saberes, incluindo os disciplinares, localiza-se a função e a ação docentes.

O saber profissional docente emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam. É um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular. (ROLDÃO, 2005)

Essa revisão se fundamenta não só pela importância e especificidade do trabalho educacional, mas também pela busca de maior valorização do docente como sujeito da história.

4. Conclusão

Diante das mudanças que vêm sendo processadas na sociedade, bem como da globalização, dos avanços da tecnologia de informação e da comunicação, e, ainda, diante dos padrões de excelência exigidos hoje, a escola precisa repensar o seu papel como espaço de transformação social.

As instituições de Ensino Superior inseridas nesse contexto social de mudanças contínuas devem atender as necessidades sociais do momento e o novo perfil de aluno, para formar o cidadão crítico e transformador, necessário à sociedade atual, o que demanda professores aptos para isso.

Pretende-se que o professor não seja apenas um indivíduo capacitado nas dimensões científicas, políticas, técnicas, humanas e éticas. Que tenha formação docente que lhe dê subsídios para formar o cidadão e o profissional capaz de transformar o seu contexto social para melhor e de solucionar problemas inerentes a um cotidiano em constantes mudanças.

Portanto, tanto professor quanto alunos estão impregnados de uma educação positivista e reducionista que torna o processo de ensino improdutivo e alienado em que o que se privilegia, na maioria das práticas, é o acúmulo de conhecimentos e avaliações desvinculadas de uma realidade emergente.

Referências

ASSMANN, Hugo (2006). *A metamorfose do aprender na sociedade da informação.* Retirado em 02 junho de 2011, de <http://www.scielo.com.br>.

BORGES, Mônica Erichsen Nassif (1995). *A informação como recurso gerencial das organizações na sociedade do conhecimento***.** Ciência da informação. Belo Horizonte, v. 24, n. 2.

FERRÈS, Joan (1996). *Vídeo e educação***.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.) (2000). *A educação no século XXI.* São Paulo: Artes Médicas, Cap. 1, p. 21-36.

IMBERNÓN, Francisco (2000). Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: ____. *A educação no século XXI.* São Paulo: Artes Médicas, Cap. 1, p. 77-94.

LEITE, Lígia Silva (1996). *A educação a distância capacitando professores: em busca de novos espaços para a aprendizagem.* Retirado em 22 de junho de 2011, de <http://www.intelecto.net/ead-textos/ligiacris.htm>.

MODERNELL, Álvaro Borba (1999). Novos Paradigmas Profissionais no Ensino Superior. *Revista Acadêmica. Brasília*, UNEB, p.75-84, jul./ dez.

MONKEN, Eliane Maria Freitas (1998). *Limites e possibilidades de inserção da pedagogia de projetos no Ensino Superior.* Brasília, 1998. 35 p. Monografia (Especialização em avaliação Educacional). Programa de Pós-Graduação em Avaliação Educacional, através do ensino a distância, UnB.

RODRIGUES, Rosângela (1999). *Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância.* Retirado em 15 junho de 2011, de <http://www.eps.ufc.br/dises/99/roser/eapl-5.html>.

ROLDÃO, Maria do Céu (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidade dos ensinos superior e não superior. *Revista NUANCES,* Universidade do Estado de São Paulo, ano XI, n. 13, p. 108-126, jan./dez.

SACRISTÁN, José Gimeno (2000). A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). *A educação no século XXI.* São Paulo: Artes Médicas. Cap. 1, p. 37-61.

SARMENTO, Diva Chaves; FERREIRA, Eleutéria Maria Machado. Construindo o caminho novo (1999). In: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (Org.). *Escola Sagarana: Educação para a vida com dignidade e esperança.* Belo Horizonte: SEEMG, Cap. 3, p. 39-47.

SQUISSARDI, Valdemar (2001). *Rumo à universidade competitiva.* In: 3° Encontro dos Professores do Ensino Superior da Rede Privada. Belo Horizonte: 02 e 03 nov.

TEIXEIRA, Inês Castro (1996). Os professores como sujeitos socioculturais. In: DAYREL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 179-195.

VALENTE, José Armando (Org.) (1999). *O computador na sociedade do conhecimento.* São Paulo: NIED.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos (1998). *Processo de mudança da prática educacional.* São Paulo: Libertad.

6.137.

Título:

Projeto de especialização, uma proposta de formação contínua para docência universitária: a experiência da Universidade do Sul de Santa Catarina

Autor/a (es/as):

Wagner, Flávia [Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil]

Resumo:

No actual cenário onde as instituições de ensino superior são chamadas a corresponder a uma realidade social formada por pessoas mais autónomas e por ambientes de relacionamentos diversificados, virtualizados e tecnologicamente aprimorados, os docentes são chamados a compreender este movimento e a se envolver, essencialmente, na ocupação de diferentes espaços de aprendizagem a partir de estratégias inovadoras e condizentes com a tendência de emancipação do sujeito na construção de sua trajectória. Torna-se, portanto, necessário que a Universidade adote uma política institucional de formação contínua para seus docentes, possibilitando aos seus membros apropriar-se dos saberes necessários das áreas que ela se propõe a desenvolver. Assim, o objectivo desta comunicação é apresentar uma das acções do Programa de Formação Contínua (PROFOCO) da Universidade do Sul de Santa Catarina, que é o "Projecto de Especialização para Docência Universitária" (360 horas) e sua experiência piloto. No primeiro momento, apresentaremos a estrutura do curso, que são três módulos: 1) Módulo I: pesquisa, extensão, desenvolvimento e inovação. Módulo II: novas tecnologias da informação e da comunicação para a educação. Módulo III: planeamento, estratégias, mobilidade e avaliação nos espaços de aprendizagem. E para compor o conjunto dos módulos têm-se os eixos transversais electivos, que são: educação especial e inclusiva; saúde e qualidade de vida no exercício da docência; relacionamento interpessoal. No segundo momento, apresentaremos a experiência piloto (2010 a 2012) com 25 docentes universitários que frequentaram o curso, o qual foi oferecido parte presencial e parte a distância. Entende-se que a formação contínua como uma das possibilidades para avançar na forma de compreender os processos de ensinar e aprender, superando a perspectiva tecnicista. Urge implementar acções de formação que propiciem interacção, cooperação e construção colectiva, em que a articulação da teoria e da prática seja o eixo principal. Entende-se que os conhecimentos pedagógicos a ser trabalhado com os docentes não devam se restringir a uma visão de método e de técnicas de ensinar, mas inclui a compreensão de um movimento que extrapola a sala de aula e se inscreve numa perspectiva das acções educativas da sociedade em geral. Porém, fica o desafio para os Programas de Formação Contínua das Instituições de Ensino Superior contribuir para esta formação.

Palavras-chave:

Formação contínua, docência universitária e ensino superior.

Introdução

No Brasil, o diagnóstico apresentado pelo Ministério da Educação, no Plano Nacional de Educação de 2011, aponta para um cenário com muitos desafios, entre eles: garantir uma educação de qualidade, através dos cursos de formação de docentes, a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior, a produção de pesquisa e inovação, e a busca de solução para os problemas atuais. Esse desafio implica em fazer com que as universidades invistam, como muitas já o fazem, na qualificação dos seus docentes, especialmente quanto à sua formação didático-pedagógica.

Nesse sentido, a Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul, se constrói frente ao atual movimento da Educação no cenário global e nacional, ciente da fundamental importância do processo de preparação de seus docentes na implementação de um modelo de universidade capaz de responder às demandas da sociedade.

Como acção, oferece o Programa de Formação Continuada – PROFOCO, que objectiva promover formação profissional a todos os seus colaboradores: docentes, gestores e funcionários, buscando assegurar o compromisso da Universidade com a qualidade dos seus serviços em ensino, pesquisa e extensão. A partir deste Programa, organizam-se projectos específicos de formação para docentes, gestores e funcionários; formação geral; e projectos que podem decorrer de demandas de toda a Universidade, atendendo a todos os níveis de ensino, da Educação Básica à Educação Superior e a todas as modalidades, presencial e a distância.

Assim, o PROFOCO é um programa que articula projectos de formação continuada, sempre numa preocupação de atender às necessidades dos processos que acontecem na Instituição a partir de quatro eixos temáticos: Políticas Institucionais; Técnico, político e filosófico; Espaços de aprendizagem; Saúde e bem estar. A partir do aprofundamento nos temas discutidos nestes eixos, o Programa procura atrair seu público-alvo com a possibilidade de compor uma trajectória de formação continuada na Universidade que possibilite certificações diversas, como de actualização, aperfeiçoamento e especialização, a fim de permitir que seus participantes, além de aperfeiçoarem-se profissionalmente, possam, gradativamente, construir seu currículo também no próprio ambiente de trabalho.

Entre as inúmeras acções de formação contínua que a Unisul oferece, daremos destaque nesse texto a experiência piloto do "Projecto de Especialização para Docência Universitária". Para isso, apresentaremos num primeiro momento a matriz curricular do curso, que está dividida nos seguintes módulos: I- pesquisa, extensão, desenvolvimento e inovação. II- novas tecnologias da informação e da comunicação para a educação. III- planeamento, estratégias, mobilidade e avaliação nos espaços de aprendizagem. Além dos módulos, os eixos transversais electivos e os tópicos especiais electivos também compõem a matriz curricular. No segundo momento, apresentaremos a experiência piloto

(2010 a 2012) que envolveu 25 docentes universitários que frequentaram o curso, o qual foi oferecido parte presencial e parte a distância.

Matriz curricular do curso de especialização

Fundamentado no Projecto Pedagógico Institucional (PPI) da Unisul, esse curso de Especialização para docência, oferece uma série de possibilidades de formações balizadas na concepção da educação permanente, compreendida como uma trajectória construída ao longo da vida, a fim de estimular e preparar os docentes da Universidade como os principais mediadores na formação dos estudantes a partir de um processo de ensino que envolva a pesquisa e a extensão de modo a promover a autonomia em relação à gestão da própria aprendizagem e a responsabilidade quanto aos conhecimentos construídos.

Neste sentido, o perfil do profissional formado por este curso compreende um docente não centrado em si, mas na situação de construção do conhecimento; que é capaz de compreender e analisar de forma crítica os atuais cenários da educação no Brasil e no mundo; a corresponder a uma realidade social formada por pessoas mais autónomas e por ambientes de relacionamentos diversificados. E, principalmente um profissional que contribua para o aperfeiçoamento do desenvolvimento do Projecto Pedagógico Institucional da Unisul, com vistas à implementação de uma universidade de educação permanente, que na sua prática pedagógica, vislumbre: a ampliação dos espaços de aprendizagem, acessibilidade de todos os envolvidos, mobilidade destes espaços, utilização de novas tecnologias da educação e disseminação da pesquisa como propulsora do desenvolvimento académico e de inovação.

Para desenvolver o perfil profissional descrito, organizou-se uma matriz curricular com os seus objectivos e temas, que estão assim organizados: módulos I, II e III, tópicos especiais electivos e eixos transversais electivos:

Quadro 1 - Módulo I - Pesquisa, Extensão, Desenvolvimento e Inovação

Carga Horária Total: 135 h/a + 45 h/a de eixos transversais = total 180 h/a			
Tópicos	Carga Horária	Créditos	Área Temática
1 - Aspectos históricos, políticos e sociais da constituição da Universidade; bases legais (LDB) e principais regulamentações.	15	1	Educação
2 - Pesquisa: princípios e prática.	15	1	Educação
3 - Pesquisa, extensão, desenvolvimento e inovação: concepções norteadoras.	15	1	Educação
4 – Espaços de aprendizagem.	15	1	Educação
5 – Práticas em Ensino, pesquisa e extensão.	30	2	Educação
6 - Tópicos especiais electivos.	45	3	Educação
7 – Eixos transversais electivos.	45	3	
TOTAL	180	12	

O objectivo deste módulo é aperfeiçoar a compreensão acerca do papel da pesquisa, da extensão e da inovação na Universidade, a fim de que estas integrem a prática docente em espaços de aprendizagem numa perspectiva de educação permanente e continuada.

Os principais temas trabalhados são: tipos de pesquisa; Pesquisa qualitativa: elaboração de instrumentos e colecta de dados; Pesquisa quantitativa: elaboração de instrumentos e colecta de dados; Orientações para submissão de pesquisas ao Comité de Ética em Pesquisa (CEP); Redacção de Artigo Científico: como fazer que seu artigo seja citado; Recursos Informacionais: acrescente valor a sua pesquisa; O papel da pesquisa e da extensão na Universidade; Análise de editais de pesquisa e de extensão; Pesquisa e extensão em prática na UNISUL; Orientação para Elaboração de Projectos de Pesquisa; Estudos de caso; Resolução de problemas; Pesquisa-acção; Projectos integradores; Desenvolvimento de um projecto em sala de aula; Execução do projecto; Elaboração de resumo da experiência; Seminário de socialização; Contexto histórico da Universidade; Universidade Brasileira; Universidade no Estado de Santa Catarina; Lei de Directrizes e Bases da Educação; Plano Nacional da Educação; Participação em actividades formativas (validação de actividades específicas, tais como: reuniões pedagógicas de congregação, actividades para o ENADE, cursos técnicos, congressos, seminários, encontros, palestras, elaboração de projectos pedagógicos, actividades de pesquisa e extensão).

Quadro 2 - Módulo II - Novas Tecnologias da Informação e Comunicação para a Educação

Carga Horária Total: 150 h/a + 30 h/a de eixos transversais = total 180 h/a			
Tópicos	Carga Horária	Créditos	Área Temática
1 – Reflexões sobre Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação para a Educação.	15	1	Educação e Tecnologia
2 - Práticas sobre serviços de compartilhamento da internet.	15	1	Educação e Tecnologia
3- Apoio on-line para o Ensino Presencial.	30	2	Educação e Tecnologia
4 – Práticas de sucesso na docência da Educação a distância.	30	2	Educação e Tecnologia
5 – Otimização dos recursos tecnológicos no aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.	15	1	Educação e Tecnologia
6 – Tópicos especiais eletivos.	45	3	Educação e Tecnologia
7 – Eixos transversais eletivos.	30	2	
TOTAL	180	12	

Esse módulo tem por objetivo refletir sobre as novas tecnologias da Educação e ampliar a compreensão dos espaços de aprendizagem, a fim de contribuir com a integração do ensino presencial e a distância, bem como coma a apresentação de métodos e ferramentas capazes de possibilitar uma prática pedagógica diferenciada na era da comunicação virtual, subsidiando o docente nos aspectos de linguagem e de avaliação no ensino a distância.

Os temas propostos são: novas tecnologias para a educação: Internet e redes de aprendizagem. Espaço virtual de aprendizagem no apoio on-line às aulas presenciais. Multimídia para educação a distância. Uso das novas tecnologias de informação e comunicação na educação. Utilização de serviços de compartilhamento da internet no ensino presencial. Utilização pedagógica das ferramentas do espaço virtual de aprendizagem como apoio on-line nos cursos presenciais. Produção multimídia no ensino a distância. Instrumentos de avaliação da aprendizagem no ensino virtual. O *feedback* na educação a distância. Linguagem e escrita de excelência para docência na educação a distância. Melhores práticas da docência na educação a distância. Potencialização das ferramentas do espaço virtual de aprendizagem.

Quadro 3 - Módulo III - Currículos, Planeamento, Estratégias, Mobilidade e Avaliação nos Espaços de Aprendizagem.

Carga Horária: 165 h/a + 15 h/a de eixos transversais = total 180 h/a			
Tópicos	Carga Horária	Créditos	Área Temática
1 – Fundamentos históricos e epistemológicos da Educação.	15	1	Educação
2 – Composição de currículos e itinerários.	15	1	Educação
3 – Planejamento da aula à luz do modelo de Educação Permanente: Fundamentos e Reflexões sobre a prática.	15	1	Educação
4 – Organização dos espaços de aprendizagem na perspectiva da Educação Permanente.	30	2	Educação
5 – Estratégias de aprendizagem em espaços diversificados e ampliados.	15	1	Educação
6 – O processo do ensino e de aprendizagem a partir da pesquisa e da extensão.	15	1	Educação
7 – A prática docente no contexto da integralização curricular.	15	1	Educação
8 – Formação e avaliação por competências.	30	2	Educação
9 - Tópicos especiais eletivos.	15	1	Educação
10 – Eixos transversais eletivos.	15	1	Educação
TOTAL	180	12	

O módulo tem por objectivo qualificar competências profissionais docentes das diferentes áreas do conhecimento a partir da reflexão de suas próprias práticas pedagógicas, analisando as possibilidades organizativas da acção didáctica, tendo em vista a efectividade dos processos de ensino e de aprendizagem numa perspectiva de educação permanente. Busca implementar uma nova cultura de planeamento, diferentes estratégias de ensino, mobilidade em espaços ampliados de aprendizagem e avaliação processual e por competências.

Os temas que compõem esse módulo são: Contextualização histórica da educação; fundamentos epistemológicos da educação; a articulação entre ensino, pesquisa e extensão na universidade brasileira; o modelo de educação permanente e a prática docente; currículos, trajectórias formativas, formação por competência, planeamento e organização didáctica; avaliação do processo ensino-

aprendizagem e por competências; produção de conhecimentos na universidade, a prática do ensino pela pesquisa e pela extensão; procedimentos necessários ao planeamento, execução, acompanhamento e avaliação de actividades académicas à luz do Projecto Pedagógico Institucional.

Tópicos especiais eletivos

Cada módulo descrito acima possui um Portefólio de "Tópicos Especiais Electivos". São horas que correspondem a aprendizagem realizada em diferentes espaços, que vão além das actividades oferecidas por este curso. Compreende-se que possuem o mesmo grau de relevância para a construção de conhecimento, desde que estejam relacionadas directamente aos temas propostos pelos módulos.

Módulo I

A - Reuniões pedagógicas de curso com pauta elaborada visando à discussão de temas relacionados à pesquisa, extensão, desenvolvimento e inovação.

B - Actividades para o ENADE (Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes).

C - Cursos técnicos relacionados ao tema do módulo.

D – Congressos que comprovem a abordagem de temas relacionados ao módulo.

E – Seminários que visem a discussão de temas relacionados ao módulo.

F – Encontros académicos/técnicos/pedagógicos que tratem de temas relacionados ao módulo.

G - Palestras relacionadas ao módulo realizadas/divulgadas durante os semestres.

Módulo II

A- Oficina - O uso pedagógico da multimídia na EaD.

B- Oficina - Objectos de aprendizagem para EAD.

C- Oficina - Noções básicas para produção de web aula.

D- Oficina - Utilizando o Adobe Connect para Webconferência.

E- Oficina - Potencialização das ferramentas do Eva.

F- Oficina - O feedback na EaD.

G- Oficina - Linguagem e escrita de excelência para docência na EaD.

H- Oficina - Como elaborar instrumentos de avaliação da aprendizagem para a Unisul Virtual.

Módulo III

A - Reuniões pedagógicas de curso, ou grupos de trabalho, com pauta elaborada visando o desenvolvimento de temas relacionados ao planeamento, estratégias, mobilidade e avaliação nos espaços de aprendizagem.

C - Cursos técnicos relacionados ao tema do módulo.

D – Congressos que comprovem a abordagem de temas relacionados ao módulo.

E – Seminários que visem a discussão de temas relacionados ao módulo.

F – Encontros académicos/técnico/pedagógicos que tratem de temas relacionados ao módulo.

G - Palestras relacionadas ao módulo realizadas/divulgadas durante os semestres.

Importante esclarecer que para todas essas actividades apontadas, para serem validadas e reconhecidas no curso, é necessário que a oferta de oficinas e palestras sejam previamente cadastradas junto a coordenação do PROFOCO e que se comprove o certificado de participação nas horas frequentadas.

Eixos transversais eletivos

Para compor o conjunto dos módulos têm-se também os eixos transversais que ocupa um grau de relevância nesse projecto por compreender que é de interesse e responsabilidade de toda comunidade académica. São oriundos dos desafios da realidade em que vivemos, sobre como aprender a fazer uma educação especial para atender as diferenças? Como manter uma qualidade de vida frente as demandas do século XXI? Como lidar com os conflitos de relacionamentos? Para enfrentar essas demandas são propostos três eixos transversais acompanhado de seu objectivo:

Quadro 4 - Eixos Transversais Electivos

1) Eixo transversal: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, 30 horas. Objetivo: analisar, conceitualmente e na prática, a educação especial e suas formas de inclusão nos espaços de aprendizagem, refletindo sobre o relacionamento docente/estudante e as formas de aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem a partir da compreensão das diferenças entre os envolvidos.
2) Eixo transversal: SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA, 30 horas. Objetivo: proporcionar ao docente a reflexão sobre sua prática no que diz respeito à ampliação da qualidade de vida a partir das perspectivas psicológicas, sociais e físicas, subsidiando, deste modo, a melhoria das relações interpessoais e de planejamento e organização do tempo nos diferentes ambientes.
3) Eixo transversal: RELACIONAMENTO INTERPESSOAL, 30 horas. Objetivo: refletir sobre valores da prática docente, estimulando uma convivência saudável e harmoniosa entre os pares, para que o ambiente acadêmico se torne favorável ao crescimento de ambos. Busca entender as relações humanas a partir de espaços dialógicos e transversais que permeiam todo processo de ensino-aprendizagem.

Avaliação

O processo de avaliação proposto pelo curso tem relação directa ao exercício da aprendizagem e a aplicabilidade do ensino com pesquisa na aula universitária. Nesse sentido, a avaliação é entendida de forma processual e formativa, pois o docente necessita demonstrar ao longo do curso sua compreensão sobre os conceitos estudados na realização de actividades que estão directamente relacionadas ao exercício da docência e ao cotidiano de sua profissão.

Como todo o curso, a avaliação necessita seguir as normas institucionais, sendo assim, os critérios de aproveitamento de conteúdos serão aqueles definidos no regulamento da Pós-Graduação da Unisul para cursos *lato sensu*, (Resolução CÂM-GES 163/08 da Unisul, Art. 34, 35 e 36); detalhados a seguir. É obrigatória a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total da carga horária prevista para cada disciplina ou actividade programada. O sistema de avaliação do estudante em cada disciplina, bem como no trabalho de conclusão de curso, será expresso nos seguintes níveis de conceitos, equivalentes a intervalos de notas numéricas: A – Excelente (9 a 10), B – Bom (8 a 8,9), C – Regular (7 a 7,9), R – Reprovado (0 a 6,9).

O estudante é aprovado em cada disciplina ou actividade do curso desde que obtenha o conceito final superior ou igual a "C". O estudante que não tenha obtido o conceito igual ou superior a "C" e/ou a frequência mínima obrigatória deve matricular-se novamente na mesma disciplina/actividade.

Haverá um Trabalho de Conclusão do Curso, o objectivo é proporcionar mais um espaço de exposições e troca de experiências além de despertar no estudante o interesse para as publicações. Neste trabalho, o estudante terá oportunidade de aplicar e demonstrar os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso. O trabalho é individual e cada estudante contará com um orientador.

O trabalho de conclusão poderá ser na forma de artigo, monografia, estudo de caso, resolução de problema, projecto integrador, pesquisa-acção ou desenvolvimento de aplicação específica.

Para obtenção da certificação de especialista, o estudante, além de acumular o total de horas necessárias em módulos cursados (360 horas), deverá, sob orientação de docente específico, desenvolver uma monografia integradora, buscando desenvolver um trabalho crítico de junção de conteúdos cursados nos módulos.

A formação vivenciada

Após apresentar o projeto de especialização, seus objetivos, o perfil profissional, a matriz curricular e o processo de avaliação, vamos agora para o segundo momento proposto por este artigo, que é relatar a experiência piloto da execução do projeto de especialização mencionado.

A vivência ocorreu no período de 2010 a 2012, contou com a participação efetiva de 25 docentes universitários de diferente áreas do conhecimento, os quais atuam nos Cursos de Graduação da Unisul. Porém, é importante esclarecer que traremos para análise geral dos registros, tendo em vista que não temos espaço para problematizar o registro das atividades dos 25 participantes. Porém, levou-se em consideração na análise os pontos de aproximação nas respostas dos participantes, a fim de que pudessemos trazer uma representação do coletivo. Com o consentimento dos participantes, os registros das atividades foram retirados da Sala Virtual que fica localizada dentro da Plataforma da Unisul Virtual.

Um dado importante para esclarecer é que o projeto de especialização apresentado possui uma mobilidade e um flexibilidade na sua matriz curricular interessante, sendo que possibilita três tipos de certificações dentro da mesma matriz. Ou seja, a cada conjunto de atividades/horas frequentadas equivale a uma certificação, ou seja, o participante vai acumulando horas e trocando por certificados que vão num crescente de complexidade e valoração: 1) certificado de atualização (90 horas), 2) certificado de aperfeiçoamento (180 horas) e, 3) certificado de especialização (360 horas).

Nessas próximas linhas apresentaremos a primeira etapa da certificação, equivalente a 90 horas cursadas entre o Módulo I – "Pesquisa, Extensão, Desenvolvimento e Inovação", o Módulo II - Novas Tecnologias Da Informação e Comunicação para a Educação e o Módulo III – "Currículos, Planejamento, Estratégias, Mobilidade e Avaliação nos Espaços de Aprendizagem".

Esse curso de atualização de 90 horas foi oferecido parte presencial (60%) e parte a distância (40%). A parte presencial foi oferecida nos períodos destinados no calendário acadêmico para a formação contínua dos funcionários da Unisul o que coincide com o período de férias dos estudantes, aconteceu em fevereiro de 2010, 2011/2012 e julho de 2010/2011. Enquanto a parte a distância ocorreu durante todo o ano letivo de 2011, dentro da plataforma Unisul Virtual. Seguem as atividades ofertadas relacionadas as temáticas dos módulos do projeto de especialização:

Quadro 5 - Oferta Presencial

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Mod. 1 A Pesquisa na Unidade de Articulação Acadêmica da Unisul (4h) Mod. 1 Tipos de Pesquisa (4h)	Mod. 2 O papel da pesquisa e da extensão na Universidade? (4h) Mód. 1 Pesquisa Quantitativa: Elaboração de Instrumentos de coleta e análise dos dados (4h)	Mod. 1 Orientações para Submissão de Pesquisas ao Comitê de Ética (4h) Mod. 2 Pesquisa e Extensão em prática na UNISUL (4h)	Mod. 1 Redação de Artigo Científico: como fazer que seu artigo seja citado (4h) Mod. 3* Resolução de problemas (4h)	Mod. 2 Orientação para elaboração de projetos de pesquisa (4h) Mod. 3* Projetos Integrados (4h)
Mod. 1 Pesquisa Qualitativa: Elaboração de Instrumentos de coleta e análise dos dados (4h)	Mod. 2 Análise de editais de pesquisa (4h)	Mod. 3* Estudos de caso (4h)	Mod.3 * Pesquisa-ação (4h)	Mod. 1 Recursos Informacionais: acrescente valor a sua pesquisa (4h)

* O módulo 3 terá continuidade das atividades na sala virtual (30h)

As actividades acima descritas foram trabalhadas de forma presencial, ao final do seu desenvolvimento foi realizado uma avaliação oral com os participantes a fim de constatar os objetivos alcançados nos módulos.

No Módulo 1 (28 horas), foi reconhecido pelos docentes a importância de discutir o Projecto Pedagógico Institucional que entrou em vigor em 2010, principalmente no que diz respeito em compreender a pesquisa como linha filosófica e metodológica nas acções da Unisul. Docentes constataram que há um estímulo nas actividades de formação continua para qualificar o uso da pesquisa, quando apontam a relevância de terem participado das actividades sobre os tipos de pesquisas: exploratórias; descritivas e explicativas. Pesquisa bibliográfica; documental; experimental; estudo de campo; estudo de caso; pesquisa acção e pesquisa participante. Foram espaços privilegiados também para discutir sobre a ética em pesquisa e as responsabilidades do Comité de Ética em Pesquisa (CEP). Constatou-se que os docentes aprenderam a facilitar a leitura e a citação de seu trabalho pelos seus pares e a explorar os recursos informacionais como: base de dados, qualidade da informação, estratégia de busca e roteiro de pesquisa.

No Módulo II (16 horas), os docentes foram convidados a reflectir sobre a relação entre a pesquisa, incluindo inovação e desenvolvimento, e a extensão e suas influências directas e indirectas numa Universidade e seus propósitos de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a sua importância na própria sociedade em que está inserida e para quem é agente de desenvolvimento. Docentes constatam que aprenderam a necessidade de analisar o cenário brasileiro referente às fontes que existem de fomento para pesquisa, assim como, aprenderam a analisar editais de pesquisa, para então após elaborar um projecto atendendo aos critérios processuais, técnicos e de avaliação. Além do conhecimento técnico, foi possível também vivenciar nesse Módulo a socialização dos docentes sobre experiências de pesquisa aplicadas nos espaços do ensino, da pesquisa e da extensão, como foi caso do Grupo de Pesquisa em Educação Patrimonial e Arqueologia; do Grupo de Pesquisa em Engenharia Ambiental; e do Núcleo de Pesquisa em Nutrição.

No Módulo III (16 horas), os objectivos alcançados apontados pelos docentes foram: aprenderam a analisar a abordagem dos fundamentos teóricos com o método de estudo de casos. Reconheceram a metodologia de Resolução de Problemas para trabalhar na aula universitária e identificaram as etapas da resolução de problemas e as possibilidades de desenvolver competências e habilidades de aprendizagem. Problematizaram a pesquisa-acção como um método de condução de pesquisa aplicada, orientada para elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. E, discutiram sobre as possíveis práticas de integração de disciplinas que acontecem nos cursos da UNISUL e possibilidades para planejar novos projectos integradores a partir dos conteúdos e competências descritos nos projectos pedagógicos de cada formação profissional.

Quadro 6 - Oferta À Distância

Elaboração do Projecto de Pesquisa: (12h) Resolução de Problemas/ Estudo de Caso/ Projectos Integradores/ Pesquisa-acção.	Execução do projecto na disciplina (12h)	Socialização dos Resultados da Pesquisa (6h) Seminário Desenvolvimento e Inovação em Pesquisa e Extensão na Universidade.

As actividades à distância (30 horas) foram todas direccionadas para o Módulo III, as quais teve como princípio fazer com que o docente ampliasse seu olhar sobre as possibilidades de se trabalhar as estratégias de ensino com pesquisa na aula universitária. Seguem os objectivos traçados com as actividades propostas e a análise a respeito da aprendizagem.

Objectivo 1 - Compreender e reflectir sobre a Resolução de Problemas, o Estudo de Caso, os Projectos Integradores e a Pesquisa-acção, como estratégia pedagógica de ensino e de aprendizagem.

Foi proposto aos docentes como actividade estudar a obra: "Processos de ensinagem na universidade" de Léa Anastasiou e Leonir Alves (2004) – que versa sobre as estratégias de aprendizagem. Após o estudo, foram convidados a responder sobre: quais atribuições necessárias que o docente e os estudantes terão que assumir para obter sucesso na aprendizagem ao trabalhar uma dessas estratégias: resolução de problemas, Estudo de Caso, Projectos Integradores e Pesquisa-acção?

Dos 25 docentes, 70% escolheram dissertar sobre a estratégia Resolução de Problemas, segue a reflexão de uma Professora/participante: "Cabe ao Professor mediar as diversas possibilidades de se chegar ao mesmo ponto, respeitando a diversidade. Oportunizar estratégias que facilitem esse processo. Instigar o estudante a buscar, a construir, a descobrir e não esperar nada ´pronto`" (Professora Elinai, 2011).

É possível constatar a compreensão do que é uma resolução de problemas, assim como as competências e habilidades que docente e estudante precisam desenvolver. Fica latente a competência que o docente deve desenvolver para ser um mediador na construção do conhecimento. Segundo Zabala (1998), o conhecimento deve ser construído pelos estudantes a partir de situações de aprendizagem fomentadas pelos docentes, os quais auxiliam no desenvolvimento do conhecimento abstrato e das relações possíveis dos conceitos entre si e destes com a realidade. Desse modo, utiliza-se na construção dos objectivos da prática docente os estudos de Benjamin Bloom (apud SANTOS, 2007) que apresentam domínios cognitivos e outros atitudinais, os quais visam uma construção de processos e resultados para o alcance de objectivos.

Dessa forma, os conhecimentos trabalhados pressupõem conteúdos de ordem conceitual/factual, procedimental e atitudinal, de modo que o estudante se torne capaz de intervir na realidade de forma

competente e consciente, bem como tenha autonomia para conduzir e avaliar seu aprendizado permanente e sua actuação profissional. Para isso, a prática docente cria situações em que os estudantes tenham que aplicar de forma integrada e responsável os conhecimentos e habilidades desenvolvidos no curso.

Outro ponto de destaque é a importância do docente respeitar a diversidade presente no grupo sobre como chegam a solução de um problema. Segundo Zabala (1999) "não é aceitável que a prática educativa seja desenvolvida pensando-se em um aprendizado padrão. São os processos elaborativos e pessoais que se aprende e a partir das capacidades".

Objectivo 2 - elaborar um projecto de pesquisa com foco na disciplina, apoiado, metodologicamente, na Resolução de Problemas, no Estudo de Caso, em Projectos Integradores e na Pesquisa-acção.

Após realizada os estudos sobre as quatro possibilidades de ensino com pesquisa na aula universitária, o docente foi convidado a realizar mais uma actividade: escolher uma das estratégias (Resolução de Problemas; Estudo de Caso; Projecto Integrador; Pesquisa-acção) para planejar e executar no semestre 2011.2 com seus estudantes. O planeamento contou com os seguintes itens: escolha da disciplina; conteúdo; objectivo; estratégia de ensino e de aprendizagem; competências a serem desenvolvidas; fontes bibliográficas; tema central, subtemas envolvidos, contexto e sujeitos; pergunta/problema; actividades propostas e forma de avaliação.

Nessa etapa os docentes tiveram que sistematizar suas propostas, podemos constatar que o objectivo proposto pela actividade foi alcançado, tendo em vista que 100% dos docentes cumpriram com o planeamento solicitado.

Objectivo 3 – Aplicar e socializar os resultados da pesquisa em disciplina, no evento: "Seminário de Pesquisa, Extensão, Desenvolvimento e Inovação" promovido pelo PROFOCO.

Para atingir esse objectivo, os docentes incorporaram no plano de ensino do semestre (2011.2) o planeamento realizado na actividade anterior. Um total de 100% dos docentes colocaram em prática a proposta idealizada. E os resultados dessa experiência foram socializados em Fevereiro de 2012 por meio de um resumo impresso e uma apresentação oral, segue o exemplo de um resumo de um Professor/participante:

> Biomecânica é definida como o estudo das forças e dos seus efeitos nos seres vivos, sendo uma disciplina que, entre as ciências derivadas das ciências naturais, ocupa-se das análises físicas de sistemas biológicos, consequentemente, análises físicas de movimentos do corpo humano. Apresenta um conteúdo multidisciplinar, envolvendo diferentes profissionais e diferentes áreas de atuação, tais como: Esporte e exercício; Locomoção humana; Clínica e reabilitação; Ortopedia e traumatologia;

> Tecidos e biomateriais; Músculo-esquelética; Instrumentação e métodos; Modelagem e simulação computacional; Cardiovascular e respiratória; Ocupacional e ergonomia. Trabalhada actualmente no quinto semestre do curso de Educação Física, a estratégia de ensino e de pesquisa planejada e executada foi "a resolução de problemas", cujo objetivo foi apontar um problema de pesquisa e desenvolver a solução utilizando-se dos métodos de medição em Biomecânica. A "resolução de problema" foi a ultima atividade do semestre, inserida na unidade 5, denominada orientação a pesquisa cientifica em Biomecânica. Entre as competências pretendidas para com os acadêmicos, pode-se citar a compreensão da terminologia para análise do movimento humano/esportivo, bem como a utilização dos métodos de medição em biomecânica, tendo o movimento humano/esportivo, juntamente com a Biomecânica, como Cenário. Na proposta apresentada, os acadêmicos deveriam explorar a ideia sem limitar os métodos a serem utilizados, equipamentos e sujeitos, com a entrega de um projeto de pesquisa (individualmente ou em dupla) seguindo o roteiro proposto, o qual contemplava os itens: introdução (composta por contextualização do tema e problema); objetivos geral e específicos; justificativa; breve revisão de literatura; método; cronograma; e referencias. O projeto escrito foi entregue antes da apresentação oral de dez minutos, tendo sido considerados critérios de avaliação: a originalidade; coerência; objetividade; qualidade das fontes de pesquisa; organização; aplicabilidade; e clareza nas explicações. A ideia original era escolher dois projetos aplicáveis dentro da realidade para que se fizesse a coleta e análise dos dados na última semana de aula, porém uma das dificuldades encontradas foi o número grande de acadêmicos que fez com que se inserisse mais um dia para apresentações dos projetos, ficando a proposta de coleta e análise dos dados como sugestão para o próximo semestre. Contudo verificou-se excelentes projetos apresentados, com ideias originais em que e percebeu o amadurecimento acadêmico ao longo do semestre indo ao encontro dos objetivos propostos (Professora Elinai, Curso de Educação Física, 2011).

Compreendemos que essa etapa refletiu o processo de aprendizagem dos docentes participantes de forma sistematizada, reflexiva e dialógica sobre a conciência de utilizar essas estratégias de ensino com pesquisa de forma intencional e significativa, conforme podemos constatar na fala de um dos participantes: "através da resolução de problemas consegui aliar ensino, pesquisa e extensão, e o conhecimento que os académicos adquiriram foi mais significativo que uma aula tradicional. Vou integrar sempre esta estratégia no meu planeamento".

Considerações finais

Entende-se que a formação contínua como uma das possibilidades para avançar na forma de compreender os processos de ensinar e aprender, superando a perspectiva tecnicista. Urge implementar acções de formação que propiciem interacção, cooperação e construção colectiva, em que a articulação da teoria e da prática seja o eixo principal. Entende-se que os conhecimentos pedagógicos a ser trabalhado com os docentes não devam se restringir a uma visão de método e de técnicas de ensinar,

mas inclui a compreensão de um movimento que extrapola a sala de aula e se inscreve numa perspectiva das acções educativas da sociedade em geral.

Fica o desafio para os Programas de Formação Contínua das Instituições de Ensino Superior contribuir para a construção de um currículo que avance na perspectiva da educação permanente, a qual ofereça flexibilidade, mobilidade, reconhecimento das trajectórias individuais e possibilidade de diferentes certificações.

Considera-se que essa experiência foi positiva, destaca-se alguns elementos que foram imprescindíveis para esse sucesso: a dupla oferta na modalidade presencial e a distância, que favoreceram espaços de aprendizagem individual e colectivo e proporcionaram momentos de troca de experiências e interacção. O conteúdo pedagógico contextualizado e significativo, com aplicação directo na prática, possibilitou os docentes a unirem seus conteúdos específicos com as estratégias pedagógicas apreendidas. A motivação para a formação continua, por meio dos atractivos de certificações que incorporam directamente ao seu currículo profissional. A sistematização de todas as reflexões e produções textuais realizadas na plataforma virtual, o qual gerou a publicação de um relato de experiência.

Deseja-se num futuro próximo socializar a experiência da conclusão da primeira turma de docentes que venham a cumprir as 360 horas do Curso de Especialização, a fim de problematizar com maior profundidade as limitações e avanços dessa experiência para propor futuras mudanças.

Referências bibliográficas

Ministério da Educação e Cultura (2011). *Plano Nacional de Educação*. Brasília/DF, Brasil.

Santos, Á. dos (2007). *Matriz Metodológica para a realização, monitoramento e avaliação de desempenho acadêmico*. Texto de material de apoio do tópico Currículo, palnejamento e organização didática, Módulo II, do curso de pós-graduação em Docência para o ensino superior.

Universidade do Sul de Santa Catarina (2010). *Projeto de Especialização em Docência*. Palhoça/SC, Brasil.

Universidade do Sul de Santa Catarina (2010). *Projeto Pedagógico Institucional*. Palhoça/SC, Brasil.

Universidade do Sul de Santa Catarina (2010). *Resolução de Avaliação para cursos de pós-graduação*. Tubarão/SC, Brasil.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Zabala, A. (org) (1999). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed. www.unisulvirtual.br

6.138.

Título:

Formação de professores da educação superior: afetividade e emoções como possibilidades de estratégias de ensinagem

Autor/a (es/as):

Yoshida, Glaucia [IPOG]

Resumo:

Este trabalho é a síntese de uma tese de doutorado a qual teve como principal objetivo investigar teorias que contribuem para a conceituação e compreensão da afetividade e das emoções como estratégias de ensinagem . O enfoque utilizado neste estudo foi misto contendo dados qualitativos e quantitativos, tendo em vista o estudo de elementos humanos tais como a afetividade e as emoções no contexto das atividades educacionais. O nível de investigação adotado foi o descritivo, na busca de elencar os elementos coletados em campo, em resposta às hipóteses levantadas dentro dos objetivos propostos. Foram abordados professores e alunos da educação superior em cursos de licenciatura de uma instituição de ensino superior em Goiânia (Goiás). Os principais resultados da pesquisa apontaram que na educação superior a utilização da afetividade e das emoções como estratégias de ensinagem será possível somente se o docente compreender tais conceitos conforme suas complexidades e implicações. Os princípios da andragogia e da ensinagem, constituem-se em elementos fundamentais para a práxis pedagógica, portanto na formação de um educador afetivo-emocional.

Palavras-chave:

Educação Superior; Estratégia de Ensinagem; Afetividade

Introdução

Este artigo resulta de uma pesquisa que teve como principal objetivo discutir como o docente da educação superior poderá utilizar a afetividade e as emoções como estratégia de ensinagem na educação superior. A educação superior em sua complexidade e diversidade apresenta situações que nos remete a reflexões acerca de posturas e estratégias de ensinagem, bem como a tentativa de compreender a práxis docente que nela se insere.

> *A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de*

> *pertencer à espécie humana. [...] Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. (MORIN, 2000, p. 55)*

À medida que o professor da educação superior tem sido confrontado com as situações impostas por momentos complexos da sociedade contemporânea, necessário se faz revisitar conceitos e teorias que abordam as estratégias de ensinagem. Uma práxis pedagógica baseia-se na multiplicidade de possibilidades de intervenções, sendo a afetividade entendida neste estudo enquanto estratégia e de um ato educativo efetivo.

A afetividade está intimamente ligada ao exercício da docência. Ser educador consiste em exercitar o afeto com os educandos. Neste caso o afeto ressurge enquanto estratégia pedagógica. Só é capaz de aprender quem conseguir amar, só é possível ensinar quem for capaz de amar.

> *[...] o ato amoroso consiste em se querer alguém que nos entenda, nos ouça e nos veja. Não são necessários grandes carinhos, precisamos apenas de alguém que nos veja, observe, perceba que existimos e que estamos aqui - a isso chamo de relação afetiva. (SALTINI, 2002, p. 28)*

No âmbito da formação de professores a academia muito se ocupa em sistematizar, construir e refletir sobre os saberes necessários ao exercício da docência. Logo, metodologias e estratégias têm sido divulgadas, ensinadas e trabalhadas enquanto diretrizes curriculares para a formação de professores. Mas e a sensibilidade? Quem ensina? Como se aprende? O que é ser um professor fascinante? Esta é uma competência do professor fruto de sua formação docente?

A tese defendida foi que as emoções em sala de aula poderão ser estimuladas pelo docente se a afetividade pelo aluno e pela atividade do ensino constituir-se em elementos da práxis do professor e portanto procedimento didático- pedagógico. O papel do professor da educação superior, em especial o que trabalha com formação de professores será em atuar como educador afetivo-emocional.

Abordar a práxis pedagógica significa, portanto, observar a capacidade que o educador possui ou propõe para viabilizar transformações na realidade de seu educando, bem como a sua, a partir da atividade docente.

> *Las categorías contradicción, determinación, reproducción, cambio, trabajo, praxis, necesidad, posibilidad, aparecen con frecuencia en la literatura pedagógica contemporánea, señalando ya una perspectiva de la educación, la perspectiva de la* ***pedagogía dela praxis****. Esas categorías se han vuelto clásicas en la explicación del fenómeno de la educación,*

> *principalmente a partir de Hegel y de Marx. La **dialéctica** se ha constituido, hasta hoy, en el paradigma más consistente para analizar el fenómeno de la educación.(GADOTTI, 2003, p.5)*

Sendo assim, o professor poderá aprender a interiorizar, a criar raízes profundas dentro de si mesmo, a melhorar a qualidade dos seus pensamentos a fim de gerenciar dores, perdas, frustrações psicossociais e, sobretudo, a desenvolver a consciência crítica, o que possibilita transformar-se em agente da sua própria história, ou seja, um sujeito da práxis.

Para Perrenoud (1993, p. 40),

> *[...] a prática pedagógica na sala de aula não é a concretização de uma teoria, nem mesmo de regras de ação ou de receitas. Ela é mais do que isso, é a sua própria concretização está subordinada ao funcionamento do sistema de esquemas geradores de decisões.*

O autor retoma o conceito de *habitus* mencionado por Bourdieu (1972 apud Perrenoud, 1993, p. 40) ao afirmar que "a transformação das práticas passa tanto por transformar o *habitus* como por pôr à disposição do ensino novas teorias da aprendizagem ou novas receitas didáticas".
É nesta perspectiva de ações e transformações que o afeto pode ser considerado uma estratégia didático-pedagógica.

> *A educação é uma arte. Não é uma mera profissão ser educador. Manipulamos a educação com as duas mãos: a do afeto e a da lei e das regras. Enganam-se aqueles que veem na educação construtivista, uma educação caótica. O afeto buscando o prazer se transforma em interesse e este por sua vez provoca a interação com o meio (SALTINI, 2001, p. 81).*

Para tanto, faz-se necessária a construção de vínculos entre educadores e educandos, com o objetivo de solidificar os laços de confiança, carinho, proteção e cuidado, de ambas as partes. Uma vez estabelecidos os vínculos saudáveis, a afetividade permeará as relações e assim elas só tenderão a estabelecer um "eu" mais seguro e confiante nos educandos.

Segundo Schön (2000), os problemas atuais não se apresentam na forma de estruturas nítidas, bem delineadas, passíveis de serem solucionadas a partir de experiências já adquiridas. O caos e a indeterminação são orientados pela interdisciplinaridade ou pelo caráter multifacetado de cada situação. As situações problemáticas são recorrentes no mundo atual. Um profissional pode encontrar-se diante de uma situação única, para a qual não há uma solução já experimentada. Ou pode se envolver em um conflito de valores, como ocorre, muitas vezes, com médicos ou advogados. Pode, ainda, apresentar-se com diversos tipos de incertezas, que exigem flexibilidade e bom senso para que se encontre uma solução adequada.

> *Essas zonas indeterminadas da prática - a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores - escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios (SCHÖN, 2000, p. 17)*

Tardiff (2000, p. 11) reconhece que "não se devem confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária". Segundo o autor, as pesquisas realizadas nas últimas décadas mostram que há uma distância entre esses dois elementos.

> *[...] a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente (TARDIF, 2000, p. 12).*

Para superar esse distanciamento, Tardiff (2000, p. 10) propõe o que define como epistemologia da prática profissional, definindo-a como "o estudo do conjunto dos saberes utilizado realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas." Através dela, poderia haver uma "volta à realidade", uma recriação do "repertório de conhecimentos para a formação de professores".

Várias são as propostas pertinentes à formação de educadores. Boa parte delas imbuídas de um único propósito: a capacitação de mestres a fim de exercerem com prudência e maestria a importante tarefa de educar. Assim, ao questionar-se valores e princípios para a formação de um educador, observa-se que algumas estratégias poderão nortear sua práxis pedagógica. A afetividade não pode ser excluída dessas estratégias, pois está na raiz das relações humanas e age como catalisadora do processo ensino/aprendizagem/ensinagem.

O termo ensinagem foi criado por Léa Anastasiou, em 1998, durante sua pesquisa de doutorado relacionado à Metodologia do Ensino Superior. Segundo a própria autora, ensinagem refere-se a:

> *[...] uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (ANASTASIOU, 2003, p. 15).*

Anastasiou (2003) partiu da observação de que ensinar e aprender são, muitas vezes, conceitos tratados como independentes, desconexos. Como exemplo, a autora cita os casos em que professores transferem a responsabilidade para o aluno: "eu ensinei, o aluno é que não aprendeu". Segundo a autora, (2003, p. 13) o problema inicia-se pela falta de compreensão do sentido da palavra ensinar, que vem do latim *insignare*, por uma marca, um signo, distinguir, assinalar. A autora interpreta esse significado como "marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento".

> *Como outros verbos de ação, ensinar contém, em si, duas dimensões: uma utilização intencionale uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida. Assim, se eu expliquei um conteúdo, mas o aluno não se apropriou dele, posso dizer que ensinei ou apenas cumpri uma parte do processo? (ANASTASIOU, 2003, p. 13, grifo da autora)*

Seguindo esse raciocínio, não existe o ensinar sem o aprender. O ensinar só se efetiva quando há a contrapartida da compreensão do aluno e não meramente uma memorização, já que esta é uma ação mecânica, que não implica na participação ativa do aluno para oferecer a reciprocidade da função do professor.

A necessidade dessa participação ativa do aluno é colocada por Anastasiou (2003) pela diferença entre o aprender e o apreender. Apreender, que vem do latim *apprehendere*, significa reter, segurar, assimilar, compreender. Aprender, derivado do anterior, significa meramente tomar conhecimento, memorizar, receber a informação. Percebe-se que há uma distinção importante entre os dois, mesmo que o último seja mais comumente utilizado nas discussões sobre a Educação.

A principal diferença entre apreender e aprender, explicada por Anastasiou (2003) é a atividade ou não envolvida no processo. Apreender é uma ação, exige participação ativa do aluno. Este, aliás, é o sentido mais conhecido da aprendizagem, como foi relatado anteriormente, que implica numa mudança das estruturas mentais para assimilação da informação, o que provoca uma alteração comportamental quando efetivada. No caso do aprender, da forma como foi colocado pela autora, há uma participação passiva, pois a informação (conteúdo) precisa apenas ser armazenada, sem que seja necessária sua compreensão, sua apropriação. Aprender implica apenas em mudanças biológicas responsáveis pela acomodação da memória de curto ou de longo prazo.

O papel do professor na ensinagem é escolher a melhor estratégia para que esse processo ocorra. Anastasiou (2003) defende que a aprendizagem depende do tipo de conteúdo a ser apresentado, pois há conteúdos que exigem mais ou menos associação com experiências anteriores, mais ou menos reprodução literal da informação, mais ou menos reflexão por parte do aluno para sua apreensão.

Como a autora acredita que as diferentes aprendizagens não ocorrem de maneira espontânea, são necessárias "a escolha e a execução de uma metodologia que se operacionaliza nas estratégias selecionadas, adequada aos objetivos, aos conteúdos do objeto de ensino e principalmente aos estudantes" (ANASTASIOU, 2003, p. 17).

Schön (2000) se refere diversas vezes em seu trabalho sobre a necessidade de envolvimento do profissional com seu ramo de atuação, especialmente para aqueles que lidam diretamente com outros seres humanos. Para médicos, advogados, treinadores esportivos e professores, apenas para citar algumas dessas profissões, é indispensável o desenvolvimento de uma capacidade de julgamento e análise que não se refere ao que é aprendido em sua formação, mas sim ao que o autor defende como sendo um talento artístico e que Tardiff (2000, p. 16) denomina como saber profissional: "o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano."

No contexto contemporâneo torna-se relevante discutir o tema emoções, considerando as variadas situações em que indivíduos são confrontados em todas as instâncias de sua existência. Wallon (1995) atribui à emoção - que, como os sentimentos e desejos, são manifestações da vida afetiva - um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano. Entende-se por emoção formas corporais de expressar o estado de espírito da pessoa, são manifestações físicas, alterações orgânicas, como frio na barriga, secura na boca, choro, dificuldades na digestão, mudança no ritmo da respiração, mudança no batimento cardíaco, etc., enfim, reações intensas do organismo, resultantes de um estado afetivo penoso ou agradável.

A palavra emoção significa, originariamente, "E" (do latim ex) = para fora, "moção" = movimento. Segundo Kratz e Pereira,

> *Ainda é necessário que as pessoas mostrem resultados, porém a vida emocional alcançou certo destaque, sendo levada em consideração, até porque se uma pessoa está bem emocionalmente, se tem um bom relacionamento com outras pessoas, ela conseguirá desenvolver habilidades distintas, que a fazem chegar mais rapidamente aos resultados almejados. Se antigamente o sucesso era determinado pelo raciocínio lógico e pelas noções matemáticas e espaciais, atualmente podemos ver as emoções pessoais sendo intensamente utilizadas e levadas em consideração para obter tal sucesso. (KRATZ E PEREIRA, p. 154)*

Quando nasce uma criança, todo contato estabelecido com as pessoas que cuidam dela, são feitos via emoção. A criança manifesta corporalmente o que está sentindo; por exemplo, quando está com o desconforto da fome ou frio, ela chora. Wallon (1995) destaca o caráter social da criança neste sentido, pois que se não houvesse a atenção do adulto nessa fase inicial de sua vida, atendendo-a naquilo que ela precisa, que é manifestado em forma de emoção, a criança simplesmente morreria.

O objetivo geral proposto foi discutir como o docente da educação superior poderá utilizar a afetividade e as emoções como possibilidades de estratégia de ensinagem. A partir daí foram levantados os seguintes objetivos específicos:

- Levantar as bases teóricas da didática e da educação que permitem a compreensão da afetividade e das emoções;
- Verificar quais os procedimentos didático-pedagógicos que poderão configurar efetivamente uma práxis-pedagógica permeada pela afetividade;
- Identificar o papel do professor da educação superior como provedor de emoções em sala de aula da educação superior.

Para o delineamento metodológico da pesquisa foram abordados professores e alunos da Educação Superior em cursos de licenciatura de uma instituição de ensino superior, em Goiânia. Optou-se pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás por tratar-se de uma instituição pública e com trajetória significativa na formação de professores e por sua história e contexto no Estado de Goiás. O curso de Pedagogia destina-se à formação de docentes que irão lecionar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme mostra a matriz curricular. Como universo e amostra da pesquisa foram abordados um grupo de professores totalizando 13 indivíduos: 100% dos professores responsáveis pela disciplina Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental IV, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, totalizando 4 indivíduos; 100% dos professores que ministram o curso de Gestão de Ensino e Docência da Educação Básica à Superior, da Faculdade Ávila, totalizando 9 indivíduos. O grupo de alunos composto por 50 indivíduos: 100% dos alunos do último período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, cursando a disciplina Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental IV, distribuídos em 4 (quatro) turmas.

A análise dos dados deu-se a partir da organização do trabalho em quatro eixos temáticos: afetividade e as emoções na formação de professores da educação superior, bases teóricas da didática e da educação na compreensão da afetividade como estratégia de ensinagem, procedimentos didáticos-pedagógicos da práxis pedagógica permeada pela afetividade, o papel do professor da educação superior como provedor de emoções na sala de aula. Os quais serão apresentados a seguir.

Aplicabilidade da afetividade e emoções na formação de professores da educação superior

O estudo apontou que a afetividade assume significativa importância, tanto no olhar do aluno como do professor. Os teóricos apresentados, Wallon (1995), Tardiff (2000), Schön (2000), demonstram que a formação docente requer habilidades que extrapolam o saber científico. É preciso apresentar que instâncias como a afetividade, embora não pertençam ao universo programático na formação de

professores, devem ser pauta de discussão ou participar como elemento transversal, sendo um item essencial na postura do docente que forma professores.

Os resultados mostram que há consciência de ambas as partes quanto à importância da afetividade na relação entre professor e aluno. Mas é interessante o consenso de que a iniciativa deve partir do professor, já que ao aluno compete apenas adotar uma postura de respeito.

A afetividade como estratégia não necessita essencialmente de uma disciplina, um conteúdo programático que ensine o professor a usá-la. Ficou explicito que ela é considerada como parte das relações humanas. Surge, portanto, uma nova questão: será que a atividade docente, em razão de sua complexidade, das exigências e até mesmo da exaustão que provoca, tem colocado o professor em uma posição de renúncia à sua humanidade? As respostas dos docentes são coerentes sobre a importância da afetividade na aprendizagem e na qualidade do ensino e isso não perpassa por elementos comportamentais do professor e sim de sua capacitação técnica, o que universidades, centros, cursos e entidades formadoras de professores têm realizado muito bem.

No que tange à emoção os professores demonstram pragmatismo. Uma professora respondeu:

> *Não considero que é preciso elaborar estratégias específicas para "prover emoções". Estas estão ligadas ao conteúdo trabalhado, tem conteúdo que exige diálogos mais profundos, principalmente, se são utilizadas estratégias de apresentações de filmes e/ou músicas, as emoções afloraram é o momento de saber utilizá-la de forma correta para facilitar a aprendizagem. (sic)*

Por um lado essa postura revela que as emoções são inerentes ao ser humano, mas precisam ser provocadas. Uma música pode estimular sensações prazerosas ou não. A questão é a consciência do professor e a pré-disposição em adotar o que neste estudo chamou-se de estratégias inovadoras, personalizadas, na organização da aula, tendo como premissa a aprendizagem significativa. Deve-se lembrar, ainda, que o sujeito que aprende, considerado neste estudo, é adulto e portanto as estratégias adotadas devem levar em conta os princípios da andragogia.[200]

Bases teóricas da didática e da educação na compreensão da afetividade como estratégia de ensinagem

[200] Andragogia é um conceito popularizado por Malcon Knowles em seu livro "The Modern Pratice of Adult Education"(1970). O conceito anteriormente foi utilizado por educadores europeus para se referir aos aspectos práticos do ensino e aprendizagem do adulto e ao estudo acadêmico da educação dos adultos. As duas dimensões Da andragogia, como definida por Knowles, são as proposições sobre as características do adulto e sobre os elementos do processo da educação que deveriam destas características.

A pesquisa mostrou que a perspectiva da ensinagem atua como elemento norteador das escolhas do professor em relação aos recursos, bem como à sua postura no ato de ensinar. A ensinagem pressupõe a participação efetiva de docente e discente, pois trata-se de um contrato deliberado entre as partes, fazendo com que a aula não seja a mera transmissão de conteúdos pelo professor. A abordagem da ensinagem apresenta a superação do paradigma da transmissão do conhecimento, onde o professor "dá" a aula, para uma perspectiva de construção coletiva do "fazer aulas", onde os sujeitos participam ativamente do ato educativo. Como já foi relatado anteriormente, a afetividade tem sido alvo de discussões dentro do contexto da educação para crianças e até para adolescentes, mas raramente é mencionada nos textos teóricos que embasam a formação de professores para os níveis de ensino que trabalham com adultos. Exceção é feita quanto ao ensino tardio de jovens e adultos, onde a concepção freireana de ensino pressupõe a utilização da afetividade como ferramenta para cativar o interesse e incentivar os alunos para a aprendizagem.

Os resultados desta pesquisa comprovam o que foi relatado por Wallon (1995) no que se refere à consciência que os adultos têm da importância da afetividade para a aprendizagem, o que pôde ser observado tanto nas respostas dos alunos quanto dos professores.

Schön e Tardiff ofereceram contribuições pertinentes à necessidade de repensar os saberes docentes, uma vez que a formação profissional não aponta aspectos complexos do cotidiano acadêmico. Nesta perspectiva a afetividade não é tratada na educação superior como elemento didático da aula, nem é posta como conteúdo programático em cursos de formação de professores, embora a pesquisa tenha apontado o reconhecimento dos dois segmentos quanto à sua importância. Os professores em 84,62% e para os alunos 90%. Assumindo-se a práxis como uma prática alicerçada na teoria, consciente, o estudo demostra que esse embasamento tem sido fragilizado pelo distanciamento entre a teoria e o cotidiano, ignorando diversos aspectos que precisam ser resgatados até para revigorar, profissionalmente, o professor e, principalmente, para abastecê-lo com os instrumentos necessários para uma atuação com excelência.

Em Edgar Morin encontra-se a argumentação acerca da complexidade humana. Isto pressupõe que tanto a formação de professores como o exercício da docência deverão considerar estes elementos. Em Wallon no que concerne à compreensão das emoções, considerando-a como resultado da relação estabelecida entre o sujeito e o ambiente. Esta questão foi comprovada por 91,31% dos professores ao afirmarem que a sala de aula de aula é um ambiente em que poderá estar presente as emoções.

Procedimentos didáticos-pedagógicos da práxis pedagógica permeada pela afetividade

O estudo revelou que alguns professores, embora com significativa trajetória na educação superior, ainda não haviam pensado sobre a afetividade, da forma como foi colocada pela pesquisa. Isso

demostra que na educação superior talvez o mérito do educador seja a sua contribuição para a formação do novo profissional e não necessariamente sua participação para a melhoria e para a mudança comportamental de um indivíduo, neste caso, seu aluno. Falar, portanto, de procedimentos didáticos específicos poderia sugerir uma "receita", o que não é objeto nesta discussão.

Foram pontuados elementos para uma boa prática no ensino superior, bem avança Saltini (2002) ao explicar que o afeto a ser considerado trata-se, na verdade, de dar importância ao outro, enfatizando que sua presença é percebida. A ausência desse tipo de comportamento ficou explicita no depoimento de uma aluna, ao ser questionada se era possível a existência da afetividade entre professor e aluno na educação superior:

> *Em parte, pois alguns professores não são abertos nem para o diálogo quem dirá para o afeto. Seria ótimo que isso ocorresse. Mas para tal o professor teria de sair do seu local de "divindade" e estabelecer uma relação de amizade com os alunos. (sic)*

Ao apresentar procedimentos didáticos que configurem afetividade, o docente mostra a necessidade de repensar a sua prática, inclusive a importância desta atividade em seu contexto, ou seja, qual o significado da docência em sua vida. Perguntado sobre esta temática, a maioria afirmou que a docência é sua realização. Deste modo, é preciso que o professor, para realizar-se, queira no mínimo relacionar-se.

Tanto alunos como professores demonstraram que a base da relação professor-aluno está pautada no diálogo. Mas também foi apontado que muitos docentes se recusam a relacionar-se, ou ao menos assim se apresentam. Por esse motivo, muitos alunos visualizam o professor com uma postura arrogante e se conseguirem o respeito já é o suficiente. Não apresenta-se aqui uma proposta de que a amizade deverá permear esta relação. Acredita-se que o excesso de intimidade e proximidade possa até comprometer ou confundir os papéis. Trata-se, na verdade, de registrar que na abordagem relação-aluno o elemento primordial é a própria relação, e é a esta que alguns se recusam, por "dar trabalho", por falta de tempo, ou por mero comodismo. Como bem diz Saint-Exupéry (1963, p. 74),"tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas".

A seguir apresenta-se a contribuição de um professor jovem, doutorando em educação, gestor de instituição de ensino e com significativa experiência na docência superior, quando questionado sobre as estratégias para uma práxis pautada pela afetividade:

> *As emoções fazem parte de nossas vidas. Costumo dizer em sala aos alunos que precisamos colocar a aprendizagem no coração. É lá que as "coisas" pulsam de verdade. Se fizermos com amor e dedicação tudo ficará mais fácil, ainda que complexo. Para dar sentido a esta ideia, uso:*
>
> *a) Alegria em sala: o sorriso abre portas da mente humana;*

b) Olho no olho: falar com entusiasmo, com paixão, as pessoas percebem quando seis olhos "saltam" a elas;

c) Planejamento personalizado do material da aula: assim cria uma identidade e ao mesmo tempo aumento a credibilidade, logo os alunos percebem o zelo e atenção e isso muda o sentido da aula (sic)

Nota-se que uma práxis-pedagógica permeada de afetividade não é algo distante ou inatingível para o professor. Estar afetivamente ligado à docência, ao aluno, à profissão, faz com esses elementos ocorram com naturalidade. Nesse sentido, exclusão ou inclusão parecem ser naturais, fazendo com que alguns professores sejam mais amados. Isso não significa que o professor menos amado, conforme o olhar dos alunos, seja um profissional menos digno ou tecnicamente deficiente.

O papel do professor da educação superior como provedor de emoções na sala de aula

A pesquisa demonstrou que o professor assume parte significativa como provedor de emoções em sala de aula. Essa responsabilidade não pertence apenas a uma das partes, todavia o professor, por ser o gestor desse espaço, deverá atentar-se para que tipo de situação deseja alcançar no que tange às emoções de seus alunos. Durante as conversas informais, travadas no momento da pesquisa, uma professora de 65 anos, doutora em Ciências Sociais, especialista em valores humanos e com significativa experiência, não compreendeu esta atribuição do professor, pois questionou o que significa ser provedor. No desenrolar da conversa, ela chegou à conclusão de que, embora extremamente humanística, ela revela uma postura enérgica, ao ponto de prover emoções negativas e não necessariamente positivas. O sentido da provisão neste estudo referiu-se à perspectiva de que é o professor quem organiza os elementos didáticos da aula. Neste estudo a emoção é hipotetizada como estratégia de ensinagem. Assim competirá ao professor usá-la conforme seu entendimento.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo discutir a possibilidade do docente da educação superior utilizar a afetividade e as emoções como estratégia de ensinagem. Por se tratar de dimensões humanas complexas, buscou-se investigar as principais bases teóricas para a compreensão do objeto em estudo.
A afetividade enquanto variável de análise neste estudo compreendido como a energia necessária para a estrutura cognitiva operar, revelou na fala de alunos e professores que afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis. Alunos defenderam a ideia de que o afeto pelo professor interviu na consolidação de sua aprendizagem.

Assim verificou-se que as bases teóricas da didática e da educação que permitem a compreensão da afetividade e das emoções encontram-se em Wallon, Tardiff, Schön, Anastasiou. Cada autor contribuiu para compreender os elementos que apontarão os procedimentos didático-pedagógicos na configuração efetiva de em uma práxis-pedagógica permeada pela afetividade. Assim foi possível identificar o papel do professor da educação superior como provedor de emoções em sala de aula da educação superior.

Sob a ótica da organização dos elementos didáticos da aula deve-se considerar que alunos e professores, juntos constroem saberes sendo que esta possibilidade é consensual e contratual. Uma aula não deverá estar "pronta". O professor deverá planejá-la, porém o "fazer aula" acontecerá no processo da ensinagem. Logo, estimular atitudes afetivas viabilizará a aprendizagem.

A pesquisa demonstrou que respeito e diálogo são itens considerados estratégicos para prover emoções em sala de aula, na opinião dos alunos. Estes elementos revelam que prover emoções perpassa essencialmente pela condução do professor, posto que as alternativas apontadas são de fato muito simples.

Os resultados demonstraram que os professores entrevistados compreendem esta importância, mas não estabeleceram ainda a adoção da mesma como estratégia de ensinagem. Assim a afetividade nesta perspectiva não é algo consciente. Questionados sobre o tema, acreditam na relação da afetividade e aprendizagem, mas ainda não estabelecem um plano efetivo de seu uso. Esta questão se dá devido a afetividade ainda não ser tratada como estratégia e sim como elemento comportamental, inerente e pertinente ao comportamento humano.

Nesse sentido, comprova-se a hipótese norteadora deste estudo a de que o professor da educação superior em especial o de licenciatura poderá utilizar da afetividade e compreensão das emoções como estratégias de ensinagem. Isto só será possível se houver uma ênfase maior ao tema, quer na postura dos docentes no trato dos alunos, futuros professores, quer em abordagens específicas como conteúdo programático, disciplinas ou como tema transversal nas licenciaturas.

Antes de tudo, impõem-se uma concepção e uma prática da formação curricular e pedagógica do ensino superior que envolvam uma complexa reflexão. Primeiramente, é preciso admitir a importância da afetividade como pressuposto e estratégia para a consolidação da aprendizagem. Trata-se de mostrar aos educadores que a afetividade é a única ferramenta de que o homem dispõe para cuidar da orientação de sua existência, sob qualquer ângulo que ela seja encarada. É pré-requisito imprescindível para que nos tornemos efetivamente educadores a explicitação dos processos básicos que emergem na relação sujeito/objeto quanto da atividade cognoscitiva. De nada valerá ensinar métodos e técnicas se não se tem presente a significação epistêmica do processo educativo. É preciso colocar à disposição dos futuros professores a abordagem da afetividade e das emoções como estratégias de ensinagem para qualquer área do conhecimento, em especial nas licenciaturas. Com efeito, essa etapa não deve ser

identificada ou confundida com a didática, pois ela trata dos meios de efetivação do ensino aliada ao processo.

A afetividade não é um elemento estranho para alunos e professores da educação superior, ao menos não o é para os que lidam com a formação de futuros professores. Pode-se considerar que, em alguns casos, há uma compreensão apenas parcial de seu significado dentro do processo educativo, o que não lhe retira a importância.

Respeito e diálogo foram itens considerados estratégicos para prover emoções em sala de aula, na opinião dos alunos. Estes elementos revelam que prover emoções perpassa essencialmente pela condução do professor, posto que as alternativas apontadas são de fato muito simples. Observe-se, entretanto, que o respeito aqui referido não é aquele que se insinuou em algumas respostas dos pesquisados, e que implica numa relação de distanciamento e de imposição de autoridade. O respeito necessário, neste caso, é o que precisa ser estabelecido entre seres humanos, que neste caso participam de uma mesma proposta - a de ensinar e aprender - dentro de contextos previamente construídos com esse objetivo.

Ser educador é muito mais do que exercitar as habilidades exigidas pelo magistério. Para realização dessa proposta, é de extrema importância um bom curso de licenciatura ou docência, planejado com cuidado por estudiosos da área. Trata-se portanto, do envolvimento e da paixão, da boa vontade e da crença, do desafio e da esperança. Esperança de uma sala de aula melhor, de um laboratório de idéias, do *gozen* (paraíso - separado) ao invés do cárcere. Ser um ***educador afetivo emocional*** significa gerenciar sua própria emoção antes de gerir as emoções dos educandos; significa construir e reconstruir sua historia sob novos alicerces; saber conduzir focos de tensão produzidos no cotidiano acadêmico superando o *homo bion* para alcançar o *homo sapiens* (inteligente).

Traduzindo estas reflexões em diretrizes e possibilidades para operacionalizações práticas, são descritas, a seguir, algumas competências para os professores que trabalham na formação docente:

- Buscar atuar no processo de construção dos pensamentos, na transformação da energia emocional, na formação da história intrapsíquica e na formação do eu do educando;
- Estimular a capacidade de pensar do educando para que ele não apenas seja capaz de criticar o mundo que o envolve, mas também de criticar a. interpretação do educador, suas técnicas e seus procedimentos;
- Estimular a capacidade de análise crítica do educando para que possa superar as contradições e as contrariedades da vida;
- Levar o educando a proteger sua emoção diante dos estímulos estressantes e trabalhar suas perdas e frustrações;
- Estimular os educandos a desenvolverem a arte da contemplação do belo, o prazer pela vida e o sentido existencial;
- Conduzir os educandos a compreenderem os papéis da memória e a reescrever a história

consciente e inconsciente nela arquivada;

- Estimular os educandos a terem como meta não apenas a resolução de sua aprendizagem, mas a procurar a sabedoria como meta de vida;
- Levar o educando a resgatar a liderança do eu nos focos de tensão;
- Possibilitar ao educando a expansão do território de leitura da memória
- Conduzir o educando a gerenciar a construção dos pensamentos e a transformação da energia emocional

Essas ações são pertinentes à prática educativa. O educador poderá, em suas ações cotidianas, refletir e aprofundar os elementos que poderão contribuir para a aprendizagem efetiva de seus educandos.

Em linhas gerais, essas conclusões apontam para a possibilidade de que a práxis inicie sua construção ainda durante o processo formativo do professor, pois ao tentar aplicar a teoria aprendida à prática vivida, o futuro profissional poderia refletir sobre o processo didático, transformando não só a prática, mas também construindo novos conhecimentos sobre como a teoria se comporta quando aplicada ao cotidiano. Não se trata de uma proposta de experimentação e sim de uma ampliação nas ferramentas disponibilizadas para o enfrentamento das situações problemáticas.

Para situar a afetividade no contexto cognitivo ou pedagógico é importante considerá-la de maneira mais genérica, como o fenômeno que desperta sensações não orgânicas a partir do contato com situações internas ou externas ao indivíduo. Em todas essas situações pode e deve existir a interferência do professor como catalisador e incentivador, pois ao assimilar as emoções provocadas pelo processo de aprendizagem é que o aluno, efetivamente, compreenderá o conteúdo e suas repercussões na mudança comportamental que a aprendizagem deve provocar.

Referências Bibliográficas

Anastasiou, L. G. C. (2003). Ensinar, Aprender, Apreender e Processos de Ensinagem. (pp. 12-38). In: Anastasiou, L. G. C &Alves, L. P. (orgs.). *Processos de Ensinagem na Universidade*. Joinville: Univille.

Gadotti, M. (2003). *Pedagogía de La Práxis*. Xátiva: Lullal.

Kratz, Lucia & Pereira. (2009). Desafios na Gestão da Inteligência Emocional na Prática Docente. (pp.154-174). In.: kratz, L. (org).*Docência Universitária*: Múltiplos Olhares na Compreensão deste Universo. Goiânia: Kelps.

Morin, Edgar. 2000. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.

Perrenoud, Philipe.(1993) *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas.* Lisboa: Dom Quixote.

Saltini, C. J. P. (2002).*Afetividade & Inteligência – a emoção na educação.* Rio de Janeiro: DP&A.

Saint-Exupéry, Antoine. (1963).*O Pequeno Príncipe*. Rio de Janeiro: Agir.

Schön, D. A. (2000).*Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artmed.

Tardiff, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, (13), 5-24, jan./abr.

Wallon, H. (1995).*Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Ed. 70.

[i] O capitalismo como modelo único de sociedade viável para organização da sociedade contemporânea apresenta um conteúdo histórico frágil, à medida que as relações de poder e principio entre capital, campo da produção e ordem social são estruturalmente desiguais. Essa característica constitui o processo de crises fundamentalmente crescente do capital.

ii As firmações aqui tomadas do referido teórico são desenvolvidas em uma conferencia realizada na Universidade de Granada - Faculdade de ciência da Educação – Programa Mundus-For de Mestrado para Formação de Formadores

iii Zabalza (2005) apud Lópes López (2010)

iv A noção de competência aqui empregada não é de uma conotação funcionalista em relações às mudanças laborais docentes, mas também uma re-significação do processo de formação valorização do professor, considerando possibilidades de desenvolvimento de um pensamento autônomo que facilite dinâmica de auto-formação participada.

7

A democratização no Ensino Superior

Democratización de la Enseñanza Superior

7.1.

Título:

Ampliação do acesso ao ensino superior brasileiro: a opinião dos coordenadores dos cursos a distância de licenciatura em Física

Autor/a (es/as):

Araujo, Renato Santos [UFRB, FIOCRUZ, UFBA]

Vianna, Deise Miranda [UFRJ, FIOCRUZ]

Resumo:

Esse trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa a respeito da formação de professores de física em cursos de Licenciatura em Física mediados por ambientes virtuais de ensino-aprendizagem na modalidade a distância. Os sujeitos da pesquisa foram professores que atuavam em 2009 e 2010 na organização ou criação de três cursos a distância de Licenciatura em Física do Sistema Universidade Aberta do Brasil das Regiões Sul, Sudeste e Nordeste e na extinta Secretaria de Educação a Distância do Ministério de Educação. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas, transcritas e submetidas à análise temática. Apresentamos as posições dos entrevistados relacionadas à categoria Políticas Públicas Educacionais, com 16 temas divididos nas cinco seções a saber: o papel da EaD; aspectos legais; aspectos metodológicos; polos de apoio presencial; e investimentos. Dentre as conclusões obtidas, é possível apontar que apesar dos documentos oficiais concederem liberdade para a elaboração dos projetos dos cursos a distância, isso não contribuiu para a sua elaboração, pois os cursos a distância estão adaptando, de forma inapropriada e anacrônica, características dos cursos presenciais. Além disso, os entrevistados apontaram que são obrigados a acatarem as decisões do governo federal para receberem o financiamento do Sistema UAB, reduzindo a autonomia universitária. Outro aspecto observado foi o aumento da fragmentação da formação de professores de física. Conclui-se o trabalho alertando que mesmo com os intensos investimentos na EaD e na ampliação do acesso aos cursos de nível superior, outras ações fazem-se necessárias para se acabar com a carência de professores de física na educação básica.

Palavras-chave:

Formação de Professores; Políticas Públicas; Educação a Distância; Ensino de Ciências.

1. Introdução

A Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) estabelece que a Educação é um dever da Família e do Estado. Ela contém onze princípios e dentre eles está a garantia do padrão de qualidade. E é consenso na sociedade, e a pesquisa em ensino tem ratificado, que a qualidade de um sistema educacional não pode estar desvinculada da qualidade dos seus professores. Não menos importante é o problema da carência de professores em nossa sociedade, veiculado nas propagandas do governo e noticiários de jornais maciçamente nos últimos tempos.

É fato que um professor sem a formação adequada terá dificuldades em promover uma aprendizagem de qualidade para seus alunos. No Brasil, como mostram as estatísticas oficiais, uma parte considerável dos professores da Educação Básica não possui essa formação (IBAÑEZ; RAMOS; HINGEL, 2007), sendo essa uma das causas dos resultados negativos que o país obtém nas avaliações educacionais nacionais e internacionais. Esses são os pontos de partida de reflexões e investigações sistematizadas que vem apontando a necessidade de se formar mais e melhor os professores de física (ANGOTTI, 2006; ARAUJO; VIANNA, 2008; BORGES, 2006; CUNHA, 2006; GOBARA; GARCIA, 2007).

Hoje, uma das ações do governo para solucionar a carência de professores e melhorar a sua formação é o investimento no ensino superior para ampliar e melhorar os cursos de Licenciatura de todas as áreas e níveis. Dentre os meios para alcançar esse fim, a Educação a Distância (EaD) tem sido um dos caminhos trilhados, especialmente por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) com o suporte das Tecnologias da Informação e Comunicação, especialmente a Internet e os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, esse trabalho pretende apresentar parte de um estudo sobre a ampliação do acesso ao ensino superior brasileiro a partir da opinião dos profissionais envolvidos na criação ou coordenação de cursos a distância de Licenciatura em Física.

2. Formação de professores de física na política pública atual

A formação de professores para a educação básica, segundo o art. 62º da Lei nº 9.394/1996, se faz em nível superior, em curso de Licenciatura de graduação plena, deve observar diretrizes gerais, normas nacionais do MEC e do Conselho Nacional de Educação e tem a educação básica como referência principal.

Dentre as normas nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) se apresentam como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos gerais importantes para a organização institucional e curricular dos cursos de

Licenciatura. Segundo esse documento, a carga horária mínima de 2800 horas pode ser integralizada em, no mínimo, 3 anos e é composta de atividades como práticas como componente curricular, estágio curricular supervisionado, conteúdos curriculares específicos e pedagógicos e outras atividades acadêmicas, científicas e culturais.

As Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física (BRASIL, 2001), por sua vez, reconhecem o consenso de que a formação em Física deve se caracterizar pela flexibilidade do currículo, uma carga horária de 2400 horas distribuídas em 4 anos (em desacordo com as Diretrizes anteriores), sendo metade no núcleo básico comum e a outra metade em módulos sequenciais complementares definidores de ênfase, e uma monografia ao final do curso a título de iniciação científica. Esses aspectos somam-se a outros, como a Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008), que normatiza os estágios, e o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que inclui a Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, que juntos estruturam legalmente os cursos presenciais de Licenciatura em Física no Brasil (ARAUJO; VIANNA, 2010).

Quando esses cursos ocorrem por meio da modalidade EaD, outros aspectos legais somam-se aos anteriores. Essa modalidade de educação é recente, tendo sido introduzida pela Lei nº 9.394/1996. Ela é definida pelo Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005), que a caracteriza como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, onde estudantes e professores desenvolvem atividades educativas em lugares ou tempos diversos e organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais.

Nesse contexto, percebe-se que a EaD no Brasil não é totalmente "a distância", mas semipresencial. Os polos de apoio presencial, portanto, são essenciais na medida em que desempenham o papel de unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância.

Esse modelo de EaD vigente é um dentre muitos existentes. Luzzi (2007) investigou cerca de quarenta e três definições e visões de EaD relatadas nos últimos 40 anos a partir de diversos autores e instituições nacionais e internacionais representativas da área. As definições encontradas focavam a perspectiva social relacionada à democratização da educação, as características que os sistemas possuem, como os meios tecnológicos, e se baseavam em uma análise comparativa com a modalidade presencial. Contudo, "*as principais categorias que expressam a dimensão didático-pedagógica do processo educativo encontram-se abaixo dos 40% de frequência*" (LUZZI, 2007, p.114).

Os documentos oficiais apontam que o Projeto Político Pedagógico de um curso a distância deve contemplar aspectos como a concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, sistemas de comunicação, material didático, avaliação, equipe multidisciplinar, infraestrutura de apoio, gestão acadêmico-administrativa, etc. Contudo, não orientam como esses tópicos devem ser elaborados, concedendo às Instituições de Ensino Superior (IES) liberdade sobre eles.

O Sistema UAB, criado pelo Decreto nº 5.800/2006, é a principal ação do governo federal para estimular a oferta de cursos de formação de professores por meio da modalidade a distância pelas IES públicas. Segundo Mota (2009), Ex-Secretário da extinta SEED/MEC, a UAB é destinada "*preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica*" (p.300).

Essa preferência dada aos cursos de Licenciatura e à formação continuada de professores da educação básica se deve à carência de professores que permeia a educação brasileira desde meados do século passado (ARAUJO; VIANNA, 2010). O governo federal apontou que em 2002 a demanda estimada desse profissional era igual a 23.514 docentes para o ensino médio e outros 31.717 para o ensino fundamental. Além disso, destacou que entre 1990 e 2001 o país conseguiu formar apenas 7.216 licenciados em física e outros 14.247 eram estimados para o período de 2002 a 2010 (IBAÑEZ; RAMOS; HINGEL, 2007). Ou seja, em 2010 o país formaria menos de 26% da demanda necessária para 2002.

Angotti (2006), ao discutir os desafios da formação de professores de física, apresentou estimativas para o ano de 2015 que são igualmente desanimadoras. A demanda de professores de física será de setenta mil profissionais nas escolas da educação básica. Além disso, será preciso considerar a demanda de licenciados em física nas universidades para atuarem como docentes, com título de mestres e doutores, e de licenciados em física para atuarem nos polos de apoio presenciais, pois como *"o quadro de tutores previstos para o processo de mediação pedagógica deve especificar a relação numérica alunos/tutor capaz de permitir uma real interação no processo de aprendizagem"* (BRASIL, 2007, p. 22), esse grupo será grande.

Os resultados da ampliação dos curos de Licenciatura nas modalidades a distância e presencial são apresentados e analisados por Araujo e Vianna (2011). Os autores concluem que a carência de vagas para suprir a demanda de professores de física de 2002 seria de quase 210 mil vagas, tal que mantida as condições de 2007, "Será no ano de 2038 que os cursos presenciais de LFIS [Licenciatura em Física] conseguirão ofertar a demanda de vagas necessárias" (p.820).

Diante desses aspectos, apresentam-se na próxima seção os aspectos metodológicos que guiaram esse estudo.

3. Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida na SEED/MEC e em três IES públicas brasileiras que ofereciam, em 2009 e 2010, cursos a distância de Licenciatura em Física com o apoio do Sistema UAB. São elas a:

- Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): é a instituição de ensino superior mais antiga do Brasil, criada pelo Decreto nº 13.343/1920. Localiza-se no Estado do Rio de Janeiro, região sudeste do país, participa do consórcio CEDERJ com outras IES públicas do Estado.
- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): é uma instituição consagrada no Brasil, localizada no Estado de Santa Catarina. Em 2009, seu curso a distância de Licenciatura em Física estava em andamento, mas nenhum aluno havia concluído-o até o momento em que a pesquisa foi realizada.
- Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC): foi criada pela Lei estadual nº 6.344/1991. No ano de 1999, o curso presencial de Licenciatura em Física foi reconhecido pelo Decreto Estadual nº 7.530. A modalidade a distância encontrava-se em planejamento, tal que a primeira aula do curso a distância de Licenciatura em Física só seria ministrada meses depois da coleta de dados desse estudo.

Foi convidado para a pesquisa um professor de cada instituição cuja relação com os cursos a distância tenha sido direta e contundente para sua criação ou organização, sendo este o único critério de seleção dos sujeitos da pesquisa. Todos os participantes são doutores em diferentes áreas da Física ou Ensino de Física e têm experiência de décadas como docentes no ensino superior. O representante da SEED/MEC também era professor de ensino superior com doutorado na área de Física. Para preservar o anonimato, os sujeitos da pesquisa serão identificados com as siglas das instituições que representavam.

O primeiro contato com os sujeitos da pesquisa teve a finalidade de explicar a proposta da investigação e convidá-los para uma entrevista semiestruturada em seu gabinete ou outro local de sua conveniência. Nesse momento, também se explicou a necessidade do uso de um gravador de áudio, se garantiu o anonimato do participante, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e afirmou-se o compromisso de se submeter aos sujeitos a transcrição de suas entrevistas para que estes pudessem, livremente, editá-las. Posteriormente, as perguntas da entrevista foram enviadas por e-mail. Após marcar a data, o horário e o local, as entrevistas foram realizadas por um pesquisador treinado e qualificado, de forma individual, na própria instituição dos sujeitos. O professor da SEED/MEC, contudo, em função dos compromissos de sua agenda, preferiu responder às questões por meio do seu e-mail, tal que os dados analisados nesse trabalho foram obtidos a partir de 3 entrevistas gravadas e um texto enviado por e-mail.

O instrumento de coleta de dados se baseou no elenco de perguntas descritas por Demo (1995). As perguntas foram construídas a partir de estudos teóricos e empíricos realizados em etapas anteriores dessa pesquisa e feitas na seguinte ordem:

(1º) Poderia descrever o início da atuação dessa instituição no ensino na modalidade a distância, por favor? (2º) Quando o Prof. Ronaldo Mota estava na Secretaria de Educação a Distância do MEC, havia o seguinte texto na página eletrônica da UAB: "*... a ampliação do sistema tem como objetivo a democratização, expansão e interiorização da oferta de Ensino Superior público e gratuito no país, assim como o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação de professores da Educação Básica*". Em sua opinião, qual é o objetivo principal da sua instituição na UAB? (3º) A Licenciatura curta, Resolução 30/1974, já tratava da falta de professores no Brasil. A que se deve, segundo seu ponto de vista, a carência de professores no Brasil há mais de 50 anos? (4º) Quais são, na sua opinião, os agentes causadores das vagas ociosas nos cursos de formação de professores, principalmente os de biologia, física e química? (5º) A que se deve, segundo seu ponto de vista, o grande número de evadidos nas Licenciaturas assim como o grande tempo daqueles que concluem? (6º) Que elementos a UAB e a sua instituição possuem que permite enfrentar as dificuldades apontadas nas questões anteriores? (7º) Que propostas suplementares poderiam ser postas em prática ou planejadas pelo governo para enfrentar a problemática da carência de professores na Educação Básica, na sua opinião? (8º) Que alterações no corpo de Leis e Pareceres relacionados à oferta de cursos de formação de professores na modalidade a distância precisam ser discutidas ou alteradas? (9º) Poderia descrever como os referenciais e as experiências que nortearam a criação da UAB foram adaptados para a realidade das experiências desenvolvidas em sua instituição? (10º) Aponte, por favor, pontos positivos e negativos sobre as práticas desenvolvidas nas demais instituições consorciadas à UAB.; (11º) Quais elementos caracterizam ou diferenciam a proposta de formação de professores de sua instituição com aquelas realizadas pelas demais instituições consorciadas à UAB? (12º) Quais são ou foram os procedimentos adotados na formação dos professores e tutores dos cursos a distância? (13º) Há muitas discussões sobre as elevadas taxas de evasão nos cursos de Licenciatura em Física a distância. Qual a avaliação que você tem sobre o assunto e quais seriam as causas? (14º) Quais são as mudanças que se fazem necessárias para reverter esse quadro no âmbito nacional e dentro de sua instituição? (15º) Você poderia informar aproximadamente quais seriam os valores já investidos em sua instituição relacionados à oferta de cursos na modalidade a distância para a formação de professores de Física? (16º) Os dados do INEP, oriundos das Estatísticas dos professores no Brasil como o Censo Escolar, Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e Censo da Educação Superior: sinopse estatística – 2005 apontam claramente a seguinte realidade: "*O Brasil formou, no período de 1990 a 2005, 13.504 licenciados em Física, uma média de 900 licenciados/ano. Até 2003, além dos professores formados antes 1990, foram formados aproximadamente 11.7 mil licenciados em Física.*

O MEC, contudo, encontrou apenas 3.095 professores com a Licenciatura em Física na Educação Básica, menos de 26% dos formados." Se a UAB conseguir formar professores em quantidade suficiente para suprir a carência de nosso país, ainda assim poderemos observar um outro fenômeno: a evasão de profissionais diplomados desta profissão. Esse problema reduzirá substancialmente a efetividade da UAB como caminho para a solução do problema da falta de professores. Que medidas poderiam ser tomadas ou planejadas para se evitar esse problema?

O tempo de duração da entrevista foi de aproximadamente 2 horas para cada participante. Não houve recusa de nenhum dos envolvidos em participar da pesquisa. A transcrição das entrevistas foi realizada com correção gramatical conforme os procedimentos adotados por Lemke (1990). Posteriormente, as transcrições foram devolvidas aos sujeitos, que as editaram livremente. O texto editado pelos sujeitos da pesquisa foi o material analisado nesse trabalho.

Os princípios conceituais da Análise Temática de Bardin (1977) foram utilizados para estudar o conteúdo das falas por meio de núcleos de sentidos e da tematização dos depoimentos. A análise das falas seguiu as seguintes etapas: a leitura flutuante; adotou-se o tema como unidade de registro; a pré-análise; a exploração do material; a identificação hipotético-dedutiva de categorias e subcategorias (GUERRA, 2006); o tratamento; a inferência; e a interpretação dos resultados. Após a emersão das categorias empíricas, as mesmas foram validadas internamente por um segundo pesquisador, que analisou as entrevistas e as categorias construídas.

4. Análise das entrevistas

A análise dos dados resultou na construção de 58 temas, divididos em 16 subcategorias que foram agrupadas nas 5 categorias a saber: Carência de professores; Políticas públicas educacionais; Problemas para a implantação das políticas públicas educacionais; Currículo; e Precarização do trabalho docente. Nesse trabalho serão discutidos apenas os temas da categoria Políticas públicas educacionais, que contém as subcategorias *O papel da EaD, Aspectos Legais, Aspectos metodológicos, Polos de apoio presencial* e *Investimentos.*

4.1. O papel da EaD

Os temas dessa subcategoria foram a **interiorização**, **novos espaços de formação** e **formação de professores**. Segundo os sujeitos da pesquisa, o papel da EaD na política pública atual é o aumento da democratização por meio da oferta de cursos de nível superior em regiões não atendidas pelas universidades públicas.

> *"É a interiorização. É possibilitar a chegada do Ensino Superior para as pessoas que estão longe dos grandes centros" (UFRJ).*
>
> *"... permitindo a expansão, ampliação, democratização e interiorização do ensino público, gratuito e de qualidade em nosso país" (Governo).*
>
> *"... temos um papel importante que é essa interiorização da universidade" (UFSC).*

Além disso, há a expectativa ambiciosa de se construir uma rede de aprendizagem significativa para todos os atores envolvidos nos cursos a distância de Licenciatura em Física.

> *"... por meio da EaD, pode se criar uma rede de aprendizagem significativa na qual o professor, o tutor, o professor-aluno, interagem constantemente, vivenciando experiências inter e multidisciplinares, de construção coletiva e individual do conhecimento, desenvolvendo competências e habilidades, atitudes e hábitos, relativos tanto ao estudo, à profissão, quanto à sua própria vida" (Governo).*

Por último, foi apontado que a EaD pode servir para a solução do problema da carência de professores na Educação Básica, sendo este aspecto o foco dos documentos oficiais do governo e das reuniões do sistema UAB em Brasília.

> *"... especialmente, colocar ênfase na formação de professores que é, como a gente sabe, onde as coisas estão muito mal no Brasil" (UFRJ).*
>
> *"Agora, por exemplo, fui a uma reunião de coordenadores dos cursos de Física e Matemática, e isso foi repetido enfaticamente, que o objetivo primordial da UAB é a formação de professores..." (UESC).*

4.2. Os aspectos legais

Com relação à legislação, o único tema presente nas falas apontou para **a adaptação anacrônica e inapropriada da legislação do ensino presencial para a modalidade a distância**. Segundo os entrevistados, os problemas legais que permeiam essa modalidade de ensino não estão na legislação federal, mas na ausência de legislações específicas dentro das próprias universidades.

> *"Nós não temos uma legislação pronta ainda. Nós temos adaptações da legislação do presencial para o ensino à distância..." (UFSC).*
>
> *"... nós seguimos à risca as determinações dos pareceres, etc., e todas aquelas legislações para a formação de professores, e são legislações que são feitas tendo em vista a formação presencial do professor... esse tipo de legislação é completamente anacrônica e inapropriada" (UESC).*

4.3. Aspectos metodológicos

Com relação aos aspectos metodológicos, os temas foram **o modelo espanhol**, **as tecnologias da informação e comunicação**, **a imposição do modelo UAB de EaD** e **a fragmentação do curso**. Segundo o entrevistado da UFRJ, sua instituição se baseou, inicialmente, no modelo espanhol para desenvolver o seu curso. O sujeito da UESC também apontou que o Sistema UAB tem como base o modelo do consórcio CEDERJ (do qual a UFRJ faz parte) e, consequentemente, faz uso do mesmo modelo espanhol de EaD.

> *"Acho que a ideia inicial é o modelo que era um pouco visto no inicio do CEDERJ é tipo o do ensino a distância na Espanha. Mas, na verdade, a semelhança é apenas em alguns aspectos da organização" (UFRJ).*
>
> *"Ele(a) pegou a metodologia da UAB que é copiada do CEDERJ, que é copiada do modelo espanhol de educação a distancia, com essa divisão estranha de professor conteudista, professor formador, tutor presencial, tutor a distância, designer institucional" (UESC).*

O uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação na formação dos professores na modalidade a distância, segundo o sujeito da SEED/MEC, não seria apenas uma ferramenta, mas um objetivo, pois assim os novos professores se formariam estando capacitados para utilizá-las.

> *"... estarão aptos a, além de completar suas formações básicas em suas respectivas áreas de atuação, reproduzir nas salas de aulas da Educação Básica a utilização plena e adequada de novas tecnologias" (Governo).*

Também houve a denúncia de que a participação da universidade no sistema UAB, sujeitava-a a imposições do governo, cerceando sua liberdade.

> *"Nós tínhamos uma realidade antes da UAB e agora estamos indo pra lá e estamos sofrendo adaptações. Algumas coisas estão sendo aproveitadas, e outras não... Nós estamos brigando para ficar na estrutura que a gente tem e levá-la para a UAB, e não o contrário - não trazer a UAB e o que nela existe para a gente..." (UFSC).*

> *"No começo, nós tivemos muitas brigas para tentar reagir à imposição do modelo do CEDERJ como estava sendo colocada aqui: 'esse é o modelo da UAB e vocês têm que produzir texto'" (UESC).*

Por último, a formação dos consórcios foi criticada porque ampliaria a fragmentação da formação do aluno, visto que as disciplinas são divididas entre universidades distintas:

> *"Os modelos que saíram do ministério foram centrados no CEDERJ e isso foi terrível para a gente, essa questão de consórcio, com professores de universidades diferentes fazendo aula presencial, isso foi muito complicado" (UFSC).*

4.4. Os polos de apoio presenciais

Os temas associados aos polos de apoio presencial foram **infraestrutura**, **redução da evasão** e **novos espaços de formação**. Segundo os entrevistados, o papel dos polos de apoio presencial nas políticas públicas educacionais atuais seria ofertar a infraestrutura mínima para o funcionamento dos cursos.

> *"... um local estruturado de modo a atender adequadamente estudantes de cursos a distância ..." (Governo)*

Os polos também atuariam na redução da evasão dos alunos e na criação de um centro de integração e desenvolvimento regional e de geração de empregos.

> *"Estudos comprovam que o polo de apoio presencial cria as condições para a permanência do aluno no curso, criando um vínculo mais próximo com a Universidade, valorizando a expansão, interiorização e regionalização da oferta de educação superior pública e gratuita..." (Governo).*

Além disso, foi indicado o possível uso dos polos para a formação continuada em serviço de milhões de professores no futuro.

> *"Ao final, configurada uma rede nacional de polos, será possível contribuir para que se formem centenas de milhares de professores para a Educação Básica, possibilitando que outro igual montante de docentes, em efetivo exercício, possa completar sua formação, atendendo ao disposto legalmente, e permitindo, em breve, ciclos de formação continuada a milhões de professores periodicamente" (Governo).*

4.5. Os investimentos

Sobre os investimentos demandados pela atual política pública, os temas identificados foram os valores investidos, o valor por aluno, o desperdício de dinheiro público, a perda dos polos de apoio presencias e o período de financiamento. Sobre os valores investidos, as falas apontam que eles são grandes, da ordem de centenas de milhares de reais por semestre para cada instituição, e que serão mantidos.

> *"O que eu sei é que deve ser um investimento bastante grande... Eu sou confiante que as coisas vão continuar com bastante apoio ao ensino a distância por um motivo muito simples. Porque é o lógico que vai acontecer." (UFRJ)*
>
> *"A planilha para o curso de Física, para os dois primeiros semestres, é de cerca de R$ 200.000,00[1]" (UESC).*
>
> *"Em torno de R$ 650.000,00[1] por semestre." (UFSC)*

Uma das justificativas para esse grande volume de recursos seria o baixo custo por aluno que a modalidade a distância possuiria.

> *"Nós temos no curso de Física, uma ordem de grandeza de 500 alunos presenciais, incluindo todos os cursos. No CEDERJ nós já temos, em Licenciatura, um número maior que isso, na ordem de 700 a 800. E é um custo muito menor" (UFRJ).*

O custo de alguns profissionais para o sistema UAB, contudo, foi classificado como desperdício de dinheiro público por um dos entrevistados.

[1] Para fins de comparação, o salário mínimo da época era igual a R$ 465,00

> *"O MEC, do meu ponto de vista, vai fazer outra aberração que é promover um concurso para a contratação de um tutor a distância com salário de R$ 6.000,00... para atuar nos polos, e que tem formação a nível de mestrado na área específica. Ou seja, é outro engano, outra forma de se desperdiçar o recurso público" (UESC).*

Outra crítica feita está relacionada ao abandono da infraestrutura após a conclusão de uma turma. Isso porque como não há uma segunda oferta de disciplinas e mesmo de cursos, os polos, com seus laboratórios, seriam usados apenas uma vez.

> *"Bem, tem laboratórios de Física que custam mais de R$ 200.000,00 , que é quase o orçamento da prefeitura, certo... Tudo bem, o prefeito lá montou, dá o curso de Física, acabou a demanda, deixa de lado? E faz o que com aquele laboratório?... Então eu acho que são gastos que tem que se discutir" (UFSC).*

Uma última consideração seria sobre o tempo que o sistema UAB financia os cursos. Como muitos alunos reprovam algumas disciplinas, eles acabam permanecendo mais tempo matriculados que o tempo mínimo estabelecido nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos. O Sistema UAB, contudo, não cobre esse tempo extra. Ou seja, quando um estudante é reprovado em uma disciplina, ele fica impedido de continuar o curso ou é obrigado a aguardar a próxima turma, que não é garantida.

> *"... ela [a UAB] disponibiliza o financiamento para quatro anos, o que é uma enganação... São raros os alunos que entram na Licenciatura de Física e se formam em quatro anos, o que é uma exceção e não uma regra... Vale frisar que não se trata de um caso específico da UESC, isso ocorre em todo o país" (UESC).*

> *"... a gente pediu um prazo muito curto para poder terminar, quer dizer, o curso era de nove semestres, e você podia prorrogar por dez, onze. Agora, nós estamos pedindo um financiamento para os dez períodos mais 50%, isso ajuda a reofertar algumas disciplinas..." (UFSC).*

5. Considerações Finais

O Sistema UAB é uma política de governo com o objetivo de solucionar a carência de professores da Educação Básica por meio da interiorização e ampliação dos cursos de Licenciaturas. Na década de 60, o aumento da demanda pelo ensino superior levou o MEC a induzir as universidades federais a aumentarem as vagas em seus cursos (CUNHA; 1979, 1988). Minto (2002), por sua vez, destacou que a "*interiorização do ensino superior, iniciada na década de 1950, acentuou-se tendo como um dos motivos básicos a criação de facilidades ou a busca de clientela*". Portanto, propostas baseadas na ampliação e interiorização do ensino superior não são inéditas no país. Nesse sentido, é importante

observar os resultados obtidos no passado para que se possa compreender as possiblidades e limitações das ações atuais.

Com relação aos aspectos legais, os documentos oficiais concedem grande liberdade para a organização dos cursos a distância. Contudo, esse aspecto não contribuiu para a elaboração dos projetos em EaD, pois as IES estão adaptando, de forma inapropriada e anacrônica, características dos cursos presenciais. Além disso, essa liberdade é usufruída pelas IES que não fazem parte do Sistema UAB (como as privadas), visto que para receber os recursos do governo federal, as IES públicas são obrigadas a acatarem imposições do governo federal.

Com relação ao papel dos polos de apoio presencial, sua importância na oferta de condições mínimas (laboratório de física, informática, biblioteca, etc.) para os cursos de Licenciatura em física fica evidente quando se observam algumas das competências, habilidades e vivências mínimas presentes nas Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física: diagnosticar, formular e encaminhar a solução de problemas físicos, experimentais ou teóricos, práticos ou abstratos, fazendo uso dos instrumentos laboratoriais ou matemáticos apropriados; utilizar os diversos recursos da informática, dispondo de noções de linguagem computacional; conhecer e absorver novas técnicas, métodos ou uso de instrumentos, seja em medições, seja em análise de dados (teóricos ou experimentais); ter realizado experimentos em laboratórios; ter tido experiência com o uso de equipamento de informática; ter feito pesquisas bibliográficas, sabendo identificar e localizar fontes de informação relevantes. Ou seja, sem os polos de apoio presenciais, a formação dos professores na modalidade EaD não atenderia às Diretrizes estabelecidas para a formação de professores de física.

Sobre os aspectos metodológicos, preocupa o relato sobre a fragmentação da formação. Sabe-se que essa fragmentação não é recente, tendo surgido juntamente com os cursos de formação de professores de física com o Decreto nº 1.190/1939, quando as disciplinas específicas eram ministradas nos primeiros 3 anos e as pedagógicas no ano posterior, formalizando o esquema 3+1 (ARAUJO, VIANNA; 2010). A opinião dos entrevistados, nesse sentido, corrobora com a afirmação desses autores ao apontar que no momento atual a fragmentação da formação de professores de física é "d*epartamental; institucional, com a fragmentação do curso entre as instituições formadoras de consórcios para a EaD; e Geográfica, com a dispersão espacial dos alunos e dos professores na EaD" (p. 4403-11).*

Os investimentos do governo na EaD foram imensos nessa década. Isso está nas falas dos entrevistados e nas estatísticas das Sinopses Estatísticas da Educação Superior do INEP. Em 2003, essa modalidade ofertou 128 vagas para 276 candidatos (Araujo; Vianna, 2011) e em 2010 foram 6.312 vagas disputadas por 4.224 candidatos. Essa ampliação, contudo, precisa ser acompanhada de outras ações ou não será suficiente para acabar com a carência de professores de física na educação básica. Isso pode ser constatado no percentual de vagas ociosas, que em 2010 totalizou 81,4% na

modalidade a distância e 36,9% na presencial, de evasão nos cursos de Licenciatura em Física, que em 2005 foi igual a 58% segundo Costa (2009), e na análise de Zanetic (2010), que constatou que o número de professores de física formados na USP "é muito pouco, mas o problema maior é que a quase totalidade desses formandos não vai dar aulas na escola pública... baixos salários, muitas aulas, turmas superlotadas e péssimas condições de trabalho os afugentam"(p. 334).

Esses aspectos apontam para a necessidade de se refletir sobre as políticas públicas atuais para a solução da carência de professores. Nesse a SBPC escreveu há três décadas sobre as medidas implementadas pelo governo federal para solucionar esse problema: "Julgamos sem sentido a apresentação de uma proposta para reformular o ensino brasileiro que não venha acompanhada de recomendação para melhorar a situação do nosso professorado"(SBPC, 1981, p. 28).

Com este trabalho, buscamos opiniões dos participantes do processo de implantação do sistema UAB. O sistema UAB é recente, mas ainda não forneceu resultados quantitativos para que as salas de aula da educação básica tenham professores de Física na quantidade e qualidade necessária, pois entre 2000 e 2010 na EaD o país formou, ao todo, 279 licenciados em Física. Outras pesquisas, com o intuito de acompanhar e avaliar o Sistema UAB, precisam ser realizadas, permitindo subsidiar as políticas públicas educacionais atual e, assim, reduzir os problemas do ensino de física no Brasil.

Referências Bibliográficas

ANGOTTI, J.A.P. (2006). Desafios para a formação presencial e a distância do físico educador. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 28(2), 143-50.

ARAUJO, Renato S. & VIANNA, Deise M. (2011). A carência de professores de ciências e matemática na Educação Básica e a ampliação das vagas no Ensino Superior. *Ciência e Educação*, 17(4), 807-822.

ARAUJO, Renato S.; VIANNA, Deise M. (2010). A história da legislação dos cursos de Licenciatura em Física no Brasil: do colonial presencial ao digital a distância. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 32(4), 4403-1 – 4403-12.

ARAUJO, Renato S.; VIANNA, Deise M. (2008). Discussões sobre a remuneração dos professores de Física na Educação Básica. *Ciência em Tela*, 1(2).

BARDIN, Laurence. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. p. 230.

BORGES, O. (2006). Formação inicial de professores de Física: Formar mais! Formar melhor! *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 28(2), 135-42.

BRASIL. (2001). Parecer CNE/CES 1.304. *Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física*. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. (2002). Resolução CNE/CP 1. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. (2005). Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro. *Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Planalto.

BRASIL. (1996). Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília: DF, v. 134, n. 248, dez.196. Seção I, p.27834-27841.

BRASIL. (2007). *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília: MEC.

BRASIL. (2008). Lei nº 11.788, de 25 de setembro. *Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências*. Brasília: Planalto Nacional.

COSTA, C. (2009) Nova Capes e sua política para a formação de professores para a educação básica. *XVII Simpósio Nacional de Ensino de Física*. Vitória: SBF.

CUNHA, Luis A. (1988). *A universidade reformada*. Rio de Janeiro: Francisco Alvez. P.332.

CUNHA, Luis A. (1979). Vestibular: A volta do pêndulo. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 1(1), 34-48.

CUNHA, S.L.S. (2006). Reflexões sobre o EAD no Ensino de Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 28(2), 151-54, 2006.

DEMO, Pedro. (1995). *Metodologia científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas.

GOBARA, Shirley T. & GARCIA, João R.B. (2007). As Licenciaturas em Física das universidades brasileiras: um diagnóstico da formação inicial de professores de Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 29(4), 519-25.

GUERRA, I.C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentido e formas de uso*. Estoril: Princípia.

IBAÑEZ, R.A.; RAMOS, M.N.; HINGEL, M. (2007). *Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB.

LEMKE, J.L. (1990) *Talking Science: language, learning and values*. New Jersey: AblexPublishnig Corporation.

LUZZI, D.A. (2007*). O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo*. Tese de doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil..

MINTO, L.W. (2006). *O sentido histórico das reformas do ensino superior brasileiro nos anos 90*. Navegando na História da Educação Brasileira. Retirado em 01 de Setembro de 2011, de http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_05.html.

MOTA, Ronaldo. (2009). A Universidade Aberta do Brasil. In: F.M. Litto & M. Formiga (Orgs.) *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.

SBPC. (1981) Sugestões para a formação de professores da área científica para escolas de 1o. e 2o. graus. *Ciência e Cultura*, 33(3), 369-77.

ZANETIC, J. Um olhar cético sobre as políticas e ações públicas relacionadas à educação pública em nosso país. In: N.M.D. Garcia (Org.) *A pesquisa em ensino de física e a sala de aula: articulações necessárias*. São Paulo: Editora da SBF. 2010. 329-342.

7.2.

Título:

A universidade pública e inserção social: as estratégias da universidade estadual paulista para ampliação de acesso

Autor/a (es/as):

Azevedo, Tania Cristina Arantes Macedo de [Faculdade de Engenharia, UNESP, Guaratinguetá]

Simon, Elias José [Faculdade de Ciências Agronômicas, UNESP, Botucatu]

Olivieri, Johnny Rizzieri [Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto]

Avolio, Edwin [Faculdade de Engenharia, UNESP, Bauru]

Resumo:

O desenvolvimento institucional da Unesp nos seus 45 anos, quantificado pelos projetos acadêmicos premiados, pela sua crescente produção científica, assim como pela gratuidade dos cursos fazem do seu processo seletivo o segundo mais concorrido do país. Em 2011 o número de candidatos ultrapassou a 92.000, representando uma média de 14 candidatos por vaga. Com a criação da Fundação Vunesp a UNESP construiu seu modelo de vestibular que vem se aprimorando com objetivo de conhecer e ampliar os limites da inclusão universitária. Assim, a Unesp desenvolveu formas próprias de conquistar, garantir e melhor aproveitar o espaço da universidade no contexto do ensino superior paulista. O que se pratica é resultado de um processo de sintonia com a educação básica e de ajuste no que se refere ao aproveitamento do calendário, à natureza geográfica multicampi, ao perfil típico do alunado das regiões em que a Unesp atua e ao perfil de alunado ingressante desejado. A partir de 2007 a construção das provas passou a absorver as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e a Matriz Curricular do Estado de São Paulo, com objetivo de promover uma avaliação educacional que privilegie habilidades e competências, favorecendo uma política de terminalidade da educação básica mais generalista. Neste trabalho analisou-se o tratamento estatístico do banco de dados socioeconômico, contendo uma série histórica sobre o perfil dos candidatos inscritos, convocados e matriculados nos vestibulares de 2003 a 2011. Os aspectos mais relevantes analisados foram relativos a: origem regional, dependência administrativa da educação básica, categorização relativa a taxa de inscrição no vestibular, faixa de renda familiar e cor autodeclarada pelos candidatos. Os resultados indicam forte inserção da Unesp no interior paulista. No processo de 2011 aproximadamente 40% dos candidatos matriculados são egressos de escolas públicas, indicando que as ações afirmativas implantadas a partir de 2006 refletiram

diretamente no perfil do aluno ingressante, contendo a escalada de crescimento de egressos da escola particular. Devido à natureza dos cursinhos preparatórios para o processo seletivo associados à Unesp, esta modalidade de isenção foi a que apresentou melhor aproveitamento entre os candidatos socialmente carentes. No que se refere à cor dos candidatos em 2011, 76,0% dos inscritos e 78% dos matriculados declaram-se brancos. Dos 1,6% dos matriculados que s declararam preto, 0,53% estudou em escolas particulares e 1,03% em públicas. Em 2010, cerca de 45,0% dos alunos matriculados tem renda familiar inferior a 5,0SM e 70,0% renda familiar inferior a 10,0SM. Este fato associado ao esforço da universidade em elevar o percentual de alunos egressos de escola pública, por si só, justifica um maior suporte em políticas públicas de permanência dos alunos no ensino superior. Pesquisas da Pró-Reitoria de Graduação e da VUNESP indicam que as provas em si não são a causa primeira da exclusão de candidatos, que fatores externos predominam durante o processo. Assim, em seus diferentes programas institucionais, a Unesp, mantendo-se o princípio do mérito acadêmico tem contribuído cada vez mais com o sucesso do aluno egresso da escola pública nos processos seletivos para os seus cursos de graduação.

Palavras-chave:

Processo seletivo, inclusão social, metodologia de avaliação.

Introdução : Unesp e a Fundação Vunesp

A Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Unesp, em 2012, está presente em 23 cidades do Estado de São Paulo com 32 faculdades e institutos, 7 unidades complementares, 3 Colégios Técnicos de nível médio, com 7 cursos técnicos e 3 de ensino médio, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão em todas as áreas do conhecimento, em 64 carreiras. Fundada em 1976, a instituição oferece 168 cursos de graduação e 115 programas de pós-graduação, sendo 110 mestrados, 5 mestrados profissionais e 91 doutorados acadêmicos. Tem 50.316 alunos, 3.425 professores e 6.880 servidores técnico-administrativos. Possui 30 bibliotecas (894.407 livros e 27.932 títulos periódicos), cerca de 1.900 laboratórios, 5 fazendas de ensino e pesquisa, 3 Hospitais Veterinários e 1 Hospital de Clínicas com 418 leitos, além de museus, hortos, centro jurídico social, clínicas odontológicas e de fisioterapia e biotérios. A quase totalidade dos 3.425 professores da Unesp tem o título de doutor e atua em tempo integral.

Com base nos principais indicadores de desempenho acadêmico, a Unesp encontra-se posicionada dentre as 5 melhores universidades brasileiras, 6ª da América Latina e entre as 300 melhores do mundo.

A Fundação para o Vestibular da Unesp - Vunesp, é uma instituição pública, com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criada em 26 de outubro de 1979 pelo Conselho Universitário da Unesp, com o principal objetivo de realizar o processo seletivo de ingresso aos cursos de graduação da Unesp. Conforme seus estatutos, a Vunesp tem finalidades de:

- Planejar, organizar, executar e aplicar o concurso vestibular da Unesp;
- Realizar vestibulares e concursos em diversas instituições públicas e privadas;
- Coletar, organizar, analisar e encaminhar ao Conselho Universitário da Unesp informações técnicas e dados estatísticos relativos às suas atividades;
- Promover ações de pesquisa e extensão relativas a serviços da comunidade educacional, no estado de São Paulo e no território nacional;
- Desenvolver outras ações compatíveis com suas finalidades.

Assim, *saber quem está melhor preparado* é o papel da Fundação Vunesp, uma das maiores instituições brasileiras dedicadas à seleção de pessoal por meio de exames vestibulares e concursos. Em três décadas, a Vunesp realizou mais de 1.300 concursos e 450 vestibulares, em que concorreram 20,0 milhões de candidatos. (Dados de dezembro de 2011).

Marcos Históricos do Vestibular Unesp

Durante a década de 1960, presencia-se na educação brasileira o acentuado processo de universalização da educação básica, resultando em contingentes cada vez mais numerosos, pressionando o ingresso ao ensino superior. O critério da nota mínima aprovava um número muito maior de pessoas do que o número de vagas oferecidas nos cursos superiores, em 1968 chega ao auge o movimento de estudantes excedentes, candidatos aprovados com média mínima, mas sem vagas, os quais aguardavam a expansão das vagas nas listas de espera das universidades brasileiras. O governo, em 28 de novembro de 1968, age promulgando a Lei no 5540, que substitui o critério de habilitação (nota mínima) pelo de classificação e para resolver o problema dos excedentes, o Ministério da Educação permitiu a abertura do ensino superior privado, porém, os excedentes continuaram existindo. Verifica-se, assim, desde a década de 1960, um claro estrangulamento de acesso ao ensino superior, fortemente demarcado, até hoje, nas instituições públicas que apresentam nos seus processos seletivos os maiores índices de relação candidato/vaga. Somente no estado de São Paulo, em 2011, haverá cerca de 390.000 estudantes concluintes do ensino médio, concorrendo a menos de 30.000 vagas gratuitas em universidades públicas paulistas (estaduais ou federais).

Essa é a origem do processo seletivo para os cursos superiores brasileiros, de caráter classificatório e eliminatório, e denominado de vestibular, sendo obrigatório, por força de lei, em todo o ensino superior de graduação no Brasil por 85 anos (de 1911 a 1996). A atual Lei de Diretrizes e Bases da

Educação, Lei nº 9394 de dezembro de 1996, exclui o termo vestibular da legislação, mas, no artigo 44, inciso II, afirma que a educação superior abrangerá os cursos de graduação abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo.

Nessa conjuntura, a USP, cria a Fuvest em 1976, que realizou seu primeiro vestibular em 1977 e atendeu, além da USP e outras instituições, a Unesp e a Unicamp e duas federais presentes no estado de São Paulo (EPM, hoje Unifesp, e UFSCar).

Durante três anos, no período 1978 a 1980, a Unesp deparou-se com dificuldades enormes para completar suas vagas em vários cursos de diversas cidades, tanto pelo fato de receber estudantes que tinham esses cursos como opções secundárias, como também pela acentuada evasão que daí decorria. A arquitetura de vestibular penalizou profundamente a Unesp, uma instituição peculiar no que se refere à inserção geográfica e ao perfil típico de seu alunado.

A Unesp em 1979 criou a Fundação para o Vestibular da Unesp – Vunesp e construiu seu modelo próprio de vestibular, que hoje difere dos modelos da Universidade de São Paulo – USP e Universidade de Campinas – Unicamp, fundamentalmente, por contemplar as especificidades desta Universidade. Tal modelo vem se aprimorando com objetivo de conhecer e ampliar os limites da inclusão universitária nos seus cursos de graduação, preservando o princípio do mérito acadêmico, marca distintiva da universidade pública paulista, privilegiando a seleção dos melhores candidatos aos cursos de graduação.

Com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9394/1996, interrompeu-se o processo obrigatório de concurso de acesso, criando-se diversas possibilidades de entradas, incluindo-se o sistema de cotas. No entanto, no caso da Unesp, por força de seu estatuto, os órgãos colegiados reafirmam, a cada ano, que o mérito acadêmico deve ser o único referencial para ingresso na universidade, o que é possível por meio de vestibular.

Não há dúvida de que a democratização do acesso ao ensino superior e o intento de torná-lo progressivamente mais inclusivo constitui hoje uma das principais preocupações das universidades públicas. Isso é explicável, sobretudo, pelo reduzido percentual de vagas que as instituições federais e estaduais (as públicas e gratuitas) conseguem oferecer para o vestibular, ou seja, menos que 10% do total das vagas postas em concurso pelo total das instituições no estado de São Paulo. As instituições de ensino superiores sempre colocaram em pauta de discussão e buscam experiências sobre a questão – inclusão universitária e mérito acadêmico dos alunos ingressantes, tanto no Brasil como no exterior.

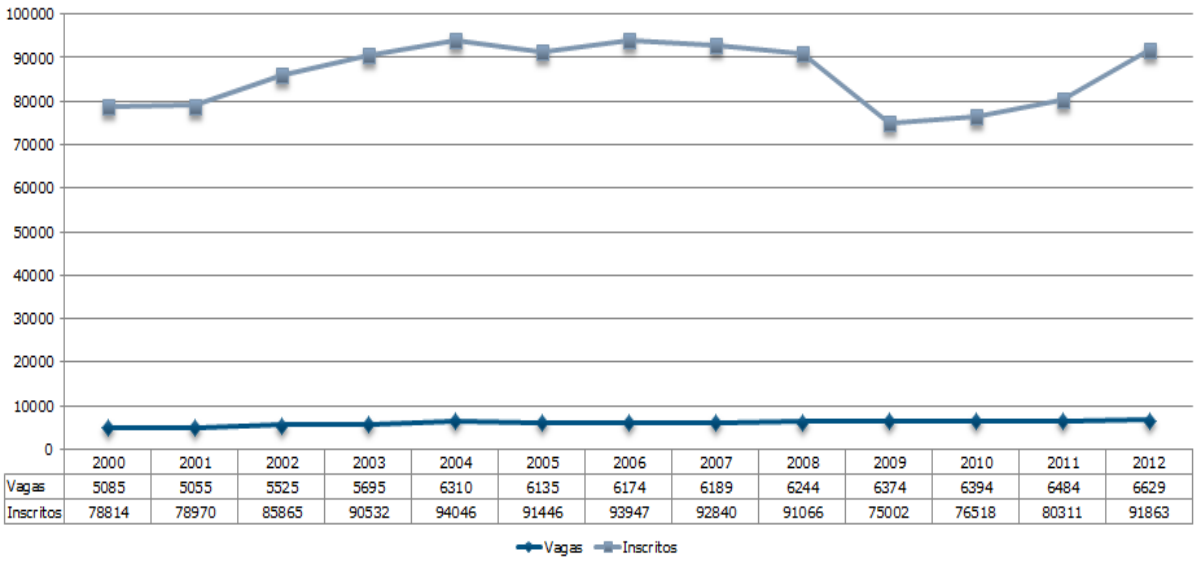
Deve-se ressaltar que nos últimos 34 anos, as três universidades públicas estaduais paulistas, seguindo suas prioridades de política educacional, suas especificidades e seus projetos institucionais, aperfeiçoaram consideravelmente seus vestibulares, que hoje contam com a credibilidade da comunidade universitária brasileira e com grande respeitabilidade da opinião pública. Modificações

têm ocorrido, mas com critério, prudência e serenidade, após estudos cuidadosos, como requer todo o fazer universitário.

Pesquisas sobre o perfil socioeconômico dos alunos ingressantes têm mostrado que as instituições vêm, ano a ano, avançando paulatinamente na consolidação de suas identidades, com serenidade e rigor científico e pedagógico necessários para qualquer processo educacional. O que houve em comum nesse movimento de desunificação foi ajustar os respectivos processos seletivos à identidade de cada instituição, tanto no que se refere à filosofia de avaliação e à articulação com o ensino médio e a sociedade, como a procedimentos operacionais e técnicos. Embora os três vestibulares das universidades estaduais paulistas apresentem características próprias, bastante singulares, seus responsáveis se reúnem periódicamente, há anos, trabalhando de forma harmoniosa e cordial, integrando informações e iniciativas que são de sua competências.

A figura 1 apresenta, em números absolutos, a sequência histórica da evolução do número de vagas em função do número de candidatos inscritos, por ano, no Vestibular Unesp, a partir de 2000.

O problema de vagas públicas para o ensino superior é crônico e exige políticas públicas e ações complexas e articuladas de diversas secretarias de estado, universidade e Conselho Estadual de Educação.



	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Vagas	5085	5055	5525	5695	6310	6135	6174	6189	6244	6374	6394	6484	6629
Inscritos	78814	78970	85865	90532	94046	91446	93947	92840	91066	75002	76518	80311	91863

Figura 1: Evolução do número de vagas e de candidatos inscritos aos cursos de graduação da Unesp.

O grande declínio do número de inscrições, observado na figura 1, ocorrido na 1ª entrada do Vestibular Unesp 2009 deve-se à mudança de política de isenção dos alunos egressos da escola pública, participantes do Programa para Inclusão dos Melhores Alunos da Escola Pública na Universidade.

O problema de vagas públicas para o ensino superior é crônico e exige políticas públicas e ações complexas e articuladas de diversas secretarias de estado, universidade e Conselho Estadual de Educação.

2.1 Programa para inclusão dos melhores alunos da Escola Pública

O Programa para Inclusão dos Melhores Alunos da Escola Pública na Universidade iniciou-se no Vestibular Unesp 1996, permitindo que, em cada escola da rede de ensino estadual paulista, um estudante de cada sala de última série do Ensino Médio, que optasse por um dos cursos de Licenciatura da Unesp, recebesse o Manual do Candidato e fosse beneficiado com isenção de pagamento da taxa de inscrição. Coube a cada Conselho de Escola estabelecer critérios para indicação dos alunos beneficiados, não necessariamente os melhores alunos.

Após os cinco anos de vigência do primeiro protocolo o mesmo foi renovado por mais cinco anos. Os dados apresentados na tabela 1 retratam a oferta, inscrições, presença e aproveitamento das vagas em função do ano de realização do vestibular, no período de vigência deste protocolo.

Ano	Oferta	Inscritos	Participantes	Aprovados
1996	7.887	4.895	2.643	315
1997	7.887	1.812	1.108	124
1998	8.567	5.426	2.876	245
1999	10.767	6.006	3.224	218
2000	11.619	6.810	3.536	186
2001	12.035	6.563	3.841	175
2002	11.850	5.521	3.044	111
2003	13.090	6.851	3.910	123
2004	12.971	7.923	4.136	118
2005	13.549	7.381	3.443	118

Tabela 1 – Dados da isenção da taxa de inscrição Vestibular Unesp, 1996-2005.

Percebe-se que, aproximadamente, 25% dos alunos contemplados com a isenção da taxa de inscrição ao Vestibular Unesp participam, isto é, estavam presentes às provas do processo seletivo e 1,6% dos inscritos foram aprovados. Após dez anos de vigência o protocolo foi novamente renovado com reformulações. A partir do Vestibular Unesp 2006 o programa passou a contemplar duas isenções para cada uma das salas de última série do Ensino Médio das escolas estaduais. Os alunos contemplados com a isenção de taxa de inscrição puderam optar por qualquer curso da Unesp, à razão de um bacharelado e uma licenciatura por sala de aula. A tabela 2 apresenta os dados de inscrição, participação e aprovação (convocados para matrícula) dos alunos participantes do programa nesse novo modelo.

Ano	Oferta	Inscritos	Participantes	Aprovados

2006	25.948	18.562	6.705	286
2007	24.122	21.580	7.600	344
2008	28.198	22.472	8.259	494

Tabela 2 – Dados da isenção da taxa de inscrição Vestibular Unesp, 2006-2008.

Os resultados referentes a participação e aproveitamento dos alunos egressos de escola pública não foram satisfatórios, novos ajustes fizeram-se necessários. Assim, a partir do Vestibular Unesp 2009, em decorrência ao novo ajuste do protocolo, não existe mais a limitação de dois alunos egressos da escola pública, por sala de aula, para participação no Programa para Inclusão dos Melhores Alunos da Escola Pública na Universidade. Todos os alunos da última série do Ensino Médio das escolas estaduais, tanto da escolarização regular como da Educação de Jovens e Adultos (EJA), inovação do protocolo vigente, puderam participar do programa com subsídio de 75% da taxa de inscrição, atingindo, no Vestibular Unesp 2009 os 394.795 alunos e em 2012 a 404.841 alunos, representando um aumento de 2,1%.

A tabela 3 apresenta os dados relativos à atual política de subsídio vigente junto ao convênio com a Secretaria de Educação.

Ano	Oferta	Inscritos	Participantes	Aprovados
2009	394.795	14.304	8.337	682
2010	392.246	19.031	15.911	1.095
2011	393.904	22.456	18.303	1.657
2012	404.841	22.831	18.414	1.220*****

**Processo em andamento, 97,9% das vagas preenchidas*

Tabela 3 – Dados do subsídio da taxa de inscrição Vestibular Unesp, 2009-2012.

No novo modelo do programa com o subsídio de inscrição, além de não impor um limite de participação, não se exigiu uma orientação de inscrição em cursos ou modalidades (licenciatura *versus* bacharelado), ou seja, abandonou-se o princípio do primeiro protocolo que além de buscar os melhores alunos da rede oficial de ensino buscaba, também, favorecer um programa de formação de professores. Percebe-se no novo modelo que, mesmo com a diminuição expressiva do número de candidatos inscritos no Vestibular Unesp 2009, relativo ao Vestibular Unesp 2008 (8.178 inscrições), a participação efetiva dos candidatos ao processo aumentou em relação ao Vestibular Unesp 2009 (acréscimo de 79 candidatos).

No Vestibular Unesp 2010 verificou-se que 83,6% dos candidatos compareceram às provas e o aproveitamento (convocados para matrícula) dos candidatos inscritos superou a 5%. Esse avanço nos indicadores revela ação virtuosa do ajuste ao programa. A análise da série histórica dos alunos aprovados no processo seletivo, tabelas de 1 a 3, também indica uma importante correlação com o Programa de Divulgação do Vestibular Unesp na Escolas Públicas e o Guia de Profissões da Unesp. No Vestibular 2012, até a 4ª chamada para matrículas (6.488 das vagas preenchidas) atingimos 1.220

alunos convocados e 825 matriculados oriundos do convênio com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Merece destaque os número de 395 alunos que foram convocados e não realizaram matrícula.

O entendimento e o convencimento do aluno egresso da escola pública de sua competitividade ao processo permitem o avanço na participação dessa categoria no quadro discente da universidade. Hoje a Unesp é a universidade pública paulista que apresenta o maior percentual de aprovação no processo seletivo de ingresso nos cursos de graduação de alunos egressos de escolas públicas. Esse ajuste na política de participação de alunos das escolas públicas no processo seletivo é fundamental para a definição da real demanda por vagas nos cursos de graduação da Unesp.

2.2 Cursos de graduação oferecidos no período noturno

Outra preocupação fundamental da universidade refere-se à distribuição de vagas entre os períodos diurno e/ou integral e noturno, levando-se em consideração não só o atendimento à Constituição Estadual de São Paulo, mas, principalmente, o atendimento à demanda de vagas no período noturno.

Apesar da análise dos cursos noturnos da Unesp demonstrar seu inquestionável papel social, a universidade preocupa-se, também, em estabelecer o princípio equitativo na manutenção do mérito acadêmico, entre os diferentes perfis dos candidatos inscritos ao processo seletivo.

A Figura 2 apresenta uma sequência histórica da evolução percentual do número de vagas aos cursos de graduação da Unesp, por ano e por período (diurno/integral e noturno).

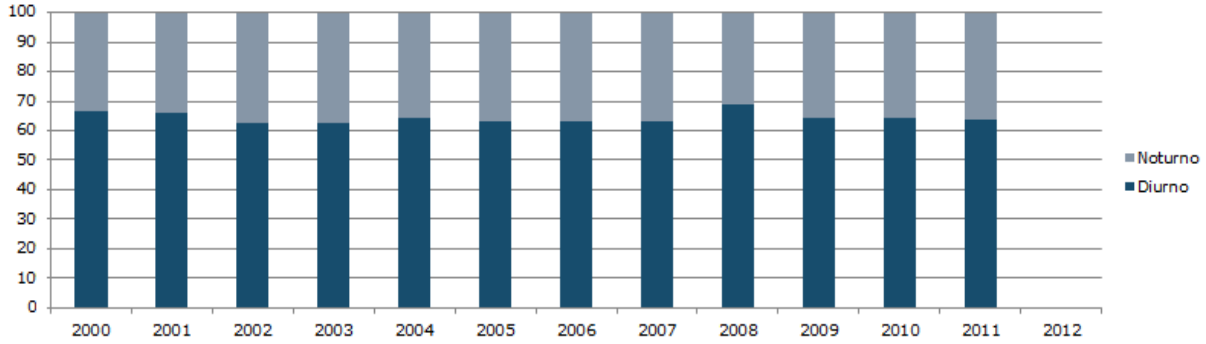


Figura 2: Evolução percentual do número de vagas oferecidas aos cursos de graduação da Unesp, por ano e por período (diurno e noturno).

A Figura 3 apresenta uma sequência histórica da evolução percentual do número de candidatos inscritos aos cursos de graduação da Unesp, por ano e por período (diurno/integral e noturno).

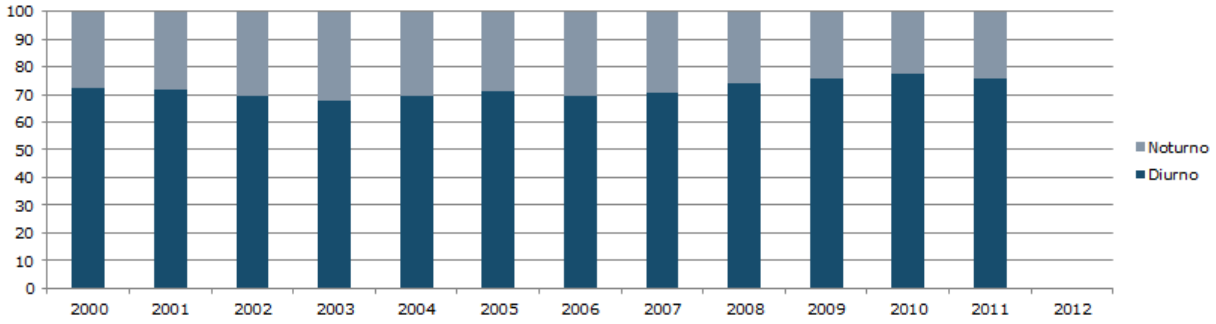


Figura 3: Evolução percentual do número de candidatos inscritos aos cursos de graduação da Unesp, por ano e por período (diurno e noturno).

Análise comparativa das figuras 3 e 4 indica a manutenção de política de criação de cursos e vagas coerente de atendimento à demanda de vagas no período noturno, considerando o princípio equitativo do mérito acadêmico no processo seletivo aos cursos de graduação da Unesp. Faz-se, ainda, necessário avaliar a distribuição de vagas entre as distintas carreiras, de modo a não sobrecarregar as diferentes modalidades: bacharelado e licenciatura.

Esta análise é complexa e exige variadas abordagens relativas as exigências naturais das diferentes carreiras como, por exemplo, carga horária de integralização do curso, exigência de atividades laboratoriais e de campo, atendimento à clínicas, etc. Evidentemente, a verificação apenas da demanda absoluta também é um importante indicador social, sendo essa informação um dos princípios para reflexão de proposta de novos cursos.

2.3 Divulgação do proceso seletivo nas Escolas Públicas

Nos 30 anos em que a Vunesp realiza o processo de seleção para os cursos de graduação da Unesp, há de se destacar a orientação e a autonomia da universidade na decisão sobre a melhor forma de selecionar seus alunos, assim como o seu acompanhamento. Anualmente o Conselho Diretor da Vunesp comparece junto aos órgãos colegiados da universidade para apresentar o relatório do vestibular concluído e assessorar as discussões e decisões colegiadas das diretrizes de execução do novo processo para o ano seguinte. Assim, a comunidade universitária assegura-se da qualidade e adequação das provas do processo, bem como, ratifica a sua confiança e envolvimento com a correção das questões discursivas e provas de habilidades e com a segurança na lisura com a qual o processo seletivo tem sido conduzido.

Há um claro reconhecimento do mérito do trabalho desenvolvido pela Vunesp por parte da universidade, das escolas de ensino médio e dos candidatos envolvidos com o processo seletivo.

Para acompanhamento do proceso seletivo, desde da sua concepção até a matrícula dos convocados, a Vunesp vem implantando, desde 1981, dispositivos de divulgação e esclarecimentos do processo seletivo (Figura 5), como cartazes, fôlderes, Guia de Profissões, Relatórios, publicações da área de

Pesquisas e Estatísticas, Programa Institucional de Divulgação do Vestibular nas Escolas Públicas Paulistas de Ensino Médio e o Blogvestibular.

A criação do blogue teve como objetivo, justamente, eliminar o distanciamento entre a instituição Vunesp e os estudantes pré-vestibulandos, não apenas para fornecer imediatamente informações sobre inscrições e provas, mas também para orientar com relação à própria natureza dos exames, ao modo como estudar, como preparar-se e a melhor maneira de encarar as situações positivas e as situações negativas que envolvem a disputa de vagas nas universidades.

O Guia de Profissões representa importante material de divulgação da Unesp e de seu vestibular. No que se refere à escola pública, esta é uma importante ação de inclusão social. A Figura 4 apresenta a evolução do número de inscrições de candidatos egressos de escola pública e beneficiados pelo convênio com a Secretaria de Educação, por área de conhecimento e por ano.

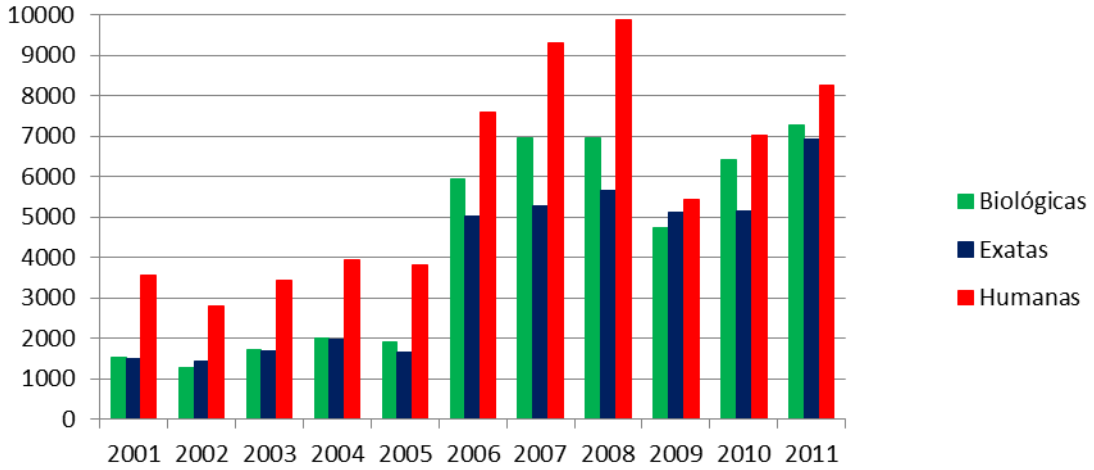


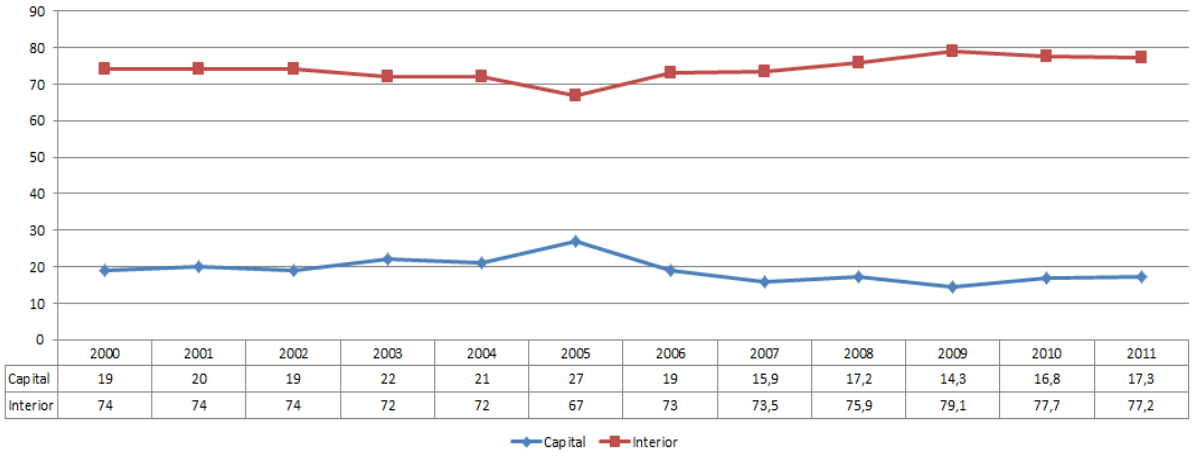
Figura 4: Número de candidatos inscritos beneficiados pelo convênio com a Secretaria de Educação.

Para o Vestibular Unesp 2012 foi feito uma tiragem de 10.000 cartazes, 400.000 folhetos de divulgação sendo, 300.000 para atendimento ao Convênio com a Secretaria de Educação e 100.000 para candidatos pagantes, além de 200.000 Guias de Profissões. No Programa de Divulgação do Vestibular Unesp junto às escolas públicas participaram 83 docentes divulgadores da Unesp, além de 108 alunos de graduação bolsistas de extensão pagos pela Vunesp. O período de divulgação ocorreu de 12.08 a 25.09 sendo atingidos 228.403 alunos. Para esse atendimento foram visitadas no período 2.448 escolas estaduaois, representando quase 50% de toda a rede estadual.

O Vestibular Unesp

A educação básica brasileira evoluiu rapidamente a partir de meados da década passada, tanto no que se refere ao perfil do alunado quanto às diretrizes propostas. Com destaque para as políticas de universalização do ensino médio e, principalmente, o caráter de terminalidade e de formação generalista da educação básica, com formação voltada a habilidades e competências. Assim, o modelo de vestibular e seus programas tornaram-se com características anacrônicas, estando em desacordo com as novas tendências da educação brasileira, exigindo revisão e atualização. Por decisão colegiada da Unesp, a partir do Vestibular 2007, a construção das provas passou a absorver o espírito das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e da Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A nova proposta do exame vestibular, tornando-o mais abrangente e uno, passou a buscar, uma avaliação que privilegie habilidades e competências e não memorização, com questões na medida do possível, contextualizadas e multidisciplinares, favorecendo uma política de terminalidade da educação básica mais generalista, com o reconhecimento, pela Unesp, da importância de todas as áreas especificadas nos PCNs, para o progresso do aluno egresso do ensino médio em estudos superiores. Atualmente, o que se pratica é resultado de um processo de sintonia com a educação básica e de ajuste no que se refere ao aproveitamento do calendário, à natureza geográfica multicampi, ao perfil típico do alunado das regiões em que a Unesp atua e ao perfil de alunado ingressante desejado.

A Figura 5 apresenta a tendência de forte inserção da Unesp no interior paulista. Destaca-se o processo seletivo para o ano letivo de 2009, onde 79,1% dos alunos matriculados residem no interior paulista.



	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Capital	19	20	19	22	21	27	19	15,9	17,2	14,3	16,8	17,3
Interior	74	74	74	72	72	67	73	73,5	75,9	79,1	77,7	77,2

Figura 5: Distribuição percentual de matrículas por região de origem dos candidatos.

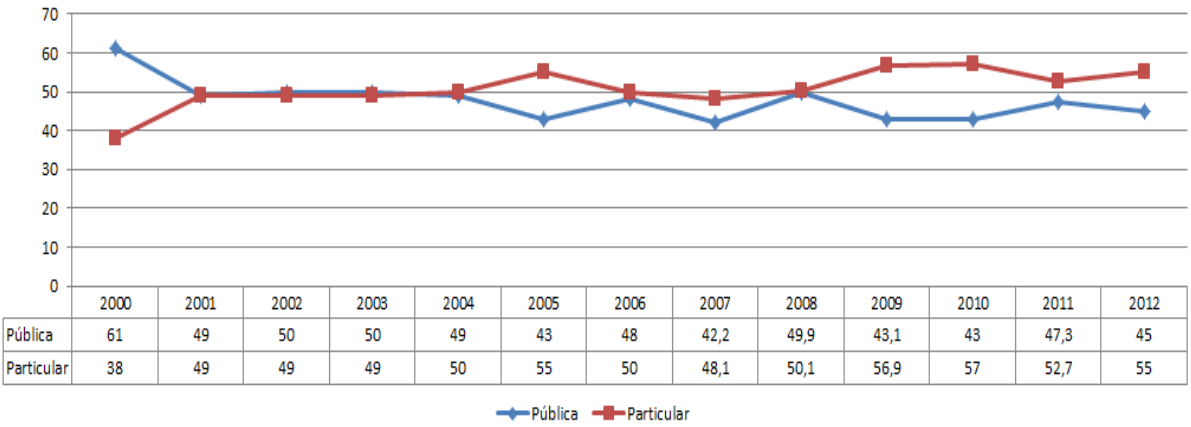
As provas que compõem o novo Vestibular Unesp, têm caráter universal para todos os cursos e a primeira e a segunda provas, ou fases, tratam de questões sobre os mesmos conteúdos programáticos.

A primeira fase, embora participe do processo classificatório, tem como objetivo a seleção inicial dos

candidatos, com caráter eliminatório, enquanto a segunda a sua classificação definitiva, apesar de também eliminar o candidato que obtiver nota zero em algum conjunto de questões que abordem um eixo norteador (Linguagens e Códigos, Redação, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática). Para a segunda fase são convocados até 6 vezes o número de vagas oferecidas no processo. Os cursos exigem previsão de Provas de Habilidades, que são aplicadas apenas aos candidatos convocados à segunda fase, têm a sua nota final do vestibular obtida pela média aritmética simples das três notas. Dá-se possibilidade de aproveitamento da parte objetiva da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como parte da nota da Prova de Conhecimentos Gerais da Unesp, para os candidatos que participarem da segunda fase deste vestibular. A nota atribuída no processo seletivo e a análise do desempenho dos candidatos são obtidas em conformidade com a Teoria Clássica dos Testes - TCT.

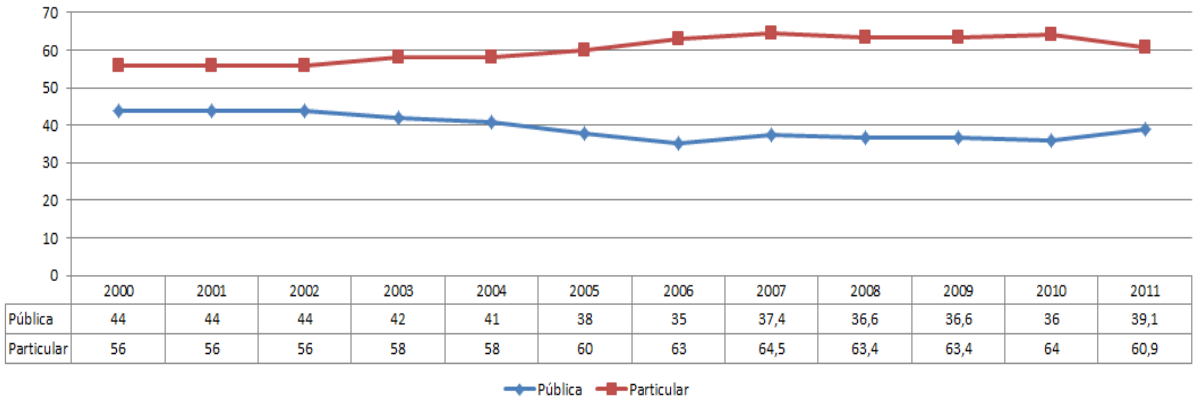
O formato do vestibular da Unesp, em face de suas características regionais e provas de concepção consolidadas e bem definidas, está conseguindo avançar afirmativamente com o processo de inclusão social, em especial relativo aos alunos egressos totalmente ou predominantemente da escola pública. As Figuras 6 e7 apresentam, respectivamente, a distribuição percentual dos candidatos inscritos e matriculados em função da dependência administrativa do Ensino Médio.

Observa-se que as ações afirmativas implantadas a partir de 2006, refletiram diretamente no perfil do aluno ingressante, contendo a escalada de crescimento de egressos da escola particular frente à escola pública. Dados do Vestibular Unesp - 2011 indicam, por exemplo, que mais 40% dos candidatos matriculados são egressos de escolas públicas (todo ou maior parte). Esse aspecto de inclusão, por sinal, é um dos argumentos considerados para a manutenção dos formatos atuais das provas do vestibular, privilegiando-se o mérito acadêmico.



	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Pública	61	49	50	50	49	43	48	42,2	49,9	43,1	43	47,3	45
Particular	38	49	49	49	50	55	50	48,1	50,1	56,9	57	52,7	55

Figura 6: Relação percentual dos candidatos inscritos em função da dependência administrativa.



	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Pública	44	44	44	42	41	38	35	37,4	36,6	36,6	36	39,1
Particular	56	56	56	58	58	60	63	64,5	63,4	63,4	64	60,9

Figura 7: Relação percentual dos alunos matriculados em função da dependência administrativa.

4. Inclusão Social: Ações afirmativas da Unesp

Pesquisas em andamento na Pró-Reitoria de Graduação da Unesp e na Vunesp indicam que as provas em si não são a causa primeira da exclusão de candidatos de escola pública, que fatores externos predominam durante o processo. É preciso distinguir inclusão de ações afirmativas. Nesse sentido, as ações afirmativas incluem atividades como os cursinhos comunitários, programa de divulgação do vestibular, isenção de taxas de inscrição para o vestibular e oferta de cursos em período noturno, que a Unesp faz com bastante intensidade. Já a incluso, envolve mais fortemente a manutenção dos alunos carentes na universidade, através de bolsas para manutenção de alunos de baixa renda, moradia estudantil, etc., o que também é feito, dentro de restrições orçamentárias, pela Unesp.

- Ampliação de projetos de formação continuada de professores, presencialmente e através de mídias interativas.
- Apoio à participação dos alunos de graduação em atividades de extensão, importantes para a formação da cidadania, em especial nos cursos pré-vestibulares comunitários em convênio com o Governo do Estado de São Paulo.
- Discussões periódicas com professores da rede a respeito dos exames vestibulares, com envolvimento da Secretaria de Estado de Educação. Divulgação específica dos nossos vestibulares da Unesp nas Escolas Estaduais de Ensino Médio.
- Ampliação dos programas de subsídios à taxa de inscrição aos vestibulares para alunos provenientes da escola pública.
- Criação de programas específicos para alunos oriundos das escolas públicas para frequentarem cursos pré-vestibulares.

- Ampliação da oferta de bolsas de estudos, alojamentos, refeições e atendimento médico para alunos de baixa renda.
- Ampliação dos programas de bolsas para alunos egressos do ensino médio público.
- Estímulo a uma cultura de doação estabelecendo mecanismos para parcerias entre as universidades, governo, ex-alunos e o mundo empresarial que venham beneficiar alunos em desvantagem socioeconômica. Programa Adote um Aluno da PROEX/UNESP.
- Atuação sobre a evasão dos alunos de diferentes cursos, proveniente de causas econômicas.
- Ampliação do número de vagas e cursos, sobretudo no período noturno, tendo em vista a alta incidência de alunos provenientes das escolas públicas nesse período.
- Ampliação da oferta de cursos de difusão e extensão universitária visando ao atendimento da população.

No ano letivo de 2006 a Pró-Reitoria de Extensão Universitária da Unesp estabeleceu convênio com o Governo do Estado de São Paulo e implantou o Programa Institucional de Cursinhos Comunitários da Unesp. As iniciativas anteriores a 2006 eram de responsabilidade das unidades universitárias. Percebe-se a evolução no desempenho dos candidatos participantes do Programa para Inclusão dos Melhores Alunos da Escola Pública na Universidade, sua evolução, e grande eficiência, dos candidatos egressos dos cursinhos comunitários da Unesp.

A Unesp ofereceu no ano letivo de 2012, 168 opções de cursos de graduação em duas entradas (Vestibular Unesp 2012 e Vestibular Unesp 2012 Meio de Ano), sendo 52 na área de Ciências Exatas, 71 na área de Ciências Humanas e 45 na área de Ciências Biológicas. Além das disciplinas de graduação, os mais de 35 mil alunos regularmente matriculados podem participar de programas especiais de treinamento e realizar atividades extracurriculares de iniciação científica e extensão universitária. Eles têm, ainda, a possibilidade de atuar em empresas juniores, prestando diferentes tipos de serviços, como consultoria, assessoria, elaboração de projetos e pesquisas de opinião. Assim, os alunos de graduação da Unesp contam com diversas modalidades de auxílios, como bolsas de estudos de extensão e de pesquisa, e a perspectiva de estágio no exterior, com bolsa concedida pela instituição anfitriã, por meio de programa de intercâmbio de estudantes, além de programas voltados à melhor formação do aluno.

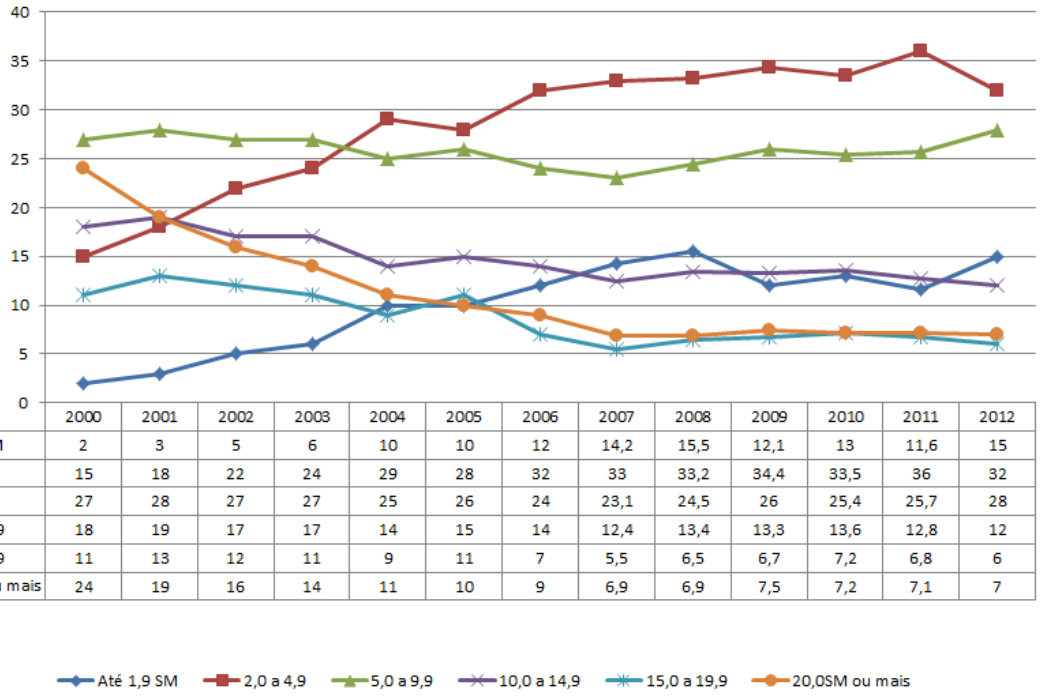
5 . Política de isenção e subsídios de taxas de inscrição

Com objetivo de proporcionar aos candidatos egressos da educação básica pública e aos socioeconomicamente carentes maiores oportunidades de acesso à universidade, a Unesp oferece os seguintes programas institucionais :

- Isenção da taxa de inscrição aos candidatos socioeconomicamente carentes
- Isenção da taxa de inscrição aos alunos dos cursos pré-vestibular comunitários associados à Unesp;
- Redução de 50% da taxa de inscrição em decorrência da aplicação da Lei Estadual nº 12.782 de 20 de dezembro de 2007, beneficiando os candidatos que, cumulativamente, sejam estudantes regularmente matriculados e que percebam remuneração mensal inferior a 2,0 Salários Mínimos ou estejam desempregados ;
- Subsídio de 75% da taxa de inscrição aos alunos assistidos pelo convênio Unesp – Vunesp-SE/SP; e
- Subsídio de 75% da taxa de inscrição aos alunos assistidos pelo convênio Unesp –Vunesp e o Centro Paula Souza. Este programa institucional, assinado em junho de 2010, passará a vigorar a partir do vestibular Unesp 2011.

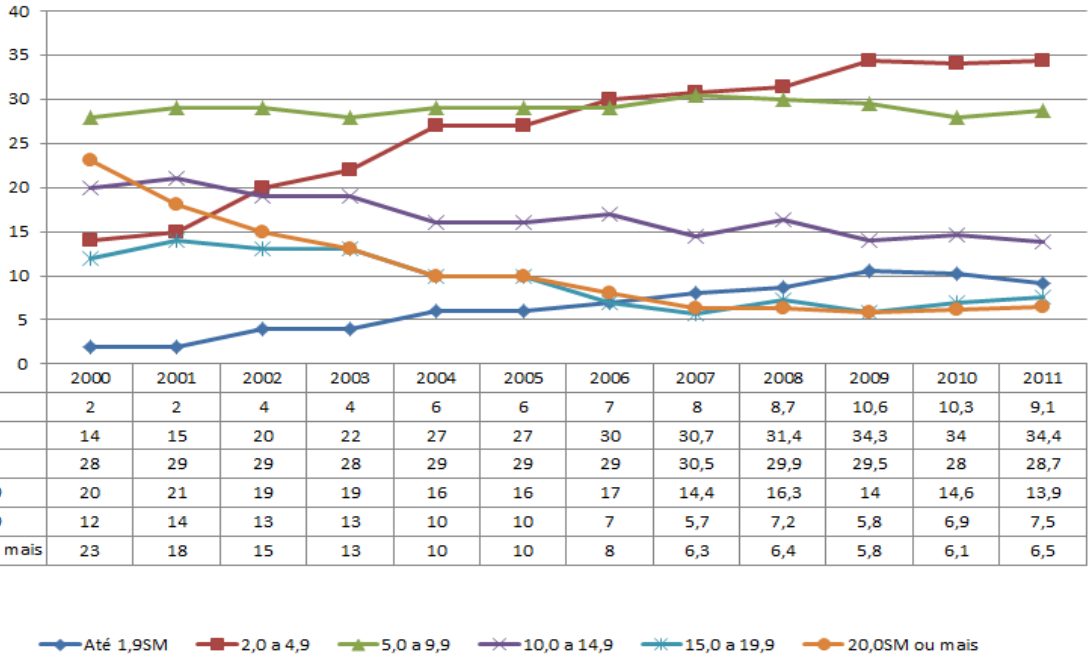
O vestibular da Unesp está conseguindo avançar afirmativamente com inclusão social em relação ao candidato socioeconomicamente carente. Devido à natureza dos cursinhos associados à Unesp, esta modalidade de isenção foi a que apresentou melhor aproveitamento das isenções efetuadas.

Outro indicador importante nesse sentido, e que necessita de análise é o atendimento a uma população mais carente financeiramente, a Figura 8 e 9 apresentam a evolução percentual da renda familiar dos inscritos e matriculados na Unesp, respectivamente, indicando o avanço percentual de alunos matriculados com renda familiar entre 2,0 e 4,9 Salários Mínimos e a diminuição percentual de alunos matriculados com renda familiar superior a 10,0 Salários Mínimos. Em 2011 cerca de 47% dos candidatos inscritos e 44,0% dos alunos matriculados declararam renda familiar inferior a 5,0 Salários Mínimos e 75,0% dos inscritos e 72,2% dos matriculados, declararam renda familiar inferior a 10,0 Salários Mínimos.



	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Até 1,9 SM	2	3	5	6	10	10	12	14,2	15,5	12,1	13	11,6	15
2,0 a 4,9	15	18	22	24	29	28	32	33	33,2	34,4	33,5	36	32
5,0 a 9,9	27	28	27	27	25	26	24	23,1	24,5	26	25,4	25,7	28
10,0 a 14,9	18	19	17	17	14	15	14	12,4	13,4	13,3	13,6	12,8	12
15,0 a 19,9	11	13	12	11	9	11	7	5,5	6,5	6,7	7,2	6,8	6
20,0SM ou mais	24	19	16	14	11	10	9	6,9	6,9	7,5	7,2	7,1	7

Figura 8: Distribuição percentual da renda total mensal da família dos inscritos na Unesp.



	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Até 1,9SM	2	2	4	4	6	6	7	8	8,7	10,6	10,3	9,1
2,0 a 4,9	14	15	20	22	27	27	30	30,7	31,4	34,3	34	34,4
5,0 a 9,9	28	29	29	28	29	29	29	30,5	29,9	29,5	28	28,7
10,0 a 14,9	20	21	19	19	16	16	17	14,4	16,3	14	14,6	13,9
15,0 a 19,9	12	14	13	13	10	10	7	5,7	7,2	5,8	6,9	7,5
20,0SM ou mais	23	18	15	13	10	10	8	6,3	6,4	5,8	6,1	6,5

Figura 9: Distribuição percentual da renda total mensal da família dos matriculados na Unesp.

Este fato associado ao esforço da universidade em elevar o percentual de alunos egressos de escola pública, por si só, justifica um maior suporte em políticas públicas de permanência dos alunos no ensino superior, o que resultará em uma maior participação de alunos da educação básica pública na Unesp.

Apesar da oferta crescente de isenções de taxa de inscrição no processo seletivo aos cursos de graduação da Unesp, o grande desafio no processo de inclusão social de alunos socioeconomicamente carentes é o entendimento deste grupo da importância do comparecimento às provas.

Nos últimos anos o Programa Institucional de Extensão Universitária de Divulgação do Vestibular da Unesp, objetivando esclarecimento e motivação, tem promovido uma maior participação dos alunos da rede pública no vestibular da UNESP e diminuição do índice de ausências.

No entanto, muito ainda há de se fazer, as ausências tem diminuído, mas o número de alunos que convocados, efetivam sua matrícula ainda exige esforços para sua melhoria. Esse esforço exige, além da decisão do candidato, incremento da política de permanência estudantil e de divulgação dos cursos de graduação da Unesp.

É o entendimento da Unesp que o estabelecimento de cotas ou qualquer outra forma de benefício no vestibular não é adequado nesse momento, em função dos índices de inclusão já apresentados, que demonstram efeitos virtuosos na expansão da inclusão universitária. Considera-se importante que o aluno da rede pública receba formação escolar de qualidade, de tal modo, que possa ingressar na universidade pelo seu mérito e desempenho no vestibular. Das discussões surgiram, também, propostas que consideram que para alguns cursos específicos, os de maior demanda no vestibular, pode ser necessário definir alguma forma adicional de inclusão. Essa inclusão poderia ser feita tanto através do aumento de vagas destinadas apenas para alunos egressos de escola pública e com renda familiar inferior a 5,0 Salários Mínimos, quanto por pontuação adicional no vestibular. Proposta neste sentido encontra-se em análise.

6. Conclusão

O entendimento da comunidade universitária é de que a Unesp apresenta um bom padrão de inclusão social, e que qualquer aumento nos patamares hoje existentes deve ser também acompanhado por políticas governamentais de auxílio estudantil. Para a concepção da prova, a Vunesp adota como princípio que a Unesp busca os melhores alunos, aqueles que são comprometidos com o trabalho estudantil, têm interesse na pesquisa, consciência de sua responsabilidade social e, além disso, reconhecem no trabalho e esforço acadêmico o progresso individual e coletivo, cientes de que a comunidade do Estado de São Paulo, ao investir em sua formação profissional de forma gratuita e com qualidade inquestionável, deposita esperanças no desenvolvimento e melhoria das condições sociais e tecnológicas. Em síntese, a Universidade busca alunos estudiosos, críticos e participativos. O processo seletivo denominado vestibular, instituição centenária mesmo no Brasil, em decorrência das centenas de milhares de excluídos do processo não sai da pauta de discussões. Volta e meia recrudesce a discussão sobre sua pertinência e adequação e buscam-se medidas que o aperfeiçoe ou privilegie um grupo mais desfavorecido no processo. Ora, deseja-se que ele seja revelador das habilidades natas ou

adquiridas, vez outra se pretende que seus critérios de aprovação constituam a alavanca para, ao avaliar o ensino médio, eleve a "qualidade do ensino médio".

7. Referências Bibliográficas

ANTUNES, Benedito e STUCCHI, Elizabeth Berwerth. **Vestibular da Unesp: Avaliação e perspectivas.** Editora Acadêmica. 2007.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO 2001 a 2008. São Paulo. Universidade Estadual Paulista (UNESP).

CICLOS de expansão da Universidade Estadual Paulista - UNESP. São Paulo: UNESP, 2002. (Documento Texto).

SIMON, Elias José e BOVO, J.M. **O impacto econômico-financeiro da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Botucatu, para o município**. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 3, 2004, Havana. **Anais...** Havana: Ministerio de Educación Superior, 2002. "não pag." (Editado em CD-Rom) .

VUNESP. HTTP://WWW.VUNESP.COM.BR/INSTITUICAO/PESQUISAUNESP/RELATORIOS. Acessado em 10.11.2009.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta e FIAMENGUE, Elis Cristina. **Dez anos depois - Unesp: diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos.** Pesquisa Vunesp, São Paulo, 2003.

7.3.

Título:

Projeto educacional de Darcy Ribeiro na gênese das universidades publicas brasileiras

Autor/a (es/as):

Barreto, Isabela Lima Ribeiro Gomes [Instituto de Educação – UL]

Resumo:

Este trabalho tem como finalidade o estudo do pensamento pedagógico do antropólogo, educador e político brasileiro Darcy Ribeiro, na criação de 2 Instituições de Ensino Superior Público Brasileiras: Universidade Brasília (UnB) e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Pretende-se percepcionar em que medida o pensamento, obra e percurso de vida de Darcy contribuíram para criar estas Universidades. Visar-se-á resgatar as condições e contexto histórico-político na base da criação e influências que se fizeram sentir. A Reforma

Universitária (RU) de 1968, dada a repercussão na educação e sociedade brasileira até hoje, é reconhecida como fato histórico importante. Por um lado modernizou e profissionalizou universidades públicas, acoplando-as a sistema de pós-graduação e financiamento da pesquisa, por outro, permitiu que a forte demanda por educação superior se fizesse pela expansão desordenada do setor privado. Essa combinação entre forte expansão do privado sem planeamento e sistema público com universidades de pequeno porte em termos latino-americanos foi questão central com que Darcy se debateu desde 1960. Em 1981, o Brasil contava 65 universidades (públicas e privadas), 7 com mais de 20.000 alunos. O número de estabelecimentos isolados de ensino superior excedia 800, donde 250 tinham menos de 300 alunos. As novas faculdades isoladas não eram locais de atividades de pesquisa, dedicando-se, exclusivamente, ao ensino. Face a este crescimento desordenado, Darcy apresentou considerações para elaboração dum plano de Universidade. Destacamos a que aponta para universidades como subestruturas encravadas dentro dos sistemas sociais globais, capacitando-as a antecipar transformações viáveis dentro do contexto social, que tanto podem servir como meio de manutenção do sistema vigente como de mecanismo de renovação. Duas linhas de observação discursiva deste trabalho: 1- demonstração do diálogo pedagógico de Darcy na criação das Universidades e como contributo para debate sobre RU (disposição interna), bem como reconstituir circunstâncias históricas da sociedade brasileira que permitiram sua criação; 2- comprovação da realidade do discurso político-social actual (visibilidade externa ou constatação do real) existente na UnB, UENF e resto das IES brasileiras em contraposição ao conceito Universidade Necessária de DARCY. A linha de estudo vai de 1960 à atualidade. Partindo do estudo da evolução do sistema de ensino superior brasileiro, passando pela formação do projecto educacional de DARCY, procurar-se-á aprofundar conhecimento sobre evolução da educação pública superior no Brasil para estabelecer grau de intervenção das Universidades Públicas brasileiras na atual RU, reflectir sobre futuro dessas Universidades no contexto das atuais políticas educacionais brasileiras, bem como preparar debate sobre RU. No prefácio edição portuguesa do livro de Darcy, *A Universidade Necessária*, Alfredo Pereira Gomes, apresenta Darcy como "pertencente a geração de cientistas brasileiros preocupada em levar o desenvolvimento do seu país ao nível dos padrões científicos e sociais internacionalmente mais elevados", Darcy concebe a universidade adequada à sociedade que vive em transformação, de "passar a universidade atual à universidade necessária (do provir)" [DARCY RIBEIRO, *A Universidade Necessária*, Editorial Estampa, 1975, p. 9].

Palavras-chave:

Universidade Necessária; Ensino Superior; Reforma Universitária; Darcy Ribeiro.

1. Introdução

O projeto educacional de Darcy Ribeiro confunde-se, largamente, com a Reforma Universitária brasileira de 1968 que, dada a repercussão na educação e sociedade brasileira até hoje, é reconhecida como fato histórico importante.

A Reforma Universitária, por um lado modernizou e profissionalizou universidades públicas, acoplando-as a sistema de pós-graduação e financiamento da pesquisa, por outro, permitiu que a forte demanda por educação superior se fizesse pela expansão desordenada do setor privado. Essa combinação entre forte expansão do privado sem planeamento e sistema público com universidades de pequeno porte em termos latino-americanos foi questão central com que Darcy Ribeiro se debateu desde 1960. Em 1981, o Brasil contava 65 universidades (públicas e privadas), sete com mais de 20.000 alunos. O número de estabelecimentos isolados de ensino superior excedia 800, donde 250 dos quais tinham menos de 300 alunos. As novas faculdades isoladas não eram locais de atividades de pesquisa, dedicando-se, exclusivamente, ao ensino.

Face a este crescimento desordenado, Darcy Ribeiro apresentou considerações para elaboração dum plano de Universidade. Destacamos a que aponta para universidades como subestruturas encravadas dentro dos sistemas sociais globais, capacitando-as a antecipar transformações viáveis dentro do contexto social, que tanto podem servir como meio de manutenção do sistema vigente como de mecanismo de renovação.

2. O percurso de vida de Darcy Ribeiro

Darcy Ribeiro nasceu em 1922, na cidade de Montes Claros, interior do Estado de Minas Gerais no Brasil. Foi o segundo de três filhos, Ficou órfão de pai aos três anos de idade, sendo criado por sua mãe, mestra Fininha, que era professora alfabetizadora de adultos. Em sua autobiografia, Darcy Ribeiro confessa com saudade que foi ajudando os alunos de sua mãe que ele se tornou educador: "às vezes, ajudava os recém-ingressos segurando a mão deles com um lápis para domesticá-la, a fim de que aprendessem a escrever" (RIBEIRO, 1997, p. 31).

Em 1942 Darcy Ribeiro recebe um convite para ir estudar sociologia, na Escola Livre de Sociologia e Política, em São Paulo, com uma bolsa de estudos do sociólogo norte-americano Donald Pierson, cujo projeto era elaborar uma bibliografia crítica sobre a literatura brasileira e alguns ensaios de interesse sociológico. Formou-se em Antropologia em 1946, com especialização em Etnologia, sobretudo, ouvindo os Seminários ministrados por Herbert Baldus.

Em 1947 é apresentado ao Marechal Cândido Rondon e é contratado pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), órgão indigenista criado no início do século pelo Marechal Rondon, para o cargo de etnólogo. Nos dez primeiros anos de vida profissional, realizou pesquisas etnológicas estudando os

povos do Pantanal, do Brasil Central e da Amazónia. Neste período, (1952), fundou o Museu do Índio, no Rio de Janeiro, organizou no museu, (1955), com patrocínio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o primeiro curso de pós-graduação em antropologia do Brasil e redigiu o projeto para criação do Parque Indígena do Xingu (1961), é considerada a maior e uma das mais famosas reservas do gênero no mundo.

O marco fundamental na construção do pensamento pedagógico na obra educacional de Darcy Ribeiro, foi a partir do momento que conheceu Anísio Teixeira (1955), seu mestre, como ele chamava, começou a se interessar e a trabalhar ativamente pela educação de forma que as causas defendidas por Anísio tornaram-se suas causas também.

Darcy entregou-se à educação mais por ímpeto de paixão do que por sabedoria pedagógica, mas posteriormente tornou-se conhecedor da necessidade de dominar o saber humano para colocá-lo a serviço do desenvolvimento nacional como principal acelerador da história.

A convite de Anísio então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INPE), mudou-se para Brasília e foi contratado para dirigir a Divisão de Estudos Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Levou para Brasília o Curso de Pós-Graduação em antropologia, que organizara no Museu do Índio, ampliando-o na área de Sociologia.

Em 1959, Darcy assumiu o cargo de vice-diretor do INPE, como principal colaborador de Anísio.

Em 21 de abril de 1960, dia da inauguração da nova capital federal, Brasília, o presidente Juscelino Kubitschek, encaminhou ao Congresso Nacional proposta de criação da Universidade de Brasília, encarregando Darcy do seu planejamento. Darcy recebeu contribuições de Anísio e de Oscar Niemeyer, bem como de muitos cientistas ligados à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

Nesse mesmo ano planeou a Universidade de Brasília (UnB), que veio a ser criada em 1961, tendo como principais objetivos o desenvolvimento de uma cultura e tecnologia ligadas ao projecto desenvolvimentista nacional.

Com a renúncia de Jânio Quadros em 25 de agosto de 1961, João Goulart assume a presidência e propõe um conjunto de reformas que ficaram conhecidas como as “reformas de base”, que incluíam distribuição de renda, reforma agrária e outras medidas, consideradas, pela oposição, “comunizantes”. Iniciara-se um período de instabilidade política e atritos entre os diversos interesses da direita e da esquerda.

É atuando intensamente nas questões da educação que Darcy Ribeiro se projeta nacionalmente, e ao primeiro escalão do governo, principalmente nos debates públicos em torno da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB), elaborando o documento de sanção presidencial da LDB nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, obrigando o governo federal a gastar 12,4% de seu orçamento em educação. O Congresso aprovou, partindo da heterogeneidade existente entre as Instituições de Ensino Superior (IES) do país, facultava a realização da pesquisa e facilitava a disseminação de escolas isoladas. Desta forma, regulamentava a expansão do setor (especialmente pela iniciativa privada) sem estimular a investigação científica. Segundo a LDB, as Universidades seriam exceção, devendo caracterizar-se pela universalidade de conhecimento e, também, pela associação ensino e pesquisa.

A pedido do presidente Jânio Quadros, colaborou com Anísio na elaboração de um Plano Nacional de Educação. Colaborou diretamente com os governos dos presidentes Juscelino Kubitschek, Janio Quadros e João Goulart.

O golpe Militar de 31 de Março de 1964, lançou-o para o exílio, viveu Uruguai, trabalhando com professor de antropologia da Universidad de la República, (1964-1968) e dirigindo seminários sobre reformas das universidades, onde interessou em estudar a América Latina. Ao voltar ao Brasil (1969), foi preso, julgado e absolvido seguindo para o exílio na Venezuela, quando Salvador Allende venceu as eleições no Chile e convidou-o para assessorá-lo. Em seguida foi chamado para pensar e ajudar a Revolução Peruana ao lado de Velasco Alvarado, Planejou a Universidade da Argélia, ao lado de seu amigo Arquiteto, Oscar Niermeyer.

Em 1976 retornou do exílio e voltou a dedicar-se à educação e também à política.

Em 1979, recebe o título de Doutor Honoris Causa da Universidade de Paris, no salão nobre da Sorbonne.

Em 1980, Integrou a Comissão de Educadores, convocada pela Unesco, que se reuniu em Paris para definir as futuras linhas de desenvolvimento da cultura e da educação no mundo, e planejou a estruturação da nova Universidad Nacional de Costa Rica.

Eleito Senador em 1991, elaborou e fez aprovar no Senado e enviar à Câmara dos Deputados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, n.º 9.394/96 sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1996 como Lei Darcy Ribeiro.

Em 1993 foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras, vindo a ocupar a cadeira 11. Nesse mesmo ano, como vice-governador do Estado do Rio de Janeiro. Foi encarregado pelo governador na criação de uma nova universidade, e 31 anos após a criação a UnB, planejou a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), foi criada com proposto de levar desenvolvimento a região do norte fluminense do Estado do Rio de Janeiro.

Em 1994, recebe o título de Doutor Honoris Causa conedido pelas Universidades de Brasília, Copenhague, República do Uruguai e Central da Venezuela.

Em janeiro de 1996, criou a Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR) com o objetivo de manter sua obra viva e elaborar projetos nas áreas educacional e cultural. Um de seus últimos projetos lançado publicamente, foi o *Projeto Caboclo*, destinado ao povo da floresta amazônica. Neste mesmo ano, recebe o Prêmio Interamericano de Educação Andrés Bello, concedido pela Organização dos Estados Americanos (OEA) a eminentes educadores das Américas.

Faleceu em 17 de fevereiro de 1997. No seu último ano de vida, Dedicou-se especialmente a organizar a *Universidade Aberta do Brasil*, com cursos de educação a distância, para funcionar a partir de 1997, e a *Escola Normal Superior*, para a formação de professores de 1º grau.

Presentemente o nome de Darcy Ribeiro tem notoriedade em toda a América Latina, com especial reconhecimento nos círculos universitários. Durante o seu exílio, Darcy percorreu diferentes países latino-americanos difundindo a reforma universitária com vista à criação de uma universidade necessária. O reconhecimento da obra de Darcy Ribeiro no Brasil, na área da educação, não faz jus ao trabalho defendido e divulgado na América Latina. Helena Bomeny, que estudou as relações entre Darcy Ribeiro e a *Escola Nova*, nota o preconceito, e a discriminação de Darcy como defensor das causas do Brasil: *"Eleger Darcy Ribeiro fonte de interesse e investigação acadêmica é um desafio. Se há um razoável consenso a respeito de Darcy é a dificuldade de tratar esta figura intelectual e pública sem controlar passo a passo, as muitas impressões apaixonadas, nada imparciais, que sempre provocou quer de seus fiéis admiradores, quer dos que sobre ele mantinham as maiores restrições"* (BOMENY, 2001, p.25).

3. Condições e contexto histórico-político na base da criação da UnB e UENF

Durante a República Populista, nas décadas de 50 e 60 - que vai de 1946-1964 –, a mudança na área da educação e no ensino superior foram, segundo Cunha (2003, p. 171), "a intensificação dos processos de industrialização-*modernização* e de monopolização, ao lado da emergência do populismo como instrumento de dominação das massas incorporadas à política, (...) que escapavam do controle das classes dominantes". De acordo com este mesmo autor, o sistema educacional orientado pela relação *educação* e *desenvolvimento* e o conceito de *educação como investimento* estava voltado para a formação do homem brasileiro, tendo em vista as tarefas do crescimento econômico de caráter nacionalista.

Na década de 60, foram criadas a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e as agências governamentais, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fruto da demanda pela modernização das universidades e o estímulo à formação do docente-pesquisador (principalmente na USP desde a sua criação).

O Acesso ao ensino superior, via vestibular, aos alunos que tenham concluído qualquer ramo do ensino médio, foi disponibilizado com a LDB. “A expansão das oportunidades de escolarização no ensino secundário e a equivalência dos cursos médios ao secundário aumentaram a demanda pelos cursos superiores” (CUNHA, 2003, p. 171).

Nessa década o “populismo” com a “federalização” foi responsável pela ampliação do ensino superior gratuito e pela criação das universidades federais que hoje existem no país. Inclusive no segmento militar, com a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) em 1947, que significou uma inovação acadêmica, seguindo os padrões dos EUA.

A Universidade de Brasília foi criada como paradigma moderno para o ensino superior além de servir como modelo, tal como o ITA, só que mais amplo, abrangendo mais áreas do conhecimento e formando especialistas bem qualificados que pudessem influenciar nos rumos das universidades do país.

A estrutura da UnB era formada por três corpos de órgão: de ensino, de pesquisa e de extensão, integrados numa estrutura funcional, os institutos centrais de ciências, letras e artes, as faculdades profissionais e unidades complementares, tendo sido a primeira universidade brasileira criada sem ser a partir da aglutinação de faculdades pré-existentes. Organizou-se na forma de fundação, onde os departamentos substituíram as cátedras. Serviu de parâmetro para a UnB, o insucesso da Universidade do Distrito Federal, o fracasso da tentativa de criar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e Rio de Janeiro, e do esforço de uma centena de cientistas e intelectuais reunidos para repensar o próprio plano estrutural da universidade.

A criação da Universidade de Brasília, pela Lei 3.998/1961, serviu de base para a elaboração do projeto de Reforma Universitária do Governo João Goulart, enquanto uma das reformas de base demandada pela sociedade brasileira, em vista de seu desenvolvimento autônomo, a qual seria empreendida pelas demais universidades brasileiras, “inspirou-se nos “esforços pioneiros” de Anísio Teixeira empreendidos na Universidade do Distrito Federal (1935-1937) e na tentativa fracassada de implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e da Universidade do Rio de Janeiro, enquanto órgão de integração universitária” (RIBEIRO, 2000, 176).

A UnB, como novo modelo de universidade, acabou por modernizar e influenciar as universidades federais do Rio de Janeiro e do Ceará e, mais tarde, durante a ditadura militar, a todas as universidades brasileiras ao ser estendido a todo ensino superior, com as devidas adaptações pela lei nº 5.540, de 1968.

O projeto da UnB que deveria ser desenvolvido por etapas ao longo de dez anos, sendo os dois primeiros destinados à preparação do pessoal, das instalações e das normas regulamentares foi, porém, interrompidao com golpe civil-militar de 31 de março de 1964.

O projeto para a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) começou no fim da década de 80, quando as entidades da sociedade civil, da cidade de Campos dos Goytacazes, como o Sindicato dos Professores, a Associação dos Docentes da Faculdade de Filosofia, os diretórios acadêmicos e a prefeitura conseguiram reunir mais de 4 mil assinaturas propondo uma emenda popular à Constituição Estadual de 1989. A emenda tinha o objetivo de implantar uma universidade pública na região norte fluminense do Estado do Rio de Janeiro.

A criação da UENF em Campos dos Goytacazes, veio atender a esta demanda da sociedade civil, pois não havia, instituição de ensino superior gratuita. As mais próximas ficavam em Vitória (Estado do Espírito Santo), Juiz de Fora (Estado de Minas Gerais) ou Niterói (Estado do Rio de Janeiro). Em Campos dos Goytacazes, só havia faculdades particulares de Medicina, Odontologia, Direito e Filosofia.

A UENF foi criada a partir da aprovação pela Assembléia Legislativa a lei de criação da UENF, sancionada pelo então governador Moreira Franco em 8 de novembro de 1990. A Lei 1.740 autorizava o Poder Executivo a criar a UENF, com sede em Campos dos Goytacazes. Em 27 de fevereiro de 1991, o Decreto 16.357 criava a UENF e aprovava o seu Estatuto.

Com a eleição de Leonel Brizola para o governo do Estado do Rio de Janeiro e sua posse em 1991, o projeto da UENF ganhou novo rumo. Cumprindo compromisso de campanha assumido em Campos dos Goytacazes, o governador pôs em execução a implantação da UENF, delegando a Darcy, seu então vice-governador, a tarefa de conceber o modelo e coordenar a implantação.

Darcy, tinha em mente uma universidade moderna, capaz de dominar, transmitir conjunta e integralmente as novas ciências e tecnologias, além de garantir à região norte fluminense os instrumentos técnicos, científicos e o pessoal qualificado indispensável ao desenvolvimento das atividades produtivas, notadamente no que se refere à exploração de petróleo e gás e à modernização do setor agrário atuando assim na solução dos problemas regionais. Consolidando assim o polo universitário que transformou Campos dos Goytacazes.

O modelo concebido por Darcy para a UENF era diferente da maioria das universidades brasileiras que são subdividas em departamentos ou institutos, a UENF é composta por centros que são formados por laboratórios temáticos e multidisciplinares, assegurando assim a vinculação do ensino com a pesquisa, por isso desde o início de suas atividades, a UENF possuía Programas de Pós-Graduação e todo o corpo docente era formado por doutores.

A Universidade do Terceiro Milênio, como era chamada por Darcy, nos anos de 1993 a 1995, contou com total apoio do governo estadual para seu desenvolvimento e crescimento. A partir de 1996, com o novo governo, totalmente adverso ao governo anterior, o desenvolvimento da UENF ficou lento. Em

1998, com a eleição de Anthony Garotinho, natural de Campos dos Goytacazes, ao governo do Estado do Rio de Janeiro, a UENF volta a crescer com o apoio do governo.

Em 2001, através da Lei complementar n° 99, sancionada pelo então governador Anthony Garotinho, a instituição incorporou o nome do seu fundador, passando a ter a denominação atual, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro conforme já previsto pela Lei nº 2.786, de 15 de setembro de 1997, e obteve também a sua autonomia administrativa ficando desvinculada de sua antiga mantenedora, a Fundação Estadual do Norte Fluminense (FENORTE).

4. A Reforma Universitária (RU) de 1968

O *Estatuto das Universidades Brasileiras,* promulgado em 11 de abril de 1931, marca a Educação Superior Brasileira na gestão de Francisco Campos à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública. Seguidos por dois decretos-leis: o da Criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o da *Organização da Universidade do Rio de Janeiro* (URJ), que se encontram interligados, o *Estatuto* define o modelo de universidade a ser adotado no Brasil, a *Organização da Universidade do Rio de Janeiro* que foi, por um lado, a primeira aplicação do modelo organizacional previsto no decreto e, por outro, a definição dos "moldes" para o ensino nas diversas faculdades. Já a "criação do CNE" aponta para a instalação de um "conselho técnico" com a atribuição de um órgão consultivo do Ministério.

A idéia de uma Reforma Universitária está contida em embrião na própria fundação das primeiras universidades no Brasil. Inclusive, as discussões do 2º Congresso Nacional dos Estudantes que criou a União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1938, propunham a reforma do ensino superior. E o ITA, é apresentado como um modelo alternativo de universidade, com características inovadoras: sem cátedras vitalícias, com organização departamental, cursos de pós-graduação, regime de dedicação exclusiva dos docentes ao ensino e à pesquisa e currículo flexível (CUNHA, 2000, p. 173).

O projeto de uma reforma universitária, no sentido de democratização nascida e desenvolvida no âmbito do desenvolvimento estudantil nas décadas de 30 e 40 passou a fazer parte da bandeira do Estado na primeira década da segunda metade do século XX.

Em 1961, após um período de 14 anos de tramitação no Congresso Nacional, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei n° 4.024. Mesmo possibilitando certa flexibilidade na sua implementação, na prática essa lei reforçou o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país. Em termos organizacionais, a Lei nº 4.024 deixou ilesas a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais. Além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa. Ao conceder expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação, com poder para autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso

superior, a nova Lei fortaleceu a centralização do sistema de educação superior. Como novidade, assegurou a representação estudantil nos colegiados, não especificando, no entanto, a respectiva proporção.

Na perspectiva de superar o transplante cultural, foi criada a Universidade de Brasília para servir de protótipo da Reforma Universitária que deveria apoiar-se em três princípios basilares: "... herdar e cultivar, fielmente, os padrões internacionais da ciência e da pesquisa, apropriando-se do patrimônio do saber humano; capacitar-se para aplicar tal saber ao conhecimento da sociedade nacional e à superação de seus problemas; crescer, conforme um plano, para formar seus próprios quadros docentes e de pesquisa e para preparar uma força de trabalho nacional da grandeza e do grau de qualificação indispensável ao progresso autônomo do País; atuar como o motor da transformação que permita à sociedade nacional integrar-se à civilização emergente" (RIBEIRO, 1982, p. 171/172).

Após o Golpe Militar de 1964, a política econômica adotada levou ao aparecimento de um "surto nacionalista". No âmbito deste, questões de ordem política, econômica e militar enfatizavam conceitos como "prioridades do país", "projeto brasileiro" e geraram, nos anos seguintes, o projeto "Brasil: Grande Potência" – uma "projeção" das relações do país para o futuro. O Governo Militar preconizou uma política destinada a superar os problemas tecnológicos da indústria nacional, dando-lhe condições de aumentar sua participação na oferta nacional e global. Foram elaborados planos para o desenvolvimento de Ciência & Tecnologia, nos quais a formação de técnicos e pesquisadores era considerada primordial (IANNI, 1996: 295-296).

A universidade representou um importante papel na produção de "mentes" e de tecnologia que o país demandava e que viriam a contribuir para o desenvolvimento econômico e social autônomo do país. Modernizá-la significava, portanto, fornecer recursos que lhe possibilitassem exercer as atividades acadêmicas (ensino e pesquisa).

A partir de Germano (1994, p. 196) torna-se claro o papel da universidade:" [...] é a partir do golpe de 1964 que as empresas educacionais vão alcançar notável expansão. Isto ocorreu na medida em que o Estado criou mecanismos de ordem legal, muito expressivos – como a Constituição -, que abriram espaço à iniciativa privada, à educação como negócio lucrativo". Com efeito, os governos militares tentaram não somente se desincumbir de financiar a educação pública e gratuita, como também cuidaram de estabelecer as condições legais que permitissem a transferência de recursos públicos para a rede particular.

Na Constituição de 1967 (elaborada por iniciativa do Governo Militar no intuito adaptativo da Constituição de 1946 às exigências do modelo militar-tecnocrático implantado pelo golpe de 1964) sobressai o apoio à iniciativa privada no que diz respeito à educação: "Respeitadas as disposições

legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo" (Artº. 168, parágrafo 2º).

Por um lado, a Constituição de 1967 suprime os percentuais mínimos de recursos a serem aplicados na educação pela União, pelo Distrito Federal e pelos Estados e, por outro, mantém a obrigatoriedade com os municípios e incentiva "(...) a proliferação de escolas superiores isoladas de qualidade duvidosa, em sua maioria exploradas pela iniciativa privada" (GERMANO, 1994, p.207).

Após longos anos de "penumbra" – durante os quais a reforma universitária era debatida exclusivamente nos fechados gabinetes da burocracia estatal - iniciou-se, em 1968, uma nova discussão. O Congresso Nacional aprovava a Lei da Reforma Universitária (Lei nº. 5540/68) que criava departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, cursos de curta duração e o ciclo básico entre outras inovações. A partir daí, os departamentos substituíram as antigas cátedras, passando as respectivas chefias a ter carácter rotativo.

A RU, fez-se como uma tentativa de levar a universidade brasileira a uma reformulação e atualização dos seus objetivos, da sua estrutura acadêmica, didática e administrativa, numa "busca de autênticos padrões de funcionamento" (CHAGAS, 1967, p. 17). A RU representou avanços significativos, se considerarmos a institucionalização da pesquisa, a criação de agências de fomento, a formação de recursos humanos de alto nível e de uma estrutura de pesquisa (laboratórios, equipamentos etc), sendo que a tentativa de construir um sistema de Ciência e Tecnologia (C&T) com condições de responder a futuras demandas por parte do setor produtivo, seus princípios – racionalização, integração e flexibilidade – denotavam a busca de uma universidade mais orgânica (internamente) e mais integrada (externamente).

Segundo seus idealizadores, a RU deveria buscar a homogeneização do conjunto das IES, estabelecia a Universidade como regra (as escolas isoladas seriam exceção) segundo os princípios modernos de indissociabilidade ensino e pesquisa e universalidade do conhecimento. Mas, rigidamente controladas pelo Estado, as IES foram alvo de duas políticas bastante distintas: (a) *expansão*: houve ampla liberdade de atuação para o setor privado que, nos moldes do capitalismo, fez das escolas superiores um negócio rentável; (b) *modernização*: com apoio estatal, promoveu-se a implementação da pesquisa e da pós-graduação em áreas consideradas prioritárias pelos militares que, em pleno projeto "Brasil: Grande Potência", conferiam à Universidade um papel central na produção de conhecimento e capacitação de técnicos para alavancar o desenvolvimento económico autônomo do país.

As Instituições de Ensino Superior (IES), como resultado das políticas de expansão e modernização, a partir da segunda metade da década de 70 já evidenciavam sua heterogeneidade – algumas dedicavam-se à pesquisa (os chamados "centros de excelência") e outras ao ensino, apesar da obrigatoriedade do modelo "único". E, dado o desprezo dos tecno burocratas quanto às condições de implementação

(insuficiência de recursos materiais e humanos) e às peculiaridades regionais e nacionais (tipo de ensino e pesquisa que convinha desenvolver), diversas tentativas de modernização fracassaram. Estes fatos, aliados a mudanças no contexto político e económico (com crise mundial do petróleo, explosão de juros da dívida externa), afetaram os investimentos em pesquisa do Governo Militar que, feitos nos moldes da *Big Science* dos grandes laboratórios norte-americanos e sem apoio do setor produtivo (desinteressado de investir na produção de C&T), mostravam-se dispendiosos e de retorno "lento".

Isto fez com que a sua expansão atingisse proporções que antes não se conseguia devido à intencionalidade lucrativa, legalizada por um Estado liberal, da iniciativa privada em progredir acentuadamente no território nacional uma vez que a RU legalizou incondicionalmente "a transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino superior, *beneficiando* seu crescimento indiscriminado por todo o país e com controle governamental praticamente zero" (SHIROMA, 2007, p. 32).

De acordo com Oliveira e Teixeira (2004, p. 22), no processo de expansão do ensino superior a participação da iniciativa privada deu-se em duas frentes principais: "uma composta por empresários do ramo da educação, até então especializadas nos 1º e 2º graus; outra formada por empreendedores do ramo de prestação de serviços, que viram no ensino superior um mercado em larga ampliação, sustentável e de grande lucratividade".

Em 1968, as universidades representavam cerca de 12% do número de estabelecimentos de ensino superior; em 1975, esse percentual baixou para 7%; no último Census do Ensino Superior, em 1999, as universidades representavam 15% e atualmente, pelos dados do Cadastro de Instituições de Ensino Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), são 13%. As universidades têm capacidade para absorver uma quantidade muito maior de matrículas e, apesar de as universidades públicas (federais e algumas estaduais) serem as maiores IES do País, do total dos alunos matriculados na educação superior somente 39% são de instituições públicas, enquanto 61% são de instituições privadas.

Assim, podemos concluir que, atualmente, no ensino superior brasileiro, a maioria dos alunos está matriculada em instituições universitárias privadas.

Face a este crescimento desordenado do ensino superior, Darcy Ribeiro apresentou considerações para a elaboração de um plano de universidade. Destacamos a que refere que as universidades são subestruturas encravadas dentro dos sistemas sociais globais, capacitando-as, assim, a antecipar transformações viáveis dentro do contexto social, que tanto servem como meio de manutenção do sistema vigente como de mecanismo de renovação.

Darcy Ribeiro explana sobre a importância de um plano orientador para o funcionamento de uma universidade e que a ausência de plano condena a universidade a um crescimento deformado e desarticulado, reproduzindo o seu passado.

5. A Universidade Necessária de Darcy Ribeiro

No prefácio da edição portuguesa do livro de Darcy Ribeiro, *A Universidade Necessária*, Alfredo Pereira Gomes, apresenta Darcy Ribeiro como "pertencente a uma geração de cientistas brasileiros preocupada em levar o desenvolvimento do seu país ao nível dos padrões científicos e sociais internacionalmente mais elevados". O livro concebe a universidade adequada à sociedade que vive em transformação, de "passar a universidade actual á universidade necessária (do provir)".

Darcy Ribeiro considera que universitária tem carácter ambíguo: ao mesmo tempo que é agente de transformação social e progresso, também é factor de estratificação social e conservadorismo, surgindo da sociedade e transformando a própria universidade. Ao elaborar um modelo de universidade autónoma, pondera na introdução chilena desse mesmo livro, colocando em epígrafe a seguinte citação de K. Marx: "A doutrina materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, portanto, homens novos serão produtos de novas condições e de educação nova, esquece que são os homens, precisamente, quem altera as circunstâncias e que também os educadores têm de ser educados".

No prólogo da edição do mesmo livro Darcy Ribeiro desenvolve o tema com propósito de contribuir para o debate sobre o papel da universidade e seu lugar na luta contra o subdesenvolvimento, condenando tanto a estrutura interna da universidade como o carácter da sociedade em que ela se insere, questionando essa engrenagem que cumpre o papel de reproduzir o mundo desigual em que vivemos, representando a insatisfação mundial que contesta universidade e a sociedade, intimam a reforma universitária e a revolução social. Esclarece que se trata de formas comuns de um mesmo descontentamento. Trata-se de posições políticas, contra a estrutura de poder, que tanto a universidade como o regime político servem.

O papel do estudante é fundamental e urgente, pois enquanto estudantes ainda podem exprimir, pelo pensamento e pela acção, a luta contra o sistema, pois, uma vez formado, acabarão por converter, ao trabalho, a família, a competição económica, tornando-os reprodução da ordem desigual e infecunda. Para os estudantes a universidade é sua trincheira de luta e a sociedade é a sua causa, seu ideal é transformar a universidade para que ela deixe de ser guardiã do saber, transformar a sociedade para que ela assegure educação e trabalho, e que tenham o compromisso de colocá-los a serviço da colectividade.

Darcy Ribeiro caracteriza a crise das universidades latino-americanas como conjuntural, política, estrutural, intelectual e ideológica: É conjuntural, com a transição de uma civilização de base industrial a uma nova civilização, uma nova revolução científica e tecnocrata; É política pois está a universidade inserida em estruturas sociais conflituosas, por um lado conservador e disciplinador e por outro renovador; É estrutural porque exige reformas na estrutura da universidade que foram concebidas por múltiplos interesses que impedem sua transformação; É intelectual pelo desafio de perceber melhor a própria universidade, seus condicionantes e seus requisitos para transformação; É ideológica porque há uma ambiguidade de pensamento, dividindo assim os universitários, pois as transformações tanto podem contribuir para manter a ordem instituída como servir de alavanca para transformação da sociedade global.

O projecto de universidade necessária demonstrará a inviabilidade de muitas das chamadas "universidades" que não têm capacidade de alcançar a massa crítica de recursos de ensino e pesquisa, que os convertam em núcleos autónomos para actuar como um dos centros através dos quais a nação ou região dominam, aplicam e difundem o património do saber humano.

Mesmo com instituições precárias sem condições de chegarem a ser verdadeiras universidades, é indispensável a existência de uma verdadeira e grande universidade no âmbito da nação ou região, permitindo às universidades de menos significado levantar o nível de eficácia do ensino, com aperfeiçoamento de seus estudantes e professores, caso contrário seriam conseguido no estrangeiro.

6. Conclusão

São os seguintes os caminhos apontados por Darcy Ribeiro para a discussão desde concepção da universidade até a superação de seus problemas: O primeiro caminho é o da modernização reflexa, ou seja através do seu aperfeiçoamento, tornam-se eficazes à medida que se aproximam de suas congéneres mais adiantadas; Outro caminho é o do crescimento autónomo representando um papel ativo de superação das suas formas de existência e de ação com a estrutura social global.

A política de modernização pode ser alcançada facilmente através de uma política modernizadora ou obtida através de programas de assistência e financiamento internacionais, dependentes apenas de seus dirigentes setoriais, fazendo com que alguns sectores cresçam e outros se atrasem, cujo objectivo é torná-la mais suficiente nas funções conservadoras. Já a política de desenvolvimento autónomo, é rigorosa, só pode ser executada através de um diagnóstico dos problemas da universidade, uma planificação de seu crescimento e escolha de seus objectivos que são de transformar também a sociedade, evoluindo à condição de um povo senhor de seu destino disposto a integrar-se na civilização emergente como uma nação autónoma.

O atual debate e discussão sobre a reforma do ensino superior brasileiro incidirá, necessariamente, na democratização do ensino superior de forma a abranger todos os campos do saber, de acordo com a vocação da região onde se constitui, operando-se assim como motor de transformação da sociedade nacional para que haja transformação do pensamento social, na luta para reconstrução da universidade e na transformação intencional da sociedade, e que a autonomia universitária passa pela autogestão das Instituições.

7. Referências bibliográficas

BOMENY, H. (2001). *Darcy Ribeiro. Sociologia de um indisciplinado*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

CHAGAS, V. (1967). A admissão à universidade e a lei de diretrizes e bases. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. *Rio de Janeiro*, v. 37, n. 85, pp. 8-19.

CUNHA, L. A. (1989). *A Universidade Crítica : o Ensino Superior na República Populista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, p. 170.

CUNHA, L. A. (2003). Ensino Superior e Universidade no Brasil. *In: LOPES, E.M.T. et al. 500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 151-204.

GERMANO, J. W. (1994). *Estado militar e educação no Brasil.* 2 ed. São Paulo: Cortez.

IANNI, O. (1996). *Estado e Planejamento Econômico no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (6ª edição).

MENEGHEL, S. M. (2001). *A Crise da Universidade Moderna no Brasil*. Tese de Doutoramento, Unicamp, Campinas, SP, Brasil.

OLIVEIRA, M. R. & TEIXEIRA, E. S. (2004). Novos desafios do Fórum de Ensino Superior da Região Sudoeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina. IN: Anais do III Fórum de Ensino Superior: *Sudoeste-PR/Oeste-SC: O papel das instituições de ensino superior no desenvolvimento regional. 27 e 28 de out de 2004* (pp. 20-28). Pato Branco-PR: Fadep – Faculdade de Pato Branco.

RIBEIRO, DARCY (1978). *UnB: Invenção e Descaminho*. Rio de Janeiro: Avenir Editora Ltda.

RIBEIRO, DARCY (1982). *A universidade necessária*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

RIBEIRO, DARCY (1995). *O Brasil como problema*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

RIBEIRO, DARCY (1997). *Confissões.* São Paulo: Companhia das Letras.

RIBEIRO, DARCY (2010). *Darcy Ribeiro (depoimento, 1978).* Rio de Janeiro: CPDOC, p. 61.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. & EVANGELISTA, O. (2007), *Política Educacional*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina.

TEIXEIRA, A. (1994). *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ.

(1) Este artigo é um ensaio para a tese de doutoramento que resulta de uma linha de investigação sobre o antropólogo, educador e sociólogo Darcy Ribeiro.

* Investigadora do IE/UL

7.4.

Título:

Projetos de expansão e democratização do ensino superior para formação de professores no Brasil

Autor/a (es/as):

Borges, Maria Célia [Universidade Federal do Triângulo Mineiro]

Resumo:

A investigação em pauta foi desenvolvida no programa de pós-doutorado da Faculdade de Educação de São Paulo (FEUSP) entre 2010 e 2011. Os principais objetivos foram conhecer as políticas educacionais atuais sobre a formação inicial dos professores e analisar se os Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), nos processos de expansão universitária, garantirão a formação de um educador que possa contribuir com a melhoria da Educação Básica. Sua relevância se justifica pelo grande investimento do país nas políticas e projetos de expansão universitária, tendo como bandeira a democratização do acesso à Universidade e com garantia de qualidade. Utilizou-se pesquisa qualitativa, delineada como bibliográfica, consultando várias obras específicas e atuais dentro da temática; pesquisa documental, analisando leis e políticas atuais ligadas ao tema; e pesquisa tipo levantamento (*survey*). Foram entrevistados vinte e dois sujeitos entre alunos e professores da Educação Superior, envolvidos no processo de democratização do ensino superior. Os resultados evidenciaram os *pontos positivos* da expansão universitária: desenvolvimento de pequenos municípios; maior oferta de empregos para professores e técnicos; projetos pedagógicos inovadores na perspectiva interdisciplinar, maior oferta de vagas nos cursos de graduação, especialmente, nas licenciaturas, dentre outros. Os *pontos fracos* demonstram a precariedade dos cursos de licenciatura apoiados pelo Programa de apoio aos planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI), a falta de planejamento quanto à infraestrutura, a limitação de verbas, a incerteza da continuidade de

investimentos, o excesso de alunos na sala de aula, a desvalorização e as precárias condições de trabalho para os professores, etc. Portanto, na prática, as inovações são tímidas, pois falta apoio pedagógico e planejamento. Entendemos que o REUNI, tem mais intenções políticas e econômicas na sua viabilidade do que a real preocupação com a inovação curricular e a qualidade de ensino. A democratização do Ensino Superior necessita planejamento e investimento sérios, tendo em vista garantir a qualidade histórica da Universidade Pública no Brasil. Para as classes desprovidas de riquezas, só será significativo e fará diferença, a garantia do acesso ao curso superior e, também, a garantia do acesso ao saber.

Palavras-chave:

Expansão Universitária; Formação de Professores; Democratização da Educação Superior.

Introdução

As políticas educacionais atuais apresentam preocupação e propostas sobre a formação de professores. A defesa da democratização do acesso à Educação Superior materializa-se pelos projetos de *expansão universitária* e, assim, os cursos de licenciaturas têm crescido em grandes proporções, nas Universidades e IFES, no âmbito das Instituições públicas e particulares. Mas, é preciso garantir o acesso a cursos de qualidade, que garantam também o acesso ao conhecimento e não somente a certificação.

Os principais objetivos da investigação foram conhecer as políticas educacionais atuais sobre a formação inicial dos professores e analisar se os Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), nos processos de expansão universitária, garantirão a formação de um educador que possa contribuir com a melhoria da Educação Básica.

Os procedimentos metodológicos

A presente investigação torna-se relevante pela pretensão de trazer uma contribuição teórica e uma análise crítica sobre os novos projetos de formação inicial de professores, dentro do modelo denominado *expansão universitária*.

As políticas educacionais que orientam as práticas educativas existem dentro de circunstâncias ou contextos históricos e políticos concretos. Tudo, nesse contexto, relaciona-se e se intercambia, produzindo a existência concreta da realidade humana, numa determinada realidade.

Com relação aos *procedimentos metodológicos*, a pesquisa em pauta é de cunho *qualitativo*. Na *visão crítico-dialética*, tomamos a educação como *práxis* construtora da história, atentando para a dimensão

política da prática pedagógica. Nessa perspectiva, exige-se um olhar sobre a totalidade e apoia-se nas aproximações histórico-antropológicas da ciência para a reflexão filosófica sobre o homem, visto este como ser de relações, social e histórico, que se constitui sobre uma prática real. O contexto nos permite entender os fenômenos históricos e suas transformações.

Para alcançar uma compreensão clara da problemática da investigação proposta, partimos do nível macro ou da totalidade, analisando as políticas educacionais do MEC, explicitadas na legislação e diretrizes e, em seguida, focamos a realidade concreta de duas Universidades - UFTM e UFU - detendo-nos em dois diferentes *campus* situados, respectivamente, em Uberaba e Ituiutaba, municípios localizados na região do Triângulo Mineiro, Estado de Minas Gerais, nos quais está acontecendo a implementação do projeto de expansão universitária, sob a orientação ou não do REUNI, com o redimensionamento dos Cursos de formação inicial dos professores. Portanto, buscamos compreender os impactos das políticas educacionais sobre formação inicial dos professores, nas Universidades Federais do Triângulo.

Utilizamos como delineamentos a pesquisa bibliográfica, a documental e o levantamento, por meio da aplicação da entrevista. Elaboramos um roteiro para orientar a entrevista considerada semiestruturada, e outro roteiro para a análise documental. Nas entrevistas, a amostragem dos sujeitos participantes foi composta de: dez professores, dez alunos e três coordenadores de Cursos de Licenciatura, com representantes de ambas as Universidades. Como os coordenadores de curso também são professores e falaram como docentes, analisamos as duas categorias, conjuntamente. Na pesquisa documental analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas de ambas as Universidades, procurando identificar qual é a concepção pedagógica de cada curso, bem como o modelo de avaliação e a coerência entre o discurso e a prática corporificada na atuação docente.

Desenvolvimento:

Severino (2009) denuncia que, no Brasil, estando ele na iminência de mais uma reforma universitária, o perfil que se apresenta é marcado pelas configurações do neoliberalismo econômico e cultural. Adverte que a comunidade nacional encontra-se bastante desmobilizada, no contexto da atual conjuntura política e social do pais, correndo-se o risco de se perderem muitas das conquistas já obtidas nos últimos tempos, agravando ainda mais a situação do ensino superior no país.

À esteira de Lima, Azevedo e Catani (2008), a reforma universitária do Governo Lula, com análise partindo do Documento II do MEC e da quarta e última versão do Anteprojeto de Lei, enviado em 12 de junho de 2006, à Câmara dos Deputados Federais, tornando-se Projeto Lei 7200/2006, tem as seguintes marcas: a) definição de um modelo de financiamento universitário; b) regulação da transnacionalização de escolas públicas, negros e índios e criação do Programa Universidade para

Todos (PROUNI); c) criação de um Conselho de Participação da Comunidade, sindicatos, docentes e funcionários nas Universidades Públicas e Privadas; d) submissão das Universidades ao princípio da Responsabilidade Social; e) regulação das Fundações; f) avaliação e acreditação das IES com vistas a assegurar a qualidade.

É inegável, no discurso político, a preocupação com a qualidade de ensino e com o processo democrático. Mas, como se tem garantido a concretização disso, na prática?

As Universidades Federais que aderissem ao REUNI deveriam apresentar um projeto de reestruturação, nos moldes da "universidade nova", dando nova organização curricular aos cursos de graduação, que ofereceriam a possibilidade de formação básica por grandes áreas do conhecimento. Lima, Azevedo e Catani (2008) analisam o documento preliminar da UFBA, que propõe o Bacharelado Interdisciplinar (BI), composto por dois conjuntos de componentes curriculares; o primeiro seria uma Formação Geral (FG) e o segundo a Formação Específica (FE), tendo em vista uma "orientação" profissional. É certo que tal arquitetura coincide parcialmente com o modelo Norte-Americano e com o do Processo de Bolonha.

Azevedo e Catani (2008), afirmam que a lógica da Universidade Nova pode ser entendida como uma maneira de se afastar do Processo de Bolonha e se reaproximar do modelo Norte Americano (não totalmente implantado em 1968), isto sem necessidade de montar a infraestrutura da Universidade norte-americana e sem o encaminhamento da formação profissional na graduação, como vem acontecendo na Europa, do Processo de Bolonha. Há de se destacar que a história indica que o Brasil, de um lado, aprecia e admira as novidades europeias e, por outro, deixa se levar pela força gravitacional dos EUA.

Nos últimos anos, a materialização da Universidade Nova ganha força com a instituição do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), regulamentado pelo Decreto Federal n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Anuncia como objetivo "criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais". (BRASIL, 2007, Art. 1º). Procura-se, dessa forma, o estabelecimento de uma política que estimule a adesão a um novo modelo de Universidade e uma nova relação de trabalho com os professores.

A meta global do programa é a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início do plano (BRASIL, 2007, § 1º, do Art. 1º).

Há que se registrar que no início deste milênio, as relações sociais, sob a hegemonia dos preceitos capitalistas, são resultantes das complexas e significativas mudanças, visibilizadas pela expressiva revolução tecnológica, as quais têm engendrado alterações significativas no processo produtivo e, em consequência, no conteúdo e nas formas do processo de trabalho vigentes. Temos mudanças e alterações de toda ordem; o que implica novos horizontes geopolíticos do Mundo sob a égide da globalização da economia. O aspecto negativo é que trazem como característica uma forte exclusão social, cuja justificativa ideológica, sob orientação dos princípios do neoliberalismo, é vista como única possibilidade de ajuste e de sobrevivência, mesmo que a elevado custo social. Assim, "[...] o processo resultante de uma nova fase de reestruturação capitalista é marcado por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública". (DOURADO, 2002, p.1)

Nesse prisma, existe a crítica ao Estado intervencionista, realizada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, por meio da redução ou da destruição das políticas de proteção, as quais são indicadas como perspectiva ou horizonte para a retomada do desenvolvimento econômico, por meio da reforma do Estado. Portanto, a defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, tendo em vista a superação das mazelas do Mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico...) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso. (DOURADO, 2002)

Percebemos que a política neoliberal combina frequentemente com as ideias conservadoras no plano cultural e com o autoritarismo no plano político, embora, muitas vezes apresente discurso aparentemente inovador. Portanto, se, por um lado, suas orientações proclamam a liberdade econômica; por outro, limitam o terreno da liberdade política das massas, deixando as decisões ficarem a cargo da burguesia, que usufrui da liberdade concedida pelo Estado. Assim, o neoliberalismo coloca o Estado menos proprietário e interventor na economia e na Previdência Social, mas não é, necessariamente, por isso, um Estado fraco. (BORGES, 2009).

Por conseguinte, como estarão sendo estruturados os novos currículos dos cursos das Universidades em expansão de vagas? Estarão garantindo a qualidade de ensino e, principalmente, cumprindo a função da Universidade, nos aspectos relacionados ao ensino, à pesquisa e à extensão?

Concordamos com Severino (2009) que afirma que, do ponto de vista quantitativo, vemos confirmada a expansão do ensino superior no país, embora em ritmo mais lento do que o esperado. Tal fato, certamente, é um aspecto positivo das políticas de Educação Superior, uma vez que o país deveria dobrar a sua população universitária. Entretanto, o crescimento do número de alunos com acesso à Universidade, ocasionado pelos projetos de expansão universitária, apresenta algumas distorções.

Vamos à síntese dos dados de nossa investigação: nas *entrevistas* com os professores/formadores, a maioria acredita na *qualidade* de seus cursos e trabalha. Entretanto, também enxerga limitações e soluções para melhorar os cursos. É consciente das limitações e acredita que elas devem ser sanadas. Como limitações da qualidade aponta a falta de articulação entre teoria e prática; a falta de flexibilização curricular; o enfoque formativo dado à formação do bacharel ou pesquisador e não a do professor; as salas superlotadas, dificultando a construção do conhecimento com aulas mais dinâmicas, dentre outros.

Análise dos dados empíricos: As Universidades em processo de expansão - a problemática dos cursos de formação de professores

A Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) está sediada na cidade de Uberaba-MG. Até 2005, funcionava como uma Faculdade isolada, oferecendo os cursos de Medicina, Biomedicina e Enfermagem. Com a transformação em Universidade, foram criados mais três cursos na área de saúde, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Nutrição e um na área de ciências humanas, Licenciatura em Letras (com duas habilitações, Português-Inglês e Português-Espanhol). Assim, no novo modelo, a UFTM, em fase de consolidação, busca a incorporação de novos cursos de graduação e pós-graduação e às transformações requeridas no tocante à política acadêmica e ao modelo de gestão e organização.

Por conseguinte, a UFTM aderiu ao projeto REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) - Decreto 6.096, de 24/04/07 - e se encontra em *processo de expansão* de cursos e vagas para a inserção dos discentes nos cursos de graduação em nível superior, especialmente na formação de professores.

Os cursos de Licenciaturas na Universidade (Ciências Biológicas, Matemática, Física, Química, História e Geografia) - foram criados no início de 2009, com adesão ao REUNI. Portanto, o projeto de formação de professores da UFTM é um projeto novo e merece toda a atenção, aperfeiçoamento e avaliação.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) oferece atualmente 60 cursos de graduação, 23 de mestrado, 14 de doutorado, 30 cursos de especialização e 110 de extensão. .

O *campus* da UFU, *locus* de nossa investigação – em processo de *expansão universitária* - é a Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), sediada na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais; conta atualmente com onze cursos, sendo sete deles Licenciaturas, a saber: Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social, Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Matemática, Pedagogia, Química. Para o projeto de expansão, desse *campus*, o grupo de professores empossados no início e que participaram da construção do PPP de seus cursos, não aderiram ao REUNI. O foco da investigação em pauta são os cursos de Licenciatura.

Queremos, assim, compreender quais mudanças ocorreram na busca de aperfeiçoamento da formação inicial dos docentes e o que ainda é necessário buscar/aperfeiçoar para o alcance do ideário de educação de qualidade para todos.

Análise dados empíricos

Para análise documental e conteúdo das entrevistas escolhemos alguns eixos norteadores para a discussão, quais sejam: a fundamentação teórica do curso, a inovação curricular e a perspectiva interdisciplinar, o perfil profissional dos docentes em formação e o atendimento à diversidade, pontos positivos da expansão, dificuldades encontradas e pontos de aperfeiçoamento. Além desses, outros aspectos foram observados.

Dos quatro documentos escolhidos para análise, todos explicitam, no PPP, as intenções de inovação pedagógica, na busca de garantir uma formação de qualidade que resulte num profissional docente com domínio de conteúdo e capacidade de decisão, de pesquisa, de resolver problemas, de criar e de inovar no exercício da docência. Dois documentos apresentam maior coerência com relação à concepção pedagógica eleita, outros, pouco rigor ou coerência teórico-prática. Portanto, não se percebe, no conteúdo dos PPPs, suficiente base pedagógico-didática para subsidiar e ajudar os professores em suas ações e decisões cotidianas, no processo ensino aprendizagem.

Percebemos que, na Instituição em que os projetos foram construídos pelo grupo de professores que os colocam em prática, o processo tem fluído melhor. Contudo, na Instituição em que os projetos foram construídos via assessoria, para que os professores que chegassem os colocassem em prática, tem havido maior resistência e dificuldades para a sua viabilização.

Por fim, apesar das limitações apontadas, é inegável que os Projetos Pedagógicos analisados procuraram avançar e propor *currículos inovadores*, comprometidos com a qualidade de ensino, a visão interdisciplinar, a avaliação formativa e uma metodologia rica e variada, dentro da perspectiva da construção do conhecimento que forma o sujeito com domínio de conteúdo, autônomo e crítico.

Mas, como tais projetos estão se concretizando na prática? São realmente guias norteadores do processo pedagógico?

Análise do conteúdo das entrevistas

Entre os professores entrevistados, identificamos a formação da graduação de cada um: três graduados em Pedagogia, dois em Letras, dois em Geografia, um em Filosofia, um em História e um em Matemática. Portanto, uma equipe multidisciplinar.

Verificamos, inicialmente, que alguns professores sequer tinham conhecimento sobre *novas diretrizes e políticas educacionais sobre formação de professores.* Outro fato interessante nessa questão foi a informação de que a UFU, que começou a implementação dos Cursos em 2006, respondeu que "Os projetos da nossa Unidade foram elaborados de acordo com as Diretrizes anteriores a 2006" (Prof. 1.2.3); enquanto a UFTM, que implantou somente o curso de Letras em 2006 e os demais cursos em 2009, respondeu que "Os PPPs dos cursos de Licenciaturas foram construídos a partir das diretrizes do REUNI" (Prof. 1.1.1).

Em seguida, analisamos a *formação multi e interdisciplinar do currículo do curso*, e obtivemos respostas variadas entre docentes e discentes:

> *- Há uma tentativa de oferecer esta formação, pelo menos em termos de projeto. Busca-se o trabalho a partir das Unidades Temáticas e não de disciplinas fechadas e estanques, porém, a prática docente nem sempre é condizente com a teoria. (Prof. 1.1.2 – grifos nossos)*
>
> *- Há pouca interdisciplinaridade. Talvez nos PIPES (Projeto Integrado de Prática Educativa) possamos verificar relação com outras disciplinas pedagógicas [...] (Prof. 1.2.3)*
>
> *- Criamos algumas "entradas interdisciplinares" [...] organizando três ciclos de formação temáticos e os círculos de cultura... Pretendemos romper com a lógica linear, mas ainda temos as disciplinas [...] (Prof. 1.2.4).*
>
> *- Na formação humanística acontece a multi e interdisciplinaridade. Mas as disciplinas específicas ficam em segundo plano. Que adianta formar professor crítico, mas que não tenha conhecimento de sua área, principalmente nas exatas. (Disc. B.5)*

Pelas falas dos depoentes, percebemos que nem todos têm uma ideia clara do que seja um currículo ou uma prática interdisciplinar, de fato. Todavia, aparecem contradições nas falas: poucos acreditam que fazem o trabalho interdisciplinar e a maioria assume que não o faz ou o faz parcialmente. Porém, acreditam que houve avanços nesse sentido.

Desse modo, confirmamos que do trabalho pedagógico interdisciplinar existem apenas ensaios ou alguns momentos isolados de "glória", como no Ciclo Comum ou nos Círculos de Cultura. Contudo, a postura e prática interdisciplinar autêntica, ainda não existem. Destacam-se também denúncias de problemas nos currículos, como excesso de formação em humanidades, em detrimento da parte específica do curso e repetição de muitos conteúdos. Observamos, ainda, que a "disciplinarização" é maior no tratamento dos conteúdos específicos da formação. Isso sinaliza a necessidade de uma reflexão e análise profunda desses currículos e sua necessária reestruturação, orientada por discussão coletiva e boa fundamentação teórica.

Por conseguinte, apresentamos, para os sujeitos entrevistados, o desafio de enumerar os "*pontos fortes e os pontos fracos do programa de expansão de vagas" na Educação Superior*. Os depoentes – docentes e discentes - trouxeram os depoimentos:

> *- Oportunidade para todos nós, tanto de trabalho como de estudo; a cidade é beneficiada com a vinda de novos moradores [...] (Prof. 1.2.6)*
>
> *-Todos os professores são concursados; dedicação exclusiva do corpo docente; autonomia do projeto pedagógico; possibilidade da articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão; o aluno tem mais condições de participação na vida da Universidade, etc. (Prof.1.2.5.)*
>
> *- Com certeza, hoje é cada vez mais comum pessoas de todas as classes frequentando o curso superior. O oferecimento de cursos noturnos nas Universidades Federais também ajudou bastante àqueles que trabalham terem acesso a esse ensino. É claro que ainda não são todos os cursos que oferecem esse acesso.*
>
> *-Com certeza, há mais oportunidades. Mas vejo que ainda há pontos que precisam ser melhorados, como por exemplo, a estrutura que os novos cursos recebem, e também ressalto que, não adianta democratizar o acesso se a pessoa não tem uma base bem estruturada, uma base desde o Ensino Fundamental até o fim do Ensino Médio. (Disc. B.5, grifos nossos)*

Se, por um lado, são muitos os aspectos negativos ou falhos do processo de expansão; por outro, é inegável que há pontos positivos importantes. A expansão trouxe desenvolvimento para algumas cidades do interior, que não ofereciam acesso à Universidade Pública. Com isso, ofereceu empregos para professores e técnicos e oportunidade dos alunos terem acesso a um curso superior; para o que antes não havia condições.

Os discentes, em geral, reconhecem que os projetos de expansão abrem as portas da Universidade para muitos, que antes não possuíam acesso. Confirmam que os novos cursos são oferecidos para a clientela de baixa renda, antes excluída da formação universitária. Chamam a atenção para a necessidade da melhoria do ensino na Educação Básica, para possibilitar a chegada à Universidade com formação suficiente ou pré-requisitos necessários para atender às exigências do curso superior. Destacam, também, a carência dos alunos que necessitam de bolsas para ajuda de custo, para terem condições de se manterem na Universidade e não desistirem no meio do caminho.

Apresentamos, a seguir, os *pontos fracos da expansão*, na voz dos sujeitos participantes :

- Os números de vagas públicas insuficientes; falta apoio dos municípios para consolidação da expansão; lentidão na organização e construção da infraestrutura. (Prof. 1.2.1)

- Morosidade na gestão do dinheiro público e que não é bem administrado. (Prof. 1.2.5)

- Os cursos dos projetos de expansão recebem número reduzido de professores. Aí um único professor fica com muitas aulas e tem que trabalhar com várias disciplinas. [...]... (Prof. 1.1.2, grifos nossos).

- Falta infraestrutura adequada, laboratórios, biblioteca, etc. (Disc. A. 5)

- E a base? Não adianta tentar nivelar por cima, é "fácil" entrar, mas o que está acarretando é que o nível da Universidade demonstra-se caindo cada vez mais, falo isso porque vejo o grande número de pessoas que não se esforçam e mesmo assim conseguem passar de semestre. (Disc. B.5)

- Faltam bolsas para incentivo dos alunos carentes, o que pode levá-los a desistir dos cursos. Evasão de alunos que entram nos cursos só por ser mais fácil. (Disc.B.7)

- A maioria dos estudantes dos Cursos de Licenciatura vem da escola pública e têm baixa formação. (Disc.A.1).

Dos pontos fracos do processo de expansão, o mais apontado pelos professores foi a falta de infraestrutura e o improviso. Confirmamos o fato discutido na literatura que a expansão acontece rapidamente e sem ter condições físicas e materiais para isso. Faltam salas de aula, mobiliário, biblioteca, laboratórios, recursos audiovisuais, dentre outros. Essa carência de recursos, com certeza, afeta a qualidade do trabalho docente e, consequentemente, da qualidade de ensino. Outro fator negativo é o recurso financeiro: é pouco e sem garantia de continuidade, pois depende do Governo e novas eleições representam incertezas e ameaça, nesse sentido. Pelos depoimentos, verificamos que faltam, sobretudo, planejamento e ações efetivas com relação à previsão de verbas, prever o espaço físico, pensar na demanda de alunos num determinado contexto, nos cursos a serem oferecidos numa comunidade, observar necessidades e demandas de cada contexto, a boa administração dos recursos, dentre outros.

Outros fatores denunciados pelos depoimentos são: a sobrecarga de aulas, o excesso de disciplinas e o elevado número de alunos a que são submetidos os professores do projeto de expansão. Os cursos contam com um número reduzido de docentes, que ficam sobrecarregados. Daí aparece a figura do professor "auleiro", em situação bem semelhante à da Instituição particular. Assim, torna-se difícil o docente conciliar ensino, pesquisa e extensão e preparar suas aulas com qualidade. Professores mais críticos questionam quais são as reais intenções das políticas de Educação Superior pela forma em que os cursos foram pensados. Destacamos, ainda, outros depoimentos que confirmam a precariedade das

condições de trabalho e o desrespeito aos profissionais da docência, nos cursos de formação de professores:

> *- As condições de trabalho são péssimas. Tenho 12 aulas por semana, mas agora são 5 turmas, com 45 a 50 alunos cada, mais uma turma de EDP (Estudo e Desenvolvimento de Projetos). Ainda repito a mesma aula para 5 turmas...Serão, portanto, mais de 250 alunos sob minha responsabilidade. Com reuniões, pesquisa, extensão, ultrapasso bem longe as 40 horas semanais da dedicação exclusiva. (Prof. 1.1.9)*
>
> *- Questiono: em que medida está o respeito à profissão docente na nossa Universidade Pública? O que vejo são salas superlotadas de alunos, falta de recursos didático-pedagógicos, sobrecarga de aulas e alunos, falta de espaço físico, de livros, sala para professor, para secretária, de mesa e cadeira, de telefone, de computador e de internet...*
>
> *- Algo está profundamente errado no modo como a implantação desses cursos foi desenhada e executada. Fico pensando: quais são os interesses que estão por trás de tudo isso? (Prof. 1.1.5).*

Sobre o perfil dos alunos que chegam às Licenciaturas, está claro que é uma clientela diferente da elite econômica que compõe os cursos de maior *status* social, tais quais os alunos da Medicina, da Odontologia, das Engenharias, nas Universidades públicas. São alunos, na maioria, trabalhadores ou de famílias muito carentes. Por isso, precisam conciliar trabalho e estudo ou da ajuda de programas assistenciais, como vale refeição, vale transporte, moradia, dentre outros, para se manter na Universidade. Justifica-se, assim, a necessidade dos cursos serem no período noturno. Agrava-se a situação com o fator de que muitos deles são oriundos de escolas públicas de baixa qualidade, muitos têm história de defasagem em relação a idade, série e participaram dos cursos supletivos, para acelerar Ensino Fundamental e Médio. Então, há uma limitação dos pré-requisitos necessários para os estudos em nível de graduação. Daí, os Cursos de Licenciatura recebem o rótulo de "curso pobre, para pobre" e, além disso, a maioria não escolheu a Licenciatura por vocação, mas porque foi o curso que a sua condição de classe lhe permitiu fazer. Vejamos os depoimentos nesse sentido:

- Outro aspecto é que os projetos de expansão têm privilegiado cursos de Licenciatura, o que não garante a democratização do acesso ao saber. A docência não é uma profissão de reconhecido status social, assim, parece criar o estigma de que Licenciatura é para "aluno pobre" e os demais cursos para os melhores alunos. (Prof. 1.1.1)

- Outro ponto que cito é o nível de alunos que recebemos: não é a elite intelectual e econômica, mas alunos trabalhadores, que lutam bravamente, para superar as dificuldades de diversas naturezas para manter-se na Universidade. (Prof.1.1.2)

Com razão, os alunos se mostram preocupados com a valorização da quantidade em detrimento da qualidade do ensino. A evasão ou a desistência de vários alunos acontecem por frustração com o curso escolhido ou por condições financeiras insuficientes para se manterem na Universidade; essa é a realidade. Desse modo, muito dinheiro é investido, para pouco retorno, uma vez que a entrada dos alunos é grande, mas, no final, poucos se formam. A carência de infraestrutura adequada, falta de bibliotecas e laboratórios, também foi bem destacada pelos alunos.

Outro fator apontado é a dúvida sobre a qualidade dos cursos e o fato de que há grande rotatividade dos professores, que passam por concursos públicos, mas não se fixam nas cidades interioranas, uma vez que logo buscam uma forma de mudar de instituição, por meio de transferência ou por meio de aprovação em novo concurso.

Com relação à pergunta sobre a infraestrutura dos cursos em que os docentes atuam, confirmamos, mais uma vez, o que já foi constatado anteriormente: vários entrevistados afirmaram, em seus depoimentos, que não há salas de aula suficientes e nem adequadas para as aulas (espaço, arejamento); as bibliotecas são pobres, sem o acervo bibliográfico necessário; ausência de laboratórios ou, na existência destes, faltam equipamentos; faltam computadores e possibilidade de acesso à Internet; os professores não têm espaço para trabalhar na Instituição, seja orientando alunos ou pesquisando. Cursos de maior *status* social recebem mais atenção que outros, numa mesma Instituição.

A maioria dos professores acredita na qualidade de seus cursos e trabalha nessa perspectiva. Entretanto, também vê limitações e até soluções viáveis para melhorar os cursos. É consciente das limitações e acredita que elas devem ser sanadas. Como limitações da qualidade aponta a falta de articulação entre teoria e prática; a falta de flexibilização curricular; o enfoque formativo dado à formação do bacharel ou pesquisador e não a do professor; as salas superlotadas, dificultando a construção do conhecimento com aulas mais dinâmicas, dentre outros.

Nos depoimentos dos alunos sobre *a qualidade do curso* que escolheram fazer, disseram:

- Eu não tenho a mínima noção de onde podemos chegar com essa formação, visto que temos o conteúdo de 4 anos em 3, devido ao novo currículo de caráter mais crítico na formação do professor. Temos Universidades com o mesmo curso em 4 anos no período integral. Nós, no curso noturno, temos que fazer em 3 anos? (Disc. A.10).

- Sim, acredito que o curso é bom. O que atrapalha é o pouco tempo, no noturno, e grande parte dos alunos são trabalhadores. (Disc. B.1)

- Em partes. A gente fica o primeiro ano inteiro sem ver conteúdos da área específica e depois sobra pouco tempo para estas. Com isso, estou com dificuldades nessas matérias, enquanto nas humanas eu saia bem. (Disc. B.5)

- Os professores são bem qualificados, a maioria é doutor. Mas, diploma não garante tudo... falta mais integração entre as disciplinas e uma prática mais multidisciplinar... (Disc. B.8)

- Existem ainda, professores que avaliam de forma tradicional e reprovam a maioria dos alunos. (Disc. A.6)

Os alunos acreditam, em sua maioria, que os cursos são de qualidade. Contudo, não deixam também de ver limitações e sugerir alternativas. Mostram que, nem sempre, a formação ou certificação do profissional garante a qualidade do seu trabalho. É preciso também compromisso e gostar do que faz. Professores que realizam a avaliação numa perspectiva puramente quantitativa também são denunciados.

Novamente, aparece a denúncia, agora dos alunos, das fragilidades do currículo, com acentuada formação humanística, em detrimento da formação específica, na área de formação.

As pesquisas bibliográfica e documental evidenciaram grande preocupação com a melhoria da qualidade de ensino, da formação de professores.

Com a aplicação de entrevistas, explicitaram-se os pontos fortes e os pontos fracos do processo de expansão da Universidade. Vimos que há muitas conquistas, especialmente, relacionadas à democratização do acesso à Universidade; porém, há também muitas controvérsias, que se confirmam nos pontos fracos da expansão. Esses necessitam de estudo, reflexão e revisão, urgentemente. A democratização do acesso, no ensino superior, precisa de garantir também o acesso ao saber, ou seja, ao conhecimento legítimo.

Em seguida, apresentamos as conclusões gerais da investigação e a indicação de possíveis encaminhamentos para os problemas evidenciados, como sugestões para o aperfeiçoamento das políticas de Educação Superior em nosso país, especialmente do programa REUNI.

Conclusões:

Entendemos que o projeto REUNI, que tem como referência o Processo de Bolonha e é imbuído da filosofia da Universidade Nova, tem muito mais intenções políticas e econômicas na sua viabilidade do que a real preocupação com a inovação curricular e a qualidade de ensino para as classes desprovidas de riqueza, que chegam à Universidade. Então, é uma proposta nova e ousada, que propõe uma prática inovadora, mas sem oferecer os recursos e os subsídios necessários para colocar toda essa inovação em prática.

A má qualidade da escola pública atinge a Educação Básica e o problema se estende para a Educação Superior, tornando-se, ironicamente, um círculo vicioso, pois, se, de um lado, a Educação Básica não prepara adequadamente os seus alunos para a Universidade, esta, por outro lado, não forma adequadamente seus egressos para serem bons profissionais docentes para atuar na Educação Básica.

Destarte, alertamos para as intenções neoliberais que podem estar por trás de tudo isso: denegrir a imagem da Universidade Pública, a fim de trilhar o caminho da privatização do espaço público**.** A intenção pode ser fazer com que as Universidades caiam no descrédito da população, sendo vistas como incompetentes para formar bons professores e, assim, tornar-se-á útil e desejável a ação de privatização do ensino, especialmente nessa área. Toda atenção e cuidado é pouco com relação à questão em pauta.

Diante do exposto, algumas providências são urgentes no sentido de garantir políticas e ações para a Educação Superior, a saber: expansão com projetos bem planejados e com verbas suficientes para sua viabilização; redimensionamento das propostas pedagógicas dos cursos em andamento e dos novos, garantindo consistência teórica, democracia e a contextualização; coordenação pedagógica eficiente e formação contínua dos formadores; valorização dos profissionais da educação e garantia de condições dignas de trabalho; investimento na Educação Básica para melhoria da qualidade de ensino; diversificação da oferta dos cursos de graduação, dos projetos de expansão; maiores investimentos para a educação - com aplicação planejada e adequada - para que a Universidade cumpra a sua missão tríplice: ensino, pesquisa e extensão, com qualidade.

Por fim, um grande passo já foi dado e, do ponto de vista quantitativo, vemos confirmada a expansão do ensino superior no país, embora em ritmo mais lento do esperado; o que, certamente, é um aspecto positivo das políticas de Educação Superior, uma vez que o país deveria dobrar a sua população universitária. Entretanto, o crescimento do número de alunos com acesso à Universidade, ocasionado pelos projetos de expansão universitária, apresenta algumas distorções. Muito investimento já foi feito na Educação Superior, mas não o suficiente para garantir a democratização do acesso, da permanência e do sucesso no desenvolvimento da aprendizagem. Para que a Educação Superior seja mesmo

democrática e inclusiva, precisamos de que as políticas educacionais ultrapassem os discursos e invistam, de fato, na concretização de uma Universidade Pública de boa qualidade, para todos e todas.

Referências

Brasil.(2007). REUNI – *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. Diretrizes Gerais. Plano de Desenvolvimento da Educação. Disponível em:

< http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>

Borges, M. C. (2009). *Políticas Educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade.* São Paulo: Paulus.

Dourado, L.F. (2002). Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf >

Lima, Licínio C.; Azevedo, Mário Luiz N. de; CATANI, Afrânio M. (2008). *O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova.* Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf>

Severino, Antônio Joaquim. (2009). *Expansão do ensino superior:* contextos, desafios e possibilidades. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2>.

UFTM. (2010). *Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas.* Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba. Mimeo.

UFU. (2007). *Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas*. Universidade Federal de Uberlândia. Ituituaba. Mimeo.

7.5.

Título:

Impactos do programa universidade para todos – Prouni na formação profissional do estudante de baixa renda

Autor/a (es/as):

Carbonesi, Maria Anastácia Ribeiro Maia [Centro Universitário do Distrito Federal – UDF]

Silva, Cleide Bezerra da [Centro Universitário do Distrito Federal – UDF]

Resumo:

O texto tem como objetivo discutir a política do Programa Universidade Para Todos - ProUni na

formação profissional do aluno de baixa renda. A perspectiva é saber se este programa do Governo Federal provocou algum impacto na vida da população estudantil que teve acesso às bolsas de estudo e, sobretudo, interessa saber se o ProUni influenciou na melhoria de vida destes estudantes. Para realizar o intento, foram aplicados questionários com perguntas diretas sobre os impactos causados e o nível de satisfação dos alunos em participar deste tipo de programa. A análise do resultado da pesquisa empírica foi realizada na última parte do texto. Buscou-se mostrar, a partir dos dados coletados, que nível de satisfação foi alcançado na esfera da vida profissional e pessoal do indivíduo de baixa renda, beneficiário pelo programa, como também a importância do mesmo como política pública que visa minimizar a desigualdade de oportunidade de acesso ao ensino superior.

Palavras-chave:

Democratização do ensino superior; Mercado de trabalho; Baixa renda.

Introdução

O caminho percorrido pelo homem para alcançar o progresso tecnológico-científico resultou no desenvolvimento de diversas formas de sociabilidades. No entanto, o crescimento alcançado pela sociedade brasileira não foi suficiente para finalizar a existência de novos e antigos dramas sociais. Um desses é o déficit de escolaridade do aluno de baixa renda. Os baixos índices educacionais ainda são grandes desafios, pois dificultam o acesso aos bens culturais, econômicos e políticos dentro do âmbito social.

As maravilhas anunciadas pela tecnocracia do capitalismo moderno ainda não se traduziram em políticas públicas capazes de contemplar iniciativas que minimizem as desigualdades sociais e a condição precária de educação recebida por uma parcela significativa da população. Todavia, a pressão de organismos internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas – ONU, foi fundamental para que nas últimas décadas os Estados buscassem alternativas e meios para resoluções de problemas e deficiências históricas referentes à educação do povo. Neste quadro, se insere o Brasil, que, pressionado pelas determinações da ONU sobre as metas para educação no milênio, busca expandir a oferta da educação superior no país. Segundo este órgão, o Brasil deveria expandir os meios de acesso ao ensino superior, uma vez que foi apontado como tendo um dos menores índices de acesso da população a este nível de escolaridade.

Neste sentido, a reflexão específica no campo da educação superior, cuja missão é preparar o indivíduo com competências e habilidades para a sua participação na vida social, política e econômica do país, motivou o Governo Federal Brasileiro a expandir a criação de novas universidades públicas e a criar, no ano de 2004, por meio da Lei nº 11. 096/2005, o Programa Universidade Para Todos –

ProUni. No rol de políticas públicas, este programa tem como objetivo proporcionar o acesso à formação superior ao aluno de baixa renda. Certamente, a expectativa é que este programa venha melhorar não apenas os índices estatísticos do governo, mas cumpra com o princípio social básico de proporcionar melhores condições de acesso aos bens sociais como: mercado de trabalho, moradia, saúde e lazer; tudo isso, se traduzindo em melhorias na qualidade de vida do cidadão brasileiro.

Com a expectativa de saber se o Programa Universidade Para Todos do Governo Federal provocou algum impacto na vida da população estudantil que teve acesso às bolsas de estudo e, sobretudo, interessadas em saber se o ProUni influenciou na melhoria de vidas destes alunos, é que decidimos realizar uma pesquisa sobre os impactos causados e o nível de satisfação dos alunos em participar deste tipo de programa. Assim, o texto tem como objetivo mostrar que tipo de percepção o aluno participante tem do programa e que tipo de impacto o acesso à educação superior proporcionou em sua vida.

Apesar deste trabalho não ter como proposta uma abordagem detalhada sobre o desenvolvimento histórico do ensino superior no Brasil, iremos de forma breve fazer o resgate de algumas mudanças ocorridas no âmbito educacional que, de forma direta, contribuíram para que políticas afirmativas de democratização do ensino superior, como é o caso do ProUni, chegassem a ser implementadas no país. Assim, reconhecemos a importância de se abordar alguns dos dispositivos legais que, a partir de uma visão de todo ou particularidades sociais, buscam tratar as questões educacionais no Brasil. Não termos a intenção de avaliar os processos e procedimentos que implicaram a implantação da política pública em questão, contudo, vamos nos referir às políticas públicas tendo como referencial teórico o que define Teixeira (2002) quando diz que:

> *[...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos." (TEIXEIRA, 2002, p. 2)*

Quanto à coleta de dados, utilizamos fonte primária e secundária. No caso da primeira, foi usada a técnica de questionário, instrumento utilizado para a coleta de dados com os alunos que foram o foco da pesquisa. Como fonte secundária, foi feita a coleta de dados por meio de documentos e literaturas pertinentes. Após este processo de coleta de dados, realizou-se a análise de todo o material coletado, articulando os dados empíricos com os suportes teóricos para a melhor compreensão da realidade investigada.

1.1 – Educação Superior no Brasil: expectativas, mudanças e desafios

Muitas mudanças se processaram na realidade educacional brasileira a partir dos dispositivos legais que compunham as diferentes Cartas Constitucionais, o Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Podemos dizer que as transformações dos instrumentos legais, que de forma específica orientam a obrigatoriedade e a gratuidade da educação brasileira nos seus diferentes níveis, nos fornecem elementos importantes, para o entendimento da realidade educacional existente hoje no Brasil. As diferentes circunstâncias históricas que, de forma direta, interferiram nas questões educacionais e variadas propostas pedagógicas, no presente, nos fazem crer que a implementação de uma política pública da natureza e envergadura do Programa Universidade Para Todos – ProUni representa a compreensão do poder público que, por meio do acesso mais democrático ao ensino superior, se pode ter um país menos desigual.

Se a realidade legal é resultado das necessidades de uma determinada sociedade, podemos afirmar que existe uma conexão entre a formulação dos ordenamentos jurídicos que garantam os direitos educacionais, as necessidades dos alunos de acesso aos diferentes níveis de escolaridade e a fecundidade das reflexões para a formulação de políticas públicas que venham responder às reais demandas sociais. Daí o atrelamento dos avanços no âmbito educacional, no sentido de responder às demandas sociais do mercado de trabalho e, por conseguinte, o acesso à escolarização de nível superior, ao pressuposto teórico e a visão de mundo dos atores governamentais responsáveis pela formulação legal das políticas públicas no Brasil.

Medeiros (2001) declara que, a partir da leitura dos diferentes textos constitucionais brasileiros e seus dispositivos referentes à educação, pode ser construído um panorama histórico da trajetória que foi percorrida para a positivação da educação na Constituição Federal de 1988, como um direito social subjetivo inalienável. Por meio dos textos constitucionais, é possível conhecer como no decorrer da construção histórica social do Brasil foram tratadas as questões educacionais a partir de diferentes perspectivas ideológicas e contextos políticos diversos.

Ao buscarmos interrogar o passado para compreender as urgentes ações do presente no panorama educacional do ensino superior, encontramos na Carta Magna de 1824, no artigo 179, inciso XXXIII, a criação das universidades brasileiras. Com D. Pedro I, ainda temos a definição dos cursos de formação superior em engenharia, medicina e direito que, por um longo período de tempo, monopolizaram a formação acadêmica no Brasil. Na Constituição de 1891, o artigo 35, § 3º propõe a criação de instituições de ensino superior nos Estados, e o artigo 62 faz referência à laicidade do ensino público. Para Cury (2000), esta talvez tenha sido uma das únicas medidas republicanas que teve alcance nacional no que se refere à educação.

A partir dos acontecimentos da "Revolução de 1930", a sociedade brasileira desperta para as causas de seu subdesenvolvimento: a pobreza, o analfabetismo e o anacronismo das suas estruturas políticas e econômicas. De acordo com Poletti (1999), apesar do texto Constitucional de 1934 ter tido pouco tempo de vigência, seu teor legal mostra, de certa forma, os primeiros passos em direção à democratização brasileira. No âmbito da educação, a Carta significou um avanço considerável, pois era a primeira vez que a educação recebia o seu devido valor como estrutura fundamental de desenvolvimento nacional.

A década de 1930 registrou mudanças significativas no âmbito da educação brasileira. Entre essas mudanças ressaltamos a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1931; a Reforma do Ensino Superior; a fixação do Plano Nacional de Educação; o estabelecimento dos Conselhos de Educação Estaduais e do Distrito Federal na construção do sistema de ensino nacional; e, sobretudo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que, segundo Ribeiro (1998), representava a preocupação dos intelectuais em estabelecer uma política nacional de educação que contemplasse as diferentes modalidades de ensino para as distintas classes sociais.

De acordo com Porto (1999), a modernização estava em pauta, mas, contradições à parte, a conjuntura na qual se encontrava o país não permitia que a sociedade vivesse um regime constitucional de caráter democrático. Getúlio Vargas desfechou o golpe de Estado e outorgou a Constituição Brasileira de 1937. No que se refere aos dispositivos constitucionais no campo educacional, iremos ressaltar o que dispõe o artigo 129 quando estabelece que a educação profissional se destina aos filhos dos menos favorecidos. Ribeiro (1998), ao discutir este artigo, mostra que, apesar do regime autoritário de Vargas e de sua Carta Constitucional apresentar um significativo recuo no que diz respeito à educação, é importante observar que esta foi, de acordo com seus dispositivos, a mais avançada em termos de possibilidades de formação popular para o mercado de trabalho.

De acordo com Baleeiro e Lima Sobrinho (1999), a Constituição de 1946 partia do princípio de que o Estado não poderia ser um fim em si mesmo, mas tinha como fim servir de meio para que o homem pudesse se elevar material, física, moral e intelectualmente. Portanto, a proposta era melhorar as condições de saúde e de educação do povo. A perspectiva era a de que, desse modo, se alcançaria o desenvolvimento do Brasil, uma vez que se percebia nesta estrutura deficiente a causa das más condições sociais da população mais pobre e, por conseguinte, o entrave no crescimento do país. Contudo, no que se refere à formação superior na Carta Magna de 1946, cabe destacar apenas o que dispõe o artigo 174, parágrafo único, quando se refere à criação de institutos de pesquisas, junto aos estabelecimentos de ensino superior.

Na Carta Constitucional de 1967, as preocupações estão centradas na indústria, no comércio e no desenvolvimento econômico. Segundo Fávero (2001), estavam em pauta nos anos 60 os debates referentes ao binômio desenvolvimento e educação. Portanto, o governo militar procurou estruturar a

educação primária, média e superior, tendo como proposta a educação técnica, cujo fim era o fortalecimento do sistema produtivo do país. No documento constitucional no que tange à educação superior, cabe destacar o artigo 175, incisos III e IV, que se referem à extensão da gratuidade do ensino na rede pública para o nível médio e universitário, caso seja comprovada carência financeira e, posteriormente, a substituição da gratuidade pelo método de concessão de bolsas de estudo.

Na perspectiva de refletirmos sobre o papel definidor que possuem os ordenamentos jurídicos na estruturação de políticas públicas que venham responder às necessidades efetivas da população de baixa renda, no que se refere ao ingresso à formação de nível superior, acesso ao conhecimento, inserção no mercado de trabalho e, consequentemente, redução da desigualdade, fizemos um rápido resgate do que temos como herança constitucional, para que possamos observar como no contexto contemporâneo a possibilidade de acesso às instituições de ensino superior que é dada pelo ProUni ao cidadão de baixa renda representa uma ação afirmativa importante para o preenchimento parcial do grande abismo que se constituiu entre formação superior, melhores oportunidades e classes populares, resultado de um contexto sóciopolítico elitista.

O cenário educacional brasileiro que se desenhou a partir da leitura realizada sobre os dispositivos legais constitucionais que antecedem a Constituição Brasileira de 1988, nos possibilita perceber a urgência que o governo federal tinha de pensar e discutir mecanismos eficazes que garantissem o acesso e a permanência dos segmentos economicamente menos favorecidos da população brasileira à educação de um modo geral. Do ponto de vista sócioeducacional, poderíamos dizer que o modelo educacional e as diretrizes adotadas pelos diferentes governos federais oportunizaram que apenas as camadas sociais favorecidas economicamente tivessem acesso e permanência regular à educação básica e superior, ou seja, o conhecimento acadêmico era entendido como um bem de consumo possível de ser acessado por uma elite privilegiada.

A Constituição Brasileira de 1988 deixa o "tecnicismo" de lado e, imbuída de uma perspectiva progressista, parte em busca da construção de uma cidadania social. De acordo com Capanema (2004), a Constituição de 1988 vem expressar a esperança de um povo que acredita poder recobrar valores democráticos que rejeitam o déficit de cidadania historicamente construído, pois teve como intenção a universalização da cidadania e a promoção de direitos civis e humanos que, até então, para boa parcela da população brasileira, se encontravam adiados. Como mostra a autora, a Constituição Federal de 1988: "[...] teve a intenção, [...], de lutar contra os bolsões de miséria e a favor do homem brasileiro sem salário, analfabeto, sem saúde, sem casa, em suma, sem cidadania. (CAPANEMA, 2004, p. 37)

A Constituição Federal de 1988 previu mudanças significativas relacionadas à educação brasileira. Pela Carta Constitucional, o Estado brasileiro deveria se responsabilizar pela oferta gratuita da educação básica e de qualidade para toda a sua população, esteja o educando dentro ou fora da idade própria deste nível escolar. Segundo Pinheiro (2001), apesar da Constituição de 1988 apresentar suas

limitações e, em determinados momentos, representar o lado atrasado da sociedade, em outros aspectos, diz respeito a uma sociedade democrática e moderna.

O novo cenário Constitucional oportuniza a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Este documento orienta toda a educação nacional, em todos os níveis e modalidades de ensino. Se tomarmos o documento acima tendo como foco de análise a ampliação real das oportunidades de acesso ao ensino superior, a grande contribuição se encontra no Artigo 46, § 4º quando dispõe que cabe às instituições de ensino superior públicas e privadas ofertarem cursos de graduação, no período noturno, com as mesmas condições e padrão de qualidade ofertados aos cursos do período diurno. É, portanto, necessário atentar para o fato de que os problemas de âmbito educacional vividos pelo educando, desde a educação básica até o ensino superior, representam uma consequência da realidade econômica, política e social do país.

Em relação às disposições legais referentes à concepção de democratização do ensino superior, é preciso considerar ainda o que dispõe o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado para o decênio 2011-2020. No que diz respeito às metas a serem alcançadas e as estratégias propostas para a efetivação destas metas, é positivo observar como o PNE pretende tratar as questões educacionais referentes à formação superior no país. Isso não significa dizer que neste espaço iremos conceder destaque a todas as metas traçadas pelo PNE no âmbito da educação superior, pois nossas inquietações se direcionam no sentido de perceber com maior nitidez a oportunidade de ampliação do ingresso e permanência à formação superior dos grupos economicamente menos favorecidos.

E interessante destacar que o PNE tem como uma de suas diretrizes a proposta de superação das desigualdades sociais. Assim sendo, destacam-se as seguintes metas e as estratégias previstas para ação no decorrer do decênio citado. Meta – 3: utilização dos resultados obtidos pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como instrumento de acesso ao ensino superior. Meta – 12: elevação da taxa líquida de matrícula na educação superior para 33% da população na faixa etária de 18-24 anos.

Dada as dimensões da proposta da última meta mencionada, é relevante que se retenham as seguintes propostas estratégicas: 12.3) Ofertar 1/3 das vagas nos cursos noturnos de graduação presencial nas Universidades Públicas; 12.6) Expansão do financiamento estudantil ofertado por meio do Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior – FIES; 12.9). Por meio de políticas afirmativas, ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos à educação superior; 12.14) Mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, tendo como objetivo responder às necessidades de desenvolvimento do país, às exigências tecnológicas e à melhor formação básica.

A atenção que foi dada às demandas educacionais na Constituição Brasileira de 1988, na LDB/96 e no PNE, representa um avanço no reordenamento do sistema educacional frente às disposições legais

observadas nas Cartas Magnas que antecederam a CF/88. Ao resgatarmos nossa memória constitucional e ao interrogarmos esse passado no que diz respeito aos dispositivos referentes à educação superior, observam-se que medidas governamentais que visam o maior acesso ao ensino superior por meio da oferta de bolsas de estudos como é o caso do ProUni representam uma redefinição por parte do governo federal dos critérios para se pensar de forma mais efetiva a cidadania educacional no Brasil. Poderíamos dizer que este novo panorama de políticas públicas referentes à educação superior se traduz em uma nova proposta de inclusão social e desenvolvimento econômico para o país.

É consenso entre os especialistas da educação que as mudanças sociais devem se estruturar a partir de políticas educacionais que possibilitem igualdade de oportunidades para o acesso e a permanência dos alunos, dos diferentes segmentos sociais, à educação formal nos seus variados níveis. A partir dessa perspectiva, a educação é percebida como o eixo norteador das transformações que deverão formar um cidadão que aprenda a ser, a conviver, a aprender a aprender e aprender a fazer. Portanto, o esforço empreendido se direciona no sentido de se pensar uma educação menos excludente, menos seletiva. O grande desafio enfrentado pelos alunos de baixa renda no Brasil seria o de romper com a realidade marginalizada da sociedade classista que insiste em pensar de forma dicotômica a relação entre formação acadêmica e mundo do trabalho.

Se pensarmos no abismo que se constitui entre o estudante de baixa renda, a realidade social, o acesso à informação e a construção de saber, podemos dizer que não basta que as propostas de democratização do ensino em seus diferentes níveis sejam regulamentadas por meio dos dispositivos legais, mas que de forma efetiva as mesmas cumpram com os objetivos para os quais foram criadas. Ainda vivemos uma realidade socioeducacional no Brasil em que a classe trabalhadora, em sua grande maioria, só possui possibilidades de ingresso ao ensino superior mediante a concessão de bolsas de estudos. Pois, se por um lado, o número de vagas ofertadas pelas Universidades Federais é insuficiente para se efetivar a universalização do ensino superior no Brasil, por outro, o acesso da classe trabalhadora às instituições privadas fica inviabilizado, ou gera um elevado índice de evasão, frente aos valores que são cobrados em forma de mensalidade.

À luz dessas reflexões, queremos destacar a importância das políticas públicas federais direcionadas à democratização da educação superior no país. Tudo isso pressupõe que os diferentes atores políticos responsáveis pela elaboração, execução e avaliação das políticas públicas estejam imbuídos da proposta de fomentar o bem-estar social. Isso implica considerar as demandas e as necessidades sociais no ato da proposição dos meios adequados para que os fins, de forma satisfatória, sejam alcançados. No campo específico da educação superior, queremos refletir sobre o impacto causado pelo Programa Universidade Para Todos na formação profissional do estudante de baixa renda, tendo

como ponto de análise os dados coletados por meio de questionário com os alunos beneficiados pelo programa.

1.2 – ProUni: Caracterização

Na tentativa de responder às demandas de interesse coletivo no que se refere à ampliação de acesso da população de baixa renda ao ensino superior no Brasil e cumprir com a meta proposta pelo Plano Nacional de Educação – PNE, no que diz respeito ao aumento de 30% no número líquido de matrículas no ensino superior, até o ano de 2010, o governo federal, na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, regulamenta o Programa Universidade Para Todos – ProUni.

O texto legal dispõe que será ofertada a concessão de bolsa de estudo para os estudantes de graduação, com ingresso em instituições privadas, sejam estas com ou sem fins lucrativos, por meio de três tipos de benefício: integral, parcial de 50% e de 25%. Os critérios estabelecidos para concessão de bolsa integral seguem os requisitos do estudante não ser portador de diploma de nível superior e somar uma renda familiar de um, a um e meio salário-mínimo. Quanto à concessão de bolsa parcial (50% e 25%), será destinada àqueles que não possuem formação acadêmica superior e somam uma renda familiar de até três salários-mínimos, como também, mediante critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação - MEC.

De acordo com o que dispõe o artigo 2º, da citada Lei, as bolsas de estudo ofertadas pelo ProUni se destinam àqueles alunos que cursaram as três series do ensino médio em escolas da rede pública de ensino, ou que cursaram o mesmo em escola privada na condição de bolsista, como também, a portadores de necessidades especiais e professores da rede pública de educação, que queiram formação de nível superior em licenciatura e pedagogia para a atuação docente. Neste último caso, a renda per capita não será considera como requisito para a concessão da bolsa.

O processo seletivo para concessão das bolsas de estudo se dará por meio dos resultados e perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como também por critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação. Em última instância de avaliação, a seleção será feita pela instituição de ensino superior privada, de acordo com critérios próprios para o ingresso do candidato ao curso pleiteado e veracidade das informações fornecidas. A manutenção do benefício está atrelada ao prazo máximo de conclusão do curso e ao desempenho acadêmico do aluno, conforme os critérios definidos pelo Ministério da Educação.

As instituições privadas de ensino superior que aderirem à concessão de bolsas previstas pelo ProUni terão como benefício a isenção dos seguintes tributos: Imposto de Renda das Pessoa Jurídica; Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; Contribuição Social para Financiamento da Seguridade

Social e Contribuição para o Programa de Integração Social. A adesão ao ProUni tem vigência de dez anos e poderá ser renovada pelo mesmo período de tempo.

De acordo com dados coletados no site do Ministério da Educação, em agosto de 2011, sobre o ponto de vista da evasão no curso superior, o índice de alunos beneficiados pelo ProUni que evadem antes de concluírem a graduação é menor do que o percentual registrado tendo como quantitativo o total de discentes que ingressam nas instituições privadas de ensino superior no Brasil. Os índices divulgados pelo MEC apontam para os seguintes percentuais, no período referente aos anos de 2009 e 2010, 15,6% representando total de alunos que abandonam a formação superior antes da sua conclusão e de 4% no que diz respeito aos alunos que foram beneficiados com a bolsa do ProUni.

Também é interessante ressaltar que, de acordo com as informações divulgadas em 23 de janeiro de 2012, pelo site do Ministério da Educação, o estudante que for beneficiado pelo programa com bolsa integral, que esteja matriculado em curso de modalidade presencial e tiver que cumprir uma carga horária de seis horas diárias, tem o direito de requerer uma bolsa de R$ 360,00 (trezentos e sessenta reais) para ajuda de custo. Ademais, na arena do processo em curso, no primeiro semestre de 2012, a Presidenta Dilma Rousseff presidiu em Brasília a cerimônia de entrega da bolsa número mil do Programa Universidade Para Todos – ProUni.

1.3 – Política pública como instrumento de transformação social

Entende-se que reconhecer o valor e o alcance da política pública é buscar saber se ela conseguiu atingir os objetivos que deram sentido à sua existência. Neste caso, acredita-se que quem deve fazer a avaliação de uma política pública não são os técnicos, os gestores e nem os especialistas de qualquer tipo de orientação, mas, sim, o próprio beneficiado para quem ela se direcionou. Assim, neste espaço, faremos algumas reflexões tendo como ponto de análise os resultados obtidos pela pesquisa de exploração empírica que foi realizada.

Foram aplicados 90 questionários para que diversos (as) alunos (as) de diferentes cursos como: direito, administração, ciência política, relações internacionais, sistema de informação, gestão pública, de distintas idades entre 17 e 60 anos, gênero, cor e religião se manifestassem sobre o grau de satisfação com o ProUni e sobre os impactos que o programa causou na vida de cada um. Todos os (as) alunos (as) que foram sujeitos da pesquisa são discentes de uma instituição privada de ensino superior, localizada no Centro-Oeste do país.

De acordo com os dados apurados nos questionários, verificamos que mais de 80% do (as) alunos (as) que estudam, custeados pelo ProUni, estão satisfeitos com o benefício concedido pelo programa do governo federal, pois declararam que sem este meio jamais teriam condições de ter acesso à formação superior. Na realidade, a oportunidade de ingresso na graduação lhes permitiu não apenas ter acesso ao

conhecimento, mas, também, a se munirem de instrumentos para se lançar no mercado de trabalho e participar de atividades de formação complementar como estágios profissionais, eventos acadêmicos e culturais que corroboram com sua formação teórica e prática.

Dos que já atuavam no mercado de trabalho, 78 alunos responderam que já mudaram de emprego, 68 deles já obtiveram ganhos salariais mais elevados depois que começaram a cursar o nível superior, 10 disseram que ainda não sofreram mudanças em suas condições de emprego e o restante não respondeu à questão. Quanto àqueles que estavam desempregados antes do ingresso ao curso superior, 51 não estavam no mercado formal de trabalho, destes, 31 já conseguiram empregos formais depois que ingressaram no ensino superior via ProUni. O restante alimenta a esperança de até o final do curso já esteja empregado, pois acreditam que a formação superior permitirá obter maiores possibilidades de ingresso no mercado de trabalho.

É importante ressaltar que o ingresso no curso superior não tem apenas importância econômica, mas é também meio e processo de construção da identidade social do beneficiado, pois os alunos que foram foco da pesquisa confessaram uma melhoria nas relações sociais e, sobretudo, na elevação da autoestima, uma vez que ser portador de formação universitária é assumir também uma diferenciação de status dentro do seu meio social doméstico e profissional, conforme afirmaram 88 dos respondentes. É importante observar que 84,4% dos pais dos alunos (as) beneficiados (as) não tiveram condições de acesso ao ensino superior, muitos pararam os seus estudos no meio ou início do ensino fundamental ou médio, como acontece na maioria das famílias que compõem os segmentos baixos da sociedade brasileira.

Do ponto de vista sociológico, a presença desses alunos em salas de aula de formação superior é um claro sinal de mudança social, uma vez que as novas condições conquistadas na sociedade também implicam mudanças de concepções e valores. À medida que estes segmentos se instruem, a sociedade ganha não apenas na sua estrutura econômica, como mão de obra mais especializada para as empresas e o aumento do consumo de bens e serviços, mas também como instrumento de renovação na percepção dos valores socioculturais, uma vez que abandonam antigos hábitos, costumes e crenças, e assumem outros, rompendo com a condição de reprodutores de valores tradicionais. Instruídos, os indivíduos são agentes produtores de novas maneiras de pensar, sentir e agir; desse modo, de novos paradigmas na qualidade de serviços e convivências sociais.

O conhecimento adquirido pelo acesso à formação superior possibilita que o indivíduo deixe de ser presa fácil e se negue a assumir o papel de trabalhador acrítico e submisso. A formação superior permite que o trabalhador seja portador de opiniões que interferem nas condutas políticas e sociais do país. Essa nova realidade faz com que o mesmo se perceba não mais como um "cidadão de papel", tomando emprestado o termo de Dimenstein (2011), para ser um cidadão real, aquele que participa, critica, sugere, grita suas insatisfações e pede mudanças.

O significado do ProUni pode ser pensado como instrumento de transformação social para o indivíduo e para o Brasil. Certamente que o país precisa avançar muito mais nas reformas estruturais da Educação, pois necessita de mais políticas de desenvolvimento educacional para fazer frente aos desafios futuros. Apesar de termos nas últimas décadas significativas taxas de crescimento, os especialistas apontam dificuldades em continuar avançando nessas taxas, uma vez que somos portadores de um elevado déficit educacional.

Ainda que o governo brasileiro tenha tomado algumas medidas nesta área, como oferecer bolsas de estudos no exterior para formação tecnológica em áreas estratégicas para o país, sabemos que isso não soluciona o problema já existente no que se refere à falta de mão de obra qualificada para um mercado emergente e pujante, porém carente de profissionais qualificados. Portanto, desenvolver políticas públicas capazes de proporcionar mais facilidade para que o jovem ingresse nas instituições de ensino superior é salutar e preserva o país de problemas futuros como a falta de mão de obra especializada.

Certamente estes exemplos se multiplicariam se o Estado fosse mais atuante na distribuição de riquezas, no apoio e estímulo a iniciativas a exemplo do ProUni. Não é que o Programa Universidade Para Todos resolva todos os problemas educacionais do país, pois, conforme pensava Paulo Freire e o ex-presidente Lula reconhecia, as condições de educação no país necessitam de uma revolução. Contudo, parece que os governos dos últimos 15 anos decidiram iniciar esse processo, primeiramente com medidas técnicas como a criação de instrumentos de avaliação das estruturas de ensino superior, como ENADE e a obrigatoriedade da criação de Comissões Próprias de Avaliações nas Universidades e Faculdades privadas para fazer frente às exigências do Ministério da Educação – MEC.

Depois destas medidas técnicas, o passo seguinte foi a implantação do piso salarial para os professores que, em muitos rincões regionais do país, não recebiam mais do que cem reais mensais. Simultânea à esta medida, podemos citar a criação de dez novas universidades federais espalhadas por diferentes regiões do país e a criação de escolas técnicas para formação profissional. Há de reconhecermos que foi um bom passo. No entanto, estas medidas não alcançariam aqueles que tinham terminado o ensino médio e não possuíam condições de frequentar uma universidade federal, pois precisavam empregar grande parte do seu tempo ao trabalho para ajudar a manter suas famílias e a si próprio, e, também, não possuíam renda suficiente que lhes possibilitasse o pagamento da mensalidade cobrada em uma instituição privada.

Foi para estes que o ProUni serviu de âncora, pois, na realidade, impossibilitados de continuar seus estudos, viram neste tipo de política pública a oportunidade de manter-se firme na construção de sonhos e realizações. O perfil do bolsista do ProUni é de um aluno dedicado, apesar da deficiência básica de aprendizagem trazida do ensino fundamental e médio. Contudo, isto não é impeditivo para que ele alcance sucesso na sua trajetória educacional e profissional. Ao contrário, na maioria das vezes

serve de estímulo para que ele supere essas deficiências e persiga seus objetivos a partir de estratégias bem definidas.

Educar um povo é compreender que sua grandeza está na continuidade de seu crescimento e na participação responsável de seus agentes nos processos de construção e decisões que impactam no desenvolvimento da humanidade. Devemos pensar que a formação superior pode ser instrumento por meio do qual realizamos o alcance do que Aristóteles nos recomendou quando disse que não nos basta viver, é preciso que vivamos bem.

Considerações Gerais

Apesar das limitações que temos em apresentar o resultado e falar de tema tão importante em curto espaço e com uma pequena amostragem de dados, o texto finaliza com uma boa avaliação realizada pelos alunos sobre a política do Programa Universidade Para Todos - ProUni. Para os participantes do programa, este foi um instrumento importante de acesso ao ensino superior. De acordo com os bolsistas, seria bastante difícil estudar numa instituição de ensino superior por meio dos próprios recursos, pois com baixos rendimentos familiares, despesas de transportes, alimentação e moradia, fica difícil dispor de renda para custear a formação superior.

Para as famílias significou mudança na maneira de se perceber dentro da sociedade, uma vez que alguns de seus membros conquistaram boa colocação no mercado e, sobretudo, isto influenciou nas condições econômicas do grupo doméstico, elevando a renda familiar. Ajudou a melhorar a autoestima do grupo e dos indivíduos ao permitir que ambos figurassem na sociedade com outras perspectivas, bem como favoreceu maior visibilidade e condições para acesso a novos status sociais.

Na realidade, é isso pelo menos que se espera de uma política pública, que ela não seja apenas usada como isca de eleitores em período eleitoral. Sua dimensão deve ser maior do que seus propósitos políticos, ela deve ter em seu bojo o objetivo de contribuir para a emancipação dos indivíduos e que estes sejam multiplicadores de ações direcionadas ao seu desenvolvimento e, por conseguinte, instrumento também de crescimento do país. O valor de uma política pública está no seu alcance e nos resultados que ela provoca. O ProUni é importante como política pública, pois confirma por meio das respostas dos beneficiados o que o programa traduziu, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, na distribuição e redistribuição de custos e benefícios sociais.

É certo que toda política pública possui suas limitações tanto em termos de criação, objetivos e definições, como também apresenta problemas durante seu processo de implementação, conclusões e avaliações. No entanto, a forma como o aluno recebe o benefício e o que ele adquire do que recebe deixa-o bastante satisfeito, pois pensa que para quem nunca teria condições de estar onde se encontra,

o que tem no momento é de bastante valor, pois significa futuro aberto de possibilidades e conquistas; por isso avalia positivamente o que recebe e reconhece a importância de tudo isso nas diferentes esferas da sua existência social.

Referências

BALEEIRO, Aliomar. **Constituições Brasileiras**: 1891. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 1999.

_____; SOBRINHO, Barbosa Lima. **Constituições Brasileiras**: 1946. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Câmara dos Deputados: Comissão de Educação, Cultura e Desporto, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http:// portal.mec.gov.br/index). >Acesso em 03 de março. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Brasília. Responde consulta. Disponível em: <http:// www.planalto.gov.br/ccivil). >Acesso em 03 de março. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Ementas Constitucionais nº 1/92 a 52/2006 e pelas Ementas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretária de Edição Técnica, 2006.

CAPANEMA, Clélia de Freitas. Gênese das mudanças nas políticas públicas e na gestão da educação básica. In: BITTAR, Marluce; OLIVEIRA, João Ferreira. (Orgs.) **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP &, 2004.

CAVALCANTE, Themístocles Brandão; BRITO, Luiz Navarro de; BALEEIRO, Aliomar. **Constituições Brasileiras**: 1967. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de Papel**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

FÁVERO, Osmar. A educação no congresso constituinte de 1966-67: contrapontos. In: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituições brasileiras 1823-1988.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

MEDEIROS, Mônica Jacqueline Sifuentes Pacheco de. **O acesso ao ensino fundamental no Brasil**: um direito ao desenvolvimento. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2001.

NOGUEIRA, Otaciano. **Constituições Brasileiras**: 1824. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 1999.

POLETTI, Ronaldo. **Constituições Brasileiras**: 1934. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 1999.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda ?. In: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituições brasileiras 1823-1988.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PORTO, Walter Costa. **Constituições Brasileiras**: 1937. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 1999.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 1998.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso**. O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. Bahia: AATR, 2002.

7.6.

Título:

Crescimento, acessibilidade e equidade no ensino superior português

Autor/a (es/as):

Cerdeira, Luísa [Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Portugal]

luisa.cerdeira@reitoria.ul.pt

Patrocínio, Tomás [Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Portugal]

tpatrocinio@ie.ul.pt

Cabrito, Belmiro Gil [Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Portugal]

b.cabrito@ie.ul.pt

Resumo:

Portugal assistiu nas últimas décadas do século XX a uma expansão massiva do acesso e frequência do ensino superior, tendo passado de uma participação de pouco mais de 24 000 estudantes, em 1960/1961, para próximo de 390 000 estudantes, em 2009/2010. Em grandes traços, podemos reter como principais factores o crescimento quantitativo acentuado, o desenvolvimento do ensino politécnico, o desenvolvimento do ensino pós-graduado, a expansão da rede do ensino superior a todas as regiões do país, a implantação de um sistema de ensino privado, e a concessão da autonomia pedagógica-científica, administrativa e financeira às instituições de ensino superior público.

A política de privatização e liberalização no ensino superior português foi fomentada essencialmente pelas políticas governamentais, no âmbito da definição quer das vagas do ensino público/privado (lado da oferta), quer das condições pedagógico-científicas e de avaliação no ensino secundário, desenhando, assim, pelo lado da procura (número de candidatos ao ensino superior), mais do que pelos apoios financeiros directos, através de subsídios ou outros mecanismos, o apoio e incentivo às instituições de ensino superior privadas.

Simultaneamente, a questão do financiamento do ensino superior ganhou relevo, fruto da pressão orçamental resultante da expansão massiva do acesso e do aumento significativo da frequência do ensino superior, o que originou exigências financeiras crescentes por parte das instituições universitárias e politécnicas públicas. Consequentemente, desde da década de 1990 que os Governos procuraram introduzir novos mecanismos de financiamento e foram implementadas políticas que apontaram para a participação dos estudantes nos custos da educação, com a defesa e aprovação desde 1992 de políticas de propinas no ensino superior público e que, embora interrompidas num curto período em 1996, vão ter continuidade até à actualidade.

Portugal, à semelhança de outros países europeus e ocidentais têm vivido a uma das maiores crises financeiras e económicas das últimas décadas, com fortes impactos nos recursos públicos e por consequência nos recursos a afectar ao ensino superior. A perda das receitas públicas criou grandes e graves problemas aos governos, levando a situações de maior austeridade e a um acréscimo das dificuldades orçamentais das instituições de ensino superior. Neste contexto, as receitas provindo da cobrança das propinas (mensalidades) dos estudantes ganham uma importância acrescida para as instituições de ensino superior, ao mesmo tempo que se colocam problemas na acessibilidade e equidade do ensino superior.

Neste artigo procurar-se-á questionar se o desenvolvimento e crescimento da frequência do ensino superior português propiciaram uma verdadeira democratização, com consequências positivas para a acessibilidade e equidade do sistema de ensino superior, usando para o efeito os

dados da aplicação de três estudos realizados a nível nacional pelos autores sobre a origem socioeconómica e os custos dos estudantes do ensino superior português, envolvendo o ensino universitário, politécnico, público e privado (Cabrito 1995/96, Cerdeira 2004/05, CESTES 2010/11).

Palavras-chave:

Acessibilidade, Equidade, Custos, Financiamento.

Introdução

O ano de 1974 representa um ano-chave para Portugal e para o todo o povo português. Foi em Abril de 1974 que a Revolução Democrática iria libertar o país de um regime ditatorial estabelecido em 1926. A Revolução de 1974 mudou o regime político, restaurando a democracia seguido pela integração do país na União Europeia, alguns anos depois, em 1986. As mudanças atingiram todos os domínios sociais, com efeitos sobre a organização do Estado e sobre os direitos dos cidadãos.

Com a consolidação do regime democrático os direitos portugueses conquistaram a liberdade de expressão e de associação bem como o direito ao trabalho, à saúde e à educação. Com a criação gradual de um estado de bem-estar, tem havido inúmeras políticas sociais de apoio aos jovens, aos idosos, aos desempregados, aos futuros pais, à população em geral. No campo da saúde, foi criado o Serviço Nacional de Saúde para todos os residentes no país e com cobertura nacional. No domínio da segurança social, os portugueses começaram a beneficiar de várias reformas no âmbito do rendimento social de inserção, de prestações de desemprego, de benefícios por incapacidade. Mas se há uma área onde a mudança foi esmagadora, é certamente a da educação que se apresenta índices significativos na democratização do país. De uma educação para as elites que caracterizaram o regime anterior repressivo (Mónica, 1978; Cabrito, 2002) passou-se à educação para todos. Em pouco tempo, o número de crianças nas escolas foi multiplicado dezenas de vezes em resposta ao estabelecimento de ensino obrigatório, que passou sucessivamente de 6 anos a 9 anos, até os actuais 12 anos. Passarem a existir muitos benefícios sociais para a educação, objetivada em transportes escolares e apoio alimentar, na inclusão política das minorias e a integração de jovens com necessidades educativas especiais, nas ofertas de formação profissional diversificadas, em currículos alternativos, na introdução relevante de Tecnologias de informação e comunicação nos estabelecimentos de ensino, na universalização do ensino superior.

Quadro 1 – Número de alunos matriculados no ensino não superior

	Pré-Escolar	**Básico**	**Secundário**	**Total**

1961	6.528	1.066.471	13.116	1.086.115
1970	15.153	1.316.279	27.028	1.358.460
1975	42.490	1.466.815	67.853	1.577.158
1981	100.178	1.574.568	176.084	1.850.830
1986	128.089	1.639.405	221.951	1.989.445
1991	171.552	1.484.256	347.911	2.003.719
1996	191.023	1.339.749	477.221	2.007.993
2001	235.610	1.223.151	413.748	1.872.509
2006	262.002	1.145.234	347.400	1.754.636
2010	274.387	1.256.462	483.982	2.014.831

Fonte: Quadro elaborado a partir da PORDATA

O Quadro 1 mostra o rápido crescimento da população escolar do ensino não superior logo após a Revolução Democrática. Verifica-se nos últimos anos uma queda no número total de alunos matriculados no ensino não superior, seguida por uma recuperação gradual.

Este declínio deve-se, entre outros factores, à diminuição dos valores da taxa de natalidade nas últimas décadas. Portugal é, de facto, desde o início do século, um dos países da União Europeia (UE) e do mundo que possui das menores taxas de fertilidade feminina.

No Ensino Superior os efeitos da democratização do país foram relevantes (Ver Quadro 2 e Gráfico 1). Apesar da baixa da procura do ensino superior surgida nos meados de 2000 e as crescentes dificuldades dos jovens diplomados no mercado de trabalho, a universalidade e a massificação do ensino superior é uma realidade.

Registou-se um processo de transformação de uma educação muito elitista para uma educação tendencialmente universal. De uma situação de menos de 30 000 estudantes do ensino superior no início dos anos de 1970 atingiu-se uma frequência anual de cerca de 400 000 hoje.

A taxa real de escolaridade das cohortes 18-22 anos de idade do ensino superior aumentou, de acordo com dados do MEC, de 7,6% em 1973/74 a 23% no ano letivo de 2003/04, sendo cerca de 30% no ano lectivo de 2011/12.
Os últimos 35 anos podem classificar-se como os "35 anos gloriosos" para Portugal nesta matéria.

Quadro 2 – Evolução do número de estudantes – Ensino Superior

Ano	N.º Alunos
1960/61*	24.149
1965/66*	33.972
1970/71*	49.461
1975/76*	70.912
1980/81	82.428
1986/87	116.291
1990/91	186.780
1995/96	313.795
1999/00	373.745
2000/01	387.703

Ano	N.º Alunos
2001/02	396.601
2002/03	395.478
2003/04	388.724
2004/05	380.937
2005/06	367.312
2006/07	366.729
2007/08	376.917
2008/09	373.002
2009/10	383.627
2010/11	396.268

Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, GPEARI/ MCTES, 2011. *Barreto *et al*, *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*

Apesar deste crescimento significativo do ensino superior em Portugal, a actual taxa de frequência no ensino superior é ainda muito menor do que a da maioria dos parceiros da UE e da OCDE como fica bem evidente ao compararem-se os valores dos vários países na Quadro 3.

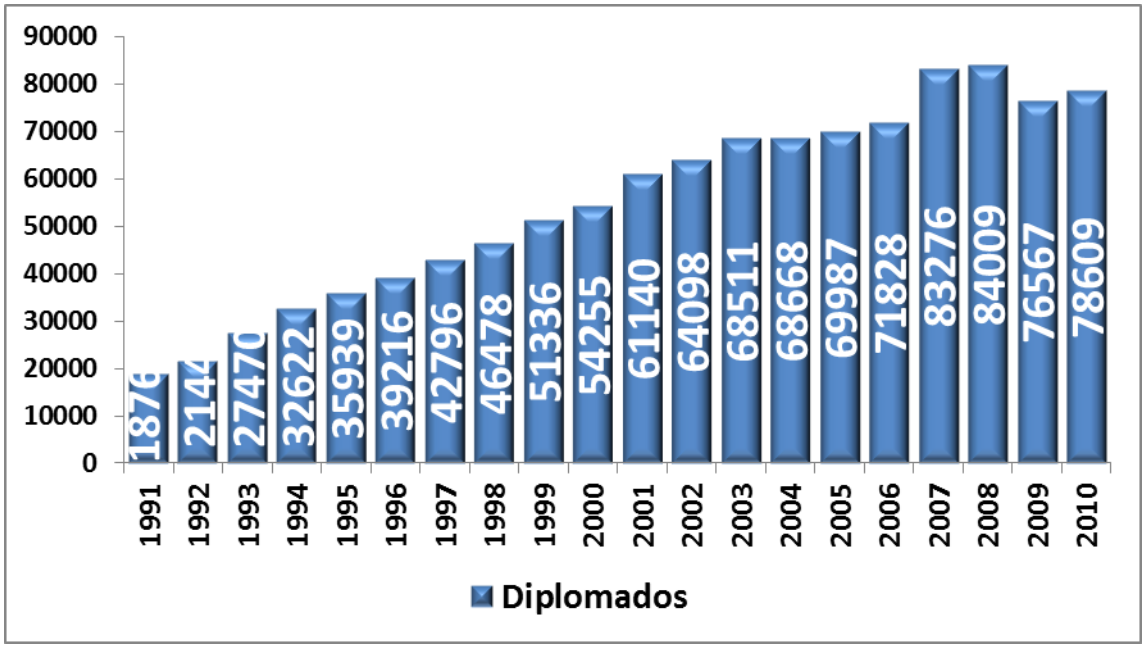
Quadro 3 – Percentagem da população que concluiu o Ensino Superior por nível de idade – 2009

	25-34 Anos	55-64 Anos
Korea	63,10	13,25
Canada	56,10	40,68
Japan	55,67	27,41
Russian Federation	55,48	44,48
Ireland	47,56	20,22
Norway	46,83	27,18
New Zealand	46,74	33,68
Luxembourg	45,08	25,03
United Kingdom	44,86	28,66
Australia	44,78	29,30
Denmark	44,75	25,85
France	43,17	18,00
Israel	42,92	45,02
Belgium	42,48	23,36
Sweden	42,32	26,92
United States	41,06	40,84
Netherlands	40,12	27,41
Switzerland	39,98	28,29
Finland	39,39	28,96
Spain	38,22	16,55
OECD average	36,99	22,35

	25-34 Anos	55-64 Anos
OECD average	36,99	22,35
Estonia	36,55	32,76
G20 average	36,04	22,13
Iceland	35,84	22,77
Poland	35,45	12,63
Chile	34,94	16,64
Slovenia	30,38	16,68
Greece	29,40	14,97
Germany	25,66	25,28
Hungary	25,07	16,28
Portugal	23,34	7,43
Austria	21,06	15,94
Slovak Republic	20,59	12,14
Czech Republic	20,24	10,82
Mexico	20,17	9,76
Italy	20,16	10,27
Turkey	16,64	9,93
Brazil	11,58	8,92

Fonte: OECD (2011), Education at Glance, Indicador A1

Gráfico 1 – Evolução do número de diplomados do Ensino superior em Portugal



Fonte: Quadro elaborado a partir da PORDATA

Nos Quadros 4 e 5 (que se complementam) podemos verificar que a taxa de desemprego dos diplomados do ensino superior se situa em 5%, sendo a área de menor empregabilidade a dos serviços sociais, logo seguida da de informação e jornalismo.

Quadro 4 – Desempregados com grau superior – Dezembro 2011

Subsistema de ensino superior		Desempregados		Diplomados (1983/1984 a 2009/2010)		Desempregados / Diplomados %
		N.º	%	N.º	%	
Ensino público	Universitário	20 665	36,3%	480 997	42,3%	4,3%
	Politécnico	17 023	29,9%	313 583	27,6%	5,4%
	Total	37 688	66,2%	794 580	69,9%	4,7%
Ensino privado	Universitário	11 986	21,0%	194 602	17,1%	6,2%
	Politécnico	7 285	12,8%	148 183	13,0%	4,9%
	Total	19 271	33,8%	342 785	30,1%	5,6%
Subsistema de ensino superior		56 959	100,0%	1 137 365	100,0%	5,0%

Fonte: Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.; Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência do Ministério da Educação e Ciência

Quadro 5 – Desempregados com grau superior por áreas científicas – Dezembro 2011

Área de estudo	Desempregados dezembro 2011		Diplomados (1983-1984 a 2009-2010)		Desempregados / Diplomados (%)
	N.º (A)	%	N.º (B)	%	(A) / (B)
Formação de professores/formadores e ciências da educação	7 892	13,9%	161 060	14,2%	4,9%
Artes	3 294	5,8%	49 307	4,3%	6,7%
Humanidades	3 150	5,5%	61 948	5,4%	5,1%
Ciências sociais e do comportamento	6 173	10,8%	96 550	8,5%	6,4%
Informação e jornalismo	1 854	3,3%	20 337	1,8%	9,1%
Ciências empresariais	9 389	16,5%	184 230	16,2%	5,1%
Direito	1 719	3,0%	52 967	4,7%	3,2%
Ciências da vida	854	1,5%	21 053	1,9%	4,1%
Ciências físicas	1 029	1,8%	22 005	1,9%	4,7%
Matemática e estatística	463	0,8%	12 870	1,1%	3,6%
Informática	846	1,5%	17 839	1,6%	4,7%
Engenharia e técnicas afins	4 204	7,4%	104 331	9,2%	4,0%
Indústrias transformadoras	958	1,7%	14 047	1,2%	6,8%
Arquitectura e construção	4 208	7,4%	60 188	5,3%	7,0%
Agricultura, silvicultura e pescas	914	1,6%	21 038	1,8%	4,3%
Ciências veterinárias	195	0,3%	4 627	0,4%	4,2%
Saúde	4 331	7,6%	152 806	13,4%	2,8%
Serviços sociais	2 460	4,3%	23 787	2,1%	10,3%
Serviços pessoais	2 021	3,5%	37 239	3,3%	5,4%
Serviços de transporte	38	0,1%	936	0,1%	4,1%
Protecção do ambiente	854	1,5%	12 162	1,1%	7,0%
Serviços de segurança	113	0,2%	6 038	0,5%	1,9%
TOTAL	56 959	100,0%	1 137 365	100,0%	5,0%

Fonte: Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.; Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência do Ministério da Educação e Ciência

Desde 2007/2008 que Portugal tem vindo a viver uma crise no contexto da crise económico-financeira mundial e o país entrou em austeridade profunda a partir do resgate da Troika (FMI, Banco Central Europeu e Comissão Europeia) para combate ao défice orçamental em 2011. As políticas fiscais foram muito agravadas, o consumo baixou e as políticas de emprego estão cada vez mais a afectar os interesses dos trabalhadores. A flexibilidade contratual, facilitadora dos despedimentos e as políticas salariais são impostas contra a vontade dos trabalhadores e dos sindicatos. Para os funcionários públicos tem sido aplicada uma redução de salário em cerca de 10% desde janeiro de 2011 e o corte dos 13.º e 14.º meses de salário desde 2012. Nos últimos dois anos, os funcionários públicos perderam 25% do seu salário real. A taxa de desemprego está a crescer a um ritmo alarmante; é actualmente, em Junho de 2012, de cerca de 15%. Muitas famílias empobreceram significativamente e enfrentam dificuldades em relação aos custos da educação superior dos seus filhos, tanto mais que se tem assistido a uma diminuição do valor das bolsas de estudo e a cortes noutras subvenções estudantis.

Há como que um movimento contra a corrente, uma espécie de "contra-democracia", nas palavras de Rosanvalon (2006), que é contrário às expectativas do processo de democratização. Será que estamos assistindo a uma viagem de retorno ao que foi iniciado em Abril de 1974? No contexto actual a atmosfera social, económica e política que vivemos no país e que se reflete nos movimentos dos trabalhadores, dos empresários e dos cidadãos e da comunicação social, faz-nos interrogar se existe uma tendência para reverter os ganhos da democracia.

1. Quem são os estudantes do ensino superior Português?

Sendo indiscutível o número crescente de jovens no ensino superior em Portugal durante o regime democrático, é importante, no entanto, compreender se este processo resultou de uma mudança estrutural da composição social e económica dos jovens que frequentam o ensino superior ou, pelo contrário, permanece uma educação superior para as elites, permanecendo as desigualdades sociais reprodutoras (Bourdieu e Passeron, 1964, 1970). Por outras palavras, o ensino superior está a contribuir para a criação de uma nova ordem social, mais justa e equitativa, ou reproduz as desigualdades sociais, deslocando-as do ensino primário e do ensino secundário para o ensino superior (como afirma Alain Prost (1992) sobre o caso francês e já verificado por Cabrito (2002) para Portugal)?

Quem são os estudantes do ensino superior?

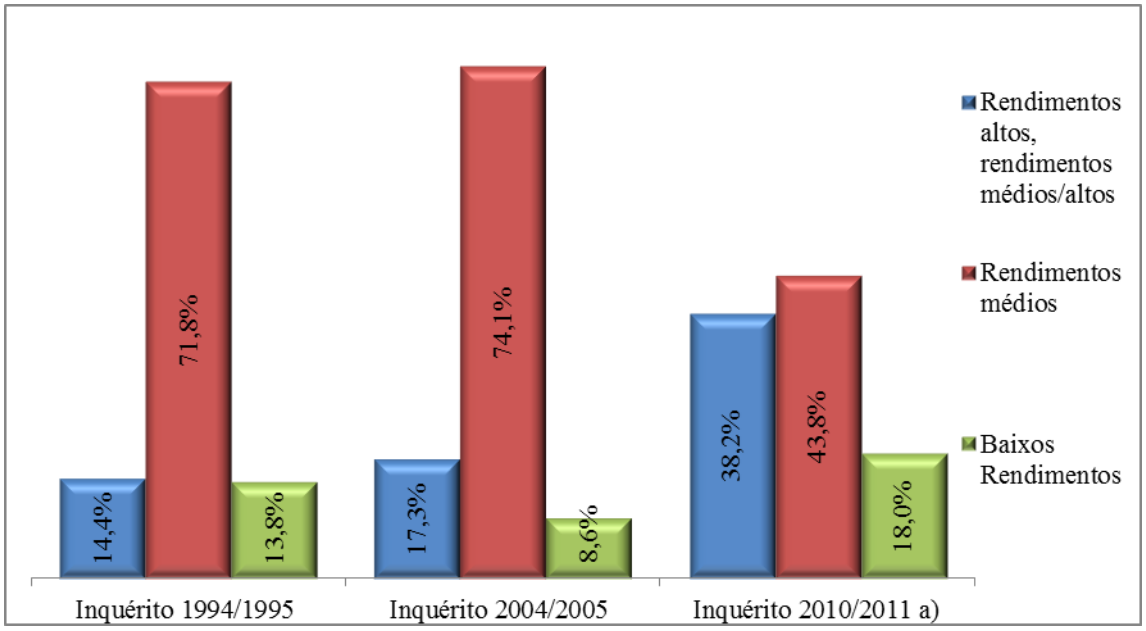
E, mais precisamente, quem são os estudantes de diversos cursos do ensino superior?

Para responder a estas perguntas relativas à origem social dos estudantes do Ensino Superior, apresentamos alguns dados obtidos pelos autores em três inquéritos por questionário aplicados a três amostras nacionais representativas em 1994-1995 (Cabrito), 2004-2005 (Cerdeira) e 2010-2011

(Projeto CESTES de Cerdeira, Cabrito, Patrocínio, Machado e Brites). Os questionários seguiram recomendações internacionais.

Para determinar a origem social dos estudantes usamos uma tipologia de classe social com base em Almeida et al (1988): os tipos de "família de alto rendimento/ médio alto, família de rendimento médio e família de rendimento baixo". Em 2010/2011 usaram-se os mesmos três grupos mas com base na indicação de quantitativos mais concretos: alto> 1500 €; médio 870 a 1500€ e baixo <870€, conforme se apresenta no Gráfico 2 e também se considera na Quadro 5 por áreas científicas.

Gráfico 2 – Como classifica o rendimento do seu agregado familiar?



a) Foi indicado valores para os escalões (Elevado/alto >1500€; Médio 870a 1500€; Baixo <870€)

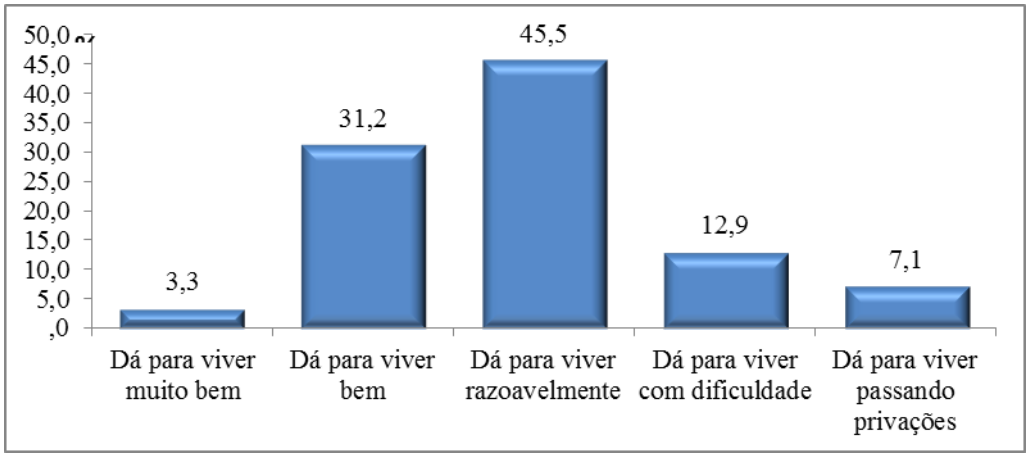
Quadro 6 – Estudantes do Ensino Superior por rendimento do agregado familiar e área científica

	Rendimento	Medicina	Engenharia	Ciências Sociais e Direito	Ciências	Artes, Humanidades e Línguas
1995	Alto	34,1	21,2	30,6	20,4	11,5
	Médio	63,4	58,9	53,8	61,8	58,2
	Baixo	2,5	19,9	15,6	17,8	20,8
2005	Alto	13,1	6,8	7,7	8,2	14,3
	Médio	63,0	83,3	75,9	80,3	73,6
	Baixo	23,9	9,9	9,4	11,5	12,1
2011	Alto	52,7	45,4	38,4	33,3	32,8
	Médio	38,2	38,5	46,3	43,3	47,4
	Baixo	9,1	16,1	15,3	23,3	19,8

Fonte: Cabrito 1994/95; Cerdeira 2004/2005; Cerdeira, Cabrito, Patrocínio, Machado & Brites (2012)

Quanto ao perfil de rendimento do agregado familiar pode dizer-se que se verifica que na escolha do curso há uma relação com o nível de rendimento dos pais dos estudantes, pois regista-se que os estudantes de medicina e das engenharias são os que têm uma maior percentagem de respostas indicando pertencerem aos níveis de rendimento mais elevados (os de medicina 52,7%), seguidos nesse âmbito dos estudantes de gestão e ciências computacionais e das ciências sociais e do direito. Curiosamente, os estudantes de medicina são ao mesmo tempo os estudantes que classificam o seu agregado familiar com o valor mais baixo de "rendimento baixo" (9,1%).

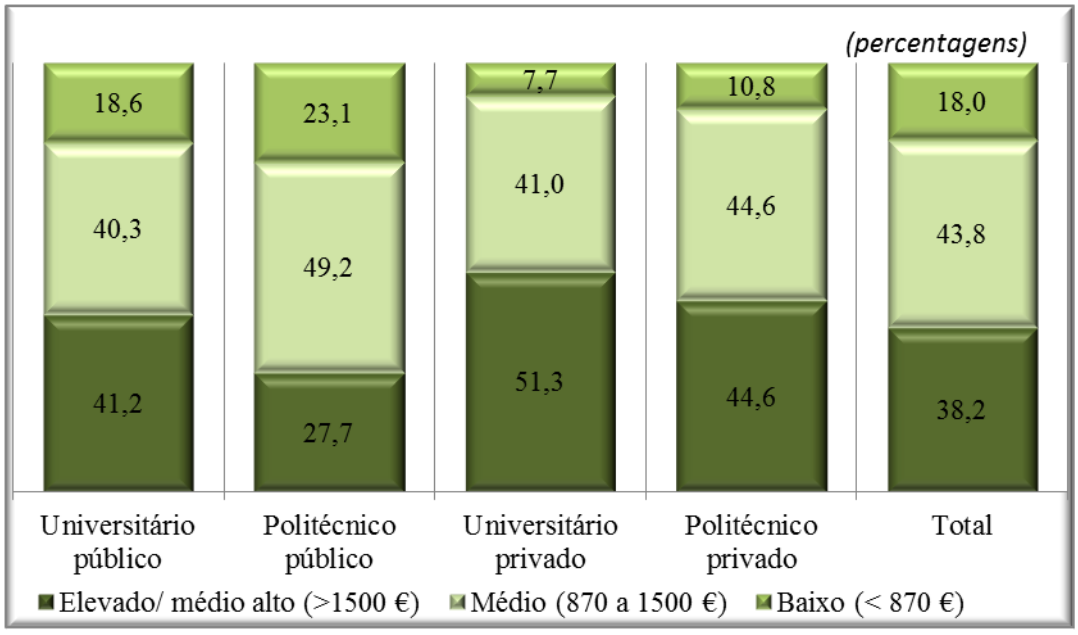
Gráfico 3 – 2010/2011 – Como vêem os estudantes o rendimento do agregado familiar (total)?



Fonte: Cerdeira, Cabrito, Patrocínio, Machado & Brites (2012)

De acordo com o Gráfico 3 a percepção de muito mais de metade dos estudantes do ensino superior é a de que o rendimento do agregado familiar dá para viver razoavelmente, bem ou muito bem. Apenas cerca de 20% considera que vive com dificuldades ou com privações.

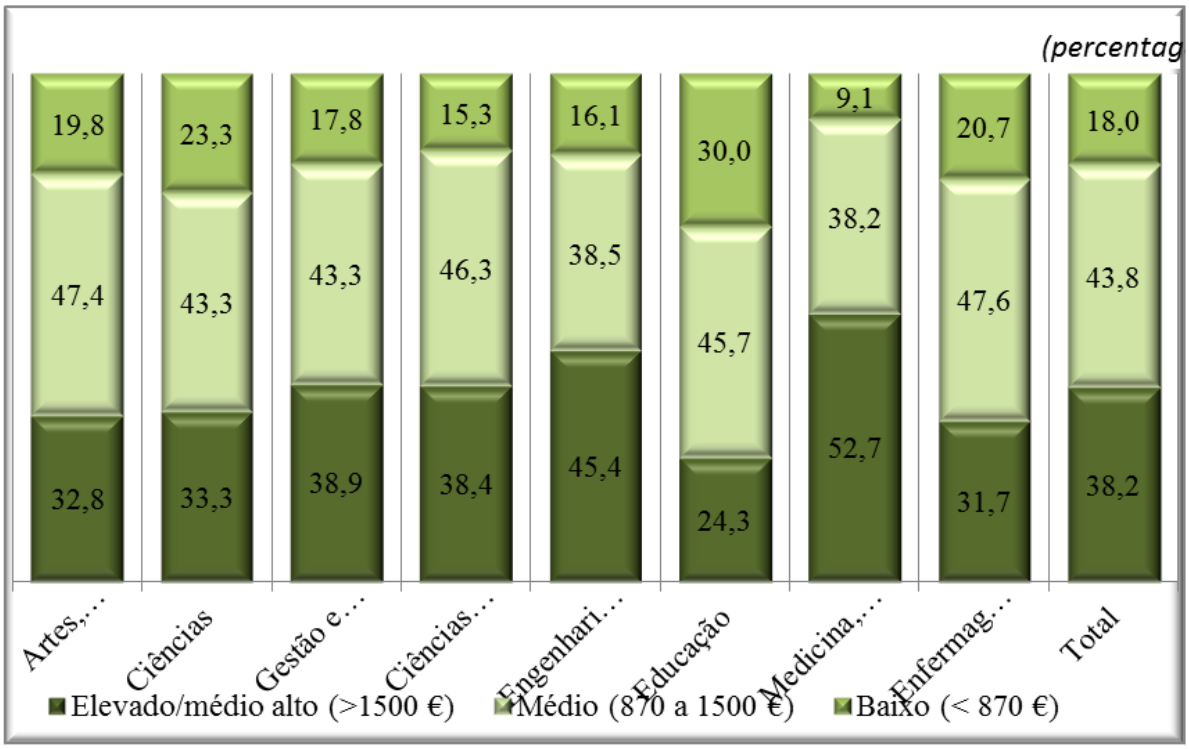
Gráfico 4 – 2010/2011 – Como classificam os estudantes o rendimento do seu agregado familiar por tipo de ensino?



Fonte: Cerdeira, Cabrito, Patrocínio, Machado & Brites (2012)

No total dos estudantes os do politécnico público são os que evidenciam um agregado com maiores dificuldades económicas.

Gráfico 5 – 2010/2011 – Como classificam o rendimento do agregado familiar por área científica?

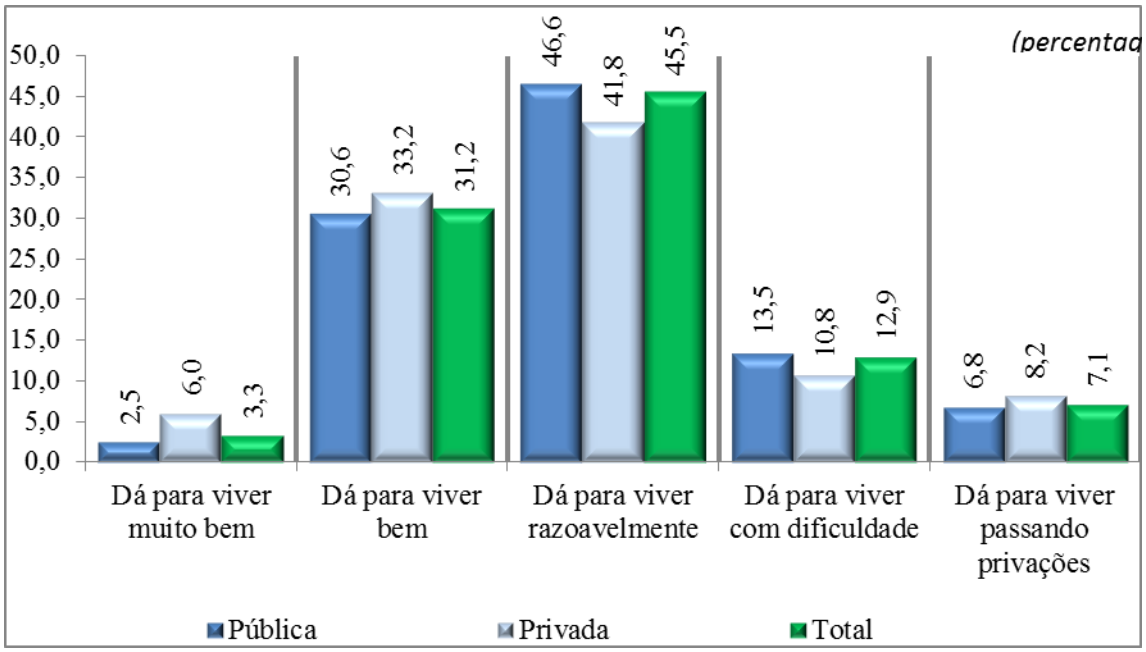


Fonte: Cerdeira, Cabrito, Patrocínio, Machado & Brites (2012)

Os estudantes da área de educação (30%) são os que dão a indicação de pertencerem ao nível de rendimento mais baixo (<870 Euros).

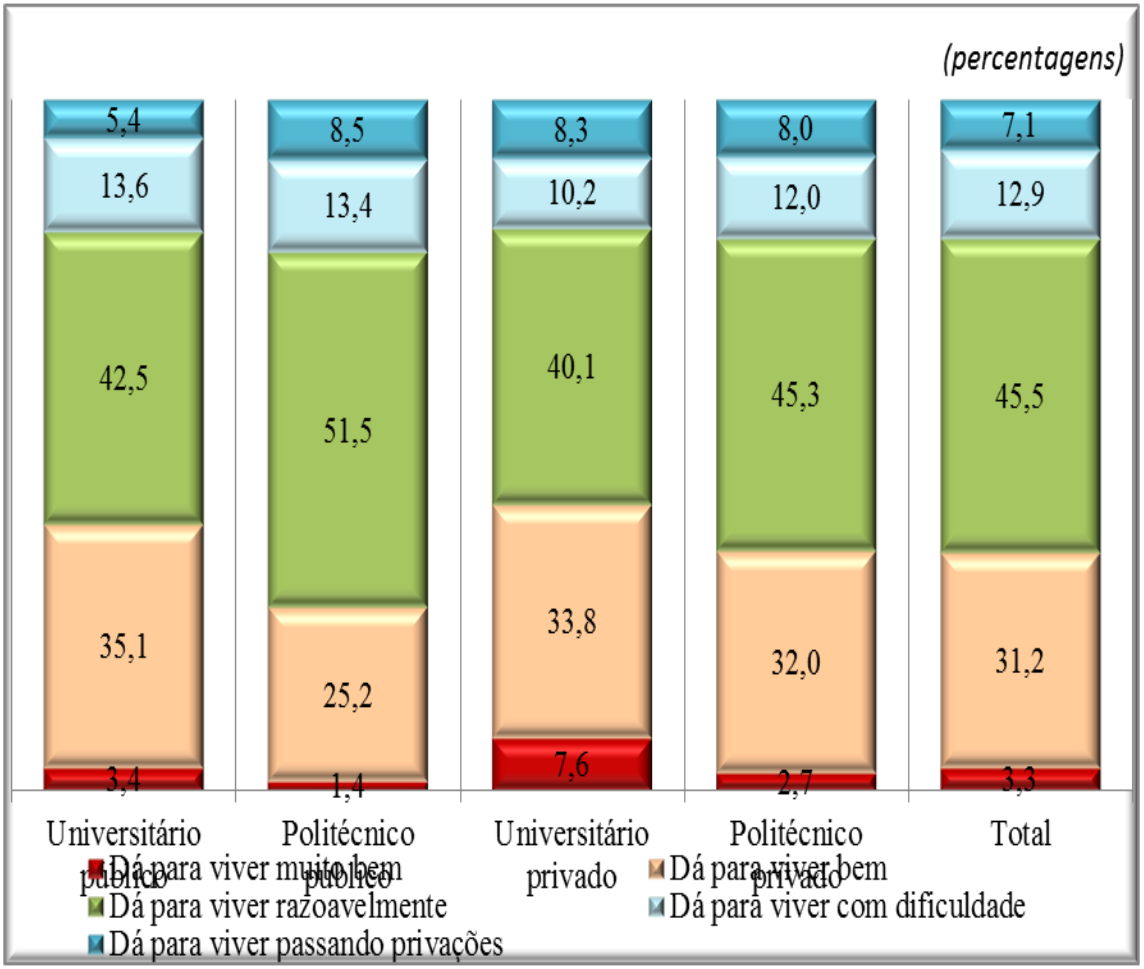
Os Gráficos 6 e 7 mostram a percepção dos estudantes inquiridos em relação ao rendimento do seu agregado familiar por tipo de ensino e o Gráfico 8 a comparação com o nível nacional e com outros países.

Gráfico 6 – 2010/2011 – Como vêem os estudantes o rendimento do agregado familiar (por tipo de ensino)?



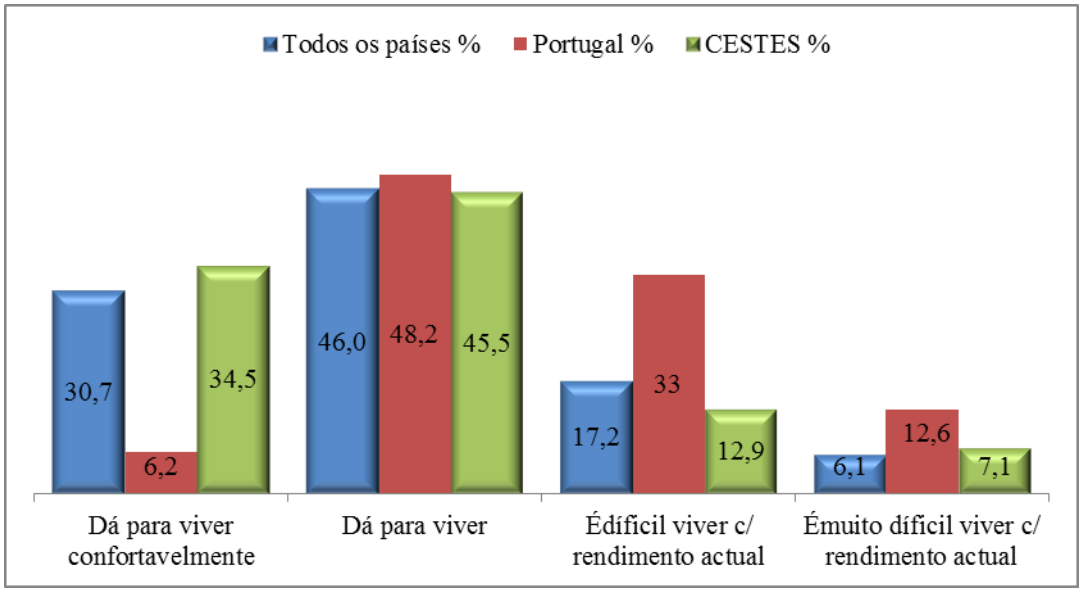
Fonte: Cerdeira, Cabrito, Patrocínio, Machado & Brites (2012)

Gráfico 7 – 2010/2011 – Como vêem os estudantes o rendimento do agregado familiar (por tipo de ensino)?



Fonte: Cerdeira, Cabrito, Patrocínio, Machado & Brites (2012)

Gráfico 8 – 2010/2011 – Como vêem os estudantes o rendimento do agregado familiar (comparação com a média nacional e outros países)?



Fonte: European Social Survey, 2010 (www.europeansocialsurvey.org)

Apesar do alargamento da base de recrutamento social dos alunos do ensino superior que ocorreram nos últimos 35 anos, os estratos sociais de maior renda estão mais presentes no Ensino Superior em prejuízo dos grupos de médio e baixo rendimento familiar. Em termos evolutivos, o elitismo do ensino superior português foi agravado entre 1995 e 2005, considerando o recuo forte na participação de indivíduos provenientes de baixo rendimento.

De 2004-2005 a 2010-2011 há um aumento significativo dos alunos provenientes de famílias de rendimento alto mas também de estudantes de baixo rendimento no ensino superior. Por um lado, o aumento dos números de estudantes de alto e médio rendimento aponta elitização Por outro lado, o aumento da participação dos estudantes de baixo rendimento indica um movimento para uma sociedade mais democrática e para uma maior universalização do acesso ao ensino superior.

No entanto pode acontecer que o aumento significativo do desemprego esteja a levar a um grande número de portugueses que pertenciam à classe média estejam a passar para a classe mais baixa tentando manter, sempre que possível os seus filhos a estudar. Como resultado, houve uma mudança social com uma transição de classe média numerosa para a classe mais baixa, justificando assim o elevado número de jovens de classe baixa a frequentar o ensino superior.

2. Acessibilidade e equidade

Será que existe acessibilidade no ensino superior português?

A acessibilidade ao ensino superior pode ser aferida através de quatro indicadores de acordo com Usher e Cervenan (2005), nomeadamente:

- taxa de participação
- taxa de instrução obtida
- índice de equidade educacional
- índice de paridade do género.

O conceito da acessibilidade financeira para os estudantes pode ser avaliado através do preço líquido que têm que pagar num ano académico para frequentarem um estabelecimento de ensino superior, versus o seu rendimento ou o da sua família (Hill, Winston e Boyd, 2003).

Para além disso, deve ter-se em conta não apenas o preço que cada estudante paga, mas sim o preço deduzido do apoio concedido em bolsas e outros apoios, versus o rendimento da família do estudante. Quando falamos de acessibilidade do ensino superior podemos ter duas interpretações possíveis, uma que mede o número de lugares disponíveis em termos de participação (taxa de participação e taxa de graduação) e uma segunda onde se examina de onde provêm os estudantes inscritos no ensino superior (índice de equidade educacional e índice de paridade do género).

Quanto pagam os estudantes para estudar no Ensino Superior?

O valor dos custos que os estudantes têm que assumir para poderem frequentar o ensino superior depende de forma inequívoca do tipo de instituição que o estudante frequenta: pública ou privada. Em 2010/2011, um estudante do ensino superior privado tem que suportar um custo total de 9349 Euros, ou seja mais 60% do que um colega no ensino público (5841 Euros).

Quadro 7 – Custos dos estudantes do Ensino Superior em 2010/2011 (média)

2010/2011	Custos Educação	%	Custo de Vida	%	Custo Total
Público	1.241 €	21%	4.600 €	79%	5.841 €
Privado	4.349 €	47%	5.000 €	53%	9.349 €
Total	1.935 €	29%	4.690 €	71%	6.624 €

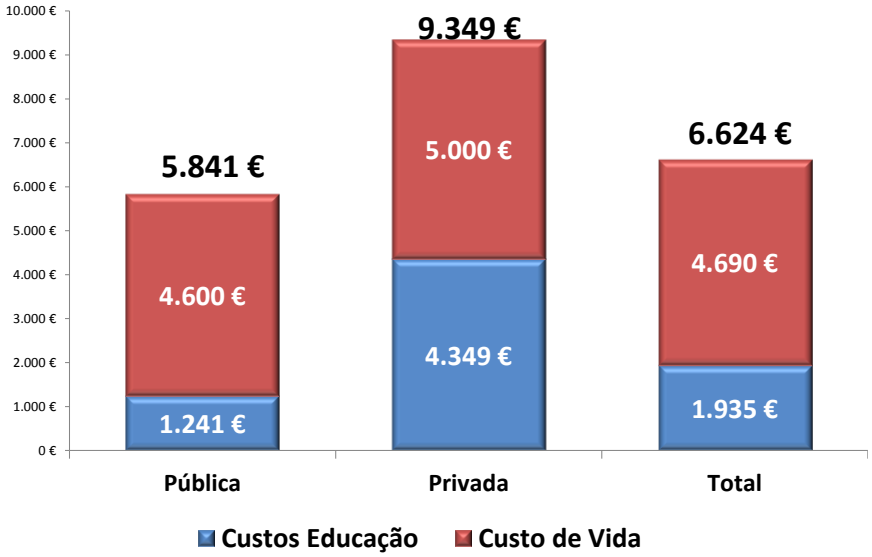
Fonte: Cerdeira, Cabrito, Patrocínio, Machado & Brites (2012)

Em termos globais, o custo total anual era de 6.624 Euros, sendo os custos de educação eram em média 1.935 Euros (29%) e os custos de vida 4.690 Euros (71%). Obviamente que os custos de educação no ensino privado ganham um peso mais significativo (47%) do que no ensino público (21%). Estes dados podem ser analisados no Quadro 7. No Gráfico 9 temos os valores globais e a discriminação pata o total do público e do privado.

O valor dos custos dos estudantes depende, para além do tipo de ensino frequentado, da região onde a instituição de ensino superior frequentada se localiza e da situação em que o estudante se encontra face

ao alojamento (isto é, se está ou não deslocado e se está alojado na casa da sua família ou em casa própria, ou se está em residência universitária ou quarto ou apartamento em regime de aluguer).

Gráfico 9 – Custos Totais dos Estudantes (Anuais)



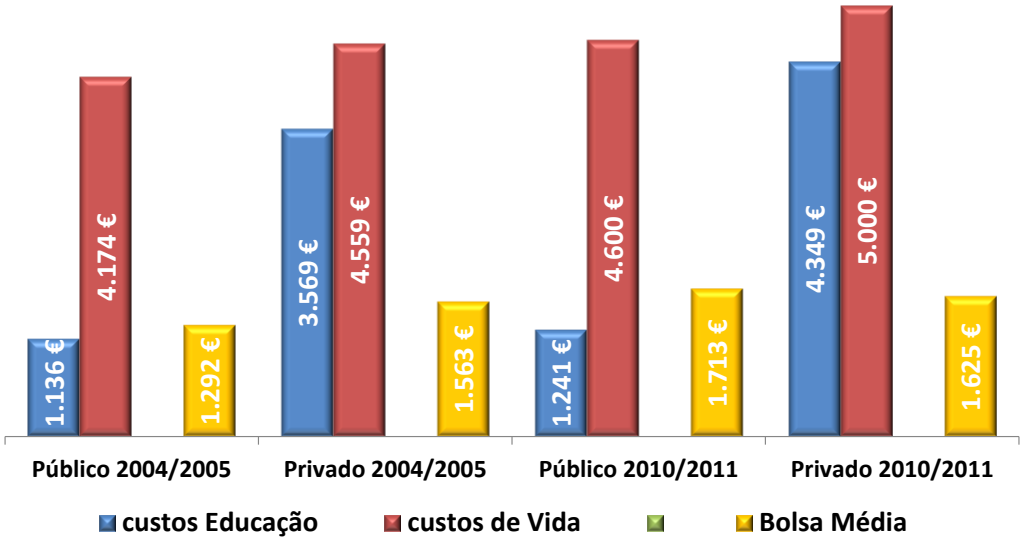
Fonte: Cerdeira, Cabrito, Patrocínio, Machado & Brites (2012)

A noção de acessibilidade não nos dá por si só informação sobre se os estudantes enfrentam ou não barreiras financeiras para a frequência do ensino superior e se este acesso é ou não passível de ser suportado pelos estudantes e pelas suas famílias. Surge, pois, um outro conceito que tem a ver com a capacidade dos estudantes para financiarem os seus estudos, a que podemos chamar a acessibilidade económica, isto é, a circunstância de possuírem os recursos necessários para poderem estudar no ensino superior.

Apesar dos dois conceitos (acessibilidade / participação e acessibilidade / capacidade financeira) estarem interligados, interessa não os confundir, dado tratar-se de aspectos muito diferentes.

No Gráfico 10 evidencia-se que o valor da bolsa média fica muito aquém dos custos totais mas cobre os custos de educação.

Gráfico 10 – Comparação dos custos dos estudantes e o valor das bolsas médias



Fonte: Cerdeira (2004/2005); Cerdeira, Cabrito, Patrocínio, Machado & Brites (2012)

Outra forma de analisar as barreiras financeiras à educação será fazer a comparação dos custos a que o estudante tem de fazer face e expressar esses custos como uma percentagem de um certo tipo de rendimento (o Produto Interno Bruto de um país, ou o Rendimento Nacional).

Assim, se usarmos a mediana do rendimento de Portugal e o compararmos os custos dos estudantes, podemos ter uma noção do grau de dificuldade que as famílias e os estudantes enfrentam para poderem cursar no ensino superior. Fez-se este exercício para 2010 (ainda que se tenha usado o valor da mediana do rendimento português de 2008, que foi o último valor disponível).

Concluímos que os custos totais deduzidos dos apoios sociais dados, quer através de bolsas, quer através de deduções fiscais, equivalem a um valor muito elevado da mediana do rendimento nacional como se pode observar no Quadro 10.

Quadro 7 – Acessibilidade dos Custos dos Estudantes do Ensino Superior versus a Mediana do Rendimento Português – 2010 (Euros)

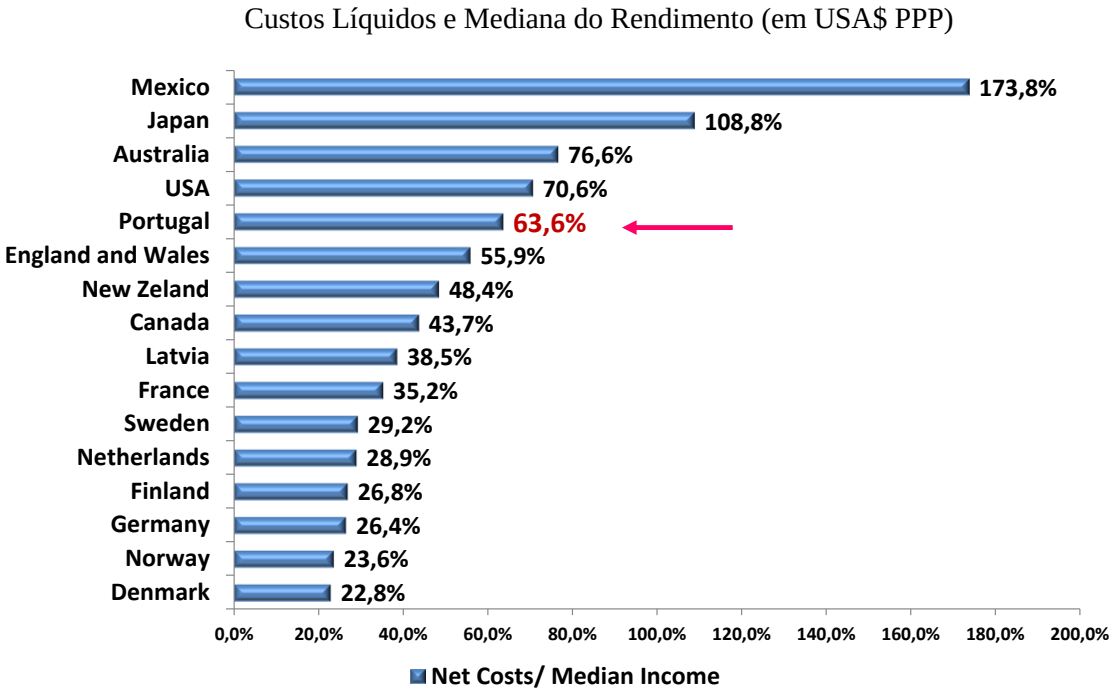
	Valor €	% Mediana Rendimento
(1) Mediana do Rendimento 2008	8823€ (*)	
(2) Custos de Educação 2010	1.934,83 €	21,9%
(3) Custos de Vida 2010	4.689,62 €	53,2%
(4)= (2)+(3)= Custos Totais 2010	6.624,45 €	75,1%
(5) Apoio Social por Aluno 2010/2011[(a)] = Se 2008	341,40 €	
(6)=(4)-(5)= Custo Líquido 2010	6.283,05 €	71,2%
(7) Deduções Fiscais 2010[(b)]	670,00 €	
(8)= (6)-(7)= Custo Líquido após Deduções Fiscais 2010	5.613,05 €	63,6%
(9) Empréstimo por Aluno 2008[(c)]	0,00 €	
(10)=(4)-(5)-(9) Custos Totais 2010 (*out of pocket*)	6.283,05 €	71,2%
(11)= (10)-(7) Custos Totais após Deduções Fiscais 2010	5.613,05 €	63,6%

Fonte: Cerdeira, Cabrito, Patrocínio, Machado & Brites (2012)

(*) Corresponde a 13.000 USD PPP, valor da Mediana do Rendimento, in Society at a Glance, OECD Indicators, 2011; (a) Valor obtido considerando 124.043.315,70€ do Orçamento de Estado 2008 para a Acção Social e os 363308 alunos de 2008/2009; (b) Em 2010, as deduções fiscais para Educação foram de 670€; (c) O sistema de Empréstimos de Garantia Mútua só começaram em 2007 e por isso não se considerou ainda nenhum valor.

No Gráfico 11 Portugal no topo dos esforços que os estudantes e as suas famílias fazem para a frequência do ensino superior, superado por um lado por países mais desenvolvidos (Japão, Austrália e Estados Unidos) ou por países menos desenvolvidos (México) que têm políticas de implantação do ensino superior basicamente no âmbito privado.

Gráfico 11 – Custo Total Líquido e Mediana do Rendimento
(em USA$PPP) – 2010/2011



Fonte: Usher & Medow (2010); OECD (2008); Cerdeira, Cabrito, Patrocínio, Machado & Brites, (2012).

Conclusão

A acessibilidade financeira dos estudantes portugueses é desfavorável no contexto internacional (*affordability/ability to pay*).

Em 2010/2011, os estudantes e as suas famílias usam 22% do valor da mediana do rendimento Português para pagar os custos de educação, 53% para os custos de vida e 75% para os custos totais

Quando se considera os apoios sociais concedidos (bolsas) e o valor das deduções fiscais para Educação, o custo líquido representa cerca de 63,6% do valor da mediana do rendimento português. Na Alemanha esse valor é de 26,4%, França, 35,2%, na Suécia 29,2%, na Letónia 38,5%

Globalmente pode concluir-se que:

- o grau de equidade do Sistema de Ensino Superior Português, medido pela representação de cada grupo social da população portuguesa em estudantes do ensino superior, é ainda baixo, com um perfil ainda de ensino elitista;

- em termos evolucionários, o elitismo do Sistema de Ensino Superior Português tem vindo a acentuar-se entre 1995 e 2010.

Neste contexto apresenta-se como pertinente que as políticas públicas integrem este conhecimento e se orientem no sentido de intervenções que corrijam estas tendências visando uma maior justiça social.

Referências bibliográficas

Almeida, J. F., Costa, A. F. & Machado, F. L. (1988). Famílias, Estudantes e Universidade. *Sociologia: Problemas e Práticas*, 4. pp. 11-44.

Barreto, A. et al (1996). *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction.* Paris: Éditions Minuit.

Cabrito, B. (2002). *O Financiamento do Ensino Superior*. Lisboa: Educa.

Cerdeira, L., Cabrito, B., Patrocínio, T., Machado, L & Brites, R. (2012). *CESTES – Custos dos estudantes do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (projeto financiado pela fundação Calouste Gulbenkian)

Cerdeira, L. (2009). *O Financiamento do Ensino Superior Português: A partilha de custos*. Coimbra: Almedina

European Social Survey (2010). Retirado em Junho de 2012 de www.europeansocialsurvey.org

Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais/Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior*, Lisboa, 2011.

Mónica, M. F. (1978). *A Educação no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença-GIS.

OECD (2011). Education at Glance. Indicador A1

Prost, A. (1992). *L'enseignement s'est-il democratisé?* Paris: P.U.F.

Rosanvalon, P. (2006). *La contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance*. Paris: Seuil

Usher, A. e Cervenan, A. (2005*). Global Higher Education Rankings, Affordability and Accessibility in Comparative Perspective*. Toronto: EPI, Educational Policy Institute.

Usher, A. e Medow, J. (2010). *Affordability and Accessibility in Comparative Perspective.* Toronto: EPI, Educational Policy Institute.

7.7.

Título:

O acadêmico idoso no ensino superior da UFSM

Autor/a (es/as):

Costa, Leandra Costa da [Universidade Federal de Santa Maria]

Freitas, Soraia Napoleao [Universidade Federal de Santa Maria]

Peranzoni, Vaneza Cauduro [Universidade de Cruz Alta e Universidade Federal de Santa Maria]

Resumo:

Nas discussões sobre o processo ensino-aprendizagem, é importante considerar não se tratar apenas de uma questão referente aos saberes oferecidos e assimilados para e pela criança, mas sim de uma aprendizagem que se estende ao longo da vida, uma vez que o homem se apropria de conhecimentos desde seu nascimento até o fim de seus dias. O presente trabalho de pesquisa tem com o objetivo levantar dados quantitativos de idosos inseridos no ensino superior da Universidade Federal de Santa Maria, considerando a idade superior a 60 anos. Não existe uma educação genérica, aplicável a qualquer situação, o que existem são diferentes demandas, interesses e necessidades de diferentes grupos sociais particulares que necessitam atenção e estudo.É relevante destacar que a ação educativa junto a indivíduos idosos apresenta uma trajetória na Universidade ederal de Santa Maria, constituindo-se em uma das instituições pioneiras em nosso país a possuir um núcleo de estudos para essa população.Esta ação educativa teve início não específicamente trazendo esse aluno para o ensino superior, mas possibilitanto sua inserção no ambiente da universidade através do Núcleo Integrado de Estudo e Apoio a Terceira Idade (NIEATI) no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) com o trabalho do professor José Francisco da Silva Dias. É fato que essa parcela da população (mais envelhecida) cresceu muito e caminha a passos largos para um grande contingente de idosos mais dispostos, que se aposentam mais tardiamente, que têm uma melhor qualidade de vida e buscam cada vez mais seus direitos, autonomia e emancipação. Enquanto existir um olhar apenas especulativo e superficial sobre as questões do envelhecer, será mais difícil reconhecer o tempo como um meio de complementar a vida na sua plenitude. É preciso ir além para desenvolver hábitos e atitudes de cidadania. Todos envelhecem. Portanto, as atitudes relativas ao modo de viver serão reflexos e fato mais adiante, deixando de ser fim sobre si mesmo (o envelhecimento), mas um *continum* interessante e revelador. Portanto, levando em consideração as características de cada indivíduo e o processo de envelhecimento em si, é importante enfatizar que se trata de uma etapa da vida que pode ser vista ou interpretada como uma fase de

ganhos, contrariando a ideia de perdas ou de finitude. Ao contrário daquilo que muitos pensam ou compreendem, pode ser um período de inúmeras buscas e realizações que poderão ser melhor visualizadas considerando o número de acadêmicos idosos que fazem parte atualmente do ensino superior de uma Universidade Federal.

Palavras-chave:

Idosos; Ensino Superior; Educação.

Introdução

Na perspectiva biológica, por vezes, assiste-se o indivíduo idoso atrelado ao estigma da velhice, cuja origem encontra-se no paradigma do desenvolvimento biológico, que percebe o velho como aquele ser que não apresenta mais tanto dinamismo em suas ações.

Segundo Veras (2003), a nossa sociedade está em constante evolução e os temas que despertam preocupação modificam-se a cada momento, pois as necessidades e interesses da população são mutáveis. O Brasil é um país que envelhece a passos largos.

Ainda Veras (2003) ressalta que, em nosso país, o número de idosos passou dos dois milhões em 1950, para seis milhões em 1975 e para 15,4 milhões em 2002, significando um aumento de 700%. Estima-se, ainda, para 2020, que esta população alcance os 32 milhões.

Partindo dessa compreensão, faz-se algumas considerações referentes ao idoso, pelo aspecto populacional bem amparado pelas estatísticas nacionais e mundiais, que indicam ser crescente este segmento, e o quanto este fato possui implicações práticas na estrutura social, preparando a sociedade para essa realidade. Os dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), até 2025, informam que o Brasil será o sexto país do mundo com o maior número de pessoas idosas e, em 2050, a expectativa de vida nos países desenvolvidos será de 87,5 anos para os homens e 92,5 para as mulheres (contra 70,6 e 78,4 anos em 1998). Já nos países em desenvolvimento, será de 82 anos para homens e 86 para mulheres, ou seja, 21 anos a mais do que hoje, que é de 62,1 e 65,2.

Dados fornecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) apontam para um crescimento da população mundial na ordem de 66% (de seis bilhões em 2000 para 10 bilhões em 2050), sendo que deve triplicar a quantidade de pessoas com mais de 60 anos, ou seja, de 600 milhões para 2 bilhões.

Os idosos representarão, então, 25% da população do planeta. Em projeções feitas pela ONU para a América Latina, a perspectiva é de que, em 2025, haverá 93 milhões de pessoas com mais de 60 anos de idade, significando um aumento de 35% do número de pessoas nessa faixa etária. E, para o Brasil, os 5,1% de idosos de hoje passarão a ser 14,5% da população, em 2040.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta dados quanto ao índice de envelhecimento, denotando mudanças na estrutura etária da população brasileira. Em 2008, para cada grupo de 100 crianças de 0 a 14 anos existiam 24,7 idosos de 65 anos ou mais. Em 2050, o quadro muda e para cada 100 crianças de 0 a 14 anos existirão 172,7 idosos.

Para melhor elucidar a interpretação das questões relativas ao envelhecimento, é imprescindível destacar que o mesmo é muito pessoal e decorrente de uma série de fatores da trajetória de vida de cada indivíduo e de como ele se comporta, sente a vida e enfrenta seus problemas, podendo ser difícil ou fácil dependendo do ângulo que cada indivíduo observa.

Dentro desse contexto, cita-se Bromley (apud MOSQUERA, 1983) quando menciona que durante cerca de um quarto de nossas vidas crescemos e nos outros três quartos, envelhecemos. Os cabelos esbranquiçados, a face enrugada, manchas pela pele, entre outros sinais são as marcas consideradas culturalmente da chamada "última idade da vida", manifestando-se no organismo humano, após este ter atingido sua maturidade. O conjunto de alterações características do envelhecer é natural e não uma doença como, erroneamente, é visto pela sociedade. Os aspectos físicos indesejados assumem um lugar de destaque nesta fase da vida e precisam ser encarados com naturalidade, paciência e sabedoria, já que são normais e inerentes a todo ser vivo.

Historicamente, sabemos que a juventude sempre foi preferida, por ser considerada o "auge da vida adulta". A velhice[2] está intimamente ligada à chegada da aposentadoria; estar aposentado equivale a estar fisicamente incapacitado, sofrer perdas, ser economicamente dependente, experimentar isolamento social e perder status social (LORDA, 1995). Dessa forma, podemos observar que o idoso isolado ou excluído priva-se de continuar a aprender e ensinar.

> *Segundo o pedagogo suíço Furter (1974, p. 142), "O homem, por ser inacabado tende a perfeição. A educação é, portanto, um processo contínuo que só acaba com a morte". O mesmo autor ainda afirma que a educação supõe uma transformação pessoal, a qual se realiza nos tempos de sua história pessoal do nascimento à maturidade, quer seja, pois, social ou psicologicamente, a educação sempre se fundamenta numa preocupação temporal.*
>
> *Partindo deste contexto, vislumbra-se um estudo que contribua para avanços nas discussões científicas acerca das características de AH/SD em idosos que fazem parte do ensino superior da Universidade Federal de Santa Maria.*

[2]As terminologias: "Velhice/velho", "pessoa idosa", "ser humano longevo", "terceira idade", "idoso", "melhor idade" serão utilizadas no decorrer dessa dissertação como sinônimas.

Desenvolvimento

As caracterizações de Altas Habilidades/Superdotação[3] na literatura referem-se a uma elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, contudo, não há um padrão acerca dos sujeitos com essas características, pois estas variam muito de uma pessoa para outra e podem se modificar conforme o contexto sócio-cultural de cada indivíduo.

Renzulli[4] (2004) teoriza a superdotação através da concepção dos Três Anéis, afirmando que a superdotação é um resultado da interação de três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. É importante ressaltar que, nesta definição, os três elementos precisam estar presentes, mas não necessariamente na mesma intensidade. É necessário que interajam em algum momento para que possa haver algum tipo de manifestação.

O referido autor comenta que nem sempre o conjunto de traços é desenvolvido igualmente, admitindo que possam vir a desenvolver-se quando forem oferecidas oportunidades adequadas. É necessário haver uma intersecção entre os elementos para compreender a superdotação como uma condição ou um comportamento que pode ser desenvolvido em algumas pessoas, em certas ocasiões e sob certas circunstâncias (RENZULLI e REIS, 1997 apud RENZULLI, 2004).

[3] O termo altas habilidades/superdotação ou superdotação pode variar de acordo com o autor ao qual está se referindo.

[4] Joseph Renzulli, pesquisador americano do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talentoso da Universidade de Connecticut.

> *A habilidade acima da média se refere ao desempenho superior em qualquer área do desenvolvimento humano, podendo ser subdividida em habilidade geral, que significa uma capacidade de processamento de informações e integração das experiências, resultando em respostas adequadas a novas situações e implicando no pensamento abstrato. Já as habilidades específicas, versam sobre as habilidades de aquisição de conhecimento e destreza em uma ou mais áreas.*
>
> *O envolvimento com a tarefa caracteriza-se pelo interesse que o sujeito apresenta em relação a determinada área que empreende, despertando aspectos referentes à motivação, persistência e empenho pessoal para realização de uma atividade (RENZULLI, 2004).*
>
> *O terceiro traço, a criatividade, para Renzulli (2004), não pode ser identificado por testes de cognição e está relacionado a um produto ou à resolução de um problema real, de modo que é significativo ressaltar que esse traço pode variar no indivíduo, tendo períodos mais acentuados e períodos menos acentuados no rendimento de alto nível.*
>
> *De acordo com a Associação Brasileira para Superdotados (ABSD, 2000), a criatividade pode ser definida pela capacidade de associar diferentes informações para construção de novas soluções, caracterizando-se pela fluência, flexibilidade, sensibilidade, originalidade, construção, elaboração e pensamento divergente.*

As características que compõem a Teoria dos Três Anéis proposta por Renzulli (2004) podem ser estimuladas no ambiente educacional quando reconhecidas pelo profissional da educação e então permitir que o aluno se desenvolva de maneira satisfatória, de acordo com o seu comportamento.

A estimulação à aprendizagem, bem como o incentivo são fatores determinantes no aprendizado e desenvolvimento do aluno, tanto no âmbito escolar quanto no ensino superior, caberá ao professor mediar esse processo de diferentes maneiras.

As Altas Habilidades ainda se apresentam como um tema polêmico e, se o termo designa alguém com capacidade acima da média, criativo e altamente motivado para executar as tarefas que realiza, cabe ao educador implementar práticas pedagógicas ajustadas a cada realidade.

Dessa forma, é importante enfatizar a investigação de características no sujeito idoso, inserido no ensino superior, para que possa então ser reconhecido neste contexto. Pois, tanto a educação básica como o ensino superior necessitam estar preparados para desenvolver ações que respeitem e valorizem a diversidade humana. Neste sentido, os professores deverão oportunizar, aos alunos, meios pelos quais os mesmos possam encontrar estratégias de superação das situações que vão se estabelecendo ao longo de sua vida acadêmica.

A metodologia proposta foi pautada em uma abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e para posterior análise dos referidos dados foi utilizado a

Análise do Conteúdo segundo Bardin (2004) viabilizando, dessa forma, uma maior qualificação do reconhecimento do idoso com características de AH/SD.

O número de acadêmicos idosos inseridos no ensino superior da UFSM, considerando o período entre o ano de 2000 a 2011, revelou a totalidade de 33 acadêmicos. O estudo objetivou investigar aqueles acadêmicos que ingressaram na UFSM através da realização do processo seletivo do vestibular na modalidade presencial e que, atualmente, são alunos regulares da universidade.

Considerando os critérios dos sujeitos que fizeram parte da amostra da pesquisa, é relevante destacar que se priorizou, em primeiro lugar, aqueles alunos que tiveram como forma de ingresso o vestibular, em segundo lugar, na modalidade presencial no campus da UFSM e, em terceiro lugar, aqueles acadêmicos que são, atualmente, alunos regulares da instituição.

Dessa forma, 28 acadêmicos não fizeram parte da amostra dessa pesquisa, de modo que a mesma se constituiu de 5 sujeitos, os quais tiveram como forma de ingresso na UFSM o vestibular na modalidade presencial e são alunos regulares atualmente da instituição.

Cada informante, acadêmico idoso, que se predispôs a participar do estudo respondendo a entrevista semi-estruturada, apresenta expressões e trajetórias diferenciadas, revelando particularidades de sua vida e atribuindo vários significados ao longo desse percurso. Este fato remete à significativa ligação referente à análise dos dados, quando se estrutura na análise do conteúdo, pois segundo Bardin (2010) a "análise do conteúdo pode ser uma análise dos significados".

Corroborando com a metodologia a ser utilizada para a análise dos dados, pode-se citar também Franco (2005, p.13), quando menciona que: "Na análise de conteúdo, o ponto de partida é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido".

É através dessa busca de significados e sentidos que todo pesquisador almeja visualizar a teoria outrora estudada para entrelaçar com as narrativas expressas pelos seus informantes, resultando em considerações importantes que possam realmente trazer contribuições para novos estudos e avanços nas discussões e propostas independentemente da área em questão.

Conforme a Teoria dos Três Anéis, proposta por Renzulli (2004), mencionada anteriormente, que considera aluno com AH/SD aquele que apresenta habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, foi realizada então a categorização dos dados, possibilitando elencar elementos suficientes para a análise. Foram definidas três categorias que correspondem às três características já citadas, estruturando e permitindo dessa forma realizar aproximações e discussões da teoria, bem como o reconhecimento de características das AH/SD nos acadêmicos idosos inseridos no ensino superior da UFSM.

Habilidade acima da média

É importante destacar que AH/SD caracteriza-se pela intersecção dos três anéis que formam a tríade. Muitas vezes, a habilidade acima da média pode ser confundida com o conceito de AH/SD, por ser mais facilmente percebida quando relacionada ao tipo de superdotação acadêmica, fato que remete as pessoas em geral a relacionar a habilidade acima da média com a área cognitiva, ou seja, as áreas mais comumente valorizadas pela sociedade, por que apresentam facilidade na área da matemática e do português.

A habilidade acima da média envolve duas dimensões, as habilidades gerais e as habilidades específicas. As primeiras consistem na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adequadas a novas situações e na capacidade de se engajar em novas situações, já a segunda se refere à capacidade de adquirir conhecimento, prática e habilidades para atuar em uma ou mais atividades de um área específica (RENZULLI, 2004).

Corroborando com os estudos do autor supra citado, pode-se também citar Tourón, Peralta e Reparáz (1998), quando definem a "capacidad general":

> *capacidad general, o capaciadad para processar informácion, para integrar y recuperar selectivamente la informácion que permite ejecutar respuestas adaptativas y apropiadas frente a situaciones nuevas, y la capacidad para elaborar El pensamiento abstracto. Citaremos como ejemplos todas aquellas capacidades que son habitualmente medidas por los tests de inteligência: razonamiento verbal y numérico, relaciones espaciales, memória y fluência verbal (TOURÓN; PERALTA; REPARÁZ, 1998, p.28).*[5]

Já as habilidades específicas de acordo como os autores acima citados:

[5]A capacidade geral ou capacidade para processar informações, para integrar e recuperar seletivamente a informação que permite executar respostas adaptativas e apropriadas frente a situações novas, e a capacidade para elaborar o pensamento abstrato. Citaremos como exemplos todas aquelas capacidades que são habitualmente medidas pelos testes de inteligência: raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal (**Tradução nossa**).

> *aptitudes específicas, consitem em la capacidad para adquirir conocimiento o para rendir em uma o más actividades em um âmbito específico y dentro de um rango restringido. Son aptitudes o habilidades que representan el modo em que los seres humanos se expresan em La vida real (no em los tests). Alguns ejemplos serían las aptitudes matemáticas (aunque esta área también puede determinarse desde los tests de inteligência), musicales, o artísticas.Evidentemente cada uma de estas aptitudes puede subdividir-se em otras áreas específicas (TOURÓN; PERALTA; REPARÁZ, 1998, p.29).*[6]

Portanto, levando em consideração o foco do estudo que é o acadêmico idoso, a habilidade acima da média se apresenta como um importante anel e merece destaque, pois o idoso carrega consigo uma bagagem especial, de experiências, de vida e obviamente poderá se integrar a outras novas experiências com mais facilidade e apresentando um conhecimento diferenciado das demais pessoas.

Ao nos direcionarmos às narrativas dos informantes do estudo, é possível verificar essa habilidade quando o Sujeito "A" denota facilidade depois de "aprender" determinado conteúdo ao qual ele objetiva:

> *[...] depois que eu aprendo... fixo e acho tudo muito fácil... depois... vou embora [...]* ***(Sujeito A).***

Outro fator importante, e que merece destaque nesse contexto, está relacionado às atitudes e habilidades que os seres humanos utilizam no seu dia a dia , que não somente as habilidades matemáticas ou relacionadas às áreas cognitivas, mas aquelas que envolvem as relações pessoais e se direcionam para outras áreas específicas das relações humanas. O sujeito "S" quando entrevistado em relação as suas habilidades, narra que:

> *Tenho mais facilidade para estudar, tudo que diz respeito a formação de caráter do indivíduo, e como nortear o destino desse aprendizado.* ***(Sujeito S).***

[6]As habilidades específicas consistem na capacidade para adquirir conhecimento ou render em uma ou mais atividades em um âmbito específico e dentro de um tempo restrito, são atitudes e habilidades que representam o modo como os seres humanos se expressam na vida real (não nos testes). Alguns exemplos seriam as habilidades matemáticas (está área também pode ser verificada nos testes de inteligência), musicais, artísticas. Evidentemente, cada uma dessas habilidades podem dividir-se em outras áreas específicas (**Tradução nossa**).

Envolvimento com a tarefa

Inicialmente pode-se dizer que o envolvimento ou comprometimento com a tarefa é o que move o ser humano, no sentido de buscar o que almeja e julga ser seu objetivo considerando o seu contexto sócio-cultural.

No que se refere a expressão "envolvimento com a tarefa", foi possível elencar o que expressa: interesse, entusiasmo, fascinação que pode ser verificado de diferentes maneiras, dentre elas: destaque para o ambiente de trabalho através do esforço, dedicação e descobertas significativas que se sobressaem nesse meio.

O envolvimento com a tarefa pode ser demasiado, pois muitas vezes o indivíduo não se dá conta e acaba esquecendo-se do envolvimento com a família e dos outros afazeres que fazem parte do seu dia a dia , como é o caso do sujeito (R) , até porque a própria família sente-se excluída daquele contexto, então a única saída acaba sendo muitas vezes diminuir um pouco o ritmo, como pode-se observar através da narrativa:

> *[...] eu... até estava me envolvendo demais e esquecendo um pouco da família...e eu...não posso esquecer da família...né porque.. a minha intenção no começo era que a minha esposa me acompanhasse, mesmo que não fosse no mesmo curso, mas que fosse ...mas eu não posso ser radical..eu também não posso machucar nesse sentido..né... a vida dela, porque ela precisa de mim e eu preciso dela..né...então a gente tem um acordo..eu diminui o meu ritmo..para que a gente possa passear..curtir a própria família...né ..porque eu não tenho pressa nenhuma...né..não sou daqueles que precisa se formar amanhã...eu não preciso disso para sobreviver..preciso para conhecimento,para ampliar meus conhecimentos por assim dizer [...]* ***(SUJEITO R).***

A motivação, ou seja, o envolvimento com a tarefa é freqüente no perfil das pessoas com AH/SD e considerada como um importante fator no comportamento das mesmas, destaca-se em vários estudos científicos onde pode ser facilmente observada.

A pessoa com AH/SD apresenta um grande envolvimento nas áreas de seu interesse, costuma muitas vezes "mudar" o que já está pronto ou é considerado "definitivo" direcionando a atividade do seu modo, de acordo com aquilo que considera melhor ou que poderá apresentar um resultado mais adequado, como é o caso do sujeito (A):

> *Eu sou daqueles de trabalhar, sabe... de fazer acontecer... a ideia...eu sou capaz de desempenhar a técnica melhor do que foi lá....no início da conversa...do projeto...entendeu ..aí ..então me dá uma ideia.. aí..uma receita...pode bota isso...quem sabe a gente tira sal ou manteiga...ou bota... eu sempre dou o meu toque assim [...]* ***(SUJEITO A).***

Criatividade

Do ponto de vista etimológico, criatividade origina-se do verbo criar que significa "dar existência a" "estabelecer relação com". Em termos psicológicos, define-se criatividade como função inventiva da imaginação criadora, dissociada da inteligência ou como Guilford (1967, p.67) diz: "O alto QI é indicação favorável de desempenho criador, mas não condição suficiente". Já em 1968 o referido autor, após vários estudos, diz que criatividade é o conjunto de habilidades que são características dos indivíduos criadores, como fluência, flexibilidade, originalidade e pensamento divergente.

Atualmente, a criatividade é entendida como uma capacidade do ser humano. Muitos estudiosos da área abordam importantes discussões no intuito de considerar a inteligência e a aprendizagem nesse processo. Entre eles podemos citar Alencar (2001):

> *Constata-se, entretanto, que um interesse acentuado pelo estudo da natureza e expressão da criatividade ocorreu especialmente na segunda metade do século passado, fruto de vários fatores, como: as mudanças na concepção do ser humano; as novas concepções da inteligência; o Movimento Humanista da Psicologia; o Movimento do Potencial Humano (ALENCAR, 2001, p.17).*

O sujeito (A), quanto ao fato de se considerar uma pessoa criativa ou não, responde que:

> *[...] eu sou daqueles de trabalhar, sabe... de fazer acontecer... a ideia...eu sou capaz de desempenhar a técnica melhor do que foi lá....no início da conversa...do projeto...entendeu ..aí ..então me dá uma ideia... aí...uma receita... pode bota isso...quem sabe a gente tira sal ou manteiga...ou bota... eu sempre dou o meu toque assim [...]* ***(SUJEITO A).***

Muitas vezes ser criativo não depende somente da escolha de cada um, como afirmou Rodrigues (1976), mas depende também e principalmente das oportunidades que a vida oferece, pois, segundo Nunes (1984), as experiências vividas no contexto sócio-cultural determinam manifestações criativas.

Também é necessário direcionar a criatividade para algo real, concreto de ser observado, como é mais entendida pela maioria das pessoas quando questionadas em relação ao seu conceito. Segundo Rogers (1977), a criatividade deve partir de "algo observável", ou ainda se refere a qualquer "coisa produzida pela criação". Verifica-se que este autor traz um enfoque diferente em relação à criatividade que deve resultar em um produto. Nesse sentido, se reflete a fala do sujeito (B) quando diz que:

> *[...] tenho bastante criatividade e gosto muito de inventar coisas novas em tudo que eu vou fazer..até costurar..sabe..eu olho e faço para mim e para as netas assim... Eu costuro, faço tricô, faço crochê, faço fuxico, pinto...cuido da casa e também me cuido..invento as coisas do meu jeito [...]* ***(SUJEITO B).***

As intempéries da vida fazem com que as pessoas sejam desafiadas a serem criativas, a buscar soluções diferentes para realizar seus desejos de acordo com aquilo que elas realmente sonharam, pois a pessoa que fica num só plano, torna-se rotineira e conseqüentemente, não será criadora.

É preciso rejeitar o óbvio. Existem pessoas que permanecem sempre em uma experiência única direcionadas em uma mesma situação durante toda a vida, não permitindo que o seu potencial criativo seja reconhecido e ganhe espaço. O sujeito (R), quando entrevistado, descreve a sua criatividade de uma maneira diferenciada:

> *[...] então ....um dia surgiu aquela vontade de ter..uma casa... idealizada, pensada...né..que... mesmo que eu não fosse engenheiro...mas na companhia de um engenheiro eu poderia fazer... um planta....que de posse de um terreno ....né...eu tentasse enquadra uma casa assim....aí eu precisava de alguém ...aí um colega disse..eu me predisponho a fazer alguma coisa assim, que não seja uma coisa definitiva , pra í.. melhorando..aí ..acho que nós fizemos..acho que umas 10 plantas até chegar... onde nós chegamos..aliás..onde eu queria...porque o que ele queria era bem diferente... (risos...)..né...aí eu fui mexendo... até que... até que [...]* ***(SUJEITO R).***

O processo de criação exige obviamente um comportamento criativo, como é possível constatar através da fala do sujeito (R), o ser humano, sente, pensa, age e cria como um todo, de maneira gradativa e, no sentir, no pensar, no agir e no criar, é sensível às mudanças ambientais a fim de ajustar a própria mudança pessoal e a realização de seus interesses.

Pode-se dizer também que o comportamento criativo é interativo, destacando-se em dois pontos essenciais: o primeiro em relação à dimensão criadora do indivíduo, que o leva a fazer novas

associações para integrar idéias e objetos, e a outra dimensão que o leva a saber manipular idéias e objetos com o objetivo de ativar a mente a descobrir novas possibilidades.

Nesse enfoque o processo criativo de acordo com Landau (1990):

> *A criatividade "é solucionadora de problemas". Cada solução de um problema requer uma resposta criativa. O problema chega quando o organismo não está preparado para certa situação. Desta forma, o indivíduo age com a ajuda do conhecimento que ele adquiriu, e cria uma nova combinação que leva à solução do problema (LANDAU, 1990, p. 24).*

Todas as pessoas têm a capacidade de criar, de inventar, de imaginar, no entanto, é preciso que sejam dadas oportunidades de desenvolver esta capacidade, que é inerente a cada ser humano, porém muitas pessoas desconhecem este poder de criação por não terem recebido o estímulo necessário no percurso de vida famíliar e escolar ou, até, pelo desconhecimento do significado real da criatividade.

Conclusões

Ao considerarmos as várias concepções, teses e estudos que se modificam ao longo do tempo e ganham novos olhares frente às importantes constatações e apontamentos de diferentes autores relacionados à aprendizagem, envelhecimento e às Altas Habilidades/Superdotação, é que se destaca a relevância do presente estudo no intuito de reconhecer as características das Altas Habilidades/Superdotação no indivíduo idoso que permanece aprendiz e necessita de acesso à educação, como a ofertada no ensino superior.

A aprendizagem é tão pluridimensional quanto a própria vida. Envolve interesse, curiosidade, coragem e prontidão. A aprendizagem se liga à vida, ou seja, ela está vinculada às vivências do indivíduo e faz parte de uma bagagem pessoal, única de cada ser humano.

Ao nos remetermos à questão da aprendizagem, surgem palavras chaves que permeiam as discussões nesse processo, entre elas: inteligência, habilidades e capacidades. E, quando se discute a respeito do desenvolvimento das potencialidades da mente humana (aprendizagem, habilidades, criatividade e motivação) tende-se a adotar uma postura positivista, no sentido de tornar cada um dos componentes da produtividade fragmentados e independentes, devido ao fato de que durante muito tempo os modos de estudar e o desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas partiam de uma visão automática.

A habilidade acima da média, o envolvimento com a tarefa e a criatividade são peças fundamentais que se entrelaçam e caracterizam, desta forma, uma pessoa com AH/SD e que, no caso deste estudo

proposto, são os acadêmicos com mais de 60 anos, que buscam o conhecimento, inseridos no ensino superior da UFSM.

As expectativas de vida crescem a passos largos e tendem a melhorar cada vez mais, portanto, é mais que urgente direcionar e aprofundar as discussões no que concerne a essa faixa etária, da qual, mais cedo ou mais tarde, todos nós faremos parte, independente da nossa vontade. Provavelmente também buscaremos o saber, se no momento atual não for possível, devido a inúmeros afazeres que a vida nos impõe entre trabalho, família e principalmente o tempo, que acaba, muitas vezes, afastando as pessoas dos projetos mais interessantes e que realmente poderiam trazer-lhes auto-realização e felicidade.

É preciso redimensionar a nossa visão em relação à pessoa idosa, no sentido de não focarmos somente nos aspectos biológicos, mas sim avaliarmos a sua bagagem pessoal, cultural e as contribuições que poderão advir de habilidades e capacidades que outrora nunca foram possíveis de serem colocadas em prática. Segundo Lima (2006):

> *Há diferentes formas de envelhecer, as quais dependem de fatores como a adaptação, os relacionamentos familiares e sociais, a posição econômica, o curso de vida e a opinião que se tem de si próprio. Entre os preceitos destinados a retardar a velhice, segundo os estudiosos, destacam-se os seguintes: "viver criativamente, adquirindo novos conhecimentos, criando novos hábitos adaptados ao momento presente; aceitar a senectude como uma fase natural da vida; não se deixar dominar pelo medo, pelo impulso à inatividade, à autopiedade,à ausência de afetividade, a falta de interesse e coragem;reconhecer que a saúde física e psíquica é consequência da capacidade de agir de acordo com seu verdadeiro interesse; compreender que somos nosso próprio artesão-damos forma a nossa existência.Tudo na vida apresenta-se como um material para nossa auto-expressão e, consequentemente, auto-realização (LIMA, 2006, p.26).*

Sendo a aprendizagem um processo complexo, que envolve várias áreas do ser humano, pode-se considerar que nenhum progresso humano poderá somente ser medido pelos testes de inteligência se não formar capacidade de interrogar, criar, procurar respostas, encontrar novas relações, que não são ensinadas de modo em geral, e muitas vezes menosprezadas no nosso sistema educacional. A Educação Especial, quando se refere às Altas Habilidades/Superdotação, desempenha um importante e significativo papel, pois a descoberta, desenvolvimento e estímulo das habilidades no sistema educacional são cruciais não somente para revelarmos tais conhecimentos, mas para abrir possibilidades de auto-realização e principalmente reduzir as dificuldades que os alunos com AH/SD enfrentam no seu dia a dia.

A escolha metodológica parte do fato de que as pessoas idosas com características de AH/Sd no nosso país necessitam um reconhecimento, tanto qualitativamente, como quantitativamente, já que cresce consideravelmente o número de idosos que fazem parte da nossa sociedade, que se mostram mais ativos e participativos, não só em programas de lazer, como também nas empresas e na própria universidade, como denotam os dados desse estudo. A legislação passou a considerar as pessoas com AH/Sd como merecedoras de um atendimento específico por parte da Educação Especial, a partir de 1994, através da Política de Educação Especial, de modo que inicialmente o enfoque foi direcionado para a identificação, reconhecimento e atendimento das crianças em idade escolar. Já as investigações e estudos científicos na vida adulta são datados de 2008, sendo considerados recentes, através dos estudos de Pérez[7].

Acredita-se, portanto, que a utilização da pesquisa qualitativa e da análise dos dados obtidos nesse estudo, além de revelar um número considerável de acadêmicos idosos inseridos no ensino superior da UFSM, os mesmos possam ascender no cenário científico, subsidiando discussões para futuramente promover a identificação desses sujeitos que têm o direito de serem reconhecidos enquanto sujeitos com AH/SD e principalmente possibilitando caminhos de desenvolver suas capacidades e talentos nessa fase da vida. Dos 5 acadêmicos pesquisados, todos se enquadram no comportamento de AH/SD descrito por Renzulli. Para tanto, o reconhecimento das características de AH/SD em um indivíduo idoso é um passo importante para que se possa oferecer a este aluno alternativas educacionais diferenciadas, a fim de que se realize pessoal, social e intelectualmente.

Pelas reflexões acerca das mudanças necessárias para acompanhar e absorver as transformações da sociedade e da educação, justifica-se a problematização desta pesquisa, através do reconhecimento e caracterização de indivíduos idosos que se diferenciam pelos sinais referentes à potencialidade, interesse e habilidade. Os mesmos estão inseridos no processo educacional, podendo trazer grandes contribuições aos estudos acerca das AH/SD e o ensino superior precisa estar equipado/preparado para receber esses "novos" alunos.

[7] Doutora em Educação pela PUC-RS, Presidente e sócia fundadora do ConBraSD, vice-presidente e membro do Conselho técnico da Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S. *Criatividade e a educação do superdotado.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* 5ª Edição. Lisboa: Edições 70, 2010.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo.* 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FURTER, P. *Educação permanente e desenvolvimento cultural.* Petrópolis: Vozes, 1974.

GUILFORD, J. P. *The nature of human intelligence.* New York: McGraw-Hill, 1967.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/idoso/politica_do_idoso_no_brasil.html>. Acesso em: 21. dez 2010.

___. *Projeção da População do Brasil.* População Brasileira envelhece em ritmo acelerado. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impressao.php?id_noticia=1272 . Acesso em: 04. jan 2011.

LANDAU, E. *Criatividade e superdotação.* Rio de Janeiro. Livraria Eça Editora, 1990.

LIMA, L. H. P. *EU e o envelhecimento.* Porto Alegre: AGE, 2006.

LORDA, C. R. *Recreação na Terceira Idade.* Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MOSQUERA, J. J. M. *Vida adulta:* Personalidade e desenvolvimento. Porto Alegre: Sulina, 1983.

NUNES, P. A. *Avaliação do perfil da criatividade do professor no ensino médio*. 1984**.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 1984.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Disponível em: http://new.paho.org/bra/ . Acesso em: 3 set de 2010.

RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Trad. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. *Educação,* Porto Alegre, ano XXVII, n. 1, p. 75 - 121, jan/abr. 2004.

___. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Eds.). *The triad reader.* Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

RODRIGUES, R. S. *Uma visão da criatividade.* São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

ROGERS, C. R. *Towards a theory of creativity.* New York: Harper and Row, 1977.

TOURÓN, J.; PERALTA, F. Y; REPARAZ, C. *La superdotación intelectual:* modelos, identificatión y estratégias educativas. Pamplona: EUNSA, 1998.

VERAS, R. A novidade da agenda social contemporânea: a inclusão do cidadão de mais idade. *A Terceira idade*, n.28, v.14, pp.06-29, 2003.

7.8.

Título:

A universidade com *saudade* de outro futuro

Autor/a (es/as):

Cunha, Antonio Camilo [Universidade do Minho - Instituto de Educação]

Resumo:

A reflexão tenta recuperar a ideia de Universidade e sua missão. Para tal irá fazer o elogio ao futuro convocando caminhos que a possam legitimar perante o contexto pós-moderno (contexto da eficácia, capital, número…). Esses caminhos de alguma forma já foram seus (recuperando um pouco da sua história) e devem continuar a sê-lo. Assim, a ideia de nação, comunidade, democracia, humanidades, artes, ética e ciência – devem constituir-se como pilares estruturantes e funcionais para que a Universidade possa dizer e fazer futuro. Neste envolvimento, talvez possamos afirmar de que só existe Universidade quando esta estiver ao serviço do homem no caminho da sua humanização total e radical.

Palavras-chave:

Universidade, missão, humanidades, pós-modernidade.

1. Nota Introdutória

A Universidade é um *locus* de excelência!Esta é a afirmação que todos gostamos de fazer; e agora - nestes tempos pós-modernos - gostariamos de continuar a fazer.

Ao conhecimento cientificamente construído na Universidade pede-se também espaços de reflexão e crítica - crítica livre, larga, ética, sem deixar de ser rigorosa. De um rigor não determinista, mas um rigor que gosta do provisório; porque os tempos, os espaços, a sociedade, a vida e o homem são da ordem do provisório.

Ora, a Universidade parece ser um lócus privilegiado para tais carrilamentos. É neste contexto que emerge a nossa reflexão. Faremos, assim, uma incursão a essa instituição começando por chamar

algumas realidades e constatações passadas e presentes; para depois tentarmos vislumbrar possibilidades de futuro. Para sustentar essas possibilidades, faremos o elogio ao conceito de nação, de comunidade (onde se joga a democracia), às humanidades e às artes, não esquecendo a ajuda de duas dimensões fundacionais do *pensar e agir* Universitário – a ciência e a axiologia. Vamos assim tentar dissecar estes cenários e, ao mesmo tempo, tentar emprestar um olhar eventualmente mais otimista.

Muito se poderá dizer sobre o que é a Universidade e a sua missão. De uma forma simples, a Universidade é resultado da evolução do pensamento humano, que viu na formação humana, técnica e científica um dos fundamentos para a sua existência. A Universidade reveste-se como um instrumento de emancipação, reflexão crítica, produção, divulgação de conhecimento e cultura.

A Universidade transformou-se, assim, num *bem público*, capaz de influenciar o bem-estar e o progresso das sociedades, pela constante (re)construção e (re)criação humana - *ser, conhecer, progredir* como variáveis constituintes do *saber humano.*

No entanto, parece que nem tudo é assim real/ideal. Perante os novos ventos pós-modernos, a Universidade parece estar a ceder nos seus pressupostos, nos seus conteúdos e na sua missão, vindo paulatinamente a transformar-se num bem econômico ao serviço do mercado e dos impérios de índole capitalista.

2-A Universidade e as realidades historicamente (genuinamente) construídas

Numa rápida análise ao sentido histórico, aos dilemas e desafios Chauí (2003), Estanque & Nunes (2003); constatamos que a Universidade é uma Instituição que tem como grande objetivo: produzir, preservar e divulgar conhecimento e valores (o axiológico). A Universidade reveste-se como uma mola de impulso para o bem social, quer seja local, regional ou global. Constitui-se, assim, como um instrumento ímpar na construção da comunidade, da cidadania, da participação e do sentido político.

De origem monástica, tendo como referência a igreja e congregações religiosas onde a título de exemplo destacamos (em termos de antiguidade/origem – Séc.IX....XII), a Universidade de Bolonha, de Salamanca e de Coimbra - tinham como grande objetivo a formação humanista e científica. Esta Instituição, num primeiro momento, sustentava a sua dinâmica na leitura e releitura dos clássicos, associado a formações mais técnicas como a formação médica (doutores), advogados (direito) e engenheiros (construções).

Este fenômeno (lócus institucional) durou até ao século XVII, altura em que o Estado chama a si essa responsabilidade, muito influenciado pelos ideais da revolução francesa, do Iluminismo, e dos ideais liberais.

Destes fatos (sentido histórico), várias foram as práxis que se estruturaram:

a) A emergência de novos campos formativos e educativos, acrescentando o ensino da História, Filosofia, Línguas Clássicas, Economia Política e Investigação a esses campos associada;

b) A liberdade de pensamento e de investigação (liberdade intelectual) eram os princípios imperativos da vida Universitária. A (livre) investigação não devia ser limitada por restrições políticas e ideológicas;

c) O aparecimento de um sistema colegial (conselho científico autônomo, independente...) que tem a capacidade de dizer a última palavra (recomendação) em relação ao que podia ser ensinado, escrito e investigado;

d) O que era ensinado, escrito, investigado era resultado de um diálogo e de uma cumplicidade natural – diálogo e revisão entre pares internos e de importância social;

e) A Universidade também tinha como objetivo a criação de elites, mas também de cidadãos que celebrassem a idéia de Estado/Nação. Os alunos saídos da Universidade estavam preparados para a "coisa" social. Estes alunos estariam comprometidos política e eticamente com o social. Eram estimulados a promover a mudança num processo continuadamente construtivo e crítico. Pensadores originais de raciocínio independente buscariam soluções para problemas abertos que estejam no âmbito da vida real.

Se do ponto de vista das intenções a Universidade de hoje ainda mantêm (pelo menos de forma implícita) estes ideais, ela, no entanto, parece demonstrar outros caminhos de mudança/crise.

3-As realidades presentes (a pós - modernidade)

Com a segunda metade do Séc.XX, a Universidade **(1)** (pública) vive num processo de *mudança* no contexto pós - moderno **(2)**. Alguns autores, como por exemplo, Sousa Santos &Almeida Filho (2008) preferem falar em *crise*.

Neste contexto, podemos fazer emergir três vértices de mudança (crise):

- *Mudança de hegemonia*, que vinha desde a Universidade Medieval - igreja católica romana;

- *Mudança de legitimidade e Mudança institucional*, resultado do processo de globalização, mundialização associado ao cenário do neoliberalismo.

Vamos aqui centrar-nos na *crise institucional* (que abarca a hegemonia e a legitimidade) e que tem implicações na dinâmica científica e ética.

Assim, podemos afirmar, com algum acerto, que existem pelo menos três ordens de razões para tal mudança (Institucional):

1ª Razão - Mudança da tradição: De uma Universidade preocupada com a produção e divulgação de saberes (idéia nascida no helenismo e depois renascida na idade média pela universidade formal) através da cultural (alta cultura), do pensamento crítico, criativo, que pretendia produzir e difundir ciência, arte e cultura - ou seja, construir o homem e o saber humano. Para uma Universidade invadida pelo capitalismo, pelas tecnologias de informação e comunicação regidos por critérios de *eficiência, produtividade e eficácia* **(3)**. Desta evidência, uma primeira idéia a reter: A passagem de uma *ordem qualitativa materializada (espiritualizada) na capacidade epistemológica ligada à cultura, democracia, equilíbrio, justiça…* (que se marginaliza) para uma *ordem quantitativa.* Esta ordem parece dizer que, dentro da Universidade, também é possível (é exigido), a dinámica Produtividade (*investigação para a produtividade*) **(4)** e vem dizer mais (quase em jeito de pequena provocação), que é possível fora da Universidade construir e produzir saberes, fazer a creditação, qualificação e avaliação… Estes aspetos contribuíram para a crise de hegemonia e legitimidade Universitária.

2ª Razão - Mudança de atitude do Estado. Com a primeira mudança (da tradição), a autonomia científica e pedagógica da Universidade "deixou de estar" (como estava) na dependência financeira do Estado. Por tradição, como temos vindo a referenciar, o Estado e a sociedade viam a Universidade como um bem público, como um alicerce na construção de um projeto nacional. A mudança de atitude do estado (pressionado por políticas de globalização neoliberal, políticas de extensão) levou a uma descapitalização da Universidade, levando esta a procurar outras fontes de rendimento. Este fenómeno teve (tem) implicações na investigação, na produção e divulgação do conhecimento. Paradigmático disso é a produção de investigação/artigos com impacto…impacto de quê? e para quê? Este fenómeno acaba por ter implicações dentro da Universidade, em particular entre os seus alunos, que deixam de ver a produção do saber para *eles e com eles.* Deixa de existir um património interno, deixa de existir um conhecimento vivo.

3ª Razão - Do bem comum (axiológico, cultural…) para a exploração comercial. As duas mudanças anteriores criaram condições para a emergência do mercado Universitário de exploração comercial**,** assente na mão-de-obra qualificada (o alimento capitalista). Com este fenómeno, poder-se-á, agora, falar em lucro, globalização, comercialização, transnacionalização do mercado Universitário **(5)**.

Estas mudanças são assim sustentadas pelas amaras e manipulações político - económicas. Assiste-se a uma investigação que é agora controlada por fundações científicas, econômicas, sociais e por agências de financiamento de pesquisa. São essas instituições que constroem e fornecem equipamentos. Em contrapartida, exigem que se investigue para eles, fazendo com que a independência da pesquisa Universitária deixasse de existir.

Por outro lado, os constrangimentos (controle) da liberdade intelectual pela emergência de linhas de investigação de caráter produtivo, eficácia é efetivo. Já não existe pares e revisão interna. Tudo é feito externamente (pares externos - controle e manipulação).

Estes fenômenos vêm estimular o carreirismo acadêmico fazendo com que muitos professores e investigadores fizessem sempre o mesmo. A mesmice investigativa (mesmos problemas) de cariz autopoética e agendas de pesquisa levavam, muitas vezes, a pesquisas inúteis, não considerando, por exemplo, os problemas sociais.

Por sua vez, os alunos saídos da Universidade parecem estar preparados para a dimensão econômica e não para a dimensão humana e social. Parece assistir-se a uma Universidade fechada a pessoas e aberta à economia (capitalismo acadêmico). Os alunos deixam de ser agentes de mudança, inovação e bem-estar social, para serem prisioneiros e trabalhadores por conta de outrem - a economia.

Não é por acaso que hoje, perante a emergência do neo-capitalismo (feroz), se reclama uma outra Universidade, que seja capaz de recuperar e desenvolver o sentido do saber humano, social, cultural e artístico, que parecem ser afinal os pilares da *felicidade* - como aliás nos tinha iluminado a tradição helénica. Mais do que uma forma de conhecimento, a Universidade é uma forma de *ser, de ser mais,de dar mais ser...*

Não é por acaso que hoje se tem consciência que é preciso (!?) anular as promessas políticas e mitigar os projetos de dominação ideológica (elites…) e económica do imperialismo capitalista.

Não é por acaso, que hoje se tem consciência (!?) que a Universidade está a perder o sentido axiológico em detrimento de uma burocracia estatal/vertical (agora mundial),que controla e mina o seu projeto fundador.

4. A Universidade hoje – constatações empíricas e possibilidades de futuro

4.1 – Constatações empíricas- um olhar à Universidade Portuguesa

A Universidade, como temos vindo a referir, carrega consigo um dos traços mais distintivos e atemporais do *ser* e do *fazer* humano – a criação, a preservação e a divulgação de conhecimento e cultura. É uma instituição de saber técnico e humano.

Numa rápida análise à Universidade atual (vamos centra-nos na realidade Portuguesa – que conhecemos melhor) - *pelo olhar empírico* - parece que esta vive sufocada por paradoxos, contradições, levando ao aparecimento daquilo a que podemos chamar as *duas universidades*.

Temos assim, por um lado, a idéia da universidade tradicional (que acaba na sua essência por continuar a ser moderna) que se constitui como espaço de cultura, tolerância, independência e ao serviço do bem público – universidade genuína (romântica). Por outro lado, temos a idéia de universidade a que vamos chamar de *dominante* (pós-moderna) e que tem como característica forte ser *econômica e mercantilizada.* Presa às amarras econômicas, esta universidade importou para o seu seio novas linguagens/palavras como: excelência, gestão, competitividade, internacionalização,

financiamento, avaliação, ranking, empregabilidade, investigação para a produtividade emergindo uma nova metáfora - o aluno como mercadoria.

Esta realidade (a nossa constatação) poderá, no limite, constituir-se como uma fraude social,cultural. A promessa genuína da missão cultural e axiológica (humanidades) com preocupações com a comunidade, com o indivíduo e com os ideais como o diálogo, abertura, escuta, estímulo, parecem encontrar-se hoje num nevoeiro denso.

Para consolidar ainda mais esta realidade, o poder, que na tradição tinha como objetivo ser exemplo, ser figura de identificação, passou agora a ter outra forma. Os professores Universitários perante as pressões externas e internas vivem em permanente contradição. Talvez estejamos a ser radicais, mas é na radicalidade que às vezes conseguimos vislumbrar melhor a realidade. Assim:

- Defendem o espírito crítico e a abertura, mas prevalecem as suas regras;

- A avaliação deve ser feita em interação, mas permanece a sua avaliação;

- Defendem o trabalho de equipa, mas procuram o trabalho individual;

- Defendem o diálogo, mas promovem o monólogo;

- Defendem vários olhares sobre a investigação, mas fazem elevar os seus caminhos, a sua investigação, os seus paradigmas;

- Defendem a liberdade, mas preconizam o controle, a exploração (a universidade como lócus de exploração) e até a perseguição;

- Defendem o grande colégio, mas vivem em torno do eu individual e departamental;

- Defendem a dimensão formativa e investigativa de excelência, mas elevam aqueles que mais produzem e publicam. Não que isso de todo seja errado, no entanto a constatação empírica mostra que isso nem sempre é verdade.

4.2. Possibilidades de futuro e possíveis saídas éticas

Perante tais realidades, pensamos que uma Universidade com outro futuro e que retorne (o sempre eterno retorno) à missão genuína, deverá ter em atenção a idéia de nação, comunidade, democracia, humanidades/artes e de ciência.

4.2.1 – A Universidade que não esqueça o conceito de nação

Esta posição nada tem que ver com questões ideológicas, tem sim que ver com a ideia de política no sentido mais purista, tão bem cantado no período helénico. A política como bem público, como bem da polis. Aquela questão que Aristóteles já colocara na Ética a Nicómaco - Como podemos viver?

Como podemos viver em instituições justas? A questão que colocamos é: Como fazer da Universidade um bem público neste quadro de mundialização!?

Para sustentar esta questão (dimensão política), pegaremos na trilogia atual da organização humana e faremos o elogio a um dos vértices - a nação. Podemos dizer que essa trilogia assenta no conceito de nação, estado, globalização.

A nação – é um fenómeno de longa duração. É um processo inacabado, é um grupo humano, uma memória, são afetos, emoções, uma língua e uma cultura. É na nação que se manifestam sentimentos de nacionalidade e identidade.

O estado – é uma concepção política. Tem um governo, uma oposição, grupos de interesse, sofre opressões, lobbies; é político-ideológico. Tem uma dimensão reguladora.

A globalização – é um fenómeno com o objetivo de criar um estado global, eventualmente uma concepção económica, com um governo económico sem oposição.

Desta trilogia, uma constatação: a globalização mudou o estado com as suas políticas extensivas. Há uma pressão para fora das fronteiras, há uma obediência à extensão. Em consequência, o estado parece esquecer a riqueza e a profundidade do conceito de nação. A Universidade faz parte do conceito de nação, é um dos seus maiores patrimónios. Traz a memória, os afetos, as emoções, a língua e a cultura. A Universidade como uma forma de linguagem particular ou mesmo privada que é ao mesmo tempo universal. A Universidade é expressão de uma linguagem privada e pública tendo o poder de dar nação, identidade, cidadania e cultura.

Quase que nos apetece dizer que a origem e a perpetuação do conceito de nação está, dignamente expresso na idéia de Universidade. É a essência da coisa…a memória… a raiz…é ir dentro. É no conceito de nação, que poderemos aspirar ao conceito máximo de liberdade. A Universidade tem essa responsabilidade.

4.2.2- A idéia de comunidade como sustentação da democracia

Parece existir uma questão atemporal formulada já pelos Gregos: *Quando começa o declínio de uma civilização?* (no caso que nos anima – quando começa o declínio de uma *instituição/universidade?*) A resposta foi clara: Começa pela passagem do sentido da *polis* para o sentido de *indivíduo.* Por isso os helênicos fizeram o elogio à polis como sustentáculo do bem/felicidade pública. É o sentido de grupo que faz com que a sociedade se desenvolva a par do ideal político, moral e ética. Uma sociedade centrada no indivíduo corre o perigo de fazer elevar o individualismo, o niilismo, o hedonismo. Deixar de pensar o todo é perigoso.Contamina a comunidade e destrói-a. O bem moral, ético, a coisa pública e o sentido político no caminho democrático necessitam da *idéia de grupo.*

A possibilidade do futuro, expressa-se na idéia de que é nas Universidades que se joga a *sobrevivência das democracias*. Quando estabelecemos contatos sociais, se não aprendermos a ver no outro um outro nós, imaginando-lhe faculdade interna de pensamento e emoção...então a democracia é voltada ao malogro. Nussaum (2010).

Estamos perante o cenário de produção de máquinas úteis, dóceis e tecnicamente qualificadas...em vez de cidadãos realizados, capazes de pensar por si próprios,de ter um sentido crítico sobre o passado e compreender o sentido do sofrimento e das realizações dos outros.

4.2.3- A idéia das humanidades e das artes

Como refere Nussaum (2010) ávidos de sucesso econômico, os países e os seus sistemas educativos renunciaram imprudentemente a competências que são indispensáveis à sobrevivência das democracias. A universidade/educação, para o crescimento econômico, não quer as artes (literatura, música, dança, movimento, desenho, *desporto*, teatro...) nem as humanidades, pois elas são a voz crítica da idéia de não-homem que se está a construir. A ausência de espíritos abertos, críticos, flexíveis está a levar a maquinização do homem.

As humanidades e as artes (espírito e coração) perderam terreno, pois são agora considerados assessórios inúteis/supérfulos. Os países, parece, que têm de se desfazer disso, para continuar a serem competitivos. As faculdades de pensamento e imaginação que fazem de nós humanos e das nossas intenções relações empáticas e não simplesmente utilitários parecem estar a ser mitigadas.

Assim, a tarefa urgente da Universidade deve pautar-se pelo cultivar nos estudantes a capacidade de se considerarem membros de uma nação heterogênea (estamos em plena globalização) em termos históricos e culturais. Para tal, a necessidade de fazer elevar uma consciência de cidadania mundial expresso no espírito crítico e justiça social. A capacidade de imaginar as vivências e as necessidades do outro deve ser amplamente desenvolvida e estimulada no ensino. A capacidade de raciocionar é importante em qualquer sociedade democrática. A formação de cidadãos democráticos, independentes e dotados de capacidade de empatia, cidadãos com ampla cultura geral que elevam a imaginação **(6)** crítica de espaço livre.

4.2.4-A Ciência (também) pode ajudar-nos nesse olhar para o futuro

A ciência, nos seus pressupostos de desenvolvimento e progresso, contem ensinamentos que podem ser muito úteis neste tempo de mudança. Dois desses ensinamentos referem-se ao conceito de *humildade e honestidade,* que gostaríamos de trazer para esta reflexão.

Para sustentar esta convicção, recuperamos esses dois conceitos desenvolvidos por um homem da ciência - Karl Popper (1974a,b; 2001). Popper, de forma direta/ indiretamente faz emergir estes dois conceitos - o da humildade e o da honestidade. Na defesa destes dois conceitos (nova forma de dizer e fazer ciência e por conseguinte uma nova forma de dizer e fazer Universidade) vai a Sócrates e recupera a idéia: *"Eu posso estar errado e vós podeis estar certos e por um esforço podemos aproximar-nos da verdade"*. Temos aqui a expressão do método socrático: *Eu posso estar errado* (para além da autenticidade há uma certa ironia - construtiva); pelo *esforço podemos aproximar-nos da verdade* (idéia de uma maiêutica, de um parto...esforço). Estamos, assim, perante a ideia de humildade - eu posso estar errado; e de honestidade - façamos um esforço.

Perante este olhar, estamos, eventualmente, em condições de dizer que a humildade e a honestidade são pilares para mitigar a arrogância econômica e mercantil e fazer elevar uma consciência ética. A humildade e a honestidade parecem exprimir a tomada de consciência dos limites do conhecimento (e da ação) humano e, ao mesmo tempo, traduzem a idéia de ajuda, de cooperação, de comunidade, democracia, e de ciência. A humildade e a honestidade parecem ser condição básica para a investigação e entendimento. São elas que estão em condições de promover o *espaço livre* e o *espírito livre* para todos (Gadamer 2007). Lugar de experiência vivida, lugar de acontecimento sentido, pensado, refletido; lugar de experiência genuína. (Heidegger 2009).

"...a Universidade se apresenta como possibilidade de um espaço para privilegiado "pensamento sem teto" (Rezer, 2010, p.119) onde há lugar para a formação humana moral e espiritual – lugar de uma verdadeira paideia, expressa na paixão pela beleza, pela cultura, pelo futuro.

Notas

(1) "*A tradição universitária: O conhecimento Universitário ... foi ao longo do sec. XX um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente disciplinar e descontextualizado em relação às premências do quotidiano das sociedades. Segundo a lógica deste processo são os investigadores quem determina os problemas científicos a resolver, define a sua relevância e estabelece as metodologias e os ritmos de acção pedagógica e de pesquisa. É um conhecimento homogéneo e organizacionalmente hierárquico na medida em que agentes que participam na sua produção partilham os mesmos objectivos de produção de conhecimento, têm a mesma formação cultura científica e fazem-no segundo hierarquias organizacionais bem definidas. É um conhecimento assente na distinção entre pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico. A autonomia do investigador traduz-se numa certa irresponsabilidade social deste ante os resultados da aplicação do conhecimento. Ainda na lógica deste processo de produção de conhecimento universitário a distinção entre conhecimento científico e outros conhecimentos é absoluta, tal como o é a relação entre ciência e sociedade. A universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido"(Sousa Santos &Almeida Filho,2008, p.34)*. Este é o modelo dominante /tradicional.

Um outro modelo de conhecimento começa a emergir perante as mudanças actuais - *o modelo pluriversitário : "…o conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção á a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extra-muros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna inteiramente mais heterogéneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica…a relação ciência, conhecimento e sociedade modifica-se. A sociedade deixa de ser um objecto de interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência"(Sousa Santos &Almeida Filho,2008,p.35).*

(2) Parece existir uma dificuldade, em definir com exactidão o fenómeno de Pós - Modernidade (Smart, 1994) devido à existência de múltiplas análises e perspectivas e, por outro lado, devido à sua novidade. Cruzando as várias análises e perspectivas, talvez possamos dizer com algum acerto, que o tempo emerge na década de 40 (as datas não são consensuais) relacionado com a arquitectura, com a crítica literária (nomeadamente os estudos literários e linguísticos hispano - americanos; ou a literatura da América Latina entre as duas grandes guerras mundiais), com as artes, a sociologia, a música, as novas tecnologias e com a *Educação.* É também novidade, na medida que é considerada uma época histórica de transição, uma nova atitude, uma filosofia, um estilo de vida, uma nova maneira de ver, pensar e viver o mundo. *É, se quisermos, uma mudança cultural*. (Lyotard,2000).

Razões para o Aparecimento da Pós – Modernidade

Existem múltiplas razões para o aparecimento do Pós - Modernidade, no entanto iremos destacar quatro razões de fundo e que parecem ser consensuais.

A Crise das Grandes Narrativas

A modernidade (de suporte iluminista, positivista) trouxe as meta - narrativas, cujo projecto visa a emancipação progressiva da razão, como um aumento do bem-estar, através do progresso da ciência e da tecnologia.

No entanto, esta promessa do domínio da natureza, do bem-estar e do progresso universal, acabou por revelar - se um fracasso, levando à lógica *de desumanidade*.

Assim as grandes narrativas – *emancipação, liberdade e democracia* foram derrotadas, e sobretudo derrotadas:

- *Pelo poder político* – materializado nos totalitarismos, nas ditaduras, nas desconfianças que são, afinal, os caminhos perversos da dimensão política. Mas também foram derrotadas pelo poder *económico* e pela *ciência. Pelo poder económico* – pela emergência e afirmação do capitalismo

selvagem. *Pela ciência* – esta que inicialmente caminhava nas lógicas da construção, era afinal a sua missão inicial (genuína) mas que numa fase posterior, começa a ter *inclinações para a destruição* (caminho perverso)

Associado a estes fenómenos, acresce-se a diluição das narrativas e das estruturas tradicionais (os universais), como: a família, a religião, a educação, que importaram para o seu seio, lógicas de mal-estar.

O projecto universal (promessa universal) de emancipação e felicidade (não cumpridas, ou não totalmente cumpridas) dá lugar, à construção de inúmeras legitimidades locais. *É no local que o homem tenta encontrar os palcos de emancipação e felicidade. Sendo neste local, que a pós - modernidade começa a fervilhar.* Local que não esquece também projecções para o *global.*

Este facto (do *local)* vem revelar a legitimar a complexidade do ser humano e da cultura. Começa-se a aceitar que não existe uma *perspectiva única* sobre os valores e a vida e a *pluralidad*e surge como reacção à visão unificadora, objectiva e à verdade *intemporal.*

Complexidade do seu humano e da cultura, a pluralidade e multiplicidade de lógicas. São traços fortes da Pós - Modernidade.

A Fragilidade da Razão

A falência das grandes narrativas arrasta consigo o questionamento do valor e do poder da razão. *A razão tem os seus próprios monstros!!.*

É o tempo da tomada de consciência que o homem é complexo e a razão não explica tudo. Ele também é afectividade, emoção, desejo, instinto, intuição, mito, delírio, imaginação e criatividade. Edgar Morin

Neste contexto as promessas de suporte racional, como o progresso tecnológico a justiça social ou a paz não foram cumpridas (na sua totalidade), levando à decepção e ao pessimismo.

Ao tornar-se débil e inseguro (o pensamento), as verdades e os valores chamaram a si, *o não absoluto* e elevaram o *relativismo* a *subjectividade* e a *temporalidade.*

Relativismo, subjectividade e temporalidade. São traços fortes da Pós - Modernidade

A Fragmentação e a Complexidade

Com a emergência do local, assiste-se à fragmentação e à complexidade das partes, que carregam continuidades e descontinuidades, coerências e incoerências sendo colocados sob a forma de *caos*

relativo, e contrário à dimensão *unificadora* e *estruturada* da modernidade. A maior flexibilidade de caminho fragmentado e complexo conduz à mistura e *"rompe*" com a organização do uniforme.

Não é por acaso, que perante este contexto, alguns autores adiantam o fim da história – *já não é possível falar da história como algo unitário.*

Neste contexto, são plasmados a *personalização* e o *individualismo,* como estratégia perante a fragmentação e a complexidade. A personalização e o individualismo surgem como *caminhos para alcançar a felicidade e a segurança*.

Assiste-se assim, à passagem de uma *socialização disciplinar* para uma *socialização flexível,* que trouxe com ela o desaparecimento do imaginário rigorista da liberdade. A liberdade pressupunha um mínimo (minimus) de coação, de autoridade, e de obediência às regras, agora, a liberdade pressupõe a fruição, o desejo, o imediato e o efêmero. (Boudon, 2002).

Personalização, individualismo, niilismo e hedonismo. São traços fortes da Pós - Modernidade.

A Emergência da Técnica

A evolução da técnica é resultado da evolução do saber teórico - prático e especulativo (Ciência e Filosofia), que trouxe uma melhoria material e supostamente espiritual à Humanidade. Contudo esta visão de técnica como algo produzido pelo homem para o seu benefício e desenvolvimento material, moral e espiritual, começa neste contexto de transição Modernidade, Pós - Modernidade a ter contornos de uma técnica que se voltou contra o próprio homem. Este cenário parece trazer mudanças profundas no contexto da humanidade, ao interferir na dimensão moral e ética, uma vez que a actual era tecnológica fez emergir uma mudança qualitativa na natureza da acção humana. Esta mudança parece corroer as premissas Antropológicas em que "repousavam" todas as éticas tradicionais, que sustentavam a segurança e o equilíbrio.

Paradoxo entre a evolução técnica e o desenvolvimento Moral e Espiritual. Um traço forte da Pós - Modernidade.

(3) Para sermos justos, não estamos aqui a fazer uma crítica ás tecnologias de informação e comunicação (TIC), tão só queremos dizer que elas mal aplicadas poderão ser mais uma "acha"na evolução neoliberal…será preciso que as novas tecnologias construam (ajudem a construir) uma "mente ordenada". Por outro lado, reforçando ainda o valor das TIC, achamos que elas surgem devido à excelência teórica. Porque a excelência teórica leva à evolução e á produção de bens materiais/espirituais. As TIC fazem parte dessa excelência. Por outro lado - um aspecto "menos" positivo das TIC (no campo da formação superior) é o facto de poderá contribuir para a "destruição"

do campus Universitário, como lugar de interacção humana, diálogo, contacto, reflexão, partilha – *o pessoalmente e territorialmente presente!* Dando lugar ao on – line, à co-presença, às Universidades virtuais, à ausência de lugar e tempos, a uma nova elite, a uma nova relação conhecimento informação onde a informação se poderá sobrepor ao conhecimento e ao saber humano.

(4) Na tradição investigativa falava-se na investigação *básica ou fundamental e investigação aplicada.* Agora no contexto neoliberal fala-se e defende-se uma terceira via - *a investigação para a produtividade.*

(5) O *sentido mercantil* da Universidade aparece em Portugal na década de 80 (mercado interno com o aparecimento em massa das universidades privadas); depois na década de 90 e primeira década do sec.XXI com o mercado internacional - mestrados, doutoramentos…

(6) As humanidades e a arte importantes na imaginação narrativa expressa em emoções, desejos, sentimentos... A arte e o jogo revela que a presença do outro torna-se uma fonte de prazer e curiosidade, e ela contribui para o desenvolvimento de atitudes saudáveis em matéria de amizade, amor...vida política.É um recurso imagético,afetivo...onde existe a possibilidade de se compreender a si próprio e aos outros.A imaginação permite-nos desenvolver a nossa capacidade de ver de maneira mais humana pessoas e elevar a capacidade de criticar à maneira socrática. (Nussaum, 2010)

Bibliografia

Boudon, R.(2002).*Déclin de la Morale?* Paris. PUF.

Bertrand, S.(1994). *A Pós - Modernidade*. Lisboa. Edições Europa América.

Chauí, M.(2003).*A Universidade Pública sob Nova Perspetiva.* Conferência de Abertura da 26º Reunião Anual da ANPED. Poço de Caldas.

Estanque, E. & Nunes, J.(2003).Dilemas e Desafios da Universidade: Recomposição Social e Expetativas dos Estudantes da Universidade de Coimbra. *Revista Crítica de Ciências Sociais,*66, pp.5 - 44.

Gadamer,H.(2007).*Verdade e Método. Traços Fundamentais de uma Hermenêutica.* Filosófica. 8º Edição.Petrópolis. Vozes.(Apud. Rezer, 2010).

Heidegger,M.(2009). *Ser e Tempo.*4º Edição. Petrópolis. Vozes.

Nussaum, M.(2010).Uma Crise Planetária da Educação. *Courrier Internacional*.Setembro, nº175. pp.60-65

Popper, K.(1974a). *A Lógica da Pesquisa Científica*.São Paulo.S.P Cultrix

Popper, K.(1974b).*A Sociedade Aberta e os seus Inimigos.* Belo Horizonte.Italaia

Popper, K.(2001). *A Vida é Aprendizagem.* Lisboa. Edições 70.

Rezer,R.(2010).*O Trabalho Docente na formação Inicial em Educação Física: Reflexões Epistemológicas.*Tese de Doutorado(Publicada).Universidade de Santa Catarina.

Smart, B. (1994). *A Pós - Modernidade*. Lisboa. Edições Europa - América.

Sousa Santos, B; & Almeida Filho, N.(2008). *A Universidade no Sec.XXI: Para uma Universidade Nova.* Almedina Editores.

Lyotard, J. (2000) *La Condition Postmoderna*. Madrid. Edições Cátedra.

7.9.

Título:

Educação superior para indígenas no estado do Pará: Desafios do multiculturalismo na Amazônia brasileira

Autor/a (es/as):

David, Moisés [Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação]

Malheiro, João Manoel da Silva [Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática]

Resumo:

O presente trabalho aborda as relações dialéticas entre Cultura Indígena, Educação Escolar e Currículo Multicultural, diante do recente acesso de indígenas à Educação Superior no Brasil.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 reconheceu aos povos indígenas o direito à alteridade, desencadeando, na década de 90, mudanças fundamentais na educação básica dessas populações, que culminaram, na década 2000, na implantação de ações afirmativas para democratizar o acesso de alunos indígenas às universidades brasileiras. A questão central deste trabalho é: os projetos curriculares da Educação Superior Brasileira e da Universidade Federal do Pará (UFPA), em particular, estão em consonância com a perspectiva multicultural?

Seguiram-se dois caminhos: pesquisa documental e bibliográfica, analisando a realidade e os debates nacionais e regionais; e pesquisa de campo, com entrevistas semidiretivas aplicadas a alunos indígenas de um curso X da UFPA, que implantou programa de seleção diferenciada para indígenas a partir de 2010. A pesquisa de campo pautou-se pelo paradigma etnometodológico, por priorizar o olhar do outro sobre o fenômeno, no caso o olhar dos alunos indígenas.

Constatou-se que, de um lado, as instituições de ensino superior brasileiras e a UFPA enfrentam dificuldades, revelando desafios como formar seus docentes para lidar com o multiculturalismo, apoiar os alunos indígenas em suas dificuldades acadêmicas e transcender preconceitos, etnocentrismo, obstáculos epistemológicos da ciência ocidental e ideologias da sociedade hegemônica. A democratização do acesso à Educação Superior não está se convertendo em respeito às diferenças étnicas e multiculturais. É uma realidade paradoxal: nos documentos oficiais, a Universidade se abre à diversidade cultural, mas, na prática, há uma postura de enculturação. Constata-se uma espécie de "multiculturalismo reparador", visando compensar a dívida da sociedade brasileira para com esses povos tradicionais. Do outro lado, os alunos indígenas percebem que não são atendidos em suas necessidades específicas, mas veem a formação recebida como boa para ingressar no mercado de trabalho ou desenvolver em suas aldeias funções desempenhadas até hoje por "brancos". Apresentam certa resignação, embora manifestem o desejo de se sentirem, de fato, incluídos.

O referencial teórico tem como âncoras Peter McLaren, para quem o capitalismo precede o racismo, pois a expectativa de progresso acaba submetendo as classes oprimidas, daí a necessidade de uma educação libertadora; Michael Apell, que fala, nos seus estudos sobre o movimento negro norte-americano, de um "multiculturalismo contraditório", em que a classe oprimida conquista direitos, mas reproduz os padrões da classe dominante por achá-los mais "seguros", situação análoga à encontrada em nosso estudo; e a brasileira Ana Canen, que destaca, entre os perigos do multiculturalismo, a limitação a ações reparadoras e o congelamento das identidades em estereótipos.

Faz-se urgente a ampliação dos debates visando à construção de um currículo multicultural, à formação continuada de professores universitários e à formação de novos profissionais, sejam indígenas ou não-indígenas, com habilidades e competências para intervir numa sociedade plural, de forma crítica e reflexiva, garantindo os ideais democráticos, de liberdade e respeito pleno à diversidade.

Palavras-chave:

Educação Superior. Indígenas brasileiros. Currículo multicultural.

Introdução

A atual Constituição Federal do Brasil, datada de 1988, reconheceu aos povos indígenas o direito à alteridade, uma conquista história com repercussões em diversos aspectos, principalmente na educação escolar dessas populações. As mudanças foram acontecendo aos poucos, fruto de movimentos reivindicatórios organizados. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB garantiu aos indígenas o direito a uma educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural. Em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e em 1999, o Parecer 14 do Conselho Nacional de Educação determinou que os professores das escolas indígenas fossem, prioritariamente, indígenas membros de suas próprias comunidades. Daí começou uma corrida para finalizar a formação de professores que já atuavam nas aldeias desde décadas anteriores, e para formar jovens profissionais indígenas em condições de assumir a função.

A década de 90 foi marcada pelos esforços para promover a formação desses professores indígenas em nível fundamental e médio. No ano 2000, os debates ocasionados pelas comemorações dos 500 anos de Brasil, quando se destacavam palavras de ordem como "reparação histórica", "reconhecimento e incentivo à diversidade", "justiça social" e "igualdade de direitos", criaram o cenário favorável à implantação de ações afirmativas[8] para o acesso ao ensino universitário de minorias discriminadas. As reivindicações foram lideradas pelos movimentos negros, mas os indígenas pegaram uma carona. As polêmicas e acaloradas discussões começaram em 1999, quando a Universidade de Brasília/UNB apresentou projeto de cotas, destinando 20% das vagas para estudantes afrodescendentes. A proposta só se concretizou em 2004, reservando também 20 vagas anuais a alunos indígenas, preenchidas através de processo seletivo especial em parceria com a Funai[9].

Depois de 8 anos de debates jurídicos, recentemente, no dia 26 de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal brasileiro decidiu que o sistema de cotas é constitucional. O ministro relator do processo destacou que as ações afirmativas têm o objetivo de superar distorções sociais historicamente consolidadas e não ferem o direito de outros cidadãos porque os meios empregados e os fins perseguidos são marcados pela proporcionalidade, razoabilidade e as políticas são transitórias, com a revisão periódica de seus resultados[10].

---

[8] De acordo com Sarmento (2006) as "políticas de ação afirmativa são medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, que visam a promover a igualdade substancial, através da discriminação positiva de pessoas". O termo *discriminação positiva* se justificaria porque essas ações se destinam a beneficiar integrantes de grupos que se encontram em situação socioeconômica desfavorável ou que sejam vítimas de discriminação e estigma social, como afrodescendentes, indígenas, mulheres e portadores de deficiência.

[9] Fundação Nacional do Índio.

[10] Informação retirada em abril 27, 2012 de

http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206042

O fato é que a demanda por educação superior para os povos indígenas bateu à porta das universidades brasileiras no início da década de 2000 e só tem aumentado. Inicialmente, para formar professores indígenas que atuassem nas escolas de suas terras. Em 2001 e nos anos seguintes, começaram a ser criados os primeiros cursos de licenciatura intercultural indígena. Com o aumento da escolaridade destas populações, surgiu uma segunda demanda, agora formada por jovens concluintes do ensino médio que desejam se formar para exercer em suas aldeias profissões que ainda são exercidas por não-indígenas – como medicina, enfermagem, agronomia, direito etc. –, além dos que sonham com uma posição no mercado urbano de trabalho.

Atualmente, o Brasil tem uma população autodeclarada[11] de 817 mil indígenas, o que representa 0,4% da população total do país[12]. Em compensação, segundo o INEP[13], em levantamento de 2008, de quase três milhões de vagas ofertadas pelas instituições de ensino superior brasileiras, somente 0,03% – ou seja, 1.713 – foram destinadas a indígenas, com apenas 282 ingressos no ano. Não há estatísticas oficiais, mas, com base nas diversas fontes consultadas, dá para falar entre 4.000 e 5.000 estudantes universitários indígenas nas universidades brasileiras, tanto públicas quanto privadas, porque o Governo Federal criou, em 2004, o PROUNI – Programa Universidade para Todos, que financia faculdades particulares para estudantes de baixa renda, incluindo indígenas.

A situação na Amazônia brasileira

O ambiente amazônico, formado pela região Norte do Brasil, com sete estados, detém a maior parte da população indígena do país, com 37,4% do dotal de brasileiros autodeclarados indígenas, mais de 305 mil indivíduos[14]. É também na região amazônica brasileira que está o maior percentual de indígenas vivendo na zona rural (48,6%), contra 20,4% na região nordeste, 19,1% na região sudeste, 8,1% na região sul e 3,7% na região sudeste. Os percentuais refletem a ocupação histórica do território brasileiro, onde a densidade demográfica é menor nas regiões ocupadas pela floresta amazônica. Os dados revelam também desafios educacionais gigantescos, impostos pelas condições geográficas.

O estado com a maior população indígena do país e também da região Norte é o Amazonas, com 168.680 indígenas, que responde por 28% das matrículas de alunos indígenas do Brasil. Roraima, por

[11] A definição legal de quem é índio segue a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (Genebra, 1989), da qual o Brasil se tornou signatário em 2004, no governo do ex-presidente Lula da Silva. Cada povo, cada comunidade, cada indivíduo é que tem o direito de dizer se é índio ou não.

[12] IBGE, 2012. Relatório parcial referente ao Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

[13] IBGE, *idem.*

[14] INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Retirado em setembro 09, 2011 de http://portal.inep.gov.br/web/guest/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/inep-76

sua vez, com quase 50 mil habitantes autodeclarados indígenas, tem o maior percentual em comparação a sua população total (11%), além de ter o melhor desempenho na formação de seus professores, com 80% deles com Magistério Indígena (nível médio) concluído ou em andamento[15]. Juntamente com o estado do Mato Grosso – que fica na região centro-oeste e tem uma área de seu território integrando o bioma amazônico, assim como parte do Maranhão, no nordeste brasileiro –, Roraima foi um dos primeiros a implantar cursos de licenciatura intercultural indígena, em 2001. Em 2003, a Universidade Federal do Amazonas já contava com a presença de indígenas em cursos intervalares no campus de São Gabriel da Cachoeira, na fronteira com a Colômbia e a Venezuela. A partir de 2006, a instituição implantou também cursos de Licenciatura, alcançando o Alto Solimões e mais 18 municípios. Em 2007, foi a vez da Universidade Federal do Amapá implantar um curso de Licenciatura e, em 2008, a Universidade Federal do Acre.

Levantamento de 2008[16] mostrava que a região Norte era a primeira em quantidade de cursos de Licenciatura Intercultural, graças à força das organizações de professores indígenas e sua atuação interinstitucional. Mas, quanto à incidência de ações afirmativas para abrir os portões das universidades aos indígenas, promovendo-lhes o acesso diferenciado a outros cursos, a região era a segunda com menos ações nesta esfera, com apenas dois casos isolados: nos estados do Amazonas e Roraima.

Quanto ao estado do Pará, apesar de ter a terceira maior população indígena dos sete estados da região – 39.081 indivíduos[17], atrás apenas do Amazonas e Roraima –, nenhuma Licenciatura Intercultural foi implantada até agora. Possivelmente pela falta de organização dos povos indígenas nesta área, por priorizarem outras lutas, possivelmente por falta de apoio e iniciativa de organismos oficiais. Mas em 2010, o Estado implantou sua primeira ação afirmativa para garantir vagas a estudantes egressos do ensino médio. A Universidade Federal do Pará/UFPA adotou o sistema de vagas suplementares, duas por curso a cada ano. Até o momento da realização desta pesquisa, haviam sido realizados dois processos diferenciados de seleção, em 2010 e 2011, com 933 inscritos e o ingresso de 112 indígenas em cinco campi, na capital e interior[18].

O atendimento de apenas 12% dos interessados revela as dificuldades enfrentadas pelos candidatos no processo seletivo, como a comprovação de pertencimento a uma etnia e dificuldades com a prova de redação em língua portuguesa. Mostra também uma grande demanda reprimida para os cursos mais

[15] Com dados do censo INEP 2009 e IBGE 2010.

[16] Projeto Trilhas de Conhecimentos: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil (CAJUEIRO,[2008])

[17] IBGE 2012

[18] Dados retirados em setembro 09, 2011 de http://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=4440 e de http://www.ufpa.br/beiradorio/novo/index.php/2010/112-edicao-82/1024-ufpa-recebe-primeiros-alunos-indigenas

procurados, que são os da área de Saúde, Direito, Educação, Ciências da Terra e Ambiental, áreas associadas aos principais problemas enfrentados nas comunidades indígenas.

O Pará tem atualmente cerca de 12 mil alunos indígenas19, dos quais estimava-se 800 novos possíveis candidatos às vagas no ensino superior para 2012 (SEDUC, 2007). É a demanda crescendo ano após ano. Há também 372 professores em formação no Magistério Indígena, futura clientela para um curso superior de Licenciatura Intercultural.

A pesquisa e sua metodologia

Diante do recente acesso institucionalizado de estudantes indígenas às universidades brasileiras, surgiram as perguntas que motivaram esta pesquisa: que desafios curriculares as instituições de ensino superior brasileiras – a Universidade Federal do Pará, em particular – estão enfrentando para oferecer educação diferenciada e de qualidade a alunos indígenas? Como desdobramento dessa questão central, pergunta-se também: o currículo da Educação Superior está em consonância com os princípios do multiculturalismo? O aluno indígena tem consciência do que é um currículo multicultural e se sente respeitado quanto à sua indianidade?

Desta forma, a pesquisa avalia as relações dialéticas entre Currículo, Cultura e Educação Superior. Seguiram-se dois caminhos: pesquisa documental e bibliográfica e pesquisa de campo, com entrevistas semidiretivas aplicadas aos alunos indígenas de um dos cursos mais procurados da UFPA – quatro estudantes, dois ingressados em 2010 e dois em 2011. Por questões éticas, julgamos conveniente não divulgar o curso. A delimitação da amostra foi por acessibilidade, em função do autor nº 1 ter trabalhado 16 anos com educação indígena, tendo morado inclusive na terra indígena de onde eram oriundos dois dos quatro estudantes mencionados.

A pesquisa de campo foi feita sob um olhar etnometodológico, a partir da perspectiva do aluno indígena, portanto. Segundo Melo (2008), a etnometodologia se interessa pelos saberes práticos enraizados na cultura, fundamentando sua análise nos traços culturais, normas, sistema de crenças, costumes, tradições, hábitos e padrões culturais dos grupos a que fazem parte os sujeitos diretamente envolvidos com o objeto estudado. Dessa forma é necessário nos enxergarmos e enxergarmos o outro convivendo num mundo plural.

Há quem possa argumentar que o universo escolhido é muito pequeno para que a pesquisa tenha validade científica. É compreensível, pois segundo Almeida (2010), somos orientados pelos inumeráveis manuais de metodologias a recusar o singular e o estatisticamente insignificante ou a

[19] De http://www.pac.pa.gov.br/portal/index.php?action=Destaque.show&iddestaque=1156&idareainteresse=1, em 24.10.2011

descrevê-los como casos que fogem à regra. Almeida (*ibidem*) entende o eventual, o desvio ou o fenômeno minoritário e não regular como importantes para a compreensão da mudança na direção ou na dinâmica de um fenômeno. Tanto que propõe a complementaridade entre regularidade e desvio como um dos princípios para "uma ecologia dos conhecimentos".

Além da caracterização identitária dos alunos pesquisados, a entrevista semidiretiva se concentrou em sondar como estes avaliam o currículo da UFPA, explicando-lhes que uma proposta curricular é muito mais do que a lista de disciplinas de um curso, que engloba todos os aspectos políticos e filosóficos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, incluindo a definição dos benefícios sociais pretendidos com o respectivo curso (SILVA, 2003). A técnica da entrevista consistiu de questões fechadas e abertas, respondidas por escrito pelos alunos.

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, posto que é essencialmente descritiva (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Mas, como defende Pereira (2004), é possível imprimir um tratamento estatístico aos dados qualitativos, normatizando e conferindo um caráter objetivo a sua observação. O objetivo da mensuração não é o objeto pesquisado em si, mas os seus predicados.

Currículo multicultural

Antes de passarmos à analise dos dados, convém fazer uma rápida revisão bibliográfica sobre o que é currículo multicultural. O termo multiculturalismo tem uma conotação positiva, pois se refere à coexistência enriquecedora de diversos pontos de vista e atitudes, provenientes de diferentes heranças culturais. "Seu conceito pressupõe uma posição aberta e flexível, baseada no respeito dessa diversidade e na rejeição a todo preconceito ou hierarquia" (MACHADO, 2002).

Segundo Macedo (2007), as ações curriculares e suas dinâmicas de formação constroem, sutilmente, uma tentativa de homogeneizar e pasteurizar as culturas não alinhadas aos centros políticos dominantes. Com isso, alimentam-se perspectivas onde a diferença é uma dificuldade a ser eliminada em nome da eficiência burocrática dos currículos e suas obediências ideológicas. Apesar da atual sensibilidade dos documentos oficiais em prol de uma educação indexada à cultura, enquanto manifestação plural, a verdade é que o *habitus* para se conquistar a eficiência educacional ainda passa fortemente pela homogeneização dos saberes e inteligências. Esta ainda é a realidade entre nós.

Silva (2003) afirma que a igualdade no acesso à educação não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente. A real igualdade depende de uma modificação substancial desse currículo, já que a cultura é um campo de produção de significados, no qual os diferentes grupos sociais, em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. De acordo com este autor, um dos pontos relevantes a se considerar na construção de um currículo multiculturalista, é que a diferença, mais do que tolerada ou

respeitada, deve estar permanentemente em questão, uma vez que as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder, feitas e refeitas. Percebe-se, nessa perspectiva, que o problema não está simplesmente na superação da tendência para afirmação de um pólo e negação do outro, mas na construção de uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença.

Corroborando este pensamento, Candau (2005) acrescenta que não se deve opor igualdade a diferença, pois igualdade se opõe à desigualdade, enquanto diferença é a oposição à padronização, aquilo que é produzido em série, a mesmice. A pluralidade, ou multiculturalismo, passa pelo reconhecimento do "outro", pelo diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Requer uma educação para a negociação cultural e que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. Na construção de um currículo multicultural, deve-se estranhar o que é tomado como natural, mas é preciso também aceitar um elemento fundamental deste processo: o conflito. Muitas vezes se quer desconsiderar ou mesmo mascará-lo, a partir de um discurso de interesse do poder hegemônico que o enxerga como elemento perturbador e obstáculo à ordem. Aplle (2006) considera que, do jeito como a ciência é apresentada na formação básica, os alunos aprendem uma perspectiva irreal e conservadora a respeito do conflito. Os conhecimentos quase nunca são examinados seriamente como uma construção pessoal dos seres humanos. Não há questionamentos relevantes e o conflito é evitado. Prefere-se a resignação à "perturbação da ordem", por se acreditar no mito da economia florescente.

De acordo com Apple (*ibidem*), as mudanças ocorridas no século XX na pedagogia, currículo e organização das escolas dos EUA, tiveram que absorver as demandas da população de negros, graças ao movimento, inclusive com certo radicalismo, dos americanos afrodescendentes. Ou seja, o multiculturalismo curricular não se deu como dádiva, foi resultado de décadas de lutas contra o poder dos brancos. O autor faz, no entanto, uma constatação que serve de alerta aos movimentos organizados de qualquer grupo cultural. Apesar das grandes lutas, boa parte do multiculturalismo instituído nas escolas norte-americanas é do tipo que ele chama de "seguro", pois enxerga o poder do branco como "comum" e considera suas escolas como referência e até mesmo modelo. Ou seja, na prática, a dominação cultural não foi interrompida, está inserida na lógica daqueles movimentos que lhe fazem oposição. É o que Apple chama de multiculturalismo contraditório.

No caso da população indígena brasileira, há exemplos semelhantes: comunidades que preferem adotar o modelo de escola tradicional do branco, na contramão do direito a uma formação diferenciada e multicultural. Por exemplo, a ideia de se ter escola privatizada na aldeia – "se para branco essa é a melhor, assim é bom". Segundo Paes (2003), a busca de um saber universal, de normas rígidas e padronização dos comportamentos foi o processo escolar que os indígenas vieram a conhecer, baseado na crença da superioridade de um saber supostamente verdadeiro, científico e confiável. Mas este

pensamento não é uma exclusividade dos indígenas. Está sendo reproduzido também em nossas escolas e até mesmo na academia, o que é mais preocupante.

Fazendo um paralelo entre o que acontece nos Estados Unidos e no Brasil, Peter McLaren (1999) diz que as pessoas, a fim de se manter no topo, têm de se resignar, diminuindo as demandas nos sindicatos e movimentos organizados. Ele cita o caso de pais de alunos negros nos Estados Unidos que "não querem saber de papo de revolução", demonstrando mais preocupação em ver os filhos progredir na escala econômica do que em reivindicar mudanças que promovam a igualdade social multiétnica. Portanto, "o capitalismo precede o racismo", constata dolorosamente McLaren. Ele (*idem*, 2000, 2002) atribui ao multiculturalismo uma função revolucionária, como movimento de resistência à dominação do poder estabelecido. Segundo McLaren, a principal luta não deve ser entre raças, mas sim contra o pode hegemônico do capitalismo. É preciso que as minorias falem suas próprias vozes. "Eu nunca presumiria falar pelo outro, que é perfeitamente capaz de fazê-lo por si mesmo. Eu só posso tentar criar condições para que os outros falem com suas próprias vozes, que não necessitam ser filtradas por mim". (McLAREN, 1999, s/p.). Ele enxerga uma distinção entre racismo e o medo do diferente. O medo é compreensível, mas é institucionalizado, gerado pelo capitalismo, na medida em que este confirma o poder de poucos sobre muitos.

A implementação de currículos multiculturais, de acordo com Canen (2010), apresenta alguns riscos, que podem acabar promovendo um efeito contrário, perpetuando justamente as diferenças e preconceitos que se deseja combater. O primeiro deles é o multiculturalismo "reparador" (destaque da autora), reduzido a ações afirmativas. Proporciona o acesso de grupos marginalizados aos espaços educacionais, mas não avança no sentido de buscar transformações curriculares concretas.

Outro perigo é o folclorismo. A diversidade brasileira é festejada nos seus aspectos folclóricos e "exóticos", principalmente em datas festivas, como o Dia do Índio e a Semana da Consciência Negra, mas permanecem ocultas discriminações veladas e relações desiguais. Um perigo também real é o reducionismo identitário, com o congelamento das identidades a partir de estereótipos. Qual o conceito que se tem de "índio", por exemplo? Há ainda o risco da guetização cultural, com propostas curriculares pautadas exclusivamente nos padrões culturais do grupo social em questão, impedindo o diálogo entre padrões culturais plurais.

A presença indígena nas universidades pode proporcionar este diálogo entre culturas diferentes. De acordo com Meliá (1999), a educação indígena está mais perto da noção de educação enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. Entende-se que o modelo de aprendizagem dos povos tradicionais passa pela demonstração, observação, imitação, pela tentativa e erro. O conhecimento para as sociedades indígenas tem que ser útil para garantir a

manutenção do grupo, assim não se valoriza muito o saber relevante para um único indivíduo, pelo contrário, valoriza-se a aquisição de conhecimentos que sejam úteis para o bem estar comunitário.

Resultados e discussões

Análise da pesquisa documental

Analisando as informações levantadas na pesquisa bibliográfica e documental (MONTE, 2000; LIMA e HOFFMANN, Orgs, 2004; LEITE, 2008; POJO, BERG e ALBUQUERQUE, 2008; GARLET, GUIMARÃES e BELINNI, 2010), constata-se que as ações afirmativas para promover o acesso de indígenas brasileiros ao ensino superior têm sido marcadas por um paradoxo. Individualmente são vantajosas, pois representam uma oportunidade que de outra forma dificilmente estes cidadãos teriam. Mas, enquanto política pública é insuficiente e compensatória, diante de dificuldades de moradia, deslocamentos, compra de material didático, assistência à saúde e outras. Principalmente na Amazônia, onde as distâncias geográficas são gigantescas. Falta apoio amplo e efetivo pelos diferentes órgãos governamentais.

A faixa etária de ingresso tem sido acima dos 25 anos e, na maioria das vezes, são alunos casados, que se deslocam com a família, ampliando as dificuldades e as chances de desistência. Há também o choque linguístico-cultural, além de deficiências na formação no ensino médio, uma vez que mais de 95% dos alunos indígenas concluem este nível em escolas nas cidades próximas, sem qualquer atendimento diferenciado. Suas escolas de ensino básico ainda estão focadas principalmente no resgate e valorização de suas culturas tradicionais, deixando em segundo plano o intercâmbio cultural previsto no Referencial Curricular das Escolas Indígenas. Essas barreiras reforçam no ambiente da Universidade preconceitos velados, como o de que eles nunca deveriam ter deixado suas aldeias. Com isso, a universidade perde valiosas oportunidades de intercâmbio com a cultura indígena.

Outro ponto importante identificado é quanto à qualidade da educação básica. Mesmo neste nível, a educação diferenciada e intercultural para os indígenas ainda é um direito a ser conquistado. Na reportagem "Índios saem da escola sem preparo para a universidade"[20], vê-se que as escolas indígenas que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (2009) ficaram com os índices mais baixos. O exame, que funciona também como uma das formas de pontuação para o ingresso nas universidades brasileiras, não é recomendado para avaliar as escolas indígenas, por causa do currículo diferenciado destas. A coordenação do curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo informa à reportagem que a intenção das escolas indígenas realmente não é preparar o aluno para a universidade: "o foco é a preservação da cultura de seu povo, língua e tradições". Esse é um ponto bastante polêmico, pois a LDB ressalta que além desses objetivos citados há também a necessidade de se promover a

[20] Retirado em julho 30, 2010 de link http://noticias.r7.com/

interculturalidade. Mas o que se tem visto, na maioria dos casos, é a "guetização" mencionada por Canen (2010). E, se os povos indígenas querem ser preparados para entrar na universidade e participar do ENEM não é uma opção aconselhada, tem-se aí um desafio tanto para a Universidade, formadora dos professores, quanto para as secretariais estaduais de educação. É preciso ampliar também a oferta do ensino médio nas terras indígenas, que hoje não chega nem a 5% das vagas ofertadas. Outro caminho igualmente importante é preparar as escolas de ensino médio da rede convencional para lidar com esta realidade multicultural, prioritariamente nos municípios onde há populações indígenas.

Destaca-se também que a acanhada mobilização dos movimentos indígenas tem contribuído de maneira ainda insuficiente para promover os avanços necessários. Segundo Lima e Hoffmann (2007), as organizações indígenas pensaram pouco sobre a questão do ensino superior, pois estiveram e estão muito preocupadas em manter as terras de seus povos e assegurar bases para a subsistência. Suas lutas aparecem, portanto, ainda pautadas pelas leis socioeconômicas.

Nos estatutos de algumas universidades, o currículo já figura como multicultural, mas na prática constata-se o "multiculturalismo reparador" denunciado por Canen (2010). Ou seja, multiculturalismo politicamente correto, de modo a compensar a dívida da sociedade brasileira com esses povos. Transparece uma "nobreza de espírito" de uma sociedade que tolera a diferença e, por isso, acolhe alunos indígenas na Educação Superior. Mas tolerar é o mesmo que respeitar?

Análise da pesquisa de campo

A entrevista semidiretiva com os quatro alunos indígenas de um dos cursos mais concorridos da Universidade Federal do Para – UFPA revela que a instituição enfrenta dificuldades na implementação de um currículo que considere a diversidade étnica, lingüística e sociocultural dos povos indígenas da Amazônia. Apontando os principais problemas enfrentados, eles destacaram que a universidade não conhece a realidade de cada povo indígena; que a UFPA precisa saber o potencial e as dificuldades de cada aluno para assim criar possibilidades dos professores se adaptarem a esta nova realidade. Um ponto enfatizado, entre as sugestões, foi a necessidade da coordenação do curso criar um grupo de monitores da própria turma para ajudar nas disciplinas, a exemplo do que já acontece em outras universidades brasileiras. Outra sugestão foi proporcionar uma carga horária a mais para os alunos indígenas, como suporte em algumas disciplinas; ou a redução da carga horária convencional. Nas duas sugestões, fica implícita a dificuldades dos alunos em acompanhar o ritmo das aulas, reforçando a necessidade dos monitores ou a mudança de metodologia.

Quanto à concepção sobre currículo diferenciado, multicultural, interdisciplinar e flexível, um entrevistado não respondeu à questão; outro concebe este currículo como aquele que se adequa à realidade indígena; outro considera currículo como trajetória de vida, trabalho e formação e o quatro sujeito concebe o currículo mencionado como aquele que atende às diversas culturas, com disciplinas

interligadas e que permite mudanças. Vê que a concepção de currículo multicultural ainda é incipiente: apenas um entrevistado apresentou uma resposta mais coerente com a concepção de currículo diferenciado, multicultural, interdisciplinar e flexível. Ainda que os próprios alunos não compreendam o que é este currículo multicultural, outras respostas suas indicam que eles sentem esta necessidade.À luz do referencial teórico, crê-se que todos têm uma noção de currículo, embora não tenham consciência disso.

A maioria dos entrevistados, três alunos, apontou a interdisciplinaridade como um ponto positivo do currículo do curso. Todos eles afirmaram que alguns professores conseguem desenvolver aulas de forma interdisciplinar e intercultural. Por outro lado, a mesma maioria assinalou o caráter conservador, etnocêntrico e inflexível do currículo.

Quanto ao respeito aos seus valores étnicos, um aluno se disse respeitado, mas ao mesmo tempo excluído; dois afirmaram se sentir respeitados e incluídos; e um afirmou que se sente tanto desrespeitado quanto excluído. Neste ponto, constata-se um discurso contraditório: a maioria dos indígenas se disse respeitada em sua indianidade. Mas como isso é possível se eles próprios concordam que o currículo é etnocêntrico, conservador e inflexível? Eles foram esclarecidos na pré-entrevista que currículo etnocêntrico é aquele que não atende aos princípios de respeito à cultura do outro, o que eles também ouvem desde a sua formação diferenciada no ensino fundamental. Há, portanto, um paradoxo quanto ao conceito de respeito. Acredita-se que os entrevistados entendam respeito no sentido de elegância das relações humanas. Percebe-se, assim, a manifestação de uma violência simbólica velada por parte da sociedade envolvente sobre eles, evidenciando um processo de enculturação.

A pesquisa revelou também que todos os entrevistados são da opinião que o currículo do curso não atende as necessidades das sociedades indígenas. Por outro lado, três sujeitos entrevistados consideram que a relação entre professores, alunos indígenas e o atual currículo do curso é indiferente à realidade multiétnica, mas não compromete a formação do profissional indígena. Outro aluno considera esta relação satisfatória, ou seja, não demonstra preocupação com esta indiferença multiétnica. Ou seja, aprovação de todos os entrevistados aos objetivos do curso.

Constata-se que para o aluno indígena é muito mais importante ter a formação concluída, mesmo que nos moldes tradicionais, a partir de uma padronização arbitrária, homogeneizadora e universal dos fenômenos estudados. Diante desses dados, salta aos olhos a contradição e resignação mencionadas por Apple e McLaren. O aluno indígena percebe que a formação atual não atende suas necessidades específicas e que não valoriza seus saberes tradicionais, mas a vê como boa para entrar no mercado de trabalho, para exercer a profissão que escolheu. Ao nosso ver, este é o ponto crucial revelado pela pesquisa.

Fica a pergunta: se o aluno denota resignação e indiferença, basta então à universidade oferecer vagas para esta clientela e deixar pra lá "esse papo" de multiculturalismo?", para usar uma expressão de McLaren. A resposta quem dá é o próprio teórico do multicilturalismo revolucionário, baseado na pedagogia do oprimido freiriana por uma educação libertadora. Os alunos ao ver essa dialética e tornar-se pesquisadores desse cotidiano: "os educadores têm um papel a desempenhar nesta tomada de consciência por parte do aluno". Ele acrescenta que o professor não deve apenas relacionar, em sua práxis dialética, o cotidiano do aluno aos processos de globalização, mas também auxiliá-los a ver essa dialética e tornar-se pesquisadores desse cotidiano (MCLAREN, 1999).

Considerações finais

Os dados levantados na pesquisa confirmam que a igualdade no acesso à educação não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente. A real igualdade depende de uma modificação substancial desse currículo.

O desafio posto para as Universidades é formar profissionais que possam fornecer as ferramentas necessárias à construção de uma consciência multicultural ainda na formação básica não só dos indígenas como também dos não-indígenas. O mesmo desafio se aplica à formação continuada dos professores universitários, no sentido de conduzi-los a uma reflexão e prática na perspectiva da construção de um currículo verdadeiramente multicultural, interdisciplinar e flexível, de modo a atender à realidade plural da nossa sociedade e às aspirações dos povos indígenas por uma Educação Superior diferenciada e de qualidade.

Diferenciada não por oferecer tratamento diferenciado entre indígenas e não-indígenas, mas por transcender os preconceitos, o etnocentrismo, os obstáculos epistemológicos da ciência ocidental, o corporativismo acadêmico e as ideologias de poder econômico da sociedade hegemônica. Diferenciada por formar profissionais indígenas e não-indígenas que tenham uma visão mais crítica e reflexiva sobre os fenômenos naturais, políticos, econômicos e sociais, de forma a poder intervir, com habilidade e competência, em sua realidade.

É importante ressaltar que esta mudança na Universidade não acontecerá se a escola da formação básica, incluindo ensino fundamental e médio, também não mudar. A Universidade, por sua vez, tem papel fundamental nesta mudança da educação básica. É uma relação dialógica de colaboração mútua, que não será promovida sem a participação das diferentes esferas governamentais e da sociedade civil organizada, legítima proprietária das instituições de formação educacional do país.

A ideia predominante é que o intercâmbio cultural é salutar. Trazendo na bagagem códigos e simbologias culturais de seus povos, que podem ser benéficos para a renovação curricular da Universidade, os acadêmicos indígenas entram em contato com a ciência produzida pela sociedade

ocidental, podendo se apropriar destes códigos até então desconhecidos para ressignificá-los e construir o "novo". É a dialética em ação, lembrando que sem fricção entre tese e antítese não há síntese.

Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição (2010). Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**.** São Paulo (SP): Livraria da Física.

APLLE, Michael W. (2006) Ideologia e Currículo. Porto Alegre (RS): Artmed.

BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília (DF). Retirado em agosto 25, 2011 de http://www2.planalto.gov.br/Legislação.

BRASIL (1996). Câmara dos Deputados. Lei no 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira– LDB. Brasília (DF). Retirado em agosto 25, 2011 de http://bd.camara.gov.br.

BRASIL (1999). Ministério da Educação. Parecer nº 14/ CNE/CEB. Brasília (DF). Retirado em agosto 25, 2011 de *portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf.*

CAJUEIRO, Rodrigo (2007). Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: Levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. Rio de Janeiro (RJ): Trilhas de Conhecimento. Retirado em setembro 15, 2011 de *http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/*educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf.

CANEN, Ana (2010). Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs). Currículo: Debates contemporâneos. São Paulo (SP): Cortez.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.) (2005). Cultura(s) e Educação: Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro (RJ): DP&A.

CASTRO**,** Eduardo Viveiros de (2006). No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. Rio de Janeiro (RJ): Enciclopédia Povos Indígenas no Brasil,. Retirado em outubro 24, 2011 de *http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quem-sao/ quem-e-indio*.

CUNHA, Maria I. (1998). Paradigmas científicos e propostas curriculares. Interface – Comunicação, saúde e Educação. Fev.

GARLET, Marizez, GUIMARÃES, gleny e BELINNI, Mariza Isabel Barros (2010). Cotas para estudantes indígenas: inclusão universitária ou exclusão escolar? Revista Educação, v. 33, n. 1, p. 65-74, jan/abr.

IBGE (2012). Os Indígenas no Censo Demográfico 2010: Primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro. Retirado em abril 10, 2012 de http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf.

LEITE, Lucia H. A. (2008). Os professores indígenas chegam à universidade: Desafios para a construção de uma educação intercultural. In DINIZ-PEREIRA, Julio E. & LEÃO, Geraldo (Ogs), Quando a diversidade interroga a formação docente. Belo Horizonte (MG): Autêntica.

LIMA, Antonio C. S.; HOFFMANN, Maria Barroso (Orgs.) (2004). Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Trilhas de Conhecimento: Ensino superior de indígenas no Brasil, 2007. Retirado em agosto 25, 2011 de http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/ livros/ arquivos/ Desafios.pdf.

MACEDO, Roberto Sidnei (2007). Currículo, Diversidade e Equidade: Luzes para uma educação intercrítica. Salvador (BA): Edufba.

MACHADO, Cristina G. (2002). Multiculturalismo: Muito além da riqueza e da diferença. Rio de Janeiro (RJ): DP&A.

McLAREN, Peter (1999). Entrevistado por FIALCOFF, Dóris. Pela abolição da Brancura. Jornal Extra Classe, Ano 4, nº 36, Retirado em outubro 20, 2011 de *http://www.sinpro-rs.org.br/*extra/out99/entrevista.htm.

_____, Peter (*2000).* Multiculturalismo *revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio. 2ª ed., Porto Alegre (RS): Artmed.*

_____, Peter e FARAHMANDPUR, Ramin (*2002).* Pedagogia *revolucionária na globalização. Rio de Janeiro (RJ): DP&A.*

MELO, Maria Lúcia (2008). Etnometodologia e Educação. Belém (PA): CCSE/ UEPA.

MONTE, Nieta Lindenberg (2000). E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. In Revista Brasileira de Educação. Edição nº 15, Set/Out/Nov/Dez. P 118-133. Retirado em setembro 13, *2011 de www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a08.pdf*

PAES, Maria Helena Rodrigues. (2003) "Cara ou coroa": Uma provocação sobre educação para índios. Universidade Estadual do Mato Grosso, Depto. de Letras, n.23.

PEREIRA, Júlio C. Rodrigues (2004). Análise de dados qualitativos: Estratégias metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais. São Paulo (SP): Edusp. Fapesp,

POJO, Eliana Campos, BERG, Heidi Soaria e ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Craveiro de (2008). Pedagogia – Fundamentos da Educação Indígena. Rio Branco (AC), Brasília (DF): Governo do Acre e UNB,. Retirado em agosto 08, 2011 de http://www.fe.unb.br/graduacao/online/modulos-ped-ead-acre/modulo-4/fundamentos-da-educacao-indigenas

SARMENTO, Daniel (2006). A Igualdade Étnico-Racial no Direito Constitucional Brasileiro: Discriminação "De Facto", teoria do Impacto Desproporcional e Ação Afirmativa. In Livres e Iguais. Rio de Janeiro: Lumens Júris.

SEDUC (2007). Relatório da Educação Escolar Indígena ano 2006**.** Belém (PA): SEDUC, mimeografado.

SILVA, Tomaz Tadeu da (2003). Documentos e Identidade. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte (MG): Autêntica.

TEIXEIRA, Elizabeth (2001). As Três Metodologias: Acadêmica, da ciência e da pesquisa. 3ª Ed. Belém (PA): Grapel.

7.10.

Título:

Promoção do Empreendedorismo Feminino em contexto do Ensino Superior

Autor/a (es/as):

Faria, Maria Cristina Campos de Sousa [Instituto Politécnico de Beja]

Resumo:

O empreendedorismo é compreendido a partir da conjugação articulada da tomada de decisão ou acção de empreender, do agente activo empreendedor e do acto do empreendimento. Na literatura, os autores têm mostrado preferências sobre as características do empreendedor ou sobre a envolvente externa e a influência que o ambiente exerce sobre o ciclo de vida da organização. O empreendedor é geralmente referenciado a partir de uma listagem exaustiva de múltiplos factores, tais como o ambiente educacional, a personalidade do indivíduo, o ambiente familiar na infância, a educação/formação, os valores pessoais, o histórico profissional, as vivências passadas, a idade, a experiência profissional, a situação profissional actual e perspectivas de mudança e a situação familiar.

No livro *Five Minds for the future* de 2007, Howard Gardner defende a existência de cinco mentes essenciais para a saúde de uma personalidade e para que esta funcione eficazmente no futuro, que são: a mente disciplinada; a mente sintetizadora; a mente criadora; a mente respeitadora; e a mente ética. As cinco mentes são mais do que constructos teóricos, são capacidades cognitivas e competências que permitem delinear um futuro com êxito, pois, pretendem ser uma fundação intelectual para a educação geral e para o desenvolvimento do currículo. Ao possuir estas capacidades e ao as aperfeiçoar, cada personalidade está mais

competente para enfrentar o imprevisto, o clima de insegurança e adversidade e estará mais apta para lidar com o futuro. Duening (2008) utiliza as cinco mentes de Gardner e transporta-as para o domínio da mudança do desenvolvimento do currículo através de um ensino de empreendedorismo. O conhecimento do empreendedor de sucesso passa pelo desenvolvimento de competências empreendedoras, que podem ser facultadas pelo ensino do empreendedorismo e pelo desenho e orientação da trajectória do currículo para obter o êxito.

No contexto do ensino superior é de toda a conveniência centrar a nossa atenção no empreendedorismo feminino, porque existem estereótipos associados à acção empreendedora da mulher que levam a práticas de discriminação. O presente trabalho coloca a sua atenção no empreendedorismo no feminino em contexto do ensino superior. Parte dos resultados obtidos no estudo realizado por Faria (2010), em que foi aplicado o *Questionário de Competências Empreendedoras* (QCE, Faria, 2010) a uma amostra de 256 estudantes do Instituto Politécnico de Beja, na sua maioria alunas do 2º ano de dez licenciaturas. Apesar da população estudada apresentar na sua maioria competências empreendedoras, um *t teste* efectuado mostrou que as alunas apresentavam escores mais baixos do que os alunos, evidenciando a interferência da variável género nas competências empreendedoras, confirmando mais uma vez os estudos que evidenciam este facto. Considerando que o empreendedorismo feminino pode ser afectado pela discriminação e pela falta de competências empreendedoras das mulheres, o presente estudo tem como principais objectivos: (1) reflectir sobre o facto de podermos encontrar muitas alunas do ensino superior com baixa inteligência empreendedora; e (2) delinear estratégias de intervenção para a promoção do empreendedorismo no feminino no ensino superior, através de programas que facultem a informação, estimulem a inovação e o desenvolvimento de competências transversais.

Palavras-chave:

Alunas do Ensino Superior; Inteligência Empreendedora; Empreendedorismo Feminino; Educação para o Empreendedorismo.

1. Psicologia do Empreendedorismo

O processo de empreender encontra-se relacionado com vários factores psicológicos, como a motivação, atitudes e comportamentos (McClelland, 1961; Moore & Buttner, 1997; Hisrich & Peters, 2002; cit. Jonathan, 2005). De acordo com vários autores, a personalidade desempenha um papel determinante no empreendedorismo e nas acções empreendedoras para se iniciar um negócio ou para obter êxito. A psicologia do empreendedorismo surge como necessária para explicar o processo de empreender, através do estudo das acções decisivas (comportamento), das percepções e

implementações de oportunidades (percepção, cognição, emoções, motivação) que visam um empreendedorismo de sucesso (Frese, 2010).

As abordagens psicológicas ao empreendedorismo têm como principal preocupação identificar os comportamentos e traços psicológicos específicos para alcançar sucesso. Consequentemente, o sucesso dos empreendedores surge associado a traços ou características temperamentais de um indivíduo que permanecem estáveis ao longo do tempo. Podemos destacar o trabalho realizado por um professor de Psicologia da Universidade de Harvard, David McClelland, que escreveu um livro intitulado "*The Achieving Society*", (1967), que se tornou numa referência para os psicólogos no estudo do empreendedorismo, em particular, na "associação de necessidades de realização" dos indivíduos com o empreendedorismo e com o desenvolvimento económico.

McClelland (1987) identificou três tipos de necessidades motivacionais: (1) *necessidade de realização (n-achievement),* (a pessoa é motivada pela realização e procura-a, apresenta-se realista e com objectivos de desafio e de promoção do seu trabalho, sente uma grande necessidade de *feedback* para a sua realização e progressão, bem como a necessidade de se sentir realizado); (2) *necessidade de autoridade e poder (n-power),* (a pessoa é motivada pela autoridade, que produz uma necessidade de *swer* influente, efectivo e de ter impacto, existe uma grande necessidade de liderar e, em particular, que as suas ideias prevalecerem, observa-se uma grande motivação e necessidade de aumentar o seu status pessoal e o seu prestígio); e (3) *necessidade de afiliação (n-affiliation)* (a pessoa tem necessidades de relações de amizade e é motivada pela interacção com as outras pessoas, efectivamente, a afiliação produz motivação e necessidade dos outros gostarem da pessoa, tornando-a popular, pelo que, estas pessoas são boas em equipa). O autor distingue ainda as nove características que fazem a diferença de ser empreendedor de muito sucesso ou mediano (Iniciativa; Capacidade de comunicação, Entendimento das oportunidades, Orientação eficaz, Preocupação com a qualidade do trabalho, Planeamento sistemático, Monitorização, Cumprimento do contracto de trabalho, e o Reconhecimento das relações de negócios) e as seis características que não parecem fazer diferença entre os empreendedores com muito sucesso e os medianos (Autoconfiança, Persistência, Capacidade de persuasão, Uso de estratégias de influência, e Perícia Procura de informação).

Nos anos 90 surge o livro de Miner com o tema "*A Psychological Typology of Successful Entrepreneurs"* que é mais um dado de referência e um contributo importante para a continuidade dos estudos dos psicólogos sobre o empreendedorismo e o empreendedor de sucesso. Miner (1997; 2000) realizou um estudo durante sete anos num programa do *Center for Entrepreneurial Leadership* (1997) na universidade Americana de SUNY, Buffalo, onde aplicou uma série de testes a uma amostra de 100 empreendedores de sucesso e desenvolveu uma tipologia de empreendedores, destacando os seguintes tipos de empreendedores: Empreendedores *Real Manager* (desejo de exercer poder; elevadas capacidades de comunicação; forte necessidade de promoção e actualização; desejo de executar tarefas

de gestão rotineiras; atitude positiva em direcção à autoridade); Empreendedor *Idea Generator* (ser inovador; resolver os problemas; muito inteligente; avesso ao risco); Empreendedor *Empathic Super-salesperson* (tem empatia e estilo cognitivo; tem habilidade de construir estratégias de aliança facilmente; tem o desejo de ajudar os outros; valoriza o processo social e tem uma forte necessidade de relações de harmonia, acredita que a força das vendas é uma chave de estratégia); Empreendedor *Personal Achiever* (preocupam-se mais em alcançar o sucesso do que com a possibilidade de falharem, e não se preocupam com as adversidades; preferem situações em que eles próprios podem influenciar e controlar os resultados; são motivados para alcançarem os seus próprios objectivos; preferem situações envolvendo responsabilidade individual claramente definida de tal forma que se há sucesso, isso pode ser atribuído ao seu próprio esforço). Segundo o autor, o Empreendedor *Personal Achiever* é também semelhante ao designado de *Personality*. Por outro lado, Miner considerou ainda que os três primeiros tipos (*Real Manager, Expert Idea Generator e Empathic super-salesperson*) são intraempreendedores. Contudo, o autor considera que é o tipo *Personal Achiver* que melhor descreve o verdadeiro empreendedor, isto é, que preenche melhor os requisitos de criação de empresa e que estão mais aptos a alcançar sucesso.

Hansemark (2003, cit. Sarkar, 2007) cruzou vários estudos psicológicos no sentido de identificar quais são os traços característicos que podem prever o empreendedorismo de forma consistente. O autor chegou às seguintes características: (1) *Grau de adaptabilidade e impulsividade*; (2) *Intensidade de desejo de independência*; (3) *Necessidade de realização* na medida em que um indivíduo acredita que os resultados dos acontecimentos estão debaixo do seu controlo, em vez de serem obra do acaso; e (4) *A sorte e outros factores estão fora do controlo do individuo* (também conhecido pelo controlo externo).

Então quais são as aptidões necessárias para se ser um empreendedor de sucesso? Efectivamente, não é fácil circunscrever as características de um empreendedor de sucesso a um conjunto específico e com unanimidade dos autores, contudo, muitas das características sugeridas são comuns às várias tentativas de encontrar a solução. No seguimento do trabalho realizado pelos investigadores, têm-se considerado relevante para a acção de empreender que o indivíduo apresente competências que lhe permitam identificar e avaliar uma oportunidade, definir um conceito de negócio, identificar os recursos necessários, adquirir os recursos necessários e implementar o negócio propriamente dito (Morris & Jones, 1989; cit. Sarkar, 2007). Efectivamente, existem também áreas de capacidades/conhecimento dos negócios que se têm apresentado como cruciais para o sucesso empreendedor, como é o caso da Liderança, da Comunicação (oral e escrita), das Relações humanas, da Gestão, da Negociação raciocínio lógico e analítico, da Tomada de decisão e definição de objectivos, e da Preparação de um plano de negócios (Hood & Youg ,1993; cit. Sarkar, 2007).

De acordo com Bes (2008), empreender é uma maneira de enfrentar o mundo real, de compreender a vida e saber lidar com a incerteza e a insegurança do quotidiano e do futuro. Por conseguinte, o empreendedor é um indivíduo que possui um conjunto de características específicas da Personalidade que lhe permitem ser mais apto e competente para pensar e agir de forma produtiva sobre o real empresarial. Os percursos dos empreendedores de sucesso são a forma visível da existência de uma Inteligência Empreendedora. Gardner (2007) contribui para o melhor conhecimento desta inteligência ao defender a existência de cinco mentes que permitem delinear um futuro com êxito, A sua perspectiva permite competências empreendedoras possam ser desenvolvidas capacitando a personalidade para escolhas de percursos de sucesso. Duening (2008) focaliza as cinco mentes de Gardner como uma oportunidade de capacitar o individuo através de um ensino de empreendedorismo. No seu entender, as cinco mentes do futuro empreendedor são: *mente identificadora de oportunidades*; *mente criadora*; *mente gestora do risco*; *mente resiliente*; e *mente orientada para a acção*. As cinco mentes providenciam um fundamento intelectual para a educação para o empreendedorismo e para o desenho e o desenvolvimento do currículo. O conhecimento do empreendedor de sucesso passa para além da análise das suas aptidões intelectuais para possuir e distribuir, implica o desenvolvimento de competências empreendedoras, que podem ser facultadas pelo ensino do empreendedorismo e pelo desenho e orientação da trajectória do currículo para obter o êxito.

2. Empreendedorismo no feminino

Nos últimos tempos, vários têm sido os autores que têm investigado as implicações do género nas actividades empreendedoras. Os seus estudos focalizam-se nas diferenças entre o modo de empreender desenvolvido por homens e mulheres, na procura das características de comportamento e personalidade das empreendedoras ou na explicação do sucesso alcançado pelas mulheres de negócio. Observam, geralmente, semelhanças do comportamento empreendedor entre homens e mulheres na maioria dos aspectos e registam algumas diferenças significativas relacionadas com características de estilo administrativo, relação com o mercado e estratégia adotada pelos empreendedores. Um levamento sobre os estudos efectuados neste domínio, destacaram algumas características gerais da mulher empreendedora (Machado, 1999; Bowen & Hisrich,1986): bom nível educacional, mas, pouco conhecimento de habilidades gerenciais; preponderância de primogênitas ou filhas únicas, explicado pelo possível resultado do maior tempo dedicado pelos pais às filhas, promovendo a sua auto-confiança, que, eventualmente, pode estar relacionada com a sua iniciativa empresarial; crença que os seus destinos dependem mais dos seus actos do que do contexto ou situação; predomínio de pais empreendedores, que teriam servido de modelo de identificação para as empreendedoras; tendem a ser casadas; faixa etária predominante entre 31 a 50 anos de idade; poucas são proprietárias de grandes empresas; e apresentam pouca experiência em administração.

A construção cognitiva de uma realidade empresarial por parte de mulheres e homens diferencia-se pela sua preferência pelos valores adotados e, por conseguinte, reflecte-se nos seus comportamentos empreendedores, que se diferenciam em termos de género. Assim, a investigação tem evidenciado que o contexto socioeconómico (estrutura económica local, cultura) parece interferir na determinação de estilos de empreender e do tipo de gestão realizada por homens e mulheres (Pelisson, Aligleri, Gimenez, Machado, Gomes, & Aligleri, 2001).

A análise do perfil empreendedor e comportamental por género, mostraram que as mulheres apresentam características similares entre si. Tendo por base o estudo de Gartner (1985) a investigação internacional realizada sobre o empreendedorismo feminino (base de dados do *Institute for Scientific Information* (ISI) 1997 a 2006) foi classificada e agrupada em quatro dimensões estratégicas (Silveira & Gouvêa, 2008): *Individual* (procura do equilíbrio entre a vida familiar e os negócios); *Ambiente* (as mulheres enfrentam estériotipos de inferioridade em relação aos homens); *Organização* (as mulheres valorizam o envolvimento das pessoas na empresa); e *Processo* (as mulheres quando constroem as suas empresas seguem acções diferentes das convencionais). Na dimensão individual, integram-se os estudos que destacam que as mulheres têm consciência da influencia do seu papel como empreendedoras na vida pessoal, na família e na sociedade. Por isso, enfrentam uma luta interna nas organizações na procura do equilíbrio entre a vida familiar e os negócios, pelo que, adotam estratégias de administração participativa, com delegação e disseminação da visão entre os colaboradores. Com esta opção elas procuram contribuir para o crescimento da sua empresa e aliviar a sua sobrecarga de trabalho. No exercício da diversidade de papeis travam uma luta contra o tempo, fazendo sobressair não só as suas características pessoais, que afectam a actividade empreendedora, mas também, a sua habilidade em conciliar a família (em particular a relação com os filhos) com o trabalho. Por outro lado, as mulheres empreendedoras acreditam que empreender pode oferecer vantagens (liberdade, realização, autonomia, independência financeira e satisfação de vida) e compreendem que mais conhecimento e capacidades são promotoras de empreendedorismo e de iniciar negócios (Silveira & Gouvêa, 2008). Na dimensão ambiente, os estudos fazem referência ao facto das mulheres surgirem em desvantagem no campo do empreendedorismo, em particular, no acesso aos recursos financeiros, o que interfere no seu desempenho como empreendedoras. As influências do ambiente, em particular, os aspectos culturais e sociais, parecem interferir de forma significativa no empreendedorismo feminino. Os estudos mostram a relevância de iniciativas de apoio de associações de modo que as mulheres possam usufruir de benefícios para superar factores sociais, culturais e históricos. A dimensão Organização destaca que as estratégias adoptadas pelas mulheres têm influência directa no desempenho das organizações. As empreendedoras têm consciência dos custos e benefícios do crescimento das suas empresas e procuram tomar decisões equilibradas. A dimensão Processo apresentam a faceta do empreendedorismo como um processo social, afectado por modificações sociais, globalização e instabilidade da economia internacional. Neste sentido, as empreendedoras nem

sempre seguem os passos habituais de iniciar uma empresa realizados pelos homens (identificação de uma oportunidade de mercado; definição de objectivos; obtenção de recursos,; comercialização de produtos e serviços de estruturação da empresa). Nesta dimensão, os estudos mostram que a mulher empreendedora apresenta uma maneira peculiar de agir e interagir com o mercado económico, criando as suas próprias regras, rompendo as habituais formas convencionais de iniciar e construir uma organização.

Num estudo sobre o perfil empreendedor de mulheres, em cargos de gestão de uma instituição de ensino superior, verificou-se que as gestoras podem ser classificadas de intra-empreendedoras (desempenham funções não sendo donas da empresa) e possuem características empreendedoras (desempenho empreendedor numa instituição de ensino superior, educação continuada e procura de informação e conhecimento) (Miranda, Cassol & Silveira, 2006; cit. Silveira & Gouvêa, 2008). As gestoras atribuíram o bom desempenho das suas funções a factores como a auto-realização, conhecimento (técnico, na área de atuação e continuado), coragem (correr riscos), criatividade, dedicação, empatia e ética, flexibilidade, independência, liderança, motivação, organização, optimismo (bom humor), ousadia (iniciativa/inovação), persistência, planeamento, relacionamento interpessoal e responsabilidade, tolerância, trabalho em equipa e visão. Refira-se que estas indicações correspondem, segundo os autores, ao que se entende como estratégias empreendedoras.

Num outro estudo, Sala (2006, cit. Silveira & Gouvêa, 2008) evidencia a preocupação das gestoras em investir cada vez mais sua formação em administração de empresas para melhor realizarem o seu trabalho, o facto de ser preciso tempo para se prepararem e obter formação especializada e tempo para constituir família, terem filhos e, só depois, desempenharem cargos de gestão. As gestoras consideraram-se realizadas mas, relataram que a maior dificuldade que sentiram no seu percurso profissional foi o preconceito em relação às mulheres em altos cargos de direcção de empresas. Adiantaram ainda que as características principais para empreender são: ter iniciativa, coragem, confiança, ser ousada, e agarrar as oportunidades. Quanto aos aspectos que podem levar ao fracasso destacaram a forma como as pessoas pensam, gerem o seu tempo e organizam o seu dia.

No estudo realizado por (Jonathan, 2005) as empreendedoras demostraram um elevado grau de comprometimento com as suas empresas. Apresentavam características especificas, como serem destemidas e auto-confiantes e, ao mesmo tempo, manifestavam-se preocupadas com aspectos financeiros, com o crescimento da empresa, com a satisfação dos clientes e as condições sociopolítico-económicas do país. Contudo, os seus medos e preocupações eram amortizados com o forte sentimento de conquista que percepcionavam. O orgulho e auto-realização, o reconhecimento pessoal e o sucesso obtido na afirmação dos múltiplos papéis parecia contribuir para uma boa qualidade de vida e bem-estar psicológico das empreendedoras. O estudo mostrou, também, que a experiência positiva de ser empreendedora se encontrava relacionada com o seu grau de satisfação e elevada auto-

estima. O facto de se ter um negócio próprio com o qual se identifica e ao qual se dedica com paixão, possibilita a afirmação dos seus valores, autonomia, independência, liberdade de iniciativa e o desenvolvimento das suas ideias. No que diz respeito à satisfação das empreendedoras esta encontrava-se relacionada com a satisfação dos seus clientes e o reconhecimento do mercado. Quanto à insatisfação das empreendedoras encontrava-se relacionada com os domínios da acção cívica, recreação, acção social e da diminuição de saúde. Em particular, a qualificação dos funcionários, o retorno e acções governamentais, e a descriminação de género como fonte de mal-estar. A multiplicidade de papeis surgiu como uma questão ambivalente (sentimentos de vitória e realização ou de frustração e angústia).

De acordo com Bruin, Brush e Welter (2007), os estudos sobre o empreendedorismo feminino têm cada vez mais conquistado espaço na investigação, contudo, ainda muito está por estudar e fazer. É que apesar de os tempos hoje serem diferentes de outras épocas, ainda se verifica muito preconceito quando se trata do financiamento de empresas dirigidas por mulheres, ou do exercício de cargos de direcção de equipas maioritariamente masculinas. Um outro tema a prestar atenção e a desenvolver é o assunto sobre o conhecimento das estratégias empresariais em organizações e a identificação dos factores que são determinantes do sucesso e do fracasso de empresas geridas por mulheres.

3. Promoção do empreendedorismo feminino no ensino superior

O conceito de empreendedorismo apresenta-se com uma grande amplitude, absorvendo o processo de criação, a propriedade e a condução do negócio. Situado no espaço de trabalho remete para um processo para qual é preciso ter competências, em particular, as que se encontram relacionadas com a persistência e visão do futuro, a identificação de oportunidades, a capacidade de criar algo inovador, mesmo em condições de incerteza, e a de assumir os riscos envolvidos no processo de decisão de empreender (Hisrich & Peters, 2002, cit. Jonathan, 2005). O resultado do investimento realizado prende-se com a criação de um novo empreendimento ou de uma nova maneira de realizar o trabalho (um novo produto, serviço ou actividade que acrescenta valor ao que já existe e permite a promoção de benefícios materiais e sociais).

Os autores têm-se pronunciado sobre o processo de construção da identidade feminina no mundo organizacional, chamando a atenção para influência dos factores educacionais que interferem na concepção da sua feminilidade e para a necessidade de adopção das normas impostas pelo mundo do trabalho. Assim, a empresária vivencia um processo ambíguo, não deve abandonar as suas características femininas, mas, sente-se na obrigação de absorver características tipicamente masculinas que predominam no espaço público de trabalho. Por outro lado, a mulher confronta-se com um sentimento de culpa alimentado pela família e pelas próprias, pelo facto de não passarem tanto tempo com a família e com a realização de tarefas de "mãe" e de "esposa" por se dedicarem aos

negócios e ao trabalho. Assim, o processo de construção da identidade das mulheres empreendedoras tem de ser compreendido no contexto no qual estão inseridas através do levantamento das representações sociais definidas enquanto *formas de conhecimento que procuram englobar o caracter intersubjectivo de conceitos, atitudes e opiniões, abordando os aspectos simbólicos e subjectivos dos comportamentos humanos e suas relações com o meio social* (Cramer, Cappelle, Silva & Brito, 2001, 47). As questões de género estão em constante transformação, contudo, apesar do discurso e das leis que defendem a igualdade de condições e oportunidades, continuamos a assistir a desigualdades na participação masculina e feminina no mercado de trabalho, nos níveis de salário, na possibilidade de crescimento na carreira ou oportunidades de exercer determinadas funções e cargos. Vivemos num mundo de mudança e de contradições, que precisa de reinventar novas relações de poder e de responsabilidade social e organizacional. Efectivamente, não existem papéis atribuídos de forma definitiva, mas, podemos observar e assistir de forma mais ou menos passiva a uma segregação velada e disfarçada que atinge as mulheres em relação ao trabalho, denominado como *fenômeno do teto de vidro* (Steil 1997, cit. Cramer, Cappelle, Silva & Brito, 2001, 48), que consiste numa barreira sutil e transparente, mas suficientemente forte para bloquear a ascensão das mulheres a níveis hierárquicos mais altos.

De acordo com Csikszentmihalyi (1998, cit. Jonathan, 2005) o bem-estar subjectivo é produto da acção, pelo que, o contentamento depende mais da realização da actividade do que da concretização da meta. Isto é, a sensação de fluir diz mais respeito ao próprio processo de enfrentar obstáculos, à experiência em si, do que ao sentimento de ter vencido ou alcançado um determinado objectivo. No empreendedorismo feminino enfrentar desafios e continuar a percepcionar bem-estar-subjectivo pode ser compreendido como uma questão de adequação de fluxo. Assim, a vivência do trabalho das mulheres empreendedoras constitui um espaço favorável ao seu aperfeiçoamento pessoal, já que, enfrentar desafios implica o desenvolvimento de competências adequadas para lidar com uma variabilidade de situações imprevistas ou desconhecidas. O fluir pode ser uma tarefa das instituições do ensino superior.

As instituições de ensino superior modernas compreendem que o caminho da inovação e do sucesso passa pelo empreendedorismo e pela sustentabilidade, isto é, passa pela implementação e dinamização de uma Educação Proactiva, em que o desenvolvimento de mentes empreendedoras, da inovação, da resiliência e do *coping* pró-activo são prioridades. Os seus alunos e professores promovem a cultura da inovação e existe uma preocupação real em proporcionar ambientes de desenvolvimento de mentes empreendedoras no decurso da formação ao longo da vida. O professor para além da sua tarefa habitual surge preparado para uma nova função: a de potenciar os seus alunos e alunas de um *coping pró-activo*. Neste sentido, o professor deve estar preparado para ser um *Coaching Empreendedorial*, isto é, prestar um serviço profissional que promova o sucesso pessoal, académico e profissional dos

seus alunos, a partir do desenvolvimento e orientação das suas mentes empreendedoras. No processo da sua actuação deve ter em consideração a especificidade da variável género. No caso das alunas, deverá proporcionar-lhes ambientes que sejam promotores da sua atitude empreendedora e que sejam favoráveis à ultrapassagem de obstáculos inscritos em estereótipos relativos à condição da mulher no mundo laboral.

Em Portugal, estão a ser dados os primeiros passos para a construção da Escola Empreendedora e Sustentável. A Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular considera relevante a promoção de iniciativas que criem um espírito empreendedor nas escolas, que apoiem o desenvolvimento das competências dos alunos e o seu sucesso escolar e que contribuam para a cooperação, a equidade e a qualidade das aprendizagens. O Projecto Nacional de Educação para o Empreendedorismo, promovido pelo Ministério da Educação, através da Direcção de Inovação e de Desenvolvimento Curricular constituí-se como um desafio à comunidade educativa para que a escola do nosso tempo agarre as oportunidades e desenvolva iniciativas que conduzam à criação de competências e atitudes que permitam a acção de empreender.

A valorização do empreendedorismo no ensino superior português tem passado pelo desenvolvimento de várias acções como é o caso da iniciativa Poliempreende, que considerando o contexto da diversidade das instituições de Ensino Superior Politécnico procura que estas instituições ministrem competências em Empreendedorismo e fomentem uma cultura empreendedorística. Partindo do facto, de que os Institutos Politécnicos (IP) se encontram em diferentes áreas de formação e inserção geográfica e da existência de culturas organizacionais vigentes com uma reduzida exploração económica ao nível dos resultados de investigação este tipo de iniciativa surge como uma oportunidade para abrir novas portas que possibilitem vários tipos de acções empreendedoras no ensino superior e de articulação com o mundo do trabalho. Seria desejável que cada licenciatura tivesse uma unidade curricular de empreendedorismo e gestão de carreira, onde também fosse contemplado um conteúdo de desenvolvimento pessoal, cujo principal o objetivo fosse o de capacitar os alunos e as alunas, ao nível das competências empreendedoras, emocionais, cognitivas e sociais que lhe permitam ajudar a ultrapassar os obstáculos da vida e do trabalho.

Face ao exposto, o ensino superior pode constituir uma mais valia para apoiar as jovens profissionais a desenvolverem competências empreendedoras e a ultrapassarem os obstáculos que lhes podem surgir na sua carreira, em particular, aqueles que têm origem no factor discriminatório do simples facto de se pertencer ao género feminino e ser mulher empreendedora. Mas, a realidade está longe do que desejamos, efectivamente o empreendedorismo feminino não é uma prioridade das instituições de ensino superior ou das politicas contemporâneas, mas, pode vir a ser.

4. Metodologia

4.1. Amostra

No estudo realizado participaram 256 estudantes do Instituto Politécnico de Beja, 184 do género feminino e 72 do masculino, sendo na sua maioria solteiros (90,66% solteiros, 8,95% casados e .39% divorciado) e estudantes a tempo inteiro (84,83% de estudantes e 15,18% de estudante trabalhador). Na sua maioria são estudantes do 2º ano (2º ano: 52,53%; 3º ano 39,30% e 4º ano 8.17%) distribuídos pelos cursos das seguintes licenciaturas: 5,84 % do 2º e 3º anos de Educação Básica; 5,45 % do 2º e 3º ano de Educação e Comunicação Multimédia (ECM); 23,35% do 2º e 3º ano de Serviço Social (SS); 11,67 % do 2º e 3º ano de Animação Sociocultural (ASC); 12,84 % do 2º e 3º ano de Desporto (D); 8,95 % do 2º ano de Enfermagem (ENF) ; 10,12% do 2º e 3º ano de Saúde Ambiental (SA); 6,23% do 2º ano de Artes Plásticas e Multimédia (APM); 7,78% do 4º ano de Educação de Infância (EI); e 7,78% do 3º ano de Engenharia Informática. A idade dos participantes varia entre 19 e 52 anos, visto que existem alunos mais velhos vindos da possibilidade dada aos maiores de 23 anos, sendo a média de idades de 21 anos, com uma mediana de 23.53 e um desvio padrão de 5.83.

4.2.Instrumento

O instrumento que foi aplicado o *Questionário de Competências Empreendedoras (QCE)* (Faria, 2010), um instrumento de auto-resposta, que inclui no início a possibilidade de recolha de alguns dados sociodemográficos (idade, género, estado civil, profissão, curso e ano), e no qual o respondente, depois de ler uma pequena introdução explicativa sobre a forma de preenchimento, e iniciando com *De uma maneira geral assumo-me como uma pessoa*, expressa o seu grau de concordância diante de cada afirmação apresentada através de uma escala de tipo *Likert* de cinco posicionamentos (1=não concordo, 2=concordo pouco; 3=concordo; 4=concordo muito e a 5=concordo muitíssimo). O instrumento inicial contava com 42 itens, mas após realizado o tratamento estatístico, ficou reduzido a 36 itens. O tempo médio de preenchimento foi de cerca de 15 minutos. A pontuação total no teste para 42 itens varia de 42 a 210 pontos, de 36 itens de 36 a 180, e vai no sentido de maior pontuação mais competências empreendedoras.

5. Apresentação e discussão dos resultados

No estudo realizado, com uma predominância feminina, observou-se que para a versão de 42 itens do QCE foram obtidos para a nota total do instrumento um mínimo=105; máximo=187; mediana=141; média=143.86; desvio padrão=16.57; e para a versão de 36 itens do QCE um mínimo=88; máximo=163; média=123.53 e desvio padrão=15.17. Podemos inferir que a população estudada apresentava na sua maioria competências empreendedoras.

Através do *t teste* efectuado, onde se relacionou o total da nota obtida no instrumento com o género, verificou-se para o grupo Homens (n=72; média=148.458; desvio padrão=15.845) e para o grupo Mulheres (n= 184; média=142,076; desvio padrão=16, 545), tendo-se obtido (*t=2.864; gl=134.7; p=.005*), mostrando a mesma tendência referida pelos autores consultados de que os homens parecem ter ou desenvolver mais competências empreendedoras do que as mulheres.

Em termos das estatísticas descritivas realizadas, alguns dados revelaram-se pertinentes. Numa perspectiva de abordagem positiva, 64.98% dos inquiridos consideram-se pessoas com uma *atitude visionária*; 47.08% adaptam-se com facilidade à *adversidade*; 46.30% *são pessoas auto-confiantes*; 43.4% *não desistem das suas ideais*; 39% *conseguem criar relações sociais positivas*; *42.8% são bem humoradas*; 42.8% não deixam escapar *oportunidades de investimento; 43,96%* sentem-se motivados para *intervir profissionalmente*. Numa perspetiva de abordagem negativa, só 18.28% se sentem à vontade em situações de forte *competitividade*; 80,9% não são *ponderados naquilo que fazem*; 88,8% não gostam de *tomar a iniciativa*; 47% consideram que deixam escapar *uma boa oportunidade de investimento*; 45,5% não consideram o *trabalho independente* seja uma coisa boa; e 25,2% têm medo de *tomar uma atitude arrojada*.

As jovens estudadas precisam de saber lidar com a competitividade, aprenderem a serem ponderados nas suas acções, a tomar a iniciativa, a agarrar uma boa oportunidade de investimento, a valorizarem o trabalho independente e a não terem medo de tomar atitudes arrojadas com ponderação do risco espectável.

Síntese conclusiva

A inserção da mulher no mundo organizacional, em particular, ao nível do reconhecimento profissional e do desempenho de cargos e posições hierárquicas de topo, ainda não é um processo pacífico. Por um lado, os homens parecem recear que as mulheres lhes tirem o protagonismo, os lugares de chefia ou faltem em casa com as suas obrigações; por outro, as mulheres têm a dupla tarefa de, em simultâneo, afirmarem a sua competência profissional e procurarem desencadear esforços para desconstruir os estereótipos sociais e culturais que se têm enraizado ao longo das épocas. Assim, as mulheres têm de se rever e encontrar a sua identidade no espaço organizacional e a sociedade precisa de se posicionar de uma maneira diferente face ao empreendedorismo feminino. Como refere Halpen, (2004; cit. Jonathan, 2005) a sociedade precisa de realinhar o mundo do trabalho com a realidade da vida familiar e prestar mais atenção á qualidade de interacção trabalho-vida, criando novos modelos que contribuam para o incremento do índice de satisfação de homens e mulheres possibilitando o desenvolvimento de competências empreendedoras e a concretização e desenvolvimento do projecto organizacional a empreender.

O ensino superior e as instituições de ensino superior deverão ser capazes de se actualizarem e investirem na capacitação dos seus alunos(as) ao nível do desenvolvimento de competências empreendedoras, tendo em consideração os factores relacionados com o género. Considerando que o ensino superior é essencialmente frequentado por mulheres nos diversos graus académicos, parece ter todo o sentido prestar atenção à litereatura sobre o assunto em causa e investir no empreendedorismo feminino. Face aos resultados apresentados e considerando que é uma amostra essencialmente feminina, podemos inferir que apesar de apresentarem uma inteligência empreendedora existem áreas onde poderia ser realizada uma intervenção através de uma planificação de actividades organizadas, que visassem o colmatar das dificuldades encontradas e, consequentemente, uma capacitação do estilo empreendedorial feminino e um maior desenvolvimento da mente empreendedora.

Referências bibliográficas

Bes, F. (2008). *O livro negro do empreendedor*. Lisboa: Gestãoplus, Pergaminho.

Bowen, D. D.; Hisrich, R. D. (1986). The female entrepreneur: a career development perspective. *Academy of Management Review*, v. 11, n. 2, (393-407).

Bruin, A.; Brush, C..; & WELTER, F.(207). Advancing a framework for coherent research on women's entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, Malden, v. 31, n. 3, May (323-339).

Cramer, L.; Cappelle,M.; Silva, A. & Brito, M. (2001). Representações femininas da ação empreendedora: uma análise da trajetória das mulheres no mundo dos negócios, *ANAIS DO II EGEPE*, Londrina/PR, Novembro (46-59) (ISSN 1518-4382).

Duening, T. (2008). Five Minds for the entrepreneurial future: cognitive skills as the intelectual foundation for next generation entrepreneurships curricula. *Proceedings*. USA SBE. (256-274).

Faria, M.C. (2010), Questionário de Competências Empreendedoras (QCE): Aplicação a Estudantes do Ensino Superior, Leandro S. Almeida, Bento. Silva & Susana Caires (Orgs.) *I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos".* Braga: CIEd Universidade do Minho, (287-301). ISBN: 978-972-8746-87-2.

Frese, M. (2010). Rumo a uma psicologia do empreendedorismo – uma perspectiva da teoria da ação *Revista de Psicologia, Fortaleza*, v. 1 n. 2 jul./dez, (40-76).

Gardner, H. (2007). *The five minds for the future*. Cambridge, MA: Havard Business School Press.

Gartner, W. (1985). A conceptual framework for describing the phenomenon of the new ventures creation. *Academy of Management Review*, Briarcliff Manor, v. 10, n. 4, Oct. (696-706).

Jonathan, E. (2005). *Mulheres empreendedoras: medos, conquistas e qualidade de vida*.

Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 3, set./dez. (373-382).

Machado, H.V. (1999). Tendências do comportamento gerencial da mulher empreendedora. *XXIII Encontro da EnANPAD. Anais*. Foz do Iguaçu/PR (1-8).

McClelland, D. (1987). Caracteristics of successful entrepreneurs. *Journal of Creative Behavior*. 3: (219-233).

Miner, J. (1997). A Psychological Typology of Successful Entrepreneurs. Londres: Quroum Books.

Miner, J. (2000). Testing a psychological typology of entrepreneurships using business founders. *Journal of Apllied Behavioral Science*. 36(1): (43-69).

Pelisson,C.; Aligleri, L.; Gimenez, F.; Machado, H.; Gomes, V. & Aligleri,L. (2001). Comportamento Gerencial, Gênero e Empreendedorismo, *XXIII Encontro da EnANPAD. Anais*. Campinas/SP Anais (1-14).

Sarkar, S. (2007). *Empreendedorismo e Inovação*, Lisboa: Escolar Editora.

Silveira, A & Gouvêa, A. (2008). Empreendedorismo feminino: mulheres gerentes de empresas. *FACES R. Adm.* · Belo Horizonte · v. 7 · n. 3 , jul./set. (124-138).

7.11.

Título:

A democratização do ensino superior no Brasil: sua atual aplicação e seu efetivo posicionamento perante as políticas públicas

Autor/a (es/as):

Furlani, Carlos Eduardo Pereira

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Resumo:

O Estado, como detentor do interesse coletivo, tem certas prerrogativas que exorbitam o direito comum. Dentre as várias existentes, nos é dado arrazoar acerca da superioridade do interesse público em relação ao privado. Desta evolução surge o conceito de interesse público. Como princípio inerente ao Direito Administrativo, devemos considerar que este ramo da ciência jurídica é relativamente novo – com pouco mais de 150 anos – face ao direito originariamente regulador do interesse privado. O simples fato do princípio do interesse público não ter sido objeto de catalogação expressa de parte do nosso legislador constituinte - que, ao construir a redação do artigo 37 da Constituição Federal, explicitou tão-somente os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência como sendo as premissas constitucionais regentes da Administração Pública – não quer dizer que ele não tenha sido contemplado. Muito antes pelo contrário, embora não haja referência específica, resta óbvio que sua adoção encontra implícita recepção em nosso ordenamento, assumindo, de igual parte, status constitucional, na medida em que, como vimos anteriormente, todas as ações adotadas pelo administrador público devem ter como motivação de fundo a obediência ao interesse da coletividade. Cumpre apresentar quais os suportes que autorizam nossa afirmação. Neste contexto, objetivamos neste artigo apresentar uma análise de como se tem dado o Direito ao ensino superior no Brasil, a partir da discussão do processo de democratização estabelecido com a Constituição Federal de 1988 considerando metodologicamente o arcabouço normativo brasileiro e como na prática tem-se efetivado esse direito. O direito de participar nos espaços e processos comuns de ensino e aprendizagem, realizados pela formação de ensino superior, que está previsto na legislação brasileira, e como as políticas educacionais devem estar compatíveis com esses pressupostos que orientam para o acesso pleno e condições de equidade no sistema de ensino. A Constituição da República, quando adota como princípio a "igualdade de condições para o acesso e permanência nos níveis de ensino", compreendido como efetivação do objetivo republicano de "promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação", prevê uma sociedade com educação para todos (as),

em qualquer etapa ou modalidade, bem como o acesso a níveis mais elevados de ensino. A importância de fazer do direito de todos à educação um movimento coletivo de mudança aponta para a adoção de políticas públicas inclusivas, que vise a transformação dos sistemas educacionais e das práticas sociais promovendo a participação de todos a partir de novas relações fundamentais para uma socialização humanizadora. Dessa forma, na efetivação do direito de todos à educação, o direito à igualdade e o direito à diferença são indissociáveis e os direitos específicos servem para eliminar as discriminações e garantir a plena inclusão social.

Palavras-chave:

Estado. Princípios. Democratização. Ensino Superior. Interesse Público. Políticas Públicas. Inclusão Social.

Vale ressaltar que uma das maiores preocupações da doutrina foi relacionar a natureza à relevância dos princípios jurídicos. Marçal Justen Filho (2010, p.110) destaca que "tornou-se inquestionável sua natureza normativa, e os princípios deixaram de ser considerados como propostas irrelevantes, destituídas de cunho vinculante."

Diante da afirmação sobre os princípios denota-se que apresentam enorme relevância no âmbito o direito Público. Tal assertiva está relacionada com a atividade pública traduzida pelo exercício de poderes-deveres, vinculados no tocante à busca do fim social a ser atingido.

No entender de Marçal Justen Filho (2010, p.111) pode-se dizer que:

> *os princípios desempenham função normativa extremamente relevante no tocante ao regime de direito público. Com algum exagero, poder-se-ia afirmar que os princípios possuem influência mais significativa no direito público do que no direito privado*[21].

No âmbito público, a natureza jurídica dos princípios não se vincula à criação a partir do nada, bem como reputar que os princípios traduzem que o princípio é a escolha arbitrária do aplicador do direito, o que não é. Isto porque, nesta concepção, fica o entendimento de Marçal Justen Filho (2010) de que:

[21] Em nota explicativa Justen Filho (2010, p. 111) afirma: a não ser que se considere a aplicação do "princípio da autonomia da vontade" para o direito privado. Nesse caso, seria possível afirmar que a quase totalidade das decisões dos sujeitos privados estaria sujeita a um princípio – o qual consiste, em essência, na legitimação de sua liberdade de escolha. É evidente, em todo o caso, a diferença das situações.

"os princípios refletem valores[22]. Mais ainda, traduzem o modo como a Nação concebe e vivencia os valores".

Portanto, os princípios são produzidos como fundamentos básicos das ordens e anseios das instituições sociais no direito público, e é usual estarem explicitamente consagrados no ordenamento jurídico constitucional, mesmo não sendo obrigatório assim estarem, pois, encontramos dentro de todo ordenamento jurídico constitucional vigente princípios implícitos, classificados como aqueles derivados ou pressupostos em face da ordem legislativa, interesse público, e os princípios explícitos, classificados como aqueles imanentes, previstos na ordem legislada, elencados na redação do artigo 37 da Constituição Federal que explicitou tão-somente os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência como sendo as premissas constitucionais regentes da Administração Pública

Por sua vez, a denominada função administrativa do Estado submete-se a um especial regime jurídico. Trata-se do denominado regime de direito público ou regime jurídico-administrativo. Sua característica essencial reside, de um lado, na admissibilidade da ideia de que a execução da lei por agentes públicos exige o deferimento de necessárias prerrogativas de autoridade, que façam com que o interesse público juridicamente predomine sobre o interesse privado; e de outro, na formulação de que o interesse público não pode ser livremente disposto por aqueles que, em nome da coletividade, recebem o dever-poder de realizá-los. Consiste, na verdade, no regime jurídico decorrente da conjugação de dois princípios básicos: o princípio da supremacia do interesse público e o da indisponibilidade do interesse público.

Neste sentido, temos o posicionamento de Antonio Celso Baeta Minhoto (2004, p.85):

> *Estes são princípios gerais, necessariamente não positivados de forma expressa pelas normas constitucionais, mas que consistem nos alicerces jurídicos do exercício da função administrativa dos Estados. Todo o exercício da função administrativa, direta ou indiretamente, será sempre por eles influenciados e governados.*

Tomando o conceito de Administração Pública em seu sentido orgânico, isto é, no sentido de conjunto de órgãos e pessoas destinados ao exercício da totalidade da ação executiva do Estado, a nossa

[22] Em nota explicativa Marçal Justen Filho (2010, p. 111) afirma: princípios não se confundem com valores. Aqueles são normas jurídicas, diversamente do que se passa com estes. Logo, nem todos os valores são normas jurídicas. Um valor se transforma em princípio na medida em que adquire certa característica, especialmente a incorporação de sua obrigatoriedade como uma vivência intersocial, com o seu acolhimento pelo ordenamento jurídico. Um princípio apresenta validade e eficácia jurídica, de que deriva um cunho vinculante. Já um valor não apresenta essa característica de vinculatividade externa (heteronomia).

Constituição Federal positivou os princípios gerais norteadores da totalidade de suas funções, considerando todos os entes que integram a Federação brasileira (União, Estados, Distrito Federal e Municípios).

Finda-se ao presente entendimento que os princípios são regras-mestras dentro do sistema positivo. Devem ser identificados dentro da Constituição de cada Estado as estruturas básicas, os fundamentos e os alicerces desse sistema. Vejamos o entendimento de Carlos Ari Sundfeld (1992, p. 137. a*pud*: LUIZ ALBERTO DAVID ARAÚJO, 2003) sobre este assunto:

> *Os princípios são ideias centrais de um sistema, ao qual dão sentido lógico, harmonioso, racional, permitindo a compreensão de seu modo de organizar-se. Tomando como exemplo de sistema certa guarnição militar, composta de soldados, suboficiais e oficiais, com facilidade descobrimos a idéia geral que explica seu funcionamento: os subordinados devem cumprir as determinações dos superiores. Sem captar este idéia, é totalmente impossível entender o que se passa dentro da guarnição, a maneira como funciona. A enunciação dos princípios de um sistema tem, portanto, uma primeira utilidade evidente: ajuda no ato de conhecimento.*

Destarte, Celso Ribeiro Bastos (2001, p. 143-144 corrobora, com seu entendimento acerca do assunto:

> *Os princípios constitucionais são aqueles que guardam os valores fundamentais da ordem jurídica. Isto só é possível na medida em que estes não objetivam regular situações especificas, mas sim desejam lançar a sua força sobre todo o mundo jurídico.*

Inúmeras são as referências classificatórias aos princípios constitucionais, com os autores oferecendo as mais variadas concepções, como posições doutrinárias que facilitam o entendimento e o reconhecimento de uma determinada figura jurídica. Não obstante as diferenças observadas entre princípios, a classificação segue critérios, pelos quais o estudo das normas é transcendentemente aproveitado pelos dos princípios.

Neste contexto, analisa-se como se tem dado o Direito ao ensino superior no Brasil, a partir da discussão do processo de democratização estabelecido com a Constituição Federal de 1988 considerando metodologicamente o arcabouço normativo brasileiro e como na prática tem-se efetivado esse direito, percorrendo sua formação histórica e o vinculo ao processo de aplicação estabelecido pelos direitos humanos. Verifica-se ainda o direito de participar nos espaços e processos comuns de ensino e aprendizagem, realizados pela formação de ensino superior, que está previsto na legislação brasileira, e como as políticas educacionais devem estar compatíveis

com esses pressupostos que orientam para o acesso pleno e condições de equidade no sistema de ensino.

Para a presente compreensão é notório ressaltar que o tema de direitos humanos vem alcançando mais espaço e relevância quanto aos debates e aplicações no processo educacional, o que fica notório tal efetivação a partir da Nova República, sob iniciativa da sociedade civil organizada e de proposições governamentais no campo das políticas públicas, visando o fortalecimento da democracia.

Assim, compreender o processo de construção histórica e as questões centrais que inspiram a essência aos direitos humanos reforçam os objetivos de suscitar e desenvolver a linha tênue a igualdade e as oportunidades quanto ao mínimo existencial ao processo educacional de qualidade.

O presente contexto é destacado no enfoque de atuação do Plano Nacional de Educação de Direitos Humanos que afirma:

> *Esse movimento é referendado em instrumentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, sob a inspiração da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, bem como da Constituição Federal de 1988, que define o Brasil como um Estado Democrático de Direito, cujos fundamentos são a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político.*

Com efeito, podemos elencar que desde as primeiras declarações, a título de exemplo como a declaração de direitos dos Estados americanos, como a da Virgínia, de 1776, bem como a da Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, o processo de imunização dos direitos fundamentais por intermédio de normas jurídicas com *status* superior se tornou predicamento na estrutura da ordem constitucional a vinculação a materialização da defesa e promoção dos direitos humanos, tendo o combate à discriminação racial e à tortura, a Educação e outras, inseridas como as recomendações das Conferências Nacionais de Direitos Humanos.

Destarte tal assertiva que para Maliska, (2001, p.57):

> *Dentro da Estrutura constitucional, possuem os direitos fundamentais o mister de proteger a dignidade humana em todas as dimensões, funcionando como condicionantes formais e materiais de validade de ordem jurídica, quer em decorrência da posição hierárquica superior que assumem, quer vincularem a ordem jurídica sob o prisma do conteúdo de tais direitos.*

Nessa linha, a Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 em seu artigo 6° vincula a educação dentre os direitos sociais fundamentais, destacando seus respectivos contornos e detalhamento em seus artigos 205° a 214°.

Vale ressaltar, por sua vez, que o direito a educação completa-se a conformação do sistema jurídico compondo-se através das normas infraconstitucionais, objetivando estas a máxima efetividade, e vedando por assim, qualquer limitação a seu alcance.

No entanto, a despeito dessa finalidade que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, a seu preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, o processo de mobilização e movimentação para a concretização, na ordem do Estado Democrático de Direito, persiste por um distanciamento, estes entre os marcos normativos e a realidade da maioria da população, em destaque, da brasileira.

Com base neste processo o PNEDH justifica sua aplicabilidade da integração da educação aos direitos humanos pelo contexto histórico, pois, assim refere-se na sua própria implementação:

> *O contexto nacional, historicamente, tem se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, racial e cultural, decorrentes de um modelo de Estado fundamentado na concepção neoliberal, no qual as políticas públicas priorizaram os direitos civis e políticos, em detrimento dos direitos econômicos, sociais e coletivos.*

Em outras palavras, tal contexto é justificado em face do quadro social brasileiro que apresenta uma enorme concentração de riqueza, em que se apresenta atualmente, em face do quadro internacional como uma das maiores desigualdades de renda do mundo.

Com vistas a alcançar e sanar mencionadas desigualdades, o processo de universalização a partir de uma visão integral de direitos perante a ordem constitucional, promoveu avanços quanto à aplicação na área da educação e dos direitos humanos, embora estes sejam muito tímidos, principalmente aqueles que tutelam os direitos humanos entendidos como os direitos de todo ser

humano, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, religião, opção sexual, opção política, ou qualquer outra forma de discriminação.

Insta salientar que a estes direitos tangem os direitos decorrentes da dignidade do ser humano, abrangendo, dentre outros: os direitos à vida com qualidade, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança, ao trabalho e à diversidade cultural.

Evidencia essa concepção de educação e direitos humanos ao processo de incorporação e compreensão na ordem constitucional da garantia assecuratória aos direitos sociais, embasados aos princípios da liberdade, da igualdade, da diversidade, na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos.

Ditos tais princípios que reforçam as condições ilimitadas de qualquer indivíduo ao acesso, continuidade e permanência a educação, seja esta pública ou privada, importa no dever do Estado de propiciar a oferta universal de vagas a todos os interessados.

Ressalta a professora Piovesan (2009, p. 96):

> *Com efeito, o dever imposto ao Poder Público pela Constituição da República, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – de assegurar a universalidade do ensino básico e a igualdade de acesso e permanência nas escolas – não passará de mera falácia caso não haja condições efetivas de que o aluno possa, fisicamente, chegar à unidade educacional em que está matriculado sem que esteja obrigado a realizar esforços descomunais ou incomparáveis a sua condição peculiar de pessoa em fase de formação e desenvolvimento.*

Deveras o ensinamento da professora Flávia Piovesan o poder público não deixou de observar em seu ordenamento superior quando da dificuldade para que tais condições de acesso sejam atendidos em todos os casos, posto a demanda populacional inerentes a ausência de estrutura de unidades de ensino.

Para tanto a Constituição Federal, bem como as demais normas infraconstitucionais observaram a necessidade da adoção de programas suplementares, tal como transporte, ora descrito no artigo 208, inciso VII da presente Carta Magna.

Assim, em poucas palavras, o Poder Público tem o inescusável dever e obrigação quanto ao cumprimento e acesso à Educação, ressalta-se, ilimitadamente, seja ela pública ou privada.

Entretanto, salta-nos aos olhos quando instituída no maior ordenamento do sistema jurídico do Estado, a Constituição Federal, o questionamento sobre o reconhecimento ao direito a Educação ocorrido após

a última década do século passado e início do século XXI, composta pela soma de normas internacionais que dão alicerce e diretrizes aos Direitos Humanos, é ainda tratada com descaso pelas políticas públicas, o que nos faz duvidar da intencionalidade das políticas educacionais voltadas para atualidade.

Tal assertiva vem de encontro com o posicionamento do efeito da globalização, este desde o final do século passado, que sob a orientação ideológica e política neoliberal, que extrai no mercado econômico seu eixo de referência, provocou ao Estado o esvaziamento dos serviços básicos, em particular, o da Educação em condições mínimas.

Salienta-se que esta circunstância foi provocada pela inversão de prioridades do Estado, compondo a ordem da implementação das políticas neoliberais, que ao tomar como base o caráter econômico, desgastou a formação da essencial orientação social que é a Educação.

Destarte, que o resultado da desvalorização e fragilização do sistema educacional compõem o acentuado desnível social, que se apoia na menor integração e inclusão social, livre iniciativa liberal de trabalho e as necessidades da produtividade econômica, potencializando o aumento das desigualdades sociais.

Assim, nos leva a afirmar que embora estejamos avançando para integração ao reconhecimento da Educação como Direito Essencial ao pleno desenvolvimento humano e os Direitos Humanos como política essencial na forma como a Educação se constitui em um traço da realidade da economia, da sociedade e da cultura, podemos imaginar que inevitavelmente será afetada pelas mudanças que suscita os processos de globalização.

O fenômeno que nos ocupa projeta necessidades e consequências variadas e contraditórias aos sistemas educacionais. De imediato, são denunciados porque juntos seus objetivos e suas práticas não são funcionais para nova situação. Servem tanto para ideologia e dinâmica globalizante quanto para resistência a ela.

Insta observarmos, que com o advento da globalização, que para muitos se confunde com uma nova era, a do conhecimento, a educação é tida como o maior recurso de que se dispõe para enfrentar essa nova estruturação do mundo.

Para tanto, destaca-se que dá educação depende a continuidade do atual processo de desenvolvimento econômico e social, também conhecido como era pós-industrial, em que notamos claramente um declínio do emprego industrial e a multiplicação das ocupações em serviços diferenciados: comunicação, saúde, turismo, lazer e informação, e outros.

Por sua vez, vale destacar o ensinamento de Schumacher (1983, p.67).

> *Através da história e em virtualmente toda a parte da Terra, os homens viveram e multiplicaram-se, criando alguma forma de cultura. Sempre e em toda parte encontraram seus meios de subsistência e algo para poupar. Civilizações foram erguidas, floresceram e, na maioria dos casos, declinaram e pereceram. Este não é o lugar para examinar porque pereceram; podemos dizer, porém, que deve ter havido alguma falta de recursos. Na maioria dos casos, novas civilizações despontaram, no mesmo terreno, o que seria assaz incompreensível se apenas os recursos materiais tivessem falhado antes. Como teriam podido reconstituir-se tais recursos? Toda a história - assim como toda a experiência atual - aponta para o fato de ser o homem, e não a natureza, quem proporciona o primeiro recurso: o fator-chave de todo o desenvolvimento econômico brota da mente humana. Subitamente, ocorre um surto de ousadia, iniciativa, invenção, atividade construtiva, não em um campo apenas, mas em muitos campos simultaneamente. Talvez ninguém seja capaz de dizer de onde isso surgiu, em primeiro lugar, mas podemos ver como se conserva e até se fortalece: graças a vários tipos de escolas, por outras palavras, pela educação. Numa acepção bastante real, por conseguinte, podemos afirmar que a educação é o mais vital de todos os recursos.*

Assim, nos resta pontuar que as políticas públicas de forma geral, sendo que essencialmente na sua forma de Direito a Educação, ao processo de globalização demanda a necessidade de ter-se com perspectivas e projeções éticas e solidárias.

Frisa-se o entender de Mohammed Bedjaqui (1991, p. 19):

> *Na realidade, a dimensão internacional do direito ao desenvolvimento é nada mais que o direito a uma repartição equitativa concernente ao bem estar social e econômico mundial. Reflete uma demanda crucial de nosso tempo, na medida em que os quatro quintos da população mundial não mais aceitam o fato de um quinto da população mundial continuar a construir sua riqueza com base em sua pobreza.*

Finda-se a presente compreensão que os direitos postos no ordenamento jurídico maior, no caso, nossa Constituição Federal constituem uma formidável construção da modernidade, que se vincula diretamente com os direitos da pessoa humana, e que estão diretamente associados ao sentimento de que as pessoas não podem abrir mão de uma esfera de proteção, pois, estes estão assegurados e determinados como valores e interesses fundamentais.

No mais, os direitos tendem a estabelecer relações horizontais e de reciprocidade, em contrapartida com as relações verticais e hierarquizadas decorrentes de um universo regulado por privilégios. Entretanto, quando associamos a Educação aos Direitos Humanos no Brasil entre o pleno

desenvolvimento e a busca do direito, devemos observar a nova postura ao entrave da crise do sistema político-jurídico-educacional, fruto de um sistema educacional manipulado por interesses diversos da real função social que é a Educação.

Esta é uma realidade patente aos olhos daqueles que pensam de forma crítica e não se subordinam a receber o "conhecimento" indevidamente manipulado, reestruturado e muito bem elaborado pelas elites dominantes, detentoras do poder político, econômico e, de certa maneira, cultural da sociedade atual.

A não solução para os problemas sociais, o que vem ao cerne da discussão como a Educação, aliada às tensões sócio-políticas oriundas da adesão das elites industriais brasileiras ao capitalismo internacional, forçaram a classe dominante a revisar suas fontes teóricas adotadas anteriormente, visando à criação de uma nova base teórica capaz de "justificar" sua dominação e opressão.

Muito bem revista, a fonte teórica desta classe incorpora o pensamento monetarista, surgindo, assim, o grande filão, o neoliberalismo, conhecido também como "modernidade", "hipercapitalismo" ou "turbocapitalismo", proveniente deste processo da globalização da economia, que é o meio, através do qual, a classe dominante, expande rapidamente sua mais nova ideologia, de apresentar o direito, mas não o aplica-lo, ou, somente aplica-lo aqueles a quem lhes trouxer maiores interesses.

Evidentemente, tais medidas visam a garantir os privilégios sempre obtidos pelos detentores do poder político-econômico na história do nosso planeta e, naturalmente, para que estas medidas sejam bem recebidas, precisarão encontrar sempre uma educação já pré-manipulada para os interesses desta classe dominante; o que só nos resta é buscar o que realmente esta Educação nos prega e a todos são determinados, a forma correta e justa do sentido Educação.

Referências

BASTOS, Celso Ribeiro.(2001). *Curso de Direito Administrativo*. 5 ed. São Paulo: Saraiva.

JUSTEN FILHO, Marçal.(2010). Curso de Direito Administrativo. 6 ed. rev. e atual. Belo Horizonte: Forum, 2010.

MALISKA, Marcus Augusto (2001). *O Direito à Educação e a Constituição*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor.

MOHAMMED BEDJAQUI. (2009). *The Rigt to Development. Internacional Law*: Achievements and Prospects, 1991, p.19.

PIOVESAN, Flávia.(2009). Direitos Humanos. In: NUNES JUNIOR, Vidal Serrano. *Manual de Direitos Difusos*. São Paulo: Verbatim.

SCHUMACHER, E.F. (1983). *O negócio é ser pequeno*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.

7.12.

Título:

Democratização e avaliação institucional

Autor/a (es/as):

Gallina, Simone Freitas da Silva [Universidade Federal de Santa Maria]

Mainardi, Marlei Terezinha [Universidade Federal de Santa Maria]

Ferraz, Ana Paula dos Santos [Universidade Federal de Santa Maria]

Silva, Carla Maciel da [Universidade Federal de Santa Maria]

Resumo:

O processo de democratização que vem ocorrendo nas últimas décadas no Brasil traz uma série de questões para a Educação, questões que a Universidade precisa responder. Esse cenário "problemático" é marcado por duas características: um discurso acerca da existência de uma demanda de novos conhecimentos e novas tecnologias que dêem conta das carências nacionais; e um discurso latente que deprecia a Educação Pública, calcado na ideologia neoliberal do "Estado Mínimo". Enquanto o primeiro enseja investimentos para a pesquisa e produção técnica, o segundo acena para a legitimação do sucateamento da educação pública superior e, conseqüentemente, defende a privatização da Educação. Essa situação conduz a uma

contradição, a saber, a exigência de um atendimento de qualidade para a população acompanhada pelo descompromisso do Estado para com a Universidade Pública Brasileira. Desse contexto nos interessa analisar os processos avaliativos institucionais com vistas a efetiva melhoria da qualidade do Ensino Superior. Sob esse aspecto, nosso trabalho consiste em avaliar essa questão a partir de um caso específico, a saber, o processo de autoavaliação institucional na visão do segmento docente. A base metodológica para tal investigação foi efetivada mediante o processo autoavaliativo do segmento docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) a qual propôs uma consulta online e voluntária através de instrumentos específicos organizados pela Comissão Própria de Avaliação da Universidade, contemplando as 10 dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), os quais puderam ser acessados por tempo determinado no site da instituição. Desse modo, o presente trabalho se destaca pela importância que a avaliação institucional tem assumido na universidade, pois sua finalidade é fundamentar as reformulações necessárias nas políticas, nas práticas, nas concepções do Ensino, da Pesquisa e da Extensão e no processo de informação e comunicação da universidade com o Estado e com a sociedade. A avaliação Institucional assume a tarefa de colocar a educação pública a serviço de projetos que contribuam para o desenvolvimento nacional dentro de uma perspectiva emancipatória, participativa e comprometida com a cidadania. A relevância do presente estudo consiste em apontar uma relação direta entre a qualidade da Educação Superior e as Políticas Públicas.

Palavras-chave:

Democratização. Avaliação Institucional. Educação Superior.

Este artigo apresenta os resultados finais da Avaliação Interna: autoavaliação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), realizada em 2010, tendo como foco o segmento docente. Propõe-se analisar os processos avaliativos institucionais, com vistas à efetiva melhoria da qualidade do Ensino Superior.

Desse modo, cabe situar que a UFSM é uma Instituição Federal de Ensino Superior, constituída como autarquia especial, vinculada ao Ministério da Educação e fundada em 14 de dezembro de 1960. Foi a primeira instituição federal criada fora de uma capital brasileira. Localizada na cidade de Santa Maria, no centro geográfico do Rio Grande do Sul, tem sua sede localizada no bairro Camobi, na Cidade Universitária "Professor José Mariano da Rocha Filho", onde é realizada a maior parte de suas atividades acadêmicas e administrativas.

Assim, com o processo de democratização que vem ocorrendo, nos últimos anos, no cenário brasileiro, alguns questionamentos surgem na Universidade, exigindo dela um debate sobre as políticas de

formação que atendam as demandas. Para isso, a Universidade, mediante o dispositivo da autoavaliação tem criado um movimento de aproximação e conhecimento da realidade que constitui cada um dos seus centros de ensino, pois entende que, para efetivar as melhorias necessárias à qualidade do ensino superior, depende da percepção das situações particulares vivenciadas pelas unidades, uma por uma.

A autoavaliação no CE tem se desenvolvido, desde 1987, salvo um curto período em que não houve atividades de cunho avaliativo, denotando, assim, o desejo de elaborar e consolidar um processo próprio de avaliação, com vistas à autonomia e à solidificação de uma cultura avaliativa no Centro.

Nesse contexto, a Comissão de Avaliação Institucional do CE (CAICE) faz-se presente para articular as questões avaliativas regulatórias implementadas no CE, em conjunto com a Comissão Própria de Avaliação da UFSM (CPA/UFSM). Essa parceria permite uma avaliação permanente, por etapas, com desenvolvimento simultâneo, interdependentes e complementares por meio da Avaliação Institucional Participativa (AIP).

A CPA/UFSM organizou, juntamente com um representante de cada Comissão Setorial, os instrumentos avaliativos em forma de questionários, *on-line* de livre adesão, o qual poderia ser acessado no *site* da Universidade, com senha pessoal, para cada segmento a ser aplicado na Instituição, de modo geral, em dado período.

No CE, a CAICE coordenou as atividades avaliativas iniciando o processo com a fase de sensibilização da comunidade acadêmica por meio de cartazes, folders e convites enviados por correio eletrônico. Tendo isso em vista, a autoavaliação relativa ao segmento docente foi amparada em princípios orientados pelo processo democrático, contemplando as 10 dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Destaca-se a importância que a avaliação institucional tem assumido na Universidade, pois sua finalidade é fundamentar as reformulações necessárias nas políticas, nas práticas, nas concepções do ensino, da pesquisa e da extensão e no processo de informação e comunicação da Universidade com o Estado e com a sociedade. A Avaliação Institucional assume a tarefa de colocar a educação pública a serviço de projetos que contribuam para o desenvolvimento nacional dentro de uma perspectiva emancipatória, participativa e comprometida com a cidadania.

No Brasil, vem ocorrendo, nos últimos anos, uma série de questões e problemas decorrentes do processo de democratização, que necessitam ser respondidos pela Universidade. Isso ocorre, porque a Universidade Pública Brasileira insiste em não se conhecer, questionar e avaliar, a não ser de forma burocrática, muito especialmente, por meio de processos altamente regulatórios que persistem nos últimos dez anos, como o antigo Provão, hoje denominado ENADE; as avaliações externas e internas dos cursos e das instituições, de modo a estabelecer *rankings* entre estas.

É preciso, assim, tornar a Universidade um agente ativo na democratização do conhecimento, impulsionadora do progresso material, social e político da sociedade. Barber (1997) diz que a democracia forte em oposição à democracia representativa (fraca) não é o governo pelo povo ou das massas, pois o povo não forma uma cidadania e as massas não são livres. Neste sentido, é necessária a construção de ferramentas que permitam às universidades traçarem políticas para sua ação. Uma das ferramentas é, sem dúvida, a Avaliação Institucional que:

> *deve ser promovida como um processo de caráter essencialmente pedagógico. Não se trata apenas de conhecer o estado da arte, mas também de construir [...] reconhecer as formas e a qualidade das relações na instituição, constituir as articulações, integrar as ações em malhas mais amplas de sentido, relacionar as estruturas internas aos sistemas alargados das comunidades acadêmicas e da sociedade (DIAS SOBRINHO, 1995 apud LEITE, 2009, p. 110).*

Rodrigues (2011) afirma que a Avaliação Institucional deve fazer parte do planejamento da instituição como elemento do processo de gestão. Para isso, ela coloca a necessidade de que:

> *a avaliação possua, acima de tudo, respaldo dentro das instituições, respaldo esse que garanta a sua continuidade. É preciso que a mesma seja visualizada como um instrumento importante ao processo decisório, porque é inútil avaliar sem a perspectiva de efetuar correções de rumo, somente para cumprir certos critérios impostos pelo governo, sem visualizar as melhorias que a mesma pode vir a acrescentar ao ambiente institucional (RODRIGUES, p. 172, 2011).*

Nesse contexto, a Avaliação Institucional deve servir como ponto de partida para a superação das carências encontradas, ao longo do processo, garantindo a efetiva qualidade da Educação Superior. No entanto, cabe ressaltar que essa avaliação deve ser de caráter participativo, pois:

> *o processo de avaliação institucional de cunho participativo assumido pelos sistemas de ensino auxilia a que se rompa com o reducionismo de admitir que medidas do desempenho dos alunos sejam suficientes para avaliar a qualidade das escolas. Redes de ensino ao incorporarem, em sua agenda política, processos de avaliação institucional participativa dão sinais inequívocos de avanços na direção de um pacto de qualidade negociada (LEITE, 2009, p. 168).*

Essa qualidade só pode ser alcançada por meio de uma participação efetiva da comunidade e de uma cultura avaliativa, e não sobre o viés punitivo e obrigatório. Sobre o interesse de participação sem obrigação ou punição, autores, tais como Leite (2005), discutem o tema da democracia na vertente plena ou direta:

> *a avaliação de características participativas vincula-se diretamente a uma forma de democracia forte, entendida como regime de governo que se caracteriza pela formação de uma comunidade capaz de resolver suas questões-conflitos através de uma política de participação, de autocrítica e autolegislação (LEITE, 2005, p. 109).*

A metodologia desenvolveu-se por meio de questionários eletrônicos específicos para o segmento, tendo por base os princípios gerais do Sistema Nacional de Educação Superior (SINAES, 2004), que por seu enfoque político filosófico está fundamentado na democracia representativa. É importante destacar que o mesmo apresenta dez dimensões as quais as instituições devem considerar para organizar seus instrumentos de consulta aos segmentos da comunidade.

A fase da sensibilização da comunidade do CE foi intensa. Foram utilizados cartazes pelos corredores, convites, por meio de correio eletrônico e visitas feitas por uma equipe credenciada nas salas de aula, nos turnos da manhã, tarde e noite, disponibilizando o Laboratório de Informática do CE (LINCE) para o preenchimento do questionário. No decorrer do processo, o CPD informou os dados gerais da porcentagem de participação, a CAICE compilava os dados e repassava por meio de correio eletrônico para os setores, por entender que tais iniciativas caminhavam em direção à busca de maior adesão ao processo avaliativo, tornando-o democrático.

Quando encerrou o período de avaliação, a CAICE, de posse dos dados finais sobre a participação, ou seja, das respostas e das observações do campo final do instrumento organizado e, por meio de um relatório, analisou os resultados revelando os pontos fortes e fracos encontrados e encaminhou aos setores pertinentes reforçando a busca por intensificar os pontos positivos, buscando resolução e melhoria dos pontos negativos diagnosticados.

Desse modo, cabe lembrar que a avaliação somente acontece, quando a comunidade que compõe a instituição dá o ponto de partida para ações democráticas. No momento em que a comunidade se envolve e dá o ponto de partida para a avaliação, sentir-se-á responsável pela transformação e mudança indicada pela avaliação. Esse aspecto parece ser fundamental para todo e qualquer processo avaliativo; afinal, a avaliação não é um fim em si mesmo, mas um meio para transformar a realidade e transformar-se a si próprio.

Na UFSM, havia em dezembro de 2010 e, segundo boletins do CPD, 1.329 docentes dos quais apenas 451 participaram da avaliação (33%).

Segundo Boletim do CPD, o CE contabilizava, na época, 92 docentes, dados que são contraditórios, pois, na época, foram contabilizados 107 docentes lotados nas unidades. Efetivamente, do contingente apontado pelo CPD, participaram da avaliação apenas 30 (32%). Outro dado relevante é que 14 responderam como gestores.

O percentual de participação dos docentes, por departamento verificado, foi de participação de 44% dos docentes lotados no Departamento de Administração Escolar; 11% no Departamento de Educação Especial; 44% no Departamento de Fundamentos da Educação e 30% no Departamento de Metodologia do Ensino.

Devido a problemas técnicos, vários docentes entraram em contato com a CAICE (pessoalmente/por e-mail), informando que não conseguiam avaliar, principalmente, docentes do Departamento de Educação Especial. O principal motivo era o sistema que trancava, durante todo o período da avaliação, e/ou dificuldade de acesso; em casa, não conseguiam abrir o sistema. Todos os problemas eram checados com o CPD, porém sem solução.

Por motivos de adequação e, conforme a CPA/UFSM, as 48 questões fechadas que integraram o questionário do Segmento Docente procuraram avaliar as dimensões 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 do SINAES e, ao final do instrumento, constava um espaço a ser digitadas sugestões, críticas e reclamações.

As questões constavam de até cinco opções de respostas, variando entre "excelente, muito bom, bom, regular, péssimo, utilizo, não utilizo, eventualmente utilizo, satisfatório, insatisfatório, conheço, desconheço".

Dentre os pontos fortes desvelados pelo segmento, estava o envolvimento curricular; a comunicação interna e externa; seu conhecimento sobre processo de qualificação; as estruturas acadêmicas e administrativas da IES e unidade; a infraestrutura da unidade; a divulgação das avaliações pela Comissão de Avaliação Institucional de CE e o apoio da unidade para organização estudantil.

Os pontos fracos foram os recursos para a pesquisa e a extensão; acompanhamento dos egressos; não utilização dos resultados para melhorias; aquisição e atualização de *softwares*; rotinas da secretaria da unidade; desconhecimento dos programas da Pró-Reitoria de Recursos Humanos; pouca participação e acompanhamento do Projeto Pedagógico dos Cursos; desconhecimento do PDI, importante documento para formação de profissionais.

No geral, pôde-se perceber que os docentes que tiveram interesse em realizar a avaliação demonstraram-se descontentes com a ineficiência do sistema internet, que caiu muito durante o processo, isso revelou certa descrença em processos dessa natureza.

Em sociedades desiguais, não é consensual o entendimento da palavra democracia e seus significados; antes, precisam fazer parte da cultura institucional praticada e desenvolvida no meio das relações que se estabelecem nas sociedades. A prática da democracia tem suas origens na chamada democracia clássica em que as decisões sobre as pequenas e grandes questões eram tomadas pelo sistema direto e plebiscitário. Não se concebia a representação, era a totalidade dos cidadãos que decidia. Foi por este viés que a retórica da participação demarcou as comunas da Grécia Antiga, enquanto que Atenas dizia

ter uma democracia que se baseava na igualdade de direitos perante a lei, igualdade e franqueza no falar e a igualdade no poder.

No entanto, ao longo dos tempos, desde Rousseau, tais ideias vêm sendo reelaboradas e recontextualizadas em novas propostas. O entendimento é de que os espaços democráticos são sempre espaços de conflito e jogos de interesse e poder, que servem e atendem a determinados objetivos e interesses do sistema dominante. Por isto, em sociedades tipo a brasileira, de democracia frágil, torna-se difícil caracterizar plenamente uma democracia. Barber (1997) entende que a participação só é parte do regime da democracia direta, quando expressa um valor principal, em relação a outras formas.

Para Leite (2005), o debate sobre a democracia clássica suscita dúvidas: afinal de que povo se está falando? Que maioria? Quem decide? Quem expõe ideias usando de franqueza no falar?

Em que pesem as oposições, e para o resgate do terreno democrático frente às práticas avaliativas, práticas de democracia participativa podem ser observadas a partir de características básicas que envolvem um processo constante de aprendizagem e remodelagem do mundo, em face dos conflitos e interesses humanos, ou seja, pressupõe uma cidadania ativa. Pode-se dizer que somos cidadãos na medida em que participamos politicamente da coisa pública, deliberando em assembleias, contribuindo para o bem comum da cidade, do país, da fábrica, da universidade, da escola, do movimento etc.

Experiências de democracia, por meio da participação, ao longo do tempo, têm sido tentadas em espaços politicamente diferentes. Na universidade, também se experimentam tais práticas, no entanto, nos últimos anos, com os ares do neoliberalismo, as ações se tornaram mais confusas e contraditórias perspectivadas pelas avaliações regulatórias, às quais a universidade e sua comunidade (professores, alunos, técnicos e egressos) se submetem, compulsoriamente, para fazer valer uma fachada de produtividade individual e institucional, que destoa dos princípios da plena democracia, coadunando muito mais com as práticas de democracia representativa, haja vista os processos de avaliação interna: autoavaliação vivenciada pela UFSM, que mesmo tendo a titularidade, não detém a legitimidade do processo devido aos seus resultados que em nada contribuem para as mudanças necessárias em prol da melhoria da qualidade.

O recorte da participação na avaliação da UFSM estudado, por meio da Semana da Avaliação do Centro de Educação, revela que o nível de participação do segmento é fraco, denotando o modo como a avaliação é tratada, sendo um tema em períodos pontuais e compulsórios e não uma prática institucional. Portanto, a relação entre a participação e a qualidade nos processos autoavaliativos tem mostrado uma lenta maturação e assimilação deste processo de cidadania na instituição.

Os problemas enfrentados na avaliação da UFSM são recorrentes, localizados e desafiadores, merecendo, portanto, que não se contente em aplicar-lhes somente dispositivos uniformes, pois o

desafio da qualidade exige uma escolha adaptada às finalidades da qualidade desejada para o Ensino Superior, ou seja, avaliação regulatória com emancipação e participação forte.

Estes problemas que emperram o processo são perfeitamente possíveis de serem resolvidos pela instituição, basta que haja política, projeto e investimentos aliados a setores parceiros, como o CPD, visto que a questão da informatização tem se desvelado um dos pontos fracos recorrente nas avaliações da UFSM.

Enfim, processos com base em formatos avaliativos participativos, por seus princípios de autonomia, livre adesão e comprometimento com a mudança têm mais oportunidade de promover as transformações de modo mais global na instituição, porque não atuam com as normas da regulação.

Referências

BARBER, Benjamin. **Démocratie forte**. Paris. Desclée de Brouwer, 1997.

LEITE, Denise. **Avaliação participativa e qualidade:** os atores locais em foco. Porto Alegre: Ed. Universitária Metodista - IPA, 2009.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias.** Avaliação institucional participativa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MEC/INEP. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior** (SINAES). Roteiro de autoavaliação institucional. Brasília, DF, 2004.

RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. **Avaliação Institucional integrada ao planejamento anual:** uma proposta às instituições de Ensino Superior. In: Inovação e avaliação na universidade. Denise Leite e Ana Maria e Souza Braga (org.). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, p. 171-185.

7.13.

Título:

Desafios e possibilidades na formação de professores: o estágio curricular e a Didática

Autor/a (es/as):

Girotto, Cyntia Graziella Guizelim Simões [UNESP- São Paulo – Brasil]

Souza, Renata Junqueira de [UNESP- São Paulo – Brasil]

Castro, Rosane Michelli de [UNESP- São Paulo – Brasil]

Freitas, Elisa Silva [Universidade do Minho – Braga – Portugal]

CELLIJ[23] / PROLEAO[24] / FORME[25]

Resumo:

Discutimos as disciplinas “Estágio Curricular” e “Didática” oferecidas na Pedagogia. O objetivo é ressaltar a importância da articulação entre a teoria e a prática na formação de professores, para que o ensino na universidade não seja descontextualizado. Abordamos aspectos do Estágio Curricular como elo mediador de aprendizagem, de articulação do currículo e de práticas, um canal produtivo entre a universidade e a educação básica. Apresentamos aspectos da estrutura do trabalho desenvolvido com os estudantes de Pedagogia no Estágio Curricular e de uma Didática voltada para a formação de professores, centrada em suas narrativas sobre suas vivências e experiências docentes. Reiteramos os desafios e as possibilidades de uma ação docente no Ensino Superior, em cursos de formação de professores, que considere alguns dos dados: (1) a socialização das experiências vivenciadas no estágio. Conferindo ao aluno o protagonismo da aula e o exercício do trabalho coletivo, do respeito, da escuta, da análise, e, da ética para o professor com o qual é realizado o estágio na escola-campo; (2) a fundamentação teórica, para a realização das atividades de estágio, sobretudo pelo papel que a teoria exerce na formação profissional, oferecendo análises para compreender a realidade educacional que se mostra cada vez mais complexa e, contribuindo para que a relação teoria-prática se constitua como um processo de práxis; (3) sobre à Didática, observamos que as questões vivenciadas pelos docentes e retomadas nas narrativas evidenciam outras possibilidades de reflexão e ação sobre a formação dos professores e sobre prática docente; (4) por fim, afirmamos o caráter de provisoriedade que tem norteado toda a nossa prática de professoras formadoras de outros professores, pois acreditamos no processo de incompletude do ser, estar e se fazer docente, pois que o homem é um ser inacabado e suas atitudes e obras também o são.

Palavras-chave:

Formação de professores; estágio curricular; didática.

Introdução

Partimos do pressuposto de que um dos objetivos centrais do Estágio Curricular é constituir-se como um espaço de aprendizagem no processo de formação dos professores[26], isto é, entorno[27] gerador de

[23] Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantojuvenil

[24] Grupo de Pesquisa: Processo de Leitura e Escrita: apropriação e objetivação

[25] Grupo de Pesquisa: Formação do Educador

situações significativas, junto às disciplinas teóricas desenvolvidas nos cursos de formação, voltadas à produção de conhecimentos e com potenciais possibilidades de contribuir com o fazer profissional do futuro professor.

Desse ponto de vista, ao discutirmos as diferentes modalidades em que o estágio curricular pode ser realizado nas escolas-campo parceiras de formação (observação, participação, regência, dentre outras), salientamos que a aprendizagem somente se efetivará se as experiências vivenciadas nos estágios, se constituírem como atividade, sendo discutidas e teorizadas num momento destinado a essa finalidade no interior do curso de formação inicial. Por isso, não basta ir à escola-campo. É necessário, em concomitância e/ou a posteriori, que as observações e/ou participações realizadas pelos alunos sejam consideradas no currículo do curso de formação; dentro de um espaço/tempo, privilegiado para uma análise crítica e diálogo, na tentativa de integrar a realidade profissional com os aspectos estudados no curso. Em nossa realidade, buscamos contemplar tal pressuposto, convidando todos os professores do curso de Pedagogia, principalmente das turmas de terceiro e quarto anos – séries em que se concentram a carga horária de estágio – a colaborarem em suas disciplinas. Nessa ação conjunta e colaborativa, o estágio vai se configurando como articulador da organização curricular; elo mediador que congrega disciplinas e práticas.

Como elo mediador de práticas, o estágio permite também ser um canal produtivo entre a universidade e a educação básica, reconhecendo por um lado, a distância existente entre esses dois níveis de escolaridade; e, por outro, a não supremacia de uma instituição sobre a outra, evidenciando e acolhendo a contribuição que cada uma das instituições, dentro de sua especificidade, deva oferecer à função da outra nos cursos de formação.

Essa reciprocidade demonstra a necessidade da articulação entre a teoria e a prática (PIMENTA, 2001), em função da formação de professores, a fim de que o ensino na universidade não seja descontextualizado, mas enriquecido com a problemática do cotidiano escolar, e nem a prática da escola seja, somente, fruto do senso comum, ou uma prática pautada pelo saber tácito, construído pela rotina, reprodução ou repetição das ações, mas fruto de uma ação crítica e reflexiva sustentada por um consistente referencial teórico.

Reafirmando a relevância do estágio como lócus de formação, aprendizagem, partilha de saberes e experiências entre os professores e os alunos que realizam os estágios, há, sem dúvida, a necessidade de estabelecer uma parceria produtiva entre o estudante e os profissionais experientes.

---

[26] Neste texto, as referências aos professores e às professoras, alunos e alunas e a estagiários e estagiárias, sejam de modo específico ou não, foram feitas utilizando-se o substantivo correspondente masculino.

[27] Por entorno compreendemos, com base em Vygotsky (1935), que se trata de fonte de desenvolvimento e não apenas seu âmbito. No entorno se encontram as formas finais e ideais do desenvolvimento a ser alcançado pelo sujeito em seu processo de humanização.

Contudo, concordando com Felício (2004, 2006), Felício e Possani (2008), Felício e Oliveira (2008), Piconez (1994) e Freire (2001) o estabelecimento de tal parceria com os profissionais das escolas-campo é uma situação delicada e, muitas vezes, conflituosa na realização dos estágios, pois essa relação ainda é marcada por inúmeras situações constrangedoras em que o estagiário é visto como aquele que está para "julgar" uma prática pedagógica profissional alheia. Sobretudo, porque a escola, principalmente a pública, apresenta-se tão vulnerável, fragilizada, insegura, que qualquer aproximação externa pode desencadear situações "mal entendidas".

É interessante pensar nessa aproximação da realidade desenvolvida pelo estagiário na dimensão de um "olhar estrangeiro", ou seja, de alguém que está de fora, que veio de outro contexto, que não está condicionado ao cotidiano daquela prática, tendo, por assim dizer, condições diferenciadas para refletir sobre aquela realidade – numa metáfora, com humildade e muito respeito para com os "nativos da pátria local".

A inserção na realidade deve proporcionar a possibilidade de um olhar mais centrado e profundo sobre a complexidade que se instaura em torno do processo de ensino e de aprendizagem que se desenvolve na realidade educacional, impelindo os alunos a estabelecerem, em torno dessa "prática", um exercício de reflexão que contribua, por um lado, para a compreensão de tal realidade, e, por outro, para a apropriação de novos conhecimentos a partir da realidade da escola.

O "convite" feito aos estagiários é que desenvolvam um olhar crítico sobre a realidade que vivenciam no cotidiano escolar, tentando desvelar o cotidiano da instituição – como se colocassem uma "lente" de aumento para ver além das obviedades, em busca não da aparência, mas da essência (KOSIK; 1976, ANDRÉ, 1995). Somente, quando deixa de ser um exercício artificial e burocrático ou mera tarefa acadêmica, e torna-se verdadeira atividade[28], na acepção da palavra, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, grande parte do alunado passa a ressignificá-lo, trazendo a marca de entorno fundamental a sua própria formação.

O Estágio Curricular da educação Infantil: tateios e reflexões, em busca de possibilidades

Iniciamos este tópico com uma declaração espanhola, que expressa os eixos centrais a dirigir os nossos tateios e reflexões no/para/com o Estágio Curricular da Educação Infantil, a ser transposto também para as séries iniciais do Ensino Fundamental

[28] O conceito de atividade é aqui utilizado com base na teoria da atividade humana de A.N. Leontiev e Davídov (1988) que explicita a estrutura e o funcionamento da atividade da aprendizagem, cujos elementos são o desejo, as necessidades, os motivos, os objetivos, as ações e as operações. A atividade de aprendizagem, pela qual são internalizados os conhecimentos e os modos apropriados de adquiri-los, constitui-se no meio cognitivo indispensável para a realização de outras atividades (a comunicação, o jogo, o trabalho, o esporte, a arte, etc.). Nesse sentido, a necessidade e o motivo de aprender referem-se à obtenção dos meios de internalizar conhecimentos teóricos para o aluno se relacionar com o mundo e consigo mesmo.

> 1. A educação, aquela que nos faz humanos [...] o dever de educar é inerente à espécie humana [...] a educação [...] é a promoção da humanidade em cada pessoa.
>
> 2. A educação, uma responsabilidade pública [...]
>
> 3. Uma criança rica e reconhecida pela sociedade. A nova educação [...] se fundamenta em uma imagem positiva da criança como sujeito ativo desde o nascimento, como um cidadão com um lugar na sociedade, um protagonista sujeito de direitos a quem a sociedade deve respeitar e dar apoio.
>
> 4. As famílias, protagonistas essenciais [...]
>
> 5. Contextos educativos públicos [...]
>
> 6. A escola [...] uma mudança do significado de educação e escola: a educação no sentido mais global e holístico, sem separar cuidado e educação, razão e emoção, mente e corpo.
>
> 7. Os educadores. A nova educação pede um forte compromisso dos educadores, como mediadores das crianças em todo processo da educação.
>
> 8. Currículo, conhecimentos e aprendizagem. A nova educação [...] organiza os conteúdos a partir daquilo que é absolutamente necessário à educação da primeira infância [...]
>
> 9. A avaliação. [...] considera a avaliação como um processo continuado, um processo participativo e democrático, que conta com todos os protagonistas da comunidade.
>
> 10. Participação e governo. [...] define a participação como um valor essencial. A expressão democrática de uma responsabilidade coletiva e um interesse público. (DECLARACIÓN DE LA 40 ESCUELA DE VERANO DE ROSA SENSAT/ Barcelona, 14 de julho de 2005 – tradução nossa)

Esses dez pontos de uma visível utopia compartilhada traduzem, também, o nosso compromisso de professores-formadores, permitindo vislumbrar, nessa luta, uma renovada esperança no futuro.

Nesse sentido, nas aulas teóricas de estágio supervisionado e prática de ensino o que se busca é a vivência das práxis, ou seja, organizá-las de tal forma a garantir, também em sala, aquilo que almejamos para com as crianças, ou seja, a ter, o que se estabelece como objetivos para os pequenos, pequenininhos e maiores dos anos inicias do fundamental, primeiro para a própria formação dos educadores da infância.

Desse ponto de vista, nossos encontros se estruturam a partir dos princípios das escolas italianas de Reggio Emília, do Instituto Loczy (Hungria), das experiências espanholas (Instituto Municipal de Barcelona), da Metodologia de Projetos da francesa Josette Jolibert e colaboradores, e de algumas

técnicas Freinet. Dentre elas, algumas mais antigas, todavia, atuais – todas elas exemplos notáveis da relação interativa, teoria-prática, que por sua vez, sendo do conhecimento dos educadores da infância, podem trazer nova orientação para a prática.

As contribuições de Freinet (1973a e b; 1974) são inúmeras. Suas técnicas foram e ainda são inovadoras; partem do dia-a-dia da sala de aula para a construção de um aprendizado significativo, garantindo o sentido da presença das crianças na escola. As técnicas Freinet como a aula passeio; a imprensa; o texto livre; o livro da vida; a correspondência escolar; o jornal escolar e o jornal de parede; a roda de conversa; os álbuns, os livros, os jornais; e os projetos, permitem ao educador percorrer um caminho no qual a reflexão da própria prática é inerente ao processo, pois que as técnicas apoiadas nos princípios freinetianos – na cooperação, na livre expressão, no trabalho e na autonomia – não são meras regras isoladas, exigindo do professor uma compreensão sobre o processo de ensino como colaborativo, coletivo, compartilhado, co-participativo; sendo o professor o criador de elos mediadores da cultura humana para a aprendizagem da criança.

Quem visitasse, à época de Freinet, sua escola poderia encontrar muito do que se alegrar, sobre o que refletir; como quem conhece de perto a experiência italiana, espanhola, húngara com a Educação Infantil também o têm, e/ou as experiências um pouco isoladas no Brasil, que inspiradas nessas histórias de sucesso, persistem, e nos dizem muito de seus pressupostos teórico-metodológicos, ainda vivos, capazes de muito nos ensinar.

A experiência dos educadores italianos demonstra no desenvolvimento de seu programa pedagógico, a importância educacional dos espaços, tempos e materiais bem pensados, planejados e articulados (JUBETE, 2005). A partir de premissas como "As crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaços, materiais e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação" (RINALDI, Apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.148) foram criados modos de tornar o espaço mais do que apenas local útil e seguro onde é possível passar horas ativas, mas entorno para a humanização, fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1935, p. 20).

Dada nossa história de educação "pré-escolar" e escolar longa de tradição, conservação e reprodução, como, por exemplo, as do ensino da leitura e de escrita dirigidas a práticas prescritivas e normativas calcadas na grafia e na consciência fonológica, já para os pequenos, é preciso ter coragem para resgatarmos os pressupostos dessas experiências, em busca de superação, mesmo que consideremos as diferenças institucionais e culturais de nosso país para com a origem de tais experiências. Não se trata de imitá-las, mesmo porque nenhuma prática ou proposta é idêntica: tempos, espaços, idiossincrasias dos sujeitos são outros. Nossas vivências têm nos proporcionado ir além dos modismos, considerando que nossa configuração social é diferente, de modo que nossas apropriações, objetivações e batalhas também precisam ser outras.

Diante desse esboço, o trabalho realizado na disciplina de Estágio Curricular mediante aulas dialogadas inicia-se com uma roda de conversa, em que é feita a leitura do livro da vida, pelo narrador do penúltimo encontro-aula, resgatando o estudado na ocasião. Pontuando-se, ainda, o objetivo da aula daquele dia e já estabelecendo a rotina de trabalho. A conversa continua comentando-se sobre a semana, textos estudados, estágios realizados, casos e episódios de ensino a serem relatados, e a escolha das notícias a constituírem o jornal da turma.

Na sequência temos uma metáfora (um vídeo[29], uma poesia, um livro de literatura infantil, um conto, uma história, um pensamento, uma música, uma sequência de fotos de crianças em atividade no berçário, com a Cesta dos Tesouros[30] – o resgate de uma visita a uma instituição de Educação Infantil, etc.) que foca o conceito central a ser trabalhado na unidade de estudo em questão, que, por sua vez, origina-se dos projetos de estudo organizados com as turmas, bem como do roteiro de observação de estágio.

O uso das metáforas tem se configurado com um elo de ligação com a prática observada e/ou vivida, de acordo com as memórias de vida escolar de cada um.

Após, temos o estudo do texto teórico de base (sobre o qual cada aluno entrega, antecipadamente, à aula, sua síntese pessoal) e o compartilhar de outros de apoio que aprofundam as questões debatidas. Ao final, reserva-se um tempo para a roda de leitura, em que os alunos, por meio de um baú de livros, disponibilizado pela professora, selecionam a sua leitura para o momento, enquanto a docente atende individualmente alguns alunos, na sessão de dúvidas, e/ou orienta coletivamente por grupos de interesse. Por fim, é estabelecido quem será o narrador daquele encontro e que levará o livro da vida para casa, a fim de se fazer o relato do dia – dessa forma, por meio desse tipo de documentação pedagógica, cria-se a possibilidade de síntese do trabalhado, de memória para grupo e de avaliação sobre o vivido[31].

---

[29] São vários os DVDs que buscamos apresentar: experiências de instituições alemãs, húngaras, italianas, espanholas, inglesas, bem como brasileiras, como algumas paulistas, gaúchas, e paranaenses.

[30] Cesta dos Tesouros é o nome sugestivo dado por Elinor Goldschmied para uma forte, rasa e resistente cesta, que contém uma matriz de todos os dias com objetos naturais que, predominantemente, não devem ser de plástico, pois esses são muito semelhantes em muitos aspectos: suaves, inodoros e não têm gosto ou definição natural. A maioria dos objetos são os adultos que usam, ou estão no nosso ambiente natural. A cesta dos tesouros deve conter, portanto, objetos que variam em tamanho, peso, textura, temperatura, cor, sabor e som. Assim, os objetos devem ser escolhidos pelo seu valor para estimular um ou mais dos cinco sentidos. Bebês e crianças pequenas, naturalmente podem explorar os objetos na cesta com os seus sentidos para descobrir o que é, o que faz, e como ele pode ser manipulado. Segundo sua criadora, há a possibilidade de fazê-los entrar em um mundo de descoberta, surpresa, encontro social e de comunicação. Para Elinor Goldschmied como os bebês sugam, agarram, tocam e sentem os objetos, esses comportamentos promovem o ensaio de seus primeiros aprendizados.

[31] Dessa forma, os alunos vão se apropriando de saberes teórico-metodológicos da docência, nesse caso, de uma forma de documentação pedagógica, que pode servir, na ação futura desse educador da infância, de meio de escuta do professor em relação ao seu trabalho e uma estratégia auxiliar em relação à escuta das crianças. Desse

A Didática e os saberes das práticas docentes na formação de professores

Ao encontro da articulação entre a teoria e a prática (PIMENTA, 2001), em função da formação de professores e a fim de que o ensino na universidade não seja descontextualizado, mas enriquecido com a problemática do cotidiano escolar, também na disciplina de Didática do curso de Pedagogia, temos procurado orientar os processos formativos de nossos alunos, futuros professores, tendo como aspecto básico para a mediação entre realidade e pensamento a ação prática dos professores em serviço. Tal formulação tem como referencial as teorizações de Martins (2004) sobre o que denomina como pesquisa-ensino, ou seja, um modelo em que os processos formativos mencionados seriam trabalhados por meio de três níveis: realidade, ação sobre a realidade e pensamento decorrente dessa prática, ao invés do que usualmente têm-se trabalhado, apenas mediante realidade/pensamento (MARTINS, 2004, p. 52).

Desse ponto vista teórico-metodológico, acreditamos que a Didática, ao pretender orientar os processos formativos de professores, deve ir ao encontro da expressão de suas ações práticas, para a produção de conhecimentos relativizados, entendidos a partir das circunstâncias, dos sujeitos e dos lugares sociais daqueles que os elaboram e divulgam.

Essa compreensão é responsável pelas opções metodológicas feitas para a proposição da nossa ação docente e de projetos de pesquisa e de extensão, prioritariamente a denominada História Oral, valorizadora das narrativas dos sujeitos envolvidos, centrada nos sujeitos, em suas narrativas das situações vividas, nas experiências, na história (MEIHY, 2000). Entretanto, como muito bem explicita Teixeira (2004, p.159), é preciso que seja esclarecido que não se trata de uma metodologia voltada a apenas aos estudos do passado, "[...] mas também do tempo presente, do contemporâneo":

Nesse sentido, temos convidados professores em serviço na Educação Infantil e no Ensino Fundamental para participarem das nossas aulas e dos nossos projetos, especialmente em instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, juntamente com os futuros professores em processo de formação inicial do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Campus de Marília. Os professores em serviço nas escolas são chamados a falar sobre o que pensam e sobre as situações que vivem com outros docentes, onde trocam experiências pedagógicas. Após, tanto os

---

ponto de vista, já há um ganho para a elaboração e implementação dos projetos regências, pois que os alunos fazem uso dessas apropriações. Além disso, salientamos em aula o uso de outras formas de documentação pedagógica (diários de bordo, semanários, memorandos, dossiês, portifólios, etc.), compreendida, de acordo com Mello (2005), como uma estratégia de organização do trabalho docente, de reflexão sobre a prática pedagógica e de construção sistemática de conhecimento sobre a prática, ou seja, com a intenção de aprender com a prática e não registro para a burocracia da escola; não uma observação das crianças com o objetivo de avaliar seu desenvolvimento, mas com o intuito de estabelecer uma relação cada vez mais consciente do educador com sua própria prática e com a teoria que orienta essa sua prática. É um meio de aprender a detectar problemas, a enxergar os problemas, analisá-los e enfrentá-los.

professores em formação continuada quanto aqueles em formação inicial são convidados a sistematizarem coletivamente o conhecimento acerca dos processos e ações educativas que ocorrem nas escolas, e a proporem hipóteses de ações para o aprimoramento desses processos e ações.

Dos núcleos básicos de ações docentes que se relacionam com o campo da Didática privilegiamos investigar, inicialmente, aspectos do processo de ensino e de aprendizagem, que é o ponto de partida para análise da ação docente e ponto de retorno para constante sistematização. Sendo assim, as investigações ocorrem quanto:

- À dimensão cognitiva, sócio-econômica, afetiva e cultural dos alunos;
- Às condições de vida e de trabalho, formação e práticas dos professores;
- À escolha de atividades de ensino diferenciadas e de técnicas variadas;
- À relação educador/educando: disciplina e indisciplina;
- Ao planejamento e avaliação do ensino e da aprendizagem.

A primeira etapa consiste na coleta das narrativas dos sujeitos selecionados, mediante aplicação de entrevistas, do tipo semi-estruturadas, e com o auxílio de algum aparelho que possui gravador. Posteriormente são feitas as transcrições dessas entrevistas *"ipsis litteris".* Nesse momento, chamamos a atenção para a necessidade de se buscar uma percepção aguçada, por parte dos pesquisadores, dos aspectos relacionados acima.

Numa outra etapa, o trabalho desenvolvido é o de identificação de unidades de análise, a partir das quais se torne possível a elaboração de eixos de análise com tais unidades, para, numa última etapa, realizarmos o trabalho de análise e interpretação mais amplo.

Para o desenvolvimento da primeira etapa do trabalho, propriamente dito, são realizadas com os professores em formação inicial do Curso de Pedagogia leituras e discussões de uma bibliografia básica[32], acerca das formulações teóricas da vertente metodológica privilegiada – história oral – e, particularmente, sobre as narrativas e suas exigências e implicações para um trabalho de investigação sobre práticas e concepções docentes.

Posteriormente a preocupação centra-se nas entrevistas, considerando que se trata do instrumento privilegiado para a obtenção dos dados e informações. Particularmente com relação à entrevista do tipo semi-estruturada, ressalta-se o fato de ela constitui-se em um instrumento que possibilita a obtenção dos dados e informações em maior profundidade e abrangência, diferentemente da estruturada com questões mais fechadas.

[32] Amado (2001); Bosi (1979); Meihy (2000), Queiróz (1991); Simson (1997).

Na etapa posterior, a das transcrições "ipsis litteris" das narrativas, a preocupação é a de efetuar a passagem do estágio oral para o escrito, o mais fielmente possível, visto que nessa fase importou dar visibilidade às narrativas. Nessa etapa consideramos a utilização de um aparelho que sirva de gravador, a fim de que seja permitido o reexame do conteúdo das entrevistas, por várias vezes e de maneira minuciosa.

Entretanto, conforme Meihy (2000, p. 89) é certo que, mesmo com todos os esforços empreendidos, a transcrição de palavra por palavra, como a que foi buscada, não corresponderia à realidade da narrativa. Isso porque "[...] uma gravação não abriga lágrimas, pausas significativas, gestos, o contexto do ambiente [...] Além do mais, há as entonações e as palavras de duplo sentido." (MEIHY, 2000, p. 89).

Numa etapa final, o trabalho realizado é o de análise e interpretação dos dados e informações obtidas com as narrativas.

O primeiro momento é o de identificação de unidades de análise, a partir das quais é possível construir categorias com tais unidades, para posterior trabalho de análise e interpretação das narrativas dos professores entrevistados.

Nesse momento de análise, são idas e vindas da teoria apreendida pelos professores em formação inicial, e trabalhada coletivamente com os professores em serviço, ao material de análise e vice-versa e, finalmente, são construídas eixos de análise que parecem mais completos e satisfatórios em face dos objetivos propostos. Tais procedimentos são previstos num trabalho de análise de conteúdo, conforme explicitado por Bardin (1977). Concomitante com esse último trabalho, são formuladas algumas ações e apresentadas pelo grupo dos sujeitos envolvidos para um possível repensar, recriar, ressignificar do trabalho didático-pedagógico das escolas. Tais ações são apresentadas, sobretudo, mediante projetos de extensão, sugeridos para o aprimoramento das situações das escolas e das práticas docentes.

Além do núcleo de ação docente como mencionado acima, outros núcleos de ações docentes que se relacionam com o campo da didática também são alvos de investigação, a saber:

1. Os recursos e as formas de organização do trabalho pedagógico na escola. Este núcleo envolve investigação quanto:

- À estrutura física: localização, instalação, recursos materiais e humanos, número de turnos de funcionamento, salas de aula em funcionamento e de alunos por sala;
- A organização do trabalho escolar: estrutura administrativa e pedagógica, relações de poder, formas e processos de participação e gestão;
- Ao corpo discente: nível sócio-econômico-cultural;

- Ao corpo docente: situação funcional, tempo de serviço, tempo na escola;
- Aos problemas enfrentados pela escola.

2. As perspectivas teóricas às quais as práticas dos professores encontram-se vinculadas. Este núcleo permite a reflexão sobre práticas como sendo resultados de orientação teórica específica que, por sua vez, estão presentes em um projeto político próprio. Envolve investigação quanto:

- À concepção de homem, de mundo, de conhecimento;
- Ao papel da escola;
- Aos pressupostos de aprendizagem;
- À concepção de ensino.

3. As propostas para reconstrução da prática pedagógica. Neste núcleo cabem todas as proposições para reconstruir o ensino de sala de aula e a prática pedagógica da escola. Tais proposições podem ser elaboradas e discutidas ao mesmo tempo em que se faz a análise crítica das situações de ensino e das condições de trabalho na escola, mas podem também envolver propostas mais amplas de reconceitualização total da prática docente. Envolve investigação quanto:

- À gestão democrática;
- Ao trabalho coletivo;
- À construção do projeto pedagógico.

Ainda, após a finalização dos trabalhos, o conjunto dos envolvidos é motivado a produzir textos sínteses com os resultados obtidos. Sobre esse trabalho cabe ressaltar que, no plano técnico, são ainda maiores as exigências quanto às capacidades de invenção, de improvisação e de rigor na elaboração dos textos a fim de garantir, ainda que com a escrita de um conjunto de sujeitos, um texto coerente, coeso e compatível com os objetivos que se espera alcançar.

Algumas considerações finais

Perceber o Estágio Curricular como aspecto de articulação no currículo de formação atinge o ápice quando os alunos são capazes de transitar em diferentes direções, ou seja, levar da disciplina para o estágio e trazer do estágio para a disciplina, numa sequência que não obedece a uma ordem linear

lógica. Para muitos estudantes trabalhadores, é por intermédio do estágio, que ele experimenta uma primeira aproximação da prática pedagógica desenvolvida por professores nas escolas-campo.

Associada a essa questão, os alunos consideram que a fundamentação teórica, para a realização das atividades de estágio, é de uma contribuição essencial, sobretudo pelo papel que a teoria exerce na formação profissional, oferecendo perspectivas de análises para, de um lado, compreender a realidade da educação infantil que se mostra cada vez mais complexa e, por outro lado, por contribuir para que a relação teoria-prática se constitua como um processo de práxis, a todo o momento, possibilitando que o ato de fazer estágio tenha significado na formação inicial dos professores.

A socialização das experiências vivenciadas no estágio, para os alunos, é considerada um momento muito importante no currículo. Primeiro, porque confere ao aluno o protagonismo da aula e o exercício do trabalho coletivo, do respeito, da escuta, da análise, e, principalmente, da ética para com o professor com o qual é realizado o estágio na escola-campo.

A possibilidade de construir conhecimentos com a prática do outro é uma aprendizagem, descrita pelos alunos como sendo uma mostra do que se deve e do que não se deve fazer. O saber fazer bem é assumido, pelos alunos, como sendo um "modelo", não a ser seguido tal e qual, mas que serve como uma referência à sua própria prática futura.

Ainda, gostaríamos de registrar algumas das reflexões realizadas à luz das formulações sobre os sujeitos praticantes do cotidiano das escolas, suas vivências e o papel da Didática como disciplina a contribuir para a formação do professor e, nesse sentido, como afirmam alguns pesquisadores, falar sobre as vivências dos docentes em situação de trabalho requer do pesquisador falar particularmente com esses docentes, numa fala impregnada de possibilidades de descobertas dessas várias vivências e de outras de outros sujeitos, particularmente, dos integrantes da comunidade escolar da qual se trata.

Observamos também que as questões vivenciadas pelos docentes e retomadas mediante as narrativas evidenciam outras possibilidades de reflexão e ação sobre a formação dos professores e sobre prática docente, o que um olhar apressado não possibilita.

Diante do trabalho que vem sendo realizado, é possível afirmarmos que há aspectos importantes para a formação do professor, dos quais a Didática, como disciplina ou matéria do curso de Pedagogia, não pode eximir-se: a necessidade da análise privilegiando os saberes das práticas e o cuidado com os processos de análise e interpretação dos mesmos e suas articulações, a fim de que se possa identificar e situar temas de pesquisas que importam à educação, buscando entender em profundidade os saberes e os fazeres produzidos no cotidiano escolar.

Como últimas palavras, afirmamos o caráter de provisoriedade que tem norteado toda a nossa prática de professoras formadoras de outros professores, uma vez que acreditamos no processo de

inconclusão, incompletude do ser, estar e se fazer docente, pois que o homem é um ser inacabado e suas atitudes e obras também o são.

Referências

Declaración De La 40 Escuela De Verano De Rosa Sensat/ Barcelona, 14 de julho de 2005. (mimeo)

Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. (1999). As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ARTMED, 319p.

Felício, H. M. Dos S. (2004) O estágio curricular na formação de professores: Diversos olhares. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP.

_____. (2006) Dimensões do Estágio no Currículo de Formação Inicial de Professores. Pensamento & Realidade, São Paulo, v. 18, p. 91-102.

Felício, H. M. dos; Olivera, R. A. (2008). A formação prática de professores no estágio curricular. Educar em Revista, v. 32, p. 215-232.

Felício, H. M. Dos; Possani, L. P. (2008) As implicações éticas do estágio curricular na formação de professores. Pensamento & Realidade, v. 22, p. 29-42.

Freire, A. M. (2001) Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. Colóquio: Modelos e Práticas de formação Inicial de Professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. http:/ www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf. Acessado em 22/09/2010

Freinet, C. (1973 a). As técnicas Freinet da escola moderna. Lisboa: Editorial Estampa. 171p.

_____. (1973b). Para uma educação do povo. Lisboa: Presença. 213p.

_____. (1974). A educação pelo trabalho. Lisboa: Presença. 232p.

Jubete, M. (2006). Unos espacios y unos tiempos de socialización y aprendizaje. IN-FAN-CIA. Revista de la asociación de maestros Rosa Sensat. n.92 julho/agosto. p.16-21.

Martins, P. L. O. (2004). Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: Romanowski, J. P.; Martins, P. L. O.; Junqueira, S. R. A. (Orgs.). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba/PR: Champagnat,v. 1, p. 43-57.

Meihy, J. C. S. B. (2000). Manual de história oral. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola.

Mello, S. A. (2005). Documentação pedagógica: uma prática para a reflexão. Encontro EducaSul: Pensando a infância e a educação das crianças de 0 a 10 anos numa perspectiva integrada. Florianópolis (mimeo)

Piconez, S. C. B. et. al. (1994). A prática de ensino e o estágio supervisionado. 2 ed. Campinas: Papirus.

Pimenta, S. G. (2001). O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez.

Teixeira, I. A. De C. (2004). História oral e educação: virtualidades, impregnações, ressonâncias. In: Romanowski, J. P.; Martins, P. L. O.; Junqueira, S. R. A. (Orgs.). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba/PR: Champagnat. v. 1, p. 153-165.

Vygotisky, L. S. (1935). O problema do entorno. (mimeo).

7.14.

Título:

A democratização do acesso ao ensino superior no Brasil nas décadas de 1990 e 2000: algumas considerações críticas

Autor/a (es/as):

Gonçalves, Guillermo de Ávila [Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)]

Resumo:

Este trabalho analisa criticamente os processos de democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil nas décadas de 1990 e 2000, levando em consideração a notável elevação do número de vagas em instituições privado-mercantis, segundo uma ótica mercadológica, e nas universidades públicas, de acordo com as diretrizes do Reuni (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Além disso, o texto aborda as políticas públicas afirmativas propostas pelo Estado brasileiro, sobretudo no que se refere à inclusão no Ensino Superior de jovens provenientes da escola pública e de segmentos historicamente discriminados pela sociedade brasileira, como os afrodescendentes. A partir do exposto, localizamos nossa problemática na verificação da existência (ou não) de efetiva democratização do acesso às IES (Instituições de Ensino Superior) brasileiras, uma vez que a expansão de vagas por si só não conduz necessária e obrigatoriamente à inclusão das camadas populares nacionais. A

metodologia deste trabalho se fundamenta na análise e descrição, segundo um paradigma epistemológico materialista-dialético, das ações do Estado brasileiro no percurso cronológico de 1990 a 2010, das políticas públicas para o Ensino Superior propostas por diferentes Governos (notadamente os dos ex-Presidentes da República Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva) no período mencionado e dos avanços das novas formas de organização do capital sobre a educação superior tomada como mercadoria, e interpreta tais temáticas de acordo com os pressupostos da historicidade, da totalidade e da contradição. Esta produção se justifica e se torna relevante por discutir um tema, o da democratização do acesso ao Ensino Superior, que se coloca no centro da agenda sócio-política brasileira em oposição à histórica reprodução do poder das elites em nosso país pelas vias do ingresso, permanência e conclusão de cursos de nível superior. Além disso, o texto em questão se insere nos debates acadêmicos e políticos que privilegiam a área da educação, de forma geral, e o campo da valorização e qualificação da educação pública, de modo específico. Este trabalho se relaciona com as teorias preconizadas por Marx e Gramsci e dialoga com autores como Coutinho, Oliveira, Pereira, Silva e Sguissardi, os quais, ao lado de outros autores, representam a vanguarda brasileira em defesa da escola pública em todos os seus níveis e modalidades, da democratização do acesso ao Ensino Superior, da inclusão dos segmentos historicamente discriminados no contexto social brasileiro, da contraposição à educação subordinada às leis do mercado e da construção de uma nação mais justa e igualitária. Esta produção acadêmica, no que se refere à síntese de seu conteúdo, identifica avanços na democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil, sobretudo no que se refere à expansão da universidade pública e à adoção de políticas afirmativas de inclusão social, mas identifica obstáculos à qualificação e abrangência desta mesma democratização, contidos notadamente na concepção capitalista que enquadra a educação como bem de consumo a serviço da acumulação financeira.

Palavras-chave:

Ensino Superior, Democratização, Estado, Políticas Públicas, Inclusão.

Introdução

O acesso da população brasileira ao ensino superior, nos primeiros quatro séculos de história oficial do país (de 1500 a 1900), representou um privilégio de uma pequena parte das elites sociais, econômicas e políticas, sendo portanto inacessível a grande parte das citadas elites e à totalidade das classes populares.

Das últimas décadas do século XVIII, quando foram efetivadas as primeiras iniciativas no âmbito da educação superior por parte de ordens religiosas que controlavam o ensino formal no Brasil, até 1920,

já na República, quando foi fundada a primeira universidade brasileira vinculada ao governo federal (a Universidade do Rio de Janeiro), as dificuldades de acesso ao ensino superior significaram uma extrema elitização da formação acadêmica em detrimento da ilustração do povo de modo geral, o que implicou na reprodução de um sistema de dominação educacional que o período republicano herdou do Império e da fase colonial e que se concretizou pelo amplo domínio da Igreja Católica sobre o ensino privado.

O Brasil do século XX conheceu notável expansão do sistema oficial de educação superior, o que não acarretou, no entanto, a democratização do acesso da população às faculdades. Tal expansão não foi compatível nem com os indicadores demográficos nem com os princípios democráticos, uma vez que quantitativamente as vagas disponibilizadas foram (e ainda são) escassas. No que se refere ao aspecto qualitativo, a ocupação de vagas se deu, sobretudo nos cursos mais concorridos, por meio dos egressos do ensino médio controlado pela iniciativa privada e/ou confessional.

Nas décadas de 1990 e 2000, período determinado pelo recorte cronológico deste texto, houve significativo aumento do número de vagas em instituições de ensino superior privadas, o que ocorreu em função do viés neoliberal assumido pelos governos dos ex-presidentes Fernando Collor (1990 – 1992), Itamar Franco (1992 – 1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), o que implicou na formatação do ensino superior como produto de consumo; e da adoção, pelo governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), do ProUni (Programa Universidade para Todos), que representou um instrumento de política pública estatal voltado para a aquisição de vagas, com verbas governamentais, para a inclusão das classes populares no sistema privado de ensino.

O governo Lula também implantou o Reuni (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), que efetivou duas modificações significativas no quadro do ensino superior público brasileiro: a) a abertura de cursos de graduação, turnos e vagas nas instituições de ensino superior vinculadas ao governo federal já existentes; e b) a criação de novas universidades federais em diversos estados brasileiros.

Além disso o governo Lula propôs políticas públicas afirmativas voltadas para a inclusão universitária de jovens estudantes provenientes da escola pública e de segmentos historicamente marginalizados pela sociedade brasileira, como os afrodescendentes.

O quadro que delineamos aponta algumas constatações e coloca em cena algumas indagações: a expansão das vagas em instituições brasileiras de ensino superior, entre 1990 e 2010, se fez acompanhar de efetiva democratização do acesso às mesmas? Em outras palavras: ao aumento de vagas correspondeu concomitante popularização do acesso à universidade? Quais os impactos dos princípios neoliberais sobre a expansão e eventual democratização do acesso à educação superior brasileira na virada do milênio?

As respostas para essas questões justificam a produção deste texto, elaborado à luz das teorias de Marx e Gramsci e a partir das contribuições de Coutinho, Oliveira, Pereira, Silva e Sguissardi acerca da expansão do sistema universitário brasileiro e dos limites do acesso democrático do povo brasileiro ao modelo mencionado.

Por fim, o autor dessas linhas destaca um compromisso de ordem teórico-metodológica: a realização de uma análise acerca da (não) democratização do acesso à educação superior brasileira nas décadas de 1990 e 2000, sempre na perspectiva da contraposição à submissão às leis do mercado. Tal compromisso se insere na ótica que, ao associar o ser (o que algo de fato é) ao dever ser (a projeção futura), toma a apreensão da realidade como instrumento para a sua transformação.

O ensino superior brasileiro nas décadas de 1990 e 2000: um percurso histórico

A redemocratização política brasileira ocorrida na segunda metade da década de 1980 abrigou uma nova correlação de forças entre os eixos progressista (em avanço) e conservador (em recuo), o que se refletiu na Constituição Federal de 1988 e na primeira eleição direta para a Presidência da República após o regime militar instalado entre 1964 e 1985. Porém, a partir dos anos 1990 o país passou a experimentar nova ampliação da hegemonia burguesa, notadamente sob a égide do neoliberalismo, e nítido retrocesso do projeto de sociedade fundamentado nos interesses da classe trabalhadora (NEVES, 2005).

Neves (2005, p.89) afirma que a partir dos anos 1990 a história política do Brasil

> *tem sido a história de recomposição, consolidação e aprofundamento da hegemonia da burguesia brasileira nesse momento de mudanças qualitativas na organização do trabalho e da produção e da reestruturação do Estado no capitalismo monopolista internacional e nacional. Essa história tem sido também a história de tentativas de segmentos minoritários das forças políticas de esquerda de manterem viva a utopia socialista, em face da adesão cada vez mais significativa de segmentos da classe trabalhadora a postulados e ações neoliberais da Terceira Via, que fundamentam a nova pedagogia da hegemonia.*

A mencionada pedagogia da hegemonia pressupõe, segundo Neves (2005, p. 90), a "despolitização da política e a repolitização da sociedade civil", sendo que a primeira expressão indica o enfraquecimento da luta por projetos de sociedade opostos ao representado pelo sistema capitalista, e a segunda implica na disseminação de um consenso entre as classes sociais.

A década de 1990 marcou a propagação de uma agenda neoliberal que, sendo prevista pelo capital mundial e simbolizada pelo Consenso de Washington[33], provocou interferências nas políticas internas dos países em desenvolvimento, o que acarretou o enfraquecimento do Estado de Bem Estar Social, a abdicação do setor público de algumas de suas atribuições fundamentais e a abertura de novas oportunidades de acumulação para o capital internacional. A pedagogia da hegemonia (ou do consenso em torno do neoliberalismo) tornou-se então fundamental para a conquista da adesão social ao novo modelo capitalista globalizado.

A pedagogia da hegemonia, que pode ser traduzida pelo consenso em torno da supremacia do capital sobre outras formas de organização social, como o socialismo e o comunismo, apregoa a educação como instrumento para a consolidação do capitalismo como o sistema ideal para a regulação da sociedade moderna. Assim, o capitalismo se tornaria o sistema hegemônico por ser "natural" e inerente à organização das comunidades humanas: tais percepções, então, deveriam ser inculcadas no imaginário social pelas vias da educação formal, representada pelo modelo oficial de ensino, e da não formal, conduzida pelo senso comum propagado pela Indústria Cultural[34].

De acordo com Xavier apud Severino (2006) os governos brasileiros da última década do século XX passaram a formular políticas neoliberais, o que alcançou o campo educacional comprometendo-o como instância de promoção da emancipação humana. A educação escolar, no contexto citado, foi colocada como redentora da sociedade, na medida em que viabilizaria a ascensão social dos escolarizados: tal concepção serviu para a amenização da insatisfação popular e para a neutralização dos movimentos de contestação ao sistema do capital.

Os pressupostos neoliberais impuseram à educação o mesmo padrão de funcionamento do capital, fundamentado na supremacia do produto sobre o processo e da técnica sobre a criticidade, e na ética individualista que compromete a igualdade como elemento fundamental para a dignidade humana (SEVERINO, 2006).

Situada em meio ao fogo cruzado que polariza alienação em um extremo e formação crítica em outro, a educação brasileira dos anos 1990 e 2000 foi pressionada pelo projeto neoliberal de sociabilidade burguesa a promover o consentimento do povo aos ideais de interesse exclusivo das classes dominantes.

---

[33] Segundo Batista (1999), o "Consenso de Washington" é a denominação dada às conclusões da reunião promovida pelo Instituto para a Economia Internacional com a participação do governo norte-americano e de organismos financeiros internacionais (FMI, BID, Banco Mundial), na capital dos Estados Unidos, em 1989, com o intuito de debater ajustes econômicos para a América Latina.

[34] Segundo Adorno & Horkheimer (1985), o conceito de Indústria Cultural considera a produção e reprodução de uma cultura vinculada à indústria e sua lógica capitalista e mercadológica, centrada não na fruição individual ou coletiva, mas na busca do lucro. Esse padrão artificial de cultura se utiliza dos mais diversos meios de comunicação para a divulgação ideológica e promoção do consumo.

Segundo Neves (2005, p.91), o "Estado brasileiro, enquanto Estado educador, redefiniu suas práticas de obtenção do consentimento ativo e/ou passivo do conjunto da população brasileira" ao neoliberalismo. A autora acrescenta que a implantação do projeto neoliberal perdurou do início dos anos 1990, durante o governo de Fernando Collor, até a criação do Plano Real, em 1994, no mandato de Itamar Franco. Tal Plano, a despeito de seu enfoque econômico responsável pelo controle inflacionário, se constituiu em importante instrumento para a conformação dos brasileiros ao ideário neoliberal.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que sucedeu Itamar Franco, redefiniu os limites entre o público e o privado, intensificou o projeto neoliberal e viabilizou avanços das novas formas de organização do capital sobre espaços anteriormente não vinculados diretamente a esse sistema, como a educação (SGUISSARDI & SILVA JÚNIOR, 1999).

Fernando Henrique Cardoso (FHC) deslocou o Estado da condição de executor para a de regulador do desenvolvimento econômico e social e concedeu à iniciativa privada e ao mercado o controle de áreas anteriormente subordinadas ao governo (BRASIL/MARE, 1995). Tal providência desencadeou privatizações de empresas estatais e produziu prejuízos significativos para a manutenção das universidades públicas.

No âmbito da educação o governo FHC promoveu mudanças de ordem acadêmica, curricular e avaliativa nos cursos de graduação, as quais implicaram na diversificação e na expansão da oferta de ensino superior pelo setor privado (OLIVEIRA et al, 2006). Segundo Lima et al (2011), tais mudanças concorreram para a mercantilização das IES (instituições de ensino superior) pelas vias da avaliação produtivista, o que ocasionou a busca de resultados como condição para a distribuição de recursos públicos. Os referenciais padronizados de rendimento, associados às tentativas do governo de converter as universidades federais em organizações sociais, comprometeram a autonomia das instituições de ensino superior.

O governo FHC rompeu com o modelo universitário fundamentado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e promoveu a diversificação das IES em universidades, centros universitários, faculdades integradas ou escolas superiores (LIMA ET AL, 2011), sendo que apenas às universidades caberia a execução da indissociabilidade citada.

Segundo Sguissardi & Silva Júnior (2001), a minimização do papel mantenedor do Estado em relação à educação superior, agregada aos avanços do mercado sobre o mesmo nível de ensino, gerou a mercantilização do ensino superior e a afirmação do conceito do saber como uma mercadoria de interesse individual e não coletivo.

Sguissardi & Silva Júnior (1999) abordam com precisão o fenômeno da transformação do ensino em mercadoria, o que engloba: a) a concepção do ensino como mercadoria ou insumo imprescindível aos

interesses do capital; e b) a formação profissional como mercadoria a ser adquirida pelo estudante que almeja o mercado de trabalho. Desse modo a educação superior se torna objeto de desejo e de consumo para o indivíduo e simultaneamente produto comercializado pelas empresas educacionais. Trata-se, como afirma Rodrigues apud Sguissardi (2008), da consolidação da *educação-mercadoria* e da *mercadoria-educação*, sendo a primeira a multiplicação do capital pela via da comercialização da prática educacional (como mercadoria) no mercado da educação; e a segunda a concepção capitalista industrial que compreende a educação e o conhecimento como insumos necessários à produção de outras mercadorias.

Os avanços do mercado sobre a educação provocaram notável elevação na oferta de vagas no ensino superior, o que ocorreu sobretudo pela abertura de instituições privadas. Segundo dados do Censo do Ensino Superior do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), mencionados por Oliveira et al (2006), as IES privadas representavam 88,87% do total em 2004.

Oliveira et al (2006, p.3) afirmam que "havia no Brasil, em 2004, 4.163.733 alunos matriculados, sendo que apenas 1.178.328 (28,3%) estavam inscritos em IES públicas e 2.985.405 (71,7%) estudantes freqüentavam IES privadas".

A expansão da oferta e da ocupação de vagas na educação superior, ocorrida às custas (ou aos lucros) do mercado foi da ordem de 187,1% entre 1994 e 2006, de acordo com a tabela 1. Para Oliveira et al (2006, p.4) esses números podem parecer expressivos, mas uma análise qualitativa evidencia que "a universidade pública está distante de alcançar o estágio de massificação no Brasil". Oliveira et al (2006, p.4) acrescentam:

> *os matriculados em IES públicas (1.178.328) são poucos diante dos números totais da população, sua diversidade cultural e fortes desigualdades sociais. Isto, acreditamos, justifica políticas direcionadas para os segmentos menos favorecidos da sociedade e, sobretudo, para negros, índios e estudantes provenientes das escolas públicas.*

Tabela 1

Evolução do número de instituições e de matrículas de educação superior por categoria administrativa (público e privada) – 1994 a 2006

Ano	Número de instituições					Número de matrículas				
	Total	Públ.	%	Priv.	%	Total (mil)	Públ. (mil)	%	Priv. (mil)	%
1994	851	218	25,6	633	74,4	1661	690	41,6	970	58,4
2002	1637	195	11,9	1442	88,1	3479	1051	30,2	2428	69,8
2006	2270	248	11,0	2022	89,0	4676	1209	25,8	3467	74,2
1994 - 2002 - %	92,4	-10,5	-	127,8	-	109,5	52,3	-	150,2	-
2002 - 2006 - %	38,7	27,2	-	40,2	-	34,3	15,0	-	42,8	-
1994 - 2006 - %	166,7	13,7	-	219,4	-	181,7	75,1	-	275,2	-

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior apud Sguissardi (2008)

Dados colhidos junto ao INEP demonstram que em meados da década de 2000 apenas 10,5% dos brasileiros com idade entre 18 e 24 anos estavam regularmente matriculados em instituições de ensino superior, o que evidencia uma baixa cobertura desse nível de educação no território nacional (OLIVEIRA et al, 2006). De acordo com Sguissardi apud Oliveira et al (2006) esta taxa de cobertura é uma das menores da América Latina, que apresenta Argentina e Chile com índices superiores a 30%.

Retomando o percurso histórico que norteia esse texto teceremos algumas considerações acerca da ascensão do Partido dos Trabalhadores à Presidência da República, através de Luiz Inácio Lula da Silva, cujo governo, como afirma Coutinho (2006), frustrou as expectativas daqueles que aguardavam ações de contraposição à hegemonia liberal instalada no Brasil desde o início dos anos 1990. Na verdade,

> *a adoção pelo governo petista de uma política macroeconômica abertamente neoliberal – e a cooptação para esta política de importantes movimentos sociais ou, pelo menos, a neutralização da maioria deles – desarmou as resistências ao modelo liberal-corporativo e abriu assim caminho para uma maior e mais estável consolidação da hegemonia neoliberal entre nós (COUTINHO, 2006, p.193).*

No Brasil de Lula as políticas públicas para a educação superior estiveram voltadas para a aquisição de vagas, com verbas do Estado, para a inclusão das classes populares no sistema privado de ensino, o que ocorreu através do ProUni (Programa Universidade para Todos). O governo Lula também formulou, em 2005, a Universidade Aberta do Brasil (AUB), que representa um sistema de universidades públicas capacitadas para a efetivação do ensino à distância e que tem como alvo a oferta de cursos de nível superior para pessoas que tem dificuldades de acesso à universidade, com prioridade para professores e trabalhadores da educação básica vinculados a municípios, estados e o Distrito Federal; e ainda criou, em 2007, no início de seu segundo mandato, o Reuni (Programa de Reestruturação e Ampliação das Universidades Federais), que gerou condições determinantes para a expansão do sistema brasileiro de educação superior (PEREIRA & SILVA, 2010).

De acordo com Catani et al (2006), o governo Lula complementou sua proposta de Reforma Universitária associando o Reuni e o ProUni à instituição de cotas para estudantes egressos da rede pública de ensino (e "subcotas" para indígenas e negros) em universidades federais.

Dentre as várias ações do governo Lula na esfera do ensino superior o ProUni alcançou destaque, sobretudo por sua proposta de democratização do acesso a este nível de educação (ao menos em tese) através da concessão de bolsas de estudo integrais e parciais, em IES privadas com e sem fins lucrativos, para estudantes provenientes do ensino médio da escola pública (BRASIL, 2005).

De acordo com Lima et al (2011), o número de bolsistas do ProUni saltou de 112.275, em 2005, para 247.643, em 2009, o que expressa nítida elevação na taxa de ocupação de vagas em IES privadas. As instituições que oferecem vagas via ProUni recebem consideráveis benefícios, sobretudo através de isenções fiscais e tributárias. O valor de tais isenções foi estimado pela Receita Federal em 325,8 milhões, apenas para o primeiro semestre de 2008, e atingiu sobretudo as IES privadas com fins lucrativos.

Lima et al (2011) afirmam que o ProUni, em que pese seu discurso de justiça social que seduz a população, na verdade se compromete com a privatização da educação superior brasileira pelas vias da isenção fiscal e da promoção do acesso das classes desfavorecidas à instituições de qualidade duvidosa, as quais potencializam seus lucros pela oferta de cursos que priorizam o ensino em detrimento da pesquisa e da extensão. A privatização da educação não é o único reflexo do ProUni: a permanência de seus bolsistas no ensino superior, bem como dos cotistas por critérios étnicos, tem representado entraves para a consolidação da democratização do acesso à educação de nível superior no Brasil (CATANI ET AL, 2006).

Segundo Lima et al (2011, p.7), realmente "a privatização da educação superior continuou no governo Lula." Os mesmos autores argumentam, nesse sentido, que pelo Censo do Ensino Superior de 2008 90% das IES eram privadas. Quanto ao número de matrículas, e de acordo com o mesmo Censo, Lima et al (2011, p.7) afirmam que

> *em 2002 a educação superior brasileira totalizava 3.479.913 e o setor público era responsável por 1.051.655. Em 2008, o setor público respondeu por 1.273.965 do total de 5.080.056 matrículas. O setor privado, em 2002, era responsável por 2.428.258 e em 2008 por 3.806.091 de matrículas. Esses dados indicam célere decurso de mercantilização da educação superior.*

Sguissardi (2008) recorre às informações contidas na tabela 1 para apontar evidências da privatização do ensino superior no Brasil, no período compreendido entre 1990 e 2006: em 1994 as instituições de ensino superior públicas representavam 25,6% do total, sendo que as privadas representavam 74,4% do todo; em 2002, ao final dos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, as instituições públicas e privadas de educação superior representavam respectivamente 11,9 e 88,1% do total; já em 2006, ao final do primeiro mandato de Lula, as instituições públicas representavam 11% do total e as privadas 89% do todo.

Se entre os anos de 2002 e 2006 os percentuais de distribuição das IES públicas e privadas sofreram pequena variação, o mesmo não se pode dizer das modificações relativas ao número de matrículas no ensino superior, observadas as duas redes de ensino (pública e particular) abordadas na tabela 1: em 2002 30,2% dos alunos estavam matriculados na rede pública, enquanto 69,8% estudavam em instituições particulares; já em 2006 o número de alunos matriculados em instituições públicas recuou

para 25,8%, enquanto o avanço de matrículas na rede privada foi da ordem de 74,2% (SGUISSARDI, 2008), provavelmente em função do ProUni.

As tendências verificadas por Sguissardi (2008), referentes ao período 1994-2006, foram provavelmente modificadas entre os anos de 2007 e 2010 (segundo mandato de Lula) em função do advento do Reuni e da conseqüente elevação da oferta de vagas nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

A primeira década do século XXI assinala ainda, segundo Sguissardi (2008), a entrada em cena de grandes fundos de investimentos que, alicerçados no capital externo, operam segundo a lógica da aquisição de grupos educacionais nacionais, reestruturação de gestão, inserção no mercado de capitais e viabilização do lucro a partir da comercialização de ensino superior a preços baixos.

O panorama exposto nos permite concluir que a privatização e a mercadorização do ensino superior, como conseqüências de políticas de governo neoliberais, se destacaram no contexto da educação brasileira nas décadas de 1990 e 2000.

A democratização do acesso ao ensino superior no Brasil: uma análise crítica e considerações finais

Segundo o dicionário Aurélio Buarque de Holanda (2012), o termo *democratização* significa o ato ou efeito de democratizar, enquanto o verbo *democratizar* expressa as ações de popularizar e tornar acessível a todas as classes. Depreende-se dos conceitos mencionados que a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil deve se referir à popularização do ingresso na universidade brasileira, o que inclui necessariamente a acessibilidade de todas as classes sociais e grupos minoritários e/ou historicamente discriminados à educação superior. Segundo esse ponto de vista indagamos: houve de fato democratização do acesso à universidade brasileira entre os anos de 1990 e 2010?

O Moderno Dicionário Michaellis (2012) traduz com exatidão o termo democracia, que significa:

> *1 – Governo do povo, sistema em que cada cidadão participa do governo, democratismo; 2 - A influência do povo no governo de um Estado; 3 – A política ou a doutrina democrática; 4 – O povo, as classes populares.*

Democratização e *democracia* são termos visceralmente vinculados, sendo que as conotações políticas da segunda expressão podem ser compreendidas a partir das contribuições de diversos autores e de variadas acepções ideológicas. O exposto nos permite a identificação de diferentes democracias, que podem ser diretas ou representativas, liberais ou populares, o que nos conduz a identificação de diferenças significativas entre as teorias de Rousseau e Gramsci, por exemplo.

O modelo democrático ocidental é o liberal, tanto que as nações européias, os Estados Unidos e o Brasil adotam democracias liberais alicerçadas nos princípios de igualdade e liberdade da Revolução Francesa como formas de governo. As democracias liberais se fundamentam em concepções burguesas que sustentam os princípios capitalistas como os ideais para a organização da sociedade e de suas relações de produção e divisão do trabalho.

Ainda que Rousseau tenha idealizado seu Contrato Social nas perspectivas *de direito* da igualdade e da liberdade, não são esses os pressupostos que fundamentam *de fato* as nações democráticas modernas. Os abismos sócio-econômicos que isolam os pobres e miseráveis em países como o Brasil atestam a inexistência da igualdade, e mesmo as liberdades individuais são atual e mundialmente comprometidas pelo domínio capitalista sobre os aparelhos de construção da hegemonia, como a educação, os meios de comunicação e a Indústria Cultural, o que implica no consentimento dos dominados a respeito da dominação que sobre eles se instala. O termo liberdade, como sabemos, não é compatível com a aceitação e a naturalização da dominação por parte daqueles que, enquanto ocupam posições sociais e laborais subalternas, são expropriados de condições materiais dignas de subsistência e se tornam reféns de elaborados processos de alienação. Seria necessária, portanto, a adoção de alguma alternativa à democracia liberal que pudesse contribuir para a implantação de uma sociedade igualitária, livre e sem exploração: qual seria essa alternativa?

Para Karl Marx a alternativa aos princípios liberais-democráticos seria o comunismo, o qual ocuparia um patamar superior ao da democracia. Em sua fase pré-comunista (até 1845) Marx utilizava o termo democracia com o sentido de autodeterminação popular, mas a partir de sua adesão ao comunismo o intelectual alemão relegou a expressão a um segundo plano. O *kratos* de democracia significa poder, o qual inexistiria em uma sociedade comunista perfeita, sem classes, na qual até mesmo o Estado se tornaria desnecessário: é possível que seja essa a justificativa para as poucas citações do termo democracia na produção teórica marxista após 1845 (SARTORI, 1994).

Para Marx & Engels (2009) o comunismo representava um movimento inédito, pois pressupunha a superação do capitalismo a partir da compreensão acerca da historicidade e da construção humana que fundamentam a hegemonia do capital. No comunismo, na comunidade real (só nela e em associação com os outros), o indivíduo finalmente se libertaria do jugo da divisão do trabalho, da propriedade privada, da alienação e dos poderes das coisas reificadas e fetichizadas e poderia desenvolver plenamente suas capacidades, o que lhe conferiria então a liberdade pessoal.

A respeito do comunismo, Marx & Engels (1999, p. 44), no Manifesto Comunista, descrevem:

“em lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classe, surge uma associação onde o livre desenvolvimento de cada um é a condição do livre desenvolvimento de todos.”

Realizadas essas considerações passamos à discussão e à formulação de respostas à questão colocada no primeiro parágrafo deste capítulo, que indagava se de fato houve democratização do acesso à universidade brasileira entre os anos de 1990 e 2010, através de uma metodologia capaz de apreender a totalidade, a historicidade e as contradições relacionadas à expansão de vagas nas instituições brasileiras de ensino superior.

Entendemos que à expansão de vagas nas IES brasileiras não correspondeu efetiva democratização, uma vez que a acessibilidade plena de todas as classes sociais e grupos minoritários e/ou historicamente discriminados à educação superior não se concretizou, sendo que o mesmo ocorreu com as condições de permanência dos que ascenderam a este nível de ensino.

A democratização plena do acesso ao ensino superior teria que partir necessariamente das seguintes condições: a) qualificação da educação básica promovida pela escola pública, de modo que a transição entre os ensinos médios e superior pudesse ser massificada de forma independente dos sistemas de cotas étnicas e/ou para a educação pública; e b) expansão intensiva das vagas nas atuais universidades federais e criação de novas instituições federais de ensino, tanto universitárias quanto tecnológicas. Tais condições viabilizariam, então, o livre acesso dos estudantes do ensino médio às IES brasileiras.

No entanto, as condições especificadas no parágrafo acima são inexistentes ou insuficientes. A qualidade da escola pública deixa a desejar, enquanto as vagas oferecidas pela educação superior são ainda escassas e predominantemente associadas ao ensino privado-mercantil. Além disso, parte considerável dos alunos do ensino médio da escola pública necessitam do sistema de cotas para poderem ingressar na educação superior. Por outro lado, a simples vinculação da maior parte das vagas do ensino superior à iniciativa privada inibe a popularização deste nível de ensino, uma vez que o pagamento de mensalidades se configura como um impeditivo para o acesso e a permanência das classes desfavorecidas na educação superior. Assim, parece-nos que a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil é ainda uma meta a ser alcançada, pelo menos no que se refere à popularização desse nível de ensino.

Quanto ao sentido político da democracia liberal, a democratização do acesso ao ensino superior brasileiro, com recorte nas décadas de 1990 e 2000, mas mesmo antes delas, esbarra em duas questões essenciais: a) a inexistência da igualdade, que representa pressuposto rousseauniano para as democracias liberais, e b) a submissão das democracias liberais ao modelo capitalista burguês.

A sociedade brasileira é injusta e desigual, em termos econômicos, políticos, sociais e culturais, o que inviabiliza a existência de uma efetiva democracia liberal nacional. Assim, não há democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, pois não havendo democracia, ainda que liberal, não se poderia falar em democratização. Mas imaginemos que, de forma ousada e otimista, houvesse no Brasil uma democracia avançada de contornos liberais, como as do oeste europeu: ainda assim a democratização

(do acesso ao ensino superior e em outros contextos) não se consolidaria plenamente, em função da existência das hegemonias burguesa e do capital que caracterizam os regimes democráticos liberais. No limite, ousaríamos dizer que a democracia liberal de inspiração burguesa não seria democrática de fato.

A democracia, aliás, não possui centralidade nas teorias políticas de Marx e Gramsci, os quais, de acordo com Coutinho (2011), privilegiam o ideário comunista. Este autor indica que a sociedade comunista pensada por Marx cancelaria a autonomia econômica reificada, o que provocaria a submissão do mercado ao controle consciente dos produtores associados, enquanto o comunismo de Gramsci se caracterizaria pela absorção do Estado coercitivo pela sociedade civil, o que implicaria na formulação de um autogoverno popular consensual e consciente. Para Coutinho (2011, p. 114-115), "em ambos os casos, a proposta comunista é clara: onde antes reinava a coerção, doravante deverá reinar o consenso."

O consenso comunista gramsciano da sociedade civil não seria aquele obtido a partir da hegemonia que pressupõe o controle de um grupo dirigente sobre a totalidade da sociedade. Ao contrário: tal hegemonia se daria a partir da emancipação da classe trabalhadora segundo uma perspectiva de autogoverno. Não seria a hegemonia de formato democrático-estatal, mas a hegemonia do comunismo desvinculado do Estado.

À luz das concepções de Marx e Gramsci a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, com recorte entre 1990 e 2010, não estaria instalada no patamar da emancipação humana preconizada pelo comunismo. A supremacia do Estado brasileiro no período recortado (mas mesmo antes dele), como sociedade política superior à sociedade civil, historicamente contrariou o Estado ampliado de Gramsci e promoveu a alienação da classe trabalhadora pela via de uma hegemonia construída pelas elites dominantes.

O consentimento à dominação, fruto do aparelhamento ideológico burguês, posicionou as classes subalternas brasileiras da virada do milênio na condição de receptoras de benefícios conjunturais que tão somente amenizaram tensões, privatizaram o público e reproduziram o *status quo* que interessava ao capital. Nesse contexto a expansão de vagas no ensino superior privado, pela ótica mercantil; a aquisição de vagas em IES particulares, via isenção tributária concedida pelo ProUni ao mercado educacional; e a criação de um sistema de cotas para a escola pública e para grupos étnicos que não se ocupou da correção de questões estruturais, como a histórica discriminação de segmentos sociais brasileiros e a crônica falta de qualidade da educação básica de ordem pública, concorreram sobretudo para a consolidação da hegemonia do capital em sua nova roupagem, a do neoliberalismo, e para a revelação da democratização do ensino superior brasileiro como um mito da modernidade.

Apesar da existência de alguns avanços conjunturais, por certo o Brasil dos anos 1990 e 2000 não se constituiu como uma nação verdadeiramente democrática, sequer no modelo liberal; não usufruiu de um sistema alternativo ao capitalista e concedeu ao neoliberalismo e ao mercado a condução da sociedade: o quadro em questão confere à tão propagada democratização do acesso ao ensino superior no Brasil o status de mito fundamentado em medidas pontuais que não ousaram alterar o status quo vigente.

Referências

Adorno, Theodor & Horkheimer, Max (1985). *Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Batista, Paulo (1999). O consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latinoamericanos. *Consulta Popular*, n. 7, 1-36.

Brasil (2005). *Lei nº 11.096 - Institui o Programa Universidade para Todos - Prouni e dá outras providências.* Retirado em Abril 21, 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm

Brasil/Maré (1995, Setembro). *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado.* Comunicação apresentada pela Presidência da República. Imprensa Oficial, Brasília, Brasil.

Catani, Afrânio et al (2006). Prouni: Democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Educar*, n. 28, 125-140.

Coutinho, Carlos Nelson (2011). *De Rousseau a Gramsci: Ensaios de teoria política.* São Paulo: Boitempo.

Coutinho, Carlos Nelson (2006). O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In Júlio César Lima e Lúcia Neves (Org.), *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo* (pp 173-200). Rio de Janeiro: FIOCRUZ/EPSJV.

Dicionário Aurélio Buarque de Holanda (2012). *Dicionário Aurélio Buarque de Holanda.* Retirado em Abril 21, 2012 de http://www.dicionariodoaurelio.com.

LIima, Kátia Regina et al (2011). Políticas públicas de "democratização" da educação superior no governo Lula. Enem, Prouni, Reuni: *Anais do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo* (pp 1-14). Florianópolis:UFSC.

Marx, Karl & Engels, Friedrich (2009). *A ideologia alemã.* São Paulo: Expressão Popular.

Marx, Karl & Engels, Friedrich (1999). *O Manifesto Comunista.* Retirado em Abril 2, 2012 de http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/manifestocomunista.html.

Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Michaellis (2012). *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Michaellis.* Retirado em Abril 8, 2012 de http://michaelis.uol.com.br.

Neves, Lúcia (2005). *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã.

Oliveira, João Ferreira et al (2006). Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil: *Anais do Seminário Nacional Universitas/BR* (pp 1-16). Campo Grande: UFMS.

Pereira, Thiago & Silva, Luís Fernando (2010). As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: Expansão ou democratização? *Revista Debates*, n. 4, 10-31

Sartori, Giovanni (1994). *A teoria da democracia revisitada: As questões clássicas.* São Paulo: Ática.

Severino, Antônio Joaquim (2006). Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In Júlio César Lima e Lúcia Neves (Org.), *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo* (pp 289-320). Rio de Janeiro: FIOCRUZ/EPSJV.

Sguissardi, Valdemar (2008). Modelo de expansão da educação superior no Brasil: Predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação e Sociedade*, 29 (105), 991-1022.

Sguissardi, Valdemar & Silva Júnior, João dos Reis (1999). *Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista: EDUSF.

Sguissardi, Valdemar & Silva Júnior, João dos Reis (2001). *Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudança na produção*. 2.ed. São Paulo: Cortez.

7.15.

Título:

As ações afirmativas e a necessidade de uma nova lógica acadêmica

Autor/a (es/as):

Grisa, Gregório Durlo [Universidade Federal do Rio Grande do Sul]

Resumo:

Com o advento de ações afirmativas (cotas ou bônus para alunos de escola pública e negros) em mais de setenta instituições no país e com o significativo aumento das vagas no setor público, deparamo-nos com uma universidade distinta daquela que, há meio século, recebia somente uma

parcela seleta e privilegiada da sociedade. Essas alterações do público que a acessa e do caráter do ensino têm provocado um conjunto de tensões que colocam em jogo dois projetos de cultura universitária. Por um lado, temos a versão clássica de pensar e fazer a universidade, aquela pautada pela dita "excelência acadêmica", que tem seus modos de produzir o ensino, a pesquisa e a extensão, mas que é marcada, primordialmente, pelos seus métodos e fundamentos avaliativos. Por outro lado, temos uma proposta de universidade diversificada e popular, esse modelo se encontra mais em caráter propositivo e em construção do que concretizado.

O modelo que estamos chamando aqui de clássico ou orientado pela "cultura da excelência acadêmica" traz consigo um conjunto de valores que se constituem como válidos e soberanos no ambiente acadêmico, isto é, a universidade gestada nessa ótica e que herda essa forte tradição tem em seus quadros e estrutura, a solidificação dessa cultura que perpassa todo o corpo administrativo, docente e discente. A questão que se coloca hoje é a de como continuar desenvolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão e ainda avaliar esse processo na lógica da excelência, tendo em vista o novo público que tem acessado à universidade por meio das ações afirmativas e da ampliação das vagas. As relações étnico/raciais, o racismo e as desigualdades não são pauta central para a cultura da excelência acadêmica e a as ações afirmativas estão introduzindo esses temas no corpo da universidade.

Com esse cenário propomos a seguinte problemática de pesquisa: que impactos as políticas de ações afirmativas produzem no interior da universidade em relação ao desafio de transformar a lógica institucional valorizando com isso as culturas populares emancipatórias?

A metodologia que utilizaremos na confecção deste trabalho é a análise da bibliografia produzida sobre a temática e observações feitas no espaço de pesquisa que é a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no Brasil. A importância do trabalho para o seu universo de pesquisa é a de aprofundar os estudos sobre um fenômeno novo do ponto de vista histórico que é as ações afirmativas no Brasil e de contribuir para que no bojo do processo de ampliação das vagas públicas, consigamos realmente democratizar os espaços acadêmicos. Para isso é fundamental que ataquemos todas as formas de preconceito e os resquícios de elitismo que são muito fortes nas universidades. Há relevância política no fato de nos propormos a criar subsídios teóricos, com o desenvolvimento de categorias centrais, que nos auxiliem a problematizarmos a noção hegemônica de excelência acadêmica que exclui do seu seio os conhecimentos populares, principalmente das populações afro-brasileiras.

Palavras-chave:

Ações afirmativas, racismo, excelência acadêmica.

> *Enquanto pela forma hegemônica do conhecimento, conhecemos criando ordem, a epistemologia da visão levanta a questão sobre se é possível conhecer criando solidariedade. A solidariedade como forma de conhecimento é o reconhecimento do outro como igual, sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade.*
>
> Boaventura de Souza Santos[35]

A última década é marcada por mudanças significativas no ensino superior brasileiro, programas de avaliação (SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) e de reestruturação (REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) das instituições públicas foram criados no que se refere às políticas de Estado. Políticas de ações afirmativas foram implantadas de diversas maneiras por inúmeras universidades, preservando a autonomia de cada uma na escolha dos modelos a serem adotados. Com exceção do Estado do Rio de Janeiro, que através de lei estadual institui cotas nas universidades estaduais, as demais políticas de ações afirmativas no ensino superior conhecidas no país são fruto de debates internos das instituições e de decisões de seus conselhos superiores.

As modalidades mais comuns são cotas, isto é, reserva de vagas para alunos de escola pública e para alunos negros, por vezes, vinculando esses dois grupos e criando apenas um ou separando-os em ingressos distintos. Ainda existe a modalidade de bônus, que faz com que a pontuação no processo seletivo de determinado grupo-foco da ação afirmativa seja adicionada a um bônus calculado com base na disputa pelas vagas naquela instituição.

Essas políticas vêm modificando processualmente o perfil até então homogêneo da população que ingressava no ensino superior brasileiro até o fim do século XX e início do século XXI. Há controvérsias de toda ordem quando debatemos as medidas adotadas pelo governo federal para ampliar as vagas e reestruturar as universidades federais, sabemos da complexidade do tema e mantemos nosso olhar crítico e vigilante, porém este trabalho não trata dos detalhes do REUNI nem dos SINAES tendo em vista que esse não é seu objetivo. O fenômeno social das ações afirmativas se dá dentro desse contexto, por isso mencionamos essas medidas governamentais recebidas com simpatias por alguns autores e por fortes críticas por outros.

As reações da sociedade diante da adoção de cotas para negros e estudantes de escolas públicas são distintas, como era de se esperar em um país continental. As regiões sul e sudeste experimentam

[35] Santos, Boaventura de Souza. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência, p. 246.

resistências substanciais de grupos conservadores com forte influência nos meios de comunicação e no poder político, o norte e o nordeste lidam com disputas mais equilibradas entre movimentos sociais e elites hegemônicas, apesar de também sofrerem com o monopólio da informação no Brasil (Rede Globo) que é assumidamente contrária a políticas de ação afirmativa para a população negra.

Esse é um olhar sintetizado mais ilustrativo do que fiel sociologicamente, o centro do país já foi palco de debates fortes sobre cotas com o caso da UNB – Universidade de Brasília, uma das primeiras a adotar ações afirmativas e que instituiu uma comissão para verificar se o candidato às cotas era considerado socialmente negro ou não. Muitas críticas foram tecidas, e a polêmica ganhou destaque nacional, no entanto, outras instituições adotaram medida semelhante sem prejudicar o avanço dessas políticas no país.

Ações afirmativas são políticas públicas que procuram dirimir desigualdades entre diferentes grupos sociais, assim como oportunizar inclusão na esfera pública, como no ensino e no trabalho, e ainda defender direitos históricos ou emergenciais desses grupos. Na história recente do Brasil, temos exemplos concretos de medidas do Estado que se constituem em ação afirmativa, como a Lei Maria da Penha, que defende a mulher diante da violência doméstica e o Estatuto do Idoso, que regulamenta os direitos específicos da população idosa no país. Nesses dois casos, as polêmicas e reações adversas são menores do que quando se trata de cotas para negros no ensino superior público.

No caso da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, universidade onde trabalhamos e foco do nosso artigo, as ações afirmativas foram adotadas através de uma decisão do CONSUN (Conselho Universitário) em 2007, e passou a valer no processo seletivo (Vestibular) de 2008. A decisão prevê que 30% das vagas dos cursos de graduação da instituição serão reservadas para alunos egressos de escola pública e que desses, metade é reservada para alunos também de escolas públicas que se autodeclarem negros.

Para fins de contextualização, é importante descrever o espaço do qual estamos falando, na UFRGS, circulam diariamente, em todos os seus prédios, algo em torno de trinta mil pessoas, há oitenta e nove (89) opções de cursos de graduação e setenta e um (71) programas de pós-graduação. Sua estrutura é hierarquizada por conselhos, reitoria, unidades e departamentos. São vinte e sete (27) unidades universitárias, um hospital de clínicas, um hospital de clínicas veterinárias e cinco centros interdisciplinares. Existem quinhentos (500) laboratórios de ensino e pesquisa e trinta e sete (37) bibliotecas. Esses números representam o universo físico da quarta maior universidade do país, no que se refere à produção científica.

A história da UFRGS se confunde com a história da formação da elite intelectual do estado do Rio Grande do Sul. No fim do século XIX e início do XX, foram criadas as Escolas de Farmácia e de Engenharia, seguidas pela Faculdade Livre de Medicina e a Escola Livre de Direito (Leite, 2010, p.

72). Com essa nomenclatura, a UFRGS existe desde 1950, quando foi federalizada, fruto da união de várias faculdades e escolas, e sempre se caracterizou por receber a camada detentora do poder econômico e político da região.

O primeiro ano de ações afirmativas foi marcado por resistência de parcela da comunidade acadêmica e da imprensa, mensagens pejorativas foram pichadas nos muros da universidade e atos de racismo eram narrados. Passados cinco anos, os ânimos amenizaram e o conteúdo do debate ganha outros contornos, agora, a renovação das ações afirmativas e a qualificação da política são as tônicas do debate, tanto na UFRGS como nas instituições públicas que passam por processo semelhante.

Para que se tenha uma noção clara desse processo, no ano de 2007, algo em torno de 70% dos estudantes que ingressavam na universidade era oriundo de escolas particulares, isto é, o ensino superior público era muito pouco usufruído por estudantes que têm seu histórico em escolas públicas. No que se refere ao cenário étnico, em 2007, apenas 3% dos estudantes ingressantes era negro de escola pública na UFRGS, configurando um quadro vergonhoso para uma universidade pública dessa dimensão.

Esse cenário se modificou nos últimos anos, e o ingresso de um público que historicamente não frequentava a universidade passou a produzir desafios estruturais, pedagógicos e de gestão de outra ordem. As ações afirmativas têm demandado algumas avaliações que apontam para o fato de que, sem a adoção dessa política, a universidade não olharia com atenção para alguns fenômenos como acompanhamento pedagógico e problemas de evasão e reprovação. Ou seja, as ações afirmativas, além de democratizarem o acesso ao ensino superior, têm desafiado a universidade a se perguntar sobre sua lógica de funcionamento, suas dinâmicas didático-pedagógicas, seus objetivos como ente público com compromisso social e acerca dos valores que suas práticas carregam.

É importante situar historicamente a universidade brasileira, tendo em vista que ela está inserida na sociedade e é influenciada pelo movimento político desta. A década de 1990 é marcada pela instituição, no Brasil e na América Latina, de um modelo de gestão neoliberal de Estado, essa postura dos governos reflete intensamente no ensino superior. Nesse período, a expansão do ensino superior privado é significativa e, além da estagnação dos investimentos no setor público para aumento de vagas e melhoria de infraestrutura, por exemplo, o Ministério da Educação e as agências de fomento à pesquisa passam a ser administrados por uma lógica empresarial de Estado, sofrendo uma mercantilização de sua identidade institucional.

> *No plano político, vigora a racionalidade mercantil no âmbito do Estado (a regulação do mercado), que, no âmbito da educação superior apresentasse como Estado gestor, ao estabelecer instrumentos jurídicos para a conformação da identidade universitária e avaliar, regular, e controlar a liberdade acadêmica, essencial às atividades e à formação do professor-pesquisador das universidades estatais públicas. (SCHISSARDI; SILVA JÚNIOR; PINTO E SILVA. 2010 p. 114).*

Tal modelo de pensar a universidade ainda é o hegemônico, principalmente, tratando-se de instituições centenárias e tradicionais. A dinâmica que vem produzindo desafios é a de que tanto a sociedade, em seu movimento do real, como os sujeitos que estão ingressando no ensino superior não se pautam, necessariamente, no seu fazer e pensar pela lógica neoliberal e positivista enraizada nos procedimentos acadêmicos. Há um contraste identificado: ampliam-se as vagas e se democratiza o acesso à universidade, mas as instituições não se reciclam na mesma velocidade, fazendo com que o sujeito histórico não dotado dos códigos tradicionais tenha que se enquadrar absolutamente aos valores e normas, constituindo uma relação de mão única em que a cultura e o modo de vida desse sujeito histórico são descartados da rotina acadêmica.

É nesse contexto que ganha sentido o debate que nos propomos fazer, o de que há uma lógica acadêmica tradicional, que vamos chamar aqui de lógica da excelência, que hegemoniza o modus operandi do fazer acadêmico e é produto e produtora de avaliações internas e externas que são orientadas por princípios positivistas, classificatórios e liberais. Estamos chamando de "lógica da excelência" não por sermos contrários aos programas de pesquisa de ponta e de alta complexidade cientifica e tecnológica. É importante que fique claro que pesquisas desse porte representam grande avanço para a humanidade e devem ser apoiadas sempre.

A vinculação que fizemos aqui entre uma lógica tradicional e conservadora com o termo "excelência" se dá pelo fato de que o discurso da excelência, isto é, da universidade de ponta, hoje está sendo cooptado pelo "discurso competente" da meritocracia e do mercado. O discurso contemporâneo da excelência acadêmica está bem mais ligado à produção de conhecimentos para sanar problemas comerciais, como tecnologias de produção, do que ligado ao desenvolvimento de uma saber socialmente utilizável em políticas públicas ou processos de democratização do mesmo.

Relacionamos a noção de excelência acadêmica supracitada com o que a filósofa Marilena Chaui (1993) chama de "discurso competente", que é aquele vigente, instituído e que impõe restrições de linguagem e de cultura. Esse discurso competente tem duas versões, a burocrática e a do conhecimento. A burocrática se refere à organização institucional, hierárquica e científica da sociedade, e o discurso competente como conhecimento é o do especialista que fala de um ponto privilegiado, acadêmico.

Em um estudo feito pela professora Denise Leite, em algumas universidades da América Latina e em Portugal, diagnostica-se algumas características do perfil de universidade que descrevo acima, as principais delas são (Leite, 2005, p. 55):

- no seio das instituições se vive um capitalismo acadêmico e se formam professores empreendedores;
- docentes buscam no mercado recursos para suas pesquisas, fazem parcerias com estudantes e empresários para formar incubadoras empresariais, registros nacionais e internacionais de patentes;

- a gestão é de caráter gerencialista, em que decisões centrais induzem a medidas de contenção de despesas: corte dos gastos nas vagas docentes, indução de aposentadorias precoce de docentes e de técnicos, contratações temporárias e avaliações baseadas somente no mérito individual.

Essas características estão tão evidentes nas práticas da universidade do início do século XXI que a pesquisadora chega a afirmar que:

> *Criou-se a cultura do professor empreendedor e estabeleceu-se o capitalismo universitário nas instituições de pesquisa através da ação de acadêmicos e dos técnicos, que sendo empregados públicos, agem como capitalistas empreendedores subsidiados pelo Estado. (...) De tal forma que se pode caracterizar o Redesenho Capitalista das universidades como uma espécie de performance institucional marcada pela comoditização do conhecimento, da ciência e da tecnologia, produzida pela nova gestão que favorece a comercialização privada e as operações com lucro nos campi. (LEITE, 2005, p. 56).*

Esse processo demarca a cooptação constante que o discurso da excelência vem sofrendo pela concepção neoliberal e capitalista de universidade. Esse modelo é o de uma instituição tradicional que sempre foi autônoma do mercado e que passa a adotar critérios deste nas suas atividades e funções através de processos homogeneizadores de avaliação, seja ela institucional ou nos cursos e disciplinas, que, como já mencionado, teve seu ápice de implantação na década de 1990 e que continua vivo nas políticas contemporâneas.

A diversidade cultural não é uma característica histórica da universidade brasileira, pelo contrário, a convivência com a pluralidade étnico/racial e econômica é algo novo que traz primeiro uma quebra de paradigma estético que sempre foi vinculado ao homem branco, europeu e dotado dos códigos universitários e, segundo, traz o desafio de relativizarmos os modelos de gestão e de avaliação das atividades acadêmicas. Essas alterações do público que a acessa e do caráter do ensino têm provocado tensões que colocam em jogo dois projetos de cultura universitária. Por um lado, temos a versão clássica de pensar e fazer a universidade, aquela pautada pela "excelência acadêmica", que tem seus modos de produzir o ensino, a pesquisa e a extensão, mas que é marcada, primordialmente, pelos seus métodos e fundamentos avaliativos. Por outro lado, temos uma proposta de universidade

emancipatória e diversificada, esse modelo se encontra mais em caráter propositivo e em construção do que concretizado.

O modelo orientado pela "cultura da excelência acadêmica" traz consigo um conjunto de valores que se constituem como válidos e soberanos no ambiente acadêmico, isto é, a universidade gestada nessa ótica e que herda essa forte tradição tem, em seus quadros e estrutura, a solidificação dessa cultura que perpassa todo o corpo administrativo, docente e discente. A questão que se coloca hoje é a de como continuar desenvolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão e ainda avaliar esse processo na lógica da excelência, tendo em vista o novo público que tem acessado à universidade por meio das ações afirmativas e da ampliação das vagas? As relações étnico/raciais, o racismo e as desigualdades não são pauta central para a cultura da excelência acadêmica, e a as ações afirmativas estão introduzindo esses temas no corpo da universidade.

Valorizar a cultura popular, os conhecimentos e valores da população afro-brasileira, levar em consideração aspectos históricos que contemplem o respeito à ancestralidade, à religiosidade são prerrogativas sinalizadas pelas ações afirmativas, mas que se encontram na abstração do discurso legal ou mesmo no silêncio travestido de "respeito". Para um conjunto significativo de docentes, lidar com a diferença é apagá-la, ou seja, transformar o diferente, que historicamente nunca frequentou espaço universitário, em igual àquele que sempre esteve ali. O discurso universalista do "tratar igual" é o mecanismo que exerce a exclusão acadêmica daquele que já vem de grupo discriminado socialmente.

O estudante negro de escola pública ao ser tratado da mesma forma que um estudante branco que estudou toda vida no ensino particular não é prejudicado somente pelo fato de ter tido ensino de menor qualidade e ser vítima de preconceito na vida, mas, do ponto de vista acadêmico, é prejudicado porque os códigos culturais exigidos desde o vestibular até as avaliações nos diferentes cursos são delineados pela ótica da cultura branca eurocêntrica. Sem se ver dentro dos conteúdos e sem ser valorizado no discurso acadêmico, o aluno negro tende a acreditar que a produção de um conhecimento de excelência dificilmente será produzido com a sua participação, tendo em vista que os códigos e valores necessários para fazê-lo não contemplam sua cultura, seu tempo de aprendizagem e nem fazem parte de sua vida cotidiana.

O diagnóstico concreto desse fato é o baixo índice de alunos cotistas ocupando espaços acadêmicos como bolsas de iniciação científica e de pesquisa e, ainda, sua dificuldade de se inserir na vida universitária, haja vista sua dinâmica de vida que o exige trabalhar, na maioria dos casos, e dar conta das condições materiais básicas para poder estudar. Sem dúvida, que há uma relação complexa e dialética entre a necessidade dos estudantes cotistas apreenderem sobre as dinâmicas científicas e tecnológicas e o modo como isso deve ocorrer, ou seja, respeitando e partindo de sua cultura e seus saberes. Porém, essa relação é de total desequilíbrio hoje, pois o modo como se está recebendo esse grupo social na UFRGS tem provocado, em geral, sua evasão, ou um impacto cultural tamanho que

impede que o segmento consiga acompanhar seus cursos na seriação aconselhada, dentro do tempo previsto para se formar. Esse problema ocorre com todos os alunos da universidade, independente de sua escolaridade ou cor, entretanto, os alunos cotistas negros sofrem mais tanto pelas razões já descritas, quanto pelo que podemos chamar de racismo institucional.

Esse é um conceito concebido (Silvério, 2002) para ilustrar ações do Estado, através de suas instituições de discriminação racial, é um modelo de racismo que funciona por mecanismos de controle do sistema jurídico/burocrático, em geral, pautados por uma lógica que privilegia o sujeito padronizado pela visão hegemônica de Estado moderno, ou seja, homem, branco, heterossexual e, em última instância, "bem sucedido". O racismo institucional faz parte da rotina das instituições que fixam "lugares" para "alguns" sujeitos, mantendo e reproduzindo hierarquias e desigualdades históricas. A formação do Estado brasileiro e as especificidades do seu racismo perpassam a história das instituições sociais, Pace e Lima (2011, p.10) afirmam que é;

> *Inegável, portanto, a presença de uma política estatal sempre excludente do segmento populacional de negros, o que pode ser caracterizado como uma legitimação do racismo institucional, que é praticado pelas estruturas públicas e privadas do país, que se diferencia do racismo individual, que se trata de uma forma de preconceito, quando, por exemplo, alguém se acha superior ao outro por conta de sua raça. O primeiro é o responsável pelo tratamento diferenciado entre negros e brancos em áreas como educação, trabalho e segurança pública, dentre outras, isto é, quando o resultado das ações estatais, como as políticas públicas, é absorvido de forma desproporcional por esses grupos.*

Os mecanismos de materialização do racismo institucional são diversos e dependem da correlação de forças e do perfil das instituições, as universidades, por se tratarem de espaços bastante elitizados étnica e economicamente, não necessitavam ou não exerciam esse dispositivo característico da sociedade brasileira nas relações diretas. No entanto, nos últimos anos, o cenário mudou, e a presença mais constante da população negra nos bancos acadêmicos nos mostra que a universidade é parte do Estado e sua institucionalidade.

As peculiaridades que podemos destacar dessas instituições, além do exemplo da dificuldade de o aluno negro ser contemplado com bolsas acadêmicas, são de experiências que o aluno cotista negro pode passar durante seus estudos. É possível imaginar o tratamento que um professor contrário às cotas raciais pode oferecer a um aluno quando esse pretende tirar uma dúvida ou pedir algum auxílio? Sem dúvida, que partimos do pressuposto que nenhum tipo de discriminação ou algo do gênero vá ocorrer, mas há a possibilidade. Se imaginarmos um conjunto de professores, gestores e funcionários da universidade que são contra as ações afirmativas, as chances desse mesmo aluno ser preterido em algum momento de sua vida acadêmica aumentam.

Esses movimentos não são evidentes, explícitos no tratamento pessoal, mas estão na boa vontade e agilidade para fazer algum trabalho administrativo, para explicar de outro modo algum conteúdo, para classificar em algum projeto de pesquisa. Essas ações são fruto da subjetividade preconceituosa, consciente ou não e formam o tecido do racismo institucional. Muitos "catedráticos" ainda usam, frequentemente, o argumento de que a entrada de pessoas pelas ações afirmativas e pela expansão das vagas irá baixar o nível de qualidade da universidade, que a instituição irá perder sua respeitabilidade enquanto promotora de inovação científica e tecnológica. Esse pensamento produz inclinações de tratamento, de posturas e de ações nas mais variadas relações pessoais e coletivas possíveis.

Entendemos que esse sentimento da perda da qualidade, supostamente ocasionado pela entrada de alunos de grupos sociais que, historicamente, não entravam, é uma grave inversão interpretativa. Esse sentimento de perda da qualidade, na nossa ótica, advém da perda de capacidade da própria universidade de responder àquilo que a sociedade espera dela, que é a busca de soluções para os problemas sociais, ambientais e políticos.

O fato de a universidade não responder a demandas cada vez mais dinâmicas e complexas impostas pela sociedade é que gera um sentimento de perda de qualidade e, por isso, faz-se mais necessário que outros grupos sociais passem a ocupar o espaço universitário para que se promova, além da diversificação dos sujeitos, também a da produção do conhecimento. A mudança de sujeitos deve potencializar a mudança de olhar epistemológico, seguindo certa lógica, os sujeitos das classes médias baixas que estão ingressando podem oferecer um diagnóstico mais real dos problemas da sociedade e produzir um saber que responda minimamente a essas mazelas.

A capacidade de se reinventar é que deve orientar a universidade, e esse desafio está colocado para a UFRGS. Com essa inversão de análise feita sobre o sentimento de perda da qualidade, podemos notar que os modelos de cultura universitária, o da excelência e o popular, não são antagônicos por essência, mas sim, no discurso competente que tem por finalidade garantir privilégios ao grupo social que sempre ocupou a universidade. Não há contradição entre a valorização da cultura popular e a produção de conhecimento em alto nível.

O problema contemporâneo é que é diferente do problema de outros tempos, a universidade não é mais o lugar onde surgem as ideias inovadoras, pelo contrário, tem se notabilizado por frear alguns movimentos que apontam para outras metodologias. As ideias que possam representar mudanças radicais no modo de gerir a instituição ou no modo de como ela deve se relacionar com a sociedade civil têm, na universidade, um foco de resistência, um ponto de restrição, tendo em vista que a repetição de procedimentos tradicionais e, por vezes, dogmáticos é a tônica mais comum.

A legislação brasileira tem avançado no que se refere à obrigatoriedade de compor os currículos das licenciaturas com conteúdos que trabalhem a diversidade, as relações étnico culturais, a história da

formação da nação brasileira, entretanto, na prática, quase nada está sendo feito. Várias são as razões, entre elas, estão o déficit da formação dos professores universitários para trabalhar temáticas diferenciadas das tradicionais e a falta de preparo da gestão institucional em propor políticas e programas ligados a essas demandas.

No que se refere a programas e atividades de formação docente, com central atenção a esses aspectos pedagógicos, a ação institucional é bastante tímida, ou seja, a universidade pouco oferece ou sequer propõe para seus docentes uma continuada reflexão sobre as mudanças que o ensino superior vem passando, sobre as necessárias transformações na ótica e na prática avaliativa e nas construções curriculares.

Entendemos que outro conceito de universidade tem de ser desenvolvido e é na fricção entre o modelo tradicional da excelência e o modelo popular da diversidade que esse novo conceito deve nascer. O desafio aqui proposto é o de engendrar essa possibilidade, ou seja, ao entender criticamente ambos os modelos e a dialética entre eles, dar à luz a um conceito dinâmico e propositivo que alimente outra forma de fazer e viver a universidade.

Não há puramente um modelo de universidade implantado em uma instituição e outro absolutamente diferente em outra, a universidade está na sociedade e é na correlação de forças dentro e fora do espaço acadêmico, que os processos se constituem e se desenvolvem. A adoção de políticas afirmativas marca um avanço significativo no ensino superior brasileiro, essa não é somente uma conquista dos movimentos negros, como da sociedade e do bem público em geral. Valorizar as escolas públicas e propor o debate e uma política contra o racismo deve ser visto como um grande passo político.

Porém, com isso os desafios se multiplicam, há os mais específicos, como as políticas de assistência estudantil para permitir a permanência e todas as condições para que alunos de um grupo social que não vislumbrava frequentar o ensino superior possam fazê-lo sem grandes percalços. E há os desafios estruturais e culturais, que colocam as reflexões e ações sobre a formação dos professores universitários, seus métodos avaliativos e suas visões sobre um novo papel da universidade na pauta do dia. Esses temas, considerados tabus, são pouco debatidos e nada centrais na proposição de políticas no ensino superior, todavia, estão no eixo dos problemas da universidade hoje e condicionam uma possível mudança em prol de uma universidade diferente, popular e diversificada.

Tem-se uma demanda latente de formação do quadro gestor e dos professores da universidade no que se refere ao estudo das relações étnico-raciais e das dinâmicas que envolvem a cultura popular. A criação de espaço de diálogo inter-étnico, de espaços de acolhida e afirmação do pertencimento étnico cultural dos jovens que estão ingressando e a valorização política da cultura não acadêmica clássica

são ações estratégicas para a próxima década nessa mudança de perfil por que passa o ensino superior brasileiro.

A necessidade de mudança da lógica avaliativa da universidade é algo que já está se evidenciando nos primeiros resultados de desempenho dos alunos do Programa de Ações Afirmativas, essa é uma demanda com que a comunidade acadêmica irá se defrontar nos próximos anos. Outro aspecto que se evidencia é a necessidade de adaptação e de contextualização curricular, principalmente nas licenciaturas, o que deve ocorrer por pressão política cada vez maior dos movimentos sociais, dos alunos negros e de escola pública que, com o passar dos anos, terão maior representatividade. Esses dois aspectos passam pelo processo de formação dos professores universitários, pelo caráter pedagógico dessa formação, caráter esse que é algo muito pouco debatido no interior da instituição, principalmente, quando se trata de cursos na área da saúde e das ciências exatas.

Essas medidas propositivas representam o carro chefe para a emergente mudança da lógica conservadora de fazer e pensar o ensino superior. Sabe-se que a herança de aspectos tradicionais é forte e que o velho está presente no novo, mas a tensão a ser provocada requer coragem e criatividade. O ano de 2012 será marcado pela volta do debate sobre ações afirmativas na UFRGS pelo fato de que a política será renovada ou não no CONSUN (Conselho Universitário). Sugestões de alterações de dinâmica, de tempo, e até de grupo foco da política estão sendo trazidas por vários segmentos da universidade.

Politicamente, é um momento rico para fazer um balanço acerca dos cinco anos que se passaram e discutir com seriedade a real democratização do ensino superior. Há uma grande tendência de que a as ações afirmativas se mantenham por mais cinco ou dez anos com algumas mudanças no seu conteúdo, que sinalizariam um aperfeiçoamento da política. Entretanto, as resistências são muito vivas e poderosas dentro e fora da universidade, as condições se colocam favoráveis pelo fato de que a gestão da UFRGS se mostra apoiadora das cotas, o que fortalece a hipótese de manutenção e, até mesmo, de ampliação.

Por fim, nosso trabalho denuncia, de certa forma, as contradições inerentes ao processo de disputa travado pelos movimentos sociais por mais acesso e direitos, nesse caso, a educação universitária. As cotas para negros, no Brasil, têm produzido a queda de vários mitos relacionados ao racismo, como o de que nosso país vive uma democracia racial e o de que o brasileiro seria um povo cordial em todas as relações sociais. Ainda impressiona como tanto o mito do mérito, quanto o mito de que o vestibular é um meio pleno de avaliação estão presentes no imaginário da comunidade acadêmica e da sociedade. As ações afirmativas têm colocado em xeque o mantra de que o vestibular é um modelo justo e legítimo de avaliar se a pessoa vai ou não acompanhar seu curso ou se formar. Na UFRGS, no máximo 30% dos alunos se formam no tempo mínimo do curso, são minoria em todas as áreas de

conhecimento. Inclusive, é por essa razão que têm o direito de se formar no dobro do tempo de duração do seu curso.

Outro fenômeno que tais políticas têm externado é a incongruência, como aponta Doebber (2011), de que para ingressar na universidade o estudante negro tem de se reconhecer como diferente no seu pertencimento étnico, pois se autodeclarar é a condição, porém, ele tem de se transmutar em igual para poder ser visto, respeitado e para de adaptar e ter êxito na vida acadêmica, ou seja, ficar igual como estratégia de permanência. O que temos visto, nos primeiros resultados de desempenho, é que qualquer avaliação feita com apenas cinco anos de cotas é prematura e limitada, tendo em vista que, pela média geral, poucos cotistas irão se formar nesse período. As diferenças de acompanhamento acadêmico por área de conhecimento, os perfis de cursos e currículos ainda não permitem um olhar mais coeso e global.

A pluralidade de critérios avaliativos das áreas, os graus distintos de dificuldade das disciplinas, a pouca representatividade quantitativa de cotistas em alguns cursos são outras variáveis que tornam complexa a avaliação. A universidade vive um processo histórico de transformação e aprendizado que, além de ampliar a diversidade nos seus espaços, está desafiando a comunidade acadêmica a desenvolver outros parâmetros de trabalho pedagógico e de relações humanas. E o papel de cientistas sociais comprometidos com as causas populares, de democratização da sociedade e com a diminuição das desigualdades é o de tomar a dianteira nesse processo político, sendo propositivo e subsidiando, através de suas pesquisas, ações que encaminhem as mudanças necessárias.

Referências bibliográficas:

Agamben, Giorgio (2002). Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Chaui, Marilena de Sousa (1993). *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez.

Doebber, Michele Barcelos (2011). *Reconhecer-se diferente é a condição de entrada – Tornar-se igual é a estratégia de permanência.* Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

Hall, Stuart (2009). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Júnior, João dos Reis Silva & Sguissardi, Valdemar & Silva, Educardo Pinto (2010). *Trabalho intensificado na universidade pública brasileira*. In Oliveira, João Ferreira & Catani, Afrânio Mendes & Júnior, João dos Reis Silva. *Educação superior no Brasil* (105 a 131). São Paulo: Xamã.

Guimarães, Antonio Sérgio Alfredo (2002). *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Ed. 34.

_____ (1999). *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34.

Leite, Denise (2005). Avaliação Institucional Participativa e a Universidade Socialmente Empreendedora. In Sobrinho, José Dias (2005). Avaliação Políticas Educacionais e Reforma da Educação Superior. São Paulo: Cortez Editora.

_____ (2010). Inovação, Avaliação e Tecnologias da Informação. Porto Alegre: Ed. Pacartes.

Lima, Marluce, PACE, Ângela (2011). Racismo Institucional: apontamentos iniciais. Revista Artifícios, v.1, n.2. ps, 1 a 17.

Santos, Boaventura de Souza (2000). A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo; Cortez Editora.

Silvério, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/2002, ps, 219-246.

7.16.

Título:

Educação do campo: uma experiência de formação de professores através da "pedagogia da alternância"

Autor/a (es/as):

Hanff, Beatriz Bittencourt Collere [UFSC\CED]

Resumo:

A política de formação de professores identificada com as questões do campo é resultado de reivindicações dos movimentos sociais, do trabalho de docentes e pesquisadores na área, e da intencionalidade política de instituir uma Educação do Campo focada na realidade dos sujeitos que vivem no e do campo. O curso de graduação de Licenciatura em Educação do Campo na UFSC, em Santa Catarina, teve início em 2009, através do plano de expansão das universidades federais, com apoio do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de

Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD). É desenvolvido de forma presencial em espaços e tempos que promovam a integração e a articulação entre as instituições educativas responsáveis pela formação e a realidade social e institucional do campo. Está organizado em "momentos" pedagógicos que interagem chamados de "Tempo Escola" e "Tempo Comunidade", para envolver o educando num processo educativo uno, que articula a experiência escolar propriamente dita, a ocorrer no interior da Universidade, com a experiência de trabalho e vida na comunidade onde vive - Pedagogia da Alternância - entendido como a vivência dos processos educativos de forma alternada, parte das experiências de formação na escola e outra parte na família ou comunidade. Privilegia os diferentes tempos e espaços do aprender e possibilita o estabelecimento de relações entre os saberes produzidos do campo e os saberes científicos. Estimula o exercício da pesquisa, e possibilita a articulação entre trabalho e estudo, como elementos fundamentais de formação. quatro momentos de vivência. No primeiro ano as atividades de investigação são realizadas nos municípios de origem dos estudantes. No segundo ano, junto as escolas, em reflexões sobre a realidade e os processos pedagógicos; no terceiro mantém a escola como foco de referência com especificidade no espaço de sala de aula. Finalmente, o quarto ano do curso, está voltado para a vivência em projetos de sustentabilidade nas comunidades rurais. Esse processo institui-se como um processo educativo de politização, articulada as lutas pelo direito ao trabalho, a terra, às melhores condições de vida – um espaço de democratização e produção de um conhecimento com significado para as populações do campo que têm vivido em condições de exploração. Uma formação de professores intencional e politicamente articulada com princípios de organização coletiva. Quatro princípios orientam o Curso: o estabelecimento de uma formação do educador como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo; rompimento com matrizes teóricas de interpretação e orientação pragmática de educação; consideração do campo como lugar de produção de saberes e da cultura camponesa; e parte dos processos sociais de formação de sujeitos coletivos, políticos comprometidos com a transformação da sociedade.

Palavras-chave:

Educação do Campo; Formação de professores; Pedagogia da Alternância.

Introdução

Dados do IBGE (2000) referentes à população rural e pesqueira revelam que 83% das famílias estão marginalizadas ou em via de exclusão; destas 51% possuem renda inferior a um salário mínimo e 32% possui renda entre um e três salários mínimos.

Em 1960, dois terços da população catarinense viviam no campo. Em 1991, esta proporção reduziu-se para menos de um terço e hoje apenas 21,3% dos catarinenses residem no meio rural. Estima-se que, entre 1991 e 2000, a taxa média anual da migração rural-urbana foi cerca de 3,2% ao ano. O crescimento da migração entre jovens nas últimas décadas está relacionado à falta de perspectiva e de propostas viáveis, factíveis e rentáveis, que oportunizem a absorção desses jovens no espaço rural e nas regiões ribeirinhas. Além disso, o assédio sugestivo que a mídia faz, sobre as facilidades e oportunidades urbanas como lazer, educação, promoção, valorização e saúde, aliado aos complexos industriais e de serviços que absorvem parte dessa força de trabalho, despreparada e barata, impulsionam o jovem a deixar mais cedo a propriedade, favorecendo a um envelhecimento precoce do campo, e promovendo a redução do processo produtivo das propriedades rurais e do mar. (VENDRAMINI, 2004)

Conforme tem indicado o INEP (2006), as informações sobre acesso à escolaridade mostram diferenças significativas entre as populações que residem em áreas periféricas e as centrais no espaço urbano. Essa diferença é mais acentuada ao compararem-se as condições de acesso entre as populações urbanas e as rurais, marcadas ainda mais pelas diferenças regionais. Essas diferenças são agravadas pela condição de oferta da educação básica, falta de formação dos professores, e estrutura deficitária. Segundo o Censo Escolar (2006) a rede de ensino da educação básica na área rural atende basicamente apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental (71,5% dos alunos), enquanto somente 28,5% de alunos estão incluídos de 5ª a 8ª séries. Esse indicador se reduz a 2,5% de alunos quando referidos ao Ensino Médio. A defasagem idade-série é acentuada o que demonstra que o grau de reprovação e infrequência acentuam ainda mais as diferenças.

Avaliação realizada pela Secretaria de Educação Estadual de Santa Catarina nas escolas de Ensino Médio apontou que a maior parte dos alunos que frequentam esse nível de ensino o faz com a finalidade de concluir o mais rápido possível essa etapa, dar continuidade a estudos mais avançados ou alcançar melhores condições de inserção no trabalho.

Há uma heterogeneidade socioeconômica e de interesses dos alunos que frequentam o Ensino Médio e que se caracteriza pela especificidade de cada região e das possibilidades de inserção social, profissional e pelas oportunidades de continuidade dos estudos. Essa variação ganha consistência na diferenciação entre os alunos que frequentam o ensino diurno e o ensino noturno. No ensino diurno há maior regularidade entre a série e a idade cursada e a reprovação e a interrupção escolar são pontuais em algumas regiões. São alunos mais novos, e que embora o estudo se constitua na atividade principal desenvolvida, já que são poucos que trabalham, nem sempre se mostram mobilizados para isso. Em algumas regiões são alunos que pertencem à classe social melhor favorecida e por isso maiores oportunidades de dedicação exclusiva aos estudos.

As diferenças regionais também afetam diretamente a população que frequenta as escolas. Aqueles alunos que pertencem a áreas rurais apresentam grande perspectiva de migração, visando maiores oportunidades de trabalho e estudo e acabam, como os jovens das áreas urbanas, suscetíveis à mídia e ao consumo. A proximidade de cursos profissionalizantes e universidades alteram a expectativa e a inserção desses alunos.

Encontram-se no ensino noturno alunos que exercem alguma atividade remunerada, os que trabalham nas propriedades familiares e também aqueles jovens que foram sendo excluídos ou se excluíram do ensino diurno por diversos fatores. O cansaço, a falta de mobilização pelos estudos, a interrupção escolar e as reprovações caracterizam a maioria dos alunos que frequentam o ensino noturno. O estudo não se caracteriza como atividade principal, mesmo para aqueles que não trabalham. Geralmente apresentam formas acumuladas de dificuldade escolar em séries anteriores. As condições são agravadas pela falta de algumas das condições estruturais como o acesso a biblioteca, laboratórios, atividades, secretaria, orientação educacional, laboratório de informática, possibilidade de outras experiências fora da escola, e principalmente pela distância percorrida para ir à escola. Há regiões nas quais os alunos percorrem de 10 a 30 km para chegar à escola. Geralmente não há profissionais disponíveis para o acompanhamento dos alunos que apresentam dificuldades e nem mesmo professores com a mesma qualificação profissional daqueles que atendem o ensino diurno. A precariedade e ausência de transporte escolar, e as longas distâncias dificultam ainda mais a permanência dos alunos das áreas rurais.

Embora haja possibilidade de adaptação da grade curricular às áreas rurais e ao ensino noturno, há poucas diferenças quando se observa os projetos curriculares para escolas do perímetro urbano e rural, e entre o ensino diurno e o noturno. A possibilidade de pensar sobre formas de redução da interrupção escolar e a de ter alunos oriundos do ensino fundamental com melhor qualificação parece constituir-se em condição apenas idealizada e longe de constituir-se em ação concreta.

Há uma grande diversidade nas regiões que compõem o Estado de Santa Catarina quanto às condições de estrutura urbana ou rural, ao acesso a recursos culturais, de lazer e profissionais. Essas diferenças produzem expectativas diferenciadas dos pais, dos alunos e dos professores.

As regiões, onde predomina a agricultura familiar, ainda são pouco desenvolvidas; não há incentivo ao jovem para fixação na região e a migração para os centros maiores acaba sendo uma meta perseguida. Onde há presença de agroindústrias, comércios e prestações de serviços os alunos que cursam o Ensino Médio ficam sujeitos às dificuldades de oscilação do mercado e adentram ao trabalho na condição de excedente de mão de obra, com baixa remuneração, reduzidos benefícios sociais e nenhuma mobilidade profissional ou social. As regiões marcadas pelo turismo rural e da prestação de serviços o curto período de trabalho também dificulta à fixação dos jovens.

Quanto ao quadro docente do Ensino Médio, embora a grande maioria dos professores apresente nível superior e até pós-graduação, as condições de trabalho não os possibilita uma formação mais ampla já que muitos possuem uma carga de 60 h/aula e a necessidade de locomoção para atendimento em mais de uma escola. Isso reduz os horários de atendimento aos alunos, das atividades de planejamento e possibilidades de integração com outros professores. Essas dificuldades repercutem na dinâmica curricular e nas possibilidades de melhoramento das condições de ensino. Por outro lado, são marcados por uma formação por campos específicos do conhecimento e por pressupostos urbanocêntricos, com restrita discussão sobre a especificidade de uma educação do campo.

O estabelecimento de uma política de formação de professores identificada com as questões do campo é resultado de reivindicações dos movimentos sociais, do trabalho de docentes e pesquisadores na área, e da intencionalidade política de instituir uma Educação do Campo focada na realidade dos sujeitos que vivem "no e do campo" uma educação que se constitua com pressupostos histórico-dialéticos, onde teoria e prática emergem das e nas condições vividas pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Nasceu da necessidade concreta de formar professores que pudessem ampliar o acesso e a permanência nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e possibilitassem o acesso "no campo" desses níveis de ensino, e uma educação com base na reflexão crítica e dialógica das condições econômicas, sociais, políticas, culturais nas quais vivem os trabalhadores do campo.

A proposta de um curso de graduação com Licenciatura em Educação do Campo foi implantada em 2006, por meio de projeto piloto, em quatro universidades federais brasileiras que atenderam à proposta formulada pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD). Essas experiências inovadoras abriram espaço para pensar novos pressupostos na formação de professores e, a partir das contradições vivenciadas nas primeiras implantações tentar avançar.

A matriz curricular proposta pelas universidades, fruto de discussões iniciadas desde 2003[36], e organizada por áreas do conhecimento (Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias), intencionalmente, procura romper com a fragmentação existente nos cursos de licenciatura para formação de professores, organizada por campos convencionalmente separados como: a Física, a Química, a Matemática, as Ciências Biológicas, a Geografia, a História; complementados com três a quatro disciplinas de caráter "pedagógico" de "condição secundária" que a formação de professores ocupa no plano acadêmico e social. Está assentada na mudança de pressupostos de como se produz o conhecimento e abandona a tendência do pensamento instrumentalista que aponta para o alcance de uma democracia sem sujeitos e

[36] Com a publicação, ainda em 2003, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e com a realização, a partir de 2004, de 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo, a SECAD / MEC iniciou diferentes ações visando ao fortalecimento da educação do campo no Brasil.

sem conflitos. Em contraposição institui-se um processo educativo de politização, articulada as lutas pelo direito ao trabalho, a terra, às melhores condições de vida – um espaço de democratização e produção de um conhecimento com significado e base nos saberes e fazeres das populações do campo. Uma formação de professores intencional e politicamente articulada com princípios de organização coletiva.

1- A experiência na Universidade Federal de Santa Catarina

Na Universidade Federal de Santa Catarina a proposta que foi iniciada em 2009, fruto da articulação entre professores e os movimentos sociais organizados. Contou com o apoio do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD) e aproveitou também a proposta governamental de implantação, junto às universidades federais, do Programa de expansão do ensino superior no país – REUNI que possibilitou recursos e contratação de professores. Ao contrário de muitas universidades que implantaram o curso com professores voluntários, no caso da UFSC, partiu-se da construção de uma "equipe docente" e de um trabalho integrado entre os professores, entre a equipe gestora e os professores pelo caráter inovador da proposta, de discussões e o desenvolvimento de um trabalho sistemático, coletivo, de acompanhamento, avaliação e realimentação e tem possibilitado a reorganização curricular ao longo do processo.

Tornar, já no seu início, o curso como regular a universidade trouxe aspectos positivos como o reconhecimento e aceitação institucional, a constituição de um grupo de funcionários e professores (através de concursos públicos) com especificidade de atuação, a busca de melhorias nas condições estruturais e a possibilidade de inclusão de alunos que comumente não se encontram no interior dos cursos universitários.

Por outro lado, ao tornar regular um curso "diferenciado", tanto na sua forma como no seu público, submeteu-o as normas e regulamentações administrativo-pedagógicas acarretando dificuldades a sua inserção. O ajuste de um formato de curso modular ao disciplinar e o vestibular unificado teve consequências nem sempre exitosas.

O curso constituído dentro do Centro de Ciências da Educação integra as atividades do Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável (Instituto EDUCAMPO), criado e regulamentado oficialmente em maio de 2008, na UFSC, o que facilitou a construção de parcerias junto às organizações e Movimentos Sociais do Campo do Estado de Santa Catarina[37], assim como, e

[37] Em 29/maio/2008 foi criado o FORUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - FOCEC, composto de representantes dos Movimentos Sociais, Organizações Governamentais e outras instituições de Ensino Superior, que se constituem em parceiros da presente proposta.

tendo-se por base de sustentação essas entidades, possibilitou a articulação com os sistemas públicos de ensino, estadual e municipais de educação, de modo promover a busca de relações orgânicas entre o processo de formação dos licenciados e os espaços de exercício profissional dos mesmos nas escolas do campo. Ainda, pelo poder de articulação política do Instituto EDUCAMPO, as parcerias estão sendo potencializadas junto a outras instituições de grande importância ao desenvolvimento desta proposta. Destacamos, em particular, a Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (EPAGRI), as Escolas Agrotécnicas, e a Secretaria estadual e Secretarias municipais de educação.

A favor da viabilização deste curso na UFSC, além da iniciativa do próprio MEC em estabelecer as diretrizes e o financiamento à sua implantação, dado o teor de novidade que a proposta apresenta já se encontra em funcionamento e, em vias de consolidação, uma articulação de âmbito nacional entre a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e os IFSCs (Institutos Federais de Educação em Santa Catarina) que se envolvem nessa iniciativa, com vistas à troca de experiências, apoio e parceria na implantação de cursos de licenciatura.

1.1. Princípios que norteiam a Educação do Campo

O estabelecimento de políticas para formação de professores com especificidade para o campo não é recente. Segundo Maria do Socorro SILVA (2006), já na década de 1940, a luta pela democratização da educação no Brasil foi marcada pela necessidade de uma educação para as "áreas rurais". Entretanto, essa expansão sofreu "forte influência do ruralismo pedagógico", que trazia por pressuposto que o "atraso no desenvolvimento do campo" se devia primordialmente à ignorância cultural daquela população, atribuindo à escola uma "visão redentora". Desta forma, as "escolas rurais" foram estabelecidas com base no ideário da necessidade de fixação do homem ao campo, garantia para as oligarquias de mão-de-obra e a tentativa de não alimentar os movimentos sociais urbanos.

As primeiras iniciativas para a formação de professores rurais foram realizadas em centros pilotos de treinamento em escolas originalmente destinadas à formação do professor leigo. No entanto, mudanças na legislação impediram o acesso desse tipo de professor aos cursos. Paralelamente, se constituíram grupos de técnicos que penetravam pelo interior do país organizando cooperativas, assistência sanitária, clubes agrícolas, cujas ações tinham a finalidade de "modernizar o campo". (PAIVA, 1995) Ao que parece mesclam-se pressupostos higienistas, presentes desde o final do século anterior, e o controle da população do campo.

A educação para a população que residia no campo, a partir de 1950, precisava adaptar-se às mudanças do processo de industrialização urbana. Se anteriormente o atraso cultural pressupunha a

necessidade de uma educação rural e fixação do homem ao campo, o espírito de desenvolvimento urbano-industrial exigia uma "formação universal e única" e ia "anulando as especificidades e a necessidade de uma política específica do campo" (SILVA, 2006, p.69).

A partir de 1960 os movimentos de luta pela reforma agrária e a instituição de outras formas de educação, principalmente para a alfabetização de adultos, forneceram os elementos de contestação social. Diversos movimentos em prol da "cultura popular" foram criados, tanto nas áreas urbanas como nas rurais. Em quase todos os Movimentos a escola destacava-se como direito do trabalhador do campo, entre eles o Movimento de Educação de Base (MEB) e a Campanha Nacional de Educação Rural que incentivaram as discussões e reflexões políticas, e estabeleceram uma base de formação de educação camponesa. No entanto, a tomada do poder governamental pelos militares em 1964 estabeleceu um processo de repressão e enfraquecimento nessas ações. A diretiva de um projeto capitalista desenvolvimentista, com um viés urbanocêntrico passou a orientar o processo educativo com parâmetros pautados em uma visão curricular tradicional do ensino e outra voltada para o conhecimento como algo a ser consumido. Defendia a dualidade entre a continuidade escolar e a preparação para o trabalho, entendido como processo de industrialização marcadamente urbana.

A "escola rural", que no final dos anos 50 ganhou alguma atenção, reafirma-se como lócus do atraso no desenvolvimento econômico em contraposição a uma escola de predomínio culta [liberal, burguesa, branca, classe média e urbana]. Assim, ao mesmo tempo em que se faz sociocêntrica e etnocêntrica, centrada nos valores de uma classe social e de um grupo étnico (SILVA, 2005), a escola rural contribui também para reafirmar uma visão estereotipada e negativa dos povos do campo [não civilizados, pobres coitados, atrasados, etc] que os toma como sujeitos não produtores de conhecimento e cultura, a quem a escola urbana deve salvar, nem que seja apenas com as primeiras letras. Assim, ao se instituir pela negação da realidade e cultura do campo, tal escola acaba funcionando como mecanismo de reprodução da condição de subordinação-subjugação da população camponesa e periférica urbana. A expansão da obrigatoriedade escolar se faz pelo urbano, com base em princípios do desenvolvimento do capitalismo. A "roça" e as periferias urbanas são sinônimas do atraso social. Os projetos educacionais atrelados às ideologias do desenvolvimento do capitalismo, através do incremento da indústria, assumem um projeto instrumental e tecnicista.

O processo de redemocratização do país foi sendo gestado pela reorganização da sociedade civil, dos movimentos sociais, e constituição de outros grupos que foram se organizando em defesa de direitos pela educação, terra, salário, moradia, liberdade de expressão. Ele surge num momento em que o capital se reorganiza pressionado por reivindicações sociais de sindicatos e grupos de defesa dos "direitos do cidadão", ainda centrado nas condições de vivência urbana, em um contexto de embate nacional e internacional. Demarca um período de reorganização no campo do direito público e instauração dos grupos que irão compor as frentes em defesa da elaboração da Constituição. Instituem-

se os fóruns em Defesa da Escola Pública, dos Direitos dos Homossexuais, das Crianças e dos Adolescentes, e tantos outros que irão contribuir com debates e propostas para a constituinte. Nesse contexto, grupos urbanos lutam por moradia, direitos sociais, trabalho e justa remuneração. No campo, aparecem as lutas em defesa da reforma agrária, da terra como espaço de constituição de identidades, das organizações dos povos indígenas, dos ribeirinhos, dos atingidos pela instalação de barragens, dos quilombolas, dos agricultores, dos trabalhadores rurais e do movimento das mulheres trabalhadoras rurais. Essas ações passam a ter visibilidade na sociedade civil e culminam na Constituição de 1988.

Entretanto, com o decorrer dos anos de 1990 e virada do milênio, a reorganização do capital internacional e nacional, por meio do capital financeiro, consegue instituir um equilíbrio de forças com a redução do papel do Estado na condução de políticas públicas, qualificando o setor privado. Em contrapartida revigoram-se os grupos da sociedade civil ligados à defesa de direitos sociais, econômicos, políticos no espaço urbano e os grupos em defesa dos territórios camponeses e de uma Educação do Campo.

O conceito de Educação do Campo é novo e surge junto às lutas pela democratização de acesso a terra, como denúncia e mobilização organizada contra a situação atual do meio rural (miséria crescente, exclusão/expulsão das pessoas do campo; desigualdades econômicas e sociais e precária educação escolar). Organizações e os movimentos sociais do campo no Brasil, nessa última década, trazem às suas pautas de luta, de forma marcante, a reivindicação por escola com qualidade e, em quantidade, diversa daquela que historicamente vinha sendo oferecida aos povos do campo. Diga-se que as políticas educacionais até a década de 90 desconsideram o campo brasileiro e seus sujeitos, portadores de direitos iguais e capazes de fazer história. Esses sujeitos, no que tange à educação escolar, por intermédio de ações coletivas que incluem outros espaços educativos, insurgem-se a construir um novo conceito de educação – Educação *do* Campo –, não apenas *para* eles, mas *deles* próprios (de acordo com seus interesses específicos), e a ser executado pelo Estado democratizado. Portanto, em suma, trata-se uma educação escolar que considere a história, a vida, o trabalho, o contexto do sujeito educando. Uma educação que seja no e do campo. *NO*: as pessoas têm direito a serem educadas no lugar onde vivem; *DO*: as pessoas têm direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Essa educação inclui a escola, enquanto prioridade estratégica para a garantia do direito ao acesso à Educação Básica. (CALDART, 2000) O "Movimento de Educação do Campo" é uma articulação por políticas públicas, que chama inclusive as universidades públicas a cumprir o seu papel, mormente na pesquisa e na formação de educadores capazes de dar substância a um novo jeito de fazer educação.

A visão que orienta a proposta do curso de formação de professores é de que é necessário e possível pensar numa educação, numa escola, e consequentemente para a formação de educadores, que articule o pensar e o fazer pedagógico com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável dos

territórios rurais; contribuindo para efetivá-lo como "campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana". (CNE/CEB, parecer 36/2001)

Dentro do Estado de Santa Catarina, buscou-se o fortalecimento dessa perspectiva, e as organizações e Movimentos Sociais do Campo têm sido os principais protagonistas, por meio de ações desenvolvidas dentro da universidade pública, leia-se UFSC, no desenvolvimento de atividades de estudos e pesquisas, de extensão universitária e de ensino vinculadas ao universo temático da Educação do Campo e do Desenvolvimento Territorial Sustentável.

A criação do Instituto de Educação do Campo na UFSC veio fortalecer essas ações já em desenvolvimento no âmbito da universidade, e lhes deu significado particular na medida em que, neste estado, as administrações públicas estão a carecer de suporte institucional e profissional para que se cumpram minimamente as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo,* baixadas pelo CNE em 2001.

O curso de "Licenciatura em Educação do Campo", na estrutura da UFSC, está locado no Centro de Ciências da Educação - CED, mas envolve a participação de outros centros, dentre os quais, visivelmente, o Centro de Ciências Agrárias. (CCA) A diretriz que orienta o desenvolvimento dessas atividades no CED tem como pressuposto o esforço em qualificar um tipo de Educação que se paute em ações para e do campo. Assim, a proposta de desenvolver uma formação específica de professores, em licenciatura, veio de encontro ao trabalho já sedimentado no CED e na UFSC. Do mesmo modo, estabeleceu-se em resposta às reivindicações de diferentes organizações e Movimentos Sociais ligados ao campo, que manifestaram a necessidade de formar educadores para a melhoria da educação básica e superação de um processo de desvantagem educacional que tem demarcado a trajetória escolar das populações do campo.

Quatro princípios orientam o Curso: o estabelecimento de uma formação do educador como sujeito capaz de propor e programar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo; rompimento com matrizes teóricas de interpretação e orientação pragmática de educação; consideração do campo como lugar de produção de saberes e da cultura camponesa; e parte dos processos sociais de formação de sujeitos coletivos, políticos comprometidos com a transformação da sociedade.

1.2. Proposta metodológica e forma de organização curricular

O curso é desenvolvido metodologicamente pela "Pedagogia da Alternância" em "momentos" pedagógicos que interagem, chamados de "Tempo Universidade" e "Tempo Comunidade", para envolver o educando num processo educativo uno, que articula a experiência escolar propriamente

dita, a ocorrer no interior da Universidade, com a experiência de trabalho e vida no seio da comunidade da qual cada estudante é originário. Trata-se, de fato, de uma perspectiva de práxis e conta com parecer favorável, e com indicativos do modo de funcionamento, por parte do Conselho Nacional de Educação. (Ver Parecer do Conselheiro Murilo Hingel, aprovado por unanimidade pela CEB/CNE, em 2005).

A matriz curricular foi desenvolvida a partir da compreensão de que a produção do conhecimento se faz integrando diferentes campos de estudos (História, Sociologia, Antropologia, Geografia, Psicologia, Biologia, Zoologia, Botânica, Matemática, Química, Física). Esses campos, nas suas especificidades teórico-metodológicas são fundamentais para a compreensão dos processos sociais instituídos histórica e politicamente, principalmente na sua especificidade **Homem – Campo – Sociedade**, desde que trabalhados articuladamente. Desta forma três módulos foram pensados para a constituição do Curso de Licenciatura do Campo: ECOSSISTEMAS - FUNDAMENTOS DA CIÊNCIA - AGROECOLOGIA.

Integram-se através do ensino, da pesquisa e da extensão, e se constituem em espaços de socialização dos conhecimentos científicos e populares acumulados historicamente. O primeiro módulo – **ECOSSISTEMAS -** entendido como espaço inicial do processo de formação de professores (pré), foi pensado na relação Homem – Trabalho – Meio Ambiente.

Busca a compreensão dos processos identitários do homem (antropos) nas suas multi-relações sociais, políticas, biológicas, psicológicas, no tempo e em espaços geográficos específicos (territoriedade e campo) e articulados às formas de produção do trabalho humano. Possibilitam pensar as diferentes formas de construção de organizações sociais, como espaços dialéticos da constituição do Estado e dos Movimentos Sociais. Também, como as políticas públicas e especificamente as de educação vão sendo instituídas, preferencialmente as relativas ao Campo. Enquanto meio ambiente possibilita reflexões sobre os ciclos biogeoquímicos e suas interações ecológicas (questões socioambientais e desenvolvimento sustentável) com os espaços rurais.

O segundo módulo – **FUNDAMENTOS DA CIÊNCIA** – subdivide-se em dois blocos: As relações com os saberes (sociedade e meio ambiente) e os processos de sustentabilidade (meio ambiente e vida no e do campo). Parte-se da ideia de que a construção dos conhecimentos se faz por meio da observação, das vivências, experimentações e trazem resultados que possibilitam a articulação com o conhecimento acumulado e a reconstrução de conceitos e teorias. A interação entre os diversos campos de conhecimento facilita o processo de construção dos conhecimentos a ser efetivada pela investigação com intuito de (re)elaborar conhecimentos.

O terceiro módulo – **AGROECOLOGIA** – busca explicitar a relação entre as técnicas propostas para a produção e o crescimento agrícolas com os processos de concentração e exclusão atuais, trabalhando

a necessidade de construir novos padrões técnicos e outros princípios éticos, ligados à noção de sustentabilidade e a uma visão de mundo solidária e respeitosa das diferenças e do meio ambiente. Neste processo foi fundamental incorporar a concepção de desenvolvimento sustentável de territórios rurais, entendido como o resultado da ação articulada pelo conjunto dos habitantes – e não apenas dos agricultores familiares – de uma região, para a resolução de um problema ou para a construção de um projeto estratégico.

Quatro espaços de tempo articulam os três módulos. No primeiro ano as atividades de investigação são realizadas nos municípios de origem dos estudantes. No segundo ano, junto às escolas, em reflexões sobre a realidade e os processos pedagógicos; no terceiro mantém a escola como foco de referência com especificidade no espaço de sala de aula. Finalmente, o quarto ano do curso, está voltado para a vivência em projetos de sustentabilidade nas comunidades rurais.

A integração entre o ensino e a pesquisa tem norteado a formação dos professores compartilhada de forma dialógica por todos os envolvidos tanto no tempo-universidade como no tempo comunidade. O saber constrói-se contextualizado enquanto emerge da experiência vivida, sendo reforçado pelos significados da cultura em que está inserido; nesse sentido, toma os conhecimentos científicos e realidade em um único contexto. Segundo D`Ambrosio (1987), estabelece-se na relação dialética reflexão - ação, mas que também é uma inserção histórica tanto do educando quanto do educador. No campo da Matemática o encaminhamento tem sido feito pelo desenvolvimento da Etnomatemática pela discussão critica e atitude reflexiva que envolve, pela natureza histórica e pelo esforço de explicar, entender e manejar parte da realidade e possibilita o aprendizado de forma articulada entre os diferentes campos de conhecimento: botânica, zoologia, biologia, química, física, história, geografia.

Constitui-se numa ação planejada, consciente sobre os quais o indivíduo opera, aplicando toda a sua experiência, conhecimento acumulado e recursos da natureza intentando possibilitar maior capacidade de abstração necessário para produzir um pensamento coerente, fundamentado na relação pedagógica. Essa relação com o saber (Charlot, 2000) se constitui na relação com o outro, consigo mesmo e com o mundo. Como condição envolve tempos e espaços de articulações dialógicas entre professores, e destes com os educandos. Sem essas mediações a prática curricular continuará sendo predominantemente disciplinar e fragmentada.

1.3. O acesso, permanência e a territorização do curso em Santa Catarina

A ampliação de cursos de licenciatura para formação de educadores do campo pretende atingir, no caso de Santa Catarina, professores que não possuam a titulação mínima exigida, os não habilitados, que estejam atuando em escolas do campo, jovens inseridos ou não nos movimentos sociais, que concluíram o Ensino Médio e possam melhorar os processos educativos em suas regiões, professores

que já possuam formação universitária mas pretendam ampliar seus conhecimentos nas áreas de formação, e outros interessados.

Apesar de ter aprovado o Projeto Político Pedagógico do referido curso, junto a Câmara de Ensino, em abril de 2008, com previsão de "vestibular específico" não foi possível estabelecer, naquele momento, outra forma de acesso já que o edital para o vestibular (único permitido) foi homologado em junho de 2008 e encaminhado a COPERVE (Comissão Permanente do Vestibular) para organização e execução.

A UFSC tem regulamentado, no seu Regimento, desde 1982, a sua forma de acesso à universidade na Seção VI – Da Admissão aos Cursos – Artigos 55 e 56, definindo que:

> ***Art. 55*** *- O Concurso Vestibular, que será unificado para todos os Cursos de Graduação da Universidade, obedecerá as seguintes normas gerais:*
>
> *I. a habilitação do candidato se fará por sistema de classificação;*
>
> *II. do resultado do Concurso não caberá recurso de qualquer natureza;*
>
> *III. os exames serão coordenados por uma comissão, a cargo da qual estará a supervisão de todas as atividades concernentes ao Concurso Vestibular;*
>
> *IV. constitui-se obrigação do professor, convocado para os trabalhos exigidos pelo Concurso Vestibular, cumprir as tarefas a ele cometidas pela comissão de que trata o inciso anterior.*
>
> ***Art. 56*** *- A Câmara de Ensino de Graduação elaborará as normas para o Concurso Vestibular, com antecedência de 6 (seis) meses da data fixada para a sua realização.*

A construção e execução de vestibulares específicos implicavam em alteração do Regimento da Universidade através do CUN (Conselho Universitário), situação conflitante já que envolvia sujeitos com visões de mundo diversas, especificamente no que se refere a acesso à universidade por meio das cotas e processo seletivo específico.

É importante destacar que a adoção do ENEM como elemento de acesso à universidade, no momento da homologação do edital para o vestibular suplementar (de inverno) 2009, não havia sequer sido ponto de pauta para discussão. Posteriormente, teve uma tímida inserção que resultou no aproveitamento de 20% deste, para o vestibular 2010.

O curto tempo para solicitação de isenção da taxa de pagamento (R$90,00) para inscrição, e o sistema de divulgação do vestibular, aliado a situação de ter sido o primeiro vestibular suplementar (de inverno) na história da UFSC constituíram-se em dois problemas iniciais que mobilizaram a coordenação do curso e o Instituto de Educação do Campo.

Uma frente de divulgação e oferecimento de apoio, paralela a oficial, foi desenvolvida junto aos movimentos sociais, a Secretaria Estadual de Educação, aos municípios através da UNDIME, às escolas de Ensino Médio existentes no estado, a ONGs, sindicatos, aos coordenadores de programas ligados diretamente ao Campo. Esse processo resultou na inscrição de 198 interessados. Entretanto, efetivamente, resultaram na inscrição de 122 candidatos, 94 habilitados e 28 por experiência concorrendo ao preenchimento das 50 vagas existentes. Desta forma, teríamos ainda 1,9 candidato-vaga se as condições das provas possibilitassem o acesso. É importante destacar que o pagamento da taxa de inscrição de alguns candidatos foram efetuadas por movimentos sociais e secretarias municipais de ensino.

O resultado do vestibular, divulgado em 20 de julho, apresentou um corte de aprovação de cerca de 10,0%, no caso do Curso de Educação do Campo, e até menor em outros cursos. Desta forma, nove alunos foram aprovados no Curso de Educação do Campo.

A Pró-reitoria do Ensino de Graduação (PREG) frente à existência de vagas públicas ociosas publicou medida reduzindo a nota de corte das questões discursivas à "diferente de zero". Com esta medida (segunda chamada) mais dezoito alunos foram classificados para o Curso de Educação do Campo.

Quadro 1 - Número de candidatos aprovados e matriculados no vestibular para o Curso de Educação do Campo em 2009-2

	Número de classificados	Número de matriculados	Desistentes/Sem comparecimento	Frequência inicial
Classificados em primeira chamada	9	3	2	1
Classificados em segunda chamada	18	17(1)*	5	12
Alunos Especiais	-	11	-	11
Total	27	31	7	24

Fonte: Coperve, 2009

É importante destacar que na primeira chamada nenhum candidato originário do campo foi aprovado. Na segunda chamada somente um foi classificado. Desta forma, o vestibular unificado possibilitou a inclusão de apenas um candidato (*) com o perfil esperado. A coordenação do curso buscou articulação com os movimentos sociais organizados, por meio do FOCEC (Fórum Catarinense de Educação do Campo) e buscou estudantes com perfil que estivessem matriculados/em situação de trancamento em universidades privadas ou graduados em outras áreas que estivessem interessados no

curso. Foram matriculados como aluno especial por transferência/ou retorno graduado onze estudantes. Atualmente 14 alunos permanecem na turma.

Para composição da segunda turma em 2010 o curso conseguiu implantar processo seletivo específico de acesso, com aprovação da Câmara de Ensino da universidade. Para divulgação desenvolveu campanha de ampla junto aos municípios catarinenses, secretarias de educação, sindicatos, movimentos sociais. Entretanto, mesmo tendo um número inicial significativo de inscrições, o número de inscritos pagantes ficou muito abaixo das 50 vagas existentes. Por decisão da reitoria foi realizado novo edital de vestibular com isenção de taxas para todos os candidatos. Inscreveram-se e prestaram vestibular cerca de 200 candidatos (4 candidato/ vaga) suplantando em muito o número de inscritos para outros cursos de licenciatura na universidade.

Entretanto, embora houvesse um maior número de aprovados muitos candidatos não efetuaram matrícula em função da distância da universidade e seus municípios de origem. Desta forma, 50,0% da composição da segunda turma era de estudantes sem o perfil desejado (de origem urbana, sem contato com o campo, e com pouco vínculo com o curso). A turma foi composta inicialmente com 35 alunos após a 10ª chamada de aprovados. Na segunda turma, 17 alunos continuam o curso.

É importante destacar que embora tenha havido perda significativa por evasão de estudantes das duas primeiras turmas (permanecem no curso 31 alunos) apenas um estudante, considerado "do campo" interrompeu o curso por questões pessoais.

A dificuldade de compor o perfil desejado e a evasão impulsionou o desenvolvimento de proposta de interiorização em "territórios" constituídos por populações do campo catarinense. O primeiro "território", selecionado por suas condições específicas foi o Sul catarinense, com o funcionamento do curso no Instituto Federal de Educação, no município de Canoinhas. Para a constituição da terceira turma estabeleceu-se um processo de divulgação amplo no território composto por 15 municípios, principalmente por meio de programas de rádio locais, palestras em sindicatos, escolas, em articulação com as prefeituras municipais e movimentos sindicais e sociais. Inscreveram-se e prestaram as provas 250 candidatos (5 candidatos/vaga). Dos 50 matriculados em 2011 todos têm o perfil desejado e 80,0% são pequenos proprietários rurais, originários de 11 municípios do território. Permanecem no curso 44 estudantes.

Em 2012 estaremos implantando a quarta turma do curso, e segunda por "território" nas encostas da serra geral, com sede do curso no Município de Santa Rosa de Lima.

Considerações finais

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, nestes quatro anos de implantação conquistou reconhecimento pela inovação, organização e empenho de sua equipe na formação de professores para o campo. Destaque a formação por áreas do conhecimento e o processo de expansão em territórios que possibilitou a presença de jovens agricultores e ribeirinhos no ensino superior sem afastá-los de suas bases sociais e políticas.

Referências bibliográficas

CADERNOS SECAD 2 (2007) (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). *Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas.* Brasília, DF: MEC. mar.

CALDART, Roseli (2000) Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais que escola. Petrópolis: Vozes.

CHARLOT, Bernard (2000) Da relação com o saber: Elementos para uma teoria. Artmed:Porto Alegre.

CNE\MEC (2001) Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, Brasilia, DF: MEC.

D'AMBROSIO, Ubiratan (1986) *Da Realidade à Ação: Reflexões sobre Educação e Matemática.* São Paulo, Campinas: Summus\ Ed. Da Universidade Estadual de Campinas.

D'AMBROSIO, Ubiratan (2001) Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica.

INEP\Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2006) Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação/ PNE* Lei n.º10.172/2001.

PAIVA, Vanilda Pereira (1995) *Educação popular e educação de adultos*. 3ed. S. Paulo: Loyola.

SILVA, Maria do Socorro (2006) Da raiz à flor: produção pedagógica dos Movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica C. (org.) *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

VENDRAMINI, Célia R. (2004) A escola diante do multifacetado espaço rural. *Revista Perspectiva.* Florianópolis, v.22 (n.01) p. 145-165, jan./jun.

7.17.

Título:

Democratização do acesso a educação superior no Brasil: cotas raciais no programa de integração e de inclusão etnicorracial – PIIER da UNEMAT

Autor/a (es/as):

Lima, Elizeth Gonzaga dos Santos [UNEMAT/BRASIL]

Barbosa, Valci Aparecida [UNEMAT/BRASIL]

Resumo:

O sistema de educação superior do Brasil ainda não está aberto às amplas camadas populacionais. No contexto Brasileiro, a educação superior ainda é elitizada, apesar da grande expansão que ocorreu a partir da década de 1990. Dados obtidos a partir do Censo de 2008 MEC/INEP demonstraram que de 23.242.000 jovens com idade entre 18 e 24 anos apenas 3.221.000 (13,9%) estão matriculados na educação superior, índice considerado insatisfatório pelos parâmetros internacionais de universalização que é de, no mínimo, 30%. Analisamos que os matriculados em Instituições de Educação Superior, públicas e privadas, são poucos diante dos números totais da população brasileira, sua diversidade cultural e fortes desigualdades sociais. Esta realidade pode justificar políticas direcionadas aos segmentos menos favorecidos da sociedade, sobretudo, para negros, índios e estudantes provenientes das escolas públicas. É neste contexto que surge o Programa de Integração e de Inclusão Étnicorracial (PIIER) na UNEMAT como Política de democratização do acesso à educação superior e, consiste objeto deste estudo. O PIIER foi implantado em 2005/2 com o objetivo de disponibilizar, por meio do concurso vestibular, o percentual de 25% das vagas ofertadas em todos os cursos de graduação da UNEMAT para candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos) por um período de 10 (dez) anos. O trabalho que estamos propondo é resultado de uma pesquisa realizada em 2008/2 no curso de Bacharelado em Enfermagem da Universidade do Estado de Mato Grosso/Brasil – UNEMAT, campus de Cáceres, com o objetivo de analisar o PIIER. Os dados foram coletados com a aplicação de questionário aos docentes que atuavam no curso de enfermagem e aos discentes, cotistas e não cotistas matriculados no 1º ao 7º semestres do referido curso, naquele momento. Os resultados evidenciaram que 5,6% dos docentes e 10,9% dos discentes percebem a contribuição do PIIER para a democratização do acesso à universidade e para a inserção social, porém, 66,7% dos docentes e 57,8% dos discentes percebem o Programa como instrumento discriminatório e 5,6% dos docentes e 3,8% dos discentes responderam que as cotas devem ser sociais, independente da classe, cor ou etnia dos candidatos. Observamos que as

percepções dos sujeitos em relação ao PIIER encerram contradições, divergências e que a maioria dos respondentes apresenta uma rejeição a essa forma de acesso à universidade, o que pode estar relacionada com o desconhecimento sobre o propósito de democratização do Programa. Concluímos que a adoção de políticas objetivando a democratização do acesso à Educação Superior apresentam conflitos entre as formas de pensar dos sujeitos o que emerge a necessidade de mudanças de concepções a partir de uma (re)educação.

Palavras-chave:

Democratização, acesso, universidade, re(educação).

Introdução

A dispersão do povo negro no Brasil remonta à colonização, período em que a escravidão foi oficializada. Tratados enquanto bem material e, portanto, sem qualquer possibilidade de recusa, mulheres e homens negros nascidos no continente africano foram traficados e mantidos em cárcere. A escravização de diferentes grupos, etnias, comunidades, famílias trazidas para o Brasil, não ocasionou apenas na privação da sua liberdade. Estes perderam também a posse de suas mentes, sua identidade, sua cidadania, seus laços familiares dentre outras benesses. Essa barbárie, que perdurou por mais de 03 séculos da história do Brasil terminou oficialmente em 1888, com a assinatura da "Lei Áurea".

Nos estudos de Bittar & Almeida (2006, p. 145) encontramos que "no Brasil, 45% da sua população é negra; 63% dos brasileiros com renda mensal inferior a um salário mínimo são negros e, dos 22 milhões de indigentes, 69% são negros (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2005). [...] apenas 2,8% de alunos negros concluem o ensino superior (INEP, 2006). Estes indicadores apontam que a população negra encontra-se em condição social, econômica e educacional inferior aos demais segmentos da população brasileira".

Ainda segundo Bittar & Almeida (2006, pp. 147-148) dados de 2006 publicados pelo MEC/INEP reforçam essas análises, pois apontam que o número de negros e pardos nas universidades é significativamente menor que o de brancos e não traduzem a realidade da sociedade brasileira. As autoras retratam que na sociedade brasileira, somados os dois segmentos (pardos e negros) estes representam 46,9% da população, mas, são apenas 24,1% dos alunos que ingressam e que concluem a universidade, enquanto que entre os brancos essa representatividade aumenta para 72,9%, ainda que, na sociedade sejam 50% do total. Se considerarmos apenas os percentuais de ingressantes os brancos somam 70,2% enquanto os negros e pardos representam 26,9%. Essa tendência diminui ainda mais se observarmos apenas os percentuais de "concluintes", pois os brancos representam 76,4% e os negros e pardos, 20,3%.

Políticas de Estado e de Governos para a educação implantadas no Brasil até 1980 relegaram os negros a um segundo plano como se não ocupassem uma função social. A partir de 1990, com a emergente afloração dos movimentos populares organizados (movimento pela posse da terra improdutiva, movimento por uma sócio-economia-solidária, movimento negro, dentre outros), os negros passaram a destacar nos campos de discussão e de implementação política.

Essa emergência não teve reflexos apenas no campo político, despertou também o interesse do capital para a exploração econômica dessa parcela da população reflexo da doutrina neoliberal implantada naquele momento em nível internacional, pelos governos Thatcher (GB), Reagan (EUA) e Kohl (Alemanha). No Brasil, as influências das políticas internacionais chegaram pelas mãos do então presidente Fernando Collor de Melo e foram encampadas com maior ênfase nas últimas décadas do século XX, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Na educação superior, consoante à política implantada no Brasil no final do século XX e que tem continuidade nos dias atuais, houve uma expansão no número de instituições, com conseqüente ampliação do número de vagas, principalmente nas IES privadas, além da diversificação na forma de organização acadêmica das IES e na flexibilização da oferta de cursos. Contudo, o acesso a esse nível de ensino ainda se mantém elitizado. Dados obtidos a partir do Censo de 2008 MEC/INEP demonstraram que apenas 3.221.000 (três milhões, duzentos e vinte e um mil) jovens com idade entre 18 e 24 anos estão matriculados na educação superior, o que corresponde a 13,9% do total desse público que seria de 23.242.000 (vinte e três milhões, duzentos e quarenta e dois mil) jovens. Podemos considerar esse índice como insatisfatório se comparado ao definido pelos parâmetros internacionais de universalização e a meta do Plano Nacional de Educação – PNE/Brasil (2001-2010) que era de 30%. Estes são dados brutos. No entanto, se considerarmos particularmente a realidade do acesso dos negros às universidades os percentuais serão ainda mais gritantes o que justifica a adoção de políticas diferenciadas de acesso a esse nível de ensino, como as cotas raciais.

É no contexto da implementação de ações públicas afirmativas com recorte étnicorracial que é criado em 2004 e implantado no segundo semestre de 2005 na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, o PIIER - Programa de Integração e Inclusão Etnicorracial. O PIIER é um programa de cotas raciais que tem o objetivo de disponibilizar, a partir do Concurso Vestibular 2005/2 e por um período de 10(dez) anos, 25%(vinte e cinco) por cento das vagas de todos processos seletivos da UNEMAT para estudantes autodeclarados negros (pretos ou pardos) em cada um dos cursos regulares de graduação oferecidos por esta Instituição de Ensino Superior.

Em 2008, quando da realização da nossa pesquisa que deu origem a esse trabalho, tendo decorrido 03 anos de implementação desse programa na UNEMAT, buscamos compreender qual a concepção dos

sujeitos em relação ao PIIER. Elegemos o curso de Bacharelado em Enfermagem[38] do Campus de Cáceres - UNEMAT como *lócus* da pesquisa. Os sujeitos foram os docentes atuantes no curso e os discentes - cotistas e não cotistas regularmente matriculados no curso em 2008/2. Trata-se de um estudo de caso sob a ótica da abordagem quali-quantitativa. As percepções dos sujeitos foram coletadas a partir da aplicação de questionário.

Neste trabalho faremos uma contextualização da implantação do sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras e na UNEMAT. Em seguida descreveremos a metodologia utilizada na realização da pesquisa e os resultados obtidos e ao final traremos as considerações em relação ao Programa a partir das percepções dos sujeitos.

O sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, em seu artigo 6º estabelece como direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

Especificamente no que refere à Educação o Art. 205 da Carta Magna estabelece que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, CF/1988, p.121).

No entanto, a população brasileira de menor poder aquisitivo e que, em sua maioria, agrega o fator cor (negro, pardo, amarelo) como adjetivante encontra-se numa realidade totalmente diversa da realidade da população de maior poder econômico, que também possui o fator cor (branca) como adjetivante, porém em outro sentido.

No campo educacional as diferenças são ainda mais perceptíveis. A parcela negra (pobre) da população quase sempre possui defasagem no quesito idadeXsérie, além da deficiência de aproveitamento que pode ser considerada como reflexo de um capital cultural insuficiente acumulado durante o percurso escolar, enquanto que a parcela branca (de maior poder econômico) e que dispõe de outros mecanismos de acesso ao conhecimento facilmente eleva o seu capital cultural o que a coloca em um nível de desempenho privilegiado, portanto desigual.

Ao concorrer a uma vaga em uma universidade pública, por exemplo, o processo meritocrático de seleção vigente no Brasil, em sua imparcialidade e impessoalidade, desconsidera essas diferenças. As

[38] O curso de Bacharelado em Enfermagem foi criado em 2001 e desde então é um dos cursos de maior concorrência no concurso vestibular desse Campus e da UNEMAT. Possui sistema integral de ensino e funciona no turno diurno.

subjetividades são totalmente anuladas o que contribui para que o percentual de brancos nas universidades mantenha-se superior ao de negros.

Essa realidade somente começa a mudar no Brasil a partir de 1980 com a organização de Movimentos Populares, com destaque para o Movimento Negro, cuja reivindicação principal estava em buscar junto às universidades, especificamente as públicas, condições diferenciadas para o acesso aos seus cursos de graduação, o que mais tarde viria a ser chamado de ações afirmativas ou cotas raciais.

Esses movimentos ganharam força e despontaram nos campos de definições políticas a partir de 2001, com a realização da *III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância* em Durban - África do Sul. Nessa Conferência o governo brasileiro apresentou um estudo em que diagnosticava as desigualdades existentes entre brancos e negros no país, particularmente no campo da educação, e apresentou uma proposta formulada a partir da análise de indicadores socioeconômicos coletados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e pelo IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas) apontando a adoção de políticas de ação afirmativa[39] como forma de garantir condições de equidade à população brasileira. A partir de então foi criada uma Secretaria de Estado específica para tratar das questões raciais a SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; a Universidade Federal Fluminense e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro criaram seus programas de cotas raciais, seguidas por outras universidades, como a Universidade de Brasília, dentre outras políticas.

A implementação de políticas com público alvo específico, tais como as cotas raciais, nem sempre ocorre de forma natural, pois, trazem consigo todo o discurso sociológico, econômico, político, filosófico, humanístico e histórico dos seus propositores, e, portanto não está isenta de uma ideologia. No meio acadêmico encontramos percepções antagônicas a essas políticas, algumas pessoas favoráveis e outras contrárias. Há também os que preferem manter-se *isentos* por meio do silêncio, analisado aqui também como uma forma de manifestação.

Contrários à adoção das cotas raciais encontramos aalguns que pensam que as políticas de inclusão devem ser propostas tendo como referência a situação econômica da população. Entendem que a adoção de "cotas sociais" ao invés de "cotas raciais" beneficiaria mais diretamente a população negra argumentando que da população brasileira que sobrevive abaixo da linha de pobreza, o maior percentual é de negros. Um outro discurso recorrente é o de que as cotas ferem a democracia pois rompe com o princípio constitucional de igualdade e, ao ferir esse princípio, as cotas seriam

[39] [...] políticas (públicas e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e dos efeitos de discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. [...] impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas elas, visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. (GOMES, 2002).

inconstitucionais e, portanto, ilegais. No entanto, cotas para portadores de necessidades especiais em concursos públicos e nas empresas privadas que possuem certo número de pessoas em seu quadro de pessoal, além de outras adotadas em nível nacional, são naturalmente absorvidas.

Estas contradições são apenas alguns exemplos das diferentes abordagens que perpassam o tema *cotas raciais* e sobre as quais buscamos compreender em nossa pesquisa.

Contextualizando a UNEMAT e o PIIER

Criada em 1978 como Instituto de Ensino Superior de Cáceres, a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Brasil nasceu no interior do Estado e tem se mantido nesta condição, oferecendo à população interiorana oportunidades para a melhoria da qualidade de vida por meio da Educação. A UNEMAT possui estrutura multicampi, sendo estes localizados nos municípios[40] de Alta Floresta, Alto Araguaia, Barra do Bugres, Cáceres, Colíder, Juara, Luciara, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda, Sinop e Tangará da Serra, totalizando 11 *campi*.

A sede administrativa da UNEMAT está localizada na cidade de Cáceres, interior do Estado de Mato Grosso/Brasil, distante 210 Km da capital do Estado - Cuiabá-MT/Brasil. Atualmente a UNEMAT oferece a graduação, bacharelado e licenciatura, nas modalidades de cursos regulares (com ingresso semestral), Licenciaturas Parceladas, Ensino a Distância, Educação Superior Indígena, cursos para clientela específica e Cursos Fora de Sede. Oferta, ainda, a pós-graduação *Lato e Stricto Sensu* por meio de cursos Institucionais de Mestrado e Interinstitucionais de Mestrado e Doutorado.

Os primeiros passos na implementação das cotas raciais na UNEMAT foram dados em 2003. A concretização desse intento teve início com a publicação da Portaria nº. 328/2004-Reitoria/UNEMAT, instituindo a CEPICS – Comissão de Elaboração do Programa Institucional Cores e Saberes, constituída por professores, funcionários e acadêmicos da UNEMAT, sob a presidência do Prof. Ms. Paulo Alberto dos Santos Vieira.

Após a realização de várias reuniões da CEPICS trazendo à discussão relatos de experiência de outras instituições que já haviam adotado o sistema de cotas, a UNEMAT, a exemplo da Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Brasil e da Universidade de Brasília/Brasil, aprovou na 2ª sessão Ordinária do CONEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão a Resolução nº. 200/2004, instituindo o seu sistema de cotas denominado: "Programa de Integração e de Inclusão Étnicorracial – PIIER".

De acordo com o Art. 2º da Resolução nº. 200/2004 do CONEPE, a UNEMAT deverá:

[40] Todos os municípios estão localizados no Estado de Mato Grosso – Brasil.

> Disponibilizar, a partir do Concurso Vestibular 2005/2 e por um período de 10 (dez) anos, 25% das vagas de todos os processos seletivos da UNEMAT para estudantes negros, em cada um dos cursos regulares de graduação, modalidades diferenciadas e turmas especiais oferecidos por esta Instituição de Ensino Superior, excetuando-se o 3º grau indígena".
>
> "§ 1º. Serão considerados negros, para efeitos desta Resolução, os candidatos que se enquadrarem como pretos ou pardos, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE".
>
> "§ 2°. No ato de inscrição aos processos seletivos da UNEMAT, o candidato negro que desejar concorrer às vagas previstas no *caput* deste artigo deverá fazer a opção no formulário de inscrição e fazer a auto-declaração do grupo racial a que pertence".
>
> "§ 3º. poderá candidatar-se às vagas destinadas ao PIIER o candidato que:
>
> I – tenha feito seus cursos, fundamental e médio, exclusivamente em escolas públicas ou;
>
> II – comprove residência no Estado de Mato Grosso há pelo menos três anos;
>
> III – tenha cursado o ensino fundamental e médio em estabelecimentos particulares, com bolsa de estudo total ou parcial. (UNEMAT, 2004)

Conforme previsto na Resolução 200/2004-CONEPE o PIIER foi implantado em todos os *campi* da UNEMAT a partir do concurso vestibular 2005/2 e conta, até 2011, com três ciclos[41] de ingressantes/concluintes por meio do programa.

A Metodologia que nos conduziu até as percepções dos sujeitos

Em 2008, durante o curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Didática do Ensino Superior e tendo decorrido, naquele momento, quase 04 anos da implantação do PIIER na UNEMAT despertou-nos o interesse em compreender qual a percepção da comunidade acadêmica em relação ao programa, visto tratar-se de uma política de ação afirmativa (cotas raciais) de acesso diferenciado.

Elegemos como *lócus* da pesquisa o campus de Cáceres/UNEMAT a partir do curso de Bacharelado em Enfermagem. Nossos sujeitos foram os discentes (cotistas e não cotistas) do 1º ao 7º semestres do curso cujo ingresso se deu entre 2005/2 a 2008/2 regularmente matriculados e em situação ativa no

[41] Entendemos por ciclo o período que compreende o ingresso e a conclusão do curso pelo aluno. Consideramos como parâmetro para definir um ciclo os cursos que tem a maior periodização na Instituição, ou seja, 05 anos de duração (10 semestres).

período letivo 2008/2, totalizando 289 sujeitos nessa categoria[42]. Nesta pesquisa, os discentes matriculados no 8º semestre não foram considerados pois ingressaram em 2005/1 período em que a UNEMAT ainda não possuía o sistema de cotas. Também foram sujeitos da pesquisa 45 (quarenta e cinco) docentes do curso de Enfermagem[43], totalizando 334 (trezentos e trinta e quatro) sujeitos, entre discentes e docentes.

Observamos, conforme quadro 1 que do total de alunos regularmente matriculados no curso de Enfermagem - 1º ao 7º semestres, 22,1% são cotistas e 77,9% não cotistas. Do total de alunos cotistas, 57,8% responderam o questionário e 77,3% dos alunos não cotistas também responderam.

Quadro 1 – Número de discentes (cotistas e não cotistas) e percentual de respondentes ao questionário

Se-mestre em Curso	Total de alunos no Semestre	Nº de alunos Cotista	% alunos cotista	Nº de alunos não cotista	% alunos não cotista	Percentual de Respondentes			
						Cotista	% de respos-tas	Não Cotista	% de respos-tas
1º	39	10	25,6	29	74,4	09	90,0	23	79,3
2º	43	12	27,9	31	72,1	06	50,0	25	80,6
3º	48	11	22,9	37	77,1	06	54,5	35	94,6
4º	47	10	21,3	37	78,7	07	70,0	31	83,8
5º	38	08	21,1	30	78,9	03	37,5	18	60,0
6º	38	09	23,7	29	76,3	03	33,3	23	79,3
7º	46	04	8,7	42	91,3	03	75,0	18	42,9
Total	**289**	**64**	**22,1**	**225**	**77,9**	**37**	**57,8**	**174**	**77,3**

Fonte: (BARBOSA, 2008)

O quadro 2 demonstra o número de docentes e o número de respondentes. Conforme evidenciado, dos 45 docentes atuantes no curso de Enfermagem 18 responderam ao questionário, o que representa 40% do total.

[42] O número de matriculados do 1º ao 7º semestres, ingressantes via PIIER nos períodos 2005/2 a 2008/2 e a situação ativa dos mesmos em 2008/2 foram levantados na Supervisão de Apoio Acadêmico do Campus de Cáceres. Utilizamos, ainda, para coleta dessas informações o sistema de matrículas on-line e o fluxograma do curso.

[43]. As informações sobre o número de docentes foram coletadas na Secretaria do Curso de Enfermagem a partir do lotacionograma do período letivo 2008/2.

Quadro 2 – Número de docentes, número de respondentes e percentual

Curso e Campus	Nº. de Docentes	Nº. de respondentes	Percentual
Bacharelado em Enfermagem – Campus de Cáceres/UNEMAT	45	18	40,0%

Fonte: (BARBOSA, 2008)

Se considerarmos o percentual global de discentes e de docentes que responderam ao questionário este fica em 68,6%. Para Babbie (2001) *apud* Lima (2008, p. 118) esse índice de retorno é considerado bom pelos parâmetros da estatística, pois uma taxa de resposta de pelo menos 50% é geralmente considerada adequada para análise e relatório; uma taxa de pelo menos 60% é considerada boa e uma taxa de 70% ou mais é considerada como muito boa.

A coleta de dados foi realizada com a aplicação de questionário estruturado com 06 (seis) questões sendo cinco questões objetivas e uma questão descritiva. Para a tabulação dos dados, organizamos os sujeitos e os codificamos com as letras "D" para os docentes, seguido de ordem numérica e "A" para os discentes, seguido de ordem numérica.

Para compreendermos os resultados obtidos no questionário agrupamos as respostas semelhantes obtidas em cada alternativa e em cada questão, por segmento (docente ou discente), e posteriormente as categorizamos, conforme resultados apresentados a seguir.

A realidade que se descortina a partir dos resultados

> *Não concordo com a existência do PIIER. Sou negra e mesmo assim não concordo. Vejo isso como nos colocando como incapacitados. Sou a favor de cotas para pessoas de baixa renda. Não ao PIIER. Não ao PIIER. (Aluno A181)*

> *O PIIER veio para ajudar as classes menos favorecidas. Não acho que é uma discriminação, pois no nosso país há uma população miscigenada. Durante o processo histórico os negros sofreram muitas exclusões. Pelo amor de Deus o PIIER não pode parar. (Aluno A165)*

As transcrições acima retratam a opinião de dois discentes, um cotista e outro não cotista. Ambos negros. Por um lado, temos o aluno que rejeita o PIIER por considerá-lo discriminatório e preconceituoso e, por outro, temos o aluno que vê no PIIER a oportunidade de ingressar em uma

universidade e de minimizar as desigualdades de condições sociais e raciais presentes na sociedade brasileira.

Essas duas vertentes estão claras nos resultados obtidos na pesquisa e apontam que nos espaços do curso de Enfermagem da UNEMAT - Campus de Cáceres-MT/Brasil existem percepções, tanto de docentes quanto de discentes, que evidenciam o preconceito racial e, consequentemente, este se reflete nas relações acadêmicas.

Os conceitos de submissão, de servidão, de minoração, de negação do povo negro, da sua história e cultura, foram construídos e repassados no Brasil de geração a geração e continuam enraizados socialmente, perpetuando a discriminação e os pré-conceitos.

Como veremos a seguir, a análise dos resultados obtidos no questionário revelam percepções às vezes contraditórias tidas em momentos diferentes, mas que podemos considerar como sendo de um mesmo contexto, vejamos.

PIEER: Contradições nas percepções dos sujeitos

A primeira questão buscava compreender a interação dos alunos cotistas nas atividades em sala de aula. Nessa questão, na percepção de 61,1% dos docentes e de 59,7% dos discentes essa interação é igual ou sem diferença em relação aos alunos não cotistas. Para 11,1% dos docentes e para 15,6% dos discentes a interação é boa. A opção "muito boa" foi a resposta escolhida por 5,6% dos docentes e por 7,6% dos discentes e apenas 4,3% dos discentes consideram a interação como "insuficiente". Outras respostas, livremente elaboradas pelos respondentes, obtiveram o percentual de 22,2% de docentes e 9,5% de discentes.

Perguntamos na segunda questão como ocorria a interação dos discentes cotistas nas atividades extra-classe ou em grupo. Verificamos nessa questão que 77,8% dos docentes e 88,6% dos discentes responderam que a interação de discentes cotistas e não cotistas nas atividades extraclasse e em grupo ocorre naturalmente; a forma de ingresso não interfere nessa relação. Para 1,4% dos discentes essa interação depende da intervenção do docente ou de outros colegas e 2,8% dos discentes responderam que os alunos cotistas sempre se organizam em grupo diferenciado, na maioria das vezes, composto por colegas que ingressaram pelo PIIER.

A terceira pergunta buscava compreender a participação dos alunos cotistas nas atividades pedagógicas do curso: Colegiados, realização/organização de eventos ou cursos, etc. As respostas apontaram que 72,2% dos docentes e 87,7% dos discentes entendem que não há diferença entre alunos cotistas e não cotistas nas atividades pedagógicas do curso. Para 3,3% dos discentes o aluno cotista é mais disponível e demonstra maior interesse, ao passo que 27,8% dos docentes e 5,2% dos discentes escreveram outras respostas.

A quarta questão objetiva solicitava ao respondente uma avaliação do PIIER enquanto programa diferenciado de inclusão. Nessa questão verificamos que 66,7% dos docentes e 57,8% dos discentes avaliaram que o sistema de cotas privilegia e discrimina. Em segundo lugar, na opinião de 16,7% dos docentes e de 15,2% dos discentes avaliaram que os alunos ingressantes pelo PIIER teriam ingressado mesmo sem o sistema de cotas. Duas alternativas obtiveram a mesma avaliação na opinião de 5,6% dos docentes e de 10,9% dos discentes, quais sejam: o PIIER é a solução para a inclusão racial na Universidade; sem o PIIER, a maioria dos alunos negros que hoje está na Universidade não teria condições de nela ingressar.

A última questão objetiva perguntava objetivamente: O PIIER deve continuar?

Os resultados a essa questão demonstraram que na opinião de 38,9% dos docentes e de 37,0 dos discentes, o PIIER não deve continuar. 38,9% dos docentes e 32,2% dos discentes responderam que o PIIER deve continuar, porém, precisa de adequações e apenas 11,8% dos docentes e 25,6% dos discentes responderam que o PIIER deve continuar.

Em síntese, os dados das questões objetivas evidenciaram que os docentes e a maioria dos discentes, cotistas e não cotistas, não percebem diferenças nas relações interpessoais, nas atividades internas e externas à classe ou nas atividades pedagógicas do curso, afirmam que essa relação ocorre naturalmente. No entanto, quando questionados sobre o PIIER enquanto programa diferenciado de inclusão, bem como sobre sua continuidade, docentes e discentes tiveram opiniões semelhantes e estas apontaram que a maioria percebe o ingresso via programa como um processo discriminatório.

Considerando as contradições apontadas nessa primeira parte da pesquisa, buscamos aprofundar a compreensão acerca desse elemento, a partir das respostas obtidas na questão descritiva na qual os respondentes manifestaram sua opinião em relação ao PIIER, sem qualquer intervenção, como veremos a seguir.

Compreendendo o sentido das contradições a partir das categorias de análises

Na questão descritiva solicitamos aos respondentes: Relate sua opinião sobre o PIIER como programa de ação afirmativa e de inclusão social

Para o compilamento das respostas, optamos por fazer a leitura de todos os questionários e categorizarmos as respostas por aproximação de idéias e de conteúdos. Essa organização em categorias tem fundamentação teórica em Bardin (1977) apud Lima (2008, p. 119) que entende

> *[...]a categorização como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, e seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos e as categorias são rubricas ou classes, às quais se reúnem um grupo de elementos efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.*

Apresentamos a seguir as análises das categorias evidenciadas na pesquisa, confrontando-as com a reflexão teórica referenciada nesse trabalho.

Silenciamento dos sujeitos em relação ao PIIER

Quando solicitados a relatar sua opinião sobre o PIIER como programa de ação afirmativa e de inclusão social, um número expressivo de docentes e de discentes (cotistas e não cotistas) não responderam. O percentual (somatório) de sujeitos que não responderam essa questão corresponde a 25,8% dos pesquisados. Entendemos esse "silêncio" como uma forma dos sujeitos se "protegerem" das polêmicas que o tema por si só gera, porém, entendemos que mesmo que não manifestado, certamente esses sujeitos possuem um conceito.

Oportunidade/igualdade de inclusão social

Nessa categoria, o percentual de pesquisados que entenderam o PIIER como uma questão de oportunidade, de igualdade e de inclusão social ficou com 5,6% da opinião de docentes, 29,7% da opinião dos discentes cotistas e com 10,3% da opção dos discentes não cotistas. Esses dados demonstram que, do total de pesquisados, 36,6% consideraram o programa como uma oportunidade e uma garantia de condições de igualdade e de acesso à educação em todos os níveis, estabelecida pela Constituição Nacional, mas que, na prática, não se concretiza.

Para ilustrar essa categoria Carvalho (2002) *apud* Silva (2003, p. 24), afirma:

> *[...] universalizou-se (no Brasil) apenas a concorrência, mas não as condições para competir, não se equaciona o mérito de trajetória, somente conta o mérito do concurso. Nenhuma avaliação do esforço de travessia, e uma ficção cega, não problematizada, da ordem de chegada. Como se um negro se dispusesse a atravessar um rio a nado enquanto um branco andasse de barco a motor em alta velocidade e ao chegarem à outra margem suas capacidades pessoais fossem calculadas apenas pela diferença de tempo gasto na tarefa. Visto de outra perspectiva, que introduza a diferença histórica, social e econômica de desigualdade dos negros no Brasil, a própria noção abstrata de concurso, de competição, de rendimento, de quantificação das trajetórias individuais passa a ser estranha e mesmo equivocada.*

Discriminação étnica e racial: as cotas devem ser sociais

Um percentual expressivo de docentes (44,4%) e de discentes não cotistas (32,2%) pesquisados entende o PIIER como uma forma de discriminação étnica e racial. Cabe registrar que 8,1% dos discentes cotistas também compartilham dessa opinião.

Os dados evidenciados nessa categoria reafirmam, a exemplo da anterior, a discriminação e o preconceito racial existente na universidade, particularmente no curso de Enfermagem. Até mesmo pessoas que se beneficiaram do programa o rejeitam. Como explicar essas posturas? Esse número expressivo de pessoas as quais podemos denominar de "esclarecidas" e que ainda possuem uma visão tão preconceituosa nos leva a crer, como em Gomes (2001, p. 18), que "[...] discriminar nada mais é do que instituir em apontar ou em inventar diferenças, valorizar e absolutizar essas diferenças, mediante atividade intelectual voltada à legitimação de uma agressão ou de um privilégio".

Os dados nos apontam que a "legitimação" tratada por Gomes ocorre nos bancos da nossa universidade ao mesmo tempo em que esta procura combater por meio de programas específicos, as diferenças. Segundo Carvalho (2005, p. 83-108), "os conceitos discriminatórios foram construídos perversamente durante a história e as diferenças perpetuadas em desigualdades raciais refletem nossa herança escravocrata e colonial". É urgente a adoção de mecanismos de conscientização e de sensibilização da comunidade acadêmica em busca da reversão desse quadro de estigmas e de preconceitos.

O PIIER é uma forma de burlar a concorrência do vestibular e facilitar o ingresso

O número de sujeitos desta pesquisa que consideraram o PIIER como uma forma de burlar a concorrência do vestibular e de facilitar o ingresso pode ser considerado como inexpressivo. Decidimos considerá-lo porque, em nossa avaliação essa resposta demonstra uma desconfiança de pessoas que vivenciam a realidade da universidade, que conhecem a seriedade e a imparcialidade dos processos seletivos e que, mesmo assim, especulam sobre as possíveis "vantagens" que alguns possam

ter em relação a outros. Ocorre-nos questionar: como pode o PIIER ser uma forma de burlar o concurso vestibular e de facilitar o ingresso se todos os candidatos, cotistas e não cotistas, são submetidos ao mesmo processo e no mesmo momento?

Entendemos, assim como Gomes (2001, p. 04) que o PIIER "é uma forma de igualar as oportunidades e de extinguir, ou pelo menos mitigar, o peso das desigualdades econômicas e sociais e, consequentemente, de promover a justiça social". Porém, não podemos deixar de considerar que existem sim os chamados "negros de ocasião"

> *[...] pessoas oportunistas e/ou desonestas que se declaram negras com o fim exclusivo de conseguir uma vaga, cujo acesso não seria possível, caso se declarassem brancas, morenas ou quase brancas, como fizeram a vida inteira. Em algumas ocasiões o(a) negro)a) de ocasião se sente discriminado(a) por motivações não-raciais (pobreza, local violento onde reside, orientação sexual, maternidade precoce), em outras, não acha justo que haja um programa específico para negros(as) e não pras ele(a) que se julga tão "esforçado" e/ou inferiorizado(a). (SILVA, 2003, p. 47).*

Não temos conhecimento da ocorrência de situações em que candidatos tenham se autodeclarado negro para "beneficiar-se" do ingresso via PIIER na UNEMAT. Porém, entendemos que cabe à universidade adotar mecanismos de coibição desses sujeitos, caso situações como as mencionadas por Silva venham a ocorrer.

A educação básica deve ser melhorada

A educação básica, principalmente a pública, na opinião de 11,1% dos docentes, de 8,1% dos discentes cotistas e de 7,5% dos discentes não cotistas é o gargalo que se apresenta e que precisa ser equacionado para que o acesso ao ensino superior melhore, abrangendo um maior número de pessoas. Porém, entendemos que mesmo no espaço público e democrático de ensino, onde, em tese, todos possuem as mesmas oportunidades, os alunos da raça negra ainda estão em desvantagem em relação aos demais, pois, além da cor, as desigualdades sociais contribuem para essa diferenciação.

O PIIER é um bom programa, mas deve ser repensado

Essa categoria agrega a percepção de 11,1% dos docentes, 5,4% dos discentes não cotistas e 3,4% dos discentes não cotistas, que entenderam que o PIIER é um bom programa, mas que deve ser repensado.

A análise das respostas obtidas nessa questão, comparada com as demais respostas assinaladas no questionário pelos mesmos pesquisados, possibilita-nos inferir, como hipótese, que trata-se de uma postura que, por algum motivo, não se revela e que poderia não ser a verdadeira opinião dos

pesquisados, pois não há nas respostas um direcionamento do que deva ser repensado no programa. Ficam algumas dúvidas: será que o repensar se refere ao número de vagas? Será que se refere a uma maior fiscalização no ato da matrícula? Será que os pesquisados gostariam que houvesse alguma outra forma de comprovação da raça a não ser a autodeclaração? Será que os pesquisados realmente vêem o PIIER como um bom programa? Todas essas questões são incógnitas que necessitam de uma nova pesquisa.

O PIIER é desnecessário, pois todos são iguais

Na opinião de 2,7% dos discentes cotistas e de 13,2% dos discentes não cotistas, o PIIER é desnecessário, pois todos são iguais e capazes.

Esse princípio de igualdade, filosófico e jurídico leva-nos a refletir sobre qual igualdade estamos falando. No mundo globalizado e na sociedade capitalista brasileira, o conceito de igualdade que podemos estabelecer é o da total desigualdade: desigualdade de oportunidades, de acesso à saúde, ao lazer, à comida, à moradia, ao transporte, a bens materiais, à justiça (mesmo que todas as leis sinalizem para o contrário). Se pensarmos em educação, seria justamente nesse aspecto em que as (des)igualdades são ainda mais evidentes.

Gomes (2001) registra que "a igualdade não possui conceitos, é neutra, assim como a justiça: não ouve, não fala e não vê". Porém, até que ponto a imparcialidade e/ou neutralidade nos remetem à justiça e esta à igualdade? Fica a questão para reflexão.

Considerações finais

O problema central dessa pesquisa foi analisar a percepção de docentes, discentes (cotistas e não cotistas) em relação ao PIIER. Os resultados evidenciaram que 5,6% dos docentes e 10,9% dos discentes percebem a contribuição do PIIER para a democratização do acesso à universidade e para a inserção social, porém, 66,7% dos docentes e 57,8% dos discentes percebem o Programa como instrumento discriminatório e 5,6% dos docentes e 3,8% dos discentes responderam que as cotas devem ser sociais, independente da classe, cor ou etnia dos candidatos. Os resultados demonstraram que os conceitos que ainda estão enraizados nos sujeitos pesquisados refletem atitudes discriminatórias mesmo que de forma inconsciente, contribuindo para sua subjetivação.

Observamos que as percepções dos sujeitos em relação ao PIIER encerram contradições, divergências e que a maioria dos respondentes apresenta uma rejeição a essa forma de acesso à universidade, o que pode estar relacionado com o desconhecimento sobre o propósito de democratização do Programa.

A Universidade, espaço de convivência científica e intelectual, deve repudiar as atitudes racistas, preconceituosas e/ou de discriminação. Possibilidades de superação desses (pré)conceitos, construídos histórica e culturalmente, somente poderão ocorrer a partir da mudança de concepções dos sujeitos, o que, em nosso entendimento, pode acontecer pela educação e/ou (re)educação dos mesmos, ainda que, num primeiro momento surjam resistências.

Os resultados deste estudo suscitaram outras questões que necessitam de aprofundamento, tais como a necessidade de compreender se as políticas institucionais que vem sendo implementadas pela UNEMAT realmente tem democratizado o acesso à educação superior e o PIIER aparece como uma das políticas a serem investigadas. Essa questão já se constitui em nosso objeto de estudo no Programa de Mestrado em Educação da UNEMAT.

Referências

BARBOSA, Valci Aparecida. (2008) *Avaliação do PIIER: a percepção dos docentes e discentes do curso de Enfermagem do Campus de Cáceres – UNEMAT*. Monografia de Conclusão de Curso de Pós- Graduação *Lato Sensu* em Didática do Ensino Superior, Departamento de Pedagogia, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Brasil.

BITTAR. Mariluce. ALMEIDA. Carina E. Maciel de. (2006) Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. *Educar*. 28, 141-159. Retirado em Outubro 5, 2010 de http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a10n28.pdf

CARVALHO, José Jorge de. (2005). Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Atar.

COSTA, Jaqueline da Silva. (2006). Cor em movimento: um estudo de caso sobre a vida cotidiana de jovens e adultos negros do projeto pré-vestibular gerido pela Unemat no município de Cáceres/MT. Tese de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. (2001) Ação afirmativa & princípio constitucional de igualdade: o direito como instrumento de transformação social – a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. (2002). O debate constitucional sobre as ações afirmativas. Mundo Jurídico. Julho/2002. Retirado em Outubro 5, 2010 de http://www.mundojuridico.adv.br/sis_artigos/artigos.asp?codigo=33

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. (2008) Avaliação Institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussão nas universidades. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.

SILVA JUNIOR. João dos Reis. SGUISSARDI. Valdemar. (2001). *Novas faces da educação superior no Brasil*. São Paulo: Cortez.

SANTOS. Joel Rufino dos. (1985) O movimento negro e a crise brasileira. *Política e Administração*, 2(2), 287-307.

SANTOS, Renato Emerson dos. (2003) Racialidade e novas formas de ação social: o pré-vestibular para negros e carentes. In Renato Emerson dos Santos. & Fátima Lobato (Orgs.) *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades sociais*. Rio de Janeiro: DP&A.

SAVIANI, Demerval. (2008) Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados.

SILVA, Cidinha da (Org.). (2003). *Ações afirmativas em educação: experiências Brasileiras*. São Paulo: Summus.

SISS, Ahyas. (2003). *Afro-brasileiros, cotas e ações afirmativas: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartel Niterói: PENESB.

7.18.

Título:

Do início do estado novo totalitário ao processo de Bolonha: o que resta da crítica à universidade na década de 1930 protagonizada por Lobo Vilela (1902-1966)

Autor/a (es/as):

Manso, Artur [Universidade do Minho – IE]

Resumo:

Nesta comunicação é minha intenção reflectir sobre a progressiva democratização do ensino superior em Portugal através da leitura de alguns textos assinados por A Lobo Vilela que se inserem no ciclo de reflexões sobre o ensino universitário em Portugal suscitado pelo Grupo de Renovação Democrática ainda na primeira década de vigência do Estado Novo.

Porei mais a claro uma corrente do pensamento português a que pertenceram, entre outros, Álvaro Ribeiro, Agostinho da Silva, Delfim Santos, Santana Dionísio, que em tempos bem

diferentes do nosso, soube enfatizar a necessidade de qualquer curso superior não se ficar apenas por uma formação altamente especializada, como acontece cada vez mais, mas que seja capaz de a modelar com um conjunto de saberes que dotem os futuros profissionais de uma visão integrada e alargada do mundo nas suas diversas manifestações: científicas, tecnológicas, artísticas, religiosas, literárias, filosóficas... assumindo estas preocupações, a minha reflexão terá como fio condutor a seguinte questão: para lá da mobilidade e da acentuada especialização, o desígnio de Bolonha e a pressão das sociedades actuais cada vez mais informatizadas, serão capazes de cumprir essa importante finalidade universitária?

Palavras-chave:

Universidade; Ensino; Reformas; Contemporaneidade.

> *"O falso conhecimento é pior que a ignorância. Por isso a cultura deve ter carácter histórico, filosófico e sociológico para não perder o sentido dinâmico do progresso e estar relacionada com os problemas humanos a que procura dar resposta"*
>
> Lobo Vilela

Em 2009 o Serviço de Educação e Bolsas da Fundação Calouste Gulbenkian publicou um volume antológico que reúne um conjunto de textos sobre a Universidade e o ensino da autoria e sob a coordenação de Lobo Vilela. Os escritos que interessam para este trabalho prendem-se com a Universidade, nasceram no seio do Projecto da Renovação Democrática e foram publicados inicialmente no jornal figueirense *A Voz da justiça*. O espaço que ocupou a reflexão sobre a Universidade nesse insípido movimento social e político, já foi por mim tratado num trabalho anterior (cf. Manso, 2005).

Aqui tentarei sintetizar essa reflexão e confrontar as linhas mestras da crítica à Universidade de então com os principais rumos a que parece conduzir o designado processo de Bolonha. Os tempos são outros, as necessidades educativas diversificaram-se, mas na sua essência, os fundamentos desta discussão continuam a fazer sentido, pois estamos longe de os decisores actuais terem percebido a necessidade de uma formação de base, com um forte cariz humanista, que seja propedêutica de qualquer especialização técnica mais ou menos apurada. Bolonha pretende formar pessoal especializado, diremos, o mais especializado possível, cujo domínio do conhecimento técnico permita a cada um tornar o seu trabalho o mais universal e eficaz possível. O processo de bolonha conduziu a formação para a pura especialização e internacionalização dos futuros profissionais, pretendendo que em qualquer parte do mundo sejam capazes de produzir mais e melhor. A avaliação da prática formativa faz-se agora pela quantificação do conhecimento: o valor de cada um é aferido pelo número

de coisas que produz e comunica na linguagem franca de agora, o Inglês, contrariando, assim, o modelo que deu origem ao ainda designado ensino univesitário, que distinguia a capacidade de produzir da capacidade de teorizar, a capacidade de pensar, da capacidade de fazer. É verdade que começou por ter uma lingua franca, o latim, mas a nova organização sócio-política da Europa resultante das revoluções inspiradas pelos ideais iluministas que levou à configuração de novos Estados no espaço europeu, depressa reconheceu nas línguas maternas um elemento chave da afirmação nacionalista e da respectiva coesão social dos novos Estados. As viagens por outras culturas e o contacto directo com diversos povos eram um imperativo na formação, não para com tal intercâmbio poder vir a acrescentar mais valias ao tecido produtivo dos países originários, mas sim para nos conhecer-mos melhor uns aos outros enquanto homens e seres diversos que tendo interesses não coincidentes, devemos cultivar a humanidade que é comum a todos e só percebendo a maneira de ser e estar dos outros, estaremos em condições de nos compreendermos melhor a nós mesmos.

Ora, esta ideia original de Universidade está presente nas linhas orientadoras do processo de Bolonha, tal como nas anteriores reformas universitárias, mas como será fácil de perceber, desde há muito que se tornou um princípio vazio de conteúdo.

No primeiro terço do século vinte eclodiu a república em Portugal e com ela muitas foram as reformas prometidas, nomeadamente no campo educativo, mas poucas foram as realizadas. Houve, contudo, uma pleiade de homens inteligentes que ousaram pensar a situação educativa portuguesa, mesmo que de uma maneira ou de outra estivessem em sintonia com a mudança do regime, o mesmo não se passava em relação às reformas anunciadas – mas nunca cumpridas – no que respeitava ao ensino e à educação. Eram dois e opostos os grupos doutrinários mais importantes de então, mesmo que tivessem tido a mesma origem: a *Renascença Portuguesa*, instalada no Porto e a *Seara Nova*, que resultou da cisão do primeiro movimento e se veio a sediar em Lisboa. No campo da educação e do ensino, bem como nos restantes, durante vários anos tiveram como figuras centrais, a *Renascença*, Leonardo Coimbra, ministro da Instrução por dois curtos períodos nos anos de 1919 e 1922 e pela *Seara Nova*, António Sérgio, também ele ministro do mesmo ministério num curto período do ano de 1923. O interesse de ambos os movimentos era Portugal, os procedimentos eram os opostos: a *Renascença* tinha um fundo espiritualista, a *Seara Nova* uma orientação positivista. Sérgio era um teórico, Leonardo à teoria juntava a prática, era professor nos liceus e na Universidade, tendo sido o grande obreiro da primeira Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Lobo Vilela, colaborador da *Seara Nova*, será uma das figuras de proa do Movimento da *Renovação Democrática*, que, em meu entender, na reflexão educativa, é mais influenciado pela doutrina da *Renascença Portuguesa* do que pelos ideais da *Seara Nova*. Foi Lobo Vilela que sistematizou a reflexão em torno da crítica à Universidade e fê-lo com um espírito de abertura, contando, tanto quanto possível, com a intervenção de gente que a servia, como é o caso de Joaquim de Carvalho e

Delfim Santos, professores da Universidade de então e os contributos de outros teóricos que foram impedidos de se dedicarem ao ensino, fosse em que grau fosse, como é o caso de Álvaro Ribeiro.

Para lá da maior abertura de Portugal ao mundo e de uma efectiva democratização do ensino em todos os níveis, inclusive, o universitário, o que há, então, de diferente entre as críticas à Universidade que existia e àquela que se está a compor a partir do processo de Bolonha?

Centrado apenas nas questões em torno do saber e da sua difusão pela Universidade portuguesa, em 1933 dizia Vilela que "Quando saímos da Universidade e tomamos verdadeiro contacto com a vida é que reconhecemos a fragilidade, a tibieza da nossa preparação" (Vilela, 2009: 87). E de certa maneira assim continua ser. A formação é cada vez mais longa, mesmo que implicitamente tenha sido reduzido o espaço de tempo em que ocorre, pois os três ou quatro anos de licenciatura para nada servem se não forem complementados com um mestrado e porventura com o doutoramento. Aliás o facto de haver cursos com o 2º ciclo (mestrado profissional) e com o terceiro (doutoramento) incluídos, limita logo à partida a capacidade de escolha de cada qual em adquirir outras competências em áreas diferentes da sua, tal como limita a possibilidade a tantos outros de no términus do 1º ciclo de estudos poderem continuar a sua formação numa área diferente da inicial, pois essas áreas já estão ocupadas por quem vem de trás, ou seja, pelos alunos que já as frequentavam e nelas obtiveram aproveitamento. Assim, o que se verifica é que o processo de Bolonha insiste num modelo de formação altamente técnica e especializada, impedindo uma aquisição diversificada de conhecimentos.

Para que efectivamente não se pense que a crítica à Universidade actual é muito diferente da de todos os tempos, veja-se o que escrevia, nos idos anos de 1930, Lobo Vilela: "Quem apreciar com imparcialidade e espírito crítico o panorama da nossa época, não pode deixar de reconhecer esta verdade desoladora: o homem moderno é inculto. Emparedado no estreito recinto de uma excessiva especialização, vive, como o primitivo, no fundo duma caverna. O mundo, para ele, tem apenas uma dimensão: a da sua especialidade; a vida, apenas um significado: vivê-la não importa como" (ib.: 89), para, mais à frente, terminar lapidarmente: "A especialização desumanizou o homem" (ib.: 90). Ora, ontem como hoje, esta análise continua válida. Mesmo que o mundo esteja muito mais aberto, que as companhias aéreas com os seus voos *low cost* ponham imensa gente em contacto com outras culturas e a diversidade das criações artísticas da humanidade, o que é certo é que esse intercâmbio reveste um aspecto cultural e educativo quase nulo. Vai-se aonde vão os outros, cumprindo os programas turísticos mais em voga, acompanham-se as massas para confraternizar e passar uns dias de borga. Os chamados programas Erasmus que põe os jovens a circular de um lado para o outro, são maioritariamente usados para aumenrtar os conhecimentos na especialidade de formação de base e não para elevar a formação humanística. Vilela tinha por isso razão quando dizia que "O homem, envaidecido com as conquistas da ciência, encarou a vida através dum prisma excessivamente pragmatista e reduziu o problema da educação à aquisição dum saber, objectivo e utilitário" (ib.: 92).

Na altura desta discussão, anos trinta do século passado, Lobo Vilela criticava a velha universidade por confundir cultura, técnica e investigação, algo que o desenvolvimento do conhecimeto e do saber já não permitiam considerar em conjunto, pois o progresso científico e tecnológico já era apreciável e precisava de uma certa compartimentação. O enciclopedismo era cada vez mais difícil, mas reconhecendo isso, de nenhuma maneira se poderia, como não se pode hoje em dia, prescindir de uma cultura humanistica na formação dos cidadãos, uma vez que "A cultura e a técnica incidem sobre o já conhecido e podem ser, por isso, *objectos de ensino*, ao passo que a investigação (aproveitando sem dúvida a cultura e a técnica) requer aptidões especiais que raramente se encontram" (ib.: 119). Ambas são essenciais e importantes, pois "A cultura prepara o indivíduo como homem; a técnica como profissional" (ib.: 120). Este é também um problema actual no processo de Bolonha, uma vez que as exigências lectivas aumentaram, juntamente com um sem número de obrigações burocráticas que retiram tempo e disponibilidade para a investigação. Ora, como, entre nós, o estatuto dos professores universitários exige que estes dediquem uma parte do seu tempo à investigação extra lectiva da qual devem apresentar resultados, leia-se publicações, algo vai ficar para trás. Ou o ensino ou a investigação se ressentem, ou, em alternativa, como as exigências escolares são cada vez maiores, a investigação toma a parte livre da vida de cada um, enfeudando-o num sem número de trabalhos a fazer, mais para cumprir um dever do que para o ajudar a ser melhor professor e investigador.

Esta também já era a visão dos professores universitários da altura, mesmo daqueles que levavam a investigação a sério. No inquérito conduzido por Vilela a posição do ilustre e respeitado professor da universidade de Coimbra Joaquim de Carvalho, é a seguinte: "A actual organização universitária que data fundamentalmente de 1918, é duma voracidade insaciável. Ela devora o tempo, a coisa mais preciosa da escolaridade de mestres e estudantes.'

'Atirado de uma cadeira para outra cadeira, de um curso para outro curso, das aulas teóricas para as aulas práticas, o professor é inexoravelmente compelido à burocratização do magistério, ao ensino fácil e à repetição – coisas terríveis para mestres e alunos" (ib.: 162). Com o mesmo sentimento crítico Adolfo Casais Monteiro diz que "A Universidade portuguesa está organizada para instruir – e, ai de nós! Nem essa função sabe cumprir! – mas quanto a educar, a dar vida a essa instrução por uma consciente adaptação ao ritmo total da vida do espírito, a torná-la viva e dinâmica, isso não lhe importa. Note-se que o ensino universitário nâo se distingue do ensino secundário senão na sua especialização; o espírito é o mesmo; num e noutro vemos o mesmo desdém para com a individualidade do aluno, a incompleta impossibilidade para que este tenha iniciativa" (ib.: 261).

Os anos trinta do século passado traziam, então, ao debate uma universidade que já se considerava muito especializada e pouco humanizada. Havia como que uma corrupção do ensino meramente universitário pelo ensino técnico. Bolonha coloca o mesmo problema, numa escala mais alargada. É que as grandes universidades hoje em dia são as do ensino técnico, capaz de formarem para fazer mais

e melhor. As outras, as de letras e ciências humanas, são uma espécie de parente pobre das designadas universidades ou escolas superiores de hoje em dia. Mesmo os cursos mais teóricos, criaram currículos com uma exacerbada preocupação de produzir. É preciso mostar que a formação produz valor acrescentado. As áreas designadas culturais são cada vez mais residuais, as UCs aumentam na formação, duplicando o saber técnico-prático e ignorando a formação humanistica. Depois, enchem os seus princípios orientadores, com grandes definições em torno da dimensão humana do saber, da ética e da deontologia, dos grandes legados da humanidade... discurso vazio, quer por parte de quem o faz, que já se limita, quase sempre a copiar o que outros disseram, mas essencialmente para os alunos, que por não saberem absolutamente nada daquilo que vêm escrito, não lhe atribuem qualquer significado.

Delfim Santos que foi catedrático de Ciências Pedagógicas na Universidade Clássica de Lisboa, respondia assim a Lobo Vilela: "quando nos referimos ao ensino universitário, entendemos o ensino vulgarmente chamado Letras e Ciências e as Faculdades assim denominadas. As outras: medicina, direito, farmácia, engenharia, agronomia, veterinária [...] não fazem parte do problema universitário, e não devem pertencer à Universidade. São escolas técnicas, especializadas estreitamente profissionais, levantando a sua organização problemas derivados, mas diferentes do universitário" (ib.: 273). O catedrático de pedagogia continua a apontar que "O principal defeito do ensino supeior de ciências consiste na especialização excessiva e na falta de correlação com o saber total ou cultura" (ib.: 276). Isto, no ensino das ciências pois apesar do franco progresso do conhecimento, estes teóricos estavam longe de imaginar a complexidade e a multiplicidade do conhecimento actual. Assim, parece haver uma confusão entre a nova organização das universidades, que desde há muito são outra coisa do que aquilo que presidiu à sua fundação, mas que continuam na sua maioria, pelo menos em Portugal, a pensarem-se como já não são, quer a nível de recursos, quer de peso efectivo na sociedade. A Universidade actual está muito longe da sua ideia original e, com Bolonha, parece ter banido quase por completo o ensino humanistico do seu seio. Não há tempo para saber como chegamos aqui e como se estabeleceram os grandes marcos da cultura humana. É preciso aprender a fazer, mais do que aprender a ser. Definitivamente, tornou-se vazia de conteúdo a recomendação de Delfim Santos: "Todo o ensino das ciências na Faculdade respectiva deverá, por conseguinte, ser orientado segundo o método genético ou epistemológico. A ciência, enquanto problemática, é filosofia; as ciências, quando metodizadas, são o caminhar direccionado pela reflexão filosófica ao longo da natureza" (ib.: 276).

Bolonha deveria, então, ter assumido a nova realidade do ensino superior e, sendo inevitável o grau elevado de especialização das novas formações, centrar o ensino universalista numa outra instituição de ensino superior, ou numa Escola própria que produza apenas teoria, onde se pense e discuta as necessidades do conhecimento e as consequências do seu desenvolvimento e que, simultaneamente, tenha um currículo oficial para transmitir os principais marcos da cultura humana a todos aqueles que se preparam para ser especialistas em alguma coisa. Esta formação deve ser obrigatória e distinta da

formação especial, devendo, ainda, alargar-se a outros setores do ensino e da educação não superior. Só assim os futuros especialistas podem vir a compreender as razões do progresso humano e todo o tipo de criações a ele associadas, já que continua válida a afirmação de Lobo Vilela: "Só os processos educativos que tendam à valorização do indivíduo, pelo máximo desenvolvimento das suas possibilidades, podem corresponder às necessidades espirituais do nosso tempo" (ib.: 329). E se este grupo de intelectuais muito criticou o ensino universitário sebenteiro do seu tempo, em que o saber que os professores achavam dever ensinar era coligido em grossas e desorganizadas sebentas, com a finalidade de os alunos as decorarem para os exames, que dizer de Bolonha, onde a sebenta deixou de imperar, mas foi substituída por resmas de fotocópias que reproduzem recortes da opinião feita e consensualmente adoptada como "doutrina oficial"?

O ensino universitário que temos já vem de há muito tempo. Disso mesmo nos dá conta Vilela: "À burguesia interessava já a educação profissional para aumentar o rendimento do trabalho e explorá-lo em melhores condições: daí o desenvolvimento do ensino técnico elementar. Não se tratava de valorizar o operário como homem mas apenas como instrumento de riqueza económica, pelo que o aspecto técnico prevalece e domina" (ib.: 334).

O processo de Bolonha, no campo das humanidades, estranhamente, tende a recuperar o enfoque aristocrático do saber humanístico. Tal como na antiguidade e idade média, hoje em dia só quem não precisar de ganhar a vida para se sustentar, pode prescindir de um ensino técnico e dedicar-se à aprendizagem humanística, pois os conhecimentos que irá adquirir, como não são passíveis de criar mais valias, não lhe permitirão uma ocupação capaz de lhe garantir a subsistência. Hoje, como em tempos remotos, o saber humanistico é uma preciosidade a que poucos se podem dedicar. Contudo ainda continua verdadeiro que "A preparação para a vida requer alguma coisa mais do que a simples especialização; esta deve ser um aprofundamento de certas questões, depois de se possuir uma compreensão geral da natureza e da vida" (ib.: 335). Como também requer o conhecimento, por mínimo que seja, da evolução do saber ao longo da história. De outra maneira continuaremos a ter, em alguns cursos do ensino superior actual que mantêm uma componente residual de formação humanística, respostas dos actuais alunos que aqui transcrevo, tal qual como foram dadas: em relação a Sócrates e aos Sofistas: "A criança não deve ser vista como o adulto"; em relação à tão propagada e mal compreendida pedagogia socrática: "Sócrates tinha uma escola que era a Ágora onde ensinava a ler, escrever e não só, também a contar"; em relação à Idade Média: "A idade média tem início no século XIV e acaba no XVII"; em relação a Rousseau, considerado com Sócrates um dos principais inspiradores das pedagogias do movimento da Escola Nova: "A pedagogia de Rousseau vai de encontro à ideologia do ilusionismo". Não era difícil multipilicar os exemplos. Palavras para quê? As respostas falam por si e são transcritas tal qual como foram dadas, mesmo no tempo da pesquisa fácil pelo universalmente conhecido motor de busca da google...

É provável que as estruturas universitárias, tal qual se encontram, não voltem a recuperar o fundo humanista. Não me parece que o ensino superior pós Bolonha seja capaz de conciliar a formação técnica com a formação cultural. Não é esse o seu propósito nem o dos tecnocratas que o desenharam. As Universidades modernas dificilmente se voltarão de novo para a formação humanista. Na altura em que se levou a cabo a discussão que aqui damos conta, apelava-se ao encerramento puro e simples das universidades que existiam em Portugal, a de Lisboa, Porto e Coimbra, e à consequente abertura, no seu lugar, de um Instituto superior de Cultura, concebido "como uma escola de transição para as escolas técnicas [...]. A preparação de professores para o ensino liceal, podia integrar-se muito bem nas funções desse Instituto. Deste modo, o ensino nesta escola dividir-se-ia em duas secções: a de cultura e a de formação pedagógica" (ib.: 337).

Na impossibilidade de restabelecer um forte cunho humanístico na totalidade do ensino superior, talvez se devesse pensar num ano – ou num tempo alargado - de transição para o ensino superior que seria preenchido em exclusivo pelo ensino humanistico. E claro, dever-se-ia repensar a formação dos professores na componente humanística, pois esta, tal como nas restantes profissões, ficou, neste campo, muito abalada com o processo de Bolonha. Ora, se os professores viram o seu tempo de formação no saber de base reduzido e se o nível da formação profissional é moldado pela aquisição de um saber técnico e utilitário, como poderão aumentar a formação humanistica dos seus alunos se não a adquiriram ao longo de tantos anos de formação?

No proceso de Bolonha, tal como em outras reformas do ensino superior, fica sempre um ideal por cumprir: um ensino superior iniciado por uma formação cultural e humanística forte. Promessa de todos os tempos, realização cada vez mais afastada. No tempo actual, a dimensão cultural do ensino encontra-se reduzida a fragmentos de circunstância que servem, essencialmente, o ideário democrático mais ou menos adoptado por todos os países de matriz ocidental, deixando de ter qualquer importância o pendor histórico e o desenvolvimento cultural de cada povo e respectiva cultura. Veja-se, como exemplo, o caso português, onde a aprendizagem da filosofia nem sequer é propedêutica para quem quer seguir estudos nessa área, mas a matemática é-o, como sempre o foi para as engenharias e todas as áreas das designadas ciências exactas e afins.

Bibliografia

Lobo Vilela e a polémica sobre a Universidade e o ensino nos inícios do Estado Novo (2009) (selecção, fixação de textos e notas de António da Costa Lobo Vilela). Lisboa: FCG.

Manso, Artur (2005). "O projecto de reforma do ensino superior no Movimento da Renovação Democrática (1932)", em AA. VV., *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Braga, CIEd/IEP – Universidade do Minho, pp. 2873-2884.

7.19.

Título:

Formação de educadores do campo: a pedagogia da terra

Autor/a (es/as):

Martins, Fernando José [Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu]

Resumo:

No contexto das políticas e práticas do ensino superior, de modo geral, cada vez mais atreladas à lógica de mercado, busca-se, neste texto, dar visibilidade a uma experiência numa modalidade de ensino que pretende se posicionar na contracorrente de tal lógica: a Pedagogia da Terra.

A metodologia para a exposição e pesquisa, baseia-se, inicialmente, nas análises de políticas públicas que propõem a democratização do ensino superior atingindo determinados segmentos sociais, no caso presente, os sujeitos que estão vinculados ao campo, às zonas rurais. Tal procedimento fora demandado por movimentos sociais do campo e incorporado em ações estatais. Também será efetuada uma revisão bibliográfica sobre a recente produção científica da temática e, por fim, vale destacar a utilização da pesquisa participante como ferramenta metodológica, uma vez que, como docente de experiências similares, produzimos também saberes incorporados à pesquisa.

Sob a forma de política pública afirmativa, voltada para os sujeitos do campo, são construídos, no Brasil, cursos especiais, com características singulares e próprias, que têm chamado a atenção de pesquisadores e da sociedade civil. Essa experiência aponta elementos significativos que almejam a definição de políticas e práticas de um ensino superior vinculado a uma perspectiva emancipatória, voltado especificamente para as camadas populares. Tais características ganham essa natureza por serem pautadas por movimentos sociais. De forma breve, poderíamos dizer que os cursos superiores oferecidos aos sujeitos do campo, demandados pela sociedade civil organizada, tornam-se processos de luta pela democratização do ensino superior, na medida em que pautam muito mais do que um curso específico na estrutura universitária, questionam também a exclusão que é imposta às camadas populares, ao evidenciar o caráter elitista presente na educação superior brasileira.

As críticas impostas ao processo aqui exposto são atribuídas à sua focalidade, que uma política compensatória seria insuficiente para auxiliar na democratização do ensino superior. Contudo, há que se registrar que os números de vagas ampliadas em si, mesmo que ultrapassem os

milhares, não são tão expressivos como a condição de inserir, em um processo formativo superior, sujeitos tão alijados, como os camponeses. A "pedagogia da terra" traz, para o interior das universidades, uma população vitimada por um longo processo de exclusão. Além do que, a estrutura interna dessa experiência tem trazido lições para o conjunto ancestral da universidade, instituição que se apresenta como ensino "superior" na realidade brasileira. A exposição avaliativa dos processos que se querem democratizantes do ensino superior, propostos pela Pedagogia da Terra, quer contribuir com processos mais amplos de promoção do acesso da maioria ao restrito campo do ensino universitário.

Palavras-chave:

Movimentos Sociais; Participação e Universidade.

Introdução

Não seria difícil traçar um panorama definindo o caráter desigual, excludente e elitista do ensino superior. Isso poder-se-ia fazer estatisticamente, com dados em relação ao acesso da população a esse nível de ensino, que se agravariam ao cruzar os dados com as condições sociais dos freqüentadores do ensino superior[44]. Contudo, procurar-se-á ater ao caráter qualitativo desse panorama, o qual Chauí (1999) define como operacional, dado sua submissão aos ditames do capital. Nesse sentido, ela afirma que "Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas" (Chauí, 1999:05). Tais características, embora situadas na realidade brasileira, podem ser ampliadas para demais contextos, como aponta a coletânea de nome significativo: "*A Universidade em Ruínas*", que traz experiências de outros países, inclusive europeus. Ainda há que se citar, nesse panorama, o controverso processo de Bolonha. Processo esse que, mesmo que, para muitos se manifeste como um avanço nas políticas de ensino superior, para analistas críticos, fortalece as características acima descritas, auxiliando no caráter "operacional" da universidade contemporânea.

Contudo, na outra esfera do processo elitizante do ensino superior, estão as camadas populares. Desprovidas historicamente do acesso aos direitos de cidadania, encontram-se sujeitos sociais que se organizam em movimentos que, entre suas demandas, buscam o acesso a tais direitos, promovendo dessa maneira, um processo de democratização. É justamente o caso presente, os movimentos sociais

[44] Não é objetivo central aprofundar na temática. Para dados acerca do ensino superior no Brasil, o artigo Pinto, José Marcelino de Rezende (2004) O acesso à educação superior no Brasil. *Educação e. Sociedade*, 25, (88), 727-756, é bastante esclarecedor.

do campo, que partem de demandas específicas, acabam por contribuir para demandas mais amplas de cunho social e, de maneira geral, com o processo de democratização como um todo.

Na perspectiva de democratização do ensino superior, encontram-se as ações coletivas desses sujeitos sociais que, "apesar" do Estado, articulam-se em torno de ações que inserem demandas dos sujeitos políticos coletivos no aparelho estatal e, no caso do ensino superior no Brasil, existem experiências emblemáticas. Com a dupla intencionalidade: primeiro a de materializar alguns pontos de democratização até aqui debatidos e, também, expor as características básicas de um fenômeno denominado no Brasil de "Pedagogia da Terra" é que faremos as considerações a seguir. É necessário ressaltar que a Pedagogia da Terra não é um fenômeno que se amplia para uma tendência educacional ou uma "pedagogia" em seu sentido amplo – embora seja dotada de elementos relevantes para tanto – chamo aqui de Pedagogia da Terra, uma ação coletiva de acesso ao ensino superior, na qual os sujeitos sociais do campo, a partir de demandas específicas e de acordo com as condições particulares de sua realidade social, constroem um processo formativo, utilizando-se dos tradicionais espaços universitários.

Mesmo nas considerações específicas, dissertando sobre uma experiência em particular como a Pedagogia da Terra, não se propõe a dissociação entre a perspectiva de sistema de ensino superior ou da idéia de universidade. Os apontamentos de Almeida e Antônio (2008:22) são emblemáticos, tanto para mostrar a idéia de universidade vinculada à Pedagogia da Terra, quanto para evidenciar a característica de unidade entre experiência local e sistema. Isso porque eles estão se debruçando sobre uma experiência local, falando de um curso desse perfil. Afirmam que: "Sua concretização contém explicitamente a idéia de uma Universidade Pública que expressa uma abertura de relações com os Movimentos Sociais e com uma ação preferencial por membros da sociedade que, de alguma forma, vivem na condição de exclusão ao acesso de direitos sociais à cidadania plena – a população do campo".

É necessário destacar que, para além da pesquisa em fontes primárias: documentos oficiais, documentos dos movimentos sociais; ou secundárias, a produção científica sobre a temática, utilizar-se-ão os recursos oriundos do contato direto com a temática, uma vez que o autor foi docente de um curso nos moldes aqui abordados, e trafega pelos espaços de construção coletiva das mencionadas ações, lançando mão, parcialmente, do recurso da pesquisa participante[45]. (Brandão e Streck, 2006).

É interessante sinalizar ainda que a Pedagogia da Terra se insere no contexto de um debate mais amplo no território brasileiro. Sobre a construção da chamada "Educação do Campo" (Arroyo, 2004), que não será objeto de análise do presente texto, contudo, não é possível dissociar as duas abordagens de

[45] Metodologia bastante utilizada principalmente na década de 1980, vinculada aos movimentos populares. Há outras obras que poderiam referenciar a expressão, utilizamos justamente essa, dado a publicação recente.

uma proposta educativa construída coletivamente pelos sujeitos do campo, condizentes com suas especificidades e com sua perspectiva contra-hegemônica de campo, agricultura, educação e sociedade.

As origens e os dados

A gênese da "Pedagogia da Terra" explica o apontamento supra sobre a ação "apesar" do Estado. Principalmente no Brasil, o ensino superior tem uma marca histórica elitista, em que as camadas populares são minorias e exceção. Como a gênese da Pedagogia da Terra está vinculada a um movimento social específico o MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que por sua vez, se insere em um movimento mais amplo, como fora mencionado, a "educação do campo", são necessários dois esclarecimentos: a) é complexo precisar um limite na atuação do MST e o movimento "Por uma Educação do Campo", esse primeiro é um dos fortes sujeitos sociais que compõem o segundo. b) O foco de atuação e, consequentemente, as demandas dos dois movimentos se misturam. Assim, com a intenção de evidenciar essa proximidade e também esclarecer a essência da expressão "Educação do Campo", pode-se afirmar que:

> *Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade desse movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (Caldart, 2004:149-50)*

Esses esclarecimentos são necessários, pois, para retomar a história da Pedagogia da Terra, é preciso evidenciar o papel central do MST, que se desdobra nesse movimento maior de educação do campo. Contudo, a que se circunscrever a especificidade de cada um desses movimentos, indissociáveis, mas independentes.

O MST é um movimento social que tem como principal ação a luta pela reforma agrária. Contudo, no interior desse movimento, há uma série de demandas que constituem frentes de luta, entre elas, encontra-se a educação. Como é um movimento de massas, constituído por famílias, há um alto índice de crianças, o que se desdobra em uma grande demanda por educação. Como o MST tem uma proposta educacional de acordo com os sujeitos que o constituem, há toda uma estrutura que se alinha com tal especificidade, entre elas, a formação de professores. É nesse contexto, de acordo com uma

práxis educativa, sentida nas necessidades de um movimento social, que é "gestada" a Pedagogia da Terra.

A partir da demanda de formação científica e universitária para os quadros das escolas situadas em acampamentos e assentamentos do MST, esse movimento procura realizar parcerias com universidades para a supressão dessa demanda e, concomitantemente, procura, junto aos organismos estatais, fontes para que o Estado assuma essa demanda púbica educacional. Depois de um longo processo de construção social, que extrapola os limites deste artigo, a partir de 1998, iniciam-se as parcerias formais entre as universidades brasileiras e o MST, tendo como órgão de fomento estatal um programa chamado PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, ligado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário. Note-se que não se trata do Ministério da Educação. São dezenas de universidades em parcerias com movimentos sociais, números que serão destacados somente para dar visibilidade à dimensão dessa ação, o que significa, nessa avaliação particular, uma experiência democratizante no ensino superior brasileiro.

Relatando inicialmente as características formais da Pedagogia da Terra, quer-se demonstrar a abrangência atingida por tal iniciativa. Para fazê-lo, serão utilizadas algumas fontes "oficiais" que, nesse caso, não se restringem aos documentos estatais. Os documentos produzidos pelos movimentos sociais são oficiais aqui. No caso, a análise das primeiras experiências toma um caderno produzido pelo MST (Iterra, 2002), que é a referência central. Os demais dados são fornecidos pela coordenação do PRONERA, que não estão ainda sistematizados, são somente os apontamentos internos do setor.

Os dados aqui expostos sobre a Pedagogia da Terra evidenciam dois momentos políticos do Brasil. O período inicial da experiência, entre 1998-2002, é marcado por um conflito intenso, pois o Estado Nacional e sua política de Estado-Mínimo se contrapunha a iniciativas populares como a que está em tela. Essa contradição é interessante ser observada, pois é justamente no momento de maior intensidade no combate aos movimentos sociais, nas políticas públicas mais escassas ao conjunto da população, é que se avança em uma iniciativa de política pública popular.

Nesse primeiro período, conforme o relato dos movimentos sociais (Iterra, 2002), foram efetuadas sete experiências de Pedagogia da Terra. Esse momento, além de iniciar a construção formal do que se denomina hoje Pedagogia da Terra, traz elementos emblemáticos para as considerações contemporâneas, como o próprio nome da atividade.

O primeiro curso de Pedagogia da Terra do Brasil foi realizado por uma parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, visando à formação acadêmica de professores que atuavam no interior de escolas e processos educativos do MST. Os alunos da Turma Salete Strozake, sem a pretensão de "batizar" o curso, fizeram um ato que deu o nome ao objeto aqui analisado. Em um jornal, criado para manter atualizadas as bases (acampamentos e assentamentos)

sobre as atividades de formação que vinham realizando, os educandos chamaram esse jornal de "Pedagogia da Terra", nome que se construiu de significados e práxis cunhando uma categoria hoje constituinte do sistema do ensino superior brasileiro. "De nome-apelido, a expressão *Pedagogia da Terra* vai aos poucos identificando a presença de determinados sujeitos na Universidade, bem como um jeito talvez novo de fazer e de pensar a formação de educadoras e dos educadores do campo". (Caldart, 2002:77). Vale ressaltar que a experiência tinha como interlocutor da sociedade organizada, apenas o MST. Em 2002, em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, ocorre o primeiro curso com a Via Campesina, composição constituída por vários movimentos ligados à realidade camponesa. Esse curso foi realizado nas instalações do ITERRA – Instituto de Educação Josué de Castro, ligado ao MST. Esse movimento, que era o interlocutor central do processo, passa a ser um dos parceiros, agregando à Pedagogia da Terra uma série de outros movimentos sociais, imprimindo um caráter mais classista à ação.

Nas fontes consultadas, pode haver um pequeno lapso de registro, pois nos relatos das atividades da Pedagogia da Terra, fornecidos pelo órgão oficial, o PRONERA, as atividades desenvolvidas iniciam-se no ano de 2003. Esse fato está atrelado às condições políticas governamentais do Brasil. É em 2003, quando assume a presidência do País Luis Inácio Lula da Silva. O órgão estatal referenciado está vinculado à administração federal e pode-se constar uma ampliação das atividades realizadas nessa área a partir desse fato. Ampliação não somente no sentido quantitativo, mas também nas áreas de cursos superiores oferecidos. Vale ressaltar que não está se atribuindo essa ampliação à mudança de governo no País. O fato mencionado da inserção de movimentos sociais ligados à via campesina como constituintes da Pedagogia da Terra, ampliando assim a força social dos movimentos (fator esse que não pode ser desconsiderado pela análise) é também uma referência para a ampliação da atuação da Pedagogia da Terra.

Com essas ressalvas, pode-se expor os dados quantitativos sobre a Pedagogia da Terra, que ultrapassa hoje o curso de Pedagogia. De acordo com dados disponibilizados pelos órgãos competentes já referenciados, tendo como base os projetos firmados até o presente ano, as parcerias abrangem várias áreas de conhecimento, com os seguintes cursos superiores: Geografia – Desenvolvimento Territorial, Agronomia, Letras, Normal Superior, História, Ciências Agrárias, Medicina Veterinária, Educação e Artes, Direito, Ciências Sociais, Tecnologia em Gestão, sem contar os cursos interdisciplinares de licenciatura para formação de professores e as pós-graduações *latu-sensu*, principalmente em educação do campo. Tal amplitude não supera a maioria dos cursos de Pedagogia existentes em tal modalidade. A tabela abaixo, embora, possa conter alguma lacuna, por não se tratar de uma publicação oficial,- um documento interno de controle da instituição responsável – oferece uma visualização um pouco mais pormenorizada acerca da atividade do PRONERA, nos cursos compreendidos como o que se denomina aqui Pedagogia da Terra:

Curso	Número de Vagas	Movimento Social[46]
Geografia e Desenvolvimento Territorial	55	FETRAF
Pedagogia	1087	MST
Agronomia	45	FETAGRI
Normal Superior	200	FETAG
Pedagogia	110	FETRAECE/MST
Letras	100	FETAG/CETA
Agronomia	180	MST
História	120	MST
Ciências Agrárias	60	MST
Pedagogia	50	CPT
Medicina Veterinária	130	MST
Pedagogia	180	FETARN
Educação e Artes	50	MST
Pedagogia	60	FETAPE
Direito	48	MST/FETAEG
Licenciatura em Educação do Campo	200	FETAGRI/MST
Ciências Sociais	60	FETAGRI/MST/CPT
Pedagogia	60	MST/FETAEMG
Formação de Educadores	180	FETAEMG
Agroecologia	80	MST

[46] O documento possui a terminologia "movimento parceiro", que na realidade é a instituição social interlocutora oriunda da sociedade civil, além do já denominado MST, as denominações das siglas são FETRAF – Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar, FETAGRI (diferenciação estadual) e FETAG - – Federação dos Trabalhadores na Agricultura, FETRAECE - Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Ceará, CETA – Movimento Estadual de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas da Bahia, CPT – Comissão Pastoral da Terra, FETARN – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Rio Grande do Norte, FETAPE – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Pernambuco e FETAEMG - Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais, FETAEG - Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Goiás. As federações de agricultores dos diversos Estados, estão ligadas a CONTAG – Confederação dos Trabalhadores na Agricultura.

Especialização em Educação do Campo	210	Via Campesina
Gestão de Organizações Sociais e Cooperativas	60	MST

Esses cursos, compreendendo a delimitação de período entre os anos de 2003 até os o final de 2007, realizam parcerias com vinte e nove universidades brasileiras, de todas as regiões do país. São 3469 vagas no ensino superior, destinadas a atender demanda dos sujeitos sociais do campo, em parcerias com universidades, em sua maioria, públicas. Os recursos para a manutenção dos cursos são públicos e tornam o atendimento aos educandos gratuito. A tendência de tal ampliação é aumentar, uma vez que outro ministério aderiu à proposta. O ministério da educação, por meio da Secretaria que assume a temática da educação do campo, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, lança um edital de fomento a cursos de educação superior para a formação de professores. Chamado de Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, busca-se realizar cursos de licenciatura de formação interdisciplinar de professores para escolas do campo, diferenciando-se da postura acadêmica dos tradicionais cursos de formação de professores. Ou, conforme o texto legal: "O objetivo do Programa é apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais." (MEC, 2007:1).

Ainda incluído no documento oficial, é digno de nota como ficam incorporados alguns dos princípios construídos pelos movimentos sociais e que, em certa medida, acabam por contribuir com elementos de popularização da perspectiva da organização do ensino superior nacional. Percebem-se tais elementos quando o documento estabelece os critérios exigidos para a elaboração de projetos a serem apresentados ao referido programa:

> *Entre os critérios exigidos, os projetos devem prever: a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores em formação possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, para permitir o acesso e permanência dos estudantes na universidade (tempo-escola) e a relação prática-teoria-prática vivenciada nas comunidades do campo (tempo-comunidade); a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Ciências Agrárias, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação; e a consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas, segundo as determinações normativas e legais concernentes à educação nacional e à educação do campo em particular. (MEC, 2007:2)*

Para além da novidade dos tempos educativos distintos, o mais emblemático dessa organização proposta para o curso de licenciatura em Educação do Campo é sua característica interdisciplinar. No Brasil, as áreas de conhecimento não se comunicam durante a graduação. As licenciaturas específicas, tanto para a docência do ensino médio, quanto para os anos finais do ensino fundamental (5ª. a 8ª. séries) são unitemáticas e ainda têm a preocupação com formação de professores secundarizada, na maioria dos casos.

A proposta descrita acima visa a superar essa distância construindo um curso no qual o educando é formado a partir do diálogo entre as áreas nas quais ele irá atuar como docente, de maneira interdisciplinar. E, embora conste de um documento oficial, essa prática é oriunda da organização anterior dos sujeitos sociais do campo.

O "conteúdo" da Pedagogia da Terra

É impossível dizer qual a maior contribuição da Pedagogia da Terra para o ensino superior brasileiro: se é a contribuição para a democratização no que diz respeito à forma, ou seja, a ampliação de vagas para camadas populares excluídas dessa modalidade de ensino (que, como sujeitos sociais organizados, como os movimentos sociais adentram nesse estranho universo do ensino superior); ou a democratização de conteúdo, pois, a Pedagogia da Terra, com suas experiências singulares, contribui significativamente apontando indícios de outras formas de organização do ensino superior.

De saída, pode-se apontar para o próprio acesso ao ensino superior. Os sujeitos constituintes da Pedagogia da Terra, organizados na base em seus movimentos sociais, apresentam demandas significativas para o sistema universitário. Dessa maneira, a população direciona a oferta universitária

e não o contrário, que é a regra na organização do sistema superior brasileiro. Contrariando a lógica que é a universidade que apresenta as opções aos candidatos, a experiência da Pedagogia da Terra, subverte isso, indicando quais são as suas demandas, ou seja, indicando quais são os cursos a serem oferecidos. Eis um fragmento de um artigo sobre a temática, que aponta o impacto de tal prática nas instituições de ensino superior: "Ao apresentar o projeto para uma primeira discussão, tal como foi entregue pelo Movimento, aos colegas da Faculdade de Educação, alguns progressistas outros menos, mas, em princípio, todos empenhados na construção de educação pública de qualidade, houve um certo incomodo, pois o projeto tinha consistência (...)" (Arelaro, 2005:43). Contudo, tais experiências vão se ampliando.

Além de apontar para uma vinculação orgânica entre processo educativo e práxis social, a presente experiência chama atenção para a identidade que se constrói e se consolida quando o processo formativo aproxima a "preparação" da vida concreta, real. O vir-a-ser ao ser. Essa é uma visão que diminui a distância entre o processo formativo e a realidade e proporciona uma formação universitária mais consistente e próxima da função social dos sujeitos que a fazem, ou seja, o processo formativo adquire identidade. "Quando os estudantes do MST passaram a se chamar de pedagogos e pedagogas da terra, estavam demarcando e declarando esse pertencimento *antes de universitários somos Sem Terra, temos a marca da terra e da luta que nos fez chegar até aqui*." (Caldart, 2002:83-4). Os sujeitos que ocupam uma vaga universitária, ao contrário do que dita o ideário hegemônico, não é uma tabula rasa, ele não *será*, bem pelo contrário, são sujeitos que *são*, ou, simplesmente, sujeitos. Esse elemento auxilia na reflexão da função social do ensino superior; em tempos que se propaga a função da universidade frente ao trabalho e a qualificação, a tendência é de que a juventude universitária se adapte às necessidades do mercado. No caso da Pedagogia da Terra, essa lógica também é invertida.

A organização interna dos cursos de Pedagogia da Terra é distinta da matriz organizacional do sistema de ensino superior. Uma vez que a estrutura está congruente às necessidades dos sujeitos que o fazem (e por eles é organizada) contribui na formação de uma estrutura que melhor atenda esses sujeitos. Dessa maneira, os "tempos educativos" não se assemelham com a regra geral do sistema de ensino superior brasileiro, que por sua vez é semelhante à estrutura de organização mundial, no qual, para além das pesquisas e atividades extra-universitárias, ministra-se através de aulas, ou seja, o ensino. Com a utilização da chamada pedagogia da alternância e a estrutura de internato montada para a realização dos cursos de Pedagogia da Terra, são possíveis as realizações de variadas atividades, que constituem "tempos educativos" plurais. Mediante essas considerações há dois conceitos que necessitam ser evidenciados: os tempos educativos e a metodologia da alternância.

O sistema de tempos educativos compreende a totalidade dos tempos de formação humana que são vivenciados durante a totalidade do período do curso superior. Contudo, antes de expor os tempos particulares, é interessante mostrar uma organização metodológica que permite vários momentos

específicos: a alternância. A pedagogia da alternância, com registros apontando para sua origem francesa (Ribeiro, 2008), é anterior à Pedagogia da Terra. É uma sistemática de organização que prevê momentos distintos de formação, que pretendem articular também teoria e prática. É pertinente assinalar que esse debate é distinto dos casos de profissionalização alternada realizados no Brasil em menor escola, mas também em outras realidades, como a portuguesa (Cabrito, 1994). Apesar do mecanismo metodológico ser o mesmo, substancialmente, principalmente em relação aos objetivos sociais, são experiências distintas. No caso da Pedagogia da Terra, ocorre a concentração de atividades em períodos do ano (no caso em tela, janeiro a março e em julho) períodos intensificados de atividades curriculares, que são denominados, grosso modo, tempo aula. Grosso modo, pois no interior das atividades de aula há outros tempos formativos. Vale ressaltar que essa simples organização diferenciada permite que muitos trabalhadores que, por vários motivos (trabalho, distância, condições de subsistência), antes alijados do processo, tenham acesso ao ensino superior.

O caso particular dos cursos de Pedagogia da Terra no Brasil associa essa alternância há um longo período de convivência comunitária dos estudantes, uma vez que as distâncias geográficas e a própria intervenção pedagógica diretiva, direciona que o período de realização de estudos seja organizado para se fazer em si um tempo educativo e possibilitar a inserção de outros. Essa intervenção em favor de uma vivência coletiva, integral não é circunstancial ou movida pela racionalidade econômica. Ela se insere em uma perspectiva teórica, que se pode localizar, nos dizeres de Gramsci: "De fato, a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente (...)" (Gramsci, 2000:38)

Na outra face da alternância, encontram-se as atividades que são desenvolvidas além desses períodos concentrados. O que se chama de "tempo comunidade". "Tempo-Comunidade (TC) é o tempo em que os estudantes estão em suas comunidades, desenvolvendo suas práticas, bem como outras atividades do curso, de estudo e pesquisa." (Almeida e Antônio, 2008:28). Uma vez que são todos oriundos de movimentos sociais ou instituições ligadas ao universo rural, são inseridos componentes educativos a partir dos tempos de ensino e pesquisa para serem desenvolvidos nas instituições de origem dos educandos. Na medida em que o curso vai se desenvolvendo, as atividades do tempo comunidade vão se complexificando, até adquirirem a forma de pesquisa ou prática de ensino, assistida diretamente pela instituição de ensino responsável pela formação.

Esses momentos alternados possibilitam um diálogo constante a teoria e a prática. Contudo, do ponto de vista da intervenção educativa formal, é no "tempo escola" – período no qual os estudantes se encontram na instituição de ensino – que são realizadas a maioria das atividades, consequentemente, os demais tempos educativos. No processo de auto-organização, por parte dos educandos, criam-se outros tempos educativos. Como esses se concentram em um único espaço para as etapas formativas

formais, cria-se uma comunidade durante esses períodos. Assim, o próprio processo de divisão do trabalho para a manutenção do espaço produz o "tempo trabalho". Essa é uma atividade que, para além das necessidades cotidianas, busca valorizar o princípio educativo do trabalho, uma vez que, necessariamente, os estudantes desenvolvem alguma forma de trabalho concreto, o que, em determinados caso, em que o curso assim o proporciona, torna-se uma aplicabilidade direta dos conteúdos teóricos. O processo de formação individualizada gera o "tempo leitura". A organização de espaços coletivos, além da sala de aula, culmina no "tempo estudo", entre outros tempos que variam de acordo com as características particulares de cada processo. Essa convivência, os processos educativos que se constituem pela organização do trabalho no interior do próprio processo, a centralidade dos educandos nos encaminhamentos metodológicos, como avaliação, auto-avaliação, planejamento, reflexões coletivas, enfim, a própria gestão do processo pedagógico, constitui uma abordagem que pode ser denominada pedagogia do coletivo.

Há que se assinalar também pontos da produção e organização dos conhecimentos nesses cursos e o tratamento que se dá a tal produção. No que diz respeito ao reconhecimento do próprio processo como instrumento pedagógico. A riqueza, na formação, não se esgota nessa possibilidade de organização do trabalho pedagógico. Constatado esse aspecto, todas as atividades desenvolvidas durante o período de formação são registradas em documentos chamados de "memória", com objetivos também científicos. "O desafio pedagógico aqui é de compreender que a memória registrada por escrito favorece a reconstituição coletiva do processo em outro tempo, permitindo teorizá-lo e analisá-lo com mais rigor" Caldart (2007:15). Dessa maneira, ao produzir a experiência (cf. Iterra, 2002 e Rabelo, 2008[47]) que está se explanando e documenta-la, os educandos e educandas promovem um processo de socialização e construção de saberes teóricos e práticos, que auxilia na compreensão desse fenômeno por outrem e é um elemento de avaliação e auto-avaliação das práticas realizadas.

Contudo, não é somente a prática, o processo, o fazer que é referência na Pedagogia da Terra. Há uma clareza no que diz respeito à aquisição do conhecimento científico e na elaboração do mesmo. O princípio da pesquisa presente em todo processo formativo, a rigorosidade de análise e a obrigatoriedade da produção científica para os educandos são aspectos que visam a materializar tal preocupação. Enquanto no ensino superior em geral no Brasil, principalmente nos cursos de formação de professores, os elementos institucionais de construção de conhecimento, como a produção de ensaios teóricos ou monográficos, não são regra, na Pedagogia da Terra é. No âmbito geral e ao aproximar evidenciar o problema da democratização e ensino superior, há mais apontamentos a serem efetuados. A experiência que a Pedagogia da Terra aponta para o sistema do ensino superior brasileiro é a necessidade da existência de uma práxis, que envolva os interesses sociais das classes sociais com

[47] São obras que contém as sistematizações efetuadas e produzidas pelos próprios alunos, a partir dos cursos de Pedagogia da Terra.

o processo de formação, tão elitizado no Brasil. Ou seja, uma ocupação dos espaços públicos, incluindo o sistema universitário do brasileiro, pois, sob o capitalismo, as ações estatais respondem, antes das necessidades sociais, às necessidades de reprodução do capital. Os avanços dos movimentos sociais em direitos e políticas públicas, quando efetivamente democráticos, dão-se pela organização popular e não por concessão estatal.

> *No debate, temos destacado o significado histórico desse processo de ocupação da universidade pelo Movimento Social. Os sujeitos de ambos têm se educado reciprocamente e contribuído na projeção/construção de políticas públicas que permitam avançar na democratização do acesso do povo à educação e a uma educação voltada aos seus interesses sociais. (Caldart, 2002:82-3)*

Enfim, essa experiência evidencia que não há democratização real sob o capitalismo advindas do próprio sistema, mesmo as conquistas no interior do Estado se faz com luta social. Não se trata de propor que o processo de democratização do ensino superior se faça somente pelos movimentos sociais. Não se quer universalizar a experiência particular da Pedagogia da Terra. Contudo, o que se acena é para o processo de democratização efetiva, concreta, para além das concessões oferecidas pelo sistema social capitalista. Uma outra face da afirmação reside no caráter educativo do próprio processo de democratização. As experiências democráticas como essa em tela, a democratização das unidades educativas, sejam elas do ensino superior ou das demais unidades educacionais, são elementos dialéticos de perspectiva democrática. "Em outras palavras, a democratização da escola não é puro epifenômeno, resultado mecânico de transformação da sociedade global, mas fator também de mudança". (Freire, 2000:114). Utilizando-se de uma afirmação de um teórico importante para a Pedagogia da Terra, evidência-se que, práticas contra-hegemônicas, no próprio sistema educacional, na contracorrente dos ventos oficiais, são antídotos para o imobilismo social, que é um forte instrumento da ideologia neoliberal, capaz de envolver os sujeitos sociais, mesmo nas esferas "superiores" do ensino, na espera da democracia dos sistemas, para a democratização de suas realidades locais.

A Pedagogia da Terra se insere em uma estrutura estatal, fez-se somente pela ação dos sujeitos sociais organizados e essa experiência evidencia a possibilidade concreta da existência de outros caminhos para o ensino superior brasileiro. Essa evidência empírica aqui narrada está no mundo para assinalar que, embora pareçam utópicas as elaborações anteriores acerca da democratização, elas são viáveis, mesmo nos ambientes sociais menos acessíveis, como é a universidade.

Conclusão:

O presente artigo demonstra que, mesmo dentro da sociedade capitalista, surgem movimentos que pressionam no sentido da socialização da educação, em todos os seus níveis. Ao se analisar uma experiência concreta que vem conseguindo se impor na educação superior brasileira, como a Pedagogia da Terra, pode-se perceber que há alternativas efetivas para uma outra lógica de determinação da organização e de políticas públicas para o ensino superior. Contudo, não se pretende "receitar" nenhum caminho para realidades distintas, ou pensar que a experiência aqui socializada encontra-se em um estado-referência para a democratização do ensino superior. Nesse sentido, ao concluir esse trabalho, indicar-se-ão elementos problematizadores acerca do debate realizado.

Algumas observações que podem parecer para alguns "desatualizadas" são pertinentes nessa problematização. Ao fazer a crítica ao programa de Gotha, Marx já destacava que: "Isso de "educação popular a cargo do Estado" é completamente inadmissível." (Marx, 1978:79). Esse pode ser um elemento que impele os movimentos sociais a tensionarem o Estado para a consecução de cursos no estilo da Pedagogia da Terra. Contudo, tanto movimentos sociais, quanto os órgãos governamentais diretamente ligados a essa experiência já assinalaram que é necessária a ampliação das políticas públicas no setor e seria interessante a incorporação pelas universidades da experiências realizadas de forma efetiva (Santos, 2008).

Aqui cabe o restante da observação marxiana:

> *Uma coisa é determinar por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado [...] e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! (Marx, 1978:89)*

Esse é um dos maiores desafios da democratização do ensino superior, da educação sistematizada e das instituições onde se oferecem as políticas públicas sociais. Como promover um processo realmente democrático, uma vez que, sob a organização capitalista da sociedade, as políticas estatais, hegemonicamente obedecem as diretrizes da reprodução do capital e do mercado e não às dos sujeitos sociais?

É esse desafio que a experiência demonstrada procura equacionar. Longe de apontar um caminho a ser seguido, o contributo da Pedagogia da Terra, por ora, é evidenciar essa questão em toda sua complexidade e que, de todas alternativas possíveis, uma que não deve ser abandonada é a busca pela efetiva democratização, ainda que na contracorrente.

Referências:

Arelaro, Lisete. Regina Gomes. (2005). A Pedagogia da Terra: novos ventos na universidade. *Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos*, Brasília I (I), 41-45.

Arroyo, Miguel Gonzalez [et al] (orgs.), (2004). *Por uma Educação do Campo.* Petrópolis: Vozes.

Brandão, Carlos Rodrigues. Streck, Danilo. Romeu. (Orgs.) (2006) *Pesquisa Participante; O saber da Partilha***.** Aparecida: Idéias & Letras.

Cabrito, Belmiro Gil. (1994). *Formações em Alternância*: conceitos e práticas. Lisboa: Educa.

Caldart, Roseli Salete. (2007).Intencionalidades na formação de educadores do campo: reflexões desde a experiência do curso "Pedagogia da Terra da Via Campesina". *Cadernos do ITERRA*, 11(VII). pp.9-52.

Caldart, Roseli Salete.(2002) Pedagogia da Terra: Formação de identidade e identidade de formação». *Cadernos do ITERRA.* 6(II). pp. 77-98.

Caldart, Roseli Salete.(2002) Por uma educação do campo: traços de uma identidade. In: Arroyo, Miguel Gonzalez [et al] (orgs.), (2004). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes. 147-158.

Casagrande, Nair.(2007) *A Pedagogia Socialista no Século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra.* Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Porto Alegre, Brasil.

Chauí, Marilena.(1999) *Universidade Operacional*. São Paulo: Folha de São Paulo: Caderno Mais.

Costa, Gilberto Ferreira. (2006) *A Construção da Identidade na Formação do Professor: um olhar sobre os alunos do curso Pedagogia da Terra da UFRN.* Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

Costa, Marilda de Oliveira. (2005). *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: o caso do curso Pedagogia da Terra da UNEMAT, Cáceres-MT.* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Foerste, Erineu. (2005) Pedagogia da Terra: Diálogos entre MST e Universidade. In: *28ª Reunião Anual da ANPED, 2005. 40 anos de pós-graduação em educação no Brasil*, (pp. 178-179.) Caxambu: ANPED.

Freire, Paulo. (2000) *Pedagogia da Esperança; um reencontro com a Pedagogia do oprimido.* 7.Ed. São Paulo: Paz e Terra.

Ghedini, Cecília Maria.(2007) *A formação de educadores no espaço dos movimentos sociais: um estudo da I Turma de Pedagogia da Terra da Via Campesina/Brasil.* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.

Gramsci, Antônio.(2000) *Cadernos do cárcere, volume 2. (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo).* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Iterra..(2002) Pedagogia da Terra. *Cadernos do ITERRA.* 6 (II) 77-98.

Marx, Karl. (1978) Crítica do Programa Social-democrata de Gotha. IN: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino.*. Lisboa:Moraes Editores.

MEC. Ministério da Educação do Brasil. (2007). *Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo.* Retirando em 14 de janeiro de 2008 de http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/procampo.pdf

Rabelo, Amaro Korb (Org.) (2008). *Vivência e práticas pedagógicas: Sistematizando a Turma Antonio Gramsci.* Cascavel: Edunioeste.

Rabelo, Josefa Jackline (2005)**.** *A Pedagogia do Movimento Sem Terra: para onde aponta a proposta de formação de professores do MST.* Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.

Ribeiro, Marlene (2008). Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. *Educação e Pesquisa* (USP), 34(1), 27-47.

Segtowitch, Patrícia de Nazaré. (2007) *Curso Pedagogia da Terra na perspectiva da Educação Ambiental*. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Belém, Brasil.

Souza, Marilsa. Miranda; Zivieri Neto, Orestes. (2008) Pedagogia da terra: construindo uma práxis transformadora. In: Amaral, Nair F. Gurgel do. Brasileiro, Tania S. Azevedo. (Orgs.). *Formação Docente e Estratégias de Integração Universidade/Escola nos Cursos de Licenciatura*. São Carlos; Porto Velho: Pedro & João Editores; EDUFRO,(II), 35-44.

Trindade, Hélgio. (Org.).(1999) *Universidade em ruínas na república dos professores.* Petrópolis, Vozes.

Zen, Eliesér Toretta (2006). *Pedagogia da Terra: a formação do professor sem-terra.* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil.

7.20.

Título:

Democratização no ensino superior brasileiro: o caso das universidades Multicampi

Autor/a (es/as):

Nez, Egeslaine de [UFRGS/UNEMAT]

Silva, Richéle Timm dos Passos da [UFRGS]

Resumo:

As universidades se deparam atualmente com uma série de desafios que são resultado das mudanças que as recentes alterações políticas, científicas, econômicas e sociais imprimiram na contemporaneidade. No caso brasileiro, desde os anos oitenta, os movimentos sociais, passaram a lutar pela democratização da sociedade e por direitos sociais materializados em políticas. Nessa luta também fez parte o processo de democratização da educação. Atualmente, houve um aumento significativo no acesso e a expansão da universidade que pode ser percebida através do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Esse programa teve como objetivo dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência no ensino superior e pretendia congregar esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da rede pública universitária brasileira. Porém, cabe ressaltar que a expansão quantitativa é apenas uma das faces da questão da "democratização" do ensino superior numa política expansionista. Outro elemento importante é que a universidade brasileira vem se transformado nos últimos anos, com destaques para a pesquisa, a crescente manifestação da extensão no atendimento a comunidade, a criação de departamentos, a institucionalização de programas de pós-graduação, o regime de tempo integral, entre outros. Tudo isso fortalece a estrutura universitária, porém, a universidade não pode ficar à margem do que acontece na sociedade, tem a obrigação de se envolver na resolução de problemas, ou na tentativa de reflexões oriundas da possibilidade de acesso e democratização do conhecimento no ensino superior de forma igualitária. Este artigo tem como objetivo evidenciar a constituição das universidades multicampis no cenário brasileiro, como um fenômeno organizacional expansionista, decorrente do REUNI, e que se espalhou para as universidades estaduais e privadas. Pretende-se, também identificar num dos Estados da Federação (Mato Grosso) o desencadeamento de ações das instituições de ensino superior, com relação à problemática estudada. Num primeiro momento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica aprofundando

reflexões sobre o REUNI e a constituição das universidades multicampi. Num segundo momento, foi realizado um levantamento de dados referentes a localização dessas instituições no Brasil. Diante dos resultados obtidos, constatou-se que a lógica da organização de uma instituição multicampi é que se expande em unidades menores, sem comprometer a sua identidade institucional, que de certa forma, é garantida. Dessa estratégia de organização multicampi, dois elementos estruturantes podem ser destacados, o primeiro é a organização acadêmica de base e o segundo é a dimensão regional que assume o atendimento dos acadêmicos de comunidades que não tinham acesso ao ensino superior. Essas regiões atendidas pela multiplicação de campi, quase sempre estão dentro do limite de um determinado estado-membro. Considera-se, que a relevância científica deste artigo é marcante, visto que muitas universidades adotam a configuração multicampi, suprindo uma lacuna no acesso ao ensino superior brasileiro.

Palavras-chave:

Democratização; Expansão; Ensino superior brasileiro; Universidade Multicampi.

Introdução

As universidades[48] se deparam atualmente com uma série de desafios que são resultado das mudanças que as recentes alterações econômicas, científicas, políticas e sociais imprimiram na contemporaneidade. No caso brasileiro, desde os anos oitenta, os movimentos sociais, passaram a lutar pela democratização da sociedade e por direitos sociais materializados em políticas. Dessa luta também faz parte o processo de democratização da educação (PERONI, 2008).

As políticas públicas de democratização do ensino superior devem ir muito além das ações focadas no aumento de matrículas e de inclusão social. Isso deve ser discutido a partir das contradições entre as concepções de educação como bem público-social e como mercadoria. A universidade brasileira vem se transformado nos últimos anos, com destaques para a pesquisa, a crescente manifestação da extensão no atendimento a comunidade, criação de departamentos, institucionalização de programas de pós-graduação, regime de tempo integral, entre outros.

Todos esses elementos fortalecem a estrutura universitária, porém, a universidade não pode ausentar-se do seu comprometimento com as questões de qualidade na tentativa de refletir como esses desafios

[48] Para fins de esclarecimento, o termo universidade será utilizado neste texto, tendo como denominação as demais instituições de ensino superior (faculdades e centros universitários), pois o foco da discussão basear-se-á na multiplicação dessas instituições no espaço geográfico e não na produção de conhecimento que decorre das pesquisas que seria a caracterização identitária da distinção entre universidade e as demais instituições de ensino superior.

emergiram da possibilidade de acesso e democratização do conhecimento no ensino superior. Por isso, deve se pensar em expansão com qualidade e equidade.

Recentemente, houve um aumento significativo de Instituições de Educação Superior, devido à expansão das universidades como resultado do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Esse programa teve como objetivo dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na Educação Superior pretendendo congregar esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da rede pública universitária brasileira (BRASIL, 2012).

Contudo, há que se ressaltar que a expansão quantitativa é apenas uma das faces da questão da "democratização" da Educação Superior, entendida como necessidade eminente do capital dentro de uma ótica de política expansionista, de acesso a estudantes, visando atender a demanda existente para esse nível da Educação.

Reitera-se que a multicampi é entendida como um fenômeno organizacional expansionista que se fortaleceu por decorrência do REUNI, vindo a espalhar-se para outras universidades. Contudo, vale ressaltar que anteriormente a essa política, a prática da multicampia já existia em várias instituições públicas estaduais[49].

Todavia, não há que se perder de vista que a formação que o ensino superior promove não deve subjugar a ética à técnica, e sim precisa constituir-se em acréscimo e alargamento das dimensões cognitivas da sociedade, aprofundadas no sentido da democratização política e econômica necessária à democracia.

A partir desses pressupostos, este artigo tem como objetivo evidenciar e refletir sobre a constituição das instituições de ensino superior multicampi no cenário brasileiro com destaque a região centro-oeste do país enfatizando-se no Estado de Mato Grosso esse modo organizacional das instituições, sua expansão e seu atendimento.

Considera-se, portanto, que a relevância científica deste artigo é significante, haja vista que muitas instituições adotam a configuração multicampi, suprindo a lacuna ao ensino superior brasileiro nas suas realidades regionais, com o propósito de atender a essa demanda, em prol do desenvolvimento social, econômico e cultural das suas comunidades.

Nesta direção, este trabalho foca discutir a constituição das universidades multicampi, organizando-se em três eixos: primeiramente, são realizadas discussões de cunho mais teórico sobre a multicampia e alguns elementos do programa Reuni, presentes no processo de democratização do acesso ao ensino

[49] Como exemplo pode-se citar entre muitas universidades destacadas nos estudos de Fialho (2005), as Universidades Estaduais do Ceará (UECE), do Rio de Janeiro (UERJ) e do Estado da Bahia (UNEB e UESB), bem como a Universidade Estadual Paulista (UNESP).

superior brasileiro; em seguida, procura-se trazer para a pauta o caminho metodológico da pesquisa realizada, o significado do que seja pesquisar e sua importância como caminho dialógico a se percorrer; e, por fim, no terceiro eixo se apresenta uma análise no que diz respeito às universidades multicampi na realidade brasileira, com ênfase sobre a região centro-oeste, pontuando o estado de Mato Grosso.

1 A multicampia nas instituições de ensino superior brasileiro

Na contemporaneidade, a universidade está passando por mudanças tanto na estrutura do ensino como na sua posição social, demandas desta atual sociedade que lhe imprime novos contornos e desafios. "Contudo, essa dinâmica de adaptação constante às circunstâncias e às demandas da sociedade acelerou-se tanto nesse último meio século, que é impossível um ajuste adequado sem uma transformação profunda das próprias estruturas internas da universidade" (ZABALZA, 2004, p. 19).

Também se destaca a necessidade das universidades se reorganizarem para lidarem com os novos públicos que, pela democratização do ensino passaram a frequentá-las nessa possibilidade de acesso ao conhecimento, reflexões de políticas de expansão e acesso ao ensino superior, como é o caso do REUNI.

Nos últimos quarenta anos, a universidade vem se transformando significativamente. Conforme destacado anteriormente, além de ter sido estruturalmente reorganizado, o ensino superior brasileiro tem-se expandido muito através do REUNI. Historicamente, pode-se destacar que houve um rápido aumento do número de matrículas entre 1965 e 1975 e, depois de um período de estagnação, esse número praticamente dobrou nos últimos anos devido a implantação dessa política. Este programa pretendia congregar esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da rede pública brasileiro. Porém, cabe ressaltar que a expansão quantitativa é apenas uma das faces da questão da "democratização" do ensino superior numa política expansionista.

Embora uma grande parte do referido aumento possa ser atribuída ao crescimento do ensino superior privado, a contribuição significativa das universidades públicas de cunho estadual não pode ser desconsiderada. Cabral Neto (2005) destaca que no cenário do ensino superior no Brasil, observa-se que, a despeito de um crescimento significativo do setor privado na oferta de vagas, o setor público ainda se apresenta como a principal referência para a formação de qualidade em nível superior no país. Cabe realçar que:

> *[...] a política implementada, pelo governo brasileiro, durante a década de 1990, atingiu particularmente o ensino superior público. Mesmo tendo ocorrido uma retração do Estado em relação ao financiamento, observa-se um crescimento na matrícula do ensino superior público [...] O aumento da demanda por educação superior decorre, dentre outros fatores, da universalização do ensino fundamental e do incremento da matrícula no ensino médio verificada nos últimos anos da década de 1990 (p. 50).*

Nesse contexto, há de se destacar a introdução, no cenário brasileiro, desde longa data, o fenômeno organizacional *multicampi* das instituições, predominante em universidades públicas estaduais e em instituições privadas. Esse termo *multicampi* remete a uma concepção de universidade com uma estrutura organizacional distribuída em vários espaços geográficos, sem estabelecimento de ordem de importância para qualquer um deles. Isso significa que tem unidades com pólos de ação situados em contextos físico-territoriais diferentes e atende aos interesses das regiões em que atua (LAUXEN, 2006).

Fialho (2005) considera que tal modelo já experimentado fora do Brasil, principalmente pelos Estados Unidos, permitiu a essas instituições uma penetração em áreas geograficamente diversificadas[50], "[...] promovendo o acesso ao ensino superior para populações anteriormente excluídas e contribuindo para o desenvolvimento de comunidades à margem dos processos de modernização" (p. 13).

A interiorização da universidade brasileira por meio dessa abordagem *multicampi* foi importante para a formação de professores para a Educação Básica, pois essas instituições têm assumido um papel essencial também na atualização desses professores, suprindo carências dos profissionais em localidades distantes dos grandes centros urbanos.

Porém, segundo Fialho (2005) também há desvantagens nesse modelo, já que "a dispersão geográfica de unidades institucionais cria dificuldades de natureza administrativa e de gestão acadêmica. Emergem problemas referentes à construção de uma identidade orgânica da instituição, com reflexos negativos no seu desempenho" (p. 13).

Etimologicamente, a palavra multicampi se compõe da partícula multi (do latim *multus*), que corresponde a muitos, numerosos; combinada com o termo campus, (também do latim) que significa o conjunto de edifícios e terrenos de uma universidade. No dicionário de língua portuguesa, a palavra multi designa quantidade, muitos e/ou muitas vezes; o termo campus tem o mesmo significado do etimológico, terrenos e edifícios de um colégio, escola ou universidade (HOUAISS e VILLAR, 2009).

[50] No caso brasileiro, destaca-se que a região centro-oeste está localizada longe dos grandes centros urbanos do país e com densidade populacional baixa quando comparada com outras regiões, como por exemplo, nas regiões sul e sudeste. Conforme dados que serão apresentados posteriormente, estes revelam os números das instituições multicampi no centro-oeste brasileiro bem como a extensão da atuação geográfica dos campi.

Essas caracterizações realçam a ideia de quantidade de unidades ou infraestrutura física de uma instituição.

Lauxen (2006, p. 237) acrescenta alguns elementos de análise quando explicita que as universidades multicampi são compreendidas como "uma proposta que favorece a interiorização da Educação Superior, onde cada campi é sede da universidade e pólo importante na formação do conhecimento." Por isso, possuem características administrativas próprias e autonomia de seus recursos, de suas particularidades acadêmico-científicas, de modo a integrarem-se entre suas unidades, relacionando-se profundamente com o contexto urbano e regional, buscando desenvolvimento social, econômico, cultural.

O conceito multicampi possui um apelo físico-geográfico capaz de conferir poder de identidade, porém muitas vezes cria uma circularidade explicativa que segundo Fialho (2005) dificulta sua compreensão, assim, "[...] é multicampi *porque tem muitos* campi..." (p. 25). Vale ressaltar que o termo campus universitário tem seu nascimento no início do ensino superior brasileiro no País (1808), quando o Estatuto das Universidades Brasileiras (1931) e a Reforma Universitária (1968) indicam a passagem das instituições isoladas para o conglomerado de universidades reunidas sob o nome de universidade e, consecutivamente para a cidade universitária, utilizando pela primeira vez, a palavra campus. Esse retomar histórico é importante para se compreender a configuração multicampi utilizada hoje em dia no processo de expansão universitária.

Parte-se desses elementos históricos de análise para se compreender o conceito multicampi, sendo percebido conforme Fialho (2005) que indica como uma "matriz de um tipo de instituição universitária que, refletindo-se nas dimensões acadêmicas, organizacionais e espaciais, se traduz segundo uma morfologia composta por muitos campi" (p. 27). Com essa configuração a missão da universidade encontra-se implicada nas dimensões históricas, políticas, sociais e educacionais dos processos de organização das sociedades e de produção do conhecimento científico.

Deste modo, a caracterização da multicampia acolhe as especificidades de atender a inúmeros municípios com seus campi, que se espalham em toda região, favorecendo a promoção do "desenvolvimento regional por meio da formação pessoal, ética e competente, construindo conhecimento, proporcionando crescimento e promovendo a cultura [...]" (LAUXEN, 2006, p. 238), visto que "dialoga com a comunidade atendendo às suas necessidades e constituindo-se fator de integração a partir de cada realidade, buscando um projeto coletivo de desenvolvimento e um crescimento harmônico da região em que atua" (p. 238).

Entretanto, todo esse percurso de análise do conceito permite evidenciar uma trajetória de sentidos atribuídos a palavra multicampi, partindo da idéia de quantidade, correlacionando a localização geográfica e a concepção de lugar da produção, corroborando noções que circulam no meio acadêmico

e que fazem reencontrar as dimensões relativas à estrutura organizacional desconcentrada e à dispersão físico-territorial.

> *Essa expressão (multicampi), portanto, cujos significados nem sequer se encontram absorvidos pela língua vernácula, embora já consagrada para dizer de uma modalidade de ensino superior, vai além do mero ato de designar alguma coisa: ela aponta para um fenômeno que se pretende diferenciado de outros, a exemplo dos modelos universitários cuja configuração não se restringe a um único lugar enquanto localização física [...] (FIALHO, 2005, p. 51 – grifos da autora).*

Porém, é imprescindível comentar que na contramão dos investimentos do ensino superior nesse processo de expansão, Fialho (2005) destaca que a configuração multicampi nem sempre é contemplada nas políticas governamentais e nos processos de planejamento, mesmo que as instituições dessa natureza comportem uma relação profícua com seu contexto urbano e regional.

Os estudos de Fialho (2005) sobre a universidade multicampi indicam a magnitude desse fenômeno expansionista que já representava, em 1996, cerca de 80% do universo das universidades estaduais do País correspondendo a trinta e uma instituições, distribuídas por todo o território nacional. Esses resultados são importantes para confirmar a expressividade de um fenômeno que se manifesta tanto pelo quantitativo das instituições reconhecidas como multicampi como pela abrangência da sua distribuição territorial.

2 O caminho metodológico da pesquisa

Toda reflexão é uma atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação e investigação da realidade. É uma atividade que permite elaborar um conhecimento, ou um conjunto deles, que auxilie na compreensão da realidade e possa orientar ações para a transformação.

Neste intento, como metodologia de investigação, partiu-se de uma concepção de pesquisa que buscasse a problematização da realidade educacional. Pretende-se, com isso, que as dificuldades aflorem, e que os caminhos para sua superação sejam desvelados, encontrados na partilha das inquietações e angústias que perpassam a realidade universitária brasileira (NEZ, 2011).

Vale destacar que essa problematização é aqui compreendida como indica Freire (1987), sendo possível apenas na sua dimensão concreta, presente e histórica. Então, resgatar o passado é analisá-lo criticamente, em relação dialógica com a situação presente permitindo que se revele se poderia ter sido diferente do que foi e se o presente pode ser diferente do que é, deixando ao futuro a possibilidade e o desejo de ser mais.

A proposta é partir de uma concepção que busque a problematização do/sobre o espaço universitário multicampi a fim de provocar a reflexão, levantar inquietações e partilhar sobre essa temática, partindo da realidade brasileira, na região centro-oeste, destacando-se o Estado de Mato Grosso.

Segundo Freire (1996) essa ação reflexiva confere sentido às situações problematizadas, abrindo possibilidades para o seu controle intencional e deliberado, introduzindo o eu como agente e fonte de pensamento. Essa proposição dialógica se reflete num indivíduo dialógico. Trazer-se-á aqui, a possibilidade de pensar tal situação na intencionalidade do diálogo com os pares acerca dos desafios, possibilidades e limitações da multicampia no ensino superior.

Nesse sentido, as estratégias metodológicas que foram utilizadas nessa proposta problematizadora constituíram-se de duas etapas: num primeiro momento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica aprofundando reflexões teóricas sobre o REUNI, sua implementação, objetivos e dados dessa política; juntamente a esse processo de busca teórica, deu-se o estudo sobre a constituição das universidades e demais instituições multicampi.

Num segundo momento, partiu-se a um levantamento de dados referentes à localização das instituições multicampi no Brasil, evidenciando-se a região centro-oeste do país e mais particularmente o estado de Mato Grosso, a partir de uma abordagem de análise dos dados quali-quantitativa.

Para a busca das instituições multicampi, na fase da coleta de dados, foi consultado o site do MEC (E-mec) onde se verificou inicialmente que este banco de dados não disponibiliza informações relacionadas ao cadastro identificado das instituições que possuem a característica organizacional da multicampia.

Por isso, foi necessário acessar o site de cada umas das instituições de ensino superior pública e privada que estavam informadas para então, a partir da leitura das informações do portal dessas instituições, poder identificá-la ou não como universidade, faculdade ou centro universitário multicampi.

A escolha pela região centro-oeste e a ênfase no estado de Mato Grosso, ocorre por ser atual inserção profissional das pesquisadoras que conhecem a realidade, compreendem as carências da região, as demandas da população, as dificuldades e os limites de instituições multicampi, porém acredita-se que possa haver nesta organização institucional, um movimento de reflexão importante para se pensar a função da universidade na sociedade.

Assim, de posse dessas informações, foram criados quadros com dados quantitativos das instituições, dos seus campi e algumas especificidades com a intenção de refletir sobre e com eles, essa expansão destas instituições de ensino superior na região que atendem. A partir disso, construíram-se análises

qualitativas expressando considerações sobre a multicampia na região e mais propriamente dito, no estado de Mato Grosso.

Num terceiro momento dessa pesquisa, também foi necessário um desdobramento metodológico numa perspectiva de alinhamento qualitativo aos dados já encontrados, assim procederam-se duas entrevistas informais semi-estruturadas, sendo um ex-reitor de uma universidade pública e um diretor presidente, mantenedor de uma instituição privada, buscando um levantamento de informações sobre a estrutura multicampi e sua importância no processo de expansão do ensino superior brasileiro no estado de Mato Grosso.

3 A análise da realidade brasileira sobre a região centro-oeste

A região centro-oeste possui extensão territorial de 1.604.850 km^2, uma população de 14. 058.094 habitantes e quatrocentos e sessenta e seis municípios, sendo composta pelos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e o Distrito Federal (BRASIL ESCOLA, 2012). Verifica-se a existência de um número significativo de instituições multicampi para atender a essa larga extensão territorial, num total de doze instituições sendo, sete instituições públicas e cinco instituições privadas (ver quadro 1 a seguir).

Quadro 1 – Instituições Multicampi

REGIÃO	ESTADO	PÚBLICAS	PRIVADAS
CENTRO-OESTE	Mato Grosso	2	4
	Mato Grosso do Sul	2	1
	Goiás	2	-
	Distrito Federal	1	-
SUBTOTAL		7	5
TOTAL			12

Fonte: Silva e Nez (2012).

Assim, as análises demonstram as peculiaridades deste fenômeno expansionista e constatam a existência de um número considerável de instituições multicampi nessa região do estado. Com isso, essas instituições atendem as necessidades e particularidades destes estados, levando a possibilidade da Educação Superior a vários municípios através dos seus campi universitários.

No desdobramento para o atendimento de uma análise qualitativa, exploraram-se os dados do estado de Mato Grosso, em profundidade e foi possível construir algumas inferências: esse é um dos maiores estados brasileiros, em extensão territorial com 906.806,9 km², faz divisa com os Estados do Amazonas, do Pará, do Mato Grosso do Sul, de Rondônia e de Goiás, além da Bolívia. (MATO GROSSO, 2011).

No que diz respeito à oferta de Educação Superior, até a década de setenta, Nez (2011) destaca que Mato Grosso era o único Estado do Brasil que não possuía nenhuma universidade embora tivessem ocorrido várias iniciativas para o acesso ao ensino universitário. A primeira instituição criada foi a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em 1970, e representou a conquista de uma antiga reivindicação da população mato-grossense.

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) é a outra instituição pública, que está inserida neste Estado há trinta e três anos, com sede em Cáceres, de onde se alavancou para todas as regiões. Nez (2011) enfatiza que a instituição está distribuída geograficamente nas doze macrorregiões do Estado definidas na Política MT+20[51], levando aos mais longínquos lugares[52], oportunidade de acesso ao conhecimento científico.

Já o ensino superior privado surgiu no final da década de 1980. Desde esse período, esse setor se expandiu num ritmo vertiginoso, fenômeno observado na região Centro-Oeste e nas demais regiões do país, conforme dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2006). Com relação à presença das instituições multicampi públicas e privadas em inúmeras cidades mato-grossenses, ver quadro 2.

Quadro 2 – Instituições Multicampi no Estado de Mato Grosso

INSTITUIÇÃO	ÓRGÃO ADMINISTRATIVO	CAMPUS	QUANTIDADE DE CAMPI
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)[53]	ESTADUAL	Alta Floresta	11
		Alto Araguaia	
		Barra dos bugres	
		Cáceres	
		Colíder	
		Juara	
		Luciara	
		Nova Xavantina	
		Pontes e Lacerda	
		Sinop	
		Tangará da Serra	
Universidade Federal de Mato Grosso	FEDERAL	Cuiabá	4
		Rondonópolis	

[51] Este é o Plano de Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso, que aponta conceitos básicos sobre o desenvolvimento sustentável, o planejamento participativo, com vistas aos cenários futuros de desenvolvimento. Ver mais sobre em: http://www.unemat.br/prpdi/pdi/docs/mt_20_parte_4.pdf.

[52] Para se ter ideia da distância territorial envolvida, existe entre os campi universitários uma diferença geográfica enorme. Pode-se usar como referência a sede da UNEMAT que está localizada no município de Cáceres e o Campi que se encontra mais ao norte do estado que é Alta Floresta. A distância entre eles é de 1.000 km.

[53] A UNEMAT, além de onze campi universitários, possui núcleos pedagógicos. A quantidade de Núcleos Pedagógicos varia a cada ano, pois depende do funcionamento dos cursos fora de sede para sua continuidade, já teve entre dezessete e quinze núcleos nos últimos dez anos.

(UFMT)		Médio Araguaia	
		Sinop	
Universidade de Cuiabá (UNIC)	PRIVADO	Cuiabá	6
		Primavera do Leste	
		Rondonópolis	
		Sinop	
		Tangará da Serra	
		Várzea Grande	
Faculdades Cathedral[54]	PRIVADO	Água boa	1
Faculdade de Sinop (FASIPE)	PRIVADO	Analândia	13
		Apiacás	
		Claudia	
		Feliz Natal	
		Guarantã do Norte	
		Porto dos Gaúchos	
		Nova Maringá	
		Nova Bandeirantes	
		Sinop	
		Tabaporã	
		Tapurah	
		União do Sul	
		Vera	
Universidade Anhanguera	PRIVADO	Cuiabá	2
		Rondonópolis	
Total			37

Fonte: Silva e Nez (2012).

Considerando a carência da população por ensino superior, a característica multicampi vem atender há uma quantidade de alunos com a possibilidade desse acesso, porém, conforme já apontado anteriormente, a quantidade não pode ser considerada sem relacionar-se o fator qualidade da educação. Por isso, as dificuldades oriundas dessa forma de organização institucional, tais como a distância entre campus precisa ser considerada.

Um dado relevante que se apresentou no decorrer da pesquisa foi das quatro instituições privadas multicampi no estado de Mato Grosso, duas delas precederem de financiamento de capital estrangeiro, como mantenedores da instituição, o que pode remeter a discussão do ensino superior como mercadoria. Dentre as instituições pode-se citar a UNIC, que tem como mantenedora a Kroton educacional e a Anhanguera, de Cuiabá e Rondonópolis, subsidiada pela Educacional Anhanguera. Essas grandes empresas adquirem faculdades isoladas, consideradas pequenas e com poucos recursos e ampliam o roll das instituições de ensino superior mantidas por organismos internacionais, incluindo o setor educacional no mercado de ações.

[54] Essa instituição é caracterizada em seu site como multicampi, porém não desenvolve atividades dentro do mesmo estado, seu outro campus está sediado no Estado de Roraima, no município de Boa Vista.

As entrevistas informais semi-estruturadas sobre a estrutura multicampi e sua importância no processo de expansão do ensino superior brasileiro foram realizadas em duas instituições, sendo escolhida uma universidade pública e uma faculdade privada, isso em função da análise qualitativa comparativa entre as duas categorias explicitadas. A primeira delas (categoria pública) foi a UNEMAT, que é considerada uma "universidade do interior voltada para o interior".

Nez (2011) sinaliza que a instituição foi criada em 1993 e direcionou suas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão para todas as regiões do Estado, buscando potencializar a formação de licenciados e bacharéis. Para vencer as barreiras geográficas impostas pela gigantesca extensão territorial de Mato Grosso se desenvolveu numa estrutura multicampi.

O ex-reitor[55] entrevistado é do Campus de Cáceres, tem sessenta anos de idade, é agrônomo com Pós-Doutorado na área de Ciências Biológicas e da Saúde, em suas reflexões mobilizadas a partir do questionamento sobre a multicampia, indicou que essa estrutura foi criada na UNEMAT a partir de dois focos. Um deles foi a oportunidade de desenvolvimento local e regional do estado, através da organização do acesso ao ensino superior. O outro foco diz respeito, especificamente, à distância física dos grandes centros urbanos. Para o respondente, "essa estrutura é algo fantástico", isto porque ser multicampi significar ser "multinucleada", entendida como "estruturas fixas temporárias" para as atividades.

Para os gestores, segundo o entrevistado, ficam os desafios para organizar essa instituição buscando "encurtar os caminhos, dar acesso aos lugares que não tem nenhuma oferta nenhuma oportunidade, faltam poucos lugares no Estado de Mato Grosso". Desta forma, a institucionalidade multicampi de um lado dá origem à multidiversidade espacial dos seus campi e de outro, singulariza o contexto a que ele dá origem, através da expansão.

Para Fialho (2005), a universidade multicampi

> *[...] não é só universidade, entendida enquanto organização, não é só contexto, entendido como dispersão regional e urbana, e nem é uma combinação articulada desses dois termos, ou seja, é algo que não se faz presente em nenhum deles, isoladamente tomados. Modelo e contexto entrelaçam-se, um sendo constitutivo do outro, um sendo produto do outro (p. 115).*

Assim, a universidade tanto se promove como se sujeita, age, interage e reage aos níveis e às condições de desenvolvimento regional e local. A multicampia potencializa essa diversidade, pois que o campus está em contato com tantas realidades distintas, conforme pode ser percebida nas

[55] A escolha por esse personagem se deve ao fato de que estava presente desde o início do movimento de regionalização e expansão da universidade. Seu período como reitor da instituição foi de 1998 a 2002.

sobreposições de análises da resposta do respondente. Isto porque a UNEMAT não é um fenômeno social isento das condições que produzem fenômenos sociais, é, então, um produto que se traduz numa forma organizacional que se concretiza num determinado espaço.

A segunda instituição entrevistada (categoria privada) foi a Faculdade de Sinop (FASIPE), que tem sua sede no município de Sinop, no Estado de Mato Grosso, criada no ano de 2002. Embora haja na cidade uma oferta razoável de cursos, esta ainda não é suficiente para atender às necessidades propostas pelo município e pela região.

Na entrevista com o seu diretor presidente, de quarenta e um anos, formado em economia, pode-se destacar que a FASIPE traz para toda a região a oportunidade de acesso ao ensino superior, segundo o respondente, "a comunidade veio pedir" devido ao "estado do Mato Grosso estar em crescimento populacional" e "com o crescimento, começam os anseios".

A FASIPE justifica a expansão em cursos com tempo determinado nas cidades circunvizinhas, através da demanda reprimida e temporária, além das carências regionais, num sistema de "turmas compartilhadas", em que o aluno vem a sede e também estuda na sua cidade de origem, o que caracterizaria a possibilidade de ser um atendimento multicampi. O diretor explica que o grande problema da educação no Brasil "é a interiorização", e que devido ao número da população nessas pequenas cidades, não há público suficiente para manter uma faculdade no local. Porém, o "crescimento econômico do país justifica a qualificação das minorias," conforme o respondente, é "a distância geográfica que dificulta a proliferação das faculdades", mas ao mesmo tempo exige "o crescimento da tecnologia, pessoas e profissionais gabaritados".

A partir das considerações dos entrevistados, percebe-se que há um entusiasmo com a proposta da multicampia já que essa atende a demanda social existente; e a interiorização das instituições corroboram para que o acesso a esse nível de ensino se expanda a toda a região. Por fim, os entrevistados sinalizam que os desafios geográficos e o deslocamento do pessoal também são uma realidade que precisam serem pensadas, para que se viabilize ainda mais a democratização do ensino superior brasileiro.

Considerações finais

Diante dos resultados obtidos, constatou-se que a lógica da organização de uma instituição multicampi é o modelo que se expande em unidades menores, sem comprometer a sua identidade institucional, que de alguma forma, é garantida. Dessa estratégia de organização multicampi, dois elementos estruturantes podem ser destacados, o primeiro é a organização acadêmica especial multiestruturada, com minúsculas unidades de atendimento aos acadêmicos e o segundo é a dimensão regional, que atendem os acadêmicos de comunidades que não tinham acesso a universidade. Essas regiões

atendidas pela multiplicação de campi, quase sempre estão dentro do limite de um determinado estado-membro. Porém, observou-se que há instituições que estão em mais de um estado como é o caso da Faculdade Cathedral.

Reitera-se que as políticas públicas, tais como o REUNI, podem possibilitar equidade à Educação Superior, mas alguns desafios são evidentes: assegurar o acesso, bem como a permanência e sucesso acadêmico; preocupação constante em garantir a qualidade, e fomento às políticas públicas com monitoramento do modelo expansionista pela instituição (NEVES, *et all,* 2011).

Ao longo do artigo foram caracterizadas as instituições que apresentam ampla cobertura no território estadual mediante a sua presença em um significativo número de município. Assim, como instituição integrada à comunidade, as instituições multicampi podem tornar-se agentes de transformação social, tendo como missão inicial a promoção do desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural, visando à melhoria da qualidade de vida da população preocupando-se com o desenvolvimento econômico e social da região.

Silva (2011, p. 43) coloca que o

> *sentido social da universidade suscita reflexões a respeito de quê sociedade esta Instituição deseja promover e, sendo a universidade um espaço público pelo qual perpassam diversos sujeitos e concepções, precisa considerar em seu diálogo, a diversidade e pluralidade de cultura e saberes com a qual lida, de modo a atender às efetivas carências e demandas sociais (p. 43).*

A inserção da universidade multicampi, através dos seus campi, faz emergir complexas problemáticas geradas pelos desafios do desenvolvimento local e regional. Goergen (2003) reafirma que a relação da universidade com a sociedade exige-se o envolvimento da universidade como um todo. Ou seja, exige-se que o ensino e a pesquisa preservem igualmente um sentido social, onde a perspectiva da responsabilidade implicaria um repensar da universidade no horizonte de seu sentido igualitário.

Portanto, as instituições de ensino superior não podem ficar à margem do que acontece na sociedade, pois tem a obrigação de se envolver na resolução de problemas, ou na tentativa de reflexões oriundas da sociedade do conhecimento da qual também faz parte.

Entende-se que a caracterização da multicampia, por adentrar regiões longínquas dos grandes centros urbanos, pode vir a ser uma possibilidade dessa ocorrência da integração da universidade com a comunidade com esse seu compromisso social de equilibrar e harmonizar o desenvolvimento do local onde se encontra instalada.

Considera-se, finalmente que a universidade tem responsabilidades e deveres mais complexos e mais abrangentes que instrumentalizar os indivíduos, o que pressupõe uma formação profissional e humana

dada pelos valores éticos. Sendo assim, à universidade é solicitada uma responsabilidade ética associada ao conhecimento cientifico (PEREIRA, 2003).

Sendo assim, pesquisar sobre a universidade é debruçar-se sobre a tarefa instigante de abordar um objeto de longa trajetória e muitos desafios. Entre eles, o de procurar compreender fenômenos sociais, estruturais, tecnológicos, produtivos e organizacionais que tiveram lugar na história do indivíduo, da sociedade e das suas instituições. Fialho (2005) conclui brilhantemente essa idéia quando enfatiza que: "Tratando-se, pois, ela própria, de uma instituição que estuda instituições, compreendê-la significar lidar com um objeto que procura falar sobre e para si mesmo" (p. 15).

Referências

BRASIL. (2012). *Diretrizes gerais do decreto 6096 – REUNI:* Reestruturação e expansão das universidades federais. Retirado em Fevereiro 19, 2012 de http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf.

BRASIL. (2006). *Censo da educação superior.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

BRASIL ESCOLA. (2012). *A região centro-oeste.* Retirado em Marco 06, 2012 de http://www.brasilescola.com/brasil/a-regiao-centro-oeste.htm.

CABRAL NETO, A. (2006). Política de acesso e permanência de alunos da escola pública à UFRN: desafios e perspectivas. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. *Democratização do campus*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

FIALHO, N. H. (2005). *Universidade multicampi.* Brasília: Autores Associados: Plano.

FREIRE, P. (1987) *Pedagogia do oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1996) *Pedagogia da autonomia:* Saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra.

GOERGEN, P. (2003) Universidade e responsabilidade social. LOMBARDI, J. C. (org.). *Temas de pesquisa em educação.* Campinas: Autores Associados.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. (2009). *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

LAUXEN, S. L. (2006). Universidade multicampi. In MOROSINI, M. *Enciclopédia de pedagogia universitária:* Glossário. V. 2. INEP/MEC.

MATO GROSSO. (2011). *Secretaria de estado do meio ambiente*. Mapa dos biomas. Retirado em Setembro 09, 2011 de

http://www.sema.mt.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=170&Itemid=107.

MATO GROSSO. (2011). *Plano de desenvolvimento do Estado de Mato Grosso*. Retirado em Setembro 09, 2011 de http://www.unemat.br/prpdi/pdi/docs/mt_20_parte_4.pdf.

NEVES, C. E. B. *et all.* (2011). Os desafios da gestão e da qualidade do ensino superior na reestruturação e expansão das universidades federais. In: *Fórum da gestão do ensino superior nos países e regiões de língua:* "Os desafios da gestão e da qualidade do ensino superior nos países e regiões de língua portuguesa. Lisboa: Universidade de Lisboa.

NEZ. E. (2011). Processo de Bolonha (Espaço Europeu do Ensino Superior - EEES): políticas públicas para a educação superior brasileira? In: *XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação.* São Paulo: PUC/SP.

NEZ, E. (2011). *Projeto de tese de doutoramento:* Consolidação da pesquisa e regionalidade: a construção de uma rede de pesquisadores numa universidade estadual. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brasil.

PEREIRA, E. M. A. (2003). A universidade nos paradigmas da modernidade e da pós-modernidade.

LOMBARDI, J. C. (org.). *Temas de pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados.

PERONI, V. M. V. (2008). A relação público/privado e as implicações para as políticas públicas de educação. In: *Educação e políticas públicas*: Encontros e desencontros: VI escola de inverno. FACED/UFRGS: jul. 2008.

SILVA, R. T. P. (2011). *Projeto de dissertação de mestrado*: A formação de pesquisadores: olhares constituintes da responsabilidade social e política da universidade. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brasil.

ZABALZA, M. A.(2004). *O ensino universitário*: Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

7.21.

Título:

Formação de professores de música a distância: a proposta do PROLICENMUS

Autor/a (es/as):

Nunes, Helena de Souza [Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS]

Weber, Dorcas Janice [Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS]

Resumo:

A partir dos anos 1990, a busca pela melhoria da educação básica ganhou impulso e, desde então, vem sendo princípio norteador de diversas políticas públicas e ações para qualificação de professores, no Brasil. Com a Resolução CD/FNDE 034/2005, o Governo Federal brasileiro criou o Programa Pró-Licenciaturas, objetivando a oferta de cursos de Licenciatura na modalidade a distância para formação de professores em exercício, mas sem formação específica em sua área de atuação. Esta proposta, a partir de 2007 substituída pelos cursos da Universidade Aberta do Brasil, levou o ensino de Graduação para locais até então isolados do contato acadêmico. Num país de dimensões continentais como o Brasil, muitas localidades se encontram distantes dos grandes centros urbanos e suas comunidades são carentes de melhores condições de comunicação, por exemplo. Sobretudo em tais locais, o Programa possibilitou muito mais do que o conhecimento necessário para uma formação convencional de professores de Música. Os fatos e dados apresentados no artigo se referem ao curso Licenciatura em Música (PROLICENMUS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em convênio com outras seis universidades públicas brasileiras, oferecido no âmbito do Programa Pró-Licenciaturas do Ministério da Educação (MEC). A formação do PROLICENMUS abrange cinco Estados brasileiros, localizados de norte a sul do país, e tem onze polos de apoio presencial. Esta experiência pioneira está formando sua primeira turma, cuja aula inaugural ocorreu em 22 de abril de 2008, em 22 de maio de 2012. Os resultados alcançados nesta proposta vão para muito além da melhoria da Educação Básica, em termos restritos. Em muitas localidades, as quais sequer tinham acesso a tecnologias da informação e comunicação, hoje elas são utilizadas com naturalidade nas práticas do professores. Sendo assim, o curso tornou-se também uma proposta de inclusão e democratização, uma vez que, pessoas e seus saberes antes isolados, hoje compartilham repertórios e conhecimentos com outras pessoas dos mais diferentes espaços geográficos brasileiros e do mundo, fazendo da Música sua linguagem comum.

Palavras-chave:

Educação a Distância, Formação de Professores, Educação Musical, PROLICENMUS.

Programa Pró-Licenciaturas do MEC

O Programa Pró-Licenciaturas do Ministério da Educação do Brasil (MEC) foi, na sequência de diversas políticas públicas (1996 e 2000) revisadas por Valentim (2002), mais uma iniciativa concreta do governo brasileiro, no sentido de incluir o Brasil na Sociedade da Informação por intermédio da qualificação de seus professores da Educação Básica. Sua criação foi publicada no Diário Oficial da União em 11 de agosto de 2005, sob a forma da Resolução CD/FNDE 034/2005 (DOU 11/08/2005),

com o intuito de formar professores para as séries/anos finais do Ensino Fundamental e primeiro ano do Ensino Médio. Esse público-alvo, em exercício nas salas de aula, porém sem a formação específica nem a habilitação Licenciatura exigida pela LDB 9394/1996 para o exercício da função, ingressou nas universidades por intermédio de processo seletivo simplificado e recebeu bolsas de estudo ao longo de todos os quatro ou cinco anos, pelos quais o curso no qual estavam matriculados durou. Essa oportunidade de concluírem um curso superior de graduação profissional pode ocorrer em serviço e na modalidade a distância, em instituições públicas selecionadas por excelência acadêmica e credenciamento para EAD.

Os cursos oferecidos no âmbito do Pró-Licenciatura tiveram duração igual ou superior aos cursos presenciais ofertados pelas mesmas universidades. A execução do projeto nas Instituições de Ensino Superior públicas e comunitárias foi fruto de parcerias dessas com diversas instâncias de gestão da Educação no Brasil: as então Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação a Distância (SEED), ambas do MEC, com a tarefa de selecionar, acompanhar e avaliar as propostas pedagógicas dos projetos; Secretarias de Educação Especial (SEESP) e Educação Superior (SESu), com missão de apoiadoras do projeto; o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), repassando recursos e acompanhando despesas e prestações de contas; e os Sistemas Estaduais e Municipais de Educação, apresentando e estimulando os professores neles atuantes, que apresentassem o perfil adequado ao Programa. O financiamento, integralmente garantido por verbas públicas, disponibilizou recursos para despesas de custeio com produção, reprodução e distribuição de material didático, material de consumo, *softwares*, serviços de terceiros, hospedagem, alimentação e passagens; e, unicamente às instituições públicas, foi autorizado também investimentos de capital, aquisição de equipamentos e material permanente.

Os fundamentos pedagógicos do Programa Pró-Licenciatura foram estabelecidos no documento Anexo III, da Resolução CD/FNDE 034/2005 e, com base nele, foi estruturado o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Licenciatura em Música modalidade EAD (PROLICENMUS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em parceria com Universidade Estadual de Santa Catarina, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Rondônia e Universidade Federal de Alagoas. Esse PPC foi aprovado internamente da UFRGS, instituição com autonomia para criar cursos e conferir diplomação, pelo Parecer CEPE/UFRGS 128/2006.

Criação de um curso de Licenciatura em Música à distância

O nome PROLICENMUS identifica o único curso de Música oferecido pelo Programa Pró-Licenciaturas do MEC, pioneiro no Brasil no que se refere à oferta de cursos superiores a distância e

em abrangência nacional para formação de professores. Este ineditismo lhe conferiu características peculiares, as quais foram se revelando ao longo da própria experiência. Surgido em meio a inseguranças sobre sua viabilidade, ensinando coletivamente e a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação um conteúdo tradicionalmente cultivado em aulas presenciais e predominantemente individuais, enfrentou e superou dificuldades sequer imaginadas antes, acabando por evidenciar-se como uma possibilidade concreta de levar a prática e a educação musicais em abordagem formal às mais distantes regiões deste país gigante, que é o Brasil. Sua aula inaugural aconteceu em 22 de abril de 2008, dia em que o Instituto de Artes da UFRGS completava 100 anos; e sua formatura, em 25 de maio de 2012, após rigorosos nove semestres letivos. Salienta-se que raramente os créditos de uma Licenciatura são cumpridos neste limite de tempo, por alunos do mesmo curso, na modalidade presencial. O PROLICENMUS sofreu sob evasão de alunos; contudo, num índice não muito superior aos demais cursos, de áreas, cuja aceitação de formatos de ensino alternativos não sofria de tanta rigidez, como no caso da Música, conforme se pode observar nos Censo da EAD no Brasil (ABED, 2010).

O trabalho do PROLICENMUS foi desenvolvido em parceria entre equipes de sede (professores, tutores, pessoal de tecnologia da informação e técnicos-administrativos), atuando nas Universidades, e equipes de polos (tutores, secretários, pessoal de assistência aos computadores e redes, segurança e limpeza), atuando nos municípios. Em catorze desses, distribuídos em quatro das cinco regiões geográficas de todo o território nacional, eram realizadas as atividades presenciais para ensino-aprendizagem, enquanto na Plataforma Moodle eram veiculados, em unidades diárias de estudo, os conteúdos e exercícios de cada interdisciplina. Tais polos foram instalados de acordo com indicações das Instituições de Ensino Superior conveniadas e os Sistemas Públicos de Ensino das áreas geo-educacionais correspondentes, por sua vez baseados na concentração e urgência de demandas por formação de professores. Cada polo contou com uma infra-estrutura específica para atender as necessidades dos alunos locais, incluindo espaço físico próprio para as atividades (laboratório de informática com Internet, sala de teclados e sala de violões, secretaria, sala de tutoria, auditório e midiateca), uma equipe de tutores (capacitados para auxílio nas atividades acadêmicas do curso) e de pessoal para suporte. A Figura 1 mostra a distribuição dos polos no território nacional:

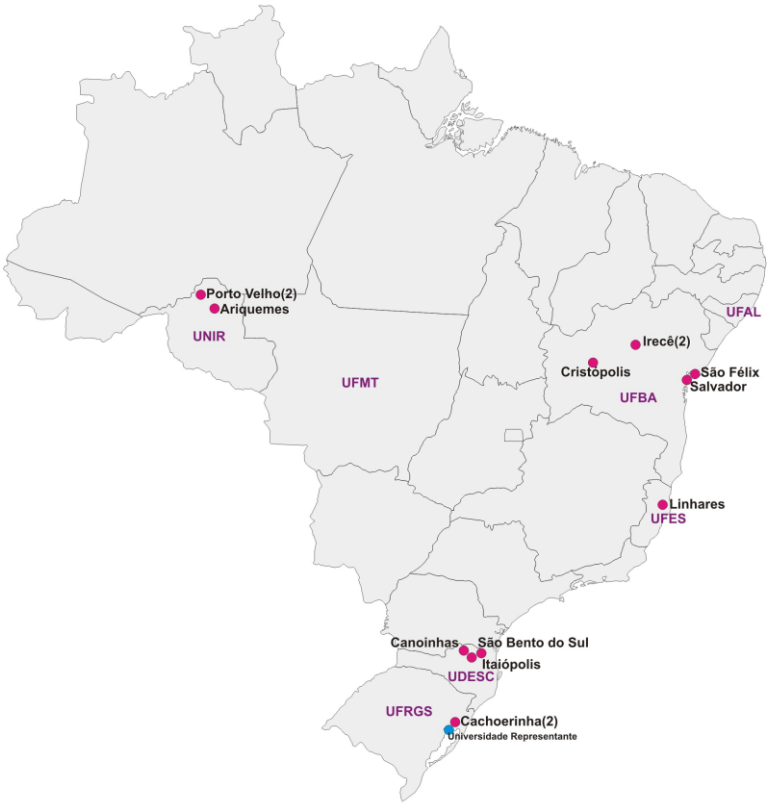


Fig. 1 Mapa com distribuição dos polos no Brasil.

O objetivo geral do PROLICENMUS foi melhorar a qualidade do ensino musical nas escolas públicas brasileiras, por intermédio da ampliação das possibilidades de formação de seus professores. Entre os objetivos específico encontraram-se: oferecer ao educador musical formação consistente e contextualizada, nos conteúdos de sua área de atuação; defender princípios políticos e éticos pertinentes à profissão de docente de Música; proporcionar a compreensão do educador musical como sujeito capaz de propor e efetivar as transformações político-pedagógicas que se impõem à escola; ampliar a compreensão da escola como espaço social, sensível à história e à cultura locais, em particular no que se refere à Música; desenvolver ações afirmativas de inclusão digital, viabilizando a apropriação pelos educadores das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos, em especial no âmbito da Música; e estimular a construção de redes de educadores musicais para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento em Música.

O curso PROLICENMUS foi proposto com 2895 horas (193 créditos), organizadas em regime semestral ao longo de quatro anos e meio sem prorrogação, considerando que este era o tempo determinado para o financiamento do projeto. Sua oferta foi de edição única e não foi permitido aproveitamento de disciplinas anteriormente cursadas na UFRGS ou em qualquer outra instituição de Ensino Superior. Sua matriz curricular atendeu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de

Licenciatura (2004) e as normas publicadas nos documentos anexos à Resolução do Pró-licenciaturas (2005) e aos Referenciais de Qualidade da Educação a Distância da SEED, em sua versão preliminar (2007). A plataforma de aprendizagem utilizada foi o Moodle, associado a diversas ferramentas desenvolvidas pela própria equipe, como softwares de gerenciamento e didáticos, e objetos virtuais de aprendizagem. Ao longo do processo e de forma progressiva, toda a estrutura acadêmica do curso foi sendo paulatinamente absorvida pelas estruturas acadêmicas da UFRGS, devidamente gerenciadas por seu Centro de Processamento de Dados; contudo, até o penúltimo do projeto, procedimentos como os de matrícula e registro de notas, por exemplo, foram feitos manualmente pela equipe interna, representando grande acúmulo de trabalho e diversificação das ações. Um dois primeiros resultados observados foi, portanto, que os próprios recursos da Universidade, até então destinados exclusivamente a seus cursos presenciais, com base em experiências e desafios como os trazidos por este e pelos demais cursos do Pró-Licenciatura passaram a ser ampliados para atender também necessidades de seus cursos EAD.

Cotidiano de uma Experiência Inédita e Inovadora

O PROLICENMUS foi uma experiência inédita e inovadora. Sua coordenação e estrutura a partir da sede funcionaram no Centro de Artes e Educação Física – CAEF, situado no Campus Central da UFRGS em Porto Alegre – RS, em horário contínuo, de forma regular entre 08h e 18h, e até 22h30min, inclusive em feriados e finais de semana, mediante agendamento (como no caso de videoconferências, por exemplo). Nos polos, alguns em regiões de fusos horários diferentes e com dinâmicas específicas de organização local em decorrência das condições de trabalho e locais de residência de seus estudantes, os horários foram diferenciados. Contudo, horários locais entravam em consonância com os horários da sede por um sistema de plantões online que seguiam horários de Brasília, no mesmo fuso horário da sede. Semanalmente, sempre nas segundas-feiras, entre 10h30min e 12h30min, todas as equipes de trabalho se encontravam em uma reunião virtual realizada no Webconf, a qual era gravada e da qual era feita uma ata escrita, ambas posteriormente postadas no Espaço da Coordenação, no Moodle. Ao final do segundo semestre de cada ano, era publicado o calendário letivo do ano seguinte, privilegiando o calendário acadêmico da UFRGS, contudo, também precisando atender prazos do MEC, nem sempre fáceis de serem harmonizados. De forma escalonada entre os integrantes da equipe, o mês de janeiro esteve destinado a férias e às recuperações de N2. No início de fevereiro, todos os tutores eram convocados e os professores convidados a participarem da Semana de Capacitação Presencial, em Porto Alegre, para planejamento e elaboração dos materiais didáticos e ensaio de metodologias de trabalho.

Os alunos foram distribuídos em seis turmas, com conhecimentos musicais que variavam do nenhuma experiência musical anterior até músicos profissionais. Isso porque se viabilizou no cotidiano deste projeto o tema da inclusão, abordado pela equipe responsável pelo curso de Licenciatura em Música desde 2004, quando ainda atuando em outro projeto, qual seja, como um dos três centro de excelência em Artes e Educação Física da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, da SEB/MEC (2003). Além do tipo de inclusão já referido, aceitando-se alunos sem conhecimentos musicais anteriores, também n os materiais didáticos houve a preocupação com a inclusão de pessoas com limitações físicas. Neste sentido, textos e objetos virtuais de aprendizagem foram traduzidos para Braille e os vídeos contiveram quadros em Libras (língua brasileira de sinais), sempre que foi possível. Com relação à deficiência mental, sempre lembradas nas sequências didáticas criadas para a escola e contempladas no Estágio Curricular Supervisionado, não foram necessárias entre os próprios alunos do curso, pois dentre eles existiram unicamente pessoas com baixa visão, deficiência auditiva e mobilidade limitada. Por intermédio da metodologia adotada, as equipes docentes e de tutorias empenharam-se em contemplar a todos esses alunos, que inclusive puderam chegar à formatura.

Eixo	Interdisciplina	Horas	Créditos
Estruturação Musical	Musicalização A e B	120	08
	Tópicos Especiais em Música A e B	120	05
	Sistemas de Organização Sonora A e B	120	08
	Música e Multimeios A e B	120	08
Execução Musical	Espetáculos Escolares A e B	120	08
	Música Aplicada A e B	120	08
	Conjuntos Musicais Escolares A e B	120	08
	Repertório Musicopedagógico	120	08
	Educação Brasileira	60	04
	Educação Inclusiva	60	04
	Didática da Música A e B	120	08
	Filosofia da Educação	30	02
	Sociologia da Educação	30	02

Tópicos em Educação	Psicologia da Educação	60	04
Formação Geral	Instrumentalização para EAD	60	04
	Acesso à Informação	60	04
	Estágio	405	27
	Atividades Complementares	210	14
Condução e Finalização	Seminário Integrador	480	32
	Projeto Individual Progressivo	270	18
	Trabalho de Conclusão de Curso	90	06
Total		**2895**	**193**

Fig. 2: Matriz Curricular do PROLICENMUS

Considerando, que a matriz curricular deveria ser a mesma para todos, foi necessário se construir um método distinto para aproximação dela, posto que integrantes individuais desse todo eram distintos. Isso se deveu a fatores como: diversidades regionais dos polos, distribuídos por todo o território nacional; ausência de prova específica de Música em caráter eliminatório, não sendo possível excluir nem mesmo candidatos musicalmente analfabetos, caso estejam em exercício na escola pública; e existência de bacharéis em Música, que, para permanecerem como professores em exercício, deveriam habilitar-se como licenciados. Para atender condições tão diferenciadas, os componentes da matriz curricular foram organizados em Eixos, cada um com suas próprias Interdisciplinas (vide Figura 2), as quais foram cursadas em diferentes sequências (vide Figura 3). Pode-se observar, que interdisciplinas que abordavam conteúdos pedagógicos e tecnológicas foram distribuídas de tal forma, que funcionaram como elementos reguladores do processo de aquisição de conhecimentos musicais, com maior necessidade de respeito a pré-requisitos. Isso porque, de acordo com o nível de conhecimentos musicais apresentados pelos alunos, cada uma das seis turmas chegava a interdisciplinas de maior exigência musical em momentos distintos. A constituição das turmas de alunos fora definida por classificação com base no nível de conhecimentos musicais apresentados por eles ainda no Processo Seletivo, gerando-se assim seis turmas nacionais, as quais tinham organização transversal aos polos e se encontram virtualmente. Consequentemente, existiram também seis turmas com funcionamento simultâneo em cada polo, convivendo em alguns momentos na mesma interdisciplina, em outros, em interdisciplinas diferentes. Para organizar o fluxo de ofertas, foi necessário delimitar seis grades de matrícula fechadas e obrigatórias, nas quais o conjunto total de interdisciplinas oferecido no curso foi sempre o mesmo, mas em ordem diferenciada, de acordo com o que se considerou ser o mais

adequado a cada nível de alunos. Tais conjuntos de interdisciplinas a serem seguidas, sendo uma correspondente a cada turma, garantiram ainda que um mesmo conteúdo pudesse circular como conhecimento acumulado no polo por seis oportunidades distintas, fixando aprendizagens e ampliando horizontes. Eventualmente, houve migração dos alunos de uma turma para outra, desde que existissem garantias de, seguindo o fluxo proposto para cada determinada turma, cada um pudesse cumprir todos os créditos necessários.

Área	Interdisciplina (CH)	Semestre								
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Estruturação Musical	Musicalização - A e B (120h)	6 A - B - C - D - E - F	6 A - B - C - D - E - F							
	Sistemas Organização Sonora - A e B (120h)			2 E - F	2 E - F	4 A - B - C - D	4 A - B - C - D			
	Música e Multimeios - A e B (120h)			4 A - B - C - D	4 A - B - C - D	2 E - F	2 E - F			
	Tópicos Especiais em Música - A e B (120h)							6 A - B - C - D - E - F	6 A - B - C - D - E - F	
Execução Musical	Espetáculos Escolares - A e B (120h)	6 A - B - C - D - E - F	6 A - B - C - D - E - F							
	Conjuntos Musicais Escolares - A e B (120h)					3 A - B - C	3 A - B - C	3 D - E - F	3 D - E - F	
	Música Aplicada - A e B (120h)					3 D - E - F	3 D - E - F	3 A - B - C	3 A - B - C	
	Repertório Músicopedagógico - A e B (120h)			6 A - B - C - D - E - F	6 A - B - C - D - E - F					
Formação Geral	Instrumentalização para EAD (60h)	6 A - B - C - D - E - F								
	Acesso à Informação (60h)		6 A - B - C - D - E - F							
	Estágio Curricular Supervisionado	6 A - B - C - D - E - F								
	Atividades Complementares	6 A - B - C - D - E - F								
Tópicos em Educação	Educação Inclusiva (60h)			F	C	B	E	D	A	
	Educação Brasileira (60h)			E	F	A	B	C	D	
	Psicologia da Educação (60h)			D	E	F	A	B	C	
	Sociologia da Educação (30h)			C	D	E	F	A	B	
	Filosofia da Educação (30h)			C	D	E	F	A	B	
	Didática da Música - A e B (120h)			A - B	A - B	C - D	C - D	E - F	E - F	
Conclução e Finalização	Projeto Individual Progressivo - A, B, C, D, E, F, G e H	6 A - B - C - D - E - F	6 A - B - C - D - E - F	6 A - B - C - D - E - F	6 A - B - C - D - E - F	6 A - B - C - D - E - F	6 A - B - C - D - E - F	6 A - B - C - D - E - F	6 A - B - C - D - E - F	
	Seminário Integrador (Teclado e Violão) - A, B, C, D, E, F, G e H	6 A - B - C - D - E - F	6 A - B - C - D - E - F	6 A - B - C - D - E - F	6 A - B - C - D - E - F	6 A - B - C - D - E - F	6 A - B - C - D - E - F	6 A - B - C - D - E - F	6 A - B - C - D - E - F	
	Trabalho de Conclusão de Curso							6 A - B - C - D - E - F		
	Licenciatura em Música EAD	6 A - B - C - D - E - F								

Fig. 3: Fluxo de ofertas

Em condições ideais, todas as interdisciplinas deveriam ter estado permanentemente na internet, com professores formadores e tutores permanentemente à disposição para atender dúvidas dos cursistas, em qualquer tempo. No entanto, isso ainda não foi totalmente possível, tendo sido preciso limitar as ofertas e o próprio modelo a condições reais de pessoal disponível e dos sistemas informatizados na Universidade e dos polos. Com tal dinâmica da matriz curricular foi possível atender:

- Formação por Interdisciplinas, com 1920 horas de ensino à distância através de diferentes suportes (como material impresso, vídeo, áudio, videoconferência, internet e outras produzidas, emitidas e avaliadas sob responsabilidade das universidades conveniadas, integradas através da internet), sempre com acompanhamento a distância pelos tutores da universidade e professores, e presencial por tutores de polo.

Estágio Curricular Supervisionado, com 405 horas, incluindo ações desenvolvidas sob forma de um processo contínuo, que conduziu da Observação Crítica (tanto da própria atuação, posto que eram professores em exercício, quanto de práticas docentes de seus colegas) à Intervenção (da supervisionada à autônoma).

Atividades Complementares, valendo por 210 horas, reconhecidas dentre aquelas oferecidas internamente e já oficializadas pelas universidades conveniadas (como bolsas de estudo remuneradas ou voluntárias, participação em projetos de extensão e/ou pesquisa, monitorias e similares); e/ou advindas de programações externas às universidades conveniadas (participação em eventos científicos, artísticos e/ou culturais anteriores ou concomitantes ao curso).

Projeto Individual Progressivo, em 270 horas, um modelo particular e de grande significado no projeto do PROLICENMUS, por intermédio do qual cada estudante desenvolveu um sistema de Planejamentos e Relatórios semestrais, que o acompanhou ao longo de todo seus estudos. Materializado sob o formato de uma pasta individual, em papel e virtual, cada cursista trouxe a público e perante si mesmo os resultados transversais à matrícula obrigatória e ao conjunto de seus trabalhos desenvolvidos por escolhas individuais.

Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), com 90 horas, que representou o coroamento das habilidades e condições profissionais do aluno, para o qual convergiram todas as ações e escolhas feitas durante o curso. A preparação do TCC, que foi integrado por Recital de Formatura, participação no desenvolvimento de um Objeto Virtual de Aprendizagem e escrita individual de um Artigo Científico encaminhado à publicação, começou por suas primeiras atividades curriculares e culminou com a escolha de seus próprios caminhos na

expectativa de seu êxito profissional. Sendo assim, ele representou sua maior conquista no percurso de formação inicial e o primeiro passo no fazer profissional qualificado.

Pela Lei 11.769/08 o ensino obrigatório de Música ficou instituído para todas as escolas de Educação Básica no Brasil e um dos maiores entraves a seu cumprimento é a falta de professores devidamente qualificados, o que impõe o empenho na busca de formar profissionais competentes. Neste contexto, o perfil desejado para o egresso foi o de um profissional capaz de propor e implementar o ensino de Música na Educação Básica, contribuindo com a construção de uma escola transformadora, autônoma, autêntica, integradora, desafiadora e contextualizada. Ações referentes a disciplinas e saberes específicos, que atenderam sua formação teórica ampla e consistente, visão contextualizada dos conteúdos de sua área de atuação, de forma a garantir segurança em seu trabalho e viabilizar o estabelecimento de parcerias com vistas ao desenvolvimento de ações e à produção interdisciplinar, continuamente, foram efetivamente exercitadas ao longo do curso.

Sistema de Avaliação

O sistema de avaliação se dividiu em avaliação da oferta (institucional) e avaliação do aproveitamento (ensino-aprendizagem), tendo como objetivo comum aperfeiçoar o processo de formação e refletir, num trabalho conjunto principalmente entre discentes e docentes, sobre os aspectos positivos, as limitações e os pontos sensíveis do rendimento acadêmico e seus resultados. Um acompanhamento crítico permanente aconteceu por intermédio de reuniões semanais acontecidas na sede e transmitidas pela internet, com presenças reais e virtuais. Esporadicamente, também outras reuniões forma realizadas, presenciais sempre que possível (por Universidades e, após os Seminários Integradores, nos polos) e virtuais (mínimo duas por ano, por videoconferência, conforme calendário previamente combinado), todas documentadas por ata e devidamente publicadas. O objetivo disso sempre foi antecipar ações e/ou corrigir encaminhamentos dados, sem caráter de controle punitivo, mas sim de mapeamento dos problemas, das soluções e das alternativas encontradas pelas diferentes equipes, todas empenhadas em darem conta de um curso de Música a distância. A partir da aprovação da Lei nº. 10.861/2004 (SINAES), a UFRGS aprimorou seu sistema avaliativo interno e o PROLICENMUS submeteu-se ao rigor desse esforço de qualificação institucional.

Paralelamente à avaliação institucional, acontecia o processo de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, tanto com base no professor e sua atuação docente, como com foco no e a partir do aluno e seu desempenho. No caso da avaliação docente, é o aluno que, acessando um formulário próprio no Portal do Aluno do site da UFRGS, atribui conceitos a seus professores, considerando cada tópico ali referido. As respostas podem ser lidas por cada professor diretamente interessado para que, com base nelas, continue aprimorando seu trabalho e seja devidamente pontuado em sua Progressão

Funcional, a cada dois anos. No caso do estudante, um Projeto Individual Progressivo (PIP), em suas versões virtual e papel, foi a alternativa de sistematização no acompanhamento e na avaliação de sua formação. Esse PIP, sobretudo um instrumento de auto-avaliação e de avaliação coletiva, teve a principal função de criar um contexto amigável, para que os alunos pensassem sobre sua prática pedagógica e as possibilidades teóricas disponíveis para interpretá-la e realizá-la de modo qualificado. Buscou-se acomodar a diversidade, ajudando-os a identificar áreas ainda insuficientemente atendidas e oferecendo-lhes uma sistematização para a reflexão sobre sua prática e fundamentos éticos e políticos que a sustentam. O processo avaliativo discente esteva estruturado em três níveis:

N1 – buscando observar e analisar o processo de estudo do aluno ao longo do tempo, mediante utilização de instrumentos aprovados pela COMGRAD, para verificação qualitativa de aspectos como comprometimento, pontualidade e assiduidade. Caso o aluno não apresente um desempenho satisfatório neste nível, novas oportunidades de recuperação dessas atividades são propostas uma única vez, ao longo de cada semestre.

N2 – verificando aspectos qualitativos de apreensão e aproveitamento crítico-criativo dos conteúdos propostos em cada uma das áreas de conhecimento, mediante entrega de trabalhos e realização de provas presenciais. Caso a média final de todas estas iniciativas realizadas a critério do professor e resultando em seu conceito N2 seja insuficiente, também é oferecida nova oportunidade para recuperar este seu conceito parcial.

N3 – buscando constatar competências em apresentações musicais e musicopedagógicas públicas, individuais e/ou coletivas, evidenciadas por intermédio dos resultados práticos de seus estudos e/ou pesquisas, sobretudo ligadas ao cotidiano escolar e vinculadaa à necessidade constante desse futuro professor em conviver e superar os desafios do trabalho coletivo. Por esta razão, a avaliação realizada neste nível é coletiva, transformando-se em uma nota única para todos os alunos de um mesmo polo e utilizada para a complementação do conceito individual final de cada um dos alunos de um mesmo polo, em todas as disciplinas de um mesmo semestre.

A concretização e a valoração final do desempenho de cada aluno, traduzida em conceito de reprovação (D) ou aprovação com três graus de qualidade (A – excelente, B – bom, e C – suficiente) em cada interdisciplina, advém assim da participação nesses três níveis de avaliação.

Resultados alcançados

No decorrer do projeto aqui relatado, período que abrange os anos de 2006 até 2012, muitos resultados podem ser elencados como sendo originários dele. Acima de tudo, comemora-se a formatura de 198 alunos de Licenciatura em Música, futuros novos e devidamente titulados professores de Música para

um quadro carente de profissionais e ainda desordenado, pois segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), em dados publicados pela ANDIFES (2008), "ainda não há um estudo específico sobre o impacto da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Os dados existentes são sobre os professores de educação artística ... a maioria não atua no magistério". A par disso, outros importantes resultados foram alcançados. O primeiro já foi referido e alcança os sistemas informatizados da própria Universidade, os quais se ampliaram e se aprimoraram, na busca de atender demandas até então desconhecidas ou irrelevantes. Pode-se afirmar que até mesmo os cursos presenciais puderam se beneficiar das inovações promovidas por respostas encontradas a desafios deste e de outros cursos a distância da UFRGS.

Verificou-se também intensa produção de conhecimento na área de EAD, incluindo participações em eventos científicos e publicação de artigos em periódicos especializados. Dentre esses, cabe o registro de uma edição especial da Revista *Renote – Revista Novas Tecnologias na Educação* V. 7 nº 2 (2009), especialmente dedicada aos temas do PROLICENMUS como seu processo seletivo sem prova específica eliminatória em Música, seu sistema de tutorias, seu modo de produção das unidades diárias de estudo, seu ensino de instrumento musical mediado pela internet e à distância, e suas tecnologias (inclusive algumas próprias) aplicadas à educação musical. Além disso, pode-se citar a participação em congressos nacionais e internacionais como: 9th WCCE · IFIP - World Conference on Computers in Education (Brasil, 2009), Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação 2 (Brasil, 2010), XVI Seminário Internacional FLADEM (Equador, 2010), V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares / IX Colóquio sobre Questões Curriculares (Portugal, 2010), Encontros Anuais da ABEM (Brasil, 2010 e 2011), 1º Congresso Internacional de Educação a Distância da UFPel (Brasil, 2010), I Seminário Diálogos em Educação a Distância / XI Encontro para ações em EaD na FURG (Brasil, 2012) e 30th ISME World Conference on Music Education (Grécia, 2012).

Verificou-se também que os municípios, onde estiveram localizados os polos do PROLICENMUS, cresceram após a criação do curso. Segundo relatos informais de alunos, tutores de polo e gestores públicos, pode-se apontar alterações ocorridas nestas localidades. Em Cristópolis, pequena cidade localizada no interior da Bahia, não recebia sinal de internet nem de celular antes do início do curso; com a possibilidade de ser polo do PROLICENMUS, a administração municipal conseguiu justificar tal aquisição. Ariquemes, localizada na Região Amazônica, conseguiu recursos públicos municipais e federais, para construção de uma escola de Música e um teatro associado a um centro cultural, respectivamente. Em todos estes espaços, não apenas os alunos do PROLICENMUS puderam ser atendidos, mas principalmente alunos das escolas da região, que ali passaram a receber aulas de Música ministrada por eles, gratuitamente. Esses e outros acontecimentos semelhantes, envolvendo reformas em prédios para alojar os polos, aquisição de equipamentos e instrumentos musicais, e

promoção de projetos e eventos educativos e culturais também disponibilizados às respectivas comunidades podem ilustrar a importância que o PROLICENMUS teve nestas localidades, em especial aquelas localizadas em regiões distantes dos grandes centros urbanos.

Considerando o caráter temporário do PROLICENMUS, cabe também salientar aspectos de empregabilidade relativos aos integrantes das equipes de trabalho, profissionais que fizeram sua formação em serviço e acabaram possuindo um perfil diferenciado, privilegiado e com valorização crescente no país. Durante o curso, tais pessoas submeteram-se a processos seletivos e concursos públicos, nos quais obtiveram aprovação com destaque. Assim sendo, dentre os primeiros, três tutores foram aprovados como professores substitutos na Universidade Federal da Bahia (1), na Universidade Federal de Santa Catarina (1) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1). Com relação aos concursos públicos, dois integrantes da equipe técnica foram aprovados como docentes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; nove tutores foram aprovados como docentes na Universidade Federal da Bahia (1), na Universidade Federal do Ceará (1) e na Universidade Federal de Rondônia (1); nos Institutos Federais de Educação do Rio Grande do Sul (2) e de Rondônia (1); e um tutor foi aprovado como técnico em Música na Universidade Federal da Bahia. Além disso, alunos do curso em número ainda desconhecido, mas certamente muito significativo, foram aprovados em concursos públicos das redes públicas de ensino municipais e estaduais e, no momento, aguardam a diplomação para assumirem suas vagas. Ainda entre importantes conquistas pode-se mencionar que vários integrantes das equipes de trabalho foram aceitos em cursos de pós-graduação, podendo dar seguimento a seus estudos em cursos de Mestrado (6) e Doutorado (4).

A criação de um curso de graduação na modalidade a distância também exigiu da equipe da Coordenação uma dedicação especial para a produção de materiais didáticos, que servissem de base para a aprendizagem e integrassem a proposta pedagógica, para cujo desenvolvimento e veiculação foram criadas algumas ferramentas: Unidades Semanais de Estudos, organizadas sob uma estrutura padrão ao longo de todo o curso; gravações com vídeo e áudio, principalmente referentes às práticas avaliativas dos alunos; e o ViA, um software próprio, para criação de vídeos interativos. Esses e outros recursos tecnológicos, cuja motivação e cujo aproveitamento foram decorrentes legítimos de um amplo esforço de inclusão digital de pessoas, cuja maioria jamais tinha tido acesso a tecnologias da informação e comunicação, torna os resultados ainda mais importantes. Tanto a própria UFRGS como a CAPES e o MEC têm reconhecido o alcance de tais ações e, por isso, todos se tem mobilizado no sentido de possibilitar uma nova edição deste modelo de formação, agora no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. No momento em que este texto vem sendo produzido, uma nova proposta encontra-se tramitando na Universidade, em busca de aprovação, para que seja novamente oferecido com abrangência nacional, incluindo agora mais os Estados de Roraima, Paraná, Maranhão e possivelmente Amapá. Demandas do Estado do Espírito Santo e regiões circunvizinhas como o sul da Bahia, o norte

do Rio de Janeiro e o leste de Minas Gerais passarão a ser assumidas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que diplomará seus alunos, tomando por base o mesmo projeto pedagógico do PROLICENMUS e sempre em parceria com a UFRGS. Esta autonomia da UFES é outra grande e desejável conquista desta primeira fase dos trabalhos. Além desta rede com abrangência nacional, o projeto ganha credibilidade internacional, à medida que a Universidade de Cabo Verde (UNICV) já está construindo parceria com a UFRGS, no sentido de também considerar a implantação de uma releitura local do projeto pedagógico do PROLICENMUS.

Conclusão

O modelo PROLICENMUS é inédito e inovador, seguindo as políticas públicas nacionais para inclusão do Brasil e Sociedade da Informação, por intermédio da formação de seus professores. Seus conteúdos de estudo e sua qualidade acadêmica precisavam atender exigências do MEC e serem os mesmos do curso presencial equivalente, na UFRGS; apenas organizados de forma a atender a metodologia do ensino à distância. Concomitantemente, para contemplarem o público-alvo em questão, a matriz curricular não poderia basear-se em estruturas rigorosamente sequenciais, dependentes de pré-requisitos. Então, o modelo pedagógico foi organizado em forma dinâmica, que associava Eixos, paralelos e de cumprimento obrigatório, a Interdisciplinas, que embora também obrigatórias, internamente e na medida da flexibilidade possível, eram escolhidas pelos estudantes de acordo com suas condições individuais, resultando num quadro pluridirecional. Pelo PPC original, essas escolhas seriam livres para o aluno e homologadas pelos professores orientadores, com a responsabilidade de vigiar para que, ao cabo dos nove semestres máximos de duração do curso, este mesmo aluno tivesse cumprido todas as exigências do programa do curso. Por uma questão de praticidade e adaptabilidade aos sistemas informatizados da Universidade, foi necessário fixar seis seqüências de interdisciplinas, uma para cada turma.

Os Seminários Integradores, as Atividades Complementares, e algumas Interdisciplinas como as do Eixo Pedagógico e os Projetos Individuais Progressivos, dentro de características próprias a cada um, desempenharam uma função reguladora para o modelo proposto. Ao longo das Unidades de Seminário Integrador foram propostos, executados e avaliados os Projetos Individuais Progressivos, para os quais concorreram os conteúdos organizados pelas diferentes Unidades de Estudo das Interdisciplinas cursadas em cada Semestre, e cujos resultados mais significativos foram selecionados para comporem o Trabalho de Conclusão de Curso de cada aluno. Existiu uma relação direta entre o Projeto Individual Progressivo (PIP), versão papel e digital, e o Trabalho de Conclusão de Curso, pois os documentos do PIP buscavam conduzir à reflexão sobre a fusão processos e produtos, sendo avaliados e progressivamente aprimorados ao longo do curso. Enquanto artefato, o PIP mostrou ao próprio aluno,

por intermédio de seus planejamentos, relatórios e documentos comprobatórios, as realizações de seu percurso acadêmico. Em contraposição, o TCC foi seu o produto final, pressupondo as escolhas individuais de cada aluno, inclusive para além do curso.

Como prática avaliativa foi utilizado um modelo processual, que culminou com uma utilização maximizada de um olhar individual por parte do aluno sobre si mesmo, permitindo mobilizar e organizar seus conhecimentos, suas práticas, suas vivências profissionais, e suas competências, certificados ou não, que foram por ele consideradas fundamentais durante sua formação e para seu exercício profissional. Qualquer que tenha sido a natureza de cada percurso, ele funcionou como referência para aplicação de soluções e propostas em situações concretas do ensino de música na escola. A atuação profissional, que requer reconhecer, esclarecer e organizar saberes e habilidades como passos que permitem verificar quais são as áreas que exigem investimentos ou não, resulta de um nascer de dentro de si mesmo. Buscou-se, então, potencializar a pedagogia da sala de aula e os entendimentos sobre a escola, partindo de um *aprender, fazendo e se observando fazer*, por parte do cursista, junto com sua inserção no próprio contexto da comunidade escolar e da educação básica. Os resultados apontam para elevados índices de satisfação: a universidade se modernizou; as comunidades dos polos ampliaram suas propostas tecnológicas, educativas e culturais; e as aprovações dos egressos e ex-tutores em concursos públicos já são evidentes. Espera-se que por sucessivos processos avaliativos e impulsos autônomos na busca por formação continuada, cada integrante continue descobrindo seus próprios caminhos, interesses e talentos específicos, aprofundando conhecimentos que lhes permitam estabelecer conexões com suas práticas e vislumbrarem novas questões e possibilidades de investigação, tendo na Música a principal linguagem.

Referências

Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. (Organização) (2010). CensoEAD.br São Paulo: Pearson Education do Brasil. Retirado em Abril 29, 2012 de http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf.

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior – ANDIFES. Faltam professores de Filosofia, Sociologia e Música nas escolas brasileiras. Publicado em Julho 29, 2008. Retirado em Maio 01, 2012 de http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=209:faltam-professores-de-filosofia-sociologia-e-musica-nas-escolas-brasileiras&catid=52&Itemid=100013

Brasil. Edital SEIF/MEC 1/2003. Retirado em Abril 28, 2012 de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/edit_rede.pdf.

Brasil. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Retirado em Abril 29, 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

Brasil. Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. Retirado em Abril 29, 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm.

Brasil. Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Retirado em Abril 29, 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm.

Câmara Superior do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (Resolução nº 2, de 8 de março de 2004). Retirado em Abril 28, 2012 de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Brasil. Resolução/CD/FNDE/nº 34, de 09 de agosto de 2005. Diário Oficial da União (11/08/2005). Retirado em Abril 29, 2012 de http://www.in.gov.br/visualiza/index.jspdata=11/08/2005&jornal=1&pagina=9&totalArquivos=88.

Ministério da Ciência e Tecnologia do Brasil. Avança Brasil – Programa da Sociedade da Informação (1996). Retirado em Maio 01, 2012 de http://www.abrasil.gov.br/nivel3/index.asp?id=202&cod=BUSCA.

Ministério da Ciência e Tecnologia do Brasil. Livro Branco: ciência, tecnologia e inovação. (2002). Brasília. Retirado em Abril 29, 2012 de http://www.cgee.org.br/arquivos/livro_branco_cti.pdf.

Rangel, Annamaria P. et alii (2005) Teoria Pedagógica do CAEF da UFRGS. Porto Alegre: CAEF da UFRGS.

Secretaria de Educação a Distância do MEC. Referenciais de qualidade para a Educação Superior a Distância - versão preliminar (2007). Retirado em Abril 27, 2012 de http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf.

Takahashi, Tadao (organização) (2000). Sociedade da informação no Brasil: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia. Retirado em Abril 29, 2012 de http://www.inst-informatica.pt/servicos/informacao-e-documentacao/biblioteca-digital/gestao-e-organizacao/BRASIL_livroverdeSI.pdf.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Regimento Geral da Universidade. (s/d) Retirado em Abril 29, 2012 de http://www.ufrgs.br/consun/regimento.pdf.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Parecer CEPE 128/2006. Parecer de aprovação da Câmara de Graduação ao processo nº 23078.008115/06-77. UFRGS, Porto Alegre / RS, Brasil.

Valentim, Marta L. P. (2002). Informação em ciência e tecnologia: políticas, programas e ações governamentais – uma revisão de literatura. Brasília: Ciência da Informação. 31(3), 92-102.

7.22.

Título:

A democratização do ensino superior através do Prouni: um estudo na PUC Minas

Autor/a (es/as):

Oliveira, Maria Auxiliadora Monteiro [Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais]

Contarine, Marina Lindaura Maranha [Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais]

Resumo:

No Brasil, ainda são poucos os sujeitos das classes sociais desfavorecidas que conseguem adentrar no ensino superior, sobretudo, é baixo, cerca de 10%, o percentual de jovens, de 18 a 24 anos, faixa etária ideal de acesso a esse nível de ensino. No decorrer das Gestões de Lula, ocorreu um aumento, tanto do número de alunos matriculados no âmbito Federal, devido à criação de Instituições de Ensino Superior e "campi" e a oferta de cursos noturnos nas Universidades Federais, quanto à implantação de Programas como o ProUni (Programa Universidade para Todos), criado pelo Governo Federal, pela Lei n. 11.096/2005. Esse Programa se constitui como objeto desta pesquisa e tem, como principal objetivo, conceder bolsas de estudo – integrais e parciais – a estudantes de baixa renda na educação superior privada, reservando vagas para afrodescendentes, indígenas e professores não habilitados, da Rede Pública. Na pesquisa aqui exposta, desenvolvida entre 2009 e 2010, analisou-se essa Política Pública, principalmente, seu desenvolvimento na PUC Minas, identificando os "perfis" dos alunos bolsistas, seus desempenhos escolares e as causas de seus sucessos e/ou fracassos escolares. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa "Quanti-Quali", sendo utilizados o questionário, a revisão da literatura, a análise documental, a entrevista semiestruturada e o grupo focal. Os dados, coletados, nos 6 campi da PUC Minas, versaram sobre: número de bolsas concedidas; índices de evasão; fracasso e de sucesso escolar. Na pesquisa de campo realizada, no que tange ao questionário, enviado aos alunos, através do SGA (Sistema de Gestão Acadêmica), foram obtidas 1475 respostas, sendo entrevistados 73 bolsistas, de diferentes cursos do campus Coração Eucarístico. Foi, também, remetido um questionário com questões fechadas e abertas aos docentes, obtendo-se 165 respostas desses sujeitos; alguns desses

professores tinham poucas informações sobre o desenvolvimento do Programa na PUC e a maioria conhecia os bolsistas e os avaliaram, positivamente. Em síntese, a pesquisa mostrou que: o ProUni tem sido uma Política Pública exitosa na PUC Minas, pois: a evasão é muito baixa, ocorrendo, sobretudo, na transferência para outros cursos, dessa instituição; a maioria dos bolsistas tinha desempenho escolar satisfatório e muitos se tornaram "destaques acadêmicos"; as maiores dificuldades, no desenvolvimento do curso, se relacionavam à falta de tempo para uma maior dedicação aos estudos e aos altos custos dos livros e do material didático.

Palavras-chave:

ProUni; Políticas Públicas, Políticas Afirmativas, Inclusão Socioeducacional, PUC Minas e Desempenho Acadêmico de Bolsistas.

1 Introdução

O ensino superior instaurou-se no Brasil, com a vinda da Família Real Lusa, no período compreendido entre 1808 a 1821, mas a criação da primeira Universidade, só ocorreu em 1920, com a implantação da Universidade do Rio de Janeiro, através do Decreto nº 14.343/1920. Em 1927, foi instaurada a Universidade de Minas Gerais, através da agregação das Escolas de Direito, Engenharia e Medicina.

Contudo, a Universidade de São Paulo (USP) instalada em 1934, é considerada como a primeira Universidade, por ter sido organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras[56] (Romanelli, 1980).

Assim, no Brasil, conforme Cunha (1980), diferentemente, de outros países de colonização espanhola na América Latina, a criação de universidades iniciou-se, tardiamente.

O nível de ensino em pauta, tradicionalmente elitista e seletivo, foi se universalizando, pois de 20 mil estudantes matriculados em 1931, após sete décadas, constatou-se que 3,5 milhões de alunos estavam nele matriculados; o desenvolvimento do ensino superior brasileiro vem se processando de forma "desigual e combinada dos diferentes setores, sobretudo, dos setores público e privado" (Cunha, 2004, p. 801).

Pinto (2004) respalda a posição de Cunha, ao considerar que o aumento do ensino superior, ocorrido nas quatro últimas décadas, se processou de forma diferenciada nas Redes Pública e Privada, pois a primeira, se multiplicou, somente, 20 vezes, e a segunda 59 vezes.

Dessa forma, a expansão do ensino superior, iniciada a partir da Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68, continuada no período de arbítrio e acirrada, após a promulgação da Lei de Diretrizes e

[56] Este Estatuto, instituído pelo Decreto nº 19.851/1931, legitimou o regime universitário.

Bases da Educação (Lei nº 9394/96), tem ocorrido, principalmente, pela ostensiva participação do empresariado da educação, na criação de instituições de ensino superior (IES).

Todavia, apesar desse aumento, o País precisa multiplicar 2,5 vezes seus investimentos no ensino superior público, ou aumentar 1,8 vezes os gastos relativos ao Produto Interno Bruto (PIB), para que esse nível de ensino atinja um patamar mais satisfatório (Pinto, 2004).

Destaca-se que o aumento de vagas neste nível de ensino é uma exigência da Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no Século XXI, firmada em Paris, em 1998.

O Governo Lula tendo em vista a necessidade de ampliar o acesso ao Ensino Superior Público, regulamentou a Lei nº 10.558/2002, que implantou o regime de cotas, incluso no Programa Diversidade na Universidade, pelo Decreto nº 4.876/03. Posteriormente, o Decreto nº 5.193/04, deu nova redação aos artigos 3º, 4º, 5º, 8º e 9º, do mencionado Decreto de 2003. Essas cotas objetivam alterar o perfil dos alunos, viabilizando o acesso às pessoas desfavorecidas socialmente, sobretudo, afrodescendentes e indígenas.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Decreto nº 6.094/2007, entre outras determinações, dispôs sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) cujas metas são: elevação gradual da taxa de conclusão dos cursos de graduação presenciais, para 90%; aumento gradual da relação aluno/professor, até atingir a proporção de 18 alunos para 1 professor; crescimento mínimo de 20% nas matrículas de graduação, através da oferta de cursos noturnos e prazo de 5 anos, contados a partir de 2007, para o cumprimento dessas metas.

A expansão da Rede Federal de Educação Superior iniciada em 2003, com a interiorização dos campi das universidades federais, aumentou o número de municípios atendidos por essas instituições que deverão passar, de 114 no referido ano, para 237, em 2011. Nessa perspectiva, já foram criadas 14 universidades e 100 novos campi, que viabilizaram tanto a ampliação de vagas, quanto a criação de novos cursos de graduação.

O Governo Federal para acelerar a ampliação de vagas, solicitou à Rede Privada de Ensino sua contribuição, para o crescimento do ensino superior, através da participação no Programa Universidade para Todos (ProUni), que foi criado pela Medida Provisória nº 213/2004, regulamentado pelo Decreto nº 5.245/04 e institucionalizado pela Lei nº 11.096/05. Trata-se de uma política pública que destina bolsas integrais e parciais para alunos de cursos de graduação e de cursos sequenciais em IES privadas, com ou sem fins lucrativos, através de isenção fiscal.

O referido Programa visa tanto aumentar o número de jovens de 18 a 24 anos para ingressar no ensino superior, quanto contribuir para inclusão sócio-educacional de sujeitos afrodescendentes, indígenas, pessoas com necessidades especiais e docentes da educação básica que não cursaram o ensino

superior. Esclarece-se que esses professores, somente, podem se candidatar, ao ingresso em cursos de licenciatura.

Segundo Cunha (2007), o ProUni vai ao encontro da demanda de acesso ao ensino superior gratuito, que não vinha sendo contemplada, satisfatoriamente, pela educação pública e, também, da determinação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10. 172/2001), no sentido de aumentar a Taxa de Escolarização de jovens de 18 a 24 anos no ensino superior, de 12% para 30%, sendo que a participação do setor público deveria se igualar ou ser superior, a 40%, do total de alunos.

2 A Pesquisa Realizada: a implementação do ProUni, na PUC Minas

2.1 Informações Iniciais

Esta pesquisa promoveu uma interlocução entre a investigação qualitativa e a quantitativa, utilizando a análise documental, entrevista semi-estruturada, grupo focal e questionário. Na interpretação dos dados qualitativos foi utilizada a Análise de Conteúdos e dos dados quantitativos, lançou-se mão da Estatística Descritiva. O lócus da pesquisa foi a PUC Minas dando-se ênfase ao campus Coração Eucarístico (Coreu) em Belo Horizonte.

Inicialmente, foram buscadas informações sobre o Programa, em duas instâncias administrativas, dessa Universidade – Centro de Registro Acadêmico e Secretaria de Cultura e Assuntos Comunitários – que forneceram os seguintes dados, referentes aos anos de 2005 a 2008. a) **Número de Bolsistas** [57]: 2005 (3.587 bolsistas); 2006 (2.633 bolsistas); 2007 (2.107 bolsistas); 2008 (2.082 bolsistas); b) **Tipo de Bolsa Concedida**: integral (5.499) parcial (4.910); c) **Evasão da Universidade**: 5,6%, em 2006[58]. Nos anos de 2005 a 2008, 1705 alunos se evadiram da universidade, ou, sobretudo, ingressaram em outros campi e cursos da instituição; d) **Desempenho Escolar**: a maioria dos bolsistas apresentou nos referidos anos, desempenhos escolares, situados entre bons e muito bons, sendo que 252 bolsistas foram "Destaques Acadêmicos".

Na pesquisa empírica, os sujeitos desta pesquisa foram: a) Bolsistas do ProUni, para os quais foram enviados, virtualmente, pelo Sistema de Gestão Acadêmica (SGA), 3026 questionários, tendo sido obtidas respostas de 1475 alunos, sendo que 739 bolsistas se dispuseram a ser entrevistados e, desse total, coletou-se os depoimentos de 73 bolsistas, através do Grupo Focal. b) Professores de diferentes cursos. Para eles, foram remetidos pelo "SGA do Professor", 1833 questionários, com questões

[57] Destaca-se que, no período de 2005 a 2008, o total de alunos matriculados na PUC Minas foi de 48.103, desses 10.409 eram bolsistas do ProUni.

[58] Dados divulgados na reportagem "Alunos do ProUni têm bom desempenho," Jornal PUC Minas, ano XIX, n. 272, fevereiro de 2006.

"fechadas e abertas", sendo que a Gerência de Tecnologia da Informação da instituição optou pelo envio, apenas, de uma amostragem, que totalizou 165 docentes.

2.2 Apresentação dos Dados Coletados

2.2.1 Perfis dos Bolsistas do ProUni

Nos perfis dos bolsistas, devido à restrição de espaço, são expostos, apenas, os principais dados. **Gênero/Sexo**: feminino (59,5%); masculino (37%); não responderam (3,5%). Esses percentuais estão em sintonia com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2009) que mostra um maior número de mulheres, adentrando no ensino superior. **Faixa Etária**: 17-20 anos (23,9%); 21-25 (46,2%); 26-30 (17,7%); 31-35 (4,9%); 36-40 (2,2%); mais de 40 (1,6%); não responderam (3,5%). As porcentagens referentes às faixas etárias compreendidas entre 17 a 20 e 21 a 25 anos evidenciam que o ProUni vem aumentando o número de alunos, na faixa priorizada pela UNESCO, que segundo Silva Júnior e Sguissardi (2005, p.21) no Brasil, "tem baixíssima cobertura, mesmo se comparada a países de periferia ou semiperiferia". **Renda Familiar**: até um salário mínimo (4,6%); até 2 salários mínimos (22,4%); até 3 salários mínimos (34,8%); até 4 salários mínimos (25,8%); acima de 5 salários mínimos (8,9%); não responderam (3,5%). Segundo dados do PNAD de 2009, a renda média familiar apresentou um crescimento de 2,25%, em relação a 2008, atingindo o rendimento salarial de R$1.111,00. **Atividade Laboral**: não trabalham (60,4%); trabalham (36,1%); não responderam (3,5%). O fato de mais de 60,4% dos bolsistas não trabalharem, pode ser explicado, pois a partir deste novo milênio, "com o rebentamento da bolha das tecnologias da informação e da comunicação e com a redução da actividade econômica, o desemprego aumentou, internacionalmente, no que tange à "chaga" social do desemprego juvenil que atinge, sobretudo, os jovens menos qualificados" (Azevedo & Fonseca, 2008, p. 16). **Renda Individual**: até um salário mínimo (35,9%); 2 salários mínimos (18,2%); mais de 3 salários mínimos (6,3%); não responderam (3,5%); não se aplica (36,1%). **Atividades Acadêmicas Desenvolvidas na PUC**: bolsista de iniciação científica (24,2%); monitoria (18,3%); bolsista de extensão (26,9%); outras atividades (22,1%); não responderam (3,5%); não se aplica (5%). Essas atividades contribuem para a permanência dos bolsistas, tanto pela remuneração recebida, quanto pela oportunidade de eles adquirirem novos conhecimentos. Faceira (2009) relata que a PUC-Rio, além de ofertar as referidas atividades, disponibiliza "vale transporte" e "vale refeição" que favorecem a permanência dos bolsistas e a dedicação aos estudos. **Desempenho Escolar**: excelente (10,8%); muito bom (49,3%); bom (29,4%); regular (5,5%); péssimo (0,6%); não responderam (4,4%). Pesquisa realizada por Frankenberg e Côrtes (2006) nos Cursos de Engenharia da PUC do Rio Grande do Sul evidenciou que os bolsistas do ProUni obtiveram desempenhos, muito satisfatórios. Faceira (2009), na investigação mencionada, constatou que os bolsistas alcançaram resultados, muito positivos. Gois e Menchein (2009) explicitam que os bolsistas do ProUni obtiveram

desempenhos iguais ou superiores aos alunos não bolsistas, no Exame Nacional de Desenvolvimento de Estudantes (ENADE), em 2007. **Dificuldades de Permanecer na PUC**: bolsa parcial (3% dos bolsistas); custo do transporte (7,2%); custo da alimentação (5,5%); custo com livros e material (24,8%); conciliar estudo com trabalho (34,7%)[59]. Para Zago (2006), não basta ter acesso ao ensino superior, mesmo sendo público, aos alunos das classes menos favorecidas que possuem condições desfavoráveis quanto aos capitais econômico, cultural e familiar. Assim, é preciso além de lhes garantir o acesso, assegurar-lhes o mais complexo, ou seja, a permanência. Para essa autora, a permanência desses sujeitos, só poderá alcançar índices elevados, se for melhorada a qualidade da educação básica e diminuída a desigualdade socioeconômica brasileira. **Participação em Associações Acadêmicas, Políticas, Religiosas e Culturais**: diretório acadêmico (8,6%); diretório central dos estudantes (13,3%); partido político (1,3%); instituições religiosas (34,2%); associações de bairro (2,2%); outros (30,2%). Segundo Zago (2006), os alunos das classes marginalizadas travam uma "luta" entre o que gostariam de fazer e o que é possível fazer, devido aos problemas relacionados ao trabalho e ao curso. A participação em atividades sociais e culturais têm sido contigenciadas e/ou impossibilitadas, tendo em vista os escassos recursos financeiros desses sujeitos que os privam, de freqüentar eventos acadêmico-científicos, cinema, teatro, e de adquirir livros e revistas. **Escolaridade das Mães**: ensino fundamental incompleto (37,9%); ensino médio completo (23,3%); ensino fundamental completo (10,8%); ensino médio incompleto (8,7%); curso técnico (3,2%); ensino superior completo (6,9%); sem escolaridade (3,5%); ensino superior incompleto (3,1%); não responderam (2,6%). **Escolaridade dos Pais**: ensino fundamental incompleto (40%); ensino fundamental completo (12%); ensino médio incompleto (8,5%); ensino médio completo (19,6%); sem escolaridade (6,5%); ensino superior completo (3,7%); curso técnico (3,6%); ensino superior incompleto (3,5%); não responderam (22,6%). Lambertucci (2007) enfatiza que, apesar das dificuldades das famílias das camadas populares manterem seus filhos na escola, os pais os incentivam para continuar estudando, pois o curso superior pode significar a realização de um sonho acalentado, no sentido de que seus filhos tenham uma vida melhor, através do reconhecimento social, proporcionado pelo diploma.

O Grupo Focal aplicado a 73 bolsistas, devido ao grande de alunos, optou-se por explicitar, somente, alguns depoimentos, referentes às 11 categorias identificadas, abaixo.

[59] Os valores apresentados, não totalizam 100%, pois nesta exposição foi contemplado, apenas, o percentual referente à opção "Sim", desprezando-se o "Não" e o "Sem Resposta".

1ª Categoria: Dificuldades Encontradas no Ensino Médio e na Universidade

[...] Parei de estudar, no 2º ano do 2º grau. Casei, tive filhos. Voltei. Fiquei com medo, depois de mais de 20 anos parada, mas tive sucesso graças a Deus! Ao entrar na faculdade verifiquei que os colegas estavam bem na frente e foi difícil pegar o ritmo, mas estou dando conta (Aluna de Pedagogia).

[...] Estudei em um colégio interno em Neves, apesar do público e carente, ele era bom. Eu sempre estudei muito, sabia que estava tendo oportunidade de fazer o ensino médio, em uma escola que não pagava e era boa. Na PUC, estou indo bem (Aluno de Direito).

[...] Demorei um pouco a entrar na PUC, formei em escola pública e não tinha base, fui aprendendo, aqui (Aluna de Publicidade e Propaganda).

2ª Categoria: Apoio e Incentivo da Família

Meus pais não têm instrução. Minha mãe fez EJA do ensino fundamental. Meu pai só tem quatro anos de estudo. Tive apoio, mas não pensaram por mim, dizendo "faça isso, ou faça aquilo". Mas estão orgulhosos, felizes (Aluno de Arquitetura e Urbanismo).

[...] Incentivo afetivo eu tive. Agora, financeiro foi zero, mas por total falta de condições. Meus pais são zeladores de uma escola pública, seus salários são mínimos, quase nada (Aluno de Turismo).

[...] Lá em casa, meus pais não têm escolaridade. Lutaram para eu não desanimar e, ter futuro igual ao deles. Eles falavam, "você não tem escolha, tem que estudar, você pode depois de ter diploma, fazer o que quiser, mas o diploma você tem de tirar (Aluna de História).

3ª Categoria: Avaliação do ENEM

Admiro o ENEM, ele não cobra conhecimentos decorados na escola, mas capacidade de reflexão e interpretação. É um bom instrumento para selecionar para o ProUni e a realidade mostra isso, pois os bolsistas são bons alunos (Aluno de Direito).

O ENEM foi, para mim, uma porta de entrada, para fazer uma boa faculdade, gratuitamente, isso me fez sonhar de novo, cursar o ensino superior [...] (Aluna de Publicidade e Propaganda).

A estrutura do ENEM é diferente da do vestibular; até o pensamento e o raciocínio que você usa são diferentes, pois não se prende à decoreba (Aluna de Fisioterapia).

4ª Categoria: Avaliação do ProUni

O Programa foi a solução que eu tive, prá fazer a universidade. [...] Sempre tive de estudar e trabalhar, pois meus pais não tinham como me manter (Aluno de Engenharia de Controle e Automação).

Eu acho o ProUni, uma graça de Deus. Foi a melhor coisa que o Governo podia fazer para mim. Deveria melhorar a Educação Básica, mas isso é tarefa para muitos anos, então, para o pobre fazer ensino superior, é só pelo ProUni; mas ele não soluciona tudo, pois tem muitas pessoas carentes, que não conseguem passar no ENEM (Aluno de Arquitetura e Urbanismo).

Prá mim, o ProUni é excelente! Sem o ProUni, eu que queria demais, não ingressava no ensino superior, muito menos em uma universidade qualidade. Só com este Programa, estou podendo fazer curso superior (Aluna de Pedagogia).

5ª Categoria: Escolha e Avaliação do Curso que Está Fazendo

Eu escolhi a PUC pelo seu renome, mas hoje vejo que ela é mais do que o nome, é muito melhor, pois a Universidade oferece oportunidades de pós-graduação e extensão. Faço Fonoaudiologia que é um curso muito bom; sou apaixonada, principalmente, pela área cirúrgica, que dá muitas oportunidades e eu quero crescer, profissionalmente (Aluna de Fonoaudiologia).

Tentei a Federal, mas não passei, depois só queria a PUC, que tem ensino, pesquisa e extensão. Procuro estudar muito, ter boas notas e aproveitar a biblioteca e outras possibilidades que a PUC oferece [...] (Egressa de Ciências Contábeis).

Eu sou do interior, não me preparei bem para entrar na Federal, pois quem estudou em escolas particulares tem todas chances e sobram poucas vagas para os outros. Escolhi a PUC, pela qualidade e eu sempre sonhava de nela estudar. Eu faço Ciência da Computação, pois tem mercado bom e gosto de computador e o curso é ótimo e eu me formei, com sucesso. Quero fazer mestrado e visto, com orgulho, a camisa da PUC (Egresso de Ciências da Computação).

6ª Categoria: Facilidades e Dificuldades Encontradas no seu Curso

As facilidades vêm do meu empenho, esforço e estudo. Agora, tenho várias dificuldades. A primeira, é o choque cultural, quando se chega a Universidade, que é um lugar acadêmico. O outro choque é se deparar com diferenças sociais, econômicas e culturais dos alunos aqui, da PUC. Não é questão de um e outro aceitarem as diferenças, mas o nível financeiro é outro, muito mais alto, eles podem estudar várias línguas, viajar para o exterior e tudo isso faz a diferença (Aluna de Relações Públicas).

Em termos de base anterior, felizmente tenho alguns bons conhecimentos que me permitem ir bem no curso; também, tenho disciplina nas aulas e nos estudos. A dificuldade é no material, pois os livros são caros e existem livros e revistas que a biblioteca não tem (Aluna de Direito).

A dificuldade era o tempo para estudar; o currículo de engenharia é muito puxado e os professores muito rigorosos. Sempre tive boas notas, começando a trabalhar, elas caíram um pouco, mas continuei boa aluna. Estudava muito, mas não tinha condições de comprar livros, ir a congressos. Tirava livros na biblioteca e fazia os trabalhos no laboratório de informática, pois não tinha computador [...] (Egressa de Engenharia Civil).

7ª Categoria: Participação em Atividades Acadêmicas, na PUC

Participo da Iniciação Científica, gosto muito, o crescimento acadêmico é fantástico e a gente começa a aproveitar mais o curso e passa a ter um lugar diferente, na Universidade. Na parte financeira a bolsa é insatisfatória, mas o crescimento acadêmico, o contato que você tem com os professores-pesquisadores vale a pena. Quero entrar no mestrado e ser pesquisadora (Aluna de Pedagogia).

Eu fiz monitoria no Curso de Comunicação e isso abriu portas para muitos estágios e estou fazendo estágio na PUC TV e ganho bolsa R$350,00 e dá para a gente se virar. Sou filho de uma funcionária da cantina da PUC e meu pai é analfabeto. Aprendi a sobreviver, com pouco recurso. Mas essas oportunidades na PUC estão me fazendo crescer e eu vou ser um bom profissional (Egressa de Relações Públicas).

Eu fiz estágio, na extensão, com um professor a remuneração era de R$300,00 e me ajudou, financeiramente. Além disso, aprendi muito e, certamente, irá me ajudar na minha vida profissional, pois já está colaborando para eu ter melhor desempenho no curso (Aluna de Engenharia de Controle e Automação).

8ª Categoria: Conciliação entre Estudo e Trabalho

Trabalhar e estudar e ser bom aluno, não é fácil. A gente tem sono na aula noturna, mas toma café, abre bem os olhos e procura, a todo custo, ser bom aluno. [...] é difícil, porque tem o trabalho de casa, mas eu "tô" (sic) conseguindo e vou conseguir ser alguém na vida (Aluna de Ciências Econômicas).

Consigo conciliar bem estudo e trabalho, pois nele dá até para estudar um pouco. Mas tenho tempo de estudar, no final de semana, então, não tenho lazer, diversão, mas sou determinado, tenho um foco, um fim, pois nós do ProUni sabemos aproveitar a oportunidade que nos foi dada (Aluno de Engenharia Mecatrônica).

Conciliar trabalho e estudo não é uma tarefa fácil. Principalmente, no meu curso que é muito difícil, dar conta de tanta exigência e cobrança. Mas tenho conseguido ter boas notas. Quanto ao estágio, estou fazendo aqui, dentro da PUC e isso facilita [...] (Aluna de Pedagogia).

9ª Categoria: Relação com Colegas e Professores

A relação com os colegas é ótima. É lógico que na turma tem divisão, grupinhos. Eu me relaciono mais com os colegas do ProUni, porque temos mais identidades e vivenciamos problemas, dificuldades semelhantes. Mas não sofro preconceito e discriminação, nada disso. Os professores são, atenciosos e não discriminam a gente, pelo contrário, apoiam (Aluna de Arquitetura e Urbanismo).

Senti certa discriminação, pois em algumas decisões da turma, alguns falavam, "vocês não pagam e não têm de reclamar de professor", etc. Mas falei que tinha direito de participar e querer um ensino bom. Fora isso, não tive mais problemas. Os professores são amigos, compreensivos e incentivadores do nosso desempenho (Egressa de Serviço Social).

Para mim, foi tranquilo, eu pensava que existiria exclusão, por conta de ser bolsista, mas os alunos da noite estão mais ou menos, na mesma situação, isto é, todo mundo tem dificuldade financeira. Os professores tratam todos alunos da mesma forma, sem discriminação (Aluna de Psicologia).

10ª Categoria: Qualidade da Infraestrutura da PUC

Dentre o que eu tenho necessidade, consigo achar na biblioteca. O laboratório de informática me ajuda muito, acho que as cantinas são caras e o xerox também, principalmente para nós, do ProUni (Aluna de Fonoaudiologia).

O espaço da PUC é muito bacana. Eu passo muito tempo na biblioteca que tem muitos livros, mas faltam alguns, que são importantes. Os laboratórios são bons, o chato é que quando o professor pede a sala, o laboratório e a gente para, no meio do trabalho (Aluna de Psicologia).

Para mim, a infraestrutura é boa. A biblioteca deveria ter mais livros, principalmente aqueles indicados pelos professores. Os laboratórios são satisfatórios e as salas de aulas são amplas, apenas, as carteiras são péssimas. Além disso, tem pouco data-show, é difícil para os docentes usarem (Egressa de Serviço Social).

11ª Categoria: Planos para o Futuro

Quero ingressar em um escritório de Arquitetura, mas é difícil, pois tenho poucos contatos e quem contrata arquiteto, é gente que tem dinheiro. Quero estudar mais, pois o campo da arquitetura é amplo e acho que um dia, vou conseguir ser um profissional com êxito, viajar, ter melhores condições de vida (Aluno de Arquitetura e Urbanismo).

No futuro imediato, quero fazer um bom estágio, aprender, fazer contatos, para facilitar, quando me formar, pois quero ser um profissional competente (Aluna de Relações Públicas).

Tenho muitos planos, muitos sonhos! Pretendo fazer mestrado, doutorado, publicar livros, participar e fazer palestras em eventos. Por isso, estudo, sou disciplinada e peço aos professores titulados e pesquisadores que me orientem (Egressa de Pedagogia).

2.3 Professores: Respostas ao Questionário

2.3.1 Perfil dos Docentes: Dados Coletados pelas Questões Fechadas

Gênero/Sexo: masculino (56,97%) e feminino (43,03%). No Brasil, segundo Hypólito et al. (2003) constata-se um processo de feminização do magistério, de modo especial na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, levando em conta as precárias condições salariais e de trabalho, vivenciadas nesses níveis de ensino. No ensino superior, a predominância, geralmente, é do sexo masculino, mas também neste nível, vem se constatando, em IES privadas, a um processo de precarização, de perda de autonomia e de rebaixamento salarial. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2009) referentes ao Censo da Educação Superior de 2008 mostram que 44,9% dos docentes em exercício e dos afastados, são mulheres e 55,1% dos professores são homens. **Titulação**: mestres (58,79%); doutores (25,45%); especialistas (13,94%) e graduados (1,82%). O referido Censo do Ensino Superior destaca que 40,4% dos docentes de Universidades, Centros Universitários e Faculdades têm, apenas, curso de especialização. O corpo docente da PUC Minas, na atualidade, é formado por 32% de professores doutores; 51%, mestres; 13%, especialistas e 4% graduados (Secretaria de Planejamento, da PUC Minas), atendendo, assim, plenamente, às determinações do MEC. Contudo, muitos pesquisadores consideram que a LDB de 1996 deveria ter especificado os percentuais exigidos de mestres e doutores, dando primazia aos últimos. **Experiência no Magistério**: 1 a 5 anos (13,33%); 6 a 11 anos (24,85%); 12 a 17 anos (22,42%); 18 a 23 anos (13,33%) e acima de 24 anos (23,03%). **Especificamente, como docente, na PUC Minas**: 1 a 5 anos (21,21%); 6 a 11 anos (36,97%); 12 a 17 anos (15,76%); 18 a 23 anos (13,33%) e acima de 24 anos (12,73%). Tardif (2005) considera que os saberes experienciais dos professores são importantes, no âmbito dos "saberes plurais" que eles devem possuir. **Carga Horária**:

até 10 horas semanais (9,70%); de 11 a 20 horas (30,30%); de 21 a 40 horas (60%). A dedicação do professor a, apenas, uma instituição aumenta seus sentimentos de identidade e pertencimento, o que pode contribuir para o bem-estar, diminuição dos níveis de estresse e melhoria da prática docente (Fanfini, 2005), (Hypolito et al., 2003). **Conhecimento do ProUni**: não tinham conhecimento do Programa (65,45%); tinham conhecimento do Programa (34,55%). Esses dados mostram que os gestores de instituições de ensino, geralmente, não priorizam um maior nível de comunicação e participação dos docentes e de outros profissionais, nos projetos e programas desenvolvidos (Oliveira, 2005). **Identificação dos alunos bolsistas**: identificaram os bolsistas (52,12%); não identificaram (8,48%) e não tinham conhecimento dos bolsistas do ProUni (39,40%).

2.3.2 Questões Abertas do Questionário: apresentação, apenas, de algumas respostas dos docentes pesquisados

2.3.2.1 Avaliação do ProUni

A maioria, 87% avaliou positivamente; 7%, negativamente, 6% responderam que não sabiam avaliar. "Muito bom, tem dado oportunidade a alunos dedicados"; "Necessário, para melhorar a democratização do ensino superior"; "Cumpre bem seu objetivo de inclusão"; "Tenho as melhores notícias sobre o ProUni, na PUC Minas"; "Grande instrumento de inclusão social; bem gerenciado pela PUC"; "Programa consolidado e bem sucedido"; "Critico o Programa, pois a classe média ficou prejudicada em termos de bolsas na PUC"; "Parece positivo em termos quantitativos, mas, qualitativamente, tenho restrições".

2.3.2.2 Avaliação dos Bolsistas do ProUni

A maioria 78% avaliou positivamente, 15% afirmaram que os bolsistas apresentavam dificuldades e 7% não souberam avaliar.

"Interessados e do mesmo nível dos outros alunos"; "Não percebo diferenças entre bolsistas e não bolsistas"; "Em geral, os bolsistas acompanham muito bem as disciplinas, alguns são destaques acadêmicos"; "Os bolsistas costumam ser melhores, dos que os que chegam pelo vestibular"; "Os que tive são de ótima qualidade"; "Dedicados, estudiosos e preocupados em ter boas notas"; "Despreparados, até para se colocarem no âmbito universitário"; "Esforçados, mas desnivelados, em relação a outros colegas".

Considerações Finais

Os dados referentes à pesquisa realizada evidenciam, de forma clara, que o ProUni, no âmbito da PUC Minas, vem se desenvolvendo como uma política pública de inclusão sócio-educacional, que tem obtido muito êxito. Resultados semelhantes foram encontrados por investigações realizadas na PUC do Rio de Janeiro e na PUC do Rio Grande do Sul, conforme mostram as pesquisas feitas, respectivamente, por Faceira (2009) e Frankenberg e Côrtes (2006), citadas, anteriormente.

Entretanto, constatou-se que as produções acadêmicas identificadas, na sua maioria, apesar de não se embasarem em pesquisas empíricas, tecem críticas ao Programa em pauta, de modo especial, à destinação de verbas públicas para as IES privadas, à precária qualidade do ensino ofertado e à carência de condições objetivas para assegurar a permanência dos bolsistas. Em decorrência, esses autores defendem o aumento de investimentos nas universidades públicas, para viabilizar níveis crescentes de expansão e a continuidade de um ensino de qualidade, viabilizado pelo desenvolvimento e integração da tríade ensino, pesquisa e extensão.

Embora nas duas gestões do Governo Lula, o ensino superior público tenha se expandido, esse crescimento foi insuficiente para atender, sobretudo, aos jovens da faixa etária rankeada pela UNESCO. E para resolver, com maior rapidez, a esse problema, tornou-se importante a contribuição das IES particulares. Contudo, faz-se necessário que o Governo Federal selecione, criteriosamente, essas instituições e acompanhe a implementação e desenvolvimento do Programa. Esse controle se justifica e torna-se extremamente necessário, pois após a promulgação da LDB em vigência, ocorreu um exacerbado crescimento de IES particulares que, geralmente, têm ofertado um ensino inconsistente, que apresenta muitas fragilidades, além de precarizarem as condições salariais e de trabalho dos professores e direcionarem suas metas, estritamente, para o mercado, transformando a educação em mercadoria.

Os autores deste artigo, embora respaldem o pressuposto de que a educação é dever do Estado e direito do cidadão, consideram que é preciso ter mais cuidado na análise do ProUni, sobretudo, no âmbito de universidades sem fins lucrativos.

No que tange ao reiterado discurso do desvio de verbas públicas para IES privadas, explicitado na grande maioria das produções, constantes na revisão da literatura, faz-se necessário fazer um esclarecimento. Embora se deva questionar a destinação de recursos decorrentes da isenção fiscal para IES privadas, aumentando os lucros do empresariado da educação, explica-se que esse procedimento

não se reverteria, a favor das universidades públicas, pois se as verbas decorrentes da isenção fiscal fossem extintas, elas não poderiam ser transferidas para as instituições públicas.[60]

Enfatiza-se que é preciso diferenciar as IES privadas com fins lucrativos, das sem fins lucrativos, entre as quais de destacam algumas universidades, sobretudo, as PUCs que, historicamente, vêm se distinguindo como referenciais de qualidade, no campo do ensino superior.

Assim, recomenda-se a realização de investigações empíricas nessas universidades, pois pesquisas que as tiveram como "loci," têm divulgado o êxito do ProUni como uma política pública, que promove a inclusão social, assegurando aos bolsistas ensino de qualidade que os motiva a obterem,na sua grande maioria, bons e/ou excelentes desempenhos acadêmicos e baixos índices de evasão escolar.

[60] Cunha (2007) esclarece que os recursos dessas contribuições têm destinação específica e nenhuma delas poderia se direcionar para as IES públicas, direta ou indiretamente. Dessa forma, os recursos que se destinariam para essas instituições, caso não ocorresse a renúncia de impostos, teriam de obedecer ao tratamento definido pelos Orçamentos Governamentais, sendo, portanto, indeterminado o montante de recursos que reforçaria os orçamentos da Universidades Federais.

Referências

Azevedo, J, & Fonseca, A. (2008). Imprevisíveis itinerários de tramitação escola-trabalho. Porto: Editora FML.

Brasil, Decreto nº 4.876, de 12 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília. (2003).

Brasil, Decreto nº 5.193, de 24 de agosto de 2004. Diário Oficial da União, Brasília. (2004).

Brasil, Decreto nº 5.245, de 15 de outubro de 2004. Diário Oficial da União, Brasília. (2004).

Brasil, Decreto nº 6.094, de 24 a abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília. (2007).

Brasil, Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro. (1920).

Brasil, Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro. (1931).

Brasil, Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Brasília: Diário Oficial da União. (1968).

Brasil, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília. (1996).

Brasil. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília. (2001).

Brasil. Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília. (2002).

Brasil**.** Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Diário Oficial da União, Brasília. (2005).

Brasil. Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Diário Oficial da União, Brasília. (2004).

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP**).** Censo da Educação Superior – 2008. Brasília: INEP. (2009).

Brasil, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). *PNAD 2009: rendimento e número de trabalhadores com carteira assinada sobem e desocupação aumenta.* Retirado em Dezembro 9, 2010 de http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708&id_pagina=1.

Cunha, Luiz Antônio (1980). A universidade temporã**:** O ensino superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Cunha, Luiz Antônio (2004). Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: estado e mercado. Educação e Sociedade**,** 25(88), 795-817.

Cunha, Luiz Antônio (2007). O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. Educação e Sociedade, 28(100), 809-829.

Faceira, Lobelia da Silva (2009). O ProUni como política pública em suas instâncias macro-estruturais, meso-institucionais e microssocial: Pesquisa sobre a sua implementação pelo MEC e por duas Universidades na Região Metropolitana do Rio. Tese de Doutoramento, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Fanfini, E. T. (2005). La condicion docente: Analises comparado de la Argentina, Brasil, Peru, Uruguai. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Frankenberg, Cláudio Luis Crescente, & Côrtes, Helena Sporleder (2006). O impacto do ProUni sobre a universidade – levantamento e diagnóstico preliminar do rendimento de alunos da primeira turma a ingressar sob a modalidade de seleção, nos cursos de engenharia da PUCRS. In: Anais do XXXIV COBENGE. (pp.842-852). Passo Fundo, Brasil: Editora Universidade de Passo Fundo.

Gois, Antônio, & Menchein, Denise (2009). Bolsistas tem nota igual ou maior que pagante. Folha de São Paulo**,** (s/n), (s/p). Retirado em Junho 16, 2009 de http://www.sinprorp.org.br/clipping/2009/080.htm.

Hypolito, A. M. et al. (2003). Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuição para a constituição de uma campo de estudo. Educação e Revista, (37), 123 – 138.

Lambertucci, Glória Maria (2007). Um olhar sobre o percurso acadêmico de bolsistas do ProUni da PUC Minas, na perspectiva da relação com o saber. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Oliveira, Maria Auxiliadora Monteiro de (2005). Gestão educacional: Novos olhares e novas abordagens. Petrópolis: Vozes.

Pinto, José Marcelino de Rezende (2004). O acesso à educação superior no Brasil. Educação e Sociedade, 25(88), 727-756.

Romanelli, Otaíza de Oliveira (1980). História da educação no Brasil, 1930-1973. Petrópolis: Vozes.

Silva Júnior, João dos Reis, & Sguissardi, Valdemar (2005). A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou a continuidade de privatização mercantilização do público? Revista Brasileira de Educação, (29), 11 – 27.

Tardif, M. (2005). Saberes Docentes: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. Petrópolis: Vozes.

Zago, Nadir (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Revista Brasileira de Educação, 11(32), 226 – 237.

7.23.

Título:

Ensino Superior: Democratização e Qualidade

Autor/a (es/as):

Oliveira, Renilda Correia de [Faculdade da Cidade de Maceió]

Resumo:

O presente artigo, construído a partir de estudos já realizados sobre a temática, trata da relação do estado com a educação, buscando caracterizar o estado brasileiro e suas peculiaridades, e traz também uma discussão acerca da democratização do acesso e da democratização do ensino, uma vez que se complementam para a efetivação de uma educação de qualidade. Qualidade esta, que possui como uma das formas de avaliação, índices externos, impostos pelo processo de globalização. O discurso neoliberal aponta que a educação tem o papel estratégico de preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho, no entanto, o que nos revelam as pesquisa é que a inserção profissional está cada vez mais limitada e que o grau de escolaridade é necessário, mas não suficiente para garanti-la, o que nos leva a refletir sobre que profissionais estão sendo formados e qual a qualidade da educação que estão recebendo. Proclamam que não se pode alcançar o desenvolvimento sem atribuir um bom nível à educação, mas elevar o contingente de alunos no ensino superior, ou em qualquer outro nível de ensino, não significa necessariamente atingi-lo.

Palavras-chave:

Democratização do acesso, democratização do ensino, qualidade da educação, ensino superior.

1. Democratização e qualidade

A democracia proporciona um processo de participação onde todos são considerados iguais, e em relação à educação, no Brasil, esta igualdade é preconizada no art. 205 da Constituição Federal onde diz que: «A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.» Já o art.26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelece: «Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.»

Assim, a oferta de escolarização diz respeito ao cumprimento destes artigos, e é o primeiro passo para a participação dos indivíduos na construção democrática uma vez que significaria, quando entendida horizontalmente, o processo pelo qual se proporciona aos indivíduos «capacidades favoráveis para reivindicar e mesmo para exercer tanto as liberdades quanto os direitos, capacidades nas quais avulta o domínio da linguagem escrita e do cálculo elementar pela possibilidade do acesso que abrem ao estoque de conhecimento existente.» (Ghanem, 2004: 41).

No entanto, as inúmeras reformas educacionais ocorridas no Brasil, desde sua independência, ainda não o levaram ao pleno atendimento do que preconiza a Constituição e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A democratização do acesso vem ocorrendo, mas sem que seja acompanhada pela democratização do ensino. Esta falta de sintonia acarreta, para muitos, uma formação aligeirada e consequentemente deficiente, do ensino fundamental ao ensino superior, ou seja, uma educação de qualidade questionável e que necessita ser debatida.

O documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) ocorrida em 2010, trás que:

> *[...] debater a qualidade remete à apreensão de um conjunto de variáveis que interfere no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, garantia do direito à educação, dentre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e instituições de educação básica e superior, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização. (CONAE, 2010: 47).*

Este documento não possui força de lei, mas sugere meios pelos quais o Ministério de Educação e Cultura (MEC) pode direcionar suas ações e alcançar uma educação de qualidade. «A 'escola de qualidade' defendida pelos neoliberais, é aquela que representa um ensino e uma gestão eficiente para competir no mercado, referendando como principal incumbência preparar os educandos para, mais tarde, inserirem-se no mercado de trabalho.» (Giron, 2008: 21).

Mas, que cidadão o estado brasileiro de fato quer formar? A forma pela qual o sistema educacional está sendo avaliado revela o verdadeiro trabalho realizado nas escolas brasileiras? O que se pode conjecturar a esse respeito, advém das avaliações que estão sendo estabelecidas a partir de direcionamentos determinados por organismos internacionais, que a priori, ensejam sempre a busca por uma educação de qualidade. Ora, se o estado é o responsável primeiro pela educação do seu povo, iniciaremos nosso estudo por ele.

2. Estado e educação

O estado foi conceituado de várias formas desde sua concepção por Platão. Nas teorias pluraristas-liberais o estado é concebido como um sistema político, sendo independente do sistema de produção e da estrutura de classes, e nele os sistemas educacionais exercem a socialização cognitiva e moral, o treinamento de habilidades e a certificação, estas consideradas funções de elevada importância, pois prepara os indivíduos para seus papéis na divisão do trabalho, facilitando assim uma hábil distribuição do talento através da competição seletiva. Torres (2001: 45) sintetiza o estado como «um pacto de dominação e um conjunto de aparatos institucionais auto-reguladores, organizações burocráticas e códigos formais e informais que procuram representar as esferas pública e privada da sociedade. »

O estado brasileiro passou por várias mudanças até que se estabelecesse o que se tem hoje. Foi caracterizado até recentemente por sua forte presença e seu autoritarismo, se contrapondo a uma sociedade civil sem força e em formação. Após, o que a academia chamou de modernização conservadora[61], temos um estado democrático, coexistindo nele características da democracia liberal, da democracia comunitarista e da democracia sem consenso[62]. Além, de especificidades próprias.

Para Torres (2001: 23) «a noção de democracia acarreta o conceito de uma cidadania democrática em que os agentes são responsáveis, estão aptos a participar, escolhem seus representantes e supervisionam sua atuação.» Ainda segundo o autor, numa perspectiva liberal, esta prática não é apenas política, ela é também pedagógica, uma vez que a construção do cidadão democrático sugere a construção de um sujeito pedagógico. Esta construção, porém, se constitui num dilema para a democracia, pois os indivíduos não nascem prontos para participar da política, sendo a educação o meio pelo qual se desenvolverá esta participação.

A educação escolar é um direito fundamental num país democrático ainda que possa aproximar, afastar ou manter-se eqüidistante da democracia, ou ainda, ser indiferente a ela. Segundo Ghanem (2004), pode-se entender que uma educação escolar adequada à democracia deveria contribuir para o respeito aos direitos fundamentais, para a representatividade social dos atores políticos e para a formação da cidadania e, ainda uma estreita conexão entre estas três dimensões que constituem a definição de democracia.

A partir dos aspectos citados anteriormente a respeito da democracia pode-se visualizar como a educação escolar foi posicionada no Brasil. A oferta dos serviços escolares é a forma pela qual, o

[61]O conceito de "modernização conservadora" foi elaborado pelo sociólogo norte-americano Barrington Moore Jr.

[62]Na democracia liberal o Estado deve assegurar a livre escolha e a igualdade de oportunidades; na democracia comunitarista o Estado é o palco em que se dá a luta pelo reconhecimento do direito à diferença e de suas ações; na democracia sem consenso se pressupõe uma política de sedução, onde não sejam necessários violência e constrangimento do poder central.

estado, busca respeitar os direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal. A representatividade social dos atores políticos acontece na medida em que, os conteúdos possibilitam uma adequada compreensão das relações sociais, seus aliados e antagonistas, e o emprego dos saberes com os quais as demandas sociais se convertem em ação e se divulguem bem politicamente, aumentando sua eficácia. Quanto à cidadania é expressa pelo «grau de inclusão dos indivíduos e das categorias sociais em um mesmo conjunto político.» (Ghanem, 2004: 40). Pode-se concluir então, que a educação escolar sujeita a política educacional defendida por um determinado estado, reflete como ele entende o mundo e as relações que se colocam na sociedade.

A visão contemporânea do estado brasileiro em relação à educação é a de uma democracia neoliberal, lhe atribuindo um papel estratégico, que, para Giron (2008), se verifica através da preparação do indivíduo para sua adaptação ao mercado de trabalho, justificada pela necessidade do mundo empresarial em obter força de trabalho qualificada para competir no mercado nacional e internacional dominante e dos princípios doutrinários, da escola como um meio de transmissão da ideologia e de seus princípios doutrinários e no incentivo do funcionamento da escola de forma semelhante ao mercado. Em relação a este último aspecto, afirma que «trata-se da crescente subordinação da educação em mercadoria, quando pais e alunos passam a ser vistos como consumidores, e o conteúdo político é substituído pelos direitos do consumidor.» (ibidem, 2008: 20).[63] É claro que pensar a educação como mercadoria foge completamente do contexto na qual foi institucionalizada.

No entanto, existe uma clara dicotomia entre o que a educação deveria oferecer e o que de fato oferece, pois, segundo Morandi (2002: 17), «a educação designa o processo que vincula um sujeito ao seu meio ambiente próximo, a um sistema de sociedade, de cultura e de valores (no qual tomam lugar as instituições educativas) e lhe permite integrar-se.» Ainda segundo o autor, a educação «[...] se renova sem cessar, no duplo sentido de novidade e de devir, por meio dos nascimentos, mas igualmente pela evolução das sociedades.» (ibidem: 19).

Sejamos positivos e esperemos que esta constante renovação nos leve a mobilizações e ações necessárias, para uma mudança significativa em nossa sociedade e que os profissionais da educação sejam participantes ativos nessa empreitada.

[63] Segundo Marx (1996), a mercadoria é um objeto externo que satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie e a utilidade desta coisa ou mercadoria faz dela um valor de uso. O valor da mercadoria está relacionado com o tempo de trabalho para produzi-la, este tempo é o de trabalho socialmente necessário e para a produção da mercadoria é necessário que se produza não apenas o valor de uso, mas também o valor de uso para os outros, ou seja, valor de uso social. Se sua produção satisfaz apenas as necessidades de quem a produz, cria-se o valor de uso, mas não de mercadoria.

3. Democratização do acesso e democratização do ensino

No Brasil historicamente relaciona-se a educação com a ideia de democracia, tratando-a na perspectiva de sua universalização. Esta universalização, porém, se deu por uma educação primária dirigida às massas e uma educação secundária destinada a formar elites dirigentes, contrariando o princípio da igualdade de oportunidades que fundamenta a democracia.

No ideário dos intelectuais mobilizados, nos anos 1920, em torno da problemática educacional, a educação era posta como solução para que a população brasileira fosse regenerada, e para isso, fazia-se necessário o acesso da população ao sistema educacional. A democratização do acesso, como ícone da universalização, entretanto, depende de escolhas políticas quanto à partilha dos recursos destinados a educação, e neste ponto não houve mudanças significativas, ao ponto de fazer com que os recursos destinados à educação, de fato fossem alocados e utilizados de forma eficiente, nem naquela década e nem atualmente.

Para Ghanem (2004: 47) «desde os anos 1940, a história dos serviços públicos de educação escolar elementar tem sido a história da ampliação de sua cobertura e da busca da superação da dualidade formal do sistema escolar.» Essa dualidade se referia a oferta da educação primária para as massas e a secundária para as elites dirigentes, preparatória para os cursos superiores.

No final dos anos 1960, o direto à educação havia se tornado um dos direitos constitucionais do cidadão brasileiro e para muitos, o acesso à escola secundária foi possível a partir da Lei 5.692/71, que unificou os antigos primário e secundário em uma escola fundamental de oito anos. Ghanem (2004: 48) diz que: «o mais comum é que se confundam a possibilidades de expansão das oportunidades educacionais com a proliferação de práticas democráticas de educação, ambas as idéias mescladas na noção de 'democratização do ensino'.» Já, a democratização do acesso seguiu progressivamente, lenta e sujeita ás oscilações da economia, dentre elas a crise econômica mundial durante a década de 1980.

Quanto ao sistema de ensino superior, este foi predominantemente público até a década de 1970 e após esse período seu perfil passou a ser modificado, já que o número de matrículas no setor privado começou a crescer consideravelmente. Este crescimento introduziu uma distinção e hierarquização entre os estabelecimentos. Às antigas universidades privadas de natureza confessional ou não lucrativa, somaram-se, em maior número, as instituições criadas pela iniciativa empresarial e passam a predominar pequenas instituições isoladas dedicadas exclusivamente ao ensino para atendimento da demanda, e cujos padrões de qualidade eram bastante heterogêneos.

Nos anos 1980 e 1990 a democratização do acesso ao ensino superior foi vista com muito entusiasmo pelo governo. Este crescimento era esperado, porque o Brasil, com menos de 8% dos jovens entre 20 e 24 anos matriculados em instituições de ensino superior, está muito atrasado em relação aos países de nível de desenvolvimento semelhante. A principal causa desta expansão é o grande aumento do

número de jovens que concluem a educação secundária, conseqüência de uma política bem sucedida de melhoria do acesso e do fluxo da população à escola. Quem tem absorvido a maior parte desta expansão, no entanto, é o setor privado, que, entre 1994 e 1999, aumentou as matrículas em 59%, contra 22% do sistema federal e 31%; dos sistemas estaduais. Em 1994, o sistema privado atendia a 58% dos estudantes; em 1999, atendia a 65%.

No entanto, o aumento da oferta de vagas pela iniciativa privada não foi acompanhado por proporcional aumento da demanda. A relação candidato/vaga, no setor particular, cai de 2,9 em 1995 para 1,6 em 2002. O percentual de vagas não preenchidas, nestas instituições, que era de 20% no ano de 1990, salta para 37%, em 2002. Simultaneamente verifica-se o crescimento da inadimplência e da evasão. A estrutura altamente desigual da sociedade brasileira resultante da intensa concentração de riqueza e renda constitui um limite natural à expansão do setor do ensino superior por meio da iniciativa privada.

Ainda assim, o último censo do ensino superior, em 2008, revelou que, de um total de 2252 Instituições de Educação Superior em todo o país, 2016 são privadas e apenas 236 públicas, ou seja, 89,5% privadas e 10,5% públicas.

No intuito de rever a situação anteriormente descrita, de 2004 até 2006 foram apresentadas quatro versões do anteprojeto de lei, referente à reforma da educação superior. As idéias-força destes anteprojetos foram: a educação superior como bem público, a necessidade de a educação superior atender a demandas sociais e a expansão da educação superior. Neste período destacaram-se ainda o projeto de Lei da reserva de vagas na educação superior, o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o decreto nº 5.773/2006, também chamado de decreto ponte.

O Projeto de Lei 3627/2004 conhecido como projeto de Lei da reserva de vagas prevê a reserva de no mínimo 50% das vagas existentes nas universidades federais, para os estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas. O ProUni foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, com finalidade de conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, sendo estas isentas do pagamento de tributos, a partir da adesão ao programa. Já o decreto ponte, regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), fazendo a conexão entre os processos de avaliação e regulação dos cursos e instituições de ensino superior e buscando a melhoria da qualidade da educação.

A mais recente reforma da educação superior foi legitimada, após muitas emendas, através da aprovação do projeto de Lei 7200/2006. No art.3º, a educação superior é definida como bem público e esta cumpre sua função social por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ainda neste artigo, seu parágrafo único diz que à iniciativa privada terá a liberdade de ensino exercida em razão e

nos limites da função social da educação superior, sempre seguindo as normas gerais da educação nacional e a avaliação de qualidade observada pelo poder público.

A primeira medida para garantir o atendimento da função social anteriormente citada é a democratização do acesso e das condições de trabalho acadêmico. A democratização ao acesso, bem como as possíveis políticas específicas de qualificação promovidas pelo poder público, para atividades de pesquisa e extensão de instituições de ensino superior comunitária[64] foi interpretada como forma do governo mais uma vez estimular a iniciativa privada.

Em resposta, para o setor público lança o Reuni (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Instituído pelo Decreto n° 6.096, de 24 de abril de 2007 é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Sua implantação ocorrerá em dois ciclos. O primeiro ciclo ocorreu entre 2003 e 2006, o segundo ciclo iniciado em 2007, deve ser concluído em 2012.

Para que os objetivos do programa sejam alcançados, seis dimensões foram estabelecidas. São elas: Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública; Reestruturação Acadêmico-Curricular; Renovação Pedagógica da Educação Superior; Mobilidade Intra e Inter-Institucional; Compromisso Social da Instituição; Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação. Preconizando a expansão, o Reuni, encontra-se em pleno processo de execução e em seu primeiro ano conseguiu cumprir as metas propostas, segundo o relatório (de primeiro ano) executado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Superior (SESU).

Em relação ao ensino superior, o PDE trás ainda como medidas: Uso de títulos do Fies para regularizar dívidas previdenciárias; Ampliação do prazo de pagamento do Fies (dobro do tempo que o aluno permanecer na instituição); Alteração da lei do estágio; Bolsa de R$3.300 para pós-doutorado; Meta de 150 escolas federais de educação profissional e tecnológica em quatro anos; Criação de Institutos Federais de Tecnologia; Mais autonomia para o gestor da escola pública. Tais medidas, estabelecidas por projetos de lei ou decretos, visam democratizar o acesso, democratizar o ensino e consequentemente elevar a qualidade da educação.

4. Qualidade da educação

A melhoria da educação foi objeto do relatório de monitoramento global de 2005, da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), intitulado, o imperativo da qualidade,

[64] Art.8 §3º II - comunitárias, as instituições cujas mantenedoras sejam constituídas sob a forma de fundações ou associações instituídas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, com ou sem orientação confessional ou filantrópica, e que inclua majoritária participação da comunidade e do Poder Público local ou regional em suas instâncias deliberativas;

que aborda diversos temas referentes à qualidade da educação, a partir de pesquisas desenvolvidas em várias partes do mundo.

> *As diversas abordagens à qualidade têm suas raízes em diferentes tradições de pensamento educacional. Abordagens humanistas, teoria behaviorista, críticas sociológicas da educação e desafios ao legado do colonialismo enriqueceram o debate sobre qualidade, e produziram visões distintas dos objetivos educacionais que devem ser alcançados. (UNESCO, 2005: 19)*

Segundo Fonseca (2009), a qualidade da educação pode ser traduzida em diversos sentidos. Um deles é a função social, pela qual a educação de qualidade é obtida na medida em que consiga preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania, resumindo esta preparação a padrões aceitáveis de aprendizagem, os quais o possibilite a inserção na dinâmica do mercado. Outro sentido é apresentado através da ampliação do acesso, este sendo de responsabilidade do Estado, que deve garantir a oferta, o acesso e a permanência de todos no sistema de ensino. Por fim, a qualidade também é examinada pelas políticas governamentais dirigidas para o sistema e a partir da dinâmica interna das instituições escolares e universitárias.

Nas políticas governamentais dirigidas para o sistema tem-se: a avaliação externa, o financiamento público, a inovação tecnológica, a formação de quadros administrativos e docentes. Para a dinâmica interna das instituições escolares e universitárias são enfocadas a gestão institucional, a autoavaliação e o currículo.

Esta diversidade de abordagens para que se configure uma educação de qualidade vem sendo discutida, desde a criação do Programa Educação Para Todos. Este programa nasceu em 1990, na sequência de uma Conferência Mundial realizada na Tailândia, tendo como objetivos proporcionar educação básica a todas as crianças e reduzir drasticamente o analfabetismo entre os adultos até ao final da década. O Fórum Mundial da Educação que decorreu em Dacar, no Senegal, em 2000, reafirmou o empenhamento na Educação Para Todos e determinou que até 2015 todas as crianças devessem ter acesso a educação básica gratuita e de boa qualidade.

Os seis objetivos do programa Educação Para Todos são: Desenvolver e melhorar a proteção e a educação da primeira infância, nomeadamente das crianças mais vulneráveis e desfavorecidas; Proceder de forma a que, até 2015, todas as crianças tenham acesso a um ensino primário obrigatório gratuito e de boa qualidade; Responder às necessidades educativas de todos os jovens e adultos, tendo por objetivo a aquisição de competências necessárias; Melhorar em 50% os níveis de alfabetização dos adultos, até 2015; Eliminar a disparidade do gênero no acesso à educação primária e secundária até 2005 e instaurar a igualdade nesse domínio em 2015; Melhorar a qualidade da educação.

É sabido que a política educacional de qualquer governo interage com os projetos educacionais de desenvolvimento, que estão sujeitos às mudanças da economia mundial. Desta forma, desde a implantação do Programa Educação Para Todos, os países que pretendem alcançar as metas estabelecidas são financiados por órgãos internacionais, necessitando se adequar para que possam cumprir seus objetivos. Assim, faremos uma breve síntese das políticas educacionais adotadas nos governos de FHC e Lula, período em que essa interação se fortaleceu.

Na década de 1990, o governo de Fernando Henrique Cardoso desarticulou o tradicional modelo de desenvolvimento chefiado pelo Estado, por um novo, baseado nas relações de força do mercado e na regulação governamental. As reformas empreendidas em seu governo são caracterizadas por práticas descentralizadoras, de controle e de privatização, buscando desta forma atender ao novo modelo de desenvolvimento. Segundo Ferreira (2009: 256), «a gestão dos sistemas educacionais e das instituições de ensino foi reconhecida como central para a melhoria da qualidade do ensino, entendida aí nos limites dos princípios da eficiência e eficácia econômica.»

Esta política de descentralização gerou a necessidade de que os resultados fossem vistos de uma forma precisa, sendo estabelecido então um sistema de avaliação em larga escala. Tanto a educação básica quanto o ensino superior «passaram a conviver sistematicamente com avaliação vinda de fora que, com seus mecanismos de classificação, instituiu a cultura da concorrência nas escolas públicas e privadas do País.» (Ferreira, 2009: 257).

Segundo Fonseca (2009: 165), «de fato, as experiências avaliativas efetuadas no âmbito dos acordos internacionais deram suporte aos projetos nacionais de avaliação que se consolidaram na década de 1990 e que constituíram a principal referência para a qualidade educacional.»

Logo em seguida, em seu primeiro mandato (2003-2006), o governo Lula, é bastante criticado, pois as ações políticas para a área da educação não refletem o programa apresentado durante a campanha eleitoral. Adotou a justiça social com marco doutrinário e «no que se refere ao projeto educacional, reiterou a objetivo da gestão anterior, de universalizar a educação básica e de ampliar a oferta do nível médio.» (Fonseca, 2009: 171).

Em 2007, já no segundo mandato (2007-2010), após muitas críticas as políticas educacionais até então estabelecidas, o governo lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)[65], cuja elaboração

[65] O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi aprovado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. A prioridade é a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio. O PDE prevê várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira, mas vai além por incluir ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, como *Luz para todos*, *Saúde nas escolas* e *Olhar Brasil*, entre outros. As ações deverão ser desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios.

parte de uma perspectiva sistemática da educação, visualizando o relacionamento da educação básica com o ensino superior e vislumbrando a melhoria da qualidade da educação. Varias são as críticas a este programa, uma vez que não interage com o Plano Nacional de Educação de 2001, já bastante debatido em fóruns nacionais. Podem ser ressaltadas como medidas positivas do plano, no entanto, segundo Fonseca (2009) a assistência prestada aos municípios com baixos índices de qualidade educacional e propostas para a melhoria da profissionalização docente.

No final do segundo mandato, o presidente Lula recebe o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE)[66] e nele a democratização ao acesso, a democratização ao ensino e a qualidade da educação, entre outros, são pontos enfatizados. O documento final trás que: «A qualidade da educação básica e superior é um fenômeno também complexo e abrangente, de múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas pelo reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; e muito menos pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extras e intraescolares e, nessa ótica, devem ser considerados os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas, locais e regionais, ou seja, os processos ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares, que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.» (2010: 48)

A qualidade da educação pode ser vista a partir de diversas maneiras, mas existiria uma qualidade de fato da educação escolar? A quem, realmente, interessa um ensino de qualidade? A Adoção da Prova Brasil e Saeb, da Provinha Brasil, do ENEM, do ENCEJA e do ENADE[67] poderá constituir uma avaliação que de fato represente a aprendizagem dos alunos? A formação de professores contará com recursos suficientes para que se constitua em ação contínua, eficiente e duradoura? Qual será a participação dos setores públicos e privados na oferta da educação? Teremos uma formação cada vez mais aligeirada? E a qualidade desta educação, como pode ser assegurada?

[66] O Ministério da Educação publicou o documento final da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010, realizada, em Brasília, no período de 28 de março a 1º de abril. A Conferência discutiu propostas para um novo Plano Nacional de Educação (PNE) que vai vigorar entre 2011 e 2020. É ele que traça as metas e as prioridades para a educação brasileira neste período, já que o atual plano termina neste ano. As definições tomadas na Conferência não têm valor de lei ou passam a valer imediatamente. Elas são sugestões feitas ao Ministério da Educação (MEC).

[67] A Prova Brasil e o Saeb são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica; A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCEJA); O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

5. Considerações finais

Podemos ver que as políticas educacionais nestas duas últimas décadas reproduzem a cultura iniciada nos anos 1930, marcada pela universalização do ensino e de igualdade de ensino para todos, com o diferencial de ser orientado por programas e projetos direcionados pela lógica do campo econômico.

No ensino superior, apesar das universidades serem as instituições de maior representatividade, em linhas gerais, nos últimos anos, o que se viu, foi à proliferação das instituições de ensino superior privadas, regida basicamente pela demanda do mercado. O financiamento para estas universidades foi diminuído e se coloca a venda seus serviços, fazendo-as exercer como nova função acadêmica: a assistência técnica vinculada a setores produtivos que possam lhes trazer recursos privados.

No entanto, para o total da população, o país está longe de atingir a meta estabelecida pela LDB porque o aumento da participação no ensino superior esbarra no limite de renda da população brasileira, onde 86% da população brasileira recebe menos de três salários mínimos familiar per capita. Esses indicadores sugerem uma importante restrição à expansão do setor via iniciativa privada. Os dados da PNAD/IBGE e do Exame Nacional de Cursos demonstram que no ensino superior a porcentagem de estudantes de camadas mais pobres é maior no ensino superior público do que no ensino superior privado. Dificilmente será possível, democratizar a oferta, aumentando a participação dos jovens incluídos nas faixas de renda mais baixas na ausência da expansão do ensino público e gratuito e de uma vigorosa retomada do crescimento econômico, do emprego e da renda.

Concordamos com Ribeiro & Silva quando dizem que o direito à educação é o princípio de democratização da sociedade, sem o qual a expectativa de que a educação por si só resolva a miséria e a iniquidade econômica, cai num ufanismo vazio.

> *A ação de democratizar diz respeito à garantia de participação e controle equânimes pelos indivíduos e segmentos sociais na tomada de decisões sobre as políticas e práticas implantadas e desenvolvidas pelo Poder Público, assegurando direitos sociais – como educação, saúde, segurança, moradia, saneamento, entra outros – à população em seu conjunto. Democratizar implica instituir o diálogo para construir coletivamente um projeto sociocultural, econômico e político de nação que tenha como meta central a dignificação da vida e do ser humano. (Ribeiro & Silva, 2009: 133)*

Assim, educação é vista pelo estado como solução para que o desenvolvimento econômico do país, ao mesmo tempo em que, a ela não foram dadas condições suficientemente necessárias para o eficiente desempenho deste papel. O resultado é que vários estudos apontam diversos motivos para o baixo desempenho dos estudantes brasileiros nos testes internacionais, entre eles estão: expansão de vagas sem expansão da infraestrutura; baixa formação dos docentes; demora em priorizar a educação.

Todos estes motivos encontram-se entrelaçados, mas podemos conjecturar que uma mudança no cenário atual só ocorrerá a partir de uma formação docente adequada, bons salários e carreira valorizada. Não se concebe uma melhoria da qualidade da educação sem que se tenham professores capacitados para exercer tal função, bem como condições favoráveis para seu bom desempenho, uma vez que uma formação docente deficiente inviabiliza qualquer melhoria da qualidade da educação. No entanto, as políticas educacionais implantadas nas últimas décadas priorizaram a universalização, antes de priorizar a formação e a carreira docente.

A expansão do ensino superior continuará acontecendo uma vez que, a democratização do acesso ao ensino básico e ao ensino médio continua sendo prioridade nas políticas educacionais. A questão é se nesta expansão, a democratização ao acesso e a democratização do ensino ocorrem de forma sincronizada, pois democratizar o acesso sem democratizar o ensino, significa colocar sob suspeita a qualidade da educação ofertada, seja pelo setor público, seja pela iniciativa privada.

Acreditemos que em algum momento, o debate em torno da educação se transforme em ações concretas. Que se enfatizem propostas que possam ser efetivamente concretizadas. E que se não exclusivamente, mas prioritariamente, em relação aos docentes, sua formação, salários e carreira.

Referências bibliográficas

Brasil. *Constituição (1988).* Retirado em Dezembro 08, 2010 de http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/art_205_.shtm.

Conferência Nacional de Educação (CONAE). *Documento Final, 2010*. Retirado em Dezembro 11, 2010 de http://conae.mec.gov.br.

Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.* Retirado em Junho 25, 2010 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm.

Ferreira, Eliza Bartolozzi (2009). Políticas Educativas no Brasil no Tempo da Crise. In Eliza Bartolozzi Ferreira & Dalila Andrade Oliveira (Orgs.), *Crise da Escola e Políticas Educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Fonseca, Marília (2009). Políticas Públicas Para a Qualidade da Educação Brasileira: Entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Caderno Cedes*, 29 (78), 153-177.

Ghanem, Elie (2004). *Educação Escolar e Democracia no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica/Ação Educativa.

Giron, Graziela Rossetto (2008). Políticas Públicas, Educação e Neoliberalismo: O que isso tem a ver com cidadania? *Revista de Educação*, 24, 17-26.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), 2009*. Retirado em Dezembro 15, 2010 de http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/default.shtm.

Lei nº 11096, de 13 de janeiro de 2005. *Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI.* Retirado em Dezembro 20, 2010 de http://sintufes.org.br/diversos/Pol%EDtica%20Educacional/Lei%2011096.pdf.

Marx, Karl (1996). *O Capital: Crítica da economia política. Volume I. Livro primeiro. O processo da produção do capital*. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural.

Ministério da Educação (MEC). *Censo da Educação Superior.* Retirado em Dezembro 08, 2010 de http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp.

Morandi, Franc (2002). *Filosofia da educação*. Tradução de Maria Emília Pereira Chanut. Bauru: EDUSC.

Organização das Nações Unidas (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Retirado em Dezembro 8, 2010 de http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php.

Projeto de Lei nº 7200, de 12 de junho 2006. *Estabelece normas gerais da educação superior*. Retirado em Junho 08, 2010 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2006/msg449-060608.htm.

Projeto de Lei nº 3267, de 28 de abril de 2004. *Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências.* Retirado em Dezembro 20, 2010 de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf.

Ribeiro, Márcia Maria Gurgel & Silva, Lucia Maria Souza da (2009). Democratizar a educação básica: contextos e proposições para o acesso, a permanência e o sucesso na aprendizagem. In Magna França (Org.). *Sistema Nacional de Educação e o PNE.* Brasília: Liber livros.

Torres, Carlos Alberto (2001). Estado e Educação. In Carlos Alberto Torres. *Democracia, Educação e Multiculturalismo: Dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). *Relatório de Monitoramento Global de 2005*. Retirado em Dezembro 15, 2010 de http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139079por.pdf.

7.24.

Título:

A qualidade do ensino superior sob a ótica da comunidade

Autor/a (es/as):

Pedroso, Maisa Beltrame [Universidade do Vale do Rio dos Sinos]

Rocha, Maria Aparecida Marques da [Universidade do Vale do Rio dos Sinos]

Pinheiro, Monalisa da Silva [Universidade do Vale do Rio dos Sinos]

Flores, Silvana da Saúde Folis [Universidade do Vale do Rio dos Sinos]

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo analisar a qualidade do ensino superior através de um recorte específico que procura perceber a visão da comunidade sobre os profissionais formados na universidade. Para compreensão da qualidade do ensino na perspectiva da comunidade, fomos buscar entender que concepções de qualidade de educação superior estão presentes nas representações dos gestores de diferentes áreas. Caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, onde foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com dez interlocutores, sendo estes: um da área de Assistência; três da Saúde; dois da Educação; um de Recursos Humanos; um Sindicalista; um da Cultura e um dos Direitos Humanos, na perspectiva de pensar a comunidade como mais um segmento que contribui na compreensão do fenômeno da qualidade do ensino de graduação e no marco conceitual da relação ensino e pesquisa. O referencial teórico que fundamentou as reflexões foi baseado em autores, como: Freire, Sousa Santos, Tardif, Kuenzer, Rios, Arroyo, Cunha, entre outros. Os desafios de uma sociedade em contínua mudança apresentam novas exigências, tanto para as instituições de ensino, quanto às organizações que recebem o aluno, e reclamam respostas adequadas, tanto no nível das práticas, como no nível da investigação. Os questionamentos problematizavam aspectos importantes tentando perceber possíveis diferenças entre o trabalho desenvolvido por profissionais de nível técnico e superior, como também, a dimensão investigativa como parte do cotidiano do trabalho desenvolvido por esses profissionais, as possibilidades de ações conjuntas com a própria universidade e sua aproximação com a comunidade. Na análise, destacam-se preliminarmente algumas considerações significativas, como: a importância da formação superior, a qualificação e o aperfeiçoamento constante do profissional, sua interação com a comunidade, e, também, a inserção da Universidade na comunidade na tentativa de cumprir com o seu papel social. Para os gestores, nas práticas educativas que se proponham a inovar existe sempre uma tensão entre a

proposta e a sua execução. Para eles, o domínio do conhecimento instrumentaliza as relações de poder e, na medida em que o aluno se apropria desse conhecimento, potencializa suas formas sociais de intervenção, contribui para a formação da identidade subjetiva do sujeito. A comunidade identifica que os sujeitos que perfazem o caminho do ensino e da pesquisa se tornam mais qualificados para o desempenho de seu trabalho. Salienta-se a importância de ouvir os gestores de instituições que recebem os profissionais formados pelas Universidades. Estes profissionais desenvolvem seu trabalho na e para a sociedade, sendo atores importantes para analisar como esta relacionada ou não a integração do ensino com o trabalho.

Palavras-chave:

Ensino. Qualidade. Pesquisa. Universidade. Comunidade.

Este trabalho tem por objetivo analisar a qualidade do ensino superior através de um recorte específico que procura perceber a visão da comunidade sobre os profissionais formados na universidade. Para compreensão da qualidade do ensino na perspectiva da comunidade, fomos buscar entender que concepções de qualidade de educação superior estão presentes nas representações dos gestores de diferentes áreas.

Caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, onde foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com dez interlocutores, sendo estes gestores de diferentes áreas de atuação, como: um da área de Assistência; três da Saúde; dois da Educação; um de Recursos Humanos; um Sindicalista; um da Cultura e um dos Direitos Humanos, na perspectiva de pensar a comunidade como mais um segmento que contribui na compreensão do fenômeno da qualidade do ensino de graduação e no marco conceitual da relação ensino e pesquisa.

Os questionamentos problematizavam aspectos importantes tentando perceber possíveis diferenças entre o trabalho desenvolvido por profissionais de nível técnico e superior. Também, tentou-se questionar a importância da dimensão investigativa como parte do cotidiano do trabalho desenvolvido por esses profissionais, as possibilidades de ações conjuntas com a própria universidade e sua aproximação com a comunidade.

Neste sentido, algumas dimensões iniciais orientaram o roteiro das entrevistas, na perspectiva de buscar compreender principalmente: que concepção (ões) de qualidade de educação superior estão presentes nas representações de diferentes segmentos da comunidade? E nas Instituições? Há contradições entre essas representações? Como se apropriam dessas informações? Como percebem (ou não) se a dimensão da pesquisa faz diferença na formação acadêmica? Demonstram alguma apropriação do papel da formação inicial e da educação superior como um todo? Reconhecem, na formação, as dimensões do processo e de produto? Desenvolvem iniciativas próprias de formação?

Com que objetivo? Consideram importante interagir com a universidade na definição de qualidade? Estariam dispostos a ações conjuntas? Que indicadores apontam para explicitar a qualidade da formação realizada na educação superior?

Importante salientar que o foco deste estudo foi identificar, nas falas dos interlocutores, a qualidade do ensino de graduação. Assim, o referencial teórico que fundamentou tais reflexões está baseado em autores, como: Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Maurice Tardif, Terezinha Rios, Maria Isabel da Cunha, Miguel Arroyo, sem detrimento de outras contribuições. Estes autores nos ajudaram a perceber a importância da contextualização e do sentido dos saberes desenvolvidos pela universidade, a relação com a comunidade e suas interfaces com o mundo do trabalho.

Nesse sentido, o trabalho em equipe, a troca de diferentes saberes, a interação entre as diversas áreas do conhecimento, os grupos de estudos, os diferentes olhares, são fundamentais para o fortalecimento de ações mais integradas e transversalizadas. São essas ações que geram um movimento significativo que acabam refletindo nos processos de trabalho e na interlocução com a comunidade.

Também, podemos resgatar as contribuições de Tardif (2002) quando defende que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Para ele é importante "situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo" (p.16).

Para o autor o saber é plural, heterogêneo, é temporal, pois se constrói durante a vida e no decurso da carreira, portanto, é personalizado, situado. Tardif apresenta os quatro saberes que constroem a profissão docente: o saber oriundo da formação profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); os saberes disciplinares (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural); os curriculares (programas escolares) e os experienciais (do trabalho cotidiano). O que exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática, transmitindo uma idéia de movimento, de construção, de constante renovação, de valorização de todos os saberes e não somente do cognitivo.

Reconhecendo a pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, Tardif destaca a importância dos saberes da experiência que surgem como aquele que surge na e pela prática, validados pelo professor e acoplados na constituição de seu profissionalismo e que são "como núcleo vital do saber docente, a partir do qual os professores transformam suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática" (p.234). Nesse sentido "os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais" (p. 234).

Assim, reforça a idéia de que as escolas devem se tornar lugares de formação, de inovação, de experiência e de desenvolvimento profissional, mas também, lugares de pesquisa e de reflexão crítica.

Nesse sentido, o desafio que se apresenta, tanto para a Universidade quanto para o mundo do trabalho, está em romper com lógicas verticalizadas, rígidas e individuais que dificultam o diálogo e a aproximação com os diferentes sujeitos. Assim, poderíamos questionar alguns elementos referentes à formação dos profissionais na Universidade, como por exemplo: a estrutura curricular valoriza o trabalho em equipe? Como estamos formando os nossos profissionais? Como a Universidade dialoga com a comunidade?

Para Souza Santos (2004) é importante "a criação de um vínculo político orgânico entre a universidade e a sociedade que ponha fim ao isolamento da universidade que nos últimos anos se tornou anátema" (p. 75). Desta forma, provocando uma abertura da universidade de modo a promover o diálogo com a multiplicidade de saberes produzidos na sociedade, ou seja, "obrigar o conhecimento científico a se confrontar com outros conhecimentos para, assim, rebalancear aquilo que foi desequilibrado na primeira modernidade, a relação entre ciência e prática social" (p.75).

No momento em que questiona o papel da universidade Sousa Santos (2010, p. 76) defende a idéia de um movimento de fora para dentro. Então, podemos também fazer uma relação com o que diz a respeito da "ecologia de saberes", que para ele consiste,

> *na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc.) que circulam na sociedade. [...] Começa a ser socialmente perceptível que a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribui ativamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não científico e que, com isso, contribui para a marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento.*

Também, Sousa Santos colabora quando nos faz pensar sobre alguns movimentos inversos, como, por exemplo, a importância do aprendizado que ocorre no cotidiano dos processos de trabalho. É o reconhecimento do espaço de trabalho como um espaço que constrói conhecimento. É a interlocução entre os diferentes sujeitos, o respeito pelos diferentes conhecimentos e saberes. Ecologia de saberes enquanto um conjunto de práticas que promove uma nova convivência ativa de saberes com o pressuposto de que todos eles enriquecem o diálogo, incluindo o saber científico. E, complementa justificando:

> *Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes (SOUSA SANTOS, 2010, p.77).*

A pesquisa está possibilitando pensar, também, em outros movimentos interessantes, como por exemplo, a importância do aprendizado que ocorre no cotidiano dos processos de trabalho, isto é, a interlocução entre os diferentes sujeitos, a troca, o diálogo e o respeito pelos diferentes conhecimentos e saberes. Como podemos verificar no relato de um de nossos entrevistados: *as nossas duas horas são de estudo, estamos discutindo a inclusão, temos vários casos de inclusão. Lá então nós pegamos como referência um livro, os professores se organizaram em grupos, cada grupo leu um capítulo, fez a apresentação, então fizemos um seminário, e depois teve que escrever sobre, aproximando com sua prática, este é um movimento que está acontecendo hoje lá. Desta forma, o diferencial começou a se dar no momento que nós conseguimos parar para estudar, garantir horário para estudo, horário para planejamento coletivo*.

Podemos enriquecer este debate trazendo as contribuições de Kuenzer (1999), que afirma que há necessidade de apropriação, pelos que vivem do trabalho, como condição para a sua sobrevivência, de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, com particular destaque para as formas de comunicação e de organização e gestão dos processos sociais e produtivos.

Percebemos que se faz importante estabelecer outras relações com o conhecimento contemplando conteúdos e formas metodológicas como alternativas. Pelas inúmeras diferenças culturais, e diferentes camadas das classes trabalhadoras e intelectuais, formando as sociedades brasileiras.

Nesta perspectiva é que estamos pensando a Universidade, como um espaço público de interconhecimentos e de aproximação com a comunidade. A importância da constituição de espaços que valorize os diferentes profissionais, suas caminhadas no sentido de agregar e construir conhecimentos. Pois, como afirma um de nossos interlocutores: *ainda somos formados compartimentalizados, nós não somos formados sobre uma ótica de equipe multiprofissional*.

Considerando a importância do trabalho coletivo na busca da consolidação de espaços mais democráticos e na constituição de sujeitos mais críticos e autônomos é que podemos trazer, também, para esta reflexão as contribuições de Paulo Freire. O autor acredita que através o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo (1987, p. 78), é o *empoderamento* do sujeito e, sendo assim, é que se questiona o papel da Universidade, com o compromisso de potencializar o diálogo e a autonomia dos sujeitos.

Isto porque, para Freire a autonomia é a experiência da liberdade, é um processo de decisão e de humanização que se vai construindo historicamente. Ninguém é autônomo primeiro para depois aprender a decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de inúmeras decisões que vão sendo tomadas (FREIRE, 1996, p. 120). A autonomia, como amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser (FREIRE, 2000, p.121).

A autonomia se constrói. Está articulada aos conceitos de democracia, sujeito e liberdade. Tomando esses pressupostos, é possível questionar: como pensar a formação deste profissional? E sua atuação no mundo do trabalho? É um profissional que reflete sobre suas ações e reconhece nelas a importância de cumprir com mais qualidade e com responsabilidade?

Desta forma, salienta-se a importância de ouvir os gestores de diferentes instituições que, por sua vez, recebe os profissionais formados pelas Universidades. Estes profissionais desenvolvem seu trabalho na e para a sociedade, entretanto, se deseja analisar como está relacionada ou não a integração do ensino com o trabalho.

Na formação do profissional esta integração é fundamental, mas percebem-se as inúmeras dificuldades que acabam inviabilizando esta proposta no decorrer de sua formação. Neste sentido, o trabalho se torna algo muito distante do estudante em formação. Muitas vezes, o currículo proposto pelas Universidades distancia e fragmenta ainda mais as atividades de reflexão teórica da prática, o que fragiliza o seu processo de formação.

Entretanto, observa-se que atualmente existem muitos esforços para a superação desta lógica conservadora e podemos reconhecer alguns destes esforços que estão sendo promovidos na estrutura curricular de algumas Universidades, como por exemplo, as práticas e a sua carga horária, aspectos que podem ser positivo na relação que se estabelece entre universidade e a comunidade que recebe esse aluno, como podemos identificar no relato a seguir: *acho que é sempre boa, eu tive aqui um estagiário aqui na escola, ele também estava fazendo as praticas que era o estágio. E foi muito boa a relação dele com os alunos, muito boa e eu acho isso importante eu ter esse contato com esses professores, eles parecem que são mais próximos. Não é como um professor que nem eu, com muitas manias, muitos vícios, que de repente a gente não acompanha o pensamento dos alunos que tão chegando agora, outro jeito de pensar, então eu acho legal a relação.*

A Universidade, atualmente, tem inúmeros desafios, pois além de promover o trabalho coletivo, deve também, buscar a consolidação de espaços mais democráticos na constituição de sujeitos mais críticos e autônomos. Nesse sentido, busca-se compreender como os saberes adquiridos na Universidade contribuem na efetivação de um trabalho qualificado e diferenciado? Como a Universidade é percebida pela sociedade no que tange a responsabilidade nas ações realizadas por estes profissionais

nos diferentes espaços profissionais? Qual a dimensão da pesquisa e da extensão nos diferentes setores desta sociedade?

Diante dessas inúmeras questões é que precisamos refletir como está se constituindo o ensino na Universidade. A partir da compreensão de diferentes atores e áreas profissionais poderemos vislumbrar novas relações e novas possibilidades, na perspectiva de relacionar os desdobramentos do ensino universitário com a cultura da comunidade e sua inserção social.

Assim, a partir destas reflexões iniciais é que as entrevistas foram agrupadas em um quadro analítico e delineando as seguintes categorias de análise: saberes, excelência profissional, relações interpessoais, integração ensino/trabalho, articulação ensino/pesquisa, desenvolvimento profissional contínuo, percepção da comunidade e papel da Universidade.

A análise está sendo baseada nos princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 2009) e destacam-se preliminarmente algumas considerações significativas, como: a importância da formação superior, a qualificação e o aperfeiçoamento constante do profissional, sua interação com a comunidade, e, também, a inserção da Universidade na comunidade na tentativa de cumprir com o seu papel social.

Para os gestores, nas práticas educativas que se proponham a inovar existe sempre uma tensão entre a proposta e a sua execução. Referem que a *universidade tem um papel fundamental na construção de uma nação, ela produz saberes e saber é poder, então nós temos que aproximar cada vez mais a universidade do poder, dessa relação dialética com o conhecimento e poder da população, e com o conhecimento que passa nas instituições*. Para eles, o domínio do conhecimento instrumentaliza as relações de poder e, na medida em que o aluno se apropria desse conhecimento, potencializa suas formas sociais de intervenção, contribui para a formação da identidade subjetiva do sujeito.

A comunidade identifica que os sujeitos que perfazem o caminho do ensino e da pesquisa se tornam mais qualificados para o desempenho de seu trabalho. Referem que *os desafios colocados aos profissionais implicam em expectativas constantes a serem atingidas. Exercitar a curiosidade, nesses casos, é uma obrigação*.

Também, identifica-se nos relatos à importância do desenvolvimento contínuo dos profissionais nas diferentes áreas, pois, de certa forma, acaba sendo uma necessidade constante que se incorpora nas rotinas do trabalho: *"(...) na realidade a área da saúde, pelo menos na área que nós trabalhamos, a tecnologia modifica-se muito rapidamente, então os profissionais têm que se qualificar, buscar as novas tecnologias e metodologias".*

Isto porque, as mudanças e as exigências do contexto social, refletem no contexto do trabalho o que acaba tencionando na atividade do profissional que deverá estar sempre na busca de uma melhor

qualificação. Como afirma Cunha[68], é inequívoca a necessidade de aprendizagem permanente para o professor, assim como para qualquer profissional. Entretanto, é fundamental que essa condição parta do reconhecimento do docente (ou outro profissional) como um produtor de saberes, sendo sujeito das suas próprias aprendizagens, que precisa viver, valorizar e partilhar experiências, ligando-as a uma produção de sentidos. Entretanto, cabe ressaltar alguns questionamentos sobre esta qualificação: para quê e para quem irá servir? E, esta qualificação dará algum retorno para a comunidade?

Da mesma forma, na análise vai se evidenciando nos relatos dos interlocutores a importância da pesquisa, ou melhor, do profissional pesquisador, pois abordam como mais uma ferramenta para a qualidade dos processos de trabalho. É nesta perspectiva que os dados estão sendo analisados, ressaltando estas questões como fundamentais na formação do profissional, entretanto, percebemos ainda algumas dificuldades que se apresentam na relação entre a formação do profissional, o trabalho e sua inserção social, como também, o próprio distanciamento da Universidade com as reais necessidades do trabalho e o contexto social.

Contudo, sabemos que a sociedade valoriza fortemente a educação superior, embora a falta desta formação, não se constitua, de fato, em uma barreira à inserção no mercado de trabalho. Em contrapartida, as demandas e os tencionamentos que recaem sobre a Universidade, também, exercem um movimento significativo de reformulações e mudanças em seu currículo e suas práticas.

Referências

ARROYO, Miguel. Pedagogia das Relações de Trabalho**. Trabalho e Educação,** Belo Horizonte, nº 2, p. 61-67, ago./dez. 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 2009.

CUNHA, Maria Isabel da Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional. **2º Congresso Internacional de Avaliação Educacional**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, novembro de 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

[68] Texto produzido para a Conferência realizada no II Congresso Internacional de Avaliação em Educação, realizado em Braga, Portugal, em novembro de 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 19-29, maio/ago. 1999.

RIOS, Teresinha. **O gesto do professor ensina**. Disponível no site http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25/3/D04_O_Gesto_do_ProfessorEnsina.pdf. Acesso em 2 de abril de 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI***:* para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004. Disponível no site: http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf. Acesso em 20 de março de 2011

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade do Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

7.25.

Título:

Programa Reuni e a democratização do ensino superior: a experiência da Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Curitibanos

Autor/a (es/as):

Peixer, Zilma Isabel [UFSC/Curitibanos]

Geremias, Reginaldo [UFSC/Curitibanos]

Budziak, Dilma [UFSC/Curitibanos]

Stolberg, Joni [UFSC/Curitibanos]

Resumo:

Em abril de 2007 é criado no Brasil o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O Programa tem como principais objetivos a ampliação do acesso e da permanência dos jovens na universidade, o aumento da eficiência do sistema nacional de ensino, bem como a ampliação da oferta de cursos e seus ajustes às necessidades do país. Em Santa Catarina, o REUNI foi responsável pela ampliação e expansão da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e criação de mais uma universidade, a Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS). Santa Catarina, diferente de outros estados da federação, até 2007 teve somente a UFSC como universidade federal, sendo criada em 1960 e

localizada na capital do Estado. Entretanto, nas últimas cinco décadas, houve a expansão considerável de universidade particulares e comunitárias, que formam uma rede de ensino superior distribuída pelo Estado, importantes no processo de desenvolvimento social, mas com um alcance restrito. Afinal, grande parte dos cursos oferecidos são noturnos e pagos. Com o REUNI, a UFSC inicia o processo de interiorização no Estado, criando 3 novos campi nos municípios de Curitibanos, Araranguá e Joinville e novos cursos de graduação. O campus de Curitibanos abrange uma região com 23 municípios e uma população superior a 230 mil habitantes, tendo como predominância econômica a atividades agropecuária e florestal. Entretanto, possui um dos índices de desenvolvimento humano e social mais preocupante de Santa Catarina. Assim, qual é o papel da universidade federal nesse contexto? Como ela contribui para a democratização do ensino superior na região e para a constituição de alternativas ao desenvolvimento local sustentável? O objetivo desse estudo é analisar o processo de implantação do campus da UFSC em Curitibanos e seu papel na democratização ao ensino superior público e gratuito, considerando-se o acesso e permanência dos jovens na universidade. A metodologia desse estudo centra-se na análise do perfil socioeconômico dos jovens universitários, nos programas de auxílio financeiro e pedagógico disponível na universidade, além da avaliação do impacto sociogeográfico de criação do campus na região, através de seus cursos de graduação e atividades de pesquisa e extensão. A expectativa é de que este trabalho contribua significativamente para uma melhor análise do processo de implantação e das formas e conteúdos da democratização do ensino superior na região, uma vez que esse processo de expansão é recente e há poucos estudos desta temática.

Palavras-chave:

Reuni, Universidade Federal de Santa Catarina–Campus Curitibanos, democratização, desenvolvimento.

1. Contexto de criação do REUNI-Brasil

Na história educacional brasileira recente se destacam três marcos no processo de legitimação e garantia da educação como um direito e uma dimensão democratizante das estruturas econômica e sociocultural do país. O primeiro desses marcos é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (Lei nº 9.394/96), instituída em 1996, organizada a partir da Constituição Federal de 1988. O segundo foi a criação do Plano Nacional da Educação (Lei nº 10.172, de 9/1/2001), que estabelece como metas a ampliação do acesso ao ensino superior, bem como o aumento do financiamento público, sendo essa meta vetada pela presidência da República. Por fim, o terceiro marco ocorreu em 2007 com a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, já em outra gestão de governo federal, o

qual retoma a discussão sobre o financiamento público da educação. O PDE pretende dar uma nova feição à educação, garantindo a ampliação do acesso em todos os níveis de formação, ou seja, a democratização do acesso, com políticas afirmativas e de permanência. Importante salientar que o PDE foi gestado sob um contexto internacional, em que a educação se destaca como elemento importante, mas no qual o papel do Estado deveria ser restrito. O PDE orienta-se por base numa forte atuação do Estado, no financiamento e na gestão, com criação de metas para ampliação do acesso, permanência, abrangência, qualidade e indicadores de qualidade e quantidade para controle e avaliação da eficiência e eficácia da política pública. No tocante ao ensino universitário, o PDE é precedido por programas de expansão e interiorização das universidades federais, dos quais se destaca o Programa de Expansão Fase 1, iniciado em 2004, com objetivo de criação de novas instituições federais de ensino e também por novas formas de acesso e bolsas de estudos, garantindo a permanência do aluno.

Em 2004 é criado o Programa Universidade para Todos - PROUNI, através de medida provisória que, posteriormente, foi institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005. O objetivo do PROUNI é conceder bolsas de estudo para estudantes de universidades privadas, em cursos de graduação, sendo que o valor da bolsa é descontado na mensalidade e os recursos das bolsas oriundos de isenção de tributos às universidades que fazem adesão ao programa. Até 2011, o programa atendeu 919 mil estudantes com bolsas integrais ou parciais de estudo (MEC 2012). Entre as regras de concessão de bolsas, está a que estabelece que os beneficiados deveriam ser alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas ou com bolsas integrais no sistema particular de ensino. Em 2008 se ampliam as possibilidades de bolsas com a concessão de bolsa permanência para alunos, semelhante ao concedido aos alunos das instituições federais. Em 2011 é criado o programa de ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior-FIES, que concede financiamento a alunos de instituições privadas. As políticas de permanência (FIES e PROUNI) articulam-se às políticas de acesso ao ensino superior, através do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, criado em 1998, complementando ou substituindo o vestibular tradicional. Dentro das políticas de acesso também foi criado, em 2011, o Sistema de Seleção Unificada-SISU, com o intuito de disponibilização de vagas oferecidas pelas instituições federais aos alunos que participam do ENEM. Esses programas parciais, somados aos indicadores sobre acesso e permanência no ensino superior, serviram de bases para a criação do PDE e a definição de políticas públicas e a articulação destas para a efetiva democratização do ensino superior.

O diagnóstico sobre ensino superior realizado para elaboração do PDE demonstrou diversos problemas, incluindo-se as dificuldades de acesso, de continuidade ou de permanência dos acadêmicos que conseguem entrar na universidade, a concentração territorial das instituições federais de ensino e o orçamento reduzido das instituições para garantir ações de ensino, pesquisa e extensão. Além disso,

constatou-se o amplo crescimento das instituições de ensino superior privado, as quais ampliam o acesso, mas não o fazem de forma qualitativa; massificam, mas não democratizando o acesso; transformam o ensino em mercadoria, sem o controle efetivo de sua qualidade.

Dentre os princípios constantes no PDE, destacam-se os relacionados ao ensino superior, que se consolidam como justificativa para criação do REUNI e demais políticas complementares. Estes princípios compreendem: a necessidade de expansão da oferta de ensino superior no país, uma vez que é "inaceitável que somente 11% de jovens entre 18 e 24 anos tenham acesso a esse nível educacional" (MEC, 2007, p. 33); a garantia de qualidade de ensino; a promoção da inclusão social através da educação; uma melhor distribuição territorial das IFES; a promoção do desenvolvimento econômico e social, no qual a educação se configura como dimensão central na "integração e da formação da Nação" (MEC, 2007, p. 34).

Frente a esse diagnóstico, o PDE define como uma das metas a democratização, a qual é pautada em duas dimensões essenciais, quais sejam, acesso e qualidade. Esta meta visa contribuir para a justiça escolar, aqui compreendida não somente como o acesso, mas também inclusão e possibilidades de realização do curso. A presente concepção de democratização indica rupturas com as políticas anteriores e abre discussão para o papel da universidade pública. Estas diretrizes estão alinhadas às mudanças no e do processo de conhecimento, mudanças técnicos e culturais, mas que ainda se debate com os mesmos desafios sociais de inclusão e equidade do século XIX.

Para garantir a exequibilidade da política pública, é definida uma rede de programas com metas para a reestruturação e expansão territorial das universidades federais, através da criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais–REUNI e do Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES. Para a democratização do acesso, tem-se o PROUNI e FIES, que abrangem universidades comunitárias e privadas. No tocante às formas diferenciadas de acesso, tem-se o ENEM/SISU e Sistema de Cotas. Para o sistema de avaliação, tem-se o SINAES, como base de gerência e alocação de recursos para a rede de universidades públicas e privadas. Cada um desses programas constantes do PDE foram implementados por políticas específicas.

O Programa REUNI, constante no PDE, foi criado em 2007, pelo decreto presidencial n°. 6.096 (24/04/2007), como um dos programas do Plano Desenvolvimento da Educação (2007a). O documento base de implantação do REUNI destaca alguns problemas de ordem estrutural herdados do antigo regime de formação universitária. Dentre estes problemas, destacam-se: orientação dos cursos de graduação voltados somente à profissionalização, com currículos fechados e limitados à área do conhecimento; dificuldades de aprovação e implementação de propostas curriculares inovadoras, pois existe incompatibilidade com as regras de classificação e organização tradicional da estrutura curricular/disciplinar na universidade; dificuldades em implementar a interdisciplinaridade e a flexibilidade curricular, na perspectiva de itinerários formativos; dificuldades de alteração nas

políticas internas das IFES para a implantação de ações afirmativas de inclusão e permanência de alunos com condições socioeconômicas desfavoráveis; altos índices de evasão.

Em síntese, o documento salienta:

> *os estreitos campos do saber contemplados nos projetos pedagógicos, precocidade na escolha dos cursos, altos índices de evasão de alunos, descompasso entre a rigidez da formação profissional e as amplas e diversificadas competências demandadas pelo mundo trabalho e, sobretudo, os novos desafios da sociedade do conhecimento são problemas que, para sua superação, requerem modelos de formação profissional mais abrangentes, flexíveis e integradores. (MEC, 2007b; p.8)*

É com esses desafios que o REUNI define seus objetivos de ampliar o acesso ao ensino superior, garantir a permanência dos alunos e melhorar o aproveitamento dos recursos físicos e humanos das instituições federais de ensino. Para garantir esses objetivos, o programa delineia estrutura e diretrizes básicas que as IFES terão que contemplar nos seus projetos. Importante destacar que a participação das universidades federais é por adesão, respeitando um dos princípios da universidade que é a sua autonomia.

O programa REUNI articula sete diretrizes que as IFES deverão contemplar em seus projetos, conforme definido pelo Decreto n. 6096 (24/04/2007) em seu artigo 2:

> I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
>
> II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
>
> III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
>
> IV- diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
>
> V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
>
> VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Em 2009 foi feita a primeira avaliação do PNE referente ao período 2001 a 2008, no qual consta a avaliação do ensino superior, já com alguns indicadores que mostram o impacto do programa de

expansão das IFES no Brasil (INEP, 2009) e também a avaliação do primeiro ano de REUNI (MEC, 2009). No primeiro ano do REUNI houve a adesão de 53 universidades ao programa de um total de 54 universidades existentes em 2007, ocorrendo um aumento na oferta de vagas e cursos. Em termos de vagas, em 2007 eram ofertadas 132.451 e em 2008 foram ofertadas 147.277, sendo que em um ano foram criadas, aproximadamente, 14.800 vagas. Houve aumento do número de cursos, onde em 2007 eram 2.326, sendo ao final de 2008 ofertados 2.506 cursos de graduação presencial (INEP, 2009; MEC, 2009). Esses relatórios também destacam que desde 2003 foram implantados 104 novos Campi. Além disso, constatou-se que houve a criação de 12 novas universidades federais entre 2003 e 2008, passando de 43 universidades existentes em 2003 para a 55 em 2011, com projeção de implantação de mais 4 novas universidades.

Em 2001, 15,1% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos tinham acesso à universidade, sendo que em 2008 esse número subiu para 24,3% (INEP, 2009, p. 234) e em 2009 para 26,7% (INEP, 2012, p. 35). Há nesse período um crescimento das matrículas no ensino superior, onde ainda predomina a iniciativa privada, porém com maior incremento nas instituições públicas, sendo que em 2001 eram 3.036.113 matrículas e em 209 este número foi elevado para 6.379.299 (INEP, 2012, p. 38).

Aliado ao programa de expansão e criação de cursos de graduação nas instituições federais de ensino, foram implementados os programa de permanência. O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES é criado através da Portaria Normativa n° 39, de 12 de dezembro de 2007. Esse programa é amplo e prevê suporte financeiro para o aluno através de bolsas de estudo, auxílio moradia, alimentação, auxílio saúde, mas também incentiva e financia programas nas universidades para suporte pedagógico, inclusão digital, esporte e cultura. O mesmo pretende "possibilitar a esses alunos condições menos desiguais para cursar uma universidade federal e com isso aumentar as taxas de diplomação e diminuir a evasão e repetência" (MEC, 2009, p.14).

2. Projeto REUNI- UFSC/Campus Curitibanos

A Universidade Federal de Santa Catarina foi criada na década de sessenta com a Lei n° 3.849/60 e sediada no município de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina. No mesmo período de criação da UFSC, também é implementada uma universidade estadual (com campus em Florianópolis e em Lages) e diversas fundações universitárias de caráter público-privado, constituindo uma rede de universidades particulares que abrange todo o Estado.

A capacidade técnica e científica concentrada em poucas regiões do Estado suscitou a necessidade de que o ensino público federal estivesse presente também em outras regiões de Santa Catarina para atender as demandas por educação superior. Neste contexto, há a criação da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), com proposta multicampi, abrangendo os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina (extremo oeste) e Paraná. É também nesta perspectiva que a UFSC propõe ao Governo

Federal o seu projeto de ampliação e inclusão via REUNI. Na ocasião da elaboração do projeto para o REUNI, em 2008, a UFSC contava com 61 cursos de graduação, sendo 45 diurnos e 16 noturnos, sendo que 22 cursos ofereciam opção em licenciatura. O acesso ao ensino superior aconteceu pela oferta de 3.920 vagas através do concurso vestibular, sendo 925 vagas (23,60%) destinadas para os cursos noturnos. A atuação no ensino de pós-graduação oferecia 49 opções de mestrado e 33 de doutorado.

Dentre as metas do projeto da UFSC vinculadas ao programa REUNI para o período de 2008 a 2012, estava a implantação de novos campi, o que aconteceu em 2009 com a criação de três campi avançados situados em regiões estratégicas do Estado de Santa Catarina: Campus de Araranguá (sul do Estado), Campus de Joinville (norte do Estado) e Campus de Curitibanos (meio-oeste), garantindo, dessa forma, a interiorização do ensino no Estado (figura 1). Outra meta proposta foi a ampliação de 1.360 vagas no concurso vestibular, com perspectiva de, em 2012, ter um total de 5.280 alunos, com a criação de 20 novos cursos. Esta meta foi atingida por ocasião do concurso vestibular para ingresso em 2011, quando foram oferecidas 5.881 vagas em 83 opções de cursos no campus sede (Florianópolis) e também nos campi avançados.

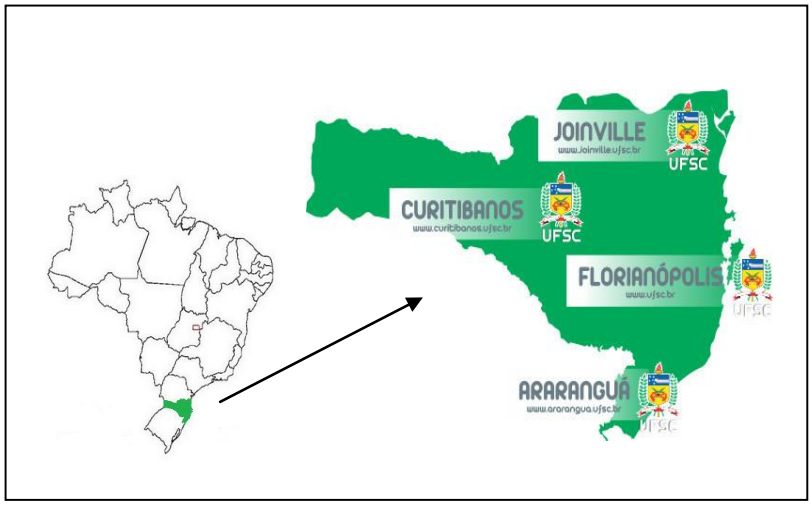


Figura 1. Localização dos campi da UFSC.

Para que o sucesso do processo de expansão da UFSC fosse atingido, somente a ampliação do número de vagas não seria suficiente se as taxas de evasão (em torno de 40% em 2008) não fossem também reduzidas. Para tanto, foram previstas ações para diminuir a evasão (redução para 20% em três anos), incluindo-se a adoção do ENEM/SISU no processo de provimento das vagas remanescentes, a melhoria da assistência estudantil, a construção e aparelhamento das salas de aulas e a capacitação dos

professores. Destaca-se nestas ações, o Programa de Formação Continuada - PROFOR (UFSC, 2012), o qual tem sido uma oportunidade de formação pedagógica e de atualização técnico-científica e sociocultural para os professores, em especial para aqueles docentes recém-contratados, os quase necessitam cumprir 120 horas de atividades dentro do Programa.

A interiorização da UFSC no meio-oeste do Estado aconteceu com a criação do Campus avançado de Curitibanos em uma região que abrange 23 municípios e uma população superior a 230 mil habitantes. A atividade econômica predominante está pautada no setor agropecuário e florestal. A região possui um dos índices de desenvolvimento humano e social mais preocupante de Santa Catarina. O planejamento da UFSC quanto a sua expansão nesta região aconteceu com a criação de um curso no formato que segue a proposta dos Bacharelados Interdisciplinares, modelo este inspirado em experiências brasileiras e no Processo de Bolonha (MEC/SESu, 2010). O primeiro ciclo do bacharelado interdisciplinar, denominado Ciências Rurais, oferece um espaço de formação universitária, em que um conjunto importante de competências, habilidades e atitudes, transversais às competências técnicas, assumem a centralidade nas preocupações acadêmicas, aliada a uma formação geral com fortes bases conceituais, éticas e culturais Este primeiro ciclo teve início em agosto de 2009 com a oferta de 360 vagas, posteriormente reduzidas para 200, em virtude de um redimensionamento da proposta curricular. Um segundo ciclo de estudos, de caráter opcional, será iniciado em 2012 e estará dedicado à formação profissional em duas áreas específicas do conhecimento, quais sejam, Agronomia e Engenharia Florestal. O modelo adotado pretende atender às expectativas de flexibilização curricular, favorecendo, assim, os processos de mobilidade estudantil interna e externa, bem como a possibilidade da construção de itinerários formativos por parte do estudante.

Além da atividade de ensino, a UFSC-Campus Curitibanos vem realizando diversos projetos de pesquisa e extensão, muitos deles de caráter multidisciplinar e interinstitucional, envolvendo a participação de pesquisadores e discentes, além de setores da sociedade civil organizada. Dentre as temáticas desenvolvidas nos projetos de pesquisa, pode-se citar os estudos de percepção e análise de risco socioambiental na região, estudos da biodiversidade da serra catarinense, pesquisas de caracterização, conservação e domesticação de sua flora nativa e estudos sobre o processo de nucleação escolar na serra catarinense. Nos projetos de extensão, as temáticas compreendem a preservação, gestão e educação ambiental, projetos de iniciação científica com escolas de educação básica da região, técnicas agropecuárias, manejo de florestas, uso de biofertilizantes, trilhas ecológicas, reciclagem, entre outros, que objetivam integrar a universidade aos municípios da região. Estes projetos de pesquisa e extensão têm contribuído de forma expressiva na consolidação da implantação do campus, do seu papel no desenvolvimento da pesquisa científica na região e na construção conjunta com a comunidade de alternativas para o desenvolvimento local.

3. Acesso e permanência na UFSC-Campus Curitibanos

O maior acesso e permanência da população junto às instituições de ensino superior como parte integrante da política de democratização do programa REUNI tem sido evidenciada na UFSC-Campus Curitibanos.

De acordo com o último levantamento realizado em 2011, a UFSC-Campus Curitibanos conta com 313 acadêmicos regularmente matriculados[69]. Os dados de origem dos acadêmicos permitem demonstrar que 270 (86,2%) são pertencentes ao Estado de Santa Catarina, enquanto que 43 (13,8%) são oriundos dos outros estados da federação. Em relação aos acadêmicos oriundos do Estado de Santa Catarina, os dados apontam que a maioria dos acadêmicos (64,8%) é de origem dos município pertencentes à região do planalto serrano catarinense, enquanto que 35,2% pertencem às demais regiões. Os dados institucionais também apontam que no ano de 2011, dos 200 acadêmicos que ingressaram na instituição, 33 destes (16,5%) foram oriundos de programas de inclusão, tendo realizado toda formação anterior em escola pública.

Estes números são relevantes, uma vez que a interiorização da UFSC tem decorrido em maior possibilidade de acesso à população desta região que, como já descrito, apresenta um menor índice de desenvolvimento humano do Estado. A expectativa é de que esta maior acessibilidade incorra em uma melhor qualificação dos acadêmicos, com consequente melhoria da sua posterior condição de vida e desenvolvimento local.

Em relação às políticas de permanência, constatou-se que do total de 313 matriculados até o ano de 2011, 107 acadêmicos receberam bolsa permanência e 169 foram contemplados com outras modalidades de bolsa (monitoria, iniciação científica e educação tutorial/PET), configurando 88% de beneficiados. A isenção de pagamento das refeições oferecidas pelo Restaurante Universitário ocorreu com 224 acadêmicos. O auxílio moradia foi oferecido para 97 alunos, uma vez que o campus ainda não dispõe de moradia estudantil. Ressalta-se que, em muitos casos, os acadêmicos são contemplados com mais de um tipo de auxílio, o que depende dos critérios de enquadramento socioeconômicos previstos pela instituição. A figura 2 apresenta as percentagens de acadêmicos contemplados com bolsas, isenção de pagamento de refeição e auxílio moradia.

[69] Os dados apresentados foram obtidos no Setor de Assistência Social e Secretaria Acadêmica da UFSC/Curitibanos.

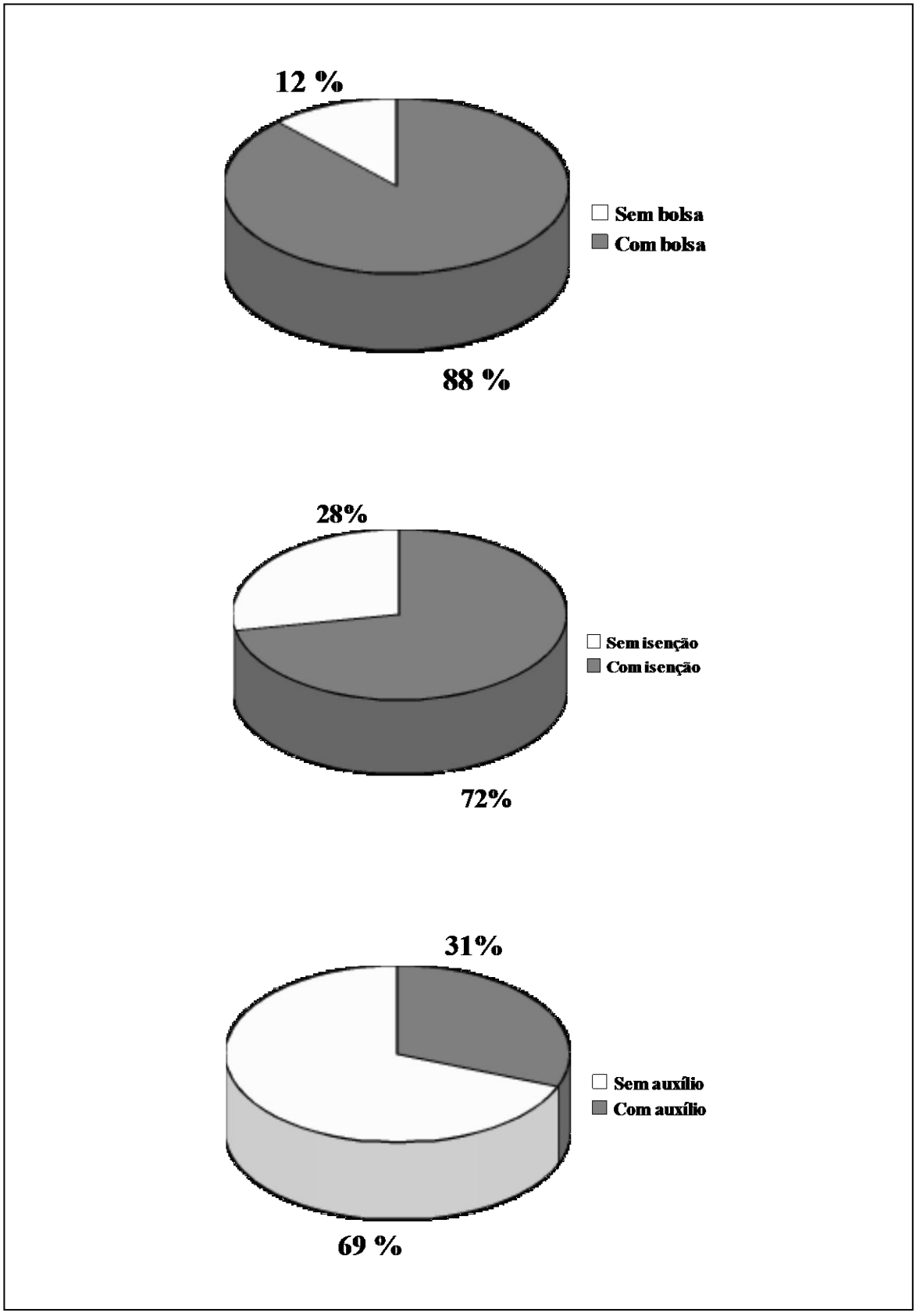


Figura 2. Percentagem de acadêmicos não contemplados e contemplados com bolsas, isenção de pagamento de refeições e auxílio moradia.

Apesar das políticas de acesso, alguns números são relevantes, dentre os quais, o que apontam que 126 acadêmicos foram selecionados em 2011 para o ingresso na Universidade, mas não efetivaram a matrícula ou não compareceram na primeira semana de aula, com consequente perda da vaga, conforme previsto pela legislação da instituição. Estes dados chamam atenção e merecem estudos mais detalhados. É possível sugerir que esta realidade poderia ser decorrente da maior oferta de vagas em instituições de ensino superior decorrente do programa REUNI, o que levaria a muitos acadêmicos ter a possibilidade de optarem pelo ingresso em outras Universidades.

Em relação aos dados de permanência, pode-se constatar que em 2011 houve 27 (8,6%) solicitações de suspensão temporária, 7 (2,2%) requisição de desistência, 25 (7,9%) abandonos, totalizando um percentual de 18,7% de acadêmicos que não deram continuidade aos estudos. Estes dados são de grande importância, uma vez que indicam uma relevante diminuição do índice de evasão, quando comparados aos 40% até então observados antes da implementação do programa REUNI. Destaca-se também que o percentual constatado está dentro da meta de evasão previsto pelo Programa, o qual seria de 20% após 3 anos de implementação.

Portanto, a partir dos dados obtidos, pode-se sugerir que as políticas de acesso e permanência têm promovidos resultados efetivos na UFSC-Campus Curitibanos.

4. Considerações finais

Em 2012 termina a primeira etapa do curso de Ciências Rurais e inicia o segundo ciclo profissionalizante em Agronomia e/ou Engenharia Floresta na UFSC-Campus Curitibanos. O curso foi concebido na proposta dos Bacharelados Interdisciplinares, na perspectiva de novas matrizes cognitivas, rompendo com os parâmetros restritos da disciplinarização/departamentalização e profissionalização pós Reforma Universitária de 1968. A interiorização da Universidade Federal de Santa Catarina, com o Campus no interior do Estado, representou um aumento de vagas no ensino superior público e gratuito na região, com 200 novas vagas/ano e, com a implantação do curso de graduação em Medicina Veterinária já aprovado em 2011, estas vagas ampliarão para 280 vagas/ano. Além disso, há também perspectivas de implantação de Programa de Pós-Graduação no campus. O significado dessa expansão deve ser contextualizado na região, onde, até então, se configurava uma restrita possibilidade de estudo noturno, após jornada de trabalho assalariado. Com a expansão, cria-se um curso diurno, público e com perspectiva de programas de permanência por meio de concessão bolsas e auxílios. A ampliação de vagas é um dos efeitos imediatos do REUNI, sendo que o maior acesso à universidade, articulado às políticas de permanência, contribuem para a democratização da universidade, além de promover reflexos econômicos, configurados pelos novos postos de trabalhos ocupados por docentes e servidores técnicos administrativos na Universidade, além de melhoria na infraestrutura na região, cujos efeitos merecem estudos específicos.

Em dois anos de implementação da UFSC-Campus Curitibanos, observa-se a necessidade de consolidação das bases de apoio, formação e desenvolvimento de estratégias de ensino e implementação de estrutura curricular, com qualificação dos servidores técnicos administrativos e docentes, no que diz respeito a novas arquiteturas curriculares e bases epistemológicas, contribuindo na articulação e enfrentamento dos limites e parâmetros institucionais tradicionais que insistem em formatar e alinhar dentro dos sistemas convencionais.

Interessante destacar nesses processos de elaboração de políticas públicas educacionais, a rede de influências na concepção e estruturação das mesmas. Vários estudos demonstram a vinculação de muitas políticas nacionais com diretrizes internacionais, como por exemplo, a Reforma Universitária de 1968, que implantou a estrutura departamentalizada de ensino realizada sob inspiração Norte Americana, e, na década de 90, as reformas e vetos orientadas pelas diretrizes do liberalismo delineadas pelo Banco Mundial. Ressalta-se também a própria concepção de universidade, em que se propõe a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, delineada pelo modelo Humboldtiano na Alemanha. Nesta mesma ótica, estão as proposições da Declaração de Bolonha (1999) que, como caracteriza Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 22), é uma reforma que objetivou "o ganho de competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior frente a países e blocos econômicos.", mas que traz entre seus princípios uma flexibilização do processo formativo na universidade, compreendida em ciclos de formação, cujos delineamentos se assemelham ao PDE, particularmente, ao REUNI. Nesse sentido, os reflexos que aqui sentimos, corresponde a um incentivo a novas metodologias de ensino, com formas de organização curricular e organização da universidade de maneira diferenciada, como, por exemplo, a mudança da estrutura departamental. Neste contexto, estes aspectos se assemelham às diretrizes de Bolonha.

As propostas de inovação pedagógica e de novas arquiteturas curriculares inserem-se à formação dos Bacharelados Interdisciplinares. Nessa matriz curricular, a formação e profissionalização dos acadêmicos é concebida em ciclos, sendo o primeiro, de formação científica, interdisciplinar, o segundo profissionalizante e o terceiro ciclo compreende os cursos *stricto sensu*. Essa proposta de matriz curricular, a qual podemos estabelecer aproximações com as Diretrizes de Bolonha, é também semelhante à proposta de criação da Universidade de Brasília em 1960, que teve como objetivo, permitir um tempo maior para os acadêmicos optarem por uma profissão. Entretanto, esta experiência foi interrompida com a Reforma Universitária de 1968. Atualmente, a proposição dos Bacharelados Interdisciplinares articulado por área com duração de 3 anos, com perspectivas de mobilidade, bem como de construção de itinerários formativos pelos acadêmicos, configuram novas arquiteturas curriculares e administrativas que estão sendo propostas e induzidas pelas políticas públicas. A implementação das mesmas é um campo de disputas, onde fazem parte do processo lógicas diferenciadas e concepções sobre a universidade e seu papel, atuação do professor, culturas

universitárias institucionalizadas, bem como concepções sobre a universidade como direito ou como espaço meritocrático.

A implementação de políticas de democratização da universidade no Brasil está em sua fase inicial, mas representa um importante avanço na busca da justiça escolar e de contribuição para o desenvolvimento de modelos sustentáveis sócio, econômicos, ambientais e culturais para o país e, de forma, especial para a região serrana catarinense. É, em suma, um momento do repensar da instituição Universidade frente aos desafios do conhecimento e de sua construção. Desafios de construir e permitir aos acadêmicos a formação de matriz cognitiva para atuação profissional, científica e sociocultural.

5. Referências Bibliográficas

Almeida Filho, Naomar. (2010). Modos de Formação e modelos curriculares na Educação Superior. In: Universidades Federais: Consolidação e Expansão – 2011 – 2020: Subsídios para o Plano Nacional de Educação. Anais 8º Seminário Reuni, 27 a 29 de janeiro de 2010. Retirado em abril 03, 2012 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15004&Itemid=1085.

Almeida Filho, Naomar (s/d). Universidade nova: nem Harvard, nem Bolonha. Retirado em abril 21, 2012 de http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/Artigo_n1.

Brasil (2007). Decreto Presidencial n. 6.096 de 24/04/2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília.

Figueiredo, Gil V (2010) Educação universal e de qualidade para o Brasil. In: Universidades Federais: Consolidação e Expansão – 2011 – 2020: Subsídios para o Plano Nacional de Educação. Anais 8º Seminário Reuni, 27 a 29 de janeiro de 2010. Retirado em abril 03, 2012 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15004&Itemid=1085 .

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2012). Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2009). Avaliação do Plano de Desenvolvimento da Educação: 2001 – 2008. Brasília: INEP.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- Inep (2005). Censo da Educação Superior: sinopse estatística – 2003 . Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília.

Lima, Licínio C.; & Azevedo, Mário Luiz Neves & Catani. Afrânio Mendes (2008) . O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. Avaliação. V.13, n.1, Mar.2008. Retirado abril 22, 2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=en&nrm=iso http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000100002.

Ministério de Educação (2010a) Referências orientadoras para os bacharelados interdisciplinares e similares. Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasília.

Ministério de Educação (2010b) . O Futuro das IFES: Implantação, consolidação e expansão. Apontamentos. In: Universidades Federais: Consolidação e Expansão – 2011 – 2020: Subsídios para o Plano Nacional de Educação. Anais 8º Seminário Reuni, 27 a 29 de janeiro de 2010. Retirado abril 10, 2012 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15004&Itemid=1085

Ministério de Educação (2012) Programa Universidade para Todos - PROUNI. Retirado em março 30, 2012 de http://siteprouni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140, .

Ministério de Educação (2007a) . Plano de desenvolvimento da educação: Razões, princípios e programas. Brasília.

Ministério de Educação (2007 b). Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: diretrizes Gerais. Brasília.

Ministério de Educação (2009). Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria Ensino Superior.

Morosini, Marília. (2006). A universidade no Brasil: Concepções e modelos. Brasília: INEP.

Rego, Ivonildo. (2010) O Papel da Universidade Pública. In: Universidades Federais: Consolidação e Expansão – 2011 – 2020: Subsídios para o Plano Nacional de Educação. Anais 8º Seminário Reuni, 27 a 29 de janeiro de 2010. Retirado abril 5, 2012 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15004&Itemid=1085

Universidade Federal Santa Catarina (2012). Programa de Formação Continuada - Profor. Florianópolis. Retirado em abril 25, 2012 de http://www.profor.ufsc.br/.

7.26.

Título:

Expansão, inclusão e docência no ensino superior: desafios da democratização do acesso para estudantes com deficiência

Autor/a (es/as):

Pieczkowski, Tania Mara Zancanaro [Universidade Federal de Santa Maria]

Naujorks, Maria Inês [Universidade Federal de Santa Maria]

Resumo:

Este texto tem como propósitos trazer à discussão o conceito de inclusão analisando seu percurso na educação e, partindo da política de inclusão para estudantes com deficiência no ensino superior, pensar os desafios da universidade brasileira em oferecer não apenas o acesso, como também a permanência e aprendizagem a todos os estudantes. Analisando a trajetória da educação superior brasileira na última década constata-se a inegável expansão desse nível de ensino traduzindo-se no aumento considerável do número de instituições, de cursos de graduação e, consequentemente, do número de matriculas, inclusive para alunos com deficiência. Embora os indicadores apontem para essa expansão, os alunos com deficiência ainda estão, quase sempre, à margem desse processo. Poucos são, nessa condição, aqueles que têm acesso e se beneficiam efetivamente do processo acadêmico/profissional concluindo seus estudos. Constata-se uma escassa produção de pesquisas que problematizem esse fenômeno, qual seja: que condições de permanência e conclusão de suas carreiras possuem os alunos com deficiência incluídos no ensino superior? Dados empíricos de pesquisas realizadas evidenciam que os docentes não se sentem capacitados diante do desafio de atuarem com esses alunos, embora poucos apresentem objeção à política de inclusão. Pesquisa de Thoma (2006)[70] aponta que se atribui aos próprios sujeitos incluídos as causas para o seu sucesso ou fracasso acadêmico e pouco ou nada se fala sobre as condições que produzem esse sucesso ou fracasso. Estudos de Pieczkowski (2008)[71] sinalizam para a urgência em discutir as dificuldades pedagógicas presentes na universidade e implementar políticas de educação inclusiva, superando ações fragmentadas. O tema "inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior" tem ocupado crescente espaço nos debates educacionais e remete à trajetória da democratização do ensino, em todos os níveis. Percebe-se, também, que o termo inclusão vem sendo utilizado indiscriminadamente, adotado como um conceito da moda, em praticamente todos os setores da sociedade como uma necessidade autojustificada e evidente por si mesma. A implantação de uma proposta dessa envergadura implica a capacidade de mudança e renovação das instituições como um todo, destacando-se a atuação docente na aula universitária. Acreditamos que a universidade deve converter-se em espaço livre de discriminação, favorecendo a convivência

[70] Thoma, Adriana da Silva (2006). A inclusão no ensino superior: "Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...". Retirado em Outubro 14, 2006, de http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Int.pdf.

[71] Pieczkowski, Tania Mara Zancanaro (2008). Inclusão de estudantes com necessidades especiais no ensino superior. Monografia. Unochapecó, Chapecó, Brasil.

com a diversidade em igualdade de condições e oportunidades, fortalecendo o exercício da democracia e da participação desses alunos como sujeitos políticos. Caso contrário, corre-se o risco de repetir-se no ensino superior o que ocorre, em larga escala, na educação básica, ou seja, uma realidade perversa, assistencialista, na qual o estudante representa o aumento no número de matrícula, mas não a inclusão que se deseja.

Palavras-chave:

Ensino Superior. Inclusão Educacional de Alunos com Deficiência. Docência universitária.

Introdução

Esta reflexão tem um duplo propósito: inicialmente trazer à discussão o conceito de inclusão analisando seu percurso na educação e, posteriormente, partindo da amplidão da política de inclusão para estudantes com deficiência no ensino superior, pensar os desafios da universidade em oferecer o acesso e garantir a qualidade do ensino a todos os estudantes.

Hoje o uso indiscriminado da palavra inclusão coloca-a como um conceito da moda, utilizado em praticamente todos os setores da sociedade. Entretanto sua definição exprime complexidade e abrangência.

Santos (2003) refere-se à inclusão como um processo que reitera princípios democráticos de participação plena. A autora argumenta que tal processo representa um movimento que tem por essência estar em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Implica, portanto todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres. Envolve, ainda, quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra a submissão de pessoas excluídas.

As políticas públicas sociais, ao longo dos anos, têm-se apresentado como propostas com vistas a contribuir para a construção de novas práticas sociais e educativas, voltadas à melhoria da qualidade de vida e universalização dos direitos sociais básicos dos cidadãos, visando à inclusão social.

No que se refere à educação, principalmente a partir dos anos 90, o compromisso com a inclusão vem sendo reafirmado em uma vasta produção documental, tanto internacional como nacional. Esse conjunto de documentos oficiais, além de subsidiar a formulação de políticas para a área, inclusive instruindo sobre os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições, coloca a educação inclusiva como um paradigma educacional que assume o princípio da educação de qualidade como um direito de todos.

A partir desses documentos o conceito de necessidades educacionais especiais é amplamente difundido reforçando a importância de entendê-lo na interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social.

A atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), informa que as definições e o uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Assim, considera a pessoa com deficiência como sendo aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Wilson (2000), afirma que uma escola inclusiva pressupõe uma escola centrada na comunidade, livre de barreiras, da arquitetura ao currículo, promotora de colaboração e de equidade.

A inclusão no Ensino Superior

A filosofia da inclusão, implementada hoje nos sistemas educacionais, tem inspiração na Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada no ano de 1948 e que explicita o preceito inclusivo como uma meta para a educação. Este documento apresenta a luta pelos direitos humanos inclusive das pessoas com alguma deficiência. Desde então a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade vem aparecendo nas agendas das políticas públicas dos Estados e também sendo foco de estudos e de conferências internacionais. No que se refere a essa última, merecem destaque duas iniciativas que reafirmam os programas de "Educação para Todos" e "Educação Inclusiva para Todos" da UNESCO: 1- *A Conferência Mundial da UNESCO Sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade*, cujo documento final (Declaração de Salamanca) afirma que o movimento da educação inclusiva é o meio mais eficaz de se atingir a educação para todos. (Salamanca, Espanha, 1994). 2- *Fórum Mundial de Educação (Dacar, Senegal, 2000).*

A partir dessas grandes conferências é que se vislumbra um significado inovador às políticas e práticas educacionais no que se refere ao aluno com deficiência. Implica necessariamente o repensar das práticas educacionais em todos os níveis de ensino considerando o princípio fundamental expresso nos referidos documentos: a educação de qualidade como um direito de todos.

No que se refere à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, experiências internacionais ilustram os esforços de algumas instituições desde a década de 50. Assim, encontramos nos Estados Unidos, entre outras, o caso da Southern Illinois University que oferecia "serviços especializados para alunos com as mais diversas deficiências". Observava-se que também esses alunos dispunham de transportes acessíveis e adaptações no campus universitário. (Sassaki, 2001). A Rehabilitation Act (1973) impulsionou o compromisso das universidades em desenvolver políticas inclusivas para alunos

com deficiência física. Na década de 90 a Americans With Disabilities Act (ADA) disponibilizou informações para que as universidades pudessem atender alunos com dificuldades de aprendizagem.

Na Europa inúmeras universidades desenvolvem programas de apoio a estudantes com deficiência. Dentre outros, o Programa UNICHANCE promovido pela Horizon II da União Européia.

A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE, em relatório a respeito do ensino superior publicado em 2006 informou, entre outros aspectos, a situação da inclusão de alunos com deficiência nesse nível de ensino. O Brasil não figura nesse estudo. Os dados revelam um expressivo crescimento do número de matrícula, na última década, em todos os países participantes. O documento aponta alguns fatores que favorecem essa política, a saber:

- A implantação de políticas de qualificação e de inclusão no ensino médio, nesses países, tendo a consequente repercussão no ensino superior.

- A oportunidade de frequentar o ensino superior aumenta a participação e as possibilidades de emprego, ao mesmo tempo em que atende a objetivos econômicos, políticos e sociais.

- A capacidade institucional de adaptar-se às demandas dos estudantes investindo na qualificação do pessoal, na contratação de consultores melhorando o apoio técnico e metodológico.

- A busca integrada de estratégias institucionais ampliando a capacidade de oferta de serviços adequados e de apoio para lidar com a diversidade de todos os alunos.

No Brasil, o Censo da Educação Especial na Educação Superior registra que, entre 2003 e 2005 o número de estudantes matriculados passou de 5.078 para 11.999, representando um crescimento de 136% acompanhando, portanto, a tendência internacional.

Entretanto, Ferrari e Sekkel (2007) afirmam que conforme os níveis de escolaridade se elevam, as discussões e as práticas educacionais voltadas à inclusão se tornam escassas e, quando ocorrem, o tema da educação inclusiva volta-se para a questão da inclusão social das camadas mais pobres da população ou para as ações afirmativas. Somem de cena os estudantes com deficiência.

Dados da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação demonstram que em 2006 este órgão recebeu R$17 milhões em investimentos voltados à inclusão de índios, negros e pessoas com deficiências. Entretanto, desse total, apenas R$1,5 milhão, menos de 10% dos investimentos, foram destinados a programas de acesso e permanência no ensino superior de jovens com deficiência. Tal constatação é reveladora e indica o quanto ainda é escassa a produção de pesquisas que acompanhem e avaliem a política de inclusão desses jovens no ensino superior.

Desde a época da elaboração e publicação do Plano Nacional de Educação - PNE, em 2001, muitos programas de expansão da universidade vêm sendo implantados. Com o objetivo de atingir até 2010 a

meta de 30% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos, esses programas visam incluir no ensino superior populações até então marginalizadas.

O acesso ao ensino superior cresceu consideravelmente nos últimos anos. Os resultados do censo da Educação Superior de 2008, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 27 de novembro de 2009, revelam que, apesar do crescimento das matrículas no ensino superior, o Brasil não cumpriu a meta de incluir 30% da população entre 18 e 24 anos na universidade. Atualmente, essa taxa está próxima de 14%.

O novo Plano Nacional de Educação, em fase de finalização e aprovação para o decênio 2011 a 2020, apresenta entre suas diretrizes, a universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades educacionais, as quais estão diretamente relacionadas à expansão e inclusão de pessoas com deficiência. Uma das metas previstas no novo PNE é a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta. Para atingir esta meta, uma das estratégias definidas é "assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação."

Programas como o REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e da UAB – Universidade Aberta do Brasil, levam a universidade a regiões antes "desassistidas", traduzindo-se em um significativo aumento do número de matrículas no ensino superior.

Além do plano de expansão e interiorização das universidades federais o Brasil possui, atualmente, diversos programas destinados a jovens que na grande maioria, estavam excluídos do sistema, tais como:

FIES - Fundo de Financiamento do Ensino Superior,o qual financia as mensalidades para aestudantes que frequentam universidades privadas.

PROUNI - Programa Universidade para Todos. Concede bolsas integrais e parciais a jovens de baixa renda em instituições privadas.

PROLIND - Programa de Formação Superior e Licenciatura para Indígenas. Objetiva sensibilizar as instituições federais para implementar políticas de formação superior indígena e cursos de licenciaturas específicas.

UNIAFRO - Programa de Ações Afirmativas nas Instituições Públicas de Educação Superior. Apóia os núcleos de estudos afro-brasileiros (Neabs) das universidades públicas no desenvolvimento de programas e projetos educacionais de promoção da igualdade racial.

CULTURA E ARTE: Objetiva ultrapassar as fronteiras que separam o conhecimento acadêmico das manifestações artísticas. Oportuniza a participação de cineastas, compositores, poetas, dramaturgos, artistas plásticos e performáticos para debates em universidades.

INCLUSÃO DIGITAL: Apóia, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, iniciativas na área de inclusão educacional que contribuam para tornar acessíveis, cursos, materiais didáticos, estudos e pesquisas.

INCLUIR - Igualdade de Oportunidade e Direito à Universidade. Programa que garante o acesso e a permanência de pessoas portadoras de necessidades especiais nas instituições federais de ensino superior. Desde o ano de 2005 esse programa vem lançando editais para apoiar projetos de implantação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino. As ações desses núcleos envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Com as promessas da equidade e igualdade de oportunidades para todos, da convivência com a diversidade, o ensino superior se vê convocado a tomar essa heterogeneidade como um desafio que impulsiona à inovação e à criatividade. Pode-se dizer que inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (Wilson, 2000). Conceito que muito propagamos, mas que exige rupturas que nem sempre estamos dispostos a enfrentá-las. Entretanto, pode se converter em uma "boa prática" nas instituições de ensino superior. Uma prática democrática, participativa, que retoma valores éticos e uma nova epistemologia. (Leite, 2009).

Santos (2010), nos alerta para a necessidade de uma nova *teoria democrática*. Para o autor,

> *A nova teoria democrática deverá proceder à repolitização global da prática social e o campo político imenso que daí resultará permitirá desocultar formas novas de opressão e de dominação, ao mesmo tempo em que criará novas formas de democracia e de cidadania. (Santos, 2010, p. 271).*

Neste contexto é importante referir que o princípio da cidadania deve ultrapassar a obrigação cidadão/estado, inclui a rede de comprometimentos que os cidadãos desenvolvem entre si resgatando o que Santos (2010), define como princípio da comunidade e, com ele, a idéia de igualdade sem mesmidade, a idéia de autonomia e a idéia de solidariedade.

Qualidade e Ensino Superior

A International Association of Universities (2008) postula que, além do acesso equitativo, a qualidade educacional contribui de forma significativa para o desenvolvimento dos recursos humanos nacionais, promove justiça social e coesão, o desenvolvimento pessoal, empregabilidade e, em geral, facilita no desenvolvimento sustentável.

Bertolin (2007) afirma que um sistema de educação superior, para ser considerado de qualidade, precisa, em primeiro lugar, possuir relevantes propósitos socioculturais e econômicos para o desenvolvimento e crescimento do seu país; em segundo lugar, em razão das inquestionáveis vantagens da presença de diferentes tipos de instituições e formação, parece claro na atualidade, a importância da existência de "diversidade". O princípio de "igualdade de oportunidades" para todos os alunos também deve ser observado. Por fim, levando-se em conta que um sistema de educação precisa cumprir suas funções consideradas básicas de formação integral dos indivíduos e da sociedade, é evidente que deve ser "eficaz" na consecução desse objetivo. O autor conclui afirmando, então, que a qualidade de um sistema de educação superior poderia ser adequadamente entendida como a existência das seguintes propriedades: "relevância" para o desenvolvimento das mais diversas áreas socioculturais e econômicas do país; de "diversidade" para atender as mais diferentes demandas e necessidades de educação e formação; "equidade" de oportunidades para todas as pessoas; e, por fim, "eficácia" na consecução de todas as funções básicas do sistema de educação superior e da formação integral dos indivíduos e da sociedade.

Intimamente ligado à avaliação, o termo qualidade tem sido um dos mais estudados na área da educação. A literatura apresenta um número significativo de definições à referida palavra, bem como um grupo considerável de pesquisadores nacionais e internacionais que vem investigando o assunto.

Leite afirma que:

> *Para atingir patamares elevados de qualidade defendo que a universidade deva partir de um ponto: a avaliação institucional, o diagnóstico ou retrato falado de uma instituição viva. Refiro-me a uma avaliação inovadora realizada por dentro, participativa e democrática que conte com o envolvimento das comunidades internas e externas. A avaliação, sob este ponto de vista e concepção, contribui para definir pontos fortes e fracos, de cada unidade, curso, departamento, núcleo ou grupo de trabalho e, com isto, entender o que os faz serem diferentes, ou seja, onde está a riqueza da diferença, sua qualidade no nível micro e macro-institucional. (LEITE, 2005, p. 23).*

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, já citada, assim refere à educação superior:

> *Na educação superior, a transvrsalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (Brasil, 2008, p. 17).*

A implantação de uma proposta como a apresentada pelo *Projeto Incluir* implica a capacidade de mudança e renovação das instituições como um todo. Caso contrário, corremos o risco de repetirmos no ensino superior os mesmos atos falhos que ocorrem na educação básica.

A docência universitária no processo de inclusão

Frequentemente, o ingresso na docência universitária acontece inspirado em saberes experienciais[72], frutos da trajetória estudantil, evitando posturas que deixaram marcas negativas e assumindo outras, que influenciaram positivamente. Muitos docentes assim se tornaram, inicialmente sem a oportunidade de refletir ou construir conhecimentos acerca da especificidade da docência e sua influência na aprendizagem dos estudantes. "Formação e desenvolvimento profissional entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual a professoralidade vai se construindo pouco a pouco. O saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados a *priori*, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente." (Isaia; Bolzan, 2009, p. 165).

Assim, a busca pelos conhecimentos pedagógicos normalmente acontece quando o professor depara com os desafios da sala de aula. Advindos de diferentes profissões quando não são provenientes dos cursos de licenciaturas, descobrem a diferença entre exercer a profissão para a qual foram formados e ser professor.

A docência universitária recebeu influência da concepção epistemológica dominante da ciência moderna, presidida pela racionalidade técnica, no pressuposto de que o conteúdo específico tem maior importância do que o conhecimento pedagógico e as humanidades. A docência foi entendida como dom, e os saberes pedagógicos receberam valorização secundária, especialmente no ensino superior.

Porém, na atualidade, a pedagogia universitária, compreendida como um campo de saberes específicos, ganha reconhecimento. O estudo desses saberes nos possibilita compreender que o

[72] Saberes experienciais: construídos ao longo das trajetórias de vida pessoal e profissional dos professores, a partir de seus trabalhos cotidianos e validados pela experiência (Cunha, 2003, p. 368).

exercício da profissão docente na educação superior é complexo e desafiador. Como afirma Anastasiou (2004), a profissão docente, por trabalhar com a mudança e a construção, é marcada pela imprevisibilidade, singularidade, incerteza, novidade, dilema, conflito e instabilidade. Esses desafios são potencializados quando a docência envolve a singularidade humana expressa na deficiência.

Para Leite (2003, p. 311),

> *Ao preparar profissionais para o futuro e contribuir para a formação da cidadania, os docentes universitários necessitam refletir, sobre suas práticas instituídas, sobre os conhecimentos de sua área, as formas de sua apropriação, e os valores sociais e éticos que permeiam os currículos e precisam ser trabalhados dentro e fora da sala de aula. Isso se sobrepõe a um receituário pronto sobre modos e maneiras de ensinar ou transmitir conhecimentos. Questionamentos na perspectiva multidisciplinar, dizem respeito a: Que conhecimentos? Para que agir profissional? Em que perspectiva social e política?*

Compreendemos que o exercício da docência exige a percepção de quem é o estudante e ele é fecundo à medida em que houver aprendizagem. Essa convicção é particularmente importante se observarmos que, nos últimos anos, vem ocorrendo a ampliação do acesso de estudantes ao ensino superior, decorrência da expansão do número de vagas em instituições públicas e privadas, dos financiamentos estudantis, dos sistemas de cotas, entre outras medidas, o que ampliou a presença, inclusive, dos que apresentam alguma deficiência. A diversidade presente na sala de aula revela, de forma ainda mais explícita, a singularidade humana no processo de aprendizagem.

Pieczkowski (2011) assevera que a forma de ensinar ganha destaque na atuação com a diversidade. Surge o desafio de ensinar o estudante cego; aquele que apresenta baixa visão; o estudante surdo; o que possui deficiência intelectual; de apropriar-se do uso de adaptações necessárias na atuação com pessoas com deficiência física; de propor formas adequadas de avaliação e tomar decisões coerentes com o Projeto Pedagógico do curso, enfim, muitos fatos novos podem "surpreender" o professor. Nesse confronto a universidade precisa avaliar como a diferença, a normalidade/anormalidade repercutem na aula universitária; se está capacitando seus egressos para a inclusão e se os próprios docentes universitários estão capacitados para atuar com estudantes com deficiência.

Para Veiga-Neto (2001, p. 107), "as marcas da anormalidade vêm sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios". O autor salienta o conceito e o uso da norma como estratégia de dominação. Afirma também que ante ao incômodo que as palavras "normal" e "anormalidade" podem causar, algumas alternativas

são possíveis. Como primeira alternativa, está a negação abstrata dos anormais (no plano epistemológico), da qual resultam as práticas de exclusão mais explícitas e radicais.

Foucault (2002, p. 62) menciona contribuições de Canguilhem, ao dizer que "a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado".

Para Santos (2008) o paradigma epistemológico com base na ciência moderna, valorizou o conhecimento científico como o único válido e rigoroso, em detrimento de outras formas de conhecimento como o senso comum ou os estudos humanísticos, e desenvolveu a lógica de homogeinização e padronização. Afirma que vivemos uma fase de transição e crítica ao modelo de racionalidade denominado "Razão indolente" e declara que a razão metonímica, uma das formas da indolência da razão, apesar de muito desacreditada, ainda é dominante. A razão metonímica é obcecada pela ideia de totalidade sob a forma da ordem, o que se revela nas dicotomias como normal/anormal, civilizado/primitivo, branco/negro, etc.

As políticas de inclusão estão tão fortemente colocadas, com argumentos sedutores do ponto de vista dos direitos humanos, sociais, educacionais, que nos impõem ingenuidades e posturas acríticas diante do estabelecido. O que representa a proposta de inclusão na sociedade neoliberal? Santos declara que a função geral do Estado capitalista moderno "é manter a coesão social numa sociedade atravessada pelos sistemas de desigualdade e exclusão. No que respeita à desigualdade, a função consiste em manter a desigualdade dentro dos limites que não inviabilizem a integração subordinada, designada de inclusão social pelas políticas estatais." (Santos, 2008, p. 285).

> *Exclusão/inclusão: composições de um mesmo jogo [...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses "todos" (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (Veiga-Neto; Lopes, apud Lopes, 2009, p. 157).*

Pieczkowski (2011) salienta que diante da diferença/deficiência, podemos ver nossas certezas abaladas e fazer a ruptura da relação assimétrica professor (o que ensina) x aluno (o que aprende). Por exemplo, ao ensinar um estudante surdo, se o professor não conhece a língua de sinais, também se torna evidente a sua deficiência. Sem dúvida, causa inquietação avaliar um estudante que não consegue

revelar seu desempenho em razão da falta de acessibilidade. Por outro lado, ao avaliar um estudante impossibilitado, em decorrência de suas singularidades, de preencher as atribuições previstas no Projeto Pedagógico do curso ao qual está vinculado, nos provoca a questionar qual o sentido da docência universitária.

Para Hermann,

> *Pelo estranhamento surge a oportunidade de diálogo com o outro, que traz consigo a lógica da pergunta e da resposta. Essa dimensão interrogativa não se assemelha a um código a ser decifrado. O outro traz novas perguntas que levam o parceiro a rever sua posição, explicitá-la. O ponto de partida não é o sujeito, mas o diálogo que nos faz submergir em algo com o outro. Este pode nos surpreender e, assim, somos provocados a sair de nossos enclausuramentos, mesmo que não saibamos para onde vamos. Por isso 'o que faz que algo seja um diálogo não é o fato de termos experimentado algo novo, mas sim de havermos encontrado, em um outro, algo que não havíamos encontrado ainda em nossa experiência do mundo'. (Hermann, 2011, p. 144).*

A oferta de condições adequadas ao desenvolvimento humano permite reconstruir conceitos acerca da deficiência, ao constatarmos que muitas vezes ela está presente nos contextos físicos, sociais e também nas pessoas consideradas não deficientes. A deficiência, visualizada desta maneira, deixa de ser uma marca unilateral.

A escravidão hoje, como o Brasil a vivenciou, não se sustentaria, pois tais práticas seriam vergonhosas. Da mesma forma, a segregação das pessoas com deficiência nos leprosários, conventos, asilos, seriam flagrantes de exclusão. Porém hoje, a título de inclusão, as pessoas com deficiência são inseridas em espaços comuns, "normalizadores", mas as práticas, embora muitas vezes veladas, continuam a excluir.

No processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência o professor desempenha um importante papel. A postura docente envolve aspectos subjetivos, valores, atitudes desejos, juízos éticos, representações acerca da deficiência, o que é propagado, conscientemente ou não. O contexto universitário tem as marcas do conservadorismo, e as "verdades" docentes, poucas vezes são questionadas. Para Von Zuben, o projeto de formação de professores é complexo e geralmente tende a tomar uma forma autoritária, velada ou não. Tomar consciência desse processo e realizar a sua ruptura pode ser uma ação difícil.

> *O simples desejo de transformar a situação vigente irá garantir que esse indivíduo que foi 'assujeitado' durante anos num modelo imposto de modo autoritário, que foi formatado numa ideologia de simples reprodução, cuja principal virtude era a resignação e a obediência dócil ao estabelecido, e assim sendo impedida mesmo de ver o outro, reconhecer a diferença, a alteridade, e, no entanto, essencial no processo, possa enfrentar uma mudança tão significativa em seu modo de ser e de pensar a realidade e posteriormente receber da sociedade a tarefa de agente de mudanças? [...] Como enfrentar de modo sensato as contradições que são lançadas tanto no plano do conhecimento quanto no plano da ética, da política e da cultura, no aspecto racional e no aspecto emocional, à racionalidade teorética e à racionalidade prática? (Von Zuben, 2003, p. 61).*

A presença de pessoas com deficiência poderá despertar sentimentos de solidariedade e valores humanos de ajuda mútua? Parece-nos que sim. Temos observado situações na universidade, em que colegas com deficiência são apoiados por seus pares, que se mobilizam na defesa de direitos em termos de acessibilidade arquitetônica, atitudinal, metodológica, ou comunicacional.

Assim, este estudo, ao qual daremos continuidade, busca investigar o impacto da presença de pessoas com deficiência na aula universitária, partindo do pressuposto que, mais do que mudanças metodológicas, poderá inspirar mudanças conceituais no sentido de busca de uma sociedade que supere concepções padronizadoras de normal/anormal; produtivo/improdutivo e outros dualismos residuais, herança da ciência moderna.

Considerações

Nossas atividades de extensão e de pesquisa têm demonstrado os benefícios da educação inclusiva, apesar das limitações que o processo ainda revela. Constatamos também transformações necessárias para que o sistema educacional se torne menos excludente.

No que se refere aos professores identificamos a necessidade de um "projeto" de desenvolvimento profissional continuado que contemple espaços de reflexão não apenas das práticas, mas também dos objetivos educacionais.

Compreendemos que no ensino superior um dos desafios está em despertar nos futuros profissionais a consciência da responsabilidade e do papel fundamental que podem desempenhar como agentes de mudanças sociais. Outro, consiste em efetivamente favorecer a melhoria da qualidade da formação oferecida pelas instituições de ensino superior brasileiras a todos os estudantes. Faz parte desses desafios a busca de alternativas que garantam as mudanças necessárias para um sistema de educação superior que tem o tamanho, a diversidade e a heterogeneidade do país. (Leite, 2007).

A partir do que foi discutido e não perdendo de vista a complexidade que tal discussão suscita, finalizamos destacamos três dimensões que, no nosso entendimento, podem nos ajudar a pensar os desafios da universidade em oferecer o acesso e garantir a qualidade do ensino a todos os estudantes.

A primeira, considerando o princípio da autonomia universitária, diz respeito à perspectiva de inclusão que cada instituição irá adotar. Sem essa definição, tanto os gestores, professores, técnicos, como alunos poderão ser expostos a situações de constrangimento. Amaral (1995) e Naujorks (1998) descrevem os sentimentos que a deficiência pode provocar nas pessoas. O medo causado pelo desconhecimento de tal condição é o principal desencadeador das barreiras atitudinais: preconceito, estereótipo e estigma. Uma instituição que entende a diferença como uma possibilidade de enriquecimento para todos, certamente estará contribuindo para que seus egressos sejam agentes de mudança social.

A segunda, diz respeito à aprendizagem e à eliminação de qualquer barreira que dificulte esse processo. No que se refere aos docentes, é importante a competência ou o apoio para saber lidar com a diferença em sala de aula, para organizar, elaborar e adequar a produção de materiais didáticos, para realizar a avaliação pedagógica e para eliminar possíveis dificuldades de comunicação.

E, por fim, a articulação entre todos os setores institucionais, com planejamento e organização dos ambientes e espaços físicos, promovendo a acessibilidade urbanística, arquitetônica, ergonomia dos mobiliários e equipamentos, no acesso ao transporte.

Não tivemos a pretensão de sermos prescritivas, nem de esgotar o debate de tão polêmico tema. Por isso, os estudos relativos à temática terão continuidade. A intenção foi exercitar alternativas possíveis não só para a desejada qualificação do processo de inclusão, como para outras possibilidades de pesquisa.

Referências

Amaral, L. A. (1995). *Conhecendo a Deficiência: Em companhia de Hércules*. São Paulo: Robe Editorial.

Anastasiou, Léa das Graças Camargo. (2004) Docência no Ensino Superior e profissionalização. In: *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. 27 a 30 de abril de 2004. Anais V Anpedsul. Curitiba. 1 CD-ROM.

Brasil. *Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. MEC/INEP. Resumo técnico. *Censo da educação superior 2008*. Brasília – DF, 2009. Retirado em Setembro 04, 2010 de http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/Censo_Superior_2008_ResumoTecnico.pdf

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2005). *Educação Especial em Números* Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2006). *Censo Escolar 2006*. Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2009). *Censo da Educação Superior 2008* - Resumo técnico. Brasília, DF.

_____. (2010). Projeto de Lei n° 8035/2010. *Plano Nacional de Educação 2011-2020*.

Bertolin, Júlio C. G. (2007). Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. *Revista de Avaliação da Educação Superior*. v. 12. nº 2. Sorocaba, SP.

Cunha, Maria Isabel da. (2003). Saberes experienciais (verbete). In: morosini, Marília Costa (Org.) et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES.

Ferrari, M. D; Sekkel, M. C. (2007). *Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um novo desafio*. Psicologia, Ciência e Profissão. V. 27, n. 4. Brasília, DF.

Foucault, Michel. (2002). *Os anormais: Curso no collège de France*. (1974-1975); Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.

Hermann, Nadja. (2011). Breve investigação genealógica sobre o outro. *Revista Educação & Sociedade*. vol. 32, nº 114. Retirado em Julho 18, 2011 de http://homolog.scielo.br/pdf/es/v32n114/a09v32n114.pdf

Internacional Association of Universitie. (2008). *Equitableaccess, Success and Quality in Higher Education: A Policy Statement by the International Association of Universities*. Utrecht.

Isaia, Silvia Maria de Aguiar; Bolzan, Dóris Pires Vargas. (2009). Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: Isaia, Silvia Maria de guiar; Bolzan, Doris Pires Vargas; Maciel, Adriana Moreira da Rocha. (Orgs.) *Pedagogia universitária: Tecendo redes sobre a educação superior*. (pp. 163-176). Santa Maria: Ed. da UFSM.

Leite, Denise. (2005). *Reformas universitárias: Avaliação institucional participativa*. Petrópolis: Vozes.

_____. (2007). Avaliação Institucional e o trabalho docente: perspectiva emancipatória. In: *ANAIS do VII Seminário de Pedagogia Universitária: Educação no Ensino Superior*. Porto Alegre.

_____. (2009). *Innovation is a search for new configurations of knowledge and power. Entrevista no GUNI*. Retirado em Outubro 15, 2009 de http://paginas.ufrgs.br/inov/divulgacao/innovation-is-a-search-for-new-configurations-of-knowledge-and-power

_____. Pedagogia Universitária (verbete). (2003). In: Morosini, Marília Costa (Orgs.) et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES.

Lopes, Maura Corcini. (2009). Políticas de inclusão e governamentalidade. In: *Educação & Realidade*, Dossiê Governamentalidade e Educação, 34(2), 153-170.

Naujorks, Maria Inês. (1998). *A deficiência e o espaço na TV: Quando a mensagem faz a diferença.* Tese (Doutorado em Psicologia Social). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo: SP.

Organização das Nações Unidas - ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos.* United Nation Information. Retirado em Março 31, 2011 de http://www.onubrasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php

Organization for Economic Cooperation and Development/OECD. (2006). Higher Education: Quality, Equity and Efficiency. Athens, Gr.

Pieczkowski, Tania Mara Zancanaro. (2011). Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior e o impacto na aula universitária. In: *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação*. - *SIRSSE*. (PP.1472-1485). 7 a 10 de novembro de 2011. Anais EDUCERE/SIRSSE. Curitiba: PUCPR.

_____. (2008). *Inclusão de estudantes com necessidades especiais no ensino superior*. Monografia. Unochapecó, Chapecó, Brasil.

Santos, Boaventura de Sousa. (2008). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.

_____. (2010). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. 13 ed. São Paulo: Cortez.

Santos, Mônica Pereira. (2003). O papel do Ensino Superior na proposta de uma educação inclusiva. *Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF*. (7). Niterói, RJ, 2003.

Sassaki, Romeu. (2011). *Inclusão: A universidade e a pessoa com deficiência*. Retirado em maio 15, 2008 de http://usuario.saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=18675

Thoma, Adriana da Silva. (2006). A inclusão no ensino superior: "Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...". GT Educação Especial, n. 15. *29ª Reunião Anual da Anped*, Caxambu, MG, 15 a 18 de outubro de 2006. Retirado em Novembro 16, 2011 de http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Int.pdf

Veiga-Neto, Alfredo. (2001). Incluir para excluir. In: Larrosa, Jorge; Skliar, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*. (pp. 105-118). Belo Horizonte: Autêntica.

Von Zuben, Newton Aquiles. (2003). Formação de professores: da incerteza à compreensão. In: Bicudo, Maria A. V. (Org.). *Formação de professores? Da incerteza à compreensão*. Bauru, SP: EDUSC.

Wilson, J. (2000) *Doing Justice to Inclusion. European Journal of Needs Educacion*, 15 (3), 297-304. London, UK.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura / Ministério da Educação e Cultura da Espanha. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.* Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Corde, 1994.

_____. *Educação para todos: O compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO/CONSED, 2001. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação, Dakar, Senegal – 26 a 28 de abril de 2000 Retirado em Abril 18, 2012 de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf

7.27.

Título:

A educação inclusiva como forma de democratização no Ensino Superior

Autor/a (es/as):

Ramos, Sandra Lima de Vasconcelos [Universidade Federal do Piauí]

Silva, Francisca Gonçalves de A. e [Universidade Federal do Piauí]

Resumo:

Vivemos na atualidade um processo de significativas mudanças nas políticas educacionais com vistas a consolidar os princípios do paradigma inclusivo de educação. A inclusão de pessoas com deficiência no sistema de regular de ensino situa-se no centro deste "furacão" de mudanças e tem representado um grande desafio para educadores e instituições de ensino em todos os

níveis. Contudo, há um consenso entre pesquisadores da educação de que as práticas pedagógicas devem lidar com as diferenças, tanto de natureza cultural quanto econômicas e de desenvolvimento e aprendizagem. No âmbito da educação superior, assim como na educação básica, a ideia de inclusão educacional fundamenta-se na democratização do acesso à educação de qualidade, com atendimento educacional à diversidade da população e consequente redução das desigualdades educacionais. Nesse caso, como tem acontecido a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior? O presente estudo tem como objetivo investigar sobre o processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência visual no ensino superior. Nesse processo de inclusão, quais as principais inquietações e dificuldades enfrentadas pelos professores universitários, pelos alunos considerados "normais" e pelos alunos com deficiência visual? Como as instituições de ensino superior têm conduzido à inclusão educacional desses alunos? Além de descrever, através desse estudo, pretendemos oportunizar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas, em busca de uma ressignificação da docência no ensino superior e da construção de práticas educacionais autenticamente inclusivas. Para tanto, optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa, utilizando a narrativa como técnica de investigação. As ideias de teóricos como Laplane (2004), Ferreira e Ferreira (2004), Carvalho (2006), Vitalino (2007), Padilha (2010), Moreira (2010), entre outros, contribuíram significativamente para as análises realizadas.

Palavras-chave:

Educação Superior. Democratização. Educação Inclusiva.

"O mundo olha pra nós com um resto de esperança

e espera nosso descontentamento, nossas exigências e nossas sugestões

e não podemos nos contentar com as gotas do oceano."

Bertold Brecht

1 Introdução

Diante das recentes mudanças nas políticas educacionais do país, voltadas para a consolidação dos princípios de uma educação efetivamente democrática, a inclusão de pessoas com deficiência no sistema de regular de ensino configura-se imprescindível. Porém, realizar na prática educacional esta inclusão tem se mostrado um processo desafiador para educadores e instituições de ensino. Isso não implica em dizer que existe uma resistência dos profissionais da área em fazer cumprir o disposto na legislação brasileira. Ao contrário, grande parte dos pesquisadores da área da educação defende que as

práticas pedagógicas devem não apenas contemplar, mas preconizar as diferenças, sejam elas de ordem cultural, econômica, étnica ou de aprendizagem.

Da mesma forma que na educação básica, no ensino superior a concepção de educação inclusiva pauta-se no ideal democrático, garantindo uma educação de qualidade para todos. Isso inclui atendimento educacional à diversidade da população, contribuindo assim para que as desigualdades educacionais sejam minimizadas. Neste cenário, é válido o questionamento de como, e se, o processo de inclusão de pessoas com deficiência vem acontecendo no ensino superior.

O objetivo deste trabalho é investigar sobre o processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência visual no ensino superior. Levantar as principais dificuldades e inquietações enfrentadas por professores, alunos deficientes e não deficientes. Conhecer a realidade da instituição de ensino superior, como ela efetiva esse processo de inclusão e superam os obstáculos que se apresentam para realizar uma educação efetivamente democrática.

O presente estudo pretende estimular a discussão sobre o tema, oportunizando uma reflexão mais acurada sobre as práticas pedagógicas inclusivas, na tentativa de dar novo significado ao fazer docente, mais especificamente no âmbito do ensino superior.

A metodologia escolhida foi a pesquisa qualitativa, realizada através da investigação, e bibliográfica, fundamentada em teóricos como Laplane (2004), Ferreira e Ferreira (2004), Carvalho (2006), Vitalino (2007), Padilha (2010) e Moreira (2010), fundamentais para acrescentar embasamento teórico nas análises realizadas.

2 Inclusão escolar: grande desafio para educadores e instituições de ensino em todos os níveis

No Brasil, as discussões sobre a inclusão escolar se acirraram na segunda metade da década de 1990, inspiradas em encontros internacionais como: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999). Assim motivado, procurando obedecer aos compromissos assumidos frente a agências internacionais, como a UNESCO e a ONU, que norteiam as políticas públicas de educação dos países ditos em desenvolvimento, o Brasil começa a orientar suas políticas públicas para a educação de pessoas com necessidades educativas especiais.

Contudo, ao considerar que, como afirma Laplane (2004, p. 707), “A idéia de uma sociedade inclusiva fundamenta-se numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade.”, ressaltamos que a proposta de educação inclusiva deve ser compreendida como um valor, cuja implementação se faz pela transformação das escolas em todos os

níveis (da Educação Infantil ao Ensino Superior), de modo que possamos atender as necessidades especiais de todos os alunos, indistintamente.

Tal complexidade, de certa forma, explica porque, embora reconhecida como um direito, a inclusão de todos na rede regular de ensino em sua efetivação prática continue gerando controvérsias e discussões.

O fato é que, para que a inclusão escolar aconteça efetivamente faz-se necessário que a instituição educacional se transforme, começando por preparar os professores para lidar com a diversidade humana, de modo a abandonar modelos que discriminam alunos com algum tipo de limitação. Trata-se, portanto, de uma mudança radical que implica questionar concepções e valores e desconstruir práticas sociais segregacionistas culturalmente internalizadas.

A instituição escolar deve, portanto, sofrer uma transformação a partir de seus fundamentos e valores, refletidos e materializados em seu projeto político pedagógico, ressignificando suas práticas pedagógicas. Segundo Laplane (2004, p. 708), "O projeto pedagógico é visto como instrumento de mudança que irá explicitar os objetivos e métodos das ações pedagógicas a serem implementadas." Logo, esse projeto figura como mediador entre a política do município e a população, devendo ser construído de forma coletiva, envolvendo o planejamento participativo e o aperfeiçoamento constante.

Isso significa que a elaboração do Projeto Político Pedagógico abre espaço à discussão e construção de novas práticas no que se refere ao tratamento dado às pessoas com deficiência. A previsão de ações efetivas que garantam, não somente a inserção de alunos com deficiência em suas salas de aula, mas, principalmente, a permanência desses alunos com acesso à educação de qualidade, deve ser meta da instituição escolar expressa em seu projeto pedagógico.

Outro aspecto a se considerar sobre os impasses gerados pela inclusão encontra-se na forte resistência a esse movimento refletido nos mais variados setores representativos da sociedade. Um dos argumentos recorrentes no discurso desses sujeitos se refere ao despreparo dos professores para atender às necessidades especiais dos alunos com deficiência. Quando confrontados com a possibilidade de receber alunos com algum tipo de deficiência em suas salas de aula do ensino regular, é comum ouvirmos dos professores que eles não se sentem capacitados para lidar com alunos que não se enquadram no padrão de "normalidade" esperado.

Ao tratar desse assunto, torna-se conveniente reconhecer que é imprescindível ao professor que ele se sinta apto e seguro para trabalhar com o aluno com deficiência. Se, ao contrário, ele sente-se despreparado, há risco de que se conforme em somente receber esses alunos em sua sala de aula, em atendimento à determinação legal, sem, contudo, garantir uma efetiva inclusão desses alunos nos processos de ensino e aprendizagem.

Mas como capacitar os professores para atender pedagogicamente aos alunos com deficiência? Existiria uma formação superior capaz de torná-lo especialista em todos os tipos e níveis de deficiência?

Conforme ressalta Almeida (2007), formar professores exige bem mais do que somente informar e repassar conceitos; exige prepará-los para educar na e para a diversidade, alterando sua relação com conteúdos disciplinares e com o educando. Nesse sentido, destacamos a importância da formação continuada do professor. Mantoan (2002) é enfática quando declara que uma escola inclusiva envolve uma escola cujos professores têm uma formação que não se esgota na sua graduação e\ou nos cursos de pós graduação. Segundo a autora, para que os professores trabalhem com alunos deficientes, a graduação não é garantia de eficiência. Importa que ele esteja constantemente em formação, buscando soluções para as problemáticas que surgem, cotidianamente, em sua prática docente.

O universo educacional é contingente, e, como tal, desafia o professor a lidar sempre com um público diferente. A cada ano, o professor recebe alunos com histórias de vida e com níveis e dificuldades de aprendizagem diferentes. Portanto, ele é constantemente desafiado a capacitar-se, em busca de encontrar formas igualmente diferentes de ensinar, com vistas em alcançar a aprendizagem de todos os seus alunos e ajudá-los na superação de suas dificuldades.

Na perspectiva inclusiva, é dessa mesma forma que deve acontecer a condução do ensino para pessoas com deficiência em salas de inclusão. Como afirma Reis (2006, p. 48), ao consideramos a deficiência tão somente como parte da diversidade humana, a formação docente acadêmica,

> *[...] deve preparar o professor para o convívio com o outro, para ensinar o outro e pra aprender com o outro, respeitadas as suas características sociais, biológicas e cognitivas, o que faz com que cada um de nós, sejamos diferentes do outro. Esta é a essência humana.*

Contudo, vale ressaltar a necessidade de se deve investir, cada vez mais, na formação do professor, para ajudá-lo a desmitificar conceitos e preconceitos, tornando-o mais democrático. Observa-se que a efetivação de uma educação inclusiva implica em uma mudança de postura de todos os envolvidos no processo educacional, com adoção de práticas pedagógicas corajosas, refletidas e apoiadas no reconhecimento da inclusão escolar como direito humano. Sobre essa abordagem inclusiva, Marques e Marques (2003, p. 238), ressaltam que

> *Não há receitas prontas, por isso não há caminho a trilhar, mas a abrir, O único instrumento que temos hoje para iniciar essa caminhada é a certeza de que é preciso romper definitivamente com a ideia do absoluto, do padrão homogeneizante de condutas e de corpos. Assumir a diversidade é, em suma, assumir a vida como ela é: rica e bela na sua forma plural.*

Sem dúvida, a inclusão escolar no Brasil é ainda um grande desafio, que carece, não somente de investimento na formação dos educadores, mas principalmente, de orientações práticas de como conduzir o ensino nessa nova realidade. Discutir e refletir sobre o paradigma inclusivo, conhecer seus fundamentos e princípios, não é o bastante. Torna-se urgente que os cursos de formação de professores se ajustem e assumam uma nova didática, que preparem os futuros professores para o exercício pleno da inclusão escolar. Nesse sentido, precisamos urgentemente que os cursos de formação não somente orientem os alunos-professores sobre o "porque incluir", mas, que ensinem "como incluir" a todos na escola.

3 Inclusão educacional no ensino superior: como superar a escuridão imposta pela exclusão?

Como já mencionado, as lutas em prol de garantir os direitos das pessoas com deficiência remetem-se a menos de três décadas. De lá para cá, evidenciamos avanços significativos quanto ao alcance de um patamar mínimo de visibilidade social para as pessoas com deficiência. (BRUMER; PAVEI; MOCELIN, 2004).

No entanto, observamos que os obstáculos enfrentados pelas pessoas com deficiência ainda são inúmeros. Esses obstáculos, em sua maioria, estão diretamente relacionados à necessidade de mudanças atitudinais da sociedade, que acabam por impor às pessoas com deficiência sua permanência à margem da sociedade, em completa escuridão e exclusão.

Com o objetivo investigar sobre o processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência visual no ensino superior, como forma de democratização no ensino para pessoas com deficiência, realizamos uma pesquisa de campo numa instituição de ensino superior privada, tomando como sujeitos três acadêmicos do Curso de Direito, professores e colegas do curso.

A pesquisa caracterizada como de abordagem qualitativa, teve a finalidade de

> *[...] explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. [...] Sejam quais forem os critérios, o objetivo é maximizar a oportunidade de compreender as diferentes posições tomadas pelos membros do meio social. (BAUER; GASKELL, 2000, p. 68).*

Foram, portanto, selecionados três alunos deficientes visuais, incluídos no Curso de Direito. Aos sujeitos, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com questões diferenciadas para os acadêmicos com deficiência visual (DV), para os colegas de turma e para os professores desses alunos.

Dos três alunos, dois já fizeram outro curso superior e especialização, o outro, está cursando o ensino superior pela primeira vez.

Aos acadêmicos com DV, participantes da pesquisa, entre de outras coisas, foi solicitado que relatassem como foi o processo de seleção para o ingresso na IES, o que os levou a escolherem aquela instituição para fazer o Curso de Direito e que comentassem sobre a sua inclusão escolar.

> *Meu ingresso na instituição se deu pela seleção de portador de diploma, pois já sou graduado em Licenciatura em Letras/Português pela UFPI. Escolhi essa Faculdade porque se localiza perto da região onde eu moro. Até agora, minha inclusão está sendo boa. (Aluno 01).*

> *Entrei na Faculdade através do vestibular institucional. Fiz uma prova oral, em sala separada e com uma pessoa leitora para os deficientes. Obervo que os professores daqui ainda apresentam dificuldades em algumas situações de como lidar com os três alunos deficientes visuais na mesma turma, visto que esta turma é bastante grande, com 50 alunos. Os colegas fazem muito barulho, atrapalhando nosso um pouco nosso aprendizado , pois precisamos de silêncio para ouvir com atenção o que os professores dizem. (Aluno 02).*

> *Meu ingresso foi pelo processo seletivo acadêmico vestibular, com prova oral. Essa Faculdade era no momento a mais próxima de sua casa que oferece o Curso de Direito. Me queixo um pouco somente quanto à formação dos grupos, pois sinto que os colegas não gostam muito de fazer parte do nosso grupo. (Aluno 03).*

As narrativas revelam que a instituição superior tem tentado se adaptar no sentido de acolher a esses alunos, tanto que eles não fizeram queixas a respeito de se sentirem excluídos pelos professores ou colegas. Para o Aluno 03, no entanto, o fato de sentir que os colegas não gostam de formar grupo com eles, demonstra certa preocupação em sentirem-se aceitos e reconhecidos como alunos capazes de realizar as atividades propostas para os grupos do mesmo modo que os demais alunos. Vale também

salientar que a manutenção dos três alunos com DV num mesmo grupo foi sugerida pelos próprios alunos cegos, sob o argumento de que facilita o estudo entre eles.

Em termos de acessibilidade arquitetônica, os alunos com DV se queixam da distância da sala de aula, pois embora o prédio ofereça rampa de acesso, são três pavimentos até chegar à sala de aula, o que dificulta a locomoção deles.

Quanto à aprendizagem, os acadêmicos entrevistados dizem que apresentam certa dificuldade para entender determinadas matérias que tratam de leis, pois exigem muita atenção deles para ouvir a fala dos professores. Às vezes, sentem-se prejudicados por conta do barulho da turma, com 50 alunos.

Nas narrativas dos alunos com DV sobre o percurso de sua formação básica, todos relatam suas dificuldades e o enfrentamento de inúmeras experiências de preconceito discriminação. Principalmente, experiências relacionadas a situações de sala de aula em que o professor deixa claro o preconceito de imaginar que o aluno cego é incapaz de aprender.

Quanto às narrativas dos professores, quando questionados sobre o significado da inclusão escolar de pessoas com deficiência, eles assim se posicionaram:

> *Para mim, a inclusão significa, no contexto, poder desenvolver todo seu potencial de aprendizado com os demais, por meio da oralidade que ele dispõe e de suas capacidades, de expressão e compreensão das coisas. (PROFESSOR 01).*
>
> *Inclusão significa [...] colocar o aluno a par das matérias, fazendo com que ele precise saber. É fazê-lo acompanhar da melhor maneira para que aprenda da mesma forma que os demais alunos. (PROFESSOR 02).*

Nas falas dos professores, observamos que associam a efetiva inclusão escolar ao desempenho e aprendizagem dos conteúdos pelo aluno com deficiência, ou seja, eles esperam que os alunos com DV aprendam semelhantemente aos demais alunos ou não estarão incluídos. Essa expectativa, até certo ponto, é perigosa, pois desconsidera que, mesmo enfrentando dificuldades impostas pela limitação visual e mesmo aprendendo de forma diferenciada e em ritmo mais lento que os demais alunos, os alunos com DV são capazes de aprender.

Sobre esse assunto, Guaragna, Pick e Valentini (2005), destacam a importância da inserção do aluno com deficiência no ambiente de ensino, participando e interagindo com os demais, o que o ajudará a enfrentar desafios, buscar soluções para as problemáticas que surgem e desenvolver novas habilidades.

Quando questionados sobre as principais dificuldades em lidar com alunos com DV, um dos professores assim se posicionou:

> *Tenho dificuldade em lidar com meus alunos com DV, pois acabo esquecendo que eles não conseguem ver, e que precisam ouvir claramente minhas explicações. Às vezes, portanto, me distancio deles. Só então lembro e me reaproximo deles. Com o tempo estou aprendendo a conviver com a situação, usando estratégias e metodologias para melhor atender às necessidades especiais desses três alunos com DV. (PROFESSOR 01).*

No sentido apontado por esse professor, cabe registrar o que afima Domingues e Cavalli (2006, p. 6):

> *O investimento na formação do professor é um fator importantíssimo. Esta formação precisa contemplar questões que busquem servir de auxílio para o docente modificar as concepções que possui a respeito do aprendizado e dos alunos. Outro item diz respeito ao conhecimento e treino no uso de técnicas e recursos, pois o professor necessita ter conhecimento sobre os mecanismos de relações interpessoais e sociais que estão presentes nas situações de ensino-aprendizagem e nas influências que estas podem sofrer.*

Os professores também comentaram sobre as dificuldades em lidar com acadêmicos com DV, afirmando não ter noção do grau de dificuldade dos alunos em questão. Confessam a preocupação em estar deixando a desejar em algum momento, ou de cometer injustiça ao julgar o esforço do seu aluno.

Em relação a faculdade pesquisada, destacamos algumas iniciativas positivas ali desenvolvidas, com vistas em favorecer a inclusão desses alunos. A instituição mantém um serviço de apoio ao acadêmico para os alunos com deficiência, disponibilizando uma sala com preparação acústica para leitura e alunos monitores para auxiliar os alunos com DV nas disciplinas do curso. Esses monitores fazem a leitura dos textos estudados e auxiliam tirando as dúvidas dos alunos com DV. A instituição também desenvolve um Programa de Apoio Psicopedagógico, que alem de dar suporte às dificuldades de aprendizagem dos alunos com DV, oferece orientações sobre assuntos relacionados à vida acadêmica, profissional e financeira do aluno.

Para finalizar, nas narrativas dos colegas de turma dos alunos com DV, quando solicitados que elencassem características dos professores que autenticamente incluem os alunos com DV, eles assim se posicionaram:

> *Os professores que incluem, realizam atividades conforme as deficiências. [...] uma das questões da educação inclusiva é justamente os educadores respeitarem os limites de cada aluno e desenvolver o processo de educação de acordo com as dificuldades de cada um. (COLEGA 01).*
>
> *O professor que inclui é aquele que respeita o tempo e a necessidade de cada aluno e percebe o que necessita ou adapta a sua matéria para a turma. Os professores que não incluem são os que seguem rigidamente os cronogramas e não são flexíveis às necessidades dos alunos da turma. (COLEGA 02).*
>
> *Os professores no geral até incluem o aluno com deficiência, mas a própria instituição não colabora e não ajuda. (COLEGA 03).*

Além do exposto, "uma boa organização administrativa e didática que busque contemplar a inclusão desse alunado deve e pode ser buscado por toda e qualquer instituição de ensino superior", independente das políticas governamentais. (MOREIRA, 2009, p. 05). A Instituição de Ensino Superior deve, portanto, estar comprometida com a educação inclusiva, uma vez que é inegável o seu papel social. Como destaca Ferreira e ferreira (2004, p. 44),

> *Embora a inclusão escolar não assegure ou signifique inclusão social, ou que os processos de exclusão social não sejam exclusivos das pessoas com deficiência, ou que a compreensão das possibilidades e desafios da educação dos alunos deficientes não se esgote no âmbito da escola, ainda assim a educação é uma medicação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas.*

4 Considerações finais

Sabemos que ainda são inconsistentes os dados sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior. (MOREIRA, 2005). Isso indica a carência de reflexões e de políticas públicas direcionadas a esse nível de ensino.

> *Para que sejam implementadas políticas de inclusão, necessitamos de mais estudos, análises, discussões, problematizações sobre o que nos incomoda e porque nos incomoda. Problematizarmos os discursos e as representações a partir das quais fomos sendo constituídos nos auxilia a ver que as normas instituídas na sociedade foram inventadas segundo contextos e momentos históricos específicos e que, portanto, podem ser reinventadas e resignificadas, conforme vamos instituindo outros saberes e verdades. (THOMA, 2006, p.17)*

Muitos são os impasses e dificuldades enfrentadas na consolidação do Paradigma Inclusivo de Educação. Novamente destacamos entre essas dificuldades a necessidade de uma formação continuada dos professores. Vitalino (2007) menciona que as Instituições de Ensino Superior deveriam oferecer para seus professores formação continuada facilitando sua atuação frente à diversidade do alunado.

A inclusão depende da capacidade de seus professores de promover a aprendizagem e participação de seu alunado, imprimindo características mais éticas e menos técnicas em uma ação docente comprometida com as mudanças do contexto atual, em prol de contribuir para a construção de uma sociedade mais acolhedora e inclusiva.

Um dos desafios, para educadores e instituições de ensino em todos os níveis, a urgente necessidade de ruptura com velhos paradigmas de uma educação padronizada, com visão homogenia de alunos classificados segundo padrões de normalidade.

Quando pensamos na Educação superior como via de acesso à democratização, destacamos que somente [...] a plena cidadania, fortalecida e valorizada poderá redimensionar e acelerar a inclusão de todos nós brasileiros no processo de definição dos rumos e da conquista de nosso desenvolvimento e da nossa felicidade. (PADILHA, 2010, p.11).

Referências

ALMEIDA, Dulce Barros de et. al. Política educacional e formação do docente na perspectiva da inclusão. v.32, n. 2. Santa Maria (RS): Educação/CE-USFM., 2007.

BAUER, M.; GASKELL, G. (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Básicas da Educação Nacional. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 4. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2006.

DOMINGUES, Taciano Luiz Coimbra; CAVALLI, Mariana Rosa. Inclusão escolar, subjetividade e docência. Revista Educação Especial, 2006, nº 28. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/index2006.htm>.Acesso em: 07 fev. 2012.

FERREIRA, Maria Cecília carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOÉS, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004.

GUARAGNA, Marcelo M.; PICK, Rosiane K.; VALENTINI, Nadia C. Percepção de pais e professores da influência de um programa motor inclusivo no comportamento social de crianças portadoras e não-portadoras de necessidades especiais. 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/ Movimento/ article/view>. Acesso em: 10 fev. 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Elger. Inclusão Escolar: o que? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna. 2002.

MARQUES ,Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do Universal ao Múltiplo: os caminhos da inclusão. In LISITA, V M.S; SOUSA, L.F.C.P.(Orgs). **Políticas da inclusão escolar**. Rio d Janeiro. DP E A, 2003.

MOREIRA, Laura Ceretta. **Universidades e alunos com necessidades educacionais especiais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), 2004.

PADILHA, E. ***U*m debate inadiável**: cidadania ou economia. Revista da Fundação Ulysses Guimarães, Ano III, n. 6 maio-agosto 2010.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Inclusiva**: limites e perspectivas. Goiania: Descubra.2006.

THOMA, A. S. (2006). A inclusão no ensino superior: "Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...". 2008.

7.28.

Título:

Políticas Públicas para a Democratização do Ensino Superior no Brasil: estudo da inclusão estudantil promovida pelo Programa Universidade para Todos

Autor/a (es/as):

Rocha, Terezinha Cristina da Costa [Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais]

Oliveira, Maria Auxiliadora Monteiro [Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Resumo:

Na atual Constituição da República Federativa do Brasil, vigente desde 1988, é previsto que a cada dez anos seja elaborado um Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado por meio de legislação própria, que tem por objetivo traçar as metas e os investimentos decenais a serem investidos na educação do País. Deste modo, o PNE de 2001 foi organizado da seguinte forma:

(1º) expôs um diagnóstico da situação da educação; (2º) elencou um enunciado das diretrizes a serem seguidas; (3º) dispôs sobre a formulação dos objetivos e metas a serem atingidos progressivamente durante o período de duração do plano. Na parte relativa ao diagnóstico da educação superior foi afirmado neste PNE que, no conjunto da América Latina, o Brasil apresentava um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo lavando em consideração o setor privado. A porcentagem de matriculados no ensino superior brasileiro em relação à população de 18 a 24 anos naquele momento era de menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente aos índices de outros países do continente. E, apesar da urgência de medidas para atender esta demanda por melhorias no acesso à este nível de ensino no País, somente durante o Governo Lula, de 2003 a 2011, foram feitas mudanças significativas para este quadro, através da promulgação de Políticas Públicas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e do Programa Universidade para Todos (ProUni), que consubstancia-se como objeto deste estudo. O ProUni trata-se de uma Política Pública de concessão de bolsas de estudo (integrais ou parciais), em cursos de graduação de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Estas bolsas se destinam às pessoas: egressas do ensino médio de escolas vinculadas as Redes Públicas de Ensino, ou da Rede Particular tendo cursado na condição de bolsistas integrais; com baixa renda; com necessidades educacionais especiais; afrodescendentes; indígenas e, por fim, professores de Escolas Públicas que não possuam curso superior. A partir desta nova realidade, vivenciada pelo ensino superior brasileiro, indaga-se: o ProUni tem conseguido se constituir como uma política de inclusão sócio-educacional de seus bolsistas? Em busca de respostas para esse questionamento foi realizada uma pesquisa com dupla abordagem metodológica, qualitativa e quantitativa, na qual se utilizou de instrumentos como questionários e entrevistas, junto a 239 estudantes bolsistas do Programa em uma IES privada localizada na cidade de Belo Horizonte, estado Minas Gerais - Brasil. Os resultados da pesquisa foram positivos em relação aos índices buscados, apesar de alguns problemas que serão destacados neste estudo, e, convergem no sentido de que para assegurar a igualdade de direitos entre os cidadãos fazem-se necessárias ações especiais do Estado.

Palavras-chave:

Educação Superior; Políticas Públicas; Direito à Educação; ProUni.

1. Introdução

O Brasil, segundo dados do Censo Demográfico de 2010, conta com uma população formada por 190.732.694 pessoas e, com um território de 8.514.876,599 Km^2, configura-se como o maior País do continente Sul-americano.

No âmbito da economia mundial, em 2011 o Brasil alcançou 6º (sexto) lugar, comparado a índices de outros países, e o Produto Interno Bruto (PIB) cresceu 7,5%, caracterizado como melhor resultado desde o ano de 1986 (IBGE, 2011). Contudo, paradoxalmente, o País se coloca como um dos lideres de concentração de renda e, no que se refere ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ocupa 84ª posição entre 187 países, devido, sobretudo, a precariedade dos sistemas de educação e de saúde. E essa desigual distribuição de renda e da riqueza nacional incide, de modo significativo, sobre os estudantes das camadas econômicas menos favorecidas, uma vez que a educação básica pública brasileira tem, historicamente, sido alvo de questionamentos e críticas severas, em relação a sua qualidade. Decorrentemente, os estudantes egressos de escolas públicas, especialmente as estaduais e municipais, encontram muitas dificuldades na competição dos processos seletivos rigorosos para terem acesso a educação superior pública.

Na atual Constituição da República Federativa do Brasil, vigente desde 1988, é previsto que a cada dez anos seja elaborado um Plano Nacional de Educação (PNE), que tem por objetivo traçar as metas e os investimentos decenais a serem investidos na educação do País. Desse modo, no PNE de 2001, - promulgado durante o Governo do Ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) -, na parte relativa ao diagnóstico da educação superior, explicitou que, no conjunto da América Latina, o Brasil apresentava um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo levando-se em consideração o setor privado, que teve um crescimento vertiginoso nas ultimas décadas[73]. Assim, o percentual de matriculados em relação à faixa etária da população entre 18 a 24 anos, naquele momento, era de menos de 12%, o que se compara de modo bastante desfavorável em relação aos índices de outros países do continente. Diante dessa realidade, foi estabelecida, pelo referido documento normativo, a meta de se contemplar pelo menos 30% dessa população de jovens.

[73] Oliveira et al (2010, p. 14) esclarecem que "o ensino superior privado tem, por um lado, crescido de forma acirrada e por outro, tem aumentado a perspectiva de ele ser considerado como mercadoria/commodity, a ser negociada nas Bolsas de Valores, conforme orientações emanadas da OMC (Organização Mundial de Comércio). Assim, o Ensino Superior como bem público está sendo ameaçado, na medida em que se rende às exigências da mercantilização do conhecimento, minimizando o papel do Estado". E esse quadro fica evidenciado pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, que afirmou que dos "37% de crescimento do ensino superior, atingido no período compreendido entre 1960-2002, o percentual maior, correspondente a 59%, ocorreu no âmbito da Rede Particular de Ensino, sendo que a Rede Pública arcou, apenas, com 20%, dados esse que coloca o Brasil como um dos países que apresenta um dos maiores índices de privatização, em termos internacionais" (OLIVEIRA, et al, 2010, p. 23-13).

Apesar da urgência para se resolver essa questão, assinalada no âmbito do PNE/2001, somente durante o Governo Lula 2003-2011, foram realizadas tentativas efetivas de mudanças deste quadro, através da promulgação de Políticas Públicas consubstanciadas no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)[74], instituído através do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e no Programa Universidade para Todos (ProUni), que se configura como o objeto de pesquisa deste estudo.

O ProUni se consubstancia em uma Política Pública de concessão de bolsas de estudo, sejam integrais ou parciais, em cursos de graduação de Instituições de Ensino Superior (IES) particulares que, em contrapartida, recebem do Governo Federal a isenção do pagamento de seus impostos. Esse Programa foi implementado pelo Governo Federal em 2004 e regulamentado em 13 de janeiro de 2005, pela Lei nº 11.096. Os pré-requisitos para seleção de bolsistas do Programa determinam que os candidatos não tenham diploma de curso superior; que a renda familiar mensal *per capita* não ultrapasse a um salário mínimo e meio (933,00 reais) para obtenção da bolsa integral e, não ultrapasse a três salários mínimos (1.866,00 reais) para obtenção da bolsa parcial. As bolsas do Programa se destinam aos sujeitos: egressos do ensino médio de escolas vinculadas às redes públicas de ensino, ou da rede particular tendo cursado na condição de bolsistas integrais; com baixa renda; com necessidades educacionais especiais; afrodescendentes; indígenas e, por fim, professores de escolas públicas que não possuam curso superior (BRASIL, 2005a; BRASIL, 2005b).

Com efeito, devido a esses critérios de seleção, o ProUni tem sido considerado por muitos pesquisadores, e também no discurso oficial, como uma Política Pública de inclusão. Ferri et al, por exemplo, enfatizam que:

> *Políticas inclusivas como a do ProUni estão pautadas na ideia de que, para garantir a igualdade de direitos, é necessária a ação do Estado, no sentido de oferecer condições especiais aos indivíduos (...). Tais políticas adotam um discurso de base sustentado em conceitos de igualdade, universalização, democratização e justiça social (FERRI et al, 2010, p. 369).*

[74] O REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - tem como objetivo promover um melhor aproveitamento dos espaços e tempos ociosos das universidades federais e, também, a exigência de uma maior dedicação à docência de seus professores, para se contemplar um número maior de alunos. Os aspectos relativos a este Programa, bem como o contexto de sua promulgação durante o Governo Lula, serão abordados no próximo capítulo.

Nesse contexto, foi formulada a seguinte problematização, que se configura como o objetivo desta pesquisa: o ProUni tem conseguido se constituir, de fato, como uma política de inclusão sócio-educacional de seus bolsistas?

Em busca de respostas para esse questionamento, foi realizada uma pesquisa com dupla abordagem metodológica, qualitativa e quantitativa, na qual foram utilizados instrumentos como questionários, que foram aplicados e respondidos por 239 estudantes bolsistas do ProUni; e entrevistas, realizadas junto a 26 bolsistas. O *lócus* da investigação foi uma Instituição de Ensino Superior - IES privada, localizada na cidade de Belo Horizonte, estado Minas Gerais - Brasil.

2. A Inclusão: conceitos e formas

O enfoque sobre o ProUni, centrado neste estudo, ou seja, a inclusão dos bolsistas, será trabalhada do ponto de vista conceitual neste tópico.

A conceituação do termo 'inclusão' não é tarefa simples, acredita-se que o seu entendimento depende de qual referente se analisa, seja um indivíduo, um grupo ou uma sociedade. Desse modo, entende-se que partindo da base etimológica da palavra, pode-se processualmente aproximar do esclarecimento do seu significado e, nesse sentido, Cury explica:

> *"Incluir" vem do latim: includere e significa "colocar algo ou alguém dentro de outro espaço/lugar". Esse verbo latino, por sua vez, é a síntese do prefixo in com verbo cludo, cludere, que significa "fechar, encerrar". Participa da origem desse verbo um substantivo em português. Trata-se do termo "claustro". Claustro é um espaço do qual alguns já "fazem parte" como "espaço delimitado, murado, rodeado". Aliás o claustro lembra uma parte de um mosteiro, próprio da vida conventual, espaço por vezes interdito a leigos e seculares. Incluir será, pois, "entrar no claustro", adentrar um lugar até então fechado e que, por encerrar determinadas vantagens, não era, até então, compartilhado com outros. A expressão popular brasileira não hesitaria em aproximar tais termos do "entrar no baile". E a canção que expressa o desejo do sujeito de entrar no circo, isto é, na festa, lamenta que "todo mundo vai ao circo, menos eu, menos eu...". Os excluídos são os "barrados no baile" (CURY, 2005, p.14).*

Esse autor ainda explica que existe uma "dialética" entre a inclusão, que se entende como "o que está dentro", e a exclusão, que seria "o que está fora", ou seja, um existe em função do outro. Deste modo, o antônimo da inclusão, o 'excluir', relaciona-se com as ações que não permitem o "entrar" daqueles que estão "fora". Contudo, Cury (2005, p. 14) entende que, "não se pode deixar de dizer que o preso,

excluído do convívio social, é também um incluído nas grades prisionais". Ou seja, os incluídos de um determinado espaço estão incluídos em um outro.

Martins (2007, p. 27) entende que, somente "os mortos são excluídos, e nas nossas sociedades a completa exclusão dos mortos não se dá nem mesmo com a morte física", uma vez que essa depende da complexa "morte simbólica". Segundo ele, o "estar fora" não se trata de uma "exclusão em si", mas se constitui como uma "inclusão precária e instável", em um outro segmento social. O que, sinteticamente, pode sugerir a ideia de uma "inclusão vulnerável", possibilitando se pensar na "qualidade da inclusão".

Essa conceituação trabalhada pelos dois autores, Cury (2005) e Martins (2007), vem ao encontro da abordagem pretendida nesta pesquisa, na qual se estuda a inclusão de jovens na educação superior, que já adentraram nesse nível de ensino, ou seja, já estão teoricamente "incluídos", mas não se sabe como se dá esta inclusão, tendo em vista que além dos bolsistas do ProUni "estarem dentro" precisam "se manter dentro". E são esses aspectos, relacionados a dificuldade de se "se manter", que são compreendidos como a 'inclusão' pesquisada nesta pesquisa.

3. Incentivos do Governo Federal para a Inclusão e Permanência dos Bolsistas em Seus Cursos

Tendo em vista o contexto social e de renda, estabelecido como critério para os candidatos às bolsas do ProUni, foram criadas, no decorrer do desenvolvimento dessa Política Pública, algumas ações por parte do Governo para incentivo à permanência dos bolsistas. Estas ações, segundo a o Ministério da Educação (MEC), estão voltadas, principalmente, para a criação de meios para que os estudantes permaneçam e concluam os seus cursos, apesar da limitação que se percebe, em relação ao número limitado de bolsistas que conseguem ter acesso a esses "benefícios".

O primeiro incentivo criado foi a Bolsa Permanência, que se trata de um benefício concedido aos alunos de cursos presenciais com carga horária média igual ou superior a 06 horas diárias. Esse benefício foi veiculado por meio da Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, que autorizou a concessão de "até o valor equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica" e a remuneração é condicionada a ser utilizada "exclusivamente para custeio das despesas educacionais, a estudantes beneficiários de bolsa integral do ProUni" (BRASIL, 2005a, art.11). Para regulamentar essa Lei o MEC promulgou a Portaria nº 569, de 23 de fevereiro de 2006, que determina, no seu art. 1º, que a Bolsa pode chegar até R$ 300,00 (trezentos reais), e depende da disponibilidade orçamentária e financeira do MEC. O processo de seleção dos beneficiados é feito automaticamente pelo Sistema Informatizado do ProUni (Sisprouni) no início de cada semestre, nos meses de janeiro e julho, não havendo necessidade dos estudantes se inscreverem. A Bolsa Permanência não pode ser acumulada com quaisquer outras bolsas mantidas pelos cofres públicos.

Segundo o Relatório de Gestão publicado pelo MEC, a meta de bolsistas a serem contemplados com a Bolsa Permanência no ano de 2010 era de 6.510 estudantes, no entanto, foram beneficiados 4.966 estudantes. Para a Secretaria, os benefícios concedidos representam 76% da meta e, em termos financeiros, foram previstos para atendimento desta ação R$23.440.400,00 em 2010, porém, desse montante, somente o correspondente a 67%, ou seja R$15.796.163,00, foi executado (BRASIL; MEC; SESu, 2010). Verificando-se que 2010 o ProUni disponibilizou bolsas para 241.273 estudantes, percebe-se que esse benefício contemplou, apenas, 2% do total de bolsistas (4.966 pessoas). O número total de estudantes beneficiados pelo ProUni por ano pode ser visualizado através do gráfico a seguir:

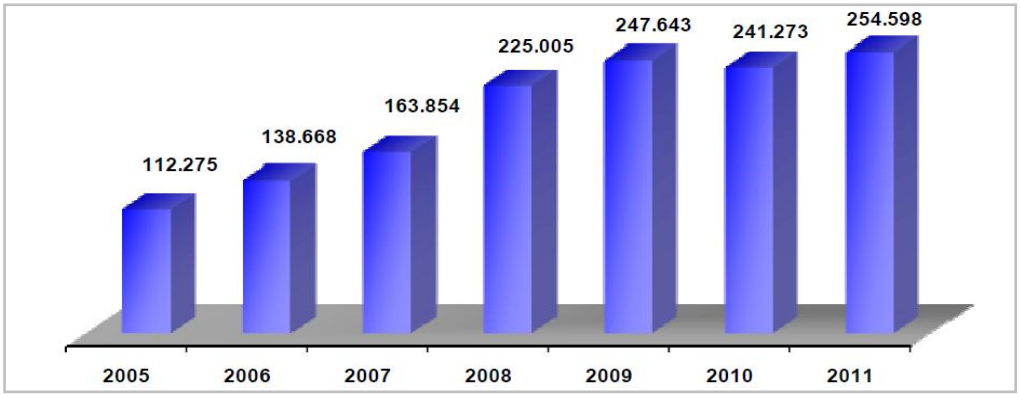


Gráfico 1 - Bolsas do ProUni ofertadas por ano – 2005-2011

Fonte: BRASIL, 2011v

Através da visualização do número total de bolsistas beneficiados pelo Programa pode se perceber o quão ainda é restrito o auxilio da Bolsa Permanência.

No ano de 2008, foi criado pelo MEC, em parceria com o banco Caixa Econômica Federal, um convênio para oferecer estágio à estudantes nessa Instituição bancária. Nesse convênio, foram criadas cerca de 11 mil vagas, disponibilizadas para estudantes de todo o Brasil e, dessas, duas mil foram reservadas aos bolsistas do ProUni (BRASIL; MEC; SESu, 2010).

Para realizar o estágio, os bolsistas do ProUni devem estar com a matrícula ativa, cursando a partir do 3º semestre, para os cursos com duração de 3 anos, e a partir do 5º semestre para os cursos com duração de 4 ou 5 anos. O estágio pode ter a carga horária de vinte ou de vinte e cinco horas semanais, com contrato para a duração de um ano, podendo ser renovado por até mais um ano. A bolsa auxílio oferecida tem duas modalidades: a primeira para o estágio de quatro horas diárias, de segunda a sexta-feira, que tem o valor de R$465,00; a segunda para o estágio de cinco horas diárias, com a

remuneração de R$581,00. O estagiário recebe também o valor de R$66,00 para gastos com transporte e tem 30 dias remunerados no período de recesso, que deve ser realizado a cada 12 meses de atividade, conforme prevê a Lei do Estágio - Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Nos mesmos termos do estágio em parceria com a Caixa, são oferecidos aos bolsistas estágios, também, junto a Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN), (BRASIL, 2008b).

Além disso, o ProUni permite que os estudantes beneficiados tenham bolsas de iniciação científica na própria IES em que estuda ou em agências de fomento. Entretanto, caso o estudante também for beneficiado com a Bolsa Permanência é vedada acumulação com quaisquer outras bolsas mantidas com recursos públicos, em qualquer esfera federativa.

A maioria desses incentivos considera que os bolsistas tenham renda para se manterem em seus cursos, já que os gastos advindos dos estudos são bem mais do que somente a mensalidade. Por outro lado, ainda são muito restritos, uma vez que atingem um percentual irrisório de bolsistas e são voltados, na maioria, para quem tem bolsa integral. Além disso, determinam exigências que não se enquadram na realidade da maioria dos estudantes como, por exemplo, a Bolsa Permanência ser destinada exclusivamente para bolsistas integrais e que estudam com carga horária média superior ou igual a 06 horas diárias.

Portanto, apresentados os incentivos públicos para que os bolsistas do ProUni consigam se manter estudando, passa a se abordar a seguir a pesquisa realizada esses estudantes, para se conhecer o contexto da aplicação dessa Política Pública, tendo como foco a inclusão.

4. A pesquisa realizada: a inclusão dos bolsistas do ProUni

A Instituição que se configura como *locus* desta pesquisa está situada na cidade de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais - Brasil. Trata-se de uma Instituição privada, não confessional, com fins lucrativos, gerenciada por um grupo de empresários que, hierarquicamente, está acima da reitoria.

Na cidade de Belo Horizonte, a IES conta atualmente com 07 (sete) *campus*, possui aproximadamente 540 funcionários administrativos, 670 professores e oferece cursos de graduação, graduação tecnológica, pós-graduação (*lato sensu*, *stricto sensu* e MBA[75]), cursos de extensão e aperfeiçoamento profissional. Quanto à graduação, ensino ao qual são disponibilizadas primariamente as bolsas do ProUni e, consequentemente, foco desta pesquisa, a IES tem 14.448 alunos, matriculados nos *campi* de Belo Horizonte. A IES oferece o total de 26 cursos de graduação, 2 cursos de licenciatura e 23 cursos superiores de tecnologia (tecnólogos).

[75] Master of Business Administration.

A Instituição participa do ProUni desde o 1° semestre de 2005 e tinha, no momento da pesquisa, 2.552 bolsistas do ProUni matriculados, sendo que desses 2.241 tinham bolsa integral (de 100%) e 311 tinham bolsa parcial (de 50%).

Na pesquisa realizada com os bolsistas do ProUni dessa Instituição, os principais instrumentos utilizados foram: (a) a aplicação do questionário, principalmente, para se traçar o perfil desses sujeitos; (b) e a entrevista, realizada, sobretudo, para se conhecer a posição dos bolsistas em relação a inclusão promovida pelo ProUni.

4.1 O Perfil dos Bolsistas

Participaram da pesquisa respondendo ao questionário, reitera-se, um total de duzentos e trinta e nove (239) bolsistas. Desse total, 198 eram bolsistas integrais (82,8%), 33 eram bolsistas parciais com 50% de bolsa (13,8%), e 8 bolsistas parciais com 25% de bolsa (3,3%), conforme explicitado no gráfico:

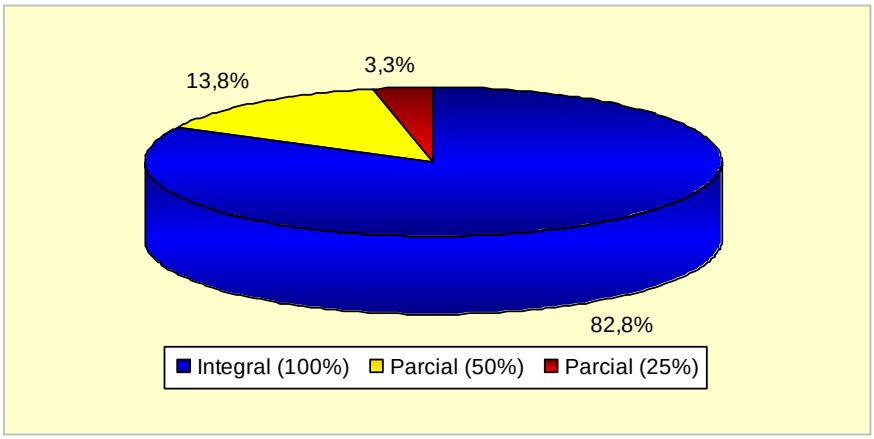


Gráfico 2 – Modalidade de bolsa dos estudantes que participaram da pesquisa

Fonte: Dados da Pesquisa

Os cursos nos quais os bolsistas pesquisados estudavam constam da tabela a seguir:

Tabela 1 – Curso dos bolsistas que participaram da pesquisa

	Cursos dos bolsistas	n°	%
uaçõ es	Administração	18	7,5%

	Arquitetura e Urbanismo	1	0,4%
	Ciências Biológicas, ênfase em Biotecnologia e Meio Ambiente	11	4,6%
	Ciências Contábeis	14	5,9%
	Ciências Econômicas	4	1,7%
	Cinema e Audiovisual	6	2,5%
	Comércio Exterior	3	1,3%
	Comunicação Social	1	0,4%
	Direito	27	11,3%
	Enfermagem	20	8,4%
	Engenharia Ambiental	4	1,7%
	Engenharia Civil	2	0,8%
	Engenharia de Computação	2	0,8%
	Engenharia de Controle e Automação	2	0,8%
	Engenharia de Produção	3	1,3%
	Engenharia Mecânica	2	0,8%
	Farmácia	8	3,3%
	Jornalismo Multimídia	5	2,1%
	Moda	3	1,3%
	Nutrição	6	2,5%
	Pedagogia	6	2,5%
	Psicologia	14	5,9%
	Publicidade e Propaganda	5	2,1%
	Relações Públicas e Comunicação Organizacional	8	3,3%
	Serviço Social	17	7,1%
Graduações Tecnológicas	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	3	1,3%
	Design de Interiores	2	0,8%
	Design de Moda	1	0,4%
	Design Gráfico	1	0,4%

Estética e Cosmética	3	1,3%
Gestão Ambiental	4	1,7%
Gestão Comercial	3	1,3%
Gestão da Produção Industrial	3	1,3%
Gestão de Recursos Humanos	6	2,5%
Gestão Financeira	1	0,4%
Gestão Hospitalar	2	0,8%
Logística	7	2,9%
Marketing	5	2,1%
Processos Gerenciais	2	0,8%
Redes de Computadores	1	0,4%
Não responderam	3	1,3%
Total	239	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa

Dessa forma, 188 (78,7) bolsistas estudavam em cursos de bacharelado, 6 (2,5%) em cursos de licenciatura, 44 (18,4%) em cursos de graduação em tecnologia, e 1 não respondeu.

Quanto ao sexo dos bolsistas, existe uma predominância de estudantes do sexo feminino (66,9%), sendo que os de sexo masculino representaram 33,1%.

No que diz respeito à idade dos bolsistas, percebe-se que a maioria estava na faixa etária tida como "prioritária" para o acesso à educação superior, ou seja, de 18 a 24 anos, como expresso, por exemplo, na Declaração Mundial sobre Educação Superior e no Plano Nacional de Educação – PNE/2001. A maioria dos bolsistas pesquisados (46,9%) estavam na faixa etária ente 21 a 25 anos; em segundo lugar a faixa etária de 26 a 30 anos (20,5%); em terceiro de 17 a 20 anos (16,3%); em quarto de 31 a 35 anos (11,3%); e as outras faixas etárias, somadas, chegaram a 5%.

O estado civil predominante era o de solteiros (73,6%); os casados representavam 18%; e os demais, somando-se aqueles que não responderam, totalizaram 8,4%.

Quanto a moradia dos bolsistas, 56,1% declararam morar em residência própria; 25,5% em residência alugada; 18,% em residência cedida; e 0,4% não responderam.

No que diz respeito à renda, dos 239 bolsistas que responderam ao questionário, 75,7% declararam ter renda individual, conforme representado no gráfico 14:

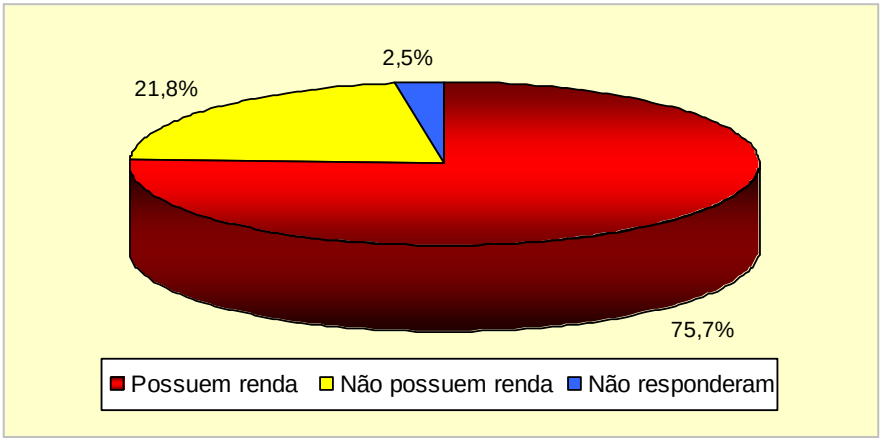


Gráfico 3 – Renda individual dos bolsistas

Fonte: Dados da Pesquisa

A maioria dos bolsistas não tinha filhos (81,6%) e 18,4% declararam ter filhos.

Passando às **informações estudantis**, em relação à escola na qual os bolsistas cursaram a educação básica: 74,5% estudaram em escolas da rede estadual; 20,1% em escolas municipais; 2,2% em escolas federais; 2,9% em escolas particulares com bolsa.

Um dado que chamou atenção nesta pesquisa foi a escolaridade dos pais dos bolsistas, a maioria deles tinha apenas o ensino fundamental incompleto, o que demonstra, de certa forma, que a educação superior no Brasil esteve voltada para uma minoria privilegiada.

Quanto à escolaridade das mães dos bolsistas, obteve-se os seguintes dados:

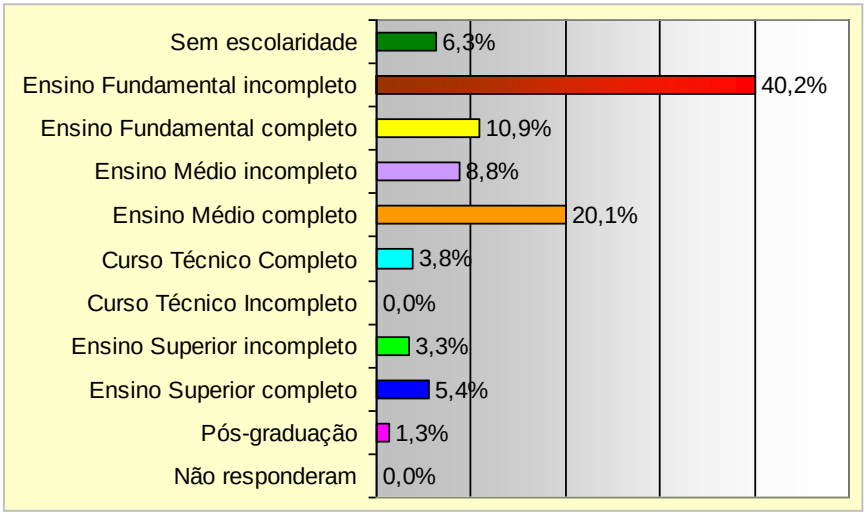


Gráfico 4 – Escolaridade das mães dos bolsistas

Fonte: Dados da Pesquisa

Em relação à escolaridade dos pais, obteve-se os seguintes dados:

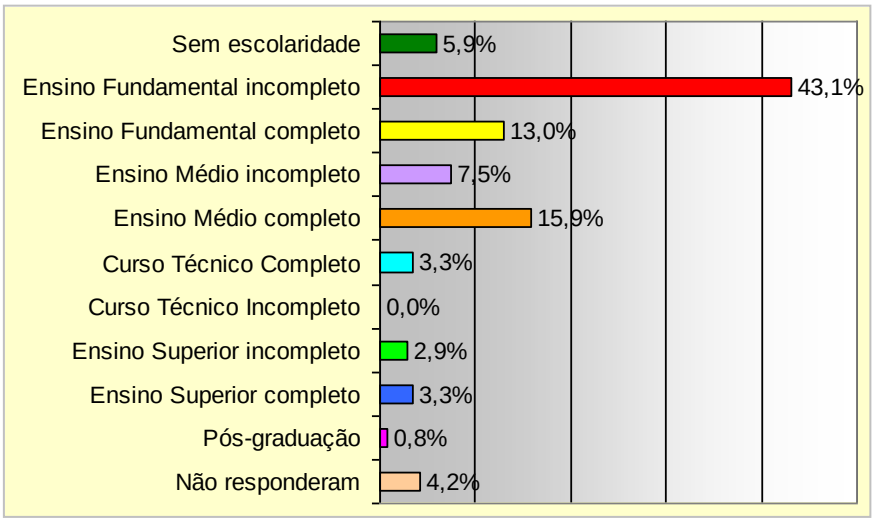


Gráfico 5 – Escolaridade dos pais dos bolsistas

Fonte: Dados da Pesquisa

Durante as entrevistas perguntou-se para os bolsistas sobre a autodeclaração dos mesmo em relação à raça/cor e o adentramento no ProUni por meio de cotas étnico-raciais. As respostas dos bolsistas, no que tange a autodeclaração de raça/cor, pode ser visualizada neste gráfico:

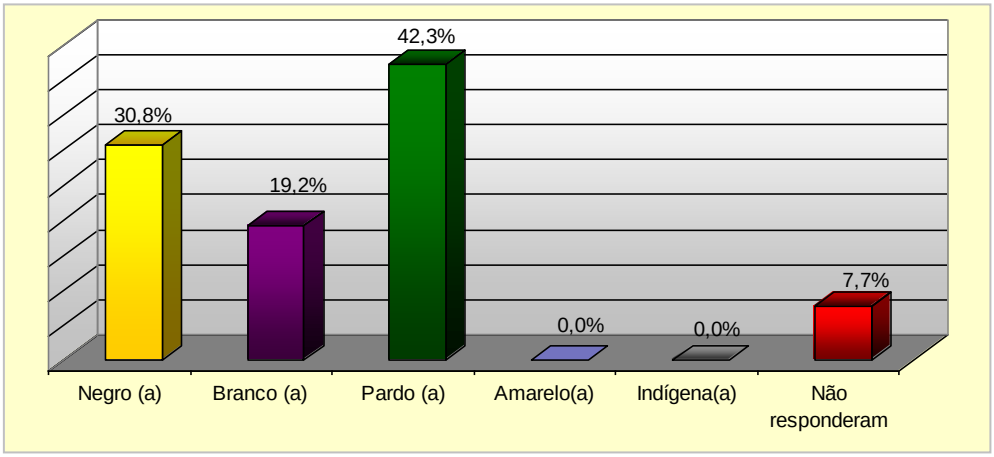


Gráfico 6 – Raça/Cor autodeclarada pelos bolsistas

Fonte: Dados da Pesquisa

Em relação ao ingresso no Programa por meio de cotas étnico-raciais, e os demais critérios estabelecidos pelo Programa para concessão das bolsas, os estudantes entrevistados declararam ter ingressado através das seguintes "categorias" evidenciadas no gráfico a seguir:

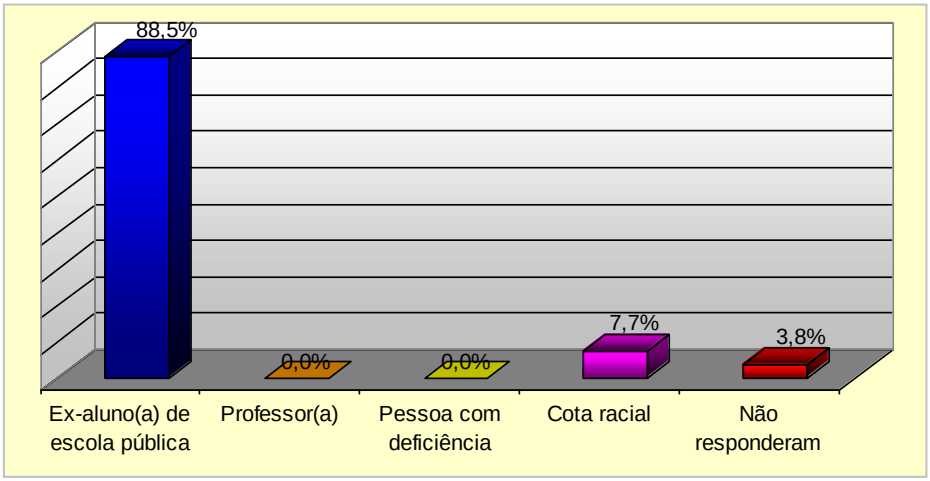


Gráfico 7 – "Categoria" de ingresso no ProUni: cota racial, ex-alunos de escolas públicas, professores e pessoas com deficiência

Fonte: Dados da Pesquisa

Considerando as definições estabelecidas pela Declaração Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 1998), para se atingir a igualdade de acesso, devem ser ampliadas as oportunidades, e não se admitir qualquer discriminação relativa à raça, sexo, idioma, religião ou condições financeiras, culturais, sociais e das pessoas com necessidades especiais. Analisando a política do ProUni, pode se considerar que, no âmbito do Programa, essas "categorias" são comtempladas, resta saber, portanto, se a "democratização" se restringe, apenas, ao acesso ou se tem sido possível a permanência dos bolsistas, configurando assim a inclusão dos mesmos.

4.2 A Inclusão dos Bolsistas

Iniciando a análise da inclusão, especialmente, no que diz respeito às dificuldades encontradas pelos bolsistas para permanecerem em seus cursos, observou-se os seguintes dados:

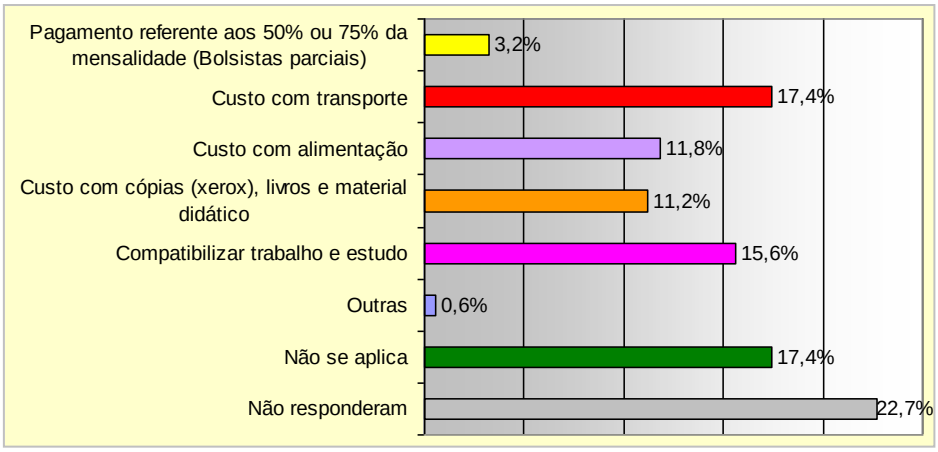


Gráfico 8– Dificuldades encontradas pelos bolsistas para a permanência em seus cursos
Fonte: Dados da Pesquisa

Percebe-se, observando o gráfico 38, que o percentual maior, referente às dificuldades encontradas pelos bolsistas para se manterem em seus cursos, foi o custo do transporte, para se deslocarem até a Instituição. Cruzando esses dados com as informações de quais são os meios de transporte que os bolsistas utilizavam para chegarem na IES, a maioria, 72,5% deles, informaram que utilizavam ônibus coletivos, do transporte público e é uma reivindicação antiga dos estudantes da cidade de Belo Horizonte o pagamento de meio passe nos transportes públicos urbanos para o deslocamento até as instituições de ensino, contudo ainda não foram implementadas, por parte do Governo, políticas que contemplem esta questão.

A segunda maior dificuldade identificada nas respostas aos questionários, para os bolsistas se manterem em seus cursos, diz respeito a conciliar trabalho e estudo (15,6%). Essa dificuldade não se restringe a esses alunos, diversos pesquisadores constataram em seus estudos que o trabalho como forma de "sobrevivência" implica em limitações acadêmicas aos estudantes, situação essa que demanda atenção no âmbito das Políticas Públicas (OLIVEIRA et al, 2010; LAMBERTUCCI, 2007). Diversas hipóteses podem ser levantadas para compreender tal situação, como o cansaço, a compatibilidade de horários e o tempo para se dedicarem aos estudos.

Outra dificuldade encontrada pelos bolsistas para se manterem estudando, diz respeito aos custos com materiais para os estudos (livros e fotocópias) e com os gastos com a alimentação. Lambertucci (2007, p. 46) ressalta que "a questão da sustentação desses estudantes na universidade mostra um outro problema a ser equacionado pelos criadores de políticas dessa natureza", considerando que a escassez de recursos financeiros para essas demandas representa "uma situação crítica para grande parcela desses estudantes que não pode contar com o dinheiro de terceiros para suas despesas".

Essa situação, relativa à sustentação dos estudantes nos cursos, se apresenta ainda mais delicada para os bolsistas parciais, pois, além dos gastos explicitados acima, se tem o custo referente ao percentual da mensalidade que não é coberto pela bolsa. Recorrendo a Pedro Demo (1992), e aos parâmetros fundamentais às políticas sociais discutidos por esse autor, avalia-se que a política do ProUni não consegue equalizar as oportunidades, frente a esses percalços financeiros que os bolsistas encontram para se manterem estudando. Essas questões demandam uma atenção maior dos gestores das Políticas Públicas educacionais, uma vez que os bolsistas são oriundos de um contexto socioeconômico menos favorecido.

As entrevistas realizadas para se conhecer a percepção dos bolsistas em relação à política do ProUni e seus desdobramentos, foram organizadas sistematicamente, a partir das seguintes categorias identificadas: (a) o posicionamento dos bolsistas em relação as Políticas Públicas nacionais para educação superior; (b) o posicionamento em relação a política do ProUni; e (c) a percepção em relação a inclusão promovida pelo Programa.

Partindo, portanto, do posicionamento dos bolsistas em relação as **Políticas Públicas nacionais para educação superior**, que é a primeira categoria, destaca-se a percepção de um bolsista em relação à necessidade de investimentos na educação básica pública:

> *(...) acredito que a ação do Governo para o ensino superior não deve estar dissociada de investimentos massivos no ensino fundamental e principalmente no ensino médio público que vem enfrentando dificuldades e sofrendo com a precariedade estrutural (BOLSISTA 06, entrevista de 25/11/11).*

Esse depoimento evidencia a fundamental importância que tem as "questões de fundo" no que tange às Políticas Públicas educacionais, uma vez que, o direito subjetivo de prestar o exame para o ingresso no ensino superior, baseado na meritocracia, conforme proposto pela Constituição da República e pela UNESCO, não leva em conta a precariedade da educação básica em muitas das escolas da rede pública de ensino. Devido ao crescimento populacional, a urbanização crescente e a elevação dos requisitos educacionais para os postos de trabalho, o alunado da educação básica aumentou consideravelmente nas ultimas décadas, especialmente no ensino médio, e esse fato exige que se encare esse nível de ensino em termos distintos do que se tem feito:

No depoimento da "Bolsista 12", ao relatar seu posicionamento em relação à **política do ProUni**, segunda categoria identificada, percebe-se os "reflexos" da referida precariedade:

> *Acho que para as pessoas de baixa renda, assim como eu, que não tiveram uma educação de base de qualidade, a única saída é o ProUni. Apesar de acreditar, que essa é uma estratégia paliativa (BOLSISTA 12, entrevista de 03/11/11).*

O que se observou no depoimento dessa bolsista, e também no dos outros bolsistas entrevistados, é que eles entendem, de modo geral, que o Programa é um benefício que veio para reparar um déficit histórico de acesso ao ensino superior no Brasil, por parte dos estudantes de escolas públicas e de pessoas com baixa renda. Essa dificuldade histórica de acesso é ainda mais percebida ao se observar o relato desses estudantes em relação ao grau de escolaridade de suas famílias:

> *Sou o primeiro filho de um total de sete a ingressar em um curso superior. Após isso mais dois irmãos também entraram para um curso superior, também "conveniados" pelo ProUni. Meus pais tiveram educação até a 4ª série fundamental (BOLSISTA 05, entrevista de 03/11/11).*

> *Sou filha de pais analfabetos que optaram pelo trabalho ao invés de estudar. Estudei em escolas rurais e estaduais sempre trabalhando e estudando a noite. Apenas uma irmã concluiu o curso superior em Administração de Empresas, como bolsista do ProUni. A maioria das pessoas da minha família teve que optar pelo trabalho e nem chegaram a concluir o segundo grau (BOLSISTA 13, entrevista de 28/11/11).*

> *Meu pai estudou até a quarta série e minha mãe até a quinta (...) e eu sou o primeiro dos meus irmãos a ingressar no curso superior (BOLSISTA 25, entrevista de 21/11/11).*

Assim, um dado comum entre os bolsistas entrevistados, evidenciado pela fala desses sujeitos, é que eles são os primeiros, ou um dos primeiros, de suas famílias a ingressarem em um curso superior. Esses estudantes demonstraram, durante o contato com esta pesquisadora, orgulhosos e satisfeitos por conseguirem adentrar no ensino superior, apesar de muitos lamentarem por outras pessoas de suas famílias não terem tido a mesma oportunidade.

Em relação à percepção dos bolsistas quanto à **inclusão promovida pelo Programa**, que se consubstancia como a terceira categoria, obteve-se, por um lado, muitos relatos destacando o Programa como inclusivo, sobretudo, devido a oportunidade de acesso a educação superior:

> *Creio que o ProUni promove a inclusão sim, porque conheço várias pessoas que se beneficiam deste programa e várias que já se formaram por causa da bolsa do ProUni; antes dele ser lançado havia uma parcela da população que não tinha acesso ao ensino superior, ficava à margem mesmo, hoje com o ProUni é possível que esta parcela tenha acesso (BOLSISTA 03, entrevista de 28/11/11).*

> *Sem dúvida é inclusivo, basta ver as estatísticas sobre o crescimento do ensino superior no País em termos de números de estudantes, desde a criação do programa (BOLSISTA 08, entrevista de 25/11/11).*

> *De todas as políticas, o ProUni é a porta de entrada para que as pessoas de baixa renda possam ingressar no ensino superior (BOLSISTA 14, entrevista de 04/11/11).*

Por outro lado, a vulnerabilidade dessa "inclusão", caracterizada pelas dificuldades que poderiam torná-los "não incluídos", no sentido de terem que abandonar os estudos, é observada pela "Bolsista 21":

> *O ProUni promove a nossa inclusão parcial a faculdade, temos bolsas quanto as mensalidades apenas. Se manter em uma faculdade é muito caro e, geralmente, as pessoas que não são bolsistas tem uma condição financeira muito boa. Ficamos assim impossibilitados de participar de cursos e excursões por serem caras. Além de ter que arcar com gastos altos com transporte, alimentação, e livros (BOLSISTA 21, entrevista de 21/11/11).*

O depoimento supracitado, da "Bolsista 21", leva à reflexão de que as ações "compensatórias" do Estado justificam-se quando é necessário atenuar as "assimetrias" entre a população, no intuito de prover a justiça social. Entretanto, conforme ressalta Ferri et al (2010, p.386), essas ações "merecem avaliação sistemática e críticas consistentes, no sentido de examinar os vários sentidos que envolvem os conceitos de igualdade, justiça e cidadania nos diferentes contextos em que circulam".

Ferri et al (2010), avalia que o ensino superior no Brasil não se tornou mais justo porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição. Para além do acesso, existem alguns aspectos, como o referido pela bolsista no depoimento acima, que "pesam a balança" desfavoravelmente para esses estudantes. Assim, o "quadro formal da igualdade de oportunidades e do mérito foi instalado, porém a abertura desse espaço de competição escolar objetiva, não elimina as desigualdades" (FERRI, et al, 2010, p.374).

Apesar disso, percebe-se que o ingresso dos estudantes bolsistas do ProUni no ensino superior tem provocado um impacto significativo e positivo em suas perspectivas estudantis e sociais. A busca pelo conhecimento e a convivência em um ambiente universitário pareceu despertar nesses estudantes boas expectativas futuras:

> *O fato de ter sido contemplada com a bolsa mudou minha visão estudantil e social no sentido de ampliar e possibilitar uma visão mais positiva a respeito da educação e de sua importância para a sociedade como um todo (BOLSISTA 03, entrevista de 28/11/11).*

> *Mudou minha perspectiva estudantil, pois há um tempo atrás não imaginava que estaria cursando uma faculdade já que minha família não tem condições de pagar uma faculdade (BOLSISTA 04, entrevista de 17/10/11).*

> *Sem o ProUni eu não teria como estudar em um curso superior. O ambiente educacional de uma faculdade é uma outra realidade, estar ali em um grupo de pessoas que querem fazer a diferença, lutar por seus sonhos faz com que nos sintamos impelidos em dar o melhor de nós também, tanto nos estudos, quanto na vida em geral (BOLSISTA 16, entrevista de 18/11/11).*

Para Lambertucci (2007, p.61), a identificação das dificuldades encontradas pelos estudantes dá margem para que se possa "colocar em questão a política que lhes dá a vaga na universidade sem levar em conta as condições mínimas para que possam nela permanecer". Os documentos internacionais, como a '*Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI',* explicitam a importância dos sistemas de educação superior contemplarem às necessidades sociais de seus educandos "oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão" de seus cursos (UNESCO, 1998, art. 1º, alínea b). Nesse contexto, se identifica nas dificuldades encontradas pelos bolsistas, o contraponto da "inclusão" que contempla prioritariamente o acesso, sem levar em conta a trajetória acadêmica dos estudantes.

5. Conclusão

Ao se analisar a trajetória histórica do ensino superior no Brasil, percebe-se, por um lado, que a ampliação do acesso a esse nível de ensino teve, sobretudo nos últimos anos, alguns avanços significativos no que tange às Políticas Públicas educacionais. Por outro lado, o acesso ao ensino superior no País esteve, prioritariamente, voltado para uma minoria privilegiada economicamente e para aqueles que tiveram a oportunidade rara de receber uma "herança cultural". Assim, analisando

essa conjuntura, notou-se que muitas das limitações atribuídas a este nível de ensino permanecem até os dias de hoje, pois, continua a se presenciar, principalmente, as dificuldades para universalização do acesso, que se configura como o principal "caminho" para a democratização desse nível de ensino.

Um ponto crítico da legislação, tratando especificamente a do ProUni, diz respeito à concessão de bolsas parciais, que não estavam previstas no Projeto de Lei que deu origem ao Programa, elaborado pelo MEC, e que foram introduzidas durante a tramitação do Projeto no Congresso Nacional. De acordo com as analises realizadas nesta pesquisa, as bolsas parciais vão ao encontro dos interesses financeiros dos gestores das IES privadas, uma vez que, além da isenção fiscal garantida pelo Programa, as Instituições podem contar com o lucro advindo do pagamento, por parte dos bolsistas parciais, do percentual não coberto por suas bolsas. Quanto aos bolsistas parciais, a necessidade de efetuar esse pagamento implica em diversos entraves, que vão desde a inadimplência e a evasão, por não conseguirem pagar as mensalidades para renovarem suas matrículas de um semestre para o outro, até implicações no desempenho acadêmico, uma vez que muitos bolsistas precisam se submeter a uma jornada de trabalho longa para conseguirem renda para efetuar o pagamento e, dessa forma, como foi constatado por meio da pesquisa realizada, muitos bolsistas encontram dificuldade de articular o trabalho com os estudos.

Quanto à problematização levantada por este estudo, ou seja, quanto à inclusão promovida pela Política Pública analisada, observou-se que, para a democratização do ensino superior, de fato são fundamentais as políticas para a ampliação do acesso, contudo, para que a democratização e a inclusão sejam efetivas, são necessárias, também, políticas voltadas para a permanência dos estudantes, uma vez que a pesquisa constatou que as dificuldades dos bolsistas, sejam no processo de aprendizagem ou no âmbito financeiro, não desaparecem apenas com o ingresso na graduação. A pesquisa realizada junto aos bolsistas do ProUni, indicou que o "estar dentro" da educação superior não implica, necessariamente, na inclusão plena dos bolsistas, uma vez que os gastos financeiros que extrapolam o desconto concedido pelas bolsas; a necessidade de conciliar o trabalho com os estudos; as dificuldades estudantis por falta de conhecimentos básicos; as manifestações de preconceito socioeconômico em relação aos bolsistas por parte de alguns sujeitos no meio acadêmico; e outros percalços, colocam na "berlinda" a permanência desses estudantes em seus cursos.

Dessa forma, muitos dos bolsistas pesquisados declararam que se sentem incluídos, mas, ao mesmo tempo, vulneráveis à evasão pelas dificuldades encontradas. Muitos deles entendem que o Programa é um benefício que veio para reparar um déficit histórico de acesso, por parte das camadas populares, ao ensino superior, contudo, estes estudantes observam que são necessários investimentos para ampliação dos benefícios para que eles se mantenham estudando, como a Bolsa Permanência e os estágios remunerados realizados em parceria com o Governo Federal.

Entende-se que a inclusão de estudantes na educação superior deve ser pensada não somente restrita a esse nível de ensino, mas de uma forma que contemple a educação básica, sobretudo o ensino médio. É necessário considerar que as dificuldades estudantis dos alunos e a precariedade da educação básica pública no País, assim, por meio da intervenção do Estado, poderia se aproximar as potencialidades proclamadas no ordenamento jurídico dos atos reais existentes em situações de desigualdade.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005: Regulamenta o disposto na Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Brasília: Casa Civil, 2005b.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005: Institui o Programa Universidade para Todos - ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2005a.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 2008b.

BRASIL; MEC; SESu. Relatório de Gestão Exercício 2010. Brasília: Secretaria de Educação Superior/MEC, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. (2005) Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. Cadernos de Pesquisa. vol.35, n.124, pp. 11-32.

DEMO, Pedro (1992). Cidadania menor: algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política. Petrópolis: Vozes.

FERRI, Cássia et al. (2010) Políticas inclusivas no ensino superior: análise do acesso, permanência e aprendizagem dos acadêmicos participantes do ProUni na Universidade do Vale do Itajaí, no período 2006-2007. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 91, n. 228, p. 367-389.

IBGE (2011). Em 2010, PIB varia 7,5% e fica em R$ 3,675 trilhões. Retirado em julho 8, 2011 de http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1830&id_pagina=1

LAMBERTUCCI, Glória Maria. (2007) Um olhar sobre o percurso acadêmico de bolsistas do ProUni da PUC Minas, na perspectiva da relação com o saber. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MARTINS, José de Souza (1997). O falso problema da exclusão e o problema social da inclusão marginal. In: MARTINS, José de Souza. Exclusão social e nova desigualdade. São Paulo: Paulus.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; et al. ProUni: análise de uma Política Pública no âmbito da PUC Minas. (Relatório Pesquisa). Belo Horizonte: Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós, 2010.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 1998.

7.29.

Título:

Universidade brasileira-sujeitos, objetivos e novos desafios

Autor/a (es/as):

Rodrigues, Leda Maria de Oliviera [Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP]

Resumo:

A problemática deste trabalho considera o contexto neoliberal brasileiro e a inclusão de estudantes por meio de ações afirmativas implementadas no governo Lula, para o ensino superior (ES). Perguntamos, essa inclusão fará a universidade mudar seu caminho e seus objetivos? Esse contexto constitui-se em um novo desfio para as universidades e faculdades brasileiras quanto aos seus objetivos? O trabalho objetiva analisar a tentativa de democratização da universidade a partir das políticas de inclusão do governo Lula, frente à manutenção dos currículos existenstes para as redes pública e privada do ES brasileiro. O estudante matriculado pelas ações afirmativas é objeto deste trabalho, pois não eram esperados no ES, já que percem às classes populares. Adentram ao ES público por cotas, e ao ES privado pelo ProUni e Fies. No primeiro caso estão os negros, pardos, índios e egressos da escola pública. No segundo, estão os que não podem pagar o ES privado. Desta forma, considerando que muitos dos sujeitos atuais na universidade brasileira não têm o perfil das classes médias e elite, podemos indagar: as instituições de ES têm condições para desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, a contento? Até aqui pesquisamos estudantes matriculados pelo ProUni numa universidade confessional do sudeste brasileiro, caracterizando-os segundo a origem socioeconômica e analisando a situação acadêmica dos bolsistas. Como a origem popular dos suejitos marca a falta de capital econômico, cultural e social de cada um, perguntamos: como sujeitos de classes populares podem responder às demandas da universidade? Pode a universidade cumprir com sue

papel diante desse novo quadro? Qual é a universidade que queremos e para quem? A universidade sempre foi "objeto de desejo" de sujeitos preparados academicamente. Atualmente este desejo representa de fato os interesses das classes populares, ou teria a universidade, hoje, outros objetivos? A metodologia empregada na pesquisa foi a análise de documentos, acompanhando desde a matrícula a permanência dos estudantes do ProUni verificando: quantos terminaram o curso em tempo normal; quantos alongaram o tempo de formação ou ainda, quantos desistiram ou foram reprovados. Foi feita uma comparação desses dados com os obtidos junto aos estudantes pagantes. A relevância do trabalho está no fato de buscarmos um entendimento sobre o papel da universidade, enquanto produtora e divulgadora do conhecimento científico, no contexto neoliberal atual e de como as mudanças ocorridas na universidade hoje, podem trazer conseqüências para os futuros profissionais dela egressos. A bibliografia marxista, neoliberal, estudos de Bourdieu, Lahire, Goodson, Sacristán e Apple direcionam nossa análise.

Palavras-chave:

Políticas públicas; classes populares; universidade; desafios atuais.

Este trabalho pretende trazer algumas reflexões sobre a problemática que envolve o neoliberalismo brasileiro e a inclusão de estudantes por meio de ações afirmativas, implementadas para o ensino superior (ES) pelo governo Lula da Silva em 2005.

A idéia desta problemática surgiu a partir de 2005 quando da implementação de uma das ações afirmativas no ES privado, o ProUni – programa universidade para todos. Como professora do curso de Pedagogia de uma importante instituição do ensino superior privada do sudeste brasileiro começamos a observar a difícil situação de jovens beneficiados pela bolsa ProUni. Muitas vezes nos deparamos com situações em que estes alunos colocavam suas dificuldades de várias ordens, acadêmica e material. A contradição vivida por eles era expressa nas dificuldades cotidianas da sala de aula, uma vez que o curso exigia deles uma formação esperada para todos que adentram ao ensino superior.

Diante desta realidade verificamos a necessidade de conhecer melhor a característica desses novos estudantes beneficiados por políticas públicas educacionais, especialmente as criadas pelo governo Lula. Quem seria este estudante bolsista ProUni e quais suas expectativas com o ES, supondo num primeiro momento que estes sujeitos fossem oriundos de classes médias depauperadas, logo após o impacto do neoliberalismo(Boito Jr,2003) e a abertura do mercado implementada no governo Collor de Mello. Esta nova situação econômica criou uma onda de desempregos nas grandes empresas especialmente nos altos cargos trazendo para essa classe média uma nova situação econômica e social. As dificuldades para se encontrar um novo emprego e a falta de salários traziam então para essa classe

a necessidade de se buscar novas formas de adaptação social. Não queriam, claro, abrir mão da sua qualidade de vida, e no quesito educacional estavam acostumados a enviar seus filhos para escolas privadas, garantindo uma boa formação na educação básica. Com isso, a chance desses sujeitos estudarem em ótimas instituições de ensino superior públicas era (e ainda é) muito grande. Mantinham, as expectativas de classe média (Saes, 1977), ascensão social via universidade, o que é esperado.

Tal hipótese inicial tinha como fundamento os estudos de Foracchi (1965) sobre os estudantes brasileiros suas características e expectativas expressas especialmente nos anos 60, no auge do movimento estudantil. Também tem como base os estudos de Bourdieu (2007) sobre a importância do capital cultural, social e econômico, mobilizados facilmente por essa classe na busca do capital escolar e naturalmente alcançar o conhecimento do ensino superior.

Estudar então a relação entre o momento político neoliberal brasileiro e a expansão de vagas no ES privado, caso específico do ProUni, era oportuna. Tratava-se de um fato novo e com ele defrontamo-nos com uma nova configuração antevista para a universidade; os novos estudantes eram apenas o início de novos desafios.

Nessa direção em 2005 elaborei um projeto de pesquisa que tinha como objetivo principal caracterizar os estudantes do ProUni segundo aspectos socioeconômicos da instituição privada de ensino superior já citada anteriormente.

Essa primeira fase da pesquisa foi realizada nos anos de 2006-2007. Determinamos um grupo de 50 estudantes (10% do total de alunos ProUni em cada curso) para fazerem parte do grupo estudado. Eles pertenciam a cinco cursos escolhidos para serem investigados conforme critérios por nós determinados, cursos mais e menos valorizados socialmente. Escolhemos a relação candidato / vaga do vestibular da FUVEST (exame realizado para estudantes egressos no do ensino médio na tentativa de adentrar ao ensino superior público) como parâmetro que determina cursos mais ou menos valorizados. Com esses critérios, apareceram cinco cursos três da área de humanas, Direito, Pedagogia e Ciências Sociais e outros dois da área de humanas e da saúde, Psicologia e Fonoaudiologia.

A partir de uma entrevista semi-estruturada conseguimos a caracterização socioeconômica dos estudantes ProUni além de especificar aspectos importantes sobre razões que os levaram a fazer o ensino superior, o que pensam sobre o programa de bolsas do qual usufruem e informações que descrevem um pouco como esses estudantes enfrentam os cursos nos quais se encontram matriculados.

Na segundo parte da pesquisa, ainda com os estudantes ProUni, trabalhamos para conhecer - em cada curso e no total dos alunos matriculados pelo ProUni – o desempenho acadêmico desses estudantes.

Os dados que caracterizam os estudantes do ProUni seguem logo abaixo e com eles podemos refletir sobre as reais condições de formação superior desses estudantes, no que diz respeito à sua formação em função dos currículos.

Na primeira parte da pesquisa trabalhamos com um total de 50 bolsistas, 25 deles matriculados nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia e Direito, primeiro grupo e um segundo grupo de 25 bolsistas matriculados nos cursos de Ciências Sociais e Psicologia. Os estudantes bolsistas foram entrevistados por dois alunos de iniciação científica, participantes da pesquisa. Assim, como eram dois pesquisadores, cada um entrevistou 25 estudantes bolsistas. O número de bolsistas entrevistados obedeceu à proporção do número total de bolsistas em cada curso. Os bolsistas foram divididos da seguinte forma: cinco (05) do curso de Pedagogia, dois (02) do curso de Fonoaudiologia e 18 do curso de Direito para um dos pesquisadores. O outro pesquisador entrevistou 13 bolsistas do curso de Psicologia e 12 bolsistas do curso de Ciências Sociais.

Com esses objetivos e a partir da coleta de dados passamos a apresentar os principais achados da pesquisa, bem como a análise dos mesmos.

No caso dos 25 estudantes do primeiro grupo, Fonoaudiologia, Pedagogia e Direito, 13 deles ingressaram no curso superior com no mínimo 22 anos, quando o normal seria ingressar no ensino superior com 18 anos. Portanto, considerando a média de idade de 25.4 anos, há uma defasagem de 7.4 anos com relação aos sujeitos que adentram ao sistema escolar com sete anos de idade e têm um percurso escolar de sucesso.

No segundo grupo, Ciências Sociais e Psicologia a faixa etária dos estudantes está entre 18-45 anos. A média de idade deste grupo é 21.5. Se considerarmos a média do primeiro grupo, ou seja, 25.4 anos podemos dizer que, a idade predominante dos estudantes do ProUni é 23.4 anos ao adentrarem ao ES.

A defasagem entre idade e série do segundo grupo é menor, em relação ao primeiro, neste último, a defasagem é de 7.4 anos, e no segundo grupo, a defasagem é de 3.5 anos.

Em geral, os estudantes que conseguem manter a relação idade / série sempre adequada tendem a ter uma trajetória escolar de sucesso. Dificilmente estes estudantes sofreram com o processo de exclusão, por qualquer razão que seja: reprovação, mudança de cidade, trabalho infantil e outros fatores determinantes da evasão escolar precoce. Esses fatores foram estudados de forma aprofundada por Cunha (1981).

Quanto ao grau de instrução dos pais dos alunos do curso de Psicologia e Ciências Sociais verificamos que sete (07) pais, dentro dos 25 têm formação no Ensino superior e quatro deles têm formação técnica. Aqui, encontramos congruência entre as informações sobre profissão / ocupação com os pais dos estudantes do curso de Direito, Pedagogia e Fonoaudiologia. Nos dois grupos verificamos que a formação no ensino superior está entre seis (06) e sete (07) pais, no máximo. Se considerarmos 100 pais, somando-se todos os pais e mães dos dois grupos, teremos 13% dos pais com ensino superior completo, o que é pouco. Isto mostra que a maioria dos pais (87%) só fez ensino fundamental ou básico completo.

Também podemos dizer que nos dois grupos predominam as ocupações que exigem pouca escolarização ou nenhuma qualificação. Assim, no grupo de 50 pais (pai e mãe) de estudantes do curso

de Direito, Pedagogia e Fonoaudiologia, 28 pais e mães dos bolsistas executam trabalhos manuais, ou seja, com pouca ou nenhuma qualificação. Entre esses 28 estão 11 mães cujos filhos declararam ser donas de casa. Na categoria, supervisão de ocupações não manuais encontramos 19 pais e mães. Somente três dos pais (pai e mãe) têm ocupação como profissional liberal e proprietário de empresa de tamanho médio.

No grupo de 50 pais (pai e mãe) de estudantes de Psicologia e Ciências Sociais também encontramos uma maioria de pais que executa trabalhos manuais. Entre as mães a ocupação predominante é dona de casa, 12 delas exercem esta atividade e somente uma delas é professora primária. Identificamos entre o restante de pais (pai e mãe) um total de 37 sujeitos que executam trabalhos que exigem pouca qualificação. As profissões encontradas nos dois grupos são: carpinteiro, mecânico, costureira, metalúrgico; comerciante, caminhoneiro, vendedor. Entre os profissionais liberais encontramos uma (01) psicóloga e um (01) empresário cuja empresa caracteriza-se como pequena, já que tem menos de (05) cinco empregados.

Ao compararmos os dados podemos dizer que existe um equilíbrio entre os dois grupos. O grau de escolaridade dos pais concentra-se entre ensino fundamental completo e ensino médio completo, deixando-se de lado os pais que não terminaram o ensino fundamental ou ainda, os que não têm nenhuma escolarização. Neste último caso, encontramos um (01) dos pais nos dois grupos. A porcentagem de quem fez o ensino fundamental completo e ensino médio completo está na faixa de 34% e 32%, respectivamente, considerando-se os dois grupos, ou ainda, 100 pais dos sujeitos da pesquisa. O essencial é que o grau de escolaridade dos pais não é sequer o ensino médio, não têm formação básica mínima (ensino fundamental e médio). Divide-se entre ensino fundamental e médio, o que é pouco.

Quanto à renda familiar, nos dois grupos esta concentrada-se entre dois e três salários mínimos, já que a maioria, 28 famílias no grupo dos estudantes dos cursos de Direito, Pedagogia e Fonoaudiologia e 40 famílias no grupo dos estudantes dos cursos de Psicologia e Ciências Sociais encontram-se nessa situação. Apenas três (3) famílias têm renda superior a cinco salários mínimos. Este caso é interessante, pois em duas destas três famílias os pais têm ensino superior completo, o que pode explicar o fato de terem uma renda maior.

Ressaltamos que dos 50 sujeitos entrevistados, 32 deles trabalham, pelo menos meio período. O número de estudantes matriculados nos cursos de Direito, Pedagogia e Fonoaudiologia que trabalha é maior, com relação aos estudantes do outro grupo. Do total de estudantes pesquisados, a maioria, 38 sobre 50 cursou o ensino básico em escolas públicas.

Nos dois grupos, a avaliação sobre o programa universidade para todos é muito positiva, mesmo com algumas falas que apontam para a idéia de que o programa "é uma jogada de marketing do governo Lula e que este deixa de lado a discussão da expansão da universidade pública". Dizem também os sujeitos: "como a elitização da universidade pública é marcante, o PROUNI é legítimo", reforçando e

concordando com o ideário de repasse de recursos públicos para as instituições de ensino superior (IES) privado. Segundo eles o Estado financia o estudo nas universidades públicas de alguns poucos privilegiados, enquanto o PROUNI, é uma medida que garante o acesso de muitos jovens de setores populares ao ensino superior. Para eles, essa é uma opção democrática frente à restrição de acesso nas principais IES públicas do país.

Em termos de perspectivas profissionais os dados dos dois grupos apontam para a idéia expressa da valorização da mobilidade individual ascendente, conforme, Bourdieu (1975). O ingresso na universidade acena para a superação ou manutenção da situação socioeconômica familiar. Acreditam na importância social dos cursos nos quais estão matriculados.

Na segunda parte da pesquisa o estudo dos históricos escolares dos sujeitos considerou os mesmos cursos da primeira parte, assim como os mesmos estudantes. Alertamos que em 2010 partimos de um total de 58 sujeitos, por razão de matrículas (transferências de estudantes de outras instituições) ocorridas ao longo dos anos iniciais da pesquisa. Todas as informações do histórico foram fornecidas pelo sistema de atendimento ao bolsista da universidade pesquisada.

Quanto ao tempo de formação do bolsista em cada um dos cursos analisados temos que levar em conta o fato de todos serem iniciantes em 2005 e que há cursos de quatro anos e outros de cinco anos de duração. Portanto, o tempo máximo de formação, em regra, deve ser o ano de 2008 ou 2009.

No curso de Ciências Sociais (04 anos de formação) o total de bolsistas é de oito, deles somente dois se formaram em tempo normal (2008) com a média 7,5 de aproveitamento; quatro deles precisaram de mais tempo para concluir o curso (2009) com a média 8.0 de aproveitamento e dois alunos foram reprovados por nota ou freqüência insuficiente.

Quadro nº 1

Curso de Ciências Sociais: matriculados em 2005		**Média**
Alunos formados em tempo normal (2008)	2	7,5
Alunos formados fora do tempo (2009)	4	8,0
Alunos reprovados por nota ou freqüência insuficiente	2	
Total	**8**	

Fonte: banco de dados da IES pesquisada.
Quadro: Organizado por Camila Mendes Garcia[76], aluna de IC / CNPq.

[76] Os quadros de 1 - 6 foram organizados pela aluna Camila Mendes Garcia de IC/CNPq

O curso de Direito (05 anos de formação) tem um total de 27 bolsistas. Deles, 18 se formaram em tempo normal com a média 7.5 de aproveitamento; quatro deles permanecem matriculados e obtiveram nota seis de aproveitamento; um aluno bolsista desistiu do curso e quatro deles foram reprovados por nota ou freqüência insuficiente.

Quadro nº 2

Curso de direito: matriculados em 2005		**Média**
Alunos formados em tempo normal (2009)	18	7,5
Alunos que permanecem matriculados *	4	6,0
Alunos que desistiram do curso	1	
Alunos reprovados por nota ou freqüência insuficiente	4	
Total	**27**	

Fonte: banco de dados da IES pesquisada.
Quadro: Organizado pela aluna de IC / CNPq.
* Fará o curso com acréscimo de um ano ou mais.

O curso de Fnoaudiologia, que tem duração de quatro anos tem um total de cinco alunos bolsistas. Deles quatro se formaram em tempo normal com a média 8.0 de aproveitamento. Um deles desistiu do curso.

Quadro nº 3

Curso de Fonoaudiologia: matriculados em 2005		**Média**
Alunos formados em tempo normal (2008)	4	8,0
Alunos que desistiram do curso	1	
Total	**5**	

Fonte: banco de dados da IES pesquisada
Quadro: Organizado pela aluna de IC / CNPq.

No curso de Pedagogia (04 anos de formação) encontramos nove alunos bolsistas e deles oito se formaram em tempo normal (quatro anos) e obtiveram a média 7.0 de aproveitamento; um deles foi reprovado por falta.

Quadro nº 4

Curso de Pedagogia matriculados em 2005		**Média**
Alunos formados em tempo normal (2008)	8	7,0
Alunos reprovados por nota ou freqüência insuficiente	1	
Total	**9**	

Fonte: banco de dados da IES pesquisada
Quadro: Organizado pela aluna de IC / CNPq.

Os dados dos bolsistas do curso de Psicologia dão conta de que nele há um total de nove bolsistas. Deles seis terminaram o curso em tempo normal com a média 9.0 de aproveitamento; dois desistiram do curso e um deles foi reprovado por nota ou por freqüência insuficiente.

Quadro nº 5

Curso de Psicologia: matriculados em 2005		**Média**
Alunos formados em tempo normal (2009)	6	9,0
Alunos que desistiram do curso	2	
Alunos reprovados por nota ou freqüência insuficiente	1	
Total	**9**	

Fonte: banco de dados da IES pesquisada.
Quadro: Organizado pela aluna de IC / CNPq

Segue abaixo a situação acadêmica dos alunos bolsistas PROUNI que foram pesquisados até o momento.

Quadro nº 6

Situação acadêmica do aluno do PROUNI **Ano 2005 – 2010**		**Média**
Alunos formados em tempo normal	38	7,5
Alunos formados fora do tempo	4	8,0
Alunos que permanecem matriculados *	4	6,0
Alunos reprovados por nota ou freqüência insuficiente	8	
Alunos que desistiram do curso	4	
Total	58	

Fonte: banco de dados da IES pesquisada.

Tabela: Organizada por Camila Mendes Garcia, aluna de IC / CNPq.
* Fará o curso com acréscimo de um ano ou mais.

Os dados da segunda parte da pesquisa apontam uma tendência. De um total de 58 sujeitos, 20 deles são casos diferenciados, encontram-se nas categorias, formados fora do **tempo**; permaneceram matriculados, pois foram reprovados em uma ou outra disciplina, por isso, estes são candidatos a se formarem fora do tempo; reprovados por nota ou freqüência insuficiente (não temos a especificação precisa deste dado), e desistiram do curso. Vinte sujeitos nestas situações sobre 58 não é pouco, aproximadamente 34,5% ou seja, mais de 1/3 deles encontrara algum obstáculo durante o curso. Ao mesmo tempo, temos que ponderar, pois no geral 38 alunos sobre 58 tiveram sucesso (mais da metade deles), se formaram em tempo normal e a média de aproveitamento foi 7,5, o que não é pouco, estão acima da nota mínima (cinco) exigida para aprovação.

Temos que reconhecer, mesmo contrariando a origem social destes estudantes, e de certa forma também a teoria de Bourdieu, mais da metade deles conseguiu sucesso na Universidade, pois terminaram o curso com média 7.5 e dentro do tempo normal de curso. Nesses casos, podemos dizer que esses sujeitos conseguiram driblar as dificuldades impostas pela origem social e as defasagens que podem ter dificultado a trajetória escolar de muitos deles, já que os dados apontam para um baixo capital cultural dos pais e uma relação idade/série que mostra uma defasagem grande, já que a média de idade desses estudantes é 23,4 anos.

Por outro lado, a teoria de Lahire aponta que dentro das classes populares pode acontecer de se ter determinadas configurações familiares e condições sociais que favoreçam o sucesso escolar de seus filhos, na escola básica. Aqui, os estudantes embora oriundos do ensino médio público conseguiram cumprir com o currículo da Universidade que freqüentaram.

O mais preocupante entre os dados obtidos é o número referente aos formados fora do tempo normal de curso, reprovados por nota ou freqüência insuficiente. Vimos que dentro destas categorias estão 20 sujeitos sobre 58. Como dito anteriormente, aproximadamente 34,5% ou seja, mais de 1/3 deles terá a trajetória do ES alterada de alguma forma em função da reprovação, o pior dos acontecimentos para aqueles que se mantêm matriculados nos cursos.

É preciso também ponderar que estamos falando de 58 sujeitos, e não do universo de bolsistas da instituição. Por isso, é claro, os resultados se restringem a eles, mas não podemos deixar de enxergar a existência de um fato, a de que esses sujeitos são diferenciados pela origem social, e por isso, tiveram e têm trajetórias escolares específicas e com alguma dificuldade no percurso como um todo.

A evasão escolar por reprovação, desistência e outras formas de exclusão são plausíveis no caso específico da trajetória escolar desses estudantes, e por isso a defasagem idade / série e os dados comentados sobre o quadro de número seis se justificam no ensino superior. Há indícios de que os estudantes desta pesquisa não chegaram à escola com habilidades e comportamentos adequados e esperados pela instituição escolar que facilitasse a aquisição de conhecimentos específicos. Os dados

indicam que os pais e a família em geral, não tinham comportamentos que os aproximassem do jogo escolar institucionalizado.

Por se tratar de apenas uma IES privada esta pesquisa é preliminar, no entanto, pode-se concluir que os alunos do PROUNI tiveram algumas dificuldades em cumprir com a trajetória normal do curso superior pelo qual optaram, segundo os dados do quadro acima.

Os trabalhos de Bourdieu (1975) e Lahire (2004) nos ajudam a compreender o caso desses estudantes, uma vez que os conceitos de capital cultural e social, aliados à extração social dos sujeitos impedem que os mesmos tenham acesso à cultura dominante. As famílias dos estudantes pesquisados provavelmente não puderam oferecer, desde a infância dos mesmos, as condições mínimas para que pudessem ter acesso aos bens culturais em geral; o mesmo podemos dizer das relações sociais

A terceira parte dessa pesquisa, teve início em 2011, tem como sujeitos os alunos pagantes dos mesmos cinco cursos freqüentados pelos alunos bolsistas: Direito, Psicologia, Fonoaudiologia, Ciências Sociais e Pedagogia. Nossas solicitações ocorreram com certa antecedência, mas a Universidade só nos disponibilizou parte delas agora, em 2012, pois o setor responsável pelos alunos está sempre sobrecarregado. As informações, contidas em documentos devem propiciar a análise da entrada, permanência e aproveitamento desses alunos. Tal análise é necessária pois só assim teremos alguma base para dizer se existe diferença na forma de permanência e aproveitamento desses alunos, em relação aos alunos do ProUni.

Nesta fase da pesquisa somente organizamos os alunos pagantes em dois grupos, em função do tempo de curso e não estamos falando em amostra. Por isso, não podemos compará-los aos bolsistas, mas é possível ter um panorama do que ocorre com os estudantes pagantes em relação à permanência no curso.

Os dados apresentados em seguida têm como ponto de partida o número de matriculados por curso e o número de formados em quatro ou cinco anos.

Tabela I - Matriculados e Formados nos cinco cursos

Matriculados 2005/ Cursos	Formados 2008/ 2009
Ciências Sociais Pedagogia Fonoaudiologia 350	176
Direito Psicologia 900	508
Total 1250	684 (54,72%)

Fonte: banco de dados da IES pesquisada
Dados organizados pela pesquisadora

Conforme Tabela I o total de alunos pagantes matriculados em 2005, considerando os cinco cursos é de 1250 estudantes. Entre os curso de quatro anos temos 350 estudantes matriculados em 2005 e 176 formados. Nos curso de cinco anos temos 900 estudantes matriculados e 508 formados. Podemos afirmar que os cursos de cinco anos, na sua totalidade, são mais procurados e podem ser mais valorizados socialmente e os de quatro anos são menos procurados e ao contrário dos demais podem ser menos valorizados socialmente.

Abaixo, na Tabela II, podemos avaliar a situação entre matriculados e formados nos cursos de cinco anos.

Tabela II – Situação Acadêmica por Curso: Direito e Psicologia

Cursos	Matriculados em 2005	Cancelados, desligados, transferidos trancados	Matriculados em 2009	Formados em 2009 *
Direito	660	613 (92,87%)	47 (7,12%)	382/660 (57,87%)
Psicologia	240	216 (90%)	24 (10%)	126/240 (52,5%)
Total	900	829 (92,11%)	71 (7,8%)	508/900 (56,44%)

Fonte: setor de aluno da instituição pesquisada
Dados organizados pela pesquisadora.
* Formados= estudantes matriculados em 2005 e/ou matriculados antes de 2005 (alongaram o tempo de curso), por isso n° de formados é desproporcional ao de matriculados em 2009.

Nos cursos de cinco anos como Direito e Psicologia temos um total de 900 estudantes matriculados em 2005 e em 2009 encontramos 71. Como o total de formados em 2009 é 508 podemos supor que dentre eles estão todos os matriculados no último ano 71/508 ou 13,97% e que somente eles fariam o curso em **tempo normal**. Portanto, seguindo nosso raciocínio, se retirarmos do total de formados, 508, os 71 matriculados em 2009 sobrariam 437 alunos que alongaram o seu tempo de curso. Ou seja, 437/508 ou 86,02% dos estudantes terminaram sua formação em mais de cinco anos e seriam matriculados antes de 2005. Esse raciocínio nos parece mais lógico na medida em que a segunda coluna da Tabela II e Tabela III mostra uma desistência muito grande, junto com os trancamentos e demais categorias. Muitos devem reabrir a matrícula, voltar ao curso e terminá-lo em mais tempo. Por isso o cálculo é sempre feito em função do total de matriculados inicialmente, dentro deles estariam os que chegaram em 2008 na Tabela III e em 2009 na Tabela II; muitos teriam reaberto a matrícula, e outros devem ter voltado ao curso por terem cumprido, por exemplo, dependência, etc. isso pode explicar o aumento significativo de formados quando comparados ao número de matriculados no último ano.

Na Tabela III, abaixo, podemos avaliar a situação entre matriculados e formados nos cursos de quatro anos.

Tabela III - Situação acadêmica por curso: Ciências Sociais, Pedagogia e Fonoaudiologia

Cursos	Matriculados em 2005	Cancelados, desligados, Transferidos, trancados	Matriculados em 2008	Formados em 2008 *
Ciências Sociais	150	102 (68%)	48 (32%)	36 (24%)
Pedagogia	152	147 (96,71%)	5 (3,28%)	99 (65,13%)
Fonoaudiologia	48	43 (89,58%)	5 (10,41%)	41 (85,41%)
Total	350	292 (83,42%)	58 (16,57%)	176 /350 (50,28%)

Fonte: setor de aluno da instituição pesquisada
Dados organizados pela pesquisadora
* Formados= estudantes matriculados em 2005 e/ou matriculados antes de 2005 (alongaram o tempo de curso), por isso n° de formados é desproporcional ao de matriculados em 2009.

Conforme Tabela III, cursos de quatro de anos, temos Ciências Sociais, Pedagogia e Fonoaudiologia com 350 estudantes matriculados em 2005 e 58 estudantes em 2008. Como em 2008 o número de formados é 176 podemos supor que entre os formados estão todos os matriculados no último ano 58/176 ou 32,95% que teriam feito o curso em **tempo normal**. Seguindo o raciocínio anterior, se retirarmos do total de formados, 176, os 58 matriculados em 2008, sobrariam 118 estudantes que alongaram seu tempo de estudo. Ou seja, 118/176 ou ainda 67,04 % dos estudantes terminaram sua formação profissional em mais de quatro anos e seriam matriculados antes de 2005.

Como se pode observar, dos cinco cursos em discussão, somente no curso de Ciências Sociais o número de formados (36) é inferior ao número de matriculados (48) em 2008, indicando que 12 estudantes devem ter sido reprovados e, provavelmente, estes alunos levarão mais tempo para terminar o curso. Dentre todos os cursos o de Ciências Sociais é exceção, com relação ao número de formados e matriculados.

Tendo ainda em vista os dados das Tabelas II e III podemos pensar o que ocorreu ao longo do curso para que no último ano tenha um número tão pequeno de matriculados. Para isso calculamos a perda de alunos entre os matriculados em 2005 e os matriculados no último ano de cada curso. Verificamos a perda de alunos no decorrer do curso a partir do número de cancelados, desligados, transferidos e trancados. É o que se observa nas Tabelas II e III. na coluna cancelados, desligados, transferidos e trancados; o número é muito significativo, 92,11% na primeira tabela e 83,42% na segunda. Pode-se pensar que esse número deve ser atenuado com o número de reaberturas de matrículas, o que de fato ocorre, mas esses devem estar entre os matriculados. O movimento é bastante complicado, ao mesmo

tempo em que num semestre se tem um percentual de trancamentos no outro temos um outro percentual de reabertura e os registros da instituição pesquisada não são precisos a ponto de se ter essas movimentações. Isso nos impossibilita termos um número correto da evasão dos cursos. Nenhum dos dados acima relacionados à evasão, formados no tempo ou os que alongaram o tempo do curso são exatos, são aproximados. Os números sobre esses aspectos obtivemos a partir dos matriculados no início e final do curso e do número de formados.

Diferentemente do caso dos estudantes do ProUni cuja origem social é popular, adentrando a Universidade com bolsa integral ou bolsa parcial de 50%, os estudantes pagantes vêm de outra classe social, classes médias ou ainda, pertencem à elite social.

Os alunos pagantes não responderam a um questionário socioeconômico, mas podemos afirmar que pertencem às classes médias ou elite em função dos valores das mensalidades pagas por eles. O valor mais baixo (curso de Pedagogia) das mensalidades dos cursos em discussão é de 1042 reais ou ainda 420 euros, aproximadamente. O valor mais alto é de 1990 reais ou 802 euros mensais. Somente as famílias mais abastadas podem manter seus filhos numa Universidade privada com esses valores.

Diante dos dados acima queremos discutir e analisar apenas dois deles, os que mais nos chamaram atenção: o primeiro, a desistência[77] expressa nos trancamentos, desligamentos, cancelamentos e transferidos e o segundo, o número de formados e tempo de formação nos cursos considerados.

Sobre o primeiro, o número de sujeitos que cancela a matrícula, se desliga do curso, que são transferidos ou ainda que trancam a matrícula, a partir do ano de 2005, início dos cursos, é muito grande; 92,11% no primeiro conjunto de cursos e de 83,42% no segundo.

Sobre o segundo, o número de formados e tempo de formação nos diferentes cursos aqui considerados mostra que o número de formados é sempre muito superior ao número de matriculados no último ano de curso; no conjunto dos cursos ele varia entre 5 e 10 vezes maior nos cursos de cinco anos e entre 9 e 20 vezes maior nos cursos de quatro anos.

No que diz respeito aos trancamentos e demais categorias, muitas devem ser as causas, entretanto a razão financeira deve ser um dos fatores que leva os alunos a pedirem cancelamento, trancamentos, etc. Outra razão, a meu ver mais importante, é a questão curricular. Atualmente, em função da economia neoliberal cobra-se da universidade brasileira uma função que não lhe cabe. O mercado exige mão de obra mais especializada para que a produção seja maior, melhor e, portanto mais competitiva (Rodrigues, 2007). A nosso ver esse é o objetivo para o qual as escolas de ensino médio deveriam estar voltadas e não a universidade. Ela tem como escopo a produção de conhecimento, ou seja, o ensino a pesquisa e a extensão e estas suas funções são atualmente desenvolvidas com muito esforço.

[77] Desistência aqui pode ser um trancamento temporário; muitos reabrem a matrícula. Não se trata, portanto de uma evasão propriamente dita.

A nossa pergunta é, os estudantes não podem estar desistindo dos cursos nos quais estão matriculados por não verem aplicabilidade técnica imediata nas disciplinas desenvolvidas e exigidas nos currículos? Podemos pensar também que estes estudantes têm uma expectativa do ensino superior moldada segundo os padrões exigidos e divulgado pela própria ideologia neoliberal, ou seja, o ES é importante e único para que se possa atingir com ele a mobilidade exigida pelas classes médias ou ainda, a busca pela reclassificação, segundo Bourdieu. Para essa classe talvez a universidade, seu currículo, esteja na contramão de suas ambições. A busca do diploma teria agora a finalidade de atender a demanda pelas técnicas capazes de engendrar novas posições de trabalho e por sua vez buscar um outro lugar no espaço social, o mais próximo possível das classes mais privilegiadas. Esse seria um dos impasses colocados para a universidade, do qual ao nosso ver ela tenta se desvencilhar.

Para as classes mais abastadas ainda, as elites e a própria burguesia a busca pelo ensino superior tem outro objetivo, o de conseguir manter a classificação social que já têm. Esse conhecimento seria essencial para manter e fazer crescer os bens culturais e econômicos herdados da sua família de origem. Assim, buscam no ES as profissões mais indeterminadas e capazes de criarem novas profissões ou ainda, redefinirem de forma criativa as profissões já existentes, capazes de trazerem as ferramentas para a manutenção do seu lugar no espaço social. São as profissões voltadas para os setores mais novos da produção cultural e artística (meios de comunicação; publicidade e marketing; rádio e televisão, pesquisa em ciências sociais, etc). Para tais profissões o diploma tem um valo relativo, já que o desenvolvimento das mesmas depende do capital cultural herdado com o qual fará a diferença na desenvoltura de tais atividades. É o emprego de práticas culturas, habitus e bom gosto já interiorizados nesses estudantes, que farão a diferença, como diz Bourdieu, tais profissões só dão acesso "àqueles que estão em condições de juntar a esses diplomas formais os diplomas reais" (2005, p.167). A universidade atual tem condições de atender a esses sujeitos?

As universidades públicas devem atender melhor aos anseios das elites e burguesia brasileira, pois exigem formação básica de excelência de seus estudantes e por isso podem oferecer cursos de boa formação cujas profissões podem ser particularmente criadas e recriadas pelos portadores de seus diplomas. Essa boa formação as instituições de ES privadas e reconhecidas já ressentem em seus objetivos, dadas as reformulações curriculares a que foram submetidas pelo ministério de educação e cultura (MEC) do Brasil. Os cursos antes de boa qualidade ficaram aquém dos oferecidos pelas IES públicas porque se tornaram cursos agilizados de menor tempo e menos onerosos para a nova burguesia de serviços educacionais. No caso dos estudantes pagantes aqui analisados essa poderia ser uma das razões da desistência ou dos trancamentos temporários.

Quanto ao segundo aspecto que nos chamou atenção, o número de formados e o tempo de formação. Vimos a partir dos dados apresentados que o número de formados é sempre maior que número de matriculados no último ano. Isto nos mostra que mesmo os alunos pagantes não conseguem realizar o curso no tempo mínimo de formação. Tal qual os bolsistas ProUni, o fato se repete com os estudantes

pagantes. Sem tentar comparar os dois grupos, uma vez que, como dissemos anteriormente, não trabalhos com amostras representativas, pudemos constatar o mesmo problema com os alunos pagantes. Principalmente, pelo fato de pagarem altas mensalidades, nossa hipótese é que acabariam o curso em tempo normal, com um nível mínimo de reprovação. Não foi o que observamos. A porcentagem de estudantes que aumentam o tempo de curso (por reprovação ou trancamento) é muito grande, 67,04% nos cursos de quatro de anos e 86,02% nos de cinco anos.

Diante deste quadro e pensando as condições de vida desses sujeitos, apoiamo-nos nos conceitos de Bourdieu para dizer que, de qualquer forma para esses sujeitos pararem o curso temporariamente ou mesmo para sempre, não é tão preocupante como o é para os estudantes das classes populares. Enquanto para estes a formação universitária é extremamente importante em função das suas expectativas de ascensão, para as elites e a burguesia o trancamento ou mesmo o seu desligamento pode ter outro significado. Ao longo do curso superior podem ter vários interesses, novas opções de estudos e de trabalho, muitas vezes em outros países. Tudo isso pode trazer outros horizontes. Conforme Bourdieu, as elites e a burguesia buscam profissões diferenciadas pois pretendem escapar à desclassificação e para isso "(...) *podem, com efeito, ou produzir novas profissões mais ajustadas às suas pretensões (...) ou então reordenar, em conformidade com suas pretensões, por meio de uma redefinição que implica uma reavaliação, as profissões às quais seus diplomas dão acesso"* (2007, p 165). Nos cursos aqui analisados e em função das profissões por eles propostas, é possível que exista para esses estudantes a busca de novas profissões, juntando ao diploma pretendido novos estudos e experiências de trabalho que lhes darão um diferencial. Como são de uma origem social mais elevada, esses estudantes (...) "*estão menos propensos a aceitar as ambições limitadas, progressivas e previsíveis na escala de uma vida, dos pequenos burgueses comuns*" (Bourdieu, 2007, p. 166).

Finalizando nossas reflexões preliminares podemos dizer que a universidade recebe atualmente sujeitos antes não esperados, os de classes populares e os filhos de famílias de classes médias e da burguesia que têm hoje outras aspirações frente ao ensino superior. Diante desses novos fatos, o que fazer para atender aos bolsitas ProUni que adentram ao ES privado sem a formação básica necessária possibilitando-lhes além do acesso, a possibilidade de realmente obterem o conhecimento pretendido pela universidade? E quais as mudanças necessárias que a universidade deve colocar em ação para que os currículos (Sacristán, 1998) sejam acessíveis às classes populares ao mesmo tempo que propiciem as alternativas diferenciadas para os que são de uma origem social mais elevada? Essas e outras questões darão continuidade ao nosso trabalho.

Bibliografia

Boito Jr., Armando. (2003) A hegemonia neoliberal no governo Lula. In: *Crítica Marxista*, n. 17, Rio de Janeiro: Revan, pp. 10-36.

Bourdieu, Pierre. (2007) *A distinção: crítica social do julgamento.* São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk.

Bourdieu, Pierre. (2005) *Escritos de educação*. (org.) Noguerira , Maria Alice e Catani, Afrânio, Petrópolis, Editora Vozes.

Bourdieu, Pierre e Passeron, J.C. (1975) *A reprodução*. Rio de Janeiro: LivrariaFrancisco Alves Editora S.A.

Cunha, L. A. (1981) *Educação e desenvolvimento social no Brasil.* Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A.

Foracchi, Marialice M. (1965) *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. 1° Edição, São Paulo, Companhia Editora Nacional.

Lahire, Bernard. (2004) *O sucesso escolar nos meios populares as razões do improvável.* São Paulo: Editora Ática.

Neves, Maria Lúcia (Org.) (2002) *O empresariamento da educação novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.* São Paulo: Xamã.

Rodrigues, José. (2007) *Os empresários e a educação superior*.Campinas: Autores Associados.

Sacristán, J. Gimeno; Gómez, A.I. Pérez. (1998) *Compreender e Tranformar o Ensino*. São Paulo, Artmed.

Santos, B. de S. (2004) *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.* São Paulo: Cortez Editora.

Saes, Décio A. Marques de. (1977) Classe média e políticas de classe (uma nota teórica). In: *Contraponto*, 2 , novembro, pp. 96-102.

7.30.

Título:

La Universidad como espacio educativo inclusivo: voces del alumnado con discapacidad

Autor/a (es/as):

Rodríguez, Víctor Hugo Perera [Universidad de Sevilla]

Díez, Anabel Moriña [Universidad de Sevilla]

Veja, Mª Dolores Cortés [Universidad de Sevilla]

Romo, Víctor Manuel Molina [Universidad de Sevilla]

Resumo:

1. Problemática

Uno de los retos más silenciados en el que la Enseñanza Universitaria, como se ha concluido en distintas investigaciones, tiene su particular *leitmotiv* son las numerosas barreras que los estudiantes universitarios con discapacidades deben superar. El cambio orientado a la mejora de la realidad educativa de nuestras Universidades comporta necesariamente escuchar y comprender sus distintas voces integrantes. No es extraño, por lo tanto, que en la actual Reforma Universitaria se establezca como uno de los indicadores europeos de calidad el acceso igualitario a la enseñanza superior de las personas con discapacidad. Según esto, la creación de oportunidades que confieran voz a los estudiantes permite construir propuestas que transformen y mejoren la organización educativa.

Esta comunicación presenta los resultados obtenidos en la fase inicial de un proyecto de investigación[1] que pretende estudiar la perspectiva que los estudiantes universitarios con discapacidad tienen acerca de las dificultades que perciben e identifican en su acceso, trayectoria y logros en la Universidad como Institución. La investigación en la que se enmarca el estudio hunde sus raíces en un proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MICIIN), presentado por un grupo interdisciplinar de investigadores procedente de diversos campos de conocimiento y grupos de investigación de la Universidad de Sevilla (US).

2. Metodología

El diseño de la investigación contempla distintas fases basadas en el método biográfico-narrativo. En concreto, este trabajo se centra en la primera fase, y se analizan los datos recogidos a través de grupos de discusión y entrevistas individuales. La información recogida corresponde a estudiantes con discapacidad matriculados en la US en el curso 2009/2010. En la

muestra utilizada para la primera fase participaron 44 estudiantes que se reunieron con perfiles heterogéneos (en cuanto a género, edad, formación y tipo de discapacidad), de acuerdo a los cinco campos de conocimiento de la US. Previo al tratamiento de los datos, se diseñó un sistema de categorías y se empleó el paquete informático MaxQDA10 para el análisis de datos cualitativos. Se utilizó el método de análisis comparativo por campos de conocimiento para describir los diferentes aspectos relativos a las barreras y ayudas institucionales que identifica el alumnado en la Universidad.

Los resultados obtenidos son parciales y se presentan categorizados con idea de comprender mejor qué áreas congregan las manifestaciones más críticas y en qué grado se reconocen las ayudas y las dificultades Institucionales. La principal conclusión apela a las condiciones que debiera cumplir la US para asumir responsabilidades y emprender iniciativas tal que faciliten los procesos de aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidades.

3. Relevancia/pertinencia del trabajo para el área de investigación

Este estudio profundiza en el conocimiento de la realidad universitaria reportando un mejor entendimiento de la perspectiva del alumnado con discapacidad.

4. Relación con la producción de área

Los resultados del estudio sugieren algunas implicaciones teóricas y metodológicas que pueden afectar a futuras investigaciones, intervenciones educativas, currículum docente y/o política institucional.

---

[1] Investigación financiada por el MICIIN: "Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad" (Dir. Anabel Moriña, EDU2010-16264)

Palavras-chave:

Enseñanza universitaria, educación inclusiva, discapacidad, accesibilidad, barreras y ayudas, métodos biográficos-narrativos.

Este trabajo muestra los resultados parciales de una investigación que está siendo actualmente desarrolla en la Universidad de Sevilla por un grupo de investigadores de diferentes áreas de conocimiento que se interesan por estudiar las barreras y ayudas que identifican los estudiantes con discapacidad desde una doble perspectivas: una primera y más amplia en la que se analiza el papel que la universidad como institución juega en el desarrollo de los estudios de este colectivo, y una segunda que pretende desvelar las condiciones que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje facilitando o dificultando sus aprendizajes. En este sentido, hemos tratado de dar voz a este grupo de

estudiantes, aplicando técnicas de investigación basadas en la metodología biográfico-narrativa. Los resultados del estudio sugieren algunas implicaciones teóricas y metodológicas que pueden afectar a futuras investigaciones, intervenciones educativas, currículum docente y/o política institucional.

Introducción

Uno de los retos más silenciados en el que la enseñanza universitaria tiene su particular *leitmotiv* son, como se ha concluido en distintas investigaciones, las numerosas barreras que los estudiantes universitarios con discapacidades deben superar. El cambio orientado a la mejora de la realidad educativa de nuestras Universidades comporta necesariamente escuchar y comprender sus distintas voces integrantes. No es extraño, por lo tanto, que en la actual Reforma Universitaria se establezca como uno de los indicadores europeos de calidad el acceso igualitario a la enseñanza superior de las personas con discapacidad. Según esto, la creación de oportunidades que confieran voz a los estudiantes permite construir propuestas que transformen y mejoren la organización educativa.

Esta comunicación presenta los resultados obtenidos en la fase inicial de un proyecto de investigación[78] que pretende estudiar la visión que los estudiantes universitarios con discapacidad tienen acerca de las ayudas y dificultades que perciben e identifican en su acceso, trayectoria y logros en la Universidad como Institución. La investigación en la que se enmarca el estudio hunde sus raíces en un proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (MICIIN), presentado por un grupo interdisciplinar de investigadores procedente de diversos campos de conocimiento y grupos de investigación de la Universidad de Sevilla.

Fundamentación teorica

En la literatura científica sobre inclusión educativa son diversas las investigaciones internacionales que concluyen que la universidad no está preparada para incluir al alumnado con discapacidad (Borland y James, 1999; Fuller, Bradley y Healy, 2004; Holoway, 2001; Hopkins, 2011; Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Nielsen, 2001; Prowse, 2009; Riddell, Wilson y Tinklin, 2002; Ryan y Struhs, 2004; Shevlin, Kenny y Mcneela, 2004; Tinklin y Hall, 1999). Si bien es cierto, el número de estudiantes con discapacidad en la universidad se ha visto incrementado en los últimos tiempos. En un estudio con estudiantes con discapacidad, Konur (2006) observa que existe un número creciente de jóvenes que desean ser parte del mundo universitario, aunque se ha estudiado, que dentro de la realidad educativa, la universidad sería una de las instituciones más segregadora y excluyente tanto en el ingreso como en la permanencia de estos estudiantes (Gitlow, 2001; Díaz Sánchez, 2000).

[78] Investigación financiada por el MICIIN: *Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad* (Dir. Anabel Moriña, EDU2010-16264)

Son diversas las acciones que se vienen llevado a cabo en el ámbito universitario para asegurar el principio de igualdad de oportunidades. Entre las numerosas acciones que se desarrollan en las Universidades podemos citar: estudios y acciones sobre barreras arquitectónicas en los edificios y campus universitarios para mejorar las condiciones de accesibilidad, movilidad y transporte mediante convenios con otras instituciones, elaboración del censo de estudiantes con discapacidad así como las características de la misma, apoyo en le estudio, labores de concienciación entre los miembros de la comunidad universitaria, ayudas técnicas, programas de inserción sociolaboral, acción tutorial especializada y prácticas en empresas y procesos de adaptación y diversificación curricular (González, 2000; Peralta, 2007). De entre todas estas acciones, cabría destacar, sin embargo, la tendencia por parte de las universidades españolas a implantar servicios de asesoramiento y apoyo para atender a estudiantes que acceden a ellas y que presentan algún tipo de discapacidad (Bausela, 2002).

Esta inquietante realidad institucional está cambiando lentamente, auspiciada en parte por estudios que emplean técnicas y métodos que consideran las voces de los alumnos y alumnas como fuente de transformación (Rudduck y Flutter, 2007). Desde esta perspectiva, la investigación narrativa viene a enfatizar la importancia de que las personas hablen de ellas mismas, sin silenciar su subjetividad. Por lo tanto, como metodología de investigación, está siendo muy adecuada para escuchar las voces de colectivos que están sufriendo procesos de discriminación, como es el caso de estudiantes con discapacidad. Algunos autores reconocen que este tipo de metodología puede contribuir a liberar las voces e historias de personas que habitualmente no se oyen (Owens, 2007; Susinos y Parrilla, 2008, Susinos, 2009).

Esta metodología puede tener además una gran capacidad transformadora y emancipatoria, tanto para la persona que participa en la investigación como para los contextos en los que está inserta. En el proceso de investigación a través de la metodología biográfico-narrativa se produce una relación de colaboración entre el investigador o investigadora y la persona que participa en la investigación. En este proceso se toman las decisiones conjuntamente para definir los problemas, diseñar la investigación, recoger los datos, interpretar y valorar los resultados y como no, redactar el informe narrativo. Como plantea Booth (1998) los métodos narrativos pretenden describir la experiencia subjetiva de las personas de una forma que sea fiel al sentido que éstas dan a su propia vida y es así que la subjetividad es reconocida y valorada.

En nuestro país existen estudios que han utilizado este tipo de metodología para abordar diferentes cuestiones y temáticas relacionadas con las personas con discapacidad. Booth (1998) explica que la "tesis de la voz excluida" facilita a través de los métodos narrativos el acceso a las percepciones y experiencias de grupos oprimidos que carecen de autoridad para hacer oír sus voces mediante el discurso académico tradicional. Este mismo autor plantea que estos métodos no subordinan la realidad de la vida de las personas a la búsqueda de la generalización. Destacan, por el contrario, los detalles

que marcan la experiencia personal. También De la Rosa (2008) denuncia cómo las personas con discapacidad –entre otras que también están en situación de desventaja social- no suelen tener presencia a la hora de tomar decisiones sobre cuestiones que les conciernen. Otros autores como Biklen (2000) o Tangen (2008), además de resaltar este carácter liberador planteado por Booth, resaltan la idea de cómo los estudios realizados demuestran que cuando se escuchan las voces de personas con discapacidad se contribuye al incremento de propuestas de mejora para caminar hacia una educación inclusiva. Este tipo de enfoque metodológico es idóneo para responder al lema defendido por el movimiento de personas con discapacidad "nada de nosotros, sin nosotros".

Metodología de investigación

El diseño que sigue la investigación contempla distintas fases basadas en el método biográfico-narrativo. En concreto, este trabajo se centra en su primera fase, y se plantea como objetivo identificar, describir y explicar las barreras y las ayudas que los estudiantes con discapacidad perciben en su acceso, trayectoria y resultados en la Universidad como Institución y del propio Servicio de apoyo con el que cuenta.

La información recabada corresponde a estudiantes con discapacidad matriculados en la Universidad de Sevilla en el curso académico 2009/2010. En la muestra utilizada para la primera fase participaron 44 estudiantes que se reunieron en varios grupos de discusión con perfiles heterogéneos (en cuanto a género, edad, formación y tipo de discapacidad), de acuerdo a las cinco áreas de conocimiento de la Universidad de Sevilla (Ciencias, Arte y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura). Posteriormente, se administraron entrevistas individuales a agentes clave en cada uno de los grupos de discusión para profundizar en la información.

Previo al tratamiento de los datos, se diseñó un sistema de categorías que fue originariamente confeccionado por el método deductivo y completado de un modo inductivo hasta su versión definitiva. El sistema de codificación que se emplea incluye varias categorías de análisis cuyos indicadores recogen información general de los entrevistados, así como sus opiniones sobre diferentes temáticas relacionadas con los objetivos del estudio. En el tratamiento de los datos obtenidos se tomó como referencia el modelo propuesto por Miles y Huberman (1994) y en su análisis se empleó el paquete informático MaxQDA10. Finalmente, se utiliza el método de análisis comparativo de toda la información recogida por campos de conocimiento, y el análisis estructural (Riessman, 2008), atendiendo al sistema de categorías establecido para describir los diferentes aspectos relativos a las barreras y ayudas institucionales que identifica el alumnado en la Universidad.

Resultados

Los resultados que se presentan han sido categorizados para comprender mejor las áreas que agrupan aquellas manifestaciones más críticas y el grado en que se reconocen las ayudas y las dificultades institucionales y del servicio de apoyo. La identificación de las ayudas y las barreras se complementan en el desarrollo del discurso.

Ayudas y barreras institucionales

Son numerosas las barreras que los estudiantes con discapacidad de la Universidad de Sevilla destacan de la misma como Institución. Uno de los problemas principales es la laguna normativa existente en la universidad y las subsecuentes trabas organizativas y actitudinales. La normativa avala, resguarda y protege los derechos de los estudiantes pero son desconocidos por la Comunidad Universitaria, incluyendo al profesorado. Es necesario, por tanto, su difusión efectiva para que pueda cumplirse. Como consecuencia, este desconocimiento afecta a la organización interna y al quehacer diario de cada Facultad pues ante estos temas, las respuestas no se rigen por la normativa.

> *"RTE4: que todo depende de la actitud del profesor porque la normativa, bueno existe una normativa reciente hace un año que ni Dios la sigue, pero bueno es que antes no existía ni eso. […] ¡Uf! llegas a la universidad, no tienes ni idea de cómo funciona, nadie te orienta de nada, ¡uf! tienes que coger optativas que no sabes cómo, ni de qué van, ni de qué departamento son. El acceso es caótico para todo el mundo, ahora a mi entender más caótico aún porque se hace por Internet ¿sabe?" (Grupo discusión institucional).*

Una segunda problemática identificada es el exceso de burocracia que el alumnado se encuentra en el momento de solicitar, en convocatorias oficiales, ayudas relativas a sus necesidades. A excepción de las ayudas que reciben para el pago de las matrículas (con deducciones o gratuitas), las ayudas económicas y las de movilidad para el extranjero, en muchos casos, la gestión administrativa socava la paciencia de los estudiantes hasta el punto de acabar presentándose en los despachos de los altos cargos para realizar la petición sin cita ni preaviso. El acceso a la universidad también supone para estos estudiantes un momento complejo ocasionado por la desorientación y la desinformación. Precisamente, una de las ayudas mejor valoradas por los estudiantes con discapacidad por parte de la Universidad como Institución está relacionada con la inmediatez y continuidad en la información que reciben sobre las ayudas, becas, ofertas de trabajo y cursos de formación. La universidad se sirven de una web que aloja y actualizada la información. No obstante, hay quienes reclaman la existencia de algún organismo, entidad, departamento o figura de apoyo que los ayuden durante su primer año, ya

que afirman que se sienten desamparados y dependientes a la buena voluntad del personal de la Universidad. En este sentido, se dice:

> *"RSP7: Luego en la Universidad, ya te digo, es que entré y no sabía ni matricularme. Fue una persona de Secretaría que me dijo mira te tienes que matricular del curso completo, te tienes que hacer tantos créditos el primer año." (Grupo discusión institucional).*

Ante esta afirmación, RTE4 añade que en otras universidades existen una figura de apoyo e incluso software informático que indica, a través de la realización de la matrícula, con quién se ha de poner en contacto el alumnado con discapacidad. En base a esto, la información que la Universidad no facilita a los profesores sobre su discapacidad se considera igualmente un hándicap en su contra. Precisamente esta información es recogida durante el periodo de matriculación, indicándose si se tiene o no discapacidad, el tipo y el grado y aseguran que dicha información no llega al profesorado y, peor aún, no se sabe exactamente a dónde va a parar y qué utilidad se les da. Aseguran, que si esta información llegara a conocimiento del profesorado y, por lo tanto, conocieran de antemano sus necesidades educativas, probablemente tendrían sus asignaturas adaptadas, solventándose muchos de los problemas que de esto pudiera derivarse y que esto, precisamente permitiría mantener mejor el ritmo de las clases. Un claro testimonio de esto último puede leerse a continuación:

> *"RSP5: Cuando uno hace la inscripción en la Universidad, tienes un punto que marcas incluso cuando vas renovando la matrícula que es para que si tienes discapacidad para permitir que la gente sepan que tienes discapacidad, que hay un tic para permitir que el personal docente sepa, no sé, realmente como lo pone o conozca, que de hecho lo hay para marcarlo, para permitir que esa discapacidad que tú tienes se sepa, no sé yo ya si es para el personal docente…" (Grupo discusión institucional).*

En cuanto a las ayudas que estos estudiantes puedan necesitar por parte de la Universidad como Institución, entienden que depende del voluntarismo del personal de administración y servicio, del profesorado y del alumnado. Reclaman que dichas ayudas no pueden derivar de la buena voluntad sino de un derecho y una obligación que rija una normativa y que oriente la actuación de la Comunidad Universitaria. No obstante, perciben la buena voluntad como algo positivo ya que supone un cambio de mentalidad y de sensibilidad ante las personas con discapacidad.

> *"RSP3: No sé. Yo creo que deberíamos tener más formación. Para mí es un problema muy grave lo que pasa es que claro, como hay tantos problemas… Pero se debería de ampliar la carrera o que hayan más asignaturas relacionadas con ese tema, más cursos obligatorios a lo mejor, no sé, algo se debería de hacer porque no…vamos en el instituto ya me pasaba, supuestamente cada profesor debería tener un informe encima de la mesa teniendo…en el cual se expliquen los problemas que tiene ese alumno. Yo nunca me he encontrado ese informe. O sea, yo siempre he tenido que ir a explicarle a los profesores me pasa esto, me pasa lo otro, y siempre me han dicho pues no tenía ni idea." (Grupo discusión institucional).*

En relación al profesorado, se aprecia el compromiso de atender bien a estos estudiantes. Se valora el hecho de que sean flexibles con el ritmo de aprendizaje y faciliten la entrega de los trabajos, el material lo dejan en Internet, entregan con anticipación las presentaciones para que puedan verlas en su propio portátil, etc. Por otro lado, se opina que está poco formado para atender al alumnado con discapacidad. Como consecuencia de esto, no saben responderles a su demanda y las asignaturas no se adaptan, pese a existir una normativa que lo indique. Igual importancia tendría la creación de un servicio interno que pudiera transcribir los apuntes para el alumnado que tenga una discapacidad visual, o que realizara programas especiales, en atención al trabajo que vienen haciendo organismos externos como es el caso de la ONCE. Por ello, se opina que el profesorado debería dejar sus materiales por adelantado para que pudieran adaptarse a tiempo, y no dejarlos paulatinamente durante el curso, pues en el caso de los estudiantes con discapacidad, les dificulta llevar el ritmo normal de las clases; en primer lugar: adquirir los apuntes, en segundo lugar: llevarlos a un organismo externo y, en tercer lugar: esperar a que estos apuntes se transcriban para poder recibirlos.

> *"RSP3: Yo, la principal…uno de los principales problemas que veo es la accesibilidad a los apuntes, o sea, al temario que te da el profesorado. Yo veo que no se ha…o sea, te dejan muchos apuntes en copistería… cosa que, tengo que llevarlo yo a la ONCE para que me lo pasen a braille, me tardan a lo mejor un mes en traérmelo." (Grupo discusión institucional).*

En relación a las asignaturas, encuentran ciertas ayudas cuando se trata de cambiar el turno en los horarios para poder recibir la materia, el acceso a la plataforma virtual de aprendizaje, o la propia flexibilidad en la convocatoria de exámenes. Sin embargo, el alumnado experimenta que el Plan de Bolonia todavía no se encuentra integrado en su totalidad en la organización y planificación de las asignaturas, y explican que las asignaturas que anteriormente eran anuales ahora son cuatrimestrales, que se han reducido en tiempo y duración pero no en materia, por lo que se encuentran saturados de trabajo y material de estudio. De igual modo, entienden que en determinadas carreras las asignaturas no debieran ser de obligada elección sino de libre opción y de acuerdo a sus horarios y necesidades.

> *"RSP4: Barreras, yo creo la organización de las asignaturas porque hay asignaturas que eran anuales y ahora son cuatrimestrales y bueno todo el temario que se daba en un año ahora se da en cuatro meses o cinco escasos, y no hay tiempo." (Grupo discusión institucional).*

Se dan algunas diferencias en cuanto al destino de las ayudas dependiendo de la discapacidad del alumnado. Por lo general, las ayudas son para personas con discapacidad física, visual o auditiva pero no para discapacitados psíquicos o sensoriales. Este hecho se agrava aún más cuando la información y difusión sobre dichas ayudas no llega a este colectivo de estudiantes.

> *"RSE4: Yo no tengo ningún tipo de ayuda, son todas movilidad, que si te hace falta una adaptación del ordenador por temas visuales, pero por temas mentales o psíquicos no he encontrado ninguna entonces no, no he seguido buscando." (Grupo discusión institucional).*

Respecto a la arquitectura e infraestructura, se percibe mejoras sustanciales en los espacios (anchura de los pasillos y entradas al aula) y en los edificios (reparaciones, arreglos y adaptaciones), en contraposición a la organización del espacio físico, donde las clases se encuentran masificadas, impidiendo la puesta en práctica de determinadas metodologías (debates y diálogos de una manera fluida), dificultando el acceso a determinadas aulas, afectando a su organización, motivos por los que abandonan algunas asignaturas. Esta situación genera cierta indignación, pues la propia normativa establece que los espacios deben ser accesibles e igualitarios para todos. La accesibilidad a determinadas aulas se ve minada por el mobiliario poco adaptado a sus necesidades (mesas y sillas atornilladas). La experiencia de este alumnado, asegura que la estructura de las aulas no facilita el proceso de aprendizaje y que los materiales que se utilizan en las mismas para el desarrollo de las asignaturas, como es el caso de los retroproyectores, pizarras, tarima, etc., no son accesibles al alumnado con determinadas discapacidad.

> *"RSP4: Las infraestructuras de las clases están mal. Y después bueno, yo a lo mejor lo que tengo un poquillo de más pega es la hora de la luz, porque muchas veces se apagan por ver trasparencias, y yo como me quedo sin ver nada, es que en eso ya a lo mejor no hay nada que hacer, claro son más de unos cincuenta alumnos con una dificultad mía tampoco. Entonces lo que yo veo así como más pega, es la organización que tienen." (Grupo discusión institucional).*

Ayudas y barreras del Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria

En referencia al Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria (SACU), y más concretamente con relación al Servicio de Atención al Discapacitado (SAD), los participantes del estudio se mostraron satisfechos con la labor que realizan; así como por el personal encargado de atender las necesidades del alumnado con discapacidad. En la medida de sus posibilidades, estos servicios resuelven problemas y ayudan a cubrir las necesidades de estos estudiantes.

La inclusión en el ámbito universitario resulta más satisfactoria y menos costosa debido a las ayudas recibidas por este Servicio. Unido a lo anterior, se valora la excelente labor realizada por la persona encargada del Servicio de Atención al Discapacitado. Sin embargo, se critica la escasa cobertura que da el Servicio ya que es una sola persona la que debe atender a más de 500 alumnos con discapacidad con los que cuenta la Universidad de Sevilla. Se considera, por tanto, que son pocos los medios para garantizar una ayuda y atención de calidad a toda la comunidad universitaria con discapacidad.

> *"RSP5: Bueno, yo cuando tuve problemas quizás conocí antes la ONCE porque realmente no tienen desde mi punto de vista ninguna potencia a nivel de discapacidad del SACU. Que una chica que hace lo que puede, pero sin medios." (Grupo discusión institucional).*

Referido a la ubicación geográfica del servicio, reclaman nuevas sedes de este servicio por Facultad o por Campus Universitario, ya que su ubicación está centralizada en una única sede, generando que determinados estudiantes, por causas distintas, no puedan visitarla de manera asidua.

También, consideran una barrera la falta de información sobre la labor que realiza el SACU, lo que le puede ofrecer, las condiciones de las becas e incluso de su existencia, y que se enteran de otros organismos de mayor envergadura ya que tienen más información y difusión.

> *"RSP4: Yo el tema de las becas, que facilita el SACU, porque yo no me aclaro, no sé si me las dan y después las tengo que pagar, no sé como va eso." (Grupo discusión institucional).*

Entre las ayudas que el SACU proporciona al estudiante con discapacidad, la más valorada y también criticada es la del alumno colaborador. Estas personas aceptan las becas motivados por el currículum y la ayuda económica que el SACU les proporciona. Es una ayuda que los estudiantes discapacitados tildan de utópica ya que no tienen efecto ni beneficio real en sus estudios. La función del alumno colaborador consiste en facilitar los apuntes de clase, encontrándose en muchas ocasiones con problemas para la comprensión de los mismos.

> *"RSP5: Bueno, si quieres poner lo de los 150 €, después tú llegas allí y digo que no me ayudaron en nada y le dí los 150 € a esta niña." (Grupo discusión institucional).*

Una última barrera la centran en la rígida burocratización del SACU respecto a las ayudas que pueden conceder. Se da la situación en la que los estudiante con discapacidad que accedan al primer curso y no conozcan el Servicio, si la información no la reciben a tiempo y si el plazo de solicitud de las ayudas ha finalizado, pierden la oportunidad de poder beneficiarse de las mismas.

> *"RCS3: Lo que ocurre con la libreta autocopiativa es que creo que no lo deberían haber cambiado porque el año pasado se podía pedir durante todo el curso. Si por ejemplo, vebían en Febrero y te enterabas de esa ayuda podías pedirle pero este ya no, ya hay un plazo de presentación de la solicitud." (Grupo discusión institucional).*

Conclusiones

La realización de este estudio nos ha permitido analizar la situación de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Sevilla, identificando aquellos aspectos que consideran ayudas y los principales problemas a los que se enfrentan en el momento de su acceso y permanencia en sus aulas. El análisis de los resultados obtenidos nos indica que los estudiantes con discapacidad no se encuentran en igualdad de oportunidades en las aulas universitarias (Castellana, 2005). Como en otras investigaciones previas (Borland y James, 1999; Tinklin y Hall, 1999; Castellana y Sala, 2006; Hadjikakou y Hartas, 2008.) los estudiantes con discapacidad identifican tanto barreras como ayudas en la Universidad.

Estamos de acuerdo con Díaz Sánchez (2000) en la idea de favorecer la implantación de servicios de orientación en aquéllas universidades en las que no haya y potenciar su desarrollo en aquéllas otra en que ya exista porque la labor con el alumnado universitario que los necesite, incluido aquél que posea algún tipo de deficiencia o minusvalía, puede ser de valor incalculable. Una Universidad que facilite la integración de estudiantes con discapacidad, es simplemente una universidad mejor (Álcantud, Ávila y Asensi (2000).

En definitiva, este trabajo no sólo ha reportado respuestas a los objetivos que nos planteamos, sino que también ha reafirmado la necesidad de seguir ahondando en estudios relacionados con la inclusión universitaria.

Bibliografía

ALCANTUD, F., ÁVILA, V. Y ASENSI, MC. (2000). La integración de Estudiantes con Discapacidades en los Estudios Superiores. Valencia: Universita de Valencia Estudi General

BAUSELA, E. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6(1–2).

BIKLEN, D. (2000). Constructing inclusion: lessons from critical, disability narratives, International Journal of Inclusive Education, 4(4), 337- 353

BORLAND, J. & JAMES, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university, Disability & Society, 14(1), 85-101

BOOTH, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En L. BARTON (Comp.) Discapacidad y sociedad. Madrid. Morata, 253-271

BOOTH, T. & AINSCOW, M. (1998). Making comparisons: drawing conclusions. En T. BOOTH Y M. AINSCOW (Eds.). From them to us. London: Routledge, 232-246

CASTELLANA, M. y SALA, I. (2005). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior. Aloma, 18.

CASTELLANA, M. Y SALA, I. (2006). Estudiantes con discapacidad en la universidad. Barcelona: Edición producida y coordinada por la Fundació Blanquerna Assistencial i de Serveis

DÍAZ SÁNCHEZ, F.A. (2000). Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales. Narración de experiencias. En V. Salmerón y V.L. López (coord.). Orientación Educativa en las Universidades. Granada: Grupo Editorial Universitario

DE LA ROSA, L. (2008). La historia de vida de Ángel. Madrid: La Muralla

FULLER, M., BRADLEY, A. & HEALEY, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment, Disability & Society, 19 (5), 455-468

GITLOW, L. (2001) Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusion of students with disabilities in their educational programs, The Occupational Therapy Journal of Research, 21, 115- 131

HOLLOWAY, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students, Disability & Society, 16(4), 597-615

HOPKINS, L. (2011). The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities, International Journal of Inclusive Education, 15(7), 711-727

KONUR, O. (2006). Teaching disabled students in higher education, Teaching in Higher Education, 11(3), pp. 351- 363

MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1994). Qualitative data analysis. Beverly Hills, CA: Sage Publications

MOSWELA, E. & MUKHOPADHYAY, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana, Disability & Society, 26(3), 307-319

NIELSEN, J. A. (2001). Successful University Students with Learning Disabilities, Journal of College Student Psychotherapy, 15(4), 37-48

OWENS, J. (2007). Liberating voices through narrative methods: the case for an interpretative research approach, Disability & Society, 22(3), 299-313

PERALTA, A. (2007). Libro blanco sobre universidad y discapacidad. Madrid: Real. Patronato sobre Discapacidad

PROWSE, S. (2009). Institutional construction of disabled students, Journal of Higher Education Policy and Management, 31(1), 89-96

RIDDELL, S., WILSON, A. & TINKLIN, T. (2002). Disability and the wider access agenda: supporting disabled students in different institutional contexts. Widening Participation and Lifelong Learning, 4, 12–26

RIESSMAN, C. K. (2008). Narrative methods for the human sciences. Los Ángeles: Sage Publications

RUDDUCK, J. Y FLUTTER, J. (2007) Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado. Madrid: Morata

RYAN, J. & STRUHS, J. (2004). University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities in Australian universities, International Journal of Inclusive Education, 8(1), 73-90

SHEVLIN, M., KENNY, M. & MCNEELA, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective', Disability & Society, 19(1), 15-30

SUSINOS, T. Y PARRILLA, A. (2008) Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo, REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2(2): 157-171

SUSINOS, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusive, Revista de Educación, 349, 119-136

TANGEN, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems, European Journal of Special Needs Education, 23 (2), 157-166

TINKIN, T. & HALL, J. (1999). Getting round obstacles: disabled students' experiences in higher education in Scotland, Studies in Higher Education, 24, 183-194

TORRES GONZÁLEZ, J.A. (2000). El papel de las instituciones universitarias en la creación y desarrollo de servicios de orientación y apoyo apara estudiantes con discapacidad. En V. Salmerón y V.L. López (coord.). Orientación Educativa en las Universidades. Granada: Grupo Editorial Universitario

7.31.

Título:

Novos públicos no ensino superior: novas formas de (in)justiça social?

Autor/a (es/as):

Seixas, Ana Maria [Universidade de Coimbra]

Peixoto, Paulo [Universidade de Coimbra]

Moura, Adriano [Universidade de Coimbra]

Resumo:

A disseminação dos benefícios, em termos pessoais e sociais, da aprendizagem ao longo da vida tem vindo a adquirir especial relevo nas atuais sociedades e economias baseadas no conhecimento. Aprender ao longo da vida significa, por um lado, que a pessoa é responsável por este processo que é extensível a todo o tempo da sua existência e, por outro lado, que é possível aprender em todos os seus contextos e espaços. No âmbito do ensino superior, o reconhecimento destes fenómenos traduz-se em políticas e medidas educativas que promovem a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem, e que visam a igualdade de oportunidades, através do estabelecimento de vias alternativas de acesso de novos públicos, assentes nos saberes e competências desenvolvidos nos domínios da educação informal e não formal. Tendo em consideração a necessidade de um compromisso social das instituições de ensino superior com este aumento da participação, em termos de equidade e justiça social, a presente comunicação procura contribuir para uma reflexão sobre políticas e estratégias que favorecem não somente o acesso mas também o sucesso destes novos públicos. Pretende-se,

essencialmente, promover a reflexão acerca das práticas e estratégias institucionais que promovem o seu progresso e o sucesso neste nível de ensino, precavendo o seu insucesso, abandono e outras formas de desigualdade e injustiça social.

Palavras-chave:

Maiores de 23; Ensino Superior; Equidade; Aprendizagem ao Longo da Vida.

O estabelecimento de uma via especial de acesso ao Ensino Superior (ES) para públicos não detentores da conclusão do nível precedente de ensino formal (através do Decreto-Lei nº 198/79 de 29 de junho79), foi legalmente justificado através da promoção do ideal de justiça em relação a pessoas que por diversas razões não puderam prosseguir a escolaridade normal para o acesso ao referido nível de ensino. De acordo com Amaral & Magalhães (2009), as recentes alterações legais neste domínio através do Decreto-Lei 64/2006, de 21 de março, consubstanciadas na desregulação desta via, através da responsabilização das Instituições de Ensino Superior (IES) pela realização de provas especiais e respetiva seleção de candidatos, e pela alteração do critério etário dos candidatos de 25 para 23 anos, correspondem a uma nova fase de políticas de regulação do acesso ao ES. Esta fase designada pelos autores de "mais diversidade" caracteriza-se pela implementação de medidas que visam oferecer uma nova oportunidade de ingresso no sistema de ensino (superior)[80] a trabalhadores com baixas qualificações. De acordo com os referidos autores, estas medidas enfrentavam diferentes problemas, designadamente: a falta de equidade no acesso ao ES, a falta de qualidade no ensino, a dificuldade de sobrevivência de algumas IES devido ao decréscimo no número de candidato, os baixos níveis de qualificação da população jovem e adulta portuguesa.

As referidas alterações a esta via especial de acesso ao ES, atualmente designada por "Concurso especial para titulares das provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos Maiores de 23 anos", podem igualmente ser interpretadas como efeito da regulação europeia das políticas educativas nacionais, através do estabelecimento de um espaço europeu de ensino superior (Bago, J. *et al*., 2011), e da proclamação do conceito de aprendizagem ao longo da vida (Cruz *et al*., 2010), intimamente ligado com a defesa dos interesses da economia e a promoção da coesão social (Cabrito, 2008). Segundo este autor, a referida via de acesso

[79] Apesar do referido Decreto-Lei de 1979 representar o estabelecimento legal da referida via de acesso, desde 1967 (ao abrigo do Decreto-Lei nº 47587, de 10 de março) que se realizavam, como experiências pedagógicas, exames *ad hoc* para o acesso ao ES de indivíduos que, tendo mais de 25 anos de idade, não possuem a adequada habilitação escolar.

[80] Para além da criação da via especial de acesso para pessoas maiores de 23 anos, os autores incluem nesta fase a clarificação da estrutura do sistema através do processo de Bolonha; aumento do número de CET's; desenvolvimento de um sistema de atribuição de créditos através do reconhecimento de competências; criação de oportunidades de formação vocacional a adultos com baixas qualificações (Lei 49/2005, de 30 de agosto).

para Maiores de 23, baseia-se essencialmente em teorias (neo)clássicas do capital humano e "independentemente do sentido que tem para cada indivíduo que vê assim criada mais uma oportunidade para ingressar no ensino superior; das "bondades" reitorais; ou da construção de situações mais justas e equitativas, pode perspetivar-se como inscrita, de forma redentora, nas políticas de "salvação" da economia e de dissuasão da contestação política e social" (Cabrito, 2008, p. 246). Neste sentido, apesar do aumento do nº de estudantes inscritos no 1º ano pela 1ª vez no ES através da via para Maiores de 23 ter sofrido um aumento após as referidas alterações legais (tendo vindo a decrescer desde então, fixando-se em 12,2% no ano letivo de 2010/01), os resultados de alguns dos estudos acerca desta via de acesso ao ES sublinham igualmente *i*) o efeito perverso da referida desregulação, que se reflete através da definição duvidosa dos critérios utilizados por determinadas IES (essencialmente privadas) que apresentam sérias dificuldades de sobrevivência, esquecendo o bem comum e a qualidade da educação (Amaral & Magalhães, 2009); *ii*) o malogro da promoção da democratização no acesso ao ES, na medida em que existem diversos fenómenos e mecanismos sociais que configuram as diferentes probabilidades de ingresso, permanência e sucesso nas diferentes IES, áreas de estudo e cursos, de acordo com as diferentes origens socioeconómicas, características individuais, percursos escolares anteriores, motivações e decisões de ingresso destes estudantes adultos (Pascueiro, 2009).

Partindo da anterior elucidação, a presente comunicação procura analisar esta via de acesso ao ES, para Maiores de 23, relativamente à dimensão de equidade e justiça social nas diferentes etapas (acesso, permanência e sucesso destes estudantes adultos - ditos novos públicos, estudantes não tradicionais, estudantes maduros) do ES. Mais precisamente, tendo por base dados recolhidos através de entrevistas exploratórias a estudantes adultos, da Universidade de Coimbra (UC), e a consequente confrontação destes dados com algumas investigações realizadas neste âmbito, procura-se: *1*) caracterizar o(s) perfil(is) destes estudantes adultos no ES, através das seguintes dimensões: *a*) variáveis sociodemográficas; *b*) percurso académico anterior; *c*) situação profissional; *d*) motivações para o acesso e permanência no ES; *e*) perceções acerca do processo de ensino aprendizagem no ES; *f*) perceções acerca do relacionamento interpessoal com colegas e professores; *g*) expectativas relativamente ao impacto do ES; *h*) perceções acerca da equidade/justiça social no concurso para o acesso ao ES através da via para Maiores de 23); *2*) identificar práticas e estratégias institucionais que promovem o seu progresso e o sucesso neste nível de ensino.

1) Maiores de 23 e a promoção da equidade, justiça social e ALV no ES

O conceito de equidade encontra-se intimamente relacionado com os propósitos de justiça e inclusão inerentes ao estabelecimento de uma via especial de acesso ao ES, para pessoas não detentoras detentores da habilitação formal de acesso. De acordo com Santiago *et al.* (2008), a promoção da

equidade no domínio da educação implica assegurar que as circunstâncias pessoais e sociais (e.g. género, estatuto socioeconómico e origem étnica) não serão obstáculos para o alcance do potencial educacional do indivíduo (dimensão de justiça); e assegurar um mínimo padrão comum de educação para todas as pessoas (dimensão de inclusão). No nosso entender, a dimensão de justiça do conceito de equidade apresenta uma importância especial no âmbito do ES, na medida em que se traduz na importância de identificar e diminuir os fatores que podem estar na origem de desigualdades e injustiças no acesso, frequência, sucesso, e no impacto proveniente dos resultados obtidos. Deste modo, reconhecer e corrigir as desigualdades e as injustiças no ES, deverá traduzir-se num tratamento, por parte do sistema de ES, que seja ajustado às necessidades existentes e/ou potenciais, de forma imparcial e justa (na medida em que esse mesmo tratamento não deve ser criador de novas desigualdades e injustiças para o sujeito em questão). Por outro lado, o conceito de equidade implica igualmente refletir sobre o princípio da meritocracia, na medida em que os mecanismos de acesso e de avaliação do sucesso no ES devem assentar na capacidade e no esforço de cada sujeito. O conceito de equidade joga-se numa constante tensão entre dois pólos: por um lado, a identificação e combate de diferentes tipos de injustiças através da instalação de mecanismos de apoio e de ação positiva ajustados às especificidades de cada um; por outro lado, o princípio da meritocracia tendo em conta a promoção da imparcialidade, de modo a não criar novas situações de injustiça.

Ao transpormos a anterior análise do conceito de equidade para a via especial de acesso ao ES para maiores de 23, compreendemos que esta medida deve traduzir-se simultaneamente numa diminuição de situações de injustiça nas diferentes etapas (acesso; permanência; sucesso; impacto dos resultados obtidos), não descurando uma gestão consciente do princípio da meritocracia e, consequentemente, o bem comum e a qualidade da educação. A promoção da equidade através desta via especial de acesso ao ES implica ainda o reconhecimento e a promoção da ALV nas IES, no sentido em que estas devem simultaneamente avaliar/ valorizar os diferentes tipos de saberes e competências adquiridas pela via experiencial, por parte de pessoas adultas que não conseguiram obter as qualificações formais normalmente exigidas, muitas vezes devido a desigualdades de oportunidades e/ou injustiças sociais em termos de acesso e sucesso nos níveis de ensino precedentes (ensino básico e secundário).

Partindo deste entendimento, apresenta-se em seguida uma caracterização genérica do(s) perfil(is) dos estudantes adultos que ingressam no ES através da via para Maiores de 23, tendo por base as perceções de 9 estudantes que ingressaram na Universidade de Coimbra, através da referida via, nos últimos 3 anos letivos[81].

[81] O processo de seleção dos adultos entrevistados procurou abranger a maior diversidade possível em quatro dimensões - faixa etária, género, áreas de educação e formação, e situação profissional, com o propósito de alcançar uma maior diversidade de experiências e perceções. Importa no entanto referir que este processo de seleção foi condicionado pela indisponibilidade de muitos adultos contactados para o efeito.

2) Caracterização genérica dos estudantes adultos que ingressam no ES através da via especial de acesso para maiores de 23

A recolha de dados foi efetuada através da realização de entrevistas exploratórias, tendo por base um guião composto pelos seguintes tópicos: *i*) caracterização sociodemográfica; *ii*) percursos de educação formal, não formal e informal; *iii*) perceções acerca da via de acesso 'maiores de 23' enquanto promotora de equidade e justiça social; *iv*) expectativas em relação ao impacto da frequência do ES. Ao longo da recolha e análise de dados e da constante confrontação com os resultados efetuados neste domínio, as quatro dimensões apresentadas foram desdobradas em sete principais dimensões consoante a relevância evidenciada: *a*) variáveis sociodemográficas; *b*) percurso académico e situação profissional dos estudantes adultos; *c*) motivações para o acesso e permanência no ES; *d*) perceções acerca do processo de ensino-aprendizagem no ES; *e*) perceções acerca do relacionamento interpessoal no ES; *f*) expectativas relativas à frequência e conclusão do ES; *g*) perceções acerca da equidade/justiça social no acesso ao ES para Maiores de 23. Por sua vez, o ciclo de 'análise de dados – confrontação com estudos' acabou por evidenciar igualmente a necessidade estabelecer a distinção de perfis de estudantes adultos em determinadas dimensões.

2.1 – Caracterização sociodemográfica dos estudantes adultos

Relativamente à caracterização etária, e partindo do trabalho efetuado por Pascueiro (2009), os estudantes adultos entrevistados foram distribuídos em três perfis distintos: *Perfil1*) Jovens adultos, com idade inferior a 30 anos sem atividade profissional e dependentes do agregado familiar de origem; *Perfil 2*) Adultos com mais de 30 anos, maioritariamente integrados no mercado laboral; *Perfil 3*) Adultos com idade avançada (acima dos 50 anos). Estes perfis são ainda marcados por diferentes situações pessoais, sociais e profissionais, e diferentes motivações e expectativas relativamente ao ES.

Em concordância com os estudos analisados acerca deste domínio (e.g. Bago *et al*., 2011; Correia & Mesquita, 2006; Amaral, *et al.*,2002; Batista, 2011), os estudantes adultos entrevistados pertencem a meios socioeconómicos baixos. Neste âmbito importa assinalar a tendência estabelecida por Pascueiro (2009), segundo a qual os estudantes provenientes de meios socioeconómicos mais favorecidos ingressam tendencialmente em áreas como a saúde, economia, gestão e contabilidade. Verifica-se igualmente a existência de diferentes níveis de autonomia financeira (Batista, 2011). Esta tende a aumentar com a idade dos estudantes adultos. No que concerne ao nível de escolaridade parental, Bago *et al*. (2011) defendem que a maioria possui um nível de escolaridade baixo, sendo de assinalar que o nível de escolaridade parental pode variar do analfabetismo à conclusão do ensino superior. A

referida variação deve-se, pelo menos parcialmente, ao aumento do nível de escolaridade parental com a própria evolução das gerações.

Importa ainda referir que os adultos entrevistados apresentam diferentes níveis de responsabilidades familiares (e.g. situação de parentalidade) que tendem a aumentar com a idade.

2.2 – Percurso académico e situação profissional dos estudantes adultos

A análise do percurso académico e dos respetivos níveis de ensino concluídos revelam igualmente a existência de uma grande heterogeneidade entre os estudantes adultos, que ingressam no ES através da via para Maiores de 23. A interrupção do ensino formal apresenta-se como o resultado de uma complexa conjugação de fatores: familiares, financeiros, pessoais, profissionais, e relacionados com o serviço militar (Batista, 2011), independentemente dos perfis etários anteriormente assinalados. No entanto, esta interrupção prévia do ensino formal não é generalizável, e alguns destes estudantes encontram-se mesma a frequentar pela segunda vez o ES.

Relativamente ao nível de ensino formal concluído importa distinguir os estudantes adultos e jovens adultos (*Perfil 1* e *Perfil 2*) que possuem o nível de ensino secundário completo e percecionam a conclusão do nível secundário como um dos pré-requisitos de acesso ao ES através da via para Maiores de 23, dos estudantes em idade avançada (*Perfil 3*) que possuem baixos níveis de escolaridade. Este último grupo é aquele que apresenta as características geralmente associadas ao estudante adulto não tradicional: saída precoce da escola; afastamento do ensino formal durante um longo período de tempo; baixas qualificações académicas; falta de experiência prévia no ES (Correia & Mesquita, 2006; Amaral, *et al.,* 2002; Batista, 2011).

Os estudantes adultos apresentam situações profissionais diferenciadas, desde situações de emprego (detentores do estatuto de trabalhador-estudante), interrupção da vida profissional para uma total dedicação aos estudos, situações de desemprego involuntárias, e situações de reforma (*Perfil 3*).

2.3 – Motivações para o acesso e permanência no ES

A análise das entrevistas efetuadas corrobora a existência generalizada da presença de um elevado nível motivacional nos estudantes que ingressam no ES através da via para Maiores de 23 (Bago *et al*., 2011; Soares, *et al*., 2010). Esta elevada motivação é percecionada como um estímulo para o acesso e para a permanência (com sucesso) destes estudantes no ES. Todos os estudantes fazem referência ao apoio por parte da família[82], dos amigos, e da entidade empregadora (no caso dos estudantes-

[82] Entrevista B, adulta 27 anos: "Os meus familiares preocuparam-se pela questão profissional, se eu iria ser capaz de conciliar as coisas, apesar de tudo estão a dar-me todo o apoio possível".

trabalhadores), como fator fundamental para o seu ingresso e permanência no ES (Batista, 2011). Para alguns destes estudantes, o ingresso no ES aparece associado a ruturas ou transições na vida pessoal e/ou profissional (Oliveira, 2007; Soares *et al*., 2010).

O ingresso no ES é essencialmente justificado pela motivação vocacional/ profissional adultos (Soares *et al*., 2010). Para os jovens adultos (*Perfil 1*) cuja principal motivação para o ingresso no ES reside no alcance de uma boa posição no futuro mercado de trabalho. Os restantes estudantes (*Perfil 2* e *3*) apresentam motivos que vão desde a procura de emprego, necessidade de responder às exigências do mercado de trabalho (Batista, 2011; Correia & Sarmento, 2003), e a motivação para progredir na atual carreira (Batista, 2011; Correia *et al*., 2009), estando esta última ligada a um apoio/pressão por parte da entidade empregadora (Correia & Sarmento, 2003). Alguns destes adultos referiram ainda a existência de um sentimento de desilusão/saturação em relação à sua anterior situação laboral, e uma vontade de ingressar num novo projeto profissional (Correia & Sarmento, 2003) (e.g. situação de desemprego; reforma; morte de um familiar; aquisição de recursos financeiros).

No domínio das motivações de âmbito pessoal, verifica-se uma distinção clara entre os jovens adultos (*Perfil 1*) que percecionam esta via de acesso ao ES como uma possibilidade de poder dar um "passo normal" na progressão académica, e os adultos em idade avançada (*Perfil 3*) que percecionam o ingresso no ES como a realização de um sonho[83] (Batista, 2011; Correia & Sarmento, 2003), Estes últimos apontam como principais fatores motivacionais a necessidade/vontade de enriquecimento do seu nível cultural e de mudança de algo na vida (Correia & Sarmento, 2003). A pressão social e sensação de marginalização por falta da licenciatura foram igualmente referidas como fatores motivacionais importantes por alguns dos estudantes (Correia & Sarmento, 2003).

2.4 - Perceções acerca do processo de ensino-aprendizagem no ES

As perceções dos adultos entrevistados relativamente aos fatores que afetam os respetivos processos de ensino-aprendizagem (E-A) evidenciam a existência de uma certa consensualidade relativamente às capacidades e dificuldades sentidas. No que concerne às capacidades facilitadoras do processo de E-A a maioria dos adultos refere possuir um elevado nível de responsabilidade e de maturidade (Batista, 2011; Correia, & Sarmento, 2003) e uma elevada capacidade de adaptação aos métodos de ensino que consideram menos ajustados (e.g. utilização única do método expositivo). Consideram também ter uma maior motivação para aprender comparativamente aos seus colegas mais jovens. A maioria destes

[83] Entrevista D, adulto 64 anos: "No meu caso concreto acho que foi fantástico. Foi fantástico porque me deu a possibilidade de realizar um sonho de criança que a minha vida económico-financeira nunca me permitiu realizar enquanto jovem. E por outro lado, estou a adquirir conhecimentos fabulosos e adquirir uma bagagem cultural de grande nível… É muito bom que estas oportunidades nos surjam, aqueles que nunca tiveram oportunidade de realizar esse sonho que é estudar e valorizarmo-nos constantemente".

estudantes adultos salienta sentir apoio e orientação por parte dos docentes, e a existência de proximidade na relação professor-estudante[84]. Salienta-se ainda a referência, por parte dos adultos com idade avançada (*Perfil 3*), a um sentimento de enorme prazer no processo de E-A[85].

Por outro lado, os estudantes adultos referem na generalidade sentir dificuldades acrescidas na articulação de diversos compromissos familiares, profissionais e académicos, nomeadamente na gestão do tempo[86] (Batista, 2011; Correia & Sarmento, 2003). A dificuldade de gestão do tempo é também referida relativamente às metodologias e estratégias de ensino, como o trabalho de grupo[87]. Os adultos entrevistados referiram ainda deter outras dificuldades que se diferenciam de acordo com o perfil de adulto em questão: os jovens adultos e adultos (*Perfil 1 e 2*) indicam dificuldades ao nível dos conhecimentos e competências específicas, relacionadas com o facto de estarem a frequentar cursos de áreas de educação e formação desconexas da sua formação académica anterior[88]. Por sua vez os adultos com idade mais avançada (*Perfil* 3) referem sentir dificuldades ao nível dos saberes e competências considerados transversais no ES, nomeadamente, o domínio da língua inglesa, domínio das TIC[89].

Contrariamente ao verificado por Batista (2011), estes estudantes revelam ter dificuldades em estabelecer uma ligação entre os conteúdos programáticos do curso e as aprendizagens informais adquiridas/desenvolvidas ao longo da (s) sua(s) atividade(s) profissional(is), não considerando, talvez por isso, importante o reconhecimento, validação e certificação dos seus saberes experienciais.

---

[84] Entrevista B, adulta 27 anos: "Os professores preocupam-se se nós estamos a acompanhar, se não estamos, tentam-nos dar também o máximo de apoio possível, tentam-nos orientar…pelo menos até à data tenho sentido esse acompanhamento e essa preocupação em perceber se estamos mesmo a acompanhar a componente prática (…) Termos esta aproximação dos professores, que acabam por ser os nossos guias, os nossos monitores, acaba por ser positivo para nos sentirmos suficientemente à-vontade para os podermos questionar".

[85] Entrevista A, adulto 51 anos: "Tenho um prazer extraordinário, prazer e privilégio de frequentar a Faculdade de Letras. Se for perguntar a um rapaz de 18/19 anos é capaz de não ter essa… Eu tenho paixão, percebe?"

[86] Entrevista F, adulto 32 anos:" Essencialmente isto rouba tempo e cansa. O trabalho é um bocadito pesado… essencialmente sinto falta de tempo".

[87] Entrevista B, adulta 27 anos: "Sinto alguma dificuldade efetivamente quando é para preparar trabalhos, tendo em conta que por vezes a nível profissional não consigo direcionar tanto o meu tempo para poder fazer trabalho de grupo (…) nos trabalhos de grupo acaba por ser um bocado difícil conciliar o trabalho, o grupo, todos temos disponibilidades diferentes, e às vezes até me sinto sobrecarregada para conseguir fazer o dito trabalho de grupo, e que esteja no meu nível satisfatório, para sentir-me à-vontade de o entregar. Tendo em conta que depois não conseguimos reunir todas as pessoas que estão no grupo".

[88] Entrevista E, adulto 25 anos: "O facto de eu estar tanto tempo afastado e ainda por cima vir de uma área diferente, faz com que tenha hoje dificuldades que a maioria dos meus colegas não tem. Muitas vezes, sempre que aparece uma matéria nova, eu tenho que estudar mais, mais tempo, ler mais, porque há coisas que eu não compreendo da mesma forma".

[89] Entrevista D, adulto 64 anos: "Sei que tenho alguma dificuldade em relação e eles. Eu só domino Português, Espanhol e Francês. Não sei Inglês, nunca estudei inglês, e há cadeiras em que eu tenho muitas dificuldades porque para arranjar bibliografia é quase tudo em inglês. E eu tenho que me limitar e às vezes fico com notas menos boas, tirar um 14 ou tirar um 15, porque não tive acesso a obras de autores mais importantes".

2.5 - Perceções acerca do relacionamento interpessoal no ES

A perceção dos estudantes adultos entrevistados acerca do seu relacionamento interpessoal evidencia a consideração da existência de um bom relacionamento com os colegas do curso (Batista, 2011; Soares et al., 2010), e a importância do relacionamento com os colegas para o processo de ensino-aprendizagem (Correia et al., 2009). No entanto, verificam-se igualmente algumas diferenciações neste âmbito, tendo em conta o fator etário. Assim, os jovens adultos (Perfil 1) referem sentir uma plena integração social, incluindo as atividades extraescolares90. Os adultos (Perfil 2) assinalam uma boa integração social, essencialmente nas atividades académicas (e.g. troca de apontamentos), sendo que percecionam a diferença de idades como fator inibidor ao nível da interação com os colegas no âmbito extraescolar. Por último, os adultos em idade avançada (*Perfil 3*) indicam um sentimento de integração social plena, porquanto se autoavaliam como orientadores/mentores dos colegas mais jovens[91]. Como fatores inibidores do relacionamento interpessoal, alguns adultos referem a existência de um medo inicial de serem marginalizados (Correia & Sarmento, 2003) e algum constrangimento no relacionamento com colegas mais novos devido à diferença etária.

2.6 -Expectativas relativas à frequência e conclusão do ES

Os estudantes adultos entrevistados têm expectativas diversificadas em relação ao impacto da frequência e conclusão dos estudos no âmbito pessoal e social. No entanto, apresentam concordância quanto ao facto de encararem o acesso ao ES como oportunidade de enriquecimento pessoal e cultural, que deve ser aproveitada a custo de muito esforço (Batista, 2011). No âmbito profissional, é clara uma diferença entre as perceções dos estudantes jovens adultos (Perfil 1) e os estudantes de idade mais avançada (Perfil 2 e 3). Enquanto os primeiros consideram que a obtenção de um diploma de ES terá importantes repercussões na vida profissional, possibilitando uma melhor inserção no mercado de

[90] Entrevista B, adulta 27 anos: "Há bastante integração, até ao nível dos convívios, a nível também dos convívios, tenho tentado conciliar as coisas, a nível de também estar um pouquinho nas praxes. Estou a tentar integrar-me em todo o espírito académico e em toda a parte da tradição do que é a Universidade, do que é a praxe".

[91] Entrevista D, adulto 64 anos: "É uma relação boa… até inclusive à vida pessoal deles, às vezes com problemas amorosos e tal, tanto rapazes como raparigas, vêm ter comigo e pedem-me concelhos. Eu tento dentro dos meus conhecimentos dar-lhes o apoio moral, ajuda-los a ultrapassar as situações difíceis que na vida todos nós as temos…".

trabalho[92], os segundos afirmam que a conclusão não alterará significativamente a sua situação profissional[93].

2.7 - Perceções acerca da equidade/justiça social no acesso ao ES para Maiores de 23

Relativamente à fase de ingresso, a maioria dos estudantes adultos entrevistados considera a via de acesso para maiores de 23 anos como sendo promotora de equidade e justiça social na medida em que: *i*) possui um processo de avaliação rigoroso (prova de conhecimentos e entrevista) permitindo a admissão apenas de candidatos que possuem os saberes e as competências necessárias para permanecer e eventualmente concluir com sucesso o curso[94] *ii*) exige uma grande preparação e esforço por parte dos candidatos. Estes estudantes consideram que o caráter rigoroso do processo de seleção considerado rigoroso é essencial para a não desacreditação da IES[95]. No entanto, alguns jovens adultos e adultos (*Perfil 1* e *2*) referem que esta via de acesso ao ES é igualmente promotora de injustiças sociais, na medida em que consideram o acesso através desta via facilitado comparativamente ao ingresso pela via normal[96]. É de salientar o facto de alguns estudantes, ao considerarem esta via de acesso como promotora de equidade e justiça social, referem alguma limitação na reparação da injustiça na medida em não poderão aproveitar os benefícios sociais e profissionais que a frequência do ES quando jovens lhes poderia ter trazido[97].

---

[92] Entrevista E, adulto 25 anos: "Neste momento, mais depressa me vejo como um economista, seja na banca ou não, e o desporto mais como utilizador do que como propriamente como instrutor. Mudei um bocado nesse sentido. Se me perguntarem o que achas que vais ser quando acabares o curso, eu depressa respondo bancário".

[93] Entrevista A, adulto 51 anos: "Se eu fosse um rapaz com 20 anos ia fazer uma licenciatura em X porque preciso da X no meu futuro e tal, para o mercado de trabalho e tal. Eu já não estou, digamos, dentro do mercado de trabalho"; Entrevista C, adulto 40 anos: "a parte escura ou mais escura é que aos 40 anos que perspetiva profissional é que uma pessoa tem?".

[94] Entrevista D, adulto 64 anos: "o processo da maneira que está é interessante e esta bem assim, porque entram aqueles que de facto têm capacidade para tirar um curso. Os outros não conseguem, pronto, terão que se ir preparando até que reúnam condições para fazer o exame com algum sucesso. A prova não é uma prova fácil mas é uma prova acessível. Acessível porque de qualquer forma um aluno de 12º ano também terá algumas dificuldades em prestar prova".

[95] Entrevista A, adulto 51 anos: "Para vir aqui tem que se demonstrar alguns conhecimentos, e ainda bem que é assim, se não estas paredes ficavam um bocado desacreditadas…Preparei-me – atenção – isso é fundamental, eu não vim para aqui… Eu quando decidi vir fazer os Maiores de 23 eu não pensei 'bem vou lá fazer aquilo, desporto e tal'. Não, preparei-me, fiz uma preparação e fui de facto à vontade."

[96] Entrevista C, adulto 40 anos: "No meu curso em particular, foi muito fácil (…) e acredito que nesse ano tenha havido muitos que não entraram, e nesse aspeto eu tenho que dizer que os maiores de 23…eu fui favorecido por ter ido pelos Maiores de 23, tenho que o dizer abertamente, no meu curso".

[97] Entrevista D, adulto 54 anos: "Eu penso que o que se esta a fazer, é fazer-se alguma justiça. Não se faz a justiça toda. É efetivamente dar a oportunidade àqueles que não tiveram possibilidade de na altura própria tirar o curso, de o fazerem agora. É evidente que isso já não lhes vai trazer dividendos pelo contrário, dá custos como os tem trazido a mim".

No que diz respeito à atual experiência de frequência do ES, a generalidade dos dados recolhidos evidencia um sentimento de existência de equidade e justiça social. É interessante salientar que esta perceção se encontra associada a um sentimento de não discriminação uma vez que não são alvo de um tratamento indiferenciado por parte da IES, após o processo de ingresso[98]. No entanto, alguns destes estudantes percecionam a existência de uma discriminação positiva (informal), por parte dos professores, legitimada pelo comportamento do aluno (e.g. bom comportamento do aluno – maior atenção do professor), ou pelo facto do estudante possuir o estatuto de trabalhador-estudante[99].

Notas Finais: Estratégias promotoras de equidade e justiça social no acesso, permanência e sucesso no ES

Em jeito de conclusão, tendo em conta a análise anterior acerca dos estudantes adultos que ingressam no ES através da via para Maiores de 23, apresentamos em seguida algumas estratégias institucionais capazes de potenciar os ideais da ALV, equidade e justiça social nas diferentes etapas do ES: *i*) *Desenvolvimento de dispositivos de orientação académica e profissional dos candidatos ao ES*. Apesar da referida necessidade ser de certo modo transversal às restantes vias de acesso ao ES, consideramos que adquire especial relevância no âmbito desta via especial na medida em que expectativas desajustadas em relação ao plano de estudos e às saídas profissionais poderão originar novas situações de injustiça social (e.g. insucesso escolar; abandono escolar; sérias dificuldades de ingressar no mercado de trabalho, etc.) *ii*) *Desenvolvimento de um rigoroso processo de avaliação (de conhecimentos).* A perceção e as vivências dos estudantes adultos revelam que o rigor da prova de conhecimentos permite simultaneamente selecionar aqueles que realmente serão capazes de frequentar e concluir com sucesso este nível de ensino (de modo a não criar novas situações de injustiça após o ingresso) e, promover a qualidade da educação e a não desacreditação da IES; *iii*) *Desenvolvimento de instrumentos de caracterização do corpo discente e de programas de monitorização das trajetórias escolares dos estudantes.* A caracterização anterior acerca dos estudantes adultos revela que estes estão longe de constituir um grupo homogéneo nos diversos domínios analisados (situação social,

[98] Entrevista E, adulto 25 anos: "Eu acho que é positivo nesse aspeto, quer dizer se nós fossemos tratados de forma diferente a vida toda acho que em termos de formação, em termos pedagógicos, não seria bom para nós. Pronto, a entrada teve que ser diferente, mas a partir do momento em que entramos e que estamos lá dentro somos normais, pelo menos é assim que funciona…"

[99] Entrevista E, adulto 25 anos: "Porque os professores são humanos, e se calhar isto é mesmo assim: se eu sei que determinado indivíduo teve outras dificuldades na vida, e que está aqui, e que tem outra postura, tem outra vontade, o professor é mais simpático, mas não é só isso, começa por aí, ajuda…Não quer dizer que eles me ajudem a passar… independentemente de ser maior de 23, não é pelo facto de eu ser maior de 23, mas pelo facto de eu ter passado por isso, eu sou diferente na realidade, e eles aceitam-me talvez como diferente (…). É mais pela postura"; Entrevista B, adulta 27 anos: "Há um bocadinho de diferenciação mais pela perspetiva efetiva de nós podermos, como trabalhadores estudantes, fazer avaliação contínua, e nos tentarem dar algum apoio ao nível da componente prática o mais possível. E sinto realmente que há um respeito da parte dos professores pelo facto de eu procurar o máximo de aulas possível".

económica, educacional; interesses, motivações, expectativas). Deste modo, a análise do perfil do estudante e o seu aproveitamento por parte do corpo docente permitiria uma maior compreensão das potencialidades e dificuldades dos estudantes inseridos no grupo turma e uma melhor gestão dos métodos e técnicas de ensino-aprendizagem. Por outro lado, esta ferramenta serviria igualmente como ponto de partida para a valorização dos diferentes tipos de saberes e competências; *iv*) *Desenvolvimento de dispositivos de reconhecimento de aprendizagens experienciais e maior flexibilização curricular.* Para que esta via de acesso cumpra os seus ideais de ALV, de equidade e justiça social, deverá estar apoiada num dispositivo de reconhecimento e acreditação de aprendizagens experienciais, que permita realizar um avaliação diagnóstica dos saberes e competências desenvolvidos pelo adulto ao longo da sua vida, de forma justa e equitativa. Assim, este dispositivo poderia permitir a acreditação de determinadas ECTS aos candidatos adultos tendo em conta as suas aprendizagens experienciais, e originar uma reflexão acerca da relação existente entre o desenvolvimento curricular no ES e o mercado de trabalho.

Bibliografia

Amaral, A, *et al*. (2002). *O Ensino Superior aberto a novos públicos*. Centre for Research in Higher Education Policies. Braga: Fundação das Universidades Portuguesas.

Amaral & Magalhães (2009). Between institutional competition and the search for equality or opportunities: access of mature students. *Higher Education Policy*, 22, pp.505-521. International Association Universities. Palgrave.

Amorim *et al*. (2010). And after the access (of ―new publics to higher education): the revolution is not over. *RANLHE Project*. Lifelong Learning Programme. Retirado em 22/03/2012, de: http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Amorim_et_al.pdf.

Bago, J. *et al*. (2011). Promoting success for Non-Traditional Students in Portugal – a preliminary diagnosis. *RANLHE* Project. Lifelong Learning Programme. Retirado em 22/03/2012, de http://www.ranlhe.dsw.edu.pl/files/Santos_et-al.pdf.

Batista, A. (2009). *O estudante adulto não-tradicional na Universidade de Aveiro*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências de Educação da Universidade de Aveiro. Universidade de Aveiro. Portugal. Retirado em 08/02/2012, de http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1043/1/2009001350.pdf.

Batista, A. (2011). Non-traditional adult students: Reflecting about their characteristics and possible implications for Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, pp.752-756. SciVerse Science Direct. Elsevier. Retirado em: 14/03/2012, de http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811019720.

Cabrito, B. (2008). A creditação das aprendizagens pela experiência no acesso ao ensino superior: o caso dos maiores de 23 na Universidade de Lisboa. *Perspetiva*. Florianópolis. V.26. nº 1. pp.231–250. Retirado em 08/02/2012, de http://www.perspetiva.ufsc.br/perspetiva_2008_01/Belmiro.pdf.

Correia, A. & Mesquita, A. (2006). Novos Públicos no Ensino Superior. Desafios da Sociedade do Conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo.

Correia, A. & Sarmento, A. (2003). Improving the learning experience and learning environment of adults in Higher Education – Project LIHE: the Portuguese Case. Case. ESREA Fourth Access Network Conference Equity, *Access and Participation: Research, Policy and Practice*. Edinburgh. Retirado em 06/03/2012, de http://www.isegi.unl.pt/docentes/acorreia/documentos/Improving_learning_experiences_ESREA%202003.pdf.

Correia *et al*. (2009). Building a knowledge and learning society in Portugal - adult students in technological schools and higher education institutions. In. Merril, B. (Ed.). Learning to Change? The Role of Identity and Learning Careers in Adult Education. *European Studies in Lifelong Learning and Adult Learning Research.* Vol. 5. pp. 193-212. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishers.

Cruz *et al.* (2010). Estudiantes adultos matriculados en la universidad española. *RANLHE Project.* Lifelong Learning Programme. Retirado em 22/03/2012, de http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Cruz_et-al.pdf.

Pascueiro, L. (2009). Breve contextualização ao tema da democratização do acesso ao ensino superior. A presença de novos públicos em contexto universitário. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 28, pp.31-52. Retirado em 29/02/2012, de http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_liliana.pdf.

Oliveira, A. (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia.* Ano 41-3. pp.43-76.

Santiago, Paulo *et al*. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. *OECD Thematic Review of Tertiary Education.* Synthesis Report. Volume 2. Paris: OCDE. Retirado em 09/04/2012, de http://oecd-conference-teks.iscte.pt/downloads/OECD_vol2.pdf.

Soares, D. *et al.* (2010). Percursos vocacionais e vivências académicas: o caso dos alunos maiores de 23 anos. *Psicologia, Educação e Cultura*. Vol. XIV, nº 1 pp. 203–214.

7.32.

Título:

Os novos sujeitos no contexto da formação inicial docente

Autor/a (es/as):

Silva, Santuza Amorim da [Universidade do Estado de Minas Gerais]

Resumo:

Este estudo pretende discutir a formação inicial, seus sujeitos e seus processos formativos. Está circunscrito a uma pesquisa cujo objetivo é analisar o novo perfil do estudante que se encontra inserido em cursos de licenciatura, alguns deles, decorrentes de novas políticas que possibilitaram o acesso a sujeitos que comumente estão fora do contexto da universidade. Esses cursos estão inseridos em novas propostas de formação, implementadas a partir do REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que se propõe a ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O presente trabalho

pretende tecer considerações sobre a inserção de novos estudantes, alguns deles, oriundos de grupo sociais com trajetória de militância política e percurso formativo diferenciado do perfil que habitualmente estão nas universidades. As análises levam em conta os dados estatísticos já produzidos por outras pesquisas ou pelos órgãos do governo, no entanto, para fins desse estudo, adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, na perspectiva micro, no sentido de construir perfis sociológicos dos estudantes elaborados a partir da aplicação de questionário e de realização de entrevistas de cunho narrativo. Os dados indicam que, embora existam alguns traços similares entre esses novos alunos e os dados estatísticos já revelados em outras investigações, como: a origem de classe social e o baixo capital cultural familiar, eles trazem novas demandas para as propostas de formação de professores hoje no Brasil. Esses alunos apresentam percursos e trajetórias de formação diferenciados, sendo que, alguns dentre eles, viveram experiências socializadoras marcantes em contextos de movimentos sociais e revelaram assumir uma nova postura diante da formação e da profissão docente. Estão conscientes de que entrar em um curso superior é uma conquista e que, após concluir a formação pretendem exercer a docência como uma possibilidade de transformar o contexto e o meio onde vivem. Entende- se que essa abordagem pode contribuir para pensar propostas pedagógicas e projetos de formação de professores que atendam às novas demandas que esse novo perfil apresenta para esse ambiente de formação, sobretudo, no que tange ao questionamento das práticas de formação adotadas nessa modalidade formativa.

Palavras-chave:

Formação inicial, ensino superior, licenciaturas.

Breve contextualização das políticas de acesso ao ensino superior

Para falar dos novos sujeitos que hoje adentram a universidade no Brasil faz-se necessário discorrer um pouco sobre como se constituiu o acesso ao ensino superior no país. O que se sabe é que esse acesso sempre foi restrito e, raramente, extratos de camadas populares conseguiram adentrar e romper as barreiras que sempre se impuseram a esse segmento educacional. Se tomarmos dados do último Censo da Educação Superior de 2010, vemos que essa realidade pouco se modificou desde a criação das universidades no Brasil, pois nele se identifica que apenas 245 instituição de ensino superior são públicas, as demais são privadas e representam 89;4% do total. As matrículas no setor privado correspondem a 74%, sendo que a taxa de escolarização liquida da população de 18 a 24 anos continua muito baixa (13,6%) (SPELLER, 2010). Se pensarmos do ponto de vista de quem teve acesso ao ensino superior no Brasil, certamente vamos constatar que grande parcela da população esteve fora desse sistema, corroborando a tradição histórica de exclusão desse segmento educacional.

Em vista disso, é importante sinalizar que, no Brasil, especialmente na última década, assiste-se a um movimento crescente de reivindicações dos movimentos sociais (movimento negro, dos sem terra, representantes indígenas, etc), no sentido de estabelecer políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas reparadoras, de proteção social e de inclusão. Há uma denúncia por parte de movimentos sociais, sobre a ausência de políticas públicas universais, sobretudo no campo educacional, para as populações mais pobres do país. No momento, assiste-se a luta desses movimentos para que se aprovem medidas que possibilitem esse acesso por meio de cotas, de bônus e outros.

Estudos revelaram que, embora as políticas universalistas implantadas no Brasil na década de noventa, tenham aumentado a escolaridade geral, a desigualdade se mantém, notadamente no que diz respeito ao acesso ao ensino superior, compreendido como o principal diferencial educacional no mercado de trabalho. Pesquisas100 demonstraram, por meio de dados estatísticos, que a sociedade brasileira é marcada por profundas desigualdades, e, que se configuram pela construção de relações profundamente assimétricas nas dimensões política, econômica e simbólica.

Tais dados serviram de argumento para acionar a luta por ações concretas, tendo em vista que, no entendimento dos movimentos sociais, a verdadeira igualdade só se constrói com políticas concretas e não com a declaração formal de que somos iguais perante a lei. Cresce a demanda para que o Estado e a sociedade tomem medidas reparadoras, e, no que tange à educação escolar, reivindiquem o ingresso, a permanência e o sucesso em todos os níveis de ensino.

Iniciativas e ações começaram a ser desenvolvidas levando em consideração as reivindicações e a inclusão dos setores desfavorecidos, por meio de políticas inclusivas e compensatórias que garantissem a ampliação do acesso ao ensino superior e da promoção de uma mobilidade social,

---

[100] Dentre as desigualdades reveladas uma delas diz respeito às desigualdades raciais. Em 2005 divulgou-se um estudo do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no qual, desagregou-se por cor e raça os dados que medem o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano, quais sejam, a renda per capita, a expectativa de vida e escolaridade. Até então, o discurso em torno das desigualdades tendiam a ser generalistas e os dados desse relatório evidenciam e confirmam a sub-representação dos afrodescendentes nas esferas de poder do Estado e o acesso restrito aos serviços públicos. No que diz respeito às desigualdades raciais relativas aos indicadores de escolaridade, destaca-se as altas taxas de analfabetismo funcional, entre os 32,7 milhões de analfabetos funcionais os negros totalizavam 18,8 milhões de pessoas, a média de anos de estudos da população branca com 25 anos ou mais era 6,76 anos enquanto que a média desse indicador entre os afrodescendentes era de 4,66 anos. Em se tratando de acesso ao ensino superior, os indicadores existentes mostraram que embora o acesso às universidades tenha aumentado 72,9% no Brasil, ainda assim notamos uma desproporcionalidade entre brancos e negros (em um universo de 5,9 milhões de universitários, os estudantes negros são apenas 800 mil).

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada- IPEA (2008) também indicaram graves desigualdades raciais no ensino superior. Em 2006 algo em torno de 5% dos negros tinha curso superior aos 30 anos. O problema, para as desigualdades raciais, é que quase 18% dos brancos tinham completado um curso superior até os 30 anos. O hiato racial que era de 4,3 pontos quase que triplicou para 13 pontos.

visando corrigir as perdas suscitadas pelas políticas universalistas. Assiste-se, em 2004, a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) pela Lei nº 11.096/2005. Esse programa tem como objetivo a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, sendo que as instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos.

O público alvo do programa são os alunos oriundos de escolas públicas, os que possuem renda familiar de até três salários mínimos, havendo também um percentual de reserva de vagas destinadas a estudantes cotistas, ou seja, às etnias sub-representadas na universidade (os afrodescentes, e os índios) e aos portadores de deficiência. Um dado significativo a destacar nesse programa é a preocupação em incluir os professores que se encontram em exercício na educação básica na rede pública de ensino, nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Vale lembrar que todos devem passar pelo Exame do Ensino Médio – ENEM e obter nota mínima nesse exame.

Cabe destacar que, embora facilite o acesso de classes tradicionalmente excluídas do ensino superior, e esteja inscrito no programa de reforma da educação superior gestado no governo Lula, com vistas a reestruturar e democratizar as instituições de ensino superior no país, esse programa, desde a sua criação, vem recebendo várias críticas. Compreende-se que, apesar de alguns avanços, problemas já largamente detectados e apontados em governos anteriores permaneceram, como por exemplo, a tendência de o estado incentivar e transferir recursos do setor público para as instituições de ensino superior do setor privado - algumas consideradas instituições de qualidade duvidosa e com baixa produção em pesquisas.

Na perspectiva de implementar o plano de Reforma da Educação Superior no governo Lula, outras ações vão se estruturando e com isso, foi instituído, em 2007 o Programa de Apoio Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, uma das ações que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Conforme documentos oficiais analisados em sua formulação, o Reuni teve como principais objetivos: garantir às universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior; ampliar os cursos noturnos e estabelecer políticas de inclusão. Além disso, cabe destacar que nas diretrizes do programa há uma proposição de que a educação superior não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também formar cidadãos, com espírito crítico, que possam contribuir para solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública.

No quadro desse programa, as universidades apresentaram e submeteram propostas de novos cursos com o intuito de expandir a oferta e a ampliação de vagas. E, nesse contexto, foram aprovados alguns cursos com perspectivas inovadoras. Interessam para esse trabalho os cursos cuja proposição se filia à formação de professores, no contexto das licenciaturas e, mais especificamente aqueles direcionados para receber discentes que até então se encontravam, com algumas exceções, afastados desse nível de ensino. A importância da criação desses cursos, para além de democratizar o acesso, assume no contexto educacional nacional suma importância, tendo em vista a realidade em que se inserem os cursos de formação de professores no país, como se pode ver a seguir.

O cenário do curso de licenciatura no país: breves considerações

O cenário instalado no Brasil nos últimos anos indica que há um consenso por parte de pesquisadores, políticos e da sociedade civil, de que o investimento em educação é condição para se enfrentar os efeitos da globalização e dos impactos tecnológicos. No bojo dessa discussão, por motivos diversos, ganha centralidade a figura do profissional da educação, seu trabalho e sua formação. Esses motivos vão desde a preocupação em formar os profissionais da educação para adequar às novas tarefas que exigiriam dos mesmos novos saberes e competências a uma crescente preocupação com a melhoria da escola básica no país.

Em face disso, verifica-se que há uma tendência, por parte de todos que lidam com a escola, em propor revisões e transformações no que se refere aos fundamentos científicos, técnicos e práticos da formação docente. Muitas dessas propostas têm dado origem a inúmeras políticas de formação de professores/as, sejam elas em nível da formação inicial, continuada ou em serviço. Mais precisamente, na década de 90, muitas reformas foram propostas e empreendidas nesse campo, devido às indicações dos organismos internacionais, como por exemplo, do Banco Mundial, bem como, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, que, dentre as recomendações, previa a profissionalização de todos os docentes que estivessem atuando na rede pública de ensino, no prazo de dez anos.

Mais recentemente, um fenômeno tem sido observado em relação aos cursos que formam professores, inclusive na Pedagogia, vem ocorrendo uma mudança na configuração do corpo discente, causando por sua vez reflexos na organização e no desenvolvimento da proposta pedagógica dos cursos. Sabemos, por meio de pesquisas[101] e também por vivenciarmos essa realidade como docente, que, há pouco tempo, esse curso era freqüentado predominantemente por alunos oriundos dos cursos de magistério, geralmente em exercício na escola básica e hoje é

[101] Cf. CASTRO, M. SILVA, S. et al.(2011).

cada vez mais raro alunos com tais características. Speller (2010) também enfatiza a alteração de perfil e destaca " a necessidade de repensar as metodologias educacionais à luz do fato que boa parte dos nossos estudantes da educação superior brasileira está alterando rapidamente seu perfil de faixa etária, origem sócio-econômica e suas expectativas". E mostra que hoje mais de 40% das matrículas no ensino superior são de estudantes com mais de 25 anos, em decorrência da expansão do ensino noturno.

As pesquisas realizadas por Gatti (2009,2010) a partir dos dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior apontam a mudança de perfil do alunado que freqüenta cursos que preparam para a docência. Salienta-se que a maioria é oriunda de escolas públicas e apresenta uma renda de até 03 salários mínimos, e, isso, segundo a autora, sugere uma proletarização dos trabalhadores em educação. Conclui ainda que muitos deles sejam provenientes de famílias com baixo capital cultural, das quais são os primeiros a cursar uma faculdade; além disso, a maioria está envolvida com outras atividades profissionais, o que justificaria sua opção pelos cursos noturnos.

Acrescente-se ao acima exposto, o fato de estarmos vivenciando outras questões instigantes em relação à Licenciatura que nos desafiam cada vez mais a buscar compreender quem é o discente desses cursos. Alguns fatores que se destacam na mídia, em relatórios oficiais do governo e em pesquisas acadêmicas nos ajudam a entender essas questões: a falta de docentes para suprir as necessidades da escola básica nos país, e, concomitantemente a falta de motivação dos jovens para a carreira docente. Basta averiguar alguns dados[102] de relatórios de pesquisa e dados do

[102] Em 2007, segundo dados do Ministério da Educação (MEC), 70.507 brasileiros se formaram em cursos de licenciatura, o que representa 4,5% menos do que no ano anterior. De 2005 a 2006, a redução foi de 9,3%. E a situação é mais complicada em áreas como Letras (queda de 10%), Geografia (menos 9%) e Química (menos 7%). Em alguns Estados, faltam professores de Física, Matemática, Química e Biologia. A essa diminuição na procura pela profissão, soma-se o fato de 30% dos docentes não terem curso superior completo, segundo o censo do professor, divulgado em 2009. Por outro lado, profissões tradicionais, como Medicina e Direito, continuam atraindo uma multidão de estudantes. Na área de formação de professores de matérias específicas, como Biologia e Geografia, houve apenas 70 mil formandos em 2007 contra 300 mil nas áreas de Gestão, Negócios e Direito. São 83 mil novos advogados, 120 mil administradores e apenas 1,2 mil professores de Filosofia. (fonte: Estado de São Paulo, 31/05/2008). Outros dados oriundos do levantamento encomendado pela FVC (Fundação Victor Civita) à Fundação Carlos Chagas, revelam que apenas 2% dos alunos do Ensino Médio têm interesse em seguir a carreira docente. O estudo mostrou que um terço dos jovens entrevistados chegou a cogitar a carreira de professor, mas desistiu em função da baixa atratividade. A pesquisa entrevistou 1,5 mil alunos do Ensino Médio de 18 escolas públicas e privadas do País. Baixa remuneração, desvalorização social, falta de identificação profissional ou pessoal e o desrespeito dos alunos foram os principais motivos apontados pelos estudantes para não escolherem a carreira de professor. As profissões mais almejadas pelos alunos que responderam a pesquisa são Administração, Engenharia, Direito e Medicina. Na escola pública, os cursos de Pedagogia e Licenciatura aparecem em 16º e 24º lugar, respectivamente, enquanto no ensino particular, eles estão na 36ª e 37ª posição. Entre os alunos que decidem ser professor, 87% estudaram em escolas públicas, 77% são mulheres e metade deles tem uma família cujos pais estudaram no máximo até a 4ª série do Ensino Fundamental. Além disso, 45% afirmam ter conhecimento nulo em inglês e 39% têm renda familiar inferior a três salários mínimos. (Fonte: Revista Nova Escola, Edição Especial, fevereiro 2010)

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) para que vejamos o quanto essa situação é preocupante.

De modo geral, os especialistas reconhecem que esse afastamento, retrato da desvalorização do magistério, dá-se como conseqüência da precarização do trabalho docente, dos baixos salários e do desprestigio social da profissão nos últimos anos. A queda do interesse pelos cursos de licenciatura mostra, portanto, a necessidade de grande investimento na área, pois, caso contrário, o Brasil continuará tendo péssimos índices na educação básica. De acordo com alguns dados103 o país já estaria sofrendo as conseqüências desse fenômeno. Estaríamos diante de um paradoxo, pois não se trata de falta de oferta de vagas, mas de candidatos. Em vista disso, algumas medidas ainda consideradas tímidas estão sendo tomadas, como a implementação de um piso salarial para os professores e a criação de bolsas de estudo para as licenciaturas.

Os novos cursos e o novo perfil de aluno

Dados mais gerais e pesquisas que utilizaram bases estatísticas já nos deram as pistas evidenciando que o perfil do aluno das Licenciaturas sofreu alteração nos últimos anos. Além disso, há de se destacar que uma parcela de alunos, historicamente excluídos desse segmento educacional, que, a partir da política de expansão do ensino superior, tem se dirigido às novas Licenciaturas com o desejo de ingressar na carreira do magistério.

Exemplo disso são os cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura Intercultural Indígena, criados a partir do Programa de Apoio Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que buscam atender as demandas de movimentos sociais numa perspectiva inclusiva. Nesse cenário, foram criados dois novos cursos na Faculdade de Educação da UFMG, com o intuito de formar professores para exercer a atividade docente nas últimas séries dos ensinos fundamental e médio de escolas indígenas e do meio rural. Consultando o site da faculdade onde são apresentados esses novos cursos, verificamos

[103] O Brasil já experimenta as conseqüências do baixo interesse pela docência. Segundo estimativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apenas no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental o déficit de professores com formação adequada à área que lecionam chega a 710 mil. E não se trata de falta de vagas. A queda de procura tem sido imensa. Entre 2001 e 2006, houve o crescimento de 65% no número de cursos de licenciatura, porém as matrículas não se expandiram. De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2009, o índice de vagas ociosas chega a 55% do total oferecido em cursos de Pedagogia e de formação de professores. (Fonte Revista Nova Escola, Edição especial, fev/2010). A baixa atratividade pela carreira docente já se faz sentir em grandes centros que formam professores no país, o que conforme o pesquisador professor João Valdir está expresso na relação candidato/vaga dos últimos 13 vestibulares da UFMG (2000-2012), o que parece estar longe de ser uma situação exclusiva desta Universidade. Em 2000, dos 17 cursos mais concorridos, seis formavam professores. Para o vestibular 2012, não há um único curso de licenciatura entre os 15 mais concorridos. Mantida a atual tendência, em três ou cinco anos não teremos candidatos aos cursos de licenciatura. (Fonte: Boletim da UFMG, Opinião, n.38, out.2011)

que os mesmos ressaltam aspectos diferenciados dessa formação, como no caso da Licenciatura Intercultural Indígena, que diz "aspecto diferenciado do curso é que ele não pretende formar um profissional a serviço do mercado de trabalho, e sim oferecer instrumentos pedagógicos para que os indígenas possam atuar em suas aldeias, na escolarização da comunidade." Embora não esteja remarcado dessa maneira, o curso de Licenciatura do Campo parece coadunar com a mesma proposição, quando postula que "a intenção é organizar um trabalho pedagógico que permita expandir a educação no campo com rapidez e qualidade, na busca de um sistema público qualificado para as escolas da zona rural*"*

Os dados já coletados sobre os discentes da Licenciatura com o enfoque em uma abordagem mais globalizante e circunscrito a um nível macro nos deram a possibilidade de visualizar este universo e ao mesmo tempo vislumbrar a possibilidade de problematizar aspectos que não são possíveis de serem abordados nessa perspectiva. Assim, na tentativa de avançar e compreender as variações constituintes desse novo perfil de licenciando - considerando a heterogeneidade social e cultural que caracteriza esse indivíduo e suas disposições em relação à docência, coloca-se como desafio no contexto desse trabalho, analisar o indivíduo em escala individual. Dessa forma, compreende-se esse indivíduo em suas singularidades, *como produto complexo de múltiplos processos de socialização* (Lahire, 2005: 14) e constituídos por inúmeras experiências sociais. E, nesse sentido, entende-se que traçar perfis, na perspectiva desenhada por Lahire, pode nos dar pistas para ampliar a nossa compreensão sobre esse universo.

A seguir, considerando os limites desse trabalho, a título de exemplo, segue uma breve apresentação de um perfil de um estudante do curso de Licenciatura Intercultural Indígena entrevistado durante a pesquisa.

Gilson dos Santos (Dasiwawê)

Um projeto escolar com vista a aperfeiçoar a sua prática e mudar o ensino de matemática na aldeia

Gilson tem 27 anos, é casado e vive com a esposa e duas filhas, em uma aldeia do Riacho do Brejo, uma das aldeias do território indígena dos Xacriabás. Os Xacriabás são um grupo indígena que habita o norte do estado brasileiro de Minas Gerais, na margem esquerda do rio São Francisco, no município de São João das Missões, que fica a uma distância de 687 km de Belo Horizonte (capital) e conta mais ou menos com 9 mil habitantes.

É proveniente de uma família de baixos recursos escolares, uma vez que seu pai, lavrador, e sua mãe, auxiliar de serviços gerais, freqüentaram a escola só até a terceira série do ensino fundamental. Seus avós também exerceram a atividade de lavradores e não sabiam nem ler nem

escrever. Gilson tem quatro irmãos e apenas um concluiu o ensino médio. Ele foi o primeiro de sua família a entrar em uma universidade. Gilson, embora não possua habilitação, trabalha em sua aldeia e atua como professor de matemática no ensino médio. Possui uma renda familiar de três salários mínimos e declara-se católico. Em relação à presença de bens culturais na casa de seus pais, o rádio foi o único com o qual teve contato em toda a sua infância. Hoje, em sua residência, ele possui TV, rádio e computador (sem acesso à internet). Quanto ao consumo de bens culturais, ele declara que pouco vê televisão, somente os programas de esporte. Nunca foi ao cinema, ao teatro ou a museus. Uma vez por ano freqüenta uma livraria, sendo que sua leitura predileta são as revistas da TV Escola. De vez em quando, acessa a internet na escola onde leciona, com o objetivo de lançar notas de alunos, ler os e-mails e realizar as pesquisas do curso de licenciatura, e para isso, diz acessar com freqüência o Google. Seu lazer predileto é o futebol.

Gilson ingressou na escola aos sete anos e cursou as séries iniciais do ensino fundamental em uma escola de um pequeno lugarejo chamado Brejo Mata Fome, o mais próximo de sua aldeia. Ressalta, que, nessa época, não havia escola e professores indígenas em sua aldeia. E, como naquela época não havia a quinta série na reserva, ele ficou três anos sem estudar. Após esse período, sua mãe o matriculou em uma escola pública estadual da cidade de São José das Traíras, próxima da aldeia, e mais tarde ele concluiu o ensino médio na cidade de Missões. Assinala o incentivo e o esforço por parte de sua mãe em procurar recursos para que ele não parasse de estudar, embora nunca pudesse auxiliá-lo nas tarefas de casa, o que sempre foi um transtorno em sua trajetória estudantil. Segundo ele, foram muitas as ocasiões em que passou as tardes chorando sem saber como fazer as tarefas do "para casa", sofrendo sanções na escola por não tê-las cumprido. Atribuiu esse problema ao fato de que, nas escolas em que estudava não havia professores indígenas que compreendessem sua realidade. Declara que, apesar das inúmeras dificuldades, jamais foi reprovado na escola e explica que talvez isso se deva à sua facilidade com a disciplina de matemática: *"Fiquei fã de matemática, desde quando eu estudava na sexta série."*

A escolha e a entrada no curso superior:

Em 2008, realizava um curso de formação para professores indígenas quando foi notificado sobre o edital para o vestibular do REUNI. Relata que isso significou *"um caminho de entrada, uma porta que se abriu, uma oportunidade que eu acabei abraçando" " eu já estava atuando em sala de aula e não tinha um curso superior e não era fácil". " Era o meu grande sonho fazer um curso superior".* Fez o vestibular e ingressou no ensino superior em 2009. No início, disse ter se frustrado, pois a primeira habilitação era para Ciências Sociais, porém, no ano

seguinte, assim que se iniciou a nova turma com habilitação em Matemática, solicitou a mudança de curso, ainda que isso significasse adiar a conclusão da licenciatura.

Observa-se que, na trajetória de formação de Gilson, sua inserção como docente de matemática, há mais de três anos em escolas da aldeia, faz toda a diferença em seu engajamento no curso. Avalia o curso de forma positiva, visto que sua experiência em sala de aula lhe proporcionou certa facilidade no que tange aos aspectos das disciplinas didático-pedagógicas e salienta que, por outro lado, o curso já lhe deu elementos para transformar e modificar seu planejamento e muitas práticas em seu exercício profissional cotidiano.

Relata que sua prática está sendo ressignificada, tendo em vista os conteúdos estudados durante a licenciatura. Além disso, acredita e defende que um curso dessa natureza deva ser totalmente voltado para a realidade em que eles atuam e vão trabalhar, Caso contrário, não teria nenhum sentido, como se vê em seu depoimento abaixo:

> *Primeiramente, na nossa aldeia, escola de ensino médio, os livros didáticos que chegavam para a gente eram aqueles que apresentam as fórmulas, sem nenhuma explicação daquelas fórmulas. Quando eu comecei a fazer matemática aqui, eu vi que essas fórmulas podem ser explicadas a partir de materiais ou de objetos culturais que nós temos lá na nossa aldeia. Por exemplo, a questão da geometria, até com a nossa pintura a gente consegue explicar a geometria (...) usando o formato dos nossos colares, conseguimos explicar a geometria. Então você vê outro jeito, ou seja, outra maneira de você apresentar aquelas fórmulas que estão no livro didático (...) a partir daí a gente consegue utilizar as fórmulas que estão no livro didático para poder explicar, na prática, com os materiais que nós temos, com os objetos que nós temos. Eu já tinha tentado fazer, mas com dificuldade.*

Revela também que já havia esboçado um ensaio de um livro sobre o ensino de matemática para a escola indígena, e, que, após sua entrada na licenciatura, sentiu-se mais seguro para retomar o projeto.

Embora seu interesse pelo curso seja explícito, enfrenta barreiras que interferem em seus estudos. A prática da leitura e a compreensão de textos de cunho mais teóricos é sempre um grande desafio. Declara abertamente que nunca gostou de ler e que " *uma das primeiras coisas quando entregam para mim um texto de todo tamanho, eu não vou dizer que tenho dificuldade, eu tenho preguiça de ler, não gosto de ler texto grande. Para mim, tem que ser uma coisa mais da prática. Não sou muito de ler livros grandes."*

Mas, logo em seguida, acrescenta que, na verdade, essa era uma dificuldade da maioria dos colegas de turma, oriundos de outras aldeias e tribos. Entretanto, avalia que, com o passar do tempo parece que estavam começando a se adaptar aos textos, principalmente àqueles concernentes às áreas das ciências sociais:

> *no momento atual, eu acho que os alunos já estão pegando o jeito, uma certa facilidade, o tempo vai passando e a pessoa começa a se desenvolver e a entender melhor. Já conheço muitas palavras que a gente não conhecia,que eu nunca tinha ouvido falar (...) mas quando a gente começou o curso aqui, você vê que esses textos que a gente recebe são textos antropológicos e com palavras difíceis de entender. A gente não está adaptado com essas palavras muito difíceis (...) eu não tinha facilidade e não tenho. Eu começo a ler um texto aqui e quando eu chego no final dele, eu já não sei o que está no início. Eu não consigo entender.*

Salienta também a importância dos momentos de aula nos inter-módulos - aulas de cinco ou mais dias, quando recebem os formadores na aldeia – em que podem tirar dúvidas, inclusive em relação aos textos, rever e aprofundar conteúdos. Gilson acredita que o diferencial desse curso de Licenciatura tem a ver com a seleção dos conteúdos, pois, tem contribuído, sobremaneira, para o fortalecimento de sua identidade, bem como a de todo o grupo. Diz ter tomado consciência sobre a questão de seus direitos e de sua cidadania:

> *esse curso em todos os momentos esteve voltado para a questão indígena. Uma das coisas que veio fortalecer a gente foi na questão de nossos direitos. Textos que tratam dos direitos dos povos indígenas de acordo com a constituição e que explica todos os direitos que a gente tem. E enquanto a gente não estava fazendo esse curso parece que a gente não acreditava, dava isso por nada. E hoje que estamos fazendo o curso a gente já tem mais conhecimento dos nossos direitos. Então se alguma coisa venha nos prejudicar, nós já sabemos aonde recorrer.*

Avalia que percebe que na proposta pedagógica do curso há um esforço em contemplar sua cultura

> *eu acho que tem o encontro de dois saberes. Vamos dizer assim, o nosso saber tradicional e o saber científico. E o curso reconhece esse nosso saber. Ele dá um certo valor. Porque se o curso não desse valor a esse nosso saber, eu acho que eles não iriam trabalhar com textos indígenas e de antropólogos que pesquisam comunidades indígenas. São dois saberes aí em jogo, mas penso que a universidade reconhece o nosso saber.*

E, de acordo com Gilson, esse reconhecimento tem repercutido nas aldeias, pois *" estamos sentindo nossa cultura mais valorizada*...muito mais valorizada do que a gente imaginava. *Quando a gente chega em nossa comunidade, eu acho que a gente consegue até incentivar as pessoas que estão lá também."*

No entanto, quando instigado a falar sobre sua inserção e apropriação dos espaços e da dinâmica da universidade , Gilson revela que isso ainda não se efetivou. Parece ainda se sentir como um estranho ou exótico nesse meio:

> *quando a gente vem lá da aldeia da gente, eu acho que é muito difícil a gente conseguir inserir totalmente em um espaço "desse" daqui(...) parece que eles nos vêem com outros olhos* ***(...)*** *não vou dizer que o pessoal tem preconceito não... bom, um certo preconceito.... O pessoal acha que a gente teria que viver ainda da mesma forma lá dos tempos antigos. Quando eu saio sozinho, eu já tive observando, às vezes eles olham para o meu cabelo. As vezes não olham para o meu corpo. Hoje mesmo eu estava observando, eu fui na praça de serviços (...) Toda pessoa que passava, olhava para o meu colar e olhava o meu cabelo.. Então parece que eles olham assim, com outros olhos.*

No entanto, acredita que a presença indígena na universidade contribui para mudar estas visões predominantes na sociedade sobre os índios e para mostrar que são povos que lutam por seus direitos, entre eles o de ter professores indígenas nas escolas para atender de forma mais apropriada às necessidades de seu povo. Considera importante mostrar ao país que os povos indígenas hoje têm suas organizações e lutam por seus direitos, inclusive o de estar na universidade.

Revelou pouco utilizar a biblioteca da unidade, não conhece a biblioteca central, as áreas de lazer para os estudantes, como o Centro Esportivo Universitário, nem o Diretório Estudantil, esses dois últimos bastante freqüentados pela maioria dos estudantes da universidade.

Suas expectativas em relação ao curso e à sua formação são voltadas para a aplicabilidade de seus conhecimentos e de sua produção para a sua aldeia. Foi contemplado com uma bolsa de $400,00 (quatrocentos reais) e está realizando um projeto em torno das necessidades da escola e da construção de um currículo para a juventude indígena. Menciona que já está começando a escrever seu relatório final de percurso acadêmico, equivalente a uma monografia de conclusão de curso, na qual vai desenvolver um tema que possa auxiliar a sua comunidade. Demonstra clareza quanto à sua responsabilidade com os que moram na aldeia e está seguro de sua escolha. Deseja tratar matematicamente todos os problemas e transformações ambientais vividas na aldeia, em relação à seca e ao que aconteceu aos rios, às nascentes e às colheitas na última década. Pretende demonstrar tudo isso em gráficos estatísticos.

À guisa de conclusão

Os limites desse trabalho não nos permitem aprofundar a análise das reflexões suscitadas pelo conjunto de dados apresentados, no entanto, podemos dizer que eles nos revelam alguns aspectos significativos sobre a licenciatura no país. As análises e os estudos realizados no âmbito das ciências sociais nas últimas décadas indicam que estudantes oriundos de meios sociais com maiores recursos culturais e econômicos em geral têm mais oportunidades de acesso ao ensino superior e maior probabilidade de ter sucesso nesse percurso. Por sua vez quando se trata de estudantes das classes populares e com baixos recursos, teriam menos probabilidades de chegarem ao fim do ensino médio, de adentrarem ao ensino superior e obterem uma trajetória de sucesso.

Observa-se que, nessa perspectiva determinista, outros fatores são negligenciados, pois, raramente se leva em conta que essas tendências não são fixas, variam de acordo com a época, as instituições e a sociedade. Vê-se que à medida que as políticas de expansão do ensino superior e de inclusão vão se fortalecendo no cenário educacional do país - ainda que, timidamente, mas, paulatinamente - novos grupos sociais, novas diversidades, étnicas e culturais começam a obter acesso a esse sistema.

Tudo indica que uma nova dinâmica se instala no contexto da formação inicial de professores, e, que, para além dos problemas da baixa atratividade que a profissão docente tem exercido nos jovens que concluem o ensino médio, novos sujeitos estão ingressando nas fileiras dos cursos de formação de professores. Um novo público que traz novas expectativas, motivações e demandas de formação, com os quais a universidade não estava acostumada a lidar e, por isso, algumas instituições de ensino superior ainda apresentam ressalvas quanto à abertura de vagas para esse segmento populacional. Não é raro, assistir docentes formadores reclamarem das dificuldades

de lecionar para esse novo aluno, alegando as deficiências que os mesmos apresentam em função de sua trajetória precária de formação.

Demandas que vão desde como fazer adaptações curriculares sem perder a qualidade a ter que enfrentar alguns debates como a questão da educação diferenciada dos povos do campo e indígenas. Outro desafio é colocar na pauta das discussões no âmbito dos cursos e da formação, temas de cunho político e social, pois essa é uma das reivindicações que fazem esses novos estudantes. Para eles a universidade *"passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela melhoria das condições de vida no campo e pela Reforma Agrária"* como sinalizou um estudante da Licenciatura em Educação do Campo.

Enfim, tudo isso leva a um questionamento da prática que se articula no interior dos cursos de formação, o que requer uma reconstrução e construção de paradigmas da formação docente para que a verdadeira inclusão se efetive de fato, oportunizando a esses novos alunos a oportunidade de vivenciar a cultura da universidade e as experiências acadêmicas que constituem esse espaço.

Referências bibliográficas

BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9394.

_____ (2007). Ministério da Educação e da Cultura. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Diretrizes Gerais. 45p.

CASTRO, M., SILVA, S. (2011). Formação de professores para a educação básica no curso de Pedagogia: Realidade e expectativas de alunos iniciantes. Relatório de pesquisa.

GATTI, B.(1997) Formação de Professores e Carreira: Problemas e Movimentos de Renovação, Autores Associados: Campinas.

_____(2010). Licenciaturas: crise sem mudança?. In: Dalben, Ângela et al(orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica.

_____ et aL (2008). Formação de professores para o ensino fundamental: Instituições formadoras e seus currículos;relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita.

_____. Professores; aspecto de sua profissionalização, formação e valorização social. Relatório de Pesquisa, DF: UNESCO, 2009.

LAHIRE, B. (2005). Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia de escala individual. Revista Sociologia, Problemas e Práticas, n. 49, p. 11-42.

SPELLER, Paulo. Ensino superior: prioridades, metas, estratégias e ações. Disponível no site www.cedes.unicamp.br/seminario3/paulo_speller *acesso em novembro de 2011*

Sites consultados:

www. reuni.mec.gov.br/

http://www.inep.gov.br/internacional/pisa

7.33.

Título:

Acceso a la oferta cultural en la educación superior: el caso de la Universidad de Sevilla

Autor/a (es/as):

Soto, Pedro Malpica [Universidad de Sevilla]

Legido, Clementina Rodríguez [Universidad de Sevilla]

Resumo:

La oferta cultural universitaria supone un componente de gran importancia en el contexto de la calidad de la enseñanza superior y es una destacable herramienta a la hora de fomentar una mayor cercanía de la comunidad universitaria al conocimiento. Los actos culturales promueven un acercamiento voluntario a la formación integral del individuo y, en contraste con las actividades estrictamente académicas, pueden percibirse como una vía más espontánea, vocacional y amena de acceso a la educación. Mediante técnicas cualitativas estructurales, hemos investigado las opiniones y actitudes del alumnado de la Universidad de Sevilla ante los actos organizados por el Centro de Iniciativas Culturales (CICUS), estudiando por separado a quienes asisten a las convocatorias culturales ofrecidas por dicho servicio y a quienes no lo hacen, y detectando sus motivos y expectativas que exponen al explicar por qué acuden o no a las mismas.

En nuestro estudio hemos llegado a diversas conclusiones referidas a la percepción del concepto "cultura" por parte del alumnado, a su grado de conocimiento sobre los actos culturales ofertados y a su percepción de cómo se gestionan y organizan, y a su satisfacción sobre dichos eventos. Asimismo, hemos observado un conflicto entre el ámbito estrictamente académico y el de disfrute de la cultura, percibida ésta como ocio o como una "educación no académica" con su propia impronta, la cual no es del todo compatible con el formato de educación reglada. Por ello, algunas de las fórmulas que actualmente se aplican a la hora de vincular la organización de ciertos actos culturales con el temario de las asignaturas del plan de estudio (tales como las

actividades de Libre Configuración) terminan resultando contraproducentes respecto a los propios objetivos que dicha conexión pretende, provocando más un rechazo hacia la oferta cultural universitaria que un fomento en el interés por la cultura. El propio alumnado participante en nuestro trabajo de campo nos muestra las claves para evitar este efecto no deseado, y propone medidas que faciliten una mayor demanda y asistencia del alumnado universitario a este tipo de convocatorias, mostrando un grado de aprovechamiento de la oferta cultural cuando ésta resulte "adecuada" a su realidad. En opiniones como ésta subyace un potencial en el aumento del grado de interés hacia la oferta cultural, un rechazo a su formalización académica y una ruptura con cualquier concepción elitista o restrictiva de la Cultura.

Palavras-chave:

Cultura. Universidad. Educación no formal. Oferta cultural.

La oferta cultural universitaria supone un componente de gran importancia en el contexto de la calidad de la enseñanza superior y es una destacable herramienta a la hora de fomentar una mayor cercanía de la comunidad universitaria al conocimiento. Los actos culturales promueven un acercamiento voluntario a la formación integral del individuo y, en contraste con las actividades estrictamente académicas, pueden percibirse como una vía más espontánea, vocacional y amena de acceso a la educación.

Mediante técnicas cualitativas estructurales (grupos de discusión), hemos investigado las opiniones y actitudes del alumnado ante los eventos culturales organizados por el Centro de Iniciativas Culturales de la Universidad de Sevilla (CICUS), estudiando por separado a quienes asisten a las convocatorias anunciadas por dicho servicio y a quienes no lo hacen, y detectando sus motivos y expectativas que exponen al explicar por qué acuden o no a las mismas. Otro factor que hemos empleado es la de la clásica clasificación de "Letras" y "Ciencias" según los estudios de los alumnos. Obtuvimos mediante estas dos variables cuatro grupos de discusión, de siete miembros cada uno: Usuarios de Letras, Usuarios de Ciencias, No usuarios de Letras y No usuarios de Ciencias. Las diferencias en las opiniones de los alumnos de Ciencias y las de los de Letras no parece ser de importancia, salvo en ciertos aspectos de carácter curricular que abordaremos en su momento; sin embargo, ser usuario de la oferta cultural de la Universidad de Sevilla sí supone en ocasiones un factor de diferenciación con respecto a los no usuarios de la misma. Los grupos de discusión se celebraron en el curso académico 2009-2010. La composición interna de cada grupo por sexo era de cuatro mujeres frente a tres hombres, o de cuatro hombres frente a tres mujeres. En lo referido a la posibilidad de elegir el nivel de análisis de las discusiones, se optó por hacer fundamentalmente un análisis de contenido (sin dedicarnos

a un análisis de discurso de forma sistemática) dado el carácter casi exclusivamente descriptivo que definen los objetivos de nuestra investigación. La metodología que hemos empleado se enmarca de forma general en lo establecido por Jesús Ibáñez en la bibliografía consultada, así como en las contribuciones de otros sociólogos cualitativos especializados en la técnica de grupos de discusión tales como Enrique Martín Criado, Hilario Sáez, y Fernando Conde.

Un dato digno de consideración que resulta enormemente explicativo de la imagen que el alumnado tiene de la "autoría" de la oferta cultural; es decir, quién la promueve y organiza y bajo qué instancias u organizaciones se origina. Es destacable, en bastantes de sus intervenciones, que los estudiantes identifican el CICUS (Centro de Iniciativas Culturales de la Universidad de Sevilla) con cultura, más concretamente como el organizador de las actividades culturales. En algunos casos señalan a la Universidad como un "todo" responsable de la cultura y su difusión.

> *[La organización de actividades obtiene respaldo] por asociaciones… en la Universidad hay asociaciones, ¿no?, y ellos son los que promueven las actividades y hablan con…No sé con quién tenga que hablar de la universidad… Y alquilan aulas o sitios para hacerlas, cogen fechas..."*
>
> (Usuarios, Ciencias)

En momentos posteriores de las discusiones, los alumnos irán nombrando otros organismos universitarios, tales como el SACU (Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria) o el "Pabellón de Brasil" (en alusión a uno de los edificios que sirven de sede a diferentes organismos universitarios); estas instancias son nombradas al tratar el aspecto de la difusión y la publicidad de las convocatorias culturales. Pero más allá de la identificación del CICUS y otras instancias universitarias, los participantes perciben que son los profesores y el alumnado quienes fundamentalmente llevan a cabo las actividades culturales de la Universidad de Sevilla. Los alumnos como organizadores de los actos culturales suelen percibirse vinculados a las organizaciones estudiantiles como la "Delegación de Estudiantes" u otras asociaciones de alumnos. A veces, se especifican ámbitos particulares de actuación como las "delegaciones" de cada centro.

> *"Yo creo que la Delegación de Alumnos también pone en marcha todo este tipo de iniciativas."*
>
> (Usuarios, Ciencias)

"La Delegación de Estudiantes, ellos también miran que cosas les gusta y por eso proponen esas actividades culturales."

(No usuarios, Ciencias)

Los grupos de discusión no sólo aluden a los profesores y a los alumnos como responsables de la organización de actividades, sino que debaten sobre su labor en este ámbito (algo que no se ocurre de igual manera al aludir a otros organizadores de eventos). Los profesores, como organizadores (u otras más raras alusiones a "los departamentos"), suelen aparecer relacionados con las actividades académicas y de extensión universitaria, tales como conferencias, cursos, debates, actividades de investigación…

"Yo creo que los profesores organizan, por ejemplo, en mi facultad la jornada de fisioterapia para investigar sobre anatomía, para que vayan los alumnos investigando…"

(Usuarios, Ciencias)

"Lo organizan con los departamentos los profesores."

(No Usuarios, Letras)

Más allá de los espacios organizados y órganos de representación estudiantil, tales como La Delegación de Alumnos, los participantes de nuestra muestra, suelen ser con frecuencia, muy críticos consigo mismos al evaluar su capacidad de iniciativa, describiendo su actitud generalizada como abúlica o poco participativa. Señalan como ejemplo el caso de la disolución de una compañía de teatro universitario de una de las facultades de esta Universidad, debido a la escasez de participantes. Si bien, al mismo tiempo, indican excepciones que muestran lo contrario; en este caso ponen de ejemplo al exitoso grupo de magia que se constituyó en una facultad por la iniciativa espontánea de algunos alumnos aficionados.

También se alude a ciertos organismos colaboradores que suelen participar en la organización de actividades, como las asociaciones que están integradas en la red asociativa universitaria; un ejemplo, citado en repetidas ocasiones por el grupo de los que sí participan, es la "Asociación Cultural Corchea 69", la destacan por su eficacia en la difusión de la programación. Aún así, las

alusiones a las asociaciones denotan menor conocimiento que al nombrar a otros organizadores como profesores, alumnos o el propio CICUS.

Cuando citan a organismos colaboradores se refieren a entidades externas y generalmente de carácter público como la Junta de Andalucía o la Diputación Provincial. A veces, también señalan a empresas que participan en alguna actividad cultural relacionada con el Turismo como, por ejemplo, las agencias de viajes.

> *"Bueno, en Turismo lo organiza muchas veces las empresas, hostelería, agencias de viajes, grupos empresariales."*
>
> (Usuarios, Letras)

Las respuestas de los alumnos a las preguntas sobre quién decide qué actividades han de incluirse en la programación cultural universitaria suelen denotar cierta duda o indefinición; pareciera que se aventuran más a suponer la autoría que a contestar con conocimiento de causa. Algunas intervenciones apuntan a que las actividades culturales se programan según la preferencia de quienes toman la iniciativa de organizarlas. A veces perciben que el motor que pone en marcha la programación cultural es "la costumbre"; esto ocurre especialmente cuando observan que ésta sigue unos patrones previamente establecidos.

El hecho de que exista una oferta de actividades culturales por parte de la Universidad de Sevilla es algo valorado positivamente por el alumnado, tanto por los "Usuarios" como por los "No usuarios". Se percibe que es una oferta cultural variada, amplia y que responde a distintas preferencias y sensibilidades.

> *"Yo pienso que sí que hay variedad. Si no te gusta el teatro tienes cine; si no te gusta el cine, tienes música clásica, que a la mayoría no nos gusta, pero [al] que le guste la Orquesta Sinfónica de Navidad, supongo yo que a alguien le gustará. Si lo hacen, será por algo, yo creo que sí que hay variedad. Yo pienso que Sevilla tiene una oferta cultural bastante amplia."*
>
> (Usuarios, Letras)

"Hay muchas cosas, hay muchas actividades y está para todos los gustos y todos los intereses."

(Usuarios, Ciencias)

"Lo que ofrece lo hace bien, porque te dan un abanico amplio. La persona que le guste el deporte lo va a tener, quien quiera idiomas lo va a tener."

(No Usuarios, Letras)

Entre otros aspectos positivos, también se señala la buena calidad de las actividades culturales y su carácter de suplemento a la de la oferta cultural de otras entidades de la ciudad, diferenciándose de las mismas y complementándolas.

"Yo creo que la calidad es bastante buena."

(Usuarios, Ciencias)

"No sé, yo creo que la variedad es fundamental, las actividades que hace la universidad está más o menos complementado, porque yo creo que hay para todos los gustos, y la que yo he ido, por lo menos son de buena calidad. Hombre, hay algunas que no, pero…yo creo que lo bueno compensa lo malo."

(Usuarios, Ciencias)

"Eso iba a decir yo. Yo creo que se complementan, porque en realidad, por ejemplo, la ciudad ofrece cosas culturales que no ofrece la facultad, y al revés."

(No Usuarios, Letras)

Muchos alumnos aducen diversos motivos para no asistir a las actividades culturales, tales como la falta de tiempo, el solapamiento horario, el conocimiento tardío, el fuera de plazo de las convocatorias o la lejana localización de algunas actividades; señalan como ejemplo el cine (una de las actividades más disfrutadas) que se encuentra ubicado en la Escuela de Arquitectura en el campus de Reina Mercedes. No es raro que la responsabilidad de la poca afluencia se atribuya a la escasa o inadecuada difusión de dichas actividades por parte de la Universidad. También

critican la concepción misma de la oferta cultural universitaria, abogando por una adaptación a las preferencias y demandas del colectivo estudiantil o juvenil, en contraste con unas actividades culturales más propias de "gente mayor". Pero más allá de estas carencias (reales o percibidas), los estudiantes también asumen –como se ha señalado anteriormente- su propia responsabilidad y critican la abulia y desinterés que caracteriza a gran parte del alumnado. Así, ante las continuas excusas que se señalan por parte de los alumnos para no asistir a las convocatorias culturales (problemas de incompatibilidad horaria o defectos en la difusión de la convocatoria, por ejemplo), un alumno que participa en el grupo de Usuarios de "Letras" comenta, no sin ironía, que la mayoría de los alumnos de la Universidad de Sevilla sí sabe la fecha y hora de las "barriladas" y las fiestas universitarias sin pueda aducirse incompatibilidad horaria o mala difusión. Más allá de este comentario (que despierta risas cómplices en el resto de los participantes), los modelos de ocio espontáneo de los alumnos (salir de bares, fiestas…) aparece en algunos grupos como referente de movilización y éxito de convocatoria para las prioridades de una mayoría de la comunidad estudiantil; aún considerando la diferente naturaleza de uno y otro tipo de actividad, algunos participantes de los grupos sugieren considerar las exitosas convocatorias festivas como "inspiración" para las actividades de índole cultural.

Uno de los motivos que los estudiantes señalan para asistir a ciertas actividades es la utilidad académica de las mismas, aspecto que genera polémica en la práctica totalidad de los grupos y que tratamos más adelante en este mismo texto. Junto a dicho motivo, se aducen otros factores para asistir a las actividades; éstos pueden llegar a ser muy variados. Puede observarse una suerte de "tensión" entre la utilidad académica y el disfrute estrictamente cultural en los argumentos desarrollados por los miembros de los grupos de discusión. Así, no se obvia la utilidad de "culturizarse" e instruirse, aprender y obtener información provechosa. Si los contenidos de determinadas actividades guardan relación con la propia trayectoria académica o ámbito de especialización, es considerada un plus por algunos de los estudiantes.

> *"Yo voy un poco de las dos, más que nada por necesidad, a las que voy como te he dicho antes, es porque le saca algún provecho, es una información que va a servir en el futuro para trabajar."*
>
> (Usuarios, Letras)

> *"Sí, por intereses culturales y personales por eso hago, por eso asisto a las diferentes conferencias."*
>
> (No Usuarios, Letras)

"Conocimiento, cuanto más sepamos mejor, conocimiento, te da cultura, temas de que hablar con tus amigos."

(Usuarios, Letras)

Los gustos personales también son un argumento para explicar la elección de determinada actividad. Otras veces, en cambio, se alude a cierta curiosidad sobre actividades que no se conocen y a las que se acude "por cambiar". El carácter ameno o divertido de ciertas actividades también supone una motivación importante.

"Por diversión, por pasártelo bien, o ver otras cosas. Es divertido, te lo pasas bien y vas."

(Usuarios, Letras)

El aspecto de sociabilidad parece fundamental a la hora de incentivar la asistencia a las actividades culturales: que éstas supongan un espacio extraordinario de encuentro y convivencia con los compañeros de estudios, es un factor que se revela clave para sentirse inclinado a asistir. Este aspecto aparece, en algunas intervenciones, como más característico de la actitud de asistencia voluntaria (por propio interés, por ocio), mientras que en las actividades a las que se acude por "necesidad" (académica) o por una utilidad más informativa, parece irrelevante asistir acompañado. Como puede observarse, de nuevo se pone de manifiesto la eficacia del "boca-a-boca" o "la recomendación personal" en la difusión de actividades culturales.

"Por ahí hay temas que dirías: "iría si voy con alguien, para poder compartirlo, y demás". Pero a lo mejor ningún amigo mío está interesado en el tema."

(Usuarios, Letras)

"Si se apuntan un par de amigos tuyos, tú ya te animas más."

(Usuarios, Ciencias)

"Hombre, si hay que ir sola, se va. Pero si tienes un amigo que le interesa y te diga: "Venga, yo voy contigo", tú dices: "Venga, ahora sí."

(No Usuarios, Letras)

"Si no es por necesidad vas con los amigos."

(No usuarios, Ciencias)

En este último sentido, un participante, aboga por potenciar el carácter de "espacio de encuentro" mediante la preparación de un "espacio" de venta y consumo de comida y bebida a la salida de los eventos culturales ("que a la salida se ponga una barra"); todo ello, fomentaría la asistencia, el tiempo de permanencia, el debate, el ocio y la aparición de encuentros y actividades informales. La alusión al cine como la actividad cultural más valorada y demandada también recoge esta connotación de actividad social que se enmarca fácilmente en el estilo de vida de una mayoría de los jóvenes. Como se observa, dichas propuestas acercan nuevamente la gestión cultural ideal a la de los parámetros de disfrute y diversión de sus actividades de ocio particular.

Entre otros elementos que favorecerían la asistencia a actos culturales, algunas intervenciones señalan: la idoneidad de una buena campaña de difusión, el carácter gratuito de ciertas actividades, la adaptación de la oferta al perfil juvenil, y el carácter ameno, participativo o interactivo de algunos eventos. La asistencia a actividades cuyos organizadores o autores sean conocidos (compañeros que forman parte de compañías de teatro, o que exponen obras plásticas, por ejemplo) redunda en el aspecto de "sociabilidad" como motivación adicional para el éxito de eventos culturales. También se apunta que distintos incentivos (obsequios, sorteos, premios) pueden favorecer la asistencia, así como un aprovechamiento curricular de los mismos.

Por el contrario, entre los elementos que desaniman u obstaculizan la participación, destaca como el más importante, el horario de las actividades coincidente con las de clases. La habitual sensación de "falta de tiempo" de los estudiantes, supone también una dificultad para la asistencia, incluso cuando no existe solapamiento horario. En consecuencia, se aboga por una mayor flexibilidad y amplitud horaria en las actividades, y por la repetición de pases en el caso del cine, teatro o similares; llegan a especificar, que se distribuyan a lo largo de la mañana y la tarde, en consideración a los distintos turnos académicos de los estudiantes.

Entre las propuestas que se realizan en este aspecto, no existe un consenso; según su disponibilidad personal, cada estudiante solicita un diferente tramo horario, o día de la semana

en el que habrían de ofertarse determinadas actividades. La naturaleza de éstas, también influye; así, por ejemplo, en ciertas intervenciones se opina que en días laborables pueden tener cabida las actividades de carácter más académico, mientras que las de perfil más asociado al ocio o la diversión pueden celebrarse en fines de semana (el único problema a esta propuesta, es que, según los propios alumnos, numerosos estudiantes pasan sábados y domingos con sus familias en sus municipios de origen). Recordemos, aún así, cómo el comentario jocoso sobre las convocatorias de fiestas puso de manifiesto en uno de los grupos de discusión el carácter relativo y autojustificativo que en ocasiones puede tener este tipo de motivos.

El precio de ciertas actividades se revela como un factor que puede llegar a desmotivar la asistencia de forma determinante. En este sentido, se aboga por la oferta de actividades gratuitas, o al menos más baratas, como factor incentivador a la afluencia de público.

> *"Si, pero lo del precio también puede ser. Si, por ejemplo, hay una actividad de…flamenco, por ejemplo, y hay que pagar 10€ la entrada, ya te lo piensas. Hombre, si ya lo proporciona la Universidad de Sevilla, entras tú dentro del grupo, si sale más barato, yo creo que sí, que sí que iría más gente, a lo mejor."*
>
> (No usuarios, Ciencias)

La accesibilidad y la distancia parecen ser otros obstáculos añadidos para la asistencia a algunos actos culturales (algunos alumnos abogan por un edificio universitario céntrico y bien comunicado que albergue y concentre todas las actividades culturales).

Otros aspectos que suman dificultades a la asistencia y participación, son las carencias en la difusión y publicidad y la apatía del alumnado, ya aludidas anteriormente, así como el perfil poco atractivo de algunas actividades.

Respecto a un análisis por tipo de actividad, el cine (como ya se ha apuntado) parece ser el paradigma de la actividad cultural entre los estudiantes de la Universidad de Sevilla. La califican como amena, entretenida, "fácil"…, no requiere trabajo personal (en oposición a las actividades académicas) y no se obvia su utilidad educativa o formativa. Suele también vincularse a la idea de "vida social", ya que, en la mayoría de los casos, se va al cine en compañía. El cine como actividad cultural es bastante conocido, y no pocos estudiantes señalan que se enteran sin problemas de dónde y cuándo se oferta.

El teatro, aunque menos conocido, tiene una imagen similar a la del cine en sus aspectos de amenidad, diversión, formación y posibilidad de compartirlo con los demás. Sin embargo, la difusión de esta actividad, está considerada, entre los grupos de discusión, como una de las

peores: la mayoría admite que nunca ha oído hablar de su existencia en la oferta cultural universitaria. Los conciertos de música, que también se perciben como una actividad amena y novedosa, fallan igualmente en la difusión, y muchos estudiantes no se han enterado nunca de una convocatoria musical.

Las conferencias son las actividades más conocidas, por su funcionalidad académica (que abordaremos más adelante); pero salvo casos de interés personal o de utilidad informativa, la percepción, que mayoritariamente tienen respecto a este tipo de actividades, suele ser, la de una extensión del aula; en consecuencia la asocian a obligatoriedad, pasividad del público y en ocasiones, al aburrimiento. Los talleres, al ser más interactivos o más novedosos, parecen disfrutar de mejor prensa, si bien requieren demasiado tiempo y disponibilidad, lo que desanima a muchos alumnos a acudir; uno de ellos propone como solución a este inconveniente el modelo de curso *on-line*. Otras actividades aludidas, son las exposiciones. De ellas destacan su diversidad: a algunas las califican como muy amenas o novedosas y a otras, como más monótonas o aburridas. Sobre los concursos señalan que los más conocidos son los de fotografía y cortometrajes. Para terminar señalar que, además de lo expuesto hasta aquí, en estos grupos de discusión se ha manifestado cierto grado de interés por actividades enfocadas a las habilidades para manejarse en la sociedad, sobre todo cuando deban enfrentarse al mundo laboral. También es destacable una tímida inquietud por la política, el orden mundial y la solidaridad.

Un tema que ocupa buena parte de las discusiones y que sin duda constituye uno de los escasos asuntos que generan cierta polémica en los cuatro grupos de discusión es el del solapamiento de lo "cultural" y lo "académico" por parte de algunas convocatorias cuyo objetivo fundamental no es el cultural, sino que suponen más bien una extensión de la actividad docente, y cuya importancia parece circunscribirse a satisfacer ciertas necesidades curriculares (es decir su importancia parece centrarse más en un aspecto administrativo más que puramente académico). Nos referimos a ese aspecto aparentemente ajeno a la actividad cultural como es la concesión de "créditos" académicos por la asistencia a estas actividades; es decir, a la obtención de Créditos de Libre Configuración por acudir a determinadas convocatorias. Este tema supone un componente transversal que está presente a lo largo de todo el "discurso", y salpica la discusión incluso cuando se tratan otros asuntos diferentes al referido específicamente a estas actividades. Las actividades a las que nos referimos suelen tratarse de conferencias, seminarios, cursos y otras actividades de formato similar al magistral (a veces asociadas a la idea de "lo aburrido"), en ocasiones "recomendadas" o "inducidas" por profesores de determinadas asignaturas y cuya asistencia por parte del alumno una vez matriculado es susceptible de control.

Este tipo de actividades son las más demandadas de toda la oferta cultural universitaria aunque, como podremos observar por los sucesivos comentarios, los alumnos las eligen desde una posición de "necesidad" (obtención de créditos). Resulta revelador observar, en estas actividades, el gesto de indiferencia y de "ausencia" en cierto número de alumnos.

> *"Sobre todo por necesidad, porque dan créditos."*
>
> (Usuarios, Letras)

> *"Como no te hagan falta los créditos, no vas a ir, porque son muchas horas las que echas en clases y sales y dices: "Uff, ahora meterme otra vez en otra charla". Hay charlas que tu vas, me han dicho mis amigos que tú vas y una vez que estas ahí dicen que se lo han pasado bien, que les ha gustado, escuchan cosas un montón de interesantes, pero yo que sé, yo no… es que es eso falta de créditos."*
>
> (No usuarios, Ciencias)

Este sistema, si bien pudiera plantearse como un complemento en las funciones de la agenda cultural, es percibido como un aspecto que, en cierta medida, "fuerza" el acercamiento a la agenda cultural universitaria e incluso puede llegar a adulterar su naturaleza. En algún caso específico se habla incluso de la obligatoriedad de asistencia que los profesores de ciertas asignaturas establecen para ciertas actividades.

> *"O es de la misma asignatura, yo he ido a conferencias que he tenido que asistir obligatoriamente, para poder luego presentarme a un examen, o cualquier cosa."*
>
> (No Usuarios, Letras)

Sin embargo, en la mayoría de los casos se trata de una asistencia formalmente voluntaria, pero a la que el alumnado se siente, de alguna forma, compelido para completar el número de créditos. Algunas anécdotas, como la presencia de vigilantes que supervisan el que los asistentes permanecen en el recinto donde se celebra la actividad, subrayan el carácter casi "coactivo" de dichos eventos.

No es raro que, muchas de estas actividades, se nombren en los grupos de discusión como "especializadas" por áreas de conocimiento; vinculándose, de facto, al currículum de cada

facultad o titulación y circunscribiendo su público al alumnado matriculado en la carrera o carreras afines.

Es reseñable que, a pesar de las críticas, muchos estudiantes manifiestan su satisfacción con este sistema de adquisición de créditos y se declaran usuarios fieles al mismo. De hecho, en no pocas ocasiones, nombran los créditos como incentivo muy motivador para su asistencia a las actividades. A veces coinciden ambas contribuciones en una actividad que, además de aportar créditos, es en sí atrayente. Aunque estos casos parecen ser escasos.

> *"Depende del contexto donde enmarques…pero, hombre, recibir algo a cambio siempre es un incentivo."*
>
> (Usuarios, Letras)

> *"Yo iba por que…a ver, me atraía un poco porque venía gente que conocía, Montserrat Domínguez, y muchos poetas, Federico Mayor, no sé… y mucha gente conocida. Pero también por los cuatro créditos."*
>
> (Usuarios, Ciencias)

> *"Si te dan créditos."*
>
> (No Usuarios, Letras)

Existen actividades de este tipo que son gratuitas, y así se alude en los grupos de discusión; pero éstas, suelen ser escasas, estar masificadas y en ocasiones es difícil acceder a ellas al estar limitado el número de asistentes; incluso han llegado a señalar que la convocatoria es deliberadamente restringida o que favorece a las personas más allegadas en su difusión. Por otro lado, en algunos comentarios se alude a que las actividades gratuitas son de peor calidad que las de pago.

Aun conociendo la existencia de ofertas de actividades gratuitas que sirven para completar créditos, la mayoría de las alusiones a este tipo de actividades "utilitarias", las vinculan al coste económico, que en muchas ocasiones, lo consideran excesivo. En consecuencia, los estudiantes dirigen críticas explícitas a lo que perciben como un aprovechamiento económico de sus necesidades académicas y señalan que, al haber pagado ya la matrícula del curso, este sistema les obliga a "pagar dos veces". En diversas ocasiones, se critica el interés económico de algunas actividades programadas y caracterizadas por su elevado precio; se refieren, en especial, a

aquellas que otorgan créditos y que terminan siendo "casi" obligatorias, y que reciben apelativos poco amables como "sacadineros". Esta visión constituye una censura a lo que consideran una práctica deliberada de abuso, aprovechando la necesidad del alumno a asistir a cursos de libre configuración; estas críticas son especialmente comunes entre los estudiantes de "Letras". Los alumnos de "Ciencias" suelen hacer más énfasis en la demanda del alumnado como criterio para la elección de uno u otro tipo de actividades, preparando las que resulten más útiles, interesantes o motivadoras para ellos.

Sin embargo y más allá de las críticas al precio o a la gestión de estas actividades (con créditos), los estudiantes las califican con términos como, "necesidad", "ayuda", utilidad… y las diferencian del resto de actividades culturales; estas últimas las asocian a "diversión" o "gustos personales". Esta distinción es elocuente de la escisión entre uno y otro tipo de uso cultural.

> *"Yo es que realmente voy a las conferencias y seminarios y eso, por necesidad de créditos. Y entonces… y además porque en mi carrera, sí que evidentemente hay de todo, hay diversión, cine, teatro… pero que yo realmente me centro en los créditos, yo voy aprendo lo que pueda en ese aspecto. Y luego, verás…yo salgo y me pongo con mis amigas, qué te ha parecido… [y en cambio este tipo de actividad] no es una cosa que yo hago un debate. Voy por necesidad."*
>
> (Usuarios, Letras)
>
> *"A veces vas por los créditos, no te interesa de lo que va."*
>
> (Usuarios, Ciencias)

Según nuestro criterio -como investigadores de este estudio, y también por nuestra experiencia docente- esta situación desvirtúa el componente de adscripción libre y espontánea a la cultura que debería caracterizar el disfrute de este tipo de eventos, actúa como un dispositivo contraproducente a la identificación de "cultura" con "disfrute" que los alumnos apuntan como demanda importante, y desanima a grandes porcentajes de alumnos a acceder asiduamente a la oferta cultural o a adquirir el hábito de participar en estas convocatorias. La utilidad que un importante sector del alumnado encuentra en el sistema de Libre Configuración no evita que al mismo tiempo califiquen a algunas de estas actividades como "aburridas" y se acerquen a ellas con abulia; o que las califiquen poco menos de chantaje o que incluso acusen a sus promotores de intereses mercantiles. Todo ello repercute negativamente en la percepción de lo estrictamente cultural como una meta, una costumbre a lo que deberían declararse asiduos siempre que la Universidad adaptara la gestión de la oferta, y la oferta misma, a un nivel más cercano y adaptado al perfil del alumnado. Si el objetivo de la acción cultural de nuestras universidades es

satisfacer esa demanda, tal vez resulte necesario replantear ciertas prácticas que se han podido institucionalizar en la oferta cultural universitaria sin medir los efectos desmovilizadores que pueden llegar a tener. Por todo lo estudiado sobre los usos y motivaciones culturales de los estudiantes universitarios, podríamos concluir que, en nuestra Universidad, coexisten un importante número de alumnos que viven con escasos o nulos intereses culturales e intelectuales más allá de lo puramente académico y una minoría inquieta que busca "abrirse" y entender el mundo incierto y apasionante que vivimos. Un mundo que difícilmente podría ser entendido sin el concepto universal de cultura. Para ellos, la Universidad es la plataforma que les ayudará en esa tarea, y de cuya gestión y delimitación exacta de lo que debemos entender por "oferta cultural" dependerá que tenga éxito en ese elevado cometido.

Bibliografía

Conde, Fernando (2007). *Sevilla: Formas de sociabilidad y de relación con el territorio urbano.* Culturas e identidades urbanas. Consultado el 20 de enero de 2012 en http://www.cimop.com/docs/articulos/SEVILLA_URBANA_25112011120127.pdf

CICUS (2008). *Memoria de actividades.* Sevilla: CICUS

CICUS (2009). *Vanguardia cultural desde la Universidad de Sevilla.* Sevilla: CICUS

CICUS (2010) *Motor cultural de la ciudad.* Sevilla: CICUS

CICUS (2011). *Un proyecto cultural consolidado.* Sevilla: CICUS

Ibáñez, Jesús (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica.* Madrid: Siglo XXI.

Macionis, John; Plummer, Ken (2007). *Sociología*. Madrid: Prentice Hall.

Martín Criado, Enrique (1991). Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso. En Latiesa, Margarita (ed): *El pluralismo metodológico en la investigación social. Ensayos típicos.* (pp. 187-212). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Martín Criado, Enrique (1995). "Propuestas de método para evitar la deriva interpretativa en la producción y análisis sociológico de discursos". Congreso Español de Sociología. Federación Española de Sociología, Granada, España.

Martín Criado, Enrique (1997). El grupo de discusión como situación social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 79* (pp. 81-112). Madrid: CIS.

Martín Criado, Enrique (1998). Los decires y los haceres. *Papers,56*. (pp.57-71). Bellaterra: Servei de Publicacions-Universitat Autònoma de Barcelona.

Martín Criado, Enrique (1998b). *Producir la juventud*. *Crítica a la sociología de la juventud.* Madrid: Istmo

Martín Criado, Enrique (1999). El paro juvenil no es el problema, la formación no es la solución. En Chacón, Lorenzo (ed). *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo.* Valencia: 7imig.

Martín Criado, Enrique (2000). La difícil transición del respeto a la confianza. En Martín Criado, E., & Gómez Bueno, C. & Fernández Palomares, F., & Rodríguez Monge, Á. *Familias de clase obrera y escuela.* (pp. 271-339). Donostia: Iralka.

Martín Criado, Enrique (2008). Lengua y cultura. De la comunidad nacional al entramado social. En Meil Landwerlin, Gerardo & Torres Albero, Cristóbal (comps.) *Sociología y realidad social. Homenaje a Miguel Beltrán*. Madrid: CIS.

Martín Criado, Enrique & Moreno Pestaña, José Luís (2005), *Conflictos sobre lo sano. Un estudio sociológico de la alimentación en las clases populares en Andalucía.* Sevilla: Servicio de publicaciones de la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.

Sáez Méndez, Hilario (1997). *Calidad de vida en las personas mayores de Andalucía.* Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Consejería de Asuntos Sociales. Junta de Andalucía.

VV.AA. (2011). *ATALAYA 29. Estudio cualitativo de demandas y motivaciones culturales de los universitarios andaluces.* Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.

7.34.

Título:

O processo da decisão curricular no ensino de graduação em administração relacionado com as novas exigências da educação superior

Autor/a (es/as):

Will, João Manuel de Sousa [Universidade Federal do Tocantins- Brasil/Universidade do Minho]

Pacheco, José Augusto [Universidade do Minho/Portugal]

Resumo:

Este trabalho foi desenvolvido com base em uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais

(DCN) da República Federativa do Brasil, no que diz respeito ao curso de graduação em Administração, para inferir sobre os elementos que orientam a decisão curricular no contexto da organização desse curso. O estudo é fruto da investigação realizada na Universidade do Minho, no nível de doutoramento em Ciências da Educação na especialidade: Desenvolvimento Curricular do Instituto de Educação. Através da Resolução nº 4 da Câmara de Educação Superior (CES) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) - dispositivo legal-, as DCN orientam a organização do curso de Administração. A aplicabilidade é um dos requisitos para as instituições de ensino superior (IES) permanecerem legalizadas no MEC. Historicamente, as universidades públicas têm assumido uma postura de reflexão, criação, crítica, democratização do saber, ao mesmo tempo que se têm preocupado com a eficiência e a eficácia no uso dos recursos e procedimentos para alcançar as metas previstas (Moreira, 2005). Em contrapartida, a proposta nacional para as IES traz alguns elementos de reflexão para a organização dos projetos curriculares, criando uma base comum entre as IES, em um período histórico em que os Estados Nacionais procuram atender às novas exigências da nova ordem mundial do mundo globalizado. As novas exigências de formação, na sociedade da informação e do conhecimento (Morgado), têm orientado o caminho que os cursos universitários devem trilhar e, no âmbito da decisão curricular (Pacheco, 2009), os elementos norteadores trazem implícitos uma política de gestão do ensino e da formação profissional. A metodologia se constitui em uma análise documental, com a apreciação e o processo de inferência sobre as DCN do curso de graduação em Administração. Essa investigação inicial é importante no que diz respeito à análise de elementos que estão implícitos na ideia da democratização do ensino superior no Brasil, visto que é a partir da elaboração do projeto pedagógico dos cursos, entre os quais o de Administração, respeitando as orientações das DCN e relacionando quantidade e qualidade, que as IES conseguem verbas públicas para implementar suas ações na área planejada. Essa produção inicial é parte de uma reflexão mais aprofundada sobre o processo de decisão curricular em uma universidade pública brasileira.

Palavras-chave:

Democratização. Ensino superior. Currículo nacional. Currículo local.

1 Introdução

Nas universidades brasileiras, o processso de decisão curricular no ensino de graduação em Administração, a partir de 2005, tem sido vinculado às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Administração.

A decisão e gestão curricular no curso de Administração é um desafio posto às universidades brasileiras, para colocar em prática os projetos curriculares desse curso. O contexto educacional brasileiro, no que diz respeito às mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, pode ser refletido a partir das discussões de Morgado (2006) quando diz que as novas exigências de educação e formação profissional emergem do contexto nacional, internacional, de uma sociedade de informação e do conhecimento. Nesse sentido, as exigências cotidianas, que são postas às universidades, se configuram em ofertas formativas quando são ajustadas à questão da quantidade e qualidade do ensino e formação dos jovens para desenvolver competências, a fim de ajudá-los na participação do contexto social e profissional de forma adequada e competente.

Com a nova visão de educação e formação profissional, as mudanças nas teorias e discussões curriculares que ocorrem em um continente passam a se agregar com rapidez às discussões de outro, devido a globalização. Até a década de 80, o que se produzia sobre currículo em uma parte do planeta, demorava para ser publicado em outras partes. A partir do final do século XX e início do século XXI, o sistema de informação vem proporcionando a comunicação entre as diferentes nações. Essa nova dinâmica de comunicação e interação permite que os conhecimentos, competências e valores sejam agregados ao novo currículo em uma tendência mundial de educação, a fim de formar profissionais não só para interagir no âmbito nacional, mas também vinculado ao contexto internacional.

De um modo geral, esse texto foi elaborado com o objetivo de fazer uma reflexão inicial dos elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Administração (2005), a partir da análise dos indicadores para a tomada de decisões curriculares no contexto universitário das universidades brasileiras. Para a realização desse estudo, se fez análise documental, com a verificação da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Superior (CES) nº 4/2005, publicada no Diário Oficial da União (DOU) da República federativa do Brasil.

O texto é resultado de um estudo inicial sobre o processo de decisão curricular do curso de graduação em Administração, um primeiro resultado de uma investigação realizada na Universidade do Minho, no nível de doutoramento em Ciências da Educação na especialidade: Desenvolvimento Curricular do Instituto de Educação.

Para esse estudo, partiu-se da seguinte questão: quais os elementos referenciados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração, que se instituem como orientadores da organização curricular?

Neste estudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais foram analisadas, possibilitando uma discussão pontual sobre os elementos encontrados nas DCN do curso de Administração das universidades brasileiras. Desse modo, o procedimento foi o seguinte:

a) Solicitamos na Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Tocantins – UFT / Brasil (local de desenvolvimento da pesquisa), os documentos necessários que seriam usados para recolha de dados complementares às outras fontes de dados, dentre eles, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Superior (CES) nº 4/2005, publicada no Diário Oficial da União (DOU). Explicitamos a finalidade da requisição e o compromisso de agirmos com ética no processo de análise;
b) Iniciamos pela leitura e pela decomposição da Resolução Nº 4, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, com a finalidade de construir grelhas como os elementos indicadores da tomada de decisão curricular para a organização do curso;
c) Fizemos uma síntese do documento, com o reconhecimento do conteúdo;
d) Organizamos grelhas, com as categorias indicadas pelas DCN (2005) . Uma organização inicial para o tratamento dos dados, como parte do estudo para contextualizar o problema do estudo;
e) Análisamos e interpretamos os dados e elaboramos os quadros inseridos neste texto.

O objetivo inicial se constituiu em analisar os elementos inidicadores para os professores tomarem decisões no momento da organização curricular no contexto da universidade Federal do Tocantins, no Estado do Tocantins, Brasil.

2 Organização do curso de administração

O ministério de Educação, através Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005 da Câmara de Educação Superior e do Conselho Nacional de Educação, instituiu as DCN para o curso de graduação em Administração, com a finalidade de orientar a organização do curso nas instituições brasileiras de ensino superior, tendo como instrumento de organização do curso, os seguintes elementos: o projeto pedagógico elaborado por cada universidade; conteúdos da formação do administrador; proposta de formação do administrador e a estrutura curricular.

2.1 Projeto pedagógico

A lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) nº 9394/96, através do seu artigo 53, respeita e assegura a autonomia das universidades (Brasil, 1996), favorecendo ao processo demócratico no

contexto universitário quando se trata das decisões curriculares, desde que tomem como base as diretrizes curriculares nacionais e as normas gerais da União para fixar o currículo, estabelecer seus planos, seus programas e projetos dentre outras atribuições.

No artigo 52 da LDB nº 9394/96, trata-se das universidades instituídas como "instituições pluridisciplinares de formação de profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano" (Brasil, 1996, art.52).

O Ministério de Educação (2005), através da Câmara de educação Superior e do Conselho Nacional de educação, estabeleceu uma política para o ensino superior a partir das DCN (2005), propondo ao curso de graduação em Administração a sua organização por meio de seus projetos pedagógicos. Nesse sentido, a dimensão curricular em nível nacional pré-estabelece as condições da formação dos administradores, que passa a ser uma condição para o desenvolvimento da educação profissional, indicando alguns elementos a serem incluídos no projeto pedagógico, dentre os quais são indicados: *a concepção do curso, competências, habilidades e o perfil do administrador*, dentre outros. Desse modo, cada a universidade e seus professores ficam incubidos de elaborar o seu projeto pedagógico com base nas DCN.

É importante destacar que o currículo oficial (proposta do MEC) é imprescindível à elaboração da proposta local (Pacheco, 2000), nesse sentido, compreendemos que a construção do currículo para a formação dos administradores podem vincular-se ao curriculo oficial sem perder a autonomia e as necessidades locais. Neste caso, os professores se posicionam e tomam decisões, considerando os interesses nacionais, regionais e locais (Pacheco, 2009).

O contexto organizacional é um dos aspectos que viabiliza a verificação das condições materiais (infraestrutura), as condições orçamentárias e culturais (Pacheco, 2002). Desse modo, os objetivos das universidades brasileiras é de possibilitar a superação de aspectos políticos, teóricos, didáticos, pedagógicos, criar as condições de planejar, implementar o currículo e o projeto pedagógico dos seus cursos de graduações.

O currículo do curso de Administração das universidades é pensado e construído, não como uma cópia da versão nacional, embora deva respeitar o núcleo comum determinado pelas DCN (2005), não se deve deixar de considerar a diversidade que atende as necessidades dos alunos da localidade, mas em integração com questões regionais, nacionais e internacionais (Pacheco, 2000), para evitar a formação de um tipo de profissional isolado do desenvolvimento de uma sociedade que mais e mais requer competências para atuação em um mundo globalizado (Morgado & Ferreira, 2006) . Nesse sentido, os princípios que regem o currículo oficial são os mesmos que regem o currículo da instituição? Esse é um aspecto que pode ser analisado e confrontado, entre outros aspectos como:

- concepções de educação; de ensino; de aprendizagem; e de curso de administração;
- perfil do aluno;
- diretrizes metodológicas;
- matriz curricular;

- as dimensões da formação do administrador (epistemológicas e profissionalizante);
- dimensão ética e cultural;
- linhas de formação;
- organização do aspecto estrutural do curso – abordagem dos conteúdos, atividades acadêmicas articuladas ao ensino, trabalho de conclusão de curso (TCC).

A partir da leitura, análise, confronto e reflexão da proposta nacional e a local é que se decide pela organização curricular (Pacheco, 2000), não como uma lista de disciplinas, mas como uma estrutura que contempla as interrelações estabelecidas a partir das negociações e decisões, carga horária, outros elementos importantes na composição do currículo, a estrutura administrativo-pedagógica entre outros.

As DCN tratam de propor às Instituições de Ensino Superior (IES) a indicação da formação dos administradores na graduação (formação inicial) e na pós-graduação – especialização (formação continuada), em uma perspectiva teórico-prática.

2.1.1 Concepção do curso de Administração

A concepção de curso deve encontrar-se explícita no projeto pedagógico (DCN, 2005). A concepção de qualquer curso superior vincula-se diretamente às teorias e crenças dos professores, podendo ser consideradas como um saber particular, uma representação que os professores têm sobre o curso, uma certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional (Tardif & Gauthier, 2001), que orienta o planejamento, o processo de decisão e a execução da prática curricular.

A concepção que os professores possuem sobre o curso de administração estão implicitas nas ações de decisão curricular, quando eles elaboram o projeto pedagógico, organizam a estrutura curricular, planejam suas aulas e executam suas ações quando ensinam.

O projeto e a organização do curso de Administração relaciona-se diretamente com a base de conhecimento dos professores do curso, dentre a qual, o conhecimento do conteúdo-pedagógico, ou seja, a transformação que o conteúdo disciplinar sofre na mente dos professores para ser ensinado.

A concepção do curso de Administração orienta a atividade do professor (ensino, pesquisa e extensão) e do aluno (aprendizagem, pesquisa e extensão), a partir da proposta nacional que sugere uma nova concepção aliada a perspectiva histórica e contextualizada no âmbito das organizações e do meio, mediante o uso de tecnologias inovadoras para atender a formação do administrador.

2.1.2 Competências indicadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação do administrador

O currículo do Curso de Administração no Brasil tem professores das diferentes disciplinas como construtores potenciais do currículo local, visto que são eles que conhecem seus alunos, suas realidades e podem investigar o que eles precisam e conseguem aprender para desenvolver suas competências. Neste sentido, leva-se em consideração a individualidade, a cognição, as atitudes e os valores dos formandos, o que é importante para a consecução das metas do curso para a formação dos administradores, em contrapartida, pressupõe-se as habilidades e competências profissionais dos professores.

As competências e habilidades são adquiridas pelos professores de administração da mesma forma que os demais professores, via formação inicial, experiência e formação continuada. Nas discussões de Perrenoud, Paquay, Altet & Charlier (2001), os professores em seu processo de evolução podem passar do status de executor para o de profissionais, ou seja, evoluir do status de prático, através de longos estudos, para desenvolver sua atividade docente com autonomia. Neste sentido, os atos rotineiros dão lugar aos atos intelectuais na busca de inserir seus objetivos em situações complexas.

Para se ser professor é necessário o domínio de algumas competências básicas, dentre elas, as competências que são necessárias à mobilização do conhecimento e de outros recursos cognitivos (2001), ou seja, os conhecimentos disciplinares e culturais que são transmitidos, os conhecimentos pedagógicos e didáticos referentes a organização das condições da aprendizagem e da sua gestão na sala de aula (2001). Essa relação entre o professor e o que é ensinado vincula-se a uma relação pedagógica que pressupõe o que pode e o que não pode ser transmitido; isso delimita uma fronteira, que é bem definida ou pouco nítida. O enquadramento do conteúdo de ensino nessa fronteira de limites diz respeito à “sintese, ao grau de controle que o docente e o

estudante possuem sobre a seleção, organização, ritmo e distribuição de tempo do conhecimento envolvido na relação pedagógica (Moreira, 2003).

As competências incluidas no currículo do curso de Administração, vinculam-se aos principios de organização, fruto da decisão dos professores. Segundo Moreira (2003), no ensino superior, geralmente, o corrículo pode ser do tipo: coleção ou integrado. Quando os professores escolhem o tipo coleção, tornam-se leal à disciplina pautada na propriedade privada; trabalho isolado; especializa as funções; o conhecimento é concebido como sagrado e misterioso (subjacente a concepção de aluno como ignorante e carente de socialização); "curriculo como instrumento de controle dos sujeitos implicados". Caso escolha-se o tipo integrado, a relação com aluno será outra, busca-se o desenvolvimento da capacidade da decisão do estudante, focaliza a construção do conhecimento, prioriza-se a relação entre diferentes campos do saber, valoriza-se o aprofundamento dos assuntos estudados e as relações em sala de aula são mais democráticas.

Que tipo de currículo é sugestionado pelas DCN (Brasil, 2005) para os professores planejarem o curriculo local? Esse olhar pode ser feito a partir das competências e habilidades de ordem cognitivas; comunicativas; comportamentais, sociais; e profisssionais, expressas no quadro 1.

Competências e habilidades	Indicadoras
Cognitivas	reconhecer e definir problemas, equacionar soluções; pensar estrategicamente; introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão; desenvolver o raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
Comunicativas	Desenvolvimento da expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.
Comportamentais e sociais	ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

	refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento
Profissionais	desenvolver a capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidiana para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
	desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações;
	desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Quadro 1 - Competências e habilidades da DCN de 2005. Fonte: Resolução n 4 de 13 de julho de 2005, da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), da República Federativa do Brasil.

As competências e habilidades referenciadas no quadro 1 são aquelas que o curso deve proporcionar aos alunos, mediante as condições de organização do conteúdo curricular, resta saber como será feita essa articulação na prática.

A dimensão intencional do processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito ao ensino superior, não se trata de uma relação simples entre Diretrizes Curriculares Nacionais e decisões operacionais dos professores. As decisões na universidade, muitas vezes, são conflituosas diante dos diversos grupos formados no ensino superior, como os pesquisadores no campo do currículo, no campo científico e no campo académico. O fato é que as competências básicas para o nível de ensino ou de escolarização em função da estruturação das competências essenciais da área de conhecimento e/ou disciplinas lecionadas pelos professores, (Pacheco, 2008), no contexto académico, transforma-se em "um campo de disputas entre indivíduos, subgrupos e grupos reunidos em áreas de conhecimento, instituições científicas e pedagógicas, na busca do poder de estabelecer e definir o conhecimento legitimo" (Pinto, 1999 citado por Moreira, 2005).

2.1.3 Perfil do administrador

Para as Diretrizes curriculares Nacionais (2005), o perfil que o curso de Administração deve proporcionar no processo de formação diz respeito ao desenvolvimento de capacidades e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, um tipo de profissional capaz de proceder a tomada de decisão, gerenciamento qualitativo e adequado, com flexibilidade intelectual e adaptabilidade

contextualizada. Ver o quadro 2 referente ao perfil do profissional de Administração referenciado nas DCN (Brasil, 2005).

Perfil Profissional	Características
Competente	Desenvolvimento de Capacidades e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento/ tomada de decisão, gerenciamento qualitativo e adequado/ flexibilidade intelectual/ adaptabilidade contextualizada.
Globalizado	Formação com conteúdos que revelem a relação entre a realidade nacional e internacional.

Quadro 2 - Perfil profissional da DCN de 2005. Fonte: Resolução n 4 de 13 de julho de 2005, da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), da República Federativa do Brasil.

O perfil de formação do Administrador pré-determinado pelas DCN (2005), pressupõe um profisssional competente e globalizado, sugerido pelo dispositivo legal (Pareceres CNE/CES nº. 67/2003; 134/2003, 210/2004 e 23/2005) para cada universidade, objetivando a sua integração da orientação oficial ao currículo local. Neste sentido, o corpo docente no processo de seleção dos conhecimentos curriculares decidem por um corpus de conhecimento que seja válido a esse tipo de formação, ou seja, um tipo que representa a comunidade acadêmica de uma ou outra universidade.

O nosso entendimento confere com a visão de Lather (1991), comentada por Moreira (2003), ou seja, á decisão pela escolha de um conhecimento para a formação do perfil do administrador tem como base o processo que diz respeito ao conhecimento construído, contestado, interessado e polifônico. Assim, o conhecimento e o currículo apresentam um caráter construtivo, político e histórico.

2.2 Proposta de formação do administrador

A formação do administrador é indicada pelas DCN (2005) como inicial e continuada com um caráter teórico-cientifico, técnico-prático, teórico-metodológico. Como se observa os conteúdos da formação no quadro 2.

Formação	Conteúdos
Teórico-cientifico	Relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais,

	econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;
Técnico-prático	Abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemático e estatístico e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração**;**
Teórico-metodologico	Vinculados aos estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Quadro 2 - Conteúdos de formação proposto pelas DCN de 2005. Fonte: Resolução n 4 de 13 de julho de 2005, da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), da República Federativa do Brasil.

Como se observa no quadro 2, quando se objetiva a elaboração do projeto pedagógico e o planejamento do currículo, os conteúdos do curso de Administração pressupõem uma equipe inderdisciplinar. Os conteúdos de caráter teórico-científico sugerem uma formação geral do administrador, os de caráter tecnico-prático volta-se para a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades relacionadas com a profissão e os de caráter teórico-metodológico visa possibilitar a aquição do modo de como relacionar os conhecimentos e os métodos das diferentes áreas, ou seja, a capacidade de transferir os métodos de uma disciplina para outra ou interrelacionar os conhecimentos entre as diferentes disciplinas, desse modo, existe um aprendizado e um desenvolvimento em grau de aplicação; em grau epistemológico; em grau de geração de novas disciplinas para compreensão do mundo das organizações.

A pesquisa transdisciplinar pode ser gerada no ensino superior no curso de Administração pela ação de vários níveis da realidade, através de temas complexos que nenhuma disciplina seja suficiente para fazer essa abordagem de forma isolada, de modo que atavesse as diferentes áreas do conhecimento. Como exemplo de temas transversais no curso de administração, destacamos: desenvolvimento sustentável; responsabilidade social; ética e empreendedorismo (Universidade Federal do Tocantins, 2010).

O trabalho transdisciplinar transforma-se em uma dinâmica que se alimenta da pesquisa disciplinar, mas evita a compartimentalização do conhecimento no currículo do curso de administração, que depende de várias variáveis, como: formação dos professores do curso para interpretar, utilizar e orientar a persperctiva da transversalidade; colaboração e cooperação entre os diferentes professores; em sintese, implica em um trabalho coletivo.

Moreira, (2003, p. 63) acredita que para evitar a compartimentalização no curriculo é necessário a transversalidade, "matriz da mobilidade de diferentes campos de conhecimento em quaisquer direções, sem hierarquia ou caminhos pré-definidos". Nesse sentido, as decisões e mudanças curriculares, a motivação e criatividade são categorias subjacentes aos professores envolvidos na prática curricular.

2.3 Restrutura curricular

A Resolução CNE/CES nº 4 de 13 de julho de 2005 determina que a estrutura currricular do curso de Administração seja viabilizada pela proposta pedagógica da universidade local, incluindo displinas obrigatórias e optativas na organização curricular, de forma que possa garantir uma integração entre as práticas, os conhecimentos gerais e específicos da profissão, o desenvolvimento da pesquisa e a produção de novos conhecimentos. Assim, as disciplinas serão agrupadas da seguinte forma: disciplinas de conteúdos básicos; de conteúdos de formação profissional; de conteúdos de estudos quantitativos e suas tecnologias; e de conteúdos complementares (Brasil, 2005).

Nessa estruturação é recomendado pelas DCN (Brasil, 2005) alguns elementos estruturais como está representado no quadro 3, a seguir:

Elementos estruturais	Indicadores
Objetivos gerais Condições objetivas de oferta e avaliação do curso	Contextualização institucional, política, geografica e social
Carga horária	Carga horaria das atividades didáticas e integralização do curso.
Formas de realização, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.	Abordagem metodologica dos conteúdos
Modos de integração teoria e prática Formas de avaliação do ensino e da aprendizagem	Prolongamento da atividade de ensino e iniciação científica

Quadro 4 - Elementos estruturais do currículo do curso de graduação em Administração. Fonte (Brasil, 2005)

Observa-se no quadro 4, que os objetivos do curso estão relacionados com situações concretas da região e do local que se encontra a universidade, seja nas suas características politica, geográfica ou social. Nessa mesma estrutura, a carga horária do curso e das disciplinas estaará contemplada, além da abordagem metodologica e formas de avaliação.

3 Conclusão

Os elementos destacados pelas DCN (Brasil, 2005) podem ser considerados pelos professores como elementos para mobilizar os seus saberes e competências via avaliação do currículo nacional, para construir/reconstruir o currículo local e o projeto pedagógico e serão instrumentos de orientação da atividade de ensino em sala de aula (Goodson, 2001). As decisões são tomadas a partir das relações entre o currículo oficial e o da universidade, considerando aspectos comuns ao curso de administração, além das questões que podem ser variadas, de acordo com as necessidades dos estudantes, tomando como base a realidade local, sem perder de vista a tendência nacional e mundial.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Administração determinou legalmente em 2005 uma reestruturação curricular no universo da educação superior brasileira. Esse é um processo que se encontra no contexto da globalização econômica e do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que vislumbram uma nova exigência de qualificação profissional cada vez maior para o exercício de competências gerenciais. Os cursos que não acompanharem a nova tendência de formação corre o risco de se tornarem obsoletos e sem potencial de formação de novos profissionais.

As decisões curriculares no curso de administração no contexto que se encontra a universidade brasileira, pressupõe uma organização que possibilite os futuros profissionais enfrentarem as mudanças do setor produtivo (mundo dos negócios e empresarial), das instituições e organizações governamentais, bem como, dos setores sociais e políticos, sem perder de vista a sua função de educação do cidadão de forma integral.

Referências bibliográficas

Brasil (1996). *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Retirado em janeiro 2, de 2012 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

Goodson, Ivor F. (2001). *O Currículo em mudança estudos na construção social do currículo*. Porto, Portugal: Porto Editora LDA.

Moreira, Antonio Flávio (2003) Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior: notas para discussão. In: Moraes, Maria Célia; Pacheco, Jose Augusto; Evangelista, Maria Olinda (Orgs). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto, Portugal: Porto editora, pp.47- 65.

Nicolescu, Basarab (1996). *La transdisciplinarité*. Manifeste, Monaco: Èditions du Rocher, pp. 33-34.

Pacheco, José. Augusto. (2000). Territorializar o currículo através dos projectos integrados. In: Pacheco, J. A. (Org.). (2000). *Políticas de Integração curricular*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Pacheco, José. Augusto (2001). *Currículo, teoria e práxis*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Pacheco, José. Augusto. (2002). *Construção e avaliação do projeto curricular de escola*. Porto. Portugal: Porto Editora.

Pacheco, José. Augusto. (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez

Pacheco, José. Augusto. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, José. Augusto. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1), 105-143.

Perrenoud, Paquay, Altet & Charlier (2001). Formando professores profissionais: três conjunto de questões. In Perrenoud, Paquay, Altet & Charlier **(**Orgs.*). Formando professores profissionais: quais as estratégias? Quais as competências*? 2 ed. Porto Alegre, Brasil: Artme, pp. 11-22.

Tardif, Maurice & Gauthier, Clemont (2001). O professor como "ator social: que racionalidade, que saber, que julgamento. In: Perrenoud, Paquay, Altet & Charlier (Orgs**).** *Formando professores profissionais: quais as estratégias? Quais as competências?* 2 ed. Porto Alegre, Brasil: Artmed, pp.185-210..

7.35.

Título:

A identidade profissional do pedagogo: questões para debate

Autor/a (es/as):

Zablonsky, Marcos José [Pontifícia Universidade Católica do Paraná]

Gisi, Maria Lourdes [Pontifícia Universidade Católica do Paraná]

Barbosa, Fabiana Andrea [Pontifícia Universidade Católica do Paraná]

Schotten, Neuci [Universidade Federal Tecnológica do Paraná]

Resumo:

O presente artigo é fruto de discussões e de pesquisas oriundas do Grupo de Pesquisa denominado Avaliação de Políticas Públicas Educacionais e tem por objetivo trazer reflexões acerca da identidade profissional dos egressos do Curso de Pedagogia do Brasil através de um olhar para a legislação posta e que regulamenta o referido curso: as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, dialogando, também, com autores como Garcia (2009), Brzezinski (1996, 2001) e Tardif (2002). Para tanto, utiliza-se como metodologia a pesquisa documental referente ao período de 1996-2010 e pesquisa bibliográfica. Sabe-se que o Curso de Pedagogia no Brasil sempre foi alvo de estudos devido à sua identidade duramente criticada por diversos autores como Saviani (2002, 2005), Pimenta (2002, 2006), Libâneo (1999, 2001), dentre outros. Tal debate acirrou-se por ocasião da promulgação da Lei nº 9394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo (Garcia, 2009) a identidade profissional docente é construída considerando a trajetória individual do professor, a partir de sua história pessoal e integrada inteiramente as suas características sociais, e coletiva advinda do contexto no qual o professor se desenvolve, isto é: significa refletir sobre o que é ser professor em um determinado contexto. Observa-se que o avanço técnico-científico e a reorganização produtiva provocaram mudanças no mundo do trabalho e estabeleceram desafios novos aos indivíduos, às organizações e à sociedade. Estas novas relações entre conhecimento e trabalho motivaram mudanças no perfil profissional de modo a atender os requisitos postos pelas transformações e redirecionaram as políticas de formação dos pedagogos. Para tanto, três aspectos podem ser considerados na atualidade em relação à formação de pedagogos: o primeiro se refere à formação de competências como concepção nuclear do processo de formação com maior preocupação com a eficiência e a eficácia, o segundo, à posição assumida por intelectuais da área da educação profundamente preocupados com a formação humana. E, por fim, o debate sobre a docência como base da formação do pedagogo. Tais questões apontam para novos estudos sobre de que forma os profissionais estão articulando o que emana dos documentos oficiais e o debate dos intelectuais da área no que diz respeito à identidade profissional e se estar-se-ia reconfigurando a identidade profissional do pedagogo em diferentes esferas de poder.

Palavras-chave:

Políticas Educacionais; Identidade Profissional; Curso de Pedagogia.

Introdução

O presente trabalho busca discutir a questão identitária do Curso de Pedagogia no Brasil, resgatando, para tanto, desde a criação do referido curso até o momento da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2006 a qual trouxe uma nova identidade para este.

Para tanto, primeiramente é mister compreender qual o conceito de identidade que norteou tal discussão.

> *O termo identidade é derivado do pronome latino idem, que significa "o mesmo", ou igual a si mesmo, em contraposição a alius, que significa o outro, o diferente. De alius deriva alienus que é "o alheio", o estranho, aquilo que é de outrem. Daí se tem alienação, que é a deserção, a cedência, a renúncia, a transmissão de algo seu para outro. O correspondente de identidade, no grego, é a palavra autenticidade, derivada de autos, que significa o mesmo, o próprio, o verdadeiro, o legítimo, o original. (FAGUNDES, Apud RIBAS, 2005, p.186)*

Logo, ao se entender a identidade como o contraponto da alienação, confirma-se o pensamento de Nóvoa (1992, p. 16), ao afirmar que "a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar [...]"

A construção da identidade profissional docente ocorre durante um longo período da vida de um sujeito, demonstrando que esta identidade não surge automaticamente como resultado de uma formação inicial ou titulação para o exercício de uma profissão: é um constructo individual e coletivo, de forma processual, complexa e dinâmica, visto que conduz a uma configuração de representações subjetivas sobre a profissão docente.

> *Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales, y de las particulares trayectorias de vida profesional. Se trata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía. (GARCIA, 2009, p. 35 e 36).*

Esta construção de "si mesmo" como profissional evolui durante toda a sua trajetória, isto é, durante toda a sua carreira profissional docente e recebe influências da instituição escolar em que o professor atua, dos contextos políticos, sociais e econômicos em que está inserido, da vulnerabilidade que a profissão apresenta, bem como com do seu próprio compromisso pessoal com a profissão no que se refere ao seu entendimento e conhecimento sobre como se aprende a ensinar.

A formação docente decorre considerando dois aspectos básicos para a sua realização: o conhecimento teórico sobre o campo de conhecimento que se almeja atuar (destaca-se aqui a necessidade de se conhecer as relações que a área de conhecimento tem com as demais, sua origem e história, articulada às concepções de homem, de mundo, de ciência que constituem as interfaces do ensino e da aprendizagem); e o conhecimento sobre a natureza, constituição e propósito do saber pedagógico e do saber docente.

Neste sentido, Tardif e Lessard (2009, p.17) argumentam que é fundamental estudar a docência como um trabalho porque ele "constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho" e continua afirmando em relação a docência que "o ensino no contexto escolar representa há quase três séculos o modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas" (Ibid, p.23).

O estudo sobre o trabalho docente, desta forma, precisa analisar os processos de formação inicial, específica para que o sujeito possa exercer a profissão com propriedade, e os de formação permanente e constante para que ele se constitua um profissional autônomo e crítico.

Considerando a argumentação anterior que revela a necessidade de estudar os processos de formação docente, cabe explicitar que as propostas de formação devem incluir a perspectiva da formação de um professor pesquisador de sua própria prática docente, com o intuito que este possa refletir sobre a sua própria prática profissional (ação reflexiva).

A intencionalidade da reflexão sobre a prática docente se coloca na compreensão de que o professor deve, sim, se preocupar em analisar os problemas que envolvem a sua prática e, principalmente, considerar todos os elementos internos e externos que compõem a sua atuação profissional, no intuito de "elaborar uma compreensão teórica sobre aqueles elementos que condicionam a sua prática profissional, mas dos quais pode não ter consciência" (GHEDIN, 2002, p.155).

Smyth apud Contreras, 2002, p. 157, sugere o trabalho do professor como um trabalho intelectual, para que ele venha a desenvolver conhecimentos sobre o ensino e que entenda que a sua natureza é socialmente construída. "O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais,

organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os" (PIMENTA, 2002, p. 26).

O processo de formação deste professor, que realiza um trabalho intelectual, supõe a institucionalização de um campo de trabalho, já que as interações cotidianas entre os pares, constituem o fundamento das relações sociais na escola, relações estas que envolvem as relações de trabalho, isto é, as relações entre trabalhadores e seu *objeto de trabalho* (Ibid, 2009, p. 23).

Isso posto, percebe-se que formação inicial, postura profissional, condições reais de trabalho e interações institucionais são constituintes da identidade profissional. Reforçando tal pensamento, GARCIA (2009, p.36-37) apresenta qual o entendimento sobre identidade profissional com base em diferentes pesquisadores. O autor relata quatro características sobre identidade profissional docente que elucidariam melhor o seu entendimento São elas:

(i) La identidad profesional es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias, una noción que se corresponde con la idea de que el desarrollo del profesorado nunca se detiene y que se entiende como un aprendizaje a lo largo de la vida.

(ii) La identidad profesional implica tanto a la persona como al contexto. La identidad no es única. Se espera que el profesorado se comporte de manera profesional, pero no porque adopte características profesionales (conocimientos y actitudes) prescritas.

(iii) La identidad profesional está compuesta por sub-identidades más o menos relacionada entre sí. Estas sub-identidades tienen que ver con los diferentes contextos en los que los profesores se desenvuelven.

(iv) La identidad profesional contribuye a la percepción de auto-eficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo del profesorado, y es un factor importante para configurar un buen profesor. La identidad está influida por aspectos personales, sociales y cognitivos.

Desta forma, a identidade docente é entendida como uma realidade que evolui constantemente e se desenvolve individual e coletivamente como já foi mencionado anteriormente. Ela não é outorgada a alguém, ela somente se desenvolve durante toda a trajetória pessoal do sujeito ao longo da sua vida e por ser um processo evolutivo é complexo e subjetivo porque analisa e interpreta um sujeito dentro de um determinado contexto.

A Identidade do Curso de Pedagogia no Brasil: questões históricas

Em 1939, o Brasil ganha sua primeira regulamentação para se criar o Curso de Pedagogia quando da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, via Decreto-lei n.1,190 de 4 de abril de 1939. O referido curso tinha duração de três anos, para a obtenção do diploma de bacharel. Assim, estaria pronto para atender à demanda posta na própria

legislação a qual ressaltava que, a partir de 1943, seria exigido o diploma de bacharel em Pedagogia para ”o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação [...]” (artigo 51, alínea c).

No entanto, Silva (2006) destaca que as próprias atribuições apontadas na legislação tornam obscuras as reais atribuições do pedagogo e sua atuação em campo de trabalho, uma vez que os cargos técnicos do Ministério da Educação eram em número reduzido e não se especificam suas tarefas, bem como para o licenciado não havia um campo de atuação clarificado, visto que para se atuar nas escolas normais bastava a formação em nível superior em qualquer área do conhecimento. Inicia-se aqui o conflito no que se refere à questão identitária do curso de Pedagogia no Brasil.

Após sua criação, apenas em 1962 houve outra legislação que propusesse modificações estruturais no referido curso. Nem mesmo a publicação da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, traz mudanças para o cenário acima descrito, uma vez que em seu título VII, cap. IV, intitulado "Da formação do magistério para o ensino primário e médio" é atribuída ao curso normal, no artigo 52, "a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à educação da infância".

Da mesma forma, no Parágrafo Único do artigo 59, que trata da formação de professores para o ensino médio, nem se menciona a formação feita nos cursos de Pedagogia e, mesmo que o fizesse, pela abrangência de possibilidades de formação, já não haveria uma função clara para ser exercida pelos egressos desse curso à época.

Vinte e três anos após a regulamentação do Curso de Pedagogia no Brasil, através do Parecer CFE no. 251/62, o relator Valnir Chagas

> *[...] explicita claramente a fragilidade do curso de Pedagogia ao se referir, logo de início, à controvérsia existente a respeito da manutenção ou extinção do curso. Explica que a ideia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de técnicos em educação em estudos posteriores ao da graduação. (SILVA, 2006, p,15)*

Em 1969, é aprovado o Parecer 252, dividiu o curso em “habilitações” para atender à demanda social e apontar para uma “função” do curso em relação ao mercado de trabalho, uma vez que o curso de Pedagogia vinha de uma trajetória de incerteza em relação à sua identidade.

De acordo com Silva (2006), apesar da diversidade de habilitações e do Parecer em questão prever que os concluintes recebessem o grau de bacharel, supondo que estes não necessitariam

de uma licença, tendo em vista que o pedagógico é o constituinte do referido curso, em plenário, via votação de emenda do então conselheiro Luciano Duarte, ficou decidido que o curso seria o de Licenciatura em Pedagogia apenas, entendendo os egressos como aqueles que, prioritariamente, atuariam como professores do ensino normal.

Em 1970, foi instituído o grupo de trabalho no Ministério de Educação e Cultura que teria sessenta dias para apresentar o anteprojeto de lei que originaria a segunda Lei de Diretrizes e Bases do Brasil, a Lei nº 5692/71. Assim, a fragmentação da formação do pedagogo e indefinição de sua identidade, já postos no parecer de 1969, vai se acentuar com a promulgação da LDB.

Dessa forma, outras funções vão aparecendo na estrutura escolar, como a supervisão escolar e a orientação educacional, todos trabalhando de forma individual, cuidando apenas das tarefas que eram de sua competência, acentuando, assim, a divisão de tarefas da ação educativa escolar. Essas ações, adaptadas da concepção tecnocrata de Taylor, exigem, além do planejamento, "a organização racional do trabalho pedagógico, operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a devida especialização das funções e a burocratização. Tudo para alcançar mais eficiência e produtividade." (ARANHA, 1996, p. 213)

Voltando o olhar novamente para a formação do Pedagogo, pela primeira vez uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação apontaria para a formação em nível superior de pessoas que devem deter funções específicas na administração escolar, a qual deveria ser realizada em separado.

> *Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.*

Dessa forma, considera-se este o momento da real criação dos serviços de supervisão escolar no Brasil, uma vez que a orientação educacional já tinha respaldo legal na Lei nº 5564 de 1968. Percebe-se que ainda não se firma na legislação o lócus da formação dos especialistas de educação no Curso de Pedagogia, uma vez que esta poderá ser feita em nível de pós-graduação. Na prática, no entanto, na época, a formação em nível de pós-graduação nunca funcionou. As habilitações formavam administradores, supervisores e orientadores educacionais nos cursos de Pedagogia, e, para os já licenciados, possibilitava-se a complementação em uma das habilitações. Novamente uma grande legislação, uma mudança total no panorama social, político, econômico e educacional, e a questão da Identidade real dos egressos de Pedagogia, suas funções, atribuições e campo de atuação continuam obscuros.

Nos primeiros sete anos da década de 70, apesar da existência de inúmeras indicações, frutos de um "pacote pedagógico" – 67/1975 e 70/1976 - do conselheiro Valnir Chagas para reestruturar os Cursos Superiores de formação do Magistério no Brasil, em especial do Curso de Pedagogia, nenhuma delas foi posta em prática (SILVA, 2002). Além desse hiato na legislação, uma vez que abordavam de forma superficial a identidade real do curso de pedagogia, mais uma indicação – nº 70/76 - do referido conselheiro, coloca em xeque a identidade do Curso: ele, em suas indicações, não mais faz referência ao curso de Pedagogia, delegando à pós-graduação em nível de mestrado e doutorado a formação de especialistas em educação e se referindo aos cursos superiores como licenciaturas das áreas pedagógicas. Assim, Valnir Chagas: "[...] define o pedagogo como um dos especialistas em educação "que se aprofunda na teoria, nos fundamentos ou metodologias da Educação. Nesse caso, a identidade do pedagogo estaria vinculada aos estudos a respeito da educação."(SILVA, 2006, p. 61)

Nesse contexto, e a partir das proposições feitas por Chagas, não aprovadas no início dos 70 e reativadas a partir de 1978, surgem muitas manifestações de professores e estudantes universitários em todo o país, tendo como gênese o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas, no mesmo ano, apontando para a necessidade de uma discussão em nível nacional acerca das referidas indicações. Os debates feitos no referido seminário pautavam sobre as seguintes dicotomias, presentes nos pareceres desde 1939: extinção ou não do curso de pedagogia, formar o pedagogo generalista ou especialista?, formar o especialista no professor ou o especialista e o professor no educador?, formar o especialista nas habilitações de graduação ou na pós-graduação?, formação mais teórica ou mais prática?, pedagogo: produtor ou reprodutor do conhecimento?, dentre outros questionamentos. (BRZEZINSKI, 1996)

Contudo, foi somente em 1980, no decorrer da I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo, que foi criado o "Comitê Nacional Pró-reformulação dos Cursos de Formação de Educadores", o qual visava intervir nos rumos dados pelo MEC aos cursos de Pedagogia.

Algumas entidades foram formadas, tendo sempre como pauta a discussão da identidade do curso de Pedagogia no Brasil, dentre elas se destacam a CONARCFE (Comissão Nacional pela Formação dos Educadores), criada em 1983, a qual deu origem à ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, em 1994, a qual centraliza atualmente muitas das discussões e pareceres encaminhados ao Conselho Nacional de Educação acerca das Diretrizes do Curso de Pedagogia. O surgimento dessas entidades traz uma nova realidade em relação à identidade do curso de Pedagogia, pois, naquele momento, a sua identidade passa a ser, além de questionada, debatida e pensada por entidades e pesquisadores, trazendo à tona uma herança de 1939 – a inexistência da questão identitária do curso de Pedagogia.

A Década Final do Século XX e a Docência como Base da Identidade Profissional do Pedagogo

Em Encontro Nacional realizado em Belo Horizonte, em 1983, encontra-se a afirmativa encabeçada pela CONARCFE que será a tônica de discórdia e que promoverá as discussões entre entidades e pesquisadores nas próximas duas décadas: a docência constituiria a base da identidade profissional de todo educador.

A década em questão se torna um cenário de discussões acirradas e fundamentadas teoricamente sobre identidade posta nos anos anteriores acerca do curso de Pedagogia.

No âmbito político-econômico, o país estava envolto pelo contexto mundial, o qual exigia ajuste dos sistemas educacionais às necessidades da nova ordem do capital e às exigências postas para que se oportunizasse a democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. "Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos[104], assessorias técnicas e farta produção documental." (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p. 2)

Na mesma década, outro fato relevante acirraria os debates acerca da identidade do curso de Pedagogia: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. Na referida Lei, a formação dos profissionais da educação está posta em sete artigos, dos quais nos são relevantes:

> *Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.*

> *Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.*

Apesar de não ser objetivo deste trabalho analisar a Lei 9394/96 a fundo, tampouco discutir suas assertivas, a sua promulgação abriu espaços para debates no mundo acadêmico, uma vez que trazia algumas mudanças inesperadas no tocante à formação docente, ao lócus de formação e,

[104] O primeiro desses eventos é a "Conferência Mundial sobre Educação para Todos" realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF e Banco Mundial.

além disso, de acordo com Brzezinski (2002), Saviani (2005) e Aguiar (2002), deixa brechas para interpretações diversas.

Apesar de apontada tal ruptura de lócus de formação desde 1996, somente com a publicação do Decreto n.º 3276, em 6 de dezembro de 1999 que os Institutos Superiores de Educação, juntamente com os Cursos Normais Superiores, seriam denominados, pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, como os responsáveis pela formação dos docentes da educação básica, retirando tal função do Curso de Pedagogia, os quais poderiam aligeirar sua formação em cursos de menor duração ofertados nos espaços acima citados.

Os Institutos Superiores de Educação teriam a autonomia de ofertar o curso Normal Superior, para a formação de docentes para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental; cursos de licenciatura, para a formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e médio e seriam, conforme o Artigo 45 da LDB, responsáveis por programas de formação continuada para a atualização de docentes da educação básica.

E o curso de Pedagogia neste cenário? Uma vez que os Institutos Superiores de Educação e o curso Normal Superior foram destinados à formação de docentes para a educação básica, uma vez que houve a proposição na LDB de duas instâncias alternativas à formação de profissionais da educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica (graduação em Pedagogia ou o nível de pós-graduação), e que a capacitação de docentes para a esfera Normal em nível médio não teria demanda significativa por estar posta na lei como possibilidade, mas tendo a formação em nível superior como preferencial (justificando a abertura de tais espaços de formação "docente"), tal situação causou inquietação e conjecturas acerca da identidade e do desaparecimento do curso de Pedagogia no Brasil (Silva, 2002).

Sem quaisquer mudanças significativas em âmbito nacional até 2004, pode-se afirmar que houve alguns pareceres e resoluções do MEC no que tange à formação de professores e ao curso de pedagogia além de incontáveis encontros nacionais das entidades já citadas, as quais, ao término destes, enviavam suas reivindicações e sugestões acerca do curso de Pedagogia ao Conselho Nacional de Educação. E, em junho de 2002, o CNE constitui Comissão Bicameral para tentar estabelecer diretrizes para a formação de professores para a Educação Básica . (AGUIAR et al, 2006)

Após tantos anos de espera, de debates e encaminhamentos aos órgãos competentes em nível macro, em 13 de dezembro de 2005, através do Parecer CNE 05/2005, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, as quais, acerca da identidade do curso, apontam que

> *O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.*

Tais diretrizes vieram com forte influência, como era de se esperar, dos documentos enviados pelas comissões e pelos representantes da ANFOPE, FORUMDIR, dentre outros. Assim, volta-se ao curso de Pedagogia como lócus de formação docente para todos os níveis, trazendo a docência como a base da formação do pedagogo, luta posta há mais de duas décadas pela ANFOPE, e, prevendo a extinção dos cursos normais superiores e do "antigo modelo", se é que havia apenas um sendo seguido e ofertado, de curso de Pedagogia , apontando para que

> *Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.*
>
> *Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia, deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.*
>
> *Art. 12. Concluintes do Curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.*

Da mesma forma, em 15 de maio de 2006, foram instituídas a atuais diretrizes do Curso de Pedagogia, tendo em suas palavras iniciais

> *Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia* ***aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência*** *na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.(sem grifo no original)*

Somente pelas expressões destacadas acima já se tem a certeza de que a legislação aponta realmente para a formação do pedagogo como docente. Uma reflexão se faz necessária: "a formação científica e unitária, com sólida formação teórica, prática e política, que tenha como eixo a indissociabilidade entre docência, gestão e pesquisa" (SEED, 2007)[105] se faz presente realmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais em vigência?

As citadas diretrizes, apesar de trazerem certo alento àqueles que por elas lutavam há muitos anos por terem no seu cerne as idéias postas pela ANFOPE, não dissolveriam a questão da identidade do curso de Pedagogia no que diz respeito às críticas postas por Saviani (2007), Muribeca (2002), Franco (2002) Libâneo (1999, 2001), Pimenta (2002, 2006), as quais se pautam na questão de Belo Horizonte (1983) acerca da docência como base e que se confirmou e consolidou nas diretrizes de 2005, via influência direta da ANFOPE. Nas palavras de Libâneo[106]

> *[...]. Não posso dizer que um documento legislatório por si só seja responsabilizado pelos problemas da educação básica no país, mas posso afirmar que ideias e proposições feitas por um movimento organizado de educadores, supostamente majoritário no meio educacional, pode responder, sim, por boa parte dos problemas gerados na formação profissional, no funcionamento institucional, organizacional, curricular e pedagógico das instituições formadores e no reflexo disso nas escolas. Aliás, não é supérfluo dizer que a própria ANFOPE assume sua influência na mudança curricular de muitos cursos de Pedagogia, precisamente na direção do que agora ganha estatuto de lei.*

Continuando sua crítica, Libâneo (2001, p. 3) aponta para o enfraquecimento do conceito de Pedagogia que está posto na atualidade, uma vez que

---

[105] Item apontado como correto para definir o objetivo do curso de Pedagogia atual em Concurso para Pedagogos da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, realizado em 25 de novembro de 2007, disponível em http://www.nc.ufpr.br/concursos_externos/seed2007/center_seed.htm, site consultado em 02 de março de 2012.

[106] Citação retirada de http://ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo.htm, site consultado em 25 de outubro de 2007, às 24 horas.

> *A ideia de senso comum, inclusive de muitos pedagogos, é a de que Pedagogia é ensino, ou melhor, o modo de ensinar. Uma pessoa estuda Pedagogia para ensinar crianças. O pedagógico seria o metodológico, o modo de fazer, o modo de ensinar a matéria. Trabalho pedagógico seria o trabalho de ensinar, de modo que o termo pedagogia estaria associado exclusivamente a ensino. Há, de fato, uma tradição na história da formação de professores no Brasil segundo a qual pedagogo é alguém que ensina algo. Essa tradição teria se firmado no início da década de 30, com a influência tácita dos chamados "pioneiros da educação nova", tomando o entendimento de que o curso de Pedagogia seria um curso de formação de professores para as séries iniciais da escolarização obrigatória. [..] Foi essa ideia que permaneceu e continua viva na experiência brasileira de formação de professores.*

Considerações finais

A partir da literatura consultada e de posse dos documentos postos nestes quase 70 anos de Curso de Pedagogia no país, ficou clarificado o motivo de que em muitas escolas o fazer suplanta a teoria, como se ambos fossem desconexos e como se os professores fossem "operadores do ensino" (Lima, 2004, p. 21)

Instituído em 1939, sem funções sociais claras, tendo tal indefinição o acompanhado durante anos, o curso de Pedagogia vem em uma jornada de altos e baixos, tendo sua função social e sua identidade constantemente contestadas.

Contudo, é partir do ano de 1983, com o postulado apresentado por ocasião do Encontro Nacional de Belo Horizonte, que se encontra um dos maiores incentivadores da atual concepção do curso de Pedagogia. Ao se afirmar que **a docência constituiria a base da identidade profissional de todo educador**, talvez por um problema semântico, entendeu-se o egresso do Curso de Pedagogia de forma reducionista, apontando para o saber fazer como prioritário em termos de formação.

Por outro lado, o reducionismo apontado não se confirma nas palavras daqueles envolvidos diretamente nas entidades que pregam o ideário da docência como a base da formação do pedagogo. Sobre isto, Aguiar apud Aguiar (1999, p.11) expõe que

> *[...] escapando aos reducionismos da visão teoricista (aplicação instrumental da teoria na prática), e do praticismo (prioridade ao saber tácito, construído na prática imediata cotidiana) na sala de aula, tem-se o entendimento de que* ***a docência é o fulcro de articulação dos diversos conhecimentos - aportes teóricos da pedagogia e das Ciências da Educação e de outros conhecimentos especializados e daqueles produtos das práticas escolares e não-escolares refletidas.***

Nesta perspectiva e entendendo-se a docência como "fulcro" da articulação de diversos conhecimentos, pode-se entender, também, a pedagogia como fulcro de diversas práticas, da docência, da pesquisa, do desenvolvimento profissional, da atuação das associações de classe etc., para tanto se fazem pertinentes os questionamentos postos por Franco (2002, p.177)

> *Se o pedagogo é por excelência o professor, qual será o profissional que está pensando, investigando, propondo, refletindo sobre essa formação? Qual o profissional que irá direcionar o debate crítico sobre a formação docente; qual o profissional que irá investigar metodologias de formação? Qual o profissional que estará avaliando, de modo emancipatório e transformador, as práticas educativas e docentes atuais, tirando delas o essencial à reflexão? Quem organizará e articulará os diversos saberes que convergem na prática docente? [...]*

Um aspecto importante a ser considerado é que toda prática contempla em si uma concepção de homem e de sociedade e esta precisa ser explicitada a todos os envolvidos, pois essa prática pensada, sentida e responsável é fundamental estar presente na formação inicial dos cursos de formação de professores em geral, mas principalmente do Pedagogo, uma vez que este articulará os professores na escola em torno de objetivos comuns, reforçando e clarificando sua identidade profissional por Estrela apud Pimenta (2006, p 44) ao afirma que "a principal dificuldade reside precisamente na caracterização das situações em que temos de exercer nossa ação, ou seja, a partir das quais haverá de construir um projeto de intervenção. O professor olha a classe, mas não a vê [...]" ou seja, falta-lhes aportes epistemológicos que sustentem sua prática.

Vê-se que, com as Diretrizes Curriculares Nacionais apontando para a docência como base da identidade do pedagogo de acordo com Libâneo (2007,p.132)

> *Ocorreu, de fato, seu enfraquecimento à medida que, subsumindo-se o campo do pedagógico na docência, e além de restringir sensivelmente o campo do exercício profissional, esvaziou-se a reflexão teórica, epistemológica e profissional do campo da educação. Pretendia-se implantar uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica, afinada com as transformações sociais necessárias; o resultado, no entanto, foi não apenas o aumento do desprestígio da Pedagogia, como da própria atividade docente.*

Ao se pensar desta forma, em um grande curso, generalista, em combate ao Parecer 252/69, que abarca todas as esferas (ao menos na legislação), não se tem um "agigantamento da estrutura

curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado"? (LIBÂNEO, PIMENTA, 2002, p 19)

Repensar o curso de Pedagogia, em suas bases epistemológicas e metodológicas se faz urgente. Compreender que a base da formação dos educadores não pode ser a docência, vista aqui como está sendo posta de forma geral, ou seja, o aprender a fazer, mas sim a formação pedagógica, de investigador da educação, alguém capaz de refletir teoricamente sobre a educação a partir e sobre as práticas, mas não pode a elas ser reduzido.

Referências

AGUIAR, M.A.S. A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. São Paulo: Cortez, 1999.

AGUIAR, M . A. da S et al Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Educação e . Sociedade, v.27, n.96, Campinas, out. 2006.

AGUIAR, M.A.S. A formação dos profissionais da educação básica no curso de pedagogia. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Org.). Para onde vão a orientação e a supervisão educacional. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

ARANHA, M. L. História da Educação. 2. ed.. São Paulo: Moderna, 1996.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – Anfope. Documentos Finais de Encontros Nacionais,1983 – 2007.

BRASIL. **Lei n.9.394/96**, de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, n.1.248, p.27.833-27.841, 23 dez. 1996.

BRZEZINSKI, I. Profissão Professor: identidade e profissionalização decente. Brasília: Plano Editora, 2002.

FRANCO, M. A. S. Indicativos para um currículo de formação de pedagogos. In: ROSA, D. E.G, SOUZA, V. C. de [org]. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, G, CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc. Vol. 24m no. 82, Campinas, Abril, 2003.

GARCIA, C. M.; VAILLANT, D. Desarollo professional docente. Como se aprende a enseñar. Madrid, España: Narcea ,S.A. de Ediciones, 2009.

GHEDIN, E. TÍTULO DO TEXTO In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito (2 ed.). São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J.C. Pedagogia e pedagogos para quê? 9ª. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação:

visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dez. 2002.

_____Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Educar, Curitiba,: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001.

MURIBECA, M.L.M. A pedagogia, o pedagogo e a prática escolar. In: ROSA, D. E.G, SOUZA, V. C. de [org]. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NÓVOA, A .(org.) Profissão Professor. Porto : Editora Porto. 1997.

PAPI, S. de º G. Professores: formação e profissionalização. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2005.

PIMENTA, S. G. (org) Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

_____Pedagogia, ciência da educação? 5e. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G., GHEDIN., E., (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito. 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

RIBAS, M. H. (org) Formação de professores: escolas, práticas e saberes. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, 2005.

_____ Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. Cadernos de Pesquisa. vol.37, no.130,São Paulo Jan. 2007.

SILVA, C. S. B da. Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.2ª. ed. revista e atualizada. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____Diretrizes curriculares para o cursos de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas. In: BRZEZINSKI, I. Profissão Professor: identidade e profissionalização decente. Brasília: Plano Editora, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O Trabalho Docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

7.36.

Título:

Política de acesso à educação superior no Brasil: o caso da região Sul do país

Autor/a (es/as):

Zablonsky, Marcos José [Pontifícia Universidade Católica do Paraná]

Gisi, Maria Lourdes [Pontifícia Universidade Católica do Paraná]

Barbosa, Fabiana Andrea [Pontifícia Universidade Católica do Paraná]

Valter, Cristina Crescêncio N. [Pontifícia Universidade Católica do Paraná]

Resumo:

O objeto de estudo deste trabalho é a política de acesso e permanência na educação superior a partir da análise da evolução das vagas ofertadas, número de concluintes e grau de evasão escolar, especificamente, na região Sul do país, contemplando três Estados: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001 para o período de 2001 a 2010 visava prover até o final da década, 30% de jovens de 18 a 24 anos matriculados na educação Superior. Este recorte etário tem relação com o processo de escolarização definido no país para cursar este nível de ensino e, portanto, requer especial atenção por parte dos responsáveis pela formulação das políticas. O acesso pressupõe oferta de vagas, mas muitos daqueles que conseguem chegar a educação superior deixam o curso na metade do caminho por razões financeiras e/ou por não possuírem capital cultural, nas palavras de Bourdieu, para ter sucesso nos estudos, o que, por sua vez, também, tem implicações para formulação dos currículos que deverão contemplar as diferentes culturas. Diante dessas questões, surgiu o interesse em avaliar quais os avanços obtidos com a política de acesso existente no período de 2001-2010 e a sua relação com a democratização da educação superior. Optou-se por uma pesquisa documental para proceder com base em documentos do Instituto Nacional de Pesquisas – INEP/MEC, a análise dos dados publicados no período estudado, além de contemplar escritos de autores que vêm analisando esta problemática. Observa-se que embora tenham sido ampliadas as formas de acesso conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, não somente por meio do vestibular, mas de processos seletivos diferenciados, e que tenham sido ampliadas as vagas para a educação superior no país como um todo, mediante aumento de instituições e cursos privados, e possibilitando maior

acesso com a criação de bolsas para alunos que estudaram em escolas públicas, ou em escolas privadas na condição de bolsista integral, e que não possuem recursos financeiros para pagamento das mensalidades, também para professores de escola pública e pessoas com deficiência, além da possibilidade de entrar em um Programa de Financiamento Estudantil, mesmo assim as possibilidades de acesso foram insuficientes. Também não houve, neste período, um significativo aumento de vagas em instituições públicas de educação superior e a democratização do acesso somente é possível com a ampliação de financiamentos da União e dos Estados na oferta deste nível de ensino. Na compreensão que a democratização de acesso a educação superior vai além da obtenção de uma vaga, pois implica permanência e sucesso, os desafios a serem enfrentados requerem políticas que possibilitem ações eficazes e professores comprometidos com as exigências da educação superior na atualidade.

Palavras-chave:

Política Educacional; Educação Superior; Democratização do Acesso.

Introdução

As políticas de acesso e permanência na educação superior são objeto de interesse cada vez maior, não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina, onde as desigualdades sociais e econômicas constituem um marco histórico profundamente arraigado na cultura das sociedades.

No Brasil, há quase duas décadas vem se desenvolvendo um processo de lenta e gradual inclusão de novos atores ao mundo acadêmico, sem que a elitização do ensino superior pareça abalada. Mesmo com a entrada em vigor do Plano Nacional de Educação, em 2001, e com a instituição de políticas públicas para a melhoria do acesso ao ensino superior, o quadro que se mantém ainda é o que assegura o ingresso aos que detém maiores condições sociais e financeiras, em detrimento das camadas mais pobres, que ainda constituem a maioria do contingente humano brasileiro.

Neste trabalho, tomando como base os indicadores do Censo da Educação Superior 2010, em especial os efeitos sobre as matrículas nos estados da região Sul, em comparação com os outros estados; e a influência do capital cultural e social na capacidade dos indivíduos concorrerem às vagas nas IES´s, olhando para diversas políticas públicas e optou-se estudar o programa ProUni, que viabiliza o acesso ao ensino superior, e a capacidade deste programa refletir ou não uma ação democratizadora das oportunidades de ingresso à educação de nível superior no Brasil.

O estudo é do tipo exploratório e descritivo, e toma como procedimento técnico a pesquisa documental, que tem no Censo da Educação Superior, realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas - INEP/MEC – os dados a serem analisados.

Democratização da educação superior

Democracia, no entender de Bobbio (2007), é um conceito associado a uma das várias formas de governo nas quais o poder não se encontra retido nas mãos de um só ou de poucos, mas da maioria dos indivíduos de uma nação. Congrega o convívio pacífico de distintos grupos e ideologias políticas, de maneira permeada por regras que viabilizem soluções pacíficas para os conflitos que porventura surjam entre tais grupos. Para aquele autor, não se trata, simplesmente, de um governo ser liberal, mas de promover a soberania popular nas decisões sobre os destinos da nação.

No Brasil há duas formas de democracia: a democracia direta, em que os cidadãos são chamados a decidir questões importantes por meio de referendos e plebiscitos, como ocorria em Atenas na Antiguidade Clássica; e a democracia representativa ou indireta, na qual as decisões são tomadas pelos representantes escolhidos pelo povo, e não pelos cidadãos diretamente (NOGUEIRA, 2001).

Reale (1998), traz que o uso do adjetivo democrático se associa ao que tem origem e finalidade em consonância com o direito manifestado livre e originariamente pelo próprio povo.

Dessa forma, pode-se inferir que qualquer ação, política, evento ou iniciativa que receba o adjetivo de democrática - ou democrático - deve ocorrer em nome do povo do país, em seu benefício, e representando a sua vontade.

Democratizar significa pôr ao alcance do povo, popularizar (FERREIRA, 1986). Com esta definição, o filólogo simplifica o entendimento do que é tornar democrático.

Para Machado e Cavalcanti (2004), quando se pensa em transpor o adjetivo democratização para o campo da educação, constata-se o sentido da universalização, isto é, tornar público, gratuito e obrigatoriamente acessível para todos. Dessa forma, para aquelas autoras, a democratização do acesso está relacionada à ampla oportunidade que todos têm para ingressar na educação de nível superior, desde que, naturalmente, atendam aos critérios pertinentes a esse ingresso.

Lima (2010) postula que a democratização da educação é parte da construção de um projeto democrático, quando se leva em conta que democratizar significa ampliar o grau de participação nas tomadas de decisões, por parte daqueles que fazem parte da escola.

Educação Superior – Questões Internacionais e mercadológicas

De acordo com Oliveira (2011), a educação superior teve início no Brasil com a chegada da Corte Portuguesa, em 1808, mediante a criação de cursos profissionais, que incluíam a Medicina, a Engenharia, o Direito, entre outros. Entre 1960 e 1970 verificou-se uma substantiva expansão das instituições, das matrículas e dos cursos de educação superior no país, culminando com a outorga da Lei nº 5.540/68, que enfatizou a indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Nos últimos quinze anos, porém, a orientação do Estado tem sido a de dar um tratamento prioritário ao aumento do número de indivíduos com escolaridade superior, de maneira a aproximar-se das taxas dos países de elevado desenvolvimento industrial. Para tanto, políticas públicas voltadas à criação de universidades públicas, e de vagas para alunos em universidades privadas, têm sido desenvolvidas, de modo a fazer elevar-se o número de estudantes nas IES, conjugando-se, para isso, diversos fatores e eventos, conforme descrito a seguir.

A globalização econômica e o advento do alto desenvolvimento da tecnologia da informação trouxeram grandes mudanças no cenário da competição das organizações, e afetaram as instituições e organismos nacionais e internacionais. A partir de então, o enfraquecimento do Estado virou uma espécie de palavra de ordem do discurso neoliberal, que apregoou o fortalecimento do mercado, e também o divórcio do Estado das suas tradicionais áreas de atuação e influência. Diante disso, o foco do processo educativo, na mentalidade neoliberal, passou a ser a capacidade de competir. Segundo o Dias Sobrinho (2005, p.167), o neoliberalismo ortodoxo exigiu das universidades "abandonar sua tradicional vocação de construção do conhecimento e da formação como bens públicos, devendo ela passar a adotar o mercado, e não a sociedade, como referência central".

Reagindo às mudanças no cenário da competição internacional, nações da Europa reuniram-se em 1999, em Bolonha, na Itália, onde firmaram a Declaração de Bolonha, que propôs um modelo único para educação superior no continente, que previa a adoção de um sistema comparável de títulos e graus para facilitar o reconhecimento acadêmico e profissional entre os países membros. Visava, além disso, tornar a educação superior atraente no mercado global. Nos países latino-americanos o modelo de educação superior seguiu as imposições neoliberais da década de 1990, e adequou-se à economia de mercado (DIAS SOBRINHO, 2005).

Bertolin (2007) afirma que a partir de 1995 o debate sobre a educação superior, no Brasil, ficou mais acirrado, com a criação do Provão, que avaliava as instituições e aumentava a competição entre elas. Além disso, cresceu bastante o número de instituições de ensino superior com fins lucrativos, fato apoiado pelo Banco Mundial, que defende que as instituições privadas são capazes atender com presteza a demanda por serviços educacionais, e que a competição entre elas melhora a qualidade e traz benefícios à sociedade, a um custo público menor.

Segundo Kruppa (2001), o Banco Mundial exerceu fortemente sua influência nas políticas de educação nos países emergentes, em especial na década de 1990, quando preconizou uma suposta harmonização entre os níveis educacionais da Europa Ocidental, Europa Central, Estados Unidos, Japão, Canadá e Austrália. No que concerne à educação de nível superior, a instituição defendia veemente que tal área deveria ser um espaço de atuação exclusiva do setor privado, com disponibilização de bolsas de estudo para os indivíduos que se mostrassem capazes, mas não tivessem renda suficiente para arcar com os custos. A autora salienta que a pressão do Banco Mundial sobre os Estados dava-se através da concessão de empréstimos, quando estabelecia critérios para tais operações.

Ainda segundo Kruppa (2001), o Banco Mundial buscava compatibilizar as exigências das empresas, então realocadas para um cenário de globalização da produção e do consumo, com as novas necessidades dos trabalhadores, que para atendê-las e empregarem-se deveriam obter mais competências. Tinha-se, então, o Banco Mundial influenciando Estados, para que estes recepcionassem a lógica capitalista, que passou a dominar, entre outros contextos, o da educação de nível superior.

Notadamente, o Banco Mundial deixa clara uma preocupação com o bom funcionamento dos mercados mundiais, e mesmo com a eqüidade na educação superior, nos países. Uma das mais pontuadas recomendações do Banco Mundial para os países é que eles redirecionassem os investimentos para a educação básica, deixando à cargo do mercado a preocupação com o ensino superior (QUEIROZ, 2011).

O Brasil, então, passou a desenvolver políticas educacionais bastante semelhantes às preconizadas pelo organismo internacional, e ao mesmo tempo em que incentivou a expansão de instituições privadas com fins lucrativos, reduziu o financiamento público da educação superior. O desenvolvimento do setor privado da educação beneficiou-se, ainda, pelo aumento da demanda por educação superior em razão do aumento populacional, pelo crescimento do número de egressos do Ensino Médio, e pela exigência, no mercado de trabalho, de diplomas de nível superior.

No período 1990/1997, a taxa de crescimento do setor público de educação foi de 31,5%, enquanto que no privado limitou-se a 23,4%. Entretanto, no biênio 1997/1998 houve um substantivo aumento das matrículas no setor privado, que chegou a 11,4%. A partir de então as taxas anuais de crescimento passaram a variar entre 15,7% e 17,5%. Em apenas um ano o incremento de matrículas aproximou-se dos sete anos do período 1990/1997. Ampliou-se significativamente a participação das instituições privadas no conjunto das matrículas nos cursos de graduação, e em 2002 essas já respondiam por cerca de 70% do total de matrículas (CORBUCCI, 2004).

O Governo Federal instituiu o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), em 1999, para substituir o Programa de Crédito Educativo. O FIES é um programa do MEC voltado ao financiamento de cursos de graduação no ensino superior de estudantes sem recursos para arcar integralmente com os custos de sua formação. Posteriormente, em janeiro de 2001, foi publicado o Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei n.º 10.172, que estabelece como uma de suas prioridades a necessidade de criação de políticas públicas de inclusão de minorias étnicas (CORCINI, 2007).

No biênio 2001/2002 houve considerável aumento das matrículas no setor público, que registrou um evolução de 5,7 candidatos por vaga, nos processos de seleção em 1990, para 8,9, em 2002. De maneira contrária, as instituições privadas experimentaram acentuada redução de procura no mesmo período, e a relação de candidatos vaga passou de 2,9 para 1,6, dados que podem sugerir que a expansão do ensino superior com base na iniciativa privada encontra limites, como o nível de insuficiência econômica dos candidatos.

Nesse sentido, o FIES:

> *[...] foi desenhado para tornar-se autofinanciável, ao contrário do que vinha ocorrendo com o antecessor credito educativo. Apesar disso, ainda hoje a taxa de cobertura da população-alvo do programa se mantém bastante aquém da demanda, tanto pelo fato de sequer atender 10% do total de matriculados no setor privado, como também por os índices de inadimplência haverem subido nos últimos anos (CORBUCCI, 2004).*

Mais adiante, em 2005, com o governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva completando dois anos, promoveu-se um longo debate público acerca da reforma universitária, e o Estado buscou reformar a educação superior garantindo maiores financiamentos para as instituições públicas, maior rigor na avaliação qualidade da educação, estratégias de democratização do acesso e a imposição de limites ao ingresso de instituições estrangeiras na educação superior no Brasil.

O estabelecimento do ProUni, no entanto, ao deslocar o eixo da ação do Estado na educação superior, privatizando-a, beneficiou as instituições privadas de ensino, que passaram a contar com aumento de matrícula, custeada através das isenções fiscais. Dessa maneira, o financiamento do ensino superior voltou a ser feito a partir dos cofres públicos; só que, a partir das imposições do Banco Mundial, ao invés de o Estado investir em novos *campus*, passou a custear, por meio de incentivos fiscais, empresas privadas do lucrativo setor educacional.

Acesso às universidades: Políticas públicas

Conforme reflete Souza (2007), a política pública é um território de várias disciplinas, e embora tenha nascido como subárea da ciência política, não se resume mais a ela; pode ser objeto analítico de outras áreas do conhecimento. Além disso, o caráter holístico da área não significa que ela careça de coerência teórica ou metodológica, mas sim que comporta vários olhares. Por fim, é preciso lembrar que políticas públicas, depois de desenhadas e formuladas, se desdobram em planos, programas, projetos, bases de dados e sistemas de informação, e ainda grupos de pesquisa. Quando postas em ação, ficam sujeitas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

A educação como direito humano coloca aos poderes públicos quatro tipos de obrigações: disponibilidade – educação gratuita à disposição de todos; acessibilidade – garantia de acesso à educação pública; aceitabilidade – educação com qualidade; e adaptabilidade – correspondência entre a educação e à realidade imediata das pessoas (SILVA *et al.*, 2008).

Não há como não reconhecer que a construção de políticas públicas está sujeita às intenções de órgãos externos, em virtude de demandas por trabalhadores e formação de mercado consumidor, do que propriamente atendimento de necessidades oriundas de uma realidade localizada, ou de uma camada da população a que se destina. Para Boneti (2006, p.91): as políticas públicas resultam de uma correlação de forças sociais, onde se conjugam interesses específicos e/ou de classes, "em que os interesses das classes política e/ou economicamente dominante têm prevalência, mas não unanimidade" (BONETI, 2006, p. 91).

Na linha das diretrizes estatais de aumentar o acesso às universidades, o Estado brasileiro criou, entre outros, o Programa Universidade para Todos – ProUni, que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa.

Essas instituições, aliás, não apenas aguardavam com grande interesse o lançamento do programa, como incidiam sobre o projeto de lei que o criou. Quando este chegou ao Congresso, os representantes das mantenedoras reclamaram mudanças, como a ampliação do critério da faixa de renda familiar *per capita*, de um para três salários mínimos, sustentando o argumento de que quem só recebe um salário mínimo de renda familiar não tem condições de manter-se em um curso superior. Requereram, ainda, poder efetuar processos seletivos além do ENEM, e as com fins lucrativos pretendiam reservar apenas 5% de suas vagas aos alunos carentes, não oferecer bolsas integrais e conceder bolsas parciais de 20% a 80% (CATANI *et al.*, 2006).

Por sua vez, para o governo uma das prioridades da Reforma Universitária consistia em ampliar a rede de ensino superior, sem implicar em gastos para a União, isto é, promovendo o acesso à educação superior com baixo custo para os cofres públicos, atendendo demandas do setor privado e fazendo cumprir a meta do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que visava aumentar a população entre 18 a 24 anos matriculada em curso superior, até alcançar o patamar de 30%, até 2010.

Na busca de assegurar um padrão mínimo nacional de qualidade ao ProUni, e de preservar aspectos de seletividade e meritocracia, o governo adotou o ENEM como processo seletivo para as vagas do ProUni. De acordo com Carvalho (2008), 68% dos bolsistas do ProUni situam-se no quarto e no quinto decil de médias, que variam entre 60 e 79 pontos no ENEM. É preciso, ainda, ressaltar que 44% dos bolsistas ProUni estão abaixo do ponto de corte da média 70, no ENEM, que é adotado pela IES para as vagas fora da cota do programa, o que permite inferir que os indivíduos com os mais fracos desempenhos são os que deverão pagar os valores integrais dos cursos nas instituições privadas.

No contexto da pontuação como critério meritocrático, Waitz e Arantes (2009) salientam que em uma sociedade que se caracteriza pela heterogeneidade cultural, e pela diferença de classes, prevalece a competição livre e aberta entre os desiguais, sendo que a LDB não corrigiu o problema do padrão de seleção que privilegia os candidatos com maior capital econômico e cultural, e continua baseada nas aptidões e capacidades naturais que garantem cursos de maior prestígio social às elites econômicas e culturalmente privilegiadas.

Entretanto, ainda que com todas as deformidades do sistema, é incontestável que o número de brasileiros atualmente com acesso ao Ensino Superior é bem maior do que já foi. Nessa linha de pensamento, evoca-se a reflexão de Oliveira *et al.* (2008)

> *Em iniciativas como o ProUni , a maior oferta de vagas no período noturno, as cotas para negros, índios e estudantes provenientes do Ensino Médio público, em potência, favoreceriam atores sociais coletivos que tradicionalmente estão distanciados da universidade pública. O ProUni ofereceu 118.078 vagas no ano de 2005 em 1.142 instituições de ensino superior particulares. Tal política pública beneficia dois atores sociais distintos. Em primeiro lugar, os alunos em potencial de seleção para ocupar essas vagas e, segundo, a esfera privada, que estaria aproveitando a ociosidade em sua estrutura e conquistando renúncia fiscal.*

Nesse sentido, enquanto instrumento de realização da política de acesso ao Ensino Superior, restam claras as vantagens para a sociedade, do norteamento do Estado em promover a formação de competência pelo Ensino Superior. Dados recentes do programa destacam que no primeiro semestre de 2012 foi concedido 1 milhão de bolsas desde inicio programa. No entanto,

uma questão pode tornar-se objeto de análise, a partir da própria política pública, promovida pelo Estado. O que efetivamente se dá com as políticas de acesso ao Ensino Superior é um processo de democratização ou uma simples massificação?

Conforme Amaral e Oliveira (2011), o número de matrículas nos cursos de nível superior, em todo o mundo, praticamente dobrou, entre 1975 e 1995, com a maioria dos países apresentando substanciais taxas de crescimento, inclusive nas regiões menos desenvolvidas do planeta, a exemplo da África Sub-sahariana e Ásia Oriental, onde o crescimento superou o índice de 100%. Esse aumento guarda relação com o aumento do número de concluintes do ensino médio, e também com a necessidade dos indivíduos de adquirirem competências para atender as exigências do mundo globalizado e de suas novas variáveis, entre elas a tecnologia da informação e a própria instabilidade do mercado, que o faz cada vez mais seletivo e excludente. Tal contexto pressionou, também, a população adulta, levando-a de volta aos bancos escolares, tendo em conta que o perfil do trabalho também mudou, bem como as expectativas de melhoria de vida, e as necessidades de crescimento da renda.

No Brasil, no período compreendido entre 1994 e 2002, houve um substancial aumento no número de instituições de ensino superior (IES), que passou de 851 para 1637, significando um aumento de 92,4%. No mesmo período, ocorreu um crescimento total de 109,5% de aumento nas matrículas, traduzido em um aumento de 52,3% nas instituições públicas, e um acréscimo de 150,2% nas instituições de ensino superior privadas. O número de cursos nas universidades brasileiras, que em 1998 era de 6950, passou para 14.389, sendo 5242 nas IES públicas, e 9147 nas IES privadas (AMARAL e OLIVEIRA, 2011).

Em 2010, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, divulgou os resultados do Censo da Educação Superior, que relata que dentre as 2314 instituições de Ensino Superior brasileiras apenas 186 são universidades. Os centros universitários são 127, e as faculdades 1966. Das IES brasileiras, enquanto 2069 são privadas, apenas 245 são públicas (BRASIL, 2010). Note-se, nesse contexto, que o país segue a orientação preconizada pelo Banco Mundial, de abrir espaços para instituições de ensino superior particulares, abrindo o mercado do ensino superior à iniciativa privada, que detém cerca de 90% das instituições no país.

O crescimento do número de matrículas revela sintonia com o Plano Nacional de Educação 2001-2010 que estabeleceu a expansão da oferta de educação superior, a diminuição das desigualdades para esse tipo de atendimento, e a diversificação do ensino superior no país, para atender demandas específicas de cada região (BRASIL, 2010). De 2001 a 2010 o número de matrículas nos cursos de graduação aumentou em 110,1%, e sua distribuição está descrita nos gráficos seguintes:

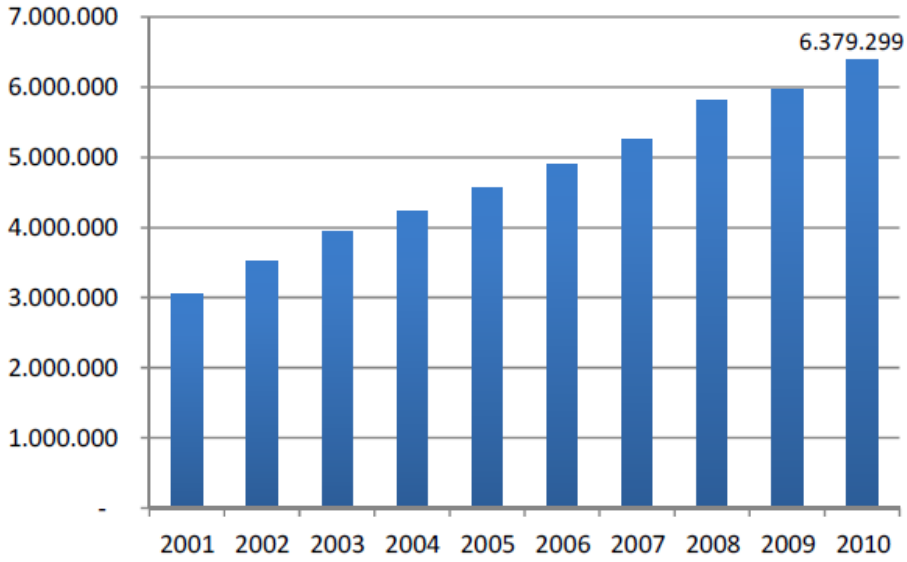


Figura 1 – Evolução das matrículas nos cursos de graduação

Fonte: INEP (2010)

Os dados do Censo da Educação demonstram com clareza a grande expansão no número de brasileiros matriculados em cursos de nível superior, tanto em cursos presenciais como em não presenciais. Porém, importa destacar que não foi apenas o número de matrículas que apresentou aumento relevante, mas também – e de modo significativo – o número de concluintes dos cursos de graduação.

Esse dado se antepõe à afirmação de Catani *et al.* (2006), para quem o ProUni não está voltado para a promoção da permanência do estudante no curso superior, elemento essencial em uma política de democratização. O fato é que mesmo o programa do governo não estabelecendo claras regras e benefícios para manutenção e conclusão dos cursos, o número de concluintes tem aumentado ano a ano, conforme se pode perceber, na figura 2.

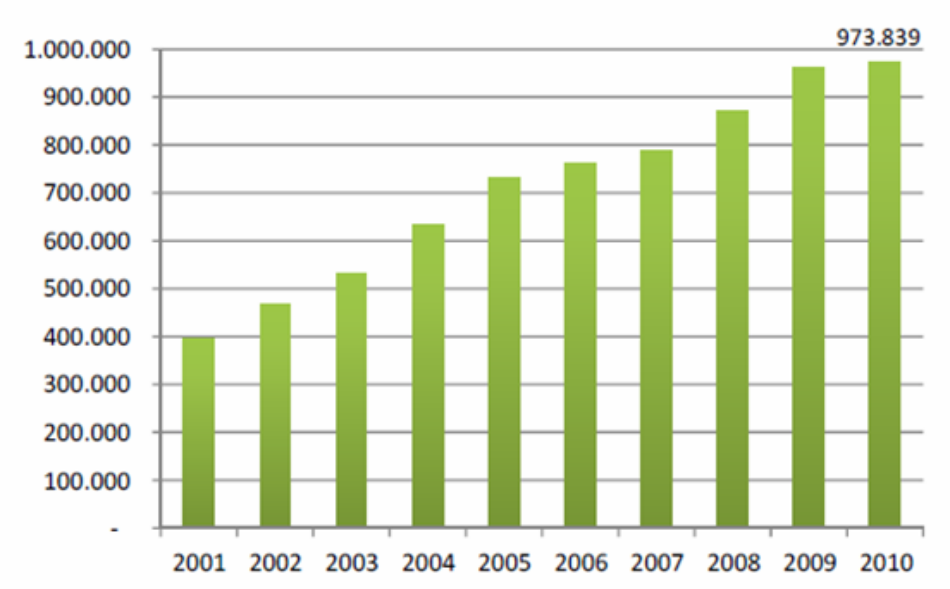


Figura 2 – Evolução do número de concluintes nos cursos de graduação

Fonte: INEP (2010)

Os dados do Censo Brasileiro do Ensino Superior demonstram que o crescimento de matrículas, em relação ao total, acentuou-se nas regiões Nordeste e Norte, e também na Centro Oeste.



Região Geográfica	Matrículas - Cursos Presenciais			
	2001	%	2010	%
Brasil	3.030.754	100	5.449.120	100
Norte	141.892	4,7	352.358	6,5
Nordeste	460.315	15,2	1.052.161	19,3
Sudeste	1.566.610	51,7	2.656.231	48,7
Sul	601.588	19,8	893.130	16,4
Centro_Oeste	260.349	8,6	495.240	9,1

Figura 3 – Distribuição e participação percentual de matrículas em cursos de graduação presenciais por Região Geográfica – Brasil – 2001 e 2010

Fonte: INEP (2010)

Costa *et al.* (2010, p.2) afirmam que geralmente a população branca das regiões Sul e Sudeste, principalmente os que nasceram em famílias de extratos econômicos mais elevados, é a que tradicionalmente detêm maiores chances, e um efetivo maior ingresso nos cursos de nível superior, "devido, principalmente, a possibilidade de poderem prosseguir seus estudos sem que barreiras monetárias os impedissem".

Contrariamente a já conhecida proposição dos autores acima citados, no que concerne à distribuição geográfica das matrículas, especificamente em cursos presenciais, a região Nordeste foi a que apresentou maior percentual de acréscimo, seguida pelo Norte e pelo Centro Oeste. As regiões Sul e Sudeste, embora tenham tido acréscimo de população matriculada, diminuíram sua participação no rateio nacional, o que é indício de uma discreta, porém notável, diminuição da desigualdade social brasileira.

Acesso ao ensino superior, de Sul a Norte

Os dados do INEP permitem observar o crescimento do acesso das matrículas nas regiões Nordeste e Norte, enquanto percebe-se que na região Sul as matrículas tiveram queda, em relação ao percentual geral brasileiro.

Considerando o acréscimo numérico dos estudantes do Norte e Nordeste que tiveram acesso às universidades, tal informação enseja inferir que maiores percentuais de nordestinos e nortistas frequentam cursos de nível superior. Não há motivos explícitos para crer que os estudantes do Sudeste e do Sul diminuíram seu ímpeto de cursar níveis superiores de estudo. Mesmo porque, questões relativas à vida profissional dos indivíduos continuam motivando-os a isso, como se depreende em diferentes autores (COSTA *et al.*, 2010; ANDRE, 2005).

Esse aumento no número de indivíduos no ensino superior pode ser visto sob uma perspectiva de diminuição das desigualdades brasileiras, no campo da educação de nível superior.

Entretanto, em que pesem os méritos do ProUni, em seu objetivo de democratizar o ensino de nível superior brasileiro, algumas considerações podem ser realizadas, a partir dos construtos ensejados neste texto. Inicialmente, há que se levar em conta a questão da meritocracia, utilizada para distribuição das bolsas. Em continuação ao tradicional método brasileiro de quem sabe mais ganha mais, as classes economicamente privilegiadas continuam em vantagem, em relação ao acesso às IES. Isto porque o fato de ter maiores notas no ENEM já aponta, por si, estudantes com mais preparo, com mais informações, com uma maior *bagagem* informacional, própria daqueles que detêm mais recursos.

Bordieu e Passeron (2003, p.42) explicita claramente tal situação, quando afirma:

> *la enseñanza secundaria clásica transmite significaciones de segundo grado, dando por adquirido todo un tesoro de experiencias de primer grado, lecturas suscitadas tanto como autorizadas por la biblioteca paterna, espectáculos elegidos que no se ha elegido, viajes en forma de peregrinaje cultural, conversaciones alusivas que sólo esclarecen a las personas ya esclarecidas. ¿No resulta de esto una desigualdad fundamental ante este juego de privilegiados al que todos deben entrar pues se les presenta repleto de los valores de la universalidad?*

Também Abramovay (2002) destaca a importância do capital social no destino dos jovens brasileiros, principalmente os criados no meio rural, quanto às oportunidades de acesso que lhes da a educação. Sendo assim, ainda que o Estado financie bolsas de estudo para a população economicamente fragilizada, quando impõe processos seletivos baseados em saberes a que a maioria não tem acesso, o próprio Estado restringe a participação desses indivíduos, e toma com uma mão o que havia estendido com a outra, porque as maiores bolsas são para os que sabem mais, os mais preparados, que pagam menos, enquanto os que já vêm de situações sociais fragilizadas – e por isso sabem menos – pagam mais.

Outra questão a ser avaliada é a do aumento de vagas nas instituições públicas. Naturalmente, havendo mais vagas nas instituições públicas, o nível de exigibilidade dos vestibulares ou o seu ponto de corte tende a diminuir, permitindo, assim, a entrada de mais indivíduos dos extratos mais fragilizados. Mas esse aumento não aconteceu, ainda, de maneira substantiva, mesmo com a implantação quase total do Programa de Apoio à Expansão das Universidades Federais, o REUNI.

Também a permanência dos estudantes mais pobres nos cursos universitários é uma questão que requer a atenção do Estado e da sociedade. Em certos casos, não é suficiente o ingresso na universidade. Custos adicionais, que vão desde livros e computadores, até calçados e passagens de ônibus, podem impedir a continuação de muitos indivíduos nos cursos. Somam-se a isso as diferenças que podem decorrer de abismos pedagógicos entre instituições das quais alunos mais ricos e alunos mais pobres são egressos, e que pedem uma intervenção competente e comprometida dos professores.

Uma análise do quadro ora desenhado pode indicar até a boa intenção do governante e do Estado na formação das políticas públicas de acesso ao ensino superior, mas o *simplismo* que as permeia requer ajustes na condução dessas políticas.

Considerações finais

O fato dos estados da região Sul – que tradicionalmente mantêm os maiores índices de acesso ao ensino superior – terem uma diminuição no percentual do total das matrículas nas IES´s requer estudos aprofundado sobre as razões dessa redução e os fatores de influência que as políticas públicas do Estado brasileiros nos resultados positivos, no que concerne à inclusão de indivíduos no restante do país, e no tocante à diminuição das desigualdades sociais.

Entretanto, é preciso levar em conta que o processo democratizador não é apenas um esforço quantitativo, a ser compensado por números. Por tratar-se de educação, um campo social de vasta complexidade, a democratização do ensino superior demanda políticas e ações que atendam os quesitos dessa complexidade. Não basta aumentar o financiamento, e colocar mais brasileiros nas universidades e nas instituições privadas de ensino superior. É preciso incluir as camadas realmente mais necessitadas, não por uma questão de filantropia, mas em respeito aos princípios que a Carta Magna brasileira institui.

Essa inclusão só é possível a partir de uma gestão que não se limite em "pegar pela mão" o indivíduo e largá-lo dentro dos muros dos campus. Essa inclusão é dever do Estado, e não uma ação politicamente correta. É, além disso, um componente estratégico, emancipador, que empodera o Estado e seu povo e requer uma educação básica de qualidade para que os alunos possam participar de forma democrática do processo de inclusão no ensino superior.

O atual cenário das políticas públicas de acesso ao ensino superior permite observar que as instituições de ensino foram as grandes beneficiadas pelo Estado brasileiro. Receberam dele os clientes e o dinheiro para pagar a conta; e atenderam somente os melhores, para elas.

Nesse sentido, é possível, sim, afirmar que o Estado brasileiro promoveu a inclusão de muitos indivíduos no ensino superior; mas não é possível inferir, logicamente, que os mais pobres foram beneficiados. Também não será possível afirmar que houve uma democratização do acesso ao ensino superior, porque conforme assinalado no início deste trabalho, democratizar significa "tornar público, gratuito e obrigatoriamente acessível para todos[107]"; o que não está ocorrendo, de fato.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. *Desenvolvimento Rural Territorial e Capital Social.* 2002. [on line]. Disponível em: <http://www.abramovay.pro.br/artigos_cientificos/2002/Desenvolvimento_Rural.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2012.

[107] Conforme Machado e Cavalcanti (2004)

ANDRE, Marli. Condições de produção do conhecimento dos alunos do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP [online]. Psicol. educ., n.21, p. 167-179, 2005. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752005000200008&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 2175-3520.

AMARAL, Daniela Patti; OLIVEIRA, Fátima Bayma. O ProUni e a conclusão do ensino superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. Aval. pol. públ. Educ., v. 19, n. 70, p. 21-42, 2011.

BERTOLIN, Julio César Godoy. *Avaliação da Qualidade do Sistema de Educação Superior Brasileiro em Tempos de Mercantilização – Período 1994-2003. 2007.* 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e democracia.* São Paulo: Brasiliense, 2007.

BONETI, Lindomar Wessler**.** *Políticas Públicas por dentro*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos aires: Siglo XXI Editores Argentinos, 2003.

BRASIL, http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/11/17/censo-do-ensino-superior-mostra-maior-oferta-de-cursos-presenciais. Acesso 30 de Abril, 2012.

CARVALHO, José Carmello. O PROUNI como política de inclusão: estudo de campo sobre as dimensões institucionais e intersubjetivas da inclusão universitária, junto a 400 bolsistas no biênio 2005-2006. Universidade do Estado do Rio de Janeiro [On line]. 2008. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/30/GT11-3336--Int.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2012.

CATANI, Afranio. M. , HEY, Ana Paula, GILIOLI, Renato de Souza Porto. *PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?****** Educar, Curitiba, n. 28, p. 125-140, Editora UFPR , 2006.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 677-701, 2004.

CORCINI, Milena Maria. *Políticas públicas de acesso à educação superior no Brasil.* 2007, 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

COSTA, Danilo de Melo; BARBOSA, Francisco Vidal; GOTO, Melissa Midiori Martinho. O novo fenômeno da expansão da educação superior no Brasil. COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTAO UNIVERSITÁRIA EM AMÉRICA DEL SUR, 10, 2010. Mar del Plata, 2010. Mar del Plata, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. *Educação superior, globalização e democratização: qual universidade*? Revista Brasileira de Educação, Rio de janeiro, n.28, p.164-173, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

KRUPPA, Sonia M. P. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: 24ª Reunião anual da ANPED, 2001, Caxambu. 24ª Reunião anual da ANPED, 2001.

LIMA, Antonio Bosco. Democracia e democratização: as possíveis contribuições da escola pública estatal. 2010. Unioeste. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/

projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo4/77AntonioBosco.pdf>. Acesso em 5 abr 2012.

MACHADO, Gloria Maria Alves; CAVALCANTI, Rilva José Uchoa. *Democratizar a educação. Uma questão de administração pública ou do gestor escolar?* RBPAE, v.20, n.2, p.137-143, 2004.

NOGUEIRA, Octaciano. *O Senado Federal em perguntas e respostas*. 1a. ed., Brasília: Senado Federal, 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula, AZEVEDO, Mario Luiz Neves. *Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil.* In: BITTAR, M; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M.. (Orgs.). *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB.* 1 ed. Brasília: INEP, 2008, v. 1, p. 71-88.

QUEIROZ, Viviane. As políticas do Banco Mundial para a educação superior na América Latina: diversificação das IES e dos cursos e diversificação das fontes de financiamento. ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO. 2011, 5. Florianópolis. **Anais**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

REALE, Miguel. O Estado Democrático de Direito e o Conflito das Ideologias. São Paulo: Ed Saraiva, 1998.

SILVA, Jaqueline Roberta; BRANDÃO, Carlos Roberto. Políticas educacionais para o Ensino Médio e o Ensino Profissional nos governos Lula e Fhc: a educação a favor do trabalho. SEMINÁRIO DO TRABALHO, 6, 2008. Marília, UNESP, 2008. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/jaquelinerobertasilvaecarlosfonsecabrandao.pdf>. Acesso em 4 mar. 2012.

SOUZA, Celina. *Estado da arte da pesquisa em políticas públicas.* In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (orgs). *Políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

WAITZ, Inês Regina; ARANTES, Magda Patrícia. Políticas públicas para o Ensino Superior: o processo de democratização do acesso. Anuário da Produção Acadêmica Docente, Anhanguera Educacional, v.3, n.5, 2009.

8

Modos de trabalho pedagógico no Ensino Superior

Modos de trabajo pedagógico en la Enseñanza Superior

8.1.

Título:

Aulas universitarias y alumnado con discapacidad: un análisis de las barreras y ayudas

Autor/a (es/as):

Aguilar, Noelia Melero [Universidad de Sevilla]

Fernández, Almudena Cotán [Universidad de Sevilla]

Gavira, Rosario López [Universidad de Sevilla]

Resumo:

Problemática

El trabajo que se presenta recoge los resultados parciales de una investigación[1] que actualmente se está llevando a cabo por un equipo de investigación de diferentes áreas y campos de conocimiento de la Universidad de Sevilla. El propósito de este estudio es analizar las Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad, tanto en las aulas universitarias como en la Institución universitaria como tal. En concreto en esta comunicación nos centramos en la información referida a lo que ocurre dentro de las aulas de acuerdo a las personas que han participado.

Esta investigación se fundamenta en un estudio previo, cuyos resultados evidenciaron una serie de barreras en el caso de estudiantes con discapacidad, al no participar plenamente en las distintas actividades del aula o también las derivadas de las propias actitudes del profesorado, en ocasiones, no demasiado favorables hacia la discapacidad o la inclusión educativa.

Metodología

En relación al desarrollo de la investigación se contemplan varias fases, utilizando una metodología biográfica-narrativa. De esta forma, en la primera fase, se realizaron diversos grupos de discusión, entrevistas individuales y micro-historias de vida empleando diferentes instrumentos de recogida de información como: líneas de vida, entrevistas focalizadas y auto-informes. Por otro lado, en la segunda fase de investigación, aún en desarrollo, se han retomado las historias de vida iniciadas con algunos de los estudiantes, con el objetivo de realizar historias de vida en profundidad, a través de diferentes técnicas como fotografías, observaciones o entrevistas a personas clave en la vida de cada estudiante. Para la última fase del estudio se contempla el diseño de una propuesta de formación para el profesorado con el objetivo de

sensibilizar y formar sobre la problemática objeto de estudio.

Importancia y relevancia de la investigación

La investigación que se basa en un enfoque crítico y participativo, resulta de gran interés, desde el punto de vista metodológico, por su propio objeto de estudio, incorporando las voces de sus propios protagonistas, así como por realizarse por un equipo interdisciplinar procedente de diferentes campos de conocimiento, a la vez que una muestra también interdisciplinar. Desde una perspectiva integral, promueve procesos de reflexión y toma de conciencia social sobre la situación de los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario, instando a la Universidad a promover acciones y propuestas de mejora, acordes con las necesidades detectadas.

Relación con el área de trabajo

La pertinencia con el área de trabajo seleccionada se fundamenta en la idea de que a través de la investigación se pretende estudiar, dando voz a los estudiantes con discapacidad, los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula y como extensión a estos procesos. De esta forma, se pretende conocer qué cuestiones referidas a los procesos que tienen lugar en las aulas (metodologías, temporalización, interacciones, evaluación, espacios e infraestructuras, etc.) actúan como elementos facilitadores u obstaculizadores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

---

[1]Investigación financiada por el MICIIN: "Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad" (Dir. Anabel Moriña, EDU2010-16264)

Palavras-chave:

Universidad, discapacidad, barreras, ayudas, metodologías docentes

Introducción

En la actualidad, la conciencia social que emerge en torno a la discapacidad, se ha extendido a las Instancias universitarias, que en la última década, fundamentalmente, han manifestado su preocupación, tratando de garantizar una educación de calidad y equidad para los estudiantes con discapacidad. El compromiso de la Universidad en este sentido, implica generar contextos inclusivos en los que se elimine cualquier barrera que conduzca a prácticas de exclusión educativa. Un argumento, apoyado por Onofre (2006) que señala que responder a la diversidad, debe ser un tema que se debe contemplar en las agendas de todas las Universidades, abriendo espacios para el debate, la sensibilización y la formación.

Entre las medidas e instrumentos elaborados que apoyan este compromiso, se encuentra la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, que en el artículo 46.2.b establece que se debe garantizar el principio de igualdad de oportunidades y la no discriminación "en el acceso a la Universidad, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus deberes académicos" reflejando disposiciones concretas sobre la inclusión de personas con discapacidad que hacen referencia a la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación, la obligatoriedad de que los entornos universitarios sean accesibles -edificios, instalaciones y dependencias-, y la puesta en marcha de programas específicos de ayuda personalizada, así como adaptaciones en el régimen docente.

Otras propuestas relacionadas son el Observatorio sobre Universidad y Discapacidad, creado en colaboración entre la Universidad Politécnica de Cataluña y la Fundación ONCE, el Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad creado en el 2007, que pone de manifiesto la necesidad de que haya adaptaciones de acceso al currículo y formación del personal docente, o el Congreso Nacional sobre Universidad y Discapacidad, una iniciativa que se viene desarrollando desde el año 2005.

Todas estas iniciativas, ponen de manifiesto el interés por hacer de la universidad un espacio inclusivo, que sea atractivo para los jóvenes con algún tipo de discapacidad, rompiendo con el estereotipo que tradicionalmente engloba a las universidades, por su carácter estricto y tradicional. En este sentido, Konur (2006) concluye la existencia de un número creciente de jóvenes con discapacidad que desean ser parte del mundo universitario, no obstante, numerosos estudios e informes, denuncian como desde la realidad educativa, la Universidad se convierte en una de las instituciones más excluyente, tanto en el ingreso como en la permanencia de estos estudiantes (Díaz Sánchez, 2000; Moreno, 2005). Un argumento que se ve apoyado por el informe que presentó el Defensor del Pueblo Andaluz al Parlamento de Andalucía, en el 2008, en el que se denuncia que la Universidad no se acaba de adaptar al alumnado con discapacidad, y que sigue manifestando serias dificultades para finalizar sus estudios universitarios, al no contar con adaptaciones en las titulaciones que ofrece a sus necesidades. Estas cuestiones, nos dejan ver como a pesar de las medidas impulsadas en la última década, la universidad no está preparada para incluir al alumnado con discapacidad.

Las investigaciones sobre discapacidad y Universidad, siguen identificando significativas barreras que restringe a los estudiantes con discapacidad la participación, el progreso y el éxito en la Universidad. Esas barreras son principalmente actitudinales, estructurales y referidas a recursos (Moswela y Mukhopadhyay, 2011). De estos trabajos los principales hallazgos vinculados al currículo y los programas de las asignaturas reconocen tanto barreras como ayudas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, el colectivo de personas con discapacidad no se encuentra en igualdad de oportunidades que el resto de compañeros. Asimismo, Borland y James (1999) comentan las

dificultades encontradas al no poder participar en ciertas actividades prácticas o la existencia de metodologías que impiden que un estudiante con discapacidad pueda seguirlas.

En cuanto a las ayudas lo que más se valora en los estudios es la introducción de las nuevas tecnologías en los currículos, ya que las ven como un beneficio para poder seguir las asignaturas (Castellana y Salas 2006; Grimaldi y Goette, 1999; Pearson, 2001; Pearson y Koppi, 2006). Asimismo, en el proyecto de Hall y Tinklin (1998) se identifica como una ayuda el tiempo extra en los exámenes, el uso de ordenadores, etc.

Los resultados de otras investigaciones previas contribuyen a la tesis propuesta por Ferni y Henning (2006), Hopkins (2011), Oliver y Barnes (2010), etc quiénes explican que las barreras que se encuentran este alumnado están en el ambiente y no en el individuo, tal y como plantea el modelo social de discapacidad. Este modelo, que es en el que nos basamos en nuestro proyecto de investigación, nos ofrece un argumento que reivindica la necesidad de que sean los entornos los que cambien, ya que es en este donde se generan las barreras para incluir en la sociedad y en la educación. Desde este modelo la dirección a seguir es modificar los ambientes de enseñanza y aprendizaje para que sean tan inclusivos como sea posible.

Diseño metodológico de la Investigación

Partiendo este marco teórico introductorio, el estudio que nos ocupa, presenta los resultados relacionados con las barreras y ayudas que identifican los estudiantes con discapacidad, tanto en las aulas universitarias, como en la Institución universitaria. Se trata de un estudio que está llevándose a cabo por un equipo de investigación, integrado por docentes de la Universidad de Sevilla, que pertenecen a diferentes áreas y campos de conocimiento (Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales), cuyos primeros resultados presentamos en esta comunicación[1], y que forma parte de una investigación más amplia financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España: "Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad"[2].

El objetivo de la investigación es estudiar desde la perspectiva de los estudiantes universitarios con discapacidad, las barreras y ayudas que identifican en la Universidad en su acceso, trayectoria y resultados, tratando de responder a 3 objetivos concretos:

1. Identificar, describir y explicar las barreras y las ayudas que los estudiantes con discapacidad perciben en su acceso, trayectoria y resultados en la Universidad como Institución

[1] Los resultados que presentamos en esta comunicación se corresponden en concreto a las fases I y II de la Investigación.
[2] (Dir. Anabel Moriña). Este estudio que tiene una duración de 3 años (2011-2013)

2. Identificar, describir y explicar las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad experimentan en las aulas universitarias

3. Diseñar una guía de formación online para el profesorado universitario con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado con discapacidad

La metodología en la que se basa es la biográfica-narrativa, la cual viene a enfatizar la importancia de que las personas hablen de ellas mismas, sin silenciar su subjetividad. Por lo tanto, como metodología de investigación, es muy adecuada para escuchar las voces de colectivos que están sufriendo procesos de discriminación, como es el caso de estudiantes con discapacidad. Tal y como reconoce Owens (2007) o Susinos (2009) este tipo de metodología puede contribuir a liberar las voces e historias de personas que habitualmente no se oyen. Como plantea Booth (1998) los métodos narrativos pretenden describir la experiencia subjetiva de las personas de una forma que sea fiel al sentido que éstas dan a su propia vida y es así que la subjetividad es reconocida y valorada.

De acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001) la investigación biográfico-narrativa se puede contemplar como una categoría amplia que incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos al territorio de las escrituras del yo: historias de vida, relatos, biografías, etc. En concreto, esta investigación hace uso de historias de vida, incluyendo también información biográfica obtenida de otras muchas fuentes -como documentos complementarios u otros informantes, además del propio relato autobiográfico.

En relación a la estructura de la Investigación, se contemplan varias fases;

-De esta forma, en la primera fase, se contemplan dos momentos. En el primero de ellos se han realizado diferentes grupos de discusión, y participaron un total de 44 alumnos/as. En un segundo momento, se realizaron micro-historias de vida con 16 estudiantes, que ya habían participado anteriormente, utilizando diferentes instrumentos de recogida de información como: líneas de vida, entrevistas focalizadas y auto-informes.

-Por otro lado, en la segunda fase de investigación, aún en desarrollo, se han retomado las historias de vida de 8 estudiantes (ya iniciadas en la primera fase) con el objetivo de realizar historias de vida en profundidad, a través de la polifonía de voces. Estas historias se caracterizan por ser temáticas, ya que nos hemos centrado en un período y asunto particular de sus vidas –la trayectoria universitaria-, utilizando diversas técnicas para la recogida de datos como la entrevista en profundidad, fotografías, o entrevistas a personas claves en la vida de cada estudiante.

-Como última fase del estudio se pretende diseñar una propuesta de formación online para el profesorado sobre el tema de la respuesta a la diversidad.

En relación a la muestra utilizada para la investigación, se tomó como población del estudio los estudiantes con discapacidad matriculados en la Universidad de Sevilla (US) en el curso 09/10, cuya cifra ascendía a 445 estudiantes con discapacidad (0.6%) frente a los 72.358 estudiantes matriculados en esa fecha en la Institución. En relación a los resultados que presentamos en este trabajo, se analizan las barreras y ayudas relacionadas con el aula (currículo y programas docentes de las asignaturas).

Sobre el perfil de la muestra podemos comentar, en líneas generales, que las edades de estas personas oscilan entre los 19 y los 59 años, siendo la media de edad 30,5 años. De entre estas personas, 22 son hombres y, otros 22 son mujeres. Tomando en consideración el conjunto total de estudiantes, un 25% está en primero de carrera, un 16% en segundo, un 25% en tercero, un 14% en cuarto y un 9% en quinto. El resto, aproximadamente un 11% realizan estudios de posgrado, en másteres oficiales. El 63% de los estudiantes han permanecido de uno a cinco años en la universidad, mientras que el 37% de los estudiantes restantes han estado más de cinco años en la universidad. Es importante destacar que un 14% de los estudiantes, tomados del dato anterior, han estado diez o más años en la universidad. Por último, en cuanto al tipo de discapacidad de este alumnado, de acuerdo a la denominación usada por esta Universidad: el 38% es alumnado con discapacidad física, el 15% discapacidad psíquica, el 36% discapacidad sensorial y el 11% dificultades asociadas a algún problema orgánico (asma, enfermedades degenerativas, etc.).

Finalmente, para este análisis hemos realizado un doble análisis. Para la elaboración de cada historia se ha llevado a cabo lo que en la literatura se denomina análisis narrativo en el sentido que proponen Goodley, Lawthom, Clough y Moore (2004). Por otro lado, para el análisis comparativo de toda la información recogida con todas las técnicas y personas participantes se ha realizado un análisis estructural (Riessman, 2008), utilizando un sistema de categorías y códigos basado en la propuesta de Miles y Huberman (1994) y el programa de análisis de datos MaxQDA10.

Resultados

Uno de los aspectos principales que cuestionan los participantes en esta investigación, es el proceso de Bolonia y los cambios que ha supuesto la nueva estructuración de los planes de estudio, convirtiendo asignaturas anuales en cuatrimestrales, condensando el temario que antes se impartía durante todo un año, en menos meses. En este sentido, identifican como una dificultad poder llevar las asignaturas al día, tanto por el denso temario, como por la exigencia de la asistencia obligatoria a clase, lo que les genera un gran estrés y a veces, el abandono de las asignaturas.

> ***"RSP4[3]:*** *Barreras, yo creo la organización de las asignaturas porque hay asignaturas que eran anuales y ahora son cuatrimestrales y bueno todo el temario que se daba en un año ahora se da en cuatro meses o cinco escasos, y no hay tiempo, he tenido que dejar muchas asignaturas atrás".*

También plantean el excesivo contenido de las asignaturas, cuestionando en ocasiones, la calidad del mismo. Nuevas asignaturas con programas académicos donde se contempla mucho contenido teórico que la mayoría de las veces, es casi imposible impartir en el tiempo previsto.

> ***"RSP7:*** *Muchos profesores en mi facultad que pretenden condensarte todo mucho y darte todo lo posible en la mitad de tiempo. Muchas veces se quedaban casi a la mitad de temario porque no le da tiempo. Y esa mitad de temario había veces que no te entraba en examen pero había veces que a lo mejor dos días antes del examen te dicen en copistería tenéis el tema no sé qué no sé cuánto. ¡Ala, prepáratelo por ti misma! No ha dado tiempo pero cae en el examen…".*

En este sentido, todos los participantes coinciden en que su discapacidad puede limitar su rendimiento en situaciones cruciales para el desarrollo de la asignatura y proponen la posibilidad de que en algunos casos, las clases se puedan grabar. No obstante, reconocen que la respuesta por parte del profesorado ante este tipo de sugerencias ha sido negativa en todos los casos, no colaborando en este sentido.

> ***"RCS3:*** *De todas formas un profesor dijo que de grabar nada pero si a lo mejor teníamos dudas o no podíamos ir a clase que fuéramos a tutoría. Lo que pasa es que hay un problema y es que hay mucha gente que no puede ir a tutoría o que ha faltado dos semanas a clase y eso en una tutoría no se puede recuperar…".*

Otro de los recursos que pueden facilitar o dificultar sus procesos de aprendizaje son las diapositivas. En este sentido, la mayoría crítica el uso que el docente hace de éstas, señalando que no es el adecuado ya que en ocasiones no las facilitan con antelación. Una cuestión que supone una considerable dificultad para los estudiantes con discapacidad visual, cuando el profesorado hace un uso único y exclusivo de herramientas de tipo visual. Siguiendo las aportaciones de Borland y James (1999), Fuller et al. (2004) y Tinklin y Hall (1999) sería necesario para determinados tipos de discapacidad contar con alternativas a presentaciones visuales, así como obtener por adelantado los materiales, lo que les facilitaría sus procesos de aprendizaje. No obstante, a pesar de estas objeciones, se valora la utilización de las diapositivas por parte del profesorado, ya que ameniza la exposición.

[3] Para salvaguardar la confidencialidad de los participantes en esta investigación hemos utilizado abreviaturas que los identifican, así RSC se refiere a Ciencias de la Salud; RSE a Ciencias sociales y Jurídicas; RSP a ciencias sociales (educación); RTE a Ingeniería y Tecnología y Ciencias Experimentales; y RH a Humanidades.

> *"**RSP4**: Los recursos que te dan normalmente pues es el material, ¿no? o bien te dan, hay profesores primero te dicen 'no, las diapositivas es un apoyo que tengo yo para dar clase y no las doy' pero te dan la bibliografía, te dan el manual en donde se basa. Y a mí específicamente no me han dado nada extra".*

El acceso a los materiales y apuntes es otro de los temas que sobresalen en la investigación, en la que los estudiantes denuncian la falta de previsión por parte del profesorado para la adaptación de los recursos y materiales con el tiempo suficiente, sobre en todo, en los casos de discapacidad visual, que cuentan con un servicio externo a la Universidad (ONCE) que le facilita la transcripción del material al sistema Braille, pero al no facilitarles el profesorado el material con suficiente antelación, en escasas ocasiones cuentan con el material adaptado cuando se va a usar en clase.

> ***"RSP9:** La mitad de las veces los profesores no saben actuar, al principio del cuatrimestre, te dicen bueno lo que yo no se los materiales que voy a usar. Yo bueno, además al tener esta enfermedad desde siempre, yo ya se que cuando empieza un curso pues tengo que ir a hablar con todos los profesores, contarles mi discapacidad, y decirles qué ayudas necesito. Entonces, yo les digo, 'mira si me puedes dar los materiales antes mejor'; pero la mitad de las veces no saben ni qué materiales van a usar ni nada".*

No obstante, a pesar de estas dificultades, los estudiantes consideran como facilitadoras y orientativas, la aportación de la bibliografía que se va a emplear en la asignatura, la facilitación de exámenes de otros años resueltos, así como trabajos de buena calidad realizados por compañeros en otros cursos académicos.

En relación a la metodología utilizada en las aulas, los estudiantes resaltan fundamentalmente, la lección magistral a través de explicaciones teóricas en las que el profesorado transmite contenidos, apoyándose en presentaciones en power point, y donde la interacción con los alumnos es muy limitada.

> ***"RCS7: P**ues yo creo que hay tendencia todavía en la universidad a usar la lección magistral".*

La dinámica en el aula universitaria sigue siendo la del profesor explicando frente a un grupo numeroso de alumnos, que toman notas o apuntes, transcribiendo, más que escribiendo, lo que el profesor dice. Las clases magistrales constituyen el patrón más frecuente de enseñanza en la Universidad como explican Marcelo y Estebaranz (2002), Martín (2009), Pozo y Monereo (2009) o Pozo y Pérez (2009). En este sentido, los estudiantes desde su inconformidad, cuestionan que es lo que se puede llegar a aprender con este tipo de metodología.

> *"**RSE3:** "yo rechazo el dictado, y al dictador, no se puede estar cincuenta minutos dictando, eso es, yo creía que eso había pasado hace años y se sigue haciendo, se sigue haciendo,*

entonces yo, te pones a dictar y te llevas incluso cincuenta minutos, incluso más, y durante cuatro meses, eso es una aberración…, eso no es hacer universidad".

Además de las clases teóricas, la realización de trabajos es otro de los temas que también ocupa el trabajo en el aula. En este sentido, los estudiantes argumentan la dificultad que les supone la cantidad de trabajos por asignaturas, así como la conformación de grupos tan diversos, para reunirse y poder avanzar en estos, cuestionando la utilidad de este tipo de trabajos para su futuro profesional.

*"**RSP4:** El año pasado llegué a tener cinco asignaturas en un semestre, pues cuatro eran trabajos. Es que no, y cada uno de distintos grupos, y entonces están pues no, no puedo ir con vosotros porque tengo que hacer un trabajo con el otro grupo, para organizarse era horrible".*

Aunque la mayoría reconocen la sobrecarga que les supone los trabajos en grupos, están de acuerdo, en que les facilita sus procesos de aprendizaje. La excepción la encontramos en el alumnado de Enseñanzas Técnicas y Ciencias Experimentales, que por su discapacidad tienen que pasar largos periodos sin poder asistir a clase o con horarios adaptados, por lo que les resulta difícil poder ser incluidos en un grupo concreto, y en consecuencia, no valoran el trabajo en grupo de forma positiva.

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación es otra de las cuestiones sobre las que ha reflexionado el alumnado. Reconocen la existencia de diversos recursos como la plataforma tecnológica blackboard, que ofrece la propia universidad de Sevilla u otros recursos como el chat, correo electrónico o foro, y la utilidad que suponen para personas que no pueden acceder al aula por diversos motivos, aunque critican el poco uso que los docentes hacen de estos.

***"RH2:** A nosotros nos han puesto dos asignaturas virtuales pero no podemos contactar con el profesor porque todavía tenemos problemas en la conexión profesor-alumno. Enseñan, te dicen vete a la asignatura virtual, ponte en tal sitio, o haz lo que tengas que…y mandan el examen y el trabajo hecho o lo que sea. Pero luego, realmente, no se usa, no hay ese diálogo en un blog de la asignatura".*

Por último, en cuanto a la evaluación, dos cuestiones fundamentalmente, por un lado, los participantes valoran de manera general determinadas adaptaciones realizadas, a través de programas informáticos utilizados por los estudiantes con discapacidad visual, la ampliación del tamaño del texto en el caso de poderse utilizar papel, tiempo extra en los exámenes, o uso del ordenador como facilitador de la lectura del examen, aunque critican algunos casos, en los que se han encontrado la negativa de algunos docentes, a modificar la fecha o adaptar el tipo de examen, aun siendo conscientes de las necesidades de los estudiantes. Por otro lado, resaltar la temporalización de los exámenes, considera también como una barrera, al coincidir todos los estudiantes, en que carecen de tiempo suficiente para prepararlos, al concentrarse prácticamente todos en una o dos semanas.

> ***"RSP6:*** *Por ejemplo yo tengo problemas en la escritura, y entonces pues yo pedí que a ver si algún examen me lo podían hacer orales y decían que orales que no, que como mucho me lo hacían tipo test, y digo bueno, pues tipo test.* ***RSP2:*** *Y otra profesora también me dijo que no, que más tiempo no".*
>
> ***"RS1:*** *Yo creo que los exámenes los ponen todos muy juntos. Es decir, deberían dejar más espacio entre examen y examen. Te metes seis o siete asignaturas en dos semanas aproximadamente".*

Conclusiones

Tras la lectura de los datos analizados podemos concluir que han estado más presentes barreras que ayudas en éstos. Si por educación inclusiva entendemos el derecho a un aprendizaje de calidad, pertenencia y participación activa de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 1998; Moriña, 2010) podemos afirmar que el alumnado con discapacidad a lo largo de sus estudios universitarios se ha encontrado con una serie de barreras que no garantiza el acceso, permanencia y éxito en la institución universitaria en igualdad de condiciones.

Una de las principales barreras identificadas está relacionada con la reestructuración de los planes de estudios, a partir de la implantación del Plan Bolonia, lo que ha supuesto por un lado, la reestructuración de asignaturas, concentrando excesivo contenido, trabajos y exámenes por cuatrimestre, desencadenando en algunos casos, el abandono de algunas asignaturas, y por otro, la obligatoriedad de la asistencia a clase en la mayoría de las asignaturas, perjudicando al alumnado con discapacidad, que en ocasiones no ha podido asistir a clase debido a cuestiones vinculadas a su discapacidad, viéndose obligados a anular la matrícula de determinadas asignaturas, por desarrollarse en aulas y edificios con barreras arquitectónicas que nos les permitían acceder.

En relación al acceso a los apuntes y materiales de las asignaturas, la gran mayoría de los alumnos manifiesta ciertas limitaciones que a veces están relacionadas con el tipo de discapacidad, realizando una firme crítica hacia el profesorado y la falta de previsión para la adaptación de los materiales con el tiempo suficiente, sobre todo en los casos de los discapacitados visuales, al tener la posibilidad de que las ONCE les adapte los materiales al Braile. En este sentido, se valora positivamente la aportación por adelantado de la bibliografía que se va a emplear en la asignatura, así como facilitarles exámenes y trabajos realizados en cursos anteriores por otros alumnos/as. Sería interesante que el profesorado valorara la presencia en las aulas del alumnado con discapacidad y contar por adelantado con los materiales y recursos necesarios para su plena inclusión.

Con respecto a la metodología, lo más frecuente es la lección magistral, dejando poco margen a la interacción, una cuestión que no les motiva, manifestando que prefieren asignaturas en las que puedan intervenir o participar activamente mediante tareas grupales. Sin embargo, en ocasiones encuentran

dificultades por la cantidad de trabajos que deben elaborar por asignaturas, así como la conformación de grupos tan diversos. Esta barrera nos hace pensar que en las facultades debería haber una mayor coordinación entre el profesorado que imparte docencia en un mismo grupo de alumnado, precisamente para que no se solapen este tipo de actividades.

Lo que sin duda valoran, como también se ha reflejado en Adams y Holland (2006) es el uso de las nuevas tecnologías en las asignaturas. Aunque reconocen que no se utiliza con frecuencia, la encuentran imprescindible para responder a las necesidades del alumnado con discapacidad. En el caso concreto de la Universidad de Sevilla debería potenciarse más el uso de la plataforma Blackboard con la que contamos todo el profesorado.

Finalmente, en relación a la evaluación es necesario reconocer que las experiencias de los alumnos en este sentido han sido distintas. En algunos casos, no se han modificados fechas, duración de exámenes, o adaptaciones en el tipo de examen para cubrir las necesidades de determinados alumnos con discapacidad, sin embargo, en otras ocasiones sí ha sido así y esto ha sido valorado muy positivamente.

En conclusión, estamos de acuerdo con Adams y Holland (2006) con la idea de que muchas de las barreras descritas no son únicas para las personas con discapacidad (contenidos excesivos, metodologías poco apropiadas, etc.) aunque, obviamente, para este alumnado, esas cuestiones pueden ser más complejas, tomando más tiempo lograrlas y viéndose expuestos a situaciones de mayor vulnerabilidad. En este sentido, sugerimos que una alternativa podría ser trabajar en el diseño de currículos inclusivos, algo imprescindible para responder a las necesidades de los alumnos con discapacidad, pero también al alumnado en general, mejorando el aprendizaje de todos/as.

Bibliografia

Adams, M. and Holland, S. (2006) Inproving Access to higher education for disabled people. En M. Adams and S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education.* London: Routledge, 10-22.

Booth, T. and Ainscow, M. (1998). *From them to us.* London: Routledge.

Booth y Ainscow, 1998 (1998). *Making comparisons: drawing conclusions.* En T. BOOTH Y M. AINSCOW (Eds.). From them to us. London: Routledge, 232-246

Borland y James (1999) The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14 (1), 85-101.

Castellana y Salas (2006) *Estudiantes con discapacidad en aulas universitarias*. Comunicación presentada en el I Congreso Nacional de Universidad y Discapacidad, Salamanca.

Ferni, T. and Henning, M. (2006). From a disabling world to a new vision. En M. Adams and S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education.* London: Routledge, 23-31.

Fuller, M., Bradley, A. and Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment, *Disability & Society*, 19 (5), 455-468.

Grimaldi, C. and Goette, T. (1999). The Internet and the Independence of individuals with disabilities. *Internet Research: Electronic Networking Application and Policy*, 9 (4), 272-280.

Goodley, D. Lawthom, R. Clough, P. and Moore, M. (2004). *Researching life stories*. London: Routledge.

Hall, J. and Tinklin, T (1998). *The experiences of disabled students in higher education*, Glasgow: The Scottish Council for Research in Education.

Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students'experiences of discrimination in English universities, *International Journal of Inclusive Education*, 15 (7), 711-727.

Marcelo, C. y Estebaranz, A. (2002). Marco general de investigación sobre la enseñanza en la Universidad. En C. Mayor (Coord.). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro, 7-26.

Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. En J.I. Pozo y M. P. Pérez (Coords.). Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias. Madrid: Morata, 199-215.

Miles M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: Sage Publications.

Moswela, E. and Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana, *Disability & Society*, 26 (3), 307-319.

Moswela, E. and Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana, *Disability & Society*, 26 (3), 307-319.

Moriña, A. (2010). School Memories by Young People With Disbilities: an Analysis of Barriers and Aids to Inclusion. *Disability & Society*, 25 (2), 163-175.

Oliver, M. y Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusión, *British Journal of Sociology of Education*, 31 (5), 547-560

Onofre (2006). A Educação Inclusiva: buscando caminhos entre limites e posibilidades na Universidade. *Rev. Humanidades*, v. 21, n. 1, p. 11-15,

Owens, J. (2007). Liberating voices through narrative methods: the case for an interpretative research approach. *Disability & Society*, 22 (3), 299-313.

Pearson, E. and Koppi, T. (2006). Supporting staff in developing inclusive online learning. En M. Adams y S. Brown (Eds.). *Towards inclusive learning in higher education.* London: Routledge, 56-66.

Pozo, J. I. y Pérez, M. P. (2009). Aprender para comprender y resolver problemas. En J.I. Pozo y M. P. Pérez (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata, 31-53.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Ángeles: Sage Publications.

Riddell, S.; Tinklin, T. and Wilson, A. (2005). *Disabled students in Higher Education*. London: Routledge. students with disabilities: an Irish perspective', *Disability & Society*,19:1,15 — 30.

Tinkin, T. and Hall, J. (1999). Getting round obstacles: disabled students' experiences in higher education in Scortland, *Studies in Higher Education*, 24, 183-194.

8.2.

Título:

O ensino do Design: uma abordagem pedagógica corretiva

Autor/a (es/as):

Alencar, Francisco de [UNESP Universidade Estadual Paulista Bauru/Brasil]

Resumo:

O referido artigo propõe uma reflexão que atribua aos projetos dos cursos em Design, importância mais ampla na geração, produção e inovação do conhecimento. Na academia deve-se produzir conhecimento novo, naquilo que é próprio ao Design, ou que está próximo dele, e não a sua simples reprodução. Desenvolver pesquisa necessita ser entendido tanto quanto procedimento de elaboração do conhecimento, tanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante do processo de geração de informação adequada e emancipadora. O artigo enfatiza a necessidade em ampliar e esclarecer o que são os conceitos estruturais metodológicos denominados de "objetivos" e "hipóteses**"** do projeto. Estes termos têm nos confundido. É mais um índice que revela a limitação do projeto em Design quando não atribui convivência simultânea importante, com a investigação científica. No Design definir "objetivos" e "hipóteses" representa a primeira manifestação importante do projeto, pois tem corpo suficiente para disparar o aparato inovador a serviço do desenvolvimento projetual, além da articulação estratégica de questões cognitivas do pensamento criativo. Assim, não existe projeto sem estas considerações fundamentais baseadas na reflexão dos fatores e variáveis que compõem o ambiente e/ou universo da situação problema, a ser abordado pela ação corretiva ou complementar do projeto em Design.

Só existe definição de "hipótese", após um longo e árduo trabalho de investigação e pesquisa, relacionando crítica e criativamente as coisas como estão, e formulando possibilidades novas de como elas poderiam ser. Somente após, dispara-se o instrumental projetual, no sentido de ser

ele o modo como o Design apresenta sua importância e interfere na sociedade oferecendo alternativas possíveis. Assim, atribui-se à atividade do projeto, em apresentar uma possibilidade real, exequível e nova, corrigindo aquele cenário descaracterizado de bem estar social, cultural, econômico e tecnológico, na qual a academia tem função de potencializar a crítica e simultaneamente a correção da realidade determinada.

Palavras-chave:

Design, Ensino e Projeto

1. Introdução

Discute-se a necessidade de pensar e fazer Design, sobre uma sólida compreensão da contemporaneidade, que oriente as razões e o sentido em projetar o que, para que, e para quem. Assim o Design necessita extrapolar as questões puramente estéticas, permeando o tecido social e cultural da comunidade onde se encontra, procurando caracterizar a amplitude e a importância da sua existência na resolução dos problemas contemporâneos e daqueles ainda a serem percebidos.

Esta intenção deveria prevalecer à atual tendência, que ao nosso ver, reduz a importância do Design em compor a matriz social, cultural, tecnológica, descaracterizando parcialmente, o seu papel na produção de conhecimento para a sociedade. Assim cabe a academia importância relevante na caracterização positiva do Design, mas verifica-se infelizmente, um viés preponderante para as questões pragmáticas do mercado profissional, com atividades de ensino que se assemelham àquelas desenvolvidas nos setores empresariais concebendo soluções materiais que se repetem dia a dia, não representando ao nosso ver, mudanças radicais do ponto de vista de novos modos de consumo orientados pelo uso da eficiência tecnológica e da suficiência cultural.

A tradição cultural brasileira privilegia a condição da universidade como lugar de ensino, entendido e, sobretudo, praticado como transmissão de conhecimentos. O terrível é que, nesse mundo de hoje, aumenta o número de letrados e diminui o de intelectuais. Segundo (SANTOS, 2003), "...tais letrados equivocadamente assimilados aos intelectuais, ou não pensam para encontrar a verdade, ou, encontrando a verdade, não a dizem. Nesse caso, não se podem encontrar com o futuro, renegando a função principal da intelectualidade, isto é, o casamento permanente com o porvir, por meio da busca incansável da verdade...".

O professor não pode continuar a ser o elemento central na aula, antes deve tornar-se um iniciador, um moderador, um conselheiro e um treinador. Ele tem de criar situações de aprendizagem abertas que permitam atividades autônomas aos estudantes. Por esta razão deve estar preparado para transmitir uma parte da sua função de condução, controle e avaliação. A sua tarefa consiste apenas em, como

moderador e facilitador, organizar os processos de aprendizagem e em aproximar estudantes e conteúdos programáticos. (TSCHIMMEL, 2010)

A principal causa intramuros do fraco desempenho do processo de ensino/aprendizagem do ensino superior brasileiro parece ser mesmo uma enviesada concepção teórica e uma equivocada postura prática, em decorrência das quais se pretende lidar com o conhecimento sem construí-lo efetivamente mediante uma atitude sistemática de pesquisa, a ser traduzida e realizada por meio de procedimentos metodológicos e técnicos devidamente fundamentados.(SEVERINO, 2003,)

Perante o pano de fundo das transformações sociais e tecnológicas e da didática construtivista desenvolve-se um novo nível de relacionamento entre professores e alunos. Enquanto no nível de relacionamento tradicional o professor estava no centro do que se passava na aula e tinha também toda a responsabilidade sobre o sucesso da aprendizagem, no novo nível de relacionamento o professor já não pode estar no centro, assumindo agora o papel de moderador (TSCHIMMEL, 2010). Segundo (REICH, 2002 apud TSCHIMMEL, 2010) a melhor forma de eliminar essa "onisciência" entre as pessoas que ensinam, será fazendo-as perceber os mecanismos manipulativos do sistema de ensino tradicional hierárquico e o poder do papel do professor, que nessas condições apenas conduz à asfixia individual e da auto motivação nos processos de aprendizagem.

Embora criatividade e inovação sejam hoje conceitos transformadores e complementares, diversos autores lamentam a pouca atenção dada ao ensino do pensamento criativo na área específica do Design. Se, por um lado, é certo que diversas escolas superiores se afastam cada vez mais do tradicional processo de resolução de problemas, privilegiando uma prática reflexiva e abordagens projetuais construtivistas, há, porém que constatar que raramente é atribuído um papel central ao fomento intensivo do pensamento criativo no ensino do Design através de medidas didáticas concretas.

Observam-se poucos alunos que conseguem desenvolver seus projetos caracterizados explicitamente pela inovação. Quando bem sucedidos parecem ser norteados mais por uma atitude individual própria, juntamente com uma orientação acadêmica distintiva recebida, do que necessariamente pela ação pedagógica auto formativa.

O pensamento criativo é demasiado complexo para poder ser ensinado de forma tradicional, ou seja, através de aulas expositivas e das suas variantes. A capacidade de pensar criativamente desenvolve-se por força das modificações auto-induzidas no sistema cognitivo de um estudante. Por este fato, e no âmbito do ensino do design, a capacidade de pensamento criativo só pode ser desenvolvida e incentivada confrontando os estudantes com situações em que ponham em prática e exercitem procedimentos do pensamento criativo, treinem a sua percepção, desenvolvam estratégias para produzir idéias e conceber design, discorram sobre os processos criativos e os possam conscientemente questionar e refletir sobre eles. E uma vez que, numa perspectiva construtivista, não

entendemos a aprendizagem apenas como processamento de informação e assimilação de novos conhecimentos, mas sim como "apropriação e criação - construtiva e formadora de identidade – de realidades". No ensino do design não está apenas em causa transmitir conceitos e novos conhecimentos; antes deverá estar em primeiro plano à interiorização de experiências "de valor", sobretudo quando se trata de desenvolver o pensamento criativo. (SIEBERT,2002 apud TSCHIMMEL, 2010)

A Filosofia deve fazer-nos conscientes dos horizontes do futuro, e aumentando em nós, por essa forma, o sentimento de responsabilidade diante de qualquer situação nova. O conhecimento filosófico deve, antes de tudo, ser capaz de surpreender-se com o óbvio "...a partir desse espanto em relação ao que está presente a todo instante, ao que até agora era evidente e não levantava dificuldade... chegamos a outros problemas". Quero que o mundo real me seja indiferente. Aceitá-lo simplesmente, sem agir sobre ele? Não ser responsável por nada? Quero viver como se não existisse.(JASPERS, 1965, p.41).

2-Conceituação: Projeto Comercial e Projeto de Pesquisa

Uma das grandes discussões e desencontros existentes entre alunos, professores e a estrutura acadêmica dos cursos de Design consiste enfatizar as atividades do ensino de projeto orientado para o projeto comercial, quando a nosso ver, deveriam também oportunizar atividades de experimentação e investigação com propósitos e intenções mais inovadores. Portanto é necessário identificarmos nesse cenário diverso, dois momentos e/ou conceitos distintos, porém complementares: O Projeto Comercial e o Projeto de Pesquisa.

No Projeto Comercial não podemos ignorar o impacto da pedagogia, metodologia e rotinas clássicas de formar um indivíduo apto para adentrar ao universo pragmático e econômico do mercado profissional, possui características próprias, sem querer aqui mensurá-las vantajosas ou não. Assim pensamos que o projeto para amanhã, para o mês que vem; o projeto que uma empresa solicita com restrições de vários níveis, pode denominar-se como Projeto Comercial.

Ele é imediatista, é um projeto que resolve um problema pontual e que o conjunto de restrições nele apresentado, por exemplo, - não altere isso, - não considere isso, - não altere os custos, - não há tempo para investigar, - o mercado é conservador, - não queremos arriscar; acabam caracterizando a superficialidade e limitação da inferência do Design, e quase nada pode ser produzido de forma inovadora radical. Ele é razoavelmente comportado, previsível. Não estabelece um rompimento significativo com o estado das coisas conhecidas, não promove um novo conceito. Segundo (DEMO, 2000, p.75) "...só é autenticamente dinâmico o que é, a rigor, não totalmente previsível, –dinâmico é o que nunca é dinâmico do mesmo jeito".

Mas o Projeto Comercial existe e compõem a matriz econômica, social, industrial e cultural de uma sociedade. Muitos de nós sobreviveremos desta realidade com as angústias diferentes geradas entre os indivíduos, em ser um mero repetidor de coisas ou quando muito, inovando relativamente pouco. Embora muitas vezes a necessidade de mudança seja vital, nos vemos atrelados a comportamentos, atitudes, restrições e estruturas estabelecidas que impedem a manifestação criativa e intelectual implícita no projeto de Design.

Enfim isso é o Projeto Comercial, singulariza a atuação, alcance e a importância do Design. Já o Projeto de Pesquisa tem por natureza propósitos e significação diferentes. Ele não é para amanhã, não é para o mês que vem, deve questionar e colocar em dúvida aquilo que está estabelecido. O que está dado pode e deve ser alterado. Nele não se pesquisa o que já se conhece. Seu papel fundamental é possibilitar novas alternativas, novos cenários inovadores, e assim, conhecimento emancipador para as gerações ansiosas por bem estar e dignidade.

Essencial é saber que o futuro não está determinado, se buscamos divisá-lo é para fazê-lo propício. Desejamos antecipar o que nós mesmos faremos surgir. Diante da incerteza do futuro, o debate político ganha importância. Essa incerteza nos obriga a fixar os olhos em realidades que podem ser hoje percebidas, e nessas realidades os homens clarividentes enxergam os germes do futuro... Ainda que na serenidade a filosofia faz surgir à inquietude. (JASPER, 1965, p. 64).

Hoje, temos que provocar em nossos alunos, o modo dessa dosagem, até onde iremos e que importância daremos ao Projeto Comercial e ao Projeto de Pesquisa. Com propósitos de atribuir a ambos, conceitos de complementação colaborativa em ampliar o alcance social, cultural, econômico e tecnológico do Design na sociedade em que está inserido.

Desta discussão imaginamos que o ensino do projeto deveria oportunizar e se aproximar mais do projeto de pesquisa. Sendo disciplina específica, deveria ter ênfase na investigação, daquilo que traga benefício para a qualidade do ambiente público e coletivo. Assim o projeto e suas decorrências não podem focar apenas a manutenção daquilo que já está pronto. Deve-se produzir conhecimento novo no que é próprio ao Design ou ao seu entorno, e não a sua reprodução.

Reconstruir conhecimento significa pesquisar e elaborar, impreterivelmente. Pesquisa é entendida tanto como procedimento de elaboração do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante do processo de geração de conhecimento.

Nas certezas, o conhecimento aquieta-se, porque já não questiona adiante, enquanto na dúvida vive de questionar. De todos os modos, o conhecimento novo costuma resultar não do que se imagina comprovado, mas do que comparece à cena como desafio ao que pareceria comprovado...,- deveríamos nos preocupar muito mais a calmaria, como sucede em muitos ambientes acadêmicos

onde ninguém questiona ninguém, ficando tudo como está... -é sinal de que o conhecimento não é construído pela via do questionamento. Ao contrário, preferimos apenas transmitir de maneira reprodutiva... -temos que aceitar que o conhecimento crítico é sempre, pelo menos em algum sentido, novo, já que o questionamento acrescenta-lhe alguma dimensão, algum olhar, alguma preocupação que antes não existia ainda. (DEMO, 2000, p.9).

Apresenta-se, portanto a necessidade de mudança, mas não há clareza de qual modo garanta efetivamente alcançar o que propomos aqui. Tem-se receio de apenas pensar, especular e também o medo da imprópria expectativa utilitária imediatista. Porém provoquemos nossos alunos e a nós mesmos. Segundo Guillermo (2002,) é preciso repensar o design do ensino do Design.

Devemos subsidiar aos alunos um desenvolvimento de uma saudável postura investigativa do projeto, refletindo, contextualizando e estruturando um tema, prospectado pela crítica num futuro distinto, uma provocação para o novo, algo diferente das coisas já desenvolvidas com o adequado sentido e das razões para a inferência. Auxiliará também, o papel do professor na fecunda ação de orientação e acompanhamento do desempenho dos mesmos.

3. Definições: Objeto, Objetivos e Hipóteses do projeto em Design

Inicialmente necessário se faz ampliar e esclarecer os conceitos estruturais: *Objeto, Objetivos e Hipóteses* do projeto. Assim o *Objeto* se confunde com o próprio tema de projeto, deveria ser articulado estrategicamente fornecendo pistas ou índices do seu potencial. O *Objeto* de projeto por si só não se esgota quanto à inovação, ou seja, confundimos muitas vezes um design inovador quando elegemos um tema ou objeto também inovador, e a nosso ver, não existe esta correlação direta, embora se suponha que temas potencialmente ricos e dinâmicos, possam levar subsídios ao projeto e a sua propositura futura.

A definição de *Objetivos* exige mais ousadia, definir o que se deseja alcançar pressupõe imaginação, criatividade e discurso social devidamente articulado, contextualizando uma realidade conhecida pertinente ao Design do ponto de vista cultural, social, econômico e tecnológico. Os *Objetivos* devem ser aparentemente mensuráveis ainda que a incerteza de alcançá-los seja considerada, afinal a pesquisa está a ser desenvolvida e só ela confirmará ou não os objetivos propostos hipoteticamente.

Esta fase anterior ao projeto exige uma postura crítica e manifestação do intelecto muito mais ampla e inovadora que normalmente os projetos da graduação têm exigido. Questionar significa não deixar as coisas como estão, é preciso colocar defeitos, ver problemas, pôr em dúvida, criticar.

O questionamento científico deve dar conta de propostas inteligentemente construídas, colocando em seu lugar outras ainda mais inteligentes. Não vale em ciência o “achismo”, como pode ser comum em

debates em que todos falam o que bem entende porque não é exigida fundamentação sólida. (DEMO, 1999, p.75).

Se os *Objetivos* sugerem o alvo ou o fim que se quer atingir, objetos de uma ação, idéia ou sentimento; as *Hipóteses* são o modo como alcançar os mesmos. As *Hipóteses* neste sentido representam o refinamento máximo da ação e reflexão do intelecto, quando propõem caminhos e modos diferentes para atingir os *Objetivos*. No Design definir *Hipóteses* representa, a nosso ver, a primeira manifestação criativa e inovadora do projeto, pois tem corpo suficiente para disparar todo o procedimento e desenvolvimento projetual.

Desta forma não há projeto sem esta fase anterior fundamental baseada na reflexão daqueles fatores e variáveis que compõem o ambiente e/ou universo da situação problema a ser abordado pelo projeto. Só existe definição de *Hipótese*, após um longo e árduo trabalho de investigação e pesquisa, relacionando criticamente as coisas como estão e formulando possibilidades novas de como as coisas deveriam ou poderiam ser. Somente após, dispara-se o instrumental projetual, no sentido de ser ele o modo como o Design apresenta sua importância e interfere na sociedade seja em que nível for. Assim, resta ao projeto dar conta de apresentar, na mesma proporção à *reflexão* anterior, uma possibilidade real, exeqüível e possível.

Um exemplo que por metáfora, poderia ilustrar em parte o que foi discutido aqui seria supor que os *Objetivos* de um projeto são, por exemplo -abrir uma porta residencial projetando outra maçaneta. As *Hipóteses óbvias* repetitivas seriam também, por exemplo, elaborar e desenvolver um modo de abrir à respectiva porta, ofertando novos formatos, tamanhos, materiais, ou agregar outras funções a conhecida maçaneta; desta forma temos um projeto que se repete e as possíveis mudanças, na maioria das vezes, não ultrapassam decorações ou habilidades estilísticas, e no máximo alcançam valores reduzidos de inovação.

Ao contrário, uma *Hipótese inovadora* seria afirmar, por exemplo, o desejo de abrir a mesma porta sem o uso das mãos. Assim este novo pressuposto impede a reprodução do estabelecido (mais uma maçaneta), e o resultado seria necessariamente outro objeto razoavelmente distinto do atual.

Isto sem falar ou tecer reflexões de qual é a verdadeira função de uma porta, pois assim procedendo, a sua ausência não faria falta em algumas situações. Ou seja, o que impede um indivíduo ou algo de transpor um ambiente ao outro? A porta de madeira e de metal são ainda os únicos meios básicos de se evitar isto, e somente eles atendem essa exigência? Outros materiais físicos ou não, tecnologias ou arquiteturas também poderiam agir como portas?

No entanto sem esta reflexão, estaríamos desenhando mais uma simples maçaneta, por mais diferente que fosse. Esta é a questão!

O valor do trabalho de um pesquisador resulta da combinação de dois ingredientes: imaginação e coragem para arriscar na busca do incerto. As ciências, e aqui incluo as sociais, evoluem graças aos que são capazes de ultrapassar certos limites... -ao se afastar do consenso, o jovem perceberá que os caminhos já trilhados por outros são de pouca valia. Logo notará que a imaginação é um instrumento de trabalho poderoso, e que deve ser cultivada. Perderá em pouco tempo a reverência diante do que está estabelecido e compendiado. (FURTADO, 2002, p.79).

4. O Sentido do Design e o Projeto

O processo de formação acadêmico do Design tem enfatizado o processo pedagógico centrado exclusivamente no aprender fazendo, entretanto observamos que o fazer deve ser conseqüência da manifestação crítica e que por sua vez é decorrente da manifestação do intelecto em pensar com propósito, sentido e intenção.

Assim julgamos que o Design é antes de tudo um ato intelectual, ocorre e se origina no plano do pensamento, no plano das idéias. Os exercícios de projeto na universidade deveriam prospectar um futuro mais distante do presente, sob pena de formar um profissional acrítico e obsoleto. Estamos pensando e refletindo o Design, ou estamos apenas fazendo Design? E saber pensar, não é pensar muito. É pensar bem.

Assim a abordagem do ensino do projeto, não pode contar apenas com as clássicas metodologias projetuais. Elas têm uma contribuição relativa importante, entretanto quem realiza os objetivos, as justificativas, as hipóteses, a reflexão crítica, não é a metodologia, e sim o intelecto e potencial criativo que estão considerados no método, entretanto elas não são o próprio método. Qualquer projeto só existe após esta reflexão.

É necessário que haja no projeto uma atitude filosófica, uma discussão dos fundamentos das coisas, a busca da verdade, e não a posse da mesma. Tentar conhecer as coisas, e se propor a argumentar sobre a natureza delas caracterizando-as com potencial e na sua resolução, oferecer alternativas apropriadas.

A opção que adotamos, enfatiza uma formação focada na pesquisa, na investigação, na elaboração de raciocínios mais complexos, pois assim colocado, formamos e manifestamos a cidadania, além também da formação instrumental capaz de dar conta às questões profissionais de mercado. O viés pela pesquisa possibilita imaginar um profissional mais crítico e quando detentor de decisões importantes no nível do coletivo de uma sociedade, a expectativa quanto a sua resposta, poderá ser maior e abrangente.

Educar pela pesquisa, não para gerar pesquisadores profissionais, mas profissionais pesquisadores. Gente que saiba manejar conhecimento a serviço da cidadania tanto quanto competente possível. Que

saiba confrontar-se com a realidade, com o conhecimento constituído, com os paradigmas dominantes e prevalecentes, contrapor como prova de autonomia. Enfim, como fazer as coisas de um modo novo? Desenhar mais uma máquina de lavar roupa, ou outra forma de limpeza, e conseqüentemente outra solução adequada.

O grande desafio como professores, será provocar em nossos alunos uma inquietação sobre os novos desenhos do Design para as próximas décadas, onde a eficiência tecnológica e a suficiência cultural conjuntamente, possam oferer possibilidades e alternativas para resolução dos problemas culturais e materiais, e quem sabe como atitude social responsável, ser gerida também nas diversas áreas da educação em que nível for.

5. Citações Bibliográficas

Demo, Pedro (2000). *Metodologia do conhecimento científico.* São Paulo: Editora Atlas S/A.

Demo, Pedro (1999). *Mitologias da avaliação*. Campinas: Autores associados.

Furtado, Celso (2002). *Em busca de novo modelo: Reflexões sobre a crise contemporânea*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.

Guilhermo, Alvaro (2002). *Design: do virtual ao digital*. São Paulo: Rio Books e Demais Editora.

Jaspers, Karl. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo: Editora Cultrix.

Reich, K. (2002). *Konstruktive Didaktik* [Didáctica construtiva], Luchterhand Verlag, Neuwied.

Santos, Milton (2003). *Por uma outra globalização*. São Paulo: Editora Record.

Severino, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez Editora.

Siebert**,** H. (2002). *Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik (O constructivismo como concepção pedagógico do mundo. Design de uma didáctica constructivista)*, Frankfurt. Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung.

Tschimmel, Katja Christina (2010). *Sapiens e Demens no pensamento criativo do Design*. Tese de Doutoramento. Departamento de Comunicação e Arte. Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal.

8.3.

Título:

Elaboração do texto didático para a educação superior a distância pelo docente universitário: que competência?

Autor/a (es/as):

Almeida, Maria das Graças Marinho de [Universidade Federal de Alagoas]

Resumo:

Este trabalho busca discutir sobre a produção do texto didático escrito para a educação a distância. Ressalta a importância da discussão sobre sua produção e seu papel para o processo de ensino e aprendizagem nos contextos dessa modalidade de educação. A autora parte do princípio de que esse texto constitui o que Souza (2001, 2006) denomina de gênero mediacional e ressalta que o docente universitário vem enfrentando o desafio de, quando incluído em processos de educação a distância, se tornar professor-autor desse gênero textual. Nesse contexto, discute o conceito de competência metagenérica, termo cunhado por Kock (2004), que significa a capacidade de conhecer, identificar, usar, produzir diferentes gêneros. No caso em discussão, a competência metagenérica do docente universitário diz respeito ao conhecimento das características essenciais desses textos como a clareza e a dialogicidade, que podem ser concretamente viabilizadas por meio da utilização de estratégias de processamento didático e estratégias linguístico-discursivas. A discussão acerca dessas estratégias foi realizada com base em análise de textos produzidos para cursos na modalidade de educação a distância, tendo como referencial metodológico a Analise de Gêneros (BHATIA, 1993). Foram analisadas estratégias didáticas como a auto-apresentação do professor-autor; a realização da contextualização da disciplina no curso, estabelecendo relações com outras disciplinas; a formulação de objetivos; a apresentação de uma visão global dos conteúdos; a apresentação de situações problematizadoras; a elaboração de orientações para leituras de aprofundamento e a apresentação de atividades de sistematização/ avaliação. Como estratégias linguístico-discursivas foram analisadas a utilização de marcadores metadiscursivos (HYLAND, 1998), a intertextualidade e a presença de elementos que contribuem para o desenvolvimento de capacidades argumentativas. A autora defende que o conhecimento acerca do gênero mediacional deve fazer parte da preocupação dos docentes envolvidos em processos de educação a distância. Por se tratar de um gênero secundário, ou seja, de um gênero pertencente a uma esfera de comunicação mais elaborada, da qual faz parte o texto escrito, faz-se necessário que o professor-autor domine os elementos que o caracteriza: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional (BAKHTIN, 2003). A autora assevera que o professor-autor, ao se

inserir em programas de educação a distância, especificamente em nível superior, deve aprofundar o conhecimento acerca das estratégias que constituem o gênero mediacional como meio de desenvolver a capacidade de dominar conhecimentos acerca desse gênero, o que, em última instância, constitui a competência metagenérica. Afirma ainda a autora que o desenvolvimento dessa competência pelos docentes universitários deve ser objeto de formação continuada, em contextos formais, o que poderá contribuir para a melhoria da qualidade dos textos que são produzidos em programas de educação superior a distância, tendo em vista que, mesmo em tempos de utilização efetiva de tecnologias digitais, continuam tendo um lugar de destaque nos cursos realizados nessa modalidade de educação.

Palavras-chave:

Textos didáticos escritos para a educação a distância - gênero mediacional - competência metagenérica.

Introdução

O texto escrito quer na forma de impresso ou colocado em suportes digitais, tem um lugar primordial nos programas de educação a distância. O texto, especificamente o de natureza didática, permanece historicamente existindo com vida própria em toda e qualquer situação educacional, em que pesem todas as discussões que vêm provocando quando o assunto é da ordem instrumental do ensinar e do aprender, especificamente nos contextos de EaD.

Dalben (2005), que denomina *módulo didático* os textos escritos para a educação a distância, escreveu uma importante retrospectiva acerca de suas origens, princípios e fundamentos. Afirma que estão sendo reconsideradas, no contexto das discussões acerca da pedagogia crítica, diferentes concepções e formas de elaboração desse material e aponta aspectos importantes para conferir-lhe novas configurações e estilos como

> *a ênfase na contextualização da temática selecionada, a definição de objetivos abrangentes focalizando as diferentes dimensões da formação humana, a centralidade no sujeito aprendiz a dinâmica de ação/reflexão/ação como forma de aquisição e produção de conhecimentos. No entanto, nesse processo, as clássicas etapas de constituição de um projeto de ensino, continuam sendo recomendadas para a sua elaboração, embora possam ser desdobradas em outras subdivisões à vontade dos autores (DALBEN, 2005, p.8).*

Fainholc (1999), ao escrever sobre o programa, por ela coordenado, intitulado "Formación en Produción de Materiales Educativos", informa que o mesmo se compõe de material impresso (70%), tutorias (20%) e audiocasete (10%) e pergunta: "Por que um material composto com estas proporções?" "Por que revalorizarmos a leitura de material impresso em plena época de explosão telemática?" E responde assim às questões:

> *Porque esse processo (e acreditamos até agora que só esse processo) de leitura constitui fenômeno construtivo do saber, via desdobramentos e fortalecimento de funções superiores do pensamento. Isto é, o desenvolvimento dessas funções que caracterizam as pessoas inteligentes, maduras, resolutivas, se vê favorecido pelo tipo de interação sociocognitiva que ocorre com o material impresso e que hoje constitui uma porta de entrada para o desenvolvimento de leitores inteligentes em outros entornos não convencionais, virtuais, hipermidiais, telemáticos cada vez mais comuns neste novo século e nos quais a prática de leitura é inevitável (FAINHOLC, 1999, p.107).*

Pelos vistos, a autora, além de reforçar a importância da leitura de textos nos cursos na modalidade de EaD, ressalta a importância do fato de que essa leitura seja realizada em textos escritos impressos, o que parece ser opinião consensual de maioria significativa dos atores que participam de programas nessa modalidade.

Do ponto de vista da elaboração desses textos, algumas questões acompanham essa discussão: que elementos devem constituí-los para que possam cumprir o papel que lhes é atribuído? São capazes de possibilitar a ocorrência de mediação pedagógica? Que estratégias utilizar para aproximá-los de um contexto de aula? Que estratégias utilizar para torná-los claros e dialógicos? Certamente esses textos devem ser escritos com a intrínseca preocupação com o ato de ensinar e, por terem características próprias, constituem um novo gênero textual.

Algumas palavras sobre gênero textual

O surgimento de novas formas de comunicação na contemporaneidade parece ter reacendido o debate sobre os gêneros, tanto os orais como os escritos, tanto em suportes historicamente incorporados pela sociedade, assim como nos meios informatizados, efetivamente utilizados por grande parcela da sociedade, neste início de século.

Devemos a Aristóteles a primeira classificação não literária de gêneros. Na Retórica (livro I: 1358a), o filósofo estabelece que há três elementos que compõem o discurso: a) aquele que fala; b) aquilo sobre o que se fala e c) aquele a quem se fala. Afirma que os discursos podem ser de três tipos: o judiciário

ou forense, que tinha a função de acusar ou defender; o deliberativo ou político, que servia para aconselhar/desaconselhar e o epidítico ou demonstrativo, que tinha o papel de elogiar ou censurar.

O conceito de gênero, cuja origem, como vimos, remonta à antiguidade grega, parece viver em eterna discussão. De Aristóteles a Hegel a questão foi objeto central da poética, durante séculos. A noção de gênero voltou a ser objeto de interrogação na teoria da literatura, na segunda metade do século XX, após um século de abordagem historicista e positivista. A Linguística tem elaborado, nas ultimas décadas, teorias e classificações de gêneros essenciais para as ciências da linguagem, embora não sejam unívocas. (CUNHA, 2000)

Longe de constituir uma noção única e aceita indistintamente, o que pôde ser constatado nas consultas à literatura especializada, os diferentes olhares sobre a noção de gênero começam pela questão terminológica, pois, autores consultados utilizam ora o termo "gênero textual", ora "gênero discursivo" sem discernir claramente as possíveis diferenças entre um e outro. Cunha (2007, p.169), ao escrever sobre o tema, explica que Marcuschi utiliza o termo de *gênero textual*, mas "por uma questão de coerência teórica e terminológica, usamos *gênero discursivo*, tal como se encontra em Bakhtin". Já Brandão (2004), ao discutir sobre a noção de gênero, utiliza a expressão *discurso/gênero textual*.

Marcuschi, escrevendo sobre o tema assevera

> *Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão 'gênero textual' ou a expressão 'gênero discursivo' ou 'gênero do discurso'. Vamos adotar a posição de que todas essa expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico (MARCUSCHI, 2008, p.154).*

Pelo que pudemos constatar, não há clareza na distinção entre os termos, embora possamos depreender que, provavelmente, a maioria das discussões tem origem bakhtiniana. Afinal, diz-nos o autor:

> *como Bakhtin é um autor que apenas fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas, pode ser assimilado por todos de forma bastante proveitosa. Bakhtin representa uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem (MARCUSCHI, 2008, p.152).*

O pensador russo consegue, com capacidade luminar, influenciar a discussão acerca do conceito de gênero discursivo que vem sendo incorporado por estudiosos de universidades brasileiras e de outros

países, gerando novos saberes. Assim, os estudos de Bakhtin são o ponto de partida para a discussão acerca dos gêneros. Acompanhemos o pensamento do autor.

> *A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado, e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p.262).*

Os sujeitos sociais vivem em sociedades distintas e desempenham papéis diferentes nas diversas atividades que realizam. A linguagem parece ser o elemento mais marcante e determinante da existência da vida cultural e social desses sujeitos que se expressam de forma peculiar, por meio de enunciados. As inesgotáveis possibilidades da atividade humana dão origem à grande diversidade e heterogeneidade dos gêneros do discurso, advindo daí a dificuldade de definir a natureza do enunciado. Há uma diferença essencial entre os gêneros discursivos primários ou simples, e os secundários ou complexos. Os primários se formam nas condições da comunicação discursiva imediata; os secundários são resultantes da elaboração intelectual e surgem em situações de convívio cultural mais complexo e são predominantemente escritos (artístico, científico, sociopolítico). (BAKHTIN, 2003).

Os gêneros primários são aqueles da vida cotidiana, pertencem à comunicação verbal espontânea e têm relação direta com o contexto mais imediato, como, por exemplo, a piada, o bate-papo, a conversa telefônica, o e-mail, o bilhete, o chat. São preponderantemente, mas não exclusivamente orais. Os secundários, ao contrário, são preponderantemente, mas não exclusivamente escritos e pertencem à esfera da comunicação cultural mais elaborada como a jornalística, a jurídica, a religiosa, a política, a filosófica, a pedagógica, a artística, a científica. Os gêneros primários integram os complexos, mas, há ocasiões em que pode haver uma interpendência e em outras pode ocorrer um processo de hibridização (FIORIN, 2006).

Com base nos pressupostos bakhtinianos, Marcuschi (2007, p.22) afirma que utiliza a expressão gênero textual em referência aos "*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que

apresentam *características socio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica". O autor comenta ainda que

> *Já se tornou trivial a idéia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos (MARCUSCHI, 2005:19).*

Com respaldo nesse autor, podemos considerar que os textos didáticos escritos para a educação a distância – TDE-EaD – constituem um novo gênero textual[4], o mediacional, cujo conceito será apresentado a seguir, deixando claro, de antemão, que os gêneros não são instrumentos estanques, não constituem rótulos sendo, pois, atos enunciativos em constante reformulação, dinâmicos e maleáveis.

O gênero mediacional

O termo gênero mediacional foi registrado por Sousa[5] (2001, 2006) em pesquisas realizadas com o intuito de identificar aspectos indicados por professores-autores de textos escritos para um curso de formação de professores na modalidade de EaD. Foram, assim, identificados aspectos linguísticos, discursivos, sociais e interativos que configuram o gênero em discussão.

O gênero mediacional apresenta uma linguagem com traços de interação face a face, onde o professor promove situações de envolvimento, expõe, elabora paráfrases, reitera, explica, no intuito de promover um processo de ensino e aprendizagem. No caso de um processo de EaD, essa situação se estabelece

[4] Marcuschi apresenta, em grande parte de sua obra, uma profícua discussão sobre estudo de gêneros. Neste trabalho, por questões de afinidades epistemológicas entre essa discussão e as preocupações concernentes a este trabalho, utilizaremos o termo gênero textual, assim como o faz esse autor.

[5] Trata-se da professora Rosineide Magalhães de Sousa, à época, professora da Universidade Católica de Brasília, que elaborou uma dissertação (2001) e uma tese (2006) acadêmicas tendo como eixo central a análise de textos escritos para um programa de EaD.

por meio do texto escrito para um curso, em módulo impresso ou on-line, oferecido por instituições educacionais específicas (SOUSA, 2001, 2006).

Esse gênero apresenta geralmente

> *texto introdutório; conversa prévia com o leitor; objetivos explícitos de temas a serem estudados; divisão do texto por tópicos, capítulos, unidades ou seções; expressões que marcam o envolvimento na interação, muito freqüente na fala; atividades a serem realizadas; diferentes intertextualidades: muitos fragmentos de textos e registros de diferentes gêneros, demonstrando, dessa forma, o hibridismo do gênero mediacional; e, ainda, registra no final das seções ou tópicos, ou do módulo, uma espécie de síntese dos temas que foram tratados ao longo do texto (SOUSA, 2006, p. 61).*

Reiterando as idéias da autora acima citada, consideramos os TDE-EaD como gênero específico, o mediacional. Constituem tipos de enunciados *relativamente estáveis, determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação,* a esfera educacional. Podemos cotejar suas características com os três elementos considerados por Bakhtin (2003) como construtores do enunciado que marca uma esfera de ação – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Nos TDE-EaD, o conteúdo temático se refere ao dizível, ao tema especifico compartilhado pelos sujeitos, que fazem parte do campo educacional, domínio de sentido de que se ocupa o gênero mediacional, o ato de ensinar. O estilo diz respeito aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais "em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado" (FIORIN, 2006, p.62). No caso dos textos em análise espera-se o predomínio de uma linguagem interacional, dialogal e envolvente, propiciadora de mediação pedagógica. A construção composicional diz respeito à forma de organizar o texto, a sua estruturação. Nos TDE-EaD, vem se confirmando numa estrutura básica composta, em linhas gerais, de Apresentação, Corpo do Texto e Atividades de Avaliação.

Os textos didáticos escritos para a educação a distância e a mediação pedagógica

A mediação pedagógica, ao que tudo parece indicar, apresenta-se como indispensável a todo e qualquer processo educacional, em espaços escolares e não escolares, de forma presencial ou na modalidade de Educação a Distância. Entretanto, nesta modalidade, por suas características, passa a ter uma especial importância, visto que parece haver um entendimento – verdadeiro senso comum – de que a mediação pedagógica se constitui como elemento essencial do processo de ensinar e aprender, quando se dá de forma presencial, enquanto que sua ocorrência na modalidade de EaD, parece um desafio quase impossível de ser vencido.

Börje Holmberg (1980), um dos mais reconhecidos teóricos e pioneiro da EaD, é autor de um postulado dessa modalidade denominado "Teoria da Interação e Comunicação". Esse autor identifica a EaD como um tipo de *"conversação didática orientada"* que se encontra baseada em sete postulados:

> O sentimento de que existe uma relação pessoal entre os estudantes e os professores promove o prazer no estudo e a motivação do estudante.
> - Este sentimento pode fomentar-se mediante um material autoformativo bem desenvolvido e uma adequada comunicação de dupla via.
> - O prazer intelectual e a motivação para o estudo favorecem o cumprimento dos objetivos da aprendizagem e o uso de métodos e procedimentos apropriados.
> - A atmosfera, a linguagem e as convenções de uma conversação amistosa favorecem sentimentos de relação pessoal conforme o primeiro postulado.
> - As mensagens enviadas e recebidas em forma de diálogo são comparativamente mais fáceis de compreender e memorizar.
> - O conceito de conversação pode ser facilmente identificado com bons resultados através dos meios de que dispõe a educação a distância.
> - O planejamento e a orientação do trabalho, desenvolvidos pelo estudante ou pela instituição, são necessários para o estudo organizado, caracterizado por objetivos explícitos e implícitos (HOLMBERG, 1980, p.47).

A formulação de Holmberg, datada da década de 1980, quando ainda não havia a disseminação do uso da Internet, deve ter tido como base os textos impressos e parece contemplar, em grande medida, as discussões mais atuais acerca da mediação pedagógica e a necessidade de sua presença nos textos escritos especificamente para essa modalidade de educação.

Para falar da mediação pedagógica nos textos escritos é importante avocar Gutierrez e Prieto (1994) quando enfatizam que

> *Nos sistemas de educação a distância, a mediação pedagógica acontece por meio dos textos e outros materiais postos à disposição do estudante. Isso supõe que os mesmos sejam pedagogicamente diferentes dos materiais utilizados na educação presencial (GUTIERREZ e PRIETO, 1994, p.62).*

O texto didático escrito, na opinião da grande maioria dos especialistas em EaD é, de fato, o suporte básico de qualquer curso na modalidade a distância, pois constitui a forma mais antiga e, ao mesmo

tempo, mais presente, de facilitar a interação do estudante com o professor no processo de ensino e aprendizagem.

Para Fainholc (1999, p.82), a elaboração de materiais impressos que sejam realmente interativos é um dos maiores desafios para a educação a distância. É, portanto, tarefa dos que elaboram esses materiais: a) criar conteúdos significativos, motivantes, pertinentes e atualizados e b) prover estratégias cognitivas que desenvolvam no sujeito a autonomia e o fortalecimento do diálogo, através de diversas atividades didáticas.

Aretio (1994), ao tratar dos modelos teóricos de elaboração de material didático, traz a discussão sobre a "conversação didática orientada" anunciada por Holmberg (1980). Este autor considera que um curso ou disciplina para se converter em uma autêntica "conversação didática orientada" deve apresentar o tema a estudar, numa linguagem clara e coloquial com uma moderada densidade de informações. Deve também aconselhar e orientar o estudante sobre o que tem de fazer e o que deve evitar; convidar o estudante à troca de opiniões, a fazer perguntas, a avaliar. Diz que deve ser usado um estilo pessoal, incluindo pronomes pessoais e possessivos, indicando as mudanças de assuntos de forma explícita, utilizando tipos gráficos diferenciados.

Fiorentini (2003), com base em Jenkins (1990), afirma que

> *no afã de produzir bons materiais para o ensino a distância, nem sempre nos baseamos em pesquisas sólidas. Por isso continuamos convivendo com certos dogmas ou procedimentos, como um ritual, sem apoiá-lo em reflexões mais profundas, preservando a influência de um substrato condutista que costuma impregnar algumas propostas de elaboração de materiais didáticos (FIORENTINI, 2003, p.30).*

É possível inferir que há que se fazer um esforço para que os textos produzidos na modalidade de EaD tornem-se mais abertos, mais flexíveis, superando a tradição expositivo-descritiva e possibilitando múltiplas relações, conexões, redes. Os estudantes devem ter possibilidade de serem co-autores e co-produtores, vivenciando uma condição de participação ativa, num processo comunicativo dialógico, bidirecional. (FIORENTINI, 2003)

Paulo Freire, apesar de nunca ter escrito especificamente para processos educativos na modalidade de EaD, nos premia com lições importantes sobre o ensinar e o aprender, que podem ser consideradas importantes para os autores dos textos didáticos escritos para a modalidade em questão. O autor reconhece que "um dos sérios problemas que temos é como trabalhar a linguagem oral ou escrita associada ou não à força da imagem, no sentido de efetivar a comunicação que se acha na própria compreensão ou inteligência do mundo" (FREIRE, 1998, p.133).

Não é difícil depreender a complexidade que envolve o ato de escrever um texto em que as

> *dimensões pedagógicas relacionadas aos desafios da mediação tecnológica no que se refere à concepção e elaboração de textos escolares escritos considerando os espaços de relações complexas, geradores de um entramado de enunciações sobre a ciência, a didática, o ensino, a aprendizagem, a sociedade, uma verdadeira rede da qual emergem comunicação e saber, marcas de valor, ação participação social dos professores e dos estudantes. (FIORENTINI, 2003, p.15).*

Fica claro, após ouvir esses autores, que a mediação pedagógica, ao que tudo parece indicar, somente poderá ocorrer quando o professor-autor conseguir captar na alma de seus estudantes, suas idiossincrasias, suas histórias, desvelando a compreensão dos conteúdos, ou seja, quando professores autores e estudantes conseguirem se apropriar dos conteúdos para que se estabeleça uma verdadeira comunicação, um verdadeiro diálogo, uma verdadeira mediação pedagógica.

Competência metagenérica

Diante desse conhecimento, fica claro que um novo desafio está sendo exigido do docente universitário incluído nos processos de educação a distância, denominado neste trabalho de professor-autor. Ao realizar um estudo pormenorizado de textos didáticos escritos para a educação a distância, em nosso curso de doutoramento e ao longo da minha vivencia em contextos dessa modalidade de educação, venho constatando as imensas dificuldades por que passa o professor-autor, no processo de concepção e elaboração desses textos. Pelo que tenho observado, os docente, no papel de professor-autor de TDE-EaD ainda necessitam desenvolver, com maior eficácia, o que Kock (2006) denomina competência *metagenérica.* A autora defende a idéia de que essa competência possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais, pois tanto orienta a produção de nossas práticas comunicativas, como a nossa compreensão sobre os gêneros textuais efetivamente produzidos. Ao que tudo parece indicar, o professor-autor tem escrito os TDE-EaD de forma intuitiva, com base em sua vivência de professor do ensino presencial. Não deixando de considerar a importância dessa experiência de docência universitária em que o professor escreve muito mais para os seus pares do que para seus alunos, considero que há uma necessidade premente de que ele construa uma competência metagenérica, no intuito de produzir um texto com as características próprias daquele gênero. Kock (2004, p. 166) afirma que "os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais". Afirma ainda que os gêneros constituídos em situações cotidianas como diálogo, telefonema, bilhete, carta, conversação face a face são dominados a princípio pelos indivíduos. Entretanto, a aquisição de gêneros que se relacionam a esferas mais complexas, mediados pela escrita e "apresentando formas composicionais mais complexas, depende,

normalmente, de uma instrução formal". (idem). Assim o professor-autor ao elaborar esses textos deve fazê-lo com o entendimento de que o gênero mediacional trata-se de um gênero constituído de características de uma aula presencial, onde as relações se dão face a face e que possuem estratégias que representam por meio da por meio da linguagem escrita

> *um contexto de sala de aula virtual, onde o autor (professor virtual) na organização textual coesa e coerente, exponha, explique, reitere conteúdos temáticos, voltados para a formação, qualificação de um destinatário específico, um estudante do contexto de educação onde o professor não atua como mediador diretamente na aprendizagem do aluno. (SOUSA, p.112, 2001)*

Na busca de entender a concepção e as formas de elaboração do TDE-EaD e, em que medida podem vir a cumprir o papel de possibilitar uma mediação pedagógica, de base interacional, dialógica e envolvente, realizei uma análise, por ocasião do meu curso de doutorado, de um *corpus* constituído de três textos da disciplina Didática que foram escritos para cursos na modalidade de educação a distância.

A análise foi realizada com base em Bakhtin (2003), Koch (2006), Hyland (1998), Marcuschi (1983, 2005), entre outros autores, e teve por base dois aspectos fundamentais que devem se fazer presentes em TDE-EaD: a) estratégias de processamento didático e b) estratégias linguístico-discursivas.

As estratégias de processamento didático dizem respeito à organização do TDE-EaD, fazendo com que se aproxime, na medida do possível, de uma disciplina do ensino presencial instituída pela academia, apresentando mecanismos semelhantes àqueles utilizados pelo professor para desenvolver seu trabalho docente, e capazes de possibilitar a ocorrência de mediação pedagógica com o seu aluno.

Podem ser citadas algumas estratégias didáticas essenciais para que um TDE-EaD constitua, em grande medida, uma disciplina com seus respectivos componentes, como: a) auto-apresentação do professor-autor; b) a realização da contextualização da disciplina no curso, estabelecendo relações com outras disciplinas; c) a formulação de objetivos, d) a apresentação de uma visão global dos conteúdos, formando um conjunto de informações que, com base em Marcuschi (1983) estão sendo denominados de elementos contextualizadores. Outros recursos didáticos foram ainda considerados nesta análise como: e) a apresentação de situações problematizadoras; f) a elaboração de orientações para leituras de aprofundamento e g) a apresentação de atividades de sistematização/ avaliação.

As estratégias linguístico-discursivas, por sua vez, são recursos que os professores-autores utilizam ao escrever TDE-EaD de modo a torná-lo interacional, dialogal e envolvente, condições essenciais para a ocorrência de mediação pedagógica. Fez-se necessário, na análise realizada, buscar conhecer algumas

dessas estratégias mesmo sabendo que, no complexo mundo da língua portuguesa, seria impraticável exaurir uma discussão acerca desses elementos que venham possibilitar a presença dessas condições nos textos. Assim, foram selecionadas três estratégias linguístico-discursivas que consideramos as mais denotáveis, que saltam à vista, aquelas que devem ser percebidas, não somente pelos professores-autores que dominam as entranhas da nossa língua, mas por aqueles que trabalham os conteúdos advindos dos vários campos de conhecimento e também pelos estudantes-leitores. São elas: a) os marcadores metadiscursivos (Hyland,1998); b) a intertextualidade e c) elementos que contribuem para o desenvolvimento de capacidades argumentativas.

Considerações Finais

Podemos afirmar que a análise realizada desembocou numa questão específica: o papel do professor-autor e as formas de concepção e elaboração dos textos, o que fez a análise voltar-se fortemente para a questão da competência metagenérica. Podemos chegar à conclusão de que o professor-autor não deve perder de vista a constante preocupação que deve cercar todo o processo de concepção e elaboração dos TDE-EaD, no intuito de direcioná-lo sempre para a ocorrência de um processo que seja interacional e dialógico. Embora não haja, e nem poderia haver, um modelo ideal, uma uniformidade na forma de escrever de elaborar esses textos, o que parece ser imprescindível é que os professores-autores não podem deixar de considerar que os TDE-EaD devem

a) ser elaborados utilizando-se de estratégias de processamento didático e b) estratégias linguístico-discursivas

b) trazer em sua concepção e elaboração um "clima dialógico" proveniente de um discurso interacional e envolvente que venha a possibilitar a ocorrência de mediação pedagógica;

c) ser elaborados contemplando a utilização de estratégias que caracterizam o que Sousa (2001) sugere denominar gênero mediacional;

d) ser produzidos para um determinado estudante-leitor, destinatário privilegiado, cujo perfil deve ser motivo de atenção especial;

e) levantar questões que privilegiem o trabalho dos conteúdos a partir dos conhecimentos prévios do aluno, de seus contextos de vida, criando situações problematizadoras.

Faz-se necessário destacar, enfim, que a análise empreendida acerca das estratégias que foram suscitadas não tem a pretensão de esgotar as possibilidades da existência de outros elementos que certamente podem vir a ser objeto de análise nos TDE-EaD.

O conhecimento acerca do gênero mediacional, certamente, deve fazer parte da preocupação dos docentes envolvidos em processos de educação a distância. Por se tratar de um gênero secundário, ou

seja, de um gênero pertencente a uma esfera de comunicação mais elaborada, da qual faz parte o texto escrito, faz-se necessário o investimento na formação continuada desses docentes , em contextos formais, no sentido de que ao elaborarem um TDE-EaD o façam a com preocupação de torná-lo um texto claro e dialógico e com o entendimento de que os elementos considerados por Bakhtin (2003), o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, sejam de pleno domínio do professor-autor, o que em última instância constitui a competência metagenérica.

Referências

Aretio, L. Garcia (1994). *Educación a distancia hoy***.** Madrid: UNED.

Bhatia, V.K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.

Bakhtin, Mikhail (2003). *Estética da criação verbal***.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Brandão, H. H. Nagamine (2004). Gêneros do discurso: unidade e diversidade. Polifonia - *Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem* – Mestrado, No. 8. Cuiabá, MT: Editora UFMT.. Disponível em <http://cpd1.ufmt.br/meel/polifonias.php>. Acesso em: 25 maio 2009.

Cunha, Doris A. (2000) Noção de gênero: algumas evidências e dificuldades. *Revista do GELNE*, Vol. 2, N. 2, 2000. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano2_no2_sum.htm>. Acesso em 02 mar 2009.

Cunha, Doris A.(2007) Funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião**.** In: Dionísio, A. P; Machado, A. R; Bezerra, M. A. *Gêneros textuais & Ensino***.** 5ª Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 166-179.

Dalben, Angela. I. F. (2005). O módulo didático**:** uma tecnologia para a Ead. In: *Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.* Recife: UFPE.

Fainholc, Beatriz (1999). *La Interactividad en la educacion a distância.* Buenos Aires: Paidós.

Fiorentini, Leda. M. R. (2003). A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos.In: Fiorentini, Leda M. R; Moraes, R. A. Linguagens e interatividade na educação a distância. Rio de Janeiro: DP&A,. p. 15-50.

Fiorin, Jose Luis (2006). *Introdução ao pensamento de Bakhtin***.** São Paulo: Ática.

Freire, Paulo (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Hyland, Ken (1998). Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse. In: *Journal of curriculum studies*. Vol 30, 437-455.

Holmberg, Börje (1980). *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Buenos Aires: Kapelusz,.

Koch, Ingedore. G. V. (1995) *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.

_____ (2000) *Desvendando os segredos do texto.* São Paulo: Cortez.

_____ (2006) *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes.

Koch, Ingedore. V; Elias, V. M. (2006) *Ler e compreender os sentidos do texto***.** São Paulo: Contexto.

Marcuschi, Luiz. A. **(**1983). *Lingüística de texto: o que é e como se faz?*. Recife: UFPE.

_____(2005). O diálogo no contexto da aula expositiva In: Preti, D. *Diálogos na fala e na escrita***.** São Paulo: Associação Editorial Humanitas**,**. p. 45-83.

Sousa, Rosineide M. (2001). *Gênero textual mediacional: um texto interativo e envolvente na perspectiva de um contexto específico.* Dissertação (Universidade de Brasília).

_____ (2006). *Gênero discursivo mediacional, da elaboração à recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica.* Tese de Doutorado (Universidade de Brasília)

8.4.

Título:

A cábula: um processo de construção do conhecimento

Autor/a (es/as):

Almeida, Maria Emilia Bigotte de [Instituto Superior de Engenharia de Coimbra/Portugal]

Pessoa, Maria Teresa R. [Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação /Coimbra/Portugal]

Resumo:

Muito embora o ensino secundário forneça as competências necessárias na progressão de estudos no nível superior, são constatadas algumas dificuldades em conceitos básicos essenciais à aprendizagem dos conteúdos programáticos das unidades curriculares associadas ao Cálculo Infinitesimal e Integral, incluídas na formação de base das licenciaturas em Engenharia.

Para colmatar algumas lacunas existentes muitos docentes do ensino superior da Área Científica de Matemática têm adoptado, ao longo dos anos, material de apoio às aulas (teóricas, teórico-práticas e práticas) nos momentos de avaliação sumativa, que consiste na disponibilização, para consulta, de um conjunto de tabelas que integram algumas regras, fórmulas e conceitos necessários na aplicação dos novos conhecimentos - *TABELAS DE MATEMÁTICA*. No entanto, a regular constatação de aditamentos de notas complementares e de conceitos cruciais apensos pelos alunos naqueles recursos evidenciam uma notória dificuldade de interpretação dos conteúdos apresentados. Estes factos conduzem a uma reflexão contextualizada e levam-nos a questionar se os materiais de consulta disponibilizados pelos docentes são adequados e respondem efectivamente às necessidades identificadas.

Neste contexto, procedeu-se à substituição das *TABELAS DE MATEMÁTICA* fornecidas pelos docentes, por um material de consulta, construído pelos alunos, a que se chamámos *CÁBULA*,

utilizado nos 4 momentos de avaliação sumativa intercalar, integrados na modalidade de avaliação distribuída introduzida na Unidade Curricular de Análise Matemática I ministrada na licenciatura de Engenharia Informática do Instituto Superior de Engenharia de Coimbra(ISEC).

Este estudo exploratório, enquadrado numa investigação mais ampla que tem por finalidade a compreensão do pensamento matemático dos alunos e das estratégias que são usadas para a resolução de problemas, teve por objectivo específico percepcionar quais os apoios que os alunos necessitam em termos matemáticos e se os apoios que constroem como auxiliares para a resolução dos problemas revelam raciocínios adequados ou se, por contrário, acusam lacunas básicas que carecem de ser resolvidas com programas de supressão dos hiatos de formação reconhecidos.

1. Introdução

Na década de 90, a qualidade da aprendizagem no Ensino Superior surgiu na reflexão da comunidade científica como assunto decorrente de um maior aprofundamento dos sistemas democráticos. Cumulativamente, assiste-se a um crescente número de estudantes a frequentar este nível de ensino que evidenciam uma diversidade de características pessoais e motivacionais. Paralelamente estes acedem através de modalidades muito diferentes (Cursos Cientifico-Humanísticos, Cursos Profissionais, Tecnológicos, Cursos de Especialização Tecnológica (CET), Maiores de 23) o que implica novos desafios às instituições politécnicas e universitárias, exigindo-lhes uma capacidade de adequação dos seus espaços, tornando-os cada vez mais atrativos e competitivos, capazes de motivar um público tão heterogéneo, fruto das suas necessidades e expectativas. Neste sentido, as escolas do ensino superior têm vindo a trilhar um processo para a captação deste público heterogéneo, que lhes permite efetivamente ter mais alunos, mas tornando inevitável uma atenção redobrada na definição de meios alternativos para complementar a formação de alguns dos perfis admitidos.

Não menos importante, decorrente da determinação em continuar a desenvolver a qualidade da formação no ensino superior surge a necessidade de uma maior atenção para o insucesso escolar, tornando a promoção do sucesso num objetivo fundamental da ação das instituições. Embora na última década muitos tenham sido os estudos que pretendem percecionar a realidade do insucesso escolar no Ensino Superior conduzindo a investigações que procuram conhecer, de modo aprofundado, a forma como se processa a aprendizagem dos estudantes neste nível de ensino, falta ainda desenvolver alguma análise sobre as relações entre os métodos de ensino e a forma como os alunos aprendem (Chaleta, E. et al., 2005).

Simultaneamente, as alterações curriculares no ensino superior, introduzidas pela implementação do processo de Bolonha, impuseram aos docentes uma maior capacidade crítica, uma maior reflexão

quanto à sua prática pedagógica e um constante ajustamento dos percursos pedagógicos às dificuldades e às características particulares dos seus alunos no que concerne à construção significativa do conhecimento no sentido de se estabelecerem estratégias para melhorar as aprendizagens dos alunos (veja-se, a este propósito, o documento "Melhorar as competências para o século XXI: Uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar" (SEC, 2008)).

Com efeito, ao centrar no aluno o processo ensino/aprendizagem, emerge a necessidade de se fazer convergir a aplicação de estratégias de difusão de informação e de modelos de comunicação aos interesses, motivações e estilos de aprendizagem dos alunos para que as mudanças de atitude e de comportamento face ao ensino revertam em aprendizagens mais significativas e, por conseguinte, conduzam a um maior sucesso escolar.

No que concerne à Matemática têm surgido, cada vez mais, para o debate as questões ligadas ao insucesso no ensino das engenharias e a sua relação com o desenvolvimento das competências à saída do ensino secundário. Frequentemente são constatados os fracos resultados dos alunos nos exames nacionais do ensino básico e secundário/acesso ao ensino superior e no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Muito embora Portugal se aproxime, gradualmente, da média observada no PISA, que se situa nos 496 pontos, as ligeiras melhorias que se evidenciam não alteram a constatação de facto de que os estudantes, que acedem ao ensino superior têm, em geral, dificuldades em conteúdos básicos e elementares de Matemática, o que poderá ser assumido como uma das causas do abandono às aulas e às avaliações e, por conseguinte, das altas taxas de reprovação.

Esta insuficiente preparação com que a maioria dos alunos acede ao ensino superior, não sendo situação exclusiva do ensino português (note-se que em 1998 o grupo de trabalho de Matemática, Sociedade Europeia para o Ensino da Engenharia (SEFI), reunido na Finlândia já abordava o declínio de competência de entrada de alunos) é agravada pela referida heterogeneidade na formação à entrada das licenciaturas em Engenharia.

Os elevados índices de reprovação e de abandono nas unidades curriculares, consideradas ciências de base, ministradas nas licenciaturas de Engenharia, nomeadamente nas referentes ao Cálculo Diferencial e Integral, têm evidenciado a necessidade de questionar sobre quais as metodologias e estilos de ensino aplicados e quais os ambientes de aprendizagem utilizados que melhor permitem uma corresponsabilização dos alunos no processo educativo e que podem estar relacionados com o seu sucesso escolar.

Não obstante todo este esforço, tem-se verificado que os alunos não têm correspondido às expectativas, continuando a notar-se, quer um elevado índice de reprovação quer, elevadas taxas de abandono (tanto às aulas como às avaliações finais e intermédias). No entanto, a importância da Matemática e o seu papel estruturante enquanto ciência de base e ferramenta de suporte a um

raciocínio lógico e estruturado, indispensável às áreas da Engenharia, tem propulsionado a tentação dos docentes aceitarem, como normal, aquela situação.

Neste contexto foi constituído o Grupo de Investigação em Didática da Matemática na Engenharia, GIDiMatE, integrado na Área Científica de Matemática do Departamento de Física e Matemática (DFM) do Instituto Superior de Engenharia de Coimbra (ISEC), que, entre outras iniciativas, pretende desenvolver o projeto de investigação-ação "*CAME-Compreender as Aprendizagens para Melhor Ensinar"* que procura descrever e compreender o fenómeno do insucesso escolar da Matemática no ensino da Engenharia, aprofundar o conhecimento das causas do constatado abandono escolar e desenvolver estudos que permitam melhor perceber como, onde e porque os alunos aprendem ou não aprendem Matemática para que se proceda à definição de estratégias no processo de ensino que conduzam a aprendizagens mais significativas dos alunos. Em consequência, torna-se emergente o conhecimento sobre a forma como se processa a aprendizagem dos estudantes, para que seja possível estabelecer relações entre os métodos de ensino e a forma como os alunos aprendem e, construir ambientes de aprendizagem que corresponsabilizem todos os intervenientes (docentes, discentes e responsáveis pelas organizações).

Este estudo exploratório, enquadrado nesta investigação mais ampla que tem por finalidade a compreensão do pensamento matemático dos alunos e das estratégias que são usadas para a resolução de problemas, teve por objetivo específico percecionar quais os apoios que os alunos necessitam em termos matemáticos e se os apoios que constroem como auxiliares para a resolução dos problemas revelam raciocínios adequados ou se, por contrário, acusam lacunas básicas que carecem de ser resolvidas com programas de supressão dos já reconhecidos hiatos de formação (Bigotte et al,2012).

2.Aprendizagem da Matemática nas Licenciaturas em Engenharia

Tendo por base os resultados académicos, no 1º semestre do ano 2010/2011, dos alunos do 1º ano de Engenharia Informática na Unidade Curricular de Análise Matemática I, concluiu-se que dos 432 alunos inscritos, somente 131 alunos se apresentaram a avaliação, ou seja, efetivaram a sua presença em pelo menos uma prova, o que corresponde a uma taxa de 30,3%. Em alternativa aos tradicionais exames, normal e de recurso, foi proposto que os alunos pudessem integrar a avaliação distribuída que consistia em dividir a matéria em duas partes, cada uma com uma cotação de 10 valores e sem exigência de mínimos a atingir, sendo que na época de exame o aluno poderia optar pela realização de uma só das partes, preservando a nota obtida na outra. Adicionalmente a esta componente sumativa, os alunos poderiam ainda inserir uma componente contínua (total máximo 4 valores), constituída por uma conjunto de trabalhos realizados individualmente, quer propostos com prazos de entrega pré-fixados quer realizados nas aulas teórico-práticas. Esta componente de avaliação era aplicada em função de

critérios específicos atribuídos a cada turma teórico-prática e da responsabilidade de cada docente titular de turma.

Feita uma simples abordagem aos resultados obtidos no 1º semestre, evidenciada neste trabalho como uma das justificações para as escolhas efetuadas à metodologia aplicada neste estudo, concluiu-se que a distribuição dos alunos aprovados no universo de alunos avaliados registou maior percentagem nos alunos que optaram pela avaliação distribuída (81,3%), sendo de 14,3% e 39,6% nos que optaram, respetivamente, por exame normal e de recurso. A taxa final de aprovação, segundo os alunos avaliados, situa-se nos 61,8%, o que evidencia claramente uma taxa ainda não satisfatória em termos de sucesso escolar.

Fazendo uma breve incursão aos resultados obtidos nas unidades curriculares similares integradas noutras licenciaturas, e devidamente analisadas (Bigotte et al,2012) constatamos que também é comummente aceite que os alunos obtêm melhores resultados nos processos que incluem avaliações distribuídas, registando-se no entanto uma elevada taxa de abandono ao longo desta modalidade de avaliação.

No entanto, a fraca participação dos alunos no processo de avaliação curricular em algumas licenciaturas (figura 1) pode levar-nos a enunciar um conjunto de questões que se prendem com a caracterização dos alunos que frequentam e participam nos modelos de avaliação propostos pelos docentes.

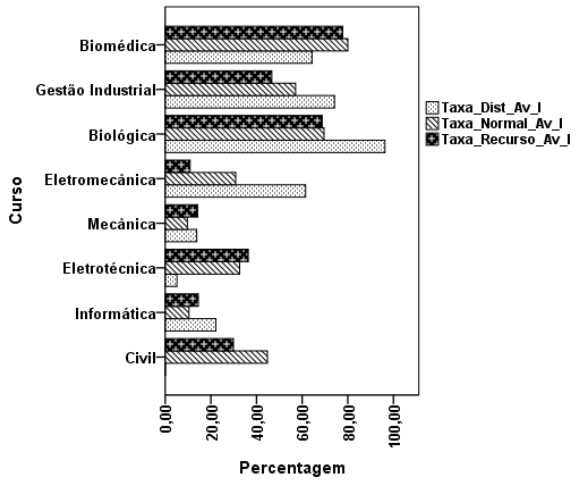


Figura 1 : Distribuição de presenças na avaliação segundo o número de incritos

Assim, o sucesso na unidade curricular não poderá ser analisado unicamente na perspetiva das percentagens obtidas, mas cada vez mais se coloca a debate, questionar sobre quais as estratégias de ensino/aprendizagem a aplicar, que visem atingir os alunos que não se submetem às provas de avaliação e compreender as consequentes razões que os conduziram a esse abandono.

3.A metodologia

A situação em observação tem como objetivo analisar e apreender a dinâmica dos processos de aprendizagem e as suas relações com os métodos de ensino aplicados pelos docentes no ensino superior, tendo-se por tal optado por uma abordagem de estudo de caso devido ao grau de complexidade que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes.

A docente responsável pela Unidade Curricular na qual incidirá o estudo exploratório é uma das investigadoras envolvidas, que tem ao longo dos anos de lecionação refletido sobre a sua prática pedagógica e questionado sobre quais as estratégias de ensino e aprendizagem que mais se adequam aos alunos que frequentam a Licenciatura em Engenharia Informática. Uma vez que, subjacente ao estudo, reside uma motivação para compreender as práticas e aprender como as melhorar a partir dos efeitos das mudanças introduzidas, a investigação-ação foi o tipo de pesquisa científica que se adotou na abordagem do problema do insucesso da Matemática, no ISEC.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que não é definida à priori, com resultados e hipóteses já esperados, mas antes, suscita e mantém a atenção, o cuidado de quem pesquisa no que concerne ao fenómeno investigado. O desenho de investigação escolhido inicia o estudo com uma abordagem geral, ao invés de um plano detalhado, permitindo a acomodação de questões que emergem à medida que o estudo avança.

A justificação para esta forma de investigação fenomenológica é que a compreensão é adquirida sobre como os indivíduos estruturam os seus pensamentos e formam as suas experiências e perceções de experiência (van Manen, 1990). Neste estudo específico, foi elaborado um desenho de pesquisa qualitativa e foram, simultaneamente, utilizados métodos teóricos de base (design emergente, amostragem teórica, análise comparativa constante, saturação teórica, teórico e sensibilidade). A interpretação dos dados adotada utiliza a análise comparativa constante (Glaser & Strauss, 1967).

3.1.O contexto

Na tentativa de colmatar o insucesso detetado ao longo dos anos, nas unidades curriculares de Matemática, ministradas no 1º ano, a Comissão Cientifica da Secção de Matemática Departamento de Física e Matemática do ISEC implementou, no ano letivo 2002/2003, a experiência pedagógica "Disciplinas Deslizantes" a qual, após análise e correções introduzidas no sentido de otimização de recursos e melhoramento de resultados, passou a integrar a distribuição de serviço docente, nos seguintes pressupostos:

-as unidades curriculares deslizantes funcionam em semestre alternativo, em complemento do programa curricular da licenciatura

-o universo dos alunos destinatários é a totalidade dos alunos com a unidade curricular em atraso;

-só são admitidos a exame os alunos que tiverem frequentado um mínimo de 60% da totalidade das aulas (teóricas, teórico-práticas e práticas). Esta condição não é aplicável aos alunos que tenham obtido aprovação no 1º semestre do correspondente ano letivo, à unidade curricular de Matemática Elementar ou estudantes abrangidos pela lei 105/2009 de 14 de Setembro de 2009 (trabalhador-estudante).

Em virtude de estas Unidades Curriculares funcionarem em semestre alternativo, em regime cumulativo ao plano de estudos da licenciatura, a análise dos comportamentos dos alunos, dada pelos anos anteriores, face à obrigatoriedade de presenças efetivas, leva a concluir que a taxa de admitidos à avaliação final é inferior à observada no semestre em que a unidade curricular está incluída, cenário que facilita a aplicação de estratégias de ensino mais próximas das efetivas necessidades dos alunos. Com efeito, a introdução do fator "presença mínima obrigatória às aulas" é determinante em qualquer estudo associado à didática uma vez que permite um acompanhamento mais próximo dos alunos na perceção das suas dificuldades e constrangimentos, e a introdução de alterações de rota sempre que se verifique oportuno e essencial.

Foi na unidade curricular de Análise Matemática I, a funcionar no 2º semestre em regime deslizante no ano letivo 2010/2011, ministrada na Licenciatura em Engenharia Informática do Instituto Superior de Engenharia de Coimbra, que incidiu este estudo preliminar.

3.2.Hipóteses de investigação

A Unidade Curricular de Análise Matemática I, à semelhança das restantes unidades da Área Científica de Matemática, no âmbito da formação inicial das licenciaturas de Engenharia, tem por objetivo essencial a preparação do aluno para o Cálculo Infinitesimal Básico, tanto para o cálculo integral e suas aplicações práticas como para a abordagem da resolução de equações diferenciais, recorrendo à utilização de software específico para a manipulação dos temas abordados. O aluno ao adquirir os conhecimentos a ministrar na unidade curricular de Análise Matemática I desenvolverá competências de abstração, demonstração, de modo a poder identificar, analisar e resolver problemas fundamentando a argumentação da solução proposta. A Matemática é uma ciência fortemente hierarquizada, pelo que os conceitos matemáticos, devido à sua natureza intrínseca, são apreendidos de forma progressiva, sendo que só ao longo do tempo é que o aluno poderá perceber a coerência interna de cada assunto ou a razão de ser de cada conceito.

Muito embora o programa curricular do ensino secundário oriente para a aquisição das competências necessárias na progressão de estudos no nível superior, são constatadas algumas dificuldades em

conceitos essenciais à aprendizagem dos conteúdos programáticos destas unidades curriculares, incluídas na formação de base das licenciaturas em Engenharia.

Para colmatar algumas lacunas existentes, os docentes têm utilizado, ao longo dos anos, material de apoio às aulas (teóricas, teórico-práticas e práticas) nos momentos de avaliação sumativa que consiste na disponibilização, para consulta, de um conjunto de tabelas que integram algumas regras, fórmulas e conceitos necessários na aplicação dos novos conhecimentos. A adoção deste material-*TABELAS DE MATEMÁTICA* é assumida por todos os docentes da Área Científica de Matemática e aplicado a todas as Unidades Curriculares associadas ao Cálculo Diferencial e Integral, ministradas nas várias licenciaturas de Engenharia, independentemente, das características específicas de cada uma.

No entanto, a regular constatação de aditamentos de notas complementares e de conceitos cruciais apensos pelos alunos naqueles recursos evidenciam uma notória dificuldade de interpretação dos conteúdos apresentados nas *TABELAS*. Estes factos conduzem a uma reflexão contextualizada e levam-nos a questionar se os materiais de consulta disponibilizados pelos docentes são adequados e respondem efetivamente às necessidades identificadas.

3.3.Participantes

Tendo por base os resultados da avaliação do 1º semestre, que indiciava uma maior taxa de aprovação nos alunos que tinham optado pela avaliação distribuída, introduziu-se, no 2º semestre do ano letivo 2010-2011, na Unidade Curricular de Análise Matemática I, regime deslizante, uma nova modalidade na avaliação curricular que permitia a realização de 4 mini-testes, cada um com cotação de 5 valores, em alternativa à época normal, sem mínimos exigidos a atingir em cada uma das partes.

Os participantes neste estudo são o total de alunos inscritos naquela modalidade de avaliação e sujeitos às condições de admissão a exame (obter pelo menos 60% de presenças efetivas, exceto no caso dos trabalhadores estudantes) da Unidade Curricular de Análise Matemática I, regime deslizante(AMI-des).

A amostra é constituída por 32 indivíduos, 4 do sexo feminino e 28 do sexo masculino, proporção representativa no universo dos alunos de Engenharia Informática, uma vez que se trata de uma licenciatura essencialmente procurada por alunos do género masculino.

3.4.Instrumentos

Conjugando a eventual necessidade de reformular as *TABELAS*, com a evidência manifestada pelos alunos na insuficiência/inadequação dos conteúdos nelas constantes, foi decidido efetuar um estudo exploratório na unidade curricular AMI-des, que teve por objetivo compreender como os alunos

pensam, em termos matemáticos e como se estabelecem as aprendizagens de nível superior que queremos implementar. Por outro lado, manifesta-se como fundamental compreender as dificuldades dos alunos no raciocínio matemático e quais as estratégias, por eles adotadas para a sua resolução.

Neste contexto, procedeu-se à substituição das *TABELAS DE MATEMÁTICA* fornecidas pelos docentes, por um material de consulta, construído pelos alunos, a que se chamámos *CÁBULA*, utilizado nos momentos de avaliação sumativa intercalar, integrados na modalidade de avaliação distribuída introduzida na Unidade Curricular o qual deveria cumprir as seguintes regras

-não exceder uma folha A4(frente e verso);

-ser manuscrito pelo próprio aluno, não sendo aceites cópias de outros materiais nem documentos que tenham sido realizados por recurso informático;

-incluir toda a informação que o aluno entendesse relevante para a realização da prova, tendo em consideração a matéria a ser avaliada, uma vez que não seria permitida a consulta de qualquer outro registo.

3.5.O procedimento

A *CÁBULA* foi construída pelos próprios alunos e a sua elaboração teve de seguir algumas regras que foram divulgadas atempadamente na plataforma MOODLE, ambiente utilizado pelos docentes afetos à Unidade Curricular AMI-des e pelos respetivos alunos participantes, sempre que ocorria um momento de avaliação intercalar. Através de notícia endereçada a todos os inscritos, os alunos tomaram conhecimento das normas definidas para a construção e para a utilização do instrumento de apoio autorizado para consulta em substituição das tradicionais *TABELAS DE MATEMÁTICA.*

4. A análise dos dados

4.1. As categorias

Os dados apresentados neste trabalho fazem parte de uma investigação em fase de desenvolvimento que está a ser realizada sobre o tema da Matemática na Engenharia, com alunos de várias licenciaturas. Explorando os conteúdos que os alunos colocaram no auxiliar de apoio à realização da avaliação das suas aprendizagens encontra-se uma oportunidade para entender como eles apreendem essa experiência, quais são as suas dificuldades sobre a aprendizagem nesse contexto específico e como eles traduziram para a *CÁBULA* o que pode facilitar ou prejudicar o seu sucesso.

Os temas que serviram de base para os conteúdos transcritos na *CÁBULA* foram considerados como indutores suscetíveis de trazer as perspetivas dos alunos sobre quais os conceitos que correspondem às suas necessidades atuais e por eles identificadas como essenciais na avaliação das suas aprendizagens.

Assim, nesta investigação estamos interessados em analisar os conteúdos e identificar a sua organização emergente, e não separadamente categorizar as transcrições que os alunos fizeram aquando a construção do material de apoio.

Assim, após primeiro escrutínio das informações constantes nas produções realizadas pelos alunos nos textos de apoio, estas foram reunidas como um conjunto de dados. Seguidamente estabeleceram-se categorias mutuamente exclusivas a fim de identificar temas comuns e ideias subjacentes à construção dos conteúdos constantes nas *CÁBULAS*. As categorias emergentes foram justificadas por exemplos do material. Estas categorias foram discutidas e negociadas com outros docentes responsáveis por unidades curriculares de Cálculo Diferencial e Integral no sentido de chegar a um compromisso comum que originasse um primeiro conjunto de categorias e suas descrições. Um segundo momento da análise foi então realizado, a partir do qual foram estabelecidas categorias principais. No entanto, esta análise de conteúdo ainda não está completamente terminada, uma vez que a investigação decorre numa segunda etapa de recolha de dados, neste 2º semestre, do ano letivo de 2011/2012, na Unidade Curricular que funciona nos mesmos moldes, a fim de alcançar categorias mais distintas que possam guiar a análise dos dados adicionais e permitir uma compreensão mais completa dos fenómenos.

Na primeira fase de análise foi evidenciada a necessidade de se construírem as categorias em função dos conteúdos programáticos que estavam sujeitos à avaliação em cada um dos 4 testes intercalares. No entanto, depois de uma reflexão sobre as várias categorias construídas com base nas informações transcritas pelos alunos, e que pretendiam dar resposta às suas necessidades de apoio específico, sistematizaram-se nas seguintes:

A.Regras

Nesta categoria agruparam-se todos os conteúdos evidenciados na *CÁBULA* que transcreviam as várias regras constantes nas *TABELAS DE MATEMÁTICA*, sobre matérias ligadas diretamente ao Cálculo Diferencial e Integral, tais como:

-Primitivação imediata;

-Primitivação de funções trigonométricas;

-Primitivação de funções racionais;

-Técnica de primitivação por substituição.

Numa primeira leitura, constatou-se que os alunos integravam neste bloco de conteúdos, alguns conceitos que não tinham sido dados no curso, pelo que se entendeu por conveniente não tratar esses dados nesta classe mas incluí-los numa categoria separada.

B.Conceitos básicos/elementares essenciais

Esta categoria aglutinou inicialmente todas as informações que os alunos colocaram e que se reportavam a conceitos básicos e elementares essenciais à plena integração na Unidade Curricular de Análise Matemática I. Assim, evidenciaram-se as seguintes subcategorias:

-**Propriedades**, no que se refere à potenciação e à radiciação;

-**Operações**, que incluía a manipulação de frações e de polinómios, nomeadamente os casos notáveis da multiplicação;

-**Funções elementares** que abordavam o estudo (gráfico ou analítico) de funções trigonométricas, função exponencial e respetivas funções inversas;

-**Fórmulas trigonométricas**, onde se apresentavam relações da trigonometria;

-**Cónicas**, onde abordavam a representação das cónicas;

-**Outros,** que incluía toda e qualquer informação referente a conceitos básicos e elementares não constantes nas subcategorias anteriores.

É de referir, no entanto, que no desenvolvimento da análise, constatou-se que estes conceitos surgiam transcritos de várias formas: quer por apresentação textual das correspondentes expressões constantes nas *TABELAS DE MATEMÁTICA* quer por indicação de exemplos práticos ilustrativos do conceito a evidenciar. Assim, nesta categoria associaram-se somente os conteúdos considerados teóricos, onde se identificava a existência de nível de abstração, relegando para outra categoria todos as informações consideradas como exemplos particulares do conceito a evidenciar.

C.Conceitos de Cálculo Diferencial e Integral

Esta categoria surge numa linha de análise semelhante à anterior, dando particular enfâse aos conteúdos programados abordados e específicos de Análise Matemática I e direcionada sobretudo para a descrição da definição teórica dos conceitos, originando as seguintes subcategorias:

-**Calculo integral definido**: propriedades e Teorema Fundamental do Cálculo;

-**Integrais impróprios**: integral de 1ª e 2ª espécie, integrais mistos;

-**Aplicações do Cálculo Integral**: cálculo da medida da área, do volume de sólidos de revolução e comprimentos de curvas;

-**Equações Diferenciais**: equações diferenciais de variáveis separáveis e linear de 1ª ordem.

D.Resolução de exercícios

Nesta categoria enquadraram-se todas as transcrições que se consideraram tanto como exemplificações de algum conceito particular no âmbito dos conceitos considerados pré-requisitos como nos específicos da Unidade Curricular, dando origem à criação das seguintes subcategorias:

-**Conceitos básicos/elementares essenciais**;

-**Conceitos de Cálculo Diferencial e Integral**.

Uma vez que muitos dos exemplos evidenciados refletiam pequenas orientações próprias dos alunos que configuravam em informações muito particulares, entendeu-se por conveniente considerar uma terceira subcategoria "**Dicas**" que incluiria todas estas situações específicas as quais poderão, de forma muito particular, conduzir a um melhor conhecimento do processamento da informação assimilada pelo aluno.

E.Matéria não relacionada

Ao longo da leitura das *CÁBULAS* foram sendo detetadas algumas irregularidades que foram consideradas de interesse relevante para o estudo que se pretende realizar e que tem por finalidade a compreensão do pensamento matemático dos alunos e das estratégias que são usadas para a resolução de problemas. Estas não conformidades referiam-se a transcrições que não estavam relacionadas com a matéria dada (no teste ou mesmo ao longo da Unidade Curricular) ou que duplicavam informação constante noutra categoria. Consoante a origem destas transcrições foram assim constituídas três subcategorias:

-Com o teste;

-Com a matéria da Unidade Curricular;

-Redundante.

G.Organização

Além das características pessoais da informação incluída em cada uma das *CÁBULAS*, foi também notória a disposição personalizada como cada aluno organizou o respetivo conteúdo. Neste sentido, entendeu-se por oportuno considerar uma categoria que refletisse algumas particularidades comuns referente à organização do suporte de apoio legitimado para consulta no teste e relacionar as subcategorias aos vários estilos de aprendizagem dos alunos, tendo-se optado pelo modelo proposto por Felder e Silverman (Felder, R. M. & Silverman, L. K., 1988).

Este modelo de estilos de aprendizagem baseia-se na forma como um indivíduo prefere receber e processar a informação de modo a construir novos conhecimentos, atribuindo-lhe uma determinada classificação, e considera as preferências de aprendizagem em quatro dimensões: Sensorial/Intuitivo, Visual/Verbal, Ativo/Reflexivo, Sequencial/Global. As dimensões Sensorial/Intuitivo e Visual/Verbal referem-se aos mecanismos de perceção da informação, enquanto que as dimensões Ativo/Reflexivo e Sequencial/Global dizem respeito à maneira como a informação é processada e transformada em conhecimento.

Foi nestes os pressupostos, que se pretendeu construir as subcategorias tendo por base a especificação de cada uma destas dimensões. Esta abordagem levantou um conjunto de questões que, não sendo conclusivas, conduziram à determinação de nova exploração através de revisão de dados e de literatura.

4.2. Perceções dos alunos sobre a construção da *CÁBULA*

No sentido de se analisarem as perceções dos alunos relativamente às influências efetuadas nas aprendizagens e nos métodos de estudo face a aplicação desta nova estratégia proposta pela docente e utilizada em AMI-des foi passado um questionário (com formato da escala tipo *likert*, de cinco pontos, consoante o grau de concordância dos estudantes) que foi concebido de forma a recolher informação sobre três grupos de questões, uma das quais dizia respeito à avaliação relativa à utilização da *CÁBULA* na substituição das tradicionais *TABELAS DE MATEMÁTICA* (Bigotte,M.E.,Pessoa,M.T.,2011).

O questionário foi aplicado aos alunos que se apresentaram ao 4º e último teste integrado na avaliação distribuída. No sentido de se desenvolverem estudos complementares no âmbito das atitudes e comportamentos individuais dos alunos, que permitam um maior conhecimento da trajetória efetuada por cada um, foi solicitada a respetiva identificação, a título facultativo, sendo garantida a confidencialidade no tratamento e divulgação dos dados.

Os elementos recolhidos nesta análise assentam essencialmente nas respostas dos estudantes ao questionário, destinado a identificar as perceções dos alunos relativamente às influências efetuadas nas aprendizagens e nos métodos de estudo face a aplicação de uma nova estratégia, a *CÁBULA*, proposta pela docente e utilizada na Unidade Curricular de AMI-des.

Relativamente à preocupação deste estudo em compreender as atitudes, os comportamentos e as perceções face aos métodos de estudo, não só desenvolvidos pelos alunos como também propostos pelos professores concluiu-se que:

-os alunos suportam o seu estudo autónomo, fora da sala de aula, na resolução de fichas de exercícios organizadas pelo docente e na organização de apontamentos próprios. O recurso ao docente faz-se de forma esporádica e por insistência daquele, através da criação de espaços extra de atendimento e de apoio, num formato clássico de aula.

-os alunos consideram a necessidade de se substituírem as tradicionais *TABELAS DE MATEMÁTICA*, reconhecendo, no entanto, que a *"CÁBULA"* foi um instrumento que contribuiu para melhorar as suas aprendizagens.

5.Conclusões

De uma forma geral, o número reduzido de participantes integrados no estudo (n=32), originado pelas condições de exigência de percentagem mínima de presença de aulas, e a integração num sistema de avaliação distribuída constituída pela resolução de 4 minitestes, foram fatores que facilitaram a interação professor-aluno e permitiram a aplicação de novas estratégias de ensino e um maior conhecimento das dificuldades encontradas pelos alunos e das consequentes formas de superação.

Os elementos recolhidos neste estudo exploratório assentam na análise preliminar dos conteúdos das *CÁBULAS*, estratégia proposta pela docente e utilizada na Unidade Curricular de AMI-des no ano letivo 2010/2011. Não se pretendeu observar uma amostra representativa, mas obter, através de uma amostra por conveniência, elementos que possam enriquecer as perspetivas de investigação numa fase posterior, no sentido de reconstrução de categorias mais distintas que permitam uma melhor compreensão dos fenómenos. Assim, entendemos que as conjeturas evidenciadas neste estudo exploratório devam ser objeto de análise através de recolha de dados adicionais que estão a ser recolhidos neste semestre, num contexto de aprendizagem idêntico ao do estudo apresentado.

Aceitando-se que a aprendizagem é mais influenciada por aquilo que o estudante faz do que por aquilo que faz o professor (Biggs,2000) e que aprender matemática é a apreensão de conceitos, entendido como um processo de passagem do entendimento à compreensão realizando todas as etapas inerentes a cada estágio (Carvalho, 2007) torna-se importante compreender como os alunos pensam, em termos matemáticos, perceber as dificuldades no raciocínio aplicado e conhecer as estratégias adotadas para a sua resolução. Para o efeito será de extrema importância proceder à descrição das relações existentes entre os métodos aplicados nos domínios do ensino e as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

A construção de uma taxonomia própria à especificidade da aprendizagem da Matemática que identifique as dificuldades dos alunos e a consequente elaboração de um referencial que auxilie os alunos nas dificuldades diagnosticadas, poderão ser ferramentas que, uma vez validadas, venham a desenvolver nos alunos melhores e mais profundas aprendizagens.

Bibliografia

Biggs,J.(2000).Teaching for quality at university:what the students does. Buckingham:Society for Research into Higher Education.

Bigotte, M.E., Fidalgo, C., Rasteiro, D.M.L.D.(2012), Estilos de aprendizagem e estilos de ensino: Um contributo para o sucesso da Matemática nas licenciaturas de Engenharia Comunicação apresentada no XIX Colóquio AFIRSE: Revisitar os estudos Curriculares: onde estamos e para onde vamos?

Bigotte, M.E., Pessoa, M.T.(2011), Aprender matemática nas Licenciaturas de Engenharia:um estudo de caso.In Atas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagoxia (pp.3495-3503). Corunha: Universidade da Corunha (Cd-Rom)

Bigotte, M.E., et al.(2012), Projeto "ACAM - Avaliação de Competências/Ações de Melhoria".Comunicação apresentada no XIX Colóquio AFIRSE: Revisitar os estudos Curriculares: onde estamos e para onde vamos?

Carvalho. M.(2007). O ensino da Matemática. Acedido Fevereiro de 2011 de http://www.pb.utfpr.edu.br/comat/mcarvalho.pdf

Chaleta, E., Rosário, P., & Grácio, M. L. (2005). Atribuição causal do sucesso académico em Estudantes do Ensino Superior. In Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (pp. 819-826). Braga: Universidade do Minho (Cd-Rom).

Felder, R. M. & Silverman, L. K. (1988) "Learning and Teaching Styles in Engineering Education". *Engineering Education*, 78(7), 674-681.

Glaser, B.; Strauss, (1967).A. The discovery of grounded theory. New York: Aldene de Gruyter. 271p.

Kluber, T.E., Dionisio B. (2008)A fenomenologia e as suas contribuições para a educação matemática.Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v.3,n 1. pp.95-99

Tavares,J.,Bessa,J.,Almeida,L.Peixoto,E.Ferreira,J. (2003).Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior:estudo na Universiade dos Açores.Análise Psicológica,4,(XXI)(pp475-484)

van Manen, M. 1990, *Researching Lived Experience: Human Science for Action Sensitive Pedagogy*, State university of New York Press, Albany, New York.

Vasconcelos,R.,Almeida,L.,Monteiro,S.(2009).O insucesso e abandono académico na Universidade:Uma análise sobre os cursos de Engenharia. In actas do VI International Conference on Engineering and Computer Education (pp.457-461).Buenos Aires.Argentina.

8.5.

Título:

Um contributo dos alunos para a melhoria da qualidade na docência

Autor/a (es/as):

Almeida, Maria Emília Bigotte de [Instituto Superior de Engenharia de Coimbra]

Fidalgo, Carla Isabel Florêncio [Instituto Superior de Engenharia de Coimbra]

Rasteiro, Deolinda M. L. D. [Instituto Superior de Engenharia de Coimbra]

Resumo:

O paradigma emanado pela Declaração de Bolonha, admite um pressuposto de mudança que visa substituir um modelo centrado no professor e na transmissão de conhecimento por um modelo centrado no aluno e na construção de conhecimento. Surge assim, neste novo ambiente de ensino/aprendizagem, uma maior exigência ao docente do Ensino Superior, uma maior capacidade crítica e uma maior reflexão quanto à sua prática pedagógica e um constante ajustamento dos percursos pedagógicos às dificuldades e às características particulares dos seus alunos. Por outro lado, emerge a necessidade de se fazer convergir a aplicação de estratégias aos interesses, às motivações e aos novos perfis do aluno que frequenta actualmente o ensino superior para que as mudanças de atitude e de comportamento à escola revertam em aprendizagens mais significativas e, por conseguinte, conduzam a um maior sucesso escolar. É neste contexto e considerando os elevados índices de reprovação e de abandono no ensino superior, nomeadamente nas unidades curriculares de Matemática ministradas nas licenciaturas de Engenharia, do Instituto Superior de Engenharia de Coimbra, que se levou a efeito um estudo, durante o 1º semestre deste ano lectivo, que tem por objectivo efectuar a análise das percepções dos alunos de forma a contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem que permita uma co-responsabilização dos intervenientes do processo educativo, que possa melhorar a qualidade da docência e aumentar o sucesso escolar. As conclusões retiradas deste trabalho conduzirão à definição de um conjunto de medidas a implementar no próximo ano lectivo, cuja monitorização das acções propostas e consequente avaliação a efectuar pelos participantes na investigação permitirão introduzir melhorias na qualidade da docência.

Este estudo exploratório está enquadrado no projecto de investigação-acção "*Compreender para melhor Ensinar"* que tem por finalidade aprofundar o conhecimento das causas do abandono escolar nas Unidades Curriculares de Matemática para que se proceda à definição de estratégias no processo de ensino que conduzam a aprendizagens mais significativas dos alunos.

1.Introdução

Decorrente da determinação em desenvolver a qualidade da formação no ensino superior surge cada vez mais a necessidade de uma maior atenção para o insucesso escolar, tornando a promoção do sucesso como um objetivo fundamental da ação das instituições. Embora na última década muitos tenham sido os estudos que pretendem percecionar a realidade do insucesso escolar no ensino superior conduzindo a investigações que procuram conhecer, de modo aprofundado, a forma como se processa a aprendizagem dos estudantes neste nível de ensino, falta ainda desenvolver alguma análise sobre as relações entre os métodos de ensino e a forma como os alunos aprendem (Chaleta, E. et al., 2005).

Em Portugal, o ensino superior politécnico tem vindo a ser frequentado por um número crescente de estudantes, com as mais diversas características pessoais e motivacionais, que acedem através de modalidades muito diferentes (Cursos Cientifico-Humanísticos, Cursos Profissionais, Tecnológicos, Cursos de Especialização Tecnológica (CET), Maiores de 23). Em sequência, as escolas do ensino superior têm vindo a trilhar um processo para a captação deste público heterogéneo proveniente das mais diversas formas de acesso, que lhes permite ter mais alunos, mas tornando inevitável uma atenção redobrada na definição de meios alternativos para complementar a formação de alguns dos perfis admitidos. Os elevados índices de reprovação e de abandono no ensino superior Politécnico, nomeadamente nas unidades curriculares de Matemática, têm evidenciado a necessidade de questionar sobre quais as metodologias e estilos de ensino aplicados, quais os ambientes de aprendizagem utilizados e quais as práticas de avaliação usadas que melhor permitam uma corresponsabilização dos alunos no processo educativo, que possam estar relacionados com o seu sucesso escolar e que conduzam a aprendizagens significativas. (Barbosa,2004; Resende,2004; Rosa,2011; Bigotte,2011)

As alterações curriculares no ensino superior, introduzidas pela implementação do processo de Bolonha, impuseram aos docentes uma maior exigência quanto às suas práticas pedagógicas, um constante envolvimento no percurso dos alunos e, consequentemente, um ajustamento dos percursos pedagógicos às dificuldades e às características dos alunos no sentido de se estabelecerem estratégias para melhorar as aprendizagens dos alunos. Não obstante todo este esforço, tem-se verificado que os alunos não têm correspondido às expectativas, continuando a notar-se, quer um elevado índice de reprovação quer, elevadas taxas de abandono (tanto às aulas como às avaliações finais e intermédias).

Face aos factos apresentados sentiu-se a necessidade de uma investigação que procurasse descrever e compreender o fenómeno do insucesso escolar da Matemática no Ensino da Engenharia e desenvolver estudos que permitam melhor compreender como, onde e porque os alunos aprendem ou não aprendem Matemática. Neste contexto foi constituído o Grupo de Investigação em Didática da Matemática na Engenharia, GIDiMatE, integrado na Área Científica de Matemática do Departamento de Física e Matemática (DFM) do Instituto Superior de Engenharia de Coimbra (ISEC), que pretende desenvolver o projeto de investigação-ação *"ACAM - Avaliação de Competências/Ações de*

Melhoria". Pretende-se com este projeto implementar várias ações, que passam pelo desenvolvimento de ferramentas e instrumentos pedagógicos diversos, nomeadamente no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com o aperfeiçoamento de uma plataforma de *e-learning*, que contribuam para aquisição e consolidação de competências. Para a promoção das várias atividades que integram o projeto, sentiu-se necessidade de realizar um estudo preliminar, que permitisse analisar o grau de conhecimento ao nível dos conteúdos programáticos de Matemática dos alunos colocados no ISEC, e consequente reflexão ativa sobre as competências dos alunos colocados no ensino superior.

Hoje é também genericamente aceite que as práticas de avaliação devem contar com a participação ativa de todos os alunos e contribuir inequivocamente para a melhoria das aprendizagens (Fernandes 2009). Porém, para que tal aconteça, é essencial que a avaliação esteja integrada nos processos de ensino e aprendizagem e que seja predominantemente de natureza formativa.

Embora exista muita investigação que tente explicar o insucesso dos alunos de Engenharia nas unidades curriculares de Cálculo Diferencial e Integral (CDI) constata-se alguma exiguidade de produção científica que proponha uma intervenção integrada que permita articular, descrever e analisar uma prática de ensino e de avaliação formativa, implementada em contexto real de sala de aula, relacionando-a com as aprendizagens e sucesso académico dos estudantes.

É neste contexto e considerando os elevados índices de reprovação e de abandono no nas unidades curriculares de Matemática ministradas nas licenciaturas de Engenharia, do Instituto Superior de Engenharia de Coimbra, que se levou a efeito um estudo, durante o 1º semestre deste ano letivo, que tem por objetivo efetuar a análise das perceções dos alunos de forma a contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem que permita uma coresponsabilização dos intervenientes do processo educativo, que possa melhorar a qualidade da docência e aumentar o sucesso escolar. As conclusões retiradas deste trabalho conduzirão à definição de um conjunto de medidas a implementar no próximo ano letivo, cuja monitorização das ações propostas e consequente avaliação a efetuar pelos participantes na investigação permitirão introduzir melhorias na qualidade da docência.

2. Metodologia

Definida a problemática central desta investigação, procurou-se, através de uma abordagem qualitativa, compreender as perceções dos alunos em relação às estratégias de ensino/aprendizagem aplicadas nas unidades curriculares afetas ao Cálculo Diferencial e Integral (CDI).

A investigação qualitativa é uma metodologia de estudo que se centra na questão de como se interpreta e se dá sentido às experiências, permitindo aprofundar as variáveis em estudo, explorando e trazendo uma variedade de possibilidades para a interpretação dos fenómenos em análise.

2.1. A amostra

O estudo incidiu no conjunto de alunos inscritos nas unidades curriculares inseridas nas Ciências de Base, associadas ao Cálculo Diferencial e Integral (CDI), e ministradas nas licenciaturas de Engenharia. A amostra é constituída por 300 alunos distribuídos da seguinte forma: Biomédica (45), Civil (81), Eletrotecnia (50), Informática (125).

2.2. Instrumentos de recolha de dados

Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de ambientes que permitam a coresponsabilização dos alunos no processo educativo e relacionados com o seu sucesso escolar foi passado um questionário concebido de forma a recolher informação sobre as perspetivas dos alunos em relação às estratégias aplicadas em CDI. Foi elaborado um pré-teste em 4 alunos de engenharia civil que frequentavam Matemática I e que não tinham a CDI em atraso.

O questionário está dividido em 5 grupos de questões respeitantes a:

-dados pessoais (9 itens, ex: *sexo; regime, idade, numero de matrículas,…*) - GRUPO I

-dados relativos à organização do aluno (3 itens, ex:*"solicita o(a)s docentes para esclarecimento de dúvidas; prepara-se com base em…)* - GRUPO II

-dados relativos à unidade curricular (8 itens, ex: *quantifique o número de alunos que frequentam; classifique o material de estudo/apoio fornecido quanto à…;…*) - GRUPO III

-utilização das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) em ambiente de aprendizagem (7 itens, ex: *acha importante o recurso às TIC na aprendizagem; usa a internet no seu processo de aprendizagem recorrendo a…;…*) - GRUPO IV

-Indicadores de melhoria para o desempenho dos alunos em CDI cuja orientação de resposta dependeria da taxa de assiduidade dos alunos (a responder unicamente pelos alunos que frequentaram menos de 60% das aulas-*Contribuição de cada um dos seguintes fatores do abandono*) e do percurso escolar (a responder unicamente pelos alunos que não frequentaram CDI pela primeira vez *Contribuição de cada um dos seguintes fatores para o insucesso,…*) - GRUPO V.

-Com vista a melhorar a estratégia de aprendizagem desenvolvida, solicitavam-se, ainda, sugestões, num campo de resposta aberta, correspondente à Apreciação Global - GRUPO VI.

O formato da escala é tipo likert, de cinco pontos, consoante o grau de concordância dos estudantes em que 1 é o valor mínimo e 5 é o valor máximo.

2.5. O Procedimento

O questionário foi aplicado no 1º semestre do ano letivo em curso (2011/2012) aos alunos que se apresentaram à avaliação por exame, tendo sido dedicada meia hora antes da realização da prova para o seu preenchimento. No sentido de se desenvolverem estudos complementares no âmbito das atitudes e comportamentos individuais dos alunos, que permitam um maior conhecimento da trajetória efetuada por cada um, foi-lhe solicitada a respetiva identificação, a título facultativo, sendo garantida a confidencialidade no tratamento e divulgação dos dados.

3. Os Resultados

Para a análise dos resultados optou-se por uma abordagem simples utilizando unicamente a estatística descritiva. A medida de localização utilizada foi a mediana uma vez que os dados recolhidos correspondem a variáveis ordinais, apresentando-se para cada questão a respetiva distribuição, no decurso da análise de dados.

Quanto à caracterização da amostra, *DADOS PESSOAIS* - GRUPO I de questões, responderam ao questionário 20% de estudantes do sexo feminino e 80% do sexo masculino, proporção representativa no universo dos alunos do Instituto Superior de Engenharia de Coimbra (ISEC), essencialmente procurado por alunos do género masculino, sendo que somente 15,3% evidenciam serem detentores do estatuto de trabalhador estudante.

Relativamente aos perfis de entrada no ensino superior, os alunos têm maioritariamente origem nos Cursos Científico-Humanísticos (56,7%), muito embora 18% tenham concluído Cursos Tecnológicos. Na sequência das alterações introduzidas pela Reforma do Ensino Secundário, tem-se constatado um crescente número de alunos a acederem ao ISEC via Cursos de Especialização Tecnológica, Cursos Profissionais e Maiores de 23 (comprovado pela percentagem registada em 12,9%). No universo dos alunos com respostas válidas (281), 77,2% frequentaram Matemática A. Quanto à idade dos inquiridos a distribuição de frequências é apresentada na tabela seguinte (Figura 1)

	Frequência	**Percentagem**
<19	98	32,7
19-23	147	49,0
24-27	30	10,0
27-30	4	1,3
>30	18	6,0
Não respondeu	3	1,0
Total	300	100,0

Figura 1-Distribuição de idades dos inquiridos

No Grupo II de questões *"DADOS RELATIVOS À ORGANIZAÇÃO DO ALUNO*" constatou-se que os alunos solicitam o esclarecimento de dúvidas sobretudo no decurso das aulas, descurando completamente o contato pessoal com os docentes, quer nas horas de atendimento pré-estabelecidas ou noutro horário acordado entre as partes (Figura 2).

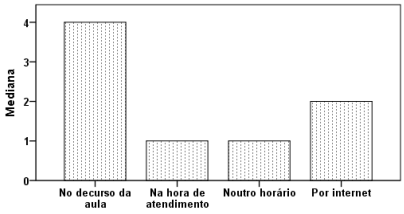


Figura 2 – Solicitação dos docentes da UC para esclarecimento de dúvidas

Os alunos evidenciam uma forte preferência pela Resolução de fichas de trabalho, pelos apontamentos pessoais, pelos textos disponibilizados pelos docentes e pela Resolução de testes dos anos anteriores como base na preparação para a UC em análise (Figura 3). Note-se que o Recurso a explicações particulares extra escola é o item menos valorizado (18% dos alunos quantificam esta variável com pontuação não inferior a 3).

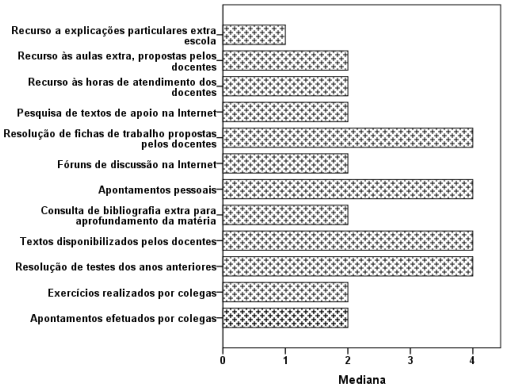


Figura 3 – Estratégias para preparação da Unidade Curricular

Relativamente ao Grupo III de questões que se referem a "*DADOS RELATIVOS À UNIDADE CURRICULAR"* foi avaliado pelos alunos que, comparativamente às restantes unidades curriculares, o *Tempo de preparação necessário* e a *Exigência* de CDI eram fortemente quantificados. O mesmo acontece em relação à *Articulação entre as matérias teóricas e práticas* o que justifica uma igual ponderação na *Existência de trabalhos práticos e exercícios* (Figura 4). Realça-se, em particular, a valorização dada pelos alunos ao item relacionado com a *Facilidade de compreensão* (mediana 3, com 76,7 % dos alunos a atribuírem pontuação não inferior a 3), cujo resultado poderá ser contraditório com os comportamentos evidenciados face ao abandono e ao insucesso escolar.

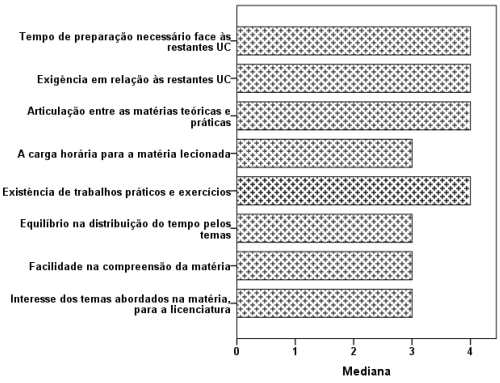


Figura 4 – Apreciação sobre a matéria lecionada

Os alunos reconhecem que o *Tempo de preparação dedicado* a CDI se localiza essencialmente em alturas de exame (Figura 5). O estudo diário (que foi assumido ter duração mínima de 1 hora) não foi assumido como uma prática de preparação adotada (71,3% dos alunos atribuem pontuação inferior a 3).

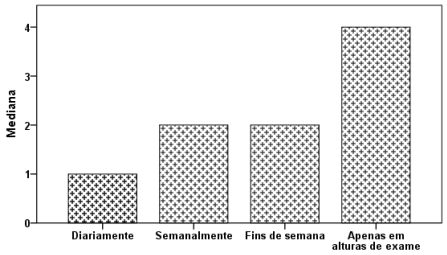


Figura 5- Tempo de preparação dedicado

Quanto à *Adequação do sistema de avaliação* os alunos evidenciam uma clara preferência pela avaliação distribuída sendo esta opinião reforçada pela existência de *realização de minitestes e de trabalhos de casa* como estratégias complementares a aplicar (Figura 6).

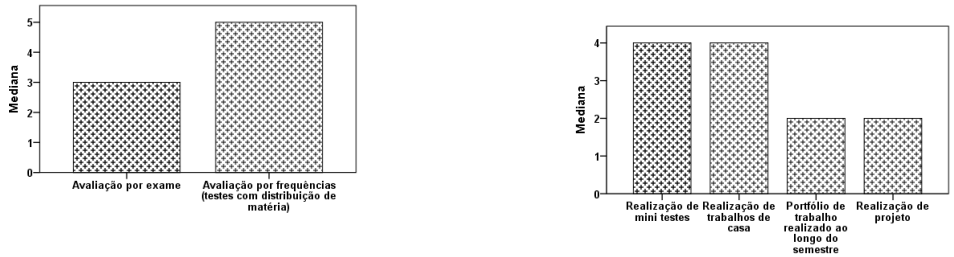


Figura 6- Adequação do sistema de avaliação

Num estudo exploratório realizado pelas autoras foi constatado que o ISEC atraía alunos com determinado perfil de estilos de aprendizagem, à semelhança das suas escolas congéneres, concluindo-se que os alunos que frequentam CDI são indivíduos maioritariamente ativos, sensoriais, visuais e

sequenciais. Mesmo assumindo um determinado perfil para os alunos de engenharia os docentes devem reconhecer que as suas aulas incluem todos os tipos de aprendizes, e que a engenharia precisa de todos eles, pelo que uma instrução eficaz deve apelar a cada estilo de aprendizagem através de atividades equilibradas (Bigotte, E. et al, 2012). Neste sentido, com a intensão de averiguar quais as estratégias a utilizar pelos docentes de matemática em contexto de sala de aula foi apresentado, neste questionário, um grupo de questões que lista um conjunto de atividades que, segundo vários autores (Felder, 2002; Gomes, A., 2010), mais se adequam a cada tipo de estilo de aprendizagem.

Na análise dos dados do questionário conclui-se que os itens mais valorizados pelos inquiridos são concordantes com o que se encontra na literatura, e consideradas atividades ajustadas aos estilos de aprendizagem que preconizam.

No entanto, as opções dos alunos pelos itens que aparentemente não seriam os que mais se ajustam aos estilos de aprendizagem identificados no estudo prévio poderão ser explicadas por várias razões, entre as quais, a aplicação dessas estratégias pelo docente, o que poderá despertar os alunos para atividades que contrariem os hábitos adquiridos como usuais e o reconhecimento da importância de os alunos desenvolverem outras formas de aprenderem como forma de aumentarem o benefício obtido pelo contacto com diferentes métodos de ensino e preferências dos seus professores. (Figura 7)

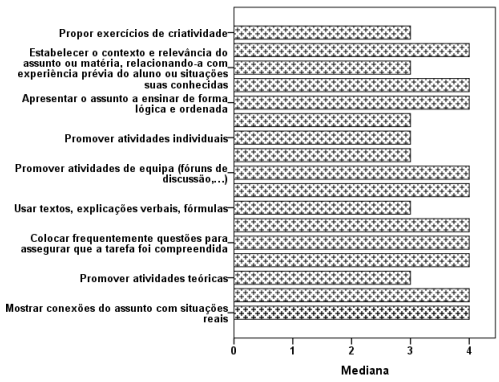


Figura 7 – Preferência por atividades a desenvolver pelos docentes

Consubstanciado por vários estudos científicos, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm surgido como um via que possibilita a construção de um conjunto de instrumentos de suporte que complementa o ensino presencial e que permite aos seus utilizadores uma maior interação e facilidade na comunicação, traduzindo-se por conseguinte, num maior envolvimento dos alunos nos processos de aprendizagem.

O correio eletrónico, a Internet, as plataformas virtuais Moodle e outras ferramentas de comunicação, são considerados como fatores diferenciadores nas formas organizacionais relativas aos métodos de

ensino tradicionais, pelo que recurso à sua utilização tem vindo a ser cada vez mais incrementado, exigindo aos docentes uma transformação contínua nos seus modelos de ensino.

Foi nestes pressupostos que se pretendeu percecionar as opiniões dos alunos sobre a *UTILIZAÇÃO DAS TIC EM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM*, organizando-se no questionário, um grupo de questões – GRUPO IV, que conduziria a uma análise mais detalhada sobre a temática.

Concluiu-se que os alunos do ISEC têm uma enorme facilidade no acesso ao computador (somente 2,5% têm limitações nesta situação) e também à internet (somente um aluno revelou dificuldade em aceder à internet).

Quanto à importância que os alunos dão ao *Recurso às TIC na aprendizagem* é generalizada a sua manifesta relevância, sendo contudo a *Utilização da plataforma* o item que é fortemente quantificado (Figura 8).

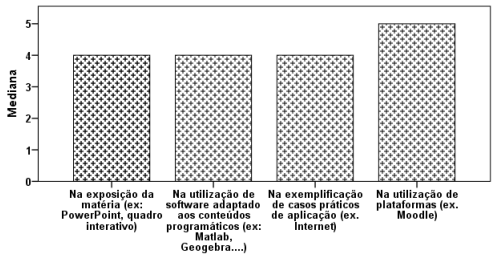


Figura 8 – Importância do recurso às TIC na aprendizagem

Quanto à Utilização da Internet no processo de aprendizagem os alunos recorrem sobretudo à Plataforma (Laboratório Virtual de Matemática ou Moodle) onde reside a unidade curricular, situação que corrobora os dados analisados anteriormente. No entanto, a Troca de materiais de apoio (ex: digitalização de apontamentos) é um item que também é bastante valorizado pelos alunos (Figura 9).

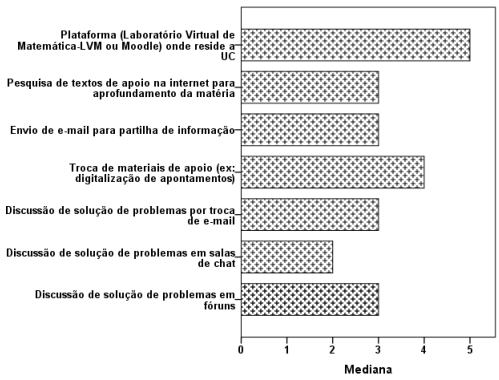


Figura 9 – Utilização da Internet no seu processo de aprendizagem

Tendo em consideração a importância dos meios de comunicação eletrónicos na sociedade atual e questionados os alunos sobre o *Recurso ao envio de e-mail para os docentes* constatamos que

atribuem pouca relevância a esta prática, exceto quando se trata de *Esclarecer dúvidas sobre a matéria* (Figura 10).

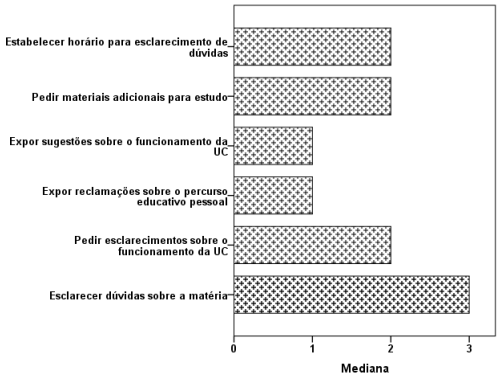


Figura 10 – Recurso ao envio e-mail para os docentes

Tendo em consideração o diversificado público que acede ao ISEC, tem-se verificado a necessidade de oferecer modalidades mais flexíveis de aprendizagem pelo que já há vários anos que o Departamento de Física e Matemática (DFM) tem fomentado a adoção de uma componente à distância do b-learning. O "*LVM-Laboratório Virtual de Matemática*" (http://lvm.isec.pt/) tem por base uma plataforma de e-learning (Moodle) (Correia, A., Alves, J.P.) e trata-se de um complemento ao ensino presencial que acolhe todas as unidades curriculares da Área Cientifica de Matemática ministradas nas licenciaturas de Engenharia, no ISEC. Numa abordagem que visa sobretudo facilitar o acesso a conteúdos e disponibilizar um meio, para além do espaço da sala de aula, para que os docentes e alunos possam interagir e comunicar entre si, este ambiente tem-se mostrado uma solução como estratégia de ensino/aprendizagem contribuindo também como uma oportunidade para um envolvimento dos alunos, que se pretende mais participativo no processo educativo. Neste sentido foi organizado o grupo de itens que pretendia obter a perceção dos alunos relativamente à *Utilização do LVM/Moodle no processo de aprendizagem*. A análise dos respetivos dados induz que os alunos utilizam fortemente a plataforma para *Extração de material de apoio*, sendo que a sua utilização é também muito valorizada na *Consulta de materiais disponibilizados pelos colegas* e de *avisos/informações*. Refira-se que os valores obtidos nas respostas, podem-nos levar a inferir que o uso da plataforma como recurso pedagógico inserido no ambiente de aprendizagem não é prática usual dos docentes, uma vez que os alunos consideram pouco relevante a utilização *Por exigência do docente*. Esta hipótese carece, no entanto, da recolha de dados complementares que visem uma melhor compreensão da relação existente entre os comportamentos dos alunos e as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes (Figura 11).

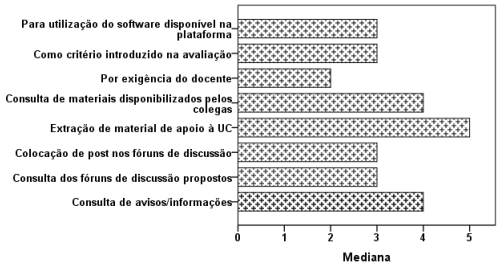


Figura 11 – Utilização do *LVM*/Moodle no processo de aprendizagem

No que concerne à *Utilização de software adaptado aos conteúdos programáticos* os alunos incidem as suas preferências pela *Verificação da solução dos problemas resolvidos* em detrimento das restantes opções que se dirigiam claramente para a obtenção de apoio no processo de resolução de problemas (Figura 12)

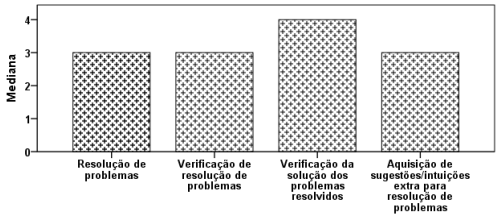


Figura 12 – Utilização do *software* adaptado aos conteúdos programáticos

Enquanto professoras da área de Matemática, nas várias licenciaturas ministradas no ISEC, as autoras são confrontadas com uma crescente desmotivação, desinteresse e consequente abandono dos alunos, às aulas e às avaliações, o que conduz inevitavelmente a taxas de insucesso elevadas e subsequente preocupação das docentes. Neste sentido entendeu-se integrar um conjunto de questões- GRUPO V- relacionadas com "*INDICADORES DE MELHORIA PARA O DESEMPENHO DOS ALUNOS"* que permitissem obter as perceções dos alunos numa perspetiva da sua corresponsabilização efetiva no processo educativo.

Relativamente aos recursos de *Apoio que consideram útil para melhorar o processo de aprendizagem* os alunos evidenciam a *Lecionação de CDI em regime deslizante.* Esta modalidade de funcionamento surgiu, no ano 2002/2003, na tentativa de colmatar o insucesso detetado ao longo dos anos, nas unidades curriculares de Matemática, ministradas no 1º ano. A experiência pedagógica "Disciplinas Deslizantes" a qual, após análise e correções introduzidas no sentido de otimização de recursos e melhoramento de resultados, passou a integrar a distribuição de serviço docente, nos seguintes pressupostos:

-as unidades curriculares deslizantes funcionam em semestre alternativo, em complemento do programa curricular da licenciatura;

-o universo dos alunos destinatários é a totalidade dos alunos com a unidade curricular em atraso;

-só são admitidos a exame os alunos que tiverem frequentado um mínimo de 60% da totalidade das aulas (teóricas, teórico-práticas e práticas). Esta condição não é aplicável aos alunos que tenham obtido aprovação no 1º semestre do correspondente ano letivo, à unidade curricular de Matemática Elementar ou estudantes abrangidos pela lei 105/2009 de 14 de Setembro de 2009 (trabalhador-estudante).

Em virtude de CDI funcionar em semestre alternativo, em regime cumulativo ao plano de estudos da licenciatura, a análise dos comportamentos dos alunos face à obrigatoriedade de presenças efetivas, leva a concluir que a taxa de admitidos à avaliação final é inferior à observada no semestre em que a unidade curricular está incluída, cenário que facilita a aplicação de estratégias de ensino mais próximas das efetivas necessidades dos alunos. Esta constatação é razão suficiente para que os alunos avaliem muito positivamente a manutenção desta iniciativa que lhes dará uma segunda alternativa relação privilegiada professor/alunos, essenciais para a obtenção de sucesso escolar.

O facto de os alunos também evidenciarem preferência por modalidades complementares à sala de aula que favoreçam uma melhoria do seu processo de aprendizagem, *Cursos breves* e *Centro de Apoio*, incentivam as autoras a desenvolverem esforços no sentido de desenvolverem as condições para a criação destes recursos pedagógicos ainda não implementadas no ISEC. (Figura 13)

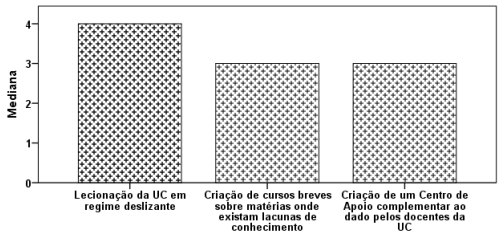


Figura 13 – Apoio considerado útil para melhorar o processo de aprendizagem

Foi considerado de interesse relevante, perceber, na opinião dos alunos, quais os *Fatores de abandono às aulas* que uma vez identificados poderão contribuir para o desenvolvimento de um conjunto de estratégias que permitam contrariar os elevados índices de abandono evidenciados no ISEC e já analisados pelas autoras (Bigotte, E., Fidalgo, C., Rasteiro, D.M.L.D.,2012). Assim, solicitou-se que somente os alunos que tivessem frequentado menos de 60% das aulas respondessem ao grupo de questões colocadas, tendo respondido 47,7% dos inquiridos. Sem qualquer dúvida, os alunos avaliam a *Falta de esforço/persistência pessoal* (85,2 % com pontuação não inferior a 4) como o fator que mais contribui para o abandono às aulas, não atribuindo grande significado à *Falta de competência dos docentes* (81,3% dos que responderam a este grupo de questões atribui pontuação 1 ou 2). A *Falta de*

estratégias de ensino, a *Falta de acompanhamento dos docentes* e as *Dificuldades intelectuais* são também opções menos valorizadas pelos alunos. De uma forma geral, os alunos atribuem o abandono às aulas a razões muito pessoais pelo que estas deverão ser objeto de um estudo mais detalhado. (Figura 14)

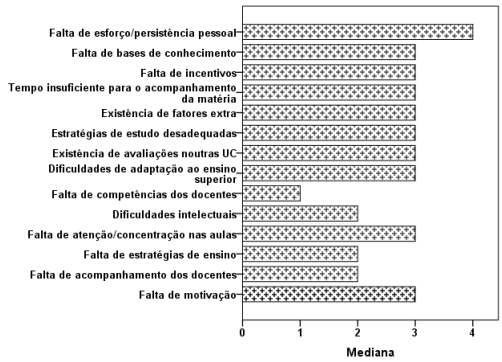


Figura 14 – Fatores que contribuem para o abandono às aulas

Atendendo às elevadas taxas de reprovação, sobretudo nas avaliações realizadas por exame, foi solicitado aos alunos que não frequentaram CDI pela primeira vez, ou seja a alunos repetentes, que quantificassem a *Contribuição de um conjunto de fatores para o insucesso* (44,7 % dos inquiridos responderam a este grupo de questões). Constata-se a não existência de uma forte concordância com algum item específico, evidenciando-se contudo que a *Avaliação desadequada* é um fator com pouca influência nos resultados obtidos pelos alunos. Estas conclusões consubstanciam a necessidade de se desenvolverem estudos mais aprofundados que relacionem o ensino, a avaliação e a aprendizagem nas intervenções pedagógicas existentes para CDI (Figura 15).

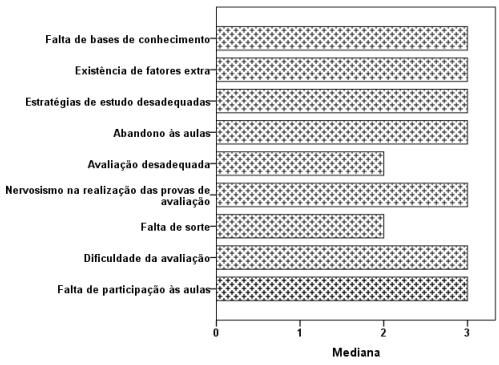


Figura 15 – Fatores que contribuem para o insucesso

4.Conclusões

Os elementos recolhidos neste estudo exploratório assentam essencialmente nas respostas dos estudantes ao questionário, destinado a identificar as perceções dos alunos relativamente às estratégias de ensino/aprendizagem aplicadas nas unidades curriculares, ministradas no 1º ano e no 1º semestre, afetas ao Cálculo Diferencial e Integral nas licenciaturas de engenharia, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de ambientes que permitam uma corresponsabilização dos alunos no processo educativo e relacionados com o sucesso escolar.

De uma forma geral podemos afirmar que os alunos:

- solicitam o esclarecimento de dúvidas sobretudo no decurso das aulas, sendo que também recorrem ao e-mail para o mesmo fim;

- preparam-se para as avaliações através da resolução de fichas de trabalho, apontamentos pessoais, textos disponibilizados pelos docentes e pela resolução de testes dos anos anteriores;

- consideram que as unidades curriculares afetas ao Cálculo Diferencial e Integral necessitam de maior tempo de preparação e exigência que as restantes unidades do mesmo ano da licenciatura;

- dedicam o seu tempo de preparação à unidade curricular em alturas de exame;

- têm preferência por modelos de avaliação distribuída com realização de mini-testes e trabalhos complementares;

- preferem as atividades desenvolvidas nas salas de aula que mais se adequam aos seus estilos de aprendizagem;

- utilizam preferencialmente o Laboratório Virtual de Matemática/Moodle para troca de materiais, consulta de apontamentos e avisos/informações colocados pelos docentes.

Os alunos avaliam a falta de esforço/persistência pessoal como o fator que mais contribui para o abandono às aulas e verifica-se a não existência de uma forte concordância com um item específico que se possa associar ao insucesso. Estas constatações consubstanciam a necessidade de se desenvolverem estudos mais aprofundados que relacionem o ensino, a avaliação e a aprendizagem nas intervenções pedagógicas existentes para CDI.

Agradecimentos

As autoras agradecem ao docente Arménio Correia e ao técnico João Pedro Alves pelo desenvolvimento da plataforma base do Laboratório Virtual de Matemática (LVM) onde são disponibilizados os materiais de suporte ás unidades curriculares e criados os fóruns de discussão, de partilha e trabalho colaborativo.

Um reconhecimento especial a Jorge Costa pela incansável ajuda na inserção dos dados de todos os questionários integrados na amostra em estudo.

Bibliografia

Barbosa, M. A. (2004) O insucesso no ensino e aprendizagem na disciplina de cálculo diferencial e integral. PUCPR. (Dissertação de Mestrado).

Berman,A.,Verner, I.M., Aroshas, S.(2007)The teaching calculus with applications experiment succeeded-why and what else?, CERME 5 , Proceedings – European Research in Mathematics Education, Working Group 13, pp. 2060-2069

Bigotte de Almeida, E., Fidalgo, C. Rasteiro, D.M.L.D., (2012). "Compreender o insucesso da Matemática nas licenciaturas de Engenharia: Um estudo de caso". apresentada no XIX Colóquio AFIRSE: Revisitar os estudos Curriculares: onde estamos e para onde vamos?

Bigotte, M.E., Fidalgo, C., Rasteiro, D.M.L.D.(2012), Estilos de aprendizagem e estilos de ensino: Um contributo para o sucesso da Matemática nas licenciaturas de Engenharia Comunicação apresentada no XIX Colóquio AFIRSE: Revisitar os estudos Curriculares: onde estamos e para onde vamos?

Bigotte, M.E., Pessoa, M.T.(2011), Aprender matemática nas Licenciaturas de Engenharia:um estudo de caso.In Atas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagoxia (pp.3495-3503). Corunha: Universidade da Corunha (Cd-Rom)

Bigotte, M.E., et al.(2012), Projeto "ACAM - Avaliação de Competências/Ações de Melhoria".Comunicação apresentada no XIX Colóquio AFIRSE: Revisitar os estudos Curriculares: onde estamos e para onde vamos?

Chaleta, E., Rosário, P., & Grácio, M. L. (2005). Atribuição causal do sucesso académico em Estudantes do Ensino Superior. In Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (pp. 819-826). Braga: Universidade do Minho (Cd-Rom).

Felder, R. M. & Silverman, L. K. (1988) "Learning and Teaching Styles in Engineering Education". Engineering Education, 78(7), 674-681.

Felder, R. M. (1993) "Reaching The Second Tier: Learning and teaching Styles in College Science Education". J. College Science Teaching, 23(5), 286-290.

Felder, R. M. (1995). A Longitudinal Study of Engineering Student Performance and Retention: IV. Instructional Methods and Student Responses to Them. Journal of Engineering Education, 84 (4), 361-367.

Felder, R. M. (1996). Matters of Style". ASEE Prism, 6 (4), 18-23.

Felder, R. M., Felder, G. N., & Dietz, E. J. (2002). The effects of personality type on engineering student performance and attitudes. Journal of Engineering Education, 91 (1), 3-17.

Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding Student Differences. Journal of Engineering Education, 94 (1), 57-72

Cardella, M. (2008). Which mathematics should we teach engineering students? An empirically grounded case for a broad notion of mathematical thinking. Teaching Mathematics and its Applications 27(3), pp. 150-159.

Catani, E. C.(2001) Cálculo em serviço:um estudo exploratório. BOLEMA Unesp,SP,ano14, nº16.pp48-62,1º semestre.

Chaleta, E., Rosário, P., & Grácio, M. L. (2005) Atribuição causal do sucesso académico em Estudantes do Ensino Superior. In Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga: Universidade do Minho (Cd-Rom), Portugal, pp. 819-826.

Gill O., O'Donoguhue J. (2007) "The Mathematical deficiencies of Students Entering Third Level: an item by item analysis oh student diagnostic test". Proceedings of 2nd National Conference on Research in Mathematics Education-MEI 2.

Gomes, A. (2010) PhD Thesis, Dificuldades de aprendizagem de programação de computadores:contributos para a sua compreensão e resolução, Universidade de Coimbra

Lax P. Calculus with Applications and Computing: Volume 1

Resende, W. M.(2003) O ensino de Cálculo: Dificuldades de Natureza Epistemológica. São Paulo, Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP.

Rosa, O.S.,(2011) Aspectos Motivacionais do Cálculo Diferencial e Integral, Universidade de Severino Sombra,Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Educação Matemática, available at http://www.uss.br/arquivos/Mestrado_Edumat/DISSERTACAO_ODILEIA_DA_SILVA_ROSA.pdf, accessed on 27th april 2012

8.6.

Título:

O portfólio na formação reflexiva de professores de Educação Física

Autor/a (es/as):

Alvim, Noeli Cristina [Aluna do Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista – Presidente Prudente /SP - Brasil. Vice Coordenadora e Docente do Curso de Educação Física das Faculdades ESEFAP – Tupã/SP – Brasil]

Barros, Helena Faria de [Docente Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista. Professora Emérita da Universidade Estadual Julio Mesquita– Presidente Prudente /SP – Brasil]

Resumo:

O presente estudo visa analisar o uso do Portfólio na aprendizagem de conteúdos da Educação Física. Nas últimas décadas muito se tem discutido no campo da formação docente exigindo-se uma formação reflexiva que permita e viabilize uma consciência desafiadora e crítica para os novos educadores. O professor em formação tem necessidade de desenvolver-se de maneira gradativa. Para a formação dos profissionais do ensino, o portfólio e seu uso na formação reflexiva e na avaliação formativa tem sido indicado. Será realizado um levantamento de referência de bibliografias sobre o Portfólio, o Pensamento Reflexivo e a Avaliação Formativa. A questão que orienta a pesquisa é: O portfólio assegura a formação reflexiva dos professores de Educação Física? O objetivo do estudo é analisar a utilização do Portfólio na formação reflexiva dos professores de Educação Física em um curso de Licenciatura em Educação Física na disciplina Prática como Componente Curricular. A pesquisa de natureza qualitativa do tipo estudo de caso em um curso de Licenciatura em Educação Física na cidade de Tupã – SP. Os atores deste estudo serão vinte sujeitos, como critério de escolha optou-se por dez sujeitos com média semestral acima de nove, e dez com média semestral entre sete e oito, em duas disciplinas básicas cursadas no semestre anterior, todos do terceiro termo da graduação. Todo o processo será orientado sendo realizadas duas entrevistas uma antes da implantação do Portfólio e outra após. Será analisado o Projeto Pedagógico do Curso, especificamente o conteúdo das ementas das disciplinas e suas funções na formação dos professores de Educação física. Com a técnica de análise de conteúdo, serão analisados os relatos de experiência como espaço para reflexão, representados na avaliação final pelos alunos descritas no Portfólio. Observa-se através de uma pesquisa bibliográfica inicial, que o tema escolhido para o estudo não é amplamente difundido no Brasil, o que existe são ações isoladas de trabalho e uma forte influência de autores de outros países no embasamento teórico. Foram encontrados no banco de teses da CAPES sete trabalhos, sendo que apenas um trata sobre o portfólio e sua relação com a avaliação formativa. As pesquisadoras têm encontrado relevantes contribuições à formação de professores com o uso do Portfólio, porém com uma análise mais aprofundada este estudo poderá estabelecer outras referências contribuindo significamente com produções para a Educação no âmbito da formação de professores de Educação Física.

> *Embora o uso de portfólios seja hoje considerado, em alguns países, uma das metodologias de topo nos processos de formação, tal parece não se aplicar com igual frequência no caso da formação de professores, enquanto profissionais reflexivos. (Sá-Chaves, 2000)*

Introdução

A questão que norteia este estudo parte de um trabalho desenvolvido em um curso de formação de professores de Educação Física. Nesta pesquisa o Portfólio vem sendo utilizado como avaliação formativa na aprendizagem de conteúdos da Educação Física voltados à formação reflexiva destes professores.

Especificamente no contexto da formação destes professores nos últimos anos diversos estudos vem sendo desenvolvidos para superar lacunas da formação generalista do antigo professor de Educação Física que era voltada a uma tendência técnica esportivista. Apenas em 2002, por uma Resolução do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação houve uma mudança significativa na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores no Brasil. De tal fato resultou um esforço por parte dos formadores para que os próprios alunos da Licenciatura em Educação Física, compreendessem os processos de ensino e de aprendizagem da área de conhecimento considerando sua formação como professor.

A Formação Reflexiva de professores

Nas últimas décadas muito se tem discutido no campo da formação docente exigindo-se formação reflexiva que permita e viabilize uma consciência desafiadora e crítica para os novos educadores. Defende-se a superação e resolução de problemas que extrapolam as questões de ordem técnico/prática que, por muito tempo, tem sido alvo de estudos na defesa de uma formação baseada na transmissão de informação e na prática repetitiva. Deste fato surgiram evidentes características tecnicista/acrítica e reprodutiva na ação docente. Sá-Chaves tem chamado a atenção para a necessidade de ultrapassagem desse vivenciamento. Falando sobre a formação de profissionais do ensino diz:

> *Uma ampliação e diversificação do seu olhar, estimulando a tomada de decisões, a necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros. (SÁ-CHAVES 2000b, p.15).*

Barros e Scheide (2009), citando Schön (2000), mostraram que pelas investigações e publicações na década de setenta, a racionalidade técnica predominante nas faculdades e na educação ameaçavam a

competência profissional com a aplicação do conhecimento científico, privilegiado à problemas instrumentais da prática. A dicotomia entre a prática e teoria é o que se vivenciava.

Em se tratando da reprodução na formação docente, fica evidente que esta prática não consegue responder às demandas das transformações sociais, científicas de hoje, nesta geração conhecida como a do conhecimento e do acesso à informação quase que instantânea. Portanto, a formação de professores na busca de um professor reflexivo deve atender a uma tendência voltada à competências que lhes permitam intervir no contexto da atuação docente de forma crítica, coletiva e integradora dos saberes.

Vários autores reforçam essa concepção de formação.

Para Alarcão (2003, p. 23), trata-se de compreensão que assenta na capacidade de escutar, de observar e de pensar, mas também na capacidade de utilizar as várias linguagens que permitem ao ser humano estabelecer com os outros e com o mundo mecanismos de interação e de intercompreensão.

Neste contexto o professor em formação tem necessidade de desenvolver-se de maneira gradativa. A capacidade de transformar a informação em conhecimento que, quando refletido á luz dos valores universais, pode representar e orientar uma prática reflexiva.

Ainda com Alarcão (2003, p.30) pode-se dizer que:

> *Formar profissionais capazes de interagir com o conhecimento de forma autônoma, flexível e criativa é a melhor preparação para a vivência em nosso mundo super complexo, incerto, sempre pronto a exigir novos saberes, inspiradores de novas ações.*

Schön (2000), desde a década de setenta afirma que as ações desenvolvidas pelos professores em formação devem ser refletidas. É na reflexão sobre as práticas realizadas e avaliadas continuamente, que se reconstrói o conhecimento que torna emergente da própria prática uma nova compreensão dos fenômenos, numa perspectiva integradora dos refenciais teóricos e da informação que apenas na prática reside.

Sá-Chaves (2000), explica que o conhecimento profissional é entendido não apenas na estrutura multidimensional dos conteúdos de diversos saberes disciplinares, mas, sobretudo na sua natureza epistemológica. Ou seja, como um conhecimento em ação, aberto, dinâmico e flexível capaz de se tornar responsivo à especificidade de cada situação e momento.

As necessidades surgidas na formação do docente, na atualidade, requerem atividades com mecanismos interligados no processo de compreensão passiva às práticas no campo. Uma formação docente que empregue meios e instrumentos que possibilitem a interação teórico/pratica no campo dos saberes. De acordo com Libâneo (1994), o conceito de currículo se realiza e ganha sentido na prática e supera a dicotomia entre teoria e prática, sustentada pela corrente tecnicista.

No campo da Educação Física, a tendência tecnicista prevaleceu na formação e prática de docentes durante as últimas décadas. Essa influência foi reproduzida nos bancos escolares gerando grande problema na ação didática dos professores que já tiveram uma formação diferenciada, mais atenta à resolução de problemas e comprometida com as necessidades inerentes à área quanto à modernização e automação da vida moderna e suas interrelações com a informação.

Para contribuir para a superação na formação dos profissionais do ensino, o portfólio e seu uso na formação reflexiva e na avaliação formativa tem sido indicado.

O Portfólio na formação de professores como Avaliação Formativa

Originalmente, o termo portfólio, do italiano *portafoglio,* que significa recipiente em que se guardam folhas soltas, começou a ser empregado em artes plásticas, em que o artista fazia uma seleção de trabalhos que exprimiam sua produção. No ambiente educacional, a ideia permanece a mesma, sem a necessidade de guardar essas produções em uma pasta de papel cartão. O portfólio tem sido usado como procedimento principalmente como avaliação pelo seu potencial para associar conteúdos e práticas pedagógicas, especialmente em países como Estados Unidos, Austrália e Portugal. Torres, (2008, p.551). Tem sido empregado com menor frequência à aprendizagem dos conteúdos.

Assim portfólio é entendido como:

> *É uma coleção de suas produções (do aluno), as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem (do aluno). É organizado por ele próprio para que ele e o professor, em conjunto, possam acompanhar seu progresso. O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio. (VILLAS BOAS 2004, p.38).*

Sá-Chaves (2005), explica que a utilização da estratégia portfólio responde, em grande parte, a uma nova visão para a formação, está em harmonia com o pensamento pedagógico reflexivo, assumindo uma dimensão metacognitiva no seu desenvolvimento.

De acordo com a autora, o portfólio tem sido utilizado em várias áreas de formação profissional. Tem cumprido papel importante em vários contextos educativos, como estratégia que potencializa a construção do conhecimento de forma reflexiva, com objetivos emancipatórios dos professores em formação. A autora ressalta ainda os princípios de pessoalidade, auto implicação, conscientização, inacabamento e continuidade que ajuda a imprimir à formação. O princípio da continuidade do processo de formação é dado pela natureza do próprio inacabamento de toda aprendizagem, na perspectiva entendida como uma constante na vida do profissional docente.

Verifica-se, assim, que repensar a utilização de portfólio como prática reflexiva e de avaliação formativa, exige do aluno um empenho de elaboração que obrigatoriamente, o leva a refletir sobre as análises que realizam ao construir seu portfólio. Obriga-o a um olhar crítico das atividades e dos estudos realizados.

Segundo Barros e Scheide (2009), o portfólio se fundamenta em três grandes idéias: a racionalidade reflexiva, a avaliação formadora e contínua e a aprendizagem como resultado da elaboração pessoal e única. Deste fato resulta ser o emprego do portfólio uma forma de narrativa elaborada pelo aluno que favorece uma auto análise do profissional em formação com critério de pessoalidade única.

O portfólio sendo um meio de comunicação entre o professor e o aluno pode indicar, mais verdadeiramente, o que e como o profissional elabora suas representações durante a formação.

Alarcão (1996), considerando sobre o pensamento reflexivo, expressa a definição de Dewey que denomina por pensamento reflexivo a melhor maneira de pensar e define-o como sendo a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva.

Nos contextos educacionais o pensamento reflexivo deve permear a formação docente, tendo em vista uma compreensão mais ampla da realidade e do universo da aprendizagem.

Saber quais objetivos pretende atingir através da aprendizagem são características indispensáveis aos professores, dialogando com o que pretende ensinar o faz pensar reflexivamente, atribuindo um valor a sua ação docente.

Dewey definiu a ação reflexiva como sendo uma ação que implica consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Zeichner (1993 p. 18).

Uma forma de relacionar as condições e propor ações que respondam aos problemas pode ser entendida como uma ação reflexiva. A reflexão não é nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer.

A atual literatura sobre a prática reflexiva diz que a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação, pois os práticos tem conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas na ação. Zeichner (1993 p. 20).

No contexto do Portfólio para a prática reflexiva, quanto ao pensamento voltado para uma avaliação formativa, Hadji (2001) afirma que esta forma de avaliação situa-se no centro da ação de formação. Sua principal função deveria ser contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino, ou de formação em um sentido mais amplo.

Ainda segundo o autor, neste processo, toda construção de ensino aprendizagem verifica-se sob um contexto pedagógico de inter relação dos conteúdos, da didática, dos saberes oriundos da experiência do aluno sendo portando uma pedagogia diferenciada.

A característica principal deste tipo de avaliação é a intenção do avaliador no sentido de torná-la útil pedagogicamente.

Vasconcelos (1998) aponta o cuidado para que a avaliação não seja desmotivadora ao aluno, sucumbindo em sua formação um momento de reflexão sobre sua aprendizagem. Exemplifica claramente ao comparar a motivação de uma criança da educação infantil e alguns anos mais tarde, para onde foi o desejo de conhecer, representando sua percepção sobre a preocupação de seus professores apenas com sua nota e não com sua aprendizagem.

> *A avaliação que queremos é aquela que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. PERRENOU (1993) apud VASCONCELOS (1998 p. 83)*

Neste processo a avaliação deve servir para que o professor perceba as necessidades de aprendizagem de seus alunos a fim de superá-las no decorrer de sua formação.

Ainda com Hadji (2001, p. 45) pode dizer que:

> *Avaliar não consiste pois, simplesmente, em medir esse desempenho, mas em dizer em que medida ele é adequado, ou não, ao desempenho que se podia esperar desse aluno.*

Ao escolher o problema de pesquisa avaliamos uma prática pedagógica de avaliação em Pratica de Ensino já implantada no curso onde a pesquisa vem sendo realizada, o Portfólio. A partir desta prática de avaliação formativa, a formação destes professores foi analisada por meio de um levantamento de informações sobre o processo de ensino e aprendizagem com uso do Portfólio como meio de formação reflexiva em Educação Física.

Para o estudo foram analisados cinco Portfólios elaborados pelos professores em formação que foram desenvolvidos e acompanhados durante um semestre letivo, sendo que fizeram parte deste material, relatórios de observação das aulas de Educação Física na escola, leitura de textos e desenvolvimento de um projeto sobre um problema encontrado na escola.

Fases do processo de avaliação, elaboração e acompanhamento dos portfólios.

Após mudanças curriculares em meados de 2007 no curso de Licenciatura em Educação Física, na Instituição onde a pesquisa vem sendo desenvolvida, na disciplina Prática de Ensino adotou-se o uso do portfólio como avaliação das atividades de observação nas aulas de educação física na escola.

Com a implantação do Portfólio iniciou-se um processo formativo diferenciado que evidenciou dois grandes momentos: a entrada do futuro professor no ambiente escolar e a observação da prática pedagógica dos professores de educação física da escola.

A proposta era que os professores em formação reunissem toda a experiência de observação nas aulas de educação física nas escolas de Ensino Fundamental mais especificamente de quinta a oitava séries, através de seus registros, relatórios, palestras e projetos e utilizassem todo este material para refletir sobre as ações dos professores de educação física e de que forma esta experiência em Prática de Ensino significaria em sua formação docente.

Para os atores deste estudo, professores em formação cursando o terceiro semestre de Licenciatura em Educação Física a proposta já no ano de 2011 era que os alunos reunissem o maior numero de informações sobre a prática docente e as rotinas da escola. Para identifica-los neste estudo utilizaremos A, significando aluno. As atividades foram organizadas e avaliadas em dois momentos pontuais além do acompanhamento de todo o desenvolvimento do trabalho.

No primeiro bimestre, foram orientados à comparecer a escola com um ofício de autorização para realizar as atividades de observação e conhecer a secretaria e diretoria da escola, lá deveriam solicitar da direção ou coordenação pedagógica aceite com assinatura e carimbo da Unidade Escolar. Nesta mesma ocasião deveriam agendar uma visita para que pudessem descrever em seus relatórios, quais eram os espaços, condições e recursos materiais para a realização das aulas de Educação Física.

A1 – Nesta visita pude verificar que a escola tem uma quadra coberta com materiais necessários que são utilizados pelos professores de educação física [...], porém a quadra tem algumas irregularidades e é áspera.

A2- [...] a escola possui 642 alunos nos períodos matutino, vespertino e noturno. Conta com dez salas de aula grandes, arejadas com ventiladores, televisores e aparelhos de som e dvd instalados. [...] a quadra, feita em concreto é coberta por estrutura metálica, possui arquibancada de um dos lados, banheiros, redes de proteção e é cercada por muros altos. [...] pude perceber que a escola possui boa infraestrutura e materiais satisfatórios para o desenvolvimento das aulas de educação física.

A3 – [...] a escola é bem estruturada, com duas quadras amplas sendo uma coberta de futsal e a outra de vôlei ao ar livre, as duas com nova pintura todo início de ano. Também são fornecidos aos alunos materiais como bolas, jogos, etc. Pude concluir que a estrutura da quadra é favorável para receber os novos alunos [...] os materiais oferecidos facilitam a aula do professor e a aprendizagem dos alunos.

A4- [...] apresenta boa estrutura física, com quadra coberta, arquibancadas, traves e tudo que é necessário para a realização de uma aula prática. O material utilizado nas aulas deixa a desejar, tendo bolas em condições precárias e falta de materiais alternativos como: colchonetes, arcos, barras para aulas de salto, cordas e outros materiais que auxiliariam o professor a diversificar mais suas aulas. Já o lugar de recreação da escola permite que seja realizada atividade em caso de interdição da quadra coberta. [...] são necessários pequenos ajustes nos materiais utilizados nas aulas.

A5 – no primeiro contato, fui bem aceita pela direção da escola, [...] que recebi autorização para observar as aulas. [...] por norma nesta escola as turmas são separadas por gênero. [...] a escola tem um ginásio fechado, predominância de aulas práticas. As dependências da escola são bem estruturadas, porém os professores realizam algumas aulas ao ar livre na praça ao lado da escola com atividades diversificadas onde há grande participação e interação professor e aluno. O fato das aulas serem realizadas com turmas separadas, meninos e meninas me preocuparam um pouco, porque acredito que a vivência principalmente nas aulas de educação física onde há um contato físico maior do que dentro da sala [...] é muito importante para o desenvolvimento da criança nesta fase de suas vidas.

Observa-se que das cinco escolas visitadas por estes alunos existem pontos suficientemente fortes que podem implicar na prática pedagógica do professor de educação física. O interessante é que apenas um dos professores em formação A2 observou as condições das salas de aula da escola, lugar onde acontece a estruturação da aula e considerações teóricas da educação física.

A partir da visita à escola, o professor em formação estaria em contato direto com o professor de Educação Física da escola. Em cada aula deveria registrar os objetivos, conteúdos, procedimentos, materiais e avaliação utilizadas pelo professor nas aulas. Para este momento utilizaremos o item procedimentos das aulas observadas pelos futuros professores.

A1 – a professora iniciou a aula fazendo chamada, depois fomos para a quadra onde ela desenhou no chão um pequeno percurso dividido em casas para cada grupo (tabuleiro), dividiram-se em duas equipes mistas, e um representante de cada equipe tornava-se uma peça de tabuleiro. A professora fazia perguntas sobre as principais regras do atletismo dando-lhes alternativas de escolha que já haviam estudado. Quem acertava as repostas avançava uma casa. Observação: alternava-se de representante para que todos participassem mesmo os que estavam de fora do tabuleiro ajudavam seu colega representante. (aula do dia 02/03/2011 – 6ª série – 34 alunos – tema Atletismo)

A2 – Aula Teórica - após a chamada, o professor fez o contato inicial dos alunos com o tema (Copa do mundo e Jogos olímpicos no Brasil), analisando o grau de conhecimento dos alunos [...]

envolvendo questões de ordem financeira, humana, social, de segurança, entre outras. A aula rendeu e após um tempo de discussão a respeito, o professor pediu uma atividade para entregar em folha separada. Na lousa questionou a respeito das benfeitorias que esses eventos trarão para o país. Prática – após o intervalo o professor passou a atividade "pega pega na linha" como recreação. [...] a brincadeira teve a participação massiva e foi repetida várias vezes. (aula do dia 16/03/2011 – 7ª série – 27 alunos - tema Copa do mundo e Jogos olímpicos no Brasil)

A3 – a professora explicou a atividade e separou os alunos fazendo duas colunas mistas indo de uma lado para o outro. Os alunos teriam que driblar dois cones, chegar a marca e chutar para o gol. Falou sobre respeitar diferenças. Os chutes não aconteciam ao mesmo tempo e a professora tinha que observar duas colunas, facilitando a visão e por isso o educativo fluiu bem. Ela colocou um aluno para pegar a bola facilitando para agilizar, alternando as colunas de lugar. Quando os alunos chegassem a 10 gols ganhariam a "brincadeira" (aula do dia 02/03/2011 – 7ª série – 30 alunos – tema Futsal)

A4 – a professora utilizou um filme contanto a história da capoeira, os alunos assistiram com atenção e quando não entendiam a professora parava e explicava detalhadamente. (aula do dia 04/03/2011 – 8ª série – 34 alunos – tema A História da Capoeira)

A5 – o professor organizou os alunos na quadra para a aula prática em fila para cobrir e alinhar e iniciou a chamada. Posteriormente deslocou-se com os para uma mini maratona, do lado de fora da escola em uma praça, onde realizou uma corrida de 21 minutos para testar a frequência cardíaca e o desempenho físico individualmente dos alunos. Retornando a quadra o professor trabalhou com os alunos um aquecimento para a prática do handebol onde de dois em dois alunos correm de frente um para o outro batendo a bola no chão e arremessando, alternando lado esquerdo e lado direito no final arremessando ao gol. Separou a turma em dois times e aplicou o jogo de handebol. Todos os alunos participaram. Para finalizar a aula o professor distribuiu colchonetes e aplicou um condicionamento físico com flexão de braços e abdominais. (aula do dia 15/03/2011 – 7ª e 8ª série – 14 alunos – tema Handebol)

O que os professores em formação vivenciaram em muitas escolas era a aplicação de conhecimentos relativos a mídias, jogos, lutas, esportes e dança; eixos norteadores da proposta curricular para o Estado de São Paulo, exceto na única escola particular observada pelo A5.

As atividades desenvolvidas na escola contribuíam no processo formativo dos professores nas aulas de Pratica de Ensino, em que o acompanhamento dos portfólios era orientado e em alguns momentos, as vivências eram relatadas em forma de círculos e debates.

Utilizou-se ainda para a avaliação a leitura e resumo de textos relativos à formação do professor e o estágio na formação docente que foram anexados aos portfólios sempre com considerações dos alunos a cerca de como estes conhecimentos poderiam auxiliá-lo em sua prática docente.

Os Portfólios foram avaliados parcialmente no final do primeiro bimestre letivo e devolvidos com sugestões e considerações para o segundo bimestre. Para este momento, avaliou-se a organização e confecção do portfólio desde as questões burocráticas da escola e a importância das atividades de prática de ensino para a formação do futuro professor observando-se alguns aspectos: organização das páginas pré textuais, ofício de autorização, relatório de visita, relatórios de observação e apêndices além da organização para apresentação.

Para o segundo bimestre, adotou-se como estratégia de intervenção na escola a realização de um projeto conjunto com o professor da disciplina que fosse ao encontro na resolução de problemas ou necessidades relativos as aulas de educação física e ou de aprendizagem, que puderam ser observados nas atividades anteriores ou indicados pelo próprio professor da escola.

Os projetos foram desenvolvidos em grupo, os professores em formação foram orientados a realizar uma pesquisa sobre o problema a ser trabalhado e criarem uma estratégia de apresentação que poderia ser uma palestra. A partir desta contextualização e tomada de consciência por parte dos alunos da escola é que foram desenvolvidas as aulas seguintes, sempre valorizando o conhecimento e sua aplicação na prática.

Quadro 1 – Tema dos Projetos desenvolvidos na escola, objetivos e avaliação.

	TEMA DOS PROJETOS	**OBJETIVO ESPECÍFICO**	**AVALIAÇÃO**
A1	*Contemporaneidade e Hábitos Alimentares na adolescência*	*Hábitos alimentares incorretos que ocasionam o aparecimento de doenças como obesidade, hipertensão e diabetes, mostrando que a atividade física melhora a qualidade de vida em relação a estas doenças.*	*Será feita observação durante a aplicação do projeto em relação ao entendimento dos alunos quanto a palestra inicial, deixando um espaço para perguntas em relação ao assunto que foi abordado.*
A2	*Corrida de Orientação na Escola*	*Ampliar a cultura esportiva;*	*A participação dos alunos, o enfrentamento aos obstáculos da prova, a conduta em grupo e o*

		Conhecer a corrida de orientação; *Identificar semelhanças entre a corrida de orientação e outras modalidades em relação a aspectos como local da prática, velocidade, regras, numero de corredores, etc.*	*cumprimento das regras durante todo o projeto. Além disso, aplicados testes objetivos para cada grupo a fim de registrar a absorção de conhecimentos sobre a corrida de orientação. Após o término serão analisados e discutidos a experiência e conhecimentos que os alunos levarão consigo sobre a corrida de orientação sua prática, benefícios físicos e sociais.*
A3	*Bulling: Uma brincadeira sem graça*	*Conscientizar-se sobre o bulling desfazendo mitos e ideias erradas sobre esse tipo de violência mostrando a diversidade das relações humanas que constroem o mundo e que a violência surge deste meio*	*Do assunto apresentado, aplicar um questionário para os alunos sobre o que entenderam, avaliando ainda sua participação e entendimento.*
A4	*Contemporaneidade e Hábitos Alimentares na adolescência* *(obs: mesmo grupo da A1)*	*(obs: mesmo grupo da A1)*	*(obs: mesmo grupo da A1)*
A5	*Vivenciando a Capoeira na cultura corporal de movimento*	*Dar continuidade a um trabalho pedagógico desenvolvido pela escola com os alunos da 5ª série do Ensino fundamental, abordado no 1º bimestre, fazendo com que os alunos vivenciem na prática a Capoeira*	*Os alunos farão uma comparação entre aquilo que acreditavam ser antes dos conhecimentos que ali vivenciaram, e o que aprenderam após as atividades que realizaram, fazendo uma diferenciação do contexto: Capoeira, Lutas e briga.*

Cabe salientar que os professores em formação A1 e A4 pertenciam ao mesmo grupo de intervenção do projeto na Escola. Para o registro destas atividades foram anexadas ao portfólio, fotos, slides das palestras, e atividades desenvolvidas pelos alunos da escola durante o projeto.

Conhecendo e interagindo com o ambiente escolar e com o professor da escola, deveriam relatar no final de seus portfólios como foi sua experiência individualmente e anexar tudo o que foi produzido e utilizado como estratégia de prática pedagógica nas aulas de educação física.

As recomendações para a elaboração do relatório final eram que expressassem como foi a experiência vivenciada na escola, como ela contribuiu para sua formação e como foi descrever tudo em seus portfólios.

A1 – [...] ampliou o meu modo de ver como é ser um professor realmente. [...]. Porem visava algo totalmente diferente, mas através do portfólio se tem um pensamento sistêmico, ou seja, um pensamento amplo, isso tudo pelo ato de refletir antes, durante e após o que foi observado, uma palavra define tudo isso "Aprendizagem".

A2 – Foram dois meses empenhados na observação das aulas de educação física. [...] pude notar durante as aulas o quão difícil é ser docente nos dias atuais. [...] Essa experiência me trouxe conhecimentos de grande valor, uma ampla visão da docência, dos problemas enfrentados pelos professores, enfim vivenciei situações que jamais pensei enfrentar tendo como base de aprendizado somente o curso de Licenciatura. Espero ansioso por outras oportunidades.

A3 – Pude concluir através do Portfólio que a prática e muito importante durante a formação do professor. [...] os estágios com certeza me proporcionaram uma visão muito mais ampla de como dar aula, de como tratar os alunos, no todo como eu atuaria se estivesse no lugar da professora em determinada situação. [...] ao fazer o projeto para finalizar o portfólio foi mais gratificante ainda, por saber que estava ajudando a ter uma melhoria na escola. [...] então posso dizer que através de tudo isso estou muito mais apta a dar aulas quando formada e mais certeza de que é isso que quero, participar da educação de novas gerações proporcionando algo prazeroso e produtivo para o resto de suas vidas.

A4 – O presente trabalho aplicado foi uma ótima experiência para encarar a realidade do professor dentro do âmbito escolar, [...] uma vivência indispensável na formação de professores. O contato direto com os alunos, faz com que vivenciemos uma realidade na qual vamos enfrentar nos próximos

anos nas escolas. [...] uma experiência indescritível que só mesmo a atuação como docente poderá concretizar.

A5 - desde o início do meu trabalho pude observar que existe uma vasta e complexa área de conhecimentos ainda a ser descoberta e vivenciada. As aulas de observação me trouxeram a realidade entre aquilo que através da teoria pude adquirir de conhecimentos em sala e a prática, [...] que vivenciei de maneira mais ampla e real. Pude observar durante todo o trabalho, que alguns profissionais ainda não estão preparados para essa relação professor aluno, de maneira que haja a todo o momento a inclusão dos alunos na escola que tanto se discute. A partir desse primeiro passo [...] pode acrescentar para minha vida e futura profissão a vivência da teoria na prática e todo o conhecimento obtido enquanto discente nesse processo.

Durante todo o semestre para o acompanhamento dos Portfólios, além das duas aulas semanais de prática de ensino definiu-se um dia e horário para que os alunos procurassem a professora no Núcleo de Atividades Acadêmicas para discutir e dirimir possíveis dificuldades no desenvolvimento de seus portfólios. Por várias vezes, os alunos utilizavam este encontro para relatar possibilidades de trabalho na escola e sua futura ação do docente confrontando com a realidade a que estavam vivenciando.

Após análise e avaliação dos Portfólios os alunos foram convidados a participar deste estudo e durante as entrevistas foram indagados sobre o que a experiência de transcrever, refletir, e organizar o Portfólio contribuiu para sua formação.

A1 – Penso que esta experiência vai contribuir ainda mais em minha formação, porque pude vivenciar antes de me formar, [...] o Portfólio é uma maneira de relembrar tudo o que eu já vivi em sala de aula para depois, atuar dentro dela.

A2 – Me fez pensar que tudo é mais fácil quando se tem a oportunidade de parar, analisar, refletir e tentar mudar aquilo que não foi interessante nas aulas.

A3 – Quando a professora falou sobre o Portfólio pensei, é mais um trabalho para fazer [...], depois que fiz, pensei que pude ver muita coisa que após esta formação posso escolher fazer igual ou diferente do que eu vivenciei durante as observações.

A4 – Mudou o meu modo de pensar, por que eu tinha um pensamento totalmente diferente do que era uma aula de Educação Física por ter vivenciado algo totalmente diferente. Através de como o professor dava a aula pude aumentar meu conhecimento, aprendi muito com o professor que observei

dando aula, era um professor excelente. Ele comentava a didaticamente a proposta do governo que são situações que eu futuramente poderei adotar em uma aula como professora

A5 – Que posso ser muito melhor do que eu sou como professor e como pessoa. É um aprendizado cada vez maior e acho que eu passaria mais seis, sete ou oito anos aprendendo. Revisaria novamente todas estas matérias, acredito que hoje com outra visão, uma visão bem diferente com certeza.

Considerando os relatos dos professores em formação percebe-se que no decorrer do processo muitos começaram a construir aspectos de sua identidade como futuros professores. Esta reflexão reforça-se nas entrevistas, pois nos relatos dos portfólios consideraram a experiência como muito importante para sua formação e ao registrar as atividades compreenderam a ação docente além da prática, assunto este que se discute com frequência nos bancos acadêmicos.

Considerações finais

A intenção de avaliar atentamente como os professores em formação observam os conteúdos de Educação Física tornou-se objeto deste estudo quando consultado o banco de Tese da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior), não se observou evidências do uso do Portfólio na formação reflexiva destes professores.

Um ponto a se destacar é que quando vivenciam as aulas de Educação Física observam a prática dos professores da escola, refletem sobre aquela prática e começam a criar sua identidade docente no momento em que tomam consciência da necessidade de tomada de decisões.

Esta percepção é um divisor de aguas na formação de professores de Educação Física que por muitos anos evidenciou a prática pela prática.

Considera-se que o uso do Portfólio como avaliação formativa de professores de Educação Física contribui significamente durante a formação como meio e espaço à reflexão.

Referências bibliográficas

Alarcão, Isabel (2003). Professores reflexivos em uma escola reflexiva**.** São Paulo: Cortez.

Alarcão, Isabel (1996). Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.

Barros, Helena F, & Scheide, Tereza B (2009). Ação docente no cotidiano da sala de aula: Práticas e alternativas pedagógicas. (pp. 67-78). São Paulo: Arte & Ciência.

Hadji, Charles (2001). A avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed Editora.

Franco, Maria Laura (2005). Análise de Conteúdo. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora.

Gonsalves, Elisa (2005). Iniciação a Pesquisa Científica. Campinas: Alínea, p. 61-73, 2005.

Libâneo, José Carlos (1994). Didática. São Paulo: Cortez Editora.

Sá-Chaves, Idália (2005) (Org.) Os "portfólios" reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexão em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, Idália (2000). Portfólios reflexivos. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.

_____ (2000b). Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Schön, Donald (2000). Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artmed.

Torres, Sylvia Carolina Gonçalves (2008). Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica reflexiva. Revista Diálogo Educação volume (8), 549-561.

Vasconcelos, Celso dos Santos (1998). Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação - do "é proibido reprovar" ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad.

Villas Boas, Benigna Maria de Freitas (2004). Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus.

Zeichner, Kennet M (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias práticas. Lisboa: Educa.

8.7.

Título:

Formação de professores: superando o distanciamento entre universidade e escola

Autor/a (es/as):

Ambrosetti, Neusa Banhara [Universidade de Taubaté, SP]

Ribeiro, Maria teresa de Moura [Universidade de Taubaté, SP]

Teixeira, Myrian Boal [Universidade de Taubaté, SP]

Resumo:

A falta de conexão entre o espaço de formação nas universidades e o campo da prática tem sido apontada em diversos estudos como um problema recorrente nos cursos de licenciatura. No Brasil, algumas políticas públicas recentes têm procurado fomentar iniciativas inovadoras, que aproximem os estudantes das situações concretas de exercício da docência. Uma dessas propostas é o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que estimula a inserção dos alunos de licenciatura nas escolas públicas, em atividades docentes acompanhadas e orientadas. O programa já conta atualmente com mais de 26.000 bolsistas e vem despertando interesse na

comunidade acadêmica, pelas possibilidades transformadoras das práticas de formação de professores na universidade. Nessa perspectiva, o presente trabalho teve como objetivo investigar o impacto do programa PIBID desenvolvido por um curso de Pedagogia de uma universidade municipal, em três escolas públicas participantes do projeto, buscando compreender o significado desta experiência para as instituições e sujeitos envolvidos no processo. O programa teve início em novembro de 2010, com duração prevista de 24 meses. O curso em questão tem 20 bolsistas de iniciação à docência, orientadas por uma professora coordenadora da universidade e por 4 professoras das escolas públicas envolvidas no projeto. Nos procedimentos metodológicos optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, recorrendo à realização de dois grupos de discussão como fonte de coleta de dados, o primeiro envolvendo dez alunas bolsistas do PIBID e o segundo sete professoras supervisoras e gestoras das escolas parceiras. As discussões foram orientadas por um roteiro flexível, com questões sobre os aspectos mais significativos, desafios e contribuições da experiência no PIBID para a formação profissional das participantes, bem como sobre os possíveis impactos da participação no PIBID para a instituição escolar. A análise dos dados evidencia que o desenvolvimento do programa tem sido uma experiência muito positiva para os diferentes participantes, significando, para as alunas envolvidas, uma experiência de inserção profissional e identificação com a docência, e, para as escolas, uma possibilidade de rever as práticas docentes, as relações com os alunos e com o conhecimento. Os resultados vêm ao encontro de outros estudos na área, sugerindo que a aproximação entre universidade e escola pode contribuir para a constituição de novos espaços de formação e construção de conhecimento sobre a docência, bem como para a superação do distanciamento que historicamente se observa entre a formação na universidade e o exercício profissional.

Palavras-chave:

Formação de professores; iniciação à docência; PIBID.

Introdução

As novas exigências colocadas ao trabalho dos professores na sociedade contemporânea e o reconhecimento de que a formação nos cursos de licenciatura não vem oferecendo aos licenciandos os conhecimentos e habilidades necessários para enfrentar os desafios da docência, colocam em questão a atuação da universidade na formação dos docentes. Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, que investigou propostas curriculares de cursos de licenciatura em todo o Brasil (GATTI e NUNES, 2009) mostra que os cursos mantem-se focados em modelos idealizados de aluno e de professor, com

predominância dos estudos teóricos e das disciplinas de formação genérica em relação à formação para a prática docente. Um aspecto destacado na pesquisa é a quase ausência dos estudos sobre a escola nas ementas dos cursos, o que indica uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto de atuação do professor.

Zeichner (2010) aponta a falta de conexão entre o espaço de formação nas universidades e o campo da prática como um problema perene na formação para a docência. A percepção desse problema tem levando a uma série de experiências que tem como eixo a busca de parcerias entre universidade e escola, no sentido de aproximar o conhecimento acadêmico do conhecimento produzido pelos professores no campo de atuação (ZEICHNER, 2010).

No Brasil, algumas políticas públicas recentes têm procurado fomentar iniciativas inovadoras nos cursos de licenciatura, que aproximem os estudantes das situações concretas de exercício da docência. Uma dessas propostas é o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, que estimula a inserção dos alunos de licenciatura nas escolas públicas, em atividades docentes acompanhadas e orientadas. Nesse sentido, pode se constituir em uma boa alternativa para superar o distanciamento que históricamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional. Entende-se que a análise dessa experiência pode trazer elementos para a reflexão sobre as práticas de formação nas licenciaturas.

Com base nessas questões o presente trabalho teve como objetivo investigar o impacto do Programa PIBID, desenvolvido por um curso de Pedagogia, em três escolas públicas participantes do projeto, buscando compreender o significado desta experiência para as instituições e sujeitos envolvidos no processo.

PIBID: um programa de iniciação à docência

No Brasil, especialmente a partir dos anos 90, a formação de professores têm sido objeto de questionamentos e propostas de reformas, pela constatação de que a formação profissional não vem oferecendo aos licenciandos os conhecimentos e habilidades necessários ao enfrentamento das complexas tarefas que lhes serão exigidas. Ainda que não caiba neste espaço uma discussão mais aprofundada das questões envolvidas no pano de fundo das reformas, estudos mostram que os cursos de formação de professores mantem-se focados em modelos idealizados de aluno e de docência, que não contemplam o cenário social em transformação, além do distanciamento da realidade escolar, ou seja, do contexto profissional onde o professor vai atuar (ARROYO, 2007; GATTI e NUNES, 2009; ANDRÉ et ali, 2010).

Diante dessa situação de descompasso entre os programas de formação de professores e as necessidades da educação básica, bem como da fragmentação e dispersão das políticas docentes no

país, a partir de meados dos anos 2000 o governo federal passa a exercer um papel de articulador de políticas públicas, delineando-se uma política nacional de formação docente orientada para a instituição de um sistema de educação (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 20011). Nesse sentido, o Decreto nº 6.755/2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, reconhecendo a formação docente para a educação básica como compromisso público de Estado e definindo o regime de colaboração entre união, estados e municípios na organização da formação de profissionais do magistério para a educação básica. O mesmo documento legal estabelece que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, até então voltada à formação na pós-graduação e apoio à pesquisa, passe a incentivar também programas de iniciação à docência em cursos de licenciatura.

Um desses programas é o PIBID - Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, proposto e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no âmbito de um conjunto de ações voltadas para o incentivo à docência e valorização do magistério, visando a formação de professores mais qualificados para a educação básica. O PIBID pode ser considerado uma proposta inovadora por favorecer a inserção dos alunos de licenciatura nas escolas públicas, em atividades docentes acompanhadas e orientadas. Neste programa a CAPES concede bolsas não só aos alunos e professores de universidades, mas também a professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como co-formadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade. Assim, pode se constituir em uma boa alternativa para superar o distanciamento que históricamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional.

Direcionado incialmente às Instituições Federais de Ensino Superior e atendendo cerca de 3.000 bolsistas em 2007, das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, o PIBID expandiu-se rapidamente, incluindo Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas e chegando em 2011 a quase 30.000 bolsistas, de 146 instituições.

Embora ainda não existam estudos amplos que permitam uma análise mais aprofundada de seus resultados, especialmente pela diversidade dos projetos desenvolvidos nas diferentes instituições, as avaliações iniciais e os relatórios das instituições envolvidas mostram-se bastante favoráveis ao Programa PIBID, o que levou a CAPES a propor a ampliação do número de bolsistas, pretendendo chegar a 45.000 em 2012 e a 100.000 bolsistas nos próximos anos[6]. Entendemos que a análise dessa experiência é necessária e oportuna, pela sua amplitude e pelo potencial de transformação das práticas de formação nas licenciaturas que ela pode trazer.

[6] Informação disponível em http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/ii-encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid

O Programa PIBID na instituição investigada

Em 2010, uma universidade municipal situada no Estado de São Paulo, passou a participar do PIBID. Trata-se de uma instituição regional, com longa experiência na formação de professores, mantendo atualmente os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras, História, Geografia, Matemática, Física, Ciências Biológicas, Educação Física, além de cursos de Extensão e Pós-Graduação Lato-sensu na área de educação. Seu corpo docente é composto em sua maioria por mestres e doutores que têm na trajetória profissional a experiência na educação básica, o que favorece a aproximação e o estabelecimento de parcerias com redes públicas de ensino.

A proposta apresentada e aprovada pela CAPES tem como principal objetivo promover a inserção dos alunos nas escolas, favorecendo a sua identificação com a profissão docente e desenvolvendo as competências necessárias ao desempenho do magistério. Para o curso de Pedagogia foram aprovadas 20 bolsas de iniciação à docência, atribuídas a alunas selecionadas por critérios de desempenho acadêmico, interesse e comprometimento com o projeto. As bolsistas desenvolvem 10 horas semanais de trabalho, em três escolas públicas municipais, adotadas como parceiras. Esta carga horária compreende uma hora de reuniões na universidade e dois a três períodos de atividades nas escolas.

O projeto tem duração prevista de 24 meses, e a sistemática de trabalho envolve um conjunto de ações articuladas: *inserindo-se no espaço escolar*, entendido como um momento de conhecimento mútuo no qual devem se estabelecer expectativas favoráveis em relação às atividades a serem desenvolvidas nas escolas; *conhecendo a realidade escolar*, um processo de investigação inicial, por meio de entrevistas e análise documental, visando estabelecer as linhas de trabalho que melhor atendam aos interesses das escolas; *planejando e desenvolvendo as ações na escola*, quando se discutem os dados obtidos e se definem as atividades a serem desenvolvidas, sob orientação dos coordenadores de áreas e professores supervisores das escolas; *refletindo sobre a atividade pedagógica*, quando as ações desenvolvidas são trazidas à discussão, analisadas, refletidas e redefinidas para continuidade do trabalho; *produzindo e partilhando conhecimentos,* que compreende momentos nos quais os conhecimentos produzidos pelos participantes são registrados, organizados e comunicados, no sentido de valorizar alunos e professores como produtores e autores de saberes pedagógicos.

A proposta contempla assim uma dupla dimensão formadora: a formação do aluno da universidade, que aprende no desenvolvimento das ações pedagógicas no espaço escolar, orientadas pelos professores da universidade e acompanhadas pelos professores supervisores, e a formação dos formadores – das escolas públicas e da universidade – que nesse processo refletem e reveem sua ação docente.

A universidade como espaço de formação dos professores

O distanciamento entre os espaços da formação e do trabalho é um dado especialmente preocupante na formação dos professores, a qual não pode estar dissociada da compreensão da escola como espaço estruturante da atividade docente. Como observa Tardif (2002) os saberes profissionais dos professores são situados, ou seja, são construídos e ganham sentido em função dos contextos de trabalho nos quais são exercidos. Assim, a inserção do aluno na escola e a vivência das situações cotidianas da vida escolar é fator essencial na sua formação. Ao discutir o papel das faculdades de educação na formação dos futuros professores, Tardif (2002, p. 270) questiona o modelo universitário de formação profissional, observando que os cursos são geralmente idealizados segundo um modelo aplicacionista:

> *[...] os alunos passam certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para "aplicarem" esses conhecimentos. [...]*

O autor destaca que um dos problemas desse modelo é a organização curricular baseada em uma lógica disciplinar, focada no conhecimento teórico e distanciada do estudo da realidade das escolas e professores, resultando na dissociação entre o conhecer e o fazer na formação docente.

Análises sobre a formação de professores no Brasil também colocam em questão o papel da universidade na formação inicial dos professores, em que pese o reconhecimento da importância desse espaço formador no cenário das políticas de formação docente. Em relação à formação de professores de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental em cursos de nível superior, Saviani (2009) aponta o risco de que a formação universitária, ao invés de oferecer aos professores um preparo profissional mais consistente, possa comprometer a formação para as questões pedagógicas e o atendimento às especificidades da criança pequena, pelo predomínio, em nossa universidade, de um modelo que prioriza a cultura geral e os conteúdos de conhecimento.

Discutindo as reformas curriculares nos cursos de licenciatura a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), Arroyo (2007) observa que as propostas se fundamentam na crença nas diretrizes e normas como configurantes do real, tomando como referência modelos idealizados de docência que desconsideram a prática concreta dos professores e as suas condições de trabalho. Nessa perspectiva prevalece um olhar crítico às escolas e professores, vistos como distantes desses modelos ideais, pautados por valores tradicionais e voltados para as questões da prática. O autor aponta para a necessidade de "superação dessa tradicional visão conformante e precedente das políticas, das diretrizes e dos currículos de formação" (Idem, p.194).

Ao discutir o papel da universidade na formação de professores Gatti (2011) observa que ela não pode deter o monopólio da formação, sendo necessário diversificar os agentes envolvidos nesse processo,

tais como sindicatos e associações de docentes, que poderiam ter uma participação importante na ampliação das possibilidades formativas. A autora destaca que a universidade não pode abrir mão de suas características e competências específicas, porém "[...] alterando substantivamente seu modo de operar, integrando em todas essas atividades, como parceiros efetivos, os professores e os técnicos que estão na prática escolar, não só trazendo-os para dentro do *campus* como indo a suas regiões e seus locais de trabalho" (GATTI, 2011, p. 154).

Analisando diferentes modelos de parcerias entre universidade e escola, Zeichner (2010) aponta sinais de uma mudança de paradigma sobre o papel da experiência de campo na formação dos professores, com o enfraquecimento do tradicional modelo distanciado e desconectado da realidade das escolas de educação básica. Ele observa, no entanto, que em muitas dessas propostas mantém-se a separação entre as culturas institucionais e a valorização do conhecimento acadêmico em relação ao conhecimento prático, o que dificulta a renovação e a mudança estrutural na formação dos professores no espaço universitário.

O autor propõe o conceito de *terceiro espaço,* entendido como a criação de espaços híbridos, reunindo professores da educação básica e da universidade, nos quais o conhecimento da prática profissional e o conhecimento acadêmico possam se relacionar de forma menos hierárquica e mais igualitária, favorecendo a transformação e a construção de um novo conhecimento.

Apesar das diferenças entre os contextos de formação investigados por Zeichner (2010) e as condições brasileiras, as conclusões da pesquisa oferecem referências importantes para a análise de modelos de parceria entre universidade e escola. O autor destaca a importância de que as experiências de campo sejam orientadas e planejadas, para a qualidade da aprendizagem dos professores em formação. Outra questão apontada no estudo é a importância de coordenação entre a experiência na escola e o que se estuda na universidade, o que supõe o conhecimento dos professores supervisores das escolas sobre os fundamentos teóricos e metodológicos ensinados nos cursos, bem como dos professores universitários a respeito das práticas na Educação Básica.

Um aspecto fundamental para que essas propostas produzam efetivamente transformações nos modelos formativos refere-se às condições institucionais para o trabalho dos docentes da universidade. Zeichner (2010) aponta a importância do envolvimento dos professores efetivos neste trabalho, ao contrário do que se observa em muitos casos, nos quais tais atividades são deixadas aos alunos de pós-graduação. Esta liderança dos professores mais experientes está vinculada ao reconhecimento e à valorização do trabalho de formação de professores na instituição, campo de atuação que frequentemente tem menos status e recebe menos recursos institucionais.

Os estudos acima referidos indicam a necessidade de repensar os atuais modelos de formação a partir do diálogo com a realidade e as situações concretas do trabalho docente, bem como a urgência de

superar a relutância de muitas instituições formadoras em reconhecer que esta nova epistemologia da formação de professores precisa ser incorporada ao discurso e às práticas formativas no ensino superior, adotando uma relação mais próxima e respeitosa com as escolas e comunidades docentes. Como bem resume Zeichner (2010, p. 496), o que está em jogo é a própria atuação das universidades na formação de professores para as escolas públicas, e o comprometimento desta função viria "em detrimento tanto da aprendizagem dos professores quanto da aprendizagem dos alunos".

O reconhecimento desses problemas indica a necessidade de repensar a atuação da universidade na formação de professores, levando ao encaminhamento de propostas que superem a dissociação entre os campos da formação e do trabalho docente.

Procedimentos metodológicos

Visando captar os sentidos e significados dessa experiência de iniciação à docência para seus participantes, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, recorrendo-se à realização de grupos discussão como principal fonte de coleta de dados. Para os objetivos do estudo esta técnica mostrou-se adequada, uma vez que reune um conjunto de pessoas para a discussão de um tema a partir de sua experiência pessoal, permitindo, no contexto de interação criado, a emergência de diferentes pontos de vista e a expressão de concepções, crenças, valores, representações, linguagens, etc (GATTI, 2005). Ao reunir pessoas que partilharam sua experiência no PIBID os grupos de discussão possibilitaram a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos numa perspectiva mais coletiva e menos indivudualizada.

Foram realizados dois grupos, procurando captar as diferentes perspectivas dos parceiros no Programa: o aluno da universidade, que se insere no espaço escolar e os profissionais das escolas, que passam a conviver com esses novos atores em seu espaço de trabalho. O primeiro grupo envolveu dez alunas do 1º e 2º ano de Pedagogia, que aceitaram voluntariamente participar da investigação. Nenhuma delas tinha experiência formal de trabalho docente, mas a maioria já havia participado de atividades em sala de aula, como auxiliares em escolas ou no estágio supervisionado. A discussão foi orientada por um roteiro flexível, com questões sobre as motivações para o ingresso no programa, os aspectos mais significativos, desafios e contribuições da experiência no Pibid para a formação profissional e a vida pessoal das participantes. O segundo grupo envolveu sete participantes, entre professores supervisores e gestores das escolas parceiras, que foram convidados e aceitaram participar da discusão. Nesse caso, as questões orientadoras versavam sobre as expectativas da escola em relação ao PIBID, à forma como os professores vêm percebendo a presença e atuação dos bolsistas e os possíveis impactos da participação no PIBID para a instituição escolar. As discussões foram gravadas e transcritas, fornecendo rico material para a análise dos dados apresentada a seguir.

Diferentes olhares sobre o significado de uma experiência de iniciação à docência

Nas falas das participantes dos grupos de discussão emergem questões pertinentes às expectativas, concepções e saberes envolvidos em um processo de aproximação entre instituições e culturas diferentes, bem como as graduais transformações que ocorrem ao longo do percurso, na medida em que a interação e o conhecimento entre os parceiros vão estabelecendo novas formas de relacionamento entre eles.

Ao relatarem a experiência no PIBID, as alunas bolsistas destacam que um dos motivos que as levou a participar do projeto foi a possibilidade de um contato mais próximo com o universo das escolas públicas e com situações da prática profissional. A participação no PIBID foi percebida como uma possibilidade de suprir aquilo que entendiam como uma lacuna na sua formação, a dimensão prática e o conhecimento da realidade escolar:

> *Eu acho que o curso de Pedagogia, ele superou minhas expectativas. [...] Eu acho que cresci muito como pessoa aqui, o fato de ter Filosofia, História, Sociologia, são matérias muito importantes no curso que ajudaram a me formar como pessoa e como profissional também [...] mas acho que senti mais falta do como fazer, porque eu nunca tinha entrado numa sala de aula então eu ficava imaginando "nossa mas como é que eu vou fazer isso? com crianças de tal e tal idade?" Eu acho que foi, esse foi um ponto fraco, na minha opinião.*

As falas revelam também a insegurança ao penetrar neste novo espaço de formação – a escola pública – e a surpresa ao perceber que não havia uma proposta de trabalho já definida, mas um projeto a ser construído coletivamente:

> *[...] a principio eu achei que o projeto assim já fosse estar pronto, que nós fossemos pegar o projeto pronto e colocar ele em prática... aí depois, aos poucos eu fui começando a entender sabe, tipo vamos sentar todos juntos pra elaborar o projeto, agora eu to vendo que é muito mais desafiador do que eu pensava [...]*

Os relatos vão ao encontro das conclusões dos estudos anteriormente discutidos (ARROYO, 2007; TARDIF, 2002; ZEICHNER, 2010), que apontam a falta de articulação entre os estudos teóricos e a formação para a prática docente, o distanciamento da realidade concreta das escolas e a concepção aplicacionista de formação predominantes nos cursos. Na perspectiva das alunas, os conhecimentos abordados no curso de Pedagogia, embora valorizados, não oferecem referências que lhes permitam enfrentar com segurança os desafios da docência. Outro aspecto interessante é a expectativa de encontrar uma proposta pronta para o trabalho, o que sugere que essas concepções se traduzem no

interior dos cursos em uma perspectiva de conhecimento na qual o aluno não é percebido, via de regra, como alguém capaz de assumir iniciativas e desenvolver autonomia pela própria formação.

A aproximação entre universidade e escola é marcada por inseguranças e expectativas também para os professores das escolas parceiras:

> *[...] a nossa insegurança a princípio também foi grande, em relação até da aceitação dos professores, como nós professores lá da escola seriamos vistos e aceitos [...] No começo alguns professores tiveram um pouco de resistência, não estavam entendendo muito bem.*

> *[...] ter um estagiário dentro da minha sala me observando, olhando tudo que eu estou fazendo.*

Nas falas acima fica evidenciado o desconforto nas relações entre o conhecimento acadêmico e os saberes profissionais, expresso na preocupação dos professores sobre como o seu trabalho seria visto pelos docentes e alunos da universidade. Tardif (2002, p. 42) destaca que, enquanto os saberes produzidos externamente à profissão docente são socialmente reconhecidos e valorizados, os saberes da experiência não têm sido reconhecidos e aceitos como saberes legítimos. O que se observa na reação inicial dos professores da escola é que eles não se percebem como produtores de saberes válidos, colocando-se numa perspectiva de subordinação em relação ao conhecimento acadêmico.

Ao discutir o papel da universidade na formação de professores, Gatti (2011) destaca que a desconfiança frequentemente observada nas relações entre escolas e academia deve-se ao fato de que os docentes da universidade tendem a desvalorizar o patrimônio de experiências e conhecimentos construídos pelos professores a partir de sua prática. A autora acrescenta que as ações de formação em parceria implicam uma mudança na cultura profissional acadêmica, que envolve o reconhecimento das competências recíprocas e a definição partilhada dos objetivos de formação.

A análise dos dados mostra a importância dos primeiros contatos entre esses parceiros com culturas e expectativas diferentes. À medida que os contatos iniciais ocorrem e o papel dos bolsistas nas escolas vai se tornado mais claro, as desconfianças iniciais vão sendo superadas, as expectativas iniciais se modificam e acontece uma mudança no olhar sobre o bolsista, que deixa de ser visto como um observador incômodo no ambiente escolar e passa a ser percebido como alguém que aprende ao partilhar o trabalho com o professor e traz contribuições para as atividades da escola:

> *[...] no começo o professor se sentia meio observado. Hoje não. O que a gente percebe no professor, e deixa a gente muito feliz, é que quando o professor tem uma aula vaga, ele chama o bosista pra sentar com ele e fala assim: "olha, a semana que vem eu vou trabalhar Monteiro Lobato através de quadrinhos, então eu vou fazer isso, isso e isso" [...]*

> *[...] hoje eu sinto que os professores tem um apoio desses estagiários, sabe, que os professores podem estar contando com os estagiários porque eles levam jogos, eles buscam aulas novas, trocam essas idéias com os professores tá. Então eu acho muito, muito interessante. Foi um crescimento para nossa escola, essa troca.*

Para as bolsistas também o acolhimento da escola é fundamental, na medida em que elas se percebem aceitas como membros do grupo. A fala a seguir indica a importância dessa inserção do aluno como protagonista e ator no ambiente escolar:

> *[...] nós fomos participar do planejamento, foi muito legal, eu pensei assim, que a gente, nós bolsistas, iamos ficar separados dos professores, e não foi isso, fizeram uma roda incluiram a gente no meio, entendeu, então assim, nós sentamos junto com os professores [...] então eu achei muito legal, porque assim a gente foi incluida [...] você participa, você é incluido, eles te enxergam, te dão chance de trabalhar.*

Tardif (2005, p. 52) destaca a importância das primeiras experiências no espaço escolar para a constituição da profissionalidade docente. Segundo o autor trata-se de "uma experiência de identidade que não pertence ao saber teórico ou prático, mas da vivência, e onde se misturam intimamente aspectos pessoais e profissionais: sentimento de controle, descoberta de si no trabalho, etc." O que emerge nos relatos é justamente este sentimento de identificação com a docência, ao ser percebido como participante do grupo de professores.

Esse processo de participação ativa e de protagonismo nas atividades escolares é um aspecto especialmente valorizado pelas alunas, que destacam as diferenças percebidas entre as vivências no PIBID e as situações de estágio:

> *[...] na escola particular é estagio remunerado, então é "reizinho mandou"! Aí a gente não pode ter atitude nenhuma, você só obedece e nesse projeto assim, o poder criar a atividade [...]*
>
> *[...] no estágio ele é mais dirigido! [...] e lá no PIBID você tem a oportunidade de trabalhar junto com o professor na criação da aula, de algo diferente, de algo que a criança necessite no momento.*
>
> *[...] é muito mais gostoso mesmo você ver o seu trabalho, porque no estágio você faz o que te pedem então não tem esse gostinho assim de ser professora.*

Entendemos que as falas acima resumem bem o significado da experiência no Pibid para as bolsistas. A possibilidade de participar ativamente do trabalho nas escolas, planejando as atividades junto com as professoras a partir das necessidades das crianças e desenvolvendo as ações com autonomia, permite que as alunas bolsistas sintam "o gostinho de ser professor", ou seja, é uma experiência de

inserção profissional, que vai muito além da mera observação ou execução de tarefas determinadas pelo professor da classe, como geralmente ocorre nas situações de estágio.

Se a participação no programa traz consequências positivas para a formação das alunas, um aspecto particularmente significativo nos depoimentos diz respeito ao impacto do PIBID nas escolas, como se observa no relato de uma diretora:

> *Como o caso da [...] foi assim, notável. Uma professora que já tem uma idade mais avançada, que sempre deu aula para o EJA, agora pega uma turma de primeiro ano. Quer dizer, além de estar muito tempo fora da educação com as crianças, ela também estava assim totalmente perdida. E essa parceria ajudou muito.*
>
> *E assim o que a gente percebeu é que as bolsistas deram um "up" tão grande nela que ela mudou. Ela é outra pessoa. Ela tem um pique de vinte anos. As meninas começaram a contar história, a dançar e sentar no chão pra fazer e vamos sentar, cortar papel, levantar. Era uma postura que ela não tinha. Ela tinha postura de professora mesmo tradicional né. Senta cada uma na sua carteira. As vezes a gente vai lá né, ela tá com os alunos lá esparramados.*

O relato acima refere-se a uma situação particular, na qual a convivência e a troca de saberes entre bolsistas e professora provocou mudanças significativas não apenas nas práticas da professora como em sua motivação profissional. No entanto, os depoimentos das gestoras e supervisoras sugerem um processo mais amplo de mudança nas práticas escolares e nas relações dos professores com seus saberes:

> *Eles trazem as idéias novas. As vezes o professor, tá com a quela sala cheia, prapara aquela aula e fica naquela mesmice. E com as bosistas eles acabam inovando, buscando novas estratégias, então é uma parceria muito legal.*
>
> *[...] então achei que essa questão significativa que elas levaram, da afetividade, essa realidade delas, fez muito bem para a escola. Pra escola no modo geral. E assim, abriu a cabeça de muito professor. Até nós mesmos, eu falo que eu me surpreendo com as coisas que eu tenho visto acontecer lá dentro.*

Tardif (2002) observa que muitas vezes a formação na universidade não altera as representações dos alunos a respeito do ensino, as quais são construídas ao longo de sua história de vida e da escolarização anterior. Tais crenças não seriam modificadas mesmo no ingresso profissional, quando os professores são confrontados com a urgência na solução dos problemas cotidianos e não encontram condições para a construção de práticas mais adequadas ao enfrentamento dessas dificuldades.

Ao que parece, as atividades do PIBID introduziram no cotidiano das escolas um espaço de reflexão sobre as práticas escolares, que se mostra fundamental não só para os alunos bolsistas mas também

para os professores envolvidos, constituindo-se numa oportunidade de revisão e transformação dessas práticas.

Inúmeros outros aspectos emergem nas discussões, mas no espaço do presente texto optamos por destacar este processo de conhecimento e aprendizado mútuo, no qual concepções e posturas anteriores a respeito do espaço escolar e do papel da universidade vão sendo revistos, dando lugar a novas relações, mais igualitárias e produtivas.

Considerações finais

Pode-se concluir que o desenvolvimento do Programa PIBID tem sido uma experiência muito positiva para os diferentes participantes envolvidos.

Para as alunas bolsistas, representa uma experiência de inserção profissional e identificação com a docência, na medida em que se percebem incluídas no ambiente escolar, não na condição de observadoras mas como parceiras e autoras de práticas valorizadas pelas demais professoras. Para as escolas envolvidas a participação no programa traz uma possibilidade de rever as práticas docentes, as relações com os alunos e com o conhecimento, a partir da inserção de novos atores neste universo dinâmico e complexo que é o ambiente escolar.

Colocados na condição de construir novas relações de convivência e de conhecimento em um espaço instituído, estruturado por normas e regras do sistema de ensino público, mas afetado pela presença de concepções e saberes da universidade, os sujeitos envolvidos no processo agem neste ambiente e neste agir se modificam e modificam o próprio espaço, aqui entendido não somente como meio material, mas como contexto que envolve as relações interpessoais, os afetos, atitudes e condutas que são produzidas e produzem esse ambiente (ZABALZA, 1998).

Uma questão que permanece em aberto refere-se ao impacto da experiência no curso de Pedagogia que desenvolve o programa. Ao discutir a idéia de *terceiro espaço*, Zeichner (2010) destaca o potencial de transformação e desenvolvimento de novos conhecimentos que se torna possível quando há uma relação mais próxima e equilibrada entre o conhecimento acadêmico e a prática profissional. O autor defende as possibilidades transformadoras desse espaço nas práticas de formação de professores na universidade. A experiência do PIBID referida neste estudo é ainda recente, e os dados não permitem conclusões sobre as suas consequências nas práticas formativas do curso de Pedagogia em questão, mas os resultados sugerem que a aproximação entre universidade e escola, favorecida nessa proposta, pode contribuir para a constituição de espaços híbridos de formação, que articulem os conhecimentos universitários e os conhecimentos da prática produzidos pelos professores e para a superação do distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação na universidade e do exercício profissional.

Referências Bibliográficas

Arroyo, Miguel González (2007). Condição docente, trabalho e formação. In Souza, João Valdir Alves (Ed.), *Formação de professores para a educação básica: Dez anos da LDB (pp.*191-209*)*. Belo Horizonte: Autêntica.

Gatti, Bernardete Angelina & Nunes, Marina (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: Estudo de currículo das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC,.

Gatti, Bernardete Angelina (2011). A formação dos docentes: O confronto necessário professor x academia. In Garcia, Walter. E. (org). *Bernardete Gatti: Educadora e Pesquisadora* (pp.155-170). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Gatti, Bernardete Angelina & Barreto, Elba Siqueria de Sá & André, Marli Eliza Dalmazo Afonso (2011). *Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte*. Brasília: UNESCO.

Gatti, Bernardete Angelina (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro.

Saviani, Dermerval (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, 14(40), 143-155.

Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, Maurice. *O trabalho docente*: *Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Zabalza, Miguel (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Zeichner, Ken (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 35(3), 479-504.

8.8.

Título:

Concepções de Pedagogia Universitária: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciência Contábeis e Direito no Brasil

Autor/a (es/as):

Coordenador/a:

Baraúna, Silvana Malusá [UFU - Universidade Federal de Uberlândia]

Equipe:

Miranda, Gilberto José [UFU - Universidade Federal de Uberlândia]

Melo, Geovana Teixeira [UFU - Universidade Federal de Uberlândia]

Rios, Gilma Maria [UFU - Universidade Federal de Uberlândia]

Oliveira, Guilherme Saramago de [UFU - Universidade Federal de Uberlândia]

Campos, Vanessa T. Bueno [UFU - Universidade Federal de Uberlândia]

Santos, Amanda Fernandes [UMinho - Universidade do Minho]

Simões, Helena C. Guimarães Queiroz [UNIFAP - Universidade Federal do Amapá]

Bianchini, Jociene Carla [UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais]

Silva, Marlucilena Pinheiro da [UNIFAP - Universidade Federal do Amapá]

Souza, Ana Cecília Jorge de [FUCAMP - Fundação Carmelitana Mario Palmério]

Vignoto, Márcia Elaine Catarin [FATEB - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Biriguí]

Rocha, Patrícia Cardoso [FCJP - Faculdade Cidade de João Pinheiro]

Pereira, Tatiana Barbosa [ESAMC - Escola Superior de Administração e Marketing]

Apoio:

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Processo nº: 473.541/2010-6

Resumo:

Existem poucos estudos que possam responder às indagações: Onde e como o professor universitário aprende a ser professor associando ensino, pesquisa e extensão? O que significa ensinar e aprender para os professores do ensino superior? Quais as concepções de Pedagogia Universitária existentes? Esta investigação, com o apoio do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, sob processo de nº 473.541/2010-6, representa o esforço de um grupo de pesquisadores da Faculdade e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG, vinculado ao Grupo de Pesquisa Desenvolvimento profissional e docência universitária: saberes e práticas educativas. Tem como propósitos identificar e analisar as concepções de Pedagogia Universitária, presentes nas práticas dos docentes e nos documentos de regulação dos cursos de graduação, nas áreas de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito. Para tanto, apoia-se nas elaborações de Castanho (2007), Morosini (2006,2001), Cunha (2009, 2007, 2006, 2001,2000), Masetto (1998), Ianni (1992). Com a utilização de pesquisas bibliográficas e de campo, foram eleitas seis Instituições de Ensino Superior – IES, todas do Estado de Minas Gerais, região Centro-Oeste do Brasil: 1 – Escola Superior de Administração e Marketing – Esamc/Campus

Uberlândia; 2 – Faculdade Cidade de João Pinheiro – FCJP/João Pinheiro; 3 – Fundação Carmelitana Mario Palmério – Fucamp/Monte Carmelo; 4 – Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG/Campus Frutal; 5 – Universidade Federal de Uberlândia – UFU/Campus Uberlândia; 6 – Universidade Presidente Antônio Carlos – Unipac/Campus Araguari, tendo como sujeitos os docentes atuantes nos cursos em estudo. Obtiveram-se, até o presente momento, alguns resultados importantes. Na caracterização dos sujeitos pesquisados registrou-se um total de 103 professores respondentes à pesquisa, 39 (38%) do curso de Administração de Empresas, 15 (15%) do curso de Ciências Contábeis e 49 (48%) do curso de Direito, sendo 68 professores (66%) do sexo masculino e 35 (34%) do sexo feminino. No tocante à titulação, a instituição pública apresenta os maiores níveis, seguindo a tendência nacional, conforme demonstra o Censo Nacional da Educação Superior. Quanto às categorias estudadas, outros resultados interessantes foram anotados. Nas concepções do processo de ensino-aprendizagem, foi constatado que aproximadamente 1/3 (30%) dos docentes investigados consideram que o professor deva ser o centro dele. Prevalece uma abordagem tradicional de ensino, a qual se preocupa com a quantidade de informações trabalhadas em sala de aula. Na formação profissional, os docentes, ao serem questionados sobre ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada, 98% deles apontaram a questão como "importante" ou "muito importante", ou seja, parece estar ganhando espaço a preocupação com a formação pedagógica. Nos saberes docentes, a maioria absoluta dos professores pesquisados entende que os saberes elencados são "importantes" ou "muito importantes" no processo de ensino e aprendizado. Essas duas categorias juntas obtiveram médias acima de 90% para a maioria dos saberes investigados.

Palavras-chave:

Pedagogia universitária, ensino superior, docência universitária.

Introdução

Recentemente, os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. Masetto (1998) traz a discussão para a necessidade de se perceber as transformações que a contemporaneidade exige na formação dos profissionais docentes do ensino superior. Ao discutir o papel do aluno no processo de ensino em cursos superiores e evidenciar que ele nunca estava no centro do processo, o autor corrobora com a concepção de que o professor era tido como o transmissor do conhecimento, sendo sua competência jamais questionada. Como contraponto, o autor coloca a aprendizagem dos alunos como objetivo central dos cursos de graduação, o que implica em questionar o que os alunos precisam

aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea, chamando a atenção para que se perceba a docência como profissão e não como uma atividade amadora exercida por outros profissionais. O autor alerta que, nesse contexto de constantes mudanças, são poucos os professores que se perguntam: "O que devo ensinar a meus alunos? Ou, o que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais e competentes numa sociedade contemporânea?" (p.12). Acrescentam-se aqui outras questões: Como posso facilitar a aprendizagem de meus alunos? Ou, como posso fazer para que meus alunos construam devidamente o conhecimento e o façam de tal forma que passem a aprender continuamente?

Esta investigação, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob processo de nº 473.541/2010-6, tem como propósitos, identificar e analisar as concepções de Pedagogia Universitária, presentes nas práticas dos docentes e nos documentos de regulação dos cursos de graduação, nas áreas de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito. Para tanto, foram eleitas seis Instituições de Ensino Superior (IES), todas do Estado de Minas Gerais, região Centro-Oeste do Brasil: 1 – Escola Superior de Administração e Marketing (Esamc/Campus Uberlândia); 2 – Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP/João Pinheiro); 3 – Fundação Carmelitana Mario Palmério (Fucamp/Monte Carmelo); 4 – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Campus Frutal); 5 – Universidade Federal de Uberlândia (UFU/Campus Uberlândia); 6 – Universidade Presidente Antônio Carlos (Unipac/Campus Araguari), tendo como sujeitos, os docentes atuantes nos cursos em estudo.

1· A Pedagogia Universitária e os saberes docentes

Nos últimos tempos, tem-se consolidado a ideia de que a formação acadêmica não se pode restringir à transmissão do conhecimento pronto e acabado, mas despertá-la para a construção de novos conhecimentos. Dar ênfase a uma "educação problematizadora", por meio da qual a relação pedagógica entre educando e educador conduz, segundo Paulo Freire (2011), a uma consciência crítica, onde se anseia aprofundar na análise de problemas. Não se satisfazendo com as aparências, substituindo as situações ou explicações mágicas por princípios de causalidade, indaga e investiga.

Nosso texto, com o objetivo de discutir sobre a Pedagogia Universitária, focalizando como ela mobiliza os saberes e como os professores os arregimentam para lidar com as configurações que trabalham e com os saberes que ensinam, levantamos os seguintes questionamentos: O que é, de fato, Pedagogia Universitária? Quais as concepções existentes de Pedagogia Universitária? O que ela difere, de fato, da chamada pedagogia? Essas questões enriquecem as reflexões de vários filósofos e dão origem a dimensões tendenciosas? Ao responder a essas indagações, teremos condições de

vislumbrar a complexidade do conhecimento na atualidade e sua relação com a produção de informação.

Consideramos importante principiar discorrendo sobre a origem do termo pedagogia, antes de adentrarmos nas questões acima levantadas. É necessário termos em vista que a palavra pedagogia tem origem na Grécia antiga, paidós/criança e agogé/condução. Desde modo, na Grécia, os "pedagogos" eram os escravos que conduziam as crianças à escola. Aí, é o local em que iniciam as primeiras reflexões acerca da ação pedagógica que vão influenciar, por séculos, a educação e a cultura ocidental.

No percurso da história ocidental, a pedagogia fundamentou-se como analogia da educação cujo valor é indiscutível na orientação da prática educativa. Considera-se que sua composição teórica apresenta-se assinalada por elevados níveis de enredamento e incerteza, quando compreendida como ciência da prática. É fundamental salientar que o conceito expandido de pedagogia, como palco do conhecimento sobre e na educação, embora concebido a partir da educação escolar, apresenta-se com probabilidade de facilitar não apenas a interpretação e intercessão dos processos educativos que ocorrem na escola, mas também daqueles que ocorrem em ambiente não escolares.

Todavia, a prática educativa é um fato social cuja origem está ligada à da própria humanidade. A compreensão do fenômeno educativo e sua intervenção intencional fizeram surgir um saber específico que modernamente associa-se ao termo pedagogia. Assim, da indissociabilidade entre a prática educativa e a sua teorização erigiu o saber pedagógico ao nível científico. Com esse caráter, o pedagogo passa a ser, de fato e de direito, investido de uma função reflexiva, investigativa e, por isso, científica do processo educativo.

Devido a nossa familiaridade com o cotidiano do ensino superior, compreendemos que não é possível separar a dimensão da prática pedagógica da formação de professores. Entendemos que os saberes dos professores possuem múltiplas fontes e se constituem numa dimensão temporal. A esse respeito, citamos Tardif (2000) que destaca e explicita que a docência é um processo que se constrói permanentemente, aliando o espaço da prática com o da reflexão teorizada.

Para Cunha (2007: 14), isso se dá porque "o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo". Como a concepção de formação do professor não é neutra, aí está incluída a do professor universitário, é imprescindível analisá-la numa expectativa que se afaste da percepção puramente técnica. Gauthier (1998) ressalta com propriedade, que "cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo [...] por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo" (p.24).

Nessa perspectiva, é importante fazer uma reflexão mais severa da percepção do professor universitário. Diferentemente dos outros níveis de ensino, esse professor se formou, historicamente,

tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. Como exemplo, podemos citar médicos, advogados, dentistas, contabilistas, administradores, nutricionistas, fisioterapeutas, etc. O ponto de partida era/é quem sabe fazer sabe ensinar foi/é sustentáculo à lógica para atrair docentes que saíram do bacharelado e não das licenciaturas.

De acordo com Lucarelli (2007), Pedagogia Universitária "é um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão" (p.36). Desse modo, podemos apreender que há uma inter-relação entre a fala acima mencionada, que se materializa numa prática social objetiva e facilmente identificável.

Consequentemente, a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que formação do professor demanda esforços exclusivamente na abrangência científica do docente, consolidada pela pós-graduação stricto sensu, nos níveis de mestrado e doutorado. Assim, ocorrem embates entre professores e alunos; o aluno diz que não está aprendendo e o professor revida dizendo que está na universidade para fazer pesquisa.

As observações decorrentes das leituras sobre o tema permitiram-nos também recolher informações importantes para a construção de um conhecimento sobre o significado e as possibilidades de uma Pedagogia Universitária. Nessa direção, afirmam Leite e Ramos (2007:19) que a "Pedagogia Universitária se faz em diálogo. Este envolve o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico, num exercício interpessoal que requer respeito e humildade".

Essa maneira de pensar coopera para romper com as práticas tradicionais, estruturas essas instaladas na cultura acadêmica dificultando a iniciativa dos docentes a alterarem sua prática clássica de ensinar e aprender. O exercício profissional da docência não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção, construção ou reconstrução.

Ultimamente, a Pedagogia Universitária desenvolve um enfoque multidimensional e a esse respeito. Em conformidade com as várias leituras, ela é entendida numa postura mais além do que as concepções de didática e envolve o docente como intelectual público, um agente da ação pedagógica e formativa que deposita nas questões sociais e políticas a proeminência de seu trabalho, tornando públicos novos referenciais no ponto de vista da ética e da emancipação humanas. Englobando também o conhecimento social, saberes científicos e da academia, com saberes do cotidiano das pessoas é que se constrói, através de aproximações sucessivas entre prática e teoria, entre conhecimento "vivo" e conhecimento "morto," resgatando o humano da relação educativa.

Do ponto de vista da Pedagogia Universitária, o exercício pedagógico não se restringe à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórico-cultural, datado e centrado, numa inclusão dialética

e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares. Ambiente, onde o docente edifica os seus saberes, ou seja, o conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional.

A partir desses escopos, reafirmamos que Pedagogia Universitária são saberes docentes plurais e heterogêneos, matrizes para o entrosamento das suas capacidades de ensinar e aprender e são todos os saberes construídos pelos professores nos diferentes espaços de vida e de atuação. São os saberes acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no próprio tempo/ espaço de atuação do professor. Incluem os saberes experienciais e os acadêmicos, os saberes profissionais e curriculares, os saberes disciplinares, entre outros, passíveis de sistematização na prática docente universitária.

2 A pesquisa

Este trabalho está sendo realizado por docentes, pesquisadores da linha de pesquisa "Saberes e Práticas Educativas", alunos e ex-alunos, dos cursos de mestrado e doutorado em Educação e alunos do curso de graduação da Universidade Federal de Uberlândia-UFU/Brasil. O projeto centra-se na investigação interpretativa de concepções de Pedagogia Universitária, procurando uma compreensão dos seus modos de existência, através de documentos de regulação, dos cursos e IES, em estudo, e nas perspectivas de seus docentes.

Como locais para a realização desta pesquisa, foram eleitas seis IES, todas na região do Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais, sendo elas:

IES	Campus ou Cidade
1 Esamc – Escola Superior de Administração e Marketing	Campus Uberlândia
2 FCJP – Faculdade Cidade de João Pinheiro	João Pinheiro
3 Fucamp – Fundação Carmelitana Mario Palmério	Monte Carmelo
4 UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais	Campus Frutal
5 UFU – Universidade Federal de Uberlândia	Campus Uberlândia
6 Unipac – Universidade Presidente Antônio Carlos	Campus Araguari

Os sujeitos participantes deste trabalho são 103 docentes universitários atuantes em sala de aula, com formação específica frente aos cursos trabalhados: Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito.

Cursos	IES
1 Admistração de Empresa	Esamc, FCJP, Fucamp, UEMG, UFU, Unipac
2 Ciências Contábeis	UFU, Unipac
3 Direito	Esamc,UEMG, UFU, Unipac

De acordo com o Censo Nacional da Educação Superior (2009), o curso de Administração é o que oferta o maior número de vagas no ensino superior brasileiro, mais de 1.100.000 vagas, correspondendo a 19% do total delas no ensino superior. Em segundo lugar está o curso de Direito com 11% das vagas do ensino superior. O curso de Ciências Contábeis é o sexto, apresentando 4% das referidas vagas. Juntos, esses três cursos são responsáveis por mais de 1/3 das vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais e a distância no Brasil.

Para a análise dos dados coletados neste estudo, as abordagens eleitas são a quantitativa e qualitativa, por acreditarmos que ela permite um melhor entendimento dos fenômenos que ocorrem na prática docente no ensino superior.

No que se refere ao instrumento utilizado para desenvolver essa investigação, de forma interdisciplinar, estão sendo utilizadas fontes bibliográficas das áreas específicas dos diferentes saberes, bem como documentos oficiais das instituições em estudo, frente à criação dos cursos de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito. As visões de Pedagogia Universitária, presentes nesses documentos de regulação, estão sendo contrapostas frente às perspectivas dos que fazem a pedagogia, no caso desse estudo, dos docentes formados e atuantes nos cursos de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito. Para tanto, as categorias de análises utilizadas na avaliação deste trabalho, através da escala likert, são: a) competências profissionais; b) saberes docentes; c) processo ensino-aprendizagem.

3 Resultados principais – parciais

3.1 Caracterização dos sujeitos pesquisados

A caracterização dos respondentes foi obtida a partir da primeira parte do questionário, denominada "dados gerais sobre o sujeito pesquisado". Por meio desses dados, foi possível traçar o perfil dos sujeitos investigados. Na TAB.1 encontra-se a síntese dos dados.

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos pesquisados

Variáveis	Contabilidade	Direito	Administração	Total
Sexo				
Masculino	9	33	26	68
Feminino	6	16	13	35
	15	**49**	**39**	**103**
Faixa etária				
21 a 30	3	7	5	15
31 a 40	4	25	16	45
41 a 50	4	14	12	30

acima de 50	4	3	6	13
	15	**49**	**39**	**103**
Titulação: apenas o maior título				
Especialização	9	19	9	37
Mestrado	4	19	23	46
Doutorado	1	11	4	16
Pós-Doutorado	0	0	3	3
Não respondeu	0	1	0	1
	14	**50**	**39**	**103**
Atuação				
Graduação	15	49	38	102
Mestrado	1	4	5	10
Doutorado	0	1	0	1
Cursos *Lato Sensu*	6	20	15	41
Não respondeu	0	1	0	1
Exerce outra atividade?				
Sim	9	40	22	71
Não	6	9	17	32
	15	**49**	**39**	**103**

Do total de 103 professores respondentes à pesquisa, 39 (38%) eram do curso de Administração de Empresas, 15 (15%) eram do curso de Ciências Contábeis e 49 (48%) eram do curso de Direito. Também foi observado que 40 (39%) docentes atuavam na IES pública (UFU) e 63 (61%) atuavam nas IES privadas investigadas.

Em termos de gênero, foi observado que 68 professores (66%) eram do sexo masculino e 35 (34%) do sexo feminino. Não houve diferenças significativas entre os cursos, apenas o de Ciências Contábeis apresentou um percentual de docentes femininos um pouco maior (40%), enquanto nos demais o percentual foi de 33%. De qualquer forma, nos três cursos, predomina o gênero masculino.

A maior parte dos sujeitos investigados está na faixa etária compreendida entre 31 e 40 anos. São 45 docentes (44%). Em segundo lugar, 30 sujeitos (29%), estão os professores com idades entre 41 e 50 anos. Os professores com idades entre 21 e 30 anos e aqueles com idades superiores a 50 anos apresentaram os menores percentuais, 15% (15 docentes) e 13% (13 docentes) respectivamente.

No tocante à titulação dos sujeitos investigados foi considerado apenas o maior título. Foi verificado que um docente (1%) possuía apenas graduação e 37 (36%) possuíam o título de especialista. O curso de Ciências Contábeis foi o que apresentou o maior percentual de especialistas (60%) e de Administração o menor percentual (23%). O título de mestrado é mantido por 46 docentes (45%), sendo que o curso de Administração apresenta o maior percentual (59%). O título de doutor é apresentado por 16 docentes (16%), sendo que o curso de Direito apresentou o maior percentual (22%). Finalmente, três professores (3%) têm também pós-doutorado, todos do curso de Administração.

Nos três cursos analisados, a instituição pública apresenta maiores níveis de titulação, seguindo a tendência nacional, conforme demonstra o Censo Nacional da Educação Superior. Aliás, na UFU, existem programas de mestrado nos cursos de Administração e Direito, o que facilita a obtenção desses títulos em sua região. Também se percebe que as instituições analisadas, em conjunto, possuem quase 2/3 (65 docentes) de professores com titulação stricto sensu. Se esse nível de titulação é importante para a pesquisa, o mesmo não se pode dizer em termos de ensino. Almeida e Pimenta (2009, p. 17) entendem que "a carreira acadêmica dos professores (publicar muito e o mais rápido possível) acaba por ter primazia em relação à formação dos estudantes", pois:

> *Cada hora de esforço adicional que um professor dedica à docência provavelmente reduz uma hora de esforço que dedicaria à pesquisa e isso prejudica suas expectativas de carreira e sua remuneração a longo prazo. Existe uma quase perfeita correlação negativa entre as horas de docência e o salário. Os sistemas de reconhecimento e recompensa habitualmente desanimam os professores de levarem a sério a docência. (GIBBS, 2004, pp. 16-17)*

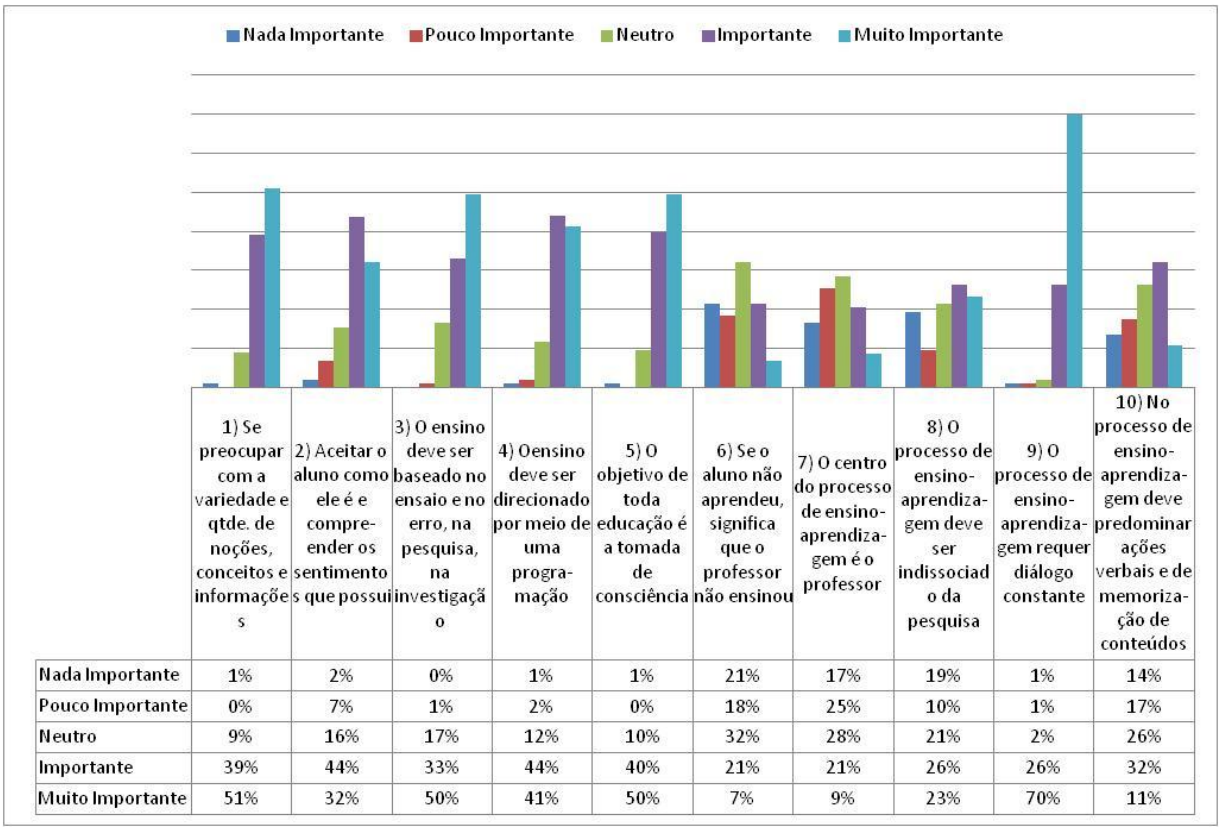
No que se refere ao nível de atuação na docência, foi constatado que além da graduação, 41 docentes (40%) atuam também em cursos de pós-graduação Lato Sensu. No entanto, apenas 11 docentes (11%) atuam em programas de mestrado e/ou doutorado. Os demais atuam exclusivamente em cursos de graduação.

Também foi questionado aos docentes se eles exercem outras atividades além da docência. Em média, 69% dos respondentes exercem outras atividades fora da academia. O curso de Direito apresentou o maior percentual, 82% dos docentes investigados desse curso têm outras atividades como advocacia, promotoria, assessorias jurídicas, magistratura, oficiais de justiça, servidores públicos, etc. Esse resultado corrobora o entendimento de muitos autores sobre o fato de que a docência é considerada como uma profissão secundária no curso de Direito (MACHADO, 2007; FURTADO, 2006, SOUZA JÚNIOR et al, 2004).

Em segundo lugar, apareceu o curso de Ciências Contábeis em que 60% dos docentes atuam fora da sala de aula em atividades como contadores, consultores, auditores, consultores, peritos contábeis, etc. Finalmente, no curso de Administração, 56% dos docentes têm outras atividades além da docência (produtores rurais, engenheiros, executivos, consultores, etc.). Ou seja, nessas três áreas, a docência é, em geral, a segunda profissão para a maioria dos professores.

3.2 Concepções do processo de ensino-aprendizagem

O GRAF.1 apresenta as concepções do processo de ensino-aprendizagem apuradas segundo as alternativas escolhidas pelos docentes dos três cursos investigados



	1) Se preocupar com a variedade e qtde. de noções, conceitos e informações	2) Aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui	3) O ensino deve ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação	4) Oensino deve ser direcionado por meio de uma programação	5) O objetivo de toda educação é a tomada de consciência	6) Se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou	7) O centro do processo de ensino-aprendizagem é o professor	8) O processo de ensino-aprendizagem deve ser indissociado da pesquisa	9) O processo de ensino-aprendizagem requer diálogo constante	10) No processo de ensino-aprendizagem deve predominar ações verbais e de memorização de conteúdos
Nada Importante	1%	2%	0%	1%	1%	21%	17%	19%	1%	14%
Pouco Importante	0%	7%	1%	2%	0%	18%	25%	10%	1%	17%
Neutro	9%	16%	17%	12%	10%	32%	28%	21%	2%	26%
Importante	39%	44%	33%	44%	40%	21%	21%	26%	26%	32%
Muito Importante	51%	32%	50%	41%	50%	7%	9%	23%	70%	11%

Gráfico 1 – Concepções do processo de ensino-aprendizagem

A abordagem tradicional, como se sabe, é marcada pela centralização do professor no processo de ensino e aprendizado (VASCONCELOS, 2003). Nesta pesquisa, foi constatado que aproximadamente 1/3 (30%) dos docentes investigados consideram que o professor deva ser o centro do processo de ensino-aprendizado (item 7), tendo assinalado as opções, "importante" ou "muito importante". Nesta análise, os professores do curso de Direito tiveram os maiores percentuais para essas duas opções (34%). Já os cursos de Administração e Ciências Contábeis apresentaram, respectivamente, 28% e 27%.

Outro atributo da abordagem tradicional é o predomínio de ações verbais e de memorização de conteúdos (item 10). Nesta opção, pode ser revelado que quase a metade dos docentes investigados ainda tem seus modos de trabalho fundados na referida abordagem, pois 43% dos docentes consideram "importante" ou "muito importante" o predomínio das técnicas verbais e de memorização de conteúdos. O curso de Administração apresentou o menor percentual (36%), enquanto o curso de Direito apresentou o maior (49%). Ou seja, as práticas de ensino conteudistas ainda são fortes.

Finalmente, a abordagem tradicional se preocupa com a quantidade de informações trabalhadas em sala de aula. Sobre esse aspecto, verifica-se que 80% dos sujeitos pesquisados consideram "importante" ou "muito importante" que no processo de ensino-aprendizagem o professor deve se preocupar com a variedade e quantidade de noções, conceitos, informações (item 1). Entre os professores do curso de Administração esse percentual chega a 94%, mas entre os contadores, fica em 73%. Esses resultados sinalizam o predomínio da abordagem tradicional entre os docentes dos três cursos investigados.

Também se constata que 76% dos docentes consideram "importante" ou "muito importante" aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui (item 2), conforme preconiza a abordagem humanista (MIZUKAMI, 1986). Sobre esse aspecto, os três cursos não apresentaram diferenças significativas, exceto o de Ciências Contábeis em que 20% dos docentes consideram "pouco importante" aceitar o aluno como ele é, contrariando a literatura relativa à abordagem humanista que recomenda a consideração de aspectos como as condições de vida do educando, a sua relação com a escola, sua percepção e compreensão do conhecimento sistematizado a ser estudado.

De acordo com o GRAF.1 (item 3), 83% dos docentes pesquisados consideram que o ensino deve ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa e na investigação. Entre os docentes do curso de Direito, esse percentual chega a 90%, o curso de Administração permanece na média (82%), mas, no curso de Ciências Contábeis, o percentual de docentes que concorda com essa abordagem é de apenas 60%, revelando a ênfase tecnicista ainda existente nesse curso (LAFFIN, 2005; MIRANDA, 2010).

O GRAF.1 (item 4) também aponta que 85% dos professores questionados entendem que o ensino deve ser direcionado por meio de uma programação, ou seja, de acordo com a abordagem comportamental (MIZUKAMI, 1986). Sobre essa afirmativa, não houve diferenças significativas entre os três cursos pesquisados.

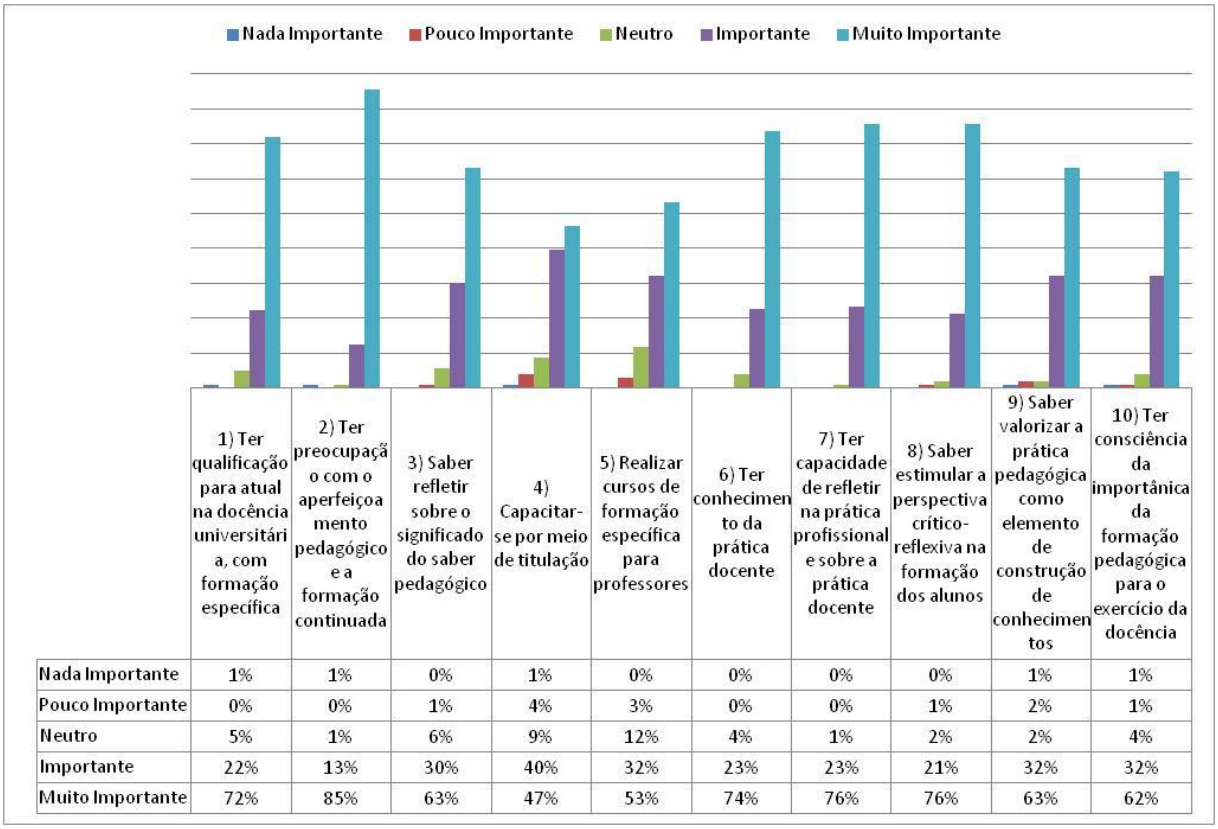
Se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou (item 6). Nas palavras de Freire (1996), "não existe docência, sem discência". Por trás dessas palavras subjaz o entendimento acerca da responsabilidade de o professor se preparar profissionalmente para o desempenho do ensino. Para Freire (1996), o professor deve se preocupar em desenvolver a "curiosidade epistemológica" nos alunos e não simplesmente "depositar" o conhecimento do objeto de estudo. Sobre esse ponto, apenas 28% dos respondentes o consideram "importante ou muito importante". O curso de Ciências Contábeis se afasta um pouco dessa média, apresentando o percentual mais baixo ainda, apenas 14%.

A maioria absoluta dos docentes investigados (90%) entende que o objetivo de toda educação é a tomada de consciência (item 5), de acordo com a abordagem sociocultural. Sendo que o curso de Ciências Contábeis apresentou o menor percentual (80%), pois 20% dos docentes dele são neutros com relação a esse tópico. Nessa direção, Freire (1986) preconiza que ensinar exige estar aberto para o

diálogo. Conversar com os alunos sobre suas realidades, suas dificuldades, sobre o contexto em que estão todos inseridos, bem como estabelecer uma postura crítica frente ao que a mídia nos traz. Sobre esse aspecto houve quase consenso na pesquisa, pois 96% dos docentes consideram que o ensino requer diálogo constante (item 9). No entanto, quando se analisa a importância da pesquisa (item 8), não chega à metade dos professores pesquisados (49%) aqueles que consideram que o processo de ensino e aprendizado deve ser indissociado da pesquisa. Interessante foi observar as divergências entre os três cursos. No curso de Direito, esse percentual chegou a 64%, no curso de Administração 46% e no curso de Ciências Contábeis apenas 13%. É importante lembrar que o curso de Ciências Contábeis é também o curso com os menores percentuais de titulação Stricto sensu.

3.3 Formação profissional

O GRAF.2 apresenta a avaliação das questões relacionadas à formação docente, apuradas segundo as alternativas escolhidas pelos professores investigados nos três cursos objeto desse estudo.



	1) Ter qualificação para atual na docência universitária, com formação específica	2) Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada	3) Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico	4) Capacitar-se por meio de titulação	5) Realizar cursos de formação específica para professores	6) Ter conhecimento da prática docente	7) Ter capacidade de refletir na prática profissional e sobre a prática docente	8) Saber estimular a perspectiva crítico-reflexiva na formação dos alunos	9) Saber valorizar a prática pedagógica como elemento de construção de conhecimentos	10) Ter consciência da importância da formação pedagógica para o exercício da docência
Nada Importante	1%	1%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	1%	1%
Pouco Importante	0%	0%	1%	4%	3%	0%	0%	1%	2%	1%
Neutro	5%	1%	6%	9%	12%	4%	1%	2%	2%	4%
Importante	22%	13%	30%	40%	32%	23%	23%	21%	32%	32%
Muito Importante	72%	85%	63%	47%	53%	74%	76%	76%	63%	62%

Gráfico 2 – Formação profissional

É praticamente senso comum o fato de que o professor deva ter domínio do conteúdo que ensina. Diversos estudos corroboram essa afirmação (MASETTO, 2000; AZZI, 2002; BALZAN, 1996). Nesta

pesquisa, duas questões puderam confirmar essa assertiva. Na primeira (item 1), 94% dos docentes consideraram "importante" ou "muito importante" ter qualificação para atuar na docência universitária com formação específica (não houve diferenças significativas entre os cursos). Na segunda (item 4), 87% dos respondentes consideraram "importante" ou "muito importante" a capacitação por meio de titulação (também não houve diferenças significativas entre os cursos).

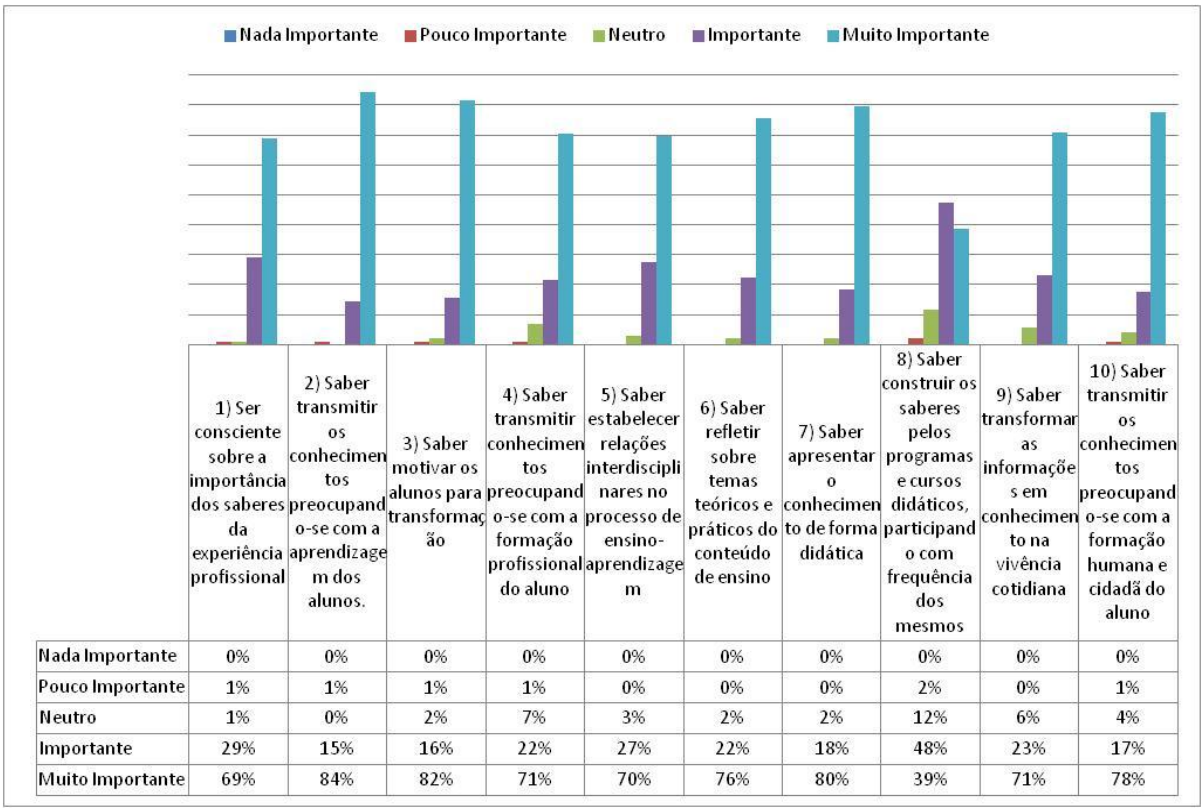
A preocupação com a formação pedagógica também parece estar ganhando espaço entre os docentes (ALARCÃO, 1998; IMBERNÓN, 2004; BEHRENS, 2000; FERNANDES, 2000). Ao serem questionados sobre ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada (item 2), 98% dos docentes apontaram a questão como "importante" ou "muito importante". Quando questionados sobre a consciência da importância da formação pedagógica para o exercício da docência (item 10), novamente houve alto percentual de respostas (94%) às categorias "importante" e "muito importante". A terceira questão abordava a realização de cursos de formação específica para professores (item 5). Sobre esse aspecto, 85% dos docentes consideram "importante" ou "muito importante", sendo que entre os professores de Direito esse percentual foi de 92%, entre os docentes de Administração (79%) e entre os professores de Contabilidade (80%).

A prática pedagógica é outro ponto importante na docência. Os saberes experienciais são discutidos por vários autores (IMBERNÓN, 2004; PIMENTA, 2005; TARDIF, 2002; FERNANDES, 2000; GRILLO, 2000). Sobre a prática pedagógica também havia três questões. A primeira versava sobre o conhecimento da prática pedagógica (item 6). Para 97% dos pesquisados, tal conhecimento é "importante" ou "muito importante". A segunda questão estava relacionada à valorização da prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos (item 9). Novamente o percentual de docentes que consideraram "importante" ou "muito importante" foi alto: 95%. A terceira pergunta era sobre a capacidade de refletir na prática profissional a prática docente (item 7). Para os docentes, essa reflexão também é relevante, pois 99% deles marcaram as opções "importante" ou "muito importante".

Ainda sobre o processo reflexivo foram feitas duas últimas perguntas. Questionados sobre a importância de saber refletir sobre o significado do saber pedagógico (item 3), 93% dos docentes consideraram "importante" ou "muito importante". Finalmente, 97% dos professores consideram "importante" ou "muito importante" saber estimular a perspectiva crítico-reflexiva na formação dos alunos (item 8).

3.4 Saberes docentes

O GRAF. 3 apresenta a avaliação das questões relacionadas aos saberes docentes apurada segundo as alternativas escolhidas pelos docentes investigados nos três cursos objeto deste estudo.



	1) Ser consciente sobre a importância dos saberes da experiência profissional	2) Saber transmitir os conhecimentos preocupando-se com a aprendizagem dos alunos.	3) Saber motivar os alunos para transformação	4) Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno	5) Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem	6) Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino	7) Saber apresentar o conhecimento de forma didática	8) Saber construir os saberes pelos programas e cursos didáticos, participando com frequência dos mesmos	9) Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana	10) Saber transmitir os conhecimentos preocupando-se com a formação humana e cidadã do aluno
Nada Importante	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Pouco Importante	1%	1%	1%	1%	0%	0%	0%	2%	0%	1%
Neutro	1%	0%	2%	7%	3%	2%	2%	12%	6%	4%
Importante	29%	15%	16%	22%	27%	22%	18%	48%	23%	17%
Muito Importante	69%	84%	82%	71%	70%	76%	80%	39%	71%	78%

Gráfico 3 – Saberes Docentes

Como pode ser notado no GRAF. 3, a maioria absoluta dos professores pesquisados entende que os saberes elencados são “importantes” ou “muito importantes” no processo de ensino e aprendizado. Essas duas categorias, juntas, obtiveram médias acima de 90% para a maioria dos saberes investigados. E também não houve diferenças significativas entre os três cursos pesquisados.

Pesquisas anteriores têm demonstrado que os saberes experienciais predominam entre professores de cursos como Direito, Medicina, Engenharia e Ciências Contábeis. Volpato (2009, p. 335), tendo como suporte teórico o conceito de hábito – função desempenhada pelas representações na sociedade – estabelecido por Bordel (1983, 1989), realizou uma pesquisa para compreender as representações e práticas pedagógicas em cursos que tradicionalmente formam profissionais liberais: Medicina, Direito e Engenharia. Segundo o autor, “[...] ficou evidente que há uma convergência no entendimento de que o professor com ‘boa didática’ é aquele capaz de ‘relacionar teoria e prática’, com capacidade de trazer fatos concretos do campo profissional para serem pensados e analisados em sala de aula”, pois, de acordo com os estudantes, “[...] o professor atuante no campo profissional tem melhores condições de

apresentar e socializar os conteúdos da disciplina, porque é capaz de fazer relação de forma mais concreta com base em suas experiências, tornando-os mais fáceis de serem compreendidos" (VOLPATO, 2009, p. 339).

Na mesma linha, Marshall et al (2010) realizaram uma pesquisa junto a 95 professores americanos (doutores) sobre o ensino da Contabilidade. Os autores verificaram que, segundo os respondentes, não há qualificação que substitua a experiência no ensino e na prática contábil quando se pretende tornar um professor de Contabilidade eficaz. O saber experiencial ocupa um lugar importante na construção do conhecimento, porém, por si só, não é suficiente. É necessário que seja alimentado por um corpo de conhecimentos que permita ao docente compreender a realidade e enfrentá-la.

Conclusões preliminares

Na concepção transformadora de educação, a Pedagogia Universitária vai além das meras concepções de didática ou das metodologias de estudar e aprender, mas diz respeito a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórico e cultural numa relação dialética e baseada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências, complexidade e interdisciplinaridade. Portanto, ser contador, advogado ou administrador não significa estar apto para atuar no ensino, assim como ser pesquisador não significa estar preparado para a docência.

Referências:

Alarcão, Isabel (1998). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: Veiga, Ilma P. A. Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papirus.

Almeida, Maria Isabel de; Pimenta, Selma Garrido (2009). Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: _____; _____(Org.). Pedagogia Universitária. São Paulo: Edusp, 2009.

Azzi, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: Pimenta, Selma Garrido (Org.) (2002). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4ed, São Paulo: Cortez.

Balzan, Newton Cesar (1996). Discutindo o processo de socialização profissional. In: Reali Aline M de M; Mizukami, M da G. N. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR.

Behrens, Marilda Aparecida (2000). A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: Masetto, Marcos Tarciso (Org.). Docência na universidade. Campinas, SP: Papirus.

Bourdieu, Pierre (1989) O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bourdieu, Pierre (1983). O campo científico. In: Ortiz, Renato (Org.) Sociologia. São Paulo: Ática.

Castanho, Maria Eugênia (2007). Pesquisa em Pedagogia universitária. In: Cunha, Maria Isabel da (Org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papirus.

Cunha, Maria I et AL (2007). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papirus.

Cunha, Maria I (2000). Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: Masetto, Marcos Tarciso (Org.). Docência na universidade. 2º Ed. Campinas: Papirus.

Cunha, Maria I. (2006) Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p.259-268, maio/ago.

Cunha, Maria I.(2001) Inovações: conceitos e práticas. In: Castanho, Sergio; Castanho, Maria Eugênia (Org.). Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas, SP: Papirus.

Cunha, Maria I (2009). O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 9, n26, p.81-90, jan/abril.

Cunha, Maria I (2007). Pesquisas e qualidades no ensino: aprendizagem e possibilidades na educação superior. In: Engers, Maria E. A. e Morosini, Marília C. (Org.). Pedagogia universitária e aprendizagem. Porto Alegra: EDIPUCRS.

Fernandes, Cleoni, M, B (2000). Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: Masetto, Marcos Tarciso (Org.). Docência na universidade. Campinas, SP: Papirus.

Freire, Paulo (2011). Educação e mudança. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra.

Gauthier, Clermont et al. (1998) Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí.

Gibbs, Graham (2004). Mejorar la Enseñanza y el Aprendizaje Universitario Mediante Estrategias Institucionales. Educar, Barcelona, UAB, n.33, p. 11-26.

Grillo, Marlene Correro (2000). O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: Morosini, Marília Costa. Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Imbernón, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 4ed. São Paulo, Cortez, 2004. ISBN: 85-249-0764-9.

Laffin, Marcos (2005). De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade. Florianópolis: Imprensa Universitária.

Leite, Carlinda e Ramos, Kátia (2007). Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In: Cunha, Maria I. (Org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papirus.

Libâneo, José C.(1999). Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez. Libâneo, José C., et. AL (2001). Pedagogia, ciência da educação? 3 ed. São Paulo: Cortez.

Lucarelli, Elisa (2007). Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papirus.

Machado, Ana Maria (2007). Ensino jurídico: aprender para ensinar, ensinar para aprender. Direito e justiça, Porto Alegre, v.33, n.2, p.119-170.

Marshall, P. Douglas (2010) et al. The Accounting Education Gap. The CPA Journal. June.

Masetto, Marcos Tarciso (1998). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto, Marcos Tarciso (Org.). Docência na universidade. Campinas, SP: Papirus, 1998.

Masetto, Marcos (2000). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto, Marcos. Docência na universidade. Campinas, SP: Papirus.

Miranda, Gilberto José (2010). Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. REPEC, v. 4, n. 2, p. 81-98, mai./ago.

Mizukami, Maria da Graça Nicoletti (1986). Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: Reali, Aline M de M; Mizukami, M da G. N. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR.

Morosini, Marília C. e Morosini, Lucio (2006). Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo. UNIrevista, v.1, n. 2, p.1-10, abril.

Morosini, Marília Costa (2001). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: Morosini, Marília Costa. Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2 ed. ampl. Brasília: Plano Editora.

Pimenta, Selma Garrido (2005). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4ed, São Paulo: Cortez.

Souza Júnior, Edson J.de; Souza, Fernanda. U. B. de; Assis, Wanessa. P. S. de L. A (2004) Imprescindibilidade da formação pedagógica para os professores do curso de Direito:

Atualidades e Perspectivas. Inhumas, Goiás, 2004. P.1-18. TCCs (Pós-graduação Lato Sensu em psicopedagogia). Unidade universitária de Inhumas. Inhumas.

Tardif, Maurice (2002) Saberes docentes e formação profissional. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, Maurice; Raymond, Danielle (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e sociedade. Ano XXI, n. 73, dez.

Vasconcelos, Maria Lúcia (2003). Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate. In: Teodoro, A; Vasconcelos, M. L. Ensinar e aprender no ensino superior. São Paulo: Editora Makenzie: Cortez.

Volpato, Gildo (2009). Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 90, n. 225, p. 333-351, maio/ago.

8.9.

Título:

Projeto de extensão "diálogos hispânicos" e desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita de língua espanhola em alunos do Ensino Superior

Autor/a (es/as):

Barbosa, Gislene Aparecida da Silva [Faculdade de Presidente Prudente]

Barbosa, Lindomar [Faculdade de Presidente Prudente]

Resumo:

A pesquisa, vinculada ao Núcleo de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Presidente Prudente – Estado de São Paulo - Brasil (FAPEPE), tem por objetivo geral investigar a qualidade da contribuição do Projeto de Extensão "Diálogos Hispânicos - língua e cultura espanhola em situações reais: Buenos Aires – fase I" sobre o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos estudantes do curso de Secretariado Executivo Trilíngue da FAPEPE. O projeto "Diálogos Hispânicos" foi desenvolvido no segundo semestre de 2011, envolvendo nove alunos do último semestre do curso de Secretariado. Tal projeto focalizou uma visita à cidade de Buenos Aires – Argentina, a fim de que os estudantes pudessem aplicar na prática os conhecimentos construídos durante as aulas de Língua Espanhola: interagir com os nativos, participar de situações reais da prática social; ampliar os repertórios culturais, com ênfase em atividades voltadas à competência oral, leitora e escritora; além de realizar atividades de socialização de saberes na própria FAPEPE (após a viagem): elaborar portfólio em Língua Espanhola com as aprendizagens construídas durante a viagem; apresentar relato de experiência na Semana de

Secretariado Executivo Trilíngue e produzir trabalho acadêmico sobre os impactos da viagem cultural na formação dos futuros secretários executivos. Diante disso, o objetivo específico da pesquisa é investigar como o projeto de extensão acrescentou qualidade à formação acadêmica, comparando as ações de oralidade, leitura e escrita desenvolvidas pelos estudantes antes e depois do projeto. A fonte para tais dados está nos registros do Núcleo de Pesquisa e Extensão da FAPEPE e também nos apontamentos realizados pela docente responsável pelas aulas de Língua Espanhola. O procedimento metodológico de análise é o estudo de caso, que permite observar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos envolvidos no projeto, permite também enfatizar a interpretação dos dados dentro de um contexto bem definido e favorece generalizações mais naturalísticas, as quais se mostram de grande relevância para os processos reflexivos dos docentes que lecionam línguas estrangeiras no Ensino Superior, visto que a pesquisa acrescenta olhares sobre os modos de trabalho pedagógico, destacando a pertinência de projetos de extensão interculturais no desenvolvimento de capacidades comunicativas nos estudantes. Os resultados da pesquisa apontam que os estudantes envolvidos adquiriram mais desenvoltura e segurança na oralidade, sendo capazes de interagir em Língua Espanhola e de buscar alternativas para superar desconhecimento de vocabulário; quanto à leitura, a vivência cultural possibilitou ampliação do conhecimento de mundo e melhora nos processos de significação textual e inferência; quanto à escrita, houve ganhos significativos na motivação dos estudantes a ponto de as produções textuais voltadas ao mundo empresarial ganharem mais sentido, pois a experiência de uma viagem internacional abriu possibilidades para compreensão do que efetivamente representa o comércio exterior, as relações internacionais e a interculturalidade nos processos de trabalho do secretário executivo trilíngue.

Palavras-chave:

Projeto de extensão. Língua Espanhola. Capacidade Comunicativa.

Introdução

Diante das relações comerciais estabelecidas entre os países da América Latina e, especialmente, diante dos vínculos desenvolvidos na zona do MERCOSUL, o conhecimento da Língua Espanhola se tornou essencial para grande parte dos profissionais brasileiros. Assim, o curso de bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngue da Faculdade de Presidente Prudente (FAPEPE) – Estado de São Paulo - Brasil, além de se preocupar com o ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, apresenta também em sua matriz curricular o compromisso com o desenvolvimento da capacidade comunicativa em Língua Espanhola. Para isso, o curso, com duração de seis semestres, oferece aos

graduandos as disciplinas de Língua Espanhola (do primeiro ao quinto semestre) e Redação Técnica em Língua Espanhola (sexto semestre).

Nas aulas, os estudantes desenvolvem habilidades de leitura, escrita e oralidade, enfatizando o uso da língua alvo nas relações internacionais e comerciais referentes à profissão do secretário executivo. O estudo da Língua Espanhola na FAPEPE é apoiado pelo uso de materiais didáticos específicos para o ensino da língua a profissionais (coleção didática com livro e material de áudio), por atividades de uso prático da língua em eventos oferecidos pela instituição (cerimoniais e apresentações culturais em língua estrangeira), por atividades laboratoriais (complementares) que envolvem leitura e escrita de diferentes publicações relacionadas ao mundo hispânico.

Foi nesse contexto que, no ano de 2011, nove alunos do último semestre do curso de Secretariado Executivo Trilíngue participaram do Projeto de Extensão "Diálogos Hispânicos - língua e cultura espanhola em situações reais: Buenos Aires – fase I". O Projeto, de 120 horas, tinha os seguintes objetivos: 1) ampliar os repertórios culturais dos estudantes; 2) dar mais significado à aprendizagem de língua estrangeira; 3) oportunizar o uso real da língua; 4) propiciar ao estudante condições de se autoavaliar quanto à competência comunicativa; 5) atrelar a leitura, a oralidade e a escrita aos seus usos verdadeiros (não escolarizados) na sociedade.

As ações realizadas durante o Projeto foram: 1) visita à cidade de Buenos Aires – Argentina (de 04 a 07 de setembro de 2011); 2) aplicação prática dos conhecimentos construídos durante as aulas de Língua Espanhola: visitas a pontos turísticos; estabelecimento de contato e de interação com os nativos, uso de vocabulário em situações reais da prática social - em Buenos Aires; 3) ampliação dos repertórios culturais dos discentes, com ênfase em atividades voltadas à competência oral, leitora e escritora – em Buenos Aires; 4) elaboração de portfólio em Língua Espanhola com as aprendizagens construídas durante a viagem – na FAPEPE; 5) apresentação de relato de experiência na Semana de Secretariado Executivo Trilíngue (de 28 a 30 de setembro de 2011) – na FAPEPE.

"Diálogos Hispânicos" é um Projeto vinculado ao Núcleo de Pesquisa e Extensão da FAPEPE. Teve, em 2011, sua primeira fase, a partir da qual se justificou uma investigação sobre a qualidade da contribuição do Projeto sobre o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos estudantes do curso de Secretariado Executivo Trilíngue. Para tal pesquisa foi utilizado o estudo de caso, a partir do acompanhamento da interação dos estudantes com os nativos, participação dos graduandos em situações reais da prática social, realização de atividades de socialização de saberes na própria FAPEPE (após a viagem): elaboração de portfólio em Língua Espanhola com as aprendizagens construídas durante a viagem; apresentação de relato de experiência na Semana de Secretariado Executivo Trilíngue e produção de trabalho acadêmico sobre os impactos da viagem cultural na formação dos futuros secretários executivos. Diante disso, o objetivo específico da pesquisa foi investigar como o projeto de extensão acrescentou qualidade à formação acadêmica, comparando as

ações de oralidade, leitura e escrita desenvolvidas pelos estudantes antes e depois do projeto. A fonte para tais dados está nos registros do Núcleo de Pesquisa e Extensão da FAPEPE e também nos apontamentos realizados pela docente responsável pelas aulas de Língua Espanhola, a educadora Gislene Aparecida da Silva Barbosa.

A opção pelo estudo de caso é devido à necessidade de, em primeiro lugar, observar o desenvolvimento do trabalho em seu ambiente natural, em segundo, pela necessidade de enfatizar a interpretação dentro de um contexto bem definido, para uma apreensão mais completa do objeto e, em terceiro lugar, porque os estudos de caso permitem generalizações mais naturalísticas (LÜDKE e ANDRÉ, 2001), assim quando o relato das experiências for lido por educadores, que trabalham com ensino de línguas estrangeiras no Ensino Superior, haverá a possibilidade de estes indagarem o que do caso é representativo para eles e o que eles podem (ou não) aplicar em suas práticas.

A pesquisa, realizada de fevereiro de 2011 a janeiro de 2012, teve, portanto, como base, a análise comparativa entre as ações dos alunos antes e depois do Projeto: como liam, falavam e escreviam em Língua Espanhola antes de viajarem para a Argentina e como se viam ou agiam durante e depois do projeto, tanto na cidade de Buenos Aires, quanto na faculdade, na realização das atividades acadêmicas relativas à língua estrangeira em questão.

Atuação dos alunos antes do Projeto

Práticas de leitura, de escrita e de uso da oralidade norteiam as ações humanas. No presente século, as relações de trabalho e de interação social se sustentam pelo uso de códigos escritos, sua leitura e interpretação. Além disso, os processos de leitura e de escrita se articulam ao uso da oralidade, porque os sujeitos falam e se apoiam em documentos e tratados presentes na maior parte das relações de negócios.

Minimamente, ler é saber decodificar, interpretar e compreender o que foi lido, ou seja, é um ato de atribuição de sentido. No mundo profissional, circulam muitos registros das operações feitas e a fazer, como: agenda de atividades, notas com valores a pagar, contratos de trabalho, etc. O profissional de secretariado executivo em sua rotina profissional sempre se manterá em contato com as mais variadas formas de registro, portanto é necessário que tenha desenvolvida a capacidade de ler.

> *Ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura (COLOMER, 2002, p. 31-32).*

Escrever é construir sentido utilizando e respeitando os recursos gráficos e convenções de uma língua, produzindo uma diversidade de textos, dentro de cada contexto específico de comunicação. A escrita é uma ferramenta de interação indispensável nos dias de hoje. No mundo do trabalho, por exemplo, a produção de um curriculum vitae, o preenchimento de formulários, a realização de relatórios e de provas escritas são bastante comuns. Na comunicação virtual, como a realizada pelas redes sociais, a escrita de recados, depoimentos, apontamentos é diária e gera a interação de centenas e até milhares de pessoas em apenas alguns segundos.

Além de assessorar a interação humana, a escrita é um suporte externo da memória e também um facilitador da transmissão cultural. Ao observar o mundo e agir sobre ele, o ser humano constrói conhecimento, o qual será gravado em sua memória. O ato de registrar, com uso da escrita, possibilita a não perda de dados, que a memória poderia olvidar, mas ficaram gravados nos registros. Com isso, o acúmulo de conhecimento científico passa de geração em geração em uma crescente, pelo uso da escrita.

> *A escrita é um meio de comunicar entre pessoas através do tempo e do espaço. A escrita pode servir para, mútua e concomitantemente, orientar atenção, alinhar pensamentos, coordenar ações e fazer negócios entre pessoas que não estão fisicamente co-presentes como também entre as que estão presentes. Essas realizações sociais dependem do texto para induzir significados apropriados nas mentes dos receptores, de forma que a escrita ativa mecanismos psicológicos pelos quais construímos sentidos e nos alinhamos com as comunicações de outros (BAZERMAN, 2007, p.13).*

> *Escrever é também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado... uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre um determinado assunto... Assim: escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum (SOARES, 2002, p. 48-49).*

Oralizar é mais do que emitir sons produzidos pelo aparelho fonador. Oralizar é a capacidade de produzir textos orais para interagir com os interlocutores. A fala é mais antiga do que a escrita e medeia as relações em todas as culturas, portanto ser capaz de elaborar textos orais de maneira adequada é uma capacidade a ser desenvolvida no profissional de secretariado executivo, que representará a empresa em diferentes situações, como: contatos telefônicos, reuniões etc.

Os alunos envolvidos no Projeto de Extensão "Diálogos Hispânicos", no início do ano letivo de 2011, eram capazes de ler textos simples em Língua Espanhola, como: currículos, classificados, anúncios

publicitários simples, pequenos textos literários. Escreviam pequenos textos, como: atas de reunião, cartas comerciais, formulários. Na comunicação oral, falavam sobre as temáticas propostas nas aulas: negócios, viagens, compras, reuniões etc.

Em geral, não tinham o hábito de falar em Língua Espanhola entre si para a interação cotidiana, apenas usavam a língua estrangeira nas situações de sala de aula. Quando havia alguma atividade acadêmica, na qual era preciso falar em Língua Espanhola, a maioria da turma se sentia insegura, com medo de não se apresentar bem diante do público.

Em uma aula de leitura, a docente responsável pela disciplina selecionou 10 textos sobre o mundo empresarial e elementos culturais relativos ao mundo hispânico para que os 09 estudantes realizassem atividade de compreensão. Cada texto oferecia 03 perguntas, totalizando 30 perguntas, assim organizadas: 10 de nível básico (informações explícitas no texto), 10 de nível intermediário (as respostas dependiam de estabelecer relações entre diferentes partes do texto) e 10 de nível avançado (as respostas dependiam de inferência construída a partir de informações presentes no texto e relações com o conhecimento de mundo dos estudantes). Os resultados alcançados pelos alunos foram: 6 alunos acertaram 10 questões de nível básico, 1 aluno acertou 8 questões e 2 alunos acertaram 6 questões de nível básico. No nível intermediário, 5 alunos acertaram 9 questões, 2 alunos acertaram 6 questões e 2 alunos acertaram 4 questões. No nível avançado, 4 alunos acertaram 6 questões, 2 alunos acertaram 5 questões, 1 aluno acertou 3 questões, 1 aluno acertou 2 questões e 1 aluno acertou 1 questão.

Diante do resultado, ficou evidente que a capacidade de estabelecer relações e o conhecimento de mundo voltado ao mundo hispânico estavam baixos e careciam de mais trabalho em sala de aula.

Já na elaboração de textos escritos, a turma parecia não entender bem a necessidade da escrita de textos interculturais, pois nenhum aluno tinha vivido, até o momento, a experiência de realizar viagens internacionais, na verdade, a maioria não tinha se distanciado da região em que vive. Com isso, a compreensão da existência de outras formas de organização social, de maneiras de agir, pensar, etc. ficava distante da maioria. Os textos produzidos, portanto, careciam de melhor contextualização às situações de produção e demonstravam baixo diálogo entre culturas.

Assim, a docente investiu mais em estratégias de leitura e produção de texto, iniciou também atividades de pesquisa com os alunos sobre a cultura dos países de Língua Espanhola. Dessa preocupação e para oportunizar o desenvolvimento dos estudantes, nasceu o Projeto de Extensão "Diálogos Hispânicos" - língua e cultura espanhola em situações reais: Buenos Aires – fase I, ao qual os alunos aderiram com entusiasmo, pois acreditavam ser essa uma oportunidade única de conhecer outro país, outra cultura e de avaliar o próprio conhecimento de Língua Espanhola.

Atuação dos alunos durante e após o Projeto

De acordo com Almeida Filho (1998, p.15), a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve processos de "afetividade (motivações, capacidade de risco, grau de ansiedade, pressão do grupo)", portanto quando um sujeito se envolve positivamente com o ensino de uma língua estrangeira há mais chance de ele aprender. Para o mesmo autor, "aprender uma língua implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes...", ou seja, é preciso interagir em grupo, viver culturalmente uma aprendizagem que, por sua implicação com a realidade e com os desejos dos aprendizes, será significativa e terá resultado.

Durante a viagem, os alunos se sentiram completamente motivados, pois relatavam a todo instante o quanto estavam emocionados com a possibilidade de voar pela primeira vez, conhecer um aeroporto e ir a outro país. Já na chegada à Argentina, os estudantes tiveram de preencher um formulário para entregar na imigração, assim, comentaram com a professora que estavam seguros quanto ao preenchimento em Língua Espanhola, pois já tinham estudado esse gênero textual durante as aulas.

O grupo de estudantes era formado por pessoas com idade entre 20 e 45 anos de idade. Todos os dias, na Argentina, os alunos interagiam com a professora para contar o que tinham feito, aprendido, conhecido e para compartilhar os sentimentos e sensações. A docente registrava as impressões dos alunos para garantir um Diário de Bordo que compõe a pesquisa.

No traslado do aeroporto de Buenos Aires até o hotel, os graduandos foram conversando com o motorista, fazendo perguntas sobre a cidade e lendo diversas placas de trânsito e textos publicitários espalhados pela cidade. A cada vocabulário conhecido, vibravam de emoção por saberem que eram capazes de ler em Espanhol na Argentina.

Ao chegarem ao hotel, conversaram com os funcionários para conhecer as acomodações e já desejaram sair pela cidade para explorar o novo cenário.

Os dias vividos em Buenos Aires foram utilizados para fazer visitas a lugares turísticos, andar pela cidade, fazer amizades, visitar universidades, fazer compras. Em todas as situações, os alunos usavam a oralidade, a leitura e, em alguns casos, a escrita. Como estavam em grupo, sempre se apoiavam mutuamente, alguém sempre se lembrava de alguma expressão ou vocabulário necessário para interagir em cada momento. Além disso, as questões culturais eram aprendidas na prática, com os passeios pelas ruas da cidade.

Ao visitarem a Feira de San Telmo, os alunos compartilharam com a professora a descoberta de um mundo cultural diferente do vivido na cidade de Presidente Prudente (Brasil), pois a feira de antiguidades contava um pouco da história portenha e mostrava aos estudantes a influência de outras culturas na construção da vida do povo daquele lugar. No Caminito, entenderam a origem do tango. Ao visitarem o Cemitério da Recoleta, espantaram-se com a grandiosidade dos mausoléus. Pelas ruas,

viram o quanto Evita Perón é um símbolo de força e nacionalismo. A frequência a bares e restaurantes expôs os estudantes ao uso real da língua: situações de leitura do cardápio, pedido da refeição, pagamento da conta etc. Nas compras feitas no centro da cidade, em lojas de roupa, calçados, brinquedos e livrarias, os futuros secretários executivos sentiam que não estavam no Brasil, que estavam lidando com outro povo, com novas formas de organização social.

Quando em um fim de tarde, uma aluna comentou, na hora do relato para a professora, que se sentia muito diferente dos portenhos e que eles também percebiam rápido que ela não era dali, parece que o grupo começou a tomar consciência de si e do outro, compreendendo que conhecer outra cultura ajuda a entender mais sobre a cultura própria.

A experiência gastronômica rendeu várias considerações dos alunos, que no horário do almoço não podiam comer "arroz e feijão", pois em Buenos Aires não havia esse prato. Além disso, experimentaram outras marcas de bebidas e comprovaram como a vivência cultural é importante para entender as relações comerciais.

Os alunos produziram pequenos vídeos, tiraram fotos, enviaram mensagens para a família, sempre evidenciando muita felicidade e contentamento por viver aqueles dias falando Espanhol.

Quando voltaram ao Brasil, chegaram à faculdade dispostos a aprender mais e a realizar eventos para compartilhar a experiência da viagem. Imediatamente, uma aluna aproveitou o momento e iniciou uma pesquisa com os colegas sobre os impactos da viagem na formação do secretário executivo. Tal aluna, sob orientação da professora de Língua Espanhola, desenvolveu um trabalho de conclusão de curso, com base em entrevistas semi-estruturadas feitas aos participantes do Projeto. As diretrizes das perguntas foram: A viagem contribuiu para a aquisição de cultura? Auxiliou no desenvolvimento linguístico dos alunos? Ofereceu autoconfiança para a vida profissional e acadêmica dos alunos? Com as respostas e análise, a estudante concluiu que o grupo acreditava no valor da viagem para a aquisição de cultura, desenvolvimento linguístico e enriquecimento profissional. Todos os entrevistados disseram ter ficado mais confiantes em seu desempenho linguístico depois da viagem, porque perceberam que eram capazes de interagir na vida real. Disseram também que entenderam o porquê de a cultura ser tão importante na aprendizagem de uma língua e que um profissional da área do Secretariado Executivo precisa usufruir de experiências culturais para mediar melhor as relações internacionais de trabalho.

Como um dos critérios de avaliação do Projeto era a confecção individual de um portfólio da viagem, os estudantes se dedicaram a isso. Fizeram produções de texto sobre a cidade de Buenos Aires, destacando os locais por onde passaram e as aprendizagens construídas. Além disso, fizeram relatos sobre o valor cultural do Projeto na vida de cada um, expondo a riqueza que foi investir em uma viagem intercultural. Os portfólios foram avaliados pela docente responsável pelo Projeto, que

percebeu melhoria na estruturação dos textos e na construção de sentido, pois o envolvimento de cada estudante com o material era explícito. Tais registros estão arquivados no Núcleo de Pesquisa e Extensão da FAPEPE.

Visto que no dia 30 de setembro comemora-se no Brasil o "Dia do(a) Secretário(a)", a coordenação do curso de Secretariado Executivo Trilíngue organiza um evento da área na faculdade: a Semana de Secretariado. Em 2011, os alunos envolvidos com o Projeto ficaram responsáveis por apresentações de relatos de experiência da viagem, assim, cada um preparou um tema relacionado ao Projeto e falou em Língua Espanhola para todos os presentes. Houve interação da plateia e participação ativa dos alunos dos outros semestres do curso.

O desempenho linguístico dos palestrantes foi muito superior ao que eles vinham apresentando em outras ocasiões, pois falaram com mais fluidez, segurança, sem medo de expor o que tinham preparado. Quando alguma pergunta era feita pela plateia ou o estudante mesmo se propunha a falar de forma mais livre (sem seguir o roteiro) ficava nítida a busca de sinônimos para substituir uma palavra ou expressão esquecida ou desconhecida, na tentativa de não interromper a comunicação.

Nas aulas de leitura, a docente também constatou que a interação com os textos melhorou significativamente no que se refere ao estabelecimento de relações e inferência. Uma atividade de leitura com 4 questões de nível básico, 8 questões de nível médio e 8 questões de nível avançado foi aplicada ao grupo no mês de novembro de 2011. Todas as questões de nível básico foram respondidas adequadamente; 6 alunos acertaram as 8 questões de nível médio, 3 alunos acertaram 5; 5 alunos acertaram 7 questões de nível avançado, 2 alunos acertaram 6, 1 aluno acertou 4 e 1 aluno acertou 3. Quando o ano letivo terminou, todos os estudantes, vinculados ao Projeto, obtiveram aprovação nas disciplinas de Língua Espanhola com desempenho satisfatório.

É interessante apontar o que Barcelos (2007, p. 113) diz sobre crenças na aprendizagem de línguas, pois para ela todo processo de ensino e de aprendizagem envolve "uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação", ou seja, quando o aluno (ou o professor) acredita que não vai aprender ou que não é capaz de aprender, sua visão de mundo interfere na realidade, fazendo com que ele, sem perceber, colabore para que sua crença se concretiza. Por outro lado, quando o aluno se sente valorizado e capaz de aprender, pode ter um empenho significativo, que resulte em resultados melhores.

Com o Projeto de Extensão fica evidente que o desenvolvimento profissional do Secretário Executivo Trilíngue deve ser comprometido com seu alargamento cultural e linguístico, pois a não vivência de *interculturalidade* entre países pode conduzir o estudante à crença negativa de que ele não é capaz de usar a língua e, assim, torna-se difícil o desenvolvimento de autoconfiança e de noções culturais

necessárias à interpretação de textos. Portanto, a mudança de crenças negativas do aluno para crenças positivas sobre sua aprendizagem pode acontecer pelo trabalho em grupo e motivação proporcionada pelas experiências de uso real da língua alvo.

Após a viagem, o interesse dos alunos por outras disciplinas, como Comércio Exterior, também aumentou, segundo relato do professor Lindomar Barbosa, que ministra tal disciplina no curso de Secretariado Executivo. O educador apontou que não apenas os alunos do último semestre demonstraram mais motivação pelos estudos, mas também os de outros semestres, que ao ouvirem os relatos na Semana de Secretariado Executivo se motivaram a dar prosseguimento ao Projeto "Diálogos Hispânicos", conhecendo outros países e sua organização social e cultural. A compreensão de análises financeiras, relações de comércio entre zonas livres (como MERCOSUL) e impactos sobre a economia dos diferentes países passaram a ser observadas, mais intensivamente, pelos estudantes também em suas ações cotidianas: leitura de jornais impressos ou digitais, por exemplo.

Para 2013 está prevista outra ação do Projeto "Diálogos Hispânicos", porém com nova roupagem, pois haverá parceria da disciplina de Comércio Exterior, ampliando o rol de atividades dos estudantes no país visitado. Espera-se que a cada edição do Projeto mais docentes se juntem a esse trabalho, construindo uma visão interdisciplinar e oportunizando aos graduandos condições de experimentarem na prática os estudos teóricos que realizam na faculdade.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa apontam que os estudantes envolvidos adquiriram mais desenvoltura e segurança na oralidade, sendo capazes de interagir em Língua Espanhola e de buscar alternativas para superar desconhecimento de vocabulário; quanto à leitura, a vivência cultural possibilitou ampliação do conhecimento de mundo e melhora nos processos de significação textual e inferência; quanto à escrita, houve ganhos significativos na motivação dos estudantes a ponto de as produções textuais ganharem mais sentido, pois a experiência de uma viagem internacional abriu possibilidades para compreensão do que efetivamente representa o comércio exterior, as relações internacionais e a interculturalidade nos processos de trabalho do Secretário Executivo Trilíngue.

A realização de projetos de extensão se mostra, portanto, como uma significativa ferramenta de trabalho para o professor que ensina língua estrangeira no Ensino Superior, pois viagens internacionais podem alargar a compreensão de mundo dos estudantes, ressignificando seu universo conhecido e motivando-o a investir mais na aprendizagem de línguas.

Referências Bibliográficas

Almeida Filho, José Carlos Paes de (1998). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.

Barcelos, Ana Maria Ferreira (2007). Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, n. 2, p. 109-138.

Bazerman, Charles (2007). *Escrita, Gênero e Interação Social*. São Paulo: Cortez.

Colomer, Teresa (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.

Lüdke, Menga, & André, Marli (2001). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. 8. ed. São Paulo: EPU.

Soares, Magda (2002). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

8.10.

Título:

Oficinas pedagógicas como possibilidade didática: a formação docente para o ensino de ciencias nos anos iniciais do ensino fundamental

Autor/a (es/as):

Benetti, Bernadete [Universidade Estadual Paulista (UNESP) FFC Campus de Marília, SP, Brasil]

Resumo:

Discutimos neste trabalho a formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica para o Ensino de Ciências, partindo de experiência didática no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), na cidade de Marília, Estado de São Paulo, Brasil.

Diferentes estudos (CARVALHO, 2004, 2005, ZANETIC, 1992, SICCA, 1998) têm defendido um ensino baseado em modalidades nas quais os alunos são solicitados a participar, expor ideias, discutindo-as e revendo-as, quando necessário, inserindo o estudante no universo da Ciência e contribuindo para aproximá-lo da linguagem científica.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Ensino de Ciências fica a cargo de professores ditos "polivalentes" que, muitas vezes, têm a incumbência de ensinar conteúdos que não fizeram parte de sua formação acadêmica universitária, como Astronomia, Biologia, Física, Química e Geociências. No Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a formação de professores deste nível deve realizar-se no Ensino Superior, nas Licenciaturas em Pedagogia, onde poucas disciplinas destinam-se ao Ensino de Ciências, como a disciplina "Conteúdo,

Metodologia e Prática de Ensino de Ciências", com apenas de 75 horas aula.

Com essa carência de conteúdos, o professor recorre a livros didáticos e a textos retirados da internet, reduzindo a docência à exposição de conceitos, situação que proporciona ao educando o papel de mero expectador e receptor de conteúdos. Assim, o Ensino de Ciências que poderia instigar a curiosidade, a imaginação, acaba se tornando entediante.

A percepção de que o Ensino de Ciências requer metodologias e materiais que possibilitem a participação ativa do educando, requer necessariamente um professor que atue como mediador e incentivador do diálogo em suas aulas. Com essa perspectiva desenvolvi, junto aos graduandos do 3º ano letivo do mencionado curso de Pedagogia, oficinas pedagógicas envolvendo discussões teóricas e construção de materiais didáticos simples, com o objetivo de proporcionar espaços de reflexão e estudo, e, assim, contribuir para a formação diferenciada desses futuros professores.

Atividades práticas e experimentais constituíram-se em subsídios para a apropriação do conhecimento cientifico, a formação de uma cultura e a reflexão sobre possibilidades de enriquecer o Ensino de Ciências na Educação Básica.

Os graduandos consideraram que as Oficinas contribuíram para ampliar e rever conhecimentos, esclarecer dúvidas e despertar interesse por novos conceitos. Notou-se que os participantes não se sentiram constrangidos ante situações em que não dominavam os conteúdos. Perceberam também que há outro diálogo pedagógico por meio das Oficinas Pedagógicas, tornando o ambiente de aprendizagem ativo e dinâmico.

Notou-se que não há, por parte de futuros professores, rejeição aos conteúdos de Ciências, mas uma grande insegurança no desenvolvimento de trabalhos com essa temática, principalmente no que se refere a atividades práticas.

Assim, na impossibilidade imediata de ampliar a carga horária de conteúdos de Ensino de Ciências na formação inicial de professores, considero fundamental valorizar e incentivar iniciativas de formação continuada como as aqui relatadas.

Palavras-chave:

Formação de Professores; Ensino de Ciências; Oficinas Pedagógicas

A Escola e o ensino de ciências

Embora muitas discussões tenham ocorrido a respeito do Ensino de Ciências, apontando para a necessidade de superar o caráter livresco e centrado no professor, percebe-se que predominantemente

ele tem se pautado pela tradição de apresentar seus conteúdos na forma de uma coleção de fatos, descrição de fenômenos e enunciados de teoria a decorar. Esse tipo de ensino, em geral, não permite aos alunos uma discussão sobre as causas dos fenômenos, nem as possíveis relações entre elas. Assim, o aluno não é introduzido no universo das Ciências, mas sim vai sendo gradativamente excluído, como discutido por Carvalho (2005):

> *[...] A ciência é mais do que uma coleção de conceitos ligados por uma teoria, como é tradicionalmente ensinado. A ciência busca uma explicação para algum problema sobre a natureza, com os conceitos nascendo da necessidade de justificar um raciocínio. A coleção de fatos e teorias é o subproduto mais importante dessa excitante tarefa de procurar explicar com seu próprio raciocínio um fenômeno da natureza." (CARVALHO, 2005, p. 50).*

As aulas de Ciências poderiam ser planejadas de forma a ultrapassar a ação contemplativa, proporcionando espaços para o diálogo e reflexão na busca de uma explicação para certos fenômenos. Na ausência dessas iniciativas percebe-se que gradativamente os alunos vão perdendo o interesse e o encantamento pelas aulas, como observa Pietrocola (2004), que assim relata seu desencanto com as aulas de Ciências no Ensino Fundamental:

> *No seu início, as ciências são, em geral, capazes de produzir emoções positivas e duradouras nos indivíduos. Mas muito rapidamente, o prazer é substituído pelo tédio e a aversão. [...] No meu caso, os anos seguintes à quinta-série foram menos felizes. Muitos nomes de plantas, partes do corpo e compostos químicos passaram a ocupar o grosso das aulas. Como num passe de mágica, o prazer foi substituído pela chateação. [...] O deslumbramento com o desconhecido, o sentimento de descoberta da resposta que intrigava a mente desaparecera, dando lugar à obrigação de estudar para passar de ano. (PIETROCOLA, 2004, p. 119-120).*

Diferentes estudos (Carvalho, 2004, 2005, Zanetic, 1992, Sicca, 1998, Bizzo, 2009) têm apontado perspectivas para o Ensino de Ciências, procurando refletir formas de superar esse quadro desalentador. Propõe-se, por exemplo, um ensino baseado em modalidades nas quais os alunos são solicitados a participar, a expor suas ideias, discutí-las e revê-las, quando necessário. Pretende-se com isso aproximar o aluno do universo da ciência, de forma que o conhecimento científico proporcionado pela escola não seja apenas uma coleção de nomes, fatos e fórmulas sem sentido, mas que contribua para que o aluno se aproxime da linguagem científica e possa situar-se na sociedade, interpretando fenômenos, participando de discussões, como efeito estufa, aquecimento global, alimentos transgênicos, entre outros.

Além disso, o Ensino de Ciências deve permitir ao aluno, compreender o produto da Ciência como uma construção histórica, humana e, portanto, não neutra. Ou seja:

> *O ensino de Ciências deveria contribuir para a compreensão da natureza por meio da apropriação pelo aluno do conhecimento científico e possibilitar a análise crítica da aplicação do mesmo na sociedade, de modo a estabelecer relações com o desenvolvimento econômico e social. (SICCA, 1998, p.19).*

Trata-se, portanto, de proporcionar caminhos para a pessoa, como sujeito, relacionar-se e interagir com o conhecimento, independente da idade, mas, respeitando sua capacidade cognitiva.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Naturais (BRASIL, 1997) encontramos também essa preocupação destacando a curiosidade das crianças e o fato de chegarem a escola já com um repertório de representações e explicações da realidade. Assim, o texto destaca:

> *É importante que tais representações encontrem na sala de aula um lugar para manifestação, pois além de constituírem importante fator no processo de aprendizagem, poderão ser ampliadas, transformadas e sistematizadas com a mediação do professor. É papel da escola e do professor estimular os alunos a perguntarem e a buscarem respostas sobre a vida humana, sobre os ambientes e recursos tecnológicos que fazem parte do cotidiano ou que estejam distantes no tempo e no espaço. (BRASIL, 1997, p.45).*

Nesse sentido, tal ensino requer metodologias e materiais de ensino que possibilitem a participação ativa do educando. Considera-se de igual importância o papel do professor como mediador e incentivador do diálogo, proporcionando espaços para a fala dos alunos nas aulas. Pois,

> *Pela fala, além de poder tomar consciência de suas próprias ideias, o aluno também tem a oportunidade de poder ensaiar o uso de um novo gênero discursivo, que carrega consigo características da cultura científica (MORTIMER apud CARVALHO, 2004, p. 9).*

Dessa forma, como salienta Carvalho

> *É preciso também que os professores* saibam *construir atividades inovadoras que levem os alunos a evoluírem, em seu conceitos, habilidades e atitudes, mas é preciso também que eles* saibam dirigir os trabalhos dos alunos *para que estes realmente alcancem os objetivos propostos. (CARVALHO, 2004, p. 9)*

No que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Ensino de Ciências fica a cargo de professores ditos “polivalentes” que, muitas vezes, têm a incumbência de ensinar conteúdos que não fizeram parte de usa formação acadêmica universitária de maneira consistente, como Ciências. Assim sendo, os conhecimentos de que dispõem referem-se a sua formação básica. Essa carência de conteúdo gera uma insegurança, influenciando diferentes dimensões do trabalho didático, como destacam Rocha e Megid Neto:

> *Tais influências podem estar presentes no planejamento de aulas, onde o professor elabora estratégias de ensino e seleciona os conteúdos mais relevantes a serem ensinados, assim como nas crenças e concepções sobre o conhecimento científico e sobre o aprendizado e o ensino de Ciências, para cada nível de ensino. (ROCHA e MEGID NETO, 2009, p.2).*

Como consequência da carência de conteúdos em sua formação, o professor acaba recorrendo a materiais disponíveis, ao seu alcance, como o livro didático e os textos retirados da rede mundial de computadores internet. Em geral isso reduz a docência à exposição de conceitos, situação que proporciona ao educando o papel de mero expectador e receptor de conteúdos prontos e acabados. Em tal contexto metodológico, o Ensino de Ciências que poderia instigar a curiosidade, a imaginação, acaba se tornando entediante, além disso, muitas vezes apenas repercutindo ("fazendo eco") informações difundidas pelos grandes meios de comunicação social.

Escola, Sociedade e Conhecimento

Vivemos hoje numa sociedade complexa, repleta de sinais contraditórios, inundada por canais e torrentes de informações. O desenvolvimento tecnológico trouxe diferentes confortos para a população, mas, também, problemas de diversas origens. Ao lado do aprimoramento da informática (que proporciona cada vez mais rapidez e agilidade no tratamento de informações), do avanço da biotecnologia (que alimenta a esperança de cura para certas doenças), convive-se também com as ameaças de um colapso global do meio ambiente, gerado pela ação antrópica, como o desmatamento, diferentes tipos de poluição que ameaçam a mudança climática, o abastecimento de água, entre outros.
Frequentemente as pessoas são "bombardeadas" por informações alarmantes sobre o meio ambiente e muitas vezes não sabem lidar com elas, resultando em interpretações equivocadas e simplistas. Sabemos que a instituição escolar não é o único local onde a pessoa aprende, tampouco o professor é o único transmissor do saber. Mas, ao se pretender transformar informação em conhecimento, tanto professor como alunos precisam rever os seus papéis.
No que tange ao papel do professor, apenas a transmissão do conhecimento não é suficiente. Como mencionado anteriormente, é preciso propiciar diálogos e discussões para que os alunos passem a adotar uma posição mais crítica e dinâmica diante de informações e conhecimentos. Dessa maneira o aluno deixaria de ser aquele que simplesmente recebe a informação, cabendo a ele o papel de aprender a gerir e a relacionar informações para transformá-las no seu conhecimento e no seu saber.
Alarcão discute que, em um mundo marcado por tanta riqueza informativa, faz-se necessário o poder clarificador do pensamento, para que a informação possa ser transformada em conhecimento pertinente. Nesse sentido esclarece que "o conhecimento pertinente é o conhecimento que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita." (ALARCÃO, 2004, p. 14)

No que tange o ensino de Ciências espera-se que possa propiciar aos aprendizes um conjunto de conhecimentos que possibilite a formação de uma cultura e não apenas um acúmulo de nomes e formulas sem sentido, como discutem Zanetic (1992), Bizzo (2009) e Carvalho (2004). Para Carvalho

> *Um ensino que vise à aculturação científica deve ser tal que leve os estudantes a construir o seu conteúdo conceitual participando do processo de construção e dando oportunidade de aprenderem a argumentar e exercitar a razão, em vez de fornecer-lhes respostas definitivas ou impor-lhes seus próprios pontos de vista transmitindo uma visão fechada das ciências. CARVALHO, 2004, p.3).*

Na experiência didática foco deste trabalho, implementamos uma estratégia que pretendeu proporcionar espaços de reflexão e estudo, contribuindo para uma formação diferenciada de futuros professores, visando proporcionar a ampliação da cultura científica, bem como oferecer possibilidades metodológicas para o Ensino de Ciências.

As oficinas

Com a perspectiva de incentivar uma reflexão sobre novas possibilidades para o Ensino de Ciências, foram organizadas oficinas pedagógicas enfocando diferentes temáticas, durante os anos 2009 e 2010, para graduandos de um curso de Licenciatura de uma Universidade pública no interior do Estado de São Paulo, Brasil.

Tais oficinas tiveram por objetivos contribuir para a apropriação de conhecimentos, visando à ampliação da cultura científica dos participantes, bem como refletir sobre possibilidades de enriquecer o trabalho de Ensino de Ciências na Educação Básica. Nesta construção entendemos como fundamental valorizar o papel do professor como mediador e incentivador do diálogo e, principalmente, como sujeito capaz de proporcionar espaços efetivos para os alunos em suas aulas, repensando sua prática pedagógica.

Todas as oficinas foram desenvolvidas com características lúdicas, em uma perspectiva investigativa e reflexiva, considerando-se os pressupostos para o ensino de Ciências apresentadas no inicio deste trabalho. Buscou-se proporcionar um ambiente de investigação, solicitando a participação de todos os presentes. Nas Oficinas Pedagógicas os graduandos se envolveram com a construção de materiais didáticos e o aprofundamento de conceitos.

Foi possível implementar onze oficinas pedagógicas com diferentes temáticas, conforme indicado na tabela 1.

Ano	Oficina

2009	Brinquedos e Jogos no Ensino de Ciências (Eletrostática) [*]
	Inclusão Educacional e o Deficiente Visual [*]
	Cartografia para as séries iniciais [*]
	Tópicos de Astronomia [*]
	Sementes, Germinação e Ensino de Ciências
2010	Introdução à Astronomia [*]
	Brinquedos e Jogos no Ensino de Ciências (Eletrostática e Equilíbrio) [*]
	Cartografia para as séries iniciais [*]
	Experimentação em Ensino de Ciências: o caso da vela
	Sementes, Germinação e Ensino de Ciências
	Ensino de Questões Ambientais nas séries iniciais do Ensino Fundamental: discutindo possibilidades

Tabela 1 – Lista de Oficinas promovidas nos anos de 2009 e 2010. As oficinas assinaladas com [*] foram conduzidas por docentes convidados, que atuavam segundo a metodologia de trabalho proposta.

Experimentação didática no ensino – uma breve discussão

As atividades didáticas experimentais despertam grande interesse nos docentes, pois eles têm a esperança de que elas tornem as aulas mais atrativas e com isso consigam maior atenção dos alunos. Além deles, como destacado por Barberá e Valdés (1996), formuladores de currículos, entidades governamentais, continuam apostando no trabalho prático, convencidos de que este confere uma dimensão especial ao ensino de Ciências, que vai além dos resultados de aulas expositivas ou demonstrativas. O trabalho prático, em particular a atividade de laboratório, constituiria, assim, um fator diferencial, próprio do Ensino das Ciências.

Entretanto, pesquisas educacionais apontam a prevalência de visões essencialmente simplistas sobre a experimentação na Ciência e no Ensino de Ciências, valorizando-a como atividade manipulativa (física) em detrimento da interação e da atividade prioritariamente cognitiva (mental) (SILVA e ZANON, 2000).

Pesquisa sobre a utilização de materiais experimentais por professores do Ensino Fundamental, de 1º ao 5º ano (RAMOS, 1997), constatou crenças de que a mera utilização das atividades experimentais aproxima o aluno de um conhecimento mais "verdadeiro", sem que se faça necessário o suporte teórico do conhecimento científico. Acredita-se que um experimento tem o poder de revelar ou

comprovar a teoria, e assim alimenta-se a esperança de que bastaria a observação para se "descobrir" o conhecimento. A prevalência dessa visão de que o conhecimento científico possa estar evidente e disponível à observação, à espera de ser descoberto evidencia uma concepção ingênua e indutivista, que pode conduzir a equívocos e superficialidades, tal qual Chalmers (1993) discute em sua obra sobre epistemologia da Ciência.

Outro equívoco é supor que a atividade experimental por si só tornaria as aulas mais agradáveis ou facilitaria a assimilação automática de conceitos. Atividades mal preparadas ou baseadas em roteiros rígidos, muitas vezes, desvinculadas de um contexto mais amplo do Ensino de Ciências, não atingem tais objetivos, uma vez que os alunos não conseguem estabelecer uma relação entre o experimento e os conceitos subjacentes. Tais aulas podem se tornar momentos de tédio e angústia, pois nada mais fazem do que seguir receitas, prática que pode até mesmo contribuir para alimentar uma visão distorcida do trabalho científico como apontado por Zanetic (1992).

As atividades experimentais, quando concebidas apenas para descrever teorias e com pouca ou nenhuma solicitação intelectual aos alunos, em nada diferem de outras situações didáticas nas quais ao aluno resta apenas o papel de coadjuvante silencioso ou mero ouvinte.

Dessa maneira, para que as atividades experimentais possam desempenhar um papel diferenciado, que de fato contribuam para o aprendizado e o desenvolvimento crítico do aprendiz, não basta trazer atividades ou demonstrações ao ambiente escolar. É importante que no ensino de Ciências as atividades experimentais sejam planejadas, tendo em vista o respeito ao contexto de trabalho que o professor vem desenvolvendo, e não apareçam de forma desarticulada.

Hodson (1994), por exemplo, considera que o Ensino de Ciências deveria atender a três aspectos principais:

- a aprendizagem da Ciência, ou seja, a aquisição e desenvolvimento dos conhecimentos teóricos e conceituais acumulados;
- a aprendizagem sobre a natureza da Ciência, compreendendo-a como uma atividade humana e sujeita a interferências sociais, políticas e econômicas;
- a aprendizagem de aspectos práticos da Ciência, ou seja, conhecimentos técnicos sobre a investigação científica.

Em outras palavras, o Ensino de Ciências deve contemplar o aprendizado de conceitos científicos (aprender Ciências), da própria Ciência (aprender sobre a Ciência) e também como fazer Ciência (ferramentas de investigação).

A experimentação está a serviço do professor em sua atividade pedagógica (e não o contrário). Ou seja, a partir de um experimento didático, poderiam ser criadas situações problematizadoras, uma vez que o experimento em si pode despertar a curiosidade dos alunos e suscitar questionamentos. Todavia

o experimento ou a demonstração nunca substituem o papel educacional do professor como mediador dos processos ensino e aprendizagem. É ele quem deve fazer intervenções – propondo desafios, problematizando observações experimentais – ou formular um interessante roteiro de atividade experimental a ser desenvolvido.

Consideramos, assim, que o papel da experimentação no ensino é oferecer condições para a construção de conhecimentos científicos, permitindo ao aluno fazer observações, coletar e organizar dados, formular hipóteses, compartilhar ideias e, talvez, rever algumas concepções prévias. E, até mesmo, embora limitada ou pontual, uma chance de aproximar os alunos de algumas discussões sobre os procedimentos relacionados à construção do conhecimento científico.

O trabalho nas oficinas

Com as Oficinas procuramos envolver os participantes em atividades de Ensino de Ciências, nas temáticas mencionadas na tabela 1. Em tais atividades didáticas, buscamos aproveitar a interação lúdico/exploratória com os conhecimentos, mencionada por Ramos e Ferreira (1998), em que a pessoa é solicitada a solucionar problemas e não meramente repetir soluções já previstas.

Nos encontros procuramos proporcionar oportunidades de interação com os conteúdos, por meio de materiais didáticos inseridos em situações problematizadoras, de forma a valorizar o diálogo com os docentes responsáveis e com os colegas. Por exemplo, na oficina de Astronomia os participantes foram desafiados a construir modelos utilizando bolas de isopor para representar o Sol, a Terra e a Lua, de forma a explicar os fenômenos: *fases da Lua*, *eclipses lunares e solares* e *estações do ano*. Após uma discussão em pequenos grupos de trabalho, representantes apresentavam seus modelos para toda a turma da Oficina. Nesse momento, os docentes responsáveis coordenavam as apresentações, discutindo os conceitos em foco.

Problematização semelhante foi proposta na Oficina de Cartografia, com a realização de um croqui e de uma planta da sala, enfocando a *representação* e *utilização de medidas*. Nesse caso, os grupos deveriam definir a forma de medida de espaços grandes, construindo um padrão de medida com barbante e, a partir dele, realizar a representação em escala.

A manipulação ou a construção de materiais não se consistiu na única finalidade do processo de trabalho de tais Oficinas. Buscamos com os materiais e simulações utilizadas desencadear discussões conceituais sobre conhecimentos, inclusive os científicos, bem como suscitar reflexões sobre possibilidades de elaboração de atividades didáticas para diferentes contextos escolares.

Ao proporcionar momentos de aprendizagem e apropriação do conhecimento como em tais casos, visamos, como discutido por Zanetic (1992), à formação de uma cultura científica.

Além do conhecimento, as Oficinas também abrangeram discussões que visavam à ressignificação da prática educativa, no contexto de atuação educacional dos participantes.

Tal estratégia se constituiu em importante aproximação dos futuros professores de um diálogo formador e de momentos de aprendizagem. Os depoimentos a seguir ilustram situações em que os participantes mencionam essas perspectivas e destacam a importância da participação ativa :

> *[...] Com os experimentos aprendemos o porquê de alguns fatos e o interessante foi que nós mesmos construímos os objetos, manipulamos, modificamos para chegarmos aos resultados desejados. (aluna da oficina Brinquedos e Jogos no Ensino de Ciências – grifo nosso).*
>
> *[...] a oficina de cartografia realizada foi ótima. Através dela foram esclarecidas dúvidas que talvez só teoricamente não haveria uma boa compreensão do conteúdo. (aluna da oficina Cartografia para as séries iniciais – grifo nosso).*
>
> *[...] a oficina proporcionou momentos de vivência científica em que conseguimos contemplar tanto o conhecimento sistematizado sobre o tema quanto o contato com um ambiente de aprendizagem propício para o trabalho com Ciências (aluna da oficina Introdução a Astronomia – grifo nosso)*

Notamos, nesse ambiente de trabalho pedagógico proporcionado pelas Oficinas, que os participantes não se sentiram constrangidos ante situações em que não dominavam os conteúdos, revelando inclusive suas dificuldades e refletindo sobre a metodologia:

> *[...] achei muito legal pois retoma nossos conhecimentos sobre astronomia e também sugere atividades para trabalhar com crianças. (aluna da oficina Introdução a Astronomia).*
>
> *[...] Gostei muito, nunca participei de uma oficina. A dinâmica é instigante para a aprendizagem. [...] Havia muitos conceitos que eu não lembrava. (aluna da oficina Brinquedos e Jogos).*
>
> *[...] aprendi hoje algumas formas de trabalhar e acredito que elas podem contribuir para o aprendizado das crianças. É importante incentivar o aluno a participar, questionar e colocar suas dúvidas. (oficina Cartografia para as séries iniciais).*

Um indício da boa aceitação de tal estratégia de trabalho didático foi a iniciativa dos participantes em solicitar novos encontros com o mesmo formato e outras temáticas.

Perspectivas e algumas considerações

As Oficinas Pedagógicas oferecidas nos anos 2009 e 2010 proporcionaram espaços para construção, manipulação de material didático pedagógico e discussões teóricas sobre conteúdos, com perspectivas mais participativas.

A avaliação dos futuros professores sobre as Oficinas foi bastante positiva. Perceberam que a forma como as atividades das Oficinas foram organizadas proporcionou um diálogo pedagógico diferenciado, resultante do ambiente de aprendizagem ativo e dinâmico. Consideraram que as Oficinas contribuíram para ampliar e rever conhecimentos, esclarecer dúvidas e despertar interesse por novas pesquisas.

Foi possível perceber a lacuna de conhecimentos na formação de professores do Ensino Fundamental dos anos iniciais, especialmente no que tange ao Ensino de Ciências. Essa falta de domínio de conteúdos pode ser uma das causas da grave situação apontada no início – o Ensino livresco e descritivo.

Não observamos por parte dos graduandos rejeição aos conteúdos de Ciências, mas, sim, uma grande insegurança no desenvolvimento de trabalhos com essa temática.

Quanto a atividades práticas e experimentais, embora as considerem importantes para o Ensino de Ciências nesse nível de escolaridade, percebemos igual falta de confiança na capacidade de desenvolvê-las em sala de aula, inclusive quanto a possíveis desdobramentos, decorrentes de novas solicitações e dúvidas de seus alunos.

Verificamos, então, que as oficinas representaram importantes espaços de discussão e aprendizado. Na impossibilidade curricular de ampliar a carga horária de conteúdos de Ensino de Ciências na formação inicial de tais professores, julgamos fundamental valorizar e incentivar iniciativas de formação continuada que considerem, como nas Oficinas aqui relatadas, a participação ativa no processo de formação, com vistas a criar oportunidades de reflexão sobre sua prática pedagógica, vislubrando novas possibilidades didáticas para o ensino, sobretudo para o Ensino de Ciências nos anos iniciais da Educação Básica.

Referências

Alarcão, I. (2004). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez.

Barberá, O. y Valdés, P. (1996). El trabajo práctico en la enseñanza de las ciencias: una revision. Enseñanza de Las Ciências, 14 (3), 265-379.

Bizzo, N. (2009). Ciências: Fácil ou Difícil. São Paulo: Biruta.

Brasil (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Brasília: MEC SEF.

Carvalho, A.M.P. de (org.) (2004). Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Carvalho, A. M. P. (2005). Ensino de Ciências e Epistemologia Genética. In Viver Mente e Cérebro. Coleção memória da pedagogia. n. 1. Jean Piaget. Ediouro, São Paulo, 50-57.

Chalmers, A. F. (1993). O que é ciência, afinal? São Paulo: Brasiliense.

Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratório. Enseñanza de Las Ciências, 12 (3), 299-313.

Pietrocola, M. (2004). Curiosidade e Imaginação – Os caminhos do conhecimento nas Ciências, nas Artes e no Ensino. In: Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática (pp. 119-133). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Ramos, E. M. de F.; Ferreira, N. C. (1998). Brinquedos e Jogos no Ensino de Física in NARDI, R. (org). Pesquisas no ensino de física (pp. 127-138). São Paulo: Escrituras.

Ramos, E. M. F. (1997). A circunstância e a imaginação: o ensino de ciências, a experimentação e o lúdico, estudo de crenças, ideias e perspectivas de professoras de 1a a 4a série de 1o grau. Tese (doutorado) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Rocha, M. B. e Megid Neto, J. (2009). Práticas de formação de professores para o Ensino de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental (pp. 1-12), in Anais do XVII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, SC, Brasil.

Sicca, N. A. L. (1998). Para que ensinar Ciências no mundo contemporâneo (pp. 15-32). In: Atas do I Encontro de Formação Continuada de Professores de Ciências. Campinas: UNICAMP:1998.

Silva, L. H. de A. e Zanon, L. B. (2000). A Experimentação no ensino de Ciências in Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens (pp. 120-153). Schnetzler. R.P., Aragão, R.M.R. de (org.) Capes/Unimep.

Zanetic, J. (1992). Ciência, seu desenvolvimento histórico e social - implicações para o ensino, (pp. 7-19). In São Paulo (Estado), CENP, Ciências na escola de 1º Grau: textos de apoio a proposta curricular, São Paulo: SE/CENP.

8.11.

Título:

Docência na universidade: perspectivas para a inovação

Autor/a (es/as):

Bernardes, Cyntia A. de Araújo [Universidade Federal de Goiás]

Resumo:

A realidade social, política e econômica do Brasil tem exigido uma formação acadêmica cada vez mais especializada e pragmatista, favorecendo o individualismo e o imediatismo de profissionais que sejam flexíveis e atendam as demandas do mercado. Deste modo, põe-se um desafio à comunidade acadêmica: a necessidade de reconfiguração nas formas de pensar e fazer a educação superior, visando uma formação que não se restrinja àquela que ofereça apenas

condições teóricas e técnicas para o exercício da profissão, mas que também possibilite a emancipação dos sujeitos e a construção de uma outra sociedade, de uma "humanidade renovada" (SEVERINO, 2010).

Diante disso, é preciso salientar que a universidade contemporânea constituiu-se à luz do pensamento moderno, criando contornos para além da ciência, e deste modo, estamos frente a desafios, também para além da ciência, trata-se da concepção de homem e de sociedade que regem os processos educativos. Morin (2006) e Santos (2010) defendem a necessidade de uma ruptura paradigmática na tentativa de superação do pensamento moderno de ciência, que ampara as visões de mundo (homem e sociedade) atuais. O cenário da sociedade brasileira atual constitui-se na própria crise deste paradigma dominante, configurando um momento de transição que vislumbra o pensamento complexo como possibilidade de humanização.

Tais desafios nos instigam a refletir e debater acerca das formas de pensar e fazer a educação superior no Brasil, e se estes têm corroborado ou não para os processos de reprodução impostos pelo projeto de sociedade neoliberal com o qual convivemos. Em busca de alternativas para a construção de um novo ideal de educação, com base no pensamento complexo, e entendendo que a docência tem papel fundamental neste processo, instigamos a reflexão acerca da necessidade de superação de perpetuadas práticas docentes tradicionais no ensino superior, que tem contribuído para os processos de reprodução social.

Eis, então, um grande desafio à educação, aos professores: refletir e agir nessa realidade. E, em prol de uma ação que se propõe transgressora, para "transpor limites", é preciso pensar sobre nós, professores inseridos neste mundo, assim como nosso papel, pois não basta conhecer e refletir sobre o mundo, é preciso refletir sobre nosso papel no mundo (FREIRE, 1996). Tudo isso, culmina em reflexões extremamente relevantes em relação ao exercício da docência na universidade, e às quais recorreremos neste trabalho, para o enfrentamento e alcance das mudanças almejadas no tocante ao Ensino Superior.

Diante disso, o presente trabalho, por meio de estudo bibliográfico, pretende refletir e debater sobre uma concepção de docência que crie possibilidades para a construção de uma prática emancipadora, que resgate o potencial humano com uma nova forma de pensar o homem e a vida, baseada no pensamento complexo. Por isso, apresentamos uma concepção de inovação (CUNHA, 2006) como possibilidade de estímulo a práticas docentes emancipadoras, com ênfase na relação dialética das concepções de ensino e aprendizagem, a *ensinagem* (ANASTASIOU, 2006; 2009).

Palavras-chave:

Formação acadêmica, docência universitária, inovação pedagógica.

O contexto político e econômico atual e os ideais que os regem tem provocado uma reconfiguração nas formas de pensar e fazer a educação superior. Lutar contra o utilitarismo e pragmatismo da formação, característicos da ideologia neoliberal, tem sido uma constante no contexto universitário. E, para além da universidade, a complexidade da sociedade atual tem favorecido o individualismo e o imediatismo, sendo que hegemonicamente tem se exigido cada vez mais, profissionais que sejam flexíveis, dinâmicos e que atendam às necessidades do mercado.

Nessa perspectiva, a docência é pensada como habilitação rápida, transmissão e adestramento para atender as demandas do mercado (CHAUÍ, 2003). O currículo é, geralmente, organizado em forma de grade, os conhecimentos são apresentados aos alunos de forma fragmentada através de disciplinas com fim em si mesmas. Não há tempo para a reflexão crítica ou um exame mais aprofundado dos conhecimentos instituídos, com prevalência da técnica sobre outras dimensões da formação (ética, política e estética). A pesquisa caminha para um papel pragmatista e produtivista e a universidade, como fornecedora de conhecimento aos seus usuários; conhecimento e informação passam a compor o próprio capital, sendo que informação prevalece sobre conhecimento e, este por sua vez deixa de ser um fim intrínseco à educação superior (BARNETT, 2006). A formação, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, tem sido cada vez mais aligeirada e a aprendizagem reconhecida como assimilação e muitas vezes memorização (ANASTASIOU, 2009) de um saber inquestionável, dado e fixo.

Deste modo, percebem-se nitidamente os efeitos colaterais desta lógica de formação, já que curvam os "estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual"; exigem de seus docentes o "aumento insano de horas/aula"; há um aligeiramento da formação com a diminuição do tempo da graduação e de mestrados e doutorados; a avaliação do trabalho docente é efetivada "pela quantidade de publicações, colóquios e congressos"; há a "multiplicação de comissões e relatórios etc." (CHAUÍ, 2003. p.7). Estes são apenas alguns dos exemplos que podemos citar.

É o que Almeida e Pimenta (2009) salientam ser um processo de "*fastfoodização* da universidade",

> *[...] cujas características podem ser assim resumidas: uma imensa usina de produção de estudantes que são considerados apenas como elos do sistema; a aprendizagem é rápida e ligeira, sem muito esforço, para obter créditos e diplomas; o processo de formação não é mais do que um supermercado no qual as disciplinas estão dispostas em gôndolas, à escolha do estudante, e disponibilizadas conforme a decisão individual dos docentes ou departamentos; a carreira acadêmica dos professores (publicar muito e o mais rápido possível) tem primazia em relação à formação dos estudantes [...]. (ALMEIDA e PIMENTA, 2009. p.17).*

Ora, a sociedade contemporânea constituiu-se à luz do pensamento moderno, criando contornos para além da ciência, para o enfrentamento da realidade social. Deste modo, estamos frente a desafios, também para além da ciência, da universidade, trata-se da concepção de homem e de sociedade construídos e que contribuem para o pragmatismo e utilitarismo das formas de conhecimento produzidas, a excessiva especialização da formação, o culto ao individualismo - tão em voga e justificado na velocidade imposta pela dinâmica social atual.

Eis, então, um grande desafio à educação em nível superior, eis um grande desafio aos professores: refletir e agir nessa realidade. E, com uma ação que se propõe transgressora, "transpor limites". Para tanto, é preciso pensar sobre nós, professores, inseridos neste mundo, assim como nosso papel, pois não basta conhecer e refletir sobre o mundo, é preciso refletirmos sobre nosso papel no mundo (FREIRE, 1996), sobre nossas ações dentro e fora de sala de aula, sobre nossas formas de pensar e fazer educação. Tudo isso, culmina em reflexões necessárias e inquietantes, em relação ao exercício da docência na universidade, às quais pretendemos recorrer neste trabalho, para o enfrentamento e alcance das mudanças almejadas.

Diante disso, faz-se necessário questionar e explicitar o tipo de formação que se deseja para os profissionais que graduam todos os anos no ensino superior, de modo a contribuir para a construção de uma outra sociedade. E, entendendo que a reflexão sobre a formação está intimamente vinculada ao exercício da docência, qual a concepção de docência que possibilitará a construção de uma formação na contramão da formação predominante e quais as possibilidades de inovação neste processo de transformação?

Pensando a formação acadêmica...

Tais inquietações leva-nos a ressaltar a defesa de Lima Vaz (1966. p.33) pela edificação de um humanismo, no sentido de que a universidade assuma o papel de comunicação de um saber "no qual se realcem [...] a visão de mundo que resulta da própria marcha da ciência e, ao mesmo tempo, das exigências de integração da sociedade num projeto de existência social".

Tal afirmação sinaliza a necessidade de mudanças profundas na sociedade do século XXI. A isso, Morin (2006) e Santos (2010) afirmam ser uma ruptura paradigmática na tentativa de superação do pensamento moderno de ciência, que ampara as visões de mundo (homem e sociedade) atuais e se mostra fragilizado em suas bases teórico-metodológicas. O cenário da sociedade atual constitui-se na própria crise deste paradigma dominante, configurando um momento de transição que vislumbra o pensamento complexo como possibilidade de humanização da sociedade contemporânea.

Isso implica em uma nova forma de pensar a realidade em prol da promoção e do resgate do potencial humano pois, o pensamento complexo - que aspira ser um pensamento multidimensional, não

fragmentado, não compartimentado, não redutor, consciente da incompletude de qualquer conhecimento, de modo a evitar a visão unidimensional, a simplificação, a mutilação de outras formas de pensar o homem e a vida (MORIN, 2006) - constitui-se como possibilidade de construção de uma visão de mundo mais ampla, por meio de uma concepção de educação que

> *permita desenvolver a questão epistemológica, sistêmica, abrangendo o processo de construção do conhecimento, sua organização e seu funcionamento, associados à necessidade do desenvolvimento de novas concepções de homem e sobre a sociedade. Aplicar essas novas ideias à educação significa o resgate do ser humano, com base numa concepção holística, sistêmica, ecológica, interativa. (SOUZA, 2009. p.9)*

Portanto, em se tratando da formação acadêmica que se almeja, não é possível permitir que se restrinja àquela que ofereça apenas condições teóricas e técnicas para o exercício da profissão, mas que também possibilite a construção de uma "humanidade renovada" (SEVERINO, 2010), pois a escolaridade pode contribuir para a humanização dos educandos, e, consequentemente "para a redução das desigualdades sociais". (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002. p. 204).

Diante disso,

> *minha ideia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de plena autonomia do sujeito. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano [...]. (SEVERINO, 2010. p.633).*

Docência e o processo formativo

A concepção de docência que se tem, no processo de formação acadêmica dos graduandos, explicita as concepções de educação e de sujeito que se pretende formar para atuar na sociedade. Por isso, faz-se necessário compreender a concepção de professor que rege as práticas no ensino superior para que se possa ter a clareza da formação que se tem oferecido.

Tradicionalmente, a docência no ensino superior esteve "materializada na ideia de que a função docente resume-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura" (CUNHA, 2009. p. 217), em que a qualidade mais apreciada e reconhecida no professor seria a erudição, e o conhecimento valorizado na docência tem a ver com aquele referente aos saberes dos conteúdos a serem ensinados, esperando-se que o docente seja um especialista na disciplina que ensina. As atividades de pesquisa, geralmente, ganham centralidade assim como as publicações e participação em eventos qualificados (congressos, simpósios,etc.). E essa centralidade da pesquisa

privilegia também, as atividades de orientação de teses e dissertações e aquelas vinculadas à pós-graduação.

Nesta perspectiva, o exercício da docência coaduna com a concepção de dom ou de que 'basta saber ou saber fazer para poder ensinar', ideias estas naturalizadas socialmente e que tem implicações na formação dos professores que atuam hoje na universidade, assim como deu sustentação ao recrutamento nestas instituições (CUNHA, 2006). Pode-se afirmar ainda, que assim como estas ideias, perpetuou-se também a valorização de saberes outros que não os relativos à sua atuação em sala de aula, o que se constitui em um paradoxo já que se instala uma pouca valorização dos conhecimentos pedagógicos na formação do professor universitário, enquanto que esses conhecimentos são valorizados e defendidos na formação e atuação de professores de outros níveis de ensino.

Na própria legislação não há ênfase na formação pedagógica. A LDB/96 (art.66), por exemplo, apenas propõe que "a preparação para exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado", não havendo nenhuma especificidade em relação ao que se espera dessa formação para atuar nas salas de aula universitárias.

Diante disso e a partir de pesquisas e de sua experiência, Anastasiou (2006) tem constatado

> *[...] que esta insuficiência na formação da área pedagógica conduz os docentes que assumem a carreira na universidade a repetir com seus alunos o que viveram com seus professores, mantendo um ensino repetitivo, focado na exposição do conteúdo pelo docente, que como especialista o domina, e reforçando a memorização do mesmo pelos estudantes, visando o sucesso nos exames. (ANASTASIOU, 2006. p.147-148)*

Isso se traduz na prevalência de uma prática pautada na lógica do professor explicador, em que ensinar é transmitir conhecimentos progressivamente ordenados do simples ao complexo, e que serão racionalmente apropriados pelos alunos (RANCIERE, 2004). Por séculos essa concepção de docência tem prevalecido e ainda hoje, no ensino superior, muitos professores se colocam nesse lugar-comum na sua prática.

Pode-se afirmar com isso, que pautar-se em uma docência que ainda reproduz essa prática, não difere da educação bancária referida por Paulo Freire, e implica em caracterizar-se como um memorizador, repetidor de frases e ideias (FREIRE, 1996), acrítico. No exercício dessa docência, o professor "repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicamente" (FREIRE, 1996. p. 27). Seguramente, esta prática tradicional, hierarquizada sabota a emancipação do educando, uma vez que este também se coloca em um lugar-comum, o do "não saber", à espera do conhecimento verdadeiro e inquestionável. Isso demonstra que o saber referente aos conhecimentos específicos das disciplinas não bastam para uma efetiva aprendizagem dos alunos e para uma formação crítica e emancipadora dos sujeitos.

Tais considerações permitem-nos dizer que

> *[...] as influências do pensamento cartesiano-newtoniano parecem ainda mais graves considerando seu significado para a formação das novas gerações. A educação atual continua assim, gerando padrões de comportamento pré-estabelecidos, com base em um sistema de referência que nos ensina a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a aceitar passivamente a autoridade, a busca de certeza sobre as coisas. (SOUZA, 2009. p. 7)*

Como lutar então, contra as forças regulatórias, oriundas das políticas e práticas tradicionais, que corroboram para processos de reprodução ancorados em princípios mercadológicos e economicistas em detrimento de processos educacionais emancipatórios?

Trata-se de "agir contra um modelo político que impõe [...] a homogeneização" (CUNHA, 2003. p.150), da estrutura educacional, dos educandos, das formas de ensinar e de conceber a educação. Trata-se de tomar consciência do processo de padronização impingido e validado pelo processo de globalização numa perspectiva neoliberal, como se só houvesse uma forma de conhecimento válido e apenas um caminho para a formação (CUNHA, 2006). Trata-se de agir na contramão da lógica de formação dominante, ancorando-se criticamente em uma perspectiva de construção de novos valores e novas formas de pensar o mundo em sua complexidade.

E, essa tomada de consciência sobre essa lógica dominante explicita as implicações que isso tem na prática docente, uma vez que o pensamento único é mutilador e conduz a ações mutilantes (MORIN, 2006). Ações mutilantes corroboram para a alienação, a heteronomia e conduzem à paralisia; o contrário da emancipação e da autonomia as quais defendemos e que implicam em ação transformadora.

Deste modo, lutar contra os processos de reprodução conduz a uma ação docente emancipatória. É importante salientar ainda, que a defesa por práticas emanciapadoras não se esgota na dimensão técnica (saber ensinar), mas engloba todas as atividades desenvolvidas pelo professor que visam à formação dos alunos e à sua própria, fundamentada em conhecimentos, saberes e fazeres, que envolvem tanto aspectos da vida profissional como da pessoal, ou seja, as relações estabelecidas, a subjetividade, a afetividade, os valores, a ética. (ISAIA, 2006; SOUZA, 2009).

Portanto, ter consciência dessas variáveis, possibilita ao professor universitário a reflexão sobre novas possibilidades e perspectivas que viabilizem práticas emancipadoras.

Educar para a emancipação compreende uma docência que "transponha limites" e isso pressupõe superar perpetuadas práticas pedagógicas no ensino superior e inovar. Inovar no sentido de que, por meio de uma ruptura paradigmática, se viabilizem formas alternativas de conhecimento que, consequentemente, gerem práticas inovadoras.

> *Na perspectiva do paradigma que aceita a dialogicidade como essencial ao processo educativo, pensar em inovações pedagógicas na universidade significa aceitar que o processo se constrói na busca de respostas parciais, provisórias, incluindo a ludicidade, o prazer, a paixão e a alegria dessa construção. Significa enfrentar os desafios de construir um equilíbrio no âmbito educativo-cultural, entre o singular e o universal; o interpessoal e o intrapessoal; no âmbito epistemológico, entre o disciplinar e o transdisciplinar e, no âmbito pedagógico, entre quantidade e qualidade. (SOUZA, 2009. p. 133)*

Nessa perspectiva, muitos são os autores (Anastasiou, Cunha, Magalhães, Souza, Garrido, Veiga, entre outros) que tem demonstrado, por meio de suas pesquisas, a emergência de um novo olhar sobre a docência na universidade e as perspectivas de inovação nas práticas educativas do ensino superior.

Prática docente na universidade: em busca da inovação pedagógica

Muito frequentemente, ouve-se falar da necessidade de inovar as práticas de ensino, como possibilidade de melhoria na educação. E, poderíamos até mesmo inferir que, ao questionarmos sobre inovação o primeiro pensamento que vem à mente traduz o sentido de novas tecnologias para que as aulas se tornem mais atraentes e atualizadas aos interesses dos alunos. Tal discurso, está incorporado nos ideiais neoliberais apontando novos caminhos para os processos de aprendizagem com foco nas novas tecnologias, sendo que, invariavelmente, vincula-se a inovação à prática do professor.

Entretanto, o sentido das inovações que defendemos tem um alcance para além da prática, tem como pressuposto a mudança de paradigma e de concepções diversas referentes ao contexto educacional, de modo que possam ser materializados na prática por meio de atitudes emancipatórias, que por sua vez,

> *[...] exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber-fazer que extrapole os processos de reprodução [...] Os processos de emancipações são estimuladores de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança. [...] atuam nos espaços de subjetividade e necessitam um tempo de maturação para poder produzir efeitos, que podem ser múltiplos e heterogêneos. (CUNHA, 2009. p.216)*

Deste modo, a inovação almejada visa possibilitar o estímulo à expressão do pensamento e da subjetividade, a criticidade, a criatividade, a participação, a mediação, a produção, o protagonismo. Vale ressaltar ainda, que imbrica "objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas" (CUNHA, 2003. p.150).

> *Nessa abordagem, tanto professor como os alunos são vistos como sujeitos: que apreendem, que atuam na realidade, que constroem o conhecimento, não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando todo o seu potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, as suas sensações e as suas emoções. Há um esforço de pensar e compreender, de valorar as questões pedagógicas, de construir novas concepções curriculares e sistemas mais adequados de avaliação, priorizando práticas que possibilitem a integração do corpo e da mente, da racionalidade e da sensibilidade, do sujeito e do objeto, do hemisfério cerebral direito e do esquerdo, do consciente e inconsciente, do indivíduo e do seu contexto, do ser humano e da natureza. (SOUZA, 2009. p.134).*

Desta forma, pode-se afirmar que a prática docente está estreitamente vinculada aos processos de ensino e de aprendizagem, e a concepção que os rege. E, é diante da persistente hierarquização e centralidade do ensinar sobre o aprender nas práticas tradicionais de ensino, que defendemos o conceito de *ensinagem*, desenvolvido por Pimenta e Anastasiou (2002) e que é apresentado como uma forma de superar a falsa dicotomia entre ensinar e aprender, já que nessa perspectiva ensinar e aprender constituem uma unidade dialética. Trata-se, portanto, de um método dialético de ensinar como possibilidade de inovação, pois, diferente das concepção tradicional, "a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender" (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002. p.205).

Enquanto que na perspectiva tradicional, "o elemento fundamental do ensino, [...] é a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que essa deveria acontecer" (idem, p. 217), nessa nova perspectiva ensinar é

> *um processo intencional e sistematizado de organizar os conhecimentos, saberes e fazeres, próprios a determinado domínio de atuação e de oferecer apoio, isto é, estímulos auxiliares capazes de ajudar os alunos a construírem suas estratégias de apropriação, em direção à sua autonomia formativa. (ISAIA, 2006. p.70)*

Já em relação à concepção de aprendizagem, tradicionalmente reconhecida como assimilação, a contraposição da visão de *ensinagem* está no entendimento de que a aprendizagem é o "desenvolvimento mental e intelectual contínuo dos educandos, durante um processo de apropriação ativa e consciente dos conhecimentos" (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002.p.206).

E, no movimento dialético do processo de *ensinagem*, entende-se que a aula é o espaço de produção cultural, humanamente marcada por muitos sentidos (CORDEIRO, 2007), e constitui-se como prática social realizada entre sujeitos, professores e alunos, e caracteriza-se pela ideia de coautoria, ou seja, há tarefas permanentes dos sujeitos no processo (SOUZA, 2009). Não cabe na *ensinagem*, a passividade

para receber conhecimentos prontos e sim o protagonismo no processo de apropriação da cultura e saberes historicamente constituídos e na construção de novos conhecimentos. Em outras palavras, estamos falando de ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender.

Por isso, para delinear uma prática inovadora defendemos a aproximação de uma visão holística proposta pelo pensamento complexo, reconhecendo a legitimidade de outras fontes de saber, ampliando a visão de ser humano e natureza na busca por uma compreensão integradora da totalidade. Além de flexibilidade e da compreensão de que o aluno é sujeito do processo, isso implica também no diálogo com outras formas de conhecimento, em transformar informações em conhecimento e este em saber, em provocar a aprendizagem, características da *ensinagem*.

Essa perspectiva, portanto, delineia o exercício da docência e apresenta caracerísticas substanciais para que se promova uma formação emancipatória na universidade. Deste modo, é importante destacar alguns fatores importantes dos processos de ensinagem que contribuem para a emancipação dos sujeitos e para uma formação humanizante/humanizadora.

Além das características anteriormente destacadas, na perspectiva da *ensinagem* ressalta-se também a importância das relações entre sujeitos, ou intersubjetivas, no contexto da aula; a construção coletiva e compartilhada do processo para criar condições para a aprendizagem, para a produção cultural e para que a "aula se transforme em um ambiente de trocas simbólicas no qual todos participam sem que deixem de ter funções definidas" (SOUZA, 2009. p.134). Nesse sentido, estamos diante de duas dimensões que constituem a *ensinagem*, a ética e a subjetividade.

Assim, entendendo que "os valores éticos fundam-se no valor da existência humana" (SEVERINO, 2010. p.639), exige-se do professor o compromisso com a construção da cidadania - sua e de seus alunos - e de uma consciência valorativa que dê subsídios para uma formação emancipadora. E, o exercício da cidadania implica em posicionamento do sujeito frente à realidade. O pensar e agir éticos compõem a essência do trabalho docente, e sugere o respeito à autonomia dos sujeitos.

Essa consciência valorativa passa pela valorização da história de vida, uma vez que viabiliza a produção de sentidos subjetivos nos processos de ensinar e aprender, em suas condições sociais e afetivas (SCOZ, 2009), envolvendo cognição e emoção. Isso significa também que a autoformação e o autoconhecimento são componentes constituintes dos processos de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar, no entanto, que a ênfase no caráter subjetivo da prática pedagógica não implica em anulação ou distanciamento da teoria, não se reduz à prática esvaziada de sentido. Há, na realidade, o que Isaia e Bolzan (apud SOUZA, 2009) denominam de professoralidade, "um processo de trocas e representações, e implica, além de conhecimentos especializados, a sensibilidade, em termos de atitudes e valores, das relações interpessoais" (SOUZA, 2009. p.135).

Portanto, pode-se dizer para uma prática inovadora, emancipatória e para a transformação da realidade, perpassa por saberes que embora tenham baixo prestígio na academia, implicam em um fazer pedagógico que possibilite a formação de seus alunos nas dimensões técnica, política, ética e estética. E, abarcar essas dimensões nos processos formativos alude à criticidade, criatividade, compreensão da dialeticidade entre subjetividade/objetividade, dialogicidade, autonomia do pensamento, historicidade, valoração, intersubjetividade, flexibilidade, protagonismo; entre tantos outros aspectos que estão interconectados e integram um todo complexo.

Algumas considerações

Explicitar as concepções de homem e de sociedade dos processos formativos existentes pode nos auxiliar a compreender a necessidade de superação de práticas docentes tradicionais, que historicamente tem corroborado para os processos de reprodução e alienação. Além disso, faz-nos refletir acerca das concepções de homem e de sociedade daquilo que se pretende construir.

Na tentativa de responder a inquietações relativas à concepção de docência, buscamos delinear o ideal de formação que pode possibilitar a superação desta realidade e oferece condições para promover a edificação do humano e emancipação dos sujeitos, contribuindo efetivamente para a construção de uma sociedade outra. Ideal este, que está intimamente vinculado à prática docente e que demanda mudanças e um novo olhar sobre os processos de ensino e aprendizagem.

O caminho proposto para a transformação passa pela ruptura e superação do pensamento moderno, via pensamento complexo, como uma nova forma de pensar o homem e a vida, entendendo a educação como investimento formativo no humano, na busca por compreensão dos impasses, contradições e implicações da sua atuação, para uma prática docente inovadora.

Vale ressaltar que

> *compreender os impasses da prática pedagógica como uma possibildade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em si, uma inovação. Acostumados a almejar uma pedagogia do consenso, alicerçada em soluções prescritivas, incluir a dúvida e a insegurança como parte do processo de decisão profissional significa um importante avanço dos professores na direção de uma ruptura paradigmática. (CUNHA, 2009. p.228).*

Deste modo, buscamos delinear a relação entre a formação que se almeja e a prática docente que se espera, para o resgate do potencial humano. E, para além da ideia da formação técnica e pragmatista, defendemos uma docência que transponha limites por meio da inovação. Inovação imbricada com atitudes emancipatórias, compromissadas com a mudança e que visa estimular a expressão do

pensamento, da subjetividade, criticidade e criatividade, privilegiando a participação, a produção e o protagonismo. Além disso, privilegia a dialogicidade e a produção de novos conhecimentos.

Entendemos que uma das possibilidades de inovação nas práticas docentes, neste processo de transformação, é a *ensinagem*, constituída pela relação dialética entre ensino e aprendizagem e que além dos aspectos já citados, implica também em flexibilidade, diálogo entre as formas de conhecimento e, a compreensão de que o aluno é sujeito do processo.

Outro aspecto relevante da prática inovadora é a valorização dos saberes relativos à formação pedagógica, geralmente não muito valorizados na academia, mas substancialmente relevantes para o desenvolvimento de atitudes emancipatórias. Entretanto, é preciso ressaltar que não estamos defendendo a docência em detrimento da pesquisa e da extensão. Longe disso, queremos provocar a reflexão acerca do exercício da docência na formação dos profissionais que atuarão na sociedade, inclusive os futuros professores que também construirão seus saberes baseados em suas experiências de vida e acadêmicas para o exercício de sua profissão na educação básica.

Portanto, entendemos que a luta contra as forças regulatórias e reprodutoras com as quais convivemos se dará por meio de uma visão holística do todo complexo que é a educação em nível superior. Diante disso, defendemos uma prática docente que possibilite a formação nas dimensões técnica, política, ética e estética. Pois, assim como afirmamos nas considerações iniciais, cabe a nós professores a reflexão e a ação. Estamos buscando, neste trabalho provocar a reflexão. A ação, passa pela luta por condições objetivas favoráveis para que uma prática inovadora se efetive, envolvendo um embate constante, protagonizado pelos sujeitos envolvidos em prol da construção de um projeto de "existência social". Para além da formação profissional, trata-se de uma luta em prol da construção de uma "humanidade renovada", voltada para o investimento em forças emancipatórias, "num procedimento contínuo e simultâneo de denúncia, desmascaramento e de superação de sua inércia de entropia, bem como de anúncio e instauração de formas solidárias de ação histórica" (SEVERINO, 2010. p. 646).

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel, & PIMENTA, Garrido Selma (2009). Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade de São Paulo. In ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Garrido Selma (orgs), Pedagogia Universitária (pp.13-38). São Paulo: Editora USP.

ANASTASIOU, Léa das Graças (2006). Docência na educação Superior. In RISTOFF, Dilvo & SEVEGNANI, Palmira. (orgs). Docência na educação superior (pp.147-165). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

_____ (2009). Desafios da docência universitária em relação a algumas bases teórico-metodológicas do ensino da graduação. In CUNHA, Maria Isabel & SOARES, Sandra Regina. (orgs). Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas (pp.151-167). Feira Santana: UEFS Editora.

BARNETT, Ronald (2005). A universidade em uma era de supercomplexidade. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi.

CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (2001). A criatividade na sala de aula universitária. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, Maria Eugênia (orgs). Temas e textos em metodologia do ensino superior. (pp.75-89) Campinas: Papirus.

CHAUÍ, Marilena (2003). A Universidade Pública Sob Nova Perspectiva. Rev. Bras. Educ., nº 24. p.5-15.

CORDEIRO, Telma de Santa Clara (2007). A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influencias e referencias. In CUNHA, M.I. Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papirus.

CUNHA, Maria Isabel da (2003). Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 7 (13), 149-151.

_____ (2006). Estudo um. Estudo três. In CUNHA, Maria Isabel da. (org). Energias emancipatórias em tempos neoliberais (pp.13-29). São Paulo: Junqueira & Marin .

_____ (2009). Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na Docência Universitária. In GARRIDO, Selma Pimenta. Pedagogia Universitária (pp.211-235). São Paulo: Editora da USP.

FREIRE, Paulo (1996). Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e terra.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (2006). Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo & SEVEGNANI, Palmira. (orgs). Docência na educação superior (p.63-84). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LIMA VAZ, Henrique de (1966). Cultura e universidade: educar para a vida. Petrópolis: Vozes.

MAGALHÃES, Solange M. O (2009). Transdisciplinaridade e seus reflexos na formação de professores. In GUIMARAES, Valter Soares. Formação e profissão docente (pp.107-125). Goiânia: Editora da PUC Goiás.

MORIN, Edgar (2006). Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina.

PIMENTA, Selma G. & ANASTASIOU, Léa das Graças C (2002). Do ensinar a ensinagem. In PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças C. Docência na universidade (pp.203-243). São Paulo: Cortez.

SANTOS, Boaventura Sousa (2010). Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez.

SCOZ, Beatriz Judith Lima (2009). Aprendizagem e ensino de professores: sentidos subjetivos. In ALMEIDA, Albertina M. & TACCA, Maria Carmem V.R. A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior (pp.97-118). Campinas: Editora Alínea.

SEVERINO, Antônio Joaquim (2010). Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In DALBEN, Ângela Imaculada L. de F. (org). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente (pp.631-649). Belo Horizonte: Autêntica.

SOUZA, Ruth Catarina C. R. de (2009). Universidade: invações pedagógicas e complexidade. In GUIMARAES, Valter Soares. Formação e profissão docente (p.129-149). Goiânia: Editora da PUC Goiás.

_____ (2009). Novos paradigmas na educação. Mimeo.

8.12.

Título:

Enquadramento entre ensino superior e qualidade do trabalho pedagógico da docência: visões de um grupo de professores da educação tecnológica

Autor/a (es/as):

Biagini, Jussara [Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais]

Maciel, Elizabete Ribeiro Halfeld [Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais]

Resumo:

O objetivo desta reflexão é analisar visões de um grupo de professores a respeito do enquadramento entre ensino superior e qualidade do trabalho da docência, tendo como referência a organização escolar da Educação Tecnológica. Destaca-se que esses educadores investigados desenvolvem a profissão de professor em um estabelecimento de ensino que define como meta institucional, entre outras, sua mudança para o patamar correspondente aos das Universidades Públicas Brasileiras, conforme exposto Plano de Desenvolvimento Institucional 2005/2010. As análises se baseiam nas informações e dados extraídos de memoriais descritivos por esses docentes entre o período de 2005 a 2010. A preparação desses memoriais consiste em exigência da instituição em apreço para “reconhecimento” da progressão funcional na docência.

A linha investigativa adotada assenta na perspectiva de reconhecimento das opções e falas dos docentes sobre a temática em apreço. O estudo ora apresentado elabora-se no enfrentamento dos riscos metodológicos de aplicar quadros explicativos aos escritos dos professores, o que tende a conduzir certas cegueiras interpretativas das informações e dados apurados. Os sujeitos desse processo reflexivo/analítico não são percebidos abstratamente, mas, sim como seres sociais, reais e contraditórios, que carregam em suas existências e práticas profissionais marcas de tensões de suas próprias contradições. Das várias leituras do material apreendido emergem-se três categorias interdependentes e complementares: 1) Competência pedagógica postulada por um status profissionalizante no ensino superior; 2) Formação acadêmica e formação profissional: das relações de correspondência às relações de contradição; 3) tradição acadêmica de uma instituição de educação tecnológica e expressão da qualidade do trabalho pedagógico. Considerando que há limites nesta reflexão, os dados singulares aqui apresentados o mais objetivamente possível. A relevância e pertinência da investigação em questão respaldam na atitude de se colocar no centro da investigação que tomam como objeto à docência universitária: As possibilidades das discussões empreendidas são respaldadas na atitude de se colocar no centro das investigações que tomam como objeto à docência universitária, a visões de um grupo de professores a respeito do enquadramento entre ensino superior e trabalho da docência como uma realidade rica e complexa.

Palavras-chave:

Ensino superior, trabalho pedagógico, educação tecnológica, status profissionalizante, tradição acadêmica, formação profissional.

Analisar visões de um grupo de professores a respeito do enquadramento entre ensino superior e qualidade do trabalho da docência, tendo como referência a organização escolar da Educação Tecnológica, incide a necessidade considerar que a profissionalidade desses profissionais é ressaltada pela função de ensinar. Essa função não constitui apenas de um repertório instrumental-metodológico do *"como"* desenvolver a docência em sala de aula, mas também explicita ou oculta o *"porque"* e *"para quem"* a dinâmica ensino-aprendizagem está estruturada.

Na dimensão de considerar o *que é ser professor* no ensino superior, argumenta-se que esse profissional desenvolve o seu trabalho de docência dentro de uma organização denominada Universidade. Na universidade tem-se o compartilhamento de significados, de conhecimentos e de ações entre pessoas/profissionais, em que são desenvolvidos tanto mecanismos de negociação quanto momentos de troca que determinam e/ou favorecem a relação ensino-aprendizagem. É preciso considerar que especificidade desse trabalho está vinculada a intenções que precisam ser

desmistificadas. Nessas circunstâncias, mecanismos de poderes e princípios de controle são expressos na condição de evidenciar e/ou ocultar procedimentos legitimadores de dominância de "*quem"* qualifica significação sobre docência na universidade e/ou projeções de qualidades requeridas aos trabalhos pedagógicos no ensino superior.

A partir do saber ensinado e aprendido, da metodologia adotada, da pratica de linguagem, das relações sociais e de produção desenvolvida na rotina em sala de aula que se percebe difusão e/ou aceitação de formas particulares de mundo. Considerar a fala de professores sobre enquadramento entre ensino superior e qualidade do trabalho implica em considerar relações entre viver o trabalho no ensino superior ("sentido de trabalho") e maneiras de conceber a vida profissional docente universitário ("construção de profissionalidade").

Na moldura mais ampla da relação entre o *ethos* do ensino superior, qualidade do trabalho pedagógico da docência e situações particulares dessa profissionalidade na referência a organização escolar da Educação Tecnológica, faz-se necessário pontuar o Estabelecimento de ensino, no qual os profissionais investigados desenvolvem a profissão professor, apresenta uma trajetória de 100 anos de construção do seu projeto político-pedagógico. Essa trajetória inicia-se com implementação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices instituída por um decreto presidencial de 1909, assinado pelo então Presidente da República do Brasil, Nilo Peçanha. O motivo que impulsiona essa implementação assenta-se na matriz ideológica que concebe a educação profissional destinada a preparar os pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem como operários e contramestres nos setores urbanos produtivos. A demanda do corpo de alunos é constituída de crianças e jovens das camadas sociais mais pobres, na faixa de idade dos 10 anos aos 13 anos. O corpo docente divide-se em dois tipos de educadores: o normalista, que ministra as disciplinas de formação geral (Português, Matemática e Religião) e o outro que é recrutado diretamente das fábricas e oficinas para ministrar a preparação profissional. O ofício de ensinar desses docentes é demarcado pela emergência de uma tensão, pois se tem o professor do quadro do magistério primário, que não possui a mínima ideia "*do* que" e *"do c*o*mo*" lecionar no ensino profissional; o outro profissional é o mestre das fábricas ou oficinas que, sem base teórica suficiente do repertório instrumental-metodológico do *"como fazer"* a prática pedagógica, transmite para os aprendizes os conhecimentos empíricos, trazidos pelos anos de ofícios. Essa tensão é alvo de rigorosas críticas. Na tentativa de suprir o aquecimento da demanda de professores especialistas para as áreas profissionalizantes, promovem-se iniciativas de formação da docência para o ensino profissional, cursos se projetam visando formar e capacitar educadores para a área técnica.

Entre as décadas de 1920 e 1930, observa-se certo entrelaçamento da concepção "*escola do trabalho"* na formação escolar de nível secundário, o propósito formativo consiste em promover ensinamentos relacionados às atividades práticas que incidem a preparação técnica ligada aos processos produtivos e

a indústria. Sob uma forte interferência do ideário da "*Escola do trabalho",* que tem fortes ligações com ideais educacionais dos pioneiros que na época, ano de 1937, as escolas de aprendizes e artífices são transformadas em liceus industriais. O aprendizado nas oficinas tem duração de quatro anos, podendo o aprendiz estender esse aprendizado por mais dois anos, desde que apresente um motivo que justifique a impossibilidade de cumprir no prazo previsto para tal aprendizagem. O ano escolar é constituído de dez meses, a carga horária destinadas as práticas nas oficinas não ultrapassa à quatro horas por dia para os alunos do 1º e 2º anos e seis horas para aqueles que cursam o 3º e 4º anos. Essa formação escolar de um ofício destina-se aos menores de 10 a 16 anos de idade, os desfavorecidos da fortuna, desde que o candidato apresente aptidões para habilidades manuais, bem como não sofra de moléstia infectocontagiosa e nem seja portador de defeitos físicos que impossibilite o aprendizado do oficio pretendido.

Em 1942, esses liceus industriais passam a se chamar escolas industriais e técnicas. O ensino profissional é promovido como subsistema sob as bases da elaboração de leis orgânicas. Percebe-se um terreno fértil para a promoção de um crescimento acentuado do ensino técnico industrial. A esse respeito, Cunha (2000, p.3) discrimina as seguintes evidências que concorrem para aumento da procura por técnicos industriais qualificados: expansão de certos setores industriais, em destaque, a implementação de um processo racional de emprego dos recursos energéticos e de determinadas matérias primas; substituição da mão-de-obra estrangeira; necessidade de formação de corpo docente qualificado para o ensino técnico; e por fim, não secundariamente, pressão de alunos e ex-alunos para o reconhecimento dos cursos existentes, o que favorecia privilégios ocupacionais. O cenário educacional nessa época conduz sob as bases da Reforma Capanema[i], inspirada na Reforma Gentile, aplicada por Mussolini na Itália. Essa reforma em solo brasileiro muito contribui para uma consolidação da estrutura elitista e dicotômica do ensino brasileiro: de um lado consolida-se a formação condutora para os sujeitos predestinados a assumirem a posição de controle/dirigente na sociedade, que são socializados, dentro e para o mundo das ideias; do outro, tem-se a grande massa desfavorecida que é socializada dentro e para o mundo produtivo. A referida reforma vigora por mais de 20 anos. Por sua vez, observa-se que as escolas industriais e técnicas admitem o ingresso de novos alunos para compor o quadro de discentes a partir de exames vestibulares e de teste de aptidões física e mental. Dessa forma, a pobreza deixa de ser critério para o aprendizado escolar de uma profissão técnica de nível médio, embora permaneça, nas entranhas dessas escolas, a marca de ser destinada às camadas pobres da sociedade.

A equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionais passa a ser permitida somente na década de 50; contudo, os concluintes dos cursos profissionais precisam prestar exames das disciplinas não cursadas, de forma a comprovar serem portadores do nível de conhecimento indispensável à realização

dos aludidos estudos. No ano de 1959 as escolas industriais técnicas são transformadas em escolas técnicas federais configurando-se em autarquias com autonomia didática, financeira e administrativa.

No ano de 1961, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na qual se evidencia a primeira tentativa de articulação dos dois sistemas de ensino, a partir da equivalência plena entre os cursos propedêuticos e os profissionalizantes. O texto legal não provoca mudanças profundas na organização do ensino técnico, houve, sim, a consolidação das alterações sugeridas e/ou previstas pelas leis anteriores. Sob tais condições, entende-se que o ramo propedêutico da educação fica, portanto, valorizado na estrutura social, enquanto o técnico industrial de nível médio teve o seu reconhecimento dentro da estrutura da fábrica, assumindo o papel de porta-voz dos interesses capitalistas e garantindo o controle e a disciplina na produção.

A partir dessa década as Escolas Técnicas Federais, configuradas como autarquias, começam a se distanciar do preceito de assistir aos desfavorecidos da fortuna, passando a redefinir a oferta de cursos técnicos sob uma base propedêutica. Nessa mesma época, para fins de registro do professor de disciplinas técnicas, passa-se a exigir deste, cursos especiais de Educação Técnica, ministrados em estabelecimento de ensino superior. Para ingressar em tais cursos, faz-se necessário ter no mínimo 2 anos de regência no processo de formação profissional na área técnica e ter diploma de curso superior ou de técnico industrial de nível médio.

Em 1971, sob as bases de uma legislação, institui-se a profissionalização obrigatória para o ensino de 2º graus. O texto legal define como objetivo do ensino de 2º grau a formação integral do adolescente. A concepção de formação escolar nesse grau de ensino firma-se em um tríplice aspecto de auto realização, de exercício consciente da cidadania e de qualificação para o trabalho. Habilitar profissionalmente o jovem que cursa o ensino de 2º grau tem como argumento básico a necessidade emergente de suprir uma suposta carência de técnicos habilitados pela via escolar, bem como pela preocupação de oferecer aos jovens que não pudessem ou não quisessem ingressar na universidade, uma formação profissional imediata que facilitasse a inserção no mercado de trabalho. Essa habilitação faz-se pela identificação das disciplinas da educação geral que compõe o núcleo comum e as disciplinas técnicas que compõe a formação profissional. Destaca-se que esse ensino definido por esse arranjo entre as disciplinas torna-se referência de qualidade, tanto no ponto de vista acadêmico como técnico, sob a égide da formação profissional compulsória e universal estabelecida por lei. Ressalta-se, ainda, que a demanda pela formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio aumenta. Era preciso certificar o maior número possível de profissionais para o ensino profissionalizante. O Ministério da Educação e Cultura, adotando uma linha pragmática e procurando resolver de imediato o problema, estabeleceu o Plano de Curso Emergencial de Formação de Professores para o Ensino Profissional, nos moldes de Esquemas I e II. A oferta desses cursos por algumas Escolas Técnicas Federais estende-se por mais de trinta anos.

No ano de 1978, três escolas federais - Rio de Janeiro, Minas Gerias e Paraná - são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários. As características básicas de atuação desses centros estão relacionadas à: integração do Ensino Técnico de 2º grau com o Ensino Superior; Ensino Superior como continuidade do Ensino Técnico de 2º grau diferenciando do sistema universitário; acentuação especializada, levando-se em consideração tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento; foco formativo na área tecnológica; formação de professores especialistas para as disciplinas de ensino de 2º grau; realização de pesquisas aplicadas à prestação de serviços; estruturação organizacional adequada a essa peculiaridade e aos objetivos.

Com a promulgação da Lei n.º 8.948/94, "*Lei da Cefetização,"* promove-se uma corrida entre as Escolas Técnicas Federais ETFs para se transformarem em CEFETs como perspectiva continuada de formação técnico-industrial. Subjaz ao processo de *"cefetizar*" um número significativo de escolas técnicas federais, em um curto intervalo de tempo, uma lacuna relativa à condição de ser CEFET (seriam Instituições de Ensino Superior que ministram o Ensino Técnico de Nível Médio, ou ao contrário, Instituição de Ensino Técnico que desenvolve formação de nível superior). Porém essa reflexão torna-se obscurecida quando se indaga a respeito da diferenciação entre os ensinos desenvolvidos pelos diversos CEFETs criados na década de 1990 e o ensino promovido pelo sistema de educação superior no Brasil.

Em 2004, percebe um forte movimento político de transformar alguns CEFETs (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Universidade Tecnológica. Os projetos de transformação desses CEFETs em Universidade Tecnológica são sustentados pela retórica na qual se põe a nú a questão da *cefetização* das Escolas Técnicas da Rede Federal de ensino como veio ideológico na perspectiva de criar a Universidade Tecnológica. Uma complexa classificação entre o grupo de CEFETs firma-se, no sentido de fomentar a corrida por um lugar privilegiado, onde se revelam os princípios organizadores da Universidade Tecnológica como sucessora do CEFET. No ano de 2005, é sancionado o projeto de transformação do CEFET-PR (Paraná) em Universidade Tecnológica, tendo como objetivo a formação de profissionais ativos e dedicados ao desenvolvimento nacional, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) conta com cursos como o Técnico Integrado (Ensino Médio Técnico), Técnico Pós-Médio (técnico para alunos que já concluiram o Ensino Médio), Tecnologo, Graduação, Especialização e Pós-Graduação, sendo o primeiro curso de Mestrado em Engenharia Elétrica do Estado e atualmente o primeiro e único curso de Doutorado em Engenharia Elétrica do Estado.

A edição do Decreto Federal nº 6.095/2007, que propõe a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias, suscita reações semânticas e ideológicas, uma vez que se (des) revelam dinâmicas e contradições dialéticas ante a proposta de criar uma Universidade EducaçãoTecnológica Federal como sucessora do CEFET.

Por todo o exposto, particulariza-se a situação em que se encontra o grupo de professores investigado, pois a profissionalidade desses profissionais é desenvolvida em uma Instituição de ensino que define como mete institucional, dentre outras, sua mudança para o patamar correspondente aos das Universidades Públicas Brasileiras, conforme exposto no Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2010. Trazer à tona compreensão sobre ajustes ensino superior e qualidade do trabalho da docência na visão desses professores, pressupõe apurar a *relação-chave* entre as representações e ações de profissionais do ensino, de modo a evidenciar formas de explorar o universo particular da referência de organização escolar da Educação Tecnológica.

A linha investigativa adotada assenta-se na perspectiva de reconhecimento das opções e falas dos docentes sobre a temática em apreço. O estudo ora apresentado elabora-se no enfrentamento dos riscos metodológicos de aplicar quadros explicativos aos escritos dos professores, o que tende a conduzir certas cegueiras interpretativas das informações e dados apurados. Os sujeitos desse processo reflexivo/analítico não são percebidos abstratamente, mas, sim como seres sociais, reais e contraditórios, que carregam em suas existências e práticas profissionais marcas de tensões de suas próprias contradições.

As informações e dados apurados dos memoriais referem-se a ciclo de vida de trabalho profissionais. O que há, de mais simples a considerar, na pesquisa é estar consciente de seus limites. Situar o sujeito que conhece o mundo cotidiano de seu trabalho e constituir esse conhecimento a inquirição de uma investigação tem uma importância vital. Porém, atenta-se para uma adesão demasiado apressada à panaceia de ostentar a "voz" docente sobre o seu trabalho, o que poderá produz despreocupação de teorizar o contexto pesquisado. Efetivamente, potencial da investigação consiste em trabalhar os dados o mais objetivamente possível, que são, fruto de uma subjetividade rica e complexa. (Huberman, 1999).

Assim, esclarece-se que depuração das narrativas desses educadores não se estabelece das transposições transparentes de opiniões e/ou de feitos profissionais, nelas estão contidas, simultânea e contraditoriamente, as relações de produção da estrutura social no âmbito da escola. Por conseguinte, os sujeitos investigativos não são percebidos abstratamente, mas, sim, como seres sociais, reais e contraditórios, que carregam em sua existência a marca de tensão de suas próprias contradições.

Em certo sentido, a alusão da importância de tomar memoriais[ii] como documento investigativo incide a atitude investigativa de ponto máximo de conceber aspectos pessoais do professor irrevogavelmente associados a sua prática, a esse respeito Goodson (1993) empreende um modo interessante de compreender o conhecimento prático subjetivo do professor vinculado à dimensão pessoal, "é como se o professor fosse sua própria prática" (p. 97).

A elaboração textual das questões norteadoras deste trabalho desenvolve-se a partir de leituras interpretativas desses memoriais. Tal atitude propiciou a emergência das seguintes categorias interdependentes complementares que materializam o rumo das inferências feitas ao todo material/conteúdo apreendido:

1) Competência pedagógica postulada por um status profissionalizante no ensino superior;
2) Formação acadêmica e formação profissional: das relações de correspondência às relações de contradição;
3) tradição acadêmica de uma instituição de educação tecnológica e expressão da qualidade do trabalho pedagógico.

Essas categorias de analises compõem a base para o desenvolvimento deste trabalho.

Competência pedagógica postulada por um status profissionalizante no ensino superior

Essa competência efetua uma estrutura hierarquia da organização do trabalho pedagógico de uma Instituição que agrega no quadro de seus processos formativo-educativos o ensino superior. No devir de certa disciplina lecionada, manifestam-se princípios de "carreira profissional" que correlaciona com sentimento de pertença à comunidade epistêmica/cientifica com seus correlatos socioestruturais e sociopsicologicos (Goodson, 2001) O poder da disciplina é medido na tensa relação entre especialização manifesta dos conteúdos programáticos ensinados e aprendidos e indicação de promoção material e simbólica na estrutura organizacional do trabalho pedagógico. Os interesses dos professores por lecionar na graduação condizem com o destino de especialização da disciplina colocado no auge dessa estrutura hierarquia da organização do trabalho pedagógico: evidencia de um *status.*

> *Há que se destacar a recomposição da função ensinar, através da titulação de mestre e doutor na área de engenharia, o que oportunizou lecionar na graduação e na pós-graduação (...). Pode-se constatar melhoria da qualificação do meu trabalho como docente desta Instituição*[iii]

> *A ampliação e consolidação do ensino superior na Instituição*[iv] *indicam produtos positivos e demonstram índice de eficácia do trabalho docente. Observa um aumento do numero docente titulado, o que espalha o esforço do professor em investir em uma capacitação para galgar status profissional no ensino superior.*

Por conseguinte, observa-se uma tendência latente em demarcar e hierarquizar grupos professores que doutrinam nos cursos de graduação e pós-graduação. O trato direto e linear da lógica de "*qualidade*" requerida ao trabalho pedagógico docente no ápice dessa demarcação e hierarquia gera certo desconforto entre os profissionais que lecionam outros níveis de ensino (secundário e técnico). Esse

grupo de docente precisam reencontrar novos valores diante da função de ensinar, buscando inferir suas ações de competências ao longo de suas carreiras na Instituição.

> *Realizo meu trabalho com responsabilidade e comprometimento com ensino técnico (...) esse ensino constitui a base qualificadora do trabalho político-pedagógico da Escola; materialização de sua função social. Contudo, destaco esse trabalho que desenvolve tem um valor minimizado se comparado com os trabalhados desenvolvidos na graduação e pós-graduação.*

> *O fato de não lecionar no ensino secundário e técnico não desmerece o trabalho que venho desenvolvendo ao longo dos meus vintes anos de carreira como professor (...) Reconheço que no momento atual, no qual a Escola toma meta Instituição a sua transformação em Universidade tecnológica faz-se enfatizar a graduação e pós-graduação (...) é preciso, contudo, atentar que, ponto de vista técnico e acadêmico, o a Escola tem seu projeto político pedagógico reconhecido no Ensino Professional Técnico de Nível Médio.*

Baseando no material pesquisado, particulariza-se a situação que se encontra um grupo professores investigados, no tocante ao enfretamento de uma visão funcionalizada que confere um *status* especializado aos docentes que instruem nos cursos de engenharias da Instituição. É importante expressar que todo saber ensinado/aprendido implica a relação trabalho, formação e formas identitárias no campo profissional. No relato de um docente fica evidenciada uma *"racionalização*" baseada por um lado, na monopolização dos saberes e nas atividades de ensino, por outro, no exercício de valorização material e simbólica de programas disicplinares disciplinas no quadro formativo/educativo especifico das engenharias.

> *Leciona Instituição que tradicionalmente oferta cursos de engenharia, isto exige muita dedicação na criação de estratégias e adaptação no desenvolvido de minhas aulas. Como professora de Sociologia, preciso, constantemente, reconduzir minhas atividades de docência e pesquisadora no enfretamento da lógica dominante do grupo de professores da ciência aplicada. Na percepção de uma divisão entre formação e saberes profissionais, percebo que interesses próprio e essenciais da Escola estão vinculados aos status conferidos as disciplinas especificas das engenharias. Sobremaneira reconduzo minha profissionalização de modo a afirmar e consolidar remuneração material e simbólica para Disciplina de Sociologia nessa Escola, rumo a Universidade Tecnológica*

Com efeito, tomam-se os relatos pessoais e profissionais desses professores admitindo suas proposições e/ou percepções. Sob tais circunstâncias, os dados são descritos e analisados a partir das proposições dos sujeitos sobre os fatos e não dos fatos em si.

Formação acadêmica e formação profissional: das relações de correspondência às relações de contradição

O projeto político-pedagógico voltado à formação acadêmica e profissionalizante no ensino superior expressa, na visão de Gimeno Sacristan, a relação entre "os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo" (2000, p.14), a fim de que se possa evidenciar o "*como"* se dá a interação entre teoria e prática na particularidade educativa desse ensino. Os arranjos formativo-pedagógicos de uma Instituição de ensino superior não resultam em um decalque puro e simples que certa cultura toma como dominante, no caso a cultura tecnológica em contraposição a cultura geral; muito menos resulta da pressão direta dos interesses de determinado grupo social, o que não descarta a apreensão no interior dessa Instituição de um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados emergentes de tais arranjos formativo-pedagógicos.

Diante das impressões dos professores investigados decorre a noção argumentativa de considerar que ensino superior constitui em terreno privilegiado de transmissão aquisição de conhecimentos, habilidades e formas de saber relativos à formação Professional. A base de tal consideração funda-se na transposição dos processos tecnológicos vivenciados no campo da produção para o ambiente pedagógico-formativo universitário, na condição de projetar o futuro graduando como trabalhador.

> *A condução de minhas classes faz-se pela perspectiva de promover correspondência direta entre o que é aprendido em sala de aula e demanda do campo produção. Preocupo com a inserção positiva no mundo do trabalho. È dispensável à capacitação profissional com propósitos de formar engenheiros "empregáveis"*

> *Bem, defino como desafio de minha profissão professor profissionalizar o engenheiro. A lógica de minhas estrutura-se no modelo das competências visando individualizar a qualificação, enfatizo uma lista de requisito (ser capaz de...) e uma hierarquia de saberes (capacidade para...).*

No ensino superior, por melhor que seja ele, não se consegue dar uma preparação previa, cabal e suficiente profissionalizante considerando as constantes mudanças nos modo de produção. No bojo dessa afirmação, considera-se o desafio posto para essa modalidade de ensino não é tanto promover qualificação determinada, mas assegurar o desenvolvimento de capacidades de adaptações ás constantes mudanças da produção.

Nos depoimentos dos professores esse entendimento imprime-se pela seguinte estrutura textual:

> *Observando os fatos relatados, considero que durante este quase onze anos de magistério na Instituição*[v]*·, minhas atividades fundam-se na perspectiva de fortalecer formação acadêmica do meu alunado, para tanto propicio desenvolvimento de projetos pesquisas cientificas, a fim*

> *de que se deputar conceitos: teorias. Incentivo a ampliação de bibliotecas intelectualizantes nessa Instituição.* .

> *Leciono em uma Escola que aposta ideológica e conceitualmente no projeto de sua transformação em Universidade. Concebo essa transformação resulta em "Universidade de ideias" (...) è preciso fortalecer a formação acadêmica no sentido assegura capacidades de adaptações às constantes mudanças da produção. Para além, formação de trabalho empregável, é preciso formar o cidadão crítico-reflexivo.*

A estrutura organizacional dos conteúdos disciplinares é apreendida de modo a conhecer e discutir qual é a concepção de mundo presente nessa estrutura, quais as formas de compreender as relações educação-trabalho evidenciadas, ou não, perante a especificidade dos processos de produção ou reprodução do conhecimento e de formação humana.

> *Os conteúdos das disciplinas seguem uma ordem gradativa de dificuldades, o êxito do rendimento acadêmico está ligado ao seu interesse em aprender, a busca de alternativas para superar as dificuldades, a obediência e cumprimento ao ritmo de trabalho em sala de aula e nos laboratórios e/ou oficinas.*

Apurar relação-chave entre as representações e ações apuradas nos memoriais analisados faz com que se observem elementos comuns e contradições por parte dos docentes investigados que são influenciados pela profissão escolhida, pelo lugar que exerce essa profissão, uma Instituição que define como meta instituição, dentre outras, sua mudança para o patamar corresponde aos das Universidades Públicas brasileiras, conforme já foi dito anteriormente. Assim, atitude investigativa é conduzida sob a perspectiva de respeito aos pontos de vista e pela identificação das categorias de pensamento e de lógica desses educadores.

Tradição acadêmica de uma instituição de educação tecnológica e expressão da qualidade do trabalho pedagógico

Como profissionais que produz conhecimento sobre o seu trabalho no Interior de uma Instituição que desenvolve seu projeto político-pedagógico na referência de organização escolar para Educação Tecnológica, subtende que o docente necessita, constantemente, de investimentos profundos em sua profissionalidade, apreciando melhorias e/ou afirmações de sua função de ensinar. O eixo da formação continuada traduz desenvolvimento profissional incidindo em organização de trabalho, modos e agir e de ser na profissão. Os investimentos pessoais são estabelecidos pelos docentes investigados almejando um processo de formação que fortaleça trabalho reflexivo-critico sobre *práxis* e reconstrução de sua identidade pessoal/Professional, resultando na determinação e/ou favorecimento da relação entre o saber e o fazer.

> *Envolvido como professor docente e com a Instituição, venho a algum tempo buscando ampliar meus conhecimentos conceituais e metodológicos conceituais no campo das Ciências Físicas no qual está a disciplina lecionada. Desenvolvo minha profissão em uma Instituição de Educação Tecnológica pertencente à rede federal de ensino (...) o conteúdo programático/disciplina é sempre (re)significado pela referencia Educação tecnológica apregoada pela Escola, busco, por tanto, investir em minha capacitação profissional, na condição responder a qualidade requerida a função de professor.*

> *È sabido que uma aula de qualidade não passa necessariamente por "obter titulação", é preciso tornar os saberes efetivamente em transmissíveis e assimiláveis. Processos instrutivos e realidade da pratica passam a investimentos de minha docência na Escola*

A formação continuada não se constrói por acumulo de cursos, títulos, conhecimentos técnicas, mas, sob as bases de processo critico reflexivo sobre as praticas e de (re) condução permanente identidade pessoal e profissional. A esse respeito Nóvoa (1995) faz-se a seguinte inferência: é importante *investir* na pessoa do professor e dar um estatuto ao *saber da experiência* (p.24).

Práticas de formação e saberes profissionais tornam-se ingredientes fundantes para o exercício e dinâmica de trabalho de qualidade. Há, por tanto, uma concomitância entre realização bem-sucedida do trabalho docente, desenvolvimento profissional, oferta de um ensino de qualidade pela Instituição. O desempenho da docência implica na consolidação de competência profissional postulada por valoração simbólica profissionalizante.

> *Nesta Instituição dedico-me as atividades acadêmicas, elaborando textos reflexivos sobre a matéria, elabora atividades criticas e críticas para os discentes. Considero meu desempenho em classe depende e articula com o processo educativo desenvolvido pela Instituição.*

> *Para avançar nos degraus de formação continuada e valorização da carreira docente, pois antes de entrar nesta Instituição estava estagnado no exercício da profissão, inscrevi no programa de Capacitação Docente, a fim de tornar mais apto em classe*

A noção de aprendizagem do trabalho docente impõe noção de competência pessoais e profissionais, sendo, por tanto, (re) significado a docências a partir de desenvolvimento de novos esquias de praticas em função de expressar e articular a qualidade requerida à função de professor, no âmbito da sala de aula como parte um todo maior que a Instituição ensino superior, na referencia da Educação Tecnológica.

Considerando que há limites nesta reflexão, os dados singulares aqui apresentados o mais objetivamente possível. A relevância e pertinência da investigação em questão respaldam na atitude de

se colocar no centro da investigação que tomam como objeto à docência no ensino superior: As possibilidades das discussões empreendidas são respaldadas na atitude de se colocar no centro das investigações que tomam como objeto essa docência, a visões de um grupo de professores a respeito do enquadramento entre ensino superior e trabalho da docência, tendo como referência a organização escolar da Educação Tecnológica, como uma realidade rica e complexa.

Referências bibliográficas

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Superior e Universidade no Brasil**. In: Lopes, E.M.T. et al. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DECRETO FEDERAL 6095-2007, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm

GOODSON, I. **F.School subjects and curriculum change**. 3. ed.London and New York: Falmer, 1993.

HUBERMAN, Susana**. Cómo se forman los capacitadores – arte y saberes de su profesión.** Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1999.

_____. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: Nóvoa, A (Org). Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PDI 2005-2010 disponível em: http://pdi.cefetmg.br/ em 29 de abril de 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 352 p.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e GAUTHIER, C. **Formation es maîtres et contextes sociaux: Perspectives internacionales.** Paris: Presses universitaires de France. 1998.

8.13.

Título:

Possibilidades e limites do currículo por competência no Ensino Superior – um caso concreto

Autor/a (es/as):

Biava, Lurdete Cadorin [Instituto Federal de Santa Catarina]

Andujar, Andréa Martins [Instituto Federal de Santa Catarina]

Martins, Conceição Garcia [Instituto Federal de Santa Catarina]

Resumo:

Este artigo busca demonstrar a experiência de dez anos do Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto do Instituto Federal de Santa Catarina. Avalia como ocorreu a implantação do currículo por competências e discorre sobre as práticas pedagógicas utilizadas e o sistema de avaliação, comparando o início do processo com a fase atual. O Curso iniciou a sua implantação no segundo semestre de 2002 e completa dez anos em 2012, um espaço de tempo que suscita uma reflexão. Distribuído em oito semestres, cada um deles corresponde a um módulo de, no máximo, cinco unidades curriculares, as quais refletem em um conjunto articulado de competências desenvolvidas essencialmente por meio de um Projeto Integrador. Este atende ao que propõe o Projeto Pedagógico do Curso, que vislumbra a integração, seja ela entre professores, entre professores e estudantes, entre estudantes e entre saberes, e revela-se como a prática pedagógica mais importante, perpassando todos os módulos e fornecendo subsídios para a atitude investigativa e projetual. Não menos importante, uma atividade que o Curso realiza semestralmente desde a sua origem consiste na Mostra Design, um evento em que são expostos os produtos resultantes do referido Projeto Integrador. A discussão coletiva do processo também é uma prática corrente no Curso. Manifesta-se nas reuniões frequentes entre professores e estudantes com o objetivo de planejar, acompanhar e reorientar as atividades do Projeto. Por fim, o sistema de avaliação prevê a realização de duas reuniões semestrais para cada módulo, envolvendo professores e estudantes. Dessa maneira, entende-se estar realizando um exercício de democracia, pela prática da argumentação que busca levar as pessoas a se posicionarem não apenas no espaço da escola, mas principalmente nas situações da vida. Cabe ressaltar que a implantação de um processo pedagógico como este é altamente permeado pelos conflitos e contradições, pois os professores deixam de ter o domínio absoluto do processo e passam a ter de negociar constantemente com seus pares e com os estudantes. Este artigo apresenta, portanto, as possibilidades e as limitações de um currículo por competência, buscando subsidiar uma prática agregadora de valor ao ensino superior.

Palavras-chave:

Currículo por competência. Ensino Superior. Integração. Práticas pedagógicas.

1 Introdução

O currículo por competências surgiu no Brasil na tentativa de atender a um novo cenário econômico e produtivo, baseado em tecnologias complexas e crescente internacionalização das relações econômicas e na exigência de profissionais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e flexíveis. Conforme o Parecer CNE/CP: 29/2002, eram outras formas de organização e de gestão no mundo do trabalho, as quais exigiam uma nova configuração da educação. Esta, por sua vez, passa a ser tratada como um processo contínuo e autônomo, fundamentada no desenvolvimento de competências necessárias à vida profissional e social das pessoas. O Ministério da Educação (MEC), para atender a essa realidade, em 2000, formulou uma orientação para que todos os cursos de educação profissional de nível técnico organizassem seus currículos por competências profissionais; em 2001, estendeu essa orientação aos Cursos Superiores de Tecnologia. A regulamentação da educação profissional de ensino técnico e tecnológico determina, então, que a formação, a avaliação e a certificação sejam desenvolvidas pela lógica de competência e por área profissional, considerando os princípios de flexibilidade, contextualização e interdisciplinaridade (Rehem, 2001). A integração passa, em vista disso, a formar o contexto das políticas da educação como uma recomendação e, associados a ela, os temas da interdisciplinaridade e da transversalidade passaram a ser adotados como práticas educativas, diante da necessidade de reorientar os estudos de forma rápida, de criar novas carreiras e melhor adaptação ao emprego (Mangini & Mioto, 2009). Habilidades, conhecimentos e competências desnecessárias antes tornaram-se importantes requisitos, e a integração de conhecimentos seria um caminho para desenvolvê-las.

Nesse novo contexto, as escolas profissionais passaram a estruturar seus cursos com base na nova premissa, e o Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto (CSTDP), do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), então Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFETSC), em fase de ser implantado, foi estruturado sob esse paradigma.

Mesmo diante de um quadro legal impositivo não favorável, muitos Institutos Federais buscaram alternativas ao modelo colocado pela Resolução CNE/CP 03/02 de 18/12/2002 para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos dos cursos, afinal, as orientações curriculares oficiais nem sempre são concebidas da mesma forma pelas instituições educacionais. Como analisam Shiroma, Campos e Garcia (2005), as orientações da política educacional não só influenciam os educadores, como também dão possibilidades interpretativas diferentes, diferentes significados e sentidos para um mesmo termo, os quais se somam aos sentidos e significados atribuídos a outros textos veiculados. Essa leitura diferenciada implica práticas também diferentes. Sem contar que, como descreve Melo (2007) quando fala das reformas educativas, existe uma grande distância entre os objetivos propostos pelos reformadores e a sua concretização efetiva.

Como as instituições vivenciam diferentes experiências, pelas mediações que podem ocorrer entre o concebido, o legislado e o efetivamente implementado, as quais dependem de cada situação e também

dos atores sociais e dos interesses de cada comunidade educacional, como descreve Lima Filho (2005), os cursos superiores criados na rede federal tiveram características próprias tanto da instituição quanto do próprio curso. Nesse contexto é que, em 2002, iniciou-se a implantação do CSTDP do IFSC.

Este texto tem como propósito, assim, descrever a experiência dos dez anos do Curso. Discorre sobre sua implantação e discute as possibilidades e os limites do currículo por competências, a partir dos seus modos de trabalho pedagógico.

2 O Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto (CSTDP) do IFSC

O Curso Superior de Design do IFSC tem uma estrutura curricular organizada em módulos, fundamentada no princípio curricular das competências, na integração de conhecimentos e na transversalidade de temas relacionados à sociedade, de acordo com os princípios institucionais.

Na concepção em que foi criado, não prevê somente a integração de conhecimentos, mas também a integração entre professores, entre estudantes e entre estudantes e professores. Tem como princípios a aprendizagem significativa e colaborativa, o trabalho coletivo, a pesquisa e a construção do conhecimento, a discussão coletiva do processo e a integração entre os saberes (CEFETSC, 2007).

É constituído de nove módulos, dentre os quais o estudante deve cursar oito, cada um deles correspondendo a um semestre letivo que, por sua vez, é composto de cinco unidades curriculares, cujos conteúdos devem ser, além de contemplados, relacionados entre si no desenvolvimento de um projeto de forma integrada e abrangente. O desenho curricular contempla características da própria atividade de projeto de produtos, ao constituir-se de módulos sequenciais que contêm em si ciclos projetuais completos que reforçam a ideia do uso da metodologia desde o primeiro contato com o Curso.

Em cada um dos módulos propõe-se um tema central. Nos três primeiros estão concentrados temas formativos, os quais, nos seguintes, vão sendo substituídos por temas profissionalizantes, com foco em um setor tecnológico-industrial que tem como função aproximar o futuro profissional de design das tecnologias, processos, materiais e possibilidades de diferentes setores da indústria (Fig. 1), ampliando, portanto, o grau de complexidade.

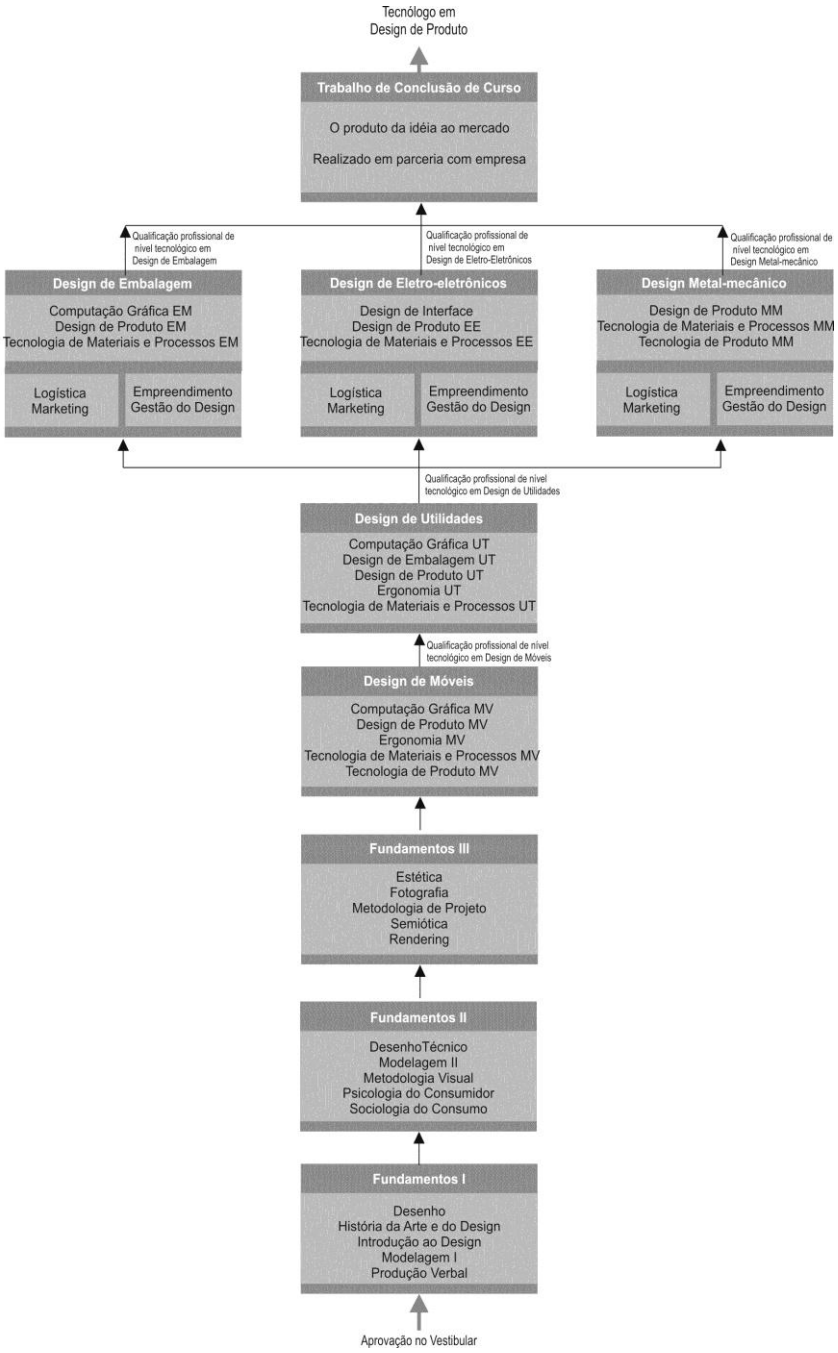


Figura 1- Estrutura curricular do Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto

Fonte: CEFETSC, 2007

Na figura, podem-se observar três módulos de fundamentação, cinco de formação específica e um de trabalho de conclusão de curso. Dos três últimos módulos de formação específica – design de embalagens, design de eletroeletrônicos e design metal-mecânico –, o estudante deve obrigatoriamente

cursar dois deles para receber a certificação de tecnólogo. Esses três módulos são formados de três unidades curriculares; todavia, complementares a eles, estão quatro unidades curriculares, duas das quais os estudantes devem realizar para completar cada um dos dois módulos que escolheu para a sua formação.

Há na sua estrutura uma flexibilidade curricular que possibilita uma certificação intermediária a partir do módulo III, entretanto somente com a realização do oitavo módulo é que se efetiva a formação plena. Este se destina ao desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo projeto, desenvolvido individualmente, é realizado em parceria com uma empresa, dentro de suas necessidades.

O Plano Pedagógico do Curso (PPC) propõe que temas transversais – temas genéricos que permeiam a sociedade e a atividade profissional –, que não estão diretamente vinculados a uma unidade curricular específica, permeiem todo o ambiente de aprendizagem. São temas vistos de forma integrada, como código de valores do curso, tidos como princípios de design que estão relacionados à complexidade dos conteúdos abordados no decorrer do Curso. Como diz o PPC, as reflexões acerca da função social do profissional e das questões éticas a ela inerentes contribuem para a (re)produção de tecnologias sociais, em detrimento dos interesses exclusivos e excludentes do mercado. São temas transversais o design social, o design universal e o design para a sustentabilidade.

A implantação do Curso foi conduzida por uma comissão constituída de cinco professores, que deliberavam sobre as questões mais gerais do Projeto Pedagógico (PPC) e encaminhavam o processo de implantação de cada semestre, em conjunto com os demais professores. Sua primeira avaliação nacional foi realizada em 2007, quando lhe foi atribuído pelo MEC conceito máximo. E para chegar à estrutura que apresenta hoje, o Curso, durante a implantação, passou por algumas mudanças. Nos dois primeiros anos de sua implantação, a estrutura sofreu algumas alterações referentes à sobreposição de unidades curriculares num dos módulos e à alteração de posição de duas unidades curriculares em outros dois. No quarto ano, após várias avaliações da comissão junto ao grupo de professores, perceberam-se algumas dificuldades em relação a alguns módulos, que demandaram outras mudanças, como a posição de dois módulos (quarto e quinto), a substituição do terceiro por mais um de fundamentos (inicialmente eram dois), dada a percepção de que havia necessidades não atendidas no Curso na configuração original.

Compõe o currículo também uma exposição semestral dos trabalhos desenvolvidos, denominada Mostra Design, cuja organização, inicialmente atribuída aos professores, atualmente é responsabilidade dos estudantes, como uma das atividades de um dos módulos finais, o que contém Gestão do Design como uma unidade curricular. Esta foi também uma das mudanças ocorridas durante a implantação do Curso.

O Curso concentra 3.200 horas, disponibiliza 24 vagas semestrais, que são ocupadas por estudantes advindos de vestibular, do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e por cotistas de escolas públicas e por afrodescendentes.

Entendendo módulo como um conjunto articulado de competências, a organização de cada um contempla um conjunto delas que independe do número das unidades curriculares, mas que foram definidas a partir de uma análise das demandas da sociedade e do perfil de profissional desejado para atender a essas demandas, nas três dimensões que lhe são atribuídas: conhecimento científico, conhecimento tácito e atitudes (Martins, Biava & Sielski, 2006).

Em consideração à proposta de um currículo fundamentado em competências, exigiu-se uma configuração diferenciada da do modelo tradicional que se institui na fragmentação curricular. Para atender a um modelo de currículo com essa natureza, o foco passa a centrar-se nas questões pedagógicas. Assim, foram previstos para o Curso a discussão coletiva do processo, os trabalhos de equipe e os projetos integradores, estes como o principal modo de trabalho pedagógico.

2.1 O projeto integrador

Tratando-se de um espaço favorável à interdisciplinaridade, o Projeto Integrador proposto como um modo de trabalho pedagógico no Curso tem como foco integrar os conhecimentos e as habilidades desenvolvidos pelos estudantes, dar significado ao processo de aprendizagem, aproximar o estudante do mundo do trabalho e reflexionar sobre ele, assim como estimular a iniciação científica.

Os projetos integradores são desenvolvidos ao longo de cada módulo do Curso, de acordo com o foco temático, como forma de integração dos conhecimentos correspondentes às unidades curriculares que compõem o módulo e também às dos anteriores. Tem como abordagem a construção de conhecimentos e o exercício para o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias que evidenciam as competências avaliadas em cada módulo (Biava, Martins & Sileski, 2006).

Desenvolvidos em equipe de três a quatro estudantes, o projeto ocorre extraclasse, porque o desenho curricular não lhe dá o caráter de unidade curricular, embora em todas as unidades curriculares ele se faça pronunciar. Os estudantes, então, organizados em equipes, por afinidades ou sorteio, definem tempo e espaço para a execução das atividades, o que não os impede de, em algumas ocasiões, desenvolverem-nas durante alguma aula, quando necessitam de orientação específica de um ou de outro professor. As apresentações parciais e a final do processo, todavia, obrigatoriamente, ocorrem nos horários de aula, momentos em que os projetos são também orientados e avaliados.

Não se trata, assim, só de integração dos atores envolvidos no processo, mas também de integração de conhecimentos e de teoria e prática.

Cada módulo é articulado por um dos professores, e o projeto é orientado por todos os envolvidos com o módulo, visto ser um projeto que integra conhecimentos das aulas teórico-conceituais e também práticas de todas as unidades curriculares.

O professor articulador do Projeto Integrador tem o compromisso de integrar os professores orientadores do módulo, definir com eles o tema do projeto, planejar as atividades, organizar as equipes, programar, planejar e conduzir as reuniões pedagógicas sobre o projeto, encaminhar as discussões pertinentes às atividades pedagógicas do módulo, encaminhar aos professores orientadores os documentos gerados pelos estudantes, conduzir as reuniões de avaliação, encaminhar os resultados das reuniões de avaliação à coordenação e conduzir as defesas do projeto (CEFETSC, 2007).

O projeto passa por etapas previstas pelos professores e apresentadas aos estudantes num cronograma de atividades que, por sua vez, é reelaborado pelos estudantes de acordo com a proposta de trabalho de cada equipe de projeto. Para desenvolvê-lo, os estudantes realizam inicialmente uma pesquisa teórica sobre o tema, discutem, planejam o estudo, apresentando um pré-projeto, no qual definem o problema, apresentam objetivos, metodologia de projeto a ser adotada, materiais, enfim, o que compete a um projeto de design. Posteriormente, iniciam o desenvolvimento do processo, avançando para outras pesquisas, análises e, adotando métodos de design para gerar conceitos – alternativas formais e conceituais –, modelam, analisam, remodelam e especificam as propostas.

No decorrer do processo, os professores devem reunir-se para discutir estratégias, validar propostas e para orientar os estudantes, momentos em que estes apresentam o andamento das atividades, discutem os problemas de projeto e de equipe, buscam soluções, enfim, apresentam resultados parciais e recebem orientações para o seguimento do estudo. Na maioria dos módulos, essas etapas são documentadas mediante um relatório parcial de atividades, que é analisado pela equipe de professores.

Concluídos os trabalhos, no final de cada semestre letivo (módulo), há uma defesa pública do projeto, da qual participam, no mínimo, a turma e os professores da turma. Também abertos à comunidade, os trabalhos são apresentados na Mostra Design.

Esses projetos são avaliados ao longo do processo, em quatro competências gerais: capacidade de correlacionar conhecimentos, contribuição para o projeto, aplicação da metodologia e resultado do processo. São competências especificadas no decorrer da implantação do Curso, devido às diferentes interpretações que os professores vinham tendo das mesmas. Essa avaliação só é possível pelo acompanhamento sistemático do processo: encontros de orientação, discussões, análise da documentação e observação constante. Também, depende de uma infraestrutura da instituição, de comprometimento dos atores envolvidos no processo, de horários flexíveis para as atividades e para as reuniões periódicas e de uma dinâmica de equipe que envolve professor com professor, professor com estudante e estudante com estudante.

2.2 A avaliação

A avaliação é tratada no curso como um processo contínuo, sistemático e integral, que contempla todos os atores envolvidos. Tem um caráter formativo, envolvendo a identificação de acertos e erros durante o processo.

A sistematização da avaliação consta em registro individual que, posteriormente, é analisado pela equipe de professores; estes, em consenso, elaboram uma ficha única para cada estudante. Para realizar as observações diárias, há um caderno de acompanhamento para cada professor, no qual constam espaços para as observações sobre o desempenho dos estudantes e também fichas individuais, nas quais constam os aspectos comportamentais – assiduidade, pontualidade, relacionamento, cooperação, iniciativa, autonomia, criatividade e qualidade do trabalho –; as competências definidas para as unidades curriculares e para o Projeto Integrador. Os primeiros, embora não se constituam como parâmetro para aprovação ou não dos estudantes, identificam suas potencialidades e os aspectos que podem melhorar. Já, as competências referentes ao Projeto e às unidades curriculares – que, mesmo com suas especificidades, podem ser avaliadas por todos os professores envolvidos no módulo, – constituem parâmetros para a aprovação, podendo comprometer o avanço do estudante para o módulo seguinte, caso ele seja avaliado insuficientemente. Considere-se que, embora competências de módulos anteriores não sejam sistematizadas nos módulos subsequentes, parte-se do princípio de que elas devam ser observadas.

O estudante que não alcançar 80% de aprovação nas competências específicas e/ou que não alcançar 100% de aprovação nas competências do Projeto Integrador deve repetir o módulo, visto sua estrutura modular.

Para finalizar este tópico, vale destacar que, embora a avaliação seja constante, há dois momentos no semestre em que estudantes e professores reúnem-se para avaliar o processo – desde desempenho dos atores do processo ensino aprendizagem (estudantes e docentes) até a infraestrutura como um todo. Nessas duas reuniões, no primeiro momento, todos participam, têm direito à fala – professores, estudantes e, se possível, a coordenação do Curso –; no segundo, somente os professores participam e avaliam individualmente cada estudante.

3 As possibilidades e as limitações do currículo do CSTDP do IFSC

A partir da experiência de dez anos com o CSTDP, podem-se observar possibilidades e limitações do currículo quanto aos modos de trabalho adotado.

A organização por módulo, este entendido como um conjunto articulado de competências, favorece o desenvolvimento do Projeto Integrador, que é visto como o principal trabalho pedagógico do Curso. A

implantação desse modelo curricular, todavia, é muito trabalhosa, porque requer alto grau de comprometimento e disponibilidade dos envolvidos no processo. Por parte dos professores, exige uma articulação forte da equipe e a necessidade de frequentes debates acerca das práticas pedagógicas, com o objetivo de chegar aos resultados almejados; por parte dos estudantes, o modelo requer, além de postura crítica, espírito de equipe e maior autonomia na tomada de decisões. Na mesma medida, contudo, é prazerosa; aos docentes, porque promove bons resultados, e aos estudantes, porque de meros expectadores do processo, tornam-se atores, aspecto motivador. Se, como descreve Morales (2007), a motivação dos estudantes é um dos fatores que mais influi no êxito ou no fracasso da aprendizagem e na sua participação ativa e consciente no ensino-aprendizagem, percebe-se o Projeto Integrador como um modo de trabalho que fortalece esse processo, estimula a construção do conhecimento e influencia no êxito da aprendizagem.

Como resultado do trabalho com o Projeto, percebeu-se ao longo da implantação, maior comprometimento dos estudantes e maior exigência em relação à aprendizagem, por causa da interdisciplinaridade, professores mais comprometidos, trabalho colaborativo, disciplina de pesquisa e de projeto, capacidade de autogestão, resolução de problemas, flexibilidade diante de diferentes tarefas, autoaprendizagem e motivação dos estudantes (CEFETSC, 2007). Isso porque o projeto implica: análise, reflexão, avaliação, comparação, criação, níveis diferentes de exigência, capacidade de expressão, espírito de equipe, busca de soluções, compreensão de fenômenos, para citar alguns exemplos.

No Projeto Integrador, os estudantes têm, diante dos desafios que lhe são propostos, um espaço favorável para estabelecer relações interdisciplinares - cujo grau de complexidade vai ampliando à medida que eles avançam no curso -, e para integrar os temas transversais propostos no PPC que, por sua vez, são trazidos à reflexão pelos docentes sempre que possível ou necessário, de acordo com as características intrínsecas ao projeto de produto.

O que se observa da experiência com o Projeto Integrador é que são trabalhados muitos aspectos que não o seriam num trabalho individual; todavia, nem sempre todos os estudantes desenvolvem todas as competências necessárias para ter autonomia. Por um lado, cada um vai atuar naquilo com que tem mais habilidade, ficando aí uma lacuna que de alguma forma precisa ser preenchida. Cabe às unidades curriculares cobrirem essa lacuna, na particularidade de suas atividades, num processo contínuo durante todo o semestre em curso. Por outro lado, o estudante tem no Projeto Integrador a oportunidade de demonstrar inteiramente as habilidades que têm e de desenvolvê-las ainda mais. Em relação aos problemas específicos de uma área – quando nova para eles –, as dificuldades são discutidas entre todos os envolvidos: a equipe de estudantes e a equipe de professores.

Observa-se autonomia no gerenciamento dos problemas da equipe ou do Projeto quando os estudantes estão em fases mais adiantadas, o que não ocorre nas fases iniciais, quando os problemas são

resolvidos em parceria com os professores, percebidos por estes, normalmente. Isso comprova o desenvolvimento da autonomia que os estudantes vão adquirindo em relação não só aos saberes, mas também às outras dimensões.

Nos modos de trabalho propostos, destaca-se a avaliação desses projetos, que é vista como uma das principais estratégias para propiciar mudanças na direção da melhoria dos processos educativos e, consequentemente, da qualidade da educação (Morales, 2007). Nos moldes como vêm sendo desenvolvidos, como estão em constante discussão e avaliação, eles constituem um espaço potencializador da aprendizagem. No resultado evidencia-se se o processo favoreceu ou não o ensino-aprendizagem. Se não fluiu em direção ao que se deseja, algum fator – alguma falha – interferiu no processo. Pode ser tanto por parte dos estudantes, no que se refere ao desenvolvimento de habilidades necessárias não só para o crescimento cognitivo, mas pessoal, social, coletivo e de valores necessários para uma vida em sociedade, como por parte da equipe de professores.

Considerando a avaliação do Projeto Integrador, evidencia-se não só o acompanhamento do processo, a sua revisão e redirecionamento, o compartilhamento das responsabilidades entre professor e estudante e a forma coletiva como ele se desenvolve, mas evidencia-se também a mobilização de um conjunto de recursos cognitivos, afetivos e psicomotores.

Embora os Projetos Integradores exijam uma avaliação particular, por meio deles ocorre também a avaliação de competências e habilidades das unidades curriculares, dada a integração dos conteúdos para a sua efetivação. Nem sempre, contudo, é possível que isso ocorra. Uma ou outra competência, às vezes, dependendo de como é conduzida a proposta, podem ficar fora do contexto do projeto. Isso só depende do tema proposto, da condução dada pela equipe de professores daquele módulo e/ou de o docente de determinada unidade não estar em sintonia com a linha metodológica do Curso. Esta situação, contudo, não é recorrente, visto que o professor que não acompanha a linha proposta não se sustenta no curso.

Os critérios para cada um dos aspectos comportamentais, para cada uma das competências e para cada um dos itens definidos para avaliação do Projeto Integrador foram delineados em conjunto pelo grupo de professores envolvidos no processo, a partir da experiência no Curso. E para cada uma das competências, os professores estabelecem – o que se convencionou chamar – os descritores semânticos, isto é, o mínimo que o estudante precisa desempenhar daquela competência para receber um determinado conceito. Isso foi uma necessidade percebida no decorrer da implantação.

Neste modelo, para o professor deve estar bem clara cada competência, assim como para o estudante. Em cada tarefa solicitada, ambos necessitam ter clareza das competências que estão sendo aí contempladas e que serão avaliadas.

Muito importante na avaliação é verificar se o estudante está se desenvolvendo ou não, visto que cada um tem o seu ritmo de aprendizagem, e esta só é verificada quando há o crescimento do estudante.

O processo envolve duas reuniões de avaliação, divididas em duas etapas, com todos os envolvidos no módulo, estudantes e professores, para avaliar o desempenho de ambos, o Curso, o Departamento e a Instituição. Na primeira etapa, todos participam; na segunda, somente os professores discutem a evolução de cada estudante e dos projetos, a fim de formar um consenso e de atribuir o conceito que lhe é devido pelo processo, tanto nos trabalhos de equipe quanto individuais. A avaliação que acontece nessas duas etapas é conduzida, normalmente, pelo articulador do Projeto Integrador, e constituída da maior transparência possível, tanto da parte do professor, quanto da parte dos estudantes (estes são bem diretos), a ponto de as mudanças acontecerem ainda no mesmo semestre, no caso da primeira etapa, quando relacionadas a sugestões de melhorias na qualidade das interações, nas abordagens de conteúdo, no desenvolvimento do Projeto. Isso vale também para as atitudes, porque sobre elas também são discorridas as críticas, tanto da parte dos estudantes quanto da parte dos docentes. As mudanças só não são imediatas se não estiverem ao alcance da equipe de professores ou do Curso, como é o caso de itens referentes à infraestrutura, que envolve Curso e Instituição.

O fato de considerar a participação do estudante nas reuniões de avaliação acusa a sua participação também nos critérios de avaliação, porque a partir daí o professor pode reestruturar a sua dinâmica, assim como o próprio Curso pode rever as suas estratégias de avaliação.

O que é mais importante nesse processo é que é possível detectar os problemas e corrigi-los em tempo de não prejudicar a aprendizagem dos estudantes. Independentemente dessas duas avaliações, o estudante tem a total liberdade de discutir o processo em busca de melhoria. Dessa maneira, entende-se estar realizando um exercício de democracia, pela prática da argumentação que busca levar as pessoas a se posicionarem não apenas no espaço da escola, mas principalmente nas situações da vida.

No modelo adotado, pode-se ver, não é só o professor o agente avaliador, é o estudante também que, além de avaliar o módulo, o Curso, a Instituição e os professores, realiza também uma autoavaliação, analisando, assim, a sua aprendizagem. A avaliação, então, é fulcral no Curso, o desencadeador de ações e, por isso, também de mudanças pedagógicas.

Nesse sentido, não se pode ignorar que as funções da avaliação, diagnóstica, instrutiva, educativa e autoformadora, de acordo com o que defende Vargas (2004), são atendidas na prática ao serem identificados erros e problemas em busca da melhoria do processo, ao serem discutidos os indicadores de avaliação e ao serem eliminadas as insuficiências e dificuldades encontradas pelos professores nas suas ações a partir da avaliação dos estudantes e dos próprios erros. E se, para cumprir a função formativa, conforme descreve Morales (2007), é preciso uma participação ativa do estudante na negociação e nos critérios de avaliação e na valorização do aprendido, pode-se atribuir ao Curso em

questão que a referida função está sendo cumprida. A qualidade da educação está relacionada às mudanças, à solução de problemas a partir de informações obtidas, à autonomia e à independência do estudante, conforme descreve a autora.

Assim, no contexto dos aspectos descritos, considerando os tipos gerais de competência descritas por Vargas (2004), estão imbuídas não só as competências profissionais, mas também as de formação humana e acadêmica. Isso porque os modos de trabalho pedagógico do Curso envolvem, além de saberes e habilidades aplicáveis a uma gama de ocupações, tanto ampla quanto particular, também valores apropriados desenvolvidos em ambientes de trabalho; espaços de interação e de encontro interpessoal que resgatam e promovem valores; diálogo como estratégia na solução de problemas, a fim de preparar o estudante para contribuir com as mudanças sociais; diferentes áreas de conhecimento como apoio na formação; interação entre teoria e prática, reflexão, análise crítica e interpretação de fatos. Destaca-se como fator importante a competência comunicativa que é desenvolvida a partir da interação entre os participantes do processo e das apresentações que ocorrem no decorrer e no final do Projeto Integrador e, também, na Mostra Design.

4 Considerações finais

Estruturado num contexto em que as políticas educacionais orientavam para a adoção de uma estrutura curricular sob a concepção da integração, das competências e da transversalidade, o Curso adotou um trabalho interdisciplinar de acordo não só com o entendimento que teve das orientações legais, mas também com as referências da área. De natureza interdisciplinar, a área depende de conhecimentos de diferentes campos que precisam ser integrados na complexa rede de associações que o profissional precisa engendrar para atender com responsabilidade as necessidades das pessoas, sem prejudicar a sociedade como um todo. O currículo do CSTDP configura-se, assim, como um espaço apropriado para a investigação, a construção de conhecimentos, a reflexão, a integração, a argumentação e o diálogo, a crítica, enfim, o desenvolvimento da autonomia e o exercício da democracia. Vale incluir aqui que outras possibilidades também são possíveis, como mais integração ente módulos que atualmente limita-se quase que unicamente nos projetos de iniciação científica e de extensão.

Um currículo dessa natureza, dado o exposto, abre muitas possibilidades; todavia, também tem suas limitações. A implantação de um processo pedagógico como esse é altamente permeado pelos conflitos e contradições, pois, de um lado, docentes deixam de ter o domínio absoluto do processo e passam a negociar constantemente com seus pares e com os estudantes – como afirma Freire (1996, p. 64), “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”. De outro, estudantes acostumados com uma prática em que cada professor cuida apenas da sua disciplina, passam a ter vários atuando simultaneamente, algumas vezes com posicionamentos

diferentes e exigindo do estudante muita reflexão sobre o caminho a tomar. É importante, como defende Freire (1996, p. 17), "que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos, as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação de problemas e no equacionamento de soluções. Mas é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros".

Um fator relevante é que no grupo inicial de docentes havia um consenso em relação aos trabalhos pedagógicos, mas ao longo da implantação do Curso, alguns docentes se afastaram por motivos diferentes, e novos foram incorporando-se à equipe, exigindo constantemente o exercício do diálogo e da negociação dos modos de trabalho. Observa-se que, mesmo diante dessa constante negociação, o maior comprometimento com o processo depende da experiência do docente e do seu envolvimento com a construção curricular. Um currículo como o proposto só se efetiva plenamente quando toda a equipe de professores está comprometida com a proposta e se dispõe a atuar como participante de um processo interativo. Algumas inquietações, contudo, fazem-se presentes; na expressão de alguns, por motivos incertos, tem-se percebido descrédito na integração curricular, o que acusa um desconforto em relação à certeza que se tinha dos trabalhos e, por conseguinte, tensões e conflitos internos.

Constata-se, como coloca Vargas (2004), que todo o envolvimento do docente depende muito da visão de educação que ele tem. Em toda a sua postura diante da educação – na maneira como ele vai interagir com os seus alunos e com os seus colegas professores – estará presente essa visão. Neste caso, se a estrutura curricular e a sua prática não derem espaço para essa visão, o próprio professor não se sustenta na proposta. E sem um envolvimento no processo é praticamente impossível uma atuação nos moldes aqui descritos.

Outro fator que implica diretamente nos trabalhos refere-se ao caráter institucional que atualmente estabelece um padrão a ser adotado por todos os Cursos – e docentes –, independentemente dos que demandam uma infraestrutura mais flexível em termos de carga horária, considerando o trabalho excessivo que empreende um currículo nos moldes do aqui apresentado.

Para finalizar, este texto não teve o propósito de reflexionar sobre o melhor ou o pior modelo de currículo; teve, sim, a intenção de mostrar como modos de trabalhos pedagógicos, mesmo implementados sob a égide de imposições legais, como é o caso do princípio das competências, podem desencadear mudanças e contribuir para a autonomia e a emancipação. Trata-se, assim, de uma amostra de que é possível desvencilhar-se de antigos paradigmas para adotar uma nova postura diante da realidade que se vive. Claro está, todavia, que não se trata de uma abordagem que deva partir do professor numa ação isolada da sua unidade curricular; é preciso que toda a concepção do curso ou da instituição esteja voltada para a mesma lógica e que o curso seja estruturado de uma forma na qual não se possa agir diferentemente do proposto.

Referências

Biava, Lurdete Cadorin, Martins, Conceição Garcia, & Sielski, Isabela Mendes (2006). O Projeto Integrador como instrumento pedagógico do Curso de Design de Produto do CEFET/SC. In *Anais do VII Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design*. Curitiba: AEND Brasil.

Brasil (2005). *Educação profissional e tecnológica: Legislação básica*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 6. ed. Brasília.

CEFETSC (2007). *Projeto Pedagógico do Curso*. Florianópolis: CEFETSC.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Lima Filho, Domingos Leite (2005). A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: Discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. *Perspectiva, v. 23* (02), 349-380.

Rehem, Cleunice Matos (2001). Certificação de competências em educação profissional: Concepção e implementação. In *Humanizar cuidados de saúde: Uma questão de competência* (pp. 19-28). Ministério da Saúde: PROFAE.

Mangini, Fernanda Nunes da Rosa & Mioto, Regina Célia Tamaso (2009). A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho. *Katálysis***,** *v.12* (2), 207-215. Retirado em agosto 21, 2011, de http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/11904.

Martins, Conceição Garcia, Biava, Lurdete Cadorin, & Sielski, Isabela Mendes (2006). A experiência da Implantação do Currículo por Competência no Curso de Design de Produto do CEFET/SC. In *Anais do VII Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design*. Curitiba: AEND Brasil.

Melo, Savana Dinis Gomes (2007). *Reformas e políticas para a educação profissional a partir de 1990: alguns aportes*. Retirado em outubro 10, 2011 de http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema3/QuartaTema3Artigo1.pdf.

Morales, Juana Idania Pérez (2007). *La evaluación como instrumento de mejora del la calidad del la aprendizaje*. *Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés*. Tese de Doutoramento. Departamento de Psicologia, Universitat di Girona, Girona, Espanha.

Shiroma, Eneida Oto, Campos, Roselane Fátima, & Garcia, Rosalba Maria Cardoso (2005). Decifrar textos para compreender a política: Subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, *23* (02), 427-446. Retirado em setembro 25, 2011, de http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html.

Vargas, Ana Isabel Mora (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas em Educación*, vol. 4 (2), 2-28. Retirado em novembro 20, 2011 de http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44740211.

8.14.

Título:

Práticas de ensino e de avaliação numa escola do domínio das ciências da saúde: uma discussão acerca das representações de professores e alunos

Autor/a (es/as):

Borralho, António [Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora]

Fernandes, Domingos [Universidade de Lisboa, Instituto de Educação]

Vale, Isabel [Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo]

Resumo:

Problemática:

Caraterização de representações de professores e alunos relativamente ao ensino, à avaliação e às aprendizagens no contexto das unidades curriculares de um plano de estudos na área das Ciências da Saúde

Metodologia:

Esta investigação inseriu-se num estudo mais amplo em que se pretendia compreender as relações existentes entre conhecimentos, representações e experiências de professores, com as formas como organizam o ensino e a avaliação e promovem as aprendizagens. A comunicação proposta resulta da análise dos resultados de um inquérito por questionário, para conhecer e compreender as representações, nos domínios do ensino, da avaliação e das aprendizagens, de todos os docentes e de todos os estudantes dos 2.º, 3.º e 4.º anos de uma Licenciatura numa Escola do Domínio das Ciências da Saúde. O inquérito utilizou uma escala tipo *Likert* e estava organizado em quatro áreas: a) Ambiente de ensino-aprendizagem-avaliação; b) Ensino; c) Aprendizagem; d) Avaliação.

Relevância e pertinência do trabalho para a área de pesquisa:

A investigação evidenciou resultados que são de referência incontornável tais como: a) as práticas sistemáticas de avaliação formativa melhoram muito as aprendizagens de todos os alunos; b) os alunos que revelam mais dificuldades são os que mais beneficiam de tais práticas. Estes resultados são relevantes se tivermos em conta os elevados índices de reprovação e

abandono dos alunos do ensino superior em Portugal. O estudo das representações dos professores e alunos acerca do ensino e da avaliação permite caraterizar e sustentar as suas práticas de ensino e de avaliação estabelecendo relações com as aprendizagens. Sobretudo, é importante identificar se as conceções e as práticas tendem a ser consistentes ou inconsistentes entre si pelas implicações que têm no ensino e avaliação. Assim, para se concetualizar planos de mudança a nível das práticas de ensino e de avaliação será necessário conhecer em profundidade o que professores e alunos pensam e fazem nos domínios do ensino e da avaliação.

Relação com a produção na área:

Nos últimos anos tem havido um interesse evidente em investigar temas tais como: a) o envolvimento e a participação dos estudantes nos processos de avaliação; b) a diversificação e utilização de estratégias inovadoras de avaliação; c) a utilização sistemática de *feedback*; d) as tensões e as relações resultantes de práticas de avaliação formativa e sumativa. No entanto, a investigação a nível do ensino superior realizada é ainda bastante escassa, tendo em conta a necessidade de se compreender um conjunto de questões cruciais que ajudarão a melhorar a aprendizagem dos alunos. No caso específico de Portugal, o chamado processo de Bolonha exige que as instituições de ensino superior questionem as práticas de ensino e de avaliação e, de forma coerente e sustentada, reconstruam os papéis e as ações dos alunos e dos professores. Ora, é precisamente neste âmbito que é relevante conhecer e compreender as representações sustentadas por professores e alunos relativamente a domínios pedagógicos tão relevantes como o ensino, a avaliação e o desenvolvimento das aprendizagens.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Práticas de Avaliação; Práticas de Ensino; Representações

Introdução

A presente investigação partiu do pressuposto de que os conhecimentos, concepções e experiências dos professores estão relacionados com as formas como organizam o ensino e a avaliação. Consequentemente, há relações que importa descrever e compreender entre as práticas dos professores nos domínios do ensino e da avaliação e as aprendizagens desenvolvidas pelos seus alunos. Em particular, interessa compreender que práticas de ensino e de avaliação estão relacionadas com a melhoria e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. O trabalho de Black & Wiliam (1998) evidenciou três resultados que são de referência incontornável: a) as práticas sistemáticas de avaliação formativa melhoram muito as aprendizagens de todos os alunos; b) os alunos que mais beneficiam de

tais práticas são os que revelam mais dificuldades; e c) os alunos que frequentam aulas em que a avaliação predominante é de natureza formativa obtêm melhores resultados em exames e provas de avaliação externa do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é essencialmente sumativa. Estes resultados são particularmente relevantes se tivermos em conta os elevados índices de reprovação e de abandono dos alunos do ensino superior em Portugal (e.g., para uma dada *cohorte* as taxas de conclusão em alguns cursos são inferiores a 50%).

Hoje é genericamente aceite que as práticas de avaliação devem contar com a participação activa de todos os alunos e contribuir inequivocamente para a melhoria das suas aprendizagens (Fernandes, 2009). Porém, para que tal aconteça, é essencial que a avaliação esteja integrada nos processos de ensino e aprendizagem e que seja predominantemente de natureza formativa.

O estudo foi concebido e desenvolvido numa escola do ensino superior na área da saúde. Pretendia-se que, através deste estudo de avaliação, se pudesse conhecer e compreender relações existentes entre uma variedade de *elementos* que interferem no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes tais como: a) práticas de ensino e de avaliação de professores; b) sistemas de conceções de professores acerca do ensino, da avaliação e da aprendizagem; c) sistemas de conceções de estudantes acerca do ensino, da avaliação e da aprendizagem; d) natureza das tarefas de avaliação utilizadas nas salas de aula; e) frequência, distribuição e natureza do *feedback* utilizado; e f) participação dos estudantes nos processos de aprendizagem, ensino e avaliação. Assim, o estudo foi organizado tendo em conta os seguintes objetivos principais:

- Descrever, analisar e interpretar práticas de ensino e de avaliação desenvolvidas por professores.
- Descrever, analisar e interpretar o envolvimento e a participação dos estudantes no desenvolvimento dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação no contexto das unidades curriculares.
- Descrever, analisar e interpretar os ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação no contexto das unidades curriculares.
- Caracterizar as representações dos principais intervenientes (estudantes, professores) relativamente ao ensino, à aprendizagem e à avaliação, no contexto das unidades curriculares.
- Avaliar as referidas práticas e a participação dos estudantes no âmbito das unidades curriculares e dos ensinos clínicos.

O estudo permitiu identificar práticas de ensino e de avaliação desenvolvidas por professores dos quatro anos de uma licenciatura, assim como o envolvimento e a participação dos estudantes nos processos pedagógicos que, supostamente, os ajudam a aprender. Além disso, permitiu conhecer e caracterizar as representações de professores e estudantes em relação aos processos de ensino,

aprendizagem e avaliação no âmbito dessa licenciatura e é este aspeto que será alvo de discussão neste texto.

Caracterização de alguns Elementos Essenciais

A Teoria de um Programa, em geral, tem a ver com o estudo, a caracterização e os princípios e/ou pressupostos do que se pretende avaliar/investigar que, supostamente, permitirão concretizar as mudanças ou as transformações que se esperam. No fundo, ajuda-nos a conhecer e a compreender como um dado programa funciona; por exemplo, conhecer e compreender as relações entre os seus diferentes elementos, os processos utilizados e os respetivos efeitos nos resultados que se pretendem obter. Por isso mesmo, desempenha um papel relevante nos estudos de avaliação porque ajuda a concretizar atividades tais como: a) definir as questões mais apropriadas; b) selecionar os procedimentos mais adequados para recolher a informação necessária; e c) identificar os objetos e as dimensões do que se pretende avaliar e que devem merecer particular atenção. Dito de outro modo, a teoria de um dado objeto de avaliação (e.g., programa, projeto, intervenção) não é mais do que um enquadramento conceptual que nos ajuda a determinar de que formas é que esse mesmo objeto contribui para a resolução de um dado problema ou para a concretização de determinados objetivos (e.g. melhorar o ensino dos docentes e as aprendizagens dos estudantes; promover a reflexão sobre as práticas dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação).

No presente estudo de avaliação a Teoria do Programa tem essencialmente a ver com a caracterização daqueles aspetos da escola em causa que foram considerados fundamentais para definir objetos e dimensões da avaliação e, naturalmente, as suas questões orientadoras. Tal caracterização foi feita a partir da análise das conceções e teorias implícitas dos principais *stakeholders* e numa variedade de dados documentais fornecidos pela escola e/ou disponibilizados no seu sítio institucional. Para efeitos do presente estudo, apresentam-se de os elementos de caracterização considerados mais relevantes:

1. De acordo com a documentação consultada a formação que disponibiliza é desenvolvida em parceria com instituições de saúde e de ensino superior nacionais e internacionais reconhecidas e está orientada para as novas necessidades sociais e demográficas tendo em conta as exigências do mercado global de trabalho e a formação ao longo da vida. A escola possui uma oferta formativa diversificada abrangendo, para além dos 1.º e 2.º ciclos, cursos de graduação e de pós-graduação com propósitos diversificados. No ano letivo de 2011/2012, estavam inscritos na escola 2215 estudantes, 1425 dos quais na licenciatura, 297 em cursos de pós-graduação e 496 em cursos de pós-graduação conducentes ao grau de mestre. O número de docentes na carreira do ensino superior politécnico é de 108, 35 dos quais habilitados com o grau de doutor. Presentemente, há 57 docentes a frequentar programas de doutoramento o

que evidencia o forte investimento que a escola tem feito na formação académica avançada dos seus docentes.

2. O Plano Estratégico da escola foi elaborado através de um aprofundado trabalho de reflexão e discussão que envolveu um espectro alargado de elementos da comunidade escolar assim como individualidades externas nacionais e internacionais. No seu âmbito foram definidos cinco eixos estratégicos que deveriam orientar o desenvolvimento da instituição para o período compreendido entre 2009 e 2013: a) formação, cujos objetivos passam por promover um contexto formativo, científico e culturalmente estimulante e dinamizar a aproximação a instituições de saúde e ensino superior nacionais e internacionais; b) investigação, desenvolvimento e inovação, que tem como objetivos desenvolver a unidade de investigação como líder de redes de produção, divulgação e aplicação do conhecimento na área de intervenção e desenvolver uma comunidade científica de excelência; c) direção, gestão, desenvolvimento e consolidação, para promover um sistema de direção estratégica que otimize os recursos e mobilize a instituição e implementar um sistema de gestão de pessoas que as coloque no centro da decisão; d) prestação de serviços à comunidade, que tem como objetivo desenvolver e consolidar serviços que promovam respostas inovadoras em saúde; e e) internacionalização e cooperação, cujos objetivos são promover o reconhecimento internacional da escola e desenvolver redes e projetos de cooperação.

3. A escola adequou a estrutura curricular e a organização e funcionamento das suas formações aos princípios constantes nos documentos decorrentes do chamado processo de Bolonha. Consequentemente, nos seus documentos orientadores, reconhece a necessidade de se proceder a ajustamentos nas metodologias de ensino para que, por exemplo, a aquisição das competências e a consecução dos objetivos estabelecidos por parte dos estudantes decorram da sua participação ativa, progressivamente autónoma e responsabilizadora, nos processos de aprendizagem ainda que contando sempre com o apoio dos professores. O primeiro ciclo de estudos, oferecido pela escola, tem a duração de quatro anos e as atividades pedagógicas estão organizadas em horas de contacto e em horas de trabalho autónomo do estudante. Apesar dos ensinos clínicos serem efetivamente unidades curriculares, apresentam uma estrutura e organização distintas que, aliás, foram tidas em conta no presente estudo. A escola tem desenvolvido uma cultura em que a reflexão crítica acerca do seu trabalho educativo e formativo é um dos elementos fundamentais. Consequentemente, quer os diferentes órgãos constituídos, quer uma diversidade de intervenientes mais ativos da comunidade académica, não têm deixado de fazer referência aos aspetos do primeiro ciclo de estudos que, na sua perceção, são menos conseguidos.

4. O ensino das unidades curriculares, ao longo dos quatro anos de formação, organiza-se em aulas teóricas, teórico-práticas, práticas laboratoriais e orientações tutoriais. São sessões

coletivas, apesar de em alguns casos poderem ser individuais (no caso das orientações tutoriais), e pressupõem sempre a presença dos estudantes. Numa dada unidade curricular a formação poderá organizar-se em aulas de várias tipologias e consequentemente, nestes casos, é necessária uma maior articulação dos professores que lecionam as diferentes tipologias e turmas. Por princípio, como é natural e expectável, todas as unidades curriculares estão pensadas em função das necessidades específicas, em termos de conhecimentos e competências, da respetiva profissão. Por isso é tão relevante, para a escola, uma boa articulação e integração com os chamados ensinos clínicos. Sendo o número de estudantes da Escola relativamente elevado, a organização e desenvolvimento do currículo e a organização dos tempos e dos espaços são, por vezes, bastante complexas, exigindo um investimento e uma mobilização de recursos muito significativos, com particular relevância nos ensinos clínicos.

5. Os ensinos clínicos iniciam-se a partir do 2º ano da licenciatura (3.º semestre), prolongando-se até ao 4º e último ano (8.º semestre). Articulam-se com as unidades curriculares no sentido de promoverem a consolidação e complementaridade das aprendizagens e desenvolvem-se através da prática clínica supervisionada numa diversidade de contextos reais. Os ensinos clínicos são uma componente fundamental da formação dos estudantes porque constituem um espaço privilegiado para mobilizar, integrar e utilizar conhecimentos (teóricos e práticos) e competências de natureza diversa (e.g. científicos, sociais, afetivos, técnicos, éticos, tecnológicos). É no contexto dos ensinos clínicos que os estudantes têm reais oportunidades para contactarem com o complexo e sofisticado mundo das instituições prestadoras de cuidados de saúde e, nalguns casos, instituições de educação. Segundo o regulamento dos ensinos clínicos, os estudantes são diretamente acompanhados por um professor responsável da escola em articulação com outros professores e com outros intervenientes que, de algum modo, acompanham a formação dos estudantes. Os professores responsáveis pelos ensinos clínicos propõem, a uma estrutura de gestão dos ensinos clínicos, os locais e o número de estudantes para o ensino clínico do ano seguinte, sendo depois a distribuição dos estudantes feita por essa mesma estrutura. O acompanhamento e a orientação dos estudantes é da responsabilidade do professor orientador com a colaboração de pessoal de saúde qualificado. No primeiro semestre de ensino clínico o professor orientador tem que fazer um acompanhamento dos estudantes durante todo o tempo em que eles permanecem em contexto de ensino clínico. Nos restantes semestres tal permanência não é exigida uma vez que o acompanhante tutor assume um papel relevante no acompanhamento dos estudantes.. As estratégias de avaliação das aprendizagens estão definidas num guia orientador que é fornecido aos estudantes e aos acompanhantes tutores. O guia especifica orientações concretas fundamentais para organizar e desenvolver os ensinos clínicos: a) define objetivos específicos

e competências e capacidades a desenvolver pelos estudantes; b) calendariza as atividades previstas; c) apresenta estratégias de supervisão/orientação dos estudantes; d) define o regime de frequência; e) elenca os trabalhos e documentos integrativos a desenvolver e as datas previstas para a sua entrega; f) fornece orientações específicas sobre a apresentação pessoal/uniforme; e g) avaliação do desempenho. Desta forma, todos os intervenientes nos ensinos clínicos têm conhecimento das orientações a observar. Na classificação final dos ensinos clínicos são ponderados todos os parâmetros que integram a grelha de avaliação e a qualidade dos trabalhos e documentos integrativos.

Esta caracterização constituiu uma condição indispensável para que a equipa de investigação pudesse enquadrar o estudo e, consequentemente, formular as questões de avaliação que pareceram mais adequadas.

Questões de Avaliação

A Figura 1 mostra a Matriz de Avaliação que se concebeu a partir dos objetivos e propósitos do estudo, da análise feita aos documentos fornecidos e ainda de um conjunto de reuniões e entrevistas realizadas entre os investigadores e uma diversidade de intervenientes. A análise da figura mostra que foram considerados cinco objetos primordiais de avaliação e vinte e oito dimensões.

Esta distribuição de objetos e de dimensões constantes na Matriz, é, num certo sentido, artificial e foi feita para apoiar os investigadores a desenvolver as suas ações de recolha e de sistematização da informação. As dinâmicas de sala de aula e a sua complexidade são sempre dificilmente enquadráveis em categorias que muito dificilmente serão disjuntas; na verdade, a maioria das vezes há sobreposições e interações que não podem ser traduzidas num "instrumento" desta ou de qualquer outra natureza. Em todo o caso, tal como é referido por Spaulding (2008), uma Matriz de Avaliação não é mais do que uma esquematização de um plano que permite orientar os avaliadores no terreno e garantir que a informação relevante não deixa de ser recolhida. Também outros autores fazem referência à importância da construção de uma Matriz, ou de algo semelhante, na fase de planificação de uma avaliação (e.g. American Evaluation Association (AEA), 2006; Holden & Zimmerman, 2009; Frechtling, J. *et al*., 2010).

Objetos	Dimensões
Ensino	Planificação e Organização do Ensino
	Natureza, Frequência e Distribuição de Feedback
	Recursos, Materiais e Tarefas Utilizados
	Dinâmicas de Sala de Aula / Contexto de Trabalho
	Papel Predominante de Professores e Estudantes
	Gestão do Tempo e Estruturação da Aula/Contexto de Trabalho
	Representações dos Professores/Tutores/Estudantes
Avaliação	Integração/Articulação Entre os Processos de Ensino/Avaliação/Aprendizagem
	Utilizações da Avaliação
	Tarefas de Avaliação Mais Utilizadas
	Natureza, Frequência e Distribuição de *Feedback*
	Dinâmicas de Avaliação
	Natureza da Avaliação
	Papel Predominante de Professores/Tutores/Estudantes
	Representações dos Professores/Tutores/Estudantes

Figura 1. Matriz de Avaliação

Aprendizagem	Participação dos Estudantes (Dinâmicas, Frequência e Natureza)
	Representações dos Estudantes e dos Professores sobre os Melhores Contributos para Aprender (e.g., tarefas, qualidade do ensino, natureza e dinâmica das aulas)
	Representações dos Estudantes e dos Professores sobre Relações entre As Aprendizagens Desenvolvidas e o Ensino e a Avaliação
Ambientes de Ensino/Aprendizagem/Avaliação no Contexto das Unidades Curriculares	Relação Pedagógica entre Estudantes e Professores
	Dinâmicas de Trabalho nas Salas de Aula
	Satisfação dos Intervenientes
	Relação dos Estudantes com os seus Pares e Outros Intervenientes
Ambientes de Ensino/Aprendizagem/Avaliação no Contexto dos Ensinos Clínicos	Relação Pedagógica e Profissional dos Estudantes com os Tutores (do ponto de vista dos estudantes)
	Relação Pedagógica e Profissional dos Estudantes com os Professores (Orientadores)
	Relação dos Estudantes com os seus Pares e Outros Intervenientes
	Dinâmicas de Trabalho
	Satisfação dos Intervenientes
	Representações dos Intervenientes

Figura 1. Matriz de Avaliação (continuação)

Convém compreender que as dimensões não são mais do que um conjunto de elementos ou componentes que ajudam a caracterizar cada um dos objetos. Também aqui não é fácil estar a produzir listas exaustivas de elementos caracterizadores de cada objeto. São feitas opções baseadas em dois critérios fundamentais: a) os propósitos e termos de referência do estudo; e b) as indicações constantes na literatura (e.g., Black & Wiliam, 1998; Bonesi & Souza, 2006; Cortese, 2006; Nevo, 2006; Saha, Lawrence, Dworkin & Gary (Eds.), 2009).

Tendo em conta a Matriz constante na Figura 1, particularmente os seus objetos primordiais e as considerações elaboradas a propósito, foram definidas as seguintes questões orientadores do estudo:

1. Como é que se poderão caracterizar as práticas de ensino e de avaliação dos professores da formação de primeiro ciclo da escola no contexto das unidades curriculares e dos ensinos clínicos?
2. Como se poderão caracterizar os ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação das unidades curriculares, incluindo os ensinos clínicos?
3. Como é que se poderão caracterizar a participação e o envolvimento dos estudantes nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação?
4. Como se poderão caracterizar os sistemas de conceções dos intervenientes principais (e.g. professores e estudantes) relativamente ao ensino, à aprendizagem e à avaliação?
5. Como é que os professores e estudantes percecionam e caracterizam os processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem que ocorrem nas diferentes unidades curriculares, incluindo os ensinos clínicos?

Estas questões foram complementadas com um conjunto de outras sub-questões que decorreu das dimensões que se definiram para cada um dos objetos. Por exemplo, no caso do Ensino, era expectável, à partida, que o estudo pudesse responder a questões tais como: a) Como é que os professores organizam o ensino e a avaliação?; b) Como se poderá caracterizar a natureza, a frequência e a distribuição do *feedback*? Do mesmo modo, relativamente a outras dimensões e objetos, facilmente se identificam outras questões que pareceu dispensável apresentar aqui de forma exaustiva. Neste texto, apenas nos centramos nos resultados obtidos e tratados relativamente à última questão orientadora do estudo.

Metodologia

Tendo em conta as condições concretas de realização deste estudo, os investigadores centraram todas as suas ações tendo bem presente que o cerne residia na necessidade de produzir narrativas extensivas que descrevessem o mais fielmente possível ações e representações de professores e estudantes relativamente aos processos de ensino, de avaliação e aprendizagem. Assim foi decidido que os dados seriam obtidos através de entrevistas com Grupos Focados (*Focus Groups*) num conjunto de questões de interesse, constituídos por estudantes. Recorreu-se igualmente a observações de aulas e de sessões relativas aos ensinos clínicos e a entrevistas semiestruturadas, realizadas junto de professores, estudantes e membros dos diferentes órgãos da instituição. Decidiu-se ainda administrar um questionário a professores e estudantes. Foram também consultados e analisados documentos de variada natureza (e.g. documentos orientadores da vida pedagógica e científica da instituição; planos de atividades).

Na fase inicial do estudo ocorreu um conjunto de reuniões realizado entre os investigadores e vários intervenientes assim como um conjunto inicial de entrevistas (e.g. Presidente da Escola, Presidentes do Conselho Técnico-Científico e do Conselho Pedagógico, Responsáveis de Unidades Científico-Pedagógicas, Coordenadores dos Ensinos Clínicos, Presidente da Associação de Estudantes, Estudantes de Cada um dos Anos). Juntamente com a análise de documentação produzida pela escola (e.g. planos de atividades, relatórios diversos, plano de estudos, normas orientadoras) estas reuniões e entrevistas revelaram-se cruciais para focar e orientar o desenvolvimento do estudo.

Foram observadas 55 aulas de unidades curriculares assim distribuídas: 30 de natureza teórico-prática; 20 de natureza teórica; 2 de práticas laboratoriais; e 3 de orientação tutorial. Estas observações correspondem a um total de 22 unidades curriculares e a 110 horas de tempo letivo.

Foram observados 28 professores dos quais 17 possuíam o grau de Mestre, 9 o grau de Doutor e 2 eram Especialistas. Quanto à sua categoria profissional 18 eram Professores Adjuntos e 9 eram Professores Coordenadores. O outro docente tinha o estatuto de Docente Convidado. Todos os 28 docentes observados foram entrevistados, com a duração média de uma hora de entrevista por docente.

No contexto dos ensinos clínicos foram observadas 66 sessões ao longo de 132 horas. Destas 66 sessões, 22 eram no âmbito do 2º ano, 15 do 3º ano e 29 do 4º ano. No total foram observados 70 responsáveis pelo acompanhamento dos ensinos clínicos, com a seguinte distribuição de acordo com o seu grau académico: 4 Doutores, 21 Mestres e 44 Licenciados. Foi possível entrevistar 52 dos 70 docentes observados tendo, cada entrevista, a duração média aproximada de 60 minutos. Em todo o processo das observações no contexto dos ensinos clínicos estiveram envolvidos 280 estudantes.

Através da modalidade de *Focus Groups* foram entrevistados 132 estudantes ao longo de cerca de 27 horas, num total de 38 entrevistas. Dos 132 estudantes referidos, 86 frequentavam o 1º ano, 10 o 2º ano, 26 o 3º ano e 10 o 4º ano.

Todas as entrevistas foram áudio-gravadas e parcialmente transcritas. Quer as entrevistas, quer as observações foram realizadas com o apoio de guiões, mais ou menos formais e estruturados, que constituíram uma orientação destinada a garantir níveis adequados de consistência entre os investigadores. Importa ainda referir que os guiões foram elaborados tendo como principais referentes a Matriz e as Questões de Avaliação acima mencionadas. Desta forma, procurou igualmente garantir-se a consistência necessária relativamente à formulação de questões consideradas críticas e/ou fundamentais para não comprometer os objetivos centrais do estudo. Situação análoga foi vivida no processo das observações.

Com o objetivo de conhecer as representações dos professores e estudantes do 2º ao 4º ano da Licenciatura, relativamente aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, foi desenvolvido um questionário (Anexo). Para a construção do questionário teve-se como referência a Matriz de

Avaliação e as Questões de Avaliação que permitiram organizar as suas grandes áreas, correspondentes aos "grandes objetos" da avaliação. Além disso, interessa sublinhar o facto de os itens referentes ao conteúdo principal do questionário (Ensino, Aprendizagem, Avaliação, Ambiente de Ensino, Aprendizagem e Avaliação) serem exatamente os mesmos para professores e estudantes, possibilitando assim uma comparação entre as respetivas representações.

O questionário foi colocado online para ser administrado, através de ligações (*links*) apropriadas à totalidade dos membros dos dois grupos-alvo, ou seja, todos os professores da escola (*n*=187) e a todos os estudantes do 2º, 3º e 4º anos da licenciatura (*n*=995). Os índices de retorno de questionários válidos para análise podem ser considerados bastante aceitáveis tendo em conta a literatura da especialidade (Miller, 1991). Na verdade, o índice de retorno no caso dos professores foi de 42%, correspondente a 79 docentes. No caso dos alunos, foram devolvidos 623 questionários preenchidos, dos quais 587 foram validados correspondendo a um índice de retorno de 59%. A Tabela 1 mostra a distribuição das respostas dos estudantes tendo em conta o ano que frequentavam, as respostas validadas e o universo. A análise da tabela permite verificar que, tendo em conta o número total de estudantes que constituíam o universo (995), foram os estudantes do 4.º ano os que retornaram o menor número de questionários válidos para análise, mas ainda assim com um número bastante aceitável (40%). Os estudantes do 3.º ano, com 73%, foram os que retornaram o maior número de questionários. Se considerarmos apenas o número de questionários válidos recebidos (587), aquelas percentagens são 22% e 44%, respetivamente.

Tabela 1. *Distribuição das respostas dos estudantes, por ano frequentado, tendo em conta as respostas validadas e o universo.*

Ano	Distribuição das respostas validadas		Distribuição das respostas tendo em conta o universo	
	n	%	*n*	%
2º Ano	199	34%	315	63%
3º Ano	257	44%	354	73%
4º Ano	131	22%	326	40%
Total	587		995	59%

A Tabela 2 apresenta a distribuição das respostas dos professores tendo em conta a sua categoria profissional, o número de questionários validados e o número total de docentes da escola. Interessa referir que, dos professores que responderam ao questionário, 23 eram doutores, 41 eram mestres, 14 eram licenciados e um possuía "outro" grau académico estando, na tabela, incluído na categoria dos

assistentes. Todos os 79 questionários devolvidos pelos professores foram considerados válidos para análise.

A análise da Tabela 2 permite constatar que mais de metade do número total de Professores Coordenadores e Adjuntos da escola respondeu aos questionários, respetivamente 53% e 56%. Tendo em conta o número total de Assistentes, verifica-se que foi a categoria profissional com um índice de retorno mais baixo (29%).

Tabela 2. *Distribuição das respostas dos professores por categoria profissional tendo em conta as respostas validadas e o universo.*

Categoria Profissional	Distribuição das respostas validadas		Distribuição das respostas tendo em conta o universo	
	n	%	*n*	%
Assistentes	27	34%	92	29%
Prof. Adjuntos	35	44%	63	56%
Prof. Coordenadores	17	22%	32	53%
Total	79		187	

Importa ainda referir que, se considerarmos o número de assistentes a tempo inteiro e o número total de professores adjuntos e coordenadores (111 professores) o índice de retorno dos questionários foi de 61%. Trata-se de um índice que traduz uma participação bastante superior ao que é habitual neste tipo de situações.

A estratégia de divulgação do questionário teve que salvaguardar que, no intervalo de tempo previsto para a sua aplicação (4 semanas), a mensagem chegaria aos destinatários de forma a garantir as taxas de retorno esperadas num estudo desta natureza (de 30 a 60%). Simultaneamente era necessário garantir o anonimato e a validade das respostas obtidas.

Para testar a fiabilidade do questionário, utilizou-se o coeficiente α de *Cronbach* do Programa SPSS-19. Desta forma foi possível obter uma estimativa da fiabilidade dos dados obtidos através da correlação entre as variações dos itens na escala. Estes valores mostraram que os resultados produzidos pelo questionário são consistentes para ambos os grupos-alvo. É um resultado importante uma vez que, sem valores aceitáveis de fiabilidade, normalmente maiores ou iguais a 0.80, dificilmente os dados poderiam ser considerados com a credibilidade que se exigia.

Análise dos resultados do Questionário

Através dos dados recolhidos é possível perceber que professores e estudantes têm perceções diferentes acerca do ensino que é praticado nesta escola. Os professores e estudantes percecionam a escola de forma particular, conforme as suas experiências e os sentidos que lhes atribuem. Apesar disso, é válido supor que apresentem elementos comuns. Será possível identificar que aspetos das suas perceções são partilhados e, consequentemente, reconhecer as questões que os diferenciam.

Ambiente de Ensino-Aprendizagem-Avaliação

Professores e estudantes têm perceções muito positivas sobre o ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação e coincidem totalmente na apreciação de que o ambiente nas instituições onde decorrem os ensinos clínicos ajuda os estudantes a aprender e os professores a ensinar.

De um modo geral, uma maior proporção de professores, quando comparada com os estudantes, tem uma perceção mais favorável do ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação. As suas respostas indicam que: acreditam, em geral, que o ambiente na sala de aula contribui para o ensino e a aprendizagem; a aprendizagem melhora quando os estudantes estabelecem boas relações com os seus professores, tutores e profissionais de referência; que as infraestruturas da escola são adequadas; e que os professores ajudam os seus estudantes a integrar conhecimentos teóricos e práticos.

Ensino

Professores e estudantes coincidem na perceção que: nos ensinos clínicos, os professores promovem a mobilização e integração pelos estudantes da teoria com a prática; os programas são apresentados pelos professores no início dos semestres; os programas são claros e compreensíveis para os estudantes; e que nas aulas os professores diversificam os recursos.

Nas restantes questões os estudantes dão respostas que implicam perceções menos favoráveis. Entre outras, é interessante que não seja coincidente a perceção sobre o recurso à estratégia tradicional de ensino que implica "professores expondo os conteúdos previstos nos programas e com os estudantes a ouvir e/ou a tomar notas". Os professores tendem a recusar ou negar esta situação enquanto que os estudantes as percecionam como mais frequentes. Neste mesmo sentido podem interpretar-se as diferenças de perceções sobre a dinâmica das aulas e a sua variedade, o domínio que os professores têm dos conteúdos, tal como sobre a existência de um controlo sistemático da forma como os estudantes vão compreendendo os conteúdos.

Aprendizagem

É nesta dimensão que se observa uma maior convergência de opiniões entre professores e estudantes. Concordam, sobretudo, quando se pronunciam sobre proposições que de alguma forma retratam aquilo que se poderá denominar por pensamento *mainstream*, sobre os papéis da avaliação, do ambiente e do ensino para a aprendizagem. Concordam que as aprendizagens melhoram com: as avaliações; o estudo para as frequências, testes e provas; um ensino apoiado em recursos diversificados; as boas relações e a entreajuda; o incentivo dos professores e a participação nas atividades; as aulas em que se utilizam dinâmicas de trabalho diversificadas e em que participam ativamente; e a participação nas tarefas.

Os professores discordam com maior veemência de que estudar unicamente para os exames seja suficiente para aprender mas, ainda assim, não deixa de ser significativo os 21% de professores que concordam que para aprender basta estudar para exames. Em relação aos estudantes existirá, provavelmente, uma defesa não explícita do seu papel de estudantes e da dedicação que têm ao estudo, pois se apenas dedicassem tempo para estudar nos momentos prévios aos exames não responderiam à imagem do que é um "bom aluno".

Avaliação

Professores e estudantes coincidem sobre a perceção de que a grelha de avaliação dos ensinos clínicos os ajuda a compreender o que devem fazer para alcançar um nível ótimo de desempenho. No entanto, é de salientar que cerca de metade dos professores e estudantes discordam que os intervenientes na avaliação interpretem de forma semelhante a grelha de avaliação desses mesmos ensinos clínicos.

Ambos percecionam que as classificações obtidas são determinadas fundamentalmente pelos resultados em exames, provas, etc., ou seja, estão em conformidade com as conceções mais tradicionais da avaliação. Os estudantes são mais críticos (38% discordam) do que os professores (23% discordam) quanto às atividades objeto de avaliação serem "exemplo da melhor forma de avaliar".

Os professores tendem a atribuir às sua práticas, caraterísticas mais próximas da imagem do "bom professor" enquanto que os estudantes, a propósito das dimensões "ensino" e "aprendizagem", são mais críticos e tendem a manifestar perceções divergentes.

De um modo geral, os dados parecem indiciar que as diferenças das perceções nos dois grupos não serão alheias aos autoconceitos positivos que os professores constroem sobre as suas práticas e ao posicionamento mais crítico dos estudantes. É, no entanto, relevante e confirma o que já atrás se constatou, que sobre as práticas de avaliação, 40% dos estudantes discordem que os professores com eles debatam a "organização e desenvolvimento da avaliação" quando 82% dos professores o manifestam fazer.

Conclusões

Através da análise aos resultados obtidos com o questionário verificou-se, como aliás se esperava, que professores e estudantes participantes percecionam a vida pedagógica da escola, de acordo com as suas experiências e vivências próprias. Por isso, foi possível reconhecer questões que diferenciam os dois grupos em estudo, mas também foi possível identificar elementos comuns e partilhados por ambos.

Desta forma enumeram-se, de seguida, os principais resultados obtidos, tendo em conta as quatro dimensões do questionário (ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação; ensino; aprendizagem; e avaliação):

1. Professores e estudantes revelaram perceções bastante positivas relativamente ao ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação. Ambos os grupos concordaram que o ambiente nas instituições onde decorrem os ensinos clínicos favorece os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Apesar de concordantes, verificou-se que os professores, de modo geral, tinham uma perceção mais favorável, quando comparados com os estudantes, relativamente ao ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação. Assim, as respostas obtidas na dimensão relativa ao ambiente parecem confirmar a perceção generalizada de que se trata de uma escola com condições e clima pedagógico favoráveis ao desenvolvimento de uma formação de elevada qualidade.
2. Relativamente ao ensino, professores e estudantes coincidiram em aspetos tais como: a) nos ensinos clínicos, os professores promovem a mobilização e integração dos conhecimentos teóricos por parte dos estudantes; b) os programas são apresentados pelos professores no início de cada semestre; c) os programas são claros e compreensíveis para os estudantes; e d) nas aulas os professores utilizam uma diversidade de recursos para apoiarem o desenvolvimento das aulas. Nas restantes questões os estudantes forneceram respostas que sugerem perceções menos favoráveis. Entre outras, foi interessante verificar que consideram que os professores recorrem frequentemente ao chamado ensino expositivo, tradicional ou magistral, em que os professores expõem os conteúdos previstos nos programas e os estudantes ouvem e tomam notas. No entanto, as respostas de grande parte dos professores foram no sentido de recusar ou negar que tal correspondesse à sua perceção das práticas de ensino. A maior clivagem de perceções entre os dois grupos manifestou-se de forma muito significativa nas respostas a dois itens: 28% dos estudantes discorda (versus 6% dos professores) que os professores estejam normalmente disponíveis para ajudar os estudantes a superarem dificuldades de aprendizagem para além do horário das aulas; e, de uma forma mais expressiva, 42% dos estudantes discorda (versus 11% dos professores) que os professores verifiquem o que os estudantes aprendem.

3. É na dimensão relativa à aprendizagem que se observa uma maior convergência de opiniões entre professores e estudantes. Estão de acordo em onze dos quinze itens do questionário que compõem a secção que é dedicada à "Aprendizagem". Concordaram, sobretudo, quando se pronunciaram sobre os papéis da avaliação, do ambiente e do ensino para a aprendizagem. Professores e estudantes consideraram ainda que aprender significa alcançar os objetivos previstos nos programas de cada unidade curricular e que os estudantes se envolvem ativamente nas tarefas de aprendizagem propostas pelos professores. Em relação às divergências, verificou-se que os professores discordaram mais expressivamente com a ideia de que estudar unicamente para as frequências, testes e/ou exames é suficiente para aprender o que está previsto nos programas. No entanto, importa destacar os 21% de professores que concordaram com a afirmação de que, para aprender, basta estudar para as provas finais.
4. Professores e estudantes consideraram igualmente que a grelha de avaliação dos ensinos clínicos os ajudava a compreender o que os estudantes tinham que fazer para alcançarem um nível ótimo de desempenho. Contudo, cerca de metade dos professores e dos estudantes discordaram da ideia expressa de que os intervenientes na avaliação interpretam de forma semelhante a grelha de avaliação utilizada nos ensinos clínicos. Foi ainda possível verificar que ambos os grupos de respondentes consideraram que as classificações obtidas pelos estudantes são fundamentalmente determinadas pelos resultados que obtêm nos testes, nas frequências e/ou exames finais. Quanto às diferenças nas respostas pode afirmar-se que, tendencialmente, os professores percecionam as suas práticas de ensino como tendo características mais próximas da imagem do "bom professor", enquanto que os estudantes mostraram ser mais críticos e em relação a tais práticas, manifestando perceções divergentes. É relevante salientar que, acerca das práticas de avaliação, 40% dos estudantes discordaram que os professores debatiam com eles a organização e desenvolvimento da avaliação, enquanto 82% dos professores afirmou que o fazia. De modo geral, os dados parecem sugerir que as diferenças entre as perceções dos dois grupos não serão alheias aos interesses próprios, aos valores, às conceções e às experiências de cada um dos grupos.

Para finalizar deve referir-se que professores e alunos da escola tendem a estar de acordo, ou mesmo muito de acordo, relativamente a uma variedade de práticas e ideias envolvendo os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Trata-se de um resultado que pode indiciar a existência de condições para que certas transformações e melhorias que eventualmente se entenda dever fazer, poderem contar com o apoio destes dois fundamentais grupos de intervenientes na vida pedagógica da escola.

Referências Bibliográficas

American Evaluation Association (2006). *Guiding principles for evaluators*. Retirado em Outubro 25, 2010 de http://www.eval.org/GPTraining/GP%20Training%20Final/gp.package.pdf.

Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Retirado em Outubro 17, 2008 de www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm.

Bonesi, Patrícia G. & Souza, Nadia A. (2006). Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. *Estudos em Avaliação Educacional, 17*(34), 138.

Cortese, Beatriz P. (2006). O que dizem os alunos sobre a avaliação escolas. *Estudo em Avaliação Educacional, 17*(35), 69-102.

Fernandes, Domingos (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Revista Sísifo, 9*, 87-100.

Frechtling, Joy, Mark, Melvin, Rog, Debra, Thomas, Veronica, Frierson, Henry, Hood, Stafford, Hughes, Gerunda & Johnson, Elmima (2010). *The 2010 user friendly handbook for project evaluation*. Washington: The National Science Foundation.

Holden, Debra & Zimmerman, Marc (2009). *A Pratical guide to programme evaluation planning*. London: Sage.

Miller, Delbert (1991). *Handbook of research design and social measurement* (5th Ed.). London: Sage.

Nevo, David (2006). Evaluation in education. In Ian Shaw, Jennifer Greene & Melvin Mark (2006), *The sage handbook of evaluation* (pp. 440-460). London: Sage.

Saha, Lawrence J., Dworkin, Anthony G. (Eds.) (2009). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Netherlands:Springer.

Spaulding, Dean (2008). *Program evaluation in practice: Core Concepts and Examples for Discussion and Analysis*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Anexo

Questionário

Estimado(a)

O presente questionário destina-se a recolher informação nos domínios pedagógicos do ensino, da avaliação e das aprendizagens, junto de todos os docentes e de todos os estudantes dos 2.º, 3.º e 4.º anos da Licenciatura.
Espera-se que os resultados do estudo contribuam para que a qualidade da formação dos estudantes da Escola responda cada vez melhor às exigências da sociedade.

Antes de manifestar a sua posição relativamente a cada assunto, pedimos-lhe o favor de pensar no que lhe parece que acontece com mais frequência nas aulas/sessões de trabalho das unidades curriculares que integram o plano de estudos, incluindo as dos ensinos clínicos.

É muito importante que cada uma das suas respostas traduza o mais rigorosamente possível a sua posição, baseada no conjunto de experiências e práticas pedagógicas que, no seu melhor entendimento, são mais preponderantes no contexto das unidades curriculares .

As suas respostas serão tratadas anonimamente. Em caso algum haverá qualquer tipo de identificação dos respondentes. Não há, como imagina, respostas certas ou erradas a cada um dos itens. Interessa, acima de tudo, que manifeste livre e ponderadamente a sua posição.

Por favor assinale, para cada item, a sua posição num dos quatro pontos da escala tendo em conta a seguinte correspondência:

1 – Discordo Totalmente.
2 – Discordo.
3 – Concordo.
4 – Concordo Totalmente.

Muito obrigado pelo seu tempo e pela sua colaboração.

AMBIENTE DE ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO				
Por favor, manifeste a sua posição em relação às questões do AMBIENTE DE ENSINO-APRENDIZAGEM-AVALIAÇÃO com base no que pensa que acontece COM MAIS FREQUÊNCIA nas unidades curriculares que integram o plano de estudos da Escola.				
	1	2	3	4
1. Em geral, o ambiente das aulas contribui para o desenvolvimento de um clima que ajuda os alunos a aprender e os professores a ensinar.				
2. Na generalidade das instituições onde decorrem os ensinos clínicos existe um ambiente que favorece os processos de aprendizagem, ensino e avaliação.				
3. A relação entre os alunos e a generalidade dos professores, tutores e profissionais de referência dos ensinos clínicos, favorece o desenvolvimento das aprendizagens.				
4. As condições físicas da escola (e.g. salas de aula, laboratórios, espaços de estudo) são, de modo geral, adequadas para desenvolver os processos de ensino, aprendizagem e avaliação.				
5. Em regra, os professores apoiam os alunos a mobilizar e/ou a integrar conhecimentos teóricos relevantes para as práticas de ensino clínico.				

ENSINO				
Por favor, manifeste a sua posição em relação às questões do ENSINO com base no que pensa que acontece COM MAIS FREQUÊNCIA nas unidades curriculares que integram o plano de estudos da Escola.				
	1	2	3	4
1. Os professores, de modo geral, criam oportunidades durante as aulas para os alunos verificarem se aprenderam os conteúdos previstos nos programas.				
2. Os professores convidam regularmente os estudantes para participarem na organização e dinamização de atividades a desenvolver nas salas de aula e/ou noutros contextos.				
3. Na maioria das unidades curriculares as aulas desenvolvem-se com os professores expondo os conteúdos previstos nos programas e com os alunos a ouvir e/ou a tomar notas.				
4. Os professores estão normalmente disponíveis para ajudar os alunos a superarem dificuldades de aprendizagem para além do horário das aulas.				
5. Nos ensinos clínicos, os professores, em geral, promovem a mobilização e a integração dos conhecimentos teóricos por parte dos alunos.				
6. A maioria dos professores organiza e desenvolve o ensino de forma a que todos os alunos tenham oportunidades para aprender o que está previsto nos programas.				
7. A estrutura e a dinâmica das aulas são normalmente adequadas para desenvolver as aprendizagens previstas.				
8. No início de cada semestre a maioria dos professores apresenta aos alunos os programas de cada unidade curricular.				
9. Os programas das unidades curriculares são claros e compreensíveis para a maioria dos alunos.				
10. Os professores dominam os conteúdos que ensinam.				
11. Os professores, em geral, incentivam os alunos a participarem numa variedade de atividades de aprendizagem (e.g. discussões, análises de textos, resolução de problemas, redação de comentários).				
12. Os professores desenvolvem a maioria das aulas recorrendo a diferentes dinâmicas de trabalho (e.g. grande grupo, pequenos grupos, pares, individual).				
13. Os professores verificam sistematicamente se os alunos compreendem os conteúdos em discussão.				
14. Os professores, em geral, utilizam uma diversidade de recursos para apoiarem o desenvolvimento das aulas (e.g. transparências em *powerpoint*, pasta académica, sítios da internet, modelos físicos, material bibliográfico).				
15. As aulas são espaços onde, com frequência, há oportunidades para discutir e clarificar os conteúdos que é necessário aprender.				

APRENDIZAGEM				
Por favor, manifeste a sua posição em relação às questões da APRENDIZAGEM com base no que pensa que acontece COM MAIS FREQUÊNCIA nas unidades curriculares que integram o plano de estudos da Escola.				
	1	2	3	4
1. Em geral, os alunos utilizam as informações provenientes das avaliações para melhorar as suas aprendizagens.				
2. A maioria dos alunos aprende os conteúdos constantes nos programas porque tem que estudar para as frequências, para os testes e/ou para os exames finais.				
3. A maioria dos alunos aprende melhor quando os professores utilizam uma diversidade de recursos para ensinar (e.g. materiais bibliográficos, transparências em *powerpoint*, pasta académica, sítios da internet, modelos físicos, programas informáticos).				
4. Estudar para as frequências, testes e/ou exames finais é, em regra, suficiente para que os alunos aprendam o que está previsto nos programas.				
5. A maioria dos alunos aprende melhor nas unidades curriculares em que se estabelecem relações que facilitam a entreajuda no processo de aprendizagem.				
6. A maioria dos professores orienta e apoia os alunos a aprenderem autonomamente, para além das aulas.				
7. Em regra, os alunos aprendem melhor nas unidades curriculares em que são sistematicamente incentivados pelos professores a participar em todas as atividades.				
8. A maioria dos alunos aprende melhor nas unidades curriculares em que os professores lhes propõem regularmente tarefas para serem realizadas ao longo do semestre.				
9. Os professores acompanham e/ou orientam os alunos com frequência ao longo do processo de aprendizagem.				
10. A maioria das aulas são estruturadas de forma a criar oportunidades para os alunos verificarem se aprenderam os conteúdos previstos nos programas.				
11. Para a maioria dos alunos e dos professores, aprender significa alcançar os objetivos previstos nos programas de cada unidade curricular.				
12. Os alunos, de modo geral, aprendem melhor quando os professores utilizam uma diversidade de dinâmicas de sala de aula (e.g. trabalho em grande grupo, trabalho em pequenos grupos, trabalho em pares, trabalho individual).				
13. A maioria dos professores considera que os alunos aprendem os conteúdos previstos nos programas.				
14. Em geral, os alunos aprendem melhor nas aulas em que participam ativamente.				
15. Os alunos, na sua maioria, envolvem-se ativamente nas tarefas de aprendizagem que lhes são propostas pelos professores.				

AVALIAÇÃO				
Por favor, manifeste a sua posição em relação às questões da AVALIAÇÃO com base no que pensa que acontece COM MAIS FREQUÊNCIA nas unidades curriculares que integram o plano de estudos da Escola.				
	1	2	3	4
1. Os critérios da grelha de avaliação utilizada nos ensinos clínicos são interpretados de forma muito semelhante por todos os intervenientes.				
2. A avaliação é utilizada com frequência para orientar os alunos a aprenderem melhor.				
3. No contexto dos ensinos clínicos, as reflexões, os diários, os estudos de caso, os incidentes críticos, os relatórios e tarefas escritas de semelhante natureza, são exemplos da melhor forma de avaliar o que os alunos sabem e são capazes de fazer.				
4. Ao longo do semestre, os professores debatem regularmente com os alunos a organização e o desenvolvimento da avaliação.				
5. Os alunos são frequentemente envolvidos em situações em que têm que avaliar o seu próprio trabalho e/ou o dos seus colegas.				
6. A avaliação realizada está, em geral, articulada com o ensino e com as aprendizagens.				
7. A avaliação, em geral, é de natureza contínua, desenvolvendo-se ao longo de todo o semestre.				
8. A grelha de avaliação dos ensinos clínicos permite que os alunos compreendam que é necessário fazer para alcançar o nível máximo de desempenho.				
9. Para a maioria dos alunos a avaliação é, no essencial, um processo de administração de frequências, testes e/ou exames destinado a atribuir classificações.				
10. Na maioria das unidades curriculares a avaliação é sobretudo utilizada para classificar os alunos.				
11. Os critérios de avaliação utilizados em cada unidade curricular são conhecidos pela maioria dos alunos.				
12. Na maioria das unidades curriculares os resultados obtidos pelos alunos nos testes, nas frequências e/ou nos exames finais são os elementos mais determinantes na atribuição das suas classificações.				
13. No processo de avaliação utiliza-se com frequência uma diversidade de instrumentos e/ou tarefas (e.g. testes, trabalhos, relatórios, apresentações, investigações, análise crítica de textos, resolução de problemas).				
14. A grelha de avaliação dos ensinos clínicos é utilizada com frequência para ajudar os alunos a orientar o seu estudo e/ou o seu trabalho.				
15. Os alunos são incentivados a utilizar o *feedback* fornecido pelos professores para ultrapassar dificuldades e melhorar as suas aprendizagens.				

8.15.

Título:

Licenciatura em educação do campo: a formação de professores e professoras e a docência por área de conhecimentos – Ciências da Natureza e Matemática

Autor/a (es/as):

Britto, Néli Suzana [Ufsc -Universidade Federal de Santa Catarina]

Resumo:

O presente trabalho tem por propósito compartilhar algumas reflexões e análises sobre os princípios políticos e pedagógicos que perpassam a prática educativa na formação de professor@s[7] por área de conhecimentos e o curso de Licenciatura em Educação do Campo, diante dos desafios da docência na área de Ciências da Natureza (CN) e Matemática (MTM) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Partindo da seguinte problemática: De que forma teórico-prática tal formação de professor@s vem se consolidando, em especial na área CN e MTM, sob a tentativa de superar as rígidas barreiras disciplinares dos campos de conhecimentos: Biologia, Química, Física e Matemática? Como a formação por área de conhecimentos pode contribuir com uma prática educativa investigativa, reflexiva e inovadora perpassada por uma postura político/pedagógica e pedagógico/política? Metodologia: Nessa perspectiva, tais questões, assim como o compromisso assumido com a construção desse curso levou a uma abordagem qualitativa, sob o viés teórico-metodológico no campo do currículo, da história das ciências e das disciplinas acadêmicas e sua relação com a hierarquização dos saberes. A proposta de formação por área se insere sob pressupostos que requer a integração dos campos de estudos, diferente da disciplinarização pautados pela lógica da especialização e pela linearidade e fragmentação de conhecimentos. Condições que remete a um processo contínuo de ação-reflexão-ação para ajustes e consolidação do Projeto Político Pedagógico e matriz curricular do curso, sob os princípios da Pedagogia da Alternância, uma dinâmica singular, alternando estudos concentrados num período - Tempo Universidade - aulas presenciais e em tempo integral, concentradas no campus universitário -; e viagens de campo e atitude investigativa no outro - Tempo Comunidade – período em que os estudantes realizam pesquisa empírica e atividades de campo na comunidade e na escola, preferencialmente nos municípios de origem, acompanhados e orientados pelos professor@s. O olhar investigador e reflexivo

[7] O símbolo @ é um artifício nas palavras que devem ser lidas o/a(s) no sentido de evidenciar a importância de alterarmos a tendência sexista de manter todas as palavras no masculino, mesmo em situações que o universo é majoritariamente feminino.

sobre a prática pedagógica nas disciplinas que abordam o ensino de CN nos currículos dos cursos de formação de professor@s para escolas do/no campo, comprometido e atento às realidades e superação das desigualdades sociais- políticas- econômicas, através da inclusão de temáticas educativas que estiveram praticamente ausentes e/ou no anonimato dos debates acadêmicos ressalta a relevância e pertinência desse trabalho para a área de pesquisa em educação, educação em Ciências e formação docente, assim como evidencia os diferentes modos de trabalho pedagógico no Ensino Superior. Experiência que vem consolidando o compromisso do exercício docente através de atividades científico-acadêmicas articuladas pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão e a busca contínua do aperfeiçoamento didático-pedagógico-político.

Palavras-chave:

Educação do Campo; Ciências da Natureza; Pedagogia da Alternância; prática docente investigativa, reflexiva e inovadora.

Introdução

A Licenciatura em Educação do Campo – Áreas Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias – na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é um curso regular e presencial que tem a finalidade de formar e habilitar professor@s para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas de Educação Básica do campo. Sua criação se insere no bojo das lutas, reivindicações e conquistas dos movimentos sociais focados nos direitos dos sujeitos do campo e a via de interlocução entre a educação e desenvolvimento comunitário. De acordo com a autora Caldart (2011), a formação de educador@s para atuação nas escolas do campo trata-se de um processo articulador das diferentes modalidades da Educação Básica, na qual @s futur@s profissionais comprometam-se com exercício docente multidisciplinar que contemple a gestão dos diferentes processos educativos no âmbito escolar, por esse motivo essa licenciatura tem como proposta a formação por área de conhecimentos.

Por essa razão o curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFSC se integra a várias ações articuladas pelo Instituto de Educação do Campo[8], cujo conjunto visa à melhoria da Educação Básica

[8] O Instituto de Educação do Campo agrega e articula ações, entidades e programas comprometidos com os princípios e políticas públicas para a Educação do Campo como: o FOCEC (Fórum Catarinense de Educação no Campo), Observatório; Programa Escola Ativa; Programa Pro – jovem/ Saberes da Terra; PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)-, entre as quais se integra o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Envolvendo os Departamentos de Metodologia Ensino e de Estudos Especializados do Centro de Ciências da Educação da UFSC.

comprometida com a superação de um processo de desvantagem educacional que tem demarcado a trajetória escolar de crianças e jovens pertencentes às populações do campo. Assim como encontra consonância com os debates presentes no âmbito dos cursos voltados ao processo formativo de docência no Ensino Superior e as preocupações em buscar outros modos de organização curricular vinculada à outra perspectiva teórico-metodológica articuladora de diferentes campos de conhecimentos acadêmicos e as demandas sócio-culturais, políticas e econômicas da sociedade contemporânea.

Sob tal finalidade a matriz curricular do curso foi concebida voltada a temas de relevância acadêmica vinculados às demandas do sistema educativo que atende as crianças e jovens do campo no estado de Santa Catarina, como também contempla as interlocuções avaliativas promovidas nos debates de fóruns municipais, estaduais e nacionais que tem seu foco na formação de professor@s da Educação do Campo (Educação Básica). Considerando essa desafiadora tarefa de formação docente foram definidos os seguintes temas balizadores para organização curricular do curso: saberes e fazeres da/para a prática curricular nas escolas do campo; práticas pedagógicas e abordagens didático-metodológicas; processos de democratização da escolarização no campo; formas de gestão coletiva e organização dos processos político-pedagógicos; Educação Ambiental, sustentabilidade e formas de produção da vida; sujeitos do campo: gênero, sexualidade, relações culturais e étnico-raciais.

Além da definição de tais temas a organização curricular do curso tem uma dinâmica singular, pois atende aos princípios da Pedagogia da Alternância, que propõem uma estrutura que alterna os Tempos Universidades - aulas presenciais e em tempo integral, que exige predominantemente estudos concentrados nesse período no campus universitário -, e Tempos Comunidades – período em que @s educand@s realizam as viagens a campo, balizados pelo plano de estudos/trabalho e pela atitude investigativa da pesquisa empírica, preferencialmente nos municípios de origem, acompanhados e orientados pel@s professor@s. Sob essa organização curricular de alternância, as atividades - científico-acadêmicas e de cunho didático-pedagógico no/do curso - são debatidas pelo coletivo de estudantes e professor@s envolvidos num processo contínuo de ação-reflexão-ação, pela via de diálogos entre os tempos universidade e comunidade, propiciadores de ajustes e consolidação do Projeto Político Pedagógico e a dinâmica curricular do curso.

Desse modo o processo formativo proposto explicita os anseios de mudanças atrelados a preocupações em buscar outras lógicas de organização do conhecimento, caracterizadas pela proposta de formação por área sob a "abordagem integrada dos campos de conhecimentos, diferente da disciplinarização dos conhecimentos pautados pela lógica da especialização e pela linearidade de conhecimentos" (Britto, 2011: 167). Ou seja,

> *Se o currículo explicita a necessidade dos estudantes aprofundarem os conhecimentos para intervir na realidade, isso implica uma formação preocupada com a produção do conhecimento que ultrapasse o mero estudo a partir da organização do conhecimento já produzido por outros. Tendo em vista a complexidade e a diversidade do campo, assim como as diferentes preocupações científicas implicadas nas disciplinas e nas áreas do conhecimento, há de se identificar que a quantidade e qualidade das perguntas oriundas da realidade exigem disciplina de estudo e métodos que conduzam as práticas curriculares a ultrapassar a aparência dos fenômenos educativos. (Jesus & Jesus, 2011: 153)*

Reflexões sobre a área de conhecimentos Ciências da Natureza

O percurso como docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo vem sendo um verdadeiro exercício reflexivo e inovador, pois implicam em permanentes diálogos, reflexões e análises sobre os princípios políticos e pedagógicos que perpassam a prática educativa na formação de professor@s por área de conhecimentos, diante dos desafios da docência na área de Ciências da Natureza (CN) e Matemática (MTM). Principalmente no que diz respeito às seguintes questões: De que maneira teórico-prática tal formação de professor@s vem se consolidando, em especial na área CN e MTM, sob a tentativa de superar as rígidas barreiras disciplinares dos campos de conhecimentos: Biologia, Química, Física e Matemática? Como a formação por área de conhecimentos pode contribuir com uma prática educativa investigativa, reflexiva e inovadora perpassada por uma postura político/pedagógica e pedagógico/política? (BRITTO, 2011)

A realização de ações educativas reflexivas foi desencadeadora do interesse em desenvolver uma prática pedagógica comprometida com a articulação entre ensino-pesquisa- extensão legitimadora da docência no Ensino Superior. Por sua vez menos fragmentada, capaz de romper com os limites disciplinares nos componentes curriculares, sob a perspectiva de uma visão mais unitária dos conhecimentos e da ampliação dos estudos sobre a formação e o exercício da docência. Um desafio que se evidencia pelas limitações advindas das práticas docentes cristalizadas no âmbito acadêmico, contrárias a organização de ações formativas de forma integrada entre os diferentes campos de conhecimentos: Biologia, Química e Matemática, visto que usualmente os conhecimentos são abordados de forma desarticulada, ou seja, se ensina os conhecimentos científico-acadêmicos elencados como legítimos independentes das distintas e inúmeras realidades que clamam por diálogo entre os diferentes saberes.

A afirmação de Jesus e Jesus (2011) favorecem tais reflexões sobre as experiências de práticas na Educação do Campo que visa articular e relacionar os diferentes conhecimentos:

> *O desenvolvimento das práticas educativas pode assinalar "equívocos" no modo de pensar estratégias de ensino e aprendizagem por área, mas podem também apresentar alguns*

> *caminhos pouco percorridos academicamente, principalmente quando se trata da formação docente, que a cada dia se torna mais distante, aligeirada e pouco comprometida com as transformações da realidade. (Jesus & Jesus, 2011: 162)*

Nessa perspectiva, os propósitos assumidos na Licenciatura em Educação do Campo conduziram a opção por uma abordagem qualitativa apoiada nos princípios do curso, diante dos desafios a uma prática educativa comprometida com a democratização do acesso à produção cultural, científica e tecnológica; bem como a contestação às desigualdades sociais e econômicas. A prática pedagógica vem se consolidando marcada pela singularidade, dinamicidade e abrangência da formação docente compreendida como um processo de produção coletiva, no contexto acadêmico, mas sob múltiplas interações entre o grupo de docentes e a proposta pedagógica do curso.

O exercício docente na formação de professor@s para escolas do/no campo, do curso de Licenciatura em Educação do Campo na área de Ciências Natureza e Matemática, tem como finalidade a construção de uma proposta formativa que supere a visão única e fragmentada de conhecimentos, de pensamento, de verdade e de ciência, no sentido de situar, tanto no âmbito epistemológico como metodológico, as alternativas de modelos e formas de organização dos conhecimentos químicos, biológicos e matemáticos mais adequados para uma formação que permita aos futuros professor@s uma visão abrangente e articulada dos conhecimentos e sua transposição para educação escolar.

> *Sob esta perspectiva, se evidenciou o quanto devem ser ampliadas e priorizadas as discussões sobre o ensino das CN e MTM em espaços de interlocução coletiva, possibilitando aos professor@s a atualização sobre os novos conhecimentos científicos e tecnológicos para que se possam selecionar os conhecimentos necessários e adequados à realidade vivenciada pel@s estudantes. Mostrou ser imprescindível refletir sobre o papel d@s professor@s no ensino das CN e MTM, no sentido de evidenciar o compromisso que esses sujeitos tem ao ensinar e favorecer à apropriação do conhecimento historicamente e culturalmente elaborado e a compreensão da realidade, assim como explicitar a dinamicidade e a historicidade das práticas sociais que compõem a realidade e que, evidentemente, perpassa essa área de conhecimentos. (Britto, 2011: 172-173)*

O olhar investigador e reflexivo sobre a prática pedagógica nas disciplinas que abordam o ensino de CN nos currículos dos cursos de formação de professor@s para escolas do/no campo, comprometido e atento às realidades e superação das desigualdades sociais, políticas e econômicas, através da inclusão de temáticas educativas que estiveram praticamente ausentes e/ou no anonimato dos debates acadêmicos ressalta a relevância e pertinência desse trabalho para a área de pesquisa em educação, educação em Ciências e formação docente, assim como evidencia os diferentes modos de trabalho pedagógico no Ensino Superior.

Nessa perspectiva, tais questões, assim como o compromisso assumido com a construção desse curso levou ao exercício docente pautado por um olhar investigativo e reflexivo, orientadas pelo viés teórico-metodológico no campo do currículo, da história das ciências e das disciplinas acadêmicas e sua relação com a hierarquização dos saberes. Uma vez que a proposta de formação por área se insere sob pressupostos que requer a integração de tais campos de estudos, e o compromisso do exercício docente através de atividades científico-acadêmicas articuladas pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão e a busca contínua do aperfeiçoamento didático/pedagógico/político.

Os estudos recentes (Britto, 2010) sobre a ciência Biologia e o Ensino das Ciências Naturais no Brasil recomendam um olhar para história das ciências e dessas disciplinas e sua relação com a hierarquização dos saberes como uma das possibilidades de reflexão sobre a formação de professor@s na área de Educação em Ciências. Esses estudos evidenciaram que a história da disciplina Ciências Naturais está fortemente vinculada à história das ciências no Brasil, assim como perpassa a história da educação brasileira tanto no âmbito escolar como acadêmico.

No período entre o final do século XIX e início do XX, a influência sobre as disciplinas de Ciências transitaram entre diferentes influências. No final do século XIX a ênfase da História Natural privilegiava os estudos dos fenômenos da natureza - físicos, químicos e/ou biológicos-; período marcado por questionamentos sobre a concepção de mundo e de educação, que implicava sob quais conhecimentos (teorias) seriam explicados tais fenômenos e como seriam ensinados (Britto, 2010).

Na medida em que o século XX vai decorrendo outro contexto vai se constituindo, pois a ciência Biologia passa a ter outro grau de importância, enfatizada pelas noções de higiene e saúde relacionada aos estudos dos fenômenos biológicos a sua aplicabilidade nas instituições escolares aliadas às diretrizes científicas vinculadas pelos estudos psíquicos. A disciplina de Ciências Naturais tinha como finalidade uma melhor compreensão do desenvolvimento humano e sua interação com o meio, assim como a transposição e aplicabilidade do método científico e os conhecimentos produzidos pelos campos de estudo da Física, Química, Botânica, Zoologia e Biologia.

> *O lugar dessa disciplina vai ocupando outros espaços na organização curricular dos cursos, assim como as suas finalidades, influenciadas pelos interesses por uma escolarização brasileira baseada numa ciência positivista, sob estratégias higienistas, eugênicas, e a ênfase dos saberes médicos nas práticas educativas em busca de uma identidade única. Essa argumentação evidencia o caráter utilitário e mais pedagógico que é atribuído às disciplinas de CN, na busca de validar sua inserção no ensino e conquistar seu status como disciplina escolar.*
>
> *[...]*
>
> *Os estudos realizados sobre o Ensino de Ciências e Biologia, as tradições curriculares e as concepções de educação e ciência (Britto, 2010) corroboram com essas reflexões quando*

> *apontam que as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas estiveram sob a influência de um movimento mais amplo da história da educação e da ciência que tanto influenciou as tradições curriculares quanto as concepções das diferentes áreas de conhecimento. (Britto, 2011: 167-168)*

A partir da segunda metade do século XX, tanto a história da ciência como a história da educação brasileira foi demarcada por muitas mudanças advindas do cenário social, político e econômico, tanto nacional como internacional, sob o marco da chamada "virada" da produção tecnológica e científica. O que incentivou o intenso investimento nas disciplinas escolares de Ciências, assim como movimentos de renovação curricular, principalmente pelas ações desenvolvidas pelas instituições: Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências - FUNBEC; Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura - IBECC; Projeto nacional para a Melhoria do Ensino de Ciências – PREMEN. No contexto educacional brasileiro, a promulgação da LDB n. 4024/61 trazia em sua proposta influências internacionais, particularmente dos Estados Unidos, marcada pela forte preocupação com o ensino referenciado pelo método científico, e a ênfase nas atividades experimentais, nas quais @s alun@s, como sujeitos ativos do processo educacional, deveriam "redescobrir" os conhecimentos resultantes da produção científica (Britto, 2010).

A transição das décadas de 1970-80 foi marcada pela crise energética e as degradações ambientais resultante da supervalorização da ciência, e o uso inconsequente da produção científica e tecnológica, cenário que implicou num repensar sobre as finalidades da educação e suas diferentes modalidades de ensino. A partir da década de 1980, o país passou a vivenciar a anistia política com o final da ditadura militar, o que favoreceu a ampliação dos debates sobre o sistema educativo formal; a escola como espaço sócio-cultural; e os indicativos teórico-práticos necessários à articulação entre a realidade/cotidiano e a relação entre os conhecimentos d@s alun@s e a apropriação de conhecimentos científicos e tecnológicos. A partir da segunda metade da década de 1980 e no decorrer de 1990 ocorreram amplas discussões no campo educacional e outro conceito de educação científica vai se evidenciando em novas linhas de pesquisa que apontavam a formação da cidadania como ponto central de sua finalidade. Perspectiva que foi sugerida por documentos curriculares e propostas metodológicas para a Educação em Ciências, mas pouco praticada nas escolas brasileiras e timidamente contemplada pelos currículos dos cursos de formação de professor@s (Britto, 2010).

Por sua vez os estudos sobre as relações entre a história das disciplinas de Ciências e as tradições curriculares, o ensino de CN e a formação de professor@s propiciaram reflexões que favorecem os debates sobre práticas curriculares integradas, as quais configuram o projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo, intensificando o desafio do exercício docente num curso de formação de professor@s por área de conhecimentos Ciências da Natureza e Matemática e sua organização curricular tão singular.

Uma proposta de formação na área de Ciências da Natureza e Matemática para professor@s do curso de Educação do Campo

Ultrapassar as fronteiras dos campos disciplinares remete a outra prática curricular, a qual na Licenciatura em Educação do Campo vem sendo construída e consolidada através dos seguintes aspectos: a Pedagogia de Alternância; a matriz curricular organizada em módulos e componentes curriculares; a formação por área de conhecimentos; os diálogos entre os diferentes campos de conhecimentos - saberes populares e científicos, conhecimentos acadêmicos e escolares, comunidade (movimentos sociais) e universidade.

> *[...] A organização curricular por área do conhecimento, que tem neste curso como desafio principal a habilitação para a docência por área, mas também a organização do estudo para além das aulas, e as aulas para além de um ensino apenas transmissivo, mas que não descuidem da apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e que ajudem na compreensão da realidade que precisamos modificar. (CALDART, 2011: 105)*

Num processo de construção e desenvolvimento de uma prática dialógica, a matriz curricular do curso está organizada em três módulos que ultrapassam um semestre letivo constituído pelos componentes curriculares - assim denominados, pois não se restringem a um único campo disciplinar, por exemplo: Ciclos Biogeoquímicos I envolve o planejamento e a atuação compartilhada das professoras de Química e Biologia. Os três módulos são os seguintes: Ecossistemas – 1ª e 2ª fases – balizado pela relação homem/trabalho/meio ambiente; Fundamentos da Ciência - 3ª a 6ª fases – balizado pelas relações com os saberes acadêmicos, escolares e populares, a escola e os processos de sustentabilidade; e Agroecologia – 7ª e 8ª fases – balizado pela relação entre produção agroecológica/ educação/ sustentabilidade/meio ambiente.

Sob a organização curricular de alternância, o curso tem suas atividades - científico-acadêmicas e de cunho didático-pedagógicas – debatidas e desenvolvidas pelo coletivo de professor@s do conjunto dos componentes curriculares integrantes da matriz curricular. O planejamento coletivo é uma prática presente no cotidiano educativo do curso, que vem procurando manter-se coerente com a proposta curricular definida no seu projeto político pedagógico. O conjunto de professor@s atuantes nos diferentes componentes curriculares se reúne para realização de reuniões sistemáticas, nas quais são elaborados os programas e planos de ensino; inclusive o planejamento de aulas dos componentes curriculares da área de CN e MTM, compartilhada por professor@s de Biologia, Química e Matemática.

A realização de processos formativos pautados por uma prática educativa transformadora em consonância com as teorias freireanas clama por reflexões/ações; dialogicidade e problematização das realidades como condições para a efetivação de currículos escolares e da educação em Ciências da Natureza e Matemática, vinculados a uma concepção de ciência compreendida como uma atividade humana, logo, social, histórica e cultural, não neutra e não linear. Produzida a partir da interação entre sujeitos e as realidades sociais, contrapondo-se a visão mecanicista, ou seja, algo indissociável dos aspectos sociais, econômicos e políticos que interagem na relação entre ciência, tecnologia e sociedade.

Sob tais pressupostos, foram construídos os seguintes componentes curriculares que reúnem conhecimentos da área CN e MTM, os quais se situam na 1ª a 8ª fases:

No primeiro módulo – Ecossistema – na 1ª e 2ª fase, se tem, respectivamente, Ciclos Biogeoquímicos da Produção da Vida I e II (articulado pelos campos de conhecimentos: Biologia e Química).

No segundo módulo - Fundamentos das Ciências - concentra o conjunto de componentes curriculares da área, articulados pelos campos de conhecimentos da Biologia, Química, Física e Matemática. Na 3ª a 6ª fases, se tem os seguintes componentes curriculares distribuídos, respectivamente: Ciências da Natureza e Matemática: Relações com o campo I, II, III e IV; Produção do Conhecimento I, II, III e IV e Aprofundamento Temático I, II, III e IV. Especificamente na 5ª e 6ª fase se tem também Estágio Docência e Projetos comunitários I e II (tempo comunidade) e Laboratório I e II.

No terceiro módulo – Agroecologia – na 7ª e 8ª fases, se tem respectivamente Estágio Docência e Projetos comunitários III e IV (tempo comunidade).

A construção dos programas e planos de ensino vem sendo discutidas e elaboradas de forma colaborativa e reflexiva, tendo como horizonte a realização de um projeto de formação que integra ação, mudança e intervenção no campo. As proposições para a elaboração dos planos curriculares evidenciaram a importância de diálogo entre os diferentes campos disciplinares de conhecimentos para superação da visão fragmentada dos tradicionais currículos de formação docente; a seleção de temas integradores e/ou articuladores de conceitos referentes aos dos módulos; a pesquisa como princípio educativo; a relação teoria/prática e o protagonismo d@s estudantes.

O planejamento dos componentes curriculares específicos da área tem como finalidade: a formação de professor@s comprometida "com a realidade de seu tempo, a fim de atuarem em prol de uma educação no campo mais consciente, justa e democrática, valendo-se de um corpo de conhecimentos dos fenômenos químicos, físicos, biológicos e matemáticos do mundo vivido dos estudantes" (BRITTO, 2011: 172). Sob tal finalidade foram sendo construídas as propostas teórico-metodológicas

para cada um dos componentes curriculares, assim como a seleção de conhecimentos a serem trabalhados (BRITTO, 2011) [9]:

Ciclos Biogeoquímicos da Produção da Vida I e II - compreende o estudo de elementos constituidores do nosso Planeta (meio ambiente): terra, água, ar, luz e as diferentes formas de vida (diversidade biológica). A teia de relações complexas entre os organismos e os fenômenos da natureza, sob os efeitos dos múltiplos fatores como a sócio-biodiversidade, as regularidades/ transformações e a produção de energia. A ação humana do/no equilíbrio dinâmico dos recursos naturais e os diversos ecossistemas. Destacam-se conceitos-chave como: ecossistemas; ciclos; espécie humana; energia; evolução; reprodução; reciclagem; natureza/ sociedade; os quais podem ser trabalhados através de temas, como por exemplo, o planeta Terra e a sócio-biodiversidade; os processos cíclicos da/na vida; a reciclagem dos recursos naturais.

Ciências da Natureza e Matemática: Relações com o campo I, II, III e IV – compreendem o estudo sobre os conhecimentos/conceitos fundamentais da área Ciências da Natureza e Matemática como parte da cultura para a formação de cidadãos e cidadãs do campo, na sua relação com a tecnologia e a sociedade na contemporaneidade, através de interlocuções conceituais situadas pela historicidade das CN e da MTM para compreensão da realidade, em suas especificidades com o campo (relacionados ao estudo das realidades e temas contemporâneos no/do tempo comunidade). Esse componente curricular tem a seguinte dinâmica: 1º- aproximação com o tempo comunidade (mapeamento dos problemas sociais, econômicos e ambientais, os sujeitos e a atividade humana) e a seleção de temas (inventário de conceitos); 2º- aprofundamento de conceitos, a seleção de novas temáticas e aproximações metodológicas; 3º- articulação entre as práticas sociais do campo e a construção de teias temáticas e conceituais nas práticas escolares estabelecidas na experiência do estágio docente na 5ª e 6ª fases.

Produção do Conhecimento I, II, III e IV - compreende os estudos sobre os fundamentos teórico-metodológicos na área, através da seguinte dinâmica: 1º- interlocução entre saberes populares e conhecimento científico, e as relações entre os saberes e as implicações na educação escolar no/do campo; 2º- a área de conhecimento e os saberes silenciados no currículo escolar ao longo da história, e também a educação em CN e MTM como campo de conhecimentos: historicidade e perspectivas atuais, incluindo as diferenças entre ensino e educação e as implicações curriculares; 3º- reflexões sobre a educação em CN e MTM no espaço escolar e a ação pedagógica, relacionando teoria e prática, objetivos, conteúdos e metodologia, adequados às necessidades educativas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

[9] As informações sobre como se constituem os componentes curriculares integram o texto apresentado na Mesa Redonda: Licenciatura em Educação do Campo – aspectos políticos e pedagógicos no III Seminário Nacional de Licenciatura em Educação do Campo, em maio de 2011. Publicado no livro *Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto*, organizado por Monica Molina & Laís Mourão Sá.

Aprofundamento Temático I, II, III e IV – compreende os estudos e diálogos entre a área CN e MTM e temas contemporâneos, através de reflexões e aprofundamento de questões que atravessam a educação no/do campo como: I- as Etnociências; II- as compreensões e representações de etnia, raça e preconceitos raciais; III- as mulheres e a ciência e as compreensões e representações de gênero, sexualidade e homofobia; IV- as dimensões das ciências, tecnologias e a sociedade; ou discursos contemporâneos sobre educação inclusiva.

Estágio Docência e Projetos comunitários I, II, III e IV - esse componente curricular ocorre nas escolas dos municípios em foco, durante o tempo comunidade na 5ª a 8ª fases, respectivamente, enfatizando a docência na escola e sua relação com a comunidade em estudo desde as fases anteriores. Compreende os estudos sobre a Educação em CN e MTM no espaço escolar e a ação pedagógica sob diferentes práticas curriculares, vinculados a ações educativas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e a consolidação de uma Educação no/do Campo, através do desenvolvimento do estágio docente e de projetos voltados à comunidade.

Laboratório I e II – Área CN e MTM: esse componente curricular não se caracteriza como um espaço de técnicas laboratoriais, mas sim como laboratório de metodologias, no qual são vivenciadas diferentes iniciativas didático-metodológicas (experimentos; criação de modelos; uso de literatura e histórias em quadrinhos; trabalhos com revistas de divulgação científica; etc.), enquanto subsídios formativos para o exercício da docência na área de CN e MTM nos anos finais do Ensino Fundamental, através da produção de materiais de apoio pedagógico afinados com os estudos teórico-metodológicos e direcionados ao estágio.

Desse modo, os componentes curriculares da área vem sendo propostos de acordo com os indicativos oriundos dos saberes construídos nos tempos comunidade e tempos universidade, resultando na tessitura de tramas conceituais indicadoras de problemas identificados e evidenciados pelos diálogos entre os conhecimentos acadêmicos e os dados das realidades estudadas. O exercício docente contínuo e reflexivo vem possibilitando eleger temas aglutinadores para o estudo de conceitos; selecionar bibliografias sobre os fundamentos e metodologias sobre a área; e definir temas de aprofundamento pautados pela relação entre ciências e temáticas contemporâneas. Assim como as alterações realizadas nos componentes curriculares tanto no que se refere a modificações de ementas, como das denominações[10] estão vinculadas às reflexões expostas, acrescidas pela preocupação em demarcar o que e como seria trabalhado na respectiva carga horária de cada componente curricular, mas principalmente o comprometimento em debater e definir o que e como, tendo como pressuposto as

[10] Ciências da Natureza e Matemática: Relações com o campo I, II, III e IV - essa denominação foi alterada para Fundamentos das Ciências da Natureza e Matemática para Educação Básica - I, II, III E IV.
Produção do Conhecimento I, II, III e IV - mudou a denominação para Saberes e Fazeres I, II, III e IV – área CN e MTM.

respostas a quem a Educação do Campo atende e por que e para que ensinar Ciências da Natureza e Matemática na Educação do Campo.

Portanto, refletir e agir nesse curso de graduação tem sido um desafio a docência universitária, na medida em que, a construção e consolidação da proposta da Licenciatura em Educação do Campo exigem que, efetivamente, se procure e realize modos inovadores de trabalho pedagógico no Ensino Superior. Trata-se de uma proposta para formação de professor@s mobilizadora de uma construção de subsídios que situem e fundamentem uma prática educativa no ensino de Ciências da Natureza e Matemática propiciadora da apropriação de conhecimentos científicos e tecnológicos significativos aos sujeitos do campo, para que possam analisar e compreender melhor a relação homem/natureza/sociedade e a ocorrência de fenômenos nos diferentes ambientes, assim como outro posicionamento diante dos aspectos sociais, políticos e econômicos que demarcam as desigualdades de classe, gênero e étnico-raciais.

> *Como o futuro ainda é algo que não existe, podemos ficar com a construção e análise do presente como um campo de possibilidades que a experiência nos fornece: sua inovação, a ousadia de romper, ainda que temporariamente, com a arrogância disciplinar, com uma perspectiva de se pensar em uma pedagogia social por meio das licenciaturas onde o coletivo ainda tem um lugar na formação de professores para a Educação Básica como um profissional no sentido público. É este presente analisado parcialmente no desenvolvimento do seu percurso que pode contribuir para acumular sinergias e redes de comunicação científicas comprometidas com a transformação da escola. (JESUS & JESUS, 2011: 163)*

Ao finalizar, se toma as palavras acima de colegas educador@s da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Sergipe, pois corroboram com o propósito desse texto e fortalecem o relato e as reflexões expostas. Uma vez que, se almeja a inserção dessa e outras experiências de docência no Ensino Superior em espaços que permitam compartilhar e dialogar sobre muitos outros modos de realização do trabalho pedagógico, sob uma perspectiva crítica, inovadora e comprometida com a formação de professor@s no âmbito acadêmico.

Referências Bibliográficas

Caldart, Roseli S. (2011) Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: Qual o lugar da docência por área? In: Monica Molina & Laís Mourão Sá (Orgs.), *Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto.* Belo Horizonte: Autêntica. p.95-121.

Britto, Néli S. (2010). *A Biologia e a história da disciplina Ensino de Ciências nos currículos de Pedagogia da UFSC (1960-1990)***.** Tese de Doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Britto, Néli S. (2011). Formação de professores e professoras em Educação do Campo por área de conhecimento – Ciências da Natureza e Matemática. In: Monica Molina & Laís Mourão Sá (Orgs.), *Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto.* (pp.165-178). Belo Horizonte: Autêntica.

Jesus, Sonia M. S. A. de & Jesus, Carlos A. de. Currículo por área de conhecimento na formação de professores para escolas do campo da UFS. In: Monica Molina & Laís Mourão Sá (Orgs.), *Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto.* (pp.149-164). Belo Horizonte: Autêntica.

8.16.

Título:

Leitura e leitores. Ensino, pesquisa e extensão. Uma experiência na graduação do curso de letras e pedagogia na UESB, Bahia, Brasil.

Autor/a (es/as):

Cabral, Elane Nardotto Rios [Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Brasil]

Matos, Maria Afonsina Ferreira [Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil]

Santana, Jéssica [Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil]

Resumo:

Levando em conta que a pesquisa, a extensão e o ensino constituem-se como o tripé da Universidade, este projeto traz como problemática a integração do ensino de Graduação em Letras e Pedagogia à pesquisa e extensão do Programa Estação da Leitura (ESTALE) através da criação de espaços de leitura e investigação experimental no âmbito da Didática da Leitura no Ensino Fundamental. Com isso, tal integração objetivou realizar experimentos com leitura de modo a disseminar, na comunidade, o conhecimento produzido academicamente pelos estudantes de Letras e Pedagogia. Pautada na metodologia da Pesquisa Experimental, é parte das atividades da disciplina Literatura Brasileira VI ministrada nos cursos de Letras e Pedagogia. Ao mesmo tempo, integra à linha de pesquisa Didática da Leitura do Programa ESTALE, desenvolvido no Centro de Estudos da Leitura (CEL/UESB). Na sua execução, foram realizadas as seguintes atividades: revisão teórica com os alunos da Graduação acerca dos conceitos leitura, literatura, ludicidade; visitas aos locais de pesquisa para obter autorização;

preparação e realização dos experimentos para a prática de extensão; aplicação de questionários e/ou entrevistas com os pesquisados; constituição e análise do corpus coletado; redação final do relatório de experiência. Percebeu-se, durante a realização dos experimentos de leitura, o grande interesse dos alunos do Ensino Fundamental pelos textos/obras trabalhados. Além disso, criou-se oportunidade para que os alunos pesquisados chegassem ao conhecimento de autores, textos e obras ainda desconhecidos pela maioria deles. Também foi permitido aos alunos da Graduação dos Cursos de Letras e Pedagogia um envolvimento com a produção de conhecimento uma vez que a pesquisa e a extensão foram concebidas no ensino de modo a garantir a interdependência entre tais dimensões constitutivas no espaço acadêmico. Diante disso, acredita-se que este trabalho, por meio de seus resultados, está em consonância com a produção de conhecimento da área uma vez que corrobora com ideias de autores que defendem o diálogo entre os leitores pesquisados e a Literatura Infanto-juvenil clássica ou contemporânea e a entrada do texto literário, enquanto literatura, na sala de aula (YUNES,1984 e BARTHES, 1978). Além disso, traz pressupostos de Freire (1989) quando discute a curiosidade epistemológica, algo vivenciado pelos pesquisados. No que se refere à qualidade da mediação, cumpre observar que os pesquisadores prepararam bem sua entrada em campo à luz das indicações da teoria da pesquisa etnográfica e da pesquisa de campo em geral, conforme assinalam Alba Zaluar (1986) Mariza Peirano (1990).

Palavras-chave:

Leitura – experimentos – ensino/pesquisa/extensão

Introdução

Este artigo apresenta dados das atividades desenvolvidas no "Projeto Estação da Leitura: Pesquisa Experimental", realizado em Escolas, Creches, Hospitais, Abrigos, Orfanatos etc., de Jequié e região. Trata-se de um projeto que integra a pesquisa, a extensão e o ensino e é desenvolvido por pesquisadores, alunos e monitores do Curso de Letras e Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), técnicos do Centro de Estudos da Leitura (CEL) da referida universidade e bolsistas da FAPESB.

Entre os anos de 2007 a 2009, tal projeto materializou 54 experimentos com leitura e formação de leitores, os quais foram elaborados e mediados pelos alunos do Curso de Letras e Pedagogia da UESB, colocando em pauta a literatura infanto-juvenil clássica e contemporânea e a literatura infanto-juvenil de Monteiro Lobato. Pode-se dizer que todos os experimentos mediados foram de fundamental importância para a formação dos discentes da área de Letras e Pedagogia e do público pesquisado,

pois possibilitou a ambos oportunidades de vivenciar novas experiências no que diz respeito ao trabalho com leitura de textos e obras literárias e, sobretudo com o processo de formação de leitores.

Nessa perspectiva, apresentamos, neste artigo, dados referentes aos experimentos realizados entre os anos de 2007 a 2009.

Socialização dos experimentos: uma conversa sobre leitura,

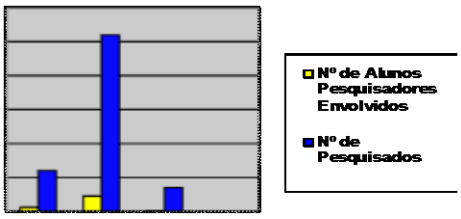
ludicidade e formação leitora.

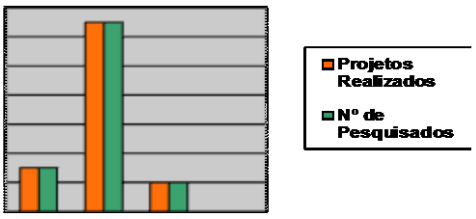
> *Hoje foi um dia massa foi o dia que viemos a oficina do Projeto De literatura infanto-juvenil com as meninas da UESB... (Aluno do Colégio Estadual Polivalente Edvaldo Boaventura/Jequié-BA).*

Conforme mencionado, o Projeto de pesquisa experimental é parte das atividades da Disciplina Literatura Brasileira VI integrada à linha de pesquisa *Didática da Leitura* do Programa ESTALE, desenvolvido no Centro de Estudos da Leitura – CEL/UESB. Na sua execução, foram realizadas atividades previstas no cronograma do Projeto: revisão teórica; planejamento de ações específicas; visitas aos locais de pesquisa para obter autorização; preparação de material para as experiências práticas; realização de experiência para observação; aplicação de questionários e/ou entrevistas com os pesquisados; constituição do *corpus* de análise; análise do *corpus;* e redação do relatório de experiência.

O Projeto se iniciou no mês de setembro de 2007 – início do semestre letivo – e, conforme previsto no Plano de Atividades, foram elaborados os experimentos de intervenção e realizados, em sala de aula, a revisão teórica seguida de seminários sobre temas e autores da Literatura Infanto-juvenil. Após os estudos teóricos, os alunos da graduação fizeram contato com as Instituições onde foram realizadas as oficinas (sinônimo de experimentos). Feito o contato e obtida a autorização para a experiência, foram agendadas tais oficinas. Em seguida, o Projeto foi desenvolvido e analisado por meio de diferentes etapas e instrumentos de pesquisa: apresentação no campo de pesquisa; leitura de obras/textos trabalhados; coleta de dados atráves da observação direta seguida de anotações em fichas de acompanhamento das oficinas e/ou diário de campo; aplicação de questionários; coleta de depoimentos orais e escritos; registro fotográfico; e material produzido pelos pesquisados. Após os experimentos, as equipes produziram um relatório tendo, como anexo, tudo que foi produzido durante as oficinas. Este relatório fica à disposição dos interessados nos arquivos do Programa ESTALE, no CEL/UESB.

Foram realizadas 18 (dezoito) oficinas/experimentos entre julho de 2007 e junho de 2009 em Instituições de Jequié e Região e, durante o "II Encontro sobre Monteiro Lobato – II EMOL", foram realizadas 36 oficinas nos turnos matutino e vespertino em três escolas do município de Itamari/BA. Estiveram envolvidos na pesquisa ministrantes das oficinas/experimentos - um total de 69 alunos de graduação; e sujeitos/pesquisados - mais de 500 pessoas entre crianças, adolescentes, jovens e adultos, conforme se observa nos gráficos abaixo:





Percebeu-se, durante a realização das oficinas, o grande interesse dos alunos pelos textos/obras trabalhados e ocorreu um efetivo envolvimento nas atividades. Além disso, criou-se oportunidade para que os alunos pesquisados chegassem ao conhecimento de autores, textos e obras ainda desconhecidos pela maioria deles. Observou-se o desejo dos alunos pela leitura e o desejo de conhecer novas realidades a partir do livro. Constatou-se ainda que, em algumas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental , há um cantinho da leitura e textos impressos presos na parede e que, na maioria dos locais de pesquisa, não há bibliotecas sendo, portanto, mínima a oportunidade de acesso aos livros de literatura nos espaços de educação formal investigados.

Entre as 54 oficinas ministradas, destaca-se o experimento "No lago de Imagens – uma experiência lúdica de leitura" com livros de Ângela Lago. O questionário analisado e respondido pelos pesquisados/alunos da segunda série registra que 100% atribuíram nota 10 ao experimento e pediram seu retorno à Escola Stela Câmara Dubois do município de Jaguaquara/BA e apontaram, como ponto positivo, o caráter lúdico da experiência realizada.

No Experimento "Literatura e Encenação", com o livro *Brasileirinho,* de Ieda de Oliveira, tivemos os seguintes dados: 100% dos alunos da 2ª série do Ensino Fundamental da Escola Adventista de Jequié/BA ficaram envolvidos, atentos, alegres e em ação no momento que ouviram, discutiram, leram e encenaram. Nesse sentido, Silva (2002, p. 43) afirma que a "[...] leitura, possibilitando a aquisição de diferentes pontos de vistas e alargamento de experiências parece ser o único meio de desenvolver a originalidade e autenticidade dos seres que aprendem" (SILVA, 2002, p. 43).

Chamamos a atenção que a escola pode ser a grande precursora da leitura para a maioria dos alunos. Por isso, a instituição deve garantir que esta atividade seja apreendida de forma significativa.

Acreditamos que a leitura não pode ser apresentada como uma atividade mecânica, mas algo prazeroso, construtivo, desenvolvido pelo aluno e mediado pelo professor.

No Experimento "É cantando que se aprende" com as músicas infantis de Zélia Barros – escritora e compositora jequieense – o que depõe sobre o significado da experiência de 2008 são os desenhos, transposição de letras para imagens feitas pelos alunos do Ciclo I do Ginásio Municipal Dr. Celi de Freitas, em Jequié/BA.

Se os trabalhos com as séries iniciais do Ensino Fundamental mostraram esses resultados, as atividades com as séries finais desse nível de ensino, não foram diferentes, pois caminharam na mesma direção. Entre os experimentos realizados com estudantes de 6ª e 7ª séries, destacamos:

- 6ª série – Escola Estadual Jornalista Fernando Barreto/Jequié-BA - paródias e encenações dos pré-adolescentes e adolescentes produzidas a partir do contato com os poemas de Dilan Camargo no experimento "Brincar: brincando e criando poesia", o qual revelou o grau de envolvimento dos pesquisados com os textos lidos e o significado dessa experiência entre os mesmos.

- 7ª série – Colégio Estadual Polivalente Edivaldo Boaventura/Jequié-BA – nas fotos e na produção de diários e bilhetes a partir do livro "Manual de Desculpas Esfarrapadas" do autor mineiro contemporâneo Léo Cunha, estudantes de 13 a 15 anos atestaram seu envolvimento com a experiência.

Verificamos, com isso, a importância de usar procedimentos metodológicos diversificados nas oficinas como teatro, desenhos, músicas, contação de histórias, textos variados, etc., pois os alunos/sujeitos/leitores se sentiram parte integrante nesse processo de significação, configurado através da ludicidade. Nesse sentido, Orlandi (2000) afirma que o

> *[...] lúdico se constitui, assim, na sua relação necessária com o imprevisto, com o imprevisível, com o não dito, indizível. Nas suas piadas diferentes manifestações (brincadeiras, jogos, encenações, chistes, piadas, ficção, etc.), o lúdico faz acontecimentos em processos já legitimados e sedimentados de produção de sentido e configurando novos espaços de significação (ORLANDI, 2000, p. 60).*

Ainda de acordo com a autora (2000, p. 61), nesse espaço lúdico, o desejo e o prazer têm seu lugar garantido e as práticas discursivas que nele se realizam permitem ao sujeito circular pelas diferentes posições que elas configuram. Os gestos de interpretação e autoria surgem desta errância do sujeito e produzem sentidos múltiplos e móveis. Contra-sentidos, porque, não há lugar para o lúdico na nossa formação social. O lúdico é o que "vaza", é ruptura, subverte os ideais de produtividade e rendimento perseguidos pela escola.

Sobre os experimentos com a literatura lobateana, destacamos:

- A 3ª série do Centro Educacional Senador João Calmon, Jequié/BA, com o experimento "Fabulando: Lobato e a Cultura popular". A ficha de acompanhamento das oficinas preenchida pela Diretora da escola, além de informar que os pesquisados até então só conheciam o sítio pela TV, atesta o envolvimento das crianças com atividades lúdicas propostas a partir dos textos, frases e intertextos da literatura popular em Lobato.

- A 6ª série do Colégio Pio XII de Jaguaquara/BA com o experimento "Viajando com Emília na Gramática", evidencia, por meio de fotos e registros em diário de campo, os alunos construindo as maquetes do país da Gramática sob a supervisão de uma criança caracterizada de Emília.

- Entre adultos de 25 a 40 anos do *Ser Livre* – Centro de Recuperação de Dependentes Químicos e Alcoólatras, Jequié/BA – o experimento "Lobato e a História: na produção autobiográfica de adultos em reabilitação" contou com a produção biográfica e/ou autobiográfica dos participantes a partir da história de vida de Monteiro Lobato.

Nesse contexto, devemos considerar o papel desempenhado por Monteiro Lobato no campo literário e da sua intenção declarada de escrever para jovens e crianças. A obra lobateana é capaz de despertar nos leitores o gosto pela leitura. Inferimos que este autor, no que diz respeito à Literatura infanto-juvenil, tem sido de grande importância até hoje, especialmente no processo de formação de leitores. Ressalte-se que Lobato estabeleceu uma realidade ficcional reincidente com a realidade do seu leitor, inventando o Sítio de Picapau Amarelo e, ao mesmo tempo, sendo o primeiro escritor brasileiro a acreditar na inteligência do seu leitor. Isso se verifica, por exemplo, em Lajolo (2000) quando afirma que o

> *[...] surgimento de livros para crianças pressupõe uma organização social moderna, por onde circule uma imagem especial de infância: uma imagem da infância que veja nas crianças um público que, arregimentado pela escola, precisa ser iniciado em valores sociais e afetivos que a literatura torna sedutores (LAJOLO, 2000 p.60).*

Nesse âmbito lobateano, ressaltamos as 32 oficinas realizadas concomitantemente no "II Encontro sobre Lobato – II EMOL", realizado em três escolas da cidade de Itamari/BA. As fichas de acompanhamento, os depoimentos coletados, as fotos dos trabalhos comprovam envolvimento, produção e alegria de ler/fazer/escrever por parte dos pesquisados e pesquisadores.

É preciso observar, entretanto, que entre todos os experimentos realizados, em três, os pesquisadores registraram as dificuldades da experiência por conta da indisciplina dos alunos em sala de aula. Nesse dado, deve ser observado que se trata de trabalhos com estudantes das séries iniciais do ensino

fundamental desenvolvidos por pesquisadores com pouca experiência docente. Além disso, é preciso considerar que as oficinas foram aplicadas por um grupo de mediadores menor (dois oficineiros), quando as demais foram desenvolvidas por equipes de quatro a cinco oficineiros/mediadores.

Com isso, inferimos que, num total de 54 experimentos, apenas 03 (1, 62%) não alcançaram plenamente o resultado esperado e o que se percebe no material de análise, é que o resultado é satisfatório. Isso porque, em todos os experimentos, utilizamos uma metodologia fundada no ludismo, conforme recomendado por Platão, na "República" quando afirma: "Não eduques as crianças no estudo pela violência, mas a brincar*"* (1949, 536e). Verificamos, em todos os relatórios de campo, que a atividade lúdica facilitou a entrada dos pesquisadores no local de pesquisa, possibilitou a troca intersubjetiva pesquisadores/pesquisados e pesquisados entre si. Além disso, abriu espaço para que a experiência de leitura se tornasse significativa nos espaços de educação formal e oportunizou o diálogo entre os leitores pesquisados e a Literatura Infanto-juvenil clássica ou contemporânea, autorizando a entrada do texto literário, enquanto literatura, na sala de aula (YUNES, 1984 e BARTHES, 1978); e permitiu que pesquisadores e pesquisados descobrissem que, em leitura, o *sentido é o destino* (HASSAN 1988, p. 52), o que foi decisivo para as experiências de leitura prazerosa e para os momentos especiais de fruição (BARTHES, 1973).

Para obter esses resultados, acreditamos que foi garantida a curiosidade epistemológica preconizada por Freire (1997, p.96) e o lúdico enquanto nutriente fundamental dos experimentos. Para Amarilha (1997, p.56), "a brincadeira é um trabalho intelectual que reforça a expressão verbal, a memória, a concentração e a procura de ideias que se relacionam entre si". Rodari (1982, p. 54), por sua vez, defende a ideia de que, "em situação burocrática (...), poderá nascer a técnica da leitura, mas não o gosto".

No que se refere à qualidade da mediação, cumpre observar que os pesquisadores prepararam bem sua entrada em campo. À luz da teoria da pesquisa etnográfica e da pesquisa de campo em geral, eles tomaram decisões e estabeleceram estratégias, conforme assinalam Alba Zaluar (1986) Mariza Peirano (1990) nesse tipo de investigação científica. Assim, eles escolheram o local de pesquisa, selecionaram o material de leitura, estabeleceram as estratégias de inserção no campo de estudos e de coleta de dados (observação, entrevistas, anotações em diário de campo, fotografias, fichas de avaliação/ acompanhamento, material produzido pelos pesquisados). Com relação à entrada dos pesquisadores no campo de pesquisa, pode-se dizer que, apesar de ela acontecer dentro do seu próprio grupo de *ethos*, eles, em sua grande maioria, se prepararam cuidadosamente para garantir a troca intersubjetiva desde o primeiro momento e se tornaram logo *um deles*, lendo, contando histórias, encenando. Essa troca ocorreu de modo tal que, ao término da experiência, ficou claro o cumprimento do ritual de *Iniciação à leitura* nos locais pesquisados. Pode-se dizer que, nesses experimentos, atuaram

pesquisadores/mediadores/iniciadores e pesquisados/seduzidos pela leitura. Excetuam-se, aí, apenas as três experiências mencionadas por nós.

Além dos aspectos relacionados à recepção da metodologia de trabalho pelos pesquisados, o projeto "Estação da Leitura: Pesquisa Experimental" foi desenvolvido também com o intuito de observar a recepção dos textos de Literatura infanto-juvenil por diferentes públicos e em diferentes espaços. Nesse sentido, pode dizer que, na grande maioria das experiências, o texto ganhou vida no ato de leitura – a interação leitor/texto se colocou em perspectiva através de leitores criadores/co-produtores de significado, conforme querem as teorias recepcionais. Como diria Eco (1994, p 34), "os pesquisados deram sua colaboração à máquina preguiçosa que é o texto, transformando-o em signo-que-fica".

Considerações para pesquisas/intervenções posteriores

O exposto neste artigo permite afirmar a necessidade de outros trabalhos para oferecer maiores contribuições aos estudos sobre Didática da Leitura e formação de leitores. Essa pesquisa mostrou contrariamente à opinião comum e corriqueira sobre a crise de leitura entre crianças e jovens. Isso porque a grande maioria do público pesquisado se predispôs à leitura de literatura infanto-juvenil, gostou de ler e pediu a continuidade dos trabalhos. Ressalte-se que, o público pesquisado leu Lobato com disposição e interesse, levando em conta que a literatura desse autor é considerada difícil para o leitor de hoje. Quanto à recepção dos textos, não há preferência por um tipo de texto – seja clássico, contemporâneo, poema, conto, pois todos foram lidos com igual atenção e colaboração por parte dos leitores observados. Ademais, as atividades lúdicas facilitaram a interação leitor/texto, pesquisadores/pesquisados e pesquisados entre si.

Atrelado ao lúdico, tem-se o trabalho de mediação, o qual precisa ser cuidadoso para garantir a troca intersubjetiva nas relações e não colocar em risco uma boa proposta de trabalho com leitura.

Finalmente, destacamos a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Observamos, com os dados expostos, que os experimentos foram produzidos em estreita relação com as disciplinas oferecidas aos alunos de Graduação. Tais experimentos, concebidos como intervenção, fizeram com que os alunos ultrapassassem os "muros" da Universidade para, assim, possibilitar a socialização de conceitos, concepções e conhecimentos acadêmicos. Ao mesmo tempo, os dados dessa intervenção se tornaram *corpus* de análise, materializando uma pesquisa sobre leitura e o processo de formação de leitores, tão caro para a nossa história leitora. Como afirma Zilberman (1991), no Brasil, ocorreu uma obstrução cultural presentificada na restrição de importação de livros, na ausência de livrarias e na proibição, até o século XIX, de qualquer tipo de imprensa.

Diante disso, acreditamos que se tornou relevante a execução do "Projeto Estação da Leitura: Pesquisa Experimental", pois ofereceu uma contribuição para os debates no campo didático e pedagógico da leitura. Ademais, os dados coletados em campo auxiliarão na reflexão do papel do docente e a sua prática pedagógica no processo de formação de leitores/alunos. Acreditamos ainda que há muito o que dizer e o que fazer e, nesse contexto, concordamos com Bakhtin quando nos diz

> *[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo [...] todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros [...] o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva (BAKHTIN, 2003, p. 274-275).*

Referências bibliográficas

Amarilha, Marly (1997). Estão mortas as fadas/ Literatura infantil e prática pedagógica. Rio de Janeiro: Vozes.

Bakhtin, Mikhail (2003). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes.

Barthes, Roland (1978). Aula. São Paulo: Cultrix.

Barthes, Roland (1973). O prazer do texto. São Paulo: Perspectiva.

Eco, Umberto (1994). Seis passeis pelo bosque da ficção. São Paulo: Cia das Letras.

Freire, Ana Maria Araújo (1989). Alfabetismo no Brasil. São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo (1997). Pedagógica da autonomia: saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Hassan, Ihab (1988). Fazer sentido: as atribuições do discurso pós-moderno. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 24.

Lajolo, Marisa (2000). Monteiro Lobato: Um brasileiro sobre medida.São Paulo: Moderna.

Orlandi, Eni Pulcinelli (2000). Discurso & leitura. São Paulo: Cortez.

Platão (1949). A República. Trad. Maria Helena Rocha. Lisboa: Fundação Clouste Gulbenkian.

Peirano, Mariza (1990). Os antropólogos e suas linhagens. XIV ANPOCS: Caxambu - MG.

Silva, Ezequiel Theodoro da (2002). O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez.

Yunes, Eliana (1984). Literatura e educação: a formação do sujeito. In: Os contra pontos da Literatura. São Paulo: Vozes.

Zaluar, Alba (1991). Relativismo Cultural na cidade? Campinas: IFCH/UNICAMP.

Zilberman, Regina (1991). A leitura e o ensino da literatura. São Paulo: Contexto.

8.17.

Título:

La innovación en los programas de educación superior nace desde el diseño de un plan de estudios

Autor/a (es/as):

Callejas, María Mercedes [Universidad Externado de Colombia]

Guarín, Carlos Augusto Vizcaya [Universidad Externado de Colombia]

Olaya, Cristina Viatela [Universidad Externado de Colombia]

Resumo:

El presente trabajo de investigación – acción da a conocer los conceptos, modelos, fases, etapas y herramientas a través de la cuales se desarrolla un proceso innovador y creativo para construir un nuevo proyecto curricular para la formación de Administradores de Empresas Turísticas y Hoteleras en el Programa más antiguo y acreditado de Colombia y América Latina, con miras a formar un profesional que asuma de manera proactiva los retos del desarrollo acelerado del sector del turismo en el siglo XXI a nível mundial, regional y local. Parte de identificar la situación general del Programa en la primera década del siglo XXI y las nuevas condiciones creadas para su implantación a partir de la segunda década.

Palavras-chave:

Administrador de destino, espacio académico, competencias, innovación, integración

Introducción

Las tendencias educativas actuales, los procesos de democratización, globalización y regionalización y los cambios en el desarrollo social, económico y tecnológico que enfrentan los países, plantean a la Universidad como formadora de profesionales, el reto de poner en marcha los procesos necesarios para enfrentar esos desafíos a través de la renovación de sus currículos y de las funciones misionales: formación, investigación y relación con el medio externo.

En esta perspectiva, la Facultad de Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras de la Universidad Externado de Colombia, consciente de los retos que la administración turística plantea a las Instituciones de Educación Superior, ha realizado en sus 38 años de existencia, permanentes revisiones del plan de estudios del Programa, con el propósito de responder a los nuevos desarrollos y exigencias del turismo, actualizarse en las nuevas teorías administrativas e incrementar su calidad.

En el año 2009 se emprende un proyecto de investigación e innovación con el propósito de construir una propuesta curricular que diera respuesta a los retos que en ese entonces enfrentaba el Programa de cara al desarrollo del turismo a nivel mundial y nacional.

El problema

Procesos de autoevaluación y reflexión realizados con la comunidad académica permitieron identificar los siguientes retos: la urgente necesidad de construir una visión compleja, investigativa e integral de su currículo, que superara la visión fragmentada, asignaturista y funcional que presentaba el antiguo Plan de Estudios; la falta de integración entre la teoría y la práctica desde el primer semestre; el fortalecimiento de la investigación y la interdisciplinariedad; la garantía de la pertinencia del programa mediante la generación de respuestas a las necesidades del entorno; el incremento de la flexibilidad del Plan de Estudios; la eficacia de las estrategias pedagógicas y didácticas que garantizaran el desarrollo de competencias investigativas y habilidades para el trabajo autónomo; y el desarrollo de procesos de pensamiento crítico y liderazgo.

De otra parte, los procesos de gestión académica encontraban dificultades para integrar verticalmente los espacios académicos que se ofrecen en cada uno de los semestres y el trabajo interdisciplinar, y horizontalmente los espacios académicos que integran cada una de las áreas de formación del programa.

En resumen y haciendo una analogía con el juego de ajedrez, era un programa en donde cada asignatura enseñaba de manera especializada la naturaleza, función y operación de cada ficha de ajedrez sin que existiera la posibilidad de que el jugador tuviera la oportunidad de jugar una partida de ajedrez.

Lo anterior implicó trabajar en un diseño curricular complejo, que convocara a toda la comunidade educativa y académico administrativa a un proceso permanente de construcción social de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, buscando dar respuesta al interrogante:

> *"¿Cómo construir colectivamente con la comunidad académica del programa, un currículo que integre los princípios administrativos con la fenomenología del turismo, superando los retos anteriormente planteados, donde los procesos investigativos constituyan el eje del quehacer docente y de los procesos de enseñanza aprendizaje?".*

A partir del reconocimiento del currículo como una construcción social, la Facultad convoca la participación decidida de directivos, profesores, personal académico administrativo, egresados, monitores y estudiantes, en los espacios del Comité Curricular y las reuniones de profesores por áreas del conocimiento e interdisciplinares. El propósito es consolidar una comunidad académica, actuante y

comprometida con el diseño e implementación de un proyecto curricular innovador, fundamentado en procesos investigativos que responda a la formación integral de profesionales en los campos de la Administración y del Turismo.

Los referentes

A continuación se muestran algunos de los referentes teóricos y conceptuales que fundamentan el proyecto.

Construcción de la propuesta curricular

El profesional del futuro estará enfrentado a retos cada vez más complejos, deberá adaptarse a demandas cambiantes, entender cómo actúan y piensan personas con formación disciplinar y profesional diversa, y ser capaz de aprender en el contexto de su desempeño. Lo anterior requiere, además de bases conceptuales sólidas, el desarrollo de unas competencias que le permitan actuar con base en sus conocimientos, las habilidades y las actitudes y los valores.

Para lograrlo, en este proyecto se parte de considerar el currículo como una construcción social permanente de reflexión, negociación, reelaboración y transformación que requiere comprender el proceso, la práctica, el discurso y asumir la responsabilidad de su desarrollo, favoreciendo la integración entre la teoría y la práctica en el proceso de formación profesional.

Al respecto plantea Barnett: *"Un currículo es la presentación de lo que se considera importante como conocimiento en varios sentidos. Representa una identificación previa del conocimiento válido, aunque sea en campos epistémicos particulares. El ordenamiento y la presentación de estos elementos de conocimiento en un currículo reflejan una sensación por parte del educador de lo que es importante como acto de conocimiento genuino. Más aún, la relación pedagógica que el educador determina para su currículo constituye en sí misma un marco epistemológico. El medio es el mensaje." (2001)*

El proceso es orientado por una visión compleja, investigativa e integral del currículo que articula la teoria y la práctica y parte de reconocer la construcción de los saberes a partir de sus objetos de conocimiento o problemas, reconoce un campo conceptual que integra conceptos estructurantes y específicos, teorías y principios que responden a los problemas planteados; explicita los espacios de práctica articulados a los problemas y la estructura conceptual en los cuales se construyen además habilidades, actitudes y valores, y plantea las formas a través de las cuales se construye el conocimiento, los procesos de investigación que articulan problemas, conceptos y prácticas. (Gallego Badillo, 1990). El objeto de conocimiento, como problemática del saber, es una objetivación que se

realiza desde una construcción teórica preliminar la cual es preciso consolidar. “Lo constituye el conjunto de fenómenos o acontecimientos implicados en la realidad de la cual se trate, así como las estructuras conceptuales y metodológicas, lo cual lo convierte en una organización problemática de conocimiento”. En este sentido "el objeto de conocimiento debe ser delimitado precisando su naturaleza y sus contornos problemáticos, por lo que es ya un proyecto de investigación, un conjunto de preguntas surgidas del examen crítico de ese saber que posibilitó la constitución de dicho objeto".(Gallego Badillo, 1993:129). Esta perspectiva orientó el proceso que se inicia con la formulación de estos objetos de conocimiento para cada una de las áreas que se integran en el currículo delimitados con la formulación de *preguntas generadoras,* propuestas desde los fundamentos teóricos de la administración, el turismo y lo científico humanístico las cuales orientarán la construcción del conocimiento sobre la administración de empresas turísticas y hoteleras en cada uno de los semestres y de los espacios académicos.

¿Qué es lo esencial en el currículo de Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras?

En una mirada integral se contemplan los *conocimientos* fundamentales que los estudiantes deben construir, las *habilidades* que desarrollarán en los espacios de la *práctica* y las *actitudes y valores* que fortalecerán en su proceso de formación en la Universidad.

Para saber un tema, no basta con estar informado en el sentido de conocer una serie de datos. Es preciso además comprenderlos, es decir, establecer relaciones significativas entre ellos, para lo cual se requiere disponer de *conceptos* que den significado a esos datos. Los conceptos científicos que son objeto de aprendizaje en la formación profesional, pertenecen a sistemas conceptuales organizados, es decir, forman parte de una *jerarquía o red de conceptos.* Para aprender un concepto es necesario, por tanto, estabelecer *relaciones significativas con otros conceptos,* pues cuanto más amplia y profunda esté la red de conceptos que posee una persona en un área determinada, mayor será su capacidad para establecer relaciones significativas y por tanto para comprender los hechos propios de esa área.

Cada disciplina científica se caracteriza por tener sistemas conceptuales y bases de datos propios y dentro de los conceptos científicos que deben aprender los estudiantes puede establecerse una distinción entre los *conceptos estructurantes que* serían conceptos muy generales, de un gran nivel de abstracción que subyacen a la organización conceptual de un área y estarían en la parte superior de la jerarquía curricular *y los conceptos específicos que* constituyen el listado habitual de contenidos conceptuales y estarían subordinados a los anteriores.

Las habilidades evidencian la destreza para ejecutar algo o la capacidad y disposición para realizar com solvencia las actividades propias de su campo profesional.

Las actitudes que están relacionadas con el saber disciplinar y profesional, tienen como componente principal la valoración afectiva de los objetos o hechos, pero contienen a su vez elementos cognitivos y de conducta. El componente *cognitivo,* es el conjunto de datos e información que el sujeto sabe acerca del objeto o hecho del cual toma su actitud. El componente *afectivo* se relaciona con las sensaciones y que dicho objeto o hecho produce en el sujeto, quien puede tener distintas experiencias con él y pueden ser positivas o negativas. El componente *conductual* hace referencia a las intenciones,

disposiciones o tendencias hacia un objeto o hecho.

En términos de Barnett, (2001) serían las disposiciones, el cimiento que necesitan las personas para seguir adelante en un mundo de incertidumbres y responderían a: aprender; involucrarse en nuevos temas y experiencias; escuchar; involucrarse con el mundo y seguir adelante.

Los valores constituyen cualidades que tienen las acciones y los comportamientos humanos que las hacen estimables y deseables por sí mismas y no por relación a alguna otra cosa; es la cualidad por la que un ser, una cosa o un hecho despierta mayor menor aprecio, admiración o estima. Los valores influyen en nuestra forma de pensar, en nuestros sentimientos y formas de comportarnos; se proyectan a través de actitudes y acciones ante personas y situaciones concretas y suponen un compromiso real y profundo de la persona ante sí misma y ante la sociedad en que vive. Para Barnett (2001) las cualidades que deben construir los estudiantes para enfrentar un mundo de incertidumbre son: Coraje, resiliencia, integralidad, autenticidad, auto-disciplina, control, cuidado de sí mismo, respeto, apertura a otras voces y experiencias y generosidad.

La construcción de valores debe contemplar los tres niveles en los cuales se desenvuelve la vida de todo ser humano: cívica o pública, privada o familiar y de trabajo o ejercicio de una profesión.

La interdisciplinariedad en el programa

> *"Podríamos imaginarnos la universidad con áreas de conocimiento con su propia función, ritmo y forma, esto es, con una lógica propia para el espacio que ocupa y define. Sin embargo estas áreas de conocimiento no pueden ni deben estar herméticamente selladas, dado que el acceso a través de los límites del conocimiento es imprescindible, tanto para permitir la generación de nuevos conocimientos como para mantener canales de comunicación abiertos que ayuden a comprender mejor las dinâmicas de un mundo incierto" (Roberston y Bond, 2008)*

La universidad está integrada por comunidades de conocimiento heterogéneas que manejan espácios interiores, donde la comunicación es esencial, y en su amplia diversidad, muestran diferentes formas de transitar, de comunicarse, diferentes espacios que debe recorrer el estudiante a través de metodologías y estrategias que desarrollan los docentes, y que parte de la integralidad de los procesos y las prácticas.

En la práctica académica el profesor muestra su capacidad para utilizar el saber, tanto disciplinar y profesional como pedagógico y didáctico, en contextos específicos, para interactuar con los estudiantes, acompañar sus aprendizajes y crear los ambientes que les permitan construir los conocimientos, habilidades, actitudes y valores fundamentales para su campo de formación.

Las prácticas de enseñanza procuran formar a los estudiantes en criterios y metodologías que integren los saberes de la administración y el turismo con los fundamentos científicos y humanísticos. De hecho la organización curricular desde las áreas y sus preguntas generadoras integran disciplinas y saberes diversos, tanto por semestres como en los módulos propuestos en la formación turística y administrativa gerencial.

Lineamientos pedagógicos y didácticos del programa

Es esencial que los profesores reconozcan que la docencia en la Universidad se ejerce desde una compleja red, con múltiples relaciones y entrecruzamientos en el centro de un campo de tensiones que aplican a campos diversos del conocimiento, la educación, la ciencia, el arte, la política, la ética, la cultura, y que conforman el contexto donde se realiza la práctica académica y el escenario en el cual el professor construye su identidad profesional y desarrolla su proyecto de vida académica, su proyecto docente.

En este sentido, la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008) invita a las instituciones para que avancen en la configuración de una *relación más activa con sus contextos y vean la calidad vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad, para lo cual deben impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población.***"** (18)

En el actual contexto sociocultural, la universidad es un óptimo espacio de aprendizaje, no sólo de carácter profesional y cultural en su sentido más amplio, sino también de carácter humano, y por ende, ético y moral. Es un espacio de aprendizaje ético que procura que sus egresados ejerzan las futuras profesiones con la voluntad de contribuir a la formación de una sociedad inclusiva, digna y democrática.

Por ello, es fundamental para un proyecto curricular innovador desarrollar la creatividad, reconocer la pluralidad, ejercer la autonomía, generar convivencia en el proceso educativo, respeto y solidaridad con el otro aunque piense diferente y desarrollar hábitos reflexivos, críticos e investigativos, lo cual

implica que se debe preparar a los estudiantes para que se integren a una comunidad disciplinar e interdisciplinar y puedan participar de manera activa al interior de la misma.

Enmarcado en lo anterior, el Modelo Pedagógico que orienta las acciones formativas en este programa de Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras, es el Modelo de **Construcción Social del Conocimiento**, apoyado por los trabajos de Rafael Porlán y sus colaboradores (1998) y sustentado en las teorías epistemológicas de construcción del conocimiento.

Las dimensiones alrededor de las cuales se articula el modelo son*: la epistemológica en relación com los procesos de construcción del conocimiento; la psicológica referida a los procesos de aprendizaje en la universidad; la pedagógica que plantea los procesos de formación; la comunicativa expresada en los procesos de enseñanza en el aula y la sociológica que muestra los roles de profesores y estudiantes.*

Metodología

Este trabajo de innovación curricular se desarrolla con el enfoque cualitativo de la Investigación-Acción en una perspectiva crítica (McKernan, 1999; Grundy, 1998) con el fin de apoyar procesos de reflexión para mejorar la calidad de la docencia universitaria en la universidad. La Investigación Acción es una indagación introspectiva colectiva relevante para el desarrollo profesional, personal y social de los profesores universitarios porque permite la comprensión y reflexión sobre las propias prácticas, fomenta la colaboración y el trabajo en equipo y permite generar otras alternativas frente a las didácticas de los saberes y profesiones. Desde el paradigma crítico y emancipatorio, se propone un modelo de la Investigación - Acción, que articula la teoría y la práctica, dando un carácter educativo a la investigación al integrar el conocimiento y la acción.

La ruta para la realización del proyecto contempla tres Fases:

Fase 1: Construcción de la Propuesta, la cual se ejecuta en 5 etapas:

> Etapa 1: Diagnóstico Curricular que involucra el análisis del Microcontexto y el Macrocontexto a nivel legislativo, educativo y sectorial actual y prospectivo
>
> Etapa 2: Fundamentación teórica y metodológica de la nueva Propuesta Curricular
>
> Etapa 3: Definición de Perfiles y competencias a nivel profesional, ocupacional como ser humano y como ciudadano
>
> Etapa 4: Estructuración del Modelo Pedagógico, definición de áreas, preguntas orientadoras, espacios académicos y concreción del Plan de Estudios.
>
> Etapa 5: Evaluación permanente del currículo

Fase 2: Implementación de la Propuesta, que contempla los cuatro ciclos de la espiral de la Investigación- Acción: planeación, acción, observación y reflexión.

Fase 3: Control del desarrollo de la Propuesta, que contempla los ciclos de observación y reflexión.

Técnicas e instrumentos

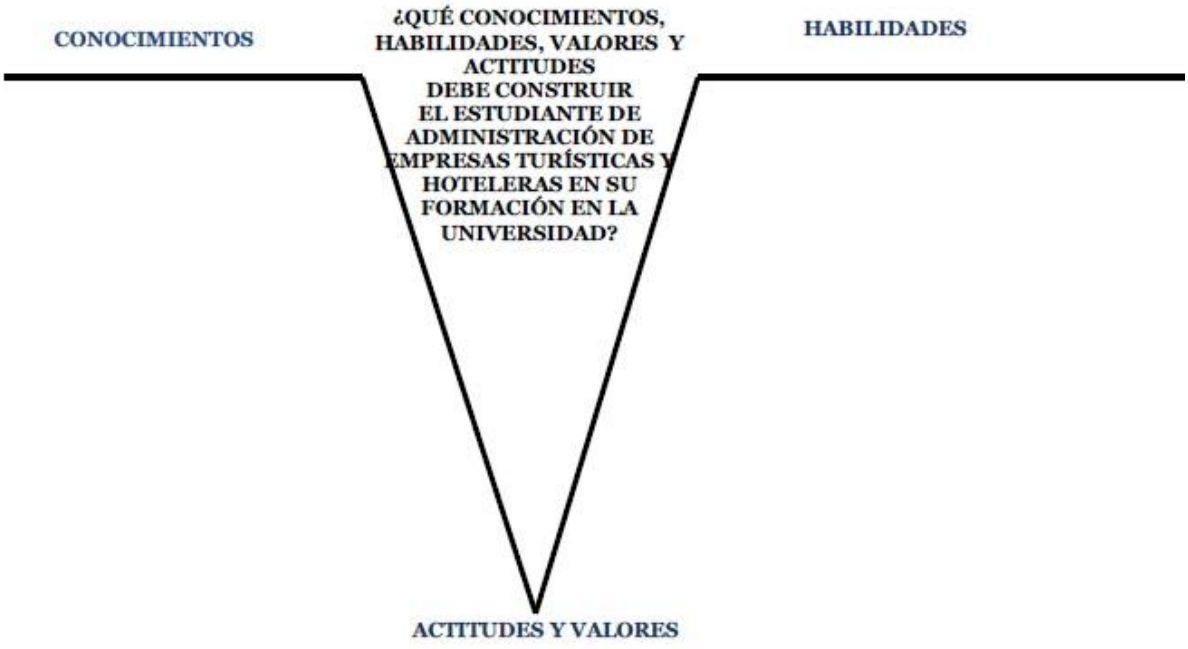
Para la Fase 1 se diseñaron y desarrollaron las siguientes técnicas:

- Talleres en los cuales participaron todos los miembros de la comunidad académica de la Facultad, sobre contexto institucional: educativo, político y social, nacional y mundial; la formación profesional en el marco del proyecto curricular; las prácticas académicas (docencia, aprendizaje y evaluación); el Modelo Pedagógico y el Proyecto Docente; relación teoría-práctica en el currículo; la formación integral; las competencias genéricas y específicas; reflexión del quehacer docente frente al nuevo proyecto curricular; la construcción de las preguntas generadoras y los proyectos para cada uno de los nueve semestres académicos del programa.
- Entrevistas a expertos en prospectiva social, económica, administrativa y turística. Se entrevistaron de una parte tres Decanos y Directores de investigación de otras facultades de la Universidad y de otra, a diez directores de organizaciones de turismo públicas y privadas.
- Grupos Focales. Se realizaron tres: uno con egresados del programa, otro con empresarios del sector turístico y un tercero con representantes del sector oficial del turismo.
- *Lectura y análisis de documentos.* Revisión y análisis de los estudios de caracterización de la profesión, oferta de empleo, organización del sector, diferencias con otras profesiones similares y áreas ocupacionales, normas sectoriales, perfiles de programas de turismo, tendencias actuales y futuras del sector y de la administración, proyectos Tuning Europa, América Latina y Colombia, estudios de egresados, entre otros.

Como estrategia de gestión se constituyó un Comité Curricular con la participación de los diferentes actores del proceso académico, directivos, profesores, egresados y estudiantes con el propósito de estudiar, validar y decidir sobre los resultados que se obtenían en cada una de las etapas de esta fase.

Como instrumentos para los Talleres se utilizaron: la Uve Heurística propuesta por B. Gowin (1988), mapas conceptuales (Novak, 1988), guías y cuestionarios.

La Uve Heurística fue adaptada para apoyar la reflexión de los profesores, ya que su estrutura propicia el análisis de un proceso de producción de conocimiento, en este caso, el que orienta la práctica docente desde el pensar, el sentir y el actuar. En la UVE, la parte izquierda representa los elementos conceptuales en los cuales se apoya la producción de nuevos conocimientos y la parte de la derecha los elementos metodológicos, es decir, el conjunto de acciones a realizar para producir dichos conocimientos. Ambas partes interactúan entre sí e inician la actividad a partir de una pregunta o problema central. El vértice de la UVE es el punto de partida del proceso de construcción de conocimiento, pues señala los objetos y/o acontecimientos sobre los cuales se trabajará con base en la pregunta formulada. En la gráfica siguiente se muestra un ejemplo de la utilización de la Uve en el taller sobre formación integral de los estudiantes del programa.



Para la *Fase 2*, se utiliza en el ciclo de *planificación* la Uve Heurística para el diseño de los microcurrículos de los diferentes espacios académicos, cada uno identifica su propia pregunta orientadora la cual debe enmarcarse en los propósitos de formación, en las competencias tanto genéricas como específicas (definidas previamente cumpliendo la misma metodología de construcción social), además contribuir a dar respuesta a la pregunta de cada semestre y al desarrollo del proyecto integrador.

Para la construcción y el seguimiento del proyecto semestral se elabora una *"Guía del Proyecto Integrador"*, la cual proporciona los lineamientos fundamentales que orientan la formulación, construcción y sustentación del proyecto final de los estudiantes de cada uno de los semestres, caracterizando los siguientes aspectos:

Semestre:

Pregunta generadora del semestre respectivo:

Proyecto integrador del semestre respectivo:

Objetivo de la guía:

Temas que contiene la guía: objetivos del proyecto; componentes del proyecto; criterios de evaluación; roles y funciones de los distintos tutores; conformación de los equipos de trabajo de estudiantes; tempos de elaboración del proyecto y alcances del trabajo para cada entrega; estructura básica de la documentación del proyecto; otras observaciones.

En el ciclo de *acción,* al iniciar el semestre se realiza un encuentro de directivos, profesores y estudantes de cada semestre con el propósito de presentar el proyecto para sensibilizar y promover la participación y el compromiso colectivo.

Para los ciclos de *observación* y *reflexión* durante el período académico se realizan talleres y entrevistas grupales con los estudiantes de cada semestre (a la fecha la implementación va en el segundo período académico) y reuniones de seguimiento y coordinación con los profesores de cada semestre.

Para la *Fase 3*, además de reuniones periódicas de trabajo de análisis de los logros alcanzados y las dificultades observadas se diseñó, para cada semestre, una actividad académica denominada *proyecto Integrador* en el cual participan todos los estudiantes y docentes del semestre realizando un estudio que involucre la aplicación de los conceptos impartidos desde los espacios académicos y para ello se elabora el Proyecto Integrador en los términos descritos en la hoja anterior.

En el ciclo de *acción,* al iniciar el semestre se realiza un encuentro de directivos, profesores y estudantes de cada semestre con el propósito de presentar el proyecto para sensibilizar y promover la participación y el compromiso colectivo.

Para los ciclos de la Fase 3 de *observación* y *reflexión* durante el período académico, se realizan talleres y entrevistas grupales con los estudiantes de cada semestre (a la fecha la implementación va en el segundo período académico) y reuniones de seguimiento y coordinación con los profesores de cada semestre.

Resultados

Fase 1. *Construcción de la Propuesta*

En concordancia con el título del programa: Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras, los contenidos curriculares se organizan en tres Áreas: Formación Administrativa Gerencial, Formación Turística y Formación Científico Humanística cuyos espacios académicos son ofrecidos desde el I hasta el IX semestre (el décimo se dedica al desarrollo de un ejercicio práctico profesional), dando al estudiante la posibilidad de realizar una integración permanente a partir de la búsqueda de respuestas a *preguntas generadoras* planteadas por Área, semestre, Módulo y Espacio Académico.

Para el *Área de formación Administrativa Gerencial* la pregunta es: *¿Qué conocimientos, habilidades, actitudes y valores debe desarrollar un estudiante para generar escenarios personales y organizaciones competitivas, públicas y privadas?*

El *Área de formación Turística* se orienta por la pregunta: *¿Cómo generar capacidades críticas, analíticas, interpretativas y propositivas sobre la estructura básica del fenómeno turístico, la empresa*

turística y las organizaciones que la componen y desarrollar habilidades y destrezas para su adecuada y dinámica gestión?

Para el *Área de formación Científico Humanística* la pregunta es: *¿Cómo desarrollar un pensamento lógico, investigativo, científico y creativo para comprender e interpretar el mundo y actuar com responsabilidad social?* Está área se subdivide en las siguientes cuatro subáreas: jurídica, investigación formativa, matemáticas y estadística e idiomas.

Además de las preguntas generadoras por área de formación, en sesiones interdisciplinarias en las que también participaron estudiantes, monitores, docentes, egresados, y expertos, se formularon preguntas para cada uno de los semestres académicos que conforman el Plan de Estudios, las cuales constituyen un ejercicio integrador, de trabajo en equipo tanto de docentes como de estudiantes y articulador entre los conceptos estructurantes y saberes de cada una de las áreas.

Las preguntas permiten incentivar diálogos y debates en los distintos espacios académicos, así como ejercicios comunicativos e investigativos que integren conocimiento interdisciplinario. Así mismo, la articulación entre las tres áreas en cada uno de los semestres es favorecida por la formulación y ejecución de un proyecto integrador por semestre, cada uno de los cuales apoyan la formación investigativa de los estudiantes y hacen posible la integración de teorías y prácticas que problematizan a los estudantes estimulándolos a establecer relaciones entre los conceptos estructurantes definidos en cada una de las áreas. A continuación se presenta una tabla que establece la pregunta orientadora y el proyecto integrador para cada semestre:

PREGUNTA GENERADORA Y PROYECTO POR SEMESTRE		
SEMESTRE	PREGUNTA GENERADORA	PROYECTO INTEGRADOR POR SEMESTRE
I	¿Qué implica comprender una organización como un sistema?	Analizar una empresa del sector turístico desde su organización y funcionamiento.
II	¿Cuáles son los procesos, el marco Institucional y los marcos teóricos conceptuales, organizacional y de mercado, a través de los cuales podemos integrar una propuesta de organización del turismo en un contexto ?	Lectura de un territorio, entendida como el análisis de un entorno tomando como base conocimientos de mercado, el marco teórico y conceptual del turismo, la legislación, habilidades sociales y macroprocesos organizacionales.
III	A partir de la comprensión del contexto nacional, en términos históricos, jurídicos y económicos, desde una perspectiva de sostenibilidad del sector turístico, ¿Cómo caracterizar un destino turístico y hacer propuestas para su mejoramiento?	Elaboración del diagnóstico de un destino turístico y hacer propuestas para su mejoramiento.
IV	¿Cómo las organizaciones turísticas pueden construir y mantener una propuesta de gestión empresarial/destino, competitiva y sostenible a través del tiempo?	Diseño de una propuesta de gestión para una organización o un destino.
V	¿Cómo analizar y comprender al destino como una unidad territorial con valores sociales, culturales y naturales y a partir de esta aproximación proponer ideas de negocio competitivas y sostenibles para el sector?	Elaborar una propuesta de valoración territorial del destino y proponer ideas de negocio que fortalezcan el desarrollo del mismo..
VI	¿Cómo gestionar de manera competitiva organizaciones turísticas que contribuyan a la valoración y fortalecimiento de la cultura gastronómica, fundamentadas en procesos investigativos?.	Montaje y gestión de un establecimiento de Alimentos y Bebidas que esté enfocado al turismo gastronómico y la identificación y valoración de una ruta gastronómica.
VII	¿Cómo desarrollar procesos de gestión efectivos en organizaciones en general y en empresas de alojamiento en particular?	Propuesta para el diseño y montaje de establecimientos de alojamiento, poner ideas de negocio que fortalezcan el desarrollo del mismo.
VIII	¿Cómo comprender e interpretar de manera crítica los procesos que se dan en un territorio para su valoración turística, con el fin de dar respuesta integral a las tendencias y condiciones del entorno?	Aplicar un modelo metodológico de evaluación, planificación y gestión de un destino turístico.
IX	¿Cómo concebir estratégicamente una organización competitiva y sostenible para posicionarla nacional e internacionalmente?	Formular un plan de negocio.

En los Talleres realizados se definen los propósitos de formación, los conceptos estructurantes por áreas y espacios académicos y los perfiles de egreso por competencias fundamentados en la concepción de "formación para el mundo de la vida" con el fin de aprender a pensar y actuar de manera integrada (Barnett, 2001). Las competencias específicas integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Se espera que los aprendizajes realizados por los estudiantes, les permitan construir los conocimientos especializados y aplicarlos para responder a problemas y situaciones profesionales del entorno, personales y sociales de forma autónoma y novedosa, con una actitud de interés y compromiso por la comunicación con los otros y la reflexión permanente sobre sus acciones y decisiones.

En síntesis, se concreta un plan de estudios innovador que:

- Articula las tres áreas de formación en cada semestre buscando la formación de un profesional integral. Al hacer un recorrido simultáneo y relacional por las tres áreas, el estudiante logrará adquirir no sólo conocimientos teóricos, sino habilidades, destrezas, actitudes y valores que le permitirán ser líder, ético, proactivo y ante todo capaz de responder a las necesidades a nivel local, regional y nacional y desenvolverse en contextos internacionales.

- Desarrolla de competencias comunicativas en dos idiomas extranjeros

- Integra teoría y práctica a través de las salidas de campo, las visitas empresariales, la práctica intersemestral, el uso de simuladores, los proyectos integradores de semestre y la práctican profesional de X semestre

- Consolida la subárea de investigación formativa al darle a los estudiantes contexto y herramientas comunicativas orales y escritas para fortalecer las competencias investigativas y apoyan el desarrollo del proyecto de grado antes de culminar el plan de estudios.

- Simula operaciones reales como estrategia pedagógica, a partir del desarrollo de los Módulos de Gestión y Cultura Gastronómica, Gestión de Alojamiento, Planificación y Gestión de Destinos y el de Gestión Estratégica y Táctica de Negocios.

-Def ine los *componentes transversales* del currículo, para ser trabajados de manera conjunta en los diferentes espacios académicos, clasificados como *habilidades* (manejo de tecnologías de información y comunicación, investigativas, emprendimiento, producción intelectual escrita); y *actitudes y valores* (ética, responsabilidad social, servicio).

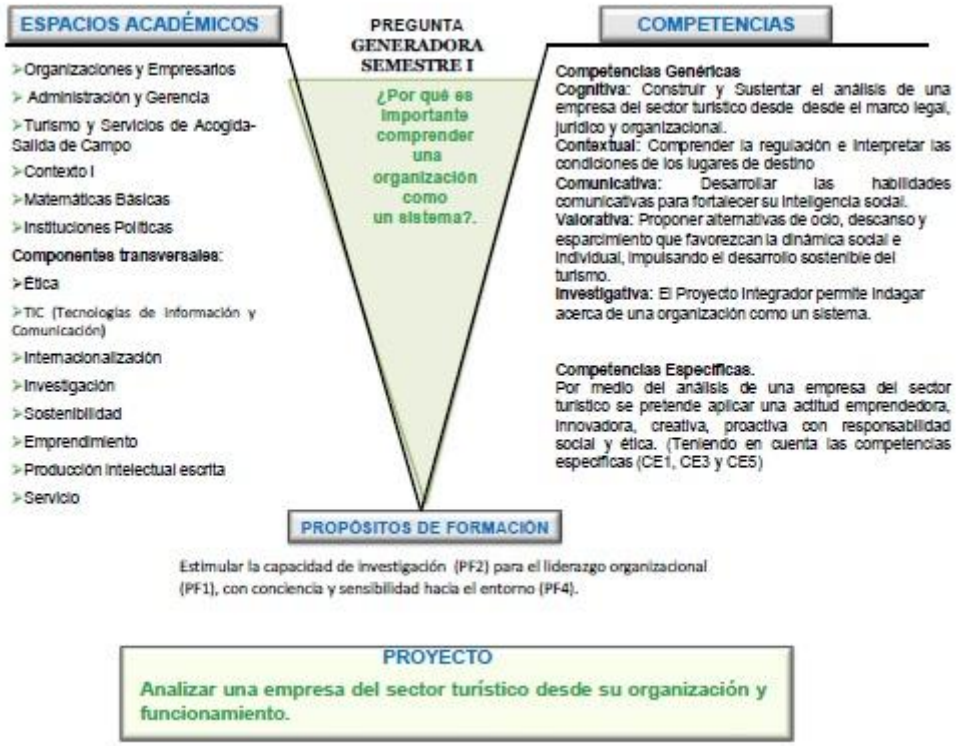
Fase 2. Implementación de la propuesta innovadora

Tal como estaba previsto para la implementación de ésta propuesta curricular los docentes han debido modificar sus roles e incluso ha sido necesario generar una nueva estructura de soporte que garantice la articulación de estudiantes y docentes con la organización y orientación de contenidos y desarrollo armónico del proyecto integrador. En éste orden de ideas, el equipo de trabajo de docentes por semestre está compuesto por: *un tutor líder de los proyectos,* cuya misión es la facilitar, orientar y controlar la elaboración conceptual de los proyectos a cargo de los estudiantes, a través de la programación de sesiones presenciales y no presenciales a lo largo del semestre, en un calendario previamente dispuesto para ello, así mismo, hace seguimiento y coordina con los profesores de cada espacio académico, el alcance, el plan de trabajo y de apoyo al proceso; un *tutor metodológico**,*** que forma parte del grupo de profesores pertenecientes a la subárea de investigación formativa, cuya misión es la de guiar y retroalimentar la forma como los estudiantes elaboran sus proyectos en lo que respecta a su estructura, manejo de fuentes, redacción, presentación (escrita y sustentación oral) y los *tutores de apoyo**,*** representados por los profesores a cargo de cada uno de los espacios académicos del semestre.

El *proyecto integrador* debe ser realizado por los estudiantes de manera progresiva a lo largo del semestre (tres entregas) con el aporte, supervisión y evaluación del conjunto de profesores y bajo el liderazgo tanto del tutor líder como del tutor metodológico, con el propósito de llevar a los estudiantes a aplicar la teoría y bases conceptuales adquiridas paulatinamente en cada espacio académico, a un ejercicio práctico que dé respuesta a una necesidad real del entorno. Al finalizar el semestre, los

resultados obtenidos en el desarrollo y ejecución del proyecto integrador, deben ser presentados y sustentados públicamente frente al grupo de estudiantes, docentes y directivas académico administrativas del programa.

En el programa se combinan varias estrategias didácticas que muestran la flexibilidad que exige el currículo: cátedra, taller, seminario, solución de problemas, estudio de casos, uso de herramientas como el mapa conceptual, ensayos, discusiones, diálogo de saberes, trabajos grupales, salidas de campo, visitas empresariales entre otras. Las estrategias pedagógicas favorecen la formación integral, compleja e investigativa de los estudiantes con criterios y metodologías que articulan los saberes de la administración y el turismo con los fundamentos científicos y humanísticos.



Conclusiones

El ejercicio de investigación – acción ha dado como resultado la construcción e implantación de una propuesta integral innovadora de un proyecto académico con el cual se busca dar respuesta a los desafios que se proyectan a los profesionales de la administración de empresas del turismo, a partir de la segunda década del siglo XXI:

GRANDES CAMBIOS:

	PASAR DE:	LLEGAR A:
1	Un plan de estudios asignaturista	Un plan de estudios integrado
2	Objetivos de formación dispersos a través del tiempo	Objetivos de formación alineados horizontal y verticalmente a través del plan de estudios
3	Cúmulos de conceptos teóricos y prácticos sin integración	Integración Teórico - Práctica semestral
4	Docentes realizando sus esfuerzos de manera independiente	Equipos de trabajo semestral alineados con propósitos comunes desde su especialidad
5	Evaluación y retroalimentación individual	Evaluación y retroalimentación a resultados colectivos
6	Un administrador de empresas y un profesional en tutismo	Un administrador de destinos turísticos con capacidad de gestionar con solvencia cualquier tipo de empresa
7	Desarrollo de competencias específicas en cada asignatura	Desarrollo integral de competencias en todos los espacios académicos

¿Cómo se logra el cambio?

Realizando un proceso de gestión de conocimiento con el concurso del equipo de docentes e investigadores de la Facultad en donde se realizó una construcción colectiva innovadora, insertando parámetros diferentes a la gestión docente de todos sus integrantes, rompiendo paradigmas y afectando el status quo vigente a la vez de incorporar un mayor compromiso para su ejecución efectiva, lo denominaremos gestión social del conocimiento**.** Con ésta propuesta se cambia el rol de los docentes, se incorporan nuevas reglas al rol de los estudiantes, se modifica el plan de estudios y las metodologías para su ejecución.

Llevar a la práctica la propuesta presentada no ha sido una tarea fácil la cual ha exigido de mucha planificación y coordinación entre los diferentes actores en los que se identifican diversos niveles de apropiación y compromiso con la propuesta, pues sin lugar a dudas, se han incrementado las horas de trabajo representadas en reuniones tanto para llegar acuerdos como para realizar seguimientos y para el cumplimiento de compromisos pactados a partir de las mismas.

Otro obstáculo ha sido la resistencia de un sector tanto de estudiantes como de docentes, a abrir sus mentes a estos nuevos escenarios y formas de trabajo en las que se rompe con un trabajo lineal, individual y sin incertidumbres, contrario a los permanentes desafíos que generan los processos investigativos para tener acceso a la información, con las características y calidades necesitadas, en los tiempos requeridos,

máxime que se trata de empresas, sector oficial, ciudadanía en general, pues se trata de problemas reales del entorno. De otra parte, también es difícil acompasar y armonizar el trabajo de los diferentes docentes para que trabajen los contenidos de acuerdo con las necesidades del proyecto (máxime si por el número de estudiantes un mismo espacio académico es orientado por diferentes docentes) y para que la información entre los diferentes actores sea consistente y se mantenga coherencia con las metas proyectadas y definidas previamente en la Guía del Proyecto Integrador pues siempre se presentan propuestas para cambiar las fechas o alcances ya establecidos.

Con los resultados que se obtienen al final del semestre, bien valen la pena los esfuerzos invertidos para superar los anteriores obstáculos:

- Con lógicas excepciones la mayoría de los trabajos cumplen las metas propuestas y los niveles de calidad exigida.

- Durante el desarrollo del trabajo, los estudiantes se enfrentan a circunstancias que ponen a prueba sus capacidades de liderazgo, trabajo en equipo, iniciativa, creatividad, producción intelectual, procesos de pensamiento y por lo tanto, el proyecto contribuye a desarrollar o fortalecer dichas capacidades, habilidades y competencias.

- El aterrizar la teoría en un ejercicio práctico se logra un aumento de la capacidad de relación de los contenidos al interior de cada espacio académico y de los distintos espacios académicos entre sí. Aunque aún no son la mayoría y se espera que con el paso del tiempo el número aumente, algunos grupos alcanzan en los análisis que realizan en los documentos que concretan de sus respectivos proyectos los niveles de relación que se buscan.

- El avance en la consolidación de una verdadera comunidad académica que integra sinergicamente a estudiantes, docentes y personal académico administrativo del programa, con un norte en común y enfrenta como unidad los retos que ella misma se plantea, se cuestiona, evalúa y a los que propone cambios, dando cuenta así de su fortalecimiento, pertenencia, compromiso y autogestión.

Referencias bibliográficas

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones Universidad de Valencia

Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata

CRES (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior*. Cartagena

Flórez, R. (1999) *Evaluación pedagógica y cognición*. México: McGraw-Hill

Gallego Badillo, R. (1990). *Saber Pedagógico. Una visión alternativa*. Bogotá: Magisterio

Gallego Badillo, R. (1993). *Discurso sobre el constructivismo*. Bogotá: Rojas Eberhard

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. 3ed. Madrid: Morata

McKernan, J. (1999) *Investigación-acción y Curriculum*. Madrid: Morata

Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y Curriculum*. Bogotá: Magisterio

Novak, J. D. y Gowin, B. (1988). Aprendiendo a Aprender. Barcelona: Martínez Roca

Pozo, J.I. y Gómez Crespo, M.A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*, Madrid: Morata.

Porlán, R. (1993), *Constructivismo y Escuela*. Sevilla: Díada.

Resnick, L. y Klopfer, L. (2001). *Currículum y Cognición*. Argentina: Aique

Roberston, J. & Bond, Carol (2008). Formas de ser en la universidad. En: Barnett, R. *Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro

Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós

Steiner, G. (2007). *Lecciones de los Maestros*. Argentina: Fondo de Cultura Económica

8.17.

Título:

Innovando en los estudios de pedagogía: hacia un enfoque interdisciplinar centrado en problemas profesionales socialmente relevantes

Autor/a (es/as):

Cardoso, Covadonga Linares [Universidad de Oviedo]

Gutiérrez, Aquilina Fueyo [Universidad de Oviedo]

Resumo:

Esta comunicación recoge los resultados de la experiencia desarrollada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Durante los cursos que van del 2005-06 al 2007-2008 periodo en el que se han se han desarrollado dos Proyectos de Innovación y Mejora de la titulación en los que ha participado una buena parte de la comunidad educativa.

En este texto analizamos los antecedentes de la experiencia y sus bases teóricas ligadas a la idea del desarrollo de la innovación a partir de una modificación de la cultura de trabajo del centro, el trabajo en torno a proyectos interdisciplinares en los que se implican profesorado y asignaturas de diferentes temáticas y áreas, el trabajo para el desarrollo de competencias ligadas a la idea de profesionalidad ampliada, etc. También se aborda una descripción de los diferentes dispositivos organizativos que se han puesto en marcha para el desarrollo de la experiencia:

comisiones de coordinación docente, periodos de trabajo interdisciplinar en torno a problemas social y profesionalmente relevantes, el plan de acción tutorial, etc. Finalmente se describen algunos de los resultados que ha tenido el desarrollo de la experiencia que tienen que ver con el replanteamiento de la práctica, su transformación en la dirección de crear procesos más participativos y de colaboración, la revisión de la visión que tenemos del alumnado y de la forma que adquiere sus aprendizajes, la reconstrucción de nuestras prácticas en relación entre otras cosas con el papel que le damos al contenido en la adquisición de competencias profesionales, la reflexión sobre como enfocamos la evaluación, el desarrollo del trabajo activo, autónomo, independiente, cooperativo , creativo y participativo de los estudiantes.

Palavras-chave:

Metodologías de enseñanza-aprendizaje, Universidad, Pedagogía, Innovación, Calidad, Grupos de trabajo, Competencias

1.- Antecedentes

Esta comunicación intenta recoger las principales aportaciones que se derivan de los trabajos realizados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Durante los cursos 2005-06 y 2006-07 se han desarrollado dos Proyectos de Innovación en los que ha participada una buena parte de la comunidad educativa y que han sentado las bases teóricas y prácticas para el diseño y puesta en práctica del Plan de Mejora que se ha desarrollado a lo largo de los cursos académicos 2007-2008 y 2008-2009.

Este Plan surge de la reflexión colectiva sobre los principales problemas que afronta la titulación de Pedagogía, a saber: resultados y rendimiento de los estudiantes poco satisfactorios y necesidad de reforzar la relación entre la docencia y el ámbito profesional de la titulación (Braga et al., 2006). La Comisión de Docencia del centro propone en el curso 2006-2007 el desarrollo de un Plan de Mejora para resolver estas cuestiones, que será diseñado por dicha Comisión en colaboración con las Comisiones de Coordinación Docente y aprobado posteriormente por la Junta de Facultad. El Plan de Mejora se aplicó al primer ciclo de la titulación y en él participaron unos doscientos estudiantes y su profesorado (unas 30 personas).

2.- Referentes teóricos de la experiencia

Uno de los aspectos teóricos que hemos intentado potenciar en la propuesta ha sido una mayor interdisciplinariedad en la configuración de la titulación que nos parece absolutamente necesaria si

pretendemos formar estudiantes que sean capaces de enfrentarse con tareas y problemas educativos complejos en el desempeño de su trabajo profesional. Varias son las dimensiones de la interdisciplinariedad que intentamos potenciar en este trabajo. Por una parte, se ha intentado que se haga un diseño previo de carácter participativo y negociado de todas las actividades que se incluyen en el Plan de Mejora, a través de las comisiones de coordinación docente. Por otra, se ha trabajado de forma interdisciplinar también en el desarrollo de las actividades, con presencia de varios profesores en el aula y en actividades conjuntas en las que participa el equipo de profesorado, con un enfoque del tema o problema abordado desde los diferentes saberes académicos, con una evaluación también interdisciplinar y negociada.

Igualmente esta experiencia nos sitúa frente a una de las apuestas del proceso de Convergencia Europea (Rué, 2007), como es la conexión de la formación de los titulados con los campos profesionales en los que estos se insertan (Fueyo, 2006). En este sentido nuestros trabajos se han realizado desde la idea de de "profesionalidad ampliada" entendiendo que la formación universitaria de profesionales cualificados debe partir de la reflexión sobre la práctica como estrategia metodológica de gran potencia (De Miguel, 2004). Rechazamos con ello la idea, bastante extendida, de que se puede profesionalizar mediante un puro entrenamiento en un catálogo de competencias estandarizadas en función de lo que el mercado laboral demanda (Braga & Fueyo, 2007; Tomás, 2006). En este sentido pensamos que mediante el trabajo en torno a los problemas profesionales relevantes hemos avanzado a la hora de plantearnos la selección de los contenidos de la formación en Pedagogía, entendiendo que estos deben seleccionarse apostando por una formación de base general que en los últimos cursos se intensifique atendiendo a los perfiles que ocupan los egresados, esto resulta coherente con el concepto de "profesionalidad ampliada" con el que trabajamos y tiene en cuenta los datos sobre la inserción profesional de nuestro alumnado.

Consideramos que la experiencia realizada nos permite afirmar que los amplios y diversos perfiles de los y las profesionales de la pedagogía, así como las competencias a ellos asociadas, son dimensiones a tener en cuenta en la selección y el diseño del contenido de una futura titulación. Utilizar estas dimensiones como criterio para el diseño supone una nueva forma de planificar el curriculum universitario guiada por las realidades profesionales hacia las que se dirigen los egresados y no exclusivamente por las lógicas de la disciplinas (Fueyo, 2004). Se trataría, pues, de romper con el proceso que hemos seguido habitualmente en el diseño de los planes de estudio universitarios en el que se da una relativa independencia entre el análisis de los contenidos y el de las competencias para la que forman los estudios. Los primeros se organizan según campos disciplinares y problemáticas teóricas, mientras que el análisis de las competencias nos remite a un "análisis más pragmático de los problemas para resolver en el terreno" (Perrenoud, 2004a, p.13).

Las competencias como elemento didáctico para la selección del contenido han dando lugar a controversias y encendidos debates . Las competencias necesarias para ser un buen profesional son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para enfrentarse a los problemas complejos de la profesión. Siguiendo a Perrenoud (2004b, p.173) concebimos la competencia como la "capacidad de movilizar todo tipo de recursos cognitivos entre los que se encuentran informaciones y saberes (públicos y compartidos; establecidos, profesionales, de sentido común; procedentes de la experiencia, procedentes de un intercambio o de compartir o en formación; de acción, apenas formalizados y teóricos, basados en la investigación)". En su práctica profesional los pedagogos/as, al igual que otros profesionales, tienen que ser capaces de invertir sus conocimientos, de ponerlos en acción, de transponerlos y, a veces, de enriquecerlos para poder enfrentarse a situaciones y problemas complejos y ante los que, a menudo, es necesario actuar con urgencia. Es decir, necesitan formarse en la práctica reflexiva (Schön, 1992) y entender los contenidos disciplinares como recursos al servicio del desarrollo de competencias más que como fines en sí mismos, lo que implicaría y conllevaría un subsecuente cambio en el diseño de los planes de estudios y en las metodologías (De Miguel, 2006).

3.- Descripción y fundamentos teóricos de los aspectos esenciales del Plan

A continuación explicaremos los principales elementos que configuran este Plan de Mejora y los referentes teóricos de los mismos. Estos elementos del Plan de Mejora, así como las instancias implicadas en su desarrollo son desarrollados en este apartado de manera diferencial.

a) Coordinación de la docencia del curso.

Consistió en la valoración de actividades tanto de carácter teórico como prácticas, las distintas exigencias de las asignaturas que conformaban el Plan, la evaluación, horarios, exámenes, espacios, etc.

En este elemento estaban implicados:

- Comisiones de Coordinación Docencia
- Coordinadores de curso
- Alumnado de cada curso

Además, otra instancia implicada en este elemento de coordinación de la docencia del curso fue la Comisión de Docencia de la Facultad.

b) Seminarios interdisciplinares

En ellos se llevó a cabo trabajo coordinado con los y las estudiantes en torno a problemas relevantes de la realidad educativa en los campos escolar, social y laboral, que fueron abordados desde la perspectiva de, al menos, tres asignaturas de la titulación. Adoptaron la forma tanto de seminarios propiamente dichos, talleres, videofórums, mesas redondas, visitas, etc. y se realizaron durante cuatro semanas a lo largo de los dos cursos académicos citados.

En los seminarios interdisciplinares estaba implicado el profesorado de los grupos de asignaturas ligadas a cada seminario interdisciplinar, coordinado de manera rotativa por uno de ellos.

En este elemento estuvieron implicadas la Comisión de Gobierno y la Junta de Facultad.

c) Actividades de mejora metodológica

Se llevaron a cabo actividades interasignaturas, así como trabajos interdisciplinares de curso y otras acciones puntuales en asignaturas concretas. Por ello, se produjo un trabajo de intercambio de información que consideramos fue complejo y bastante completo, pues implicó a diferentes asignaturas de distintos cursos, abarcando el recorrido de materias del Plan.

En este caso, estuvo implicado el profesorado concreto asignado a cada asignatura de la titulación.

d) Plan de Acción Tutorial

Consistió en la realización de actividades de orientación personal, académica y profesional de los y las estudiantes, para apoyarles en su proceso de formación y adaptación a la institución.

En este elemento las instancias y profesionales implicados fueron:

- Coordinador/a del Plan
- Tutores específicos
- Comisiones de Coordinación Docente
- Alumnado de nuevo ingreso

e) Adaptación física de algunos espacios

Se ejecutaron cambios estructurales en espacios concretos del centro de cara a la mejora en las condiciones físicas de la docencia, así como la dotación de recursos que contribuyeron al mejor desarrollo de las actividades.

Se vieron implicados en este elemento:

- Equipo Decanal de la Facultad
- Comisiones de Gobierno y Docencia
- Vicerrectorado de Infraestructuras y Convergencia de la Universidad de Oviedo

3.1.- Comisiones de coordinación

Estas comisiones son un dispositivo organizativo que permite la coordinación del profesorado y la discusión de los aspectos relativos a las actividades docentes. Este tipo de comisiones había funcionando durante cuatro cursos académicos y se habían interrumpido por problemas de tipo organizativo. En su origen tenían la función de posibilitar, desde el punto de vista organizativo, la coordinación docente a nivel de curso. Actualmente están formadas por una persona que las coordinaba y dinamizada, los y las representantes de alumnos/as y el profesorado de un curso. Se reúnen al menos una vez al trimestre y sus funciones se centran en la realización de discusiones y el desarrollo de acuerdos sobre la coordinación de la docencia en relación con:

- Realización de actividades teóricas y prácticas.
- Exigencias que se plantean en las diferentes asignaturas.
- Sistemas de evaluación.
- Coordinación de horarios, exámenes, espacios, materiales entregados al alumnado, etc.

A final de un curso académico y en el inicio del siguiente hacen propuestas para la coordinación inicial de los aspectos anteriormente referidos. Actualmente dichas comisiones están reguladas por el Reglamento de Régimen Interno del centro y durante el desarrollo del Plan de Mejora podría decirse que han ido evolucionando hacia grupos de trabajo y de reflexión sobre la práctica centrándose en otros aspectos como la discusión y negociación de los principios de procedimiento, la propuesta de seminarios interdisciplinares, la evaluación, etc.

3.2.- Periodos de trabajo interdisciplinar en torno a problemas profesionales relevantes

En el Plan se establecen cuatro periodos semanales a lo largo del curso en los que, rompiendo el molde de las "asignaturas", se trabaja de forma interdisciplinar en torno a lo que hemos denominado problemas relevantes desde el punto de vista de la profesión. Mediante este tipo de trabajo se pretende intensificar las dimensiones transversales o interdisciplinares de la formación y potenciar su relación con la práctica. Para ello cada curso, a través de las Comisiones de Coordinación Docente, se programan los temas que se consideran problemas relevantes con los que los pedagogos/as se tienen que enfrentar en su trabajo profesional, entendiendo que las competencias generales y comunes en la

formación del pedagogo/a son las que le permiten enfrentarse reflexiva y críticamente con esos problemas. Estos temas se organizan en los cuatro periodos de trabajo interdisciplinar y para su desarrollo se incorporaron actividades diversas: seminarios propiamente dichos, talleres, cineforums, mesas redondas de expertos y alumnos/as, visitas, salidas, exposiciones, etc. Las actividades desarrolladas en uno de los tres cursos quedan reflejadas en el siguiente cuadro (Cuadro 1).

	1ª Semana 1-5 Octubre	**2ª Semana** 12-16 Noviembre	**3ª Semana** 20-26 Febrero	**4ª Semana** 21-25 Abril
S1:	INTRODUCTORIO: Presentación de la Facultad, Universidad, Plan de Mejora, técnicas de trabajo universitario, biblioteca y sistemas de documentación. Coordina Sistemas: Maite Iglesias, Susana, Carmen Diego	Diseño y elaboración de Proyectos: Cultura y Escuela	La repercusión del Informe Pisa en los medios de Comunicación	Jornadas de Pedagogía
S2:	Ámbitos profesionales de la Pedagogía Coordina Medición: Marcelino Fernández-Raigoso	Coordinación del Diagnóstico: Raquel A. Martínez	Coordinación Didáctica: Josetxu Arrieta	¿ Que cosa es el conctructivismo? Coordina Procesos: Veremundo Rey

Cuadro 1- Planificación de los periodos de trabajo interdisciplinar para primer curso

En el desarrollo de cada periodo participa todo el profesorado del curso coordinado por el profesorado de una de las asignaturas (esta coordinación es rotativa y afecta a todas las asignaturas del curso).

La realización de las actividades citadas implicó, como es obvio, modificaciones de tiempos y espacios, una cierta redefinición de la carga docente del profesorado, cambios en la evaluación del alumnado, etc. y nos permitió explorar algunas de las posibilidades que el nuevo EEES nos ofrece para abordar innovaciones que permitan desarrollar el aprendizaje activo, autónomo o independiente del estudiante.

3.3.- Plan de Acción Tutorial y Orientación

Consiste en un Plan de actividades de orientación personal, académica y profesional de los estudiantes para apoyarles en su proceso de formación y adaptación a la institución. Las acciones de este Plan tienen carácter grupal en todos los cursos de Primer Ciclo y carácter individual para los alumnos/as de primera matrícula (primer curso y curso pasarela).

Las actividades de orientación son realizadas por los tutores de cada curso conforme al Plan de Acción Tutorial. La figura de tutor/a es asumida, a propuesta de la Comisión de Docencia, por profesores/as de las asignaturas troncales y obligatorias que tengan créditos asignados en el Plan de Mejora. La actuación de los tutores de un curso será coordinada por el coordinador del curso correspondiente. Con respecto a la tutoría individual se procede a la asignación de un determinado número de alumnas/os. Así mismo en la Comisión de Coordinación Docente se definirán y precisarán las tareas a realizar a lo largo del curso por los tutores. A lo largo del curso se intenta que se realicen al menos las siguientes sesiones de tutoría:

- **Inicial:** para presentar a los alumnos los proyectos de trabajo del curso , los objetivos, la organización, los horarios, analizar su situación académica, detectar dificultades, etc..
- **Intermedia**: detectar dificultades, hacer seguimiento de sus resultados, y plantear algunas líneas de orientación profesional.
- **Final:** revisión de resultados, asesoramiento para la toma de decisiones en relación con la matrícula, etc.

El tutor/a tendrá disponibilidad para que los alumnos tutorizados puedan acudir en unos horarios determinados para tutorías individualizadas en alumnas/os con problemáticas específicas o análisis de situaciones sobrevenidas. Se garantizarán, al menos, dos tutorías individuales a cada alumno/a por curso académico.

En cuando a las Tutorías grupales consisten en sesiones informativas y talleres sobre temáticas tutoriales del ámbito académico, personal y profesional, que pudieran desarrollarse en distintos momentos del curso académico. Estas acciones podrían coincidir con temáticas de los seminarios interdisciplinares con talleres como metodología de trabajo. La asistencia y participación en estos talleres será obligatoria si está incluida en los seminarios interdisciplinares y voluntaria cuando la acción a que se haga referencia no esté incluida dentro de dichos seminarios.

4.- Resultados del trabajo

La colaboración entre profesorado de diferentes áreas en torno a actividades interdisciplinares, con mejores resultados en unos casos que en otros, resultó tener una capacidad de transformación de nuestras práctica muy importante. Podemos decir que si no aprendimos a trabajar con el "otro/a" de forma colaborativa al menos aprendimos a verlo/a y a escucharlo/a que ya es un paso.

Sirvió para repensar el trabajo que hacemos y sobre todo entender, mediante nuestras experiencias directas, que se puede hacer de otra forma.

A todos los participantes nos aportó, tanto al alumnado como al profesorado, una visión diferente del alumnado y su papel en relación con sus aprendizajes y el contenido. Nos permitió reflexionar más allá de lo que deben "saber", poniendo nuestra vista también en lo que deben "saber hacer".

Proporcionó una cierta proyección externa de nuestro trabajo (publicación de artículos sobre el Informe Pisa en prensa, contacto con profesorado y alumnado de otro centro en el viaje de intercambio a Santiago, relación del profesorado y el alumnado del centro con profesionales externos al centro).

Si bien la puesta en práctica de un Plan que de antemano sabíamos que era ambicioso y arriesgado produjo numerosas tensiones y contradicciones, estas nos llevan a replantearnos no solo un cambio en el tipo de trabajo que hacemos, sino en el sentido del mismo, el papel de los estudiantes en su formación, la dificultad de trabajar en grupo, etc.

La "obsesión por la evaluación" quedó patente, en todo momento, siendo el elemento que más tiempo ocupó y que centró el interés de todos los colectivos. Esto nos llevó a la reflexión y discusión en profundidad sobre su sentido y su práctica y a la adopción de acuerdos para replantear su papel en el marco del Plan de Mejora.

Creemos que quizá uno de los mayores valores de esta experiencia es que nos ha servido para sentar las bases de aspectos fundamentales para la elaboración de un futuro Plan de Estudio que sirvan para mejorar lo que hacemos actualmente, señalaremos algunas de estas bases de forma sintética:

El margen de flexibilidad que da la ausencia de directrices y la nueva forma de diseñar los Planes de Estudio en la nueva normativa deben servir para generar procesos participativos y de reflexión colectiva (a nivel de centros fundamentalmente).

Es fundamental cambiar la relación existente entre los procesos de formación que desarrollamos y las realidades prácticas a las que estos se refieren, a partir de un desarrollo crítico de la formación y de la reflexión sobre las diferentes prácticas profesionales.

Un eje del diseño de los planes de estudio deben ser los problemas socialmente relevantes vinculados a la titulación y del análisis de su realidad profesional. Es fundamental que esta sea la

lógica del diseño y no la que hasta hora se ha utilizado esclerotizando el cambio con las disputas desde las áreas y los departamentos.

Es preciso garantizar de forma concreta, y no meramente a nivel del discurso, el trabajo interdisciplinar del profesorado que participa en el desarrollo de un determinado tipo de estudios. Lo interdisciplinar debe estar presente tanto en los diseños de os nuevos planes como en su desarrollo práctico.

Estas opciones sobre la enseñanza deben articular estrategias metodológicas que permitan potenciar de forma real mediante la enseñanza el trabajo activo, autónomo, independiente, cooperativo , creativo y participativo de los estudiantes.

Debe abordarse el trabajo de orientación y tutoría de los estudiantes universitarios, cuestión prácticamente ausente del trabajo universitario.

El desarrollo de planes guiados por estas premisas hace necesarias adaptaciones importantes de los espacios, tiempos y recursos con los que desarrollamos nuestro trabajo.

Finalmente nos atrevemos a decir que ha sido el trabajo más agotador y, sin duda, más fructífero que hemos emprendido como institución en los últimos tiempos.

Nota y agradecimientos

Como queda recogido en el texto y en la bibliografía, esta comunicación refleja los resultados de un trabajo colectivo cuyo mérito corresponde a todo el profesorado y alumnado de la Facultad que participó en estas experiencias. Las autoras agradecen y son deudoras por tanto de las aportaciones de todos sus compañeros y compañeras del centro, a quienes agradecen su participación activa y colaboración en este estudio.

Referencias bibliográfícas

Braga, Gloria et al. (2006). Principios de actuación docente en la enseñanza universitaria. Contextualización de las decisiones adoptadas en las guías docentes de la titulación de Pedagogía. *Jornadas de Intercambio de Docencia en la Universidad de Oviedo*, 21-34. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Braga, Gloria & Fueyo, Aquilina (2007). Aspectos curriculares y organizativos para una reforma de la titulación de Pedagogía en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En *IX Congreso Internacional Universitario de Organización de Instituciones Educativas, 28-35*.

De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20* (3), 71-91.

De Miguel, M. (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Madrid: MEC.

Fueyo, Aquilina (2004). El diseño de la formación basado en competencias en las titulaciones de Pedagogía y Educación Social. *Revista del Forum Europeo de la Educación*, 122-125.

Fueyo, Aquilina (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior: ¿Un marco para la Educación para el Desarrollo. En *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo: La educación transformadora ante los desafíos de la globalización*. Vitoria-Gasteiz-Bilbao: Hegoa.

Perrenoud, Philippe (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, Philippe (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Rue, Joan (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEEs como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Madrid: Paidós-MEC.

Tomás, Marina (2006). *Reconstruir la universidad a través del cambio cultural*. Barcelona: Server de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

8.18.

Título:

A pesquisa no ensino superior e os docentes universitários: a avaliação

Autor/a (es/as):

Carvalho, Sandra Helena Escouto de [Universidade Estadual Paulista]

Resumo:

Apresentamos aqui reflexões que nos instigam no cotidiano da docência no ensino superior e que vem sendo realizadas numa perspectiva de pesquisa participante, desde 2010, com acadêmicos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. A mesma é desenvolvida na disciplina regular Jogos e Atividades Lúdicas, tendo por referencial a teoria crítica da educação. Sendo uma disciplina de caráter obrigatório, todos os acadêmicos de Pedagogia precisam cursá-la. Encontra-se envolta em duas dimensões difíceis de ensinar e avaliar: o jogo e o lúdico. Possui vivências, das quais os estudantes vão-se aproximando gradativamente para liberarem-se e participar dos jogos e

brincadeiras propostos tanto pela docente, quanto pelos discentes, a partir de pequenos grupos de trabalho coletivo, bem como textos pertinentes às teorias do lúdico, de extrema complexidade e que requerem muitas leituras paralelas. Entre as atividades focos de avaliação há a elaboração das regras dos jogos e atividades propostas nas atividades lúdicas, considerando objetivos, procedimentos, subsídios teóricos e avaliação, além da consideração sobre o porquê do público a quem se destinam tais práticas tê-las aceitado bem, ou indiferentemente. Portanto, temos um conjunto significativo para avaliação. Estes fazeres envolvem subjetividade, autonomia e emancipação. Assim, são constantemente revistos pela docente e pelo conjunto discente, contemplando processos metodológicos e avaliativos. Esta revisão é fundamental porque educação não pode ser estanque, devendo estar em consonância com seu tempo e contexto. Como marco avaliativo principal temos duas auto-avaliações onde são redigidos o conteúdo teórico trabalhado, apontando porque houve facilidades e dificuldades em cada aspecto e o que pode ser feito para alterar esta situação, contemplando o grupo e a atuação docente e ainda as práticas lúdicas vivenciadas. É uma rua de mão dupla, pois os estudantes são futuros profissionais de nível superior e necessitam saber avaliar o seu próprio desempenho e os dos outros, observando sempre a cumplicidade de ambas as partes. É um ato de pesquisar sobre o próprio desempenho de todos os envolvidos. Para isto adotamos portifólios com textos e imagens, ao final, compartilhados com todo o grupo. No sentido freireano é uma relação dialógica.

Palavras-chave:

Didática. Ensino superior. Avaliação.

Ensino e pesquisa não podem estar dissociados. Assim, muitos estudos vão-se sistematizando através de atividades iniciadas nas aulas de uma disciplina e tornam-se pesquisas, após as reflexões e leituras paralelas desenvolvidas para o melhor fluxo dos conteúdos previstos na ementa. As questões sobre a avaliação na disciplina "Jogos e Atividades Lúdicas" envolvem conhecimentos e discussões sobre textos teóricos e vivências nas atividades lúdicas.

Discutimos o modo de avaliar algo tão subjetivo como as vivências lúdicas. Procuramos ter em mente a pergunta sobre qual perfil de profissional desejamos formar e a quais comunidades de trabalho este estará apto, assim como atentamos para as novas exigências impostas aos Pedagogos em atuação e aos que ingressam, anualmente, na carreira profissional.

O estudo embasa-se na teoria crítica da educação, sobretudo no conceito adorniano de formação cultural (1995); nos estudos de Michel Apple (1995; 2000) sobre as relações de poder no currículo e as políticas de construção textual na escola; nas investigações de Henry Giroux

(1986; 1999; 2003) acerca da vitalidade do currículo oculto escolar e do tempo na prática educativa, e na teoria da educação de Paulo Freire (1978).

Percebemos estarmos nos encaminhando para uma pesquisa participante e qualitativa por considerá-la a mais adequada a uma situação de avaliação em movimento, de acordo com as histórias de vida de cada envolvido, sua realidade concreta de ser humano. Nesta linha seguem o pensamento de Silva (1991), Brandão (1983) e Freire (1978, 2005) Estamos conscientes de que este tipo de estudo possui por base o próprio modo dos envolvidos e contemplam, além dos instrumentos de verificação, descrições e depoimentos, buscando compreender o oculto e revelado nas entrelinhas da investigação. Por isso o diálogo imediato após cada encontro e as autoavaliações.

Começamos tecendo considerações sobre o jogo e o lúdico na escola e na história da humanidade, para pontuarmos, posteriormente nossas reflexões sobre a avaliação da disciplina que traz para sala de aula estas duas dimensões da natureza humana, configurando com os pressupostos de uma pesquisa participante.

Procurando em uma variedade de autores estudiosos do lúdico, entendemos ser este voltado mais às ações de entretenimento, diversão e prazer, as quais podem produzir conhecimento por si mesmas. O jogo é visto como a atividade que articula regras, sejam já secularmente estabelecidas ou criadas pelos jogadores a cada partida. Mesmo investigando o jogo e o lúdico (e dentro deles o brincar e a brincadeira), não encontramos conceitos para tais termos, mas as características do jogo. Nisto há consenso, havendo apenas alguns acréscimos no elencar destas características. Aqui citaremos Huizinga (1996): tensão, duração (limite de tempo), espaço próprio, desafio, voluntarismo (o jogo é livre) e prazer (HUIZINGA, 1996).

As pesquisas sobre o lúdico na educação brasileira, abordam práticas lúdicas, sem antes subsidiar o leitor para a reflexão sobre a origem e o lugar do lúdico na vida humana e vinculam-se em grande parte, à educação física, aos jogos educativos e didáticos, e sua presença na educação de crianças, prioritariamente.

Reconhecemos a didatização do lúdico como uma grande vertente que concebe a simbiose entre o lúdico e o movimento físico, sobretudo nas áreas da pedagogia e educação física, no tangente ao processo ensino-aprendizagem no âmbito escolar. Percebemos que as pesquisas não definem o que compreendem por lúdico, no máximo indicando que jogo, brinquedo, brincadeira e atividade lúdica serão utilizados, naqueles textos, com igual significado, e algumas delas situando-os apenas no âmbito da escola, e, não, no âmbito da vida humana. Não refletem, claramente, sua função na cultura humana.

Evidencia-se a intenção de manter o lúdico na escola, direcionado para os estudantes, esquecendo-se de trabalhar o lúdico com os demais profissionais atuantes na escola, sobretudo, os docentes.

As considerações sobre o histórico do conceito e dos termos não são trabalhadas nos textos destinados à formação de professores ou animadores culturais, partindo imediatamente para suas implicações educativas, na escola, referindo-se à aprendizagem do estudante e, com frequência, visando ensinar conteúdos básicos, em aula, sendo o papel mediador docente, anulado, nestes juízos.

É agradável abordar o lúdico nas atividades. Nas implicações no desenvolvimento humano, todavia temos consciência da complexidade das leituras a realizar, uma vez que a atividade lúdica acompanha o homem, sendo, elemento da cultura (HUIZINGA, 1996). Estudar o lúdico requer a interação de muitas áreas do conhecimento desde os primórdios da história humana. São colaborações pautadas na psicologia, na história, na sociologia, na arte, no esporte, na pedagogia, na filosofia, na teologia, na biologia.

Nas linguagens lúdicas a vivência do mediador é fundamental para o bom desenvolvimento da proposta. Não bastam as atividades serem contempladas. São linguagens que lidam diretamente com o corpo, com sua capacidade expressiva, perceptiva e emocional.

Nesta perspectiva focalizamos o jogo e o lúdico, pautados pela teoria, pelo diálogo, sensibilidade e afetuosidade. Criamos caminhos de relacionamento para que possa haver uma verdadeira avaliação e não apenas verificação (VASCONCELLOS, 1995). Estas dimensões não se plenificam com facilidade na cultura do nosso tempo, principalmente em sala de aula, onde o docente está, literalmente, com seu corpo exposto diante dos estudantes, à espera de seus julgamentos e possui um programa a cumprir, e em tempo restrito.

A lacuna no tangente ao conhecimento sobre os fundamentos do jogo e do lúdico é prejudicial aos leitores, possivelmente, docentes não familiarizados com pesquisa, que se manterão realizando práticas lúdicas (quando estas existirem) sem terem aprofundamento no histórico do conceito. Foi esta lacuna que nos levou a perscrutar as teorias sobre o lúdico em textos densos, difíceis, que solicitam leituras paralelas e construção de muitos esquemas didáticos para a compreensão do assunto.

O ato lúdico é necessário ao ser humano, chegando a transcendê-lo. A manifestação lúdica de caráter viçoso, criativo, livre, formativo, dignificante das ações humanas, é apontada pelos estudiosos de muitas áreas como fundamental para o desenvolvimento, e manutenção, da saúde mental de seres humanos da infância à maturidade adulta. É essencial também à saúde física, emocional e intelectual humanas. Em sua aparente "inutilidade" reside sua grandeza. Tal qual a arte, seu valor está nesta suposta prática sem validade.

Consideremos que os mais remotos grupos humanos já assumiam a importância do lúdico e da capacidade expressiva, em muitas linguagens, como necessários para o desenvolvimento integral do ser humano. O lúdico agrega ornamento à vida, sendo tanto uma necessidade para o indivíduo, como

função vital, quanto para a sociedade, devido ao significado do seu potencial expressivo, suas associações sociais e espirituais. Em síntese, sua função cultural.

Portanto, a manifestação lúdica é componente da cultura (HUIZINGA, 1996) sendo movimento, mudança, alternância, associação, separação, incorporação, transformação. É marca do fenômeno cultural, continuando a aparecer como uma criação do espírito, fonte a ser conservada pela memória, sendo passada adiante, podendo ser revisitada, tornando-se tradição, ou ser repetida em outros contextos, ao ser re-significado. O lúdico, assim, constitui os saberes culturais construídos nos momentos de interação da singularidade humana com o universal. São manifestações culturais fundamentais para fomentar no ser humano a construção e socialização do conhecimento.

De acordo com Lauand (2010), Aristóteles (384-322 a.C.) em sua reflexão sobre as dimensões humanas, classificou-as em: a que conhece, aprende e ensina - o *homo sapiens*; a que produz e concretiza materialmente as necessidades humanas, o *homo faber;* e a que brinca, joga, cria - o *homo ludens;* não preconizando qualquer hierarquização entre estas.

Huizinga (1996), pensador cuja obra foi construída entre o final do século XIX e primeira metade do século XX, no estudo apresentado em *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*, publicado em 1938, aproxima-se de Aristóteles ao contemplar o homem como ser lúdico por sua natureza humana. Assim, afirma que sucedendo o *homo faber* e à mesma altura do *homo sapiens*, está o *homo ludens*, na constituição da cultura humana, e igualmente concebe o lúdico numa dimensão mais abrangente do que apenas o brincar, tal como corriqueiramente é compreendido. O considera da infância à vida adulta.

Lauand (2010), em sua pesquisa, relata, a respeito de Tomás de Aquino (1225-1274) a abordagem do *ludus*, na *Suma Teológica*, voltando-se sobretudo para o adulto - apesar de seus estudos poderem ser aplicados também ao brincar da criança - discutindo o *ludus* sob o ponto de vista da antropologia e da ética, e avaliando também as virtudes e os vícios que podem dele decorrer.

Na extensão de sua obra, identificamos, ainda que de modo não sistemático, o aprofundamento acerca do papel do *ludus* na constituição do ser humano e sua cultura, orientando-se, em muitas passagens por suas leituras bíblicas.

Aquino foi um pensador medieval, Época em que os temas religiosos permeavam, radicalmente, toda a cultura, havendo uma constante interpenetração de Filosofia e Teologia. Aspecto, este, presente na obra medieval em geral e, não somente, nos escritos deste pensador.

Mantenhamos em pauta, ao se tratar de Idade Média, ser um dos preconceitos mais prementes em relação a este período a equivocada concepção de ter sido uma época restritiva ao riso e ao brincar, ao lúdico em suas mais variadas manifestações. Recordemos que a Idade Média foi, por excelência, jovem: uma época em que o tempo médio de vida da população esteve entre 20 e 30 anos. Logo, os

pensadores daquele tempo elaboraram suas obras, no vigor de sua juventude. Tendo sido o homem medieval influenciado diretamente pelo cristianismo, herdou-lhe uma humildade anti-racionalista diante do mistério da vida, evitando questionamentos. Humildade característica do estado de espírito necessário à manifestação lúdica da vida e na vida humana.

Conforme Le Goff (1998), as cidades eram lugares de prazer, festa, conversação, comércio, negócios, grupos, escolas, igrejas, tabernas. As cidades eram pontos de encontros de diferentes grupos e gerações, e nelas surgiam as primeiras universidades, a adquirirem, rapidamente, poder e autonomia.

O mesmo autor alerta para o fato das cidades medievais e renascentistas serem destruídas inesperadamente, porém, também reconstruídas a cada duas gerações, incorporando as novas técnicas e materiais disponíveis, assim como os novos comportamentos assumidos nas mudanças sociais, culturais, religiosas e econômicas surgidas.

De acordo com Minois (2003), o lúdico e o riso exigem o reconhecimento do homem como criatura, admitindo-nos impotentes para compreender o mundo e a vida, através apenas da razão, oriunda desta mesma condição humana. E nesta humildade identificamos o senso de humor, necessário para a plenitude do riso, do cômico, do brincar, do jogo, do lúdico.

Em Lauand (2010), para Aquino, o *ludus* é uma virtude moral que leva a o homem à graça, ao bom humor, à viçosidade jovial, à leveza em cada ato comunicativo - na fala e na gestualidade – fazendo da convivência cotidiana uma realidade mais descontraída, acolhedora e agradável. Para ele, a moral é o *ser do homem*, o homem reconhecendo-se como ser humano, estabelecendo um processo de autorealização humana, precisando o homem brincar para atingir sua vida humana - uma vida verdadeiramente humana - buscando a razão profunda do mistério da realidade do mundo da vida, das coisas e das idéias. Reconhece Aquino (LAUAND, 2010), que o repouso corporal é fundamental para o homem restabelecer-se, uma vez serem suas forças físicas limitadas, o que não permite a seu corpo manter-se em trabalho contínuo, sem pausa para revigorar-se. Assim também precisa refazer-se em sua alma. A dimensão lúdica da vida proporciona isto.

Segundo Lauand (2010), na *Suma Teológica*, ao tratar das paixões, Tomás de Aquino discute os efeitos da alegria e do prazer (*delectatio*) na atividade humana, exposto como base para ampliar a capacidade de aprendizagem em sua dimensão intelectual e estimular a vontade de saber. Para ele, *ludens*, a sabedoria de Deus, cria, sendo próprio da sabedoria o ócio da contemplação, como ocorre nas atividades lúdicas, que não possuem um fim extrínseco, mas um sentido intrínseco de prazer que as fazem existirem por si mesmas.

Lafargue (2003), em sua obra *O direito à preguiça,* escrito em 1938, diz que o trabalho, assim como a necessidade humana de ócio e lazer, é uma atividade imprescindível à autoconstrução da humanidade. Entretanto, desde que passa a ser imposto em excesso, torna-se nossa ruína. Analisando a relação entre

história, igreja e trabalho, protestou contra a eliminação de vários feriados religiosos medievais, porque estes permitiam a homens e mulheres, tempo livre (ADORNO, 2010) e possibilidades de lazer.
Dentro da correlação de forças entre trabalho e tecnologia, Lafargue (2003), argumentava que os trabalhadores não conseguiriam convencer os patrões a investirem em inovações tecnológicas se trabalhassem muito. Porque trabalhavam em demasia que as máquinas industriais se desenvolviam lentamente. Os trabalhadores só obteriam mudanças rápidas no aperfeiçoamento das máquinas se, ao contrário, não trabalhassem até o esgotamento, como estavam acostumando-se a fazer.
Na segunda década do milênio atual, tais temas anteriormente vistos, encontram-se concretamente atuais, uma vez que o capitalismo vem sabotando qualquer possibilidade de um ócio fecundo e de um lazer humanamente enriquecedor para as pessoas. Época presente em que os estudos sobre a necessidade do tempo livre existir e ser, de fato, um tempo para a vida pessoal de homens e mulheres tem-se fortalecido e ampliado, nas diversas áreas do conhecimento. Ampliam-se os trabalhos sobre a temática, porém diminui o tempo livre para homens e mulheres, desde a infância. Nossas crianças chegam às escolas de educação infantil, ao término da licença-maternidade, que no Brasil varia de quatro a seis meses. Elas assumem uma rotina de horários adultos.
Nossa época só quer tecnologia avançada para aumentar lucros da classe dominante, ou permitir àqueles que estejam, ainda como profissionais assalariados e explorados, vinculados a ela, possam, neste tempo otimizado, produzir mais.

O mesmo tem acontecido nas universidades, onde a informatização e os programas de classificação das melhores instituições permitem ao conhecimento circular com mais intensidade e maior quantidade e, com isto, em vez de facilitar o trabalho docente, o intensifica, uma vez este precisar estar atualizado sobre os acontecimentos na sua atividade, bem como publicar os resultados de suas pesquisas em determinados periódicos, em expressiva quantidade. Ciência, sobretudo, ciências humanas, requerem tempo para o amadurecimento e aprofundamento no assunto.

Assim, argumentamos serem as atividades desenvolvidas nas linguagens também lúdicas como a composição de uma música, a invenção de um passo de dança, a interpretação de um personagem, a reconstrução de uma forma visual capazes de outorgarem a quem as realiza, o prazer criador e demais elementos do jogo (HUIZINGA, 1996) experimentados pelos mestres artesãos medievais, os quais eram sujeitos no processo criador e produtivo das formas, utilitárias ou decorativas.

Neste fazer do tempo livre, trabalhadores e trabalhadoras aprenderam a proteger-se do fazer maquínico da indústria, da escola, da universidade, do comércio. No seu tempo livre, dependendo de sua profissão e formação cultural (ADORNO, 1995) podiam ainda resgatar a condição de donos dos meios de produção, sendo autores do seu lazer, de sua atividade criadora. Porém são poucos os privilegiados que se encontram nestas condições, pelo menos no Brasil. É esta autoria de processos criadores lúdicos que a humanidade de cada um de nós precisa alimentar e reabilitar, sendo um dos caminhos

possíveis para uma convivência, mais justa e pacífica de seres humanos éticos e reconheçam o valor da vida humana.

É exatamente o resultado imediato e concreto da atividade do indivíduo, bem como o consumo exacerbado de bens úteis e inúteis, forçados pela publicidade em diversas mídias, dentre outros motores, mecanismos de deterioração de nossa identidade, sufocamento de nossa subjetividade e anulação de nossa singularidade.

De acordo com Puig & Trilla (2004) o termo "ócio" depende das circunstâncias históricas e da maneira de pensar de cada época. Assim, o conceito de ócio se apresenta mediante diferentes denotações e, segundo o momento histórico, esclarecedores de interpretações políticas, morais, religiosas e econômicas das sociedades.

Ócio implica sempre um marco temporal e configura-se quando o homem, durante o tempo livre, decide e gestiona livremente suas atividades, obtendo prazer e satisfazendo necessidades pessoais. Se optar pelo descanso, neste mesmo repouso estará se desenvolvendo como ser humano.

Conforme os autores referidos, desde a Grécia, Aristóteles considerava-se o ócio como ideal humano, sendo a origem etimológica de ócio o termo *scholé*, que significa "parar", consequentemente ter repouso, paz, ter tempo para si mesmo. Dessa forma, esse termo não deve ser confundido com o " não pode ser conferido ao não fazer nada", mas à " formação não utilitária do ser". O ócio grego se opõe à ocupação, atividade regida por objetivos concretos e utilitários, uma vez ser a finalidade do ócio, ele próprio. E duas das atividades dotadas de tal característica são a arte e a contemplação, as quais implicam a formação não utilitária do homem, uma vez nada disso servir para outra coisa senão formar a mente, possuir a cultura própria dos homens educados e se aproximar da virtude. Neste sentido que homens e mulheres deveriam ser educados desde a infância. O lúdico, a arte e o ócio estão, igualmente, separados por uma linha tênue em sua definição, formadas por suas características.

Segundo Huizinga (1996) é necessário compreender o jogo em sua totalidade, isto é, considerar seu caráter profundamente estético, porque: "Em suas formas mais complexas o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe. São muitos, e bem íntimos, os laços que unem o jogo e a beleza." (HUIZINGA, 1996, p.9).

Em Roma há uma reviravolta quanto à concepção de ócio. Em latim, a palavra *otium* designa ócio, a qual se opõe a *negotium*: a ausência de ócio, ou seja, o trabalho. Logo, para os romanos, ócio era um tempo necessário depois do trabalho para descansar o espírito, para poder recuperar e voltar outra vez àquele (PUIG & TRILLA, 2004).

Como pontuam os autores já mencionados, na Idade Média e no Renascimento o trabalho e o ócio eram controlados pelas horas de sol e pela igreja, instituição esta determinante de 85 dias festivos: os feriados e os domingos. A partir da Baixa Idade Média até a Revolução Francesa o conceito de ócio que se instala é o ócio seletivo e ostentatório burguês, definindo-se como oposição ao trabalho

envolto, na vontade exibicionista. É, assim, um tempo populista, como prova de riqueza e poder, sendo uma forma de aumentar o grau de domínio sobre o povo.

Segundo tais autores, a idéia grega de contemplação vai perdendo força na Idade Média e Renascimento, encontrando no século XVII uma concepção quase oposta que guiará o homem ocidental até os nossos dias. Ócio que requer o trabalho de uns para o regogizo de outros: a indústria do ócio, do entretenimento e do lúdico.

Novos valores éticos e religiosos, como o Protestantismo e puritanismo burguês, consideram o trabalho como uma virtude suprema: produtivo; e o ócio como um vício indesejável: improdutivo.

Então, ocorre um ritmo de trabalho demasiadamente acentuado e, consequentemente, o aumento da jornada de trabalho. Com a Revolução Francesa ocorrem as últimas mudanças, que terminam configurando o trabalho e o ócio: a igreja deixa de controlar totalmente os dias festivos e desaparece o controle sobre os horários de trabalho. Com a Revolução Industrial é estabelecida a problemática moderna do ócio: trabalho e tempo livre são redefinidos a partir de sistemas técnicos de produção e da nova organização política e econômica.

Prontamente no século XX configura-se o ócio consumista e o trabalho como realização, guiado pelos meios de comunicação de massa. Conforme Adorno (2010), o caráter alienante e despersonalizante do ócio prolonga os mecanismos de dominação próprios do trabalho, gerando o consumo de todo o tipo de bem úteis e inúteis, isto é, a escravização do homem com sutileza e eficácia: adaptação às novas necessidades, criadas por especialistas de marketing.

Para Adorno (2010) o conceito de tempo livre hoje se tornou nulo postulando o autor a dicotomia entre corpo e tempo livre. Criticamente, este autor pontua a respeito da ideologia do *hobby* e do negócio do tempo livre ilustrados, como por exemplo, pela naturalidade com que lhe perguntam: qual o seu *hobby*? subentendendo que deve ter um, bem como na repreensão de uma pessoa que não tem um *hobby*, a qual é vista como um ser retrógrado.

Em relação à educação, segundo Puig & Trilla (2004), esta é uma realidade urbana, uma vez ser necessário intervir no tempo livre infantil e adulto, com a criação de brinquedotecas, parques e clubes, pois, essas atividades não podem mais se desenvolver de forma livre, nas ruas, como foi há algum tempo atrás, em razão das condições dos espaços físicos dos dias atuais, especialmente, nas grandes cidades. Com o tempo, uma das funções lúdicas mais deturpadas foi o jogo infantil espontâneo, haja vista a redução das moradias nas grandes concentrações urbanas, gerando a necessidade de criação de lugares para a brincadeira infantil acontecer e o sedentarismo.

O tempo escolar equivale ao tempo de trabalho do adulto. Resta atentar para distinguir as situações lúdicas falsificadas com o fim externo a si mesmas. Por isso, não se trata na pedagogia do ócio tomar como brincadeira a função de moralizar ou aprender conteúdos, habilidades e valores. Isto é, educar no tempo livre, uma vez haver diferença entre educar *no* tempo livre e *para* o tempo livre. Em

contrapartida, no educar mediante o ócio educa-se para o ócio, já que uma pessoa prepara-se para viver o ócio por meio do próprio ócio.

Hoje há empresas implementando programas de preparação para a aposentadoria de seus funcionários, pois muitos enfrentam problemas emocionais quando cumprem seu tempo regular de trabalho e deparam-se com seu tempo livre para vivê-lo.

Tendo abordado alguns aspectos do lúdico, temos nos questionado regularmente sobre a avaliação numa disciplina que aborda tais assuntos, visando o preparo do futuro pedagogo para o trabalho, o qual poderá se realizar com crianças, adolescentes e adultos. E não podemos esquecer ser o currículo normativo e estabelecedor de padrões aceitos e legitimados a respeito dos caminhos para conhecer os assuntos definidos nas ementas, previamente selecionados.

Assim, necessitamos ter clareza se queremos apenas uma verificação da aquisição e aplicação de conteúdos, para atribuir ao estudante um valor (VASCONCELLOS, 1995), como obriga a legislação ou se desejamos, concomitantemente, ver o aprendizado levá-lo para uma autonomia possível, que lhe permitirá desvelar seu caminho de sistematização do seu conhecimento, ou seja, de saber os modos como aprende e atribui sentido aos conteúdos estudados, relacionando-os a outras dimensões da vida.

O professorado deve ter uma formação ampla, e isto requer capacidade de fazer diversas articulações, contemplando dimensões humanas e sociais as mais variadas, pois a aprendizagem ocorre ao longo da vida e, atualmente, a escola (da educação infantil à universidade), concorre com vários nichos de aprendizagem.

Estes nichos, ou novos locais de aprendizagem, estão entre nós, e já conquistaram espaços que suprem as lacunas dos currículos instituídos. Tendem a ocupar cada vez mais espaços, quer os modelos tradicionais de currículos os aceitem ou não.

Estas redes de corresponsabilidade entre distintos contextos tendem a forçar a ruptura do currículo de bases estabelecidas. Estão nos espaços formais e não-formais e permitem o trânsito dos estudantes entre muitas culturas e áreas do saber. Naturalmente os instigam a desejar saber mais para poder por elas transitar.

O posicionamento de cada estudante, sobretudo nas vivências lúdicas, tem de ser constantemente observado, tanto pelo docente responsável, quanto pelo próprio acadêmico.

Para definir avaliação (não, verificação) a ser adotada, faz-se preciso alterar as metodologias utilizadas na sala de aula.

Ao abordar o jogo e o lúdico, o docente deve possuir uma relação íntima com modos de viver, lúdicos. Há de ter uma cultura lúdica que lhe permita imiscuir-se nas atividades lúdicas, de forma natural. Aqui há os corpos dos docentes e dos discentes. Todavia, para atingirmos tal ponto é importante a aproximação gradual, de modo mais livre possível, no espaço escolar, da educação infantil à universidade. Isto, igualmente, cabe aos acadêmicos, que, por serem adultos, e muitos já docentes,

compreendem qual margem de manobra teremos na disciplina uma vez que terão de receber ao final do semestre o resultado de seu processo de conhecimento, através de escala de notas.

O lúdico não pode ser imposto ou deixará de sê-lo. No caso da disciplina "Jogos e Atividades Lúdicas", temos 75 horas envolvendo teoria e maior número de atividades práticas, todavia fundamentadas em alguns dos autores citados e em teorias da educação, pois há necessidade de termos de seguir uma sistematização que apresente uma coerência teórico-metodológica. Nesta situação de disciplina de uma matriz curricular, já enfrentamos a contradição da obrigatoriedade. Entretanto, os estudantes sabem desta contradição e separam a situação "aula" das demais, no âmbito pessoal e social. Igualmente, um acadêmico de quarto ano já possui alguns referenciais dos quais mais se aproxima em seus textos e formas de análise.

Há alguns parâmetros, que servem ainda a outras disciplinas e, nesta, são observados: cumprimentos de prazos, tempo para desenvolvimento das atividades lúdicas quando elaboradas pelos estudantes, distribuição de subsídio teórico ao docente e aos colegas no período combinado, participação de todos os integrantes de pequenos grupos quando as atividades estiverem sob sua responsabilidade. E, posteriormente a visão de cada um sobre seu desempenho, considerando sua atuação no começo do semestre e sua postura frente ao lúdico, ao término de semestre. Esta autoavaliação deve ser preparada juntamente à turma, com constante acompanhamento docente, para que, mesmo subjetiva, considere sua evolução nas vivências lúdicas, expondo, nos textos suas dificuldades, como foram superadas (se o foram), e onde não houve empenho para vencê-las.

No âmbito da educação formal, na disciplina que serve de base para este estudo, temos quatro meses (o tempo do semestre letivo no Brasil) para tangenciar teoria e vivências. Nas vivências, fundamentadas com a teoria, reconhecemos, ainda o pouco tempo para o pedagogo vivenciar esta apropriação e torná-la significativa para si. Isto é discutido com o grupo, ao receberem o programa da disciplina, cuja disponibilização a eles é obrigatória.

Assim, no diálogo após cada proposta é discutido, ou são sugeridos, alguns ajustes na relação docente-discente, bem como, na abordagem do conteúdo proposto nas atividades lúdicas, e a avaliação pelas observações, indagações e depoimentos de todos sobre dificuldades não imaginadas, porém, sentidas e o porque de sua manifestação. São nestas manifestações, no coletivo, que vão sendo maturadas as ponderações para a auto-avaliação discente, escrita. E docente também (ROMÃO, 2011).

O trabalho, neste caso, é, dialógico (FREIRE, 1978; 2005), envolvendo um período de maturação. É uma avaliação processual e formativa, sendo concretizada no cotidiano de cada encontro de quatro horas, uma vez por semana.

Não objetiva somente a verificação para a atribuição de notas, mas uma exposição constante, problematizada do que está sendo trabalhado e do método escolhido. Não serve apenas para promoção ou retenção do estudante, mas, principalmente, para a indicação dos pontos de dificuldade, tanto docente quanto discente, e de meios para superá-los. Afinal, são estudantes do primeiro semestre do

último ano do Curso de Pedagogia. Já devem saber avaliar uma aula, ou qualquer outro contexto, e autoavaliar-se.

Como resultado final, concreto dos trabalhos, o que foi desenvolvido ao longo do curso, é organizado, hoje, já em formato de CD-ROM, portifólios com as contribuições de todos os estudantes. Este material pode ser socializado tanto em CD-ROM, quanto copiado em pendrives ou enviados por arquivos, via e-mails. Um modo prático, ágil e acessível de todos terem suas produções teóricas, impressões e elaborações das práticas socializadas.

Sendo um estudo que se encaminhou para uma pesquisa participante, a apresentação coletiva dos resultados é justa, reforçando o valor de cada contribuição e da responsabilização individual perante o grupo. Estamos trabalhando com educação profissional, pois a universidade forma profissionais. Quem recebe um certificado de graduação universitária necessita conhecer consistentemente seu ofício e os lugares, os quais necessitarão identificar para manter-se atualizados, bem como compreender os espaços para construção de saberes de modo dialógico, em um sistema educacional imposto. Aceitamos as contradições de alguns momentos deste percurso de investigação, mas investimos na formação humana do profissional, para que atue com conhecimento específico, vivências práticas, ética, coletiva e criativamente, para um trabalho docente que seja de fato educativo e emancipatória.

Referências Bibliográficas:

Adorno, Theodor (1995). *Educação e emancipação***.** Rio de Janeiro: Paz e Terra**.**

Adorno,Theodor(2010). *Tempo livre*. Retirado em Abril, 2010 de http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/frankfurt/adorno/adorno/adorno_27.html/.

Apple, Michael (1997). *Conhecimento oficial: A educação numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes.

Apple, Michael (2000). *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez.

Benjamim, Walter (1994). *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.

Freire, Paulo (1978). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de janeiro: Paz e Terra.

Giroux, Henry (1986). *Teoria crítica e resistência em educação***.** Petrópolis: Vozes.

Giroux, Henry (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia Crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Giroux, Henry (2003). *Atos impuros*: *A prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed.

Houaiss, Antônio & Villar, Mauro (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Huizinga, Johan (1996). *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.

Lafargue, Paul (2003). *O direito à preguiça*. São Paulo: Editora Claridade.

Lauand, Jean (2010). *Deus ludens*: *O lúdico no pensamento de Tomás de Aquino e na Pedagogia Medieval*. Retirado em Dezembro, 2010, de http://www.hottopos.com/notand7/jeanludus.htm

Le Goff, Jacques (1998). *Por amor às cidades*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
Minois, George (2003). *História do riso e do escárnio*. São Paulo: Editora UNESP.
Puig, Josef & TRILLA, Jaume (2004). *A pedagogia do ócio*. Porto Alegre: Artmed.
Romão, José (2011). *Avaliação dialógica: Desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez.
Silva, Maria (1991). *Refletindo a pesquisa participante*. São Paulo: Cortez.
Vasconcellos, Celso (1995). *Avaliação: Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad.

8.19.

Título:

Formação cultural no ensino superior: uma proposta a partir das artes visuais

Autor/a (es/as):

Carvalho, Sandra Helena Escouto de [Universidade Estadual Paulista]

Resumo:

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa participante, desenvolvida desde 2008, na disciplina Arte nas Séries Iniciais, junto ao curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. Esta disciplina possui caráter optativo e aceita estudantes desde o primeiro ano de graduação. A disciplina trata da formação cultural, no sentido adorniano do termo, adotando como referencial a teoria crítica da educação. Um profissional de nível superior necessita ter um olhar crítico e sensível para as mensagens que lhes são apresentadas, bem como por eles também produzidas, numa sociedade intensamente visual como a nossa. Além da leitura de textos pertinentes ao olhar crítico e a análise de formas visuais que nos cercam, há vivências na linguagem das Artes Visuais e viagens de estudos a espaços cultuais da cidade de São Paulo para que os acadêmicos possam conhecer como se configuram estes espaços e adquirir noções sobre o sistema de arte no país. Um profissional de nível superior precisa de formação além da técnica: a arte é um dos caminhos possíveis para isto. A necessidade de oferecer esta disciplina surgiu da urgência de estruturar um olhar crítico sobre a visualidade e sua influência no cotidiano de estudantes e professores, ao atingir a subjetividade e os modos de pensar e agir, também na docência. Nos cursos de graduação de Pedagogia preparamos profissionais de nível superior, que atuarão no processo formativo de crianças, jovens e adultos, e devem possuir conhecimentos básicos para atuação, pois igualmente, é um dos níveis em que poderão atuar, após a complementação dos estudos para a docência universitária. Entendemos que este preparo deve começar já na graduação, em todas as áreas do saber. Neste estudo, atuamos nos cursos de Pedagogia,

apoiando-nos sobretudo na concepção adorniana de formação cultural, consideramos a docência universitária como trabalho que deve buscar sempre os mais diversos modos de ensinar e avaliar a aprendizagem de seus graduandos, os quais precisam contemplar formação técnica específica (o domínio dos fundamentos e procedimentos indispensáveis à prática profissional), a ética e a formação cultural, e ainda ancorar nossas didáticas na relação dessas dimensões, a fim de que o futuro profissional conquiste autonomia para a urgente necessidade de nossa sociedade em produzir conhecimentos, sem esquecer preceitos éticos e humanos. Nossa investigação faz-se relevante para o futuro professor, porque a formação cultural aqui postulada envolve emancipação de juízos e aguçamento de percepções estéticas, o que contribui para, em qualquer profissão, termos ciência e culturas de paz. Os estudantes possuem autonomia para montar e fundamentar seus portifólios, objeto maior de avaliação, fundamentando suas escolhas teoricamente. Mesmo prevalecendo a linguagem das artes visuais, a escrita, expõe a trajetória do acadêmico. Como os pedagogos irão atuar nos âmbitos escolares e educacionais, isto é fundamental. Assim como a arte, o desporto, o lazer e tudo que una o sensível ao cognitivo.

Palavras-chave:

Didática. Ensino superior. Formação cultural.

O presente trabalho postula uma formação cultural articulada ao resgate da arte na formação de pedagogos, concretizada neste ato de comunicação com o outro, para reconhecer a si, sendo a alteridade, recíproca: para reconhecer o outro, preciso conhecer o eu. Formação cultural concebendo o desenvolvimento de aptidões críticas visando desmascarar ideologias, conjugado à capacidade de manter a autonomia, apesar do contato com referenciais construídos e divulgados pelos mecanismos de controle de subjetivação humana, permeada pelas instâncias da educação formal, não-formal e informal, iniciando-se na infância. Formação cultural reveladora da narratividade das histórias vividas nas manifestações, também artísticas de cada pessoa, seja estudante, funcionário ou professor, no espaço universitário.

O ensino oficial reprodutor da semiformação cultural (ADORNO, 1995) e os professores, nesse processo (de)formativo, instalados pela indústria cultural e seus desencadeamentos corroboram para uma educação mutilante que está muito aquém dos anseios humanísticos de modo geral, atuando no sentido de desfigurar a identidade de estudantes e professores. Com uma identidade desfigurada, temos a autoestima atingida e dificuldades de pertencimento a grupos. Daí o isolamento pessoal que leva à frustração, e consequentemente, à violência. Temos escolas em todo o país, ainda que muitas em precárias condições. Onde quer que exista uma escola, que se faça o melhor trabalho para educá-la.

Todavia temos os docentes, mal remunerados e trabalhando em condições hostis. Deste modo, aqueles que podem,de fato, frequentar uma universidade, tem a responsabilidade social de se mostrarem aos seus estudantes, de qualquer idade, como pessoas que tem uma visão ampla do mundo semovente onde vivemos, e que passa um a crise de valores pertinentes à vida, expressivamente grave.

Subtraem-lhes a sensibilidade, a criatividade, os atos espontâneos constituintes da transposição da *curiosidade mágica* à *curiosidade epistemológica* (FREIRE, 1997), proporcionado pela leitura do mundo e da palavra. Propagam o indivíduo modelado, (in)formado e deformado, adormecido ao que lhe é imposto e que ele, no subsolo de sua consciência danificada, legitima como algo natural e inevitável. Diante da facticidade da impotência em atingir o regogizo do corpo e do espírito, o indivíduo permanece sem saber qual seria sua forma original, humana.

Não afirmamos a completa ingenuidade do indíviduo, para sucumbir inteiramente, sem resistência alguma, à apreensão (*erfassung*), pelas estratégias da indústria cultural e da semiformação humana (ADORNO, 1995). Todavia temos de admitir as contradições estruturais da sociedade capitalista como engrenagens magnificamente disfarçadas e suplantadas por promessas de futuros justos, altamente sedutoras.

Como já visto, tão perfeitamente sedutoras a ponto de envolverem famílias e gerações, obtendo igualmente nelas o reforço para manter a naturalização da subserviência ao lucro obtido através do embrutecimento humano.

Se vivemos coniventes, ainda que não absolutamente satisfeitos, com determinantes estruturais da sociedade reconhecidamente injustos, também sabemos ser a formação cultural, com ênfase na emancipação do sujeito, incapaz de alterar sozinha a paisagem social danificada na qual nos encontramos. Porém, igualmente concordamos sobre sua importância para devolver a cada um de nós, a consciência da humanidade abandonada.

Neste fluxo de contradições, bem sabemos da dificuldade de alcançarmos a necessária formação cultural a fim de reverter este cenário repleto de atrocidades cometidas, por nós mesmos, seres humanos, a outros seres humanos, longínquos ou muito próximos. Tudo isto por medo, terrível medo, de assumirmos nossa capacidade de amar. De sermos seres plenos de “amorosidade” (FREIRE, 2005), desenvolvendo o termo formação, referindo-se à docência, tangenciando a concepção adorniana de formação cultural

A conexão existente entre a razão instrumental na formação de professores e o conhecimento reificado, desenvolvido na prática cotidiana escolar, requer permanente sensibilidade para o exercício da auto-reflexão crítica; para a atenção ao papel da escola no movimento de desbarbarização da sociedade. Exige a valorização da hermenêutica, ou seja, reelaborar o passado como esclarecimento do presente e configuração do futuro.

O ensino de Arte, a educação com pressupostos na formação cultural, na atualidade e de acordo com a instabilidade global onde estamos imersos, fundamenta-se na democratização dos códigos eruditos, populares e mercantis da arte – a cultura visual (HERNÁNDEZ, 2000) - para todas as classes sociais. Como conseqüência da educação danificada a qual o capitalismo remete seus sujeitos, impossibilitando-os de terem acesso às variadas formas de cultura, negando-lhes a formação cultural e, portanto, sua autonomia, surge o que Adorno (1995) denomina semiformação.

A semiformação é mais prejudicial do que a ignorância, porque esta, a partir de seu auto-reconhecimento, desencadeia um processo formativo. Se sabemos ignorar um assunto, podemos buscar sanar esta lacuna. Se pensamos conhecê-lo, e somente o sabemos superficialmente, podemos estagnar no conceito do senso comum acerca desse assunto. Logo, estando o homem consciente de não-saber, não possuir conhecimento sobre algo, irá buscar apropriar-se e reelaborar, os saberes de que carece. A semiformação por sua vez, proporciona ao sujeito a idéia de um falso-saber, um verniz formativo, o qual não lhe permite ir além da superficialidade dos acontecimentos, impedindo-o de desenvolver seu potencial humano e social. Impede-o de reconhecer seu saber equivocado. Impele homens e mulheres a crerem nos fatos editados, afastando-os da percepção dos mecanismos sócio-culturais que os oprimem, ao mesmo tempo em que não se responsabilizam pela própria vida, configurando seu estado de menoridade, como eternas vítimas.

Logo, se a formação cultural articula-se à diferenciação individual, a semicultura estará vinculada à semi-individuação (ou pseudo-individuação).

A tradição universitária no Brasil está centrada no currículo de bases estabelecidas, ou definidas em instâncias superiores, atualmente na exigência de exacerbada produtividade formal acadêmica, o que, na área de ciências humanas, dificulta posicionamentos educativos altruístas na formação de profissionais da área de desenvolvimento humano. Esta área requer trabalho em constante perspectiva coletiva e de comunicação solidária, respeitando o "tempo humano" para a realização das pesquisas, do aprender e ensinar. Assim como as linguagens de certas áreas da cultura universitária, na graduação, são utilizadas em uma hierarquia equivocada..

Didáticas e demais métodos de produção e reconhecimento dos modos de aprender e apreender de cada um, o conhecimento, suprimem sob a exigência da certificação produtivista inconsistente e do individualismo egoísta, o qual sobrevaloriza o aspecto quantitativo da produção universitária e sua função social. Hoje, já vemos a extensão universitária estabelecendo uma rua de mão dupla em suas ações junto às comunidades, permitindo um ir-e-vir entre a comunidade e a academia.

Assim buscamos nesta proposição aos estudantes de um curso de Pedagogia, e na perspectiva dos projetos de trabalho (Hernández, 2000, 2007), provocando reação às formas instituídas de produzir e

receber conhecimentos na escola, explorando práticas fomentadoras do traçar e reconhecer os próprios percursos metodológicos sensíveis e intelectuais, por meio da linguagem das artes visuais.

No Brasil, apesar das diferenças sócio-culturais, encontramos as escolas amalgamadas pela legislação, bem como das hierarquias sócio-econômico-culturais em todas as regiões do país**.**

Deste modo as escolas, sejam públicas (municipais ou estaduais) ou particulares deparam-se com a problemática imposta pelo currículo de bases estabelecidas do sistema educacional. Neste currículo as matrizes curriculares estão homogeneizadas no trato do tempo humano, substituindo-o pelo tempo da alta produtividade da indústria e do comércio e altas tecnologias, impedindo envolvimentos intelectuais e socialmente salutares no tempo vivenciado na sala de aula, destituindo nossos estudantes e professores do direito ao prazer do conhecimento e da sensibilização das relações humanas, voltadas para caminhos e espaços de paz, solidariedade e sustentabilidade.

A linguagem da arte, focalizada neste estudo, requer sensibilidade, afetuosidade e técnica. E estas dimensões não se plenificam com facilidade na cultura atual, principalmente em sala de aula, onde o(a) professor(a) está, literalmente, com seu corpo exposto diante dos estudantes, à espera de seus juízos, e a ensinar arte sem tempo para ser artista, ou aprofundar-se nos estudos das linguagens artísticas. Nós, docentes, somos expostos diariamente a muitos juízos, oriundos dos estudantes – qualquer que seja sua idade – dos nossos pares, e do julgamento externo da sociedade, a qual tem atribuído demasiadamente à escola responsabilidades antes restritas ao âmbito familiar, demonstrando um período onde o quadro de valores humanos básicos é danificado face às modificações culturais.

Os docentes não familiarizados com pesquisa, realizam práticas artísticas, sem aprofundamento no histórico dos conceitos próprios da arte e sua terminologia, tampouco experiências e reflexões em suas práticas no desenvolvimento de atividades artísticas com os estudantes. Nosso sistema sócio-econômico privilegia, permanentemente os processos racionais do trabalho, em detrimento da emoção e do lazer, dado o caráter utilitarista da ideologia do consumismo e da acumulação.

Urge uma reorientação sensível da ação do educador, também em arte, a fim de evitar o propósito alienante que pode estar implícito nas práticas da sensibilização humana sem fundamentação teórica dos docentes que as coordenam.

A arte é das linguagens mais profícuas nos processos de autoconhecimento e de conscientização humanos. Sendo mal desenvolvida a arte pode ser também fonte de alienação psicológica, social, política e cultural. A arte dos séculos XX e XXI, através dos movimentos artísticos significativos, muito bem capta questões hoje postas em discussão, entre elas a articulação da arte erudita, da indústria cultural e da arte do povo, considerando a tríade cultura-educação-arte, perpassados pela sociedade e sua problemática.

Promover ações para melhoria da qualidade do ensino, implica entre outras questões. A tarefa de aglutinar esforços para uma maior habilitação do nosso quadro docente, atuante no ensino de arte, neste caso, artes visuais. A educação na contemporaneidade exige um docente mais autêntico, dinâmico e com autonomia suficiente para agir com liberdade na aplicação de saberes de outras áreas do conhecimento, na sua atividade cotidiana que o faz sujeito histórico.

É necessário pensar a produção das linguagens artísticas em nosso tempo por professores e estudantes e os efeitos de vinculação da arte a todas as dimensões da formação humana. A abordagem da arte, e aqui, da visualidade cotidiana um dos maiores propulsores da capacidade sensível-cognitiva e de seus efeitos desenvolventes. Assim, cabe resgatar esse espaço nas instituições educativas e ampliá-lo igualmente nas ações concretas de cada pessoa, também na sociedade.

Concebemos cultura como ação e intervenção, numa dinâmica metodológica da interação entre os elementos envolvidos, operando-se num fazer que transforma cada um dos indivíduos em produtor cultural. Construindo a cultura, homens e mulheres são por ela constituídos.

O conceito de formação cultural (Adorno, 1995) implica compreensão dos processos de elaboração do conhecimento, enfatizando sua autonomia, seus mecanismos de dominação e suas consequencias nas comunidades. Autonomia possível nas instâncias instituídas, como a escola, da educação infantil à universidade.

Considerando as características da sociedade contemporânea vislumbramos possibilidade de modelos alternativos de educação, baseados no questionamento crítico e na reconstrução do conhecimento, enfatizando-se a necessidade de ouvir as vozes de todos e todas envolvidos no discurso educativo. Do mesmo modo, teremos de considerar a cultura visual urbana como contexto de ensino-aprendizagem, preparando crianças, jovens e adultos para atuar consciente, crítica e criativamente em ambientes cultural e tecnologicamente híbridos, próprios do nosso tempo.

Neste contexto, emergem na cultura visual, a arte pública, as tecnologias de produção e criação de formas visuais e a, cada vez maior aproximação da música, das artes cênicas e da dança, junto à visualidade. São dispositivos para conceituar e orientar processos colaborativos de compreensão crítica das artes visuais e sua inserção social com alteridade dos sujeitos, ao lado das manifestações culturais, ainda mais autênticas, elaboradas livremente pelo povo.

Uma destas possibilidades de transgressão da concepção comum de aula como lugar de trabalho pedagógico é o uso de viagens como espaço de aprendizado crítico da realidade, sendo processo de investigação e conhecimento, propiciando observação, comparação e produção de diferentes formas de criar, sistematizar e difundir manifestações culturais.

Estas viagens pedagógicas (MIGNOT & GONDRA, 2007), investigadas desde 2007 neste trabalho, são fundamentais para a formação do conhecimento de sistemas oficiais da cultura artística e

educacional, sendo utilizadas por educadores brasileiros desde o século XVIII, seja como viajantes ou anfitriões de visitantes estrangeiros, proporcionando profícuas experiências profissionais.

Concordamos com Henry Giroux (1986, 1999, 2003) quando este defende veementemente a importância do tempo para o aprendizado e a produção de conhecimento na escola. Tempo que o currículo escolar não respeita, nem os sistemas educacionais demonstram interesse para que seja revisto, objetivando uma educação de fato profícua, a qual se desloque da informação memorizável ao conhecimento construído, historicizado e tornado significante e crítico pelos estudantes em cada nível de ensino. É fundamental dar sentido ao conteúdo estudado e criar o gosto pelo saber desde a infância.

As viagens, como formação acadêmica e cultural de docentes e estudantes-pesquisadores é recorrente, apesar de ainda insuficiente, nas universidades brasileiras. No entanto, como recursos didáticos, envolvendo uma turma completa ou grupo de pesquisa, ainda não se tornaram usuais.

Após as viagens os acadêmicos destacam em seus relatos, artistas e obras que lhe foram mais significativas, devido a suas propostas temáticas e técnicas disponíveis na época de sua criação e execução, bem como a necessidade de tempo para apreciação das obras de uma mostra e o desejo de pesquisar temáticas, técnicas, artistas, e assuntos vinculados às manifestações culturais e ao sistema de arte vigente em cada época e local. São discutidos temas acerca de curadoria, projeto arquitetônico para cada mostra de artes visuais, ou apresentação de peças teatrais, espetáculos de dança e música, sistema de divulgação, serviços educativos das instituições, patrocínios, políticas culturais, recursos humanos e materiais para sua realização, os custos financeiros de um desses eventos, e ainda, as parcerias exigidas para sua viabilização.

A privatização cultural, em nível internacional e nacional, intensificou-se a partir da década de 1980 (WU, 2006), quando as grandes corporações privadas ingressaram em um mercado, por muito tempo, de domínio estatal. Percebemos o quanto o sistema de arte é excludente e trata de modo desigual quem pretende nele envolver-se, seja como artista ou apreciador. Espaços oficiais de manifestações culturais não fogem à regra. De acordo com Benjamim: *"[...]qual o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?"(*BENJAMIN,1994, p. 115).

Cada objeto ou discurso, seja material, verbal, sonoro ou imagético, real ou virtual, é expressão de uma rede de trabalho humano corporificada em bens e serviços. A estrutura relacional do trabalho humano envolve todos os que dela participam numa dinâmica entre a cultura popular, do povo, a cultura feita para o povo e a cultura de elite, donde estão complexas relações (ou pactos silenciosos) entre a sociedade o poder econômico. Essas relações são difíceis de serem explicitadas, porque surgem revestidas pelos enfoque sedutores do mercado capitalista que afeta a todos indistintamente.

O que parece destinado ao bem comum pode servir como enfrequecimento do poder de luta das minorias e fortalecimento das estratégias opressoras dos grupos dominantes, devido a estes discursos

virem revestidos de semânticas demagogicamente capazes de convencer sua acolhida às minorias e aos excluídos. Este acolhimento, em verdade, vai retirar conjuntos de identidades pessoais e culturais e acontece igualmente no campo da cultura artística, seja esta popular, do povo, para o povo, erudita, independente do lugar onde se apresente.

Daí a tendência de alguns profesores pesquisadores da educação crítica, e dos estudos da cultura visual e performativa trabalharem no sentido de construir condições para que os contatos com lugares e tempos de cultura afetem mais do que a cognição e o prazer da apreciação, prolongando-se em possibilidade efetiva de atingirmos experiências de ensino-aprendizagem provocadoras de novos posicionamentos e modos de atuação em docentes e discentes (Hernández, 2007).

As viagens culturais, cujo estudo, foi aqui apresentado, tem sido trabalhadas na pespectiva de estudos da cultura visual perfomática. Assim, tangenciamos as questões de identidades culturais, no tempo em que estas estão cada vez mais compostas por fragmentos multiculturais, concebendo educação numa perspectiva social e cultural, e tendo de supô-la como possibilidade de diálogo ativo a um só tempo entre incluídos e excluídos, no fazer constante e concreto da cultura material, comportamental e ideacional, na qual sua dimensão narrativa possa transparecer, respeitando a cultura vivida dos seus sujeitos, elucidando diferenças e pluralidades - num intercâmbio simétrico de saberes - movendo-se entre o individual e o coletivo na construção da história.

De acordo com Stuart Hall (2005), sujeito moderno é o ser estável, centrado, unificado, possuindo um núcleo interior estabelecido no nascimento, dotado de previsibilidade e mantido idêntico ao longo da existência, enquanto o sujeito sociológico é aquele constituído na expansão industrial e na disseminação dos meios de comunicação de massa. Percebemos como a escola, apesar de seus discursos progressistas, mantém-se arraigada à primeira concepção de identidade e, por conseguinte, desenvolve suas práticas pedagógicas ancoradas na concepção de sujeito com identidade estável e atitudes previsíveis, num mundo em que as fronteiras são semoventes e as identidades múltiplas. Nosso tempo derruba as fronteiras entre centro e periferia.

Políticas de identidade e subjetividades possuem diferentes abordagens, sendo que todas são mantidas no plural em seus discursos. São construídas pela linguagem e pelos discursos, não sendo, portanto, estanques e sim, encontrando-se em constante deslocamento e assim configurando-se e reconfigurando-se.

Estas políticas reivindicam o reconhecimento de grupos considerados subordinados, excluídos, pretensamente silenciados pelos grupos identitários hegemônicos. São, ambas, igualmente construídas, contraditórias e fragmentadas, São produzidas nas dimensões materiais, psíquicas, mentais e físicas.

Incluímos aqui o fato de que estética corporifica um campo de poder. Daí os estudos da cultura visual serem formadores de atitudes, crença e valores, observando como recebemos ordens dos objetos culturais, e os obedecemos, direta ou indiretamente.

Neste contexto, ver o espaço físico do lugar por onde transitam diariamente, e verificar sua beleza, sua razão de ser, através de sua funcionalidade, ou seu abandono: sua carência de elementos mínimos para abrigar o trabalho de seres humanos. Ou o desdém com que seres humanos tratam o patrimônio público, seja por falta de senso de coletividade ou desrespeito a seus pares, traz à tona diversos questionamentos dos grupos.

É problematizado que, se um espaço é constituído para um grupo do qual também somos parte, porque admitimos que outros o destruam, apenas por não ser sua propriedade particular. Se é público, é de todos. Sendo de todos, deve ser respeitado.

Perceber este mecanismo ritual nas atividades cotidianas e suas relações de poder, contribui para o aclaramento de como se configura o empoderamento de alguns, neste caso especificamente, no âmbito da educação e da arte e sua visualidade e visibilidade..

Arte está inserida nos universos culturais da sociedade. São muitos estes universos culturais Sua elucidação sistemática permite que estejamos nos lugares ainda privilegiados para transformar saberes em conhecimentos, e difundi-los: a escola, igualmente local de trabalho, e a universidade. No Brasil precisamos disto: serviços educativos de instituições culturais e museus, viagens culturais e a presença de artistas e artesãos na escola, estendendo-se até a universidade. Um profissional de nível cultural tem de possuir a autonomia necessária para não ser mais um na multidão do senso comum.

Na academia nos construímos culturalmente pelo viés da cultura universitária, mas não somente por ele. Nossa prática educativa seja por meio da linguagem da arte, da ciência e da especificidade da educação - o ensinar e aprender - é influenciada tanto pela cultura eruditizada, quanto pela cultura do povo, nas quais e das quais somos agentes e enunciados, dependendo do contexto (HALL, 2005).

Informalmente as epistemologias dos saberes - que aqui açambarcam todas as realizações da cultura humana - possuem uma sistematização interna de seus discursos. Entretanto, para que estas sejam respeitadas no interior das diversas culturas, precisam perfazer o caminho entre a "curiosidade ingênua" e a "curiosidade crítica", articulando o "saber fazer" ao "fazer saber", de modo que não sejam concebidos irresponsavelmente por meio de uma ingenuidade sentimentalista (FREIRE, 2005).

Precisamos de uma abordagem séria e respeitosamente humana, com alegria, espírito estético e vontade de ler o mundo, igualmente pela linguagem da visualidade, a qual envolve inúmeras linguagens visuais - cada vez mais sufocados na concretude da prática educativa - buscando o ato de estudar pontilhado daquele eterno "brincar arteiro" que tínhamos quando seres humanos crianças. Ato

este, sensível-cognitivo, entrelaçado naquela curiosidade, alegre e viçosamente criadora, que nos dava a paixão e a felicidade de descobrir o mundo.

A semiformação cultural (ADORNO, 1995) da nossa sociedade invade todos os domínios das nossas vidas, numa atitude destruidora, oriundos pela indústria cultural e seu acervo de entretenimentos mutilantes da sensibilidade, ao embotar a cognição e capacidade crítica dos sujeitos, contribui para uma educação humanística aquém dos anseios do ser humano, fragmentando a identidade de estudantes e professores.

Educar hoje, seja na escola ou no lar, é tarefa difícil, porque requer educadores capazes de discernir os caminhos viáveis dos perigosos, num curto espaço de tempo, pois se os valores humanos básicos não mudam, surgem necessidades fugazes, porém, muitas vezes, requisito para a vida em sociedade. Temos muitas máquinas, porém pouco tempo para o nosso "tempo" humano. É urgente admitir as contradições estruturais da sociedade capitalista como engrenagens magnificamente disfarçadas e suplantadas por promessas de futuros justos, altamente sedutoras desde a infância, culminando com os estudos superiores, onde estes mecanismos tem de ser compreendidos pelos futuros profissonais. Começarem a agir contra tal conjectura..

Apesar de toda a ilustração e de toda a informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser dominante da consciência atual, o que exige uma teoria abrangente (ADORNO, 1995). Os estudantes estão neste nível. E é fato, comprovado por qualquer docente, que muitos não desejam transpor esta condição. Acreditam ser possível a docência, com base na semicultura e no alcance de notas que lhes permitam a receber o diploma.

Lembremos da amorosidade de que nos fala Paulo Freire (2005) a qual significa amar a vida acima de tudo. A nossa própria existência e a dos outros seres vivos. A nossa e a do nosso planeta. A minha e a sua. A do professor e a do estudante. Do branco e do preto. De qualquer povo, idade, gênero. Necessita exercitar-se para não ter receio de lutar, efetivamente, para que direitos humanos deixem de ser, em muitos casos, somente declarações formalizadas, para serem atitudes cotidianas, naturais. Impele homens e mulheres a crerem nos fatos editados, afastando-os da percepção dos mecanismos sócio-culturais que os oprimem, ao mesmo tempo em que não se responsabilizam pela própria vida, configurando seu estado de menoridade, como eternas vítimas.

Arte no curso, através da disciplina mencionada "Arte nas Séries Iniciais", utiliza-se da linguagem das artes visuais para desvelar a capacidade dos acadêmicos de utilizarem e criarem nesta forma expressiva, acompanhando, ao final, todo seu desenvolvimento tanto técnico como criativo, nos portifólios apresentados e por eles construídos.

O sensível de cada pessoa tem de ser alimentado, pois apenas o cognitivo não dará conta das exigências que nosso mundo e locais de trabalho, assim como relacionamentos interpessoais. Estamos

em um acelerado processo de mudanças. As linguagens da arte, unindo-se à ciência, tem avançado muito na construção de formas visuais interativas, que atingem nossos sentidos. Não podemos perder nossa dimensão sensível. Um profissional de nível superior necessita conhecer um espaço de vida para além da especificidade, a fim de manter sensibilidade e respeito pelos demais. A arte, pode, sim, ser um caminho de resgate pessoal e reconstrução social.

Referências bibliográficas

Adorno, Theodor (1995). *Educação e emancipação***.** Rio de Janeiro: Paz e Terra**.**

Apple, Michael (1997). *Conhecimento oficial: A educação numa era conservadora.* Petrópolis: Vozes.

Apple, Michel (2000). *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez.

Benjamim, Walter (1994). *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de janeiro: Paz e Terra.

Giroux, Henry (1986). *Teoria crítica e resistência em educação***.** Petrópolis: Vozes.

Giroux, Henry (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Giroux, Henry (2003). *Atos impuros*: *A prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed.

Hall, Stuart (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

Hernandez, Fernando (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Hernández, Fernando (2007). *Catadores da cultura visual*. Porto Alegre: Artmed.

Wu, Chin (2006). *Privatização da cultura: A intervenção corporativa nas artes desde os anos 80*. São Paulo: Boitempo.

8.20.

Título:

Ensino de habilidades terapêuticas para alunos de graduação em psicologia: uma proposta metodológica

Autor/a (es/as):

Cavalcante, Maria Regina [Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/Bauru/Brasil]

Lopes, Alessandra de Andrade [Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/Bauru/Brasil]

Resumo:

Na prática de docentes do Ensino Superior existem muitos desafios que envolvem promover ambientes de ensino e aprendizagem cada vez mais próximos do exercício profissional e que antecedem os estágios profissionalizantes. Expor alunos a contingências que favorecem a aquisição de habilidades terapêuticas tem sido foco de estudo e de intervenção na disciplina "Laboratório de Análise do Comportamento aplicada aos processos clínicos", pertencente ao Eixo Teórico-Prático do Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia. O presente estudo teve como objetivo apresentar os resultados da aplicação de uma metodologia para ensinar habilidades terapêuticas para alunos de graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Bauru). Participaram deste estudo 120 alunos, do quarto ano do curso de Psicologia. Durante 15 semanas os alunos foram expostos a sessões-aulas de terapia, com duração de 50 minutos. Os terapeutas e clientes foram os próprios alunos, divididos em 8 turmas. As sessões foram áudio-gravada e transcritas para efeito de análise dos dados. Todas as sessões/aulas foram assistidas pelos alunos e por dois docentes responsáveis pela disciplina. No final de cada sessão, os presentes preenchiam uma folha de observação com 14 itens, sendo cada item avaliado como: adequadamente executado (AE); parcialmente adequado (PA); inadequadamente executado (IE) e omitido (O). Após preenchimento da folha de observação, o aluno/terapeuta e aluno/cliente faziam a avaliação da sessão, em seguida os alunos/observadores relatavam sobre seus registros e, por fim, os professores avaliavam a sessão e grupo de observadores. Pode-se constatar que nas dez primeiras sessões, tanto os alunos/observadores, quanto os alunos-terapeutas, focalizaram seus comentários e registros nos seguintes primeiros itens da folha de observação: 1) postura, voz e contato visual; 2) alternar entre ouvir e conduzir; 3) expressar empatia; 4) parafrasear e sumariar; 5) concentrar-se em um ou dois comportamentos-queixa; 6) formular perguntas para identificar frequência e duração da queixa, bem como de eventos relacionados ao estabelecimento e manutenção da mesma. No transcorrer das semanas, os professores fizeram observações a respeito da omissão das seguintes habilidades: testar hipóteses funcionais; oferecer *feedback*s e elogios; oferecer alternativas de solução de um problema; e encerrar a sessão. Após as observações e orientações dos professores os comportamentos dos alunos/observadores e alunos-terapeutas se diferenciaram, chegando na décima quinta sessão com desempenho observado e executado de todos os itens da folha de observação. Em conclusão, com base nas sessões-aulas, nos registros e avaliações dos observadores e professores, foi possível identificar a importância e necessidade das seguintes diretrizes para os estudos e metodologia de ensino de habilidades terapêuticas, nos cursos de formação de Psicólogos: 1) planejamento das sessões, em conjunto, professores e terapeutas; 2) orientações

que fortalecem a importância da prática clínica, ressaltando aspectos teóricos e metodológicos; 3) registros em folha de observação; 4) realização de auto-avaliação dos terapeutas sobre a prática profissional; 5) *feedback* imediato, após sessão, realizado pelos observadores e professores.

Palavras-chave:

Metodologias no ensino superior, ensino de habilidades terapêuticas, prática de docentes do Ensino Superior

1. Introdução

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação em Psicologia no Brasil descrevem várias competências e habilidades a serem aprendidas pelos alunos durante o curso de formação profissional. Estas competências e habilidades devem ser ensinadas por meio de atividades de natureza conceitual e de natureza prática. Os cursos devem ser constituídos de disciplinas teóricas e práticas de forma que o aluno possa adquirir o repertório necessário à sua atuação profissional. As disciplinas práticas devem ser compostas de atividades a serem realizadas em ambientes didaticamente organizados, como os laboratórios de ensino, por exemplo, e também em outros ambientes externos à Universidade.

A formação profissional do psicólogo para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia (2004) exige que os processos de ensinar e aprender garantam ao profissional, em formação, conhecimentos teóricos e práticos em diversos contextos nos quais a intervenção psicológica faz-se necessária.

Atividades de ensino devem ser planejadas de forma que habilidades terapêuticas sejam desenvolvidas, estabelecendo repertórios comportamentais ao longo do curso de formação profissional do psicólogo, possibilitando a identificação de queixas e necessidades do cliente, bem como a descrição de variáveis que as controlam e podem modificar as relações identificadas e descritas funcionalmente.

Em geral, repertórios terapêuticos, são, inicialmente, ensinados em disciplinas teóricas. No entanto, Starling (2002, 2010) descreveu alguns problemas identificados na utilização dessa prática: 1) as variáveis que interferem nas situações de aprendizagem teórica são diferentes daquelas presentes nas situações práticas e 2) na situação prática, o comportamento do aluno está sob controle dos estímulos do próprio fenômeno e na teórica seu comportamento está sob controle de estímulos discriminativos verbais – o comportamento verbal do professor.

Sendo assim, seria efetivo ensinar o repertório de habilidades ou comportamentos terapêuticos expondo diretamente o aluno ao atendimento, em atividades de estágio supervisionado mediante a apresentação de instruções que descrevem como o aluno deve se comportar no *setting* terapêutico.

O processo terapêutico requer do aluno/terapeuta a discriminação das varáveis que controlam seu comportamento e os efeitos de seu comportamento sobre os do cliente durante o processo terapêutico e a descrição dessas relações nas situações de supervisão. Starling (2002, 2010) argumentou a incapacidade do aluno em realizar essas discriminações e relações, comprometendo o processo de ensinar e aprender porque pode gerar explicações para a aquisição das habilidades e competências a "dons" muito frequentemente utilizadas em nossa cultura popular.

Como uma forma possível de contornar as dificuldades apontadas no ensino de habilidades terapêuticas, o Curso de Psicologia da Universidade Estadual Paulista – campus de Bauru incluiu em sua organização curricular a disciplina "Laboratório de Análise do Comportamento aplicada aos processos clínicos" cujo objetivo é instalar e aprimorar comportamentos de planejamento, avaliação clínica e intervenção em Terapia Comportamental (modalidade individual). Essa é uma disciplina obrigatória oferecida aos alunos no 4º ano do curso, no período que antecede a realização dos estágios profissionalizantes. As atividades realizadas pelos alunos compreendem um conjunto de exercícios onde os alunos deverão comportar-se como terapeutas e clientes em atendimento individual e as queixas são apresentadas pelos próprios alunos-clientes.

Os cursos de formação de terapeutas comportamentais devem ensinar os alunos a fazer análise de contingências (Meyer, 1998), a resolver problemas (Silvares, 1997), a observar, reforçar diferencialmente comportamentos, a solicitar e dar informações e a orientar. Além disso, os alunos devem aprender a fazer perguntas que possibilitem a análise de contingências e a emitir comportamentos facilitadores da interação terapêutica – contato visual, controle da sessão (alternar entre ouvir e conduzir) e empatia (comportamento verbal e não verbal que comunica aceitação e compreensão dos comportamentos-problema do cliente), isto é, interpretar o comportamento do cliente "colocando-se no lugar dele".

Na literatura da Análise do Comportamento são apresentados alguns procedimentos de ensino de comportamentos terapêuticos. Starling (2002, 2010) cita os procedimentos utilizados em supervisões de estágio convencionais onde os alunos apresentam relatos das sessões terapêuticas e o supervisor analisa o relato e dá as orientações em relação as interpretações dos conteúdos dos relatos dos clientes e aos procedimentos a serem utilizados. O autor apresenta alguns limites na utilização desse procedimento no que se refere a veracidade do relato apresentado pelo aluno e também pelo fato de o supervisor não ter acesso as variáveis que interferem nesse relato.

Ulian (2002, 2007) utilizou *role-playing* em situações de supervisão para a identificação de dificuldades e para o treino de habilidades terapêuticas. Embora o procedimento tenha produzido resultados na aprendizagem de comportamentos terapêuticos as situações experienciadas pelos alunos não eram reais e constituíam parte das atividades de estágio supervisionado.

Considerando a importância do ensino de comportamentos terapêuticos antes da exposição dos alunos aos estágios supervisionados, o objetivo deste estudo foi apresentar os efeitos da aplicação de uma metodologia para ensinar habilidades terapêuticas para alunos de graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/Bauru sobre os seus comportamentos de avaliar e aconselhar em terapia analítico-comportamental em exercícios de atendimento terapêutico. Isto é, pretendeu-se executar um programa de ensino para verificar as mudanças ocorridas no repertório terapêutico dos alunos e seus efeitos sobre os comportamentos do cliente.

2. Metodologia do estudo

2.1- Participantes

Participaram desta pesquisa-intervenção 120 alunos do 4º ano do curso de Psicologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/Bauru, matriculados na disciplina obrigatória "Laboratório de Análise do Comportamento aplicada aos processos clínicos" e dois professores da referida Universidade, formados em Psicologia, sendo um doutor em Psicologia (Experimental) e o outro doutor em Educação (Metodologia de Ensino), responsáveis pela disciplina. Dos alunos participantes, 58 cursaram a disciplina no ano de 2010 e 62 no ano de 2011 divididos em 8 (oito) turmas.

Conforme organização curricular que consta no Projeto Político Pedagógico do referido curso, os alunos até o 4º ano cursam disciplinas que fornecem os conhecimentos necessários para a realização das atividades previstas no plano de ensino da disciplina, que são: "Fundamentos Epistemológicos do Behaviorismo", "Fenômenos e Processos Psicológicos: Behaviorismo I e II", "Análise do Comportamento Aplicada: Processos Educativos I e II", "Análise do Comportamento Aplicada a Saúde" e "Clínica Comportamental I e II".

2.2- Local

As aulas-sessões foram realizadas no Laboratório Didático de Análise Experimental do Comportamento Humano. O Laboratório é composto de quatro salas de atendimento, sendo duas com espelho de observação, uma sala de supervisão e uma sala de aula.

2.3- Material

Para o presente estudo foi elaborado um *"Checklist* para Verificação de Comportamentos do Terapeuta" contendo 14 comportamentos, quais sejam, (1) Postura (relaxada e dirigida ao cliente), (2) Voz (modulada, com velocidade moderada e firme), (3) Manteve contato visual, (4) Alternou entre ouvir e conduzir, (5) Empatia. Verbalizações que demonstrem sentimentos positivos e aceitação do problema do cliente, (6) Apresentou verbalizações que indicam entendimento das verbalizações apresentadas pelo cliente (parafrasear e sumarizar), (7) Concentrou-se em apenas um ou dois comportamentos - problema (sem ficar alternando entre vários), (8) Fez perguntas que possibilitaram a descrição das dimensões do comportamento - problema (frequência, duração e intensidade), (9) Solicitou informações sobre as contingências relacionadas ao comportamento problema (antecedentes, consequentes e operações estabelecedoras), (10) Ofereceu *feedback*, quando necessário, (11) Ofereceu elogio contingente a comportamentos correspondentes aos objetivos da sessão, (12) Testou hipóteses funcionais, (13) Fez perguntas para examinar alternativas de solução de um problema e (14) Encerrou a sessão. Os alunos/observadores deveriam avaliar se os comportamentos do aluno/terapeuta foram adequadamente executados (AE); parcialmente adequados (PA); inadequadamente executados (IE) e omitidos (O) registrando com a letra X no quadro correspondente ao item e ao critério de avaliação. Além de realizar os registros de observação, os alunos deveriam explicar a avaliação feita em cada item do *checklist* em um item intitulado justificativa.

Esse *checklist* foi elaborado com base em um instrumento utilizado na disciplina "Comunicação Terapêutica Facilitadora" oferecida para o Curso de Psicologia por uma das autoras do presente trabalho, no *checklist* para verificação de habilidades terapêuticas, proposto por Rangé, Guilhardi, Kerbauy, Falcone e Ingberman (1998) e Ireno e Meyer (2009); nas habilidades para entrevista clínica inicial propostas por Silvares e Gongora (1998).

2.4- Procedimento de intervenção e de coleta de dados

No primeiro dia de aula os professores apresentaram o plano de ensino da disciplina e foram discutidas e estabelecidas as regras de contrato de trabalho. Os alunos e os professores assumiram o compromisso de evitar faltar às aulas porque os exercícios terapêuticos realizados nas aulas/sessões e as discussões geradas não eram passíveis de reposição; os conteúdos das sessões/aula deviam ser mantidos em estrita confidencialidade; horários de início e término das aulas deviam ser respeitados para que os exercícios não fossem interrompidos e os alunos não podiam ausentar-se da sala durante a realização das sessões/aulas. Todos os alunos deveriam realizar os exercícios na condição de terapeuta (um dos critérios para aprovação na disciplina) e a participação como aluno/cliente era facultativa, embora os professores em todas as aulas analisassem junto com os alunos a importância da sua

participação nessa condição. As regras do contrato da disciplina são frequentemente retomadas e discutidas durante as aulas.

Em seguida, o grupo de alunos e professores estudou em sala de aula o conteúdo dos capítulos 1 e 2 do livro de Silvares e Gongora (1998) intitulados "Da entrevista de pesquisa à entrevista clínica: do conteúdo ao processo" e "Manual para entrevista clínica inicial" após a realização de leitura prévia pelos alunos.

Os professores apresentaram o *checklist* dos comportamentos do terapeuta indicando exemplos de interações terapêuticas que ilustrassem os comportamentos descritos no *checklist*. Orientaram, também, para a realização das sessões no que se refere aos exercícios de atendimento terapêutico em terapia comportamental, que os alunos deveriam comportar-se como terapeutas em atendimento individual e que as queixas apresentadas pelos alunos-clientes deveriam ser reais. Os professores instruíram para a realização das sessões no que se refere à sua estrutura – apresentações iniciais, desenvolvimento e encerramento – e a elaboração de perguntas a serem apresentadas pelo aluno/terapeuta para iniciar as sessões. Os alunos foram informados que as sessões seriam áudio-gravadas e que os alunos-terapeutas seriam responsáveis pela transcrição para efeito de análise dos dados.

As sessões duravam 50min, em média, sem qualquer intervenção dos professores. Ao final, os alunos/observadores preenchiam o *checklist* e em seguida o aluno/cliente e aluno/terapeuta faziam a avaliação da sessão, os alunos/observadores apresentavam os dados registrados no *checklist* e finalmente os professores forneciam *feedback* para o desempenho do aluno/terapeuta e dos alunos/observadores. As verbalizações dos professores referiam-se às descrições de relações entre o comportamento do aluno/terapeuta e do comportamento do aluno/cliente na sessão terapêutica. Os professores apresentavam instruções de comportamentos adequados às sessões desenvolvidas pelos alunos e elaboravam sínteses, resultado das avaliações dos alunos/observadores e do *feedback* dos professores, das habilidades terapêuticas pertinentes ao atendimento ocorrido na aula/sessão que poderiam ser apresentados na aula/sessão posterior, em situações semelhantes.

No momento de avaliação os professores descreviam para a classe o comportamento do aluno/terapeuta e seus efeitos sobre o comportamento do aluno/cliente e juntamente com a classe identificavam comportamentos a serem emitidos pelo aluno/terapeuta naquela situação que seriam mais adequados ao processo terapêutico e os possíveis efeitos no comportamento do aluno/cliente.

3. Resultados

Serão apresentados os resultados dos comportamentos dos alunos-terapeutas e dos alunos/observadores em relação aos procedimentos de ensino utilizados pelos professores.

3.1- Resultados dos comportamentos dos alunos/terapeutas

Os alunos elaboraram o planejamento da sessão de acordo com as instruções apresentadas pelos professores e as sessões duraram, em média, 35min.

A maioria dos alunos iniciou a sessão de entrevista clínica com perguntas fechadas que produziam no aluno/cliente respostas curtas e breves do tipo *"sim"* e *"não".* As respostas breves dos alunos geraram dificuldades para o aluno/terapeuta na elaboração da pergunta seguinte que deveria estar relacionada à queixa e possibilitar ao aluno/ cliente a observação e descrição de seu próprio comportamento em sua relação com o ambiente.

Observou-se que frequentemente os alunos/terapeutas foram pouco empáticos quando os alunos/clientes verbalizavam a queixa. Os comportamentos encontrados como não empáticos ou pouco empáticos foram: desvios de olhar, inclinação do tronco para trás, braços cruzados e ausência de verbalizações do tipo "hum, hum", "certo", "isso" – que podem produzir o efeito de manter a verbalização do aluno/cliente. Os alunos/terapeutas nestas situações também faziam perguntas não relacionadas à queixa e apresentavam poucas falas que indicavam compreensão das dificuldades verbalizadas pelo cliente. Observou-se que esses comportamentos produziram falas sobre a queixa curtas e pouco descritivas nos alunos/clientes.

Verificou-se que os comportamentos de elogiar foram quase inexistentes nos repertórios dos alunos em situações de interação terapêutica. O elogio tem a função de consequenciar as falas do aluno/cliente que correspondem aos objetivos da entrevista clínica.

Uma das tarefas fundamentais do terapeuta é fazer interpretações dos relatos do cliente a partir de determinada orientação teórica. Na disciplina "Laboratório de Análise do Comportamento Aplicada aos Processos Clínicos" o referencial teórico-metodológico que orienta os exercícios é a Análise Experimental do Comportamento, por isso os procedimentos terapêuticos e as interpretações feitas pelo terapeuta devem ser realizados a partir desse referencial. Constatou-se que as perguntas feitas pelos alunos-terapeutas pouco possibilitaram aos alunos-clientes a descrição da queixa em relação às variáveis ambientais (seja do ambiente interno ou externo) e que as interpretações não se constituíam análises de contingências.

As instruções e os procedimentos de ensino iniciais foram eficazes para ensinar alunos-terapeutas a iniciar sessões terapêuticas utilizando perguntas abertas, a identificar a queixa apresentada pelo aluno/cliente, a escutar e falar nos momentos apropriados e a controlar tom de voz, postura, e o uso abusivo de gírias (frequentemente utilizadas pelo grupo de amigos no cotidiano).

Nos momentos de avaliação os alunos/terapeutas relataram dificuldades em elaborar perguntas que possibilitassem a identificação de variáveis funcionalmente relacionadas ao comportamento-problema

com vistas à análise de contingências, elaborar e testar hipóteses funcionais e indicar alternativas para a solução dos problemas.

3.2- Resultados dos comportamentos dos aluno/observadores

Os comportamentos relacionados a: (1) Postura (relaxada e dirigida ao cliente), (2) Voz (modulada, com velocidade moderada e firme), (3) Contato visual e (4) Alternar entre ouvir e conduzir foram frequentemente observados e identificados pelos alunos/observadores, o que demonstra que esses grupos de alunos tiveram mais facilidade em relação a esses itens.

Constatou-se que os alunos/observadores apresentavam dificuldades em observar e identificar alguns comportamentos que constituíam o "*Checklist* para Verificação dos Comportamentos do Terapeuta", tais como: (8) Fez perguntas que possibilitaram a descrição das dimensões do comportamento - problema (frequência, duração e intensidade), (9) Solicitou informações sobre as contingências relacionadas ao comportamento problema (antecedentes, consequentes e operações estabelecedoras), (10) Ofereceu *feedback*, quando necessário, (11) Ofereceu elogio contingente a comportamentos correspondentes aos objetivos da sessão, (12) Testou hipóteses funcionais, (13) Fez perguntas para examinar alternativas de solução de um problema. Nos momentos de avaliação, os alunos/observadores descreviam as dificuldades e os professores recuperavam trechos da sessão para exemplificar os comportamentos citados.

A análise do item "justificativa" do *checklist* e as falas dos alunos/observadores no momento da avaliação mostrou que as explicações apresentadas para justificar a avaliação foram curtas e pouco descritivas, ou mesmo repetiam o comportamento descrito no item, como por exemplo: no item 11, o aluno justifica "o terapeuta apresentou ótimos elogios". As justificativas pouco descritivas fornecem informações insuficientes sobre os resultados relevantes da intervenção ou a identificação de variáveis que podem ser responsáveis pelas mudanças nos comportamentos do terapeuta quando suas intervenções não foram efetivas em relação aos objetivos da sessão.

4. Discussão e conclusões

O presente estudo mostrou a importância e a necessidade da produção de conhecimento crescente nas diferentes metodologias de ensino, aplicadas durante a formação de psicólogos para o desenvolvimento de habilidades terapêuticas (Ireno e Meyer, 2009; Kerbauy, 2000; Ulian, 2002, 2007).

Discute-se e conclui-se que a metodologia de ensino desse estudo possibilitou aos alunos, seja na condição de terapeutas ou de observadores, a exposição direta a vários procedimentos de intervenção

que foram determinados pelos repertórios apresentados pelos clientes, com ênfase no planejamento e execução das sessões terapêuticas.

Os alunos/clientes apresentaram variabilidade comportamental durante as interações terapêuticas, uns apresentaram, frequentemente, comportamentos de fuga e esquiva, outros apresentaram falas longas, outros falas curtas, enquanto outros iniciavam a sessão, descrevendo a queixa e as relações com algumas variáveis ambientais. Em função desses comportamentos dos alunos/clientes, os alunos/terapeutas comportaram-se de formas diferenciadas. Por isso, os alunos/observadores tiveram a oportunidade de verificar os comportamentos adequados a cada interação terapêutica.

Alguns alunos, após a apresentação da disciplina, verbalizaram certo desconforto em compartilhar com a classe suas dificuldades pessoais, no entanto no decorrer da disciplina, à medida que, outros alunos foram expostos às sessões terapêuticas e que eles participavam da atividade de avaliação, verbalizaram compreender a importância de sua participação na condição de cliente.

Observou-se que os comportamentos dos alunos/terapeutas que realizaram os primeiros exercícios no grupo pareciam insensíveis as ocasiões nas quais algumas intervenções eram necessárias e pertinentes. Essa observação reforça as argumentações de Banaco (1993), que registrou e identificou que terapeutas em formação, mesmo os iniciantes, comportam-se mais frequentemente sob controle de regras que descrevem como devem comportar-se, do que da interação terapêutica.

Ainda para maior efetividade do procedimento de ensino sugere-se que as sessões sejam filmadas de forma que nos momentos de avaliação as situações possam ser apresentadas e os alunos possam observar o seu desempenho e o efeito sobre o comportamento do cliente.

5. Referências bibliográficas

BANACO, Roberto A. (1993) O impacto do atendimento sobre a pessoa do terapeuta**.** *Temas em Psicologia*, v.2, pp.71-79.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2004). Notícia: Diretrizes Curriculares Nacionais Para os Cursos de Graduação em Psicologia. *Psicologia teoria e Pesquisa.* v. 20. no. 2, pp. 205-208.

IRENO, Ester de M.; MEYER, Sônia B. (2009). Formação de terapeutas analítico-comportamentais: efeitos de um instrumento para avaliação de desempenho. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. v.XI, no. 2, pp. 305-328.

KERBAUY, Raquel R. (2000) O repertório do terapeuta sob a ótica do supervisor e da prática clínica. Em H. J. Guilhardi; M. B. B. P. Madi; P. P. Queiroz; M. C. Scoz (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: expondo a variabilidade*. Santo André: ESETec. pp. 443-453.

RANGÉ, Bernard; GUILHARDI, Helio J.; KERBAUY, Raquel R., FALCONE, Eliane. M. O., INGBERMAN, Yara K. (1998) *Ensino, treinamento e formação em psicoterapia comportamental e cognitiva.* In Bernard RANGÉ (Org.) *Psicoterapia comportamental e cognitiva: Pesquisa, prática, aplicações e problema.* Campinas/SP: Editorial Psi. pp. 331-351.

SILVARES, Edwiges. F. M., & Gongora, M. A. N. (1998) *Psicologia clínica comportamental: A inserção da entrevista com adultos e crianças* São Paulo: Edicon. pp. 27-60.

STARLING, Roosevelt R. (2002) Formação de terapeutas analítico-comportamentais: colocando o modelo sob as contingências do modelado. In Adélia M.S. Teixeira; Ana Maria Senechal-Machado; Sergio Cirino (Orgs.). *Ciência do comportamento- Conhecer e avança.* Santo André: ESETec. v.2, pp. 1-37.

STARLING, Roosevelt R. (2010). *Prática controlada: medidas continuadas e produção de evidências empíricas em terapia analítico-comportamentais.* Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. USP (SP).

ULIAN, Ana Lúcia A. O. (2002). Reflexões sobre uma experiência relativa a formação de dois terapeutas comportamentais. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental Cognitiva.* São Paulo, v.4, no.2, pp. 91-104.

ULIAN, Ana Lúcia A. O. (2007). *Uma sistematização da prática do terapeuta analítico-comportamental: subsídios para a formação.* Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. USP (SP).

8.21.

Título:

El cine en la adquisición de competencias transversales en atención temprana

Autor/a (es/as):

Collado-Vázquez, Susana [Universidad Rey Juan Carlos]

Carrillo, Jesús María [Universidad Complutense de Madrid]

Jiménez, Carmen [Universidad Rey Juan Carlos]

Resumo:

La convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior plantea la necesidad de un nuevo marco educativo y exige importantes retos a docentes y a estudiantes. Este nuevo marco de enseñanza-aprendizaje concede una gran relevancia no sólo a la adquisición de competencias específicas sino a también a las competencias transversales. Para la adquisición de dichas competencias el cine puede ser una herramienta muy valiosa y motivadora. Las películas

facilitan la comprensión de los contenidos vistos en clase, permiten aprender de la experiencia de otros, contextualizar un tema determinado y aprender de forma atractiva y dinámica.

El objetivo de este trabajo fue estimular las competencias específicas y transversales, tales como el trabajo autónomo y colaborativo, la comunicación oral y escrita, la capacidad de observación analítica, la reflexión y el análisis crítico, entre otras, mediante la utilización de fragmentos fílmicos en la asignatura Atención Temprana de la titulación Educación Infantil de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.

Palavras-chave:

Cine, competencias transversales, Atención temprana

Introducción:

La convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone un reto para docentes y estudiantes y demanda la utilización de nuevas metodologías y herramientas que fomenten tanto las competencias específicas como las transversales (Tabla 1) y que, más allá de la clásica lección magistral, propicien el protagonismo del alumno en su proceso de aprendizaje. Además, en este nuevo marco educativo se necesitan también sistemas de evaluación adecuados a las metodologías docentes puestas en marcha y que evalúen las competencias específicas y transversales adquiridas por los estudiantes (Sánchez González, 2010, Ribes Iñesta, 2011, Pimienta Prieto, 2011, Villa Sánchez, 2011).

Tabla 1. Competencias transversales

INSTRUMENTALES	PERSONALES	SISTÉMICAS
Análisis crítico	Trabajo en equipo	Aprendizaje autónomo
Organización y planificación	Trabajo en equipo interdisciplinar	Adaptación a nuevas situaciones
Comunicación oral y escrita	Trabajo en un contexto internacional	Creatividad
Conocimiento de lengua extranjera	Habilidades en las relaciones interpersonales	Capacidad de liderazgo
Conocimientos de informática	Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad	Conocimiento de otras culturas y costumbres
Gestión de la información	Razonamiento crítico	Iniciativa, espíritu emprendedor
Resolución de problemas	Compromiso ético	Motivación por la calidad y ambición profesional

Toma de decisiones		Sensibilidad hacia el cuidado medioambiental
Capacidad de síntesis		Capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica
		Saber utilizar diversas fuentes de búsqueda de información
		Saber comunicarse con personas no expertas en la materia y entender el lenguaje de otros especialistas
		Capacidad de autocrítica

El mundo de hoy se caracteriza por su rápido e incesante cambio, lo cual plantea numerosos desafíos en todos los ámbitos. La sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje, idea que nos lleva a comprender la educación en un contexto mucho más amplio: "el aprendizaje durante toda la vida", lo que supone que la persona tiene que tener aptitudes para saber buscar, gestionar y manipular la información, poner el conocimiento al día, tener capacidad para la resolución de problemas, aprender, comprender lo que se aprende y saber adaptarlo a distintos contextos. Por tanto, la formación universitaria ha de permitir un aprendizaje flexible y ofrecer una visión del conocimiento como un proceso constructivo, vinculado a la investigación científica y a la práctica profesional (Fernández March, 2004).

Las nuevas metodologías docentes deben ser atractivas y dinámicas y contar con materiales adecuados para fomentar las competencias transversales y permitir un aprendizaje flexible y dinámico.

En este nuevo marco de enseñanza-aprendizaje la inclusión del cine como herramienta docente se presenta como un recurso muy idóneo, y atractivo para los estudiantes, muy útil para la adquisición de las competencias transversales en distintas asignaturas y estudios de grado o de postgrado, siempre que se seleccionen adecuadamente las películas, artículos, cuestionarios y demás materiales complementarios (Collado-Vázquez, 2009).

La inclusión del cine en docencia (utilización de fragmentos ilustrativos, cine-fórum presencial o virtual, introducción del cine en un portafolio, sistema puzle, resolución de problemas, etc.) supone un importante trabajo previo de reflexión, planificación, búsqueda de información y creación de materiales por parte de los docentes. Tiene como ventaja su versatilidad y que, habitualmente, suele ser una herramienta muy del agrado de los estudiantes que han crecido en el mundo de la imagen y que reciben mejor los mensajes cuando se utilizan películas, cortometrajes o documentales (Collado-Vázquez S; Carrillo JM, en prensa).

En el ámbito de las Ciencias de la Salud contamos con abundante material idóneo para emplear en diversas asignaturas y titulaciones, pues son múltiples los filmes que abordan la salud y la enfermedad y la actividad de los diversos profesionales sanitarios.

La potencialidad docente del cine reside en que es un procedimiento visual, vinculado al ocio y entretenimiento, muy cercano a la cultura de las generaciones jóvenes y no tan jóvenes, por lo que es de utilidad para el conocimiento de los valores que fomentan las historias que cuentan las películas y para estimular el respeto a otras formas culturales de entender la enfermedad y la realidad. Asimismo se puede utilizar el cine para estimular la capacidad de observación analítica, reflexión y comunicación. Su carácter lúdico contribuye a resaltar los aspectos más entretenidos del mundo del conocimiento, la ciencia y la práctica clínica. Es un vehículo muy importante para la educación sanitaria porque puede facilitar la discusión y el aprendizaje de actitudes en el cuidado de los pacientes, analizar la relación médico-enfermo, la empatía, aspectos éticos, y comprender la vivencia de la enfermedad por parte de los propios pacientes, los familiares y cuidadores, entre otras muchas posibilidades (Almendro et al, 2006, Astudillo et al, 2007, Loscos et al, 2006, Icart Isern, 2008, García-Sánchez et al, 2002).

El objetivo de este trabajo fue estimular las competencias específicas y transversales, tales como el trabajo autónomo y colaborativo, la comunicación oral y escrita, la capacidad de reflexión y de análisis crítico, entre otras, mediante la utilización de fragmentos fílmicos en la asignatura Atención Temprana de la titulación Educación Infantil de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.

Metodología:

Muestra:

Participaron en este estudio 230 alumnos de ambos sexos (182 mujeres y 48 varones) de la asignatura Atención Temprana del Grado en Educación Infantil de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid.

Método:

Se utilizaron fragmentos fílmicos en las clases y seminarios de la asignatura para ilustrar diversos conceptos del programa: desarrollo psicomotor, alteraciones del desarrollo, psicomotricidad y observación motriz. Asimismo se empleó el cine dentro del sistema de evaluación mediante la realización de trabajos individuales y grupales sobre análisis de la discapacidad, observación motriz y estudio del desarrollo psicomotor.

A través del campus virtual se ofreció material a los alumnos: instrucciones sobre los trabajos a realizar, dossier de cada película o cortometraje, cuestionarios y test de evaluación del grado de satisfacción con la aplicación del cine en la docencia de la asignatura.

A continuación en la tabla 2 se recogen las películas y cortometrajes utilizados en la asignatura Atención Temprana.

Tabla 2. Películas y cortometrajes utilizados en Atención Temprana

TÍTULO	TEMÁTICA
Mi hermanito de la luna	Cortometraje de animación sobre el autismo
Mi pie izquierdo	Parálisis cerebral atetósica
Bebés	Desarrollo en el primer año de vida
Mamá a la fuerza	Desarrollo psicomotor
El color del paraíso	Ceguera
El viaje de María	Cortometraje de animación sobre el autismo
María y yo	Película documental sobre el autismo
Baby tú vales mucho	Desarrollo psicomotor y estimulación temprana
Una prueba de amor	Parálisis cerebral. Comunicación
Poli de guardería	Desarrollo y comportamiento infantil
El peque se va de marcha	Desarrollo psicomotor

Resultados:

La metodología utilizada es relevante pues mediante la utilización del cine como herramienta docente se consigue un aprendizaje más dinámico y permite la adquisición de competencias específicas y transversales, tales como el trabajo autónomo y colaborativo, la comunicación oral y escrita, la capacidad de reflexión y debate, entre otras. Por ello la aplicación del cine en Atención Temprana ha resultado una metodología muy atractiva para los alumnos, como manifestaron en los cuestionarios de valoración del grado de satisfacción, en los que valoraron la aplicación del cine en docencia, puntuándolo del 0 al 10.

En lo referente a la satisfacción global con la aplicación del cine en la asignatura Atención Temprana se obtuvieron los resultados reflejados en la tabla 3.

Tabla 3. Resultados del grado de satisfacción con la aplicación del cine en Atención Temprana

Puntuación	Número de alumnos	Porcentaje
10	29	13%
9	68	30%

8	111	48%
7	19	8%
6	3	1%

Asimismo manifestaron que les había gustado la actividad, que consideraban que era idónea para adquirir las competencias recogidas en la guía docente, que había facilitado su proceso de aprendizaje, y que les gustaría que se utilizara una metodología similar en otras asignaturas.

Conclusiones:

La utilización del cine como herramienta docente y de evaluación en la asignatura Atención Temprana se ha revelado como una metodología relevante, útil, dinámica y atractiva, tal como se desprende de los cuestionarios de valoración que respondieron los alumnos de forma anónima y voluntaria. En dichos cuestionarios un 91% de los estudiantes puntuaron entre 8-10 puntos, mostrando un alto grado de satisfacción, y además manifestaron su interés por esta herramienta a la que consideraron muy idónea, interesante, atractiva y útil en su proceso de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de competencias específicas y transversales.

Bibliografía

Almendro, C, Suberviola, V, & Costa, AM (2006). Metodología de utilización de cine-forum como recurso docente en Bioética, *Tribuna Docente*, 3, 1-9.

Astudillo Alarcón, Wilson, & Mendinueta Aguirre, Carmen (2007). El cine en la docencia de la Medicina: cuidados paliativos y bioética. *Revista de Medicina y Cine*;1, 32-41.

Collado- Vázquez, Susana, & Carrillo, Jesús María (en prensa). *El cine en la docencia de Ciencias de la Salud. Taller de innovación docente*. Madrid: Dykinson.

Collado-Vázquez, S (2009). El cine como recurso docente en Ciencias de la Salud. In Félix Labrador, & Rosa Santero (Eds), *I encuentro de intercambio de experiencias en innovación docente en la URJC* (pp.220-232). Madrid: URJC.

Fernández March, Amparo. *Nuevas metodologías docentes*. Retirado em abril 15, 2012 de http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes_2.pdf

García-Sánchez, José Elías, Fresnadillo, María José, & García-Sánchez, Enrique (2002). El cine en la docencia de las enfermedades infecciosas y la microbiología clínica. *Enfermedades Infecciosas y Microbiología Clínica*;20(8), 403-6.

Icart-Isern, MT, ACOPI (2008). Metodología de la investigación y cine comercial: claves de una experiencia docente. *Educación Médica*; 11 (1), 13-18.

Loscos, Jordi, Baños, Josep E, Loscos, Francisco, & de la Cámara, Julio (2006). Medicina, Cine y Literatura: una experiencia docente en la Universitat Autónoma de Barcelona. *Revista de Medicina y Cine*; 2, 138-142.

Pimienta Prieto, Julio Herminio (2011). Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior. *Bordón* 63(1),77-92.

Ribes Iñesta, Emilio (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón* 63(1),33-45.

Sánchez González, Mª Paz (2010). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*. Madrid: Narcea.

Villa Sánchez, Aurelio, & Poblete Ruiz, Manuel (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón* 63(1),147-170.

8.22.

Título:

Ações pedagógicas para a formação continuada de professores de uma Universidade Pública Brasileira

Autor/a (es/as):

Cordeiro, Maria Angela de Moraes [Universidade Estadual Paulista – UNESP]

Foresti, Mirian Celí Pimentel Porto [Universidade Estadual Paulista – UNESP]

Minguili, Maria da Gloria [Universidade Estadual Paulista – UNESP]

Daibem, Ana Maria Lombardi [Universidade Estadual Paulista – UNESP]

Resumo:

Ações realizadas em dois campus de uma universidade pública brasileira, coordenadas por docentes com experiência em formação contínua de docentes do ensino superior, deram origem a um projeto que se estenderia a toda instituição, num total de 23 campus. Intitulado *"Oficinas de Estudos Pedagógicos: um projeto institucional de formação contínua de docentes",* vincula-se ao Programa de Gestão da Pró-Reitoria de Graduação. Foram, realizadas em 2006, três Oficinas (OEP's) para formação dos agentes multiplicadores da proposta, dando-se preferência a coordenadores de curso, membros de conselhos de cursos e pesquisadores na área de formação de professores, convidados pela direção de cada unidade. O referencial teórico-metodológico

pautou-se na pedagogia histórico-crítica. Após a realização das OEP's, foram desenvolvidas ações pedagógicas nos diferentes campus da universidade, junto aos professores dos cursos de graduação (oficinas, palestras, grupo de estudos, cursos de curta duração). O presente trabalho focaliza a experiência de um campus em particular. Para organizar as atividades de formação continuada foi composto um grupo inicial de oito coordenadores de cursos de graduação e três convidados; além disso, foram nomeados dois articuladores e um mediador. Esse grupo inicial teve a tarefa de garantir a continuidade dos trabalhos iniciados nas OEP's de 2006, compartilhando com os outros docentes daquela unidade os conhecimentos adquiridos. Após seis meses de trabalho definiram-se três atividades, segundo as necessidades demandadas pelos professores e alunos dos cursos de graduação do campus. O presente trabalho tem por objetivo descrever e analisar os resultados das atividades realizadas, tendo em vista o aperfeiçoamento do ensino superior na referida unidade. A primeira foi a instituição do Dia da Graduação, aprovada pela Comissão de Ensino e Congregação, passando a integrar o calendário escolar a partir de 2007. A segunda proposta consistiu na realização de palestras com os mesmos temas debatidos durante as OEP's de formação dos multiplicadores do programa institucional, para aprofundamento das questões relacionadas ao ensino superior. A terceira atividade foi associada ao trabalho de conclusão de curso de alunos de licenciatura em Física, como motivação para a formação pedagógica continuada dos professores desse curso. As três atividades implementadas valorizam o ensino como um dos pilares da universidade, promovendo um espaço de melhoria contínua da formação acadêmica. O Dia da Graduação tem oferecido oportunidades para que docentes e discentes identifiquem problemas originados em sala de aula e proponham encaminhamentos, enquanto as outras atividades trazem oportunidades concretas de formação pedagógica contínua aos docentes interessados. Como forma de garantir a continuidade das ações implementadas, atualmente um grupo local foi nomeado, tendo recebido por parte da universidade apoio técnico, pedagógico e financeiro.

Palavras-chave:

Ensino superior, pedagogia universitária, graduação, formação continuada de professores.

1 Problemática

1.1 Um pouco de história

Em meados de 2005 a Pró-Reitora de Graduação de uma universidade pública, multicampus, atendendo a indicativo dos Conselhos de Cursos de Graduação, solicitou a colaboração de um grupo de educadores da universidade, com experiência em formação contínua de docentes do ensino universitário, para estender a toda universidade, os projetos de formação contínua de docentes na área

de ensino que desenvolviam em pequenos grupos em suas unidades. Na época, o grupo se reuniu, discutiu as necessidades dos docentes e dos Conselhos de Curso, bem como as possibilidades de tal empreendimento na amplitude desejada pela Pró-Reitoria (PROGRAD). Foi criado, assim, o programa de gestão denominado *"Oficinas de Estudos Pedagógicos: um projeto institucional de formação contínua de docentes"*. Este consistiu em institucionalizar ações de formação contínua para docentes, com atividades presenciais e a distância, baseadas em um processo de reflexão permanente sobre a prática pedagógica na sala de aula da universidade visando à produção, aquisição de conhecimentos e habilidades na área pedagógica e à compreensão do papel social da universidade pública.

As ações de formação contínua implantadas em toda a universidade a partir de 2006 baseiam-se em uma concepção de educação que subsidia a reflexão permanente sobre a prática docente no ensino superior e sobre a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no contexto da universidade brasileira (PINHO et al, 2008).

O programa foi iniciado com as Oficinas de Estudos Pedagógicos (OEP's), para preparar os agentes de formação contínua para todos os campus, reunindo no total, 180 docentes, distribuídos em funções de articuladores e mediadores do programa, iniciando a proposta de reflexão permanente sobre a qualidade do ensino na universidade, como indica o organograma a seguir.



Mediadores e articuladores foram os elementos motivadores e organizadores dos docentes que voluntariamente se inscreveram no processo de reflexão, em torno dos eixos temáticos do programa: Fundamentos da Educação Superior, Epistemologia da Educação Superior e Metodologia da Educação Superior. As OEP's tiveram 30 horas de atividades presenciais e 60 horas a distância, perfazendo um total de 90 horas para certificação. Foram coordenadas por um Comitê Gestor que acompanhou, assessorou e avaliou o trabalho desenvolvido de 2006 a 2008 nas unidades que aderiram ao programa.

Os dados advindos dos relatórios das atividades desenvolvidas indicaram a necessidade de ações de formação contínua, sob gestão institucional, de caráter permanente, levando à implantação, a partir de 2009, do Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas (NEPP), institucionalizando as ações de formação contínua para toda a universidade, coordenadas pela PROGRAD (UNESP, 2008).

1.2 A experiência de formação continuada na unidade universitária investigada

A partir da realização das OEP's, foram disseminadas ações pedagógicas nos diferentes campus da universidade, junto a professores dos cursos de graduação, incluindo palestras, grupos de estudos e oficinas, iniciativas estas que, particularmente na unidade universitária objeto do presente trabalho, contribuíram para a formação pedagógica de professores daquele campus.

Foi composto um grupo inicial de oito coordenadores de cursos de graduação e três convidados; também foram designados dois articuladores e um mediador, os quais, com o grupo inicial, tiveram a tarefa de garantir a multiplicação da proposta das OEP's, compartilhando com os outros docentes do campus os conhecimentos adquiridos. O planejamento foi realizado durante seis meses, criando-se o Grupo de Estudos e Práticas Pedagógicas (GEPIS**)** e definindo-se três atividades, segundo as necessidades demandadas por professores e alunos.

O presente trabalho descreve a experiência realizada e seus desdobramentos, analisando os resultados obtidos e a articulação dessas ações com os objetivos do Programa de Formação Contínua coordenado pela PROGRAD e, a partir de 2009, com as diretrizes do NEPP, tendo em vista o aperfeiçoamento do ensino de graduação em toda a universidade. Ressalte-se, aqui, que se trata de uma instituição multicampus, distribuídos, geograficamente, por 23 municípios.

2 Enquadramento conceitual e teórico

Atualmente não há mais dúvidas de que o trabalho docente em qualquer nível de ensino, em particular na universidade, precisa ser contextualizado em relação à prática social, pois os conteúdos curriculares não são autônomos, sem vínculos entre si e com a realidade social (CUNHA & LEITE, 1996; FORESTI, 2008).

Contudo, a visão da prática pedagógica como reprodução de conteúdos das várias ciências ainda é dominante na Academia, denunciando uma relação professor-aluno de alienação da realidade, atualmente criticada por todos que defendem os compromissos sociais da universidade contemporânea, em particular, da universidade brasileira (CUNHA & LEITE, 1996; NISHIDA et al, 2007; PINHO et al, 2008).

Essa visão equivocada da prática de ensino continua presente nas salas de aula da universidade por conta da falta de formação pedagógica de uma significativa parcela dos professores, que desconhecem as dimensões da prática de ensino para além da sala de aula (CUNHA & LEITE, 1996; PINHO et al, 2008; FORESTI, 2008). Se esses docentes reconhecem que o seu trabalho implica em decisões sobre que conhecimento ensinar, para que, para quem e como fazê-lo, desconhecem, contudo, que essas decisões pedagógicas e curriculares não são autônomas, relacionando-se com estruturas de poder que controlam a distribuição do conhecimento de forma diferencial, na sociedade atual (CUNHA & LEITE, 1996; MINGUILI et al, 2007; FORESTI, 2008). Esse desconhecimento leva-os, muitas vezes, a buscar ações de formação continuada, essas se reduzem ao domínio de regras didáticas, do *como fazer*, sem uma preocupação com as implicações teóricas que fundamentam o trabalho em sala de aula (CUNHA &LEITE, 1996; NISHIDA et al, 2007; MINGUILI et al, 2007; PINHO et al, 2008; FORESTI, 2008).

Dentro da visão contemporânea de formação contínua, a melhoria da qualidade de ensino na universidade é exigência da atividade de profissionais que são especialistas em suas áreas e não necessariamente preparados para o exercício docente frente a salas de aula com jovens que passaram pelo vestibular muitas vezes sem clareza de seus objetivos em relação ao ingresso na universidade (PINHO et al, 2008, p. 17-18).

Para que a universidade pública cumpra seu papel social, precisa contar com professores com formação científica e pedagógica sólida e compromisso político com as demandas sociais (BUARQUE, 1991; CHAUI, 2003; MESA et al, s/d). Para isso, precisa investir na formação contínua de seus docentes, tendo por referência a relação teoria e prática, integrando-se no dia-a-dia da sala de aula, com o apoio sistemático dos Conselhos de Curso, compartilhando estudos e saberes nas diversas áreas do conhecimento, em um processo contínuo de reflexão que supere a visão instrumental do trabalho do professor, adquirindo uma visão compreensiva de prática de ensino na universidade, apreendendo suas dimensões, dialeticamente articuladas: a pedagógica, a epistemológica e a estrutural (CUNHA & LEITE, 1996; MINGUILI et al, 2007; FORESTI, 2008; PINHO et al, 2008).

Na concepção teórica das ações institucionais de formação contínua a que o presente trabalho se refere, a expressão *"Oficina de Estudos Pedagógicos"* inspirou-se em Manacorda (1989). Oficina tem suas raízes nas antigas corporações de ofício na Idade Média onde, embora todos fossem operários, os mais novos eram considerados aprendizes e entre eles e os mais velhos havia uma relação educativa. À medida que aprendiam o trabalho, aprendiam, também, os aspectos intelectuais desse trabalho "visando à aquisição dos conhecimentos e das habilidades da profissão. Aqui, não há separação entre o trabalhar e o aprender; uma coisa é também a outra..." (p. 162).

O conceito de *Oficinas de Estudos Pedagógicos* foi incorporado à proposta institucional de formação contínua, em todas as unidades universitárias, como espaço cultural utilizado para o desenvolvimento

da visão compreensiva do papel social da universidade e dos conhecimentos exigidos para desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor (MINGUILI et al, 2007; FORESTI et al, 2010).

Nesse espaço de formação, do qual todas as ações implementadas derivam, os procedimentos de ensino, envolvendo os processos grupais em sala de aula, são orientados pela concepção histórico-crítica da Educação, que considera o ser humano responsável pela construção individual e social de sua existência e leva em conta o processo coletivo de apropriação do saber e de intervenção na realidade. Sem excluir a ação individual, tal processo necessita de momentos de aprofundamento especificadores articulados com momentos de sínteses totalizadoras (SAVIANI, 2008a, 2008b, 2008c; GASPARIN, 2005).

As estruturas nucleares das Oficinas, denominadas **eixos temáticos,** expressam a visão compreensiva da prática de ensino na universidade e formam um tripé composto pelos Fundamentos da Educação Superior, pela Epistemologia do Ensino Superior e pela Metodologia do Ensino Superior. Cada eixo subdivide-se em temas articulados entre si, que visam explicitar conceitos e atividades, sem pretensão de esgotar a temática envolvida em cada um dos três eixos definidos como conteúdo do programa de formação contínua (CUNHA & LEITE, 1996; MINGUILI et al, 2007; PINHO et al 2008; FORESTI, 2008; FORESTI et al, 2010). Ressalta-se que todas as ações desenvolvidas, caracterizadas ou não como oficinas, devem se reportar a esses eixos temáticos, sintetizados a seguir.[11]

Fundamentos da Educação Superior

Trabalha com o referencial das ciências da educação, esclarecendo conceitos, pressupostos e teorias que integram a cultura pedagógica e que historicamente têm influenciado a prática pedagógica no ensino superior. Como ponto de partida, considera-se a contextualização do campo de trabalho do professor da universidade, retomando a história e o papel da universidade pública brasileira e da própria instituição e como ponto de chegada, as práticas concretas que caracterizam atualmente o trabalho docente nessa universidade. Tem como temas básicos: 1) Universidade brasileira: visão histórica e papel social; 2) Bases teóricas da educação.

Epistemologia do Ensino Superior

Trabalha a construção do conhecimento (epistemologia) na universidade, focalizando ensino-pesquisa-extensão como unidade indissolúvel dos processos de ensinar e aprender. Destaca-se a unidade existente entre formação pessoal e profissional, tendo em vista a consecução dos objetivos do ensino superior: desenvolvimento de capacidades e instrumentalização filosófica e teórico-metodológica para

[11] Detalhes desse referencial em MINGUILI, et al, 2007; PINHO et al, 2008; FORESTI et al, 2010.

exercício profissional. Os temas escolhidos para este eixo são: 1) Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade; 2) Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento.

Metodologia do Ensino Superior

Tendo como ponto de partida a problematização da prática pedagógica do docente e a exigência do planejamento como principal instrumento teórico-metodológico da prática, são trabalhadas as mediações necessárias para se construir uma didática do ensino superior, tendo o projeto pedagógico do curso como fundamento teórico-prático da ação docente. Para isto, as relações entre os elementos constitutivos da prática pedagógica (objetivos, conteúdos, procedimentos de ensino, sistemas de avaliação) são afirmados como condição para uma prática pedagógica qualitativamente superior. São temas sugeridos para este eixo: 1) Sobre prática pedagógica, planejamento e metodologia de ensino: a articulação necessária; 2) Projeto pedagógico e plano de ensino: um trabalho com os elementos constitutivos da prática pedagógica; 3) Processos grupais em sala de aula; 4) Prática pedagógica e as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC's.

O acompanhamento do processo tem comprovado que esses eixos garantem a sistematização da reflexão e do debate coletivo sobre questões de ensino, norteando a escolha dos temas de estudo e as atividades de formação, considerando as especificidades de cada unidade universitária e a criatividade dos docentes envolvidos com o processo de formação contínua em toda a instituição.

Ressalta-se que o referencial utilizado desde 2006 vai ao encontro das recomendações do Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade (PDI), em particular dos objetivos e nas ações referentes ao ensino de graduação:

> *consolidar e assegurar a excelência em todas as áreas do ensino de graduação; aprimorar e criar mecanismos para uma formação científica, tecnológica, humanística, ética, política e cultural, articulada com conhecimentos multidisciplinares nas grandes áreas do saber. (UNESP, 2009, p.25)*

Para alcançar esses objetivos são propostas várias ações, entre as quais:

> *aprimorar e aplicar mecanismos de acompanhamento e de avaliação dos cursos de graduação, incorporando novos conhecimentos, metodologias e tecnologias; articular os conselhos de cursos e departamentos de ensino para elaborar e implementar projetos pedagógicos; realizar fóruns das grandes áreas do saber ou entre cursos similares para definir diretrizes comuns; reestruturar e flexibilizar currículos e carga horária para ampliar oportunidades de estudo, reflexão e participação em atividades de formação complementar;*

> *reformular estruturas curriculares de modo a tornar a extensão universitária parte integrante da formação do estudante e da prática cotidiana de docentes e pesquisadores. (UNESP, 2009, p.25-6)*

3 Metodologia

3.1 Procedimentos gerais de implantação das ações de formação contínua

Com a implantação do Programa de Formação Contínua de Docentes na universidade, após a realização das OEP's que formaram os articuladores e mediadores, nas unidades universitárias que aderiram ao programa institucional, várias ações de formação foram estimuladas, visando garantir que o programa se enraizasse nos diferentes campus, com a participação de professores de diferentes áreas do conhecimento. Os articuladores eram coordenadores de cursos convidados a implantar e administrar o programa em suas unidades, cujo papel era mobilizar e organizar os docentes, pela via dos Conselhos de Curso, a participarem do programa institucional de formação pedagógica. Os mediadores responsabilizavam-se pelo conteúdo do programa institucional de formação, coordenando o processo formativo nas unidades universitárias. Articuladores e mediadores trabalharam juntos na organização de atividades para os professores que voluntariamente se inscreveram no programa.

As atividades desenvolvidas nos primeiros anos de implantação do programa, de modo geral, propiciaram oportunidades de integração dos docentes interessados na formação, com espaço para exposição dos desafios que envolvem o dia a dia da sala de aula e suas práticas de ensino, bem como, as questões de infraestrutura institucional e avaliação docente. Também foi importante relacionar a prática pedagógica ao Projeto Pedagógico dos cursos de graduação, o que, para muitos participantes, foi uma experiência nova e significativa.

3.2 Aspectos metodológicos de uma experiência particular

O presente trabalho focaliza a experiência com formação contínua de docentes em uma Faculdade de Engenharia (FEIS) que mantém oito cursos de graduação: Agronomia, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Zootecnia (período integral); Licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Matemática (período noturno). Além de oferecer ensino de qualidade, a unidade tem-se revelado como polo de desenvolvimento regional e centro de excelência em suas atividades de pesquisa.

A unidade universitária aderiu ao Programa de Formação Contínua de Docentes, criando o Grupo de Estudos e Práticas Pedagógicas (GEPIS), o qual se responsabilizou pela continuidade dos trabalhos

iniciados nas OEP's de imersão, compartilhando com os outros docentes do campus os conhecimentos adquiridos nessas oficinas.

Como metodologia de trabalho, durante seis meses o grupo se reuniu semanalmente com o propósito de organizar as atividades e a metodologia para implantação do programa de formação contínua. Uma das articuladoras organizava a pauta da reunião e logo após o término, enviava para uma lista de discussão criada para o grupo, um pequeno relato como forma de compartilhar com os ausentes as discussões e os avanços. Nesse mesmo período, os docentes da unidade foram convidados a responder a um questionário, levantando as principais dificuldades em relação à prática docente.

Ao final desse período, três atividades foram implementadas: 1) realização de palestras com os mesmos temas debatidos durante as OEP's de formação de articuladores e mediadores, para aprofundamento das questões relacionadas às três dimensões do ensino superior (eixos temáticos); 2) a dinâmica do Projeto Pedagógico, associada ao trabalho de conclusão de curso de alunos da Licenciatura em Física, como motivação para a formação pedagógica continuada dos professores desse curso; 3) instituição do Dia da Graduação, aprovado pela Comissão de Ensino e Congregação da unidade universitária, passando a integrar o calendário escolar a partir de 2007.

4. Resultados principais

Os resultados da experiência realizada no campus expressam o esforço do grupo responsável pela multiplicação das ações de formação contínua em garantir um espaço efetivo de discussão da prática pedagógica de seus pares, como confirmam alguns dados levantados durante a realização das atividades propostas, apresentados a seguir.

4.1 Palestras

Com a denominação *Ensino: conhecimento, saberes e arte*, esta atividade, realizada em 2007, focalizou temas relacionados aos eixos temáticos das OEP's realizadas em 2006, acrescidos de temas selecionados a partir das respostas dos questionários preenchidos por docentes da unidade. A carga horária dessa atividade foi 90 horas, com uma adesão inicial de 32 docentes, 18 dos quais concluíram, com frequência mínima de 75% da carga horária.

Em depoimentos espontâneos de participantes pode-se inferir o impacto positivo da atividade realizada, particularmente na relação professor-aluno em sala de aula:

"Passei a estimular, nos alunos, o exercício de protagonismo, iniciativa, proatividade, criatividade, autonomia e independência, habilidades fundamentais para a formação de qualquer cidadão."

"Tornei o aluno ativo no processo da aula prática."

"Melhorei minha visão geral sobre a forma de trabalho em sala de aula...Em decorrência eu mudei o relacionamento em sala de aula ... especialmente a relação entre professor e aluno .... Imagino que essas pequenas mudanças devem trazer algum retorno no futuro."

4.2 A dinâmica do projeto pedagógico: integrando formação docente com o trabalho de conclusão de curso

Esta atividade, com carga horária de 120 horas, se propôs a envolver os docentes da FEIS na orientação e discussão coletiva das monografias de conclusão do curso de Licenciatura em Física, único curso do campus a ter esse trabalho final obrigatório. Incluiu três ações:

Orientação de trabalho (TCC) – cada professor se responsabiliza por orientar um aluno no TCC, desde o anteprojeto até a defesa.

Atividades coletivas: em número de quatro, envolvendo as principais etapas de desenvolvimento do TCC, incluindo a defesa do trabalho no Encontro de Prática de Ensino.

3) Atividades relacionadas à disciplina Projetos: cada docente participa, em três ocasiões, das discussões do trabalho do seu orientando na disciplina de Projetos.

Inscreveram-se para a atividade 27 docentes, 13 dos quais concluíram com frequência mínima de 75% da carga horária.

A metodologia utilizada favoreceu o entrosamento entre a área de pesquisa de cada docente e a área de educação, considerando que os temas do TCC devem abordar questões referentes ao ensino de Física. Grupos de professor e alunos foram formados de acordo com as afinidades individuais e acadêmicas e, ao mesmo tempo, estimulou-se o docente a pesquisar, mais profundamente, o tema do TCC, que nem sempre pertencia à sua área de pesquisa exclusiva. Ajustes necessários para o aperfeiçoamento da atividade foram realizados visando a sua continuidade. Enfatizam-se como ganhos a consolidação do Encontro de Prática de Ensino em Física (ENPEFIS), a relação professor e aluno de TCC e a formação pedagógica do professor envolvido na atividade.

4.3 Dia da Graduação

Como já referido, a instituição do Dia da Graduação, aprovado pela Comissão Permanente de Ensino e pela Congregação da FEIS, passou a integrar o calendário escolar a partir de 2007, tendo como objetivo valorizar a ação docente e possibilitar o levantamento de questões e debates sobre o ensino de graduação. Seria uma oportunidade para que docentes e discentes pudessem se organizar em função das dificuldades encontradas em sala de aula, procurando assegurar a oportunidade de organização coletiva de problemas comuns aos cursos de graduação da FEIS, referendada em 2009, pelo PDI (UNESP, 2009).

No primeiro ano de implantação das ações de formação contínua de docentes do campus, esses foram convocados a participar das atividades programadas para o Dia da Graduação, mas tal imposição gerou certo desconforto entre eles. Nos últimos anos a Comissão de Ensino assumiu a responsabilidade pela organização das atividades do Dia da Graduação e os professores passaram a ser convidados e não convocados, superando o problema.

Atualmente o formato do Dia da Graduação consiste essencialmente de palestras e discussão sobre temas relacionados ao ensino de graduação, tais como: processo de avaliação discente, projeto político-pedagógico de curso, ética na universidade. Também abre-se espaço para que os coordenadores discutam os problemas específicos de seus cursos com os professores que neles atuam e também com os alunos.

Em cinco anos de existência observa-se que o Dia da Graduação tem-se fortalecido. Embora ainda haja pouca participação docente e discente, há uma sensibilização por parte dos coordenadores e membros dos conselhos de curso, como mais um canal de discussão e solução coletiva dos problemas da graduação por todos os seguimentos neles envolvidos (CORDEIRO et al, 2011).

4.4 Dados obtidos nos questionários e nas discussões realizadas no Dia da Graduação

Dos questionários enviados aos departamentos da FEIS, cujas respostas contribuíram para a organização das três atividades de formação contínua, já referidas, foram selecionados os respondidos por docentes do Departamento de Física e Química (DFQ) pela explícita manifestação dos professores a respeito do processo de ensino e aprendizagem.

Dos 21 docentes do Departamento que responderam ao questionário, apenas seis demonstram que já possuem referências teórico-metodológicas para as propostas de formação continuada. Os demais ainda não percebem a possibilidade e utilidade da formação pedagógica para a docência, muito menos a necessidade de leituras individuais, estudo e discussão em grupo a respeito.

As respostas obtidas revelam uma visão individualista do processo de ensino e aprendizagem e também isenção da responsabilidade que cabe ao professor no processo. Doze professores atribuem as dificuldades aos alunos ou à estrutura. Quando atribuem as dificuldades aos alunos, referem a falta de interesse, de habilidades, de educação, indiferença. Ou despreparo, de modo geral ou no que se refere a conteúdo e método de estudo. Quando atribuem as dificuldades à estrutura, referem-se às condições das salas de aula ou à infraestrutura de apoio, tanto material quanto física.

Quatro professores admitem ter dificuldade, assumindo a sua responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem e propondo a discussão ampla dos seguintes temas: processos avaliativos, métodos de avaliação, tratamento dos conteúdos de ensino, relação professor-aluno, métodos de estudo.

Algumas respostas indicam a ausência de dificuldade e são ambíguas no tocante à visão (individualista ou social) do processo de ensino e aprendizagem e no tocante à assunção da responsabilidade pessoal. Os docentes podem não encontrar dificuldades quer seja porque não possuem referencial teórico-prático para percebê-las, quer seja porque as percebem e não estão sabendo lidar com elas.

Reafirma-se a importância do Dia de Graduação tendo em vista o diálogo entre coordenadores de curso e alunos. Nesse dia oficial do calendário escolar da unidade, pela manhã sempre há palestra sobre tema demandado pelos professores. À tarde, os coordenadores dos cursos se reúnem com alunos e professores para estudar e buscar soluções aos desafios apresentados.

Informações interessantes foram extraídas do relato dos coordenadores dos cursos de Zootecnia e Agronomia que, no Dia da Graduação de 2010**,** realizaram uma discussão conjunta sobre problemas comuns aos dois cursos, em particular sobre o desinteresse e a falta de motivação de docentes e alunos pelas questões de ensino. O documento elaborado foi encaminhado à Comissão Permanente de Ensino da unidade com o título *"Desmotivação dos docentes e discentes na educação: causas e consequências, como podemos mudar esta realidade".*[12]

Na visão dos docentes desses cursos, as causas do desinteresse pelas questões de ensino se devem a vários fatores: alunos, sociedade, universidade, curso, sistema de avaliação e professor. Na visão dos alunos, as causas se devem aos docentes e à estrutura da universidade.

[12] Documentos produzidos pelos demais Coordenadores dos Cursos de Graduação foram divulgadas em texto completo por Cordeiro et al (2011).

Quadro 1. Causas e consequências apontadas pelos professores em relação a *desinteresse*

Causas	Consequências
Alunos	Não sabem o que realmente querem, apresentando baixo índice de aprendizado. Devido ao uso indiscriminado da internet em horários inapropriados e presença em festas durante o decorrer da semana, fatores que prejudicam o desempenho escolar e acarretam ausências nas disciplinas e reprovação. Passividade, as aulas se tornam monótonas. Vestimentas inadequadas.
Universidade	Não valoriza o ensino da graduação. Salas de aula com pouca climatização e com ventiladores com alto nível de ruído, o que atrapalha o acompanhamento da aula.
Sociedade	Mudança de valores, falta de convivência familiar, falta de socialização, ausência de ética e postura dos alunos.
O curso e o sistema de avaliação	Acesso fácil à universidade. Média 5,0 para a aprovação nas disciplinas é baixa comparada a outras universidades. Alunos se sentem desvalorizados em seus currículos. Carga horária excessiva do curso.
Docentes	Falta de motivação, alunos que desistem do curso por falta de estímulo. Ausência de formação didático-pedagógica. É dada ênfase somente aos conteúdos programáticos.

Quadro 2. Causas e consequências apontadas pelos discentes em relação a *desinteresse*

Causas	Consequências
Docentes	Professores com falta de didática adequada e que apresentam problemas de comportamento, prejudicando os alunos. Professores que demoram a divulgar notas e médias e também alguns não permitem a revisão de provas.

Universidade	Poucos funcionários para dar apoio nas atividades fora da sala de aula, como na fazenda, nos laboratórios com experimentos e também no apoio aos trabalhos de conclusão de curso. Salas de aula com pouca climatização e com ventiladores com alto nível de ruído, o que atrapalha o acompanhamento da aula. Falta de qualidade dos produtos e atendimentos prestados na Cantina.

Após a discussão dos itens apresentados pelos docentes e alunos, os Conselhos dos Cursos de Graduação em Agronomia e Zootecnia sugeriram que a Comissão Permanente de Ensino, atual coordenadora do "Dia da Graduação", proponha mecanismos para que algumas questões levantadas sejam discutidas e em alguns casos, para que soluções sejam implementadas, tanto na área pedagógica quanto na administrativa.

Em relação aos professores:

Mudar a forma com que se relacionam com os alunos, para facilitar o diálogo e favorecer a liberdade para tratar as dificuldades acadêmicas.

Diversificar ao máximo os mecanismos de exposição do conteúdo das disciplinas, utilizando diferentes recursos didáticos.

Preocupar-se mais com os valores éticos e morais.

Comprometer-se com o processo educativo como um todo e não só com a formação científica dos alunos, a fim de que o profissional formado se interesse pela participação e adquira autonomia perante a sociedade.

Conhecer o perfil do aluno que se pretende formar, apresentado no Projeto Político- Pedagógico do curso.

Quanto à universidade e sua estrutura física:

Investir em projetos que divulguem a cultura, o esporte. Os alunos necessitam de lazer, além dos estudos acadêmico-científicos.

Investir na climatização das salas de aulas, considerando as condições climáticas da cidade e região (temperaturas elevadas a maior parte do ano), para melhorar tanto a atuação do professor quanto a participação do aluno.

5 Sínteses provisórias: relevância e pertinência do trabalho para a área de pesquisa

A participação de professores de diferentes áreas do conhecimento nas Oficinas de Estudos Pedagógicos (OEP's) coordenadas pela Pró-Reitoria de Graduação de uma universidade pública brasileira em 2006, dentro de um programa institucional de formação contínua de professores da instituição, despertou o interesse e a motivação de muitos para (re) pensarem sua ação pedagógica junto aos alunos dos cursos onde ministram aulas.

As ações de formação contínua propostas e implantadas em toda a universidade a partir de 2006 baseiam-se em uma concepção crítica de educação que subsidia a reflexão permanente sobre a prática docente na universidade e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. São inspiradas no conceito de *oficina* como um espaço cultural utilizado para o desenvolvimento de uma visão compreensiva do papel social da instituição universitária e dos conhecimentos exigidos para desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor universitário.

O programa foi iniciado com Oficinas de preparação dos agentes de formação contínua, distribuídos em funções de articuladores e mediadores do programa institucional, socializando para toda a universidade a proposta de reflexão permanente sobre a qualidade do ensino de graduação e da prática pedagógica do professor universitário.

Em uma das unidades universitárias da instituição, o (re) pensar da prática resultou na criação do GEPIS que, no período de 2006 a 2009, estimulou e coordenou várias atividades de formação contínua de docentes do campus, trabalhando questões de Filosofia e Pedagogia Universitária, entre outras inerentes ao ensino de graduação e ao processo de sala de aula da universidade. O trabalho do GEPIS foi essencial para a implantação do programa institucional na unidade e para o diagnóstico das necessidades pedagógicas dos docentes dos vários cursos que se envolveram com a proposta, até a criação e instalação do Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas (NEPP) e das respectivas Comissões Locais em todos os campus da universidade, em 2009 e 2010, consolidando uma proposta de gestão defendida por várias instâncias da universidade e apoiada pelos órgãos centrais da instituição.

Avanços qualitativos foram observados na unidade universitária objeto deste trabalho, partir das atividades de formação contínua realizadas, entre as quais destacam-se a instituição do Dia da Graduação, incorporado ao calendário escolar do campus desde 2007 e a participação significativa de docentes nas palestras, oficinas e cursos oferecidos ao longo desses anos que, direta ou indiretamente, contribuem para a qualidade do ensino e do trabalho do docente em sala de aula, em articulação com as atividades de pesquisa e extensão, que expressam a responsabilidade social da universidade pública.

O Dia da Graduação tem oferecido oportunidades de participação para docentes e discentes, em número significativo. Embora sob a responsabilidade dos professores, o envolvimento dos alunos nos

estudos e discussões sobre questões pedagógicas que lhes dizem respeito, indica um avanço qualitativo na concepção democrática de educação. Além disso, os dois grupos podem identificar e propor encaminhamentos aos problemas originados em sala de aula, enquanto as outras atividades trazem oportunidades concretas de formação pedagógica contínua para os docentes da unidade. A partir de 2009, com a instalação do Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas (NEPP), institucionalizando as ações de formação contínua para toda a universidade (UNESP, 2008), o grupo que ao longo desses anos tem coordenado o programa de formação contínua em nível local, inicialmente como GEPIS, tem recebido subsídios técnicos, pedagógicos e financeiros por parte da universidade, sendo apoiado pela Comissão de Ensino da unidade. Com a implantação das Comissões Locais do NEPP em 2010, as ações já implementadas no campus atualmente são coordenadas pela Comissão Local da unidade.

Como um processo contínuo e permanente de formação e desenvolvimento profissional do corpo docente da Academia e de melhoria da qualidade do ensino de graduação, os dados acumulados em quase oito anos de implantação da proposta institucional a que o presente trabalho se refere, comprovadamente bem-sucedida, como os dados aqui analisados indicam, podem subsidiar projetos de investigação sobre Pedagogia Universitária, contribuindo para o avanço do conhecimento nessa área.

6. Referências

BUARQUE, C. (1991). O papel social da universidade. Campinas: Conferência à Plenária do CRUB.

CHAUÍ, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, (24), 5-15.

CORDEIRO, M.A.M. et al. (2011). Proposta para sensibilização sobre a importância da graduação. In: XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores; I Congresso Nacional de Formação de Professores – Por uma política de nacional de formação de professores (pp. 5754-5762). São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação (ISSN 2236-9708).

CUNHA, M.I. da & LEITE, D.B.C. (1996). Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade. Campinas: Papirus.

FORESTI, M.C.P.P. (2008). Sobre prática pedagógica, planejamento e metodologia de ensino: A articulação necessária. In: PINHO, S.Z. de (Coord.). Oficina de estudos pedagógicos: Reflexões sobre a prática do ensino superior (pp. 103-16). São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação.

FORESTI, M.C.P.P. et al. (2010, Novembro). Formacion continua de docentes: Singularidades de una propuesta institucional. Comunicaciones del VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria (VI CIDU). Lima, Peru.

GASPARIN, J.L. (2005). Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 4.ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados.

MANACORDA, M.A. (1989). História da Educação: Da antiguidade a nossos dias (pp. 161-76). São Paulo: Cortez: Autores Associados.

MESA, M.C. et al. La formación pedagógica de los profesores universitarios. Uma propuesta en el proceso de profesionalización del docente. Revista Iberoamericana de Educación.

MINGUILI, M.G.; CHAVES, A.J.; FORESTI, M.C.P.P. (2008) Universidade brasileira: Visão histórica e papel social. In: Pinho, S.Z.de. (Coord.). Oficinas de Estudos Pedagógicos: Reflexões sobre a prática do ensino superior (pp. 33-50). São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação.

MINGUILI, M.G. et al. (2007). Oficina de Estudos Pedagógicos: Uma proposta de eixos temáticos norteadores da formação contínua de docentes da Unesp." In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – A articulação dos saberes na sociedade atual: O papel do educador e sua formação (pp. 57-62). São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação (livro eletrônico).

NISHIDA, S.M. et al. (2007). Oficinas pedagógicas como espaço de formação docente: A problematização da prática. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – A articulação dos saberes na sociedade atual: o papel do educador e sua formação (pp. 25-34). São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação (livro eletrônico).

PINHO, S.Z. de et al. (2008). Oficina de estudos pedagógicos: Uma proposta de formação contínua para professores universitários. In: PINHO, S.Z. de (Coord.). Oficina de estudos pedagógicos: Reflexões sobre a prática do ensino superior (9-30). São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação.

SAVIANI, D. (2008a). Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados.

SAVIANI, D. (2008b). História das ideias pedagógicas no Brasil. 2.ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados (Memórias da Educação).

_____. (2008c). Escola e democracia. 40.ed. Campinas: Autores Associados (Edição comemorativa).

UNESP. (2008). Resolução UNESP nº 45, de 03 de outubro de 2008: Dispõe sobre a criação do Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas da UNESP - NEPP - Unesp junto à Pró-Reitoria de Graduação da Unesp. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.

_____. (2009). Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). São Paulo: Universidade Estadual Paulista.

_____. (2010). Portaria UNESP 24, de 10 de junho de 2010: Dispõe sobre a criação, nas unidades universitárias e campus experimentais da Unesp, da Comissão Local do Núcleo de Estudos e Práticas Pedagógicas da UNESP – NEPP. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.

8.23.

Título:

Projeto Creche – uma comunidade de aprendizagem na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Autor/a (es/as):

Correia, Sónia [Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais]

Migueis, Marlene [Universidade de Aveiro]

Resumo:

A discussão sobre a qualidade em Educação de Infância implica a análise das suas várias dimensões. A conceção do educador como um ser ativo que procura a melhoria da sua ação, assente na reflexão sistemática sobre o seu agir profissional e na colaboração com *outros*, é uma dimensão importante da qualidade (Oliveira-Formosinho, 2009). Desta forma, apostar numa formação dos professores (inicial e contínua) que priorize a reflexão, a investigação e a colaboração torna-se necessário e pertinente, visto que, os professores são agentes importantes na mudança, tanto da sua ação como dos contextos onde atuam (Canário, 2007).Transformar a escola, que se deseja como um projeto coletivo de bem-comum, situada num paradigma contextual de qualidade, implica sempre um transformar de conceções e práticas educativas dos diferentes intervenientes. Esta perspetiva de transformação coloca-nos num paradigma de formação em que o desenvolvimento pessoal e profissional são indissociáveis (Sá-Chaves, 2000).

Procuramos com este trabalho refletir sobre como um grupo de profissionais ligados à Educação de Infância que se reúne mensalmente para refletir e investigar sobre as suas práticas educativas, se constituiu como uma comunidade de aprendizagem. O grupo, denominado por Projeto

Creche, teve início no ano letivo de 2008/2009, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS)/ Instituto Politécnico de Leiria (IPL), e tem vindo, ao longo dos anos, a encontrar as suas dinâmicas de funcionamento e as suas rotinas. Atualmente, o grupo conta com a participação de quinze elementos, sendo dois deles docentes da ESECS. Sem estar sob a alçada da formação contínua, este projeto tem percorrido o tempo, numa lógica de grupo colaborativo. Uma análise preliminar dos dados recolhidos (atas de reuniões, ordens de trabalho, reflexões individuais escritas, artigos científicos produzidos, práticas) parecem demostrar mudanças nas conceções e práticas dos participantes, evidenciando um movimento de transformação dos sujeitos e dos contextos onde estes agem.

Assim, perante as características deste grupo, debruçamo-nos numa reflexão sobre os contextos de formação dos educadores. Um contexto formativo que emerge da colaboração entre uma escola superior de educação e educadores de infância e que parece aproximar-se do conceito de comunidade de aprendizagem. As *comunidades de aprendizagem* reconhecem-se como espaços partilhados por professores, de colaboração e reflexão sobre assuntos relacionados com o ensino, aprendizagem e produção de conhecimento, com o intuito de melhorar práticas educativas e a aprendizagem dos alunos (Sargent & Hannum, 2009). Construir comunidades não é um processo fácil pois, não basta que os professores se reúnam, é necessário trabalhar colaborativamente, valorizando o saber acumulado pelo grupo profissional e a (re)construção de significados e saberes (Formosinho & Machado,2009; Snoek,2007;Wenger *et al.*,2002).

Investigando a aprendizagem docente nesse grupo, e assente numa metodologia de estudo de caso de carácter etnográfico, procuraremos caraterizar o contexto formativo do grupo, bem como investigar as aprendizagens docentes realizadas. Desta forma, consideramos pertinente perceber como esta metodologia de formação contribui para o desenvolvimento docente e qual o seu lugar nas escolas de Ensino Superior.

Introdução

A nossa experiência de participação no *Projeto Creche* desencadeou um interesse em investigar sobre a vivência e a formação dos educadores envolvidos. É neste sentido que procuramos, com este trabalho, refletir sobre como um grupo de profissionais ligados à Educação de Infância, que se reúne mensalmente para refletir e investigar sobre as suas práticas educativas, se constitui como uma comunidade de aprendizagem.

O Projeto Creche teve início no ano letivo de 2008/2009, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS)/Instituto Politécnico de Leiria (IPL), Portugal, e tem vindo a encontrar dinâmicas de

funcionamento e rotinas próprias. Este contexto formativo emerge da colaboração entre uma Escola Superior de Educação e educadores de infância e parece aproximar-se do conceito de comunidade de aprendizagem. Consideramos pertinente perceber como é este grupo, qual a sua metodologia de formação e de que forma ela contribui para o desenvolvimento docente. Será importante também, refletirmos sobre os contextos de formação docente, bem como, sobre o espaço e as possibilidades que estes grupos poderão ter nas escolas de Ensino Superior.

Este trabalho faz parte de uma "caminhada" inicial, num projeto de doutoramento que teve o seu início em outubro de 2012, no âmbito do Programa Doutoral Didática e Formação – Ramo Supervisão, Universidade de Aveiro.

Comunidades de aprendizagem – contextos de (trans)formação

O conceito de comunidade de aprendizagem surge no contexto educativo, pela necessidade de formação docente contextualizada e da mudança da escola "a partir de dentro", numa lógica de escola aprendente (Alarcão & Tavares,2003; Snoek,2007; Alarcão,2002). Esta experiência é possível quando nas escolas surgem contextos de aprendizagem e desenvolvimento grupais (grupos colaborativos) que assumem na literatura diferentes designações como *comunidades de prática* (Wenger, McDermott & Snyder, 2002) ou *comunidades de aprendizagem profissional* (Wong,2010; Aubusson, Steele, Dinham & Brady,2007). Estas reconhecem-se como espaços partilhados pelos docentes, de colaboração e reflexão sobre assuntos relacionados com o ensino/aprendizagem e produção de conhecimento, no sentido de melhorar práticas e a aprendizagem dos alunos (Sargent & Hannum, 2009). Desta forma, as comunidades de aprendizagem desenvolvem atividades em torno de algo que é comum a esse conjunto de professores com a finalidade de gerar processos de transformação, tanto nas pessoas como nos contextos.

Construir comunidades não é um processo fácil pois, não basta que os professores se reúnam, é necessário trabalhar colaborativamente, valorizando o saber acumulado pelo grupo profissional e a (re)construção de significados e saberes (Formosinho & Machado,2009; Snoek,2007;Wenger *et al.*,2002). Wenger e colaboradores (2002) referem que o sentido de comunidade emerge a partir das pessoas. É a forma de participação e envolvimento pessoal assumido, o reconhecimento da diversidade e singularidade humana, o sentido de liderança e as relações interpessoais que fazem a comunidade. Ela será mais forte quanto maior for o conhecimento mútuo entre as pessoas, o clima de confiança, abertura e respeito pelo outro, sendo que os conflitos, também, fazem parte daquilo que é ser grupo. Assim, as comunidades de aprendizagem podem ser perspetivadas como lugares aprendentes, onde os professores se (trans)formam *com* os outros (Oliveira, 2010). Em *comunidade* cada pessoa cresce como profissional e como humano, num compromisso reconhecido de aprender em colaboração, em

apoio mútuo, onde a independência e a interdependência coexistem pela procura da autonomia profissional e da dimensão artística/criadora do trabalho docente (Formosinho & Machado, 2009). Nesta interpessoalidade, o *outro* potencia o efeito *multiplicador* e de *espelhamento* (Sá-Chaves, 2009) no horizonte social que nos orienta a compreensão do mundo e a forma de nos relacionarmos com ele (Freitas, 2002).

Entender desta forma a formação leva-nos a refletir sobre a necessidade de uma formação de professores que priorize a reflexão, a investigação e a colaboração. A reflexão sobre a qualidade dos contextos de Educação de Infância num paradigma contextual, implica uma análise de várias dimensões, entre as quais encontramos a conceção do educador como um ser ativo e que procura a melhoria da sua ação, assente na reflexão sistemática sobre o seu agir profissional e na colaboração com os *outros* (Oliveira-Formosinho, 2009). Sabemos que esta postura ativa dos educadores/professores como agentes autónomos e criativos, capazes de transformar a sua ação e os contextos onde atuam, assume um papel determinante para as verdadeiras mudanças nos contextos educativos (Canário, 2007). Se queremos mudar a escola temos de passar necessariamente por (trans)formar conceções e práticas das pessoas, pois são elas quem constituem a escola.

Metodologia

Contexto e objetivos do estudo

O grupo projeto creche surgiu em 2008 como "um espaço de reflexão partilhada sobre a Educação de Infância em contexto de creche e como embrião de projectos de investigação-acção" (Dias, Anastácio, Pinto & Correia, 2010,p.46). Desde então, o grupo foi definindo o seu caminho, encontrando as suas formas de organização e neste momento o grupo reúne mensalmente (reuniões de reflexão) e bimensalmente (reuniões de investigação).

Ao longo destes quase quatro anos letivos, o grupo foi produzindo, colecionando e documentando o seu processo através de atas, reflexões individuais escritas sobre as reuniões, artigos elaborados e publicados, artigos selecionados pelos participantes para reflexão conjunta, bem como outros documentos considerados necessários e pertinentes pelo grupo. Num dado momento da história deste grupo surgiu um *dossier* que compila e organiza a maioria dos documentos. Atualmente são dois os *dossiers* que vão sendo organizados pelo grupo e ao mesmo tempo partilhados como um material de grupo.

Assim, o grupo responsabilizou-se progressivamente pelo seu próprio caminho «contado com a colaboração e envolvimento de todos os elementos do grupo» (Dias, Anastácio, Pinto & Correia, 2010, p.46). Apesar de existir uma equipa de coordenação que lidera, as reflexões e propostas que a coordenação faz são levadas à consideração do grupo, havendo sempre espaço para a "voz" de cada

participante, para ponderação e negociação conjunta. As decisões sobre o rumo a seguir e sobre os processos individuais de trabalho são tomadas pelo grupo.

O número de participantes variou durante os dois primeiros anos do grupo, sendo que pouco a pouco este número se foi tornando mais estável e os participantes mais assíduos, assumindo responsabilidade pelo (e no) grupo. Neste ano letivo, o grupo é constituído por catorze profissionais[13], que exercem a sua atividade em diferentes contextos de trabalho (quadro I).

Quadro I – Perfil dos participantes do Projeto Creche

Participantes	**Idade**	**Formação**	**Tempo de serviço/anos**	**Contexto de Trabalho**	**Tempo de participação no projeto**
P1	42	Psicologia	13	Docente –IPL	3anos e 4meses
P2[14]	27	Educação de Infância	5	Docente –IPL	3anos e 4meses
P3	44	Educação de Infância	22	Educadora de Infância –IPSS[15]	3anos e 4meses
P4	26	Educação de Infância	4	Educadora de Infância –IPSS	3anos e 4meses
P5	-	Educação de Infância	-	Educadora de Infância –Público[16]	2anos e 3meses
P6	28	Educação de Infância	6	Educadora de Infância –Público	2anos e 3meses
P7	47	Educação de Infância	9	Educadora de Infância –IPSS	1ano e 7meses
P8	26	Educação de Infância	1	Educadora de Infância –IPSS	1ano e 7meses
P9	28	Ciências da Educação	4	Técnica de Educação– ex-bolseira no projeto; desempregada	2anos e 3meses
P10	27	Educação de Infância	5	Educadora de	1ano e 5meses

[13] No momento do envio do resumo o número de participantes ainda era quinze.
[14] Investigadora-principal
[15] Instituições Privadas de Solidariedade Social (Ministério da Solidariedade e da Segurança Social)
[16] Instituições Públicas (Ministério da Educação e Ciência)

				Infância –IPSS	
P11	22	Educação de Infância	6 meses	Educadora de Infância –IPSS	7meses
P12	24	Educação de Infância	8 meses	Educadora de Infância –Privado	7meses
P13	26	Educação de Infância	3	Educadora de Infância –IPSS	2009/2010 2011/2012
P14	27	Educação de Infância	3	Educadora de Infância –desempregada	2008/2009 2011/2012

Como podemos verificar (quadro I), as idades dos participantes oscilam entre os vinte e os quarenta anos. Dois destes participantes são docentes na ESECS, a trabalhar na formação inicial de educadores/professores, sendo uma delas a investigadora principal deste projeto. A maioria dos elementos são educadoras de infância a trabalhar em diferentes instituições (Públicas e Instituições Privadas de Solidariedade Social), nos distritos de Leiria e Lisboa, havendo uma educadora de infância atualmente desempregada. As participantes P1 e P9 são da área da psicologia e ciências de educação, respetivamente.

O tempo de serviço, bem como o tempo de participação no projeto é diversificado. Destacam-se quatro pessoas do grupo que estão no grupo de forma continuada desde o seu início, e duas pessoas que por motivos pessoais e profissionais interromperam a sua participação (por um e dois anos letivos) regressando neste ano de 2011-2012. Duas educadoras foram convidadas a integrar o projeto este ano pela primeira vez sendo os membros mais novos.

Importa ainda referir que a participante P9 integrou o grupo em Fevereiro de 2010 como bolseira de investigação neste e em vários projetos. Terminada a sua bolsa, em Janeiro de 2012, desejou continuar a fazer parte do grupo, integrando todas as atividades. Muitas tarefas de apoio ao grupo e de investigação que realizava continua a desenvolvê-las, continuando também a participar nas reuniões da equipa de coordenação, constituída por ela e pelas duas docentes da ESECS.

É perante a dinâmica e complexidade deste grupo, que procuraremos caraterizar o seu contexto formativo, bem como investigar as aprendizagens realizadas pelos participantes. Um contexto formativo que emerge da colaboração entre uma escola superior de educação e educadores de infância e que parece aproximar-se do conceito de comunidade de aprendizagem. Procuraremos posteriormente refletir sobre como é que estes grupos e as suas metodologias promotoras de (trans)formação têm (ou podem ter) lugar nas escolas de Ensino Superior.

Os dados: métodos e técnicas

Tendo em conta que, com este estudo, se pretende investigar um grupo em particular – grupo Projeto Creche – o método que orientará este trabalho carateriza-se como estudo de caso (Yin, 2010), de orientação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) e de caráter etnográfico (Pardal & Lopes,2011; Vasconcelos,2006;André,2005). Esta característica etnográfica advém da relação que é estabelecida entre a investigadora principal e o objeto de estudo, pois tem vindo a ser parte do processo de construção do grupo como membro participante desde a sua génese. Esta forma de estar e de fazer investigação distingue-se de outras porque, neste estudo em particular, não existe o propósito de realizar uma intervenção transformadora da realidade por parte dos investigadores (Silva,2003), com um plano de intervenção concreto e delineado para a partir daí recolher dados. Pretende-se sim, realizar essa transformação acompanhando o grupo, escutando-o através das suas narrativas (orais e escritas), onde se evidenciam os sentidos que o grupo e as pessoas atribuem às experiências. Qualquer proposta feita pela investigadora principal e que leve a processos de transformação, são negociados e vividos numa lógica colaborativa que caracteriza o próprio grupo.

O corpus deste trabalho constitui-se pelas notas de campo realizadas, assim como, as reflexões dos participantes do grupo relativamente aos meses de novembro de 2011 e janeiro de 2012, sendo no total vinte reflexões (onze reflexões de novembro e nove de janeiro). Importa acrescentar que as reflexões realizadas pela investigadora não foram incluídas. Numa atitude de respeito, consentimento informado, confidencialidade e anonimato (questões éticas) foi pedida a autorização a todos os participantes para o desenvolvimento deste projeto de investigação e para o uso das suas narrativas. Dada a autorização das pessoas do grupo, todos os dados e excertos apresentados serão identificados de P1 a P14 (quadro I) salvaguardando desta forma os dados pessoais.

Os dados e a procura dos sentidos

Sendo a nossa recolha de dados assente nas narrativas dos participantes e em notas de campo da investigadora, a técnica de análise de conteúdo (Esteves, 2006) tornou-se a opção com mais sentido para a análise dos mesmos. A análise de conteúdo realizada procurou encontrar os sentidos e as evidências deixadas pelos participantes que nos remetem para os aportes teóricos que sustentam esta investigação. A partir do conhecimento científico já existente sobre as comunidades de aprendizagem surgiram as principais categorias que nos permitem a leitura do *corpus* deste estudo, procurando indícios sobre *comunidade* e *contexto formativo*. Todavia, essa mesma leitura deixou espaço para a emergência de novas categorias e sub-categorias, fruto da própria voz e vivência individual das pessoas (quadro II).

Quadro II – Categorias e subcategorias de análise

Categoria – *Comunidade*	**Referência…**
Relações interpessoais	…o(s) significado(s) da(s) relação(ões) com os outros.
Participação e envolvimento pessoal no grupo	…o compromisso assumido.
Singularidade individual e diversidade grupal	…em coexistência.
Liderança	…formas de liderança.
Integração de novos participantes	…chegada de novas pessoas.
Categoria – *Contexto formativo*	**Referência…**
Atividades	…o que se faz e em que âmbito/domínio.
Processos de (trans)formação	…aprendizagem/mudanças.
Categoria – *Significado do grupo*	**Referência…**
Significado do grupo	…motivações e sentido de pertença.

Apresentação e discussão dos dados

Apresentaremos a seguir os dados e a análise efetuada, procurando compreender, a partir das categorias definidas, o Projeto Creche como: uma comunidade, um contexto formativo e um grupo com significado.

Projeto Creche – uma comunidade

Relações interpessoais

As evidências relativas às relações que são estabelecidas pelas pessoas no grupo surgem de uma forma bastante evidente nas narrativas dos participantes revelando a sua importância para o grupo. Identificamos um *clima de confiança e respeito mútuo* que permite uma partilha verdadeira de sentimentos, de desabafos e da essência individual de cada pessoa tanto na sua dimensão profissional como pessoal, como revelam os excertos abaixo:

> *"O carinho com que receberam a notícia da minha gravidez emocionou-me, pois senti que partilhavam comigo a minha felicidade. Os aplausos com que a notícia foi recebida, as perguntas, a curiosidade, a preocupação são espelho daquilo que somos, uma família, aqui vivemos e partilhamos com os outros a sua felicidade, as suas angústias, as suas conquistas pessoais e profissionais, o seu aniversário, ,…. Penso que é esta vertente do projeto que faz com que este grupo se tenha tornado ao longo do tempo tão coeso" (P14)*

"Desculpem este meu desabafo, tal como o que partilhei na reunião, mas soube bem ouvir as vossas palavras de apoio, deu-me força para seguir a minha linha orientadora (...) obrigada." (P12)

"É bom sentir este sentir ... sentimo-nos bem em conjunto!" (P1)

Este clima de confiança e respeito toma outras formas e contornos quando as relações já estabelecidas são capazes de *incentivar* o outro (deixando a mensagem de que "estamos contigo") e de *agradecer* o apoio/contributo:

"Desejo que lhe corra bem [a defesa do doutoramento] e gostaria de dar-lhe coragem nesta reta final. Muito boa sorte" (P3)

"Fiquei muito feliz por saber que a P5 está muito motivada com o seu trabalho e que este está a evoluir bem (...) Parabéns, P5! (P8)

"Não posso deixar de citar aqui, também, o quanto me fez feliz a P14 nos apresentar aquelas maravilhosas engenhocas de tricotar. Só tenho a agradecer-te P14!" (P9)

Percebe-se, também, que as relações revelam *conhecimento mútuo* entre os participantes. Como podemos observar nos excertos seguintes, os participantes identificam características individuais das pessoas do grupo, assim como as próprias pessoas dizem de si – quem são e o que tem sido a sua vida:

"A reunião prosseguiu e as partilhas também, devagarinho fui conhecendo cada pessoa integrante daquele grupo e qual o contexto em que trabalhavam (...)"(P11)

"Posso dizer que sou uma pessoa muito feliz por fazer aquilo que gosto e considero-me uma pessoa trabalhadora "(P13)

"As minhas experiências em contexto laboral foram muitas; começo por referir o facto de (...)"(P7)

Este conhecimento mútuo deixa espaço para a *valorização do Outro*. Nas relações estabelecidas a outra pessoa surge como alguém capaz de provocar a reflexão e gerar a mudança "em mim". Há um reconhecimento evidente de que a escuta e a ação com o *Outro* é importante e necessária para o crescimento da pessoa:

*"estou a encontrar apoio para me arriscar numa tarefa que nunca pensei fazê-la… **uma investigação.** Estou receosa, mas com a vossa ajuda e principalmente com a colega P10, (...) espero conseguir continuar a minha formação e enriquecer-me mais profissionalmente" (P7)*

"Não posso fazer esta reflexão sem deixar de dizer que gostei mesmo muito da partilha da P7… a P7 inspira-me… a sério, inspira-me mesmo pois foi tão bom ver a alegria com que ela nos transmitiu que já passaram 9 anos desde que tirou a licenciatura. Deliciou-me… (...) Foi mesmo deliciosa ouvir a sua partilha, e sentir a mudança que ela sofreu (positiva, claro!) e perceber como isso a deixa feliz. Gostei." (P4)

> *"(...) quando pensei neste tema surgiram-me aquelas questões e caso não tivesse ninguém para pensar sobre o tema ficava por ali, mas com o diálogo chegámos a outros lugares, a novas questões, a novos pensamentos, ampliei o meu campo de visão. De facto, com os outros chegamos muito mais além… OBRIGADA A TODAS!" (P14)*

A existência de *conflitos* nas relações estabelecidas é algo que não é visível através das reflexões escritas, prevalece sempre o ambiente de abertura e de respeito mútuo. Contudo, foi possível verificar a partir das notas de campo da investigadora principal uma situação que parece ter sido um pouco mais constrangedora entre alguns elementos do grupo. Numa tarefa em pequeno grupo as coisas não correram como esperado, levando uma das pessoas a desintegrar-se e a encontrar outro "caminho" no grupo.

> *"No seguimento da conversa também partilhou comigo que a P7 não queria nada fazer o estudo com a P8. Perguntei-lhe quais seriam as razões da P7 e ela disse-me que a P8 ficava de fazer as coisas mas depois arranjava desculpas e não trazia a pesquisa feita. Partilhei com ela que talvez a P8 não estivesse a conseguir acompanhar o ritmo delas. (...) disse que talvez sim, que parecendo que não mas o facto de estar longe (...) não facilita o trabalho. (...) Continua dizendo que a P8 tinha percebido a situação [esse mau estar] e que talvez por isso desistisse de fazer para já o trabalho de investigação. Falou que sentiu que P8 foi falar dessas coisas com a P4, "elas dão-se muito bem", reforçou. Diz ter ficado triste com isso. Diz que percebeu tudo isso: "topei tudo", dizia a rir-se. (Notas de Campo,16/02/12)*

No grupo, a responsabilidade é de todos para com todos, e a necessidade de compromisso influencia a ação das pessoas criando movimentos inter-relacionais dentro do próprio grupo, ajudando-o, assim, a constituir-se.

Participação e envolvimento pessoal

Nas relações interpessoais estabelecidas, verifica-se uma *participação com compromisso*, que respeita o *outro* e o próprio grupo. Quando as pessoas avisam alguém dos seus atrasos para as reuniões e/ou as suas ausências, quando desejam uma "boa reunião", quando querem saber o que nela aconteceu, demostram um sentido de responsabilidade e de compromisso para com o *outro* e com o grupo. Tanto as reflexões como algumas notas de campo transparecerem alguns desses episódios:

> *"A meio da reunião P14 liga à P4 a dizer que tinha saído do médico mas que ainda tinha de ir à farmácia e pergunta como estava a correr a reunião e se valia a pena ela ir (...) A P8 envia-me uma mensagem a dizer que não poderia ir à reunião porque estava, também, doente. (...) Vi a mensagem e respondi à P8. A P8 agradece e deseja boa reunião para todos." (Notas de Campo,05/03/12)*

" (..) eu tinha de me colocar a par, pelo menos um pouquinho, do que se passou. Assim, resolvi pedir à P2 que, quando pudesse, me enviasse um e-mail a contar sucintamente a reunião." (P8)

O facto de a P9 deixar de trabalhar como bolseira no grupo mas desejar continuar a participar, revela um compromisso com o grupo. Alguns elementos do grupo, por questões profissionais, não podem participar nas reuniões mensais mas mesmo assim não são esquecidos e nem se fazem esquecer, o que revela que não é a presença física que determina o envolvimento com o grupo mas o compromisso:

"A P6 envia um recado pela P5 a dizer que não tinha encontrado as questões de reflexão na nossa conta de email. Pelo que parece a P6 desejava responder às questões e depois enviar-nos os seus pensamentos sobre o assunto (mesmo distante continua a querer participar de uma forma ativa no grupo)." (Notas de Campo,05/03/12)

"É engraçado que há sempre um espaço para falar de quem faz parte desta equipa, mas não pode estar presente. Fisicamente ausente não significa afetivamente distante!" (P1)

Este tipo de participação revela um *envolvimento pessoal* que, na vida das pessoas, se expande para além das reuniões realizadas. Mesmo não podendo estar presente algumas pessoas fazem as suas reflexões respeitante àquela reunião, muitas vezes a partir da leitura da ata:

"Após a leitura da ata gostaria de partilhar convosco algumas ideias que a mesma suscitou." (P3)

"No passado dia 14 de Novembro realizou-se mais uma reunião "Projecto Creche", na qual não pude estar presente, devido a uma pequena intervenção cirúrgica ao coração no dia 8 do mesmo mês" (P13)

Nas reuniões as pessoas apresentam "material" seu para despoletar a reflexão do grupo. Significa que há um trabalho prévio, de investimento individual, que depois é partilhado. Das reuniões resultam propostas de tarefas individuais e/ou em pequenos grupos que são asseguradas fora do tempo coletivo.

"(...) a P14 começou por ler o seu texto (escrito a computador!) sobre o que está a viver enquanto educadora sem um grupo de crianças (...); a P5 registou (à mão, no seu caderno!) e partilhou a leitura da sua experiência em contexto hospitalar; a P12 leu as notas que registou no seu caderno A4 sobre o que é ser educadora de primeira viagem num barco em forma de estágio profissional; a P7 fez um apanhado de 9 anos de profissão; a P10 esqueceu-se do seu registo em casa, mas não deixou de partilhar o seu sentir sobre a sua profissão (...); a P1 (...) leu o que tinha escrito na sua folha solta" (P1)

"Acabei de chegar a casa depois de mais uma reunião do projecto creche e resolvi fazer já a reflexão!!" (P5)

Singularidade individual e diversidade grupal

A singularidade individual e a consequente diversidade deste grupo é uma característica, também, reconhecida pelas pessoas. Existe a consciência de que cada pessoa é diferente, que há conhecimentos e experiências diferentes e que se valorizam diferentes aspetos:

> *"Nesta partilha foi visível como pessoas com características distintas, com ações com intencionalidades diversas, em contextos com especificidades próprias se ajustam à sua realidade educativa." (P1)*
> *"(…) foi interessante perceber que as pessoas têm ideais diferentes do que é ser Educadora de Infância, as suas dúvidas bem como o que as deixam mais confortáveis." (P11)*

Porém, esta diversidade grupal não atrapalha, é sentida e vivida positivamente.

Liderança

Existe uma equipa de coordenação que reorganiza o trabalho reunindo, por vezes, mais do que uma vez por mês, sendo que alguns registos áudios dessas reuniões chegam a aproximar-se das três horas. São reuniões que iniciam com o compilar de ideias, de tópicos a discutir naquele dia, algo que, muitas vezes, é feito prévia e individualmente por cada membro.

> *"Esta reunião foi uma reunião para reorganizar o trabalho pendente e perspetivar novas linhas de trabalho. (…) Para esta reunião (como habitualmente) a P9, a P1 e eu trouxemos cada uma de nós notas com diferentes aspetos a serem discutidos na reunião. Fomos discutindo os diferentes pontos e pensando em conjunto. As decisões foram escritas num documento* word *que depois eu enviei para cada uma delas por email." (Notas de Campo,09/02/12)*

Essa equipa de coordenação é legitimada pelo grupo, e existe, em alguns discursos, a referência aos papéis de docentes no Ensino Superior, de dois membros da equipa de coordenação pela expressão "professora". Há propostas que são feitas por parte desta liderança:

> *"Na última reunião a Prof. P1 tinha pedido às presentes, que reflectissem um pouco sobre a sua situação profissional, neste momento." (P13)*

Contudo, outros discursos, colocam à tona evidências da existência de uma *liderança partilhada*, em que a voz de cada elemento é ouvida e em que a partir daqui o grupo avança:

> *"Despoletado pela ideia da P10 avançámos agora para um novo patamar com a criação de um espaço, através de uma conta de e-mail comum." (P14)*

Integração de novos participantes

O início deste ano letivo (2011-2012) significou para este grupo a chegada de novos elementos e o reingresso de ex-participantes, após um convite particular por parte do grupo. No final do ano letivo passado as pessoas sugeriram nomes e fizeram convites para o ano que se seguia, convidando, também, algumas colegas que anteriormente haviam pertencido ao grupo. Algumas aceitaram o convite e foram significativas as referências feitas a esta experiência de integração de novos membros. Por um lado, existe a perspetiva de quem chega pela primeira vez ou reingressa ao grupo, por outro lado, há perspetiva de quem vai acolher. Vemos um acolhimento caloroso e desejado por parte de quem recebe e o sentimento de bem-estar e de alegria por parte de quem chega:

> *"Também me alegrei ao saber que a equipa do projeto creche continua a crescer. Um novo elemento entrou. Parabéns e bem-vinda." (P3)*
> *"Nesta reunião tivemos o privilégio de conhecer mais uma amiga nova companheira para este projecto CRECHE." (P10)*
> *"(...)é bom chegar a um local novo e ser bem recebida, algo que nem sempre acontece." (P12)*

Projeto Creche – um contexto formativo

Atividades

As atividades desenvolvidas pelo grupo assumem tanto uma dimensão reflexiva, a partir dos momentos de partilha, assim como uma dimensão investigativa, com a conceção de projetos de investigação.

> *"Partilhas, discussão e reflexão. Tudo isto foi feito em grande grupo." (P9)*
> *"Num primeiro momento foram dadas informações e seguidamente foram ouvidas as experiências profissionais tal como tinha sido proposto para trabalho de casa." (P5)*
> *"Para a próxima reunião o meu desafio é delinear o trabalho de investigação" (P12)*
> *"Esta reunião fez-me tomar consciência de que o tempo está a passar e investigação tem de continuar, (...) Agora o nosso caminho é neste sentido." (P10)*

Parece inerente uma metodologia de trabalho que se suporta no questionamento e na evocação das experiências vividas, é a partir daqui que tudo o resto se desenvolve:

> *"De facto, no final de cada ideia colocamos um ponto de interrogação, tenho reparado que é o sinal que tem acompanhado os nossos encontros. Eu diria que se tivéssemos que destacar algum este seria o seleccionado, pois é o que nos permite criar uma mente aberta e à procura de respostas." (P10)*

Há outras atividades por parte do grupo que resultam em produções (reflexões, atas, ordens de trabalho, registos, …), alguma organizada e documentada em *dossiers* que vão sendo levados para

casa pelas pessoas. Estas atividades são desenvolvidas pelo grupo que partilha em *comum* a vontade de aprofundar conhecimentos sobre aquilo que é ser Educador de Infância, é isto que coloca estas pessoas em comunhão. Como refere uma participante:

> *"Quando fizemos estas reflexões sobre o início do ano letivo (...) penso que a ideia seria achar um fio condutor para as próximas reuniões que emergisse das nossas vivências atuais.(...) [a decisão do grupo foi] olhar para a educação de infância para além das "ditas" atividades." (P14)*

Processos de (trans)formação

Este grupo assume-se como um contexto formativo para os participantes. Como referem: "O momento de regresso a casa (…) é sempre feito com o coração cheio e a cabeça "desarrumada"." (P14), sendo que essa "desarrumação" provoca processos de aprendizagem e desenvolvimento tanto ao nível profissional e pessoal, como dos contextos onde interagem.

Ao nível profissional as narrativas revelam transformação não só daquilo que se pensa mas também daquilo que se faz (pensamento e ação):

> *"Realmente, ao longo de um dia de trabalho não temos um único grupo de crianças. Nunca tinha parado para pensar nesse aspeto." (P3)*
> *"Ela também colocou uma questão interessante, na qual tenho pensado várias vezes (...)" (P13)*
> *"Foi prazeroso identificar que cada colega tem valorizado na sua prática momentos distintos (...)"(P9)*

Ao nível pessoal houve aprendizagens e a tomada de consciência de que se cresce enquanto ser humano:

> *"Foi fantástico, de facto, para mim poder aprender técnicas, ainda desconhecidas por mim. E adorei! Sempre adorei trabalhar com lã, mas não sabia o que era um tear de pregos nem o que era uma boneca de tricotar."(P9)*
> *"Enquanto decorria a reunião ia tendo pensamentos paralelos, relacionados com as minhas capacidades. Isto é, organizar a informação em gavetas correspondentes é uma capacidade muito importante e útil para o ser humano." (P10)*

Contudo, esta transformação parece gerar a necessidade de mudar os contextos. Como é possível verificar pelos excertos, é necessário agir para que os outros façam de forma diferente e para que a nossa ação promova o desenvolvimento do contexto:

> *"É preciso sensibilizar a nossa auxiliar da importância destes momentos (…) e procurar motivar os pais para o estímulo do seu filho e a sua valorização." (P3)*
> *"Espero que seja concretizável o inquérito da forma que idealizaram e que os resultados sejam conclusivos, para de alguma forma auxiliar o trabalho dos intervenientes do serviço. (P12)*

Projeto Creche – um grupo com significado

Significado do grupo

É na convergência dos indícios relativos à comunidade e ao contexto formativo que o valor do grupo emerge para cada um dos participantes, revelando as motivações e o sentido de pertença:

> *"È por esta partilha e esta reflexão que o Projeto Creche foi algo muito importante que surgiu neste meu percurso." (P12)*
> *"Resta dizer-me que o que mais gosto neste projeto é poder aprender mais…poder aprender mais sobre as pessoas, poder aprender mais sobre educação, poder aprender mais sobre mim, poder aprender sempre mais…" (P9)*
> *"tenho de confessar que gostei bastante da nossa última reunião… já tinha saudades, talvez porque já não estava com o grupo à uns bons meses (senti a falta de quem não pode estar presente, confesso)…" (P4)*

Este grupo é importante para as pessoas tanto pelo carácter formativo como pelo sentido de comunidade existente.

Considerações finais

A emergência de efetivas comunidades de aprendizagem é um processo complexo pois não se caracteriza pela reunião de um conjunto de pessoas/professores (Formosinho & Machado,2009; Snoek,2007;Wenger *et al.*,2002). Ao longo deste trabalho procurámos compreender de que forma o grupo Projeto Creche se revela como uma comunidade de aprendizagem, procurando identificar as características de *comunidade* e de *aprendizagem.*

Os dados apresentados evidenciam um sentido forte de comunidade entre as pessoas desse grupo, havendo um conhecimento mútuo, um clima de confiança, respeito e uma abertura ampla capaz até de integrar novos participantes com entusiamo, proporcionando-lhes bem-estar. As pessoas encontram-se envolvidas e assumem uma participação com compromisso no grupo. A ausência numa reunião é acompanhada de uma justificação, e aquelas pessoas que por razões profissionais não podem estar presente encontram outras formas de participação para não serem esquecidas.

Há um reconhecimento da singularidade e diversidade deste grupo e o *Outro* assume um significado importante. A experiência diferente, a forma diferente pensar, atrai e, ao mesmo tempo, estimula processos de mudança. O horizonte social que orienta a compreensão do mundo amplia-se (Freitas,2002), o *outro* cria o efeito *multiplicador* e de *espelhamento* promovendo a (trans)formação (Sá-Chaves, 2009; Oliveira, 2010). Uma (trans)formação que não é só a nível profissional mas, também, pessoal e contextual. Desta forma, este grupo que emerge numa Escola Superior caracteriza-se como um contexto formativo e as atividades desenvolvidas têm valor para as pessoas. Desenvolvendo-se fora das instituições onde estas pessoas trabalham talvez não se aproxime do conceito de escola aprendente (Alarcão & Tavares, 2003; Snoek, 2007) mas há indícios de que os processos de transformação se alargam para esses mesmos contextos, através do "poder do eu", o poder que os profissionais têm nos seus contextos de gerar mudança, a partir da sua própria mudança de pensamento e ação.

A reflexão que se pode iniciar com estes dados é de que é possível estas comunidades de aprendizagem emergirem em contextos de ensino superior e serem espaços verdadeiros de formação. Uma formação autêntica, transformadora da pessoa na sua totalidade humana, assim como, dos contextos onde se movem. Porém, isto implica uma mudança de paradigma na formação contínua de professores, implica uma outra (trans)formação, no entendimento e nas ações dos formadores e na responsabilidade das escolas de ensino superior nesta matéria. A liderança apesar de começar a assumir um carácter colaborativo no grupo necessita, ainda, daquele núcleo mais pequeno constituído pelas docentes a trabalhar no ensino superior e pela ex-bolseira de investigação. O tempo despendido para a reorganização do trabalho, a reflexão sobre as dinâmicas é bastante em cada mês. A metodologia de trabalho experienciada nas reuniões (questionamento e evocação das práticas) implica uma constante reflexão por parte desta equipa, um trabalho com dados emergentes. É um tempo investido voluntariamente mas que, mensalmente, se soma às restantes atividades enquanto docentes de ensino superior, e que talvez, pudesse ser reconhecido de outra forma.

Sabendo que estes grupos colaborativos são possíveis no ensino superior importa pensar que a formação dos profissionais pode partir das suas necessidades e interesses e que pode ser em formatos diferentes dos programas de formação contínua. Importa pensar que a escolas superiores podem estar mais próximas da comunidade sendo "nichos" de trabalho (trans)formadores, disponibilizando espaços, materiais e os seus profissionais para um trabalho *com outros*. Sendo contextos formativos, a participação nestes grupos poderia ser reconhecida como formação contínua/continuada para as pessoas, num tempo onde só os créditos servem para a progressão na carreira.

Referências Bibliográficas

Alarcão, Isabel (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional – que novas funções supervisivas? In Júlia Oliveira-Formosinho (Orgs.), *A Supervisão na formação de professores I: da Sala à escola* (pp.217-238). Porto: Porto Editora.

Alarcão, Isabel, & Tavares, José (2003). A supervisão no processo de formação contínua. In Isabel Alarcão & José Tavares, J. (Eds), *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (pp.113-130). Coimbra: Almedina.

André, Marli (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Livro Editora.

Aubusson, Peter, Steele, Frances, Dinham, Steve & Brady, Laurie (2007). Action learning in teaching learning community formation: informative or transformative?. *Teacher Development*, 11(2), 133-148.

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Canário, Rui (2007). Formação e desenvolvimento profissional de professores. In Ministério da Educação (Orgs.), *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Ministério da Educação.

Dias, Isabel, Anastácio, Rita, Pinto, Ana, & Correia, Sónia (2010). Investigando prática (s) educativa (s) na primeira infância – o exemplo do Projecto Creche (IPL – ESECS/NIDE). *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 46-48.

Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto: Porto Editora.

Formosinho, João & Machado, Joaquim (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Freitas, Maria (2002). A Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 21-39.

Oliveira, Valeska (2010). Formação docente: aprendizagens e significações imaginárias no espaço grupal. *Formação Docente*, 2(2), 68-82.

Oliveira-Formosinho, Júlia (2009). A avaliação da qualidade com garantia do impacto da provisão na educação. In Tony Bertran & Christine Pascal (Dirs.), *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (pp.9-29). Lisboa: Ministério da Educação.

Pardal, Luís & Lopes, Eugénia (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Arial Editores.

Sá-Chaves, Idália (2009). Supervisão, complexidade e mediação. In Ana Maria Costa e Silva & Maria Alfredo Moreira (Orgs.), *Formação e mediação sócio-educativa - Perspectivas teóricas e práticas* (pp.47-54). Porto: Areal Editores.

Sargent, Tanja & Hannum, Emily (2009). Doing more with less: teacher professional learning communities in resource-constrained primary schools in rural China. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 258-276.

Silva, Pedro (2003). *Etnografia e educação – Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Porto: Profedições.

Snoek, Marco (2007). Formação e desenvolvimento profissional de professores. In Ministério da Educação (Orgs.), *O Envolvimento das Escolas e dos Professores na Aprendizagem dos Professores: ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes* (pp.68-81). Lisboa: Ministério da Educação.

Vasconcelos, Teresa (2006). Etnografia: Investigar a experiência vivida. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.85-104). Porto: Porto Editora.

Wenger, Etieme, McDermott, Richard & Snyder, William (2002). Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business School Press.

Wong, Jocelyn (2010). What makes a professional learning community possible? A case study of a Mathematics department in a junior secondary school of China. *Asia Pacific Education Review*, 11(2), 131-139.

Yin, Robert (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (4ed.). Porto Alegre: Bookman.

8.24.

Título:

Desenvolvimento de competências metodológicas através da introdução de uma unidade curricular de métodos de trabalho nas licenciaturas de Engenharia

Autor/a (es/as):

Costa, Alexandra Ribeiro da [Instituto Superior de Engenharia do Porto, IPP]

Rodrigues, José Salgado [Instituto Superior de Engenharia do Porto, IPP]

Resumo:

A experiência tem-nos revelado que o insucesso dos alunos no ensino superior não depende exclusivamente da falta de competências cognitivas e técnicas mas é muito influenciado pela ausência de metodologias de trabalho que permitam aos estudantes e, posteriormente aos profissionais, estruturarem eficiente e eficazmente as suas atividades. Estas dificuldades metodológicas tornam-se mais evidentes com a massificação do Ensino Superior verificado nas últimas décadas e estão fortemente associadas, em nossa opinião, a algumas características da cultura portuguesas. De facto, como Hofstede (2010) defende, a cultura nacional é uma

programação colectiva, um *software* da mente que influencia a forma como as pessoas pensam, sentem e agem. Partindo destes pressupostos e aproveitando a oportunidade de reorganização curricular que o processo de Bolonha nos trouxe, introduzimos em alguns cursos do Instituto Superior de Engenharia do Porto uma unidade curricular de Métodos de Trabalho em Engenharia que visa o desenvolvimento de competências de métodos de trabalho. Com o objetivo de facilitar a aplicação prática destes métodos de trabalho, usamos a metodologia Project-based learning (PBL) e desenvolvemos um conjunto de boas práticas de gestão de tarefas e projetos baseadas no PMBOK® - Project Management Body of Knowledge. O presente artigo pretende apresentar a experiência obtida ao longo dos 5 anos desta unidade curricular.

Palavras-chave:

Métodos de trabalho, sucesso escolar, PBL_project-based learning, PMBOK® - Project Management Body of Knowledge

Introdução

Novos paradigmas, novas exigências

Nos últimos anos temos assistido a profundas alterações no Ensino Superior (ES), que se iniciaram com o alargamento do ES a novos públicos, passando-se de um "ensino de elites" para um "ensino de massas". Em Portugal, por exemplo, passou-se de cerca de 50.000 alunos em 1970 para cerca de 300.000 no final da década de 90 (Braga da Cruz et al., 1995; Conceição et al., 1998; ME-DGES, 1999). Nas últimas décadas Portugal quadruplicou o número de estudantes do ES, aproximando-se das taxas até então inacessíveis dos restantes países europeus (Eurydice, 2000).

Novos desafios são também colocados a estes novos alunos. A entrada dos jovens no ES é a concretização de um objetivo que frequentemente foi projetado ao longo dos anos e partilhado por familiares e amigos. Com alguma frequência, as expectativas iniciais dos alunos não se cumprem; os processos de ensino apelam a níveis de autonomia e de autorregulação da aprendizagem nem sempre adquiridos por parte dos alunos (Astin, 1993). A acrescer a este facto, surge o desconhecimento que muitos têm das caraterísticas e exigências do ES. Este desconhecimento é particularmente acentuado nos estudantes de primeira geração no ES, ou seja, nos estudantes que não possuem antecedentes familiares de frequência do ES. O sistema de ensino, a frequência livre às aulas, a relação distante com os professores e os métodos de avaliação nos finais dos períodos escolares diferem bastante da experiência anterior dos estudantes no ensino básico e secundário. (Kuh, Gonyea, & Williams. 2005).

Reconhece-se, aliás, que quanto mais cedo os alunos se adaptarem ao ambiente académico menor é a probabilidade de frustração e insucesso escolar (Almeida, Soares, & Ferreira, 2001).

Por outro lado, assistimos na atualidade a um número crescente de alunos que acedem ao ES com percursos escolares e trajetórias de vida distintas dos alunos tradicionais, alunos inseridos no mercado de trabalho procurando no ES a sua valorização pessoal, social e profissional, por vezes uma formação certificada que lhes permita a progressão na carreira profissional ou novas alternativas de emprego. (Almeida, Gonçalves, Salgueira, Soares, Machado, Fernandes, Machado, & Vasconcelos, 2003).

A valorização da experiência e dos conhecimentos prévios destes estudantes não tradicionais é um fator determinante para a promoção de uma aprendizagem mais significativa, uma vez que ao se estabelecer as ligações entre o "novo" e o "adquirido" se facilita a construção da aprendizagem (Alarcão, 2000; Dores, Martins, Salgado & Fonte, 2010).

Após um período de acentuado crescimento quantitativo, as instituições de Ensino Superior em Portugal orientam hoje as suas preocupações para as questões da qualidade. A redução do número de candidatos ao Ensino Superior decorrente de uma diminuição nas taxas de natalidade, a par da proliferação do número de instituições e de cursos, tanto no sector público como no privado, justificam a crescente preocupação das instituições com a permanência e o sucesso dos alunos, com a formatação curricular dos seus cursos, com a adequação dos *curricula* às solicitações sociais e do mercado de trabalho, aos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação dos conhecimentos (Almeida, 2002).

A acrescer a estas novas preocupações, as instituições de ES debateram-se também nos últimos anos com alterações profundas na organização do sistema escolar. Talvez a mais significativa se prenda com a implementação da Declaração de Bolonha. De facto, o processo de Bolonha envolveu duas importantes mudanças de paradigma no processo de ensino-aprendizagem. Por um lado, passou-se de uma organização escolar muito centrada nos conteúdos programáticos para uma organização centrada nos *learning outcomes* e, por outro, de um sistema demasiado centrado no professor para uma organização escolar centrada nos estudantes. Como consequência desta alteração de paradigmas, assistimos a uma mudança da organização pedagógica, agora mais centrada na construção e desenvolvimento de competências por parte dos estudantes. O foco deslocou-se do ensino para a aprendizagem, promovendo uma atitude mais proactiva, autónoma e empreendedora por parte dos estudantes na construção dos seus percursos de aprendizagem (Tavares, Bessa, Almeida & Medeiros, 2003; Seco, Filipe, Pereira, Alves & Duarte, 2012).

Neste contexto pretende-se que as competências desenvolvidas pelos estudantes não se confinem unicamente à acumulação de conhecimentos teóricos rapidamente desatualizados mas que se

desenvolvam competências nas dimensões cognitiva (saber-saber), psico-motora (saber-fazer) e afetiva (saber-ser) (Dores et al, 2010).

Especificamente no que concerne ao ensino da Engenharia, uma nova visão tem vindo a ser formada através da Iniciativa CDIO. Esta iniciativa internacional que congrega escolas de todos os continentes é baseada na premissa de que um novo engenheiro terá que estar apto a Conceber- Desenhar-Implementar-Operar sistemas complexos de engenharia num ambiente moderno, exigente e baseado no trabalho em equipa com o objetivo de criar sistemas e produtos (Crawley, Lucas, Malmqvist & Brodeur, 2011)Neste sentido, a iniciativa CDIO especifica o conjunto de *learning outcomes* que permitirão ao novo engenheiro atingir estes objetivos. De entre este conjunto de competências, e para além das competências técnicas, fazem parte as competências pessoais, focadas no desenvolvimento cognitivo e afetivo, resolução de problemas, pensamento criativo e ética; as competências interpessoais, focadas nas interações individuais e grupais, como o trabalho de equipa, liderança e comunicação e, finalmente, competências de construção de sistemas e produtos focadas na conceção, desenho, implementação e operação de sistemas nos contextos empresariais e sociais.

Estas mudanças de paradigmas a que temos vindo a assistir colocam também novas exigências aos alunos, de quem se espera agora uma postura mais proactiva, autónoma, organizada e capaz de desenvolver competências em vários domínios do saber.

Métodos de trabalho

A experiência tem-nos confrontado com as dificuldades de adaptação a estas novas exigências que estes novos estudantes do ES demonstram, muito resultantes, na nossa perspetiva, da falta de competências que lhes permitam estruturar de forma eficaz e eficiente a diversidade de tarefas e atividades com que são confrontados no ES. De facto, com frequência percebemos que os estudantes ao longo do seu percurso escolar anterior não tiveram oportunidade de desenvolver as competências metodológicas agora exigidas e fundamentais para o sucesso da gestão da complexidade das atividades do ES, nomeadamente num contexto em que o estudante é também confrontado com a necessidade de trabalhar de forma autónoma.

Podemos mesmo concluir que estas dificuldades metodológicas estão fortemente associadas, em nossa opinião, a algumas características da cultura portuguesas. De facto, a cultura nacional é uma programação coletiva, um *software da mente* que influencia a forma como as pessoas pensam, sentem e agem (Hofstede,2010). A cultura do "desenrasque" não se compadece com a utilização de métodos de trabalho estruturados, com uma definição rigorosa de objetivos de médio e longo prazo, com a utilização de instrumentos de planeamento e controlo, enfim com uma cultura de sucesso.

Partindo destes pressupostos e aproveitando a oportunidade de reorganização curricular que o processo de Bolonha nos trouxe, introduzimos em alguns cursos do Instituto Superior de Engenharia do Porto uma unidade curricular de Métodos de Trabalho em Engenharia que visa o desenvolvimento de competências de métodos de trabalho. Pretende-se nesta unidade curricular desenvolver competências em áreas como a gestão do tempo, a gestão de projetos e trabalhos académicos, a comunicação em público, o trabalho em equipa, a elaboração de relatórios e os métodos de estudo. Pretende-se assim contribuir para a melhoria do sucesso escolar e também do desempenho profissional dos alunos do ISEP, dado que, se os alunos adquirirem boas práticas de trabalho ao longo do seu curso, também as irão aplicar na sua atividade profissional.

Para atingirmos estes objetivos, estávamos conscientes que teríamos de passar do plano conceptual para um plano prático, em que os estudantes tivessem a oportunidade de aplicar os novos conhecimentos a situações do seu dia-a-dia. Optámos, assim, por utilizar a metodologia Project-based learning (PBL).

PBL é uma estratégia de ensino-aprendizagem que pretende promover a aprendizagem dos estudantes através da elaboração de projetos, usualmente em contextos de trabalho de grupo. Os estudantes aprendem e desenvolvem competências porque pretendem ser capazes de realizarem as tarefas que necessitam para terminarem com sucesso os projetos em que estão envolvidos. PBL é um modelo de gestão das atividades da sala de aula que se afasta das práticas tradicionais das aulas centradas no professor, enfatizando as atividades de aprendizagem, que são interdisciplinares, centradas no estudante, integrando questões e problemas da vida real (Martí, Gil & Julià, 2006).

Em termos práticos, a unidade curricular está organizada em torno de um conjunto de competências que procuramos desenvolver com recurso a um projeto que dá corpo às atividades realizadas pelos estudantes. O projeto é adaptado à área de engenharia que os estudantes frequentam, esperando-se assim aumentar os níveis de motivação e possibilitar a integração de conhecimentos e competências técnicas. Como exemplo, na licenciatura em Engenharia Civil, os estudantes terão têm que conceber, desenhar e construir uma ponte de esparguete, seguindo um conjunto de especificações técnicas. Ao longo da execução do projeto, os alunos são confrontados com um alguns desafios, cuja resolução obrigará a que façam apelo ao conjunto de competências que pertencem aos objetivos da unidade curricular.

No entanto, a prática tem-nos mostrado que esta metodologia só por si não resolve todos os nossos problemas e não nos permitiu atingir todos os nossos objetivos. Como anteriormente referimos, os estudantes portugueses têm tipicamente problemas de sucesso e uma das causas desses problemas é a falta de métodos de trabalho estruturados, e a tendência para trabalhar de forma instintiva, sem uma adequada sistematização das tarefas a realizar. Assim, entendemos que seria essencial combinar a PBL com uma metodologia de gestão de projetos, que permitisse aos estudantes desenvolver

competências de gestão de projetos que contribuam para o sucesso da organização e estruturação do seu trabalho académico.

Com este objetivo, desenvolvemos um conjunto de boas-práticas para o desenvolvimento de tarefas e projetos, baseado no PMBOK® - *Project Management Body of Knowledge* (Project Management Institute, 2008).

> *"The PMBOK Guide is the standard for managing most projects most of the time across many types of industries. This standard describes the project management processes, tools, and techniques used to manage a project toward a successful outcome." (Project Management Institute, 2008).*

Procurámos identificar no PMBOK® um conjunto de boas práticas de gestão de projetos, que deverão ser implementadas pelos estudantes no contexto das suas tarefas e projetos académicos.

Esta metodologia está a ser aplicada no contexto das atividades de PBL - Project-Based Learning, ou seja, quando propomos a realização de um projeto, os estudantes deverão demonstrar a aplicação prática destas boas-práticas de gestão de projetos. Neste contexto, o projeto é um meio que permite aos estudantes desenvolverem efetivamente um conjunto diversificado de competências. Aos estudantes é pedido que, à medida que vão respondendo às solicitações que lhes são feitas durante o projeto, apliquem as boas práticas definidas.

Boas práticas de gestão de projetos

Este conjunto de boas práticas é baseado nos cinco grupos de processos definidos pelo PMBOK ®: iniciação, planeamento, execução, acompanhamento e encerramento. Apresenta-se em seguida um resumo do texto descritivo destas boas práticas que é fornecido aos alunos.

2.1 Iniciação do projeto

É frequente que os alunos, qualquer que seja o nível de ensino que frequentam, obtenham classificações insatisfatórias ou sejam obrigados a repetir trabalhos, apenas por não compreenderem devidamente os pedidos que lhes são feitos.

Este tipo de erros ocorre tanto em projetos escolares como em projetos profissionais e tem várias causas: tendência para começar a trabalhar antes de ser estabelecido, de forma clara, o que é necessário fazer, enunciados e pedidos incompletos ou confusos, objetivos vagos ou incoerentes, problemas de comunicação ou interpretação, informação errada ou incompleta obtida em segunda ou terceira mão a partir dos colegas, entre outras.

Por isso, a primeira tarefa a realizar assim que se recebe um pedido de elaboração de um projeto é uma análise detalhada e rigorosa dos seus objetivos, especificações, prazos, regras de execução e afins.

Em seguida, é muito importante confirmar, junto de quem solicita o projeto, se está correta a interpretação do pedido ou enunciado, e esclarecer ou acordar os aspetos sobre os quais há dúvidas ou indefinições. Será muito útil passar a escrito o âmbito ("o quê" está abrangido no trabalho) e todas as especificações de cada um dos seus componentes e validar este resumo junto desse responsável.

Sem estar feita esta clarificação, não se deve passar à execução, sob pena de se ter que anular ou repetir todo o trabalho desenvolvido.

2.2 Planear o projeto

Na posse de toda a informação sobre o projeto, pode começar-se o seu planeamento. Recordamos algumas vantagens importantes do planeamento:

- a melhoria do conhecimento do trabalho a realizar
- a avaliação prévia de várias alternativas para executar as diferentes componentes do projeto
- a antecipação de dificuldades e respetivas soluções
- nos trabalhos de grupo, a melhoria da sintonia e coordenação dos seus elementos.

Toda esta aprendizagem e preparação é, frequentemente, mais importante do que o plano em si mesmo.

O planeamento baseia-se em estimativas, quanto ao trabalho que é necessário realizar e quanto ao tempo necessário para o realizar, tendo em conta as várias condicionantes, por exemplo, o número de horas por semana que o aluno pode (e quer) trabalhar. A experiência do aluno ou do grupo e a opinião dos colegas e dos professores será muito útil para que as estimativas sejam razoavelmente corretas.

Um plano não deve ser encarado como uma possibilidade de realização do projeto. Um plano deve ser cumprido, ou então é completamente inútil. Para que se cumpra deve ser baseado naquilo que podemos e queremos realizar, e não naquilo que gostaríamos de conseguir fazer. Mas um plano é um meio, não um fim em si mesmo, pelo que pode e deve ser alterado sempre que tal se justifique.

Um plano deve estabelecer objetivos claros e hierarquizados, se possível quantificados e calendarizados, e deve ser participado e aceite por todos os envolvidos (alunos e docentes).

Para isso é importante que o aluno ou o grupo defina quais os objetivos que pretende atingir: classificação, componentes do trabalho que pretende realizar, etc. Obviamente, estes objetivos têm que ser compatíveis com as regras estabelecidas para o projeto e, em caso de dúvida, devem ser validados pelo docente responsável.

É importante notar que, para além dos estudantes e do docente responsável, é frequente haver outros elementos envolvidos ou afetados pela realização, orientação ou avaliação de um projeto (que designamos por partes interessadas - em terminologia inglesa os *stakeholders*). Por exemplo, docentes de outras disciplinas, entidades exteriores como no caso dos estágios, ou outros estudantes que recebem ou fornecem contributos para o projeto em causa.

Frequentemente, as partes interessadas podem interferir no desenvolvimento e na validação final do projeto. Por isso a experiência demonstra que para que um projeto tenha êxito, é fundamental que se equilibrem os objetivos das várias partes interessadas, especialmente daquelas que têm capacidade efetiva de avaliar ou interferir no mesmo. Antes de se iniciar a execução é pois necessário identificar e negociar com cada uma das partes interessadas objetivos e restrições, bem como as suas eventuais alterações.

Um sistema simples e eficaz de planeamento será:

- Começar sempre por estabelecer "o quê" realizar: identificar e listar todos os componentes do trabalho, que designamos por "entregas" (tudo o que deve ser entregue ao docente – que neste caso é o "cliente": o projeto do trabalho a realizar, relatórios de planeamento ou progresso, as várias componentes do trabalho, o relatório final e restantes requisitos); identificar e listar as especificações de cada entrega (prazos, características técnicas requeridas, forma de apresentação, entre outros). Quando tal se justifique, poderemos dividir cada entrega em dois ou mais componentes e estes em subcomponentes. Por exemplo, se a entrega for um protótipo de um foguetão, esta pode ser subdividida em três entregas: sistema de propulsão, carcaça do foguetão e sistema de orientação. Por sua vez, o sistema de propulsão poderia ser dividido também em várias entregas: sistema de ignição, motor, sistema de armazenamento e abastecimento de combustível. E assim sucessivamente.
- Seguidamente definir **"**como" realizar cada entrega: pensar qual o melhor modo de realizar cada entrega e listar os conjuntos de tarefas (também designados por pacotes de trabalho) necessários para produzir cada entrega
- Sabendo que tarefas necessitarão realizar, é então possível estimar os meios, o trabalho e o tempo necessários para cada uma delas, e com estes dados fazer a calendarização de todo o trabalho**.** Nos trabalhos de grupo, deve ser feita a atribuição de tarefas a cada elemento do grupo. Na calendarização devem ser tidos em atenção os prazos estabelecidos e as interdependências/precedências entre tarefas. É aconselhável definir datas para o início e conclusão de cada entrega. Isso possibilita desdobrar o projeto em várias fases e criar vários momentos de controlo. O diagrama de Gantt é uma excelente ferramenta de planeamento (e controlo).

Devemos ter sempre presente que só compensa elaborar um plano se este abranger todos os aspetos necessários, mas também se for simples e funcional. O detalhe adequado do planeamento depende da dimensão e complexidade de cada projeto.

2.3 Execução e controlo do projeto

É importante que, periodicamente, se compare o plano com a execução real do projeto, com o objetivo de se detetarem, o mais cedo possível, eventuais desvios quanto ao âmbito, ao prazo, ao tempo que está a ser gasto em cada tarefa, ou outros. Um modo fácil de fazer esta avaliação será verificar o estado de desenvolvimento e de cumprimento de especificações de cada entrega. O plano deve ser revisto e atualizado sempre que necessário para que continue a ser útil. Executar sem um plano, ou abandonar o plano durante a execução, é como navegar sem um destino e uma rota definidos, o risco de insucesso é muito maior.

Um cuidado permanente deve ser o preenchimento de todos os requisitos estabelecidos. Em geral será preferível desenvolver com rigor as entregas ou especificações do projeto que são obrigatórias e só depois, se houver disponibilidade, desenvolver as não obrigatórias. Um erro frequente é cuidar mais o aspeto do que o conteúdo, ou aprimorar o detalhe e descurar o essencial.

Um aspeto a considerar com cuidado é a gestão das mudanças ou alterações. É raro um projeto ser executado sem qualquer tipo de alteração ao plano inicial. Com que critério efetuar então alterações? Em primeiro lugar é necessário avaliar as consequências de qualquer alteração, em termos do âmbito acordado, prazo de execução, trabalho extra necessário e cumprimento das especificações. Depois, é fundamental validar as alterações que sejam necessárias ou que se achem vantajosas, com as várias partes interessadas, especialmente com o docente responsável.

Em projetos de grupo de média ou grande dimensão, vale a pena nomear um gestor de projeto, que terá como função assegurar as tarefas fundamentais de coordenação e representação como: propor o plano e/ou acompanhar a sua execução e realizar as revisões necessárias, assegurar a boa comunicação, verificar e estimular o desempenho de cada elemento, preparar e coordenar reuniões, negociar com as partes interessadas, entre outras. Este trabalho de coordenação rentabiliza muito o trabalho do grupo, mas implica uma sobrecarga para o gestor de projeto, que deve ser tida em conta na distribuição de tarefas entre os membros do grupo.

Para a maior parte das pessoas é muito difícil focar a atenção em vários assuntos em simultâneo, pelo que, em geral, será uma boa estratégia tentar desenvolver e concluir os vários projetos de modo desfasado, se possível, um projecto de cada vez.

2.3.1 Gestão da comunicação

Não há boa coordenação sem boa comunicação. Por isso a comunicação é um fator crítico de sucesso ou insucesso de qualquer projeto, especialmente em trabalhos de grupo, mas também em projetos individuais. Quantas vezes utilizamos e ouvimos expressões como "pensei que" ou "tinha percebido que" ou "não disse nada porque não sabia que podia ser importante"?

Deve ser estabelecido desde o início a forma como o aluno ou o grupo comunica com o docente responsável e com as restantes partes interessadas e como o grupo comunica entre si. Por exemplo, pode ser criada uma lista de e-mail para onde é enviada a informação relevante.

Sempre que há reuniões, decisões ou alterações, a informação respetiva deve ser registada e comunicada de modo sucinto a todos os que dela podem precisar. Isso pode ser realizado através de uma acta sucinta enviada e, se possível, assinada por todos os envolvidos, nomeadamente o docente responsável.

É particularmente importante registar e enviar a todos os envolvidos o que for estabelecido ou acordado quanto ao âmbito, ao prazo, às especificações ou às condições de realização de um projeto, bem como eventuais alterações dos mesmos. Evitam-se assim muitos conflitos, descoordenações e aflições, resultantes de mal entendidos e perdas de informação vital.

2.4 Encerramento do projeto

Logo que estejam reunidas as condições para tal, deve-se procurar encerrar o projeto. Deixar projetos "quase" encerrados implica uma sobrecarga e uma dispersão de trabalho e de atenção, que pode ser muito prejudicial. Podemos sempre melhorar um projeto, mas devemos limitar-nos a fazer o melhor possível tendo em consideração as exigências dos restantes projetos em curso ou previstos. Além do mais, rever trabalhos que já realizamos há algum tempo exige sempre maior esforço.

Embora num ambiente escolar o encerramento dos projetos seja, em geral, determinado pelas datas de entrega dos mesmos, convém não descurar um conjunto de tarefas e princípios.

Antes da apresentação final do projeto ou de uma parte, deve ser realizada uma verificação final se todas as entregas estão concluídas (e incluídas) e se as especificações foram todas cumpridas. Se possível, será aconselhável realizar também essa verificação com o docente, no sentido de garantir que o trabalho está mesmo concluído e aceite. Isto implica que o trabalho não deve ser concluído em cima da hora, ou não haverá tempo para qualquer correcção.

Após a entrega e aceitação do trabalho, o autor ou autores deverão realizar uma avaliação do modo como este decorreu. O objetivo desta avaliação é aprender com a experiência (com o que correu bem

ou com o que correu menos bem) e melhorar a capacidade de estimativa e planeamento, organização, controlo e execução de projetos futuros.

Deve ainda haver o cuidado de arquivar ou devolver os materiais e elementos de estudo utilizados. Só então poderemos considerar que o trabalho ou projeto está encerrado.

Considerações finais

Assistimos nos últimos anos a profundas alterações no ES que conduziram a mudanças de paradigmas e a consequentes alterações nos papéis desempenhados pelos diferentes atores envolvidos no contexto educativo. Novos desafios são colocados aos estudantes que, por sua vez, possuem um perfil cada vez mais diversificado e menos tradicional. Aos alunos exige-se que possuam um pensamento mais crítico, participativo, criativo e que façam a gestão do seu processo de aprendizagem. Aos docentes exige-se a utilização de metodologias mais participativas e que assumam um papel de facilitadores de um processo de aprendizagem em que o estudante é o ator principal.

No caso do ISEP, a adaptação ao processo de Bolonha e a integração da iniciativa CDIO constituíram uma oportunidade de introduzir nos curricula de algumas licenciaturas uma nova unidade curricular de Métodos de Trabalho em Engenharia. Esta unidade curricular organiza-se em torno da metodologia Project Based Learning (PBL), utilizando também como referencial o PMBOK®.

Com a adoção destas metodologias pedagógicas, pretendemos que o estudante construa o seu próprio conhecimento, num contexto de gestão de projetos, próximo do que encontrará em situação real de trabalho. Assim, a aprendizagem surge da reflexão sobre o problema apresentado e da interação entre os diferentes elementos do grupo. O estudante torna-se ator do processo, apoiado pelo professor, que assume, neste contexto, uma postura de facilitador do processo de aprendizagem, preocupado com a promoção das competências individuais e com a aquisição dos métodos necessários para resolução dos desafios.

Os benefícios da PBL têm sido retratados pela literatura que tem valorizado o seu impacto em fatores como a adaptação dos estudantes ao ES, a gestão das suas expectativas, a perceção de autoeficácia e o rendimento escolar (Dores et al, 2010). Algumas investigações demonstram que os estudantes tendem a integrar, reter e transferir informação mais eficazmente (Norman & Schmidt, 1992). A motivação para a aprendizagem leva também a maior tempo de estudo e, consequentemente a melhores resultados (Dores, 2010).

Consideramos que, para além destes benefícios, o contacto com o referencial do PMBOK® introduz o desenvolvimento de um conjunto de competências metodológicas fundamentais para o sucesso dos estudantes no contexto escolar mas sobretudo em contexto profissional.

Ao longo destes cinco anos os Métodos de Trabalho integraram os *curricula* de 5 licenciaturas, numa destas licenciaturas sobre a forma de unidade curricular e nas restantes 4 sob a forma de módulo de outras unidades curriculares. Cerca de 2500 estudantes tiveram oportunidade de desenvolver competências nesta área, através da metodologia PBL e seguindo o referencial do PMBOK® . Esperamos poder apresentar brevemente dados concretos sobre o sucesso desta UC. Enquanto isso podemos referir as elevadas taxas de aprovação dos estudantes, o reconhecimento da parte dos docentes das outras unidades curriculares da melhoria na capacidade dos estudantes na elaboração de relatórios, nas apresentações em público e na organização dos seus projetos e trabalhos.

A evidência demonstra-nos que, ao utilizar as "boas práticas de gestão de projetos", os estudantes são capazes de desenvolver projetos com mais sucesso; que, no contexto das atividades de PBL, os estudantes aceitam e aprendem de forma mais eficaz essas boas práticas de gestão de projetos e que os professores sentem que, após a inclusão das boas práticas de gestão de projetos, os estudantes demonstram maior capacidade de gerir e concluir com sucesso os seus projetos académicos.

Referências Bibliográficas

Alacapinar, Fusum (2008). Effectiveness of project-based learning. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Education Research*. 8(33), p. 17-34.

Alarcão, Madalena (2000). (*Des)Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto Ed.

Almeida, Leandro S., Soares, Ana Paula & Ferreira, Joaquim A. (2001). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção do Questionário de Vivências Académicas*. Methodus, 3-20.

Almeida, Leandro S. (2002). Formatar o ensino a pensar na aprendizagem. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida e R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho.

Almeida, Leandro, Gonçalves, Albertino, Salgueira, Ana P., Soares, Ana P., Machado, Carolina, Fernandes, E., Machado, José C., Vasconcelos, Rosa M. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na Universidade: Estudos com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática,1*, 3-15.

Astin, Alexander (1993). *What matters in college? Four critical years revised*. San Francisco: Jossey-Bass.

Braga da Cruz, Manuel, Cruzeiro, Maria. E., Ramos, Alice, Leandro, Ema, Nunes, João S., Matias, Nelson, Pedroso, Paulo, Robinson, Maria G. & Cavaco, Victor (1995). *O desenvolvimento do ensino superior em Portugal: Situação e problemas de acesso*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.

Conceição, Pedro, Durão, D., Heitor, Manuel. V. & Santos, F. (1998). *Novas ideias param a*

Universidade. Lisboa*:* Instituto Superior Técnico.

Dores, Artemisa, Martins, Helena, Salgado, Ana, Fonte, Rosália (2010). O problema-Learning e suas Implicações nas atitudes e comportamentos de estudo: Estudo exploratório do1º ano de cursos de tecnologia da saúde. Actas do VII simpósio nacional de investigação em Psicologia.

Eurydice/Eurostat (2000). *Os números-chave da educação na Europa 1999-2000*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Hofstede, Geert, Hofstede, Gert J., & Minkov, Michael (2002). Cultures and organizations - Software of the Mind: Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival (Third. Ed.). New York: McGraw-Hill USA.

Keating, Mary A., Martin, Gillian S., & Szabo, Erna (2002). Do managers and students share the same perceptions of societal culture? *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 633-652.

Kuh, George D., Gonyea, Robert M, e Williams, J. M. (2005). What students expect from college and what they get. In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh, e Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Martí, Enrique, Gil, Debora & Julià, Carmé (2006). A PBL experience in teachinf of computer graphics. Computer Graphics forum, 25(1): p. 95-103.

ME-DGES (1999). *O ensino superior em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral do Ensino Superior.

Norman, Geoffrey R. & Scmidt, Henk G. (1992). The psychological basis of PBL. A review of the evidence. Academic Medicine, 67, 557-565.

Prince, Michael; Felder, Richard (2007) The many faces of inductive teaching and learning. Journal of College Science Teaching. 36 (5), p. 14-20.

Project Management Institute (2008). A Guide to the Project Management Body of Knowledge: PMBOK Guide; 4th ed. Project Management Institute, Inc., Newtown Square, PA.

Seco, Graça; Filipe, Luís; Pereira, Patrícia; Alves, Sandra; Duarte, Ana-Lucia (2012). Formação de docentes no ensino superior do Instituto Superior de Leiria, Portugal. *Universia*. 6(39. P.58-76.

Tavares, José Bessa, osé. Almeida, Leando S. Medeiros, Maria T. (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior: estudo na Universidade dos Açores", Análise Psicológica. 21(4). P. 475-484.

Thomas, John W.(2000). A review of research on project-based learning. The autodesk foundation.

Williams van Rooij's, Shahron. (2009). Scaffolding project-based learning with the project management body of knowledge (PMBoK®) Computers & Education.52(1).

Crawley, Edward F., Lucas, William A. , Malmqvist, Johan, Brodeur, Doris R. (2011). The CDIO Syllabus v2.0: An Updated Statement of Goals for Engineering Education . *Proceedings of the 7th International CDIO Conference*, Technical University of Denmark, Copenhagen.

8.25.

Título:

Modos de fazer pedagógico no ensino superior

Autor/a (es/as):

Cunha, Maria José dos Santos [Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]

Resumo:

A atividade pedagógica que se desenvolve no âmbito do ensino superior, requer a utilização de distintas ferramentas que permitam estabelecer entre professores e alunos adequados mecanismos de comunicação. Tradicionalmente, estes instrumentos eram limitados e tinham efeitos com sentido unidirecional, servindo apenas de veículos de transmissão de conhecimentos. Como resultado do estabelecimento do Espaço Europeu de Educação Superior, em 2010 — pelos Ministros da Educação e Ensino Superior aderentes ao Processo de Bolonha — a educação dos indivíduos tem hoje um âmbito mais alargado, devendo propiciar ao estudante, não apenas conhecimentos, mas dotá-lo também das competências necessárias que lhe permitam ser capaz de aceder aos conhecimentos que, em cada momento do seu trajeto profissional, se tornem necessários. O professor deve, assim, ter a capacidade de selecionar pontualmente técnicas, recursos ou dinâmicas que o permitam. Face ao exposto e tendo como pressupostos a inovação da docência e a tendência pedagógica contemporânea, é nossa intenção, dar conta neste artigo dos traços mais marcantes de uma experiência de ensino aprendizagem que pretendemos dar a conhecer a outros profissionais comprometidos com a melhoria, inovação e qualidade que o ensino superior requer. Manifestou-se esta experiência no desenvolvimento de um conjunto de ateliês educativos — levados a cabo por alunos da UTAD no âmbito da unidade curricular de Atelier: Drama e Cultura da licenciatura em Teatro e Artes Performativas — com recurso à metodologia de "projeto de aprendizagem", que se enquadra no grupo denominado "métodos centrados nos alunos". Os objetivos que nos moviam eram os de lhes proporcionar uma forma inovadora e mais motivadora de abordarem, compreenderem e assimilarem conteúdos fundamentais para a sua vivência profissional futura, bem como, ao aproximá-los da realidade, verificarmos a forma como nela aplicam os conhecimentos teóricos transmitidos.

Palavras-chave:

Metodologia, inovação, projeto, ensino, aprendizagem.

Introdução

Ao consolidar a condição humana, a educação é atravessada por uma intencionalidade teórica e, em simultâneo, uma prática técnica, ética e política. A universidade, por sua vez, tem um papel fundamental na construção da sociedade e o ensino que nela se leva a cabo constitui-se num processo de procura de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido. Porém, a educação dos indivíduos tem hoje um âmbito mais alargado, dado que estão em causa objetivos de aprendizagem globais, onde se integram aprendizagens de competências transversais aos vários domínios da vida do indivíduo, desde académicas até competências de cidadania. Assim e com a finalidade de conseguir garantir aprendizagens mais eficazes, o docente do ensino superior deve ter a capacidade de selecionar pontualmente técnicas, recursos ou dinâmicas ligadas e envolvidas diretamente com os objetivos que se pretendem alcançar. Não pode, por conseguinte, desviar a atenção da necessidade de repensar e inovar práticas pedagógicas, de avaliação e organização curricular, que promovam dimensões e vertentes essenciais do processo de Bolonha e de uma efetiva dimensão europeia do ensino superior.

É assim nosso propósito, neste artigo, apresentar aspetos relevantes da didática no ensino superior, tendo como pressupostos a tendência pedagógica contemporânea de ensino e educação, nomeadamente quando apresentamos os traços mais marcantes de um conjunto de ateliês desenvolvidos por alunos da UTAD no âmbito da unidade curricular de Atelier: Drama e Cultura da Licenciatura em Teatro e Artes Performativas, com recurso à metodologia de "projeto de aprendizagem" que se enquadra no grupo denominado "métodos centrados nos alunos, tendo como objetivos proporcionar a esses alunos uma forma inovadora e mais motivadora de abordarem, compreenderem e assimilarem conteúdos fundamentais para a sua vivência profissional futura, bem como, ao aproximá-los da realidade, verificarmos a forma como nela aplicam os conhecimentos teóricos transmitidos.

Os desafios da contemporaneidade

Num contexto marcado pela inovação e imprevisibilidade dos acontecimentos, como o atual, em que se procuram cada vez mais indivíduos capazes de garantir desempenhos de excelência nas mais diversas áreas, o ensino superiora adquire inevitavelmente um papel de relevo, enquanto ambiente privilegiado de promoção de competências e desenvolvimento de capacidades que ajudem a lidar com os desafios que doravante nos são colocados.

A União Europeia propôs — na Declaração de Bolonha e em muitos outros documentos — a todos os países que dela fazem parte, um novo marco educativo fundamentado em princípios de qualidade, mobilidade de alunos e professores, cooperação entre universidades e setor empresarial e convergência

e harmonização dos estudos dos diferentes estados membro. Por outro lado e como afirma Sánchez González (2010: 15),

> *(…) as modificações resultantes do estabelecimento de um único Espaço de Educação Superior têm por objetivo propiciar o protagonismo do aluno no seu próprio processo educativo. Pretende com isso não apenas proporcionar-lhe conhecimentos precisos, mas dotá-lo das competências necessárias para que por si próprio seja capaz de aceder aos conhecimentos que em cada momento do seu trajeto profissional se tornem necessários.*

A meta a atingir é ambiciosa e só será alcançada se os elementos fundamentais no processo, alunos e professores, desempenharem com sucesso o papel que lhes cabe na formação que nos estabelecimentos de ensino superior se adquire e que "constitui a pedra fundamental com a qual o cidadão se vai afirmar ao longo da sua carreira profissional e, sobretudo, a base essencial que lhe vai permitir a reciclagem, a reconversão, a actualização e a própria mobilidade profissional" (Grilo, 2002: 46). Justifica-se, portanto, a este nível do ensino uma necessidade de mudança de paradigma que encaminhe para uma formação que proporcione, além do desenvolvimento das chamadas competências técnicas, um conjunto de competências transversais e sociais, que promovam nos indivíduos: capacidades, qualidades pessoais, o sentido da responsabilidade, a flexibilidade e a criatividade, ou seja, o desenvolvimento integral de si próprios e os torne abertos à mudança. Lizarraga Sanz de Acedo entende a competência,

> *(…) como uma combinação de capacidades (habilidades), conhecimentos, atitudes e comportamentos dirigidos à execução correta de uma tarefa num contexto definido; ou como uma forma de atuar na qual as pessoas utilizam o seu potencial para resolver problemas ou fazer algo numa situação concreta. É uma medida do que uma pessoa pode fazer adequadamente em resultado da mobilização dos seus recursos e da planificação das suas ações após a conclusão de um processo de aprendizagem (2010: 16).*

À partida sabe-se que inovar — conceito que tem a ver com a possibilidade de mudança, mas requer marcos de referência que permitam orientar-nos nessa mudança e ter metas bem definidas que nos indiquem até onde podemos ir (Zabalza & Cerdeiriña Zabalza, 2010) — não é propriamente fácil, contudo a universidade têm-se vindo a mobilizar nesse sentido. No caso do ensino superior qualquer possibilidade de inovação deve supor, como condição prévia, a recuperação do valor e qualidade da docência, conceito complexo que requer conhecimentos elevados sobre como funcionam os processos de aprendizagem dos sujeitos nela envolvidos. No entanto e porque o ensino tem os seus especialistas,

será a partir do seu trabalho, ideias, contributos e investigação orientada para a melhoria da qualidade da docência que essa inovação se dará.

A construção de diferentes cenários de aula do ensino superior

O ensino acontece de formas muito diversas, mas deve sobretudo incluir nos seus objetivos, ações relacionadas com a capacitação das pessoas, organização da informação e transferência de conhecimentos, de forma a que aprendizagem e educação sejam, cada vez mais, entendidas como uma condição necessária para atingir o sucesso, dado que "indivíduo ou organização que descure os seus saberes, contenha a sua curiosidade e paralise as suas condutas, mantendo-se hoje como ontem e amanhã como hoje, está a pôr em perigo a sua sobrevivência e credibilidade" (Ferreira, 2007: 21). Aliás, talvez tenha sido esta a razão que levou o homem a, desde cedo, tentar alargar os horizontes da sua ação, ainda que para o conseguir tenha, por vezes, de desassossegar a pacatez pessoal e interpessoal.

Como em qualquer atividade pedagógica, a que se desenvolve no âmbito universitário deve ser variada e requer a utilização de inúmeras ferramentas, através das quais se estabeleçam mecanismos adequados de comunicação entre docentes e discentes. Um modelo baseado nas rotineiras aulas expositivas, em que o professor dia após dia vai aprofundando um tema e outro em que as atividades de aprendizagem, incluam exposições, debates, momentos de reflexão, manuseamento de fontes documentais, trabalho de grupo e outros, não são de forma alguma comparáveis. Isto não significa, no entanto, que o método tradicional das aulas expositivas, utilizado durante séculos para transmissão do conhecimento, tenha sido irradicado. Todo o professor o utilizou, utiliza e continuará a utilizar, por um lado, porque faz parte da essência do ensino universitário e por outro, porque

> *(…) não se limita à exposição teórica da matéria de que se trata, sintetizando conceitos, ideias, teorias ou doutrinas, ou esclarecendo e exemplificando a sua aplicação prática, mas serve também para desenvolver a mente do estudante, fomentando a sua habilidade para o raciocínio ou faculdades de relação, promovendo o seu espírito crítico e desenvolvendo a sua capacidade de síntese (Martín, 2010: 17).*

Depreende-se, portanto, que esta modalidade de ensino — que consiste basicamente na transmissão oral do conhecimento do professor ao aluno — não tem por finalidade alcançar um único objectivo, mas vários. Para alcançar estes objetivos, a aula expositiva deve ser preparada com antecedência; nela se devem sintetizar os conhecimentos, clarificar as questões mais controversas e aprofundar as mais relevantes; a exposição deve ser feita de forma sistemática e ordenada; deve evitar-se um tom de voz monótono; fomentar a participação do aluno e concluí-la relembrando o que de mais significativo se

expôs. Desta forma, ela pode servir de veículo idóneo para a transmissão de conhecimentos, sobretudo quando se trabalha com um grupo numeroso de alunos. Mudar no dizer de Escribano e Del Valle (2010: 135), " não significa rutura drástica com o que existia, trata-se simplesmente de completar a aquisição de conteúdos com o desenvolvimento de habilidades, capacidades e atitudes indispensáveis no mundo atual".

Mas porque o desafio que se coloca tem a ver com o preparar os elementos das novas gerações com determinadas competências que os ajudem a lidar com os desafios que doravante lhes são colocados, o professor — um todo resultante de um somatório de expressões apropriadas e objetivações que são representações de uma história pessoal e profissional — cujo desenvolvimento permanente se deve constituir na rotina diária, pode também adotar no seu fazer pedagógico, a técnica do trabalho em grupo. Método de trabalho que permite dotar os alunos do ensino superior, não apenas de conhecimentos, mas também de atitudes, na medida em que os capacita para o saberem integrar-se num grupo de trabalho, pondo o seu esforço ao serviço de um interesse comum. Os sistemas de formação de grupos de trabalho podem ser variadíssimos, devendo a escolha recair na que melhor se coaduna com a tarefa a realizar. O docente que opte por adotar esta ferramenta deve, no entanto,

> *(…) estar consciente do seu dever de tutela, relativamente ao funcionamento dos grupos constituídos; deve converter-se numa presença 'invisível', mas real, facilitando a comunicação com os seus alunos a fim de que estes, no caso de existirem disfunções internas e sentindo-se impossibilitados de resolvê-las pelos próprios meios, recorram a ele; tudo isto para que não desistam do que pode ser uma boa praxis grupal (Sánchez González, 2010: 29).*

Outro método de trabalho com inúmeros benefícios, sobretudo porque permite ao aluno trabalhar sobre múltiplas competências e habilidades, nomeadamente a capacidade de expressão oral e escrita, a capacidade de análise e síntese, o raciocínio crítico, o trabalho colaborativo entre outras, é a aprendizagem baseada em problemas, metodologia orientada para a solução de problemas reais, muito embora e apesar da sua grande importância, Escribano e Del Valle entender que

> *(…) os problemas reais não são suficientes para conseguir uma aprendizagem de qualidade nos estudantes universitários. Não podemos esquecer que é a habilidade pedagógica do professor a que consegue criar o cenário propício (o que inclui o uso adequado dos problemas) para que os valores desta metodologia se tornem realidade (2010: 52).*

Com bastantes pontos convergentes com a metodologia de ensino, que acabamos de referir, uma vez que também ela se realiza em grupo, é a aprendizagem colaborativa, uma oportunidade de

aprendizagem pessoal social, cujo enfoque é aprender juntos, entre iguais. Segundo Escribano e Del Valle (2010: 89),

> *A aprendizagem colaborativa, na Educação Superior, é um processo de mudança cultural e o professor universitário serve eficazmente como agente de mudança cultural quando, no espaço académico, facilita aos estudantes que aprendam de forma colaborativa.*

Para além das indicadas, muitas outras metodologias de ensino/aprendizagem se poderiam referir e, de entre elas, a que diz respeito ao projeto de aprendizagem, método sobre o qual iremos debruçar-nos de seguida.

O projeto de aprendizagem: um método centrado nos alunos

A realidade melhora-se, não pelo facto de se fazer muito, mas através da planificação de ações significativas, que propiciem a mudança e melhoria dessa realidade. Desta forma, "aqui e além, a Escola quebra rotinas: investe em projetos, desenvolve espaços de autonomia e crítica, procura os sentidos da educação" (Pacheco, 2007: 13). E porque o papel que os professores desempenham é crucial nessa melhoria, também nós — ao darmos aos alunos do curso de Teatro e Artes Performativas a oportunidade de poderem conceber, organizar, gerir e avaliar um projeto de aprendizagem — tínhamos como finalidade proporcionar-lhes uma forma inovadora e mais motivadora de abordarem, compreenderem e assimilarem conteúdos fundamentais para a sua vivência profissional futura. Concordamos, porém, com Morgado quando refere que "os conhecimentos transmitidos por outrem que a liberdade e a razão de cada um derem por bons e válidos, nunca podem contornar o crivo activo da aceitação individual" (2010: 23).

Lewis (1999) entende o projeto como um trabalho primitivo que define datas de início e conclusão, um objetivo perfeitamente estabelecido ou uma atividade a ser realizada, um orçamento previamente definido e, geralmente, uma organização temporária que é desfeita assim que o projeto estiver concluído. Na realidade, o projeto — uma intenção que estrutura metódica e progressivamente a realidade futura — é um dos procedimentos mais úteis para quem se implica no âmbito das intervenções socioculturais e educativas. Para o elaborar não existem normas rígidas, mas apenas instrumentos que ajudam a organizar as ideias, a precisar os objetivos e a concretizar as atividades específicas.

O projeto de aprendizagem é útil no desenvolvimento de competências e habilidades básicas importantes, para que os nele implicados possam viver vidas autónomas, produtivas e responsáveis, na medida em que: procura evitar que a aprendizagem se torne algo passivo, puramente verbal e teórico, e, por conseguinte, desinteressante; em que abre espaço à participação ativa, não apenas na concepção

e elaboração dos projetos, mas também na sua implementação e avaliação — uma vez que a participação em algo que está relacionado com os interesses do aluno é mais motivadora — e ainda porque torna a aprendizagem ativa e significativa, dado ser um fazer real mais do que um mero assimilar.

A elaboração de projetos de aprendizagem é uma técnica que se utiliza na docência prática, uma vertente importante da docência em geral, que deve estar presente em qualquer atividade docente e que Bolonha veio revitalizar. Este processo didático centra-se na atividade que o aluno desenvolve, sendo função do professor ajudá-lo e colaborar com ele nesse desenvolvimento, pondo, no entanto, de lado o protagonismo da atividade docente.

O aprender neste processo é o mais relevante, secundarizando-se o processo de ensino, para que a aprendizagem se desenvolva da melhor forma. Os alunos adquirirem uma postura diferente, capacitam-se para gerir inércias, mobilizarem parcerias e ultrapassarem dificuldades que, em princípio, os poderiam desviar dos seus reais objetivos, mas que com a experiência se convertem em energias incentivadoras e desafiantes das suas capacidades sem nunca porem de parte a criatividade, elemento essencial num curso desta natureza. Além disso, ao conceberem, gerirem e avaliarem projetos, os alunos passam de consumidores a produtores de conhecimento. É que, tal como refere Justino (2010: 84), "mais do que aprender a fazer, as aprendizagens têm de orientar-se para o aprender a pensar". Por sua vez, Garzón acrescenta que

> *Este sistema, na medida em que se adapta com facilidade às mudanças metodológicas e convive, na actualidade, com outras técnicas docentes mais recentes que não lhe tiraram protagonismo como instrumento para ensinar a aplicação prática de conhecimentos, leva-nos a afirmar que é, sem dúvida, um bom sistema docente (2010: 59).*

Este aproximar da realidade, leva a que os alunos se sintam protagonistas e implicados e possam identificar o trabalho que desenvolveram com o trabalho que poderão vir a desenvolver no futuro.

O projeto de aprendizagem sob a forma de ateliê: apresentação, execução e avaliação

A escolha da metodologia de "projeto de aprendizagem", que se assume como uma metodologia de prática real, foi efetuada em função da programação e dos objetivos que, com a unidade curricular, se pretendiam alcançar no processo de ensino/aprendizagem. Pretendia-se, nomeadamente, levar a que o aluno desenvolvesse a sua capacidade de raciocínio lógico, um conjunto de competências e verificar a sua situação face aos conteúdos teóricos lecionados, para além de o aproximar da realidade profissional.

Tendo em vista os objetivos focados, a primeira decisão a tomar foi solicitar aos alunos da turma que, de forma espontânea, constituíssem seis grupos de trabalho e informá-los que cada grupo deveria delinear o seu projeto sob a forma de um ateliê. Na opinião de Sanches González (2010: 25),

> *Esta forma de constituição dos grupos apresenta a vantagem de proporcionar equipas com fraca conflitualidade, uma vez que, normalmente, os alunos escolhem agrupar-se com aqueles com quem sentem maior afinidade. Por outro lado, na medida em que são os próprios a constituírem-se como grupo, o nível de responsabilidade que assumem relativamente aos resultados é geralmente maior que nas restantes modalidades de constituição.*

Ao optar por esta modalidade o professor tem de prever mecanismos de solução para alunos que possam eventualmente não ser escolhidos para os grupos, o que no presente caso não aconteceu.

Após a constituição dos grupos — e dado que se desejamos que o aluno trabalhe numa determinada proposta devemos facilitar-lhe orientações nesse sentido — houve lugar a uma reflexão sobre o conceito de ateliê e foram facultadas aos alunos indicações claras e precisas acerca dos passos a ter em conta na sua elaboração. Focamos, nomeadamente, a atitude e postura correta de quem o organiza e orienta, bem como os dados que devem constar da planificação do mesmo. Foram igualmente informados, que cada ateliê deveria ter uma componente educativa/expressiva/cultural de base e um tempo limite de duração e que, no período em que um dos ateliês estivesse a ser implementado, todos os colegas de turma que não fizessem parte desse grupo de trabalho deveriam assistir a ele e dar assistência ao processo, uma forma de fomentar a solidariedade e cooperação entre todos.

Cada grupo deveria assim selecionar os objetivos do seu ateliê, os conteúdos, estratégias e atividades a desenvolver, os recursos materiais e humanos necessários para o efeito, bem como escolher os destinatários do seu ateliê (instituição ou grupo a que se destinava). Deveria ainda indicar a forma como o trabalho seria avaliado por quem a ele assistisse. Foi ainda solicitado que cada grupo desenhasse o guião do seu trabalho e anexasse a este todas as fontes que lhe permitiram o processo de criação, bem como a elaboração de um *power point*, com a estrutura do seu ateliê, para ser apresentado e discutido com a turma. Mas porque as intervenções docentes que pretendam promover experiências formativas a partir dos conhecimentos proporcionados, devem também "cuidar dos critérios de sua avaliação, atendendo a que todos os passos neste processo proporcionem a necessária autonomia em qualquer aprendizagem e ainda a fortaleçam (Rué, 2009: 111), foi negociado com os alunos o sistema de avaliação.

Foi ao grupo que competiu determinar a temática a trabalhar e o grau de complexidade e rigor artístico que devia modelar o seu trabalho. A tarefa de que eram incumbidos seria, a nosso ver, uma boa forma de os preparar não tanto para "o mundo de hoje, que rapidamente passa, mas para o mundo de amanhã,

o mundo que irão encontrar na sua vida ativa" (Fiolhais, 2011: 61). Isto porque o trabalho em equipa se constitui, não apenas como uma componente fundamental do trabalho de projeto, mas também pelo facto de possibilitar ao aluno ouvir a opinião dos outros, tomar decisões, definir tarefas, monitorizar o desenvolvimento dos projetos e, dessa forma, gerar conhecimentos novos e não apenas disseminar o conhecimento consolidado e, erradamente, suporem que isso será suficiente para enfrentar o desafio.

Conscientes da nossa obrigação como professor, tivemos o cuidado de tutoriar os diferentes grupos de forma a evitar a repetição de temáticas, moderámos discussões entre os diferentes elementos, bem como o entusiasmo em demasia de alguns, aproximando as suas expetativas da realidade. Injetámos energia nos mais passivos e incentivámos os grupos permanentemente, de forma a tornarem-se cada vez mais criativos, autónomos e responsáveis.

Depois de desenhados todos os ateliês, realizou-se uma reflexão com a turma para que todos pudessem tomar conhecimento do que cada grupo iria fazer e assim poderem dar a sua opinião e contributos que pudessem melhorar os trabalhos a desenvolver. Após esta apresentação e discussão procedeu-se, posteriormente, à implementação do ateliê por cada grupo, no local por ele escolhido. Colocar estes ateliês em prática tornou-se um pouco mais complicado, o que levou os alunos a constatar que pôr em prática o que já foi desenhado, não é tão fácil quanto inicialmente pensavam.

A avaliação, elemento importante da aprendizagem, esteve presente em vários momentos do processo, isto é, no momento em que cada grupo apresentou o seu *power point*, após a apresentação de cada ateliê e no final da apresentação de todos os ateliês. Em cada um destes momentos, todos os elementos implicados — alunos responsáveis pela organização do ateliê, seus destinatários, colegas que assistiram e colaboraram e a própria docente — foram incentivados a refletir, a dar a sua opinião e sugestões. A necessidade de os incentivar a refletir advém do facto de sentirmos muito constrangimento da sua parte, sempre que lhes é pedida uma avaliação do trabalho. Isto acontece porque os alunos não vêem a avaliação como um momento de crescimento individual e grupal, de realização, reconhecimento e de melhoramento do processo.

Quando a avaliação se realiza corretamente pode ser motivadora e produtiva para os alunos, na medida em que os ajuda a saber se o que estão a fazer está correto ou se necessitam fazer algo mais, razão porque "não deve ser uma opção extra, um acréscimo" (Brown & Glasner, 2010: 23). De qualquer modo, ela não deve servir somente para assegurar que as qualificações dos estudantes são válidas e relevantes para o desenvolvimento da sua carreira, mas deve também atuar como parte formativa da sua experiência de aprendizagem.

Aos diferentes momentos de ação foram, por conseguinte, dedicados diferentes tempos de reflexão, decorrentes da variabilidade da dinâmica criada e da estrutura que cada grupo tinha desenha para o seu ateliê.

No final da apresentação de todos os ateliês, cada um dos intervenientes teve de fazer a sua autoavaliação e a heteroavaliação dos colegas de grupo; referir os dois ateliês de que mais gostou e os dois que lhe pareceram menos conseguidos e mencionar ainda os dois colegas que na sua opinião foram os mais interventivos e prestáveis com os grupos de trabalho, bem como os que se alhearam e se autoexcluiram do processo.

Optámos por este *modus operandi* por sentirmos que, com a colaboração e o ponto de vista de todos os implicados, aproximar-nos-íamos de uma avaliação mais séria, justa e real, apesar de termos a noção que nunca se consegue a concordância de todos, quanto mais não seja pela subjetividade implícita no ato de avaliar e de concordarmos com Brown e Glasner quando afirmam que,

> *A avaliação da prática é muitas vezes incómoda e problemática, mas não é um problema que os peritos possam evitar, já que ultimamente a natureza do que avaliamos nas universidades está mudando de perspetiva.Antes centrava-se mais no conhecimento e na comprensão enquanto que na atualidade se procura uma maior utilidade das habilidades dos estudantes (2010: 127).*

A experiência permitiu-nos constatar que, por vezes, os jovens acumulam cursos, mas não acumulam experiência e que esta pode muito bem adquirir-se através da implementação de projetos de aprendizagem que — ainda que nem sempre sejam bem sucedidos — são potenciadores de aprendizagens fundamentais para que os jovens adquiram uma estrutura de base, mesmo sabendo que o que se aprende hoje, amanhã pode estar desatualizado.

Conclusão

Entendendo-se a educação como a alavanca da sociedade do conhecimento, educar é cada vez mais uma tarefa exigente e de enorme responsabilidade, que requer equilíbrio e coerência entre orientação formativa, procedimentos pedagógicos adotados e expetativas dos implicados no processo.

Uma das mais relevantes propostas de Bolonha tem a ver com a mudança de paradigma que informa o sistema de aprendizagem no ensino superior. De facto, grande parte das metodologias utilizadas continua a dar ênfase ao ensino unidireccional, em que a memorização e repetição são valorizadas. Bolonha ousa defender a necessidade de se adotar uma outra postura, na qual é pedido ao professor um esforço no sentido da planificação e antecipação dos resultados e no ajudar a incentivar e motivar o aluno para as tarefas, permitindo, desta forma, que os produtos resultantes da aprendizagem vão ao encontro dos resultados por ele esperados. Levar esta tarefa a bom porto exige, da parte do professor, a construção de um ensino de qualidade. Um ensino capaz de atender às exigências da contemporaneidade, marcada pela multiculturalidade, complexidade, constante avanço científico e

processos de permanente mudança. Mas porque o processo de ensinoaprendizagem é hoje mais exigentes, não basta por isso colocar os conteúdos nas aulas. É também e sobretudo necessário estimular a interatividade dos alunos em discussões e jogos pedagógicos, com vista ao desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais, sociais, instrumentais e outras — nos diferentes ciclos formativos — como preparação para o aluno poder atuar de forma eficiente em todos os âmbitos da vida, na medida em que as competências, nomeadamente as cognitivas, lhe proporcionam uma melhor adaptação às mudanças que se produzem na sociedade do conhecimento, no assimilar as novas tecnologias e na incorporação no mercado de trabalho.

Bibliografia

Brown, Sally & Glasner Angela (Edit.) (2010). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea Ediciones.

Escribano, Alicia & Del Valle, Ângela (Coords.) (2010). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.

Ferreira, Paulo Trindade (2007). *Guia do animador na formação de adultos.* Barcarena: Editorial Presença.

Garzón, Maria Dolores Cervilla (2010). Elaboración de supuestos prácticos. In Maria Paz Sánchez González (Coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior* (pp. 53-60). Madrid: Narcea Ediciones.

Grilo, Marçal (2002). *Desafios da educação. Ideias para uma política educativa no século XXI.* Lisboa: Oficina do Livro.

Justino, David (2010). *Difícil é educá-los.* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Lewis, James P. (1999). *Manual prático da gestão de projectos*. Mem Martins: Edições Cetop.

Lizarraga Sans de Acedo, Maria Luísa (2010). *Competências cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.

Martín, Isabel Zurita (2010). La lección magistral. In Maria Paz Sánchez González (Coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior* (pp. 17-22). Madrid: Narcea Ediciones.

Morgado, Miguel (2010). *Autoridade*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Pacheco, Natércia (2007). Teatro/Escola: entre a sedução e o conflito. In Natércia Pacheco, José Caldas e Manuela Terrasêca, *Teatro e educação. Transgressões disciplinares* (pp. 11-15). Porto: Edições Afrontamento.

Rué, Joan (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.

Sánchez González, Maria Paz (Coord.) (2010). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.

Zabalza, Miguel Ángel & Cerdeiriña Zabalza, Maria Ainoha (2010). *Planificación de la docência en la universidad*. Madrid: Narcea Ediciones.

8.26.

Título:

O uso de TIC no ensino superior e a promoção do letramento digital dos alunos: desafios e possibilidades para atuação do professor

Autor/a (es/as):

Dal-Forno, Josiane Pozzatti [UFSM]

Lima, Valéria Sperduti [UNIFESP]

Resumo:

Atualmente temos visto um movimento forte e crescente para utilização de tecnologias em educação, respaldado na criação e disseminação de novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). A cada dia novas ferramentas são testadas e possibilidades podem ser criadas para que os processos de ensino e de aprendizagem sejam mais significativos, tanto para os estudantes quanto para os professores. Analisando um pouco mais a realidade, observamos que as TIC fazem parte da vida cotidiana dos jovens que chegam ao ensino superior e que estes as utilizam com maior frequência para comunicarem-se entre si, inserindo suas opiniões e ideias sobre assuntos variados, em redes sociais e blogs. Considerando-se essa realidade, seria de esperar que a maioria destes jovens tenha grande habilidade para fazer uso do computador e da Internet e seja considerado letrado digitalmente. Contudo, o que temos observado é que alguns estudantes apresentam dificuldades e mesmo resistência ao uso de tecnologias durante o seu processo de aprendizagem. Tendo como referência um grupo de estudantes de um curso de Pedagogia de uma universidade pública federal brasileira, este trabalho objetiva discutir e problematizar o uso das TIC no ensino superior para o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes de graduação. Os dados analisados foram produzidos durante o segundo semestre letivo de 2011 e derivaram da realização de diversas atividades, individuais e coletivas, pelos estudantes na disciplina "Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à educação". As atividades desenvolvidas durante o semestre foram direcionadas para promover a interação entre os participantes, bem como, a reflexão destes sobre as possibilidades e limitações do uso de TIC em processos de ensino-aprendizagem em sua vida profissional, após a conclusão do curso. O ambiente virtual de aprendizagem Moodle foi utilizado como suporte em aulas presenciais e algumas de suas ferramentas, como fórum, diário, email e tarefa, serviram para o desenvolvimento de atividades tanto individuais como em pequenos grupos. Além disso, ao

final da disciplina foi utilizado um questionário online para coleta de informações sobre a aprendizagem no contexto virtual e as condições necessárias ao desenvolvimento do letramento digital dos futuros professores. Como resultado temos a utilização do ambiente virtual Moodle como excelente ferramenta de apoio ao ensino presencial, pois permitiu aos estudantes interagir tanto com os demais colegas quanto com a professora, tendo orientação para testar ferramentas, esclarecer dúvidas e experienciar novas possibilidades de ensinar integrando conhecimentos prévios a recursos quase inexplorados em disciplinas de graduação, como é o caso da criação de atividades didáticas por meio de redes sociais. Com essa experiência foi possível observar que, mesmo apresentando dificuldades com o uso de alguns recursos tecnológicos, os futuros docentes estão dispostos a criar alternativas para ensinar melhor e de forma inovadora, aliando diferentes conhecimentos com o uso de tecnologias.

Palavras-chave:

Ensino superior; tecnologias de informação e comunicação; letramento digital

Introdução

Atualmente temos visto um movimento forte e crescente para utilização de tecnologias em educação, respaldado na criação e disseminação de novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). A cada dia novas ferramentas são testadas e possibilidades podem ser criadas para que os processos de ensino e de aprendizagem sejam mais significativos, tanto para os estudantes quanto para os professores.

Analisando um pouco mais a realidade, observamos que as TIC fazem parte da vida cotidiana dos jovens que chegam ao ensino superior e que estes as utilizam com maior frequência para comunicarem-se entre si, inserindo suas opiniões e ideias sobre assuntos variados, sobretudo em redes sociais e blogs.

Considerando-se essa realidade, seria de esperar que a maioria destes jovens tenha grande habilidade para fazer uso de ferramentas como o computador e a Internet e possam ser considerados letrados digitalmente. Contudo, o que temos observado é que alguns estudantes apresentam dificuldades e mesmo resistência ao uso de tecnologias durante o seu processo de aprendizagem.

Tendo como referência um grupo de estudantes de um curso de Pedagogia de uma universidade pública federal brasileira, este trabalho objetiva discutir e problematizar o uso das TIC no ensino superior para o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes de graduação.

Referencial teórico

Diariamente é possível acompanhar, em diversos meios de comunicação, a rapidez com que novas tecnologias têm sido produzidas para atender às diferentes demandas da vida em sociedade, muitas das quais decorrentes de necessidades no âmbito da comunicação em tempo real e resolução de problemas no trabalho.

A evolução das tecnologias, sobretudo das voltadas para informar e comunicar, as denominadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), traz consigo uma série de novas possibilidades, de explorar o mundo real por meio de ferramentas virtuais, para os usuários que deixam de ser meros consumidores de produtos prontos e passam a influenciar diretamente na criação de novos recursos, como, por exemplo, os jogos de computador.

Essas transformações tecnológicas têm impactado a vida cotidiana e os modos de produção e organização social e cultural e fomentado o surgimento de comunidades virtuais por meio das tão conhecidas redes sociais.

Assim, de acordo com Tavares (2004: 23) "o avanço das tecnologias e do conhecimento não deixa de aumentar em aceleração vertiginosa e condiciona, por sua vez, as novas formas de pensar, ser e estar do ser humano".

Esse avanço vai estruturando nas palavras de Coll & Monereo (2010: 15) a Sociedade da Informação, sendo esta uma "nova forma de organização econômica, social, política e cultural", que implica em "novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar e, em suma, de viver".

Essas novas formas de pensar e de aprender delineiam o que alguns autores chamam de letramento digital. Partindo-se das colocações de Soares (2002), que considera que letramento são as práticas sociais de leitura e escrita, os eventos em que essas práticas são postas em ação, e as consequências das referidas práticas sobre a sociedade, é necessário ampliar-se essa definição no que tange aos novos eventos e novas práticas sociais decorrentes da inserção das TIC na sociedade atual.

Desse modo, para Buzato (2003: 1) letramento digital é "o conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo". E ainda de acordo com o autor, o letramento digital inclui a habilidade de construir sentido a partir de textos multimodais e "a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informações disponibilizadas eletronicamente, familiaridade com as "normas" que regem a comunicação com outras pessoas através do computador (Comunicação Mediada por Computador ou CMC), entre outras coisas".

Grande parte das pesquisas sobre letramento digital são oriundas da área de letras. Na área de educação ainda são poucas as pesquisas publicadas sobre letramento digital, em contrapartida, tem-se observado uma profusão de publicações sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) em educação, seja em sala de aula presencialmente ou na educação a distância (EaD).

As TIC estão cada vez mais presentes no cotidiano de qualquer indivíduo, auxiliando na execução de diversas atividades, desde as tarefas mais simples até as mais complexas que envolvem a produção de conhecimento. Por outro lado, tal presença é questionada no que se refere à educação das próximas gerações, cuja literatura tem denominado de várias formas, por serem considerados "nativos digitais" e por necessitarem de atenção e recursos específicos em seu processo de aprendizagem.

Com tudo isso, cabe perguntar como a escola tem percebido tais mudanças, como tem contribuído para fomentar as aprendizagens dos nativos digitais? E, mais que isso, como a universidade tem se organizado para responder às necessidades formativas, no que concerne ao emprego adequado das TIC em sala de aula, dos futuros docentes que objetiva formar?

Em diversos países da Europa e da América Latina o uso de tecnologias no ensino tem servido para promover processos de letramento digital dos estudantes e isso tem contribuído para se promover o debate acerca da formação de professores com habilidades para ensinar alunos "conectados".

Percebe-se que os professores e também os futuros professores em formação, sentem-se inseguros diante das mudanças que vem ocorrendo na sociedade e que tem contribuído para a ampliação da distância entre a produção de novas tecnologias, o acesso a elas por parte destes profissionais e o conhecimento necessário para sua integração em práticas escolares.

Pensar a formação de professores diante das atuais demandas, requer pensar, antes de mais nada, na universidade como espaço de formação profissional e no professor como aquele que possui uma base de conhecimento para ensinar (Shulman, 1986, 1987; Mizukami, 2002).

Com isso, o processo formativo implementado no âmbito universitário deve considerar que as TIC têm provocado transformações nos modos como se aprende e como se ensina, dentro e fora da escola e que essas aprendizagens podem ocorrer em diferentes tempos com suporte de uma gama muito variada de recursos.

O papel do professor muda, passando a ser percebido como orientador de processos de aprendizagem. No ensino superior, nos cursos de licenciatura principalmente, os desafios que o professor enfrenta no desempenho de suas atividades diante da "geração digital" dizem respeito também a rever as possibilidades de sua atuação considerando a contribuição das TIC e da cultura digital para a formação de futuros docentes.

Conforme Costa (2004: 27) “o papel do professor deve ser o de estruturar e proporcionar situações e experiências em que essa aprendizagem possa ser feita de forma activa, significativa e construída pelo próprio aluno”.

Assim como Costa (2004), entende-se que a questão não está apenas nas potencialidades técnicas de cada uma das novas TIC, mas sim, na forma como a escola (e a universidade neste caso) lida com elas e como as integra no espaço escolar.

Tomando a universidade como referência pode-se, da mesma forma, pensar na sua integração como o cerne da questão, ou seja, é importante conhecer e explorar as potencialidades das TIC, mas torna-se mais significativo criar formas para integrar estas ferramentas na prática docente, entendendo que o ensino presencial pode lançar mão de uma gama variada de recursos tecnológicos que motivam e facilitam a aprendizagem dos estudantes.

Por outro lado ainda, o uso que se faz hoje das tecnologias nem sempre aproveita a potencialidade destes recursos e continua-se a observar práticas escolares muito semelhantes as que ocorriam antes do surgimento destas ferramentas (Papert, 1996).

Metodologia

Os dados analisados foram produzidos durante o segundo semestre letivo de 2011 e derivam da realização de diversas atividades, individuais e coletivas, pelos estudantes na disciplina “Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação”, do curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública brasileira.

Ao assumir a referida disciplina foi necessário analisar, entre outros aspectos, a sua ementa e as condições estruturais oferecidas pela instituição para que fosse possível promover a integração de teoria e prática no processo de aprendizagem dos estudantes.

Quanto à estrutura física disponível, em cada sala de aula havia um computador com retroprojetor e acesso a Internet. Havia ainda um laboratório de informática com uma sala exclusiva para aulas, contando com 28 computadores também com acesso a Internet.

Assim, a disciplina foi organizada para promover tanto a integração da teoria com a prática, quanto das tecnologias como apoio ao ensino presencial. O ambiente virtual de aprendizagem Moodle, serviu como importante ferramenta tanto para a realização de atividades em aula, quanto para dar continuidade a aprendizagem nos momentos de estudo individual ou em grupo, fora do espaço de aula e da instituição.

As atividades desenvolvidas durante o semestre foram direcionadas para promover a interação entre os participantes, bem como, a reflexão destes sobre as possibilidades e limitações do uso de TIC em

processos de ensino-aprendizagem em sua vida profissional, após a conclusão do curso. Procurou-se com isso estimular o desenvolvimento de uma visão crítica quanto ao uso de tais instrumentos em educação e fomentar a tomada de decisões respaldada nas transformações que vem ocorrendo na sociedade atual, sobretudo quanto a novas formas de se relacionar e de aprender.

Para isso, buscou-se a integração das TIC no ensino presencial, por três motivos principais: a) as possibilidades didáticas que o uso de TIC, como um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), podem proporcionar ao professor; b) o potencial pedagógico das próprias ferramentas dos AVA a ser desvendado e explorado em prol da aprendizagem dos estudantes; c) a possibilidade de utilização de diferentes recursos tecnológicos integrados ao AVA para fomentar a construção do conhecimento dos estudantes.

O ambiente virtual de aprendizagem Moodle, muito conhecido e utilizado em cursos na modalidade a distância, serviu de apoio ao desenvolvimento de atividades presenciais da disciplina. Sendo assim, o Moodle foi utilizado como suporte em aulas presenciais, sobretudo, nas realizadas no laboratório de informática, e algumas de suas ferramentas serviram para o desenvolvimento de atividades tanto individuais como em pequenos grupos.

Inicialmente foi preciso conhecer a turma e a concepção e os modos de utilização de TIC em suas atividades cotidianas. A partir disto iniciou-se o uso em sala de aula para exemplificar e aprofundar as discussões relacionadas ao papel das TIC em educação. Propôs-se a realização de atividades individuais e coletivas no ambiente virtual, que implicavam as potencialidades de diferentes ferramentas.

A primeira atividade proposta foi a criação de alternativas de uso de uma TIC em educação. Cada grupo deveria criar e apresentar três alternativas de atividades realizadas com suporte das TIC, em sala de aula ou em outro contexto educacional. Os grupos criaram atividades principalmente com televisão, rádio, telefone, vídeo e computador.

Das atividades desenvolvidas no Moodle destaca-se o fórum por proporcionar interação entre os estudantes e favorecer a capacidade argumentativa e crítica, bem como o respeito ao posicionamento do outro e aos diferentes níveis de letramento digital e conhecimentos sobre tecnologias.

Já no âmbito individual, as atividades realizadas foram delimitadas a partir do potencial pedagógico das ferramentas diário e email. Tanto o diário quanto o email serviram, sobretudo, para promover a reflexão dos estudantes sobre seus próprios processos de aprendizagem tendo como base a rememoração da escolarização e formas de ensinar, com ou sem apoio das TIC, por seus professores durante o ensino fundamental e médio.

Além das próprias ferramentas do Moodle, foram utilizadas outras que deram suporte a aprendizagem quanto ao uso de TIC em educação, bem como para fomentar o letramento digital dos estudantes, que em certa medida, manifestavam resistência e descrença no uso destas ferramentas para a educação.

Uma das possibilidades criadas para envolver os estudantes nas discussões sobre o uso de TIC na escola, bem como sobre o papel do professor neste contexto e frente às transformações cotidianas que os estudantes vivenciam em suas vidas dentro e fora do espaço escolar, foi a criação de um blog individual. Essa atividade foi proposta e desenvolvida em aulas no laboratório de informática tendo em vista que este espaço possibilitava orientação e apoio constante e que alguns alunos apresentavam receio e certa dificuldade em utilizar o computador.

Talvez a atividade proposta que tenha sido mais desafiadora para a turma tenha sido a criação de uma oficina sobre uma TIC. Nesta atividade os alunos deveriam se organizar em pequenos grupos, escolher uma TIC e produzir uma oficina tendo como requisitos o aspecto teórico (conceitos e formas de utilização e aplicação) e, prático, orientado para a apresentação e realização de uma atividade por parte dos colegas sob supervisão e orientação dos componentes do grupo.

A proposta das oficinas foi colocada em prática para que os estudantes, em pequenos grupos, pudessem se envolver com a construção de uma atividade embasada teoricamente e realizada de forma prática e orientada. Isso foi feito durante 8 aulas para que cada grupo pudesse organizar seu trabalho tendo em conta o tempo e os recursos disponíveis no laboratório.

Além disso, ao final da disciplina foi utilizado um questionário online para coleta de informações sobre a aprendizagem no contexto virtual e as condições necessárias ao desenvolvimento do letramento digital dos futuros professores.

Resultados

A análise dos dados coletados será apresentada tomando-se como base a metodologia utilizada para realização das aulas, tanto em sala de aula, quanto no laboratório de informática e, as ferramentas disponíveis para o desenvolvimento da disciplina, tendo como foco discutir e problematizar o uso das TIC no ensino superior para o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes de graduação.

No que diz respeito a metodologia usada para realização das aulas, sobretudo aquelas no laboratório de informática, observou-se diversos aspectos relativos ao papel do professor para promoção do letramento digital dos alunos. Os estudantes estão pouco acostumados com questionamentos complexos e provocativos sobre o uso da tecnologia, direcionados ao que vivenciam em sala, em casa, em sociedade e como pretendem atuar como docentes. Esse processo resultou em maior criticidade,

por provocá-los a deixar a "zona de conforto" e a passividade comum em quem está habituado a responder (desde o ensino fundamental) apenas o que consta nos textos e materiais didáticos.

Outro ponto que chamou a atenção foi a autonomia resultante do esforço em superar o medo do novo, representado pela tecnologia e, a resistência em ter de aprender a utilizar esses novos recursos para ensinar. Alguns, que inicialmente até manifestaram receio em usar o computador, com o passar das aulas no laboratório foram adquirindo confiança em si mesmos e realizando as atividades com maior grau de autonomia.

Ao envolver os estudantes em atividades práticas, no laboratório de informática, percebeu-se como primeiro aspecto positivo a motivação. Em geral, os estudantes raramente têm a oportunidade de vivenciar experiências práticas, criar e recriar seus conhecimentos e suas estratégias para ensinar tendo como suporte as TIC, quanto menos no início do curso. O grau de motivação do grupo era elevado e estava acompanhado por grande interesse e curiosidade quanto ao que fariam ao deixar a sala de aula comum.

Mudar o espaço físico da aula agregando as possibilidades didáticas dos recursos disponíveis, não só no laboratório, mas no próprio ambiente virtual, que pode ser usado por todos em tempo real, foi avaliado positivamente, entre outros aspectos, por permitir maior interação entre eles simultaneamente.

Analisando-se as ferramentas utilizadas para realização de atividades, bem como para comunicação entre professor e alunos e alunos-alunos, notou-se que houve um maior envolvimento e crescimento no nível de letramento digital a partir da criação dos blogs individuais.

No Quadro 1 são sistematizadas as ferramentas usadas.

Quadro 1 – Síntese das ferramentas utilizadas.

Recurso	Atividade	Avaliação
Diário do Moodle	Escrita a partir de uma questão orientadora.	Apenas uma aluna não realizou esta atividade. Os demais fizeram uso da ferramenta de modo limitado, respondendo a questão proposta.
Fórum do Moodle	Discussão em grupos a partir de uma questão orientadora tendo por base os textos indicados para leitura.	Inicialmente houve certa dificuldade em compreender que a discussão deveria ocorrer em um único tópico, e vários foram criados. Alguns haviam lidos os textos o que aprofundou os comentários.
Email do Moodle	Envio de mensagem respondendo a uma questão.	Sete alunos não enviaram a mensagem. A atividade foi realizada com facilidade pela maioria dos alunos.
Blogs	Construção individual de um blog	Apenas 2 alunas não realizaram a atividade. Os blogs foram criados de acordo com temáticas de interesse individual.

Diversos	Criação de oficinas temáticas sobre TIC	Os sete grupos criaram suas oficinas de modo criativo e explorando não só a TIC escolhida para este fim, mas também outras que já haviam sido trabalhadas em aula.

Fonte: Dados de pesquisa.

O diário, por se tratar de uma ferramenta que estimula a reflexão, esperava-se que os estudantes ao rememorarem e relatarem fatos vivenciados durante a escolarização, pudessem compreender melhor a forma como lidam com as novas tecnologias e refletir sobre a contribuição destas para sua aprendizagem e para como pretendem ensinar. Este tipo de atividade favorece a tomada de consciência quanto ao próprio processo de aprendizagem e estimula a reflexão tanto sobre os conteúdos abordados quanto sobre a forma de utilização do ambiente virtual e suas implicações para sua aprendizagem.

O nível de letramento digital, com a utilização deste recurso, pode melhorar significativamente em função da necessidade de expressar em um texto escrito aquilo que vivenciou e, com isso, rever sua própria forma de escrever e expor suas idéias, o que muitas vezes não conseguem fazer no espaço presencial. Neste caso pode-se afirmar que melhorou e que a capacidade de auto-análise também mostrou evolução.

Em outro momento, um fórum de discussão foi criado para estimular a leitura e análise crítica dos textos. Eles deveriam criar tópicos e discutir com os colegas acerca das habilidades que um professor necessita desenvolver para usar adequadamente as TIC em sala de aula. Foram criados 12 tópicos, sendo que cinco deles foram os mais discutidos tendo entre 15 e 62 mensagens cada. O uso do fórum iniciou evidenciando uma certa dificuldade, por parte de alguns alunos, em compreender o que estava sendo pedido, ou seja, a finalidade da ferramenta, e, posteriormente em manterem o foco das mensagens na questão central.

Vários tópicos foram abertos, sendo que o que teve maior número de mensagens se referia a inclusão digital. No entanto, este acabou por mudar o rumo da discussão, sendo usado por alguns estudantes de forma inadequada, para criar "confusão virtual". O segundo tópico em número de postagens foi referente a questão proposta (habilidades do professor). Neste caso, as mensagens foram direcionadas para responder e discutir com os colegas tendo em vista o embasamento teórico dos textos, que nem sempre aparecia de forma explícita.

O fórum suscitou uma série de discussões, sobre a questão proposta e também trouxe outras que preocupavam o grupo, sobretudo quanto a inclusão digital, já que grande parte das escolas brasileiras se encontra em situação precária, com uma série de problemas estruturais e econômicos. Além disso, os professores, que precisam enfrentar tais condições para ensinar seus alunos, muitas vezes sequer sabem utilizar uma televisão ou um vídeo em suas aulas.

A primeira atividade a ser realizada no laboratório foi o envio de uma mensagem via email interno do Moodle, que consistia em relatar as aprendizagens construídas até então. A atividade era relativamente simples e foi realizada com facilidade pela maioria dos alunos, embora com erros grosseiros de ortografia e gramática e sete não tenham enviado a mensagem.

A criação de um blog foi proposta após as atividades no Moodle o que facilitou a sua construção por parte dos alunos, já que haviam adquirido maior confiança no uso de recursos novos e na forma de expressar suas ideias apenas pela escrita. Apenas duas alunas não realizaram a atividade.

Os blogs foram criados de acordo com temáticas de interesse individual para favorecer e estimular a criatividade e a criticidade no momento de configurar estes espaços, bem como, para dar vazão ao surgimento de postagens a partir das problemáticas sociais e profissionais identificadas em aulas anteriores, como o uso limitado dos laboratórios escolares, a formação dos professores para o uso de novas tecnologias e a precariedade do sistema educacional público. De fato, alguns destes temas apareceram nos blogs, entretanto, boa parte se deteve em postar poesias, versos, músicas e imagens de autores renomados que enfatizavam os relacionamentos amorosos e amizades.

No que se refere às oficinas observou-se que havia maior envolvimento de alguns grupos do que de outros, especialmente no momento de colocá-las em prática. Nesta atividade os grupos puderam escolher uma TIC e criar uma oficina de acordo com os interesses, preferências e particularidades dos componentes, sendo que, muitas vezes, o principal fator envolvido na escolha foi a familiaridade com o programa ou site relacionado àquela tecnologia.

As oficinas que foram criadas abordaram os temas: ambiente virtual de aprendizagem, email, imagens, vídeo, redes sociais, documentos online e sites pessoais. Em cada oficina, o grupo deveria apresentar o embasamento teórico e desenvolver de forma prática uma atividade relacionada àquela TIC, orientando os colegas quanto à sua correta utilização e, ainda, às possibilidades de uso em sala de aula de diferentes níveis de ensino.

De todas as atividades esta foi a de maior relevância para os estudantes, que puderam compreender, explorar, criar e apresentar diversas formas de uso das TIC em sala de aula. Além disso, apresentaram grande evolução em seu processo de letramento digital, revelado, sobretudo pela habilidade em explorar, de forma autônoma, as TIC selecionadas, exemplificar e fomentar discussões relativas às potencialidades destes recursos para a educação.

Para utilizar os recursos os alunos necessitavam compreender: a estrutura de cada ferramenta, sua localização no AVA e sua forma realização (registro, edição e postagem), bem como a interação e a dinâmica, como por exemplo, no caso do fórum onde uma discussão deve respeitar alguns critérios pré-estabelecidos (tamanho das mensagens, fonte mais adequada, cordialidade na comunicação, foco na questão central).

O nível de letramento digital atingido com a realização das atividades foi considerado bom pela maioria dos estudantes. Essa avaliação pode ser decorrente de algumas dificuldades próprias ao ambiente Moodle, mais especificamente quanto a navegação no ambiente virtual e estrutura dos recursos.

Diante disso, o papel do professor é direcionado para orientar o registro de relatos, postagens, emails, e demais recursos de comunicação, bem como, solicitar claramente e didaticamente o que devem fazer, manter e redirecionar o foco, estimular a participação de todos e provocar a reflexão sobre o que está sendo apontado pelos colegas.

Considerações finais

O uso de tecnologias da informação e comunicação no espaço das aulas presenciais, no ensino superior, pode-se dizer que é bastante desigual. De modo geral, em cursos superiores da área de ciências humanas observa-se uma discreta presença de aparatos tecnológicos sendo usados pelos professores em momentos presenciais. Em alguns casos estes recursos são utilizados para responder alguma demanda específica de compreensão de conteúdo ou para momentos em que o professor não possa estar presente.

Não há dúvidas de que os estudantes da geração atual são diferentes de outros de gerações passadas. E nem poderia ser diferente. O que se observa, contudo, é que, mesmo pertencendo a tão pronunciada "geração digital", há muito para se pensar e fazer no que diz respeito ao processo de letramento e, mais ainda, quando se considera a atuação docente necessária ao desenvolvimento de novas habilidades.

Alunos e professores estão tendo que se ajustar às atuais demandas sobre a formação profissional. Aos primeiros tem sido necessário avançar nos estudos para poder ter chances no acesso ao tão volátil mercado de trabalho. Aos docentes compete formar as novas gerações, continuando com a tarefa que realizam desde muitos anos, porém agora com a exigência de ter de (re) formar-se constantemente diante da profusão de novas tecnologias que modificam o ser, o pensar e o fazer de seus alunos.

Tendo-se em conta isso, é importante questionar qual o papel da universidade neste contexto, onde cada vez mais a velocidade da produção de informação deixa sua marca no modo de comunicar, de aprender, de relacionar-se, dando forma a uma cultura digital que não pode ser ignorada pelos professores, especialmente os formadores de futuros professores.

Tomando-se a experiência descrita é fundamental notar que nem tudo ocorre como planejado e que os estudantes estão longe daquele modelo, muitas vezes incutido durante a graduação, idealizado, cujas competências são facilmente desenvolvidas e cujo ambiente familiar e social lhes garante as mínimas

condições de acesso ao conhecimento. Esta não é a realidade. Mesmo que a maioria dos estudantes já possua computador em casa ou no trabalho, as condições de uso deste ainda são limitadas, sobretudo para aqueles que freqüentam um curso no período noturno e tem de trabalhar durante o dia.

Com essa experiência foi possível observar que, mesmo apresentando dificuldades com o uso de alguns recursos tecnológicos, os futuros docentes estão dispostos a criar alternativas para ensinar melhor e de forma inovadora, aliando diferentes conhecimentos com o uso de tecnologias.

O ambiente virtual Moodle apresentou-se como excelente ferramenta de apoio ao ensino presencial, pois permitiu aos estudantes interagir tanto com os demais colegas quanto com a professora, de forma diferenciada do habitual. Além disso, por meio das demais TIC usadas foi possível testar ferramentas, esclarecer dúvidas e experienciar novas possibilidades de ensinar integrando conhecimentos prévios a recursos quase inexplorados em disciplinas de graduação, como é o caso da criação de atividades didáticas por meio de redes sociais.

Referências bibliográficas

Buzato, M. E. K. (2003). *Letramento digital abre portas para o conhecimento*. EducaRede. Disponível em: http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&id_inf_escola=14. Acesso em 10 de abril de 2012.

Coll, C. & Monereo, C. (2010). O impacto das TIC sobre a educação e a psicologia da educação. In: Coll, C. & Monereo, C. (Org.). *Psicologia da educação virtual: aprender a e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação* (pp.15-46). Porto Alegre: Artmed.

Costa, F. A. (2004). O que justifica o fraco uso dos computadores na escola? *Polifonia*, 7, 19-32.

Mizukami, M. G. N. et al. (2002). *Escola e aprendizagem da docência*: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar.

Papert, S. (2008). *A máquina das crianças*: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed.

Shulman, L. S. (1986). Those who understands: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: the foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, (57)1, 1-21.

Soares, M. (2006). *Letramento:* um tema três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.

Tavares, J. (2004). Notas sobre o cyberespaço e o cybertempo: pressupostos para a "transmutação" do ensino superior. In Burnham, T. F. & Mattos, M. L. P. (Org.) *Tecnologias da informação e educação à distância* (pp. 23-36). Salvador: Edufba.

8.27.

Título:

Competências e habilidades - fundamentos epistemológicos para a compreensão e transformação do trabalho pedagógico

Autor/a (es/as):

David, Simone [Faculdade de Tecnologia Rubens Lara]

Carvalho, Andréia Santana de [Faculdade de Tecnologia Rubens Lara]

Resumo:

Este trabalho visa disseminar os resultados acerca da investigação pedagógica desenvolvida no Ensino Superior a partir do seguinte recorte: a conceitualização de competências e de habilidades para a laborabilidade. Por se tratar de um tema complexo que foi introduzido nas últimas décadas no sistema educacional brasileiro, não há um consenso na literatura acadêmica sobre o discernimento de competências e de habilidades. Depreendemos que este assunto merece uma maior solicitude das políticas públicas educacionais, visto que o mercado de trabalho tem uma necessidade de preparar profissionais reflexivos, inovadores, éticos, líderes, empreendedores, flexíveis, resilientes, motivados, autônomos, participativos, responsáveis, que construam um *know-how* e uma concepção sistêmica. A partir da referida constatação e de uma curiosidade epistemológica, decidimos coletar dados com 28 (vinte e oito) participantes do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas no Currículo da Educação Profissional de Nível Médio, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, na Faculdade de Tecnologia Rubens Lara - no município de Santos/São Paulo, no Brasil - para conhecer a percepção que apresentam sobre os conceitos de competências e de habilidades. Para analisar os dados coletados, utilizamos o aporte teórico de Perrenoud (2000b), uma vez que é considerado o precursor ao introduzir a concepção de competência nas instituições escolares, considerando-a como a capacidade de refletir para resolver situações complexas. A originalidade da presente pesquisa reside em enfatizar a necessidade de um entendimento destes termos para clarificá-los e conceder maior visibilidade ao tema aqui analisado, contribuindo para a dialogicidade e inovação das práxis educativas no Ensino Superior. Em suma, os dados analisados sinalizam a relevância de compreender, discernir e articular os conceitos de competências e de habilidades para vislumbrar uma efetividade do trabalho pedagógico no Ensino Superior.

Palavras-chave:

Competências; Habilidades; Ensino Superior.

Introdução

O labor docente no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas no Currículo da Educação Profissional de Nível Médio, nos cursos tecnológicos (Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão Empresarial e Logística) e na pós-graduação *lato sensu* em Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência, nos sistemas públicos (estadual e federal), é essencial para a tessitura das nossas marcas identitárias e de alguns questionamentos acerca das competências e das habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Superior.

No ano letivo de 2010, iniciamos uma trajetória conjunta na docência e na coordenação do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas no Currículo da Educação Profissional de Nível Médio, na Faculdade de Tecnologia Rubens Lara, no polo da Baixada Santista, aos sábados. Os primeiros contatos com os discentes foram desafiantes, uma vez que já eram bacharéis e a maioria exercia a docência nas escolas técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).

Suprir a falta de professores licenciados nas escolas estaduais técnicas é a principal finalidade do Programa Especial de Formação Pedagógica, pois "[…] há poucos cursos de licenciatura para a formação de professores da educação profissional; os cursos existentes, assim como os profissionais formados, não se distribuem homogeneamente pelo Estado […]" (CEETEPS, 2007, p. 14).

O Programa foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação por intermédio da portaria CEE GP nº 465/2008 e atende as determinações expressas nas Deliberações do CEE nº 10/1999 e 08/2009. O curso destina-se, preferencialmente, aos docentes do CEETEPS e, eventualmente aos demais interessados, que exerçam outras atividades profissionais no CEETEPS, como os auxiliares administrativos, por exemplo.

O curso de formação pedagógica prevê 540 (quinhentos e quarenta) horas presenciais e gratuitas, sendo ministrado em faculdades de tecnologia e escolas técnicas estaduais, nos polos de Americana, Campinas, Franca, Guaratinguetá, Marília, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São José do Rio Preto, São Paulo e Sorocaba.

Os docentes do Programa são mestres e/ou doutores e, lecionam os seguintes componentes curriculares: Currículo da Educação Profissional; Didática/Estágio Supervisionado; Educação e Trabalho; Estrutura da Educação Profissional; Gestão da Escola e da Educação Profissional; Metodologia de Ensino; Metodologia de Pesquisa; Psicologia do Ensino e da Aprendizagem; Tecnologia de Ensino.

Cabe ressaltar que o documento *Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissiona*l do CEETEPS (2007) é disponibilizado para a orientação dos docentes e dos discentes deste Programa, e

traz os conteúdos programáticos de cada disciplina e as respectivas referências bibliográficas que enfatizam a formação reflexiva dos professores, entre elas, Freire, Perrenoud, Schön, Zeichner.

No presente artigo, estruturamos a seguinte questão-problema: O que são competências e habilidades? Fazemos esta indagação, pois os termos "competências" e "habilidades" passaram a ser utilizados no cotidiano das instituições escolares com acepções diversas. Pensamos que a questão-problema proposta na pesquisa seria relevante para compreender a formação de professores, podendo ser um incentivo para se gestar novas posturas pedagógicas, visando uma tomada de consciência crítica acerca da função social do professor e sua responsabilidade, participação e compromisso, que, por ventura, podem estar esquecidos.

Foram coletados relatos de 28 (vinte e oito) participantes do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas no Currículo da Educação Profissional de Nível Médio, com o objetivo de analisar as acepções de competências e de habilidades atribuídas pelos sujeitos que exerciam a docência nas escolas técnicas.

O referencial teórico utilizado para a conceitualização das competências e das habilidades é o sociólogo suíço Perrenoud (2000b, p. 15, grifos do autor), que sistematizou a formação de professores em termos de competências a serem desenvolvidas, ressaltando que "o próprio conceito de *competência* mereceria longas discussões [...] suscita há alguns anos inúmeros trabalhos [...] com os *saberes de experiência* e *saberes de ação* [...] tanto no mundo do trabalho e da formação profissional com na escola [...]".

A etimologia do vocábulo "competência" deriva dos termos "com" e "petere", que em latim significam "pedir, buscar, desejar, projetar com os outros". A construção de competências é uma atividade humana, política e técnica, para que os cidadãos coletivamente mobilizem saberes e enfrentem as situações complexas, incertas e urgentes.

O desenvolvimento de competências e de habilidades incita um desafio laborioso para construir práticas pedagógicas reflexivas, visando a ruptura de um processo de ensino e de aprendizagem conteudista que historicamente foi, e ainda é, reproduzido nas instituições escolares.

Para Perrenoud e Thurler (2008, p. 17) "torna-se indispensável criar em cada sistema educacional um observatório das práticas e das profissões do ensino, [...] e oferecer uma imagem realista dos problemas que eles precisam resolver todos os dias, dos dilemas que enfrentam, das decisões que tomam [...]".

A construção de competências e de habilidades não é uma tarefa exclusiva das escolas, pois é desenvolvida em diferentes instituições sociais, uma vez que os cidadãos mobilizam saberes com o intuito de resolver situações cotidianas. No entanto, os referidos saberes emanam um aprofundamento nas diferentes etapas da escolarização e na formação de profissionais. O principal objetivo das

instituições escolares não é apenas transmitir conteúdos programáticos, mas preparar os cidadãos para o convívio na sociedade pós-moderna.

Os dados deste artigo foram coletados em maio de 2011, com 28 (vinte e oito) participantes do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas no Currículo da Educação Profissional de Nível Médio que eram bacharéis e docentes nas escolas técnicas da Baixada Santista, do CEETEPS. Vale lembrar que 61% eram do sexo masculino e 39% pertenciam ao sexo feminino, apresentando diferentes faixas etárias: 36% de vinte e dois até trinta anos de idade, 36% de trinta e um até quarenta anos, 18% de quarenta e um até cinquenta anos e, 10% acima de cinquenta e um anos.

Esta heterogeneidade também fica evidenciada nos dados obtidos, quando ressaltamos que os alunos estavam pleiteando as seguintes licenciaturas: 25% Administração, 25% Informática, 10% Contabilidade, 7% Logística, 7% Mecânica, 7% Secretariado, 7% Turismo, 4% Agricultura, 4% Construção Civil e 4% Publicidade e Propaganda. Os participantes da pesquisa estavam iniciando a carreira de professor, sendo que 40% tinham até um ano na carreira do magistério, 32% até dois anos, 20% até três anos, 8% mais de quatro anos de experiência docente.

A pesquisa centrou-se em questões feitas aos participantes do Programa: O que são competências? O que são habilidades? Os dados foram registrados por um dos participantes, que sintetizou as palavras-chave sobre as competências e as habilidades. Posteriormente, eles autorizaram a digitação e o envio dos dados coletados por *e-mail* para uma análise durante as aulas de Estrutura da Educação Profissional, disciplina que busca refletir sobre as "novas formas de organização de trabalho, inter-relacionamentos entre teorias e práticas, capacidade de prever e resolver problemas, articulação e expressão de ideias, criatividade, proatividade, iniciativa, instrumentos de continuidade dos estudos com autonomia [...]" (BOTTON, 2007, p. 170).

A partir dos dados coletados, fomos articulando uma análise das compreensões que permitiram tecer um texto compreensivo/interpretativo, a partir das representações dos referidos participantes sobre as competências e as habilidades, ressaltando a tessitura de saberes pedagógicos.

Discussão

Para melhor compreender a conceitualização das competências e das habilidades, é fundamental contextualizar no sistema de ensino, a implantação dos referidos termos, para possíveis ressignificações acerca da formação de professores no Ensino Superior.

Os vocábulos “competências” e “habilidades” estão presentes nos discursos e nas propostas dos políticos, gestores, discentes, docentes, embora, não sejam conceitos introduzidos recentemente no sistema de ensino.

Ao analisar a abordagem por competências, Perrenoud (2000a, p. 19) afirma que:

> *A abordagem por competências é uma maneira de levar a sério um problema antigo, o de transferir conhecimentos. Em geral, a escola se preocupa mais com ingredientes de certas competências e menos de colocá-las em sinergia nas situações complexas. Durante a escolarização básica, aprende-se a ler, a escrever, contar, mas também a raciocinar, explicar, resumir, observar, comparar, desenhar e dúzias de outras capacidades gerais [...] Mas a escola não tem a preocupação de ligar esses recursos a situações da vida [...].*

A preocupação pedagógica para superar a fragmentação disciplinar nas instituições escolares incitou a introdução de concepções de competências e de habilidades para o cerne das reflexões do processo de ensino e de aprendizagem, conforme também destaca Rey (2012, grifo da autora):

> *Os conceitos de competências e habilidades foram introduzidos formalmente no sistema educacional brasileiro em 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (1990) e, posteriormente, em 1998, com a instituição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Na contramão do chamado conteudismo, defendia-se que os conteúdos curriculares, sozinhos, não dariam conta da formação dos alunos. Era preciso ensiná-los a usar os conhecimentos aprendidos em sala de aula no mundo em que viviam.*

A perspectiva multidisciplinar é uma abordagem de ensino fragmentada, que enfatiza a justaposição de várias disciplinas, sem uma relação intrínseca. Criar condições para implantar uma concepção inter e transdisciplinar é uma tarefa complexa, árdua e essencial para as instituições escolares.

Segundo Perrenoud (2000a, p. 19), a abordagem por competências é indispensável porque “[...] formulando-se mais explicitamente os objetivos da formação em termos de competências, lutamos abertamente contra a tentação da escola de ensinar por ensinar, de marginalizar as referências às situações da vida [...]”.

O processo de ensino e de aprendizagem por competências enfatiza a mobilização de saberes vinculados ao convívio social e procura superar a mera acumulação de informações prontas e homogêneas, que são apresentadas pelas escolas.

Perrenoud (2000b, p. 15) realça que “[...] em vários países, tende-se igualmente a orientar o currículo para a construção de competências desde a escola fundamental”.

Diferentemente, no Brasil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental não apresentam de forma explícita os conceitos de competências e de habilidades, embora, ressaltem a formação integral e a superação de uma concepção fragmentada de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico e de Nível Tecnológico enfatizam os conceitos de competências e de habilidades no processo de ensino e de aprendizagem e visam estimular a gestão de novas práticas pedagógicas.

No entanto, defendemos que a mera introdução de uma abordagem por competências e habilidades no discurso dos professores não modificou a forma multidisciplinar de ensinar. Corroborando com este pensamento, Rey (2012) destaca que "as ideias de competências e habilidades foram mal incorporadas nas salas de aula, e poucos professores sabem como relacioná-las com os conteúdos curriculares [...] existe um modismo em torno dos termos, que invadiram a escola e o ofício docente [...]".

No presente artigo analisamos as concepções de competências e de habilidades coletadas coletivamente no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas no Currículo da Educação Profissional de Nível Médio, uma vez que é um *lócus* formativo de professores para o Ensino Técnico.

Alguns participantes do Programa consideram que as competências são um arcabouço de "*habilidades, conhecimentos e atitudes [...]"* essencial para a formação de profissionais do ensino profissional de nível técnico. Podemos depreender que os participantes evidenciam a sigla CHA, ou seja, um termo que é formado pelas iniciais das seguintes palavras: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes.

> *A ideia de competências tem três ingredientes básicos. Primeiro: relaciona-se diretamente à ideia de pessoa. Você não pode dizer que um computador é competente; competente é o seu usuário, uma pessoa. Segundo: a competência vincula-se à ideia de mobilização, ou seja, a capacidade de se mobilizar o que se sabe para realizar o que se busca. É um saber em ação. Aliás, da má compreensão deste aspecto vem outra crítica, a de competência como mero saber fazer algo. Agir é mais do que fazer. Ação é uma palavra com uma dignidade incrível. Basta lembrar: você, como pessoa, aceita a cooperação; recusa a coação. A ação é sempre pessoal. Eu preciso fazer ainda uma outra distinção, porque a ação tem um sentido duplo: mobilizar conhecimentos para realizar projetos e explicitar aquilo que cada um de nós sabe tacitamente (MACHADO, 2012, grifo do autor).*

Os participantes do Programa procuram explicitar melhor o conceito de competências, ressaltando como a *"[...] articulação das habilidades, conhecimentos e atitudes na resolução das situações problemas*".

Para Perrenoud (2000b, p. 15), a competência é a "[...] capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações". A cognição é a palavra-chave para a mobilização de saberes visando a resolução de situações complexas.

Este conceito é ratificado nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, uma vez que compreende que as competências são: "[...] saberes articulados e mobilizados através de esquemas mentais [...]" (BRASIL, 2000, p. 26).

Perrenoud (2000a) ressalta a importância das competências porque as instituições escolares não estão preparando os discentes para o convívio social, pois os alunos acumulam apenas saberes escolares e não conseguem utilizar os conhecimentos em situações reais.

Os dados apresentados pelos participantes no Programa permitem enfatizar a importância da construção das competências para desenvolver a reflexão a partir dos desafios que surgem na prática cotidiana, ampliando o conhecimento para a resolução de problemas e de dificuldades manifestadas e latentes do cotidiano escolar, valorizando, assim, os conhecimentos (aprender a conhecer), as habilidades (aprender fazer bem) e as atitudes (aprender ser e conviver).

Para uma melhor conceitualização de competências, Perrenoud (2000b, p. 15, grifos do autor) enfatiza quatro aspectos:

> *1. As competências não são elas mesmas saberes, savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.*
> *2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.*
> *3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas subentendidas por esquemas de pensamento [...], que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.*
> *4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.*

Defendemos que a noção de competência remete a práticas do cotidiano, que visam mobilizar intelectualmente saberes inter e transdisciplinares para tomar decisões e resolver problemas reais, isto é, as competências são construídas pelos seres humanos de forma processual para mobilizar os saberes humanos.

Perrenoud (2000b, p. 15-16, grifos do autor), é incisivo ao destacar que uma competência principal gera algumas competências específicas, mobilizando um arcabouço de conhecimentos, de técnicas, de habilidades e de atitudes, que possam solucionar os problemas do cotidiano.

> *Descrever uma competência equivale [...] a evocar três elementos complementares:*
> *- os tipos de situações das quais dá um certo domínio;*
> *- os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o savoir-faire e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão;*
> *- a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real.*

Para Perrenoud e Thurler (2008, p. 21), "a maioria dos especialistas ainda pensa que um bom domínio dos saberes disciplinares dispensa saberes pedagógicos ou didáticos profundos, ou permite reduzi-los ao mínimo vital".

Temos consciência que a formação de competências é um processo complexo e capaz de mobilizar os saberes, os recursos, as atitudes dos seres humanos que se propõem ao desafio de desenvolvê-las.

A possibilidade de agir de forma autônoma, de reformular os conceitos, de compreender, de apreender sobre a prática cotidiana, permite um processo reflexivo para agir consciente e de maneira reflexiva, possibilitando um projeto de emancipação e de profissionalização, por meio do reconhecimento de esquemas mentais que visam mobilizar a formação de cidadãos.

Nas práticas pedagógicas, a construção de competências cria condições para que os docentes estabeleçam uma consciência maior sobre as suas práticas e os contextos onde se inserem, para identificar as suas reais necessidades de superação, que a despeito dos programas disciplinares e o conhecimento técnico acumulado, muitas vezes, não são suficientes para apoiá-los nas suas práticas docentes.

Alguns participantes do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas no Currículo da Educação Profissional de Nível Médio revelam o conceito de habilidade: "*ser capaz de fazer; saber fazer bem [...]*".

Cabe lembrar que Perrenoud (2000b) enfatiza as competências profissionais que emergem do cotidiano do Ensino Fundamental. No entanto, não realiza um estudo sobre o conceito de habilidades.

Rios (2001) não faz uma conceitualização de habilidades, mas considera que é primordial fazer um labor competente, ou seja, saber fazer bem o que é preciso fazer. Saber, saber fazer, saber bem, fazer bem são ações fundamentais para realizar um trabalho de boa qualidade.

Para conceituar melhor as habilidades, alguns participantes do Programa, destacam que há vários tipos de habilidades: "[...] *técnica, humana e conceitual*". Rios (2001) considera a necessidade de compreender a totalidade de saberes e articulá-los as diferentes dimensões: humana, política, técnica, estética.

A referida autora enfatiza que a inter e transdisciplinaridade possibilita romper paradigmas, ir além do saber técnico, para abranger o saber filosófico da vida com uma abordagem transcendental, uma vez que a educação fragmentada pouco consegue contribuir para a qualidade da educação dos cidadãos nos contextos sociais.

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico conceituam as habilidades e defendem que elas "[...] permitem que [...] competências sejam colocadas em ação em realizações eficientes e eficazes [...]" (BRASIL, 2000, p. 26).

Machado (2012) ressalta que Lino de Macedo conceitua as habilidades:

> *[...] como microcompetências. Vamos pegar o exemplo do Enem. Se você ler o documento básico do Enem [...], lá está: competências são ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer. No Enem, quando definimos as habilidades e as competências a serem trabalhadas, partimos de muitas entrevistas com grupos de professores e chegamos a cinco competências básicas. Cada uma dessas cinco se abre em diferentes formas de manifestações. Não é uma distinção de qualidade, mas de tamanho.*

Pensamos que os conceitos de competências e de habilidades são interdependentes porque as habilidades incentivam o saber fazer bem, utilizando as competências para agir de forma eficiente e eficaz.

Segundo Machado (2008, p. 145), "é como se as habilidades fossem micro-competências, ou como se as competências fossem macro-habilidades [...] As habilidades funcionam como âncoras para referir as competências aos âmbitos nos quais se realizarão as competências [...]".

Cabe ressaltar que nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, a ação com eficácia se circunscreve a saber fazer para atingir os objetivos e o agir eficiente significa saber fazer bem com o mínimo de recursos possíveis, visando a produtividade. O equilíbrio entre a eficácia e a eficiência é a efetividade.

Perrenoud (2000b) define dez competências para o Ensino Fundamental: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe;

participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua.

Depreendemos que o referido autor elencou dez competências para ensinar a partir de uma perspectiva da racionalidade técnica, que é resultado do processo de racionalização do conhecimento científico e tecnológico, que segundo Contreras (2002) permeia a educação e é fruto da racionalização do trabalho que ainda continua determinando as práticas pedagógicas.

Não concordamos que é necessário estabelecer as competências que os professores necessitam construir na formação continuada. Optamos pela reflexão pedagógica para tecer e realizar um *feedback* sobre os significados de competências e de habilidades.

É importante ressaltar que, quando coletamos os dados junto aos participantes, eles já haviam cursado os seguintes componentes curriculares do Programa: Metodologia da Pesquisa e Tecnologia de Ensino.

Segundo o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (2007), as disciplinas do Programa Especial de Formação de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional de Nível Médio apresentam como proposta uma participação efetiva dos discentes para ser valorizada e explorada, no intuito de superar a formação meramente transmissiva, mas corroborar para uma formação construtivista e reflexiva, a partir do desenvolvimento de competências e de habilidades para a laborabilidade, respeitando os valores estéticos, políticos e éticos, a partir da flexibilidade, inter e transdisciplinaridade e, contextualização.

Nesta formação pedagógica, o objetivo é criar *lócus* para que o processo de construção do conhecimento seja articulado às vivências da prática docente, propiciando uma troca de experiências. A forma reflexiva de articular e de desenvolver o conhecimento é uma marca identitária, na qual a ciência se articula com a existência (PINTO, 1985).

Ghedin (2005, p. 132) enfatiza que um dos desafios essenciais da educação é formar o docente como um intelectual transformador que reflita criticamente, tendo assim, consciência de que não há conhecimento pronto e acabado. Ao ter como estratégia a valorização da prática docente dos participantes do Programa, procura-se mobilizá-los e estimulá-los a compartilhar os seus conhecimentos, por meio da reflexão, tendo como resultado, a participação efetiva dos professores em formação. A construção de uma prática reflexiva na formação docente corrobora para o avanço científico no contexto da educação, transforma o saber em experiência e, a vivência em saber, pois:

> *O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo [...] A capacidade de questionamento e de*

> *autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. Esta não existe isolada, mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta uma determinada prática) e o que se faz.*

Ao refletir sobre a sua própria prática docente, os participantes do Programa, puderam (re) construir uma reflexão crítica sobre a mesma, podendo reconstituí-la sob nova perspectiva, tornando-se fortalecidos para compreender suas próprias ações, seus sentimentos e o contexto nos quais estão inseridos, por meio da autorreflexão e do autoconhecimento.

Considerações Finais

O presente trabalho procurou analisar os termos "competências" e "habilidades" na formação de professores no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas no Currículo da Educação Profissional de Nível Médio.

Ao analisarmos os relatos dos participantes do referido Programa, pudemos compreender os conceitos de competências e de habilidades, tecendo uma consciência crítica sobre as práticas pedagógicas, buscando uma compreensão dos desafios inerentes ao labor docente e depreendendo que as competências possibilitam uma mobilização de saberes para resolução das situações complexas, de forma criativa e inovadora.

A temática proposta aos participantes deste curso de licenciatura demonstra a necessidade de uma compreensão reflexiva do *lócus* formativo, possibilitando a construção e a mobilização de saberes para agir com habilidade, agindo segundo Perrenoud (2001) na urgência e decidindo na incerteza. A análise dos termos "competências" e "habilidades" possibilitou compreender a relevância das atividades práticas serem pautadas por uma abordagem crítica, considerando como objeto a reflexão sobre a própria experiência.

O estudo sobre as competências e as habilidades possibilitou compreender que a formação docente reflexiva propicia um olhar crítico sobre a prática, podendo superar a alienação frente às dificuldades que emergem no cotidiano das práticas e, possibilitando aos sujeitos envolvidos no processo educativo um diálogo rico e transformador, da própria experiência e existência.

Consideramos que o modelo de competências não pode ser simplificado em objetivos, pois envolve o complexo ato de conhecer, que pode transformar o processo de ensino e de aprendizagem em um projeto de desenvolvimento humano e social.

Ao se estabelecer determinadas competências e habilidades a serem adquiridas no processo formativo, impede-se a autonomia de quem ensina e de quem aprende, de percorrer um caminho epistemológico que seja efetivamente relacionado com sua personalidade, interesse, curiosidade e necessidades.

Deve-se levar em consideração que o projeto de formação envolve o sujeito em suas dimensões pessoais, sociais e históricas, que segundo Almeida (2009), é fruto das relações interpessoais e expressão de um processo coletivo de elaboração e reelaboração.

Desta forma, o Programa Especial de Formação de Docentes valoriza a circunstância de cada participante, a sua história, as suas dificuldades na prática de ensino, as suas expectativas, a sua personalidade, o seu conhecimento, compreendendo o espaço de formação como um *lócus* de tomada de conscientização sobre o aprimoramento profissional, que acima de tudo é um projeto de autonomia pessoal diante do desafio da docência.

Referências Bibliográficas

Almeida, Maria Isabel de (2009). Professores e competência: Revelando a qualidade do trabalho docente. In: Almeida, Maria Isabel de; Joan, Rué & Arantes, Valéria Amorim (orgs.). *Educação e competências: Pontos e contrapontos* (pp. 77-122). São Paulo: Summus.

Botton, Selma (2007). Estrutura da Educação Profissional. In: CENTRO PAULA SOUZA. *Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional* (pp. 77-122). São Paulo: Ceeteps.

Brasil, Ministério da Educação (2000). *Educação Profissional: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – Introdução*. Brasília: MEC.

Ceeteps, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (2007). *Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional*. São Paulo: Ceeteps.

Contreras, José (2002). *A autonomia de professores.* São Paulo: Cortez.

Ghedin, Evandro (2005). O professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta, Selma Garrido & Ghedin, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (pp. 129-150). São Paulo: Cortez.

Machado, Nilson José (2008). Sobre a ideia de competência. In: Perrenoud, Philippe & Thurler, Monica Gather. *As competências para ensinar no século XXI*: *A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 137-155). São Paulo: Artes Médicas Sul.

_____. *Mapa do saber*. Retirado em Março 01, 2012 de http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_revistas/revista_educacao/setembro01/entrevista.htm.

Perrenoud, Philippe (2000a). Construindo competências. *Revista Nova Escola*, 19-21.

_____ (2000b). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

_____ (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Perrenoud, Philippe & Thurler, Monica Gather (2008). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. São Paulo: Artes Médicas Sul.

Pinto, Álvaro Vieira (1985). *Ciência e existência***.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Rey, Beatriz. Vazio conceitual. *Revista Educação*. Retirado em Março 01, 2012 de http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/175/vazio-conceitualintroduzidas-na-decada-de-90-no-sistema-educacional-brasileiro-240241-1.asp.

Rios, Terezinha Azerêdo (2001). *Ética e competência*. 10 ed. São Paulo: Cortez.

8.28.

Título:

Ver, compreender, criar: propostas de docência de disciplinas na área de História da Arte em cursos superiores de Comunicação

Autor/a (es/as):

Demarchi, Rita de Cássia [Universidade Presbiteriana Mackenzie/São Paulo]

Toda, Egidio Shizuo [Universidade Presbiteriana Mackenzie/São Paulo]

Resumo:

O presente trabalho pretende refletir sobre as experiências docentes de dois profissionais atuantes em cursos superiores de Comunicação na cidade de São Paulo. Os autores têm diferentes formações e atuam em diferentes instituições e cursos, que possuem as suas especificidades: Comunicação Digital, Publicidade e Propaganda. Contudo, as propostas pedagógicas apresentam pontos em comum: são voltadas para a formação profissional, procuram ampliar o universo cultural e artístico dos alunos, trabalham com o embasamento teórico e abrangem trabalhos práticos de criação. Nos dois contextos educacionais observam-se desafios para o trabalho docente, entre eles vemos que no curso de Comunicação Digital a formação técnica profissional é o objetivo dos inscritos e a busca de uma linguagem individual é uma constante. Já no curso de Publicidade um dos principais desafios é despertar o interesse para a área de arte, uma vez que boa parte dos alunos não percebe de imediato a importância desse conhecimento para a sua formação pessoal e profissional.

Entre os principais objetivos estão: a busca da ampliação do repertório cultural e imagético dos alunos, bem como promover a compreensão da dimensão estética presente na produção artística do nosso tempo, assim como em épocas passadas e em outras culturas. Para tanto, dialogamos com nossos alunos em sala de aula acerca de pontos teóricos da História da Arte ocidental, com ênfase nas artes plásticas, tais como: períodos, movimentos, linguagens, e as suas relações com os contextos, abrangendo desde arte antiga até a contemporânea. Por meio da leitura de imagens, busca-se promover o encontro entre o apreciador e as manifestações artísticas e considera-se que as imagens são mediadoras entre o homem e o mundo.

As propostas práticas buscam favorecer o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, com o olhar voltado para a atuação no mercado de trabalho, mas também busca extrapolá-lo. No caso do curso de Comunicação Digital, foi proposta a criação do *Livro Objeto* com a junção de temas da História da Arte, o uso de materiais não privilegiados e o emprego dos elementos água, fogo e terra. No curso de Publicidade e Propaganda, as propostas envolveram visitas a exposições de arte, entre elas a Bienal Internacional de São Paulo, com o propósito de criar materiais de divulgação para as instituições e exposições, abrangendo mídia impressa, vídeos, blogs, projetos de eventos, entre outras formas de divulgação.

Para nosso embasamento teórico, utilizamos autores das áreas de Filosofia, Educação e Arte, entre eles: Merleau-Ponty (1971), Heidegger (2010), Maffezoli (1996), Flusser (2011), Freire (2010), Martins (2002), Vergine (1996). Notamos em nosso cotidiano universitário que os professores se dedicam aos conteúdos de suas áreas de conhecimento, porém pouco se discute sobre as questões e propostas pedagógicas. Longe de pretender esgotar o assunto, este artigo espera lançar algumas reflexões advindas de nossa prática, que esperamos, possam ser somadas a outros estudos.

Palavras-chave:

Docência no nível superior; Comunicação Digital; Publicidade e Propaganda.

Introdução

"Todo ponto de vista é a vista de um ponto".
Leonardo Boff

O presente trabalho pretende compartilhar reflexões advindas de diferentes experiências e propostas de ensino junto a disciplinas na área de História da Arte em cursos superiores de Comunicação na cidade de São Paulo.

Somos dois professores com formação, experiência profissional e histórias de vida bastante distintas, bem como atuamos em diferentes instituições, junto a públicos diversificados nos cursos de Publicidade e Propaganda e Comunicação Digital. Contudo, a vontade de apresentar as experiências e mais ainda, de dialogar e traçar relações e pontos em comum entre elas nos moveu à escrita deste trabalho.

Diante desse desafio, em busca de expressar mais claramente nossos olhares e ações diante das especificidades de nossos contextos, optamos em iniciar com relatos de experiência, onde são desveladas por meio de uma escrita autoral as considerações singulares, que incluem a preocupação

em compreender o perfil e as expectativas dos alunos, os desafios, a área de conhecimento em questão, bem como as propostas pedagógicas construídas frente aos diferentes contextos educacionais.

Ao final do artigo, dialogamos e refletimos acerca de pontos em comum encontrados nas diferentes experiências e que consideramos relevantes - constatamos que ambas as propostas pedagógicas que conjugam teoria e prática levam em consideração a formação profissional, o favorecimento do encontro entre os indivíduos e a arte, a ampliação do universo cultural e artístico dos alunos e o estímulo da criatividade e autonomia por meio da experiência.

Como embasamento teórico, priorizamos autores das áreas de Sociologia, Filosofia, Educação e Arte. Longe de pretender esgotar o assunto, reconhecemos que vários dos pontos levantados demandam maior aprofundamento e são diversas as possibilidades de continuidade na pesquisa. Contudo, esperamos que esse estudo possa vir a contribuir com a área e se somar a outros estudos que envolvem as disciplinas na área de Arte, ensino superior e formação profissional, pois observamos em nosso cotidiano universitário que os professores se dedicam aos conteúdos inerentes às disciplinas, mas pouco se discute sobre as questões e propostas pedagógicas.

1. Arte no curso de Publicidade: conexões despertadas pela experiência.

Por Rita de Cássia Demarchi

"A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.
Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca".
Larrosa

1.1 Desafios para o professor mediador: Arte para quem e para quê?

Acredito que seja esclarecedor colocar incialmente que o posicionamento teórico e metodológico aqui apontado dialoga com a área de Ensino de Arte, uma vez que a minha formação acadêmica (Licenciatura, Especialização e Mestrado), as pesquisas decorrentes (dissertação e participação em Grupos de Estudo), bem como a prática docente em diferentes contextos; abrangem este território.

Ao assumir o território do Ensino de Arte como base, considera-se o papel do professor como um mediador; portanto, tão importante quanto trabalhar os conteúdos atrelados à formação profissional é a busca de proposições a fim de aproximar os alunos à linguagem da arte, enquanto rica área de conhecimento e exercício de sensibilidade. A busca é de valorização da arte e seus estudos no âmbito da cultura e da história, bem como compreender as suas relações com a atualidade e o cotidiano, e

recriá-la, ressignificá-la. Para tanto, a fim de se estabelecer o diálogo público-obra, há que se buscar também a compreensão dos grupos trabalhados, suas características, necessidades e anseios.

Ao iniciar a docência das disciplinas *Evolução das Artes Visuais* e *Arte Brasileira* no curso de Propaganda, Publicidade e Criação (área de Comunicação), deparei-me com turmas muito jovens, e para surpresa minha, apesar de se tratar da área de Comunicação, grande parte dos alunos não se interessava por arte, mostrava-se indiferente e distante desse universo imagético, seja das obras originais ou das reproduções encontradas nos mais diversos meios. Muitos afirmaram não terem visitado nenhum museu, nem mesmo os mais conhecidos de nossa cidade...

Penso que, dependendo da abordagem, o conhecimento advindo da área de História da Arte pode ser visto como um saber "linear" e distante. Como mediadora[17], a busca é de uma atuação que diminua essa distância e facilite os encontros significativos entre a linguagem da arte e o público. Mirian Celeste Martins amplia a idéia do mediador enquanto "ponte", ao mostrar um novo aspecto da mediação, onde se configura uma rede de conexões que envolvem, além do apreciador, do mediador e da obra, seus diferentes âmbitos. A meu ver, uma perspectiva que amplia o estudo, a pesquisa e a docência de arte em diversos contextos. Um pensamento que me parecia também ser bastante adequado ao trabalho com esses alunos:

> *... a mediação hoje ganha um caráter rizomático, isto é, num sistema de inter-relações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto do conhecimento, o aprendiz, o professor/mediador/monitor, a cultura, a história, o artista, a instituição cultural, a escola, a manifestação artística, os modos de divulgação, as especificidades, os códigos, materialidades e suportes de cada linguagem artística... (Martins, 2002, p.57).*

Nesse campo, em meio a um sem-número de possibilidades, figuram as aproximações entre a arte, comunicação e publicidade. Contudo, incialmente, muitos dos alunos se mostravam alheios à exploração dessas conexões ou outras quaisquer da rede descrita acima. Alguns expressavam a expectativa de aquisição de meios para o mero reconhecimento de estilos e obras e a apropriação de imagens para a criação publicitária. Nesse caso, parecia imperar a ideia de um emprego meramente utilitarista da arte, sem uma compreensão mais aprofundada.

Os embates da fruição da arte são adensados quando adentramos no campo da arte contemporânea, que representa desafios específicos para a figura do mediador e para o público em geral, devido às suas próprias características: tratar de temas atuais, fazer uso de novos materiais e experimentações e

[17] Reflexões sobre a mediação em arte e cultura e o papel do mediador nesse processo foram trabalhadas em minha dissertação de mestrado e enriquecidas com a participação nos grupos de pesquisa: *Mediação/Cultura/Arte/Público* - Instituto de Artes UNESP e *Mediação Cultural: Contaminações e Provocações Estéticas* - Universidade Presbiteriana Mackenzie, sob coordenação da Profª Drª Mirian Celeste Martins.

tantas vezes causar surpresa, estranhamento e até aversão. E também pelo fato de comumente a arte contemporânea ser menos abordada na escola, em todos os níveis.

Noto que a quase totalidade de meus alunos pertencem a uma nova geração conectada com a tecnologia e os novos meios, transitam com incrível facilidade por várias esferas da sociedade atual, mas têm um grande distanciamento do campo artístico contemporâneo e suas propostas inovadoras. Reconhecem com facilidade o "valor" da arte acadêmica, ancorada nos preceitos de beleza das Academias de Belas Artes; respeitam em certa medida os nomes famosos da arte moderna (primeira metade do século XX), mas ainda apresentam desconhecimento, aversão e preconceitos diante da arte contemporânea (produções a partir da década de 1960).

Trata-se de jovens que em sua maioria pertencem às classes sociais privilegiadas, com acesso aos bens materiais, informação e entretenimento. Considero relevante comentar que esses indivíduos de comportamento inquieto, de atenção instável e fugidia podem ser associados ao conceito de "sujeito pós-moderno", cuja identidade cultural é descentrada e mais fragmentada, fruto de profundas mudanças estruturais e institucionais da nossa era (HALL, 2008, p.12), em meio ao predomínio de uma cultura voltada para o consumo imediato (BAUMAN, 2001). É fundamental compreender que esses jovens optaram justamente em seguir uma carreira profissional focada no universo do consumo, no qual a arte não parece ter muito espaço e razão de ser.

Além dos aspectos culturais e sociais mencionados anteriormente, outros pontos caracterizam e delimitam o contexto institucional em questão: nem sempre é possível realizar com os grupos visitas a exposições no horário da aula, como é o caso das turmas noturnas. No dia a dia, junto às turmas mais numerosas, torna-se mais difícil construir um vínculo mais próximo entre professores e os alunos, individualmente.

Nesse emaranhado, um ponto de clareza se referia ao fato de que a aproximação entre esses alunos e a arte não se daria por meio da mera obrigação ou do estudo de textos ou apreciação de imagens que pareceriam distantes, antigas, "eruditas", mas teria como porta de entrada a experiência, tal qual colocada por Dewey (1980, p.89-105). Dewey é um autor do início do século XX, porém seu pensamento ressoa na atualidade com autores como Duarte (2001) e Maffesoli (1998), que afinados com a Fenomenologia (Merleau-Ponty, 1971) pressupõe que através de nossa sensibilidade e percepção, nos alimentamos de sensações que são colhidas no ato de "viver no mundo". A partir disso, é viabilizado o encontro entre a sensibilidade e o intelecto, que alargaria e aprofundaria o pensamento humano, por meio da "razão sensível" (Maffesoli, 1998).

Em busca de propostas que procurassem contemplar experiência, sensibilidade, razão, ampliação do repertório cultural, formação profissional e os limites e potencialidades do contexto, algumas questões norteadoras foram formuladas:

Como favorecer as relações entre as suas próprias vivências, sua formação profissional em Publicidade e os saberes da História da Arte, sem cair em uma visão reducionista?

De que forma estimular visitas a instituições e exposições de arte, sem cair nos deveres burocráticos de mais uma tarefa a ser cumprida?

Como viabilizar experiências estéticas potencializadas pelo contato direto com as obras, museus e exposições?

Como possibilitar a percepção da arte como um bem cultural?

Como criar aproximações com a arte contemporânea e as suas especificidades e compreendê-la como uma manifestação cultural inerente à atualidade?

1.2 Experiência e criação: 29ª Bienal de Arte de São Paulo e Pinacoteca do Estado.

Movida pelas questões anteriores, propus aos alunos a visita às exposições de arte ocorridas em duas instituições com caráter muito diferente entre si e a criação em grupos de um material de divulgação voltado para um determinado público alvo (tarefa para publicitários em formação) que traçasse um comparativo entre elas. Essa foi a proposta pedagógica central elaborada junto às disciplinas "Arte Brasileira" e "Evolução das Artes Visuais", durante o ano de 2010.

As exposições configuram oportunidades de enriquecimento cultural e entre seus outros pontos importantes estão o contato com as obras originais e sua materialidade, o estabelecimento de relações entre o público, as obras e o espaço expositivo segundo as propostas da curadoria. (Gonçalves, 2004). Na grande rede de conhecimento potencial de uma exposição, podem ser contemplados também pontos de diálogo entre publicidade e arte.

Com ampla divulgação na mídia e entrada gratuita, a 29ª Bienal de São Paulo[18] constituiu uma oportunidade de aproximação dos alunos com diversas manifestações contemporâneas, entre elas instalações e vídeos. O tema "Há sempre um copo de mar para o homem navegar" privilegiou a relação entre arte e política de maneira ampla e propiciou obras instigantes e polêmicas.

Já a Pinacoteca do Estado é percebida por muitos como um sinônimo de museu de arte, já que a sua arquitetura com traços neoclássicos abriga um acervo com algumas das mais importantes e conhecidas obras de arte brasileira, com ênfase nas pinturas do academicismo do século XIX e o modernismo na primeira metade do século XX.

[18] A Bienal de Arte de São Paulo foi criada na década de 50 a partir do modelo da Bienal de Veneza e apesar de seus momentos de crise, é considerada um importante evento no cenário internacional da arte contemporânea. Endossa a produção e a discussão entorno de artistas já consagrados, mas desconhecidos do grande público; bem como é um espaço revelador de artistas emergentes.

Em aula, conversamos sobre pontos essenciais da História da arte e seus períodos, suas relações com as linguagens tradicionais como pintura e escultura e as rupturas propostas pelas linguagens contemporâneas, como objetos e instalações. Também discutimos que as obras não precisam ser "engessadas na linha do tempo" e aos períodos e movimentos ao qual pertencem, mas podem ser fruídas e compreendidas também como bens culturais e patrimoniais e a partir de seus temas, materialidades, conceitos, processos de criação, percepções, sensações e sentimentos despertados no apreciador, além dos espaços museográficos no qual estão inseridas, entre tantas outras possibilidades de aproximação e análise.

Como publicitários em formação, e com a tarefa de criar materiais de divulgação para as exposições de arte, os alunos foram requisitados a buscar uma compreensão mais aprofundada - por meio da sensibilidade e da razão - acerca dos bens culturais em questão, a fim de melhor promovê-los. Dessa forma, a partir das experiências dos grupos foram gerados diversos materiais: materiais didáticos, folders, brindes, vídeos, encartes de revista, DVDs, vídeos, sites, blogs, e até mesmo de uma performance realizada na praça de alimentação da universidade. Materiais e propostas direcionados a públicos diversos: "estudantes universitários", até públicos mais específicos como crianças das escolas públicas, turistas, investidores, etc. Pensar sobre o público alvo, algo que é central no ofício do publicitário, levou os alunos a refletirem sobre o outro e também sobre os seus próprios olhares e posicionamentos, sobre o papel desses espaços culturais e sobre a inserção da arte na sociedade.

O momento de orientação dos grupos em sala de aula se mostrou fundamental para acompanhar o processo de pesquisa e criação dos grupos, onde seriam expostos os projetos em andamento. Nem sempre os alunos apresentavam boa vontade para visitar a exposição e foi preciso estimulá-los. Encontros com um número menor de alunos viabilizaram o estabelecimento de vínculos. Procurei adotar uma postura de diálogo e valorização dos trabalhos, mas também de exigência quanto ao empenho dos alunos, à profundidade da pesquisa e coerência do material, deixando claro que tanto o processo quanto o produto eram importantes.

Por fim, os grupos apresentaram as suas criações para a turma. Mesmo sem registros numéricos, ficou evidente que a maioria dos alunos se mostrou mais envolvida com a disciplina a partir das propostas. Houve trabalhos com diferentes níveis de envolvimento e resolução. Se por um lado era claro que alguns alunos se sentiam aliviados por terem se livrado de mais uma tarefa, tive a satisfação de ver trabalhos notáveis, criativos, profundos e ouvir alguns alunos dizerem que aprenderam muito, que desejam saber mais e que foram visitar novamente as exposições por conta própria. Houve comentários acerca da necessidade de se dispor diante das diferentes experiências que a arte proporciona. Em vários casos, constatei que os alunos teceram relações entre essas experiências estéticas (Dewey,1980) e a sua formação profissional, em uma experiência integradora significativa.

2. História da Arte e Comunicação Digital: o curso, o aluno e a formação profissional.

Por Egidio Shizuo Toda.

2.1 Curso de Comunicação Digital: linguagem e mercado de trabalho.

O curso superior de Comunicação Digital[19] é um curso tecnológico de dois anos com carga horária total de 1.600 horas. Abrange várias das novas áreas da Comunicação que evoluíram com o avanço da tecnologia digital. Dando suporte ao desenvolvimento da profissão, este curso ajuda na formação para a atuação nos departamentos de comunicação, publicidade, propaganda e *marketing* de empresas industriais e de serviços, setor público, organizações e empresas especializadas. Entre estas áreas da Comunicação Digital que promove o ensino e formação profissional, temos o curso de Design Gráfico, Fotografia e Produção Audiovisual.

O objetivo do curso superior de tecnologia em Design Gráfico é capacitar o aluno à utilização de métodos e conhecimentos técnicos, desvendar os processos e linguagens advindas das novas tecnologias, adquirir visões de projetos, processos de fabricação nos aspectos econômicos, psicológicos e sociológicos do produto e da produtividade relacionada ao mercado no setor da comunicação.

No curso superior de tecnologia em Fotografia o aluno é habilitado a inserir-se no setor da comunicação e comunicação visual. A utilização de métodos e técnicas na obtenção e processamento da imagem leva este aluno ao desenvolvimento de: percepção visual, conhecimento imagético, dominação das técnicas relacionadas ao ato de fotografar e ao olhar, descobrimento dos nichos mercadológicos e entendimento da postura e da ética.

O curso superior de tecnologia em Produção Audiovisual tem por finalidade a formação de profissionais na operação, supervisão e gestão de tecnologias relacionadas na produção audiovisual e multimídia. O aluno torna-se capaz de ingressar no setor de comunicação por meio das teorias dos processos e das práticas acadêmicas, associadas às funções técnicas e às ferramentas tecnológicas.

Atualmente, o mercado de trabalho da comunicação faz uma busca frenética no novo, no original, na linguagem individualizada e estilo próprio. A linguagem poética como fruição artística surge em todas as áreas envolvidas como função da emissão e recepção desta mensagem. Artistas desenvolvem técnicas inovadoras que se destacam dos trabalhos existentes.

---

[19] Curso superior da Universidade Paulista-Unip, reconhecido pelo MEC. Processo de emissão, transmissão e recepção de mensagens por meio de métodos e/ou sistemas convencionados através de aparelhos eletrônicos que empregam microprocessadores. A mensagem é decodificada por uma sequência de números ou sinais digitais (FERREIRA, p.251, p.318).

No campo das Artes Gráficas, para o profissional de Design Gráfico, embalagens competem nas prateleiras para se destacarem na sua forma, cor e mensagem. A cada mês, novos títulos de revistas estão nascendo e desafiando seus criadores na busca do projeto gráfico mais moderno e contemporâneo e novas empresas são criadas a cada dia buscando em suas identidades corporativas, marcas e logotipos, a expansão dos limites da obra de arte. A ilustração como arte plástica sofre intermináveis mutações para o seu desenvolvimento e criação. O mercado de trabalho abrange: as agências de publicidade e propaganda, empresas de marketing, agências de comunicação integrada: jornalismo, editoras e relações públicas, produtoras de vídeo, produtoras de cinema, escritórios de design e comunicação visual, estúdios de animação gráfica.

Na Fotografia moderna e nas Produções Audiovisuais, uma nova imagem técnica produzida por aparelhos sofisticados ocupam o espaço no acirrado mercado da comunicação visual. A descoberta do frescor imagético é uma constante nos profissionais em destaque. E, a educação de um novo olhar produz imagens provocativas captadas em momentos decisivos. As áreas de atuação destes profissionais são: os estúdios fotográficos de produtos, modelos para moda, culinária, decoração e publicidade; curadorias para organizar e promover exposições em museus, galerias, centros de documentação e informação de eventos; arquitetura de interiores para fotografar maquetes, ambientes e edifícios para publicações especializadas em arquitetura e decoração; fotojornalismo para fazer reportagem jornalística e editar fotografias para jornais, revistas, agências noticiosas e sites da Internet; área pericial para documentar situações para investigações policiais e ações judiciais; agências de publicidade e propaganda, empresa de *marketing* e agência de comunicação integrada: jornalismo, relações públicas e empresas de fotografia, Agências de Publicidade e Propaganda, emissoras de rádio e televisão, produtoras de áudio e vídeo, editor de imagem e de áudio, produtor de multimídia, produtor de *casting* e programador Audiovisual.

2.2 Os discentes e o papel da História da Arte.

A necessidade do discente por este curso está intrinsecamente relacionada à procura de respostas que, através da formação teórica e prática, o tornarão mais apto às exigências do mercado de trabalho e ao aperfeiçoamento profissional.

Há dois grupos de discentes que se destacam entre os que procuram o curso de Comunicação Digital. Os profissionais experientes que já estão posicionados em suas atividades procurando atualização, e os em início de carreira que buscam uma colocação no mercado de trabalho.

> *"Entrei no curso com o propósito de adquirir ferramentas e conhecimento para melhorar meu processo criativo e me aprofundar na arte da comunicação" (Maria Cláudia, ex-aluna do curso de Design Gráfico, 2008).*

A busca pelo conhecimento e aprimoramento profissional levam estes profissionais experientes a procurarem no curso algo que acrescente informações novas.

Assim como outros colegas, a aluna Cláudia já era atuante no mercado gráfico na função de Designer Gráfico, quando se inscreveu no curso de Comunicação Digital/Design Gráfico. Sua busca foi por atualizações tecnológicas e teóricas, visões sistêmicas de projetos, capacidade de criar conceitos a partir da soma dos componentes materiais e imateriais, processos de fabricação, controle econômico, psicologia e sociologia do produto, do mercado e do consumidor. Na arte da comunicação encontrou os processos e linguagens derivados das novas tecnologias de comunicação. Os exercícios práticos reforçaram o desenvolvimento do processo criativo.

Para alguns discentes com mais experiência, o curso ajuda na qualificação e no aprimoramento das atividades vigentes, além de permitir descobrir novas oportunidades no campo profissional. O gosto pela fotografia do aluno Edson levou-o a procurar o curso de Fotografia, a oportunidade de atuação nesta nova área profissional veio através do novo emprego. O entendimento das técnicas e a construção da linguagem forma-se no decorrer do curso. Seguindo as exigências curriculares temos entre outras, as atividades de como dominar os equipamentos fotográficos analógicos e digitais e os programas de editoração eletrônica da imagem fotográfica e criar, produzir e dirigir a execução de produtos em Fotografia.

> *"Buscar o conhecimento teórico e prático da profissão, dicas de empreendedorismo, marketing e conhecimento de história da arte são fundamentais para a carreira de um ilustrador" (Eder Gaudino ex-aluno do curso de Design Gráfico, 2009).*

Entre os discentes em início de carreira, a busca do novo como formação cognitiva, vai de encontro às expectativas de respostas para a direção dos caminhos a serem tomados profissionalmente. O aluno Eder não executava qualquer função no mercado de trabalho, mas tinha uma predileção ao desenho. Buscou no curso de Comunicação Digital/Design Gráfico o encontro da sua futura carreira profissional. Suas investigações foram na criação de *layouts* para impressos como livros, revistas, jornais e catálogos, através da utilização dos recursos das artes plásticas e formas de expressão que envolvem a pintura, desenho, colagem, recortes e daqueles que empregam recursos próprios aos meios virtuais e a arte digital. E, como atuar como ilustrador produzindo desenhos e/ou infográficos e montar o seu próprio negócio.

> *"Sou jornalista e radialista formado desde o ano de 1985. Naquele tempo as grandes estrelas das redações eram as máquinas de escrever elétricas da IBM. Cinco anos mais tarde os microcomputadores invadiram o mercado. Outros dez anos se passaram e os softwares e ferramentas virtuais infestaram a vida dos profissionais de comunicação. Aprendi a conviver com as mudanças tecnicamente, no entanto, senti que os meus conhecimentos precisavam de*

> *um aprofundamento mais acadêmico. Daí meu interesse em voltar para os bancos da faculdade e realizar um up grade na minha formação. Descobri que o melhor professor é o tempo e a melhor escola ainda é a busca do conhecimento" (Cyro César, ex-aluno do curso de Produção Audiovisual, 2010).*

A atualização de ferramentas tecnológicas, desenvolvimento técnico, a constante busca do conhecimento e a reinvenção do processo criativo, trazem estes discentes ao encontro dos ensinamentos acadêmicos. A confluência das linguagens tradicionais, com a busca de uma nova estética, provoca o exercício do desenvolvimento de uma sensibilidade renovada. A reinvenção da criação através das novas atividades e o aperfeiçoamento em busca da excelência.

Considero que a disciplina de História da Arte entra como o elo de integração para a base de formação criativa e linguística. O encontro da expectativa do aluno e a disponibilidade de tempo dentro do programa que o curso oferece. O grande desafio é atribuir a este aluno o melhor conteúdo em um determinado tempo, e assim formar uma base sólida para a construção das ideias, o despertar da criatividade e a contribuição para a formação da linguagem única, gerando processos educativos propositores de ações para poetizar, fruir e conhecer a arte.

A abordagem cognitivista do ensino busca no aluno o aprendizado por ele mesmo. A autonomia do conhecimento é construída pelo desenvolvimento da personalidade e intencionalidade dele próprio. O ensino é organizado através do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamentos ou estilos cognitivos e os comportamentos relativos à tomada de decisões. A formação do conhecimento é considerada uma construção contínua.

> *A autonomia intelectual será assegurada pelo desenvolvimento da personalidade e pela aquisição de instrumental lógico-racional. A educação deverá visar que cada aluno chegue a essa autonomia. [...] A aquisição individual das operações pressupõe necessariamente a cooperação, colaboração, e intercâmbio entre as pessoas. (Mizukami, 2010, p.71).*

Como disciplina obrigatória do curso de Comunicação Digital, a função da História da Arte é, através do conteúdo programático, mostrar o caminho percorrido pelos maiores movimentos que examinam a rota da Arte desde a Pré-História até os dias atuais. Exemplos imagéticos de obras e artistas líderes de suas escolas, períodos em suas visões e técnicas, constroem junto a teorias críticas o conteúdo necessário para a elaboração dos conceitos.

> *[O ensino tradicional] tem a pretensão de conduzir o aluno até o contato com as grandes realizações da humanidade: obras-primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros (Mizukami, 2010, p.8).*

A produção cognitiva é efetivada através da fundamentação teórica descritiva. O acompanhamento de um texto explicativo mostrando seus impactos e relevância para o desenvolvimento da arte e uma breve história da vida do artista e a leitura da imagem como complementação do processo do ensino. A leitura semiológica da Obra de Arte como imagem ajuda no entendimento das intenções do artista, desde a sua criação, execução e finalização. A arte será desprendida da obra para podermos experienciar o que a obra é, e descobrir a essência da arte.

> *Imagens são mediações entre homem e mundo. O homem "existe", isto é, o mundo não lhe é acessível imediatamente. Imagens têm o propósito de lhe representar o mundo. Mas ao fazê-lo, entrepõem-se entre mundo e homem. Seu propósito é serem mapas do mundo, mas passam a serem biombos. O homem, ao invés de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função das imagens (Flusser, 2011, p.23).*

A utilização das imagens associadas às teorias para a explanação do conteúdo, assegura uma informação mais ampla na comunicação. A leitura das imagens, assim como o entendimento imagético e semiológico, completa esta ação cognitiva. A imaginação é a capacidade de fazer e decifrar imagem, estas por sua vez são superfícies que pretender representar algo. O significado das imagens é a forma reversível das relações, só assim a compreensão das suas mensagens será efetivada. As imagens são comunicações entre o homem e o mundo material ou imaterial. O homem conhece primeiramente o mundo pelas imagens, o que seria o mapa deste mundo como facilitador da compreensão, a imagem passa a ser sua porta de entrada.

2.3 A busca da linguagem poética, o exercício, a obra.

Formação profissional e a aplicação do conceito através de exercícios práticos.

Como professor, busco na história de outros artistas/alunos o entender das necessidades, manifestações e comportamentos. A procura do conhecimento, movido pela ansiedade em conversas e nas produções nas salas e corredores, sensibilizam minha reflexão sobre a criação artística na contemporaneidade.

Antônio Nóvoa[20] levanta três pontos para a ação pedagógica: 1. A formação é um exercício de escuta e palavras. A experiência como comunicação e possibilidades em suas memórias, dos problemas e dilemas. 2. É sempre um espaço de mobilização da vivência. Como uma página em branco para escrever novas histórias, novos métodos, transformação em novo conhecimento profissional. Transformar esta vivência em novo método profissional, novas ideias, novos conceitos, novas teorias. 3. A construção do professor deve ser um processo pessoal e de consolidação do censo coletivo. Traduzir a prática escolar cotidiana em organização educacional.

[20] Catedrático e psicopedagogo da Universidade de Lisboa.

Em minhas ações como docente, desenvolvo a prática de exercícios em sala de aulas e nas atividades complementares que forçam o discente na aplicação dos conceitos teóricos da História da Arte e no entendimento da evolução artística em seus movimentos, escolas, períodos e linguagens. A utilização de materiais diversos exercita para a sensibilidade no manuseio de ferramentas não usuais como o carvão mineral, recortes, computação gráfica, azulejos, metais, audiovisual, fotografia, madeira, sucata, lixo! Este treinamento insere estes artistas no rompimento dos limites entre as modalidades artísticas, no mundo contemporâneo.

> *O que se queria entender por pobreza da arte? O uso de materiais não privilegiados como madeira, papel, retalhos, pedras e o emprego de elementos como água, fogo, terra, etc. Contemporaneamente, um retorno à natureza como matriz essencial, um vínculo de obras [de arte] com os eventos do dia-a-dia, uma viagem às origens [...] e experiências do mundo. Retornar à autenticidade de nossa capacidade de ver e sentir (Vergine, 1996, p. 165-6).*

2.3 Projeto Integrado Multidisciplinar e a execução do Livro Objeto.

Ao final do primeiro semestre, com a conclusão das disciplinas obrigatórias, são exigidos dos discentes produções de projetos para a conclusão desta etapa do curso. Estes projetos denominados de PIM, Projeto Integrado Multidisciplinar, visa à aplicação dos conceitos teóricos e pedagógicos desenvolvidos em sala de aulas. Com o tema *Livro Objeto* o projeto capacita o aluno a executar um objeto a partir das obras de artistas, tendências, períodos e movimentos da História da Arte e passar como um livro, uma mensagem positiva para o expectador. A inclusão da comunicação digital entra nos formatos de fotografia digital, produções audiovisuais, processos gráficos ou computação gráfica.

Além de desenvolver a criatividade, a sensibilidade na forma, escolha e harmonia das cores, espaço, dimensão e o uso de materiais diversos, o aluno é forçado a ampliar o repertório artístico e cultural e fomentar o hábito de registro das ideias e sensações. Mais do que propostas ou métodos, o objetivo é a construção de uma ação pedagógica apoiada nos fundamentos teóricos e práticos da educação, da história, da tecnologia e da arte.

A fabricação desde a criação, desenvolvimento e execução fazem parte do exercício logístico da produção. Cabe ao professor de História da Arte orientar os projetos para instaurar teorias, conhecimento e metodologia, propondo atividades de estímulos sensoriais a partir de ideias pré-estabelecidas.

> *E, com meus estudantes, estabeleço um nexo de ação: desenvolvimento de projetos artísticos pessoais + disponibilidade às interferências teóricas + empenho na aquisição de informações históricas + movimento de prospecção do novo. Quase um método de desdobramentos infinitos (Rizolli, 2005, p. 114).*

Reflexões acerca das experiências e propostas

Ao estabelecer relações entre as duas propostas pedagógicas relatadas, notamos diversas variações nos olhares, na elaboração e reflexão e no estabelecimento de prioridades e objetivos em nossas práticas educativas. Sabemos que a autoria, bem como a autonomia para criar, são pontos considerados valiosos na profissão docente e observa-se no cotidiano que muitos professores procuram desenvolver o seu ofício de um jeito diferente e lidar de maneira personalizada com as variáveis de seu contexto. Porém, não podemos deixar de mencionar que pensamos que a diversidade aqui apresentada seja resultante, em parte, de nossas formações e experiências docentes diferentes: uma com uma forte marca da área de Ensino de Arte e estudos sobre mediação da arte e cultura de uma maneira mais abrangente; e a outra embasada por uma grande experiência profissional no mercado de trabalho, especificamente como designer gráfico e fotógrafo.

Como pontos em comum entre as duas propostas, notamos a preocupação central de uma melhor compreensão de nossos alunos e de suas expectativas perante os cursos. As instituições educacionais são diferentes, e notamos que os grupos de alunos matriculados em cada curso também possuem perfis diversificados, o que instaura diferentes desafios. No caso do curso de Publicidade e Propaganda, uma parte significativa das grandes turmas é composta por alunos muito jovens, sem objetivos claros e com atenção instável. Parece ser uma contradição o fato de que grande parte dos alunos, apesar de frequentar um curso de Comunicação por quatro anos com uma grade que contempla diversas disciplinas na área de arte e cultura, não percebem de imediato a importância da área de Arte para a sua formação profissional e pessoal.

Já no caso do curso de Comunicação Digital, os alunos demonstram ter objetivos mais precisos com relação à formação técnica e a busca de uma linguagem individual - um dos desafios é o de alcançar isso em um curso de somente dois anos. Foram identificados dois tipos de alunos: aqueles que já são profissionais experientes e buscam a sua atualização; e aqueles que, por gostarem da área, pretendem ingressar no mercado.

Compreendido o perfil, as experiências e expectativas dos alunos, não perdemos de vista que os cursos superiores focam a formação profissional. Para tal, as disciplinas vinculadas à área de História da Arte buscaram ampliar o repertório cultural e imagético com a compreensão da criação artística em diversas épocas. Foram criadas propostas pedagógicas com o objetivo de contemplar a experiência a criação, interligadas com o ofício do publicitário no caso da criação de materiais de divulgação para exposições de arte; e voltadas para o enriquecimento da linguagem do designer, no caso da criação do Livro Objeto.

Percebemos, no processo e no trabalho apresentado por diversos grupos que o mero emprego utilitarista das referências da arte foi ultrapassado em muito, com soluções criativas que evidenciaram

a aproximação e compreensão aprofundada de elementos da arte e da cultura, por meio da experiência significativa (Dewey, 1980) e da união entre razão e sensibilidade (Maffesoli, 1998).

Longe de pretender esgotar o assunto, ressaltamos que a partir deste trabalho, há muito a ser investigado, aprofundado, depurado; e há outras tantas possibilidades de trilhas a seguir, com o acréscimo de autores, metodologias e conceitos relativos a docência do nível superior, formação profissional, desafios dos cursos de Comunicação, bem como problematizações acerca do papel da Arte e da História da Arte na contemporaneidade. Ainda que reconheçamos a necessidade de continuidade e de uma sistematização mais sólida, tanto da prática docente, quanto da pesquisa em si e da avaliação dos resultados, esperamos que as experiências aqui compartilhadas possam contribuir com a área e venham a se somar com outros estudos.

Referências Bibliográficas

Bauman, Zygmunt (2001). *Modernidade líquida.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Dewey, John (1980). *A arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural.

Duarte, João Francisco Duarte Júnior. (2001). *O sentido dos sentidos*: *A educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições.

Flusser, Villém (2011). *Filosofia da Caixa Preta.* 1ª edição. Editora Annablume.

Gonçalves, Lisbeth Rebollo (2004). *Entre cenografias: O museu e a exposição de arte no século XX*. São Paulo: Edusp e Fapesp.

Hall, Stuart. (2005) *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: DP&A.

Heidegger, Martin (2010). *A origem da Obra de Arte*. Edições 70, Lisboa.

Maffesolli, Michel.(1998) *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes.

Martins, Mirian Celeste, Picosque, Gisa e Guerra, M. Terezinha Telles (2010). *Teoria e prática do ensino de Arte: A língua do mundo*. São Paulo: FTD, 2010.

Martins, Mirian Celeste (2002). Aquecendo uma transforma-ação: Atitudes e valores no ensino de arte. In: Barbosa, Ana Mae (org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. (pp 49-60). São Paulo: Cortez.

Merleau-Ponty, Maurice. (1971). *Fenomenologia da Percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.

Mizukami, Maria da Graça Nicoletti (2010). *Ensino: As abordagens do processo.* São Paulo: Editora EPU.

Rizolli, Marcos (2005). *Artista Cultura Linguagem.* São Paulo. Akademika.

Vergine, Lea (1996). *L'Arte in Trincea.* Milano: Skira.

8.29.

Título:

Qualidade requerida ao trabalho pedagógico da docência no ensino superior em Turismo

Autor/a (es/as):

Dias, Roberta Abalen [Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFETMG]

Resumo:

O objetivo desta comunicação consiste em compreender a qualidade requerida ao trabalho pedagógico da docência no Ensino Superior em Turismo. As análises se baseiam nas informações e nos dados extraídos de um questionário respondido por professores que lecionam em Universidades Públicas e Particulares. A linha investigativa adotada estrutura-se na perspectiva de reconhecimento das opções e falas desses educadores relativas às práticas e aos rituais de ensino, formas de processar e elaborar diferentes tipos de saberes/conhecimentos disciplinares, bem como (re)estruturação do trabalho pedagógico no âmago das especificidades acadêmicas e profissionalizantes na área de Turismo. Ressalta-se que o Turismo no Brasil é considerado uma atividade de grande importância econômica, responsável por geração de emprego e renda. Tal atividade é responsável pelo deslocamento de pessoas de seu ambiente habitual por diversas motivações ou interesses. Em franca evolução, considerando o aumento significativo do número de viagens, apesar de crises cíclicas e recessões econômicas das últimas décadas, o Turismo progrediu com discurso em prol do desenvolvimento sustentável. O Turismo sustentável é uma busca pelo atendimento das necessidades dos turistas atuais sem comprometer o usufruto dos recursos pelas gerações futuras. Um quadro textual é construído a partir das descrições e análises dos dados coletados do questionário em apreço. A atitude investigativa aqui tomada incide respeito aos pontos de vista, identificação das categorias de pensamentos de um grupo de docentes no tocante às formas de ver e representar a qualidade requerida do trabalho pedagógico no Curso em questão. O aporte teórico do estudo firma-se nas discussões que têm como objeto: vocacionalização do ensino superior, na qual se estreita o vínculo entre currículos acadêmicos e o campo econômico; aquisição do diploma na Educação Superior expressando uma competência de direito que poderá corresponder ou não a uma competência de fato; indagações sobre o "*por que"* das formas de organização dos saberes/conhecimentos disciplinares e dos trabalhos pedagógicos em sala de aula. Diante do quadro de informações e dados apreendidos e das diversas leituras interpretativas do referido documento emergem duas categorias interdependentes e complementares que subsidiam entendimentos do contexto investigativo: 1 - o processo de ensinar faz-se pela divisão entre o

ensino acadêmico e o ensino profissional; 2 - o êxito da docência consiste na transmissão e no domínio dos dados, práticas e conhecimentos necessários e suficientes à preparação para o mundo do trabalho. A relevância e pertinência para realizar esta investigação se traduzem na importância de considerar conhecimentos expressos em evidências nas respostas de um grupo de professores quanto a qualidade requerida ao trabalho pedagógico da docência no Ensino Superior geral e na particularidade de um Curso e/ou processo formativo acadêmico.

Palavras-chave:

Docência, Ensino Superior, Qualidade, Trabalho Pedagógico.

1 Introdução

Na década de 80 surge o primeiro curso de Turismo em Belo Horizonte em instituição privada, apesar de todas as dificuldades em razão de acontecimentos internacionais, como a crise do petróleo que embute diversas crises econômicas, o curso oferecia uma expectativa de mercado de trabalho promissor. Atrela-se a prerrogativa dessa possibilidade promissora o crescimento do transporte aéreo, a forte operação de locomoção rodoviária organizada, a construção dos *flats*, a implementação de megaprojetos turísticos nos centros urbanos.

Nesse cenário, o Turismo era tomado como uma atividade econômica que seria responsável pelo desenvolvimento do país, já que o setor terciário nos grandes centros é responsável pela geração de um grande número de postos de trabalho.

De acordo com Martins (2006) o crescimento do número de alunos matriculados no ensino médio e as constantes exigências do mercado de trabalho por profissionais qualificados estimulam, cada vez mais, a ampliação de ofertas de cursos por parte das instituições de ensino, originando um crescente mercado da educação superior privada.

Esta expansão do ensino superior privado, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB[21], ocorreu no número de credenciamento de Instituições de Ensino Superior – IES, bem como na autorização de novos cursos e no aumento do número de vagas autorizadas pelo Ministério da Educação – MEC.

[21] Lei nº 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e publicada no Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996, seção 1 – página 27839. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/index/legislacaoeducaiona/php.

Nos primeiros anos de funcionamento dos cursos de Turismo, houve procura acentuada por eles, o que, de certa maneira, aguçou o espírito empreendedor dos novos empresários da educação que buscaram a abertura de novos outros cursos, aumentando, assim, a oferta (TRIGO, 1998).

O crescimento de cursos superiores de Turismo no Brasil estimulou esta comunicação que consiste em compreender a qualidade requerida ao trabalho pedagógico da docência no Ensino Superior em Turismo.

Ansarah e Rejowski (1994) alertavam sobre a expansão dos cursos de Turismo e Hotelaria diante de sua implantação exagerada, o que leva a refletir sobre a qualidade do ensino, o aumento quantitativo de propostas diferenciadas de cursos e uma tendência do ensino com ênfases direcionadas para a flexibilização e a regionalização, conforme estabelece à LDB.

Segundo Ansarah (2002) a necessidade de profissionais capacitados gerou no mercado turístico uma demanda por qualificação que, por sua vez, incentivou o rápido crescimento da oferta de Cursos de Turismo.

> *No início do século XXI, observa-se um aumento da demanda interessada em ingressar no ensino superior e uma grande diversificação de sua oferta. Concomitantemente, há uma maior consciência sobre o desenvolvimento sustentável e uma preocupação para a construção do futuro diante do qual as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilitações, conhecimentos e ideais (ANSARAH, 2002).*

Segundo Martínez (2005), o Turismo mundial tem chamado atenção de especialistas e cientistas nacionais e internacionais, pela sua magnitude e impacto econômico, social e ambiental.

Uma definição de Turismo aceita em todo o mundo é a da Organização Mundial de Turismo – OMT:

> *"O turismo inclui tanto o deslocamento e as atividades realizadas pelas pessoas durante suas viagens e estadas bem como as relações que surgem entre elas, em lugares distintos de seu ambiente atual, por um período consecutivo inferior a um ano e mínimo de 24 horas (pernoite no destino), principalmente com fins de lazer, negócios e outros" (OMT apud BALANZÁ e NADAL, 2003, p.5).*

O estudo Economia do turismo: uma perspectiva macroeconômica 2003-2007 fruto de acordo de cooperação técnica entre o Ministério do Turismo e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE apresenta resultados relativos às Atividades Características do Turismo.

Em 2006, a renda gerada (valor adicionado) pelas atividades do turismo foi de R$ 73,9 bilhões. Em 2007, com um crescimento real (descontadas as variações de preços) de 4,8% em relação ao ano anterior, as atividades características do turismo geraram uma renda de R$ 82,7 bilhões. Esta variação foi menor que a média da economia brasileira (5,8%) no mesmo período. Entre 2003 e 2007, as

atividades do turismo tiveram um crescimento de 22,0% contra 19,3% para o total do valor adicionado pela economia. Em 2003, as atividades do turismo respondiam por 3,6% do valor adicionado da economia brasileira e por 5,6% do setor de serviços. Em 2007, essas participações passaram a ser de 3,6% e 5,4%, respectivamente. Mudanças de participação estão relacionadas com o crescimento do valor adicionado em cada atividade e também com as mudanças de preços relativos na economia. Em 2007, as atividades do turismo contavam com 5,9 milhões de postos de trabalho, um aumento de 2,8% em relação a 2006. As atividades do turismo que mais contrataram, em termos líquidos, foram transporte rodoviário, serviços de alimentação e atividades recreativas, culturais e desportivas, com aumento de 97,1 mil, 29,3 mil e 26,0 mil postos de trabalho em 2007. Entre 2003 e 2007, o número de ocupações nas atividades do turismo passou de 5,4 milhões para 5,9 milhões, um crescimento de 9,6%. Nesse período, o crescimento no número de ocupações foi maior nas atividades de aluguel de bens móveis (41,0%), atividades recreativas, culturais e desportivas (28,3%) e transporte rodoviário (17,3%).

O crescimento do número de ocupações em toda a economia nesse período foi de 12,7%.

Em 2007, as atividades do turismo pagaram R$ 35,9 bilhões em salários e outros rendimentos relacionados com o trabalho, um aumento nominal (sem descontar aumentos de preço) de 14,6% em relação a 2006. A soma das remunerações dessas atividades representava 4,6% do total do setor de serviços e 3,3% do total da economia.

Entre 2003 e 2007, o crescimento nominal do total das remunerações nas atividades do turismo foi de 60,1%. Para o total das atividades da economia, o crescimento nesse período foi de 63,7%.

Considerar o Turismo como atividade econômica, pressupõe a perspectiva de desenvolvê-lo dentro da racionalidade de mercado, ou seja, com objetivos e finalidades lucrativas. Essa ideia pode ser analisada através das analises de teóricos utilitaristas que defendem que “todas as relações sociais são, em última instância, trocas entre atores que incluem custos a fim de obter benefícios uns dos outros, ou seja, que calculam a relação custo-benefício” (TURNER, 1999, p. 22).

Tomando essa ótica econômica, Rejowski (2002) indica que as abordagens do estudo do turismo iniciaram sob as bases da defesa da preservação do meio ambiente e qualidade de vida, nessa medida tem-se a sua temática imersa nos meios acadêmicos, buscando-se soluções que minimizassem os efeitos negativos do Turismo de massa e maximizassem os efeitos positivos como formas alternativas dentro dos processos formativos da educação.

Para entender o fenômeno do Turismo, podemos analisá-lo como um sistema e entendê-lo como a utilização de todos os meios para satisfazer as necessidades dos turistas. Boullón (2002) explica que ao redor do Turismo foi-se formando uma trama de relações que caracterizam seu funcionamento em forma de sistema. Em função das viagens, gera-se um significativo número de atividades. Em virtude

de um movimento espontâneo de incorporar cada vez mais serviços que aumentem o conforto e as oportunidades de lazer dos turistas, iniciativa privada e poder público vão resolvendo as necessidades dos viajantes.

Para Bacal (2003), "as necessidades humanas, por sofrerem as influências do meio cultural, não são idênticas, nem são as mesmas nas várias e sucessivas etapas históricas, se considerado um único contexto".

A teórica ainda explica que as necessidades refletem os valores da cultura e as possibilidades oferecidas pelo meio, sob essa perspectiva de maior número de alternativas de desejos e necessidades, impõe-se a intensificação das ações produtivas, ora valorizadas, ora encaradas como meio para usufruir o tempo livre.

Ainda falando de sistema turístico, para Beni (2001), a observação do Turismo é resultante da ação sociocultural em contextos diferenciados e requer métodos e procedimentos de pesquisa inter e transdisciplinares, de vários domínios do saber: ciências exatas, humanas e sociais.

Esse teórico explica que na linguagem da Teoria Geral de Sistemas, o Turismo deve ser considerado um sistema aberto, o que permite a identificação de suas características básicas, que permite visualizar três grandes conjuntos: o das relações ambientais, o da organização estrutural e o das ações operacionais, bem como seus componentes básicos e as funções primárias atuantes em cada um dos conjuntos e em interação no sistema total, que se tornam os elementos do sistema.

Em contrapartida, não é destacado dentro do sistema turístico a produção do conhecimento turístico. Segundo Moesch (2002), "na realidade, no Turismo, o epicentro do fenômeno é de caráter humano, pois são os homens que se deslocam, e não as mercadorias, o que impõe complexidades ao esforço de uma argumentação sistemática dessa realidade".

Para Petrocchi e Bona (2003, p.14), o sistema de Turismo está envolvido por outros sistemas maiores, em um meio constituído por numerosos condicionantes sociais, políticos, culturais, tecnológicos, ambientais e econômicos.

A relevância e pertinência para realizar esta investigação se traduzem na importância de considerar conhecimentos expressos em evidências nas respostas de um grupo de professores quanto à qualidade requerida ao trabalho pedagógico da docência no Ensino Superior geral e na particularidade de um Curso e/ou processo formativo acadêmico.

A realidade enfrentada nos últimos anos pelas instituições de ensino superior exige habilidades no que tange à gestão dos cursos superiores, uma vez que o grande crescimento da oferta de cursos no Brasil revelou um cenário de competitividade que ameaça a sustentabilidade e manutenção dos cursos levando, inclusive, ao fechamento de vários deles.

2 Objetivos e método

A metodologia a ser utiliza será a da pesquisa qualitativa, uma vez que esse processo investigativo tem como pressuposto, conforme Bogdan, o entendimento de que "o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso estudo" (1994, p.49).

Atenta-se, ainda, para a condição político-pedagógica dos Cursos de Turismo que se encontram em processo de consolidação no campo de formação profissional. A sustentabilidade e permanência dos mesmos está muito atrelada a formação de profissionais que vão atuar em um mercado extremamente dinâmico, que pretende atender as necessidades de pessoas que vivem uma revolução mercadológica provocada pelos avanços dos meios de comunicação, dos transportes, da globalização da economia.

A atitude investigativa aqui tomada incide respeito aos pontos de vista, identificação das categorias de pensamentos de um grupo de docentes no tocante às formas de ver e representar a qualidade requerida do trabalho pedagógico no Curso em questão.

O aporte teórico do estudo firma-se nas discussões que têm como objeto: vocacionalização do ensino superior, na qual se estreita o vínculo entre currículos acadêmicos e o campo econômico; aquisição do diploma na Educação Superior expressando uma competência de direito que poderá corresponder ou não a uma competência de fato; indagações sobre o "*por que"* das formas de organização dos saberes/conhecimentos disciplinares e dos trabalhos pedagógicos em sala de aula.

3 Análise dos dados da pesquisa

A realização desta pesquisa faz-se pelo entendimento de que uma palavra, expressão ou proposição está intrinsecamente articulada a percepções, ideologias que permeiam a materialidade do discurso. A fala não consiste somente como mera transmissão de informação, mas imprime efeitos de sentido entre eu-ouvinte e eu-falante. Tornar-se sujeito de uma fala implica em considerar que as palavras são expressas para/na ordem social, de modo a carregar marcas de encontros, tensões, contradições de visões de mundo.

Sob a orientação metodológica de Bardin (2000) tem-se o desenvolvimento de leituras de todo o material apreendido, tornam-se consistentes no propósito de estabelecer os indicadores de referências para direcionamento das análises dos conteúdos das falas dos professores entrevistados. Tal atitude propiciou emergências de categorias de pensamentos no tocante às formas de ver e representar a qualidade requerida do trabalho pedagógico.

De acordo com as falas dos educadores foram extraídos alguns apontamentos sobre como é trabalhada a vocacionalização do ensino superior, e como eles percebem o vínculo entre currículos acadêmicos e o campo econômico. Nesse contento apara as seguintes inferências.

Inferência 1 - Sim, uma vez que busca estar com o mercado de trabalho em atividades práticas.

Inferência 2 - As disciplinas desenvolvem competências de saber FAZER e outras disciplinas que focam o CONHECER (conteúdo). Se o curso é técnico, ou seja, prepara pessoas para atuar no campo operacional, o cronograma do professor não deveria ser conteudísta. O campo econômico precisa muito mais de profissionais que componham o quadro de operações. Acredito que o curso não estabelece um estreito vínculo entre currículo acadêmico e campo econômico porque não está formando profissionais de maneira eficaz. O que já identifiquei é exatamente a falta de preparo, tendo os hotéis de prepararem seus funcionários no período de contratação. Dessa forma, a escola tem sido o hotel.

Inferência 3 – Sim. As disciplinas que ministro tem grande aplicabilidade no mercado turístico, o que auxilia para a profissionalização do setor e consequentemente o seu desenvolvimento econômico.

Inferência 4 - Talvez sim, pois apresentamos aos alunos possibilidades de desenvolvimento profissional no campo hoteleiro, como cursos de especialização na área, programas de trainee e informes sobre possibilidades de inserção nesse meio.

Inferência 5 - Acredito que ter como objetivo a formação de um leitor crítico contribua para o estreitamento desse vínculo, pois isso o torna uma pessoa proativa, antenada, capaz de propor estratégias para solução de problemas.

Inferência 6 - O curso é muito amplo, isso é bom, mas ao mesmo tempo, quando os alunos se formam ficam sem especialidade e não sabem muito bem o que fazer.

De acordo com as falas dos docentes fica claro que eles estão preocupados em formar pessoas para trabalhar no setor terciário da economia, setor de serviços, grande gerador de emprego, em uma atividade econômica que deve preservar os valores culturais e únicos de cada comunidade e região. Porém, pela amplitude de atividades que podem ser desenvolvidas no mercado turístico, percebe-se que existe uma carga maior de conteúdos teóricos que práticos.

Quando perguntados sobre quais práticas de ensino julgam que expressa especificidades acadêmicas e profissionalizantes na área do Turismo, extraímos as seguintes percepções:

Inferência 1 - Acadêmicas as de cunho interdisciplinar, como seminários, ciclo de palestras, debates, etc. e profissionalizante, os laboratórios e estágios.

Inferência 2 - Vou continuar dando o exemplo da hotelaria. Além de práticas operacionais, ou seja, ensinar a fazer a arrumação, o atendimento na recepção, no setor de reservas, os boletins de controle, etc., é muito importante reforçar o comportamento ético, valores culturais e relacionamento interpessoal que tanto requer a atividade turística. O turista quer trocar experiências e o mercado conseguirá se erguer, caso a mentalidade da prestação de serviços em turismo mude. As pessoas precisam gostar de atender e devem aprender a se valorizar para trocar experiências.

Inferência 3 - Acredito que todas as atividades práticas colaboram para estimular o aluno a uma compreensão e uma visualização da atuação profissional na área de Turismo. Os estudos de caso e as visitas técnicas, por exemplo, são práticas utilizadas para que os alunos de Turismo possam vivenciar experiências profissionais na área.

Inferência 4 - Discutimos com nossos alunos conceitos e definições teóricas para que desenvolva aderência e visão crítica na área de turismo. Além disso, trabalhamos com materiais, vídeos, publicações e cases da área, no meu caso, meios de hospedagem. Além disso, incentivamos trabalhos em grupos, trabalhos de campo e visitas técnicas com o intuito de possibilitar aos alunos um melhor entendimento entre as diferenças entre o meio acadêmico e o mercado.

Inferência 5 - No caso de uma disciplina como leitura e produção de textos, a proficiência comunicativa.

Inferência 6 - Tento trazer a prática dos conteúdos acadêmicos elaborados para que os alunos aprendam como o mercado funciona, com suas dificuldades e relações.

Segundo Masetto (2003), grande preocupação no ensino superior é com o próprio ensino, em como transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas que os professores adquiriram por meio de estudos e desenvolvimento de atividades profissionais e esperam que os discentes retenham, absorvam e reproduzam. Dessa forma, mais uma vez fica claro que a prática está sendo desenvolvida mais dentro de sala, através de reprodução de casos e visitas técnicas onde o discente assiste a uma demonstração da prática, mas não a exerce, do que a vivência da experiência.

No tocante a forma de estruturar o trabalho pedagógico de sua disciplina para que o saber disciplinar se torne uma competência de fato, ouvimos:

Inferência 1 - Aliando teoria e prática sempre que possível para que os alunos possam vivenciar a teoria e aperfeiçoar o olhar desta forma prática.

Inferência 2 - Falo muito da importância do SER HUMANO no turismo. São constantes relacionamentos, trocas e experiências. A parte técnica só fica bem entendida se o aluno conseguir captar o seu papel profissional a partir do seu "comportamento" ético.
Inferência 3 - As disciplinas que ministro estão direcionadas para que o aluno possa entender a relação entre a teoria e a prática. Dessa forma, são destacados autores e leituras complementares que aproximam o aluno de um conhecimento de uma teoria baseada em conceitos, mas também assuntos atualizados que estejam relacionados com a matéria. O trabalho pedagógico também proporciona ao aluno desenvolver pesquisas e estimula curiosidades para que ele seja também um ator do conhecimento. Acredito que o trabalho pedagógico do docente, como mediador do conhecimento, é fazer com que o aluno busque novos saberes e, consequentemente, tenha descobertas que acabam por estimular o seu interesse para trabalhar no setor turístico.

Inferência 4 - Exposições teóricas, trabalhos em grupo, leituras de textos acadêmicos, estudos de caso, apresentações individuais, vídeos, visita técnica. Contudo, penso que a competência deve ser aprimorada através de um ou mais estágios na área de hotelaria.
Inferência 5 - Procuro trabalhar com textos da área, promover debates, simulações de situações problemas em que o profissional do turismo saiba argumentar de modo a contornar a situação embaraçosa.

Inferência 6 - Anos de mercado e de magistério a levam a não acreditar muito nessas separações entre currículos acadêmicos e o campo econômico. Segundo ela, o maior compromisso hoje, num mundo que tanto muda, é criar cérebros pensantes. O aluno com essa competência, primeiro: em uma semana saberá desempenhar qualquer fazer. Segundo, não será cuspido do mercado em meia dúzia de anos. Então, desenvolver pensamento críticos e um sentimento de hospitalidade, levam o sujeito a traçar bem seu rumo.

Percebemos que a organização curricular privilegia disciplinas conteudísticas, nem sempre em consonância com as necessidades e exigências do profissional que se pretende formar. Alguns docentes capacitados (mestres e doutores) não demonstram competência na área pedagógica. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002) “embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo a até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante que ingressam na sala de aula”.

4 Desenvolvimento das ideias

Considerar ensino superior pelo âmago da vocacionalização na particularidade de um curso da área de serviços há que considerar a influência das novas configurações do trabalho na sociedade contemporânea da informação, do conhecimento e das tecnologias.

A educação em turismo é afetada pelo extenso conteúdo que abrange toda a cadeia produtiva que envolve vários setores. O perfil desejado do profissional a ser formado nos cursos de bacharelado em turismo é aquele que proporciona uma formação generalista, ou seja, um profissional com conhecimentos técnicos, apto a atuar em um mercado competitivo e extremamente dinâmico. Esta deverá contemplar aspectos teóricos, práticos e éticos, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades gerais para que exerçam de forma competente suas funções e os professores contribuem com seus saberes, valores e experiências para garantir a qualidade da escolarização.

A relação entre teoria e prática na constituição do ensino superior tem sido apresentada pelos docentes a partir de suas experiências profissionais, percebe-se que não tem uma estruturação pela construção do processo de aprendizagem.

5 Considerações finais

O objetivo desta comunicação consiste em compreender a qualidade requerida ao trabalho pedagógico da docência no Ensino Superior em Turismo.

Diante do quadro de informações e dados apreendidos e das diversas leituras interpretativas do referido documento emergem duas categorias interdependentes e complementares que subsidiam entendimentos do contexto investigativo:

1 - o processo de ensinar faz-se pela divisão entre o ensino acadêmico e o ensino profissional;

2 - o êxito da docência consiste na transmissão e no domínio dos dados, práticas e conhecimentos necessários e suficientes à preparação para o mundo do trabalho.

Parte inferior do formulário

Vivemos uma época onde as tecnologias da informação influenciam as relações, os processos culturais, e possuímos uma sociedade do conhecimento muito exigente e crítica, por isso, é extremamente importante à preocupação na formação de profissionais éticos que estejam preparados para atuar em um momento que existe muita carência de profissionais qualificados, onde existe emprego disponível, mas faltam sujeitos ajustados aos mesmos.

A temática é extremamente relevante e pertinente, visto que no momento atual os cursos estão tendo que provar sua importância frente aos megaeventos que o país sediará nos próximos anos e preparar

profissionais capacitados para atender essas demandas, está em maior evidência à capacitação e por isso, será mais facilmente cobrada a sua eficiência, sendo cobrada a qualidade requerida ao trabalho pedagógico da docência no Ensino Superior.

Resta enfatizar que o presente trabalho não oferece base para generalizações, assumindo um caráter eminentemente exploratório. No entanto, ele levanta diversas hipóteses a serem exploradas em novos estudos.

Bibliografias

Ansarah, Marília G. R. (2002). Formação e capacitação do profissional em turismo e hotelaria: reflexões e cadastro das instituições educacionais do Brasil. São Paulo: Aleph.

Ansarah, M. G. dos R., Rejowski, M. (1994). Cursos superiores de turismo e hotelaria no Brasil. Turismo e Análise. v. 5, n 1 (pp. 116-128). São Paulo: ECA/USP.

Bacal, Sarah (2003). Lazer e o universo dos possíveis. São Paulo: Aleph.

Balanzá, Isabel M.; Nadal, Mônica C. (2003). Marketing e comercialização de produtos turísticos. Tradução de Miguel Cabrera. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Bardin, Laurence (2000). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Beni, Mário Carlos (2001). Análise estrutural do turismo. 6ª ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo.

Bogdan, Roberto; Biklen, Vicent (2000). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Portugal.

Boullón, Roberto C. (2002). Planejamento do espaço turístico. Bauru – SP: EDUSC.

Martínez, Alfonso de Jésus Jiménez (2005). Aproximação à conceituação do turismo a partir da teoria geral de sistemas. In: Trigo, Luiz Gonzaga Godói (Ed.). Análises regionais e globais do turismo brasileiro (pp. 109-147). São Paulo: Roca.

Martins, Rosilene Conceição Rocha (2006). A expansão dos cursos de graduação em Turismo e Hotelaria e a formação dos egressos na cidade de Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado, Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, Brasil.

Masetto, Marcos T. (2003). Docência universitária: repensando a aula. In António Teodoro & Maria Lucia Vasconcelos (Orgs.), Ensinar e aprender no ensino superior: Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária (pp. 79-108). São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez.

Moesch, Marutschka Martini (2002). A produção do saber turístico. 2 ed. São Paulo: Contexto.

Petrocchi, Mário; Bona, André (2003). Agências de turismo: planejamento e gestão. São Paulo: Futura.

Pimenta, Selma Garrido; Anastasiou, Léa das Graças Camargos (2002). Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez.

Rejowski, Mirian (2002). Turismo no percurso do tempo. São Paulo: Aleph.

Trigo, Luiz G. G. (1998). A sociedade pós-industrial e o profissional em turismo. 1ª edição. Campinas: Papirus.

Turner, J. H. (1999). Sociologia: Conceitos e Aplicações. São Paulo: Makron.

8.30.

Título:

Aplicación de métodos de autoaprendizaje en la asignatura "dirección de operaciones"

Autor/a (es/as):

Diz-Comesaña, M. Eva [Universidade de Vigo]

Rodríguez-López, Nuria [Universidade de Vigo]

Resumo:

Problemática

Con la integración de las universidades dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, el profesor/a se ha visto obligado a adoptar nuevos métodos de enseñanza que promuevan la participación del estudiante y la adquisición de competencias de aprendizaje autónomo por parte de éste. Se trata de que el alumno adquiera capacidades que le permitan dirigir su propio aprendizaje y desarrollarse en su vida profesional.

Los métodos tradicionales, válidos para la adquisición de conocimientos, no son suficientes en el nuevo entorno en el que adquiere relevancia el aprendizaje a lo largo de toda la vida (*life long learning*). En este punto, a todo docente le surge la duda sobre que pautas establecer para orientar al alumno/a y lograr así el desarrollo de las competencias prestablecidas. En este trabajo describimos una experiencia enfocada a dar respuesta a esta problemática.

Metodología

La metodología investigadora seguida se ha basado en la definición de un nuevo método docente, su implantación en dos grupos de alumnos pertenecientes a distintos campus, y la obtención de resultados comparativos respecto al aprendizaje de dichos alumnos. Se ha realizado un análisis descriptivo de los mencionados resultados, a partir del cual se han extraído conclusiones.

Esta experiencia se ha realizado en la asignatura Dirección de Operaciones, perteneciente a la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas durante el curso 2008-09. Este experimento se ha basado en la realización de una serie de pruebas a lo largo del curso en las

que el alumno/a se va evaluando de diversas partes de la asignatura de modo progresivo con la finalidad de analizar la consecución de conocimientos, habilidades y capacidades. De todas estas pruebas se les ha ido ofreciendo retroalimentación y orientación en aquellos aspectos en los que no han ido alcanzando un desempeño aceptable, para que pudiesen reenfocar y mejorar su aprendizaje.

Pertinencia y relevancia de la investigación

Teniendo en cuenta la nueva situación en la que está inmersa la docencia universitaria, en este trabajo exponemos la experiencia llevada a cabo en un año académico, consistente en dotar de autonomía al estudiante, para que éste sea el principal actor en su proceso de aprendizaje y pueda adquirir no sólo conocimientos sino también otro tipo de capacidades.

Una vez analizados los resultados, estos han puesto de manifiesto los efectos beneficiosos de esta metodología sobre la consecución de los objetivos de aprendizaje.

Relación con el área de producción

La relación de nuestro estudio con el área temática seleccionada se deriva de la implantación de una nueva metodología, con la que se reorganiza tanto el trabajo y función del profesor, como del alumno.

Palavras-chave:

Experiencia práctica, Metodología de enseñanza-aprendizaje, Pruebas de seguimiento, Dirección de Operaciones

Introducción

El proceso de evolución del aprendizaje del alumno en el ámbito universitario es uno de los temas que más dudas ha suscitado entre los docentes, razón por la que se ha convertido en uno de los aspectos centrales de las discusiones pedagógicas.

El aprendizaje es un proceso de desarrollo, no una mera consecución de resultados, por ello la evaluación se debe orientar hacia la determinación de cuál es el nivel de desarrollo intelectual y personal de los estudiantes (Bain, 2007). La evaluación no es sólo examinar al alumno, calificarlo y decidir si puede o no superar la materia (Porto, 2005), sino que va a requerir simultáneamente un proceso de reflexión sobre los resultados alcanzados y los modos de mejora de las deficiencias. En términos de competencias, la evaluación no sólo es credencial de que el alumno ha adquirido las competencias necesarias para el desarrollo de la profesión, sino que es parte del proceso de

adquisición al indicar de un modo continuo el nivel de consecución del aprendizaje deseado (Zabalza, 2003).

Sin embargo, determinar el nivel de desarrollo de un estudiante es una ardua tarea difícilmente captable a través de pruebas que sólo pretenden la memorización de conceptos ya que con ellas no se puede determinar la capacidad de razonamiento, análisis y síntesis de los estudiantes, cómo es su nivel de compresión y cómo lo aplican a la resolución de problemas. En este sentido, el profesor debe recoger tantas evidencias como sea posible ya que así tendrá más elementos para determinar el nivel de desarrollo del aprendizaje y podrá ayudar mejor a sus alumnos (Bain, 2007).

Evaluar consiste en recoger información sobre un hecho con el objetivo de hacer una valoración para tomar decisiones (Blanco, Sánchez, Rodríguez & López-Guzmán, 2006). La evaluación de un alumno es, por tanto, el proceso de recogida de información para medir la capacidad de aprendizaje que ha tenido un estudiante en una determinada materia y durante un período de tiempo limitado, y poder así elaborar un juicio sobre el valor o el mérito de dicho aprendizaje que después se plasmará a través de la calificación. La emisión de este juicio se basa en el contraste entre las informaciones obtenidas y unos criterios de referencia.

La naturaleza compleja de las competencias y su inseparabilidad de la aplicación práctica en un contexto determinado, dificultan la selección de indicadores para su evaluación. Por la primera de estas características, la complejidad, se recomienda que para recoger correctamente el grado de adquisición de la competencia se utilicen diversidad de instrumentos y agentes (Cano, 2008; Bolívar, 2009).

De la segunda característica se extrae que las competencias no se pueden medir directamente sino que tienen que inferirse a partir del rendimiento observado en el estudiante colocado en una situación determinada durante un período de tiempo (Rychen & Salganik, 2006; Villardón, 2006; Delgado & Oliver, 2006).

Pero, como ya se ha mencionado, la evaluación no se termina aquí, no solamente se evalúa *algo* sino también *para algo*, es decir, habrá que tomar decisiones a partir del juicio emitido (Coll & Onrubia, 1999). La evaluación debe confluir hacia un dialogo educativo entre las partes (Trillo, 2004).

En este sentido, podrían concretarse tres fases en el proceso de evaluación:

1. Establecimiento de objetivos y criterios de calidad.
2. Recogida de información a través de instrumentos apropiados.
3. Elaboración del juicio y toma de decisiones.

En este trabajo se pretende hacer hincapié en la segunda de las fases, recogiendo las herramientas empleadas en la asignatura Dirección de Operaciones de la licenciatura Administración y Dirección de Empresas en el curso 2008/09.

El trabajo se estructura en dos partes, en la primera se ponen de manifiesto las herramientas utilizadas para recoger información sobre la evolución del alumno, y en la segunda se analizan los principales resultados tratando de extraer conclusiones.

Pruebas de seguimiento

Como ya se ha dicho con anterioridad, esta experiencia se enmarca en el ámbito de la asignatura Dirección de Operaciones de la licenciatura Administración y Dirección de Empresas, que es una asignatura obligatoria, perteneciente al segundo cuatrimestre del tercer o cuarto curso, con una carga docente de 6 créditos (4,5 teóricos más 1,5 prácticos cuando el plan de estudios la sitúa en tercero –campus de Vigo-, y 3 créditos teóricos más 3 prácticos cuando figura en 4º curso –campus de Ourense-). En el curso en el que se circunscribe esta experiencia, curso 2008/09, existían cuatro grupos, dirigidos cada una de ellos por una persona distinta. Las pautas a seguir en los tres grupos fueron similares, salvo a lo que se refiere al sistema de evaluación. En los grupos A y D, el primero del campus de Vigo y el segundo del campus de Ourense, se propuso un sistema de evaluación alternativo: Evaluación a través de "pruebas de seguimiento".

En el grupo A, el sistema "pruebas de seguimiento", partiendo del conocimiento de la situación inicial del alumno, propone 5 pruebas que representan el 70% de la nota final, el 30% restante se obtiene a través de un examen final. Cada prueba de seguimiento tiene tres fases:

1. Búsqueda de información: El alumno debe buscar información sobre un tema concreto. El peso de esta fase es del 30%.
2. Prueba de nivel: Con este tipo de pruebas se pretende conocer si el alumno dispone de unas competencias mínimas para poder enfrentarse a la siguiente fase. El peso de esta fase es del 40%.
3. Exposición: Los alumnos organizados en grupos deben exponer en profundidad uno de los aspectos relativos al tema trabajado. En esta fase es la profesora la que en el último momento decide quién expone dentro de cada grupo, pero todos deben estar preparados ya que este dato no lo conocen con anterioridad y la nota será la misma para todos los miembros del grupo, lo que fomenta una mayor colaboración entre ellos, un mayor compromiso por parte de cada uno y un mayor grado de exigencia hacia sí mismos y hacia sus compañeros. El peso de esta fase es del 30%.

En el grupo D se pidió a los alumnos que formasen grupos de trabajo estables y se propuso un sistema de evaluación totalmente realizado con pruebas de seguimiento. En este caso los tipos de pruebas eran los siguientes:

1. Preparación de una batería de preguntas sobre los concepto teóricos tratados en cada tema. Realización de exámenes tipo test de cada tema o conjunto de temas. En total se hicieron 8 pruebas que se valoraron con un 42% de la nota.
2. Propuesta de boletines de casos y ejercicios a trabajar por parte del alumno/a de forma autónoma. Realización de exámenes sobre los contenidos prácticos. Para facilitar la retroalimentación de los resultados y fomentar la colaboración y el trabajo en grupo, los exámenes fueron realizados por un miembro del grupo seleccionado al azar en cada prueba. Se hicieron 8 pruebas que recogieron otro 42% de la nota.
3. Elaboración de un portafolio que, como mínimo contuviese los resúmenes de los temas, los boletines completamente resueltos y el comentario de una noticia reciente relacionada con cada tema. El portafolio se tutorizó 3 veces en el cuatrimestre valorando tanto la recopilación de documentación como el dominio que los alumnos demostraban al comentar dichos documentos. Su puntuación fue del 16% de la nota.

Al igual que en el grupo A, este sistema se ha ofertado como optativo y se ha dado la posibilidad de un seguimiento total o parcial del mismo, manteniendo el sistema tradicional de evaluación a través de examen final utilizado también en los grupos B y C. Se ha estructurado así porque administrativamente difícilmente podríamos prescindir del examen.

En cada una de las fases la profesora facilitó unas pautas y unas rúbricas concretas, siendo fundamental a lo largo de todo el proceso el dialogo alumno-profesora sobre los caminos elegidos para actuar, las dificultades encontradas y las alternativas posibles.

Las rúbricas son escalas de evaluación cuantitativas y/o cualitativas que valoran el desempeño del alumno a través de criterios preestablecidos de realización de la tarea (Mertler, 2001; Díaz, Bustos, & Rigo, 2009; Torres & Perera, 2010). Dado que en las actividades propuestas la creatividad no era algo esencial y sólo era correcto un conjunto reducido de posibles respuestas, se emplearon rúbricas analíticas (Mertler, 2001).

Esta herramienta destaca por su versatilidad y cumple tanto la función de ser elemento de evaluación por parte del profesor, como de indicador de objetivos a alcanzar por parte del alumno y referente para su autoevaluación (Torres & Perera, 2010).

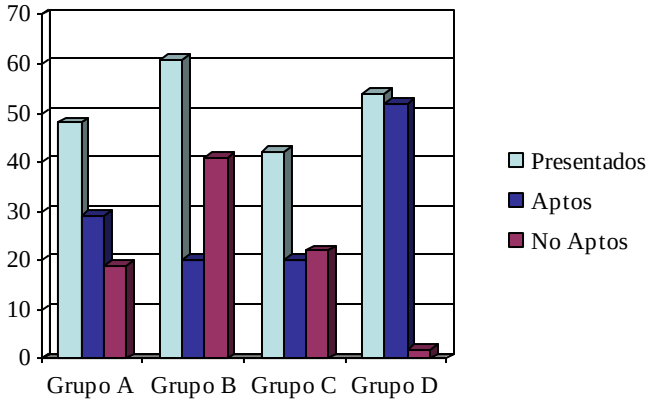
Además, se propusieron una serie de actividades complementarias dirigidas a todos los alumnos (los que siguen el sistema "pruebas de seguimiento" o el sistema tradicional), la mayoría a nivel virtual y

algunas en las clases presenciales. Estas actividades se han presentado con sus respectivas rúbricas en el grupo A y se han valorado dentro del portafolio en el grupo D, teniendo un efecto positivo o nulo -en el peor de los casos- sobre la nota, no representando un porcentaje de la nota, sino simplemente sirviendo para incrementarla.

Análisis de datos y discusión de resultados

Utilizando el nivel de aprobados como indicador del éxito o fracaso del sistema propuesto, detectamos en los grupos A y D un porcentaje bastante superior al de los otros grupos (figura 1).

Figura 1: Convocatoria de junio



En el grupo A han superado la materia en la convocatoria de junio casi el 61% del total de presentados, mientras que en el grupo B ha sido de casi el 33%, en el C de casi el 48% y en el grupo D sobre el 96%. No obstante, en el grupo A no todos los alumnos han participado en el sistema "pruebas de seguimiento", solamente el 25% de los presentados entre las convocatorias de junio y septiembre (el 33,33% centrando la atención en la convocatoria de junio) se ha acogido total o parcialmente a este sistema, siendo en algunos casos una participación puntual. Dentro de los alumnos que siguen el sistema tradicional, el porcentaje de aprobados ha sido del 56,25%, cifra próxima a los porcentajes obtenidos en los grupos B y C, mientras que en el caso de alumnos que han seguido total o parcialmente el sistema (incluyendo aquellos casos que tienen un contacto puntual) el porcentaje de aprobados es del 68,75%, siendo del 100% en aquellos casos en los que han realizado todas las pruebas de seguimiento (figura 2a).

Este efecto positivo de las pruebas de seguimiento también lo vemos reflejado en los resultados del grupo D en el que el 98% de los alumnos que siguieron el sistema de las pruebas de seguimiento consiguieron la calificación de apto, frente al 50% en el caso de los que se presentaron únicamente al

examen final (figura 2b). Es de destacar también la mayor participación en el nuevo sistema de evaluación que se produjo en este grupo, alcanzando el 96% de los presentados, explicable por la mayor motivación que supone para los alumnos el poder superar la asignatura a través del trabajo continuo a lo largo de todo el año con la posibilidad de ir corrigiendo las deficiencias que se produzcan en el proceso de aprendizaje.

Figura 2a: Grupo A

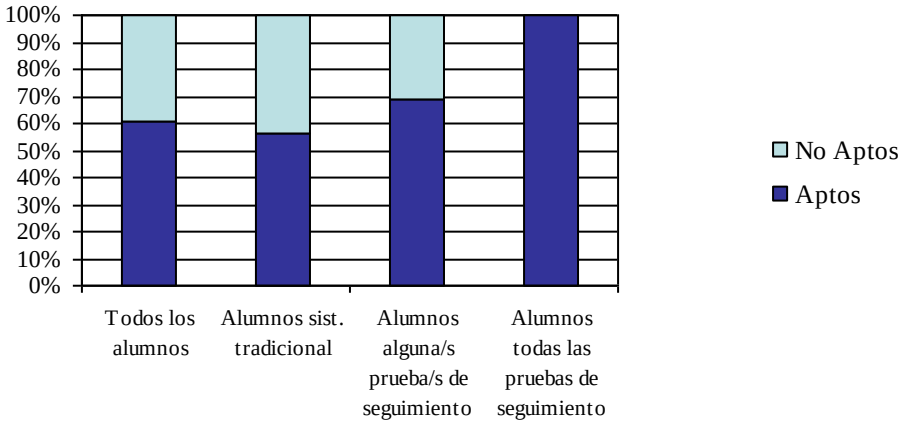
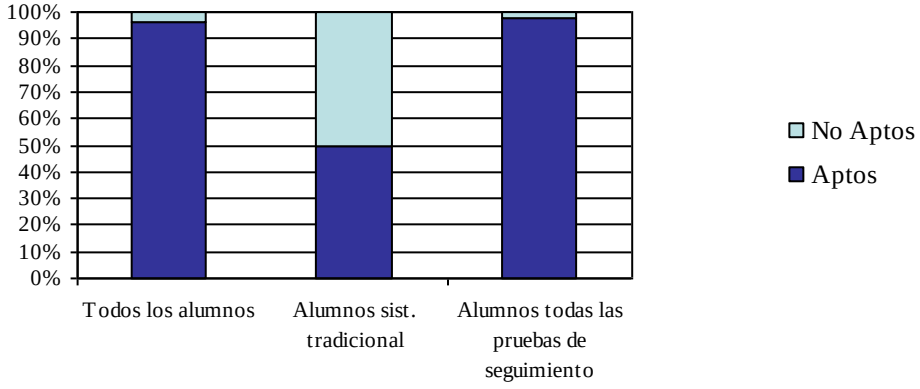


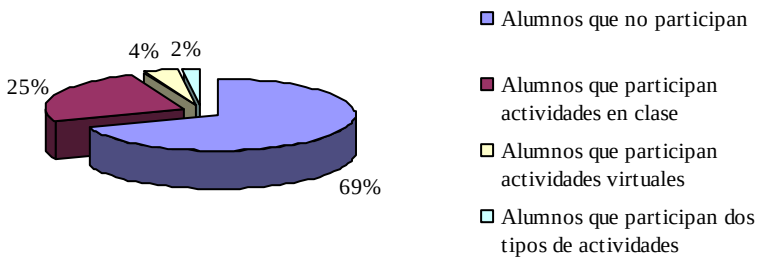
Figura 2b: Grupo D



Por otro lado, en cuanto a la participación en las actividades complementarias también ha sido baja en el grupo A, solamente el 27% de los alumnos presentados en la convocatoria de junio han participado al menos en alguna de las actividades complementarias planteadas en las clases teóricas y el 6% en las actividades virtuales, siendo éstas las más numerosas. La participación en ambos tipos de actividades (aunque no necesariamente en todas las actividades) sólo representa el 2% del total de presentados en la convocatoria de junio (figura 3).

En el caso del grupo D, al poder presentarlas dentro del portafolio y ser parte de su evaluación, se registró una participación generalizada en las actividades propuestas. Si bien, también es cierto que no se disponen de datos concretos numéricos para sustentar esta afirmación.

Figura 3: Actividades complementarias (grupo A)



El carácter voluntario de las actividades propuestas –pruebas de seguimiento y actividades complementarias- desemboca en un bajo nivel de participación en el grupo A, pero en una mejora notable de los resultados; de los alumnos que participan en alguna actividad, el 85% supera la materia en la convocatoria de junio. Por su parte, en el grupo D, la participación ha sido elevada (96% de los presentados) y el nivel de aprobados del 98% de los que participan en el sistema (figuras 4a y 4b).

La menor participación en el grupo A es explicable por la mayor voluntariedad de las distintas pruebas consideradas por separado, por el hecho de que éstas no eliminaban el examen final y por el contexto de la materia, ya que el grupo D estaba inmerso en un plan piloto de adaptación al EEES, las pruebas de evaluación continua eliminaban el examen final y ya era el 2º año que se planteaba una metodología de este estilo, Por tanto, el estudiante tiene otras asignaturas donde las dinámicas son similares, conoce mucho mejor el funcionamiento del sistema y la profesora también transmite una mayor seguridad porque se ve respaldada por los resultados exitosos del año anterior.

Figura 4a: Participación y éxito (grupo A)

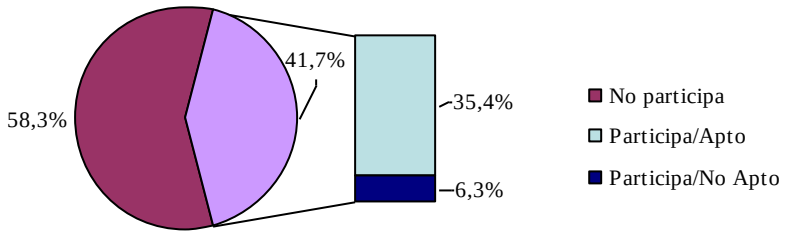
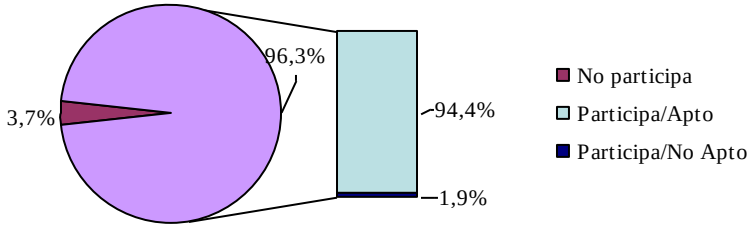


Figura 4b: Participación y éxito (grupo D)



Dado que en el grupo D prácticamente todos los estudiantes han participado en la evaluación continua, se ha analizado la evolución de las calificaciones medias obtenidas por los estudiantes a lo largo del cuatrimestre. En las figuras 5, 6 y 7 se muestra esta evolución.

Figura 5: Evolución de las calificaciones de la evaluación continua

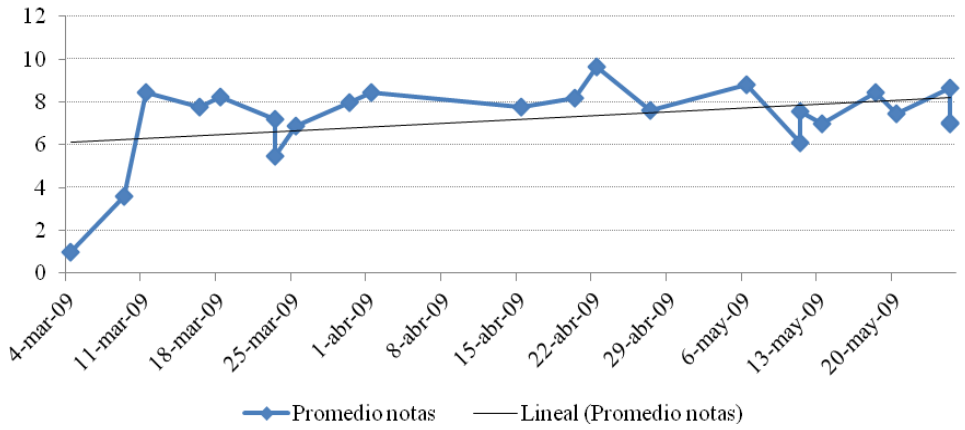


Figura 6: Evolución de las calificaciones del portafolio

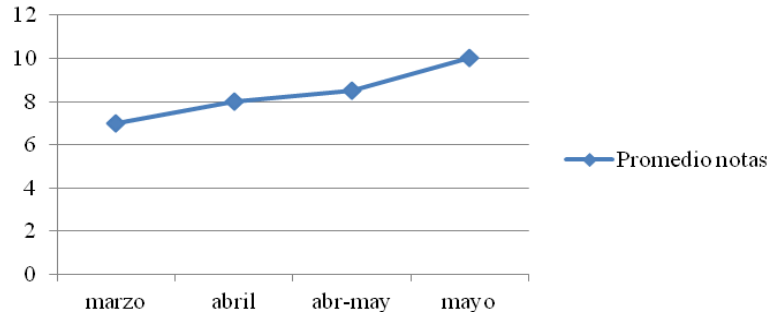
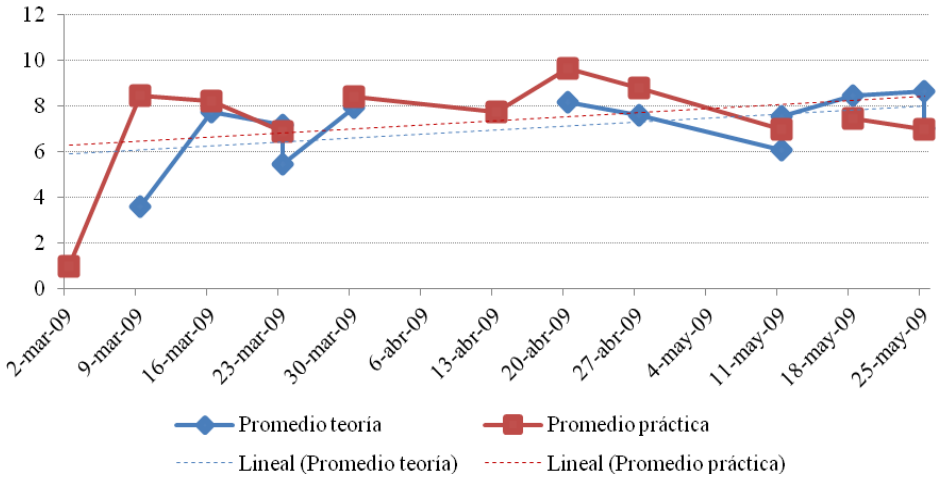


Figura 7: Evolución de las calificaciones de las evaluaciones continuas teóricas y prácticas



De modo global, las calificaciones aumentan a lo largo del cuatrimestre. Esto es especialmente claro en el caso del portafolio, en el que es explicable por una mayor comprensión de la rúbrica de evaluación y por la tutorización continua sobre el trabajo realizado.

En el resto de pruebas teóricas y prácticas, las dos primeras son las de peor puntuación. También se observa una ligera reducción de las calificaciones hacia el final de cuatrimestre, sobre todo en el caso de la práctica, que se había mantenido por encima de la teoría hasta ese momento.

En el caso de las pruebas teóricas, la gráfica muestra tres ondas cóncavas. Esto puede estar indicando los efectos de retroalimentación que provocan los resultados obtenidos por los estudiantes; así, ante una prueba con bajas calificaciones se esfuerzan más en la siguiente prueba para "recuperar" la nota, mientras que, después de una prueba de elevada calificación, tienden a "relajarse" en las siguientes.

Es interesante resaltar que la acumulación de pruebas no parece afectar positivamente al resultado medio de los alumnos. Los puntos de menores calificaciones (exceptuando las 2 primeras pruebas) coinciden con semanas en las que se les hicieron dos pruebas teóricas y una práctica.

Conclusiones

Con todos los datos expuestos, se pone de manifiesto la mayor motivación del alumnado ante metodologías de aprendizaje y sistemas de evaluación que le permitan ir conociendo el nivel de desarrollo de sus competencias y que hagan posible realizar correcciones o refuerzos en determinadas partes del proceso.

La evaluación continua tiene efectos potenciadores del esfuerzo del alumno. Por un lado le permite ver su evolución, facilitándole así la mejora continua de las actividades; por otro lado, le motiva al poder recuperar las malas puntuaciones con incrementos del esfuerzo posteriores. Con la realización de una sola prueba en todo el cuatrimestre se corre el riesgo de que los resultados sean muy poco representativos del aprendizaje del alumno, además de suprimir todo elemento motivador asociado a la continuidad evaluativa.

Asimismo, también se muestra como los alumnos alcanzan mejores resultados con este seguimiento. Si bien, también parece haber un óptimo en el distanciamiento de las pruebas. En nuestro caso, más de dos pruebas semanales afectan negativamente al resultado del alumno.

La obtención de mejores resultados, además de por el incremento de la motivación, se puede argumentar por otras razones como son una mayor cercanía en el seguimiento tutorizado del profesor, una creciente orientación al alumno y a su proceso de aprendizaje, y el incremento de la facilidad del alumno para ir construyendo su aprendizaje de un modo más personalizado, asumiendo así responsabilidades en mayor grado. Estos elementos resultarán, en último término, en un significativo aumento de la satisfacción de alumnos y profesores.

Por último destacar la limitación de los resultados obtenidos a la experiencia analizada. Para poder generalizar la bondad de este método de aprendizaje desde un punto de vista empírico, creemos que sería necesario seguir recopilando los resultados a lo largo de varios períodos con diferentes grupos de alumnos e incluso con variaciones en las pruebas de seguimiento establecidas.

Bibliografía

Bain, K. (2007). *O que Fan os Mellores Profesores Universitarios*. Colección Formación e Innovación Educativa na Universidade. Vigo: Universidade de Vigo.

Blanco Carrión, O.; Sánchez Cañizares, S.; Rodríguez Copé, Mª L. & López-Guzmán Guzmán, T. (2006). La evaluación de aprendizaje del alumno universitario. V Congreso Internacional

"Educación y *Sociedad"*. Consultado en Noviembre 14, 2011 de http://congreso.codoli.org/area_3/Blanco-Carrion.pdf. Resumen publicado en Lou, M. A. (Coord.), *V Congreso Internacional "Educación y Sociedad". La educación: retos del S. XXI*. Granada: Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Granada, Almería, y Jaén.

Bolivar, A. (2009). *Deseñar e avaliar por competencias na universidade. O EEES como reto*. Colección Formación e Innovación Educativa na Universidade. Vigo: Universidade de Vigo.

Cano García, M.E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 12*(3), 1-16. Consultado en Marzo 6, 2012 de http.//www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf

Coll, C. & Onrubia, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. C. Coll (Coord.), *Psicología en la instrucción. la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Univ. Autónoma de Barcelona.

Delgado, A.M., & Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), vol. 3*(1). Consultado en Marzo 6, 2012 de http.//www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado_oliver.pdf.

Díaz Barriga, F., Bustos, A., Hernández, G., & Rigo, M.A. (2009). Evaluación auténtica de competencias docentes. Una experiencia de construcción de sistemas de rúbricas en un entorno virtual. *Proyecto PAPIME PE-303207*. Consultado en Noviembre 14, 2011 de http://giddetunam.org. Consultado en Marzo 6, 2012 de http://issuu.com/kucasam/docs/eval_aut_comp_doc_diaz_barriga.

Mertler, C.A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 7*(25). Consultado en Marzo 6, 2012 de http.//PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25

Porto, M. (2005). *La evaluación de los estudiantes en la Universidad de Santiago de Compostela*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, España.

Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (Eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Torres Gordillo, J.J., & Perera Rodríguez, V.H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la Tutorización y evaluación de los aprendizajes en el Foro online en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 36*, enero, 141–149.

Trillo, F. (2004). Evaluación de los alumnos y aprendizaje de los profesores. *Innovación Educativa, 14*, 369-378.

Villardón, L. 2006. Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias. *Education XXI, 24*, 57-76. Consultado en Marzo 6, 2012 de http.//www.um.es/educatio

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Calidad y Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.

8.31.

Título:

O fazer docente sob a ótica da argumentação, ética e cidadania: reflexões necessárias

Autor/a (es/as):

Dorsa, Antonio [Universidade Católica Dom Bosco -UCDB-MS-Brasil]

Dorsa, Arlinda Cantero [Universidade Católica Dom Bosco-MS-Brasil]

Resumo:

Este artigo é fruto de um trabalho que objetivou pesquisar a relação entre ética e os diferentes conceitos de argumentação e cidadania na busca de desenvolver mecanismos argumentativos num contexto de responsabilidade social, tão necessário na prática docente. Faz parte de uma discussão mais ampla, desenvolvida pelo "Grupo de Pesquisa em Patrimônio Cultural, Direitos e Diversidade", formado por professores-pesquisadores da Graduação e do Mestrado em Desenvolvimento local, pós-graduandos/orientandos, acadêmicos em iniciação científica, com uma visão interdisciplinar, bem como pesquisadores ligados a outras instituições interessados em estudos e pesquisas no âmbito do grupo acima citado. Numa dimensão teórico-metodológica, esse trabalho requer uma integração de categorias oriundas de diferentes domínios teóricos, a exemplo das teorias da Argumentação, da compreensão da ética e da cidadania, tendo em vista a complexidade do objeto e de sua manifestação social, que se traduz por uma extensa e complexa rede de domínios interdisciplinares tão necessários no ensino de disciplinas como filosofia, sociologia, direito, linguagem, presentes nos currículos das universidades. Tem-se como questão norteadora se a capacidade argumentativa docente pode contribuir na universidade, para construção do conhecimento discente no que se refere à compreensão ética em suas práticas de vida cidadã. Ao relacionar, portanto, a cidadania com a ética, há uma necessidade não só do domínio das práticas argumentativas como também do exercício contínuo da ética comprometida com os valores e princípios de uma sociedade democrática.

Palavras-chave:

Fazer docente. Cidadania. Ética. Argumentação cidadã.

Introdução

Um dos grandes desafios da educação na contemporaneidade, mais do que em qualquer época, é o saber manipular o diálogo e o desenvolver a capacidade argumentativa. A escola, como o "agorá" dos gregos, é o espaço onde o grande desafio é o ensinar a pensar, pois o mundo muda se os pensamentos mudarem.

O modelo educacional brasileiro nas universidades tem ao longo das décadas privilegiado como pré-requisitos profissionais o domínio de conhecimentos aliado a experiências profissionais a todos os interessados em atuarem como docente universitário a partir da seguinte premissa "quem sabe, automaticamente sabe ensinar".

Esta premissa vai de encontro à visão de que o ensino aprendizagem é um constante processo que deve peremptoriamente acompanhar as mudanças sociais e é nesse pensar, é nesse refletir crítico que deve a universidade se inserir na busca dos caminhos do conhecimento num mundo em constante mudança de valores.

Das mudanças ocorridas desde a década de 70 relativas à exigência de formação continuada dos professores, seja pós-graduação, mestrado ou doutorado, a visão tecnicista, a exigência e a preocupação continua a mesma: o domínio do conteúdo em determinada matéria e a experiência profissional. Ainda persiste em muitas universidades e instituições de ensino superior, o docente não ser visto como educador, como importante elemento inserido dentro do contexto do processo de ensino-aprendizagem, capaz de demonstrar preocupação e comprometimento com a nova realidade e as novas exigências do modelo educacional, com a aprendizagem e com a construção do conhecimento do aluno.

Partindo-se dessa premissa, torna-se necessário que seja feita uma reflexão acerca da competência pedagógica e da nova prática da docência universitária. Muitos professores do ensino superior, ainda, continuam levando em conta apenas sua própria formação técnico-profissional associada às experiências profissionais e docentes, acreditando que não há nada a ser modificado no atual processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, em virtude dessa posição adotada pela maioria do corpo docente das demais instituições de ensino superior no Brasil, frente a todas as mudanças significativas que tem ocorrido é que surgem severas críticas quanto à falta de competência pedagógica por parte destes profissionais, constatada, na maioria das vezes, através de conversas com alunos das universidades e demais instituições de ensino superior existentes.

Este artigo tem como foco a relação entre ética e os diferentes conceitos de argumentação e cidadania na busca de desenvolver mecanismos argumentativos num contexto de responsabilidade social, tão necessário na prática docente.

Faz parte de uma discussão mais ampla, desenvolvida pelo "Grupo de Pesquisa em Patrimônio Cultural, Direitos e Diversidade", formado por professores-pesquisadores da Graduação e do Mestrado em Desenvolvimento local, pós-graduandos/orientandos, acadêmicos em iniciação científica, com uma visão interdisciplinar, bem como pesquisadores ligados a outras instituições interessados em estudos e pesquisas no âmbito do grupo acima citado.

Esta relação contextual que abrange as palavras: ética, argumentação e cidadania possibilitam perspectivas do fazer docente como meio de interação do professor e aluno numa dialética voltada à reflexão, debate, crítica e construção de conhecimento.

O artigo traz à baila as experiências docentes dos autores em tela, em uma universidade confessional privada brasileira e volta-se às disciplinas ministradas ao longo de uma década.

Tais disciplinas abrangem os temas relacionados à argumentação, filosofia do direito, sociologia e introdução ao estudo do direito, abordadas no desenvolvimento deste artigo.

As questões norteadoras deste trabalho pretende refletir se a capacidade argumentativa docente pode contribuir na universidade para construção do conhecimento discente no que se refere à compreensão ética em suas práticas de vida cidadã.

O fazer docente na universidade

A formação do professor e consequentemente o seu fazer docente devem ser entendidos como um processo contínuo que se inicia na sua formação, perpassa pelos cursos de pós-graduação *lato sensu* e stricto sensu baseados em dois elementos centrais: pensamento e ação e esta envolve a sua conduta docente.

Autores como Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 1998; Pimenta e Anastasiou, 2002 relacionam o fazer docente em uma abordagem reflexiva que entende a superação da visão da formação de professores como uma atividade meramente técnica e sim compreendida a partir da concepção de práxis educativa. Nesta práxis, o ensino é concebido como uma atividade complexa que demanda a superação dos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, porém, engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência.

Corrobora com este pensamento Zabalza (2003, p.169), quando afirma que há necessidade de que haja por parte dos professores uma "dupla competência: a *competência científica*, como conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado; e a *competência pedagógica*, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes.

Na entrevista concedida a pesquisadoras brasileiras do Instituto de Biociências, Unesp/Botucatu, Antonio Nóvoa (2000) pondera alguns aspectos necessários para que a universidade não seja ainda a

única detentor do conhecimento e que se reorganize assumindo funções de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento novo.

Neste contexto, o fazer docente é primordial na visão de Nóvoa, (2010), pois exige por parte dos professores: atenção maior aos processos de acompanhamento, orientação, integração dos alunos em grupos de pesquisa, assim como equilíbrio entre as funções tradicionais de ensino e investigação voltada a uma maior participação do aluno na própria produção de conhecimento científico.

Para o autor, a compreensão e discussão desse processo, exige uma reflexão profunda na percepção das posições em confronto, ou seja, às formas de exclusão dos professores legitimadas em processos de tecnologização, privatização e racionalização do ensino apresentada nas últimas décadas.

De acordo com Nóvoa (2010), "quando o professor deslocar a atenção exclusivamente dos saberes que ensina para as pessoas a quem esses saberes vão ser ensinados, vai sentir a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho".

Os recursos tecnológicos da informação e da comunicação propiciam hoje a produção e socialização do conhecimento e das pesquisas, antes privilegio único das instituições universitárias, e que passaram a ser compartilhados por outros espaços como laboratórios, empresas, ongs, institutos de pesquisas, assessorias a projetos públicos e privados de intervenção social, bibliotecas abertas ao simples toque de um computador, sites , internet , diálogos com pesquisadores sobre últimas publicações ou projetos em andamento. (MASETTO, 2009)

Pondera o autor, que a essa pluriversidade de fontes de informação acresce a velocidade e o imediatismo de seu acesso, trazendo as informações em tempo real de acontecimento ou de publicação com uma velocidade que nos torna incapazes de acompanhar a socialização de todas elas". (MASETTO, 2009, p.4)

Nesse contexto, a universidade foco desse texto, tem procurado suprir estas deficiências no oferecimento de uma disciplina semipresencial intitulada "Estudo dos Clássicos" no qual um dos autores deste artigo é docente. Esta disciplina é oferecida aos alunos ao longo de quatro semestres e procura despertar o interesse e familiarizar os acadêmicos na leitura dos clássicos ligados ao universo do direito, de acordo com os processos e os instrumentais de leitura, interpretação e redação na dinâmica da língua portuguesa.

A absorção das competências relacionadas a uma postura reflexiva e de visão crítica e que desenvolva autonomia e dinamicidade, pelos alunos apresenta dificuldade, em maior ou menor grau, pelo fato dos mesmos terem deficiências linguísticas e históricas, advindas de sua formação básica escolar.

Uma das estratégias utilizadas na referente disciplina é procurar vencer a cultura acadêmica de transformar as leituras necessárias em atividade-fim, desprovida de prazer e, em muitos casos, secundarizada a cumprir tarefas exigidas pelos professores.

Trabalhar a leitura específica de autores tais como Rousseau, Pico de La Mirândola, Maquiavel, Ihering e outros ao longo de quatro semestres exige um fazer docente que busque ativar o conhecimento prévio visando à compreensão textual, motivar os alunos a estabelecer as relações textuais implícitas e explícitas no contato do aluno com diferentes textos, enfim dar possibilidades de transcenderem aos textos lidos estabelecendo a chamada intertextualidade ou seja a leitura de diferentes vozes discursivas.

Se o objetivo do curso é proporcionar aos acadêmicos uma sólida formação humanística, a leitura precisa ser vista não como um cumprimento de um dever, mas também como um espaço privilegiado que lhes permita refletir o mundo, não se tornar um mero receptor passivo da mensagem textual e sim se tornarem parte integrante do texto como coautores ativos, receptivos, criativos, reflexivos na medida que atribuem às palavras a importância e o sentimento que lhes couberem.

Outra contribuição referente à busca de estratégias para se trabalhar a leitura, perpassa-nos Brandão (1997, p.20), ao afirmar que a concepção de um leitor crítico que em sua concepção necessita não ser apenas um decifrador de sinais, um decodificador de palavras, mas ser também " cooperativo, na medida em que deve ser capaz de construir o universo de ficção a partir das indicações que lhe são fornecidas; é produtivo, na medida em que, refazendo o percurso do autor trabalha o texto e se institui como coenunciador."

Este pensamento é reforçado por Kleiman (1998, p.37) quando afirma que a reconstrução de uma intenção argumentativa é considerada um pré-requisito para o posicionamento crítico do leitor frente ao texto, pois ele "constrói e não apenas recebe um significado global para o texto, ele procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões"

Ética e o fazer docente

O que deve ser feito é a pergunta central da ética e com relação a esta questão, a resposta a não se limita unicamente ao que fazer diante de cada caso concreto, mas sim aos critérios para se determinar o que fazer, pois a ética, como um dos problemas da filosofia prática, não pode ser casuística, pois consoante Adeodato (2005, p.223,224):

> *Sua função é unir aquilo que deve ser, o eticamente correto, com a liberdade espontânea e criativa de escolha de que cada pessoa dispõe. Daí a ética ser também filosofia prática, normativa. Mas, o que se deve fazer só tem sentido se o sujeito puder descobrir o que é o valor, o que é valioso no mundo que o cerca. É nesse sentido que a ética é também contemplativa.*

Segundo esse autor, responder a essas perguntas é a tarefa que uma ética se deve propor resolver, evidentemente passando pelo problema do conhecimento dos valores e de sua hierarquia.

É notório, na atualidade, as crises morais e éticas envolvendo a família, o ambiente político e as profissões em geral e as jurídicas em especial, tornando-se inarredável uma profunda reflexão ética, buscando a restauração da moralidade e de padrões estimativos, baseados nos valores e na comunicação.

Não é, todavia, por meio de novas leis que se restaurará a moralidade e a ética nas sociedades, mas sim, segundo Madeu (2007), mais do que se preocupar com o sentido prescritivo do proibido e do obrigatório, a busca do juízo sobre a ação justificável tornou-se crucial para a distinção entre as expectativas de comportamentos morais e a observação de outras regras sociais.

Nesse diapasão, é que o direito para Habermas (1997) permite a ética na medida em que sua construção e sua utilização se dão por meio de um espaço de interação comunicacional que demanda, ao mesmo tempo, um agir democrático e uma amarração institucional de garantias. Assim sendo, não é alguma norma que se revela, para Habermas, ética; é o procedimento geral de interação da sociedade com o direito que permite uma eticização da vida social contemporânea.

Dessa forma a ética fundamental de uma sociedade corresponderá ao respeito às leis, às instituições, a dignidade da pessoa humana e as condições mínimas para o seu pleno desenvolvimento a fim de se afirmar historicamente como protagonistas de grandes valores éticos.

É neste contexto que o fazer do docente e da universidade devem se preocupar com as atividades de pesquisa e as condições básicas para que elas possam ser realizadas de modo a não ofender as pessoas, respeitar seus direitos, seus valores, sua cultura, suas etnias, o meio ambiente e suas influências nas condições de vida da humanidade, contribuindo, dessa maneira, na construção e reconstrução do conhecimento.

Não se pode, entretanto, fechar os olhos para a banalização dos valores morais e éticos pela qual está passando a humanidade, afirmação que pode ser constatada pela violência que nos cerca, o desfacelamento da família, a intolerância, a impunidade, o incremento cada vez mais sofisticado da corrupção, enfim, a alienação da sociedade em relação aos princípios morais.

Daí a necessidade da docência superior seguir um código de ética, que advém do fato de que há uma inter-relação entre o docente e seus alunos, o que acarreta em um comprometimento na ação. É essa inter-relação que promove a dignificação da pessoa que age, bem como das demais, resultando em uma correta ação social.

Infere-se, portanto, a necessidade cada vez mais premente de uma dialética a fim de pensarmos a realidade, o modo de compreendermos a realidade como socialmente contraditória e em constante transformação. Além da dialética, há a necessidade de uma associação simultânea de vários fatores que contribuem para uma ação coordenada, por meio de vários órgãos na realização de uma função.

A dialética e os demais fatores que contribuem para uma ação coordenada devem visar e buscar sempre uma conduta ética, pois esta representa o estudo dos comportamentos possíveis dos sujeitos enquanto uns se põem perante os outros. Sendo assim, conforme Reale (2005, p.344), referindo-se a

Del Vecchio, "é preciso examinar quais as possíveis colocações de um "eu" perante "outro eu", do ego perante o alter," colocações que para Del Vecchio são apenas duas; visto como "as ações só podem ser consideradas a parte subject, ou a parte object, sem possibilidades de terceira solução".

São esses os valores que norteiam a formação ética e intelectual da universidade na qual os autores deste artigo fazem parte, buscando no dia a dia com os seus alunos a materialização desses valores.

Nossa proposta pedagógica visa a formação ética e intelectual dos alunos, tendo como postulado básico o fato de que o conhecimento do direito não ocorre por simples instituição ou repetição dos textos normativos. Nesse sentido, além de preparar tecnicamente o futuro bacharel, a faculdade tem a missão de desenvolver-lhe a sua consciência social a respeito de suas funções enquanto profissional do direito.

Tais ensinamentos são as premissas trabalhadas nas disciplinas de filosofia do direito, introdução ao estudo do direito, linguagem forense, principalmente pelo fato de se constituírem nos objetivos fundamentais de um Estado Democrático de Direito, como o é a República Federativa do Brasil. Ademais, o curso de direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais.

Tudo isso aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que desenvolva a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. São essas aptidões e competências que o Conselho Nacional de Educação espera que o profissional da área jurídica saiba dominar ao final do curso.

O fazer docente e argumentatividade

Vivemos em uma sociedade permeada por infinidades de discursos: científico, jurídico, político, religioso, jornalístico e discurso do senso comum. Em todos eles, o exercício da cidadania é dependente da capacidade dos sujeitos compreenderem e atuarem nas situações de comunicação que envolvem valores, posicionamentos e regras sociais e morais.

O professor Luis Carlos Barroso ao prefaciar o livro Manual de Linguagem Jurídica de Maria José Constantino Petri reflete sobre o Direito e Linguagem e conceitua:

> *O Direito é a alternativa que o mundo concebeu contra a força bruta. Em lugar de guerras, duelos e brigas- debates públicos; em vez de armas, chutes -ideias e argumentos. A vida dos operadores jurídicos consiste em transformar emoções em palavras, interesses em razão, na busca do que é certo, do que é justo, do que é legítimo. "O mundo do Direito é o mundo da linguagem" e é por meio dela que se exprime as opiniões, emoções, valores, transmitem-se informações e veiculam-se os pontos de vista , interesses e propósitos. Nós vivemos das*

> *palavras: são elas as nossas armas para persuadir, conquistar, vencer, ela representa a marca da nossa identidade, é o nosso modo se de ser e de estar no mundo. (PETRI, 2009, p.3)*

A linguagem humana traz em seu bojo a argumentatividade, condição necessária para este exercício cidadão se considerarmos que o homem vive em uma sociedade de informação e por ser dotado de razão, reflete sobre a realidade, analisando-a, avaliando-a, enfim, julgando-a, ou seja, estabelecendo juízos de valor sobre ela.

Os princípios éticos e democráticos concernentes às instituições de ensino superior devem ser voltados ao incentivo à participação da comunidade universitária na criação de espaços democráticos de debates internos (sala de aula) e externos (participação acadêmica em projetos de pesquisa e extensão). Nesse contexto, a responsabilidade social é vista como um veículo para a transformação social, pois incorpora várias dimensões na reflexão sobre a promoção da diversidade, das relações de igualdade e nas exigências de práticas éticas e de transparências.

Na universidade, ela é definida a partir das ações previstas no Projeto Político Institucional presentes nos documentos, principalmente, no aspecto que tange à missão da instituição voltada à qualidade de vida, à formação de cidadãos íntegros com postura crítica, ética e humanista preparados para serem na verdade, construtores das regras sociais e morais.

Há necessidade, portanto, para se trabalhar o enfoque argumentativo relacionado às práticas da ética e da cidadania de um redimensionamento das instituições frente às necessidades da sociedade, no caso das universidades voltadas tanto à formação continuada docente quanto à inserção dos acadêmicos como membro de uma sociedade democrática e plural.

Partimos da premissa que grande parte das relações sociais é permeada pelos discursos argumentativos vistos como um conjunto de gêneros textuais que funcionam em diferentes situações de comunicação. São os argumentos ditos ou implícitos que norteiam os grupos sociais em suas regras de valores sociais e morais e que, portanto, orientam as diferentes formas comportamentais humanas.

Sabemos que a argumentatividade é um aspecto constitutivo da linguagem humana e o exercício da cidadania é dependente desta capacidade dos sujeitos com relação à compreensão e atuação nas diferentes situações de comunicação no que tange à emissão de pontos de vista, de sistema de valores e de posicionamentos sociais principalmente em temas controversos.

Sendo uma atividade mental extremamente complexa exigindo a utilização e o domínio de operações de raciocínio como observação, análise, síntese, comparação, abstração entre outros, a argumentação exerce uma estreita relação entre o persuadir e o falar proferidos pelos usuários a partir de regras.

De acordo com Palma (2000, p.23), há algumas regras necessárias como a "existência de uma linguagem comum; o conhecimento e domínio de técnicas de comunicação; o interesse por parte do interlocutor e/ou público pelo assunto debatido; a adaptação do locutor ao auditório".

Pontua Abreu (2008, p.23) que argumentar implica gerenciar informação, ou seja, o mais importante não são as informações em si, mas o ato de transformá-las em conhecimento assumindo uma capacidade de ler, escrever e falar bem adquirindo condições de ver os mesmos panoramas com novos olhos. Ao gerenciar relações, relaciona-se com o outro, adquirindo condições de se construir como pessoas humanas e de agir de maneira positiva, confiante e amiga.

Gerenciar informações é convencer, falar à razão do outro e a construção se opera no campo das ideias e gerenciar relações é persuadir, falar à emoção do outro e a construção se opera no campo das emoções.

Ao discorrer sobre as estratégias do discurso do enunciador, Charaudeau & Mainguenau (2004, p.143) afirma que elas devem perpassar credibilidade para que o enunciador possa determinar uma posição de verdade recorrendo a três tipos de posicionamento:

- Colocar-se em posição de neutralidade quanto à opinião que exprime, posição que o levará a apagar do engajamento em seu modo argumentativo, qualquer traço de julgamento e de avaliação pessoal, seja para explicitar as causas de um fato, seja para demonstrar uma tese.
- Colocar-se em posição de engajamento, o que conduzirá o sujeito a optar (de maneira mais ou menos consciente) por uma tomada de posição na escolha dos argumentos ou na escolha das palavras, ou por uma modalização avaliativa associada ao seu discurso", o que produzirá um discurso de convicção destinado a ser partilhado pelo interlocutor.(...).

Neste contexto, Breton (2003: p35) enfatiza que "toda ação está ligada a uma ética que quer acima dela fixar seus limites, a partir de critérios exteriores ao funcionamento da própria ação". Sendo assim, se não há esta ligação, a argumentação terá como único critério a sua eficácia e aplicabilidade ou não. Ao relacionar, portanto, a cidadania com a ética, há uma necessidade não só do domínio das práticas argumentativas como também do exercício contínuo da ética comprometida com uma vida cidadã.

Que caminhos trilhar ao procurar relacionar as três palavras: ética, cidadania e argumentação? O caminho da desesperança, resignação ou indignação do cidadão frente aos fatos que cada vez acontecem em nosso país ou o caminho ufanista, cheio de esperança em um Brasil melhor? Nem um nem outro e sim o de buscar as implicações de uma cidadania fundada no sujeito ético onde a palavra cidadania é construída por meio da educação quer na família, quer nas entidades, quer na universidade. No âmbito das faculdades de Direito, muitas delas, senão a maioria, ainda vivencia segundo Braatz(2008), o ensino jurídico baseado nas regras do positivismo jurídico: estudam-se exaustivamente os códigos, as leis, o sistema jurídico excelente *aplicador do direito*. Máximas, tais como: "dá-me o fato e te darei o direito", "o que não está nos autos, não está no mundo" ou "a lei é dura, mas é a lei", parecem estar ainda em seu pleno vigor na academia. Esquecem-se de que o contexto atual exige um profissional jurídico que consiga sair-se satisfatoriamente, frente a este pluralismo jurídico, frente às diversas participações nos diversos setores sociais.

O fazer docente e a sua relação com a ética e a argumentação na prática da cidadania

É consenso de que a prática docente deve ser conduzida de forma a proporcionar aos educandos sua efetiva inserção na sociedade da qual faz parte, pois é por meio da educação que acontecerão o conhecimento, a informação e a construção crítica, fatores indispensáveis para o surgimento de um cidadão participativo. São esses alguns dos postulados capazes de introduzir nos cidadãos os direitos da cidadania, pois esta está atrelada aos direitos dos cidadãos, notadamente aos seus direitos políticos, onde o cidadão intervém nos negócios do Estado, a votar e ser votado, a concorrer a cargo público.

A Constituição brasileira de 1988 realça no art.205 a grande importância da educação para o desenvolvimento do ser humano enquanto cidadão e membro de uma sociedade civil, relacionando a educação intimamente com a construção da cidadania e com a garantia do principio de direitos fundamentais como dignidade da pessoa humana.

Desta forma, somente se concretiza sua condição de cidadão enquanto protagonista das transformações sociais por meio da educação sendo assim, a cidadania está atrelada aos direitos do cidadão pois somente com a informação e a construção de uma consciência critica poderá surgir um cidadão participativo.

Todas as transformações sociais que ocorrem nos dias atuais, apontam pela necessidade imprescindível de ter a educação como fator para o desenvolvimento da sociedade, pois esta "pressupõe a crença na tolerância, a marca de bom senso, da razão e da civilidade", segundo Santos, (2011, p.151).

Em que consistiria uma cultura da cidadania que ultrapassasse o sentido comumente trabalhado nas escolas e nas famílias relacionando-o à solidariedade, urbanidade, caridade, civilidade e direitos sociais e fosse visto como o exercício crítico da responsabilidade social no controle dos mandatos políticos, dos planos de governo e na aplicação correta do dinheiro público?

Complementa o exposto, Maranhão (2007) quando afirma que a cidadania deve ser a trincheira da sociedade civil organizada - e uma nova e original frente da luta argumentativa e se constituir na melhor e mais eficaz estratégia de argumentação democrática no país.

Reiterando o pensamento acima exposto, Dallari (2007) explicita que a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.

Se de um lado vemos a cidadania tropeçando nas desigualdades e desrespeito aos direitos fundamentais do cidadão, do outro percebemos que ser cidadão é ter como fio condutor de vida as palavras responsabilidade e interesse, aliados a uma postura de cidadão coerente com os seus fundamentos e lutando pelo bom funcionamento das instituições.

Ampliar o exercício da cidadania no Brasil exige uma voz argumentativa, questionadora, crítica que lute pelo caráter excludente de nossa economia e que, reconheça e defenda os direitos de todos os cidadãos dentro de um espírito ético.

Nesse sentido expressam-se Bittar e Almeida (2005 p.660- 661):

> *Todos os dias somos acometidos, na vivência das mais banais experiências, pela sensação de que "algo se desmancha no ar". Experimenta-se um tempo, um período, uma época, em que se sente estar sendo atravessado por mudanças constantes, que sequer permitem contarmos o tempo da mesma forma como se contava há algumas décadas. Essa percepção de "desmanche" tem um pouco a ver com a crise de modernidade e suas formas ideológicas.*

A argumentação cidadã requer não só as habilidades necessárias para atingir, por meio da linguagem os objetivos pretendidos, ou seja, não apenas o conhecimento da gramática da língua, mas, sobretudo, "o desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento social: faz-se preciso compreender, analisar, interpretar e produzir textos verbais". (KOCH, 2002, p.16).

Na escola, o ensino da argumentação como objeto de discussão ocupa um espaço pouco privilegiado e esta postura advém da crença de que a argumentação se desenvolve naturalmente e por uma condição de "maturidade cognitiva". (RIBEIRO, 2009, p.12). Esta postura tem trazido sérios reflexos negativos na construção de uma argumentação cidadã que com certeza deve ser construída gradativamente nos bancos escolares seja do ensino fundamental, médio para que o fazer docente n0s bancos universitários possa reforçar a ideia de que a competência argumentativa não é produto inato e sim cultural.

Traçando as linhas finais

Qual será, portanto, face a todas as explicações anteriores, a postura de um argumentador cidadão, que tenha pautado na ética o seu agir comunicativo?

- Argumentar não é estar sujeito a pressões, sujeições ou violência de cunho moral ou físico.
- Em uma interlocução argumentativa deve pairar o respeito mútuo pois o ponto de vista de cada interlocutor deve ser respeitado em razão de que cada pessoa tem seus objetivos, interesses e propósitos ao se posicionar frente a um tema.
- No confronto de ideias, pautado na razão (certeza manifesta) e na emoção deve haver o respeito à dignidade humana, isto implica estar aberto aos argumentos do outro ou a partir dos argumentos expostos poder mudar de opinião e na ausência de uma argumentação falaciosa ou tendenciosa.

- Se a racionalidade é um exercício livre e responsável do pensamento e do discurso, cabe aos argumentadores se fundamentarem ao apresentar os seus pontos de vista e analisar criticamente o argumento do interlocutor.
- O verdadeiro sucesso de uma argumentação depende da habilidade do relacionamento interpessoal, da capacidade de apreensão, compreensão e comunicação de idéias e emoções na transmissão de ideias.
- Além de se adotar posturas argumentativas éticas, ou seja, a compreensão de que esta só se concretiza na presença de outro, respeitando os direitos subjetivos e tendo consciência dos deveres inerentes a todos os cidadãos é que se poderá construir uma sociedade livre, justa e solidária.

Como os temas apreciados por este artigo são polêmicos e em constante processo de mudanças, espera-se que ele possa servir como reflexão para se alcançar a construção de uma docência que venha refletir no anseio de uma sociedade democrática.

Referencias

ABREU, Antônio Suárez. (2008) *A Arte de Argumentar*. São Paulo: Ateliê Editorial.

ADEODATO João Mauricio. (2006) *Ética e Retórica para uma Teoria da Dogmática Jurídica.* São Paulo:Editora Saraiva.

BRAATZ, Tatiani Heckert. (s/d) *É preciso argumentar?* Reflexões sobre a argumentação jurídica e a teoria de Manuel Aatienza. Acesso em: 16/07/2009. *Disponível em:* *http://proxy.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/viewFile/445/404*

BRANDÃO, H; MICHELITTI, G. (1997) (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidático***s**. 3 vol. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

BRASIL. (2012) Constituição da República Federativa do Brasil. Editora Saraiva.

BITTAR, Eduardo C.B; ALMEIDA, Guilherme de Assis. (2005) . *Curso de Filosofia do Direito.* 4ª ed., São Paulo: Atlas.

DALLARI, Dalmo de Abreu. (2007) *Elementos de teoria geral do estado.* 27. ed. São Paulo: Saraiva.

HABERMAS, J. (1997) *Direito e democracia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

KLEIMAN, Ângela. (1998) *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

KOCH, I. G.V. (2002) *Argumentação e Linguagem.* São Paulo: Cortez.

GIMENO SACRISTÁN, J, PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998) *Compreender e Transformar o Ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MASETTO Tarciso. (2009) *Formação pedagógica dos docentes do ensino superior*. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração. Edição Especial - Vol. 1, n. 2, p.04-25, Julho/2009

MARANHÃO, Jorge. (s/d) *Cultura da cidadania como estratégia de argumentação em defesa da propriedade*. Acesso em 12/07/2011. Disponível em:
http://www.avozdocidadao.com.br/images/cidadania_e_propriedade_vc_web.pdf

MADEU, Diógenes. (2007) *Ética geral e jurídica*. São Paulo: Saraiva.

NOVOA Antonio. (2000) *Universidade e formação docente.* Interface (Botucatu) vol.4, nº 7.

PALMA Dieli Vesaro & Zanotto Mara Sophia. (2000) *Retórica e Argumentação. Língua Portuguesa: teoria e método. org Bastos Neusa Barbosa.. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC.*

PETRI, Maria José Constantino. (1994) *Argumentação Linguística e Discurso Jurídico*. São Paulo: Selinunte.

_____.(2009) *Manual de Linguagem Jurídica.* São Paulo: Editora Saraiva.

PIMENTA, S.G, ANASTASIOU, L. G. C. (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.

REALE, Miguel. (2005) Lições Preliminares de Direito, 27ª. ed., São Paulo: Saraiva.

RIBEIRO K.A, NASCIMENTO, D.C. (s/d) *Competência pedagógica na sociedade do conhecimento: uma nova realidade para a prática da docência universitária*. Acesso em 23 de abril de 2012. Disponível em ; www.facape.br/artigos/Artigo_16.pdf Acesso em 29/04/2012

SANTOS Gislene A. (2001) Universidade e formação da cidadania. São Paulo: Cortez.

ZABALZA, Miguel A. (2003) Formação do docente universitário. In: **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. São Paulo: Artmed.

8.32.

Título:

Modos de trabalho pedagógico nos cursos superiores de tecnologia em gestão ambiental: tecnologia e inovação em foco

Autor/a (es/as):

Escott, Clarice Monteiro [Instituto Federal de Eduicação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul]

Resumo:

Nesse espaço, apresentam-se os resultados parciais da pesquisa Tecnologia e Inovação nos Cursos Superiores de Tecnologia, desenvolvida pela Linha de Pesquisa Inovação, Currículo e Avaliação do IFRS/Campus Porto Alegre/RS/Brasil. A pesquisa vem sendo realizada através de

estudo de caso descritivo e comparativo, com abordagem qualitativa, em quatro IES do Rio Grande do Sul/Brasil – uma Universidade, um Centro Universitário, uma Faculdade e um Instituto Federal, com Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão Ambiental. Para tanto, vem realizando a análise de fatos primários - análise da Legislação vigente para a Educação Tecnológica e da análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão Ambiental. Além disso, realiza entrevistas com docentes e estudantes com o objetivo de "analisar as categorias de inovação e tecnologia no currículo dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão Ambiental nas IES das diversas organizações acadêmicas do RGS". As políticas públicas brasileiras para os Cursos Superiores de Tecnologia definem que os cursos de educação profissional de nível tecnológico deverão: incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico; incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas aplicações no mundo do trabalho; desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas; propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias; promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho; bem como, adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos. Sendo assim, a implantação desses cursos deveria imprimir uma nova lógica de formação profissional, tendo como eixo central da organização curricular as categorias de tecnologia, inovação científico-tecnológica, dentre outras. A investigação da implantação desses cursos representa a possibilidade de compreender as novas lógicas curriculares, bem como as novas relações que se estabelecem entre a educação superior e o mundo do trabalho. Orientam essa pesquisa as seguintes questões: A organização acadêmica das IES incide sobre a proposta de constituição dos currículos, da pedagogia e da avaliação? Qual a concepção de inovação e tecnologia presentes nos Cursos Superiores de Tecnologia das diferentes IES? Como se configuram as categorias de inovação e tecnologia nos currículos (disciplinas, conteúdos e competências), na pedagogia (intervenção pedagógica na sala de aula) e na avaliação (instrumentos e critérios) dos Cursos Superiores de Tecnologia? Quais seriam os indicadores próprios ao desenvolvimento das categorias de tecnologia e inovação para avaliação dos cursos? As relações entre currículo, pedagogia e avaliação são considerados modos de trabalho pedagógico e, nesse sentido, os resultados parciais apontam a centralidade das seguintes categorias relacionadas à inovação e à tecnologia: relação entre teoria e prática; currículo flexível; interdisciplinaridade; avaliação qualitativa e participativa; e, a pesquisa como princípio educativo.

Palavras-chave:

Currículo; pedagogia; inovação; tecnologia; educação superior

Introdução

O artigo apresenta os resultados parciais da pesquisa Tecnologia e Inovação nos Cursos Superiores de Tecnologia [22], que vem sendo realizada através de estudo de caso descritivo e comparativo, com abordagem qualitativa, em quatro IES do Rio Grande do Sul – uma Universidade, um Centro Universitário, uma Faculdade e um Instituto Federal, com Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão Ambiental. Os dados analisados nesse espaço referem-se à análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Superiores de Tecnologia em Gestão Ambiental de dois cursos vinculados a um Instituto Federal e a um Centro Universitário, bem como de entrevistas realizadas com seus docentes e estudantes. Destaca-se, nessa análise, as categorias de inovação e tecnologia no âmbito do currículo, da pedagogia e da avaliação no contexto real de sua implementação. As relações entre currículo, pedagogia e avaliação são consideradas modos de trabalho pedagógico. Para essa análise, apresentam-se inicialmente as bases teóricas que orientam essa investigação, iniciando pela explicitação das políticas públicas que definem a organização da educação superior no Brasil. Por fim, realiza-se a análise dos resultados parciais da pesquisa, com destaque aos modos de trabalho pedagógico nos Cursos Superiores de Tecnologia investigados, tendo como foco as categorias de tecnologia e inovação.

Currículo, Pedagogia e Avaliação nos Cursos Superiores deTecnologia em Gestão Ambiental: contextualização e problema de pesquisa

Os Cursos Superiores de Tecnologia foram criados pela Resolução CNE/CP nº 3/2002, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCN) para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Diferentemente das demais Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação as DCN para os Cursos Superiores de Tecnologia não são específicas por áreas, são gerais e os definem como *cursos de educação profissional de nível tecnológico* que deverão: incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos; incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho; desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços; propiciar a compreensão e a

[22] Pesquisa Financiada pelo Programa de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica – IFRS/Campus Porto Alegre.

avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias; promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação; adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos; garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular. Sendo assim, a implantação dos Cursos Superiores de Tecnologia deve imprimir uma nova lógica de formação profissional, tendo como eixo central da organização curricular as categorias de tecnologia, inovação científico-tecnológica, dentre outras. A investigação da implantação destes cursos representa a possibilidade de compreender as novas lógicas curriculares, bem como as novas relações que se estabelecem entre a educação superior e o mundo do trabalho.

Nesse projeto tomam-se as relações entre currículo, pedagogia e avaliação (BERNSTEIN, 1988) em sua interação com a inovação e a tecnologia no âmbito dos cursos superiores de tecnologia, nova modalidade de ensino superior no Brasil. A tecnologia, elemento chave na organização dos currículos dos Cursos Superiores de Tecnologia, exige novas habilidades cognitivas e reconfiguração de tarefas e métodos (DOWBOR, 2001). Neste contexto, por tecnologia pode-se definir o conjunto complexo de técnicas, artes e ofícios (techné) capazes de modificar/transformar o ambiente natural, social e humano (cognitivo), em novas realidades construídas artificialmente. De acordo com este pressuposto, e como bem definiam os gregos clássicos, a técnica (Techné) não é boa, nem má, nem neutra – mas política[23]. O conceito de inovação será considerado nesta investigação, conforme Leite (1999) e Santos (2003): uma ruptura clara com paradigmas vigentes nas universidades; uma transição para um novo padrão; ou, uma reconfiguração de saberes, poderes ou conhecimentos. Estes conceitos serão analisados no âmbito dos currículos dos Cursos Superiores de Tecnologia, considerando as relações-chave entre *o currículo, a pedagogia e a avaliação*, considerados como as três formas de mensagens pelas quais o conhecimento formal é realizado, e as duas formas diferentes de transmissão definidas por oposição: estrutura ou currículo de coleção e estrutura ou currículo de integração. (BERNSTEIN, 1998). Para essa interação, os currículos, as pedagogias e as avaliações dos Cursos Superiores de Tecnologia ainda não apresentam informações que possam indicar seus resultados. Como nova modalidade de ensino superior no Brasil, que propõe a formação profissional específica e voltada aos processos de tecnologia e inovação, não possuem modelos que constituam referências para a realidade nova que se coloca com as políticas públicas definidas para estes cursos. Os Cursos Superiores de Tecnologia são ofertados por IES de todas as categorias acadêmicas: Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos Federais. De acordo com o Decreto nº 5.773/06, as universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. São

[23] In: http://www.gobiernoelectronico.org/node/4652, acesso em 04/04/2011.

instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Já os Centros Universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade. As faculdades são instituições de educação superior, públicas ou privadas, com propostas curriculares em uma ou mais de uma área do conhecimento, sem autonomia acadêmica. Os Institutos Federais representam as mais novas autarquias de regime especial de base educacional humanístco-técnico-científica, encontrando na territorialidade e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária. A nova organização escolar e acadêmica, singular aos Institutos Federais, aponta para a ruptura da reprodução de modelos externos e aponta para a inovação a partir da relação entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. Assim, a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais tem como elemento basilar a integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual. O desenho curricular da educação profissional e tecnológica nos Institutos Federais aproxima-se do que Bernstein (1998; 2003) chama de *currículo de coleção*, uma vez que deverá ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, bem como, programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores. Nesse contexto, dois conceitos apresentam-se como centrais: a *transversalidade* e a *verticalização*, constituindo-se dois aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular nas ofertas educativas dessas instituições. A verticalização, por sua vez, extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir como princípio de organização curricular, um diálogo rico e diverso entre os níveis de formação: educação profissional e tecnológica; qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica. A transversalidade auxilia a verticalização curricular ao tomar as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como vetores na escolha e na organização dos conteúdos, dos métodos, enfim, da ação pedagógica. A pedagogia e a avaliação no âmbito dos Institutos implicam na superação da dicotomia ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e cientifico, nas ações de

extensão e pesquisa como forma de diálogo permanente com a sociedade revela sua decisão de romper com um formato tradicionalmente imposto pela racionalidade instrumental, trabalhando o conhecimento de forma fragmentada. (MEC/SETEC) Assim, a transversalidade e a verticalização cujo eixo de ação se dá através da inovação e tecnologia, sustentadas pelas dimensões de ensino, pesquisa e extensão, exige novas habilidades cognitivas e reconfiguração de tarefas e métodos.

Tendo em vista as questões expostas e a necessidade de compreensão do novo cenário da Educação Superior com a implantação dos Cursos Superiores de Tecnologia, orientam esta pesquisa as seguintes questões: A organização acadêmica das IES incide sobre a proposta de constituição dos currículos, da pedagogia e da avaliação? Qual a concepção de inovação e tecnologia presentes nos Cursos Superiores de Tecnologia das diferentes IES? Como se configuram as categorias de inovação e tecnologia nos currículos (disciplinas, conteúdos e competências), na pedagogia (intervenção pedagógica na sala de aula) e na avaliação (instrumentos e critérios) dos Cursos Superiores de Tecnologia? Quais seriam os indicadores próprios ao desenvolvimento das categorias de tecnologia e inovação para avaliação dos cursos?

Análise dos resultados parciais: os modos de trabalho pedagógico nos Cursos Superiores de Tecnologia – tecnologia e inovação em foco

Os resultados parciais aqui apresentados estão contextualizados na investigação das políticas públicas – DCN[24] para os Cursos Superiores de Tecnologia, bem como a análise dos Projeto Pedagógicos de Curso e entrevistas com docentes e discentes do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental de um Instituto Federal e de um Centro Universitário.

A análise da Resolução nº 03/02 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores de Tecnologia aponta que o foco dos currículos e da formação deve ser o da *tecnologia*, diretamente ligada à produção e gestão de bens e serviços. Além disso, no Art. 6º das DCN fica expresso que os cursos superiores de tecnologia deverão contemplar, em sua organização curricular, o desenvolvimento de competências profissionais. No que se refere à categoria *inovação* as DCN parecem apontar para uma concepção de currículo mais flexível uma vez que indicam que "os cursos superiores de tecnologia poderão ser organizados por módulos que correspondam a qualificações profissionais identificáveis no mundo do trabalho" e ainda permitem que: "o concluinte de módulos, citados anteriormente, fará jus ao respectivo Certificado de Qualificação Profissional de Nível Tecnológico." Para a organização curricular, as DCN rompem com a organização dos currículos mínimos, quando definem que: "a organização curricular compreenderá as competências profissionais tecnológicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos."

[24] DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores de Tecnologia (**Resolução CNE/CP nº 3/02)**

No Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental vinculado ao Instituto Federal, pode-se perceber que o currículo e a pedagogia estão voltados à categoria *tecnologia* quando definem como objetivos: "propiciar a construção de conhecimentos específicos e tecnológicos na área de meio ambiente, relacionando aspectos teóricos e práticos; e "fornecer os conhecimentos, métodos, novas tecnologias e ferramentas disponíveis para otimizar o uso dos recursos naturais e reduzir ou minimizar a degradação ambiental". Alem disso, no que se refere à avaliação, identifica-se no projeto do curso "o aproveitamento de conhecimentos anteriores ao ingresso no curso, oriundos do mundo do trabalho, com fins de aproveitamento de estudos, ocorrerá mediante uma avaliação teórica ou teórico-prática, a ser elaborada e aplicada por uma comissão examinadora. Tal encaminhamento aponta para a valorização dos conhecimentos prévios construídos no mundo do trabalho.

No que se refere à categoria *inovação*, identifica-se, a partir da análise do projeto do curso do IFRS uma relação com as DCN, uma vez que a organização do currículo é definida como flexível e visa ao acompanhamento das mudanças e avanços tecnológicos, promovendo a inter e a transdisciplinaridade. Isso se confirma quando o projeto define a inter-relação entre as disciplinas dos módulos e entre os módulos. Além disso, aponta para a constante atualização dos planos de ensino, englobando as ementas e bibliografia, em função das mudanças tecnológicas e novos conhecimentos gerados. Nesse sentido, as categorias *inovação* e *tecnologia* aparecem associadas no curso do IFRS. A avaliação aparece, principalmente, relacionada à categoria *inovação*. O projeto do curso define que a avaliação da aprendizagem deve ocorrer através do acompanhamento contínuo e cumulativo do desempenho do aluno, ao longo do semestre, nas diversas atividades teóricas e práticas desenvolvidas, sendo que os critérios de avaliação são construídos, preferencialmente, em conjunto com os alunos. Além disso, a avaliação dos projetos integrados, compreendidos como projetos de investigação interdisciplinares, estão previstos como avaliação parcial das disciplinas envolvidas.

Já no Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental vinculado ao Centro Universitário, pode-se perceber que o currículo está voltado à categoria *tecnologia* quando definem que: "o curso preconiza um profissional qualificado, crítico, criativo, com habilidades em relações humanas e com capacidade de adaptação a novas situações. Um gestor habilitado a compreender, tomar decisões e propor soluções sobre os problemas ambientais". Além disso, no que se refere à pedagogia, identifica-se no projeto do curso relacionado às categorias de *tecnologia* e *inovação* o "uso de estudos midiatizados, os quais ocorrem através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), na qual se encontram as Trilhas de Aprendizagem que correspondem a "caminhos" virtuais de aprendizagem, capazes de promover e desenvolver competências no que concerne ao conhecimento, à habilidade, à atitude, à interação e à autonomia".

No que se refere à categoria inovação, identifica-se, a partir da análise do projeto do curso do Centro Universitário que o currículo volta-se à interdisciplinaridade e indissociabilidade entre teoria e prática, cuja construção e reflexão é fomentada pelo Núcleo Pedagógico do Curso (NPC).

A categoria *inovação* aparece, principalmente, relacionada avaliação institucional. O Núcleo Pedagógico do Curso realiza a análise dos resultados do processo avaliativo, realizando os encaminhamentos de alterações necessárias. Após essa análise, os dados são postados no Ambiente Virtual de Aprendizagem para conhecimento dos acadêmicos, dos professores-tutores externos e dos professores-tutores internos.

Da relação entre os dados coletados nos projetos pedagógicos dos cursos e nas entrevistas com docentes e estudantes emergem alguns indicadores dos modos de trabalho pedagógicos reconhecidos pelos atores institucionais. A tecnologia está aliada a equipamentos, às visitas técnicas, a relação teoria e prática, à tecnologia computacional e à pesquisa. A inovação está relacionada à adequação do currículo, à interdisciplinaridade, à indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, à avaliação por instrumentos e critérios conceituais e atitudinais, à pesquisa, aos ambientes virtuais de aprendizagem, bem como aulas participativas.

Referências

BERNSTEIN, Basil. (1988) **Poder, educación y consciencia:** sociologia de la transmisión cultural. Santiago, Chile: CIDE.

BERNSTEIN, Basil. (1996) **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes.

BERNSTEIN, Basil. (1998). **Pedagogía, control simbólico e identidad:** teoria, investigación y crítica. Madrid: Ediciones Morata.

BERNSTEIN, Basil. (2003) A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110.

BOGDAN, Roberto C.; BICKLEN, Sari Knopp. (1994) **Investigação qualitativa em Educação.** Portugal, Porto: Porto Editora.

BRASIL. (2002) **Resolução CNE/CP nº 3**, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. (2001) Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, p.67-83.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento**: os desafios da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FIGARI, Gérard. (1996) **Avaliar**: que refencial? Portugal, Porto: Porto Editora.

LEITE, Denise; CUNHA, Maria Isabel da. (1996) **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade.** Campinas, SP: Papirus.

LEITE, Denise. (2005) **Reformas Universitárias:** avaliação institucional participativa. Petrópolis, RJ: Vozes.

LEITE, Denise**. Pedagogia Universitária:** ética e política no ensino superior. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1999.

MARTINEZ, Vinício Carrilho. **Conceito de Tecnologia**. In: http://www.gobiernoelectronico.org/node/4652. Acesso em 04/04/2011.

PACHECO, Eliezer. (2010) **Institutos Federais:** uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: SETEC/MEC.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2003) **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2004) **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez.

8.33.

Título:

Estudio del impacto de una actividad de investigación en la formación de ingenieros del diseño y desarrollo del producto

Autor/a (es/as):

Estebaranz, Jesús Justo [Universidad de Sevilla]

Mendoza, Luis Távara [Universidad de Sevilla]

Resumo:

En el presente trabajo se estudia la repercusión que tiene para el alumnado realizar una actividad académica dirigida opcional (adicional a las actividades propuestas en el proyecto docente), en la asignatura "Resistencia de Materiales y Estructuras del Producto". Se ha desarrollado en la Titulación de Grado en Ingeniería del Diseño y Desarrollo del Producto impartido en la Universidad de Sevilla, España. En esta actividad se pretendió que los alumnos participantes adquirieran una visión realista de los contenidos estudiados en la teoría y entrasen en contacto directo con ellos. Se pretende resaltar el valor añadido de una innovación que ofrece la posibilidad del uso de las instalaciones y recursos de un laboratorio de investigación de alto nivel tecnológico, de los que no dispone la sede de esta Titulación pero sí la Universidad.

Palavras-chave:

Investigación, docencia en ingeniería, métodos, recursos, innovación.

Presentación del proyecto

El trabajo se ha desarrollado en el marco de la convocatoria 2011-2012 de los Proyectos de innovación y mejora docente de la Universidad de Sevilla (España). El interés por participar y llevar a cabo un Proyecto de innovación docente en la asignatura "Resistencia de Materiales y Estructuras del Producto" viene sugerido por varias necesidades: En primer lugar, la de mejorar el programa siguiendo las líneas de orientación del Espacio Europeo de Educación Superior, específicamente teniendo en cuenta la necesidad de una formación en competencias profesionalizadoras, que exigen formarse una imagen de las posibilidades de acción dentro de la carrera elegida y el aprendizaje de habilidades, y no solo el dominio del conocimiento (Yániz, 2008); con ello pretendemos también elevar la motivación del alumnado (Reder, Anderson y Simon, 1996) y el número de alumnos que aprueban la asignatura (Vázquez, 2009); en segundo lugar, evaluar la experimentación de nuevas propuestas con el fin de incorporarlas a los programas establecidos, si muestran un valor de calidad (Mauri, Coll y Onrubia, 2009); y en tercer lugar para aprender de las propias experiencias, como profesores noveles (Knight, 2006; Bozu, 2010), integrando distintas estrategias de aprendizaje en un marco de solución de problemas reales, e incorporando las TIC como medios de aprendizaje autónomo (Estebaranz y Mingorance, 2012) a través de la evaluación de la experiencia, teniendo en cuenta tanto la satisfacción de los estudiantes como su implicación en la tarea y su rendimiento en la asignatura.

El proyecto consiste en una actividad académica dirigida (AAD) del Grado en Ingeniería del Diseño, de la Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Sevilla, en la asignatura citada. En esta actividad se pretendía ofrecer a los alumnos una óptica distinta de los contenidos estudiados en las clases teóricas. Además, se buscó ampliar el conocimiento de los alumnos al estudiar nuevos materiales empleados en la construcción, que de otro modo no estudiarían.

Por un lado, se pretendió que el alumno entrase en contacto con los diferentes materiales que se pueden encontrar en las estructuras, haciendo especial hincapié en los materiales compuestos, que no son objeto de estudio en las clases de teoría, ni en ninguna otra asignatura del Grado.

Por otro lado, se observaron físicamente las diferentes tipologías estructurales que se pueden encontrar en construcciones reales. Además de esto, se vieron las distintas posibilidades de construir, desde un punto de vista práctico y realista, las diferentes uniones teóricas.

Se pretende resaltar el valor añadido que ofrece la posibilidad de uso de instalaciones y recursos institucionales (Zabalza, 2002) pertenecientes a distintos Centros de la Universidad para nuevos objetivos, ya que la actividad propuesta se desarrolló en parte en el Laboratorio de Elasticidad y Resistencia de Materiales de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería.

Los ***objetivos del proyecto*** se integran en las competencias generales y específicas de la asignatura, haciendo especial hincapié en los siguientes:

a. Acercamiento de los contenidos teóricos a la realidad, reforzando los mismos.
b. Estudio de nuevos materiales y utilización de los principios de la resistencia de materiales.
c. Desarrollo de las siguientes capacidades:
    - Capacidad para la resolución de problemas
    - Capacidad de organización y planificación
    - Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
    - Capacidad para trabajar en equipo
    - Capacidad de análisis y síntesis
    - Capacidad para el razonamiento crítico
d. Potenciación de la motivación profesional

Metodología

El proyecto se inscribe en dos líneas prioritarias de innovación y mejora docente: La experimentación de nuevas metodologías docentes y el fomento de las distintas manifestaciones del trabajo en equipo. Tiene carácter de AAD, y se propuso como actividad voluntaria para los alumnos de la asignatura, pero se tuvo en cuenta a efectos de evaluación de la materia.

Actividades:

Se trata de una metodología práctica que combina una actividad colectiva con otra actividad en equipo, y finalmente, una actividad individual, que se ha desarrollado de la siguiente manera:

i. *Actividad colectiva*: Visita a las instalaciones del Laboratorio de Elasticidad y Resistencia de Materiales del Departamento de Mecánica de Medios Continuos, Teoría de Estructuras e Ingeniería del Terreno de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería.
    i.1 Introducción al trabajo

i.2 Observación y estudio de diferentes tipologías estructurales y condiciones de contorno: Estructuras articuladas, Celosías, Empotramientos, Apoyos de bolas, Apoyos articulados, etc.

i.3 Ensayo de diferentes materiales que se utilizan en estructuras de barras y en paneles (usados en alas y fuselaje de aviones, estructura de naves industriales, etc.) llevándolos a la rotura: Acero, Aluminio, Fibra de carbono/resina epoxi con diferentes orientaciones de la fibra.

A través de esta actividad los alumnos pudieron reconocer y distinguir las principales propiedades mecánicas y comportamiento ante solicitaciones de estos materiales (resistencia y rigidez).

ii. Actividad en grupo: Los alumnos se dividieron en grupos y analizaron y respondieron cuestiones relacionadas con la siguiente tarea: Estudio y descripción de las tipologías estructurales en una estructura real:

- Descripción de los materiales
- Descripción de los tipos de barras
- Descripción de las condiciones de contorno

iii. Actividad individual: Los alumnos, de manera telemática, realizaron la siguiente tarea: Resolución de un problema (estructura de barras) con diferentes materiales:

- Obtención de las fuerzas de reacción
- Obtención del área optima de las secciones
- Obtención de los desplazamientos de un punto de la estructura
- Comparación de los resultados con los distintos materiales

Organización:

Este Proyecto fue dirigido a dos grupos de alumnos de la materia: uno de mañana y uno de tarde. En él participaron dos profesores noveles, los responsables del Proyecto. Ambos contaban con experiencia docente en diversas situaciones, pero relacionadas estrechamente con la AAD:

- Jesús Justo Estebaranz: Profesor de las prácticas de las asignaturas Materiales Compuestos y Elasticidad y Resistencia de Materiales en Ingeniería Industrial e Ingeniería Aeronáutica (2007-2012). Co-director de 5 proyectos de fin de carrera experimentales. Co-director de un proyecto en el Campus Científico de Verano 2011, organizado en el Campus de Excelencia de la Universidad de Sevilla.

- Luis Távara Mendoza: Profesor de las prácticas de la asignatura Materiales Compuestos en Ingeniería Aeronáutica (2011-2012). Co-director de 1 proyecto fin de carrera en el área de materiales compuestos. Co-director de un proyecto en el Campus Científico de Verano 2011, organizado en el Campus de Excelencia de la Universidad de Sevilla.

Para la organización de la actividad se tuvo en cuenta el número de alumnos participantes y la posibilidad de uso del laboratorio (se trata de un laboratorio tecnológico que realiza análisis para diversas empresas del sector aeronáutico). El total de alumnos participantes fue de 43, que se distribuyeron en tres grupos de unos 15 alumnos para la actividad 1. Los equipos para la actividad 2 estaban compuestos por 5-7 alumnos.

El tiempo invertido en las actividades fue el siguiente:

- La actividad 1 tuvo una duración de 4 horas.
- La actividad 2 requirió un tiempo aproximado de 1 hora.
- La actividad 3 tuvo una duración máxima de 1 hora por alumno.

La orientación de las actividades se realizó en las horas de tutoría de los profesores respectivos.

Evaluación de la actividad

Teniendo en cuenta los objetivos del Proyecto, la evaluación se ha realizado con diferentes técnicas, y teniendo en cuenta el punto de vista de los sujetos implicados en su desarrollo:

1.1 Evaluación de los alumnos

La participación presencial en la actividad, la resolución de las cuestiones planteadas a los equipos, y la actividad individual realizada a través de la plataforma virtual WebCT, fue valorada con un máximo de 1 punto, que se sumó a la nota obtenida en el examen.

1.2 Evaluación del Proyecto

Los profesores responsables han evaluado el desarrollo del Proyecto aplicando los siguientes criterios:

a) Motivación suscitada en los alumnos y mantenida a lo largo de la realización de las actividades.
b) Relación entre la participación en esta actividad académica dirigida y las calificaciones obtenidas en la materia por cada alumno, comparando el conjunto de los alumnos participantes con el de los no participantes.
c) Como elemento de análisis adicional, se realizó una encuesta de opinión entre los alumnos que realizaron la AAD, para obtener su punto de vista relativo a esta tarea. Esta encuesta constó de

5 preguntas de opinión tipo test y una pregunta en la que podían escribir un pequeño párrafo dando su opinión personal sobre la AAD.

2. Resultados

Presentamos los resultados del Proyecto agrupados en diferentes categorías:

2.1 ¿Cuál fue el interés que suscitó en los alumnos la actividad?

La propuesta de la AAD se realizó en la clase general, y se les invitó a participar en ella. La respuesta alcanzó el 60% de los alumnos matriculados en la asignatura de "Resistencia de Materiales y Estructuras del Producto". Para valorar este porcentaje hay que considerar algunos aspectos colaterales: Se trata de una asignatura cuatrimestral del primer cuatrimestre. Esta AAD se realizó en el mes de diciembre, después de haber realizado una prueba parcial escrita, que tenía la finalidad de autoevaluación sobre el nivel de aprendizaje de los contenidos de la materia, así como de evaluación de la marcha del curso para los profesores. Ello pudo significar una influencia importante para que un buen porcentaje de los alumnos tomara la decisión de abandonar las tareas de la asignatura para este año. Por lo cual, prácticamente la totalidad de los alumnos que seguían la materia y asistían a clase, se inscribió en la AAD.

2.2 ¿Cuál fue el rendimiento general de los alumnos en la asignatura?

Se presentan los resultados más relevantes del rendimiento de los alumnos en la asignatura. Los resultados se presentan por medio de gráficos, y usando la siguiente escala de calificación:

Suspenso: desde 0 hasta < 5 puntos.

Aprobado: desde 5 hasta < 7 puntos.

Notable: desde 7 hasta < 9 puntos.

Sobresaliente: mayor de 9 puntos.

En la Figura 1, se muestran los resultados de las calificaciones obtenidas en la 1ª convocatoria de exámenes, entre todos los alumnos matriculados en la asignatura (74 alumnos). El 49% de los alumnos matriculados no se presentaron al examen, el 24% de los alumnos suspendieron el examen, el 22% de los alumnos pasaron la asignatura con un "aprobado" y el 5% de ellos obtuvieron un notable.

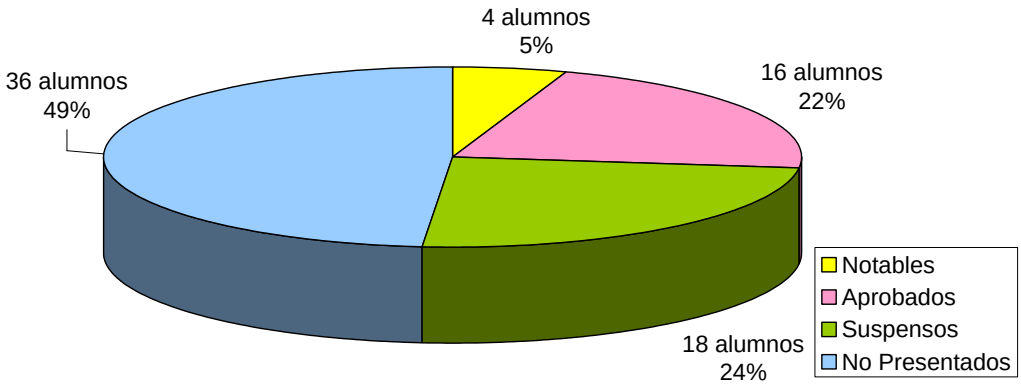


Figura 1. Resultados de la 1ª convocatoria de exámenes entre los alumnos matriculados en la asignatura

En la Figura 2, se muestran los resultados de las calificaciones obtenidas entre todos los alumnos que se presentaron en la 1ª convocatoria de exámenes de la asignatura (38 alumnos). El 47% de los alumnos suspendieron el examen, el 42% de los alumnos pasaron la asignatura con un "aprobado" y 11% de ellos obtuvieron un notable. Es destacable que más del 50% de los alumnos que se presentaron aprobaron la asignatura.

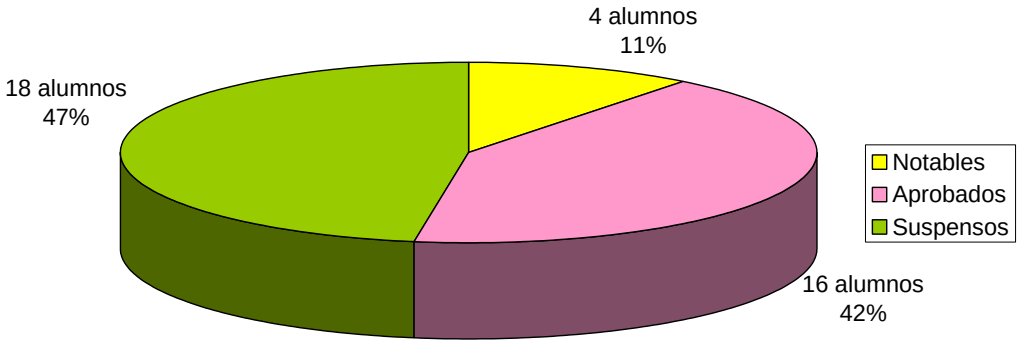


Figura 2. Resultados de la 1ª convocatoria de exámenes entre los alumnos presentados.

2.3 ¿Cuál fue la relación entre la AAD y las calificaciones de la 1ª convocatoria de exámenes?

Una vez analizados los resultados generales, presentados en las Figuras 1 y 2, se pretende analizar la influencia de la AAD sobre las calificaciones obtenidas por los alumnos.

En la Figura 3, se muestran los resultados de las calificaciones obtenidas en la 1ª convocatoria de exámenes, entre todos los alumnos matriculados en la asignatura y que además asistieron a la práctica de laboratorio opcional (actividad colectiva). Un total de 43 alumnos participaron de esta actividad. Los resultados obtenidos muestran que el 42% de los alumnos no se presentaron al examen, el 16% de los alumnos suspendieron el examen, el 33% de los alumnos pasaron la asignatura con un "aprobado" y el 9% de ellos obtuvieron un notable.

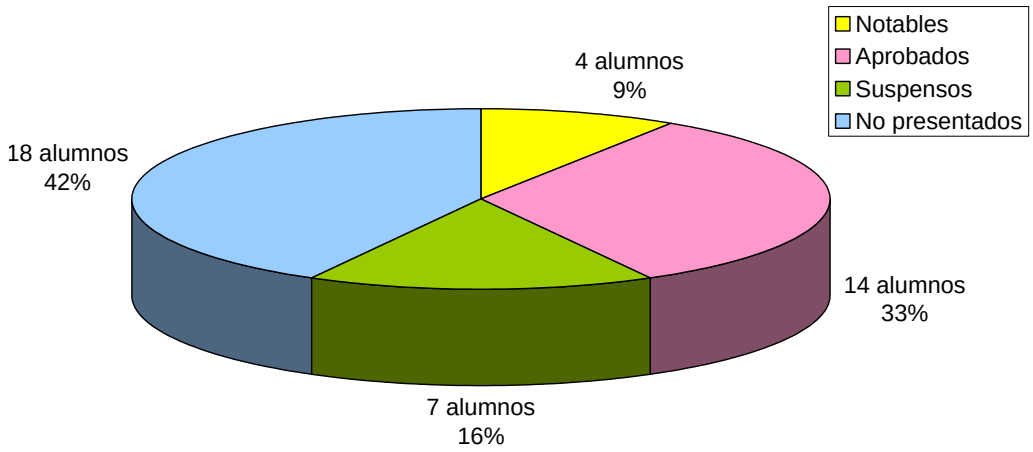


Figura 3. Resultados de la 1ª convocatoria de exámenes entre los alumnos que asistieron a la práctica de laboratorio opcional

En la Figura 4, se muestran los resultados de las calificaciones obtenidas en la 1ª convocatoria de exámenes, entre todos los alumnos matriculados en la asignatura y que asistieron a la práctica de laboratorio opcional y realizaron la actividad on-line (actividad colectiva e individual). Un total de 21 alumnos realizaron todas las actividades. Los resultados obtenidos muestran que el 10% de los alumnos no se presentaron al examen, el 19% de los alumnos suspendieron el examen, el 52% de los alumnos pasaron la asignatura con un "aprobado" y el 19% de ellos obtuvieron un notable.

Es destacable que aunque el número de alumnos que participaron en todas las actividades (21 alumnos) es menor al número de alumnos que participaron solo de la 1ª actividad (43 alumnos), el porcentaje de alumnos que no se presentaron fue menor: 10% frente a 42%. Mientras el porcentaje de alumnos suspensos se mantuvo prácticamente igual: 16% frente a 19%. Los resultados más interesantes aparecieron en el porcentaje de alumnos que obtuvieron un "aprobado": un 33% frente a

52%, que muestra que aquellos alumnos que participaron en todas las actividades presentan una probabilidad mucho mayor de obtener resultados satisfactorios en el examen.

Otro hecho destacable es que todos los alumnos que obtuvieron un notable (4 alumnos) participaron en todas las actividades propuestas.

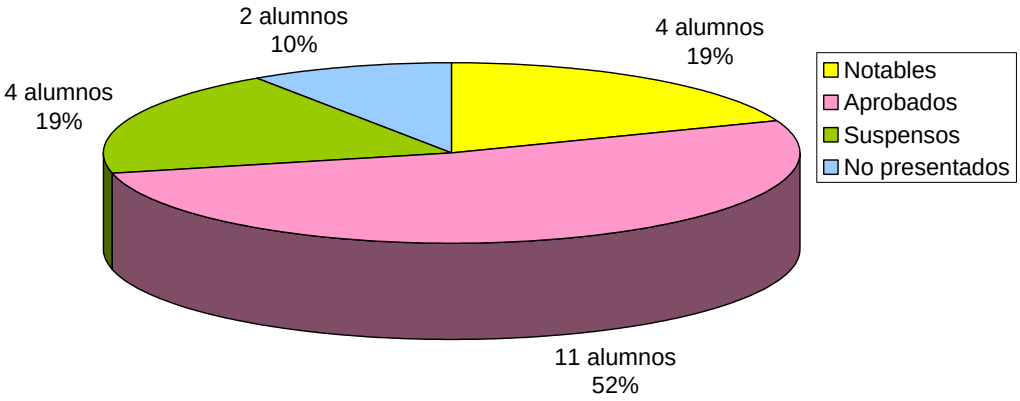


Figura 4. Resultados de la 1ª convocatoria de exámenes entre los alumnos que asistieron a la práctica de laboratorio opcional y realizaron la actividad on-line

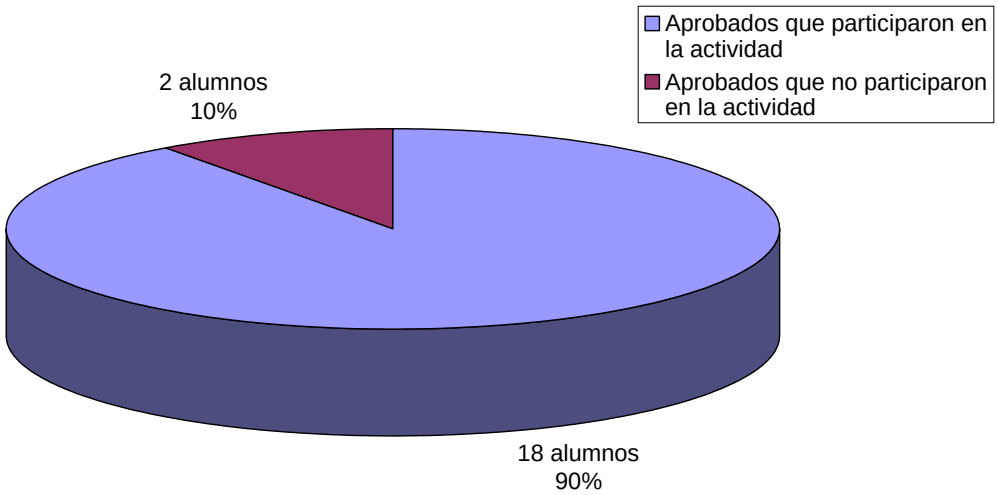


Figura 5. Relación de alumnos aprobados y participación en la práctica de laboratorio opcional

En la Figura 5, se muestra la relación de alumnos aprobados en la 1ª convocatoria de exámenes y su participación en la práctica de laboratorio opcional. Un total de 20 alumnos obtuvieron un aprobado. De ellos el 90% realizaron la actividad opcional y sólo un 10% de alumnos aprobados no participaron en la AAD.

Los resultados mostrados en las Figuras 3, 4 y 5 muestran la gran influencia de la actividad adicional en la obtención de resultados satisfactorios en los exámenes.

2.4 ¿Cuál fue la evaluación de la AAD por los alumnos?

A continuación se exponen las preguntas de opinión anónimas realizadas a los alumnos en relación a la visita junto con los resultados de las mismas. Un total de 23 alumnos respondieron la encuesta.

Los resultados mostrados en la Figura 6 responden a la siguiente pregunta: "Desde un punto de vista general, ¿Qué le ha parecido la visita?". Un 43% de los alumnos consideraron que les gustó la visita y un 57% de los alumnos contestaron que les había gustado mucho. Estos resultados muestran el gran interés causado por la AAD en los alumnos participantes.

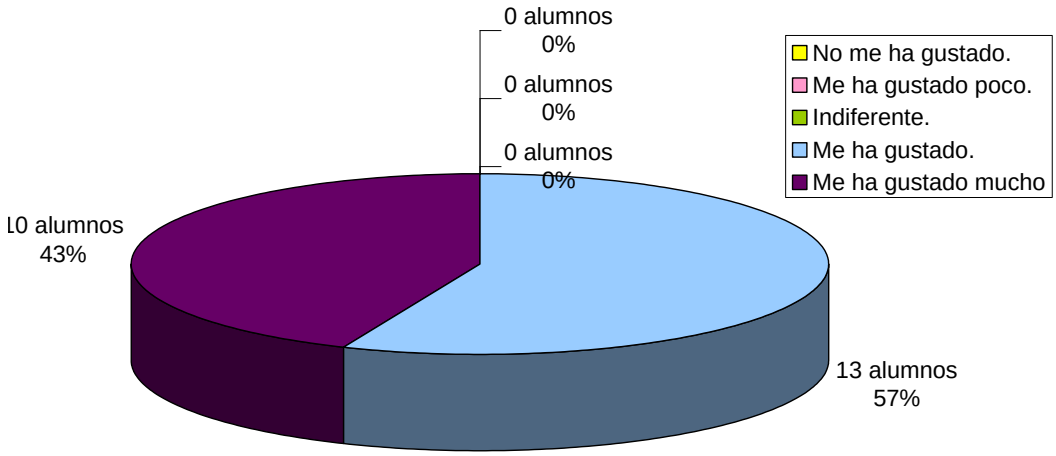


Figura 6. Resultados de la pregunta 1 de la encuesta: Desde un punto de vista general, ¿qué le ha parecido la visita?

Los resultados mostrados en la Figura 7 responden a la pregunta: "Desde un punto de vista general, ¿le ha parecido instructiva la visita?". El 4% de los alumnos participantes consideró que la visita fue "muy poco" instructiva, el mismo porcentaje de alumnos consideró que la visita fue "algo" instructiva. Sin embargo, un 57% de los alumnos contestaron que la visita fue "bastante" instructiva y 35% de los alumnos la consideraron "muy" instructiva. Estos resultados muestran que la gran mayoría de los alumnos participantes en la visita al laboratorio consideraron que la visita incidió positivamente en su aprendizaje.

Los resultados mostrados en la Figura 8 corresponden a la pregunta: "¿Cree que la visita le ha ayudado a reforzar algunos de los conceptos impartidos en la asignatura?". El 48% de los alumnos participantes consideró que la visita les ayudó a reforzar en "algo" conceptos impartidos en las clases teóricas. Además, dos grupos con un 26% de alumnos, consideraron que la visita les ayudó a reforzar

"bastante" y "mucho", respectivamente, los conceptos impartidos en las clases teóricas. Este hecho muestra que, aunque a los alumnos les gustó y consideraron instructiva la visita, muchos de ellos no consiguieron ver de manera adecuada la relación entre la visita y los conceptos estudiados en las clases teóricas.

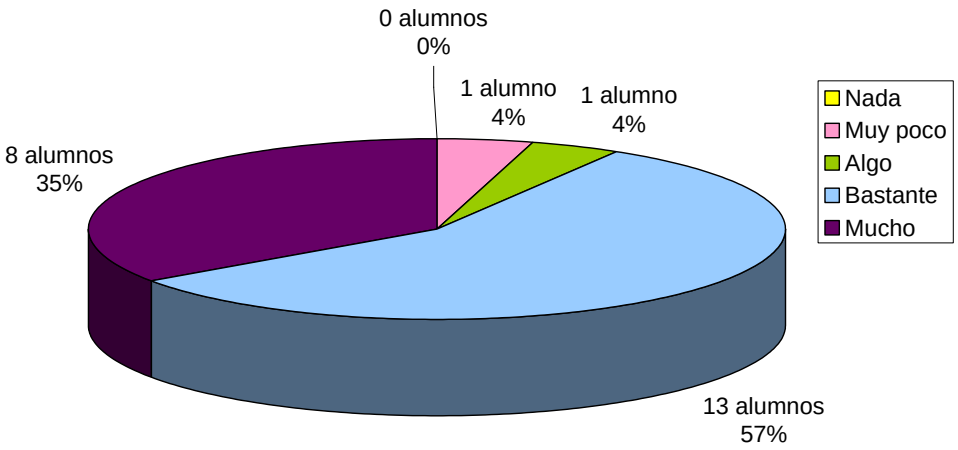


Figura 7. Resultados de la pregunta 2 de la encuesta: Desde un punto de vista general, ¿le ha parecido instructiva la visita?

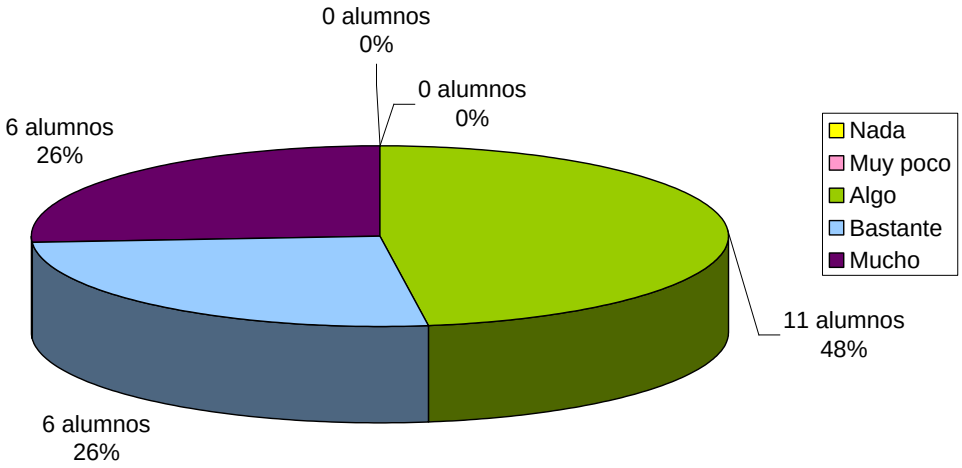


Figura 8. Resultados de la pregunta 3 de la encuesta: ¿Cree que la visita le ha ayudado a reforzar algunos de los conceptos impartidos en la asignatura?

Los resultados mostrados en la Figura 9 corresponden a la pregunta: "¿Considera que los ejercicios propuestos en WebCT relacionados con la visita le han ayudado a estudiar la asignatura?". El 4% de los alumnos participantes consideró que la visita no les ayudó a estudiar la asignatura y el 13% consideró que les ayudó muy poco. Sin embargo, un 31% de alumnos consideraron que la visita les

ayudó en algo para estudiar la asignatura, mientras un 26% y un 4% de los alumnos consideraron que la visita les ayudó bastante y mucho respectivamente. Finalmente, un 2% de los alumnos no contestaron esta pregunta debido a que no realizaron la actividad on-line. Es relevante que un 83% de los alumnos consideró que la visita les ayudó a reforzar conceptos impartidos en la asignatura de alguna u otra manera.

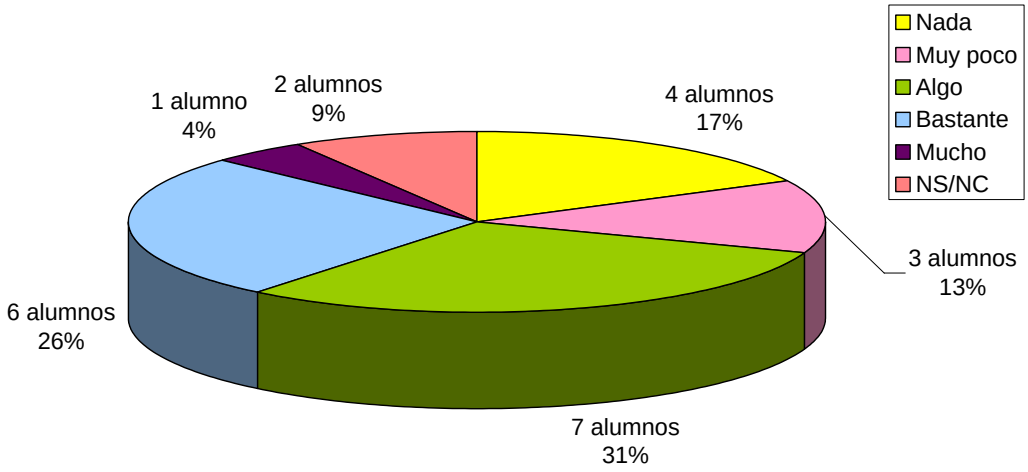


Figura 9. Resultados de la pregunta 4 de la encuesta: ¿Considera que los ejercicios propuestos en WebCT relacionados con la visita le han ayudado a estudiar la asignatura?

Los resultados mostrados en la Figura 10 corresponden a la pregunta: "¿Cree que el contenido relacionado con los materiales compuestos (que no se ha visto en la asignatura) es relevante en su formación?". El 4% de los alumnos participantes consideraron que los contenidos relacionados con los materiales compuestos eran muy poco relevantes en su formación. Sin embargo, un 30% de los alumnos consideraron este contenido algo relevante, mientras que un 44% y un 22% de los alumnos consideraron que estos contenidos eran bastante y muy relevantes, respectivamente. Es destacable el alto interés mostrado por el 96% de los alumnos en nuevos conceptos no directamente relacionados con la asignatura, pero que fueron impartidos gracias a esta AAD.

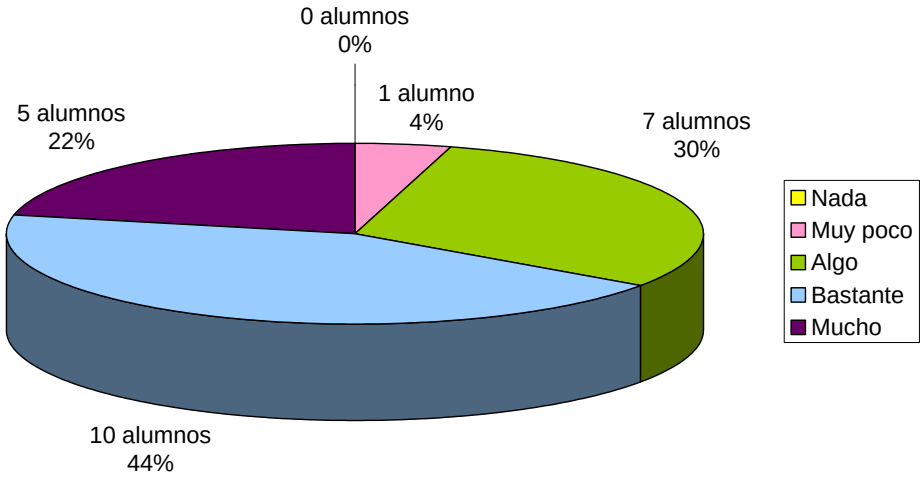


Figura 10. Resultados de la pregunta 5 de la encuesta: ¿Cree que el contenido relacionado con los materiales compuestos (que no se ha visto en la asignatura) es relevante en su formación?

2.5 ¿Cuál fue la opinión personal de los alumnos sobre la AAD?

Este apartado analiza los comentarios personales de los alumnos que respondieron al final de la encuesta.Todos estos comentarios se pueden agrupar en dos líneas. La primera línea son comentarios sobre la visita al laboratorio, en ellos se puede observar el alto interés suscitado por esta AAD. Además, muchos de los estudiantes estarían dispuestos a realizar este tipo de visitas más a menudo, es decir que formen parte del programa de estudios y no sólo una actividad adicional.

La segunda línea de comentarios es sobre la actividad individual on-line. Muchos de los comentarios versan sobre las calificaciones obtenidas automáticamente por la aplicación WebCT. Sobre este tema los profesores de la asignatura notaron que muchos de los resultados fallidos se debieron a que la aplicación solo detectaba como separador decimal el punto "." y no la coma "," (que fue usada por muchos alumnos). La segunda causa más común de fallos fue que la aplicación solo consideraba una solución por buena, la solución exacta, sin considerar las pequeñas variaciones que pudiesen darse por redondeos. La corrección de estos errores se subsanó manualmente por los profesores.

Es destacable que todos estos comentarios ayudarán a los profesores en posibles futuras ediciones de esta AAD.

Finalmente, a continuación se muestran algunos de los comentarios realizados por los alumnos en la encuesta para responder a la siguiente cuestión: Escriba a continuación las consideraciones que estime oportunas en relación a la actividad realizada (visita y ejercicios propuestos a través de WebCT).

- “La actividad me pareció interesante”
- “Hemos podido ver 'en directo' todo aquello que hemos realizado en clase de teoría. La visita estuvo bastante bien, pudimos conocer más acerca de algunos materiales que muy posiblemente serán de los más usados en unos años. En definitiva me gustó bastante.”
- “En general me parece una actividad muy importante y productiva ya que con muy poco tiempo (comparándolo con todo el cuatrimestre) se aprende muchísimo.”
- “La corrección de los ejercicios propuestos no me parece correcta. Respecto de la visita, todo muy interesante”.
- “La visita me ha parecido interesante y me ha ayudado a entender algunos conceptos que no tenía afianzados, como el diagrama tensión-deformación. Pero los 3 ejercicios propuestos en WebCT no creo que tengan que ver mucho con la visita, además la corrección no es adecuada porque por los decimales de las respuestas no me han puntuado correctamente.”
- “Pienso que la visita ha sido muy práctica para entender algunos conceptos hablados en clase. Pero, también he de mencionar que los ejercicios propuestos en la WebCT carecen un poco de relación con la práctica en sí, puesto que me esperaba que dichos ejercicios tuvieran que ver con la información y datos curiosos que nos proporcionaron allí.”
- “Sobre los ejercicios propuestos a través de WebCT creo que se alejan de la visita, tienen un nivel de dificultad muy elevado y en la corrección no estoy de acuerdo con algunos de los resultados.”
- “La actividad me pareció algo complicada, ya que tuve dificultad en entender el enunciado.”
- “Visita fantástica. La asignatura debería de ampliarse con prácticas como éstas todas las semanas, ya que nos forma más y mejor para los trabajos que podemos encontrar fuera de la universidad.”
- “La visita fue una actividad entretenida e instructiva. Por un lado vimos en directo conceptos teóricos dados en clase, lo que sirve para comprender mejor dichos conceptos y de paso volver a repasar lo dado. También vimos diversas curiosidades sobre determinados materiales, lo cual siempre llama la atención. Los grupos no fueron muy numerosos, algo apropiado para este tipo de actividades. Resumiendo, fue una actividad entretenida, donde familiarizarse con los distintos aparatos y materiales, aprender diversos conceptos y ver en vivo conceptos teóricos. Respecto a los ejercicios de la Web, sirven para poner en práctica fórmulas y teoremas estudiados, además de procedimientos. Son ejercicios asequibles, pero muy útiles para tratar conceptos que deben de estar dominados para problemas de mayor dificultad. En el ejercicio 2, puede confundir un poco lo de calcular la carga para que falle el primer material, pues puede dar a pensar que se trata del material señalado con 1, aunque en realidad se trata del primer material que falla, que es el 4. Tanto la visita como los ejercicios han sido útiles. Un saludo.”

- “La visita me pareció muy interesante y me ayudó a entender mejor algunos de los conceptos estudiados sobre todo la utilidad de éstos en la vida real pero los ejercicios propuestos no los considero acordes con la visita ya que para la resolución de los mismos lo necesario es saber hacer los ejercicios del temario y no haber participado en la actividad.”
- “Creo que se deberían hacer este tipo de visitas frecuentemente de forma que nos permita familiarizarnos mejor con el uso de la maquinaria y los procesos que son empleados en esos laboratorios; de los cuales carecemos en nuestra escuela.”
- “Respecto a los ejercicios propuestos, no he encontrado ninguno. Supongo que no estarán colgados todavía o que tendré que enterarme mejor de donde están. Hablando de la visita a la ESI, pienso que es un primer acercamiento a la vida laboral, a un nivel práctico, que no se puede obtener mediante la enseñanza en el aula. Hemos reforzado conocimientos y aprendido otros muchos, además de "convivir" durante unas horas con el trato, trabajo y mantenimiento que suponen unos laboratorios de ensayos de dichas características, quien sabe si dentro de unos años nos encontremos en uno nosotros mismos. Tanto por el nivel educativo como el instructivo, animo a los profesores de esta asignatura a repetir la experiencia en años sucesivos, e incluso ampliarla a varias visitas. Yo me llevo un muy buen recuerdo, además de una probeta de aluminio.”
- “Pues que se podría hacer como algo más didáctico.”
- “Con respecto a la visita, aclara muchos conceptos que en la teoría cuesta entender, ya que los tratas de manera visual y no sobre un papel. Y sobre los ejercicios creo que sería bueno que se facilitasen boletines de problemas aparte de los exámenes resueltos.”
- “Creo que la visita nos ha ayudado mucho a aplicar lo dado en clase a la realidad, y a mi personalmente me ha solucionado bastantes dudas, puesto que antes de ir a la práctica no era capaz de asociar algunos contenidos con los de la realidad.”
- “Me ha parecido interesante poder ver las máquinas que hay en la Cartuja y las pruebas que se pueden hacer con ellas ya que aquí en la politécnica no las poseemos, y los ejercicios me han parecido bien pero como los he hecho al final pues para estudiar no me han servido.”

3. Conclusiones

5.1 El planteamiento de la propia actividad resultó muy atractivo para los alumnos. De hecho solicitaron la participación en la actividad, que se añadía a las tareas obligatorias del curso, el 60% de los matriculados. Además participaron otros alumnos de la carrera que no estaban matriculados en la asignatura.

5.2 Los alumnos que realizaron la actividad adicional propuesta, presentan un alto porcentaje de éxito en aprobar la asignatura. Por otra parte, al relacionar la participación en la AAD y las

calificaciones de los alumnos, encontramos que el 90% de los aprobados de la asignatura habían completado las tareas propuestas.

5.3 En cuanto al valor intrínseco de la propia AAD, es relevante la influencia que ha tenido en las relaciones entre el profesor y los alumnos, y entre ellos mismos. La cercanía en la relación que se establece al realizar la actividad ha potenciado la confianza, propiciando una mayor participación en las clases teóricas "de pizarra".

5.4 El análisis de la encuesta de opinión de los alumnos sobre la AAD muestra un alto grado de satisfacción con la actividad innovadora desarrollada.

5.5 En cuanto al desarrollo del Proyecto, la planificación conjunta de los dos profesores implicados en la innovación, así como la evaluación y el análisis de los resultados y comentarios de los estudiantes, han sido ocasiones propicias para el aprendizaje de la enseñanza.

5.6 Es una actividad que muestra la posibilidad de un uso eficiente de los diversos recursos de la Institución Universitaria, siempre que se planifique de forma coordinada con otros servicios de la misma.

5.7 Finalmente, queremos resaltar el valor añadido de esta actividad, por su posibilidad de transferencia. Si bien es una actividad propia de una materia, es fácilmente extrapolable a otras asignaturas de otras Titulaciones de Grado, por ejemplo:

- Elasticidad y resistencia de materiales del Grado en Ingeniería Mecánica
- Elasticidad y resistencia de materiales del Grado en Ingeniería Aeroespacial
- Elasticidad y resistencia de materiales del Grado en Ingeniería en Tecnologías Industriales
- Elasticidad y resistencia de materiales del Grado en Ingeniería Química
- Resistencia de Materiales del Grado en Ingeniería Civil

Agradecimientos

Los autores desean agradecer la financiación de este trabajo a la Universidad de Sevilla, a través del I Plan Propio de Docencia y el IV Plan Propio de Investigación.

Referencias Bibliográficas

Bozu, Z. (2010) El profesorado universitario novel: Estudio teórico de su proceso de inducción o inserción profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID) 3*, pp.55-72 http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art3.pdf

Estebaranz, A. y Mingorance, P. (2012) *Preguntas fundamentales de la enseñanza.* En Herranz, A. de la; Paredes, J.; Moral, C. y Muñoz, T. (Coords.). Madrid, Universitas, S.A., pp.631-640

Knight, P. (2006) *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid, Narcea

Mauri, T.; Coll, C. y Onrubia, J. (2009) La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. una perspectiva constructivista. *Revista Docencia Universitaria*, Vol.1,Nº 1 http://revistas.um.es/redu/article/view/3341. (Consultado: 2-II-2012).

Reder, L., Anderson, J., Simon H. (1996) *Situated learning and Education*. http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010

Vázquez, S.M. (2009) Rendimiento académico y patrones de aprendizaje en estudiantes de ingeniería. *Ingeniería y Universidad*, Vol. 13, Nº 1, pp.105-136.

Yániz, C. (2008) Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista Docencia Universitaria, Número monográfico I:* Formación centrada en competencias. http://revistas.um.es/redu/issue/view/1391. (Consultado: 5-II-2012)

Zabalza, M.A. (2002) *La enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, Narcea.

8.34.

Título:

Promoção do empreendedorismo feminino em contexto do Ensino Superior

Autor/a (es/as):

Faria, Maria Cristina Campos de Sousa [Instituto Politécnico de Beja]

Resumo:

O empreendedorismo é compreendido a partir da conjugação articulada da tomada de decisão ou acção de empreender, do agente activo empreendedor e do acto do empreendimento. Na literatura, os autores têm mostrado preferências sobre as características do empreendedor ou sobre a envolvente externa e a influência que o ambiente exerce sobre o ciclo de vida da organização. O empreendedor é geralmente referenciado a partir de uma listagem exaustiva de múltiplos factores, tais como o ambiente educacional, a personalidade do indivíduo, o ambiente familiar na infância, a educação/formação, os valores pessoais, o histórico profissional, as vivências passadas, a idade, a experiência profissional, a situação profissional actual e perspectivas de mudança e a situação familiar.

No livro *Five Minds for the future* de 2007, Howard Gardner defende a existência de cinco mentes essenciais para a saúde de uma personalidade e para que esta funcione eficazmente no

futuro, que são: a mente disciplinada; a mente sintetizadora; a mente criadora; a mente respeitadora; e a mente ética. As cinco mentes são mais do que constructos teóricos, são capacidades cognitivas e competências que permitem delinear um futuro com êxito, pois, pretendem ser uma fundação intelectual para a educação geral e para o desenvolvimento do currículo. Ao possuir estas capacidades e ao as aperfeiçoar, cada personalidade está mais competente para enfrentar o imprevisto, o clima de insegurança e adversidade e estará mais apta para lidar com o futuro. Duening (2008) utiliza as cinco mentes de Gardner e transporta-as para o domínio da mudança do desenvolvimento do currículo através de um ensino de empreendedorismo. O conhecimento do empreendedor de sucesso passa pelo desenvolvimento de competências empreendedoras, que podem ser facultadas pelo ensino do empreendedorismo e pelo desenho e orientação da trajectória do currículo para obter o êxito.

No contexto do ensino superior é de toda a conveniência centrar a nossa atenção no empreendedorismo feminino, porque existem estereótipos associados à acção empreendedora da mulher que levam a práticas de discriminação. O presente trabalho coloca a sua atenção no empreendedorismo no feminino em contexto do ensino superior. Parte dos resultados obtidos no estudo realizado por Faria (2010), em que foi aplicado o *Questionário de Competências Empreendedoras* (QCE, Faria, 2010) a uma amostra de 256 estudantes do Instituto Politécnico de Beja, na sua maioria alunas do 2º ano de dez licenciaturas. Apesar da população estudada apresentar na sua maioria competências empreendedoras, um *t teste* efectuado mostrou que as alunas apresentavam escores mais baixos do que os alunos, evidenciando a interferência da variável género nas competências empreendedoras, confirmando mais uma vez os estudos que evidenciam este facto. Considerando que o empreendedorismo feminino pode ser afectado pela discriminação e pela falta de competências empreendedoras das mulheres, o presente estudo tem como principais objectivos: (1) reflectir sobre o facto de podermos encontrar muitas alunas do ensino superior com baixa inteligência empreendedora; e (2) delinear estratégias de intervenção para a promoção do empreendedorismo no feminino no ensino superior, através de programas que facultem a informação, estimulem a inovação e o desenvolvimento de competências transversais.

Palavras-chave:

Alunas do Ensino Superior; Inteligência Empreendedora; Empreendedorismo Feminino; Educação para o Empreendedorismo.

1. Psicologia do Empreendedorismo

O processo de empreender encontra-se relacionado com vários factores psicológicos, como a motivação, atitudes e comportamentos (McClelland, 1961; Moore & Buttner, 1997; Hisrich & Peters, 2002; cit. Jonathan, 2005). De acordo com vários autores, a personalidade desempenha um papel determinante no empreendedorismo e nas acções empreendedoras para se iniciar um negócio ou para obter êxito. A psicologia do empreendedorismo surge como necessária para explicar o processo de empreender, através do estudo das acções decisivas (comportamento), das percepções e implementações de oportunidades (percepção, cognição, emoções, motivação) que visam um empreendedorismo de sucesso (Frese, 2010).

As abordagens psicológicas ao empreendedorismo têm como principal preocupação identificar os comportamentos e traços psicológicos específicos para alcançar sucesso. Consequentemente, o sucesso dos empreendedores surge associado a traços ou características temperamentais de um indivíduo que permanecem estáveis ao longo do tempo. Podemos destacar o trabalho realizado por um professor de Psicologia da Universidade de Harvard, David McClelland, que escreveu um livro intitulado "*The Achieving Society*", (1967), que se tornou numa referência para os psicólogos no estudo do empreendedorismo, em particular, na "associação de necessidades de realização" dos indivíduos com o empreendedorismo e com o desenvolvimento económico.

McClelland (1987) identificou três tipos de necessidades motivacionais: (1) *necessidade de realização (n-achievement)*, (a pessoa é motivada pela realização e procura-a, apresenta-se realista e com objectivos de desafio e de promoção do seu trabalho, sente uma grande necessidade de *feedback* para a sua realização e progressão, bem como a necessidade de se sentir realizado); (2) *necessidade de autoridade e poder (n-power)*, (a pessoa é motivada pela autoridade, que produz uma necessidade de *swer* influente, efectivo e de ter impacto, existe uma grande necessidade de liderar e, em particular, que as suas ideias prevalecerem, observa-se uma grande motivação e necessidade de aumentar o seu status pessoal e o seu prestígio); e (3) *necessidade de afiliação (n-affiliation)* (a pessoa tem necessidades de relações de amizade e é motivada pela interacção com as outras pessoas, efectivamente, a afiliação produz motivação e necessidade dos outros gostarem da pessoa, tornando-a popular, pelo que, estas pessoas são boas em equipa). O autor distingue ainda as nove características que fazem a diferença de ser empreendedor de muito sucesso ou mediano (Iniciativa; Capacidade de comunicação, Entendimento das oportunidades, Orientação eficaz, Preocupação com a qualidade do trabalho, Planeamento sistemático, Monitorização, Cumprimento do contracto de trabalho, e o Reconhecimento das relações de negócios) e as seis características que não parecem fazer diferença entre os empreendedores com muito sucesso e os medianos (Autoconfiança, Persistência, Capacidade de persuasão, Uso de estratégias de influência, e Perícia Procura de informação).

Nos anos 90 surge o livro de Miner com o tema "*A Psychological Typology of Successful Entrepreneurs"* que é mais um dado de referência e um contributo importante para a continuidade dos estudos dos psicólogos sobre o empreendedorismo e o empreendedor de sucesso. Miner (1997; 2000) realizou um estudo durante sete anos num programa do *Center for Entrepreneurial Leadership* (1997) na universidade Americana de SUNY, Buffalo, onde aplicou uma série de testes a uma amostra de 100 empreendedores de sucesso e desenvolveu uma tipologia de empreendedores, destacando os seguintes tipos de empreendedores: Empreendedores *Real Manager* (desejo de exercer poder; elevadas capacidades de comunicação; forte necessidade de promoção e actualização; desejo de executar tarefas de gestão rotineiras; atitude positiva em direcção à autoridade); Empreendedor *Idea Generator* (ser inovador; resolver os problemas; muito inteligente; avesso ao risco); Empreendedor *Empathic Super-salesperson* (tem empatia e estilo cognitivo; tem habilidade de construir estratégias de aliança facilmente; tem o desejo de ajudar os outros; valoriza o processo social e tem uma forte necessidade de relações de harmonia, acredita que a força das vendas é uma chave de estratégia); Empreendedor *Personal Achiever* (preocupam-se mais em alcançar o sucesso do que com a possibilidade de falharem, e não se preocupam com as adversidades; preferem situações em que eles próprios podem influenciar e controlar os resultados; são motivados para alcançarem os seus próprios objectivos; preferem situações envolvendo responsabilidade individual claramente definida de tal forma que se há sucesso, isso pode ser atribuído ao seu próprio esforço). Segundo o autor, o Empreendedor *Personal Achiever* é também semelhante ao designado de *Personality*. Por outro lado, Miner considerou ainda que os três primeiros tipos (*Real Manager, Expert Idea Generator e Empathic super-salesperson*) são intraempreendedores. Contudo, o autor considera que é o tipo *Personal Achiver* que melhor descreve o verdadeiro empreendedor, isto é, que preenche melhor os requisitos de criação de empresa e que estão mais aptos a alcançar sucesso.

Hansemark (2003, cit. Sarkar, 2007) cruzou vários estudos psicológicos no sentido de identificar quais são os traços característicos que podem prever o empreendedorismo de forma consistente. O autor chegou às seguintes características: (1) *Grau de adaptabilidade e impulsividade*; (2) *Intensidade de desejo de independência*; (3) *Necessidade de realização* na medida em que um indivíduo acredita que os resultados dos acontecimentos estão debaixo do seu controlo, em vez de serem obra do acaso; e (4) *A sorte e outros factores estão fora do controlo do individuo* (também conhecido pelo controlo externo).

Então quais são as aptidões necessárias para se ser um empreendedor de sucesso? Efectivamente, não é fácil circunscrever as características de um empreendedor de sucesso a um conjunto específico e com unanimidade dos autores, contudo, muitas das características sugeridas são comuns às várias tentativas de encontrar a solução. No seguimento do trabalho realizado pelos investigadores, têm-se considerado relevante para a acção de empreender que o indivíduo apresente competências que lhe

permitam identificar e avaliar uma oportunidade, definir um conceito de negócio, identificar os recursos necessários, adquirir os recursos necessários e implementar o negócio propriamente dito (Morris & Jones, 1989; cit. Sarkar, 2007). Efectivamente, existem também áreas de capacidades/conhecimento dos negócios que se têm apresentado como cruciais para o sucesso empreendedor, como é o caso da Liderança, da Comunicação (oral e escrita), das Relações humanas, da Gestão, da Negociação raciocínio lógico e analítico, da Tomada de decisão e definição de objectivos, e da Preparação de um plano de negócios (Hood & Youg ,1993; cit. Sarkar, 2007).

De acordo com Bes (2008), empreender é uma maneira de enfrentar o mundo real, de compreender a vida e saber lidar com a incerteza e a insegurança do quotidiano e do futuro. Por conseguinte, o empreendedor é um indivíduo que possui um conjunto de características específicas da Personalidade que lhe permitem ser mais apto e competente para pensar e agir de forma produtiva sobre o real empresarial. Os percursos dos empreendedores de sucesso são a forma visível da existência de uma Inteligência Empreendedora. Gardner (2007) contribui para o melhor conhecimento desta inteligência ao defender a existência de cinco mentes que permitem delinear um futuro com êxito, A sua perspectiva permite competências empreendedoras possam ser desenvolvidas capacitando a personalidade para escolhas de percursos de sucesso. Duening (2008) focaliza as cinco mentes de Gardner como uma oportunidade de capacitar o individuo através de um ensino de empreendedorismo. No seu entender, as cinco mentes do futuro empreendedor são: *mente identificadora de oportunidades*; *mente criadora*; *mente gestora do risco*; *mente resiliente*; e *mente orientada para a acção*. As cinco mentes providenciam um fundamento intelectual para a educação para o empreendedorismo e para o desenho e o desenvolvimento do currículo. O conhecimento do empreendedor de sucesso passa para além da análise das suas aptidões intelectuais para possuir e distribuir, implica o desenvolvimento de competências empreendedoras, que podem ser facultadas pelo ensino do empreendedorismo e pelo desenho e orientação da trajectória do currículo para obter o êxito.

2. Empreendedorismo no feminino

Nos últimos tempos, vários têm sido os autores que têm investigado as implicações do género nas actividades empreendedoras. Os seus estudos focalizam-se nas diferenças entre o modo de empreender desenvolvido por homens e mulheres, na procura das características de comportamento e personalidade das empreendedoras ou na explicação do sucesso alcançado pelas mulheres de negócio. Observam, geralmente, semelhanças do comportamento empreendedor entre homens e mulheres na maioria dos aspectos e registam algumas diferenças significativas relacionadas com características de estilo administrativo, relação com o mercado e estratégia adotada pelos empreendedores. Um levamento sobre os estudos efectuados neste domínio, destacaram algumas características gerais da mulher empreendedora (Machado, 1999; Bowen & Hisrich,1986): bom nível educacional, mas, pouco

conhecimento de habilidades gerenciais; preponderância de primogênitas ou filhas únicas, explicado pelo possível resultado do maior tempo dedicado pelos pais às filhas, promovendo a sua auto-confiança, que, eventualmente, pode estar relacionada com a sua iniciativa empresarial; crença que os seus destinos dependem mais dos seus actos do que do contexto ou situação; predomínio de pais empreendedores, que teriam servido de modelo de identificação para as empreendedoras; tendem a ser casadas; faixa etária predominante entre 31 a 50 anos de idade; poucas são proprietárias de grandes empresas; e apresentam pouca experiência em administração.

A construção cognitiva de uma realidade empresarial por parte de mulheres e homens diferencia-se pela sua preferência pelos valores adotados e, por conseguinte, reflecte-se nos seus comportamentos empreendedores, que se diferenciam em termos de género. Assim, a investigação tem evidenciado que o contexto socioeconómico (estrutura económica local, cultura) parece interferir na determinação de estilos de empreender e do tipo de gestão realizada por homens e mulheres (Pelisson, Aligleri, Gimenez, Machado, Gomes, & Aligleri, 2001).

A análise do perfil empreendedor e comportamental por género, mostraram que as mulheres apresentam características similares entre si. Tendo por base o estudo de Gartner (1985) a investigação internacional realizada sobre o empreendedorismo feminino (base de dados do *Institute for Scientific Information* (ISI) 1997 a 2006) foi classificada e agrupada em quatro dimensões estratégicas (Silveira & Gouvêa, 2008): *Individual* (procura do equilíbrio entre a vida familiar e os negócios); *Ambiente* (as mulheres enfrentam estériotipos de inferioridade em relação aos homens); *Organização* (as mulheres valorizam o envolvimento das pessoas na empresa); e *Processo* (as mulheres quando constroem as suas empresas seguem acções diferentes das convencionais). Na dimensão individual, integram-se os estudos que destacam que as mulheres têm consciência da influencia do seu papel como empreendedoras na vida pessoal, na família e na sociedade. Por isso, enfrentam uma luta interna nas organizações na procura do equilíbrio entre a vida familiar e os negócios, pelo que, adotam estratégias de administração participativa, com delegação e disseminação da visão entre os colaboradores. Com esta opção elas procuram contribuir para o crescimento da sua empresa e aliviar a sua sobrecarga de trabalho. No exercício da diversidade de papeis travam uma luta contra o tempo, fazendo sobressair não só as suas características pessoais, que afectam a actividade empreendedora, mas também, a sua habilidade em conciliar a família (em particular a relação com os filhos) com o trabalho. Por outro lado, as mulheres empreendedoras acreditam que empreender pode oferecer vantagens (liberdade, realização, autonomia, independência financeira e satisfação de vida) e compreendem que mais conhecimento e capacidades são promotoras de empreendedorismo e de iniciar negócios (Silveira & Gouvêa, 2008). Na dimensão ambiente, os estudos fazem referência ao facto das mulheres surgirem em desvantagem no campo do empreendedorismo, em particular, no acesso aos recursos financeiros, o que interfere no seu desempenho como empreendedoras. As influências do ambiente, em particular, os

aspectos culturais e sociais, parecem interferir de forma significativa no empreendedorismo feminino. Os estudos mostram a relevância de iniciativas de apoio de associações de modo que as mulheres possam usufruir de benefícios para superar factores sociais, culturais e históricos. A dimensão Organização destaca que as estratégias adoptadas pelas mulheres têm influência directa no desempenho das organizações. As empreendedoras têm consciência dos custos e benefícios do crescimento das suas empresas e procuram tomar decisões equilibradas. A dimensão Processo apresentam a faceta do empreendedorismo como um processo social, afectado por modificações sociais, globalização e instabilidade da economia internacional. Neste sentido, as empreendedoras nem sempre seguem os passos habituais de iniciar uma empresa realizados pelos homens (identificação de uma oportunidade de mercado; definição de objectivos; obtenção de recursos,; comercialização de produtos e serviços de estruturação da empresa). Nesta dimensão, os estudos mostram que a mulher empreendedora apresenta uma maneira peculiar de agir e interagir com o mercado económico, criando as suas próprias regras, rompendo as habituais formas convencionais de iniciar e construir uma organização.

Num estudo sobre o perfil empreendedor de mulheres, em cargos de gestão de uma instituição de ensino superior, verificou-se que as gestoras podem ser classificadas de intra-empreendedoras (desempenham funções não sendo donas da empresa) e possuem características empreendedoras (desempenho empreendedor numa instituição de ensino superior, educação continuada e procura de informação e conhecimento) (Miranda, Cassol & Silveira, 2006; cit. Silveira & Gouvêa, 2008). As gestoras atribuíram o bom desempenho das suas funções a factores como a auto-realização, conhecimento (técnico, na área de atuação e continuado), coragem (correr riscos), criatividade, dedicação, empatia e ética, flexibilidade, independência, liderança, motivação, organização, optimismo (bom humor), ousadia (iniciativa/inovação), persistência, planeamento, relacionamento interpessoal e responsabilidade, tolerância, trabalho em equipa e visão. Refira-se que estas indicações correspondem, segundo os autores, ao que se entende como estratégias empreendedoras.

Num outro estudo, Sala (2006, cit. Silveira & Gouvêa, 2008) evidencia a preocupação das gestoras em investir cada vez mais sua formação em administração de empresas para melhor realizarem o seu trabalho, o facto de ser preciso tempo para se prepararem e obter formação especializada e tempo para constituir família, terem filhos e, só depois, desempenharem cargos de gestão. As gestoras consideraram-se realizadas mas, relataram que a maior dificuldade que sentiram no seu percurso profissional foi o preconceito em relação às mulheres em altos cargos de direcção de empresas. Adiantaram ainda que as características principais para empreender são: ter iniciativa, coragem, confiança, ser ousada, e agarrar as oportunidades. Quanto aos aspectos que podem levar ao fracasso destacaram a forma como as pessoas pensam, gerem o seu tempo e organizam o seu dia.

No estudo realizado por (Jonathan, 2005) as empreendedoras demostraram um elevado grau de comprometimento com as suas empresas. Apresentavam características especificas, como serem destemidas e auto-confiantes e, ao mesmo tempo, manifestavam-se preocupadas com aspectos financeiros, com o crescimento da empresa, com a satisfação dos clientes e as condições sociopolítico-económicas do país. Contudo, os seus medos e preocupações eram amortizados com o forte sentimento de conquista que percepcionavam. O orgulho e auto-realização, o reconhecimento pessoal e o sucesso obtido na afirmação dos múltiplos papéis parecia contribuir para uma boa qualidade de vida e bem-estar psicológico das empreendedoras. O estudo mostrou, também, que a experiência positiva de ser empreendedora se encontrava relacionada com o seu grau de satisfação e elevada auto-estima. O facto de se ter um negócio próprio com o qual se identifica e ao qual se dedica com paixão, possibilita a afirmação dos seus valores, autonomia, independência, liberdade de iniciativa e o desenvolvimento das suas ideias. No que diz respeito à satisfação das empreendedoras esta encontrava-se relacionada com a satisfação dos seus clientes e o reconhecimento do mercado. Quanto à insatisfação das empreendedoras encontrava-se relacionada com os domínios da acção cívica, recreação, acção social e da diminuição de saúde. Em particular, a qualificação dos funcionários, o retorno e acções governamentais, e a descriminação de género como fonte de mal-estar. A multiplicidade de papeis surgiu como uma questão ambivalente (sentimentos de vitória e realização ou de frustração e angústia).

De acordo com Bruin, Brush e Welter (2007), os estudos sobre o empreendedorismo feminino têm cada vez mais conquistado espaço na investigação, contudo, ainda muito está por estudar e fazer. É que apesar de os tempos hoje serem diferentes de outras épocas, ainda se verifica muito preconceito quando se trata do financiamento de empresas dirigidas por mulheres, ou do exercício de cargos de direcção de equipas maioritariamente masculinas. Um outro tema a prestar atenção e a desenvolver é o assunto sobre o conhecimento das estratégias empresariais em organizações e a identificação dos factores que são determinantes do sucesso e do fracasso de empresas geridas por mulheres.

3. Promoção do empreendedorismo feminino no ensino superior

O conceito de empreendedorismo apresenta-se com uma grande amplitude, absorvendo o processo de criação, a propriedade e a condução do negócio. Situado no espaço de trabalho remete para um processo para qual é preciso ter competências, em particular, as que se encontram relacionadas com a persistência e visão do futuro, a identificação de oportunidades, a capacidade de criar algo inovador, mesmo em condições de incerteza, e a de assumir os riscos envolvidos no processo de decisão de empreender (Hisrich & Peters, 2002, cit. Jonathan, 2005). O resultado do investimento realizado prende-se com a criação de um novo empreendimento ou de uma nova maneira de realizar o trabalho

(um novo produto, serviço ou actividade que acrescenta valor ao que já existe e permite a promoção de benefícios materiais e sociais).

Os autores têm-se pronunciado sobre o processo de construção da identidade feminina no mundo organizacional, chamando a atenção para influência dos factores educacionais que interferem na concepção da sua feminilidade e para a necessidade de adopção das normas impostas pelo mundo do trabalho. Assim, a empresária vivencia um processo ambíguo, não deve abandonar as suas características femininas, mas, sente-se na obrigação de absorver características tipicamente masculinas que predominam no espaço público de trabalho. Por outro lado, a mulher confronta-se com um sentimento de culpa alimentado pela família e pelas próprias, pelo facto de não passarem tanto tempo com a família e com a realização de tarefas de "mãe" e de "esposa" por se dedicarem aos negócios e ao trabalho. Assim, o processo de construção da identidade das mulheres empreendedoras tem de ser compreendido no contexto no qual estão inseridas através do levantamento das representações sociais definidas enquanto *formas de conhecimento que procuram englobar o caracter intersubjectivo de conceitos, atitudes e opiniões, abordando os aspectos simbólicos e subjectivos dos comportamentos humanos e suas relações com o meio social* (Cramer, Cappelle, Silva & Brito, 2001, 47). As questões de género estão em constante transformação, contudo, apesar do discurso e das leis que defendem a igualdade de condições e oportunidades, continuamos a assistir a desigualdades na participação masculina e feminina no mercado de trabalho, nos níveis de salário, na possibilidade de crescimento na carreira ou oportunidades de exercer determinadas funções e cargos. Vivemos num mundo de mudança e de contradições, que precisa de reinventar novas relações de poder e de responsabilidade social e organizacional. Efectivamente, não existem papéis atribuídos de forma definitiva, mas, podemos observar e assistir de forma mais ou menos passiva a uma segregação velada e disfarçada que atinge as mulheres em relação ao trabalho, denominado como *fenômeno do teto de vidro* (Steil 1997, cit. Cramer, Cappelle, Silva & Brito, 2001, 48), que consiste numa barreira sutil e transparente, mas suficientemente forte para bloquear a ascensão das mulheres a níveis hierárquicos mais altos.

De acordo com Csikszentmihalyi (1998, cit. Jonathan, 2005) o bem-estar subjectivo é produto da acção, pelo que, o contentamento depende mais da realização da actividade do que da concretização da meta. Isto é, a sensação de fluir diz mais respeito ao próprio processo de enfrentar obstáculos, à experiência em si, do que ao sentimento de ter vencido ou alcançado um determinado objectivo. No empreendedorismo feminino enfrentar desafios e continuar a percepcionar bem-estar-subjectivo pode ser compreendido como uma questão de adequação de fluxo. Assim, a vivência do trabalho das mulheres empreendedoras constitui um espaço favorável ao seu aperfeiçoamento pessoal, já que, enfrentar desafios implica o desenvolvimento de competências adequadas para lidar com uma

variabilidade de situações imprevistas ou desconhecidas. O fluir pode ser uma tarefa das instituições do ensino superior.

As instituições de ensino superior modernas compreendem que o caminho da inovação e do sucesso passa pelo empreendedorismo e pela sustentabilidade, isto é, passa pela implementação e dinamização de uma Educação Proactiva, em que o desenvolvimento de mentes empreendedoras, da inovação, da resiliência e do *coping* pró-activo são prioridades. Os seus alunos e professores promovem a cultura da inovação e existe uma preocupação real em proporcionar ambientes de desenvolvimento de mentes empreendedoras no decurso da formação ao longo da vida. O professor para além da sua tarefa habitual surge preparado para uma nova função: a de potenciar os seus alunos e alunas de um *coping pró-activo*. Neste sentido, o professor deve estar preparado para ser um *Coaching Empreendedorial*, isto é, prestar um serviço profissional que promova o sucesso pessoal, académico e profissional dos seus alunos, a partir do desenvolvimento e orientação das suas mentes empreendedoras. No processo da sua actuação deve ter em consideração a especificidade da variável género. No caso das alunas, deverá proporcionar-lhes ambientes que sejam promotores da sua atitude empreendedora e que sejam favoráveis à ultrapassagem de obstáculos inscritos em estereótipos relativos à condição da mulher no mundo laboral.

Em Portugal, estão a ser dados os primeiros passos para a construção da Escola Empreendedora e Sustentável. A Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular considera relevante a promoção de iniciativas que criem um espírito empreendedor nas escolas, que apoiem o desenvolvimento das competências dos alunos e o seu sucesso escolar e que contribuam para a cooperação, a equidade e a qualidade das aprendizagens. O Projecto Nacional de Educação para o Empreendedorismo, promovido pelo Ministério da Educação, através da Direcção de Inovação e de Desenvolvimento Curricular constituí-se como um desafio à comunidade educativa para que a escola do nosso tempo agarre as oportunidades e desenvolva iniciativas que conduzam à criação de competências e atitudes que permitam a acção de empreender.

A valorização do empreendedorismo no ensino superior português tem passado pelo desenvolvimento de várias acções como é o caso da iniciativa Poliempreende, que considerando o contexto da diversidade das instituições de Ensino Superior Politécnico procura que estas instituições ministrem competências em Empreendedorismo e fomentem uma cultura empreendedorística. Partindo do facto, de que os Institutos Politécnicos (IP) se encontram em diferentes áreas de formação e inserção geográfica e da existência de culturas organizacionais vigentes com uma reduzida exploração económica ao nível dos resultados de investigação este tipo de iniciativa surge como uma oportunidade para abrir novas portas que possibilitem vários tipos de acções empreendedoras no ensino superior e de articulação com o mundo do trabalho. Seria desejável que cada licenciatura tivesse uma unidade curricular de empreendedorismo e gestão de carreira, onde também fosse

contemplado um conteúdo de desenvolvimento pessoal, cujo principal o objetivo fosse o de capacitar os alunos e as alunas, ao nível das competências empreendedoras, emocionais, cognitivas e sociais que lhe permitam ajudar a ultrapassar os obstáculos da vida e do trabalho.

Face ao exposto, o ensino superior pode constituir uma mais valia para apoiar as jovens profissionais a desenvolverem competências empreendedoras e a ultrapassarem os obstáculos que lhes podem surgir na sua carreira, em particular, aqueles que têm origem no factor discriminatório do simples facto de se pertencer ao género feminino e ser mulher empreendedora. Mas, a realidade está longe do que desejamos, efectivamente o empreendedorismo feminino não é uma prioridade das instituições de ensino superior ou das politicas contemporâneas, mas, pode vir a ser.

4. Metodologia

4.1 Amostra

No estudo realizado participaram 256 estudantes do Instituto Politécnico de Beja, 184 do género feminino e 72 do masculino, sendo na sua maioria solteiros (90,66% solteiros, 8,95% casados e .39% divorciado) e estudantes a tempo inteiro (84,83% de estudantes e 15,18% de estudante trabalhador). Na sua maioria são estudantes do 2º ano (2º ano: 52,53%; 3º ano 39,30% e 4º ano 8.17%) distribuídos pelos cursos das seguintes licenciaturas: 5,84 % do 2º e 3º anos de Educação Básica; 5,45 % do 2º e 3º ano de Educação e Comunicação Multimédia (ECM); 23,35% do 2º e 3º ano de Serviço Social (SS); 11,67 % do 2º e 3º ano de Animação Sociocultural (ASC); 12,84 % do 2º e 3º ano de Desporto (D); 8,95 % do 2º ano de Enfermagem (ENF) ; 10,12% do 2º e 3º ano de Saúde Ambiental (SA); 6,23% do 2º ano de Artes Plásticas e Multimédia (APM); 7,78% do 4º ano de Educação de Infância (EI); e 7,78% do 3º ano de Engenharia Informática. A idade dos participantes varia entre 19 e 52 anos, visto que existem alunos mais velhos vindos da possibilidade dada aos maiores de 23 anos, sendo a média de idades de 21 anos, com uma mediana de 23.53 e um desvio padrão de 5.83.

4.2.Instrumento

O instrumento que foi aplicado o *Questionário de Competências Empreendedoras (QCE)* (Faria, 2010), um instrumento de auto-resposta, que inclui no início a possibilidade de recolha de alguns dados sociodemográficos (idade, género, estado civil, profissão, curso e ano), e no qual o respondente, depois de ler uma pequena introdução explicativa sobre a forma de preenchimento, e iniciando com *De uma maneira geral assumo-me como uma pessoa*, expressa o seu grau de concordância diante de cada afirmação apresentada através de uma escala de tipo *Likert* de cinco posicionamentos (1=não concordo, 2=concordo pouco; 3=concordo; 4=concordo muito e a 5=concordo muitíssimo). O

instrumento inicial contava com 42 itens, mas após realizado o tratamento estatístico, ficou reduzido a 36 itens. O tempo médio de preenchimento foi de cerca de 15 minutos. A pontuação total no teste para 42 itens varia de 42 a 210 pontos, de 36 itens de 36 a 180, e vai no sentido de maior pontuação mais competências empreendedoras.

5. Apresentação e discussão dos resultados

No estudo realizado, com uma predominância feminina, observou-se que para a versão de 42 itens do QCE foram obtidos para a nota total do instrumento um mínimo=105; máximo=187; mediana=141; média=143.86; desvio padrão=16.57; e para a versão de 36 itens do QCE um mínimo=88; máximo=163; média=123.53 e desvio padrão=15.17. Podemos inferir que a população estudada apresentava na sua maioria competências empreendedoras.

Através do *t teste* efectuado, onde se relacionou o total da nota obtida no instrumento com o género, verificou-se para o grupo Homens (n=72; média=148.458; desvio padrão=15.845) e para o grupo Mulheres (n= 184; média=142,076; desvio padrão=16, 545), tendo-se obtido (*t=2.864; gl=134.7; p=.005*), mostrando a mesma tendência referida pelos autores consultados de que os homens parecem ter ou desenvolver mais competências empreendedoras do que as mulheres.

Em termos das estatísticas descritivas realizadas, alguns dados revelaram-se pertinentes. Numa perspectiva de abordagem positiva, 64.98% dos inquiridos consideram-se pessoas com uma atitude visionária; 47.08% adaptam-se com facilidade à adversidade; 46.30% são pessoas auto-confiantes; 43.4% não desistem das suas ideais; 39% conseguem criar relações sociais positivas; 42.8% são bem humoradas; 42.8% não deixam escapar oportunidades de investimento; 43,96% sentem-se motivados para intervir profissionalmente. Numa perspetiva de abordagem negativa, só 18.28% se sentem à vontade em situações de forte competitividade; 80,9% não são ponderados naquilo que fazem; 88,8% não gostam de tomar a iniciativa; 47% consideram que deixam escapar uma boa oportunidade de investimento; 45,5% não consideram o trabalho independente seja uma coisa boa; e 25,2% têm medo de tomar uma atitude arrojada.

As jovens estudadas precisam de saber lidar com a competitividade, aprenderem a serem ponderados nas suas acções, a tomar a iniciativa, a agarrar uma boa oportunidade de investimento, a valorizarem o trabalho independente e a não terem medo de tomar atitudes arrojadas com ponderação do risco espectável.

6. Síntese conclusiva

A inserção da mulher no mundo organizacional, em particular, ao nível do reconhecimento profissional e do desempenho de cargos e posições hierárquicas de topo, ainda não é um processo pacífico. Por um lado, os homens parecem recear que as mulheres lhes tirem o protagonismo, os lugares de chefia ou faltem em casa com as suas obrigações; por outro, as mulheres têm a dupla tarefa de, em simultâneo, afirmarem a sua competência profissional e procurarem desencadear esforços para desconstruir os estereótipos sociais e culturais que se têm enraizado ao longo das épocas. Assim, as mulheres têm de se rever e encontrar a sua identidade no espaço organizacional e a sociedade precisa de se posicionar de uma maneira diferente face ao empreendedorismo feminino. Como refere Halpen, (2004; cit. Jonathan, 2005) a sociedade precisa de realinhar o mundo do trabalho com a realidade da vida familiar e prestar mais atenção á qualidade de interacção trabalho-vida, criando novos modelos que contribuam para o incremento do índice de satisfação de homens e mulheres possibilitando o desenvolvimento de competências empreendedoras e a concretização e desenvolvimento do projecto organizacional a empreender.

O ensino superior e as instituições de ensino superior deverão ser capazes de se actualizarem e investirem na capacitação dos seus alunos(as) ao nível do desenvolvimento de competências empreendedoras, tendo em consideração os factores relacionados com o género. Considerando que o ensino superior é essencialmente frequentado por mulheres nos diversos graus académicos, parece ter todo o sentido prestar atenção à litereatura sobre o assunto em causa e investir no empreendedorismo feminino. Face aos resultados apresentados e considerando que é uma amostra essencialmente feminina, podemos inferir que apesar de apresentarem uma inteligência empreendedora existem áreas onde poderia ser realizada uma intervenção através de uma planificação de actividades organizadas, que visassem o colmatar das dificuldades encontradas e, consequentemente, uma capacitação do estilo empreendedorial feminino e um maior desenvolvimento da mente empreendedora.

7. Referências bibliográficas

Bes, F. (2008). *O livro negro do empreendedor*. Lisboa: Gestãoplus, Pergaminho.

Bowen, D. D.; Hisrich, R. D. (1986). The female entrepreneur: a career development perspective. *Academy of Management Review*, v. 11, n. 2, (393-407).

Bruin, A.; Brush, C..; & WELTER, F.(207). Advancing a framework for coherent research on women's entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, Malden, v. 31, n. 3, May (323-339).

Cramer, L.; Cappelle,M.; Silva, A. & Brito, M. (2001). Representações femininas da ação empreendedora: uma análise da trajetória das mulheres no mundo dos negócios, *ANAIS DO II EGEPE*, Londrina/PR, Novembro (46-59) (ISSN 1518-4382).

Duening, T. (2008). Five Minds for the entrepreneurial future: cognitive skills as the intelectual foundation for next generation entrepreneurships curricula. *Proceedings*. USA SBE. (256-274).

Faria, M.C. (2010), Questionário de Competências Empreendedoras (QCE): Aplicação a Estudantes do Ensino Superior, Leandro S. Almeida, Bento. Silva & Susana Caires (Orgs.) *I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos".* Braga: CIEd Universidade do Minho, (287-301). ISBN: 978-972-8746-87-2.

Frese, M. (2010). Rumo a uma psicologia do empreendedorismo – uma perspectiva da teoria da ação *Revista de Psicologia, Fortaleza*, v. 1 n. 2 jul./dez, (40-76).

Gardner, H. (2007). *The five minds for the future*. Cambridge, MA: Havard Business School Press.

Gartner, W. (1985). A conceptual framework for describing the phenomenon of the new ventures creation. *Academy of Management Review*, Briarcliff Manor, v. 10, n. 4, Oct. (696-706).

Jonathan, E. (2005). Mulheres empreendedoras: medos, conquistas e qualidade de vida.

Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 3, set./dez. (373-382).

Machado, H.V. (1999). Tendências do comportamento gerencial da mulher empreendedora. *XXIII Encontro da EnANPAD. Anais*. Foz do Iguaçu/PR (1-8).

McClelland, D. (1987). Caracteristics of successful entrepreneurs. *Journal of Creative Behavior*. 3: (219-233).

Miner, J. (1997). *A Psychological Typology of Successful Entrepreneurs*. Londres: Quroum Books.

Miner, J. (2000). Testing a psychological typology of entrepreneurships using business founders. *Journal of Apllied Behavioral Science*. 36(1): (43-69).

Pelisson,C.; Aligleri, L.; Gimenez, F.; Machado, H.; Gomes, V. & Aligleri,L. (2001). Comportamento Gerencial, Gênero e Empreendedorismo, *XXIII Encontro da EnANPAD. Anais.* Campinas/SP Anais (1-14).

Sarkar, S. (2007). *Empreendedorismo e Inovação*, Lisboa: Escolar Editora.

Silveira, A & Gouvêa, A. (2008). Empreendedorismo feminino: mulheres gerentes de empresas. *FACES R. Adm.* · Belo Horizonte · v. 7 · n. 3 , jul./set. (124-138).

8.35.

Título:

A integração ensino e pesquisa na docência universitária - a prática pedagógica no trabalho cotidiano

Autor/a (es/as):

Farias, Isabel Maria Sabino de [Universidade Estadual do Ceará]

Nóbrega-Therrien, Silvia Maria [Universidade Estadual do Ceará]

Therrien, Jacques [Universidade Federal do Ceará, CNPq,UECE]

Resumo:

O estudo discute resultados de uma investigação que focalizou a gestão dos saberes na prática docente de pesquisadores universitários com o objetivo de compreender como professores de ensino superior integram o binômio ensino e pesquisa no seu trabalho cotidiano. Tendo como pressuposto que o envolvimento sistemático em atividades de pesquisa favorece o desenvolvimento de racionalidades que dão suporte a práticas reflexivas geradoras de questionamentos e argumentações científicas, supõe-se que estas tendem a moldar os saberes objetos de ensino, proporcionando aprendizagens mais significativas e autônomas para os sujeitos aprendizes (ZEICHNER, 2008). Vislumbra-se assim, uma prática docente condizente com a transformação pedagógica das matérias de ensino e, ao mesmo tempo com a formação de sujeitos cuja aprendizagem repousa na construção dos conhecimentos e saberes objetos do ensino. Num universo de 148 docentes com perfil de pesquisadores em 10 cursos de graduação de três áreas de conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências da Saúde) de uma universidade pública, 20 foram posteriormente acompanhados por meio de questionários, entrevistas e observação de sala de aula. A investigação procedeu através de uma abordagem fundamentada na etnometodologia e na epistemologia da prática (TARDIF, 2002). Deu-se ênfase à analise da compreensão que estes sujeitos têm acerca da integração do binômio ensino-pesquisa, bem como das suas estratégias e dificuldades no desenvolvimento de uma prática pedagógica que expressa um perfil integrado de professor pesquisador. A formação de sujeitos reflexivos, críticos e transformadores constituiu o referencial central de análise (PIMENTA, 2002). A formação docente que fomenta a articulação teoria e prática, a capacidade de reflexão e a elaboração própria apresenta-se como concepção reconhecida (SACRISTÁN, 1999). O exame teórico do tema em pauta evidenciou que a discussão não é nova, mas permeada por polêmicas e divergências (LUDKE, 2001, 2009). O reconhecimento da relevância da pesquisa na constituição de profissionalidades fortes e necessárias a todo e qualquer profissional de docência é uma dessas convergências. Os resultados permitem identificar a

presença de elementos pontuais e frágeis relacionados à compreensão da integração ensino e pesquisa como princípio de produção de conhecimento e de aprendizagem na prática pedagógica dos docentes universitários. A presença da pesquisa de modo transversal na gestão do saber curricular e na formação dos alunos é mais visível entre os docentes com inserção em programas de iniciação científica, grupos de pesquisa e desenvolvendo projetos em parceria. Ter uma trajetória de experiência em pesquisa consolidada em momentos de formação e de práticas profissionais, para os professores investigados, distingue-se como fator importante para o desenvolvimento de ações que integram pesquisa e ensino em situação de sala de aula. O reconhecimento da pesquisa e seu impacto para a aprendizagem quando integrada ao ensino constituem fator muito mais de afirmação teórica do que realidade efetivamente manifesta na prática cotidiana do docente pesquisador.

Palavras-chave:

Integração pesquisa e ensino; prática pedagógica universitária; reflexividade e aprendizagem.

Introdução

Inovar aparece nesse início de século no cenário social com um desafio de primeira ordem. A presença desse conceito no discurso epistemológico, político e econômico em que se projetam as expectativas de inovação, em particular no campo educacional, revela o fascínio que ele exerce sobre os atores sociais na medida em que seu uso sugere aperfeiçoamento, progresso e se faz associado ao desejo de mudança e ao desenvolvimento da criatividade e da intervenção. É certo que a idéia da inovação possui um efeito mobilizador sobre os indivíduos, pois enseja uma imagem proativa deste.

Para além do caráter sedutor que ronda o discurso acerca da inovação, cabe indagar: o que é ser inovador? Como ensinam professores que inovam? Inovar pressupõe, necessariamente, algo novo, de primeira mão, inédito? Como compreender a integração ensino e pesquisa no desafio da inovação pedagógica no cotidiano da docência universitária? Estas são interrogações que buscamos iluminar com resultados de investigação empírica que focalizou a gestão dos saberes na prática docente universitária com o objetivo de compreender como professores do Ensino Superior integram ensino e pesquisa no seu trabalho cotidiano.

O mundo acadêmico, especialmente o pensar e o fazer dos docentes universitários, nunca esteve tão em evidência quanto nos últimos anos, constituindo-se alvo de inúmeros questionamentos que, entre outros aspectos, incidem sobre a prática pedagógica dos profissionais que nele atuam. O estudo em foco partiu do pressuposto de que o envolvimento sistemático em atividades de pesquisa favorece o

desenvolvimento de racionalidades que dão suporte a práticas reflexivas geradoras de questionamentos e argumentações científicas, as quais tendem a moldar os saberes objetos de ensino, proporcionando aprendizagens mais significativas e autônomas para os sujeitos aprendizes (ZEICHNER, 2008).

A investigação *A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária*[25] buscou compreender como ensina o professor universitário que mantém vínculo com atividades de pesquisa, sobretudo aquele que atua na formação de novos profissionais docentes. Ademais, o pressuposto que norteou o empreendimento reconhece que a integração ensino e pesquisa na prática docente favorece a compreensão dos significados dos saberes objetos do ensino, contribuindo para a necessária transformação pedagógica das matérias de ensino por parte do mediador, bem como para a formação de sujeitos cuja aprendizagem repousa na construção dos conhecimentos e saberes objetos do ensino.

Situada no campo dos estudos sobre a Pedagogia Universitária, a iniciativa agregou integrantes e interesses de três grupos de pesquisa cadastrados no Diretório do CNPq e teve como *locus* uma Universidade Pública situada no nordeste brasileiro. A problemática investigada circundou os seguintes questionamentos: que práticas pedagógicas integradoras da relação ensino e pesquisa desenvolvem os docentes que participam de grupos de pesquisa e ou atuam em disciplinas ligadas à pesquisa nos cursos de graduação? Neste enfoque, que estratégias de ensino utilizam para iniciar o aluno no processo de construção do conhecimento? Como enfrentam as dificuldades encontradas no percurso dessa ação docente? E ainda no enfoque, como entender a prática pedagógica desses professores analisada sob o referencial do sujeito reflexivo, crítico e transformador?

As questões norteadoras da investigação delinearam como objeto de análise a prática pedagógica de docentes universitários que mantém vínculo com a pesquisa – seja participando de grupos de pesquisa, orientando trabalhos acadêmicos e/ou desenvolvendo projetos de investigação, seja ministrando disciplinas no campo da investigação científica. Este recorte levou em conta o propósito de conhecer e compreender se a pesquisa se faz presente como princípio de produção de conhecimento e de aprendizagem, portanto, um princípio educativo (DEMO, 1999, 2002) na prática pedagógica dos docentes universitários. Esta intencionalidade permitiu olhar para as diferentes formas que o ensino de graduação está organizado no contexto universitário, tanto em cursos que ofertam bacharelados quanto licenciaturas.

[25] Investigação apoiada pelo CNPq, integrando pesquisadores, doutorandos, mestrandos e alunos de graduação atuando em parceria nos Grupos de Pesquisa: "Educação, Cultura Escolar e Sociedade" (UECE/Centro de Educação), "Educação e Saúde Coletiva" (UECE/Centro de Ciências da Saúde) e "Saber e Prática Social do Educador" (UFC-UECE).

1. Investigar a integração ensino e pesquisa – a abordagem teórico-metodológica

Em vista a esse objeto de investigação, a abordagem teórico-metodológica ancorou-se na compreensão de Therrien e Loiola (2001, p.150), para quem a atividade dos professores é profundamente marcada por exigências próprias e resultantes da interação social, da vida em grupo e por isso requer uma abordagem de investigação que considera o sujeito, a atividade e o contexto como um todo, expressando a dinâmica e o desenvolvimento dos conhecimentos em contexto. O ensino é um trabalho interativo entre sujeitos movido por uma intencionalidade regulada por uma racionalidade passível de identificação que a pesquisa há de desvelar junto com as conseqüências dessa ação.

Esse contexto de atividades complexas envolve conhecimentos, emoções, juízos de valores susceptíveis de ser constantemente reformulados nas relações entre os sujeitos. Por esta razão, faz-se necessário descrever e analisar a situação para compreendê-la. Para Therrien e Carvalho (2009, p.22) "a pesquisa qualitativa oriunda do interacionismo simbólico nas correntes da ação/cognição situada da ergonomia do trabalho e da etnometodologia" se apresenta adequada para o estudo da ação-situada na perspectiva da epistemologia da prática.

Entendemos a etnometodologia como sendo a "pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar" (COULON, 1995, p. 30). Ela busca explicar as regras de ação e procedimentos que as pessoas usam nas situações práticas privilegiando as atividades interacionais que compõem o conjunto dos fatos sociais e os significados elaborados pelos atores sociais para orientar suas ações práticas. Deverão ser explicitados os "discursos práticos", isto é, falas e ações, além de descritos densamente os contextos da ação.

Considerando estes pressupostos metodológicos, a prática da investigação teve o seguinte desenho: focalizou-se dez cursos de graduação de uma mesma instituição universitária pública, abrangendo três áreas de conhecimento: Ciências Humanas (História e Pedagogia), Ciências da Natureza e Matemática (Física, Química, Biologia e Matemática) e Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Medicina e Nutrição).

A coleta de dados para o estudo se realizou em duas etapas e com instrumentos diferentes. Da primeira, todos os 148 docentes identificados com o perfil proposto (envolvimento em grupos e projetos de pesquisa e/ou ministrando disciplinas de pesquisa) nos 10 cursos selecionados foram convidados a responder a um questionário que objetivava descrever sua formação e experiência no campo do ensino e da pesquisa. Destes 148 professores, 108 responderam fornecendo as informações solicitadas, sendo que apenas 50 aceitaram participar da segunda etapa da investigação que incluía entrevista e observação de sala de aula. Foram entrevistados 20 professores desse último grupo, dos

quais somente 18 permitiram também a observação de suas aulas durante uma unidade acadêmica de conteúdo, nos semestres letivos do ano de 2010.

A análise da ação docente universitária em situação real de trabalho, especialmente os contornos da gestão pedagógica em cursos de graduação considerando a relação pesquisa e ensino, apoiou-se no parâmetro da reflexividade fundante da produção de saberes em contexto de ação e no paradigma da epistemologia da prática (SCHÖN, 2000, TARDIF, 2002).

Integrar pesquisa e ensino consta na ordem político-educativa contemporânea como imperativo pedagógico, sobretudo no âmbito da Educação Superior (FARIAS, 2005). Como ensina o docente universitário? Como ele promove a iniciação do graduando no processo de construção do conhecimento? Como a pesquisa integra-se nesse percurso? Estas indagações ancoraram a aproximação à prática docente no contexto da aula universitária, particularmente no espaço-tempo da Instituição objeto desta investigação.

Os achados foram organizados por cursos, de forma sintética e descritiva, tomando como referências três categorias que guiaram a análise das entrevistas junto aos professores, quais sejam: a) percepção do sujeito pesquisado sobre os elementos fundantes de sua prática de ensino, que objetivam explicitar sua ação didática; b) estratégias de ensino utilizadas nos processos de construção do conhecimento, agregando informações sobre a efetiva prática de ensino; c) integração pesquisa e ensino na aula universitária que reúne elementos sobre a percepção dos docentes quanto à concretização ou não desse processo em sua prática. As observações da prática pedagógica, por sua vez, foram empregadas como subsídio analítico para confirmar ou confrontar as posições assumidas pelos sujeitos do estudo, enriquecendo as análises. A apresentação dos resultados das análises no texto síntese a seguir refere a achados que foram consolidados em elementos referentes à totalidade dos cursos investigados na Instituição, mantendo-se as nuanças necessárias decorrentes das especificidades de cada um.

2. Entre ditos e interditos: conversando sobre os achados da investigação

São inúmeros os registros na literatura acerca das dificuldades que envolvem o ato de ensinar e de aprender implicados no processo de construção do conhecimento na formação profissional na universidade. Neste contexto, a busca por um caminho que favoreça a articulação teoria e prática, a capacidade de reflexão e a elaboração própria apresenta-se como inquietação crescente (SACRISTÁN, 1999; PIMENTA, 2002; LIBÂNEO, 2002; NOBREGA-THERRIEN, THERRIEN, 2006, 2010). Como fomentar uma formação nessa perspectiva?

Este imperativo nos remete a pensar na condição que temos de usufruir dos contextos de socialização presentes em nossa existência, particularmente nos processos sistemáticos de formação docente. O debate contemporâneo favorece a emergência de novas propostas curriculares de formação que

fundadas em princípios de flexibilidade, de interdisciplinaridade e de multiculturalismo propõem novos significados nos conteúdos da formação, entendidos como aporte para o rompimento com lógicas que favorecem práticas consorciadas aos ideais capitalistas. Entendemos que os espaços vinculados à educação formal devem ser tomados como expressão ampla dessa possibilidade, pois neles não são só reproduzidos, mas também produzidos conhecimentos. A gestão dos saberes que realiza o professor universitário, a nosso ver, pode e deve contribuir nessa perspectiva.

Obviamente que práticas de ensino orientadas por este propósito implicam no repúdio da racionalidade instrumental dominante e excludente na universidade, a qual coloca em xeque uma profissionalidade docente igualmente fundada em racionalidade comunicativa aberta ao diálogo (HABERMAS, 1997; BOUFLEUER, 2001) que promove uma formação social e cidadã. A integração pesquisa e ensino pautada no encontro de sujeitos (docentes e discentes) com olhares multifacetados sobre o real reclama a (re)construção de processos do trabalho docente pautados em uma racionalidade pedagógica fomentadora de uma "práxis educativa que abra caminhos de aprendizagens à vida contemporânea" (THERRIEN, 2006, p. 3). A integração preconizada emerge como possibilidade de concretização dessa intencionalidade na ação docente, pois, como argumenta Severino (1999, p.13), "só se aprende, só se ensina, pesquisando. O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; e a universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação". A assertiva indica que a proposição da pesquisa nos processos de formação profissional, para além da articulação teoria e prática, apóia-se, sobretudo em sua finalidade pedagógica de prática mobilizadora de reflexão sobre o trabalho (ANDRÉ, 2001).

A concepção de ensino vinculado à pesquisa expressa a indissociabilidade teoria e prática da atividade humana de conhecer e de produzir conhecimento sobre si e acerca do mundo a nossa volta. Como diz Freire (1981, p.32), esses "que-fazeres" se encontram um no corpo do outro, pois "enquanto ensino contínuo procurando, reprocurando".

Os saberes que a articulação ensino e pesquisa propiciam decorrem, definitivamente, de uma "aprendizagem", da aquisição de habilidades investigativas que propiciem a emancipação do sujeito aprendiz na sua relação com o conhecimento, pela via da autonomia, da produção e reprodução em favor de seu contínuo processo de humanização. Esta perspectiva coloca em destaque a centralidade do professor universitário na promoção de saberes e experiências de pesquisa, no desenvolvimento de situações e condições favoráveis à aprendizagem significativa nos diversos campos do saber. Nesse sentido, a pesquisa como componente necessário à formação profissional não pode estar à mercê do improviso e de vontades e interesses individuais. Como adverte Zabalza (2002), é difícil promover aprendizagens que não são explicitadas como objetivos formativos a serem desenvolvidas, que não traduzem uma ação planejada do docente universitário. O investigar supõe objetivos claramente definidos, tanto por parte de quem ensina quanto de quem aprende.

Neste estudo a atenção concentrou-se no professor que atua no Ensino Superior, precisamente profissionais com alta qualificação (mestres e doutores), bacharéis e licenciados (alguns inclusive com as duas formações) e que mantinham, no exercício de suas funções docentes, vínculo com atividades de pesquisa.

O perfil de vínculo professor e pesquisador faz referência ao desenvolvimento de algum tipo de atividade relacionada à pesquisa, seja ministrando disciplina ligada ao campo da investigação científica, participando de projeto e ou grupos de pesquisa com cadastro no Diretório do CNPq, seja orientando e ou atuando na pós-graduação. Não se buscou precisar se os professores que participaram do estudo *estavam em pesquisa* ou *faziam pesquisa* ou *eram pesquisadores*, conforme a acepção adotada pelo educador francês Jacky Beillerot (2001). Certamente que entre os docentes identificados como mantendo vínculo com pesquisa, durante o trabalho de campo da investigação, foi possível identificar estas diferentes relações, mas esta distinção não constituiu finalidade da amostra, até porque se entende que este vínculo é dinâmico.

A problemática investigada circundou a prática pedagógica universitária, indagando sobre a adoção ou não da pesquisa como princípio educativo nos processo de formação profissional, concretizada mediante a integração pesquisa e ensino em situação de sala de aula. O exame teórico do tema evidenciou que a discussão não é nova, mas permeada por polêmicas e poucos consensos (LUDKE, 2001, 2009). O reconhecimento da relevância da pesquisa na constituição de profissionalidades fortes e necessárias a todo e qualquer profissional é uma dessas convergências.

É importante lembrar a inexistência de consenso entre os teóricos sobre como integrar pesquisa e ensino no processo de formação profissional. A análise documental permite afirmar que a pesquisa aparece como componente curricular na legislação vigente sobre a formação profissional em nível superior, haja vista sua presença nos princípios da instituição universitária brasileira, nas diretrizes educacionais vigentes no país e nos projetos pedagógicos dos 10 cursos de graduação investigados, ofertados na IES pública em estudo.

A inserção no micro contexto da sala de aula da referida universidade aportou elementos sobre como ensina o professor nesse espaço-tempo da formação profissional, revelando fortes indícios de que o rompimento com a concepção de pesquisa acadêmica tradicional ainda perfila como um desafio. Não se pode ignorar que persistem impasses ainda mal resolvidos que mantém a impermeabilidade entre as funções do trinômio ‘ensino/pesquisa/extensão’, característica da função precípua das instituições universitárias. Da pesquisa se espera a produção de conhecimentos, função esta que confere *status* do docente universitário; do ensino, por outro lado, se espera a aprendizagem aos conhecimentos oriundos dos processos de pesquisa; constitui ainda uma zona cinzenta o desenvolvimento e a valorização da função de extensão na sua função integradora do ensino à pesquisa em situação, se for

concebida como contexto de epistemologia da prática onde a aprendizagem aos conhecimentos se torna espaço de auto-determinação profissional e cidadã.

Nas últimas décadas a Instituição em estudo tem realizado investimentos na constituição da cultura de pesquisa no âmbito da formação profissional por ela ofertada, cenário em que os professores com formação e experiência em pesquisa assumem papel primordial. Nesse sentido, preocupa a constatação de que no semestre 2009.1 parcela considerável dos 310 professores[26] identificados nos dez cursos de graduação analisados (162 docentes ou 53%) mantinham distanciamento de atividades relacionadas à pesquisa. Como compreender este cenário, uma vez que desse universo é mínimo (33 professores ou 10,78%) o quantitativo de docentes que não possuíam mestrado e doutorado? Esse fator poderia estar relacionado a entendimentos e vivências diferentes desses docentes acerca do que seja pesquisa? A exclusão das atividades de pesquisa do seu trabalho na Instituição seria motivada por uma compreensão estreita do que é pesquisa ou ainda por motivos relacionados às suas implicações de dedicação, de disciplina, de tempo, de competências e de habilidades, entre outros? Como adverte Bell (1985), para além do desejo de fazer pesquisa, há "domínios" imprescindíveis e, portanto necessários à sua realização, a exemplo do campo conceptual e teórico.

Esta é uma questão que demanda estudo e investimento institucional, em face da importância da pesquisa na vida acadêmica, sobretudo no desenvolvimento social. Formar profissionais com capacidade de responder às necessidades de um mundo revolucionado por relações virtuais, por individualidades que não sobrevivem no isolamento, por avanços tecnológicos que a todo instante colocam em xeque os saberes e práticas instituídas, não é tarefa simples. A ordem epistemológica atual demanda dos profissionais de diferentes setores da sociedade modos dinâmicos e situados de aprender, criar e reinventar o conhecimento, o que obviamente se faz pela pesquisa.

É neste cenário social em que ancoramos a contribuição do presente estudo, cujos achados, entre outros potenciais, oferecem pistas para o delineamento de ações a serem formuladas no âmbito do desenvolvimento profissional da docência, tendo em vista tanto a melhoria do ensino de graduação quanto o incremento da capacidade inovadora e produtora de conhecimento de uma IES.

3. A integração ensino e pesquisa: o que ocorre na sala de aula universitária

A caracterização dos 20 docentes que compuseram a amostra final desse estudo revela um grupo heterogêneo de sujeitos no que concerne à formação acadêmica fortemente marcada pelo bacharelado e à atuação em pesquisa. Nota-se entre os dez cursos investigados discrepâncias no desenvolvimento de atividades de pesquisa em seu quadro docente, situação que demanda investimento institucional no

[26] Corresponde a 29% do total de 1.055 professores atualmente existentes nesta IES, conforme informativo da Pró-Reitoria de Graduação da instituição pesquisada.

sentido de estimular o incremento dessa atividade, em particular nos cursos de Matemática e Educação Física.

Ter uma trajetória de experiência em pesquisa consolidada em momentos de formação e de práticas profissionais, para os professores investigados, distingue-se como fator importante para o desenvolvimento de ações que integram pesquisa e ensino em situação de sala de aula. Essa observação, contudo, deve ser ponderada pelo fato que nem sempre docentes com tradição de pesquisa demonstrem êxito nessa tarefa ou reconheçam sua importância para a formação. Tributa-se a raiz desse problema à dificuldade de compreender a pesquisa também como uma estratégia para articular teoria e prática no contexto do ensino, certamente debitária da predominância da acepção de pesquisa acadêmica na formação e na cultura universitária. Os dados referentes aos diversos cursos analisados revelam diversidades de compreensão quanto a esse fenômeno.

De modo geral, a análise permite afirmar que as iniciativas identificadas de integração ensino e pesquisa são esparsas e frágeis, tanto do ponto de vista da própria ação empreendida pelo professor (a prática), quanto conceitual (da compreensão que detém sobre esse processo e sua importância na formação). Também se constatou que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nos 10 cursos de graduação investigados abrem pouco espaço para a integração ensino e pesquisa. A transmissão do conteúdo ainda prevalece como preocupação central na ação dos professores acompanhados na investigação, secundarizando-se o debate, a exploração de situações problemas da prática profissional e a argumentação como vias férteis para a promoção de aprendizagens que ultrapassem a memorização e a reprodução.

Mesmo não constituindo uma prática robusta e freqüente no fazer pedagógico dos docentes acompanhados nos dez cursos de graduação, é possível dizer que há uma tendência a reconhecer a pesquisa como componente curricular importante na formação profissional de nível superior e a utilizá-la como estratégia de ensino e de promoção da aprendizagem. A presença da pesquisa de modo transversal na gestão do saber curricular e na formação dos alunos é mais visível entre os docentes com inserção em programas de iniciação científica, grupos de pesquisa ou que desenvolvem projetos. O reconhecimento da contribuição da pesquisa para a aprendizagem quando integrada ao ensino constitui fator muito mais de afirmação teórica do que prática efetivamente presente/consolidada no trabalho docente.

Evidenciou-se ainda a inexistência, na Instituição, de uma política de alocação de professores para as disciplinas da área de pesquisa. Os dados analisados indicam uma tendência a não se considerar sequer a titulação, ou o vínculo, ou a experiência ou ainda a participação em grupos de pesquisa, para a lotação de professores em disciplinas que requerem domínio do campo de investigação, embora pesquisar seja um dos objetivos precípuos da Universidade e um componente curricular de formação.

Os dados indicam ainda que professores com experiência consolidada de pesquisa apresentam um modo diferenciado de lecionar e de desenvolver a atitude investigativa em seus alunos. De modo geral, percebemos nestes docentes uma valorização da participação ativa dos alunos e uma prática que promove nos aprendizes certas habilidades que os acompanharão durante o processo de construção do conhecimento. Investir para que modos de práxis docente com este referencial possam constituir a tônica da cultura pedagógica na universidade nos parece urgente e necessário.

Professores que inovam – ponderações finais

A aproximação ao que acontece na sala de aula universitária certamente nos autoriza a dizer que muito há por fazer para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e exitosas, efetivamente consolidadas no modo de ensinar (tanto do ponto de vista teórico quanto prático) dos docentes participantes do estudo ora apresentado. Este desafio pouco difere daquele presente em outras instituições de Ensino Superior no Brasil, onde se registra o crescimento galopante desse nível educacional: de 973 IES em 1998 este número mais do que duplicou, passando a perfazer um total de 2.252 instituições em 2008; entre 1980 e 2008 o número de matrículas nas IES teve acréscimo de 679,92% (http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm).

Neste cenário de expansão acelerada também se agigantam os problemas que permeiam a universidade, entre os quais se encontra a cristalização de uma cultura pedagógica que, mesmo postulando sua função com base na pesquisa, ensino e extensão, ainda é fortemente permeada pela dicotomia dessas atividades, particularmente do ensino e da pesquisa. Esta compreensão nos parece necessária para ponderarmos sobre as possibilidades efetivas de inovação pedagógica na prática docente universitária. Aguerrondo e Xifra (2006, p. 8), ao discutirem "cómo piensan lãs escuelas que innovan" tecem uma hipótese instigadora sobre os entraves que impedem esse processo. Segundo as autoras, "el problema es que, em um mundo donde todo cambió y sigue cambiando sustantivamente, lãs transformaciones que hacemos em educación son solo superficiales, es decir, remitem siempre al viejo modelo de cómo se hacen lãs cosa" (AGUERRONDO; XIFRA, 2006, p. 8).

Inovar não implica necessariamente em algo inédito, novo. Inova o que transforma, o que gera alterações substantivas nos valores, crenças e práticas que desenham a prática social, neste caso, a prática educativa. Pesquisa e ensino, se não constituem uma idéia nova na formação profissional de nível universitário, certamente que devidamente integradas na ação docente podem favorecer a construção de sujeitos epistêmicos de um novo tipo.

Parece-nos ser este o desafio, posto que a decisão de inovar é solidária, não ocorre despretensiosamente, sem um interesse, seja ele explícito ou não. Uma ação inovadora responde a determinadas intenções e se faz guiada por fins específicos. Toda inovação tem a pretensão de suscitar

mudanças, esse é seu fim último (FARIAS, 2006). Ela reclama apoio institucional, exige alterações substantivas no modo de pensar dos professores, na compreensão que têm de seu papel social e de seu trabalho. Não podemos esquecer que os professores universitários desse início de século XXI também são produções de seu contextos de trabalho, conforme alerta Hargreaves (2002). Não raro ou advêm de experiências formativas ancoradas em referenciais marcados por uma racionalidade instrumental ou são constrangidos por condições de trabalhos, cada vez mais precárias. Uma prática inovadora é uma prática cultivada, exige saber, aprende-se. Promover mecanismos de apoio ao desenvolvimento profissional nessa direção parece-nos urgente e necessário.

Referências

Aguerrondo, Inés & Xifra, Susana (2006) *Cómo piensan lãs escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.

André, Marli Elisa Dalmazo Alfonso (2001) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus.

Barbalho, Maria Goretti Cabral (2007) A educação Superior: tendências e estratégias de expansão na América Latina e no Brasil. In Neto, Antonio Cabral et al. *Pontos e contrapontos da política educacional**:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais* (pp. 51-84). Brasilia: Liber Livro.

Bell, J. (1985) *Doing your research.* A guide for frist-time researchers in education and social science. Milton Keynes: Open University,.

Beillerot, Jacky (2001) A pesquisa: esboço de uma análise. In André, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 71-90). Campinas: Papirus.

Boufleuer, José Pedro (2001) *Pedagogia da ação comunicativa***:** uma leitura de Habermas. Ijuí: UNIJUÍ.

Coulon, Alain (1995) Etnometodologia. Petrópolis: Vozes.

Demo, Pedro (1999) *Pesquisa: princípio científico e educativo.* São Paulo: Cortez.

_____ (2002) *Educar pela pesquisa.* Campinas: Autores Associados.

Farias, Isabel Maria Sabino (2006) *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Líber Livro.

_____ (2005) *O Professor e a Pesquisa*. Relatório Final. Fortaleza: UECE/FUNCAP.

Freire, Paulo (1981) *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Habermas, Jurgen (1997) *Teoría de la acción comunicativa*: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra.

Hargreaves, Andy (2002) *Aprendendo a mudar*: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: ARTMED.

Libâneo, José Carlos (2002) Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brásileiro? In Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp. 53-79). São Paulo: Cortez.

Ludke, Menga (2001) *O professor e a pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papirus.

Ludke, Menga & Oliveira, Ana Tereza Carvalho Oliveira (2009) *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez.

Nóbrega-Therrien, Silvia Maria & Therrien, Jacques (2006) Ensino e pesquisa nos cursos de graduação em educação e saúde: apontamentos sobre a prática e análise dessa relação. *Revista da Faced*, (10), 279-297.

_____ (2010) *A reflexividade como mediação entre o ensino e a pesquisa na gestão da prática educativa.* Anais do XV ENDIPE. UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

Pimenta, Selma Garrido (2002) Professor reflexivo: construindo uma crítica. In Pimenta, Selma Garrido; Ghedin, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil* (pp. 17-52). São Paulo: Cortez.

Sacristán, José Gimeno (1999) *Poderes instáveis em educação.* Porto Alegre. Artes Médicas.

Schön, Donald (2000) *Educando o profissional reflexivo:* um novo design para o ensino e a aprendizagem. Artes Médicas: Porto Alegre.

Severino, Antônio Joaquim (1999) *Ensino de Metodologia na pesquisa científica: justificativa, fundamentação e estratégias.* Palestra na Universidade de Fortaleza, Fortaleza, Brasil.

Tardif, Maurice (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Therrien, Jacques (2006) Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Revista Educativa*, 9(1), 67-81.

Therrien, Jacques & Loiola, Francisco Antônio (2001) Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, 74, 143-162.

Therrien, Jacques & Carvalho, Antônia Dalva França (2009) O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada – elementos para a análise da práxis pedagógica. *Revista Brasileira de formação de professores.* 1(1), 129-147.

Zabalza, M. A. (2002) *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: ArtMed.

Zeichner, Kenneth (2008) Uma análise crítica sobre a ‘reflexão’ como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade,* 29 (103), 535-554.

8.36.

Título:

As dinâmicas de grupo: estratégia pedagógica na formação em Enfermagem

Autor/a (es/as):

Fernandes, Henriqueta Ilda Verganista Martins [Escola Superior de Enfermagem do Porto]

Resumo:

Problemática: A estratégia pedagógica, dinâmicas de grupo, desenvolve a capacidade de reflexão na e sobre a situação de aprendizagem e proporciona a interiorização do significado do cuidar. Esta problemática enquadra a compreensão do fenómeno em estudo a "vivência de aprender a cuidar sendo cuidado" na formação inicial em enfermagem, na perspectiva dos estudantes.

Metodologia: O estudo de investigação realizado enquadra-se na abordagem qualitativa e de natureza fenomenológica foi elaborado a partir da participação de 12 sujeitos paradigmáticos que realizaram reflexões individuais após as dinâmicas de grupo, estratégia pedagógica transversal às três comunidades de aprender e que foram antecedidas por um momento de reflexão intrapessoal, após o que descreveram num discurso livre o que pensaram e sentiram no "aqui e agora". O intuito foi desocultar os significados da vivência e a sua relação com a transição tornar-se enfermeiro. Os dados obtidos foram submetidos a análise qualitativa, com os critérios propostos pelo Método Fenomenológico de Enfermagem de Paterson & Zderad (1976) conjugados com os de Van Manen (1997).

Relevância e pertinência: As dinâmicas de grupo interligadas com outras estratégias como a exposição – leitura de histórias de vida e conto infantil – mantêm presente a narrativa construtivista, ou seja, a comunicação e a compreensão do mundo através da construção interpretativa do estudante, da sua vivência, do saber, da experiência e das representações sociais. E, ainda, quando integradas no estágio clínico contribuem para o estudante relacionar e obter a consciência do Outro a partir do simbólico, da dialéctica entre o seu imaginário, o do autor e das personagens reais ou fictícias e as situações de aprendizagem vividas.

Relação com a produção da área: A opção pedagógica pela Teoria de Enfermagem Humanista de Paterson & Zderad (1976) fundamenta a selecção da estratégia: dinâmicas de grupo. Esta promove a interacção, a cooperação e a coesão; amplia as relações nas áreas intra e interpessoal do estudante e constitui uma experiência particular de aprender, concretizada pela estimulação do seu potencial humano. E desenvolve, ainda, a capacidade dos educadores para prestar

atenção à comunicação – ao corpo que fala – valorizando os sinais de vivacidade, interesse e desagregação – tom e timbre de voz, silêncios entre frases, cruzar de braços, o olhar e permanecer sentado no final da actividade.

Palavras-chave:

Educação em Enfermagem; Teoria Humanista de Enfermagem; Fenomenologia; Estratégias pedagógicas.

Introdução

O processo formativo em enfermagem organiza-se em duas componentes: a teórica e a prática. A primeira conceptualiza o cliente de cuidados como um ser multidimensional – físico, emocional, espiritual… – devendo o estudante reconhecer o Outro como seu semelhante. A segunda coloca o estudante em situação de aprendizagem contextualizada, estágio clínico, na qual tem que mobilizar, transformar e transferir os recursos cognitivos, ambientais e pessoais (Le Boterf, 2005).

Este processo de educação-aprendizagem confronta o estudante com a imprevisibilidade do ser humano, sendo que cada um a gere o melhor possível, enfrentando em cada circunstância a dualidade dependência /independência e subjetividade/objetividade, e ainda, com o ato de cuidar que expõe o corpo de quem é cuidado invadido na sua individualidade e identidade pelo cuidador, o estudante (Kleiman, 2009, 2004d; Buber, 2006; Morin, 2003a,b, 2002a,c; Paterson & Zderad, 1976).

O ato de aprender a cuidar implica a apreensão das dimensões cientifica e a humana da profissão pelo que o estudante deve adquirir a sensibilidade necessária para a sua prática. Então, essa aprendizagem transforma-se numa construção individual oriunda das experiências vividas e dos saberes profissionais já adquiridos (Fernandes, 2011; Kleiman, 2009, 2004d; Pupulim & Sawada, 2002; Paterson & Zderad, 1976).

As dinâmicas de grupo, no contexto de aprender a ser enfermeiro, transformam-se numa estratégia pedagógica promotoras da interação, cooperação e coesão; da ampliação das áreas intra e interpessoais; constituem uma experiência particular de aprender, concretizada pela estimulação do potencial humano; desenvolvem a capacidade de prestar atenção ao ‘corpo que fala’: aos sinais de vivacidade, interesse e desagregação, tom e timbre de voz, silêncios entre frases, cruzar de braços, o olhar e permanecer sentado, entre outros (Fernandes, 2011; Motta, Munari, Leal, Medeiros & Nunes, 2007; Vieira & Vieira, 2005; Trindade,2001).

É nesta âmbito que se consubstancia o fenómeno em estudo, a vivência de 'aprender a cuidar sendo cuidado', na perspetiva do estudante de enfermagem, com a finalidade de compreender em que medida a estratégia pedagógica, dinâmicas de grupo contribuiu para essa vivência.

Descrição metodológica

O estudo de investigação inseriu-se no paradigma qualitativo e a sua natureza foi fenomenológica. Esta alicerçou-se nas experiências vividas pelo estudante, enquanto ser humano durante o ato de aprender a cuidar em pediatria, vinculou-se ao fenómeno, vivência de 'aprender a cuidar sendo cuidado' em pediatria e à utilização do pensamento indutivo (Dartigues, 2005; Moreira, 2002). Deste modo, desenvolveu-se um estudo sistemático, explícito, autocrítico e intersubjetivo (Van Manen,1997). O Método Fenomenológico de Enfermagem de Paterson & Zderad (1976) estruturou toda a investigação desenvolvida em cinco fases inter-relacionadas em torno do fenómeno em estudo: preparar para vir-a-conhecer, conhecer intuitivamente o outro, conhecer cientificamente o outro, sintetizar as realidades conhecidas e a configuração do constructo.

Os sujeitos paradigmáticos foram 12 estudantes da licenciatura em enfermagem, do 3.º ano curricular, que frequentavam a unidade curricular de enfermagem pediátrica, numa Escola Superior da zona Norte de Portugal. Eram maioritariamente solteiros e do género feminino – coerente com as teses que afirmam a feminização do ensino superior e a história de enfermagem – e de 20 anos de idade média, a qual é compatível com a juvenilidade dos estudantes do ensino superior (Leão, 2007; Carvalho, 2004; Fernandes, 2001; Conesa, 1995; Collière, 1989; Donahue, 1985).

As questões éticas da investigação salvaguardaram os direitos dos sujeitos, sendo exemplo, evitar causar qualquer dano, problema ou dificuldade; colocar o cuidado necessário ao longo da investigação para que a utilização do seu conteúdo não prejudicasse; construir um "protocolo de colaboração" com a instituição e professoras envolvidas no acompanhamento do processo de avaliação dos estudantes desde a teoria ao ensino clínico; facilitar a adequação metodológica às suas características individuais; respeitar a decisão de prosseguir ou não na participação do estudo, demonstrar acessibilidade ao documento final e garantir a confidencialidade e a proteção do anonimato – tendo os sujeitos sido codificados com nomes de flores e/ou plantas – e.g. Hortênsia, Jarro, Narciso, Violeta, entre outros (Fortin et al., 2009; Strauss & Corbin, 2008; Flick, 2005; Sousa, 2005).

As descrições significativas foram 44 reflexões individuais realizadas após as dinâmicas de grupo, estratégia pedagógica transversal às três comunidades de aprender – Floresta Mágica, Pradaria e Jardim dos Sentidos, cuja designação foi estabelecida considerando a relação ano letivo/turma. Essas dinâmicas foram antecedidas por um momento de reflexão intrapessoal, após o qual o estudante descreveu em discurso livre o que pensaram e sentiram no "aqui e agora", com a intenção de

desocultar os significados da vivência de 'aprender a cuidar sendo cuidado'. Antes da sua elaboração explicitámos o desejo que a descrição fosse profunda e abordasse a natureza e/ou o significado do vivido e, se possível, representasse o primeiro pensamento, ainda antes da sua classificação pela mente (Moreira, 2002; Van Manen, 1997; Paterson & Zderad, 1976).

O processo de análise dos dados seguiu as orientações do Método Fenomenológico de Enfermagem: analisar, classificar, comparar, contrastar, relacionar, atribuir um nome e categorizar o conteúdo das descrições significativas. A estas indicações, pela sua amplitude, associaram-se os pressupostos de Van Manen (1997), que permitiram a focalização no fenómeno em estudo desprovida de pré-conceitos e a manutenção da circularidade do processo de análise (Fortin et al., 2009; Dartigues, 2005; Moreira, 2002).

As dinâmicas de grupo: do pensamento à ação pedagógica

A estratégia pedagógica, dinâmicas de grupo, desenvolve a capacidade de reflexão na e sobre as situações de aprendizagem e proporciona a interiorização do significado do cuidar pela interatividade que possui permitindo a exploração de factos, de sentimentos e de ideias e ainda, constitui um desafio pessoal. Na sua conceção e desenvolvimento das dinâmicas de grupo consideraram-se os fatores operacionais e funcionais e os fatores de coesão extrínsecos e intrínsecos – socio-operatórios e socio afetivos (Manes, 2004; Maisonneuve, 2004).

Os fatores operacionais e funcionais incluíram:

- ✓ A composição do grupo que variou entre oito a dez estudantes; o equilíbrio entre a homo e a heterogeneidade do grupo;
- ✓ As regras utilizadas que facilitaram a ativação dos processos socio-operacionais;
- ✓ O lugar incluiu as condições gerais (luz, decoração, musica ambiente) e estruturais (dois espaços, um simulando o ambiente hospitalar e um outro o ambiente de convívio);
- ✓ O tempo determinado em função do objetivo e do tema, variando entre 90 a 120 minutos;
- ✓ Os participantes apenas os professores e os estudantes envolvidos naquele processo de aprendizagem para reduzirem as defesas individuais;
- ✓ A organização do grupo considerou a distribuição e articulação de papéis interdependentes e complementares, a segurança dos intervenientes e a seleção de dinâmicas desencadeadoras de baixos níveis de ansiedade na sua execução (Fernandes, 2011).

Os fatores de coesão extrínsecos incluíram as questões organizativas, sendo que o número de estudantes por local de estágio clínico limitou a liberdade de escolha do grupo de pertença. No

entanto, prevaleceram as características comuns e facilitadoras da comunicação como a proximidade etária, a vivência do mesmo papel e dos ideais profissionais. E os fatores de coesão intrínsecos envolveram a dimensão socio-afetivos, relacionados com o equilíbrio e a homogeneidade, a natureza do grupo com afinidades interpessoais e a pertença a um grupo pela comunicação, união e partilha e fuga da vivência solitária (Fernandes, 2011).

Os fatores socio-afetivos permitiram ultrapassar a metodologia pois relacionaram-se com o clima pedagógico e a relação dialógica estabelecida e/ou reforçada pelos processos de comunicação entre os estudantes, através da expressão criativa do cuidar, dos seus interesses, desejos e perspetivas sobre a profissão. Estes fatores também foram influenciados pelo processo de acolhimento na sala de aula, o estado de alerta para os níveis de tensão como a ansiedade, o envolvimento, a motivação individual e coletiva, os níveis de satisfação, a estimulação da gratificação positiva e do esforço individual para o aprender coletivo do ato de cuidar.

As dinâmicas de grupo conjugaram-se com outras estratégias, a exposição e o estágio clínico. A exposição manteve presente a narrativa construtivista pela associação da leitura e escrita. A leitura de textos literários – conto infantil, histórias de vida – possibilita o reviver e questionar a relação Eu-Tu desde a criança que o estudante foi, e desenvolver a criatividade pela riqueza do ato de comunicar oralmente (Fernandes, 2011; Coelho, 2006; Cavalcanti, 2004). A escrita proporciona a construção interpretativa do estudante, da sua vivência, do saber, da experiência e das representações sociais.

O estágio clínico constitui uma experiência de trabalho que aproxima o estudante das situações da vida real, onde tem a oportunidade de conjugar os saberes, a ação e a reflexão. Esta conjugação harmoniza no processo de educação-aprendizagem: a formação, a intervenção e a investigação. É neste caminho de natureza construtivista que o estudante constrói a competência profissional a partir das situações de aprendizagem vividas (Fernandes, 2011,2006; Le Boterf, 2005; Vieira & Vieira, 2005;Carvalho, 2004; Trindade, 2002; OE, 2001).

O desvendar dos significados

O desvendar dos significados corresponde ao estado de análise, interpretação e transcrição do ponto de vista do investigador sobre as descrições significativas que manifestaram os processos de compreensão da aprendizagem pela construção interpretativa que o estudante realizou do saber, experiência e representações sociais. Neste sentido, as dimensões que emergiram centradas nas dinâmicas de grupo foram: espaço transformativo e de encantamento, espaço motivacional e espaço de mudança.

As dinâmicas de grupo, espaço transformativo e de encantamento

As dinâmicas de grupo basearam-se na leitura do mundo pediátrico cujo recurso à palavra oral e escrita permitiram alcançar a continuidade do ato de aprender a cuidar, desde a teoria à prática clínica. O estudante remodelou o texto e este abandonou o estatuto de material pedagógico e adquiriu significado pela reflexão crítica e pela interação verbal (Schön, 2007, 1992, 1987; Freire, 2006; Manoel, 2003), levando-o a considerar:

> *"uma aula diferente: mais conhecimentos, mais vontade de aprender, um momento para refletir e viver. Uma parte destinou-se à visualização de um vídeo sobre o Método Mãe-Canguru, a outra à troca de ideias e impressões, e em simultâneo, vivi o método, tive o prematuro enfaixado em mim (...). Foi único pude cuidar dele" (Violeta).*

Aula transformou-se "num momento acolhedor de grande interioridade" (Amor-perfeito), ao associar-se a exposição, a outros materiais pedagógicos como a música. E no final, a leitura encantou o estudante pois:

- ✓ Guiou-o para o mundo da criança (Cavalcanti, 2004) em situação de fragilidade em que "a dor e o cansaço se tornam, por vezes, num sorrir muito árduo. Mas, um sorriso pode significar esperança e força de vontade pois segundo Maria Fernanda Barroca se há força interior, então, há um sorriso" (Jarro).
- ✓ Proporcionou-lhe o significado da associação do saber-fazer procedimental e do saber-fazer social, pois "a relação é bastante importante. Um sorriso pode dissipar a angústia, pode criar a sinceridade e transparência (…) na hora da medicação, um sorriso pode dissipar o medo" (Hortência).
- ✓ E consciencializou-o da dimensão humana do cuidador e do ser que é cuidado, pois "o poder do sorriso é grande, e saber sorrir é algo muito importante. Antoine de Saint-Exupéry diz: "No momento em que sorrimos para alguém, descobrimos-te como pessoa, e a resposta do seu sorriso quer dizer que nós, também, somos pessoa para ele" (Jarro).

As reflexões individuais foram realizadas no final de cada dinâmica de grupo e constituíram produtos pedagógicos inacabados, pois o seu conteúdo revelou um potencial transformativo contínuo, pela expressão de sentimentos facilitadora da autorreflexão, do autoconhecimento e da sensação de bem--estar e estar melhor (Paterson & Zderad, 1976) como descreveu, a Margarida:

> *"A minha viagem levou-me a um lugar confortável porque as pessoas que me fazem sentir bem. Desde que não me sinta só e que esteja junto de quem gosto posso ir a qualquer lado e sentir-me sempre bem! Neste caso fui a um lugar quente e com mar!*

> *A viagem dos sentidos… os sentidos guiam toda a nossa vida… é através da visão, do olfato, tato, paladar e audição que interagimos com o mundo e com os outros. Estes cinco sentidos dão-nos experiências positivas e menos positivas, o importante é aprender a viver com elas, da melhor forma para criarmos um equilíbrio. Se o sabor hoje é amargo, será doce amanhã (...) muitas vezes é esse amargo que nos desperta e faz-nos dar valor ao menos amargo e ao doce. É com as dificuldades que crescemos e aprendemos a desfrutar os bons momentos".*

A reflexão do estudante sobre as dinâmicas de grupo, enquanto espaço transformativo e de encantamento, permitiu-lhe a consciência do significado das situações de aprendizagem vividas, mesmo que esta seja individual e por isso diferente para cada um deles.

As dinâmicas de grupo, espaço motivacional

O estudante nas reflexões individuais após as dinâmicas de grupo considerou-as como desencadeadoras dos seus recursos motivacionais que o mantiveram no "aqui e agora" (Paterson & Zderad, 1976) e o afastaram da resolução de se manter ausente da sala de aula (Jesus, 2000):

> *"A sessão de relaxamento, a estimulação dos sentidos permitiu-me um momento de libertação de stress (…) que tenho vivido nos últimos tempos face ao fluxo curricular que tanto exige de nós (…) estes momentos fazem-nos ver e sentir do que o dia é feito, que vale a pena vir às aulas… que estas podem ser muito motivadoras mesmo nesta altura, em que a motivação, a força de vontade tende a diminuir devido às circunstâncias" (Jacinto).*

As dinâmicas de grupo, como espaço motivacional, permitiram-lhe a proximidade com a sala de aula, e consequentemente com o saber necessário para o desenvolvimento da saber-fazer e saber estar profissional.

As dinâmicas de grupo, espaço de mudança

A mudança oriunda das dinâmicas de grupo envolveu mais do que «fazer as mesmas coisas» e facilitou a rutura com a lógica clássica de aprender a cuidar. Esta estratégia pedagógica ao mesclar-se com a exposição e o estágio clínico permitiu a atribuição de outra textura à aprendizagem pela transformação, interatividade e iteratividade. Mudança que se configurou na sala de aula e prolongou nas unidades de saúde pediátricas e o estudante teve consciência desses locais:

- ✓ Como "mais do que simples lugares onde memorizamos coisas e fazemos procedimentos" (Hortênsia) reconhecendo a relação de ajuda como instrumento profissional, pois

- ✓ "é aquele toque que caracteriza a nossa profissão (…) vai além da técnica. Temos algo que parte de dentro de nós e que se revela de extrema importância para a cura, a reabilitação e a melhoria do utente. É algo que vai muito para além do simples ato de curar feridas … e é por isso, que primeiro devemos conhecer as nossas verdadeiras convicções e crenças para sermos congruentes no agir como enfermeiros" (Estrelícia)
- ✓ Para desenvolver a capacidade "de nos colocarmos no lugar do outro, de deixarmos de ser meros autómatos dominados pela rotina" (Tulipa)
- ✓ De aquisição do "sentido crítico das situações, pois aqui adquirimos a consciência que por detrás do cliente, está uma história, uma família, um contexto que o envolve e que o condiciona" (Rosa)
- ✓ De "um esforço, um investimento para o autoconhecimento e aprendermos a lidar com os nossos sentimentos, para melhor o fazermos com os sentimentos dos outros" (Flor de Cera).
- ✓ De reflexão sobre as experiências de aprendizagem anteriores e de autoavaliação:
- ✓ "Apesar das minhas boas intenções quando cuido do doente, a minha prática ainda, é muito pouco pensadas: não me coloco verdadeiramente no lugar do doente e da família (…) quando chego junto do cliente e o julgo sem tentar compreendê-lo, o que está na origem das suas atitudes. Estou a fazer o inverso do esperado. É uma violação da dignidade do ser humano" (Cravo).
- ✓ Para considerar a sua conceção de humanização dos cuidados como "tornar humano, dar condição humana, agir com bondade natural, tornar-se benévolo, afável, fazer e adquirir hábitos sociais polidos, civilizar" (Jacinto).

As dinâmicas de grupo, como espaço de mudança, permitiram o desenvolvimento da capacidade reflexiva do estudante na e sobre a situação de aprendizagem desde a teoria à prática clínica constituindo a mediação para a descoberta do saber, o reconhecimento dos seus limites e a interiorização do significado do cuidar.

Conclusões

A estratégia pedagógica, dinâmicas de grupo, possibilitou ao estudante a aquisição a partir do simbólico da consciência do Outro, o estabelecer da dialética entre o seu imaginário, o do autor e das personagens reais ou fictícias e o confronto com as situações de aprendizagem vividas facilitando-lhe a interiorização do significado do cuidar (Fernandes, 2011). Das dinâmicas de grupo destacamos o domínio afetivo revelado pelos estudantes, como os seus sentimentos, valores, crenças, necessidades e opiniões permitindo-lhe analisar e interpretar as experiências vivenciadas sobre outros olhares sobre a natureza humana (Araújo, 2004; Martínez-Otero, 2003; Lancaster, 1999).

Os significados expressos na vivência de 'aprender a cuidar sendo cuidado em pediatria' relacionaram-se com as dinâmicas de grupo, a partir das reflexões individuais onde os significados essenciais do cuidar como lugar, consciência do Outro, autoconhecimento, respeito e compreensão expressos por Paterson & Zderad (1976) na Teoria de Enfermagem Humanista emergiram nas dimensões centradas nas dinâmicas de grupo: espaço transformativo e de encantamento, espaço motivacional e espaço de mudança. Desta forma, essa estratégia pedagógica manifestou-se facilitadora da aquisição do cuidar sensível, atribuindo coerência e congruência desde a teoria à prática clínica de enfermagem pediátrica.

Referências Bibliográficas

Araújo, Isabel (2004). Aprendem doença, educam para a saúde. Dissertação apresentada no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para a obtenção do Grau de Mestre orientada por Clara Costa Oliveira, Braga, Portugal.

Buber, Martin (2006). Eu e tu (N. Von Zuben, Trad., 10ª ed.). São Paulo: Centauro. (Original publicado em 1923).

Carvalho, António (2004). Avaliação da aprendizagem em ensino clínico no Curso de Licenciatura em Enfermagem. Lisboa: Instituto Piaget.

Cavalcanti, Joana (2004). Caminhos da literatura infantil e juvenil (2.ª ed.). São Paulo: Paulus. (Original publicado em 2002).

Coelho, Betty (2006). Contar histórias, uma arte sem idade (10.ª ed.). São Paulo: Editora Ática. (Original publicado em 1989).

Collière, Marie-Francoise (1989). Promover a vida: Da prática das mulheres de virtude aos cuidados de enfermagem. Lisboa: Sindicato dos Enfermeiros Portugueses

Conesa, Joana (1995). História de la enfermeria. Madrid: Interamericana McGraw-Hill.

Dartigues, André (2005). O que é a fenomenologia? (M. Almeida, Trad., 9ª ed.). São Paulo: Centauro Editora. (3ª Edição publicada em 1992).

Donahue, M. Patricia (1985). Historia de la enfermeria. Madrid: Ediciones Doyma.

Fernandes, António Teixeira (org.). (2001). Estudantes do Ensino Superior do Porto. Representações e práticas culturais. Porto: Edições Afrontamento.

Fernandes, Henriqueta (2011). Aprender a cuidar em enfermagem: Do diálogo reflexivo aos significados, na perspectiva dos estudantes. Dissertação apresentada no Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do Grau de Doutor

orientada por Maria do Céu Aguiar Barbieri Figueiredo, Lisboa, Portugal, ISBN:978-989-20-2466-0.

Fernandes, Henriqueta Ilda (2006). A competência no ensino clínico de enfermagem pediátrica: Perspectiva dos estudantes do CLE. Provas Públicas para Professor Coordenador. Escola Superior de Enfermagem D. Ana Guedes. Porto

Flick, Urick (2005). Métodos qualitativos na investigação científica (A. Parreira, Trad.). Lisboa: Monitor. (Original publicado em 2002).

Fortin, Marie-Fabienne, Côté, José, & Filion, Françoise (2009). Fundamentos e etapas do processo de investigação (N. Salgueiro, Trad.). Loures: Lusodidacta.

Freire, Paulo (2006). A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam (48.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora. (Original publicado em 1989).

Jesus, Saul Neves (2000). Motivação e formação de professores. Coimbra: Quarteto

Kleiman, Susan (2009). Human centered nursing. Philadelphia: Davis Company.

Kleiman, Susan (2004). Letter to the editor on "The nursing shortage: Is this cycle different?" The Online Journal of Issues in Nursing. Acedido em 12 de Dezembro de 2007, em http://ANAPeriodicals/OJIN/LetterstotheEditor/ Susan Kleiman Letter.aspx.

Lancaster, Jeanete (1999). História da saúde e da enfermagem comunitária. In M. Stanhope, & J. Lancaster. Enfermagem comunitária: Promoção da saúde de grupos, famílias e indivíduos (pp. 3-19) (M. Negrão, M. Santos, M. Fonseca, M. Guimarães, M. Tojal, & M. Abecasis, Trad., 4.ª ed.). Lisboa: Lusociência. (Original publicado em 1996).

Le Boterf, Guy (2005). Construir as competências individuais e colectivas. Resposta a 40 questões. Porto: Edições ASA.

Leão, Maria Teresa (2007). O ensino superior politécnico em Portugal: Um paradigma de formação alternativo. Porto: Edições Afrontamento.

Maisonneuve, Jean (2004). A dinâmica dos grupos (O. Figueiredo, Trad.). Lisboa: Livros do Brasil. (Original publicado em 1967).

Manes, Sabina (2004). 83 jogos psicológicos para a dinâmica de grupos (J. Serra, Trad., 5.ª ed.). São Paulo: Paulus. (Original publicado em 1997).

Manoel, Marise (2003). Sujeitos de linguagem. Revista FAE, 6(01), 65-77. Acedido em 22 de Maio de 2007, em http:// www.fae.edu/publicacoes/ pdf/revista_ da_fae/fae_ v6_n1/06_marise.pdf.

Martínez-Otero, Valentín (2003). Teoría y prática de la educación. Madrid: Editorial CCS.

Moreira, Daniel Augusto (2002). O Método fenomenológico da pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Ltda.

Morin, Edgar (2003a). Introdução ao pensamento complexo (D. Matos, Trad., 4.ª ed.) Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 1990).

Morin, Edgar (2003b). O Método V. A humanidade da humanidade. A identidade humana. (J. E. Martins, Trad.). Mem Martins: Publicações Europa-América. (Original publicado em 2001).

Morin, Edgar (2002a). O método IV. As ideias: A sua natureza, vida, habitat e organização. (E. Lima, Trad.). Mem Martins: Publicações Europa-América. (Original publicado em 1991).

Morin, Edgar (2002b). Os sete saberes para a educação do futuro. (A. Viveiros, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 1999).

Morin, Edgar (2002c). O problema epistemológico da complexidade. Mem Martins: Publicações Europa-América Lda.

Motta, Kátya, Munari, Denize, Leal, Maria, Medeiros, Marcelo, & Nunes, Fernanda (2007). As trilhas essenciais que fundamentam o processo e desenvolvimento da dinâmica grupal. Revista Electrónica de Enfermagem, 09(01), 229-241. Acedido em 2 de Junho de 2008, em http:// www.fen.ufg.br/revista/v9/n1/pdf/v9n1a18.pdf.

Ordem dos Enfermeiros. (2001). Padrões de qualidade dos cuidados de enfermagem. Enquadramento conceptual. Enunciados descritivos. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.

Paterson, Josephine. & Zderad, Loreta (1976). Humanistic nursing. New York: Wiley Biomedical Publication.

Pupulim, Jussara & Sawada, Namie (2005). Exposição corporal do cliente no atendimento das necessidades básicas em UTI: Incidentes críticos relatados por enfermeiras [Versão electrónica]. Revista Latino-Americana, 13(3).

Pupulim, Jussara & Sawada, Namie (2002). Reflexões acerca da comunicação enfermeiro-paciente relacionada à invasão da privacidade. Simpósio Brasileiro de Comunicação em Enfermagem. Acedido a 15 de Fevereiro de 2009, em http://www.proceedings. scielo.br/scielo.php? pid=msc0000000052002000100045&script=sci_arttext&tlng=pt.

Schön, Donald (2007). Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem (R. Costa, Trad., 3.ª ed.). S. Paulo: Artmed Editora SA. (Original publicado em 1998).

Schön, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, Os professores e a sua formação (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.

Schön, Donald (1987). La Formación de profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza e el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: Edicion Paidós. (Original publicado em 1992).

Sousa, Alberto (2005). Investigação em Educação. Lisboa: Livros Horizonte.

Strauss, Anselm & Corbin, Juliet. (2008). Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada (L. Rocha, Trad., 2ª ed.). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 1994).

Trindade, Rui (2002). Experiências educativas e situações de aprendizagem: Novas práticas pedagógicas (2.ª ed.). Porto: Edições ASA. (Original publicado em 1997).

Van Manen, Max (1997). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy (2.ª ed.). Ontário: The Althouse Press. (Original publicado em 1990).

Vieira, Rui & Vieira, Celina (2005). Estratégias de ensino/aprendizagem. Lisboa: Instituto Piaget.

8.37.

Título:

Reflexão versus desenvolvimento pessoal do estudante

Autor/a (es/as):

Fernandes, Henriqueta Ilda Verganista Martins [Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal]

Resumo:

Problemática: Os caminhos educativos que defendemos são o desenvolvimento do pensamento reflexivo no estudante, para maximizar o seu potencial de aprendizagem; a autonomização na tomada de decisão; a capacitação para mobilizar, integrar, transferir, agir, aprender e aprender a aprender e combinar os múltiplos e heterogéneos saberes; o fomento do cuidar sensível baseado na percepção e na corporeidade e o incremento de habilidades para lidar com a incerteza e os problemas associados à abstracção de valores da vida. Esta problemática enquadra o tema central em estudo a "vivência de aprender a cuidar sendo cuidado" na formação inicial em enfermagem, na perspectiva dos estudantes que importa compreender.

Metodologia: O estudo de investigação realizado enquadra-se na abordagem qualitativa e de natureza fenomenológica foi elaborado a partir da participação de 12 sujeitos paradigmáticos oriundos das três comunidades de aprender, que realizaram reflexões individuais, diários de aprendizagem e portefólios, instrumentos nos quais registaram as vivências significativas desde

a teoria à prática clínica. Os dados obtidos foram submetidos a análise qualitativa, com os critérios propostos pelo Método Fenomenológico de Enfermagem de Paterson & Zderad (1976) conjugados com os de Van Manen (1997).

Relevância e pertinência da investigação do fenómeno "vivência de aprender a cuidar sendo cuidado em pediatria", adquiriu importância pela possibilidade de criar um ambiente cuidador, mediado pela relação e estratégias pedagógicas que proporcionem a integração do estudante numa prática pedagógica humanizada consolidadora do valor do cuidar na prática clínica. Este valor será visível pelo desenvolvimento pessoal reflectindo-se na formação de profissionais pró-activos e com competências nos domínios da prática profissional, ética e legal, prestação e gestão de cuidados.

Relação com a produção da área: A opção pedagógica foi a Teoria de Enfermagem Humanista de Paterson & Zderad (1976) que se fundamenta na não projecção a nível nacional no meio académico, de investigação e da prática clínica, na sua conjugação com os pressupostos teóricos defendidos para uma prática pedagógica humanizada e ser considerada uma teoria centrada nos processos de desenvolvimento pessoal dos enfermeiros. A utilização desta teoria em estudos de investigação em Enfermagem, a nível nacional, é inexistente. Noutros países, onde a investigação em Enfermagem tem tradição, tem-se observado a sua utilização, nomeadamente no trabalho realizado por Susan Kleiman (Estados Unidos da América), na área da enfermagem centrada no ser humano e no Brasil, as evidências científicas estão relacionadas com a prática clínica de enfermagem, especificamente com a área pediátrica e os cuidados intensivos.

Palavras-chave:

Educação em Enfermagem; Teoria Humanista de Enfermagem; Fenomenologia; Estratégias pedagógicas

Introdução

A formação em enfermagem pela dupla filiação cientificidade e essência humana necessita de uma opção pedagógica clara que abranja essas mesmas dimensões. A condição humana questiona os processos de educação-aprendizagem, pelo que a sua prática deve rodear-se de algumas pressuposições tais como: coerência no interior das narrativas e das práticas pedagógicas, abandono das verdades absolutas, mudança do pensamento fragmentado para o complexo e a demonstração da singularidade humana (Fernandes, 2011).

Aprender a cuidar, nesta perspetiva, resulta da capacidade de abstração e de reflexão com função autorreguladora, que se concretiza e/ou atualiza nas e sobre as situações de aprendizagem. A aprendizagem torna-se, assim, em produtora de símbolos, potenciada pelas exigências cognitivas, sociais e emocionais de cada estudante e professores. É, ainda, um ato dependente do nível de empenho, de saber e da experiência anterior, fatores que sustentam a interpretação e a assimilação de um novo conhecimento (Fernandes, 2011; Giordan, 2007; Le Moigne, 1999).

Esta abordagem de aprender a cuidar permite "compreender a indispensabilidade do desenvolvimento do estudante" (Fernandes, 2011, p.69), num processo de educação-aprendizagem holístico, onde se coadjuva o desenvolvimento individual e interpessoal do estudante e, simultaneamente, torna emergente a necessidade de desenvolver a capacidade de reflexão em cada um deles.

Os caminhos educativos que defendemos são o desenvolvimento do pensamento reflexivo no estudante, para maximizar o seu potencial de aprendizagem; a autonomização na tomada de decisão; a capacitação para mobilizar, integrar, transferir, agir, aprender e aprender a aprender e combinar os múltiplos e heterogéneos saberes; o fomento do cuidar sensível baseado na perceção e na corporeidade e o incremento de habilidades para lidar com a incerteza e os problemas associados à abstração de valores da vida. Esta problemática enquadra o fenómeno em estudo, vivência de 'aprender a cuidar sendo cuidado' na formação inicial em enfermagem, na perspetiva dos estudantes que importa compreender.

Metodologia

Este estudo qualitativo é de natureza fenomenológica e estruturou-se em torno das cinco fases propostas pelo Método Fenomenológico de Enfermagem de Paterson & Zderad (1976): preparar para vir-a-conhecer, conhecer intuitivamente o outro, conhecer cientificamente o outro, sintetizar as realidades conhecidas e a configuração do constructo. Nele participaram 12 sujeitos paradigmáticos oriundos das três comunidades de aprender, a Floresta mágica, a Pradaria e o Jardim dos sentidos designação estabelecida a partir da relação ano letivo/turma. Estes sujeitos frequentaram uma Escola Superior de Enfermagem da zona Norte de Portugal, o 3.º ano curricular a unidade curricular de enfermagem pediátrica. Os sujeitos deste grupo eram maioritariamente solteiros, do género feminino e com a idade média de 20 anos. Estas características estão de acordo com a juvenilidade e a feminização dos estudantes do ensino superior e da profissão de enfermagem (Leão, 2007; Carvalho, 2004; Fernandes, 2001; Conesa, 1995; Collière, 1989; Donahue, 1985).

As questões éticas da investigação salvaguardaram os direitos dos sujeitos, como por exemplo, evitar causar qualquer dano, problema ou dificuldade ao estudante; construir um "protocolo de colaboração" com a instituição e professoras envolvidas no acompanhamento do processo de avaliação do estudante desde a teoria ao ensino clínico; efetuar a adequação metodológica em função das características

individuais do estudante; respeitar a decisão de prosseguir ou não na participação do estudo, demonstrar acessibilidade ao documento final e garantir a confidencialidade e a proteção do anonimato, tendo, por este facto, sido atribuídos nomes de flores e/ou plantas aos sujeitos paradigmáticos (Fortin et al., 2009; Strauss & Corbin, 2008; Flick, 2005; Sousa, 2005).

As descrições significativas foram oriundas de três produtos pedagógicos: reflexões individuais realizadas após as dinâmicas de grupo (44), portefólios formativos (8) e diários de aprendizagem (12) realizados transversalmente nas três comunidades de aprender. Estes produtos tinham como finalidade desocultar os significados da vivência de 'aprender a cuidar sendo cuidado' em pediatria, pelo que as orientações de elaboração foram genéricas, para o estudante explicitar livremente o seu pensamento e ação (Zabalza, 2002) e para obtermos a "natureza, a lógica, a organização e os processos" de aprender (Sá-Chaves, 2007, p.15).

Os dados obtidos foram submetidos a análise qualitativa, com os critérios propostos pelo Método Fenomenológico de Enfermagem de Paterson & Zderad (1976): analisar, classificar, comparar, contrastar, relacionar atribuir um nome e categorizar o conteúdo das descrições significativas. Uma vez que esta orientação é muito ampla associamos os pressupostos de Van Manen (1997), os quais nos mantiveram focados no fenómeno em estudo e na circularidade do processo de análise. Esta circularidade iniciou-se pela indagação do fenómeno e progressivamente pela intuição eidética, pela apreensão das relações, pela observação dos fenómenos, pela suspensão das crenças e pela interpretação dos sentidos. Este processo foi retomado as vezes necessárias até alcançarmos o significado da vivência de aprender a cuidar sendo cuidado em pediatria (Flick, 2005; Moreira, 2002; Van Manen, 1997; Paterson & Zderad, 1976). Da análise das descrições significativas emergiram as dimensões, autoconhecimento e a reflexão.

O autoconhecimento, um meio para o desenvolvimento pessoal

O autoconhecimento é uma das capacidades necessárias para o estudante alcançar o desenvolvimento pessoal, pela reflexão sobre:

> *O sentido da vida que lhe permite encontrar e/ou elevar o valor que atribui à sua existência, à do Outro e ao mundo;*
> *A relação dialógica e interpessoal no processo educação-aprendizagem de enfermagem*
> *E o significado de cuidar.*

Estas condições contribuem para "um universo mais cuidador" (Hesbeen, 2004 p. 26), cuja primeira manifestação é cuidar de si próprio. Mas o estudante para a desenvolver precisa de refletir sobre o seu interesse, o seu comportamento, as fontes de prazer e as dificuldades (Kraus, Rodrigues & Dixe, 2009;

Kestenberg, Reis, Motta, Caldas & Rodrigues, 2006; Campoy et al., 2005; Hesbeen, 2004, 2000; Boff & Müller, 2001).

O autoconhecimento permite ao estudante reconhecer a sua condição humana a partir das suas "experiências anteriores, tudo o que é naquele momento e toda a sua esperança, sonho e receio do futuro" (Fernandes, 20011, p.170). No percurso de 'aprender a cuidar sendo cuidado' mediado pelas estratégias pedagógicas baseadas no princípio da realidade (Vieira & Vieira, 2005) o estudante encontrou o lugar e o tempo para a compreensão de si mesmo, conhecer-se a si mesmo, pensar por si próprio e imagem de si mesmo

Compreensão de si mesmo

A compreensão de si mesmo possibilitou ao estudante a aquisição da consciência das experiências vividas, dos significados e das suas potencialidades (Kleiman, 2009, 2004d; Meleis, 2007; Hesbeen, 2004, 2000, 2001; Boff & Müller, 2001; Paterson & Zderad, 1976). Neste sentido, o estudante expressou a sua consciência sobre:

> *A vida e a profissão decorrente do grau de consonância entre o saber do estudante sobre o processo e as respostas e as experiências semelhantes face às quais desenvolveu as expectativas e a representação social do Outro. Circunstâncias que lhe permitiram "a consciencialização do que é a Enfermagem, quer pelo lado de quem é cuidado quer pelo lado do cuidador, pelo nosso autoconhecimento com reflexo na vida" (Jarro).*
>
> *O ser estudante adveio pelo seu desempenho no estágio clínico de um papel colaborativo, ao auxiliar nas intervenções interdependentes e procedimentos técnicos, como "na realização de punções venosas, quer para colheitas, quer para a colocação de cateteres" (Amor perfeito); de entre ajuda das "colegas de ensino clínico" (Antúrio) e dos "profissionais" (Gypsophila) em lugares específicos como a "sala de pensos" (Margarida) e ainda, de dependência "em muitas situações dos pais e dos conhecimentos que estes têm sobre a criança e a forma como se deve articular os cuidados a prestar" (Violeta).*

Conhecer-se a si mesmo

O conhecer-se a si mesmo na vivência de aprender a cuidar levou o estudante à compreensão do Outro, naquilo que o torna único e singular e transforma a prática clínica em mais humanizada, num lugar e num tempo onde se encontram o corpo do ser cuidador e do ser cuidado (Ayres, 2004; Hoga, 2004; Paterson & Zderad, 1976). O seu conteúdo integrou a consciência sobre:

> *a competência profissional adquirida que surgiu quando o estudante afirmou que "durante esta semana percebi o quanto são importantes as competências na prestação de cuidados. É muito importante saber fazer, saber ser e estar, saber organizar" (Aloé Vera).*

A compreensão do nível de autoconfiança que o estudante necessita pois "é muito mais fácil sermos nós próprios na relação, porque depois tudo corre na perfeição. A equipa confia, este voto não poderia ter vindo em melhor altura, uma vez que intimamente estava a necessitar dele" (Jarro).

A eleição da área profissional surgiu enraizada num desejo construído ao longo da vida: "a Pediatria é desde que me conheço, uma especialidade que me seduz. O contacto com as crianças, com todo o processo de promoção da saúde, prevenção da doença e mesmo de cura de uma criança fascina-me" (Begónia).

Pensar por si próprio

O estudante desenvolveu a capacidade de pensar por si próprio, na procura de adquirir saber através do seu esforço mental; nesta perspetiva ele teve consciência da oportunidade para pensar sobre:

A tomada de decisão sobre o aprender foi percecionada pelo estudante como o processo de análise e escolha entre várias alternativas disponíveis da ação que deve seguir. Esta competência ocorre sob a forma de uma solicitação: "fui convidado a refletir sobre a perspetiva que eu entendesse. E pela primeira vez senti que podia tomar decisões sobre "o que aprender, o que estudar" (Rosa).

A atitude reflexiva aparece como natural: "uma maneira de estar na vida que induz a um verdadeiro olhar para o outro e para o mundo" (Hesbeen, 2004, p. 87), surgiu como um momento para "pensar na nossa atitude enquanto futuros profissionais e naqueles que vão precisar de nós" (Jarro) e ainda, como "muitas vezes fazemos o que não queremos, precisamos destes momentos para refletir sobre a nossa atitude perante os outros, aqueles que cuidamos" (Narciso).

As competências adquiridas nas experiências vividas levaram o estudante a pensar "que tinha capacidades para o fazer por isso pedi à enfermeira que me estava a orientar para receber a criança que iria ser submetida a uma operação no dia seguinte" (Jardim dos Sentidos, Begónia, Diário de Aprendizagem).

Imagem de si mesmo

A imagem de si mesmo é uma dimensão de construção individual, influenciada pelas expectativas de autoeficácia, pelas representações sociais, pelo auto conceito e pela autoestima (Le Boterf, 2005, 1997, 1995; Bandura, 1993, 1989) e relaciona-se com o "conjunto de atitudes e conhecimento acerca das capacidades, competências, aparência e aceitabilidade social do indivíduo" (Simões, 2008, p. 29). Neste sentido, a vivência de aprender a cuidar, na imagem de si mesmo, organizou-se em atitudes oriundas do Eu-Tu e da situação de aprendizagem.

As atitudes, enquanto "sensação, perceção, ideia, convicção, sentimento, preconceito…" (Saint-Pierre, 2001, p. 31) são construídas ao longo da vida e sobrevieram na confrontação Eu-Tu em duas perspetivas:

> *Uma de natureza altruísta: "é tão fácil colocar um pouco de nós na interpretação que fazemos dos outros e daquilo que nos transmitem" (Estrelícia);*
> *E outra, reveladora dos níveis de autoestima associados ao "receio que me achassem pouco realista ou convencida" (Violeta); à valorização de si pelo "reconhecimento, trabalho e paciência [como] reforços para ganhar a autoestima e força para continuar este caminho para ser enfermeira" (Begónia), e ainda ao "apoio que recebi que indubitavelmente, contribuiu para aumentar a minha autoestima" (Margarida).*

As atitudes oriundas das situações de aprendizagem proporcionaram ao estudante o confronto consigo próprio em duas perspetivas: na condição de ser cuidado e na sua relação com a representação que tem si na condição de cuidador. A primeira conduziu à vivência de sensações ou perceções de:

> *Vulnerabilidade e exposição por "dizer o que não gostava (…) gostaria que de mim ficasse uma boa imagem" (Margarida) e, além disso, "senti-me exposta na minha privacidade e vulnerável por estar entregue a outrem" (Gypsophila).*
> *Invasão do espaço, pois "quando chegou a minha vez de ser imitada vi-me numa situação de intimidação. Senti-me observada sem saber muito bem o que fazer e senti que o que fazia estava a ser avaliado como positivo ou negativo" (Begónia).*
> *Plenitude, sentida como "tudo estava bem e em harmonia" (Margarida) e "senti-me bastante bem comigo mesma, com os outros, o mundo, estava plena" (Estrelícia).*
> *Inquietação, oriunda da leitura de uma história de vida "frases ficaram retidas no meu pensamento e uma cascata de perguntas fluiu até ao meu coração, deixando-me inquieta (Gypsophila).*

O estudante nas situações de aprendizagem confrontou-se consigo próprio e com a representação que tem de si ao ser cuidador, o que lhe possibilitou a perceção de:

> *Satisfação, após os cuidados prestados ao corpo daquela "criança [toda ela ficou] cheirosa, satisfeita e acarinhada no meu colo, foi uma sensação indescritível" (Jardim dos Sentidos, Estrelícia, Diário de Aprendizagem).*
> *Gratificação, oriunda da autoconfiança, da recompensa pelo trabalho realizado pois "os próprios pais vão ao longo do tempo confiando mais no nosso trabalho (…). Eles mostraram-se recetivos, atentos e apoiaram o nosso trabalho, o que nos recompensou" (Pradaria, Amor perfeito, Diário de Aprendizagem).*

O desenvolvimento pessoal intrincado no autoconhecimento transforma o processo aprender a cuidar de cada estudante único pela influência dos processos de autoapreciação, apesar das linhas orientadoras serem iguais para todos (Fernandes, 2011).

A reflexão, uma estratégia para o desenvolvimento pessoal

O desenvolvimento pessoal permitiu ao estudante cuidar de si mesmo, a prestar uma atenção especial aos seus limites para otimizar os seus recursos e a dar sentido à vida (Bonino, 2007; Hesbeen, 2004, 2000, 2001), pois se "não cuida de si, não pode descontrair-se e oferecer serenidade, calor e compreensão àqueles de quem cuida" (Hesbeen, 2001, p. 71). Além disso, proporcionou-lhe a procura de si através da reflexão sobre as suas capacidades, talentos, dificuldades e bloqueios exposto no confronto entre Eu-Eu, Eu-Tu e objetividade/subjetividade (Buber, 2006; Morin, 2003a,b, 2002a,c). Esse "encontro" foi mediado pelas estratégias pedagógicas, nas quais reconheceu que "se relacionou com a confiança e a vulnerabilidade que necessitamos enquanto profissionais e pessoas – a confiança de seguir e fazer seguir alguém e a vulnerabilidade de…, de olhos fechados seguir alguém mesmo sem que ele se relacionasse connosco" (Gypsophila).

A reflexão estratégia pedagógica transversal ao processo ensino-aprendizagem, permitiu ao estudante atribuir um sentido à vida (Kraus et. al., 2009):

> *"o mundo em que vivemos é aquele que construímos a partir das nossas perceções que vêm da nossa estrutura cognitiva, afetiva e comportamental. Por conseguinte, o nosso mundo é a nossa visão do mundo. Se a realidade que percebemos depende da nossa estrutura, que é individual, existem tantas realidades quantas pessoas existentes. (…) Mas, no mundo procura a felicidade…todo o esforço do Homem, todo o seu engenho é para esse fim…todavia o ser humano, só evolui, só se torna mais completo na vivência do quotidiano, pois é em sociedade, no contacto com o outro que engrandecemos. (…) Neste mundo "light" torna-se muito complicado o estabelecer a relação empática pura e verdadeira, de nos preocuparmos com o outro, de nos colocarmos no seu lugar... Mas temos de estar conscientes dessa dificuldade para a ultrapassarmos, enquanto futuros enfermeiros e pessoas" (Margarida).*

O processo de cuidar do Outro envolve o aprender a cuidar de si mesmo através da autognose, oportunidade que aconteceu no aprender a cuidar sendo cuidado em pediatria e nas três comunidades de aprender. A ocasião, quando sobrevém, (des)constrói sistemas educacionais enraizados, resistentes ao confrontarem-se com a rutura de princípios e pressupostos aparecendo novas posturas e atitudes face à realidade. Esta mudança sucede pela insatisfação vivida pelo estudante que se indisciplina face à perceção que tem da situação real que vivencia (Backes et al., 2006a,b; Esperidião, Munari & Stacciarin, 2002).

Conclusões

Teoria de Enfermagem Humanista de Paterson & Zderad (1976) surgiu como uma opção para aprender a cuidar, considerando o desenvolvimento do estudante proporcionando-lhe a oportunidade de se envolver no processo de educação-aprendizagem conjugando o pensamento cientifico, experiencial e indutivo. Estes pressupostos fundamentam uma prática pedagógica humanizada valorizadora dos processos de desenvolvimento pessoal. Aspeto relevante na investigação do fenómeno vivência de 'aprender a cuidar sendo cuidado' em pediatria que adquiriu importância pela possibilidade de se criar um ambiente cuidador, mediado pela relação e estratégias pedagógicas que proporcionem a integração do estudante numa prática pedagógica humanizada consolidadora do valor do cuidar na prática clínica. Este valor será visível pelo desenvolvimento pessoal refletindo-se na formação de profissionais pró-ativos e com competências nos domínios da prática profissional, ética e legal, prestação e gestão de cuidados.

Referências Bibliográficas

Ayres, José Ricardo (2004). Cuidado e reconstrução das práticas de Saúde [Versão electrónica]. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação, 8*(14), 73-92.

Backes, Dirce, Sousa, Francisca, Mello, Ana Lúcia, Erdman, Alacoque, Nascimento, Keyla & Lessmann, Juliana (2006b) Concepções do cuidado: Uma análise das teses apresentadas para um programa de pós graduação em enfermagem [Versão electrónica]. *Texto e Contexto & Enfermagem, 15* (esp.), 71-78.

Backes, Dirce; Lunardi, Valéria; Lunardi Filho, Wilson (2006a). A Humanização hospitalar como expressão da ética [Versão electrónica]. *Revista Latino-Americana Enfermagem*, 14(1): 132-135.

Bandura, Albert (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215

Bandura, Albert (1982). Self efficacy mechanism in woman agency. *American Psychologist, 32*(2), 122-147.

Bandura, Albert (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*(9), 1175-1184.

Bandura, Albert (1993). Perceived self efficacy in cognitive development and functioning. *Education Psychologist, 28*(2), 117-148.

Boff, Leonardo, & Müller, Werner (2001). *Princípios de compaixão e cuidado*. (C. Pereira, Trad.). Petrópolis, RJ: Editorial Vozes, Lda. (Original publicado em 1999).

Bonino, Silvia (2007). *Mil amarras me prendem à vida. (Con)viver com a doença* (A. Monteiro, E. Zagar, & J. Galvão, Trad.). Coimbra: Quarteto

Buber, Martin (2006). *Eu e tu* (N. Von Zuben, Trad., 10ª ed.). São Paulo: Centauro. (Original publicado em 1923).

Campoy, Marcus, Merighi, Miriam, & Stefanelli, Maguida (2005). O ensino de enfermagem em saúde mental e psiquiátrica: Visão do professor e do aluno na perspectiva da fenomenologia social [Versão electrónica]. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 13*(2), 165-172.

Carvalho, António (2004). *Avaliação da aprendizagem em ensino clínico no Curso de Licenciatura em Enfermagem.* Lisboa: Instituto Piaget.

Collière, Marie-Francoise (1989). *Promover a vida: Da prática das mulheres de virtude aos cuidados de enfermagem.* Lisboa: Sindicato dos Enfermeiros Portugueses

Conesa, Joana (1995). *História de la enfermeria.* Madrid: Interamericana McGraw-Hill.

Dartigues, André (2005). *O que é a fenomenologia?* (M. Almeida, Trad., 9ª ed.). São Paulo: Centauro Editora. (3ª Edição publicada em 1992).

Donahue, M. Patricia (1985). *Historia de la enfermeria.* Madrid: Ediciones Doyma.

Esperidião, Munari & Stacciarin, 2002

Fernandes, António Teixeira (org.). (2001). *Estudantes do Ensino Superior do Porto. Representações e práticas culturais.* Porto: Edições Afrontamento.

Fernandes, Henriqueta (2011). *Aprender a cuidar em enfermagem: Do diálogo reflexivo aos significados, na perspectiva dos estudantes*. Dissertação apresentada no Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do Grau de Doutor orientada por Maria do Céu Aguiar Barbieri Figueiredo, Lisboa, Portugal, ISBN:978-989-20-2466-0.

Flick, Urick (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica* (A. Parreira, Trad.). Lisboa: Monitor. (Original publicado em 2002).

Fortin, Marie-Fabienne, Côté, José, & Filion, Françoise (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação* (N. Salgueiro, Trad.). Loures: Lusodidacta.

Freire, Paulo (2006). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam* (48.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora. (Original publicado em 1989).

Giordan, Andre (2007). *Aprender* (T. Katzenstein, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.

Hesbeen, Walter (2000). *Cuidar no hospital: Enquadrar os cuidados de enfermagem numa perspectiva de cuidar* (M. Ferreira, Trad.). Lisboa: Lusociência. (Original publicado em 1997).

Hesbeen, Walter (2001). *Qualidade em enfermagem. Pensamento e acção na perspectiva do cuidar* (M. Martins, Trad.). Loures: Lusociência. (Original publicado em 1998).

Hesbeen, Walter (2004). *Cuidar neste mundo* (M. Ferreira, Trad.). Loures: Lusociência. (Original publicado em 2000).

Hoga, Luiza (2004). A dimensão subjectiva do profissional na humanização da assistência à saúde: uma reflexão. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, *38*(1), 13-20.

Kestenberg, Célia, Reis, Márcia, Motta, Wanessa, Caldas, Mariana & Rodrigues, Daniela (2006). Cuidando do estudante e ensinando relações de cuidado de enfermagem [Versão electrónica]. *Texto & Contexto Enfermagem*, *15*(esp.), 193-200.

Kleiman, Susan (2004). Letter to the editor on "The nursing shortage: Is this cycle different?" *The Online Journal of Issues in Nursing.* Acedido em 12 de Dezembro de 2007, em http://ANAPeriodicals/OJIN/LetterstotheEditor/ Susan Kleiman Letter.aspx.

Kleiman, Susan (2009). *Human centered nursing.* Philadelphia: Davis Company.

Kraus, Teresa, Rodrigues, Manuel, & Dixe, Maria dos Anjos. (2009). Sentido de vida, saúde e desenvolvimento humano [Versão electrónica]. *Revista Referência, 2*(10), 77-88.

Le Boterf, Guy (1995). *De la compétence – Essai sur un attracteur étrange* (3.ª ed.). Paris: Les Éditions D‟ Organisation. (Original publicado em 1994).

Le Boterf, Guy (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle.* Paris: Les Éditions D‟ Organization.

Le Boterf, Guy (2005). *Construir as competências individuais e colectivas. Resposta a 40 questões.* Porto: Edições ASA.

Le Moigne, Jean-Louis (1999). *O construtivismo, Volume II: Das epistemologias* (M. Mascarenhas, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 1995).

Leão, Maria Teresa (2007). *O ensino superior politécnico em Portugal: Um paradigma de formação alternativo.* Porto: Edições Afrontamento.

Meleis, Afaf (2007). *Theoretical nursing: Development and progress* (4ª ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins. (Original publicado em 1985).

Moreira, Daniel Augusto (2002). *O Método fenomenológico da pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Ltda.

Morin, Edgar (2002a). *O método IV. As ideias: A sua natureza, vida, habitat e organização.* (E. Lima, Trad.). Mem Martins: Publicações Europa-América. (Original publicado em 1991).

Morin, Edgar (2002b). *Os sete saberes para a educação do futuro.* (A. Viveiros, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 1999).

Morin, Edgar (2002c). *O problema epistemológico da complexidade.* Mem Martins: Publicações Europa-América Lda.

Morin, Edgar (2003a). *Introdução ao pensamento complexo* (D. Matos, Trad., 4.ª ed.) Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 1990).

Morin, Edgar (2003b). *O Método V. A humanidade da humanidade. A identidade humana.* (J. E. Martins, Trad.). Mem Martins: Publicações Europa-América. (Original publicado em 2001).

Motta, Kátya; Munari, Denize; Leal, Maria; Medeiros, Marcelo & Nunes, Fernanda (2007). As trilhas essenciais que fundamentam o processo e desenvolvimento da dinâmica grupal. *Revista Electrónica de Enfermagem*, *09*(01), 229-241. Acedido em 2 de Junho de 2008, em http:// www.fen.ufg.br/revista/v9/n1/pdf/v9n1a18.pdf.

Paterson, Josephine & Zderad, Loreta (1976). *Humanistic* nur*sing.* New York: Wiley Biomedical Publication.

Sá-Chaves, Idália (2007). *Portfolios reflexivos: Estratégias de formação e de supervisão* (3.ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro. (Original publicado em 2000).

Saint-Pierre, Louise Lafortune (2001). *A afectividade e a metacognição na sala de aula.* (J. Chaves, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 1996).

Simões, Rosa Maria (2008). *Competências de relação de ajuda no desempenho dos cuidados de enfermagem.* Dissertação apresentada no Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, Universidade do Porto, para a obtenção do Grau de Mestre orientada por Manuel Alves Rodrigues. Porto

Sousa, Alberto (2005). *Investigação em Educação.* Lisboa: Livros Horizonte.

Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (2008). *Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (L. Rocha, Trad., 2ª ed.). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 1994).

Van Manen, Max (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2.ª ed.). Ontário: The Althouse Press. (Original publicado em 1990).

Vieira, Rui & Vieira, Celina (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem.* Lisboa: Instituto Piaget.

Zabalza, Miguel (2002). *Diários de aula* (J. Pacheco & J. Machado, Trad.).Porto: Porto Editora. (Original publicado em 1994).

8.38.

Título:

Prática pedagógica no Ensino Superior privado: racionalidade técnica e possibilidades da perspectiva crítico-reflexiva

Autor/a (es/as):

Fernandes, Maria Cristina da Silveira Galan [Universidade Federal de São Carlos – UFSCar]

Resumo:

A presente comunicação tem como objetivo discutir a prática pedagógica de professores do Ensino Superior privado, partindo da apresentação de dados e discussão de resultados alcançados em pesquisas de mestrado desenvolvidas no projeto integrado *Práticas curriculares*

e qualidade de ensino. Tais estudos focalizam em particular a docência em cursos de Pedagogia e Ciências Contábeis, tendo sido realizados no período de 2006 a 2010. No recorte definido para esta comunicação propõe-se a reflexão sobre as práticas pedagógicas evidenciadas pelos professores, buscando compreender como atuam os sujeitos que participam do processo educativo no Ensino Superior privado e em que medida suas concepções de qualidade de ensino influenciam suas práticas pedagógicas. Considera-se necessária a ampliação de estudos sobre a prática docente no Ensino Superior privado, uma vez que tais profissionais exercem impacto direto na formação de estudantes e cidadãos sem terem, necessariamente, uma formação adequada para a docência, o que acontece, em particular com profissionais liberais que se dedicam ao ensino. Entende-se que a prática pedagógica centrada no ensino tradicional e em uma racionalidade técnica, em que o professor é visto como o detentor do conhecimento, restringindo-se a repeti-lo, não colabora para uma educação inovadora, da qual se espera que contribua para a transformação do indivíduo e da sociedade. Entende-se que o professor é uma das peças-chave da educação, uma vez que este mantém uma relação direta com o estudante, neste sentido tendo em suas mãos a possibilidade de trabalhar desenvolvendo uma educação voltada para o estudante de forma crítica e transformadora. As pesquisas realizadas se inserem nas abordagens qualitativas. A coleta de dados foi realizada por meio de observações diretas, questionários e entrevistas semiestruturadas com professores que compuseram amostras de conveniência e acessibilidade. Os registros das aulas assistidas foram documentados em diários de campo e as entrevistas foram gravadas pelos pesquisadores que também são docentes nas instituições estudadas. Os resultados das pesquisas sinalizam para a ainda dominante presença de concepções e práticas pedagógicas centradas na racionalidade técnica, instrumental e no ensino tradicional nas instituições privadas. Os resultados evidenciam também a presença de indícios da perspectiva crítica no desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva, em que os professores apresentam um posicionamento crítico e analisam sua ação como docentes, desenvolvendo uma educação preocupada com a formação humana e o desenvolvimento do estudante, não apenas como profissional, mas como cidadão crítico. Tais resultados vão ao encontro das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do trabalho docente e do conceito de professor crítico-reflexivo por Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin, Kenneth Zeichner, António Nóvoa, José Gimeno Sacristán, Sandra Azzi e José Domingos Contreras, bem como da pedagogia universitária inovadora, estudada por Maria Isabel Cunha, Denise leite, Elisa Lucarelli e Maria Eugênia Castanho.

Palavras-chave:

Ensino superior. Prática docente. Racionalidade técnica. Conhecimento crítico-reflexivo.

Introdução

A questão da prática pedagógica de professores do Ensino Superior situa-se no âmbito mais amplo da questão da qualidade do ensino, no contexto do capitalismo flexível. No Brasil, desde a década de 1980, com o processo de redemocratização do país, a sociedade reivindica, sistematicamente, o acesso ao ensino superior e a melhoria da qualidade desse ensino.

Para resolver a questão da pressão por novas vagas e qualidade de ensino nas universidades, sem ter que arcar com seus custos, a solução adotada pelo governo foi a expansão do ensino superior pela privatização. Tal processo, iniciado na década de 1960, ampliou-se nos anos oitenta e noventa com a implantação de políticas educacionais neoliberais.

Em tal cenário político o Estado se desobriga declaradamente de promover a expansão do ensino superior, transferindo-a ao setor empresarial, premiado com incentivos fiscais e apoio na forma de empréstimos concedidos pelo Banco Nacional para o Desenvolvimento Social (BNDES). O ensino superior volta-se para uma rápida formação profissional dirigida às exigências do mercado de trabalho. São criados cursos sequenciais de curta duração de nível superior não graduado para alunos do ensino médio, seguindo as metas do Banco Mundial de expansão numérica de alunos, independentemente da formação de qualidade. Nesse contexto a Universidade se torna operacional, produtiva e flexível ao mercado. Conforme destacam Landini e Monfredini (2010, p. 59):

> *A crescente oferta de produtos educacionais, em grande parte privados, especialmente no ensino superior, que reflete a diminuição dos serviços públicos no quadro do Estado mínimo, supõe o acesso generalizado à educação, mas de caráter, conteúdo e qualidade questionáveis. Se o setor de serviços tem papel preponderante no quadro da atual cofiguração de acumulação capitalista, a educação, enquanto serviço está aí inserida. A retórica da qualidade invade o setor de educação, transformando-a em um negócio cuja base para o sucesso está localizada no gerenciamento eficaz.*

Na última década, com a mudança de governo no Brasil ocorrem alterações e rupturas em relação a algumas dimensões da proposta neoliberal, mas se mantém o país ainda atrelado à macropolítica econômica do governo anterior. Apesar da existência de políticas de expansão da universidade pública, que evidenciam as diferenças entre as políticas educacionais do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010) e as políticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), vários autores consideram que tais políticas ainda se mantêm atreladas aos ideais neoliberais.

Tendo como base de reflexão o momento do segundo mandato (2007-2010) do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, Silva Júnior (2008, p. 156) afirma que o que se observa na esfera educacional é a atribuição de uma nova forma à educação, que poderá até mesmo melhorar a qualidade da educação

brasileira, "porém com a mesma substância histórica" do primeiro mandato de Lula e dos dois mandatos de FHC. Para o autor (2008, p. 156):

> *[...] esta reconfiguração, que recebe o apoio de grande parcela da esquerda política e acadêmica brasileiras, não parece fugir, em última instância, das orientações da UNESCO e do Banco Mundial, além de incorporar o que foi criticado durante os últimos doze anos. A lógica mercantil permanece e mais, o trabalho do professor sofre uma intensificação, em especial na educação superior, em face do lugar estratégico que as universidades ocupam na atualização de seu pacto social e no processo de produção do conhecimento-mercadoria.*

Assim, apesar das recentes modificações na política educacional do governo Lula, expandindo o acesso às universidades públicas e do processo privatista de expansão do ensino superior, intensificado no país desde a década de 1990, ainda não foi possível equacionar a crescente demanda pelo ensino superior no Brasil e a efetiva permanência dos estudantes nos cursos. Como demonstra o *Censo da Educação Superior* do MEC, publicado em 2010, das 2.377 instituições de ensino superior existentes no país, 2.099 são privadas, oferecem grande parte de suas matrículas na modalidade de educação a distância e outra parte no ensino noturno, consequência direta da necessidade dos estudantes de trabalhar para pagar os estudos. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep):

> *Considerando apenas os cursos de graduação, 29.507 cursos presenciais e a distância compõem os resultados do Censo 2010. O número de matrículas, nesses cursos, foi 6.379.299, o número de concluintes 973.839 e de ingressos (considerando todas as formas de ingresso) 2.182.229. (Brasil, 2010, p. 2).*

A realidade empresarial do ensino superior brasileiro tem alterado a educação e o ensino superior, atrelando-as à lógica do mercado, do lucro e suscitado intenso debate sobre sua qualidade de ensino, responsabilizando-se, frequentemente, os docentes e sua formação pelos problemas existentes.

Entretanto, no ensino superior privado brasileiro as condições de trabalho divergem profundamente das condições de trabalho nas universidades públicas. As formas de ingresso nas Instituições, os vínculos trabalhistas, a jornada de trabalho e os compromissos dela derivados são bastante diferentes, conforme assinalam Pimenta & Anastasiou (2002). Nas instituições particulares o ingresso se dá prioritariamente por convite e o contrato centra-se na função da docência. Ensinar, em tais Instituições, "restringe-se ao tempo em sala de aula, e, por sua vez, as responsabilidades institucionais com o docente limitam-se às da contratação trabalhista" (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 119).

Considerando-se tal panorama educacional, no projeto integrado *Práticas curriculares e qualidade de ensino*, tem sido dada especial atenção à questão da docência nas Instituições privadas. Nesta comunicação tem-se como objetivo apresentar e discutir dados de três pesquisas de mestrado

realizadas no período de 2006 a 2010 sobre a docência no Ensino Superior (Oliveira, 2010; Pinto, 2010 e Rodrigues, 2008).

No recorte definido para esta comunicação, propõe-se a reflexão sobre as práticas pedagógicas evidenciadas pelos professores, buscando compreender como atuam os sujeitos que participam do processo educativo no Ensino Superior privado e em que medida suas concepções de qualidade de ensino influenciam suas práticas pedagógicas.

As pesquisas apresentam caráter qualitativo e foram realizadas por pesquisadores que atuam e conhecem profundamente o ensino superior privado. Os procedimentos de coleta de dados envolveram observações diretas, questionários e entrevistas semiestruturadas com professores que compuseram amostras de conveniência e acessibilidade (Triviños, 1987).

Concepções de qualidade e prática pedagógica de professores do Ensino Superior

Discutir a questão da qualidade é uma tarefa bastante complexa, uma vez que se trata de um conceito multidimensional que envolve crenças, valores e visões de mundo dos indivíduos, bem como o contexto histórico em que se inserem as instituições ou organizações avaliadas. Para Grego Veiga (1991, p.4) as várias dimensões do conceito de qualidade na universidade se inter-relacionam, "podendo ocorrer ênfases em uma dimensão ou concepção de qualidade, em detrimento de outras".

Na literatura sobre qualidade de ensino (Castanho, 1989; Grego Veiga, 1991; Grego, 1997; Ramos, 1999; Gentili, 1994, 1998, 1999; Dahlberg, Moss & Pence, 2003) percebe-se a existência de sete concepções diferentes de qualidade: qualidade de ensino como um conceito saudosista-autoritário, como um conceito técnico, liberal, neoliberal, como um conceito subjetivo-interpretativo, crítico ou dialético e como um conceito pós-moderno.

> *Considerando-se a multiplicidade de concepções de qualidade de ensino existentes, torna-se necessário, como coloca Grego Veiga (1991), explicitar quais são essas concepções. E, se não existe um critério único, universal de qualidade, mas sim diversos critérios históricos relacionados a diversas intencionalidades políticas, então cabe aos educadores e aos setores de esquerda, na visão de Gentili (1994, p.172), 'conquistar e impor um novo sentido aos critérios de qualidade empregados' atualmente na área educacional. Ou seja, trata-se de construir, coletivamente, um novo sentido de qualidade como direito inalienável de todo cidadão, sem restrições ou limitações de caráter mercantil. (Fernandes, 2002, p.34-35).*

No ensino superior o trabalho do professor, ou seja, sua prática pedagógica, é permeada por tais concepções de qualidade em diferentes ênfases ou combinações, conforme evidenciam as pesquisas (Fernandes, 2002; Pinto, 2010).

A dissertação de Pinto (2010) corrobora para cursos de Licenciatura dados já levantados anteriormente em tese de doutoramento de Fernandes (2002) sobre a multidimensionalidade do conceito de qualidade e sua relação com a prática dos professores.

Os dados da pesquisa de Pinto (2010) evidenciaram que, ao se posicionarem a respeito de suas concepções de qualidade, a maioria dos professores (61,55%) apresentou uma ênfase na associação da dimensão técnica e neoliberal. Porém, quando falam da questão da prática pedagógica, a maioria dos docentes do curso de Pedagogia da instituição estudada (92,31%), se aproxima, principalmente, da concepção subjetivo-interpretativa, associada à concepção técnica de qualidade.

A concepção subjetivo-interpretativa valoriza as relações interpessoais, a afetividade no processo de aprendizagem, enquanto a concepção técnica tem por objetivo preparar, treinar o educando para atuar eficientemente na sociedade, ocupando seu espaço no mercado de trabalho.

Para tais professores é importante, em seu trabalho, que se estabeleça com os estudantes uma relação amigável, marcada pelo respeito ao outro, pela cooperação, afetividade, para que o educando tenha liberdade de perguntar, de conversar com o professor, de emitir sua opinião. Valorizam, portanto, o estabelecimento do diálogo, um relacionamento de troca, em que todos tenham a liberdade de se deixarem conhecer. Cada estudante é especial e deve ser considerado em sua individualidade, enquanto pessoa para que o processo educacional aconteça efetivamente, com qualidade.

Essa postura dos professores vai ao encontro das formulações de Rogers (1978), para quem o professor deve ser o facilitador da aprendizagem, devendo estabelecer um clima de empatia, confiança, autenticidade e de democracia, considerando-se o educando como centro do processo educativo.

Entendemos que a preocupação dos docentes com o estabelecimento de um bom relacionamento professor-aluno, além de aproximar-se de elementos da pedagogia escolanovista, pode sugerir que os docentes, por estarem vinculados a uma instituição de ensino superior privada, e pela dificuldade de se encontrar novos postos de trabalho, visem também à manutenção de seus empregos.

Conforme já apontado em pesquisa anterior (Fernandes, 2002) nas instituições privadas os estudantes são vistos como clientes que pagam pelo ensino e devem ser bem atendidos. Nesse sentido, caso reclamem muito de um determinado docente, este pode ser demitido. Esta situação de insegurança no emprego e o fato de o ensino estar vinculado ao mercado intensificou-se com as políticas neoliberais, implementadas no Brasil na década de 1990. Assim, a atitude mais cuidadosa dos professores em relação aos estudantes pode ser entendida, também, como uma adequação dos professores às contingências impostas pelas políticas neoliberais na educação.

Como afirma Cunha (2003), o professor, enquanto sujeito social apropria-se diferentemente das coisas da realidade reelaborando-as, subjetivamente em função de seus valores, crenças, interesses e conhecimentos.

Em síntese, pode-se afirmar que os dados das pesquisas têm evidenciado o caráter multidimensional das concepções de qualidade que orientam as práticas dos professores, bem como a possibilidade de identificação de ênfases ou combinações de concepções que se associam numa mesma racionalidade, com destaque especial para a racionalidade técnica.

A ênfase na racionalidade técnica nas instituições, concepções e práticas pedagógicas presentes no ensino superior privado

A concepção técnica de qualidade de ensino fundamenta-se em um *conhecimento instrumental* (Habermas, 1982), orientado por um interesse técnico em controle, definindo-se na dimensão da produção do trabalho material (Fernandes, 2002).

Neste enfoque de qualidade a forma de conhecimento é empírico-analítica, ou seja, segundo Habermas (1982, p.212), entendida como

> *[...] a continuação sistemática de um processo cumulativo de aprendizagem, o qual se exerce, ao nível pré-científico, no círculo funcional do agir instrumental. [...] A análise empírica descerra o pano da realidade sob o ponto de vista da disponibilidade técnica possível sobre processos objetivados da natureza.*

A concepção de qualidade de ensino, na perspectiva técnica, apresenta uma natureza somativa e valores como produtividade, eficiência, certeza e predição. Utilizando como referência indicadores quantitativos focados em resultados, igualmente quantificáveis, esta orientação visa a instituição de relações causais, meios-fins, direcionadas por objetivos e critérios estabelecidos aprioristicamente, considerados como "modelo ideal", e para o custo-benefício (Grego Veiga, 1991 e Grego, 1997).

Na perspectiva técnica, a qualidade do ensino está diretamente vinculada à quantidade, bem como à qualidade de recursos materiais e tecnológicos, que contribuam para que o processo ensino-aprendizagem seja racional, eficiente e produtivo. Portanto, nesta perspectiva, ensino de qualidade é aquele que prepara, treina o educando para atuar eficientemente na sociedade, ocupando seu lugar no mercado de trabalho (Pinto, 2010; Pinto & Fernandes, 2010).

A função da escola, nesta perspectiva, está voltada para a formação de indivíduos eficientes para o aumento da produtividade da sociedade, associada diretamente ao rendimento e capacidades de produção capitalistas. Nesse sentido o quê estudar já está predeterminado, e o material preparado, não

permitindo aos professores e estudantes exercitarem o espírito crítico e reflexivo, constituindo-se, portanto, numa pedagogia autoritária e antidemocrática (Saviani, 2006; 2010).

> *As críticas relacionadas ao padrão de qualidade na orientação técnica estão centradas no fato de "apoiar-se em indicadores quantitativos, na produtividade ou nos resultados de uma instituição, desconsiderando-se a questão dos valores, especialmente a relevância social dos objetivos educacionais". Ignora-se, ainda, "a diversidade de concepções de ensino, educação e ciência que permeiam as instituições educacionais" (Fernandes, 2002, p. 40).*

Nas pesquisas de Pinto (2010), Oliveira (2010) e Rodrigues (2008) foram encontrados resultados semelhantes em relação à existência de uma racionalidade técnica permeando as instituições de ensino superior privadas, a qual se materializa num ensino tradicional, voltado para a transmissão de conhecimentos vinculados a habilidades para fazer coisas ou objetos, "conservando os modos de pensar e de agir tradicionalmente consagrados e socialmente valorizados" (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 183).

Ao analisarem a prática docente em cursos de Ciências Contábeis, Rodrigues (2008) e Oliveira (2010) encontram resultados semelhantes, apesar de considerarem diferentes sujeitos em suas pesquisas. Rodrigues (2008) se utiliza de entrevistas com professores e observação de aulas, enquanto Oliveira (2010) realiza entrevistas com os estudantes, buscando compreender sua percepção sobre a prática pedagógica dos professores.

Nos dois estudos observa-se a presença e valorização de elementos do ensino tradicional na prática dos professores. Ao analisar o discurso e as aulas dos docentes, Rodrigues (2008) constata sua sólida formação técnico-científica, mesmo em casos de professores em início de carreira, bem como o domínio da prática contábil, elementos essenciais para um ensino baseado na transmissão de conhecimentos e do "saber fazer".

> *Todos os professores evidenciaram ter uma formação técnico-científica condizente com sua área de atuação contábil nas observações realizadas, demonstrando domínio do assunto que estava sendo discutido. Esta formação também é evidenciada quando da correção dos exercícios propostos aos alunos, que é feita detalhadamente, comprovando assim o domínio quanto à questão desenvolvida. (Rodrigues, 2008, p. 67).*

Segundo Rodrigues, grande parte dos docentes da área de Contabilidade possui conhecimento da prática profissional em que os estudantes estão sendo formados. Além de exercerem a docência, são também empresários ou funcionários de empresas privadas ou públicas, atividades bastante valorizadas e até mesmo responsáveis pela contratação desses docentes no ensino superior.

No modelo da racionalidade técnica, o conteúdo do ensino é formado pelos conhecimentos científicos e sua finalidade assenta na transmissão dos conhecimentos produzidos pela pesquisa científica. De

acordo com Pimenta & Anastasiou (2002, p. 184) existe, neste enfoque, "clara subordinação entre conhecimento teórico e conhecimento prático aplicado".

Contudo, como observa Cunha (2006), os problemas enfrentados atualmente pelos professores não estão relacionados com o domínio do conhecimento específico da disciplina e conteúdos ministrados, mas sim com saberes de diferentes naturezas.

> *Os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental de seu trabalho. Os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos. Assumem que a docência é uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se produz, como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções. Teoria e prática, articuladas entre si, se constituem nos alicerces de sua formação. (Cunha, 2006, p. 28).*

Corroborando tal afirmação, os dados de Rodrigues (2008) evidenciaram a precária formação pedagógica dos docentes. O autor percebe na fala e na prática dos professores suas dificuldades com questões de metodologia de ensino, o que limita as aulas, o fazer do professor a processos de exposição e repetição para que o aluno assimile o que foi exposto. Para Rodrigues, o ensino praticado como repetição, não se concretiza como prática educativa em sua totalidade e segundo Libâneo (2002, p. 29):

> *O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsistem mais. Isso não quer dizer abandono dos conhecimentos sistematizados da disciplina nem da exposição do assunto. O que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar. Ao mesmo tempo, o professor ajuda no questionamento dessas experiências e significados, provê condições e meios cognitivos para a sua modificação por parte dos alunos e orienta-os, intencionalmente, para objetivos educativos. Está embutida aí a ajuda do professor para o desenvolvimento das competências do pensar, em função do que coloca problemas, pergunta, dialoga, ouve os alunos, ensina-os a argumentar, abre espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula sua realidade vivida. É nisso que consiste a ajuda pedagógica ou mediação pedagógica.*

Infelizmente, segundo Oliveira (2010) nem sempre é esse professor mediador do conhecimento que se encontra no ensino superior privado. O mais frequente é a existência de professores manipuladores do poder e autoridade de sua profissão. Seu fazer pedagógico deixa a desejar nas salas de aulas, inexistindo a reflexão sobre seu próprio ato pedagógico. Muitos docentes se consideram detentores da verdade absoluta, a qual será transmitida aos alunos por meio de aulas expositivas.

Como observam Pinto & Fernandes (2010) os professores que evidenciam uma ênfase na racionalidade técnica não mencionam a importância de se desenvolver nos estudantes a capacidade de olhar criticamente para a realidade em que vivem. Tais professores parecem não perceber as consequências sociais mais amplas, decorrentes deste posicionamento. A educação, assim entendida, é excludente, coloca-se a serviço da classe dominante, beneficiando àqueles poucos que já têm muito, pois à classe trabalhadora resta trabalhar, não para a satisfação de suas necessidades humanas, mas para aumentar o lucro de poucos privilegiados.

Ao indagar os professores sobre o que destacariam como atributos para o sucesso no exercício da docência, os professores ressaltaram o domínio do conhecimento técnico e o bom relacionamento com os alunos, elementos também evidenciados na pesquisa de Oliveira (2010) e Pinto (2010). A fala de um dos professores entrevistado por Rodrigues (2008, p. 73) exemplifica a valorização de tais elementos no ensino superior privado:

> *Eu acredito que o que contribui no exercício da docência é o equilíbrio desses dois componentes. Você tem de mostrar um conhecimento do que você está dizendo, agora esse conhecimento tem que ser passado de uma forma simpática, através de um bom relacionamento com os alunos. Então eu procuro me relacionar bem com os alunos, não é ser bonzinho, é ser bom. Respeitar o ser humano, qualquer aluno merece o nosso respeito como pessoa e agindo dessa forma, eu acredito que é pavimentado um relacionamento, uma estrada, vamos dizer assim, que por aí possa passar o conhecimento. (P3).*

Tal fala permite evidenciar a importância atribuída pelos próprios professores à questão do domínio do conhecimento a ser transmitido, da sua formação técnico-instrumental, elementos constitutivos de uma visão técnica de ensino, porém vemos também um dado que aparentemente destoa de tal racionalidade técnica: a preocupação com o estabelecimento de um bom relacionamento com os estudantes.

Entendemos que essa preocupação explicitada pelo docente nos alerta para a importância de se analisar as ênfases nas concepções e práticas dos professores, não assumindo o determinismo de uma única racionalidade em sua prática. Conforme já apontado anteriormente, a preocupação com o bom relacionamento professor-aluno aparece também em outras pesquisas e pode estar associada tanto ao contexto das políticas neoliberais que impactam diretamente o cotidiano dos professores, exigindo

maior atenção para com o cliente que está pagando por um determinado "produto", quanto ao crescimento da influência da racionalidade subjetivo-interpretativa no ensino superior.

Considerações Finais: Desafios para a docência

Apesar da identificação de uma ênfase na racionalidade técnica no ensino superior privado brasileiro, as pesquisas realizadas por Fernandes (2002), Pinto (2010), Oliveira (2010) e Rodrigues (2008) permitem perceber também a complexidade e multidimensionalidade das concepções que orientam as práticas pedagógicas dos professores, o que sinaliza a possibilidade de desenvolvimento de novas práticas no cotidiano da aula universitária (Cunha, 2006).

Segundo Tardif & Lessard (2005, p. 21) a docência é uma das mais antigas ocupações modernas e tem adquirido um *status* cada vez maior. As transformações atuais que caracterizam a sociedade do conhecimento, o mundo do trabalho e o capitalismo flexível "constituem um momento intelectualmente propício para refletir melhor e de maneira crítica sobre os modelos teóricos do trabalho que têm servido, até hoje, de referências à análise da docência".

Nesse sentido os autores oferecem importante contribuição ao debate, introduzindo nas discussões sobre a docência a questão da especificidade da profissão, ou seja, a existência de um "objeto humano" que modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador. (Oliveira & Fernandes, 2011).

Na medida em que o objeto humano com o qual o docente trabalha é, principalmente, o estudante, o tratamento reservado ao objeto não pode ser reduzido à sua transformação objetiva, técnica e instrumental. Mas deve envolver as questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, a relação com o outro (Tardif & Lessard, 2005).

Os resultados das pesquisas apresentadas evidenciam o interesse dos estudantes e alguns indícios de mudança nas práticas dos professores que vão nessa direção e se constituem em um dos desafios postos à docência no ensino superior privado.

Ao falarem sobre as principais características de professores marcantes, os estudantes que participaram da pesquisa de Oliveira (2010, p. 80) destacaram principalmente aquele que apresenta um bom relacionamento interpessoal. Para a autora os resultados pertinentes a esta categoria, mostram que "o professor é um referencial em muitos momentos da vida do aluno. Todos os entrevistados afirmaram que já se espelharam ou se espelham em seus professores, em algum momento. O lado afetivo do professor e seu jeito de ser são elementos marcantes".

Outra colocação dos estudantes, no estudo de Oliveira (2010, p. 69) destaca como professor ideal aquele que consegue transmitir o conhecimento e a prática da profissão numa "aula dinâmica [...] onde a gente faz o debate, faz os exercícios, onde o professor é didático". Tal posicionamento, apesar de ainda centrar a responsabilidade pelo processo de aprendizagem no professor já permite visualizar

outro perfil de docente para o ensino superior privado, em que o ensino não se limita a aulas expositivas.

Entretanto, para que os docentes superem a ideia do profissional "dador de aulas" (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 126), torna-se necessário, além do investimento das instituições particulares na profissionalização continuada de seus professores, uma verdadeira mudança de caráter socioeconômico e político mais amplo no estatuto da profissionalidade docente, investindo-se na formação inicial e continuada, reestruturando-se o quadro de carreira, condições de trabalho e de salários dos professores, assumindo-se políticas educacionais e de formação de professores que realmente valorizem a profissão docente.

Como afirmam Pimenta & Anastasiou (2002, p.103) o ensino nas universidades tem como característica um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos. "As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento do ensino como fenômeno multifacetado" e sinalizam a necessidade de "disseminação e internalização de saberes e modos de agir (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes)".

Nesse contexto, as autoras destacam a contribuição do enfoque crítico-reflexivo (Gimeno Sacristán, 2002; Contreras, 2002; Zeichner, 2008) na formação de professores, em que a centralidade do professor se traduz "na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e de seus valores como aspectos importantes para a compreensão do seu fazer", não apenas de sala de aula, uma vez que os docentes não se limitam a executar currículos, mas também os elaboram, definem e reinterpretam (Pimenta & Anastasiou, 2002, p. 130).

Entretanto, também concordamos com Pimenta (2002, p. 45) quando questiona as apropriações da perspectiva da reflexão nas reformas educacionais de cunho neoliberal, as quais transformam o conceito de professor reflexivo em mero termo, ou expressão da moda, "à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente".

Contrariamente, a valorização da profissão docente na perspectiva do professor como intelectual crítico e reflexivo, na sociedade e na constituição de políticas educacionais emancipatórias consiste num dos maiores desafios para a real elevação da profissionalidade dos professores no Brasil.

Referências

Brasil. Ministério da Educação (2011). *Censo da Educação Superior 2010*. Brasília: MEC/INEP. Retirado em Janeiro 22, 2011 de http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior

Castanho, Maria Eugênia (1989). *Universidade à Noite: Fim ou começo de jornada?* Campinas, SP: Papirus.

Contreras, Domingo José (2002). *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez.

Cunha, Maria Isabel (2003). *O Bom professor e sua prática*. São Paulo: Papirus.

Cunha, Maria Isabel (2006). *Pedagogia Universitária: Energias Emancipatórias em tempos neoliberais.* São Paulo: Junqueira & Marin.

Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter & Pence, Alan (2003). *Qualidade na Educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas.* Porto Alegre; RS: Artmed.

Fernandes, Maria Cristina da Silveira Galan (2002). *Concepções de qualidade de ensino na perspectiva docente em um Centro Universitário privado e noturno.* Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista - Unesp, Araraquara, SP, Brasil.

Gentili, Pablo Antonio Amadeo (1994). O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In Pablo Antonio Amadeo Gentili & Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas* (pp.111-177). Petrópolis, RJ: Vozes.

Gentili, Pablo Antonio Amadeo (1998). *A falsificação do consenso: Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Gentili, Pablo Antonio Amadeo (1999). Adeus à escola pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In Pablo Antonio Amadeo Gentili (Org.). *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação* (pp.228-252). Petrópolis, RJ: Vozes.

Gimeno Sacristán, José (2002). Tendências investigativas na formação de professores. In Selma Garrido Pimenta & Evandro Ghedin (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez.

Grego Veiga, Sônia Maria Duarte (1991). *Perspectivas curriculares, participação do aluno e percepção do ambiente acadêmico: Subsídios a reflexão e avaliação da qualidade do ensino de Ciências Agronômicas.* Tese de Livre-Docência, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista. Botucatu, SP, Brasil.

Grego, Sônia Maria Duarte (1997). A avaliação institucional dos cursos de graduação: A meta-avaliação como referencial de análise e de reflexão. In Valdemar Sguissardi (Org.) *Avaliação universitária em questão: Reformas do Estado e da educação superior* (pp. 91-121). Campinas, SP: Autores Associados.

Habermas, Jürgen (1982). *Conhecimento e interesse.* Trad. José N. Heck. Rio de Janeiro: Zahar.

Landini, Sonia Regina & Monfredini, Ivanise (2010). A educação na lógica de mercado: Algumas questões sobre o sujeito e sua formação. Malu Almeida (Org.). *Políticas educacionais e práticas pedagógicas: Para além da mercadorização do conhecimento* (pp. 47-66). Campinas, SP: Alínea.

Oliveira, Vilma Vieira Mião (2010). *A percepção dos discentes sobre a prática docente no ensino de contabilidade de uma instituição de ensino superior privada do sudoeste do estado de Minas*

Gerais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Oliveira, Vilma Vieira Mião; Fernandes Maria Cristina da Silveira Galan (2011). Docência no Ensino Superior de Contabilidade. In Natalina Aparecida Laguna Sicca; Silvia Aparecida de Sousa Fernandes; Alessandra David & Maria Auxiliadora de Rezende Braga Marques (Orgs.). Ensino Superior: Estudos sobre currículo e formação (pp. 1-19), Florianópolis: Insular.

Pimenta, Selma Garrido & Anastasiou, Léa das Graças Camargos (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.

Pimenta, Selma Garrido (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In Selma Garrido Pimenta & Evandro Ghedin (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (pp. 17-52), São Paulo: Cortez.

Pinto, Maria de Lurdes Contro Souza (2010). *O conceito de qualidade de ensino: Concepções de professores do curso de Pedagogia de uma instituição superior de ensino particular.* Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Pinto, Maria de Lurdes Contro Souza & Fernandes, Maria Cristina da Silveira Galan (2010). Concepções de qualidade de ensino e prática docente de professores de um curso de Pedagogia: A ênfase na racionalidade técnica: *Anais do II Seminário Internacional em Educação e VI Jornada do PPGE,* (pp. 1-11), Ribeirão Preto, SP: CUML.

Ramos, Cosete (1999). *Pedagogia da qualidade total.* Rio de Janeiro: Qualitymark.

Rodrigues, Adilson (2008). *A prática Pedagógica do professor Graduado em Ciências Contábeis.* Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Rogers, Carl (1978). *Liberdade para aprender.* Belo Horizonte: Interlivros.

Saviani, Demerval (2006). *Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas: Autores Associados.

Saviani, Demerval (2010). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.

Silva Júnior, João dos Reis (2008). Instituição escolar e trabalho docente. In Margarita Victoria Rodríguez & Maria de Lurdes Pinto de Almeida (Orgs.). *Políticas Educacionais e formação de professores em tempos de globalização* (pp. 151-189). Brasília: Liber Livro Editora, UCDB.

Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Triviños, Augusto N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas.

Zeichner, Kenneth M. (2008). Uma análise crítica sobre a "Reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, vol. 29, n. 103, pp.535-554, Retirado em Janeiro 14, 2012 de http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf

8.39.

Título:

Inovação pedagógica no ensino superior em tempos supercomplexos

Autor/a (es/as):

Ferreira, Ione Mendes Silva [Universidade Federal de Goiás]

Resumo:

Este artigo objetiva discutir a concepção e a prática da inovação pedagógica no ensino superior compreendida como ruptura paradigmática. Para tanto contextualizamos as transformações pelas quais vem passando a universidade, a sociedade e o conhecimento em decorrência das mudanças sociais, econômicas e culturais que tem alterado substantivamente o modo de produzir a vida em sociedade. Em seguida apresentamos os pressupostos teóricos do que chamamos de inovação pedagógica no ensino universitário apontando para a teoria da complexidade e da transdisciplinaridade como possibilidade efetivamente inovadora para a ação docente neste nível de ensino.

Palavras-chave:

Inovação pedagógica, universidade, conhecimento, transformação social.

Universidade, sociedade, conhecimento: novos paradigmas

Produzir a vida em sociedade sempre colocou a humanidade frente a grandes desafios. Na atual sociedade um destes desafios diz respeito diretamente às condições de produção e de apropriação do conhecimento produzido na universidade. De um lado, observamos a forte subordinação da produção do conhecimento universitário a um modelo econômico deliberadamente predatório e, de outro, paradoxalmente, testemunhamos o potencial transformador desse conhecimento quando, em diversas situações, fomenta o desenvolvimento de um pensamento vasto e contextualizado acerca da sociedade e das relações que nela se estabelecem.

Pensando assim, somos levados a concordar com Sagam (1994, p. 206), quando defende que o "desenvolvimento de um pensamento vasto e poderoso torna-se desesperadamente urgente", sobretudo na sociedade atual na qual profundas e aceleradas transformações políticas, econômicas e sociais estão

em curso. Nesse sentido, referendando o potencial privilegiado da educação, em todos os seus níveis, sobretudo no ensino superior, como elemento propiciador do desenvolvimento de um pensamento vasto e contextualizado é que tentaremos, nos limites deste trabalho, formular nossas considerações. Estas vão ao encontro das idéias de autores como Barnett (2005), Morin (2007a, 2007b, 1999), Santos (2009) e Souza (2009), que em seu conjunto nos alertam acerca do importante período de transição pelo qual passa a humanidade.

Para Souza (2009), os desafios deste processo de transição,

> *[...] não se limitam a uma dimensão ou outra, nem se localizam neste ou naquele país, mas envolvem diferentes dimensões - culturais, sociais, políticas, morais, espirituais – e afetam os mais diferentes aspectos da vida: a saúde, educação, meio ambiente, economia, política, relações, etc. (SOUZA, 2009, p. 1).*

Para Barnett (2005), estamos vivendo em um contexto histórico no qual as estruturas pelas quais explicamos o mundo estão se multiplicando rapidamente, dificultando, a cada dia, nossa compreensão sobre a realidade.

> *Estamos em uma situação de supercomplexidade quando nossas próprias estruturas para tornar o mundo inteligível estão em debate [...]. Nós não sabemos e não podemos saber com nenhuma certeza quem somos. Parece que estamos à beira da alienação coletiva. Não existe nenhuma segurança no mundo (BARNETT, 2005, p.94).*

Compartilhando da compreensão destes autores acerca das aceleradas transformações nos modos de produzir a vida em sociedade é que tentaremos formular nossas reflexões sobre a atual perspectiva da educação superior oferecida na universidade[27]. Para tanto, também se faz necessário destacar as idéias de alguns estudiosos da problemática da universidade no Brasil e no mundo como Campos e Silvestre (2004), Zabalza (2004), Chauí (2001; 2003), Barnett (2005) e Isaia (2006), que discutem, dentre outros temas, a função social desta instituição e as transformações que nela vem se operando ao longo da história. Contudo, é importante ressaltar que o entendimento comum entre estes pesquisadores é o de que a universidade desempenhou e continua desempenhando, nos diferentes períodos e diversas sociedades que a acolheu, um papel fundamental na formação dos indivíduos que nela tiveram a oportunidade de adentrar e permanecer.

[27] Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB – Lei 9394/96 - O ensino superior pode ser oferecido por instituições que não detém o *status* de universidade (Nota da autora).

Campos e Silvestre (2004) ressaltam o papel da universidade como aquela comprometida com a formação de profissionais, cujos objetivos abarcam o atendimento às necessidades da sociedade, colocando-se como local privilegiado para a produção de conhecimento, de discussões e debates e o consequente desenvolvimento de diversas áreas de conhecimento.

Também para Zabalza (2004, p. 21), a universidade é considerada como "cenário formativo" devido à enorme variedade de fatores que se relacionam em seu interior como professores, alunos, recursos e pressões para que mudanças sejam realizadas.

Barnett (2005), por sua vez, afirma que a universidade, embora tenha sido fundada sob os ideais de autonomia e independência do pensamento e do saber, em face da religião e do Estado, na atualidade, esta instituição vive sob total heteronomia frente às demandas do mundo liberal como os mercados financeiros, a tecnologia da informação, a transferência de tecnologia, a multiplicação do capital econômico da sociedade, dentre muitas outras variáveis que vem delineando, no entendimento do autor, o papel que a universidade tem sido chamada a desempenhar na atual sociedade.

Em Chauí (2001; 2003) temos que a universidade se constituiu como uma instituição social e, como tal, exprime, de maneira determinada, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade da qual participa. Entretanto Chauí (idem) defende que é preciso tomar a universidade do ponto de vista da sua autonomia e de sua expressão social e política, construída ao longo de sua existência, cuidando para não correr em busca da idéia de "modernização", muitas vezes, esvaziadas de sentido. Conforme argumenta a autora, a busca cega pela chamada "modernização" significa submeter a sociedade como um todo e as universidades públicas, em particular, a modelos, critérios e interesses que servem diretamente ao capital e não aos direitos dos cidadãos

Assim como Barnett (2005) e Chauí (2003), Isaia (2006) também destaca o comprometimento entre universidade e sociedade e as transformações pelas quais o cenário universitário está passando, em razão das mudanças que vem ocorrendo na sociedade contemporânea. Estas são assim explicitadas pela autora:

> *[...] de um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico; de um lugar reservado a poucos, tornou-se um lugar para o maior número possível de pessoas; de um lugar direcionado ao aprimoramento dos indivíduos, tornou-se um bem cujo benefício é o conjunto da sociedade; e, ainda, transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico dos países, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas; faz parte das dinâmicas sociais e está sujeita aos mesmos processos e às mesmas incertezas do âmbito político, econômico ou cultural que afetam todas as instituições sociais (ISAIA, 2006. p. 64).*

Compreendendo a universidade a partir das perspectivas apresentadas por estes autores, verificamos que, embora esta instituição tenha se constituído como espaço privilegiado de produção do conhecimento e desenvolvimento do pensamento e da crítica, esta tem sido fortemente tensionada a submeter-se às exigências impostas pelo modelo econômico vigente.

Quanto à sociedade atual, também chamada de "sociedade do conhecimento", "sociedade da informação" ou "sociedade do aprendizado" (BARNETT, 2005, p. 35), Chauí (2003) a caracteriza da seguinte forma: *nela* faz-se um uso intensivo e competitivo dos conhecimentos; o conhecimento e a informação passam a compor o próprio capital; o capital passa a depender do conhecimento para sua própria reprodução e acumulação; a informação prevalece sobre o próprio conhecimento; a sociedade do conhecimento é regida pela lógica do mercado.

Concordamos com Chauí (2003) que esta compreensão acerca da sociedade, de modo algum, pode indicar avanço e desenvolvimento autônomo das universidades, em especial as públicas, enquanto espaços de produção de saber comprometidos com a vida de suas comunidades e articuladas ao desenvolvimento social e humano de suas populações. Esta afirmação se sustenta quando observamos a forma como a universidade tem respondido às novas demandas pelo conhecimento, requisitados pela sociedade "do conhecimento", "da informação" ou "do aprendizado" na qual, mais do que nunca se voltam para o "desempenhodorismo" (BARNETT, 2005) das instituições de ensino superior universitário. Esta forma de inserção social destas instituições tem legitimado, em grande medida, a heteronomia universitária, o que leva segundo Chauí (2003), à produção de conhecimento destinado ao aumento de informações para o capital financeiro, submetendo-se às suas necessidades e sua lógica.

Boaventura Souza Santos (2009) nos faz um alerta importante acerca disso. Segundo este autor, nos últimos anos começaram a se alterar significativamente as relações entre conhecimento e sociedade. Tais alterações, no entendimento deste autor, prometem ser tão profundas a ponto de transformarem as concepções acerca do que entendemos por conhecimento e também por sociedade. Assim, para Santos (idem):

> *O conhecimento universitário – ou seja, o conhecimento científico produzido nas universidades [...] foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do quotidiano das sociedades (SANTOS, 2009, P. 28).*

Entretanto, é preciso considerar que a produção do conhecimento científico, sob o paradigma da ciência moderna[28], mesmo marcado pela "descontextualização", em relação às premências do quotidiano das sociedades, conforme afirma Santos (2009), seu desenvolvimento vem proporcionando inúmeros avanços científicos e tecnológicos. Mas também é necessário considerar que isso se dá a custos sociais elevadíssimos, sendo a restrição de grande parte da população a seus benefícios um de seus aspectos mais perversos.

O avanço científico e tecnológico ora vivenciado vem ocorrendo, conforme salientam Santos (2009), Morin (2007), Souza (2009), à custa da redução, fragmentação e simplificação do conhecimento, portanto na contramão do desenvolvimento de um pensamento crítico e comprometido com a transformação social. Para estes autores, a produção do conhecimento universitário, sob o pacto estabelecido com o setor produtivo, pautado por uma visão reducionista de se entender e de se explicar o mundo, impôs outras formas de relacionamento entre o homem, a sociedade e o conhecimento que se constituiu sob o paradigma da ciência moderna.

Segundo Souza (2009):

> *A forma como esse paradigma impregnou a ciência moderna provocou gradativamente a fragmentação do pensamento, a unilateralidade da visão, pois de acordo com essa forma de conceber, todos os fenômenos complexos, para serem compreendidos, necessitam ser reduzidos às suas partes constituintes.*
>
> *Esta concepção provocou a exclusão do pensador de seu próprio pensar, modificou os valores e as relações entre os homens, deu origem a uma nova forma de ciência que passou a predominar: uma ciência materialista, determinista, cheia de certezas, que ignora as interações que existem entre os indivíduos, entre ciência e sociedade, entre técnica e política, entre cultura e conhecimento (SOUZA, 2009, p. 5)*

O paradigma da ciência moderna e, portanto, da sociedade moderna tem estirpado do sujeito moderno sua predisposição de questionador das relações, conhecimentos e fatos sociais que dizem respeito a sua própria condição humana. O conhecimento é apresentado como verdade inquestionável, capaz de ensinar tudo a todos.

Em contraposição a esta perspectiva, pesquisadores como Morin (2007) e Santos (2009) vêm nos apresentando importantes críticas que apontam para o questionamento do conhecimento produzido sob as bases da ciência moderna. Estes estudos têm identificado insuficiências teórico-práticas na

[28] A ciência moderna, com o propósito de conhecer o mundo e explicá-lo, reduziu as possibilidades deste conhecimento ao "simplificar" a forma de apreensão da realidade. Com as idéias de ordem, separabilidade e de razão, a ciência produziu um conhecimento que, ao fim de séculos, resultou fragmentado, insuficiente para apreender o todo. (Nota da autora)

formulação de explicações para os problemas demasiadamente complexos vividos nos dias atuais, contribuindo, desse modo, para a formulação de um novo paradigma para a ciência. A formulação deste novo paradigma tem se pautado, por exemplo, na teoria da complexidade e da transdisciplinaridade e propõe, em linhas gerais, a "reforma" do pensamento simplificador, apontando para o pensamento complexo, integrador.

De acordo com Morin (2007), os conceitos acerca da complexidade e da transdisciplinaridade reúnem um conjunto de princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderia oferecer as condições para a construção de uma concepção complexa sobre o universo. Segundo este autor, o paradigma da complexidade se contrapõe às formas de explicação mecanicista, fragmentada e reducionista, estabelecidas pela ciência moderna como modelos de verdades inquestionáveis.

> *[...] o tema da complexidade e da trasndisciplinaridade, devo dizer que são dois termos inseparáveis que remetem um ao outro. Antes de tudo se eu tomo o sentido primeiro da palavra complexidade, ou seja, a raiz latina da palavra "complexus", aquilo que é tecido conjuntamente, aquilo que deve enlaçar. Nesse sentido, é certo que os conhecimentos que se encontram atualmente separados, fragmentados, enclausurados em disciplinas, não podem se ligar uns aos outros. Não se pode perceber o tecido comum. Portanto a complexidade exige a transdisciplinaridade (MORIN, 2007, p. 22).*

O paradigma da complexidade considera ainda a interdependência entre os fenômenos sociais e humanos, valorizando, também, os aspectos internos do indivíduo, buscando compreender a totalidade do homem e de suas relações com a sociedade e a natureza.

Certos do potencial emancipador da educação, conforme afirmamos anteriormente buscaremos no tópico seguinte refletir a respeito da configuração de novas perspectivas para o ensino superior universitário pautadas pela teoria da complexidade e da transdisciplinaridade.

Para tanto, tentaremos nos aproximar do conceito de inovação pedagógica, aqui compreendida como ruptura paradigmática, tendo em vista a defesa de um ensino superior universitário efetivamente inovador que considere a contextualidade e a interdependência entre homem, sociedade e natureza. Esta tentativa repousa na compressão de que os processos sociais e humanos se manifestam de modo complexo e sua inteligibilidade depende de explicações também complexas.

Inovação pedagógica: alguns pressupostos conceituais

As referências à expressão *inovação pedagógica* ou somente *inovação* têm sido recorrentes no campo educacional brasileiro desde o final da década de 1950 e início dos anos de 1960 (MESSINA, 2001). Segundo esta autora, o termo inovação fora importado para a educação do mundo da produção e da administração trazendo para o campo educacional concepções e princípios inerentes àquele universo. De modo geral, tais concepções apóiam-se na idéia de que a inovação na área da educação, assim como na administração, constitui-se em um processo que embora aponte para melhorias da área somente pode se desenvolver por meio de etapas previsíveis.

De fato não podemos negar que a utilização do termo inovação vinculado à educação, desde seu surgimento, esteve relacionado à busca de melhoria de um estado de coisas que estão postas, porém, tanto o conceito quanto a prática da inovação, relacionada à educação alteraram-se significativamente ao longo dos últimos anos e, mais do que nunca, seu entendimento compartilhado entre vários autores representa, além do compromisso com a melhoria de determinadas condições passa a se orientar, na atualidade, para uma perspectiva educacional potencialmente transformadora das relações sociais.

É necessário esclarecer que o termo inovação também trás consigo diferentes acepções que são, muitas vezes, empregadas de forma pouco refletida levando a um uso nem sempre adequado do termo quando relacionado à educação. Freqüentemente observamos a utilização do termo inovação como sinônimo de mudança de renovação ou de reforma.

Acerca desta compreensão Messina (2001) nos afirma que inovação não diz respeito a uma mudança qualquer. A inovação precisa estar carregada de um caráter intencional, afastando do seu campo as mudanças produzidas pelas imposições do sistema:

> *A mudança imposta produz ambivalência e dificuldade para compartilhar o sentido da ação, e o pressuposto é que o sentido da mudança deve ser compartilhado pelo grupo que está participando. Além disso, [...] qualquer mudança envolve uma perda do estado anterior, ansiedade e incerteza. Nenhuma dessas manifestações é reconhecida pelas reformas (MESSINA, 2001, p. 230).*

Para a autora a inovação também não é uma simples renovação, pois inovar implica uma ruptura com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial. Inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efetivamente "novo", ao invés de renovar que implica fazer aparecer algo sob um aspecto novo, mas não modificando radicalmente sua essência.

Inovação, também não é sinônimo de reforma uma vez que esta compreensão poderá ser relacionada apenas ao conceito de "inovação instituída", quer dizer, uma inovação que resulta do exercício de um poder instituído (MESSINA, 2001).

Concordamos com Cunha (2009), quando afirma que os processos inovadores são aqueles que se encontram relacionados às perspectivas de emancipação comprometidas, sobretudo, com as rupturas paradigmáticas em relação ao atual modelo estabelecido de se produzir a vida em sociedade. Depreendemos dessa compreensão que tais processos atuam efetivamente no sentido de mudanças, colocando-se na contramão de processos hegemônicos de regulação das relações sociais de modo geral, dentre estas a relação entre sociedade e universidade.

Souza (2008), também compreende que os processos efetivamente inovadores na educação necessitam caminhar "rumo à emancipação comprometida com rupturas paradigmáticas, utilizando-se de ferramentas que incentivem e viabilizem a criação, a análise, o fluxo de ideais e oportunidades de aprimoramento das relações interpessoais e as experiências vivenciadas" (p. 58-59).

Tomando a compreensão acima acerca da concepção e da prática da inovação como possibilidade de emancipação humana, reafirmamos juntamente com as autoras o caráter transformador dessa perspectiva de inovação quando pensada para o campo educacional em geral, e particularmente para o ensino superior universitário. Tal perspectiva forja-se, sobretudo, a partir da reflexão radical, individual e coletiva, dos processos educacionais, suas implicações e vicissitudes reveladas no cotidiano educacional e na vida das pessoas envolvidas nos processos educativos. Desse modo, o sentido de inovação relacionado à busca efetiva pela melhoria de um estado de coisas com vistas à transformação social necessita ser a tônica, quando se pretende assumir uma perspectiva pedagógica efetivamente inovadora no ensino superior.

Assim, coadunamos com a idéia de que a inovação traz algo de "novo", ou seja, algo ainda não estreado; é uma mudança, mas intencional e bem evidente; exige um esforço deliberado e conscientemente assumido; requer uma ação persistente; tenciona melhorar a prática educativa; o seu processo deve poder ser avaliado; e para se poder constituir e desenvolver requer componentes integrados de pensamento e de ação. Inovação deve ser, portanto, entendida como uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando à melhoria da ação educativa e a transformação social.

A partir desse entendimento, algumas questões têm mobilizado nossas reflexões acerca dos modos de ensinar e aprender no ensino superior universitário que podem ser assim apresentadas: o que significa aprender no ensino superior em tempos tão complexos? No que se constitui ensinar em uma universidade e em uma sociedade em acelerada transformação?

Na tentativa de compreender e transformar as relações entre o ensinar e o aprender em uma universidade em ruínas (BARNETT, 2005), coadunamos com a teoria da complexidade e da transdisciplinaridade como possibilidade efetivamente inovadora da ação docente no ensino superior entendendo-a como potencialmente promotora do desenvolvimento de um pensamento vasto e contextualizado acerca do homem, da sociedade e da natureza em um mundo em acelerada transformação.

Docência Universitária: Complexidade e Transdisciplinaridade como possibilidade inovadora

Em pleno século XXI, as instituições de ensino, de modo geral, e, particularmente, as de ensino superior persistem em continuar enquadradas em concepções tradicionais[29] de se ensinar e de se aprender. Semelhante aos demais níveis de ensino, uma parte significativa das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino superior encerram em si relações entre ensino e aprendizagem que tiveram sua razão de ser no início do século passado e se adaptavam mais a um mundo compreendido como permanente e estático do que a um mundo em constante processo de transformação. De modo geral, os processos de ensinar e de aprender na universidade, apesar das exigências crescentes de desempenho da universidade atrelado, sobretudo, ao mundo da produção e dos negócios, estão se desenvolvendo de forma pouco articulada às demandas por um pensamento abrangente e reflexivo acerca das questões que envolvem a vida em sociedade, apesar de seu potencial privilegiado para o desempenho desta função (SAGAN, 1994).

Todavia, conforme Magalhães e Souza (s/d), este modo de conceber o ensino, a aprendizagem, a produção do conhecimento, a ciência, enfim, a produção da vida em sociedade pautados pela fragmentação, a dualidade e a separatividade, características do paradigma moderno de produção do conhecimento passaram, nos últimos tempos, a ser fortemente questionadas pela física quântica e pela psicologia transpessoal (CAPRA, 1990, apud MAGALHÃES & SOUZA s/d, p. 2). Alguns destes questionamentos têm apontado para a formulação de um novo paradigma para a produção do conhecimento já chamado de paradigma da complexidade e da transdisciplinaridade. Este considerado pelas autoras como efetivamente inovador, pois inaugura, dentre muitos aspectos importantes, novas formas de se compreender as relações entre o ensinar e o aprender na universidade, tendo em vista a contextualidade e a interdependência entre homem, sociedade e natureza (CUNHA, 2009). Neste novo paradigma, pressupõe-se, inexoravelmente, o reconhecimento de manifestações alternativas de saberes e experiências nas quais objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza possam ser entendidas como formas complementares de entender e de explicar o mundo a

[29] O modelo tradicional é caracterizado pela transmissão de um saber estático e permanente; autoridade e hierarquia; passividade e receptividade do aluno; formalismo e rigidez; intuição; memorização; simplicidade, análise e progressividade da aprendizagem; emulação; uniformidade; seleção; elitismo (CARDOSO, 1993).

nossa volta. Esta compreensão implica, também, em assumir a gestão participativa envolvendo os sujeitos em todos os processos, desde a concepção à avaliação; defende a reconfiguração dos saberes para além daqueles validados academicamente e propõe a reorganização da relação teoria e prática, entendendo a segunda como inspiradora da primeira.

Assim, diante da premência de buscarmos referenciais efetivamente inovadores para a docência no ensino superior do século XXI, que façam frente aos desafios postos em um mundo supercomplexo (BARNETT, 2005), defendemos juntamente com Magalhães e Souza (s/d) o paradigma da complexidade e da transdisciplinaridade como uma possibilidade efetivamente inovadora para a ação pedagógica no ensino superior, em uma "universidade em ruínas" (BARNETT, idem). Defendemos que uma perspectiva efetivamente inovadora de ensinar e, portanto, de aprender no ensino superior deve levar em conta os atributos inerentes ao conceito de inovação compartilhado entre as autoras trazidas anteriormente (MESSINA, 2001; CUNHA, 2009; SOUZA, 2008). Em síntese, este se refere a uma ação intencional, deliberada e persistente da prática pedagógica, que tenciona melhorar os processos educativos e transformar as relações sociais, exigindo componentes integrados de um pensamento complexo, integrador.

Inconclusões

Nosso entendimento acerca da docência inovadora no ensino superior em tempos supercomplexos, longe de apontar saídas inequívocas para a questão, defende a busca por construções coletivas de novos caminhos, uma vez que aqueles há muito trilhados, perceptivelmente, não têm levado a humanidade ao desenvolvimento de um pensamento suficientemente abrangente, que possa contribuir para a proposição de formas mais humanizadas de sociabilidade. Desse modo, reafirmamos a necessidade e a urgência de assegurarmos, na formação oferecida no ensino superior, a constituição de dimensões de compreensão amplas acerca da contextualidade e da interdependência entre homem, sociedade e natureza proposta pela teoria da complexidade e da trasndisciplinaridade, ultrapassando, assim as idéias de saparatividade, de fragmentação do conhecimento e consequentemente de se compreender a realidade.

Entendemos, assim como Magalhães e Souza (s/d, p. 12), que "a complexidade da formação superior exige que o professor compreenda que as influências de um indivíduo sobre a sociedade ou da educação sobre o aprendiz, produzem a nossa sociedade." Portanto, a contribuição da educação superior para a produção de uma nova sociedade também passa pelos processos de ensinar e aprender na universidade. Estes processos, além de garantir que os estudantes apreendam os conceitos e princípios inerentes a determinado campo do saber, precisam garantir-lhes, ainda, o desenvolvimento de um pensamento abrangente acerca da interdependência entre os fenômenos sociais e humanos e os determinantes sócio-histórico-culturais que os constituem.

Podemos notar que não são simples os desafios postos ao professor inovador, cujo compromisso com a docência no ensino superior se paute pela perspectiva da transformação dos modos de produzir a vida em sociedade tendo em vista a conquista de melhores condições de vida para todos (RIOS, 2010).

Referências

BARNETT, Ronald (2005). *A Universidade em uma era de supercomplexidade*. São Paulo: Anhembi Morumbi.

CAMPOS, R. B. L. & SILVESTRE, C. M. (2004). O professor universitário: Um estudo sobre atividade acadêmica em tempo livre. In: *Revista Universidade e Sociedade: Sindicato Nacional das Instituições de Ensino Superior – ANDES*, XIV (34), 67-74.

CHAUÍ, Marilena (2001). A Universidade na Sociedade. In. Chauí, M. *Escritos sobre a Universidade.* (pp. 9-42). São Paulo: UNESP.

CHAUÍ, Marilena (2003). A Universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educ*ação, 24, 5-15.

CUNHA, Maria Isabel da (2009). Inovações Pedagógicas: O desafio da reconfiguração dos saberes na docência universitária. In: ALMEIDA. Maria Isabel; PIMENTA. Garrido, Selma (orgs). *Pedagogia Universitária* (pp. 211-235). São Paulo: Editora USP.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (2006). Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo & SEVEGNANI, Palmira (Orgs). *Docência na Educação Superior* (pp. 63-84). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira & SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de (s/d). *A ciência da complexidade como possibilidade de inovação das práticas pedagógicas no ensino superior*. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira & SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de (2009). Transdisciplinaridade e seus reflexos na formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação e profissão docente* (pp. 107-125). Goiânia: Editora da PUC Goiás.

MESSINA, Graciela (2001). Mudança e Inovação Educacional: Notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa* (114), 225-233.

MORIN, Edgar (1999). Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, Alfredo & NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. *O Pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade.* Rio de Janeiro: Garamond.

MORIN, Edgar (2007). *Introdução ao pensamento complexo*. 3º edição. Porto Alegre: Sulina.

RIOS, Terezinha Azeredo (2010). Ética na formação e no trabalho docente: Para além de disciplinas e códigos. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas [et al.]. *Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp. 651-669). XV ENDIPE, UFMG. Belo Horizonte: Autêntica.

SAGAN, C (1994). *Os Dragões do Eden.* 4ª Ed., Lisboa: Gradiva.

SANTOS, Boaventura de Souza (2009). *A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.* Retirado em agosto 09, 2009 de http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/71.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de (2009a). Universidade: Inovações pedagógicas e complexidade. In: GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação e Profissão Docente* (pp. 129-149). Goiânia: Editora da PUC Goiás.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de (2009b). *Novos Paradigmas na Educação*. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de (2008). Universidade processo de ensino-aprendizagem e inovação. Educação: Tendências e Desafios de um Campo em Movimento. *Coletânea 9º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste/ANPED Centro-Oeste.* Taguatinga: DF.

ZABALZA, M. A (2004). A Universidade: Cenário específico e especializado de formação. In: ZABALZA, M. A. *O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas* (p. 19-59). Porto Alegre: Artmed.

8.40.

Título:

O trabalho de campo como metodologia no ensino de Geografia na Pedagogia

Autor/a (es/as):

Ferretti, Orlando Ednei [Universidade Federal de Santa Catarina]

Resumo:

Através desse texto procura-se construir uma reflexão sobre a importância do trabalho de campo na prática pedagógica em geografia nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Compreende-se que o trabalho de campo não é somente ferramenta de ensino, mas constituí-se como elemento fundamental para metodologias que pensem a pesquisa no ensino da geografia,

sobretudo se compreendido em uma perspectiva da totalidade que representa o objeto da geografia, o espaço. O artigo foi construído dialogando com autores atuais da geografia e da pedagogia na perspectiva de compreender o trabalho de campo como fonte de pesquisa na escola. Esse texto tomou forma a partir da prática pedagógica com alunos da graduação em Pedagogia durante o segundo semestre de 2011, na disciplina de "Geografia, Infância e Ensino" (5º semestre) no curso de graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Catarina. As discussões sobre as noções de espaço, lugar, paisagem e território levaram a abordar os temas diretamente na realidade. Para tanto foram escolhidos dois espaços de relação direta com os alunos, o Campus Central da Universidade Federal de Santa Catarina e o Mercado Público no centro da cidade de Florianópolis, a partir destes foram propostas atividades em equipes que incluíam o levantamento de fontes bibliográficas, documentais, iconográficas e entrevistas. A produção da pesquisa das equipes foi articulada com o trabalho de campo a partir do qual o professor da disciplina discutiu e apontou elementos fundamentais do conteúdo temático como localização e orientação e a partir deste reconhecimento dos elementos naturais e artificiais na paisagem, refletindo sobre a produção do espaço. O debate sobre o território, na verdade das diferentes territorialidades, aconteceu a partir das apresentações dos trabalhos das equipes na identificação dos atores. Importante destacar que a metodologia do trabalho de campo foi construída tendo por base o atual contexto socioambiental da ciência geográfica, seus conceitos e uma prática pedagógica interdisciplinar (a disciplina de história, infância e ensino participou das atividades). O trabalho de campo tem sido ressaltado como ferramenta fundamental nos processos de investigação, pesquisa e ensino de geografia. Refletir sobre o trabalho de campo na escola é fundamental, sobretudo como metodologia de ensino e pesquisa e não só como ferramenta pedagógica.

Palavras-chave:

Trabalho de campo; ensino de geografia; pedagogia, socioambiental.

Introdução

O trabalho de campo tem sido ressaltado de tempos em tempos como ferramenta e procedimento metodológico nos processos de pesquisa e ensino da geografia. As orientações normativas para os professores de geografia sempre destacaram o trabalho de campo como fundamental no ensino da disciplina, no entanto notadamente nos primeiros anos do ensino fundamental no Brasil (1º ao 5º ano) a atividade é vista como somente um passeio, por vezes sem a reflexão e atenção devida, e ainda sem o debate de observação/conteúdo/crítica/reflexão. No Brasil, no ensino superior, a prática de trabalho a

campo está diretamente associada à pesquisa e reflexões do bacharelado e raramente as disciplinas do licenciado à docência.

O texto faz uma reflexão sobre a importância do trabalho de campo na prática pedagógica a partir da experiência realizada no ano de 2011 com duas turmas da disciplina de Geografia, Infância e Ensino, do quinto semestre, no Curso de Graduação em Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

Os conceitos e autores presentes nesse texto são os mesmos que embasaram o diálogo com os alunos em sala, bem como as reflexões que foram geradas a partir do trabalho realizado.

Compreende-se que o trabalho de campo não é somente ferramenta de ensino, mas constituí-se como elemento fundamental para metodologias que pensem a pesquisa e o ensino da geografia, sobretudo se compreendido em uma perspectiva da totalidade que representa o objeto da geografia, o espaço. Evidentemente que se o professor quando em formação não realiza o trabalho de campo, não trata de discuti-lo, tal dificuldade depois se apresenta na prática docente no ensino básico: professores que até conhecem a importância do campo, o conteúdo da cartografia e da geografia física, a ênfase em que precisa ser dada a relação sociedade e natureza, mas não entendem as mesmas, ou ainda não sabem aplicar o conhecimento adquirido na prática pedagógica da escola.

O desafio posto é fazer os futuros pedagogos perceberem a importância do objeto da geografia, o espaço, como fonte rica de material para a construção do saber, ao mesmo tempo em que, munidos de ferramentas de análise espacial possam desenvolver conteúdos e informação.

De que geografia se fala?

Ao apresentar aos alunos de pedagogia a geografia em um primeiro momento foi necessário discutir que geografia é essa que se estava falando, como ela é estudada e como se dá o ensino nessa disciplina.

Do seu nascimento como ciência, no século XIX até a segunda metade do século XX a geografia concentrou duas grandes concepções dominantes: evoluiu de uma abordagem naturalista (e em essência positivista) para uma perspectiva funcionalista (Claval, 2002). No Brasil essa sequência tradicional da evolução desta ciência foi delimitada por um profundo relacionamento com a escola francesa (Pontuschka, 2007). Nessa perspectiva o trabalho de campo era uma obrigatoriedade, não só no que diz respeito à pesquisa acadêmica na produção do conhecimento, mas também nas escolas, a fim de se compreender a geografia do país.

De uma descrição naturalista os geógrafos passam a se interessar pela distribuição dos grupos humanos, suas atividades de organização, transformação e criação sobre a natureza. A paisagem, o

território e a região passam a ser analisados por um viés que pensa as localizações, as redes de influencia e confluência, as disparidades e vantagens de acesso aos recursos e a organização social. Ao mesmo tempo quantificou os elementos naturais nas regiões, organizou e sintetizou dados de exploração e de produção. A geografia tentou desvendar a partir dos órgãos sensoriais funcionalistas como se dá economicamente e socialmente as atribuições para um chamado desenvolvimento. Mas na escola ela se transformou em uma ciência de dados prontos a serem decorados.

A partir da década de 70, do século XX, a chamada geografia crítica ou geografia radical, estabeleceu um debate sobre o objeto da disciplina, esse objeto, o espaço, não assumiu imediatamente seu *status* sendo discutido e articulado em muitos fóruns de debates e grupos da ciência geográfica. O novo método geográfico revolucionou a disciplina, pressupõe a utilização de elementos da análise marxista sobre o espaço (Harvey, 2003). Significa que, o espaço é produzido (construído) pela sociedade, e essa produção é conduzida por determinados grupos/agentes sociais. É o capital, na análise da geografia crítica, que delimita as relações e ações da sociedade sobre a natureza. Mesmo a paisagem natural trata-se de um condicionante do modo de produção.

As novas ideias da geografia crítica começaram a chegar às escolas na década de 80, ainda em pleno regime militar. A análise materialista dialética proponha um rompimento com uma geografia quantitativa e extremamente panorâmica no que diz respeito ao ensino. Inicia, sobretudo através da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), um movimento de revisão de conteúdos e de discursos sobre essa disciplina.

Milton Santos, geógrafo crítico, propunha que a Geografia observasse a interpretação, gênese, evolução e funcionamento do espaço, essas como categorias analíticas, a fim de criar um processo de análise e síntese, ganha força o trabalho de campo como elemento fundamental dessa ciência para reconhecimento das desigualdades e contradições do capitalismo. O conceito de espaço aparece nesse período como uma constituição fortemente marxista.

O tempo também é fundamental para a concepção de espaço. Para Milton Santos (2002) vai se referir a esta categoria dizendo que "o espaço é acumulação desigual de tempos". O que significa conceber espaço como heranças. Espaço e tempo são para a geografia categorias indissociáveis, é possível fazer a reflexão sobre espaço como coexistência de tempos.

Em busca da definição do objeto da geografia, Milton Santos (2002, p.153) considerou que “o espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente”, evidenciando a necessidade do uso de conhecimentos que auxiliem a compreensão das modificações sofridas neste espaço.

Das novas possibilidades de análise na geografia, do final do século XX, a Geografia Cultural ganhou força com a evolução da fenomenologia no país. Bem como a geografia passou a observar e analisar o espaço vivido, dar atenção às percepções que os indivíduos e os grupos têm do espaço, valorizando assim aspectos humanistas. Yi-Fu Tuan e Éric Dardel são autores que influenciaram e influenciam muitos trabalhos de pesquisa no país, e atualmente são explorados na construção de trabalhos pedagógicos.

Há evidentemente um descompasso entre o que o professor que trata de uma geografia com base em epistemologias mais tradicionais da disciplina (naturalista, funcionalista ou quantitativa), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que propõem novas formas de ensino com base em uma abordagem sócio-cultural e histórico-critica.

O PCN de Geografia apresenta uma das características fundamentais da produção acadêmica da década de 90, a definição de abordagens que consideram as dimensões subjetivas e, portanto, singulares que os homens em sociedade estabelecem com a natureza. Essas dimensões são socialmente elaboradas — fruto das experiências individuais marcadas pela cultura na qual se encontram inseridas — e resultam em diferentes percepções do espaço geográfico e sua construção. Ao mesmo tempo em que os documentos incentivam a formação em um aluno critico, que possa construir novas perspectivas sobre a sociedade, que possa observar dialeticamente seu cotidiano, propondo mudanças.

Isso fortalece novos rumos da geografia, sobretudo o debate por uma geografia crítica (notadamente neomarxista que busca uma totalidade[30]); uma geografia cultural (com debate sobre as culturas dominantes, alternativas e tradicionais em oposição ao discurso das culturas hegemônicas); uma geografia da percepção ou humanística (no Brasil com um foco sobremaneira na percepção ambiental); e uma geografia socioambiental (ainda caminhando para uma integração entre a sociedade e natureza, baseada em uma ciência com o aporte da complexidade).

A geografia no Brasil, nas últimas décadas, vem sendo uma disciplina extremamente interessada no entendimento do *lugar* para os processos de ensino escolar (Callai, 2010; Castellar & Vilhena, 2010; Lopes & Pontuschka, 2009; Pontuschka, et al. 2009). No entanto não é possível desconsiderar que esse *lugar* tem uma interação com o global, como um atributo próprio de uma pretensa pós-modernidade. Essa pós-modernidade, que compreende, sobretudo, uma discussão sobre as identidades (Hall, 2006), inicialmente do próprio individuo, depois do grupo, concentra mudanças importantes para o entendimento do professor que ministra a geografia.

[30] Para Milton Santos (1982, p.111) "O Exercício da apreensão da totalidade é um trabalho fundamental e básico para a compreensão do lugar real e epistemológico que, dentro dela, têm suas diferentes partes ou aspectos. Todavia, o conhecimento das partes, isto é, do seu funcionamento, de sua estrutura interna, das suas leis, da sua relativa autonomia, e, a partir disto, da sua própria evolução, constituem um instrumento fundamental para o conhecimento da totalidade".

Conceitos fundamentais

Na pedagogia, compreender os conceitos sobre o espaço é fundamental. Nesse sentido, construiu-se com os alunos uma peregrinação entre diferentes autores para dialogar com o Espaço enquanto objeto da geografia, que detém outros conceitos fundamentais, que ocorrem nesse espaço e, portanto, o constituem: a região, a paisagem, o território e o lugar.

A Região é um dos principais conceitos da disciplina. Nascido junto com a disciplina no século XIX orienta o entendimento de determinada área natural, ou ocupada e transformada pela ação da sociedade. O conceito estabelece uma formulação de representação de elementos sejam naturais ou sociais. Dá a idéia de parte do todo, considerando a noção de totalidade de Lefebvre. Pela ótica da geografia da cultural e geografia humanista a região é vista como o espaço vivido, individual, ou de construção do coletivo. Como trata-se de um conceito vital, sobretudo no Brasil, para os organismos e instituições públicas, sempre foi muito utilizado e retratado no currículo escolar, sobretudo através dos livros didáticos. Esse conceito fragmentado, que durante muito tempo foi importante para a ciência geográfica, agora perde espaço para o conceito de território, muito mais estruturado.

O conceito de território é anterior ao debate da própria geografia, está relacionado às transformações na Europa quando da criação dos Estados Nacionais, no final da idade média. A necessidade de delimitação dos estados nacionais é para muitos autores, iniciada com a obra de Maquiavel, "O príncipe" (Maquiavelo, 1998). Sendo que muitas das atribuições dadas ao território advêm desse texto, como a necessidade de uma gestão única e centralizada do território, de limites claros e resguardados, de objetivos delimitados, de uma moeda única, um único idioma e outras atribuições para construir o território. A concepção clássica de território vincula-se ao domínio de uma determinada área, imprimindo uma perspectiva de análise centrada na identidade nacional. Ratzel propunha o entendimento do território, enquanto espaço ocupado por uma determinada sociedade, vinculado ao solo.

Mais recentemente o conceito de território confunde-se muitas vezes com o conceito de espaço. Esse é evidentemente, a base onde se constituem os territórios. Raffestin (1983) acredita que o território só existe pelo Poder de um determinado grupo social. Esse poder pode ter várias formas. Marcelo Lopes de Souza descreve a constituição de territórios a partir de espaços de autonomia, com movimentos de diferentes experiências sociais. Seja como for o território é essencialmente um espaço delimitado e definido a partir de relações de poder (Souza, 2000).

Pode-se afirmar que na análise geográfica a ocupação do território é vista como algo gerador de raízes e identidade: um grupo não pode ser mais compreendido sem uma análise sobre seu território, no sentido de que a identidade territorial é parte intrínseca da identidade sócio-cultural.

Na Escola, o território aparece, sobretudo, no ensino fundamental, como fruto de relações complexas de poder e domínio sobre o espaço, notadamente surge como designação de espaço nacional.

A paisagem é outro conceito caro a geografia. Para Milton Santos (apud Suertegaray, 2001). "Paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre o homem e a natureza". Ou ainda, "[...] a paisagem se dá como conjunto de objetos reais concretos"

Dennis Cosgrove, geógrafo inglês, aponta que a paisagem é uma forma racional de ver a natureza ordenada, com formas e estruturas que podem ser compreendidas pelo ser humano, aos sentidos, e, sobretudo a visão, pode ainda ser apresentada como uma construção humana (Cosgrove, 1998). O autor destaca três implicações sobre a paisagem: o foco nas formas visíveis; uma concepção racional do meio ambiente; e a idéia de intervenção humana e controle.

Troll (1950 *apud* Suertegaray, 2001), ao referir-se à paisagem, concebia-a como o conjunto das interações homem e o meio. Tal conjunto, para o autor, apresentava-se sob dupla possibilidade de análise: a da forma (configuração) e da funcionalidade (interação de geofatores incluindo a economia e a cultura humana). Para ele, paisagem é algo além do visível, é resultado de um processo de articulação entre os elementos constituintes. Assim, a paisagem deveria ser "estudada na sua morfologia, estrutura e divisão além da ecologia da paisagem, nível máximo de interação entre os diferentes elementos". Dirce Suertegaray (2001), complementa apontando que o que "diferencia paisagem de espaço: paisagem é 'transtemporal' juntando objetos passados e presentes, uma construção transversal juntando objetos. Espaço é sempre um presente, uma construção horizontal, uma situação única. Ou ainda, paisagem é um sistema material, nessa condição, relativamente imutável, espaço é um sistema de valores, que se transforma permanentemente".

O conceito de lugar também é fundamental no conhecimento geográfico, sobretudo na Escola. Milton Santos (2008) aborda o lugar como aquele em que estão as experiências dos grupos sociais, construindo vivências. Destaca que o lugar "[...] não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e futuro".

Santos chama a atenção para a necessidade de uma "pedagogia da existência" em que

> *[...] conhecimento de outros lugares, mesmo superficial e incompleto, aguça a curiosidade. Ele é certamente um subproduto de uma informação geral enviesada, mas, se for ajudado por um conhecimento sistêmico do acontecer global, autoriza a visão da história como uma situação e um processo, ambos críticos. Depois, o problema crucial é: como passar de uma situação critica a uma visão crítica – e em seguida, alcançar uma tomada de consciência (2008, p.116).*

Suertegaray (2010) aponta que o lugar é "[...] a partir da Cartografia, a expressão do espaço geográfico na escala local; a dimensão pontual. Por muito tempo, a Geografia tratou o lugar nesta perspectiva e considerou-o como único e auto- explicável".

David Harvey (2004) aponta que o lugar é um elemento material sob a ação contínua e intrincada de rede de relações sociais, que vão do econômico-político e sócio-institucional ao reino do imaginário (representações, senso de lugar, crenças, desejos, etc.). Trata-se de um conceito que nos remete a reflexão de nossa relação com o mundo.

No currículo escolar de geografia o debate sobre o lugar é tratado desde o primeiro ciclo. Já desde a constituição do PCN na década de 1990, há um destaque para o lugar como espaço de vivencia, utilizando assim as teorias oferecidas pela geografia. Tem sido muito trabalhado por educadores formados na pedagogia para o ensino infantil, quando da noção de espacialidade da criança. Nos primeiros ciclos é fortalecido pelo "estudo do local" e por agregar o conhecimento das crianças sobre seu lugar.

De maneira geral o que consta nos documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais é que o currículo do ensino fundamental da geografia deve preparar o aluno para: localizar, compreender, e atuar no mundo contemporâneo e complexo, problematizando a realidade, bem como deve formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua constante transformação.

O PCN de Geografia para o Ensino Fundamental afirma (p.72) que há uma nova perspectiva dessa ciência que considera que não basta explicar o mundo, é preciso transformá-lo. Assim a geografia ganha conteúdos políticos que são significativos na formação do cidadão. Há ainda o destaque para o viés cultural. Os PCN´s definem o Sistema de Ciclos, mas com autonomia para a aplicação, um Ciclo a cada dois anos.

No primeiro ciclo a abordagem sobre o espaço deve ser sobre a paisagem local, o espaço vivido, a criança deve aprender a ler o espaço. Estudar as manifestações da natureza como ponto de partida para a compreensão da sociedade e natureza. Estabelecer relações entre a paisagem local e outros lugares, a fim de comparação.

O PCN aponta que nesse primeiro Ciclo, que a proposta é que o professor deve investigar a partir do conhecimento e concepção dos alunos sobre seu lugar. Nesse momento, portanto, a pesquisa cabe ao professor, para entender seus alunos. Aborda ainda que é preciso que os alunos, nesse primeiro ciclo, aprendam alguns procedimentos do método geográfico: observar, descrever, representar e construir explicações. O professor através de incentivo ao desenho deve fazer os alunos entender elementos básicos da proporção, distância e direção, informações fundamentais para a compreensão do uso da

linguagem cartográfica. Essa pode ser realizada utilizando referencias de localização e orientação básicas, onde o aluno possa praticar com desenho (mapa rudimentar, croqui). Pode-se iniciar também a inserção de mapas simples, associados a questões a se resolver quanto a interpretar informação. É preciso que o professor possa trabalhar com materiais atualizados e específicos para a idade, com mapas, atlas e globo (fundamental), plantas e maquetes (essas são importantíssimas nesse ciclo. O estudo do meio é metodologia fundamental nessa etapa, bem como trabalho com imagens e a representação do lugar, sobretudo na apresentação e interação com a paisagem local, e dos vínculos e identidade com o lugar.

No segundo ciclo toma importância a representação do espaço geográfico do urbano e do rural. A representação do espaço segue de modo semelhante o que foi trabalhado no primeiro ciclo, embora passar a ser aprofundado as noções de distância, orientação e direção, e iniciar um trabalho com proporção e escala, ou seja, a delimitação da paisagem. Nesse ciclo é possível inserir noções das convenções da linguagem cartográfica, produzindo mapas simples relacionados com seu espaço vivido. Referências de localização, pontos cardeais, divisões e contornos de mapas políticos, sistemas de cores e legenda podem ser iniciados.

O trabalho de campo – como ferramenta para reconhecer o espaço

O professor Jean Tricard (1980) em um texto publicado em 1977 (na revista francesa Herodote) depois reproduzido no Brasil em um livro publicado pela AGB destacava o debate sobre a redução de verbas para a atividade de campo na então universidade Louis Pasteur e de como isso dificultaria o entendimento da dialética e das dinâmicas sociais e naturais do espaço. Tricard define, no artigo citado, que o campo ocupa lugar privilegiado e fundamental como posição metodológica no ensino e pesquisa. Decorre que, o método analítico para Tricard, quando na experimentação tem por possibilidade os exercícios em laboratórios, ou as práticas de comparação e análise dos dados de realidades teóricas, mas nada disso substitui a experimentação de campo. Na geografia os "modelos" que poderiam ser aplicados em laboratórios notadamente não reproduzem a diversidade do espaço. Tricard utilizava a metodologia sistêmica para a análise geográfica, ou seja, que o sistema fosse compreendido com natureza-sociedade.

Mais recentemente publicações tem demonstrado a necessidade de orientar pedagogicamente os trabalhos de campo, que passam a não ser só ferramentas, mas uma metodologia em si.

Nesse sentido o Estudo do Meio surge como metodologia que privilegia a realidade socioambiental, capaz de viabilizar uma abordagem que dê conta de compreender a produção do espaço, a partir da observação e análise da realidade, integradora, capaz de desencadear e dinamizar um processo coletivo e interdisciplinar. Transcorre em experimentação direta e repetidas vezes em campo, talvez seja uma

das metodologias hoje mais admiradas no ensino de geografia (Pontuschka, 1994). Evidentemente trata-se de uma metodologia a ser aplicada em qualquer processo de ensino, mas ganha contornos importantes quando associada ao ensino fundamental, onde o aluno conhece a realidade para transformá-la, participa na construção de uma sociedade mais justa propondo uma visão e ação coletiva**.**

No ensino superior há também uma constante revalorização do trabalho de campo, estando nas universidades públicas em constante confronto dos cursos de geografia com as instancias mantenedoras na busca por recursos para priorizar as saídas a campo.

Na Escola, o trabalho de campo é ainda difícil de ser praticado, seja pelas condições materiais, físicas, custos, segurança, etc. O que é mais notável é a dificuldade na própria formação dos professores, seja em geografia, seja na pedagogia em pensar o campo como uma estratégia de pesquisa, integrante desta, ou para gerar a pesquisa, e não só como local para visualizar aquilo que o conteúdo já apresentou. Ou seja, é fácil encontrar o trabalho de campo como atividade complementar ao conteúdo e não como parte deste, no sentido de criar condições para novos questionamentos.

É preciso reconhecer que mesmo que se considere que a Escola encerra em si uma série de contextos sociais e que nela estão representados valores, atitudes, culturas, e outros elementos sociais, ela não tem toda a riqueza do campo. Somente em campo os alunos e professores estarão em contato com a práxis das teorias, suas contradições e superações. Nesse sentido a importância da atividade do trabalho de campo é redobrada se vier acompanhada da construção da Pesquisa.

Entende-se que é a Pesquisa que possui o poder de fazer questionamentos e instrumentalizar o aluno, para que ele possa visualizar as contradições do real, promovendo a mudança. Claro que a pesquisa de que se trata deve estar incluída nos processos de ensino, contextualizada, com conteúdo e método a fim de incluir alunos, professores, funcionários, escola e a comunidade.

Fantin & Tauscheck (2005) apresentam um debate interessante refletindo que o termo trabalho de campo condiz com uma metodologia, diferente do termo “aula de campo” que normalmente é aquele em que o professor apenas trás seus conhecimentos a um determinado local para ser observado, mas não para que a realidade desse local seja objeto de perguntas, reflexões e pesquisa.

Entender um determinado espaço, utilizando uma metodologia de trabalho de campo, é fundamental para formação dos conceitos geográficos nas séries iniciais. Nesse sentido Fantin & Tauscheck (2005) salientam que por vezes o “estudo do local” é a melhor forma de enfrentar as dificuldades de operacionalização do trabalho de campo, já que propõe iniciar por um estudo na própria comunidade em que está inserida a escola.

Pode-se destacar alguns objetivos que podem ser pensados na organização do trabalho de campo, conforme o trabalho de Alexandre & Diogo (*apud* Fantin & Tauscheck, 2005 p. 381):

- Identificar e selecionar o tipo de lições que os alunos podem retirar da observação direta das paisagens;
- Atender às inter-relações entre o trabalho de campo e a prática geográfica da escola, não restrita ao funcionamento do grupo disciplinar;
- Proceder, sempre a observação de campo globalizante, as únicas que permitem contextualizar os diferentes elementos da paisagem;
- Assumir que o trabalho de campo reforça, dadas as suas características intrínsecas, as abordagens interdisciplinares.

Assim a eficácia da metodologia depende da clareza dos objetivos e da organização prévia que seja avaliada constantemente, durante e após a realização do trabalho.

Pode-se acrescentar a perspectiva metodológica das professoras Fantin e Tauscheck a questão das identidades e o pertencimento (Callai, 2010). O trabalho de campo não se propõem somente a confirmar as teorias apresentadas em sala de aula, mas revolucioná-las, trazer o questionamento sobre a realidade, as novas identidades sobre o território. Nesse sentido é importante notar que a comunidade tem em seu lugar não apenas um espaço socialmente construído, mas um espaço também do individuo, suas identificações, seus laços afetivos, suas relações de amizade, intriga, emoção, revolta e reflexões.

A observação dos alunos sobre as paisagens, normalmente indica apenas um espaço indiferenciado que vai se transformando em lugar à medida que o conhecem melhor e dota de valor e significado. Nesse reconhecimento inicial, a paisagem é a princípio uma confusão de imagens, de objetos, uns conhecidos outros nem tanto, mas aos quais já se está habituado (inclusive a não questionar o que vê!), é um espaço embaçado. Aprender a reconhecer exige a identificação de locais significativos, pontos de localização que exigem não só reconhecer, mas também compreender, como igrejas, comércios, praças e outros pontos que passam a ser referenciais.

Cabe ao professor explorar e compreender essa ligação do aluno com o seu lugar, e propiciar que ele conheça e se aproprie de outros lugares a partir da vivência em outras paisagens. Para tanto o trabalho de campo é fundamental.

Compreendendo a experiência

Pensar o trabalho de campo como uma atividade ligada ao ensino é prática constante nas exigências de um docente de geografia, no entanto, o mesmo não ocorre na formação inicial dos pedagogos. Evidentemente que na formação inicial de professores no curso de pedagogia da UFSC, as atividades de campo acontecem, notadamente em atividades específicas como em visitas organizadas a museus,

espaços artísticos culturais e científicos, espaços rurais como fazendas, ou ainda espaços naturais protegidos. Com destaque as visitas para reconhecimento das estruturas das escolas.

O plano de ensino da disciplina de Geografia, Infância e Ensino, no curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, aborda discussões sobre as noções de espaço, lugar, paisagem e território o que direciona a uma abordagem diretamente da realidade. O trabalho de campo foi pensando dentro de uma estratégia metodológica mais ampla, a fim de levar os alunos a pensarem as transformações do espaço, observando a paisagem seus significados e diferenças, bem como reconhecendo os lugares e suas relações.

Nesse espaço delimitado, foi possível fazer os alunos ouvirem as pessoas, observarem os prédios, as fachadas, os morros, os rios, a vegetação, o movimento na paisagem, reconhecer no real as informações obtidas em textos, documentos históricos, mapas, cartas, fotografias, desenhos, filmes, páginas da internet, etc. Para tanto, foram escolhidos dois espaços no município de Florianópolis (Figura 1) de relação direta com os alunos da pedagogia: o Campus Central da Universidade Federal de Santa Catarina (no Bairro Trindade) e o Mercado Público no Centro da cidade de Florianópolis.

A produção da pesquisa das equipes foi articulada com trabalhos de campo partindo do reconhecimento do espaço, com a localização e orientação, depois descrevendo em pontos específicos os elementos naturais e artificiais na paisagem, refletindo sempre sobre a produção do espaço. A partir destes foram propostas atividades em equipes que incluíam o levantamento de fontes bibliográficas, documentais, iconográficas e entrevistas.

O objetivo principal do trabalho é levar os alunos a realizarem a ***observação, descrição, análise e crítica*** do espaço, a fim de compreender o desenvolvimento histórico-social da sociedade e as suas contradições.

Na disciplina de Geografia os objetivos específicos dos trabalhos de campo foram:

- Aprender a articular, preparar e realizar um trabalho de campo como atividade pedagógica;
- Orientar-se no espaço e construir um croqui da atividade, e depois um mapa de localização dos pontos visitados com base nas ferramentas virtuais (*Google Earth*).
- Observar e perceber a(s) paisagens e referenciar os elementos das paisagens e de como se articulam formando uma cena ou quadro dinâmico que é produzido no espaço e que está em constante mudança;
- Identificar e refletir sobre os diversos atores sociais que atuam sobre essas paisagens;
- Despertar para a leitura e compreensão do espaço em que vive.

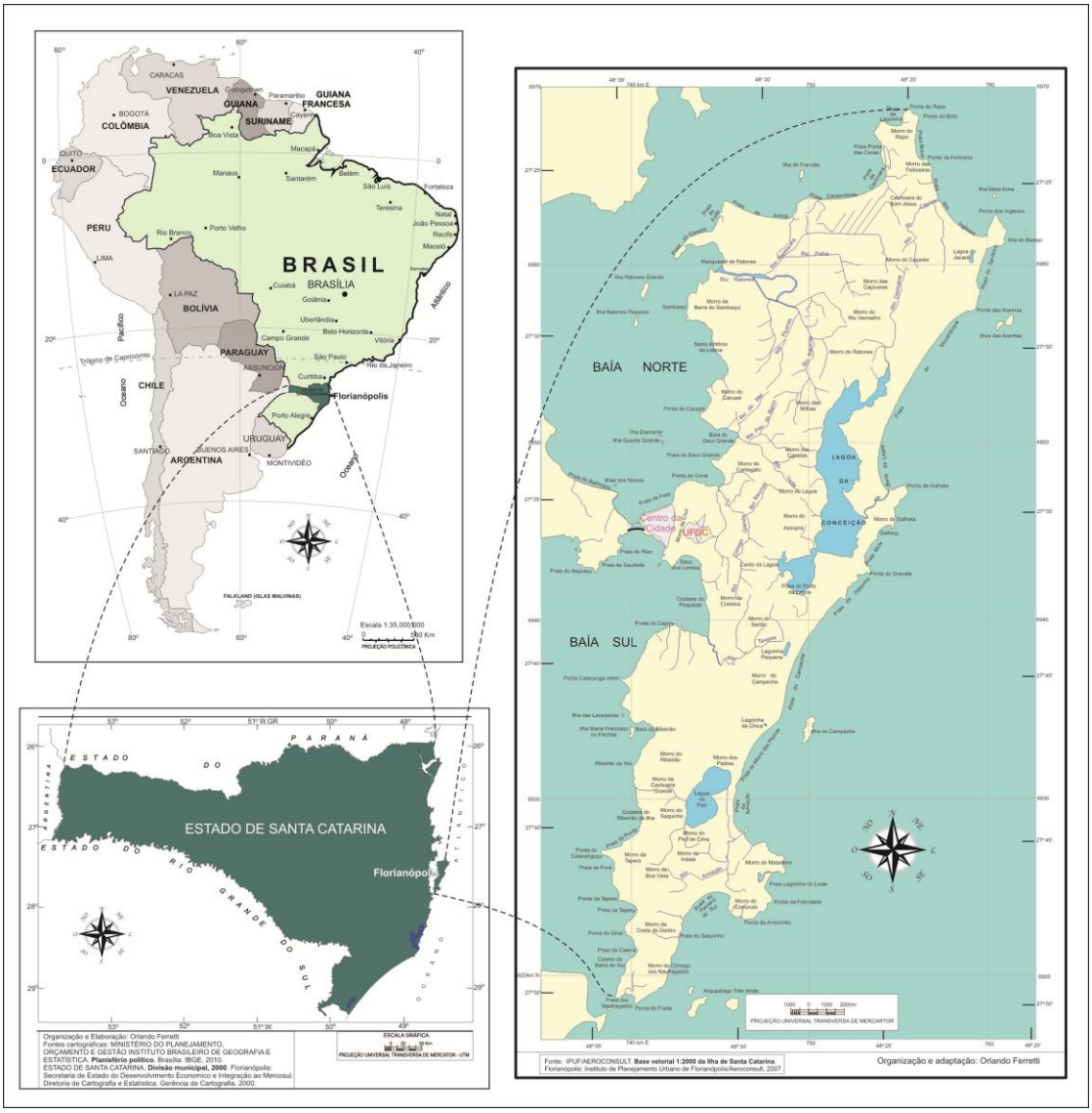


Figura 1: Localização do Município de Florianópolis, com destaque para o centro da cidade e o campus da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Fonte: do autor.

Na preparação da atividade de campo ao centro da cidade, se procurou realizar um pré-campo para treinar a observação da paisagem e sua descrição e análise. Para tanto foi utilizado o próprio campus da Universidade Federal de Santa Catarina. Inicialmente se discutiu em sala sobre o entendimento da própria universidade como um território do saber a partir de sua forma, função, estrutura e processo. A partir do prédio onde acontecem as aulas do curso de Pedagogia (Centro de Educação), se traçou um roteiro de observações que levou em conta o entendimento da paisagem, ou das paisagens que formam o espaço da UFSC, destacando os elementos desta paisagem e sua composição na cena.

Além da ***observação, descrição e análise*** (roteiro de observação) da paisagem, foram realizadas atividades de orientação, nesse sentido a ferramenta é o desenho, a fotografia, o croqui, os mapas construídos pelas equipes usando as possibilidades de materiais, cores, tipos etc. decididas pela equipe. A organização dos dados foi realizada em um caderno de campo, o qual foi entregue para correção do professor, bem como houve uma avaliação coletiva, tanto do pré-campo, quanto da atividade do trabalho de campo em si. Cada equipe produziu uma apresentação, tanto do pré-campo, quanto do campo no Mercado Público no centro da cidade. As informações históricas foram orientadas pela professora Claricia Otto, disciplina de História, Infância e Ensino. Assim, o trabalho de campo ganhou uma dimensão interdisciplinar, pois alem do espaço o aluno precisava pensar no tempo, elemento fundamental na constituição do espaço.

Os alunos destacaram nas apresentações as mudanças e permanências sobre o espaço, com foco na paisagem, destacando também o conceito de lugar, a partir das entrevistas realizadas com feirantes, vendedores, ou moradores, tanto sobre a atual configuração quanto da memória sobre as paisagens.

O debate sobre o território, na verdade das diferentes territorialidades, aconteceu a partir das apresentações dos trabalhos das equipes na identificação dos atores. Importante destacar que a metodologia do trabalho de campo foi construída tendo por base o atual contexto socioambiental da ciência geográfica, seus conceitos e uma prática pedagógica interdisciplinar.

Considerações finais

No curso de pedagogia, a disciplina de Geografia, Infância e Ensino procura levar os alunos a compreender os fundamentos teórico-metodológicos da ciência geográfica e sua prática escolar na educação infantil, destacando a produção do conhecimento. Nesse sentido, o trabalho de campo é uma atividade pedagógica fundamental para reconhecimento do espaço, entendimento dos elementos da paisagem e sua dinâmica, destacando o lugar como espaços de vivência.

Na geografia, evidentemente há uma possibilidade de uma linguagem própria que precisa ser apreendida e explicitada quando da necessidade de analisar, interpretar, explicar, intervir e modificar o espaço. O ensino de Geografia como qualquer outro tem uma carga de intencionalidade. Ao docente, quando do ensino de geografia, é fundamental a prática política e cultural, não há possibilidade para a neutralidade. O espaço geográfico é produto da ação social sobre a natureza. Seu estudo exige o reconhecimento das distintas dinâmicas que o permeiam: o "tempo da natureza" e o "tempo da história".

Considera-se que o exercício de preparação, construção e de análise da atividade de campo é uma ferramenta de pesquisa fundamental para o futuro docente. A geografia, nesse sentido, pode trazer contribuições importantes para um debate interdisciplinar, pois dialoga com um objeto (o espaço!) que

em si é impossível compreender sem uma perspectiva interdisciplinar. Sendo assim, o exercício de campo foi uma preparação para um segundo trabalho, com a aplicação interdisciplinar em todas as suas etapas, que será objeto de outro artigo.

Referências bibliográficas

Bertrand, G. (2004). Paisagem e geografia física global: esboço metodológico (p. 141-152). *R.Ra'ega*, Curitiba, *nº8.* Editora UFPR (publicado originalmente em 1972).

Brasil. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais.* Brasília: MEC Secretaria de Educação Fundamental.

Callai, Helena C. (2010). Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Antonio Carlos Castrogiovanni, (Org.). E*nsino de geografia: Práticas e textualizações no cotidiano* (p. 83 a 134). 9ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação

Castellar, Sônia & Vilhena, Jerusa (2010). *Ensino de geografia.* São Paulo: Cengage Learning.

Cosgrove, Dennis (1998). A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: Roberto L. Corrêa & Zeny Rosendahl (Orgs.). *Paisagem, tempo e cultura* (p. 92 -123). Rio de Janeiro: Eduerj.

Fantin, Maria E. & Tauscheck, Neusa Maria (2005). Metodologias do ensino em geografia. In: Adalberto Scortegagna *et al*. (Org). *Paraná, espaço e memória: Diversos olhares histórico-geográficos*. Curitiba: Bagozzi.

Foucault, Michel (1999)**.** *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. 21. ed. Petrópolis: Vozes.

Harvey, David (2004). *Espaços de esperança.* São Paulo: Edições Loyola.

Harvey, David (2003). *A condição pós-moderna***.** *12ª* ed. São Paulo: Loyola.

Hall, Stuart (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade.* 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Lopes, Claudivan S. & Pontuschka, Nídia N. (2009). Estudo do meio: teoria e prática. *Geografia* (Londrina) *v. 18, n.2*. Retirado em 06/10/2011. De fonte: www.uel.br/revistas.

Maquiavelo. *El príncipe* (1998). Madrid: Editorial ALBA.

Mendonça, Francisco. Geografia socioambiental (2002). In: Francisco Mendonça &. Salete Kozel (Orgs.) *Elementos da epistemologia da geografia contemporânea***.** Curitiba: UFPR.

Pontuschka, Nídia Nacib; PaganellI, Tomoko Iyda & Cacete, Núria Hanglei (2009). *Para ensinar e aprender geografia*. 3ª ed. São Paulo: Cortez..

Pontuschka, Nídia Nacib (2007). A geografia: Pesquisa e ensino. In: Ana Fani A. Carlos (Org.). *Novos caminhos da geografia* **(**p.111 a 142). 5ª ed. São Paulo: Contexto,

Pontuschka, Nídia Nacib (1994). *A formação pedagógica do professor e as práticas interdisciplinares.* Tese doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Brasil.

Raffestin, Claude (1993). *Por uma geografia do poder.* São Paulo: Ática.

Rio, V. Del & Oliveira, Lívia (1996). *Percepção ambiental: Experiência brasileira.* São Carlos, São Paulo: Nobel e Editora da Universidade Federal de São Carlos.

Santos, Milton (2008). *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.

Santos, Milton (2002). *Por uma geografia nova: Da crítica da geografia a uma geografia crítica*. São Paulo: EDUSP.

Santos, Milton (1982). *Espaço e sociedade: Ensaios.* 2ª Ed. Petrópolis: Vozes.

Souza, Marcelo José Lopes de (2000). Território: Sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: Iná E. de Castro *et al*. (Orgs.). *Geografia: conceitos e temas* (p. 77-116). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Suertegaray, Dirce (2003). Geografia e interdisciplinaridade. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade (p.43-53). *Geosul, v.18 jan./jun., nº35.*

Suertegaray, Dirce Maria A (2001).. Espaço geográfico uno e múltiplo (p. 79-104). *Revista Eletrónica de Geografia y Ciências Sociales*, *nº5*. Retirado em 02/12/2011. De fonte: http://www.ub.edu/geocrit/sn-93.htm.

Tuan, Yi-Fu (1983). *Espaço e lugar: A perspectiva da experiência*. Tradução Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel.

Tricard, Jean (1980). O campo na dialética da geografia. In: J. Dresch *et al* (Org.). *Reflexões sobre a geografia*. São Paulo: AGB.

8.41.

Título:

O trabalho em equipe dos docentes e o impacto na cultura discente

Autor/a (es/as):

Fertonani, Fernando Luis [IBILCE/UNESP São José do Rio Preto/Brasil]

Hojo, Ossamu [IQ/UNESP Araraquara/Brasil]

Furlan, Elaine G. M. [PUC/SP – FAPESP/Brasil]

Resumo:

Este estudo trata de aspectos que envolvem a aprendizagem por meio da abordagem de ensino em equipe, envolvendo vários professores de instituições universitárias atuantes tanto na Graduação como na Pós-Graduação, apoiando-se em fundamentos metodológicos relacionados ao *Team Teaching* e em referenciais teóricos que tratam da cultura escolar e estudantil tais como, Becker e Geer (1997), Pérez Gómes (1998), Viñao Frago (1998) e Julia (2001). É uma abordagem que envolve um grupo de professores planejando, realizando e avaliando atividades relacionadas aos conceitos de Metrologia em Química e aspectos de Qualidade e suas respectivas normas ISO 9000. São atividades desenvolvidas durante um semestre para um mesmo grupo de universitários que se encontram semanalmente, com o objetivo de proporcionar aos alunos formatos diferentes de aulas, aprimorando o ensino e a aprendizagem, destacando a importância da compreensão de mudança de um pensamento determinístico e comum na Academia Brasileira na área de Ciências Exatas e Biológicas, por uma visão probabilística do mundo. É esperada uma modificação na cultura docente e discente de maior tolerância aos erros, além de introduzir conceitos estatísticos na visão pessoal do aluno. Trata-se, portanto, de uma abordagem pioneira no Brasil e que vem sido desenvolvida desde 1999 no Instituto de Química de Araraquara/UNESP e atualmente no IBILCE – UNESP de São José do Rio Preto, para alunos de Graduação e Pós-Graduação contando com o apoio do INMETRO e do Comitê Brasileiro de Metrologia do SINMETRO. Os resultados desta abordagem de ensino têm apresentados vários benefícios aos docentes envolvidos, entre eles o ambiente de apoio superando o isolamento acadêmico e a oportunidade em diversificar formas e métodos de trabalho em conjuntos com profissionais de outros departamentos e/ou instituições. Além disso, essa experiência tem refletido positivamente nos alunos, proporcionando maior independência a exposição de diferentes pontos de vista e habilidades de mais de um professor, desenvolvendo uma compreensão mais madura do conhecimento. Enfim é uma abordagem que tem se mostrado bastante fértil no sentido de mudança cultural dentro da universidade, desenvolvendo maior

integração entre seus agentes de forma a melhorar significativamente a aprendizagem dos alunos além de impactar como facilitador para colocação no mercado de trabalho.

Palavras-chave:

Cultura universitária; trabalho em equipe; Team Teaching.

O tema deste Congresso "Ensino superior – inovação e qualidade na docência" nos fez refletir a respeito da enorme oportunidade para divulgarmos nosso trabalho que vem sendo desenvolvido coletivamente há alguns anos. Diante disso pensamos em uma grande questão: é possível inovar no ensino superior trabalhando com qualidade na docência? A resposta é: sim, é possível! Vamos explicar com um breve relato da nossa experiência.

A disciplina "Introdução à metrologia em Química" foi introduzida como curso de atualização para os alunos de cursos de graduação das universidades públicas do estado de São Paulo em 1999 e o Instituto de Química da UNESP de Araraquara foi o pioneiro a oferecê-la. Essa disciplina foi introduzida no rol das optativas com o intuito de trabalhar "a cultura metrológica e da qualidade" com os alunos, visando à compreensão da mudança de um pensamento determinístico – comum na academia brasileira na área de ciências exatas e biológicas – para uma visão probabilística, com o principal objetivo de propiciar uma mudança na cultura discente, considerando maior tolerância aos erros, além de introduzir o conceito de incerteza na visão pessoal do aluno a respeito do mundo, procurando representar algum impacto na sua vivencia acadêmica de tal forma a contribuir, também, para melhor preparação em relação à carreira.

Neste sentido um grupo de professores pensou em desenvolver um trabalho coletivo, baseado no modelo do *Tem Teaching*, aproveitando a participação e a diversidade de experiências dos docentes (das Universidades e de Empresas parceiras) e dos alunos, incluindo os egressos e inseridos no mercado de trabalho, para adequar as melhores metodologias focalizando práticas institucionalizadas e as possíveis mudanças culturais que envolvem o ambiente acadêmico.

De acordo com Gonçalves (2004) o *Team Teaching* pressupõe um afastamento do papel e autoridade tradicional do professor na sua individualidade para dar lugar a uma nova relação não só com os colegas com os quais compartilha a turma, mas também com os alunos. Isso envolve uma negociação de papéis e reponsabilidades, sendo necessário um equilíbrio constante entre os objetivos e as situações nas quais e para as quais se estão a trabalhar. Portanto, o trabalho começa nos bastidores, mas ganha vida na sala de aula com a participação dos alunos, inclusive envolvendo aspectos de avalição e reflexão para as demais etapas.

Assim, a abertura de canais para expressão e reflexão em conjunto foi pensada de forma a estimular os processos de socialização entre os atores, promovendo mecanismo para possíveis mudanças culturais no contexto do ensino superior, uma vez que há uma cultura instaurada e sedimentada envolvendo o ensino de adultos priorizando a transmissão de conhecimento científico e determinístico, principalmente na área das ciências duras.

Pérez Gómez (1998) considera cultura como um conjunto de significados, expectativas e comportamentos, partilhados por um grupo social, que facilita e ordena, limita e potencializa as mudanças sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um espaço e tempo determinado. Portanto, é o resultado da construção social que se expressa em significados, valores, sentimentos, rituais, cercando a vida individual e coletiva da comunidade. Neste sentido, a escola impõe modos de conduta, pensamentos e relações próprias da instituição que reproduz em si mesma; os professores e alunos, ainda sob contradições e desajustes das práticas escolares dominantes, reproduzem rotinas, gerando a cultura escolar.

Um interesse na ampliação da compreensão da vida escolar, nos modos de interação e os efeitos provocados nas novas gerações, na perspectiva da cultura, é também demonstrado pelo autor. Enfim, trata-se de entender a escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção dos significados. As tradições, costumes, rituais, rotinas que estimulam a manter e reproduzir a escola condiciona o tipo de vida que ela desenvolve e reforça os valores, expectativas e crenças ligadas à vida social dos grupos constituintes da instituição. Essa cultura tem influência direta sobre a aprendizagem dos indivíduos que nela convivem, ou seja, seus atores.

Do ponto de vista da História da Educação, Julia (2001) entende que a cultura escolar "como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas" (p. 10). Segundo o autor, três elementos são essenciais à constituição da cultura escolar: o espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e o corpo profissional. Portanto, três eixos permeiam seu trabalho para o entendimento dessa cultura:

> *A primeira via seria interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola; a segunda, avaliar o papel desempenhando pela profissionalização do trabalho de educador; e a terceira, interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares (Julia, 2001, p.19).*

O autor também destaca a importância de se pensar nas transferências culturais que foram operadas da escola e as marcas deixadas nos indivíduos. Neste sentido, a proposta do trabalho coletivo e

participativo foi pensada como uma forma de provocar discussões e possíveis mudanças nas práticas do ensino superior, proporcionando aos alunos e professores alternativas para aprender e para ensinar, ou seja, um olhar ampliado sobre as práticas cristalizadas.

Nessa linha Viñao Frago (1998) entende a cultura escolar como um conjunto que engloba teorias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas nas instituições educativas. São modos de pensar e agir que proporcionam estratégias para a organização das aulas e interação entre membros da comunidade educativa além de constituírem os rituais, os mitos que se estruturam na forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação docente, organizam as tarefas diárias. Na perspectiva do autor, a historiografia educativa, em parte, tem se preocupado mais com as normas que regularizam a educação que com a realidade e práticas escolares. A escola – no sentido amplo como aparato de reprodução social – oferecia, em certas ocasiões, a imagem de organização uniforme, sem capacidade de gerar uma cultura interna específica, autônoma.

A partir disso pensou-se em explorar os modos de pensar e agir dos docentes e dos alunos enquanto grupo social dentro da universidade, suas expectativas diante do curso e da disciplina em interação com a comunidade educativa. A cultura veiculada nas escolas – incluindo o nível superior – vai formando os alunos que, por sua vez, reagem aceitando ou recusando, criando situações inesperadas. Nos contatos entre pares ou entre professores e alunos tais componentes da cultura vão sendo veiculados, reafirmados, questionados, modificados.

Neste sentido, é importante diversificar e propor mecanismos inovadores no contexto escolar, em especial no ensino superior e universitário, como ambiente próprio de formação de indivíduos que escolheram uma carreira profissional; são saberes apreendidos durante o processo de formação que vão auxiliando na construção das identidades, se apoiando, também, a partir de novas experiências durante a vivencia como estudantes, portanto, aspectos da vida estudantil[31] compõem parte dos estudos sobre cultura escolar.

A preocupação principal sempre esteve voltada para a formação com qualidade e diversidade de métodos e atores para melhor compor o conjunto de ideias e referenciais proporcionando trocas de experiências e novas formas de trabalhar com o ensino superior.

Concordamos com Saric e Soares (2009) quando afirmam que o modelo do *Team Teaching* não deve ser imposto pela instituição, mas deve ser apropriado pelos docentes a partir da necessidade de procurar novos rumos para a prática profissional, com o objetivo de alargar os horizontes em relação ao ensino-aprendizagem que a formação universitária pode como fonte de investigações e desenvolvimento de novas metodologias e abordagens inovadoras.

[31] O termo cultura estudantil é tratado no artigo *La culture étudiante dans lês facultes de médecine* (1997) por Howard Becker e Blanche Geer.

Assim como no estudo acima citado, não é de nosso interesse analisar as implicações desse modelo nas suas diferentes categorias apresentadas por Maroney (1995), nem tão pouco detalhar as vantagens ou as desvantagens destacadas por Goetz (2000), mas sim apreender o que pode ser adequado no caso do ensino superior brasileiro, envolvendo a área de Química.

A disciplina começou a ser oferecida anualmente para a graduação em 2002 como resultado das primeiras atividades iniciadas no ano de 1998 com a inserção do tema Qualidade na disciplina de Química Analítica Quantitativa, com 8 horas-aula dedicadas ao tema. A partir de 2002 a disciplina Metrologia em Química e Qualidade foi inserida na estrutura Curricular dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Química e Bacharelado em Química Tecnológica, na modalidade de disciplina optativa. A opção por uma disciplina optativa baseou-se no princípio de que os alunos (terceiro e quarto anos) que escolhessem cursá-la estariam suficientemente maduros e seguros do por que a escolheram cursar. Esta disciplina passou a ser concorrida entre os alunos uma vez que o número de discentes era limitado a vinte (20) de modo a permitir um trabalho com qualidade. A partir de 2003 a disciplina foi inserida no Curso de Pós-Graduação (PG) em Química do Instituto de Química-UNESP, como disciplina em Tópicos Especiais, não obrigatória, de início, com carga horária de 120 horas-aula. Posteriormente, em 2005, foi elevada a condição de disciplina regular do programa de Pós-Graduação, por sugestão da CAPES, entidade que gerencia os cursos de Pós-Graduação no Brasil. Na atualidade esta disciplina é oferecida nos Campi de Araraquara e de São José do Rio Preto em nível de Graduação e de Pós-Graduação.

O desenvolvimento da disciplina ocorre com a participação de Docentes da Academia dos: Instituto de Química - UNESP, Departamentos de Química Analítica, Bioquímica e Química Tecnológica; Faculdade de Farmácia, Departamento de Alimentos e Nutrição – UNESP Campus de Araraquara, SP; Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, Departamento de Química e Ciências Ambientais – UNESP Campus de S. J. do Rio Preto, SP; PUC/SP; USP - São Carlos, SP; USP – São Paulo, SP; e Colaboradores de Empresas parceiras tais como: OXITENO, São Paulo, SP; OIKOS-Aguapé Controle Ambiental, Pirassununga, SP; Espaço Magistral - Lasaem Ltda., Araraquara, SP; Grupo IVAI A&A; Instituto Adolfo Lutz – S.J. do Rio Preto, SP; INMETRO, Xerém, RJ, e Grupo são Martinho A&A, Ribeirão Preto, SP.

A disciplina é dividida em módulos os quais são ministrados por Docentes das Universidades e tem seu conteúdo complementado pelos Colaboradores das Empresas parceiras. A participação dos Colaboradores tem como premissa trazer para os alunos a vivência e a cultura empresarial. Os Colaboradores são, sempre, pessoas em nível de gerência e, ou superior, permitindo evidenciar as distintas formas de se tratar/apresentar conteúdos, traduzindo a cultura de cada empresa. Esta abordagem procura estar em concordância com Julia (2002). No decorrer das atividades em sala de aulas os discentes são compelidos a participarem de discussões com os docentes e colaboradores.

Deve ser observado que o grupo planeja, acompanha o desenvolvimento e avalia todas as atividades da disciplina. Este fato exige grande comprometimento, principalmente dos docentes uma vez que há questões legais de atribuição de carga horária.

O tópico inicial trata as questões do que é a Metrologia em Química, para que serve, qual é sua relação com o indivíduo (cidadão e/ou profissional), ou seja, com o dia a dia destes; como estão distribuídos os Sistemas Metrológicos no mundo; qual é a sua relação com o mundo globalizado e com as possibilidades de comércio nacional (intramuros) e internacional (extramuros), considerando as mudanças ocorridas no pós-guerra (segunda guerra mundial), em termos de barreiras alfandegárias e principalmente barreiras técnicas; um entrave no comércio mundial, para os países emergentes. Neste tópico é importante a apresentação do INMETRO como órgão oficial da Metrologia no Brasil e a participação de Colaborador.

No tópico segundo são tratados os aspectos históricos da metrologia abordando-se os aspectos da metrologia praticada no início das civilizações, descritos nos textos antigos, na cultura egípcia, e demais culturas, evoluindo para a idade moderna e contemporânea. São apresentadas as medidas/medições, os sistemas de medições, empregadas por Portugal durante o Brasil colônia e no Brasil Imperial. É enaltecida a importante visão/sensibilidade de D. Pedro I e D. Pedro II, Imperador do Brasil e o trabalho de Cândido Batista de Oliveira (Deputado da Assembleia Geral do Império). Na oportunidade, propondo como premissa básica para a inserção do sistema métrico no Império, a mudança cultural, a qual deveria ser trabalhada pelo sistema escolar presente no Império. Este módulo é, como no anterior, trabalhado com textos adicionais para atividades extras em sala de aulas.

No tópico terceiro é abordado o tema qualidade, introduzido pelo Mestre da Qualidade da UNESP, Faculdade de Ciências Farmacêuticas, iniciando pelas definições da qualidade – incluindo a apresentada na norma ISO9000 – de modo a trabalhar as relações qualidade-indivíduo-coletivo. São tratados os temas: a pirâmide da qualidade, com a base no Programa 5'S, a evolução do conceito da qualidade, abordando-se as eras da qualidade e seus grandes Mestres, as ferramentas básicas da qualidade (gráfico de Pareto, diagrama de Ishikawa, e demais), até atingir-se o conceito de sistema da qualidade e suas ferramentas para a sua efetivação nas Empresas/Universidades. Nesta etapa, tem-se a participação do Colaborador da OXITENO, responsável pela área da Qualidade e Metrologia em Química; este colaborador apresenta a Empresa e seu sistema da qualidade, abordando seus aspectos técnicos e culturais, apontando as dificuldades e os caminhos do processo e tratando da aplicação de ferramentas da norma ISO9001 como modelo do sistema da qualidade. Ficam claras, neste tópico, as diferenças de visão, acadêmica e empresarial! Novamente, este tópico é complementado com leitura suplementar em atividades extras sala de aula, abordando a chegada e difusão da cultura da qualidade no Brasil contemporâneo, no início dos anos 80, a partir de textos de jornais da época, revistas científicas e técnicas e livros publicados neste período.

No tópico quarto é abordado à utilização da ferramenta para a implementação do sistema da qualidade para laboratórios de ensaios e de calibração, baseado na norma ISO Guia IEC 17025. Esta norma, considerando tratar-se de Curso de Química, é discutida com maior profundidade e em conexão/comparação direta com a norma ISO 9001. São tratados, inicialmente, os aspectos históricos do aparecimento desta norma, em 1999, como resultado da fusão das normas ISO Guia 25, EN45001 com a norma ISO 9001 e 9002, versão 1994; os itens: 4, referente ao sistema de gestão e 5, referente ao gerenciamento técnico, sólidos, do laboratório, para o reconhecimento de competência e de modo a garantir a qualidade do produto, resultado. No que tange ao item 5.1- Pessoal, são retomadas as questões filosóficas da qualidade, tratadas no tópico três, e aqui focadas no que tange a formação das pessoas (caráter), a questão cultural e suas relações com os bons e, ou maus hábitos no trabalho, na dependência única do eu do indivíduo. Nesta etapa, são empregados os requisitos de treinamento com base na norma ISO 10015, focando na competência, conscientização e treinamento; voltando-se para as questões da educação e treinamento, para o qual, o conceito de competência inclui o comportamento, além de conhecimentos e habilidades, incluindo assegurar que o pessoal esteja consciente quanto à pertinência e a importância das suas atividades e de como elas contribuem para atingir os objetivos da qualidade. Este tema é tratado pelos docentes da disciplina e, posteriormente, por colaboradores das Empresas do Grupo IVAI A&A e OIKOS-Aguapé, para a apresentação dos programas de acreditação dos ensaios no INMETRO, apresentando as necessidades/dificuldades no treinamento de pessoal, as questão da mudança cultural, as quais estão atreladas a visão da qualidade, do indivíduo / coletiva, as dificuldades com a organização das documentações e das execuções dos métodos de análises em conformidade com os procedimentos operacionais padrões, dentre outros. Da mesma forma que se procede nos tópicos anteriores, trabalhos retirados da literatura pertinente, discutindo as questões da relação de poder no trabalho, as questões de fraudes e arranjos em resultados, principalmente com as facilidades das inovações no mundo digital, dentre outras discussões atreladas à importância na busca pela competência e pela acreditação de ensaios por laboratórios nacionais/mercado internacional e a importância das redes metrológicas do Brasil (originadas do sistema metrológico vigente no Império), são tratados na forma de textos para leituras complementares em trabalhos extras sala de aulas. Também, são apresentadas as questões internacionais de tratados que o Brasil vem procedendo com o IAF, no ano de 1999, e com o ILAC, no ano de 2000, e a, consequente, derrubada de barreiras técnicas.

Este último tópico é, portanto, detalhado no que tange aos conceitos presentes nos itens 5.3- Acomodações e Condições Ambientais; 5.4- Métodos de Ensaios e Calibração e Validação de Métodos e 5.4.6- Cálculo da Estimativa da Incerteza da Medição; 5.6- Rastreabilidade de Medições; 5.9- Garantia da Qualidade de resultados de ensaios...; 5.10- Apresentação dos Resultados. Estes itens são tratados pelos Docentes da disciplina e, novamente, são feitas inserções dos Colaboradores das empresas. O colaborador do Instituto Adolfo Lutz aborda prioritariamente o item Validação de

Método Analítico, no entanto, faz todo um cenário abordando os demais itens (Acomodações e Condições Ambientais, Rastreabilidade das Medições e a Apresentação dos Resultados) em apresentação de casos, com situações inusitadas, vividas ao longo do tempo do Instituto. O item Cálculo da Incerteza e sua relação com todos os demais itens da norma e da qualidade, discutidos nos tópicos anteriores, são retomados, de modo a deixar claro para os alunos que sem qualidade e um sistema da qualidade as medições podem estar comprometidas em sua essência. Nesta parte, do tópico, os docentes procedem ao desenvolvimento teórico da validação e do levantamento das fontes de incerteza, o cálculo da estimativa da contribuição de cada fonte, e a combinação de todas as fontes pertinentes, passíveis de serem calculadas e, ou não, para a obtenção da incerteza final da medição. Nesta etapa, é empregado o método analítico, clássico, de preparação e determinação da concentração em matéria (mol L^{-1}) de uma solução aquosa de hidróxido de sódio (NaOH), de concentração de aproximadamente 0,1 mol L^{-1}. Esta prática fundamental, portanto, tratada em todos os cursos de graduação em Química, como exemplo teórico e prático de uma das aplicações da Química Analítica Inorgânica Quantitativa, no entanto, explorada, apenas do ponto de vista do ensino do princípio básico da medição em Química. Neste estágio, os discentes são munidos de material institucional para o acompanhamento e discussões e do exercício prático das etapas que envolvem o processo de medição, a estimativa das fontes e dos valores das estimativas das incertezas individuais de cada fonte e sua combinação para obter-se a incerteza global da medição.

Assim, é neste panorama que se caminha para o fechamento dos tópicos da disciplina, que se propõe ocorrer em círculos concêntricos, partindo de uma apresentação macroscópica da Metrologia em Química e suas relações com o mundo globalizado, para a criação de um cenário propiciado a partir da apresentação do tema qualidade, em sua perna filosófica (conscientização do indivíduo-qualidade-coletivo), suas ferramentas para a implementação do sistema da qualidade (inteligível para o colaborador), a importância do domínio do conteúdo destas ferramentas, em específico a norma ISO GUIA IEC 17025, os aspectos de um gerenciamento sólido e integrado dos itens 4 e 5 da norma, e sua relação com o eu do colaborador, o domínio dos processos de validação e da estimativa do cálculo da incerteza da medição e, assim, entender que a Química Analítica Quantitativa Inorgânica, trata-se de uma ferramenta importante para a metrologia e para a consecução da qualidade dos resultados analíticos, principalmente, reconhecendo o papel do analista dentro de todo este processo, fornecendo uma visão global de sua participação nas relações de comercio nacional e internacional.

A avaliação desta disciplina, ministradas por diferentes professores, com a participação de competências proveniente de empresas, se processa de modo a aquilatar o desenvolvimento do aluno ao longo do tempo. Assim, inicialmente, após a apresentação do tópico dois, os discentes são levados para o laboratório de Química Analítica Inorgânica da instituição; lá recebem os procedimentos operacionais para a execução de uma prática de Química Analítica Quantitativa, citada acima. Os

docentes acompanham e gravam o desenrolar da atividade, apresentada sem combinação prévia com os alunos, mas aplicada de forma intencional considerando que, neste caso, é importante obter-se o "instante zero", o ponto de partida, no qual, cada indivíduo vai desenvolver o procedimento analítico com acredita saber fazê-lo; da melhor forma possível, com a apresentação dos resultados na forma de relatório. Posteriormente, esta atividade é novamente experimentada nas semanas finais da disciplina, momento em que já é possível refletir e discutir as metodologias e os conteúdos desenvolvidos durante o curso. Está aí, o momento, para a justa observação dos indivíduos em sua capacidade de apreender o conhecimento, apresentado e discutido em sala de aula, e colocá-lo em prática, agora com conhecimento de causa e domínio de conteúdo.

Além disso, é discutida com os alunos a importância das leituras de textos complementares aos temas apresentados em sala de aulas e de elaborarem uma resenha crítica, cuja entrega deve ser individual, em papel timbrado da Unidade e em acordo a um modelo apresentado ao mesmo. Esta resenha crítica compele o aluno a fazer a conexão entre os temas abordados em aula, com os temas dos artigos e com as buscas solicitadas em temas disponíveis na internet. Os temas das resenhas são entregues ao final de cada tópico e é dado um prazo de uma semana para o retorno das mesmas, com o desencadeamento das discussões e reflexões que se supõem gerar.

Assim, são feitas várias avaliações ao longo da disciplina, tanto contemplando os tópicos quanto a combinação dos exercícios práticos em laboratório, associado aos avanços observados na capacidade dos alunos em apresentar resenhas críticas, resultados de discussões intra e extra-sala de aulas permitindo avaliar de forma continua o desenvolvimento dos alunos, dos docentes e da própria disciplina, uma vez que o processo é discutido de forma a evidenciar possíveis mudanças conceituais, de comportamento, de atitude, enfim nas práticas, rotinas e valores que permeiam o ambiente universitário, suas modalidades de aprender e ensinar e como isso pode ser alterado ou sedimentado de acordo com as experiências vivenciadas. Além disso, procura-se explorar a participação dos colaboradores das Empresas para evidenciar as condições e exigências do mundo do trabalho.

Fatos os quais devem ser mencionados é o grande volume de atividades que necessitam de discussão e correção ao longo da disciplina, incluindo a avaliação dos vídeos, portanto, outro aspecto importante a ser destacado é a previsão de orçamento para o deslocamento dos envolvidos nesta disciplina, com distâncias em média de 180 km. No entanto, o grupo, incluindo as Empresas parceiras têm colaborado em muito com a solução de muitas das dificuldades.

Na atualidade, a equipe também tem desenvolvido muitos trabalhos com discentes no tema metrologia em química, em monografias e dissertações de mestrado, as quais tem resultado em apresentações orais dos trabalhos completos e a sua publicação nos anais dos congressos. Verifica-se, portanto, uma crescente procura pela disciplina e pelo tema tanto entre os alunos do curso de Química, como de outros cursos de áreas relacionadas, farmácia, engenharias (química, de produção, civil, de materiais)

assim como de alunos egressos e que já estão inseridos ou tentando se inserir no mercado de trabalho. São poucas ou quase nenhuma as reprovações, pois, quando o aluno percebe que não tem condições de acompanhar a disciplina este procede ao trancamento da mesma.

Outro indicador do sucesso e da divulgação do trabalho é a solicitação de escolas técnicas estaduais para a equipe ministrar cursos de curta duração, de 16 a 24 horas-aula em suas unidades de modo a proceder à difusão cultural da Metrologia em Química & Qualidade, proposta inicial do grupo das universidades do Comitê Brasileiro de Metrologia em Química, quando da sua criação.

De modo a proceder ao acompanhamento dos alunos formados que passaram por esta disciplina, a equipe de Docentes e Colaboradores mantém um endereço eletrônico para comunicação com os egressos. Muitos são os retornos de alunos que estão colocados em empresas e institutos de pesquisa que relatam a importância da disciplina como um diferencial para a busca do mercado de trabalho e para a sua adaptação às atividades das empresas já inseridas no sistema global da qualidade e da Metrologia em Química. Com isso, entendemos que os esforços para o desenvolvimento de atividades inovadoras no ensino superior estão proporcionando aos envolvidos possibilidades de mudanças culturais e de aprendizagens aos atores envolvidos possibilitando formas de pensar e agir diante de práticas cristalizadas.

Agradecimentos:

Somos gratos aos Colaboradores das Empresas parceiras, pelo apoio técnico-científico e financeiro.

Somos gratos a Fundação de Amparo a Pesquisa da Unesp – Fundunesp, pelo apoio financeiro para a realização e divulgação dos trabalhos desenvolvido pela equipe – Processo **00294/12-DFP**

Referências Bibliográficas:

Becker, H. S.; Geer, B. 1997. La culture étudiante dans lês faculties de medicine. In: FORQUIN, J. C. *Les sociologies de l´éducation américains at britanniques*. Paris, De Boeck & Larcier. p. 271 – 283.

Goetz, K. 2000. *Perspectives on Team Teaching. Egallery*, 1 (4) [retrieved 1 Sep 2004, verified 29 Jan 2005] http://www.ucalgary.ca/~egallery/goetz.html

Gonçalves, Mª. Lurdes. 2004. *Team Teaching: formação em trabalho colaborativo*. Colóquio sobre Formação de Professores: Mudanças educativas e curriculares e os Educadores/Professores? Universidade do Minho. Braga. http://portfolio.alfarod.net/doc/artigos/2.Teamteaching.pdf

Julia, D. 2001. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 01, p. 09 – 43.

Maroney, S. 1995. *Team Teaching.* [On-line]. Available: http://www.wiu.edu/users/mfsam1/TeamTchg.html (14 October 1999).

Pérez Gómez, A. I. 1998. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Saric, D. e Soares, S. C. (2009). *Reformulação de programas de tradução: relato de experiência de Team Teaching na gestão de exercícios de tradução português – croata – português na faculdade de letras da universidade de Zagreb.* II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. A língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Universidade de Évora. http://www.simelp2009.uevora.pt

Viñao Frago, A. 1998. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. *Historia y Sociedad, nº 65.*

8.42.

Título:

Representações de pesquisa em educação: um estudo no curso de Pedagogia

Autor/a (es/as):

Figueiredo-da-Costa, Ana Valéria de [Universidade Estácio de Sá; Universidade Iguaçu; Pontífícia Universidade Católica do Rio de Jsneiro; SEEDUC/RJ]

Resumo:

Presente nos debates atuais, a prática da pesquisa também tem sido colocada como uma das prerrogativas da Educação Superior, como reza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 43: "a educação superior tem por finalidade [...] III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive [...]". Observando-se o que diz a lei, a prática da pesquisa está estreitamente intrincada à formação acadêmica, cultural e social dos sujeitos, o que faz da universidade um local decisivo na trajetória dos estudantes, licenciandos e professores. Partindo do princípio que a pesquisa é uma estratégia de formação possível e indicada como ideal e recomendável na Educação Superior, pela prerrogativa legal e também por autores (DEMO, 1997; BRANDÃO, 2002; LÜDKE *et al*, 2001 e 2009; entre outros), o estudo tem como objetivo conhecer e analisar as representações da disciplina Prática de Pesquisa em Educação (PPE) entre os alunos do Curso de Pedagogia de uma universidade privada do Rio de Janeiro. São objetivos específicos da pesquisa: elencar as características apontadas sobre as qualidades esperadas do aluno e do professor em relação à pesquisa; articular as representações apontadas pelos alunos sobre a PPE com as disciplinas do curso, ressaltando seus pontos fortes e atentando

para as fragilidades que devem ser melhor trabalhadas. A disciplina Prática de Pesquisa em Educação (PPE) perpassa o Curso de Pedagogia como um importante eixo que congrega a formação para a pesquisa em educação. Tomando esse fato, investigar as representações de pesquisa entre os alunos do Curso de Pedagogia poderá permitir que se estabeleça uma cartografia das concepções e do exercício de pesquisa, visto que os objetivos da disciplina em questão são a reflexão e o incentivo à pesquisa e, sobretudo, o seu exercício, visando a contribuição nas questões e debates que envolvem o âmbito educacional, de maneira ampla. Ademais, analisar as representações e concepções sobre pesquisa dos alunos em diversos momentos de sua trajetória acadêmica traz subsídios aos professores do Curso como um todo e, em especial, aos professores de PPE, para que se entenda e referende o que vem sendo proveitoso e adequado, e também os aspectos que necessitam de um olhar mais aprofundado, em uma perspectiva de mudança e correção de rumos. O estudo tem também um forte apelo que vai ao encontro da regimentação legal na manutenção da tríade que caracteriza uma universidade, como preconiza a Constituição Federal em seu artigo 207: "as universidades gozam de autonomia didático-científica, [...] e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". O referencial de análise baseia-se na análise de conteúdo tal qual proposta por Bardin (1977). As considerações iniciais da pesquisa apontam que as representações tomam diferentes orientações com o passar dos períodos, diferindo qualitativamente entre os alunos, sendo apontado o crescimento acadêmico que a disciplina acrescentou em sua trajetória ao longo do curso.

Palavras-chave:

Pesquisa; Educação; Curso de Pedagogia

I - Introdução

Além de estar presente nos debates atuais, a prática da pesquisa tem sido colocada como uma das prerrogativas da Educação Superior, como reza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 43:

> *A educação superior tem por finalidade [...] III - **incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica**, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; [...]; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; [...]; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das*

> *conquistas e* ***benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição****. (grifos nossos).*

Observando-se o que diz a lei, a prática da pesquisa está estreitamente intrincada à formação acadêmica, cultural e social dos sujeitos, o que faz da universidade um local decisivo na trajetória dos estudantes, licenciandos e professores.

Partindo do princípio que a pesquisa é uma estratégia de formação possível e indicada como ideal e recomendável na educação superior, pela prerrogativa legal e também por vários autores (DEMO, 1997; BRANDÃO, 2002; LÜDKE et al, 2001 e 2009; entre outros), o estudo pretendeu conhecer e analisar as representações da disciplina Prática de Pesquisa em Educação (PPE) entre os alunos ingressantes, cursantes e concluintes do Curso de Pedagogia.

Tomando por base os estudos anteriores realizados por Figueiredo-da-Costa e Equipe de Pesquisa (2008; 2009)[32], o estudo pretendeu mapear as representações de pesquisa dos alunos e as contribuições da disciplina Prática de Pesquisa em Educação ao longo do Curso de Pedagogia. É importante ressaltar que o presente trabalho vincula-se à linha de pesquisa Representações Sociais e Práticas Educativas, do Programa de Pós-graduação da Universidade Estácio de Sá, cuja área de concentração é Educação e Cultura Contemporânea.

A disciplina Prática de Pesquisa em Educação (PPE) perpassa o Curso de Pedagogia como um importante eixo que congrega a formação para a pesquisa em educação. Tomando esse fato, investigar as representações de pesquisa entre os alunos do Curso de Pedagogia permitiu que se estabelece uma cartografia das concepções e do exercício de pesquisa, visto que os objetivos gerais da disciplina em questão são a reflexão e o incentivo à pesquisa e, sobretudo, o seu exercício, visando a contribuição nas questões e debates que envolvem o âmbito educacional, de maneira ampla.

Ademais, analisar as representações e concepções sobre pesquisa dos alunos em diversos momentos de sua trajetória acadêmica traz subsídios aos professores do Curso como um todo e, em especial, aos professores de PPE, para que se entenda e referende o que vem sendo proveitoso e adequado, e também os aspectos que necessitam de um olhar mais aprofundado, em uma perspectiva de mudança e correção de rumos.

O estudo tem também um forte apelo que vai ao encontro da regimentação legal na manutenção da tríade que caracteriza uma universidade: pesquisa, ensino e extensão como preconiza a Constituição Federal (1988) em seu artigo 207: "as universidades gozam de autonomia didático-científica, [...] e obedecerão ao **princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**" (grifos nossos).

[32] Os estudos aos quais o texto se refere são, respectivamente, A escrita da monografia como estratégia e instrumento de pesquisa no Curso de Pedagogia (2008) e Um aprofundamento sobre os eixos de pesquisa do Curso de Pedagogia (2009).

II - Objetivos do estudo

O estuda aqui apresentado teve como objetivo geral conhecer e analisar as representações da disciplina Prática de Pesquisa em Educação (PPE) entre os alunos ingressantes, cursantes e concluintes do Curso de Pedagogia. São objetivos específicos da pesquisa: levantar as representações de pesquisa dos diferentes grupos de alunos; elencar as características apontadas sobre as qualidades esperadas do aluno e do professor em relação à pesquisa; analisar o que os alunos apontam sobre a importância da pesquisa em educação; articular as representações apontadas pelos alunos sobre a PPE com as disciplinas do curso, ressaltando seus pontos fortes e atentando onde as fragilidades devem ser melhor trabalhadas.

III - Fundamentação teórica

A formação pela pesquisa também tem sido discutida por vários autores, tais como Demo (1997), Lüdke *et al.* (2001), André (2007), Brandão (2002), entre outros.

Demo, em texto de 1997, "Educar pela pesquisa", discute a perspectiva da pesquisa tornar-se uma maneira própria de aprender, pela qual o aluno deixa de ser objeto de estudo, assumindo-se como sujeito na construção do conhecimento. O autor defende que educar pela pesquisa exige rigor e que o professor e o aluno tomem a pesquisa como princípio científico e educativo no seu cotidiano. Ao "formar-se" em pesquisa, o aluno da graduação se conceberia como co-partícipe de sua formação, não depositando apenas nos professores e na instituição escolar a responsabilidade do seu desenvolvimento acadêmico.

Não só no âmbito da iniciação científica, mas muito mais em se tratando de formação, o autor nos alerta que

> *educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana.[...] Não se busca um "profissional da pesquisa", mas um profissional da educação pela pesquisa (DEMO, 1997, p. 2; grifos e aspas no original).*

Assim é que, ao proporcionar mecanismos para que essa formação aconteça, há também de se observar o que essa formação estabelece como base para vida profissional responsável e eficaz, posto que os efeitos da formação inicial deixam marcas pessoais que repercutem no cotidiano vivido de cada um.

Aprofundando a questão, Lüdke *et al.* (2001) debatem a formação pela pesquisa como um dos pontos da formação de professores, o que vem ao encontro do projeto ora apresentado, visto este estabelecer como grupo de investigação alunos da licenciatura em Pedagogia, portanto, futuro professores. Os

autores partem da ideia de que a pesquisa é produção de conhecimento e alternativa de crescimento profissional para os professores em estado "permanente, cotidiano e centrado nas escolas e nos coletivos em que se desenvolvem práticas pedagógicas" (LÜDKE *et al.*, id, p. 26). Ainda, reforçam a premissa de que o professor-pesquisador é um princípio de formação, uma atividade imprescindível no exercício do magistério.

Em seu percurso de pesquisa, a autora e sua equipe continuam discutindo "o que conta como pesquisa"[33] (2009), relatando as considerações dos estudos anteriores e questionando aos juízes de várias agências de fomento à pesquisa quais os parâmetros que estes estabelecem para que um projeto seja entendido e considerado como tal.

André (2007) discute as mudanças no cenário da pesquisa educacional, conclamando pesquisadores, principalmente na área da Educação, para que reflitam sobre o fato do que se pode considerar como pesquisa, não sem antes afirmar que a pesquisa é uma "empreitada coletiva" (ANDRÉ, 2007, p. 1). A autora sinaliza que a pesquisa tem como foco a geração de conhecimentos novos, gerais, organizados, válidos, transmissíveis, além da busca do questionamento sistemático, crítico e criativo.

A dicotomia entre o conhecimento objetivo e o conhecimento reflexivo é polarização a se evitar, aspecto que pode ser referendado tomando-se o PIC como uma estratégia de formação e acesso à produção do conhecimento, ou seja, ao mesmo tempo em que há a produção de novos conhecimentos pela pesquisa, há também uma reflexão sobre esse conhecimento, proporcionando ao aluno uma dimensão mais ampla e aprofundada do fazer pesquisa.

Brandão (2002) narra em seu texto, como pesquisadora experiente, mas sempre surpresa, os percursos e obstáculos enfrentados pelos pesquisadores no fazer da pesquisa, ressaltando a importância desse empreendimento. A autora discute o que viabiliza uma boa pesquisa, apontando alternativas para que isso se efetive na universidade, chamando o aluno ao rigor do trabalho acadêmico.

IV - Metodologia

A investigação proposta é de orientação quanti-qualitativa, também denominada como multimétodo por Campbell e Fiske (1959, citado por JICK, 1979), a qual orienta o pesquisador à utilização cuidadosa dos métodos quantitativos e qualitativos na coleta e construção dos dados. Também indica que esses mesmos dados sejam criteriosamente analisados ao longo do estudo, apontando ou não a necessidade de mudança dos rumos da pesquisa.

As abordagens não se excluem e, ao contrário, se complementam alimentando o olhar do pesquisador. Segundo os autores citados por Jick, a combinação de técnicas dessas duas naturezas torna a pesquisa

[33] O que conta como pesquisa? Título de estudo realizado por Lüdke *et al.*(2009), que amplia as questões do estudo realizado em 2001.

mais densa e reduz os problemas de adoção de um único caminho. Ainda, a utilização de uma abordagem exclusivamente quantitativa pode empobrecer a visão do pesquisador em relação ao contexto no qual são coletados os dados, impedindo a análise mais apurada das diversas faces do objeto pesquisado.

No viés de análise qualitativa, a análise de conteúdo tal qual expressa Bardin (1977) é uma metodologia pela qual são estabelecidas categorias que emergem da leitura e da recorrência das respostas. Para autora, análise de conteúdo é

> *um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção [...] destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).*

A apresentação sistemática dos resultados da pesquisa para Universidade tem como objetivo a possibilidade de ser mais um subsídio no emprego de recursos de ordem financeira, patrimonial, humana, além de outros que se julgarem necessários, na prática e efetivação das ações de pesquisa, esclarecendo e fortalecendo as potencialidades da pesquisa como uma legítima e possível forma de construção e circulação do conhecimento.

Do ponto de vista dos docentes, os resultados podem ser divulgados no sentido de incentivar e orientar os licenciandos na busca dessa formação e cooptação para os grupos de pesquisa que compõem o PIC. Do ponto de vista dos licenciandos, a pesquisa tem um forte apelo na divulgação dos temas ligados à Educação de maneira geral, que ocupam hoje o cenário do qual somos atores e sujeitos.

Assim, os resultados finais da pesquisa ora em questão são apresentados em forma de categorizações qualitativamente construídas a partir das análises empreendidas.

V - Resultados

Os questionários foram respondidos por alunos do 1º, 4º, 6º períodos, em dois campi de uma universidade privada do Rio de Janeiro. A pesquisa foi analisada por amostragem, tendo sido respondidos 62 questionários entre alunos iniciantes, "cursantes"[34]; concluintes. A primeira pergunta constava: "O que é pesquisa para você?"

Não houve diferenças entre as respostas dos alunos cursantes e dos concluintes: ambos os grupos apontaram que pesquisa é a busca, a procura de novos conhecimentos. O grupo dos concluintes adicionou à procura, os adjetivos: cuidadosa, fundamentada, científica, o que pode denotar um

[34] Por necessidades epistemológicas criamos o termo "cursantes" para nos referirmos aos alunos dos 3º e 4º períodos.

entendimento mais ampliado de que pesquisa necessita de método, de uma organização antecipadamente prevista.

Destacamos algumas falas a esse respeito:

- Processo contínuo de investigações e descobertas (cursante);
- O ato de buscarmos a resposta de algo [...] e nem sempre acharmos uma resposta e sim, várias (cursante);
- Aquilo que busca o conhecimento científico, diferente de conhecimento do senso comum (cursante);
- Buscar respostas mais complexas para as questões (concluinte);
- Procurar informações que se desconhece; aí tem apenas dúvidas (concluinte);
- É uma busca cuidadosa [...] (concluinte).

Sobre a segunda pergunta do questionário: "qual a importância da pesquisa no seu dia-a-dia?", para os cursantes, a pesquisa está no cotidiano para ajudar a novas descobertas, possibilitando a diferenciação do que é do senso comum daquilo que é do senso científico:

- [a pesquisa] é fundamental para desvendar e esclarecer verdades e inverdades do cotidiano, do senso comum e científico;
- [...] é feita no meu cotidiano, porém nem sempre é científica;
- [...] ajuda na resolução de problemas, formula hipóteses e ajuda a termos conclusões sobre diversos assuntos.

Entre os concluintes, a pesquisa parece ser o caminho que une teoria e prática, além de representar um reforço no senso crítico:

- Aquisição de novos conhecimentos e sedimentação dos já obtidos;
- Ter o olhar mais crítico;
- Tornar-me mais investigativa e crítica nas coisas que vivo no meu dia a dia;
- Faz parte dele [do dia a dia];
- É a base da vida acadêmica.

Sobre a terceira questão, "qual a importância da pesquisa no seu dia-a-dia?, os cursantes foram diretivos em suas respostas, apontando aspectos gerais e mais específicos que a prática da pesquisa aborda:

- Aprofundar conhecimentos e constatação da realidade; relação teoria e prática;
- De como pesquisar os fatos científicos; o novo conhecimento;
- Conteúdos relacionados à pesquisa;
- Assuntos voltados para a monografia e a construção da mesma;
- Métodos de pesquisa, como montar um projeto de pesquisa.

A quarta questão: "o que você achava que iria estudar na disciplina PPE?". As respostas entre os concluintes variavam entre os que não sabiam o que iriam estudar:

- Não tenho conhecimento do conteúdo dessa disciplina;

- Não tinha ideia .

E aqueles que a opinião variava de métodos e técnicas à prática da pesquisa efetivamente:

- Normas da ABNT; Métodos de pesquisa;
- Como me tornar um pesquisador na minha profissão;
- O estudo com práticas do dia-a-dia no ambiente escolar.

Os resultados têm apontado que a disciplina Prática de Pesquisa em Educação (PPE), como eixo integrador do Curso de Pedagogia, agrega e amplia as visões de pesquisa, trazendo resultados qualitativos positivos na percepção do aluno sobre a prática da pesquisa como elemento central na formação pessoal e profissional.

Os concluintes parecem entender a pesquisa como um fato mais presente no seu exercício profissional em educação:

- Pelo fato de ser professora, a pesquisa muito me ajuda na elaboração de aulas mais interessantes (concluinte).

Os concluintes conseguem perceber que a pesquisa faz parte da dinâmica profissional cotidiana, diferenciando essa concepção de uma visão mais linear apresentada pelos cursantes:

- [a pesquisa] é primordial para a qualificação do profissional (concluinte);
- Através da pesquisa, o educador funda sua ação e transforma sua realidade (concluinte;)
- De atualizar, tirar dúvidas, descobrir, criar hipóteses e chegar à conclusões, resultados (cursante);
- Relação teoria e prática (cursante).

VI – Considerações finais

A pesquisa na Educação Superior, antes de ser apenas uma determinação legal, mostra-se como estratégia de formação acadêmica e pessoal, passando a ser um "modo de ser e estar no mundo", em função de relacionar-se com a utilização e construção do conhecimento.

Nos cursos de formação de professores e licenciaturas mais especificamente, a prática da pesquisa em educação é um caminho profícuo de formação profissional, imbricando-se à formação pessoal, como aponta Nóvoa citando Nias (1999): o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor.

Dessa forma, ao falar de pesquisa na formação, estamos referendando não apenas uma técnica de estudo, mas uma postura diante da responsabilidade de sua formação, com autonomia e participação direta na construção e fruição dos conhecimentos construídos, trazendo ao estudante-pesquisador a possibilidade de entender sua inserção na realidade vivida cotidianamente.

Quanto à disciplina Prática de Pesquisa em educação (PPE), esta tem se mostrado como um importante eixo de formação nos cursos de licenciatura em Pedagogia, possibilitando ao aluno formando elaborar, em seu percurso acadêmico, seus pensamentos e interesses de investigação de

forma sistemática e articulada a sua realidade. A disciplina é um espaço de diálogo sobre a prática, tornando-se fórum privilegiado de debates e análises que permitem ao licenciando compreender melhor seus papeis nas tramas sociais das quais é parte, promovendo, com maior firmeza, a intervenção para a mudança.

VII - Referências

André, M. (2007). Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. In: *Revista Eletrônica de Educação.* Retirado em março 16, 2008 de http//:www.reveduc.ufscar.br/index2.php?option=com_content&task-view&id=37&Ite.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Brandão, Z. (2002). *Pesquisa em Educação. Conversas com pós-graduandos.* Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola.

Brasil. (1988). *Constituição Federal.* Brasília.

_____. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.* Brasília.

Demo, P. (1997). *Educar pela pesquisa.* Campinas, SP: Autores Associados.

Figueiredo, A. V. de. (2008). *Relatório Final. Projeto de Iniciação Científica A escrita da monografia como estratégia e instrumento de pesquisa no Curso de Pedagogia*. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil. Março a dezembro de 2008. [mimeo]

_____. (2008). *Relatório Final. Projeto de Iniciação Científica Um aprofundamento sobre os eixos de pesquisa do Curso de Pedagogia.* Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil. Março a dezembro de 2009. [mimeo]

Gatti, B. A. (2003). Continued teacher training: a psychosocial issue. In *Cadernos de Pesquisa, n. 119,* São Paulo. Retirado em Março 25, 2008 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=en&nrm=iso>. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0100-15742003000200010.

_____e Nunes, M. M. R. (2008). *Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos*. Relatório Final: Pedagogia. Retirado em Dezembro 12, 2008 de http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0216/aberto/bernardete1.pdf.

Jick, T. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. In: *Administrative Science Quartely, vol 24*, n. 4, december, pp. 602-611.

Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola.* Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa.

Lüdke, M. (coord) *et al.*(2001). *O professor e a pesquisa.* Campinas, SP: Papirus.

_____.(2009). *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez.

Nóvoa, A. (1999). Teachers at the turn of the millenium: from excess in discourses to poverty in practices. *Educ. Pesqui., v. 25,* n. 1, São Paulo. Retirado em Março 25, 2007 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso>. Pré-publicação. doi: 10.1590/S1517-97021999000100002.

Oliveira, R. P. e Catani, A. A. M. (1993). *Constituições Estaduais Brasileiras e Educação***.** São Paulo: Cortez.

8.43.

Título:

El apoyo de trabajo grupal como estrategia docente en la formación de profesores de educación física

Autor/a (es/as):

Fonseca, Alejandro Salicetti [Universidad de Costa Rica]

Resumo:

El trabajo muestra una experiencia que aproxima a los nuevos enfoques del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y cotejado con una experiencia similar aplicada en Costa Rica, para lo cual nos planteamos los siguientes objetivos: Identificar las variables que más contribuyen al desarrollo del trabajo grupal a partir de las valoraciones que efectúan los estudiantes de ambos países a partir de nuestra definición de trabajo grupal. Analizar las relaciones existentes entre las diferentes variables de la metodología de trabajo en grupo a partir de las apreciaciones de los estudiantes. Interpretar las percepciones que los estudiantes tienen sobre el uso de esta opción metodológica y lo que ha supuesto para ellos.

Mediante un análisis predictivo, utilizando una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa), se pretende vaticinar las reacciones de los estudiantes sobre el trabajo en grupo con el fin de orientar los procesos metodológicos que se están llevando a cabo dentro de la enseñanza universitaria, tomando decisiones y realizando cambios, para llegar a un conocimiento útil para el desarrollo de competencias que tengan una orientación hacia la inserción laboral y social.

El presente estudio se realizó durante el curso lectivo 2007-2008 en la Universidad de Granada UGR (España) y el curso lectivo 2011 en la Universidad de Costa Rica UCR, la muestra utilizada fue de tipo intencional. Participaron en la investigación 115 estudiantes de la UGR, y 53 de la UCR.

Se ha seleccionado un procedimiento estandarizado de encuesta que incluía preguntas cerradas y abiertas como técnica de recogida de información, que permitió acopiar el posicionamiento de los estudiantes sobre la percepción personal y la incidencia que tiene la aplicación del trabajo grupal en el desarrollo de competencias específicas del futuro profesor de Educación Física. Con el fin de estudiar las posibles relaciones entre varias variables independientes (predictivas y explicativas) y la variable dependiente de trabajo grupal, se utilizó la técnica de regresión múltiple. La totalidad de las variables predictivas se combinan para poder formar una ecuación de predicción de regresión múltiple. Desde una configuración cualitativa, el análisis de contenido, fue fundamentado con la cantidad de datos en forma de texto obtenidos a partir de preguntas abiertas que han sido incluidas en la encuesta.

Se destaca la relevancia de estos resultados que muestran una muy buena valoración por parte de los estudiantes sobre las variables de orden social referida a estrategias de relación y estrategias de tarea. Los estudiantes que intentan titularse aprovechan las actividades que les permitan una buena preparación en su futuro entorno de trabajo y, en este caso, la metodología diseñada ofrecía posibilidades reales de relacionarse de manera interpersonal y de desempeñar diferentes roles durante su aplicación, aspectos importantes para el desarrollo de competencias claves para su futura práctica docente.

Palavras-chave:

Trabajo Grupal, Educación Física, Formación Docente

Introducción

El trabajo muestra una experiencia que aproxima a los nuevos enfoques del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y cotejado con una experiencia similar aplicada en Costa Rica, tomando en cuenta programas de Educación Física, construidos bajo el programa de educación en ética, estética y ciudadana (MEP, 2011). Bajo el contexto anterior se planteó para este trabajo los siguientes objetivos: Identificar las variables que mayormente contribuyen al desarrollo del trabajo grupal a partir de las valoraciones que efectúan los estudiantes de ambos países de acuerdo a la definición planteada de trabajo grupal. Analizar e interpretar las relaciones existentes entre las diferentes variables de la metodología de trabajo en grupo a partir de las diferentes opiniones de los estudiantes y que les ha supuesto esta forma de trabajo.

Mediante un análisis comparativo, utilizando una metodología mixta, se pretende predecir las reacciones de los estudiantes sobre el trabajo en grupo con el fin de orientar los procesos metodológicos que se están llevando a cabo dentro de la enseñanza universitaria, tomando decisiones

y realizando cambios, para llegar a un conocimiento útil para el desarrollo de competencias que tengan una orientación hacia la inserción laboral y social.

El presente estudio se realizó durante el curso lectivo 2007-2008 en la Universidad de Granada, España (UGR) y el curso lectivo 2011 en la Universidad de Costa Rica (UCR), utilizando como muestra estudiantes del último año de formación de la titulación de Educación Física.

Para la aplicación de la metodología de trabajo en grupo durante los cursos, tanto en la UGR como en la UCR se organizaron actividades que los estudiantes desarrollaron con el propósito de intentar adquirir competencias no solo en el área cognitiva sino también en el área social y afectiva, de esta forma el alumnado se enfrenta durante la aplicación de la metodología a diferentes situaciones de solidaridad, relaciones interpersonales, etc. (Goikoetxea y Pascual, 2002). Fue indispensable, para lograr lo anterior, que los diferentes grupos de trabajo formados por los estudiantes se fijaran metas al inicio de la metodología, siempre tomando en cuenta que los incentivos no son individuales, sino grupales. Además conociendo como menciona Apodaca, (2006) que la consecución de las metas de grupos requiere el desarrollo y despliegue de competencias sociales muy importantes en el desempeño profesional

La decisión de utilizar y analizar el trabajo grupal como estrategia metodológica se basó fundamentalmente en el conjunto de procesos, procedimientos y herramientas que esta metodología posee para lograr implicar activamente al alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Günter, 2008). Es decir, con este enfoque metodológico el estudiante de forma interactiva se verá inmerso en una constante comunicación con el profesor y con los demás compañeros, potenciando así su responsabilidad personal y aprendiendo los contenidos del curso de forma más satisfactoria y enriquecedora. (Lobato, 1998).

De acuerdo a las características de las asignaturas de "Métodos de Enseñanza en la Educación Física" (UCR) y "Didáctica de la Educación Física I" (UGR), este trabajo se desarrolló utilizando un enfoque de Grupos de investigación-*GI*, que además tomando en cuenta la modalidad de investigación/acción parece ser el más indicado (Sharan, 1980; Lobato, 1998). Los grupos de trabajo estaban constituidos por tres y cinco miembros escogidos de manera heterogénea, a los cuales se le asignó un proyecto o trabajo (elección de un tema propuestos por el profesor) que tuvieron que analizar y explicar a sus compañeros a lo largo del desarrollo de la asignatura, determinando el proceso de evaluación y del producto realizado por el grupo, mediante una autoevaluación de las actividades tanto individuales como grupales, al igual que una evaluación de los compañeros.

Cada grupo, dentro de la autonomía y la responsabilidad que asumen cada integrante, planificó el proyecto, teniendo en cuenta el tiempo de dedicación y de reuniones, contando con el apoyo tutorial del docente (Bernal, 2006). Con la aplicación de esta metodología se proponen tanto a aspectos

teóricos como prácticos en la formación inicial del estudiante, así como conocer si los futuros docentes son capaces de comunicarse con otras personas y relacionarse mejor entre sí.

Finalmente, era imprescindible conocer es si aplicando esta estrategia metodológica, se propicia un ambiente en donde emerjan discusiones entre los miembros del grupo, se resuelvan problemas de diferentes índoles y se aprendan a la vez diferentes contenidos ó mientras se aprenden conceptos nuevos. Lo que buscamos como menciona Zabalza, (2002) es lograr interacción social entre los estudiantes para contribuir hacia un aprendizaje más activo del estudiante.

Se aplicó el trabajo grupal con una modalidad de grupo de investigación(GI) en el grupo de Didáctica de la Educación Física I en la titulación de Maestro Especialista de Educación Física de la Facultad de Educación de la UGR así como en la asignatura del curso EF-0008 Métodos de enseñanza en Educación Física de la UCR, tomando en cuenta la facilidad de aplicarla con los estudiantes de ambos grupos y por la posibilidad que esta presenta de mejorar la calidad de las tareas propias de los cursos.

Con la finalidad de obtener una visión más precisa sobre la aplicación de trabajo en grupo como modalidades organizativas o maneras distintas de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje en estudiantes en formación de la especialidad de Educación Física, se realizó un análisis de la puesta en práctica de esta metodología grupal para la mejora del aprendizaje por competencias.

Teniendo en cuenta lo planteado, se propuso una investigación que diera respuesta a los interrogantes de la aplicación del trabajo grupal como opción metodológica en la formación de los futuros profesores Educación Física, haciendo las siguientes preguntas:

1. ¿Es el trabajo grupal una metodología, importante de aplicar que ayuda a los estudiantes durante su formación y a su vez a adquirir diferentes tipos de competencias facilitando el proceso de aprendizaje?
2. ¿Favorecerá la aplicación del trabajo grupal al aprendizaje de competencias generales en la titulación de Maestro Especialista en Educación Física y el programa de Ciencias del Movimiento Humano de la Escuela de Educación Física?
3. ¿Las diversas situaciones que presentan la aplicación de esta estrategia metodológica se encuentran relacionadas con el buen desarrollo profesional de los maestros de Educación Física?

Objetivos

1. Comparar las valoraciones y los efectos de la aplicación del trabajo grupal como opciones metodológicas en los estudiantes de la Universidad de Costa Rica y de la Universidad de Granada en España

2. Explicar las experiencias que tienen los estudiantes de ambas Universidades en cuanto al empleo del trabajo grupal como opción metodológica y su utilidad en cuanto al desarrollo de las competencias profesionales.

Metodología

Mediante una perspectiva orientada a la práctica educativa de diseño pre-experimental (Buendía, 1992; Hernández, 1998; Hernández & Cuesta 2009), se presenta la comparación de dos grupos con medidas relacionadas, de dos poblaciones diferentes y utilizando una metodología mixta aplicada. Con este trabajo se muestran algunas de las principales reacciones de los estudiantes sobre la aplicación del trabajo grupal, con el fin de orientar los procesos metodológicos que actualmente y bajo diferentes innovaciones educativas se llevan a cabo dentro de la docencia universitaria, y tiene mucha relación con la toma de decisiones que debería de conducir hacia un mejor conocimiento y un mejor desarrollo de competencias que faciliten de alguna forma una mejor inserción laboral y social de los estudiantes. Competencias genéricas basadas en la clasificación del proyecto Tuning, (González y Wagenaar, 2003) examinadas mediante el análisis documental de las experiencias del estudiantado mediante el trabajo grupal y su utilidad en el desarrollo de competencias profesionales.

El presente estudio se realizó durante el curso lectivo 2007-2008 en la UGR y el curso lectivo 2011 en la UCR, la muestra utilizada fue de tipo intencional, recurriendo a estudiantes del curso de *"Didáctica de la Educación Física I"* impartido en la Facultad de Educación de la UGR de la titulación de Maestro Especialista en Educación Física y del curso *"Métodos de enseñanza en la Educación Física del bachillerato en Educación Física"* impartido en la Escuela de Educación Física de la UCR, en ambos grupos se aplicó la metodología de trabajo grupal, la cual tuvo un papel preponderante en el desarrollo integral de las asignaturas.

Debido a la estructura de las asignaturas y al diseño de la investigación, la muestra del grupo de la UGR fue constituido por un total de 114 sujetos que iniciaron el curso y lograron finalizarlo. En cuanto al género de esta primera muestra, el 59% (n=67) de la muestra estaba compuesta por hombres y el 41% (n=47) por mujeres, con un rango de edad entre los 17-19 años (46,49%), disminuyendo ésta conforme se aumenta el rango de edad, 20-22 (23,68%), 23-25 años (21,05%) y más de 26 años (8,77%). Con respecto a la muestra de la UCR esta estaba constituida por 53 sujetos que iniciaron el curso y lograron finalizar la innovación educativa que incluía la aplicación trabajo grupal como estrategia metodológica y expresar mediante el instrumento utilizado, sus expectativas iniciales y sus valoraciones finales con respecto a dicha aplicación. En cuanto al género de esta primera muestra, el 62% (n=33) de la muestra estaba compuesta por hombres y el 38% (n=20) por mujeres, con un rango de edad entre los 17-19 años (60%), disminuyendo ésta conforme se aumenta el rango de edad, 20-22 (28%), 23-25 años (9%) y más de 26 años(3%).

Se tomó en cuenta para la recolección de información cuantitativa, la utilización de un cuestionario sobre diferentes opciones y estrategias metodológicas que incluía el trabajo grupal (GI).

El cuestionario utilizado incluía diez preguntas cerradas, que permitieron recoger las manifestaciones realizadas por los estudiantes de ambas universidades de manera no directa facilitando así la comparación estadística. Para las contestaciones de preguntas, se tuvo en cuenta la graduación del valor del ítem para lograr codificar las alternativas de respuestas. Cada ítem fue valorado según la escala Likert (desde 1= muy deficiente a 5= Muy bueno). Para la construcción del cuestionario se acudió a la literatura especializada, (Salicetti, 2009) así como a la validación mediante expertos en docencia universitaria. De la consulta pormenorizada de un material científico actual (Adell, 1998; Celestino et al. 2003; Barquín, 2004; Elgort et al. 2008; González, N y García, 2007; Lucero, 2003), se extrajeron un conjunto de percepciones claves que sirvieron como base para la construcción de cada ítem del instrumento.

La definición operacional de las diez variables de estudio mediante las cuales se definió la estrategia metodológica aplicada, se realizó a partir del siguiente concepto:

> *El trabajo grupal. "Considerado como la preparación de un tema o situación problemática que se trabaja de forma colaborativa por un número reducido de estudiantes y mediante las reuniones de seminario conjunta con el profesor, la búsqueda bibliográfica, el análisis y la síntesis de aquello que es importante para el trabajo, así como la elaboración de un informe, que se expone y debate ante el grupo de clase, y posteriormente se harán las reflexiones y conclusiones finales para entregarlo y exponerlo en la plataforma de apoyo a la docencia".*

La Validez y fiabilidad del cuestionario, se comprobó mediante una prueba piloto (Romero y Salicetti, 2010). Se determinó la validez concurrente del cuestionario utilizando dos situaciones de medidas diferentes: Predictor (X) y criterio (Y), en este caso se midió a los mismos estudiantes del curso: Educación Física y su Didáctica I, obteniendo un coeficiente de correlación de r=0,854. Para la consistencia interna (cálculo de la fiabilidad) de las preguntas del cuestionario se empleó el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo para los ítems un $\alpha = 0{,}903$. Lo que demuestra una buena fiabilidad y validez del instrumento utilizado.

Para la recolección de datos de forma cualitativa se utilizó el portfolio del estudiante, construido durante el curso en ambos grupos y aprovechando su doble función como una herramienta de enseñanza-aprendizaje, evaluación de los contenidos y el aprendizaje de competencias profesionales de los futuros profesionales especialistas en Educación Física, (Hays, 2004). Para este trabajo, se tomaron en cuenta aquellas reflexiones que han efectuado los estudiantes de ambas universidades y que estuvieron implicados en la experiencia de innovación docente mediante la aplicación del trabajo grupal.

Análisis de los datos

Para el *tratamiento estadístico del cuestionario aplicado a ambas muestras,* se realizó un análisis cuantitativo, por ítem, en el primer caso, se ha utilizado los descriptivos básicos (media y desviación típica). En el segundo caso, para comparar si existe o no diferencia estadísticamente significativa ($p \leq 0,05$) los resultados obtenidos, entre las expectativas iniciales (GE) y las valoraciones finales (GV), una vez aplicadas durante el curso la estrategia metodológica de trabajo grupal y así, comprobar los niveles de significación entre los grupos (GE y GV) de la UGR y la UCR, se utilizó, *debido a la ordinalidad de los datos,* la *prueba inferencial no paramétrica* de Wilconxon. (tabla 2)

Para el análisis de los resultados *cualitativos* se tomaron los datos en forma de texto obtenidos a partir del portafolio de los estudiantes en ambos países. Una vez obtenido los datos la información se ordeno en dos grupos diferentes, a la cual se le dió lectura estableciéndose diversos niveles progresivos de reducción y estructuración teórica de la información mediante la construcción de las categorías y el establecimiento de los códigos de las mismas, luego de revisados los textos (análisis del contenido). Una vez reformuladas las categorías previamente definidas al objeto de estudio; se identificaron categorías relevantes, que permitieran interpretar y relacionar las teorías establecidas en las dos muestras utilizadas.

Resultados

Análisis cuantitativo

Si verificamos los resultados descriptivos entre las GE y las GV de los estudiantes sobre el trabajo grupal en ambas universidades (tabla 1), podemos observar que en los dos grupos los estudiantes tienen buenas expectativas sobre esta estrategia metodológica (los items en la UCR están por encima de 3,84 con una media de 4,15 y en la UGR por encima de 3,63 con una media de 3,86; igualmente, las valoraciones finales son altas, respecto a la primera (En la UCR todos los items están por encima de 4,06 y con un promedio general de 4,22 mientras que en la UGR todos los items están por encima de 3,99 y con un promedio general de 4,23).

En el análisis de resultados de los estudiantes de la UCR al item Nº 9. *"Desarrollar las habilidades de comunicación, de intervención y de relaciones interpersonales mediante la exposición del trabajo y el debate que se genera"* con un promedio de 4,34 como el mejor puntuado por los estudiantes. Además de los item Nº 6. *"Adquirir un grado de compromiso y de implicación en el trabajo para las aportaciones personales al grupo"* como segundo mejor puntuado con un promedio de 4,34 entre expectativas iniciales y las valoraciones finales. Sin embargo por otro lado los ítem Nº 2, Nº 3, Nº 4, Nº 5 y el Nº 7, presentan en las valoraciones finales puntajes mas bajos que en las expectativas iniciales, pero que aún así continuan siendo buenos. (4,06 el puntaje mas bajo).

En el caso de los resultados de los estudiantes de la UGR destacan en el análisis de estos resultados el item Nº 6. *"Adquirir un grado de compromiso y de implicación en el trabajo para las aportaciones personales al grupo"* con un promedio de 4,1 entre las expectativas y las valoraciones finales como el mejor puntuado por los estudiantes. Además de los item Nº 5 *"Elaborar un proyecto común y desarrollar un trabajo colaborativo entre los miembros del grupo*" y Nº 6*"Adquirir un grado de compromiso y de implicación en el trabajo para las aportaciones personales al grupo"* con la media mas alta en las expectativa 4,05 y 3,97 respectivamente; y los items Nº 1 *"Desarrollar una experiencia de campo a partir de un tema o situación problemática, lo que conlleva efectuar una revisión y análisis de la información"* y Nº 6 *"Adquirir un grado de compromiso y de implicación en el trabajo para las aportaciones personales al grupo"* con las medias mas alta en las valoraciones finales de 4,32 y 4,33.

TABLA 1 estadísticos descriptivos expectativas y valoraciones trabajo grupal

4.	*Ítems*	*5. Universidad de Costa Rica*			*6. Universidad de Granada*		
		7. Expectativas (n: 53)	*8. Valoraciones (n: 53)*	*9. Promedio*	*10. Expectativas (n: 114)*	*11. Valoraciones (n: 114)*	*12. Promedio*
		13. Media (DS)	*14. Media (DS)*	*15. Media (DS)*	*16. Media (DS)*	*17. Media (DS)*	*18. Media (DS)*
19.	Nº 1	*20. 3,94*(0,69)	4,17(0,85)	4,06(0,77)	21. 3,83 (0,82)	22. 4,32(0,73)	23. 4,08(0,78)
24.	Nº 2	*25.* 4,28(0,82)	4,19(0,98)	4,24(0,90)	26. 3,94(0,84)	27. 3,99(0,88)	28. 3,97(0,86)
29.	Nº 3	*30.* 4,19 0,83)	4,08(0,92)	4,13(0,88)	31. 3,86(0,84)	32. 4,30(0,81)	33. 4,08(0,82)
34.	Nº 4	*35.* 4,34(0,76)	4,21(0,84)	4,27(0,80)	36. 3,92(0,81)	37. 4,22(0,65)	38. 4,07(0,73)
39.	Nº 5	*40.* 4,08(1,02)	4,06(1,01)	4,07(1,01)	41. 4,05(0,72)	42. 4,18(0,83)	43. 4,12(0,77)
44.	Nº 6	*45.* 4,32(0,89)	4,36(0,88)	4,34(0,89)	46. 3,97(0,91)	47. 4,33(0,82)	48. 4,15(0,86)
49.	Nº 7	*50.* 4,32(0,83)	4,19(0,96)	4,25(0,89)	51. 3,86(0,85)	52. 4,12(0,71)	53. 3,99(0,78)
54.	Nº 8	*55.* 3,83(0,89)	4,19(1,00)	4,01(0,95)	56. 3,68(0,87)	57. 4,25(0,78)	58. 3,97(0,83)
59.	Nº 9	*60.* 4,34(0,81)	4,40(0,84)	4,37(0,82)	61. 3,83(1,0)	62. 4,28(0,73)	63. 4,06(0,87)
64.	Nº 10	*65.* 3,91(0,93)	4,34(0,83)	4,12(0,88)	66. 3,67(1,0)	67. 4,27(0,81)	68. 3,97(0,95)
69.	Promedio	4,15(0,85)	4,22(0,95)	4,19(0,88)	70. 3,868 (0,88)	71. 4,23(0,78)	72. 4,04(0,82)

Estadísticos descriptivos

Se encontró de acuerdo al análisis de contraste en los resultados del grupo de los estudiantes de la UCR (Tabla 2), que a pesar de la homogeneidad de las opiniones de los estudiantes sobre esta estrategia, el ítem Nº 8 "*Hacer una reflexión y valoración crítica entre los miembros con respecto a lo que han expuesto en clase y el debate mantenido posteriormente",* y el ítem Nº 10 referido a "*Obtener competencias didácticas en Educación Física mediante la grabación audiovisual, la visualización y el*

análisis posterior de la exposición teórica y de la intervención didáctica" muestran diferencias estadísticamente significativas (p≤ 0,05). En los demás ítems, no se han encontrado diferencias significativas. (p≥ 0,05).

Por otra parte el análisis de contraste (tabla Nº 2),del grupo de estudiantes de la UGR, demuestra que existen diferencias estadísticas significativas (p≤ 0,05) en los ítems: Nº *1*, "*Desarrollar una experiencia de campo a partir de un tema o situación problemática, lo que conlleva efectuar una revisión y análisis de la información, gestionándola, extrayendo y sintetizando lo que es importante para la elaboración del informe"*, Nº *3*, "*Dedicar un tiempo a la elaboración del trabajo, a las reuniones grupales y a las de supervisión con el profesor",* Nº.*4*, "*Valorar las competencias mostradas como futuro docente en Educación Física a través de la elaboración, exposición del trabajo y la práctica simulada",* Nº *6*, "*Adquirir un grado de compromiso y de implicación en el trabajo para las aportaciones personales al grupo"*, Nº *8*, "*Hacer una reflexión y valoración crítica entre los miembros con respecto a lo que han expuesto en clase y el debate mantenido posteriormente"*, Nº *9*, "*Desarrollar las habilidades de comunicación, de intervención y de relaciones interpersonales mediante la exposición del trabajo y el debate que se genera"*, Nº 7, "*Desarrollar la capacidad de análisis, de crítica, de reflexión y de síntesis desde una propuesta teórica y de intervención práctica sobre un determinado tema o situación problemática*", y en el Nº 10, "*Obtener competencias didácticas en Educación Física mediante la grabación audiovisual, la visualización y el análisis posterior de la exposición teórica y de la intervención didáctica".*

Sin embargo, este mismo análisis nos indica que no existen diferencias significativas en los ítems Nº *2 y* Nº *5* (p≥ 0,05)..

TABLA 2 Rangos y estadísticos de contraste expectativas y valoraciones trabajo grupal.

73.	Ítems	74. UCR		75. UGR	
		76. Z	**77. Sig.**	**78. Z**	**79. Sig.**
80.	Nº 1	*81. -1,714*	*82. 0,086*	83. -4,821	84. 0,000
85.	Nº 2	*86. -0,601*	*87. 0,548*	88. -,622	89. 0,534
90.	Nº 3	*91. -0,819*	*92. 0,413*	93. -4,177	94. 0,000
95.	Nº 4	*96. -0,808*	*97. 0,419*	98. -2,833	99. 0,005
100.	Nº 5	*101. -0,324*	*102. 0,746*	103. -1,781	104. 0,075
105.	Nº 6	*106. -0,268*	*107. 0,789*	108. -3,243	109. 0,001
110.	Nº 7	*111. -0,791*	*112. 0,429*	113. -2,327	114. 0,020
115.	Nº 8	*116. -1,974*	*117. 0,048*	118. -5,018	119. 0,000
120.	Nº 9	*121. -0,509*	*122. 0,611*	123. -3,418	124. 0,001
125.	Nº 10	*126. -2,825*	*127. 0,005*	128. -4,507	129. 0,000

Prueba de wilconxon por ítems, según respuestas de cuestionario

Análisis cualitativo

El análisis de los portafolios de ambos grupos en forma general, resalta la separación en dos *unidades generales* (competencias generales y ventajas y desventajas) que resumen el total de los datos.

Una primera unidad referida a *competencias genéricas,* estas a la vez están representadas en diferentes categorías nombradas de la siguiente forma:

- Capacidad para comunicarse eficientemente, tanto oralmente como por escrito.
- Capacidad para trabajar en colaboración con los demás compañeros.
- Capacidad de resolver problemas semiestructurados bajo contextos educativos que incluyan la formulación y comprobación de hipótesis.
- Capacidad de análisis y síntesis de diferentes documentos con el fin de actualizar conocimientos.

Sin embargo algunas de las unidades generales que se presentan en el grupo de la UGR no se logran detectar en el grupo de la UCR, en el cuadro Nº 1 se presenta la comparación de los resultados obtenidos luego de realizar el análisis de contenido de los portafolios de ambos grupos.

Cuadro 1 Resultados portafolio de los estudiantes UGR-UCR competencias generales

Se presenta en UGR y en la UCR		Se presenta en la UGR y de menor forma en la UCR	Se presenta en la UGR y no en la UCR
Capacidad para comunicarse eficientemente, tanto oralmente como por escrito.	*Capacidad para trabajar en colaboración con los demás compañeros*	*Capacidad de resolver problemas semiestructurados bajo contextos educativos que incluyan la formulación y comprobación de hipótesis*	*Capacidad de análisis y síntesis de diferentes documentos con el fin de actualizar conocimientos*
La mayoría de los estudiantes del curso de Métodos de Enseñanza en Educación Física consideran que el trabajo en grupo, es muy útil para mejorar aspectos relacionados con la comunicación. Según los argumentos que han dado los estudiantes, mejoran en aspectos tales como, el escuchar mejor a los compañeros y de manera más tolerante. También indican que con esta metodología, se dan mayores iniciativas para el dialogo y la socialización.	El trabajo en grupo, ha logrado la interacción entre los estudiantes, provocando diferentes conflictos personales, que enfrentaron diferentes puntos de vista sobre diversos temas, situación que según los estudiantes favoreció el proceso de enseñanza aprendizaje	De acuerdo al análisis de contenido, la mayoría de los estudiantes consideran que, la utilización del trabajo grupal es una forma adecuada para la resolución creativa de problemas. El estudiante piensa que la aplicación de esta estrategia metodológica le apoya en el afrontamiento de los problemas que se le presentan durante el curso y que además no siempre poseen una única ni una clara resolución.	Sobre la actualización y el desarrollo de las habilidades de análisis y síntesis, aspectos relacionados con las capacidades intelectuales, los estudiantes consideran que el trabajo en grupo es la que más podrían favorecer su adquisición.
UGR: "Como desarrollo personal y social he aprendido a mantener una buena comunicación con los integrantes del grupo y colaborar en la realización de tareas grupales, ejercicios y actividades con el resto de compañeros….." (Sujeto Nº10)	**UGR**: "Considero importante la utilización de metodologías innovadoras y de gran interés para nosotros como estudiantes y futuros docentes, como la utilización de debates, conferencias, y con grupos reducidos. Porque hemos trabajado en cooperación, viendo cada uno el tema desde una perspectiva y sacando siempre algo en conclusión." (Sujeto Nº 77)	**UGR** "A parte de favorecer la relación con los compañeros el trabajo en grupo me ayudo a pensar y actuar como un docente, dando feedback, corrigiendo los errores, dando ejemplos. El trabajar en grupo me han aportado los conocimientos teóricos que debe saber un maestro de educación física, así como me han ayudado a reflexionar en algunos aspectos importantes en los que antes no me había parado mucho a pensar." (Sujeto Nº110)	**UGR** "La cantidad de información que hemos tenido que manejar y buscar en libros, revistas, Internet, etc., sobre el tema asignado, me ha hecho verlo de una forma más profunda y de una forma interesante" (Sujeto Nº 30)
UCR: "Llegar a tener las ideas parecidas entre los del grupo es difícil; sin embargo	**UCR**: "Se Conocen otras opiniones y formas de ver las cosas. Se llega a conclusiones	**UCR**: "Es una forma de aprender a trabajar y resolver problemas de diferentes	

con una buena comunicación se logra mayor comprensión de las personas y mejora las relaciones sociales." (sujeto Nº 32)	haciendo uso de distintas ideas y pensamientos…" (sujeto Nº 17)	maneras…" (sujeto Nº 20)	

En la segunda unidad general cuadro Nº2, se detectaron las *Ventajas y desventajas* del trabajo grupal aplicado durante el curso y que están representadas por dos categorías:

- Ventajas y mejorías.
- Desventajas e inconvenientes.

Cuadro 2 Resultados portafolio de los estudiantes UGR-UCR ventajas y desventajas

UGR		UCR	
Ventajas y mejoras	*Desventajas e inconvenientes*	*Ventajas y mejoras*	*Desventajas e inconvenientes*
-Según los estudiantes, por medio de la innovación educativa, el alcance de los objetivos que se pretenden alcanzar, se pueden conseguir de diferentes formas. El desarrollo de diferentes estrategias metodológica facilita la correspondencia con el grupo de objetivos planteados en la asignatura	-Dentro de los inconvenientes y desventajas sobre la aplicación de la innovación docente, los más evidentes son los relacionadas con las limitaciones de tipo temporal, ya que este tipo de metodología docente requiere de más tiempo y dedicación que otras metodologías.	-Propicia la realización de los deberes lo que facilita el alcance de los objetivos propuestos mas eficazmente y utilizando menos tiempo. -Aumenta la responsabilidad de parte de los compañeros desarrollando una mayor confianza entre los integrantes, la buena distribución de las tareas agiliza el proceso de aprendizaje de los contenidos	-Los estudiantes presentan dificultades de horario para coordinar reuniones y consideran que no hay actitud positiva de los estudiantes para reunirse -Se genera preocupación entre los integrantes, por el desinterés y la falta de compromiso de algunos por realizar el trabajo, lo que resulta en sobre carga de trabajo en algunos.
"Esta opción te permite sumergirte en la signatura y trabajarla desde dentro, realizando documentos, leyendo, realizando trabajos, prácticas, asistir a conferencias, participar en los debates, etc. y más de la asignatura." (Sujeto Nº 29)	*"…Yo personalmente he dedicado mucho tiempo a esta asignatura, y aunque me hubiera gustado dedicarle más aun, ha sido literalmente imposible, debido a la complejidad de los horarios de la universidad." (Sujeto Nº 67)*	*"Alcanzar objetivos con mayor eficacia y en menos tiempo". (sujeto Nº41)* *"Conciencia grupal y no recargar trabajo solo a una o dos personas, más que trabajar siempre de mas…" (sujeto Nº39)*	*"Creo que es más una cuestión de actitud de la gente, sin embargo, el tiempo es muy ajustado como para tener que invertirlo en grupo." (sujeto Nº14)* *"Me es tedioso, prefiero hacer las cosas yo solo, así me programo para hacer una tarea y no esperar a que los demás puedan." (sujeto Nº22)*

Discusión

La estrategia metodológica de trabajo en grupo aplicada durante la asignatura, de acuerdo a lo expresado por los estudiantes, ha prestado un apoyo substancial para desarrollar su capacidad de comunicación con otros compañeros, además su utilización facilita los aprendizajes ahorrando a su vez tiempo y mejorando la calidad de las tareas propias del curso. La mejora en este aspecto, se debe en gran parte, al carácter social que presentan estas metodologías, lo que facilita a los estudiantes la transmisión y el intercambio de información con sus otros compañeros. Esta metodología según López (2005), se fundamenta en los procesos de intercambio (de conocimientos, experiencias, vivencias, sentimientos, etc.), de resolución colaborativa de problemas y de construcción colectiva de conocimientos que se propician entre los sujetos que componen el grupo.

Varias son las funciones que los estudiantes manifiestan haber asumido mediante los procesos de comunicación que se presentan en la aplicación de estas estrategias metodológicas. La comunicación, en algunos casos, constituyó una ayuda importante en la solución de problemas. Taspinar (2007), comprobó que la comunicación en métodos de aprendizaje colaborativo facilita la toma de decisiones, porque brinda la información requerida y evalúa las alternativas que se puedan presentar. Pero quizás la función más importante de la comunicación en el aprendizaje colaborativo fue la informativa. Los estudiantes consideran primordial el poder transmitir información, relacionada con la Educación Física, ya que en su futuro desarrollo profesional deben influir en el estado mental y en la motivación de los que llegaran a ser sus alumnos.

A modo de extraer las ideas principales sobre este punto de lo que opinan los estudiante, las estrategia metodológicas de trabajo en grupo, aplicada durante el desarrollo de las asignaturas, favorece positivamente a los procesos de comunicación, porque les aporta principios didácticos que esclarecen a los alumnos la manera de elaborar y comprender los diferentes mensajes que se dan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Goikoetxea y Pascual 2002)

Sobre la capacidad de trabajar de forma colaborativa con los demás compañeros, los estudiantes muestran que la aplicación de la estrategia metodológica de trabajo en grupo, ha contribuido a la interacción que han tenido entre los alumnos, provocando el intercambio de ideas y conocimientos. Para ellos, esta participación activa que les ha supuesto esta forma de trabajar, les ha involucrado mas en el proceso beneficiándolos en sus aprendizajes. Estos resultados al igual que menciona Coll, Mauri y Onrubia (2006), muestran que esta metodología, permite a los alumnos poner en marcha procesos ínter-psicológicos de construcción del conocimiento favoreciéndoles en la significatividad del aprendizaje y la atribución al mismo, y que difícilmente se producen en la interacción profesor-alumno.

El trabajo en grupo es una de las estrategias metodológicas aplicadas en la asignatura que los estudiantes consideran como un apoyo importante para trabajar en colaboración con los compañeros. , con argumentos tales como, el hecho de que incentivan la colaboración entre individuos para conocer, compartir, y ampliar la información que cada uno tiene sobre contenidos de la materia, favoreciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta explicación la confirman Johnson, Johnson & Holubec (1999); Noh, Yeo, Jeon, Kim & Ahn (2000); Goikoetxea y Pascual (2002); López (2005); Lucero (2003); López (2005); Hurtado, y López (2006); Chen, Wu & Yang (2006); Ho & H. K. Boo (2007); Taspinar (2007); Gillies & Boyle (2008); Jones & Jones, (2008); Zuheer, (2008); Romero y Salicetti (2009), quienes demuestran que las actividades mediante trabajos cooperativos, en donde interactúan los alumnos, provocan conflictos socio-cognitivos para la confrontación de puntos de vista moderadamente diferentes y que además suelen tener implicaciones favorables en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

1. Las comprobaciones y el efecto de las valoraciones sobre la aplicación del trabajo grupal en estudiantes en formación en Educación Física refuerza los aspectos personales del estudiante y de su motivación, proporcionándole ayuda respecto a las dificultades que presenta con la asignatura.
2. La dimensión interpretativa sobre las experiencias de estudiantes relacionadas con el empleo del trabajo grupal y su utilidad para el desarrollo de competencias, engloba aspectos relacionados satisfacciones y dificultades vertientes del aprendizaje. Con respecto a la aplicación del trabajo en grupo, se concluye que con el fin de abordar más eficazmente su futura experiencia laboral, los estudiantes se interesan por una formación más cercana al campo profesional, y aquellas otras que les permitan continuar con sus aprendizajes, investigando y experimentando nuevas prácticas educativas. La innovación educativa basada en la inserción del trabajo grupal, favorece el aprendizaje de competencias genéricas, lo que influye a la hora de decidir cuáles han de acentuarse y hasta qué punto.

Referencias bibliográficas

Adell, J. (1998). Redes y Educación. In J. y. J. De Pablos, J. Cedecs (Ed.), *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación.* (pp. 177-211). Barcelona.

Apodaca, P. (2006). Estudio y Trabajo en Grupo. En M. De Miguel (Ed.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.

Barquín, J. (2004). La implantación de las tecnologías de la información en la sociedad y en los centros educativos públicos de la comunidad de Andalucía. *Revista Iberoamericana de educación*, 36, 155-174.

Bernal, J. L (2006): *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Buendía, L. (1992). El método experimental: Diseños de investigación. En P. Colás y L. Buendía. *Investigación Educativa* (pp. 109-153). Sevilla: Alfar.

Celestino, A., Echegaray, O., y Guenaga, G. (2003). Integración de las TIC en la educación superior. Pixel-Bit. *Revista de medios y Educación*, 021, 21-28.

Chen, C. C., Wu, J., & Yang, S. C. (2006). The Efficacy of Online Cooperative Learning Systems: The Perspective of Task-Technology Fit. *Campus-Wide Information Systems*, 23(3), 112-127.

Coll, C, Mauri, T y Onrubia, J. (2006). "Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo". *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento*, núm. 3(2). Recuperado el 17 de febrero, 2008 de http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/coll_mauri_onrubia.pdf

Elgort, I., Smith, A. G., & Toland, J. (2008). Is Wiki an effective platform for group course work?. AJET:Australasian *Journal of Educational Technology*, 24(2), 195-210.

Gillies, R. M., & Boyle, M. (2008). Teachers' Discourse during Cooperative Learning and Their Perceptions of This Pedagogical Practice. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(5), 1333-1348.

Goikoetxea, E y Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Revista de Educación XXI*, núm. 5, 227-247. Recuperado 08 de marzo, 2008 de http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/05-10.pdf

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tunning Educational Structure in Europe. Bilbao*: Universidad de Deusto.

González, N y García, M. R. (2007). "El aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes". *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6). Recuperado el 30 de mayo, 2008 de http://www.rieoei.org/expe/1723Fernandez.pdf

Günter, H. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. Revista Educación, núm. extraordinario, Madrid, 59-81.

Hays, R. B. (2004). Reflecting on learning portfolios. *Medical Education*, 38(8), 801-803.

Hernández, F (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 1-60). Madrid: Mc Graw Hill.

Hernández, F. y Cuesta, J. D. (2009). Métodos cuantitativos de investigación. En Mª. P. Colás, L. Buendía y F. Hernández. *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp. 63-96). Barcelona: Davinci.

Ho, F. F., & Boo, H. K. (2007). Cooperative Learning: Exploring Its Effectiveness in the Physics Classroom. SO - *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching.* V8 N2 Article 7 Dec 2007.

Hurtado, M., y López, M. L. (2006). Créditos ECTS y aprendizaje cooperativo. Experiencia en la asignatura Bases Psicológicas de la Educación Especial. *Departamento Psicología E.U. de Magisterio de Ciudad Real. Universidad de Castilla-La Mancha* . Recuperado el 28 de marzo, 2008http://www.uclm.es/organos/vic_docencia/uice/intercampusiv/simposios/TRABAJOS/TRABAJO56.pdf.

Johnson, W., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Jones, K. A., & Jones, J. L. (2008). A Descriptive Account of Cooperative-Learning Based Practice in Teacher Education. *College Quarterly*, 11(1), 1-13.

Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*. Leioa: Servicio de publicaciones del País vasco.

López, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. España.

MEC (2011). *Proyecto: Educación en ética, estética y ciudadanía*. Republica de Costa Rica, Ministerio de Educación Pública. Documento sin publicar.

Noh, T., Yeo, K., Jeon, K., Kim, C., & Ahn, C. H. (2000). The Effects of Visual Organization and Cooperative Learning in Problem-Solving Strategy. [Korean]. *Journal of the Korean Association for Research in Science Education*, 20(4), 519-526.

Romero,C., y Salicetti, A. (2010). Elaboración y validación de un cuestionario para la aplicación de diferentes estrategias metodológicas en estudiantes universitarios. *Actas de II congreso internacional de investigación educativa su incidencia en la realidad social*. Recuperado el 19 de abril, 2012 de http://congreso.inie.ucr.ac.cr/memoria/documentos/3/ELABOR.pdf

Romero, C., y Salicetti, A. (2009). La contribución del trabajo grupal de los estudiantes como estrategia docente en la formación del maestro especialista en educación física. *Revista iberoamericana de educación*, núm. 49(8). Recuperado el 23 de julio, 2009 de http://www.rieoei.org/deloslectores/2952Cerezo.pdf

Salicetti, A. (2009).Valoración de diferentes opciones y estrategias metodológicas empleadas en la formación de Maestros especialistas en Educación Física. Tesis Doctoral Universidad de Granada

Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, 241-272.

So, H.J., & Brush, T.A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51(1), 318-336.

Taspinar, M. (2007). The Cooperative Learning Method in Teacher Training. *International Journal of Educational Reform*, 16(1), 54-70.

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zuheer, K. M. (2008). The Effect of Using a Program Based on Cooperative Learning Strategy on Developing some Oral Communication Skills of Students, at English Department, *Faculty of Education, Sana'a University*. SO - Online Submission.

8.44.

Título:

Uma reflexão acerca da prática em circunstâncias desafiadoras no ensino superior: um estudo de caso

Autor/a (es/as):

Fonseca, Janete Rosa da [Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde]

Durante, Marisa Claudia Jacometo [Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde]

Resumo:

Esse estudo traz para discussão uma prática pedagógica diferenciada que vem sendo desenvolvida em um curso de Graduação em Pedagogia- Licenciatura no município de Lucas do Rio Verde, estado de Mato Grosso-Brasil. O Curso de Pedagogia, criado no Brasil na década de 30, vem, ao longo de sua existência, passando por significativas reestruturações, buscando redefinir a identidade do pedagogo no elenco dos cursos de formação de profissionais para a educação. Em sua política de ensino, a Faculdade pretende assumir a interdisciplinaridade na sua pedagogia de aprendizagem, promovendo-se, assim, a superação da visão restrita do conhecimento pelo da complexidade da realidade, do conhecimento e da vida. Focados na preocupação de oferecer aos egressos destes cursos uma formação docente diferenciada buscou-se oferecer uma estrutura onde se compreende que os desafios do campo pedagógico, das escolas e da sociedade, requerem uma estrutura de curso de Pedagogia que busque uma aprendizagem mais profunda e intensa, com maior integração do aluno com a prática pedagógica de forma que se estabeleça maior vínculo com a realidade. Dessa forma, questiona-se, qual o papel do Ensino Superior na sociedade enquanto formador de formadores? Que saberes precisam ser promovidos para um acadêmico de Licenciatura? O gosto pela leitura, à habilidade de saber expor suas ideias em debates e eventos científicos, tudo isso se buscou

desenvolver através da prática didática inovadora do componente curricular obrigatório chamado Seminário Integrador. Os esforços para a construção de uma proposta educacional desta natureza ressaltam a necessidade da adoção de um paradigma de educação superior centrado no acadêmico. No contexto de análise do universo pesquisado, trata-se de um estudo de caso, com abordagem indutivo e pesquisa descritiva, onde procuramos centrar na relevância de se compartilhar esta experiência educativa, pois um Curso de Pedagogia como formador de educadores, deve vivenciar a indissociabilidade como processo de integração das três dimensões por meio de um currículo onde esses processos de aprendizagem estão contemplados, buscando uma formação científica, ao mesmo tempo em que se preocupa com que o conhecimento gerado e sistematizado seja acessível à sociedade, colaborando também na formação social e ética dos nossos acadêmicos. Objetiva-se assim, por meio das políticas de ensino, educar estudantes para que sejam educadores bem informados e profundamente motivados, capazes de pensar criticamente e de analisar os problemas com a sociedade de nossa região, procurando suas soluções e aceitando as responsabilidades sociais daí decorrentes, e que tenham habilidade de transitar nas diferentes áreas do saber. Serão utilizados como referencial os estudos como de Cristopher Day (2001), Eusébio André Machado, Maria Palmira Alves e Fernando Ribeiro Gonçalves, orgs.(2001), Masetto (2000), Morosini (2001) dentre outros.

Palavras-chave:

Trabalho Diferenciado. Pedagogia. Práticas Inovadoras.

1.Introdução

Ao longo do tempo, o Curso de Pedagogia, tem tentado retomar o verdadeiro sentido da formação de professores atrelada a vivência do espírito de integração entre teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, aprendizagem e avaliação, meios e fins, tempo e espaço, professor e aluno, reflexão e ação, dentre muitos dos múltiplos fatores integradores do processo pedagógico.

Os esforços para a construção de uma proposta educacional desta natureza ressaltam a necessidade da adoção de um paradigma de educação superior centrado no acadêmico. Este paradigma está assentado nos quatro pilares da educação contemporânea propostos pela UNESCO, dando a sustentação necessária para a missão da educação superior: do aprender a ser; aprender a fazer; aprender a conhecer; e aprender a viver juntos. Desta forma, os processos curriculares, na medida das possibilidades do curso, devem progressivamente incorporar aos currículos abordagens que impliquem em: - conceber a ciência como um conhecimento em construção e sujeita a incerteza ao erro e a ilusão; - promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os

conhecimentos parciais e locais; - ensinar princípios para formulação de estratégias que permitam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em consonância com as informações adquiridas ao longo do tempo.

A formação docente pressupõe uma formação integral, apesar dos discursos distorcidos, linguagens fragmentadas, ideologias, doutrinas e escolas pedagógicas diversas, que interferem na construção do conhecimento da pessoa concreta, num processo dialético de totalidade, na medida em

que a capacitação inicial de professores para atuar na educação básica, preconiza a necessidade de uma sólida formação geral e profissional, capaz de responder ao novo paradigma educacional que emerge na modernidade, o qual pressupõe que os fins do conhecimento e da educação devam refletir em última instância, os reais interesses da sociedade ao instaurar as inter-relações primordiais que determinam novos conceitos, novos discursos e teorias, na reorganização e produção do conhecimento.

O contexto da formação de professores hoje é complexo, em alguns momentos e discursos aponta-se para formação como solução para todos os desafios da educação. A formação de professores é uma das estratégicas mais significativas, mas precisa ser acompanhada de outras medidas de valorização da docência, melhoria das condições de trabalho e avanços em outros segmentos sociais. A complexidade da formação do professor significa compreender profundamente a estrutura social e a organização das forças produtivas e, especialmente, o lugar do conhecimento dentro das novas dinâmicas sociais. O desafio central para formação de professores é fazer dos cursos de graduação uma oportunidade para o futuro e não para o passado. Objetiva-se assim, por meio das políticas de ensino, educar estudantes para que sejam educadores bem informados e profundamente motivados, capazes de pensar criticamente e de analisar os problemas com a sociedade de nossa região, procurando suas soluções e aceitando as responsabilidades sociais daí decorrentes, e que tenham habilidade de transitar nas diferentes áreas do saber. Dessa forma, questiona-se, qual o papel do Ensino Superior na sociedade enquanto formador de formadores? Que saberes precisam ser promovidos para um acadêmico de Licenciatura?

2. Metodologia

Este estudo utilizou-se da metodologia do estudo de caso, com abordagem indutivo e pesquisa descritiva. O método científico surgiu desta necessidade, caracterizado principalmente pela racionalidade técnica do positivismo que priorizava informações estritamente quantitativas. De acordo com Thiollent (2006), esta abordagem não respondia às questões subjetivas, às situações problemáticas surgidas no contexto social onde a pesquisa objetiva não conseguia solucionar e até

mesmo ignorava. Porém a pesquisa qualitativa veio trazer uma nova abordagem deviod ao seu atravessamento por várias áreas como nos diz Denzin e Lincoln (2006)

> *A pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas. Em torno do termo pesquisa qualitativa, encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições.*

Segundo André (2005), o estudo de caso surge, na sociologia e na antropologia, ao final do século XIX e início do século XX. O principal propósito, nestas áreas, era realçar características e atributos da vida social. Na Medicina, Psicanálise, Psicologia e Serviço Social objetivavam estudar um caso para fins de diagnose, tratamento e acompanhamento. Na área de Direito, Administração e Medicina foi, e ainda é utilizado como recurso didático.

Na Educação, o estudo de caso aparece nas décadas 60 e 70 apenas como estudo descritivo de uma unidade: uma escola, um professor, uma sala de aula. O marco principal deste tipo de pesquisa, na área educacional, foi a Conferência internacional realizada em Cambridge, Inglaterra, em 1972 (ANDRÉ, 2005). A respeito do conceito de estudo de caso, há que se considerar a perspectiva da Conferência supracitada: estudo de caso sempre envolve uma instância em ação. Este, entretanto, se constitui em conceito muito amplo, o que, segundo André (2005), pode levar a conclusões equivocadas. Para a referida autora, tendo como aporte teórico Stake (1994, apud André, 2005), o estudo de caso não é um método específico de pesquisa nem uma escolha metodológica, mas uma forma particular de estudo e uma escolha do objeto a ser estudado.

É fundamental conhecer o que se aprende ao estudar o caso, sendo necessário um estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, o que leva a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias. Para Yin (2005), estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos. Na perspectiva de Merrian (1988, apud André 2005), o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas porque é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor. Além disso, a autora explica que o estudo de caso qualitativo atende a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução.

A primeira característica diz respeito ao fato de que o estudo de caso focaliza uma situação, um fenômeno particular, o que o faz um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos. A característica da descrição significa o detalhamento completo e literal da situação investigada.

Yin (2005) define o estudo de caso como único e múltiplo. Já André (2005) reúne o estudo de caso em quatro grandes grupos: etnográfico (um caso é estudado em profundidade pela observação participante); avaliativo (um caso ou um conjunto de casos é estudado de forma profunda com o objetivo de fornecer aos atores educacionais informações que os auxiliem a julgar méritos e valores de políticas, programas ou instituições); educacional (quando o pesquisador está preocupado com a compreensão da ação educativa); e ação (busca contribuir para o desenvolvimento do caso por meio de feedback).

3.Revisão da literatura

3.1 Evolução Histórica do Curso de Pedagogia no Brasil

O Curso de Pedagogia surgiu, durante o regime autoritário e unitário conhecido como Estado Novo, período caracterizado por uma ideologia antiliberal e antidemocrática, marcada por uma política de corte fascista que pretendia eliminar todas as forças de resistência existente no país. (BRZEZÍNSKI, 1996)

A partir de 1945, iniciou-se a fase de redemocratização do país, caracterizada pela pressão interna dos militares, que contou com o apoio das camadas médias, e facções da classe dominante, ligadas ao capital norte-americano.

Também os Estados Unidos contribuíram para impulsionar a reorganização liberal democrática, implantando-se um regime que tentou acompanhar as exigências do governo Americano, logo da Segunda Grande Guerra e a queda dos regimes totalitários.

Durante a década de 50 tanto Brasil, como o resto da América Latina iniciaram um longo processo de submissão aos interesses norte-americanos e tentaram adequar-se à expansão do grande capital estrangeiro. Sendo assim, a industrialização, e modernização dos países era o lema dos governos ditos democráticos. A burguesia nacional, representada pelos empresários, era a maior defensora da industrialização, também a classe média, e a frágil esquerda que acreditavam na necessidade de industrializar os países.

Após a Segunda Guerra Mundial, o governo dos Estados Unidos iniciou um extenso programa de assistência técnica aos "países subdesenvolvidos", principalmente àqueles situados na América Latina. Vale ressaltar que os acordos bilaterais assinados entre os Estados Unidos e o Brasil, imediatamente terminada a Segunda Guerra Mundial só são homologados pelo Congresso Brasileiro em 1959. O PABAEE foi fator importante na institucionalização desta atividade nos estados de Goiás e São Paulo. A supervisão existente, gestada no âmbito das reformas escolanovistas de Campos, tinha como eixo de suas atividades, a escola. Esperava-se que as supervisoras atuassem sobre o trabalho do

professor nas escolas. (PEIXOTO, 1993, apud RANGEL, 2001 p. 40). Com a expansão da matrícula do ensino primário e do secundário, cada vez mais eram colocadas as necessidades de mudança do modelo de educação superior, dado que se revelava inadequado, tanto desde o ponto de vista qualitativo como quantitativo.

Durante mais de duas décadas o Curso de Pedagogia permaneceu no mesmo formato sendo ainda reforçado pelo Parecer 251/62 do Conselho Federal de Educação.

O Parecer regulamentou o currículo mínimo do Curso de Pedagogia, porém apresentou certa ambiguidade, dado que adotou uma postura conciliatória: manifestou que para a continuidade do curso, teria que ter conteúdo próprio; e como este não apresentava conteúdos específicos devia ser extinto, porém ao mesmo tempo, supervalorizando esse conteúdo, protegendo a existência do curso. O relator do Parecer, Conselheiro Valnir Chagas, considerou conforme a experiência de países mais desenvolvidos a necessidade de elevar o nível de formação do professor através da pós-graduação nas instituições de ensino superior. A própria LDB de 61 colocava a ênfase nos Institutos de Educação para formar professores para a escola normal "dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras" (Art. 59, parágrafo único).

Com a determinação do currículo mínimo do Curso de Pedagogia previsto no Parecer 251/62 se procurava manter uma unidade de conteúdos básicos como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional. Mas os educadores do país foram contra este parecer devido que na verdade deixava de lado as características próprias de cada região ao unificar o currículo em nível nacional. Assim, a LDB não cogitou a formação de Especialistas na graduação, só no Art. 42 limitou-se a prever a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário.

E no Art. 52 prescreveu que o diretor de escola de 2o Grau deveria ser um "educador qualificado". Assim, os cursos de Administração Escolar e outros criados em 1946, em nível pós-normal, foram incorporados ao Curso de Pedagogia, como de curta duração.

Nesse contexto a United States Agency Inernacional for Development-USAID - teve um papel fundamental na implantação destas reformas na educação. Os decretos citados foram parte de uma política de doutrinação e alinhamento aos interesses norte-americanos desenvolvidos durante a ditadura militar.

O Brasil percorreu toda a década de 1960 num clima convulsionado pelas lutas políticas e sociais que envolviam estudantes universitários, e secundaristas, professores, trabalhadores urbanos e rurais, militares subalternos, entre outros. Sendo assim, as elites brasileiras não duvidaram em apoiar todas as medidas autoritárias que garantiram a continuidade do sistema capitalista.

A Reforma Universitária já era uma bandeira de luta dos movimentos estudantis, dos professores e dos dirigentes universitários desde inícios dos sessenta, porém a ditadura daria uma conotação muito diferente da esperada. Porém o modelo adotado pela Reforma Universitária na verdade foi marcado pela intenção de preparar técnicos, mão-de-obra qualificada para atuar no mercado de trabalho, objetivando atender ao apelo desenvolvimentista.

Conforme os supostos requerimentos do capitalismo brasileiro o governo devia investir na educação, conforme o ideário tecnicista. Dando lugar à implantação de uma política de desenvolvimento de recursos humanos, subsidiada pelos aportes teóricos dos ideais do capital humano e da modernização.

Com a Reforma Universitária constatamos um terceiro momento de reestruturação do Curso de Pedagogia. O Artigo 30 da Lei 5.540/68 estabelece que "a formação dos professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares faz-se em nível superior". A Reforma Universitária também determinou os currículos mínimos dos Cursos de Pedagogia, que estavam constituídos por um ciclo de caráter comum formado por um bloco de conteúdos necessários para formação genérica, e um ciclo diversificado, constituídos pelas especializações, direcionado às habilitações específicas.

Através do Parecer 252/69 foram determinadas as diretrizes dos Cursos de Pedagogia e sua duração. Este Parecer determinou que após os estudos de Pedagogia, o título obtido seria de Licenciado, e ainda, esclareceu que, qualquer que fosse a habilitação cursada, daria o direito aos habilitados de serem profissionais do ensino normal; incluindo-se para tal caso a disciplina Didática no ciclo comum, dado que dava um maior suporte teórico/prático ao desempenho desses profissionais.

O Parecer 632/69 estabeleceu que a formação do educador devesse dar-se em três planos: o das ciências básicas do homem, como fundamentação geral de todo estudo científico da educação; o das ciências humanas aplicadas ao conhecimento do processo educativo e assim qualificadas de educação; e da elaboração dos métodos e técnicas educacionais (SUCUPIRA apud BRZENKINSKI, 1996)

Porém já na década de 1990, podemos observar que existe uma retomada do debate no que diz respeito aos cursos de pedagogia, porém estes últimos anos estão marcados por um discurso de cunho neoliberal em que privilegia a produtividade, os valores da economia de mercado, embora essa orientação já viesse sendo discutida desde os anos 80, observamos que ela consegue ganhar consenso durante os anos noventa.

Neste contexto a educação deixa de ser um direito e passa a ser considerado um bem de consumo que se compra no mercado. Assim, a educação deve preparar o novo trabalhador, de acordo com os novos padrões, porém a preocupação é com a produtividade e não com a formação humana e a conscientização política dos sujeitos como cidadãos.

3.2 A formação de professores

Inicialmente o professor do ensino superior não se constitui em uma base sólida na construção de conhecimento cientifico e no Brasil devido à carência de produção cientifica, o Ensino Superior vai se expandir com base nas influencias internacionais. A presença do Estado na avaliação da excelência e da qualidade do ensino ainda na década de 90 possibilitou que a avaliação da educação se tornasse foco de interesse e um sistema nacional de medidas foi adotado.

Ao final da década de 90, no auge da globalização, o questionamento se voltou para a formação dos professores do ensino superior, como estariam preparados para atender as necessidades do mercado de trabalho que estaria sendo ampliado, entre outros. A função do Estado na avaliação do ensino das instituições de nível superior deve seguir os critérios normativos das Leis de Diretrizes de Base, sancionada em 20 de dezembro de 1996 sob o nº 9394. Com base nessa lei, fica entendido que o professor universitário para atuar em sala de aula deva possuir conhecimento técnico cientifico na área de atuação. A proposta do Curso de Pedagogia da Faculdade La Salle é levar os acadêmicos e consequentemente futuros professores, a compreender a importância de ter e manter uma formação diferenciada que os leve a desenvolver melhor os conteúdos apresentados em aula e que continuem e a desenvolver estratégias relativas à organização de seus fazeres docentes, que vejam que dessa forma as questões como ensino e avaliação estão sendo colocadas em perspectiva e que práticas assim diferenciadas possibilitam o desempenho de papéis de liderança, a promoção da verdadeira interdisciplinaridade em um contexto onde as grandes maiorias dos docentes ainda trabalham isoladamente. Como nos diz Day (2001, p. 85), "por outro lado, as oportunidades para melhoria das práticas através da observação e da crítica, continuam limitadas, apesar dos melhores esforços da parte dos gestores," sendo assim vemos que muitas propostas ficam apenas nos planejamentos e projetos, jamais chegando a modificar a realidade das práticas docentes. Nessa abordagem de formação docente diferenciada temos a reflexão de Barth apud Day que diz que existe o "lugar perigoso" da aprendizagem na vida dos professores

> *Os aprendentes vorazes são aqueles professores que se encontram no inicio da carreira, professores no seu primeiro ano de ensino, que se preocupam desesperadamente em aprender o seu novo ofício. A curva da aprendizagem mantem-se elevada durante três ou quatro anos na altura em que a vida do professor se torna altamente rotinizada e repetitiva. A curva da aprendizagem torna-se plana. Os anos se repetem, o próximo setembro é igual ao setembro anterior. Muitos observadores afirmam que os professores, depois de cerca de dez anos, acomodados e esgotados, tornam-se resistentes à aprendizagem. A curva da aprendizagem desce. Após vinte e cinco anos de vida na Escola muitos educadores tornam se exausto.*

Se pretendermos verdadeiramente, mudar essa realidade, realizando intervenções nas práticas docentes, necessitamos mudar a forma como as práticas são apresentadas nos cursos de graduação

vem sendo trabalhadas. E estes profissionais só conseguirão obter sucesso se forem capazes de alimentar e expressar a sua paixão pelo conhecimento e pelo ensino, segundo Day (2004,p.36), "ser apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer sua atividade de forma inteligente, baseando-se em seus princípios e valores".

Para que ocorra o processo de inovação é necessária à existência de conhecimento para melhor justificar a necessidade de por em pratica. A produção do conhecimento deve obedecer a normas de elaboração para que ele seja produzido e reconhecido como algo inovador para a comunidade do saber, sem esquecer de que deva levar a promoção do entusiasmo e da paixão pelo ensino, a formação docente precisa atender a estes princípios, as inovações precisam permitir o espaço onde os olhares se cruzam, mas sem nunca esquecer o que nos diz Machado (2011), o olhar do outro em sala de aula deve vir carregado do respeito pelos vários poderes que se inscrevem em uma relação pedagógica eficaz.

3.3 A Metodologia do Seminário Integrador

O Seminário Integrador é um componente curricular obrigatório do Curso de Pedagogia e promove a sistematização das práticas interdisciplinares e serve de incentivo e valorização da participação do acadêmico em atividades que ampliem as dimensões dos componentes curriculares relacionadas à educação, incentivando sua formação continuada e seu compromisso com esta formação. È a disciplina onde os acadêmicos poderão apresentar suas trajetórias no Curso, em forma de painéis, discussões, debates e oficinas temáticas, sendo também o momento para sistematizar e socializar os trabalhos realizados, para que possam ser aprofundados e apresentados a Comunidade como forma de proporcionar o saber extramuros, ou seja, levar até a comunidade onde a Instituição está inserida o saber que é produzido no espaço acadêmico.

Dentre seus objetivos podemos destacar a sistematização de práticas interdisciplinares, a dinâmica o processo de ensino-aprendizagem; o desenvolvimento do acadêmico para a apreensão de constantes mudanças nos perfis profissionais. E ainda o desenvolvimento das habilidades lógico-argumentativas por meio de apresentação e discussão de questões, ideias e processos relacionados às futuras atuações profissionais.

Mas, o mais importante e que deve ser destacado aqui é que o ensino no Brasil sempre foi caracterizado como mero transmissor do conhecimento constituído, as formas de ensino tradicional como as expositivas, livrescas e sem compromisso com o espírito investigativo foram alvo de muitas críticas e discussões inclusive por educadores Darci Ribeiro e Anízio Teixeira que defendiam a importância da pesquisa como função social do conhecimento ensinado e aprendido.

O Curso de Pedagogia na Faculdade La Salle tem uma abordagem diferenciada, pois traz uma proposta de desenvolver uma Pedagogia com forte acento na pesquisa e na produção intelectual e prática. Os acadêmicos do Curso de Pedagogia tiveram acesso a discussões que propuseram a reflexão da postura e da formação de educador. A dinâmica do curso de Pedagogia institui uma organização semestral composta por eixos temáticos, que buscam superar a compartimentalização do conhecimento. "Desafiar um aluno significa propor situações que ele considere complexa, mas não impossíveis. Trata-se de gerar nele certa tensão, que o anime a ousar, que o convide a pensar, a explorar [...]", nas palavras de Patrícia Sadovsky, pretende-se demonstrar o quão importante se faz na formação de um acadêmico enfrentar situações que o coloquem próximos da realidade que encontrarão em seu futuro profissional. No caso dos acadêmicos do 1º semestre de Pedagogia o desafio está posto através da prática do Seminário Integrador. O Seminário Integrador é um componente curricular obrigatório do Curso de Pedagogia e promove a sistematização das práticas interdisciplinares e serve de incentivo e valorização da participação do acadêmico em atividades que ampliem as dimensões dos componentes curriculares relacionadas à educação, incentivando sua formação continuada e seu compromisso com esta formação. Ocorre do 1º ao 7º semestre do Curso e vem proporcionando que os acadêmicos desde o inicio do curso possam perceber a Dinâmica o processo de ensino-aprendizagem que os levará consequentemente ao desenvolvimento de várias habilidades, dentre as quais a habilidade lógico-argumentativo por meio de apresentação e discussão de questões, ideias e processos relacionados às futuras atuações profissionais. O Seminário Integrador coloca em perspectiva ainda, habilidades que são intrínsecas a uma formação de excelência para um Pedagogo, como o planejamento, pois o Seminário é planejado com muito cuidado e atenção, na seleção cuidadosa das propostas que serão levadas para discussão e ainda a gestão do tempo que se faz imperiosa em uma sociedade como a nossa, em que saber gerir seu tempo para planejar, estudar e trabalhar tornou-se uma ferramenta indispensável. No primeiro ano de implantação do curso de Pedagogia em Lucas do Rio Verde, estado do Mato grosso os acadêmicos da primeira turma tiveram a missão de produzir um seminário onde contariam suas experiências com a iniciação cientifica, cujo tema foi "A constituição do "ser" professor e as especificidades do trabalho docente" Baseado no componente Curricular obrigatório do curso de Pedagogia- Seminário Integrador: História de Vida- a Constituição do sujeito educador.

Seguindo esta abordagem , os acadêmicos do 1º Semestre da segunda turma de Pedagogia apresentaram suas reflexões obtidas através de suas pesquisas para a comunidade acadêmica sobre o tema: "Pressupostos teóricos e práticos necessários para o bem ensinar, conhecimentos indispensáveis à construção de identidades docentes."

Através da diversidade de temas que na verdade se reencontram a cada discussão na busca de uma proposta diferenciada de promover o ensino/aprendizagem é que reside a riqueza das atividades do

Seminário Integrador do Curso de Pedagogia. O Seminário Integrador se organiza por eixos temáticos e ocorre do primeiro ao sétimo semestre. Tais eixos temáticos são referenciais para a organização dos componentes curriculares de cada semestre, contemplando todos os campos da formação do profissional para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, são eles:

1º semestre - História de Vida e Constituição do Sujeito Educador

2º semestre - Pedagogia: constituição, desafios e campos de investigação.

3º semestre - Educação Básica no Brasil: dilemas, desafios e experiências.

4º semestre - Educação Infantil: dilemas, desafios e experiências

5º semestre - Neurociência e Aprendizagem

6º semestre - Múltiplas Linguagens: processos didáticos metodológicos.

7º semestre - Gestão Educacional: concepção, modelos, análise e crítica.

Integra os estudos do semestre e propicia a interação dos conceitos, dos temas e dos dados desenvolvidos em cada componente disciplinar. Este componente curricular apresenta caráter diferenciado dos demais sendo metade de suas aulas teóricas e metade práticas. Nas aulas teóricas, o professor objetiva desencadear e articular o eixo de cada tema, a partir da apresentação, problematização e aprofundamento dos temas relacionados a cada eixo. Esta apresentação pode ser feita em forma de seminário por especialistas convidados. As práticas são atividades vinculadas às aulas, mas que ocorrem fora do ambiente acadêmico, mas supervisionado pelo professor: pesquisas, entrevistas, estudos em grupos, leituras, filmes, produção, visitas técnicas e intervenções educativas. Os estudantes, por sua vez, devem apresentar relatórios e trabalhos que trazem para a sala de aula as reflexões dos componentes disciplinares e dialogam entre si e com o professor com base nos referenciais teóricos do eixo do semestre, estabelecendo a aplicabilidade dos conteúdos do semestre. A culminância do Seminário Integrador ocorre com sua apresentação de trabalho escrito como documento para avaliação. Pode também ser proposta uma apresentação pública para os demais integrantes do curso. A avaliação é contínua, acompanhando o desempenho do discente nas atividades propostas. Esta metodologia propicia que cada estudante busque seu aprofundamento, e construa o seu próprio ser aprendizado. Constitui-se de espaço-tempo de práxis e de experimentação de alternativas pedagógicas. Este componente curricular apresenta caráter diferenciado dos demais sendo metade de suas aulas teóricas e metade práticas. Nas aulas teóricas, o professor objetiva desencadear e articular o eixo de cada tema, a partir da apresentação, problematização e aprofundamento dos temas relacionados a cada eixo.

Esta apresentação pode ser feita em forma de seminário por especialistas convidados. As práticas são atividades vinculadas às aulas, mas que ocorrem fora do ambiente acadêmico, mas supervisionado

pelo professor: pesquisas, entrevistas, estudos em grupos, leituras, filmes, produção, visitas técnicas e intervenções educativas. Os estudantes, por sua vez, devem apresentar relatórios e trabalhos que trazem para a sala de aula as reflexões dos componentes disciplinares e dialogam entre si e com o professor com base nos referenciais teóricos do eixo do semestre, estabelecendo a aplicabilidade dos conteúdos do semestre. A avaliação é contínua, acompanhando o desempenho do discente nas atividades propostas.

4. Apresentação e análise dos resultados

Com o objetivo de oferecer uma aprendizagem mais profunda e intensa, com maior integração da prática pedagógica, proporcionando a interação de conceitos e temas desenvolvidos em cada componente disciplinar, o Curso de Pedagogia da Faculdade La Salle realizou o seu primeiro Seminário Integrador.

Segundo a Coordenadora do Curso, Profª. Janete Rosa da Fonseca, o Seminário Integrador "é um grande desafio e também uma grande realização, através de um curso de Pedagogia que tem uma proposta totalmente diferenciada. Podemos ver isso na prática do Seminário Integrador, em que os alunos discutem todos os aspectos que perpassam todas as outras disciplinas, caracterizando, dessa forma, uma abordagem interdisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar. Procurou-se debater tudo aquilo que é discutido em cada disciplina de uma forma ainda mais profunda nos encontros do Seminário Integrador".

A cada semestre, um novo Seminário Integrador será organizado e realizado pelos próprios acadêmicos do curso. O primeiro dos Seminários teve como tema central "A constituição do 'ser' professor e as especificidades do trabalho docente" e foi realizado dia 14 de abril de 2011 no auditório da Sede da Faculdade. Ao todo, cinco grupos apresentaram temas diretamente ligados ao tema central: 1º O Propósito de ser Educador; 2º O Sujeito Educador; 3º Formação Docente; 4º Educação Ambiental; e 5º Ecopedagogia.

Ao final de sua apresentação, um dos acadêmicos destacou que "o Seminário Integrador incentiva o futuro educador a desenvolver a pesquisa, a procurar novos meios, uma formação diferenciada e isso vai ser com certeza um diferencial na nossa carreira". Já para outro acadêmico , "é muito gratificante para todos nós, do curso de Pedagogia, pois, com esse trabalho, pretendemos mostrar para a sociedade o que estamos aprendendo durante a realização do curso de Pedagogia".

Além de apresentar os seus temas, os acadêmicos tiveram que organizar todo evento, desde o planejamento, organização e avaliação do processo. Para isso, tiveram o apoio dos acadêmicos de Turismo, que relataram a importância dessa atividade prática: "os acadêmicos do Curso de Pedagogia

deverão utilizar esse conhecimento em planejamento e organização de eventos técnico-científicos durante a sua trajetória acadêmica e profissional".

Segundo o Diretor Geral da Faculdade, "educar é tirar de dentro da pessoa as qualidades que ela tem e que a sociedade tem para ajuda-la a ser melhor. Isso traz todo o universo do conhecimento, todo o universo da pessoa para dentro do processo de educação. Realiza-se esse Seminário Integrador justamente para que cada um desses educadores inicie esse crescimento do ser educador, ou seja, do amor, da perspectiva pessoal, da melhoria do conhecimento, para que eles realmente cresçam como pessoa e se tornem um ser educador". A segunda edição do seminário Integrador que acontecerá no primeiro bimestre de 2012, contará com o tema, pressupostos teóricos e práticos indispensáveis a formação docente.

5. Considerações finais

Desafiar os acadêmicos colocá-los de frente com a realidade educativa é uma forma de promover o desenvolvimento de uma formação diferenciada, como já vimos o Brasil, passou por diversos períodos e reformas educativas que sempre tiveram como alvo os cursos de formação de professores.

Porém, o desafio é muito maior do que podemos supor, não temos apenas o esvaziamento dos Cursos de Pedagogia, o que gera um grande problema para a formação de formadores, mas temos também o esvaziamento das bases indispensáveis para um conhecimento eficaz e transformador.

O Curso de Pedagogia no Brasil passou por muitas transformações para atender as exigências do sistema, hoje se percebe, porém ainda de forma tímida e incipiente o interesse e a disposição de alguns em promover a mudança necessária. É preciso abordar temas que contribuam para dar aos acadêmicos de Pedagogia conhecimentos indispensáveis para sua atuação no espaço diverso e multicultural de sala de aula, bem como leva-los a descobrir o valor de uma base teórica, da leitura e da contextualização da mesma. Nas palavras de Gramsci apud Semeraro (2006), vemos que para entender de fato os problemas humanos e sociais é preciso estar sintonizado com as dinâmicas sociopolíticas econômicas de seu tempo e ainda quando nos traz Marx para esta reflexão nos deixa claro que a indicação de conceitos e teorias não acontece no vazio da mente, mas dentro de determinados processos e em sintonia com seus protagonistas. Porém, sabemos que assim como não existe uma boa prática sem uma boa teoria, também somente a teoria sem estar ligada a uma prática diferenciada acaba por se perder, como nos diz Saviani,2009,p.66

> *A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser ocasionada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade*

> *prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e dos planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que se materializa, através de uma série de modificações, que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.*

Dessa forma, a proposta aqui apresentada, de levar as discussões de sala de aula para o debate com atuação crítica e diferenciada dos acadêmicos de um curso que busca promover a formação de formadores voltada para as novas questões que permeiam nossa sociedade, sem deixar de lado a importância de uma base teórica sólida, é segundo os resultados que vem sendo obtidos com essa metodologia, uma prática pedagógica diferenciada, capaz de colocar os futuros acadêmicos de frente a uma realidade a qual serão capazes de transformar através de sua atuação docente.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A (2005). Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liber Livro Editora.

BRZESINSKI, Iria (1996). Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimentos, Campinas, São Paulo, Papirus.

DAY, Christopher(2001) Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Portugal, Porto Editora.

_____ A paixão pelo Ensino (2004). Portugal, Porto Editora.

DENZIN, Norman K. Yvonna S. Lincoln (2006). O planejamento da Pesquisa qualitativa. Porto Alegre. Editora Artmed.

FRIGOTO, Gaudêncio(1995).Educação e Crise no Capitalismo real. São Paulo: Cortez.

MACHADO, Eusébio André. ALVES, Maria Palmira. GONÇALVES, Fernando Ribeiro (orgs)(2001). Observar e avaliar as práticas docentes. Portugal, De Facto Editores.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira (1978).História da educação no Brasil (1930/1973), Rio de Janeiro, Editora Vozes.

SAVIANI, Demerval (2009). Escola e Democracia. Campinas, Autores Associados.

SEMERARO, Giovanni(2006) Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis. Ideias & Letras, São Paulo.

SOARES, Maria Clara Couto(1998)Banco Mundial: Políticas e reformas. In Tommasi, de Lívia; Wardw, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo.

THIOLLENT, M. (Org.)(2006) Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche. São Carlos: EdUFSCar.

YIN, R.K(2005) Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.

8.45.

Título:

Mudam-se os tempos, mudam-se as necessidades: novas competências para novas exigências do séc. XXI

Autor/a (es/as):

Franco, Amanda [Instituto de Educação, Universidade do Minho]

Almeida, Leandro S. [Instituto de Educação, Universidade do Minho]

Ambrósio, Ana Paula [Universidade Federal de Goiás (Brasil)]

Resumo:

A sociedade atual pauta-se pela quantidade de informação acessível, seja através dos meios clássicos de transmissão, seja através dos inúmeros formatos de veiculação de dados albergados pelas novas tecnologias. Se, no passado, a insuficiência de informação limitava a acção do indivíduo, no presente, é exatamente o excesso de informação que o constrange. Neste quadro ganha relevância a sua capacidade de discriminação, seleção e organização dos dados mais pertinentes. Os sistemas educativos, para além do desenvolvimento das componentes cognitivas elementares, nomeadamente percepção, atenção, memória ou linguagem, devem desenvolver competências superiores, por exemplo pensamento crítico e pensamento computacional (ambos alvo desta comunicação). Sobretudo, no quadro do volume excessivo de informação, e falando de pensamento crítico, importa apreciar a sua pertinência e fiabilidade; falando de pensamento computacional, importa reduzir esses grandes *clusters* de informação complexa a pequenas unidades significativas, passíveis de serem "manuseadas", i.e., a padrões passíveis de generalização e abstracção, utilizados na resolução de problemas concretos.

Esta comunicação revê a literatura na área e reflete novas formas de acção pedagógica, que contemplem a promoção de um pensamento como crítico e computacional, nomeadamente dos universitários. No fundo, importa descrever como o ensino superior pode, através de uma mudança nas práticas pedagógicas, estimular uma postura mais ativa, crítica e autorregulada dos estudantes na sua aprendizagem, mapeando algumas competências cognitivas que nos parecem essenciais a esta mudança de paradigma a que hoje assistimos no Ensino Superior e na sociedade em geral.

Palavras-chave:

Ensino superior; Competências cognitivas; Pensamento computacional; Pensamento crítico.

Desafios e riscos elicitados por uma sociedade de informação

Uma das características essenciais definindo a sociedade actual parece reportar-se à quantidade de informação que, continuamente, se gera e partilha. Seja através dos meios clássicos de transmissão, como o jornal, a rádio ou a televisão, seja por intermédio dos inúmeros formatos de veiculação de dados albergados pelas novas tecnologias, nomeadamente as redes sociais, a informação abunda e é facilmente acessível. Tomando o exemplo particular de Portugal, considerando que apenas em 1974, com a "Revolução dos Cravos" e o corte com o regime ditatorial até aí vigente, se começou a liberalizar o acesso à escolaridade e a agilizar a livre circulação da informação, com um impacto tremendo nos índices de literacia, logo, de crescimento do país (Neave & Amaral, 2012), podemos concluir que foi percorrido um longo caminho num curto espaço de tempo. Com efeito, atualmente podemos aceder em qualquer lado e momento à informação mais relevante sobre serviços e instituições.

Parece ser precisamente na sequência desta abundância de informação que emergem inúmeras vantagens para o indivíduo e para a comunidade, tal como a democratização das decisões que regem a vida pública e sobre as quais cada cidadão é solicitado a fazer escolhas e a assumir uma posição pessoal, a igualdade de oportunidades no que concerne o acesso ao conhecimento e sua rentabilização, ou ainda, a possibilidade de usufruir de novas e diversificadas oportunidades de desenvolvimento e realização pessoal, bem como de crescimento e formação profissional (Neave & Amaral, 2012). A via pela qual se viabiliza tal cenário, transformando-o em realidade, parece ser a da Educação e da Formação. Com efeito, melhores resultados académicos estão associados a índices de crescimento económico mais favoráveis, sendo a Educação o motor de desenvolvimento e de crescimento, não apenas do indivíduo, ou das instituições escolares, mas do próprio país (OECD, 2010). A título de exemplo, repare-se no relatório *Estado da Educação 2011*, publicado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011), segundo o qual o grau de qualificação dos indivíduos oriundos de países da União Europeia, na década 2000-2010, mostrou estar relacionado com o acesso ao mercado laboral, sendo que a taxa de empregabilidade é maior junto dos indivíduos com formação académica superior.

Não obstante os proveitos retirados de tal profusão de informações, esta acarreta, em contrapartida, um outro conjunto de desafios a que pessoas e instituições devem revelar-se aptos a enfrentar e solucionar de modo eficaz. Com efeito, se no passado a insuficiência de informação limitava a acção do indivíduo, no presente, é exactamente o excesso de informação que o parece constranger, pois, não

raras vezes, ele não se encontra capaz de lidar com a quantidade de informação, que resulta excessiva (Halpern, 1998). Todos os dias se enfrentam desafios a que é necessário dar resposta, problemas para que é necessário encontrar uma (re)solução. A mera exposição à informação, com a única finalidade de retenção e recuperação, é insuficiente. Pelo contrário, o acesso à informação é apenas um passo inicial, afigurando-se, depois, necessário que os indivíduos sejam capazes na discriminação, selecção e elaboração dos dados identificados como pertinentes. Apenas quando se detém mestria para trabalhar todos esses *inputs* torna-se viável a possibilidade de sucesso nesta nova sociedade da informação (Kellogg, 2012). De novo, o papel da Educação-Formação assume destaque, conferindo ao indivíduo os recursos necessários "(…) à sobrevivência com qualidade num mundo em constante mudança, dominado pela incerteza quanto ao futuro" (CNE, 2011, p. 6).

Coloca-se, assim, a questão de como possibilitar o desenvolvimento da habilidade para trabalhar a informação recebida massivamente. A par dos recursos tecnológicos, responsáveis por permitirem uma circulação célere da quantidade profusa de informação, é necessário um primeiro conjunto de recursos, de natureza cognitiva. Todos conhecemos as componentes cognitivas elementares, nomeadamente perceção, atenção ou memória, e a sua pertinência nas aprendizagens. Mais, parecem ser tais competências as pedras basilares de cada indivíduo, responsáveis pelo grau refinado de complexidade que caracteriza a vida humana (Kellogg, 2012). Todavia, na literatura tem-se feito referência a um outro grupo de apetências "superiores" ou "de elevada ordem", ancoradas nos pilares cognitivos elementares enunciados, que permitem uma mais eficaz adaptação ao contexto envolvente (Phan, 2010). A presente comunicação centra-se em duas destas apetências; embora sejam constructos ainda algo inovadores, têm vindo a ser reconhecidos, de modo gradual, como recursos essenciais no actual cenário educativo. Falamos de "Pensamento Crítico" e de "Pensamento Computacional".

Pensamento crítico e pensamento computacional: Conceitos e aplicações

Como referido anteriormente, é hoje necessária a capacidade para processar a informação disponível e para levar a cabo uma eficaz resolução dos problemas suscitados em todo o espectro de vivências dos sujeitos (Kellogg, 2012). Assim, adquire legitimidade discutir-se ambos os conceitos, "Pensamento Crítico" e "Pensamento Computacional", situados no quadro descrito.

O Pensamento Crítico é uma forma de raciocínio mais complexo e de qualidade superior, assente na lógica (Brady, 2008). Este constructo multifacetado abrange componentes essenciais de indução e dedução, e integra um conjunto de competências – nomeadamente a compreensão verbal, a análise de argumentos, a testagem de hipóteses, a ponderação de probabilidades e, finalmente, a tomada de decisão e resolução de problemas (Halpern, 1998) –, bem como a motivação para fazer uso delas (Facione, 2010; Halpern, 2006). Por sua vez, o Pensamento Computacional pode ser definido como a

habilidade para interpretar o mundo enquanto conversões algoritmicamente controladas de *inputs* e *outputs* de informação (Denning, 2009). De acordo com Wing (2011), esta forma de pensamento envolve os processos cognitivos responsáveis por formular problemas e conceber soluções passíveis de implementação por um agente de processamento de informação. Por outras palavras, permite aprender a pensar sobre, representar e resolver problemas que requerem uma combinação de aptidão mental humana e capacidade de processamento computacional.

De modo a compreender a real pertinência do ensino-aprendizagem das competências relacionadas com o pensamento caracterizado como "Crítico" e "Computacional", particularmente no âmbito da formação universitária, é necessário focar os dois pontos principais.

Primeiro, a importância de apreender as competências de Pensamento Crítico no Ensino Superior já se encontra reconhecida, defendendo-se que deverão ser alvo de ensino e de promoção já no primeiro ano da universidade. Tem-se verificado uma relativa falta de consenso no que concerne à melhor abordagem para proceder ao seu ensino: enquanto alguns autores parecem defender a hipótese da infusão curricular difundindo esse objetivo pelas diversas unidades e atividades curriculares, outros sugerem o seu ensino através de uma disciplina própria, individualizada das restantes. De qualquer modo, formar os alunos, de forma explícita, para que sejam reflexivos quanto à sua aprendizagem e desenvolvam competências de pensamento crítico parece ser o caminho a seguir (Thomas, 2011). Através do Pensamento Crítico, os alunos ficam preparados para utilizar competências cognitivas de ordem superior, tal como a capacidade de análise, de avaliação ou de concepção de ideias, incrementando a qualidade da sua forma de pensar. Assim, resulta necessário contemplar o ensino das distintas competências, de valia multidisciplinar, explicitando-se quais são, de que forma devem ser seleccionadas, onde e de que modo devem ser aplicadas (Kuhn, 1999; Thomas, 2011). A par, a metodologia de ensino seleccionada deve respeitar a capacidade de aprendizagem dos alunos, sendo o papel do docente essencialmente o de facilitar da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Com efeito, sendo a aprendizagem um processo ancorado na auto-reflexão, é o aluno a figura central neste processo de aprendizagem, pelo que lhe deve ser confiada a responsabilidade de tomar as suas próprias decisões e de assumir as acções daí sequentes. Tudo isto implica uma disposição clara do aluno para aprender e reaprender, i.e., de continuamente reacomodar o conhecimento já construído em face de novos conteúdos e informações (Rowles, 2011), e, sobretudo, de refletir acerca da sua aprendizagem enquanto processo e conteúdos construídos (Thomas, 2011).

As competências de Pensamento Crítico estão associadas a uma postura proactiva no palco da realização cognitiva em geral e da resolução dos problemas quotidianos em particular. Com efeito, esta forma de pensamento, não só medeia, como potencia o processo de tomada de decisões em face da necessidade de resolver problemas de natureza diversificada, sejam de teor académico, profissional, ou mesmo, quotidiano (Halpern, 2010; Saiz & Rivas, 2010). Num estudo realizado por Franco, Rivas,

Saiz e Almeida (2011), observou-se, na amostra de Espanha, que os estudantes universitários exibindo uma melhor performance escolar tomam decisões de maior qualidade no seu quotidiano. Adicionalmente, e sobretudo, tais competências podem estar presentes nas aprendizagens académicas de maior qualidade (Carroll, 2005; Kuhn, 1999): a investigação na área aponta o contributo do Pensamento Crítico no incremento da capacidade de gestão, monitorização e avaliação das actividades escolares pelo aluno, tudo isto com um impacto positivo no seu desempenho académico (Paul, 2005; Phan, 2010).

Segundo, o Pensamento Computacional é referido como uma habilidade intelectual fundamental, podendo assumir-se como comparável à leitura, escrita, linguagem oral e cálculo (CSTB, 2010). Com efeito, a computação permeia a vida quotidiana, não ficando restrita aos computadores (Bundy, 2007), pois o processamento de informação ocorre naturalmente na natureza e a computação é necessária à sua compreensão e controlo (Denning, 2009). Considerando que a computação impulsiona a inovação necessária para sustentar a competitividade económica no ambiente globalizado em que vivemos (White, 2010), investir no estudo do Pensamento Computacional torna-se, assim, parte integrante de uma melhor formação e qualificação dos alunos e de futuros profissionais que terão que lidar com tecnologia no seu dia-a-dia, permitindo optimizar o seu desempenho (Dowek, 2011). Infelizmente, o desenvolvimento do Pensamento Computacional não é um objectivo em si nos cursos superiores, acabando por ser desenvolvido essencialmente pelos alunos a frequentar disciplinas de programação de computadores.

A programação é uma actividade altamente complexa, que envolve subtarefas ligadas a diferentes domínios de conhecimento e a uma variedade de processos cognitivos (Pea & Kurland, 1984), na qual se valoriza um conjunto de competências, nomeadamente a compreensão leitora, o pensamento crítico e o pensamento sistémico, as metacomponentes cognitivas de identificação, planeamento e resolução de problemas, a criatividade e curiosidade intelectual, ou, ainda, as habilidades matemáticas e o raciocínio condicional. Quanto ao Pensamento Computacional mais especificamente, várias habilidades têm vindo a ser associadas a si: uma grande parte concerne a resolução de problemas, embora inclua, também, a capacidade de pensar logicamente, conhecimento sobre algoritmos e recursividade, criatividade, capacidade de explicar soluções e trabalho em equipa (CS4FN, n.d.).

Novas práticas pedagógicas para novos desafios: A promoção de competências transversais no Ensino Superior

De acordo com dados tornados públicos pela OCDE em 2011, as taxas de formação universitária exibiram um aumento de 19% nos últimos 14 anos, estimando-se que quase 60% dos jovens adultos oriundos de países membros da OCDE ingressará no Ensino Superior no decorrer do seu percurso de

vida. A par, e no caso particular de Portugal, a própria estrutura do Ensino Superior tem exibido transformações, para as quais parece ter contribuído um conjunto de factores, nomeadamente a implementação do Processo de Bolonha, em 2005, e sequentes adaptações à Lei de Bases do Sistema Educativo, ou o novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, em 2007 (CNE, 2011). Verificou-se um conjunto de mudanças quer nos sistemas de ensino, com o aumento da escolarização e uma maior dimensão do Ensino Superior, quer no nível de qualificação dos profissionais, repercutindo-se numa população activa com mais habilitações académicas (Gonçalves, 2012).

Face aos números e à tendência actual, bem como às mudanças estruturais observadas, importa reflectir acerca do impacto que este ingresso/regresso à universidade poderá provocar, ponderando-se se o Ensino Superior estará preparado para receber esta (até recentemente) inusitada afluência de estudantes, i.e., de lhes dar a oportunidade de aceder a uma formação de qualidade e que os prepara adequadamente para a transição para o mercado de trabalho. Por outras palavras, o ensino superior deve estar à altura do desafio de providenciar aos alunos a aquisição de competências que lhes permitam inserir-se e ser bem-sucedidos no seu trajecto profissional. Com efeito, com a instabilidade das economias internacionais e o consequente impacto que este fenómeno acarreta, nomeadamente os níveis alarmantes de desemprego e o risco (a realidade?) de pobreza e de exclusão social (CNE, 2011), é crucial que se invista na educação e na qualificação, promovendo-se a aquisição de competências fulcrais e de aplicação transversal (OECD, 2011).

Os relatórios internacionais apontam a difusão da educação e a qualificação dos indivíduos como condições necessárias ao êxito das políticas e estratégias implementadas para o desenvolvimento (CNE, 2011). Para tal, é imprescindível promover a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que contribuíam para a criação de uma cultura de análise e reflexão, de disciplina e de rigor, e de trabalho em equipa. Falamos então de competências transversais em termos de inputs e de exercício, sendo ainda transversais pois são recursos úteis a qualquer cidadão (Dowek, 2011).

Não obstante, parece existir uma discrepância entre as qualificações que os indivíduos adquirem na sua formação académica no Ensino Superior e as demandas do mercado de trabalho (Gonçalves, 2012). Por exemplo, citando o mesmo relatório elaborado em 2011 pela OCDE, verifica-se uma tendência dos estudantes para optar por cursos universitários no âmbito das Ciências Sociais, Administração e Direito, preterindo-se formações nas áreas das Ciências Exatas. Tal constatação torna-se particularmente preocupante se considerarmos que há cursos com expressiva empregabilidade e outros com taxas de empregabilidade mais ténues (Gonçalves, 2012), podendo ainda a área das Ciências Exatas ser elemento fundamental na inovação e no crescimento económico.

Neste sentido, mais do que apontar uma área do conhecimento a privilegiar, será pertinente fazer referência, não tanto à área de estudos pela qual o aluno opta no acesso à universidade, mas sobretudo à necessidade de munir cada indivíduo com competências de resolução de problemas de valia

transversal – i.e., académica e quotidianamente úteis (Bruine de Bruin, Fischhoff, & Parker, 2007). Tais competências transversais ganham maior acuidade face à flexibilização da mão-de-obra (Gonçalves, 2012). Assim, parece necessário privilegiar o desenvolvimento de uma forma de pensar racional, no qual se alicerça a hipótese de tomar decisões fundamentadas e com mais elevada possibilidade de sucesso nas diversificadas esferas do quotidiano individual e profissional (Carroll, 2005; Saiz & Rivas, 2010).

Idealmente, o sistema educativo deveria potenciar o crescimento individual num conjunto de áreas curriculares e cognitivas, o que é viável mediante o ensino das diversas competências de pensamento. Estas podem ser aprendidas e aplicadas autonomamente pelos alunos em situações múltiplas, auxiliando-os a pensar de forma mais eficiente quando envolvidos nas diferentes situações da vida real (Halpern, 1998, 1999, 2006; Phan, 2010). Tal proporciona-se porque este tipo de pensamento alberga o desenvolvimento de competências de análise, crítica e tomada de decisão, quotidiana e transversalmente úteis aos indivíduos, potenciando a qualidade das suas aprendizagens e da resolução de problemas do seu dia-a-dia (Bruine de Bruin, Fischhoff, & Parker, 2007).

Explica-se, assim, a pertinência de um trabalho de revisão da literatura e de reflexão acerca da inevitabilidade de pensar novas formas de acção pedagógica, nomeadamente no Ensino Superior, que contemplem a promoção de um pensamento de qualidade superior, aqui caracterizado como "crítico" e "computacional". Mais especificamente, importa identificar quais as estratégias pedagógicas que resultam mais eficazes no ensino-aprendizagem de formas superiores de pensar, permitindo uma resolução mais eficiente de problemas, não só de foro académico, mas igualmente nas esferas de vida quotidiana em que os indivíduos se movem.

A análise que fazemos é particularmente vocacionada para uma faixa jovem-adulta frequentando o Ensino Superior dado que este é, por excelência, o grau académico em que se espera, da parte destes indivíduos, a adopção de uma postura distintamente activa, crítica, auto-regulada e responsável no decurso da sua aprendizagem e formação (Barnes, 2005). É nesta fase do seu desenvolvimento e do seu percurso que se ambiciona o desenvolvimento de competências superiores de seleção e tratamento dos *inputs* diariamente recebidos, não apenas em contexto académico, mas igualmente – e sobretudo, talvez – nas esferas pessoal, profissional e social (Halpern, 1998, 1999, 2006).

Na nossa reflexão, debruçar-nos-emos sobre aquele que parece ser o denominador comum de Pensamento Crítico e Pensamento Computacional: a resolução de problemas. A título de exemplo, no mesmo estudo de Franco, Dias, Almeida & Joly (2011), foi administrado um segundo questionário, para avaliação das competências de estudo auto-regulado dos mesmos estudantes universitários. Identificou-se uma correlação positiva entre o desempenho dos alunos, da área das Engenharias, na escala de comportamentos do inventário aplicado e os comportamentos estratégicos de monitorização do estudo. Face aos dados obtidos, foi levantada a hipótese de tais dados sugerirem, no Pensamento

Crítico, a proeminência de condutas de monitorização da acção no momento, pelo que esta forma de pensamento traduziria, sobretudo, um recurso utilizado no momento presente, quando o indivíduo está face a um problema e tem que tomar uma decisão visando a sua resolução. Quanto ao Pensamento Computacional, este também parece presumir fortemente a importância de deter e de saber aplicar competências de resolução de problemas, as quais permitem aos indivíduos criar múltiplas possibilidades de resposta a serem implementadas numa variedade de contextos e situações para solucionar os problemas em mãos (Emmot, 2006). Assim, ambos os constructos parecem apoiar a tomada de decisão e a resolução de problemas, o que é hoje imprescindível: que os indivíduos estejam aptos para tomarem as suas próprias decisões, o que implica a capacidade de análise da informação a que acedem e de tomada de decisão fundamentada com vista à resolução dos problemas enfrentados. Tal capacidade de tomada de decisão e de resolução de problemas é tão importante no seu percurso académico como na sua vida quotidiana (Phan, 2010; Saiz & Rivas, 2010; Thomas, 2011).

A capacidade de resolução de problemas abarca um conjunto de competências nucleares, que permitem, nomeadamente, a codificação, a seleção e a manipulação da informação. No que à selecção diz respeito, resultam forçosas as habilidades de discriminação da informação disponível e de "apreensão" daquela que é, efectivamente, válida, pertinente e reutilizável. E aqui entramos no domínio do Pensamento Crítico, descrito como a capacidade de ponderação de diferentes tópicos, fontes de informação e resultados, com vista à identificação daquela informação que é pertinente e que deverá servir de base à tomada de decisão autónoma e informada, ampliando o sucesso na resolução de problemas no quotidiano (Halpern, 1999). Depois, no que concerne a manipulação da informação, falamos de Pensamento Computacional, caracterizado como a apetência para reduzir grandes *clusters* de informação complexa a pequenas unidades significativas, passíveis de serem "manuseadas" por um agente humano ou informático, i.e., a padrões passíveis de generalização e abstracção, utilizados na concepção de soluções a implementar para a resolução de problemas concretos (Wing, 2011).

Focaremos, então, possíveis estratégias pedagógicas, reportadas ao Pensamento Crítico e ao Pensamento Computacional, para promover o desenvolvimento de competências de resolução de problemas, aquele que aparenta ser o elo de ligação entre ambos estes constructos. Há um conjunto de práticas identificadas como favoráveis ao desenvolvimento deste tipo de competências, que descreveremos de seguida. A tal subjaz o pressuposto de que estas competências não são naturais, requerendo, ao invés, ser instruídas de forma explícita e intencional (Rowles, 2011; Thomas, 2011). A título de exemplo, segundo dados de um estudo levado a cabo por Martins e Ferreira (2011), no qual alunos universitários foram acompanhados no decurso de três anos lectivos, a frequência do Ensino Superior parece ter um impacto positivo no raciocínio e no desempenho académico, mas não necessariamente na qualidade do pensamento dos alunos. Mais preocupante, e de acordo com um outro estudo, realizado por Franco, Dias, Almeida e Joly (2011), no qual se pretendia analisar o

impacto das competências cognitivas dos alunos no seu desempenho quotidiano, mediante a aplicação de um inventário de avaliação da qualidade do pensamento crítico subjacente à tomada de decisões no dia-a-dia, averiguou-se que, embora detendo competências para pensar criticamente na tomada de decisão diária, os estudantes universitários não se encontravam inclinados para as aplicar diariamente na resolução dos problemas por si enfrentados. Num outro estudo, de Franco, Rivas, Saiz e Almeida (2011), no qual foi avaliada a qualidade do pensamento crítico subjacente à tomada de decisões quotidianas de estudantes universitários de Portugal (Braga e Coimbra) e Espanha (Salamanca), foram captadas diferenças de acordo com a universidade, sugerindo, possivelmente, não só o impacto de diferenças culturais entre os dois países, mas também de diferenças na própria metodologia de ensino seguida e estratégias pedagógicas implementadas.

Tais resultados reforçam a hipótese de que o desenvolvimento do pensamento no Ensino Superior pressupõe um ensino efectivo e explícito. Aqui, a aprendizagem por modelação parece ser vantajosa, servindo o professor de modelo (Rowles, 2011; van Gelder, 2005). É importante que o professor assegure momentos de discussão dos conteúdos, fazendo perguntas e avaliando o processo de pensamento dos alunos, com vista a identificar e a esclarecer, no processo de pensamento daqueles, eventuais equívocos no conteúdo e imprecisões nos procedimentos (Rowles, 2011). Adicionalmente, devem ser propiciados momentos de discussão de condutas mais propícias ao desenvolvimento do pensamento de nível superior e a uma melhor apetência na aplicação dessas competências (Thomas, 2011). Ambientes participativos de aprendizagem são fundamentais, estimulando-se a confrontação cognitiva e a reestruturação das competências possuídas.

Pistas concretas nesse ensino podem ser apontadas. Por exemplo, quando se aborda determinado tópico na aula, uma estratégia pedagógica pertinente remete para a pesquisa sobre o mesmo feita pelos alunos, e para a realização de exercícios de avaliação das fontes de informação acedidas, com vista a que os alunos sejam capazes de assegurar a sua legitimidade, e de avaliar se a informação por elas veiculada é fundamentada e válida. Tal poderá ser feito fornecendo aos alunos uma *check-list* contendo um conjunto de perguntas essenciais a fazer face a um tópico cuja informação se pretende (re)utilizar. Tais questões podem reportar-se, nomeadamente, à credibilidade/idoneidade da fonte; destinatário da mensagem transmitida; propósito que essa mesma mensagem visa atingir; argumentos apresentados e sua sustentação; contextualização do momento e local em que a mensagem foi construída, e avaliação da sua validade para o momento presente e contexto específico do destinatário. Acedendo-se a este tipo de dados acerca de um tópico, e analisando o seu conteúdo com este nível mais aprofundado de reflexão, pode iniciar-se uma discussão acerca da qualidade geral da informação que foi acedida (Thomas, 2011). Através deste tipo de exercício, espera-se que os alunos desenvolvam esta prática e a utilizem na análise de informação recebida nos diferentes contextos, apreciando se realmente é fidedigna e válida, logo, reutilizável (Halpern, 1998).

Outra competência crítica diz respeito à análise de um tópico segundo diferentes pontos de vista (Thomas, 2011), a qual parece estar implicada com a anterior. Com efeito, acedendo a diferentes fontes de informação, logo, a perspectivas incongruentes, acerca de um mesmo tópico, os alunos estarão a contactar com diferentes leituras acerca de uma mesma realidade. Aqui se espera promover uma maior flexibilidade de pensamento, capaz de conceber a possibilidade de (co)existirem perspetivas diferentes, e nem sempre coincidentes, sobre um mesmo tema. Os alunos deverão ser capazes de captar as caraterísticas principais de cada perspectiva, e de encontrar quer os elos de ligação entre as mesmas, quer as questões em que essas perspetivas se diferenciam. Aqui é necessária a capacidade de análise de argumentos, bem como de reflexão acerca dos diferentes argumentos formulados pelas distintas entidades (Thomas, 2011).

Uma técnica muitas vezes utilizada neste tipo de exercício é reconhecer os argumentos e os contra-argumentos que são apresentados, e identificar as suas características principais. Tal pode ser feito através da construção de diagramas – no fundo, a esquematização de um argumento –, facilitando a compreensão da informação que se visa transmitir. Relativamente a cada argumento/contra-argumento, os alunos deverão ser instigados a ponderar sobre os sentidos latentes da mensagem, bem como a anexar dados ou referências que lhes sirvam de sustentação teórica/empírica (Thomas, 2011). Para além disso, decorrente da reflexão assente na lógica e da análise crítica da informação a que acedem, espera-se o posicionamento da parte dos alunos, que deverão ser capazes de construir a sua própria leitura e de se aproximarem de um dos pontos de vista da "discussão". Com efeito, a capacidade de produção de inferências lógicas a partir de um argumento ou informação é outra competência-chave (Thomas, 2011).

Ainda ao nível do processo de ensino-aprendizagem, valoriza-se que os alunos possam elaborar acerca dos conteúdos lecionados, explicando por palavras próprias o que aprenderam. Por norma, esta preocupação amplia a sua compreensão desses conteúdos, muitas vezes favorecendo a sua hierarquização segundo graus de complexidade e generalização. Tal permite que, tendo subjacente uma base prévia de conhecimento e a sua experiência prévia onde possam sediar as novas aprendizagens, construam significado em torno dos conteúdos transmitidos e que a eles compete, não apenas receber, mas assimilar e (re)construir (Rowles, 2011; Thomas, 2011). Para que tal ocorra, podem ser feitas aos alunos perguntas que exijam a reflexão, a elaboração de uma perspetiva própria, a apresentação e defesa da sua perspetiva perante os colegas, a identificação de inconsistências num tema, a discussão com os colegas acerca das forças e fragilidades do seu ponto de vista, bem como a possibilidade de receberem sugestões e críticas construtivas que os façam conferir maior robustez à tese defendida, resultando adequadamente consubstanciada, ou enveredar por uma outra tese mais sólida e detendo mais validade empírica (Thomas, 2011).

Na tentativa de tornar o aluno mais ativo na sua aprendizagem valoriza-se o trabalho de projeto, a aprendizagem baseada em problemas ou a aprendizagem cooperativa. A constituição de grupos de trabalho parece ser uma estratégia fácil permitindo aos alunos apresentarem as suas ideias, explicando como e em que base construíram o seu ponto de vista, justificarem a sua solidez, e discutirem com os colegas a sua legitimidade e implicações (Thomas, 2011). Esta aprendizagem em cooperação favorece a confrontação de conhecimentos e pontos de vista, muitas vezes favorecendo novas construções de conhecimentos e novas estratégias de seu processamento. Adicionalmente, providenciar oportunidades supervisionadas de treino para que os alunos possam experienciar o erro e usufruir dele, usando-o como base para um conhecimento mais aprofundado, permitindo aperfeiçoar progressivamente destrezas e consolidar conhecimentos (Rowles, 2011). Aqui, parece ser vantajoso que os alunos possam aprender em cenários reais ou com características próximas das situações e problemas com que comummente se deparam no seu quotidiano (Rivas & Saiz, 2010; Rowles, 2011). É relevante que os alunos tenham oportunidades de transferir os seus conhecimentos académicos para os contextos de vida, nomeadamente explorando a sua aplicação a domínios profissionais (Thomas, 2011).

Aqui, dever-se-á fomentar a auto e a heteroavaliação, não apenas a título individual, mas também contemplando o comportamento e contributo de cada aluno no contexto das actividades realizadas em grupo. Para tal, o professor poderá fornecer uma grelha de avaliação aos alunos como orientação desse processo avaliativo do trabalho realizado por si e pelos colegas. Tal serve de fonte de informação e de motivação, pois situa-os no *continuum* do desempenho académico e ajuda-os a adquirirem consciência da qualidade do trabalho já alcançado e do trabalho que se espera ver realizado da sua parte para melhorarem a sua performance, superando o desempenho presente (Thomas, 2011).

Implicações futuras

Actualmente, o Ensino Superior e o próprio mercado de trabalho confrontam-se com os desafios da sociedade de informação. Esta sociedade reclama uma reconfiguração das circunstâncias de inserção profissional, advindo daqui desafios vários em termos das competências mais relevantes que os indivíduos devem desenvolver. Cada indivíduo é agora constrangido pela imposição de uma formação contínua, aliás fomentada pelo aumento e diversidade da actual oferta educativa/formativa e reforçada pela necessidade de no mercado de trabalho se constituir como um recurso útil em múltiplos domínios e actividades (Marques, 2012; Neave & Amaral, 2012). Assim, parece ser essencial, no actual cenário, que cada indivíduo assuma o papel de "*lifelong learner*", adquirindo consciência de que a aprendizagem é constante e contínua, e que, por isso, se deverá manter receptivo à ideia de que a sua formação será prolongada no tempo (Rowles, 2011). Para que esta aprendizagem seja viável e rentabilizada plenamente, importa valorizar o ensino de conhecimentos e competências transversais, de aplicação numa variedade de contextos, situações e tarefas (Marques, 2012).

Em face da presente regra ditando a natureza temporária das condições de acesso e manutenção de um posto de trabalho, e traduzindo-se numa mais célere mobilidade profissional (Marques, 2012), tem sido avançada a necessidade de uma readaptação das práticas pedagógicas no Ensino Superior. Sobretudo importante é propiciar oportunidades para que os estudantes adotem uma postura mais activa, crítica e auto-regulada na aprendizagem. Apelando essa postura a níveis progressivos de autonomia do aluno, ganham relevo as competências cognitivas para que os estudantes sejam bem-sucedidos no Ensino Superior e, depois, na transição para o mercado de trabalho. Neste enquadramento, requer-se uma nova postura do professor que deve entender-se como figura que orienta e não que prescreve conhecimento. Por sua vez, deve o estudante assumir-se como agente ativo na construção de conhecimento e desenvolvimento de competências, capaz de transformar informação relevante em conhecimento (Barnes, 2005; Paul, 2005). Mais do que isto, requer uma reavaliação das competências essenciais para a sobrevivência no novo cenário económico e de trabalho que se apresenta. Num mundo em constante mudança, o desenvolvimento de competências que permitem que o profissional se insira no mercado de trabalho e seja capaz de se adaptar a estas mudanças é fundamental. Esta bagagem, em nossa opinião, deve passar a incluir de forma deliberada um Pensamento Computacional e Crítico. Este pensamento é já relevante no decurso da sua formação universitária, mas mais ainda na inserção no mundo de trabalho (Carroll, 2005; Pithers & Soden, 2000).

O contributo desta revisão da literatura e reflexão teórica reside na sinalização de uma necessidade: a premência de novas formas e metas orientando o processo de ensino-aprendizagem no ensino universitário, fomentando competências de Pensamento Crítico e de Pensamento Computacional. Acreditamos que apenas com a aquisição e aprimoramento destes recursos pode o indivíduo arrogar uma cidadania plena, assumindo uma postura crítica, inovadora e produtiva, características que lhe permitirão estabelecer uma base sólida para enfrentar os desafios e fomentar uma busca permanente de conhecimento. Se considerarmos a tendência atual, antecipando que cada indivíduo experimentará áreas de atividade distintas e desempenhará funções diversificadas no decurso da sua vida profissional, é esperado – exigido – que aquele expanda um leque de competências transversalmente úteis, que fomentem a sua adaptabilidade e eficiência num mundo cada vez mais tecnologicamente organizado.

Referências bibliográficas

Barnes, Cynthia A. (2005). Critical thinking revisited: Its past, present, and future. *New Directions for Community Colleges, Summer 2005*, 5-13.

Brady, Marion (2008). Cover the material: Or teach students to think? *Educational Leadership, 65*, 64-67.

Bruine de Bruin, Wändi, Fischhoff, Baruch, & Parker, Andrew M. (2007). Individual differences in adult decision-making competence. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 938-956.

Bundy, Alan (2007). Computational thinking is pervasive. *Journal of Scientific and Practical Computing, 1*, 67-69.

Carroll, Robert T. (2005). *Becoming a critical thinker: A guide for the new millennium* (2nd ed.). Boston: Pearson Custom Publishing.

CNE, Conselho Nacional de Educação (2011). *Estado da Educação 2011. A qualificação dos portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CSTB, Computer Science and Telecommunications Board (2010). *Report of a workshop on the scope and nature of computational thinking*. Washington, D.C.: The National Academies Press. Retirado em Setembro 27, 2011 de http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=12840&page=R1.

CS4FN, Computer Science for Fun (n.d.). *What is computational thinking?* Retirado em Fevereiro 16, 2012 de http://www.cs4fn.org/computationalthinking/.

Denning, Peter J. (2009). The profession of IT. Beyond computational thinking. *Communications of the ACM*, 52 (6), 28-30.

Dowek, Gilles (2011). Quelle informatique enseigner au lycée? *Bulletin de APMEP* (Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public), 480. Retirado em Setembro 27, 2011 de http://www.apmep.asso.fr/Quelle-informatique-enseigner-au.

Emmott, Stephen (Ed.) (2006). *Report*: *Towards 2020 Science*. Cambridge, UK: Microsoft Corporation.

Facione, Peter A. (2010). *Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment*. Retirado em Agosto 30, 2010 de http://www.insightassessment.com/home.html.

Franco, Amanda, Dias, Anelise S., Almeida, Leandro S., & Joly, Maria Cristina R. A. (2011). Competências de estudo e pensamento crítico: Suas interacções. In Ana S. Ferreira, Arlette Verhaeghe, Danilo R. Silva, Leandro S. Almeida, Rosário Lima, & Sandra Fraga (Eds.), *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 108-118), Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia.

Franco, Amanda, Rivas, Silvia F., Saiz, Carlos, & Almeida, Leandro S. (2011). Avaliação das competências cognitivas com o inventário Real-World Outcomes of Critical Thinking em Portugal e Espanha: Implicações metodológicas e educativas. In Ana S. Ferreira, Arlette Verhaeghe, Danilo R. Silva, Leandro S. Almeida, Rosário Lima, & Sandra Fraga (Eds.), *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 297-309), Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia.

Gonçalves, Carlos M. (2012, Abril). *Emprego, desemprego e profissionalização*. Comunicação apresentada no XIII Colóquio de Sociologia sobre "Jovens, Trabalho e Cidadania. Que sentido(s)?". Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Halpern, Diane F. (2006). The nature and nurture of critical thinking. In Robert J. Sternberg, Henry L. Roediger, & Diane F. Halpern (Eds.), *Critical thinking in psychology* (pp.1-14). Cambridge: Cambridge University Press.

Halpern, Diane F. (1999). Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker. *New Directions for Teaching & Learning, 80*, 69-74.

Halpern, Diane F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist, 53*, 449-455.

Kellogg, Ronald (2012). *Fundamentals of cognitive psychology* (2nd ed.). California, USA: SAGE.

Kuhn, Deanna (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher, 28*, 16-26.

Marques, Ana Paula (2012, Abril). *Empregabilidade e (novos) riscos profissionais*. Comunicação apresentada no XIII Colóquio de Sociologia sobre "Jovens, Trabalho e Cidadania. Que sentido(s)?". Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Neave, Guy, & Amaral, Alberto (Eds.) (2012). *Higher education in Portugal 1974-2009. A nation, a generation*. Springer/CIPES.

OECD, Organization for Economic Co-operation and Development (2011). *Education at a Glance 2011: Highlights*, OECD Publishing. Retirado em Abril 4, 2012 de http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2011-en

OECD, Organization for Economic Co-operation and Development (2010). PISA 2009 results: What makes a school successful? – Resources, policies and practices (Volume IV). Retirado em Abril 20, 2012, de http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en

Paul, Richard (2005). The state of critical thinking today. *New Directions for Community Colleges, Summer 2005*, 27-38.

Pea, Roy D., & Kurland, D. Midian (1984). On the cognitive effects of learning computer programming. *New Ideas in Psychology, 2* (2), 137-168.

Phan, Huy P. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema, 22*, 284-292.

Pithers, R. T. & Soden, Rebecca (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research, 42*, 237–249.

Rivas, Silvia F., & Saiz, Carlos (2010). Es posible evaluar la capacidad de pensar criticamente en la vida cotidiana? In Henrique J. Ribeiro & Joaquim N. Vicente (Eds.), *O lugar da lógica e da argumentação no ensino da Filosofia* (pp. 53-74). Coimbra: Unidade I & D, Linguagem, Interpretação e Filosofia.

Rowles, Joie (2011). Learning is not easy: How can we help our students to learn? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, *3*, 159-162.

Saiz, Carlos, & Rivas, Silvia F. (2010). Mejorar el pensamiento crítico contribuye al desarrollo personal de los jóvenes? In Henrique J. Ribeiro & Joaquim N. Vicente (Eds.), *O lugar da lógica e da argumentação no ensino da Filosofia* (pp. 53-74). Coimbra: Unidade I & D, Linguagem, Interpretação e Filosofia.

Thomas, Theda (2011). Developing first year students' critical thinking skills. *Asian Social Science*, *7* (4), 26-35.

Van Gelder, Tim (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, *53*, 41-46.

White, John (2010). *Special report: The state of computer science education*. Retirado Setembro 27, 2011 de http://www.cioupdate.com/reports/article.php/3915826/Special-Report---The-State-of-Computer-Science-Education.htm

Wing, Jeannette (2011). Research notebook. *The Link, Spring 2011* (6), 20-23.

8.46.

Título:

A instituição educativa como o lócus da formação inicial e permanente de professores

Autor/a (es/as):

Freire, Inês Angélica Andrade [Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia]

Gonçalves, Maria de Cássia Passos Brandão [Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia]

Resumo:

Está em andamento no Brasil, mediante regulamentação e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Este tem o propósito de incentivar a formação de professores para atuarem na educação básica, por meio de um trabalho articulado entre as universidades e as escolas públicas, tomando a instituição educativa como o lócus da formação inicial e permanente dos professores. O Programa está sob a responsabilidade das universidades públicas federais, estaduais e confessionais existentes em todos os Estados brasileiros que submeteram seus projetos institucionais à aprovação. Esses projetos são realizados de forma colaborativa entre as licenciaturas existentes em cada instituição e as escolas públicas parceiras, objetivando proporcionar aos licenciandos, professores das escolas de educação básica e professores das

universidades, uma aprendizagem inicial e permanente mais colaborativa, dialógica, participativa, que contribua para o aumento do conhecimento pedagógico e da autonomia docente.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), instituição multicampi, integra-se ao PIBID com o Projeto *Microrrede ensino-aprendizagem-formação: ressignificando a formação inicial/ continuada de estudantes de licenciatura e professores (as) da educação básica*, elaborado em parceria com as licenciaturas em Letras, Pedagogia, Matemática, Biologia e Física, e com sete escolas da rede pública municipal e estadual das cidades de Jequié e Vitória da Conquista. Refletimos sobre cada componente do Projeto como um dos nós de uma microrrede que conecta atores humanos e não-humanos tais como, o projeto político-pedagógico e o currículo da escola e dos cursos de licenciatura, os alunos e os professores da educação básica e da universidade, o saber escolar, o saber científico, os saberes das diversas áreas de conhecimento, as famílias, as regras sociais dentre outros. Ainda buscamos compreender em que medida a constituição dessa microrrede de ensino-aprendizagem-formação contribui na formação inicial e permanente do professor. Tendo em vista tais reflexões, nos propusemos a apresentar neste trabalho aspectos de uma análise qualitativa circunscrita tanto ao diálogo com autores que abordam temáticas acerca da cultura escolar e da formação docente quanto aos instrumentos de avaliação produzidos e aplicados no processo de desenvolvimento do Projeto. Assim, tomando como campo empírico de investigação o *Projeto Microrrede ensino-aprendizagem-formação*, desenvolvido no âmbito do PIBID, procuramos apresentar algumas considerações acerca da imersão na cultura escolar como um dos elementos que compõem o processo formativo do professor e que tem por desafio inovar as práticas pedagógicas dos cursos de licenciatura e contribuir com uma formação mais integrada entre as áreas disciplinares e níveis de ensino.

Palavras-chave:

Formação Inicial e Permanente, Cultura Escolar, Microrrede

Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação: ressignificando a formação inicial/continuada de estudantes de licenciatura e professores (as) da educação básica

No Brasil ainda prevalece nas instituições formadoras velhos dilemas, apesar de serem envidados esforços para sanar os antagonismos. Se voltarmos um pouco no tempo, observamos que, desde o final dos anos de 1970, houve fortes críticas ao sistema educacional que denunciavam, dentre outros

aspectos, os processos formativos dos professores centrados na racionalidade técnica. Houve ainda empenho para a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que, ao legitimar a educação básica como nível de ensino que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, preconiza uma formação de professor em nível superior que seja capaz de possibilitar uma compreensão maior sobre os processos humanos mais globais (Diniz-Pereira, 2010).

Os cursos de licenciatura, embora tenham reformulado suas propostas pedagógicas com base nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para as respectivas áreas, aprovadas a partir do ano 2002, permanece a dicotomia entre teoria e prática, o oferecimento de formação na área disciplinar específica, deixando pouco espaço para a formação pedagógica, além do isolamento dos cursos no contexto das próprias instituições, o que distancia a formação do professor da realidade da educação básica, não articulando ensino, pesquisa e extensão.

A criação da *Microrrede de Ensino-Aprendizagem-Formação* tem como propósito principal constituir uma nova cultura institucional para os cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Esta é uma Instituição multicampi, situada na mesorregião do Centro Sul (região Sudoeste) do Estado da Bahia, que envolve aproximadamente 60 municípios. Sua sede se situa no município de Vitória da Conquista, dista 510 km da capital do estado, Salvador. Os demais campi localizam-se nos municípios de Jequié e Itapetinga.

Atualmente, a UESB possui 18 cursos de licenciatura nas áreas de Física, Matemática, Química, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Pedagogia e Artes. Oferece ainda quatro cursos de pós-graduação *stricto sensu* com áreas de concentração em educação, ensino e linguagem.

A *Microrrede de Ensino-Aprendizagem-Formação* tem por objetivo possibilitar um processo formativo aos estudantes de licenciatura e uma formação continuada aos professores da educação básica, pautada na relação, na convivência da cultura do contexto e da interação de cada pessoa com o resto do grupo e com a comunidade que vivencia a experiência de um trabalho coletivo de formação, desenvolvido tanto na escola de educação básica quanto na universidade – espaços igualmente de excelência da formação docente.

Ao desmistificar a escola como espaço de aplicação de métodos e técnicas tidos como modelos de intervenções bem-sucedidas e a tomarmos como "espaço de articulação com o conhecimento socialmente produzido, enquanto produto, e espaço de apreensão das categorias de produção deste conhecimento, enquanto processos metodológicos" (Kuenzer, 2002, p. 10), possibilitamos o diálogo com as instituições de ensino da educação básica, a (re)aproximação de seus professores da

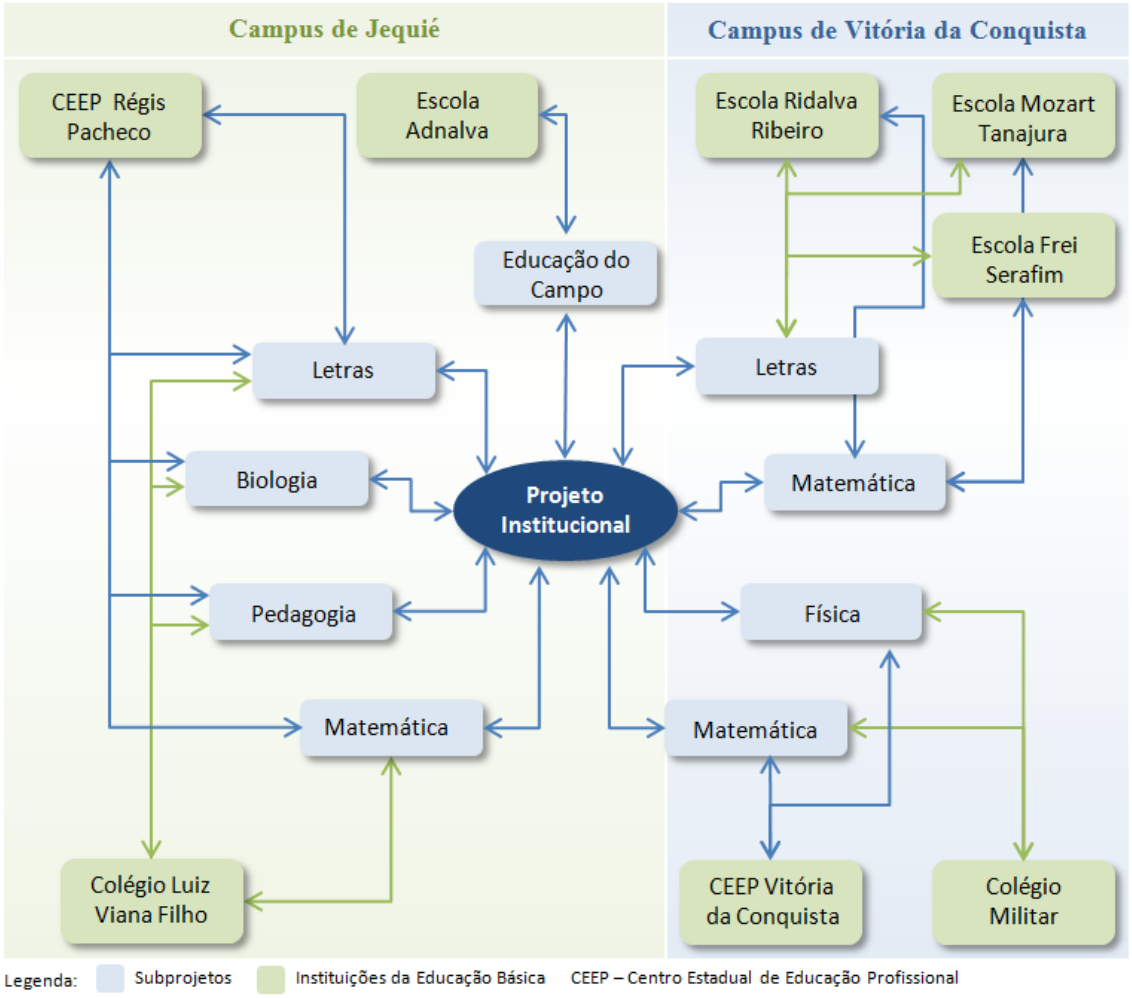
universidade, a imersão dos licenciandos no cotidiano da escola e o fortalecimento dos grupos de pesquisa na área de educação.

Atividades dessa natureza propiciam a autoformação e a formação do outro, na medida em que todos – professores da educação básica, estudantes das licenciaturas e professores formadores, igualmente pesquisadores – imersos nos ambientes de produção científica e metodológica do conhecimento (universidades e escolas de educação básica) realizam um exame crítico do desenvolvimento de suas atividades docentes e aumentam a capacidade de inovar e de fundamentar as suas ações.

A figura 1 ilustra a constituição da *Microrrede de Ensino-Aprendizagem-Formação***.** Nesta primeira etapa participam somente os *campi* de Jequié e Vitória da Conquista, com sete cursos de licenciatura.

Figura 1

Organização da Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação



Desse modo, ao tomarmos como campo empírico de investigação a constituição dessa microrrede e cada componente desse projeto como um dos nós que conecta atores humanos e não-humanos[3] e buscarmos compreender em que medida a imersão na cultura escolar[4] contribui no processo formativo do professor, caminhamos no sentido de estabelecer similitudes e diferenças.

3 A saber: o projeto político-pedagógico e o currículo da escola e dos cursos de licenciatura, os alunos e os professores da educação básica e da universidade, o saber escolar, o saber científico, os saberes das diversas áreas de conhecimento, as famílias, as regras sociais dentre outros.

4 Cultura escolar compreendida enquanto normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...]. Enquanto conjunto de normas é responsável por definir os conhecimentos que devem ser ensinados e as condutas que esses devem inculcar. Como um conjunto de práticas por permitir a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. (Julia, 2001, p. 10-11).

Assim, ao utilizarmos os instrumentos de avaliação produzidos e aplicados no processo de desenvolvimento do Projeto – questionários, memoriais, relatórios e os produtos elaborados pelos diferentes bolsistas – construímos confrontos, observamos regularidades, absorvemos intenções, analisamos, selecionamos, descartamos, para, com isso, criar as condições de constituição de categorias com vista às reflexões e considerações.

O conjunto dessas avaliações parciais, circunscritas aos instrumentos é que nos permite discutir a formação inicial e continuada de professores tomando como referência a construção de duas categorias: profissionalidade e pesquisa.

A profissionalidade como categoria de análise do processo formativo do professor

O conceito de profissionalidade diferencia-se da acepção de profissionalismo, originário de diferentes enfoques da sociologia das profissões, essencialmente, por compreender que as competências requeridas para os sujeitos são construídas pelos próprios sujeitos na articulação entre conhecimentos tácitos e científicos, as experiências de vida e laborais, e o desenvolvimento do "Eu" competente. Sujeito autônomo, com capacidade cognitiva, lingüística e moral de se inter-relacionar com os demais e de defender os seus posicionamentos de forma ética, resistindo "à coerção da sociedade e dos mais fortes, opondo-se à heteronomia oposta pelo social" (Freitag, 1991, p. 93 *apud* Markert, 2000, p. 14).

Nesse sentido, a formação docente não pode ser restrita à universidade como lugar exclusivo do saber profissional, o único capaz de proporcionar conhecimento; isso, porque a competência profissional não se refere ao domínio de um conhecimento, exclusivamente, teórico.

A competência profissional, assim como descreve Therrien e Loiola (2001), é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação impossível de ser

antecipada, conhecida e descrita em regras, teorias e procedimentos que seja capaz de resolvê-la. Essa compreensão aponta para o conceito de competências desenvolvido por Perrenoud (2000). Para este autor, competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Essa definição se apoia em quatro aspectos:

> 1) as competências não são elas mesmas saberes, atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos; 2) essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas; 3) o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à cada situação; 4) as competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra. (Perrenoud, 2000, p. 15)

A *Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação* ao tomar a instituição educativa como *lócus* da formação inicial e continuada de professores reconhece a prática educativa como princípio fundante do desenvolvimento da profissionalidade docente por acreditar que não existem "realidades objetivas passíveis de serem conhecidas" (Pérez-Gomez, 1997, p. 110), nem regras, teorias e procedimentos disponíveis e capazes de resolver, através de uma solução única e correta, os problemas que emergem na prática.

Não se trata de uma prática num sentido restrito da sala de aula, mas em sua diversidade e em seus variados contextos, como os descritos por Sacristán (1999), ao discutir o conceito de "práticas aninhadas".

Nesse sentido, acreditamos que é na experiência laboral, desde o processo de formação inicial, que os bolsistas de iniciação à docência, orientados pelos coordenadores de área e acompanhados pelos professores supervisores poderão conhecer, compreender, questionar e intervir, propondo novas ações no funcionamento e organização da escola (práticas organizativas); nas concepções e metodologias de ensino referentes às áreas específicas do conhecimento (práticas didáticas) e nas políticas públicas de educação expressas nos livros didáticos, referenciais, diretrizes e orientações curriculares encaminhadas pelas secretarias de educação e/ou Ministério da Educação (práticas concorrentes). Essas últimas se encontram fora do contexto escolar e exercem, segundo Sacristán (1999, p. 74), grande influência sobre a atividade dos professores, muitas vezes, tornando-os "consumidores de práticas pré-esboçadas fora do teatro imediato da ação escolar".

Ao reconhecer a prática como princípio fundante da formação do professor não secundarizamos a formação acadêmica nem o conhecimento científico. Ao contrário, buscamos enfatizar a sua importância como meio de proporcionar aos professores o desenvolvimento do pensamento autônomo,

que os autorize a responder ou tentar responder às situações que emergem no processo de ensino-aprendizagem.

O relato da professora supervisora Margarida[5] expressa este reconhecimento ao nos afirmar que *"a realização de novas leituras relacionadas a temáticas educacionais, socializadas nas reuniões do grupo que acontece semanalmente na universidade [...] tem sido significativa, proporcionando um novo repensar sobre a real atuação do pedagogo no contexto escolar".*

5 Os nomes dos sujeitos que vão surgir nos relatos são fictícios, de modo a preservar as suas identidades. Além disso, ao nos referirmos aos participantes da pesquisa, utilizamos neste trabalho a denominação da Microrrede, a saber: bolsista de iniciação à docência corresponde ao licenciando, professor supervisor ao professor da escola de educação básica e coordenador de área ao professor da academia.

A professora supervisora Gardênia compartilha com Margarida da importância dos estudos teóricos para a melhoria do desenvolvimento da profissão docente: "*fazer leituras e releituras do que seja ensino de língua e suas complexidades [...] me permite ter uma nova orientação sobre o ensino de língua portuguesa*".

Refletindo sobre a sua trajetória no PIBID e os desdobramentos ocorridos no exercício da docência, a professora supervisora Angélica discorre sobre as contribuições advindas dessa sua participação:

> *O PIBID contribuiu para a retomada de teorias fundamentais para a minha formação, através de discussões, resenhas, resumos, artigos e apresentações de trabalhos. Para mim, é uma contribuição que reflete diretamente na minha prática pedagógica, quando busco me atualizar e aprender mais para desenvolver um trabalho melhor.*

Interpretando esses relatos, cremos que a formação continuada do professor, que se inscreve como elemento da profissionalidade docente, não pode ser realizada desarticulada da prática, mas também nunca a esta reduzida. Há necessidade que se articule os conhecimentos científicos e as experiências profissionais.

Nos depoimentos dos licenciandos sobre suas experiências de bolsistas de iniciação à docência e as contribuições desta experiência para o seu processo formativo, percebemos a importância de sua imersão na prática educativa como forma de dialogar com os conhecimentos científicos adquiridos na universidade.

Para Narciso, o PIBID lhe fez perceber que "*existem limitações a serem superadas [...]. Trabalhar com funções é um medo/preocupação, pois existe um fantasma que me faz pensar que não conseguirei apresentar e construir conceitos de uma maneira que os alunos entendam".*

Assim como o bolsista Narciso, a bolsista Bromélia relaciona as atividades desenvolvidas no PIBID com o contexto da formação acadêmica e reconhece que o trabalho com as "práticas concorrentes" também se relacionam com o contexto da formação acadêmica.

> *Atividades como [...] estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática – PCN, análise de questões das avaliações do ENEM, Prova Brasil, Vestibulares da UESB, têm forte ligação com os conteúdos das disciplinas do Currículo do Curso de Licenciatura em Matemática [...].*

Sobre as práticas didáticas, complementa ainda: "oportuniza ao aluno das licenciaturas uma revisão de alguns conteúdos da Educação Básica que não são explorados na graduação".

Os relatos das experiências compartilhados pelos bolsistas de iniciação à docência imersos nessa rede nos permite pensar acerca da importância de uma formação que promova o "desenvolvimento intelectual, o aprender pelo trabalho e o exercício do direito à palavra" (Canário, 2006, p. 21). Vejamos o que nos diz Acácia, Narciso e Bromélia:

> *Vivenciar o cotidiano da escola está sendo, indiscutivelmente, o grande motivador e responsável pelo nosso desenvolvimento profissional, principalmente quando nos referimos ao profissional crítico-reflexivo. A participação no PIBID tem permitido expandir nossa relação com as pessoas que dele fazem parte, além de discutir, refletir, opinar e conhecer novas realidades que circundam tanto no ambiente escolar como no meio acadêmico.*

A bolsista de iniciação à docência Iris também enfatiza as contribuições do PIBID para sua formação utilizando a expressão "andar com as minhas próprias pernas". Ao usar esta expressão parece contrapor dois modelos de formação de professores: um pautado no desenvolvimento da autonomia e o outro no desenvolvimento da técnica. O primeiro promoveria uma formação de um professor como um técnico expert e autônomo, em relação às intromissões externas. O segundo pautaria a formação em uma proposta permeada pelo que nos diz a bolsista: "O PIBID possibilitou que eu tivesse uma melhor preparação no que diz respeito à fundamentação teórica e prática, convivência no cotidiano da escola e inserção na pesquisa" – ou seja, uma formação pautada pelo desenvolvimento da profissionalidade docente.

Acionando o outro lado da rede, igualmente tecida pelo fio da formação, encontramos o relato da Professora Coordenadora de Área Magnólia que nos diz: "o PIBID levou - e continua me provocando - a compreender os currículos dos cursos de formação docente e o processo de construção da profissionalidade, tanto para mim, quanto para os discentes das licenciaturas".

Desse modo, acreditamos que a Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação permite a quem forma o professor – tanto a instituição quanto as pessoas – refletir sobre a formação que está sendo

desenvolvida na instituição e, fundamentalmente, reconstruir as propostas curriculares dos cursos de licenciatura, considerando não só a necessidade de uma formação que dê conta do aprofundamento em áreas específicas do conhecimento, mas também uma visão mais ampla dos processos de desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa como dimensão estruturante da formação em rede

A pesquisa como eixo estruturante da formação em rede permite aos bolsistas de iniciação à docência, juntamente com os professores supervisores, um processo de reflexão crítica que lhes faz avançar em direção à transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos.

Como afirma McCarthy:

> *Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, como a relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa. A reflexão crítica induz a ser concebida como uma atividade pública, reclamando a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se a elaboração de processos sistemáticos de crítica que permitiriam a reformulação de sua teoria e sua prática social e de suas condições de trabalho. (McCarthy, 1987 apud Ghedin, 2001, p. 4-5).*

Não se trata de limitar a reflexão, como adverte Liston e Zeichner (1991 *apud* Contreras, 2002), à compreensão da prática ligada ao contexto imediato, nem tampouco centrar-se apenas na prática dos professores de sala de aula, sem uma preocupação em investigar os problemas que as geraram, as limitações e as insuficiências de suas teorias. O mergulho na práxis pelos diversos atores envolvidos nessa rede procura desvendar o oculto e o não familiar que sustentam as práticas. Busca-se mais do que um diálogo entre teoria-prática: a sua totalidade.

A reflexão realizada pelos bolsistas de iniciação à docência do Subprojeto de Matemática retrata o sentido e o significado da pesquisa como eixo da formação, por proporcionar aos alunos perceberem não só a totalidade teoria-prática, mas também se autorizarem em relação à produção de novas metodologias.

> *Planejar a primeira monitoria didática que trabalhamos foi algo completamente novo,... , imaginávamos todos os resultados possíveis e positivos, nossas falas, os questionamentos dos alunos, a sensação de vê-los aprendendo um novo conteúdo,... Começamos, no decorrer do tempo, a perceber a grande importância de um bom planejamento, de aprofundar nossos conhecimentos em relação ao conteúdo... Planejar a segunda intervenção,..., foi mais*

> *tranquilo e seguro. Podemos ousar com novas discussões e dinâmicas, melhorando a qualidade do material apresentado,... (Acácia, Narciso e Bromélia).*

A pesquisa como eixo da formação não tem um fim em si mesma, como asseveram Esteban e Zaccur (2002), ela é a consequência de um fazer em que o docente (no exemplo acima, os bolsistas de iniciação à docência) faz e coloca questões. Sendo assim, Esteban e Zaccur (2002) salientam que há necessidade do aprofundamento teórico. É nessa rede composta por professores supervisores, bolsistas de iniciação à docência e professores formadores que vamos dando "ao aprofundamento teórico o sentido de busca de respostas, que se abrem a novas perguntas num movimento que não encontra um ponto terminal" (2002, p.15).

Corroborando as palavras de Esteban e Zaccur (2002, p.15) para o contexto da Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação, podemos afirmar, assim como as autoras, que a formação em rede aciona um diálogo mutuamente alimentador entre o coordenador de área (pesquisador acadêmico), bolsistas de iniciação à docência e professores supervisores (professor-pesquisador) com significativos avanços para todos os atores envolvidos; aos professores supervisores que se aplicam em se ver mais ampla e profundamente ajudados pelos coordenadores de área, se anuncia a possibilidade de recuperar o " fazer pensado" com autonomia crescente, em vez de meros executores do pensado por outrem; aos coordenadores de área se abrem perspectivas de maiores e melhores aproximações do objeto investigado, desvelando ângulos novos de uma realidade multifacetada; aos bolsistas de iniciação à docência se restitui o estatuto de sujeito interativamente ativo no processo de construção do conhecimento, em que se faz indispensável o indagar para vir a conhecer.

Refletindo sobre a relevância do trabalho desenvolvido na Microrrede a coordenadora de área Girassol demonstra a relação existente entre as ações desenvolvidas no PIBID e o fortalecimento dos grupos de pesquisa na instituição, ao criar, em 2209, a "*Linha de Estudos e Pesquisa em Educação e Movimentos Sociais/LEPEMS/CNPQ, vinculada ao GEILC/CNPQ/MUSEU PEDAGÓGICO/UESB, tendo como integrante todos os bolsistas do subprojeto*". Além disso, as atividades de pesquisa, afirma ainda a coordenadora de área, "*têm possibilitado a elaboração de trabalhos científicos como artigos, resumos, resenhas, apresentação de pôsteres, comunicação oral, seminários, participação em mesas redondas e organização de evento na área de educação do campo".*

Desse modo, tanto a imersão do bolsista de iniciação à docência no contexto da escola quanto dos professores supervisores nos grupos de estudos da universidade torna-se componente essencial no tecer da rede. Constituem-se momentos, por excelência, de estudos, pesquisas, reflexões, construção de planejamentos, desenvolvimento de atividades didáticas voltadas para os estudantes, pais, funcionários e professores da escola de educação básica.

Angélica, professora supervisora do subprojeto de letras, retrata as possibilidades que o PIBID abre para os professores da educação básica desenvolverem a autonomia, recuperarem o fazer pensado, ao questionar: *"Quem é o professor de Língua Portuguesa e qual o seu papel na contemporaneidade? O que ensina o professor de Língua Portuguesa?"* E, complementa:

> *O trabalho do PIBID propõe a formação do professor de português que visa muito mais do que repassar regras gramaticais, pois somos motivados a refletir sobre a língua e não reduzi-la a uma simples disciplina em que se institucionalizou "ensinar a falar e escrever certo". Tenho buscado nessas reflexões e no processo de interação que se dá no grupo fortalecer a minha prática em sala de aula. (Angélica)*

Ao tomarmos a pesquisa como eixo da formação docente propomos uma inversão do movimento ocorrido na academia no qual prática e teoria se distanciam, "fortalecendo muitas vezes a emergência dos conhecimentos implícitos, dos preconceitos e a reprodução de práticas enraizadas no cotidiano escolar que dificultam uma melhor compreensão do contexto e a busca de novas soluções" (Esteban e Zaccur, 2002, p. 20).

A compreensão de que o licenciando tem que ser o sujeito ativo do processo de construção do conhecimento, de que é necessário, desde a formação inicial, se ter a "prática como ponto de partida e como finalidade, sem que isso signifique a supremacia da prática sobre a teoria" (id. ibid.), requer dos cursos de formação de professores uma articulação com a educação básica, a fim de proporcionar aos licenciandos sua imersão no contexto da escola.

No PIBID, essa imersão ocorre sob a orientação e o acompanhamento dos coordenadores de área e professores supervisores que resgatam o permanente diálogo prática-teoria-prática, ao proporcionarem ao bolsista de iniciação à docência a circularidade do conhecimento através do estudo etnográfico, planejamento e elaboração de materiais didáticos, monitoria didática, avaliação e replanejamento.

Nesse contexto, a pesquisa ganha centralidade por meio do estudo etnográfico, no sentido de que há necessidade dos bolsistas de iniciação à docência, bem como os coordenadores de área, se aproximarem da escola para descrevê-la e analisá-la, compreendendo seus significados, não a partir de sua ótica, mas da dinâmica da cultura escolar (Ghedin e Franco, 2008). Na escola há fazeres e saberes que não se encontram na "história oficial" e que necessitam ser desvelados, visto que estes interferem no processo de aprendizagem dos estudantes. Subjacentes a esses fazeres e saberes podem estar os mecanismos de dominação, resistência, opressão e contestação que se constituem em dificultadores ou facilitadores da aprendizagem.

É nesse processo de diálogo com a cultura escolar que as questões sinalizadas vão sendo interpretadas, ou seja, que a teoria vai auxiliando a apreender essas sinalizações, a interpretá-las e a propor alternativas, no que denominamos de *planejamento e elaboração de materiais didáticos.* Contudo,

essas alternativas, após serem desenvolvidas no período da *monitoria didática* – espaço direto da intervenção dos bolsistas de iniciação à docência, sob a orientação dos professores supervisores – tornam-se ponto de partida para novas indagações. Alimentam assim, o movimento permanente do "processo reflexivo que motiva constante busca pela aplicação dos conhecimentos de que se dispõe" (Esteban e Zaccur, 2002, p. 21).

Nesse sentido, a formação de professores em rede, como eixo a pesquisa, articulando universidade e escolas de educação básica, se diferencia da experiência vivenciada somente na academia em três aspectos: primeiro por reconhecer os professores da educação básica e suas práticas como portadoras de saberes – ao problematizar a prática emergem os saberes não só provenientes da teoria, mas os saberes profissionais. Segundo, por não limitar a prática ao espaço imediato de atuação do professor, a pesquisa, a reflexão inclui a sala de aula, bem como as interações entre a escola e a comunidade e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas. Terceiro, por entender a necessidade de desvelar as condições sociais e históricas que também condicionam a prática educativa.

Considerações Finais

Nesta ótica, ressaltamos a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, como política pública de formação de professores, por permitir a valorização do professor e o incentivo à docência pelo viés do desenvolvimento da profissionalidade, desde o período da formação inicial. Tal afirmação não implica em dizer que não reconheçamos que a valorização do professor perpassa por outras dimensões como, por exemplo, as questões salariais.

Acreditamos, também, que o Programa PIBID tem acenado para a academia, mais especificamente, para os cursos de formação de professores possibilidades de elaborar um currículo aonde aconteça concretamente o diálogo teoria-prática, a integração entre formação específica (na área disciplinar) e formação pedagógica, superando assim, como afirma Gatti (2010), um modelo de formação consagrado no início do século XX.

No âmbito do *Projeto Institucional Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação*, este tem igualmente contribuído para o rompimento de paradigmas históricos ao propor e tentar a aproximação entre as diferentes áreas de conhecimento. Essa atividade tem se constituído em um grande desafio, pelo estranhamento que ainda causa o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar. Contudo, podemos afirmar que há o inicio do desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre as diferentes licenciaturas, mobilizado pela imersão dos bolsistas de iniciação à docência (licenciandos em letras, matemática, biologia, pedagogia e física) no contexto da escola e pelo trabalho de pesquisa que tem sinalizado questões que não podem ser respondidas por um manual de normas. Ao contrário, requer de todo o grupo (bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores e coordenadores de área) o

aprofundamento teórico para interpretá-las e propor alternativas, que nem sempre acontecem de forma isolada.

Referências

Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. Brasília. Congresso Nacional.

Contreras, José (2002). A autonomia de professores. São Paulo: Cortez.

Diniz-Pereira, Júlio Emilio (2010). Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. In: Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben [et al.] (Ogs). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente (pp. 527-550) – Belo Horizonte: Autêntica.

Esteban, Maria Tereza; Zaccur, Edwiges (2002). A pesquisa como eixo de formação docente. In: Maria Tereza Esteban & Edwiges Zaccur (orgs). Professora pesquisadora uma prática em construção (pp.11-24). Rio de Janeiro, DP&A.

Gatti, Bernadete Angelina (2010). Licenciaturas: crise sem mudança? In: Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben [et. al] (orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente (pp. 485-507). Belo Horizonte, Autêntica.

Ghedin, Evandro (2001). Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. Retirado em Agosto 12, 2008 de www.anped.org.br/reunioes/24/P0807764775255.doc.

Ghedin, Evandro& Franco, Maria Amélia Santoro (2008). Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo, Cortez.

Julia, Dominique (2001). A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação (pp. 9-44). Campinas: Paym.

Kuenzer, Acácia Zeneida (2002). Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Boletim técnico do SENAC, v. 28, nº 2. Retirado em Junho 3, 2008 de http://www.senac.br/BTS/282/boltec282a.htm.

Markert, Werner Ludwig (2000). Novas competências no mundo do trabalho e suas contribuições para a Formação do trabalhador. In: Trabalho e Crítica – GT: Trabalho e Educação da ANPED, Ed. Unisinos, São Leopoldo.

Pérez-Gomez, Angel. (1997) O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Antonio Nóvoa. (Org.). Os professores e a sua formação. (pp. 95-114) .3ª ed. Lisboa: Dom Quixote.

Perrenoud, Phellipe (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas.

Sacristán, José Gimeno (1999). Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Antonio Nóvoa (Org.). Profissão professor (pp. 63-92). Portugal: Porto.

Therrien, Jacques & Loiola, Francisco Antonio (2001). Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. Educação & Sociedade, v. 74, ano XX II. Retirado em Junho 20, 2008 de http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a09v2274.pdf.

8.47.

Título:

O observatório da educação como contributo à formação no ensino superior: uma experiência entre a universidade e escolas públicas em Alagoas – Brasil

Autor/a (es/as):

Freitas, Marinaide Lima de Queiroz [Universidade Federal de Alagoas]

Santos, Adriana Cavalcati dos [Universidade Federal de Alagoas]

Vilar, Edna Telma Fonseca e Silva [Universidade Federal de Alagoas]

Resumo:

Observatório da Educação é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) que financia projetos de pesquisa em caráter longitudinal, contando com a intervenção colaborativa das Universidades brasileiras em prol da melhoria da educação básica, constituindo-se como um novo formato de trabalho pedagógico no ensino superior. Neste contexto, o Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Alfabetização (NEPEAL) do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), cria o seu Observatório Alagoano de Leitura como contributo à formação no ensino superior, especificamente, na formação inicial dos estudantes de Pedagogia e continuada de professores nas escolas. Partindo do pressuposto de que a temática leitura ainda é pouco discutida na formação do pedagogo, sendo esta básica para a atuação docente nos mais diversos âmbitos, sejam nas práticas de uso e de ensino da leitura, problematizamos em que medida a inserção dos estudantes de Pedagogia em práticas de pesquisa colaborativa contribuem para a sua formação? A referida investigação tem como *loci* escolas públicas municipal e estadual situadas na periferia urbana de Maceió/AL. Deste modo, os estudantes de Pedagogia, professoras das escolas e pesquisadoras da universidade, em contexto de formação inicial e continuada na escola vivenciam o desafio de (re)pensar as práticas de ensino da leitura na Educação de Jovens e Adultos, desencadeando-se, deste modo, uma ação pedagógica reflexiva e formativa com ancoragem nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa colaborativa na perspectiva de Ibiapina (2008). Nesta comunicação apresentamos as potencialidades e desafios desta experiência por meio das sessões de estudo e reflexões que permitem (re)ler e (re)pensar a

formação de estudantes de Pedagogia, que se dispuseram a vivenciar coletivamente (com professores e pesquisadoras) ações teórico/práticas de uma metodologia interventiva e participativa, tendo o Observatório de Leitura como dispositivo de formação no ensino superior.

Palavras-chave:

Observatório da Educação; Formação no Ensino superior; Metodologia Colaborativa.

1 Iniciando o diálogo

Formar(se) professor para atuar na Educação de Jovens e Adultos – EJA, segmento abordado neste trabalho – apresenta-se como um desafio a ser encarado, desde a formação inicial (de pedagogos), sobretudo, se considerarmos os elevados índices de analfabetismo na regiao nordeste do Brasil e, principalmente, no estado de Alagoas, onde atuamos como formadoras de professores de uma universidade pública federal.

O interesse em investigar, por meio de um estudo de caso, na pesquisa do Observatório[35] da Educação, denominada**: A leitura e a formação de leitores, no Estado de Alagoas: estudo e intervenção de alfabetização em Educação de Jovens e Adultos**, sobre a formação inicial dos alunos bolsistas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas-UFAL, adveio dos diálogos colaborativos vivenciados nas estratégias metodológicas: sessões de reflexão[36] e sessões de estudo - realizadas nas escolas[37] *loci* da pesquisa. Tal interesse justifica-se também por evidenciarmos o envolvimento dos estudantes/bolsistas[38] de pedagogia, enquanto pesquisadores iniciantes.

O Observatório Alagoano de Leitura na EJA, pela sua natureza longitudinal, vem permitindo que os estudantes do curso Pedagogia - em contexto de formação inicial -, professoras das escolas

[35] Observatório da Educação é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), em função da melhoria da Educação Básica, contando com a intervenção colaborativa das Universidades brasileiras a partir do financiamento de projetos de pesquisa em caráter longitudinal. Neste contexto, o Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Alfabetização (NEPEAL) do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), entre outras ações e contributos, constitui o seu Observatório da Educação como dispositivo de formação no ensino superior, especificamente, na formação inicial dos estudantes de Pedagogia e continuada de professores de escolas.

[36] As sessões reflexivas podem ser realizadas com a finalidade de promover encontros destinados a estudos, a reflexão interpessoal e intrapessoal e a análise da prática (IBIAPINA, 2008) são espaços de encontro entre estudantes bolsistas, pesquisadores e professores da escola para reflexões intra e interpessoal e a análise da prática realizada em sala de aula.

[37] *E*scolas públicas municipais e estaduais, situadas na periferia urbana de Maceió-AL.

[38] Os projetos de iniciação científica têm, entre outros, o objetivo de despertar o interesse pela pesquisa científica dos estudantes de graduação universitária, mediante participação em projeto de pesquisa, orientados por professores pesquisadores – que tem a qualificação exigida pelas agências de fomento.

investigadas, em processo de formação continuada[39], e pesquisadoras da universidade, vivenciem o desafio de (re)pensar as práticas de ensino da leitura na Educação de Jovens e Adultos. Destacamos que, visa-se por meio do referido Observatório desencadear uma ação pedagógica reflexiva e formativa, adotando-se os pressupostos metodológicos da pesquisa colaborativa na perspectiva de Ibiapina (2008), considerando que essa abordagem constrói-se "sobre uma dupla identidade, pesquisa e formação" e que "[…] essas dimensões podem ser conduzidas mais ou menos em paralelo" (DESGAGNÉ, 2007, p. 15).

Nessa direção, indagamos: **até que ponto o Observatório da Educação é um dispositivo[40] que vem contribuindo para formação inicial do pedagogo, tendo como *locus* a escola?** Para responder a esse questionamento, buscamos identificar e analisar os contributos que emergem das falas dos estudantes participantes do Observatório, na perspectiva de discutir se este constitui como dispositivo na formação inicial. Para tanto selecionamos como sujeito da pesquisa uma das alunas de pedagogia com maior tempo de atuação na pesquisa colaborativa e, consequentemente, no Observatório.

Partimos do princípio que o movimento de formação inicial, no qual o sujeito está implicado é ao mesmo tempo a "peça" fundamental no processo de formação, ou seja constitui-se também como dispositivo com lugar e tempo determinados, no qual o aluno poderá construir identidades, reconstruindo, ou não: a imagem de si, de ser professor, dentre outros aspectos.

Neste artigo, focalizamos a formação inicial do pedagogo na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a sua inserção no processo de pesquisa, discutindo as contribuições do Observatório da Educação como dispositivo de formação que agrega tanto a modalidade de formação inicial quanto a continuada, constituindo-se também como elo entre a Universidade e a escola básica. Para tanto, analisamos o depoimento de uma das bolsistas que integra o dispositivo de formação em foco, o qual se constitui no *corpus* do recorte trazido para este diálogo.

2. A formação inicial do pedagogo na UFAL: diálogos entre normas e práticas

O curso de Pedagogia na UFAL a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (2006) é constituido por uma carga horária de mais de 3.600 horas. Oferecendo 120 (cento e vinte) vagas anuais, com entradas semestrais, distribuídas igualmente em três turnos, com duração mínima de 8 semestres (4 anos) e máxima de 14 semestres (7 anos).

[39] Segundo Freitas *et al* (2007, p. 68), optamos pelo sentido de formação continuada, como aquele que permite o sujeito desenvolver conhecimentos ao longo da vida, sendo assim não se restringe, na continuidade da formação inicial, muito pelo contrário, a formação inicial é parte da formação continuada.

[40] Para Souto (2007), dispositivo é "un espacio estratégico y táctico que es revelador de significados, analizador de situaciones, provocador de aprendizajes y nuevas formas de relación y organizador de transformaciones".

No Projeto Político Pedagógico (doravante PPP de Pedagogia/UFAL) do referido curso constam os seguinte objetivos:

> *1. possibilitar a relação teoria-prática a partir do primeiro ano do curso, com a criação de espaços que favoreçam a compreensão do contexto da prática pedagógica, permitindo aprimorar uma atitude investigativa [...];*
> *2. permitir compreender que no contexto escolar se estabelecem complexas relações de classe, étnico-raciais e de gênero que produzem identidades [...].*
> *3.* ***articular o processo de ensino, pesquisa e extensão, de forma a levar o/a aluno/a a desenvolver uma atitude que lhe permita entender que a formação e o desenvolvimento profissional devem ser um processo permanente [...](GRIFO NOSSO).***
> *4. compreender a instituição escolar a partir de funções que são complementares: a de* ***socialização,*** *ou seja, mediação entre a escola e o contexto social em que os alunos estão inseridos na produção de significados; a* ***instrutiva****, em que, mediante as atividades de ensino-aprendizagem realizadas intencional e sistematicamente, aperfeiçoe o processo inicial de socialização [...] e a* ***educativa****, que sintetiza as funções anteriores, na medida em que desenvolve nos/as alunos/as autonomia, independência intelectual [...]. (PPP de PEDAGOGIA/UFAL, 2006, p. 29).*

Destacamos que a complexidade do processo de formação do pedagogo explícita nos objetivos, acima delineados, que se apresenta como recorrente a preocupação com a formação de um profissional crítico e reflexivo, o que implica pensar dispositivos viabilizadores da relação ensino-pesquisa-extensão, como tripé de base dessa formação no âmbito da univerdade.

Ao dialogar sobre a Pedagogia no Brasil, Saviani (2008, p. 121), alerta-nos para a recorrencia de que "no dia-a-dia da sala de aula, os alunos tendem a, constatemente, reivindicar a primazia da prática: 'esse curso é muito teórico', dizem eles; precisaria ser mais prático".

Gatti e Nunes (2009, p. 22) ao analisar os cursos de pedagogia no Brasil, no que se refere ao currículo efetivamente desenvolvido, chama-nos atenção para uma característica fragmentária presente na formação dos professores, evidenciada por "um conjunto disciplinar bastante disperso" [...] em que "não se observam articulações curriculares entre as disciplinas".

As referidas autoras também destacam, no estudo em que analisam a estrutura curricular dos cursos de pedagogia no Brasil, que as disciplinas que propiciam algum aprofundamento acerca da EJA são geralmente optativas, não integrando o núcleo comum das disciplinas do curso. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de a EJA está sendo abordada, via pesquisa, outro conhecimento que, geralmente não tem um espaço específico para sua inserção como disciplina, ficando a sua prática condicionada a projetos.

Mediante o exposto, o Observatório Alagoano de Leitura, voltado para a EJA apresenta-se no contexto da Universidade Federal de Alagoas como alternativa à formação lacunar dos pedagogos, tanto com relação a pesquisa quanto a EJA, já que esta modalidade está presente no PPC de Pedagogia como disciplina eletiva ou componente optativo.

Argumentamos que, a inserção dos bolsistas no Observatório Alagoano de Leitura, ao possibilitar o contato do aluno com a complexidade da escola tem permitido, de forma contínua, a articulação entre processo de formação inicial e a prática da pesquisa na EJA.

3. A inserção do aluno em projetos de iniciação científica: desvelando as contribuições do Observatório da Educação

As discussões sobre a necessidade de um observatório de leitura na UFAL, começou a ser pensado no ano de 2010, devido ao fato de em Alagoas termos altos índices de analfabetismos absoluto e funcional. Conforme dados da PNAD/IBGE (2007), os índices de analfabetismo em Alagoas superam a marca de 25,1%. Esse percentual tem sido objeto de preocupação por parte de pesquisadores das mais diversas áreas e, de modo particular, dos pesquisadores da linha Educação e Linguagem, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Neste sentido, o observatório tem como objetivo principal investigar as práticas de leitura e formação de leitores no processo de alfabetização de Jovens e Adultos ao longo de 4 anos, em 04 escolas públicas, sendo 02 municipais e 02 estaduais, situadas em Maceió.

O referido observatório conta com a participação de 4 (quatro) bolsistas, alunos do curso de Pedagogia Licenciatura, que estão em processo de formação inicial. No sentido de pensarmos a inserção desses sujeitos em atividade de pesquisa colaborativa como dispositivo de formação, sentimos a necessidade de "escutarmos" o que dizem os alunos sobre suas aprendizagens profissional. Destacamos que a escolha dos referidos alunos, deu-se por adesão e interesse pelos estudos na área de EJA, como bem expressa a bolsista, que entrevistamos, a qual foi denominada nesta investigação de Manuela.

> *Quando eu escolhi fazer pedagogia, fiz pensando em me dedicar à educação infantil. Quando eu entrei na universidade vi que o leque de atuação do pedagogo é bem mais amplo que a educação infantil. Então comecei fazer algumas leituras iniciais sobre essas outras modalidades, que me agradam particularmente. Fui chamada por um professor da universidade para participar de um projeto de extensão da universidade para dar aula para jovens e adultos. Então quando cheguei lá, foi o primeiro choque, porque é um público completamente diferente, com necessidades diferentes. Então nesse projeto, agente passou por um processo pequeno de capacitação para poder aprender a lhe dar com esses jovens. Esse foi o meu primeiro contato com EJA. Foi quando passei a gostar bastante e decidi fazer a*

> *disciplina de EJA 1 com a Professora E. Resolvi também fazer a EJA2 com a professora M. Fiz porque queria me dedicar a esse público, nessa disciplina de EJA 1[...] (MANUELA)*

O curso de Pedagogia da UFAl tem um foco predomindante na Educação Infantil, assim para inserção do aluno em outras frentes é necessário que o aluno amplie o seu *locus* de atuação profissional, a partir de curiosidades epistemológicas, como foi dito no discurso supracitado. Nesse sentido, destacamos a relevância da participação de alunos em pesquisa de iniciação científica e, em outras pesquisas, a exemplo do Observatório, por oportunizar ao estudante uma reflexão a respeito do que fazem, para além de estar em sala de aula. O fragmento que se segue é representarivo:

> *[...] nos últimos anos eu tenho pensado bastante nisso; o porquê que eu estou nessas pesquisas? O que me levou? A priori não foi nem a questão da bolsa em si, a bolsa é uma coisa boa que vem pra ajudar a gente, mas o que me deixou instigada pra participar é a questão do saber do* ***querer conhecer mais, querer ter esse contato mais pratico, teórico e me aprofundar da linha de pesquisa [...]****.(MANUELA) (grifo nosso).*

É nesse movimento de querer saber mais, de estabelecermos a relação teoria-prática e de aprofundamos as pesquisas na EJA, que as ações do projeto do observatório e de outras pesquisas do grupo Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos –MULTIEJA vem se constituindo. Hodiernamente, o referido grupo optou pela abordagem teórico-metodológica da pesquisa qualitativa do tipo colaborativa (DESGAGNÉ, 2008; IBIAPINA, 2008), pois no intuito de aproximar a Universidade da escola. Essa abordagem vem permitindo na investigação, ora em andamento, que pesquisadoras, bolsistas, professores envolvam-se no projeto, de forma que todos se beneficiem, enquanto sujeitos de aprendizagem, quanto ao desenvolvimento profissional docente, ao conhecimento da escola e da EJA de maneira geral (FREITAS *et al*, 2011, p. 162). Destacamos que nessa co-construção de saberes,

> *Os sujeitos envolvidos [...] assumiram tarefas e responsabilidades durante os diferentes passos, como: a) planejamento de sequências didáticas; seleção dos gêneros textuais, e materiais de apoio que foram utilizados como eventos de letramento; b) definição de metodologias que foram desenvolvidas em cada prática; c) definição das tarefas desenvolvidas pelos alunos e instrumentos de avaliação. (FREITAS et al, 2011, p. 163).*

A participação dos bolsistas na pesquisa colaborativa - em especial, neste movimento de co-participar dos momentos de planejamento, estudo teórico, observação da prática pedagógica e das sessões de reflexões - tem contribuido também para o despertar de outros olhares sobre a cultura escolar e a

cultura profissional dos professores da EJA. Esse é um movimento de "mediação reflexiva", que Perez Gomez (2003, p. 17) caracteriza como

> *[...] vivo, fluido e complexo no cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da* ***cultura crítica****, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da* ***cultura acadêmica****, refletida nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da* ***cultura institucional****, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como uma instituição específica; e as características da* ***cultura experiencial*** *(grifos do autor), adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio.*

Nessa direção de vivenciar, reinterpretar, transformar a prática, considerando-se o cruzamento de culturas, a bolsista afirmou:

> *Eu fico pensando às vezes, meu Deus, quando eu ia só para as escolas por conta dos projetos integradores e do estágio, eu ficava pensando que tinha medo de acontecer comigo e de eu me tornar aquela professora que fica contando os dias para se aposentar, de não conseguir planejar pra minha turma, de ser aquela professora que não consegue entender mais o meu aluno e que eu não consiga dar a minha aula. A* ***pesquisa me instiga muito a isso eu tenho que conhecer a minha turma, a ter um contato agradável, não que isso vá me deixar perder a autoridade dentro de sala de aula, mas eu tenho que conhecer meus alunos, tenho que pesquisar o que eles gostam, tem que pesquisar uma aula que seja prazerosa pra eles, e a pesquisa me ajuda muito nesse sentido.*** *De a turma que eu vier a trabalhar e de conhecer e de estudar pra vir ajudar esses alunos. (MANUELA)*

Dado o exposto, evidencia-se que o Observatório Alagoano de Leitura demonstra estar contribuindo para a formação do professor reflexivo desde a sua formação inicial, como podemos observar no extrato acima. Isso coaduna-se com o que diz Perreira (2004, p. 95), ao defender que "o processo de formação do profissional passa, pelo pensar o processo de produção de si, do sujeito". Essa contribuição dialoga com o projeto do curso de Pedagogia da UFAL que, ao delinear o perfil do pedagogo, defende que o referido curso deve possibilitar ao aluno o

> *Preparo para realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas. (PPP de PEDAGOGIA/UFAL, 2006, p. 34).*

Dado o exposto, no processo de formação inicial, o contato com práticas de pesquisa de iniciação científica vem se constituindo como um dispositivo de formação à medida que os sujeitos tem a possibilidade de repensar a sua atuação profissional, os limites e os diálogos entre a universidade e a escola.

4. Da pesquisa colaborativa a "novas" posturas de pesquisador: o diálogo entre a universidade e a escola

O diálogo com o *corpus* empírico que apresentamos neste texto, traduz por meio da entrevista realizada da bolsista, como o observatório da Educação, por intermédio do desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa vem contribuindo para a sua formação inicial. Dentre as falas coletadas, selecionamos algumas para comentarmos. Uma delas foi sobre a "desmistificação" do conceito de pesquisa científica e das contribuições da universidade para a escola. Como podemos observar no extrato seguinte:

> *Uma das visões que eu tinha da gente era que a universidade ia para as escolas somente para **verificar**, o que as escolas tinham de ruim, no sentido de em que elas pecavam. Eu achava que a universidade ia para as escolas, apenas para apontar os "defeitos". Na pesquisa eu descobri que, além de apontar os defeitos, a universidade também pode ajudar a pensar soluções para esses "defeitos" para a escola melhorar. Além disso, de ver que a universidade tem capacidade enorme para ajudar bastante a escola no sentido de ir pra escola, de **verificar (grifos nossos)**, eu acho que até os mestrados e doutorados deveria ser algo mais prático de ir à escola, investigar e de fazer tudo lá dentro mesmo para poder ter um resultado mais concreto. (MANUELA)*

Fica explícito no fragmento acima que o "mito" de que a universidade está distante das práticas escolares pode ser descontruído com a investigação colaborativa. Reforça ainda a bolsita, que a sua participação no Observatório Alagoano de Leitura em EJA vem rompendo com a questão de que a universidade é quem tem a última palavra, uma vez que na pesquisa colaborativa:

> *[...] um ponto forte [...] é que tira essa marca da universidade, porque se a universidade ta dentro da escola é a universidade que vai falar sempre, e na pesquisa colaborativa não todo mundo ta ali na mesa redonda para participar pra crescer juntos e isso me deixou bastante encantada, tanto é que eu peguei a perspectiva da pesquisa colaborativa e apliquei no meu ultimo estágio e foi fantástico. (MANUELA)*

A construção dos saberes sobre a pesquisa colaborativa, como podemos observar na fala da bolsista tem lhe possibilitado ousar em vivencia-la em outras atividades de pesquisas encaminhadas por outros professores durante o curso, a exemplo do estágio curricular obrigatório.

Para a depoente essa prática também contribui para romper com a prática do isolamento do professor no momento de pensar e repensar sua prática, pelo contrário, existe um processo de ação-reflexão-ação, conforme destacou:

> *A grande maioria dos saberes que a gente viu na universidade, por exemplo, o professor prepara uma aula de história se a turma sentiu dificuldades então o professor pensar outra forma do aluno poder assimilar aqueles conhecimentos que o professor está dando. Agora a pesquisa me ajudou da seguinte maneira o professor não precisa fazer isso sozinho ele pode fazer isso colaborativamente junto com os alunos. A pesquisa se desmistificou nesse sentido de que o eu achava que o professor tinha que fazer tudo sozinho e na pesquisa colaborativa eu vi que não a gente pode pedir ajuda a direção, a coordenação, aos outros colegas, as outras turmas. Chegar pro colegas e dizer a minha turma está com dificuldade nisso que é a sua mesma turma como é que a sua consegui isso? Como é que você fez?A pesquisa me ajudou muito nesse sentido de ver que o professor não está sozinho, ele tem a li dentro da escola uma gama, até mesmo um diálogo na hora do intervalo de dez quinze minutos dentro da sala dos professores da para trocar bastante figurinha e passar por um processo de ação, reflexão e retorno a prática. (MANUELA)*

Dado o exposto, no discurso supracitado o sujeito da investigação reconhece a necessidade do rompimento no interior da escola da cultura de isolamento do professor, apontando ainda a importancia do diálogo entre os pares. Nessa perspectiva, todos: professores, coordenadores, grupo gestor e alunos são co-responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem no interior da escola.

Destacamos que este olhar coincide com apontamentos já feitos por pesquisadorees como Lortie e Hargreaves, citados por Marcelo (2009, p. 122) em que o isolamento se apresenta, ao mesmo tempo, como aspecto imbricado desde a configuração espaço-temporal nas escolas, limitando o desenvolvimento profissional dos sujeitos. Hargreaves (1999) *apud* Marcelo (2009) assinala que se os professores "ignoram o conhecimento que existe entre eles; portanto, não podem partilhar e construir sobre esse conhecimento. Ao mesmo tempo, também não conhecem o conhecimento que não possuem e, portanto, não podem gerar novo conhecimento".

Nesse sentido, argumentamos que a abordagem colaborativa na atividade de pesquisa, neste contexto, viabilizada por meio do Observatório Alagoano de Leitura, pode se constituir como dispositivo que pode provocar esse redimensionamento na escola por reunir pesquisadores iniciantes e experientes; professores em formação e em atuação; outros participantes da escola, visando também romper este

isolamento por vezes naturalizado. Argumentamos que a pesquisa colaborativa acaba provocando esse espaço-tempo de diálogo, partilha e co-construção de conhecimentos.

No contexto do Observatório Alagoano de leitura, o foco da formação na/pela pesquisa privilegia a prática pedagógica, (re)vista e (re)lida como objeto de estudo em duas dimensões que se complementam, a saber: a formativa e a investigativa; visando-se romper com a concepção dicotômica entre teoria e prática.

Para tanto, alguns pressupostos de base necessitaram ser assumidos, dentre os quais destacamos: o exercício epistemológico e metodológico da/na atividade de pesquisa; a referência fundamental do saber docente; a perspectiva colaborativa entre pesquisadores e professores. Nessa direção, assumimos que "a construção contínua dos saberes não ocorre de forma isolada. Ela deve se dar na parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional" (MIZUKAMI, *et al*., 2002, p, 43).

Dentre as estratégias investigativas e formativas adotadas no âmbito do Observatório, o diálogo em torno da leitura e das práticas do seu ensino - abordando-se, desde a atividade de planejamento - foi orientado a partir da apresentação, análise e discussão de aspectos relativos ao ensino-aprendizagem.

A observação sistemática de aulas e o encontro entre pesquisadoras e professores em formação inicial e continuada por meio de sessões de estudo e de reflexão – procedimentos que estão nas bases da abordagem de pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008). – apresentaram-se como estratégias importantes para que o Observatório de Leitura Alagoano se constituisse como dispositivo de formação no ensino superior, agregando a pesquisa na formação inicial de pedagogos, bem como a sua formação na/pela pesquisa.

Decerto, a colaboração empreendida no âmbito da pesquisa colaborativa, requer um exercício metódico e analítico no sentido de elucidar de qual pesquisa falamos quando nos referimos à pesquisa colaborativa, ou invertendo-se, de que colaboração falamos nessa pesquisa que integra pesquisadores e professores em formação e atuação. Afinal, como pesquisa, colaboração e formação se integram na prática da pesquisa colaborativa. A princípio, destacamos o caráter didático-pedagógico como guião da pesquisa colaborativa.

Nessa direção, a aprendizagem da/para a docência e a pesquisa como atitude formativa e possibilidade de elaboração de conhecimentos, tendo a 'reflexão' como orientação conceitual estão na base de (pro)posição do Obesrvatório da Educação como dispositivo de formação que visa integrar diversos componentes do ensino de leitura, mobilizando portanto, conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico dos estudantes em formação inicial e dos professores como sujeitos colaboradores.

5. Para (não) concluir: a colaboração continua...

O desafio de investigar o Observatório Alagoano de Leitura como dispositivo de formação inicial, possibilitou-nos perceber que ele tem se constituído enquanto lugar de aprendizagens. Os estudantes de pedagogia que integram esse dispositivo de pesquisa e formação o veem como espaço em que se reescreve a relação teoria-prática; universidade-escola básica; formação-atuação; ensino-pesquisa.

Nessa direção, destacam também em suas apreciações referentes ao dispositivo em foco – Observatório da Educação - que este também se apresenta como um espaço convidativo para que redimensionem suas representações de escola, docência, pesquisa, leitura, EJA, dentre outros constructos. Ademais ler e escrever sobre as vivências problematizadas enquanto experiências[41] na elaboração de textos acadêmicos, como é o caso dos relatórios de pesquisa, também integra esse desafio formativo como habilidades requeridas na/pela pesquisa, apresentando-se como condição para a reflexão, a colaboração, a formação pedagógica e científica dos sujeitos participantes do Observatório Alagoano de leitura.

Com relação às sessões de reflexão em que participam pesquisadores mais experientes e iniciantes, como é o caso dos estudantes de pedagogia em formação, e professores da EJA, destacam que a experiência de análise de uma prática ou evento de ensino de leitura contextualizado, amplia e enriquece a sua formação, sobretudo, pelo confronto de pontos de vista; recorrência a teoria como leitura do que emerge de um saber-fazer-dizer do professor em atuação e em constante formação.

Adentrar o espaço da escola, de modo geral, e participar da dinâmica complexa que é a prática pedagógica - envolvendo sujeitos que ensinam e aprendem - investidos da possibilidade de escutar esses sujeitos; apresenta-se para os estudantes como um espaço de formação na medida em que a ancoragem na atividade de pesquisa enriquece o olhar de (re)conhecimento de si como identidade em constante (re)construção, além de possibilitar (re)tomadas de consciência sobre temas e problemas que somente a análise (pros) e retrospectiva da atuação docente pode desvelar.

Rever os contributos relativos ao processo de inserção do estudante de pedagogia no Observatório; sobretudo, no que se refere ao movimento de construção de saberes sobre: ser professor da EJA, ser pesquisador de sua prática, a relação teoria-prática, tem nos mostrado que é necessário garantir ao longo do processo de formação inicial o contato do aluno com o universo da pesquisa que envolve a escola - *locus* potencial de atuação.

Decerto, o investimento na formação inicial do futuro pedagogo, enquanto pesquisador, no processo de construção de uma identidade epistemológica, pode constituir-se como um valioso processo de

[41] Assumimos a experiência como condição de ampliação do vivido, uma vez que esta requer problematizá-lo, atribuindo-lhe um caráter de dinamicidade e continuidade. Assim, numa perspectiva benjaminiana, se o vivido é finito, a experiência é sempre provisória, carecendo ser problematizada e partilhada.

ressignificação de "modelos" tradicionais de ensino e de desenvolvimento profissional para além de uma habilitação para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental I[42] e no Ensino Médio Normal.

Concluímos que agregar a atividade de pesquisa como possibilidade de (re)construção de conhecimentos e atitude a ser desenvolvida na formação inicial de pedagogos, significa ir além da polarização que concebe a formação do professor ancorada numa perspectiva técnica ou prática.

Reafirmamos que esta aprendizagem requer uma dimensão colaborativa, reflexiva, conceitual, aspectos que precisam ser exercitados nos contextos formativos, notadamente nos cursos de pedagogia pelo caráter multidimensional que a prática pedagógica abarca, embora seja necessário singularizar sujeitos, áreas do conhecimento, objetos de ensino, dentre outros aspectos.

A problematização e a compreensão das múltiplas facetas da prática pedagógica de modo geral e, especificamente do ensino de leitura, tendo esta como centralidade e não apenas como recurso de ensino é o foco do Observatório Alagoano de Leitura, uma vez que tal preocupação, se lacunar na sala de aula está também ausente na formação do pedagogo que atuará na EJA.

Por fim, destacamos a relevancia deste estudo no contexto das investigações na EJA, sobretudo por ser esta orientada pela perspectiva colaborativa-interventiva, visando ressignificar as práticas de leitura, além da sua contribuição na formação inicial e continuada do professor da EJA - objeto ainda pouco investigado no Brasil.

Referências bibliográficas

DESGANÉ, Serga (2007). O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. IN:*Educação em Questão 20* (15), 7-35.

FREITAS, Marinaide de Lima Queiroz *et al* (2007). Formação de professores: discutindo antigo problema. In FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz & COSTA, Ana Maria Bastos (Orgs). *Proposta de formação de alfabetizadores em EJA: Referenciais teorico-metodológicos*. Maceió: MEC e UFAL.

FREITAS, Marinaide de Lima Quiroz et. al. (2011). Os caminhos da pesquisa na educação de jovens e Adultos em Alagoas: do estudo de caso à intervenção colaborativa. In. PAIVA, Jane & PINHEIRO, Rosa Aparecida. *Da pesquisa em Educação à Pesquisa na EJA: Ações plurais, sentidos singulares*. Natal, RN: EDUFRN.

GATTI, Bernardete A, NUNES, Marina Muniz R. (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: Estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas.* São Paulo: FCC/DPE.

[42] No Brasil, o Ensino Fundamental I corresponde aos cinco primeiros anos de escolarização obrigatória.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (2008). *Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimento*. Brasília: Líber Livro Editora.

MARCELO, Carlos (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa*. Belo Horizonte/MG, *1* (1), 109-131. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 13 de janeiro de 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, *et al* (2002). *Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação.* São Carlos: EDUFSCar.

PEREIRA, Marcos Villela (2004). Subjetividade e Memória: algumas considerações sobre formação e autoformação. In *Imagens de Professor: Significações do trabalho docente*. Ijuí, UNIJUÍ.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2003) *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ArtMed.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA.(2006) Universidade Federal de Alagoas/*Centro de Educação*. Maceió-AL.

SANTOMÉ, Jurjo Torres (2003). *A educação em tempos de neoliberalismo*. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.

SAVIANI, Dermeval (2008). *A pedagogia no Brasil: História e teoria*. Campinas/SP: Autores Associados.

SOUTO, Marta (2007). *Repensando la formación: Cuestionamentos y elaboraciones*. (texto digitado – Aceptado para publicar en la Revista n. 1 de Educación de Palermo).

TARDIF, Maurice (2003). *Saberes docentes e formação profissional*. 3.ed. Petrópolis//RJ: Vozes.

8.47.

Título:

Análisis de la cultura organizacional percibida y paradigma por alumnos en contextos universitarios: estudio piloto de la Facultad de Psicología

Autor/a (es/as):

García, Andrea Arnaiz [Universidad de Oviedo]

Ruiz, Juan Pablo Pizarro [Universidad de Oviedo]

Buey, Francisco Martin del [Universidad de Oviedo]

Resumo:

Problemática

Los cambios de metodología y modales en los procesos instruccionales en la Universidad llevan necesariamente a un cambio cultural como requisito previo, condicionante y en su caso determinante del éxito en su implantación. Los niveles de aceptación y rechazo del uso de estas

modalidades renovadas son necesarios explorarlos mediante instrumentos ad hoc que permitan valorar el estado de las creencias y por derivación de ellas de actitudes, ritos, artefactos y estándares presentes en toda organización educativa. En esta primera aportación se presenta un cuestionario de análisis de la cultura organizacional percibida y se compara con la cultura paradigma implícita en las nuevas metodologías y modalidades señaladas en el plan de convergencia Europea de educación superior.

Metodología

Se utiliza el instrumento Cultuaula elaborado por el equipo de investigación de Orientación y atención a la diversidad (GOYAD) de la Universidad de Oviedo, dirigido por el Dr. Martín del Buey. Participan en la experiencia 300 alumnos universitarios de las facultades de Formación del Profesorado y Educación y de Psicología de la citada Universidad. Se realiza un estudio diferencial entre la cultura percibida y la cultura Paradigma por los citados alumnos.

Resultados

Los resultados obtenidos reflejan serias disonancias entre la cultura percibida y la cultura paradigma en alumnos reflejándose por parte de ellos una ausencia de cambio de ritos, artefactos y estándares que serían propios de la nueva cultura que lleva implícita la reforma universitaria que propone o en su caso se suscita en el plan de Bolonia para la educación superior.

Se formulan estrategias para activar este cambio cultural que necesariamente debe ser lento y progresivo para que tenga un efecto sustancial.

Pertenencia y relevancia

Esta experiencia intenta aportar soluciones, o en su caso alternativas, para esta nueva modalidad de enseñanza universitaria, plan Bolonia.

Relación con el área de producción

La presente comunicación la consideramos asociada al grupo temático 8 del congreso: Modos de trabajo pedagógico en la enseñanza superior.

Palavras-chave:

Cultura organizacional, Percepción, Paradigma, Universidad.

1- Introducción

Actualmente, la Universidad se ha visto sometida a múltiples cambios en su estructura y funcionalidad, que requieren de un cambio en su cultura organizacional para que puedan llevarse a cabo y poder alcanzar los objetivos que el Plan Bolonia pretende.

Entendemos la cultura como un conjunto de creencias, valores, actitudes y ritos que son aceptados y seguidos. Según Martín del Buey (1997), la cultura está formada por una serie de círculos concéntricos que se estructuran en una cadena secuencial, en la que el núcleo son las creencias, que crean unos valores en torno a ellas, los que a su vez constituyen una serie de actitudes que se concretan en ritos, artefactos o pautas de comportamiento.

El campo de las creencias mueve, determina, condiciona o al menos guía el comportamiento humano colectivo e individual (Martín del Buey, 1997). Al contrario que los ritos y artefactos, las creencias no tienen un carácter transitorio y se pueden elaborar en torno a diferentes temáticas como la naturaleza o la vida, pero que normalmente están interrelacionadas.

Los valores se forman en torno a las distintas temáticas relacionadas con las creencias, es decir, que las creencias sobre un tema como la naturaleza formarán unos valores asociados a dicha creencia.

Las actitudes dan lugar a un círculo aún mayor que los valores, puesto que aunque también se agrupan por temáticas, su variedad y contenido es mucho más amplio que el marco de las creencias y el marco de los valores, pero en términos generales guardan coherencia con ellos. Al menos coherencia subjetiva y no necesariamente objetiva (Martín del Buey, 1997).

Los artefactos, ritos y pautas de comportamiento abarcan temáticas diversas, que Martín del Buey (1997) ha agrupado en cuatro esferas comportamentales secuenciales: comportamientos en torno al ciclo vital, comportamientos sociales primarios, comportamientos sociales simbióticos y comportamientos sociales expresivos. A través de estos artefactos y ritos es por donde podemos observar y analizar las creencias.

Centrándonos ya más en las creencias, se distingue entre creencias en torno a la finalidad de la educación, creencias en torno a los procesos de instrucción, creencias en torno al diseño del escenario educativo y creencias en torno al procesamiento de la información.

Con respecto a las creencias en torno a la finalidad se diferencia entre un modelo académico, caracterizado por unas creencias que determinan la postura de familias y docentes, basándose en la idea de que el núcleo familiar no se ocupa de los aspectos académicos y conceptuales, sino de que su hijo/a acude al centro escolar en las mejores condiciones para recibir información y aprenderla. Por otro lado, desde este modelo académico, se asume que la función del profesorado es enseñar a los discentes contenidos mínimos de aprendizaje sobre determinadas materias. En contraposición con este

modelo, se encuentra el modelo integrado, que defiende la corresponsabilidad de las familias y los profesores, es decir, que ambos grupos colaboran y trabajan por que al hijo-alumno aprenda contenidos sociales y académicos que le permitan alcanzar su desarrollo integral. La colaboración entre familia y centro escolar es un elemento fundamental dentro del modelo integrado, que tiene como objetivo principal formar al hijo o al alumno para la vida, potenciando el conocimiento personal, trabajando el autoconcepto, etc.

En relación a las creencias relacionadas con las estrategias de instrucción, Martín del Buey entiende como tales un conjunto de de acciones que el docente usa para transmitir los contenidos. En este aspecto, también se diferencian dos modelos contrapuestos: el modelo receptivo-lineal, y el constructivo-contraste. El primero de ellos se caracteriza por la unidireccionalidad de la información, es decir, que únicamente es el docente el que transmite la información, entendiendo que el alumnado no sabe nada y no tiene que participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, el modelo constructivo-contraste se basa en la idea de la circularidad de la transmisión de la información, es decir, es bidireccional se transmite de docentes a discentes, pero también al revés. Se fomenta la participación activa del alumnado; el profesor transmite una información, pero potencia que los alumnos y alumnas la adapten a sus contenidos previos y la relacionen con ellos, en otras palabras, se busca la elaboración de su propio aprendizaje.

Para hablar de las creencias en torno al procesamiento de la información es obligado hacer referencia a qué se entiende por aprendizaje, y siguiendo a Martín del Buey (1997), aprender es un cambio que se da en el sujeto debido a una experiencia determinada. Estas creencias relacionadas con el procesamiento de la información dan lugar a dos modelos: el convergente y el divergente. El primero de ellos se basa en cuatro creencias: la fidelidad al mensaje, la equivalencia del producto, la reproducción fiel del mismo y la estrategia instruccional, es decir, que la información que transmite el docente debe ser aprendida y reproducida de la forma más exacta posible, fomentando la memorización frente a la comprensión de los contenidos. En contraposición a esto, se encuentra el modelo divergente que lo que potencia es que el alumnado aprende los contenidos haciéndolos suyos, a través de un aprendizaje significativo, en el que el docente potencie y valore la elaboración propia de los contenidos y su comprensión, y no tanto una reproducción exacta de lo que él o ella han dicho en clase.

Por último, las creencias en torno al escenario llevan a dos modelos contrapuestos, el modelo isla y el modelo archipiélago. El primero de ellos se caracteriza por unas relaciones rígidas y competitivas, el docente es el actor protagonista de la escena, el que guía a los alumnos/as, que son personajes secundarios que no participan dentro del aula. Los artefactos que se encuentran en este tipo de aulas potencian a la figura del profesor como protagonista (mesa situada en lo alto en dirección a todos los estudiantes, situada un escalón por encima de los alumnos/as, etc.). Por otro lado, el modelo

archipiélago defiende unas relaciones abiertas entre las personas que se encuentran en el aula caracterizadas por la colaboración, cooperación y bidireccionalidad.

En la Universidad se ha implando desde hace unos años el Plan Bolonia, que dentro del modelo Cultuaula de Martín del Buey (1997) aquí descrito, pretendería plantear una cultura organizacional educativa universitaria en la línea de los modelos descritos como: modelo integrado, modelo constructivo, modelo divergente y modelo archipiélago. En otras palabras, en este trabajo se entiende el plan Bolonia como la cultura paradigma de referencia, lo que con respecto a las cuatro dimensiones del modelo Cultualua, encajaría con una finalidad de la educación integrada, una transmisión de la información constructiva, un trabajo con los contenidos divergente y un escenario tipo archipiélago.

El modelo Cultualua concebido por Martín del Buey (Martín del Buey, 1991, 1996 y 1997; Martín del Buey y Castro Pañeda, 1993 y 1994; Martín Del Buey y otros, 1993, 1994 y 1995), estipula cuatro creencias básicas que determinan la cultura de cualquier organización educativa. Detrás de cada creencia estaría una pregunta básica sobre la concepción de la educación a la que cabe dar respuesta posicionándose en un continuo con dos polos opuestos, en cuyo extremo se sitúan dos modelos claramente diferenciados de Cultura organizacional educativa. Las creencias y preguntas básicas propuestas en este modelo son:

- Creencias en torno a la finalidad: ¿Para qué se educa al alumno?

- Creencias en torno a los procesos/estrategias de instrucción: ¿Cómo debe dar la clase el docente?

- Creencias en torno al aprendizaje/procesamiento de la información: ¿Qué deben hacer los estudiantes con la información que reciben?

- Creencias en torno al escenario educativo: ¿Cuál es el escenario educativo (aula) más adecuado?

La presente investigación tiene como objetivo conocer las diferencias existentes entre la cultura percibida y la cultura paradigma dentro del contexto universitario, en concreto en la Universidad de Oviedo.

2- Método

2.1 Participantes

En esta investigación la muestra está compuesta por 300 alumnos universitarios de los distintos ciclos de estudios de las facultades de Psicología, Magisterio y Educación de la Universidad de Oviedo y la Universidad Complutense de Madrid. Presentan una media de edad de 20.3 años (desviación típica de 2.05). 273 eran de género femenino (91 %) y 27 de género masculino (9 %).

2.2 Instrumento

Se ha creado un instrumento ad-hoc para este estudio que está compuesto por 18 ítems tipo Likert, con escala de 1 a 5 (1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 =algunas veces, 4 =casi siempre, 5 =siempre).

Para la evaluación de la cultura percibida los participantes deben valorar en qué medida son ciertas las afirmaciones que se le plantean en los ítems en una determinada asignatura.

Para la evaluación de la cultura paradigma se considerará que todos los ítems se responden con una puntuación de 5 (5= siempre).

El protocolo de aplicación puede verse en la siguiente figura:

1. El profesor me enseña cómo buscar información en libros y en páginas web	1 2 3 4 5
2. El profesor me propone actividades variadas en las que se pone en práctica lo que explica en clase	1 2 3 4 5
3. Asistir a clase me facilita la adquisición de los conocimientos mínimos de la asignatura	1 2 3 4 5
4. El aula o lugares en que se desarrolla esta asignatura facilita los trabajos en pequeños grupos	1 2 3 4 5
5. El profesor me anima a expresar con mis propias palabras lo que explica en clase	1 2 3 4 5
6. Las explicaciones del profesor me sirven tanto para aprender como para formarme como persona	1 2 3 4 5
7. El profesor me anima a expresar mi opinión personal sobre lo que explica en clase	1 2 3 4 5
8. Utilizamos una página web para debates	1 2 3 4 5
9. Utilizamos una página web en la que el profesor nos deja materiales interesantes	1 2 3 4 5
10. La asignatura me deja tiempo suficiente para preparar las demás	1 2 3 4 5
11. El profesor relaciona lo que explica en clase con lo que me enseñan en otras asignaturas	1 2 3 4 5
12. El aula o lugares en que se desarrolla esta asignatura es adecuado para la	1 2 3 4 5

realización de las actividades que propone el profesor	
13. El profesor me aconseja y guía en mi estudio	1 2 3 4 5
14. El profesor propone actividades que me pueden ser útiles en el futuro.	1 2 3 4 5
15. El profesor me enseña métodos de estudio	1 2 3 4 5
16. El profesor me anima a poner en práctica lo que he aprendido	1 2 3 4 5
17. El profesor me anima a exponer trabajos a mis compañeros	1 2 3 4 5
18. El profesor valora los trabajos individuales y en grupos	1 2 3 4 5

Figura 1. Protocolo de aplicación del cuestionario Cultuaula

Este cuestionario consta de cuatro factores que coinciden con el modelo Cultuaula del Dr. Martín del Buey, ya presentado en la introducción de este trabajo:

1. Creencias en torno a la finalidad: trata de contestar a la pregunta ¿Para qué se educa al alumno?
   Se compone de cinco ítems: Ítems 2, 6, 10, 14 y 17.

2. Creencias en torno a los procesos/estrategias de instrucción: trata de contestar a la pregunta ¿Cómo debe dar la clase el profesor?
   Se compone de cinco ítems: Ítems 1, 9, 12, 16 y 18.

3. Creencias en torno al aprendizaje/procesamiento de la info: trata de contestar a la pregunta ¿Qué deben de hacer los alumnos con la información que reciben?
   Se compone de cinco ítems: Ítems 3, 5, 7, 15 y 19.

4. Creencias en torno al escenario educativo: trata de contestar a la pregunta ¿Cuál es el escenario más apropiado?
   Se compone de tres ítems: Ítems 4, 8 y 13.

La fiabilidad del cuestionario es de .882 para la cultura percibida y de .774 para la cultura deseada, ambas por encima de .700 que Nunnally y Bernstein (1995) platearon como el umbral mínimo para que el cuestionario sea considerado fiable.

2.3 Procedimiento

El cuestionario fue aplicado dentro del horario lectivo de una asignatura, que era con la que se les pedía que contestaran al cuestionario. En total evaluaron 6 asignaturas y 3 profesores diferentes.

En primer lugar contestaban (de forma anónima) al cuestionario de cultura percibida. Después se les dejaba una pausa de dos minutos y contestaban al cuestionario de cultura deseada también para esa asignatura y de forma anónima, aunque sus resultados no serán utilizados en este trabajo, pero sí en el de Pizarro, Arnaiz y Dapello (2012).

La aplicación de ambos cuestionarios no superó en ningún caso los 20 minutos.

El aplicador leía las instrucciones a los alumnos. Se les pedía que intentaran ser lo más sinceros posible y se les informaba de que la no existencia de repuestas incorrectas. Se le informaba de que los cuestionarios eran anónimos y el contestarlos era algo voluntario.

3. Resultados

Se van a estudiar las diferencias existentes entre la cultura percibida que se da en el alumnado universitario y la cultura paradigma que sería la planteada por el plan Bolonia, empleando el paquete estadístico SPSS 18.0.

Para analizar la cultura paradigma se va a considerar que la puntuación en el cuestionario Cultuaula es de 5 (5=siempre) en todos los ítems del mismo. Es decir, la cultura paradigma sería equivalente a la máxima puntuación en el cuestionario en todos sus factores.

Para llevar a cabo el análisis se ha utilizado la técnica estadística t de Student para muestras dependientes entre cada factor del cuestionario: creencias en torno a la finalidad, creencias en torno a las estrategias de instrucción, creencias en torno al procesamiento de la información y creencias en torno al escenario educativo.

En la tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos de cada factor y en la tabla 2 los resultados de la t de Student para muestras relacionadas.

Tabla 1.

Factores	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Finalidad Cultura Percibida	18,9545	300	3,27041	,49303
Finalidad Cultura Paradigma	25,0000	300	,00000	,00000

Proceso de Instrucción Cultura Percibida	16,6818	300	3,27622	,49391
Proceso de Instrucción Cultura Paradigma	25,0000	300	,00000	,00000
Proceso de Aprendizaje Cultura Percibida	20,6818	300	3,06346	,46183
Proceso de Aprendizaje Cultura Paradigma	25,0000	300	,00000	,00000
Escenario Cultura Percibida	6,9773	300	2,39659	,36130
Escenario Cultura Paradigma	15,0000	300	,00000	,00000

De los cuatro factores analizados, las medias relacionadas con la cultura paradigma siempre son mayores que con respecto a la cultura percibida. No obstante, la menor diferencia entre medias se encuentra en el factor proceso de aprendizaje, mientras que la mayor diferencia de medias se encuentra en el factor proceso de instrucción.

Tabla 2.

Prueba t de Student para diferencias de medias de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas							
				95% Intervalo de confianza para la diferencia				
Factores	Media	Des. típ.	Error típ. de la media	Inferior	Superior	T	Gl	Sig. (bil)
Finalidad C Pe- Finalidad C Pa	-6,04	3,27	,49	-7,04	-5,05	-12,26	299	,000
Proceso de Instrucción CPer- Proceso de Instrucción CPar	-8,32	3,28	,49	-9,31	-7,32	-16,84	299	,000
Proceso de Aprendizaje CPer- Proceso de Aprendizaje CPar	-4,32	3,06	,46	-5,25	-3,39	-9,35	299	,000
Escenario CPer- Escenario CPar	-8,02	2,39	,36	-8,75	-7,29	-22,20	299	,000

* *Nota:* CPe= Cultura Percibida; CPa= Cultura Paradigma

Como puede observarse, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre la cultura percibida y la cultura paradigma en todos los factores analizados. Con respecto al factor de creencias en torno a la finalidad comparando la cultura percibida con la paradigma encontramos un t de Student de -12,26; en el factor creencias en torno al proceso de instrucción la t de Student es de -16,84; en el factor creencias en torno al proceso de aprendizaje la t de Student es de -9,35; y por último, el factor de creencias en torno al escenario se ha encontrado un t de Student de -22,20.

4. Conclusiones

Guèrin (1992) afirma que es necesario conocer el tipo de cultura de una organización, porque los valores y las normas van a influir en los comportamientos de los individuos. Es importante realizar la evaluación de la cultura organizacional para poder determinar las creencias que se dan en un entorno y poder compararlas con las que se busca o se pretende que se den, viendo qué aspectos se deberían modificar y sirviendo de guía para llevar a cabo esos pasos de cambio. La evaluación de la cultura organizacional permite establecer una medida de cambio de esta cultura de la organización escolar que se está analizando.

Katz y Kahn (1995) plantean que las investigaciones sobre la cultura organizacional se han basado principalmente en métodos cualitativos. El cuestionario Cultuaula permite obtener información cuantitativa con respecto a la cultura organizacional de un modo rápido y sencillo, así como también otorga la posibilidad de poder analizar el proceso de cambio en la cultura organizacional de los centros educativos a lo largo del tiempo, y así poder comparar lo que se da en el momento actual, lo que se quiere alcanzar, lo que las leyes educativas o planes educativos proponen que se dé en las aulas, etc.

Los resultados obtenidos nos indican que existe una diferencia significativa entre la cultura que perciben los estudiantes universitarios y la cultura paradigma que se trata de implantar con el Plan Bolonia. Esto hace pensar que a pesar de los cambios que se han intentado instaurar en la universidad, aún continúa existiendo una cultura universitaria alejada de su completa implantación en la que normalmente el docente acude al aula a ser escuchado por el alumnado que debe repetir con la mayor fidelidad posible lo que él o ella explican.

La cultura organizacional de las universidades está cambiando, pero aún hoy no se ha llegado al punto de destino, a esa cultura paradigma, y queda camino por andar en este sentido dado que incluso las diferencias entre la cultura percibida y la deseada son significativas (Pizarro, Arnaiz y Martín, 2012).

Este camino es un proceso lento, que como resulta obvio, no puede cambiar en un breve período de tiempo, sino que requiere de pequeños cambios paulatinos.

Los resultados muestran que la cultura percibida, aún no llegando a ser como la paradigma, pero aún así, el alumnado percibe que se da más un modelo integrado, constructivo, divergente y tipo archipiélago frente al modelo académico, receptivo, convergente y tipo isla que estaba imperaba hace años.

La disonancia entre la cultura percibida y la paradigma indica la necesidad de profundizar en cambios en las aulas universitarias con respecto a los ritos, artefactos y estándares propuestos desde el Plan Bolonia para la educación superior. La reforma de la Universidad está empezando y parece que resulta necesario reducir la distancia entre lo que se propone y lo que realmente tiene lugar en las aulas.

A pesar de la clara distancia entre la cultura paradigma y la percibida, hay dos factores que están más cerca de la cultura paradigma: proceso de aprendizaje y finalidad de la educación. Esto parece indicar que el tipo de aprendizaje que se potencia en el alumnado universitario va más encaminado hacia un aprendizaje significativo en el que sea el alumno/a el que elabore la información que recibe del docente, así como se establece que la finalidad educativa no es meramente académica, sino que va en busca del desarrollo integral del alumnado. Los resultados indican que todavía quedan por modificar aspectos en este sentido, pero que los otros dos factores (escenario educativo y proceso de instrucción) aún están más alejados de la cultura organizacional que se pretende implantar con el Plan Bolonia, buscando potenciar y fomentar estrategias de enseñanza-aprendizaje que den lugar y permitan una direccionalidad en las relaciones profesor-alumno, así como también una modificación y rediseño de las aulas universitarias.

La cultura paradigma es importante que la interioricen los docentes y estudiantes, en este caso de las Universidades, puesto que este cambio a nivel cultural va a permitir que os objetivos propuestos por la reforma educativa en la educación superior se alcancen. Los cursos de formación de profesorado pueden ser una herramienta útil para que el profesorado llegue a interiorizar la importancia de un modelo integrado, divergente y constructivo, fundamentalmente.

5. Referências bibliográficas

Guèrin, G. (1992). Planificaciòn Estrategica de los Recursos Humanos. Editorial Legis: Santafè de Bogotà.

Katz y Kahn (1995). Psicología Social de las Organizaciones. Editorial Trillas: México

Martín del Buey, F. y Castro Pañeda, P. (1993). Análisis de organizaciones educativas, programa cultuaula. Curso de doctorado de evaluación e intervención en contextos socio-educativos. Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo: Oviedo.

Martín del Buey, F. (1991). Modelo de análisis de presunciones culturales en el aula. Actas del I Congreso Internacional de Psicología y educación. Madrid.

Martín Del Buey, F. y otros (1993). Dimensiones ergonómicas en el aula. En F. Vicente Castro, Psicología de la educación y del desarrollo, tomo II. Editorial Psicoex: Badajoz.

Martín del Buey, F. y otros (1994). Culturas percibidas y culturas deseadas en las aulas de la escuela de Magisterio. En F. Lara Ortega, Psicologíaevolutiva y de la educación. Actas del IV Congreso INFAD, 2, 177-183. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.

Martín Del Buey, F. y Castro Pañeda, P. (1994). Ergonomía escolar. Revista Entemu U.N.E.D., 187-210.

Martín del Buey, F. y otros (1995) Análisis culturales y ergonómicos del centro escolar: pre-requisitos para la intervención orientadora. Revista de Orientación Educacional, 15 y 16, 51-68.

Martín del Buey, F. (1996) El rol del profesor en el umbral del siglo XXI. Revista Magister, 14, 205-215.

Martín del Buey, F. (1997). Modelos implícitos en la reforma educativa. Revista Magister, 15, 90- 97.

Nunnally, J. C. y Bernstein, I. J. (1995). Teoría psicométrica. Mèxic: Mc-Graw-Hill

Pizarro Ruiz, J.P., Arnaiz García, A. y Dapello Pellerano, B. (2012). Análisis de la cultura organizacional percibida y deseada por alumnos en contextos universitarios: estudio piloto de la facultad de psicología de la Universidad de Oviedo. Actas de VII congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria.

8.48.

Título:

Procesos de enseñanza recíproca entre alumnado universitario para el desarrollo de competencias en el EEES

Autor/a (es/as):

García, Olga Buzón [Universidad de Sevilla]

Pérez, Rafael García [Universidad de Sevilla]

Resumo:

La incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) propicia importantes cambios en los modelos pedagógicos que hasta el momento se han venido desarrollando en las universidades. Estos cambios afectan a los roles del profesorado y alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un aprendizaje autónomo pero colaborativo, activo y permanente son conceptos que guían los modelos de enseñanza, donde el alumnado adquiere un papel

protagonista, gestor y autorregulador de su propio aprendizaje. En esta comunicación, se describen procesos de Enseñanza Recíproca (ER) que estamos llevando a cabo gracias a la puesta en práctica de un modelo pedagógico basado en la redistribución de las responsabilidades educativas, donde profesorado y alumnado adquieren nuevos roles en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el ámbito universitario. El alumnado tiene que asumir tareas de enseñanza y evaluación recíprocas, con el objeto de transformar el rol tradicionalmente pasivo que ha tenido hasta ahora. Este cambio de rol les obliga a poner en juego nuevas competencias y a desarrollar y conjugar nuevos aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales. Precisamente hemos estudiado tales competencias y cómo se propician con diferentes tipos de procesos ER entre el alumnado.

El estudio que aquí presentamos contempla un diseño de investigación híbrido que combina metodologías cualitativas y cuantitativas, integrando los resultados de ambos procesos metodológicos para obtener resultados mejor contrastados y de calidad. Se experimentan 433 procesos ER entre el alumnado de dos asignaturas de la titulación de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla. Se analiza la naturaleza y profundidad de los aprendizajes desarrollados, las competencias implicadas tanto en el rol de "alumnado enseñante", así como el grado de satisfacción del "alumnado-aprendiz" según el tipo de proceso ER experimentado. Estas dinámicas educativas son ampliamente referenciadas y muy valoradas internacionalmente (Wallace, 2003; Seymour y Osana, 2003, Wertsch, 1999).

Los instrumentos utilizados para la recogida de los procesos ER analizados constan de dos protocolos diferentes: a) autoinformes que han sido aplicados para conocer la naturaleza y profundidad de los procesos ER, y b) una escala de diferencial semántico para conocer el grado de satisfacción del alumnado ante los procesos ER experimentados.

Los resultados obtenidos muestran la existencia de procesos ER de naturaleza "instrumental", "didáctica" y "conceptual" que adquieren niveles de profundidad y/o complejidad de carácter "elemental" y "complejo" que describen las formas en la que el alumnado se enfrenta a diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje entre iguales, adquiriendo, desarrollando o afianzando competencias, habilidades o destrezas para un desarrollo exitoso del proceso de enseñanza. Los resultados constatan que estos procesos son valorados como útiles, satisfactorios, productivos y buenos, lo que nos lleva a concluir que las actitudes ante todos estos tipos de procesos ER son claramente positivas. Finalmente, y a la luz de los resultados, podemos decir que la aplicación de este tipo de enfoque sobre las relaciones de apoyo mutuo del alumnado universitario, puede contribuir a un mejor aprovechamiento de las oportunidades de cambio e innovación que nos ofrece nuestro actual proceso de convergencia hacia el EEES.

Palavras-chave:

Espacio Europeo de Educación Superior, Enseñanza Superior, Enseñanza Recíproca, Evaluación Entre Iguales.

1. El nuevo modelo educativo

El proceso de convergencia europea, además de plantear cambios en la organización de las enseñanzas y en el cómputo de la actividad académica, tiene entre uno de sus objetivos fundamentales el promover e impulsar un proceso de renovación y cambio de las metodologías que habitualmente se vienen utilizando en la enseñanza universitaria. La aplicación del crédito europeo nos plantea la necesidad de pensar en modelos pedagógicos flexibles, dinámicos, creativos e innovadores.

Frente al paradigma tradicional que centra el eje de la enseñanza sobre la tarea del profesorado como mero transmisor de conocimientos, el EEES promueve una teoría basada en el supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio estudiante el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico. Los docentes deben actuar ahora como guía de los estudiantes, dotándolos de las herramientas y técnicas de trabajo que le permitan el acceso a la información que circula en la Sociedad del Conocimiento y utilizar los recursos disponibles para avanzar por sí mismos en su proceso formativo. Aceptar este principio supone enfocar necesariamente los procesos de enseñanza desde una perspectiva distinta a la actual ya que el centro de la actividad pasa del profesorado al alumnado.

Uno de los elementos más significativos del nuevo modelo educativo está en la distribución del esfuerzo por el alumnado para la consecución de créditos ECTS. Para ello el estudiante debe: hacer un seguimiento de las clases teóricas y prácticas, asistir a tutorías, ejecutar prácticas, realizar búsquedas de documentación -tanto dentro como fuera de la institución de enseñanza-, realizar trabajos individuales y colectivos, preparar exámenes y estudiar entre otras. Como vemos el modelo pedagógico que se pretende desarrollar descansa no sólo en la asimilación de conocimientos, sino también en la adquisición de competencias genéricas y específicas necesarias para alcanzar los objetivos formativos de la titulación (Montaño y Palou, 2008).

En resumen, los rasgos principales del modelo educativo hacia el que nos dirigimos y que le convierten en un modelo más eficaz para los desafíos a los que hay que responder son (Fernández March, 2008):

- Centrado en el aprendizaje, que exige el giro del enseñar a aprender, y principalmente lograr que se aprenda a aprender y aprender a lo largo de la vida.

- Centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante tutorizado por el profesorado.
- Centrado en los resultados de aprendizaje, expresados en términos de competencias genéricas y específicas.
- Enfoca el proceso de enseñanza-aprendizaje como trabajo cooperativo entre profesorado y alumnado.
- Exige una nueva definición de las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Propone una nueva organización del aprendizaje: modularidad, espacios curriculares multi y transdisciplinares, al servicio del proyecto educativo global (Plan de estudios).
- Utiliza la evaluación estratégicamente y de modo integrado con las actividades de enseñanza y aprendizaje y en él se debe producir una revaloración de la evaluación formativa-continua y una revisión de la evaluación final-certificativa.
- Mide el trabajo del estudiante, utilizando el ECTS como herramienta de construcción del currículo, teniendo como telón de fondo las competencias o resultados de aprendizaje, y que, al mismo tiempo, va a servir de herramienta para la transparencia de los diferentes sistemas de Educación Superior.
- Adquieren importancia las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y sus posibilidades para desarrollar nuevos modos de aprender.

Como vemos, el perfil apropiado del estudiante en este nuevo modelo educativo, viene caracterizado por varios elementos: aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, responsable y cooperativo, que implica adquirir la capacidad de aprender en otros contextos y con otros individuos (enseñanza recíproca). Sin duda, esto exige un gran cambio de mentalidad en la "cultura dominante" del alumnado universitario, cuya competencia para el propio aprendizaje requiere también de una atención especial.

2. La calidad de los aprendizajes en el EEES

Anteriormente hemos hecho referencia a que uno de los pilares básicos sobre el que se sustenta la construcción del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior es la mejora de la calidad del sistema universitario. Bajo nuestro punto de vista esta mejora no sólo debe hacer referencia a la creación de estándares, procedimientos y pautas de actuación que garanticen unos niveles de calidad en la enseñanza universitaria, sino también en los aprendizajes de las competencias que desarrolla y adquiere el alumnado.

Zabalza (2003) nos habla de la calidad en los procesos de aprendizaje como unos los ámbitos a tener en cuenta a la hora de evaluar la calidad en la educación. En el nuevo modelo educativo ECTS, en el que el alumnado se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje, debemos de asegurarnos que

los nuevos métodos de enseñanza y evaluación garanticen la calidad en la adquisición de dicho aprendizaje, es decir, debemos conseguir que este aprendizaje sea real y significativo.

Autores como Biggs (1993), Entwistle (1992), Ramsden (1993) y González-Pienda, Roces, Bernardo y García Rodríguez (2002), llevan muchos años investigando acerca de los enfoques de aprendizajes y distinguen entre los enfoques superficial y profundo para describir cómo aprende el alumnado. Según Biggs, Kember & Leung (2001), estos enfoques no son una característica estable en el alumnado sino que éstos pueden adoptar uno u otro enfoque dependiendo de la tarea formativa a la que se enfrente. Desde esta perspectiva "un enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de la relación entre alumno, contexto y tarea" (2001:137).

Para Biggs (2005:32), *"el enfoque superficial nace de la intención de librarse de la tarea con el mínimo esfuerzo, aunque dando la sensación de satisfacer los requisitos. Se utilizan unas actividades de bajo nivel cognitivo, cuando hacen falta unas actividades de nivel superior para realizar la tarea de manera adecuada"*. Por otro lado, para este mismo autor *"el aprendizaje profundo se deriva de la necesidad sentida de abordar la tarea de manera adecuada y significativa, de manera que el estudiante trate de utilizar las actividades cognitivas más apropiadas para desarrollarla"*.
Partiendo de las ideas de Biggs es muy probable que se dé un aprendizaje de tipo superficial cuando las acciones de enseñanza promueven el uso de la memoria de manera preferente (memorizar sin comprender), cuando se realizan actividades donde el docente no suscita una conexión entre las experiencias previas que poseen su alumnado en relación con la nueva información, o si tampoco se favorece que utilicen las experiencias adquiridas gracias a su interacción con el contexto a fin de que demuestren que han aprendido.

Por el contrario, el aprendizaje profundo se va a dar cuando se realice un análisis crítico acerca de lo que se está recibiendo como nueva información, de manera que se llegue a la selección de lo relevante, es decir, a aquella parte de la información que conviene sea aprendida. Con esta constatación, el alumnado buscará hacerla formar parte de sus conocimientos previos y quedará preparado para utilizarla en eventos futuros de resolución de problemas en ese campo.

La diferencia entre un enfoque y otro es que en el primero, hay ausencia de comprensión profunda o ausencia del deseo de comprender y, en el segundo, hay una evidente intención de comprender, gracias a lo cual el estudiante busca explorar, comprobar, profundizar en su aprendizaje. La voluntad del estudiante para realizar un aprendizaje superficial y aprendizaje profundo es un aspecto que resulta básico, ya que este interés por comprender aquello que está aprendiendo no se va a dar si el profesorado no lo propicia en su clase a través de la puesta en marcha de determinadas estrategias y actividades de enseñanza y evaluación.

3. Interés de los procesos de enseñanza recíproca ante el EEES

Las relaciones entre iguales son, para algunos estudiantes, las primeras donde tienen lugar la socialización, la adquisición de competencias sociales, el desarrollo o control de los impulsos agresivos, la pluralización de los puntos de vista, el incremento de las aspiraciones e incluso el incremento académico (Martínez Rodríguez, 2005). El interés suscitado en diferentes disciplinas por las relaciones entre lo social y lo educativo ha dado lugar a una abundante producción científica (Del Caño, Elices y Palazuelo, 2003). Dentro de ella, pueden observarse dos grandes corrientes. De un lado, los estudios americanos que centran su interés en los resultados y, de otro, las investigaciones europeas que se preocupan más por el análisis de los procesos que tienen lugar en las situaciones de interacción (adulto-niño, igual-igual) y su relación con los resultados en el progreso cognitivo y en los aprendizajes.

La mayor parte de las investigaciones realizadas en el campo del aprendizaje grupal, desde finales de los años ochenta, proceden de Estados Unidos y se centran en observar de qué modo se produce la interacción entre iguales a través de los diferentes tipos de aprendizaje de contacto social. El aprendizaje en grupo tiene gran variedad de agrupamientos y de formas de distribución de roles y tareas, pretendiendo utilizar procedimientos de organización de recursos humanos a la vez que se mantienen propósitos de socialización del alumnado (Martínez Rodríguez, 2005).

Las investigaciones estadounidenses más típicas sobre el aprendizaje entre iguales son de dos tipos: aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales. Sin embargo, otras muy diferentes a las anteriores, y que también han generado en Estados Unidos trabajos relevantes, tanto en cantidad como en calidad, son las referidas a la perspectiva sociolingüística y la vygotskiana que a pesar de ser esencialmente de carácter y estilo europeo, en los últimos años se han realizado numerosas investigaciones basadas en ella en el ámbito anglosajón.

Entre las diversas y múltiples líneas de investigación útiles cara al desarrollo del proceso de convergencia europea de las universidades, nuestro trabajo trata de desarrollar un aspecto concreto en el marco de la perspectiva vygotskiana sobre el aprendizaje. Es por esto, que nos centraremos especialmente en las aproximaciones socioculturales a la comunicación educativa en el que adquieren especial significado los instrumentos mediadores, la mediación sociocultural y las relaciones entre las acciones mediadas y los escenarios de actividad o los mecanismos de influencia sociocognitiva determinados por las interacciones cara a cara.

Dentro de las investigaciones socioculturales, diferentes líneas de aportación son destacables. Santamaría (1997) señala tres líneas de investigación: las que tienen lugar en el ámbito de la institución escolar formal (Brown y Palincsar, 1989; Cala, 1999; Rebollo, 1999); el estudio de las interacciones entre iguales (Forman, 1992; Forman y Cazden, 1985; Tudge y Rogoff, 1995) y, el

análisis de las interacciones adulto-niño en situaciones de enseñanza (naturales o experimentales) (Rogoff, 1993; Wertsch, 1984; Wertsch, 1989; Wertsch & Hickmann, 1987; etc.).

A su vez, dentro de estas líneas, y especialmente relacionado con la formación en las instituciones formales de educación, nos hemos especializado en problemas educativos relacionados con personas adultas, eludiendo el papel de la maduración en el desarrollo, abordando de forma cultural el desarrollo educativo del alumnado universitario cuyo precedente más inmediato puede establecerse en el estudio de la educación formal de personas adultas desarrollada por García Pérez (2001a). Si bien este último enfoque se plantea el análisis de interacciones educativas entre profesorado-alumnado (diadas asimétricas), nuestro estudio se contextualiza en el análisis de las relaciones de apoyo entre iguales adulto-adulto (diadas cuasi-simétricas).

Igualmente en un plano internacional destacan la producción de autores como Brown, Rust & Gibbs (1994) y Biggs (2005). En este mismo plano las contribuciones sobre aprendizaje colaborativo y especialmente la asunción de roles de apoyo entre iguales (peer tutoring, proleptic instruction, reciprocal teaching, peer assessment, etc.) nos sirven de especial fundamento en el desarrollo de nuestra investigación. Entre estos podemos destacar el meta-análisis desarrollado por Falchikov & Goldfinch (2000), en torno a más de 50 estudios sobre evaluación entre iguales en Educación Superior, en el cual identifican algunos aspectos metodológicos a considerar en la aplicación de estrategias de evaluación entre iguales tales como el entrenamiento previo de los estudiantes, la clarificación explícita de criterios de evaluación o la inclusión del profesor/a como evaluador/a. Entre otras consideraciones, este estudio recomienda la valoración de los efectos de género en las evaluaciones entre iguales por su posible incidencia en los resultados, así como por la posibilidad de que sea un factor que arroje luz sobre los hallazgos diferenciales entre distintas experimentaciones y estudio. Además, los desarrollos en torno a la enseñanza recíproca, proléptica y andamiada que proponen autores como Fernández y Melero, 1995; Magin & Helmore, 2001, también adquieren un primer plano en el desarrollo de este trabajo.

4. Planteamiento metodológico y objetivos del estudio

El estudio que aquí presentamos contempla un diseño de investigación híbrido que combina metodologías de corte cualitativas y cuantitativas, integrando los resultados de ambos procesos metodológicos para obtener resultados mejor contrastados y de mejor calidad.

La unidad de estudio en los procesos de enseñanza recíproca analizados es una díada que colabora y adquiere los roles de enseñante y aprendiz alternativamente. De esta manera podemos identificar y recoger, a través de diferentes instrumentos, la naturaleza y tipos de procesos que se desarrollan entre el alumnado.

Esta investigación se centra en un enfoque metodológico de corte microgenético, es decir, estudiamos los procesos educativos concretos que los individuos llevan a cabo, analizándolos momento a momento. Estos procesos ER son provocados intencionalmente con la finalidad de experimentar e innovar nuevas metodologías didácticas. El objetivo último es analizar estos microprocesos de enseñanza recíproca, que es el caldo de cultivo donde se adquieren nuevos conocimientos y se reelaboran otros tantos; todos ellos implicados directamente con los contenidos de las asignaturas en las que se desarrolla la investigación.

En definitiva nuestros objetivos han sido:

1) Explorar y describir la naturaleza y el grado de profundidad y/o complejidad de los procesos ER desarrollados así como las competencias desplegadas por el alumnado que desempeña el rol de enseñante
2) Conocer el grado de satisfacción del alumnado que desempeña el rol de aprendiz según el tipo de proceso de enseñanza recíproca desarrollado.

4.1. Participantes

El alumnado participante en este estudio pertenece a la titulación de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. En concreto son cuatro grupos de estudiantes, dos grupos pertenecientes a la asignatura Informática Aplicada a la Investigación Educativa (IAIE) y dos grupos pertenecientes a la asignatura de Técnicas e Instrumentos de Diagnóstico (TID) ambas correspondientes al Área de Métodos y Diagnóstico en Educación (MIDE).

Cada participante realiza un número libre y particular de procesos de enseñanza recíproca, cuya realización es potenciada por el profesorado y reconocida como incentivo de cara a la evaluación. Estos procesos son dirigidos por cada participante a tantos compañeros/as como estimen oportuno, sin repetición, y considerando tantos contenidos y temáticas a enseñar cómo se desee. En esta circunstancia, teniendo en cuenta el conjunto de dos cursos académicos (90 semanas; 45 semanas cada curso, 15 para IAIE y 30 para TID), la simple presencia de este tipo de intercambios y apoyos a razón de 2 ó 3 procesos de enseñanza recíproca semanales por estudiante, hace que se puedan producir multitud de procesos de enseñanza recíproca.

Por este motivo, nos planteamos analizar al menos un proceso de enseñanza recíproca por alumno/a. Para ello tomamos como referencia el número total de alumnado matriculado y adscrito a estos grupos, que es de 433, repartidos según la siguiente tabla 1.

Tabla 1. Procesos ER recogidos

Procesos ER	IAIE	TID	TOTAL
Curso académico 1	80	164	244
Curso académico 2	95	94	189
Total por disciplina	175	253	**433**

4.2. Instrumentación

Los instrumentos utilizados para la recogida de los procesos de enseñanza recíproca analizados constan de dos protocolos diferentes.

a) *Autoinformes:* cumplimentados por el alumnado que desempeña el rol de enseñante, que han sido aplicados para conocer la naturaleza y profundidad de los procesos ER. La dimensión narrativa de este instrumento nos ha dado la posibilidad, por una parte, de constatar la temática e intencionalidad tratada en los procesos ER desarrollados y, de otra, los sentimientos y emociones implicadas en cada proceso ER.

b) *Escala de diferencial semántico:* cumplimentadas por el alumnado que desempeña el rol de aprendiz, para conocer el grado de satisfacción del alumnado ante los procesos de enseñanza recíproca experimentados. Esta escala está compuesta por pares de adjetivos bipolares (medidos en una escala de 1 a 7, donde 1 es el polo más negativo y 7 el más positivo) que se agrupan según las variables que pretendemos medir. De un lado, los cinco primeros pares de adjetivos (malo-bueno, inadecuado-adecuado, incompleto-completo, inútil-útil, improductivo-productivo) hacen referencia a la medida del constructo que denominamos "valor" de los procesos de enseñanza reciproca desarrollados. Por otro lado, los siguientes cinco pares de adjetivos bipolares (difícil-fácil, incomprensible-comprensible, insatisfactorio-satisfactorio, aburrido-divertido, desorganizado-organizado) guardan relación con la medición de otro constructo denominado "actividad" en el marco de los mismos procesos de enseñanza recíproca. Los resultados de la medición de ambas variables, a saber "valor" y "actividad", nos permiten un análisis individual, y a nivel de conjunto, del grado de satisfacción del alumnado inmediatamente después del proceso de enseñanza recíproca desarrollado por el alumnado implicado en la innovación educativa desarrollada.

4.3. Tratamiento de los datos

Para el análisis de las respuestas emitidas por el alumnado a través de los *autoinformes*, utilizamos el análisis de contenido de las expresiones narrativas sobre qué proceso de enseñanza recíproca ha desarrollado y cómo se ha sentido durante el mismo. La definición de variables o unidades de análisis constituyen los núcleos de significado que son objeto de estudio para su clasificación y posterior

recuento. Esta definición de variables se elabora a partir de un proceso de tipo abductivo de los propios datos recogidos basado en la filosofía del lenguaje de Peirce (1970). Gracias a este método se ha realizado una inferencia en los datos recogidos que nos aporta conocimiento acerca de los procesos de enseñanza recíproca. Por otro lado, la información resultante de este proceso interpretativo, se ha codificado en escala nominal (presencia/ausencia), junto con los datos cuantitativos de cada caso, con el objeto de integrar ambas perspectivas analíticas.

En cuanto al estudio de las escalas de *diferencial semántico*, se realizan análisis descriptivos y exploratorios con el software estadístico SPSS (versión 17).

5. Resultados

Los resultados obtenidos, mediante la aplicación de los autoinformes y de las escalas de diferencial semántico, se estructuran en dos apartados. En el primero, presentamos los tipos de procesos ER que se han desarrollado, desvelando la naturaleza y profundidad de los mismos así como las competencias implicadas en su realización por parte del alumnado que desempeña el rol de enseñante. En el segundo apartado, exponemos los resultados obtenidos en cuanto al grado de satisfacción del alumnado, que ha desempeñado el rol de aprendiz, ante los procesos de enseñanza recíproca experimentados.

5.1. Naturaleza, profundidad y competencias implicadas en los procesos de enseñanza recíproca

Los discursos ofrecidos por el alumnado que ha ejercido el rol de enseñante en ambas asignaturas, nos desvelan la existencia de tres tipos de procesos de enseñanza recíproca:

- ✓ *Instrumentales:* Hacen referencia a la enseñanza de actividades principalmente manipulativas y de corte práctico (Ej.: creación de hipervínculos, alta de foros, creación de cuentas de correo, etc.).
- ✓ *Didácticos o de Aprendizaje:* Dentro de estos procesos encontramos todos aquellos que hacen referencia a actividades de aprender a aprender que implica el uso adecuado de estrategias cognitivas y metacognitivas (Ej.: procesos de evaluación, búsqueda de información en internet, cómo intervenir en un foro, etc.).
- ✓ *Conceptuales:* Relativos a la adquisición bien sea de conocimientos nuevos o de afianzamiento y refuerzo de los ya existentes (Ej.: realizar resúmenes, elaborar mapas conceptuales, etc.).

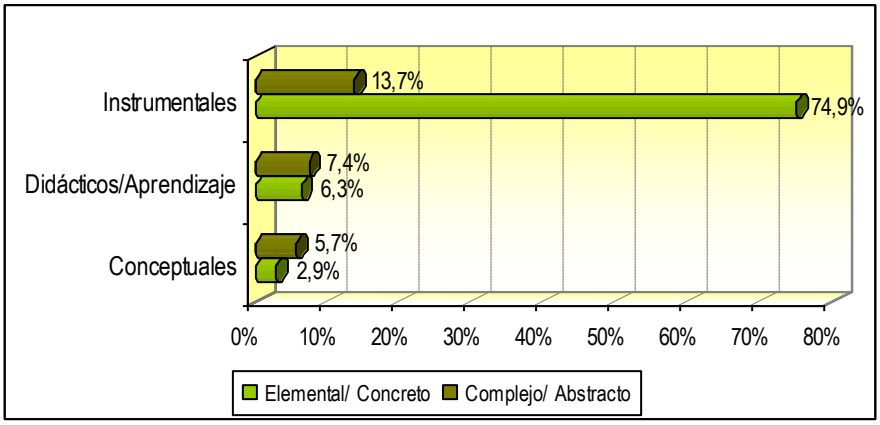
A su vez, estos procesos poseen dos niveles de profundidad y/o complejidad:

- ✓ *Superficiales:* constan de procesos elementales o concretos, es decir, a la adquisición de competencias de bajo nivel cognitivo (Ej.: insertar imágenes en una página web).

- ✓ *Profundos:* están compuestos por procesos complejos o abstractos, es decir, hace referencia a la adquisición de competencias de alto nivel. Para la adquisición de este tipo de aprendizaje se requiere previamente la asimilación e interiorización de aprendizajes elementales (Ej.: Manejar contenidos y un programa para el diseño de una página web).

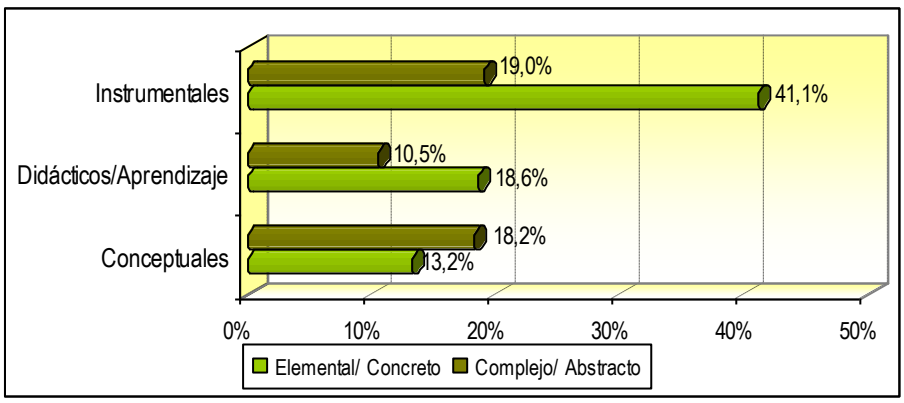
En la asignatura IAIE encontramos que los procesos de enseñanza recíproca instrumentales de carácter elemental o concreto (74,9%) y complejos o abstractos (13,7%) son los que más se dan. En contrapartida, los procesos conceptuales elementales o concretos (2,9%) son los que menor porcentaje de aparición presentan (ver Gráfica 3).

Gráfica 1. Representación de tipos de procesos ER y el nivel de profundidad de dichos procesos en IAIE



En cuanto a los procesos de enseñanza recíproca detectados en la asignatura TID (ver Gráfica 4), los más usuales son también los procesos instrumentales elementales o concretos (41,1%) y complejos o abstractos (19%). A diferencia de lo que ocurre en IAIE, los procesos didácticos y/o de aprendizaje de carácter elemental o concreto (18,6%) son los que se muestran más numerosos en segundo lugar, seguidos de los procesos conceptuales complejos o abstractos (18,2%). Los procesos didácticos y/o de aprendizaje complejos o abstractos (10,5%) son los que menos se presentan.

Gráfica 2. Representación de tipos de procesos ER y el nivel de profundidad de dichos procesos en TID

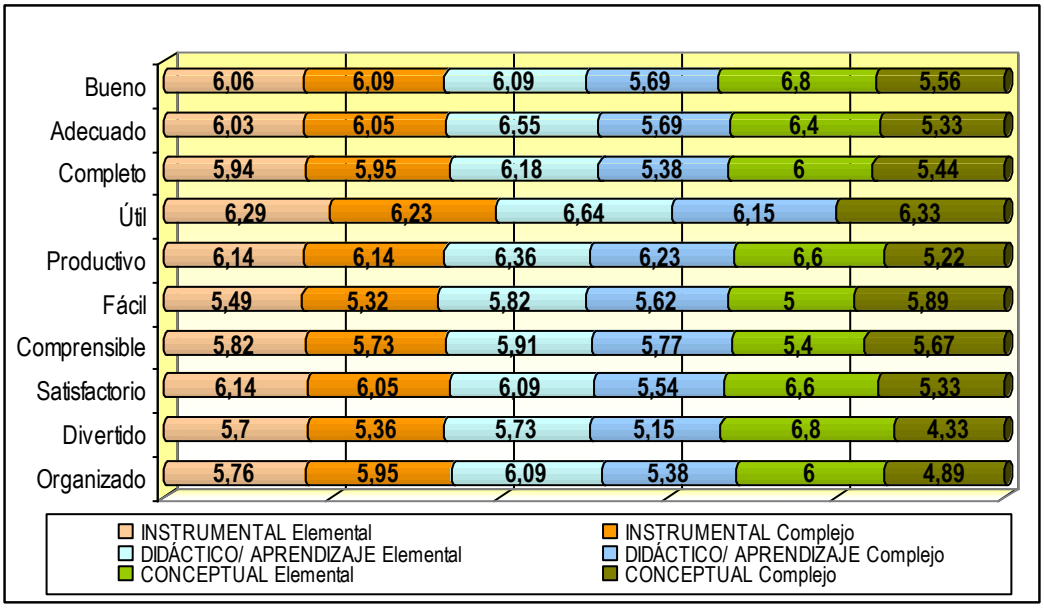


5.2. Satisfacción del alumnado con rol de aprendiz ante el desarrollo de procesos de enseñanza recíproca.

Con el objetivo de detectar la actitud del alumnado ante los proceso ER, hemos cruzado los datos obtenidos sobre los tipos de procesos de enseñanza recíproca y el grado de satisfacción alcanzado. Los resultados obtenidos son los que exponemos a continuación y de manera independiente para cada materia estudiada.

En referencia a la materia IAIE, los procesos de enseñanza recíproca con valoraciones más altas son los conceptuales de tipo elemental, que son estimados como buenos y divertidos con una media de 6,80 cada uno. Además, se constata la utilidad de los procesos didácticos y/o de aprendizaje elementales que son valorados con un 6,64 de media. En contrapartida, los procesos de enseñanza recíproca con valoraciones más bajas son los conceptuales complejos que se aprecian como menos divertidos (4,33). Asimismo, la organización de los procesos conceptuales complejos también adquiere valores inferiores (4,89) al resto de las valoraciones (ver Gráfica 5).

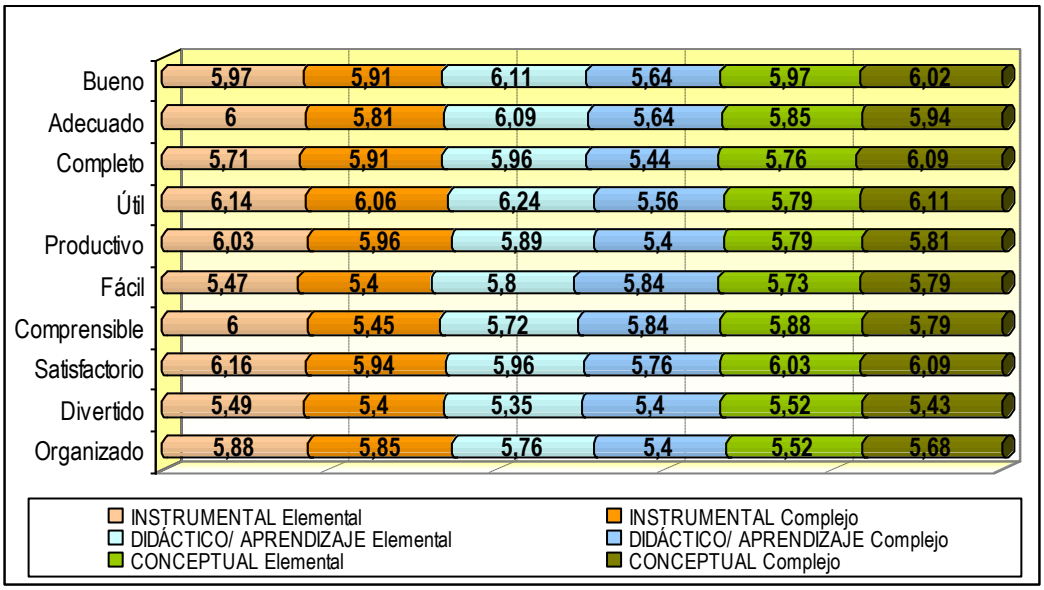
Gráfica 3. Representación del grado de satisfacción en función del proceso ER desarrollado en IAIE (Escala de 1 a 7)



No podemos valorar la utilidad de los procesos de enseñanza recíproca conceptuales elementales dado que los pocos procesos clasificados en esta tipología (5 en total) con los que contamos, coinciden en dejar sin valoración esta variable, no obstante por omisión podemos interpretar la dificultad de valorar la utilidad de los procesos conceptuales elementales por parte del alumnado. Sin embargo, mantenemos la interpretación de que tales procesos son importantes y útiles porque pueden suponer el apoyo básico para el desarrollo de conceptos de un carácter superior (complejos).

Con respecto a la asignatura TID, las valoraciones del alumnado son un poco más positivas en relación a IAIE (ver Gráfica 5). De este modo, todas las variables superan o igualan el valor 5,4 de media. Específicamente, la utilidad de los procesos didácticos y/o de aprendizaje de tipo elemental es el aspecto más valorado (6,24) por el alumnado, seguido de la satisfacción de los procesos instrumentales elementales (6,16). Por el contrario, la productividad, organización y la diversión de los procesos didácticos y/o de aprendizaje complejos son los que alcanzan valores más bajos (5,40 cada uno). De la misma manera, la facilidad de los procesos instrumentales complejos (5,40) también obtiene una de las valoraciones más inferiores al resto.

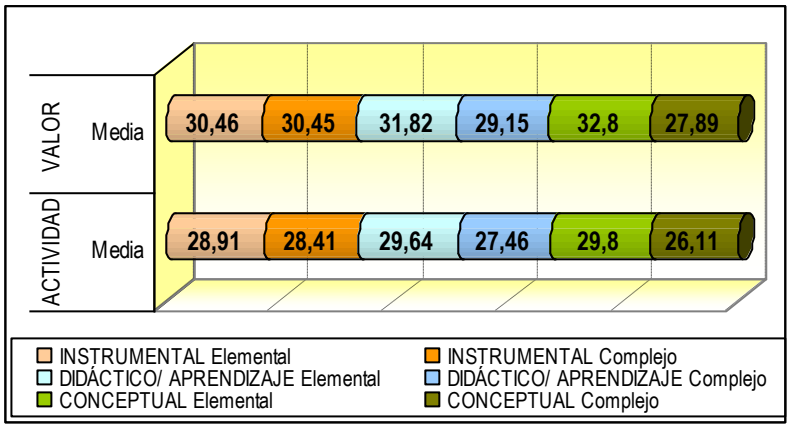
Gráfica 4. Representación del grado de satisfacción en función del proceso ER desarrollado en TID (Escala de 1 a 7)



Por otra parte, para detectar el valor que el alumnado le asigna a cada tipo de proceso hemos agrupado las 5 primeras escalas del diferencial semántico empleado (compuestas por las variables bueno, adecuado, completo, útil y productivo) y las hemos cruzado con cada tipo de proceso de enseñanza recíproca constado (instrumental, didáctico y/o de aprendizaje y conceptual). Los análisis nuevamente los hemos efectuado de manera independiente para cada asignatura.

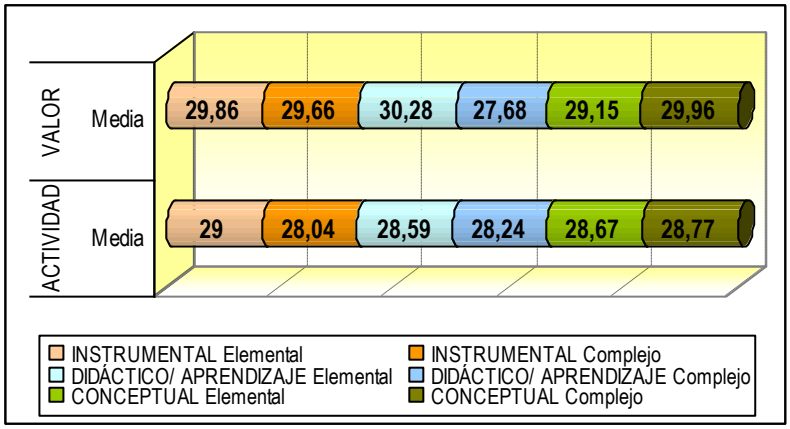
Como puede apreciarse en la gráfica 7, la media de las variables "valor" y "actividad" en todos los procesos de enseñanza recíproca constatados con anterioridad, superan el valor 29 en una escala de 5 a 35, con lo que podemos decir que existe una muy alta valoración de los procesos así como una actitud muy positiva frente a los mismos. En concreto, los procesos de enseñanza recíproca conceptuales elementales son los mejor valorados (32,80) y también obtienen una buena puntuación en actividad (29,80), aunque más baja que la puntuación de valor. De manera inversa, los procesos de enseñanza recíproca que obtienen una valoración más baja y que indican una actividad menos positiva son los conceptuales complejos (27,89 y 26,11 respectivamente).

Gráfica 5. Representación del valor y actividad de los procesos ER en IAIE (Escala de 5 a 35)



De la misma manera, hemos analizado también los resultados obtenidos en la asignatura TID (ver Gráfica 8). A este respecto podemos decir que de nuevo existe una muy alta valoración de los procesos así como una actitud muy positiva frente a los mismos, ya que las medias de las variables valor y actividad superan el valor 27 en una escala de 5 a 35.

Gráfica 6. Representación del valor y actividad de los procesos ER en TID (Escala de 5 a 35)



Los procesos ER didácticos y/o de aprendizaje de tipo elemental son los mejor valorados (30,28), frente a los mismos procesos de tipo complejo que son los que adquieren una valoración menor (27,68). Por otro lado, los procesos de enseñanza recíproca instrumentales de tipo elemental son los que presentan una mejor actitud en su realización (actividad) (29,00). Por el contrario, estos mismos procesos instrumentales pero de tipo complejo son los que peor actitud presentan (28,04). Aún así, consideramos que todos los valores obtenidos son muy positivos ya que están muy próximos al máximo nivel de valoración positiva posible.

6. Conclusiones

Para nosotros el uso de estos procesos de enseñanza recíproca suponen una experiencia muy enriquecedora para el alumnado, que asume roles significativos, diferentes y revolucionarios en el acto de enseñar y aprender, puesto que producen la activación de un nivel de relación horizontal entre el grupo de estudiantes muy útiles en el contexto universitario y de cara a la implantación de nuevas metodologías docentes acordes con el nuevo modelo ECTS.

Estos tipos de procesos ER describen las formas en las que el alumnado se enfrenta a diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje entre iguales en el que se adquieren competencias instrumentales, didácticas y conceptuales propias del nuevo modelo pedagógico que implica el ECTS. Aún así, debemos tener en cuenta que para que se produzca un desarrollo exitoso de este tipo de procesos es necesario tener en cuenta otros aspectos muy importantes como son el uso de estrategias didácticas diferentes a las tradicionales así como crear contextos apropiados en el que se propicien y fomenten la realización de estos tipos de procesos educativos.

Por otro lado, en cuanto a la satisfacción que este tipo de procesos provoca en el alumnado los principales resultados constatan que estos procesos son valorados como útiles, satisfactorios, productivos y buenos. Además, los resultados ante el *valor* de lo aprendido con estos procesos y ante la *acción* (actividad) del proceso realizado adquieren puntuaciones muy elevadas, lo que nos lleva a concluir que las valoraciones y actitudes ante todos los tipos de procesos de enseñanza recíproca son claramente positivas.

En resumen, los procesos de enseñanza recíproca que proponemos como método de enseñanza y aprendizaje entre iguales, se muestran efectivos y satisfactorios para nuestro alumnado universitario. Las actitudes y las valoraciones positivas que se han detectado nos desvelan la utilidad de estos procesos de cara a la adquisición de nuevas competencias o a la mejora de las ya adquiridas previamente. Aún así, no podemos olvidar que determinados procesos, sobre todo los que requieren un nivel de abstracción mayor (como es el caso de los procesos ER conceptuales complejos hemos descrito), parecen entrañar mayor dificultad en su desarrollo, y que derivan un menor grado de satisfacción al alumnado.

7. Referencias bibliográficas

Biggs, John. (1993). What do inventories of students´ learning processes really measure? A theorical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, *63*, 3-19.

Biggs, John. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Brown, Ann., & Palincsar, Annemarie. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In Lauren B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 393-451). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Brown, S., Rust, C. & Gibbs, G. (1994). *Involving students in the assessment process, in Strategies for Diversifying Assessments in Higher Education, Oxford: Oxford Centre for Staff Development*. Consultado en junio 20, 2009 de http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/ocsld-publications/div-ass5.cfm

Cala, María Jesús (1999). *Género, educación y actitudes: una aproximación retórica al estudio de los modos de discurso*. Tesis doctoral (inédita). Departamento de Psicología Básica, Universidad de Sevilla.

Del Caño, M Maximiano, Elices, Juan Antonio y Palazuelo, Marcela (2003). *Interacción entre iguales, desarrollo cognitivo y aprendizaje*. Valladolid: Servicio de Publicaciones e Intercambio Editorial Universidad de Valladolid.

Entwistle, Noel James (1992). *The Impact of Teaching on Learning Outcomes in Higher Education*. Sheffield: Universities' and Colleges Staff Development Unit.

Falchicov, Nancy & Goldfinch, Judy (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Review, 70* (3), 287-322.

Fernández March, Amparo (2008). La innovación de la docencia como estrategia de cambio ante los desafíos del EEES. En Mª. Esther Del Moral, y Raquel Rodríguez. (Coords.) *Experiencias docentes y TIC* (pp. 15-20. ICE Universidad de Oviedo: Octaedro.

Fernández, Pablo y Melero, Mª Ángeles. (Comps.) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

Forman, Ellice Ann (1992). Discourse, intersubjectivity, and the development of peer collaboration: A Vygotskian approach. En Lucien T. Winegar & Valsiner, Jaan (Eds.), *Children's within social context (II): Research and methodology* (pp. 143-160). Hilsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Forman, Ellice Ann & Cazden, C Courtney B. (1985). Exploring vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. In Wertsch, James (Comp.) *Culture, communication and cognitive vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.

García-Pérez, Rafael (2001). *Mediación sociocultural en la resolución de problemas ecológicos con lenguaje audiovisual en el contexto curricular de adultos*. Tesis Doctoral. Fondos digitalizados de la Universidad de Sevilla. Consultado en abril 19, 2009 de http://fondosdigitales.us.es/thesis/thesis_view?oid=382

González-Pienda, Julio Antonio, Roces, Cristina, Bernardo, A. B. y García Rodríguez, Marta (2002). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento. En Julio A. González-Pienda, Ramón González, José Carlos Núñez y Antonio Valle, *Manual de psicología de la educación* (pp. 165-186). Madrid: Pirámide.

Magin, Douglas & Helmore, Phil (2001). Peer and teacher assessments of oral presentations: how reliable are they? *Studies in Higher Education, 26*, 287-298.

Martínez Rodríguez, Juan Bautista (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.

Montaño, Juan José y Palou, María (2008). Estudio de la opinión del profesorado y del alumnado sobre la implantación de créditos europeos en la educación superior. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1 (0), 25-46. Consultado en marzo 12, 2009 de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/oliver_montano/index.html

Peirce, Charles.S. (1970). *Deducción, inducción e hipótesis*. Buenos Aires: Aguilar

Ramsden, Paul (1993). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

Rebollo, Mª. Ángeles (1999). *La Teoría Sociocultural aplicada al estudio de la Televisión en el ámbito de las personas adultas*. Tesis Doctoral. Fondos digitalizados de la Universidad de Sevilla. Consultado en abril 3, 2009 de http://fondosdigitales.us.es/thesis/thesis_view?oid=381

Rogoff, Bárbara. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Santamaría, Andrés (1997). *Mediación semiótica, acciones instruccionales e interiorización. Un estudio de las interacciones en educación de personas adultas*. Tesis doctoral (inédita). Departamento de Psicología Experimental, Universidad de Sevilla.

Tudge, Jonathan y Rogoff, Bárbara (1995). Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana. En Pablo Fernández y Mª. Ángeles Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 99-133). Madrid: Siglo XXI.

Seymour, Jennifer y Osana, Helena (2003). Reciprocal Teaching procedures and principles: two teachers' developing understanding. *Teaching and Teacher Education, 19*, 325-344.

Wallace, Raven (2003). Online Learning in Higher Education: a review of research in interactions among teachers and students. *Education, Communicatin & Information, 3* (2), 241-280.

Wertsch, James (1984). The zone of proximal development: some conceptualist issues. In Bárbara Rogoff y James Wertsch (Eds.) *Children's learning in the zone of proximal development* (pp. 7-18). San Francisco: Jossey-Bass.

Wertsch, James (1989). Semiotic mechanisms in joint cognitive activity. *Infancia y Aprendizaje*, 47, 3-36.

Wertsch, James (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

Wertsch, James & Hickmann, Maya (1987). Problem Solving in Social Interaction: A Microgenetic Analysis. In Maya Hickmann (Ed.). *Social and Functional Approaches to Language and Thought* (pp. 251-265). San Diego: Academic Press.

Zabalza, Miguel Ángel (2003). Trabajar por competencias: implicaciones para la práctica docente. *ICE. Programa de Formación de profesores noveles*. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.

8.49.

Título:

Interdisciplinaridad y desarrollo de competencias. Una experiencia de trabajo en equipo del profesorado

Autor/a (es/as):

Gimeno, Maria del Carmen Monreal [Universidad Pablo de Olavide]

Caro, Mª Teresa Terrón [Universidad Pablo de Olavide]

Resumo:

1. Problemática de la experiencia

La experiencia que presentamos se realizó en 2º curso de la Doble Titulación de Trabajo Social y Educación Social en la Universidad Pablo de Olavide, con la intención de que el profesorado planteara la docencia de su materia en convergencia con las otras que se impartían en el mismo curso para que el alumnado fuera consciente de la interrelación de las mismas en el análisis de la realidad. Todo el profesorado que impartía docencia en el citado curso decidió comenzar esta experiencia interdisciplinar en las actividades que se desarrollaban en los Seminarios, grupos de trabajo reducidos que abordaban casos prácticos reales, en los que el alumnado debía resolver problemas y tomar decisiones adecuadas para la intervención desde una perspectiva profesional.

Los objetivos que perseguía la experiencia fueron:

Potenciar el aprendizaje del alumnado centrado en competencias.

Desarrollar el trabajo en equipo del alumnado, potenciando las competencias de interacción personal.

Fomentar la evaluación continua basada en competencias.

Favorecer procesos de autoevaluación y heteroevaluación del alumnado.

Orientar la enseñanza hacia la actividad profesional.

2. Metodología

Esta actividad requirió una planificación conjunta de todo el profesorado que comenzó por la selección de competencias que se desarrollarían en las diversas materias y que se aplicarían de forma interdisciplinar en los grupos de trabajo. Pasos seguidos:

1. El profesorado diseñó conjuntamente una situación problemática, que para ser tratada desde un planteamiento socioeducativo, requiriera poner en práctica conocimientos y competencias

transversales de todas las materias participantes.

2. Determinada la temática, el alumnado la trabajaba en un primer momento de forma individual, a través de materiales seleccionados por el profesorado de forma conjunta. Semanas previas a la sesión, el profesorado trató transversalmente en sus materias los conceptos necesarios y conocimientos requeridos para resolver el caso práctico.

3. Semanas después, abordábamos el fenómeno a estudiar partiendo del visionado de un documental; mediante el debate y reflexión en pequeños grupos..

4. Se realizaba una puesta en común y. un miembro del grupo presentaba el análisis realizado. Estaba presente el profesorado de las diversas disciplinas para su evaluación..

Para completar este aspecto referido al ámbito profesional, se finalizaba con una sesión de trabajo, que abordaba el fenómeno estudiado por profesionales en activo que trabajaban esa temática. Todos los grupos entregaban sus trabajos por escrito, contrastando sus análisis con los de los profesionales en activo.

3. Pertinencia y relevancia de la investigación

La experiencia que ha durado 4 años ha tenido diversas fases, en cada una de las cuales se han realizado progresos significativos. Las dificultades que iban apareciendo daban lugar a soluciones consensuadas por el grupo, lo que ayudaba a conseguir un nuevo avance. Es por ello por lo que consideramos la experiencia pertinente como ejemplo del trabajo colaborativo del profesorado universitario, poco acostumbrado al trabajo en equipo en su docencia..

4. Comunicación enmarcada en las experiencias de innovación en el EEES relacionada con el grupo temático nº 8.

Palavras-chave:

Innovación, interdisciplinariedad, evaluación de competencias y aprendizaje aplicado.

1. Caracterización y justificación del interés de la experiencia

Partimos de la convicción de que la innovación en la universidad debe estar fundamentada en el debate del equipo docente. Pensamos que uno de los hábitos frecuentes del profesorado universitario y que es necesario cambiar es su excesiva individualidad, de ahí que planteemos una experiencia llevada a cabo por el profesorado que imparte las asignaturas de 2º curso de la Diplomatura m de Educación Social y Trabajo Social.

La práctica docente que presentamos en este texto comenzó su andadura en el curso 2006/07 y se enmarca dentro de un Proyecto de Innovación titulado *"Interdisciplinariedad, transversalidad y*

aprendizaje aplicado". Financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía en la convocatoria para la profundización de la Innovación Docente en el Marco de las Experiencias Piloto de Implantación del Sistema Europeo de Créditos (ECTS).

Durante el citado curso el profesorado participante planificó la experiencia que se llevaría a la práctica en el curso académico 2007-08. En los cursos 2008/09 y 2009/10 se sigue llevando a cabo con la colaboración y participación de todo el profesorado y de la Facultad de Ciencias Sociales de Universidad.

Ciertamente, existen unas condiciones formales que dificultan la coordinación entre el profesorado para poder realizar conjuntamente estas tareas, tanto con respecto a la estructuración de espacios como la propia dedicación docente del profesorado, por lo que este proyecto encuentra una serie de dificultades que con el tiempo se fueron solventando. De hecho, una de las fortalezas de esta iniciativa ha sido la continuidad en los sucesivos cursos académicos y la permanencia de gran parte del profesorado en el diseño de la práctica, pues estas características han hecho posible la evaluación continua y mejora de la misma conforme se ha ido aplicando.

La experiencia de innovación docente que proponemos se basa en la reestructuración de parte del modelo de enseñanza-aprendizaje que se puso en práctica con la experiencia piloto para la implantación del EEES en la comunidad andaluza. Concretamente, la innovación consiste en articular y coordinar la práctica docente de todas las materias de 2º curso desde el principio de interdisciplinariedad, transversalidad y aprendizaje aplicado.

Esta propuesta exige la **planificación y coordinación del profesorado** para organizar los conocimientos, actitudes y habilidades que debe adquirir el alumnado desde las competencias transversales que concurren en las distintas materias, con la intención de realizar una completa, adecuada y eficaz intervención profesional.

2. Objetivos y propósitos de la experiencia

QUADRO 1 - Favorecer el aprendizaje del alumnado centrado en competencias.

QUADRO 2 - Desarrollar el trabajo en equipo del alumnado, potenciando las competencias de interacción personal.

QUADRO 3 - Fomentar la evaluación continua basada en competencias.

QUADRO 4 - Favorecer procesos de autoevaluación y heteroevaluación del alumnado.

QUADRO 5 - Orientar la enseñanza hacia la actividad profesional del alumnado.

3. Desarrollo de la experiencia interdisciplinar

Como ya hemos indicado, la experiencia que presentamos comenzó a aplicarse en el curso académico 2007/2008 en 2º de la Doble Titulación de Trabajo Social y Educación Social en la Universidad Pablo de Olavide. En ella participa parte del profesorado que imparte docencia en él y que voluntariamente ha preparado la misma en el curso anterior. En el curso siguiente se sumará el resto del profesorado que solicita participar voluntariamente. La experiencia se centra en las actividades que se desarrollan en los Seminarios, grupos de trabajo reducidos que abordan casos prácticos reales, en los que el alumnado debe resolver problemas y tomar decisiones adecuadas para la intervención desde una perspectiva profesional.

Para la realización de esta actividad se requirió de una planificación conjunta de todo el profesorado teniendo en cuenta determinadas competencias que se desarrollarán en las diversas materias y que se harán efectivas de forma interdisciplinar, en los grupos de trabajo. Para ello seguimos los siguientes pasos:

- Los/as profesores/as diseñamos conjuntamente una situación problemática, que para ser tratada desde un planteamiento socioeducativo, requiriera poner en práctica conocimientos y competencias transversales de todas las materias participantes.
- Determinada la temática a estudiar, el alumnado la trabajó en un primer momento de forma individual, a través de lecturas, análisis de textos, documentos etc.., seleccionados previamente por el profesorado participante de forma conjunta. Por otro lado, semanas previas a la sesión, los/as profesores/as tratamos transversalmente en las materias que impartimos los conceptos necesarios para profundizar en el tema, así como los conocimientos requeridos para resolver posteriormente el caso práctico.
- Semanas después, abordamos el fenómeno a estudiar a partir del visionado de un documental; debate y reflexión en pequeños grupos sobre cuestiones seleccionadas y planteadas por el profesorado, que se entregaron en forma de ficha.
- Finalmente, se realizaba una puesta en común, en donde un miembro del grupo presentaba el análisis realizado. En este seminario estaba presente todo el profesorado de las diversas disciplinas para su evaluación. Con ello pretendíamos unir el trabajo individual del alumnado con el trabajo en grupo y la reflexión compartida. A la vez que al utilizar situaciones actuales les acercaríamos a la realidad profesional.

Para completar este último aspecto referido a la vida profesional, se finalizaba con una sesión de trabajo, de gran grupo (con todo el profesorado y el alumnado), que abordaba el fenómeno estudiado desde la perspectiva de profesionales de distintas disciplinas que trabajaban en esa temática, en una mesa redonda. Después de una semana todos los grupos entregarían sus trabajos

por escrito, contrastando su análisis del problema con las aportaciones de los profesionales en activo.

Durante el primer año de la experiencia, se eligieron como temática para abordar en el seminario situaciones atrayentes para el alumnado, que en el primer cuatrimestre fue: *Estereotipos, prejuicios y educación en relación al fenómeno de la inmigración en España***.** Mientras que en el segundo cuatrimestre se trataron las *Relaciones interpersonales en la juventud: familia, grupo de iguales y escuela.* En el curso académico 2008/09, ya con la participación de todo el profesorado se aumentó el número de seminarios interdisciplinares y se pusieron en práctica cuatro. En el 1º cuatrimestre además del relativo al de emigración se trabajó sobre "adiciones" y en el 2º además del referente a la Juventud se introdujo otro sobre "vejez".

Por otro lado, en ese curso académico 2008-09, en los seminarios, además de desarrollar las competencias que enumeraremos, se ha hecho especial hincapié en **Potenciar la capacidad crítica y perfeccionamiento profesional.** Para adquirir esta competencia se está trabajando a través de **ámbitos profesionales** en distintos campos de actuación (servicios sociales, mercado de trabajo, educación e iniciativas sociales) todo ello de forma coordinada e interdisciplinar: por lo que la sesión de trabajo en grupo del alumnado se diversificó entre los ámbitos enumerados, de modo que al final de curso cada grupo debería haber trabajado cada uno de estos ámbitos.

Durante la implantación de la experiencia en el primer año, una de las principales dificultades encontradas fue la evaluación de las competencias seleccionadas, objetivo prioritario de trabajo para el curso 2008/09. En la primera fase de la experiencia, nos centramos fundamentalmente en la planificación, diseño y ejecución de los estudios de casos con y para el alumnado. Fue, posteriormente a partir de las competencias seleccionadas, cuando se diseñó un plan de evaluación en el que se conjugaban distintos procesos evaluativos: autoevaluación y heteroevaluación del alumnado y evaluación del profesorado.

Para que resulte más intuitiva su exposición presentamos un resumen de las competencias que se han trabajado en la experiencia y cómo han sido evaluadas:

Tabla nº 1: Competencias generales, aspectos y procesos de evaluación

Competencias generales	**Aspectos a evaluar**	**Procesos de evaluación**
Capacidad de análisis y síntesis	Resolución de las cuestiones planteadas y la exposición de forma concisa y sin repetir ideas	Heteroevaluación de las exposiciones orales que realiza un miembro del grupo a través de una plantilla de recogida de información que rellena

	Fundamentación: Relación teórica-práctica, grado de utilización de documentos, manejo de fuentes, etc.	cada alumno/a del resto de los grupos y el profesorado presente en la sesión. Informe escrito que entrega cada grupo de trabajo en el que deben resolver los casos planteados. Este documento es evaluado interdisciplinarmente por el profesorado.
Trabajo en equipo	Favorecer y estimular la participación en el grupo	Observación del profesorado presente en la sesión mediante una hoja de registro que se plasma en una rúbrica. Autoevaluación del alumnado de su propia participación y la de sus compañeros/as en el trabajo grupal. Para ello disponen de una hoja de registro que también se plasma en la rúbrica. Desarrollar la responsabilidad dentro del grupo mediante la firma de un compromiso de trabajo en grupo que el mismo alumnado propuso.
	Diálogo fluido	Hojas de registro del profesorado.
Resolución de problemas y toma de decisiones	Consenso	Hojas de registro del profesorado y alumnado.
	Rigurosidad en el proceso	En la presentación tanto oral como escrita y cumplimiento de entrega de plazos.
Capacidad crítica y autocrítica	Se valoran diversas opiniones	Observación del profesorado y alumnado.
	Autoevaluación del grupo	Hojas de registro que rellena cada estudiante.

Tabla nº 2: Competencias específicas, aspectos y procesos de evaluación

Competencias específicas	**Aspectos a evaluar**	**Procesos de evaluación**
Estrategias cognitivas	Mostrar una comparación crítica de los desequilibrios socio-estructurales y de las desigualdades sociales, económicas y políticas que aquejan a la población.	Mediante los informes presentados se evalúa a través de una rúbrica consensuada por todo el profesorado.

Estrategias instrumentales	Desarrollar técnicas de análisis en investigación social. Instrumentos y herramientas	A partir de los informes entregados por el grupo (rúbrica), resultado del debate de trabajo en grupo, evaluado mediante observación del profesorado en las sesiones presenciales.
	Identificar colectivos de riesgo y analizar sus causas	
	Favorecer estructuras y procesos de participación y acción comunitaria	
Estrategias actitudinales	Promover el interés por los fenómenos sociales emergentes en el entono social	Actualmente no se ha realizado ninguna rúbrica para evaluar las competencias actitudinales seleccionadas y no se ha evaluado rigurosamente este aspecto.
	Potenciar la capacidad crítica para la autoevaluación y perfeccionamiento profesional	

Este cuadro resume un proceso de trabajo conjunto del profesorado en reuniones periódicas (2 o 3 veces al mes), primero sin el alumnado pero posteriormente con la incorporación del mismo que mediante el debate, la reflexión conjunta y la incorporación de nuevas ideas nos permitió mejorar la experiencia que pasó con algunas modificaciones de la experiencia piloto a los grados de acuerdo con el modelo del EEES.

4. Valoración y aportaciones de la misma

La experiencia realizada, resultó muy satisfactoria tanto para el alumnado que reclamó el mismo tipo de organización de la docencia para los cursos siguientes, como para el profesorado que a pesar del esfuerzo requerido le proporcionó mayor gratificación.

Puntos fuertes de la experiencia:

- La coordinación del profesorado de un mismo curso académico en torno a una temática, ha supuesto la puesta en común entre el profesorado de los conocimientos impartidos y la conciencia de la necesidad de complementación para alcanzar un mismo objetivo, por lo que la coordinación ha ido más allá que el objetivo concreto de la experiencia.
- Con esta experiencia el alumnado se ha aproximado a su futura práctica profesional, al trabajar una problemática social de forma interdisciplinar.

- El alumnado ha percibido en el profesorado universitario conexión y coordinación en los contenidos de diversas materias de un mismo curso.
- El alumnado ha proyectado su aprendizaje hacia competencias concretas y no a contenidos, por lo que él mismo ha asumido un carácter más activo.

Puntos débiles de la experiencia:

- Durante el curso 2007/08, resultó deficitaria la coordinación del profesorado para evaluar conjuntamente los resultados obtenidos. Este aspecto se ha solventado de forma muy positiva durante el curso académico 2008/09 mediante el diseño de instrumentos específicos, queda por diseñar instrumentos para evaluar las actitudes.

Concluyendo, la experiencia responde a un proceso de construcción conjunta profesorado-alumnado a lo largo de varios cursos académicos. Cada uno de los cursos ha supuesto nuevas aportaciones para su mejora. Finalmente comenzamos a trabajar en el diseño de rúbricas para la evaluación de competencias actitudinales.

5. Referencias bibliográfícas:

Barbett, R. (2001): Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.

Gonzalez, J. & Wagenaar, R. (2003): Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto.

Huber, G.L. (2008) Aprendizaje activo y metodologías educativas. Revista de Educación (nº extraordinario), 59-81.

Le Boterf, G. (2001): Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gedisa.

Martínez, M. & Viader, M. (2008): Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. Revista de Educación (nº extraordinario), 213-234.

Monreal Gimeno, M. C. & Terrón Caro, T. (2009): Preparando el Practicum: Una experiencia de aprendizaje aplicado en Ciencias Sociales en la Universidad Pablo de Olavide. En M. Raposo, M.E. Martínez, L. Lodeiro, J.C. Fernández de la Iglesia & A. Pérez (Coords.), El Practicum más allá del empleo. Formación versus training. Pontevedra: Imprenta Universitaria.

Monreal Gimeno, M. C. & Terrón Caro, T. (2010): Los proyectos interdisciplinarios como catalizadores de la coordinación entre le profesorado en Equipos docentes y nuevas identidades académicas. En Joan Rue y Laura Lodeiro (edits), Equipos docentes y nuevas identidades académicas. Madrid: Narcea.

Rey, B. (1996): Les competénces transversales en question. Paris: ESF.

Terrón Caro, Mª T. (2009): Innovación didáctica y evaluativa en el ámbito universitario: Una experiencia de la asignatura de Pedagogía Social Comunitaria. Revista de Innovación Educativa, (nº 19), 275 – 283.

Vega Gil, L., Hernández Díaz, J.Mª & VV.AA. (2007): Convergencias y divergencias de la formación inicial práctica del profesorado en la Europa Mediterránea. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Zabalza Beraza, M. A. - (2003): Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M. A. (2002): La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

8.50.

Título:

Formação inicial de professores, cineclubes, dialogicidade e a educação dos sentidos: caminhos e possibilidades

Autor/a (es/as):

Gomes, Alessandra [Universidade Federal de São Carlos]

Reyes, Claudia Raimundo [Universidade Federal de São Carlos]

Resumo:

Este artigo resulta de meus estudos iniciais a respeito do seguinte objeto de estudo de minha pesquisa de doutorado: as experiências protagonizadas por licenciandos em atividades de cineclubismo universitário, suas representações e as representações dos docentes ligados diretamente a tais experiências sobre os possíveis impactos e a importância desta atividade na formação inicial de professores. O interesse por esse objeto surge de minhas experiências como coordenadora de um cineclube universitário em uma Universidade Pública Federal no Estado na Bahia/Brasil. Essa experiência me possibilitou perceber que a diversidade de espaços, situações e formas de ensino e aprendizagem é considerada por muitos estudantes e docentes como muito significativa e consistente do ponto de vista da formação inicial para a docência, uma vez que oportuniza situações de aprendizagem, ensino e formação compartilhadas e bastante complexas que exigem estudo, planejamento, diálogo entre pares e um contato mais aprofundado com a comunidade interna e externa à Universidade. Assim, tenho percebido que o processo de formação inicial de professores na Universidade não se restringe à sala de aula nem aos mecanismos formais e cartesianos de apreensão do conhecimento. Outros espaços, situações e formas de ensino e aprendizagem têm colaborado para a inserção dos estudantes nas

problemáticas concretas de diferentes contextos educacionais.

Neste artigo teço algumas considerações sobre os cineclubes universitários e sua importância como espaço de formação inicial de professores, suas possibilidades de constituição como espaço de dialogicidade, a importância da educação da sensibilidade ou dos sentidos na formação inicial de professores e as contradições em que está posta a arte em nossa sociedade, o que lhe confere um papel fundamental de conservação ou transformação nesta. Trabalhando com conceitos tais como diálogo e dialogicidade, estética, humanização dos sentidos, sensibilidade estética, arte para as massas e arte popular, reflito sobre o papel fundamental da arte na formação humana e especificamente na formação de professores, sobre as contradições em que ela está posta na sociedade capitalista, concluindo que os diversos processos e situações de formação inicial de professores das Universidades devem provocar, instigar e construir conhecimento crítico sobre as questões que estão implícitas na estética e nas diversas linguagens e produções artísticas, independente da área de formação dos futuros professores. Tais processos e situações de formação colaboram para os aspectos que formam o gosto, para a problematização dos mitos, estereótipos, inculcações e valores subliminares presentes nas produções artísticas e tantos outros aspectos que podem qualificar e apurar o "olhar" dos futuros docentes. A dimensão estética na formação inicial para a docência precisa problematizar a amplitude da estética e o fato de que ela está envolta por um conjunto de valores, normas e apreciações que estão em acordo com um determinado modelo de sociedade, ideologia e ser humano. Meu referencial teórico-metodológico tem como base os escritos de Karl Marx, Adolfo Sánchez Vázquez, Paulo Freire e Maria Inês H. Peixoto, uma vez que suas análises e reflexões me ajudam a refletir e compreender aspectos complexos no que tange à formação dos sentidos e da sensibilidade na formação inicial de professores.

Palavras-chave:

Formação inicial de professores – Educação dos sentidos – Cineclubismo uiversitário – arte popular – diálogo

1. Cineclubes universitários como espaço de produção de conhecimento e formação para a docência: considerações iniciais.

A questão das dimensões estética e artística na formação docente, bem como o diálogo entre tais dimensões e as diversas formas e espaços de apreensão de conhecimentos, valores e mesmo de uma visão e postura sobre a profissionalidade docente tem sido objeto de diversas pesquisas no Brasil nos últimos anos.

As perspectivas teóricas abordadas e os enfoques são distintos e diversos. Podemos destacar os trabalhos que historicizam a questão da formação estética e artística de professores e suas implicações para as práticas pedagógicas; que destacam a importância da criação artística como forma de exercício da autoria por parte de estudantes e professores; que problematizam a importância de Projetos Políticos Pedagógicos de instituições de ensino e de programas de formação inicial e contínua de professores concebendo tais dimensões como fundamentais para os processos de ensino e aprendizagem; que destacam a necessidade de diálogo e trocas entre o rigor acadêmico e as linguagens artístico-culturais por meio de experiências estéticas nos processos de formação inicial de professores; que enfatizam o papel das experiências estéticas na desestabilização de valores, concepções, visões de si e do outro; que problematizam o papel da ideologia na arte e sua função emancipadora e conservadora e que entendem a arte não apenas como algo que conforta, mas que perturba, provoca e desloca formas de pensar, possibilitando concepções e práticas de criação, invenção e reinvenção da docência (HERNANDÉZ, 1999; VIGOTSKI, 2001; PEIXOTO, 2003; DUARTE, 2002; CARMO, 2003; MORAES, 2004; FANTIM, 2008; FARINA, 2008; LEITE, 2008; LOUREIRO, 2008; MOREIRA, 2008; ZURKI, 2008; LOPONTE, 2009; GALEFFI, 2003; FREIRE; 2010, PORTUGAL E COUTO, 2011).

Segundo LOPONTE (2009), na ultimas reuniões da ANPEd[43], a questão da formação estética tem adquirido maior destaque desde a criação do Grupo de Estudo Educação e Arte em 2007, dando maior visibilidade às pesquisas ligadas à arte e à estética na educação.

No âmbito da formação inicial de professores, minha atuação como docente de diferentes licenciaturas em uma universidade pública federal[44], tem mostrado, por um lado, que o processo de formação inicial de professores não se restringe à sala de aula nem aos mecanismos formais e cartesianos de apreensão do conhecimento. Outros espaços, situações e formas de ensino e aprendizagem[45] têm colaborado para a inserção dos estudantes nas problemáticas concretas de diferentes contextos educacionais formais e informais, ligados direta ou indiretamente à escola.

Por outro lado, minha experiência concreta tem possibilitado perceber que a diversidade de espaços, situações e formas de ensino e aprendizagem é considerada por muitos estudantes e docentes do Centro de Ensino em que leciono como muito significativa e consistente do ponto de vista da formação para a docência, uma vez que oportuniza situações de aprendizagem, ensino e formação compartilhadas e bastante complexas que exigem estudo,

[43] Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
[44] Desde 2006 atuo como Docente no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na cidade de Amargosa/BA.
[45] Muitos deles promovidos pela Extensão Universitária.

planejamento, diálogo entre pares, contato mais aprofundado com a comunidade interna e externa à Universidade, avaliação das ações, o replanejamento destas e de suas metas.

Desta forma, no contexto de formação para a docência, a realidade tem nos colocado como desafio a exploração de outros espaços e situações de educação que não somente os formais e cartesianos. A amplitude da prática educativa tem nos levado a valorizar, por exemplo, a característica pedagógica das diversas linguagens artístico-culturais e das práticas a elas associadas, como manifestações do tornar-se professor e também como elemento fomentador e formador desse complexo e amplo processo.

É desta preocupação com a amplitude da formação para a docência na universidade e de minha experiência concreta em um cineclube na Universidade Federal do recôncavo da Bahia[46] que surge o interesse em realizar um estudo teórico que investigue o papel do Cineclube universitário como local de formação ampla e complexa para a docência. Deste modo, neste artigo teço algumas considerações sobre os cineclubes universitários e sua importância como espaço de formação inicial de professores: suas possibilidades de constituição como espaço de dialogicidade, a importância da educação da sensibilidade ou dos sentidos na formação inicial de professores e as contradições em que está posta a arte em nossa sociedade, o que lhe confere um papel fundamental de conservação ou transformação nesta.

Apesar da importância que atribuímos aos Cineclubes universitários na formação inicial para a docência, não temos encontrado dentre as pesquisas na área de educação trabalhos que se relacionem a este tema especificamente. No entanto, são diversas as Universidades públicas brasileiras que contam com esta atividade e se empenham na democratização da produção cinematográfica de qualidade, promovendo exibições seguidas de debates com diretores e pesquisadores, buscando discutir criticamente estilos cinematográficos mais comerciais e/ou produzindo conteúdo audiovisual junto às comunidades interna e externa das universidades (documentários, curtas-metragens, vídeos etc.). Há também diversos trabalhos de extensão junto às comunidades e escolas do ensino básico que buscam educar o olhar, discutir as diversas possibilidades do cinema enquanto fonte de conhecimento ou que buscam utilizar o cinema como texto imagético na discussão e reflexão de aspectos do cotidiano tais como violência, discriminação e conflito de gerações.

[46] De 2008 a 2010 coordenei o Projeto de Extensão Universitária Cineclube Cine Rapadura, cujas atividades consistiram em organizar Mostras cinematográficas temáticas mensais no campus e em diferentes locais da cidade, em sua sede e em sua zona rural. Fizeram parte de sua monitoria estudantes das diferentes licenciaturas do referido Centro de Ensino.

Assim, as práticas em torno de atividades que inserem o cinema em diferentes comunidades e instituições têm não apenas colaborado para a democratização do acesso a esta linguagem artística, mas fortalecido a idéia do importante papel formativo que a arte cinematográfica exerce na vida dos que a ela tem acesso.

No bojo deste estudo, tendo como objeto de estudo os Cineclubes Universitários cabe-nos pensar em seu papel na experiência estética, na alimentação e constituição da docência de futuros professores que atuarão em níveis de ensino diversos (da Educação Infantil ao Ensino Médio) e em campos disciplinares diversos e não necessariamente vinculados à arte, ou seja, aqueles sujeitos que atuam no cineclube como monitores, organizadores e colaboradores, ou seja, como educadores.

Neste sentido, podemos pensar em uma *educação das sensibilidades* (ou dos sentidos como se referem alguns autores) e no exercício de outras cognições mais sensíveis promovidos por/nesses estes espaços, de forma que o cinema e as atividades que se aglutinam em torno dele possam ser consideradas não apenas significativas, mas elementos fomentadores, articuladores e produtores do conhecimento e da formação docente.

Como destacam Fritzen e Moreira (2008: 7), "a prática da repetição, a obediência a modelos, a não ousadia do desconhecido, a utilização reverente da palavra alheia em prejuízo da autoria" têm sido apontados pela crítica pedagógica como negativos no processo de formação e, no entanto, manifestam-se teimosamente nos ambientes formativos. Dentro desse contexto, enxergamos possibilidades bastante férteis e animadoras dos Cineclubes universitários na formação inicial de professores.

Autores como Leite (2008), Fantin (2008), Farina (2008) e Zurk (2008), nos remetem a pensar que as manifestações artístico-culturais podem contribuir com a superação desse contexto criticado por Fritzen e Moreira (2008) e para a promoção de uma educação emancipadora, uma vez que o contato e a reflexão crítica com e sobre o universo dessas manifestações pode propiciar o desenvolvimento da autonomia intelectual, a abertura para a diferença, a compreensão da tradição e da contemporaneidade (FRITZEN e MOREIRA, 2008).

Desse modo, a formação da sensibilidade pode estabelecer um elo indissociável entre olhar e julgar, entre olhar e perceber-se, entendendo o mundo criticamente em uma dimensão histórica, social e cultural.

A experiência de abertura sensível para si e para o outro por meio do acesso, fruição e reflexão sobre o cinema, promovidos pelos cineclubes universitários, pode ser um dos caminhos do ensino e do formar-se professor dentro das Universidades. Esses caminhos, como asseveram Fritzen e Moreira (2008: 8), não são lineares nem definitivamente estabelecidos e podem ter como importante fonte de ensino e aprendizagem as "linguagens múltiplas como mediações para a

criação, para a formação de autores, de críticos, de sujeitos", de modo que um trabalho crítico-reflexivo sobre elas propicie

> *condições para um olhar que vê mais do que se suponha ser visível, o que pode contribuir na construção de sensibilidades mais enriquecidas; na formação de pessoas, por que não dizer, mais inteiras, uma vez que inteiradas do que há no mundo e de suas possibilidades. (FRITZEN e MOREIRA, 2008: 8)*

Diante dessas questões iniciais, consideramos que a introdução, fomento e valorização de linguagens artístico-culturais, em especial o cinema, nos processos de formação inicial de professores, podem ser um fértil caminho para a formação de concepção e práticas mais abrangentes e para o exercício de uma razão mais sensível, mas não menos rigorosa e profunda, capaz de nos desestabilizar em nossos preconceitos e conhecimentos prévios. O trabalho com o cinema, dada a peculiaridade de sua linguagem, o impacto que causa sobre nossos valores e visões de mundo, bem como seu papel na formação das consciências pode ser um campo fecundo para a construção e fortalecimento de pensamentos e práticas mais sensíveis, críticos e abrangentes em diálogo com as diferentes áreas do conhecimento.

2. As possíveis imbricações entre formação inicial de professores e educação para e por meio da sensibilidade estética

Conceber a dimensão estética como algo fundamental na formação inicial de professores é entender que são infinitas as formas de dizer e sentir o mundo e que são equivocadas e reducionistas as crenças nas hegemonias axiológicas de qualquer espécie.

"(...) não somos apenas razão discursiva e propositiva, somos também sensibilidade encarnada", afirma Galeffi (2003). No entanto, destaca este mesmo autor que a sensibilidade em nossa cultura moderna ocidental – marcada pela racionalização dos processos de conhecimento e pela mecanização das objetividades seriais – é entendida como coisa menor ou secundária.

> *Em um mundo dominado por uma racionalidade tecnocientífica, a sensibilidade é tida como serva da razão. Portanto, a sensibilidade é compreendida como matéria prima para realizações cognitivas consideradas superiores (...). Lastimavelmente, a sensibilidade não foi ainda devidamente reconhecida em sua originariedade vivente. Nesta medida, a palavra estética precisaria ser destituída de sua significação instituída imediata, e sofrer uma torção conceitual para que possa significar algo efetivamente fundamental na formação humana. (GALEFFI, 2003)*

Neste mesmo sentido, Fantim (2008: 46) afirma que

> *(...) a ciência moderna desautorizou a credibilidade da experiência tradicional, fragmentando o racional e o sensível, e uma das consequências foi a exclusão da imaginação dos limites da experiência, ocasionando um empobrecimento das formas de chegar ao conhecimento.*

E isto não é diferente no que diz respeito à formação inicial de professores. A primazia da razão cartesiana se sobrepõe às formas de razão sensíveis que, por meio de formas bastantes complexas e inteiras (porque unem pensamento, razão, reflexão, emoção e sensibilidade) nos permitem perceber e compreender a realidade de forma mais ampla e sensível. A postura racionalista diante da apreensão do conhecimento na formação inicial de professores acaba por desqualificar e mesmo banalizar momentos fundamentais de fruição e interação estética, considerando-os, muitas vezes, como perda de tempo, fuga do conteúdo, momento de devaneio, simples diversão.

Mas, como destaca Galeffi (2003), a educação dos sentidos e da sensibilidade deve estar em consonância com a multiplicidade humana e com uma concepção de mundo e educação pautadas no *estar-no-mundo-com*. Isto significa abrir para a compreensão da diferença, para a diversidade social e cultural, para a liberdade de opções e escolhas e para um entendimento crítico das contradições da sociedade. Estar-no-mundo-com é compreender que além de não estarmos sozinhos no mundo, esse estar é também um construir a partir de opções políticas e de valores.

Este para ele é o papel fundamental da estética na formação docente: a abertura para a multiplicidade, para a diversidade de uma sensibilidade aprendente, porque em constante e dinâmico aprimoramento.

Vigotski, na obra Psicologia da Arte (2001), também levanta questões a respeito da relação da reação estética com todas as outras reações humanas, revelando que são profundas e complexas as relações entre arte e vida, e questiona: *qual o papel da arte no sistema geral do comportamento humano?*

Segundo ele, desde a mais remota antiguidade, a arte tem sido considerada como um meio e um recurso da educação, isto é, como certa modificação duradoura do nosso comportamento e do nosso organismo (VIGOTSKI, 2001: 321). Ele também nos dá elementos para a compreensão do choque entre uma formação que abarque dimensões mais sensíveis e artísticas e uma concepção cartesiana de formação, uma vez que afirma que apesar de todos os efeitos e influencias que a arte possa exercer sobre nós, ela deve ser concebida como *reação predominantemente adiada*, uma vez que entre sua execução e seu efeito existe um intervalo demorado (VIGOTSKI, 2001: 320). Isso porque são complexos processos – que envolvem o meio sociocultural, as demandas sociais e pessoais, a fase do desenvolvimento psicobiológico dos indivíduos e o próprio acesso aos conteúdos artísticos

– que são responsáveis pelos resultados que a arte possa ter sobre as personalidades, posturas, opiniões, valores e gostos das pessoas. Dessa forma, numa sociedade de resultados como a contemporânea, marcada cada vez mais por intensos processos de racionalização e descartabilidade, inclusive do conhecimento, tem pouco ou nenhum interesse, aquelas dimensões da educação e da formação humana que não possam ser mensuradas em resultados objetivos.

Mas, o que entendemos por dimensão estética na educação? O que ela é, onde está presente e em que ela nos afeta e mesmo nos determina?

Segundo Vázquez (1999), a estética é constituinte do nosso ser e estar no mundo com as pessoas. Ela nos constitui e é por nós constituída, estando inserida não somente na arte, mas nas mais diversas formas e situações da existência. Deste modo, faz parte da nossa condição humana. Para esse autor, as realidades e os comportamentos que constituem os objetos da estética não podem ser separados de um todo em que se integram muitas outras realidades e comportamentos. Assim, Vázquez nos dá a indicação de que a estética está relacionada com os complexos fenômenos da vida, com o nosso ser e estar no mundo, de forma que, saibamos ou não, queiramos ou não, ela faz parte de nossa realidade, nos constitui e acaba sendo por nós – e não apenas pelos artistas – constituída.

Da origem grega *aisthesis*, estética significa sensação, percepção sensível, e está em toda parte, não sendo apenas ciência da beleza ou da arte (a estética ocupa-se também não só da antítese do belo, o feio, mas também do trágico, do cômico, do grotesco, do sublime, do monstruoso). A produção e fabricação de objetos (eletrodomésticos, carros, roupas, sapatos etc.), por exemplo, não se preocupa apenas com sua funcionalidade, mas com a atração, identificação e estilo do consumidor, sensação de prazer, beleza e mesmo de contemplação que os sujeitos possam estabelecer com tais objetos.

Do mesmo modo que optamos por um tipo de roupa ou corte de cabelo, não o fazemos simplesmente por sua praticidade ou funcionalidade, mas porque temos um estilo, um modo de nos sentirmos agradáveis, belos. Há nessa escolha uma estética que nos agrada. Desse modo, como destaca Vázquez, podemos falar em um *comportamento humano estético.* E a arte seria apenas uma das formas desse comportamento. A estética é um componente essencial de objetos, percepção, valores etc. (VÁZQUEZ, 1999: 45).

A nosso ver é imprescindível que seja contemplada e valorizada nos processos de formação inicial e continuada de professores a dimensão da formação estética que abarque não apenas as discussões e estudos da área, mas situações e experiências artístico-estéticas, onde os professores ou futuros professores possam ter um contato rico e crítico com as diversas manifestações artísticas, uma vez que tudo que os estudos estéticos tem a nos dizer não substituem o contato concreto e sensível com as obras artísticas. “Nenhum

princípio estético, nenhuma crítica de um quadro, por exemplo, podem liberar a necessidade de contemplá-lo", nos diz Vázquez (1999: 18).

> *A pintura de Van Gogh está instalada em mim para sempre, foi dado um passo em relação ao qual eu não posso voltar atrás, e, mesmo se não guardo nenhuma recordação precisa dos quadros que vi, toda minha experiência estética será doravante a de alguém que conheceu a pintura de Van Gogh (...) (MERLEAU-PONTY, 1994: 526) (isso pode ir pra outro lugar. Quando falar da experiência, por exemplo)*

Por outro lado, a dimensão estética na formação docente é importante para que professores e futuros professores possam se acercar de sua amplitude e do fato de que ela está envolta por um conjunto de valores, normas e apreciações que estão em acordo com um determinado modelo de sociedade, ideologia, ser humano. Enfim, para que possam se acercar da sua não neutralidade.

No bojo da Universidade, por meio dos diversos processos e situações de formação inicial de professores que promove, um de seus papéis consiste justamente em provocar, instigar e construir conhecimento crítico sobre as questões que estão implícitas na estética e nas diversas linguagens e produções artísticas. Tais processos e situações de formação, dentre eles os cineclubes, colaboram para essa provocação e construção e para os aspectos que formam o gosto, para a problematização dos mitos, estereótipos, inculcações e valores subliminares presentes nas produções artísticas e tantos outros aspectos que podem qualificar e apurar o olhar dos futuros professores.

Desta forma, tais espaços educativos não apenas possibilitam o desenvolvimento e a promoção de situações que envolvem a criação, mas desafiam, provocam e instigam o pensamento divergente e suas contradições, a sensibilidade e a construção de novas relações.

Assim, acreditamos como Vázquez (1999) que os estudos em estética e uma postura estética crítica podem colaborar para dissipar a névoa que a ideologia estende e impregna nas funções da arte, na questão do direito ao seu acesso, na valorização de suas diversas manifestações, nas suas hierarquias, no papel do artista, nas relações entre a arte e a sociedade e entre arte e mercado.

Além disso, um olhar mais atento e crítico permeado por uma postura estética crítica, pode contribuir para tornamo-nos mais sensíveis, compreensivos conosco e com os outros. Assim, muitas coisas o expectador ingênuo tem a ganhar ao dar-se conta do lugar que ocupa em sua formação e aprendizado a relação direta e imediata com um objeto estético ou com um produto artístico em particular.

3. Formação inicial de professores para e por meio da sensibilidade estética: tentando dissipar algumas névoas impostas sobre a arte e seu papel na sociedade.

Em uma perspectiva histórica crítica o ser humano faz-se de modo dialético ao construir o mundo e a história ao mesmo tempo em que é por eles construído. Ele cria e se recria ao mesmo tempo em que cria e recria o mundo e é por este recriado. Na ação com e sobre a realidade obtém e constrói os meios de subsistência ao mesmo tempo em que processa a objetivação de sua subjetividade nos objetos que cria. Assim, promove a subjetivação do mundo objetivo objetivando-se, subjetivando-se e intersubjetivando-se num processo de humanização homem- mundo (MARX, 2006: 130/140)

Todavia, é por meio de todos os seus sentidos e não apenas por meio do pensamento racional que o homem se afirma no mundo objetivo (MARX, 2006: 141). E é nessa relação ser humano < – > mundo que a sensibilidade humana se desenvolve e se refina: só através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é que se cultiva e em parte se cria a riqueza da sensibilidade subjetiva humana.

Desta forma, para Marx (2006: 141),

> *(...) a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico como prático, é necessária para humanizar os sentidos do homem e criar a sensibilidade humana correspondente a toda a riqueza do ser humano e natural".*

No entanto assevera o autor que esse processo de construção da sensibilidade não ocorre na individualidade isolada, uma vez que a práxis humana é coletiva e se dá apenas no meio social, junto com outros homens. Para ele, o ser humano é um ser social, mesmo quando sua ação se desenvolve de forma isolada (MARX, 2006: 140)

Deste modo, podemos dizer que todas as formas de existência humana, todos os produtos materiais e imateriais, a linguagem, os conhecimentos e os sentidos foram e são social e historicamente constituídos e construídos. Da mesma forma o é a sensibilidade estética. Ela é um resultado do desenvolvimento dos sentidos físicos e espirituais do ser humano em sociedade.

Todavia, o movimento complexo da sociedade capitalista (por meio das relações de trabalho, educativas formais e informais em espaços públicos e privados, das relações entre homens e mulheres, adultos e crianças, ricos e pobres, dos meios de comunicação – apenas para citar alguns exemplos), as profundas desigualdades de todos os tipos nela instaladas, as condições de exploração e de aviltamento do trabalho e a relação de exploração dos países ditos ricos sobre os ditos países pobres, das regiões ditas ricas e desenvolvidas sobre as ditas regiões pobres e subdesenvolvidas, promovem situações de negação e impedimento do expressar pleno da condição humana, do *ser mais* que conceitua Freire (1987). Para Dussel (1973), esse é um traço do imperialismo de determinadas nações e culturas sobre outras.

O próprio exercício da sensibilidade é também alvo dessas relações de dominação e imposição quando se torna privilégio de uma minoria ou quando é embrutecido, massificado, alienado e coisificado.

Sob o ponto de vista de Marx (2006), diante de necessidades extremas, os sentidos podem se embrutecer: "O homem sufocado pelas preocupações, com muitas necessidades, não tem qualquer sentido para o mais belo espetáculo" (MARX, 2006: 144).

Este autor também destaca que, num mundo dominado pela mercadoria, os sentidos físicos e humanos podem restringir-se ao sentido do *ter*:

> *(...) a propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e parciais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando por nós é diretamente possuído, comido, bebido, transportado no corpo, habitado etc., numa palavra, quando é utilizado" (MARX, 2006: 142).*

Assim, nessa sociedade o valor de troca se sobrepõe ao valor estético: "o comerciante de minerais vê apenas o seu valor comercial, e não a beleza e a natureza característica do mineral; encontra-se desprovido do sentido mineralógico" (MARX, 2006: 144).

Peixoto (2003) nos oferece elementos bastante contundentes e complementares às análises do pensador alemão para refletirmos sobre as relações da arte na sociedade contemporânea.

A autora denomina de *arte para as massas* aquela que é produzida pela classe dominante ou por especialistas a seu serviço, e tem como foco central o processo de distribuição para o consumo, tanto por razões ideológicas quanto econômicas.

Recorrendo à Canclini (1984), Peixoto destaca que a este tipo de arte interessa mais a amplitude do público consumidor do que a originalidade da obra. Por tratar-se de uma arte elaborada por métodos semi-industriais, de acesso e compreensão fáceis, que evita temas controversos e que apóia-se em personagens, temas, discursos e enredos em geral otimistas e estereotipados, colabora com o processo de massificação das opiniões, dos valores e, em decorrência disso, dos sentidos e percepções esta (PEIXOTO, 2003: 20).

Peixoto (2003: 23) chama a atenção também para o fato de que na sociedade contemporânea volatiza-se e desmistifica-se a pureza, a neutralidade e a incontaminação dos artistas que passam a exercer "funções ideológicas similares no modo de produção e funções ideológicas complementares, vinculadas à lógica do sistema". Segundo a autora, há um contrato tácito entre a burguesia e os artistas e intelectuais eruditos e aqueles que produzem formas artísticas que ela denomina como médias.

Outras duas questões que também nos parecem bastante relevantes para pensarmos na complexidade da relação arte-sociedade (transformada, numa sociedade de consumo, em negócio)

são: 1) a situação da arte nos países latinoemaricanos, uma vez que a decisão sobre ela fica à cabo empresas multinacionais norte-americanas que ocupam no mercado da arte tanto o papel de produtores e distribuidores, quanto o de financiadores e mesmo de consumidores; 2) o papel dos *marchands* e outros profissionais contratados para encomendar determinado estilo aos artistas, organizar a publicidade, a crítica e o seu acesso aos grupos (CANCLINI, 1984: 46).

Henrique Dussel (1973) também nos conduz há elementos bastante contundentes para nossa reflexão sobre cultura e massificação. Esse processo de massificação é para o autor resultado da imposição da cultura européia sobre países colonizados, desprezando, aniquilando e destruindo sua cultura originária.

O capitalismo opera atualmente num mesmo sentido imperial de imposições de valores de um determinado grupo ou classe, de padrões estéticos (europeizados e norte-americanizados), de padrões de consumo de uma determinada classe social que também afetam a produção e a fruição dos bens artísticos-culturais.

Sobre esse imperialismo, Dussel afirma em conferência proferida em 1973, em Buenos Aires, que nessa massificação cultural promovida em nome do lucro e da dominação, rege o *um*. *Uma* classe, *um* determinado grupo, *um* modelo, *um* padrão nos dita normas de comportamentos, gostos e valores.

O *império do ego* criticado por Dussel acaba por se espalhar por todas as esferas da vida.

> *O ego foi divinizado, absolutizado. Esse ego é 'vontade de poder', uma vontade de poder que põe valores, que cria valores e que faz tudo a partir de si. Quem determina uma medida para o ego? Nada e ninguém, porque é incondicionado, indeterminado, absoluto, infinito, divino e natural. (DUSSEL, 1973: 262)*

Esse império dificulta, mas não impede, ações com vistas a um fazer-aprender a sentir as formas de ser-no-mundo-com, que ressalta Galeffi (2003).

Ele torna a tarefa política da educação mais complexa, mas também mais contundente, uma vez que ele exclui o múltiplo, o multicultural, o diferente, o nós, o ser-sendo-junto e cria como tarefa da educação – tão difícil quanto necessária – retomá-los, desnaturalizando o ego, descondicionando as personalidades fundadas nele, desabsolutizando-o.

Para Dussel (1973), há nesse processo de massificação uma pedagogia da dominação, como bem observou Freire na Pedagogia do Oprimido, que introjeta nas consciências uma cultura como única, negando outras formas de ser e de fazer da cultura. Desta forma, pensar a arte no atual contexto da sociedade é pensá-la dentro de um complexo jogo de relações, interesses econômicos, políticos e ideológicos, de modo que a reflexão e posicionamento sobre ela e sobre o acesso aos artefatos

artísticos que são produzidos numa direção contrária à que se coloca hegemonicamente (concebendo-os como fontes de conhecimentos capazes de colaborar para a tomada de conscientização) é, hoje, uma tarefa que precisa ser colocada na pauta da formação de professores do ensino básico.

Essa arte contra-hegemônica que Peixoto (2003) denomina de *arte popular*, é encontrada no seio das mais diferentes linguagens do cinema, das artes plásticas, da música, do teatro, da dança é produzida por artistas que possuem um compromisso com a realização de uma arte que a autora qualifica como séria, verdadeira e de qualidade para todos, buscando desenvolver novas sensibilidades e vencer a distância em relação ao grande público. São artistas que, como destaca Dussel (1973: 276), sabem que a "cultura popular é fruto da vida, do compromisso com a história do povo". Eles se desinteressam e mesmo resistem à adesão ao sistema oficial e ao mercado, realizando produções independentes e alternativas.

> *De modo geral, trata-se de uma arte que procura propiciar a reflexão e promover condições efetivas para que as pessoas comuns se descubram capazes de criar, que possam fazer frente as ditames da indústria cultural, embrutecedora, alienante e avassaladora, típica das sociedades tecnológicas. Em suma, uma arte que se constitua numa contribuição, pautada na verdade (não pela ilusão), para o processo de humanização e libertação do homem (...) (PEIXOTO, 2003: 21)*

Corroborando com as idéias de Marx, Freire (2010) destaca que somos seres de transformação e não de adaptação, mas que, no modo de produção no qual a sociedade está assentada, o movimento hegemônico é o de coibir a transformação em nome da adaptação. Dessa forma, Freire destaca que não podemos renunciar à luta pelo

> *exercício de nossa capacidade e de nosso direito de decidir e de romper, sem o qual não reinventamos o mundo. Neste sentido insisto que a História é possibilidade e não determinismo. Somos seres condicionados, mas não determinados. É impossível entender a História como tempo de possibilidade se não reconhecemos o ser humano como ser da decisão, da ruptura. Sem esse exercício não há como falarmos em ética. (FREIRE, 2010: 23)*

Assim, somos levados a pensar: em que medida a arte cinematográfica e a prática educativa dos cineclubes universitários pode colaborar com essa luta, com o exercício dessa capacidade e desse direito, com a afirmação da condição ética dos seres humanos como salienta Freire?

É evidente que as respostas são complexas e não se esgotam nessas breves considerações deste artigo.

Todavia, acreditamos no papel transformador e emancipador da arte cinematográfica e no seu potencial (por meio da cognição sensível e de outras racionalidades que engendra, estimula e desenvolve) de criação e fortalecimento de mecanismos de resistência às várias situações de barbárie, opressão e desigualdade – que também não podem ser concebidas de forma desvinculada; barbárie, opressão e desigualdade caminham juntas – que estão instaladas na sociedade.

A nosso ver compreendemos que os cineclubes que empreendem práticas e difundem a arte cinematográfica comprometidas com a cultura popular podem colaborar com uma aproximação ao outro – que não está necessariamente próximo geográfica e temporalmente – e um mergulho mais profundo em nossa subjetividade, ao mesmo tempo que colabore para a desmassificação das percepções, dos olhares, das compreensões, opiniões e valores. Para além de um uso meramente didatizante que faz do cinema não um fim, mas simplesmente um meio de ilustração de assuntos e temas, podemos concebê-lo em si como uma forma de conhecimento que possui uma linguagem, intenções, técnicas, narrativas, opções políticas e ideológicas que colaboram para nossa formação de gosto, de valores, conceitos e opiniões e para o processo catártico e de equilibração que destaca Vigotski (2001). Essa percepção mais crítica e abrangente pode colaborar para que futuros professores valorizem o cinema enquanto arte e enquanto forma de conhecimento e mediação aos educandos das mais variadas faixas etárias.

Por outro lado um olhar mais crítico e reflexivo por parte dos futuros docentes, um olhar que vá além do simples ver, que perceba as entrelinhas contidas no texto e no contexto, na narrativa e na estética cinematográfica pode inseri-los critica e ativamente diante dos conteúdos massificados do cinema. Ler essa linguagem artística criticamente é ler as relações sociais, políticas e ideológicas.

Desta forma, se é necessário pensar e construir meios para uma alfabetização cinematográfica nos processos de formação inicial para a docência é necessário valorizar, incentivar e fortalecer as já existentes, como os cineclubes universitários que atuam no sentido de uma ampliação da leitura de mundo que percebe suas contradições e possíveis determinações, a multiplicidade das diversas culturas, os processos de dominação e desigualdade, os preconceitos e a violência em suas diversas facetas, mais e menos explicitas.

Referências Bibliográficas

CANCLINI, N. G. A socialização da arte: teoria e prática na América Latina.São Paulo: Cultrix, 1984.

CARMO, Leonardo. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. **Revista Ibero-Americana**. Organização de Estados Iberoamericanos, n. 32, Maio/Agosto, 2003.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

DUSSEL, Henrique. Cultura imperial, cultura ilustrada e libertação da cultura popular. Conferência proferida na IV Semana Acadêmica da Universidade do Salvador de Buenos Aires, no dia 16 de agosto de 1973.

FANTIN, Monica. Processo criador e o cinema na educação de crianças. In: FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine (orgs). Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papirus, 2008.

FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. In: FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine (ogs). Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papirus, 2008.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'Água, 2010.

_____ Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRITZEN, Celdon e MOREIRA (Orgs). Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papirus, 2008.

GALEFFI, Dante Augusto. Estética e formação docente: uma compreensão implicada. Seminário: a possibilidade de construção de um projeto político-pedagógico para o Departamento de Educação do SINPRO, 2003. Disponível em http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/275.htm. Artigo publicado na Revista NOÉSIS, n. 4, 2003, p. 117-120. Salvador, UFBA.

LEITE, Maria Isabel. Educação e as linguagens artístico-culturais: processo de apropriação/fruição e de produção/criação. In: FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine (orgs). Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papirus, 2008.

LOPONTE, L. G. ARTE E ESTÉTICA DA DOCÊNCIA: INQUIETUDES, CRIAÇÃO, FORMAÇÃO. Resumo apresentado no 19º O Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte/Educação. Escola de Belas Artes. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

LOUREIRO, Robson . Educação, Cinema e Estética: elementos para uma reeducação do olhar. Educação e Realidade. pg. 135-154, jan/jun 2008.

MARX, Karl. Manuscritos Econômicos-Filosóficos. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MAR, Karl. O Capital: crítica à economia política. São Paulo. Nova Cultural. 1986. V. 1, t.1

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes , 1994

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. Arte e grande público: a distância a ser extinta. Campinas: Autores associados, 2003.

PORTUGAL, Cristina e COUTO, Rita Maria de Souza. Cultura visual e educação: uma experiência interdisciplinar. Leitura em Revista Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio n.2, abr., 2011.

Vázquez, Adolfo Sánchez. Convite à estética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999

ZURK, Brenardo. Imagina enquanto eu te conto. In: FRITZEN , Celdon e MOREIRA, Janine (ogs). Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papirus, 2008.

8.51.

Título:

Tornar-se professor para o ensino superior: didática, práticas de ensino e saberes em construção

Autor/a (es/as):

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

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo investigar o papel da Didática na formação do professor para o Ensino Superior, abordando, especialmente a construção da identidade profissional, os saberes docentes e a prática pedagógica de profissionais iniciantes nesse nível de ensino. Os dados foram obtidos através de orientação teórico-metodológica baseada nos princípios etnográficos, envolvendo estudo de caso de natureza qualitativa, observação de alunos em atividades da disciplina Didática do Ensino Superior, análise documental e entrevistas com alunos de mestrado e doutorado. O referencial teórico envolve pesquisas sobre a formação de professores, sobretudo no campo da Didática do Ensino Superior, entre eles: Veiga & Castanho (2001), Tardif (2002), Cunha (2007), Enricone (2007) e Pimenta & Anastaciou (2010). Nesse estudo, a Didática é entendida como uma possibilidade mediadora entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos; a atividade docente é vista como multifacetada e marcada pela complexidade, características essas que demandam compreensão sobre as origens do professor, o que pensa, como interage no espaço profissional e as relações que estabelece com seus alunos no contexto da sala de aula. Considerou-se fundamental, identificar a contribuição e o lugar do saber didático na formação e na atividade docente, apreender os processos de produção da identidade profissional e do saber ensinar em situações concretas. Os resultados destacam investimento na formação continuada de professores para o Ensino Superior como um dos fatores determinantes para a qualidade universitária e a emergência da inserção de novas metodologias nos processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave:

Ensino superior, didática, identidade docente, práticas de ensino, saberes

1. Introdução

O presente trabalho é parte de uma pesquisa que investigou o papel da Didática na formação do professor para atuar no Ensino Superior. Tal pesquisa baseou-se no estudo de caso de natureza qualitativa, utilizando como instrumentos para coleta de dados a observação dos alunos em atividades da disciplina Didática, análise de documentos e entrevista semi-estruturada com alunos do mestrado e doutorado, que foram estimulados a partilhar suas experiências, saberes e desafio enfrentados na prática docente, tendo em vista o que vivenciam, construindo-se como professor nesse nível de ensino.

A atuação deste profissional nesse contexto tem incentivado vários debates e pesquisas sobre o professor que atua no ensino superior em nosso país. Este trabalho é parte constitutiva de uma pesquisa em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e particulares que investiga como o docente universitário desenvolve-se profissionalmente, que saberes e práticas envolvem sua atuação, ou seja, quem são, o que pensam e o que sabem fazer os professores que atuam no ensino superior. Para isso, foram analisados os discursos desses profissionais para, inicialmente, desvelar pontos relacionados à sua visão de competência profissional frente às limitações e às condições de trabalho, e, em seguida, focalizar sua prática docente.

Considerou-se fundamental nesse estudo dialogar com os professores, pois muitas vezes as propostas para o Ensino Superior fazem abordagens sobre o trabalho docente sem que esse seja ouvido. Uma instituição é o resultado do que os seus integrantes pensam e agem portanto, a participação do professor e do aluno no Ensino Superior é extremamente importante.

Pesquisas de âmbito nacional revelam que o investimento do setor privado no ensino superior trouxe um aumento do número de docentes. Essa explosão de professores acarretou, dentre outras consequências a ausência de uma compreensão mais ampla sobre as origens desse professor universitário, o que ele pensa, como interage no seu espaço profissional consigo e com os seus pares. Isso porque os professores, de modo geral, são oriundos dos mais variados cursos, distantes da preparação para a vida acadêmica que o Ensino Superior exige.

Por tudo isso, nos limites deste artigo procurou-se responder: qual é o papel da Didática na formação do professor? Que saberes são necessários para a prática docente no Ensino Superior? Como preparar profissionais iniciantes para o ingresso no Ensino Superior favorecendo a construção de saberes e práticas?

2. Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

A análise da identidade docente e dos saberes construídos na prática demanda conhecermos os professores como sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, foi importante saber quem são os professores que atuam no Ensino Superior? Nesse estudo partiu-se de uma amostra de trinta (30) alunos dos cursos de mestrado e doutorado que cursavam a disciplina Didática do Ensino Superior, ingressantes na carreira docente, dos quais 56% participavam do projeto de iniciação a docência e 43% eram professores do Ensino Superior em instituições públicas e privadas.

Essa amostra envolveu professores do sexo masculino e feminino, jovens, com experiência inicial docente na área de formação específica do curso em que ministravam aulas. Dos (30) trinta participantes da amostra constatou-se que 55% apresentavam formação acadêmica na área das Ciências Biológicas, da Saúde e Agrárias; 25% pertenciam a área de Ciências Sociais Aplicadas; 10% eram oriundos das Ciências Exatas e das Engenharias; 5% pertenciam à área de Línguística, Artes e Letras e, finalmente, 5% eram da área de Ciências Humanas.

Quanto à titulação dos docentes, 70% eram doutorandos com mestrado concluído e 30% eram mestrandos. Os dados da pesquisa foram obtidos em observação participante, sendo o questionário respondido pelos trinta (30) participantes, visando à coleta de dados sobre identificação, formação acadêmica e experiência profissional. As informações obtidas por meio do questionário foram tabuladas e submetidas a tratamento estatístico. As entrevistas realizadas com 33% dos participantes foram transcritas e delas foram extraídas as seguintes categorias: identidade, saberes docente, formação, didática e prática docente.

Trata-se de uma investigação que tem na etnografia a sua orientação teórico-metodológica. A pesquisa etnográfica se caracteriza, fundamentalmente, por um contato direto do pesquisador com o campo, o que lhe permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência diária.

Como se pode observar, a abordagem etnográfica fornece um conjunto de construtos teóricos e princípios para examinar as questões propostas nessa pesquisa, como por exemplo: que sentido e significado os alunos dos cursos de mestrado e doutorado atribuem à Didática do Ensino Superior? Que saberes são construídos por eles no processo de formação docente? Como os alunos da pós-graduação ingressam no ensino superior? Que desafios eles enfrentam? Como constroem a sua identidade docente?

As reflexões advindas da análise desses dados apontam elementos para a implementação de políticas institucionais voltadas para a formação do professor universitário, mediante a defesa de propostas que levem em conta as peculiaridades e especificidades da formação para o Ensino Superior.

3. A Formação de Professores e o Papel da Didática do Ensino Superior

Várias pesquisas no campo da formação do professor do Ensino Superior têm levantado questões sobre as condições pelas quais esses sujeitos ingressam na carreira acadêmica, entre elas destacam: Veiga & Castanho, 2001; Cunha, 2007; Enricone, 2007; Pimenta & Anastasiou, 2010.

Também Cunha, Brito e Cicillini (2006) em seu trabalho denominado *Dormi aluno, acordei professor* destacam o papel da Didática do Ensino Superior e ressaltam que *'acordar'* professor universitário é um ritual de passagem, portanto, requer cuidados específicos que considerem as singularidades desse nível de ensino.

Coerentemente com essa perspectiva, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tornou obrigatório o estágio supervisionado na docência como parte das atividades de bolsistas de mestrado e de doutorado, defendendo assim, a formação pedagógica para aqueles que, realizando cursos de pós-graduação, têm na atividade docente um campo de trabalho possível.

Nesse contexto, a didática tem um papel fundamental: configura-se como uma intervenção contextualizada, crítica e criativa com os sujeitos que a produzem - professores e alunos - em um determinado tempo e lugar. De fato, o desafio que se impõem à prática docente no ensino superior consiste na articulação entre as ações didáticas de ensinar e aprender no contexto da sala de aula.

Assim, considera-se fundamental a compreensão da Didática nas dimensões políticas, humana e técnica, além de entendê-la como possibilidade mediadora dos processos de ensino na direção da aprendizagem significado para aquele que ensina e para aquele que aprende.

Além disso, pesquisas no contexto do ensino superior têm revelado que nem sempre quem domina conhecimentos teóricos sabe transpô-los para uma situação de aprendizagem[47]. Nesse sentido, para planejar, gerir e avaliar situações didáticas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, o professor terá que compreender os conteúdos próprios de sua área de atuação, objetos de sua ação didática e, além disso, desenvolver outros saberes docentes.

Dessa maneira, se a docência é sua área de atuação, além das especificidades inerentes aos diferentes campos de conhecimento, a Didática também compõe o quadro da formação, envolvendo conteúdos próprios da prática pedagógica universitária.

No que diz respeito à articulação entre ensino e aprendizagem, Masetto (2003: 82) alerta para a necessidade atual de "transposição de paradigmas na ação didática universitária". O autor propõe a substituição da ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem tal mudança demanda que o

[47] Transposição didática é a expressão designada por Chevellard (1995) para expandir a relação entre a reconstrução de um conhecimento no processo de ensino, isto é, a mediação didática para tornar um conhecimento ensinável.

professor assuma a função de mediador pedagógico, ou seja, de orientador do processo de aprendizagem do aluno.

Em seus estudos, Nóvoa (1995) parte do princípio de que os professores, independentemente do nível de ensino em que atuam, devem diagnosticar o seu próprio contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar sua prática para reconduzi-la do melhor modo possível.

Também Zabala (1998), por sua vez, afirma que, para desenvolver a docência, é preciso dispor de marcos interpretativos, e que a melhoria da prática educativa passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que nela intervém. O autor considera a complexidade do processo ensino-aprendizagem, e defende que os professores tenham à disposição e utilizem-se de referenciais que os ajudem a planejar, avaliar e interpretar o que acontece na sala de aula.

O esforço de articulação entre ensino-aprendizagem, reafirma a questão da construção da autonomia do aluno. É neste contexto de relações entre a construção da autonomia na aprendizagem universitária que a didática, campo de conhecimentos vinculado à Pedagogia, ganha força para dimensionar o ensino, ou seja, a docência no ensino superior.

Frente aos desafios postos para o ensino, o domínio específico de uma área científica do conhecimento por si só não é suficiente. Compete ao professor desenvolver também outros saberes pedagógicos e políticos. É o que se pretende discutir no próximo tópico.

4. A Identidade e os Saberes Docentes

Pesquisas realizadas no campo da Didática têm revelado que os professores chegam à docência na Universidade com impressões variadas sobre o que é ser professor. A maioria deles espelham-se nos professores que foram significativos em suas vidas, isto é, aqueles mestres que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional. O desafio que se impõe, então, é de construir a sua identidade de professor universitário, para o qual os saberes da experiência são importantes, mas não bastam.

Monteiro (2001), em seus estudos sobre formação de professores, lembra que a relação dos professores com os saberes que ensinam, constituintes essenciais da atividade docente e fundamental para a configuração da identidade profissional, infelizmente tem merecido pouca atenção de pesquisadores. Nesse contexto, foi criada a categoria *saber docente*, que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que estes dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediada *por e criadoras* de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competências profissionais.

Entre os autores que têm se debruçado sobre a questão dos saberes que os professores mobilizam quando ensinam, destacam-se Tardif, Lessard & Lahaye (1991); Schön (1995); Shulman (1996) e Tardif (1999). O presente trabalho busca identificar aspectos dos trabalhos citados que representam contribuições significativas como também explicitam algumas diferenças em suas proposições e análises.

Os saberes da experiência são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio. "São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorpora-se à vivência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber fazer e de saber ser" (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991:220).

Como se pode observar, esses autores valorizam os saberes da prática – cultura docente em ação – e que, assim, deixa de ser vista como instância inferior para se transformar em núcleo vital do saber docente.

Schön (1995), por sua vez oferece contribuições para o estudo do saber dos professores que, segundo ele, criam um conhecimento específico ligado à ação, que só pode ser adequado através do contato com a prática. É um conhecimento pessoal, tácito e não sistemático. Em sua proposta, o autor criou a categoria de *professor-reflexivo* e o conceito de *reflexão-na-ação*, segundo o qual o professor analisa e interpreta a sua própria realidade no ato, e o conceito de *reflexão-sobre-a-ação*, que implica o olhar retrospectivo e a reflexão sobre o que foi realizado.

Os diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os professores dominam são estudados por Shulman (1986). Sua contribuição traz ao centro da discussão a questão do conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do modo como estes conteúdos se transformam no ensino.

O autor investiga o que sabem os professores sobre os conteúdos de ensino, onde e quando adquiriram esses conteúdos, como e por que tais conteúdos se transformam no período de formação e como são utilizados na sala de aula, e distingue três categorias de conhecimento de conteúdos que se desenvolvem nas mentes dos professores: "o conhecimento da matéria do conteúdo, o conhecimento pedagógico dos conteúdo e o conhecimento curricular" (Shulman, 1986:10)

Nesse sentido, esses estudos identificam nos saberes os aspectos que podem melhor definir e fortalecer a identidade e a autonomia profissional, podem, portanto, dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído *no e para* o exercício da atividade docente.

5. Os Saberes Docentes Tecidos pelos Professores na Prática de Ensino

Os depoimentos dos professores carregam os sentidos e significados que eles atribuem à experiência vivida no Ensino Superior e nas aulas de Didática. Nas entrevistas, os professores compartilharam aspectos da formação, enfocando, entre eles: a opção pela docência, as influências

sofridas, a trajetória profissional, a formação inicial, o que suscitou questões como a carência da formação pedagógica, e, ainda, a formação para a docência na pós-graduação. Alguns entrevistados destacaram a aprendizagem advinda da experiência, discutiram sobre o que é ser professor e destacaram os conhecimentos necessários para se exercer a docência.

No cotidiano acadêmico, o professor é desafiado a desenvolver progressivamente saberes oriundos do próprio processo de trabalho. E é exatamente o desenvolvimento desses saberes que exige dele tempo, prática, experiência, entre outros. Em outras palavras, procurou-se averiguar se esses saberes, oriundos da própria prática do professor, eram utilizados na prática cotidiana da sala de aula para administrar os desafios presentes no exercício profissional, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

Sobre os saberes resultantes da prática, assim se posicionaram alguns dos professores[48]:

> *Com a prática docente descobri muitas coisas. A experiência de fazer os alunos avaliarem a aula tem me dado elementos muitos ricos. A formação pedagógica que eu obtive nas aulas de Didática do Ensino Superior me ensinou a refletir, a examinar as causas, a não ser precipitado. Com ela me tornei um bom ouvinte, aprendi a planejar e aceitar outros posicionamentos (Professor Antonio).*
>
> *A experiência que agora desenvolvo adveio da necessidade de mudança que sentia e fui, assim, reorganizando minhas concepções de ensino. Mas creio que, como antecedente deste processo está a insatisfação com a forma de ensinar dos meus professores na Universidade. Inovar, pelo que estou entendendo, não é só ser diferente. [...] Mas trazer alternativas didáticas para os impasses do Curso que envolve o enfrentamento da realidade educacional. Implica também romper com visões tradicionais e a-históricas, incorporando ainda a interação entre teoria e prática (Professora Edna).*

Nessa perspectiva, reflexão e processo passam a constituir, nos últimos anos, o eixo de uma tendência na formação considerada como meio de construção de saberes e identidade profissional. A prática docente estimula a visão crítico-reflexiva, além de fornecer ao professor os meios para desenvolver o pensamento autônomo e facilitar a dinâmica de autoformação participada. Estar em formação implica investimento pessoal, trabalho criativo e autônomo com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Ainda acerca da construção de saberes, deve-se assinalar que o professor como mobilizador de saberes profissionais em sua trajetória constrói e reconhece suas concepções e conhecimentos em diferentes contextos e tempos, conforme os desafios da prática docente. Essas idéias estão presentes nos depoimentos de professores,

[48] Adoção de nomes fictícios para professores alunos da disciplina Didática do Ensino Superior.

> *Descobri que existem muitas maneiras para dinamizar o trabalho no ensino superior. Tem sido desafiante esse trabalho porque você tem que recriar formas para atingir o aluno, desenvolver habilidades de leitura, escrita e raciocínio (Professor Mateus).*

E, ainda,

> *O professor na docência universitária traz consigo experiências variadas do que é ser professor. Essas experiências muitas vezes guiaram sua opção profissional, vão guiar suas escolhas pedagógicas e até mesmo seu relacionamento com os alunos. (Professor Gustavo)*

Os entrevistados falam das influências positivas em sua carreira e destacam a importância da Didática na prática de alguns dos professores. Conforme suas avaliações:

> *Eu tive bons professores e hoje oriento-me na didática dos professores que me mantinham atento, penso nos recursos que utilizavam. O que deu certo eu procuro fazer com meus alunos (Professora Amanda).*
>
> *Os professores que me marcaram foram aqueles que interferiram na minha forma de ver o mundo. Isto foi fundamental para mim. No Ensino Superior tive professores que falavam e ninguém entendia nada. Não gostei de professores que colocaram o conteúdo teórico como verdade pronta e acabada (Professor Gilberto).*

Coerente com essa perspectiva são as demandas dessas práticas que vão dar a configuração aos saberes,

> *[...] Nos processos de formação de professores é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação humana), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) (Pimenta & Anastasiou, 2002:71).*

Torna-se importante destacar, que os saberes constitutivos da profissão de professor, independentemente do nível de atuação, começam *antes e apesar* de qualquer formação inicial institucionalizada. O professor aprende uma série de valores profissionais que vão permitir construir uma representação sobre o que é ser professor.

Com base nessas reflexões, parece evidente que toda profissão é um construto social, e, como tal, atende a algumas exigências de um dado contexto histórico, bem como contém uma concepção do próprio sujeito sobre o que constitui sua profissão. Esse fator está relacionado a um processo de construção identitária.

Em seus trabalhos, Zeichner (1993) aborda o conceito de professor reflexivo e lembra que esse conceito pode significar coisas diferentes. Assim, "A pergunta não é se os professores são reflexivos, mas como estão refletindo e sobre o que estão refletindo". (Zeichner, 2000:12)

Nessa perspectiva, a idéia de reflexão como prática, defendida por Zeichner (1993), parece contribuir mais de perto para a construção do sentido do trabalho docente. O autor ressalta a intervenção entre os professores, enfatizando que assim eles podem se apoiar mutuamente, sustentar o crescimento uns dos outros, olhar para os próprios problemas e compreender que eles têm relação com os outros professores e com a própria estrutura na universidade.

Prosseguindo a reflexão sobre o trabalho docente, para traçarmos o esboço da questão do saber docente, foi importante neste estudo retomarmos mais uma vez as contribuições de Tardif, Lessard & Lahaye (1991). Segundo esses autores, o professor certamente sabe alguma coisa, mas o quê precisamente? O docente do ensino superior sabe planejar aulas? Sabe identificar situações de conflito, que demandam intervenções?

Essas questões se relacionam com o depoimento de uma professora sobre o trabalho desenvolvido por ela,

> *[...] a primeira coisa que eu faço é conversar com a turma e ver onde eu posso melhorar, como é que eu devo falar para que eles possam entender. O mais importante é o entendimento deles. Eu preciso ouvir dos alunos o que está acontecendo e aí eu tento depois, em cima do que eles falaram, em tento remontar o meu curso (Professora Solange).*

Para Pérez-Gómez (1992), o processo de *reflexão-na-ação* passa por quatro momentos: 1) o de surpresa, no qual o professor se deixa surpreender pelo que o aluno fez ou por eventos não postos na aula, 2) o da reflexão sobre o ocorrido e a busca de entendimento da situação apresentada, 3) o da reformulação, reconfiguração do problema suscitado pela situação, e, finalmente, 4) o da tomada de decisão e empreendimento de ações.

Assim, de acordo com o autor,

> *Os processos de reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação ocorrem posteriormente à ação pedagógica. Na reflexão sobre a ação, o profissional prático, liberto dos condicionantes da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido de compreensão e da reconstrução da sua prática (Pérez-Gómez, 1992:105).*

Nessa perspectiva de formação docente, a prática adquire o papel central no currículo acadêmico, assumindo um lugar na aprendizagem e na construção do pensamento prático do professor. Esse pensamento não pode ser ensinado diretamente, mas pode ser apreendido. Aprende-se fazendo e refletindo *na e sobre a ação.*

Constatou-se nas entrevistas a necessidade de preparação pedagógica, bem como a ausência dessa formação na graduação e na pós-graduação. Na maioria das instituições de ensino superior, embora seus professores possuam anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo com relação às questões do processo ensino-aprendizagem. De modo geral, os professores não receberam orientações sobre planejamento, procedimentos metodológicos e avaliação.

Nessa direção, pesquisadores das várias áreas de conhecimento entram no campo da docência no ensino superior como decorrência natural, e por interesses variados. Por um lado, trazem consigo uma imensa bagagem de conhecimentos em suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional; por outro, nunca se questionaram sobre o que significa ser professor.

Sobre essa questão, muitos professores enfatizam a falta de formação pedagógica, e apontam a formação continuada como saída. Além disso, destacam o papel da Didática do Ensino Superior tanto para os professores iniciantes da carreira docente como para os antigos.

> *[...] Todos deveriam fazer o Curso de Didática do Ensino Superior. É muito importante garantir a formação para ser professor. Principalmente na área da saúde. Aprendi a fazer pesquisa, a realizar procedimentos laboratoriais, mas a formação pedagógica para ser professor eu não tive no mestrado não (Professora Mirtes).*

Outro professor destacou,

> *Um dos focos do mestrado deveria ser a prática docente. Nós temos dificuldades. A gente deveria ter alguma formação pedagógica com professores de Didática. As vezes a gente dá um jeito e acaba fazendo, mas isso não é correto, não (Professora Carla).*

A importância do conhecimento pedagógico é lembrada pelos entrevistados ao destacarem os conhecimentos necessários para o exercício da atividade de ensinar, embora priorizem os conhecimentos específicos. Numa análise de Zabalza (2004), em geral, o perfil ideal do professor universitário remete à condição de pessoa com grandes conhecimentos em sua disciplina, e que sabe explicá-los com clareza e convicção aos seus alunos. Entretanto, outros aspectos devem ser considerados.

Mesmo que a maioria dos professores tenha defendido que não basta conhecer a matéria de ensino para ser professor, esse aspecto mereceu destaque, pois o ponto de partida para a docência envolveu os saberes do campo específico de conhecimento. Só depois de conhecer o conteúdo a ser trabalhado é que se torna possível investir em alternativas para mediar esse conhecimento. Talvez esse fator indique a ênfase, ainda presente, em desenvolver os conteúdos propostos, em uma prática quase de "engessamento" do professor. Poderia se pensar, também, que o princípio do trabalho do professor de educação superior esteja centrado nas informações referentes ao conteúdo específico que ele leciona.

Podendo ser classificado como um saber didático-pedagógico, foi referenciada pelos interlocutores a importância em saber lidar com os imprevistos, com situações nas quais não basta conhecer o conteúdo. Os imprevistos se referiam, dentre outros, ao saber lidar com os alunos, a trabalhar com turmas grandes ou dominar formas de desenvolver os conteúdos. Houve menção a certo despreparo do professor para enfrentar essas situações, sendo atribuída à experiência a capacidade de encontrar soluções para essas questões.

A participação do aluno no processo ensino-aprendizagem, seu envolvimento e o interesse do aluno pelo estudo foram considerados elementos essenciais, e isso transparece no discurso dos professores. O envolvimento de professores e alunos, para uma das professoras, por exemplo, deve ser mais que racional e profissional. Deve haver um envolvimento mais pessoal, um maior comprometimento com a formação do aluno e do aluno com o ensino.

> *[...] Numa sala de aula em que você tem os alunos que participam, que tem sede de conhecimento, que instigam, que têm vontade de aprender, a aula fica mais interessante, flui naturalmente. Você consegue fazer um trabalho melhor. Até porque você está falando e obtendo retorno dos alunos daquilo que está sendo discutido (Professor Rafael).*

Para que a aula tenha significado pedagógico é preciso possibilitar a construção conjunta e a participação. Por isso, defende-se que os professores sejam pesquisadores do próprio conhecimento, que elaborem, que planejem, conseguindo assim, orientar seus alunos a também construírem de maneira própria o seu conhecimento, com qualidade formal e política, atingindo aí o sentido educativo da pesquisa.

No entanto, quando falam sobre suas percepções sobre como seria um bom professor esses docentes afirmam que seria aquele que consegue transformar o conhecimento, a teoria, em algo prazeroso, que consegue contextualizar o conhecimento sem ser pragmático, que gosta da ciência, do conhecimento, que apresenta boa formação acadêmica e se aventura no processo de construção do conhecimento, sabe pesquisar e ensinar a pesquisar, desperta dúvidas e reflexões nos alunos, questiona sua própria prática e concepções de mundo, como se observa nos depoimentos a seguir:

> *Eu tenho me preocupado em despertar dúvidas nos alunos, provoco reflexões, procuro não dar tudo pronto, não. Eu acho que quando você desperta alguma coisa no aluno ele vai buscar por si só e tem mais interesse. É claro que você tem que abordar os conteúdos sem ficar totalmente preso ao plano de ensino (Professora Sofia).*

E mais,

> *O bom professor é aquele que está constantemente na dúvida, que se questiona muito, sabe? Porque o questionamento da prática é o que move a busca de qualidade. Então em primeiro lugar, tem que gostar da sala de aula, tem que ser apaixonado pela sua matéria e*

> *estar constantemente nesse processo de dúvida, de questionamento da própria prática pedagógica (Professor Tadeu).*

Ao ser abordada a identidade docente e os saberes que ele deve mobilizar, houve destaque para figura do aluno-professor ingressante na carreira na construção dessa identidade. Os professores entrevistados, ao falarem de si, o fizeram tendo como parâmetro o aluno. Existe uma expectativa por parte dos alunos sobre o que compete ao professor e, de certa forma, essa expectativa vem servindo como balizadora da construção identitária do professor. Esse aspecto ficou evidente quando foi perguntado aos professores se o aluno exerce influência ou não no seu trabalho docente. É o que se pode perceber nos depoimentos abaixo,

> *Acredito que os alunos me ajudam a entender melhor o meu compromisso político como professora. Para mim é importante a opinião deles sim. Mas eu cobro responsabilidade deles também (Professor Edson).*
>
> *Cada aluno é um ser único, com necessidades e características pessoais. Nunca consegui repetir um trabalho realizado numa turma do mesmo jeito. Cada turma tem o seu jeito de ser e reagir diante do trabalho proposto. Os resultados terão estreita relação com o perfil da turma (Professora Isaura).*

Torna-se importante ressaltar que alguns problemas foram evidenciados nas entrevistas: a intensificação do trabalho do professor, o número excessivo de alunos na turma e o número de aulas que o professor tem que assumir, dentre outros, são fatores que dificultam uma proximidade mais efetiva entre professor e aluno. Para muitos professores, conhecer e memorizar seus nomes já é uma façanha. Identificar suas particularidades e situações contextuais torna-se bastante difícil. Mesmo assim, os professores reconhecem a importância de superar esses entraves. Percebem que quando os professores se aproximam dos alunos com flexibilidade, afetividade e respeito, as condições para ensinar e aprender se tornam mais efetivas.

Finalmente, a abordagem dos saberes mencionados pelos professores, torna evidente que os não-saberes são tão importantes quanto os saberes. O sentimento de incompletude e os sucessos constituem o professor em igual medida. Não existem garantias sobre o que vai dar certo ou não. As mesmas características que fazem com que um professor seja qualificado como bom professor, para uma turma, podem ser o que o desqualifica para outra. Essas são, muitas vezes, as contradições da prática docente. Assim, os saberes mais importantes são aqueles que ajudam o professor a compreender melhor a si mesmo no espaço pedagógico.

6. Considerações Finais

Pretendeu-se com este artigo analisar o universo formativo do professor do ensino superior, levantando alguns pressupostos sobre o papel da Didática na formação do professor, abordando, especialmente a construção da identidade profissional, os saberes docentes e a prática pedagógica de profissionais iniciantes nesse nível de ensino.

A Didática, nesse estudo, foi concebida como espaço de concretização do trabalho docente, norteadora da relação pedagógica entre professor e aluno. Assim, a ênfase no ensino da Didática justifica-se por ser este um dos espaços no qual se desenvolvem as práticas pedagógicas com o objetivo de possibilitar ao aluno a construção de conhecimentos, e consequentemente, a formação no campo da docência.

Coerentemente com essa perspectiva, o ensino da Didática deve possibilitar aos futuros professores conhecimento da realidade para nela interferirem conscientemente. Trata-se de uma disciplina cujo papel central consiste em mobilizar o professor para resgatar outros saberes, a relacioná-los no tempo e no espaço num processo de reflexão constante, ou seja, antes, durante e após a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, este trabalho reafirma a complexidade da Didática e destaca sua dimensão de totalidade. Dimensão esta que tem na prática pedagógica crítica a provisoriedade, a imprevisibilidade, o caráter investigativo e a dialogicidade como condições para trabalhar a dialética como método propulsor das inferências analíticas.

Os resultados da pesquisa permitiram ainda evidenciar a influência da tendência pedagógica progressista no imaginário e na prática docente dos jovens professores, constituindo significativamente a construção de suas percepções sobre a docência no ensino superior.

O diálogo com as entrevistas e com o referencial teórico possibilitou algumas considerações sobre como os docentes das diferentes áreas do conhecimento se preparam para o exercício da docência. Os professores demandam maior investimento na formação docente, nos cursos de especialização e no mestrado, uma vez que no doutorado a ênfase é colocada na pesquisa.

Em seus depoimentos, os jovens docentes valorizaram a formação pedagógica obtida especialmente na disciplina Didática do Ensino Superior e apresentaram a formação continuada como uma possibilidade de se manterem atualizados frente ao seu campo de conhecimento e, além disso, dialogar com os saberes pedagógicos que permeiam o contexto do ensino superior.

A construção de um referencial de docência e de educação não se resume a uma única possibilidade. Existe uma dinamicidade nesse processo de construção identitária que é situada e se transforma devido à trajetória vivida pelos professores.

De modo geral, os jovens professores estão investindo na relação com os alunos e estão conscientes de que o aluno é um interlocutor importante. Nesse contexto, destacam-se as dimensões política, humana e técnica.

O espaço de atuação do professor e os saberes que mobilizam também se mostram significante para a sua construção identitária. A identidade profissional foi claramente entendida como processual e sujeita a um contexto histórico.

Finalmente, cabe assinalar que os resultados obtidos neste estudo, ainda que provisórios, podem contribuir para compreender a relação pedagógica que ocorre no ensino superior, além de apontar a importância da Didática na formação docente.

Espera-se, ainda, que este estudo aponte elementos que ajudem a repensar a formação continuada dos professores, e que sinalize para os elaboradores e proponentes de políticas públicas a urgência na formulação de políticas de formação permanente capazes de promover capacitação teórico-metodológica, lembrando que os professores se encontram numa situação de aprendizes desses novos pressupostos pedagógicos.

Referências bibliográficas

Chevallard, Y. (1995). *La transposición didáctica*. Del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Cunha, M.I. da. (org). (2007). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus.

Cunha, A. M. de O; Brito, T. R & Cicillini, G. A. (2006). Dormi aluno (a), acordei professor (a): Interfaces da Formação para o Exercício do Ensino Superior. In: *29ª Reunião Anual da Anped*. GT 11- Política e Educação Superior. Caxambu, M.G, de 15 a 18 de outubro de 2006. Retirado em Outubro 7, 2011 de http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2544--Int.pdf).

Enricone, Délcia. (2007). A universidade e a aprendizagem da docência. In: Cunha, Maria Isabel da. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária***.** (pp.145-159). Campinas. Papirus.

Lüdke, M. (1996). Sobre a socialização profissional de professores. In: Cadernos de Pesquisa, nº 99, 5-15.

Masetto, M. T. (2003). Docência Universitária: repensando a aula. In: Teodoro, A.; Vasconcelos, M. L. (orgs.). Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. (pp. 79-108). São Paulo: Mackenzie, Cortez .

Monteiro, A. M. F. C. (2001). Professores: entre saberes e práticas. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 22, n. 74, 121-126.

Moreira, A.F.B., Lopes, A.C. & Macedo, E. (1998). Socialização profissional de professores: As instituições formadoras. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro, UFRJ.

Nóvoa, A. (1995). Profissão Professor, 2ª ed. Porto: Porto Editora.

Pérez-Gómez, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo: In: Nóvoa, A. (Org.). Formação de professores e profissão docente. (pp. 93 –114). Porto, Porto Editora, 1992.

Pérez-Gómez, A. (1995). O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Pimenta, Selma Garrido & Anastasiou, Léa das Graças Camargos. (2010). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.

Popkewitz, T. S. (1995). Profissionalização e formação de professores: Algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Schön, D. A (1983). *The reflective practitioner*: How Professional think in America. New York: Basic Books.

Schön, D. A (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher 15(2), 4-14.

Shulman, L. (1996). Just in case: reflections on learning from experience. In J. Colbert, K. Trimble, and P. Desberg, P. (Eds.). The case for education: contemporary approaches for using case methods. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, (pp.197-217).

Tardif, M. ; Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. Sociologie et Societés, Vol XXIII, no. L, printemps, (pp.55-69).

Tardif, Maurice. (1999). *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.* Rio de Janeiro: PUC.

Tardif, Maurice. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis. Ed. Vozes.

Veiga, Ilma Passos, A. & Castanho, Maria E. L. M. (orgs.). (2001). *Pedagogia Universitária*: a aula em foco. 2ª ed. Campinas, S.P: Papirus.

Zabala, Antoni. (1998). *A prática educativa.* Como ensinar. Porto Alegre: ArtMed.

Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário:* seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

Zeichner, K. M (1993). *A formação de professores*: idéias e práticas. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. M. (2000). Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. In: *Revista Presença Pedagógica*, v. 6, n. 34, 5-15.

8.52.

Título:

Imersão em cenários de prática e portfólios: um estudo com enfermeiros professores em formação

Autor/a (es/as):

Gonçalves, Marlene Fagundes Carvalho [Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo]

Silva, Marta Angélica Iossi [Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo]

Fortuna, Cinira Magali [Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo]

Santos, Ronildo Alves dos [Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo]

Resumo:

Esse trabalho objetiva apresentar e discutir a experiência de prática educativa com pequenos grupos, utilizando ciclo pedagógico – que tem como disparador a imersão em cenário de prática profissional – e portfólio reflexivo. A atividade foi desenvolvida na disciplina: *Promoção da Saúde na Educação Básica*, ministrada no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Brasil, cuja proposta pedagógica fundamenta-se nos referenciais da competência dialógica, no currículo integrado, na articulação da formação ao mundo do trabalho e na metodologia problematizadora. Destaca-se que na abordagem dialógica da competência, a construção de significado pressupõe uma mudança da aprendizagem baseada nos conteúdos para uma aprendizagem significativa, baseada na integração teoria-prática. É na reflexão e na teorização a partir da prática profissional, realizadas em situações do mundo do trabalho, que estudantes e professores constroem e desenvolvem suas capacidades/competências. Nesta perspectiva, é possível trabalhar os conteúdos considerando-se os significados a eles atribuídos, para o agir em situações reais. Os dados aqui discutidos referem-se a uma turma de 48 alunos, dividida em quatro grupos, cada qual com um docente, perfazendo uma relação de doze estudantes por grupo. Esta disciplina tem como base o ciclo pedagógico, constituído de: imersão em cenários de prática profissional, síntese provisória, busca de fundamentação teórica, nova síntese e avaliação. Complementa a estratégia de ensino a elaboração pelos alunos do portfólio, no qual registram e organizam suas reflexões sobre os momentos vivenciados no ciclo, possibilitando

também um maior acompanhamento pelo docente. Este estudo foi realizado a partir de análises dos portfólios de 21 alunos, que dão indicativos sobre o uso destas estratégias e seu reflexo na formação de sujeitos críticos-reflexivos. A análise dos relatos aqui apresentada indica as possibilidades desse processo formativo, a partir da implementação de estratégias como a imersão em cenário de prática, como parte do ciclo pedagógico, e do portfólio reflexivo. O ciclo pedagógico permite uma maior articulação da formação ao mundo do trabalho, ao passo que o portfólio aprimora a reflexão sobre os desafios de se colocar no cenário de prática profissional. Os relatos dos portfólios apontam as percepções dos alunos diante de realidades até então pouco conhecidas e indicam a importância de tais experiências durante a graduação. A confrontação da experiência anterior com a vivência da prática profissional contribui para a apropriação de novos conhecimentos referentes ao processo de ensino-aprendizagem. A presença de reflexões sobre este tema nos relatos aponta para o dinamismo desse processo, explicitando algumas das pontes teóricas realizadas pelas estudantes na construção de tais conhecimentos. A discussão aqui proposta está alicerçada numa pesquisa em andamento, sobre "O processo de aprendizagem na Licenciatura em Enfermagem: um estudo a partir dos portfólios dos alunos", financiada pela FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

Palavras-chave:

Educação Superior, Ensino, Aprendizado Baseado na Experiência, Portfólio.

1. Introdução

Esse trabalho tem como objetivo apresentar e discutir a experiência de ensino que temos vivenciado com a proposta de trabalho de inserção na prática do trabalho, em pequenos grupos, desenvolvendo o ciclo pedagógico e tendo o portfólio reflexivo como parte importante desta estratégia de ensino.

Este estudo é parte de uma pesquisa em andamento, sobre "O processo de aprendizagem na Licenciatura em Enfermagem: um estudo a partir dos portfólios dos alunos" (apoiada pela FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). Essa pesquisa tem por objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo/Brasil, cuja proposta pedagógica fundamenta-se nos referenciais da competência dialógica, no currículo integrado, na articulação da formação ao mundo do trabalho e na metodologia problematizadora.

No Brasil, as atuais mudanças curriculares nos curso de graduação da área de saúde tem suas raízes na promulgação da Constituição Federal de 1988. Esta estabelece que "a saúde é direito de todos" (art. 196), institui o Sistema Único de Saúde (SUS), bem como suas diretrizes: "*descentralização*,

com direção única em cada esfera de governo; *atendimento integral*, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais; *participação da comunidade*" (art. 198). Além disso, a Constituição Federal atribui ao SUS: "ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde" (art. 200). A partir de então, nota-se o esforço de comprometer a universidade com a construção e consolidação do SUS e com a configuração de novos papéis profissionais, mais adequados às exigências sociais de qualidade da atenção em saúde, com ênfase na integração ensino-serviço-controle social (CECCIM et al., 2002).

Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/1996) - que declara que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, visando à formação ao mesmo tempo do trabalhador e do cidadão (art. 1º). Como finalidade para a educação superior, a LDB destaca: "formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua" (art. 43). A questão curricular ganha, então, destaque. É assim que, no ano de 1997, o Ministério da Educação convoca as instituições de ensino superior a apresentar propostas de reformulação de seus currículos para a consolidação de diretrizes curriculares.

É neste sentido que a principal instância nacional de manifestação dos interesses sociais na área da saúde, que é a Conferência Nacional de Saúde, em seu 12º encontro (2004), vai entender como necessário:

> *Modificar o modelo de formação dos profissionais de saúde, hoje centrado na atenção à doença, reformulando o currículo dos cursos dos profissionais de saúde, considerando temas teóricos e práticos relacionados com a promoção, a vigilância e a atenção integral à saúde, o controle social e o caráter multiprofissional e interdisciplinar das práticas da saúde (p. 127).*

No caso específico da enfermagem, essas preocupações com a alteração curricular, com o novo perfil profissional e a necessidade de um maior envolvimento na consolidação do SUS, levaram à constituição de fóruns de discussão no âmbito dos Seminários Nacionais de Diretrizes para a Educação em Enfermagem (Senadens), coordenados pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), desde o ano de 1994. Essas discussões culminam com a aprovação, em 07 de novembro de 2001, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (Parecer CNE/CES 1.133/2001), que definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de enfermeiros. Assim é estabelecido o novo perfil do formando: "Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva." Acrescenta-se a esse perfil: “Enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem” (art. 3º).

A partir desse perfil, buscam-se estratégias didático-pedagógicas que dêem conta de sua implementação - ou seja, busca-se a superação de uma prática pedagógica tradicional que tem-se mostrado ineficaz em provocar mudança de práticas, exigidas pelas novas modalidades de organização do mundo do trabalho em saúde, bem como pelos desafios da transdisciplinaridade na produção de conhecimento (GAZZINELLI et al, 2005; CECCIM; FEUERWERKER, 2004).

Nesse contexto histórico, a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP) começa, nos anos de 2005, a implantar o novo currículo para o curso de Bacharelado em Enfermagem, e de 2006, para o curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem. Sua proposta pedagógica fundamenta-se nos referenciais da competência dialógica, no currículo integrado, na articulação da formação ao mundo do trabalho e na metodologia problematizadora.

Destaca-se que, na abordagem dialógica da competência, a construção de significado pressupõe uma mudança da aprendizagem baseada nos conteúdos para uma aprendizagem significativa, com alicerce na integração teoria-prática. É na reflexão e na teorização a partir da prática profissional, realizadas em situações do mundo do trabalho, que estudantes e professores constroem e desenvolvem suas capacidades/competências. Nesta perspectiva, é possível trabalhar os conteúdos considerando-se os significados a eles atribuídos, para o agir em situações reais. (LIMA, 2005).

Assim, a EERP/USP, que forma enfermeiros e professores enfermeiros, propicia a seu aluno, desde o início da graduação, contato e desenvolvimento de atividades em diferentes contextos da saúde e educação. O aluno é incentivado a apreender o conhecimento e realizar rupturas a partir das reflexões, indagações e relações que estabelece em sua vivência na prática.

Essa proposta pode ser exemplificada através do programa da disciplina Promoção da Saúde na Educação Básica, ministrada para alunos do 2º ano do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem. A prática educativa desenvolvida na disciplina dá-se através de ciclos pedagógicos. Cada ciclo é composto por cinco momentos distintos, nos quais o aprendizado se constitui:

1) Imersão na realidade – momento em que o aluno, a partir de suas experiências e conhecimentos adquiridos anteriormente, realiza atividades no cenário de prática profissional;

2) Síntese provisória – em grupo, é realizada a leitura e discussão do relato de cada aluno sobre a imersão, identificando problemas relacionados à realização das atividades, chegando à formulação de uma questão de aprendizagem;

3) Busca de informações/conhecimentos – individualmente, é feito levantamento em fontes variadas, que subsidiem a resposta à questão de aprendizagem;

4) Nova síntese – em grupo, é feita reflexão sobre informações/conhecimentos trazidos pelos alunos, com a intenção de compreender os problemas identificados e reconstruir a prática profissional;

5) Avaliação – ao final de cada atividade, é realizada a auto-avaliação, avaliação do grupo e avaliação do professor/facilitador.

Cada um desses momentos do ciclo é registrado através de relatos em portfólio reflexivo individual. Este permite uma aproximação maior do aluno ao processo vivenciado, na medida em que ele narra, organiza e reflete sobre suas experiências.

Como docentes do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP/USP, responsáveis pela disciplina acima, estamos diretamente envolvidos nesse processo de mudança curricular, o qual envolve não apenas sua implementação, mas, igualmente, sua constante avaliação. Uma das estratégias para isso é a análise das experiências dos alunos reportadas/relatadas nos portfólios reflexivos. Por conterem percursos individuais, ao mesmo tempo que referenciam-se ao grupo, esses portfólios trazem à tona elementos até então não observados: a lógica, figuras de linguagem e estilos usados em cada texto, os quais acabam por apontar os caminhos da construção de conhecimentos e competências pelos alunos.

Assim, tomando como base da investigação os portfólios produzidos pelos estudantes, este trabalho tem como objetivo analisar o uso destas estratégias de experiências dos universitários no contato direto com a realidade, como parte do ciclo pedagógico, e construção do portfólio reflexivo, a partir da disciplina: "Promoção da Saúde na Educação Básica", e seu reflexo na formação de sujeitos críticos-reflexivos.

2. Método

Este é um estudo qualitativo, de caráter exploratório-descritivo. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2010), é aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. Sustenta-se no fundamento de que há uma relação estreita e indissolúvel entre o objeto e o sujeito, propiciando o emergir não só dos significados da questão em estudo, como também dos motivos, opiniões, crenças e valores da realidade em foco.

Na pesquisa qualitativa busca-se um critério de representatividade que possibilite a generalização dos conceitos teóricos que se quer testar, embora se preocupando menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compressão do grupo pesquisado. As pesquisas qualitativas têm por característica a obtenção de dados descritivos, coletados no contato direto do pesquisador com a situação estudada, e enfatizam mais o processo que o produto, preocupando-se em desvendar a perspectiva dos participantes (LUDKE; ANDRÉ, 1986)

Considerando-se que esta pesquisa busca analisar as experiências dos universitários no contato direto com a realidade, - compreendendo assim aspectos do processo de ensino-aprendizagem - e que os portfólios trazem, em seus ditos e não ditos, ótimas contribuições para tal, é que esse estudo

propõe uma análise dos portfólios para apreensão do processo de ensino-aprendizagem em construção e/ou transformação, a partir das experiências vivenciadas no cenário de prática.

O portfólio contém registros do percurso individual do processo de aprendizagem e também se refere aos demais integrantes do grupo (docentes e estudantes) e ainda refere-se aos trabalhadores envolvidos no cenário de aprendizagem, nesse caso uma escola estadual de educação básica.

Foram analisados os portfólios de 21 estudantes – cujos nomes aqui apresentados são fictícios – realizados na disciplina: *Promoção da Saúde na Educação Básica*, ministrada no segundo ano do curso de Bacharelado e Licenciatura da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade São Paulo. São portfólios elaborados por estudantes de dois dos quatro grupos que formavam a turma da disciplina.

A análise dos dados foi realizada tendo como referência a técnica de análise temática - uma modalidade da análise de conteúdo - proposta por Bardin (2004). Tal análise situa-se entre as diferentes possibilidades de categorização, sendo o *tema* considerado uma unidade de significação, relevante para o estudo em questão.

3. Resultados e discussão

Na análise dos dados foram destacados três grandes temas que conduzem a discussão proposta sobre a aprendizagem no ciclo pedagógico: 1. Imersão no mundo do trabalho: a escola de educação básica; 2. Apropriação de conhecimentos referentes ao ensino-aprendizagem; 3. Ciclo pedagógico vivenciado pelos estudantes.

3.1 Imersão no mundo do trabalho: a escola de educação básica

A aproximação da escola, espaço tão comum para os estudantes no papel de alunos, agora se apresenta com uma nova possibilidade. A disciplina prevê esse encontro com o cenário de prática na escola de educação básica, e esta aproximação passa a parecer tanto como algo novo, quase desconhecido, gerando ansiedade e expectativas, quanto algo que mobiliza sua experiência e história no âmbito pessoal e acadêmico, como explicita Adélia, no relato sobre a atividade de apresentação da disciplina, em sala de aula, no primeiro encontro entre docentes e estudantes.

> *Falei sobre minha experiência em dar aulas de biologia para cursinho, e que assim sendo a minha maior expectativa é justamente trabalhar com público diferente, possivelmente mais jovem. Um por um o barbante foi passando [dinâmica utilizada para apresentação da disciplina] e muitas expectativas da sala foram mencionadas, entre elas entender um pouco mais da educação básica e principalmente como o enfermeiro pode atuar na promoção da saúde na educação. Então eu percebi que estas expectativas eram minhas também (Adélia – apresentação da disciplina.)*

Segundo Vigotski (2003, p.75) "A experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico". O autor já alertava, em obra publicada originalmente em 1926:

> *[...] a passividade do aluno, bem como o menosprezo por sua experiência pessoal, são, do ponto de vista científico, o mais crasso erro, assim como a falsa regra de que o professor é tudo, e o aluno, nada. Pelo contrário, o critério psicológico exige que se reconheça que, no processo educativo, a experiência pessoal do aluno é tudo. [...] Na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade [...] (VIGOTSKI, 2003, p.75).*

Do mesmo modo, a abordagem dialógica de competência e a aprendizagem significativa reconhecem e consideram as experiências prévias do estudante e permitem que este as relacione com os conhecimentos novos no seu processo de construção, ruptura e reprodução dos saberes e valores que irão direcionar, segundo padrões de excelência socialmente construídos, os atributos esperados para uma determinada área profissional (LIMA, 2005; ARAÚJO, 2007).

O fato do estudante chegar com expectativas, somadas aos conhecimentos anteriores sobre tal cenário, parece prepará-los para o que vão encontrar, mostrando-os como ativos nesse processo. Estarão se aproximando do novo cenário como sujeitos que buscam elementos para a construção que passarão a fazer, e não como seres passivos, à espera de algo que será meramente absorvido por eles. Ao mesmo tempo, encontram-se abertos àquilo que lhes é novo, sem perder um olhar crítico sobre o que é visto, como se observa no relato de Cecília, resultado da primeira imersão na escola:

> *Durante o reconhecimento da escola percebemos que há necessidade de reparos para a própria segurança das crianças, pois alguns espaços de terra estavam em declive e as crianças brincavam neste espaço, enquanto a quadra estava fechada. Estas áreas poderiam ser tratadas podendo ser realizados trabalhos com pequenas hortas, e os seus produtos poderiam ser usados em algumas merendas (Cecília, Imersão 1).*

Observa-se no relato de Cecília, o levantamento de possibilidades sobre o que foi visto. Não só observação ou descrição com alguém alheio ao espaço, mas alguém imbuído de reflexão e pró-atividade na mobilização de recursos para a transformação da realidade, a partir daquilo que foi vivenciado.

Esta reflexão e mobilização inserem-se na perspectiva de um processo de ensino e aprendizagem crítico-reflexivo, a partir do qual é possível, em situações reais da prática profissional, garantir uma aproximação da aprendizagem ao mundo do trabalho, o que potencializa a construção de novos conhecimentos.

Assim, faz parte da proposta de imersão na escola de educação básica, o desenvolvimento de atividades educativas, que proporcionam a experiência de colocar-se como educador. Nessa situação, novos desafios aparecem, referentes ao cotidiano de tais tarefas, como se observa no relato de Cecília:

> *A atividade que participei, Alimentação Saudável, ficou para ser realizada na quadra de esportes. [...] Após prepararmos os cartazes e os materiais para serem utilizados chamamos os alunos, informando os temas e as salas que serão realizadas as oficinas.*
>
> *Enquanto esperávamos os alunos na quadra, o nervosismo apareceu, e começava um desapontamento quando os alunos chegavam perto, mas desistiam de entrar. Mas a oficina acabou ficando mais cheia do que esperávamos, com mais ou menos quinze alunos, ao iniciarmos a oficina os alunos aceitaram bem o que lhes propusemos, no entanto ao decorrer da oficina eles se dispersavam com facilidade, tentamos outro tipo de abordagem mas ao fim acabou sendo muito difícil lidar com estas atitudes dos alunos sem desrespeitá-los. No fim dessa oficina as professoras [...] e [...] nos avisaram que poderíamos utilizar a sala do HTPC [Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, a ser desenvolvida na unidade escolar para a implementação do trabalho pedagógico] pois haviam observado nossa dificuldade, pela quadra ser um ambiente de muita liberdade. Na segunda oficina tivemos entre 10 e 13 alunos, no qual o decorrer da oficina foi mais tranquila em relação à primeira, conseguimos explicar e discutir melhor os conteúdos que preparamos. Na última oficina pensei que não teríamos nenhum aluno, mas após chamarmos todas as salas encontramos três alunos esperando para iniciar a oficina, começamos a conversar com eles e a nos apresentar, então chegaram mais três alunos. Nesta oficina me pareceu que os alunos estavam mais envolvidos à temática, e neste grupo conseguimos nos integrar melhor e obtivemos um retorno mais satisfatório. [...] mesmo passando por algumas dificuldades penso que conseguimos alcançar a maioria dos nossos objetivos postos para a atividade (Cecília, imersão 7).*

Para Vigotski (1984), toda aprendizagem ocorre tendo por base as relações sociais concretas. Pode-se antever, assim, a importância da imersão no cenário de prática para a formação do professor, na medida em que é a atividade, no contexto da abordagem histórico-cultural, que faz a mediação entre o homem e a realidade objetiva. Segundo Libâneo e Freitas (2006), tais premissas

> *[...] ajudam a compreender melhor o trabalho de professor e sua formação profissional, uma vez que abordam a natureza e a estrutura da atividade humana, a relação entre atividade de ensino, atividade de aprendizagem e desenvolvimento humano. Especialmente, possibilitam compreender a formação profissional a partir do trabalho real, das práticas correntes no contexto de trabalho e não a partir do trabalho prescrito, tal como aparece na visão da racionalidade técnica e tal como aparece também na concepção de senso comum sobre formação, que ainda vigora fortemente nas escolas e nas instituições formadoras (p.7).*

Assim, as experiência de Cecília possibilitaram a compreensão da atividade para além do trabalho prescrito, desafiando-a diante de situações não previstas ou ao desapontamento inicial pela situação encontrada.

Estar num papel de educador, ainda em seu processo de formação, permite que as novas situações sejam disparadoras para a aprendizagem que realizam. O relato de Zélia mostra um pouco deste seu processo:

> *Percebemos durante a oficina a necessidade de esclarecer a diferença entre aborto induzido e aborto espontâneo, as garotas [alunas da educação básica, com idade entre 12 de 14 anos] pareceram chocadas com a possibilidade de ocorrer um abortamento fisiológico, uma delas verbalizou: "se meu corpo quiser expulsar meu neném, mato meu corpo". Vejo que esclarecer esta diferença se fez necessário para que não tivessem a falsa impressão de que toda gestação interrompida foi por ação intencional da gestante**, tal tópico não constou no plano de aula** (Zélia, imersão 7).*

Nesse caso, a situação desafiadora para Zélia propiciou a reflexão sobre a atividade proposta e seu próprio planejamento, levando-a pensar sobre as possibilidades de mudanças ou flexibilidade do plano de aula, a partir das experiências concretas na atividade educativa.

Na articulação dinâmica entre trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade, estudantes e professores constroem saberes potencialmente significativos que melhor qualificam a formação profissional (ARAÚJO, 2007).

A inserção no mundo do trabalho, e consequente contato e compreensão da sociedade, influi diretamente na formação profissional de forma contundente, conforme afirma Freire:

> *Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos [...] sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o treinamento supostamente técnico não dá. (FREIRE, p.134, 1993).*

3.2 Apropriação de conhecimentos referentes ao ensino-aprendizagem

A vivência na escola suscita questões que pedem maior fundamentação, que vão sendo propiciadas no decorrer dos ciclos pedagógicos. São as aprendizagens sobre os processos educativos que estão em foco, como se observa no relato abaixo:

> *Também discutimos a diferença entre informar e educar, transmitir conhecimentos e conscientizar. Vimos que para educar necessitaremos de alguns métodos, que estão dentro das metodologias que são três: clássica, tecnicista e progressista (Adélia - Nova Síntese, ciclo 1).*

Destaca-se a importância da discussão em aula sobre as diversas formas de ensinar e aprender e a reflexão de que esta não é uma escolha neutra de valores, princípios e direcionalidade, pois pode atender a propostas de manutenção do *status quo* ou também mobilizar para mudanças sociais. Isso pode contribuir para uma formação integral do futuro professor e enfermeiro.

A busca pelo entendimento do projeto político-pedagógico (PPP) se fez presente e destacamos que a aproximação a esse tema a partir da ida à escola possibilitou aprendizagens e reflexões, como se observa no relato de Adélia:

> *Conhecemos então o projeto político pedagógico da escola [...] O projeto trazia como justificativa preparar o aluno para o mercado de trabalho. Apresentou que a escola possui baixo rendimento nas avaliações como o SARESP [Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo]. O objetivo é promover educação com equidade, ou seja, respeitando a individualidade [...] O projeto me pareceu interessante porém idealizado. Acredito que o que é proposto nem sempre chega a acontecer (Adélia – Imersão 2).*

O contato sobre elementos importantes do ensino – como o projeto político-pedagógico e o conhecimento sobre os processos de sua elaboração – veio acompanhado de reflexões sobre seu uso, mostrando como este processo é dinâmico.

Outras situações observadas em campo, também foram registradas, levando à articulação com temas discutidos em outros contexto/momentos do curso de graduação, permitindo a construção do conhecimento a partir da crítica e reflexão.

> *Enquanto passava a lição ele pede aos alunos que DECOREM para a prova desse bimestre [...]. Alguns alunos reclamaram que não dá para decorar, que é muita coisa, o professor disse que eles têm um mês para DECORAR. Faço um parênteses: Acaso decorar é sinônimo de aprendizado? O aprendizado, o conhecimento se dá através de um processo e não de uma atitude simplório que é o ato de decorar, o qual passa a falsa impressão de conhecimento!*
>
> *Segundo Piaget o conhecimento se dá através do desequilíbrio que há entre o sujeito e o objeto, onde o sujeito age sobre o objeto e ele é atraído, obtém motivação [...].*
>
> *Fazendo menção a Freire, os educandos não são vasilhas a serem enchidas com conteúdos que lhes são despejados, sem fazer a eles algum sentido. Pelo que percebi, os alunos não têm consciência desse fato, é preciso que eles aprendam a aprender, aprendam a pensar. É preciso que o professor se torne um educador... Fecha parênteses. (Rachel, Imersão 4).*

Destaca-se a presença de elementos teóricos que sustentam as observações da estudante indicando uma opção por uma prática docente que considere a aprendizagem como algo diferente da acumulação "decorada" de elementos teóricos. A aprendizagem é considerada como um processo reflexivo que precisa fazer sentido e também requer aprender a pensar e aprender a aprender.

3.3 Ciclo pedagógico vivenciado pelos estudantes

O ciclo pedagógico, no qual as estratégias de ensino com o grupo pesquisado se desenvolvem - imersão no campo de trabalho, discussão para elaboração de questões de aprendizagem, busca de referencial teórico, nova síntese elaborada pela turma e avaliação – se dá em pequenos grupos. Neste estabelece-se a possibilidade de uma interação solidária, pela qual os alunos podem mobilizar, construir e reconstruir o seu conhecimento, por meio de uma intensa troca relacional, troca de ideias e informações cientificamente embasadas. Isso parece ter sido apreendido pelos alunos, como se observa no relato de Ruth:

> *(...) sei bem que o que faz um bom profissional não é o acúmulo de teoria e conceitos. E sim é o domínio e o exercício da comunicação, da escuta, da empatia e da execução dos procedimentos de modo holístico. É saber utilizar seus conhecimentos para atender determinado contexto, é saber construir vínculos, saber identificar carências embutidas, saber articular serviços e profissionais, saber trabalhar em grupo de modo sinérgico e cooperativo. A partir do momento que pude compreender os objetivos dessa nova metodologia, pude ter segurança do ensino e da qualidade (Ruth - LPP, Preparação da atividade, ciclo 7).*

O trabalho nos pequenos grupos permite a aquisição de habilidades sociais no campo da cooperação, comunicação e mediação, como bem observou Ruth. Como uma atividade integradora da diversidade, aprender junto com os colegas, cujos ritmos e níveis não são os mesmos, possibilita desenvolver a escuta, a tolerância e a inclusão.

Outro aspecto a destacar é a relação estabelecida, pelos estudantes, sobre os tópicos trabalhados na disciplina e as próprias estratégias de ensino por eles vivenciadas enquanto alunos.

> *Após a leitura desse livro [Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire] pude constatar que a nossa escola de enfermagem tem uma estrutura curricular que se assemelha muito com a pedagogia da autonomia, visando formar sujeitos críticos-reflexivos e desta forma, como aluna da licenciatura, ao aprender dessa forma fica mais fácil também ensinar desta forma, estimulando a autonomia do sujeito (Lygia, Laboratório de Prática Profissional Pedagógica, Ciclo 5)*

Nesse processo, a própria vivência na graduação, em diferentes disciplinas, possibilita uma aprendizagem significativa pois o estudante re-visita sua experiência e história. Para Lima (2005):

> *[...] a aprendizagem significativa requer do aprendiz uma postura pró-ativa que favoreça o estabelecimento de relações entre o novo e os elementos já presentes em sua estrutura cognoscitiva. Essa estrutura representa um conjunto de esquemas de conhecimento constituído por dados, conceitos, situações, fatos, sequência de acontecimentos, ações e sequências de ações, que podem estar mais ou menos organizados e coerentes e que*

> *permitem o estabelecimento de redes e relações de diferentes matizes de extensão e complexidade (p. 374).*

A estudante Adélia confronta o que vivencia no campo - a escola de educação básica - com as diretrizes do documento oficial, o projeto político-pedagógico, elaborado pela própria escola. O grupo construiu uma questão relacionada a essa temática, e nas discussões sobre o tema, Adélia destaca, em seu portfólio, o papel da docente do grupo, na condução do processo.

> *A professora [...] nos acompanhou nesta Nova Síntese, sua presença nos ajudou para entendermos melhor alguns aspectos do projeto político-pedagógico que não encontramos. Os relatos foram mais focados no projeto político-pedagógico, pois foi o assunto que tentamos nos aprofundar por termos tido contato na imersão e irá fazer parte em nossa construção profissional. Com a discussão sobre o projeto político-pedagógico foram colocados aspectos indispensáveis no projeto, como ser um produto da coletividade democrática, integração com a comunidade e continuamente avaliado. O projeto político-pedagógico é uma busca de transformar a realidade atual para uma realidade melhor. Por isso o projeto não possui um fim, é contínuo o seu processo de construção de objetivos no trabalho pedagógico. (Cecília, Nova Síntese, Ciclo 2).*

Destaca-se o trabalho do professor de auxiliar os estudantes na sistematização dos elementos da busca individual. Para Freire (2007, p. 14) uma das tarefas primordiais do professor é "trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se 'aproximar' dos abjetos cognoscíveis". Ele faz o acompanhamento atento através da escuta das vivências, auxiliando na confrontação entre as concepções mais empíricas trazidas pelo grupo e os elementos teóricos. Pode-se perceber no relato de Cecília que houve uma apropriação de elementos importantes a respeito do projeto político pedagógico.

Vigotski (2003) valoriza e destaca a importância da atividade do aluno para seu aprendizado, mas nem por isso despreza a participação fundamental do docente nesse processo:

> *Quando concedemos uma importância tão excepcional à experiência pessoal do aluno estamos anulando o papel do professor? Podemos substituir a fórmula anterior "o professor é tudo, o aluno, nada" pela inversa: "O aluno é tudo, o professor, nada? De forma alguma. Se, do ponto de vista científico, negamos que o professor tenha a capacidade de exercer uma influência educativa direta, que tenha a capacidade mística de "modelar a alma alheia", é precisamente porque reconhecemos que sua importância é incomensuravelmente maior (VIGOTSKI, 2003, p.76).*

O papel do docente que acompanha os estudantes em formação, aparece nas falas já apresentadas: "A professora [...] nos acompanhou nesta Nova Síntese, sua presença nos ajudou para entendermos melhor alguns aspectos do projeto político-pedagógico que não encontramos."ou ainda "as professoras [...] e [...] nos avisaram que poderíamos utilizar a sala do HTPC, pois haviam

observado nossa dificuldade". Vigotski (2003) aponta o professor como aquele que cria as condições para que a aprendizagem ocorra. Para que as experiências façam sentido, a reflexão sobre elas é fundamental, e o professor tem um importante papel nesse sentido. "A meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuada pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio" (VIGOTSKI, 2003, p.77).

Há de se destacar que os estudantes participantes dessa pesquisa, cujos portfólios estão sendo analisados, serão professores, e suas vivências e experiências, proporcionadas pelo curso, são fundamentais nesse processo. Aprende-se a ser professor pelas experiências e discussões nesse campo, como também pelos modelos e relações que se estabelecem com seus próprios professores.

Muito importante também é o papel que os portfólios desempenham na reflexão e apropriação das experiências vivenciadas. Em alguns trechos esse papel fica mais evidente. Durante a primeira imersão na escola de educação básica, todos foram surpreendidos com o estouro de uma bomba, fato que foi o principal assunto no encontro da Síntese Provisória, e nos relatos, tanto da imersão quanto das outras etapas do ciclo. O trecho abaixo relata o ocorrido na discussão da Síntese Provisória:

> *Começamos como era de se esperar falando sobre a bomba. A partir daí discutimos sobre o que é normal e o que não é para um adolescente. Falamos bastante sobre o comportamento do adolescente, que é muito específico. E, com certeza, algo que eu gostaria de compreender melhor. Existe uma certa necessidade neles, como um dia houve em mim, de quebrar regras. Depois conversarmos sobre a questão de acharmos que todos eles são "favelados" e delinquentes. Percebi que eu os tinha visto assim, elucidando um certo preconceito. (Adélia - Síntese provisória, Ciclo 1).*

A elaboração do portfólio pareceu permitir, para além da relato sobre o acontecido na escola, uma aproximação de si mesmo, quanto aos conceitos e preconceitos trazidos, numa experiência que foi disparada pela situação vivenciada no cenário de prática. Cunha (1997) destaca, sobre a narrativa:

> *Ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas idéias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática (p.2).*

Isto é o que se observa no portfólio de Adélia: a partir das experiências da aluna na escola, enriquecida pela discussão com colegas e docente, e favorecida pela necessidade de organizar as ideias para o relato por escrito, surge uma análise sobre o que foi vivenciado, mas também sobre seu próprio olhar e sobre si mesma, resultando no que a aluna chamou de "certo preconceito".

Segundo Ferreira e Bueno (2005) o portfólio é um instrumento que aprimora a reflexão sobre a prática, permitindo a construção do conhecimento, o desenvolvimento pessoal e profissional tanto dos docentes quanto dos estudantes. Aponta ainda que se trata de um meio que auxilia no

crescimento do aluno, já que o objetivo da construção do portfólio não esta centrado somente no que se escreve, mas, sobretudo na leitura e elaboração de narrativas reflexivas e dialógicas, a partir das quais o aluno deve se posicionar, ampliando a busca de respostas.

Para Sá-Chaves (2000), o portfólio evidencia ao mesmo tempo, tanto para o educando quanto para o educador, processos de auto-reflexão. Nele o estudante pode falar de si, contextualizar as aprendizagens na sua história de vida, atribuir significados as suas experiências e interpretá-las ao seu modo. É uma estratégia de formação na qual os estudantes constroem significados a partir de sua experiência acumulada.

Partindo destas afirmações, podemos reiterar que nas narrativas aqui apresentadas a reflexão, a autocrítica e a busca de significados direcionaram e demonstram a potencialidade que a elaboração do portfólio crítico-reflexivo, enquanto um instrumento revelador de significados e sentidos, possibilita ao aluno de construir e reconstruir, não só o seu conhecimento, mas também seus valores, contribuindo para uma formação autônoma e emancipatória, a partir da liberdade para o desenvolvimento da capacidade reflexiva, da ampliação das bases teórico-conceituais, do ressignificar da aprendizagem e da avaliação contínua (SILVA; TANJI, 2008).

Os relatos apresentados nos portfólios sugerem a reflexão, a autocrítica e a busca de significados. Direcionam e demonstram a potencialidade da elaboração do portfólio crítico-reflexivo, enquanto um instrumento revelador de significados e sentidos. Possibilitam ainda ao aluno construir e reconstruir, não só o seu conhecimento, mas também seus valores, contribuindo para uma formação autônoma e emancipatória, a partir da liberdade para o desenvolvimento da capacidade reflexiva, da ampliação das bases teórico-conceituais, do ressignificar da aprendizagem e da avaliação contínua (SILVA; TANJI, 2008).

4. Considerações Finais

A análise dos relatos aqui apresentada indica as possibilidades desse processo formativo, a partir da implementação de estratégias como a do ciclo pedagógico e do portfólio reflexivo. O ciclo pedagógico permite uma maior articulação da formação ao mundo do trabalho, ao passo que o portfólio aprimora a reflexão sobre os desafios de se colocar no cenário de prática profissional.

Os relatos dos portfólios apontam as percepções dos alunos diante de realidades até então pouco conhecidas e indicam a importância de tais experiências durante a graduação. A confrontação da experiência anterior com a vivência da prática profissional contribui para a apropriação de novos conhecimentos referentes ao processo de ensino-aprendizagem. A presença de reflexões sobre este tema nos relatos aponta para o dinamismo desse processo, explicitando algumas das pontes teóricas realizadas pelos estudantes na construção de tais conhecimentos.

Com este trabalho, esperamos contribuir para a formação de um profissional mais preparado, crítico e responsável na proposição e desenvolvimento de programas de promoção de saúde nas escolas de educação básica.

5. Referências

Araújo, D. (2007). Noção de competência e organização curricular. *Revista Baiana de Saúde Pública*. 31(Supl.1): 32-43.

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70.

Ceccim, R.B., & Feuerwerker, L.C.M. (2004). Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. *Cad. Saúde Pública*, v.20, n.5, p.1400-1410.

Ceccim, R.B., Armani, T.B., & Rocha, C. (2002). O que dizem a legislação e o controle social em saúde sobre a formação de recursos humanos e o papel dos gestores públicos, no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.7, 2, p.373-383.

Conferência Nacional de Saúde, 12. (2004). *Relatório final*. Brasília: Ministério da Saúde.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília: Senado Federal.

Cunha, M. I. (1997) Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ*. vol. 23 n.1-2 São Paulo.

Ferreira, M C.I., & Bueno, A.L.G. (2005): O portfólio como avaliação na educação superior: Uma experiência de sucesso em um curso de pedagogia, em: Santos, C.R. (Org.): *Avaliação educacional*. São Paulo: Editora AVERCAMP.

Freire, P. (1993) *Pedagogia da Esperança* - um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia*: Saberes Necessários à Prática Educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra.

Gazzinelli, M.F. et al. (2005). Educação em saúde: conhecimentos, representações sociais e experiências da doença. *Cad. Saúde Pública*, v.21, n.1, p.200-206.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília. Seção 1, p.1-27.

Libâneo, J.C., & Freitas, R.A.M.M. (2006). Vygotsky, Leontiev, Davydov Três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação - SBHE, 2006. *Anais*... Goiânia, GO: Editora Vieira/UCG.

Lima, V.V. (2005) Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. *Interface-Comunic, Saúde, Educ*; v. 9, n. 17, p.369-79.

Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

Minayo, M.C.S. (2010). *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: HUCITEC.

Parecer CNE/CES 3, de 7 de novembro de 2001. (2001). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.: *Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem*. Brasília.

Sá-Chaves, I. (2000): *Portfólios reflexivos*: estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade.

Silva, C.M.S.L.M.D, & Tanji, S. (2008). O portfólio reflexivo: pareceres dos estudantes de enfermagem. *Revista Iberoamericana de Educación***.** n.º 46/6.

Vigotski, L.S. (1984). *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L.S. (2003) Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: Artmed.

8.53.

Título:

A rádio como atividade pedagógica de integração das ciências da comunicação na formação dos nutricionistas

Autor/a (es/as):

Gregório, Maria João [Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto]

Padrão, Patrícia [Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto]

Barros, Renata [Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto]

Graça, Pedro [Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto]

Resumo:

A formação em Ciências da Nutrição na Universidade do Porto apresentou desde sempre uma componente relacionada com a comunicação, quer de forma direta ou indireta, evidenciando a importância atribuída à necessidade de capacitar os futuros profissionais de saúde para a intervenção no espaço público. No entanto, a integração das ciências da comunicação na formação dos Nutricionistas tem sido alvo de um percurso irregular, característico de duas ciências em franca evolução, refletindo ainda as enormes transformações sociais e tecnológicas nas sociedades contemporâneas e os desafios que se colocam à atuação do Nutricionista.

No sentido de uniformizar as competências nesta área foi criada em 2007/2008 a Unidade Curricular (UC) de Comunicação na FCNAUP, a única instituição pública a formar Nutricionistas em Portugal, sendo lecionada no 2º semestre do 1º ano. A UC tem como objetivos capacitar os futuros profissionais para a produção e divulgação científica na área das

ciências da nutrição, desde a seleção e recolha de informação de qualidade às competências para a difusão de informação científica aos pares e para os diferentes públicos, utilizando metodologias e linguagem adequada.

No ano letivo de 2010/2011, foi criada uma atividade pedagógica na UC no âmbito de um programa de rádio intitulado *"Ondas Nutricionais"*, que teve como objectivo capacitar os alunos para a divulgação de informação e comunicação para o público em geral utilizando a rádio como meio de comunicação. Esta atividade prática consistiu na elaboração de um guião de orientação para a gravação de uma emissão via rádio, tendo como ponto de partida a transformação de um artigo científico previamente elaborado pelos estudantes e assente num tema atribuído pelos docentes. A elaboração deste texto para difusão pública utilizando como suporte a Rádio desenvolveu-se como atividade de grupo, com 3 a 4 elementos, ao longo de 3 sessões teórico-práticas, de modo a proporcionar a discussão entre pares e a aquisição de competências em trabalho de equipa. Como objetivos específicos, pretendia-se que os alunos adquirissem competências ao nível da adaptação dos conteúdos e da linguagem técnico-científica de acordo com o formato da comunicação para a rádio e também de acordo os interesses do público alvo, de forma a que a informação transmitida fosse clara, perceptível e eficiente. A gravação do programa da rádio ocorreu em contexto real, no âmbito de um programa existente na Engenharia Rádio da Universidade do Porto, intitulado "Ondas Nutricionais", o qual foi desenvolvido inicialmente com o propósito de funcionar como apoio às atividades pedagógicas no âmbito da UC de Comunicação.

Espera-se que este modelo inovador de atividade pedagógica contribua para a formação do Nutricionista, ao qual se exige, cada vez mais, que seja capaz de ir além de um mero difusor de informação e seja capaz de ser gerador de mudança, de transformação, incentivando o aparecimento de processos individuais e colectivos de mudança na comunidade.

Palavras-chave:

Comunicação, Ciências da Nutrição, Rádio, Nutricionista, Pedagogia

O percurso de integração das ciências da comunicação na formação dos Nutricionista da Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto (FCNAUP)

A Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto (FCNAUP) é a única instituição pública nacional responsável pela formação de licenciados em Ciências da Nutrição (Nutricionistas), completando uma experiência de ensino de 35 anos. A formação de Nutricionistas em Portugal iniciou-se no ano lectivo 1976/77 através da criação do curso de bacharelato em Nutricionismo, na dependência direta da Reitoria da Universidade do Porto e evoluiu em 1999 para a designação atual de FCNAUP.

Desde sempre, de forma direta ou indireta, existiu na formação dos Nutricionistas uma componente formativa relacionada com a comunicação e educação alimentar, demonstrando a importância atribuída à necessidade de capacitar estes futuros profissionais para uma intervenção no espaço público. A integração das ciências da comunicação na formação de Nutricionistas revela, por um lado, um percurso de grande e rápida mutação, característico de duas ciências em franca evolução, mas também uma certa indefinição sobre a própria forma de enquadrar a apreensão e intervenção no espaço público. Esta indefinição no que se tem vindo a entender como espaço público e de como se deve posicionar o Nutricionista perante o que é público e privado é pressentida em outras áreas de formação, mas é aqui, na área da intervenção sobre a comunidade, que se pode identificar com bastante clareza, refletindo também as enormes transformações sociais e tecnológicas nas sociedades contemporâneas e os desafios que colocam à atuação do profissional desta área.

Em 1976 foi criado, o curso de bacharelato em Nutricionismo, que tinha o objetivo de habilitar "técnicos superiores especializados em Ciências da Nutrição" para a intervenção no campo da saúde pública em articulação com os serviços centrais de outros Ministérios, como os dos Assuntos Sociais, Educação ou Agricultura na resolução de "problemas de produção e distribuição racional de alimentação"; nos serviços de saúde, em especial a nível hospitalar para "orientar e coordenar, em colaboração com os dietistas e médicos a alimentação normal e dietética" e por fim, fazer investigação "nos centros de investigação sobre nutrição, indústrias e domínios afins". O desenho da formação inicial do curso de bacharelato em Nutricionismo refletia muito provavelmente a necessidade de "promover o desenvolvimento da alimentação racional e, ao mesmo tempo, aumentar a auto-suficiência de alimentos essenciais, pela disciplina da produção, e introduzir mudanças favoráveis nos consumos." Neste sentido, a educação alimentar era encarada como parte da política alimentar nacional a iniciar no país na altura devendo contemplar programas de informação, "desde as escolas aos serviços de saúde e afins, com a colaboração regular da comunicação social" (Gonçalves Ferreira, 1983).

Relativamente ao percurso de integração das ciências da comunicação na formação dos Nutricionistas, o primeiro plano de estudos do bacharelato em Nutricionismo possuía uma disciplina chamada de "Legislação e Pedagogia Aplicadas à Nutrição e Ética Profissional", onde a educação e a comunicação aparecem juntos e o objetivo da proposta formativa centrava-se em capacitar o futuro Nutricionista para ser capaz de fornecer aos cidadãos informações adequadas e corretas sobre alimentos, alimentação e prevenção de problemas nutricionais. A estrutura programática desta disciplina apresentava desde as questões da eficácia da comunicação, pedagogia e ensino até às questões da legislação na área alimentar e ética profissional nos profissionais de saúde. O novo plano de estudos da licenciatura em Ciências da Nutrição iniciou-se no ano letivo de 1987/1988, e surgiu uma nova disciplina na área da comunicação/educação chamada de "Educação na Comunicação em Nutrição" e que substitui a anterior. Esta disciplina centrava-se essencialmente

sobre a capacitação do futuro Nutricionista no domínio das técnicas e teorias da comunicação perspectivando-o como um profissional conhecedor dos processos de comunicação (teorias gerais da comunicação, teorias de comunicação de massas, técnicas de comunicação interpessoal e relações de atendimento nutricionista-paciente). Em 1994/1995, com a entrada em vigor de um novo plano de estudos, a disciplina passa a ter uma nova designação e a chamar-se "Pedagogia e Comunicação". No ano letivo 2000/2001, a disciplina adota a designação de "Pedagogia da Comunicação em Nutrição". Apesar das modificações no seu nome, os objetivos continuam a ser "sensibilizar para a importância da comunicação como determinante do comportamento; dotar de competências que possibilitem a análise da comunicação nos diversos contextos e ensinar estratégias facilitadoras da comunicação no contexto clínico e no contexto de apresentações públicas". Em 2001/2002, com novo plano de estudos a disciplina passa a chamar-se "Comunicação". Durante este período e até o ano letivo 2007/2008, o ensino contínua centrado na capacitação do Nutricionista para conseguir comunicar de forma cada vez mais eficiente mas introduz progressivamente a melhoria das competências no uso das tecnologias de informação, a compreensão no uso das tecnologias de informação, a compreensão das teorias, factores e processos de aprendizagem bem como o ensino de métodos e técnicas pedagógicas.

No sentido de uniformizar as competências nesta área foi criada em 2007/2008 a Unidade Curricular (UC) de Comunicação na FCNAUP, leccionada no 2º Semestre do 1º ano, com 1 hora teórica e 2 horas teórico práticas, tendo como objectivos: capacitar os futuros profissionais para a seleção e recolha de informação de qualidade, bem como para a análise crítica das diferentes fontes de informação e respectiva qualidade dos seus conteúdos; fornecer competências para o armazenamento e gestão adequada da informação e por fim fornecer competências para a difusão de informação científica aos pares e para os diferentes públicos, utilizando metodologias e linguagem adequada. Concomitantemente, surge uma nova UC, intitulada de "Projeto de Comunicação" e abre-se uma oportunidade para separar comunicação e educação pela primeira vez na história da instituição.

Ao longo da última década foi visível o avanço na área dos conteúdos informativos, no aumento da sua complexidade, na interação com estes conteúdos e até na sua produção e disponibilidade para outros, tornando possível ao Nutricionista ser simultaneamente consumidor, gestor, produtor e divulgador de informação. Por outro lado, exige-se cada vez mais que o técnico de nutrição de formação superior seja capaz de ir além de um mero difusor de informação. Exige-se que seja capaz de produzir conhecimento novo mas acima de tudo que seja capaz de ser gerador de mudança, de transformação, incentivando o aparecimento de processos individuais e colectivos de mudança. Esta exigência necessita de uma reflexão crítica e uma avaliação constante para conseguir ser integrado num processo formativo que a nível universitário é cada vez mais curto. Nesse sentido, iniciou-se em 2007 um percurso de discussão contínua e de reformulação

pedagógica e de conteúdos adaptado a estas necessidades que culminou na construção da atual UC de Comunicação, destinada a envolver os estudantes com o percurso do fluxo informativo e a capacitá-los para gerir este fluxo.

Comunicação versus Educação Alimentar

Apesar desta reformulação de objetivos e até de metodologias de ensino ao longo deste período, continua a notar-se o ensino de competências para a construção de mensagens na área das ciências da nutrição mas sem uma reflexão aprofundada sobre as diferenças entre os conceitos de comunicação e educação alimentar. O Nutricionista é encarado como disseminador de informação de qualidade sobre nutrição e alimentação. Ou seja, como se a elevação da sua capacidade técnica ao nível dos conhecimentos e o domínio das técnicas de comunicação o tornassem capaz de construir ou refletir sobre as abordagens educativas mais eficazes. Pouco se reflete sobre o facto de que oferecer informação de qualidade é uma condição necessária, porém não suficiente, para a mudança se levarmos em consideração as dimensões não racionais e inconscientes que condicionam o consumo alimentar. Ou ainda, para o facto de que oferecer informação de qualidade e operar mudanças de comportamento são situações distintas onde a legitimidade do "educador" é central bem como a capacidade de diálogo com a comunidade.

É de facto perceptível que ao longo de todo o processo de evolução dos planos de estudos da formação dos Nutricionista, os conceitos de comunicação e educação, apesar da sua clara distinção, foram indivisíveis, sendo estes dois conceitos muitas das vezes confundidos ou até considerados como possíveis sinónimos. Apesar da educação alimentar e da comunicação em alimentação e nutrição serem ambas estratégias utilizadas no âmbito de políticas, programas e ações de saúde no sentido de capacitar os cidadãos, estes dois conceitos diferem quanto ao seu âmbito de atuação. De uma forma geral, pode-se definir o conceito de comunicação como o processo de disseminação de informação, com a valorização do papel dos meios de comunicação de massa neste processo. Por outro lado, a educação alimentar, como parte integrante de uma estratégia de promoção da saúde, assume-se como "qualquer estratégia relacionada com uma aprendizagem desenhada para facilitar a adopção de práticas alimentares saudáveis". O processo educativo pretende ser facilitador do processo de transformação, implicando a modificação de comportamentos. No entanto, a divulgação de informação/conhecimento – comunicação – está também inserida no conceito de educação. (Santos L, 2005)

O papel da comunicação/educação nas Ciências da Nutrição

Nas ciências da nutrição, a comunicação/educação alimentar surgiu da ideia de que o desconhecimento ou mesmo a ignorância relativamente à composição dos alimentos era factor

determinantes de consumos errados na população, em especial a mais pobre. Já na década de 80, com o início da campanha nacional de educação alimentar "Saber comer é saber viver" que decorre até 1982 e que integra entre outras pessoas, uma equipa de cinco Nutricionistas do primeiro curso do bacharelato de Nutricionismo da Universidade do Porto, a vertente da educação alimentar assume também o compromisso político e ideológico de colocar a capacidade técnica e científica ao serviço dos grupos sociais mais frágeis capacitando-os para lutar contra a desnutrição. O papel da educação alimentar na promoção da saúde cresceu à medida que as políticas de saúde começaram a apostar na prevenção da doença aliado ao crescimento exponencial da prevalência das doenças crónicas. Pretendia-se reforçar o carácter preventivo das políticas de saúde, assim como aumentar a atuação ao nível dos cuidados de saúde primários, elementos que são ainda considerados como desafios para o sistema de saúde.

No presente artigo pretende-se descrever uma atividade pedagógica de integração das ciências da comunicação na formação dos Nutricionista, na qual a rádio foi utilizada como meio de comunicação, inserida na UC de Comunicação da licenciatura de Ciências da Nutrição da FCNAUP.

Uma atividade pedagógica de integração das ciências da comunicação na formação dos Nutricionistas

No ano letivo de 2010/2011 foi iniciada uma nova atividade pedagógica na UC de Comunicação e no âmbito de um programa de rádio intitulado *"Ondas Nutricionais"*. Pretendia-se com esta atividade capacitar os futuros profissionais para a divulgação pública de informação. Como objetivos específicos, pretendia-se que os alunos adquirissem competências ao nível da adaptação dos conteúdos e da linguagem técnico-científica de acordo com o formato da comunicação para a rádio e também de acordo os interesses do público alvo, de forma a que a informação transmitida fosse clara, perceptível e eficiente.

Esta atividade prática consistiu na elaboração de um guião de orientação para a gravação de uma emissão via rádio, tendo como ponto de partida a transformação de um artigo científico previamente elaborado pelos estudantes e assente num tema atribuído pelos docentes. A elaboração deste texto para difusão pública utilizando como suporte a Rádio desenvolveu-se como atividade de grupo, com 3 a 4 elementos, ao longo de 3 sessões teórico-práticas, de modo a proporcionar a discussão entre pares, a aquisição de competências em trabalho de equipa e a capacitação para a divulgação pública de informação.

Este processo de construção de um guião de orientação para a gravação de um programa de rádio, teve como etapas principais a adaptação dos conteúdos e da linguagem de acordo com o formato da comunicação para a rádio e também de acordo os interesses do público alvo, de forma a que a

informação transmitida fosse clara, perceptível e eficiente. Para a elaboração deste guião, os alunos deveriam considerar as seguintes questões: a) procurar conhecer o público-alvo, ou seja o ouvinte típico da estação de rádio, de modo a identificar os sues conhecimentos médios bem como os seus interesses; b) elaborar algumas perguntas que possivelmente os ouvintes fariam, tendo em conta o tema da sessão; c) responder às questões previamente elaboradas, utilizando para isso o material científico recolhido para a construção do artigo de revisão; d) organizar/ordenar a informação, dividida em tópicos de acordo com a abordagem que pretendem que seja transmitida.

A gravação do programa da rádio ocorreu em contexto real, no âmbito de um programa existente na Engenharia Rádio da Universidade do Porto, intitulado "Ondas Nutricionais", o qual foi desenvolvido inicialmente com o propósito de funcionar como apoio às atividades pedagógicas no âmbito da UC de Comunicação. A Engenharia Rádio (ER), rádio universitária online, é um projeto da Associação de Estudantes da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, com possibilidade de emissão contínua na Internet no *website* da ER, sendo que os programas estão também disponíveis para *download* no *website*. No ano letivo 2010/2011 foram gravados 4 programas, cada um com a duração aproximada de 40 minutos, com as seguintes temáticas: 1) "Riscos e benefícios da alimentação vegetariana em estudantes universitários"; 2) "O pequeno-almoço e desempenho cognitivo"; 3) "Hidratação e desempenho cognitivo" e 4) "Consumo de bebidas alcoólicas e rendimento escolar".

Apesar de alguns autores sugerirem que o aumento da informação/comunicação em matéria de alimentação e nutrição, nomeadamente no que diz respeito à informação proveniente dos meios de comunicação de massa, poderá desincentivar ações mais complexas no âmbito da educação alimentar, no nosso ponto de vista, a utilização dos meios de comunicação de massa na comunicação sobre alimentação e nutrição configura-se como uma oportunidade excelente para capacitar os cidadãos para escolhas alimentares saudáveis, tendo ainda a vantagem de tornar a informação acessível a um maior número de pessoas.

A atividade pedagógica descrita no presente artigo, tendo como objetivo principal capacitar os futuros profissionais para a divulgação pública de informação, assume-se como um modelo inovador de ensino que aproxima o ensino universitário da comunidade. Pensamos que esta atividade contribuiu para um menor distanciamento entre os conteúdos teóricos do ensino universitário e a operacionalização na prática, considerando que a atividade foi realizada em contexto real.

As dificuldades sentidas pelos profissionais de saúde quando são confrontados com a necessidade de comunicar ciência para o público são muitas. Por isso, estamos em crer que esta atividade pedagógica poderá contribuir para que os futuros nutricionistas adquiram competências no que diz respeito à adequação da linguagem para um formato mais simples e mais claro.

Ao Nutricionista exige-se cada vez mais que seja capaz de ir além de um mero difusor de informação e que seja capaz de ser gerador de mudança, de transformação, incentivando o

aparecimento de processos individuais e coletivos de mudança na comunidade. Por outro lado, a divulgação de conhecimento científico através de meios de comunicação de massa é cada vez mais uma prática comum. Capacitar os futuros Nutricionistas para a divulgação pública de informação é premente. Espera-se que este modelo inovador de atividade pedagógica contribua para a formação do Nutricionista enquanto profissional de saúde confrontado com a necessidade de comunicar, cada vez mais e de forma mais eficiente, para a população em geral.

Bibliografia

Cyrino A. P. & Cyrino E. G. (1997). Integrando Comunicação, Saúde e Educação: experiência do UNI-Botucatu. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 157-168.

Ferreira, F. A. Gonçalves. *Nutrição Humana*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Freitas F. V. & Filho L. A. R. (2011). Modelos de comunicação e uso de impressos na educação em saúde: uma pesquisa bibliográfica. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 15(36), 243-55.

Luján L. M. B., Navarro A. A., Suárez M. J., Betencourt L. H. & Majem L. I. S. (2003). Nontraditional nutrition education interventions: the rádio ECCA method. *European Journal of Clinical Nutrition*, 57(1), S86-S89.

Pechula, Márcia R. (2007). A ciência nos meios de comunicação de massa: divulgação de conhecimento ou reforço do imaginário social? *Ciência e Educação*, 13(2), 211-222.

Santos, Ligia A. S. (2005). Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. *Revista de Nutrição*, 18(5), 681-692.

8.54.

Título:

A relação pedagógica entre docente e aluno no ensino do Design

Autor/a (es/as):

Guerreiro, Maria Caeiro M. [Escola Superior de Educação e Comunicação - Universidade do Algarve]

Resumo:

Os elementos pedagogia, aluno e docente possuem um papel fundamental na formação ao nível do ensino superior. Temos assistido ao surgimento de várias mudanças neste paradigma triangular (pedagogia-docente-aluno) que é compartilhado por todos os que direta ou indiretamente estão envolvidos na atual formação dos futuros profissionais.

É propósito deste estudo conhecer e compreender melhor o conjunto de medidas adotadas nos

cursos de Design em Portugal, face às diretrizes impostas no âmbito do processo de Bolonha, de forma a proporcionar uma formação que responda às atuais necessidades da sociedade.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Ensino do Design; Formação; Pedagogia.

1.Introdução

As instituições de ensino superior, enquanto instituições "*orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura, do saber e da ciência e tecnologia*" (Decreto-lei n.º 62/2007 artigo 6, n.º1), operam cada vez mais num ambiente globalizado e em constante evolução.

A necessidade de mudar e inovar, por parte das instituições do ensino superior, caracterizou-as como sistemas abertos sujeitos às mudanças políticas, económicas e sociais que ocorrem no seu meio envolvente. A contínua reformulação e adequação às novas políticas educativas, diretrizes e paradigmas impostos, no âmbito do Processo de Bolonha, por parte de todos os países que formam a Área Europeia de Ensino Superior (European Higher Education Area - EHEA), são exemplos deste cenário atual.

Deste modo, e em virtude das atuais diretrizes europeias, a adequação das formações ao novo modelo de organização do ensino superior, como está referenciado no preâmbulo do Decreto-Lei n.º74/2006, proporciona a passagem de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências.

Neste contexto, a pedagogia, como "a ciência de formar seres humanos" (Kunkel, 1985), o docente e o aluno, como os principais intervenientes no processo de formação, passaram a ter funções diferentes, definidas de acordo com as novas normas, pois pretende-se assegurar no ensino superior, como está definido na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º49/2005, artigo 11, n.º3), "uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais", que responda às atuais exigências da sociedade.

A área do ensino do Design não foi exceção a este conjunto de alterações. Podemos até considerá-la, atendendo ainda à relativa "juventude" da maior parte dos cursos de Design existentes em Portugal, como um exemplo de reestruturação curricular de cursos e de adaptação das novas metodologias de ensino-aprendizagem decorrentes do novo modelo de ensino superior.

Pretendemos assim com este estudo, conhecer e compreender melhor os modelos estruturais dos cursos de Design existentes em Portugal, assim como os métodos e as técnicas de ensino que estão a ser utlizadas na área. Ao nível prático, pretende-se que este estudo contribua para o

desenvolvimento de práticas de ensino e de mudanças de comportamento que possam ajudar as instituições a enveredar por processos de contínua aprendizagem.

2. Enquadramento teórico

2.1. Pedagogia, docente e aluno

Refletir sobre pedagogia na universidade é refletir sobre as teorias, os modelos, os métodos e as técnicas de ensino que estão a ser utlizadas, com o fim de melhorar a sua eficácia. Como Silva (2008) afirma "*uma pedagogia para a consciencialização da missão e das funções institucionais, para os objetivos educacionais e formativos dos cursos, para as vias de sucesso na inserção no mercado de trabalho e para as ofertas de acompanhamento formativo ao longo da vida."*

Perante o atual contexto de formação no ensino superior, deparamo-nos com diversas inquietações e reflexões sobre o sucesso da pedagogia universitária. Alguns autores como Boavida (2008) afirmam que existem mudanças significativas de atitude a concretizar por alunos e por professores, outros, como Reimão (2008) reforçam o papel da universidade e da mudança do sistema de ensino, salientando que no sistema "*deverá ter-se mais em conta a complexidade da aprendizagem do que as teorias tradicionais, influenciadas pelo comportamentalismo.*

Copetto (2009) reforça a visão de Reimão, mas adiciona a ideia de excelência e de qualidade, fatores necessários para que se consiga progresso e desenvolvimento, aos quais as instituições de ensino superior não podem ficar indiferentes.

A necessidade de adequação dos novos *curricula* e métodos de ensino- aprendizagem às atuais diretrizes e necessidades da sociedade, levou à reformulação organizacional, à reestruturação dos graus de ensino e maleabilização dos percursos de formação, assim como, à estimulação e desenvolvimento de competências transversais.

Perante as atuais reformas, as metodologias de ensino e de aprendizagem foram reformuladas, introduzindo-se agora uma aprendizagem ativa, baseada no trabalho laboratorial e de campo, na solução de problemas ou no desenvolvimento de projetos.

Em oposição a uma forma de ensino mais passiva e assente na transmissão de conhecimentos, passou-se a desenvolver um modelo de ensino/aprendizagem mais participado, mais atrativo para os alunos e mais centrado na aquisição de competências. Estas exigências obrigam a um maior acompanhamento dos alunos por parte dos professores e um permanente investimento na melhoria da qualidade.

Neste contexto de mudança de ensino, baseado agora no desenvolvimento das competências dos alunos, diretriz revigorada tanto na legislação nacional (Decreto- Lei n.º 74/2006 e Decreto- Lei n.º 107/2008) como no manifesto "Icograda Design Education Manifesto"[1], criado pela Icograda[2]

(2000 e 2011), confirma-se a mudança de funções do docente e do aluno. O docente, o formador, o educador, o professor, o pedagogo, em síntese, é aquele indivíduo que consegue transmitir um conjunto de saberes e valores determinados, a outro indivíduo.

O docente tem como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento e progresso do indivíduo e inovação da sociedade.

De acordo com a atual reforma, no ensino superior, propicia-se a existência de maior exigência na qualidade das formações, assim como, maior competitividade. Como Huet (2011) afirma "*o reconhecimento de um ensino por excelência proporcionará uma motivação do corpo docente pelas questões da qualidade dos processos de ensino, aprendizagem, supervisão e avaliação o que, consequentemente influenciará o sucesso do estudante".*

Assim, perante os desafios colocados pela nova população estudantil, com características socioculturais e etárias diversificadas, o docente passou a ter um perfil profissional diferente. Além das funções de " p*restar o serviço docente; desenvolver, individualmente ou em grupo, a investigação científica; contribuir para a gestão democrática da escola e participar nas tarefas de extensão universitária*", definidas no estatuto da carreira docente universitária,[3] passou a prestar outras competências, nomeadamente de índole relacional e de intervenção, dentro e fora do espaço institucional (Pinto, 2008).

Neste contexto, a atividade profissional de docente universitário alterou-se, passou a ser vista como uma tarefa complexa e exigente quer sob o ponto de vista intelectual, quer social Cachapuz (2001), levando ao desenvolvimento de competências pedagógicas, sociais e institucionais convergentes, onde se relacionam todas as tarefas inerentes à profissão. Matos (2011) reforça as ideias de Cachapuz, contudo aposta no trabalho do docente que integra as três dimensões indispensáveis ao conhecimento como atividade especificamente humana: *o saber fazer, o saber agir e o saber ser.*

[1] Icograda Design Education Manifesto – Declaração criada pela Associação Icograda em colaboração com um grupo internacional de designers, no ano de 2000. No manifesto está salientado a posição da associação sobre o ensino do design, assim como, definido que a educação na área deve ser feita num ambiente de aprendizagem centrado, permitindo aos alunos desenvolverem o seu potencial dentro e além dos programas acadêmicos. Em 2009-2011, 10 anos depois da criação do manifesto, foi feita uma atualização, moldada pelos avanços tecnológicos e dentro do atual contexto (formação, professores, alunos).
[2] ICOOGRADA – International Council of Communication Design.
[3]Decreto-Lei n.º 448/79, artigo n.º4, de 13 de Novembro, alterado pelo Decreto- Lei n.º 207/2009, 31 de Agosto

Os docentes universitários passaram assim a delinear linhas de orientação e novas estratégias de intervenção, tais como repensar os processos de ensino-aprendizagem numa perspetiva de colaboração interdisciplinar, analisar o reforço da ligação entre instituições e sociedade numa

visão mais integradora e operacional, e, analisar a articulação entre áreas de ensino e áreas de investigação de forma a responder às atuais necessidades do público.

Neste contexto de reformas houve também a necessidade de atualizar as normas existentes sobre a atividade profissional, dos docentes do ensino universitário. Assim, o regime jurídico das instituições de ensino superior (Lei n.º62/2007), e o estatuto da carreira dos docentes do ensino superior[4] (Decreto – Lei n.º 207/2009 e Decreto-Lei n.º 205/2009), vieram criar uma maior exigência de qualificação dos docentes.

No Ensino superior politécnico, o grau de doutor ou o título de especialista[5] (Lei n.º 62/2007,artigo 48.º), passaram a ser exigências de qualificação para entrada na carreira, assim como, garantia que parte do corpo docente mantém uma relação principal com a vida profissional exterior à instituição, e, surgiu uma nova categoria no topo da carreira, a de professor coordenador principal. No Ensino superior universitário, deu-se a abolição das categorias de assistente e assistente estagiário, a definição de mecanismos de rejuvenescimento do corpo docente com o alargamento dos lugares do topo da carreira e a introdução de um estatuto reforçado de estabilidade no emprego *(tenure)* para os professores catedráticos e associados como garantia da autonomia pedagógica e científica.

Em síntese, como afirma Sousa (2009) um educador é sempre -deve ser- um reflexivo. Mas não pode demitir-se de ser também um ativo, porque se omite hoje vai condicionar a realidade pelo menos nos próximos cinco a dez anos.

Outro dos elementos essenciais no processo de formação do indivíduo, no âmbito do ensino superior, é o aluno.

Aluno e/ou estudante, se fizermos uma breve análise sobre o significado implícito aos termos, apercebemo-nos que a palavra aluno (alumnu, do latim), individuo que recebe formação/ que aprende algo, é um termo que está mais associado à designação de estudante do ensino não universitário, como Tavares (2011) exprime "aluno implica dependência, tutela, proteção", enquanto que a palavra estudante (discipulus, do latim) identificada como uma pessoa que estuda/investiga algo individualmente ou em grupo, como sucede no sistema universitário, está associado a alguém mais emancipado, autónomo, com alguma autodeterminação

[4]Decreto – Lei n.º 207/2009 - Estatuto da carreira docente politécnica; Decreto-Lei n.º 205/2009- Estatuto da carreira docente universitária.

[5] Lei 62/2007, artigo 48.º, n.º2 – O título de especialista comprova a qualidade e especial relevância do currículo profissional numa determinada área.

Perante a atual conjuntura, foram definidas algumas alterações no processo formativo do aluno, tais como, a reavaliação das condições de formação e de integração profissional tornando-as similares ao espaço europeu, a criação de medidas mais flexíveis relativas ao acesso ao ensino superior

(Decreto Lei n.º 107/2008), e no ensino, a valorização das componentes de trabalho experimental, de projeto e da aquisição de competências transversais (Decreto-Lei 74/2006), de forma a dar resposta ao atual público, cada vez mais desigual e massificado.

Nesto contexto, com base em dados estatísticos existentes (GPEARI) [6], o número total de vagas em cursos de formação inicial no ensino superior passou de 84.130 no ano letivo 2000-01 para 89.813 vagas em 2010-11. No número de inscritos, verificou-se um aumento nos últimos anos, dado à aplicação das novas regras institucionais, sendo que, 37% dos inscritos são jovens com 20 anos e a percentagem de acesso por reingresso é residual à percentagem de inscritos pela primeira vez no 1.º ano em licenciaturas, mestrados e doutoramentos. O número de diplomados cresceu 33%, de 61.140 diplomados em 2000-2001 passou para 81.257 no ano letivo 2009-2010 (dados disponíveis).

A partir destes dados, apercebemos que o interesse pela qualificação formativa e posteriormente profissional dos portugueses está a aumentar, dado à adesão ao acesso ao ensino superior, proporcionando assim, um aumento da riqueza cultural e económica do país.

2.2.Ensino do Design

As primeiras formas de expressão, comuns a toda a cultura europeia, do Design ocorreram no século XIX com as Artes Decorativas, decorrente de movimentos como o *Arts and Crafts*, a *Arte Noveau* e mais tarde a *Art-Deco*. Em Portugal, apenas surgiu na primeira metade do século XX, devido ao aparecimento tardio destes movimentos e ao contexto político económico e social do país.

A formação superior em Design iniciou-se apenas em 1969, na escola IADE com a criação do curso "Design de Interiores e Equipamento", com a duração de três anos, tendo surgido posteriormente em 1975/76, os cursos de Design, na Escola de Belas Artes de Lisboa (ESBAL) e na Escola de Belas Artes no Porto (ESBAP) de cinco anos.

Atualmente existe um número considerável de cursos na área, e, no âmbito do Processo de Bolonha, passaram de uma duração de 4/5 ou 6 anos (4 anos - curso Bietápico do ensino politécnico, 5/6 anos -ensino universitário), para cursos de 1.º ciclo com a duração de 3 anos (6 semestres) com 180 ECTS (Lei n.º49/2005, artigo 13.º n.º1 e artigo 14.º n.º3).

A pedido do Ministério da Ciência e do Ensino Superior, Isabel Sabino (2004) criou o relatório[7] "Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional por áreas de conhecimento- Grupo da Área do Conhecimento – Artes Plásticas e Design", no qual definiram-se bases de apoio para

[6]GPEARI- Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais.

o estabelecimento de conhecimentos e competências a adquirir por especialidade e por sistema de ensino.

Quando falamos de pedagogia e metodologias de ensino do Design, não poderemos omitir todo o trabalho pedagógico que foi feito na, considerada primeira escola de Design existente na Europa, " Staatliches Bauhaus" (1919 -1923).

Wick (1989) na sua obra "*Pedagogia da Bauhaus"* ilustra-nos bem a forma como alguns dos mestres ensinavam na escola, assim como, Droste *(*1992) na edição "*Bauhaus 1919-1933",* comenta as reformas pedagógicas entre o ensino teórico e o prático (a ligação entre o artesanato e a indústria) e as metodologias utilizadas nas mais variadas áreas aplicadas na escola (engenharia, arquitetura ou design).

Atualmente, estas problemáticas têm vindo a ser mote de várias conferências por toda a Europa, como foi o caso da 1st International Symposium for Design Education Researchers, CUMULUS Association// DRS SIG on Design Pedagogy" (18-19 de Maio, Paris), da EPDE10[8] "When Design Education and Design Research meet…", (2-3 de Setembro de 2010, Trondheim, Noruega), da EPDE[8] 09 "Creating a Better World" (10-11 de Setembro de 2009, Brighton, Reino Unido) e da conferência "e-design- visões para o ensino na europa nos novos contextos ambientais e económicos" realizada entre 6 e 7 de Novembro de 2009 em Lisboa, Portugal.

Neste contexto, Alison Shreeve (2011), Alexandra Gomes e Maria Guedes, (2009) e Margarida Fragoso (2009), nas suas últimas comunicações, identificaram algumas das práticas pedagógicas que estão a ser atualmente utilizadas, por eles avaliadas como " insuficientes", e propuseram novas estratégias, novos rumos a aplicar, como foi o caso da adequação dos planos curriculares e da introdução, nos conteúdos programáticos de algumas das unidades curriculares dos cursos, de temáticas nas áreas empresariais e culturais, dado à atual importância do Design na inovação e desenvolvimento da sociedade

Atualmente, identificamos a área do Design como uma das áreas que acompanha a evolução económica, política, social e ética do país, segundo Amaral (2000), e o designer como um permanente observador e elemento ativo no mundo que o rodeia, contribuindo para o crescimento da sociedade.

Tanto Amaral (1994) como Moura (1998), ministros de áreas diferentes em encontros distintos (Inauguração da sede do Centro Português de Design, 1994 e Seminário "Direções de Design", 1998) designaram o Design como "u*ma ferramenta estratégica para o futuro".*

[7]O presente relatório foi elaborado com base em reflexões e definições de princípios, manifestados pelos responsáveis pelos cursos de Design e por algumas entidades nacionais.
[8]EPDE-Engineering and Product Design Education

3.Metodologia de investigação

3.1. Objetivo e questões da investigação

O principal objetivo deste estudo é identificar o impacto que a atual reforma, criada no âmbito do Processo de Bolonha, provocou no ensino superior em Portugal na formação dos alunos na área do Design. Assim, deste objetivo de âmbito geral, decorrem algumas questões de investigação, cujas respostas poderão contribuir para a compreensão e melhoramento das instituições que apreendem. Entre as várias questões, a que irá estruturar este estudo é:

- De que modo as mudanças no ensino do design, preconizadas na lei, estarão a ser implementadas por parte das instituições de ensino superior?

E a seguinte hipótese:

- O modelo curricular existente no sistema de ensino superior público, para o ensino do Design em Portugal, tem-se mostrado adequado às diretrizes, através da formação científica e da formação de natureza profissional

3.2. Procedimentos metodológicos

Para atingir os objetivos definidos, adotou-se uma abordagem de investigação de natureza quantitativa (Denzin e Lincoln, 1994a), uma abordagem fenomenológica, focalizada na análise das mudanças de paradigmas no ensino superior, como a reorganização das estruturas curriculares, de tipologias, conceitos e métodos de ensino.

Assim, a proposta para a metodologia de investigação está dividida em quatro momentos, com tarefas diversas:

1.ºmomento-Efetuou-se a recolha exaustiva de bibliografia, de legislação, documentação vária e dados estatísticos sobre o tema em análise, tendo em vista a construção do modelo de análise, assim como a definição da proposta da investigação a desenvolver. Assim, e com o objetivo de caracterizar e conhecer os contextos em que o estudo se desenvolverá, nesta etapa, fez-se a análise documental de atas de reuniões, artigos, registos eletrónicos sobre o impacto de Bolonha, de modo a refinar um pouco melhor a problemática teórica e o modelo de análise.

Neste quadro de investigação qualitativa, a investigação que pretendemos desenvolver insere-se no método de análise intensiva ou, de acordo com Yin (2005), estudo de caso.

As unidades de análise selecionadas fazem parte do conjunto de instituições nacionais de Ensino Superior dos subsistemas universitário e politécnico, que ministram cursos de Design. Escolheremos alguns casos de análise, tendo em conta critérios que passam pela diversificação dos casos de estudo e sua singularidade, ainda que típicos da realidade em estudo. No desenvolvimento do modelo de análise, mobilizaremos técnicas como a observação e a análise documental, referenciadas por Denzin e Lincoln (1994b) como sendo imprescindíveis entre outras técnicas num

estudo de caso. Utilizaremos também a triangulação de métodos, permitindo-nos clarificar os significados, visualizar e analisar o fenómeno por vários meios.

2.ºmomento- No campo de análise, pretenderemos realizar algumas entrevistas aos vários intervenientes no processo de formação de indivíduo, intervenientes internos e externos à universidade. As entrevistas serão em profundidade e semiestruturadas, sendo que, utilizaremos a técnica da entrevista em profundidade, com base num guião e sujeitas a gravação. Esta técnica concede a liberdade para que o entrevistador possa alterar ou reformular tópicos ao longo da entrevista (Moreira, 2007), o que nos permite averiguar certos aspetos inerentes ao processo de investigação e colocar outras questões que no decorrer da entrevista despertem pertinência. Estes discursos irão ser alvo de uma análise de conteúdo de carácter temático.

3.ºmomento- Nesta etapa, recorreremos a outros informantes privilegiados, os alunos, devido à sua participação ativa no processo, e pelo facto de poderem proporcionar experiências distintas dos agentes (diretores de empresas da área, outros) que fazem a mediação entre alunos e mercado de trabalho. Pretendemos aplicar um inquérito por questionário, junto dos alunos e ex-alunos dos cursos de Design das instituições selecionadas. A informação recolhida junto dos alunos, será analisada com recurso a métodos quantitativos.

4.ºmomento- Num quarto momento, faremos uma análise detalhada dos dados, cruzando os resultados da análise documental com os dados provenientes da análise de conteúdo às entrevistas e a análise estatística aos inquéritos, procurando-se por um lado, apurar quais as respostas ao problema de investigação e por outro, proceder à confirmação e/ou infirmação das hipóteses de pesquisa.

No termo do estudo, tentaremos delinear recomendações e sugestões sobre as boas práticas observadas neste domínio de análise, de modo a suscitar reflexões e debates mais alargados e aprofundados junto da comunidade educativa.

4. Considerações finais

Começo por sublinhar que, segundo a metodologia definida, o presente estudo encontra-se no final do 1.º momento da investigação, assim as considerações finais são facciosas.

Com base na recolha de dados que foi feita até à data, análise bibliográfica, registo de observações aleatórias e diversas junto de docentes, alunos e futuros empregadores na área, experiência do investigador, e em virtude do crescente protagonismo que a área do Design e o profissional têm tido na contemporaneidade, o propósito de criar um ensino mais próximo da realidade da sociedade moderna, é algo imprescindível.

Cabe então às instituições de ensino superior, assumirem-se como entidade responsável pela conceção, valorização e divulgação de conhecimentos e experiências, e aos docentes e alunos a responsabilidade de apoiarem o delineamento, tanto das universidades como da sociedade.

Com base na investigação empírica já realizada, após uma leitura sobre a informação recolhida, relativamente aos cursos de Design existentes, apercebemo-nos de alguma homogenoidade na nomenclatura dos cursos e das unidades curruculares, mas uma grande disparidade na definição da área científica predominante do curso.

5. Referências

- Amaral, LM (1994). Inauguração da nova sede do Centro Português de Design (pp.12-13).Revista Cadernos de Design, ano três, número 11/12. Lisboa: Centro Português de Design.

-Boavida, João J. Matos (2008).*Por que mudam as pedagogias universitárias*. Atas do Colóquio - Pedagogia Universitária: práticas e processos em tempos de mudança (à procura de um novo paradigma para o ensino superior) (pp 53-69).Lisboa: Universidade Lusíada.

- Cachapuz, António (2001). *Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes.* Atas do Colóquio - A formação Pedagógica dos professores do ensino Superior (pp 55-61). Lisboa: Edições Colibri.

- Copetto, Miguel A. F. de J. Silva (2009).*O ensino Superior hoje: análise de política educativa (2005/2007) - Ensaios.* Lisboa: Universidade Lusíada.

- Denzin, N & Lincoln, Y (1994a), Entering the field of qualitative research, in Denzin, N & Lincoln, Y. (Eds) *Handbook of qualitative research.* Londres.

- Denzin, N & Lincoln, Y (1994b), Entering the field of qualitative research, in Denzin, N & Lincoln, Y. (Eds) *Handbook of qualitative research* (pp1-22). Londres.

- Droste, M (1992). *Bauhaus 1919-1933.*Taschen

-Fragoso, Margarida (2009). *Design, Cultura, Ensino numa "Sociedade de Saberes"* (s/p). Atas da Conferência - e-design- visões para o ensino na europa nos novos contextos ambientais e económicos. Lisboa: CPD e CGD.

- Gomes, Alexandra C; Guedes, Maria da G. (2009). *Competências Empresariais do Designer: Ensino vs Experiência Profissional* (s/p). Atas da Conferência - e-design- visões para o ensino na europa nos novos contextos ambientais e económicos. Lisboa: CPD e CGD

-Huet, Isabel (2011).*Formação Pedagógica de docentes no ensino superior: casos de boas práticas.* Atas do Seminário - O papel das universidades para uma europa do conhecimento (pp 19-26). Porto: Universidade Lusíada. In Goldrick, L. (2002). *Improving teacher evaluation to improve teaching quality.* Retirado a 10 Março de 2009 de http://www.nga.org/cda/files/1202IMPROVINGTEACHEVAL.pdf .

- Matos, Manuel (2011). *De aluno a estudante: as novas missões do ensino superior*. Atas do Seminário - O papel das universidades para uma europa do conhecimento" (pp 13-17). Porto: Universidade Lusíada

- Moura, P (2000), Seminário Direções do Design (pp 5). Revista Directório de Design 1999-2000, ano um, número 1. Lisboa: Centro Português de Design.

- Moreira, CD (2007). *Teorias e Praticas de investigação.* Lisboa: ISCPS.

- Pinto, Patrícia Rosado (2008). *Formação Pedagógica no ensino superior* (pp 111-124). SISIFO-Revista de Ciências da Educação, n.º7. Lisboa:UL.

-Reimão, Cassiano (2008).*Apresentação do Colóquio Pedagogia Universitária.* Atas do Colóquio - Pedagogia Universitária: práticas e processos em tempos de mudança (à procura de um novo paradigma para o ensino superior) (pp 9-17).Lisboa: Universidade Lusíada.

-Silva, Jorge (2008).*Uma pedagogia para a responsabilidade e para o sucesso-sua ponderação num sistema de avaliação do Ensino Superior.* Atas do Colóquio -Pedagogia Universitária: práticas e processos em tempos de mudança (á procura de um novo paradigma para o ensino superior) (pp 37-41).Lisboa: Universidade Lusíada.

- Shreeve, Alison (2011). *The Way We Were? Signature pedagogies under threat*. Atas do Simpósio - Researching Design Education, 1st International Symposium for Design Education Researchers CUMULUS ASSOCIATION// DRS SIG on Design Pedagogy (pp 9-10). Paris.

- Sousa, Marcelo R. (2009). *Nota de abertura*. O ensino superior hoje: análise de política educativa (2005-2007). Lisboa: Universidade Lusíada.

- Tavares, José (2011). *Mediação e novos processos de aprender e ensinar no ensino superior*. Atas do Seminário - O papel das universidades para uma europa do conhecimento (pp 9-18). Porto: Universidade Lusíada.

- Tostões, A & Martins, JP (2000). 100 Anos de Design Português: 1960/1974 (p64). Revista Cadernos de Design - O tempo do Design, anuário 2000, ano oito, número 21/22. Lisboa: Centro Português de Design.

- Wick, R (1989). *Pedagogia da Bauhaus.* São Paulo: Editora Martins Fontes.

-Kunkel, Klaus(1985).*Wilhelm Von Humboldt e a Pedagogia universitária moderna.* Atas do Simpósio da UTL: Pedagogia na Universidade (pp 31-41).Lisboa: UTL.

- Decreto-Lei n.º 448/79, artigo n.º4, Diário da República, 1.º série, de 13 de Novembro de 1979.

- Decreto-Lei n.º74/2006, Diário da República, 1.º série - A de 24 de Março de 2006.

- Decreto-Lei n.º 107/2008, Diário da República, 1,º série, n.º121, de 25 de Junho de 2008.

- Decreto – Lei n.º 207/2009, Diário da República,1.ºª série, n.º 168, de 31 de Agosto de 2009.

- Decreto-Lei n.º 205/2009, Diário da República, 1.º série, n.º 168, de 31 de Agosto de 2009.

- Lei n.º49/2005, artigo 11º,n.º3, Diário da República, 1.º série - A de 30 de Agosto de 2005.

- Lei n.º49/2005, artigo 13.º n.º1 e artigo 14.º n.º3, Diário da República 1.º série – A, de 30 de Agosto de 2005.
- Lei n.º 62/2007, Diário da República, 1.º série , n.º 174,10 de Setembro de 2007.

8.55.

Título:

A criação de borboletas: uma aprendizagem por investigação na formação inicial de professores de Ciências

Autor/a (es/as):

Guimarães, Eliane Mendes [Universidade de Brasília]

Ferreira, Louise Brandes M. [Universidade de Brasília]

Resumo:

O presente artigo discute as contribuições sobre o ensino dos procedimentos da investigação científica na formação de um grupo de futuros professores da Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade de Brasília – Faculdade de Planaltina – UnB-FUP) utilizando o estudo da metamorfose da borboleta *Ascia monuste* criadas em borboletário. O ensino de ciências não deve se ater apenas a transmissão dos seus produtos, mas incluir, também e não menos importante, os processos da própria ciência, e que, além disso, os métodos e técnicas de ensino devem ser aqueles que possam promover o pensamento reflexivo. Superar a visão distorcida da ciência requer o desenvolvimento do raciocínio científico, aqui entendido como o desenvolvimento de procedimentos e habilidades da investigação científica, incluindo a capacidade de reflexão sobre a própria investigação.

Palavras-chave:

Ensino por investigação; Ensino de ciências; Borboletário.

Formar professores que dominem os conhecimentos disciplinares de suas áreas e sejam ao mesmo tempo críticos e criativos é um desafio constante para os professores universitários das licenciaturas. Nas Ciências Naturais, este desafio torna-se ainda mais complexo dado à massiva quantidade de conhecimentos científicos que devem ser aprendidos pelos licenciandos nos dias atuais, juntamente com as formas de pensá-los e a preparação profissional para ensiná-los.

O presente trabalho traz os resultados de um piloto de uma pesquisa com um grupo (n=8) de alunos de inciação científica, licenciandos em Ciências Naturais. O mesmo teve início com uma proposta de criação de borboletas *Ascia monuste* para a observação da sua metamorfose e seu potencial para o ensino de habilidades e procedimentos da investigação científica no ensino de ciências para as

séries finais do Ensino Fundamental. Nessa etapa, a pesquisa se voltou para investigar o desenvolvimento do pensamento científico dos futuros professores de ciências na criação das borboletas. Primeiramente, entendemos ser necessário que os alunos vivenciassem o processo de criação das borboletas e fossem estimulados a desenvolver algumas habilidades da investigação científica, acompanhando a metamorfose das borboletas.

A borboleta *A. monuste* foi escolhida por ter incidência em todo território brasileiro, ser uma espécie exótica, considerada praga da couve (HERZOG, DUARTE, SANCHES, 2005) e ser vista, comumente, até mesmo nas ruas das grandes cidades. Ela tem como característica uma coloração creme, de pequeno porte e com manchas escuras que variam de indivíduo para indivíduo. Alimenta-se principalmente de couve e de outras crucíferas. Os ovos são de cor amarela, postos na superfície das folhas das plantas que servem de alimento para as lagartas que eclodem dos ovos. Estas são de cor verde, podendo chegar à fase final de desenvolvimento com tamanho de 4 a 5 cm. Se alimentam 24 horas durante 35 a 45 dias e as pupas são de cor bege com tamanho de 2 cm, em média.

Ciência e Ensino de Ciências: o pensar científico

As pesquisas em ensino de ciências têm constatado a dificuldade dos professores em explicitar a maneira própria do fazer científico. Muitas vezes, os professores apresentam os resultados da ciência e o seu processo de construção como o produto do método científico. Na prática de sala de aula, tanto o professor como os livros didáticos veiculam a ideia de que existe um único método científico, com passos bem definidos, e acabam por priorizar os resultados da ciência (MOREIRA e OSTERMANN, 1999; MOREIRA, 1993; MEDEIROS, FILHO BEZERRA, 2000; CACHAPUZ *et al*, 2005). Esta abordagem, resultado do processo histórico do ensino de ciências, traz uma concepção equivocada de ciência e do seu processo de construção, além de criar dificuldades para que o aluno aprenda sobre a natureza da ciência.

O uso de experimentos no ensino de ciências que ficou na escola, desde as séries iniciais até os cursos superiores, na maioria das vezes, quando são utilizados, tendem a promover uma concepção empirista-indutivista do método científico, começando com a observação objetiva e neutra, passando por várias etapas sequenciais, utilizando algoritmos infalíveis para finalizar com a construção de um conhecimento. (BORGES, 2002)

Os trabalhos de pesquisa em ensino de ciências sinalizam esta dificuldade em sala de aula e nos livros didáticos e apontam a necessidade de buscar alternativas para superar este modelo metodológico no ensino e na concepção de ciência. É consenso, entre os pesquisadores, a necessidade de desenvolver as habilidades e os procedimentos de investigação científica no Ensino Básico e uma preocupação da área e das novas propostas para o ensino de ciências.

CACHAPUZ *et al* (2005) destaca a importância da escola propiciar ao estudante uma imersão na cultura científica e na forma reflexiva de pensar, promovendo o desenvolvimento de habilidades e procedimentos da investigação científica, de atitude questionadora e crítica dos alunos frente à realidade, do desenvolvimento de conduta e valores em seu comportamento cotidiano que se originam da postura científica, mantendo a curiosidade inerente ao ser humano.

A aquisição de habilidades e procedimentos científicos requer metodologias de ensino que possibilitem ao aluno fazer ciência, com abordagem dos processos de construção do conhecimento. Este fazer ciência resulta na aquisição de conteúdos procedimentais relacionados ao fazer científico. Entre os conteúdos procedimentais estão: i) a aquisição de informação (observação, seleção de informação, busca e captação da informação, revisão e memorização da informação); ii) interpretação da informação (decodificação ou tradução da informação, uso de modelos para interpretar situações); iii) análise da informação e realização de inferências (análise e comparação da informação, estratégias de raciocínio, atividades de investigação ou solução de problemas); iv) compreensão e organização conceitual da informação (compreensão do discurso escrito ou oral, estabelecimento de relações conceituais, organização conceitual) e v) comunicação da informação (expressão oral, expressão escrita e outros tipos de expressão). (POZO, 2009)

Rezba *et al* (1996) apresentam as habilidades dos processos científicos como elementos importante para o ensino de ciências. Os processos básicos compõem a fundamentação do pensamento científico – observação, inferência, prática, classificação, medidas, comunicação e predição. Já os processos integrados – construção de hipóteses, desenho de investigação, análise de investigação, construção de tabelas, definição de variáveis, construção de gráficos e outros – complementam os processos básicos em diferentes desenhos de pesquisa. Não são etapas ou sequências rígidas que devem ser seguidas, mas habilidades que o estudante deve se apropriar como mais um instrumental para olhar o mundo. É sabido que tais procedimentos sistematizados devem ser utilizados no fazer ciência, propiciando ao educando, uma forma de pensar calcada em uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade. O indivíduo educado cientificamente possui uma compreensão da ciência e do seu processo de construção e é capaz de pensar cientificamente sobre os problemas que ele vive no dia-a-dia (HENNING, 1994).

Assim, não se trata de replicar ou ensinar o "método científico", mas de compreender que existem várias maneiras de investigar, transitando de uma forma para outra de acordo com o objeto de investigação. A ciência não tem um método único, mas tem procedimentos e abordagens que a diferencia de outras formas do conhecimento como o senso comum, a religião, a arte, a filosofia e outros, sem qualquer juízo de valor e, portanto, sem considerar uma forma melhor que a outra. Também não se trata de cair no relativismo puro e simples e aceitar todas as formas de conhecimento como ciência. É importante que o aluno trabalhe, na escola, as diferentes culturas de construção de conhecimento que a sociedade produz. Dentro dessa perspectiva, o pensar científico

abarca uma visão crítica e reflexiva diante dos eventos, sejam eles naturais ou não, e uma compreensão do que é a ciência.

Cachapus *et al* (2005) apresentam alguns aspectos da visão deformada da ciência e da tecnologia que devem ser superados na formação dos estudantes do Ensino Básico:

QUADRO 6 - Visão descontextualizada, socialmente neutra da atividade científica;

QUADRO 7 - Concepção elitista e individualista da criação científica, ignorando o esforço e o trabalho coletivo;

QUADRO 8 - Concepção empírico-indutivista e ateórica, apresentando a observação e a experimentação neutra;

QUADRO 9 - Visão rígida, algorítmica e infalível, ignorando o papel da investigação e da criatividade;

QUADRO 10 - Visão aproblemática e ahistórica, desconhecendo os problemas na origem das investigações;

QUADRO 11 - Visão analítica e cumulativa do conhecimento.

O ensino de ciências, muito mais do que ser uma disciplina escolar com o objetivo de transmitir os produtos da ciência elaborados pelos cientistas, deve sim, trazer para o centro de suas discussões a contextualização e natureza do conhecimento científico e apresentar possibilidades para que o estudante possa desenvolver o instrumental e o pensamento científico. (MORAES, MANCUSO, 2006; CARVALHO, NASCIMENTO, 2007).

Considerando estes aspectos, a formação de professores para o ensino de ciências deve promover o desenvolvimento das habilidades e procedimentos científicos em sua prática.

> *O ensino que tenha por objetivo a compreensão de aspectos da natureza da ciência está fundamentado na necessidade de mudanças, sejam elas no campo conceitual ou metodológico, dos próprios professores, para que então possa ser levado aos estudantes. (CARVALHO, NASCIMENTO, 2007).*

Sendo assim, trabalhar com os licenciandos e com os professores a aquisição das habilidades e dos procedimentos da investigação científica, com recursos didáticos e com metodologias de ensino voltados para o fazer ciência, é uma necessidade na formação de professores. Acreditamos que os professores que realizam esta reflexão em sua formação inicial ou continuada, podem propiciar ao seu aluno, estudante do nível Básico, a vivência do pensamento científico dentro do aprender ciências.

A modelagem, a elaboração de questionamentos, a contextualização, a resolução de problemas entre outras estratégias de ensino, se voltadas para a compreensão da construção do conhecimento

científico, da natureza e da sociedade podem contribuir sobremaneira para o desenvolvimento das habilidades e procedimentos que compõem os fundamentos da ciência.

A Pesquisa Sobre o Processo de Investigação

O ensino dos procedimentos e habilidades da investigação científica no nível básico tem sido defendido ao longo das últimas cinco décadas por associações profissionais científicas, pesquisadores da área de ensino de ciências e governos (AMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SCIENCE, 1993; FERREIRA, 2004; NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 1995, 2000; OSTLUND, 1995; PADILLA e PADILLA, 1986; SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 2005). No Brasil, o documento Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Naturais (BRASIL, 1998, p. 29), por exemplo, os chama de "procedimentos das Ciências Naturais" e sustenta que seu ensino deve ser enfatizado tanto quanto as atitudes, os conteúdos científicos e os valores humanos.

Para que esta proposta chegue às salas de aula, o professor deve "Distinguir a investigação como conteúdo da investigação como técnica" (RODRIGUES, TARCISO, 2008). Uma das possibilidades do professor se apropriar desta competência é participar da prática investigativa associada à reflexão da própria prática e do seu ensino.

Harlen (1999) argumenta que nenhuma educação científica é completa quando as aulas de ciências deixam de fornecer subsídios para que o aluno seja capaz de raciocinar cientificamente. Não há como ensinar ciências sem considerar os processos inerentes a como fazer Ciência. Sendo assim, o licenciando deve vivenciar a pesquisa como princípio educativo (DEMO, 1997) em sua formação inicial ou continuada. O futuro professor de ciências precisa se apropriar da natureza da ciência, isto é, dos processos da investigação, do que a ciência é feita e de como a ciência tem sido construída pela humanidade.

O Projeto Político Pedagógico do curso de LCN (PPPLCN) (2010) da Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina prevê a formação de professores na perspectiva do professor-pesquisador, pois considera que:

> *Não há como ensinar Ciências com qualidade sem considerar os processos inerentes a como fazer Ciência. Ensinar a pesquisar ajuda a desenvolver uma série de capacidades. Não se trata necessariamente das capacidades para a realização de uma pesquisa específica, como o manuseio de instrumentos, por exemplo. Esta é apenas mais uma contribuição importante do processo de pesquisar. Na verdade, o mais importante é desenvolver capacidades que podem ser cruciais no desenvolvimento futuro do estudante (e da pessoa) em qualquer área que vá trabalhar e em sua vida cotidiana. (PPPLCN, 2010, p.9).*

O professor de ciências que vivenciar, em seu processo de formação, a postura investigativa poderá desenvolver uma posição mais crítica em sua prática didática de ensino de ciências quando estiver em sua sala de aula. Fazer ciência com os alunos requer uma capacidade de compreender como a ciência se constrói e como se forma o pensar científico.

> *Fazer e compreender a investigação científica significa combinar conceitos e teorias científicas com processos, tais como observação, inferência, experimentação. Nesse caso, não basta fazer observações e levantar hipóteses sobre mudanças nas características de uma população de pássaros, nas características de um material ou no movimento de um objeto. Fazer ciências significa se apropriar de teorias do campo científico para investigar e explicar esses fenômenos, tais como a teoria da seleção natural, a teoria atômica ou as leis de Newton. Esse olhar "impregnado" de teorias científicas é parte essencial do "fazer científico" que muitas vezes não recebe a necessária articulação no ensino. (MONFORD, LIMA, 2007, p. 11)*

Assumir a pesquisa como princípio da formação de professores de ciências, em um grupo de estudos ou em sala de aula, pressupõe que todos são sujeitos na pesquisa e são autores da reconstrução do próprio conhecimento. Requer uma percepção de que a ciência tem sua própria forma de pesquisar e que, ser professor de ciências, nesta perspectiva, além de conhecer como essa ciência se faz, requer, também, a capacidade de questionar sua própria prática.

> *Os trabalhos se relacionam intimamente com o que os participantes pensam e fazem. Professor e licenciandos, numa formação por meio da pesquisa, constituem-se em pesquisadores de suas teorias e práticas pedagógicas, originando-se uma interação cooperativo-participativa capaz de ajudar a evoluir positivamente. (GALIAZZI, MORAES, 2002).*

Trata-se de um processo dinâmico mediado pelo diálogo, em que alunos e professores pensam e refletem juntos sobre a investigação científica e seu ensino.

Apesar da necessidade de se ensinar os procedimentos e as habilidades da investigação científica na escola, e, em especial, no Ensino Fundamental, há uma enorme carência de materiais e recursos didáticos para auxiliar os professores em suas salas de aula. Além disso, devido ao caráter inerentemente conceitual dos procedimentos, faz-se necessário que os materiais desenvolvidos contemplem não somente a dimensão do fazer, mas também a dimensão do refletir sobre esse fazer, o que Lowery (1998) chamou de atividades de ensino de ciências do tipo "hands-on, minds-on." Sendo assim, na formação de professores, acompanhar a metamorfose das borboletas e seus desdobramentos possibilita o desenvolvimento das habilidades e procedimentos da investigação científica como prática didática. É um espaço criado para a reflexão da investigação – como conteúdo, como técnica de ensino e como reflexão da própria prática. O borboletário, com a criação

de uma borboleta comum como a *Ascia monuste* é relativamente fácil de criar e pode ajudar a compor um recurso didático de valor inestimável para o desenvolvimento do raciocínio científico no Ensino Fundamental.

Aprender a Ensinar Ciência Fazendo Ciência

Nosso trabalho teve início na Semana Universitária de 2010 quando duas alunas montaram uma exposição sobre a metamorfose da *A. monuste*. Alguns professores da rede de ensino das escolas de Planaltina que visitaram a Semana solicitaram que a exposição fosse levada para algumas escolas próximas ao nosso *Campus*. Diante do interesse dos professores, começamos um processo de criação da Borboleta no Laboratório de Apoio e Pesquisa em Ensino de Ciências (LAPEC) da Faculdade UnB Planaltina. Nossa intenção era explorar os aspectos possíveis da investigação científica na metamorfose da borboleta que pudessem subsidiar o ensino de ciências, em uma abordagem investigativa. Tanto licenciandos quanto as professoras tinham muito que aprender durante o processo.

As alunas já haviam acompanhado todo o processo da metamorfose da borboleta, registrado por meio de fotos, relatórios e materiais concretos, em um criadouro montado em um balde plástico em suas casas, para a realização da exposição. Com a intenção de refletirmos sobre o potencial da metamorfose da borboleta para o ensino de ciências, sugerimos que elas repetissem o procedimento no LAPEC. Assim, iniciamos a estruturação da pesquisa com as borboletas, a partir do primeiro semestre de 2011.

Criar borboletas: o desafio inicial

As alunas trouxeram as couves com os ovos das lagartas, como elas já haviam feito anteriormente em casa. Colocaram as folhas de couve em um balde e guardaram no LAPEC, coberto com um TNT (Tecido Não Tecido). Após alguns dias, durante a limpeza dos baldes notamos que havia alguns "ovos" amarelos nas lagartas. Notamos, também, que as lagartas estavam morrendo. A primeira pergunta que fizemos foi: elas estão morrendo por quê? Em seguida, notamos que os "ovos" amarelos não eram ovos, mas algum organismo que estava matando as lagartas. Elas se "desmanchavam" em um líquido amarelo. Até então surgiram várias perguntas: – seria algum tipo de fungo? – essa praga deu-se por uma possível contaminação na couve coletada em um canteiro residencial? – Ou seria devido o balde ter ficado aberto por poucos dias? – teria algum animal depositado as larvas da praga nas lagartas da *A. monuste*?

Perdemos a experiência, pois a praga matou todas as lagartas da borboleta. Para tentar descobrir qual seria a praga, esperamos alguns dias e notamos a formação de casulos da praga. Recolhemos os casulos aguardando o rompimento com o objetivo de desvendar como surgiu e qual era aquela

praga. Os casulos morreram, pois pararam de desenvolver. Pegamos um casulo e levamos uma amostra para que uma professora da Faculdade os observasse e nos dissesse algo a respeito daquele animal. Depois de algumas perguntas sobre o acondicionamento das lagartas da borboleta, a professora sugeriu que aquele organismo poderia ser um parasitóide.

Os parasitóides são organismos que parasitam outros seres, não deixando os mesmos chegarem à fase adulta de reprodução. Um parasitóide é um ser vivo que passa um período importante da sua vida agarrado ou no interior (caso da experiência com a lagarta da espécie *A. monuste*) de um único organismo hospedeiro que, invariavelmente, mata. Realizando uma pesquisa rápida na internet a respeito dos possíveis parasitóides dessa espécie de borboleta, encontramos um site (RIBEIRO, 2011) relatando que o parasitóide comum da *A.monuste* é uma vespa. A vespa introduz uma espécie de ferrão oco, o ovopositor, em uma largarta e injeta os ovos sobre o animal. Um vírus existente no DNA dos ovos ataca o sistema imunológico da lagarta para protegê-los. Depois de se desenvolverem alimentando-se de sua hospedeira, as larvas da vespa utilizam suas pequenas mandíbulas para atravessar a pele da lagarta. A lagarta, por sua vez, tece um casulo sobre as larvas para protegê-las até a maturidade, morrendo então de inanição. Sabendo que o ovo desenvolve dentro da lagarta da borboleta em 15 dias, período anterior a coleta da amostra no canteiro residencial, presume-se, então, que a praga já veio do local de onde foram coletadas as couves. O surgimento da praga, no processo, nos mostrou como numa investigação, mesmo seguindo um planejamento, aspectos inesperados podem surgir e alterar o projeto inicial.

Diante desse fato novo, o grupo criou hipóteses para explicar o surgimento da praga. Muitas perguntas que foram eliminadas pouco a pouco. A tentativa de elaborar um novo experimento – isolar o casulo que surgiu para ver que organismo ia surgir – foi mais uma estratégia diante do fato novo. No entanto, com a morte do casulo, a etapa seguinte foi uma busca de informações que pudessem trazer luz para o fenômeno. Com a orientação da professora de zoologia nos foi possível buscar as respostas para as várias perguntas – que praga era, como ela surgiu, como ela mata a lagarta e como evitá-la em momento futuro.

Nesse ponto, as informações passaram por vários processos da investigação científica que podem ser utilizados no ensino de ciências – aquisição, interpretação, análise, compreensão e organização da informação. Os registros escritos, as fotos e a coleta de material para descobrir a praga foram dados importantes para a busca de informações. A formulação das perguntas e maneira de respondê-las também foram elementos da investigação científica que foram considerados pelo grupo de pesquisadores para a resolução do fenômeno inesperado.

Nossa proposta inicial era reproduzir as etapas da metamorfose da borboleta. No entanto, com o surgimento da praga que dizimou a primeira criação ficou decidido que a próxima criação deveria

ser mais controlada, surgindo a ideia de construir um borboletário adequado para criar borboletas. Novo desafio para fazer ciência.

O borboletário

O borboletário é um viveiro onde as borboletas passeiam livremente entre o pequeno e modesto jardim e são isoladas do meio externo, permitindo a observação das borboletas, com objetivos definidos. Como as primeiras criações de borboletas foi em balde, inicialmente fizemos um borboletário com 80 cm de altura, 1 m por 1 m de largura.

Durante a criação dos primeiros ovos, depois de resolvermos o problema da praga, decidimos criar várias gerações das borboletas para acompanhar o período reprodutivo e responder novas perguntas tais como: após a eclosão da borboleta, quanto tempo ela leva para a fase reprodutiva? Uma fêmea acasala com quantos machos? Após o acasalamento, quanto tempo para a ovopostura? Entre outras perguntas. Sabíamos que encontraríamos as respostas na literatura, mas como a criação das borboletas era para o ensino de ciências em uma escola, queríamos tentar responder as perguntas nós mesmos e desenvolver outras habilidades e procedimentos da investigação científica. Tínhamos uma série de questões investigativas que poderiam servir de problematização em sala de aula.

Na primeira geração, as borboletas não se desenvolveram adequadamente. Após várias buscas de informações sobre a construção de borboletários (leituras sobre o tema e informações de profissionais do Jardim Zoológico de Brasília), concluímos que a construção do borboletário deve considerar alguns crirtérios tais como o tipo de borboleta,tamanho, vôo, alimentação, acasalamento,–, quantidade de borboletas a serem cultivadas, se irá ter visitação, entre outros critérios. No nosso caso, o borboletário foi construído para abrigar até 20 borboletas *A. monuste*, com visitação e manutenção, para criar, pelo menos, duas gerações: 90 dias aproximadamente. Fizemos com uma base trapezoidal, teto oval (para a realização do vôo), com uma porta, caminhos internos para os observadores, altura de 3,5 metros, largura de 2,5m x2,5m, teto feito de sombrite para amenizar a intensidade do sol, e laterais feita de mosqueteiro. A construção foi feita com a base em madeira para a sustentação e cano pvc para a confecção do teto oval. Foram plantadas a *Cuphea gracilis*, *Pentas lanceolata schum* e uma horta de couve para alimentar as borboletas e lagartas e para oviposição e outras espécies não identificadas para a proteção do sol e do vento.

Uma das habilidades investigativas desenvolvidas, nesse momento do nosso trabalho, é o delineamento de uma pesquisa e sua forma de investigar e ensinar ciências – construir um borboletário para observar a reprodução da borboleta *A.monuste*. O grupo se vê, novamente, imerso na investigação. Ao mesmo tempo investigando o processo da investigação e a prática didática envolvida no processo.

> *Durante muito tempo o mundo acadêmico não dava nenhum apoio àqueles formadores de professores criativos que tentavam construir ideias sob suas próprias bases epistemológicas (...) formadores de professores, que são também pesquisadores, que tiveram a coragem de levar a cabo a difícil tarefa do autoestudo, numa área grandemente sem precedentes: o mundo das práticas daqueles envolvidos na formação de professores (...) essas pessoas são intimamente familiares com dois mundos: o mundo da pesquisa acadêmica educacional e o mundo da prática. E são eles quem tentam combinar o melhor dos dois mundos. (KORTHAGEN, 1995)*

A necessidade de construção do borboletário surge a partir da curiosidade sobre a reprodução das borboletas e, acreditamos, que sejam perguntas que compõem o imaginário dos alunos do Ensino Fundamental em observação da metamorfose da Borboleta. São dúvidas que, possivelmente, já foram investigadas pelas áreas específicas da biologia, da agronomia ou áreas afins. No entanto, podem se tornar situações de investigação para o desenvolvimento do pensamento científico no ensino de ciências.

Testando o borboletário

No final do segundo semestre de 2011, iniciamos os testes com o borboletário e a equipe de alunos de iniciação científica foi alterada com a entrada de seis novos licenciandos para acompanhar o processo e a saída das duas alunas da primeira fase da pesquisa.

Para realizar o primeiro teste do borboletário, colocamos algumas borboletas da palmeira do cerrado brasileiro que estavam em estudo na botânica. Após a colocação das mesmas, elas começaram a morrer. Começamos, novamente, o processo de investigação da morte da nova espécie. Agora sabíamos que não era a mesma praga que havia dizimado a primeira criação da *Ascia monuste*, pois não apareciam os organismos amarelos.

Primeiramente surgiram dúvidas quanto à mortalidade das borboletas. Os estudantes queriam saber porque as borboletas morriam. No entanto, não conseguiam ir além da pergunta. Gostariam de ter uma resposta. Durante os encontros foram orientados a buscarem explicações possíveis e organizar as possibilidades para cada explicação. Após as discussões, os alunos levantaram as seguintes hipóteses para as mortes: i) falta de alimento; ii) o espaço do borboletário restringia o voo pelo tamanho ou formato; iii) mudança de clima; iv) completaram o ciclo de vida; v) relação com a postura dos ovos. No passo seguinte, foram estimulados a buscar indícios que eliminassem ou fortalecessem algumas das hipóteses. A partir das observações e anotações nas visitas ao borboletário trazidas para os encontros eles foram eliminando algumas das possíveis causas para as mortes das borboletas. A postura dos ovos e acasalamento foi descartada após encontrarem uma borboleta morta cheia de ovos. A questão do alimento foi descartada por conta da diversidade da oferta de alimento no borboletário. A questão do espaço foi deixada de lado porque elas, antes,

estavam dentro de caixas no laboratório de botânica. Analisando o ambiente do borboletário e o clima do ambiente natural das borboletas, os alunos perceberam que era o mesmo. Logo, o clima também foi descartado. Por fim, o grupo chegou à conclusão de que, o mais provável, mas não definitivo, era o ciclo de vida das borboletas.

O que foi mais salientado durante os encontros foi a necessidade de estabelecer uma forma de responder a pergunta e não exatamente a resposta. Para isso, destacamos a importância dos registros, durante as visitas ao borboletário, na forma escrita, de fotos, em gráficos, desenhos e etc. O caderno de campo foi o instrumento que possibilitou a coleta de informações e o acompanhamento do processo.

Após este primeiro período da criação de borboletas, os alunos expressaram, nos cadernos de campo, nas entrevistas ou nas conversas nas reuniões, a mudança da visão do que é cientista, ciência e método científico. Para eles, até então, o cientista era considerado como uma pessoa iluminada, separada da sociedade, vestida de branco, incapaz de relacionar com as coisas cotidianas, tal como as pesquisas já demonstram.

P. – eu pensava que o cientista era exatamente o cara de branco no laboratório. Agora sei que é muito mais que isso.

W. – o método científico é o processo utilizado para produzir conhecimento científico, como se fosse um conjunto de regras básicas (...) que não deve ser seguido como um manual de como agir. De modo geral se aplica com observação, formulação de hipóteses, experimentação, interpretação de resultados e conclusão, não necessariamente nessa ordem e não precisam ser cumpridas todas as etapas.

Em outro momento, explicitaram a necessidade dos registros para que pudessem pensar sobre as questões.

A. – os registros são importantes porque são a fonte de dados da nossa pesquisa.

Como a pesquisa se encontra em andamento, o próximo passo é como levar para a sala de aula esta abordagem do ensino de ciências, utilizando a metamorfose das borboletas.

Reflexões finais

Seguir um processo investigativo destacando as habilidades e procedimentos da investigação científica para a compreensão da ciência, aceitando o surgimento de novos fenômenos ou fatos mudando os rumos da investigação, pode ajudar os licenciandos a compreender como o conhecimento científico se constrói. O papel do professor mais experiente na condução do processo, de forma crítica, em um diálogo reflexivo com os licenciandos (GALIAZZI, MORAES, 2002) possibilita a discussão do potencial da investigação como prática didática para o ensino de ciências.

Em nossa vivência, os alunos e as professoras estavam em constante diálogo, no papel de observadores e críticos do processo, e a cada fato inesperado que surgia nos fazia refletir sobre o potencial que aquela experimentação nos trazia para o ensino de ciências. O processo investigativo foi vivido pelo grupo, sendo assinalada a importância das observações, dos registros, da formulação das perguntas e a maneira de respondê-las, a busca de informações e o tratamento dado a elas, como forma didática para o ensino de ciências.

As professoras, como profissionais mais experientes e conhecedoras dos fundamentos do ensino de ciências aprenderam, juntamente com as alunas, sobre as pragas da borboleta e sobre a construção de borboletários, sobre novas formas de acompanhar a criação de borboletas. Por outro lado, os alunos, futuros professores, viveram a situação de uma investigação anteriormente planejada e considerada simples, lidando com fatos novos, mudaram as concepções sobre a maneira como o conhecimento científico é construído, embora ainda tenham permanecido com muitas dúvidas, como também acontece com aqueles que se dedicam a pesquisa acadêmica. Compreenderam a importância da postura questionadora e da necessidade de desenvolver procedimentos da investigação científica – registros, formulação de perguntas, elaboração de hipóteses, organização de informações, observação sistemática, entre outros procedimentos.

A partir da vivência de uma investigação científica, aparentemente simples e bastante conhecida como a metamorfose da borboleta, foi possível perceber o potencial que ela tem para a compreensão da construção do conhecimento científico no ensino de ciências.

Cabe destacar, neste momento da pesquisa, o quanto a criação das borboletas nos possibilita fazer incursões nos vários procedimentos da investigação científica e na formação de professores, relacionando seu potencial para o ensino de ciências na Educação Básica.

Entendemos que o raciocínio científico, a maneira de pensar a ciência e a investigação, e a postura de professor pesquisador pode ser aprendida na formação de professores de ciências, para que, posteriormente, quando em sala de aula, o professor possa estabelecer uma relação do ensino de ciências com a forma de pensar a ciência.

Os resultados encontrados nos registros dos nossos estudos nos mostram que o ensino por investigação possibilita que alunos e professores envolvidos no processo investigativo, adquiram as habilidades que tornam os indivíduos capazes de formular questões que podem ser estudadas de forma sistemática, delinear projetos de pesquisa aplicáveis a tais questões, coletar e interpretar dados, considerar evidências empíricas e, por meio da comunicação escrita, difundir os resultados da investigação publicamente.

Por outro lado, constatamos, também, o potencial que uma experimentação dessa natureza tem para a formação de professores para o ensino de ciências, no desenvolvimento do pensamento científico. Podemos destacar alguns aspectos como a construção do projeto investigativo, a importância da

elaboração dos relatórios com o registro passo a passo, o "erro" na realização da pesquisa e o traçado de novas formas de investigação com a re-elaboração do projeto de pesquisa, a necessidade de busca de fundamentação teórica, além do potencial de entrevistas com quem tem a prática relacionada ao tema.

Ensinar ciências, no Ensino Fundamental, muito mais que repassar os produtos da ciência é, também, compreender como a ciência se constrói. Neste sentido, a nossa pesquisa nos mostrou a importância do licenciando vivenciar os processos da investigação para ajudá-los a diferenciar como a ciência se constrói e como se ensina ciências. Esta percepção foi estudada a partir da postura que nos permitiu uma reflexão da própria prática, juntamente com os alunos, construindo e reconstruíndo a metodologia de pesquisa pensando na metodologia de ensino da metamorfose a partir da borboleta *A. monuste*.

Referências bibliográficas

American Association For The Advancement Of Science (1993). *Benchmarks for scientific literacy*. New York: Oxford University Press.

Borges, Antonio Tarcisio (2002). Novos Rumos para o Laboratório Escolar de Ciências. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, *19(3)*, 291-313.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental, (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais 3º e 4º ciclos*. Brasília, MEC/SEF.

Cachapuz, António; Gil-Perez, Antonio; Carvalho, Anna Maria P. de; Praia, João; Vilches, Amparo. (2005). *A Necessária Renovação do Ensino de Ciências.* São Paulo, Editora Cortez.

Carvalho, Anna Maria P. de; Nascimento, Viviane B. do. (2008). A Natureza do Conhecimento Científico e o Ensino de Ciências. ABRAPEC. *Anais do VI ENPEC*. (PP. 1-12) Belo Horizonte, Editora UFMG.

Demo, Pedro (1997). *Pesquisa – Princípio Científico e Educativo*. São Paulo, Editora Cortez.

Ferreira, Louise B. M. (2004). *The role of a science story, activities and dialogue modeled on Philosophy for Children in the teaching of basic science process skills to fifth graders.* Tese de Doutorado (Doctor of Education) – Center of Pedagogy, Montclair State University, Upper Montclair, New Jersey, EUA.

Galiazzi, Maria do C., Moraes, Roque de. (2002). Educação Pela Pesquisa Como Modo, Tempo e Espaço de Qualificação da Formação de Professores de Ciências. *Ciência & Educação***.** 8 (2), 237-253.

Harlen, W. (1999). Purposes and procedures for assessing science process skills. *Assessment in Education*. 6(1), 129-144.

Hennig, Georg, J. (1994). *Metodologia do Ensino de Ciências*. Porto Alegre, Mercado Aberto.

Herzog, Tatiana Rojas Rodrigues, Duarte, Marcela Marcelino; Sanches, Sonia de Oliveira Silva. (2011). Ciclo Biológico do Curuquerê-da-couve *Ascia monuste orseis (*Latrielle, 1818) (Lepdoptera:Pieridae) na Região de Dourados, MS. *Anais do VII Congresso de Ecologia do Brasil*. Caxambu.

Korthagen, Fred. (1995). A Reflection on Five Reflective Accountes. *Teacher Education Quarterly*. 22(3), 99 – 105.

Lowery, Larry. (1998) *The biological basis of thinking and learning.* University of California, Berkeley, CA: Lawrence Hall of Science.

Medeiros, Alexandre; Filho Bezerra, Severino. (2000) A Natureza da Ciência e a Instrumentação Para o Ensino da Física. *Ciência e Educação.* 6(2), 107 – 117.

Moraes, Roque; Mancuso, Ronaldo. (2006) *Educação em Ciência: produção de currículos e formação de professores*. Editora Unijui, Ijui.

Moreira, Marco Antonio. (1993). Sobre o ensino do método científico. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*. 10(2), 108-117.

Moreira, Marco Antonio; Ostermann, Fernanda. (1999) *A Física na Formação de Professores do Ensino Fundamental.* Editora da Universidade (UFRGS).

Monford, Danusa; Lima, Maria Emília Caixeta de Castro e. (2007) Ensinar ciências por investigação: em quê estamos de acordo? *Revista Eletrônica Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências***.** 9(9).

National Reserch Council. (1995). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.

_____. (2000). *Inquiry and the national science education standards.* Washington, DC: National Academy Press.

Ostlund, Karen. (1995) *Science process skills: Assessing hands-on student performance.* Parsippany, NJ: Pearson Learning.

Padilla, Michael e Padilla, Rose. (1986) *Thinking in science: The science process skills*. Athens, GA: University of Georgia. ERIC Document Reproduction Service No. ED 277549.

Pozo, Juan Ignacio; Crespo, Miguel Angel Gomes. (2009). *A Aprendizagem e o Ensino de Ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. Porto Alegre: Artmed.

Rezba, R. J., Sprague, C. S., Fiel, R. L., Funk, H. J. *Learning and assessing science process skills.* Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company, 1996.

Ribeiro, Carlos Marcelo. (2011). *Biophotos*. http://biophotos.webs.com/especial.htm. Consultado em 07 de abril de 2011.

Rodrigues, B.; Borges, A. T. (2008). O Ensino de Ciências Por Investigação: Reconstrução Histórica. *XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física.* Curitiba.

Sociedade Brasileira Para O Progresso Da Ciência. (2005 *Cadernos da SBPC: A reforma do ensino*. São Paulo: SBPC.

Universidade De Brasília – Faculdade UnB Planaltina (2010). Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Naturais. (mimeo).

8.56.

Título:

Modos de trabalho pedagógico no ensino superior da área da saúde de um centro universitário da região sul do Brasil

Autor/a (es/as):

Guths, Henrique [Unilasalle]

Estima, Sonara [Unilasalle]

Resumo:

O ensino superior e a universidade existem para que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidades e habilidades de pensar e aprender, formem atitudes e valores e se realizem como profissionais e cidadãos. Para alcançar estes objetivos deve-se pensar na estreita relação entre o ensino e o trabalho docente realizado em sala de aula. Sabemos que o ingresso, da maioria dos professores, no exercício do magistério, tem-se dado de maneira circunstancial, ocorrendo mais como fruto de experiência profissional na área do conhecimento ou por escolha pessoal. Pensando nesta situação o estudo em questão verificou as metodologias utilizadas pelos docentes, dos cursos da área da saúde, de um Centro Universitário da Região Sul do Brasil , a fim de apresentar algumas contribuições didáticas e metodológicas para o desempenho do docente do ensino superior em saúde. Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa institucional denominada Formação Docente em Saúde, dos autores. Consideramos que a situação de sala de aula é altamente complexa, envolvendo múltiplos aspectos e não sendo possível reduzi-la a poucas variáveis a considerar e trabalhar e os resultados do estudo podem trazer indicações práticas para melhorar o trabalho pedagógico.

Palavras-chave:

Educação em saúde, metodologia de ensino, modelos educacionais

Introdução

O ensino de graduação, na saúde, acumulou uma tradição caracterizada por um formato centrado em conteúdos e numa pedagogia da transmissão, de desconexão entre núcleos temáticos; com

excesso de carga horária para determinados conteúdos e baixa ou nula oferta de disciplinas optativas; de desvinculação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, predominando um formato enciclopédico e uma orientação pela doença e pela reabilitação. No âmbito das políticas educacionais, a graduação na área da saúde não tem tido uma orientação integradora entre ensino e trabalho, que esteja voltada para uma formação teórico-conceitual e metodológica que potencialize competências para a integralidade, onde se inclui o enfrentamento das necessidades de saúde da população e de desenvolvimento do sistema de saúde.

O marco histórico do ensino formal das profissões de saúde, no Brasil, pode ser datado com a vinda da família real portuguesa, quando foram abertas, por Carta Régia, duas Escolas de Anatomia, Medicina e Cirurgia, uma no Rio de Janeiro e outra em Salvador, em 1808. Até o Brasil República, entretanto, era predominante a formação de práticos, prevalecendo a noção de que a formação profissional em saúde era obtida pela prática em laboratórios ou em serviços onde se prestasse aquela assistência, alvo da formação. Em 1890, ainda sem a abertura de novas escolas médicas, foi fundada por Decreto Federal a Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras ligada à necessidade de dispor de novos profissionais de saúde, capazes de enfrentar o quadro epidemiológico nacional, debelar as doenças transmissíveis e aplacar as mazelas das guerras (Ceccim,2004).

A partir do século XX houve uma forte ascensão da saúde pública brasileira e a área da saúde percebe a relevância de debater a necessidade de profissionais, de escolas e de perfis de formação. De acordo com as demandas de reforma do sistema nacional de saúde, acentuou-se a defesa da expansão de escolas pelo poder público, a substituição do envio de estudantes para formação no exterior pela aprendizagem dos problemas nacionais de saúde e a contratação de professores estrangeiros para ensinar e criar novas escolas profissionais no país.

O esforço de modificar a tendência liberal do Estado brasileiro em relação à educação superior nas profissões da saúde, regulamentar a educação formal e tornar científicas as formações superiores deu lugar, nos anos 1940, à introdução das recomendações do Relatório Flexner, naquela época comemorado como uma educação científica da saúde. Uma educação científica das profissões de saúde, segundo o Relatório, teria base biológica, seria orientada pela especialização e pela pesquisa experimental e estaria centrada no hospital. Essa educação científica em saúde foi adquirindo um caráter instrumental e de habilitação para fazeres profissionais recortados em ocupações, fragmentados em especialidades e centrados nas evidências de adoecimento diante do processo saúde-doença, em especial nas intervenções por procedimentos e mediante o uso de equipamentos, onde a saúde fica compreendida como ausência de doença.

Uma educação de caráter instrumental e recortada passou a determinar conteúdos e uma forma de disponibilizá-los. Os conteúdos cristalizados em disciplinas fragmentadas, subdivididas em

ciências básicas e ciências clínicas, área biológica e área profissional, conhecimentos aplicados e conhecimentos reflexivos. Dessa concepção de formação decorreu uma prática pedagógica que tomou o acesso à informação como sinônimo de construção do conhecimento, embasada numa visão de corpo, saúde, doença e terapêutica reduzida, partida e, sobretudo, estática. Essa constatação foi perceptível por meio dos currículos que são organizados por conteúdos e estágios, onde os únicos fatores de aprendizagem são o contato com o professor em sala de aula, com os manuais de diagnóstico e de terapêutica, com o estudo programado e com os profissionais de serviço em campo de treinamento supervisionado.

Iniciou-se, então, um interesse pelos aspectos pedagógicos do ensino na saúde, ao mesmo tempo em que a educação discutia a introdução das tecnologias de ensino aprendizagem (uso de técnicas e recursos de aparelhos para a prática didática), com vistas à modernização das escolas e do ensino e à construção de uma suposta didática aplicada às ciências da saúde. Na década de 1980, posições inovadoras e de crítica aos modelos profissionais, aos modelos assistenciais, aos modelos educacionais e aos modelos de desenvolvimento social reivindicaram novas experiências para a integração ensino-serviço que extrapolassem a aprendizagem em hospitais, valorizassem a aprendizagem em unidades básicas de saúde, e recuperassem, em alguma medida, a integralidade, de modo a incorporar mais intensamente os conteúdos das ciências sociais e humanas nas reformas curriculares.

O início dos anos 2000 trouxe novidade à educação nacional: a ruptura com a noção de currículo mínimo para a organização dos cursos de graduação. Aprovadas entre 2001 e 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação em saúde afirmaram que a formação do profissional de saúde deve contemplar o sistema de saúde vigente no país, o trabalho em equipe e a atenção integral à saúde. Reafirmando a posição de orientação ao sistema de saúde vigente, algumas profissões destacaram o Sistema Único de Saúde.

Para ser um profissional de saúde há necessidade do conhecimento científico e tecnológico, mas também de conhecimento de natureza humanística e social relativo ao processo de cuidar, de desenvolver projetos terapêuticos singulares, de formular e avaliar políticas e de coordenar e conduzir sistemas e serviços de saúde. O diploma em qualquer área da saúde não é suficiente para garantir a qualificação necessária, já que o conhecimento e a informação estão em permanente mudança e exigem atualização por parte do profissional.

As metodologias de ensino devem ser priorizadas a partir de critérios que contemplem os fatores de exposição que estão proporcionando, considerando que não se aprende apenas por transmissão cognitiva. Para incorporarmos modos e perfis são necessárias exposições de si e o contato com a alteridade (o outro despertando diferença em-nós). A implicação dos estudantes revela-se determinante no seu protagonismo, a ser reconhecido e incentivado, inclusive na atuação junto ao

movimento estudantil. Enfim, projetos multiprofissionais, atuação docente multiprofissional em cada curso e ações multiprofissionais na pesquisa, extensão e campos de práticas precisam ser deliberadamente buscadas e prestigiadas.

O papel das práticas educativas deve ser crítica e incisivamente revisto para que almeje a possibilidade de pertencer aos serviços/profissionais/estudantes a que se dirigem, de forma que os conhecimentos que veiculam alcancem significativo cruzamento entre os saberes formais previstos pelos estudiosos ou especialistas e os saberes operadores das realidades – detidos pelos profissionais em atuação – para que viabilizem auto-análise e principalmente autogestão. Os saberes formais devem estar implicados com movimentos de auto-análise e autogestão dos coletivos da realidade, pois são os atores do cotidiano que devem ser protagonistas da mudança de realidade desejada pelas práticas educativas. Estas continuam sendo objeto de reflexões teóricas e análises de práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior, seja porque novos paradigmas curriculares se apresentam para os cursos de graduação , seja porque adquirem força maior as chamadas metodologias ativas , seja porque a formação dos profissionais em nosso tempo passa a exigir um docente no ensino superior com outras atitudes, outras posturas e outras competências.

Trabalhar com o conhecimento em nossa sociedade no ensino superior exige outras práticas docentes: pesquisar as novas informações, desenvolver criticidade frente à imensa quantidade de informações, comparar e analisar as informações procurando elaborar seu pensamento próprio, sua colaboração científica, sua posição de intelectual, apresentá-la a seus alunos juntamente com outros autores. Exige dominar e usar as tecnologias de informação e comunicação como novos caminhos e recursos de pesquisa, nova forma de estruturar e comunicar o pensamento. Trabalhar com a dimensão da *interdisciplinaridade* na área do conhecimento significa assumir uma nova visão da realidade e dos fenômenos num paradigma de conhecimento e de ciência que ultrapassa o modelo tradicional de se conhecer que é de forma disciplinar, e nos permite esperar a produção de um conhecimento científico novo a partir de duas ou mais diferentes áreas de conhecimento que se integram para tal.

O processo de aprendizagem é retomado em sua amplitude contemplando a formação do homem e do cidadão em sua totalidade: inteligência, afetividade, habilidades humanas e profissionais, valores culturais, éticos, sociais, políticos, econômicos e transcendentais. Aprendizagem entende-se como um processo vital de crescimento e desenvolvimento, ao longo da vida (life long learning), com uma dimensão significativa que explicita o significado e importância do que se aprende, aprendizagem em tempos e espaços escolares e não escolares, aprendizagem em qualquer idade. Compreende-se, então, a aprendizagem como um processo de desenvolvimento da pessoa em sua totalidade compreendendo um desenvolvimento cognitivo, um desenvolvimento afetivo-emocional, um desenvolvimento de habilidades e de atitudes e valores. Este cenário complexo nos faz pensar seriamente em mudanças imprescindíveis na formação pedagógica dos docentes do ensino superior

que têm a responsabilidade pela formação dos profissionais de nossa sociedade e em práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento do processo de aprendizagem deles. Estas mudanças na formação e na prática pedagógicas para se concretizarem exigirão um trabalho de educação permanente e em serviço destes docentes para que possam criar estas atitudes diferenciadas e adequadas às novas exigências para a formação de profissionais.

Os docentes da área da saúde devem se conscientizar da necessidade urgente de conhecer, entender e aplicar as tendências pedagógicas existentes. A partir desse conhecimento, somado à preocupação de adquirir sabedoria integrada ao perfil de educador com liderança e eficácia, mediante habilidades e competências necessárias, podemos pensar num processo ensino-aprendizagem humano e holístico, baseado em práticas morais e éticas.

Tendo em vista o acima exposto, este estudo teve como objetivo a realização de um levantamento e análise documental das metodologias empregadas em sala de aula, dos docentes de três cursos da área da saúde (enfermagem, fisioterapia e nutrição) de um Centro Universitário da Região Sul do Brasil.

Material e método

Na pesquisa baseada em documentos, os dados a serem coletados, organizados e analisados, a fim de encaminhar uma questão de pesquisa e para serem utilizados como evidências de ideias e posições que o pesquisador estudará, já existem nos documentos disponíveis. Os tipos de texto utilizado na pesquisa documental incluem trabalhos teóricos, relatórios, ensaios, arquivos históricos, documentos legais, regulamentos, etc.

Documento é a expressão de toda e qualquer manifestação humana, como por exemplo, objetos, paisagens, signos etc., além dos documentos escritos. No contexto da investigação educacional, os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e, a sua análise implica em um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação ao problema de pesquisa.

A pesquisa baseada em documentos serve também para construir interpretações, identificar significados através do processo analítico. A análise documental consiste em uma busca de identificações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse (Ludke e André 1986).

Neste estudo os documentos foram os Planos de Ensino das disciplinas específicas da formação profissional, dos cursos de Enfermagem, Fisioterapia e Nutrição, recortando o item “Metodologia de Ensino”. As informações foram compiladas em quadros a fim de podermos visualizar a frequência das metodologias de ensino propostas e declaradas pelos docentes na consecução de suas aulas.

Após a elaboração deste corpus foi realizada a análise, de acordo com a fundamentação teórica e epistemológica em relação ao emprego de metodologias de ensino na área da saúde.

Resultado e discussão

O processo ensino-aprendizagem é complexo, apresenta um caráter dinâmico e não acontece de forma linear como uma somatória de conteúdos acrescidos aos anteriormente estabelecidos. Exige ações direcionadas para que o discente aprofunde e amplie os significados elaborados mediante sua participação, enquanto requer do docente o exercício permanente do trabalho reflexivo, da disponibilidade para o acompanhamento, da pesquisa e do cuidado, que pressupõe a emergência de situações imprevistas e desconhecidas. O ato de ensinar-aprender deve ser um conjunto de atividades articuladas, nas quais esses diferentes atores compartilham, cada vez mais, parcelas de responsabilidade e comprometimento.

As metodologias e as abordagens educacionais sofreram modificações profundas ao longo dos anos. Essas transformações até o momento atual são acompanhadas por uma reflexão a respeito dos vários problemas relacionados à política e ao sistema educacional em toda sua complexidade.

Podemos verificar, no material utilizado para o estudo, que as metodologias utilizadas pelos docentes são as mais diversificadas. O modelo tradicional, da aula expositiva, apareceu em todos os Planos de Ensino, de todas as disciplinas, retratando a historicidade desta prática em sala de aula.

Nesse sentido, comentamos que a pedagogia tradicional pode trazer repercussões no futuro profissional da saúde. Nesse sistema de ensino, as qualificações do professor estão num contexto fechado, onde há uma ação autoritária em sentido único, visando repasse de informações diretas, limitadas ao conhecimento do professor, obedecendo a programas e conteúdos definidos. O professor coloca-se, portanto, como o único responsável e indutor do conhecimento aplicado, sem feedback participativo. Como estratégia de ensino, o professor utiliza-se do recurso expositivo mediante um conteúdo programático imposto que não considera o contexto real do aluno e utiliza-se do recurso de aulas teóricas-práticas que apenas permitem entender a teoria naquele momento, sem diferenciar, por raciocínio, outras situações. Enfim, há pouca correlação entre a teoria e a prática no contexto real da região onde o aluno está inserido.

Embora criticamos esta posição, não podemos descartá-la como estratégia de ensino aprendizagem, uma vez que também devemos lembrar que os docentes, na maior parte, são profissionais em sua área de formação, sem formação didático-pedagógica para atuar em sala de aula, antes de se deparar enquanto professor do ensino superior.

Também verificamos que a utilização de recursos de som e imagem e de ferramentas digitais ou de informática estão com muita frequência, declaradas como metodologia de ensino dos docentes:

filmes, documentários, data-show, slides, pesquisa na web, base de dados on-line, recursos multimídia e ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros.

A partir da visão de mundo globalizado e comunicativo, ocorreram mudanças constantes na história da didática educativa, onde a mesma passou a necessitar de recursos que auxiliassem como ferramenta de estímulo no e do processo educacional passando a ser um diferencial no desenvolver das aulas e atividades curriculares.

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. Os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos. O professor utilizando diferentes fontes de informação renova sua metodologia de ensino, buscando novos saberes, propiciando oportunidades de construção e conhecimentos por parte de seus alunos, a importância do uso da tecnologia e as mudanças que ocorrem. É essencial preparar profissionais e torná-los capacitados para a prática de ensino. Além disso, o professor deve firmar objetivos claros ao utilizar novas tecnologias. Estar sempre atualizado é tornar relevante o processo de ensino-aprendizagem em todas as áreas, incluindo a Tecnologia da Informação, uma vez que alguns alunos conheçam mais a respeito do que o próprio professor. Almeida (2000) afirma que, mesmo o docente preparado para utilizar o computador para a construção do conhecimento é obrigado a questionar constantemente, pois com frequência se vê diante de um equipamento cujos recursos não consegue dominar em sua totalidade. Além disso, precisa compreender e investigar os temas ou questões que surgem no contexto e que se transformam em desafios para sua prática uma vez que nem sempre sã de seu domínio, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à estrutura.

Nesse sentido, Freire apud. Plácido et. al. (2007) acredita que o educador não será capaz de ajudar o educando a superar a ignorância enquanto não superar a sua própria. Isto mostra que o professor deve estar sempre em busca do conhecimento, do saber; precisa estar em constante descoberta.

Também encontramos nas metodologias expressas pelos docentes, a utilização de trabalhos em grupo, seminários, grupos de discussão, dramatização, oficinas, vivências, dinâmicas de grupo, entre outras formas de partilhar o conhecimento em sala de aula, a fim de construir habilidades e competências necessárias à formação do profissional de saúde.

Quando pensamos na aprendizagem de habilidades e competências rapidamente nos damos conta de que atendemos a esta área com as práticas profissionais e estágios que fazem parte do currículo. Caberia, sem dúvida, uma avaliação de como as práticas profissionais e os estágios são trabalhados

como situações de aprendizagem ou como espaços de prestação de serviço dos quais se espera que ensinem por eles mesmos, sem outros cuidados. A interdisciplinaridade é nova modalidade de atuação científica e profissional que exige, em primeiro lugar, de todo profissional uma abertura

para superar um paradigma até agora profundamente enraizado em todos nós que é o modelo disciplinar de aprendizagem; nosso trabalho árduo e diário, em nossa profissão, exige um exercício contínuo de compreender o mundo, a sociedade, os avanços tecnológicos, os novos problemas de uma forma para além da disciplinaridade.

Por fim, encontramos, em algumas disciplinas teórico-práticas, a utilização de estudo de caso e a informação de que estes estão sendo trabalhados a partir de duas metodologias mais atuais: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. Estas também denominadas de metodologias ativas de aprendizagem.

As metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. A problematização pode levá-lo ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. Ao perceber que a nova aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para ampliar suas possibilidades e caminhos, esse poderá exercitar a liberdade e a autonomia na realização de escolhas e na tomada de decisões.

A inovação da formação de profissionais da saúde através das pedagogias críticas A educação crítica tem como princípio norteador a transformação social, econômica e política, visando superar as desigualdades sociais. Entre diversas correntes educacionais baseadas em teorias críticas, tem-se confirmado no meio educacional de nosso país, a "pedagogia libertadora" ou "pedagogia da problematização", defendida por educadores de orientação marxista6. Algumas escolas da área da saúde têm adotado em seus currículos o aprendizado baseado em problemas (ABP) – *Problem-based Learning* (PBL). As duas propostas trabalham intencionalmente com *problemas* para o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender. Os problemas obtidos pela observação da realidade são manifestados no ambiente de estudo pelos alunos e professores com todas as suas contradições, expondo o caráter fortemente político do trabalho pedagógico na problematização, evidenciando uma postura crítica de educação.

Nesse caso, educação e investigação temática aparecem como momentos de um mesmo processo, e o conteúdo é explorado de forma dinâmica e construtiva; não é uma realidade estática, mas em transformação, com todas as suas implicações problematizadoras. Nesse contexto os desafios cognitivos são permanentes tanto para estudantes e professores. Dessa forma, essa metodologia pedagógica é também uma das manifestações do construtivismo na educação, marcada pela

dimensão política da educação, além de ser comprometida com uma visão crítica da relação educação e sociedade. Promove uma profunda transformação social, mediante a conscientização de direitos e deveres do cidadão, com base numa educação libertadora, emancipatória e transformadora das práticas sociais.

Na literatura identificamos duas propostas na dimensão problematizadora do processo ensino-aprendizagem: a Pedagogia da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). A Problematização encontra nas formulações de Paulo Freire um sentido de inserção crítica na realidade para dela retirar os elementos que conferirão significado e direção às aprendizagens. No movimento ação-reflexão-ação são elaborados os conhecimentos, considerando a rede de determinantes contextuais, as implicações pessoais e as interações entre os diferentes sujeitos que aprendem e ensinam. Bordenave & Pereira, construindo um modelo da Problematização, consolidaram, com a proposição de Carlos Maguerez, o chamado Método do Arco: observação da realidade (construção do problema) →identificação dos pontos chave → teorização à hipóteses de solução → aplicação à realidade.

Inovação educativa exige que haja novos patamares de organização e produção do conhecimento, conectados com os desafios da prática e com as lutas que emergem nos diferentes campos sociais. No caso da saúde, a implementação dos serviços públicos de assistência á saúde da população e as novas orientações curriculares para os cursos de graduação, dentre outros movimentos, contribuíram para criação de um contexto facilitador e atento às inovações.

Considerações finais

O processo educativo é, sobretudo, uma relação entre seres humanos. Relação que está permeada pelo conjunto de valores, práticas sociais, costumes e tradições que fazem parte da formação cultural pré-escolar de cada sujeito envolvido neste processo. Em outras palavras, docentes e discentes não deixam de ser quem são ao entrarem na sala de aula e em função disso é que aparecerão as diferenças que, se bem aproveitadas, podem resultar em mais produtividade no processo educativo ou, então, em obstáculo.

O ensino em saúde, processo de natureza multidisciplinar, tem por objetivo a organização de um sistema de relações nas dimensões do conhecimento, de habilidades e de atitudes, de tal modo

que favoreça, ao máximo, o processo ensinoaprendizagem, exigindo, para seu desenvolvimento,

um planejamento que concretize objetivos em propostas viáveis. A compreensão da função docente como mediadora das relações com o objeto de conhecimento permite-nos reconhecer sua complexidade, à medida que interagem diferentes projetos de aprendizagem.

Nesse sentido, impõem-se os seguintes desafios para o professor: investir em situações que sejam favorecedoras da aprendizagem significativa, implicando valorização do conhecimento prévio dos alunos; relacionar os conteúdos com a prática profissional; articular os conteúdos trabalhados

com as outras disciplinas; e avaliar a possibilidade de aplicação das informações abordadas Alguns dilemas e aspectos negativos que devem ser reavaliados na prática pedagógica da estrutura curricular tradicional: **Ensino fragmentado**: cada professor se preocupa em ministrar sua aula, às vezes obedecendo ao conteúdo programático, outras dando ênfase à sua própria realidade de atuação no mercado, que pode não estar relacionada com o conteúdo programático proposto. Neste caso não há integração entre teoria e prática, não há interdisciplinaridade entre professores, não há estímulo crítico,

científico e nem facilitador sobre aprender a aprender no processo. **Abordagem centralizada no professor:** inibe interações entre o professor e os alunos, instituindo uma relação de autoritarismo em sala de aula, aplicando um aprendizado baseado em memorização sem aplicação prática, fora da realidade do processo saúde-doença. **Utilização de recursos tecnológicos, mas sem planejamento e preparação adequada:** aplicação de recursos modernos mas não adequados ao conteúdo aplicado, sem criatividade nem participação ativa dos alunos em sala, de forma que a abordagem mantém-se centralizada na figura do professor, mediante a preleção unilateral e pouco assimilada. **Maior ênfase nas aulas teóricas em relação às aulas práticas:** o aluno fica dividido entre ser avaliado pela teoria ou pelas ações na prática. Muitas vezes, na ausência da prática, o aluno estuda e memoriza um conhecimento teórico que não será aplicado na prática. Por outro lado, algumas instituições aplicam atividades complementares aos alunos em estágio, como forma de compensar a carga horária, que na realidade não corresponde ao aprendizado prático que é preconizado nesta fase curricular. **Relações preferenciais entre professor e determinados alunos:** é comum o professor dar mais atenção e ser mais solícito ao aluno que tem mais facilidade de aprender, em relação àquele que questiona mais e está sempre falando que não entendeu. O educador não percebe que sua prática pedagógica está beneficiando apenas um pequeno grupo, em detrimento de outros que necessitam de didática diferenciada ou mais adequada à realidade atual de ensino.

Shulman (1987) discursa sobre quais qualidades e profundidade de compressão, habilidades e capacidades, traços e sensibilidades transformam uma pessoa em um professor competente e define isto como "conhecimento base" para a docência. Segundo ele, são sete, no mínimo, as categorias da base de conhecimentos do professor: 1) *conhecimento do conteúdo*; 2) *conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral)*, tendo em conta, especialmente, aqueles princípios e estratégias

gerais de condução e organização da aula, que transcendem o âmbito da disciplina; 3) c*onhecimento do currículum,* considerado como um especial domínio dos materiais e os programas que servem como "ferramentas para o ofício" do docente; 4) *conhecimento dos alunos e da aprendizagem;* 5) *conhecimento dos contextos educativos,* que abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas; 6) *conhecimento didático do conteúdo,* destinado a essa especial amalgama entre matéria e pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma particular de compreensão profissional; 7) *conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosófIcos e históricos.*

A formação de profissionais da saúde geralmente é caracterizada por uma formação disciplinar, com abordagem centrada na doença e na aplicação da técnica para a resolução de problemas pontuais. Segundo Santomé (1998), esse tipo de formação segue modelos curriculares que não valorizam e não estimulam a capacidade crítica, reflexiva, e considera os condicionantes sociais como secundários para o processo de formação.

Em conformidade com esse posicionamento, Schön (2000) entende que, no ensino normativo, a prática vem posterior à teoria, com objetivo de aplicar técnicas ensinadas durante o curso. O autor complementa que essa formação inibe o talento criativo dos estudantes, treinando-os como técnicos, com menos capacidade de reflexão na e sobre a ação. Perante as novas propostas de formação profissional, os professores graduados em modelos formativos disciplinares deparam-se com a docência e assumem o desafio de transpor sua formação inicial de profissional da saúde para uma formação docente que proporcione um visão de mundo mais humana e integral. Além das especificidades da profissão que é inerente a formação profissional do bacharel, os professores tomam para si a responsabilidade de formar profissionais éticos e cidadãos, com atitudes, habilidades e competências voltadas ao exercício profissional que possibilite o raciocínio lógico de acordo com cada situação e com cada indivíduo. Neste momento, os professores começam a se dar conta da docência superior como uma possibilidade de profissionalização, apesar de que ainda não tenham consciência de que irão dedicar-se a este nível de ensino. Este período constitui-se como um marco na formação inicial do professor, pois é a partir dele que os docentes entram em contato com a dinâmica educativa.

Neste sentido, entende-se que há a necessidade de uma reformulação constante dos conteúdos e dos métodos a serem utilizados ao longo do processo de formação de professores, de tal forma que se considere os conhecimentos, as inquietações, as condições e motivações dos próprios licenciandos para que possam construir junto com os futuros alunos, experiências significativas. É preciso, também, que os futuros professores tenham uma formação orientada por situações significativas de ensino-aprendizagem.

A prática docente, quando construída e refletida, gera sentidos e significados próprios, pois mobiliza saberes reafirmando ou [re]-significando o papel do professor como mediador do processo de construção do conhecimento. A atividade docente precisa ser entendida como uma prática construída

diariamente, na interação com os sujeitos e com o meio, articulada ao projeto formador. O professor precisa estabelecer uma relação que permita a transparência do processo, significando aprendizado no seu fazer pedagógico.

Referências bibliográficas

AGUILAR-DA-SILVA, R.H.; TSUJI, H. A gestão do conhecimento em metodologias ativas de ensino aprendizagem: uma reflexão do trabalho desenvolvido na Faculdade de Medicina de Marília. Revista Gestão e Tecnologia, Pedro Leopoldo, v. 7, n. 2, jul./dez. 2006.

ALMEIDA, Maria Elizabeth de; ProInfo: Informática e Formação de Professores Vol. 1; Brasília: EC/ Secretaria de Educação à Distância , 2000; 192 p.

AROUCA S. O dilema preventivista: contribuição para a compreensão e crítica da medicina preventiva. São Paulo: Editora da Unesp; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

BEHRENS, Marilda Aparecida – " O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica" – Petrópolis (RJ), Vozes, 2005.

BOLZAN, D. P. V. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002

CECCIM RB. Equipe de saúde: a perspectiva entre-disciplinar na produção dos atos terapêuticos. In Pinheiro R; Mattos RA. Cuidado: as fronteiras da integralidade. Rio de Janeiro: IMS/Uerj: Abrasco, 2004,

CECCIM RB; FEUERWERKER, LCM. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. Physis, Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, 2004, p. 41-66.

CECCIM RB; FEUERWERKER, LCM. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, set-out, 2004, p. 1400-1410.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

IOCHIDA LC. Metodologias Problematizadoras no Ensino em Saúde. In: Batista NA, Batista SH, oraganizadores. Docência em Saúde: temas e experiências. São Paulo: Senac; 2004. p.153-166.

LANKSHEAR, Colin.; KNOBEL, Michele. Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D. Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativa. São Paulo: E.P.U. , 1986.

MASETTO, Marcos – "Competência Pedagógica do Professor Universitário" –São Paulo, Ed.Summus, 2003.

MERHY, EE et al O trabalho em saúde: olhando e experienciando o SUS no cotidiano. São Paulo: Hucitec, 2003.

MOREIRA, M. A. e MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.* São Paulo: Moraes, 1982.

OSTERMANN, F. *Princípios da aprendizagem significativa na formação de professores de física.* In: Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo. Burgos: Servivio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 1997.

PERRENOUD, P.Novas Competências para ensinar"- Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.In:FAZENDA, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas-SP:Editora Papirus, 1998.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. (Orgs.) Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde. Rio de Janeiro: Uerj/Abrasco, 2001.

PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. (Orgs.) Construção da integralidade**:** cotidiano, saberes e práticas em saúde. Rio de Janeiro: UERJ/Abrasco, 2003.

PINHEIRO, R. & MATTOS, RA. (orgs). Cuidado: as fronteiras da integralidade. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-ABRASCO, 2004.

PLÁCIDO, Maria Elze dos Santos, et.al; Educação, Cidadania e Identidade: A Inserção dos Recursos Tecnológicos no Contexto Educacional: Desafios e Perspectivas do Professor no Mundo da Leitura**;** Conferência Internacional: Educação, Globalização e Cidadania: Novas Perspectivas da Sociologia da Educação; João Pessoa: 2008.

POZO, Juan Ignácio . Aprendizes e Mestres. Porto Alegre, ArtMed , 2002.

RUIZ-MORENO L. Trabalho em grupo: Experiências Inovadoreas na Área da Educação em Saúde. In: Batista NA, Batista SH, organizadores. Docência em saúde: temas e experiências. São Paulo: Senac; 2004. p. 85-99

SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHON. D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SONZOGNO MC. Metodologias no Ensino Superior: algumas reflexões. In: Batista NA, Batista SH, organizadores. Docência em saúde: temas e experiências. São Paulo: Senac; 2004. p. 75-84.

SHULMAN, L.S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. Harvard Educatinal Review, Cambridge, v.57, n.1, p.1-22, 1987.

_____. Paradigmas y programas de investigacion en el estúdio de la enseñanza: una perspectiva contemporânea. In: WITTROCK, M. (Ed.). La investigación de la enseñanza I: enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós Educador, 1989. p.9-91.

TARDIF, Maurice –"Saberes Docentes e Formação Profissional"-Petrópolis, Vozes, 2002.

8.57.

Título:

Modelo de formación para emprendedores sociales basado en competencias

Autor/a (es/as):

Herrero, Visitación Pereda [Universidad de Deusto. Facultad de Psicología y Educación]

Resumo:

Esta comunicación tiene como objetivo presentar el proyecto "Modelo de Formación para emprendedores sociales basado en competencias", llevado a cabo en la Universidad de Deusto durante el curso 2010.11, por el Equipo Innova.

En la sociedad del conocimiento, en la que estamos sujetos a un continuo y trepidante cambio, el aprendizaje a lo largo de la vida se convierte en una de las principales preocupaciones y responsabilidades asumidas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Dicho aprendizaje pasa a ser todo un reto y un desafío para las Universidades (ULLL), siendo considerado una necesidad, tanto para el desarrollo económico, como para el social y cultural. Las oportunidades de formación ofertadas por las instituciones de educación superior han de ir más allá de las titulaciones de grado, postgrado y doctorado.

El proyecto presentado hace referencia a un modelo de formación piloto, en el que participaron 26 personas de diferentes asociaciones y fundaciones. Su objetivo principal fue investigar cómo la Universidad puede colaborar con las organizaciones y agentes del entorno en la estimulación del desarrollo sostenible y la cohesión social, a través del diseño, implementación y evaluación de un modelo de formación de emprendedores sociales basado en competencias. Se adopta, por un lado, un enfoque "no empresarial" *(non business focus)* y, por otro, de emprendizaje social, de promoción del desarrollo social. Se consideró que eran necesarias nuevas respuestas en esta línea, ya que las existentes suelen estar orientadas hacia fines competitivos y de crecimiento

económico.

En cuanto a la metodología de seguimiento y evaluación del proyecto, se trató de fomentar la colaboración y la participación de todos los agentes implicadosgenerando una estructura organizativa y de funcionamiento. Las NNTT ayudaron en la consecución de una comunicación constante y fluida.

En lo relativo a la metodología del proceso de formación, se optó por un aprendizaje basado en competencias genéricas y específicas basado en el modelo Deusto de Formación (Contexto experiencial/Observación reflexiva/Conceptualización/Experimentación activa/Evaluación). Se concedió especial relevancia al aprendizaje basado en la solución de problemas (PBL), tratando de ubicar a los/as participantes en escenarios lo más reales posibles. El portafolios, las tutorías y los procesos de mentorización tuvieron especial relevancia.

Los resultados de la investigación y la transferencia de conocimiento consiguiente pretenden facilitar la transformación de las Universidades en Centros de Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Para ello la Universidad de Deusto sigue las recomendaciones del Proyecto BeFlex Plus desarrollado por EUCEN (The European Association for University Lifelong Learning), del que hizo parte y en el fue representada por la autora de esta comunicación.

Palavras-chave:

Investigación, formación, universidad, desarrollo, emprendizaje social, aprendizaje a lo largo de la vida, competencias.

Introducción

Esta comunicación pretende presentar el proyecto "Modelo de Formación para emprendedores sociales basado en competencias", llevado a cabo en la Universidad de Deusto durante el curso 2010.11, por el Equipo Innova[49].

Para ello, primeramente se contextualizará el proyecto, identificando las características del aprendizaje en la sociedad del S. XXI ó Sociedad del Conocimiento, el papel y los retos de las universidades en la actualidad, las responsabilidades que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) reclama a estas instituciones, así como la Misión y el Plan Estratégico de la Universidad de Deusto y del Equipo Innova, en la que se inscribe.

[49] Miembros del equipo Innova que participaron en el Proyecto: Ana Arenaza, Donna Fernández, José Antonio Marín, Ana Martínez, Manuel Poblete, Nerea Sáenz, Elena Quevedo. Investigador Principal: Aurelio Villa. Coordinadora del Proyecto: Visitación Pereda.

En un segundo momento, se explicará el "Modelo de Formación para emprendedores sociales basado en competencias". Finalmente, se expondrá el modelo de evaluación utilizado en el proyecto, así como la evaluación del modelo propuesto.

1. Contextualización del proyecto.

Las particularidades del contexto en que surge el proyecto y que consideramos de obligada referencia para su comprensión son las siguientes:

Vivimos en la S**ociedad del Conocimiento**, caracterizada por un continuo y trepidante cambio. Lo que diferencia a esta sociedad es su capacidad de generar conocimiento sobre su realidad y su entorno y de utilizar dicho conocimiento para concebir, forjar y construir su futuro (Chaparro, 1998). El conocimiento se convierte no sólo en instrumento para explicar y comprender la realidad, sino en el motor de desarrollo y en factor dinamizador del cambio social. Esto remite al papel de la investigación y de la universidad en la construcción de la sociedad que se desea para el futuro y a los cuatro procesos fundamentales de la sociedad del conocimiento: la importancia que asume el conocimiento como el factor de crecimiento y de progreso más importante, el desarrollo de procesos de apropiación social del conocimiento, los procesos de aprendizaje social, por medio de los cuales el conocimiento crea o fortalece capacidades y habilidades en las personas, comunidades, organizaciones y en la sociedades que se lo apropian y el desarrollo de un pensamiento estratégico y prospectivo (Chaparro, 2001). Es este proceso el que lleva al desarrollo de las llamadas sociedades del aprendizaje (learning societies), organizaciones que aprenden (learning organizations) y redes de aprendizaje (learning networks).
El surgimiento de la sociedad de la comunicación está asociado con el desarrollo de la innovación (Valenti, 2000). Pero sin participación no hay interacción y sin interacción no hay innovación. Por tanto, si no hay participación y capacidad para la innovación no habrá posibilidad de sociedad del conocimiento (Valenti, 2002). La difusión de las TICs facilita este proceso.

El **Aprendizaje a lo Largo de la Vida** (Lifelong Learning) no es algo nuevo, pues ya Platón hablaba de la obligación de todo ciudadano de desarrollar su potencial y de participar en las actividades de la ciudad, aunque la historia del término "lifelong learning", se remonta a 1970, año en que Paul Lengrand presenta, en el marco de una Conferencia de la Unesco, un informe titulado "Una introducción a la educación a lo largo de toda la vida" (Lengrand, 1970).

Sin embargo, en nuestro presente histórico, surge un nuevo concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, que incluye a la sociedad como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y que abarca desde la infancia hasta la vejez, capaz de propiciar aprendizajes significativos al estar más ligados al medio y desarrollarse en un ámbito de proximidad y más contextualizado, orientado tanto a la formación hacia el mercado laboral y las necesidades productivas, como hacia el desarrollo

personal y social y que debe conducir a la constitución de comunidades y sociedades de aprendizaje como marcos adecuados para su desarrollo.

Constituyen impulso de tales cambios, el informe que Edgar Faure elaboró, en 1972, titulado *Aprender a ser. El mundo de la educación hoy y mañana,* y el informe *La educación encierra un tesoro,* elaborado por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996), que propone avanzar hacia la sociedad del aprendizaje, sustentada por cuatro pilares básicos: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser.

En el ámbito europeo, el aprendizaje a lo largo de la vida es un asunto de capital importancia, constituyendo uno de los principios centrales de las políticas de la Unión. En la Comunidad Autónoma del País Vasco, igual que en otras regiones europeas, se han venido impulsando, desde distintos departamentos, diversas actuaciones en esa dirección.

También el aprendizaje a lo largo de la vida se convierte en una de las preocupaciones que el **Espacio Europeo de Educación Superior** (EEES) asume como responsabilidad a través de la implicación de las Universidades en el mismo, con oportunidades de formación que van más allá de las titulaciones de grado, postgrado y doctorado.

La misión y los sucesivos planes estratégicos de la Universidad de Deusto declaran la intención de contribuir con docencia, investigación y otros servicios, a su proyección social, formando un entramado humano en crecimiento continuo, colaborando a la superación de los grandes temas y problemas de la sociedad e intentando ayudar en la configuración una sociedad mejor, más justa y humana (Eguiluz, 2008). Ya el plan estratégico 2004/07 expresaba explícitamente su voluntad de aproximarse más a la realidad social que la rodea y de impulsar una formación a lo largo de la vida de calidad, creando una línea de acción para conseguirlo.

La Universidad de Deusto tiene una larga tradición en la formación a lo largo de la vida. Diferentes Facultades y Centros han ofrecido formación continua desde hace décadas, al tiempo que han estudiado e investigado temas relacionados con dicha formación. En la actualidad cuenta con un Máster Universitario Erasmus Mundus sobre Lifelong Learning y forma parte de las principales **Redes Universitarias Europeas sobre Aprendizaje a lo Largo de la Vida**: RUEPEC (Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Continua) y EUCEN (European University Continuing Education Network), habiendo participado, en los últimos años, junto a otras universidades europeas, en diversos proyectos de investigación sobre aprendizaje a lo largo de la vida en las universidades coordinados por EUCEN y financiados por la Comisión Europea, entre los que destacamos por su especial trascendencia, el Proyecto BeFlex (2005-06) y el BeFlex Plus (2007-2009).

Ambos proyectos produjeron resultados muy esperados e importantes para el conocimiento del estado de la Educación Continua Universitaria (UCE) y de la Educación a lo Largo de la Vida en las Universidades Europeas (ULLL). El trabajo del proyecto BeFlex Plus permitió la elaboración de un informe comparativo y cuantitativo del progreso alcanzado por la ULLL desde 2006, una nueva perspectiva en el uso de las herramientas de Bolonia para ayudar y promover la colaboración en el aprendizaje a nivel regional, la identificación de diferentes modelos de colaboración entre universidades y otros proveedores de educación o agentes para promocionar y progresar en el ULLL, un incremento en el conocimiento sobre la manera en que el ULLL se está desarrollando en Europa, la promoción del desarrollo de políticas y de prácticas de ULLL, así como el uso de las herramientas que nos proporciona Bolonia y el soporte a las universidades europeas para desarrollar e implementar estrategias regionales para el ULLL. Las conclusiones de esta investigación se dieron a conocer en la Conferencia "Transformando la Universidad en una Universidad de Aprendizaje a lo Largo de la Vida", celebrada en Lovaina en marzo de 2009 e incluyen, entre otras, las recomendaciones a las Universidades de **t**ransitar desde una perspectiva de educación continua a otra de aprendizaje a lo largo de la vida, de reconocer e integrar el aprendizaje a lo largo de la vida como un aspecto de su misión y cultura institucional y de Desarrollar el concepto de "universidad en red" involucrando a diferentes grupos de interés, entendiendo el ULLL como una oportunidad para la colaboración beneficiosa para todas las partes y para el desarrollo económico y cultural.

Junto a todo esto, nuestra sociedad demanda la **necesidad de formación en habilidades sociales asociadas al emprendizaje**. Los resultados del Global Entrepreneurship Monitor (GEM) de 2005, identificaban a la educación y la formación como una de las principales debilidades de la Comunidad Autónoma del País Vasco, en lo relativo a la actividad emprendedora y centraban sus recomendaciones en este aspecto. La fuerte tradición empresarial del entorno podría considerarse propiciatoria de un emprendizaje innovador, sin embargo, existe una carencia evidente en la educación a la hora de fomentar la cultura del emprendizaje que preocupa.

Conviene destacar que existen dos enfoques sobre el aprendizaje emprendedor que, aunque diferentes, son complementarios. El primero de ellos, denominado "no empresarial" (non business focus)**,** hace referencia al desarrollo de actitudes y capacidades emprendedoras y no se centra directamente en la creación de nuevas empresas, sino que incluye el desarrollo de ciertas cualidades personales (creatividad, iniciativa personal, capacidad de resolver problemas, asunción de riesgos, responsabilidad, habilidades sociales, etc.).

En este sentido, persona emprendedora es aquella que tiene capacidad de transformación y cambio, de innovación allá donde esté. Una persona emprendedora será una persona proactiva, capaz de moverse en espacios no previstos, en la complejidad, que no espera, sino que promueve, que asume un aprendizaje a lo largo de la vida.

El segundo enfoque o enfoque "empresarial" (business focus), es un concepto más específico de formación dirigido a proporcionar conocimientos concretos e instrumentos ad hoc necesarios para la constitución y gestión de nuevas empresas u otro tipo de organización o instituciones cívicas, sociales o políticas.

Así, pues, emprender, puede hacer alusión tanto a la puesta en marcha de un nuevo proyecto empresarial u organizacional, como a dar un salto cualitativo en la marcha de una empresa u organización ya existente. Una sociedad no será la misma si está compuesta por personas emprendedoras o por personas que no lo sean, independientemente de que no todas ellas creen nuevas empresas.

La investigación psicológica ha estado interesada en delimitar las cualidades específicas de los emprendedores. No obstante, estos estudios adolecen de limitaciones teóricas y sus diseños no han sido siempre los más adecuados, lo cual ha impedido la necesaria generalización y el contraste de resultados. Siendo consciente de las carencias, Uriarte (1999) recopila, en un artículo, algunos de los instrumentos psicológicos presentes en el estudio de las cualidades personales de los emprendedores, con el fin de que puedan ser tenidos en cuenta por los futuros investigadores (Hornaday, 1970; Stake, 1981; Cromie y O`Donaghue, 1986; Brandstätter, 1988; Davidsson, 1989; Brandstätter y Königstein, 1997; Alvarez y Pulgarín, 1999; Cepeda, 2003).

Freire (2004) explica que, en la persona se pueden observar tres niveles o capas: la de los "hábitos técnicos", fácilmente modificables por medio de la educación (Por ej. Aprender a hacer un plan de negocios); la capa neuroral de los talentos inmodificables, que se pueden tener o no, por lo que, si una persona no tiene los talentos propios para ser emprendedor, podrá aprender superficialmente alguna herramienta, pero nunca será un emprendedor nato; la capa de las metahabilidades, las cuales se modificarán y se adquirirán si el emprendedor realmente lo desea (Por ej. desarrollar su toma de decisiones, aprender a vivir y tomar de la mejor manera posible sus aciertos y sus fracasos y apasionarse por su proyecto).

Todo parece apuntar a la importancia de la educación para el desarrollo del perfil emprendedor, ya que dicho desarrollo es un proceso dinámico fruto de la conjugación de la motivación, el conocimiento, la experiencia y un contexto ambiental favorable, como puede ser la facilidad en la consecución de ayudas ó el entendimiento del fracaso como una experiencia sin éxito, sin ningún tipo de penalización.

Miembros del **Equipo de Investigación Innova**, y especialmente Aurelio Villa, su investigador principal, desde mediados de los años 90 vienen dedicando parte de sus esfuerzos al estudio del emprendizaje, habiendo algunos de sus miembros participado y dirigido diferentes trabajos y tesis doctorales sobre el tema (Ibáñez, 2002). En 2008, el equipo concentró su atención en el emprendedor social, término utilizado por primera vez en la década de los 70 por William Drayton,

fundador de Ashoka[50], y definido por Borstein (2005:22) como " un individuo obsesivo que detecta un problema e imagina una nueva solución, que toma la iniciativa para actuar de acuerdo con esa idea, que reúne recursos y construye organizaciones para proteger y comercializar la idea, que surte de energía y de un enfoque sostenido para superar las inevitables resistencias, y que – década tras década – continúa mejorando, fortaleciendo, y engrosando esa idea hasta que lo que en otro momento era una idea marginal se ha convertido en una norma nueva.."

Desde el año 2000 y, como consecuencia de todos los factores mencionados, el Equipo Innova comenzó a madurar la idea de diseñar y experimentar un **programa de formación para promover el emprendizaje social**, como aprendizaje a lo largo de la vida, entre los estudiantes universitarios y el personal de ONGs. Finalmente se llevó a cabo como un proyecto de investigación aplicada.

2. Presentación del Proyecto "Modelo de Formación para emprendedores sociales basado en competencias".

El proyecto propone el diseño de un programa formativo para emprendedores sociales basado en competencias, siendo su **principal objetivo** desarrollar la capacidad emprendedora e innovadora y realizar una contribución significativa en la generación de un perfil profesional que se integre y promueva el desarrollo de ese perfil organizacional. La institución universitaria, como responsable de la formación a lo largo de la vida de los profesionales y líderes de las organizaciones y empresas, debe desarrollar en los estudiantes, desde su formación inicial en diferentes áreas, y en el personal que trabaja en las organizaciones, a través de su formación continua, competencias que incidan en su desarrollo integral, permitiéndoles desenvolverse mejor en su vida y contribuir activa y responsablemente al surgimiento de nuevas organizaciones y a la innovación y mejora de las existentes, para la consecución de una realidad social de progreso sostenible, equitativa y cohesionada socialmente.

Para la realización de este proyecto se cuenta con la **colaboración** de la Universidad de Lieja y la consultaría ACCENTURE. La Universidad de Lieja desarrolla en un Laboratorio de investigación aplicada (LABSET) sistemas para evaluar competencias logradas al final de la carrera universitaria.

En cuanto a la Consultoría Accenture tiene experiencia demostrada en el asesoramiento y orientación de empresas de diverso tipo, tamaño y ámbito, colabora en el proyecto ayudando a crear escenarios de complejidad creciente, que representan situaciones lo más auténticas posibles,

[50] Ashoka es la primera organización que fomenta el emprendimiento social.

en torno a las que desempeñar las competencias del modelo de emprendizaje que se propone. El profesorado de las competencias específicas pertenece a Accenture.

Las fases contempladas en el proyecto son las siguientes:

FASE 1.- Diseño de un Programa Transversal de formación que desarrolle la capacidad emprendedora e innovadora de los participantes. (Curso 2009.10).

FASE 2.- Aplicación piloto del modelo de formación con participantes de ONGs. (Curso 2010.11)

FASE 3.- Reformulación del modelo de formación en función de la evaluación de la aplicación piloto con participantes de ONGs. (Curso 2010.11)

FASE 4.- Aplicación piloto del modelo de formación con estudiantes universitarios. (Fechas por determinar).

FASE 5.- Reformulación del modelo de formación en función de la evaluación de la aplicación piloto con estudiantes universitarios. (Fechas por determinar).

FASE 6.- Expansión del Módulo Formativo a las organizaciones sociales. (Fechas por determinar).

FASE 7.- Expansión del Módulo Formativo al ámbito universitario. (Fechas por determinar).

La formación contempla una **dedicación** de 150 horas de trabajo de los participantes, equivalente a seis créditos europeos (6 ECTS).

A la hora de definir **los contenidos y la metodología de la formación**, se tuvieron en cuenta las conclusiones de diversos trabajos sobre el tema (**Koiranen y Ruohotie, 2001; Hisrich y Peters, 2002; Hisrich y Peters, 2002; Henry, Hill y Leitch, 2005).**

Se opta por un modelo de aprendizaje basado en competencias genéricas y específicas (ABC), ya que las competencias aportan un valor añadido al proceso de aprendizaje posibilitando una dinámica entre los conocimientos, las habilidades básicas y el comportamiento efectivo (Villa y Poblete, 2008).

El modelo se articula en torno a tres ejes de formación y desarrollo: el personal, el social, y el metodológico/instrumental, que integran las competencias genéricas seleccionadas como claves para el desarrollo del Emprendizaje, además de las competencias específicas de

programas de este tipo que deben cubrir las principales áreas de una iniciativa empresarial.

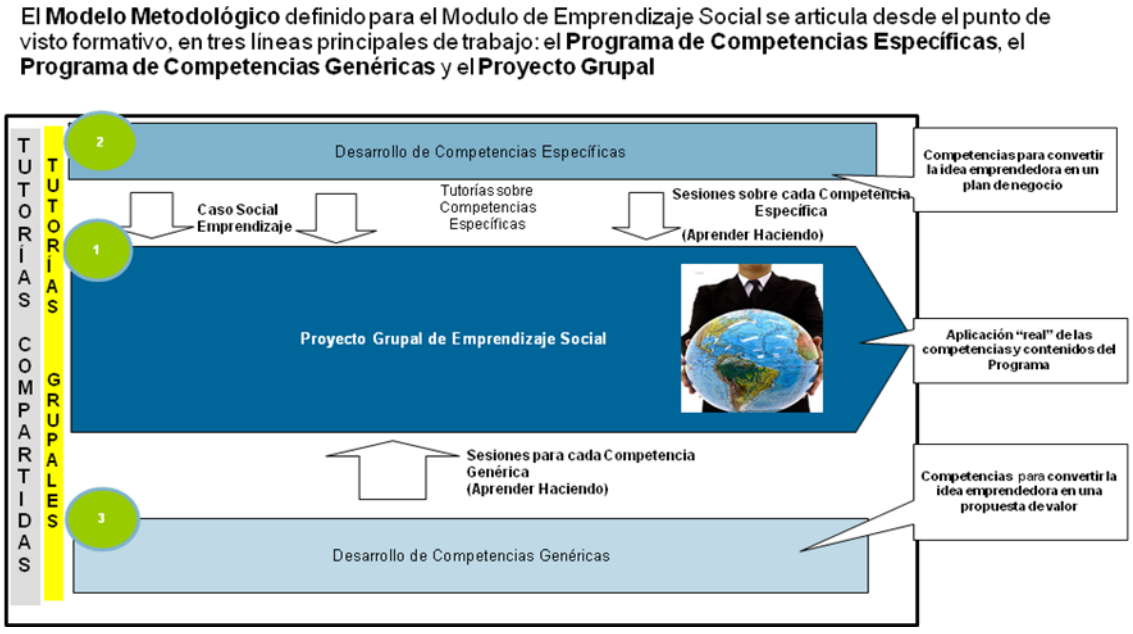
Se seleccionaron ocho competencias genéricas para ser trabajadas durante la formación, por su importancia y atendiendo a la duración del programa formativo:

- Comunicación/Orientación a las personas
- Sentido ético/Responsabilidad social
- Trabajo en equipo/Innovación
- Liderazgo/espíritu emprendedor

En cuanto a las competencias específicas, el modelo contempla las siguientes:

- Contextualización
- Planificación estratégica
- Gestión del marketing
- Gestión de Recursos Humanos
- Gestión operativa
- Planificación financiera

Figura Nº 1: Principales líneas de trabajo de la formación propuesta por el Modelo de formación de emprendedores sociales.



Fuente: Equipo Innova

Diferentes módulos de trabajo presencial contemplan el desarrollo de cada una de las competencias genéricas y específicas. En ellos, se utilizarán diferentes técnicas (TGN, focus group, brainstorming, debate, role play, Phillips 6.6, etc.). No obstante, el denominador común es el ciclo del Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto (MAUD), que consta de las siguientes fases:

1. Contexto experiencial (CE)
2. Observación reflexiva (OR)
3. Conceptualización (C)
4. Experimentación activa (EA)
5. Evaluación (E)

Por otro lado, cada grupo ha de elaborar**,** a lo largo de todo el programa, un portafolio, que ha de contar con una parte individual y otra grupal, y un proyecto social cuyo objetivo es la integración de las Competencias Genéricas con las Competencias Específicas, así como el nivel de reflexión grupal e individual de los participantes.

La **organización de la formación** ha contemplado tanto el trabajo presencial en la Universidad de Deusto en sesiones de formación ó tutorías, como el trabajo individual ó grupal de los participantes fuera de dichos espacios formativos.

En cuanto a las tutorías, se contemplan tres tipos: *sesiones de tutorías generales* (tres a lo largo del período de formación) para análisis del nivel de satisfacción de los participantes, de de su trayectoria formativa a nivel individual y grupal, de recogida de sugerencias, centradas fundamentalmente en cuestiones organizativas y de gestión global del proyecto, llevadas a cabo por la coordinación del proyecto; *sesiones de tutorías de grupo relacionadas con las competencias específicas* marcadas en el programa y celebradas en la universidad, llevadas a cabo por los mismos profesores de las competencias específicas, con la finalidad de resolver posibles dudas, facilitar información/formación complementaria y ayudar a los grupos en el avance de su proyecto integrando la competencia correspondiente; *sesiones de tutorías de grupo relacionadas con el funcionamiento de cada uno de los grupos* de 5/6 participantes y la elaboración del proyecto social grupal, conducidas por miembros del equipo Innova participantes en el proyecto con la finalidad de hacer un seguimiento individual y grupal de los participantes (coaching), en sesiones individuales ó grupales, presenciales ó virtuales, acordadas entre el tutor/a y el grupo.

El seguimiento del proyecto piloto lo lleva a cabo el grupo de investigadores del Equipo Innova

implicados en el proyecto, junto al investigador principal y a la coordinadora del proyecto, a través de reuniones mensuales para tal propósito. En ocasiones, los colaboradores externos son invitados a dichas reuniones que siempre cuentan con la presencia de los tutores de los grupos de participantes, por ser éstos investigadores de Innova.

3. Modelo de evaluación y evaluación del modelo.

Este apartado analiza, por un lado, el modelo de evaluación y los dispositivos de evaluación utilizados y, por otro, el propio proyecto "Modelo de Formación para emprendedores sociales basado en competencias" y su impacto, ya que no puede quedar excluido del seguimiento y evaluación, por ser parte especialmente relevante y determinante del proceso y del resultado.

En primer lugar, intentaremos explicar el **modelo de evaluación** seguido, analizando qué se ha evaluado, por quién, cómo y cuándo y los dispositivos e instrumentos movilizados para dicha evaluación.

No obstante, y antes de nada, haremos alusión a principios que han estado presentes en la evaluación, Se ha intentado preservar la precisión, utilizando diferentes y variados dispositivos, al mismo tiempo que la validez, fiabilidad, flexibilidad e imparcialidad.

La evaluación ha contemplado fundamentalmente el perfil competencial seleccionado, las competencias genéricas y específicas de las personas participantes, la metodología de la formación, el profesorado, los tutores y el modelo de tutorización, y la organización y gestión de la formación.

Respecto a la EVALUACIÓN DEL PERFIL COMPETENCIAL SELECCIONADO Y AL MODELO DE FORMACIÓN PARA EMPRENDEDORES SOCIALES INICIALMENTE PROPUESTO, el seguimiento del proyecto fue dando lugar a la introducción de continuos cambios. Así, una vez que el equipo responsable del diseño del plan de formación, compuesto por investigadores del equipo Innova de la Universidad de Deusto y profesionales de Accenture, llegó a un consenso sobre las competencias genéricas y específicas que la formación debería contemplar, se solicitó, mediante cuestionario y entrevista, parecer sobre dichas competencias a diferentes expertos en emprendizaje social pertenecientes a destacadas ONGs. Su parecer fue relevante tanto para ratificar algunas decisiones como para modificar otras. En efecto, los expertos manifestaron unánimemente acuerdo con las competencias específicas seleccionadas por el equipo responsable del proyecto. En el caso de las competencias genéricas, las 13 inicialmente previstas (Orientación a las personas, Responsabilidad Social, Autoconfianza, Orientación al aprendizaje, Resolución de problemas, Espíritu emprendedor, Pensamiento práctico, Pensamiento analógico, Visión

estratégica, Innovación, Comunicación, Sentido ético y Gestión de proyectos), quedaron reducidas a las ocho ya mencionadas.

También fueron introducidos otros cambios en el modelo inicialmente previsto, de cara a su mejora. Entre ellos citamos, a título de ejemplo, los que afectan al programa de tutorías, desapareciendo la figura del facilitador inicialmente prevista, modificándose las funciones del tutor y del profesor y diferenciándose tres tipos de tutorías. Por otro lado, el proyecto de aplicación "real" pasó de ser individual a grupal.

La evaluación de los participantes contempla los siguientes aspectos:

A. Competencias Genéricas a través de:

A.1. Inventario de Autopercepción de Competencias Genéricas.

A.2. Informe de Evaluación de Competencias Genéricas (iECG).

A.3. Entrevista de Evaluación de aprendizaje Focalizada sobre Competencias (EEAFC)

B. Competencias Específicas a través de:

B.1. Inventario de Autopercepción de Competencias Específicas.

B.2. Proyecto de Emprendizaje Social.

B.2.1. Presentación del Proyecto de Emprendizaje Social.

C. Portafolio

D. Evaluación de las tutorías grupales.

E. Evaluación de la asistencia.

Dado que el modelo de formación propuesto es un modelo basado en competencias, la evaluación de las mismas adquiere un papel central, ya que, la validación del modelo de formación girará en buena medida alrededor de su capacidad para el desarrollo de las competencias seleccionadas.

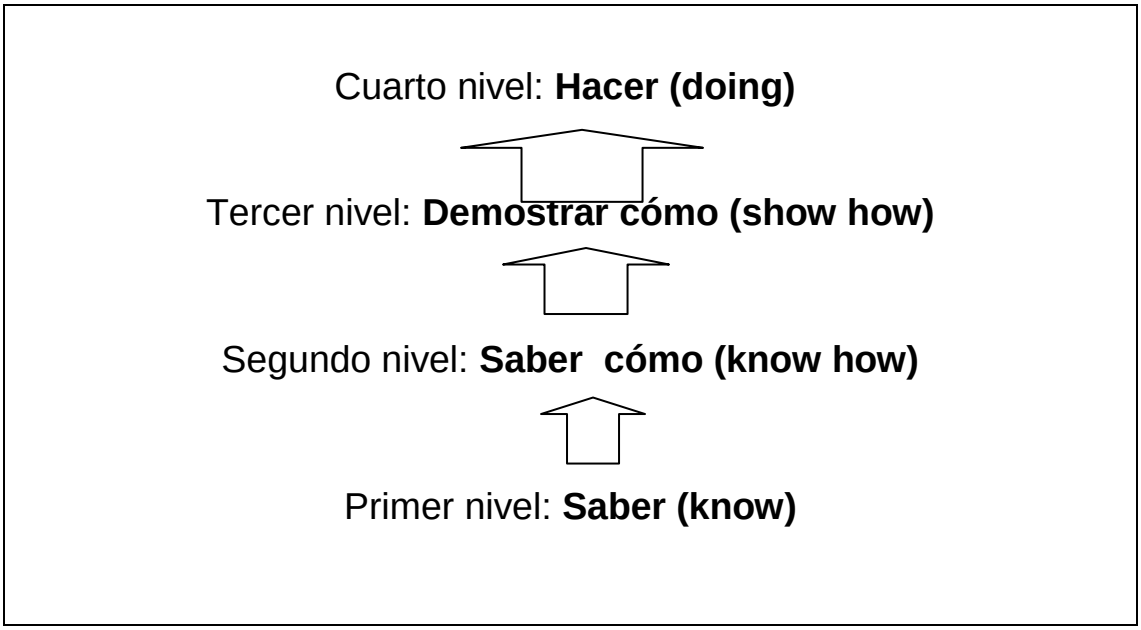
En la evaluación de los participantes en el curso, el peso de las competencias genéricas fue de un 30% y el de las competencias específicas de un 70%, optándose por un plan de evaluación de competencias que precisase la finalidad: desarrollo del perfil competencial del emprendedor social, adoptase un enfoque de evaluación mixto: individual y de grupo, determinase las áreas sujetas a evaluación personal y/o grupal e identificase las prácticas pretendidas con especificación de criterios y niveles de dominio, estableciese el dispositivo en relación con quién evalúa creíble, aceptado y consensuado, definiese los procedimientos de recogida de información y eleccionase y/o construyese los instrumentos.

Para garantizar un adecuado nivel de validez y fiabilidad, la elección de dispositivos ó instrumentos de evaluación está relacionada, con el desempeño o acciones específicas en cada caso, esto es, con el tipo de evidencias que nos permitan inferir el nivel de desarrollo de las competencias correspondientes, al no poder ser éstas observadas directamente. En este contexto, el perfil del

emprendedor social, el conjunto de competencias que lo constituyen, los indicadores a utilizar en la evaluación de la competencia, así como los criterios de realización constituyeron los ámbitos de reflexión y de toma de decisiones fundamentales.

Por lo que se refiere a los dispositivos ó instrumentos de evaluación de competencias, se tiene en cuenta que la competencia sólo puede ser evaluada en la acción, pero que para su adquisición y desarrollo se adquieren previamente una serie de saberes (conocimientos, habilidades y actitudes) que guardan relación directa con otros cuatro niveles de evaluación, de acuerdo con la pirámide de Miller (1990) (Figura 2).

Figura Nº 2: La pirámide de Miller y los métodos de evaluación.



Fuente: Elaboración propia a partir de Miller, GE. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Acad Med*., 65(9 Suppl): S63-7.

La evaluación de los participantes se ubica básicamente en los niveles segundo ("saber cómo") y tercero ("demostrar cómo"), por lo que los dispositivos de evaluación utilizados son inventarios de autopercepción sobre competencias genéricas y específicas (nivel segundo) e informes, proyectos, entrevistas y portafolios (nivel tercero).

Para la autoevaluaciónde las Competencias Genéricas se utiliza el Inventario de Autopercepción sobre Competencias Genéricas que analiza la autopercepción de los participantes sobre su nivel de dominio de las Competencias Genéricas. Este Inventario adopta la forma de una escala de Likert de seis opciones, que se corresponden con seis niveles de autopercepción. Los resultados individuales de la autoevaluación comparan dos momentos del proceso bien diferenciados –inicio y fin .

En relación a la heteroevaluación de las Competencias Genéricas, un grupo de evaluadores del equipo de investigación Innova la lleva a cabo, en base al Informe de Evaluación de Competencias Genéricas (iECG) y a entrevistas individuales a los participantes. El Informe solicita a los participantes en el Curso una reflexión personal acerca de la aplicación, a lo largo del mismo, de las Competencias Genéricas seleccionadas como más relevantes para el perfil del emprendedor social.

El Informe de Evaluación de Competencias Genéricas se recoge al final del Curso. La evaluación de las reflexiones contempla cinco posibles niveles de desarrollo en cada una de las competencias seleccionadas.

Otra de las técnicas utilizadas para evaluar las Competencias Genéricas es la Entrevista, concretamente la Entrevista de Evaluación del Aprendizaje Focalizada en Competencias (E.E.A.F.C.) (Villa y Poblete, 2011), ideada para proporcionar una evaluación del estudiante en relación a los Indicadores en torno a los que se ejercen las Competencias. El entrevistador formula preguntas abiertas con la finalidad de, en las respuestas del estudiante, descubrir evidencias del nivel de desarrollo competencial de aquél.

Las competencias específicas tienen, al igual que las genéricas, un doble sistema de evaluación: Por un lado, una autoevaluación, a través del Inventario de Autopercepción sobre el Desarrollo de Competencias Específicas de Carácter Emprendedor ya descrito y, por otro, la evaluación de los profesores, a través de los proyectos de Emprendizaje Social construidos por los diferentes grupos.

El Inventario de Autopercepción sobre el Desarrollo de Competencias Específicas de Carácter Emprendedor analiza la autopercepción en relación al nivel de desarrollo de las Competencias Específicas de carácter emprendedor. Consiste en una escala de Likert de seis opciones que se corresponden con seis niveles de autopercepción. Los resultados permiten comparar dos momentos del proceso bien diferenciados: inicio y fin.

Por lo que se refiere a los Proyectos de Emprendizaje Social construidos por los diferentes grupos, constituyen uno de los resultados de aprendizaje más valorados en el Modelo de Formación de Emprendedores Sociales basado en Competencias, debido a que su realización se trabaja a lo largo de toda la implementación de la formación. La evaluación de los mismos tiene lugar una vez finalizados y la llevan a cabo los profesores encargados de la Formación de las Competencias Específicas.

La presentación de los Proyectos de Emprendizaje Social realizados por los participantes se lleva a cabo en sesión pública y es evaluada tanto por los propios grupos (autoevaluación), como por los restantes grupos (heteroevaluación de pares), por el profesorado y tutores y personas del equipo responsable del proyecto presentes. La exposición de cada grupo es evaluada y calificada en base a una serie de indicadores y criterios. Además, los evaluadores pueden expresar una valoración cualitativa de la presentación de cada proyecto.

La evaluación del Portafolio se lleva a cabo de forma cualitativa y corre a cargo del Equipo responsable del Proyecto de Emprendizaje Social, en base a unos criterios previamente consensuados por dicho Equipo (Cantidad y calidad de evidencias de desarrollo de las competencias genéricas aportadas a nivel individual; cantidad y calidad de evidencias de desarrollo de las competencias específicas aportadas a nivel individual, cantidad y calidad de evidencias de desarrollo de las competencias genéricas aportadas a nivel grupal; cantidad y calidad de evidencias de desarrollo de las competencias específicas aportadas a nivel grupal; calidad de las reflexión individual presentada; calidad de la reflexión grupal presentada; presentación y cumplimiento de normas APA; estructura y organización del Portafolio).

La evaluación de las tutorías grupales es responsabilidad de los tutores asignados a los grupos. Cada grupo fue evaluado por su tutor/a, tanto cuantitativa como cualitativamente.

La evaluación de la asistencia a la formación se ha llevado a cabo a través del registro de firmas de los participantes en las diferentes sesiones. Desde el inicio del curso se dio a conocer la necesidad de la asistencia a un 75% de las sesiones del curso para poder continuar participando en el mismo con plenos derechos. Una vez alcanzado ese límite, las personas podrían continuar en la formación, pero recibirían, una vez finalizada ésta, un certificado de haber frecuentado el curso, mientras que quienes hubieran superado el 75% de asistencia recibirían un certificado de participación y aprovechamiento.

En cuanto a la **evaluación del modelo**, conviene recordar que el proyecto "Modelo de formación para emprendedores sociales" surge con la finalidad de promover el Emprendizaje Social y como una propuesta de investigación sobre la formación de los emprendedores sociales basada en competencias. Su objetivo es testar el modelo de formación de emprendedores sociales basado en

competencias propuesto. De ahí que el interés y la necesidad de la evaluación del mismo queden automáticamente justificados.

La evaluación de la formación es una tarea difícil, pero enormemente necesaria, ya que sólo evaluando podremos detectar los efectos de las acciones formativas llevadas a cabo, los rendimientos de la inversión efectuada y tomar decisiones para optimizar la calidad de la formación futura.

La evaluación del Modelo implicaría el análisis de sus efectos (resultados o "outcomes") e impacto, es decir la magnitud del cambio producido como resultado del mismo. Para ello habría que comparar la situación inicial con la final, eliminando la incidencia de otros factores externos.

Ahora bien, para poder considerar que un proyecto ha generado los impactos esperados, es necesario tomar en cuenta la sostenibilidad de sus efectos, es decir, la perdurabilidad de éstos en el tiempo. Hay efectos o resultados que sólo permanecen durante el tiempo de desarrollo del proyecto que los originó, pero que, poco tiempo después se desvanecen pautando el regreso a la situación que originó el proyecto. Por tanto, hay que esperar un tiempo para analizar el impacto del proyecto.

Por otro lado, en relación al proyecto que nos ocupa, a la hora de analizar efectos, resultados e impactos podrían distinguirse tres niveles diferentes: social, organizacional y personal.

En efecto, el resultado de la formación propuesta debería incidir en los tres niveles señalados. En el momento actual de finalización reciente del proyecto piloto, los efectos más evidentes con los que se han producido en las personas que han participado, que han experimentado un desarrollo competencial hacia una mayor capacidad de emprendizaje. También se ha constatado algún efecto en las organizaciones de procedencia (aprendizaje indirecto…).

A la hora de analizar el impacto del proyecto, y entre los varios modelos de evaluación del impacto de la formación existentes, nos inclinamos por el Modelo de Kirkpatrick (1998), que adopta un enfoque cualitativo, frente a otros modelos que utilizan enfoques más cuantitativos, como Phillips (1990) ó Wade (1994). Kirkpatrick diferencia cuatro niveles:

- Reacción de los participantes ante la formación, es decir, nivel de satisfacción con la formación recibida.
- Aprendizaje realizado por los participantes o nuevas competencias adquiridas gracias a la formación.
- Transferencia de los aprendizajes realizados a las tareas profesionales.
- Resultados en la organización.

A modo de conclusión

El análisis realizado hasta este momento permite validar el programa de formación del emprendizaje social, y alienta a seguir trabajando y mejorando el modelo.

Los participantes han mejorado en varias de las competencias genéricas trabajadas y en las cinco competencias específicas desarrolladas, por lo que la metodología utilizada para la adquisición y/o desarrollo de las competencias ha dado buenos resultados.

La gran variedad de instrumentos de evaluación utilizados han demostrado validez y fiabilidad

Los cinco grupos finalizaron satisfactoriamente sus proyectos sociales, estando ya en marcha tres de las iniciativas propuestas.

Referências bibliografícas

Álvarez, P. y Pulgarín, A. (1999). "The Rash Model. Measuring the impact of scientific journals: Analytical chemistry". *Journal of the American Society for Information Science, Vol. 47, 6,* 458-467.

Brandstätter, H. (1988). "Becoming an Entrepreneur: a question of Personality Structure?". *Journal of Economic Psycology, 18,* 157-177.

Brandstätter, H. and Köngstein, M. (1997). "*Personality influences on ultimate bargaining". In XXII IAREP Conference* (456-485). Valencia: Promolibro.

Bornstein, D. (2005). *Cómo cambiar el mundo. Los emprendedores sociales y el poder de las nuevas ideas*. Madrid : Debate.

Cepeda, G. (2003). *Gestión del conocimiento, capacidades diferenciales y ventaja competitiva: análisis de sus relaciones.* Tesis doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Chaparro, F. (1998). *Conocimiento, Innovación y Construcción de Sociedad: Una Agenda para la Colombia del Siglo XXI.* Bogotá: Colciencias y Tercer Mundo Editores.

Chaparro, F. (2001). "Conocimiento, aprendizaje y capital social como motor del desarrollo". Revista de Ciencia da Informacao, Vol.30, 1,19-31.

Cromie, S. y O´Donaghue, J. (1986). "Assesing Entrepreneurial Inclinations". *International Small Business Journal,10* (2), 66-71.

Davidsson, P. (1989). "Continued Entrepreneurship And Small Firm Growth". Stockholm: *EFI/Stockholm School of Economic*s (Tesis Doctoral).

Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.

Eguíluz, J. Mª (2008). "Introducción". In Deusto 2010. Plan Estratégico. Disponible en http://www.deusto.es/ [Consultado el 30 de abril de 2012].

EUCEN (2009). "Transformando la Universidad en una Universidad de aprendizaje a lo largo de la vida". Disponible en http://www.eucen.eu/BeFlexPlus/TrainingEvents/SpainRecommendations.pdf [Consultado el 30 de abril de 2012].

Faure, E. et al.(1972). *Aprender a ser. La educación del futuro.* París: UNESCO.

Freire A. (2004). *Pasión por emprender. De la idea a la cruda realidad.* Argentina: Aguilar.

Henry, C., Hill, F. y Leitch, C. (2005) "Entrepreneurship education and training: can entrepreneurship be taught? Part II". *Education + Training, Vol. 47, 3*, 158 – 169.

Hisrich, R.D. y Peters, M.P. (2002). *Entrepreneurship*, Boston: McGraw-Hill.

Hornaday, J.A. y Aboud, J. (1971). "Characteristics of successful entrepreneurs". *Personnel Psychology, 24,* 141-153.

Ibáñez M. A. (2002). *Actitudes emprendedoras de los estudiantes universitarios. Medición y propuestas de actuación. Recursos e Instrumentos Psicopedagógicos*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluating Training Programs.* San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Koiranen, M.y Ruohotie, P. (2001). "Enterprise education:analyses, synteses and applications". Disponible en: http://webct.tukkk.fi/entreva/entredu/kirjallisuus/ 334_2.pdf

[Consultado el 30 de abril de 2012].

Lengrand, P. (1970). *Introduction à l´éducation permanente*. París: UNESCO.

Miller, GE. (1990). "The assessment of clinical skills/competence/performance". *Acad Med*., 65(9 Suppl): S63-7

OCDE (2000) *A New Economy? The Changing Role of Innovation and Information Technology in Growth*. París: OCDE.

OCDE (2000). *Measuring the ICT sector; Organisation for Economic Co-operation and Development*. París: OCDE.

Phillips, P. (1990). *Handbook of training evaluation and measurement methods.* Houston: Koga Page.

Stake, R. (1981). *Case study methodology: an epistemological advocacy.* Minneapolis: Minnesota Research and Evaluation Center.

Uriarte, J. D. (1999). *Características psicológicas diferenciales de los jóvenes emprendedores.* País Vasco: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Valentini, P. (2002), "La Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe: TICs y un nuevo marco Institucional". *Revista CTS+I, OEI, 2*.

Villa, A, y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Mensajero.

Villa, A, y Poblete, M. (2011). "Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones." *Bordón, 63 (1),* 147-170.

Wade, P. (1994). *Measuring the Impact of Training.* Londres: Kogan Page.

8.58.

Título:

Projeto pedagógico flexível no ensino do Direito da Universidade de Fortaleza

Autor/a (es/as):

Holanda, Ana Paula Araújo de [Universidade de Fortaleza]

Vitorino, Grace Troccoli [Universidade de Fortaleza]

Resumo:

A presente investigação trata de uma análise descritiva do Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, implantado de modo pioneiro no Brasil em 2000, cuja metodologia de Abordagem Baseada em Problema – ABP compõe um currículo hibrido que passa a ter como base um planejamento educacional fundamentado em competências e habilidades desde o básico até o eixo profissional. Fez-se necessária uma nova visão de prática jurídica, com a implementação de conteúdos transversais tais como: meios extrajudiciais de solução de controvérsias, visando a formação de egressos com forte condão prático, crítico e humanístico e com preparo para aplicação no Direito Preventivo, constituindo, desse modo, uma ruptura com o modelo tradicional de ensino do direito. A metodologia foi aplicada junto às disciplinas/módulos de Estágio I em Direito (prática civil) e Estágio II em Direito (prática penal), com o fito de construir o perfil profissiográfico previamente definido. A UNIFOR adotou uma estrutura física adequada ao referido projeto, professores especialmente capacitados para utilização desta metodologia, que consiste na composição: a) com turmas de no máximo 35 (trinta de cinco) alunos divididos em equipes de 05 (cinco), devidamente orientadas pelo professor-tutor, b) com processos que obedecem os mesmos tramites forenses, disponíveis numa Secretaria Simulada, na qual todos os atos são registrados e acompanhados em um sistema de informática especialmente concebido para este fim; c) com participação de todos os alunos do Curso de Direito; d) com avaliação contínua e ininterrupta. **Problemática:** O Projeto Pedagógico por ABP, de caráter híbrido, visa a incluir o docente e o discente numa teia de conteúdos a serem apresentados aos alunos de modo integrado e integrador quanto aos conhecimentos, tendo sempre o aluno como elemento central do processo formativo. Nas disciplinas/módulos acima descritas são expostos aos alunos problemas através do grupo tutorial, nas quais são levantados os objetivos e as possíveis soluções a serem construídas num processo judicial simulado. **Metodologia:** Utilizou-se de revisão bibliográfica, pesquisa de campo de caráter quantitativo e qualitativo. **Relevância:** O método em questão tem como um dos principais fundamentos o constante estímulo ao aluno na busca por novos conhecimentos, motivando-o a pesquisar nos diversos meios de produção do saber soluções/conclusões para as

situações/problemas expostas pelos professores tutores, propiciando uma melhor e maior integração dos conteúdos previamente abordados nas disciplinas anteriores, utilizando-se de um condão inter e transdisciplinar. **Conclusão:** A ruptura de paradigma proposta com a inclusão da ABP no projeto pedagógico do curso de direito da UNIFOR, gera um NOVO conceito de ensinar e de aprender. A multiplicidade de problemas vivenciados pelo corpo docente e discente nos conduz a afirmar que o Projeto Pedagógico do Curso de Direito de modo significativo faz a interface teoria-prática. E, nesse sentido, vai ao encontro do ser humano, enquanto profissional atuante e responsável, e consciente do seu papel de pacificador social.

Palavras-chave:

Projeto Pedagógico, Abordagem baseada em Problema – ABP, Estágio em Direito, Processo Simulado.

Introdução

A presente investigação trata de uma análise descritiva do Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, que implantou de modo pioneiro no Brasil em 2000, a metodologia de Abordagem Baseada em Problema – ABP em seu currículo. O Projeto Pedagógico do curso fundamentado em competências e habilidades, desde o básico até o eixo profissional. Dessa forma, fez-se necessária uma nova visão da prática jurídica, com a implementação de conteúdos transversais, tal como: meios extrajudiciais de solução de controvérsias. O currículo delineado apresentava forte condão prático, crítico e humanístico e com preparo para aplicação no Direito Preventivo, constituindo, desse modo, uma ruptura com o modelo tradicional de ensino do direito. A metodologia de ABP foi aplicada junto às disciplinas/módulos de Estágio I em Direito (prática civil) e Estágio II em Direito (prática penal), com o fito de construir o perfil profissiográfico previamente definido. A UNIFOR adotou uma estrutura física adequada ao referido projeto, professores especialmente capacitados para utilização desta metodologia, que consiste na composição: a) com turmas de no máximo 35 (trinta de cinco) alunos divididos em equipes de 05 (cinco), devidamente orientadas pelo professor-tutor, b) com processos que obedecem os mesmos tramites forenses, disponíveis numa Secretaria Simulada, na qual todos os atos são registrados e acompanhados em um sistema de informática especialmente concebido para este fim; c) com participação de todos os alunos do Curso de Direito; e d) com avaliação contínua e ininterrupta. Os professores passaram por capacitação, a fim de adequarem seus planos à nova proposta pedagógica.

Tal reformulação curricular teve como base a Portaria MEC n° 1886/94[51] que inovou na determinação da necessária inclusão do estágio curricular como eixo obrigatório ao bacharelando em Direito. Todas as Instituições de Ensino Superior – IES no Brasil tiveram que se adaptar até 1996, com prorrogação até 1997 seus projetos pedagógicos e a matriz curricular dos seus respectivos cursos de direito em especial a inclusão dos núcleos de prática jurídica.

O Projeto Pedagógico do curso de direito da A UNIFOR propõe estabelecer a interligação entre teoria e prática aplicando assim os eixos propostato nas diretrizes. Fez-se necessário a concepção e disseminação de uma nova visão de prática jurídica, inclusive com a implementação dos meios extrajudiciais de solução de controvérsias ainda em 2001, visando a ampliação da doutrinária do Acesso à Justiça em suas novas concepções. Para tanto a UNIFOR implantou de modo pioneiro no Brasil em 2000, a metodologia de Abordagem Baseada em Problema – ABP nas disciplinas de Estágio I em Direito (prática simulada cível) e Estágio II em Direito (prática simulada penal). Foi uma grande ebulição no ensino jurídico, pois uma nova concepção estava sendo aplicada. Com estrutura física diferente, professores especialmente treinados para utilização desta metodologia e cada turma contando com um número restrito de alunos. A ABP tem vista a conferir ao corpo discente uma oportunidade único dele mesmo descobrir e redescobrir os caminhos da ciência do direito.

O Curso de Direito do Centro de Ciências Jurídicas da UNIFOR por meio das disciplinas de Estágio simulado e real, em caráter obrigatório, propiciou aos acadêmicos uma nova ideia de estágio numa perspectiva humanística e solidária. Ocorreu, portanto, em todo ensino jurídico nacional "micro-revoluções", pois estabeleceu-se novos paradigmas, novo modelo pedagógico, bem como uma nova compreensão do processo ensino/aprendizagem para os Cursos Jurídicos. Despertando-se para necessidade de se estabelecer uma perfeita harmonia entre teoria e prática.

Para a obtenção deste novo contexto de ensino/aprendizagem urge que os Cursos de Direito, redimensionem seus projetos pedagógicos, à luz das seguintes diretrizes: a) fomento a participação de todos os atores do processo institucional, vocacionado a qualidade e produtor de profissionais competentes; b) busca de qualidade pela interseção no processo pedagógico de uma constante de troca de informações tanto entre docente/discente; c) aplicação de ABP e d) conteúdos transversais (doutrina de solução extrajudicial de controvérsias e cidadania).

O ensino jurídico deve corresponder as demandas sociais, política e econômicas em constante mutação, propugnando pela ética e qualidade do ensino, a partir de um processo pedagógico criterioso e humanista. Romper com este paradigma significa formar juristas, ou seja, pleno

[51] Atualmente os cursos de direito no Brasil estão regulamentados pela Resolução n° 09/2004 – Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991

conhecedor da dogmática jurídica porém envolvido com a realidade social e política de sua região e país, transformando-o num *cidadão competente*.

Adota-se como metodologia moderna e criativa, estimulando os discentes no envolvimento dos novos caminhos de solução de disputas, experiência já vivenciada pelo corpo docente e discente do Curso de Direito através do Serviço de Solução Extrajudicial de Disputas - SESED e pelo Projeto Cidadania Ativa, prática já vivenciadas no contexto do Curso de Direito da UNIFOR desde 2000.2

Propos-se uma reformulação das matrizes epistemológicas do ensino de Direito, implementando-se as diretrizes curriculares. No dizer de Warat, a sala de aula deve ser o espaço constitutivo da vasão dos desejos e do amor ao saber, enquanto elemento de ruptura com a dogmática, por uma *"ecologia do desejo"*(1990, pp.100-101). Impulsionar o ensino do direito da UNIFOR para uma visão humanística e transdisciplinar.

Uma nova onda se estabeleceu no meio acadêmico na década de 1990, a qual rompeu em parte com o isolamento, realizando-se diversos encontros nacionais, entre Ministério da Educação - MEC), Ordem dos Advogados do Brasil - OAB e Cursos de Direito, no sentido de reformular o ensino jurídico. Tais discussões se materializaram na edição da Portaria Ministerial nº 1886/94 e consequentemente em novas Diretrizes Curriculares. Sem dúvida, o meio jurídico entra em ebulição, saíra de sua imobilidade e apatia anterior. Os currículos foram atualizados, os conteúdos reformulados, em sintonia com o milênio por vir... Hoje, com o novo século já materializado, indaga-se: os objetivos foram, mesmo que parcialmente alcançados? Em que nível prático ficaram as normas recomendadas pela Portaria 1886/94 do MEC?

Os Cursos Jurídicos, em quase sua totalidade adaptaram-se "formalmente" a nova legislação, mas como cultores do direito, sabemos que a mens legislatori não cabe apenas na aplicação literal da forma, mas na perfeita hermenêutica, ou seja, na integração entre forma e conteúdo. Os muros foram rompidos e o Curso de Direito da UNIFOR ciente do seu dever realiza um sério acompanhamento do Projeto Pedagógico visando implementar cada vez mais um Ensino Jurídico, a junção entre teoria e prática, cujo ensino objeto de suas salas de aula direcionam-se para aplicação no contexto social, político e econômico.

Além de pesquisa bibliográfica, utiliza-se a metodologia de Abordagem Baseada em Problemas – ABP e pesquisa aplicada no Curso de Direito da UNIFOR, via as disciplinas de estágio, monografia e atividades complementares, bem como a criação da Supervisão de Projetos Especiais. Como resultado detectou-se que o modelo adotado pela UNIFOR avança em muito os normativos, pois implementou-se uma política pedagógica criativa e dinâmica, que conduz a todos os atores envolvidos na produção de uma perfeita harmonia do processo ensino/aprendizagem. Alguns modelos implementados atualmente engessam a criatividade. Para tanto é preciso vencer o modelo aula-conferência, fracassado desde a época do Império.

Uma nova onda se estabeleceu no meio acadêmico na década de 1990, a qual rompeu em parte com o isolamento, realizando-se diversos encontros nacionais, entre MEC, OAB e Cursos de Direito, no sentido de reformular o ensino jurídico. Tais discussões se materializaram na edição da Portaria Ministerial nº 1886/94 e consequentemente em novas Diretrizes Curriculares. Sem dúvida, o meio jurídico entra em ebulição, saíra de sua imobilidade e apatia anterior. Os currículos foram atualizados, os conteúdos reformulados em sintonia com o milênio por vir. Hoje, com o novo século já materializado, indaga-se: os objetivos foram, mesmo que parcialmente alcançados? Em que nível prático ficaram as normas recomendadas pela Portaria 1886/94 do MEC?

Os Cursos Jurídicos, em quase sua totalidade adaptaram-se "formalmente" a nova legislação, mas como cultores do direito, sabemos que a *mens legislatori* não cabe apenas na aplicação literal da forma, mas na perfeita hermenêutica, ou seja, na integração entre forma e conteúdo. Os muros foram rompidos e o Curso de Direito da UNIFOR ciente do seu dever realiza um sério acompanhamento do Projeto Pedagógico visando implementar cada vez mais um Ensino Jurídico, a junção entre teoria e prática, cujo ensino objeto de suas salas de aula direcionam-se para aplicação no contexto social, político e econômico.

Além de pesquisa bibliográfica, utiliza-se estudo de caso e pesquisa aplicada no Curso de Direito da UNIFOR, via as disciplinas de estágio, monografia e atividades complementares, bem como a criação da Supervisão de Projetos Especiais. Como resultado detectou-se que o modelo adotado pela UNIFOR avança em muito os normativos, pois implementou-se uma política pedagógica criativa e dinâmica, que conduz a todos os atores envolvidos na produção de uma perfeita harmonia do processo ensino/aprendizagem. Alguns modelos implementados atualmente engessam a criatividade. Para tanto é preciso vencer o modelo aula-conferência, fracassado desde a época do Império.

Urge uma reformulação das matrizes epistemológicas do ensino jurídico, implementando-se as diretrizes curriculares. No dizer de, a sala de aula deve ser o espaço constitutivo da vasão dos desejos e do amor ao saber, enquanto elemento de ruptura com a dogmática, por uma *"ecologia do desejo"*(1990, 100-101). Várias reformas curriculares atingiram o ensino brasileiro posteriormente e especialmente o jurídico. Com o processo de redemocratização do Brasil, os cursos de direito a partir de uma nova concepção de ciência sai da visão tecnicista para absorver as inovadoras correntes filosóficas e sociológicas, assentando o mundo acadêmico jurídico na base humanística com uma visão transdisciplinar.

Os Cursos Jurídicos, em quase sua totalidade adaptaram-se "formalmente" a nova legislação, mas como cultores do direito, sabemos que a *mens legislatori* não cabe apenas na aplicação literal da forma, mas na perfeita hermenêutica, ou seja, na integração entre forma e conteúdo. Os muros foram rompidos e o Curso de Direito da UNIFOR ciente do seu dever realiza um sério

acompanhamento do Projeto Pedagógico visando implementar cada vez mais um Ensino Jurídico, a junção entre teoria e prática, cujo ensino objeto de suas salas de aula direcionam-se para aplicação no contexto social, político e econômico.

Além de pesquisa bibliográfica, utiliza-se estudo de caso e pesquisa aplicada no Curso de Direito da UNIFOR, via as disciplinas de estágio, monografia e atividades complementares, bem como a criação da Supervisão de Projetos Especiais. Como resultado detectou-se que o modelo adotado pela UNIFOR avança em muito os normativos, pois implementou-se uma política pedagógica criativa e dinâmica, que conduz a todos os atores envolvidos na produção de uma perfeita harmonia do processo ensino/aprendizagem. Alguns modelos implementados atualmente engessam a criatividade. Para tanto é preciso vencer o modelo aula-conferência, fracassado desde a época do Império.

Isto significa compreender o processo de construção do ensino jurídico brasileiro, para podermos romper com o dogmatismo e o tecnicismo. O Direito tem uma ampla possibilidade de intervenção social, pois direito não é igual a norma, mas sim acesso à justiça. Os cursos jurídicos, com base na sua autonomia, devem definir seus projetos pedagógicos, incluindo uma reflexão social, política e econômica semeando um esforço coletivo no âmbito da instituição, para que assim possamos falar em um novo modelo acadêmico com um novo conteúdo curricular que possibilite a harmonização entre os três eixos definidos na portaria ministerial: fundamental, profissional e prática.

Fato que deve ser estimulado desde as disciplinas introdutórias como Introdução à Ciência do Direito até as disciplinas profissionalizantes, para culminar tal processo com o estágio em direito: simulado e real. Momento de elevada importância na construção de uma sociedade mais justa e equilibrada, pois faz nesta contexto o prática jurídica, através dos Núcleos de Prática Jurídica, momento de assistência, assessoria e consultoria aos hipossuficientes.

O outrora modelo de ensino adotado nas diretrizes curriculares não instrumentalizava o operador do direito a desenvolver sua própria argumentação jurídica, seu próprio raciocínio lógico. Instrumentalizando o corpo discente a desenvolver pensamento crítico e dinâmico, devido as grandes transformações sociais que vivenciamos, refletidas diretamente na construção normativa.

A definição do Projeto Pedagógico traz consigo a necessário a delimitação do perfil profissiográfico, que deverá abranger a consolidação da formação humanística, bem como a capacidade de argumentação jurídica e aplicação da moderna hermenêutica. Vocacionando a atividade jurídica aos fenômeno sociais, econômicos e políticos de cada região, sem perder a dimensão nacional. Enfocando sempre a necessidade local e regional a que está inserido o Curso de Direito.

A efetivação do Projeto Pedagógico deve propiciar ao acadêmico uma capacidade reflexiva e crítica acerca do fenômeno jurídico, desencadeando um processo ensino/aprendizagem dinâmico e

participativo, sem perder de vista a dimensão inerente ao homem, principalmente ao bacharel em direito que é o exercício da cidadania. Portanto, o Currículo Pleno deve proporcionar ao aluno os instrumentos teóricos e práticos para a aplicação dos requisitos acima elencados, e sempre que possível estabelecer a dimensão e inter e transdisciplinar do direito, viabilizando por conseguinte sua participação no mercado de trabalho.

A Portaria MEC 1886/1994 torna obrigatório a existência de um Núcleo de Estágio. O que em muito contribui para a construção de um profissional em equilíbrio com técnica processualística, associado a sua responsabilidade social e profissional.

Deve ainda o espaço acadêmico institucional estimular e fornecer o instrumental necessário ao desenvolvimento da pesquisa e da livre investigação científica, a partir de Programas de Iniciação Científica, Programa de Monitoria, Grupos de Estudo bem como Programas e Cursos de Extensão universitária. Hoje todas estas atividades são compreendidas como atividades curriculares (Atividades Complementares).

Fomentar do novo bacharel as formas alternativas de solução extrajudicial de controvérsias, utilizando os caminhos da assessoria e consultoria jurídica, bem como a Mediação e Arbitragem, como técnicas inovadoras e eficazes de solução, que muitas vezes previnem o conflito ou o solucionam rapidamente. Exercício este que deve ser estimulado desde as disciplinas teóricas como Introdução á Ciência do Direito, Teoria Geral do Processo, Processo: Adminsitrativo, Civil, Penal e Trabalhista, Deontologia Jurídica, estendendo as todas disciplinas correlatas, pois só desenvolveremos uma nova mentalidade forense.

Estimular o trabalho em grupo na medida que o mercado de trabalho cada vez mais direciona-se para Sociedade de Advogados. Sendo dever da IES habilitar seu discente a esta nova configuração profissional, desenvolvendo nele sua capacidade de liderança e comunicação.

Os cursos jurídicos devem formar bacharéis aptos ao exercício imediato de modo genérico, porém sólido em formação, para depois engajar-se nas mais diversas carreiras jurídicas como: advocacia, magistratura, ministério público e magistério.

O bacharel em direito ao sair da Universidade deve possui as habilidades básicas e necessárias, bem como: a) ler, compreender e elaborar documentos e peças; b) interpretar, aplicar e integrar o Direito; c) pesquisar e utilizar todas as formas de expressão do Direito, d) aplicar corretamente o argumento jurídico; e) possuir agilidade na tomada de decisões e f) domínio da técnica processualística.

O estágio curricular de caráter obrigatório, deve ser diversificado, abrangendo a prática simulada das principais áreas do saber jurídico (processo civil, penal, trabalhista, administrativo, tributário, previdenciário, dentre outros) objetivando, dessa forma, capacitar o aluno, treinando-o nas atividades profissionais de advocacia, ministério público, magistratura, conciliação e arbitragem e

demais profissões jurídicas, bem como para atendimento ao público, buscando assim, que o futuro egresso tenha a qualificação necessária para o enfrentamento de sua profissão.

O estágio em direito como um etapa de culminação do processo ensino/aprendizagem estimula e fornece o instrumental necessário ao desenvolvimento da pesquisa e da livre investigação científica, a partir de estudo de casos, problematização de casos polêmicos do EPJ, palestras de capacitação e atualização, bem como a total interface como o Projeto Cidadania Ativa, que oxigena o EPJ, tanto na preparação para o atendimento através do Programa Porta de Entrada como a partir dos convênios celebrados através Programas de Educação Jurídica para a Cidadania nas Comunidades.[52]

O estágio também desenvolve no discente a necessária percepção de identificação dos meios corretos para solução das disputas: Justiça Judiciária e Justiça Não-Judiciária, fomentando no futuro bacharel as solução extrajudiciais de disputas, bem como os caminhos da assessoria e consultoria jurídica, como técnicas inovadoras e eficazes de solução, que muitas vezes previnem o conflito ou o solucionam rapidamente. Exercício este que vem sendo estimulado desde o estágio simulado, estendendo a sua efetivação no EPJ via Serviço de Solução Extrajudicial de Disputas – SESED, bem como através do Programa n° 05 do Projeto Cidadania Ativa - Serviço de Solução Extrajudicial de Disputas, que visa promover o Acesso à Justiça e não apenas ao Judiciário, pois só assim desenvolveremos uma nova mentalidade forense.

O estágio em direito estimula o trabalho em grupo desde sua dimensão simulada, bem como no atendimento no EPJ, na medida que o mercado de trabalho cada vez mais direciona-se para Sociedade de Advogados. Sendo dever da UNIFOR habilitar seu discente a esta nova configuração profissional, desenvolvendo nele sua capacidade de liderança e comunicação.

O Escritório de Prática Jurídica proporciona ao discente uma interlocução do estágio simulado com o real e este com o meio profissional, instrumentalizando-o com todos os meios humanos e tecnológicos necessários para o perfeito desenvolvimento do estágio.

As atividades simuladas são fundamentadas na metodologia de ABP e tem um papel de fundamental importância a este novo projeto de ensino pois só neste momento é que o aluno poderá vivenciar, a partir de uma orientação do corpo docente, as principais atividades profissionais afeitas ao direito; advocacia, magistratura, ministério público, procedimentos cartoriais. Para em seguida aplicá-los nos casos reais.

As atividades reais deve desenvolver-se no Escritório de Prática Jurídica para o fim perspícuo de assegurar a vivência por parte do aluno nas mais diversas áreas jurídicas, com problemas concretos. No Escritório de Prática Jurídica deverá o aluno mediante orientação do docente redigir peças

[52] Vale-se ressaltar que a Supervisão de Projetos Especiais, no qual esta inserido o Projeto Cidadania Ativa, possui 31 (trinta e um) programas de caráter social.

jurídicas, pesquisar jurisprudência, fazer mediação entre as partes, atuar em audiências, visitas órgãos judiciários, sempre em consonância com a ética profissional, bem em órgãos públicos ou privados conveniados para este fim.

O Estágio do Curso de Direito da UNIFOR visa desencadear uma ebulição no ensino jurídico implementando o conceito de responsabilidade social. Segundo Raymundo Faoro "(...) as Faculdades de Direito corresponderam à mais premente das necessidades sociais brasileiras, consolidaram as bases da Independência, cuja manutenção, na incolumidade do território e na homogeneidade do povo, se articularia na legitimidade política, identificada à consciência jurídica." (1977, 168) Tal inovação visa romper com o "ensino bancário" e despertar no acadêmico de direito novos modelos pedagógicos e de criação do saber.

Podendo o aluno realizá-las no âmbito da própria instituição ou não. Propiciando de sobremaneira a autonomia na escolha por parte do discente em atividades acadêmicas que pretende se engajar, enriquecendo de sobremaneira seu currículo e seu conhecimento, a partir da sua própria liberdade de pensar. Utilizando de uma ampla pesquisa bibliográfica definiu-se o perfil do estágio em direito em suas diversas matrizes e para tal trabalho foi feito um levantamento *in locu* da dimensão humanística e solidária na prática vivenciada quer no estágio simulado quer no estágio real.

Tal atividade imprime um novo papel as Universidades, que é o de prestar serviço jurídico ao cidadão hipossuficiente permitindo que a IES rompa seus muros e caminhe em direção a sociedade civil, com sua função social. As atividades de prática jurídica também podem ser exercidas mediante convênio com instituições públicas e privadas.

Cabe também considerar que através do mesmo instrumento normativo do MEC institucionalizou-se igualmente a obrigatoriedade da monografia jurídica. Trabalho conclusivo do Curso de Direito.

O discente deverá ser orientado por um professor da instituição escolhido pelo mesmo em sintonia com a sua área de pesquisa e do docente. Objetivando o caráter da interdisciplinariedade e constitui-se requisito básico para conclusão, com defesa perante banca examinadora.

No dizer de PAULO LÔBO no tocante a obrigatoriedade da Monografia de Final de curso e do acervo bibliográfico mínimo que as IES devem disponibilizar " (...), mas essas exigências foram introduzidas conscientemente, como mecanismos de superação do modelo centenário de curso jurídico centrado em aulas prelecionais e lousa. Sem acervo bibliográfico mínimo, o curso jurídico é contrafação. Quanto à monografia final (...) tem revelado mais vantagens que desvantagens, sendo um marco culminante da formação do aluno sério, como valioso instrumento da aplicação da reflexão crítica(...)" (RODRIGUES: 2002, pp. 11-12)

Tal inovação visa romper com o "ensino bancário" e despertar no acadêmico de direito novos modelos pedagógicos e de criação do saber. Podendo o aluno realizá-las no âmbito da própria instituição ou não. Propiciando de sobremaneira a autonomia na escolha por parte do discente em

atividades acadêmicas que pretende se engajar, enriquecendo de sobremaneira seu currículo e seu conhecimento, a partir da sua própria liberdade de pensar.

Pode-se compreender como atividades complementares, toda atividades exercida extra currículo pleno, quais sejam: projetos de extensão, projetos de pesquisa, monitoria, estágio extracurricular, congressos, seminários, simpósios, cursos livres, disciplinas oferecidas por outras IES não contidas no currículo pleno, sendo vedado a utilização de um único meio de atividade.

Entendendo-se por atividades complementares, sem caráter taxativo, além de outras determinadas pelos órgãos administrativos competentes, as atividades enunciadas a seguir em suas diversas áreas de atuação: I – programas e projetos de extensão universitária; II – programas e projetos de pesquisa universitária; III – seminários, congressos, simpósios, conclaves e atividades congêneres; IV – estágio extracurricular; V – formação e/ou participação em grupos de estudo e VI- artigos publicados

Isto significa compreender o processo de construção do ensino jurídico brasileiro, para podermos romper com o dogmatismo e o tecnicismo. O Direito tem uma ampla possibilidade de intervenção social, pois direito não é igual a norma, mas sim acesso à justiça. Os cursos jurídicos, com base na sua autonomia, devem definir seus projetos pedagógicos, incluindo uma reflexão social, política e econômica semeando um esforço coletivo no âmbito da instituição, para que assim possamos falar em um novo modelo acadêmico com um novo conteúdo curricular que possibilite a harmonização entre os três eixos definidos na portaria ministerial: fundamental, profissional e prática.

Fato que deve ser estimulado desde as disciplinas introdutórias como Introdução à Ciência do Direito até as disciplinas profissionalizantes, para culminar tal processo com o estágio em direito: simulado e real. Momento de elevada importância na construção de uma sociedade mais justa e equilibrada, pois faz nesta contexto o prática jurídica, através dos Núcleos de Prática Jurídica, momento de assistência, assessoria e consultoria aos hipossuficientes.

A título de exemplo o atual Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UNIFOR criou a disciplina Deontologia Jurídica, visando minimizar a carência ética em que vive a sociedade brasileira/mundial. Dando o *status* de disciplina o estudo da ética profissional tornou condição fundamental para uma reformulação do discurso, bem como sua aplicação concreta na prática jurídica, via Escritório de Prática Jurídica – EPJ oportunidade ímpar de conscientização ao exercício da cidadania.

O outrora modelo de ensino adotado nas diretrizes curriculares não instrumentalizava o operador do direito a desenvolver sua própria argumentação jurídica, seu próprio raciocínio lógico. Instrumentalizando o corpo discente a desenvolver pensamento crítico e dinâmico, devido as grandes transformações sociais que vivenciamos, refletidas diretamente na construção normativa.

A definição do Projeto Pedagógico traz consigo a necessário a delimitação do perfil profissiográfico, que deverá abranger a consolidação da formação humanística, bem como a capacidade de argumentação jurídica e aplicação da moderna hermenêutica. Vocacionando a atividade jurídica aos fenômeno sociais, econômicos e políticos de cada região, sem perder a dimensão nacional. Enfocando sempre a necessidade local e regional a que está inserido o Curso de Direito.

A efetivação do Projeto Pedagógico deve propiciar ao acadêmico uma capacidade reflexiva e crítica acerca do fenômeno jurídico, desencadeando um processo ensino/aprendizagem dinâmico e participativo, sem perder de vista a dimensão inerente ao homem, principalmente ao bacharel em direito que é o exercício da cidadania. Portanto, o Currículo Pleno deve proporcionar ao aluno os instrumentos teóricos e práticos para a aplicação dos requisitos acima elencados, e sempre que possível estabelecer a dimensão e inter e transdisciplinar do direito, viabilizando por conseguinte sua participação no mercado de trabalho.

A nova Portaria Ministerial torna obrigatório o estudo da ética geral e profissional, bem como sua aplicação prática junto ao Núcleo de Estágio, também obrigatória na nova realidade normativa. O que em muito contribui para a construção de um profissional em equilíbrio com técnica processualística, associado a sua responsabilidade social e profissional.

Deve ainda o espaço acadêmico institucional estimular e fornecer o instrumental necessário ao desenvolvimento da pesquisa e da livre investigação científica, a partir de Programas de Iniciação Científica, Programa de Monitoria, Grupos de Estudo bem como Programas e Cursos de Extensão universitária. Hoje todas estas atividades são compreendidas como atividades curriculares (Atividades Complementares)

Fomentar do novo bacharel as formas alternativas de solução dos conflitos, utilizando os caminhos da assessoria e consultoria jurídica, bem como a Mediação e Arbitragem, como técnicas inovadoras e eficazes de solução, que muitas vezes previnem o conflito ou o solucionam rapidamente. Exercício este que deve ser estimulado desde as disciplinas teóricas como Introdução á Ciência do Direito, Teoria Geral do Processo, Deontologia Jurídica, estendendo as todas disciplinas correlatas, pois só desenvolveremos uma nova mentalidade forense.

Estimular o trabalho em grupo na medida que o mercado de trabalho cada vez mais direciona-se para Sociedade de Advogados. Sendo dever da IES habilitar seu discente a esta nova configuração profissional, desenvolvendo nele sua capacidade de liderança e comunicação.

Os cursos jurídicos devem formar bacharéis aptos ao exercício imediato de modo genérico, porém sólido em formação, para depois engajar-se nas mais diversas carreiras jurídicas como: advocacia, magistratura, ministério público e magistério.

O bacharel em direito ao sair da Universidade deve possui as habilidades básicas e necessárias, bem como: a) ler, compreender e elaborar documentos e peças; b) interpretar, aplicar e integrar o Direito; c) pesquisar e utilizar todas as formas de expressão do Direito, d) aplicar corretamente o argumento jurídico; e) possuir agilidade na tomada de decisões e f) domínio da técnica processualística.

O estágio curricular de caráter obrigatório, deve ser diversificado, abrangendo a prática simulada das principais áreas do saber jurídico (processo civil, penal, trabalhista, administrativo, tributário, previdenciário, dentre outros) objetivando, dessa forma, capacitar o aluno, treinando-o nas atividades profissionais de advocacia, ministério público, magistratura, conciliação e arbitragem e demais profissões jurídicas, bem como para atendimento ao público, buscando assim, que o futuro egresso tenha a qualificação necessária para o enfrentamento de sua profissão.

Metodologia

a) criação de turmas com no máximo 35 (trinta de cinco) alunos divididos em equipes de 5, nas quais o professor-tutor, introduz o problema e a medida que o processo simulado vai sendo construído cada equipe desperta-se para novos rumos; b) os processos simulados obdecem o mesmo tramite de uma Secretaria Forense, pois UNIFOR, disponibizou uma estrutura de Secretaria Simulada, onde todos os atos são registradostos e acompanhados via on-line; c) todos os alunos matriculados no Curso de Direito da UNIFOR passam por esta metodologia; c) avaliação é um ato continuado e ininterrupto, visando a criatividade e a aplicação do maior número de institutos/procedimentos jurídicos. Utilizou-se de revisão bibliogrática, pesquisa de campo de caráter quantitativo e qualitativo, com o fito a pesquisa-ação.

Resultados: Aplicou-se um questionário em algumas turmas de 2004 e 2005: I - quanto ao discente:

a) 95% dos alunos adaptaram-se bem a metodologia, b) 72% afirmar aprender de modo mais eficaz no aprender fazendo, construindo; c) quando questionados sobre o retorno ao método tradicional 100% mostrou-se contrário; d) 87% afirmam ser extremamente interessante a possibilidade de vivenciar o direito em diferentes papéis; **II - quanto ao docente:** a) 93% motivaram-se a participar deste proceso pedagógico devido ao seu formato inovador: b) 89% surpreendem-se com os resultados obtidos nos processos simulados; c) 96% afirmam ser irreversível aplicação desta metodologia de trabalho; d) 84% acreditam que tal método possibilite ao alunos vivências bem próximas do realidade profissional.

Conclusões:

A ruptura de paradigma proposta com a inclusão da Abordagem Baseada em Problemas – ABP, gera um NOVO conceito de ensinar e de aprender. A multiplicidade de problemas vivênciados pelo corpo docente e discente nos conduz a afirmar que o Projeto Pedagógico do Curso de Direito aplica integralmente a interface teoria-prática. Indo ao encontro do ser humano, enquanto profissional atuante e responsável e consciente do seu papel de paficicador social, na medida que, em muitos processos simulados se detectou a inclusão dos meios extrajudiciais de solução de controvérsias. Possibilitanto assim ao corpo discente uma ampla visão de prática jurídica, para além do fórum, melhor dizendo antes do fórum, preventiva.

Conclusão

Por fim, almejando melhorar o relacionamento da Universidade com o espaço geográfico, econômico e social em que esta inserida – definindo portanto o perfil profissiográfico – o novo projeto pedagógico dos cursos de direito aponta para habilitações compatíveis com o mercado de trabalho.

Os cursos jurídicos, com base na sua autonomia, devem definir seus projetos pedagógicos, incluindo uma reflexão social, política e econômica semeando um esforço coletivo no âmbito da instituição, para que assim possamos falar em um novo modelo acadêmico com um novo conteúdo curricular que possibilite a harmonização entre os três eixos definidos na portaria ministerial: fundamental, profissional e prática.

Como conclusão demonstra-se que o modelo adotado pela UNIFOR avança em muito os normativos, pois implementou-se uma política pedagógica criativa e dinâmica, que conduz a todos os atores envolvidos na produção de uma perfeita harmonia do processo ensino/aprendizagem, bem a conscientização do papel de cidadão ao futuro profissional do direito.

Bibliografia

AGUIAR, R. (1991). A crise da advocacia no Brasil: diagnóstico e perspectivas. São Paulo: Alfa Ômega.

BASTOS, A. (1998). O ensino jurídico no Brasil. Rio de Janeiro: Lumen Juris.

DANTAS, S. (1978). Educação jurídica e crise brasileira. In: *Encontros da UNB*. Ensino Jurídico. Brasília, 47-54.

FAORO, R. (1977 maio/agosto). *Revista da Ordem dos Advogados do Brasil*. Brasília: Conselho Federal da OAB. ano VII –Vol. 8, n. 22, 167-173.

FAORO, R. (2001). Os dono do poder: formação do patrono político brasileiro. 3. ed. rev. São Paulo: Globo.

FARIA, J.(1987). A reforma do ensino jurídico. Porto Alegre: Sergio Fabris.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa/Ministério da Educação. (2000). Diretrizes Curriculares – Proposta da Comissões do Exame Nacional de Cursos – Curso de Direito. Brasília.

LYRA FILHO, R. (1980). O Direito que se ensina errado. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB.

Ordem do Advogados do Brasil. (1992). Conselho Federal. Ensino jurídico – OAB: diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: OAB.

Ordem do Advogados do Brasil. (1996).Conselho Federal. Ensino jurídico – OAB: diagnóstico, perspectivas e propostas. 2. ed. Brasília: OAB.

Ordem do Advogados do Brasil. (1993). Ensino jurídico – OAB: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: OAB.

Ordem do Advogados do Brasil. (1196). OAB - Ensino jurídico: novas diretrizes curriculares. Brasília: OAB.

Ordem do Advogados do Brasil. (1997). Ensino jurídico – OAB: 170 anos de cursos jurídicos. Brasília: OAB.

Ordem do Advogados do Brasil. (1997). OAB - *Ensino jurídico: balanço de uma experiência*. Brasília: OAB.

Ordem do Advogados do Brasil. (2001). *OAB recomenda: um retrato dos cursos jurídicos*. Brasília: OAB.

RODRIGUES, H. (2000). Ensino Jurídico para que(m)? Florianópolis: Fund. Boiteux.

RODRIGUES, H; JUNQUEIRA, E. (2002). Ensino do direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino. Florianópolis: Fundação Boiteux.

Ministério da Educação. (1994). Portaria nº 1886/1994.

Ministério da Educação. (2004). Resolução nº 09/2004.

Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

8.59.

Título:

Experiencia piloto de aprendizaje activo y cooperativo en la materia dirección de producción y operaciones

Autor/a (es/as):

Izquierdo, Luis del Barrio [Universidad Rey Juan Carlos]

Peña, María Luz Martín [Universidad Rey Juan Carlos]

Garrido, Eloisa Díaz [Universidad Rey Juan Carlos]

Izquierdo, Isabel del Barrio

Resumo:

Problemática: En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se desarrolla un modelo de enseñanza diferente, que basa su atención en una educación centrada en el alumno, donde éste desarrolle capacidades y habilidades que, no sólo le posibiliten adaptarse al cambio y las innovaciones, sino que además sea capaz de tomar decisiones, resolver situaciones problemáticas e introducir cambios y mejoras en su contexto laboral. Uno de los grandes objetivos que se proponen es que el alumno sea capaz de "aprender a aprender".

Metodología: Este estudio trata sobre el aprendizaje activo y cooperativo en un grupo de estudiantes matriculados en la asignatura Dirección de Producción, que se oferta en el segundo curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid-España). Se trata de una asignatura semestral, obligatoria de 6 créditos ECTS. Los alumnos han decidido participar en la experiencia piloto de forma voluntaria, en concreto han participado un total de 20 alumnos en dos grupos de docencia diferentes.

La experiencia piloto se ha concretado en 5 sesiones. En cada sesión se desarrolla una metodología activa de enseñanza-aprendizaje centrada en la consecución de diferentes competencias a través de aprendizaje cooperativo. Para ello, previamente se ha planificado convenientemente estableciendo los objetivos, competencias, metodología, resultados esperados, evaluación y valoración de la actividad por parte de los alumnos. En concreto se han desarrollado las siguientes sesiones:

Sesión 1: Búsqueda y documentación de noticias relacionadas con la asignatura objeto de análisis. Lectura y comentario crítico de las mismas. Exposición al grupo de las conclusiones. Debate entre alumnos.

Sesión 2: Visionado de un documental de una empresa real y debate posterior sobre algunas de las decisiones estratégicas de la materia de Dirección de Producción.

Sesión 3 y Sesión 4: Análisis y resolución de un caso práctico en grupos de trabajo. Exposición del caso.

Sesión 5: Actividad de Role-Playing, simulación de un problema real dentro de ámbito de Dirección de Producción en una empresa.

Pertinencia y relevancia de la investigación: La experiencia ha permitido desarrollar una metodología docente diferente a la de las clases habituales, en las que el elevado número de alumnos impide su aplicación. De esta forma se obtiene información muy relevante de cara a potenciar la innovación educativa en la asignatura objeto de estudio. Así, al término de cada sesión se solicitaba la opinión de los alumnos participantes sobre la actividad realizada,

mediante la cumplimentación de un pequeño cuestionario. Los alumnos valoraron de forma muy positiva la experiencia.

Relación con el área de producción: Nuestra experiencia nos permite analizar diferentes metodologías activas para el desarrollo de la asignatura Dirección de Producción, según las directrices marcadas por el EEES. El proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado supone una clara innovación docente al tener en cuenta todo el trabajo que debe hacer el estudiante y desarrollar competencias genéricas como el trabajo en equipo, la expresión oral y escrita, la capacidad crítica, la aplicación de la teoría a la práctica y el aprendizaje autónomo, entre otras, así como competencias específicas directamente relacionadas con la materia de estudio.

Palavras-chave:

Aprendizaje activo, Aprendizaje cooperativo, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Competencias

1. Problemática:

El momento presente por el que está pasando el modelo universitario, se caracteriza por la presencia de cierta inestabilidad debida a la incertidumbre que los cambios requeridos por el Espacio Europeo de Educación superior (EEES) exigen realizar en la docencia universitaria, así como en el proceso de estudio y aprendizaje de los estudiantes (Rumbo y Gómez, 2011). En este nuevo modelo de docencia, el profesorado universitario ha de convertirse en formador y orientador, y por otro lado, el alumnado ha de aprender su nuevo rol y ser consciente de que son los máximos partícipes en su proceso de aprendizaje a lo largo de su vida universitaria y profesional, ya que uno de los grandes objetivos que se proponen es que el alumno sea capaz de "aprender a aprender".

En este sentido, se desarrolla un modelo de enseñanza diferente al tradicional, que basa su atención en una educación centrada en el alumno, donde éste desarrolle capacidades y habilidades que, no sólo le posibiliten adaptarse al cambio y las innovaciones, sino que además sea capaz de tomar decisiones, resolver situaciones problemáticas e introducir cambios y mejoras en su contexto laboral.

Ante este nuevo modelo de enseñanza se necesita implantar metodologías de enseñanza diferentes a la tradicional lección magistral, que permitan al alumno conseguir las competencias que han sido definidas para cada materia. Por ejemplo, metodologías de aprendizaje activo que pongan a los estudiantes en situación de leer, pensar, discutir, resolver problemas y casos, escribir, etc. y que, en definitiva, mejoren la autonomía y responsabilidad del alumno.

La materia de Dirección de Producción y Operaciones (DPO) se convierte en una función difícil de enseñar por parte de los docentes ya que para muchos alumnos no es fácil comprender la aplicación de la función de Producción y Operaciones (Medina López et al., 2011). Por ello, se hace necesario diseñar experiencias de aprendizaje activo que consigan que el alumno entienda mejor los conceptos de gestión de operaciones y su importancia estratégica en la empresa, que se adapten a las necesidades curriculares y cumplan con los requisitos que demandan las empresas (Fish, 2007 y 2008).

Así, en este trabajo se presenta una experiencia piloto en la que se han implantado metodologías activas de aprendizaje y trabajo cooperativo en un grupo de estudiantes que cursan la asignatura Dirección de Producción.

2. Metodología:

El presente estudio se ha llevado a cabo con dos grupos reducidos (10-12 alumnos por grupo) de estudiantes matriculados en la asignatura Dirección de Producción en el segundo curso del Grado de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid-España). Uno de los grupos pertenece al grado en ADE, y el segundo lo conforman alumnos del grado en ADE Bilingüe. Se trata de una asignatura semestral, obligatoria de 6 créditos ECTS.

Esta asignatura se impartió por primera vez en una Titulación de Grado adaptada al EEES en el curso 2010-2011. Para ello, las clases magistrales tradicionales se complementaron con la resolución de problemas y la evaluación pasó a ser continua en lugar de un único examen. Al finalizar el curso se solicitó a los alumnos que valorasen ciertos aspectos en relación a la adquisición de competencias con las metodologías docentes desarrolladas en la asignatura. Los resultados pusieron de manifiesto que los alumnos percibían haber adquirido las competencias específicas, pero no ocurría lo mismo con algunas de las competencias genéricas como: trabajo en equipo, razonamiento crítico, etc. (Martín Peña et al., 2011).

Por otro lado, en las antiguas Licenciaturas, no adaptadas al EEES, la asignatura de Dirección de Producción se impartía en los últimos cursos, esto supone que se ha pasado de impartir una materia de cuarto curso, a impartirla en segundo curso, por lo que puede considerarse que el alumno aún no ha adquirido los conocimientos suficientes para enfrentarse a algunos de los problemas asociados a la DPO (Matemáticas, Estadística, Dirección Estratégica, etc.). Además, la disciplina de DPO presenta una problemática añadida, como es la falta de motivación e interés del alumno, lo que refuerza la necesidad de trabajos que analicen las experiencias previas en este campo y reúnan los conocimientos existentes para aportarlos a la comunidad académica con objeto de mejorar la formación de los futuros directivos (Medina López, et al., 2011).

Además, la disciplina Dirección de Producción presenta una problemática añadida (falta de motivación e interés del alumno) que refuerza la necesidad de innovación docente en un intento de mejorar esta situación de partida. Son necesarios trabajos que analicen las experiencias previas en este campo y reúnan los conocimientos existentes para aportarlos a la comunidad académica con objeto de mejorar la formación de los futuros directivos (Medina López et al., 2011).

Por ello y para solventar estas deficiencias en el curso 2011-2012 nos propusimos llevar a cabo una experiencia piloto que supusiera un cambio importante en el procedimiento de enseñanza/aprendizaje. El objetivo es analizar y evaluar qué actividades han supuesto cambios significativos en el aprendizaje de la asignatura y su comprensión por parte de los alumnos partícipes en este proyecto piloto, con el fin de poder aplicarlos a la totalidad de los alumnos.

La metodología utilizada en nuestra experiencia piloto se basa en el aprendizaje cooperativo y se persigue el aprendizaje activo en los alumnos. Es decir, se basa en la formación de grupos intencionadamente heterogéneos para fomentar la interacción entre los alumnos, para que estos y el profesor enseñen a los demás (aprendizaje cooperativo), consiguiendo de esta manera que los alumnos trabajen juntos, se ayuden y cooperen, se conozcan mejor y se respeten mutuamente (Pujolás Maset, 1997).

Puesto que la metodología llevada a cabo se basa en los grupos cooperativos, consideramos que cada grupo piloto estuviese formado entre 9-12 alumnos. Para seleccionar a los componentes de cada grupo, se atendió al orden de solicitudes hasta llegar al límite previamente establecido. Los alumnos decidieron participar en la experiencia piloto de forma voluntaria, en concreto participaron un total de 22 alumnos en dos grupos de docencia diferentes.

El temario y objetivos de la asignatura son los mismos para todos los alumnos matriculados, así como las pruebas de evaluación que se desarrollan a lo largo del curso. Sin embargo, para los alumnos que han participado en el proyecto se les ha ofrecido una calificación diferente al resto de alumnos, valorando el esfuerzo, grado de participación activa y actividades realizadas en las sesiones tutoriales desarrolladas en los grupos piloto.

Los objetivos que se persiguen en cada una de las actividades propuestas en las sesiones que compusieron esta experiencia son los siguientes:

1. Identificar la importancia de las actividades de DPO en la empresa.
2. Relacionar la problemática real y de marcada actualidad de las actividades propuestas (artículos de prensa, vídeo, caso real de una empresa) con los contenidos teóricos de la asignatura.
3. Identificar y evaluar las competencias adquiridas con cada una de las actividades por parte de los alumnos.

Nuestra experiencia piloto se ha concretado en seis sesiones. Estas sesiones se han realizado fuera del horario habitual de docencia, sin interrumpir el horario del resto de asignatura de cada grupo de docencia. Cada sesión tiene asociada una actividad, es decir, en cada sesión se desarrolla una metodología activa de enseñanza-aprendizaje centrada en la consecución de diferentes competencias. Cada una de las sesiones se ha planificado convenientemente estableciendo los objetivos, competencias, metodología, resultados esperados, evaluación y valoración de la actividad por parte de los alumnos. En todas las actividades se ha empleado el aprendizaje cooperativo, en concreto se han utilizado grupos formales de aprendizaje cooperativo y se persigue el aprendizaje activo en los alumnos, quedando establecidas de la siguiente forma:

> Sesión 1: Búsqueda y documentación de noticias relacionadas con la asignatura objeto de análisis. Lectura y comentario crítico de las mismas. Exposición al grupo de las conclusiones. Debate entre alumnos.
> Sesión 2: Visionado de un documental de una empresa real y debate posterior sobre algunas de las decisiones estratégicas de la materia de Dirección de Producción que aparecen en el video. Análisis y discusión grupal, debate entre grupos
> Sesión 3 y Sesión 4: Análisis y resolución de un caso práctico en grupos de trabajo. Exposición del caso y debate entre grupos
> Sesión 5: Actividad de Role-Playing, simulación de un problema real dentro de ámbito de Dirección de Producción en una empresa. Resolución del problema por cada grupo y debate posterior al resto de participantes.
> Sesión 6: Tutoría Grupal. Valoración global de la experiencia.

El método de trabajo desarrollado en cada sesión se basa en resolver activa y cooperativamente las actividades diseñadas para la misma. La duración de cada actividad estaba perfectamente planificada para que los alumnos resolvieran en la clase las cuestiones planteadas. La mayor parte del trabajo se realiza en grupo. El tipo de grupos dependía de las características de la actividad propuesta y de los objetivos concretos que se pretendían conseguir en cada momento. En cada sesión, siguiendo la estrategia de grupos cooperativos, el profesor-tutor actuaba como guía de los alumnos en el desarrollo de cada actividad, promoviendo la participación activa de los miembros de cada grupo.

3. Resultados:

Antes de comenzar a desarrollar el proyecto, se mantuvo una primera reunión con los alumnos participantes con el fin de explicarles la forma en la que iban a desarrollarse cada una de las sesiones que lo forman. En esta reunión se les pidió que cumplimentaran un pequeño cuestionario

para valorar las expectativas de los alumnos hacia esta nueva experiencia, así como su visión inicial de la materia objeto de estudio, es decir, Dirección de Producción y Operaciones.

Tras analizar la información obtenida en este cuestionario de inicio, podemos afirmar que mayoritariamente consideraron que la experiencia les iba a ayudar en el aprendizaje y comprensión de la asignatura (media de 4,37 sobre 5). También que el trabajo en grupo es bueno para desarrollar habilidades y capacidades (media 4,7). Al preguntarles si conocen los contenidos de DPO, todos responden que sí, pero a la pregunta cocones el ámbito profesional de la DPO, el 55% responde que no. Ante la pregunta abierta ¿qué te ha motivado a formar parte de este proyecto?, casi todos responden aprender más sobre la asignatura y poder aplicar los conocimientos de la misma. A la pregunta sobre sus expectativas con la experiencia, responden adquirir conocimientos y habilidades de forma más profunda que en el aula, mejorar las competencias de análisis y expositivas, innovar en la asignatura. Esto supone que los alumnos comienzan el programa con interés y con perspectivas de profundizar en el conocimiento de la materia de Dirección de Operaciones a través de la adquisición de diferentes competencias claves para su futuro académico y profesional.

Al final de cada una de las sesiones se solicitaba a los alumnos participantes que evaluaran la actividad desarrollada a través de un breve cuestionario, en el que se les pedía que valorasen en una escala Likert de 1 a 10, si la actividad les resultaba útil y potenciaba su interés, la dificultad encontrada en la realización de la actividad y una valoración global de la misma. El análisis de la información obtenida nos ha permitido observar una correlación positiva entre las actividades realizadas y el grado de satisfacción del alumno (Tabla 1).

Tabla 1: Utilidad, motivación, dificultad y valoración de las distintas actividades

	Noticia Prensa		**Vídeo**		**Caso Práctico**		**Role Playing**		**Tutoría grupal**	
	Media	**Desv. Típ.**	**Media**	**Desv. Típ.**	**Media**	**Desv. Típ.**	**Media**	**Desv. Típ.**	**Media**	**Desv. Típ.**
Encuentro actividad útil para el aprendizaje y la comprensión asignatura	8,67	1,59	8,67	1,84	8,63	1,97	**9,00**	1,34	8,42	1,67
La actividad motiva mi interés por esta asignatura	8,90	1,01	8,50	2,14	8,63	1,89	**9,00**	1,51	8,33	1,92
La realización de la actividad me ha supuesto una dificultad alta	3,90	2,40	3,94	2,77	3,95	2,48	4,57	3,10	4,08	1,77

Valoración global de la actividad	8,43	0,92	8,90	0,75	8,63	1,70	**8,95**	1,31	8,33	1,82

Los resultados ponen de manifiesto que los alumnos muestran una clara **utilidad** de las actividades propuestas para la comprensión de la asignatura. Los valores medios oscilan entre 8 y 9 puntos. Por el contrario, opinan que las actividades propuestas presentan una escasa **dificultad** (valores medios entre 3 y 4 puntos). Estos resultados son similares a los encontrados por Yazici (2004), quien demuestra cómo el aprendizaje activo y colaborativo a través de actividades que van desde casos prácticos, proyectos (videos) y juegos de rol (simulación), logran mejorar la comprensión de los conceptos de gestión de operaciones.

Resulta de especial relevancia la **motivación** que los alumnos muestran por el desarrollo de las actividades propuestas, ya que ésta ha sido muy elevada (cercana a los 9 puntos). Los alumnos participaban de forma totalmente voluntaria por tanto su implicación y participación en las actividades ha sido destacable. Además, se ha podido observar que los alumnos participantes se han mostrado muy receptivos a la comprensión de los contenidos que se tratan en clase, se han esforzado en la realización de las actividades, en su aprendizaje y en la adquisición de competencias. En definitiva, se han mostrado comprometidos con la materia objeto de estudio al desarrollar las distintas actividades que implican trabajo colaborativo. Estos resultados son coherentes con otros trabajos realizados para la materia de DPO (Klein et al., 2010). Esto pone de manifiesto que se ha de prestar especial atención al factor motivacional a la hora de introducir nuevas metodologías en la docencia.

Al valorar de forma global las actividades propuestas en cada sesión, los resultados ponen de manifiesto una destacable **valoración** de las mismas. Se obtienen valores medios muy elevados para cada una de ellas.

Además, se ha podido apreciar una clara evolución en los alumnos que ha participado en las sesiones que componen el programa, ya que como norma general, comenzaron el mismo con una actitud un tanto tímida a la hora de expresar sus ideas delante de otros compañeros. Sin embargo, a medida que las sesiones avanzaban, los participantes iban interviniendo más en las mismas. Además, las discusiones y debates de las últimas sesiones se han enriquecido respecto a las primeras, ya que el contenido de los argumentos expuestos por los alumnos también ha mejorado de manera clara como consecuencia del aumento de conocimientos que los alumnos han ido adquiriendo a lo largo del cuatrimestre en la asignatura de Dirección de Producción. Los alumnos, en las últimas sesiones, llegaban con una mejor preparación sobre la materia objeto de estudio, dominaban los temas tratados y eran capaces de conectarlos con otros tratados anteriormente. La

participación aumentaba notablemente y, la calidad de las aportaciones también, además de poderse apreciar que la exposición de las respuestas o ideas planteadas por los alumnos eran más fluidas.

Asimismo, en el cuestionario que los alumnos debían responder al finalizar cada una de las sesiones se preguntaba si consideraban que habían adquirido o no una serie de competencias generales y específicas propias de la materia objeto de estudio, esto permite conocer cómo el alumno percibe que adquiere las competencias para las que fue diseñada la actividad. En concreto, debían señalar con una respuesta afirmativa o negativa la consecución de las distintas competencias genéricas y específicas. Los resultados se recogen en la tabla siguiente (Tabla 2).

Tabla 2: Adquisición competencias en cada actividad

	Noticia Prensa		**Vídeo**		**Caso Práctico**		**Role Playing**		**Tutoría grupal**	
Competencias Genéricas	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**
Capacidad de análisis	81%	19%	88,9%	11,1%	**100%**		90,5%	9,5%	91,7%	8,3%
Capacidad resolución de problemas	28,6%	71,4%	88,9%	11,1%	57,9%	42,1%	**95,2%**	4,8%	**100%**	
Capacidad de razonamiento crítico	81%	19%	50%	50%	89,5%	10,5%	**95,2%**	4,8%	87,3%	16,7%
Aplicar conocimientos a la práctica	**90,5%**	9,5%	77,8%	22,2	84,2%	15,8%	85,7%	14,3%	91,7%	8,3%
Comunicación oral y escrita	66,7%	33,3%	55,6%	44,4	84,2%	15,8%	85,7%	14,3%	**100%**	
Capacidad trabajar en equipo	38,1%	61,9%	11,1%	88,9	78,9%	21,1%	**90,5%**	9,5%	91,7%	8,3%
Competencias Específicas	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**	**SI**	**NO**
Identificar y analizar áreas funcionales	**85,7%**	14,3%	77,8%	22,2	78,9%	21,1%	81%	19%	66,7%	33,3%
Análisis e interpretación de datos	76,2%	23,8%	61,1%	38,9	78,9%	21,1%	**85,7**	14,3%	75%	25%

El análisis de la información recogida en la Tabla 2, permite establecer una relación entre las competencias genéricas y específicas que debe conseguir el alumno y las actividades desarrolladas en cada una de las sesiones.

Así, la actividad que consiste en analizar una noticia de prensa es idónea para desarrollar en el alumno competencias genéricas de razonamiento crítico y de aplicación de los conocimientos teóricos a la práctica, así como la competencia específica relativa a la identificación y análisis de las áreas funcionales de la empresa.

En lo que respecta al visionado y análisis de un video, esta actividad resulta especialmente eficaz para alcanzar las capacidades de análisis y de resolución de problemas, desde el punto de vista del alumnado participante.

El análisis y resolución del caso práctico planteado ha sido una actividad fundamental para la consecución del conjunto de competencias genéricas y específicas consideradas, excepto la relativa a la resolución de problemas. Estos resultados son coherentes a los alcanzados por otros estudios previos realizados para esta misma materia de Dirección de Producción y Operaciones pero dirigidos al gran grupo (Martín Peña, et al. 2011), lo que viene a demostrar la importancia y eficacia de esta metodología docente en cuanto a la adquisición de competencias por parte de los alumnos.

Lo mismo ocurre con la actividad de simulación o Role Playing, a pesar de ser la que ha presentado una mayor dificultad para el alumno, esto no ha sido inconveniente para alcanzar el conjunto de competencias genéricas y la competencia específica centrada en el análisis e interpretación de los datos de una empresa. Esto pone de manifiesto que ha resultado ser una herramienta útil no solo para entender la relación de la Dirección de Producción con otras áreas funcionales de la empresa (Marketing, Finanzas, Recursos Humanos, etc.) sino también ha ayudado a los estudiantes a desarrollar habilidades para analizar y resolver problemas de forma crítica, fomentado la capacidad para trabajar en grupo. Autores como Yazici (2004) obtienen similares resultados.

Por último, la tutoría grupal, realizada en la última sesión con el objeto de resolver las dudas entre los alumnos, relativas tanto a los contenidos teóricos como prácticos desarrollados en la asignatura, ha resultado especialmente útil para desarrollar en los alumnos participantes no solo las habilidades de resolución de problemas sino también su capacidad de comunicación oral, ya que las dudas planteadas por los alumnos en esta sesión eran respondidas por sus propios compañeros, actuando el profesor como un simple moderador.

En definitiva, estos resultados son análogos a los hallados en otros estudios previos llevados a cabo para la materia de Dirección de Producción y Operaciones en los que se presenta la utilización de diferentes metodologías que fomentan el aprendizaje cooperativo y colaborativo entre los estudiantes como por ejemplo proyectos juegos, demostraciones, simulaciones, estudio de casos, videos y documentales, etc. (Fish, 2007, 2008; Mukherjee, 2002; Polito et al., 2004). Se demuestra que estos métodos de aprendizaje centrados en el alumno aumentan la motivación de los estudiantes, fomentan su capacidad crítica y la relación de los conceptos aprendidos con la vida real.

Para concluir la experiencia, en la última sesión, se les pasó un breve cuestionario final con el fin de obtener una valoración global de la misma. Los alumnos participantes conceden un 8,42 de media a la experiencia. El 100% considera que se han cumplido sus expectativas con la misma y

que la experiencia les ha ayudado a conocer el ámbito profesional de la dirección de producción y operaciones. Al 81,8% le gustaría trabajar en este ámbito profesional. Al comparar esta respuesta con el cuestionario de inicio, puede deducirse que la experiencia les ha servido para conocer mucho mejor el área de operaciones en una organización, hasta el punto de querer trabajar en ella. Además, en una escala de cinco puntos, otorgan un 4,33 de media a la pregunta si la experiencia le ha ayudado en el aprendizaje y la compresión de la asignatura y un 4,17 a que el trabajo en grupo les ha servido para desarrollar habilidades y capacidades. En ambos casos, cae un poco la valoración respecto de la planteada al principio de la experiencia.

4. Conclusiones

La experiencia explicitada en este trabajo nos ha permitido como docentes desarrollar una metodología docente diferente a la de las clases habituales, en las que el elevado número de alumnos impide su aplicación. De esta forma se obtiene información muy relevante de cara a potenciar la innovación educativa en la asignatura objeto de estudio.

Podemos concluir que el procedimiento desarrollado encaja mejor con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que el basado en las clases magistrales, ya que tiene en cuenta todo el trabajo que debe hacer el estudiante y desarrolla competencias genéricas como el trabajo en equipo, la expresión oral y escrita, la capacidad crítica, la aplicación de la teoría a la práctica y el aprendizaje autónomo, además de las competencias específicas exigidas en la asignatura. Estos resultados son coherentes con otros estudios previos desarrollados en otras materias (Uson Sardaña et al., 2010). La introducción de las metodologías docentes activas llevadas a cabo en cada sesión ha permitido desarrollar en los alumnos participantes valores y actitudes clave para su futuro profesional. El alumno al formar parte de un grupo de trabajo siente mayor grado de pertenencia al mismo e implicación en la actividad; por otro lado, el nivel de confianza aumenta y el grado de aprendizaje de los contenidos de la asignatura es cualitativamente mayor que aquellos alumnos que no han realizado este tipo de actividades. Además los alumnos participantes han conseguido mejores resultados académicos que el resto de alumnos.

Consideramos que estas nuevas metodologías docentes han de incluirse en los diferentes programas docentes con el fin de establecer una estructura de la materia y unos objetivos claros al alumnado.

Nuestro trabajo tiene unas claras implicaciones académicas-docentes y prácticas. Desde un punto de vista docente, se ha demostrado la eficacia de las metodologías activas de aprendizaje ofreciendo un claro ejemplo para su utilización en cualquier otra materia y asignatura que deba ser adaptada a los criterios exigidos por el EEES. Además, la incorporación de nuevas metodologías docentes, actividades y nuevas vías de comunicación con el alumno, han permitido mejorar la calidad de la docencia y promover el esfuerzo y participación del alumno en su propio proceso de

aprendizaje ayudándole a adquirir competencias que son estrictamente necesarias en el ámbito y desarrollo profesionales. Así, desde un punto de vista práctico se ha conseguido que la materia de Dirección de Producción se identifique, por parte de los estudiantes, como una de las áreas estratégicas principales de cualquier tipo de organización y un área interesante para desarrollar su futuro profesional.

5. Bibliografía

Fish, L. (2007). Graduate student project: operations management product plan. *Journal of Education for Business,* November/December, 59-71.

Fish, L. (2008). Graduate student project: employer operations management analysis. *Journal of Education for Business,* September/October, 18-71.

Klein, B.D., Rossin, D., Guo, Y.M. & Ro, Y.K. (2010). An Examinations of the Effects of Flow Learning in a Graduate-Level Introductory Operations Management Course. *Journal of Education for Business,* 85, 292-298.

Martín Peña, M. L., Díaz Garrido, E., Castillo Gutiérrez-Maturana, B. & del Barrio Izquierdo, L. (2011). Estudio comparativo de cambios metodológicos y percepción del alumno en la materia de Dirección de producción y operaciones para la adquisición de competencias en el proceso de adaptación al EEES. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria,* 4 (2), 126-144.

Medina López, C., Alfalla Luque, R. & Marín García, J. A. (2011). La Investigación en docencia en Dirección de Operaciones: Tendencias y Retos. *Intangible Capital*, 7(2), 507-548.

Mukherjee, A. (2002). Improving Student Understanding of Operations Management Techniques through a Rolling Reinforcement Strategy. *Journal of Education for Business*, 308-312.

Polito, T., Watson, K. & Kros, J. (2004). Improving operations management concept recollection via the Zarco experiential learning activity. *Journal of Education for Business,* May/June, 283-286.

Pujolás Maset, P. (1997). Los grupos de aprendizaje cooperativo: Una propuesta metodológica y de organización del aula favorecedora de la atención a la diversidad. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 59, 41-45.

Rumbo Arcas, B. & Gómez Sánchez, T.F. (2011). La acción Tutorial en un contexto universitario masificado y la reivindicación europea de su valor formativo. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria,* 4 (1), 13-34.

Usón, A., Letosa, J., Mur, J. & Samplón, M. (2010): Aprendizaje activo y cooperativo para estudiantes de primer curso de ingeniería, ¿mayoría de edad?. Universidad de Zaragoza.

Yazici, H.J. (2004). Student Perception of collaborative learning in Operations Management Classes. *Journal of Education for Business,* November/December, 110-118.

8.60.

Título:

Reflexão sobre estratégias metodológicas no ensino do design e a função do desenho em Design

Autor/a (es/as):

Jorge, Susana [Instituto Politécnico do Cávado e do Ave]

Dias, Suzana [Instituto Politécnico do Cávado e do Ave]

Resumo:

Somos habitantes de um mundo que sofre constantes transformações estruturais em qualquer área. As tecnologias, a globalização e a política dos mercados, deslocam tudo e todos da sua zona de conforto, exigindo constantes adaptações a novos vocabulários e hábitos para os quais não temos antecedentes.

Novas competências devem ser adquiridas face às novas exigências, e no ensino, base de uma preparação (pessoal e profissional), impõe-se uma constante revisão de estratégias metodológicas de aquisição e partilha de conhecimento.

Neste trabalho apresentaremos uma reflexão sobre o ensino do Design e, especificamente, sobre a função do Desenho nessa área disciplinar.

O Design, enquanto disciplina, alargou a sua área de actuação diversificando-se em novos campos como o Design de Experiência ou o Design de Serviço, não bastando ao designer uma formação ligada ao conhecimento tecnológico, ou ao "saber-fazer".

Diversos autores, como Meredith Davis, Don Norman ou Jamie Hobson, alertam para a urgência de uma reflexão aprofundada sobre as estruturas curriculares dos cursos de Design, já que na actualidade *"(...) design is more than appearance, design is about interaction, about strategy and about services. Designers change social behavior."*[53]

Na passagem de um design centrado na forma, para um design centrado na pessoa (numa estrutura, num serviço, ou numa relação) qual deverá ser a função do desenho num curso de design? Qual deverá ser a sua estrutura programática?

Como metodologia de trabalho iremos confrontar perspectivas actuais da teoria e da prática do design que equacionam esta problemática procurando, deste modo, contribuir para a reflexão de

[53] Norman, Don (2011). *Design Education: Brilliance without substance*. Retirado em Janeiro 17, 2011 de: http://www.core77.com/blog/columns/design_education_brilliance_without_substance_20364.asp

estratégias metodológicas no ensino do design no contexto contemporâneo.

Palavras-chave:

Ensino-aprendizagem; Design; Desenho

A actividade docente que desempenhamos, no âmbito dos cursos de Design Gráfico e Industrial, no IPCA, motivou-nos para a investigação que deu origem a este artigo: *Reflexão sobre Estratégias Metodológicas no Ensino do Design e a função do Desenho em Design.* Sendo essas as áreas de estudo em que nos inserimos – o Design e o Desenho – o nosso intuito enquadra-se no desafio permanente da nossa actividade, reflectindo-se na prática de um exercício pedagógico que se pretende activo, actualizado e crítico. Como tal, iremos fazer recair a problemática com maior enfâse na área do Design Gráfico e do Design Industrial.

Como metodologia de trabalho iremos analisar as dimensões emergentes do Design que têm provocado nesta área agitadas discussões. Neste sentido, confrontaremos perspectivas actuais de diversos autores provenientes da teoria e da prática do design, como um contributo para a reflexão sobre possíveis estratégias metodológicas a adoptar no ensino do design, mais ajustadas às exigências do contexto contemporâneo. Iremos também fazer uma breve abordagem ao modo como o desenho (conteúdos programáticos) foi desenvolvido no âmbito do design, dependendo de contextos socioculturais específicos.

Assistimos actualmente a uma viragem de paradigma no modo de pensar e fazer design. Neste contexto a reflexão de Stuart Bailey[54] parece revelar o seu desconforto, que é comum a outros designers, perante o facto da área se encontrar ainda contida num *know-how* tradicional: "*I suspect what I'm really against is what that term "graphic design" has come to represent, i.e. synonymous with business cards, logos, identities and advertising, and, again simply put, those are things I'm just not interested in. (...) I just mean that if we make a book, poster, or whatever, together, they're more than mere documents of some other piece of work that exists already. Previous work may be embedded in the new form, or may dictate it, but again it becomes a "third thing", greater than the sum of the constituent parts."*[55]

[54] Stuart Bailey é "designer gráfico", escritor, crítico e co-editor da reconhecida revista *Dot Dot Dot.* O seu trabalho tem contribuído para a cultura da Arte e do Design. Juntamente com o designer David Reinfurt constitui o projecto *Dexter Sinister*.

[55] Sueda, Jon (2006). Stuart Bailey. In *Speak Up – exclusive interviews*. Retirado em Maio 1, 2012 de http://www.underconsideration.com/speakup/interviews/bailey.html

De facto, a actual prática do design tem revelado uma alteração dos seus modelos tradicionais. O curador e designer Andrew Blauvelt refere que o design produzido a partir de meados dos anos 90 regista essa mudança. Segundo o autor passou-se de uma "simplicidade complexa" (*complex simplicity*), para uma abordagem ao design segundo uma "complexidade simplificada" (*simple complexity*)[56]. Ou seja, a "complexidade" das experiências formais do Pós-modernismo (anos 80 e inícios de 90), encontra-se cada vez mais ausente de algumas propostas do design gráfico que passam a assentar preferencialmente num confronto crítico entre a forma e o conteúdo mais do que em questões estilísticas. Um número crescente de designers demonstra que a melhor forma de "cortar caminho", num contexto exacerbado de pormenores formais sem importância, onde "vale tudo", é utilizar mensagens visuais claras e directas, com uma base pragmática, eliminando a diversidade de interpretações como forma de comunicar um ideal e a disseminação clara de uma causa. A complexidade escondida na aparência simples das suas mensagens, reporta-se à consciência do designer enquanto cidadão (*citizen designer*), procurando interferir em parceria com outras áreas para um bem comum. Os designers já não se sentem apenas responsáveis pelos briefings dos seus clientes, mas também por questões tão complexas como a pobreza, saúde ou ambiente, a nível não só local como global. São cada vez mais visíveis os projectos auto-propostos, ou seja, sem a demanda de um cliente, como é o exemplo do projecto "Toma Lá" de Susana António[57], ou "Uma Terra Sem Gente Para Gente Sem Terra" de Nuno Coelho[58].

Como sustenta Jonathan Barnbrook: "Temos de levar a nossa profissão a sério e envolvermo-nos em debates culturais e críticos sobre o que estamos a fazer e sobre quais são os nossos objectivos. A ideia modernista de que os designers são mensageiros sem opiniões próprias já não é válida. (…) se queremos o respeito e a atenção que, na nossa opinião, merecemos, temos de pensar sobre o que acontece ao nosso trabalho quando é visto pela sociedade e sobre o tipo de trabalho no qual pretendemos participar."[59]

Blauvelt sublinha, ainda, que a estrutura aberta e participativa (relacional) surge como uma alternativa à auto-expressão do designer, identificando projectos que pelo seu aspecto colaborativo sugerem um jogo que implica acções sem o seu controle. Embora a autoria não desapareça completamente, nestas propostas, a ideia e o processo são mais relevantes do que o seu resultado final.

---

[56] Blauvelt, Andrew (2000). Towards a Complex Simplicity. In *Eye Magazin, nº 35*. Retirado em Novembro 10, 2010 de http://eyemagazine.co.uk/feature.php?id=16&fid=129

[57] Consulte-se o trabalho da designer em http://susanaantonio.com

[58] Consulte-se o trabalho do designer em www.nunocoelho.net

[59] Fiell, Charlotte & Fiell, Peter (2003). Graphic Design For The 21st Century – 100 Of The World's Best Graphic Designers (p. 82). Taschen.

A sociedade pós-industrial é cada vez mais habitada por uma nova geração de produtos. A relação tradicional entre a forma de um produto analógico e a função para a qual era destinado passa a sofrer uma profunda alteração. À medida que a cultura digital permeia o nosso quotidiano e a funcionalidade de um produto se expande, quebra-se o elo estreito existente entre ambas. O microchip possibilitou a miniaturização e a integração cada vez mais frequente dos dispositivos virtuais nos produtos do dia-a-dia. A liberdade formal é uma consequência desse facto e coloca nas mãos do designer um grande desafio: identificar qual a melhor forma para determinada função e a maneira como o utilizador se vai relacionar com os conteúdos.

O modelo moderno, em que o foco do design se fazia essencialmente na produção e na funcionalidade (*product-centered design)* foi substituído por um foco no utilizador e na usabilidade (*user-centered design*). Mas, actualmente tem-se ampliado este último nível para um novo modelo: *person-centered*[60]. Ou seja, o conceito de usabilidade, tem vindo a ser complementado por uma nova abordagem – a experiência do utilizador (*user experience*) – focando a relação que este estabelece com o produto ou o serviço.

Os autores do artigo "What Needs Tell Us About User Experience"[61] referem que pesquisas recentes em Human Computer Interaction (HCI), começam a preencher a lacuna existente em relação às motivações e necessidades das pessoas, as quais recebiam relativamente pouca atenção no modelo clássico de usabilidade. Apesar dos termos user experience e experience design serem ainda recentes, os mesmos autores reconhecem a existência de uma percepção comum de que a user experience é um conceito holístico e subjectivo: "(…) is holistic – it emphasizes the totality of emotion, motivation, and action in a given physical and social contexto – is subjective – focusing on the 'felt experiences' rather than product attributes."[62] Assim, o conceito de usabilidade não desaparece, mas amplia o seu âmbito. A experiência do utilizador é uma consequência tanto dos "(…) product-centred aspects, such as funcionality and aesthetics, as well as person-centred aspects, such as personal motivation and needs."[63]

---

[60] A autora Katja Battarbee classifica a experiência do utilizador em três níveis (product-centered; person-centered e intercation-focused), sendo que para ela o modelo person centered foca quer as necessidades humanas, quer a relação entre a pessoa e o produto.
Battarbee, Katja (2004). Co-Experience: Understanding User Experiences in Social Interaction. Helsinki: UIAH.

[61] Wiklund-Engblom, Annika et al. (2009). What Needs Tell Us About User Experience. In T. Gross et al. (Eds.) INTERACT '09 Proceedings of the 12th IFIP TC 13 International Conference on Human-Computer Interaction: Part II (pp. 666-669). Retirado em Abril 20, 2012 de http://www.springerlink.com/content/7n2033w631m18444/

[62] Idem, p. 666.

[63] Ibidem.

Com o desenvolvimento tecnológico e nesta transição para a cultura participativa, diversos autores argumentam que o designer tem de pensar menos nas pessoas enquanto clientes ou utilizadores e mais como co-criadores e participantes no processo de design.

Estes conceitos abrem, na área do design, um novo conjunto de questões implicadas na relação que o produto ou serviço estabelece com o utilizador/pessoa. A partir do momento em que as sensações positivas, como o prazer a afectividade ou o bem-estar, são tidas como aspectos fundamentais para envolver a pessoa numa boa experiência de utilização (engaging) torna-se cada vez mais relevante num projecto de design a atenção a estudos provenientes das ciências cognitivas e a assuntos relacionados com as motivações pessoais, o humor ou o divertimento.

Todas estas considerações aqui apresentadas, sobre as mudanças massivas em torno da natureza do Design e as diversas abordagens emergentes, provocam um outro desafio: pensar o ensino do design e a sua estrutura curricular, assim como a função do desenho em design.

Um dos aspectos fundamentais a ter em conta nesta problemática, explica Don Norman, passa por definir as competências que um designer deve possuir para enfrentar as necessidades da sociedade actual. As empresas esperam dos designers a capacidade de os ajudar a enfrentar problemas a uma escala completamente diferente dos contextos tradicionais. Segundo o autor, num momento em que a produção demanda um alargamento das suas estruturas, seja por implicações tecnológicas ou outras, ligadas à utilização ou relação com o "utilizador", parece apontar-se a necessidade de uma revisão curricular ao nível das apetências tradicionais de manualidade: *"The old skills of drawing and sketching, forming and molding must be supplemented and in many cases, replaced by skills in programming, interaction, and human cognition. Rapid prototyping and user testing are required, which also means some knowledge of the social and behavior sciences, of statistics, and of experimental design."*[64] Norman alerta, contudo, que esta circunstância não deve converter os designers em cientistas ou engenheiros, já que possuem o talento especial *"(...) to make our lives more pleasurable."*[65]

O problema parece, todavia, residir, diz Jon Kolko, no modo como inserir ou organizar estas áreas na estrutura curricular dos cursos de design: *"Unfortunately, both the large and the small of human behavior and technical complexity are difficult to fit into an existing curriculum, and both are typically excluded in favor of traditional "design specific" skills (typography, color theory, two-*

[64] Norman, Don (2010). *Why Design Education Must Change*, p. 2. Retirado em Dezembro 12, 2011 de http://www.core77.com/blog/columns/why_design_education_must_change_17993.asp

[65] Idem, p. 6.

dimensional design, three-dimensional design).”[66] O autor acrescenta ainda a existência de um desequilíbrio entre *“(…) what employers want students to know and what educators are prepared to teach.”*[67]

Por seu lado, Meredith Davis, parte do pressuposto de que existe uma relação desorientada entre a vida contemporânea e aquilo que constitui o conteúdo e a pedagogia aplicada nos cursos de design gráfico. Para esta sua análise[68], a autora confronta cinco tendências provenientes do estudo *Visionary Design Council*[69] – que pretendia identificar as competências do designer de 2015 –, com as práticas e orientações do ensino do design actual. Segundo ela, existe ainda uma prática muito alicerçada no modelo tradicional ligado ao “know-how” e não num modelo “know-what” mais apropriado às circunstâncias.[70]

Como conclusão Meredith refere que, não obstante a importância da forma para a comunicação, e da aprendizagem feita através do *saber-fazer*; os docentes não podem repetir os padrões da sua aprendizagem no ensino do design, pois é necessário saber mais do que apenas o artefacto e a forma. Deste modo considera ser necessário um “novo design” dos currículos para o ensino do design.

Através da sua investigação argumenta, com segurança, que a forma pode ser ensinada dentro de um contexto, e não como um princípio isolado e um fim em si mesma; e que os estudantes podem focar diversas problemáticas ao mesmo tempo e gerir a complexidade, sem ser necessária uma progressão da aprendizagem de ferramentas (desde o mais simples dos elementos até às questões mais complexas).

Refere também, a importância de se pensar o design a partir da interpretação de “sistema” de Christopher Jones: “(…) is all the communicative forms and relationships within culture, which in turn, interact with other physical, technological, cultural, social, and economic systems. Complexity in this sense is (…) defined by the number and nature of relationships between

---

[66] Kolko, Jon (2011), The Conflicting Rhetoric of Design Education, In *Interactions*, vol. 18, nº 4 (p. 90). Retirado em Abril, 10, 2012 de http://www.deepdyve.com/lp/association-for-computing-machinery/the-conflicting-rhetoric-of-design-education-w62jNEZ0L0

[67] Idem, p. 91.

[68] Davis, Meredith (2008). *Toto, I’ve got a feeling we’re not in Kansas anymore…* Retirado em Dezembro 10, 2011 de http://www.aiga.org/resources/content/4/8/5/7/documents/davis_keynote_paper_and_images.pdf

[69] *Visionary Design Council*, refere-se a um estudo da AIGA - The Professional Association For Design, em colaboração coma Adobe, levado a acabo desde 2006.
AIGA & Adobe. *Designer Of 2015 Trends*. Retirado em Abril 16, 2012, de: http://www.aiga.org/designer-of-2015-trends/

[70] Meredith Davis baseia-se na teoria de Sharon Poggenphol que distingue: “design as craft” e “design as discipline”, invocando respectivamente os conceitos “know-how” e “know-what” de Habermas.

communication and other aspects of life and work."[71] Neste sistema, aplicado ao design, entende-se todas as formas comunicativas constituídas por "componentes" como: o desenho, a cor, a tipografia, a textura ou o formato, e que hoje se estabelecem num "(…) complex relational system that depends on the interplay of formal, technological, linguistic, and cultural variables."[72]

Para Jamie Hobson a disciplina de desenho, parte integrante das componentes curriculares de um curso de design gráfico, deve proporcionar o desenvolvimento de competências que permita aos alunos "make analytical, intellectual and conceptual judgements"[73] importantes para o exercício da actividade profissional. Nesta medida, questiona a excessiva valorização dada a certos conteúdos do desenho, nomeadamente a capacidade de execução técnica, de representação realista ou da linguagem expressiva. Segundo o autor, confere-se uma maior relevância a conteúdos estéticos e estilísticos, em detrimento da exploração das capacidades analíticas e de pensamento que o desenho pode proporcionar no processo de design.

Considerando, assim, o uso e função do desenho nesta área, propõe um ensino do desenho que seja adaptado aos meios actuais da prática do design: *"We must consider visualising skills that will provide 'non-drawers' with means by which they can give dimension to their concepts through simplification and visual shorthand."*[74] Neste seguimento, sugere ainda um alargamento a métodos do desenho aplicados noutras áreas, que desempenham funções específicas, e que poderão ser úteis para o processo de design: *"(...) the methodologies of engineers, scientists and cartographers, who use analytical drawing for reasoned deduction. In addition, we can learn from film-makers and others in the kinetic industries, who work with narrative and sequential images (...) drawing methods of electricians, builders, carpenters, plumbers and musicians – all of whom exhibit advanced skills of visual notation."*[75]

Uma possível justificação para a continuidade de uma abordagem mais tradicional do desenho poderá estar situada no modo como se adaptou esta disciplina e se definiram os seus propósitos para outras áreas de ensino, como foi o Design, sendo que havia já uma estrutura programática estabelecida para a formação no âmbito das Belas-Artes. Há seguramente uma evolução de carácter

---

[71] Citação de Meredith Davis relativamente à teoria de Christopher Jones desenvolvida no livro *Design Methods: Seeds of Human Futures*, publicado pela primeira vez nos anos 70.

[72] Davis, Meredith (2008). *Toto, I've got a feeling we're not in Kansas anymore…* Retirado em Dezembro 10, 2011 de http://www.aiga.org/resources/content/4/8/5/7/documents/davis_keynote_paper_and_images.pdf

[73] Hobson, Jamie (1997). The End of The Line. In *Eye Magazine, nº 25.* Retirado em Novembro 11, 2011 de http://www.eyemagazine.com/opinion.php?id=25&oid=81

[74] Ibidem.

[75] Ibidem.

histórico que merece ser analisada. Sem nos alongarmos nesta matéria, que ultrapassa o âmbito deste nosso trabalho, apontamos, todavia, dois importantes aspectos sobre o caso português:

Por um lado, a *preocupação com o ensino do Design* – que parece apenas ter surgido em 1969 com a criação do IADE – Instituto de Arte e Decoração, e na década de 70, com a criação dos cursos de Design nas Escolas Superiores de Belas Artes. Até esse período, o ensino artístico, desenvolvido nas Academias e Escolas de Belas Artes, não terá verdadeiramente promovido as artes fabris[76] e, em consequência, as indústrias e manufacturas. Segundo Maria Helena Lisboa, nunca terá surgido uma verdadeira adaptação de conteúdos curriculares de modo a contribuírem para a formação dos alunos que, na condição de fabris, pretendiam um aprofundamento de saberes para o desempenho das actividades nesse domínio[77].

Por outro lado, *a organização programática do desenho* – unidade curricular que se definiu primordialmente no exercício de cópia e na predominância da figura humana (tema central no ensino artístico); ficou organizada pelo estudo das "dimensões e proporções", pelo estudo de "cópia de estampas", seguido dos "modelos em relevo", e por fim, da "cópia da natureza"[78]. É importante referir que o plano de trabalhos envolvia o estudo das regras da composição, o estudo do antigo e o conhecimento das proporções e da anatomia, como matérias fulcrais no futuro desempenho artístico. Alterações posteriores às práticas de ensino artístico e consequentes adaptações dos currículos vigentes, não trouxe, segundo Maria Helena Lisboa, importantes mudanças no ensino do desenho ao nível do programa de trabalhos estabelecido: as orientações programáticas terão recaído essencialmente no desenho de figura, ainda que se registem outras áreas do desenho, nomeadamente ao nível do *"desenho arquitéctónico, ornamental e de paisagem"*[79]. Não obstante uma ampliação do desenho por essas temáticas, não se verificaram *"(…) as condições necessárias para o delinear de um modelo propiciador da adequação desejável ao projecto de objectos a produzir industrialmente"*[80], onde o ensino do desenho se pudesse adaptar às exigências emergentes, no domínio da produção fabril. Repare-se que em idêntico período, a Escola alemã – Bauhaus (1919-1933) – desenvolvia um modelo de ensino/aprendizagem que integrava a arte e a

[76] Lisboa, Maria Helena (2007). *As Academias e Escolas de Belas Artes e o Ensino Artístico (1836-1910)* (p. 500). Lisboa: Edições Colibri – IHA/Estudos de Arte Contemporânea, FCSH – Universidade Nova de Lisboa.

[77] Ibidem.

[78] Conforme se definiu, desde logo, nos Estatutos para a Academia das Belas-Artes. Consulte-se Diário do Governo (1836). *Estatutos para a Academia das Bellas-Artes* (pp. 1208-1209).

[79] Lisboa, Maria Helena (2007). *As Academias e Escolas de Belas Artes e o Ensino Artístico (1836-1910)* (pp. 497-498). Lisboa: Edições Colibri – IHA/Estudos de Arte Contemporânea, FCSH – Universidade Nova de Lisboa.

[80] Idem, p. 502.

tecnologia. Esta Escola que teve como base a ideologia socialista de William Morris de fazer uma "Arte para o povo", consolidou, numa primeira fase, um modelo de integração do artesanato com a indústria, numa pedagogia colectiva entre o "mestre da forma" e o "mestre artesão", destinada ao desenvolvimento de projectos com qualidade industrial. Este modelo que "visava realizar uma unidade perfeita entre o método didático e o sistema produtivo", foi um exemplo típico de escola democrática, baseada no princípio da colaboração entre mestres e alunos.[81] Contudo, em Portugal, não se registou esta prática, ficando o ensino do desenho isolado em duas vertentes independentes. Por um lado, os professores das Belas-Artes desenvolviam o "desenho imitativo" e, por outro lado, outros profissionais de áreas técnico-científicas, como os engenheiros, leccionavam um desenho de "carácter técnico". [82]

Outras perspectivas têm enunciado a importância da disciplina de desenho a partir da sua aplicabilidade e função na "metodologia projectual do design". É o caso de Philip Cabau que problematiza as distinções existentes entre o "desenho das Artes Plásticas" e o "desenho do Design"[83]. Para este autor uma das maiores diferenças reside nos "procedimentos e usos" do desenho que são explorados em cada uma dessas disciplinas. No caso da abordagem pedagógica a ter em conta no desenho para o Design, afirma: *"(…) deve constituir sobretudo uma pragmática do desenho. Uma pragmática complexa, consciente dos mecanismos e operadores que participam no processo colectivo do Design, mas também das potencialidades que o desenho pode promover no interior do próprio desenvolvimento do projecto."*[84]

Perante este breve retrato do contexto actual aqui apresentado, o design encontra-se num processo de redefinição e de expansão para fora das suas fronteiras tradicionais: *"Today design, in its broadest sense, is not only the site of important economic and cultural praxis, but equally an interface for questions of identity, politics of representation, and redefinition of social models. It is this 'expanded' conception, as observed in cinema and sculpture of the sixties, which should lead us to reassess the frontiers and models structuring the field of 'graphic design'."*[85]

---

[81] Argan, Giulio Carlos (1984). *Walter Gropius e a Bauhaus* (p. 31). Editorial Presença.

[82] Lisboa, Maria Helena (2007). *As Academias e Escolas de Belas Artes e o Ensino Artístico (1836-1910)* (pp. 501-502). Lisboa: Edições Colibri – IHA/Estudos de Arte Contemporânea, FCSH – Universidade Nova de Lisboa.

[83] Cabau, Philip (2010). Esse Desejo de Ver Claro… In *Cadernos PAR nº 3* (p. 26). Retirado em Abril 5, 2012 de http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/185/1/PAR_n03_art2.pdf

[84] Idem, p. 29.

[85] Bovier, Lionel (1998). *Design in the expanded Field*. Retirado em Abril 29, 2010 de http://www.mmparis.com/texts/mm_bovier_en.html
Entrevista aos designers fundadores da Agência M/M em Paris (Mathias Augustyniak e Michael Amzalag).

Estas mudanças implicam reformas nas estruturas curriculares e têm gerando amplos debates em torno do ensino do design. O ensino encontra-se sobre grande pressão e não é pacífica a aceitação dos profissionais e docentes que assim ficam deslocados da sua área de conforto, há muito estabelecida. Talvez a proposta de Jon Kolko *"learn from our neighboring disciplines – who generally have a long history than us but have bested nearly the problems of identity, advancement and change"* [86] possa ajudar a contextualizar e desenvolver novas perspectivas.

Nas últimas décadas, à medida que se leva cada vez mais a sério a emoção como factor complementar da razão, também os conceitos relacionados com o "visual thinking" têm sido tema de diversas pesquisas e publicações que revelam a potencialidade deste aspecto na educação do design. Acrescente-se então a importância de exercícios do desenho como uma actividade do pensamento que possibilita a organização da informação num projecto, como são exemplo os *mind map*. O plano curricular ou de trabalho da disciplina deverá, pois, permitir ao aluno o desenvolvimento de capacidades que ajudem nesse processo. Conforme referido anteriormente, para Jamie Hobson, outras áreas profissionais poderão constituir uma fonte rica de informação e de aprendizagem sobre a relação entre a função do desenho em contextos específicos que poderão revelar-se úteis para o processo de design.

Concluímos nesta nossa reflexão que é clara a necessidade de uma investigação profunda relacionada com as qualidades em mudança no ensino e na pedagogia do design e, consequentemente, do desenho nesta área.

Referências Bibliográficas

AIGA & Adobe. *Designer of 2015 Trends*. Retirado em Abril 16, 2012, de: http://www.aiga.org/designer-of-2015-trends/

Argan, Giulio Carlos (1984). *Walter Gropius e a Bauhaus*. Editorial Presença.

Blauvelt, Andrew (2000). Towards a Complex Simplicity. In *Eye Magazin, nº 35*. Retirado em Novembro 10, 2010 de http://eyemagazine.co.uk/feature.php?id=16&fid=129

Blythe, Mark A. & Overbeeke, Kees et. al. (Ed.). 2003. *Funology: From Usability to Enjoyment.* Kluwer.

Bovier, Lionel (1998). *Design in the expanded Field*. Retirado em Abril 29, 2010 de http://www.mmparis.com/texts/mm_bovier_en.html

[86] Kolko, Jon (2011), The Conflicting Rhetoric of Design Education, In *Interactions*, vol. 18, nº 4 (p. 91). Retirado em Abril, 10, 2012 de http://www.deepdyve.com/lp/association-for-computing-machinery/the-conflicting-rhetoric-of-design-education-w62jNEZ0L0

Cabau, Philip (2011). *Design pelo Desenho. Exercícios, Jogos, Problemas e Simulações.* FCA Design.

Cabau, Philip (2010). Esse Desejo de Ver Claro … In *Cadernos PAR nº 3* (pp. 25-39). Retirado em Abril 5, 2012 de http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/185/1/PAR_n03_art2.pdf

Davis, Meredith (2008). *Toto, I've got a feeling we're not in Kansas anymore…* Retirado em Dezembro 10, 2011 de http://www.aiga.org/resources/content/4/8/5/7/documents/davis_keynote_paper_and_images.pdf

Eskilson, Stephen J. (2007). *Graphic Design: A New History*. Laurence King.

Fiell, Charlotte & Fiell, Peter (2003). *Graphic Design For The 21st Century – 100 Of The World's Best Graphic Designers*. Taschen.

Hobson, Jamie (1997). The End of The Line. In *Eye Magazine, nº 25.* Retirado em Novembro 11, 2011 de http://www.eyemagazine.com/opinion.php?id=25&oid=81

Kolko, Jon (2011). The Conflicting Rhetoric of Design Education. In *Interactions* vol. 18, nº 4, (pp. 88-91). Retirado em Abril, 10, 2012 de http://www.deepdyve.com/lp/association-for-computing-machinery/the-conflicting-rhetoric-of-design-education-w62jNEZ0L0

Lisboa, Maria Helena (2007). *As Academias e Escolas de Belas Artes e o Ensino Artístico (1836-1910).* Lisboa: Edições Colibri – IHA/Estudos de Arte Contemporânea, FCSH – Universidade Nova de Lisboa.

Meggs, Phillip B. & PURVIS, Alston W. (2009). *Historia del Diseño Gráfico*, Editorial RM.

Norman, Don (2011). *Design Education: Brilliance without substance*. Retirado em Janeiro 17, 2011 de http://www.core77.com/blog/columns/design_education_brilliance_without_substance_20364.asp

Norman, Don (2010). *Why Design Education Must Change*. Retirado em Dezembro 12, 2011 de http://www.core77.com/blog/columns/why_design_education_must_change_17993.asp

Sueda, Jon (2006). Stuart Bailey. In *Speak Up – exclusive interviews*. Retirado em Maio 1, 2012 de http://www.underconsideration.com/speakup/interviews/bailey.html

Wiklund-Engblom, Annika et al. (2009). What Needs Tell Us About User Experience. In T. Gross et al. (Eds.) *INTERACT '09 Proceedings of the 12th IFIP TC 13 International Conference on Human-Computer Interaction: Part II* (pp. 666-669). Retirado em Abril 20, 2012 de http://www.springerlink.com/content/7n2033w631m18444/

8.61.

Título:

Currículo por projetos no ensino superior: desdobramentos para a inovação e qualidade na docência

Autor/a (es/as):

Keller-Franco, Elize [Centro Universitário Adventista de São Paulo(UNASP-SP);Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(PUC-SP)]

Masetto, Marcos Tarciso [PUC-SP]

Resumo:

A reflexão proposta nesse trabalho está dirigida para as relações entre currículo, qualidade da docência e inovação nas formas de ensinar e aprender no ensino superior. Têm sido muitos os reclamos para práticas inovadoras na educação universitária. Os novos referenciais apontam para a produção do conhecimento a partir de problematizações sociais concretas, para abordagens integradas do conhecimento, para relações dialógicas e formativas no processo ensino-aprendizagem-avaliação, para valorização das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos objetivos e conteúdos de aprendizagem, enfim, para a formação integral da pessoa humana. Estes direcionamentos têm feito parte dos debates e propostas educacionais e das agendas oficiais, mas mostram-se pouco presente no cotidiano dos contextos educativos. Consideramos neste trabalho a possibilidade de que o paradigma técnico-linear disciplinar, ainda dominante no cenário educacional, vem se mostrando inadequado para articular o conjunto de alterações necessárias à inovação na educação superior, colocando como desafio a necessidade de buscar modelos curriculares construídos sob novas bases, capazes de promover uma visão integrada, complexa, global e emancipatória do conhecimento. Frente a isso colocamos a questão que orienta essa discussão: quais as possibilidades de um currículo por projetos constituir-se em uma inovação na educação superior e promover novas maneiras de trabalho e ação docente? Esse questionamento nos levou a um estudo exploratório descritivo analítico de abordagem qualitativa. Procedemos a um estudo teórico sobre currículo e projetos tendo em vista a descoberta de novas relações, conceitos e significados entre esses dois campos e uma investigação empírica que permitisse confrontar, validar e ampliar o quadro teórico inicial. O estudo teórico sobre projetos, currículo e educação superior orientou a definição das categorias analíticas. A pesquisa de campo teve como cenário a Universidade Federal do Paraná-Unidade Litoral, instituição sediada no Brasil que vem desenvolvendo uma organização curricular alternativa e uma proposta pedagógica fundamentada em projetos. Os dados coletados a partir de entrevistas, observação e análise documental deram origem às categorias empíricas. A triangulação das categorias analíticas com as categorias empíricas trouxe indicadores da

viabilidade de uma organização curricular por projetos constituir-se em uma inovação na educação superior e orientar novos modos de trabalho e ação docente ao ser capaz de articular um conjunto de elementos apontados como relevantes para uma nova práxis nesse nível de ensino.

Palavras-chave:

Educação Superior, Currículo por Projetos, Inovação Educacional

Introdução

As últimas décadas têm presenciado profundas alterações nas esferas ambiental, profissional, política, econômica e social, desafiando as instituições, e em especial as instituições educacionais, a uma constante análise e revisão das suas concepções e processos.

No âmbito do Ensino Superior assiste-se a um esgotamento dos seus modelos pedagógicos. Tem sido recorrente a denuncia de que as instituições universitárias não vêm atendendo de modo eficaz a formação geral constituída de conhecimentos, habilidades e atitudes relevantes para a formação científica e cultural do aluno, nem a formação profissional que integra as capacidades técnicas da ocupação aos valores éticos e humanísticos exigidos pela sociedade atual.

Tais desafios e necessidades tem trazido a temática da inovação para o centro dos discursos e debates, no entanto esse conceito tem sido usado sem uma definição clara e consensual. A inovação na educação superior tem sido proposta e defendida sob diferentes e até contraditórias bases e direcionamentos. Para alguns a chave da educação para o futuro está na tecnologia. A escola como é hoje deixaria de existir, a educação passaria a acontecer a qualquer hora e lugar em centros virtuais de aprendizagem. Outros segmentos defendem a inovação na lógica do mercado, nos quadros da política do emprego e da qualificação profissional. Propõem para o estado o papel de criar e divulgar indicadores de qualidade para avaliação das instituições na lógica da competição e do ranqueamento. Outra corrente tem proposto a inovação na linha formativa, no quadro de uma abordagem crítica, acolhendo iniciativas e alternativas organizacionais, curriculares e pedagógicas dentro de um contrato educativo que valorize possibilidades de crescimento pessoal e desenvolvimento profissional.

Debaixo dos mais diferentes pressupostos, a inovação ora se apresenta em proposições fundamentadas na racionalidade técnica, ora na visão crítica, em outros momentos nas características da modernidade ou da pós-modernidade, ou mais recentemente na linha da globalização e da internacinalização das universidades. Em alguns casos apresenta-se ainda na perspectiva de mudanças pontuais, como alterações na metodologia, no sistema de avaliação,

introdução de recursos tecnológicos de ponta, introdução de disciplinas com novas nomenclaturas, ou outros aspectos isolados. (MASETTO, 2011)

Atualmente, um crescente número de estudiosos tem se dedicado ao estudo da inovação. Fazemos parte de um grupo de pesquisa sediado no programa de pós–graduação em educação: currículo da Pontifícia UniversidadeCatólica. O grupo "Formação de Professores e Paradigmas Curriculares", coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Masetto, estabeleceu como objetivos investigar projetos inovadores na graduação e aprofundar questões teóricas sobre inovação, currículo e formação de professores.

A partir de estudos bibliográficos, análises documentais, estudos de casos, seminários, pesquisas individuais e coletivas, os membros do grupo têm apresentado trabalhos em eventos e produzido publicações ligadas à temática.

Diante as variadas compreensões, vamos assumir neste trabalho o conceito de inovação adotado pelo grupo:

> *"Inovação na educação superior deveria ser entendida como o* ***conjunto de alterações*** *que afetam pontos chaves e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação superior". (Masetto, 2004, p.197)*

Acreditamos no caráter aberto da inovação capaz de adotar múltiplas formas e significados conforme os contextos que se insere, contudo a concebemos no marco da missão formativa do ensino superior voltada para a formação de profissionais qualificados e cidadãos e cidadãs solidários e democráticos para uma sociedade similar. Para tal acredita-se que a inovação deva articular um conjunto de alterações capazes de superar o paradigma conservador que tem marcado o ensino nas instituições superiores.

Neste trabalho nos propomos a pensar a inovação no ensino superior a partir de uma inovação curricular. Trazemos para reflexão uma pesquisa que teve como objetivo analisar o potencial inovador de uma organização curricular por projetos. Na sequência analisamos os desdobramentos de um currículo por projetos para a qualidade na docência.

Currículo por projetos: indicadores de inovação

Ao adentrarmos no século XXI, evidencia-se a necessidade de um novo paradigma educacional. A transição paradigmática tem enfatizado novas finalidades para o ensino superior. Não cabe mais uma universidade voltada para oferecer uma formação profissional na lógica restrita do mercado, apoiada em estruturas curriculares tecnocratas que privilegiam a fragmentação e reprodução do

conhecimento, que desconsideram os contextos e as diferentes realidades dos alunos e que vem gerando apatia em docentes e discentes.

> *Precisamos pensar a universidade para os atuais e desafiadores tempos. É preciso que não ensinemos apenas as pegadas dos caminhos conhecidos, mas que tenhamos a coragem também de saltar sobre o desconhecido, de buscar a construção de novos caminhos, criando novas pegadas. (CASTANHO, 2002:77).*

As mudanças capazes de alterar o paradigma dos currículos e práticas pedagógicas da educação superior apontam para uma nova perspectiva epistemológica que valoriza a produção do conhecimento, para abordagens integradas do conhecimento, da teoria com a prática, do ensino com a pesquisa e a extensão, para reorganização dos tempos, espaços e métodos do processo ensino aprendizagem, para relações dialógicas entre professor e aluno, para concepções e práticas formativas de avaliação, enfim, um conjunto de alterações que auxilie os alunos a definirem sua identidade e a desenvolverem-se como pessoas e profissionais realizados.

De posse desses direcionamentos, temos como desafio investigar organizações curriculares que respondam a tais expectativas. Com base na experiência com o trabalho por projetos e no seu potencial para uma nova cultura de ensino-aprendizagem conforme referendado na literatura pedagógica, indagamo-nos sobre o potencial de uma organização curricular por projetos para se constituir em uma inovação no Ensino Superior**.**

No processo de busca de elementos significativos para uma organização curricular por projetos, optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa e um estudo exploratório descritivo analítico, compreendendo uma revisão bibliográfica sobre currículo e projetos e a investigação e um fenômeno educacional com base na sua singularidade e proximidade com a questão orientadora da pesquisa.

Em face dos diferentes usos do trabalho com projetos, em um primeiro momento foi-se em busca da fundamentação e do significado de projeto enquanto intervenção metodológica a serviço do processo ensino-aprendizagem, para que pudéssemos refletir sobre suas implicações para uma organização curricular por projetos.

O trabalho com projetos não é novo na educação. Podemos situá-lo como uma prática pedagógica que obteve reconhecimento em diferentes momentos e movimentos educacionais. A busca dos fundamentos conceituais da metodologia de projetos nos leva a corrente filosófica do pragmatismo norte-americano e a teoria educacional progressivista. John Dewey (1859 - 1952) foi um dos principais representantes do pragmatismo e W.H. Kilpatrick (1871-1965) está entre os educadores mais empenhados em aplicar a teoria educacional progressivista à prática escolar, daí o fato de serem considerados os precursores do método de projetos.

Dewey faz uma denúncia ao estado de compartimentalização enfrentado pela escola mediante a multiplicação de matérias, cada qual sobrecarregada de fragmentos desconexos, distanciados da vida real e que deveriam ser assimilados pela repetição. Propõe como alternativa as "ocupações construtivas" que foram ganhando espaço e tornaram-se conhecidas como projetos. Kilpatrick deu prosseguimento às idéias de Dewey.

Segundo Hernandez (1998), os projetos em sua primeira versão caracterizavam-se pela idéia de partir de uma situação problemática, vincular a aprendizagem ao mundo exterior e oferecer uma alternativa à fragmentação das matérias.

A teoria educacional progressivista perdeu sua influência em meados da década de 1950, conseqüentemente os projetos que gozavam de prestígio nessa abordagem educacional também perderam sua influência. Hernández (1998) aponta ainda a racionalidade tecnológica que se configurou como ideologia dominante após a Segunda Guerra, como responsável pelo congelamento do uso de projetos.

Para esse autor, os projetos voltaram a despertar interesse a partir da metade dos anos 60 do século XX, ficando conhecidos de forma mais usual pelo nome de "trabalho por temas". As idéias de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência e sua relação com a aprendizagem de conceitos despertaram a indagação sobre que conceitos aprender e quais os critérios para selecioná-los. Bruner propôs a noção de conceitos-chave, que orientariam a organização de eixos conceituais, com o mesmo significado de grandes temas, ou temas aglutinadores.

Essa proposta leva à necessidade de reposicionar os conteúdos das disciplinas e repensar a maneira de abordá-los para que possam favorecer a relação entre conceitos e a transferência para outros contextos. Os projetos ou o trabalho por temas constituíram uma alternativa para abordar essa proposta na sala de aula. A proposta de Bruner desperta a noção de um currículo interdisciplinar, já que várias disciplinas têm conceitos-chave em comum.

Nos anos 90, a metodologia de projetos é revalorizada, pois coincide com as propostas curriculares atuais que buscam levar o aluno a pensar criticamente, a dar significado à informação ao analisá-la e sintetizá-la, bem como aplicá-la para planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais e idéias, envolvendo-se significativamente na aprendizagem. "Numa proposta relativamente recente, a utilização de projetos num processo pedagógico aparece com o sentido de proposição de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e problematizadora." (BEHRENS, 2004:167).

Muitos dos princípios que se constituíram em fios condutores do trabalho com projetos conservam-se no paradigma educacional atual, como a visão de investigação de uma situação problemática (Dewey e Kilpatrick) e a organização de eixos temáticos (Bruner) têm sido proposições defendidas na atualidade para superar a organização linear e disciplinar do conhecimento. No entanto, ao ser resgatado o trabalho com projetos adquire uma visão mais ampla, abordando o conhecimento de

forma global, integrada e complexa. “A metodologia de projetos readquire pertinência quando abre como pressupostos: a visão de totalidade, a conexão das diversas áreas do conhecimento, o espírito crítico reflexivo, a busca da formação para a cidadania e a recuperação do posicionamento ético. (BEHRENS, 2004:165)

Resgatada a origem e significado do trabalho com projetos buscou-se localizá-lo enquanto teoria curricular. O diálogo entre o objeto de estudo e o referencial teórico permitiu situar o currículo por projetos num movimento cuja origem se situa na linha filosófica do pragmatismo e na tendência pedagógica progressivista de Dewey e Kilpatrick, evoluindo na atualidade para uma tendência curricular crítica, organizando-se sob as pressuposições do código curricular integrado.

As teorias críticas surgem no início da década de setenta como uma reação à concepção curricular tradicional, de ênfase tecnicista, burocrática e administrativa, inspirada nos modelos de administração taylorista. A abordagem curricular crítica desloca a ênfase centrada nos aspectos técnicos de como organizar e elaborar o currículo limitado ao âmbito pedagógico, ampliando a análise para uma perspectiva sociológica em suas determinações e conexões com as estruturas econômicas e sociais mais amplas e com as relações de poder.

O currículo integrado tornou-se conhecido a partir de Basil Bersntein. No currículo integrado as fronteiras entre as áreas do conhecimento são menos nítidas. A organização do conhecimento se dá a partir de uma idéia central relacionadora, em vez de disciplinas isoladas.

A abordagem curricular integrada não subestima o papel das disciplinas, mas propõe novas relações para além da dominante organização disciplinar. Conforme Beane, na integração curricular “o conhecimento proveniente das disciplinas reposiciona-se no contexto do tema, questões e nas atividades em causa”. (BEANE, 2003:106).

Para Santomé (1998) uma das modalidades mais clássicas de integração curricular se dá por meio do trabalho com projetos.

Localizado dentro de um marco teórico conceitual, à medida que fomos avançando na pesquisa exploratória as categorias analíticas constituídas do conjunto de elementos inovadores viabilizados em um currículo por projetos foram emergindo.

O processo reflexivo estabelecido no diálogo do referencial teórico com o objeto de estudo revelou que pensar uma inovação curricular por projetos significa relacionar vários fatores tanto do ponto de vista macro como as políticas educacionais e seus determinantes sociais e econômicos, como do ponto de vista meso envolvendo a instituição em seus aspectos organizacionais e estruturais, como num nível micro, o espaço da sala de aula.

Nesse sentido, partiu-se da premissa que uma organização curricular por projetos, para ser capaz de alavancar uma práxis inovadora na educação superior deve articular a dimensão didático-

pedagógica, a dimensão estrutural-organizacional e a dimensão político- cultural. Essas três dimensões deram origem as categorias, cada uma desdobrando-se em subcategorias.

Na dimensão didático-pedagógica se desvelaram como relevantes para um currículo por projetos as seguintes subcategorias: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; relação de parceria entre professor e aluno; relação entre teoria e prática; interdisciplinaridade; conteúdos conceituais procedimentais e atitudinais; avaliação formativa; múltiplos domínios de espaços, tempos e tecnologias; referenciais epistemológicos que valorizam a construção do conhecimento a partir de problematizações sociais concretas; abertura para a comunidade/sociedade como ambiente de problematização e aprendizagem e metodologia de ensino-aprendizagem fundamentada em projetos.

Uma inovação curricular por projetos não pode ser indiferente às complexas determinações da prática pedagógica, é na esfera micro, no espaço da sala de aula, no âmbito da dimensão didático – pedagógica que o currículo exerce sua maior parcela de ação ao por em prática os princípios e traços essenciais de um propósito educativo.

Por outro lado, em função da natureza sócio-formativa do currículo por projetos e do seu marco conceitual fundado nas teorias curriculares críticas e nos pressupostos do currículo integrado, este vai além dos aspectos didáticos pedagógicos. Por incluir alterações no formato do currículo, superando a lógica tradicional técnico- linear- disciplinar, contempla intervenções a nível meso, no âmbito institucional e nos códigos de estruturação curricular, abarcando a categoria que denominamos de estrutural /organizacional, da qual emergem as seguintes subcategorias: organização curricular por temas, módulos ou grandes eixos; plano de visão; plano de ação.

Essa categoria apresentou-se como fundamental para uma inovação curricular por projetos. Para que um currículo por projetos possa ser implementado é necessário todo um esforço e apoio institucional na organização do processo ensino-aprendizagem no sentido de superar o paradigma disciplinar tão dominante em nossos currículos. Será necessária também toda uma reflexão prévia, um plano de visão que ofereça uma percepção clara de onde se está aventurando e um plano de ação delineado que oriente as ações dos envolvidos, gerando confiança na viabilização da proposta e tornando-a menos suscetível a resistências.

Dessa forma, foi se apresentando com clareza que a renovação pedagógica através de um currículo por projetos inclui uma dimensão político cultural que configurou a terceira categoria. A perspectiva sociológica da abordagem curricular crítica, nos convida a ver o currículo como uma expressão de diversas forças na sociedade. É preciso correlacionar decisões técnico-pedagógicas, com os determinantes exteriores à instituição e a aula. Trata-se de incluirmos o nível macro e seus determinantes sociais, políticos e econômicos em suas correlações com os níveis micro e meso.

O currículo por projetos, enquanto teoria curricular crítica, altera e questiona o enfoque político social econômico hegemônico e dirige-se para abordagens emancipatórias do conhecimento e das relações, visando uma socialização crítica dos indivíduos. Isso implica considerar e rever valores culturais enraizados nos atores envolvidos no processo pedagógico, alterar as formas em que se processam as tomadas de decisão e investir em programas de formação para mudanças culturais e pessoais. Nesse sentido, a categoria político cultural envolve subcategorias tais como: formação docente; perfil docente; perfil discente; planejamento e gestão participativa; avaliação e acompanhamento da inovação.

O estudo exploratório trouxe indicadores que nos permitem argumentar a favor do currículo por projetos como uma matriz de mudança em potencial para aqueles segmentos da educação que entendem ser necessário recuperar a totalidade do conhecimento e romper o conservadorismo das práticas pedagógicas repetitivas e acríticas. No entanto, diante da denuncia na literatura de que o nível da prática curricular ainda vem sendo pouco investigado e na convicção da inter-relação entre teoria e prática, foi-se em busca de um campo empírico que permitisse estabelecer novas relações e aproximações com o objeto de estudo.

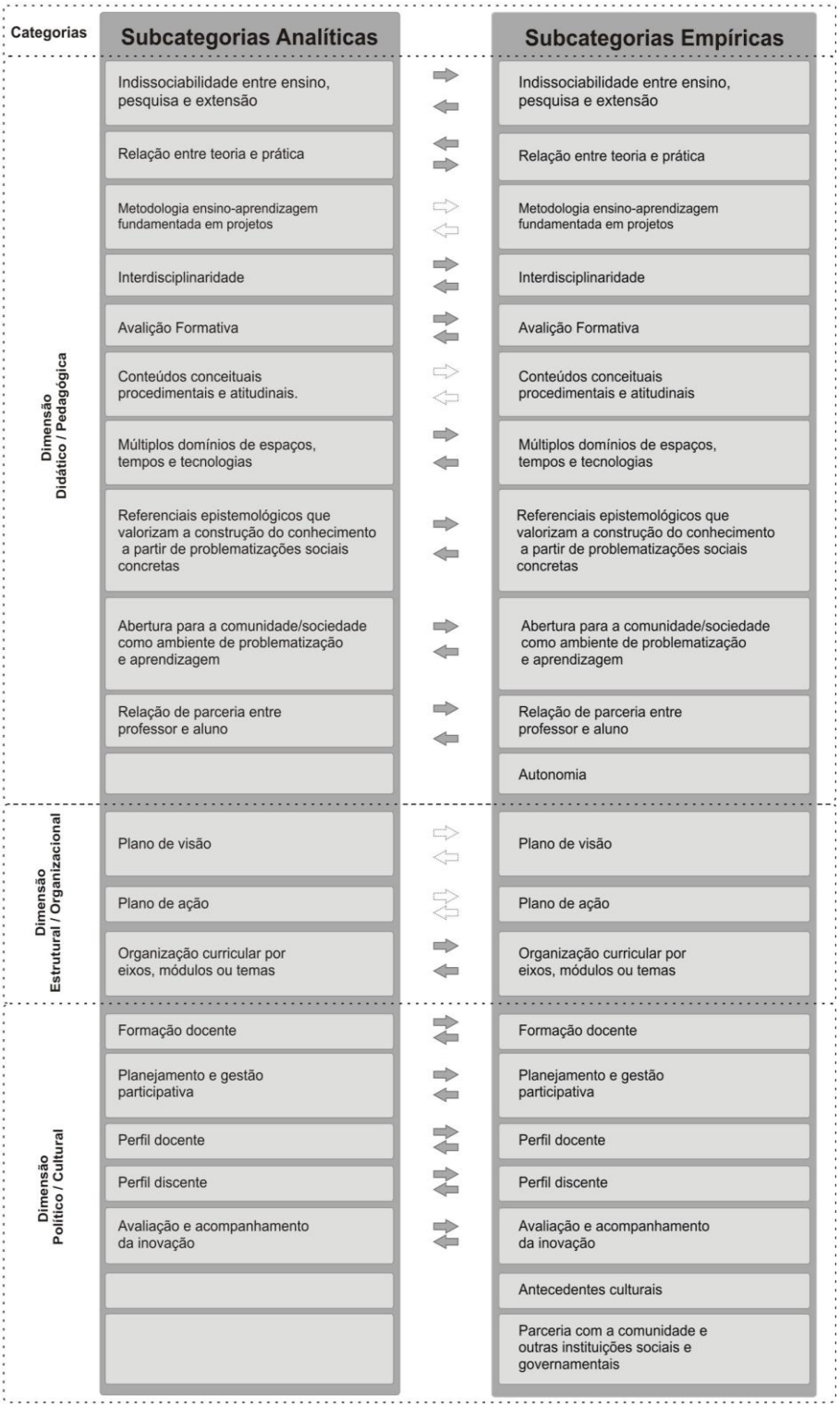
A instituição escolhida foi a Universidade Federal do Paraná (UFPR) Unidade Litoral tendo em vista sua opção por uma organização curricular alternativa e uma proposta pedagógica fundamentada em projetos.

Os dados coletados na pesquisa de campo a partir dos documentos, entrevistas e observações deram origem às categorias e subcategorias empíricas.

A análise comparativa entre as categorias analíticas e empíricas permite verificar considerável similaridade entre elas. Os indicadores de um currículo organizado por projetos propostos nas categorias e subcategorias analíticas se repetiram nas categorias e subcategorias empíricas, alguns de forma mais evidente outros de forma mais silenciada. Novos indicadores emergiram na pesquisa de campo vindo a ampliar as categorias inicialmente propostas, como, por exemplo, a autonomia, antecedentes culturais e a parceria com a comunidade e instituições sociais e governamentais, não previstas inicialmente nas categorias analíticas.

As categorias e subcategorias analíticas e empíricas e a relação entre as mesmas estão representadas no quadro a seguir. As setas sombreadas indicam que foi possível verificar uma forte correlação entre as categorias empíricas e analíticas. As setas pontilhadas significam um nível fraco de evidência da subcategoria no cenário empírico. As subcategorias que aparecem exclusivamente na coluna das subcategorias empíricas foram as que emergiram na pesquisa de campo, vindo a complementar o quadro de categorias propostos inicialmente. Uma descrição e análise mais detalhada sobre os elementos inovadores do currículo por projetos podem ser encontrados em Keller-Franco (2008).

Quadro 1 – Elementos viabilizados em um currículo por projectos



Currículo por projetos: desdobramentos para a qualidade da docência

Um ponto importante a ser destacado quanto a qualidade da docência é o papel desempenhado pela própria inovação na formação docente. O aperfeiçoamento profissional, e até pessoal, vai ocorrendo à medida que a inovação vai sendo colocada em prática. Esse aspecto se fez sentir nos depoimentos dos professores envolvidos na inovação curricular que pesquisamos:

> *Estou numa universidade que não tem limites para a discussão sobre educação. O que eu faço aqui, em outro lugar teria que pagar para fazer. É uma formação em serviço, é o tempo todo aprendendo. O que eu aprendi com meus colegas, nesse ano e meio que estive aqui, valeu por dez anos. A gente muda em todos os aspectos, isso vai acontecendo de uma forma muito natural. Na verdade a minha modificação é a mesma dos alunos. (ENTREVISTADO Nº 7).*

> *O processo de aprendizado é continuo. A gente aprende na sala de aula, na comunidade, com os outros professores, às vezes a gente dá aula com dois ou três professores, o que é muito significativo.(ENTREVISTADO Nº 9).*

Acreditamos que muitas das habilidades requeridas dos professores hoje, se tornam inviáveis no paradigma curricular técnico-disciplinar-linear predominante em nossos sistemas educacionais. A especialização e a atuação em parcelas cada vez mais reduzidas do conhecimento levam à desprofissionalização docente e a perda de competências profissionais básicas.

Para Sacristán, os currículos integrados:

> *[...] supõem uma mudança muito decisiva no conceito e conteúdo da profissionalidade docente e, portanto na formação cultural e pedagógica de que os professores necessitarão [...] a primeira conseqüência, pois, é que o professor vê suas competências profissionais ampliadas. . (SACRISTÁN, 2000:95).*

Um dos desdobramentos significativos do currículo por projetos está em favorecer uma abordagem interdisciplinar do conhecimento. Esta tem sido uma das habilidades mais enfatizadas para o exercício da docência com qualidade e uma da mais frustadas. Para Fazenda (1997), a interdisciplinaridade tem ocupado a palavra de ordem das propostas educacionais, tanto em âmbito local como global. Ressalta, no entanto, que sua premência tem se dado no campo do discurso, na prática os educadores sentem-se inseguros e perplexos, sem saber como implementá-la.

Acreditamos, que a contradição entre a proposição e a implementação está em buscar viabilizar a interdisciplinaridade em um currículo organizado por disciplinas. Concordamos com Sacristán (2000:81) que será difícil considerar a capacidade de relacionar conteúdos diversos dentro de uma

estrutura curricular com conteúdos isolados uns dos outros. Para Masetto (2006:3) "o conceito de interdisciplinaridade apresenta um paradigma de conhecimento e de ciência que ultrapassa o modelo tradicional de se conhecer que é a forma disciplinar".

O currículo por projetos, enquanto modalidade de currículo integrado supera a organização curricular fundamentada na separação das disciplinas. Na proposta que defendemos para o desenho de um currículo por projetos (KELLER-FRANCO, 2008) todo o currículo se estrutura por projetos que estão subordinados a grandes temas ou módulos que funcionam como uma idéia central relacionadora integrando diferentes áreas do conhecimento em suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

O currículo por projetos não desconsidera os conhecimentos disciplinares, mas reorganiza-os de forma a romper com as fronteiras disciplinares e a fragmentação do conhecimento ao integrar saberes e conceitos-chave de diferentes recortes disciplinares e ampliá-los a partir da consideração e da inclusão de conteúdos do mundo vivencial. Os conceitos de uma disciplina não se esgotam em um semestre, mas se integram ao longo do curso aos conceitos de outras áreas para que possam oferecer uma visão abrangente, contextualizada e significativa para o projeto em causa.

Um currículo assim pensado e organizado favorece uma abordagem interdisciplinar do conhecimento e propicia uma profissionalidade compartilhada, ao valorizar o planejamento e o exercício da docência em equipes de competências diversificadas.

Apresenta-se assim outro importante desdobramento do currículo por projetos favorável a promoção da qualidade da docência: o trabalho em equipe e o professor como gestor do currículo.

A organização do currículo que ultrapassa o âmbito das disciplinas reclama decisões coletivas, que envolvem mais de um professor, quer no planejamento das atividades curriculares, quer na condução das atividades de aprendizagem junto aos alunos. Sacristán (2000) destaca como uma mudança qualitativa as inovações curriculares em que as instituições envolvidas promovem estruturas de funcionamento que favoreçam o trabalho coletivo.

A inovação curricular que pesquisamos (UFPR) oferece oportunidade para o desenvolvimento da profissionalização a partir de um modelo organizativo que favorece a dimensão ativa e coletiva da ação docente. O "currículo em movimento", como a comunidade educacional o denomina, pareceu-nos privilegiar uma concepção de currículo como "realidade social construída no próprio processo de seu desenvolvimento" (SACRISTÁN, 2000:193).

> *A proposta não é fechada, apesar de ter entrado posteriormente à criação da universidade, me sinto participante na construção dessa proposta. Não é um projeto pronto acabado, é uma construção permanente. A partir das experiências, das vivências na comunidade e do contato com os alunos, a gente avalia e reconstrói continuamente o projeto. (ENTREVISTADO Nº 9).*

As Câmaras Interdisciplinares e o Conselho Diretivo são estruturas institucionais criadas para constituirem-se como espaços privilegiados para a tomada de decisões curriculares coletivas.

> *As Câmaras são um espaço de participação. São reuniões onde é discutido semanalmente todo o currículo, toda a proposta. O Conselho Diretivo é outro espaço de participação, onde semanalmente, todos os professores discutem e tomam decisões pertinentes a toda dinâmica e organização interna. (ENTREVISTADO Nº 9).*

O referencial teórico e o cenário investigado nos permitem concordar com Pacheco (2002: 195) que "a área de projetos ao nível dos modelos curriculares nos permite identificar condições de cultura escolar que conduzem à colegialidade, à participação, à colaboração e à parceria entre os diversos actores curriculares".

Implicações favoráveis do currículo por projetos à qualidade da docência encontra-se também no vínculo que estabelece entre ensino pesquisa e extensão, teoria e prática, educação e sociedade. Estruturas rígidas e compartimentalizadas representam um desafio a uma ação que tenha como intencionalidade a articulação desses aspectos. Cunha (2003) aponta para a lógica curricular tradicional como um dos obstáculos para a viabilização da articulação ensino, pesquisa e extensão.

O trabalho com projetos tem como pressuposto a construção do conhecimento, valorizando uma prática pedagógica que parte da realidade e que retorna a essa mesma realidade mediante procedimentos que levam a observar, problematizar, buscar, selecionar e analisar informações, elaborar propostas de intervenção, reconstruir e produzir conhecimento, em um movimento que integra pesquisa, ensino, extensão, teoria e prática.

Na experiência que investigamos, transparece a intencionalidade do vínculo relacional entre educação e sociedade, ensino, pesquisa e extensão mediante uma proposta pedagógica fundamentada em projetos.

> *Trata-se de uma proposta pedagógica fundamentada no trabalho por projetos que favorece uma forte interação das ações e atividades formativas da instituição com a comunidade e com a realidade regional. Professores, técnicos e estudantes, através de fases sucessivas de conhecimento, compreensão, proposição e ação, desenvolvem projetos de aprendizagem e docência relativos aos desafios enfrentados na região e em sintonia com a população local constroem dialeticamente uma 'profissionalidade' pró-ativa nos educandos e um saber diferenciado que prima pela responsabilidade cidadã nas comunidades envolvidas com a nova proposta. (RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO DA IMPLANTAÇÃO, 2007:7).*
>
> *Com os projetos os alunos estão conhecendo melhor a realidade local, a realidade do litoral. No mínimo vai sair daqui um profissional mais identificado com as demandas da sociedade, outros ainda vão levar esse projeto de aprendizado ao nível de projetos sociais. (ENTREVISTADO Nº 6).*

De acordo com Leite, “os projetos caracterizam-se como uma forma de articulação dos saberes escolares e dos saberes sociais”. (LEITE, MALPIQUE e SANTOS, 2001:57).

A mudança de papel proposta para professores também encontra espaço de viabilização em uma organização curricular por projetos. Trabalhar com projetos demanda ações que levem o professor e o aluno a buscar processos de investigação e pesquisa. O professor deixa de ser reprodutor e o aluno receptor do conhecimento. Ambos, em parceria, desenvolvem habilidades da busca, da seleção e da reconstrução do conhecimento mediante a análise crítica e reflexiva.

A pedagogia centrada em projetos funda-se em um novo contrato didático. O papel do aluno é participar colaborativamente de forma ativa, autônoma e responsável no processo ensino-aprendizagem, cabendo ao docente incentivar e orientar o aluno na condução do projeto, compreender o erro como pista essencial de regulação e progresso, promover a cooperação entre os alunos, ouvir as resistências destes, levá-las em consideração, explicitar e ajustar o contrato didático, engajar-se no trabalho como um par mais experiente.

O currículo por projetos tem uma ênfase mais relacional, mais dialógica, mais cultural-contextual, representando uma nova forma de interagir com o conhecimento, com as pessoas e com as situações de aprendizagem, o que implica em humildade, flexibilidade, escuta, responsabilidade social e amorosidade.

Conclusão:

O referencial teórico e a análise do cenário investigado trouxeram indicadores sobre a possibilidade de conceber o currículo por projetos como uma via interessante para conjugar recursos para uma inovação na educação superior e favorecer a promoção da qualidade da docência.

O currículo por projetos, enquanto teoria curricular crítica, altera e questiona o enfoque curricular hegemônico em um conjunto de aspectos significativos nas dimensões didático-pedagógica, na estrutura curricular e na dinâmica organizacional e nos aspectos político-culturais.

A abordagem curricular por projetos reúne condições objetivas aos docentes para implementar o novo perfil proposto para a docência na atualidade. Uma mudança da abordagem tradicional de currículo para a abordagem curricular por projetos implica uma série de mudanças para o corpo docente. Os papéis e as atividades mudam e também a relação com o conhecimento, com os colegas e alunos. Nesse processo de mudança os programas de formação são importantíssimos para a inovação, mas o próprio currículo desempenha um papel formador por excelência.

Esperamos ter deixado como contribuição com esse trabalho a crença no novo, a coragem e o desejo de fazer do anúncio um prenúncio.

Referências:

Beane, A. J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo Sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.

Behrens, M. A. (2004). A interconexão da metodologia de projetos com utilização de recursos informacionais num paradigma da complexidade. *XII ENDIPE*, XII, 165-180.

Castanho, M. E. (2000), Professores e inovações. In Castanho & Castanho (Orgs.). *O que há de novo na educação superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora*. (pp. 75-91). Campinas: Papirus.

Cunha, M. I. (2003), Aportes teóricos e reflexões da prática: A emergente reconfiguração dos currículos universitários. In Masetto, Marcos (Org.). *Docência na universidade* (pp. 27-38). Campinas: Papirus.

Fazenda, I. (1997), Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In Fazenda, I. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. (pp. 15-22) São Paulo: Cortez.

Hernadez, F. (1998), *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

Keller-Franco, E. (2008), *Currículo por projetos: Inovação do ensinar e aprender na educação superior*. Dissertação (mestrado em Educação:currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Leite, E. & Malpique, M. & Santos, M. R. (2001), *Trabalho de projecto: Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.

Masetto, M. T. (2003), *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.

_____.(2003) Inovação na educação superior. *Interface*, 8(14), 197-202.

_____. (2006), Um paradigma interdisciplinar para a formação do cirurgião-dentista. In Carvalho, A. C. P. & Kriger, L., *Educação odontológica* (pp. 31-50). São Paulo: Artes Médicas.

_____. (2011) Inovação Curricular no Ensino Superior. *e-curriculum*, vol.7, nº 2. Retirado em Abril 20, 2011 de http:/www.pucsp.br/ecurriculum.

Pacheco, J. A. (2002), Área de projecto: Um componente curricular não-disciplinar. In Lopes, A. C. & Macedo, E. (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: História e políticas* (pp. 177-200). Rio de Janeiro: DPEA.

Sacristán, J. G. (2000), *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.

Santomé, J. T. (1998), *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Universidade Federal do Paraná, Unidade Litoral. (2007), *Relatório de Acompanhamento da Implantação da UFPR Litoral*. Matinhos, Brasil

8.62.

Título:

Repensando os modos de trabalho pedagógico no ensino superior: uma proposta para reorganização curricular do curso de pedagogia

Autor/a (es/as):

Keller-Franco, Elize [Centro Universitário Adventista de São Paulo(UNASP-SP);Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(PUC-SP)]

Bessa, Sonia [LPG/FE/Universidade Estadual de Campinas(UNICAMP);Centro Universitário Adventista de São Paulo(UNASP-SP)]

Resumo:

O presente trabalho, de caráter reflexivo teórico-prático, tem por objetivo apresentar o processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP e a proposta de inovação delineada a partir desse processo. A educação superior brasileira vem discutindo nas últimas décadas os modelos de formação na graduação. No contexto da formação de professores, em especial no curso de Pedagogia, essa discussão ganhou impulso a partir de segunda metade da década de 70 envolvendo iniciativas de organismos oficiais e associações de educadores. Vários propostas e embates se travaram até que em 2006 foram lançadas as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Na esteira das novas orientações legais, das profundas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea e dos conseqüentes desafios de se construir um novo modelo de formação, o Centro Universitário Adventista de São Paulo elegeu um grupo de trabalho e estudos para reformulação do currículo do curso, colocando-se como questão: Que currículo deve ser elaborado para atender as inovações que a realidade atual impõe? Adotou-se como metodologia a proposta de "Grupos de Formação Reflexiva" (Abramowicz, 2004). A metodologia adotada teve como apoio a pesquisa bibliográfica, pesquisa com egressos e análise documental de experiências curriculares inovadoras. A reformulação curricular privilegiou como base teórica a modalidade de Currículo Integrado. O desenho curricular rompe com as fronteiras disciplinares, estruturando-se em grandes eixos temáticos e módulos. Os eixos temáticos direcionam o foco para o qual deve convergir a formação em suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Os módulos integram saberes e conceitos-chave dos diferentes recortes disciplinares, favorecendo a compreensão dos fenômenos e contextos educativos em toda a sua multidimensionalidade. A proposta compreende ainda a colocação do aluno em contato com a realidade desde o início do curso, a superação dos pré- requisitos teóricos para depois se partir para a prática, a construção do conhecimento em rede, a reorganização dos tempos e espaços da aprendizagem. Ao longo de quatro anos de implantação, o processo indica a viabilidade de uma

organização curricular integrada como uma alternativa de mudança no quadro atual da formação inicial dos profissionais da educação.

Palavras-chave:

Inovação curricular, curso de pedagogia, Ensino Superior

Introdução:

São pouco presentes no âmbito universitário propostas curriculares comprometidas com a superação do paradigma técnico-linear-disciplinar tão predominante em nossos currículos.

Algumas iniciativas têm sido empreendidas em especial na área de saúde, como por exemplo, o PBL (Problem Based Learnig) e algumas modalidades de currículo integrado. Outras áreas como Direito e Administração começam a despertar para organizações curriculares alternativas.

No entanto na área da educação ainda são pouco comuns proposições curriculares que desafiam a lógica tradicional da organização linear e disciplinar do conhecimento.

> *Estamos com problemas sérios e de há muitos anos para se concretizar em currículos revolucionários nossas incontáveis e quase seculares discussões sobre a formação de educadores para a sociedade contemporânea. Excetuada algumas poucas experiências, na maioria das vezes, das discussões e debates se passa para remendos na grade curricular ou nas cargas horárias dos departamentos e dos professores e continuamos, literalmente na mesma situação de insatisfação, desconforto, desinteresse e desmotivação de nós mesmos como docentes e de nossos alunos. MASETTO (2004:187)*

Para Imbérnon (2001) a educação das pessoas tem se tornado cada vez mais complexa, consequentemente o mesmo ocorre com a profissão docente em decorrência das mudanças radicais e vertiginosas nas estruturas científicas, sociais e educativas. Para o autor, essa realidade requer uma nova formação inicial e permanente. “Os docentes precisam desenvolver capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação”. (IMBÉRNON, 2001:18)

Tais exigências afetam diretamente as instituições e os programas de formação docente. Que formação será necessária para o profissional que queremos? Que concepção e desenho curricular contribuiriam para tais objetivos?

Este trabalho apresenta o relato de uma experiência de inovação curricular que teve como objetivo buscar novos caminhos para a formação docente a partir dos referenciais que vem se colocando nos últimos anos.

Repensando os modos de trabalho na formação inicial de professores

A preocupação com a formação de professores é algo bastante recente na educação brasileira. A análise dos estudos que tratam do assunto: Libâneo (2008), Brzezinski (2008), Aguiar (2006) apontam que a pouco mais de um século a qualidade da formação de professores passou a fazer parte das discussões e medidas oficiais, revelando sua fragilidade nas políticas públicas.

No que concerne ao curso de Pedagogia, foco do nosso trabalho, consta que foi regulamentado no Brasil pela primeira vez em 1939, voltado para a formação do bacharel em pedagogia conhecido como o ”técnico de educação”. O curso já nasce despertando divergências quanto a sua identidade e a caracterização do profissional a ser formado. Apesar das transformações no cenário sócio-político e econômico no Brasil, o curso não sofreu alterações até a década de 60.

Mudanças substanciais concernentes à formação dos professores ocorreram com a Reforma Universitária de 1968, com a criação das habilitações destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação.

Essa nova organização gerou conflitos em vários segmentos que se contrapunham a fragmentação do curso em habilitações e a formação do professor relegada a um segundo plano e balizada pela teoria do capital humano.

A partir da segunda metade da década de 70 surgem iniciativas para repensar e reformular o curso de Pedagogia envolvendo organismos oficiais e associações de educadores. Destacaram-se nesse cenário o I seminário de Educação Brasileira em 1978, a I Conferência Pró-formação do Educador, entre outros.

Nos anos 80 é significativo o número de cursos que suspenderam as habilitações (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc.) para investir na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério.

O ano de 1998 marca um importante movimento de discussão e elaboração das diretrizes da pedagogia, agregando à comissão de especialistas de pedagogia, associações como ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES e Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. Várias propostas e embates se travaram durante 8 anos, até que em 2006 por meio dos Pareceres CNE/CP nº 05/2005 e na Resolução CNE/CP nº 01/2006 são lançadas as novas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia.

> *São de fato mais de 50 anos de controvérsias em torno da manutenção ou extinção do curso, da pertinência ou não de um campo de estudo próprio à Pedagogia, da formação do professor primário em nível superior, da formação de especialistas ou técnicos em educação. (LIBÂNEO, 2008:47)*

Com as novas Diretrizes não se encerram as polêmicas em torno da identidade do curso, no entanto outros desafios se colocam, tais como:

> *Caminhar na perspectiva de construir efetivamente cursos e percursos de formação no campo da educação e da pedagogia, para formar profissionais que atuarão na educação básica, na formação de crianças, jovens e adultos, na gestão e organização dos espaços escolares e na elaboração de formas criativas e criadoras para a educação escolar e não-escolar." (AGUIAR, 2006:9)*

A resolução CNE/CP n.01/2006 que define as Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia, traz em seus artigos 4º e 5º a ampliação do campo de atuação e as aptidões requeridas para os profissionais desse curso.

> *A formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura, no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos. (AGUIAR et al, 2006:7)*

Será que os currículos que temos nos cursos de Pedagogia conseguem responder às exigências do momento atual? Os paradigmas curriculares que os embasam são coerentes com as expectativas e desafios que se apresentam?

Gatti (2008) a partir do projeto "Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos" procuraram examinar as características que vem assumindo a atual formação dos docentes com base na análise instituições que promovem a formação inicial.

O estudo focalizou os cursos presenciais de Pedagogia. O conjunto amostral foi composto por 71 cursos selecionados segundo critérios de localização, categoria administrativa e organização acadêmica.

O relatório que apresenta os resultados referentes aos currículos do curso de Pedagogia, que segundo as autoras sinaliza a tendência formativa do conjunto dos cursos, chama atenção:

> *Foram listadas 3513 disciplinas (3107 obrigatórias e 406 optativas) nas grades curriculares dos 71 cursos de Pedagogia. [...] A variedade de nomenclatura de disciplinas*

> *encontradas em cada curso e entre os cursos de pedagogia é muito grande, o que sinaliza que o projeto de cada instituição procura sua vocação em diferentes aspectos do conhecimento, com enfoque próprio, o que se reflete na denominação das disciplinas. Nas 71 instituições pesquisadas, foram encontradas 3107 disciplinas registradas como obrigatórias, excluindo-se as que se referem a estágios, o que sugere a possibilidade de pensar, em média, em 44 disciplinas obrigatórias do curso. Agregando a essas disciplinas o rol de optativas registradas, obtêm-se mais 406 disciplinas. A variação de curso para curso do número de disciplinas propostas também é grande. (GATTI, 2008:17, 20)*

Seria esse um indício de que os cursos de Pedagogia organizam-se predominantemente sob o paradigma técnico-linear disciplinar? Seriam inexistentes arranjos curriculares alternativos no curso de Pedagogia?

> *Acreditamos ser necessário continuar defendendo a multiplicidade de experiências em termos de organização curricular dos cursos de formação, que sejam acompanhadas em seu desenvolvimento, socializadas e debatidas amplamente pela comunidade da área. Esse parece ser um bom caminho, em oposição ao modelo único de formação, para a construção de caminhos alternativos de professores/profissionais da educação, com vistas ao aprimoramento da educação e da escola públicas em nosso país. (FREITAS, 1999:12)*

Temos, portanto, como desafio buscar proposições curriculares para a formação docente que desafiam a lógica tradicional da organização linear e disciplinar do conhecimento.

> *A responsabilidade daqueles que estão na universidade não é apenas o de criticar o caráter das reformas recentes. É também a de articular alternativas reais e o modo como elas possam elevar o nível e incentivar um novo profissionalismo dos professores. (YOUNG, 2001:238)*

Proposta para reorganização curricular do curso de pedagogia

A experiência que trazemos para relato tem como locus o curso de Pedagogia do centro universitário Adventista de São Paulo-Brasil. O centro universitário Adventista é uma instituição quase centenária, iniciou suas atividades em 1915, hoje é uma instituição tri-campi e oferece o curso de pedagogia nos três campi.

Em 2006 sob a égide das novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, o UNASP instituiu um grupo de trabalhos para reformulação do currículo em atendimento a nova legislação e na direção de desenvolver uma proposta conjunta para os três campi. O grupo era formado pela reitoria acadêmica, coordenadores do curso de cada campus, assessores pedagógicos e alguns

representantes docentes, uma representação que poderíamos considerar como restrita quando se pensa em mudanças mais profundas.

Inicialmente a discussão ficou em torno da alteração das nomenclaturas das disciplinas, inclusão de novas disciplinas, revisão de créditos e cargas horárias, porém, a experiência em inovação educacional de alguns participantes do grupo, a participação em programas de pós-graduação em educação, alguns deles em currículo, como o caso do Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da PUC/SP, a participação em grupos de pesquisa, dentre os quais destacamos o grupo "Formação de Professores e Paradigmas Curriculares" – FORPEC, coordenado pelo professor Marcos Masetto e sediado na PUC/SP foram decisivos para que estes membros "contaminassem" o grupo para pensar a reformulação do curso sob um novo paradigma curricular.

O trabalho do grupo se estendeu ao longo de 2007, foi elaborado um plano de estudo sobre paradigmas curriculares e sobre o curso de Pedagogia, que muitas vezes era interrompido por discussões que retornavam para adequação dos componentes curriculares já existentes às novas diretrizes, mantendo inquestionável a organização disciplinar do conhecimento, o perfil profissional e a concepção epistemológica. Emergia nesse processo de reformulação o campo contestado e interessado do currículo e a diversidade de concepções no campo da formação de professores.

Paralelamente aos encontros tri-campi, cada campus trazia os estudos e discussões para o colegiado do seu curso. Num momento de amadurecimento, entendeu-se que a unidade nem sempre está na uniformidade, que a inovação precisa ser contextualizada, bem como compreendida, aceita e ressignificada por aqueles que vão implementá-la. Como diz Nóvoa (2009:39) "é preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença, e a mudança".

No final do processo os três campi optaram por uma abordagem curricular integrada, porém com diferentes níveis de integração. Apresentaremos a seguir os pressupostos básicos de organização curricular integrada e o desenho delineado por um dos campus.

O currículo integrado e seu potencial de mudança

A diversidade e a complexidade dos campos de atuação dos profissionais da educação sugerem o delineamento de um novo paradigma para a formação, capaz de romper com a tradição mecanicista e buscar propostas que favoreçam uma abordagem integrada, complexa e global do conhecimento.

Segundo Morin (2000) as realidades e os problemas que se colocam estão cada vez mais multidimensionais e globais, enquanto os saberes estão cada vez mais desunidos, divididos e compartimentados.

Para este mesmo autor efetuaram-se avanços gigantescos nos conhecimentos disciplinares, porém, estes avanços estão dispersos, desunidos, em decorrência da hiper especialização que muitas vezes fragmenta os contextos, as globalidades e as complexidades.

Um dos direcionamentos importantes para responder a estes desafios tem se dado a partir da abordagem curricular integrada.

O currículo integrado tornou-se conhecido a partir de Brasil Bersntein. De acordo com Silva (2007), Bersntein distinguia duas formas de estruturar o currículo: o currículo coleção e o currículo integrado.

> *No currículo tipo coleção, as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados. Não há permeabilidade entre as diferentes áreas de conhecimento. No currículo integrado, por sua vez, as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas. A organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem. (SILVA, 2007, p.72).*

Romano, com base em Bersntein defende que um currículo é caracterizado como integrado "quando o conhecimento está organizado em conteúdos que mantêm uma relação entre si [...], existindo uma subordinação das disciplinas previamente isoladas a uma idéia central relacionadora". (ROMANO, 1999, p.50).

Para Santomé (1998), o currículo integrado adquire força alternativa a partir de argumentos fundamentados em bases epistemológicas, metodológicas, psicológicas e sociológicas.

A linha da argumentação epistemológica e metodológica alicerça-se na crise paradigmática da ciência e da educação firmada na fragmentação do conhecimento. Defende a premência de estabelecer relações entre os campos do conhecimento que preservam uma relação de incomunicabilidade.

> *No desenvolvimento do currículo, na prática cotidiana na instituição escolar, as diferentes áreas do conhecimento e experiência deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente, para contribuir de modo mais eficaz e significativo com esse trabalho de construção e reconstrução do conhecimento e dos conceitos, habilidades, atitudes, valores, hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente ao considerá-los necessários para uma vida mais digna, ativa, autônoma, solidária e democrática. (SANTOMÉ, 1998, p.125).*

Entre as razões que convergem para a defesa da organização do conhecimento a partir de um enfoque interdisciplinar estão a multidimensionalidade humana, a complexidade da sociedade na qual vivemos e a globalidade dos contextos geográficos, sociais, econômicos e políticos nos quais

estamos inseridos. Tais características sugerem a necessidade de análises mais integradas, que incluam as várias dimensões envolvidas de forma inter-relacionada, o que leva à formação de um novo perfil, mais polivalente, aberto, flexível, crítico, solidário e democrático.

Para Masetto (2006) a interdisciplinaridade apresenta um paradigma de conhecimento e de ciência que ultrapassa o modelo tradicional de se conhecer, que é a forma disciplinar.

Machado (2000) situa a emergência da interdisciplinaridade como alternativa à fragmentação crescente do conhecimento, que tem se revelado desorientadora para o desenvolvimento de uma visão de conjunto e insuficiente para a busca de respostas aos fenômenos que ocorrem fora da escola. Propõe a idéia de interdisciplinaridade como a busca "de uma reconstrução da unidade perdida, da interação e da complementaridade nas ações envolvendo diferentes disciplinas". (MACHADO, 2000, p.117).

Para o autor, a concepção epistemológica que tem orientado a organização curricular dominante, o currículo por disciplinas, tem como influência as idéias cartesianas que propunham que para um objeto ser conhecido é necessário decompô-lo em partes para torná-lo mais simples e reconstruí-lo novamente a partir do encadeamento lógico, do simples para o complexo.

Santomé alerta que "quanto maior for a compartimentação dos conteúdos, mais difícil será sua compreensão, pois a realidade torna-se menos precisa". (SANTOMÉ, 1998, p.41).

A abordagem curricular integrada não subestima o papel das disciplinas, mas, propõe novas relações entre elas para além da dominante e praticamente exclusiva organização disciplinar. Conforme Beane, na integração curricular "o conhecimento proveniente das disciplinas reposiciona-se no contexto do tema, questões e nas atividades em causa". (BEANE, 2003, p.106).

Em um currículo integrado as disciplinas estão presentes no momento de orientar o planejamento, mas, não precisam estar visíveis no trabalho cotidiano da sala de aula, considerando que qualquer experiência educativa que se propõe formativa articula várias áreas e dimensões do conhecimento.

> *Quando o conhecimento é visto como uma simples coleção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizadas por disciplinas separadas, a sua utilização e o seu poder estão confinados pelas suas próprias fronteiras, e, por isso mesmo, diminuídos. (BEANE, 2003, p.97).*

No âmbito da argumentação psicológica, um dos aspectos que mais tem caracterizado a defesa de currículos integrados pontua a necessidade de atribuir uma maior significação aos conteúdos, dificultada por uma apresentação fragmentada e descontextualizada do âmbito vivencial dos alunos. "Um sistema de ensino desvinculado da realidade ou que a apresenta de um modo tão fragmentado aos estudantes, tornando-a praticamente irreconhecível, não serve para estimular o interesse, que é o verdadeiro motor da atividade construtiva." (SANTOMÉ, 1998, p.115).

Quando a ênfase é colocada em unidades temáticas centradas em problemas e situações da realidade dos envolvidos, ajuda a explicar e encontrar soluções para os problemas vividos, bem como, engaja os envolvidos na busca do conhecimento necessário para compreendê-los, dotando as aprendizagens de um caráter de significatividade.

Outro aspecto que tem caracterizado a defesa psicológica em termos do currículo integrado refere-se ao papel ativo do sujeito na própria aprendizagem e a valorização da experiência. Na medida em que a psicologia se desenvolve, a importância da ação e da experiência adquire força e fica evidenciada no pensamento de John Dewey e nas psicologias piagetianas e vygotskianas.

Da perspectiva sociológica, a linha argumentativa mais decisiva é a que defende a relevância de humanizar o conhecimento que é oferecido nas instituições educacionais.

> *Uma das críticas que vem recebendo a opção disciplinar é a de que em geral realça visões alienadas da sociedade e da realidade [...]. De perspectivas sociológicas, a integração é definida como uma forma de educação que propicia visões da realidade nas quais as pessoas aparecem como sujeitos da história, como as peças-chaves para entender o mundo. (SANTOMÉ, 1998, p.118).*

A forma estática, acabada e neutra em que o mundo é apresentado mediante livros textos e aulas expositivas, não desperta a interpretação consciente dos contextos sociais, econômicos e políticos nos quais os indivíduos se encontram inseridos e não estimula o compromisso com a intervenção e transformação da sociedade, impedindo uma participação mais ativa, crítica e responsável.

> *As acusações às instituições escolares de que distribuem saberes pouco relacionados com as preocupações e as necessidades dos alunos não apenas partem de uma imagem de escola obsoleta centrada em saberes tradicionais, em torno dos quais estabeleceram uma série de usos e ritos que tendem a justificá-la por si mesma, mas também expressam a aspiração manifesta de um currículo diferente que se ocupe de outros saberes e de outras aptidões. (SACRISTÁN, 2000, p.56).*

A aspiração por uma educação globalizadora e democrática, voltada para a formação de profissionais, cidadãos críticos, reflexivos e transformadores, abre possibilidades para uma abordagem curricular integradora, comprometida com a integração do conhecimento e a significatividade da aprendizagem.

Desenho do currículo

Optar por uma filosofia curricular integrada implica desconstruir a clássica organização disciplinar. O desenho curricular proposto para o curso constitui-se de grandes temas ou eixos semestrais que direcionam o foco para o qual deve convergir a formação. Para a elaboração dos eixos temáticos da proposta aqui relatada, escolheu-se como fio condutor as fases do desenvolvimento e as ênfases de

atuação do pedagogo. Com um semestre inicial que prevê a construção das bases para a interpretação dos espaços educativos mediante o contato, observação e problematização desses espaços com suportes teóricos e um semestre final denominado de "Construção do Pensamento Pedagógico" que visam oferecer um aprofundamento dos grandes pensadores e correntes de pensamento provenientes das áreas que contribuem para o campo da ciência pedagógica, tais como a Filosofia, Sociologia, Didática e Psicologia. Esses conhecimentos trabalhados em disciplinas separadas e no início do curso têm deixado uma lacuna na cultura pedagógica dos pedagogos.

Os módulos procuram integrar os conhecimentos de forma a torná-los mais significativos e superar as repetições desnecessárias, como por exemplo, o módulo "Organização dos Sistemas Públicos e Particulares de Ensino" que integra conceitos das áreas de História da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Políticas Educacionais e Sociologia. Torna-se mais significativo ao trabalhar os períodos da história da educação brasileira, abordar paralelamente as políticas educacionais e a estrutura e funcionamento do ensino.

Os módulos de Pesquisa e Práxis Educativa que oferecem uma formação teórico-investigativa da educação, do ensino, da aprendizagem e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social e os módulos relativos à filosofia cristã percorrem todo o curso.

Eixo I: **Construindo as Bases Para a Interpretação Dos Espaços Educativos.**
Módulo I: Organização dos Sistemas Públicos e Particulares de Ensino
Módulo II: Espaços Diversificados da Ação Educativa
Módulo III: Pesquisa E Práxis Educativa
Módulo IV: Cosmovisão Bíblico Cristã

Nesse eixo o aluno será colocado em contato com os diferentes espaços formais e não formais da ação educativa para conhecimento desses ambientes e percepção das possíveis atuações do educador. Atividades básicas de observação, registro, troca de informações sobre os ambientes e levantamento de problemas serão complementados com a integração de conhecimento provindo de diversas áreas para uma interpretação crítica e propositiva dos espaços educativos.

Eixo II - Aspectos do Desenvolvimento e Prática Pedagógica na educação Infantil: Formação Pessoal, Social e Conhecimento de Mundo.
Módulo I – Educação Infantil: Fundamentos e Métodos
Módulo II - Educação Infantil: Aspectos do Desenvolvimento afetivo, sócio-moral, físico, cognitivo.
Módulo III - Pesquisa e Práxis Educativa II
Módulo IV - Antropologia Cristã

Neste eixo, o foco de estudos dirige-se para os sistemas Escolares de Educação Infantil, delineando seu papel mediador com outras entidades educativas com as quais compartilha a missão de educar como a família e a comunidade, guardando sua especificidade enquanto instância educativa intencional e legalmente regulada para o cuidado, educação e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos.

Este eixo busca trabalhar de forma integrada os aspectos metodológicos da Educação Infantil com as características do desenvolvimento dessa fase: os conhecimentos, valores e práticas indispensáveis ao processo de desenvolvimento e socialização da criança de 0 a 5 anos nos aspectos cognitivos / lingüísticos, sócio / emocional e psicomotor por meio de aportes originados dos campos da psicologia, Didática, Antropologia e Sócio- lingüística.

Eixo III - Aspectos do Desenvolvimento e Prática Pedagógica nas Séries Iniciais.

Módulo I: A criança: Organização do tempo e espaço

Módulo II: A criança, a natureza, os fenômenos naturais e físicos.

Módulo III: A criança e a linguagem.

Módulo IV: A criança movimento e expressão

Módulo V: Fundamentos do Cristianismo

Módulo VI: Pesquisa e Práxis Educativa III

Este eixo focaliza a relação desenvolvimento psicológico, prática pedagógica e construção do conhecimento da criança em fase de alfabetização nos primeiros anos das séries iniciais, favorecendo a construção das categorias de tempo espaço causalidade e as estruturas lógicas, no contexto do conhecimento social, físico e lógico matemático, bem como os processos de alfabetização e construção da linguagem.

Eixo IV - Didáticas específicas e saberes nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Módulo I: Linguagem e códigos

Módulo II: Identidade cultural e Sociedade

Módulo III: Matemática e Ciências

Módulo IV: Interpretação Bíblica da Historia

Módulo V: TCC I

Este eixo prevê o estudo de didáticas especificas, teorias pedagógicas, metodologias e processos de organização do trabalho docente nas séries iniciais nos Ensino Fundamental nos anos subsequentes ao processo de alfabetização.

Eixo V - Organização Escolar e Gestão Educacional.

Módulo I: Avaliando, interpretando e gerenciando os ambientes educacionais
Módulo II: Princípios de Vida Saudável
Módulo III: TCC II

O propósito deste ciclo é estimular a observação, análise e avaliação da organização e funcionamento dos ambientes educacionais, bem como orientar práticas de gestão de processo educativo nos espaços escolares e não escolares, a partir da compreensão da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover com equidade e de forma participativa e democrática educação para e na cidadania.

Eixo VI - Análise Aprofundada da Evolução do Pensamento Pedagógico: Uma Abordagem Comparativa, Integrativa e Propositiva.
Módulo I: Das Bases do Pensamento Pedagógico às Perspectivas Atuais: Para Compreender e Transformar a Educação
Módulo II: Ética Cristã
Módulo III: TCC III

Este eixo prevê um estudo aprofundado dos grandes pensadores e correntes de pensamento provenientes das áreas que contribuem para o campo da ciência pedagógica, tais como a Filosofia, sociologia, Didática e Psicologia, tendo em vista oferecer uma sólida cultura pedagógica e o aprofundamento de referenciais para interpretar processos educativos que ocorrem dentro e fora das instituições de ensino, bem como para planejar, implementar e avaliar processos pedagógicos comprometidos com aprendizagem significativa.
Por determinações legais quanto à duração do curso de três anos para quatro anos, no decorrer da implementação da proposta foram acrescentados dois módulos. O módulo "Didáticas Específicas e Saberes nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental" passou a ter duração de dois semestres para contemplar uma formação mais aprofundada nos saberes específicos de cada área como matemática, linguagem, etc. Os alunos têm trazido deficiências nesses saberes acarretando dificuldades ao trabalhar as metodologias e um módulo no final do curso denominado "imersão na prática Pedagógica".

Considerações finais

A experiência relatada coloca-nos diante de uma iniciativa de avançar na concretização dos discursos que já estão se tornando redundantes e repetitivos em relação às mudanças que se fazem necessárias à educação e em especial na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia, foco desse trabalho. O que a proposta delineada concretiza de novo para a formação de professores?

Destacaríamos que estamos diante de um novo paradigma e desenho curricular. Este currículo ao organizar-se sob o código curricular integrado promove alterações em um conjunto de aspectos essenciais para novos modos de trabalho pedagógico na formação inicial de professores. Vejamos alguns deles:

- Superação da fragmentação do conhecimento e do desenho curricular disciplinar. Moreira e Silva (2001) defendem que a disciplinaridade constitui o núcleo que primeiramente deveria ser atacado na desconstrução da organização curricular dominante em nossos meios educacionais. O desenho curricular apresentado organiza-se por grandes temas e módulos.
- Viabilização da interdisciplinaridade. Os módulos favorecem a integração e o diálogo entre os diferentes domínios do saber.
- Reorganização dos espaços e tempos da aprendizagem. O modelo usual de se dividir as horas aulas/dia em várias disciplinas inviabiliza uma abordagem integrada, complexa e global do conhecimento e constitui-se num reforço a fragmentação do conhecimento. No desenho curricular proposto, os módulos não fragmentam-se nos tradicionais 45 ou 50 minutos hora/aula. Os procedimentos de construção da aprendizagem são favorecidos na organização dos tempos desse currículo, módulos com uma duração maior favorecem a utilização de outros espaços que não somente a sala de aula, como biblioteca, visitas a instituições e locais de apoio a aprendizagem, bem como a utilização de métodos ativos que praticamente se inviabilizam numa aula de curta duração.
- Superação da dicotomia teoria-prática. Nos desenhos curriculares convencionais costuma-se colocar no início do curso as disciplinas de cunho teórico, consideradas pré-requisitos e mais para o final as metodológicas de caráter prático e de aplicação da teoria. No desenho proposto, teoria e prática estão integradas desde o começo do curso em todos os componentes curriculares. Por exemplo, o primeiro semestre que tem como objetivo a construção das bases para a interpretação dos espaços educativos, privilegia-se o conhecer e compreender mediante o contato, observação e problematização desses espaços com o auxílio das ciências pedagógicas (fundamentos teóricos) com características de integração entre teoria e prática ou ainda, o desenho curricular cujo foco do semestre se dirige para etapas de atuação do pedagogo, como por exemplo, no semestre que tem como foco a educação infantil, a didática e a metodologia específica dessa fase é desenvolvida de forma integrada com a psicologia do desenvolvimento. Trabalha-se uma metodologia adequada às características do desenvolvimento social, cognitivo, linguístico, emocional e psicomotor dessa

etapa. Ao mesmo tempo são abordados questões de currículo e gestão para essa fase. O mesmo processo acontece no semestre que o foco é as séries iniciais. A Didática e as Metodológicas são trabalhadas em conjunto com a Psicologia do Desenvolvimento da criança nessa fase. Dessa forma os conceitos da Didática, da Psicologia, da Filosofia, da Estrutura e Funcionamento do Ensino e etc. não se esgotam em um semestre, eles se integram ao longo do curso de acordo com o foco do semestre. O estágio também é voltado para a ênfase do semestre.

- Formação para a ampliação do campo de atuação do pedagogo. Há um módulo "Espaços Diversificados da Ação Educativa" que oferece formação para os espaços educativos não escolares. Nos cursos tradicionais não é comum essa formação.

Podemos considerar que esses aspectos levantados que não se esgotam, outros mais poderiam ser destacados, indicam um movimento na direção de mudanças substanciais na formação de professores. Estamos com uma pesquisa em fase de andamento sobre as representações de professores e alunos sobre a inovação curricular do curso de Pedagogia do UNASP. Encontramo-nos na fase de análise da coleta de dados dos alunos. Os resultados mostram-se bastante animadores e sinalizam para uma inovação curricular.

Essa experiência curricular alternativa coloca-nos diante de importantes iniciativas inovadoras, mas, não oculta grandes desafios. Conforme nos lembra Castanho (2000, p.90) "é relativamente fácil introduzir mudanças superficiais que não ameacem as estruturas existentes. Desafiar e mudar as estruturas profundas do ensino constituem o grande desafio". Na busca de caminhos possíveis, e, ao mesmo tempo comprometidos para alavancar e alterar estruturas enraizadas do ensino, não podem ser desconsiderados aspectos tais como: apoio institucional, clima organizacional, processo de planejamento participativo, formação de professores, flexibilidade do programa e dos atores para correções emergentes no processo, comunicação aberta com os envolvidos como alunos, pais e comunidade, bem como, os fatores macro estruturais e seus determinantes sociopolíticos, econômicos e culturais.

Nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com esse propósito. É inútil propor uma qualidade baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar essa aproximação. (NÓVOA, 2009, p.8)

Deixamos como intenção que a experiência relatada possa constituir-se no estímulo para o desenvolvimento, implementação e consolidação de inovações na Educação Superior em especial na formação de professores.

Referências bibliográficas

Aguiar, A. S. A. et al. (2006), Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo da formação profissional da educação. *Educação & Sociedade*, 27(96), 9-15.

Beane, A. J. (2003), Integração curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo Sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.

Brasil, Conselho Nacional de Educação. (2006), *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia***.** Resolução CNE/CP n.º 1/2006. Publicado no Diário Oficial da União, de 16/05/2006.

Brzezinski, I. (2008), *Pedagogia, pedagogos e formação de professores***.** Campinas: Papirus.

Freitas, H. C. L. (1999), Areforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionasi e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, 20(68), 10-20.

Gatti, B & Nunes, M. R. N. (2008), *Formação de professores para o ensino fundamental: Instituições formadoras e seus currículos.* São Paulo:Fundação Carlos Chagas.

Imbernón, F. (2001), *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.

Libâneo, J. C. (2008), *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.

Machado, N. J. (2000), *Educação: Projetos e valores*. São Paulo: Escrituras.

Masetto, M. T.(2004) Inovação na educação superior. *Interface*, 8(14), 197-202.

_____. (2006), Um paradigma interdisciplinar para a formação do cirurgião-dentista. In Carvalho, A. C. P. & Kriger, L., *Educação odontológica* (pp. 31-50). São Paulo: Artes Médicas.

Moreira. A. F. & Silva, T. T. (Orgs). (2001), *Currículo, cultura e sociedade.* São Paulo: Cortez.

Morin, E. (2003), *Os setes saberes necessários à educação do futuro***.** São Paulo: Cortez.

Nóvoa, A. (2009), Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa

Romano, R. A. T. (1999), *Da Reforma curricular à construção de uma nova práxis pedagógica: A experiência da construção coletiva de um currículo integrado*. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Ciências da Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Sacristán, J. G. (2000), *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.

Santomé, J. T. (1998), *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Silva, T. T. (2007), *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Young, M. F. D. (2000), *O currículo do futuro***.** Campinas: Papirus, 2000.

8.63.

Título:

Estudo das leis educacionais: uma experiência na faculdade indígena intercultural no Brasil

Autor/a (es/as):

Lima, Sandra Maria Silva de [Faculdade Indígena Intercultural- Universidade do estado de Mato Grosso-Brasil]

Deluque, Alessandra Lima [Faculdade Indígena Intercultural- Universidade do estado de Mato Grosso-Brasil]

Januário, Elias Renato da Silva [Faculdade Indígena Intercultural- Universidade do estado de Mato Grosso-Brasil]

Resumo:

A Faculdade Indígena Intercultural (UNEMAT) tem por objetivo a execução dos Cursos de Licenciaturas Plenas, Bacharelado e pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* com vistas à formação em serviço e continuada de professores e profissionais indígenas. Neste espaço destacamos a experiência de docência e monitoria contextualizada na disciplina Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena ministrada entre os dias 25 a 30 de julho de 2011 no curso de Especialização com 50 estudantes pertencentes à 16 etnias do Estado de Mato Grosso, Brasil. Dentre os objetivos constaram a exposição e análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os fundamentos legais referentes à educação escolar indígena, além de estimular a reflexão sobre os avanços e retrocessos desta legislação no cenário brasileiro e sua aplicabilidade. A metodologia aplicada contemplou aulas expositivas dialogadas, seminários integradores, produção de textos, exibição de documentário, além de palestras com professores convidados. Foram debatidos os avanços e as dificuldades da escola indígena em todas as etapas de ensino proporcionando subsídios para instrumentalizar a atuação da docência nas escolas das comunidades indígenas e não indígenas. Assim, o estudo das leis educacionais tem relevância no contexto educativo, uma vez que para aprimorá-las e implementá-las depende do protagonismo desses profissionais, pois o professor indígena tem que compreender o mundo "ocidental", vivenciar plenamente sua cultura, além de ser o multiplicador dos estudos potencializados na Faculdade Indígena.

Palavras-chave:

Docência Indígena. Comunidade Escolar. Fundamentos Legais. Brasil.

Introdução

A Faculdade Indígena Intercultural pertence à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e tem por objetivo a execução dos Cursos de Licenciaturas Plenas e Bacharelado, com vistas à formação em serviço e continuada de professores e profissionais indígenas, promover cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, além de acompanhar os acadêmicos e administrar o Museu Indígena a ser implantado.

Localizada no município de Barra do Bugres-MT no encontro entre o rio Bugres e o rio Paraguai, na mesorregião sudoeste matogrossense no Brasil. Possui sala de administração própria e compartilha de outros espaços para funcionamento de suas atividades no *Campus* Universitário Deputado Renê Barbour da UNEMAT.

Os estudantes universitários ficam hospedados na Escola Agrícola "Deputado Hitler Sansão" em convênio entre a Prefeitura e Universidade com toda estrutura para ensino e pesquisa nas etapas presenciais e nas intermediárias.

O Museu Indígena a ser instalado ainda depende de recursos para construção da sede. Há recursos aprovados para a compra de móveis e equipamentos para exposição de mais de 50 mil documentos escritos, seis mil fotos, 150 fitas de vídeo e mais de 500 peças de artesanato de diversas etnias, além de peças doadas pela família da professora homenageada pelos estudantes indígenas que deram nome de "Acervo Joana Saira".

Possui um acervo bibliográfico com 3521 livros, revistas, trabalhos de conclusão de curso, apostilas encadernadas que se encontram na biblioteca central do campus de Barra dos Bugres para consulta para todos os universitários e comunidade. Os livros pertencem ao patrimônio da Faculdade e possuem número registrado no Livro Tombo, porém os empréstimos são controlados pela biblioteca central do *campus* universitário.

O Projeto Editorial divulga a produção dos universitários e dos docentes em publicações não comercializadas que são distribuídas para outras instituições e para as pessoas que fazem a solicitação. São quatro séries de publicações nomeadas como Institucional, Periódicos, Experiências Didáticas e Práticas Interculturais.

A Faculdade Indígena firmou a carta de entendimento entre os Centros Associados da Universidad Indígena Intercultural da América Latina e Caribe (U.I.I.) para articular as ações na execução de programas, projetos e ações de formação, capacitação e educação superior indígena. A rede é constituída pelo Fundo para o Desenvolvimento dos Povos Indígenas da América Latina e Caribe

(Fondo Indígena) e mais de 20 instituições ligadas ao Ensino Superior, em países como Bolívia, Peru, Equador, Chile, Colômbia, México, Brasil e outros da América Latina e Caribe.

Desde o Projeto à concretização da Faculdade Intercultural Indígena podemos contabilizar quinze anos de formação, pesquisa e extensão, os quais são vivenciados dentro da Universidade e nas comunidades indígenas onde os estudantes professores participam ativamente na construção de uma educação indígena fortalecida que traga autonomia e reconhecimento frente a sociedade envolvente.

Os cursos funcionam em regime seriado especial de formação em serviço, totalizando dez semestres. A etapa presencial é realizada de forma intensiva e presencial nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto no *campus* de Barra do Bugres-MT, são ministradas 210 horas-aula em cada semestre, distribuídas em 8 horas diárias de estudo, além de atividades complementares no período noturno.

A etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa (intermediária) acontece nos períodos em que os estudantes indígenas estão ministrando aulas nas escolas das aldeias, entre o intervalo de uma etapa presencial e outra, tanto no *campus* como nas aldeias com atividades de ensino, pesquisa e leituras complementares.

Mindlin (2003) enfatiza que essa modalidade de formação de professores e serviço, "sem interrupção de sua carreira de magistério, feita em períodos concentrados de tempo para não prejudicar as tarefas didáticas, é uma das grandes invenções do sistema de ensino", é uma ação afirmativa para compensar uma parcela da população que teve negado acesso à escola e ao ensino universal.

A formação em serviço, característica dos Cursos de Licenciaturas Específicas da Faculdade Indígena Intercultural, tem como aspecto preparar professores indígenas para todas as complexas tarefas, e de acordo com MINDLIN (2003) deve ser um processo de formação permanente, regularizando sua situação profissional, permitindo que mesmo em serviço completem sua escolaridade até o terceiro grau, de acordo com cursos, currículo e calendários específicos, flexibilizados e construídos com a participação da comunidade.

Nesta perspectiva de formação, Januário (2005) nos relata que entre os objetivos encontra-se, a proposição de conduzir os professores indígenas a conhecerem os códigos simbólicos das diferentes sociedades, a indígena e a não indígena.

A pós-graduação é oferecida com parceria da Universidade do estado de Mato Grosso (UNEMAT) juntamente com a Prefeitura de Barra do Bugres-MT, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) e Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (SECITEC), além de outras parcerias.

Revelando os pós-graduandos indígenas

A Faculdade Indígena entre 2002 e 2011 ofertou aos graduados três turmas do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Educação Escolar Indígena. Na primeira turma participaram estudantes indígenas e não indígenas e nas duas subsequentes apenas professores indígenas do território mato-grossense.

Neste contexto destacamos a experiência de docência e monitoria contextualizada na disciplina Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena realizada entre os dias 25 a 30 de julho de 2011 no curso de Especialização em Educação Escolar Indígena com 50 estudantes especializandos pertencentes a 16 etnias: Apiaká, Aweti, Bakairi, Bororo, Chiquitano, Ikpeng, Kalapalo, Kuikuro, Nafukuá, Paresi, Rikbaktsa, Tapirapé, Terêna, Umutina, Xavante, Zoró.

A maioria desses especializandos era egressa dos cursos de Licenciaturas em Ciências da Matemática e da Natureza, Ciências Sociais e Letras e Literatura e professores nas aldeias de Mato Grosso.

Objetivos

A disciplina Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena teve como objetivos específicos analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996 e suas alterações) bem como contextualizar os avanços e os retrocessos desta legislação aplicada no contexto e institucionalização da educação escolar indígena.

Dentre os conteúdos da ementa da disciplina constaram os seguintes temas: Organização do Sistema Escolar Brasileiro, a Lei nº 9394/96 (LDB) e a realidade educacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o Projeto Pedagógico da Escola, o Regimento Escolar, o Calendário Escolar, os Colegiados Escolares e ainda os Recursos financeiros para a Educação Básica.

Diante desses objetivos destacamos os questionamentos/problematizações desde o planejamento e no decorrer das aulas: A proposta do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas são implementadas no ensino fundamental e médio nas aldeias em Mato Grosso? A Secretaria de Educação atende os anseios dos professores indígenas em suas particularidades de uma educação diferenciada, comunitária, específica, multilíngue e multicultural?

As reflexões sobre estes pontos devem relacionar as práticas e vivências destes professores nas escolas e as relações estabelecidas com os organismos governamentais responsáveis pela temática educacional no Estado de Mato Grosso.

Metodologia utilizada

A metodologia aplicada contemplou aulas expositivas dialogadas acompanhadas de dinâmicas que incentivaram a integração da teoria e prática, dentre elas: seminários integradores, produção de textos a partir das temáticas que favoreceram a compreensão e socialização dos especializandos, além de palestras com professores convidados.

Foram utilizados como recursos pedagógicos e estratégias de compreensão e debates: textos de leis, jurisprudências, reportagens digitais e impressas. Foi reproduzido um caderno constando os textos utilizados que facilitou a compreensão do conteúdo programado para a disciplina.

Foi exibido o documentário "Pro dia nascer feliz", longa metragem dirigido por João Jardim para contextualizar a realidade da educação não indígena no Brasil que possibilitou aos alunos fazer comparativos e indicar políticas públicas para educação escolar indígena.

Foi aplicada uma dinâmica nominada de Caixa de Sugestões que consistia em escrever dúvidas e esclarecimentos adaptada na pedagogia de Célestin Freinet onde foram desenvolvidos textos livres sobre a temática em forma de narrativas e escolha dos eixos: eu pergunto, eu felicito, eu proponho e eu critico.

A avaliação dos alunos, critério obrigatório da Faculdade indígena foi de forma qualitativa considerando a participação dos discentes e também quantitativa por meio da aplicação de verificação de aprendizagem, seminário integrador e ainda as produções de textos correspondentes ao conteúdo programático.

Análise teórica da atividade

Os direitos políticos, sociais e ambientais resultaram de processos árduos da luta da população para ver o reconhecimento de um direito básico ao ser humano. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) consagrou em seu texto que a educação e um ideal a ser implementado para garantir os direitos e liberdades inerentes ao homem. O artigo 26 declara que:

> 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional dever ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

> 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
> 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

A Constituição Brasileira de 1988, conhecida como "Constituição Cidadã" representa em termos educacionais conquistas e desafios que foram aprimorados de outras Constituições e pela dinamicidade da legislação que nem sempre representa na prática a implementação almejada.

O texto constitucional dedica no título Ordem Social, no capítulo referente à Educação, Cultura e Desporto, uma seção para Educação nos artigos 205 a 214. Estabelece que a educação é direito de todos e dever do estado e da família para o desenvolvimento humano, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Dentre os princípios que dão sustentação a esse direito estão: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Tem como princípios complementares a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; a gestão democrática do ensino público, na forma da lei; a garantia de padrão de qualidade e o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública conforme a legislação federal.

Define ainda que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão facultando admitir professores, técnicos e pesquisadores estrangeiros.

O dever do Estado passou a ser efetivado com garantia para o ensino fundamental obrigatório e gratuito; com progressiva universalização do ensino médio gratuito; com atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; com educação infantil, em creche e pré-escola; com acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; com oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando bem como ao atendimento em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Contempla que o ensino é livre à iniciativa privada, condicionando ao cumprimento das normas gerais da educação nacional e a autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Estabelece que os conteúdos mínimos serão fixados para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais e a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino, aplicando os recursos destinados à promoção da educação em todos os níveis de ensino.

A CF/88 disciplina que o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação visando a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho; a promoção humanística, científica e tecnológica do País e ainda estabelecer metas de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação-Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 fortaleceu os artigos constitucionais e detalhou todas as políticas educacionais delegando aos Estados e Municípios as particularidades da implementação, visto que a lei é uma só, porém o país é múltiplo. E Cada diretriz deve visualizar o foco de conflitos e de contradições, expandir na demanda e oferta, com as formas de participação de professores, pais, alunos relacionando ainda a burocracia escolar, a representação política e a gestão escolar.

Estabeleceu dentre outros princípios que a valorização da experiência extraescolar deve permear a Educação, visto que esta não é mera transmissão de conhecimentos, o que é respaldado quando a educação indígena obtida em casa tem significado preponderante e é complementada pela educação escolar indígena.

Carneiro (2011, p.562) alerta para o fato de que essas metas e diretrizes mesmo depois de anos de promulgação padece com a falta de processos vigiados de implementação, o que tem gerado perdas e retrocesso aos avanços verificados na lei, conforme alguns de seus apontamentos:

> Ausência total de acompanhamento de todo o processo de implementação da LDB, a partir do enfraquecimento do Conselho Nacional de Educação; baixa capacidade de qualificação do regime de colaboração entre os diferentes sistemas de ensino; ausência de políticas firmes conducentes à constituição de uma carreira docente dignificante e de processos consistentes de formação docente; total abandono do ensino noturno e do ensino rural, dente outros.

Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena

Amorim (2011) em seu texto para o Ministério da Educação e Cultura (MEC) faz referência às palavras do educador indígena Gersem Baniwa que argumenta que "houve avanços significativos na política para educação indígena a começar pelo reconhecimento à escola como um direito, não mais como um serviço de assistência". Segundo o censo escolar de 2010 existem 2.836 unidades de ensino e 200 mil estudantes da educação básica.

Amorim (2011) cita ainda as palavras da Coordenadora de Educação Escolar Indígena do MEC que reporta aos livros didáticos no Brasil que trazem a visão romantizada do indígena e que a população brasileira tinha o pensamento da extinção do indígena, o que é contraposto pelo censo demográfico "declarava-se nos anos de 1970, que em 2000 não haveria mais índios no Brasil, mas o declínio demográfico indígena se inverteu: hoje, eles crescem, em média, 3,6% ao ano, enquanto a população brasileira registra índice de 1,6%".

Neste contexto as políticas para educação escolar indígena devem estabelecer metas e diretrizes tendo em vista a complexidade, pois considerando dentre outros itens culturais, a questão da língua materna, que são mais de 180 línguas faladas pelos indígenas no Brasil. O parágrafo 2º do artigo 210 da CF/88 assegura aos povos indígenas o ensino fundamental em língua portuguesa, além do uso de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem.

Segundo a Professora Francisca Novantino Paresi, as discussões sobre as políticas de ensino superior indígena tiveram dois momentos relevantes que foi a Conferência Ameríndia realizada em 1997 e também a Carta de Canauani do II Seminário de Povos Indígenas em Roraima em 2001. Apresentava as seguintes demandas: formação de professores indígenas para atender a demanda da educação básica e a formação de quadros profissionais em diferentes áreas de atuação profissional atendendo a demanda dos povos indígenas nos projetos societários. Para Paresi (2005) a legislação deve trazer garantia de cidadania, como podemos extrair de sua abordagem:

> A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da educação e o Plano Nacional de Educação são legislações que expressam a garantia da cidadania plena dos povos indígenas, nos artigos e dispositivos emanados nas distribuições e das atribuições das esferas públicas desde a educação básica até o ensino superior. Estão contemplados no campo dos direitos humanos, e nesse sentido é inconcebível aceitar que povos indígenas que historicamente participaram da construção da história e da política desse país tenham que depender apenas de políticas discriminatórias positivas para fazer prevalecer seus direitos imemoriais. Se isso é necessário, é porque foi lhes negado o direito humanitário de acesso aos benefícios sociais dados aos demais brasileiros. E a universidade ao longo desse processo foi omissa em vários momentos da história brasileira, em contribuir na negação dessa diversidade.

Dentre os fundamentos legais que vigoram no Brasil para a educação escolar indígena temos:

O Decreto 26/91 que atribui ao MEC as ações referentes à educação indígena.

A Portaria interministerial 559/91 que prioriza a formação e capacitação permanente de professores índios para prática pedagógica e garante aos estudantes indígenas a necessária condição para a continuidade do seu processo de ensino-aprendizagem nas demais escolas do sistema nacional de ensino.

O Decreto 1904/96 que assegura às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural.

A Lei 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 78, parágrafo II, que estipula que "é responsabilidade da União assegurar às sociedades indígenas o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas", além de outras diretrizes específicas.

A Resolução 003/99 do Conselho Nacional de Educação no artigo 6º, parágrafo único que estabelece "será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização" e o artigo 7º que enfatiza que " os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação dos currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa".

O Parecer 14/99 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena fundamenta a escolarização indígena e determina a estrutura e funcionamento da escola indígena propondo ações concretas para que esta se realize satisfatoriamente. Nesse Parecer também estão propostos a categoria escola indígena, a definição de competências para a oferta da educação escolar indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização.

O Plano Nacional de Educação (2001) que nos objetivos e metas no item 12 estipula o "fortalecimento e a ampliação das linhas de financiamento existentes no ministério da educação para a implementação de programas de educação escolar indígena, a serem executados pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, organizações de apoio aos índios, universidades e organizações ou associações indígenas" e no item 17 requer a "formulação, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente".

Um novo desafio é imposto à educação: "repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo, e as novas funções do educador como mediador deste processo" (DAWBOR, 2001, p.13),

assim os professores indígenas buscam aprimorar seus conhecimentos sobre as ciências, mas não deixando de valorizar sua cultura.

A tecnologia disponível na área educacional juntamente com a disponibilidade de chegar aos mais distantes lugares tem facilitado a busca de aprendizagem e como exemplo podemos citar o ensino à distância (EAD) que possibilita estar em consonância com a realidade externa à aldeia ou à sua comunidade como prevê a legislação educacional.

Contextualizando a experiência de docente e monitoria

O conteúdo programático possibilitou aos alunos conhecer e rever os textos de lei referentes à educação escolar indígena. Porém, um dos objetivos era socializar os avanços e dificuldades dos especializandos quanto às práticas de docência e coordenação nas escolas indígenas de Mato Grosso.

Muitos enfatizaram que as relações com a Secretaria de Educação tanto do Estado quanto do Município nem sempre acontecem de forma satisfatória, pois faltam muitas informações acerca das atividades educacionais, não há uma preocupação quanto ao ensino específico e diferenciado, as políticas são feitas de forma generalizada para todas as escolas.

Porém, enfatizaram que estão mais organizados e que buscam diálogos e formas de contornar estas problemáticas. Disseram que a Faculdade Indígena Intercultural é o espaço de discussão e também para aprimorar a formação enquanto docentes e especialistas, que neste espaço as diversas etnias além de estudar as disciplinas conseguem visualizar os desafios e soluções para implementar e dar qualidade às sua práticas educacionais.

Além das aulas expositivas, foram propostas atividades de leitura e escrita de textos em trabalho de grupo. Uma das propostas contemplou a questão da avaliação que é feita aos alunos de ensino médio e superior pelo MEC no Brasil que contempla mais os conteúdos do que o cotidiano dos alunos.

Fizeram várias propostas de projetos de lei em que os estudantes indígenas poderão passar por processo de avaliação acadêmica com critérios diferentes que levem em consideração as particularidades culturais das diversas comunidades, observando a produção didática desses alunos; que a LDB seja traduzida em todas as línguas de cada etnia; que as Secretarias Municipal e Estadual de Educação entendam o calendário próprio da escola indígena quando estabelecer os dias letivos; que os conteúdos sejam elaborados coletivamente, respeitando a autonomia, direitos e deveres dos povos indígenas, não deixando lacunas e vazios para interpretação equivocadas e ambíguas.

Nas várias oportunidades em que o debate foi proposto muitos professores falaram das péssimas condições em que se encontram as escolas indígenas de Mato Grosso. Além do acesso difícil às aldeias, a falta de comprometimento dos órgãos responsáveis pela educação, a desvalorização do professor indígenas, dentre outros. Muitos disseram que isto não acontece na "escola do branco" e para desmistificar este pensamento foi exibido um documentário sobre escolas não indígenas.

Documentário- "Pro dia nascer feliz"

A ementa tinha como proposta específica verificar os fundamentos legais da educação escolar indígena, porém era necessário enfatizar todo contexto da educação no Brasil. Foi exibido o documentário "Pro dia nascer feliz", longa metragem dirigido por João Jardim que possibilitou aos alunos estabelecerem comparativos entre a escola não indígena e fortalecerem as propostas das políticas públicas para educação escolar indígena.

O documentário retrata as condições de escolas de três regiões do Brasil. Mostra uma escola no sertão nordestino em que a precariedade e a ausência de esperança em melhorar a educação tem contraste com as belas produções de uma menina poeta que não vê estímulos diante do que lhe é oferecido na escola.

Outra abordagem revela as escolas na periferia e nas favelas do Rio de Janeiro e São Paulo demonstrando que dentro da escola circulam drogas, prostituição e crimes. Revela um sistema educacional que não consegue resolver seus problemas, professores e alunos não envolvidos com a essência da educação.

Revela ainda o cotidiano de uma escola particular que apesar de todos os recursos tecnológico-educacionais a disposição dos alunos e professores expõe as angústias de um lugar frio e competitivo.

Como o documentário foi reproduzido no período noturno foi solicitado aos alunos que fizessem a reflexão no dia seguinte. Assim que chegaram para as aulas e depois dos informes iniciais os especializandos cada um ao seu tempo abordaram criticamente os momentos que marcaram o documentário.

Muitos enfatizaram que o sistema educacional brasileiro como um todo está repleto de falhas, tanto em nível estrutural e quanto em recursos humanos. Os principais atores, professores, direção e alunos desinteressam por aquilo que lhes é ofertado, colocando a educação como mero atendimento ao cotidiano. Indagaram sobre as políticas públicas e particulares para educação que podem ser revistas para alterar o quadro caótico em que se encontra o sistema educacional, o que podemos também observar nos comentários do Professor Leandro de Lajonquière (2007) quando indaga sobre o ensino oferecido na escola pública e na escola particular:

> À primeira vista, o dito quadro de calamidade descreveria a situação do ensino público por oposição ao particular, presente de forma ostensiva em nosso país. Porém, não é bem assim. O sistema particular não é tão performático como suposto. Isto é digno de nota uma vez que temos o vício de achar que está fora de qualquer suspeita. Por exemplo, nos vestibulares das universidades públicas (supostos crivos intelectuais no país), os aprovados procedentes do ensino médio particular não são maioria absoluta como se imagina. Por outro lado, a média dos "serviços educacionais" oferecidos pelas escolas particulares equivale à escolaridade padrão do sistema público de ensino de outros países. Por que há entre nós uma escola paga a oferecer aquilo que alhures é "grátis"?

Diante das revelações do documentário com a leitura da realidade brasileira traçaram um comparativo entre a escola indígena que por ser uma educação específica também deixa muito a desejar em critérios de satisfação, considerando o cotidiano de escolas que são construídas em modelos que não atendem a cultura, Secretarias de Educação que não aplicam o que estipula a lei para uma escola diferenciada, professores indígenas que não tem reconhecidos seus direitos e um sistema que insiste em invisibilizar alunos e professores indígenas apesar de toda legislação constitucional e educacional estipular esse reconhecimento.

Outra atividade durante a semana foi a proposta de um quadro de sugestões que permitiu aos especializandos revelar suas preocupações através de textos livres com base na Pedagogia de Celéstin Freinet que relatamos a seguir:

Quadro de Sugestões inspirado na Pedagogia de Celéstin Freinet

O pedagogo francês Celéstin Freinet (1896-1966) inovou a pedagogia ao adotar o método natural com fundamentos na comunidade e na vida como "chãos de aprendizagem" em que a criança deveria aprender a desenhar e escrever baseadas na sua vontade. Este método teve muitas críticas contrárias e favoráveis, mas ainda hoje continua inspirando vários métodos e metodologias na área educacional.

Menezes (1996) também adotou em uma proposta interdisciplinar a estratégia chamada de "jornal mural" com base nos seguintes eixos: eu proponho, eu critico e eu felicito propondo sempre uma interação entre vida escolar e o cotidiano que devem estar conectados.

Segundo Carneiro (2011, P.40) a proposta pedagógica de Freinet considerava sempre que "o trabalho escolar deve estar inteiramente ligado à vida e ao contexto histórico-social dos alunos. Por isso, não é razoável separar aprendizagem da sala de aula e aprendizagem da vida concreta dos alunos. Este entendimento está na base das Escolas famílias Agrícolas."

Por ser a participação da família e da comunidade, uma das cinco características da educação escolar indígena, os professores especializandos disseram que adotam estratégias semelhantes, o que seus alunos aprendem em casa, na família, na comunidade é compartilhado e faz parte dos conteúdos na escola indígena.

Adaptamos a estratégia em forma de "quadro de sugestões" que consistiu em uma atividade em que os estudantes especializandos ao longo da semana escreviam suas dúvidas e esclarecimentos desenvolvendo textos livres sobre a temática em forma de narrativas e escolha dos eixos: eu proponho, eu critico, eu felicito e eu pergunto, sendo este último acrescentado a dinâmica, pois muitos alunos ficavam tímidos ao fazer questionamentos em voz alta. Para exemplificar utilizamos alguns textos:

Eu proponho: - Proponho a todos nós professores que estudemos mais os documentos, legislação, pareceres, etc., que dizem respeito aos nossos interesses.

- Eu proponho que somemos esforços para melhorar a postura da sociedade civil em relação aos povos indígenas, só assim terão mais sensibilidade com a nossa causa!

Eu critico: - A falta de compreensão e falta de conhecimento em relação aos nossos direitos indígenas pelos políticos do nosso país.

-A Secretaria de Educação: será que está aplicando o recurso destinado para escola indígena perfeitamente ou está aplicando para não indígena urbana e rural?

Eu felicito: - A Faculdade Indígena intercultural por investir na educação escolar indígena e por ser pioneira no Brasil! Parabéns pelos 11 anos!

- Felicito a nós especializandos que cada um vai levar esse conhecimento à aldeia para utilizar em benefício da nossa comunidade.

-A resistência dos povos indígenas e sua luta na conquista pelo reconhecimento dos seus direitos e felicito os nossos aliados não índios que também nos ajudam para que isso seja possível!

Eu pergunto: - Como fazer para que verdadeiramente nossos direitos sejam realmente válidos?

- Como combater especificamente a Secretaria de Educação para que cumpra o que a própria já escreveu no Parecer 014, portarias e resoluções?

- Por que a lei brasileira é branda? Por que a lei favorece mais a pessoa rica sendo que o crime cometido é igual do pobre?

- Até quando o Estado Brasileiro vai continuar negando o direito dos povos indígenas? Até quando vai durar essa ditadura em forma de democracia?

Muitas críticas e proposições foram observadas nas falas dos alunos que reproduziram em seus textos a preocupação e os anseios de melhora e busca de soluções no que diz respeito às suas práticas na educação escolar indígena.

Reflexões sobre a experiência

Como resultado e avaliação da disciplina ministrada foram realizados debates e produções de texto sobre os avanços e as dificuldades da escola indígena tanto na educação básica quanto no ensino superior, proporcionando subsídios para instrumentalizar a atuação da docência nas escolas das comunidades indígenas e não indígenas.

Assim, o estudo das leis educacionais adquire relevância no contexto educativo, uma vez que para aprimorá-las e implementá-las depende do protagonismo desses profissionais, pois o professor indígena tem que compreender o mundo "ocidental", vivenciar plenamente sua cultura, além de ser o multiplicador dos estudos potencializados na Universidade.

As conquistas e desafios da educação escolar indígena são vivenciadas no cotidiano de professore, pais e alunos, muitos em condições precárias, mas com a responsabilidade de permear os aspectos da comunidade e exercitar as características da educação escolar indígena: multicultural, multilíngue, diferenciada, específica e intercultural.

Referências bibliográficas

Amorim, Rovênia (2011). *Avanço no ensino contempla direitos, identidade e cidadania*. Retirado em abril 10, 2012 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16528

Carneiro, Moaci Alves (2011). *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo*. Petrópolis-RJ: Vozes.

Dawbor, Ladislau (2001). *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis- RJ: Vozes.

Januário, Elias Renato da Silva (2005). Projeto 3º Grau Indígena: Os desafios da Formação Superior para Indígenas em Mato Grosso. *Anais da I Conferência Internacional Sobre Ensino Superior Indígena* (pp. 153-157). Barra do Bugres-MT: UNEMAT Editora.

Lajonquière, Leandro de (2007). A propósito do documentário Pro Dia Nascer Feliz. Retirado em Abril 27, 2012 de http://cappf.org.br/tiki-index.php?page=Leandro%3A+Pro+Dia+Nascer+Feliz

Menezes, Maria Cristina (1996). *Considerações sobre uma proposta de trabalho interdisciplinar* (pp. 39-44). Presidente Prudente - SP: Nuances.

Mindlin, Betty (2003). *Referenciais para a formação de professores indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade* (pp.148-153). Brasília-DF: Em aberto.

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.* Brasília: MEC/SEF.

Pareci, Francisca Novantino (2005). Perspectivas para a Normatização do ensino Superior Indígena no Brasil. *I Conferencia Internacional sobre Ensino Superior Indígena: Construindo Novos Paradigmas na Educação*. Barra do Bugres: Editora UNEMAT.

Seidl, Daniel (2010). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/1996*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

Vade Mecum (2010) RT. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.

8.64.

Título:

Percepção de professores de pós-graduação sobre criatividade em sua prática docente

Autor/a (es/as):

Lima, Vivianne Bezerra Figueireso [Universidade Católica De Brasília]

Alencar, Eunice Maria Lima Soriano [Universidade Católica De Brasília]

Resumo:

O cenário mundial surge cada vez mais complexo e incerto, o que torna patente a necessidade de indivíduos capazes de se ajustar às mudanças, de renovar, de criar. Nesse contexto, a capacidade criativa tem sido reconhecida como fundamental para profissionais das mais diversas áreas, passando a ser mais valorizada na sociedade. O ambiente educacional é o local mais propício para a sua estimulação, porém os objetivos principais da educação sobre os quais se apoia o sistema de ensino, usualmente não contemplam aspectos relacionados com a formação de pessoas criativas. As pesquisas, realizadas no contexto educacional, têm abordado, entre outras questões, a percepção de professores e alunos quanto aos elementos favorecedores e inibidores da criatividade nesse ambiente. Entretanto, poucos são os estudos sobre a criatividade no ensino superior, principalmente na pós-graduação. Neste sentido, esse estudo, de caráter qualitativo e exploratório, teve por objetivo investigar a percepção de professores de cursos de pós-graduação em Educação a respeito da importância da criatividade, sua concepção desse fenômeno, procedimentos utilizados por eles em suas disciplinas para favorecer o

desenvolvimento da criatividade do aluno e possíveis fatores que os dificultam promover um ambiente em sala de aula promissor à expressão da capacidade criativa discente. Foram entrevistados 15 professores de cursos de mestrado e doutorado em Educação de duas universidades públicas brasileiras, sendo os dados das entrevistas submetidos à análise de conteúdo. Os resultados indicaram que, para os participantes do estudo: a criatividade é relevante por ser uma condição natural do ser humano, indispensável para tornar-se pleno, um chamamento à humanização, à sensibilidade, por promover a interrelação entre as pessoas e desenvolver a autonomia de pensamentos; também mencionaram sua importância por proporcionar bem-estar emocional, gerador de prazer, satisfação, felicidade, além de melhorar a auto-estima; criatividade é especialmente associada a atributos do próprio indivíduo, notadamente o conhecimento; é relevante o professor desenvolver a capacidade criativa discente por motivos relacionados ao aluno, tais como oportunizar uma melhor adequação às possibilidades e às incertezas do cotidiano, autonomia na busca de suas escolhas, disseminação de entusiasmo, maior flexibilidade de pensamento, cidadania atuante e desenvolvimento da imaginação; práticas pedagógicas diversificadas para favorecer a criatividade discente são utilizadas por eles, sendo instigar o aluno por meio de desafios e questionamentos a mais frequente; o aspecto mais destacado como dificultador à promoção da criatividade discente foi relativo ao aluno, sendo a falha na formação e o medo de se expressar os mais mencionados, e por aspectos relativos ao próprio docente, em especial, a falta de tempo, o medo de ser criticado e a falha na formação como elementos mais lembrados.

Palavras-chave:

Professor; Magistério Superior; Pós-Graduação.

Este milênio, marcado por mudanças e incertezas, por um progresso sem procedentes e por uma necessidade permanente de saber lidar com o imprevisível, requer o pensar e buscar soluções criativas. Diante disto, as instituições educacionais se colocam confrontadas com o desafio de repensar seu papel, no sentido de aparelhar seus educadores com estratégias que possibilitem seus alunos serem capazes de pensar de forma criativa, crítica, autônoma, inovadora. Além do mais, Alencar e Fleith (2009), Martínez (1997) e Wechsler (2002) lembram que as experiências criativas de aprendizagem proporcionam prazer e bem-estar emocional ao indivíduo, induzindo-o a um estado de satisfação.

Da década de 1980 até os dias atuais, a visão sistêmica da criatividade se faz mais presente para explicar o fenômeno da criatividade, deixando de lado o foco apenas em características do indivíduo. Nesta perspectiva, a criatividade é encarada como um fenômeno sociocultural, que

resulta de uma rede complexa de interações entre elementos do mundo interior do indivíduo e da sociedade. Sob esse aspecto, a produção criativa não pode ser atribuída unicamente a um conjunto de habilidades e traços de personalidade do indivíduo que cria, mas envolve também o intercâmbio com outros elementos, como os processos cognitivos, estilos de pensar e aprender, assim como componentes ambientais, destacando-se a influência da família, da escola e da sociedade (Wechsler, 2002).

O contexto educacional tem sido mencionado por distintos pesquisadores (Alencar & Fleith, 2009; Lubart, 2007; Martínez, 2002a; Oliveira & Alencar, 2007; Souza & Alencar, 2008; Uano, 2002; Wechsler, 2002) como o espaço propício para desenvolver o potencial criativo. Alencar (2001), Fleith (2002), Mariani e Alencar (2005), Fleith e Alencar (2005) pontuam a necessidade de uma visão mais ampla do aprimoramento do potencial criativo dos educandos no contexto educacional, destacando o clima de sala de aula como fundamental para sua efetivação.

Neste prisma, torna-se papel do professor encorajar o aluno a persistir em seus esforços, pois a personalidade criativa não surge do vácuo, mas da persistência contínua, que se inicia na educação infantil e continua durante a educação superior. Reconhecer a relevância da criatividade e, em consequência, o talento criativo de seus alunos é primordial para que os mesmos não acabem por desprezar o que poderia vir a ser seu bem mais valioso, a capacidade de criar (Torrance, 1976). Fleith (2002) lembra que o professor criativo domina o conhecimento do conteúdo que leciona, se entusiasma com a atividade docente e utiliza uma variedade de estratégias pedagógicas. Martínez (2002b) também pontua que o docente criativo é mais receptivo à inovação e à mudança, percebendo melhor o potencial criativo de seu aluno, sendo mais tolerante com os comportamentos vinculados à pessoa criativa e mais disponível para investir tempo e esforço em práticas que motivem o desenvolvimento do potencial criativo. Ademais, Alencar (2001) enfatiza o envolvimento, a determinação e a persistência, como fatores favorecedores da criatividade chamando a atenção para a necessidade de suscitar nos alunos a curiosidade, o espírito de aventura, a independência e a autoconfiança.

Sátiro (2002) pontua a necessidade de a escola estar munida de professores capazes de estimular a criatividade dos alunos, por meio de metodologias que favoreçam o processo e a produção de ideias inovadoras. Não obstante, mesmo sabendo dos benefícios advindos de mentes criativas, o discurso manifesto muito se diferencia das ações impostas na maioria das instituições educativas, nas quais o desenvolvimento da criatividade não tem recebido a atenção devida (Alencar, 2007; Martínez, 2002b). Para Alencar (2007), diversos fatores colaboram para tal descaso: a cultura da escola, muitas vezes voltada ao conformismo, impedindo o docente de ousar em sua prática pedagógica e de utilizar estratégias que promovam a criatividade; valores presentes no contexto sociocultural, como resistência à mudança e à introdução de inovações; mitos a respeito da criatividade, que impedem a sua promoção, não só no contexto educacional como na sociedade como um todo;

formação dos professores que, muitas vezes, é incompleta ou inadequada quanto a estratégias e procedimentos que possibilitem o desenvolvimento do potencial e expressão criativa do aluno. De La Torre (2005) enfatiza que somente quando o docente toma consciência da relevância da criatividade em sua formação, pode-se pensar nas mudanças necessárias para se promover a criatividade no ensino. Diante da realidade apresentada, Neves-Pereira (1996) salienta o desperdício do potencial humano que poderia ser aproveitado em prol de toda a sociedade.

Diante do exposto, percebe-se as instituições de ensino como palco de mudanças e realizações, tendo como ator principal a figura do professor. Mediante a representação que o professor faz de sua profissão, do aluno, do mundo e do seu papel como agente transformador, ele será capaz de seduzir o alunado rumo à edificação de significados pertinentes ao discente, na busca constante por saberes em construção, capazes de modificar a realidade com criatividade. Não obstante, as pesquisas sobre criatividade na educação têm-se orientado, com maior frequência, para a educação básica, sendo poucos os estudos no ensino superior e, principalmente, na pós-graduação *stricto sensu* (Alencar, 1997, 2000, 2002b; Alencar & Fleith, 2004; Castanho, 2000; Oliveira & Alencar, 2007; Souza & Alencar, 2008). As conclusões das referidas investigações fazem perceber a imprescindível necessidade de quebra de paradigma, onde a criatividade possa ser vista como a chave da educação no seu sentido mais abrangente e a solução dos problemas mais complexos da sociedade.

Assim sendo, o propósito deste estudo foi investigar a percepção de professores de curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação a respeito da importância da criatividade, sua concepção desse fenômeno, procedimentos utilizados por eles em suas disciplinas na pós-graduação para favorecer o desenvolvimento da criatividade do aluno e possíveis fatores que os dificultam promover um ambiente em sala de aula promissor à expressão da capacidade criativa discente. Espera-se que os seus resultados possam servir de referencial para futuras pesquisas, suprindo, assim, uma lacuna acerca de estudos sobre a percepção de professores de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação no que se refere ao desenvolvimento e expressão da criatividade, podendo, inclusive, servir de referência para futuras pesquisas e implementação de programas para o desenvolvimento da criatividade no contexto educacional.

Metodologia

Participantes

Participaram da pesquisa 15 professores de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação de duas universidades públicas, localizadas no nordeste do Brasil. Entre os 15 participantes, sete eram do gênero masculino (46,67%) e oito (53,33%) do gênero feminino. A idade da amostra variou de 38 a 70 anos (M= 53,73). No tocante à formação acadêmica dos professores, nove eram graduados

em Pedagogia; dois licenciados em Matemática; um graduado em Arquitetura e Urbanismo; um em Música; um em Educação Física; um em Estatística; um em Filosofia; um em Serviço Social; e um em Letras. Dos 15 professores, quatro possuíam duas graduações. Doze dos 15 participantes possuíam Doutorado em Educação; um em Sociologia da Educação; um em Ecologia; e um em Matemática.

A carga horária de trabalho semanal variou de 3h a 40h (M=26,9h). Entretanto, dois dos 15 professores não informaram o número de horas de trabalho. Um deles ressaltou que não fazia a menor ideia, pois trabalhava pela manhã, à tarde, à noite e até de madrugada, salientado, ainda, que tinha 10 orientandos e coordenava várias pesquisas de campo. O outro professor pontuou que se fosse contabilizar as horas trabalhadas por semana, estas passariam das 100h semanais.

No que tange ao tempo de experiência como docente na pós-graduação *stricto sensu*, um professor desempenhava a função há apenas um ano; um há três anos; um há quatro anos; dois há cinco anos; um há seis anos; um há oito anos; três há 10 anos; um há 12 anos; um há 18 anos; um há 20 anos; e dois há 31 anos (M=11,6 anos).

Instrumento

Utilizou-se para coleta de dados a entrevista semi-estruturada, cujo protocolo constituía-se de duas partes. A primeira para levantar dados referentes a gênero, idade, formação na graduação e na pós-graduação, tempo de atuação na pós-graduação, carga horária semanal e grau de satisfação com o trabalho de professor de pós-graduação. A segunda compreendeu elementos relacionados ao fenômeno investigado, onde foram abordadas questões referentes à importância e concepção de criatividade, práticas pedagógicas utilizadas para promover o desenvolvimento da criatividade de seus alunos de pós-graduação e fatores que dificultam aos docentes propiciar condições adequadas ao desenvolvimento da capacidade criativa de seus alunos de pós-graduação.

Procedimento e Análise de Dados

Primeiramente foi feito contato, por telefone, com a direção dos dois cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, a fim de marcar uma visita para apresentar o projeto de pesquisa e solicitar a participação dos docentes do programa. Foi apresentada uma carta de apresentação, expondo, detalhadamente, os objetivos e a relevância da pesquisa, o instrumento que seria utilizado para a coleta de dados e assegurando a confidencialidade, assim também, requerendo a autorização da coordenação para sua efetivação. Foram encontradas algumas dificuldades para realização da pesquisa no que diz respeito a um retorno por parte dos professores de uma universidade e a inflexibilidade de um coordenador quanto a viabilizar um contato com os docentes. Entrou-se em contato por *e-mail* e por telefone com os professores marcando um encontro para maiores

esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa, entretanto muitos não compareceram. As entrevistas ocorreram nas universidades onde os professores lecionavam, com horários previamente agendados e na própria residência de um dos entrevistados, sendo solicitado aos professores a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

As entrevistas duraram de 34 minutos a 1h e 37 minutos, tendo um tempo médio de 54 minutos. Todas as entrevistas foram conduzidas pela primeira autora da pesquisa, gravadas e posteriormente transcritas *verbatim.*

Os dados obtidos por meio das entrevistas semi-estruturadas foram submetidos à Análise de Conteúdo, nas perspectivas de Bardin (2004) e Bauer (2008). Com base na leitura das respostas às distintas questões foram identificados temas comuns com vista à categorização dos mesmos.

Resultados e Discussão

Percepção do professor de pós-graduação stricto sensu em Educação sobre a importância da criatividade

Foi perguntado aos participantes qual era a importância do indivíduo ser criativo na atualidade. Uma análise das respostas indicou que esse elemento foi considerado muito importante por todos os entrevistados. Como justificativa para suas respostas, a relacionaram à condição natural do ser humano (26,92%), ao bem-estar emocional (26,92%), à resolução de problemas (19,23%). Em sequência, à adequação para a incerteza (15,38%), e à dinamicidade do mundo (11,54%).

Os exemplos de falas abaixo ilustram as duas categorias com maior número de respostas:

- Relacionada à condição humana

> *[...] a expressão criativa, não só artística, da criatividade... Que solicita a dimensão da sensibilidade, ela faz parte da vida. De um ser humano pleno! (P10)*
>
> *[...] é uma necessidade humana. Eu acho que para ser humano, nós precisamos da criatividade... Aliás, eu vou mais longe... Eu acho que pra ser vivo, nós precisamos ser criativos. Então, a perda da criatividade humana é uma desumanização que se estabelece em relação ao humano. (P7)*

- Relacionada ao bem-estar emocional

> *"Ô professor, eu tava tão mal, mas na sua aula... eu saí da sua aula tão mais leve. Eu esqueço os problemas lá fora e consigo aprender alguma coisa, eu consigo me envolver*

aqui. Eu cheguei tão mal, mas eu estou tão bem agora". Com criatividade as aulas ficam mais prazerosas. (P2)

Melhora a auto-estima, muito, muito! (P3)

[...] quando eu invento coisas dentro do conteúdo que... me dá uma felicidade, entendeu? Um bem-estar! (P12)

Uma análise das respostas dos professores à importância da criatividade nos tempos atuais, repleto de transformações, reorganizações, imprevisibilidades e desafios, foi ratificada por todos os professores do estudo, que enfatizaram sua relevância, sobretudo como condição natural do ser humano e por proporcionar bem-estar emocional. No primeiro aspecto, a criatividade foi ressaltada como condição humana, uma necessidade, indispensável para tornar-se pleno, um chamamento à humanização, à sensibilidade, além de promover a inter-relação entre as pessoas e desenvolver a autonomia de pensamentos e ações. Quanto ao segundo aspecto, a criatividade foi relacionada ao bem-estar emocional, destacada por proporcionar prazer, satisfação, felicidade, além de melhorar a auto-estima, elementos imprescindíveis para manter uma boa saúde mental. Fleith (2007) e Torrance (1976) corroboram com tais afirmações ao realçarem que a criatividade contribui para uma melhor qualidade de vida, estimula a sensação de bem-estar, tanto psicológico quanto emocional e, consequentemente, uma mente mais saudável.

Outro aspecto lembrado pelos docentes foi a criatividade associada à resolução de problemas. Neste quesito, foi enumerada a busca de diferentes alternativas para uma mesma situação, saber solucionar os desafios que surgem no cotidiano utilizando a imaginação, a inovação. Também houve alusão, em menor número, à adequação para a incerteza, na busca de mecanismos cognitivos, contextuais, sociais e psicológicos para se adequar as constantes transformações e, a capacidade de criar estratégias e alternativas pra se deparar com o que não é programado. Por último, para acompanhar a dinamicidade do mundo, com o desenvolvimento científico, tecnológico e humanístico, se adaptando ao momento histórico.

Concepções de criatividade sob o olhar dos professores de pós-graduação

As concepções de criatividade apresentadas pelos professores indicaram que as mesmas poderiam ser agrupadas em cinco categorias: associada a atributos do próprio indivíduo (35,14%), à recriação de algo que já existe (21,62%), à criação de algo novo ou diferente (16,22%), à ética (13,51%), e, ainda, ao meio (8,11%) e como condição de existência da espécie (5,40%). Seguem respostas referentes a algumas categorias:

> *No meu ponto de vista, a criatividade é a capacidade de aprender. Mas é a capacidade de aprender, no seguinte sentido, na capacidade de muitas vezes você se desnudar das tuas certezas, abolir as tuas certezas em função de outras possibilidades. Tentar enxergar com outros olhos, mudar a tua perspectiva, porque quando tu consegues mudar a tua perspectiva, tu consegue ter a visão do outro. (P4)*
>
> *[...] poder reinventar... Poder quebrar amarras do que já foi estabelecido. Então, tudo isso é a criatividade! (P10)*
>
> *A palavra diz, né? Criar. É fazer algo novo e com significado. E que seja interessante. (P12)*
>
> *[...] a criatividade ou a criação de possibilidades, ela é própria do ser humano e deve ser utilizada pra isso. Então, pra mim a criatividade é a condição de vida e a condição do que nós somos hoje [...] Na verdade, o que possibilita a existência da espécie é a capacidade criadora da espécie! (P7)*

Conforme esperado, não houve consenso entre os professores entrevistados sobre a concepção de criatividade, de forma similar ao que tem sido observado na literatura acerca do tema.

No contexto educacional, Alencar e Fleith (2009) ressaltam que a criatividade é ainda pouco explorada, o que pode ter contribuído por dificultar aos professores apresentarem suas concepções sobre o fenômeno. Para os participantes, criatividade foi especialmente associada a atributos pessoais, como ter conhecimento, autonomia, capacidade de encantar, questão de personalidade, atitude, flexibilidade de pensamentos e ações, ou seja, aspectos centrados na pessoa.

O elemento conhecimento foi o atributo pessoal mais lembrado pelos docentes, sublinhando ser indispensável para a criatividade. Os estudos de Alencar e Fleith (2009), Amabile (1995), Fleith (2002), Martínez (1997) e Sternberg e Lubart (1997) referendam esta colocação quando pontuam a necessidade de um amplo domínio dos conhecimentos relativos a uma determinada área como fundamental para que a criatividade ocorra no indivíduo. Além disso, Alencar e Fleith (2009) destacam a necessidade do indivíduo desenvolver habilidades associadas à criatividade, como a flexibilidade, também ressaltada pelos professores, rompendo padrões de pensamento, possibilitando a visualização de problemas sob distintos aspectos.

A definição apresentada por vários professores centrada na pessoa, nos remete ao interesse inicial dos estudiosos da área, quando a investigação centrava-se nas características pessoais relacionadas à criatividade, evidenciando uma concepção unilateral, deixando de lado influências do meio onde o indivíduo está inserido. A pouca importância atribuída pelos participantes ao meio vai de encontro ao ressaltado por Alencar e Fleith (2004), Csikszentmihalyi (1998) e Sternberg e Lubart (1997), os quais chamam a atenção para a relevância do ambiente para o desenvolvimento e

expressão da criatividade. Sternberg e Lubart (1997) sublinham que o tipo de ambiente promotor da criatividade depende de alguns fatores como interesses do indivíduo, seu nível de potencial criativo, *background* de conhecimentos, disponibilidade de tempo para se dedicar a uma área específica. Ademais, Csikszentmihalyi (1998) sinaliza que é mais fácil desenvolver a criatividade do indivíduo modificando as condições do ambiente, do que o instigando a pensar de forma criativa.

Notou-se que alguns mitos ligados ao fenómeno como sendo um dom, questão de tudo ou nada ou até mesmo um lampejo de inspiração (Alencar, 2002a, 2008a; Alencar & Fleith, 2009) não estavam presentes nas respostas dos participantes. Tendo conhecimento de que a criatividade pode ser desenvolvida, os professores sinalizaram a relevância do meio.

Para alguns professores, a criatividade estaria relacionada à recriação de algo que já existe, como fazer a mesma coisa de maneiras diferentes, reinventar, renovar; gerar novo conhecimento a partir do saber concebido. Em menor número, a criatividade foi relacionada ao surgimento de algo novo, diferente e com significado, encontrar soluções inesperadas e ter pensamento divergente; tendo ainda alguns poucos professores relacionado a criatividade à ética, ao meio e como questão de sobrevivência da espécie.

Práticas pedagógicas utilizadas pelo professor para estimular a criatividade discente

No que diz respeito as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para promover o desenvolvimento e expressão da criatividade de seus estudantes, todos os participantes da pesquisa afirmaram utilizar algum tipo de prática, sendo instigar o aluno por meio de questionamentos e desafios a prática pontuada por oito dos 15 professores, como ilustra as seguintes respostas:

> *[...] suscitamos debate, suscitamos até pensamentos contrários. (P2)*
>
> *[...] instigar o saber do outro é um ato criador e um ato que possibilita a criação, não é? [...] Eu acho que criar desafios, né? No momento em que você cria desafios baseados nas situações que a educação hoje tá, no Brasil, uma educação falida. (P7)*

A utilização de filmes, obras literárias, encenações, artigos de jornal, revista, música, *videoclips*, desenho e poesia foi mencionada por quatro dos 15 professores. Tais recursos, segundo os professores, são utilizados para que ocorra uma contextualização. Dos 15 participantes da pesquisa, quatro relataram a relevância em promover a interação como forma de facilitar a expressão discente e concomitantemente, a criatividade. Trazer a realidade, o cotidiano e fazer uma relação com o conteúdo, foi uma prática mencionada pelos professores "P4" e "P6". Um destes professores ressaltou a relevância em saber escutar o aluno. Alguns professores deram exemplos da sua prática criativa. O professor "P7" apresentou o que ele denominou de "grupos aprendentes". Já o professor

“P10” descreveu como realizou um júri simulado, onde os alunos não perceberam o tempo passar, enquanto que o professor “P14” expôs o que ele intitulou de “aula errada”.

Os resultados mostraram que os professores parecem conhecer e utilizar técnicas que auxiliam a promoção da criatividade. Isto sugere que os docentes têm consciência da importância de procedimentos pedagógicos para promoção de condições favoráveis ao desenvolvimento e expressão criativa. Constatou-se que procedimentos, como instigar o aluno por meio de questionamentos e desafios apresentaram maior indicação. Resultados da presente pesquisa foram símiles aos estudos desenvolvidos por Alencar (2000), com 92 pós-graduandos, onde a utilização de discussão e debates, por parte dos docentes, estímulo ao aluno para questionar, refletir e participar de forma efetiva em sala de aula foram apontados como típicos do professor facilitador da criatividade.

Alencar (2000) e Torrance (1976) pontuam que esse tipo de prática pedagógica, utilizada pelos professores da presente pesquisa, contribui de forma significativa para a promoção e expressão da criatividade, pois favorece a produção de novas ideias por parte dos alunos e contribuem para a expressão do talento criativo.

Também em estudos realizados por Oliveira e Alencar (2007) e Souza e Alencar (2006), foram identificados procedimentos pedagógicos que, segundo os professores, eram utilizados por eles para promover o desenvolvimento da criatividade do aluno. No primeiro deles, 20 docentes do curso de Letras foram entrevistados, tendo sido constatado que as práticas pedagógicas que acreditavam desenvolver a criatividade eram utilizadas de forma intuitiva. De forma semelhante, Souza e Alencar, em estudo com 25 professores do curso de Pedagogia, averiguaram que, segundo esses docentes, os mesmos utilizavam, também intuitivamente, diferentes procedimentos para promover a criatividade. A presença da criatividade no currículo teórico e prático foi apontada em apenas poucas instituições em que os professores lecionavam.

A interação como forma de facilitar a expressão discente e, concomitantemente, a criatividade foi outro aspecto citado. Alencar (2000) e Martínez (2002b) assinalam a relevância de um bom relacionamento entre professor e aluno para que um clima propício ao desenvolvimento e expressão criativa ocorra. De forma similar, Uano (2002) pontua a relevância de um clima receptivo em sala de aula, onde o aluno não sinta constrangimento em expor suas ideias e ponto de vista, por se sentir entre pares.

Fleith (2002) sinaliza que o professor que promove o processo de produtividade criativa utiliza uma variedade de estratégias pedagógicas, promovendo oportunidades para que o aluno se conscientize e venha expandir seu potencial criativo. De forma similar, Alencar (2000) constatou que, sob a ótica de pós-graduandos, práticas pedagógicas diversificadas foi uma das características mais presentes no professor facilitador da criatividade discente.

Trazer a realidade, o cotidiano e fazer uma relação com o conteúdo, e ainda, estabelecer relações entre os autores, identificando as diferenças, semelhanças, os pontos comuns, foram, também, práticas mencionadas pelos professores.

Factores que dificultam a promoção, pelo professor, de condições adequadas ao desenvolvimento da criatividade de seus estudantes de pós-graduação

Uma análise das respostas referentes aos fatores que dificultam a promoção de condições adequadas ao desenvolvimento da criatividade discente indicou que os mesmos se relacionavam ao aluno (35,63%), ao professor (33,33%), à instituição (21,84%), e aos órgãos que regulamentam o ensino superior (9,20%).

A categoria com maior número de respostas foi a relativa ao aluno, como, por exemplo, falha na sua formação, acomodação e intolerância a propostas inovadoras. Com relação à categoria relacionada ao próprio professor, algumas das respostas incluídas foram: a falta de tempo, falha na formação, medo de se expor e de ousar, desestímulo ocasionado pelo próprio sistema, dificuldades em construir as próprias metodologias e falta de apoio dos colegas (troca de experiências). Elementos dificultadores relativos à instituição incluíram carga horária muito pesada, omissão em relação à criatividade, rigidez na organização dos espaços/estruturação das salas, ausência de cursos, seminários ou *workshops* oferecidos aos professores, burocracia, *status quo* que inibe a prática criativa docente e a falta de recursos materiais. Por fim, as barreiras relacionadas aos órgãos que regulamentam o ensino superior diziam respeito à exigência de uma produção intensa e cobrança em relação às múltiplas funções exercidas pelo professor foram elementos pontuados.

De forma semelhante ao observado em estudos anteriores com professores do curso de Pedagogia (SOUZA; ALENCAR, 2006) e da educação superior (ALENCAR 2008b), o maior número de fatores que, segundo os participantes da pesquisa, dificulta a promoção de condições adequadas ao desenvolvimento da criatividade discente dizia respeito ao aluno. Vários professores sinalizaram que seus alunos têm ingressado na educação superior com defasagem em relação aos conteúdos, e ainda que assimilaram, durante os anos de sua formação acadêmica, desde o ensino fundamental até o superior, uma cultura voltada ao conformismo, à reprodução, ao medo de se expor e de errar.

Os participantes mencionaram também como fatores que os dificultam propiciar condições favoráveis ao desenvolvimento e expressão criativa discente, elementos relacionados ao próprio professor. O mais frequente foi à falta de tempo. O elemento tempo foi abordado como excesso de afazeres, com a junção dos eixos da pós-graduação, ensino, pesquisa e extensão. Amabile (1999)

lembra que a falta de tempo é algo bastante presente atualmente, sendo o indivíduo cobrado constantemente com prazos, muitas vezes, dificílimos de serem cumpridos. A autora adverte que, para que a criatividade ocorra, é necessário tempo e dedicação. Resultado semelhante também foi encontrado por Alencar e Martínez (1998) em pesquisa com profissionais de educação no Brasil, Cuba e Portugal, onde a barreira falta de tempo foi a mais apontada pelos participantes dos três países.

Observou-se que barreiras emocionais como medo de ser criticado, taxado de bobo, ridículo, infantil, medo de se expor e de ousar, foram mencionadas como dificultadores da criatividade. Resultados parecidos foram encontrados por Alencar e Mitjáns Martínez (1998) e por Mariani e Alencar (2005). As primeiras identificaram o medo de errar, do fracasso, da crítica, do ridículo e de expor as próprias ideias como elementos que limitam a criatividade. Do mesmo modo, Mariani e Alencar, em estudo com professores de História, identificaram, no que diz respeito às barreiras à criatividade, o medo de ser mal interpretado, de transmitir uma informação errada, de não atingir os objetivos propostos na sala e de ser criticado.

A falha na formação do professor foi outro aspecto citado pelos docentes. Faz-se pertinente, não apenas o professor se reconhecer como criativo, mas ser capaz de valorizar e desenvolver suas habilidades de forma intencional. Possivelmente, sua formação deixa um hiato por não incluir conteúdos na área de criatividade, levando, reiteradamente, a formação de novos sujeitos repetidores dos mesmos deslizes.

Conclusões

Esta pesquisa permitiu observar o Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação das duas instituições onde os dados foram coletados sob um novo olhar: o olhar da criatividade. O curso de pós-graduação permite este olhar, já que a produção, inseparável da criação, é objetivo claro do curso. Não obstante, mesmo com objetivo tão importante, o incentivo à criatividade depende da iniciativa de cada professor e é feito de forma intuitiva. Pode ser que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* não tenham despertado para situação tão paradoxal. Como uma instituição que incentiva a pesquisa, na qual a criação está sempre presente, não tem reconhecido, na extensão desejável, a criatividade como ponto-chave na formação discente? Reconhecer a criatividade como vital, não só no contexto educacional, mas na própria existência humana é situar-se criativamente diante da própria vida.

Apesar da existência de uma lacuna sobre criatividade no ambiente educacional, ainda é neste meio que a mesma tem o maior espaço para ser reconhecida, desenvolvida, vivenciada. Neste sentido, a condução deste estudo proporcionou vislumbrar alguns aspectos essenciais da atuação do professor de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. A relevância da criatividade foi relacionada,

igualmente, a dois aspectos distintos: à condição natural do próprio ser humano e por proporcionar bem estar emocional. A criatividade é especialmente, para os docentes, associada a atributos pessoais, com destaque para o conhecimento. Procedimentos, como instigar o aluno por meio de questionamentos e desafios, foram indicados pelos professores como práticas pedagógicas que promovem a criatividade discente. Concluiu-se, também, que os fatores que dificultam a promoção de condições adequadas ao desenvolvimento da criatividade discente se relacionavam principalmente ao aluno, tendo como aspectos mais destacados a falha na formação e o medo de se expressar; e ao professor, sendo a falta de tempo, o medo de ser criticado e falha na formação, os elementos mais lembrados.

Faz-se mister que o docente esteja munido com algo que ultrapasse conhecimentos e competências. É o desejo incessante de mudanças, seja no aluno, em si, no contexto educacional, na sociedade. Este desejo vem da realização de um trabalho prazeroso, dignificante e significante. Ensinar envolve a alma, transcende a estrutura da mente, do corpo, do espaço, do tempo. Este docente, capaz de romper as barreiras impostas pelo sistema, cria condições necessárias para ir além do concreto e do objetivo. Neste sentido, torna-se relevante que nas universidades a criatividade seja um tópico amplamente discutido e vivenciado, a fim de aparelhar os docentes para o reconhecimento, desenvolvimento e expressão de sua própria capacidade de criar e, em função disso, também de seus alunos.

Referências Bibliográficas

Alencar, Eunice Maria. L. S. de (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(2-3), 29-37.

Alencar, Eunice Maria. L. S. de (2000). O perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade segundo estudantes de pós-graduação. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 19(1), 84-95.

Alencar, Eunice Maria. L. S. de (2001). *Criatividade e educação de superdotados.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Alencar, Eunice Maria. L. S. de (2002a). O contexto educacional e sua influência na criatividade. *Linhas Críticas*, 8(15), 165-178.

Alencar, Eunice Maria. L. S. de (2002b). O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 63-79.

Alencar, Eunice Maria. L. S. de (2007). O papel da escola na estimulação do talento criativo. In Denise de Souza Fleith & Eunice Maria. Lima Soriano de Alencar. (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (pp. 151-171). Porto Alegre: Artmed.

Alencar, Eunice Maria. L. S. de (2008a). Criatividade na educação: elementos inibidores e facilitadores. In Afonso Celso Tanus Galvão & Gilberto Lacerda dos Santos (Orgs.), *Educação: Tendências e desafios de um campo em movimento* (pp. 75-89). Brasília: Líber Livro.

Alencar, Eunice Maria. L. S. de (2008b). *Práticas pedagógicas e elementos inibidores à promoção da criatividade na perspectiva de professores do ensino superior*. Relatório técnico. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Alencar, Eunice Maria. L. S. de & Fleith, Denise de Souza (2004). Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 105-110.

Alencar, Eunice Maria. L. S. de & Fleith, Denise de Souza (2009). *Criatividade: Múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora UnB.

Alencar, Eunice Maria. L. S. de & Martínez, Albertina Mitjáns (1998). Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(1), 23-32.

Amabile, Teresa. M. (1995). *Um olhar microscópico sobre a criatividade*. Entrevistador: Carlos Oliveira Santos. Boston, USA, 1995. Retirado em outubro 03, 2009 de

< http://www.fbcriativo.org.br/procria/artigos/UMOLHARMICROSCOPICO.htm>.

Amabile, Teresa. M. (1999). Como não matar a criatividade. *HSM Management*, 12, 110-117.

Bardin, Laurence. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bauer, Martin. W. (2008). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In George Gaskell (Org.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (pp. 189-217), Petrópolis: Vozes.

Castanho, Maria Eugênia L. M. (2000). criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro Veiga &M.ariaEugênia L. M. Castanho (Orgs.),. *Pedagogia universitária: a aula em foco* (pp. 75-89). Campinas: Papirus.

Csikszentmihalyi, Mihaly. (1998). *Creatividade: el fluir y la psicologia del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós Ibérica.

De La Torre, Saturnino. *(2005). Dialogando com a criatividade*. São Paulo: Madras.

Fleith, Denise de Souza (2002). Ambientes educacionais que promovem a criatividade e a expertise. Sobredotação, 3(1), 27 – 39.

Fleith, Denise de Souza (2007). Como desenvolver a criatividade no contexto educacional. In SESI-Departamento Nacional (Org.). *Criatividade* (pp. 9-30). Brasília: SESI-Departamento Nacional.

Fleith, Denise de Souza & Alencar, Eunice Maria. L. S. de. (2005). Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 85–91.

Lubart, Todd. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.

Mariani, Maria de Fátima M. & Alencar, Eunice Maria. L. S. de. (2005). Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 29–35.

Martínez, Albertina Mitjáns (1997). *Criatividade, personalidade e educação.* Campinas, SP: Papirus.

Martínez, Albertina Mitjáns (2002a). Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. *Linhas Críticas*, 8(15),. 189-206.

Martínez, Albertina Mitjáns (2002b). A criatividade na escola: três direções do trabalho. *Linhas Críticas,* 8(15),. 189-206.

Neves-Pereira, Monica. S. (1996). O ensino criativo: uma forma divertida de aprender. *Revista Integração,* 17, 11-15.

Oliveira, Zélia. M. F. de & Alencar; Eunice Maria. L. S. de. (2007). Criatividade na formação e atuação do professor do curso de letras. *Psicologia Escolar e Educacional,* 2(2), 223-237.

Sátiro, Maria Angélica Lucas. (2002). Criar? Algo para pensar... Um artigo para ser re-escrito ao ser lido. *Linhas Críticas,* 8(15), 221-230.

Souza, Maria Emília Gonzaga & Alencar, Eunice Maria Lima Soriano de. (2006). O curso de pedagogia e condições para o desenvolvimento da criatividade**.** *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 21-30.

Souza, Dulce R. & Alencar, Eunice Maria Lima Soriano de. (2008). Práticas de avaliação no curso de Pedagogia e suas contribuições para a criatividade discente. *PSICO,* 39(2), 182-191.

Sternberg, Robert J. & Lubart, Todd I. (1997). *La creatividad en una cultura conformista*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Torrance, Ellis Paul. (1976). *Criatividade:* medidas, testes e avaliações. São Paulo: IBRASA.

Uano, L M. (2002). La creatividad: um talento exclusivo de los artista o uma capacidad de todo ser humano? *Linhas Críticas*, 8(15), 265-29.

Wechsler, Solange M. (2002). Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. *Linhas Críticas*, 8(15), 179-188.

8.65.

Título:

Pedagogia da Alternância no Brasil: Rompendo distâncias entre Universidade e Movimentos Sociais na Formação Docente. A Experiência da Licenciatura em Educação do Campo (UFRRJ).

Autor/a (es/as):

Lobo, Roberta [UFRRJ]

Teixeira, Lia Maria [UFRRJ]

Resumo:

Desde o ano de 2004 ocorre no Brasil a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo a partir de quatro experiências-piloto incentivadas pelo Ministério da Educação Todas estas experiências tiveram como princípio teórico e metodológico a Pedagogia da Alternância para formação docente, alternando Tempo Escola/Universidade e Tempo Comunidade. Durante a segunda metade da década de 2010, intensifica-se a relação dos Movimentos Sociais do Campo com intelectuais das Universidades Públicas propondo uma aproximação real do conhecimento acadêmico com o conhecimento produzido pelos movimentos sociais em seus processos de luta e de formação política, herdeiros das experiências históricas de Educação Popular. A Pedagogia da Alternância tem como princípio primeiro a realidade concreta dos alunos, relacionando produção do conhecimento, território (geográfico, processos sociais de ocupação e simbólico) e trabalho comunitário. Hoje no Brasil a Pedagogia da Alternância se coloca como uma inovação pedagógica não somente no processo educativo da Educação Profissionalizante, mas também na Formação Docente, tendo em vista que não desvincula saber acadêmico da realidade social, integrando e interagindo as culturas locais. Considerando aproximação entre universidade, movimentos sociais e as classes populares, o enlace metodológico deste trabalho engloba procedimentos e abordagens qualitativas do tipo participante para inserção, contextualização dos sujeitos no campo de investigação. Em função desta natureza metodológica os pesquisadores/sujeitos salientam a compreensão de método de pesquisa como sendo um caminho tecido de relações socioculturais, de territorialidades e trajetórias de vida, que conduz todos à construção do conhecimento. Assim, a fenomenologia como concepção de pesquisa, em meio aos processos de crise de identidades no pensamento científico e na sociedade, dá conta da explicação do que é considerado conhecimento na sociedade. Inclusive, nas pesquisas em

formação de professores quando se utiliza, do que é considerado senso comum, porque por meio deste se tece os significados e sentidos que os homens e mulheres comuns subjetivamente constroem a realidade.A relevância e a pertinência do trabalho para a área de pesquisa se apoia na atualidade das políticas públicas e aportes conceituais e políticos identitários, que as instituições formadoras se apropriam para expandirem os cursos de formação inicial de professores para a educação do campo e para as populações de periferia; neste sentido a Licenciatura em Educação do Campo toma a Pedagogia da Alternância introduzida no Brasil na década de 1960 nas escolas profissionalizantes dos filhos dos agricultores, como pressuposto curricular que estreita relação entre os conhecimentos, saberes e prática no âmbito institucional de profissionalização do professor e aqueles que são cunhados nas formas sociais e culturais populares. Pode-se então apontar que o trabalho em perspectiva traduz a produção científica de uma área de conhecimento e de formação docente onde os sujeitos institucionais e populares dão significado e sentidos ao que produzem e que assim vão modificando as estruturas.

Palavras-chave:

Pedagogia da Alternância; Educação do Campo; Formação Docente

Introdução

No Brasil, ao longo da primeira década do século XXI, a Pedagogia da Alternância passou por processos de resignificação nas práticas de formação docente, em especial devido ao processo de institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo.

Desde 2002, a Educação do Campo vem se institucionalizando através do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) no. 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001). Em 2005, o MEC por meio da Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) instituiu o Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), resultando na realização em 2007 de quatro experiências piloto da Licenciatura em Educação do Campo (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Sergipe). Em 2008 e 2009, a Secadi lança editais públicos para a execução desta graduação, resultando no seguinte dado: em 2011, 30 instituições universitárias ofertam a Licenciatura em Educação do Campo (Molina; Sá, 2012, p.467). O PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agriaria) que surge em 1998 no interior do Ministério do Desenvolvimento Agrário como resultado da luta pelo direito à educação dos movimentos sociais do campo foi instituído como politica permanente, em novembro de 2010, através do Decreto no. 7.352 (Brasil, 2010). Em 20 de março de 2012, a presidenta da República lança o PRONACAMPO (Programa Nacional de

Educação no Campo), que oferece apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política de educação do campo, atendendo escolas rurais e quilombolas.

Todas estas experiências tiveram como princípio teórico e metodológico a Pedagogia da Alternância para formação docente, alternando Tempo Escola/Universidade e Tempo Comunidade. A Pedagogia da Alternância tem como princípio primeiro a realidade concreta dos alunos, relacionando produção do conhecimento, território (geográfico, processos sociais de ocupação e simbólico) e trabalho comunitário. Hoje no Brasil, a Pedagogia da Alternância se coloca como uma inovação pedagógica não somente no processo educativo da Educação Profissionalizante, mas também na Formação Docente, tendo em vista que não desvincula saber acadêmico da realidade social, integrando e interagindo as culturas locais. Neste sentido, cumpre ressaltar a importância da aproximação dos Movimentos Sociais do Campo com intelectuais das Universidades Públicas propondo um diálogo real do conhecimento acadêmico com o conhecimento produzido pelos movimentos sociais em seus processos de luta e de formação política, herdeiros das experiências históricas de Educação Popular.

Deste modo, a Licenciatura em Educação do Campo toma a Pedagogia da Alternância introduzida no Brasil na década de 1960 nas escolas profissionalizantes dos filhos dos agricultores, como pressuposto curricular que estreita relação entre os conhecimentos, saberes e práticas no âmbito institucional de profissionalização do professor e aqueles saberes que são cunhados nas formas sociais e culturais populares.

A Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ

A proposta do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo foi formulada a partir da orientação das demandas advindas dos Seminários, Fóruns e Projetos sobre a Educação do Campo, Juventude Rural, Movimentos Sociais, Educação em Contextos Específicos, Escola Ativa e Agroecologia que vêm sendo promovidos pela instituição entre as duas últimas décadas, tendo a frente docentes responsáveis pela elaboração dessa proposta; contam ainda as proposições de grupos de ensino, pesquisa e extensão sobre mundo rural, cultura e identidade, questão ambiental e agroecologia. Há de se considerar que a UFRRJ possui dois cursos de licenciatura - Ciências Agrícolas e Economia Doméstica - que foram consolidados em períodos de expansão das instituições agrícolas e tecnológicas, contudo, na atualidade esses cursos não dão conta das especificidades socioculturais e educacionais que se reconhecem como diversificadas e politicamente enraizadas nas lutas democráticas pela alteridade.

Partindo desse contexto, nos ancoramos na experiência formativa de professores para o ensino agrícola e escolas do campo, que até então a UFRRJ vinha desenvolvendo nos cursos de Licenciatura em Economia Doméstica e de Licenciatura em Ciências Agrícolas, apoiando a profissionalização dos jovens e adultos inscritos em nossos concursos vestibulares. No entanto, há contribuições fora desses espaços de graduação, na medida em que houve e há estreitamentos de laços por meio de experiências que se efetivam nos enlaces entre o instituinte e o instituído, por meio de políticas públicas. A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que apresentou a proposta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC/UFRRJ) ao PRONERA em 2009, vem atuando no atendimento às demandas populares, por meio de outras intervenções qualificadas como: o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) (1997-2003), a Alfabetização Solidária no RJ e outros estados do Nordeste (1997-2003), o MOVA em bairros de assentamento – Sol da Manhã e outros – de Seropédica e Itaguaí (entre 1980 e 1993), Projeto Caminhar (2007-2008). Este último, uma experiência inicialmente voltada para os servidores da UFRRJ, recentemente desdobrou-se na Educação de Jovens e Adultos em parceria com a Prefeitura Municipal de Seropédica.

Além dessas experiências destacam-se também: um Programa de recuperação de áreas degradadas em Micro-bacias, com ações, dentre outras, de educação ambiental, destinadas aos agricultores e escolas dos Centros Comunitários de Paracambi/RJ; no mesmo município, foi desenvolvido um grande Programa interdisciplinar de desenvolvimento rural sustentável, com base na agroecologia (2001-2003). Destaque-se ainda: um Programa de conscientização e formação comunitária, desenvolvido em Seropédica e Itaguaí – Solos, Alimento, Saúde e Vida; um programa de recuperação das margens dos rios que fornecem água ao Rio de Janeiro (Guandu e Macacu), com a utilização de mão-de-obra de apenados, que vêm recebendo capacitação sócio-ambiental-profissional na Universidade, num processo de qualificação e integração à sociedade; um Programa de Redes Interdisciplinares em Espaços Populares, desenvolvido inicialmente em Itaguaí, desdobrando-se para Seropédica e Nova Iguaçu, compondo projetos que atuam em EJA, Educação Ambiental e Formação de Professores. Esses são alguns dos exemplos que podemos citar dentre diferentes e distintos projetos de pesquisa e extensão que vêm sendo levados a cabo pela comunidade acadêmica, coordenados pelos docentes-pesquisadores.

Mais recentemente, a comunidade universitária vem sendo desafiada a construir com os sujeitos e atores coletivos projetos para atender aos inúmeros Editais de ações afirmativas vinculados ao MDA, MMA e MEC. Atualmente, vimos desprendendo esforços, juntamente com demais parceiros, em prol da Educação de Campo, pois o MST, A FETAG, a AMOC (Associação dos Moradores do Campinho-Paraty/RJ) e demais entidades vinculadas aos assentamentos da reforma agrária reivindicam a retomada do PRONERA e de uma reformulação no curso de Ciências Agrícolas para atender a profissionalização dos jovens via educação de jovens do campo e de

comunidades periurbanas na formação em bases da Agroecologia e da Agricultura Familiar. Além disso, atendemos aos pedidos dos poderes públicos municipais para a viabilização de inúmeros programas e projetos de Plano Diretor, como é o caso dos Municípios de Paracambi, Seropédica, Itaguaí, dentre outros.

A UFRRJ tem parceiros institucionais como a EMBRAPA/Agrobiologia, a EMBRAPA/CTAA, EMATER, a PESAGRO que interagem em trabalhos relacionados com a formação, em nível de extensão e pesquisas, de estudantes e grupos sociais ligados à Agronomia, Engenharia Florestal, Ciências Agrícolas, Economia Doméstica, Zootecnia na SIPA – Sistema Integrado de Produção Agroecológico "Fazendinha Agroecológica". Este espaço de ensino, pesquisa e extensão foi institucionalizado pela UFRRJ num convênio de apoio recíproco com a EMBRAPA/Agrobiologia e PESAGRO-Rio, tendo como eixo de ação a agroecologia. Tem sido palco de várias atividades como um importante laboratório de aulas práticas para estudantes do Colégio Técnico e dos cursos de graduação; de pesquisa para estudantes de diferentes cursos de pós-graduação e de extensão aberta à comunidade.

Outras parcerias se estruturam com vários professores do ensino agrícola participando de nosso programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), perspectiva essa que nos alimenta quando a realidade do ensino agrícola nacional começa a verter outros canais de saberes em relação identitária com a agricultura familiar e a agroecológica.

Temos que considerar a relevância de programas como o PRONERA que abriu novos laços entre o INCRA, a UFRRJ e as organizações sociais diversas, além de trabalhos junto à AS-PTA, o que na atualidade se concretiza com a mobilização pela construção de uma proposta que objetiva a criação de um Centro de Formação de Agricultura Familiar e Agroecológica, localizado na "Fazendinha Agroecológica", local este onde estão sendo realizadas as atividades da LEC/UFRRJ.

Ao longo de sua existência, a UFRRJ vem qualificando trabalhadores e profissionais e executando ações de pesquisa e extensão ligadas ao meio rural em suas múltiplas dimensões: insumos, produção agrícola, tecnologias alternativas, educação, desenvolvimento rural e relações sociais, entre outros aspectos. Com o acúmulo deste conjunto de ações e processos sociais que envolvem décadas a UFRRJ, o projeto político-pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo se apresenta como mais um momento de consolidação de uma reflexão teórica a respeito da realidade do campo, bem como de práticas pedagógicas autênticas e consistentes no que tange esta mesma realidade.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC/UFRRJ) se constituiu a partir de Edital PRONERA/MDA-2009 e está estruturado em 3.540 horas distribuídas em três anos e organizadas

em seis etapas a partir da Pedagogia da Alternância. Oferece duas habilitações: Agroecologia e Segurança Alimentar; Ciências Sociais e Humanidades.

A formulação do seu Projeto Político-Pedagógico ocorreu ao longo de meses, em parceria com os diversos movimentos que integram a Licenciatura (MST, FETAG, CPT, Rede de Educação Cidadã/RECID/RJ, quilombolas e indígenas). Tendo como referência as experiências da Educação Popular e articulando as diversas dimensões formadoras do complexo curricular, a Licenciatura desenvolveu algumas ferramentas didático-pedagógicas: o Trabalho Integrado a partir do Estudo da Realidade de cada Território, os Laboratórios Midiáticos (Informática, Visualidades e Audiovisual, Teatro Popular, Produção Textual e Grupos de Estudo), os Cadernos Reflexivos (auto-formação) e os cadernos com os Planos de Estudo e Atividades do Tempo Comunidade.

Trabalhamos com os referenciais da educação contextualizada (Estudo da Realidade), da Interdisciplinaridade, da Pedagogia da Alternância, articulando trabalho/arte/mídias como princípios educativos, utilizando os relatos auto-biográficos dos percursos como instrumentos de auto-formação dos educandos e da interrelação entre docência/pesquisa/extensão na práxis cotidiana da vivência do Curso. As Narrativas tanto na Linguagem textual (poesias, trabalhos de disciplinas, trabalhos integrados, cadernos reflexivos) como na Linguagem da Imagem (fotografias, produções audiovisuais, desenhos) serão as referências para a reconstrução da Memória dos Sujeitos e de seus Percursos Formativos, bem como da Memória das Lutas Socias do Campo e da Cidade no Estado do Rio de Janeiro.

Tendo como referência as experiências da Educação Popular (Brandão, 1987; Freire, 1987, 1993, 1994; Fávero, 1983), a Licenciatura desenvolveu experimentalmente algumas ferramentas didático-pedagógicas que articulam as diversas dimensões formativas do currículo, incluindo novos Tempos e Espaços.

Em primeiro lugar, é importante apontarmos as diversas dimensões formadoras do complexo curricular: a) a dimensão politico-epistemológica; b) a didático-curricular; c) a da formação dos sujeitos educadores e educandos. Tratando-se de curso de Ensino Superior, as atividades desenvolvidas buscam articular as atividades de docência, pesquisa e extensão. Tratando-se de um curso voltado para os educandos do campo, baseia-se na Pedagogia da Alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade). Gimonet (2007, p. 120) chama de Alternância real (ou integrativa) aquela que:

> *(...) não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. (...) E cada formando que alterna e não a instituição e as aprendizagens de cada um, as relações, conexões e integrações que supõe e que dependem dele mesmo: suas*

> *implicações, suas motivações, seu projeto que dão sentido, coerência, unidade e continuidade ao percurso formativo.*

Quanto à primeira dimensão **- a político-epistemológica** – o curso busca, enquanto desafio, partir de uma perspectiva de construção em rede de diferentes conhecimentos (escolares, científicos, midiáticos, do cotidiano) priorizando os referenciais sócio-culturais dos povos do campo e as experiências desenvolvidas ao longo de décadas pela educação popular, pelas lutas e pelos movimentos sociais do campo. Além disso, em função da diversidade de sua composição – agricultores familiares das áreas de Reforma Agrária, quilombolas e indígenas – o curso ganha características de educação intercultural.

Quanto à segunda dimensão **– a didático-curricular** – as atividades de docência da LEC/UFRRJ encontram-se vinculadas às atividades de pesquisa e de extensão. Os educandos do mesmo assentamento/quilombo/aldeia encontram-se organizados em grupos de trabalho para realização de pesquisa sobre sua própria realidade (Estudo da Realidade – FREIRE) e esta pesquisa se constitui na base do Trabalho Integrado. Este Trabalho visa articular a pesquisa de cada realidade com os conteúdos das disciplinas trabalhadas na Etapa - produção de conhecimento em rede (Alves e Garcia, 2000) - e é sempre apresentada pelo grupo para toda a turma e para uma banca de professores no início do Tempo Escola. Este é um dos mecanismos para garantir a interdisciplinaridade e a educação contextualizada na formação de professores. No Tempo Comunidade, os educandos aprofundam a pesquisa e realizam atividades de intervenção em suas localidades e nas escolas (extensão). A própria dinâmica da alternância já proporciona novas formas de Tempos e Espaços Educativos. Conforme indica Gimonet (2007, p. 19):

> *"Com a Pedagogia da Alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. (...) o alternante não é mais um aluno na escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e num território".*

Além disso, durante o Tempo Escola nos horários noturnos, os estudantes participam dos Laboratórios Midiáticos em que vivenciam atividades de informática, oficinas de produção textual, Teatro Popular, oficinas de visualidades e de audiovisual e também grupos de estudo. Em todo inicio de Etapa, na abertura do Tempo Escola, os estudantes apresentam suas pesquisas e os resultados de suas ações realizadas no Tempo Comunidade. Durante o Tempo Comunidade, cada grupo possui um Caderno de sistematização para registro do planejamento (Plano de Estudos) e dos encontros de estudo e de atividades.

Quanto à terceira dimensão **- formação dos sujeitos educadores e educandos:** os espaços de debate coletivo sobre o curso contribuem para a construção de novas experiências e subjetividades. Dessa forma, as reuniões de Colegiado e outras formas de agrupamento construídas na LEC – grupos do Trabalho Integrado (por assentamento/quilombo/aldeia), Núcleos e Equipes - , além de serem responsáveis pela organicidade dos educandos, se constituem em espaços/tempos de aprendizagem coletiva, de crítica e de auto-crítica. Como princípio para formação de professores, a LEC entrega a cada educando um caderno (dito "reflexivo") para que relate seu próprio processo formativo – uma formação baseada na auto-formação. Ao final do curso, estes cadernos serão sintetizados por cada educando num memorial sobre o próprio percurso formativo.

A sistematização e a análise das produções dos licenciandos nos indicam algumas imagens e pistas desse complexo formativo no que diz respeito às três dimensões a que nos referimos anteriormente.

No que diz respeito à dimensão político-epistemológica, compreendemos que a dinâmica da LEC traz repertórios novos para o ambiente universitário, valorizando as experiências dos movimentos sociais e as diversas manifestações da cultura popular. Além disso, consideramos de grande importância o fato da LEC/UFRRJ colocar o campo – e com ele, os temas da agroecologia, da produção familiar, da relação sociedade/natureza – no cotidiano da Universidade, tendo em vista o preconceito e a marginalização que a questão do campo sofre. Mesmo uma Universidade que leva "Rural" em seu nome e que possui uma tradição histórica neste terreno, vem sofrendo um processo de transformação com a ampliação fruto do REUNI. Existem muitos segmentos atualmente na UFRRJ que não possuem uma apropriação sobre o percurso histórico da instituição e que padecem dessa centralização cultural em torno dos valores urbanos e capitalistas.

Quanto à dimensão didático-curricular, muitas contribuições vem sendo dadas pelo Curso, conforme pudemos mostrar ao comentar e descrever as diversas ferramentas de ensino-aprendizagem, as tentativas de articulação interdisciplinar a partir do Trabalho Integrado, as atividades de produção nos Laboratórios Midiáticos e as experiências relacionadas ao tempos e espacos da Alternância. Cremos que estas vivências poderão ter desdobramentos em outros cursos na medida em que os professores vêm de vários Departamentos diferentes.

Em relação à formação dos sujeitos educadores e educandos, pensamos que os espaços de debate coletivo sobre o curso contribuem para a construção de novas experiências e subjetividades, contando também como instrumentos de registro dos relatos de auto-formação (cadernos reflexivos). Colocar em pauta na Universidade a auto-formação como metodologia de formação do educador contribui para que o conjunto das outras Licenciaturas na UFRRJ prestem atenção para a preparação deste profissional no sentido de construir sua perspectiva educativa a partir do exercicio reflexivo sobre suas próprias práticas.

Territórios e Produção do Conhecimento

A LEC/UFRRJ é composta hoje por 58 Educandos, oriundos do MST, da FETAG, da CPT, da RECID, de comunidades quilombolas e indígenas. Como contrapartida ao Convênio PRONERA/INCRA/RJ, a UFRRJ ofereceu 10 vagas para candidatos de comunidades indígenas e quilombolas. Assim, a LEC/UFRRJ passa a ser constituída por 4 Regionais, identificadas com base nos diversos territórios de áreas de reforma agrária, aldeias e quilombos. As regionais e seus respectivos territórios são os seguintes: Metropolitana (Campo Alegre, Marapicu, Terra Prometida, São Bernardino, Japeri, Piabetá/Magé, Quilombo das Guerreiras), Médio Paraíba (Pinheiral, Quatis/Piraí/Volta Redonda, Itapeva), Sul Fluminense (Aldeia Sapucaia, Praia do Sono e Quilombo Santa Rita do Bracuí), Norte Fluminense (Assentamento Zumbi dos Palmares e Assentamento Celso Daniel). Estes territórios são territórios de pertencimento pela luta social e resistência cultural. E é justamente a pesquisa que se realiza nos territórios durante a produção do Trabalho Integrado que vai dando ao Curso uma particularidade única, influenciando no planejamento e na construção interdisciplinar dos conteúdos disciplinares das três áreas de conhecimento: Educação, Ciências Sociais e Humanidades, Agroecologia e Segurança Alimentar, criando uma dinâmica própria em termos de condução pedagógica, onde a elaboração teórica sobre experiência social tem papel relevante.

A educação do campo é herdeira da educação popular, tal como se constituiu no Brasil a partir da segunda metade do século XX, com todas as implicações e indeterminações do conceito[87]. A vinculação direta com os movimentos sociais em seus processos de territorialização concreta e cultural, bem como a opção pela Pedagogia da Alternância faz do Território um elemento central da produção do conhecimento que não se desvincula das práticas sociais *in loco*.

Compreendemos o território a partir dos seus sujeitos e das relações de poder que se estabelecem na dinâmica social. Portanto, o conteúdo do território é algo dinâmico, que inclui a vida econômica, politica e cultural, formas de sociabilidade ou como nos ensinou Milton Santos, não tem sentido falar de território em si mesmo, mas de *território usado*, onde a sociedade exerce incansavelmente um diálogo que inclui *"as coisas naturais, artificiais, a herança social e a sociedade em seu movimento atual"*. (Santos, 2000, p. 26).

Existe porém, uma problemática atual a respeito do território e dos processos sociais de desenvolvimento. Segundo Alentejano (2011), existem duas formas de tratar a questão. A primeira concepção sustenta que há determinadas qualidades do território que o tornam mais propício ao desenvolvimento, como um capital social superior ou a qualidade de regiões ganhadoras. A segunda cocepção sustenta que cada território possui caracteristicas próprias que abrem

[87] Sobre as indeterminações do conceito de Educação Popular Ver: Machado, Leandro. Educação Popular no Contexto da Guerra Cosmopolita. Dissertação de Mestrado em Educação/PPGEDUC. RJ: Seropédica/UFRRJ, 2011.

possibilidades diferenciadas de desenvolvimento. Portanto, ao contrário da primeira concepção, *"não há atributos específicos do território que confiram a este um sentido previamente determinado do desenvolvimento, tampouco territórios naturalmente dotados de vantagens sobre os demais (...)".* (2011, p. 40). No entanto, ainda de acordo com Alentejano (2011, p. 41), um elemento fundamental para a constituição desta relação entre território e desenvolvimento é a estrutura agrária, que aponta para possibilidades e formas desta relação contraditória e tensa entre território e desenvolvimento, posto que não foge a forma-mercadoria ou a dinâmica da produção de valor que organiza a sociedade capitalista como todo, independente das fronteiras geográficas e políticas.

Os Territórios da LEC/UFRRJ estão demarcados por sujeitos que lutam pela reforma agrária, ou seja, por sujeitos que buscam alterar a estrutura agrária do Brasil, que historicamente vem apresentando em sua formação social uma peculiar dialética entre tradição e modernização do campo, bem como processos de desterritorialização e territorialização.

O objetivo da LEC/UFRRJ é ver na particularidade de cada território esta dialética entre tradição e modernização, tendo como foco as narrativas dos sujeitos sobre seus processos de luta pela terra e pela reforma agrária, bem como as imagens (fotografia e produção audiovisual) que apontam a contradição da formação social brasileira. Estas narrativas e imagens serão fontes, bem como produtos da pesquisa no interior da LEC, integrando uma cartografia oral e imagética da realidade do campo no Estado do Rio de Janeiro em tempos de refluxo dos movimentos sociais e do avanço do capital.

A partir da apresentação dos territórios e do conjunto dos debates, vamos elaborando as Linhas de Pesquisa no interior da LEC/UFRRJ. Neste momento, estamos construindo as Linhas de Pesquisa, que atravessam as áreas de Conhecimento (Educação, Ciências Sociais e Humanidades, Agroecologia e Segurança Alimentar), os educadores e educandos, num processo coletivo de produção do conhecimento aliado à própria experiência social da LEC/UFRRJ. São elas:

- Estado, Movimentos Sociais e Poder Popular. As lutas sociais e suas relações com o Estado. Autonomia e Dependência. As diferentes lutas sociais no contexto contemporâneo e suas formas organizativas.
- Sujeito Coletivo e Produção do Conhecimento. Dimensão histórica. O sujeito coletivo da turma. A dialética da formação e deformação humana.
- A dialética tradição e modernização nas Lutas Sociais no Campo e na Cidade. Modernizações Conservadoras na Periferia. Formas de dominação e resistência das classes populares.
- Política Educacional e Educação do Campo. Escolas do Campo. Formação de Professores/

Currículo/ Materiais Pedagógicos/Gestão/Planejamento e Avaliação. EJA na LEC. Pedagogia da Alternância e Ensino de Agroecologia.

- Agricultura familiar, Agroecologia e Segurança Alimentar
- Povos Tradicionais e Educação do Campo.

Sujeitos do Campo, Narrativas e Produção do Conhecimento

Falar de si, de seu processo de formação, do lugar de pertencimento como dispositivo de pesquisa, de produção do conhecimento, implica numa relação mais íntima entre conhecimento, formação humana e arte, onde atividade artística, atividade de pesquisa e formação do singular e do plural se unem no presente a fim de dar outros significados aos processos educativos e ao próprio modo de ser desta humanidade hoje carente de imaginação criadora.

> *(...) O relato é um território simbólico a ser percorrido freqüentemente a fim de se descobrir nele recantos não percebido até então e ampliar, por esse fato, o outro território que é o de nossa liberdade e o de nossa evolutividade criadora. (Josso, 2008, p.47)*

As fontes orais sempre foram as referências da narrativa das classes populares. Podemos citar nesta perspectiva a história africana, a história dos movimentos sociais ou como diria Benjamin, a história dos vencidos. Narrativa, Pesquisa territorial, Memória e Testemunho Oral compõem o quadro conceitual da chamada Historia Oral, que segundo a historiografia clássica tem como particularidade ambigüidades, esquecimentos e distorções, sendo inexata pela subjetividade do pesquisador e do narrador (Amado e Moraes, 2005).

A historicização da memória através da mediação do sensível, o trabalho crítico com as fontes orais e com as imagens, o trabalho crítico com as representações do real, o trabalho comunitário nos territórios constituem as referências teórico-metodológicas da pesquisa na LEC/UFRRJ.

A dialética da narração, memória e esquecimento, não se faz sem dor, sem imaginação estética, sem escolha. Traumas, cicatrizes sociais, momentos de felicidade nos reencontros com a tradição de luta social que herdamos, nos reencontros da existência individual, onde seres individuais no íntimo da luta pela liberdade humana se reconhecem no direito de ser livremente sem coações, na liberdade de expressividade, na dinâmica existente entre a pulsão da vida e da morte que nos constitui.

A construção da memória e sua relação com a história é um tema tradicional para o campo da historiografia francesa nos anos de 1970/1980. Pierre Nora com seu clássico *Os lugares de memória*, Jacques Le Goff com *História e Memória*, as relações entre documento e monumento, instituições, fontes, demarcam fundamentalmente a história como método de conhecimento critico

sobre a memória, pois sendo a memória imperfeita, inexata e ambígua, cabe à história realizar a critica, racionalizando-a num tempo linear, contrapondo fontes, produzindo uma cientificidade na escrita da história sobre as memórias produzidas no que diz respeito a determinado fenômeno histórico. História e memória se opõem, são conflitivas, sendo a *história senhora da memória*. Na atualidade, com a revalorização da memória pelos sujeitos individuais, pelos sujeitos coletivos, emergindo formas diferenciadas de *escrita da história* como biografias, autobiografias, narrativas orais/audiovisuais, abre-se para a valorização do sensível, para a função cognitiva da memória afetiva, geralmente excluída do campo da historiografia tradicional, história e memória se complementam. (Seixas, 2004).

O movimento dialético entre memória e história, memória e esquecimento, memória e conhecimento, memória e ação na atualidade requer as memórias exiladas dos lugares de memória, requer a autonomia da memória em diálogo com a história e a arte. A memória discute sua relação com a história e se faz presente na dimensão afetiva, descontínua, clandestina das experiências, humanas, sociais e políticas, além da função criativa na reatualização do passado que se inscreve no tempo presente. A reconstrução da memória pela historiografia através do resgate voluntário da memória, deve considerar com força e potência histórica e humana " o estudo dos mitos, das sensibilidades, das paixões políticas, da imaginação e do imaginário na história", " a manifestação instável da memória involuntária", "emotiva", "imprecisa". (Seixas, 2004, p. 48).

Existe uma tradição da memória que além de reconhecê-la como dimensão cognitiva, valoriza sua dimensão estética, ética e política, *lembrar sentido e agindo*. Podemos citar aqui Proust, Bergson, Bachelard, Nietzsche, Benjamin. Retomando as pistas deixadas por Proust na obra *Em busca do Tempo Perdido,* o que importa é sentir e reconstruir a fusão do instante com a longa duração, fusão dos tempos descontínuos e assimétricos de um passado plural, demarcando assim a existência de uma espiral da memória que constrói o real, ou seja, "reencontrando o vivido ao mesmo tempo no passado e no presente, a memória recria o real; nesse sentido, é a própria realidade que se forma na e pela memória". Este *atemporal* de Proust que funde instante e duração, tornando contínuo, o que se apresenta como descontínuo se materializa com a presença da dimensão estética. Ou seja, a atualização das experiências passadas no ato da memória não separa dimensão estética, experiência histórica e dimensão ético-politica. Neste sentido, vale a pena ressaltar, a importância da relação entre memória e mito, que possibilita pensar a dimensão racional e afetiva na qual esta implicada a ação, visto que " a presença e intervenção dos mitos políticos potencializam-se nos momentos agudos de crise, [demarcando] o alcance da força da memória na construção dos mitos identitários que tem informado contemporaneamente as ações de reconhecimento social e político". (Seixas, 2004, p.51-55).

Os territórios da LEC/UFRRJ estão encharcados de memórias descontínuas, de fios da meada rompidos, de sujeitos esquecidos, de silenciamentos após traumas marcados pela violência social e

estatal. Como não existe uma fórmula para a reconstrução do contínuo das memórias das lutas sociais do campo e da cidade no Estado do Rio de Janeiro, as formas narrativas serão diferenciadas, bem como os cortes temporais, ou seja, as fusões entre instantes e duração na compreensão da dialética memória e história, memória e conhecimento, memória e ação dentro do processo histórico.

Uma das formas narrativas que entrarão como possibilidade é a biografia mesclada com a autobiografia, ou como já apontamos acima, as chamadas narrativas de auto-formação. A biografia, antes identificada como um gênero menor da narrativa historiográfica aparece na atualidade como alternativa para uma travessia compartilhada na produção do conhecimento entre as dimensões do sensível e da racionalidade histórica e política, além de fazer a critica ao padrão próprio da indústria cultural que é a massificação e a midiatização das vivências dos sujeitos em detrimento de suas experiências compartilhadas[88].

Concluindo...

Estamos na metade do curso e um sem número de questões se apresentam a todo instante, desde a relação tensa e contraditória da pedagogia da alternância na Universidade, em especial no processo de legalização no sistema que implica realização de magias pelo descompasso do tempo existente entre a lógica do curso regular e a lógica da pedagogia da alternância, a certificação das habilitações pelo MEC, etc. A compressão do tempo de um curso de graduação em 3 anos, aliada à escolarização precária e a mudança do padrão cultural dos educandos de um modo geral, com pouco contato com a leitura, com pouca presença das artes como a poesia, a literatura, as músicas de uma certa tradição popular brasileira, mesmo com a elevada produção de poesias no seio do curso realizada pelos próprios educandos. O que percebemos na experiência social e pedagógica que nos toca são os imensos desafios de manter a autenticidade das experiências de educação popular por dentro da Universidade pública brasileira, apesar da proliferação das licenciaturas em educação do campo na última década.

No tocante à Pedagogia da Alternância e sua inovação pedagógica no que diz respeito à formação docente, vale a pena ressaltar a importância da narrativa dos sujeitos sociais sobre seus territórios e seus processos formativos, a aproximação entre universidade, movimentos sociais e as classes populares, bem como o enlace metodológico que engloba procedimentos e abordagens qualitativas do tipo participante para inserção, contextualização dos sujeitos no campo de investigação. Em função desta natureza metodológica os pesquisadores/sujeitos salientam a compreensão do método

[88]A princípio três biografias se apresentam como projeto de pesquisa no interior da LEC: A biografia de Tenório Cavalcanti e o Campo de Caxias, educando Abraão; Prata Preta e a Resistência Negra no Rio Antigo, educanda Angela; Laudenor de Souza, o Metalúrgico - Sem Terra, educanda Clotilde.

de pesquisa como sendo um caminho tecido de relações socioculturais, de territorialidades e trajetórias de vida, que conduz todos à construção do conhecimento.

Pode-se então apontar que o trabalho em perspectiva traduz a produção científica de uma área de conhecimento e de formação docente onde os sujeitos institucionais e populares dão significado e sentidos ao que produzem, modificando assim as estruturas das instituições educacionais, bem como dos movimentos sociais do campo.

Referências Bibliográficas

Alentejano, Paulo (2011). O Norte Fluminense, a luta pela terra e a politica de reforma agraria no Estado do Rio de Janeiro. In: Pedlowski, Marcos A., Oliveira, Julio Cesar, Kury, Karla Aguiar (orgs). Desconstruindo o latifundio: a saga da reforma agraria no Norte Fluminense. RJ: Apicuri.

Alves, Nilda; Garcia, Regina Leite (org) (2000). O sentido da escola. 2 ed, RJ: DP&A.

Amado, Janaina e Ferreira, Marieta de Moraes. (2005). Usos e Abusos da Historia Oral. RJ: Editora FGV.

Antunes-Rocha, Maria Isabel; Martins, Aracy Alves (orgs) (2009). Educação do Campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica.

Aued, Bernadete Wrublevski; Vendramini, Célia Regina (orgs) (2009). Educação do campo – desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Ed. Insular.

Brandão, Carlos Rodrigues (org).(1987). A questão politica da Educação Popular. 7ª ed, São Paulo: Brasiliense.

Brasil. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNB/CEB no. 36/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.

_____. Presidência da República. Decreto no. 7352/2010 de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial, Brasília, Seção 1, p.1-3, 5 de nov.2010.

Caldart, Roseli; Brasil, Isabel; Frigotto, G.; Alentejano, P. (2012). Dicionário da Educação do Campo. RJ: Editora da EPSJV/Fiocruz; SP: Expressão Popular.

Fávero, Osmar (org) (1983). Cultura Popular, Educação Popular – memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal.

Freire, Paulo. (1987). Pedagogia do Oprimido. 4ª ed, São Paulo: Paz e Terra.

_____. (1994). A importancia do ato de ler em tres artigos que se completam. São Paulo: Cortez.

_____. (1993). Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 2 ed, São Paulo: Paz e Terra.

_____. (1977). Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1989). Educação como prática da liberdade. 19ª ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gimonet, Jean-Claude. (2007). Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS. Petropolis: Vozes, Paris: Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural.

Hernandez, Fernando; Ventura, Montserrat. (2000). A organização do currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed.

Josso, Marie-Christine. (2004). Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez.

Joutard, Philippe. (2005). Historia Oral: balanco da metodologia e da producao nos ultimos 25 anos. In: Amado, Janaina e Ferreira, Marieta de Moraes. Usos e Abusos da Historia Oral. RJ: Editora FGV.

Machado, Leandro. (2011). Educação Popular no Contexto da Guerra Cosmopolita. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. RJ: Seropédica/UFRRJ.

Molina, Mônica; Sá, Laís. (2012). Licenciatura em Educação do Campo. In: Caldart, Roseli; Brasil, Isabel; Frigotto, G.; Alentejano, P. Dicionário da Educação do Campo. RJ: Editora da EPSJV/Fiocruz; SP: Expressão Popular.

Santos, Milton. (2000). Território e Sociedade. Entrevista com Milton Santos. SP: Editora Perseu Abramo.

Seixas, Jacy Alves de. (2004). Percursos de memória em terras de história: problemáticas atuais. In: Bresciani, Stella e Naxara, Márcia. Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível. SP: Editora da Unicamp.

8.66.

Título:

Aprendizagem baseada em problemas em Fisioterapia: 4 anos de evolução do curriculum de Fisioterapia da Escola Superior de Tecnologias da Saúde

Autor/a (es/as):

Macedo, Rui [Escola Superior de Tecnologias da Saúde do Porto Instituto Politécnico do Porto]

Resumo:

Problemática: A regulamentação relativa ao processo de Bolonha plasma um conjunto de concepções sobre o ensino superior que se estendem desde o processo de ensino/aprendizagem

até aos diferentes níveis da sua organização, seja ao nível macro nomeadamente através da consagração do sistema binário, até ao nível micro, na especificação da tipologia das horas de contacto.

> *"Questão central … é o da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, … de natureza genérica … e de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante." Decreto-Lei 74/2006 de 24 de Março*

Assume ainda que o licenciado deve apresentar um conjunto de competências tais como:

> *"Saber aplicar os conhecimentos e a capacidade de compreensão adquiridos, de forma a evidenciarem uma abordagem profissional ao trabalho desenvolvido na sua área vocacional;...Capacidade de resolução de problemas no âmbito da sua área de formação e de construção e fundamentação da sua própria argumentação;...Capacidade de recolher, seleccionar e interpretar a informação relevante, particularmente na sua área de formação, que os habilite a fundamentarem as soluções que preconizam e os juízos que emitem, incluindo na análise os aspectos sociais, científicos e éticos relevantes;... Competências que lhes permitam comunicar informação, ideias, problemas e soluções, tanto a públicos constituídos por especialistas como por não especialistas;... Competências de aprendizagem que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida com elevado grau de autonomia." Decreto-Lei 74/2006 de 24 de Março*

Neste sentido a adequação aos objectivos do Processo de Bolonha, não poderia, de modo algum, ser encarada como uma mera alteração formal, pelo que várias alternativas foram consideradas para responder aos requisitos enunciados na legislação. A escolha da comissão responsável pelo processo de adequação do curso de Fisioterapia recaiu sobre os modelos de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) pois as suas características adequam-se às necessidades enunciadas nos relatórios acima referidos. O período de implementação que ainda decorre tem sido também um período de avaliação e ajustes que foram sendo introduzidas ao longo dos últimos 4 anos. Com a presente comunicação pretende-se dar a conhecer as características do modelo, a sua forma de organização e descrever as principais alterações introduzidas.

Palavras-chave:

Aprendizagem Baseada em Problemas, competências, Processo de Bolonha

Desde os anos 60 do século XX que a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) tem vindo a afirmar-se como opção à forma tradicional de pensar, desenhar e organizar os curricula. Às

experiências iniciais no curso de Medicina da universidade de MacMaster sucederam-se aplicações noutras áreas de conhecimento. Na formação de fisioterapeutas tendo-se vindo a acumular evidência suficiente para permitir sustentar que a ABP se trata de uma abordagem válida (Saarinen-Rahiika e Binkley, 1998) e a considerá-la como alternativa aos curricula tradicionais.

Apesar de a evidência nem sempre suportar a superioridade da ABP em relação ao curriculum tradicional, parece haver consenso quanto à eficiência do ABP na promoção de uma aprendizagem mais profunda e integrada. Os recém-graduados provenientes de percursos em curriculum ABP referem sentir-se bem preparados para lidar com os problemas do âmbito profissional (Williams, et al., 2003).

Entre as várias particularidades do ABP há 3 características fundamentais do ambiente de aprendizagem nos curriculum ABP repetidamente referidas nos textos sobre ABP e que são consideradas como essenciais para realçar a aprendizagem dos estudantes: 1) Aprendizagem em contexto 2) elaboração do conhecimento através de interacção social, 3) ênfase no raciocínio metacognitivo e aprendizagem auto-dirigida (Dahlgren e Dahlgren, 2002).

Contudo ABP é uma designação que abrange conceitos com significados variáveis. Esta variabilidade resulta da corrente filosófica em que se inscreve (por exemplo cognitivista, construtivismo) do modelo de organização (transicional, integrado, ou misto), dos contextos em que decorre (profissão vs ensino; ensino superior vs não superior; ciências sociais vs ciências naturais) e pelos propósitos a que se destina (desenvolvimento de competências profissionais vs, desenvolvimento pessoal) (Macedo, 2009)

Em termos organizacionais adoptar a APB pode significar ter que escolher entre: o modelo misto/híbrido – em que algumas unidades curriculares utilizam o ABP enquanto outras mantêm-se em formato tradicional (Toohey, 1999: p.111); o modelo transicional – em que a parte inicial do curriculum está organizado em modelo tradicional e as seguintes estão organizadas em ABP ou; o modelo integrado – em que todo o curriculum é organizado em torno de problemas (Margetson, 1998)

No caso do curso de Fisioterapia da ESTSP-IPP a opção pelo modelo integrado por um lado ia ao encontro das premissas que levaram à necessidade de uma revisão curricular profunda e por outro evitava os problemas que os outros modelos poderiam criar (Macedo, 2009). De facto com o modelo misto levantam-se problemas na articulação entre as unidades curriculares em ABP e as tradicionais (Macedo, 2009). Há ambiguidade dos valores que prevalecem quando existem conflitos sobre aspectos relativos à organização das oportunidades de aprendizagem (por exemplo: que áreas científicas são integradas e de que forma é que o são nas unidades curriculares em ABP?). Há trabalho suplementar para os estudantes uma vez que o ABP exige tempo, para o trabalho individual, que seria preenchido com as horas de contacto das unidades curriculares

"tradicionais". Em relação ao modelo transicional a duração do curso proposto para adequação, 240 ECTS dos quais 60 são da componente de aprendizagem baseada na prática (estágio), revelava-se demasiado curta para permitir uma adaptação efectiva aos pressupostos e requisitos do ABP (Macedo, 2009).

Quanto aos propósitos, face ao perfil de competências dos licenciados no âmbito do processo de Bolonha (Lopes, 2004) o modelo de APB a adoptar teria que ser predominantemente orientado para o desenvolvimento das competências da profissão. A proposta a desenvolver teria subjacente o conceito de "The Growing Web" (Margetson, 1998). Nesta concepção de ABP os "Problemas" nem sempre são o que parecem numa primeira abordagem, perdendo a sua aparente linearidade e ganhando a complexidade de uma rede. Os "Problemas" indicam uma situação problemática mas podem ser em si ser problemáticos, nomeadamente, na sua definição e delimitação. Os "Problemas", não são simples dados pois dependem do contexto em que ocorrem. Problema e contexto, ainda que distinguíveis, constituem um conjunto inter-relacionado e não duas entidades (Margetson, 1998). Na ABP o papel do "Problema" é o de providenciar o foco da atenção e promover a integração das aprendizagens dentro de um contexto rico em oportunidades nas quais emergem os assuntos relativos ao objecto do estudo, neste caso situados no âmbito da Fisioterapia (Macedo, 2009).

No processo de adequação a Bolonha do curso de Fisioterapia da Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto a escolha recaiu sobre os modelos de ABP (Macedo, 2009) tendo o período de implementação sido iniciado no lectivo de 2008-2009 estando ainda a decorrer.

Com o presente relato pretende-se dar a conhecer as características do modelo adoptado, a sua forma de organização e descrever as principais alterações e inovações que entretanto foram introduzidas.

Características do modelo de ABP adoptado

Conteúdos unidades curriculares e plano de estudos

O processo de transição para o novo modelo não constituiu uma ruptura completa com o passado. Por um lado a grande maioria dos conteúdos, teóricos e práticos, conhecimentos e habilidades a adquirir, mantiveram-se e influenciaram o desenho do novo curriculum. Por outro lado a migração para o novo modelo foi precedida de ensaios em pequena escala (Macedo, 2009)

O modelo adoptado para o curso de Fisioterapia da ESTSP-IPP caracteriza-se por ser completamente integrado, isto é, por ter a totalidade das unidades curriculares organizadas em torno de "problemas", sendo excepções as unidades de Educação Clínica (Estágio).

Os "Problemas" no âmbito da ABP simulam tanto quanto possível os tipos de situações que os Fisioterapeutas encontram no dia-a-dia. Representam por isso ocorrências que são prevalentes, mas também contextualizadas (Macedo, 2009). Assim no desenho do curso os "problemas" estão organizados/agregados em unidades curriculares tendo por referência os sistemas corporais em que ocorrem alterações com que os fisioterapeutas tradicionalmente lidam. Assim foram criadas unidades curriculares para agregar os "problemas" relacionados com os sistemas neuro-musculo-esquelético, nervoso e cardiorrespiratório e com as condições médico-cirúrgicas (Macedo, 2011).

Por outro lado estando o exercício da profissão a deslocar-se cada vez mais para fora do âmbito das instituições de saúde para o âmbito da comunidade (Macedo, 2011) e sendo que o âmbito e os contextos em que os fisioterapeutas exercem definem os modelos de actuação (Richardson, 1999) foi criada a unidade curricular Fisioterapia na Comunidade para promover oportunidades de aprendizagem relacionadas com este âmbito.

Tabela 1: Resumo do plano de estudos do curso de fisioterapia da Escola Superior de Tecnologias da Saúde

		Tempo de trabalho (horas)	
Unidades curriculares	**Tipo**	**Total**	**Contacto**
1º ANO			
Introdução à Fisioterapia	Trimestral 1	140	O(ST):20; S:36;,PL60 ;TC,12
Fisioterapia em Condições Cardio-respiratórias 1	Trimestral 2	280	O(ST): 36; S:64; PL:118
Fisioterapia em Condições Neuro- Musculo Esqueléticas 1	Trimestral 3	224	O(ST): 36; S:54; PL:118
Fisioterapia em Condições Neuro- Musculo Esqueléticas 2	Trimestral 4	238	O(ST):36; S:54, PL:108
Educação Clínica I	Trimestral 4	84	E: 50
2º ANO			
Fisioterapia em Condições Neurológicas 1	Trimestral 1	294	O(ST):36; S:54; PL:117
Fisioterapia em Condições Neurológicas 2	Trimestral 2	280	O(ST) :36; S:34; PL:99
Fisioterapia em Condições Neurológicas 3	Trimestral 3	336	O(ST):36; S:60; PL:108
Fisioterapia em Condições Neuro- Musculo Esqueléticas 3	Trimestral 4	280	O(ST) :36; S:58; PL:108
Educação Clínica II	Trimestral 4	84	E:50
3º ANO			

Fisioterapia em Condições Cardio-respiratórias 2	Trimestral 1	252	O(ST): 36; S:47; PL:62
Fisioterapia em Condições Médico Cirúrgicas	Trimestral 2	252	O(ST):36; S:48; PL:71
Fisioterapia na Comunidade	Trimestral 3	196	36 O(ST); S54; PL81
Educação Clínica III	Trimestral 4	532	E:320
4º ANO			
Educação Clínica IV	Anual	980	E:638
Fisioterapia em Condições Neuro- Musculo Esqueléticas 4	Trimestral 2	364	O(ST): 32; S:48; PL:69
Projecto em Fisioterapia	Anual	168	O(ST): 12; S:54 PL:24

Legenda: O(ST)- Sessões Tutoriais, S -Seminários, PL- Práticas Laboratoriais ,TC -Trabalho de Campo

Com esta organização integrada em torno de "problemas" a participação/leccionação de diferentes áreas científicas ditas básicas (ex: Anatomia ou Fisiologia) anteriormente concentradas predominantemente no início do plano de estudos, passou a ocorrer ao longo do curso sendo os conteúdos abordados à medida que são necessários. O inverso se passou com os conteúdos relacionados com a área específica da Fisioterapia, anteriormente concentrados nos anos mais avançados do curso e que passaram a estar homogeneamente distribuídos ao longo do curso.

Desta forma procurou-se valorizar a integração com o propósito de fomentar, desde o início do curso, o desenvolvimento do raciocínio clínico e da capacidade de resolução de problemas através da mobilização de conhecimento de diferentes áreas científicas que seja relevante para a compreensão e enquadramento do "problema" (Margetson, 1998). Por um lado ao integrarem e se focarem em conteúdos específicos as unidades curriculares do novo curriculum facilitam o estabelecimento de relações no âmbito em que esse "problema" se situa, por outro lado a repetição do processo ao longo de diferentes problemas e diferentes unidades curriculares com modelos e teorias diversas, favorece o estabelecimento/apropriação das regras base para, na vida profissional, abordar situações-problema reais.

Para além dos conteúdos a abranger, os conhecimentos e habilidades a adquirir e competências específicas a desenvolver, o desenho do curriculum foi orientado para o desenvolvimento de um conjunto de competências "genéricas" fundamentais para os futuros profissional, nomeadamente as que se prendem com o trabalho em equipa e com a auto-direcção na aprendizagem, relevante para a aprendizagem ao longo da vida.

Contribuem para estes objectivos as características das interações entre estudantes e docentes que são consagradas nos planos de estudos na tipologia das horas de contacto seleccionadas

Tipologias das horas de contacto. Características das interacções docente/ estudantes

Nos modelos tradicionais de curriculum as interacções entre estudantes e docentes decorrem predominantemente em aulas teóricas/seminários, aulas teórico-práticas e aulas práticas a que predominantemente correspondem respectivamente metodologias expositivas, expositiva-interactivas e a demonstração/prática de habilidades/ procedimentos.

Com o propósito acima enunciado de promover o desenvolvimento das competências tanto específicas como genéricas foram adoptadas novas modalidades nas interacções entre estudantes e docentes. Dentro destas há a realçar as sessões tutoriais por ser em torno do que nelas se passa que os estudantes organizam grande parte das suas actividades de estudo autónomo (Saarinen-Rahiika e Binkley, 1998).

Na ABP é com a apresentação do "problema" a grupos de 6 a 9 estudantes nas sessões tutoriais que os ciclos de aprendizagem se iniciam. Tal como frequentemente acontece na actividade profissional o "problema" vem primeiro, pelo que os estudantes, tal como os profissionais, têm que decidir o que querem estudar por forma a compreender e a gerir o "problema" (Williams, et al., 2003). Mobilizam-se dessa forma o seu conhecimento, as suas habilidades e as suas atitudes de forma integrada promovendo o desenvolvimento das competências, tanto genéricas como específicas neste caso do Fisioterapeuta (Macedo, 2009).

Ao contrário de aprendizagens baseadas na resolução de problemas na ABP, pela sua natureza, as situações problemáticas apresentados ao grupo no âmbito das sessões tutoriais não têm o propósito de serem resolvidas. São "gatilhos" que despoletam a necessidade de identificar/enquadrar as questões subjacentes e conexas e partir daí para o estudo, a que se segue enquadramento do novo conhecimento e novo estudo.

Acompanhados por um docente tutor e seguindo a metodologia dos 7 passos (Clouston, 2010: pp.13-15), nas sessões tutoriais o grupo de estudantes deve identificar as suas necessidades de aprendizagem, delinear os seus objectivos de aprendizagem, aceder aos recursos apropriados, proceder ao estudo individual, discutir o resultados do estudo individual e aplicar a informação ao cenário "problema" (Williams, et al., 2003). Os estudantes e o tutor avaliam regularmente quer o desempenho individual quer o do grupo tanto em termos de habilidades de trabalho em grupo como no domínio dos termos e conceitos (Macedo, 2009).

Na interacção com os estudantes o tutor desempenha um papel pouco usual para os docentes dos curricula tradicionais mas que é central na APB. A sua função não é lecionar mas sim facilitar/dinamizar o funcionamento do grupo orientando-o para as questões e tópicos relevantes (Dolmans, et al., 2005) identificados pelos "designers" dos "problemas". Não é necessário e pode mesmo ser contraproducente para a dinâmica do grupo que o tutor assuma o papel de perito acerca dos assuntos abordados (Saarinen-Rahiika e Binkley, 1998). Nas sessões tutoriais os estudantes

assumem diferentes papeis que lhes permitem ir-se apropriando de mecanismos de autorregulação do grupo conducentes ao longo do curso a uma maior autonomia em relação aos tutores.

As características das sessões tutoriais e papel do tutor acima descritos foram adoptados para cumprir com o objectivo de promover o desenvolvimento de competências associadas ao trabalho colaborativo autónomo e às habilidades necessárias ao trabalho em equipa.

Para além das sessões com os tutores (Sessões Tutoriais), outras oportunidades de aprendizagem ocorrem no âmbito de sessões práticas e/ou de habilidades (Práticas Laboratoriais) e sessões com especialistas (Sessões de Recursos e Seminários) onde os estudantes complementam a aprendizagem iniciada através do processo tutorial (cf. Quadro 2). A avaliação dos conhecimentos e das habilidades adquiridas bem como das competências desenvolvidas é efectuada recorrendo a diferentes estratégias e instrumentos. Neles incluem-se entre outros, testes de escolha múltipla, exames práticos, a apreciação pelo tutor, portefólios, relatórios de pesquisa laboratorial e a avaliação clínica objectivamente estruturada com recursos a pacientes simulados (Macedo, 2009).

Tabela 2: Exemplo de horário semanal

Horas	**2ª**	**3ª**	**4ª**	**5ª**	**6ª**
8- 10	Sessão Tutorial	Estudo Individual	Estudo Individual	Sessão Tutorial	Laboratório de Habilidades
10- 12	Laboratório de Habilidades	Laboratório de Habilidades	Sessão de Recurso	Estudo Individual	Estudo Individual
14- 16	Sessão de Recurso	Laboratório de Habilidades	Laboratório de Habilidades	Laboratório de Habilidades	Sessão de Recurso

A organização das UC- factores e princípios

Ainda que por imposição legal a formação inicial deva incorporar nos 240 ECTS, 60 ECTS correspondentes a prática em contexto real (estágio) o novo curriculum foi principalmente o resultado: a) da reflexão interna dos docentes da área técnico científica da Fisioterapia, b) da aplicação de um conjunto de princípios orientadores da forma como se organizaram as UC definidos pelo grupo responsável pelo processo de adequação c) das orientações resultantes do processo de adequação ao Bolonha dos cursos das tecnologias da saúde (Lopes, 2004)

Tendo em consideração a reflexão efectuada (pontos a) e b)) o curriculum deveria ser orientado para promover a formação de profissionais reflexivos, competentes na utilização dos processos de resolução de problemas, orientados para se manterem actualizados e capazes de autodirigirem a sua

aprendizagem ao longo da vida, capazes de trabalhar em equipa, de lidar com informação incompleta e ambígua e capazes de se adaptarem a situações de mudança permanente.

Deveria ainda cumprir um conjunto de metas de aprendizagem que fossem ao encontro das competências descritas em Lopes(2004) para atingir no final do primeiro ciclo. Nesse sentido as unidades curriculares foram concebidas como contribuintes de um todo que constitui o plano de estudos que se pretendeu coerente e alinhado com esse propósito. As unidades curriculares deveriam por um lado promover o desenvolvimento de competências profissionais específicas do âmbito dos problemas abordados, mas simultaneamente contribuir para a aquisição das competências transversais/genéricas atrás enunciadas.

Identificadas as necessidades de aprendizagem estabeleceu-se que os "problemas" seriam agrupados em unidades curriculares que teriam por referência os diferentes sistemas corporais e os âmbitos de actuação dos Fisioterapeutas, i.e., sistema neuro-musculo-esquelético, nervoso, cardiorrespiratório e urogenital (cf. Tabela 1). Os "problemas" por sua vez foram desenhados tendo por referência a sua relevância epidemiológica e pedagógica (Saarinen-Rahiika e Binkley, 1998).

Uma vez que as unidades curriculares agrupam conteúdos de diferentes áreas científicas, a sua sequência bem como dos "problemas" nelas abordados, deveriam procurar facilitar o processo de aquisição e articulação de conceitos. Em relação à sequência das unidades curriculares ela preferencialmente deveria ser iniciada com a abordagem ao sistema neuro-musculo-esquelético por ser entendido que uma parte substancial conteúdos relacionados com este sistema apresentarem um menor grau de abstração e também por serem a base para a compreensão do funcionamento dos restantes sistemas abordados no curriculum.

Para além das unidades curriculares referidas o plano de estudos inclui: períodos de aprendizagem em contexto profissional designados de Educação Clínica (estágio) distribuídos ao longo do curso; a unidade de Projecto em Fisioterapia e; a unidade de Introdução à Fisioterapia esta última a inicial do curso.

Pela sua distância em relação ao curriculum tradicional a adaptação à ABP é um processo difícil que gera ansiedade (Macedo, 2009). Para mitigar essas dificuldades na primeira unidade curricular do curso, Introdução à Fisioterapia, já ela em ABP, os estudantes são introduzidos no curso e na APB através de uma situação problema relativa à ABP. De par com este "problema" são disponibilizados sessões laboratoriais e de recurso dedicadas à homogeneização de conhecimentos e habilidades relevantes para a adaptação ao ensino superior em geral e à ABP em particular. Estas sessões situam-se no âmbito das competências relacionais e em tecnologias de informação e comunicação TIC.

O princípio da afinidade na alocação de conteúdos programáticos foi um factor determinante na organização do curriculum e das unidades curriculares. Determinou-se que os conhecimentos e

habilidades a adquirir f h nas unidades curriculares cujos "problemas" apresentassem maior afinidade com as mesmas. Por exemplo a terapia manual foi alocada às unidades curriculares relacionadas com o sistema neuro-musculo-esquelético o mesmo se passando com grande parte do exercício terapêutico.

Processos e instrumentos de avaliação de desempenho

Em qualquer modalidade de curriculum um dos aspectos que mais condiciona o comportamento académico dos estudantes é o processo de avaliação do seu desempenho. A adopção de um novo paradigma de curriculum não determinava a necessidade de abandonar todas as metodologias de avaliação anteriores. Assim no processo de transição uma parte substancial dos processos e instrumentos de avaliação que eram utilizados foram transferidos para o novo curriculum. A avaliação de habilidades anteriormente utilizada nos exames práticos manteve-se, bem como a utilização de testes de escolha múltipla para a avaliação do domínio sobre alguns conteúdos. Esta continuidade permite estabelecer comparações entre o desempenho dos estudantes nos dois modelos de curricula. Ainda assim estas formas de avaliação nem sempre permitem fazer juízos acerca do domínio que o estudante possui do processo de raciocínio clínico e de tomada de decisão. Este domínio que pressupõe a integração dos conhecimentos, habilidades e atitudes em situação concreta, é na realidade uma competência. Com o propósito de atender a essa necessidade foram introduzidas casos clínicos em diferentes suportes (pacientes simulados em papel, electrónico e pacientes reais,) no processo de avaliação de desempenho dos estudantes.

No entanto estas estratégias e instrumentos de avaliação são orientados para o desempenho individual do estudante. Considerando a necessidade de avaliar também o desempenho dos indivíduos no grupo e do grupo como um todo, foram desenvolvidos diferentes processos e instrumentos com esse propósito. De entre esses processos foram propostos e utilizados os portefólios de grupo, os mapas conceptuais e a avaliação da dinâmica do funcionamento do grupo. Os dois primeiros centrados no produto da actividade do grupo e o terceiro no processo de funcionamento do grupo em si. A par com as três situações foi introduzida a auto e heteroavaliação dos estudantes, através da avaliação de pares, como ferramenta para regular o comportamento dos estudantes no grupo.

O acompanhamento do processo de implementação

Procedimentos

A implementação do novo modelo curricular foi acompanhada de um conjunto de procedimentos de avaliação com que se procurou detectar disfunções e introduzir correções.

Esses procedimentos incluíram reuniões regulares (quinzenais) dos coordenadores das unidades curriculares com os representantes dos grupos tutoriais. Destas reuniões são elaboradas actas. No final dos anos lectivos de 2008-09 e 2009-10 foram realizadas reuniões gerais com os estudantes e reuniões com docentes para debater propostas de alteração a introduzir nos anos lectivos subsequentes. Essas propostas foram registadas nos relatórios de concretização do processo de Bolonha (Macedo, 2010, 2012).

No ano lectivo de 2010-11 ao procedimento de avaliação foram adicionado instrumentos de avaliação das unidades curriculares e do volume de trabalho dos estudantes, o questionário sobre os European Credit Tranfer System (ECTS).

Resultados

A análise de conteúdo das actas das reuniões com os representantes dos grupos tutoriais de 2008-09 (Macedo, et al., 2010) e dos registos das reuniões gerais com os estudantes e docentes (Macedo, 2010, 2012) permitiram identificar um conjunto de problemas que foram percebidos como estando a influenciar negativamente o funcionamento do curso que se situavam ao nível dos recursos, da organização do curriculum e da avaliação.

Em relação aos recursos foi identificada, a falta de acesso aos laboratórios de habilidades e a espaços para reunião dos grupos fora dos períodos de sessões tutoriais e o restrito período de funcionamento da biblioteca. Por outro lado o acervo da biblioteca foi considerado inadequado para as solicitações dos estudantes. Ao nível organizacional foram apontadas deficiências na disponibilização atempada de informação relativa ao funcionamento das unidades curriculares nomeadamente regulamentos, calendários e horários. (Macedo, et al., 2010) No que respeita o curriculum o excesso de horas de contacto/trabalho foi considerado como um aspecto a ter em consideração numa próxima revisão curricular. Por sua vez no respeitante à avaliação foi identificada a necessidade de aumentar o feedback aos estudantes em relação ao seu desempenho por forma a facilitar o atingimento dos objectivos de aprendizagem (Macedo, et al., 2010)

Principais alterações do curriculum

Fruto dos procedimentos de avaliação acima referidos, foram introduzidas no curriculum um conjunto de alterações que procuraram ir no sentido da resolução dos problemas identificados e que se reflectiram na estrutura do plano de estudos e na estrutura do calendário anual e nos recursos didáticos. Foram ainda adicionados novos procedimentos e instrumentos de avaliação de diferentes aspectos de funcionamento do curso.

No ano lectivo de 2009-2010 a estrutura do plano de estudos no que respeita a sequência das unidades curriculares do 1º ano foi alterada, passando a unidade curricular de Fisioterapia em Condições Cardio-respiratórias a ser a 4ª unidade e passando as unidades de Fisioterapia em Condições Neuro-Musculo-Esqueléticas 1 e 2 a ser a 2ª e 3 ª respectivamente. Manteve-se a alteração da sequência das unidades curriculares do 2º ano lectivo 2008-09 em que Fisioterapia Condições Neuro-musculo-esqueléticas 3 passa ser a 1ª unidade curricular do ano (Macedo, 2010)

A estrutura anual do calendário foi também alterada. Procedeu-se à compactação das semanas lectivas das unidades curriculares passando de 9 para 8. Foi introduzida uma semana de estudo entre o final das semanas lectivas e as semanas de avaliação. Procedeu-se à alteração dos dias das sessões tutoriais que passam a decorrer à 3ª e 6ª feiras em substituição de 2ª e 6ª.(Macedo, 2010)

Recursos didáticos

Na sequência das propostas de melhoria enunciadas no relatório de 2009-2010 a maioria das Unidades Curriculares passaram a existir na plataforma Moodle, nela disponibilizando a planificação detalhada das actividades semanais (aulas) das tarefas de preparação recomendadas para os estudantes, assim como de recursos necessários para a preparação tais como textos de apoio e hiperligações para recursos electrónicos.

Instrumentos de avaliação

Foram introduzidos instrumentos de avaliação do desempenho do tutor, de avaliação das unidades curriculares e sistema de reavaliação dos ECTS nas diferentes unidades curriculares. Foram transferidas para suporte e preenchimento electrónico os diferentes instrumentos de avaliação (Avaliação de pares, avaliação das UC, Avaliação dos tutores, Avaliação de ECTS). Foi criado o manual do estudante e o manual do docente (Macedo, 2012).

Conclusão

A implementação dum modelo pedagógico com a complexidade e particularidades da ABP tem que ser entendido como um processo de longo prazo. Apesar da extensa literatura e da assessoria externa as características do modelo têm determinado a necessidade de atenção e aperfeiçoamento permanentes. A recolha de informação para esse processo de aperfeiçoamento tem sido crucial na consolidação do modelo sendo central os aportes dos estudantes. A falta de recursos adequados, alguma sobre sobrecarga de trabalho e atrasos na disponibilização de informação foram os problemas mais relevantes no arranque do novo modelo. A re-organização de calendários e horários introduziram melhorias significativas mas o processo ainda decorre estando previstas

alterações mais significativas na próxima revisão curricular

Bibliografia

Clouston, Teena J. (2010). *Problem-based learning in health and social care*. Chichester, West Sussex, U.K. ; Ames, Iowa: Wiley-Blackwell.

Dahlgren, M. Abrandt, & Dahlgren, L. O. (2002). Portraits of PBL: students' experiences of the characteristics of problem-based learning in physiotherapy, computer engineering and psychology. *Instructional Science, 30*(2), 111-127.

Dolmans, D. H., De Grave, W., Wolfhagen, I. H., & van der Vleuten, C. P. (2005). Problem-based learning: future challenges for educational practice and research. *Medical education, 39*(7), 732-741.

Lopes, António. (2004). *Implementação do Processo de Bolonha a Nível Nacional, por áreas de Conhecimento: Tecnologias da Saúde* Lisboa: Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior.

Macedo, Rui. (2009). Concepções e sentimentos em relação à Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): estudo do caso dos estudantes de fisioterapia da Escola Superior de Tecnologias da Saúde do Porto. *EssFisiOnLine* (5), 44-54.

Macedo, Rui. (2010). Relatório de Concretização do Processo de Bolonha: Curso de Fisioterapia 2008-2009. Escola Superior de Tecnologias da Saúde do Porto.

Macedo, Rui. (2011). *Socialização Académica e desenvolvimento de Identidade Profissional em Estudantes de Fisioterapia: Estudo de Casos.* Universidade do Porto, Porto, Portugal

Macedo, Rui. (2012). Relatório de Concretização do Processo de Bolonha: Curso de Fisioterapia 2010-20011. Escola Superior de Tecnologias da Saúde do Porto.

Macedo, Rui;, Trigueiro, Maria;, Portugal, Paula; , Sousa, Helena;, & Faias, Joaquim. (2010). *Physiotherapy Student's perceptions of the Problem Based Learning curriculum implementation process* Paper presented at the International Technology Education and Development Conference Valencia.

Margetson. (1998). What counts as Problem Based Learning? *Education for Health, 11*(2), 193-201.

Richardson, Barbara. (1999). Professional Development: 2. Professional Knowledge and Situated Learning in the Workplace. *Physiotherapy, 85*(9), 467-474.

Saarinen-Rahiika, H., & Binkley, J. M. (1998). Problem-based learning in physical therapy: a review of the literature and overview of the McMaster University experience. *Physical Therapy, 78*(2), 195-207; discussion 207-111.

Toohey, Susan. (1999). *Designing courses for higher education*. Buckingham England ; Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Williams, R;, MacDermid, J;, & Wessel, J. (2003). Student adaptation to problem-based learning in an entry-level masters physical therapy program. *Physiotherapy Theory and Practice, 19*(4), 199-212.

8.67.

Título:

Formación profesional e innovación pedagógica en la UNS

Autor/a (es/as):

Malet, Ana María [Universidad Nacional del Sur- Argentina]

Borel, María Cecilia [Universidad Nacional del Sur- Argentina]

Iriarte, Laura Rosana [Universidad Nacional del Sur- Argentina]

Resumo:

Pensar en la articulación entre la formación universitaria y la formación profesional implica un trabajo pedagógico en el que se expresa la complejidad inherente a la vinculación entre dos mundos: el académico y el laboral. Por una parte, la apropiación por parte de los alumnos de los conocimientos acumulados de cada una de las disciplinas que comprenden las propuestas curriculares, considerados necesarios para iniciar una actividad profesional. Por otra, la implementación de espacios que consideren las prácticas profesionales, cuya definición es una cuestión no exenta de debates al interior de la universidad, de las agrupaciones profesionales y de los distintos espacios laborales.

Estudiar las prácticas de la enseñanza en la universidad nos ha permitido identificar la existencia de una didáctica del sentido común, por medio de la cual los docentes explican sus decisiones a partir de sus experiencias personales e interpretan los fenómenos desde categorías heredadas tales como *"si sé el contenido lo sé enseñar", "la enseñanza no es problemática"*, entre otras. Sin embargo encontramos también docentes que detectan problemas en las prácticas cotidianas, se movilizan tras su resolución y sostienen que las profesiones que se enseñan se conocen y se aprenden in situ. En este sentido proponen una enseñanza situada en el marco de la formación para las prácticas profesionales dando lugar al origen o surgimiento de innovaciones.

Jóvenes profesionales suelen expresar que la inmersión en el campo laboral revela, en algunos casos, que las prácticas que han realizado en la universidad no son las que necesariamente requiere el mundo del trabajo.

Esta comunicación tiene el propósito de describir e interpretar el modo de trabajo pedagógico y didáctico llevado a cabo por la materia Actuación Profesional del Contador Público

Independiente, ubicada en el último año de la mencionada carrera.

La propuesta consiste en un Aprendizaje Basado en Problemas mediatizado por TICs, en un entorno de taller. Esta modalidad didáctica implica una ruptura con la enseñanza de prácticas profesionales que habitualmente se imparten en la carrera.

¿Por qué ruptura? Porque se la asocia a la interrupción de las formas de comportamiento usuales y a la alteración manifiesta, deliberada, consciente, de los componentes del modelo didáctico institucional y del sistema de relaciones intersubjetivo. Se produce, con ello, una renovada selección, organización y utilización de recursos articulados de manera original y creativa dando lugar, de esa manera, a la generación de prácticas innovadoras.

Esta participación es constitutiva del proyecto de investigación *La formación profesional en la enseñanza, la investigación y la extensión*, que se inscribe en los denominados PGI, (Proyecto Grupo de Investigación) en la Universidad Nacional del Sur. A través de esta investigación nos interesa identificar el grado y el carácter de la incidencia que cada una de esas actividades – o funciones inherentes al quehacer universitario - presentan en la formación profesional. Para el logro de este propósito planteamos como metodología de trabajo un abordaje de tipo cualitativo, mediante el estudio en profundidad de casos. Exponemos en esta comunicación los resultados del análisis y la interpretación de uno de esos casos investigados.

Palavras-chave:

Educación superior-enseñanza-formación profesional- innovación-ABP

Introducción

Esta participación es constitutiva del proyecto de investigación *La formación profesional en la enseñanza, la investigación y la extensión*, que se inscribe en los denominados PGI, (Proyecto Grupo de Investigación) en la Universidad Nacional del Sur. A través de esta investigación nos interesa identificar el grado y el carácter de la incidencia que cada una de esas actividades – o funciones inherentes al quehacer universitario - presentan en la formación profesional.

En la actualidad los colegios profesionales y las organizaciones vinculadas a sectores productivos le plantean a la educación superior la exigencia de atención a las demandas de formación profesional de manera creativa y desde un papel proactivo, a partir de la incorporación y desarrollo de nuevas capacidades y actitudes. Además jóvenes profesionales suelen expresar que la inmersión en el campo laboral revela, en algunos casos, que las prácticas que han realizado en la universidad no son las que necesariamente requiere el mundo del trabajo.

Es innegable que pensar en la articulación entre la formación universitaria y la formación profesional implica un trabajo pedagógico en el que se expresa la complejidad inherente a la vinculación entre dos mundos: el académico y el laboral. Se debe atender tanto a la apropiación por parte de los alumnos de los conocimientos acumulados de cada una de las disciplinas que comprenden las propuestas curriculares, considerados necesarios para iniciar una actividad profesional; como a la implementación de espacios que consideren las prácticas profesionales, cuestión esta última no exenta de debates al interior de la universidad, de las agrupaciones profesionales y de los distintos espacios laborales.

Por otra parte, los avances en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) han representado la posibilidad de nuevas formas de educación. Específicamente en la educación superior, la educación virtual representa la utilización de las TICs y permite afrontar algunas de las limitaciones de espacio y tiempo tradicionales, a partir de la promoción de trabajos cooperativos y de la ampliación de cobertura de estudiantes. Además, aunque en sus inicios la aplicación de estas tecnologías en educación se orientaba a modalidades a distancia, en la actualidad cada vez más se aplica a la educación presencial. De este modo, aún en aquellas carreras universitarias consideradas numerosas, se posibilita una atención más personalizada del grupo de alumnos, considerando sus intereses y diferencias individuales.

Desde el reconocimiento de este amplio, multidimensional, conflictivo y complejo marco someramente planteado, específicamente desde la UNS, desde nuestro proyecto de investigación *La formación profesional en la enseñanza, la investigación y la extensión*, nos ha guiado el propósito de identificación del grado y el carácter de la incidencia que cada una de esas actividades – o funciones inherentes al quehacer universitario - presentan en la formación profesional. Para el logro de este propósito planteamos como metodología de trabajo un abordaje de tipo cualitativo, mediante el estudio en profundidad de casos.

La exposición que aquí presentamos, luego de indagar en la función de docencia, trata en particular sobre el modo de trabajo pedagógico y didáctico llevado a cabo por el equipo docente de la materia Actuación Profesional del Contador Público Independiente, que corresponde a la carrera de Contador Público de la UNS, ubicada en el último año de la mencionada carrera.

La propuesta consiste en un Aprendizaje Basado en Problemas mediatizado por TICs, en un entorno de taller. Esta modalidad didáctica implica una ruptura con la enseñanza de prácticas profesionales que habitualmente se imparten en la carrera.

¿Por qué ruptura? Porque se la asocia a la interrupción de las formas de comportamiento usuales y a la alteración manifiesta, deliberada, consciente, de los componentes del modelo didáctico institucional y del sistema de relaciones intersubjetivo. Se produce, con ello, una renovada selección, organización y utilización de recursos articulados de manera original y creativa dando lugar, de esa manera, a la generación de prácticas innovadoras.

En esta comunicación se presentan los resultados del análisis y la interpretación del caso investigado.

Docencia en la universidad

Coincidimos con Glazman cuando advierte que en la base de una política universitaria está la respuesta a las siguientes preguntas fundamentales, respuesta que, a su vez, configura los distintos modos de trabajo pedagógico: ¿quién transmite?, ¿qué?, ¿a quién?, ¿de qué forma? y ¿con qué efecto? (1993).

Un posible abordaje de estas cuestiones lo encontramos en Beillerot (2005), cuando propone imaginar la situación pedagógica desde sus tres polos: el saber, el alumno y el docente. Luego hay que pensar en las tres líneas que los vinculan con forma triangular: el enseñar, que privilegia el eje saber – docente; el aprender, que privilegia el eje alumno – saber y el formar, que privilegia el eje alumno – docente. Al pensar en las implicaciones de esta forma de pensar la situación educativa, se destaca que respecto de los procesos de enseñar, aprender y formar, es posible poner el acento sobre alguno de los ejes y no considerar a los demás, teniendo en cuenta que los polos alumno, docente y saber se estructuran con una autonomía parcial de unos respecto a otros.

Entre nuestros interrogantes iniciales, asumiendo entonces que una parte sustantiva del quehacer universitario es representada por el ejercicio de la enseñanza - o docencia -, nos preguntamos ¿pero qué es la docencia?

Desde la perspectiva semántica[vi], docencia designa la "*práctica y ejercicio del docente"* y el término docente alude al "*que enseña";* mientras que enseñanza refiere a la "*acción y efecto de enseñar"* y al *"sistema y método de dar instrucción"*. Instrucción proviene de "*institutio*", al igual que formación. Instruir es "*comunicar sistemáticamente ideas, conocimientos o doctrinas*"; "*doctrina*", a su vez, hace referencia a "*instrucción, formación teórica, educación, cultura, ciencia, arte, teoría, método*". La "*lección*" que da el maestro, además, deriva de "*documentum*", que presenta como otras acepciones, "*ejemplo, modelo, escarmiento, demostración*".

Específicamente en el ámbito de la educación superior, la enseñanza "*comprende los estudios especiales y más elevados, que preparan para el ejercicio de profesiones específicas o para la investigación, tales como los de medicina, farmacia, ingeniería, etc."*. El término profesión, que proviene de "*ars*" – "*oficio, profesión, técnica*"–, se aplica, entre otras acepciones, a la "*acción y efecto de profesar*", que a su vez alude a "*ejercer una ciencia, arte, oficio. Enseñarlos*". De esta manera, profesor es la *"persona que profesa, ejerce o enseña una ciencia, arte, oficio, etc."*.

Desde un abordaje conceptual, el trabajo realizado por los profesores -la docencia-, se caracteriza por la posesión de un conjunto determinado de saberes, que son específicos de ese tipo particular de actividad laboral, que se desarrolla en instituciones especializadas, y cuyo ejercicio está sujeto a

diversas condiciones que definirán y delimitarán las interacciones entre los actores sociales comprometidos en el quehacer institucional. La docencia constituye una actividad compleja cuyo cumplimiento en todos los niveles del sistema educativo presenta como rasgos comunes: "*la multiplicidad de tareas que supone el rol docente; la variedad de contextos en que estas tareas pueden desempeñarse; la complejidad del acto pedagógico; su inmediatez; la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del proceso de trabajo docente; la implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea docente*" (Diker y Terigi, 1997:96).

Ahora bien, en la interrogación respecto a los modos de ejercicio de la docencia en la universidad, encontramos que estos han sido pensados como un "*espacio de incógnita*" (Barco, 1995). Se problematiza el lugar ocupado por los docentes universitarios en términos de formación y definición profesional, porque se presenta como complejo y diferenciado con respecto a lo que sucede con el resto de los docentes de otros niveles educativos del sistema. Aunque tal como señala Lucarelli no hay claridad respecto a la situación del docente universitario "*en especial en lo referente a cuál es la práctica profesional que lo define y lo delimita y cuál es el proceso formativo correspondiente a su rol*" (1997:11), coincidimos con Imbernón (2000) cuando afirma que en la universidad en particular se requiere, más que cursos de formación pedagógica para los docentes, la constante promoción de la autorreflexión sobre la práctica docente.

En tal sentido, no podemos dejar de considerar lo planteado por Camilloni (1995) respecto al análisis que realizan los docentes universitarios sobre su actividad, ya que tienden a explicar sus decisiones a partir de experiencias personales, desde el sentido común. ¿Cuál es el sustento de esta perspectiva? Se trata de categorías heredadas a partir de las cuales se interpretan los fenómenos ("*el que sabe, sabe enseñar"*).

Es cierto que en nuestro ámbito la labor investigativa en la universidad sobre las prácticas de enseñanza en la formación profesional nos ha permitido identificar la existencia de una didáctica del sentido común, por medio de la cual los docentes explican sus decisiones a partir de sus experiencias personales e interpretan los fenómenos desde categorías heredadas, desde el convencimiento, por ejemplo, de que *"la enseñanza no es problemática"*.

Sin embargo, encontramos también docentes que detectan problemas en las prácticas cotidianas, se movilizan tras su resolución y sostienen que las profesiones que se enseñan se conocen y se aprenden in situ. En este sentido proponen una enseñanza situada en el marco de la formación para las prácticas profesionales dando lugar al origen o surgimiento de innovaciones.

Docencia y formación profesional

En una comunicación presentada en el Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria (UBA, 2009) Marcela Andreozzi afirma que pensar la problemática de las prácticas profesionales de formación en el ámbito de la enseñanza es uno de los desafíos de mayor actualidad en el campo

de la Pedagogía Universitaria, habida cuenta de su centralidad, tanto en el plano normativo, como curricular e institucional. Propone dos cuestiones problemáticas que entiende centrales: el problema de la formación pedagógica de los docentes que tienen a su cargo el acompañamiento de los estudiantes en la formación en prácticas profesionales y el problema de las condiciones de funcionamiento que se requiere garantizar y que no siempre son considerados al momento de introducir espacios curriculares destinados a realizar prácticas profesionalizantes.

Asimismo distingue dos modalidades de prácticas profesionales: por un lado caracteriza a aquellas que no suponen un régimen de alternancia entre la universidad y el mundo de trabajo pero tienen el propósito de que el alumno construya aprendizajes vinculados con su futuro desempeño profesional. Son denominadas como experiencias de formación vinculadas a las prácticas profesionales y abarcan la realización de proyectos, laboratorios e inclusive los denominados generalmente trabajos prácticos. En esta modalidad se inscribe el caso que analizaremos. En segundo lugar caracteriza a las prácticas profesionales que implican regímenes de alternancia entre la universidad y el mundo laboral.

En la tesis doctoral de Elisa Lucarelli, publicada en 2009 como *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*, la autora afirma que: *"desde la dimensión sociológica, la profesión se presenta a la Didáctica Universitaria como un estructurante privilegiado para la comprensión del curriculum y la enseñanza en este nivel"* (81), y la enseñanza de las prácticas profesionales se constituye en un problema central de la Didáctica y la Pedagogía Universitaria.

La práctica profesional en la formación de grado devela las concepciones existentes en las prácticas de la enseñanza universitaria en lo referido a la vinculación de la teoría y la práctica y en este sentido Lucarelli, desde una perspectiva didáctica, recupera el encuadre teórico de Donald Schön, entre otros.

> *"En el caso de la formación en la práctica profesional, el conocimiento en la acción propio de cada profesión, adquiere las características que le otorga el contexto estructurado, social e institucional, de esa profesión. El conocimiento profesional y el sistema de valores compartido definen un determinado campo profesional y generan las formas del conocimiento en acción, a la vez que la concepción epistemológica de la práctica profesional determina la estrategia general de formación. De allí que según estuviera esa concepción regida por la racionalidad técnica o por el contrario, se diera a través de un proceso dinámico y constructivista, sería la definición de los contenidos curriculares propios de esa práctica y la forma estratégica prevista para su enseñanza". (Lucarelli, 2010, 78).*

Innovación en la enseñanza de las prácticas profesionales

1. Contextualización del caso.

En la materia Actuación Profesional del Contador Público Independiente que corresponde a la carrera de Contador Público en la UNS y que se cursa en el último año de la carrera, se propuso desarrollar una experiencia en la que los alumnos realizan Prácticas Profesionales en un taller asistido por TICs.

El equipo docente está constituido por un Profesor Titular, tres Profesores Adjuntos, un Asistente y dos Ayudantes (todos ellos con dedicación simple y con ejercicio de la profesión externo a la universidad).

> *"La idea de esta materia surge hace un tiempo atrás, por la necesidad de que los alumnos realizaran prácticas profesionales…salían muy técnicos, pero con práctica cero. Al cambiarse el plan de la carrera surge la idea de esta materia. Al principio éramos cinco docentes y trabajamos en conjunto. Nos preguntábamos: ¿Qué nos interesa que el alumno conozca?...así discutíamos cada operación, qué ítems íbamos a incluir. Allí decidimos que no sólo trabajarían en libros, registros contables escritos, manuales, sino que era necesario incorporar sistemas contables informatizados." (E. P.3)*[vii]
>
> *"La propuesta surgió del Profesor Titular…cada uno fue aportando y en las clases todos estamos en todo. Nos llevó casi tres años diagramar la experiencia y para mí fue como una contraexperiencia. Yo supe lo que es egresar sin tener la práctica profesional incorporada.(E.P.2)*
>
> *"Nos reuníamos una vez por semana… a veces las reuniones abarcaban tres horas o más" (E. P.3)*

Los docentes se organizan como equipo y en las distintas entrevistas a los profesores que integran la materia se reconoce la iniciativa del profesor titular; al momento de planificar y organizar la experiencia, el trabajo resultó colectivo y participativo.

> *"Nuestra preocupación era cómo mejorar la cercanía con el alumno? ¿cómo lograr atraerlo hacia la materia?(E. P.2.)*

Cuando intentamos caracterizar a la docencia, pensar sólo en el tipo de tareas que los docentes desarrollan en el momento del encuentro con los alumnos en el aula, como las relativas al desarrollo de una clase o de la evaluación, se trataría de un reduccionismo. Esto deberíamos evitarlo, en el reconocimiento de que la docencia supone "[...] *un conjunto de actividades pre, inter y postactivas que los profesores han de realizar para asegurar el aprendizaje de los alumnos"* por lo que *"los conocimientos y destrezas que los profesores han de dominar y demostrar no se refieren sólo a la interacción directa con los alumnos*" (Mingorance, Díaz y otros, 1993:47-48).

Se propuso como objetivo general en el programa de la materia *introducir al futuro graduado en la práctica profesional realizada en un estudio contable desarrollando un caso práctico en el que se parte del momento anterior a la constitución de una sociedad y se realizan las tareas de un ejercicio completo, incluyendo el cierre y la posterior asamblea anual, cubriendo de esta manera el ciclo completo en la vida de una sociedad.*

2. Organización y desarrollo de la experiencia

> *"Esto nace en la primer clase con un video en el que hemos participado nosotros [los profesores], esto arranca con ese video en donde se ve una entrevista entre un contador y sus potenciales clientes que lo vienen a ver al estudio porque quieren formar una sociedad y el contador les empieza a pedir toda la información necesaria como para poder elaborar el contrato constitutivo de la sociedad y allí empieza. Entonces hay dos reuniones; la primera en la que los socios le brindan al contador toda la información y la base de lo que ellos piensan constituir y una segunda reunión en la que el contador ya tiene todo el esquema armado y les hace la propuesta acerca de qué tipo societario es más adecuado para el proyecto planteado, qué aportes tienen que hacer, etc. … son dos videos los que nosotros les pasamos en dos clases consecutivas. En base al segundo video es que ellos tienen que armar el contrato social." (E. P.1)*

Desde el inicio, con los videos, queda planteado "armar el contrato social", es decir la constitución de una sociedad, tarea que abre un abanico de situaciones problemáticas que se vinculan con el funcionamiento de una empresa. El armado de una sociedad se constituye en un problema complejo y se transforma en el núcleo organizador de las clases que componen la materia; la cuestión requiere investigar, reunir información, reflexionar y elaborar propuestas y cada grupo de alumnos se desempeña como una consultora que va proponiendo distintas soluciones ante la diversidad de factores que deben tener en cuenta.

Torp y Sage (1998) definen al aprendizaje basado en problemas (ABP) como *"una experiencia pedagógica (práctica) organizada para investigar y resolver problemas que se presentan enredados en el mundo real. Es un organizador del curriculum y también una estrategia de enseñanza, dos procesos complementarios"*

> *"Ellos [los alumnos] son espectadores de esas reuniones [mostradas en los videos] y a partir de ahí viene todo el trabajo, la organización contable, los sistemas impositivos y demás."(E. P.2)*
>
> *"Nosotros lo que estamos haciendo es tratar emular lo más aproximadamente posible el trabajo en un estudio contable. Entonces les damos los comprobantes reales que se manejan en un estudio contable. Le damos el cheque, no le decimos "cheque recibido de…", le damos el cheque real, ellos tienen que saber qué tienen que hacer con él, dónde*

lo tienen que registrar, cuáles son los efectos contables que tienen eso. Así como te digo un cheque, todos los documentos comerciales que se ven en la realidad los ven; nosotros hemos diseñado y generado toda la documentación."(E. P.1)

"El aula se constituyó en una especie de laboratorio, se llevó al alumno a la situación de un estudio contable, a una situación real de trabajo…no se les dio todo servido...tuvieron que enfrentarse al problema y resolverlo." (E.P.2)

Sostiene Cerletti que *"enseñar es, fundamentalmente, invitar a pensar"* (2004:138). Esta experiencia de ABP moviliza a los alumnos a la indagación y a la toma de decisiones basadas en evidencias (documentación). En esos procesos recuperan y aplican conocimientos logrados en diversas disciplinas; logran una integración de contenidos.

"La materia me aportó muchos conocimientos nuevos, dado que profundizamos mucho contenido teórico (y luego lo aplicamos a la práctica) de diversas materias del plan. Además pudimos aplicar por primera vez muchísimos de los aspectos que vimos en cada una de las materias más importantes de la carrera; también nos ayudó a profundizar sobre cosas que si bien no son complejas, requieren práctica (Ejemplo: si en contabilidad registrábamos una operación, el enunciado nos daba todos los datos " servidos" para registrarlos; sin embargo en API tuvimos que aprender a registrar las operaciones directamente de los comprobantes, y en algunos casos era más complejo que lo que veíamos en otras materias). Creo que otro de los puntos que rescato de esta materia es que me hizo perder la inseguridad que siente todo estudiante próximo a recibirse acerca de la falta de experiencia." (E.A.1.)

Los alumnos parten de lo que saben, de sus conocimientos previos, establecen relaciones e identifican lo que necesita saber para resolver la tensión que les genera la situación problemática. En forma grupal consideran diversas soluciones las que son debatidas, refutadas, revisadas entre los grupos. Sobre el final de la clase se acuerda en una posible para así poder continuar con un fundamento común.

Además: "*Se intercambian las opiniones, no hay censura y se crea un ambiente libre…."(E.P.2.)*

A partir de las observaciones realizada podemos señalar que en el aula se crea un clima de aprendizaje que promueve en los alumnos la participación, el trabajo en colaboración, el respeto por las posturas de los otros. Docentes y alumnos actúan como colegas.

"El desarrollo favorable de la experiencia se benefició por tener a disposición el andamiaje tecnológico para mostrar la realidad" (E.P.2)

"Actualmente estoy trabajando en dos estudios contables, y haber cursado esta materia me ha permitido adaptarme fácilmente a las tareas que realizo, en especial las referidas a la utilización de sistemas informáticos (programas de contabilidad)".(E.A.2)

La creación de un aula equipada con Treinta y ocho PCs, con pizarrón electrónico, con conexión a Internet, y con conexión en red entre las computadoras y la computadora "madre" (del profesor), ayudó a que la experiencia fuera proyectada con el soporte de TICs, en tanto los contadores en sus actividades profesionales cuentan con sistemas contables informatizados y su desconocimiento significaría realizar en la formación de grado prácticas profesionales obsoletas.

> *"La ventaja del aula es que todos tienen acceso a internet, todos los equipos tienen cargado el aplicativo para acceder a la AFIP (Agencia Federal de Ingresos Públicos), todos pueden acceder con la clave que se necesita… después, les hemos cargado a todos dos sistemas contables comerciales que hemos conseguido a través de la universidad, mediante notas en las que les decíamos que los íbamos a usar con fines educativos y nos los dieron sin cargo para ese fin. Entonces, los alumnos pueden elegir entre uno u otro sistema para no generar una dependencia comercial. Para que elijan… o sea que ellos tienen en su computadora toda la información que necesita un contador para desarrollar su actividad."(E.P.1.)*

La modalidad de la materia es de un taller en el que se establece una práctica profesional que tiene el propósito de desarrollar aprendizajes relacionados al futuro mundo profesional, a partir de la inclusión de actividades realizadas en contextos. Hay un entrenamiento de habilidades y de competencias profesionales básicas.

Soms y Follari afirman que "la puesta en marcha de un programa académico que asuma cabalmente alguna de las modalidades avanzadas de práctica como eje ordenador del curriculum de asignaturas, requiere de ciertas reglas operativas, un mínimo de condiciones materiales y ambientales y evidentemente, una ubicación espacial y temporal de las actividades realizar" y agregan:

> *"El taller se identifica con una determinada forma de organización y un estilo de trabajo. Está presente en este concepto la idea de equipo, de grupo estructurado y solidario donde cada uno aporta sus conocimientos, experiencia y habilidades para lograr un producto colectivo." (1994: 45)*

Si "*docente es el que enseña*", podemos preguntarnos ¿cómo conciben los propios docentes ese quehacer específico que supone la enseñanza? En este caso está orientada a la facilitación del aprendizaje de los alumnos, donde el alumno es constructor de su aprendizaje y el profesor es un facilitador responsable de ese proceso (Monereo y Pozo, 2003).

3. Dudas

> *"Uno de los temas que más nos preocupó fue cómo íbamos a evaluar y el análisis e intercambio nos llevó a un forma novedosa de evaluación" (E.P.3)*
> *"Son varias las evaluaciones y consisten en exposiciones que realizan los grupos. La elección de los grupos es por sorteo y licitación : sorteamos dos y uno lo elegimos … porque hay veces que hay grupos que ya habían expuesto dos veces y otros grupos ninguna … algún grupo que va a salir sorteado, entonces todos tienen que venir preparados." (E.P.2).*

La evaluación se implementa como un proceso continuo que les permite a los profesores reconocer qué piensan los alumnos en los distintos momentos del desarrollo de los problemas. Se hacen las evaluaciones durante la experiencia del problema y de esta manera los docentes pueden reconocer las necesidades de los alumnos con respecto a los contenidos y/o capacidades técnicas. El contenido de las exposiciones abarca la integración de la teoría con los procesos específicos del desempeño de un contador.

> *"Hay que reconocer que las evaluaciones centradas en el desempeño y las habilidades de alto nivel que pretenden un carácter situado y responden a un contexto y propósitos determinados salen de la lógica de las evaluaciones estandarizadas, masivas o de gran escala…En congruencia con los postulados del constructivismo, una evaluación centrada en el desempeño busca evaluar lo que se hace, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedural…" (Díaz Barriga, 2006,127.)*

El equipo de los docentes de la materia elaboró una rúbrica, como estrategia de evaluación de desempeño. La rúbrica, como guía de evaluación que establece niveles de dominio de un proceso o pericia relativos al desempeño de una persona (Díaz Barriga, 2009), se centra en aspectos cualitativos que abarcan tanto lo referido a la exposición oral, como a las capacidades profesionales que intervienen en la resolución de los problemas.

4. Logros

> *"No es una materia dada con un apunte, sino que a partir del diálogo con los alumnos, todos participaron en el desarrollo. Hemos abarcado la totalidad de las materias. Nosotros optamos por un trabajo grupal por cuestiones diversas: algunos se abocaban a la producción, todos participaban de la discusión, así aprenden a trabajar en equipo y eso sirve para el desarrollo profesional; también si un egresado trabaja en un estudio grande no todos pueden dedicarse 100% a todos los asuntos. Nosotros salimos con una formación generalista y cuando llega el caso trabajamos en forma grupal" (E.P.3)*

> *"Hemos desarrollado grupos para realizar los trabajos. En los mismos fuimos coordinando tareas entre los distintos integrantes para poder completar las evaluaciones. Algo que realmente tengo que destacar y que no puedo dejar pasar es el interés que despertaron los profesores en nosotros. Puedo asegurar que en cada uno de los grupos había mucha motivación por hacer la mejor evaluación posible y los docentes se motivaron por darnos lo mejor de ellos. Quizá sea por el número reducido de alumnos en la cátedra y por el plus extra de estar aplicando por primera vez en la realidad los conceptos aprendidos en la teoría, pero realmente fue espectacular esta experiencia para mí. He aprendido a usar los distintos softwares relacionados con la profesión, desde la página de AFIP, ARBA (Agencia de Recaudación de Buenos Aires), hasta el aplicativo Siap o el software de carga de datos contables; como así también salir a investigar(no en libros) sino a los lugares correspondientes (AFIP, Municipalidad, Dirección de Personas Jurídicas, etc)"(E.A.1).*

Estamos en condiciones de afirmar que el desarrollo de la experiencia ha logrado el objetivo general que se había propuesto tanto desde lo formal como en lo procesual práctico. Sin embargo, a riesgo de plantear un happy end, no podemos ignorar la preocupación instalada en el equipo docente para el período lectivo 2012, ante la posibilidad de que aproximadamente cien alumnos demanden el cursado de la materia.

Conclusiones

Al analizar e interpretar las entrevistas a alumnos y profesores como los datos obtenidos por las observaciones reconocemos una propuesta innovadora desde la enseñanza para la formación profesional. Los alumnos buscan mediante distintas estrategias mayores niveles de comprensión de los problemas profesionales y participan activamente de las actividades grupales, características propias del aprendizaje basado en problemas.

Los procesos de innovación se presentan como:

- una ruptura con un modelo estereotipado de enseñanza y aprendizaje;
- la selección creadora, la organización y utilización de recursos en una forma nueva y original que permite alcanzar objetivos definidos;
- la ruptura de statu quo, como conjunto de prácticas que pueden abarcar lo didáctico curricular, psicosocial y administrativo de la tarea pedagógica;
- el compromiso con el cambio, la modificación o alteración de una situación dada con propósitos de mejorarla (Lucarelli y Malet, 2010).

> *"La cultura profesional, en términos de especificidad y diferencia, se hace presente a través de los docentes, de las propuestas curriculares, del destino de formación, de manera manifiesta u oculta en la vida en las aulas... Y estos rasgos, ruptura y protagonismo, son las dos notas principales que considero identifican a las innovaciones y las diferencian de procesos tecnocráticos en los que el docente es solamente ejecutor de diseños ajenos. Sostenemos a la vez que en la génesis de las innovaciones está el protagonismo del docente, quien interesado por dar solución a algún problema que se presenta en uno de los componentes de la situación didáctica y que afecta el aprendizaje de los estudiantes y por tanto el propio hacer docente, intenta tomar otro camino, modificar sus prácticas usuales, hacer una ruptura con ellas y desarrollar nuevas formas de operar. También sostenemos que la modificación en uno de los componentes, técnicos y humanos de la situación didáctica afecta al resto de ellos." (Lucarelli, 2010.12)*

Reflexión final

De Sousa Santos (2004) sostiene que en la actualidad lo que se cuestiona es la definición misma de universidad, ya que la misma debería identificarse con la formación de grado y postgrado, la investigación y la extensión. En la actualidad surgen interrogantes respecto del papel de la educación superior en la sociedad, su vinculación con el Estado, el carácter de la investigación como producción de conocimientos, el estatuto de la docencia como quehacer orientado a la supresión de la ignorancia, la voluntad deliberada de crítica y creación como condición inherente a la formación de las comunidades científicas e intelectuales. Tal como reflexiona Tellez respecto de los procesos desencadenados al interrogarse específicamente sobre la crisis de la idea de universidad: *"Lo que está implicado en las referidas preguntas es la exigencia de repensarlo todo: no sólo el papel de los intelectuales, sino la idea misma de intelectual, no sólo el papel de la docencia y la investigación sino los conceptos mismos de docencia e investigación, no sólo los contenidos, formas y medios de enseñanza, sino la idea misma de enseñanza universitaria, no sólo el papel de la universidad en la sociedad sino los conceptos mismos de sociedad y de universidad"* (1997:9). En última instancia, lo que se cuestiona al plantear el carácter de esta crisis es cuáles son hoy los referentes o claves de inteligibilidad y legitimación desde los cuales pensar el escenario universitario y, en particular, los propósitos que orientan la formación profesional y los modos de trabajo pedagógico para llevarlos a cabo.

Bibliografía

Andreozzi, Marcela (2009) Encuadres y dispositivos de formación en alternancia: acerca de las prácticas profesionalizantes en la formación universitaria. *Primer Congreso Internacional de pedagogía Universitaria.* CABA. UBA. En CD.

Barco, Susana (1995) El docente universitario: espacio de incógnita. *Revista Imágenes.* volumen 3. nº5. (pp.109 a 114).

Beillerot, J. (1996), *La formación de formadores. Entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires. Novedades Educativas – U.B.A.

Camilloni, Alicia (1995). Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. *Actas Primeras Jornadas Trasandinas sobre Pedagogía Universitaria*. Valparaíso. Universidad Católica de Valparaíso.

Cerletti, Alejandro (2004) La disrupción de lo nuevo: un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada. En Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comp) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp.127-140) Buenos Aires. Novedades Educativas.

Corominas, J. (1967); Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid. Gredos.

De Sousa Santos, B. (2004). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Díaz Barriga Arceo, Frida (2006) Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. Méjico. Mc Graw Hill.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós.

Glazman, R. (1993). El conocimiento y la docencia en las universidades hoy. *Revista Perfiles Educativos* Nº 61 México. Centro de Estudios sobre la Universidad / U.N.A.M. Última consulta 15/03/12,1993. http://www.uv.mx/departamentalizacion/lecturas/funciones/funciones/Lectura%205.%20El%20conocimiento%20y%20la%20docencia%20en%20las%20universidades%20hoy..pdf

Imbernón, F. (2000) Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. N°38*. pp. 37-46.

Lucarelli, E. (1997) La carrera docente en las Universidades Nacionales. Un caso de profesionalización docente. *Cuadernos de Investigación Nº13*. Buenos Aires. U.B.A.-Facultad de Filosofía y Letras.

Lucarelli, Elisa (2009) *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas.* Buenos Aires. Miño y Dávila.

Lucarelli Elisa (2010) La articulación teoría práctica y las experiencias de innovación en las aulas de la UNS. En Elisa Lucarelli y Ana M. Malet (comp) *Universidad y prácticas de innovación pedagógica.* pp 9-20. Buenos Aires. Jorge Baudino Ediciones.

Lucarelli , Elisa y Malet , Ana M. (comp) (2010) *Universidad y prácticas de innovación pedagógica.* Buenos Aires. Jorge Baudino Ediciones.

Mingorance Díaz, P., Mayor Ruiz, C. y C. Marcelo García (1993), *Aprender a enseñar en la universidad: un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla*. Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla.

Monereo C. y Pozo J.I. (2003) *La universidad ante la nueva cultura Educativa*. Madrid. Síntesis. ICE/UAB.

Soms, E. y Follari, R. (1994), La práctica y la formación profesional. Buenos Aires. Humanitas,

Tellez, M. (1997) Sobre el carácter de la crisis actual de la universidad. Revista del I.I.C.E. nº10. Año VI. pp. 4 a 9.

Torp, Linda y Sage, Sara (1998). El aprendizaje basado en problemas. Buenos Aires. Amorrortu.

8.68.

Título:

Materiais apostilados para formar professores em serviço: uma inovação qualitativa?

Autor/a (es/as):

Marin, Alda Junqueira [Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]

Furlan, Elaine Gomes Matheus [Puc São Paulo/Fapesp]

Mendes, Monica Fátima Valenzi [PUC/São Paulo]

Resumo:

Este trabalho compõe parte de análises que venho realizando sobre materiais didáticos impressos especialmente elaborados para uso de alunos-professores que buscam a certificação superior mesmo já estando em serviço nas séries iniciais e educação infantil em redes estaduais e municipais de ensino no Brasil. Os estudos sob minha responsabilidade constituem parte de projeto temático financiado pela FAPESP (2009/2011) sobre tais cursos que surgiram no período posterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com as exigências de formação superior para o professorado ainda não possuidor de tal certificação. São cursos presenciais ou à distância com forte apoio nesses materiais entre outros modos de se realizar o trabalho pedagógico no ensino superior (vídeos,WEB). A bibliografia mundial, ao tratar assuntos de inovação, abordam-na a partir de problemas e dificuldades detectadas para apontar melhorias que uma inovação pode, ou deve, inserir nos diferentes níveis de ensino, inclusive no ensino superior. Ou seja, uma inovação sempre é proposta com a perspectiva de qualidade superior para o ensino. Diversos grupos de pesquisa e pesquisadores individuais no Brasil e no exterior têm se dedicado a estudos sobre a docência no ensino superior e questões de inovação em diversas áreas de formação humana. Entretanto, na área da formação de professores, há

lacunas de estudos sobre esse foco, assim como no que se refere a materiais didáticos. Este trabalho problematiza a inserção de material apostilado para formar professores. Essa prática disseminou-se no Brasil nas últimas décadas em vários níveis de ensino, inicialmente nas redes privadas de ensino e posteriormente adquiridas do setor privado pelas redes oficiais, e foi assumida como modo de trabalho pedagógico pelos cursos especiais de formação superior de professores. Analisa-se esse tipo de material diante do perfil do alunado e de uma perspectiva formadora aprofundada defendida ao longo dos últimos anos por equipes de pesquisadores mundiais. São utilizados os cadernos (apostilas) do Programa de Educação Continuada (PEC) denominado Formação Universitária desenvolvida no âmbito do Estado de São Paulo, Brasil. Esse modelo pedagógico disseminou-se pelo país, com modificações, mas com características fundamentais que permanecem. As apostilas são focalizadas mediante procedimento de análise do material em seu todo, considerando que materiais impressos constituem núcleo fundamental do ensino desde a criação da escola moderna, dispositivo com materialidade indispensável a qualquer modelo de ensino. Após a análise das características do material, passa-se a focalizar seu conteúdo, as atividades desenvolvidas e o(s) modelo(s) pedagógico(s) veiculado(s).

Assim sendo, a relevância e a pertinência de estudos sobre esses focos parecem inegáveis contribuições ao núcleo da docência, pois já constituem imenso contingente de professores que passaram por tais pólos de formação, e pouco se sabe sobre os mesmos.

Palavras-chave:

Ensino superior, formação de professores, materiais didáticos impressos, apostilas

Introdução

A bibliografia mundial, ao tratar assuntos de inovação, abordam-na a partir de problemas e dificuldades detectadas para apontar necessidades de mudanças e busca de melhorias que uma inovação pode, ou deve, inserir nos diferentes níveis de ensino, inclusive no ensino superior, em geral, e na formação de professores em particular. Além disso, as inovações também surgem como decorrências das próprias mudanças. Ou seja, uma inovação sempre é proposta com a perspectiva de qualificação do ambiente e dos sujeitos aos quais se destina.

Diversos grupos de pesquisa e pesquisadores individuais no Brasil e no exterior têm se dedicado a estudos sobre a docência no ensino superior e questões de inovação em diversas áreas de formação humana (HARGREAVES, 1998; CUNHA,(2006); LEITE E MOROSINI, 1997). Entretanto, na área da formação de professores, há lacunas de estudos sobre o foco que se refere a materiais

didáticos como os aqui problematizados, ou seja, a inserção de material apostilado para formar professores.

Durante os anos de 1990, diversas mudanças ampliaram as interferências externas de organismos mundiais sobre a educação tendo sido propostas várias orientações para a educação brasileira e mundial, muitas delas denominadas de reformas. Em vários âmbitos, tais mudanças propuseram alterações que podemos considerar inovadoras, e aqui é focalizada uma delas inserida no conjunto principal do âmbito pedagógico que foi fértil pelas propostas e usos de novos materiais, novos currículos e novos procedimentos de ensino.

No Brasil, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SAVIANI, 1997) promulgada em 1996, que deu ensejo fundamental à mudança do cenário envolvendo o tema que aqui se apresenta. Trata-se da exigência de que os professores da educação básica – sobretudo da educação infantil e das séries iniciais – passassem a portar certificação de ensino superior para poder exercer a função docente.

Para tanto, diversas medidas foram organizadas e implementadas de modo a poder atender tal intuito. No estado de São Paulo foram criados cursos específicos – os quais em si mesmos foram inovações – para atender professores que estavam em serviço não possuindo tal certificação.

Este trabalho compõe parte de análises que estamos realizando sobre materiais didáticos impressos especialmente elaborados para uso de alunos-professores que buscam essa certificação superior mesmo já estando em serviço nas séries iniciais e educação infantil em redes estaduais e municipais de ensino. Os estudos constituem parte de projeto temático[89] financiado pela FAPESP (2009/2012) sobre tais cursos. São cursos presenciais ou à distância com forte apoio nesses materiais entre outros modos de se realizar o trabalho pedagógico no ensino superior (vídeos,WEB).

A partir de algumas breves características desse cenário, são apresentados os dados relativos aos materiais criados para atender as necessidades de tal formação universitária – esses, sim, uma grande inovação – problematizando essa medida no que tange à formação dos alunos.

O cenário nacional e mundial

Em âmbito mundial localizamos interferências mais constantes e maciças compondo o cenário desde a conferência de Jomtien que consolidou a Declaração Mundial de Educação para Todos, assinada por vários países, incluindo o Brasil, e vários documentos do Banco Mundial desde a década de 1980, acompanhados pela circulação das ideias pela Oficina Regional de Educación de

[89] Este estudo faz parte do Projeto Temático Programas especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço financiado pela FAPESP (Processo 2008/54746-5), coordenado pela Profa. Dra. Belmira Oliveira Bueno (FE-USP).

la UNESCO para America Latina (OREALC) e Programa de Promoção de Reforma Educacional na America Latina e Caribe (PREAL) conforme mapeamento realizado por Bello (2008). Tais documentos e medidas foram alterando o cenário existente, gradativamente, em todos os âmbitos de atendimento educacional do Brasil. A autora apresenta quadro com os cursos resultantes desse cenário na América Latina no período de 1990/2000 destacando o Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Costa Rica, Guatemala, Paraguai e Venezuela como os preocupados com a certificação superior de professores em serviço (p. 90/94), foco de nossos estudos.

A preocupação fundamental com a educação básica e a formação de professores, em particular, nesse cenário, levou o Brasil a alterar várias características, quer pela legislação federal quer pelos desdobramentos da mesma, delineando o panorama em vários estados e municípios.

No ensino superior, especificamente no que se refere à formação de professores, destacam-se dois pontos: oportunizar que os professores se beneficiem de programas de capacitação em serviço e a utilização dos meios de comunicação de massa para atender às necessidades básicas de aprendizagem. Já em 1993 no Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993), vários aspectos da conferência foram incluídos em que se destacam, para este trabalho o estímulo às inovações e a reestruturação dos cursos visando superação de problemas de desempenho existentes. Com a Lei 9394/1996 (SAVIANI, 1997) tais aspectos foram explicitados por exigência de formação em nível superior em licenciaturas estipulando-se prazo para tanto mesmo "formados por treinamento em serviço" até o fim da Década da Educação, ou seja, até o ano de 2006, explicitando a sintonia com os preceitos da declaração de Jomtien.

Em 2002, o novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2002) reiterou boa parte do que foi definido no plano anterior e delineou com detalhes aspectos da legislação citada acrescentando a relevância das instituições de ensino superior nessa empreitada e a necessidade de colaboração entre união, estados e municípios estabelecendo metas (BRASIL, 2002, p.80).

Assim, desde 1995, instituições de ensino superior passaram a criar diversas modalidades de cursos para atender tais necessidades de formação (BELLO, 2008, p. 68) obtendo, em 2008, o total de 52 cursos criados tanto em instituições públicas quanto privadas, considerando que, segundo dados oficiais, em 1996 apenas 16,3% dos professores de pré-escola e 18,5% dos professores das séries iniciais do ensino fundamental possuíam formação superior em licenciaturas (BRASIL,2003).

Nesse conjunto estão os cursos aqui focalizados, quais sejam, os do Programa de Educação Continuada (PEC) denominado Formação Universitária desenvolvida no âmbito do Estado de São Paulo, Brasil, cuja primeira versão ocorreu nos anos de 2001/2002.Esses cursos foram instituídos pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Indicação 01/2001 e suas normas estabelecidas pela Deliberação CEE 12/2001 (SÃO PAULO, 2001).Essas decisões ensejaram proposta decorrente de parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), a União

dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), universidades paulistas (USP, PUC, UNESP), Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) de São Paulo, fundações dessas universidades e Fundação Vanzolini, principal encarregada da gestão da proposta para formar os professores já especificados. Nessa primeira versão foram formados cerca de 6.200 professores com um investimento de R$ 42.000.000,00 feitos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (BELLO, 2008, p.151).

Tais cursos foram também realizados conveniados com as prefeituras, em muitos municípios, e não apenas atendendo alunos-professores da rede estadual. Outros nomes foram atribuídos ao Programa à medida que os cursos passaram a atender basicamente as redes municipais, assumindo o complemento de Municípios acoplados à sigla PEC. Entretanto foram poucas as alterações em relação ao Projeto Básico do Programa.

A partir da segunda versão dos cursos (2003/2004) a Universidade Estadual Paulista (UNESP) deixou a parceria organizando seus cursos nos mesmos moldes denominando-os de Pedagogia Cidadã.

Os dados aqui apresentados referem-se à segunda versão, ou seja, os realizados em convênios com os municípios no período de 2003/2004 pela USP e PUCSP.

Os cursos e os materiais

Esses cursos foram caracterizados como "Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, com ênfase no estudo dos conhecimentos relativos às áreas curriculares, visando o aprimoramento e qualificação da sua atuação na rede oficial de ensino" (SÃO PAULO, 2001, p.4). A Secretaria de Educação, após mapeamento das experiências que estavam sendo realizadas no país, optou pelo modelo desenvolvido em Ponta Grossa, estado do Paraná. Por tal delineamento já se verifica o anteriormente citado de que se tratou de cursos diferentes, inovadores, experimentais, objetivo definido nos projetos executivos dos cursos. Em São Paulo destinava-se a atender cerca de 12.000 professores efetivos sem formação superior. Definiu-se que o eixo básico organizador do currículo seria a construção de competências listadas em número de treze.

A dinâmica do Programa contava com a característica de ser presencial, mas com forte apoio de mídias interativas pautando-se por cinco modalidades de atividades: videoconferências, teleconferências, trabalho monitorado, vivências educadoras e estudos independentes. Há grande preocupação, na documentação, em garantir a infra-estrutura prevendo uma central de produção de material, impresso e para a WEB respondendo pela editoração e distribuição aos pontos de realização dos cursos, distribuídos pelos municípios que sediam tais atividades. Essa é a única referência, na documentação, a respeito da existência dos materiais impressos, o que nos parece

estranho dada a grande centralidade dos mesmos nos cursos, pois trata-se do material que realmente fica na mão do alunado. Há outras referências, mas não explícitas, ao apontar que cabe às universidades, e instituições de ensino superior, a elaboração dos materiais, a seleção e adaptação dos já existentes. Essa atribuição aos docentes orienta que devem ser "autores dos módulos ou de unidade dos módulos", "ser indicado para escrever ou supervisionar a escrita/criação do material impresso e também das atividades remotas ou participar da seleção de material que eventualmente seja escrito por terceiros" (SÃO PAULO, 2001). É desses materiais que tratamos aqui: constituem impressos, ou seja, têm materialidade a partir da qual diversificadas leituras e análises podem ser feitas.

Os dados de consecução de dois objetivos podem ser relatados nesta comunicação. O primeiro deles diz respeito ao resultado das primeiras ações, a partir das quais foram localizadas as propostas e materiais impressos. Trata-se de cadernos, no formato de apostilas, das seguintes ações: PEC-Formação Universitária (2001-2002) e PEC- Formação Universitária Municípios-2ª edição (2006-2008), porém relativo à terceira versão dos cursos que também foram ministrados no biênio 2003-2004, todos com participação da PUCSP. Até o momento, alguns dados já estão organizados focalizando, aqui, sinteticamente, pois a análise geral ainda está em andamento e o que dispomos não é compatível com o espaço desta comunicação. Além disso, nesta oportunidade relatamos, também, a consecução do segundo objetivo, ou seja, a identificação das características desses materiais.

Chartier (1990), um dos autores especializados nas abordagens de materiais impressos, aponta que é preciso sempre partir das características do suporte material dos textos, seu aspecto físico, a disposição do texto na página, a impressão e encadernação, o tamanho e a extensão do livro (cadernos ou apostilas neste trabalho), sua disponibilidade em determinados contextos e as pistas de seu uso efetivo.

O material obtido sobre o PEC/PUCSP, com o qual estamos trabalhando é a versão da 2ª edição utlizada nos cursos de 2006-2008 pelo fato de termos conseguido todos os cadernos que possuem a denominação "coleção". Trata-se de conjunto com destinação pedagógica voltada à formação dos professores de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries da educação fundamental que participam do Programa. Uma característica imediatamente notada é a padronização das coberturas – capas – ao lado da encadernação em espiral. O projeto editorial tem marcas fortes, padronizado em todos os volumes o que lhes confere identidade visual. As capas são de cores diversas para cada um dos componentes do currículo denominadas de 'atividades', apresentadas abaixo, com exceção dos Módulos Interativos que contêm cinco cadernos com a mesma cor, por serem da mesma atividade. Estamos denominando de apostilas pela sua característica de apresentação, pois têm as medidas acima das de livros, ou seja, exatamente a medida de 20 cm da largura por 30 cm de altura, medidas que são usuais nesses materiais. Quanto à extensão, há variação entre 100 e 190 páginas.

Os cadernos têm denominação variada identificando seus conteúdos. São eles: Módulos Interativos; Vivências Educadoras; Oficinas Culturais; Memórias; Minha Avaliação; Desenvolvimento de Pesquisa e Escrita de Monografia – Trabalho de conclusão de curso. .

Os Módulos Interativos são três subdivididos em temas e unidades. Os Módulos de número 1 e 2 contêm temas gerais sobre educação não divididos por áreas disciplinares. Abordam "questões teórico-metodológicas específicas da estrutura curricular desta formação superior" (SÃO PAULO, 2006). A partir do Módulo 2, tema 3, começam a ser apresentados os temas específicos dos conteúdos curriculares da educação fundamental.

No Módulo Interativo 1 estão os temas relativos à identidade profissional do professor, ao contexto da formação continuada e a atuação do professor com as exigências que função possui, a experiência do Programa e sua concepção educacional.

O Módulo Interativo 2 se subdivide em quatro cadernos. No primeiro, Tema 1, estão questões do cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares. No segundo caderno deste Módulo 2, estão os fundamentos filosóficos, históricos e sociais da educação escolar restando para o terceiro caderno os fundamentos psicopedagógico. O quarto caderno desse módulo abrange fundamentos da organização escolar englobando questões da participação dos professores na gestão escolar e do projeto educacional como o principal instrumento dessa atividade.

As Vivências Educadoras focalizam centralmente aspectos didáticos e metodológicos buscando articular a formação com a sala de aula por meio de reflexões.

As Oficinas Culturais se dedicam à exploração da cultura contemporânea sobretudo os usos da leitura e da escrita na educação superior.

Os últimos três módulos referem-se a questões voltadas à reflexão sobre a própria experiência anterior e no interior do curso, avaliação do processo de formação superior e cuidados formativos para a elaboração da monografia de final de curso que possui características de pesquisa acadêmica como marca da formação superior.

Todas as apostilas têm esmerada produção gráfica, com impressão padronizada. O papel do miolo é branco com impressão em preto, contendo fotos em preto e branco, figuras, boxes e títulos/subtítulos impressos em azul. Há problemas de revisão de textos como em qualquer texto impresso.

Todas as subunidades iniciam com uma síntese e, a seguir, estão distribuídas as tarefas a serem realizadas: uma leitura inicial; uma orientação operacional ligada a alguma atividade individual ou coletiva; boxes com fotos e biografias sintéticas de autores citados nos textos; questionários; sugestões de busca de novos conhecimentos em *sites;* boxes com conceituações; palavras-chave dos textos de leitura obrigatória; bibliografia sumária seguida de questionamento centralmente

focalizado nos conceitos; referências complementares e algumas obras comentadas; atividades de debates com incentivos de temas polêmicos.

Ao final de cada apostila há uma relação de profissionais responsáveis pela produção do conteúdo impresso da primeira e da segunda versão dos cursos, esta a que deu base para a versão de curso e edição de textos que estamos analisando. Na primeira edição estão arrolados 112 profissionais e na segunda constam 14 (SÃO PAULO, 2006).

Analisando

Materiais impressos marcam a vida da educação desde os primórdios da escola moderna. Ao recuperar as características dessa instituição, Vincent, Lahire e Thin (2001) relatam a existência de textos moralizantes como um dos principais recursos com que se contava para atender as crianças por volta do início do século XVII. Desde então tais materiais sempre estiveram presentes de modo diversificado nos imensos salões ou nas salas de aula.

No mundo atual é um recurso fundamental que perpassa desde a educação infantil até o ensino superior em todos os seus âmbitos e para atender públicos os mais variados, e não apenas os mais desfavorecidos como no início.

Analisar de modo evolutivo, dinâmico e histórico o contexto social e cultural em que ocorrem os processos formativos das populações constitui uma necessidade para que possamos entender também a evolução dos materiais usados nas salas de aula. Do mesmo modo que na formação dos estados nacionais modernos em que a escola vem servindo para "facilitar a comunicação ao unificar a língua, inventar um passado comum por intermédio da história, apagar as fronteiras interiores e realçar as exteriores por meio da geografia, aplainar o caminho ao mercado unificado mediante a homogeneização dos sistemas de pesos e medidas, conseguir a adesão ao poder existente por meio da doutrinação política e ideológica" (FERNÁNDEZ, 1998, p. 13), a invenção da prática dos textos em sala de aula leva a essa tentativa de unificação, de homogeneização dos milhares de alunos que a eles estão submetidos, posto que são essas as noções que os diferentes componentes curriculares veiculam. Dentre as características do mundo moderno apresentadas por esse autor há, ainda, outras formas de influência da escola: a relação do indivíduo com o estado considerando que a escola moderna passa a ser gerida por ele gradativamente em todos os países. Além disso, a escola é o meio pelo qual ocorre a modernização das atividades individuais, pois a passagem pelas salas de aula é "a primeira e, talvez, a única oportunidade de transcender os estritos limites das comunidades familiar e local"(p. 15) para a imensa maioria da população possibilitando o manejo do conhecimento para além do experiencial.

Sem dúvida tais considerações, válidas para a emergência e evolução da escola, são válidas para o mundo atual, em particular para a situação brasileira que há pouco conseguiu chegar mais perto da escola, e dos professores, que estão nos cursos, chegarem perto da formação superior.

As apostilas como material impresso surgiu, inicialmente, no Brasil, no âmbito dos cursos preparatórios para os alunos que buscavam ampliar conhecimento para ingresso no ensino superior: os 'cursinhos'. Gradativamente foi sedimentando-se e alastrando-se para os demais cursos preparatórios para concursos de todo tipo. Além desses cursos algumas empresas passaram a preparar esses 'pacotes' denominados 'sistemas' para suas próprias unidades escolares, inclusive o ensino fundamental e médio e comercializando para outras instituições, inclusive governamentais que passaram a adquiri-las como ação política similar à distribuição de livros didáticos pelo governo federal. Tornou-se um material comum, amplamente divulgado.

Entretanto, há outras características sociais necessárias de serem apontadas aqui por sua relação com os cursos e particularmente com os materiais. A bibliografia já tem apontado, em diferentes países e com auxílio de muitos autores e conceitos , as questões de desigualdades presentes no mundo atual,dentre as quais estão as desigualdades de acesso aos conhecimentos quando se comparam grupos sociais. Ainda que tenha havido a expansão da escolaridade nas últimas décadas, o acesso é parcial, as condições econômicas são precárias incidindo na dificuldade do acesso a materiais escolares e para-escolares, haja vista as ações políticas de distribuição de material escolar ao ensino fundamental e médio pelos governos de vários âmbitos. Pensamos que a criação dos cadernos preenche, de certa forma, as condições dos alunos nesse acesso ao portar um material que lhes fica para o futuro e não apenas para os momentos do curso. Essa ponderação tem por base as condições do perfil do alunado que acorre aos cursos: imensa maioria de mulheres, com tripla jornada de trabalho, com filhos e baixo poder aquisitivo, portanto sem condições para consumo cultural próprio e poucas vezes com atividades conjunta com os filhos, e oscilante atividade de lazer fora de casa entre outros aspectos(CARVALHO, 2009). A análise que fazemos é a de que, sabendo dessas condições, os idealizadores dos cursos assumiram as diferenças econômicas, sociais e culturais como dado prévio desse alunado para o aproveitamento dos cursos.

Parte do trabalho de análise sociológica e histórica está em evidenciar as ações reiteradas e os tipos de regras implementadas. O uso de materiais impressos no ensino superior está sempre presente. Entretanto, na imensa maioria das instituições trata-se de material copiado, de livros e revistas, disponibilizados nas 'pastas' dos professores em ateliês e bancas de Xerox para o consumo dos alunos, quando compram. Nessa prática que já está sedimentada desde décadas, o alunado fica com materiais esparsos, muitas vezes sem que consigam estabelecer os nexos entre eles, e muitas vezes também sem aproveitamento posterior. Essa é regra do jogo. Pensamos que os cadernos do Programa têm outra inserção nesse universo seja pela distribuição, seja pela possibilidade de ficar

disponível para futuras consultas prenhe de significados que lhes foram atribuídos durante a realização dos cursos.

São raras as oportunidades de cursos em que os professores escrevem textos para seus alunos. Em uma experiência feita em Araraquara,SP, foi muito interessante escrever textos para alunos de licenciatura de modo a poder compor um conjunto de conhecimentos e da necessidade de elaboração a partir de novos temas constantes da reestruturação dos cursos. Pensamos que foi uma espécie de início similar ao material apostilado dos cursos que o PEC produziu, embora não com a mesma organicidade e impressão em volumes. Eram textos esparsos, mas de leitura obrigatória. São possibilidades identificadas, talvez por outros colegas, para a compreensão das inovações, que, embora pouquíssimo divulgadas, são parte de um processo que agora analisamos.

Os textos das apostilas são constituídos de material que disponibiliza um corpo de conhecimentos, mas também de práticas de produção e uso desses conhecimentos. Constituem aspectos práticos do ensino, com tarefas. Pelas tarefas verifica-se o que se põe em prática nos cursos, se conhece, se aprende do mundo objetivado e se pode pôr em prática em suas próprias salas de aula considerando que há a preocupação com o uso da simetria invertida.

Outro aspecto de relação com a evolução do mundo atual diz respeito às questões de ilustrações. Gradativamente a sociedade contemporânea foi avançando na imagética. Somos, hoje, uma população que não pode prescindir de imagens na vida diária. O mundo hoje é muito permeado pelas imagens e esse cuidado esteve presente nas apostilas. Em muitas páginas há ilustrações sejam fotos de autores e de personagens da vida pública educacional, de escolas, de grupos de alunos, de lugares, sejam charges, mapas, modelos de protocolos para serem preenchidos após as tarefas, sejam gráficos com dados relativos à educação brasileira. Com isso não apenas ilustram, mas enriquecem o acervo cultural acrescentando informação e ampliando compreensão.

Considerações finais

Essas considerações não são finais no sentido de um término de análise. Elas enunciam o momento em que estamos, ou seja, em andamento no que se refere à detecção dos elementos utilizados nos cursos superiores para professores em serviço.

Segundo Fainholc (2007) pensar sociologicamente significa ter uma atividade reflexiva para "contrastar os saberes herdados com as experiências novas com a finalidade de aprofundá-los, incrementá-los e modificá-los" (p. 17). Nesta pequena apresentação pudemos expor alguns saberes herdados sobre os materiais impressos desde a criação da escola moderna, passando pela criação das apostilas para alunos de diferentes âmbitos educativos, para chegar a essa nova experiência feita com os cursos do PEC.

Consideramos que realizar essa modalidade de estudo permite penetrar no âmago do programa educativo dos professores. Foi possível detectar as várias características selecionadas para composição dos cadernos, sintetizar os conhecimentos dos cadernos, perceber a preocupação e o lugar da interação entre a cultura acadêmica e cotidiana dos professores no que se refere ao ensino e à aprendizagem, o que vem mudando em relação a textos em face das mudanças sociais.

Essa proposta pode ser considerada, até o momento, uma inovação na medida em que introduziu mudanças quanto aos materiais acessíveis aos alunos professores buscando fazer uma formação que superasse problemas e dificuldades relativas ao dia a dia das salas de aula dos cursos e dos futuros aproveitamentos nas escolas.

A resposta ao denominador qualitativo apresentado como problematização para o tema, consideramos que há fatores de qualidade, alguns deles apresentados quanto às características físicas do material e nas análises apresentadas. É possível que alguns digam que não em face do aprofundamento defendido para a formação dos professores ao longo das últimas décadas, com leituras adensadas e análises aprofundadas. Se, ao final da pesquisa serão todas mantidas as qualidades aqui só enunciadas, só o processo de investigação dirá.

Referências bibliográficas

BELLO, Isabel Melero. (2008). Formação superior de professores em serviço-Um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil.Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais(INEP).(2003). Estatísticas dos professores no Brasil. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação.(1993). Plano Decenal de Educação para Todos.Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação.(2002).Plano Nacional de Educação.Brasília.

CARVALHO, Tania Machado. (2009). Professores participantes do PEC- Formação universitária (SEE-SP/2001-2003): perfil e significados que atribuem à experiência de formação. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

CHARTIER, Roger.(1990). A história cultural- Entre práticas e representações. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil.

CUNHA, Maria Isabel. (Org.) (2006).Pedagogia Universitária- Energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira&Marin Editores.

FAINHOLC, Beatriz. (2007). Programas, profesores y estudiantes virtuales- Una sociologia de La educación a distancia. Buenos Aires: Santillana.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano.(1998). O magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). Caminhos da profissionalização do magistério.Campinas: Papirus, p. 11-26.

HARGREAVES, Andy. (1998). Os professores em tempos de mudança- O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide: McGraw-Hill.

LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Orgs.). (1997). Universidade futurante: produção do ensino e inovação. Campinas: Papirus.

SÃO PAULO. (2001). Secretaria de Estado de Educação. Programa de Educação Continuada- Projeto Básico do Programa- PEC-Formação Universitária.

SÃO PAULO. (2006). PEC- Formação Universitária- Projeto Executivo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SAVIANI, Dermeval.(1997) A nova lei da Educação.Campinas: Papirus.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, jun/2001, p. 7-47.

8.69.

Título:

Formar professores no ensino superior: o caso da formação inicial de professores de Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Autor/a (es/as):

Martins, Felisbela [Faculdade de Letras da Universidade do Porto]

Resumo:

O modelo de formação inicial de professores de Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto inseria-se num quadro de formação mono-disciplinar de Licenciatura ao qual se lhe seguia inicialmente uma Formação Integrada e mais tarde um Curso de Especialização em Ensino. Este modelo vigorou, em meio universitário, desde 1987 a 2008. O modelo que se lhe seguiu, organizado à luz do Processo de Bolonha, resulta numa formação académica agora correlacionada com a formação em História dando origem ao Curso de Mestrado em Ensino da História e Geografia.

Ao longo destes anos tratou-se de promover uma formação inicial que fomentasse o desenvolvimento de capacidades e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador crítico e em formação permanente.

Neste estudo pretendemos dar a conhecer como professores de Geografia formados por esta Faculdade se apropriaram das concepções curriculares e modos de trabalho pedagógico

desenvolvidos e que sentidos e significados foram desencadeados ao nível das práticas.

Pretendemos contribuir para uma reflexão e desenvolvimento da formação de professores de Geografia desenvolvida nesta Faculdade, agora que se encontra ligado à formação de professores de História e novos desafios e constrangimentos se nos colocam nesta modalidade de formação.

Palavras-chave:

Formação Inicial de Professores de Geografia, modos de trabalho pedagógico, práticas pedagógicas.

Introdução

Desde os finais do século XX que a formação inicial de professores de Geografia tem vindo a ser desenvolvida em meio universitário. Desde 1987, o modelo de formação na Faculdade de Letras da Universidade do Porto inseria-se no quadro de uma formação mono-disciplinar de licenciatura com a duração média de cinco anos. Nos primeiros anos dava-se ênfase a uma formação centrada nos saberes geográficos e à medida que a formação avançava, centrava-se numa formação educacional geral e especializada, que tentava articular a teoria com a prática, para no final ser realizada em contexto de inserção profissional. Tratava-se de se promover uma formação inicial onde se pretendia desenvolver capacidades e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento. Ou seja, se o tornar-se professor é um longo processo, pretendia-se dotar a formação inicial de mecanismos que conduzissem ao desenvolvimento de aspectos evolutivos do processo de aprender e ensinar e preparar pessoas para uma aprendizagem eficiente ao longo da vida.

Segundo esta perspectiva a linha condutora que nos guiou para a formação de professores de Geografia orientou-se no sentido de serem gerados modos de trabalho pedagógico e de conduzir os professores iniciantes a saberem conceber e gerir um currículo, nomeadamente o do ensino básico, que lhes permitisse adoptarem uma atitude investigativa de modo a pensarem nas suas ações e nos modos de trabalho pedagógico a serem concretizados e a refletirem sobre eles.

Na Faculdade de Letras da Universidade do Porto geraram-se interpretações do próprio currículo nacional do ensino básico e secundário, que foi amplamente divulgado junto dos alunos, futuros professores e junto dos orientadores de estágio que nas escolas os acompanhavam. Tendo como pano de fundo esta problemática, questionamo-nos: como se apropriaram professores de Geografia das concepções curriculares e modos de trabalho pedagógico desencadeados e que sentidos e significados foram incorporados ao nível das práticas?

Nesta comunicação pretendemos dar conta das interpretações ao nível do Currículo encetados junto destes docentes e as (re)interpretações feitas por estes. Assim no ponto um fazemos uma breve apresentação dos diferentes modelos de formação inicial de professores de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto realçando, nos pontos seguintes, os referenciais teóricos que sustentam o papel do professor enquanto profissional num quadro de uma formação qualificante e, em traços gerais, as ações desenvolvidas no Departamento de Geografia. Traçamos de seguida o caminho metodológico percorrido e ouvimos as vozes dos orientadores de estágio e de jovens professores recém-formados sobre as suas interpretações do currículo nacional de Geografia e as interpretações efectuadas na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Finalmente terminamos com considerações gerais sobre este estudo.

1 - A formação inicial de professores de Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Na Faculdade de Letras da Universidade do Porto a formação inicial de professores de Geografia para o Ensino Básico (3º ciclo) e Ensino Secundário iniciou-se no ano de 1987.

O primeiro modelo de formação denominou-se Formação Integrada[90] e nele os estudantes frequentavam, desde o 3º ano de licenciatura, disciplinas de formação educacional geral e específica[91]. Em Geografia, a unidade curricular de formação educacional específica denominava-se Metodologia do Ensino da Geografia e nos dois últimos anos foi configurado um novo plano de estudos, em que esta disciplina foi substituída por outras quatro, das quais os alunos escolhiam duas, a saber: Gestão Curricular em Geografia ou Ensino da Geografia em Portugal e na Europa, Metodologias Didáticas em Geografia ou Análises das Aprendizagens em Geografia. Nestas unidades curriculares os alunos entravam em contacto com a pertinência e especificidade de educação geográfica, com as problemáticas ligadas à gestão do currículo, com as metodologias de ensino e avaliação das aprendizagens. Tomavam contacto com os programas e orientações curriculares de Geografia do 7º ao 12º ano. Concebiam situações educativas, elaboravam documentos pedagógico – didáticos decorrentes das interpretações dos documentos oficiais e da sua implementação nas salas de aula.

A iniciação à prática profissional era efectuada no 5º ano e correspondia ao Estágio numa escola de ensino básico (3º ciclo) e /ou secundário, ao longo de um ano e com duas turmas próprias. Além do

[90] - Nos primeiros quatro anos esteve em vigor uma situação de transição com uma Licenciatura de quatro anos à qual se seguia uma formação pedagógico-didática e iniciação à prática profissional pós-licenciatura de 2 anos.

[91] - Introdução às Ciências da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Organização e Desenvolvimento Curricular e Metodologias de Ensino.

Estágio, os alunos frequentavam uma unidade curricular leccionada na Faculdade denominada Seminário.

Este ciclo de formação inicial de professores terminou em 2005 entrando em vigor, até 2008, a formação inicial através do Curso de Especialização em Ensino. Mais uma vez os estudantes ao longo da sua licenciatura desde o 3º ano frequentavam disciplinas de formação educacional geral e específica[92] e no final da licenciatura inscreviam-se no Curso de Especialização em Ensino, neste caso de Geografia. Com a duração de um ano ele traduzia-se numa iniciação à prática profissional na forma de Estágio numa escola básica e/ou secundária e na unidade curricular de Seminário. Porém, a prática destes alunos não era realizada em turmas próprias, mas, sim, nas turmas atribuídas aos seus orientadores. A formação na escola, à semelhança do modelo anterior, incidia sobre diferentes dimensões que tinham o sentido de promover a responsabilidade deontológica, a organização, a gestão e realização do processo de ensino-aprendizagem, nas suas componentes científica e pedagógico-didática bem como a iniciação ao desenvolvimento profissional ao longo da vida, de modo a favorecer a valorização e o empenho, a responsabilidade, o rigor, a reflexão, a sistematicidade, a progressão, a criatividade e a autonomia.

Também, e como no modelo anterior, no Curso de Especialização em Ensino, os estudantes frequentavam a unidade curricular leccionada semanalmente na Faculdade - o Seminário. Este visava aprofundar competências científicas e pedagógicas, estabelecer uma articulação entre teoria e prática, entre as Ciências da Educação, as áreas disciplinares de Geografia e a prática docente. Para além disto, pretendia-se desenvolver capacidades e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento. Recorria-se à discussão e análise de experiências implementadas em cada núcleo de estágio e ainda à realização de um trabalho de pesquisa susceptível de ser aplicado na área da disciplina de docência.

Estes alunos eram então acompanhados nas escolas por professores, orientadores de estágio aos quais eram atribuídas funções de acompanhamento no desempenho das atividades de formação e a quem competia proceder à sua análise numa perspectiva reflexiva, formativa e de forma continuada, de modo a promover uma cultura e atuação pedagógico-didática dos estagiários, quer de forma individualizada quer de forma coletiva.

De um modo geral, quer a Formação Integrada, quer a formação através do Curso de Especialização em Ensino pautava-se por uma formação centrada nos primeiros anos, na formação científica dos saberes geográficos, e, à medida que a formação avançava, centrava-se numa formação educacional geral e especializada, que no caso da Geografia tentava articular a teoria com a prática, para no final ser realizada em contexto de inserção profissional.

[92] - No caso da formação específica de Geografia as quatro disciplinas iniciais foram progressivamente diminuindo e nos dois últimos anos foram apenas leccionadas Gestão Curricular em Geografia e Metodologias Didáticas da Geografia.

A partir de 2008-2009 e de acordo com o Processo de Bolonha a formação inicial de professores de Geografia resulta numa formação académica interligada com a formação de professores de História – o Mestrado em Ensino da História e Geografia. A formação de professores de Geografia passa a ter a obrigatoriedade de se realizar conjuntamente com a formação de professores de História fundindo-se numa mesma formação profissional de docentes.

Para ingressar neste curso de Mestrado os alunos desta Faculdade podem possuir uma Licenciatura em Geografia com *minor* em História ou possuir uma Licenciatura em História com *minor* em Geografia. Para isso no 1º caso têm que possuir 120 ECTS em Geografia mais 54 ECTS em História aos quais se juntam 6 ECTS de uma disciplina de opção e, no segundo, 126 ECTS em História mais 54 ECTS em Geografia.

No caso da Licenciatura em Geografia com *minor* em História os alunos frequentam no 2º (2º semestre) e 3º ano um leque de 9 unidades curriculares[93]. Por seu turno, no caso da Licenciatura em História com *minor* em Geografia os alunos podem escolher 9 unidades curriculares de um leque de 14 unidades curriculares, nos dois semestres dos 2º e 3º ano da Licenciatura[94].

Terminadas estas duas Licenciaturas os alunos ingressam no Mestrado em Ensino. Este curso pós-graduado é composto por dois anos: o 1º ano integra disciplinas das áreas de formação educacional geral e das didáticas distribuídas por dois semestres[95]; o 2º ano é dominado pela unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional (IPP). Esta compreende as componentes de Prática de Ensino Supervisionada, que se realiza na escolas básicas e secundárias, e de Seminário Integrador de História e Geografia, que semanalmente e de modo alternado entre a Geografia e a História, se realiza na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. De acordo com um regulamento específico da IPP os estudantes devem realizar um Relatório Final de estágio, que é objecto de discussão pública por um júri, e deverá articular-se com o trabalho desenvolvido na prática docente.

Ao longo deste período a formação inicial de professores de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto teve sempre em vista uma análise e interpretação das políticas educativas

93 - História Económica e Social na Época Medieval; História Medieval de Portugal; História Económica e Social na Europa Moderna; História Moderna de Portugal; História Económica e Social na época contemporânea; Métodos e Técnicas de Investigação Histórica; história dos Descobrimentos e da Expansão Portuguesa; História Contemporânea de Portugal; História da Historiografia.

94 - Cartografia; Geografia de Portugal; Geografia Física de Portugal; Geografia Rural; Geografia Urbana; Mudanças Globais e Ambiente; Pensamento Geográfico; Sociedade, Território, Globalidade; Desenvolvimento e Planeamento do Território; Geografia da População; Geografia Humana de Portugal; Processos Atmosféricos e Hidrológicos; Processos Ecológicos da Biosfera; Processos Geomorfológicos.

95 - Análise Social da Educação; Didática da História; Didática ad Geografia I; ética e Deontologia; Psicologia da Educação (1º semestre); Aplicações Didáticas em História e Geografia; Didática da Geografia II; História e Cidadania; Investigação Educacional; Problemáticas Pedagógicas Contemporâneas.(2º semestre).

onde se privilegiava um papel para o professor de ser um agente capaz de levar a conhecer, interpretar, compreender e refletir os fenómenos curriculares. Teve sempre em vista formar professores de Geografia que soubessem conceber e gerir o currículo e que lhes permitissem adoptar uma atitude investigativa de modo a pensarem nas suas ações e nos modos de trabalho pedagógico a serem concretizados e refletirem sobre eles. Esta linha de pensamento e ação tem sido desenvolvida e continuada no modelo de formação concebido à luz do Processo de Bolonha, embora esta seja partilhada com a disciplina de História. Continuamos a pretender contribuir para a formação de docentes que possuam saberes que lhes permitam configurar situações curriculares adequadas aos contextos que caracterizam a escola e que constroem visões reais de uma profissionalidade docente.

Tem sido, assim, uma constante, a atenção às políticas educativas e a aspectos de uma formação de professores que privilegiem, acima de tudo, uma construção do currículo entendido como um processo que envolve um conjunto de atores e uma prática reflexiva.

2 – O papel do professor enquanto profissional num quadro de uma formação qualificante

Em obra publicada nos anos 80 do século XX Lawrence Stenhouse defendia que os professores na condução da sua ação deviam de "adoptar uma atitude investigativa em relação aos seu próprio modo de ensinar" (Stenhouse,1987:211), designando esta atitude investigativa "como a disposição para examinar com sentido crítico e sistematicamente, a própria atividade prática" (*ibidem*). Na sua tese, Stenhouse afirma que "o processo de aperfeiçoamento profissional não se produz mediante a transmissão de teorias, mas questionando essas habilidades e recursos que refletem as capacidades pessoais com respeito à prática de ensino, ao conhecimento ministrado ou às pretensões educativas" (citado por Contreras, 2002:118). Ora, para tal, na opinião de Stenhouse, citado agora por Day (2001:48), "o professor tem que assumir o compromisso para questionar, de forma sistemática, o seu próprio ensino como base para o seu desenvolvimento; o compromisso e as destrezas para estudar o seu próprio ensino; a preocupação em questionar e testar na prática teorias através do uso dessas capacidades".

Esta atitude investigativa por parte dos professores permite que estes pensem nas suas ações, nos modos pedagógicos a serem concretizados e reflitam sobre eles. A ideia do professor que reflecte na e sobre a ação a do profissional que pensa refletindo, é desenvolvida por Donald Shön (1998), quando advoga que a ideia de reflexão na ação, é comum no dia a dia da prática profissional e que grande parte do conhecimento dos professores resulta da sua ação prática, resultado dos sucessivos e constantes processos de reflexão. Por outro lado, esta reflexão na e sobre a ação permite aos professores reinterpretar o seu trabalho. O professor, ao refletir sobre a sua própria prática, transforma-a em objecto de questionamento com vista à melhoria das suas qualidades educativas.

Na mesma linha de pensamento, Henry Giroux realça o carácter intelectual da atividade do professor. Do seu ponto de vista, os professores devem ser capazes de "assumir responsabilidades ativas pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinar, como devem ensinar, e quais as metas mais amplas pelas quais estão lutando" (*ibidem*), com o objectivo de construir um ensino dirigido à transformação de cidadãos críticos e ativos. Desta forma, os docentes são encarados como "intelectuais transformadores" (Giroux,1997:161) que ajudam os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas. Reconhece-se, e na opinião de Zeichner (1993:16), que os professores devem ser profissionais que desempenhem "um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho como nos meios para os atingir", ou seja, "professores práticos reflexivos" (*ibidem*).

No quadro da formação inicial de professores de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto estas foram as linhas mestras que nos orientaram e nos continuam a orientar. Defendemos a ideia de que o papel para um professor deve ser o de um profissional que saiba ser um agente participado ativo e autónomo e que saiba responder às necessidades da escola em que exerce a profissão e dos alunos com quem trabalha. Consideramos haver a necessidade de pensar uma formação de professores, no sentido, e segundo Flores (2000:151), "que possibilite a aquisição e reconstrução de destrezas, conhecimentos e disposições para reinterpretar o currículo, o que requer uma maior participação dos professores no processo da sua construção e do seu desenvolvimento". Defendemos uma formação de professores que permita a assunção por parte destes dum papel que passe por cada um possuir domínio do conhecimento do que ensina, mas também que saiba para que ensina. Uma formação que rompa com o papel de professor "com uma orientação que se baseie na reprodução de situações" (Leite,2005b:131), mas acima de tudo que seja ele próprio "um configurador de currículo"(*ibidem*)[96]. A formação de professores deve ultrapassar a centralização na especialização dos saberes e nas técnicas e ser alargada e dar lugar a uma formação "que socialize os futuros professores com a profissão que lhes permita desenvolver uma mentalidade curricular entendida como consciência do sistema em que se está inserido e do papel, ou papéis, que nele desempenham, ou podem vir a desempenhar (Leite,2005b:138) e que os prepare para serem "co -autores do currículo e não apenas meros receptores"(*ibidem*).

Desta forma, as imagens de um professor que reflita sobre a ação e participe na sua formação implicam uma perspectiva de formação de professores que ultrapasse a relação "linear e hierárquica entre o conhecimento científico e a sua prática" (Flores, 2000:156). Além do mais, deve implicar, segundo Leite (2005c:372), ir mais além "dos conhecimentos disciplinares a que cada um/a se encontra veiculado/a, sem no entanto, os deixar de ter em conta" e conferir "novas

[96] - O entendimento dos professores como "configuradores do currículo" pressupõe que desempenhem um papel de gestão do processo de desenvolvimento curricular, cabendo-lhes o estatuto de mediadores entre as propostas corporizadas no currículo nacional e a concretização, pelos alunos, das aprendizagens pretendidas.

profissionalidades que permitam que os professores desenvolvam competências para lidar com as situações que as mudanças sociais têm gerado"(*ibidem*). Como refere Flores (2000:157), uma "visão holística e integradora dos processos de formação, superando a perspectiva disciplinar, no sentido de uma atitude crítica fomentadora da dimensão auto -reflexiva do conhecimento".

Esta concepção de formação afasta-se da concepção qualificada do modelo tecnicista, para dar lugar a uma formação qualificante "que apoia uma investigação que por ser crítica e disfuncional, é, também ela qualificante (Correia, 1998:140). Ao mesmo tempo esta concepção de formação de professores deve permitir desenvolver, uma tomada de consciência, sobre o papel que têm como agentes educadores e como tal devem de refletir e investigar sobre as suas próprias práticas. Entenda-se, neste caso, que as práticas não dizem respeito só ao seu trabalho na sala de aula, mas também fora dela. Ou seja, não entendemos uma formação de professores que permita só desenvolver boas práticas dentro da sala de aula e que ignore o seu trabalho dentro do contexto da escola e da comunidade. Entendemos, sim, uma formação de professores que vá mais longe e que permita desenvolver ações que levem os professores a colocar sistematicamente em questão o seu próprio ensino, que sejam capazes de eles próprios estudarem e investigarem modos de trabalho pedagógico de ensinar e de identificarem o interesse de o fazer. Uma formação de professores que desenvolva uma nova atitude pedagógica, que desenvolva uma nova forma de estar em educação. Ou seja, professores que sejam capazes de um desenvolvimento profissional autónomo, possuidores de atitudes de auto - análise atenta e permanente e onde não são ignoradas questões de ordem social.

3 – As ações desenvolvidas no Departamento de Geografia.

Orientadas pelas linhas de força sublinhadas, no Departamento de Geografia, as docentes responsáveis pelas disciplinas de didáticas específicas e pela inserção à prática profissionalizante foram produzindo momentos de formação e de reflexão, leccionando as disciplinas, organizando reuniões de trabalho, momentos de formação e documentos que refletem esta forma de interpretar a formação de professores e o próprio currículo de Geografia. Este, em especial, a partir da Reorganização Curricular do Ensino Básico apresenta uma organização diferente das orientações curriculares anteriores baseando-se em competências específicas e experiências educativas para as desenvolver. Confere aos professores ainda a possibilidade de identificar outras de acordo com os Projetos Educativos e Curriculares da Escola onde estão inseridos.

Esta produção de conhecimento desenvolvida ao nível da Faculdade foi divulgada não só a estudantes, futuros professores, mas também a professores que nas escolas os acompanhavam, os orientadores de estágio.

Todos os anos, mesmo antes da Reorganização Curricular, era tradição no Departamento de Geografia, no início do ano lectivo serem realizadas várias reuniões onde se analisavam e discutiam temáticas ligadas à didática da Geografia, à prática lectiva e à supervisão pedagógica. Estes momentos de formação prolongavam-se por todo o mês de Setembro de cada ano, eram reuniões de caráter formativo onde havia grande partilha de conhecimento.

Em especial, na primeira década do século XXI as preocupações das docentes do Departamento de Geografia vocacionaram-se para a análise, interpretação e desenvolvimento do Currículo Nacional do Ensino Básico e das Orientações Curriculares de Geografia e das exigências agora maiores que se atribuíam ao(s) professore(s) enquanto gestores do currículo. Perante a flexibilidade curricular apresentada, procurou-se romper com lógicas clássicas de mera sequencialização dos modos de organizar e gerir o currículo, de modo a romperem-se rotinas e concretizarem-se novas práticas e modos de desenvolver a educação geográfica. Estes momentos de partilha do conhecimento, quer em momentos de formação, quer ao longo das didáticas específicas foram-se sucedendo ao longo de uma década e tornaram-se fundamentais para a formação de professores.

Por força das sucessivas reestruturações do curso, a nomenclatura das unidades curriculares foi mudando, mas em todas elas tivemos o cuidado de privilegiar uma gestão do currículo de Geografia que procure dar uma visão do seu ensino de uma forma integrada. Ainda, e transversal a esta linha de trabalho, houve a preocupação da formação de professores ser centrada numa tomada de consciência sobre o papel do professor como um agente educador, ativo e configurador do currículo procurando que estes se assumam como sujeitos de uma prática investigativa e de reflexão crítica.

4 – O caminho metodológico percorrido

Na Faculdade de Letras da Universidade do Porto geraram-se interpretações do Currículo Nacional de Geografia e modos de trabalho pedagógico que foram amplamente divulgados por alunos, futuros professores e orientadores de estágio que os acompanharam. Face ao trabalho desenvolvido ao longo de mais de uma década encetámos um estudo cujo objectivo era perceber como jovens docentes e seus orientadores se apropriaram destas interpretações, desenvolveram modos de trabalho pedagógico e que sentidos e significados foram incorporados ao nível das práticas. Nesse sentido, fomos ouvir as suas vozes. Para tal realizámos junto de orientadores de estágio do ano de 2007/2008 uma entrevista colectiva. Ainda solicitámos a jovens professores recém-profissionalizados diários de aula de uma unidade didática específica – a Mobilidade. Recolhemos 18 diários de aula correspondentes a 3 aulas consecutivas no tocante à planificação de cada uma, ao que lhes seguiu outros tantos relativos à sua concretização. Como em qualquer estudo de natureza qualitativa obtivemos um conjunto de dados e informações que foram objecto de organização e

sistematização com o objetivo de extrair significados relacionados com a investigação. Portanto, estes foram sujeitos a análise de conteúdo. Com a leitura exaustiva da entrevista e dos diários emergiram categorias, foram identificadas unidades de registo o que nos orientou na análise e interpretação dos discursos proferidos pelos orientadores e professores relativamente às suas práticas e compreender as (re)interpretações por estes feitas.

5 - As interpretações do Currículo Nacional de Geografia do Ensino Básico e da FLUP pela voz dos orientadores e jovens professores.

5.1 - A voz dos orientadores

Ao ouvirmos as vozes dos professores envolvidos nesta investigação foi para nós patente uma postura de descrença face ao Currículo Nacional do Ensino Básico e o de Geografia e aos modos de trabalho pedagógico desencadeados por professores. Apesar de todos serem unânimes relativamente às potencialidades do Currículo Nacional e de Geografia, os membros deste grupo olham para o que está a acontecer nas escolas com bastante desconfiança, não acreditando que algo tenha mudado na organização curricular. Nunca se sentindo bem em relação a um currículo que pretende dar maior ênfase ao cariz interpretativo dos saberes a desenvolver, demonstram uma falta de crença em todo o processo desencadeado. São críticos face à forma como o Currículo Nacional chegou às escolas e consideram que foram uns autodidatas. A falta de informação e informação conduziu à pouca adesão por parte dos docentes e as mudanças ao nível da Geografia foram significativas para alguns dos docentes. No seu entender desqualificaram a disciplina, fazendo realçar a perspectiva técnica do currículo e a defesa da disciplina escolar. Contudo essa posição não é unânime. Há vozes discordantes nas posições expressas. Pensamos poder dizer que esta discussão sobre o processo de adesão e rejeição ao currículo nacional enveredou por diferentes formas de estar na escola e entender a missão que esta deve ter. Por outro lado, foi defendida uma concepção de currículo técnica onde a transmissão de conhecimentos é fundamental, pois é importante dotar os alunos de saberes considerados essenciais para serem avaliados em função de objectivos previamente definidos. A outra posição é diferente, pois advoga a grande importância dada à prática em contexto da escola, permitindo ver que o papel do docente é o de conduzir os alunos a aprender a aprender, sendo considerados como pessoas que devem aprender conhecimentos que perdurem durante a vida.

No que às interpretações feitas na Faculdade de Letras da Universidade do Porto diz respeito e aos modos de trabalho pedagógico desencadeados, os orientadores foram unânimes em afirmar que elas viabilizam a concretização das aprendizagens e a formação de professores. Mas a par desta posição defenderam que após a profissionalização os jovens professores não as vão usar mais. Estes documentos acabam por ficar circunscritos aos professores que estão ligados à formação inicial e

durante a formação inicial. Até porque nas escolas não têm interlocutores, ou seja, os restantes professores das escolas não falam a mesma linguagem. Na sua opinião os jovens professores não vão usar nem os documentos oficiais, nem os que trabalharam na Faculdade entrando de imediato nos modos e rotinas escolares. Há contudo a tomada de consciência de que estes jovens professores durante a formação inicial, ganharam ferramentas, autonomia e mestria e que até têm contribuído para a própria formação dos entrevistados.

5.2 - A voz dos professores recém-formados

A realização dos diários de aula implicava que cada professor expressasse o seu pensamento sobre a preparação e a concretização das suas aulas. Quando começamos a fazer a primeira leitura dos diários ficámos logo com a noção de que estes professores tinham por fim trabalhar os conteúdos temáticos relativos ao tema Mobilidade. Ainda, os professores executam as suas aulas de acordo com o que planificam demonstrando grande preocupação em motivar os alunos e sem sombra de dúvida são os agentes que lideram a ação. Encontramos professores que organizam e realizam as suas aulas apoiando-se em manuais escolares, cadernos de atividades, recorrendo à correção de trabalhos de casa e de aula no caderno diário usando revisões dos assuntos das aulas anteriores. A comunicação que estabelecem com os alunos tem como caraterística o diálogo vertical, já que o professor prevê e recorre a procedimentos que têm por base explicar, resolver os problemas e promover a elaboração de esquemas-síntese conducentes à consolidação do conhecimento. Os professores presentes nesta pesquisa têm a preocupação de perspectivarem um ensino em que assumem o papel de organizadores de situações de aprendizagem, evidenciam uma concepção de ensino associada à transmissão do saber focado nos conteúdos temáticos da disciplina de Geografia.

Mas encontrámos também professores que organizam e conduzem aulas tendo em atenção a configuração de estratégias e recursos à participação, segundo uma orientação que procura a emancipação e a livre iniciativa dos alunos, pese embora os seus discursos sejam mais centrados no saber e no saber-fazer. Desempenham um papel de professor animador e problematizador traduzindo-se na prática de envolverem os alunos em atividades de pesquisa e os levarem a construir o seu saber. Mas parece haver nestes docentes uma predisposição para um trabalho pedagógico onde se configura uma gestão partilhada e intencionalmente pensada.

Ao ser pedido aos professores para que refletissem sobre os seus modos de trabalho pedagógico desencadeados fomos confrontados com poucos momentos de reflexão. Esta reflexão foi pouco profunda e nem todos a fizeram. Os que a realizaram, essa reflexão debruçou-se mais sobre o modo como transmitir o saber e o saber fazer e ao modo como atingir os objectivos identificados sem nunca abordarem as competências geográficas que deveriam ter em mente desenvolver.

Considerações Finais.

A formação de professores de Geografia na FLUP tem tido a preocupação de seguir uma linha de pensamento que conduza para uma habilitação para docência em que os atores desenvolvem uma capacidade de refletir sobre as suas ações desencadeadas. Os esforços desenvolvidos têm passado por uma interpretação curricular e por modos de trabalho pedagógico conducentes à ação dos professores, agora encarados como configuradores do currículo. Mas este estudo leva-nos a tirar ilações, que, pelo menos para estes professores envolvidos nesta pesquisa, nem o currículo de Geografia configurado a nível nacional, nem as interpretações realizadas na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tem sido (re)interpretadas nas práticas. Temos a crença que para a maioria dos orientadores pedagógicos que ouvimos, defendem uma concepção técnica do currículo e isso é para eles fundamental pois é importante dotar os alunos de conhecimentos para estarem preparados para os exames e para a vida. Por outro lado, os jovens professores, são docentes que se preocupam com os seus alunos e com as suas aprendizagens, procuram criar situações que motivem os seus alunos, apelam às suas vivências, mas pensamos poder inferir que gerem localmente, de forma prescritiva, um currículo nacional de geografia que pretende ser flexível e aberto. Não sendo uma situação unânime, julgamos poder inferir que estes professores planificam e organizam predominantemente as suas aulas no sentido de assumirem o papel de organizadores do processo ensino-aprendizagem, praticando um ensino associado à transmissão do conhecimento, através do diálogo e centrado em conteúdos temáticos de Geografia. É exercida uma ação muito mais orientada por parte destes docentes e onde aparecem poucas ações conducentes à emancipação e liberdade efetiva de ação dos alunos. Ainda, não nos parece evidente que estes professores tenham tido uma postura sistemática e com sentido crítico sobre a sua própria atividade, não tendo tido a capacidade de adoptar uma atitude investigativa em relação ao seu próprio modo de ensinar (Stenhouse,1987). A reflexão na ação e sobre a ação (Schön,1998 e Zeichner, 1993) que deveria ser comum no dia a dia da prática profissional docente, o procedimento de reinterpretação do seu trabalho com vista à melhoria das suas qualidades educativas, parece não estar muito presente, pese embora a preocupação em que os alunos fiquem a saber conteúdos e se estabeleça um bom clima de aprendizagem.

Não deixa de ser preocupante o resultado deste estudo. E se o cruzarmos com os estudos que temos vindo a realizar junto dos estudantes do Mestrado em Ensino de História e Geografia, essa preocupação aumenta, já que estes atores estão muito mais preocupados com uma formação centrada nos saberes disciplinares, em especial na área do *minor* que frequentam. Estão longe de se aperceber que a sua formação tem de ser mais ampla e longe de se assumir como professores com capacidade de adoptar uma atitude investigativa em relação ao seu próprio modo de ensinar. Por isso questionamo-nos sobre como articular o currículo nacional de geografia, a formação inicial de

professores e a cultura docente imersa nas práticas pedagógicas das escolas e as vozes dos nossos jovens docentes.

Bibliografia

Contreras, José (2002). *A autonomia de professores* São Paulo: Cortez Editora

Correia, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação.* Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, nº 27.

Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Nº 7.

Domingo, J. Contreras (1990). *Enseñanza, Curriculum y Professorado* Madrid: AKAL Ediciones.

Flores, Maria Assunção (2000). Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In Pacheco, José Augusto (org.) *Políticas de Integração Curricular* , pp.147-165. Porto: Porto Editora, Coleção Currículo, Políticas e Práticas, nº 3.

Garcia, Carlos. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa* Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, Século XXI, nº2.

Giroux, Henry A. (1997). *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: ARTMED Editora.

Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2003). Da organização às práticas de formação contínua de professores. Compromissos entre o Instituído pelas actuais políticas curriculares e o instituinte local: *ELO*, Número Especial, pp.55-66.

Leite, Carlinda (2005b). O Currículo e o exercício profissional docente face aos desafios sociais desta transição de século. In Ferraço, Carlos Eduardo (org). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo* pp-128-139. Cortez Editora, Série Cultural, Memória e Currículo, nº6.

Leite, Carlinda (2005c). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal: *Educação* Porto Alegre- RS, ano XXVIII, nº3 (57), pp. 371 -389, Set/Dez.

Schön, Donald (1998). *El Profesional reflexivo : cómo piensan los profesionales cuando actúan* Barcelona: Paidós

Stenhouse, Lawrence (1987). Investigación y desarrollo del curriculum Madrid: Morata.

Zeichner, Kenneth (1993). *A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas* Lisboa: FPCEUL, Educa.

8.70.

Título:

Mudança de paradigma no ensino da Bioquímica na licenciatura em Ciências da Nutrição na Universidade do Porto

Autor/a (es/as):

Martins, Maria João [Faculdade de Medicina do Porto]

Azevedo, Isabel [Faculdade de Medicina do Porto]

Alçada, Manuel Nuno [Faculdade de Medicina do Porto]

Martel, Fátima [Faculdade de Medicina do Porto]

Keating, Elisa [Faculdade de Medicina do Porto]

Guimarães, João Tiago [Faculdade de Medicina do Porto]

Calhau, Conceição [Faculdade de Medicina do Porto]

Gonçalves, Pedro [Faculdade de Medicina do Porto]

Negrão, Rita [Faculdade de Medicina do Porto]

Monteiro, Rosário [Faculdade de Medicina do Porto]

Fontes, Rui [Faculdade de Medicina do Porto]

Ferreira, Maria Amélia [Faculdade de Medicina do Porto]

Torres, Duarte [Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação do Porto]

Faria, Ana [Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação do Porto]

Resumo:

No primeiro ano da licenciatura em Ciências da Nutrição, na Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação, da Universidade do Porto, existem duas Unidades Curriculares que introduzem a Bioquímica aos estudantes [Química Orgânica e Bioquímica I (no 1º e 2º semestres, respetivamente)] e cujos programas e modalidades pedagógicas estão inter-relacionados, confrontando o estudante, progressivamente ao longo do ano letivo, com oportunidades de aprendizagem ativa.

A divulgação de descobertas científicas e o envolvimento dos estudantes em projetos de investigação científica melhoram a aprendizagem e a retenção de conhecimentos, assim como operacionalizam a sua aplicabilidade prática, ao mesmo tempo que desenvolvem um efeito positivo no interesse pela investigação científica.

Com o objetivo de melhorar não só a aquisição de conhecimentos, mas também a compreensão

e aplicabilidade dos mesmos, assim como o desenvolvimento de competências e de raciocínio hipotético-dedutivo pelos estudantes, o ensino da Bioquímica "*tradicional/clássico/base*" foi modificado de modo a: 1) introduzir a discussão de artigos científicos relevantes (nas sessões teóricas e/ou práticas); 2) possibilitar o contacto com a investigação científica feita pelos docentes (nas sessões teóricas) e 3) possibilitar a realização de pequenos projetos de investigação científica (nas sessões práticas). Nestas 3 modalidades pedagógicas estão subjacentes temas bioquímicos que integram o programa "*clássico/base*" das referidas Unidades Curriculares. Adicionalmente, ao estudante são divulgados, nas 3 modalidades pedagógicas acima referidas, temas atuais da Bioquímica Nutricional ao mesmo tempo que contacta com todas as fases da metodologia de aquisição de conhecimentos, de raciocínio e de investigação usadas na área da Nutrição.

Este conjunto de modalidades pedagógicas é assegurado por um corpo docente de formação muito variada, que inclui não só docentes de carreira como também estudantes de doutoramento pertencentes ou à Faculdade de Medicina (na sua maioria) ou à Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação, da Universidade do Porto, contribuindo para a diversidade de possibilidades pedagógicas e temáticas apresentadas aos estudantes.

Foi distribuído um inquérito aos estudantes envolvidos nas referidas reformas pedagógicas para avaliação qualitativa e quantitativa da Unidade Curricular Bioquímica I "*remodelada*", tendo os resultados obtidos revelado uma avaliação muito positiva das modalidades pedagógicas introduzidas *de novo*.

Palavras-chave:

Pré-Graduação, Nutrição, Ensino da Bioquímica, Investigação Científica, Aprendizagem e Aplicabilidade de Conhecimentos.

Introdução

No primeiro ano da licenciatura em Ciências da Nutrição, na Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação, da Universidade do Porto (FCNAUP), existem duas Unidades Curriculares (UCs) que introduzem a Bioquímica aos estudantes [Química Orgânica e Bioquímica I (no 1º e 2º semestres, respetivamente)] e que são coordenadas pelo Departamento de Bioquímica da Faculdade de Medicina, da Universidade do Porto (FMUP).

A Química Orgânica corresponde à primeira etapa da aquisição da linguagem própria da Bioquímica e do conhecimento dos seus métodos de estudo, onde são apresentadas e exploradas as estruturas moleculares e iónicas, assim como parte das reações químicas, fundamentais dos seres vivos. Na sequência da Química Orgânica, a Bioquímica I explora as reações e mecanismos

bioquímicos, assim como outras reações químicas, fundamentais dos seres vivos, dando continuidade à aquisição da linguagem própria da Bioquímica.

Na Química Orgânica e na Bioquímica I, passou-se da exclusiva narrativa (entenda-se, ao longo deste texto, por narrativa uma exposição dialogada, com todas as características que lhe são adequadas num contexto de sessão teórica) do programa "*clássico/base*" estabelecido para a inclusão da: 1) apresentação e discussão de artigos científicos relevantes e atuais (incluindo a realização de *Journal Clubs*, nas sessões teóricas "*aplicadas*" e/ou práticas), 2) apresentação e discussão da investigação científica laboratorial ou não realizada pelos docentes (nas sessões teóricas "*aplicadas*") e 3) realização de pequenos projetos de investigação científica laboratorial pelos estudantes (nas sessões práticas), incluindo a realização e apresentação oral de um *poster* científico com os resultados obtidos, sempre no âmbito da Bioquímica Nutricional e tendo por base o programa "*clássico/base*" das referidas UCs (Departamento de Bioquímica, FMUP s/d; Moreira 2010; Felder 1997; Esteves 2010).

Atualmente (ano letivo 2011-2012), na Química Orgânica, para além da narrativa, estão incluídas, nas sessões práticas, a apresentação e discussão de artigos científicos e a realização de um pequeno projeto de investigação científica laboratorial. Na Bioquímica I está presente a totalidade das modalidades pedagógicas anteriormente referidas.

A presença destas modalidades pedagógicas, iniciada nos anos letivos 2002-2003 e 2003-2004 na Bioquímica I e Química Orgânica, respetivamente, e reforçada na Bioquímica I a partir de 2007-2008, com a adequação ao processo de Bolonha, favorece a transição da frequência do ensino secundário para o ensino superior (Bastos 2005), uma vez que o estudante vai sendo confrontado, progressivamente ao longo do ano letivo, com oportunidades de aprendizagem ativa.

Com este trabalho pretende-se divulgar não só a mudança de paradigma no ensino da Bioquímica na licenciatura em Ciências da Nutrição, na FCNAUP, como também os resultados do primeiro inquérito realizado aos estudantes para avaliação desta mesma mudança na Bioquímica I (dois anos depois do alargamento das alterações às sessões teóricas).

Material e Métodos

Na Tabela 1 pode observar-se a evolução das modalidades pedagógicas nas duas UCs no período 2001-2009.

É relevante referir que o tema dos projetos de investigação desenvolvidos (sempre no âmbito da Bioquímica Nutricional) foi variando ao longo deste período, mas mantendo-se as metodologias práticas utilizadas. A exceção ocorreu no ano letivo 2008-2009 onde o projeto de investigação desenvolvido na Bioquímica I incluiu uma metodologia prática adicional. Os artigos científicos discutidos com os estudantes nas sessões práticas relacionavam-se diretamente com o trabalho de investigação desenvolvido.

A Bioquímica I, no ano letivo 2009-2010, foi alvo de um inquérito para avaliar a perceção dos estudantes sobre aquela UC, tendo sido respondido por 49 do total dos 103 estudantes nela inscritos, quando já se encontravam a frequentar o segundo ano da licenciatura.

Resultados

Apresenta-se em seguida, com detalhe, o programa das duas UCs no ano letivo 2009-2010 porque os programas estão totalmente inter-relacionados e as metodologias de ensino-aprendizagem em grande sintonia.

Na Química Orgânica foi dado particular ênfase ao estudo das estruturas químicas dos seres vivos (glícidos, lípidos, proteínas e vitaminas) não esquecendo aspetos químicos com particular interesse para a compreensão das transformações químicas que lhes são próprias, sendo revistos e aprofundados os conceitos de ácido-base e de oxidação-redução. Para uma boa perceção da estrutura, foram também desenvolvidos os conceitos de isomeria e o efeito da glicação e da glicosilação. Adicionalmente, foram explorados os compostos inorgânicos, a composição de fluidos orgânicos e a importância dos sistemas de fases e da reologia na manutenção dos sistemas vivos.

Do ponto de vista metodológico foram realçadas as técnicas de espectrofotometria e de potenciometria, técnicas básicas do trabalho laboratorial, e, na mesma linha, dado algum destaque ao erro na Química e na Bioquímica. Adicionalmente, por relação temática com o trabalho de investigação desenvolvido, foram também realçadas metodologias para avaliação de glícidos.

Tabela 1. Evolução das modalidades pedagógicas nas Unidades Curriculares Química Orgânica e Bioquímica I, entre os anos letivos 2001-2002 e 2008-2009.

Ano letivo	Química Orgânica		Bioquímica I	
	Sessões teóricas	Sessões práticas	Sessões teóricas	Sessões práticas
2001 2002	Programa e narrativa "*clássicas*"	Programa e demonstrações "*clássicas*"	Programa e narrativa "*clássicas*"	Programa e demonstrações "*clássicas*"
2002 2003	Programa e narrativa "*clássicas*"	Programa e demonstrações "*clássicas*"	Programa e narrativa "*clássicas*"	**Discussão de artigo(s) científico(s); TICL sobre FA e realização e apresentação oral d *poster* científico com os resultados obtidos TIL; 1 demonstração "*clássica*"**
2003 2004	Programa e narrativa "*clássicas*"	**Discussão de artigo(s) científico(s); TICL sobre FA e realização e apresentação oral de 1 *poster* científico com os resultados obtidos no TICL**	Programa e narrativa "*clássicas*"	**Discussão de artigo(s) científico(s); TICL sobre glicemia e realização e apresentação o de 1 *poster* científico com os resultados obti no TICL; 3 demonstrações "*clássicas*"**
2004 2005	Programa e narrativa "*clássicas*"	**Discussão de artigo(s) científico(s); TICL sobre FA e realização e apresentação oral de 1 *poster* científico com os resultados obtidos no TICL**	Programa e narrativa "*clássicas*"	**Discussão de artigo(s) científico(s); TICL sobre glicemia e realização e apresentação o de 1 *poster* científico com os resultados obti no TICL; 3 demonstrações "*clássicas*"**
2005 2006	Programa e narrativa "*clássicas*"	**Discussão de artigo(s) científico(s); TICL sobre FA e realização e apresentação oral de 1 *poster* científico com os resultados obtidos no TICL**	Programa e narrativa "*clássicas*"	**Discussão de artigo(s) científico(s); TICL sobre glicemia e realização e apresentação o de 1 *poster* científico com os resultados obti no TICL; 3 demonstrações "*clássicas*"**
2006 2007	Programa e narrativa "*clássicas*"	**Discussão de artigo(s) científico(s); TICL sobre glicemia e realização e apresentação oral de 1 *poster* científico com os resultados obtidos no TICL; 2 demonstrações "*clássicas*"**	Programa e narrativa "*clássicas*"	**Discussão de artigo(s) científico(s); TICL sobre FA e realização e apresentação oral d *poster* científico com os resultados obtidos TICL; 2 demonstrações "*clássicas*"**
2007 2008	Programa e narrativa "*clássicas*"	**Discussão de artigo(s) científico(s); TICL sobre glicemia e realização e apresentação oral de 1 *poster* científico com os resultados obtidos no TICL; 3 demonstrações "*clássicas*"**	**Programa e narrativa "*clássicas*"+ 5 novos temas: a) introdução à investigação científica, b) investigação sobre FA no DB, c) transporte de substâncias bioativas na placenta (apresentação e discussão de artigos, PhD no DB), d) MDR e Nutrição (apresentação e discussão de artigos) e e) apresentação e discussão dos resultados do TICL**	**Discussão de artigo(s) científico(s); TICL sobre FA e realização e apresentação oral d *poster* científico com os resultados obtidos TICL; 1 demonstração "*clássica*"**
2008 2009	Programa e narrativa "*clássicas*"	**Discussão de artigo(s) científico(s); TICL sobre glicemia e realização e apresentação oral de 1 *poster* científico com os resultados obtidos no TICL; 3 demonstrações "*clássicas*"**	**Programa anterior + 1 novo tema: biodisponibilidade de polifenóis (apresentação e discussão de artigos, PhD parcialmente no DB). Foi também incluída uma apresentação formal da Unidade Curricular em questão**	**Discussão de artigo(s) científico(s); TICL sobre FA e TBARS e realização e apresenta oral de 1 *poster* científico com os resultado obtidos no TICL; 1 demonstração "*clássic***

DB: Departamento de Bioquímica, FMUP; FA: Fosfátase Alcalina; MDR: M*ulti-Drug Resistance*; TBARS: *thiobarbituric-reactive substances*; TICL: trabalho de investigação científica laboratorial.

Os estudantes contactaram (participando!), na quase totalidade das sessões práticas, com investigação científica laboratorial e divulgação de resultados, realizando um pequeno projeto sobre a influência da ingestão de água (efeito da temperatura e do volume) na glicemia (ao longo de 2h, após a ingestão de pão), discutindo artigos científicos relacionados com o tema e construindo e apresentando oralmente um *poster* científico. Este tema de investigação (modulação nutricional aguda da glicemia) é bastante relevante numa licenciatura em Ciências da Nutrição dada a prevalência atual da obesidade e da Síndrome Metabólica (SM), condições onde a glicemia e a alimentação se encontram alteradas.

Na Tabela 2 encontra-se discriminado o conteúdo teórico "*clássico/base*" da Bioquímica I, no referido ano letivo.

Na Bioquímica I, para além do conteúdo "*clássico/base*", adicionalmente, estiveram presentes, em sessões teóricas "*aplicadas*", outros assuntos estudados e/ou desenvolvidos laboratorialmente ou não pelo corpo docente com formação muito variada, em teses de Doutoramento e/ou em projetos subsequentes, na FMUP ou na FCNAUP, e relacionados com o programa "*clássico/base*". Isto facilita a apreensão do entusiasmo do docente sobre determinados conceitos/temas/factos assim como a transmissão de resultados recentes e atualizados, do próprio docente ou de outros investigadores. Ao pensar sobre o que lhes está a ser apresentado no âmbito da Bioquímica Nutricional, os estudantes têm oportunidade de se ligar à matéria "*clássica/básica*", o que melhora a aquisição de ampla base de conhecimentos, favorecendo a sua interiorização. Por fim os estudantes são confrontados/alertados para processos fisiológicos, alterações fisiológicas e morbilidades/patologias (atualmente muito prevalentes) que podem ser moduladas pela dieta (Moreira 2010).

Neste contexto, os temas "Biodisponibilidade de polifenóis" (apresentação e discussão de artigos, PhD parcialmente realizado na FMUP), "M*ulti-Drug Resistance* e Nutrição" (apresentação e discussão de artigos) e "Transporte de substâncias bioativas na placenta" (apresentação e discussão de artigos, PhD realizado na FMUP) foram associados como sessões teóricas "*aplicadas*" ao tema "*clássico/base*" "Membranas e transporte bioquímico".

"Biodisponibilidade de polifenóis". Os polifenóis são compostos presentes na dieta aos quais a comunidade científica tem dedicado muita atenção, principalmente devido a estudos epidemiológicos que têm mostrado existir uma relação inversa entre o consumo de frutos e vegetais e a incidência de diversas morbilidades/patologias (tais como o cancro, a Diabetes Mellitus tipo 2 e as doenças cardiovasculares, entre outras). Esta é uma primeira abordagem a esta classe de compostos com particular detalhe nas suas propriedades químicas e na sua biodisponibilidade/transporte a nível intestinal, pois disso depende a sua atividade biológica. Por estarem presentes nos alimentos, por essa presença ser publicitada e por já estarem disponíveis alimentos enriquecidos em polifenóis, torna-se essencial para a formação do

Nutricionista a familiarização com a biodisponibilidade destes compostos, reconhecendo os seus possíveis efeitos biológicos (Faria 2010).

Tabela 2. Conteúdo teórico "*clássico/base*" da Bioquímica I, no ano letivo 2009-2010, e sua relevância na licenciatura em Ciências da Nutrição.

Tema da sessão teórica	**Conteúdo teórico "*clássico/base*"**
Estrutura e reações químicas.	Nas reações químicas, para além do equilíbrio químico, é fundamental perceber-se a cinética da reação. Este estudo implica o conhecimento dos mecanismos dos processos químicos envolvidos e a definição dos chamados passos limitantes. Na avaliação da lei de velocidade de reação, para além dos reagentes e produtos, podemos ter outros componentes que irão afetar essa cinética. Tudo isto é relevante para a avaliação da cinética enzimática.
Reações enzímicas. Mecanismos de regulação enzímica.	As enzimas são as proteínas efetoras das reações químicas que ocorrem nos seres vivos, incluindo as suas vias metabólicas (que serão exploradas no 2º ano da licenciatura). A regulação enzímica permite a coordenação estreita de todas as vias metabólicas, conduzindo ao estado de homeostasia característico do estado saudável. Pelo contrário, a desregulação das enzimas conduz a um descontrolo metabólico. O conhecimento do modo de funcionamento das enzimas e da sua regulação constitui uma ferramenta para decisões terapêuticas e tem, por este motivo, uma enorme relevância no contexto da Nutrição e Saúde.
Bioquímica da matriz extracelular.	É importante conhecer a composição química da matriz extracelular, bem como a sua relevância fisiológica, como importante interveniente na comunicação intercelular e como componente que influencia as células (e vice-versa). A matriz extracelular também tem um papel fundamental em alguns processos patológicos (por exemplo na aterosclerose).
Membranas e transporte bioquímico.	O conhecimento da composição das membranas biológicas e dos mecanismos de transporte de solutos é fundamental em muitos aspetos distintos. O transporte de todos os solutos, incluindo nutrientes, tem uma influência fundamental no seu destino nas células, nos processos metabólicos em que intervêm, na sua excreção e nos efeitos biológicos que desencadeiam. Defeitos nos mecanismos de transporte originam patologias. Dado que os mecanismos de transporte participam de forma crucial na biodisponibilidade de nutrientes, fármacos, etc., o conhecimento deste tema é fundamental para um Nutricionista.
Mecanismos de correlação (neurocrinia, endocrinia, paracrinia) e de transdução.	O conhecimento dos diferentes tipos de comunicação intercelular, e dos diferentes tipos de mensageiros (hormonas, neurotransmissores, etc.), num organismo multicelular é de grande importância. A questão dos diferentes tipos de mensageiros e de como alteram o funcionamento de uma célula-alvo é explicada, bem como os diferentes mecanismos intracelulares que medeiam o efeito na célula de um determinado mensageiro (hormonas, por exemplo). Os principais tipos de mensageiros intracelulares/vias de transdução/vias de sinalização são apresentados, o que ajuda a compreender não só os efeitos metabólicos de muitas substâncias no nosso organismo mas também as alterações que ocorrerem em patologias como a Diabetes Mellitus tipo 2, por exemplo.
Ácidos nucleicos, replicação, transcrição e síntese proteica.	É descrita a composição química e as características dos diferentes ácidos nucleicos, bem como os processos em que eles intervêm: replicação, transcrição, tradução e síntese proteica. É apresentada a regulação da expressão génica, um processo importante a nível fisiológico, pois permite explicar a diferença fenotípica das diferentes células do nosso organismo, por exemplo, ou a diferença no seu funcionamento desde o estado embrionário até à idade adulta. Para um futuro Nutricionista, o conhecimento sobre este tema é fundamental para se entender, por exemplo, de que modo a expressão génica é influenciada por fatores nutricionais ou por hormonas.
Estâncias da homeostase.	A homeostasia é um estado dinâmico de constância do meio interno que determina o estado saudável. A alimentação é determinante para a reposição e regulação da homeostasia. De facto, sabe-se hoje que a alimentação pode afetar diretamente a expressão de genes, por mecanismos epigenéticos, e modular assim a homeostasia, com implicações a longo prazo na Saúde.
Equilíbrio ácido-base. Equilíbrio osmótico.	A atividade de um futuro licenciado em Ciências da Nutrição passará essencialmente pela promoção e procura de equilíbrios nutricionais. Nestas aulas procura-se que o conhecimento dos equilíbrios ácido-base e osmótico seja percebido como exemplo prático e concreto dessa mesma necessidade e das dificuldades e condicionantes que implicam. Aos estudantes é realçada a interdependência dos diversos "*equilíbrios*" e a forma como têm preponderância uns sobre os outros conforme as circunstâncias em que o organismo se encontra.

"*Multi-drug resistance* e Nutrição". Os mecanismos de resistência a múltiplos fármacos mediados pelos transportadores de membrana condicionam a biodisponibilidade de compostos de diferentes classes (fármacos, nutrientes e tóxicos). A possibilidade de componentes alimentares interferirem no funcionamento destes sistemas, ou a sua participação na regulação

de absorção/excreção de componentes dos alimentos, atribuem a este tema particular atualidade e interesse em Nutrição (Kitagawa 2006, Alvarez 2010).

"Transporte de substâncias bioativas na placenta". A placenta é o órgão responsável pela nutrição do feto e tem um papel determinante não só no crescimento e desenvolvimento fetais, como também, sabe-se hoje, na programação da saúde do feto para a vida pós-natal. O conhecimento dos mecanismos que medeiam o transporte de nutrientes para o feto e a excreção de produtos do metabolismo do feto, através da placenta, é, por isso, de toda a relevância no contexto da Nutrição (Keating 2007, 2009).

Em duas ocasiões distintas, foram realizados *Journal Clubs* em contexto das sessões teóricas "*aplicadas*", apresentando artigos relevantes e atuais (à data) também na área da Bioquímica Nutricional (Cani 2007, Philpott 2010, Sandoval 2010). A escolha destes artigos foi pensada de modo a contribuir para a transformação do tema "*clássico/base*", até 2008-2009, "Bioquímica e Ecologia", numa sessão teórica "*aplicada*" em 2009-2010.

A penúltima sessão teórica foi "Bioquímica e Ecologia", onde se abordou a importância na Saúde e na patologia das relações que se estabelecem entre o organismo vivo e o seu meio envolvente. Essas relações iniciam-se a nível molecular entre os diversos constituintes intra- e extracelulares. A homeostasia do nosso organismo depende não só de uma adequada articulação entre as suas células, entre estas e outros microrganismos que nos habitam, mas também do ambiente exterior que nos influencia, sendo este simultânea e constantemente alterado pela atividade humana (Dewailly 2009, Cani 2009). Comer pode ser uma forma agradável de mudar o mundo. A consciência do que está envolvido não só em termos de saúde humana, mas em termos de influência no meio ambiente e na economia mundial, quando somos sujeitos ativos na escolha dos alimentos que adquirimos e ingerimos é muito relevante na formação do Nutricionista. É importante formar técnicos de saúde com a consciência de que a escolha de alimentos frescos, de cultura sem pesticidas, não embalados, não pré-cozinhados, pode ter repercussões enormes na qualidade dos alimentos ingeridos, nos custos e nos benefícios ambientais, para além da promoção da saúde humana e na prevenção de diversas patologias, que passará cada vez mais pela opção de hábitos alimentares saudáveis (Pollan 2006).

Na última sessão teórica apresentaram-se e discutiram-se os resultados do projeto de investigação científica laboratorial, realizado ao longo da quase totalidade das sessões práticas: efeito da ingestão de uma dieta rica em frutose, suplementada com uma água natural rica em minerais, na função hepática e no estado redox do fígado de Rato. Neste contexto (modulação nutricional crónica num modelo animal de SM), nas sessões práticas, foram discutidos, com os estudantes, artigos científicos relacionados com o tema (Moura 2009, Evangelopoulos 2008, Schroeder 2007, Rayman 2000), bastante relevante numa licenciatura em Ciências da Nutrição dada a importância da dieta atual (consumo exagerado de frutose e/ou deficiência em minerais)

e das alterações hepáticas na SM. Nas sessões práticas, os estudantes construíram e apresentaram oralmente um *poster* científico.

É interessante referir que parte da investigação científica laboratorial na área da glicemia e da Fosfátase Alcalina realizada até agora com os estudantes encontra-se publicada (Guerreiro 2010, Martins 2010).

As Tabelas 3 e 4 apresentam os resultados qualitativos mais representativos e quantitativos, respetivamente, do inquérito realizado aos estudantes sobre a sua perceção do conteúdo, modalidades pedagógicas e organização da Bioquímica I.

Tabela 3. Resultados qualitativos relativos ao inquérito realizado aos estudantes sobre a Bioquímica I do ano letivo 2009-2010.

Questão	**Respostas**
Como é que a discussão de artigos científicos na área da Bioquímica Nutricional modificou a sua opinião sobre a aquisição de conhecimentos nesta área e permitiu consolidar os conhecimentos teóricos da Bioquímica "*clássica"*/Bioquímica "*básica"*?	1."No sentido em que nos facilita aplicar os conceitos teóricos a situações do dia-a-dia." 2. "Acho muito importante a discussão de artigos científicos, principalmente os mais recentes, de modo a consolidar os conceitos dados em aula." 3. "A discussão de artigos levou-me a perceber que os artigos científicos são ótimas fontes de informação atual e fiável e, como tal, são uma boa forma de aprofundar conhecimentos com bases já adquiridas e de compreender a aplicação prática desses mesmos assuntos." 4. "Muitos dos temas abordados deram-me bastantes conhecimentos para disciplinas do ano seguinte." 5. "Gostei muito das sessões de *Journal Club*!" 6. "Com os artigos a nossa capacidade de análise, compreensão e crítica melhorou." 7. "Permitiu, de certa forma, que me começasse a interessar mais pela leitura de outros artigos científicos."
Como é que a apresentação da investigação científica realizada pelos docentes na área da Bioquímica Nutricional modificou a sua opinião sobre a aquisição de conhecimentos nesta área e permitiu consolidar os conhecimentos teóricos da Bioquímica "*clássica"*/Bioquímica "*básica"*?	1. "A discussão permitiu uma abordagem diferente dos temas e permitiu que percebêssemos que estão sempre a surgir novas descobertas." 2. "Alargou os conhecimentos bioquímicos, ajudando a consolidar os conhecimentos teóricos." 3. "Clarificou algumas dúvidas e ajudou na aquisição de conhecimentos." 4. "Entusiasmou-me a saber mais e a querer seguir investigação científica." 5. "Com as ditas apresentações percebi que o conhecimento científico está em constante mutação, sendo alguns assuntos modificados em períodos muito curtos de tempo. Foram úteis para relembrar alguns conceitos." 6. "Motivou-me a estar mais atenta às descobertas na área e a perceber melhor alguns conceitos teóricos." 7. "A investigação científica apresentada permitiu-me associar a área da Nutrição à Bioquímica. O que é bastante importante. Apesar da matéria base que demos em Bioquímica I não ser muito estimulante, fez-me entender a forma como estas duas áreas estão muito relacionadas". 8. "Mostra-nos um lado mais real da Bioquímica". 9. "A apresentação da investigação científica realizada pelos docentes mostra a sua preparação e dá motivação para a pesquisa mais aprofundada dos conhecimentos teóricos adquiridos".
Como é que a participação no projeto de investigação modificou a sua opinião sobre a investigação científica e permitiu consolidar os conhecimentos teóricos da Bioquímica "*clássica"*/Bioquímica "*básica"*?	1."Na medida em que me envolvi ativamente no projeto." 2. "Permitiu que conhecêssemos como se faz uma investigação e facilitou a nossa aprendizagem, pois éramos nós a fazer." 3. "Entusiasmou-me a seguir investigação científica na área bioquímica." 4. "A participação na investigação não modificou a minha opinião acerca da investigação científica, no entanto, foi uma boa forma de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos e de, através dos resultados obtidos, discutir e compreender de forma autónoma o porquê desses mesmos resultados." 5. "O projeto de investigação deu-nos experiência e colocou-nos a par de métodos e normas para um trabalho de investigação".

Relativamente às questões na Tabela 3, dos estudantes que responderam ao inquérito:

- 6,12% consideraram que os artigos discutidos na área da Bioquímica Nutricional eram pouco interessantes e/ou a sua discussão foi mal organizada e 10,20% revelaram que esta atividade não foi relevante para a consolidação de conhecimentos teóricos da Bioquímica "*clássica/básica*". No entanto, simultaneamente, 4 estudantes, de entre os anteriormente referidos, consideraram esta modalidade pedagógica interessante e, de algum modo, útil;

- apenas um considerou sem qualquer utilidade a apresentação da investigação científica realizada pelos docentes na área da Bioquímica Nutricional e 6,12% indicaram que esta modalidade pedagógica não foi relevante para a consolidação de conhecimentos teóricos da Bioquímica "*clássica/básica*" (embora a maioria destes 6,12% a tenha considerado útil e/ou interessante);

- apenas um considerou pouco interessante o projeto de investigação científica laboratorial desenvolvido, 10,20% revelaram que não foi relevante para a consolidação de conhecimentos teóricos da Bioquímica "*clássica/básica*" e 6,12% consideraram-no mal organizado. No entanto, simultaneamente, 4 estudantes, de entre os anteriormente referidos, consideraram esta modalidade pedagógica interessante e, de algum modo, útil.

Tabela 4. Resultados quantitativos relativos ao inquérito realizado aos estudantes sobre a Bioquímica I do ano letivo 2009-2010 (respostas de 1 a 5; ordem crescente de concordância, preferência, importância ou qualidade).

Questão	Média	SEM
A disciplina está bem organizada.	3,67	0,13
As relações entre os diferentes assuntos são claras.	3,24	0,13
Os temas "*clássicos/básicos*" são importantes (na compreensão da Bioquímica do 2º ano e da Bioquímica como um todo).	3,86	0,12
Os temas "*nutricionais*/*aplicados*" e o projeto de investigação apresentados são interessantes e atuais.	3,9	0,13
Os docentes estão bem preparados.	4,1	0,10
Os docentes demonstram entusiasmo pela matéria.	3,69	0,11
O apoio docente é suficiente.	3,55	0,13
Os trabalhos são conduzidos pelo docente de modo a incentivar o espírito crítico e científico.	3,55	0,10
Os estudantes são encorajados a participar.	3,54	0,12
Aprendi algo de importante, o que aprendi será útil para a minha vida profissional.	3,65	0,13
Antes do início da Unidade Curricular tinha curiosidade sobre temas nela abordados.	3,18	0,15
A disciplina correspondeu às minhas expectativas.	3,31	0,10

SEM: *standard error of the mean*.

Discussão

Atualmente a aprendizagem da Bioquímica está facilitada pela existência de livros de texto excelentes, nos quais qualquer estudante pode aprender imenso por si próprio, e é estimulada pelas descobertas fascinantes que hoje se fazem e publicam regularmente, permitindo-nos partilhar do enorme prazer que proporciona essa forma tão especial de vida que é a compreensão da mesma. Espera-se que os estudantes, principais agentes da sua própria

aprendizagem, radicando-se ativa e interessadamente na Bioquímica, e dedicando-lhe o tempo necessário, ganhem rapidamente o gosto de navegar, aprendendo, na corrente de informação que não pára de aumentar, e para a qual poderão, inclusivamente, contribuir. Não se aprende melhor o gosto pela ciência do que praticando, com real envolvimento pessoal e partilha do gosto da descoberta. Por outro lado, o conhecimento, assim adquirido, fica mais profunda e inteligentemente gravado, tornando-se mais enraizado, utilizável e dinâmico (Esteves 2010, Martins 2010, Ortega y Gasset 2000).

Na sequência dos resultados obtidos (muito positivos) no inquérito, atualmente (ano letivo 2011-2012), estão incluídas mais quatro sessões teóricas "*aplicadas*" de temas estudados e/ou desenvolvidos por docentes:

"Transporte intestinal de ácidos gordos de cadeia curta" (apresentação e discussão de artigos, PhD em realização na FMUP), no âmbito do tema "*clássico/básico*" "Membranas e transporte bioquímico", e "Sinalização por lípidos" (apresentação e discussão de artigos) e "Influência do microbiota no organismo e sua modulação por nutrientes" (apresentação e discussão de artigos, PhD parcialmente realizado na FCNAUP), para aplicar os conhecimentos sobre "Mecanismos de correlação (neurocrinia, endocrinia, paracrinia) e de transdução".

"Transporte intestinal de ácidos gordos de cadeia curta". Dietas ricas em fibras estão associadas a uma diminuição do risco para desenvolvimento de obesidade, Diabetes Mellitus tipo 2, doenças cardiovasculares, cancro e SM. Um dos mecanismos protetores é a produção de ácidos gordos de cadeia curta (SCFAs; acetato, propionato e butirato), pela fermentação bacteriana anaeróbia das fibras no cólon. Os efeitos dos SCFAs dependem da sua captação pelos colonócitos. Entre os SCFAs, o butirato desempenha um papel fundamental na homeostase do epitélio do cólon, tendo vários papéis importantes a este nível (Gonçalves 2009, 2011).

"Sinalização por lípidos". O reconhecimento da importância dos lípidos como moduladores de vias de sinalização celular, incluindo recetores membranares, nucleares e cínases intracelulares, aliados à multiplicidade de respostas biológicas que regulam, tem vindo a crescer nos últimos anos. Além disso, sabendo-se que a qualidade dos lípidos ingeridos é capaz de modular muitos desses aspetos, é fundamentado o estudo da "Sinalização por lípidos" no âmbito da Bioquímica I numa licenciatura em Ciências da Nutrição (Wymann 2008, Bensinger 2008).

"Influência do microbiota no organismo e sua modulação por nutrientes". O microbiota constitui um ecossistema complexo de elevada importância metabólica. Desempenha um papel importante no metabolismo energético, na imunidade e defesa contra agentes patogénicos, por exemplo. Atualmente reconhece-se que o tipo de regime alimentar é capaz de modular a quantidade e o tipo de bactérias que constituem o microbiota. Desta modulação resulta muitas vezes um desequilíbrio no sentido duma prevalência de géneros de bactérias menos benéficas, podendo em algumas situações associar-se a um estado de inflamação crónica e, até, de

obesidade visceral. Desta forma, e dada a relevância atual dos alimentos probióticos e prebióticos, a abordagem deste tema ganha ainda maior importância neste momento da formação do licenciado em Ciências da Nutrição. Permite ao licenciado adquirir uma competência crucial na sua formação que será a capacidade de discutir a pertinência destas novas disponibilidades alimentares e o desafio que constituem atualmente na Alimentação e Nutrição Humanas, explicando os mecanismos de metabolismo envolvidos (Cani 2009, Torres 2009).

Relacionada com a sessão teórica "*clássica/básica*" "Estâncias da homeostase", os estudantes serão também confrontados com a apresentação da sessão teórica "*aplicada*" "Síndrome Metabólica", condição que corresponde a um conjunto de alterações metabólicas que aumentam o risco de desenvolver doença cardiovascular aterosclerótica e Diabetes Mellitus tipo 2. O aumento do número de pessoas com SM, nos últimos 10-15 anos, tem sido atribuído a uma grande variedade de fatores, considerando-se mais importantes a inatividade física e a alimentação (Alberti 2009, Feldeisen 2007).

A redução do número de sessões teóricas "*clássicas/básicas*" no âmbito da "Enzimologia" permitiu o referido aumento de sessões teóricas "*aplicadas*". Em consequência desta alteração foi feito um ajuste no projeto de investigação científica laboratorial que decorre neste momento e que permite que os estudantes se dediquem ao estudo das características cinéticas das enzimas, e dos fatores que condicionam a sua atividade, e onde a apresentação oral dos resultados obtidos será feita após a redação de um resumo (*abstract*) científico.

Nas sessões práticas, os estudantes terão a possibilidade de serem eles próprios responsáveis por um "*Journal Club*" onde são apresentados e discutidos (numa colaboração entre estudantes e entre estudantes-docente) artigos atuais na área da Bioquímica Nutricional. Os artigos escolhidos (quer para os "*Journal Clubs*" das sessões teóricas "*aplicadas*" quer para os das práticas) abordarão temas (atuais e relevantes) que farão melhor a ponte não só entre o projeto de investigação científica em desenvolvimento nas sessões práticas e os temas das sessões teóricas, quer "*clássicas*" quer "*aplicadas*", mas também entre estas duas modalidades de sessões teóricas.

Esta reorganização do programa será avaliada com um inquérito no final do semestre em curso.

Conclusão

A metodologia programática e pedagógica em desenvolvimento no ensino da Bioquímica na FCNAUP tem permitido uma evolução da preparação dos estudantes neste sentido, como se avalia pela gestão da informação que fazem na sua área, pela interação direta, viva e contínua com os mesmos estudantes, pelo raciocínio crítico que desenvolvem, pelo nível de

conhecimento que demonstram no fim do semestre e na participação em UCs subsequentes da responsabilidade do Departamento de Bioquímica.

Referências

Alberti, K. George M. M. et al. (2009). Harmonizing the metabolic syndrome: a joint interim statement of the International Diabetes Federation Task Force on Epidemiology and Prevention, National Heart, Lung, and Blood Institute, American Heart Association, World Heart Federation; International Atherosclerosis Society, and International Association for the Study of Obesity. *Circulation, 120*(16), 1640-1645.

Alvarez, Ana I. et al. (2010). Modulation of the activity of ABC transporters (P-glycoprotein, MRP2, BCRP) by flavonoids and drug response. *Journal of Pharmaceutical Sciences, 99*(2), 598-617.

Bastos, Alice et al. (2005). Na interface do ensino secundário com o superior: uma abordagem plurinível às estratégias de estudo no Curso de Medicina. In Teresa Medeiros et al. (Orgs.), *Actas do Congresso Internacional, Desenvolvimento e Aprendizagem, do Ensino Secundário ao Ensino Superior* (pp. 187-196). Açores: Direcção Regional da Ciência e Tecnologia, Universidade do Açores.

Bensinger, Steven J. & Tontonoz, Peter (2008). Integration of metabolism and inflammation by lipid-activated nuclear receptors. *Nature, 454*(7203), 470-477.

Cani, Patrice D. & Delzenne, Nathalie M. (2009). The role of the gut microbiota in energy metabolism and metabolic disease. *Current Pharmaceutical Design, 15*(13), 1546-1558.

Cani, Patrice D. et al. (2007). Selective increases of bifidobacteria in gut microflora improve high-fat-diet-induced diabetes in mice through a mechanism associated with endotoxaemia. *Diabetologia, 50*(11), 2374-2383.

Moura, Rodrigo F. et al. (2009). Metabolic syndrome signs in Wistar rats submitted to different high-fructose ingestion protocols. *British Journal of Nutrition, 101*(8), 1178-1184.

Departamento de Bioquímica, Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. (Coord.) (s/d). Química Orgânica. Retirado em Dezembro 2, 2011 de http://bioquimica.med.up.pt/disciplinas/quimicaorganica/quimorg.html.

Departamento de Bioquímica, Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. (Coord.) (s/d). Bioquímica I. Retirado em Dezembro 2, 2011 de http://bioquimica.med.up.pt/disciplinas/BioquimicaI/bioquimica1.html.

Dewailly, Eric & Rouja, Philippe (2009). Think big, eat small. *Science, 326*(5949), 44.

Esteves, Manuela (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In Carlinda Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 45-61). Porto: CIIE/Livpsic.

Evangelopoulos, Angelos A. et al. (2008). An inverse relationship between cumulating components of the metabolic syndrome and serum magnesium levels. *Nutrition Research, 28*(10), 659-663.

Faria, Ana (2010). *Biodisponibilidade e propriedades biológicas de pigmentos antociânicos e flavan-3-óis*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Feldeisen, Sabrina E. & Tucker, Katherine L. (2007). Nutritional strategies in the prevention and treatment of metabolic syndrome. *Applied Physiology, Nutrition and Metabolism, 32*(1) 46-60.

Felder, Richard M. (1997). Beating the numbers game: effective teaching in large classes. ASEE Annual Conference, Milwaukee, WI, USA. Retirado em Dezembro 9, 2011 de http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Largeclasses.htm.

Gonçalves, Pedro et al. (2009). Modulation of butyrate transport in Caco-2 cells. *Naunyn-Schmiedeberg's Archives of Pharmacology, 379*(4), 325-336.

Gonçalves, Pedro et al. (2011). In vitro studies on the inhibition of colon cancer by butyrate and polyphenolic compounds. *Nutrition and Cancer, 63*(2), 282-294.

Guerreiro, Susana et al. (2010). Sugary drinks and glycemia. *Acta Médica Portuguesa, 23*(4), 567-578.

Keating, Elisa (2007). *Transport of bioactive substances in the human placenta*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Medicina, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Keating, Elisa et al. (2009). Comparison of the transport characteristics of bioactive substances in IUGR and normal placentas. *Pediatric Research, 66*(5), 495-500.

Kitagawa, Shuji (2006). Inhibitory effects of polyphenols on p-glycoprotein-mediated transport, *Biological & Pharmaceutical Bulletin, 29*(1), 1-6.

Martins, Maria J. et al. (2010). A prática da investigação científica na aprendizagem da bioquímica numa faculdade de medicina. In Carlinda Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 129-140). Porto: CIIE/Livpsic.

Moreira, Pedro (2010). Pedagogia no ensino de alimentação humana. In Carlinda Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 111-127). Porto: CIIE/Livpsic.

Ortega y Gasset, José (2000). Sobre o estudar e o estudante (Primeira lição de um curso). In Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell & José Ortega y Gasset (Eds), *Quatro textos excêntricos* (pp. 87-103). Lisboa: Relógio D' Água.

Philpott, Dana J. & Girardin, Stephen E. (2010). Gut microbes extend reach to systemic innate immunity. *Nature Medicine, 16*(2), 160-161.

Pollan, Michael (2006). Six rules for eating wisely. *Time, 167*(24), 97.

Rayman, Margaret P. (2000). The importance of selenium to human health. *Lancet, 356*(9225), 233-241.

Sandoval, Darleen A. & Seeley, Randy J. (2010). Medicine. The microbes made me eat it. *Science, 328*(5975), 179-180.

Schroeder, Helmut (2007). Protective mechanisms of the Mediterranean diet in obesity and type 2 diabetes. *The Journal of Nutritional Biochemistry, 18*(3), 149-160.

Torres, Duarte P. M. (2009). *Production of galacto-oligosaccharides - physicochemical and functional characterization*. Tese de Doutoramento, Escola de Engenharia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Wymann, Matthias P. & Schneiter, Roger (2008). Lipid signalling in disease. *Nature Reviews. Molecular Cell Biology, 9*(2), 162-176.

8.71.

Título:

Peculiaridades de la enseñanza de la clínica psicológica a nivel universitario. El caso de las residencias en servicios de salud en Uruguay.

Autor/a (es/as):

Martoy, Alicia Muniz [Facultad de Psicología, Universidad de la República]

Resumo:

El presente trabajo se propone poner a discusión, la cuestión de la enseñanza de la clínica a nivel universitario en la disciplina de la Psicología con especial énfasis en las estrategias pedagógicas utilizadas en el Programa de Residencias en Servicios de Salud.

Este aprendizaje está basado en problemáticas clínicas reales que deben resolverse en el mismo campo de acción del Residente.

Se trabajarán algunas concepciones epistemológicas en torno a la docencia en general y en particular en el contexto histórico de la Universidad de la República en Uruguay.

Problemática:

La incorporación del concepto de intervención psicológica ha implicado un desarrollo que recorrió desde las nociones más tradicionales del psicodiagnóstico hasta llegar a la actual concepción de los modos de práctica e intervención en el marco de las políticas extensionistas de la Universidad, implicando actores (docentes y estudiantes) en las demandas concretas de la población a la que deben proporcionarse respuestas sin imposiciones, sino buscando la construcción conjunta de los campos de saberes y de acción.

La formación de los estudiantes al respecto conlleva el desafío de aunar teorías, recomendaciones técnicas, junto a una apertura imprescindible para deshacerse de esquemas

preconcebidos a la hora de enfrentar los enigmas clínicos. Formar para lo desconocido exige la tolerancia en la incertidumbre del por-venir y la construcción permanente del objeto de conocimiento y de las prácticas posibles.

Metodología:

La metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada se sustenta en tres pilares: la autonomía del estudiante, el accionar colaborativo y la tutoría. A fin de operacionalizar estos conceptos se

utilizan recursos didácticos tales como la Plataforma Virtual, el Portafolios y la Supervisión que incluye la tutoría del docente y la tutoría entre pares.

Relevancia y pertinencia:

La permanente revisión sobre el quehacer diario en condiciones de masividad (alumnado en gran número) se torna imprescindible para no automatizar y provocar un ejercicio de poder indeseable con las metodologías utilizadas. De igual modo, la docencia vinculada a la práctica comunitaria exige una constante crítica y ajuste de las metas planteadas. No hay un saber predeterminado para la clínica.

El tema se enmarca en el ítem “Modos de trabajo pedagógico en la Enseñanza Superior”, pretendiendo hacer hincapié en las características de los modos que favorecen los aprendizajes y el acceso democrático de todos los alumnos dada la inserción de los residentes en diferentes ciudades.

Relación con la producción en el área:

No se produce un número significativo de comunicaciones al respecto. Recientemente en Uruguay aparecen algunos trabajos vinculados a la Maestría en Educación, relacionados con el tema. Es importante promover el intercambio así como la discusión con expertos en Pedagogía y Didáctica en la enseñanza superior acerca de la especificidad de la trasmisión de contenidos y construcción de saberes en psicología clínica.

Palavras-chave:

Psicología Clínica – Residencias en Psicología – Recursos didácticos.

El presente trabajo se propone poner a discusión, la cuestión de la enseñanza de la clínica a nivel universitario en la disciplina de la Psicología con especial énfasis en las estrategias pedagógicas utilizadas en el Programa de Residencias en Servicios de Salud puesto en marcha a fines del 2010.

El Residente es un profesional recién egresado que suscribe un contrato laboral con la Administración de Servicios de Salud del Estado que incluye horas para su formación académica, en este caso como especialista en Servicios de Salud.

Este aprendizaje está basado en el abordaje de problemáticas clínicas y comunitarias reales que deben resolverse en el mismo campo de acción del Residente.

Nuestra Universidad se encuentra actualmente procesando una segunda Reforma en la que se hace hincapié en el fortalecimiento de la extensión y la profundización de la investigación de cara a los desafíos que nuestra sociedad exige, especialmente en el campo de lo social y de la salud. En tal sentido la formación de estos profesionales encaja además en un contexto político-académico marcado por los cambios.

Algunas precisiones teóricas.

La incorporación del concepto de intervención psicológica ha implicado un desarrollo que recorrió desde las nociones más tradicionales del quehacer psicológico hasta llegar a la actual concepción de la intervención psicológica como uno de los modos de práctica en Psicología, que implica a sus actores (docentes y estudiantes) en las demandas concretas de la población a la que deben proporcionarse respuestas sin imposiciones, sino buscando la construcción conjunta de los campos de saber y de acción. Intervención significa abrir un espacio de encuentro donde es posible dar un sentido a lo que acontece. Para dicha intervención, se podrán utilizar herramientas de acción diversas, así como estrategias de enlace y conexión en redes potencializando los recursos de la propia comunidad en aras de generar respuestas posibles para situaciones complejas.

La formación de los estudiantes al respecto conlleva el desafío de aunar teorías con recomendaciones técnicas, junto a una apertura imprescindible para deshacerse de esquemas preconcebidos a la hora de enfrentar las estrategias a delinear. Formar para lo desconocido exige la tolerancia en la incertidumbre del por-venir y la construcción permanente del objeto de conocimiento y de las prácticas posibles para su abordaje.

Metodología utilizada en la Residencia en Psicología.

La metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada se sustenta en tres pilares: la autonomía del estudiante, la actividad colaborativa y la tutoría. A fin de operacionalizar estos conceptos se utilizan recursos didácticos tales como la Plataforma Virtual, el Portafolios, la Supervisión que incluye la tutoría del docente y la tutoría entre pares y el Grupo de Reflexión.

La autonomía en este caso, tiene que ver con el hecho de que cada residente traza su recorrido en función del lugar de trabajo, de su bagage teórico y experiencial (recorrido por otros cursos previos) y de la crítica construcción de su rol junto al equipo multidisciplinario al que pertenece. No hay un saber previo sobre el papel que deberá jugar en el territorio, sino que lo construye día a día con estrategias hipotéticas o simplemente por ensayo y error. Esto se ve por ej. desde las formas que adoptan para resolver una consulta hasta en la técnica para coordinar un grupo de usuarios con diabetes. Cada Residente construye su campo de problemáticas y su campo de conocimiento según las demandas generadas en su territorio y se apropia de ellos.
El aspecto colaborativo refiere a la colectivización de los problemas que se les presentan a diario, a fin de que el conjunto de Residentes aporte a la cuestión ya sea mediante cuestionamientos o bien aportando información acerca de recursos disponibles en el medio o de datos relevantes para la toma de decisiones. Cuando se trabaja en la comunidad tanto como en instituciones sanitarias de segundo y tercer nivel, el universo de la demanda es tan inabarcable que un técnico a solas jamás podría responder ni a una pequeña parte de ese universo, es impensable aquí el trabajo individual. Esto produce un aprendizaje horizontalizado, basado en un constante trabajo de grupo.

Ese grupo hay que construirlo para favorecer la sinergia.

En tal sentido, voy a referirme al Grupo de Reflexión como dispositivo de aprendizaje y a la vez, de trabajo sobre la subjetividad de cada Residente en la construcción de su rol.

"El Grupo de Reflexión se presenta como un espacio para dilucidar y conceptualizar los procesos inconscientes que se juegan en los grupos, en sus atravesamientos institucional", Ravenna de Selvátici, M (1998, pág. 177). Las características del trabajo con la enfermedad mental, la violencia, la pobreza y el desamparo, pueden provocar un efecto naturalizante o hipercrítico (y por ende paralizante: no podemos hacer nada frente a todo eso) que es necesario observar en forma permanente y en tanto pertenecientes a una doble inscripción institucional: la Facultad y los Servicios de Salud del Estado. Este grupo comparte tareas y problemáticas similares de gran exigencia, cercanas a las descriptas como crisis sociales, siendo que a la vez le permite al conjunto de Residentes constituirse como grupo. En tanto participan en el Grupo de Reflexión adquieren además, herramientas para trabajar con la grupalidad. Cobra protagonismo aquí, las vicisitudes de la doble pertenencia (como estudiantes y como profesionales), buscando explicitar aquello que al ser silenciado, u obviado, obturaría la mirada sobre los múltiples entrecruzamientos jugados en las complejas tramas institucionales.

El trabajo de campo y sobre todo con situaciones de vulnerabilidad extrema requiere además de un cuidado sobre los que cuidan. Los jóvenes Residentes poseen la virtud de disponer de todas sus energías al servicio de sus acciones, siendo necesario el rescate de los efectos del

involucramiento masivo tanto como de los producidos por la omnipotencia. El Grupo de Reflexión tiene como objetivo además, reflexionar sobre la tarea en un marco diferenciado del de la docencia y diferente del campo laboral, con un coordinador ajeno a estos ámbitos, favoreciendo la construcción del grupo.

La cualidad tutorial, en su doble vertiente, docente-residente y la de tutoría de pares, refiere a una modalidad de seguimiento cercana por parte del docente o del residente respecto a su practicante (estudiante del último año de la carrera inserto en el mismo territorio), con el desafío de acompañar el recorrido de cada uno en función de las necesidades que surgen de la propia tarea. Si bien estos espacios son llamados Supervisiones por desplazamientos del modelo clínico, el objetivo es discutir sobre lo que se hace promoviendo la reflexión sobre lo hecho y la planificación de estrategias posibles, poniendo de relieve los conflictos técnicos a la hora de resolver situaciones. Muchas veces el desborde de las demandas exige que en este espacio se construya una situación capaz de ser pensada en la complejidad multidimensional que las produce.

Como tecnologías de enseñanza, se utiliza la Plataforma Virtual que permite la colaboración en torno a tópicos, saberes y experiencias compartidas, potenciando así el aspecto colaborativo mencionado y el Portafolios que da cuenta del recorrido personal de cada Residente en cada año de su inserción en el Programa. Este Portafolios permite una evaluación y autoevaluación cualitativa de los procesos subjetivos implicados en el aprendizaje disciplinar, dando cuenta de la trayectoria recorrida, de las habilidades desarrolladas y de las competencias adquiridas así como de las estrategias utilizadas para la resolución de problemas concretos. Incluye además una reflexión crítica sobre la actividad realizada que, lejos de tener como objetivo principal la evaluación por parte del docente, testimonia el proceso único que cada Residente hace de un modo histórico, contextual y novedoso.

La permanente revisión sobre el quehacer diario en condiciones de masividad (alumnado en gran número) se torna imprescindible para no automatizar y provocar un ejercicio de poder indeseable con las metodologías utilizadas. De igual modo, la docencia vinculada a la práctica comunitaria exige una constante revisión y ajuste de las metas planteadas. No hay un saber predeterminado tampoco para la clínica, siendo que cada caso es una totalidad allí donde hacen bisagra la teoría y la práctica misma.

La creación por parte de la Facultad, del Programa de Residencias y Practicantados en Servicios de Salud, tiene como principal objetivo, la formación de recursos humanos capacitados para desarrollar la Psicología en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud; con un componente político-profesional intenso ya que estos profesionales serán los calificados para

incidir en las políticas sanitarias del Estado, para crear programas y favorecer acciones no desde una posición burócrata sino desde la experiencia misma, crítica y reflexiva.

Este metaconocimiento generado a partir de esta nueva experiencia en la formación del Psicólogo universitario también requiere ser comunicado para ser discutido, criticado, enriquecido en la comunidad universitaria. En tal sentido se hace hincapié en la importancia de compartir estos descubrimientos, en no guardar la experiencia para sí mismo, siendo que el esfuerzo de hablar de lo que no se domina es significativo. Esta formación incluye además procesos de alfabetización disciplinar para poder comunicar-se hacia los equipos multidisciplinarios y hacia la academia misma desde un lenguaje propio de la Psicología a la vez que intencionalmente compartible con otras disciplinas.

Por último, se hace necesario mencionar la cuestión de la Ética sin la cual no concebimos las prácticas, cuestión que atraviesa todo el Programa de Practicantados y Residencias en Psicología, desde la docencia hasta la práctica del residente como alumno y como trabajador. Nos introducimos aquí en una cuestión difícil de dirimir: la Ética puede enseñarse o la Ética sólo puede trasmitirse?

Cuestión que estimo inabarcable para los objetivos de este Congreso, a la vez que insoslayable al hablar de docencia.

Bibliografía:

Carlino, Paula (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Coordinadora de Psicólogos del Uruguay. (2001) Código de Etica. Montevideo. Ed.del autor.

Cristóforo, Adriana (2005). Enseñar diagnóstico psicológico en contextos de masividad. En Muniz Martoy, Alicia (Compiladora) Diagnósticos e Intervenciones. Enfoques teóricos, técnicos y clínicos en la práctica psicológica.(pp 29-34). Montevideo. Ed. Psicolibros-Waslala.

Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires. Paidós.

Muniz Martoy, Alicia (2005) Conceptualizaciones acerca del diagnóstico y la intervención psicológica. Aportes para un abordaje complejo de la cuestión. En Muniz Martoy, Alicia (Compiladora) Diagnósticos e Intervenciones. Enfoques teóricos, técnicos y clínicos en la práctica psicológica.(pp 11-28). Montevideo. Ed. Psicolibros-Waslala.

Pozo Municio, Juan (1996). Aprendices y Maestros. Madrid. Ed. Alianza

Ravenna de Selvátici, Marina (1998). Grupo Analítico de Reflexión. En Pachuk, Carlos & Friedler, Rasia , Diccionario de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares (pp. 177-184). Buenos Aires. Ed. Del Candil.

8.72.

Título:

Compreendendo os docentes de computação e sua prática profissional no âmbito da integração entre as dimensões cognitiva, afetiva e psicomotora

Autor/a (es/as):

Massa, Monica de Souza [Universidade Federal da Bahia / Universidade Estadual da Bahia]

Teixeira, Cristina Maria d´Ávila [Universidade Federal da Bahia / Universidade Estadual da Bahia]

Resumo:

Como docente e coordenadora de curso de Graduação em Computação, esta pesquisadora vivencia as dificuldades encontradas pelos docentes da área, na sua maioria bacharéis que seguiram a área acadêmica sem participar de cursos de formação inicial docente e cujo conhecimento na área pedagógica se reduz a experiências de formação docente frágeis, pontuais e desarticuladas, caracterizando um distanciamento destes docentes da pedagogia universitária.

Além disso, partindo da vivência pessoal desta pesquisadora, parece que o modelo de condução da docência do ensino superior em computação vigente não atende as demandas educacionais da contemporaneidade. Sendo assim, parece ser necessário olhar de forma diferente o processo de construção do conhecimento, não apenas técnico, mas que mobilize as dimensões lúdica e sensível no processo de mediação didática. É fundamental que o docente de computação perceba essas outras dimensões em si mesmo, no outro (aluno) e na relação que se estabelece entre eles.

Esta pesquisa apresenta uma investigação sobre o modelo de docência no ensino superior, baseando-se em autores como Pimenta (2002), D'Ávila (2006, 2008) e Garcia (1999), entre outros, extrapolada para a área de computação. Parte de algumas evidências e discute sobre possíveis caminhos em busca de uma prática docente que considere não apenas a questão técnica, mas também outras dimensões do indivíduo, como a relacional, a lúdica e a sensível, se apoiando em estudos de pesquisadores como Luchesi (2002, 2003, 2005), Moraes (2004), Maturana (2009) e Duarte Junior (2006).

A abordagem metodológica escolhida como suporte para a investigação proposta é o Estudo de

Caso. O lócus de investigação é o curso de graduação em computação de uma universidade pública situada na Bahia, escolhida pelo seu comprometimento com a compreensão e transformação da sociedade. A população alvo é composta pelos docentes do curso, através de participação voluntária.

Seguindo as orientações da maioria da literatura na área (Yin (2005), Ludke e Andre (1986), e Esteban (2010)), esta pesquisa é composta de três fases: A primeira é a construção do referencial teórico sobre a temática, associada a experiência como docente e a percepção desta pesquisadora, tendo como resultado uma primeira versão das categorias de análise, a saber: Formação do docente universitário; Mediação didática; e Ludicidade. A segunda propõe a coleta de dados através de diversas técnicas, que permitam complementar e triangular os dados obtidos. Na terceira são analisados os dados obtidos, que inclui a organização do material levantado, o estabelecimento dos padrões existentes e as relações e inferências sobre eles. Para a análise e tratamento dos dados será utilizada a metodologia de análise de conteúdo Bardin (1979).

Esta pesquisadora acredita que, através desse estudo, será possível compreender o processo educacional do ensino superior em computação e auxiliar na busca de uma educação mais integrada que considere o PENSAR (dimensão cognitiva), o AGIR (dimensão psicomotora) e o SENTIR (dimensão afetiva) de educadores e educandos.

Palavras-chave:

Modelo de docência, ensino superior, área de computação

Introdução

Os cursos de graduação em computação no Brasil surgiram na segunda metade do século XX. O primeiro destes cursos iniciou em 1968 na UFBa, tendo a sua primeira turma sido criada a partir de dissidentes dos cursos de Engenharia. São cursos que se constituem, portanto, dentro de um contexto racionalista presente à época nas universidades brasileiras, principalmente no âmbito das ciências exatas, reforçando o pensamento cientificista vigente.

Essa é também a formação de graduação e mestrado da autora desse projeto, cuja vivência profissional engloba tanto a prática profissional como analista de sistemas como a docência em cursos superiores de graduação e pós-graduação em computação. Durante este período, vivenciamos a expansão da informática nos processos de negócio e as mudanças que ocorreram nas funções exercidas pelos profissionais de informática e no perfil requerido do indivíduo nesta

área de atuação, percebendo nossa dificuldade e a de nossos colegas em responder a essa nova demanda, tanto no nível empresarial como enquanto docente.

Assim nasceu esta pesquisa, com objetivo de investigar o modelo de docência vigente no ensino superior de computação para, a partir desse diagnóstico, evidenciar o processo de ensino nesta área e a sua relação com as novas abordagens que incluem não apenas a dimensão cognitiva, mas também as dimensões sensível, afetiva e lúdica na mediação didática, no caminho para um processo de ensino aprendizagem mais efetivo e prazeroso.

O problema alvo de nossa investigação está relacionado com a rarefação de conhecimento pedagógico sistematizado sobre a condução do processo educativo no ensino superior da computação e a percepção, pela nossa vivência pessoal, da ausência de um espaço efetivo para o lúdico e para o sensível no processo de mediação didática.

A relevância da pesquisa está associada ao novo contexto social em que se insere o ambiente universitário, no qual observamos a velocidade e a continuidade das mudanças e um novo perfil do estudante, que não aceita mais a diferença entre a sua vivência e os modelos curriculares lineares usados em classe. Moraes e Torre (2004) afirmam que é necessário olhar de forma diferente o processo de construção do conhecimento para viabilizar uma conscientização e uma transformação profunda na educação. Percebe-se, portanto, a necessidade de uma outra abordagem do conhecimento, não apenas técnico, que mobilize outras dimensões do indivíduo, como a relacional, a lúdica e a sensível. São lacunas existentes hoje no processo educativo, principalmente no que tange ao ensino superior brasileiro.

A questão da formação pedagógica do docente universitário:

O termo docência é derivado do latim – *docere* – que significa ensinar. De uma maneira geral, as atividades docentes são aquelas que caracterizam o trabalho dos professores. No entanto, elas não estão restritas à sala de aula. São vários os autores que evidenciam as atividades docentes englobando o ensino, a pesquisa e a gestão acadêmica (Zabalza, 2004, Garcia, 1999 e Soares e Cunha, 2010).

Enquanto Pimenta e Anastasiou (2002) apontam o aumento expressivo do número de docentes no Ensino Superior Brasileiro – de 25 mil em 1950 para cerca de um milhão em 1992, Morosini (2001) alerta sobre a lacuna de produção científica sobre o tema, que apresenta apenas alguns estudos isolados. Assim, essa lacuna se potencializa, e faltam estudos que possibilitem uma compreensão sobre quem é esse professor universitário, suas origens, seu processo formativo e sua disponibilidade para acompanhar as mudanças citadas anteriormente. (Pimenta e Anastasiou 2002, Morosini 2001 e, Cunha et al 2006)

Considerando a formação dos docentes para o ingresso no ensino superior, encontramos ressonância na voz de vários autores (Pimenta e Anastasiou 2002, Morosini 2001, D'Avila 2008, Cunha et al 2006) que discutem a preparação destes indivíduos para o exercício da profissão.

A própria relação entre a progressão na carreira acadêmica e a titulação do docente, já aponta para a necessidade de uma formação inicial técnico-científica, ao passo que transfere a responsabilidade da formação do professor para a pós-graduação. No entanto, conforme aponta Garcia (1999), os cursos de mestrado e doutorado formam pesquisadores e não docentes. A preocupação com a formação docente, portanto, fica restrita à recomendação de uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior nos cursos de mestrado e doutorado.

Outra possibilidade de formação docente são os cursos de formação inicial do professor universitário, que caracterizam o aprender a ser docente. (Garcia, 1999). No âmbito da graduação, se constitui sob a forma dos cursos de licenciatura. Segundo D'Ávila (2007), tais cursos, até elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais pelo MEC em 2001, eram considerados um aposto ao curso de bacharelado. As novas diretrizes, apesar de ter viabilizado um currículo próprio para as Licenciaturas, ainda carece de adequações para a preparação ao pleno exercício da docência.

Os cursos de metodologia do ensino superior (âmbito da pós-graduação *latu sensu*) e os cursos desenvolvidos pelas próprias IES para os seus professores também são opções de formação inicial e continuada. Mas, como criticam Garcia (1999) e Pimenta (1996), a maioria dos cursos dessa natureza é de curta duração, focados em questões administrativas e pouco atentos às práticas pedagógicas. Tais cursos, distantes da realidade da prática educativa do professor, estão longe de atender a complexidade da atividade docente e a demanda dos docentes universitários.

Ainda sobre a formação do docente do ensino superior, Fernandes (1998) questiona por que é exigida uma formação pedagógica do professor do ensino fundamental e médio, ao passo que ao professor universitário é facultada essa formação. O questionamento do referido autor é ratificado por uma análise sobre a última versão do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e à Distância, disponibilizado em dezembro de 2011 pelo INEP[97] que, na sua dimensão pedagógica, composta de vinte quesitos avaliativos, avalia tempo de experiência, titulação e regime de trabalho do coordenador e do corpo docente, mas não faz referência à formação didático-pedagógica.

Mas, quais podem ser as alternativas para viabilizar uma mudança nesse cenário? Acreditamos que urge incluir no instrumento dois novos critérios de avaliação docente:

[97] www.inep.gov.br

1 - reconhecimento da formação *strictu sensu* na área de educação ou participação em programa de pós-graduação *latu sensu* de didática do ensino superior.

2 - reconhecimento do empenho da IES na formação continuada do seu corpo docente através de programas regulares de aperfeiçoamento docente, bem como incentivo regular à participação do corpo docente em cursos relacionados à metodologia do ensino superior.

Aliado à falta de uma formação inicial, observamos também uma supervalorização da pesquisa em relação ao ensino, apontado por Garcia (1999) e D'Ávila (2008). Embora não exista uma relação entre produtividade científica e eficácia docente, o prestígio profissional e o reconhecimento social do docente está diretamente vinculado às atividades de pesquisa e a produção científica, que é o fator que confere também os estímulos e os critérios para progressão na carreira. É uma avaliação centrada não na qualidade do trabalho realizado, mas na produtividade. Inclusive os critérios de contratação de docentes no ensino superior estão fortemente ligados às atividades de pesquisa, pois o instrumento de avaliação de cursos de graduação do MEC, apresentados há pouco neste estudo, elenca como critério, o número de publicações do docente. Da mesma forma, a produção científica dos docentes é critério de avaliação dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* pela CAPES. No entanto, os aspectos didáticos de formação docente são desconsiderados como critérios avaliativos pela mesma instituição.. O privilégio profissional atribuído à pesquisa em detrimento da docência também reforça a ideia de que a atividade docente é menor. Diminui a autoestima e desmotiva o professor, como observa Garcia (1999). Como resultado, os próprios professores percebem as atividades docentes como secundárias e, muitas vezes, as tratam com descaso.

A lacuna deixada pela falta de formação inicial e continuada tem como consequência a supervalorização da experiência profissional do docente do ensino superior. Não pretendemos negar a importância da experiência profissional do corpo docente para o desenvolvimento de um curso de qualidade. No entanto, este deve ser apenas um dos vetores estruturantes dos saberes profissionais (Tardif, 2002), o que não anula a necessidade da presença de outros vetores para alcançar a "força resultante", fazendo uma analogia com os ensinamentos da física clássica.

É fato apontado por diversos autores (D'Ávila 2008, Pimenta e Anastasiou 2002, e Tardif 2002) que o professor do ensino superior leva consigo uma bagagem com as suas experiências prévias sobre o ensino, muitas delas vividas enquanto aluno. Assim, sem uma formação apropriada, o docente lança mão dessa bagagem, único instrumento que possui, desenvolvendo suas habilidades apenas sobre suas impressões, sobre os casos de sucesso e insucesso de seus mestres e de seus pares, e sobre uma base empírica de um contexto de ensino de, no mínimo, vinte anos atrás. É importante observar que esse é um processo espontâneo, que não nasce de uma reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem. Portanto, exerce uma influência

subliminar, que muitas vezes pode passar despercebida, além de não viabilizar uma análise crítica que seja transformadora da prática docente desse indivíduo.

Outra questão importante na análise do docente do ensino superior é a sua profissionalização, objeto de estudo de D'Ávila (2007) e Pimenta (1996). É consenso, entre estes autores, que a identidade profissional é um processo pessoal e ao mesmo tempo social e coletivo, que reflete o que o sujeito é em um determinado momento, como ele se percebe e como é percebido – no nosso caso, como docente do ensino superior. Tal identidade está além da ocupação ou das tarefas que o indivíduo realiza. No processo de construção dessa identidade profissional docente, o sujeito trabalha no sentido de desenvolver um conjunto de competências, habilidades e capacidades – o que caracteriza a profissionalidade docente.

No entanto, como alerta Zabalza (2004), os professores se percebem, na área acadêmica, como pesquisadores e, no âmbito do mercado de trabalho, como profissionais técnicos, o que mostra a atividade docente como secundária, além de não caracterizá-la efetivamente como uma profissão. A falta de identificação do indivíduo com a profissão docente, segundo Garcia (1999) e D'Ávila (2008), também é consequência da precarização do trabalho do professor, aliada ao baixo salário e a desvalorização social.

Assim, observamos que a identidade profissional e a formação do docente universitário são questões inter-relacionadas, portanto devem ser analisadas em conjunto (Costa, 2007). Para que a identidade profissional seja construída é preciso uma formação tanto inicial quanto continuada do docente para que ele se perceba como tal. De maneira análoga, é a formação docente que vai promover a construção da identidade do docente, incluindo o conhecimento técnico-científico, a formação didático-pedagógica e a dimensão sócio-política.

Docência no ensino superior das ciências da computação: o que muda, o que permanece, o que se intensifica

É preciso observar que as discussões apresentadas nesta seção são fundamentadas na teoria sobre o ensino superior e sobre a formação e mediação didática dos docentes universitários extrapolado para o universo da docência na computação. Dessa forma, não podem deixar de estar impregnadas pelas percepções e vivência desta pesquisadora.

Na análise do processo de ensino aprendizagem nos cursos universitários da área de computação e informática, devemos considerar todo o processo histórico do ensino superior, principalmente no que tange às ciências exatas, além de analisar a carga histórica e comportamental dos indivíduos, discentes e docentes, investigando os motivos que os levaram a optar por cursos superiores desta natureza. Por fim, é importante mostrarmos que as investigações sobre os que

trabalham com o ensino de computação não podem separar o ensino do contexto social em que ele está inserido.

Historicamente os profissionais da área de computação e informática têm se destacado pelo brilhante raciocínio matemático e grande capacidade de abstração, apresentando, ao mesmo tempo, dificuldades de relacionamento com os outros segmentos da organização. De fato, pesquisas realizadas na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) junto a empresas que utilizam tecnologias de computação apontam que o nível técnico dos ditos "egressos" dos cursos de graduação em computação e informática é considerado satisfatório. No entanto, os mesmos egressos apresentam dificuldades no trabalho em grupo e na comunicação com os outros profissionais (AUDY, 2001).

Assim são formados os indivíduos que, após a sua graduação, optam por seguir os caminhos da docência na computação, guardando, em sua "genética de formação", um pouco dessa história. Portanto é mister investigar como os professores desses cursos, enquanto também profissionais da área, percebem o ensino da computação dentro desta carga histórica., tendo como referência o fato de que estes não possuem em seus currículos cursos de formação inicial em docência e que o contato travado com o conhecimento na área pedagógica é restrito à uma disciplina optativa de metodologia do ensino superior cursada na pós-graduação (*latu* ou *strictu sensu*).

Para identificar as características do corpo docente requeridas para os cursos de computação, pesquisamos os seguintes documentos disponíveis no sítio da Sociedade Brasileira de Computação[98] (SBC): i) as Diretrizes Curriculares para a área de computação e informática, ainda não homologada pelo MEC; ii) os Currículos de Referencia (CR) dos cursos da área; e iii) eventos e periódicos promovidos pela SBC.

Os textos sobre o corpo docente nos currículos de referência dos cursos da área de computação (CR-INFO) são reduzidos a uma página, recomendando as áreas de formação dos docentes e coordenadores de curso, bem como o regime de trabalho e a titulação de acordo com os indicadores de qualidade do MEC. Também é recomendada a experiência prática dos docentes no mercado de trabalho, o que reforça a falta de profissionalização do docente de computação e a confirmação de que, com algumas exceções, este é um profissional do mercado que "por acaso dá aulas".

O curso de Licenciatura em Computação, que poderiam ser uma alternativa para a formação docente específica, tem um espaço circunscrito ao ensino fundamental e médio. Dessa forma, apesar de fazer parte do perfil do egresso deste curso a compreensão dos processos educativos, estabelecendo relações entre a computação e a educação, não é considerado o ensino superior de computação como um campo específico de ação do licenciado.

[98] www.sbc.org.br

As diretrizes curriculares nacionais dos cursos da área de computação e informática (BRASIL, 2011) também carecem de recomendações sobre o corpo docente desses cursos e sobre a sua formação. No documento em questão sequer são tratados aspectos relativos à titulação ou regime de trabalho. Na sexta página do referido documento há um item – "V. Da Metodologia de Ensino." que, em um único parágrafo de quinze linhas, aponta recomendações sobre o projeto pedagógico do curso, o papel do professor enquanto facilitador e outros aspectos sobre a metodologia de ensino adequada aos cursos de computação, de uma forma bem genérica.

Além dos currículos de referência e das diretrizes curriculares, também analisamos os eventos promovidos pela Sociedade Brasileira de Computação (SBC) na busca por registros sobre a preocupação da comunidade científica com a questão didático-pedagógica na formação do docente de computação no país. Entre eles, dois merecem destaque por contribuir para a reflexão sobre o ensino na computação: i) **CQ** – Curso de Qualidade dos Cursos da Área de Computação – evento anual, com o objetivo de discutir com a comunidade acadêmica temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação; e ii) **WEI** – O Workshop sobre Educação em Informática – evento anual. O WEI constitui-se num importante fórum brasileiro para apresentações, tutoriais e debates entre docentes, discentes, coordenadores de cursos e demais interessados na melhoria do processo de ensino e aprendizagem em Computação

Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito

A origem semântica da ludicidade vem do latim LUDUS, que significa jogo, exercício, imitação, e do verbo LUDERE, que significa "agir ou exercitar-se". Cabe observar que o significado de ambos extrapola a esfera infantil, incluindo também as ações dos adultos e os efeitos dessas ações sobre eles. Apoiamos-nos nos estudos de Brougere (2003), Huizinga (2008), Fortuna (2000) e Lopes (2005) para refletir sobre o caráter polissêmico da ludicidade.

A palavra ludicidade, embora bastante utilizada no contexto da educação, não existe no dicionário da língua portuguesa (Lopes, 2005 e Huizinga, 2008). Lopes (2005) aponta cinco palavras que são usadas indiscriminadamente para referência às diferentes manifestações lúdicas, a saber: *Brincar, Jogar, Brinquedo, Recrear e Lazer*. A autora observa que a polissemia do termo reflete também a falta de precisão da conceituação da própria ludicidade, ou seja, é um reflexo das diferentes formas de compreensão sobre o significado do lúdico.

Incluímos na discussão a possibilidade de distorção na tradução dessas palavras, o que potencializa a confusão acerca da definição dos conceitos de jogo e ludicidade as traduções das publicações dos pesquisadores sobre o tema. Por exemplo, o verbo *to play* no idioma inglês pode assumir significados diversos como *jogar, brincar, tocar, interpretar e desempenhar.*

Ao tempo que criticamos o reducionismo do paradigma racionalista, não agimos da mesma forma procurando uma definição que separe o que é jogo, o que é lúdico e o que é brincadeira? A dificuldade de definição do termo não viria justamente do caráter paradoxal das atitudes lúdicas? Segundo Fortuna (2000), a ludicidade levada para o contexto educacional tem como um de seus objetivos justamente estimular o "paradoxo e a incompletude" própria da atitude criativa e lúdica, ao tempo que propõe a convivência com o paradoxo e a tensão conceitual entre os termos.

Enquanto conceito complexo que é, a ludicidade é percebida e entendida pelos pesquisadores que a estudam de diversas maneiras (Brougere 2003, Huizinga 2008, Lopes 2005, Fortuna, 2000, Luckesi 2002 e 2007 e D'Ávila 2006, entre outros). Essas diversas percepções sobre o lúdico também são percebidas em diferentes contextos históricos.

No girar antropológico e sociológico do nosso "caleidoscópio lúdico", a ludicidade é percebida de forma objetiva, externa ao sujeito, como uma construção social, cultural e histórica. É a análise do conjunto das experiências lúdicas dentro de um contexto social. Portanto, depende do tempo, do espaço geográfico e do grupo social. Esta visão relaciona o lúdico com o coletivo, buscando o estudo dos significados e dos resultados das experiências lúdicas coletivas dentro do contexto social, contribuindo para o estreitamento de laços e sentimentos de pertença aos grupos sociais. (Huizinga 2008 e Brougere 2003).

Com o objetivo de compreender a ludicidade a partir de um ponto de vista interno ao sujeito, giramos o caleidoscópio lúdico nessa direção e buscamos o apoio de pesquisadores como Luckesi (2002 e 2007), Maturana (2009) e D'Ávila (2006). No enfoque subjetivo, a ludicidade é "sentida" e não "vista". É ação, emoção e pensamento integrados. É um estado interno do sujeito, não perceptível externamente, que é único. É através da vivência da ludicidade, da experiência do lúdico, que o indivíduo se constitui. Caracteriza, portanto, uma vivência, na qual não são analisados os motivos ou as consequências sobre este fazer.

Semelhante percepção é apresentada por Lopes (2004), que percebe a ludicidade como consequencial à espécie humana. Dessa forma, ela é um fenômeno humano (subjetivo e, portanto, interno ao sujeito) e social (objetivo, podendo ser observável externamente no comportamento do indivíduo). A autora apresenta três dimensões da ludicidade a serem consideradas em conjunto: i) a condição humana da ludicidade – interna ao sujeito e que existe antes de sua manifestação; ii) as manifestações da ludicidade; e iii) os efeitos da ludicidade.

Embora os termos *atividade lúdica, ação lúdica, vivência lúdica* e *ludicidade* sejam usados em diversos e diferentes contextos, adotamos a seguinte definição: a) Atividade lúdica é a ludicidade como artefato instrumental e pedagógico, externa ao sujeito e objetiva; e b) Vivência

lúdica é uma atitude lúdica durante a realização de uma atividade lúdica. Está, portanto, ligada ao individual, ao subjetivo, à experiência interna do sujeito. (Luckesi, 2002).

As atividades lúdicas podem proporcionar vivências lúdicas tanto nas crianças quanto nos adultos. Rojas (2002) afirma que o desenvolvimento do lúdico (em qualquer idade) influencia na aprendizagem e na cognição, bem como em diversos aspectos do desenvolvimento - socialização, comunicação e expressão - do indivíduo. Como observa Luckesi: *"O brincar da criança é brincar, o brincar do adulto é "brincar" é ter uma ludicidade de adulto, diversa da ludicidade da criança. ... Há ludicidade nas atividades da criança e do adolescente e do adulto. São experiências lúdicas, mas tendo por base atos diferentes. O que permanece é o estado interno de alegria, de realização, de experiência plena. O ser humano se desenvolve e, com o desenvolvimento, os objetos de ludicidade vão se modificando, o que não quer dizer que um adulto não possa nem deva, um dia, experimentar novamente brinquedos de sua infância e, isso, com ludicidade". (Luckesi, 2002, p. 21).* De acordo com o autor, na vivência lúdica o indivíduo está inteiro, pleno, não existindo espaço para qualquer outra atividade. Por isso que uma aula expositiva pode ser uma vivência lúdica tanto para o aluno quanto para o professor.

Durante a nossa pesquisa sobre a ludicidade, encontramos um vasto repertório relacionando-a à infância e à formação dos educadores infantis. Mas conhecer e aprender não são fenômenos inerentes ao humano, em todas as suas fases de vida? Então porque havemos de restringir o lúdico ao mundo infantil? Nossa tarefa tem sido fazer contato com esses autores, compreender suas visões sobre o lúdico, e extrapolar para o universo do mundo adulto, haja vista que o nosso campo de trabalho é o ensino superior das ciências da computação.

Luckesi (2002 e 2007) e D'Ávila (2008) observam que o lúdico no contexto de formação do professor muitas vezes aparece restrito a um instrumento de promoção de atividades lúdicas. Aprendem-se técnicas e métodos, com uma correspondência aos conteúdos que se deseja transmitir. Usamos propositalmente o verbo transmitir para reforçar o modelo pedagógico subjacente à prática aqui descrita, que utiliza as atividades lúdicas como ferramentas. O professor só poderá incluir a ludicidade na sua prática docente se o contato com ela for realizado a partir do seu interior. Caso contrário ele será um facilitador de atividades lúdicas recuperadas por ele na sua formação como docente. O ensino lúdico só pode ser conduzido verdadeiramente por docentes que experimentem a ludicidade que integra cognição, sentimento e ação. Assim, a vivência do lúdico proporciona aos educadores a valorização de aspectos como a criatividade, a sensibilidade e a afetividade, muitas vezes esquecidos ou desconsiderados no processo de ensino aprendizagem. (Rojas, 2002).

Para compreender a relação entre a ludicidade e a educação, buscamos em Rojas (2002) uma descrição do que seja EDUCAR, sob um ponto de vista que transcenda o conteudismo:

> *"Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É saber aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com circunstâncias adversas que cada um irá encontrar". (Rojas, 2002, p.1)*

Assim é possível sair do espaço do conhecido e experimentar outras possibilidades que incluam a ludicidade no contexto do docente. Não se trata, portanto, de um processo de aquisição de conhecimento sobre as atividades lúdicas ou a utilização do lúdico como função didática. A nossa crença é de que essas vivências possam permitir que o educador acesse conteúdos internos que o transforme para o exercício de um ensino mais criativo, com atividades que despertem, no aluno, o desejo e o prazer por aprender.

Rojas (2002) observa que a ludicidade oferece um solo fértil para o desenvolvimento afetivo, emocional, interpessoal, físico, ético e estético do indivíduo, bem como sua capacidade cognitiva e de autonomia. Para Luckesi (2005), não se trata de elencar uma via prioritária na qual possamos basear a educação. Nem o aspecto cognitivo, nem o aspecto afetivo, podem ser considerados individualmente, Na verdade, como o autor coloca "*... o ser humano é um todo e funciona como um todo*". Nós, dentro da lógica cartesiana da modernidade, precisamos particionar para entender, mas precisamos atentar que essa divisão é apenas didática e que ela não significa negligenciar os demais aspectos que não estão na "parte" evidenciada. Retomar o pensamento sistêmico aristotélico de que "o todo é maior do que a soma das partes", compreendendo, como afirma Freire (1997), que o indivíduo pensa não só com o cérebro, mas o corpo inteiro.

Nesse contexto, emerge a necessidade de uma nova práxis educacional, afetiva, sensível e lúdica, que objetive o desenvolvimento da capacidade do indivíduo construir tanto o conhecimento teórico e técnico como também ativar o seu potencial humano para vivenciar a arte de aprender e ajudá-lo na tomada de consciência de si mesmo, do outro e do mundo (Soares, 2007).

Em relação à primeira, Moraes e Torre (2004) apontam a necessidade de se reconhecer a aprendizagem como um processo relacional, constituído através de interações recursivas. Quanto ao sensível, Duarte Jr (2006) lembra que, embora essa dimensão seja desprezada pelo racionalismo e haja um afastamento progressivo entre o inteligível e o sensível, a ação cotidiana dos indivíduos acontece com base nos saberes sensíveis que eles possuem e muitas vezes não se dão conta de sua existência. A questão é, portanto, fazer o caminho de volta, reaproximando e aliando o saber sensível ao inteligível, como diz Maffesoli (1998). Quanto à ludicidade, Luckesi

(2002) afirma que esta permite a vivência e experiência do ser em um estado de plenitude e inteireza, promovendo a saúde. Assim, é possível concluir que a dimensão lúdica no processo educativo permite viabilizar a reintegração do ser humano, dissociado entre mente-corpo e cognitivo-afetivo.

Uma educação lúdica é uma educação integrada, que não divide os diversos campos do saber, que não separa mente e corpo nem tampouco o estudo do prazer. O indivíduo, nessa concepção, está em constante movimento e em constante construção. A prática educativa lúdica, portanto, deve dar suporte ao educando a viver bem o presente e se preparar para o futuro.

Um olhar sobre o processo de ensino da computação na universidade: o estudo de um caso

A abordagem metodológica escolhida se insere dentro dos denominados modelos qualitativos de pesquisa, que considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, que não pode ser reduzida a números (Gatti, 2001). Na pesquisa qualitativa estão presentes o sujeito humano, a criatividade e as teias de relações entre os atores envolvidos, se aproximando sobremaneira de uma visão interdisciplinar e integradora, aderente aos pressupostos orientadores e motivadores desta investigação, que busca compreender o universo complexo e multifacetado do professor de computação no seu exercício da docência.

Conforme observam Ludke e André (1986), a pesquisa, enquanto atividade humana e social, reflete os interesses e os valores do pesquisador. Dessa forma, o estudo do lúdico enquanto dimensão integradora do sujeito e a proposta de investigação (e possibilidade de inclusão) dos aspectos afetivos e emocionais no processo educativo necessitam de um mergulho nas percepções e compreensões dos atores envolvidos e o entendimento da dinâmica educacional enquanto processo, com um entrelaçamento das dimensões envolvidas. A estratégia de pesquisa que adotamos para esta investigação é o estudo de caso, pertinente quando a temática é complexa, problemática e referida a um dado contexto. (Mazotti (2006), Ludke e Andre (1986).

O lócus de investigação escolhido para esta pesquisa é o curso de Análise de Sistemas do Campus II – Alagoinhas - da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Brasil, selecionada por ser uma universidade pública, portanto comprometida com a compreensão e transformação da sociedade. Além disso, fazemos parte do corpo docente da Instituição no referido curso desde abril de 2009, estando portanto, implicada no processo e conhecendo a sua dinâmica.

O corpo docente do curso é formado por professores com larga experiência em ensino, mas com formação acadêmica *strictu sensu* bastante heterogênea. Existem professores em doutoramento nas áreas de educação, de computação e de difusão do conhecimento, além de um grupo de professores que não tem formação *strictu sensu* (são especialistas). O quadro docente também

abriga tanto professores da área da computação como professores de áreas correlatas, como matemática e administração, além dos docentes de língua portuguesa e estrangeira (inglês).

A população alvo será composta pelos docentes do primeiro ao terceiro semestres, quando os discentes vivenciam uma adaptação ao contexto universitário e uma transição da adolescência para a fase adulta. Acreditamos, portanto, que sejam os semestres nos quais o professor precise lançar mão de um conjunto maior de recursos pedagógicos para atender as demandas desses alunos.

Esta pesquisa é composta de três fases: referencial teórico, coleta de dados e análise de dados. É importante entender que estas fases não estão dispostas de forma linear mas sim processual, em que a análise sobre os dados coletados podem levar à identificação de novas dimensões ou indicadores.

A primeira fase é a construção do referencial teórico sobre a temática, associada à experiência como docente e a percepção desta pesquisadora. Esta fase já foi concluída, tendo como resultado uma primeira versão das categorias de análise, a saber: Formação do docente universitário, Mediação didática e Ludicidade (incluindo nesta última a integração entre o sentir, o pensar e o agir).

A segunda fase, atualmente em curso, é a coleta de dados através de diversas técnicas, que permitam complementar e triangular os dados obtidos. Assim, propomos como técnicas e instrumentos de coleta de dados: a) entrevistas semiestruturadas com os professores participantes; b) análise de documentação, cujos documentos selecionados a priori são o Currículo Lattes dos professores participantes e o Plano de Ensino e Plano de Aulas das disciplinas por eles ministradas; c) análise de história de vida dos professores participantes; e d) observação direta das aulas dos professores selecionados ao longo de um semestre letivo.

A triangulação mencionada pode ser de grande valor tanto nos casos em que os resultados são similares, pois garantem uma maior confiabilidade ao resultado daquele fenômeno, como nos casos em que os resultados são aparentemente paradoxais, despertando para a necessidade de novas inferências sobre o problema estudado.

Do que pudemos obter como resultados provisórios da pesquisa, os docentes universitários da computação, em maioria, não possuem formação pedagógica e percebem a atividade de ensino dentro da visão de senso comum na qual basta ao indivíduo dominar bem o conteúdo e ter jeito para lidar com os alunos para que ele se torne docente. Outro ponto identificado é que eles não se percebem docentes e sim profissionais da área de computação. Constituídos e amparados por sua excelência técnica, supervalorizam o conhecimento técnico, associam ludicidade à brincadeira e ao espaço infantil e dispensam pouca atenção aos aspectos relacionados com a afetividade e o saber sensível.

Conclusão

É de fundamental importância que pesquisas sobre a docência na educação superior ganhem terrenos, não só no Brasil como alhures. Constatamos uma enorme lacuna nesse sentido; do que depreendemos de nossa pesquisa, destacamos essa precária formação, o que resvala na prática de ensino na sala de aula.

Outra lacuna constatada diz respeito às dimensões lúdica e sensível nas práticas pedagógicas dos docentes universitários, sobretudo os de computação Reféns dos conteúdos técnicos, suas aulas se restringem, em grande medida, à reprodução dos saberes técnicos e científicos necessários à formação profissional. O problema é que esse ensino ratifica o distanciamento afetivo entre alunos e professores, incide negativamente na formação dos primeiros, e mantém o modelo racionalista e reducionista no ensino superior da computação, já que os alunos de hoje serão os docentes de amanhã.

Não existem modelos pedagógicos prontos a serem reproduzidos ou aplicados, como apontam Pimenta e Anastasiou (2002). A profissão docente demanda, dos indivíduos, grande flexibilidade e disponibilidade para mudança e aceitação do princípio de incerteza. É estar disponível para construir juntos, aceitando que a experiência anterior é apenas uma base de referência e não uma garantia de sucesso. Isso é muito difícil para os profissionais de ciências exatas, acostumados a seguir modelos, frameworks e padrões para alcançar o êxito na construção de software. Esse é o grande desafio proposto por este trabalho.

Referências Bibliográficas:

AUDY, Jorge (2001). **Plano pedagógico para cursos de bacharelado em sistemas de informação.** In III Curso de Qualidade de Cursos de Computação e Informática: Anais do XXI CSBC, Fortaleza.

BRASIL. (2011) **Ministério da Educação e Cultura – Diretrizes Curriculares - Consulta Publica. Versão: Março 2011.** Retirado em: 05/02/2012. Fonte de: <http://www.sbc.org.br/index.php ?option= com_jdownloads&Itemid=195&task=viewcategory&catid=36>.

BROUGERE, Gilles (2003). **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artmed.

COSTA, Nilce (2007). **Docência no ensino médico: por que é tão difícil mudar?** Revista Brasileira de Educação Médica. volume(31) numero(1), Jan./Apr., 21-30.

CR-INFO – **Currículo de Referência dos Cursos da Área de Computação e Informática.** Retirado em: 05/02/2012. Fonte de: http://www.sbc.org.br/ index.php?option=com_jdownloads&Itemid=195& task= viewcategory&catid=36>.

CUNHA, Maria Isabel (2000). **Ensino como mediação do professor universitário**. In MOROSINI, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: INEP/MEC. 45-51.

D'ÁVILA, Cristina (2006). **Eclipse do Lúdico:** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, volume (15) numero (25), Jan./Jun. 15-25

D'ÁVILA, Cristina (2008). **Formação Docente na Contemporaneidade: Limite e Desafios:** Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, volume (17) numero (30), Jul/Dez 30-40 (a)

D'ÁVILA, Cristina (2007). **Universidade e formação de professores: Qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente?** In HETKOWSK, T. e NSACIMENTO, A. (Org.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA. 219-240

DUARTE JR, João Francisco (2006). **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Curitiba: Criar Edições.

FERNANDES, Cleoni (1998). **Formação do Professor Universitário: tarefa de quem?** In: MASETTO, M. (Org.) Docência Universitária**.** Campinas: Papirus. 95-112

FORTUNA, Tania (2000). **Sala de aula é lugar de brincar?** In Xavier, M.L.M. e Dalla Zen M.I.H. (Org.) Planejamento em Destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação.

GARCIA, Carlos (1999). **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora.

GATTI, Bernadete (2001). **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. In Cadernos de Pesquisa, numero (113), Julho. 65-81

HUIZINGA, Johan (2008). **Homo Ludens**, São Paulo: Perspectiva.

LOPES, Conceição (2005). **Ludicity – a theoretical term**. Sixth Annual Convention of Media Ecology Association. Fordham University, Lincoln Centre Campus, New York.

LUCKESI, Cipriano (2002). **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Coletânea Educação e Ludicidade - Ensaios 02, GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FACED/UFBA, Salvador.

LUCKESI, Cipriano (2005). **O educador: quem é ele**. ABC Educatio: a revista da educação, São Paulo, volume (6) numero (50), Outubro.

LUCKESI, Cipriano (2001). **Ludicidade e Desenvolvimento Humano**. Coletânea Educação e Ludicidade - Ensaios 01, GEPEL, PPGE Educação, FACED/UFBA, Salvador.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U.

MAFFESOLI, Michel (1998). **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes.

MAZZOTTI, Alda (2006). **Usos e abusos dos estudos de caso.** Cadernos de Pesquisa, volume (36), Set./Dez.

MORAES, Maria Candida & TORRE, Saturnino (2004). **Sentirpensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes.

MOROSINI, Marília (2000). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP/MEC.

PIMENTA, Selma & ANASTASIOU, Léa (2002). **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez.

PIMENTA, Selma (1996). **Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor.** Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, volume (22) numero (2), Jul./Dez. 72-89

SBC – Sociedade Brasileira da Computação. Retirado em: 07/09/2009. Fonte de: <http://www.sbc.org.br>.

ROJAS, Jucimara (2002). **O Lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem**: uma Pedagogia do Afeto e da Criatividade na Escola. Rio de Janeiro: ANPED.

SOARES, Sandra & CUNHA, Maria Isabel (2010). **Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária?** In Revista Brasileira de Pós-graduação - RBPG, Brasília, volume (7) numero (14), Dezembro. 577 - 604.

SOARES, Noemi (2007). **Educação transdisciplinar e a arte de aprender**. Salvador: EDUFBA.

ZABALZA, Miguel (2004). **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed.

8.73.

Título:

Universidade e escola: perspectivas e desafios na dinâmica do estágio na formação docente

Autor/a (es/as):

Medeiros, Denise Rosa [Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Universidade do Estado de Santa Catarina]

Resumo:

Trabalho baseado em resultado parcial de pesquisa em andamento que discute o papel do Estágio no processo de formação docente, apontando para ações e reflexões voltadas para a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos escolares, destacando-se a relação com a formação inicial e continuada, suas aproximações e divergências e as

possibilidades do estágio nesse processo. Esta discussão parte das experiências vivenciadas entre professores orientadores e supervisores de estágio e acadêmicos do curso de pedagogia. O estudo apresenta atividades desenvolvidas como orientadora de estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, no Curso de Pedagogia no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina e como estudante de Doutorado em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS, no período 2011 e 2012/1. Inicialmente, trabalhando com o estágio supervisionado no curso de pedagogia percebemos ser imprescindível que a universidade possibilitasse ao acadêmico uma aproximação com a realidade, que não se restringisse a uma rápida e descomprometida observação e levantamento de dados, sem retorno, sem comprometimento e cooperação com o contexto escolar, propondo contribuir para a realização de diferentes leituras e reflexões. Objetivamos também, assumir no estágio e nas diversas disciplinas do currículo do curso de pedagogia a articulação ensino/pesquisa/extensão como uma proposta metodológica e política de possibilitar a produção de saberes a respeito da ação pedagógica desenvolvida no cotidiano da sala de aula, da escola e da universidade. No estudo, duas questões são relevantes: Como o processo de estágio supervisionado pode contribuir com a formação inicial que mobilize saberes da docência e como pode favorecer a formação contínua dos professores supervisores de estágio no contexto escolar? Qual o significado do estágio na formação do professor dos anos iniciais e quais saberes o futuro professor produz durante o estágio de docência? A investigação adota uma abordagem qualitativa, pautado na pesquisa-ação, envolvendo o diálogo com os sujeitos, desenvolvido no espaço de sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas campos de estágio, das redes Estaduais e Municipais de Ensino da grande Florianópolis, Santa Catarina. Sendo assim, entendemos que, na universidade precisamos pensar sobre o que está sendo produzido na escola, construindo uma parceria entre estes saberes. Isto significa transformar o espaço educativo num lugar de pesquisa, de formação, de construção individual e coletiva.

Palavras-chave:

Estágio Supervisionado; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Formação de professores; Docência Universitária; Relação Ensino, Pesquisa e Extensão.

Introdução

Este trabalho apresenta resultados das atividades desenvolvidas como orientadora de estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, no Curso de Pedagogia, partindo das experiências vivenciadas com os acadêmicos, professores orientadores e supervisores de

estágio. Na verdade, este artigo não se inicia aqui, no momento desta escrita, resulta de uma caminhada que foi se constituindo a partir de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, realizados durante experiências vivenciadas no âmbito da escola e da universidade.

Como professora do curso de pedagogia, o projeto de ensino possibilitou perceber a necessidade do professor que atua na formação de outros professores ampliarem suas reflexões e ação para além dos muros universitários. A presença constante no ambiente escolar e na convivência com os docentes nos diversos âmbitos do ensino tem proporcionado esse entendimento, compreendendo que o gosto por trabalhar com a formação de docentes nasceu fundamentalmente desta experiência inicial, o ensino. Portanto, as reflexões que trazemos neste trabalho permitem-nos destacar pontos que consideramos importantes para o debate hoje nos cursos de Pedagogia, como a relação teoria e prática; a pesquisa-ação na formação do professor; o processo de ação e reflexão da prática; a relação ensino-pesquisa-extensão e outras questões que envolvem um projeto comprometido com a formação do professor e, o estágio se instala nesta discussão, como um componente curricular norteador do Curso de Pedagogia. Segundo Piconez (1998, p.30),

> *a disciplina Estágio Supervisionado pertence ao currículo do curso de formação de professores e deve ser pensada nesse âmbito. O preparo para o exercício do magistério não pode constituir-se tarefa exclusiva desta disciplina. Ela precisa estar articulada com os demais componentes curriculares do curso. Não pode ser isoladamente responsável pela qualificação profissional do professor, deve, portanto, estar articulada ao projeto pedagógico do curso*.

A realidade que nos deparamos na Universidade e no contexto escolar, também nos leva a desenvolver leituras e estudos procurando conhecer mais profundamente a importância da formação de professores, em seus múltiplos aspectos institucionais, profissionais e educativos.

O trabalho aqui produzido busca contribuir para a realização de diferentes leituras e reflexões a respeito dos estudos que vimos elaborando sobre o estágio no processo de formação docente e sua contribuição na relação ensino-pesquisa-extensão. Além disso, aqui busco analisar aspectos relacionados à formação docente, trazendo como foco principal o estágio supervisionado na formação do professor para os anos iniciais, de que forma este profissional se constrói e é constituído como docente, objeto de minhas pesquisas como professora na graduação e como aluna do Doutorado em Educação, como também nos trabalhos desenvolvidos no ensino e na extensão no Curso de Pedagogia.

Acreditando que a reflexão sobre as questões que envolvem a prática pedagógica e o Estágio supervisionado, bem como outros temas relacionados à educação e especialmente, à formação do professor não se esgota, é que me proponho com este estudo buscar a compreensão sobre

algumas dimensões que envolvem esta temática. Pensar dessa forma é entender que, na formação do professor não podemos perder de vista a reflexão sobre o trabalho docente.

> *[...] ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas enfatizam que os professores colaboram para transformar a gestão, os currículos, a organização, os projetos educacionais e as formas de trabalho pedagógico. (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002, p. 13-14).*

Como formadores, nos diversos espaços educativos, precisamos assumir a responsabilidade pelo próprio processo de desenvolvimento profissional, constantemente refletindo sobre a nossa prática de formação, dialogando de forma comprometida e reflexivamente com as situações que constituem a prática docente e nos impõe a realidade social, pela contínua prática de investigá-la.

O Estágio: momento de investigação e de docência e as possibilidades metodológicas dessa caminhada

Concebemos o estágio supervisionado como um dos eixos articuladores da prática reflexiva no Curso de Pedagogia que pode significar um espaço de interação e diálogo com o grupo que dele faz parte. O contexto que se instala esta vivência é a formação docente, que se dá em dois espaços: a escola e a universidade, espaços que se constroem muitas vezes com pouca sincronia. Partido disso, trabalhando com o estágio supervisionado no curso de pedagogia percebemos ser imprescindível que a universidade possibilite ao acadêmico uma aproximação com a realidade, que não se restringisse a uma rápida e descomprometida observação e levantamento de dados, sem retorno, sem comprometimento e cooperação com o contexto escolar. Entendemos que, na universidade precisamos pensar sobre o que está sendo produzido na escola, construindo uma parceria entre estes saberes, pois na formação a construção do conhecimento é o eixo da articulação da prática educativa e ela não será efetivada sem estudo, reflexão, investigação e troca de experiências. Significa transformar o espaço educativo num lugar de pesquisa, de construção individual e coletiva.

A proposta de estágio no contexto em que atuamos está sendo direcionada para a construção de um processo de reflexão-ação, de pesquisa, de busca de possibilidades e na discussão com os

alunos estagiários sobre o compromisso com a prática pedagógica contextualizada, interdisciplinar e comprometida com a mediação e orientação da criança para a vida cidadã.

Afirma Piconez que

> *[...] a prática da reflexão sobre a prática, no curso de Pedagogia, tem favorecido as discussões sobre o processo pedagógico, suas multifaces e suas questões necessárias (...) indaga a respeito de quem toma as decisões sobre o rumo do processo pedagógico e quais os interesses dos que participam dessas decisões. (...) Todos têm voz e vez para interferir na direção que o projeto do curso vai assumindo (1994, p. 28-29).*

Temos como propósito, assumir no estágio e nas diversas disciplinas do currículo a articulação ensino/pesquisa como uma proposta metodológica e política de possibilitar a produção de saberes a respeito da ação pedagógica desenvolvida no cotidiano da sala de aula, da escola e da universidade. Por isso, esta discussão parte das experiências vivenciadas entre professores orientadores e supervisores de estágio e acadêmicos do curso de pedagogia, nos propondo inicialmente, conhecer e pensar o espaço da escola e da sala de aula, sua organização e as relações estabelecidas, bem como as possibilidades da prática pedagógica. Sendo assim, a formação se concretiza no estudo e na prática da ação docente, como um ato educativo intencional, que prevê a produção e a disseminação de conhecimento. Para Cunha (1996, p. 31-46), deseja-se

> *uma ação pedagógica que leve à produção do conhecimento e que busque formar um sujeito crítico e inovador, precisa enfocar o conhecimento como provisório e relativo, preocupando-se com a localização histórica de sua produção. Precisa estimular a análise, a capacidade de compor e decompor dados, informações e argumentos. Acrescida da valorização da ação reflexiva e da disciplina tomada como capacidade de estudar e de sistematizar o conhecimento, instiga o aluno a reconhecer a realidade e a refletir sobre ela.*

Portanto, o projeto de estágio adota abordagem qualitativa como proposta metodológica, pautado na pesquisa-ação, desenvolvido no espaço de sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha de tal metodologia se deu pelo fato dela possibilitar no contato com o campo de pesquisa a nossa participação e intervenção no mesmo.

Para Thiollent (1986, p. 4), a pesquisa-ação,

> *[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.*

O significado maior do estudo do cotidiano escolar se coloca aí: no dia-a-dia da escola é o momento de concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica, ao mesmo tempo que é o momento e o lugar da experiência de socialização que envolve professores e alunos, diretor e professores, diretor e alunos e assim por diante, como afirma Ivani Fazenda (1991, p. 39-40).

Temos clareza de que a nossa presença em sala de aula de alguma maneira interfere na rotina dos alunos, dos professores supervisores e até da escola, no entanto, foi a partir destas intervenções que pudemos encontrar nosso objeto de pesquisa e com isto elaborar os projetos de intervenção docente, momentos estes que envolvem processos de diálogo, de parcerias que vão se conquistando e construindo entre a universidade e as escolas campos de estágio. Pois,

> *[...] É ingenuidade pensar que professoras e professores acatam ou rejeitam pura e simplesmente as propostas que lhes chegam. Uma e outra forma de reação têm a ver com processos complexos e dolorosos que envolvem a tradução e as negociações internas que, naquele momento, conseguem realizar entre concepções, valores, saberes, comportamentos. Também é ingenuidade pensar que basta às professoras e aos professores os seus saberes tecidos na prática. O que não se pode é ignorar que são sujeitos e que, como tal, produzem conhecimento. E que qualquer proposta de modificação que se pretenda para a escola precisa considerar, com seriedade, o diálogo com o saber que aí se produz (AZEVEDO In ALVES, 2004, p. 24).*

O estágio supervisionado de docência contribui para uma formação inicial que mobiliza saberes da docência, na qual o conhecimento é construído pela pesquisa, pelo diálogo com os sujeitos da prática pedagógica e com a teoria, a partir das interações que vão se estabelecendo neste processo. O estágio precisa ser um momento compartilhado, na qual o futuro professor reconstrói e produz saberes a partir da mediação do professor orientador, do supervisor e dos professores que atuam nas diversas áreas que compõem o currículo do Curso.

Estágio: um espaço de formação inicial e continuada

O estágio supervisionado além de contribuir com a formação inicial dos futuros professores, pode favorecer significativamente a formação contínua dos que estão atuando no contexto escolar, num processo de aprendizagem recíproca. Com o desenvolvimento dos estágios nas escolas públicas, no Município de Florianópolis/SC, constatou-se a necessidade de formação continuada para os professores da rede e essa formação teve e tem o objetivo de buscar com estes o aprofundamento teórico e o aperfeiçoamento da prática pedagógica, pensando não só na

formação para a melhoria na "forma" de desenvolver a ação pedagógica, mas também na melhoria da qualidade da vida na escola e na construção da profissionalização do professor. Buscamos promover o diálogo entre a universidade e as escolas, desencadeando reflexões sobre o trabalho docente; criar práticas alternativas, a partir da realidade concreta da sala de aula, no sentido em que as questões e necessidades trazidas pelos professores e alunos estagiários são trabalhadas e discutidas coletivamente, desenvolvendo um olhar pesquisador de suas próprias práticas e discutir as conseqüências de suas ações.

> *[...] a escola é um contexto repleto de possibilidades para se empreender um trabalho interdisciplinar, cooperativo, com rigor e criatividade. Um contexto para se conceber e criar algo novo, que não existe, e que se efetiva gradativamente, num processo contínuo de ação-reflexão-ação, no qual a pesquisa é uma condição necessária. Refletir sobre suas ações remete o professor à necessidade de aliar a organização das atividades de sala de aula, a pesquisa, o estudo e a reflexão epistemologia que subsidia suas ações e o resultado que as mesmas promovem (COLLARES, 2004, p. 38).*

É vital considerar a importância do caráter contínuo do processo de formação docente, como um processo reflexivo sobre o saber docente, de construção desse saber. Concebemos a formação continuada como um espaço de qualificação e atualização do conhecimento teórico produzido na, pela e com a academia. Neste Aspecto, vivenciamos esta experiência através de Programas e Projetos de Extensão Universitária, pois além de termos um projeto de ensino e de pesquisas direcionados para a discussão da prática pedagógica, também temos desenvolvido projetos de extensão voltados para a formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais com o objetivo de ampliar a discussão de fundamentos e estratégias para a organização do trabalho pedagógico e pensar de forma coletiva, interdisciplinar e contextualizada as práticas no contexto escolar, criando parcerias de formação.

Estágio e a relação teoria e prática

A relação entre teoria e prática torna-se imprescindível na formação do futuro docente, num processo paralelo, continuo e cooperativo, na qual uma não sobrevive sem a outra. Nos termos da Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006, o Estágio Curricular Supervisionado desenvolvido no Curso de Pedagogia precisa integrar as dimensões teóricas e práticas do currículo e articular de forma interdisciplinar os conteúdos por meio de procedimentos de observação, reflexão, docência supervisionada, desenvolvimento de investigação da realidade, de atividades práticas e de projetos.

> *[...] o mergulho dos acadêmicos no ambiente escolar fortalece a dimensão política da educação. Não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula, nem mesmo a*

> *colaboração didática com os colegas. E pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho, a parte de autonomia conferida aos professores, individual ou coletivamente (NÓVOA, 1995, p,26).*

Para Pimenta (2006) o exercício da atividade docente,

> *exige um preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica, enquanto conhecimento sistemático da realidade, do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentidos), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais (p. 105).*

O estágio representa um momento de reflexão e sistematização teórico-prática, privilegiando o confronto entre teoria pedagógica e prática educativa, a partir do cotidiano de sala de aula, do fazer pedagógico e entremeando pela contribuição teórico-prática das diferentes ciências e áreas do conhecimento. É importante lembrar que o material mais rico são as próprias vivências, é o resgate das experiências de sala de aula e do cotidiano da escola. O estágio é um espaço de construção de saberes, e esta construção se estabelece na relação com o outro, nos cursos de formação docente.

Mesmo sem ser declarada, a racionalidade técnica está presente em nossos dias, e para Pérez Gómez (1995, p. 96), "trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais e dos docentes em particular."

A superação de uma prática pedagógica estruturada e compreendida apenas na racionalidade técnica passa pelo entendimento de que é imprescindível e imediato ter uma postura crítico-reflexiva voltada para a busca de possibilidades e respostas que atendam as exigências sociais, éticas e humanas.

A formação do professor implica numa contínua inter-relação entre a teoria e a prática, num processo de reflexão-ação-reflexão, e exige ainda, o domínio de bases teórico-científicas, técnicas e humanas e sua relação com as exigências concretas do ensino.

Veiga (1995) afirma que "(...) a prática pedagógica é teórico-prática (...) deve ser refletida, crítica, criativa e transformadora (...) a prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria, assim (...) a teoria responde às inquietações, indagações da prática (...) e na relação teoria e prática se constrói o conhecimento." A teoria e a prática não devem se submeter uma à outra,

pois não há desenvolvimento da prática, sem o desenvolvimento da teoria e vice-versa. É preciso que haja um movimento recíproco.

Esta posição é corroborada por Pimenta (1995), sendo que para a aurora,

> *o estágio pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso. Ademais, como todas as disciplinas, é uma atividade teórica (de conhecimento e de estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente (p. 63).*

Desta forma, os processos de formação docente devem privilegiar reflexões em contextos práticos, num ir e vir entre teoria e prática, aprofundando estes conceitos e tomando-os como ponto de referência da formação.

> *Percebemos, então, que o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a 'prática' sem teoria e o verbalismo é a 'teoria' sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo (SAVIANI, 2008, p. 128).*

O currículo dos cursos para a formação do professor precisa voltar-se para um todo relacional, compondo e organizando os conhecimentos, que não significa uma relação de conteúdos técnicos, mas conhecimentos sócio-políticos-culturais necessários para que o futuro profissional tenha condições de desenvolver uma leitura crítica e criativa da realidade.

O estágio Supervisionado enquanto componente do currículo do curso de Pedagogia, possibilita o exercício da docência, e é necessário à formação, quando mobiliza e procura conhecimentos e competências. Permite ao aluno, como aprendiz, conhecer os contextos em que se integra ou poderá integrar-se. Este é um momento de diálogo entre a Universidade e as Escolas, campos de estágio. Precisa caracterizar-se como compromisso e cumplicidade, em que o futuro professor, perante situações reais, aprende a responder às exigências sociais e educativas do exercício da profissão, extrapolando uma perspectiva meramente técnica. É preciso uma atitude de inserção na realidade, crítico-reflexiva, inovadora e investigativa. Significa, segundo Freire (2000, p. 37), um professor pedagogicamente inquieto, em aprendizagem constante, que enxergue além do óbvio, pois, na verdade, só é capaz de ensinar aquele que é capaz de aprender. Para o autor "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática."

Conhecer a dinâmica interna da escola e da sala de aula se constitui fundamental à implementação das propostas pedagógicas. Através do estágio o aluno apreende e se aproxima da realidade profissional em seus aspectos reais e contraditórios, estabelecendo eixos fundamentais entre a prática e seus conhecimentos teóricos – refletindo a ação – procurando identificar, interpretar e desenvolver práticas alternativas, muitas vezes diferenciadas e significativas. "Ao refletir e contestar a realidade social e escolar, professores e alunos terão condições de extrair os fundamentos teóricos necessários à criação de formas didáticas mais adequadas, a partir do exame concreto das situações de sala de aula" (VEIGA, 1995, p. 86). É preciso entender a pesquisa como uma atitude cotidiana para ler a realidade criticamente, de modo questionador e reconstruí-la. É pensar na pesquisa, na análise e na aplicação dos resultados. Para Freire (2000, p. 32) "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" que segundo ele, faz parte da natureza prática docente a indagação, a busca, a pesquisa.. "Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade."

Estágio: um projeto de formação compartilhada

A proposta de estágio que temos desenvolvido na Universidade, no Curso de Pedagogia, não se descola da proposta de formação profissional, que propõe discussões em torno do caráter político e social da profissão.

A equipe de estágio, responsáveis pelas disciplinas de Prática de Ensino – Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da educação – FAED/UDESC, tem como desafio fundamental e como opção priorizar a formação de professores investigadores e comprometidos em conhecer o espaço da escola pública, ou mais, o contexto escolar como um espaço de construção do conhecimento, rico em experiências, em cultura, em potencialidades e ainda, aprender a respeitar e valorizar as experiências vividas, as suas necessidades e características. É pensar na ruptura da "Pedagogia da Impotência para a Pedagogia das Possibilidades", como afirma Azevedo (2004).

As constantes reflexões sobre a nossa ação profissional e, conseqüentemente as inquietações que surgem nesta caminhada, nos desafia a escutar, a olhar e buscar respostas às situações que emergem do contexto na qual atuamos e que são focos dessas análises. É refletir sobre o trabalho docente, desenvolvido na Universidade e nos contextos escolares, numa troca permanente de saberes.

Segundo Tardif (2000, p.20):

> *[...] essa tarefa supõe que os pesquisadores universitários trabalhem nas escolas e nas salas de aula em colaboração com os professores, vistos não como sujeitos ou objetos de pesquisa, isto é, como co-pesquisadores ou, melhor ainda, como co-elaboradores da pesquisa sobre seus próprios saberes profissionais.*

Assim, a Universidade não aparece como detentora do saber, mas como promotora de um processo de repensar as ações docentes, pelas quais também é responsável através de seus cursos, cujos sujeitos principais são os educadores que vivem e constroem o cotidiano escolar.

Temos clareza que a graduação não dará conta de responder a todos os questionamentos, de solucionar os problemas, mas contribuirá através das reflexões sistemáticas, com a pesquisa e com a extensão. Durante o desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino, busca-se refletir sobre a forma que a escola está organizada, as possibilidades de organização e planejamento da prática de ensino, e também perspectivas diferenciadas de organização e reorganização do espaço escolar. Para a concretização dos objetivos pretendidos, o estágio se caracteriza num processo de pesquisa, e coloca o aluno estagiário numa postura de pesquisador, que interroga, que observa e extrai respostas, possibilidades que vão orientar a sua prática pedagógica.

O trabalho que desenvolvemos durante o período de estágio supervisionado se dá através da orientação dos professores da disciplina Prática de Ensino (universidade) e supervisão dos professores nos campos de estágio, num planejamento, acompanhamento e avaliação conjunta das equipes de alunos estagiários distribuídas em unidades escolares públicas de ensino (municipal, estadual e federal), selecionadas pela equipe de estágio, existentes no município de Florianópolis/SC, através de convênios estabelecidos com os órgãos que possuem a ingerência da educação no Estado e Município em questão.

Durante o estágio supervisionado são previstas os seguintes momentos:

1. **Contato inicial -** com os campos de estágio/reunião com a equipe pedagógica/professores da escola, a fim de apresentar e discutir a proposta de trabalho.
2. **Diagnóstico** – São utilizadas análises documentais: PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola; planejamento da professora; Observações registradas em relatórios (diário de campo) e também, observações participantes na sala de aula e conversas e entrevistas informais (com a professora e com as crianças). Busca-se também, conhecer a realidade externa, ou seja, outras instituições na comunidade com as quais a escola pode interagir. Identificar as situações problemas, através de projetos de pesquisa-ação, para, coletivamente buscar respostas e/ou apontar possibilidades de ação, que envolve alunos estagiários, professores orientadores (professores da Disciplina Prática de Ensino da

Universidade) e professores supervisores (que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental), num processo compartilhado. É levantar as situações problemas, necessidades e interesses, descobrir, de forma coletiva e participativa, possibilidades de ação.

3. **Relatório e elaboração de uma proposta de ação** – Momento do Planejamento dos Estagiários – definição de objetivos, conteúdos, possibilidades de ação durante o desenvolvimento da docência na sala de aula. Os alunos elaboram um projeto de estágio com enfoque em uma dimensão extraída da sala de aula, a partir dos dados levantados. As ações de docência, propriamente dita, são desenvolvidas a partir da elaboração dos projetos das aulas, elaborados semanalmente.
4. **Intervenção** – vivência no cotidiano de sala de aula (a docência), com planejamento e avaliação. As ações de docência, propriamente dita, são desenvolvidas a partir da elaboração dos projetos das aulas, elaborados semanalmente. Os conteúdos trabalhados precisam ser dinâmicos, articulados com a realidade histórica. Ao mesmo tempo que trazem a cultura acumulada, devem construir, também, novos conhecimentos.
5. **Orientações e socialização das vivências do estágio** – momentos de reflexão coletiva que acontecem no âmbito da escola e no curso (espaço da Universidade); encontros semanais, acompanhamento e discussão em cada grupo de estágiários; orientações individuais; planejamento; seminários de socialização, com levantamento e análise das possibilidades e limitações da prática.
6. **Elaboração do Trabalho Final de Estágio e Seminário Final** – No Trabalho e no Seminário Final de Estágio, os alunos relatam de forma reflexiva a trajetória do estágio e apresentam as atividades desenvolvidas durante o período do estágio de docência.

O estágio supervisionado em todos os seus momentos prevê a observação, a ação-reflexão-ação, a necessidade de leitura, a abertura de diálogo, a avaliação constante, o registro permanente e o trabalho coletivo, com parcerias, que precisa ser um empreendimento de todos: estagiários, professor supervisor, orientador. O estágio traz elementos da prática, que servem como objeto de reflexão e discussão da realidade. Constitui a reflexão, a análise das possibilidades de ensinar e aprender; representa um espaço de construção intencional, atividade sistemática e científica. É participativo, envolvendo aqueles que fazem parte do contexto – participação na dinâmica de sala de aula, reuniões pedagógicas, planejamento, conselhos, etc.

Destacamos que o estágio não pode ser uma disciplina e/ou um momento dissociado das outras disciplinas dentro do próprio curso, pois se pretendemos como educadores formar outros educadores comprometidos com o projeto político pedagógico da escola, temos que, antes de mais nada ter o compromisso com a construção de um projeto pedagógico dentro da própria universidade. O estágio, bem como as outras disciplinas que envolvem o currículo, precisa abrir espaço para o conhecimento, para a experiência, à invenção, à diferença, à cooperação, à diversidade, à problematização. Japiassú (1976, p. 42-43), destaca a importância da interdisciplinaridade no processo de formação e afirma que ela se faz necessária, hoje, sob a forma de um tríplice protesto:

> 1) contra um saber fragmentado, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidade.
> 2) Contra o divórcio crescente entre uma universidade cada vez mais compartimentada e setorizada e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a 'verdadeira vida' é percebida como um todo complexo e indissociável. Ao mesmo tempo a sociedade que limita e aliena os indivíduos, impedindo-os de fazerem desabrochar suas potencialidades e aspirações.
> 3) Contra o conformismo das idéias recebidas ou impostas.

O estágio curricular, requer o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, que assuma uma nova concepção de ensino e de currículo, baseado na interdependência entre os diversos ramos do conhecimento, num movimento que envolve reciprocidade e troca.

> *A produção em parceria, quando revestida de rigor, da autenticidade e do compromisso amplia a possibilidade de execução de um projeto interdisciplinar. Ela consolida, alimenta, registra e enaltece as boas produções na área da educação. (...) quer queiramos ou não, nós educadores sempre somos parceiros; parceiros dos teóricos que lemos, parceiros de outros educadores que lutam por uma educação melhor, parceiros dos nossos alunos, na tentativa da construção de um conhecimento mais elaborado (FAZENDA, 1994, p.85).*

A Prática de Ensino e o Estágio Curricular configura-se como atividade fundamental na formação do professor, e como tal, precisa abarcar todas as disciplinas do currículo, de formas articuladora e interdisciplinar. Este espaço promove momentos para reflexão e análise das práticas educacionais acompanhados dos fundamentos teóricos vistos durante o curso, sempre

buscando a superação de uma proposta curricular fragmentada. É na prática, e com reflexão sobre ela, que o professor constrói a sua formação.

Considerações Finais

A inserção e a intervenção no contexto escolar deve possibilitar o exercício da docência para além da transmissão de conteúdos desvinculados da realidade, da burocracia do planejamento, da relação autoritária e vertical entre alunos e professores, escola e comunidade escolar, mas que transformem a sala de aula num espaço de interações, de troca, de diálogo, de construção coletiva do conhecimento, de pesquisa. É pensar nas possibilidades, numa proposta de ação comprometida, intencional, com objetivos claros e conectados com a realidade concreta. Mas, muitas vezes definimos objetivos e prioridades, as quais não são alcançados a priori, pois encontram resistências no real, materializadas e determinadas por fatores econômicos, políticos, culturais, sociais, éticos, técnicos, etc. Eis a responsabilidade da Universidade, se comprometer ou não com o real, com o espaço concreto, e voltar sua reflexão para este espaço que é desigual, histórico e contraditório. Dessa forma, a teoria se constituirá na reflexão sobre e a partir do real.

As discussões atuais acerca da organização do ensino, vem propondo uma (re) significação do planejamento, do currículo, do processo de avaliação, das relações estabelecidas na dinâmica de sala de aula e da comunidade escolar como um todo. No entanto, a vivência no cotidiano escolar, como Orientadora de estágios do Curso de Pedagogia, através das observações, das orientações de Projetos Investigativos de Docência desenvolvidos pelos e com os alunos estagiários no contexto das salas de aula dos anos iniciais, bem como, a convivência nas escolas públicas e nas discussões realizadas com os grupos de estagiários (as) e ainda, com os pares na universidade e na escola, ainda nos deparamos na prática com algumas situações, como: a separação entre a teoria e a prática, entre o pensar e o agir; os currículos trazem conteúdos distanciados da realidade do aluno; a definição da proposta pedagógica obedece as orientações definidas de cima para baixo, de forma autoritária, burocrática; sucateamento das escolas públicas (falta de recursos humanos, materiais e físicos); o professor assume a sua autoridade institucional e define conteúdos, metodologias, predominando a transmissão e acumulação do conhecimento; o planejamento é assumido e valorizado como atividade técnica, em nome da eficácia do ensino, sendo que muitos Projetos Político Pedagógicos das escolas foram elaborados apenas para cumprir uma exigência burocrática e um requisito para recebimento de verbas, sem o envolvimento e participação efetiva dos professores, alunos, pais, distanciado dos interesses, necessidades, cultura e da realidade do aluno; a avaliação privilegia a acumulação do conhecimento, verificação de conteúdos, o somatório, a classificação e, consequentemente, contribui para a evasão, repetência e exclusão.

Para responder aos desafios que a complexidade da sociedade contemporânea impõe, precisamos pensar e implementar uma educação voltada para a pesquisa como investigação e problematização da prática, abrindo espaço para a curiosidade, o incerto, o não-linear, buscando romper com as características precárias e impregnadas que herdamos da educação autoritária, bancária, hierarquizada e burocrática. Pois, na formação não basta a instrumentalização técnica, mas saberes fundamentais que constituem e constituirão o ofício do professor.

O aluno precisa ser instigado a buscar conhecimento, a ter prazer em conhecer, a aprender a pensar, refletir, argumentar, questionar e elaborar os conhecimentos para que possa aplicá-los à realidade. É fundamental priorizar a formação de um profissional humano, ético e curioso, capaz de mobilizar e fazer uso de saberes no seu quotidiano. Espera-se que seja capaz de pensar, discutir, argumentar e questionar o mundo sensível à sua volta, de saber ser e saber estar na profissão e, acima de tudo, saber tornar-se um profissional que compreende e aposte na formação permanente.

Referências Bibliográficas

Azevedo, Joanir Gomes de & Alves, Neila Guimarães (2004). De "abobrinhas" e "troca de figurinhas" In: Azevedo, Joanir Gomes de& Alves, Neila Guimarães (Orgs.), *Formação de professores: Possibilidades do imprevisível* (PP. 10-25), Rio de Janeiro: DP&A.

Collares, Darli (2004). O construtivismo e ser construtivista. Educ, 1(5), 32-42.

Cunha, Maria Isabel da (1996). A relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma (org.) *O Ensino e suas relações*. (PP. 31-46), Campinas: Papirus.

Educação, Conselho Nacional de (2006). Resolução CNE/CP 1/2006. Brasília: Diário Oficial da União.

Fazenda, Ivani C. Arantes (1994). *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. São Paulo: Papirus.

Fazenda, Ivani C. Arantes (1991). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez.

Freire (1992),

Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Japiassú, Hilton (1976*). Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Rio de Janeiro: Imago.

Nóvoa, Antònio (org) (1995). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Pérez Gómez, Angel (1995). O pensamento prático do professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. *In*: Nóvoa, Antònio (coord.) *et al. Os professores e a sua formação*, Lisboa: Dom Quixote.

Petraglia, Izabel Cristina (1993). *Interdisciplinaridade: O Cultivo do Professor*. São Paulo: Pioneira.

Piconez, Stela (1998) A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: A aproximação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão. In: Piconez, Stela (org), *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas, SP: Papirus.

Piconez, Stela C.B. (1994). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP : Papirus.

Pimenta, Selma Garrido (1995). *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática*. 2. ed. São Paulo : Cortez.

Pimenta, Selma Garrido (2006). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez.

Pimenta, Selma Garrido & Anastasiou, Lea Das Gracas Camargos (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.

Saviani, Dermeval (2008). *A pedagogia no Brasil. História e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados.

Tardif, Maurice (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Thiollent (1986). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, Autores Associados.

Veiga, Ilma Passos Alencastro (1995). *Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papirus.

8.74.

Título:

Por que escolhemos o curso de Pedagogia: o estudante com a palavra

Autor/a (es/as):

Medeiros, Sandra Albernaz de [Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO]

Resumo:

Com o fim do concurso de vestibular na UNIRIO e sua adesão total ao Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) os estudantes que se matriculam no curso de Pedagogia desta universidade têm mudado de expectativas quanto à sua formação. O que tínhamos há cerca de dez anos eram estudantes que fundamentalmente esperavam obter conhecimentos com a finalidade de se tornarem professores. O projeto pedagógico do curso, nesta época, respondia a tal demanda. Atualmente, essa expectativa mudou e encontramos pessoas que chegam a nosso curso expressando diferentes desejos, até mesmo o de não permanecer conosco e frequentar outra graduação, como Direito, Psicologia, Medicina, Ciências Políticas, por exemplo. Um fato

novo na população ingressante é a presença de pessoas que já se aposentaram e que retornam à universidade com uma perspectiva que não envolve preocupações com o mercado de trabalho. Por outro lado, já no início do curso temos observado um número razoável de estudantes evadidos, assim como há outros que se formam e que declaram ter se apaixonado pelas questões da Educação com as quais entraram em contato. Apesar dessas observações, consideramos insuficiente o conhecimento que a universidade tem a respeito de seus alunos. Os dados disponíveis tornam-se puramente estatísticas, que homogeneizam as singularidades do alunado, que passamos a conhecer quando de sua chegada. Tais instrumentos não são suficientes para expressar as experiências e desejos destes jovens. Pensamos que seria proveitoso irmos ao encontro dessas pessoas e de seus processos subjetivos para podermos estabelecer relações educativas que não apenas envolvam o conhecimento transmitido, mas que levem em conta aquele que não é acumulado no tempo, mas que se renova a cada semestre letivo.

O trabalho investigativo relata nossa experiência e a de um grupo de alunos dos cursos de Pedagogia e Biblioteconomia da UNIRIO, que participaram de um processo de escuta de depoimentos de novos estudantes no curso de Pedagogia. Nosso objetivo era o de compreender os motivos pelos quais os ingressantes realizam esta escolha, dada a evasão já citada. Pretendemos nos aproximar de suas subjetividades, a fim de compreender suas possíveis escolhas e verificar o quão assujeitados estariam a fatores alheios a seu próprio desejo e sua própria escolha, por exemplo pressões familiares ou normas institucionais. Todos os depoimentos foram gravados em imagem, o objetivo final sendo a produção de um documentário com este material. As narrativas partiram da seguinte pergunta: “porque você escolheu o curso de Pedagogia da UNIRIO?”. Trabalhamos usando como referencial metodológico as “histórias de vida” e a gravação de imagem e som visou, de início, captar expressões e tonalidades destes sujeitos, já que entrevistas não oferecem a possibilidade de estarmos sensíveis às nuances das falas dos sujeitos em foco. A análise do material recolhido é feita numa ótica foucaultiana, considerando suas diferentes noções de resistência e de assujeitamento.

Nossa problemática tem caráter original, pois não encontramos na literatura nenhuma referência que envolva estudos sobre as pessoas jovens e adultas que ingressam no curso de Pedagogia.

Palavras-chave:

Estudantes de Pedagogia, escolhas, subjetividades, assujeitamento.

Introdução

O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) completa em 2012 seus 25 anos de criação. Ao longo destes anos seus projetos pedagógicos sofreram transformações importantes. Há vinte anos atrás o curso de Pedagogia se propunha formar profissionais que atuassem nos anos iniciais do ensino fundamental. O curso atual tem o propósito de formar docentes para atuarem também neste nível de ensino buscando valorizar tal segmento; mas também se ocupa em preparar profissionais que atuem no âmbito da educação de jovens e adultos, na educação especial, na educação infantil e na gestão de instituições escolares e não escolares. Esta abertura busca atender às múltiplas demandas de seus estudantes e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação.

Ampliaram-se-se também as expectativas e a faixa etária daqueles que vêm se graduar naquela universidade e sabemos que o processo pelo qual as pessoas conquistam uma vaga na universidade pública e gratuita – incluindo a UNIRIO – atende aos quesitos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Trata-se de um exame que estabelece notas mínimas que irão determinar as possibilidades de escolha de um curso. Se o estudante atinge a nota que lhe permite matricular-se no curso que deseja, assim será feito. No entanto, muitos pretendentes se encontram na situação de ter de escolher uma formação que não é a desejada, pois há um número de vagas a ser respeitada por curso e por turma. Eles fazem suas opções exclusiva e obrigatoriamente em função da nota que obtiveram no ENEM e das notas limites por ele estabelecidas. O que acontece é que muitos estudantes desejariam matricular-se, por exemplo, no curso de Direito ou Medicina. A procura por estes cursos é muito grande e, por isso, a média a ser alcançada no ENEM é bastante alta nestas áreas. Se isso não ocorre, o estudante limita-se a "escolher" o curso que sua nota permitir.

O número de jovens matriculados no ensino superior no Brasil ainda aponta para um desnível em relação aos países com as mesmas características de desenvolvimento econômico. Há questões complexas, que envolvem várias esferas sociais, perpetuando escolhas e comportamentos, como por exemplo, a insistência na opção por cursos superiores em detrimento de cursos técnicos e profissionalizantes, fazendo com que o número de vagas nas universidades públicas, mesmo tendo crescido bastante nos últimos anos, ainda seja insuficiente para os jovens que desejam se graduar.

Nossa intenção não é discutir ou analisar os problemas estritamente pedagógicos relativos à formação de jovens em nível superior. Porém, podemos dizer que uma das questões com que nós professores nos deparamos é, sem dúvida, paradoxal: verificamos, no curso de Pedagogia, que um número considerável de alunos abandona a universidade. A cada semestre, neste curso,

entram cinquenta novos estudantes. Após um ano este grupo ficou reduzido à metade e muitos simplesmente jamais frequentaram as aulas. Então, a tão sonhada conquista de uma vaga na universidade pública parece perder seu valor. Apesar do pequeno avanço na sua democratização, constatamos que a oferta de vagas se torna, de alguma forma, um objeto que se pega numa prateleira. Sabemos que o fenômeno não se limita às responsabilidades morais dos jovens ou que sua causa esteja em um "sistema defeituoso". O fato é que muitos se matriculam e ali permanecem por algum tempo. Ouvimos depoimentos de jovens que dizem estar na universidade apenas porque ela é pública e gratuita, mas suas intenções se voltam para outra formação. O paradoxo, aparente que seja, se resumiria assim: o estudante conquista seu lugar na universidade pública, mas seu projeto profissional estaria em outro lugar. Este problema seria gerado por inúmeros fatores de ordem histórica e de políticas educativas tradicionalmente elitistas, vindas de governos que desacreditavam a educação pública no Brasil. Além disso, concorrem aspectos que estariam presentes no âmbito familiar e individual. Neste sentido, vemos que tal problemática é complexa.

Diante deste quadro, além da grande evasão que vem se dando no curso de Pedagogia, pensamos que há um aspecto importante, que é o fato de as administrações universitárias considerarem em segundo plano os sujeitos que chegam à universidade, em função de seus planos, seus desejos, suas idiossincrasias. Ao entrar na universidade, o estudante recebe seu número de matrícula que, talvez, tenha maior valor que seu próprio nome. Ele mergulha no "sistema", grande máquina virtual que processa as vidas estudantis, resultados de exames, históricos escolares, planos de ensino. O "sistema" permite maior agilidade de acesso a dados, oferece informações necessárias, mas ignora processos existenciais – o que em última instância é ignorar as vidas daqueles que se encontram em seus espaços. Sendo assim, entendemos que seria bom para todos aqueles que fazem parte do quadro da universidade – aproximarmo-nos daqueles que chegam (ingressantes) a fim de ouvi-los e obter seu testemunho, no qual pudessem expressar motivos e expectativas com relação à escolha que realizaram com respeito a esta universidade. Nosso propósito, de uma maneira geral, é o de conhecer mais de perto as subjetividades que transitam em nossos corredores e salas de aula.

Decidimo-nos inicialmente pela realização de um documentário cinematográfico, cujo roteiro se constituiria pelas falas de nossos estudantes ingressantes. E assim o fizemos, com a participação preciosa de alguns veteranos. Trabalhamos juntos, a partir do desejo, em um grupo que se reúne num horário "entre". Expliquemos: alguns destes estudantes frequentam as aulas no período vespertino e outros no horário noturno. Encontramo-nos entre 17:00 h. e 18:30 h., ou seja, no intervalo das aulas, mas também no limiar entre a tarde e a noite, entre o fim da luz do dia e do início da noite, que vem acompanhada por um novo fluxo de estudantes trazendo o cansaço de muitos que chegam de seus trabalhos. Nossa atividade, neste tempo de parênteses, nos faz

pensar no *Feitiço de Áquila*, belo filme que narra as desventuras de dois amantes que se encontram apenas no "entre" o dia e a noite. Este curto período vem criando aprofundando nossas relações: sejam estimuladas por nossa pesquisa propriamente dita como também por nosso encontro, que tem se mostrado rico na troca de experiências e na expressão de seus afetos relativos à trajetória percorrida desde o início de seus cursos.

No processo de construção de nosso texto imagético, pudemos observar que se produziam dois caminhos: o primeiro é o da elaboração do documentário e o segundo se dá no seio do grupo de trabalho, que nos tem feito pensar em nós mesmos, nas escolhas realizadas, nas transformações sofridas dentro da universidade. Neste trabalho, desenvolvemos uma discussão sobre o que ouvimos nos testemunhos e o que eles nos levam a pensar sobre as seguintes perguntas:

1. Estariam os sujeitos que ouvimos assujeitados ou capturados pela máquina contemporânea que conduz muitos a obterem o diploma tendo como única finalidade "ganhar dinheiro" com a profissão?
2. Estariam os estudantes assujeitados a um simples pragmatismo, tais como "obter um diploma", abandonando seus desejos e seus projetos pessoais?

Metodologia

O recurso metodológico que inicialmente usamos foi o registro em som e imagem, com uma filmadora. A seleção dos estudantes que iriam dar seu depoimento dependeu daqueles que aceitavam ser filmados. Apresentávamos oralmente o projeto àqueles que estavam cursando o primeiro período do curso de Pedagogia e perguntávamos quem gostaria de participar. Assim o fizemos durante três períodos, ou seja, por um ano e meio. Desta forma, obtivemos 16 depoimentos ou testemunhos dentre 100 ingressantes. Gravamos na sala de aula em que os estudantes iniciantes do curso assistem às aulas. Propúnhamos a eles as seguintes perguntas: 1. Por que você escolheu o curso de Pedagogia? 2. Por que você escolheu a Unirio? Desta forma obtivemos narrativas mais ou menos longas e que, frequentemente, nos levaram a prolongar a conversa, já que muitos deles e nós mesmos nos víamos envolvidos com suas experiências e decisões.

Foi assim que nos demos conta que os estudantes falavam de suas vidas. Tínhamos em mãos suas *histórias de vida*, pois ouvimos vários deles falarem de fatos relativos às suas próprias vidas familiares, suas relações afetivas, seus conflitos e suas práticas educativas – já realizadas antes mesmo de entrar para a universidade. Neste sentido, a partir do que vimos e ouvimos é que pudemos determinar que a metodologia com a qual, em primeiro lugar, trabalhávamos referia-se às *histórias de vida*, método que abre portas para pensarmos os elos de ligação entre o plano social e o individual. Existe à nossa disposição grande quantidade de métodos e de

técnicas de coleta e análise de dados em uma abordagem qualitativa. As *histórias de vida* ocupam lugar de destaque, pois através deste método pode-se captar o que nos constitui como seres sociais e, ao mesmo tempo, seres singulares, o que nos permite identificar alguns elementos do presente nos quais se fundam evocações passadas. É o tempo presente que torna possível uma compreensão mais aprofundada do momento passado e, ouvindo o passado, poderemos melhor esclarecer o presente (PAULILO, s/d).

Bosi (2003, p.17) declara: "(...) feliz o pesquisador que se pode amparar em testemunhos vivos e reconstituir comportamentos e sensibilidades de uma época! O que se dá se o pesquisador for atento às tensões implícitas, aos subentendidos, ao que foi só sugerido e encoberto pelo medo...". Com as histórias de vida pode-se captar as redes de influência, "... contornos são definidos pelos olhares e expressões faciais". Com as *histórias de vida* pode-se olhar com lente de aumento o que os métodos originários de uma sociologia de perspectiva macrossocial não nos deixam enxergar. Estamos especialmente interessados nos movimentos que envolvem práticas e ações, entre nossos estudantes, que modificam as pequenas coisas do cotidiano que, por sua vez, se encontram embebidas pelo poder homogeneizante.

Nossas memórias são povoadas por nossas histórias de vida e nelas encontramos o que há de mais próprio das subjetividades. Falamos de uma memória que não se restringe ao registro de acesso quase imediato, mas daquela que transita pelos afetos, que cria, transforma e esquece O que valorizamos neste método de pesquisa é o fato de se poder entrar em contato com o que diz a memória afetiva dos sujeitos de quem obtivemos depoimentos. Sendo assim, consideramos os possíveis esquecimentos, tonalidades de voz e expressões faciais como processos que têm tanta importância (por vezes, mais importância) quanto ao que é declarado. Os corpos, em sua superfície, manifestam o que nem sempre é nominável. Esta postura foi a que nos permitiu adotar nossa segunda escolha metodológica. Com ela pretendemos analisar expressões corporais, falas e hesitações. Inspirados em M. Foucault (1990, p. 27) entendemos que os corpos estão sempre imbricados na história: "... ele é formado por uma série de regimes que o constrói; ele é destroçado por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências."

Nosso segundo caminho – considerando que o termo método significa caminho – através do qual consistiu na identificação de traços nas falas de nossos estudantes que nos permitissem compreender melhor suas trajetórias, que fatores intervieram nas escolhas de seus cursos de graduação, de acordo ou não com os desejos dos estudantes. Para tanto, tratamos as falas individuais tendo em mente que sua enunciação diz respeito a uma pessoa, mas que ela traz no seu bojo polifonias, outros tantos pensares que dizem respeito aos sujeitos que vivem em um tempo histórico particular (BAKHTIN, 2002). Sendo assim, pensamos que os sujeitos com os quais tratamos se encontram em um campo de forças onde inúmeros elementos estão em jogo e

que, por sua vez, produzem maneiras de sentir e pensar. Este caminho (método) leva em consideração os diversos modos pelos quais os sujeitos vão se constituindo, tornando-se um em *si mesmo*, assim como as tramas de poder os capturam assujeitando-os às malhas da homogeneização. Estas noções – modos de subjetivação e assujeitamento – por sua vez trazem a necessidade de pensarmos na questão das diversas formas de resistência e sua dimensão ética como fatores transformadores que compõem um campo de forças do qual fazemos parte cotidianamente. Estas noções serão mais bem discutidas no item em que trabalharemos nossa conceituação teórica.

Objetivos:

Diante do exposto, pretendemos:

- Identificar nas falas individuais fatores que apontam para modos de subjetivação, resistências e processos de assujeitamento no que concerne a escolha dos cursos universitários pretendidos pelos sujeitos que foram entrevistados.

Conversas com quem, às vezes, deseja atuar no campo da Educação

Em *Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze* (1990), Foucault e Deleuze, dois dos mais importantes pensadores da contemporaneidade, discutem as relações entre teoria e prática. Deleuze, então afirma: "Quem fala e age? Sempre uma multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala ou age. Nós somos todos pequenos grupos. Não existe mais representação, só existe ação: ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede" (FOUCAULT, p. 70). E mais adiante, Foucault comenta o papel do intelectual, dando grande importância à luta contra as diversas formas de poder (resistências). Neste sentido, o autor aponta para a indissociabilidade entre teoria e prática e afirma (p. 71): "É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática: ela é uma prática. (...) Uma "teoria" é o sistema regional desta luta". E Deleuze (idem) acrescenta: "Uma teoria é uma caixa de ferramentas".

Consideramos, pois, o pensamento apontado acima e, por isso, apresentamos o que obtivemos nas entrevistas com nossos estudantes e à medida em que o fazemos, realizamos nossa análise trabalhando com nossas "ferramentas" conceituais que, aqui, são aquelas a que já nos referimos em nossa metodologia, a saber: modos de subjetivação, assujeitamento e modos de resistência. Foucault (1984/2006) entendia que os processos de constituição de si – subjetivação – como produções que se davam em um registro social e histórico e, portanto, opunha-se à ideia de "natureza humana". Valorizava, nestes processos, a experiência "... que é a racionalização de

um processo ele mesmo provisório, que redunda em um sujeito, ou melhor, sujeitos" (FOUCAULT, p.262). Entendia que a subjetividade é uma forma possível de organização de si. Pode-se, então, afirmar que modos de subjetivação referem-se às diversas maneiras de constituir um si mesmo, o que envolve cuidado, ou seja: "(...) um exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser" (FOUCAULT, p. 265). Estes exercícios sobre si mesmo podem variar infinitamente e podemos nomeá-los como "modos de subjetivação", ou os modos pelos quais tornamo-nos sujeitos. Tudo aquilo que nos submete, nos desliga de nós mesmos, nos oprime, pode produzir assujeitamento e as diversas formas de resistência que se constituem em diferentes modalidades de luta, seja nas macro como nas micro esferas, contra o que engessa e torna a vida imóvel. A partir destas ideias poderemos apresentar nosso trabalho.

Todo processo de pesquisa, especialmente em ciências humanas, nos traz surpresas e, por vezes, traça uma trajetória inesperada. A constituição de nosso grupo de trabalho foi uma dessas surpresas. Nos primeiros momentos, dois estudantes foram preciosos para estabelecer contatos, aproximar-nos de seus colegas que não tivéramos oportunidade de conhecer. Muitos estudantes convidados a dar seu depoimento aceitavam, mas mostravam-se tímidos com a exposição. Entendíamos este tipo de reação como uma proteção a uma certa "invasão" de suas intimidades. A filmadora não deixa de ser um olho que não pisca, não se cansa e deixa registrada nossa imagem, o que nem sempre nos deixa confortáveis. Ver-se ou ouvir-se provoca frequentemente uma experiência de estranheza. A situação de ser filmado prestando depoimento sobre nossa própria vida nos remete a uma situação dúbia: é bom sermos ouvidos, é desestabilizante gravarem nossas imagens e ouvirmos a nós próprios...

Nossa atitude, no caso, era pedir-lhes que evitassem olhar para a câmera e se concentrassem em nós entrevistadores. Colhemos histórias cheias de intensidades. Há outras histórias ainda a serem ouvidas e que possivelmente estão sendo partilhadas entre os estudantes. Uma delas trouxe ao grupo uma de nossas atuais colaboradoras. Ela nos procurou pedindo para fazer parte do grupo, que estava em formação, porque soubera do projeto por meio de uma colega, membro também do grupo, e gostaria de participar, pois estava muito interessada. Assim, nosso grupo foi se constituindo: com aqueles que o desejavam.

À medida que íamos realizando nossas entrevistas, o que ocorreu durante um ano e meio, fomos incorporando novos membros no grupo, somando dez estudantes. Entendemos que nosso grupo de trabalho tem como força constituinte suas intensidades afetivas, que nos movem. Em primeiro lugar, o desejo de conhecer o que se passa com seus colegas e o que os trouxe à universidade. O projeto e seus objetivos criam um ambiente de escuta e de reflexão sobre as escolhas que eles próprios, membros do grupo, realizaram, o que foi transformado desde sua chegada à universidade. Este ambiente também os projeta para o futuro, num processo que

diríamos ser de mobilização de suas memórias. A memória é a matéria prima com que trabalhamos e a afirmamos como a mais radical experiência no tempo, diversa do tempo histórico, tempo que se distende e se contrai, tempo descontínuo, que acelera e lentifica, que desconhece a cronologia, que nos faz pensar nos movimentos da respiração...

Então, o processo que se criou, de se colocar à escuta do outro, produziu um movimento da escuta de si mesmo, uma inflexão sobre si mesmo no grupo e produzida pelo grupo. Este trabalho ou exercício – uma exegese, no sentido grego que Foucault aponta na História da Sexualidade III (1985) – gerou um espaço no qual pudemos conhecer diferentes modos de subjetivação: ver-se a si mesmo e também ao outro. Exemplificamos com alguns dos depoimentos que colhemos:

- Fabrício nos contou que sua procura pelo curso de Pedagogia nasceu do relacionamento amoroso com sua namorada. Ela cursava outra universidade no Rio de Janeiro. Ele, já trabalhando em outra área de conhecimento, começou a assistir algumas aulas junto a ela e percebeu que o campo da Educação poderia ser uma ferramenta com a qual poderia aperfeiçoar seu trabalho. Obteve média para cursar a Unirio, que oferece curso noturno e ali estava ele. Sua expressão, durante sua narrativa, afirma sua satisfação e alegria com o curso. Ele demonstra gostar do que faz e nos diz isso com um sorriso franco e amplo. Diríamos que sua trajetória manifesta duplamente que o afeto pela namorada foi um vetor importante em suas escolhas.
- Elaine veio de um estado do Nordeste brasileiro e já tem um diploma em Comunicação Social. Seu desejo é o de fazer o Mestrado em Educação, mas encontrou dificuldades por causa de sua formação. Decidiu, então, realizar o curso de Pedagogia a fim de poder se tornar uma profissional e fazer o que diz ter sempre amado: a docência na Educação Infantil. Ela nos conta de sua experiência com uma criança especial e diz repetidamente "amei, amei...". Fala também do cansaço, mas se refere especialmente à felicidade que sentia com sua prática docente. Elaine é muito sorridente e expressa sua satisfação de cursar Pedagogia, seu bom relacionamento com os colegas e sua visão crítica das disciplinas que está cursando. Sua escolha e a possibilidade de concretizar seu desejo estão evidentes em seu sorriso, na expressão de seus olhos, em seu doce sotaque do Nordeste. A fala de Elaine é outra das vozes que manifestam em sua alegria e paixão, a força subjetivante de um desejo.
- Camila chegou a iniciar uma outra graduação – Comunicação Social – e também optou por Pedagogia e diz saber o que deseja, além de se mostrar feliz com sua escolha.

Estes três estudantes mostram em seus olhares, sorrisos, tonalidade de voz, expressões faciais que nos falam de um quê difícil de nomear, mas nos faz pensar em uma satisfação que subjaz naquilo que se faz quando desejado. Estes estudantes têm a marca e a força da paixão, seja por

alguém que motiva a escolha – um outro que se ama -, seja pelo amor pela Educação experimentados por uma prática vivida junto a crianças com as quais puderam trabalhar. A inflexão sobre si, que envolve o afeto amoroso, tem uma densidade central nos exemplos que apresentamos. Podemos dizer que o amor é um afeto que envolve uma relação de troca e uma disposição para a intimidade. Pensamos que o fato mesmo de estes estudantes concordarem com sua exposição pública, dando seus depoimentos, envolve o fato de eles aceitarem mostrar aspectos de sua intimidade. Fomos ao dicionário (Koogan-Houaiss, 1998, p. 879) e vimos que o termo *íntimo* significa: "interior e profundo..., que existe no âmago do nosso ser: convicção íntima, que tem e ao qual se tem uma afeição muito forte...". Paixão e intimidade são parceiros. Mostrar sua própria paixão sem pudor tem um aspecto fortemente subjetivante e libertário. Suas rememorações são um encontro consigo mesmos. Mas, nem todos se encontram neste estado de espírito. Há quem tenha feito sua escolha conduzida pela norma, em nosso caso, o ENEM. Este exame estabelece patamares de notas que possibilitam ou impedem o estudante de fazer sua escolha de acordo com o curso que deseja. Muitos estudantes "escolhem" o que a média obtida lhes permite. Neste caso, encontramos aqueles que a qualificação em Pedagogia como um apoio para alcançar o que desejam, por exemplo, o curso de Teatro, Cinema, Biologia, Administração e até a Medicina.

Erika, Daniele, Ana e Monique declaram seus projetos parcialmente frustrados.

- Erika terminou o ensino médio e pensou: "Ai meus Deus, o que vou fazer da minha vida?". Pensou também que desejaria fazer uma Licenciatura em Teatro, já que seu colégio oferecia aulas de teatro. Em seu depoimento diz que gostaria de associar o teatro à Educação. Não teve sucesso no exame específico da Escola de Teatro, mas obteve média para Pedagogia. A narrativa de Erika descreve sua trajetória até a chegada à universidade. Há que se levar em conta que sua cidade de origem é Brasília, capital do país. Esta situação a obriga a viver longe de sua família e amigos. O deslocamento de cidade para realizar um curso universitário tem se tornado menos incomum no Brasil. No entanto, como as distâncias são grandes e as passagens caras, a inserção em um novo espaço urbano traz sempre tensão e dificuldades para adequar-se a ele. Erika parece encontrar-se, à época de seu depoimento, num momento de passagem. Sua escolha foi atendida parcialmente, mas não vimos em sua expressão corporal a mesma alegria que vimos nos estudantes a quem nos referimos anteriormente. Sua face parece expressar uma certa tensão, diríamos um estado de suspensão, como se ela estivesse expectante com o que virá durante o curso, apesar de declarar que está gostando das disciplinas que cursa.
- Paulo aceitou prontamente conversar conosco. Seu projeto e seu desejo se encontram no cinema. Sua entrevista foi registrada junto com Álvaro, engenheiro aposentado e

também estudante de Pedagogia. Iremos posteriormente referirmo-nos a ele. Paulo ouve Álvaro com atenção e não interfere. Presta muita atenção ao que o companheiro diz, atitude que adotou na maior parte da entrevista. Olha e ouve atentamente, mexe-se, coça a cabeça e pensa. Pouco fala, mas encontra-se presente todo o tempo. Pode-se dizer que Paulo demonstra postura semelhante à de Erika: há uma expectativa presente e, em seu caso, um movimento de aproximação e afastamento que, poder-se-ia dizer, daqueles que estão ambivalentes, que querem e não querem, que ainda têm dúvidas. Perguntamo-nos porque Paulo está ali. Ou melhor, onde estaria seu desejo naquele momento?

Nestas duas histórias entendemos que estes sujeitos têm suas reservas, aguardam, pensam, avaliam, seguem caminhos difíceis de subjetivação, já que eles parecem se encontrar no exercício da inflexão sobre si, perscrutando-se, buscando ouvir ressonâncias internas, além de entender e se apropriar do que o curso de Pedagogia lhes oferece, avaliar possíveis afinidades com o universo que lhes é apresentado. Este parece ser um processo mais exigente e um tanto penoso, mas neste modo de subjetivação encontraríamos espíritos sem tanta entrega e paixão. Vemos neles uma racionalidade tensa e crítica, mas também está sugerido um cuidado de si, noção que Foucault desenvolveu em sua História da Sexualidade III (1984) e que insinua uma postura ética da parte destes estudantes. Esta postura ética envolve uma prática reflexiva dos fazeres cotidianos. A ética em Foucault (Ditos e Escritos, 1984/2006, p.262) é uma prática de liberdade que se faz no exercício permanente de constituição e de domínio de si mesmo, uma dobra à sua maneira nas regras morais, com a produção e a "(...) organização de uma consciência de si". Vê-se então, que os estudantes que se encontram em processo da "organização de si mesmos" experimentam uma dimensão importante do viver.

- Ana Lygia, Daniele e Monique desejavam, respectivamente: Direito, Medicina e Biologia. O que as fez permanecer? As famílias de Monique e Ana Lygia têm escolas. As duas, especialmente Monique, dizem compreender que há uma expectativa familiar para que prossigam suas obras. Ana Lygia entende que no futuro irá realizar o que deseja e Monique vê-se já inserida no campo da docência, já que a escola de sua família seria um caminho "natural". Daniele ouve as colegas reflexiva. Ela já frequenta o curso de enfermagem, já que seu desejo a levava à Pediatria, mas o pedido de uma vizinha para que acompanhasse sua filha conduziu-a a uma experiência importante: a satisfação de poder oferecer a uma criança com dificuldades na escola a possibilidade de se recuperar e se sentir menos excluída pelos colegas de turma.

Daniele conta também que tem conflitos com seu pai porque escolheu o curso de Pedagogia. Frequentemente encontramos no senso comum a ideia de que o Pedagogo é um "professor de crianças", representação aparentemente desprestigiada socialmente porque "ganha-se pouco"... Nossas jovens parecem, a princípio, ter experiências semelhantes, mas são apenas semelhantes.

Vejamos: Ana Lygia e Monique já estariam mais íntimas do universo escolar, parte constituinte de suas vidas individuais e familiares. Dir-se-ia que a experiência escolar seria, para as duas, como o chão que se pisa. Tanto assim que Ana Lygia diz que, quando assumir a escola de seus avós, vai "fazê-la funcionar a seu jeito...". Ela assim mostra sua autonomia. Daniele, por sua vez, mergulhou em uma experiência e foi afetada pelo resultado positivo que obteve com a menina que acompanhou. "Não há dinheiro que pague...", diz Daniele. Os conflitos e expectativas familiares marcam as histórias de nosso trio e verificamos que com mais ou menos intensidade elas resistem tentando preservar seus desejos da captura familiar. Vimos esta luta, claramente, na expressão corporal de Daniele, atenta ao que as colegas falavam e parecendo examinar o que se passa com ela própria. Ao acompanhar a menina que apresentava dificuldades, Daniele precisou criar recursos. Neste processo, ela foi impelida pela necessidade de inventar e nesse processo viu-se afetada pela menina e por ter descoberto em si mesma forças que a fizeram capaz de se opor ao pai e não se tornar obediente, ou seja, não se assujeitar ao desejo do outro, apesar de tudo o que resulta em uma oposição ao pai. O criar, que inclui um estar disponível – ouvir e olhar – para um outro sujeito, mostra-se tão potente que pensamos que Daniele o experimenta e avança no sentido da constituição de si, especialmente porque ela cria a si mesma.

Encontramos também, alguns estudantes que começam a se tornar menos raros na universidade. São pessoas que a procuram depois de se aposentar ou depois de vários anos de trabalho. O que eles querem? Vejamos mais dois de nossos estudantes: Álvaro (a quem já nos referimos anteriormente) e Margareth.

- Álvaro nos conta que foi seu filho quem o estimulou a prestar o ENEM. Lembra que quando jovem fez o exame vestibular para o curso de Cinema, mas não foi bem sucedido. Tendo sido aprovado e cursado o curso de Engenharia de uma prestigiosa universidade pública do Rio de Janeiro, trabalhou nesta área até sua aposentadoria. Obteve média para ingressar na Unirio e diz que o horário vespertino lhe é conveniente e frequentar o curso é para ele uma "terapia ocupacional". Seu interesse pela campo da Educação está sendo construído durante as aulas. Na verdade, Álvaro entregou-se ao acaso: aceitou a condição que lhe foi possível (entrar para o curso de Pedagogia), diz que não sabe se fará o curso até o final, mas já se apropria das discussões presentes nas salas de aula. Comenta que se incomoda pela forma como o pedagogo é desvalorizado socialmente e parece estar bastante integrado com seus colegas. Não é pouco dizer que não há quem não tenha apreço por ele. Ele é tratado carinhosamente como "seu Álvaro" por seus jovens colegas. É notável que um homem com mais de sessenta anos decida voltar às cadeiras universitárias, o que pode ser uma pista para pensarmos que o espaço acadêmico, com a presença de muitos jovens, seria uma fonte que alimenta a própria

vida. Álvaro diz que faz “terapia ocupacional”. Uma terapia refere-se, em geral, a um processo que requer o desejo e a necessidade de nos submetermos. Dela saímos modificados, o que quer dizer que uma terapia só funciona se nos prestarmos a nos mover, a nos deslocarmos do lugar em que nos instalamos e que não desejamos mais estar. Fazer uma “terapia” pode significar um confronto e superação com o que não mais desejamos viver. Sob estes aspectos pode-se pensar que, para Álvaro, a “terapia ocupacional” pode ser pensada como forma de resistência a uma condição existencial não desejada e, possivelmente, a abertura de novas possibilidades na constituição de si mesmo.

- Margareth escolheu o curso de Pedagogia dizendo que havia ficado viúva há pouco tempo, não tem filhos e precisava “preencher um vazio”. Na verdade, seu desejo seria realizar o curso de Música. Mais uma vez, a média obtida no ENEM levou-a à Pedagogia. Trabalhou como aeromoça de uma importante companhia aérea brasileira, agora extinta. O movimento de Margareth envolve a superação de perdas muito significativas e parece depositar na universidade, onde a vida acadêmica é intensa, suas expectativas e desejo de se recompor e poder avançar. Sua tristeza discreta é um contraponto no ambiente jovem e cheio de vitalidade da sala de aula. Isso pode nos mostrar que a dor, a tristeza e a perda fazem parte de nosso dia a dia e não podemos negá-las. Margareth fala corajosamente de seu estado emocional. Nesse sentido ela mostra a todos nós como se sente e, ao falar, desafia o silêncio. Sem negar sua condição, Margareth resiste e parece buscar o “domínio de si mesma”. Este seria seu modo singular de constituir-se e reencontrar-se a si mesma, neste momento.

Conclusões

Estes são alguns dos estudantes com quem mantivemos diálogo. Neste processo encontramos uma diversidade na qual experimentamos sentimentos diversos: alegria, dúvida, medo, tensão, confusão. Fomos também conduzidos por eles, que nos mostraram quantas vozes permanecem silenciadas no cotidiano acadêmico. As atividades acadêmicas costumam concentrar-se em um trabalho intelectual, o que muitas vezes exclui dimensões existenciais que pareceriam não caber neste contexto. Muitos deles nos procuravam para saber como andava o projeto e se diziam ansiosos para assistir ao documentário que estava em andamento. Paralelamente a equipe via e revia as cenas gravadas e se viu tocada pelos depoimentos de seus colegas. Alguns deles não haviam tido, até então, a oportunidade de se encontrar pessoalmente, apesar de experimentarem a sensação de proximidade através dos registros. Isso lhes provocaria uma estranha impressão de intimidade, disse uma das estudantes. O clima do grupo, no decorrer do trabalho de escuta e revisão das entrevistas, foi se tornando cada vez mais afetuoso. Todos mostram-se, até os dias

de hoje, implicados no trabalho de organização das imagens, na discussão de critérios de edição, no "polimento" das imagens que irão ser mostradas à comunidade acadêmica.

O que, então, funcionou como "liga" para este grupo? Que forças estiveram presentes nas relações produzidas por este grupo de pesquisa? Parece-nos que uma resposta possível se encontra justamente nas intensidades que se insinuam ou que se mostram estampadas nas entrevistas. Tais intensidades, vistas e ouvidas na tela de um computador, invadiam nossos corpos. Vimo-nos, por vezes, capturados pelas paixões que quase se materializavam na tela, felizes de ver que há quem diga amar o que experimentou ao cuidar de uma criança que precisava de assistência pedagógica. Vimo-nos solidários com a dor de quem dela fala. Desejamos entender melhor o silêncio de quem pouco falou e fazer permanecer junto a nós aqueles que estão ambivalentes.

Estivemos, enfim, em contato direto com falas que nos tocaram e geraram um encontro onde pudemos também nos falar. As marcas que procurávamos, nos marcaram: o amor, a satisfação, o desejo que se realiza, ou encontrar algo que permita um reconstituir-se, o conflito, a dúvida, o humor, a escuta reflexiva. Esses são alguns dos modos de subjetivação que pudemos captar e viver como grupo. Encontramos assujeitamentos? Sim, resultado de um sistema que, sob certos aspectos descredita aspirações e desejos e nivela a todos através de exames. Há que se assujeitar a ele para ter acesso à universidade pública e gratuita, lugar onde muitos teriam possibilidade de se graduar.

O projeto continua. Já temos depoimentos dos que estavam em vias de concluir o curso. São também falas intensas. Pensamos também em conversar com os estudantes que estão no meio do curso, ou seja, aqueles que já chegaram, já cursaram várias disciplinas e possivelmente se apropriaram de alguns elementos da experiência acadêmica e, por isso, poderiam falar a seu respeito.

Finalmente, é preciso afirmar o valor e a importância da escuta, prática que tem ficado mais fechada nos consultórios de terapeutas. A escuta exige um cuidado: o de colocar-se no lugar do outro, de mudar de seu próprio ponto de vista, deslocar-se de sua própria posição e ouvir o que as palavras podem dizer. Escutar o que um outro tem para dizer pode também ser pensado como prática de liberdade.

Terminamos com Manuel Bandeira, nosso poeta em À Sombra das Araucárias::

Prova. Olha. Toca. Cheira. Escuta. Cada sentido é um dom divino.

Bibliografia

Bakhtin, Mikhail, (2002). Marxismo e filosofia da linguagem, problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem, São Paulo: Hucitec.

Foucault, Michel. (1985). História da Sexualidade III: o cuidado de si, Rio de Janeiro: Graal.

_____. (1990). Microfísica do poder, org. introdução e revisão técnica de Roberto Machado, Rio de Janeiro: Graal.

_____. (1984/2006). A Ética do cuidado de si como prática da liberdade, Ditos e Escritos, vol V, , pp. 264-287, Rio de Janeiro: Forense.

_____, (1984/2006). O retorno da moral, Ditos e Escritos, vol V, org e seleção de textos Manoel Barros da Mota, pp.252-263, Rio de Janeiro: Forense.

Mansano, Sonia Regina Vargas. (2009). Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade, Revista de Psicologia da UNESP. 8 (2), pp. 110-117.

Medeiros, Sandra Albernaz de. (2009). Memória do presente: os escritos sobre as mesas no cotidiano escolar, tese de doutorado, Programa de Pós Gradudação em Memória Social, UNIRIO, Rio de Janeiro, Brasil.

Paulilo, Maria Angela Silveira. (s/d). A pesquisa qualitativa e histórias de vida, retirado em Junho 3, 2011 de fonte de http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v2n1_pesquisa.htm .

8.75.

Título:

Pensamento complexo aplicado ao ensino de língua na educação superior: estudo das estratégias utilizadas por universitários em busca da clareza textual

Autor/a (es/as):

Mendonça, Maria Eunice Barbosa Vidal **[**Faculdade "Dr. Francisco Maeda" / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava / Universidade Federal do Triângulo Mineiro]

Resumo:

O objetivo deste trabalho foi encontrar novos direcionamentos para o ensino de língua na educação superior, entendida como um espaço dinâmico atrelado às condições históricas e socioculturais. Nossa hipótese básica é de que um número considerável de jovens ingressantes no ensino universitário não redige com clareza por falta do domínio das estruturas linguísticas, o que decorre, a nosso ver, de um equívoco na concepção de língua sob a qual foram educados. Com o intuito de compreender as estratégias utilizadas por universitários, para organizar com clareza as suas ideias, recorremos às perspectivas funcional e cognitivista, uma vez que partilham a noção de que a língua é parte da cognição humana, devendo, pois, ser estudada em

função do contexto sociocomunicativo. O *corpus* de investigação constitui-se de textos escritos por alunos de Direito, visto que deles serão exigidas habilidades pragmático-discursivas capazes de corresponder aos anseios de seus clientes e jurisdicionados. Nossa amostra resultou de atividades de reescrita de textos confusos e/ou ambíguos oferecidos aos graduandos em sala de aula. A proposta de refacção foi baseada no paradigma dos sistemas complexos, que, *grosso modo*, define-se como o estudo de fenômenos que emergem de uma coleção de elementos que interagem. De maneira análoga, entende-se que o ensino é, por natureza, atividade complexa que se compõe de vários elementos entrelaçados em processo, cuja parte essencial é a linguagem. Desse modo, os universitários foram levados a buscar soluções de clareza, procurando orientação de reescrita somente no princípio da complexidade de passar da desordem (caos) para a ordem. Em consonância com numerosos estudos sobre a difusão das teorias do caos e da complexidade nas diversas áreas do conhecimento, a relevância desta pesquisa está em demonstrar como se aplicam conceitos desse aparato teórico ao ensino de língua também.

Palavras-chave:

Ensino, complexidade, prática pedagógica, textos (re)escritos.

Preliminares

É certamente lapidar, para o assunto de que nos ocupamos, a seguinte definição de Aristóteles (1959, p. 192):

> *Limitemo-nos a estas observações teóricas e definamos a virtude do estilo: ela consiste na clareza. Sinal disso é que, se o discurso não tonar manifesto o seu objeto, não cumpre sua missão. Além disso, o estilo não deve ser rasteiro nem empolado, mas convir ao assunto.*

A clareza é, então, uma qualidade fulcral dos textos. Tanto é verdade que, no universo jurídico, enunciados não claros podem produzir mal-entendidos que beneficiam criminosos e até mesmo prejudicam inocentes, além de distorcerem direitos em contratos, apólices e decisões judiciais, entre outros.

Com o intuito de compreender as estratégias utilizadas por universitários de Direito, para organizar com clareza as suas ideias, recorremos às perspectivas funcional e cognitivista, uma vez que partilham a noção de que a língua é parte da cognição humana, devendo, pois, ser estudada em função do contexto sociocomunicativo.

Adiantamo-nos em firmar, desde já, o objetivo geral deste estudo como didático. Dessa forma, defende-se a importância de discutir com os acadêmicos as estratégias sintáticas utilizadas por eles mesmos, em atividades de reescrita, para trazer de volta o sentido a trechos confusos e/ou ambíguos. Donde se coloca em discussão uma concepção de língua como um sistema adaptativo complexo que favorece a compreensão da estruturação dos enunciados.

Do ensino clássico de língua portuguesa às concepções atuais

Atualmente já não se questiona o fato de que a prioridade no ensino da língua seja a interpretação e a produção de textos. É por meio da expressão verbal que alguém se torna um cidadão no sentido político-social e ideológico do termo. Assim, a compreensão e a descrição da realidade, a expressão dos sentimentos e anseios, a manifestação da vontade, os questionamentos e as reivindicações; enfim, a interação social e a atuação no sentido não só de participar da comunidade em que vive como também de ser capaz de alterar positivamente os seus valores, visando ao bem comum, dependem da capacidade que tem o indivíduo de fazer uso da linguagem de modo claro e eficaz. Em síntese, o exercício da cidadania está associado à capacidade de usar adequadamente a linguagem, ou seja, de receber e produzir textos.

Considerando que o objeto desta investigação é o texto escrito, é preciso considerar que a construção da clareza, que leva ao entendimento quase imediato das sentenças textuais, demanda aprendizado sistemático, cujos métodos e técnicas as fases escolares iniciais e médias detêm. Por isso, um dos objetivos desta pesquisa é detectar até que ponto os alunos que chegam à universidade têm assimilado algumas dessas técnicas.

Além das práticas de desinibição, de desenvolvimento do raciocínio lógico, dos incentivos à criatividade, é necessário que se desenvolva o domínio das estruturas sintáticas e suas funções básicas que dará ao aluno condições para a produção de enunciados bem acabados. Tais estruturas vão desde as escolhas lexicais adequadas ao tema tratado e ao registro em que se pretenda redigir, até o domínio dos enunciados maiores que compõem o texto, ou seja, o veículo linguístico que intermedeia a comunicação.

Entretanto, o tratamento dado ao ensino de língua portuguesa e, mais especificamente ao trabalho com textos, tem sido questionado em inúmeros trabalhos acadêmicos. No geral, as pesquisas discutem os critérios utilizados pelos professores na avaliação dos textos produzidos pelos alunos. As críticas, quase sempre, referem-se ao despreparo docente para oferecer ao aluno a compreensão dos recursos linguísticos que a língua lhe faculta, em lugar da preocupação exagerada com as questões de gramática.

No Brasil, o ensino antigo de Língua Pátria entendia a gramática normativa de inspiração grega como modelo único e inquestionável do saber linguístico. Em certa medida, o ensino gramatical outrora reforçava os objetivos que nortearam a criação de uma gramática pelos gregos. Nessa perspectiva, os estudos gramaticais ocupavam-se, essencialmente, das chamadas classes de palavras e das suas regras de combinação no português escrito culto dos clássicos da literatura.

Fique claro que esse comentário nada tem a ver com a ideia fria e neutra de que não devam ser ensinadas as regras da língua padrão nas escolas públicas e particulares do país. Negar ao aluno o acesso à modalidade linguística socialmente prestigiada - que deve ser somada e, não, substituída pela modalidade coloquial ou familiar que ele já conhece - configuraria nanismo ético e intelectual do profissional do magistério.

Ainda hoje as gramáticas prescrevem, como não poderia deixar de ser, o regramento da escrita padrão tal como se fazia na época em que surgiram. Contudo, justiça seja feita, numerosos estudos gramaticais já incluem a preocupação com a fala, de modo que a gramática da língua oral tem sido objeto de investigação em projetos sérios com envolvimento de pesquisadores.

Apenas para ficar em um exemplo: o Projeto Norma Urbana Culta (NURC) produziu gravações em cinco grandes cidades brasileiras, e suas transcrições se servem pesquisadores para elaboração de suas teses. O material transcrito também serviu de base para a recente publicação, a *Nova Gramática do Português Brasileiro,* de autoria do linguista Ataliba Teixeira de Castilho.

Ora, que a língua seja um fato social é central para quem quer que se disponha a refletir sobre o trabalho em sala de aula. Nessa perspectiva, apoiada em propostas funcionalistas, Neves (2010) coloca a gramática na conjunção dos componentes sintáticos, semânticos e pragmáticos – que se entredeterminam na ativação do processo de interação verbal com vista ao efeito pretendido pelos interagentes – e defende que cabe à escola fazer o estudante mergulhar nessa ativação dos processos de constituição dos enunciados, se o que se deseja é que ele, verdadeiramente, domine a gramática da língua falada e escrita.

Logo, ao contrário, se se conceber o domínio de uma língua apenas no sentido de conjunto de regras a serem seguidas, pressupõe-se que o objetivo desse ensino seja meramente o de oferecer um modelo isolado e autônomo de correção, em que não se contemplam os três componentes entredeterminados, acima citados.

Esse o contexto em que florescem, dentro da linguística e das ciências da mente, nas décadas de 60 e 70, estudos sobre os processos mentais humanos e as tentativas de introduzir os modelos gerativistas no ensino.

Sem entrar no mérito desses trabalhos, apenas ressaltamos que, nos anos seguintes, surgiu a demanda de extensão do objeto do ensino de língua para a **dimensão transfrástica** dos enunciados. Não por acaso, multiplicaram-se os estudos da Linguística de Textos e Análise do Discurso, nos quais se engajaram pensadores, psicólogos e educadores, com as linhas mestras da nova visão da ciência linguística.

São estudos nos quais se verificam, além dos fatores de textualidade, as relações intertextuais, o contexto de produção e recepção de textos... E mais: as marcas de inscrição do Sujeito nos enunciados, ignoradas, até então, pelas abordagens estruturalistas.

Como se observa, essas teorizações procuram afastar o formalismo que caracteriza as abordagens tradicionais dos fenômenos linguísticos e o sentido meramente instrumental nos objetivos do ensino de línguas. Pode-se dizer, de modo geral, que procuram considerar os fenômenos de línguas não como partes ou formas delimitadas e isoladas, mas, sim, como integrantes de um *continuum* de ocorrências, cujas operações enfatizam a ação do Sujeito de forma proeminente.

Logo, em decorrência dessas considerações, não se pode pensar em objetividade na linguagem, mas somente em **intersubjetividade**. Afinal, os efeitos de sentido – fruto de um trabalho do Sujeito com a linguagem – poder-se-ão efetivar apenas se houver solidariedade de um interlocutor ativo, que chegue à interpretação esperada, no contexto.

Esse o clima em que se situa o Funcionalismo. Diferentemente de abordagens formalistas, trata-se de um campo com objetivo imaginoso, porque concebe a linguagem como instrumento de interação social e, ainda, porque busca, no contexto discursivo, a motivação para os fatos linguísticos que se expressam além da estrutura gramatical.

Sendo a linguagem um instrumento de comunicação, qualquer abordagem funcionalista de uma língua deve ter como interesse básico a verificação de como se processa a comunicação, ou seja, de como os usuários dessa língua se comunicam eficientemente. A ideia central é, então, que a linguagem é usada para satisfazer necessidades comunicativas. Assim, o funcionalismo representa uma tentativa de explicar a forma da língua por meio do uso que dela se faz.

Muitos linguistas vêm dando especial relevo à função social da linguagem, como bem o demonstra Koch (2009): o homem vivendo em sociedade, comunicando-se com os seus semelhantes, estabelecendo com eles relações as mais variadas e obtendo deles reações ou comportamentos, atuando sobre eles das mais diversas maneiras, interagindo socialmente por meio da sua linguagem.

Desse modo, no enfoque funcionalista, as expressões linguísticas são entendidas, pois, como instrumento da atividade cooperativa entre os interlocutores em contextos reais de interação. Em consequência, muitas de suas propriedades, conforme aponta Pezatti (1998), são codeterminadas por informações de natureza pragmática. Isso significa que as estruturas linguísticas podem manifestar diferenças relevantes correspondentes à atribuição de diferentes funções pragmáticas a seus constituintes.

Sob essa ótica, por funções pragmáticas pode-se entender o conjunto completo de conhecimentos, crenças, suposições, opiniões e sentimentos de que dispõem os falantes no momento de interação socialmente organizada.

Em geral, quando se diz/escreve algo, a intenção é operar alguma mudança na informação

pragmática do destinatário. Então, inicia-se o enunciado tipicamente a partir de alguma porção de informação que já se possui para, em seguida, acrescentar outras informações que o falante julga serem novas para o destinatário.

Em suma, na tentativa de conquistar alguma modificação no conhecimento presumível do outro, o falante deverá, então, formular a sua intenção de maneira que consiga provocar no destinatário o desejo de mudar sua informação pragmática tal como pretendido.

Sendo válida essa ótica, um exame cuidadoso da enunciação, leia-se intenção, permitirá que os alunos percebam que até um enunciado bastante simplista pode exprimir, dependendo da situação de enunciação, sentidos bastante diferentes.

Tendo isso em conta, é desejável que o ensino de língua materna, que sabia ao pó dos gizes gastos em exercícios mecânicos, ganhe novo sabor quando se alarga a visão para além dos limites do enunciado, elegendo-se a sintaxe como o eixo da textualidade, costurada, num só fio, aos componentes semântico e pragmático.

Articulação teórica - linguística cognitiva e orientação funcionalista: domínios afins

No intuito de situar a linguística cognitiva na tradição funcionalista contemporânea, desde logo, Castilho (2002) começa por conceituar "cognição" como um termo que abriga sentidos tais como percepção (em especial, a visão), pensamento, memória e resolução de problemas. Enfim, chega mesmo a admitir que uma definição para "cognição" poderia ser: a percepção do mundo real ou imaginário.

Assim sendo, a linguística cognitiva sintoniza com as teorias funcionalistas que se ocupam das funções da linguagem em uso. Donde, em detrimento da descrição formal de um mundo estático, prioriza a descrição funcional de um mundo em movimento, com atenção especial no dinamismo mental do pensamento. Por consequência, ela se coloca em franca oposição aos paradigmas formais pela negação da tese da autonomia da linguagem.

Embora institucionalizada principalmente a partir dos anos 90, Castilho (2002) assegura que, a bem da verdade, a origem das ciências cognitivas remonta às discussões de Platão e Aristóteles sobre a natureza do conhecimento e sua caracterização.

Portanto, retomando antigas questões sobre as relações entre a linguagem e o pensamento, confirma-se, de modo insofismável, que a compartimentação em campos tais como a Psicologia, a Antropologia, as Neurociências, a Sociologia e a Linguística dificulta sobremaneira os estudos dos processos mentais. Entre os vários domínios do conhecimento que concorreram para a fundação da ciência cognitiva, Castilho enumera os seguintes: a Matemática, a Computação, a Neurologia, a Cibernética e a Teoria da Informação.

Assim, a linguística cognitiva não é propriamente uma teoria única da linguagem, como bem assinala Silva (1997), mas, antes, é um conjunto de perspectivas e de análises teóricas metodologicamente compatíveis. Logo, a Linguística Cognitiva constitui, no entendimento desse autor português, um **paradigma científico**, no sentido de Thomas Kuhn (1962). Ou seja: um conjunto de ideias e de hipóteses, de mecanismos de representação, de problemas típicos e soluções exemplares, que determina a maneira como o linguista vê a linguagem.

Nessa linha de pensamento, a linguagem é estudada como um sistema de categorização do mundo, e nele naturalmente se refletem as capacidades cognitivas gerais e as experiências sociocultural e individual (a começar pela experiência do próprio corpo). A categorização linguística é, por conseguinte, o objeto fundamental da análise linguística, e a gramática, tal como o léxico, é concebida como um inventário de unidades simbólicas (significativas).

Considerando essa ótica, Abreu (2010) sublinha que o princípio básico da linguística cognitiva é o de que a linguagem não é uma faculdade autônoma como o são outras faculdades humanas tais como a visão, a audição, a memória, a capacidade de pensar e de se emocionar. Por sua capacidade simbólica, a linguagem representa um dos mais importantes fatores que diferenciam o homem dos outros animais, sobretudo pela capacidade que tem o ser humano de criar representações abstratas, referenciar em ausência e planejar o futuro.

Sob esse prisma, trabalhos importantes como o de Abreu têm destacado que são temas caros à linguística cognitiva, por exemplo: a) categorização e teoria dos protótipos; b) linguagem corporificada e esquemas de imagem; c) *frames* e *scripts*; d) metáfora e metonímia; e) *blending*, integração e redes de integração; f) histórias, parábolas e provérbios; g) teoria dos espaços mentais; h) iconicidade; i) gramática e cognição.

Em meio a tudo isso, nossa pretensão é que não se perca um dos objetivos deste estudo que é o de, recuperando as linhas mestras dessas tendências, plantar uma ideia de trabalho com a clareza textual no processo de produção escrita.

Linguagem como um sistema adaptativo complexo

Estudos bastante recentes vêm trazendo a teoria da complexidade para o campo da linguagem, tanto nos estudos sincrônicos quanto nos diacrônicos. Complexo provém do latim *complexus,ūs* e, de acordo com verbete do Torrinha (1937), diz respeito àquilo que faz conexão, encontro ou ligação. O termo vem a propósito: pensamento complexo pode ser entendido, então, como um princípio que, embora reconheça a distinção, não separa as partes, mas, ao contrário, entende que elas se encontram intimamente ligadas.

Morin (2010), estabelecendo princípios complementares e interdependentes como guias para pensar a complexidade, menciona a dialógica ordem > desordem > organização para explicar o

nascimento do universo: uma agitação calorífica (desordem), onde, em certas condições (encontros ao acaso), princípios de ordem acabam por favorecer a constituição de núcleos, átomos, galáxias e estrelas. Acrescenta, afora isso, que existe tal dialógica até mesmo na emergência da vida, por meio de encontros entre macromoléculas no interior de uma espécie de anel autoprodutor, que terminará por se tornar auto-organização viva. Assim, sob as formas mais diversas, essa dialógica entre a ordem, a desordem e a organização está constantemente em ação nos mundos físico, biológico e humano por meio de inumeráveis inter-retroações.

Nos sistemas não complexos, essa dialógica de que fala o filósofo e sociólogo francês jamais seria possível, visto que a tendência é o caos total. Por exemplo: uma despensa em que se acumulam desordenadamente objetos de todo tipo, a tendência é produzir ainda mais desordem com o correr do tempo. Já os sistemas complexos, em compensação, podem evoluir naturalmente até chegar a situações que beiram o caos e se reorganizarem posteriormente.

É assim que, por exemplo, os engarrafamentos de trânsito e os fenômenos da natureza, parecendo mesmo estar vivos, tendem à reorganização após sofrerem algum tipo de perturbação.

Interessante que, nos sistemas complexos, não apenas a parte está no todo, mas também o próprio todo está nas partes. Logo, tendo isso em conta, considera-se, por exemplo, não somente que o indivíduo é parte de uma sociedade, mas, muito mais que isso, a sociedade como um todo aparece em cada indivíduo de que ela se compõe por meio da cultura e da língua.

Na perspectiva da complexidade, é, assim, legítimo e adequado afirmar que o sentido de **sistema aberto** é o de que um sistema consegue se auto-organizar por meio da interação de seus componentes com o que está próximo, e em energia, no ambiente.

Assim, o corpo humano é, na essência, um sistema complexo. Com efeito, a sua estrutura foi modificada, ao longo do tempo, para atender as necessidades de aclimatação ao meio. E hoje sobrevive, inclusive, autoadaptado a órgãos transplantados ou próteses artificiais.

Do mesmo modo que o corpo humano – um sistema complexo e autoadaptativo – também a linguagem é afetada por aspectos históricos e culturais, e, consequentemente, os termos da língua se adaptam para atender as pressões externas do uso.

Considerando que a linguagem é um sistema complexo vinculado à mente do homem, vislumbram-se aspectos da cognição humana no arranjo das estruturas linguísticas, seja pelo grau de clareza impresso nos textos, seja pela orientação, ou falta de, ao(s) interlocutor(es) do sentido pretendido para a interpretação.

Linguagem humana e seus atratores

A fim de interpretar e mais bem compreender os dados desta pesquisa, buscamos, dentro do paradigma da complexidade, uma definição para **atratores** – extremamente importante na Teoria do Caos – sobre a qual não nos aprofundaremos aqui.

Nos dizeres de Fleischer (2009, p.75),

> *Em qualquer sistema, os estados que ocorrem repetidamente ou que são aproximados com frequência e de forma cada vez mais próxima constituem um conjunto de atratores. Tais atratores são meramente estados que ocorrem com grande frequência, enquanto outros estados, embora plenamente possíveis, simplesmente não ocorrem. Pode-se perceber isso em fenômenos facilmente observáveis, tais como uma bandeira ao vento (que, incidentalmente, é um sistema caótico): a bandeira nunca será observada balançando em direção contrária à do vento ou mesmo completamente caída, embora esses sejam dois estados que a bandeira poderia perfeitamente assumir. O conjunto de estados não apenas possíveis, mas de fato observáveis da bandeira ao vento constitui o conjunto de atratores desse sistema.*

O autor observa que, no exemplo da bandeira, não se concebe que ela se movimente em direção contrária ao vento, mesmo porque, empiricamente, qualquer pessoa é capaz de reconhecer quais estados pertencem, ou não, ao conjunto de atratores do sistema de uma bandeira que balança ao vento. Afinal, as diferenças nas condições iniciais – especialmente a direção ao vento – são perceptíveis ao olho humano.

Apenas para complementar esse entendimento, é também interessante a elucidação de Taylor (2001 apud Augusto, 2009, p. 232): "a noção de atrator não deve ser confundida como algo que atrai, mas como um termo que descreve um tipo de comportamento 'para o qual o sistema caminha'".

Comparando a redução de elementos no léxico com a de elementos na sintaxe, Abreu (2010, p. 99) salienta que, embora a gramática cognitiva faça uso dos níveis de análise, não há fronteiras nítidas entre cada um deles, e sim uma continuidade. O autor considera que os seguintes exemplos reduzidos, por economia, são fenômenos de igual natureza na morfologia e na sintaxe respectivamente:

Fotografia > foto
Telefone-celular > celular
Motocicleta > moto
Ele agiu como agiria se fosse dono da festa > Ele agiu como se fosse dono da festa.

Desse modo, em se considerando que a economia é uma feição típica do português e que se repete continuamente no uso social da língua, logo, tem-se aí um grande atrator desse sistema linguístico, presente, aliás, em todas as línguas do mundo.

Um outro atrator, o mais fundamental deles, contudo, é a exigência de sentido. Afinal, vale enfatizar, a função básica da linguagem humana é a comunicação. Em um processo discursivo, o atrator economia é geralmente perseguido pelo enunciador. O enunciatário, do outro lado, põe como prioridade o entendimento do sentido, buscando explicitude e clareza que, obviamente, requerem (re)elaboração.

Se, ao escreverem um texto, os alunos se preocupam mais com a economia e não tanto com o sentido, no momento em que são levados a reler buscando o sentido, põem em evidência esse atrator e, a partir daí, na tarefa de buscá-lo, outros atratores como o conhecimento enciclopédico de mundo e os padrões sintáticos que envolvem a colocação prototípica dos termos, por exemplo, são ativados.

Um exercício de refacção à luz da complexidade: alternativa pedagógica

Escolhemos textos reescritos por alunos ingressantes em Direito para *corpus* desta pesquisa. A escolha se justifica por entendermos que a qualidade da clareza na ordenação sintática dos enunciados, consequência do desenvolvimento da competência comunicativa, será instrumento primordial na vida desses acadêmicos – aspirantes ao universo advocatício.

Usamos do seguinte procedimento metodológico: optamos por transcrever trechos extraídos de redações escritas por alunos universitários da área de humanidades, contendo, todos, em maior ou menor grau, problemas na articulação de elementos textuais.

Do bloco das refacções[99] que se fizeram, aqui apenas se transcrevem as versões mais representativas da investigação, ou seja, uma **amostra** representativa do *corpus*, dado que os limites deste trabalho não comportariam os resultados do estudo exaustivo que foi feito

É preciso que se diga, antes de mais nada, que, para o trabalho de reescrita dos textos, não se indicaram pontos obscuros ou quaisquer "desvios" de construção dos enunciados. Quer dizer: aos alunos foi requerida, apenas e tão somente, uma nova redação do fragmento de texto que lhes coube de modo a torná-lo mais claro e a garantir que o sentido desejado pelo autor, quando possível, fosse recuperado.

O que apontam os dados desta pesquisa? Comprovam a tese de que os empacotamentos sintáticos, como marcas de ordenação clara de sentidos, encontram na pontuação uma grande ferramenta para "consertar" os trechos confusos ou ambíguos.

[99] Os textos foram transcritos fielmente.

Em alguns casos, a vírgula serviu para direcionar adequadamente adjuntos / satélites a orações a que os alunos julgavam que deviam pertencer. Um exemplo claro dessa escolha é o trecho:

> *Os computadores atualmente são ferramentas que nos ajudam a estarmos sempre atualizados com apenas um "clik" temos notícias de lugares que levaríamos horas para chegar, resolvermos compromissos, pagarmos contas e etc...*

O problema estava em alocar o adjunto / satélite *com apenas um "clik"* na oração anterior ou na seguinte. Duas forças entraram, então, em concorrência: o fato de que a posição padrão de adjuntos é a parte final da oração, e o conhecimento de mundo dos alunos de que se tratava de um "clik" no mouse do computador e que esse procedimento serve usualmente para abrir novas "janelas" para obter informações da Wikipedia, acessar contas bancárias ou abrir e-mails e que, portanto, não se trata de uma ação vinculada a "estarmos sempre atualizados". Em alguns casos, venceu o padrão sintático, levando o adjunto para a oração anterior, produzindo uma versão como:

> *Os computadores atualmente são ferramentas que nos ajudam a estarmos sempre atualizados com apenas um "clik". Temos notícias de lugares que levaríamos horas para chegar, resolvermos compromissos, pagarmos contas e etc...*

Essa solução, contudo, não é a mais adequada, pois deixa o período seguinte bastante vago. A outra solução, baseada no conhecimento enciclopédico de mundo do aluno, leva o adjunto para o período seguinte, produzindo:

> *Os computadores atualmente são ferramentas que nos ajudam a estarmos sempre atualizados. Com apenas um "clik", temos notícias de lugares que levaríamos horas para chegar, resolvermos compromissos, pagarmos contas e etc...*

Como podemos ver, o resultado é muito melhor e mais equilibrado, pois atende também ao atrator sentido.

Um outro fato nos chamou também bastante atenção e pode consistir em importante pista para entender e ensinar a pontuação de um ponto de vista funcionalista. Vejamos os textos a seguir:

> *Resistimos e buscamos escapismos para nossas penas, a despeito do fato de que não deveríamos negá-las, assim como não negamos nossos desejos, por isso não podemos ter jamais uma visão panglossiana da vida.*

Nesse trecho, com a pontuação apresentada, o pronome demonstrativo *isso*, embora alocado na oração iniciada por ele, tem por referência a oração *não negamos nossos desejos*. A opção de alguns alunos em usar ponto final e não vírgula produziu a seguinte versão:

> *Resistimos e buscamos escapismos para nossas penas, a despeito do fato de que não deveríamos negá-las, assim como não negamos nossos desejos. Por isso não podemos ter jamais uma visão panglossiana da vida.*

Como vemos, a pausa maior, resultante do uso do ponto final, estende o escopo do pronome *isso* a todo o período anterior, o que, convenhamos, faz mais sentido. Vejamos outro exemplo de trecho escrito originalmente por aluno:

> *No final do século XIX, após importantes descobertas na área da Física, cientistas chegaram à conclusão de que nada mais poderia ser descoberto nessa área já se sabia de tudo, se viesse alguma "novidade" física nova, seria apenas um detalhe.*

Trata-se de um texto ambíguo. O trecho *nessa área* tanto pode ter como escopo a oração anterior como a subsequente. Levando-o para a oração anterior, teremos:

> *No final do século XIX, após importantes descobertas na área da Física, cientistas chegaram à conclusão de que nada mais poderia ser descoberto nessa área. Já se sabia de tudo. Se viesse alguma "novidade" física nova, seria apenas um detalhe.*

A solução de levar o trecho em questão para a oração seguinte produziria a versão:

> *No final do século XIX, após importantes descobertas na área da Física, cientistas chegaram à conclusão de que nada mais poderia ser descoberto. Nessa área já se sabia de tudo. Se viesse alguma "novidade" física nova, seria apenas um detalhe.*

Pela proximidade semântica entre *nada poder ser descoberto* e *já se sabia de tudo*, não há aqui grande diferença em optar por uma ou outra solução.

A partir das reflexões sobre esses trechos, as maneiras como podem ser refeitos e as implicações que surgem em termos de alteração de sentido, pode-se perceber que existe um campo novo a ser explorado em termos da funcionalidade da pontuação, sobretudo do emprego do ponto final.

Explique-se: nas gramáticas do português, em termos de pontuação, a questão do escopo costuma ser estudada apenas dentro da oração simples e ser atribuído apenas ao uso da vírgula. O emprego do ponto final é tratado apenas de maneira tradicional com a observação de que *designa uma pausa de maior duração*. Ora, os fatos aqui estudados a partir das opções de

rearrumação pelos alunos sugerem que tanto a vírgula quanto o ponto final podem sofrer um tratamento mais funcional e que os professores podem utilizar ambos esses sinais como ferramentas de atribuição de escopo. O próprio exercício de refacção pode ser utilizado pelo professor para dar aos alunos uma importante habilidade metacognitiva no uso desses sinais.
Uma tarefa complementar necessária é discutir com os alunos as estratégias sintáticas de ordenação utilizadas por eles para trazer de volta o sentido. Temos aí um trabalho com sintaxe realizado com funcionalidade, como uma ferramenta para que os alunos possam ter mais segurança e controle no momento em que escrevem.

Considerações finais

A fim de comprovar nossa convicção de que é a concepção de língua e de escrita do professor que, ao fim e ao cabo, determina a qualidade da produção escrita de seus alunos, supusemos que as atividades de reescrita, insista-se, colocadas sob o foco da complexidade, seriam as mais adequadas. Acreditamos que esse tipo de atividade se coaduna com a ideia de que a escrita é um processo cognitivo de adaptação linguística, marcado pelo circuito ordem > desordem > ordenação, e que, portanto, sempre requererá revisão.

Convencidos por essa conjetura, o conhecimento por parte dos docentes de língua das questões relativas à teoria dos protótipos, à iconicidade, aos espaços mentais, entre outros tópicos, além do entendimento dos sinais de pontuação como articuladores de sentido, poderá servir para afiançar a nossa tese de que, para ensinar a expressão escrita, devem os professores renovar seus conhecimentos.

Destaque-se que a contribuição do paradigma da complexidade para o ensino não é apenas apontar o trabalho dos alunos com a linguagem para manipular aspectos semânticos: por exemplo, o escopo mais (ou menos) abrangente de uma palavra em um segmento de texto, ou, ainda, a mudança de sentido acarretada pela presença ou a ausência de um sinal de pontuação.

Desse modo, coube-nos apenas discutir com os alunos, quando da apreciação de seus textos, as estratégias linguísticas propostas por eles mesmos para resolver o problema da falta de clareza textual. Então vale tudo? Também não. Foi, de resto, necessário chegarmos, juntos, à melhor opção de escrita.

Cientes de que os professores não nos formamos para as tão propaladas inter e transdisciplinaridades e, ainda, para os sistemas complexos, a conclusão previsível é, pois: uma nova postura metodológica exigirá a conquista desses conhecimentos. A chave para enfrentar esse desafio está em não desistir de buscar sempre a inovação, para o que se tornam indispensáveis as leituras de obras de referência em recentes pesquisas na área de linguística.

Também não faltarão oportunidades de participação em eventos que vêm crescendo em volume e qualidade aqui, no Brasil, e alhures, de que dão notícia as comissões organizadoras, principalmente, via internet.

Somente assim se poderá cumprir o compromisso que se nos destina: exercitar o sentido do verbo latino *ducĕre* (conduzir, guiar) o aperfeiçoamento da competência comunicativa dos discentes. Embora humanos e, portanto, desprovidos de *GPS* – com perdão pela obviedade –, a maneira de conduzir os alunos é que fará com que sobressaiam, no mercado de trabalho e na vida, em qualquer campo do saber.

Referências bibliográficas

Abreu, Antônio Suárez (2010). *Linguística Cognitiva: Uma visão geral e aplicada*. Cotia: Ateliê.

Aristóteles (1959). *Arte retórica e arte poética*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.

Augusto, Rita de Cássia (2009). O processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês na perspectiva da complexidade. In Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva & Milton do Nascimento (orgs.). *Sistemas adaptativos complexos: Lingua(gem) e aprendizagem* (pp. 227-247). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

Castilho, Ataliba Teixeira de (2002). Lingüística cognitiva e tradição funcionalista. *Estudos lingüísticos*, 32, 1 CD-ROM.

Fleischer, Erik (2009). Caos/complexidade na interação humana. In Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva & Milton do Nascimento (orgs.). *Sistemas adaptativos complexos: Lingua(gem) e aprendizagem* (pp. 73-92). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

Koch, Ingedore Grunfeld Villaça (2009). *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez.

Morin, Edgar (2010). *Da necessidade de um pensamento complexo*. Trad. Juremir M. Silva. Retirado em outubro 6, 2010 <http://www.geccom.iv.org.br/portal/tarefas/projetos...i.../pensamentocomplexo>

Neves, Maria Helena de Moura (2010). *Ensino de língua e vivência de linguagem: Temas em confronto.* São Paulo: Contexto.

Pezatti, Erotilde Goreti (1998). Constituintes pragmáticos em posição inicial: Distinção entre tema, tópico e foco. *Alfa*, 42, 133-150.

Silva, Augusto Soares da (1997). A linguística cognitiva. Uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades*, I (1-2), 59-101.

Torrinha, Francisco (1937). *Dicionário Latino Português.* Porto: Porto.

8.76.

Título:

Universidade e modernidade: a idéia e seus modos de trabalho

Autor/a (es/as):

Menezes, Edmilson [Universidade Federal de Sergipe (Brasil)]

Resumo:

O objetivo da investigação é o de propor algumas reflexões acerca de uma assim chamada "crise da universidade". A base dessas meditações é a idéia de universidade, tal como concebida pela intelectualidade filosófica alemã e cuja premissa central é: uma instituição só manterá seus modos de trabalho de forma coerente na medida em que seja capaz de encarnar a idéia que lhe é inerente. Essa premissa remete a uma concepção moderna de ensino superior marcada por uma profunda crise: em lugar da autonomia especulativa do saber, a disposição instrumental da universidade como provedora de mão-de-obra profissional. O estudo baseou-se numa metodologia estrita, a saber, a reconstituição da idéia de universidade moderna e seus modos de trabalho, de maneira que a interpretação consistiu em reaprender, conforme a intenção dos autores discutidos (Kant, Weber, Ringer), uma ordem argumentativa sem jamais separar as teses dos movimentos que as produziram. Com isso, pondera-se ser pertinente a discussão aqui levantada porque ela é capaz de colocar em destaque ao menos um ponto importante: ao abandonarmos a idéia moderna de universidade, abandonamos também uma forte consciência da universidade enquanto *corpo* e o excedente utópico inerente à sua idéia, que manteve ao seu lado um forte poder crítico.

Palavras-chave:

Universidade, Modernidade, Crise

O objetivo do texto que segue é o de propor algumas reflexões acerca de uma assim chamada "crise da universidade"[100]. A base dessas meditações é a idéia de universidade, tal como concebida pela intelectualidade filosófica alemã e cuja premissa central é: uma instituição só manterá a sua funcionalidade na medida em que seja capaz de encarnar a idéia que lhe é inerente. Não se pode ignorar a relatividade histórica da universidade tal como se encontra; com

[100] Partes destas reflexões apareceram em MENEZES, Edmilson. Universidade e Modernidade: a idéia e a crise. In: SILVA, M. A. & SILVA, R. B. *A idéia de universidade: rumos e desafios*. Brasília: Liber Livro, 2006.

efeito, ela é um produto histórico. O percurso histórico que levou a um determinado perfil por ela assumido pode fornecer luzes para a sua justa compreensão.

Durante mais de dez séculos, a posição social na China foi determinada mais pela qualificação para o preenchimento de cargos do que pela riqueza. Essa qualificação gerava o homem letrado, isto é, portadores do progresso no sentido de uma administração racional e de toda inteligência – um *gentleman* cultivado literária e humanisticamente, um calígrafo que sabe fazer versos, conhece a literatura multissecular dos chineses e está em condições de interpretá-la. Por mais de dois mil anos os letrados foram, claramente, a camada dominante na China: eles foram os expoentes decisivos da unidade da cultura[101]. Os territórios não-administrados por funcionários de educação literária, segundo o modelo da idéia ortodoxa do estado, eram encarados como heterodoxos e bárbaros, da mesma forma que os territórios tribais, dentro do território do hinduísmo mas não-regulamentados pelos brâmanes, ou como as áreas não-organizadas como *polis* pelos gregos. A marca característica da tradição literária da China foi, sem dúvidas, a estrutura burocrática das organizações políticas dos estados chineses e de seus veículos. É notável que a camada dos letrados chineses, embora desenvolvida pelo treinamento ritual, tivesse origem numa educação para uma nobreza leiga. Eles remontavam, em sua maioria, aos descendentes, provavelmente filhos mais novos, de famílias feudais que haviam adquirido uma educação literária, especialmente o conhecimento da escrita, e cuja posição social se baseava nesse conhecimento da escrita e da literatura. Um plebeu podia também adquirir um conhecimento da escrita, embora, considerando o sistema chinês de escrita, fosse difícil. Todavia, se o plebeu conseguisse, comungava do prestígio e da consideração de qualquer outro instruído.

Chamados de *bibliotecas vivas*, seu prestígio não consistiu num carisma de poderes mágicos de feitiçaria, mas antes num conhecimento da escrita e da literatura como tal: somente o adepto das escritas e da tradição era considerado competente para ordenar, corretamente, a administração interna e o comportamento de vida carismaticamente correto do príncipe, ritual e politicamente. A camada educada da China simplesmente jamais fora um estamento autônomo de eruditos, como eram, por exemplo, os brâmanes, mas antes uma camada de funcionários e aspirantes a cargos. Esses funcionários eruditos, Max Weber chama de **Mandarins**[102].

Essa designação foi usada posteriormente, em 1968, por Fritz Ringer, no seu livro *O declínio dos mandarins alemães*[103], para designar os professores alemães das universidades do final do

[101] Ver WEBER, Max. "Os letrados chineses". *Ensaios de Sociologia*. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982. WEBER, Max. "Sociología de la Dominación". *Economia e Sociedade*. Trad. de José Medina e outros. México: Fondo de Cultura Económica,1992.
[102] Id. Ibid.
[103] RINGER, F. K. *O Declínio dos Mandarins Alemães*: a comunidade acadêmica alemã, 1890-1933. Trad. de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Edusp, 2000.

século XIX. O tipo ideal que o autor propõe é o de *mandarim*. Segundo ele, a palavra em si não é importante, embora pretenda evocar a elite tradicional dos funcionários letrados da China. Para o cenário europeu, Ringer define *mandarim* simplesmente como a elite social e cultural que deve seu *status* muito mais às qualificações educacionais do que à riqueza ou aos direitos hereditários. O grupo constitui-se de médicos, advogados, clérigos, funcionários do governo, professores de escolas secundárias e professores universitários, todos eles com diploma de curso superior, concedidos com base na conclusão de um currículo mínimo e na aprovação num conjunto convencional de exames. Os "intelectuais *mandarins*", principalmente os professores universitários, preocupam-se com a dieta educacional da elite. Preservam os padrões de qualificação que permitem a afiliação ao grupo e agem como seus porta-vozes em questões culturais.

Os intelectuais alemães do período (1890-1933),singularizam-se pela reação à repentina transformação da Alemanha num país altamente industrializado. Por volta de 1890, começou a se fazer sentir na Alemanha o impacto de uma expansão econômica abrupta. Um pouco antes de 1870, tivera início uma violenta explosão desenvolvimentista. A sensação resultante de mudança e instabilidade intensificou-se com a revolução política e a inflação desastrosa que se seguiram à Primeira Guerra Mundial. Para os acadêmicos alemães esse período pareceu uma reviravolta contínua, uma apresentação particularmente desagradável aos problemas da civilização tecnológica. Fato por si só elucidativo da relação desses intelectuais com os estratos economicamente dominantes: a burguesia moderna, lembra-nos Mannheim[104], tinha, desde o início, uma dupla matriz social – de um lado, os donos do capital e, do outro, aqueles indivíduos cujo único capital era sua instrução. Era comum, por isso, falar da classe dos proprietários e da classe dos instruídos, sem que estes últimos tivessem qualquer afinidade ideológica com os primeiros.

As universidades dessa época gozam do prestígio de santuários nacionais[105]. Inspiradas na filosofia idealista alemã e dedicadas à busca faustiana da verdade "pura", eram cuidadosamente protegidas contra exigências prematuras de resultados práticos. Estavam destinadas a ter mais uma espiritualidade enobrecedora do que uma influência estreitamente utilitarista sobre os discípulos e a nação como um todo. Seu ideal de educação: "formação da alma por meio do ambiente cultural", por intermédio do "entendimento empático" (*Verstehenund Erleben*) de valores culturais objetivos. Quando os eruditos alemães falavam das funções da universidade, à luz desse entendimento de educação, começavam geralmente insistindo na necessidade de combinar ensino e pesquisa. Faziam uma clara distinção entre uma escola e uma instituição de

[104] MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. Trad. de César Guimarães. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986, p.158.
[105]RINGER, F. Op.cit., p.109.

ensino superior, a qual, diziam eles, devia dedicar-se ao exercício ativo da pesquisa. Esperavam que os estudantes universitários participassem com intensidade dessa atividade e mesmo as aulas se destinavam basicamente à apresentação de trabalhos acadêmicos recentes e à construção de degraus que impulsionassem o progresso da ciência (*Wissenschaft*).

A *Wissenschaft* alemã não equivale integralmente, por exemplo, à *science* inglesa, pois esta última implica determinados compromissos metodológicos. No alemão, todo corpo organizado de informações se chama *eine Wissenschaft*, com o artigo indefinido. Da mesma forma, todo conhecimento formal e a atividade coletiva dos estudiosos para obtê-lo, interpretá-lo e ordená-lo pode chamar-se *Wissenschaft* ou, mais comumente, *die Wissenschaft*, com o artigo definido. Assim, *die Wissenschaft* deve ser traduzida como "erudição" ou "saber", raramente como "ciência", e *eine Wissenschaft* significa apenas uma "disciplina". Em inglês, para continuarmos na mesma esteira de exemplificação, pode-se discutir se a sociologia ou a história é "uma *science*". Em alemão, a história é por definição *eine Wissenschaft* e perguntar se a sociologia é *eine Wissenschaft* é o mesmo que indagar sobre o seu *status* enquanto disciplina distinta e de âmbito claramente definido, e não sobre seus métodos mais ou menos "científicos". Chamar uma investigação histórica de *wisseenschaftlich* é proclamá-la em sua erudição e talvez por sua compreensão do passado. Em inglês, a palavra "*scientific*" é usada às vezes com sentido análogo; mas implica, mais freqüentemente, o uso de métodos equivalentes aos das ciências naturais. O historiador alemão não tinha apenas certeza de que seu campo de trabalho era uma disciplina; também sabia que, por definição, era uma *Geisteswissenschaft*, uma disciplina humanista. Com efeito, isso lhe conferia uma vantagem inicial em qualquer discussão com um adepto dos métodos "científicos" na história. Bastava-lhe qualificar a abordagem de seu oponente de *naturwissenschaft* para passar o ônus da prova ao outro[106]. Com isso, a língua alemã passou a favorecer certas concepções de conhecimento e de educação, potencializadas por uma vertente orientada pela sabedoria filosófica.

A palavra *Geisteswissenschaft* evocava quase inevitavelmente o princípio de empatia e sua ramificação na linguagem idealista do *Geist*. Havia um consenso entre os eruditos alemães posteriores a 1890 de que a idéia germânica moderna de universidade e de educação estava irrevogavelmente atada a suas origens intelectuais no idealismo e no neo-humanismo alemães: ocupar-se com as idéias *wissenschaftlichen* no sentido de Kant, Fichte, Hegel, parecia ser o real caminho para o aperfeiçoamento da personalidade, e a personalidade humanista plena e ricamente desenvolvida também parecia a melhor garantia de uma cidadania livre, conscienciosa e intelectualmente alerta. A universidade seria, por conseguinte, a zeladora do ato de conhecer como um envolvimento pessoal completo do conhecedor com o conhecido, embasado num conceito de educação que significava formação da alma por meio do ambiente

[106]Id. Ibid.

cultural: "Não foi uma inspiração calamitosa a de quem primeiro concebeu o pensamento e o propôs à realização pública de tratar todo o conjunto do saber (em rigor, das cabeças a ele voltadas) por assim dizer *industrialmente* em que, graças à divisão do trabalho, se nomeariam tantos mestres públicos, *professores*, quanto os ramos das ciências; seriam eles como os seus depositários, formariam em conjunto uma espécie de entidade coletiva erudita, chamada *universidade* (ou escola superior), que teria a sua autonomia – pois só eruditos podem, enquanto tais, julgar eruditos[107]." O núcleo das universidades, isto é, os eruditos que a compunham, precisava contrapor-se a outro tipo de profissional: "Importa ainda", diz Kant, "distinguir dos *autênticos eruditos* os *letrados* (pessoas que fizeram estudos), os quais, como instrumentos do governo, por este investidos num cargo público para um fim peculiar seu (não precisamente para o maior bem da ciência), devem decerto ter estudado na universidade mas, em todo o caso, podem igualmente já muito ter esquecido (no tocante à teoria); basta-lhes ter retido o que é necessário para cumprir uma função pública que, segundo os princípios fundamentais, pode emanar apenas dos sábios, a saber, o conhecimento dos estatutos da sua função (portanto, no tocante à prática); podem, pois, denominar *homens de afazeres* ou técnicos do saber.[108]"

Essa precisa divisão supõe que ao núcleo mantenedor da universidade cabe a formação, o cultivo e a visão de mundo que orientam quem ali é formado. *Bildung*, *Kultur* e *Weltanschauung* constituem, assim, um tripé que confere identidade e sustentabilidade a um projeto de *Wissenschaf* universitária. Estamos diante de um projeto moderno para a universidade, que a afasta do antigo modelo escolástico. Segundo Kant, "o homem não pode tornar-se o que é, senão pela educação. Ele é o que a educação faz dele." Em conseqüência, "o homem tem necessidade não só de cuidados, mas também de formação (*Bildung*). A formação (*Bildung*) compreende a disciplina e a instrução. Nenhum outro animal (...) tem necessidade desta última (...)"; por isso mesmo, o homem deve "tornar-se melhor, educar-se, e se é mau, fazer nascer em si a moralidade.[109]" Desde Kant, a *Bildung* tornou-se um conceito fundamental da pedagogia. *Bildung* significa formar a alma por meio do ambiente cultural. *Bildung* requer: a) uma individualidade que, como ponto de partida singular, deve desenvolver-se numa personalidade formada ou saturada de valor; b) certa universalidade, implicando riqueza mental e pessoal, que é obtida por meio do entendimento e vivenciamento empáticos (*Verstehenund Erleben*) dos valores culturais objetivos; c) totalidade, significando unidade interior e firmeza de caráter.[110] Com isso, pode-se distinguir, como o faz Karl Jasper[111], educação (*Erziehung*) e instrução (*Unterricht*): instrução implica apenas a transmissão de informações e a aquisição de

[107] KANT, I. *O conflito das faculdades* (Introdução). Tradução de Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 1993, p.19.
[108] Id. Ibid., p. 20.
[109] KANT, I. *ÜberPädagogik*. Berlim:Ed. Akademie(vol. IX),1923, pp. 443,444, 446.
[110]RINGER, F. Op.cit., p.95.
[111] JASPER, Karl. *Die Idee der Universität*. Berlin: slp, 1923, pp.18,19.

conhecimento técnico, enquanto educação envolve a formação da personalidade de acordo com um ideal de *Bildung*, com normas éticas, relacionada com toda a existência empírica do indivíduo.

A palavra alemã *Kultur* foi adaptada de *cultura animi* de Cícero por Samuel Pufendorf e Gottfried Von Herder.[112] Até os últimos anos do século XVIII, continuou estritamente relacionada com o conceito de *Bilgung*. Tinha o significado de "cultura pessoal"; referia-se ao cultivo do espírito e da inteligência. Em seguida, nos meios cultos, passou a ser sinônimo de síntese de todas as realizações do homem civilizado na sociedade. Na França, por seu turno, esse segundo passo não foi dado. Nesse país, *culture* sempre foi basicamente *culture de l'esprit*, enquanto *civilisation*, termo introduzido por um fisiocrata, o Marquês de Mirabeau[113], passou a representar a totalidade das criações e arranjos sociais e intelectuais do homem. Em 1784, Kant distingue mui claramente civilização de cultura: " Nós somos altamente *cultivados* (*kultiviert*) no domínio das artes e da ciência. Somos *civilizados* (*zivilisiert*) em excesso quando se trata das boas maneiras e a responsabilidade social. Mas quanto a nos considerar como já *moralizados* ainda falta muito. A idéia de moralidade, sem dúvidas, faz parte da cultura; mas, a aplicação desta idéia, que se restringe apenas à honra e a um saber viver em sociedade, constitui simplesmente a civilização. Enquanto, porém, os Estados consagrarem todas as suas forças a quiméricos e violentos propósitos de conquista , entravando assim, sem cessar, o lento esforço da formação interior do modo de pensar dos seus cidadãos, privando-os de todo o apoio no cumprimento deste fim, não se pode contar com um empreendimento deste tipo, pois um *longo trabalho interior* é necessário da parte de cada comunidade para a educação (*Bildung*) dos seus cidadãos. Todo bem que não é imbuído de uma disposição (*Gesinnung*) moralmente boa, não passa de pura *aparência* e falsos brilhos. "[114]

Kant constata a sociedade ainda como o reino da *aparência*, no qual a hipocrisia é confundida com civilidade. Os termos *kultiviert* e *zivilisiert* indicam dois momentos do progresso humano. A cultura (*Kultur*) consiste no desenvolvimento de nossas disposições naturais, enquanto criaturas racionais. É o estado da habilidade no qual o homem saiu do instinto, sem ter ainda a lei. Trata-se de um momento de grande marca pedagógica: refere-se às primeiras tentativas de uma disciplina das inclinações naturais do ser humano: "Este homem é suscetível e tem necessidade de uma educação, tanto sob a forma de ensinamento como de disciplina (*Zucht* (*Disziplin*))."[115] A civilização (*Zivilisierung*) é a segunda etapa, aquela da vida em sociedade,

---

[112]RINGER, F. Op.cit., p.96.

[113] Marquês de MIRABEAU(Victor de Riquetti, 1715 –1789). *L'Ami des hommes ou Traité de La population*. Paris: 1756. Sobre o tema da *Civilização*, ver: FEBVRE, Lucien et alli. *Civilisation. Le mot et l'idée*. Paris: Centre international de synthèse, 1930.

[114] KANT, I. *Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita* (7 ª Proposição). Trad. de Ricardo Terra e Rodrigo Naves. São Paulo: Brasiliense, 1986.

[115]KANT, I. *Anthropologie*.Trad.de M. Foucault. Paris, Vrin, 1988, p. 163.

na qual a obrigação de viver em grupo fornece novos impulsos e novos apelos às disposições originárias, cujo desdobramento se impõe pela vida social. Estamos diante do reino da legalidade, onde a lei constrange os homens; onde prevalece a prudência, ou seja, a arte de tirar proveito do coletivo.[116]

Mas a cultura comporta ainda, e sobretudo, uma significação específica, nitidamente teleológica que abarca o interesse antropológico e o interesse prático. Ela designa a destinação natural suprema do gênero humano: "Qual", pergunta Kant, "a destinação natural do homem? A mais alta cultura"[117]. Ela, portanto, não indica um meio, mas o fim para o qual se volta a existência terrestre da humanidade e seu conceito está adequado ao movimento geral da humanidade em direção a sua mais alta destinação.

Apesar da sinonímia, usual e comum, entre civilização e cultura, é este último termo que Kant privilegia sempre que deseja referir-se à destinação moral do homem. A cultura é, então, encarregada de exprimir uma destinação suprema. A civilização, correspondendo à habilidade, designa antes um modo do desenvolvimento, enquanto que a cultura, pela sua acepção teleológica, reveste-se de uma consideração em vista da finalidade última.

Com efeito, as noções de *Bildung* e de *Kultur* completam-se, necessariamente, numa *Weltanschauung*. A tradução comum para *Weltanschauung* é "visão de mundo", mas o termo chegou a significar muito mais do que isso[118]. Quando o teólogo acadêmico Reinhold Seeberg falou da necessidade de uma *Weltanschauung* por meio da erudição, não tinha como escopo apenas o entendimento total e sistemático da realidade ou a ênfase metafísica sobre a filosofia distinta da epistemológica. Ele pensava também numa postura emocionalmente ativa perante o mundo, uma "síntese" pessoal das observações e juízos de valor, na qual os objetivos do indivíduo estariam relacionados com seu entendimento do universo. Temos, em conseqüência, uma diferença explícita e marcante entre o "conhecimento meramente empírico de partes isoladas do mundo" e *Weltanschauung*. "*Weltanschauung* é o direito espiritual (*geistig*) do homem à participação no mundo do *Geist* e, portanto, a justificação de seu domínio sobre o mundo sensível. Capacita o homem, mesmo sem informações especializadas e detalhadas, a compreender o sentido e o valor das várias áreas de atividade humana. Somente ela faz do homem um homem no sentido pleno da palavra, pois constitui a prova de sua espiritualidade (*Geistigkeit*) ou de sua divindade."[119] Deste modo, a educação é exatamente a aquisição pessoal de uma *Weltanschauung* , a responsável e guardiã superior de um tal direito é a universidade.

---

[116] Cf. KANT, I. *Über Pädagogik*. p. 746.
[117] KANT, I. *Ref. Antrop*. 1521.
[118]RINGER, F. Op.cit., p.110.
[119] SEEBERG, Reinhold. "Hochschule und Weltanschauung", Apud RINGER, F. Op.cit., p.110.

Essa universidade, assaltada pelas novas exigências de uma Alemanha industrial, apresentava-se, agora, com uma dupla fase inevitável: desde 1890, informa-nos Ringer, já estava claro que aquele ideal não poderia realizar-se por completo. Sempre fora dada muita importância à formação profissional; havia necessidade de dar algumas aulas sobre pesquisa de opinião; e os exames do Estado exerciam muita influência sobre o currículo. Alguns professores admitiam, a exemplo do filósofo Karl Jasper, a preparação de profissionais especializados como tarefa da universidade; mas, havia a preocupação com o isolamento das disciplinas *uma da outra*, apontando-se como saída o reforço do papel integrador da instituição universitária: "Vitalidade em *Wissenschaft* só existe em relação a uma totalidade. Toda a disciplina isolada é uma dessas totalidades e tem, nessa medida, um caráter filosófico, e a disciplina individual existe em relação à totalidade do conhecimento *wissenschaftlicht* como tal. Portanto, o objetivo da universidade é instilar em seu aluno a idéia de totalidade de conhecimento (*Erkennen*). Nesse sentido, todo o homem que é movido pela educação é 'filósofo'. (...) [A formação profissional] carece de *Geist* e torna os homens desumanos em suas ocupações, se ela não for dirigida para a totalidade. (...) [É possível compensar as deficiências de informação.] Mas se esse fundamento, (...) a orientação para as totalidades ou para as idéias, estiver ausente, então todo o resto perde a razão de ser."[120]

As funções, diz-nos Habermas, que a universidade desempenha para a sociedade permaneceriam assim ligadas, como que a partir de dentro, com os objetivos, os motivos e as ações dos membros que nela colaboram em regime de divisão de tarefas, ao nível de uma rede de intenções comuns. Neste sentido, a universidade deve representar enquanto instituição, e cimentar enquanto centro motivador, uma forma de vida intersubjetiva partilhada pelos seus membros, com um estatuto que se pode dizer exemplar. Aquilo a que desde Humboldt dar-se o nome de Idéia de Universidade é o projeto de materialização de uma forma de vida ideal. Essa idéia distinguir-se-á ainda de outras idéias fundadoras pelo fato de não remeter apenas para uma das muitas formas de vida particulares dos começos da sociedade burguesa, estratificada em corporações profissionais, mas antes – em virtude de suas afinidades com a ciência e a verdade – para uma instância universal anterior ao pluralismo das formas de vida sociais. A idéia da universidade remete para os princípios culturais segundo os quais se constituem *todas* as configurações do espírito objetivo.[121]Contudo, *grosso modo*, pode-se dizer que um dos princípios norteadores da doutrina *mandarim* encontra-se no seguinte fato: a universidade deveria dedicar-se à busca de uma verdade "total", a unidade surgida da diversidade a que foi obrigada a acolher por imposição externa. Essa diretriz permitiria uma acomodação de interesses: a universidade não renunciaria à sua função erudita, intelectual, formadora, ao passo

[120]JASPER, Karl. Op. cit, pp. 46-47.
[121] HABERMAS, J. A Idéia da Universidade: processos de aprendizagem. Trad. de João Barreto. In:*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.74, jan./abr. , 1993, p.112.

que forneceria à sociedade, sua mantenedora por excelência, os profissionais especializados que ela precisava e reclamava.

Muitos dos ideais dos *mandarins* alemães estão presentes nas propostas universitárias contemporâneas: associação entre ensino e pesquisa, formação de uma elite preparada espiritualmente para servir à nação, tudo isso coordenado por uma idéia de universalidade, cuja guardiã somente poderia ser a universidade. Todavia, é possível pensar numa **crise** da universidade, o abalo de um dos seus pilares mais fortes, a saber, a sua idéia de universalidade – tal como proposta pela modernidade. Não se busca estabelecer um nexo comum sobre o tema da crise da modernidade, mas, efetivamente, podemos falar, com Thayer, em seu livro recentemente traduzido para o português[122], de uma "crise não moderna de uma universidade moderna".

De acordo com o autor, o modelo de universidade da qual tratamos até agora inspira-se em Kant, especialmente no seu livro *O Conflito das Faculdades*. Nele, o filósofo de Königsberg, propõe um sistema de categorias, relações e limites que configuram a arquitetura da universidade moderna em discussão com o sistema de limites da universidade medieval. Segundo essa "arquitetônica", a universidade moderna seria um permanente "conflito" entre o saber instituído e a investigação especulativa que interroga as condições de possibilidade desse saber.

O núcleo da universidade está em conhecer o conhecimento, conhecer porque se quer conhecer. Isso só é possível porque a universidade toma para si, como princípio, a diferença entre pensar e conhecer. Kant, ao justificar a vocação da Razão para abordar problemas metafísicos teoricamente insolúveis, apela para a distinção referida e diferencia o conhecimento teórico – próprio do entendimento e regido pelos parâmetros da síntese categorial – da atividade de pensar[123] - exercida pela razão no que tange as questões que nunca poderão receber tratamento objetivo. Mas, se a filosofia não produz conhecimento, o que lhe restaria numa universidade? Ela produz a significação da produção desses conhecimentos, a ela cabe a palavra que justifica a instituição universitária. De fato, Kant justificou a universidade[124] e concedeu-lhe um parâmetro que inclui a filosofia como a guardiã dos elementos de significação e da estrutura do conhecimento ali produzido. Tal perspectiva impregna, em definitivo, a concepção alemã de universidade.

---

[122] THAYER, Willy. *A Crise não Moderna da Universidade Moderna* (epílogo de O Conflito das Faculdades). Trad. de Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.
[123] Ver KANT, I. *KrV*, B XXVI.
[124] Sobre isso, ver os textos de Paulo Arantes e Franklin Leopoldo e Silva em *Humanidades, Pesquisa e Universidade*. São Paulo: FFLCH/USP, 1996.

Mas, a necessidade de especialização profissional toma, lentamente, a dianteira acadêmica. E, com isso, se enfatiza como essência da universidade, em lugar da autonomia especulativa do saber, a disposição funcionário-instrumental da universidade como provedora de mão-de-obra profissional, indispensável para o desenvolvimento do Estado nacional e sua competitividade interestatal. A crise atual da universidade, sempre segundo Thayer, teria a ver, então, menos com as contingências que eventualmente sofre hoje em dia qualquer universidade – crise disciplinar, crise lingüística, crise orçamentária, crise de autonomia etc. - , e sim com a quebra do sistema de limites e de categorias que constitui a "arquitetônica" moderna. A universidade, como um conflito categorial entre o Estado, o povo, a verdade, a linguagem, a reflexão, a tecnologia, a história, o progresso, teria chegado a seu fim. A idéia de universidade missionária, mãe e fonte da ciência, reguladora crítica e autônoma, centro enciclopédico do saber, condutora e educadora do espírito do povo e das forças do trabalho, motor do progresso, torna-se atualmente impertinente para pensar a realidade universitária. A universidade deixou de ser "sujeito" das duas operações modernas clássicas: a investigação instrumental e a investigação especulativa. A universidade, seja como aparelho pedagógico, seja como interrogação crítica, deixou de ser o princípio de influência do Estado e do povo[125]

Com efeito, falar de uma crise da universidade nesses moldes é dizer de um esgotamento de uma teoria, de uma idéia. Para Thayer a crise é simplesmente filosófica, quando, e aí parece residir um equívoco, antes de qualquer coisa, ela é filosófica porque é pedagógica e política. Não é simplesmente um paradigma filosófico que está sendo trocado, substituído, mas trata-se de um reordenamento das instituições que dão suporte de significado e suporte técnico à sua mantenedora, isto é, à sociedade, para a qual, agora, não mais importa o esmero no vernáculo, ou ir além do cálculo eficiente para saber como esse mesmo cálculo pode interpretar o cosmos, enfim, uma erudição *mandarim*. A reorientação das carências da sociedade pede que os processos pedagógicos se realinhem em vista de outras determinações cujas necessidades remetem a um quadro hegemônico que não mais necessita da universidade erudita. No entanto, para isto, é necessária também uma idéia que sustente o projeto norteador do atendimento àquelas carências.

Essa nova idéia que sustente a nova universidade ainda é obscura, pois não se vislumbra um processo de construção estruturante que coincida com sua exposição curricular, em seu lugar há apenas uma sistemática *negativa*. O desmantelamento da universidade possui justificativa, como aquela apresentada aqui por Thayer, mas ainda não gerou uma idéia. Poucos são os intelectuais que se preocupam com uma contrapartida vigorosa para aquela justificativa. No seu lugar encontramos uma série de procedimentos que ajudam a mudar a face da universidade: ela passou a especializar-se nas pequenas astúcias, traduzidas, por exemplo, na relativização da

[125]Cf.THAYER, Willy. Op. cit., p.8 – 9 .

hierarquia acadêmica por mérito, na capacitação de docentes por instituições de caráter escandalosamente duvidoso (no Brasil e no Exterior) e na valorização cada vez mais crescente do Burocrata em detrimento do Acadêmico. Esses hábitos ajudam a desfigurar o perfil da universidade, tendo em vista uma fragmentação confusa. Nesta direção, preciso é lembrar a proposição nietzscheana: se não queremos ser confundidos, isso implica que nós próprios não nos confundamos.

Compreender a fragmentação já é situar-se criticamente em relação a ela. É tentar transcendê-la pelo pensamento, alcançando pela reflexão a dimensão do sentido de uma universidade desprovida de universalidade. Somente através da reflexão crítica acerca da fragmentação cultural é possível alcançar o significado da universidade na cultura hodierna. Com isto mantemos, no nível do pensamento reflexivo e crítico, um propósito idêntico à motivação originária da universidade, sem a ilusão de reverter um processo histórico. Pensar a universidade é manter permanentemente ativo este núcleo reflexivo de índole integradora, admitindo a pluralidade e a fragmentação, e ressituando a questão da universalidade no plano do *significado* da universidade[126]. Com isso, uma série de questões pode ser posta.

Como manter esse núcleo crítico (no sentido do estabelecimento de limites e possibilidades) se *a redefinição*, nascida nas próprias universidades, de conceitos como crítica, intelectual, significado etc, impede que assim ajamos, pois valoriza o superficial, o burocrático, a quebra de qualquer coisa (especialmente de paradigmas, que muitos não sabem bem do que se trata mas papagueiam à direita e à esquerda o chavão), a invenção de conceito rasos e aplicáveis a qualquer coisa (a exemplo da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade) etc,? Parece que algo realmente nos força a constatar: alguma coisa está mudando em nossas universidades, e a modernidade, mesmo na condição de um "projeto inacabado" não nos serve mais como referência. Contudo, não parece também que essas mudanças atingem apenas a superficialidade e continuamos usando o instrumental analítico da modernidade? Mesmo porque o grande significado da palavra crise ainda continua sendo moderno. Do projeto moderno podemos ainda encontrar o manancial para fustigar aquilo que Deleuze disse ser o maior alvo da filosofia, isto é, a estupidez - principalmente aquela que não se reconhece como tal, e por isso gera a ilusão e a tirania? Desse mesmo programa não poderíamos colher o instrumental para mostrar que *as redefinições* só podem ascender ao que pretende quando atinge a *radicalidade* inversa do que pretende superar? Neste sentido, ou pelo menos nesse, haveria ainda uma tarefa inconclusa para a universidade moderna. Por fim, poderíamos, com Habermas[127], ainda perguntar: teria a universidade que deixar cair, como um invólucro vazio, nessa sua caminhada para a especialização funcional adentro de um sistema científico em definição acelerada, aquilo a que

[126] Cf. LEOPOLDO E SILVA, F. Op. cit., p.110
[127] HABERMAS, J. Op.cit., p. 114.

em tempos chamara a sua idéia? Ou será que a forma universitária dos processos de aprendizagem científica organizados depende, ainda hoje, de um *feixe convergente* de funções que não exige necessariamente um modelo dominante mas, com certeza, uma comunhão na imagem que de si projetam os membros da universidade – que o mesmo é dizer um resto de consciência corporativa? De fato, mesmo fora da universidade, os processos universitários de aprendizagem mantêm algo da sua forma universitária original.

Ao abandonarmos a idéia moderna de universidade, abandonamos também uma forte consciência da universidade enquanto *corpo* e o excedente utópico inerente à sua idéia, que manteve ao seu lado um forte poder crítico. Em seu lugar, deixamo-nos conduzir por uma "ciência ganha-pão" preocupada sempre com a crise e nunca com a idéia.

Referências bibliográficas

Arantes, Paulo & Leopoldo e Silva, Franklin (1996). In Humanidades, Pesquisa e Universidade. São Paulo: FFLCH/USP.

Febvre, Lucienet al (1930). Civilisation. Le mot et l'idée. Paris: Centre international de synthèse

Habermas, J (1993). A Idéia da Universidade: processos de aprendizagem. Trad. de João Barreto. In:Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. (74), 111-130.

Jasper, Karl (1923).Die Idee der Universität. Berlin: slp.

Kant, I(1988). Anthropologie. Trad.de M. Foucault. Paris, Vrin.

Kant, I (1986). Idéia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita. Trad. de Ricardo Terra e Rodrigo Naves. São Paulo: Brasiliense.

Kant, I (1993). O conflito das faculdades. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Ed. 70.

Kant, I (1923).Über Pädagogik. Berlim:Ed. Akademie.

Mannheim, Karl (1986). Ideologia e Utopia. Trad. de César Guimarães. Rio de Janeiro: Guanabara.

Menezes, Edmilson (2006). Universidade e Modernidade: a idéia e a crise. In M. A. Silva & , R. B. Silva. A idéia de universidade: rumos e desafios (pp. 49-65). Brasília: Liber Livro,.

Mirabeau, Marquês de(1756). L'Ami dês hommes ou Traité de la population. Paris: slp.

Ringer, F. K (2000). O Declínio dos Mandarins Alemães: a comunidade acadêmica alemã, 1890-1933. Trad. de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Edusp.

Thayer, Willy (2002). A Crise não Moderna da Universidade Moderna (epílogo de O Conflito das Faculdades). Trad. de Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Weber, Max (1982). Ensaios de Sociologia. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Guanabara.

Weber, Max (1992). Economia e Sociedade. Trad. de José Medina e outros. México: Fondo de Cultura Económica.

8.77.

Título:

O uso das metáforas nos processos de ensinar e aprender no ensino superior

Autor/a (es/as):

Monteiro, Raquel R. [Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]

Mouraz, Ana [Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]

Pereira, Ana Vale [Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]

Magalhães, António [Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]

Resumo:

As instituições de Ensino Superior começaram a olhar para os seus resultados académicos e a desenvolver algumas iniciativas que se agrupam sob a designação mais lata da investigação sobre as suas atividades pedagógicas.

O projeto a que esta comunicação se reporta tem por finalidade mais ampla contribuir para aprofundar o conhecimento sobre as questões pedagógicas do Ensino Superior, dando ênfase à estrutura dos raciocínios que "habitam" a sala de aula neste grau de ensino. De um modo mais objetivo, o texto incide sobre a importância do raciocínio por analogia, e do uso específico das metáforas como veículo de aprendizagem e elemento indutor da produção de conhecimento neste nível de ensino.

O projeto consiste num estudo de caso, centrado no uso das metáforas no ensino superior,que procura estudar o modo e a eficácia do uso de metáforas como modelos explicativos e interpretativos de fenómenos científicos, nos processos de ensino e aprendizagem . O caso consubstancia-se na análise dos modos como uma unidade curricular particular vive de metáforas e promove a partir delas a compreensão dos conteúdos curriculares.

Palavras-chave:

Metáforas; Ensino Superior; Pedagogia

As instituições de Ensino Superior começaram a olhar para os seus resultados académicos e a desenvolver algumas iniciativas que se inscrevem sob o rótulo mais lato da investigação sobre as suas atividades pedagógicas. Tal acontece em virtude da preocupação crescente com a qualidade das aprendizagens que promove e pelos efeitos destas na perceção externa do serviço que essas Instituições prestam (Esteves,2008).

Duas razões fundamentais são adiantadas por Leite(2007) para justificar esta crescente preocupação: a massificação e maior diversidade cultural dos estudantes que chegam à Universidade e a correlativa preocupação das instituições de Ensino Superior em garantir a qualidade dos certificados que emitem.

Dar ênfase às questões pedagógicas do Ensino Superior, centrando-se a demanda na estrutura dos raciocínios que "habitam" a sala de aula neste grau de ensino é a finalidade mais ampla para a qual esta comunicação quer contribuir. De um modo mais objetivo, a apresentação que se propõe incide sobre a importância do raciocínio por analogia, e do uso específico das metáforas como veículo de aprendizagem e elemento indutor da produção de conhecimento neste nível de ensino.

O raciocínio de tipo analógico ou analogia sustenta-se numa comparação. Trata-se de produzir raciocínios a partir de outras realidades com as quais o assunto parece ter alguma similitude de estrutura ou de funcionamento. Esquematiza-se habitualmente pela proporção (de que uma regra de três simples é exemplo: A está para B como X está para Y) *(Perelman***,**1987). Todavia, e ao contrário dos outros três tipos de raciocínio (indutivo, dedutivo e hipotético-dedutivo), habitualmente considerados mais rigorosos, a analogia compara realidades que não são do mesmo teor, factos que não são da mesma natureza, pelo que a admissão da regra (expressa na semelhança) tem um outro sentido em virtude da inaplicabilidade da ideia de causa e de efeito. Sem possibilidade de fundar a verdade da conclusão na estrutura das premissas, o raciocínio fundado nas analogias foi durante muito tempo considerado hiperbólico e por isso remetido ao estatuto de raciocínio menor.

As metáforas são um tipo de recurso fundado no raciocínio por analogia, mas que assumem a particularidade de se lhes ser retirada a partícula comparativa, de forma explícita. Outra especificidade fundamental é a de se constituírem em modelos, frequentemente associados a uma dimensão icónica, funcionais ou que subsistem no tempo, constituindo a semelhança um processo entre o domínio de referência e o domínio alvo, que cabe ao autor da metáfora explorar.

Tal como o raciocínio por analogia, também as metáforas, entendidas como campo de produção e reprodução de saber, têm hoje de se distanciar de uma visão tradicional que aliou este recurso linguísticoàs odes literárias de cariz mais poético, enfatizando o carácter figurativo e estético

dos textos. A metáfora, enquanto objecto investigativo do campo da linguística, é dual na sua polivalência e hibridez, por funcionar e fundar-se, ela mesma, enquanto recurso linguístico e ferramenta, elemento e instrumento indutor e transmissor de pensamento (Lackoff & Johnson, 1980). O título da obra, "Metaphors We Live By", dos autores acima referidos, deixa a descoberto esta necessidade de irmos além de um campo de estudo puramente linguístico e literário, para campos de produção de conhecimento e de educação, que vêem na metáfora a possibilidade de encontrar o essencial. Em suma, a metáfora não releva apenas da forma do discurso, mas também do conteúdo.

De um outro ponto de vista, a importância da metáfora, prende-se igualmente, com a centralidade que as dimensões comunicativas, a discursiva e a dialógica, têm na sociedade actual, na qual não é suficiente produzir conhecimentos, mas também transmiti-los. Por isso, o objetivo deste estudo sobre as metáforas advém do seu carácter comunicativo e facilitador de aprendizagens.

Paul Ricouer, em "A Metáfora Viva" (1983), equaciona a herança fundada na filosofia Aristotélica, segundo a qual se entendia a metáfora por intermédio de padrões das palavras, através dos quais se estabeleciam as relações de semelhança, que definem aquela. As noções inerentes à metáfora passam pelo desvio, pela substituição, pelo empréstimo e pela transposição de significados. Isto é, segundo Aristóteles, a metáfora emprega um termo em lugar de um outro, tal como se de um desvio ou uma substituição se tratasse. A metáfora tem assim como seu primeiro eixo definidor a imagem, o uso da sua essência figurativa. Nesse texto Ricouer questiona as figuras clássicas com que a retórica tinha fixado a metáfora e, em simultaneo, recria ontologicamente o conceito, permitindo pensá-lo com as caraterísticas dinâmicas que lhe são hoje atribuídas. Para Ricouer (1983), a argumentação centra-se no jogo de sentido que existe entre a frase e a palavra e é dinâmico. O conceito de sentido passa a ser o nexo aglutinador que explicita esta nova utilização das metáforas.

Em síntese, a evolução do conceito de metáfora parte de uma linha tradicional que assenta na univocidade do ser,no primado da ideia sobre a palavra, no conceito de representação, na comparação e na semelhança. Os sentidos contemporâneos da metáfora, associa-os Ricouer, ao momento icónico da metáfora; à psicolinguística; à discussão sobre o conceito de verdade metafórica. Em associação, tal mudança conceptual é, ela própria, fundadora da nova retórica. Doravante considerar-se-á a metáfora não apenas enquanto ato de comunicação eficaz e persuasiva, mas como transmissora e postuladora de conhecimento.

Trata-se de operar a passagem de uma visão literária e reducionista da metáfora, para uma efetiva figura de pensamento. Como afirmam Lackoff & Johnson, «isto é o que queremos dizer quando afirmamos que o sistema concetual humano é metaforicamente estruturado e definido.

As metáforas enquanto expressões linguísticas são possíveis precisamente porque são metáforas no sistema concetual de uma pessoa» (Lackoff & Johnson, 1980: 6). Segundo esta ordem de raciocínio, as metáforas são caraterizadas por serem passíveis de formar e estabelecer uma relação concetual entre um dado domínio fonte e um respetivo domínio alvo, relação esta na qual são projetadas propriedades e inferências do domínio fonte (Lackoff & Johnson, 1980). De novo são as relações de semelhança a produzir o laço vinculativo inicial que é inerente ao modo como pensamos.

A educação é um campo onde as metáforas desempenham um papel fundamental, quer para identificar as dinâmicas dos processos educativos, quer para explicitar e tipificar as funções de alguns atores educativos (Magalhães & Stoer, 2007; Jensen,2006;Patchen&Crawford, 2011**).** No conjunto das metáforas referidas por estes autores podemos identificar dois dos mais importantes usos que são cometidos às metáforas: o uso constituinte ou fundacional de conceitos e um uso de cariz mais comunicacional, oriundo da dificuldade da demonstração. Esta nomenclatura associa-se à usada por outros autores que separam o uso das metáforas consoante assumem um cariz retórico ou conceptual (Low, Littlemore & Koester, 2008).

O uso das analogias e das metáforas têm merecido algum interesse como potenciadoras da aprendizagem, mormente das ciências e sobretudo nos ensinos básico e secundário (Pramling, 2011), desempenhando no discurso pedagógico funções de explicação, de destaque, de oferta de uma visão pessoal, assim como de delimitação de fronteiras e de clarificação dos eixos de mudança (Low, Littlemore & Koester, 2008). Todavia é muito menor o esforço investigativo que toma o Ensino Superior como o seu campo de análise pelo que tal sustenta a pertinência da investigação que se dá conta.

O presente texto estuda de que modo e com que eficácia as metáforas são utilizadas como modos explicativos e interpretativos de fenómenos científicos, quer do ponto de vista da sua produção, quer do ponto de vista do seu ensino e aprendizagem.

São seus objetivos específicos os seguintes:

- Inventariar as funções atribuídas ao uso das metáforas em contexto de aprendizagem.
- Avaliar o impacto da utilização das metáforas na motivação dos estudantes para o estudo da UC.
- Avaliar o impacto da utilização das metáforas no acesso ao domínio científico da UC, pelos estudantes.

Metodologia

> *«Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mesmo. Buscamos el detalle de la interación com sus contextos. El estúdio de casos es el estúdio de la particularidade y de la complejidad de un caso singular, para llegar a compreender su actividade en circunstancias importantes.» (Stake, 1998, p.11).*

O projeto que se apresenta consiste num estudo de caso centrado no uso das metáforas no ensino superior. Tomando como pressuposto uma abordagem hermenêutica, que centra a metáfora no discurso e não na palavra ou na frase, o projeto consubstancia-se na análise dos modos como um módulo de uma Unidade curricular particular recorre a metáforas e promove a partir delas a compreensão dos conteúdos curriculares. A opção de recorrer a um estudo de caso, decorreu do facto que estudar as metáforas, quer do ponto de vista do seu uso na produção de conhecimento, quer do ponto de vista da aprendizagem, supõe entrar dentro da estrutura epistémica do campo científico em causa, bem assim como dentro dos processos de reorganização conceptual que o professor mobiliza para promover as aprendizagens dos estudantes a seu cargo.

Para além disso, a revisão da literatura permitiu identificar usos fundacionais, comunicacionais e ocasionais das metáforas. Se os últimos podem ser alvo de uma investigação de tipo quantitativo e extensivo, (do tipo, quantificar as ocorrências da metáfora num discurso), os dois primeiros pressupõem uma abordagem mais profunda e diacrónica, que permita ir além dos números, apenas compatível com metodologias qualitativas. Por outro lado, e como foi referido, interessa estudar como se articula a utilização das metáforas em contexto educativo com as aprendizagens que as mesmas aos estudantes. A última ordem de razões decorreu do equilíbrio entre o desafio e os recursos, que nos fez optar por selecionar um único caso e estudá-lo em profundidade. O caso é um módulo de uma Unidade Curricular (UC), de cariz teorético, que é estruturante do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação e tem, por isso, uma componente inquisitiva no Ensino Superior.

Foram critérios de seleção do caso (1) o conhecimento privilegiado do mesmo, que se caracteriza quer pelo uso de metáforas ao nível discursivo,quer ao nível da produção teórica; (2) a acessibilidade ao mesmo, nomeadamente a disponibilidade do docente para participar e (3) a coincidência temporal entre o início do estudo e o início do semestre, um factor essencial à prossecução dos objetivos

, O estudo centra-se na prática pedagógica do professor e tem como focos de análise, as aulas, o discurso docente e os discursos discentes, pelo que recorreu aos seguintes instrumentos:

(1) Observação formal de aulas (N=4)

(2) Entrevista ao docente (N=1)

(3) Entrevistas aos estudantes (N=4).

Os estudantes foram seleccionados de acordo com dois critérios cumulativos: assegurar a diversidade cultural e de género que caracteriza a turma do curso de doutoramento em causa.

(3)

As entrevistas semi-estruturadas obedeceram a um guião que foi utilizado na entrevista do docente e dos estudantes. Os eixos que o estruturavam diziam respeito: à caracterização do sujeito nas dimensões académicas e profissionais; à identificação da pertinência dos módulos leccionados no curso em causa e ao papel das metáforas na mediação pedagógica e produção de conhecimento.

Os dados foram recolhidos durante o segundo semestre do ano lectivo de 2011/2012. Na observação formal das aulas foi utilizada uma grelha cujo objectivo era identificar as ocorrências da utilização de metáforas na produção discursiva do professor e dos estudantes e proceder à sua caracterização de acordo com os dois elementos diferenciadores: um uso fundacional ou uso de facilitação da comunicação. A informação recolhida nestas observações foi objecto de um procedimento de cariz quantitativo, que consistiu na organização de tabela de ocorrências.

Na realização das entrevistas, foram assegurados os princípios éticos fundamentais relativos à garantia de anonimato e ao consentimento informado. As entrevistas foram gravadas, transcritas e validadas pelos entrevistados.

A análise dos restantes dados foi realizada com recurso ao software Nvivo9.2. A estrutura de análise baseou-se fundamentalmente na organização dos guiões e responde às preocupações emergentes da revisão da literatura, todavia, também integra as categorias emergentes consideradas relevantes no decurso da análise.

Resultados

Os resultados são apresentados de acordo com o tipo de informação recolhida, quantitativa e qualitativa.

Assim, apresentam-se primeiro os resultados da observação formal de aulas.

Tabela 3. O número e tipo de ocorrências registadas nas observações.

	Uso fundacional	Uso ocasional e facilitador da comunicação
Professor	14	96
Estudantes	1	2

As metáforas registadas são maioritariamente de cariz ocasional, discursivo e traduzem o esforço de facilitar a comunicação (tabela 1). Nessa categorização, no discurso docente, encontram-se metáforas das mais diversas que têm origem na linguagem comum, ou nas imagens e experiências de vida que se julgam extensivas aos presentes. Frequentemente também foram usados trocadilhos linguísticos que ganham novos sentidos na utilização que deles se faz no contexto deste módulo da Unidade Curricular. São disso exemplo afirmações como " em ciência não há lugares brancos", o "valor facial da linguagem" ou, ainda" o que está na pele do que é dito", entre outras.

Para além destas, registou-se ainda um conjunto de outras metáforas que classificámos como fundacionais, que apesar de serem em menor número, foram objecto de uso recorrente (mais do que uma vez) e serviram não apenas como facilitadores da comunicação, mas como elementos estruturantes do próprio raciocínio. A elas se faz uma referência breve na tabela 2.

No que concerne ao discurso discente, pese embora a sua participação ativa nas sessões, registou-se um número muito reduzido de metáforas (tabela1).

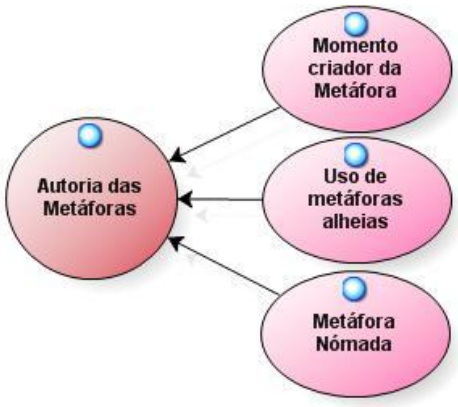
Tabela 4. Metáforas fundacionais e contextos de utilização

Metáforas fundacionais registadas nas sessões observadas	**Utilização**
1. Para ter um companheiro nesta viagem meto um pauzinho na engrenagem.	**1**. Para explicar e clarificar diversos conceitos e noções como "pós-estruturalista", modificações de estruturas sociais, explicação do conceito de luta discursiva, como se estruturou esta sessão deste módulo. **-(**Esta metáfora repetiu-se seis vezes).
2. Metáfora de pronto a vestir.	**2.** Utilizada para explicar o modo como se deve apresentar e leccionar uma aula.
3. Como montar o estaleiro.	**3.** Utilizada para clarificar a existência de tensões entre os diferentes modos de leccionar - Esta metáfora repetiu-se duas vezes
4. A referência ao uso da máquina fotográfica Polaroid.	**4.**Utilizada para explicar o conceito de luta discursiva.

5. A metáfora do Voz-Off. 6. Metáfora da aranha. 7. Metáforas: a. surfar – politicas a curto prazo b. pilotar – políticas a médio prazo c. gerir – políticas a longo prazo.	**5.**Utilizada para a clarificação do papel do comentarista Marcelo Rebelo de Sousa, reflectindo a existência de neutralidade no ato de analisar a sociedade. **6**.Utlizada para descrever a Análise do discurso. **7.** Metáforas construídas pelo professor, com o objectivo de explicar as formas de construção e de implementação de políticas e como estas podem ser analisadas.

Os resultados apresentados nesta parte texto, decorrem da análise das entrevistas realizadas ao docente e aos estudantes da Unidade Curricular. Foram organizados de acordo com as principais categorias emergentes, a saber: autoria das metáforas; usos da metáfora; impactos do uso das metáforas.

Na categoria "Autoria das metáforas" foram agregadas as sub categorias "momento criador das metáforas", "utilização de metáforas alheias" e "metáforas nómadas"(figura 1).



Constatou-se que muitas das imagens metafóricas que circulam nas aulas daquele professor se fundam numa cultura e experiência de vida que se pressupõem comuns a todos os presentes. O que significa que a autoria dessas metáforas é frequentemente baseada no senso comum e em imagens que as culturas e as linguagens dos presentes partilham, incluindo os bens culturais em circulação (filmes, livros, etc). A subcategoria "momento criador das metáforas" refere explicitamente aquelas que têm um maior poder heurístico e uma intencionalidade clara no momento da sua produção, podendo-lhe ser associada uma autoria. Todavia, essa criação parece

ser considerada natural pelo docente, o que indicia a existência de um certo estilo pessoal, circunstância que os alunos reconhecem.

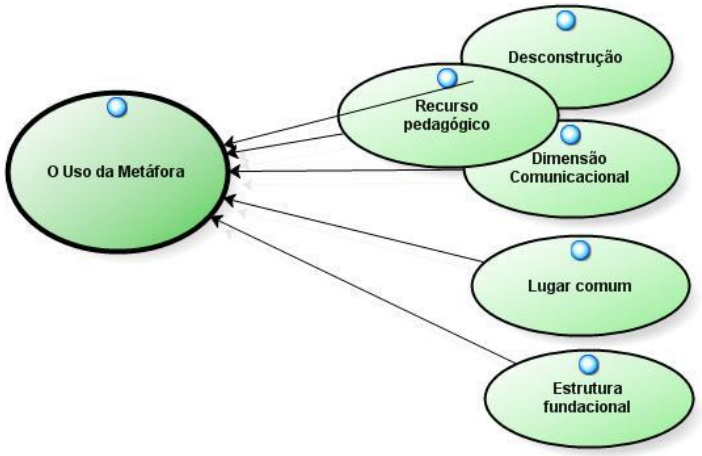
> **Pergunta** "Não sei se consegue reportar a esse momento de...precisamos aqui de uma metáfora…"
>
> **Docente:** "Não, nunca falamos nisso é engraçado, é a história da centopeia mais uma vez, nunca pensamos nisso /…/ Não, fluía muito mais naturalmente. O processo de metaforização do discurso, é um processo criativo e que induz criatividade, mas por vezes é jogar o que já existe de uma outra forma, isto é transportar o nome de uma coisa para outra. Muitas vezes tem o como no meio, mas não é um processo, pelo menos no que a mim diz respeito, não é um processo de cima para baixo. A metáfora que se adequa aqui, flui tão natural como o andar da centopeia, dai o meu embaraço nesta conversa".

O uso de metáforas alheias não parece assumir um carácter idêntico à das referências ou das ideias estruturantes sobre que se constrói saber. Pese embora o docente tenha consciência que usa metáforas que outros já utilizaram, frequentemente discute-lhes o uso ou faz das mesmas uma leitura, que é pessoal.

> ***Docente:*** "e a rede em si já é uma metáfora, mas não fomos nós que a criámos".
>
> (…) no caso das politicas educativas que vão no sentido de deixar às famílias a escolha da escola que o seu filho ou filha deve frequentar, (…)chego a concluir que se está à espera que por se atribuir a possibilidade de escolha às famílias das escolas que os meninos e as meninas frequentam isso vai melhorar o seu sucesso escolar, é como estar na paragem do comboio à espera de um autocarro. Ora, mas "isto" não fui eu que inventei, isto é uma musica do Sérgio Godinho…"
>
> (…) "aqui na faculdade as pessoas que se dedicam às coisas da interculturalidade, têm como metáfora dominante as pontes, pontes entre as culturas, pontes entre as diferenças, põe a mão na tua mão, essas coisas…
>
> (…) ao contrario das pessoas com forte pendor de pensamento humanista, antropocêntrico, eu prefiro em vez da metáfora das pontes a das margens, porque ponte é uma construção muito suspeita. Quem é que decidiu construir a ponte ?de que lado das margens é o engenheiro?quem financia a ponte?...

De modo inverso, a utilização de metáforas nómadas, como poderia ser o caso da metáfora da ponte, que se refere a usos de metáforas que emigram de uns campos científicos para outros (Stengers,1994), adquirindo nesse trânsito especificidades, parece não ter sido considerada pertinente por nenhum dos entrevistados, pese embora a sugestão feita para se referirem a esse tópico. Assim pode afirmar-se que os outros campos científicos parecem não ser a origem das metáforas utilizadas no caso em estudo.

A segunda categoria de análise dos dados refere-se aos usos das metáforas, e agrega as seguintes dimensões: “recurso pedagógico”, “dispositivo de desconstrução”, “dimensão comunicacional”; “lugar comum”, e “estrutura fundacional”, mas uma análise mais fina das codificações permitiu constatar a existência de relações de associação entre o uso como dispositivo de desconstrução do raciocínio, o uso comunicativo e a utilização das metáforas como recurso pedagógico (figura2).



Enquanto recurso pedagógico, a utilização das metáforas justifica-se porquanto ensinar também é traduzir conhecimentos para os tornar acessíveis aos estudantes e as metáforas servem bem esse propósito. Esta justificação é por sua vez legitimada pela massificação do ensino Superior e a diversidade cultural dos estudantes que chegam à Universidade, invocadas no início deste texto.

> ***Docente:***“Como professor, penso que as metáforas são uma forma de tradução daquilo que nós pretendemos traduzir, isto é, o professor é um re-contextualizador do conhecimento, na universidade o professor é também um investigador e na minha opinião é por essência… o professor ensina aquilo que investiga (…), está na essência desta duplicidade que coincidem na mesma pessoa, obrigam-no a fazer tradução”.

Do ponto de vista dos estudantes, esta justificação encontra o seu correlato na eficácia da mediação pedagógica das metáforas, que mobiliza a motivação, a melhor e mais rápida compreensão, como os indicadores adequados à sua demonstração.

> ***Estudante I:***“Sim isso, eu sou uma defensora da capacidade digamos assim pedagógica das metáforas (…) acaba por ser um ícone mental que nós percebemos imediatamente qual era o principal argumento dos autores quando o usaram, mas essencialmente funcionam como um

símbolo mas também como uma forma mais imediata e mais rápida de nós percebemos os conceitos".

Estudante III:"(…) por um lado serve realmente para motivar o interesse na aula, porque **motiva**, é verdade, mas por outro lado serve um pouco para fazer essa ponte, se calhar se ele não utilizasse algumas destas metáforas ou analogias como disse, não sei se a **compreensão**, se a nossa compreensão seria tão efectiva quanto isso".

De modo análogo, mas invocando a estrutura icónica que a metáfora também comporta, outro estudante refere a visualização como a justificação da eficácia.

Estudante III:"(…) a mim permite-me uma **visualização** daquilo que está a ser dito, daquilo que está escrito, permite-me aceder com mais facilidade à realidade, nem lhe sei explicar muito bem isto, mas esta ideia da visualização, de permitir à medida que estou a ler o texto poder visualizar aquilo que o texto me está a dizer".

O uso das metáforas não dispensa os estudantes de um esforço de compreensão e obriga-os a uma atitude ativa de interpretação. As exigências que o uso das metáforas colocam aos ouvintes reflectem, por um lado, o seu contexto cultural e, por outro, a sua dimensão crítica.

Estudante II:"(…) também implica uma atitude por parte de quem ouve e de quem está no papel de aluno, tem que também ter um papel activo, isto é ouvir não deve ser uma coisa passiva, portanto isso suscita também uma interpretação, a pessoa tem de fazer um esforço de interpretação do que está a ouvir, um esforço crítico (…), é evidente que a metáfora pressupõe sempre uma certa ambiguidade e exactamente pelo que está a dizer, agora também compete a quem ouve ter um papel de interpretação (…) quando a mensagem não é totalmente linear, que é o caso, obriga a pessoa a de algum modo a colocar-se perante esse discurso, pensar sobre ele".

Como acima foi referido,o esforço crítico que as metáforas exigem aos estudantes, está também associado à dimensão desconstrucionista que aquela sempre comporta. Trata-se de usar o domínio referente da metáfora como a estrutura de análise que serve para questionar o domínio alvo e pô-lo à prova.

No entanto o uso de metáforas em contexto educativo também comporta alguns riscos, que são comuns, por um lado, aos riscos do uso das metáforas como discurso significante e relevam da ideia da metáfora como produtora de verdade.

Estudante II:"(…) a metáfora embora pode servir para iluminar uma certa realidade para contribuir para esclarecer uma determinada realidade, estou a falar no abstracto, mas também pode contribuir para ocultar essa realidade, quer dizer a metáfora não é só por si, em todas as circunstâncias uma vantagem, pode esconder qualquer coisa".

Por outro lado, pode ocorrer um conjunto de dificuldades que se relacionam com a dimensão comunicativa e se prendem com o facto de nem todos os comunicantes dominarem o contexto de referência da metáfora utilizada. Nessa circunstância, os riscos são o da banalização da imagem, bem como da ineficácia do recurso.

> ***Estudante I:*****"**numa sala onde estão pessoas que muitas vezes já não estão familiarizadas com o tema, (…) e se utiliza uma metáfora cujo ponto de referência também não é familiar, aí pode causar ruído de comunicação.Mas acho que o efeito geral é mais, ok!é uma brincadeira, (…) e é mais tido como uma graça do que como um recurso pedagógico."

O uso das metáforas como estrutura fundacional diz respeito à produção de conhecimento científico. Ou seja, refere-se às metáforas que são usadas recorrentemente no pensamento de um autor, ou que são usadas transversalmente para dar sustentabilidade a uma função, a uma estrutura categorial ou processual e que permitem uma simbiose e uma dinâmica interna entre os dois domínios (o de referência e o alvo). Em resultado dessa proximidade, a produção de argumentos, de hipóteses de trabalho, de operacionalização do domínio empírico, e mesmo de validação teórica, pode ser feito a partir do domínio de referência. Tais metáforas contribuem para o avanço da produção científica.

No caso em análise, o uso de tais metáforas é reconhecido quer pelo docente, quer pelos estudantes.

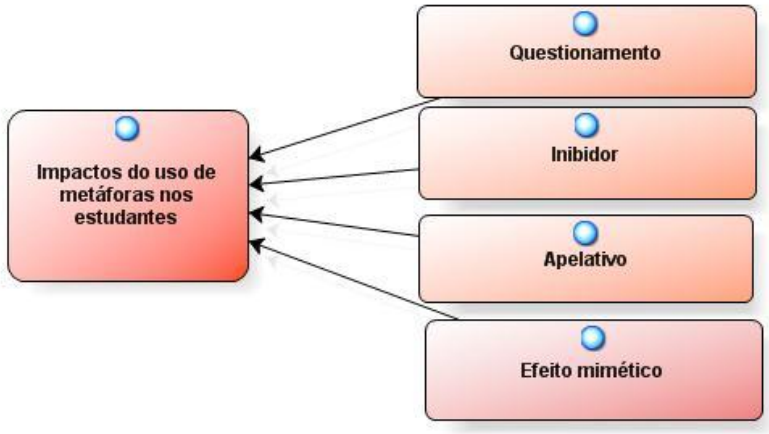
> ***Estudante I:*** "O uso de metáforas ou desse tipo de raciocínios por analogia acho que ajuda ao investigador ou a quem está a trabalhar previamente na construção do seu raciocínio, do seu argumento".

> ***Estudante IV:*** "Oprofessor usa as metáforas não apenas para tornar mais claro quando quer explicar a alguém de fora, aquilo que ele está a pensar,mas ele também usa as metáforas para ele próprio fazer um bocadinho de significância no seu próprio pensamento. Quando na realidade o que ele quer significar ou pensar sobre, então recorre à metáfora para encontrar por exemplo aquela função que o modelo metafórico tem".

Por último, também se encontrou no discurso dos entrevistados a referência a um uso das metáforas como lugar comum, que releva da utilização de expressões do quotidiano, mas que frequentemente tem associado uma carga de não cientificidade e até de ausência de transparência plena do discurso, que frequentemente se transforma em obstáculo epistemológico.

> ***Estudante II:*****"**Bem essa metáfora da ponte é muito utilizada, digamos, já quase que entrou no senso comum, no discurso do senso comum, mesmo pode ouvi-lo a cada passo utilizado, agora muitas vezes isso não tem qualquer conteúdo real, no sentido em que quem utiliza está mesmo enfim a fazer um discurso vazio e não um discurso sério…"

A terceira categoria refere-se ao impacto do uso de metáforas nos estudantes,. As subcategorias emergentes foram o questionamento, a dimensão apelativa, o efeito mimético e a inibição, (figura 3).



A primeira subcategoria desse impacto refere-se à promoção da capacidade de questionamento entre os alunos. Associada à subcategoria, da existência de uma exigência crítica, a capacidade do questionamento transcende a aula e mantém-se válida para além desta.

> ***Estudante IV:*** **"**O que eu sinto é que (…) é como se ao ler eu passasse a mobilizar alguma acção de entendimento assim, é como se fosse um reconceptualizar daquele tema em outras vertentes, então com certeza que me instigava a querer conhecer mais sobre aquele aspecto né? Sem dúvida. "
>
> ***Pergunta:*** "Funcionava assim como uma espécie de aperitivo?**"**
>
> ***Estudante IV:*** **"**Exactamente, como se ele despertasse a ideia que tivesse assim ainda adormecida e ao ler, então esse aspecto que ele fala deve ter sentido com aquele que eu quero escrever, seria uma categoria a mais, então com certeza despertava sim."

Outro impacto decorre de alguma incapacidade sentida pelos estudantes para replicar o comportamento do professor e se traduz na menor autoria de uma opinião fundamentada, circunstância que o professor explica por falta de auto estima e uma das estudantes associa ao receio de não ter argumentos que cheguem para continuar um debate, isto é, a uma certa insegurança.

> ***Docente:*** "outros têm uma atitude receosa em relaçãoaquilo que eu digo, eventualmente fruto de uma débil auto-estima pessoal enquanto estudantes, acham que é melhor investir noutra área, fazem os mínimos para dizer aquilo que eu quero ouvir "

Pergunta: Olhe, eu volto outra vez à questão…Tiveram sobretudo a preocupação de não se deixar enredar naquele tipo de argumentação que depois iria provavelmente ficar sem argumentos para contrapor?

Doutorando IV: (Sim). Com certeza.

Outro impacto corresponde à dimensão apelativa que o discurso do professor encerra, reconhecido como cativador e potenciador do interesse dos estudantes.

Estudante II:**"**De forma diferente, agora eu noto que nas aulas do professor M há um interesse grande por parte da generalidade dos alunos (…), ficam agarrados ao discurso, digamos à surpresa que pode vir no discurso não é?

Finalmente, o efeito mimético que a utilização das metáforas tem no discurso e pensamento dos estudantes, o qual se reconhece tanto na mobilização de metáforas no contexto das aulas, como noutros contextos, nomeadamente na produção de escrita científica. No primeiro caso, todos os estudantes referiram que é frequente no decurso das aulas.

Pergunta:**"**Isto é, vê-se depois a utilizar mais metáforas nomeadamente na circunstância de comunicação naquela aula em particular ou não?**"**

Estudante II:**"**Acho uma pergunta difícil, não pensei no assunto e não sei se daí resulta um efeito directo das influências no tipo de discurso, agora acredito que com uma convivência maior em termos de realmente ir ouvindo, do ir percebendo o estilo, do ir, pode haver esses efeitos certamente que se produziriam…(…) se há alguém que leia muitos textos dele, trabalhe frequentemente com aquilo que ele escreve certamente que fica também influenciado ao nível da escrita por esse tipo de discurso…"

Estudante III:Estava a lembrar numa das aulas, houve precisamente uma colega que (…) também fez recurso a uma metáfora, eu acho que nós acabamos por entrar, já não é a primeira,(…) o nosso pensamento acaba por ir buscar outros pensamentos e se calhar sentimo-nos autorizadas. (…) Eu acho que tem, não sei se é intencional, mas é curioso que acaba por acontecer, nós depois para explicarmos o que estamos a querer dizer parece que vamos buscar também algumas metáforas ou analogias. É engraçado pensar nisso agora."

Todavia uma das estudantes considerou que essa prática não poderia ser extensiva ao discurso escrito sob pena de perda de cientificidade e que lhe parecia que o próprio professor não iria subscrever tal uso, ideia que foi subscrita por este, considerando as práticas académicas em uso.

Estudante I: "O uso de metáforas ou desse tipo de raciocínios por analogia acho que nos ajuda, ajuda digamos assim ao investigador ou a quem está a trabalhar previamente na construção do seu raciocínio, do seu argumento, se ele depois vai utilizar na própria escrita do trabalho ou na própria comunicação oral que seja, aí já é outra dimensão. (…)esta linguagem mais rica e menos academicamente regrada digamos assim dentro da aula e que se usa no registo oral não é nem sequer permitido por ele ao nível da escrita, por exemplo nos trabalhos académicos".

Professor: não tenho visto não, porque depois o *habitus* académico é muito mais forte de que esta forma de olhar para as coisas…

Discussão dos resultados e conclusão

As metáforas que circulam nas aulas do caso em estudo têm origem no estilo pessoal do professor e são selecionadas em função do seu poder heurístico, tal como é percebido no momento da sua produção. O recurso à experiência da vida, mas também aos bens culturais em circulação (filmes, livros, quadros/pinturas etc), como domínio de referência das metáforas, decorre do pressuposto que aqueles se apropriaram (e conhecem) efectivamente desse domínio. Para além disso, a transposição para o domínio alvo constitui uma espécie de autoria, que professor e estudantes consideram uma criação "natural"(sem esforço). Não obstante, pelo menos no que concerne às metáforas consideradas fundacionais, existe muito trabalho de reflexão na sua produção, o qual se infere dos textos referentes a algumas das metáforas usadas nas sessões (Magalhães & Stoer, 2007) e é coincidente com a investigação de Jensen (2006). Neste sentido, e em rigor, pode-se considera-se que não existe metáforas alheias, porquanto, as metáforas que outros já utilizaram são, habitualmente, objeto de novas leituras.

Os dois usos principais das metáforas servem propósitos pedagógicos e fundacionais do conhecimento produzido, o que corrobora os usos encontrados na literatura (Haggis, 2003). Todavia o primeiro propósito é mais claro nas representações dos entrevistados e mais evidente nas notas de observação das aulas. Além disso, é mais facilmente associado à massificação do ensino e maior diversidade cultural dos estudantes que chegam à Universidade e à necessidade de encontrar motivações e dispositivos que potenciem o seu raciocínio crítico. Se esta é a finalidade mais longínqua do esforço de ensinar e aprender, podem as metáforas ficar-se pelo objectivo mais próximo que é o de traduzir conhecimentos para os tornar mais acessíveis aos estudantes, assegurando assim a função comunicativa.

Sobre o impacto das metáforas no comportamento dos estudantes pudemos constatar que o uso daquelas nas aulas é sinónimo de maior atenção dos estudantes e em alguns casos, serve de "alimento" intelectual, mesmo para além daquele contexto. Todavia, embora considerem que o professor aceitaria que o fizessem, eles não se sentem autorizados a produzir as suas próprias metáforas.Esta opinião não é totalmente corroborada por todos os estudantes, particularmente no que diz respeito à produção de discurso escrito. O próprio professor também admitiu que não aceitaria textos que usassem raciocínios por analogia, usando como principal fonte de sustentação, dessa decisão a protecção dos estudantes – afinal eles têm de realizar trabalhos académicos e de se submeter às regras do jogo da produção académica.

Parece poder concluir-se que as metáforas e os raciocínios por analogia entram na equação

quando se trata de fazer entrar os estudantes num campo científico, mas não se espera que se mantenham válidos nos registos da produção científica, pelo menos de quem é neófito nesse labor.

Referências:

Esteves, Manuela (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, 101-110.

Jensen, D.F.N. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts.*InternationalJournalofQualitativeMethods*5(1).

Leite, Carlinda (2007).“Que lugar para as Ciências da Educação na formação para o exercício da docência no ensino superior?”. JM. Sousa. *Educação para o Sucesso: Políticas e Actores*. Actas do IX Congresso da SPCE. (pp.131-140). Funchal: SPCE.

Low, G.D., Littlemore, J., & Koester, A. (2008) .Metaphor use in three UK university lectures.*Applied Linguistics 29*(3), 428-455.

Magalhães, A M.&Stoer,S. (2007)- Europe as a bazar : a contribution to the analysis of the reconfiguration of nation-states and new forms of "living together". Separata de: Critique and utopia: new developments in the sociology of education in the twenty-first century / Torres Carlos, AntónioTeodoro. Maryland: Rowman& Littlefield Publishers,

Patchen, T. &Crawford, T.(2011). From Gardeners to Tour Guides: The Epistemological Struggle Revealed in Teacher-Generated Metaphors of Teaching.*Journal of Teacher Education* **.** 62 (3), 286-298.

Pramling, N. (2011). Possibilities as limitations: A study of the scientific uptake and moulding of G. A. Miller's metaphor of chunk. *Theory&Psychology, 21*(3), 277-297

Bozelli, F. (2005). O uso de analogias e metáforas como recursos didáticos no ensino de física.Técne, *Episteme y Didáxis*, 17, 60-74.

Cachapuz, A. (1989). Linguagem Metafórica e o Ensino das Ciências. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (3), 117- 129.

Dagher, Z. (1995). Características Únicas das Analogias Utilizadas pelos Professores de Ciências,*Revista de Educação*, IV (1-2), 57-66.

Fernandes, T. (2008).Chemical Metaphors in Sociological Discourse Durkheim Through the Imagery of Rousseau. *Journal of Classical Sociology* **.**8 (4),447-466.

Haggis, T. (2003) Constructions of learning in higher education: metaphor, epistemology, and complexity Paper presented at *Discourse, Power, Resistance Conference* Plymouth.

Lakoff , G & Johnson, M. (1980)*Metaphors we live by*.Chicago and London: University of Chicago Press.

Perelman, C. (1987). *Analogia* e *Metáfora***.**In: EnciclopédiaEinaudi. V. 11. *Oral/Escrito,. Argumentação.* (Pp.205-217).Lisboa/POR: Imprensa Nacional/Casa da Moeda,.

Pittman, K. (1999). Student Generated Analogies: Another Way of Knowing? *Journal of Research in Science Teaching*, 36 (1), 1-22.

Pramling, N. (2009). The role of metaphor in Darwin and the implications for teaching evolution.*Science Education*, 93(3), 535-547.

Pramling, N. (2011). Possibilities as limitations: A study of the scientific uptake and moulding of G. A. Miller's metaphor of chunk. *Theory & Psychology*, *21*(3), 277-297.

Ricoeur, P. (1983) *A Metáfora viva*. Porto : Rés.

Stengers, I. (1993). *L' Invention des sciences modernes*. Paris: La Découverte.

8.78.

Título:

A visão dos alunos de engenharia sobre a prática pedagógica dos professores

Autor/a (es/as):

Moreira, Herivelto [Universidade Tecnológica Federal do Paraná]

Fonseca, Keiko V. O. [Universidade Tecnológica Federal do Paraná]

Gravonski, Isabel [Universidade Tecnológica Federal do Paraná]

Aranda, Antonio Fraile [Universidad de Valladolid]

Resumo:

A crescente demanda por engenheiros na atual sociedade em constante transformação tecnológica tem pressionado governos e instituições de ensino a atrair novos alunos de engenharia, bem como manter os atuais por meio de um ensino capaz de formar profissionais mais qualificados, mediante cursos que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade. Esta situação implica na necessidade e atualidade do debate sobre a competência do professor do ensino superior para lidar com todas as transformações e demandas de um ensino focado na aprendizagem do aluno. Esta situação remete a discussão não somente do conhecimento que o professor possui sobre o conteúdo da disciplina (saber científico), mas do conhecimento pedagógico, ou seja, da maneira adequada de trabalhar os conteúdos das diversas disciplinas. Portanto, o objetivo desse estudo foi identificar as estratégias de ensino e aprendizagem mais utilizadas pelos professores de engenharia de uma universidade pública no sul do Brasil a partir da perspectiva dos alunos de quatro cursos de engenharia. O estudo aborda as diferentes estratégias de ensino utilizadas pelos professores desses cursos, define a aprendizagem ativa e distingue os diferentes tipos de estratégias mais

frequentemente discutidas na literatura educacional e, particularmente, no ensino de engenharia. A metodologia utilizada foi a pesquisa descritiva do tipo levantamento quantitativo. O instrumento de coleta de dados foi um questionário com escalas do tipo Likert para avaliar diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem e foi aplicado a uma amostra de 252 graduandos de engenharia do sétimo, oitavo, nono e décimo períodos. Os principais resultados mostram que as metodologias mais utilizadas são as metodologias centradas no professor, portanto, tradicionais. Também mostra a importância de investigar a visão dos alunos para identificar situações que possam ser utilizadas para modificar a ação dos professores em sala de aula.

Palavras-chave:

Ensino de engenharia, metodologias ativas, metodologias tradicionais, aprendizagem ativa, aprendizagem colaborativa.

Introdução

É indiscutível a importância da engenharia para o crescimento de um país, como também são importantes as discussões em torno da educação na engenharia. Neste sentido, existem algumas questões fundamentais na formação desses profissionais que se tornam necessárias para aperfeiçoar e complementar o ensino de engenharia.

Uma destas questões está relacionada diretamente ao ensino e a aprendizagem, pois em um ambiente educativo estruturado, a aprendizagem faz-se de múltiplas formas. No entanto, todas exigem do professor do ensino superior o conhecimento dos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e domínio de estratégias específicas de ensino para dar conta do corpo de conhecimentos específicos de cada disciplina.

Hoje é comum ouvir falar em ensino centrado no aluno, ou seja, a utilização de estratégias de ensino que promovem a ação, autonomia e responsabilidade do aluno (aprendizagem ativa, colaborativa, cooperativa, etc.). Esta tendência, que se verifica em outros níveis de ensino há mais tempo, é agora comum também no ensino superior, graças a várias transformações tais como a expansão da oferta de vagas, a flexibilização do sistema, mudanças na estrutura curricular, alterações nos critérios de ingresso, exigência de titulação do corpo docente e processos sistemáticos de avaliação.

Um dos desafios que os professores do ensino superior enfrentam para lidar com essas mudanças, situa-se no uso de estratégias de ensino e aprendizagem que promovam nos alunos o desenvolvimento de competências profissionais como, por exemplo, pensamento crítico,

capacidade de aprender a aprender, autoconfiança, competências de comunicação e de trabalho em equipe, sentido de responsabilidade e iniciativa, capacidade de tomar decisões, de resolução de problemas e de conflitos.

As estratégias de ensino e aprendizagem em consonância com estes objetivos devem promover nos alunos uma aprendizagem mais profunda em oposição à aprendizagem de natureza mais superficial (caracterizada pela mera transmissão de informação e respectiva reprodução). Os discursos, as práticas e a investigação advogam que os processos de ensino e aprendizagem que se apóiam na lógica da transmissão/ reprodução não são os mais adequados para responder a estas solicitações.

Neste contexto, têm-se discutido as vantagens da aprendizagem ativa em resposta à promoção das competências enunciadas. A aprendizagem ativa exige que os alunos participem de atividades significativas e pensem sobre o que estão fazendo, no sentido de favorecer o envolvimento no processo de construção do conhecimento e propiciar o desenvolvimento de competências cognitivas, relacionais e pessoais.

A adoção da abordagem ativa implica necessariamente uma mudança no papel tradicional do professor que é substituído por um que inclua a facilitação e a coordenação dos grupos de alunos que assumem a responsabilidade do seu processo de aprendizagem.

O estudo aborda a visão dos alunos sobre as diferentes estratégias de ensino utilizadas pelos professores de engenharia. Primeiro, define a aprendizagem ativa e distingue os diferentes tipos de estratégias mais frequentemente discutidas na literatura educacional e, particularamente, na engenharia. Segundo, fornece uma visão geral de questões relevantes sobre a utilização da aprendizagem ativa.

Revisão da literatura

Ao longo das últimas décadas, o sistema de Ensino Superior vivenciou várias transformações tais como expansão da oferta de vagas, flexibilização do sistema, mudanças na estrutura curricular, alterações nos critérios de ingresso, exigência de titulação do corpo docente, processos sistemáticos de avaliação, tanto em âmbito institucional como nacional, entre outros indicadores, muitos dos quais decorrentes da introdução de novas tecnologias na educação (Pachane e Pereira, 2004; Cunha, 2010).

Além dessas transformações, encontramos na literatura reflexões sobre o desafio de fazer com que o aluno tenha participação efetiva nas discussões em sala de aula. Em muitos casos, percebe-se que a dificuldade não está no conhecimento que o professor possui sobre o conteúdo da disciplina (saber científico), mas no conhecimento pedagógico, ou seja, na forma adequada de trabalhar esse conteúdo de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos (Leite, 2008; Moreira et al., 2006; 2010).

Vários autores na área da educação (Gil, 2010; Masetto, 2003; Piletti, 1995) afirmam que ainda encontramos nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, bem como (e talvez mais ainda) no Ensino Superior, a influência persistente das tendências tradicionais-escolanovista e tecnicista permeando a ação dos professores, norteando a prática da grande maioria dos professores.

Na opinião de Cunha (2005, p.9-10), essa proposta pedagógica parte dos seguintes pressupostos: a) o conhecimento é tido como acabado e sem \"raízes\", isto é, descontextualizado historicamente; b) a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor; c) há um privilégio da memória, valorizando a precisão e a \"segurança\"; d) no currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter \"toda matéria dada\"; e) o professor é a principal fonte da informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para os alunos; f) a pesquisa é vista como atividade para iniciados, fora do alcance de alunos de graduação, onde o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectiva de trabalhar com a dúvida (**grifos da autora**).

Essa abordagem tradicional normalmente está inserida em currículos baseados no modelo da racionalidade técnica. Para Schön (2000), esse modelo pressupõe o exercício profissional como mera ramificação de técnicas disponíveis para alcançar fins, escolhidos dentro de contornos gerenciáveis e, consequentemente, valoriza somente a aprendizagem de conhecimentos desta natureza. Mizukami (1986, p.15) sustenta que, em termos gerais, esta abordagem "se baseia mais frequentemente na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe, tomada quase que como auditório".

Muito embora o método expositivo seja considerado ainda eficiente, Duch et al. (2001, p.5) atribuem sua persistência no ensino superior, principalmente porque é familiar, fácil e rememora como os professores aprenderam (aprendizagem da observação). No entanto, ele favorece muito pouco o desenvolvimento de habilidades processuais para complementar o conhecimento de conteúdo.

Em relação aos cursos de engenharia, vários pesquisadores (Asokanthan, 1997; Bazzo e Pereira, 2000; Krivickas, 2005; Ribeiro, 2005; Salum; 1999) afirmam que também nesses cursos ainda predominam as abordagens e métodos tradicionais de ensino. Essa abordagem privilegia o professor como especialista, como elemento fundamental na transmissão dos conteúdos.

Esta situação é potencializada quando a discussão se desloca para a formação de professores que ministram aulas nesses cursos. Na opinião de Masetto (2001, p.2), existe um descaso quase que total com a formação pedagógica do professor nas engenharias e isto leva o docente a perpetuar seu papel tradicional de mero transmissor de informações, não preparando os alunos para pensar por si próprios com discernimento e senso crítico, necessários a esse profissional. Ribeiro (2005, p.26) também argumenta que a maioria do corpo docente dos cursos de engenharia não

possui formação pedagógica inicial ou em serviço e, por esta razão, os professores favorecem métodos de ensino tradicionais que eles próprios viveram como alunos, pois possibilitam maior controle sobre o que acontece na aula.

Para Buonicontro (2002, p.1) é comum nos eventos em que se discute o ensino de engenharia, falar de renovação pedagógica como necessidade emergente para o enfrentamento dos desafios da sociedade em transformação, mas normalmente essa discussão é desvinculada da questão da formação dos formadores dos engenheiros.

Outro aspecto relevante nesta discussão é o argumento de Fazio e Millioni (2009, p.1) de que "a observação da estrutura curricular das escolas de engenharia é suficiente para a constatação de que elas ousam pouco, mantendo-se fiéis a um estilo de formação ortodoxo (leia-se tradicional) que talvez tenha funcionado durante algum tempo, mas que não responde às demandas da sociedade do conhecimento".

Na mesma linha de raciocínio, Ribeiro (2005, p.6) argumenta que os currículos dos cursos de engenharia são, na sua grande maioria, lineares, sequenciais e compartimentados, nos quais as disciplinas estão dispostas de modo que as ciências básicas precedem às aplicadas e estas, às práticas. Os conteúdos são transmitidos de maneira estanque, cabendo aos alunos à busca de integração e sentido para os mesmos na produção de trabalhos e projetos ao final dos cursos.

A limitação da proposta tradicional, aliada às inovações crescentes, impulsionaram a comunidade científica a pesquisar alternativas de novos processos de ensino-aprendizagem, capazes de formar futuros engenheiros com visão holística, integrando a ciência com a prática, através da aprendizagem ativa e baseada em competências. Um novo modelo de aprender a aprender, na área de educação, ganhou força com o surgimento do computador e, posteriormente, da Internet, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo à todos, de maneira igualitária, o acesso a informação para a geração de conhecimento. Similarmente, estilos de aprender e de ensinar são estudados no contexto da educação para a engenharia e seus efeitos na qualidade do aprendizado (Felder e Silvermam, 1988). Em relação ao processo de ensino na universidade, Masetto (2003, p.19) afirma que,

> *Houve mudanças em quatro pontos fundamentais: no próprio processo de ensino, ou seja, de uma preocupação total e exclusivamente voltada para a transmissão de informações e experiências para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, aperfeiçoamento da capacidade de pensar e de dar significado para aquilo que é estudado; no incentivo à pesquisa; na parceria e co-participação entre professor e aluno no processo de aprendizagem e no perfil do professor que passou de especialista para mediador ou facilitador da aprendizagem.*

Essas mudanças na maneira de conceber o processo de ensino-aprendizagem certamente apresentam desafios aos professores, pois exige a inclusão de metodologias com o objetivo de

desenvolver nos alunos as competências que o mundo do trabalho exige, ou seja, pensamento crítico, capacidade de aprender a aprender, autoconfiança, competências de comunicação e de trabalho em equipe, sentido de responsabilidade e iniciativa, capacidade de tomar decisões, para resolução de problemas e de conflitos. (Gonçalves e Silva, 2008).

A utilização de métodos de ensino que estimulam a aprendizagem profunda levaria os alunos a se questionar: Por que isso aconteceu? Como isso pode acontecer de novo? O que eu preciso saber, a fim de fazer sentido desse conteúdo? Onde essa ideia se encaixa com o que eu já sei? Como devo desafiar essa ideia? Para tentar responder as perguntas acima, é preciso refletir sobre o contexto social e econômico em que o engenheiro está sendo formado.

Neste sentido, Longo (2004) sugere a revisão metodológica e de conteúdo nos cursos de engenharia, visando à contribuição de tais profissionais para a busca de maior autonomia científico-tecnológica do país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Engenharia, também expressam à necessidade de mudanças em seu artigo 3º quando estabelece que:

> *O curso de Graduação em Engenharia tem como perfil do formando egresso/profissional o engenheiro, com formação generalista, humanista crítica e reflexiva, capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas sociais (CNE/CES, 2002).*

Essas questões nos remetem a reflexão de como os cursos de engenharia poderão adotar perspectivas metodológicas mais atuais para atender as necessidades expressas na literatura da área e nos documentos oficiais, pois um problema premente é como envolver os alunos de maneira ativa e reflexiva.

A análise da literatura de pesquisa (Chickering e Gamson 1987; Morais, 2009; Pereira et al., 2007), sugere que os alunos devem fazer mais do que apenas ouvir. Eles devem: ler, escrever, discutir, ou se engajar na solução de problemas.

Mais importante ainda, para participar ativamente, os alunos devem se engajar em operações de pensamento de ordem superior, tais como análise, síntese e avaliação. Neste contexto, propõe-se que as estratégias de promoção da aprendizagem ativa sejam definidas como as atividades de ensino que envolvam os alunos em fazer e pensar sobre o que eles estão fazendo.

A aprendizagem ativa recebeu atenção considerável nos últimos anos e atraiu fortes defensores em todas as áreas do ensino entre os docentes que buscam alternativas aos métodos tradicionais

de ensino e aprendizagem. Muitas vezes é apresentada ou percebida como uma mudança radical na maneira de ensinar e, é claro, isso polariza a atenção de professores e alunos.

Embora não haja consenso sobre os termos relacionados a este tipo de aprendizagem (ativa, colaborativa, cooperativa), é possível apresentar algumas definições gerais aceitas e destacar as distinções de entendimento sobre termos comuns.

De acordo com Bonwell e Eison (1991), a aprendizagem ativa é geralmente definida como qualquer método de ensino que envolva os alunos no processo de aprendizagem. A aprendizagem ativa exige que os alunos participem de atividades significativas e pensem sobre o que estão fazendo. Embora essa definição possa incluir atividades tradicionais como lição de casa, na prática, a aprendizagem ativa refere-se a atividades que são introduzidas na sala de aula.

Alguns autores (Millis e Cottell Jr., 1998; Felder, Brent e Stice, 2002) argumentam que a aprendizagem colaborativa se refere a qualquer método de ensino no qual os alunos trabalham juntos em pequenos grupos para um objetivo comum. Como tal, a aprendizagem colaborativa engloba todos os métodos baseados em grupos, incluindo a aprendizagem cooperativa. Em contrapartida, alguns autores fazem distinção entre ambas e argumentam que elas possuem desenvolvimentos históricos distintos e diferentes raízes filosóficas (Bruffee, 1995). Em qualquer interpretação, o elemento central da aprendizagem colaborativa é a ênfase na interação do aluno, em vez da aprendizagem como atividade solitária.

A aprendizagem cooperativa é definida como uma forma estruturada de trabalho em grupo, em que os alunos buscam objetivos comuns, embora sejam avaliados individualmente. (Feden e Vogel, 2003; Millis e Cottell Jr., 1998). O modelo mais comum de aprendizagem cooperativa encontrada na literatura em engenharia é a de Johnson e Johnson e Smith (1998a, 1998b). Este modelo incorpora cinco princípios específicos que são: responsabilidade individual, interdependência mútua, interação face a face, prática de habilidades interpessoais adequadas e auto-avaliação regular do trabalho em equipe. Embora existam diferentes modelos de aprendizagem cooperativa (Stahl, 1994, Slavin, 1983) o elemento central é o foco nos incentivos à cooperação ao invés de focar na competição para aprendizagem.

A aprendizagem ativa também é conhecida como aprendizagem cooperativa, na qual os alunos trabalham problemas ou projetos em pequenos grupos para melhorar a compreensão do conteúdo em determinada disciplina. Cada membro do grupo é responsável não apenas pela sua aprendizagem, mas também por ajudar os colegas a aprender.

O uso do termo aprendizagem ativa pelos educadores baseia-se mais na compreensão intuitiva do que em uma definição comum. Consequentemente, muitos professores afirmam que toda a

aprendizagem é intrinsecamente ativa e, portanto, que os estudantes estão ativamente envolvidos enquanto ouvem as apresentações formais em sala de aula.

A aprendizagem ativa é, em síntese, qualquer atividade que os alunos fazem na sala de aula além de mera e passivamente ouvir a exposição do professor. Isso varia de práticas que ajudem os alunos a absorver o que ouvem a exercícios curtos de escrita nos quais os alunos reagem ao material exposto até técnicas com exercícios complexos nos quais os alunos aplicam o conteúdo da disciplina às situações da vida real e/ou a novos problemas. Os elementos essenciais da aprendizagem ativa são as atividades dos alunos e o envolvimento no processo de aprendizagem. A aprendizagem ativa contrasta com as aulas tradicionais, onde os alunos recebem passivamente as informações do professor.

A utilização destes métodos em sala de aula é fundamental devido ao impacto sobre a aprendizagem dos alunos. Por exemplo, vários estudos (Krivickas, 2005; Asokanthan, 1997; Göl e Nafalski, 2007) mostraram que os alunos preferem estratégias de promoção da aprendizagem ativa às tradicionais aulas expositivas, pois essas estratégias são superiores as aulas expositivas na promoção do desenvolvimento das habilidades dos alunos no pensamento e na escrita.

Métodos de ensino que abordam discussão e atividades práticas são mais efetivos para a retenção do conhecimento, bem como para sua transferência para outras situações, tais como para a solução de problemas e raciocínio e para a mudança de atitudes (Pereira et al., 2007).

Portanto, uma abordagem dessa natureza requer que professores saibam transitar entre os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem e as metodologias ativas. É bom lembrar que as diferentes técnicas de ensino-aprendizagem devem ser usadas para suplementar e não para substituir as aulas expositivas, pois não se deve advogar um completo abandono da aula expositiva.

Além disso, a reestruturação dos currículos de engenharia é fundamental para que os alunos assumam papéis de liderança em diversas áreas, desenvolvam a capacidade de aprender ao longo da vida, contribuam para a profissão e sejam bem sucedidos em um mercado de trabalho multidisciplinar.

Embora a literatura na área e os documentos oficiais sugiram que os cursos de graduação em engenharia devam utilizar metodologias ativas para acompanhamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular definidos pela instituição à qual pertencem, algumas dúvidas ainda perduram no meio acadêmico, principalmente, como ela pode ser aplicada no ensino da engenharia, uma vez que os professores da área consideram também o ensino por meio de trabalhos e laboratórios como ativo.

Nesse sentido, é importante conhecer a natureza da aprendizagem ativa, investigar empiricamente como os alunos percebem sua utilização ou não pelos professores.

Essa revisão mostra a urgência da problemática, pois pouco se investiga como os alunos percebem as metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores, ou seja, quais métodos eles acham que são importantes para a aprendizagem e formação profissional e se as suas visões correspondem à visão dos professores.

Portanto, o objetivo do estudo foi identificar as estratégias de ensino e aprendizagem mais utilizadas pelos professores de engenharia de uma universidade pública a partir da perspectiva dos alunos.

Metodologia e procedimentos

A metodologia utilizada foi a pesquisa descritiva do tipo levantamento quantitativo. O estudo foi conduzido em uma universidade pública no sul do Brasil. A universidade oferece vários cursos de graduação: licenciatura, tecnologia e cinco cursos de engenharia plena (10 semestres) objetos deste estudo. Um estudo-piloto foi conduzido com 40 alunos dos diferentes cursos de engenharia. Após o estudo-piloto e os ajustes necessários ao instrumento, o questionário foi distribuído para uma amostra representativa da população.

O instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados foi um questionário com uma escala do tipo Likert traduzido para a língua portuguesa de um conjunto de escalas para avaliar diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido por Fraile Aranda (2009). Na versão espanhola, o questionário contém três escalas. As três escalas com as devidas adaptações foram mantidas. São elas: escala de valoração dos aspectos metodológicos (EVM); escala de valoração dos processos de avaliação (EVA) e escala de valoração das competências do engenheiro (EVCE). Para esse artigo, serão relatados os resultados da escala de valoração dos aspectos metodológicos. O instrumento foi aplicado, no primeiro semestre de 2011 a 252 alunos dos cursos de: Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Eletrônica e Engenharia Mecânica.

Caracterização da amostra

Foi selecionada uma amostra aleatória sistemática de uma população de 677 alunos matriculados no 7º, 8º, 9º e 10º períodos. Nos dados obtidos com essa amostra, o desvio padrão maior foi de 1,0. Para um erro amostral de 4% e nível confiança de 95% a amostra mínima necessária é de 246 respondentes. Para este estudo utilizou-se uma amostra de 252 respondentes. A idade média dos alunos é de 23 anos. Do total de respondentes, 206 (82%) são do sexo masculino e 46 (18%) respondentes do sexo feminino. Em relação ao curso, 73 (29%) alunos são do curso de Engenharia Eletrônica, 85 (34%) do curso de Engenharia Elétrica, 35 (14%) do curso de Engenharia Mecânica e 49 (23%) do curso de Engenharia Civil. Na distribuição da amostra por períodos, 104 (41%) alunos são do 7º período, 47 (19%) do 8º período, 70 (28%) do 9º período e 31(12%) do 10º período.

Resultados

Após a coleta dos dados iniciou-se a etapa de processamento, utilizando-se o software Statistica 7 para a digitação e tabulação dos dados. A Tabela 1 mostra o resultado das manifestações dos respondentes em relação às estratégias de ensino utilizadas pelos docentes.

Tabela 5 - Frequência para as estratégias de ensino (N=252)

ITEM	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Frequentemente	Sempre	TOTAL
Aula expositiva	07(3%)	27(11%)	67(27%)	102(40%)	49(19%)	252
Aula expositiva dialogada	15(6%)	54(21%)	93(37%)	73(29%)	17(7%)	252
Seminários	08(3%)	116(46%)	78(31%)	45(18%)	05(2%)	252
Estudos de caso	25(10%)	126(50%)	79(31%)	18(7%)	04(4%)	252
Aprendizagem baseada na resolução de problemas	02(1%)	32(12%)	70(28%)	118(47%)	30(12%)	252
Estudo de texto	26(10%)	119(47%)	75(30%)	28(11%)	04(2%)	252
Portfólio	140(55%)	59(23%)	47(19%)	04(2%)	02(1%)	252
Aulas práticas	03(1%)	55(22%)	104(41%)	83(33%)	07(3%)	252
Mapa conceitual	116(46%)	64(25%)	61(24%)	10(4%)	01(1%)	252
Listas de discussão por meios informatizados	63(25%)	116(46%)	54(22%)	18(7%)	01(0%)*	252
Dinâmicas de grupo	43(17%)	131(52%)	64(25%)	13(5%)	01(1%)	252
Plataformas virtuais (Moodle e outras)	33(13%)	125(50%)	59(23%)	27(11%)	08(3%)	252

Mesa redonda com um ou mais especialistas	186(74%)	56(22%)	10(4%)	00	00	252
Debates de temas	51(20%)	137(54%)	52(21%)	10(4%)	02(1%)	252
Estudo de campo	84(33%)	129(51%)	35(14%)	04(2%)	00	252
Ensino com pesquisa	34(13%)	85(34%)	90(36%)	40(16%)	03(1%)	252
Ensino dirigido	64(25%)	70(28%)	91(36%)	24(10%)	03(1%)	252
Ensino por projetos	08(3%)	50(20%)	124(49%)	64(26%)	05(2%)	252
Resolução de exercícios em sala	01(0%)	12(5%)	51(20%)	141(56%)	47(19%)	252

*Valores menores que 1% arredondou-se para 0%

A Tabela 1 mostra a frequência das indicações dos alunos respondentes em relação às metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula, apresentadas no instrumento. É possível observar que as estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores na visão dos alunos são a "resolução de exercícios em sala de aula", a "aula expositiva" (abordagens tradicionais de ensino). As estratégias menos utilizadas (abordagens de ensino ativas) são: "mesa redonda com um ou mais especialistas", "estudo de campo" e "portfólio".

A Tabela 2 mostra o resultado das manifestações dos alunos em relação ao desenvolvimento de ações dos professores para articular o processo de ensino na sala de aula.

Tabela 6 - Frequência das ações dos professores para articular o processo de ensino (N=252)

ITEMS	**Nunca**	**Poucas Vezes**	**Algumas Vezes**	**Frequentemente**	**Sempre**	**TOTAL**
Dinâmica no ambiente de aula	46(18%)	101(40%)	71(28%)	28(11%)	06(3%)	252
Aula para resolução de dúvidas	03(1%)	29(11%)	85(34%)	116(46%)	19(8%)	252
Permanência para resolução de dúvidas	16(6%)	78(31%)	75(30%)	68(27%)	15(6%)	252
Recursos audiovisuais para desenvolvimento de Aulas	01(0%)	25(25%)	73(29%)	131(52%)	22(9%)	252
Situação problema	05(2%)	45(18%)	109(43%)	80(32%)	13(5%)	252
Conexão disciplina e contexto profissional	07(3%)	60(24%)	122(48%)	54(21%)	09(4%)	252
Estratégias metodológicas variadas	17(7%)	104(41%)	105(42%)	25(10%)	01(0%)	252

A Tabela 2 mostra a frequência quanto aos recursos utilizados pelos professores em sala de aula. Observa-se que os recursos mais indicados pelos alunos foram: "a utilização de recursos

audiovisuais para o desenvolvimento de aulas", seguido de "aula para resolução de dúvidas". Os recursos menos indicados pelos alunos foram: "dinâmica no ambiente de aula" e "estratégias metodológicas variadas".

Discussão dos resultados

Na visão dos alunos, as estratégias de ensino mais utilizadas pelos professores são as "aulas expositivas", "resolução de exercícios" e "aulas em laboratório". Isso corrobora o resultado de outros estudos (Ribeiro, 2005; e Menges e Austin, 2001) em relação à utilização de estratégias de ensino tradicionais nos cursos superiores, incluindo os cursos de engenharia.

A baixa frequência de indicações dos alunos para "estudos de textos" e outras metodologias ativas pode ser creditada a dois aspectos: a) que o conhecimento científico é trazido para sala de aula unicamente pelo professor e b) pelo desconhecimento do professor de como utilizar as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. Esse segundo aspecto foi apresentado em Ribeiro (2005, p.26) que argumenta que a maioria do corpo docente dos cursos de engenharia não possui formação pedagógica inicial ou em serviço e, por esta razão, os professores favorecem métodos de ensino tradicionais que eles próprios vivenciaram como alunos, pois possibilitam maior controle sobre o que acontece na aula.

Além disso, a baixa frequência de indicação dos alunos aos itens "mesa redonda com especialistas", "portfólio" e "estudo de campo" confirma que estas estratégias são pouco utilizadas pelos professores. É possível observar que a prática tradicional de aulas expositivas com resolução de exercícios na sala de aula é a estratégia mais usual. Os testes de correlação mostraram que não houve um entendimento diferenciado em relação as estratégia de ensino "aprendizagem baseada em resolução de problemas" e "resolução de exercícios em sala".

Em relação ao desenvolvimento das aulas e a utilização de recursos é possível observar que os recursos audiovisuais vêm sendo utilizados pelos professores para ministrar aulas expositivas. Essa utilização dos recursos audiovisuais aparentemente não caracteriza uma nova estratégia de ensino, mas muitas vezes a mera substituição do quadro de giz, contrariamente ao que enfatizam os diferentes autores (Felder e Silverman, 1988; Masetto, 2003) discutidos na revisão da literatura.

Limitações do estudo

Há limitações para a investigação em curso que merecem consideração. As conclusões do nosso estudo devem ser interpretados dentro do contexto das limitações. Nossa amostra foi composta por apenas um corte de alunos do 7º, 8 º, 9º e 10º períodos de uma universidade pública, o que

limita a generalização dos resultados para outros períodos. É possível que os alunos no primeiro, segundo, terceiro anos percebam as estratégias de ensino utilizadas pelos professores de maneiras diferentes. Seria útil examinar as percepções destes alunos no sentido longitudinal para determinar como suas percepções mudam ao longo do períodos. Por fim, o perfil demográfico da amostra limita nossa capacidade de generalização dos resulatdos para todos os alunos dos cursos de engenharia da instituição.

Implicações práticas

Os resultados deste estudo sugerem a necessidade de que os projetos pegagógicos de engenharia recomendem também abordagens que proporcionem aos alunos uma maior participação no processo de aprendizagem. Esta participação poderá contribuir para aumentar a motivação dos alunos no processo de aprendizagem e contribuir para diminuir a evasão observada nestes cursos. Em outras palavras, podemos incentivar os alunos a permanecerem nos cursos de engenharia com um ensino mais centrado no aluno do que no professor. Isso requer por parte dos professores e da instituição comprometimento com as questões pedagógicas inerentes ao trabalho docente.

Em virtude da constatação por diversos autores já discutidos na revisão de literatura é possível inferir que há despreparo dos professores dos cursos de engenharia, na visão dos alunos, para trabalhar com metodologias ativas. Ou seja, a aprendizagem centrada no aluno ou na aprendizagem e não mais centrada no professor e, por conseguinte, no ensino.

Neste sentido, o trabalho com metodologias ativas deve ajudar os alunos compreender o que significa ser um engenheiro, não só por meio do ensino de uma variedade de habilidades de engenharia, mas também por meio de abordagens ativas que os ajudem a lidar com as demandas e atividades da prática profossional.

Conclusões

Objetivou-se neste estudo identificar as estratégias de ensino e aprendizagem mais utilizadas pelos professores de engenharia de uma universidade pública a partir das perspectivas dos alunos. Os principais resultados mostram que as metodologias mais utilizadas pelos professores são as metodologias centradas nos professores, portanto, tradicionais.

É importante enfatizar que o professor ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos que é chamado método. Não há um único método, mas sim métodos mais adequados para alcançar objetivos de aprendizagem.

Os resultados do estudo apontam para a necessidade de se utilizar metodologias de ensino-aprendizagem que envolvam o aluno em atividades direcionadas para a construção de significados. Isto por si só, torna claro a importância de buscar o desenvolvimento de metodologias ativas nos cursos de engenharia, inclusive porque isso é algo que afeta não apenas a permanência do aluno, mas também, a qualidade da formação e o reconhecimento da instituição na sociedade. Para inserir essas metodologias, o professor passa ser facilitador e não mais a figura central do processo ensino-aprendizagem.

Muito se discute na literatura da área a respeito da quantidade de engenheiros que se forma ao longo de um ano. No entanto, muitas vezes, deixa-se de prestar atenção na qualidade do engenheiro que se forma. Essa situação traz implicações para as instituições de ensino superior no que diz respeito à decisão de criar mais cursos de engenharia ou investir na qualidade dos cursos já existentes.

Por fim, espera-se que as discussões que foram abordadas nesse artigo sirvam como uma base para futuras pesquisas sobre o assunto e até mesmo como motivação e inspiração para novos projetos e atividades que busquem analisar o que pensam professores e egressos dos cursos de engenharia.

Referências

Asokanthan, Samuel F. (1997). *Active learning methods for teaching dynamics – development and implementation*. Retirado em Agosto 26, 2011 de http://fie-conference.org/fie97/papers/1387.pdf.

Bazzo, Walter A. e Pereira, Luiz Teixeira V. (2000). *Introdução à engenharia*. 6. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Bonwell, Charles, C. & Eison, James A. (1991). *Active Learning*: *Creating Excitement in the Classroom*. Retirado em Maio, 30, 2010 de http://www.ntlf.com/html/lib/bib/91-9dig.htm.

Bruffee, Kenneth A. (1995). *Sharing our toys: cooperative learning versus colaborative learning*. Change, v.12, n.18.

Buonicontro, Célia Mara S. (2002). *O processo de construção da prática pedagógica do engenheiro-professor*. 25ª Reunião Anual da ANPed, Caxambú, Minas Gerais. Retirado em 23, 2011 de http://www.anped.org.br/reunioes/25/texced25.htm#gt11.

Chickering, Arthur W., & Gamson, Zelda F. (1987). Seven Principles for Good Practice. *AAHE Bulletin*, v.39, p. 3-7. March.

CNE, MEC, BRASIL (a). *Parecer CNE/CES 1.362/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Engenharia.* Diário Oficial da União, Brasília, 25 de fevereiro de 2002.

Cunha, Maria Isabel (2005). *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2. ed. São Paulo: Junqueira & Martins Editores.

Cunha, Maria Isabel (2010). *A qualidade da educação superior no Brasil no contexto da democratização*: *Desafios e perspectivas*. Congresso da LASA (Associação de Estudos Latino-Americanos), Toronto, Canadá. Retirado em Setembro de Março 15, 2011 de http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2010/files/2768.pdf.

Duch, Barbara J.; Groh, Susan E.; Allen, Deborah E. (2001). Why problem-based learning? A case study of institutional change in undergraduate education. In: DUCH, B. J. et al. (eds). *The power of problem-based learning*. Sterling: Stylus,. p.3-11.

Fazzio, Adalberto. e Millioni, Armando, Z. (2009) *Do ensino de engenharia no Brasil. Jornal da Ciência (SBPC).* Retirado em Maio, 20, 2011 de http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=64359.

Feden, Preston D. & Vogel, Robert M. (2003). *Methods of Teaching*: Applying Cognitive Science to Promote Student Learning, McGraw Hill Higher Education.

Felder, Richard M.; Silverman, Linda K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engr. Education. 78*(7), 674-681, Retirado em Setembro, 2, 2011 de http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf.

Felder, Richard; Brent, Rebecca, and Stice, James. (2002). National Effective Teaching Institute: Workshop Materials, *American Society for Engineering Education Annual Conference*, Montreal, Quebec, Canada.

Fraile Aranda, Antonio. (2009). El espacio europeo de enseñanza superior: un controvertido camino para la formación y el cambio educativo Del profesorado universitario. *Revista Universidades*, Universidade de México, n.40, p.3-17.

Gil, Antonio Carlos (2010). *Didática do ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

Göl, Özdemir & Nafalski, Andrew. (2007). Collaborative learning in engineering education. *Global J. of Eng. Educ.*, v.11, n.2, Australia. Retirado em Junho, 18, 2011 de http://198.66.238.102/journals/GJEE/Publish/Vol.11,No.2/GolNafalski.pdf

Gonçalves, Susana; Silva, Sofia (2008). *Pedagogia no ensino superior*. Escola Superior de Educação de Coimbra.

Johnson, David W., Johnson Roger, T. and Smith, Karl, A. (1998a). *Active learning: Cooperation in the collegeclassroom* (Second Edition). Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, David W., Johnson Roger, T. and Smith, Karl, A. (1998b). "Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works?" *Change*, n. 30, v.4, p.26-35.

Krivickas, Romanas V. (2005). Active learning at Kaunas University of Technology. *Global Journal of Engineering Education*. Australia, v.9, n.1, p.43-47.

Leite, Denise **(**2008). *Qualidade epistemológica nas práticas docentes informadas pela ação da pesquisa*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Longo, Waldimir P. (2004) *A engenharia e o desenvolvimento tecnológico*. 2004. Retirado em Agosto, 26, 2011 de http//:www.wladimir.longo.nom.br/artigos/T12.doc.

Masetto, Marcos T. (2001). *A renovação pedagógica na engenharia e a formação dos formadores de engenheiros*. Retirado em Agosto, 26, 2011 de http//: www.engenheiro2001.org.br/artigos.

Masetto, Marcos T. (2003). *Competência Pedagógica do Professor Universitário***.** São Paulo: Summus.

Menges, Robert J.; Austin, Ann E. Teaching in higher education. In: Richardson, Virginia. (ed.) (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington: AERA, p.1122-1156.

Millis, Barbara J. and Cottell, Phillip Jr. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty*, American Council on Education, Series on Higher Education. The Oryx Press, Phoenix, AZ.

Mizukami, Maria da Graça N. (1986) *Ensino*: *as abordagens do processo*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.

Morais, Marcia de F. (2009) A utilização de métodos participativos no ensino de Engenharia de Produção: O caso do curso de engenharia de produção agroindustrial da *FECILCAM. IV Encontro de Produção Científica e Tecnológica, 20 a 23 de outubro d*e 2009. Retirado em junho, 20, 2011 de http://www.fecilcam.br/nupem/anais_iv_epct/PDF/engenharias/04_MORAIS.pdf

Moreira, Herivelto et al. (2006). A concepção de conhecimento profissional e sua aquisição por professores do ensino médio. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador,v.15, n.25, p. 227238, já./jun.

Moreira, Herivelto, et al.(2010) A formação continuada dos professores de engenharia da UTFPR: um relato de experiência. *Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*, Fortaleza, 12 a 15 de Setembro.

Pachane, Graziela Giusti; Pereira**,** Elisabete Monteiro de Aguiar**. (**2004). A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*. n.33/4 Retirado em Agosto, 31, 2011 de http://www.rieoei.org/edu_sup26.htm.

Pereira, Clarice F. et al. (2007). *Aprendizagem baseada em problemas (ABP)- uma proposta inovadora para os cursos de engenharia*. Retirado em Maio 25, 2010 de http://www.nogueira.eti.br/profmarcio/obras/publicado_1474.pdf.

Piletti, Claudino (1995). *Didática geral*. 19. ed. São Paulo: Atlas.

Ribeiro, Luis Roberto C. (2005). .*A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos autores.* 209p. Tese

(Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade de São Carlos. SP.

Salum, Maria José G. Os currículos de engenharia no Brasil – estágio atual e tendências. In: Von Linsingen, Irlan et al. (1999). (orgs.). *Formação do engenheiro*: *desafios da atuação docente, tendências curriculares e questões contemporâneas da educação tecnológica.* Florianópolis: Editora da UFSC, p.107-117.

Schön, Donald. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Slavin, Robert E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429-445.

Stahl, Robert J. (, 1994). *Cooperative learning in social studies: A handbook for teachers*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.

8.79.

Título:

Infância, memória e narrativa: o portfólio como metodologia de ensino/aprendizagem no ensino superior

Autor/a (es/as):

Nascimento, Anelise Monteiro do [Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ]

Barbosa, Silvia Néli Falcão [Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC-Rio]

Resumo:

Este texto tem origem na nossa atuação na formação de professores no ensino superior, nas disciplinas de Educação Infantil e Estágio Supervisionado. De modo geral, o curso de pedagogia, como as instituições educativas na modernidade, é marcado por um currículo que valoriza a hegemonia e a conseqüente naturalização do modelo escolar, tendo como base uma compartimentação estandardizada, na qual uma didática pautada na técnica ganha força. Nessa forma escolar a experiência do sujeito que aprende fica exterior à construção do conhecimento, resultando em um conhecimento previsível, excluindo as lógicas da pesquisa e da descoberta. Levando em consideração (i) que o objetivo do curso de pedagogia é a formação docente e que (ii) as práticas são impactadas pelas concepções, como identificar que infâncias e crianças estão presentes na Educação Infantil, de modo que ao assumirem o espaço da docência os futuros professores se comprometam com práticas que considerem as crianças e os adultos sujeitos das suas aprendizagens? Nesse cenário, o ensino superior tem o desafio de pensar uma metodologia que dê conta de refletir criticamente sobre infância e criança, assumindo a experiência do sujeito como fundamental à construção do conhecimento. Encontramos no portfólio um

instrumento/metodologia que viabiliza o exercício da narrativa, o resgate de memória, o registro e a reflexão do processo de aprendizagem. Após a apresentação da metodologia, sugerimos um mergulho na experiência pessoal através da elaboração de" uma carta para a criança que fomos". Com a leitura das cartas, discutimos as concepções de infância e criança presentes nas narrativas. Nesse contexto são realizados aproximações e afastamentos entre as infâncias das gerações existentes em sala e a infância contemporânea. Ao mesmo tempo, a música, a literatura, a poesia, as artes, ampliam a leitura junto com o referencial teórico que traz a história, as políticas e as práticas do atendimento à infância brasileira. Nosso intuito é: ao reconhecer a especificidade da infância, desnaturalizar o modelo escolar, propondo uma metodologia que considere os estudantes como atores privilegiados de seus processos de aprendizagem. Entendemos que esta experiência abre perspectivas para a construção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, na qual, história pessoal, pesquisa acadêmica e políticas públicas se cruzam, formando um cenário no qual a criança é o centro. O referencial teórico se fundamenta em Walter Benjamin (1984, 2000), por sua concepção de experiência e infância e em Halbwachs (2004) pela possibilidade da memória como busca e construção. Com relação ao portfólio como instrumentos de ensino aprendizagem, este baseia-se em Hernandes (2000) e Parente (2004). Concebemos a escola como um tempo e espaço que levam em conta a experiência do sujeito que aprende, assim como Canário (2006) e Gabriel (2008).

Palavras-chave:

Memória e narrativa – portfólio – metodologia de ensino

> *O cronista que narra os acontecimentos sem distinção entre os grandes e os pequenos leva em conta a verdade de que nada que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a História (Benjamin, 1987a: 223)*

Este texto tem origem na nossa atuação na formação de professores no ensino superior, nas disciplinas de Educação Infantil e Estágio Supervisionado. De modo geral, o curso de pedagogia, como as instituições educativas na modernidade, é marcado por um currículo que valoriza a hegemonia e a conseqüente naturalização do modelo escolar, tendo como base uma compartimentação estandardizada, na qual uma didática pautada na técnica ganha força (Canário, 2006). Nessa forma escolar a experiência do sujeito que aprende fica exterior à construção do conhecimento, resultando em um conhecimento previsível, excluindo as lógicas da pesquisa e da descoberta. Nesse cenário, o ensino superior tem o desafio de pensar uma metodologia que dê conta de refletir criticamente sobre infância e criança, assumindo a experiência do sujeito como fundamental à construção do conhecimento. Assim, levando em

consideração (i) que o objetivo do curso de pedagogia é a formação docente e que (ii) as práticas são impactadas pelas concepções, como identificar que infâncias e crianças estão presentes na Educação Infantil, de modo que ao assumirem o espaço da docência os futuros professores se comprometam com práticas que considerem as crianças e os adultos sujeitos das suas aprendizagens? Diante dessa indagação, nosso intuito foi propor uma metodologia que considerasse os estudantes como atores privilegiados de seus processos de aprendizagem. É nesse cenário que o portfólio aparece como um instrumento/metodologia que viabiliza o exercício da narrativa, o resgate de memória, o registro e a reflexão do processo de aprendizagem.

Assim este texto apresenta primeiramente o desafio de pensar a escola como um tempo e espaço que levam em conta a experiência do sujeito que aprende (Candau, 2000, 20004; Canário 2006; Gabriel, 2008). Num segundo momento discute as concepções de infância e experiência (Benjamin, 1984) e suas importâncias na construção da identidade dos sujeitos (Halbwachs , 2004). Por fim, apresenta a metologogia desenvolvida na disciplina, trazendo os depoimentos dos alunos e destacando o lugar do portfólio com instrumento/metodologia de construção do processo de ensino-aprendizagem.

Na lógica da pesquisa e da descoberta: um novo sentido para a vida na escola

A necessidade de se pensar outra lógica para as relações escolares tem a ver com o fato de que a escola, como se apresenta hoje, é uma instituição obsoleta (Candau 1997, 2000, Canário2006, Gabriel 2008). Como invenção da Modernidade, a escola rompe com uma aprendizagem realizada em continuidade com a experiência e por imersão na realidade social. Inversamente a isto, a escola institui espaços e tempos distintos para a aprendizagem, rompendo e subestimando a experiência dos aprendentes e, consequentemente, "marcando negativamente a relação com o saber" (Canário, 2006, p.13). A escola carece de reinvenção (Candau 2000, Canário 2006). O trabalho escolar esvaziou-se de sentidos, sendo urgente recriar o sentido do trabalho escolar e da vida na escola. Para Canário (2006), esse novo sentido se estabelece a partir de uma relação com o saber escolar centrada na valorização da experiência de quem aprende, marcada pela autonomia na produção do saber, seja ele aluno ou professor. A escola articulada com os contextos social e cultural do seu entorno, permitindo que os alunos integrem suas experiências escolares com as suas experiências de vida. Ou seja, um trabalho escolar que esteja desconectado da vida não possibilita que alunos e professores produzam sentidos, construam saberes (Barbosa 2010a).

Como dito anteriormente, a hegemonia do modelo escolar, definindo tempos e espaços específicos para o processo de ensino-aprendizagem colocou a experiência do sujeito que

aprende fora do processo de construção do conhecimento. As ações de pesquisar, descobrir, criar, foram substituídas por transmitir, memorizar, copiar. Nessa forma escolar a experiência do sujeito que aprende fica exterior à construção do conhecimento. Uma forma de organização que se coloca hoje como superada e obsoleta (Canário, 2006), colocando a escola "sob suspeita" (Gabriel, 2008, p. 214). É evidente a necessidade de recriar um novo sentido para a escola (Canário, 2006) o que coloca em pauta a discussão acerca da natureza do conhecimento escolar, retomando as questões do currículo e da avaliação.

No centro das discussões sobre avaliação e currículo está a natureza do conhecimento escolar (Gabriel, 2008), situado num contexto de tensões, onde a centralidade da linguagem na produção do mundo se impõe. Esse tempo em que a escola se encontra "sob suspeita" são "tempos pós". Tempos de inquietações e incertezas, começando pela questão da produção dos saberes escolares. Assim, Gabriel (2008), aposta na centralidade do conhecimento escolar para discutir as relações de poder e a dimensão política do currículo, evidenciando as tensões presentes no campo. Partindo do diálogo com Stuart Hall, a autora destaca a importância do papel constitutivo da cultura em todos os aspectos da vida social, assumindo a cultura como "rede de significados" (Gabriel, 2008, p. 219). Com isso, o papel constitutivo da linguagem assume lugar central na produção da leitura do mundo e, consequentemente, a "pertinência de operar com a ideia de currículo como prática de significação" (p. 224).

Desse novo ângulo, é necessário ressignificar tanto o lugar do currículo quanto da produção do conhecimento escolar, ambos permeados pela prática discursiva, destacando o "papel ativo dos sujeitos na produção de sentidos em situação de aprendizagem" (Gabriel, 2008, p. 233). Com essa perspectiva, tal como Candau (2000) e Canário (2006), a autora também propõe um novo lugar para escola. Neste, a centralidade da cultura e da linguagem enquanto produção de sentidos dão ao conhecimento escolar e ao currículo uma nova relação na construção dos saberes e na organização do cotidiano escolar. Nesta perspectiva, o currículo não estaria mais preso a uma grade, mas seria espaço de negociação de diferenças e identidades, "mediante os usos da linguagem, dos discursos, produzindo sentidos sobre as práticas" (Gabriel, 2008, p. 226 e 227). Uma aposta na escola enquanto espaço político, capaz de lidar com "as diferenças de vozes, leituras, desejos, sonhos e narrativas dos diferentes sujeitos que nela interagem" (idem p. 236). Interessante pensar que estas questões postas por Gabriel, colocam o cotidiano escolar como um lugar de experiência significativas, e possibilitam o currículo ser lugar de se forjar nossa identidade (Silva, 2002).

Então, se o compromisso da escola passa a ser também com as narrativas dos sujeitos, com a diferença, qual o lugar da escola no que diz respeito ao acesso ao conhecimento na sua dimensão mais objetiva? Que metodologia dará conta de integrar a dimensão objetiva do conhecimento, construída e partilhada socialmente e as narrativas dos sujeitos aprendentes? Isto

porque, a aceitação dessa parcela objetiva do conhecimento, e consequentemente do conhecimento escolar, implica reconhecer que "os sentidos atribuídos não se encontram apenas nos saberes ensinados e aprendidos, mas também nos sujeitos que ensinam e aprendem" (Gabriel, 2008, p. 233), Assim, o currículo e as práticas pedagógicas têm a possibilidade de serem reinvestidos de sentido pelos sujeitos, viabilizando a construção de um conhecimento escolar que, sem abrir mão da objetividade, considera a relação dos sujeitos com o saber o ponto de partida para a produção de sentidos nas situações de aprendizagem (Barbosa, 2010a). São essas inquietações que nos levaram a experimentar o portfólio como estratégia metodológica em diferentes situações de formação. Neste texto, trazemos uma delas, que tem a ver com o curso de pedagogia.

Portfólio: mais que avaliar, a subjetividade posta em cena

O portfólio é uma modalidade de avaliação retirada do campo da arte, cujo objetivo é a ordenação de uma trajetória profissional com o fim de apresentação dos momentos mais significativos dessa trajetória. No campo educacional o portfólio tem sua origem na alternativa para a avaliação escolar, com uma lógica diferente daquela que vê o saber como acumulação descontextualizada e o ensino como transmissão. Assim, o portfólio foi assumido como a

> *ordenação de amostras que reflitam a trajetória de aprendizagem de cada estudante, de maneira que, além de colocar em evidência seu percurso e refletir sobre ele, possam contrastá-lo com as finalidades iniciais de seu processo e as intenções educativas e formativas dos docentes (Hernandez, 2000. p. 167)*

Como recurso que viabiliza o registro de uma trajetória, de um processo, o portfólio aproxima-se da própria natureza evolutiva que envolve o processo de aprendizagem. Alunos e professores têm a possibilidade de refletir, mudar, ampliar, relacionar e negociar idéias, construir novos saberes, tornando a aprendizagem algo próprio. Ao invés de um conteúdo a ser transmitido e cobrado, o portfólio assume um caráter de construção, dando lugar para o conhecimento objetivo, mas também para a relação dos sujeitos com a produção de algo novo, pleno de significados. Um processo constante de reflexão, que coloca em contraste as finalidades educativas e as atividades realizadas para sua concepção (Hernandez, 2000). Nesse processo fica evidente o que é o âmbito geral da disciplina e também o modo como cada aluno investe e dialoga com as questões, entraves e conquistas de sua própria aprendizagem.

Ao optar pela construção dos portfólios na disciplina de Educação Infantil, ficou evidente que, além de uma metodologia de avaliação, o portfólio se constitui um documento de identidade, por ser espaço de construção de significados, saberes e subjetividades. Ou seja, acreditamos que no processo de construção do portfólio não há apenas um conhecimento sendo produzido, mas

subjetividades, identidades sendo forjadas pelo movimento reflexivo e partilhado que envolve o processo de registro dessa trajetória. Por isso, mais do que avaliar, parece ser a constituição da identidade dos sujeitos aprendentes que está na base dessa metodologia. E a constituição dessa identidade está diretamente ligada à memória. Qual a relação entre as concepções de memória e de identidade e o portfólio? É o que será apresentado a seguir.

Sujeito, memória e identidade: possibilidades de entrecruzamentos no portfólio

Na construção do portfólio estão em cena as percepções dos sujeitos que envolvem o registro como forma de construção do conhecimento. No entanto, essas percepções são atravessadas por diferentes sentimentos e experiências que marcaram as trajetórias de vida de cada aluno. O que está realmente implicado nesse processo?

De certa forma a escrita biográfica é uma escrita centrada no 'eu'. No entanto, para que o que se conhece não seja apenas a superfície, há algo a ser descoberto, o que está escondido nas dobras, que revela aquilo que a linearidade não dá conta. No texto 'A criança no limiar do labirinto', Gagnebin (2000) analisa a escolha de Walter Benjamin por um relato em 'Infância Berlinense' que rompe com a tradição da escrita autobiográfica centrada no 'eu'. Com essa aproximação, assume que a concepção de sujeito transcende àquilo que está à mostra, e que para além da "afirmação da consciência de si" (p. 74), a concepção de sujeito se abre para a possibilidade da rememoração. Diferente da 'afirmação da consciência se si', a rememoração é um lugar atravessado pelo coletivo. Nessa perspectiva, o modo como contamos nossa história e como agimos nela muda radicalmente. Um movimento que não pode ser alcançado apenas pela intensidade das "lembranças individuais", mas pela "densidade de uma memória pessoal e coletiva" (Gagnebin, 2000, p. 77). O que resulta numa escrita que não é solitária, mas marcada pelo mergulho que fazemos na profundeza das lembranças. Assim, memória e sujeito são constituídos pelo mesmo fio que se desenrola em uma narrativa onde o narrador é obrigado a desistir da segurança de uma identidade linear e assumir a narrativa enquanto ruptura, desvio, possibilidade de construção de uma identidade sempre renovada por um sujeito ético e político. Memória e sujeito não estão prontos, são construídos nesse processo de rememoração.

Caminhando de forma a não se afastar da idéia de memória enquanto um processo que é construído, contemporâneo de Benjamin, Maurice Halbwachs (2004) assume a memória como um processo fundamentalmente coletivo e social, submetido a mudanças e transformações constantes. O autor começa sua exposição assumindo que, na construção das nossas lembranças, "jamais estamos sós" (p. 30), pois a estada em cada lugar é povoada por informações de outros, mesmo que não estejam ali materialmente. Esses outros e suas lembranças são testemunhas junto com nossas próprias lembranças. Essas lembranças são percepções que têm uma estreita

ligação entre presente e passado, aproximando-se da idéia de entrecruzamento dos diferentes tempos em Benjamin (1994). Halbwachs entende que as lembranças não estão dadas, elas são construídas no diálogo entre muitas testemunhas presentes nesse conjunto de percepções. Esse olhar para o passado com a lente do presente não é algo solitário, pois mesmo que nossas lembranças nos levem a um evento em que somente nós estávamos envolvidos, "sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem (p. 30). Para o autor, ainda, a memória, como em Benjamin, tem a ver com a procura, como algo a ser investido. É preciso esforço para não esquecer, é preciso a procura para lembrar. Porém, não controlamos o resultado desse esforço. Neste sentido, tanto o passado vivido quanto a memória são essenciais para a rememoração e, consequentemente para a construção da identidade.

Assim, transcendendo aos limites que um instrumento de avaliação pode ter, a construção do portfólio traz para o trabalho pedagógico uma dimensão de alteridade, de diálogo com a própria história, seja a do presente, seja a das expedições possíveis aos lugares profundos da memória (Barbosa, 2010b). Nesta perspectiva o portfólio assume um lugar que não é exterior, mas que é autobiografia, vida, trajetória, percurso.

A narrativa como metodologia: uma análise dos portfólios

Os portfólios que aqui trazemos foram construídos ao longo da disciplina de Educação Infantil, ministrada na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A Universidade faz parte do plano de expansão do governo brasileiro, cujo objetivo é a ampliação do acesso e da permanência no ensino superior no Brasil. Uma das características do plano de expansão é a criação de campus em regiões marcadas por desigualdades sociais e/ou de difícil acesso. A Universidade encontra-se ao lado de uma das mais importantes rodovias brasileira, a Rodovia Presidente Dutra, que liga a cidade do Rio de Janeiro à cidade de São Paulo, cortando os dois Estados. Neste caso, nossa questão não é o acesso, e sim a região onde o campus está situado, a cidade de Nova Iguaçu, uma das mais importantes e mais violentas cidades da baixada fluminense.

Nesse cenário, a escolha pelo trabalho com o portfólio teve muito mais o desejo da construção de um documento de identidade, do que de uma estratégia de avaliação. Importava-nos, por um lado, conhecer as histórias daqueles sujeitos e, por outro, encontrar um caminho metodológico coerente como a concepção de infância presente no curso. Acreditamos que as crianças são atores sociais, produto e produtoras de cultura, que se materializa na linguagem. São influenciadas pelos aspectos sociais, políticos, ideológicos e geográficos do contexto em que estão inseridas. Desta forma, ao trabalhar com essa concepção, questionamos também que elementos têm sido considerados na elaboração dos projetos pedagógicos e quais são as orientações das práticas das instituições que atendem a esse público. Cabe destacar que muitos

alunos do curso de pedagogia dessa Universidade já são professores das redes municipais de educação da região. Assim, nosso primeiro objetivo foi perceber quais eram os conceitos de infância presentes naquele grupo de estudantes. Mas, antes disso, procuramos conhecer suas infâncias através do exercício de rememoração do passado, para em seguida olhar criticamente o presente.

Como primeira atividade, convidamos todos a escrever uma carta para a criança que foram. A elaboração dessa atividade sofreu resistência por parte de alguns. Talvez o motivo possa ser entendido na leitura da introdução da carta de Brito[128]:

> *Recebi a notícia por telefone que deveria escrever uma carta para você. Ao pensar na possibilidade de reverter o tempo, meus olhos marejaram de lágrimas, meu coração apertou e uma vontade de chorar brotou no meu peito....*

Ou nas palavras de Luana:

> *Olá Luana! Como você está? Você ainda existe?*
> *Hoje aos 29 anos de idade fico surpresa em ter que escrever para você, pois a dinâmica social na qual estou inserida exige que eu me esqueça de você, de mim. Mas sabe que parando para pensar, percebi que muitas das minhas vivências atuais estão diretamente relacionadas a você...*

Ou mesmo na constatação da Caruanã:

> *É meu filho, eu sou você e você sou eu (infelizmente). Sinto muito lhe dizer, mas você não será jogador de futebol nem economista como você falava aos 4 anos. Também tenho que te contar que vão cortar a mangueira tão querida na frente da sua casa, aquela que você e a molecada chamavam de casinha.*

A linearidade da vida adulta oculta de nós a criança do passado, escondidas nas dobras da memória, mas muitas vezes também a criança que brinca diante de nós hoje. O resgate da criança que fomos ressignifica o presente, coloca o sujeito em contato com a essência de um tempo intensivo, não linear, por isso atravessado de 'agoras' (Kohan, 2003). Enxergar essa criança abre um leque de possibilidades, não só para o passado, mas também para o presente.

Rememorar o passado, compartilhar experiências. Como realizar uma escrita autobiográfica na terceira pessoa? Esse pareceu ser outro estranhamento que a atividade provocou.

[128] Buscando a valorização da autoria dos registros do portfólio optamos pela manutenção dos nomes verdadeiros. Estes, assim como o uso do material dos portfólios, foram autorizados pelos alunos.

> *Gostaria que ao ler esta carta você pudesse entender o que senti ao escrever-te essas palavras, porém entendo que não seja possível, pois meus sentimentos nesse momento são incompreensíveis para alguém da sua idade. Estranho usar a terceira pessoa para falar comigo, isso mesmo, esta carta foi escrita por você mesma, com 40 anos de idade. (Valéria)*

> *É com muito carinho que lhe escrevo esta carta, sou alguém que te conhece muito e estou ansiosa para contar-lhe algumas coisas, sinceramente espero que de alguma forma possam contribuiu na jornada de sua vida. (Angélica)*

> *Olá, você deve estar achando estranho encontrar uma carta escrita por você mesma! Pois bem, encontrada, pense um pouco sobre o que você irá ler. (Gleice)*

Este exercício se mostrou também como oportunidade de avaliar uma trajetória, como aparece na escrita de Verônica: *Olá Verinha, como vai? Espero que esteja ansiosa pela história incrível que te aguarda.*

Todos se lançam ao desafio do encontro. Nesse encontro muito foi dito, conselhos foram dados. No exercício da rememoração, acontecimentos grandes e pequenos estiveram presentes, tal como o narrador de Walter Benjamin, nada ficou perdido na história. (Benjamin, 1987a: 223). Mas, a recuperação dessa história, ao fazer parte de um trabalho acadêmico, colocou a narrativa em outra perspectiva, como descreve Brito:

> *Fomos afetados. Isso é o que fica. Esse foi o caminho. Sobretudo a forma como foi conduzida a disciplina, onde a responsabilidade por essa construção era individual, não no sentido individualista, ao contrário, era a o resultado das discussões em sala, das leituras em duplas, do contato com o texto, e as observações da professora em nosso texto, dialogando com cada um, respeitando cada individualidade.*

Ficou evidente que, como afirma Gabriel (2008) que, para além dos sentidos presentes nos saberes ensinados, há sentidos a serem produzidos pelos sujeitos que ensinam e também pelos sujeitos que aprendem. O portfólio tanto coloca em evidência um percurso, quanto ajuda o aluno a refletir sobre ele, colocando a constituiçºao da identidade dos sujeitos aprendentes na base de todo o processo.

Por outro lado, todos sabiam que suas histórias se tornariam públicas, sendo preciso estabelecer desde o início um elo de cumplicidade. Somente dessa forma foi possível contar as condições que cercaram as infâncias desses sujeitos.

> *Aqui onde moramos há escassez de tudo, não há saneamento básico, as ruas são de barro, há muito insetos....- (Jovic)*

> *Não pense que essa situação difícil da sua família vai durar para sempre, vocês que hoje sequer têm luz elétrica, daqui a vinte e tantos anos terão quatro aparelhos de televisão e uma casa muito linda. Essas paredes de barro que caem nos dias de chuva forte ficarão para sempre esquecidas, ou quase! Ah! Seu pai e sua mãe vão parar de beber, ele primeiro por problemas de saúde e ela não vai parar.... parar, mas só vai beber nos dias de festa e às vezes, nem isso. Só que vai demorar muito, muito mesmo, isso ainda vai te trazer muita tristeza, seja forte. – (Valéria)*
>
> *No decorrer da sua vida, você passará por altos e baixos, o que é normal, e um dia se verá diante da morte, um tumor intramedular inoperável, e terá que lutar, mas você vencerá.... – (Antônia)*
>
> *Roube a bola de cristal da sua avó, quando você fizer 18 anos, ela vai quebrar e depois você vai se arrepender, salve-a! Seu pai vai embora, mas não vai fazer muita falta! Tudo irá se resolver. – (Cristiane)*
>
> *Nos primeiros anos do ensino fundamental sofri variadas formas de preconceito racial, mas a que mais me doía (...) era a que vinha das minhas professoras – (Verônica)*

Se, por um lado, é difícil entrar em contato com a *escassez,* com as angústias, com os *altos e baixos,* com os *preconceitos*, com as ausências vividas na infância, por outro, fica a pergunta: como falar de infância que está diante de nós ocultando as histórias que nos constituem como sujeitos e que po isso também atravessam as apredizagens de hoje? E assim o portfólio ia se mostrando como espaço de narrativa, de resgate.

Narrativa, história e experiência são alguns dos conceitos presentes na obra de Walter Benjamin que, ao fazer uma crítica à sociedade moderna, destaca:

> *a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (Benjamin, 1994, pp. 197, 198).*

A preocupação do autor com a perda da experiência está exposta no texto "Experiência e pobreza". O conceito de experiência é entendido em um sentido amplo, mais abrangente do que aquilo que comumente se expressa para o senso comum. Para entender do que o autor está tratando, podemos tomar como exemplo a palavra "erlebnis" que é traduzida como vivência. Esta indica situações mais pessoais – psíquicas ou corporais. Já experiência estaria mais voltada para situações histórico-coletivas, interações vividas no campo da cultura a qual pertencemos,

guardando uma relação direta com a narrativa, onde os homens se apropriam das experiências uns dos outros (BENJAMIN, 1994).

Foi neste sentido que as cartas foram compartilhadas, assim como outras experiências que levaram os sujeitos ao encontro de suas histórias. Na elaboração da atividade "Memórias da infância", os alunos escreveram "um cheiro, um gosto, um objeto e um lugar" relacionados às suas infâncias: no registro de suas lembranças escolares, na descrição de um momento onde se adaptaram a uma nova realidade, na escrita de uma situação onde aprenderam alguma coisa, entre tantas outras conversas e trocas de experiências. Mas, como fazer uma ponte entre história pessoal e história coletiva, na qual as infâncias se encontram e se distanciam?

Embora as infâncias narradas fossem repletas de concretude, ao discutir a infância como uma categoria social a imagem presente nos discursos desses estudantes atrelava a infância à ideia de pureza, inocência e graciosidade. Como se existisse um modelo de infância, modelo este muito distante do que vivem as crianças daquele contexto social. Contexto que, embora provocasse estranheza, era próximo algumas das narrativas das suas infância. Assim, ao falar da infância das crianças das escolas onde trabalham notava-se certo pesar. Como se essas crianças não tivessem realmente uma infância. E foi neste sentido que, olhar as próprias infâncias e compartilhá-las com a turma abriu possibilidades para encontrar a diferença e a diversidade na infância de hoje, sem idealização, mas com a possibilidade da mesma concretude.

O cinema teve um papel importante nesse sentido, de desenvolver um olhar crítico sobre a infância. Assistimos aos filmes "A culpa e do Fidel"[129] e "A vida é Bela"[130]. Algumas observações foram registradas no portfólio:

> *Assim como Ana (a protagonista do filme) muitas crianças, não só no Brasil, mas no mundo, por um motivo ou por outro, são crianças sem infância. –(Antônia)*

Que foram sendo somadas a outras durante os debates em sala de aula...

> *Retrata a capacidade das crianças de criação de novos sentidos para o mundo. Diferentes dos olhares dos adultos. Um olhar voltado para o que é divertido, expressando assim emoções e desejos – (Ana Carolina)*

Ana Carolina experimenta uma situação de aprendizagem que envolve o papel ativo do sujeito na produção de sentidos (Gabriel, 2008). Não é um conhecimento imposto, mas construído na relação crítica com a atividade proposta. E é neste sentido que entendemos o investimento no

[129] Julie Gravas, 2006/França.
[130] Roberto Benigni, 1998/Itália.

portfólio como proposta alternativa, que coloca o currículo como algo dinâmico e conectado com a vida.

O que essa experiência fez pensar sobre a infância

O mergulho nas infâncias – de cada um, dos colegas, das crianças com as quais trabalham, das imaginadas pelas lentes da arte – possibilitou uma leitura mais crítica e reflexiva dos textos teóricos, agora marcados pela sensibilidade e reinvenção de quem lê sua própria história.

> *Tive que ler vários textos que contribuíram bastante para a visão de infância que tenho agora (...) as crianças que chegam à escola têm uma história anterior àquele momento. Infelizmente alguns profissionais ainda se esquecem, ou não sabem disso (...) percebi também que muitas escolas não seguem um referencial teórico apenas.*
> *Nesta disciplina aprendi que infância é uma categoria social e que existem diferentes concepções de infância, inclusive não tinha noção de que a criança também é produtora de cultura. (Valéria)*

> *Hoje posso dizer que a teoria modificou a minha prática. Vejo as crianças com outro olhar como um ser que ainda pequenininho merece respeito, e não devem ser manipulados pelos adultos na hora e da maneira que querem. As crianças possuem vontades e sentimentos próprios, os quais são banidos quando entram em uma instituição chamada ESCOLA – (Gleice)*

Nenhum currículo dará conta de sensibilizar o olhar do professor se este estiver pautado em uma lógica que subestima a experiência daquele que aprende. A mudança na lógica das relações escolares (Gabriel, 2008) começa com o estabelecimento de uma relação positiva com o saber, ainda nos cursos de formação. Poder dizer que *a teoria modificou minha prática* é uma marca dessa positividade.

Mais que uma estratégia metodolótica: *uma relação com a própria vida*

A proposta inicial era de que no processo de construção do conhecimento os alunos pudessem refletir criticamente sobre infância e criança, mas que isso fosse atravessado e fundamentado pela experiência dos sujeitos, fazendo do portfólio um documento de identidade marcado pela construção de saberes e subjetividades. Jovic fala do impacto desse processo:

> *Farei uma breve exposição do processo de construção do portfólio ao longo desse período. No início estranhei um pouco (...) a produção do portfólio me fez rememorar um pouco do que vivenciei (...) Voltar ao passado fazendo uma conexão com o presente foi muito custoso! Confesso que às vezes, não consegui me situar, dava um branco, havia um conflito constante no ser, só em pensar que escreveria nas páginas em branco*

> *uma parcela da minha história de vida.....estaria ali deixando minha experiências, socializando-as sem censura.....(...) De certo desestabilizava-me. Sabia quão grande era a responsabilidade, não poderia, nem deveria inventar histórias, porque se tratava da minha história de vida, das minhas experiências pessoais quando criança, da minha origem, dos meus valores, costumes, do meu convívio com pessoas diversas e da família. – (Jovic)*

Diante da página em branco não estava uma resposta pronta, copiada dos livros ou textos lidos, mas uma resposta a ser construída, que não pode ser simplesmente inventada, mas que penetra a própria história pessoal do sujeito que aprende. Assim, a escrita não é estéril, mas a produção de uma subjetividade.

> *Ir escrevendo aos poucos sobre os conhecimentos adquiridos, fazer relações com a própria vida e história, perceber mudanças, tudo isso torna-se muito interessante quando se faz parte da construção de um portfólio. (Débora)*

> *É a primeira vez que ouço falar um portfólio, e é uma ótima forma de avaliar. Ele incentiva os alunos a estarem sempre estudando e o professor tem que ter muita dedicação para ler tudo. É uma forma mais leve de avaliar. (...) As provas ou um trabalho apensas, não incentivam o estudante, só geram tensão, medo e quem decora melhor o conteúdo. O portfólio levou um pouco de mim para a professora. Eu sei que ela me conhece, foi uma troca. Não é um processo simples, pois estamos sempre escrevendo algo, mas essa forma de trabalho, nos auxilia até no aprimoramento da escrita. Às vezes pego o portfólio, fico relendo o que escrevi, as anotações da professora e sempre mostro para alguém. É uma parte minha que quero compartilhar e rever. (Cristiane)*

No lugar do medo, o desafio de produzir algo novo. A avaliação como partilha, como troca torna-se um processo complexo que modifica tanto o aluno quanto o professor, que por sua vez torna-se coparticipante dessa construção. No processo, mais do que conteúdo, o portfólio levou um *saber de mim* para a professora. Sujeito e conhecimento como faces complementares do trabalho escolar.

> *Seu trabalho conosco se iniciou fazendo retorno à criança que fomos, resgatando lembranças por vezes dolorosas. Segundo Benjamin isso seria uma possibilidade de recriação do futuro, em entrelaçamento do tempo. (Valéria)*

> *Desde o início do período ficou combinado que seriam feitas diversas atividades que comporiam um portfólio. Assim que foi explicado, achei que essa proposta daria muito trabalho e que por isso seria mais simples se fosse passado uma pesquisa, um seminário, resenhas etc. Com o passar das aulas e da construção dos trabalhos pude*

> *perceber qual era a proposta e quão prazerosa era sua elaboração. Nos deparamos com atividade que nos emocionaram, como a escrita para a criança que eu fui. Que nos fizeram refletir sobre os pensadores da Educação Infantil, sobre nossa trajetória acadêmica, sobre as imagens da criança e da infância. Propostas que nos fizeram lembrar de gostos, cheiros, lugares e objetos que marcaram nossa infância. Nos fizeram lembrar o que aconteceu na escola que estudamos. Além disso, nos fizeram pensar em momentos, muitos deles fora da escola, em que aprendemos e ensinamos algo, e situações de adaptação que vivemos. Por fim, refletir sobre o próprio processo de produção do portfólio. (Ana Carolina)*

Nos depoimentos de Valéria e Ana Carolina, a teoria aparece conectada com a emoção e com a experiência pessoal, tanto de aprendizagem quanto da própria vida. O desafio de uma metodologia que desse conta de integrar a dimensão objetiva do conhecimento, construída e partilhada socialmente e as narrativas dos sujeitos aprendentes, parece encontrar na experiência narrada pelos alunos um caminho produtivo. A trajetória acadêmica não precisa estar isenta de espaços para se *expor as emoções,* um exercício nada fácil, como assume Luana:

> *A produção deste portfólio fez com que eu pudesse reviver bons e maus momentos da minha história, e expor minhas emoções não é nada fácil. Uma consequência disso é a abordagem superficial que fiz nos primeiros trabalhos. A cada folha escrita passei a sentir uma necessidade de expor mais de mim mesmo, e espero ter conseguido. (Luana)*

> *Cada atividade em conjunto com os meus colegas e as deste portfólio, me ajudaram a decidir minha linha de pesquisa para elaboração da minha monografia. (Biancha)*

Assim, o exercício da narrativa associado ao resgate de memória e ao registro do processo de aprendizagem possibilitaram não só um olhar crítico sobre os textos lidos na disciplinas e sobre o próprio processo quanto também abrir novos horizontes, como se evidencia nos registros acima.

Enfim,

Segundo os depoimentos, de todas as atividades que compuseram a coleção do portfólio, o que os alunos mais gostaram de fazer foi a ‘Carta para a criança que eu fui’, marcando o tom de resgate e construção de subjetividades e identidades que esse processo assumiu na vida da turma.

A partir da leitura das cartas, discutimos as concepções de infância e criança presentes nas narrativas. Nesse contexto foram realizados aproximações e afastamentos entre as infâncias das gerações existentes em sala e a infância contemporânea. Ao mesmo tempo, a música, a

literatura, a poesia, as artes, ampliaram a leitura junto com o referencial teórico que trouxe a história, as políticas e as práticas do atendimento à infância brasileira. Nosso intuito foi: ao reconhecer a especificidade da infância, desnaturalizar o modelo escolar, propondo uma metodologia que considere os estudantes como atores privilegiados de seus processos de aprendizagem. Entendemos que esta experiência abre perspectivas para a construção de novos conhecimentos sobre a prática pedagógica tanto nos cursos de formação quanto na Educação Infantil, nos quais, história pessoal, pesquisa acadêmica, políticas públicas e práticas se cruzam, formando um cenário no qual a criança é o centro. O nosso desejo é que este texto não seja um ponto final, mas o desafio para uma prática docente que possa nos afetar: alunos e professores.

> *Ainda é muito difícil transpor para o papel, aquilo que somos, que compreendemos, que absorvemos. Mas, o importante é a percepção de que fomos afetados pelo prazer do conhecimento, seja pela leitura do texto, pela discussão em sala, pela escrita... Fomos afetados! (Brito)*

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Silvia Néli (2010a) Entre concepções e práticas: desafios para o currículo na Educação Infantil/Educação Básica. Rio de Janeiro, Brasil (mimeo).

BARBOSA. Silvia Néli (2010b). Memória, formação da identidade e o sujeito na creche. XV ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. UFMG; Belo Horizonte. Brasil.

BENJAMIN, Walter (1994). Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense.

BENJAMIN, Walter (2000). Rua de Mão Única. Obras Escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 2000.

CANÁRIO, Rui (2006). A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed.

CANDAU, Vera Maria (2000). O currículo entre o relativismo e o universalismo: Dialogando com Jean-Claude Forquin. In: Educação e Sociedade. vol.21, N°.73 Campinas Dec. 2000. Retirado em fevereiro, 2012 de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400006.

CANDAU, Vera Maria (1997). Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, Marli e OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (orgs.). Alternativas no ensino da Didática (pp. 71-95). São Paulo: Papirus.

GABRIEL, Carmem Teresa (2008). Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em "tempos pós". In: MOREIRA, Antonio Flavio e CANDAU, Vera Maria (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas (pp. 212-245). Petrópolis: Vozes.

GAGNEBIN, Jeanne Marie (2000). História e narração em Walter Benjamin. São Paulo:Perspectiva, 2000

HALBWACHS, Maurice (2004). A memória coletiva**.** São Paulo: Centauro, 2004.

HERNÁNDEZ**,** Fernando (2000). Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Ed. Artmed, Porto Alegre, 2000.

KOHAN, Walter Omar (2003). Infância. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

8.80.

Título:

Altas habilidades/superdotação na universidade

Autor/a (es/as):

Negrine, Tatiane [Universidade Federal de Santa Maria]

Freitas, Soraia Napoleao [Universidade Federal de Santa Maria]

Peranzoni, Vaneza Cauduro [Universidade de Cruz Alta e Universidade Federal de Santa Maria]

Costa, Leandra Costa da [Universidade Federal de Santa Maria]

Resumo:

O presente artigo faz referência a uma pesquisa que esta sendo realizada desde 2010, cuja temática versa sobre as altas habilidades no ensino superior e tem como propósito levantar indicadores de altas habilidades/superdotação de acadêmicos de quatro cursos de graduação da Universidade de Cruz Alta-RS, sendo eles: História, Comunicação Social, Pedagogia e Letras, pois ainda não se possuí dados estatísticos oficiais sobre estes cursos. Possuímos nesta mesma Universidade um Núcleo de Apoio ao Estudante que presta todo o apoio pedagógico necessário para os acadêmicos com necessidades especiais cursarem diferentes cursos, mas o mesmo não possui dados estatísticos oficiais sobre os alunos com altas habilidades/superdotação. Acredita-se que desta forma estaremos somando a este Núcleo informações necessárias e relevantes para seu real objetivo, e perceber que a verdadeira inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação somente ocorrerá quando a educação compreender os mesmos, buscando respostas a inquietações que surgirem realizando pesquisas e produções científicas sobre o tema. Assim as altas habilidades/superdotação no ensino superior inscreve-se como o novo nesta pesquisa. Ainda é pouco comum, no ambiente universitário, reflexões sobre

temáticas referentes às altas habilidades/superdotação. E, nesta perspectiva, a pesquisa se inscreve como uma nova possibilidade de se olhar para estes sujeitos que não estão sendo 'reconhecidos' nos diferentes espaços da academia. A reflexão sobre a necessidade de criação de espaços de ensino que estimulem a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos com altas habilidades/superdotação, assim como a implementação de espaços de pesquisa nesta área permitem vislumbrar um comprometimento com a educação emancipatória e inclusiva. Daí a importância de aprofundarmos os estudos acerca desta realidade, com o interesse de identificar acadêmicos com altas habilidades/superdotação nos Cursos de Graduação da UNICRUZ, suas expectativas, suas capacidades e suas necessidades. Ao investigar e reconhecer indicadores de altas habilidades/superdotação entre acadêmicos dos Cursos de Graduação da UNICRUZ, acreditamos estar fornecendo importantes pistas para garantir, não somente o acesso destes sujeitos ao ensino superior, como também, a permanência dos mesmos na instituição.

Palavras-chave:

Altas habilidades – Superdotação – Ensino superior – Inclusão Escolar.

Inúmeras vezes os educadores se questionam sobre o seu papel social e, ao desenvolver sua prática, defrontam-se com grandes desafios. Um deles é o reconhecimento e a identificação de pessoas com altas habilidades/superdotação. Muitos autores escrevem e definem o que são as altas habilidades/superdotação, mas toma-se como referência para este texto o conceito de Renzulli (1986, p. 11), no seu Modelo dos Três Anéis:

> *[...] o comportamento superdotado consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre os três agrupamentos básicos dos traços humanos, sendo esses agrupamentos habilidades gerais e / ou específicas acima da média, comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade.*

Assim, pode-se presumir que as pessoas com altas habilidades/superdotação são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver esse conjunto de traços, isolada ou concomitantemente, e que o aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano.

Com isso, pode-se perceber o quanto é difícil o processo de identificação dos sujeitos com altas habilidades/superdotação. Hoje, existem muitos instrumentos que podem ajudar nesta identificação ou ainda nos levar a indicadores de altas habilidades/superdotação. Um dos instrumentos mais usados para a identificação destas altas habilidades/superdotação é o conjunto de testes de quociente intelectual (QI), mas, embora ainda utilizados em muitos países, os testes padronizados de inteligência costumam identificar apenas as habilidades lingüísticas,

lógico-matemática e espacial, deixando de lado outras habilidades como: artística, cinestésica, interpessoal, liderança, planejamento e criatividade, por exemplo, que podem caracterizar uma pessoa com altas habilidades/superdotação. Por estes motivos os testes de QI tem se mostrado ineficazes, quando realizados isoladamente, no diagnóstico dos sujeitos com altas habilidades/superdotação.

Perez (2004) tem se debruçado sob outros instrumentos que tem permitido distintas formas de identificação de altas habilidades/superdotação, principalmente, entre acadêmicos do ensino superior. O surgimento de novos indicadores tem permitido observar com maior rigor teórico-metodológico esses sujeitos regularmente matriculados em instituições de ensino em nível de Graduação.

Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo: identificar os acadêmicos regularmente matriculados em quatro cursos da Universidade de Cruz Alta/UNICRUZ que contemplem os indicadores de altas habilidades/superdotação na área acadêmica. Os quatro cursos a serem pesquisados fazem parte do Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, sendo eles: pedagogia, letras, história e comunicação social.

Em relação às pessoas com altas habilidades/superdotação, que fazem parte do público das pessoas com necessidade especiais (PNEs), o Parecer do CNE/CEB nº. 17/2001, alerta para o fato de que esses alunos fazem parte das comunidades excluídas que permanecem à margem do sistema educacional. Explicita ainda que esta população necessita de motivações específicas e que não aceitam a rigidez curricular e alguns aspectos do cotidiano escolar.

> *[...] são tidos como trabalhosos e indisciplinados. Deixando de receber os serviços especiais de que necessitam, como por exemplo: o enriquecimento e o aprofundamento curricular. (BRASIL, 2001)*

Confirmando essa ideia, Maia-Pinto e Fleith (2002) afirma que uma constante preocupação para os educadores é a presença, em sala de aula, de pessoas com características fora do padrão de normalidade da classe. Quase sempre é um desafio para o professor trabalhar com este aluno. Para a autora, o professor logo percebe quando o aluno apresenta um rendimento muito abaixo ou muito acima da média da classe, e em ambos os casos os alunos fora da norma tornam-se ‘problemas’ para o professor. No entanto, o modo como este professor deve lidar com estes alunos com necessidades educacionais específicas é diferenciado. As ações com vistas a minimizar estes problemas são, hoje, bem divulgadas no ambiente escolar, havendo certo consenso de que este aluno precisará de um atendimento extra ou de estratégias específicas de ensino que favoreçam o seu desenvolvimento. Porém, alunos que apresentam um desempenho acima da média, se sobressaem em alguma área, têm uma grande motivação ou interesse, são criativos ou possuem habilidades de liderança, esses alunos, na maioria das vezes, têm apenas o

reconhecimento de que são ótimos alunos. Além disso, tem que conviver com alguns mitos como: a certeza de que este aluno terá um futuro brilhante, como nos escreve Alencar e Fleith (2001). No entanto, ao mesmo tempo em que existe esta certeza, estes alunos quando realizam suas tarefas em tempo menor do que os demais colegas questionam os professores e/ou se posicionam criticamente frente à realidade da sala de aula, e por isso são considerados problemáticos porque muitas vezes atrapalham os outros alunos e até mesmo os professores.

Nesta pesquisa, propõe-se levantar indicadores de altas habilidades/superdotação em cursos de graduação da UNICRUZ, pois não possuímos dados estatísticos oficiais sobre estes cursos. Na UNICRUZ existe um Núcleo de Apoio ao estudante que presta todo o apoio pedagógico e psicopedagógico necessário para os acadêmicos com necessidades especiais cursarem seus diferentes cursos, mas o mesmo não possui dados estatísticos oficiais sobre as altas habilidades/superdotação nos diferentes cursos da Instituição. Acredita-se que ao realizar tal levantamento pode-se fornecer a este Núcleo informações necessárias e relevantes para seu trabalho junto aos alunos.

No entanto, uma inquietação mais relevante se faz presente no momento, quando precisamos pensar: Quais indicativos de altas habilidades/superdotação existem nos cursos de graduação da UNICRUZ? Como os coordenadores de curso e professores conhecem e/ou ignoram e trabalham as habilidades destes acadêmicos? Houveram adaptações de recursos de acessibilidade, promoção, aceleração, enriquecimento e de currículo para estes acadêmicos? Como o professor**,** hoje**,** vê o aluno com altas habilidades/superdotação dentro da sala de aula, incluído na universidade**?** Daí derivam inúmeras indagações, entre as quais podem ser destacadas ainda: O professor está preparado para trabalhar com o aluno com altas habilidades/superdotação? Ele acredita nas capacidades/potencialidades que o referido aluno possui? Há interação entre o aluno com altas habilidades/superdotação e o professor? Este aluno está sendo beneficiado com o processo inclusivo e o professor está fazendo a sua parte neste processo? Como este aluno com altas habilidades/superdotação se vê e se aceita? Que sentimentos possuem frente a sua condição? Que mecanismos são utilizados pelas pessoas com altas habilidades/superdotação para o enfrentamento de situações decorrentes do convívio com seus pares e seus colegas? Todas estas questões merecem maior desenvolvimento e ao longo da pesquisa pretende-se ir respondendo-as.

Concretizar o direito de igualdade a toda população, inclusive o das PNEs, valorizando as diferenças de cada aluno e o contexto sócio-econômico-cultural em que ele está inserido é o grande desafio do século. Se for realizada uma breve retrospectiva sobre este termo, será constatado que às pessoas com algum tipo de deficiência e de altas habilidades/superdotação na Antigüidade sequer era cogitado oferecer melhoria na qualidade de vida. Os deficientes eram

estigmatizados como "portadores" de uma tendência criminosa e constituíam ameaça à civilização por sua composição genética.

Conforme Pérez (apud STOBAUS e MOSQUERA, 2003) o sentimento de amor e ódio em relação às pessoas com altas habilidades/superdotação vem de longa data. Já no Renascimento os gênios da época eram alvo deste sentimento de desconfiança e dos mitos e crenças que a sociedade criou para estas pessoas. Assim como aquele que porta uma deficiência é alvo de pena e comiseração, aquele que porta uma aparente vantagem é privado de manifestar suas reais desvantagens.

De acordo com Alencar e Fleith (2001), no Brasil, a preocupação com o atendimento educacional para as pessoas com altas habilidades/superdotação existe desde 1929 quando a professora de origem russa, Helena Antipoff, estudiosa dos aspectos da inteligência humana, chamava a atenção para a necessidade de se identificar os superdotados e prestar serviços educacionais especializados aos alunos que se destacassem por suas habilidades e talentos especiais.

Sob orientação de Antipoff, em 1945, um grupo de alunos com potencial superior reunia-se no Instituto Pestalozzi, no Rio de Janeiro, para realizar estudos nas suas áreas de habilidade. Em 1962, Antipoff iniciou um atendimento ao aluno com altas habilidades na zona rural de Minas Gerais. Este atendimento foi continuado por Daniel Antipoff, seu filho, até seu falecimento em 2005, tendo continuidade, após a morte deste, através do esforço de representantes da família.

Em 1971, a LDB, Lei 5.692/71 (apud Brasil, 2008) em seu artigo 9º, define que: "[...] os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação".

Segundo Alencar e Fleith (2001), foi criado em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que passou a dar apoio às questões referentes às altas habilidades/superdotação em todo o país, inclusive realizando seminários na área. Em 1978, foi criada a Associação Brasileira para Superdotados e, novas ações e seminários foram realizados desde então. Já em 1987, foi publicado o documento "A Hora do Superdotado: Uma Proposta do Conselho Federal de Educação" apresentando, segundo Alencar e Fleith (2001), princípios básicos da educação especial, orientações sobre procedimentos de identificação e sugestões de programas de atendimento aos superdotados além, de uma proposta de definição de superdotação para o país.

Em 1994, surge a Política Nacional de Educação Especial, cujo texto explicita que,

> *[...] pessoas portadoras de necessidades especiais são as que apresentam em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou*

> *minimizar suas dificuldades. No contexto escolar costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais (BRASIL, 1994, p. 32)*

Em 1995, a Secretaria de Educação Especial/SEESP do Ministério da Educação/MEC publicou as políticas federais e as diretrizes para a educação do aluno com altas habilidades/superdotação. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – e com a aprovação do Plano Nacional de Educação/PNE em 2001, este atendimento foi reconhecido legalmente. O Art. 24º estabelece:

> *A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...]. V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: [...] possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (BRASIL, 1996).*

E no Art. 59 alerta que:

> *Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: (...) II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996).*

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apresentam algumas vantagens do atendimento às pessoas com altas habilidades/ superdotação e constituí-se como uma política que valoriza o talento. De acordo com o texto legal, as altas habilidades/superdotação referem-se a alunos com

> *[...] grande facilidade de aprendizagem que os leva a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos devem receber desafios suplementares em classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menos tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001, p.39).*

A definição de altas habilidades/superdotação, que consta nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e que é adotada pelo nosso sistema de ensino, considera crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para as artes; e capacidade psicomotora.

Já Gardner (1995), relaciona superdotação à manifestação das várias inteligências de um indivíduo e enfatiza a capacidade de resolver problemas e de elaborar produtos. Ele organiza a

inteligência em dez blocos sendo eles: inteligência lingüística; lógico-matemático; espacial; musical; sinestésico; interpessoal; intrapessoal; naturalista; existencial ou espiritualista. Para o autor, o indivíduo pode ser promissor em uma dessas inteligências e não apresentar um desempenho tão bom em outra. Gardner afirma que todos os indivíduos possuem todas as inteligências em algum grau, mas certos indivíduos são considerados promissores em uma inteligência e outros indivíduos não. Sujeitos com altas habilidades/superdotação, então, são pessoas bem-dotadas com as capacidades e habilidades essenciais daquela inteligência, segundo o conceito de inteligência de Gardner que ainda incorporou, à sua proposta teórica, o aspecto da motivação, que diz respeito a um intenso envolvimento no trabalho e algumas vezes um certo grau de prazer em sua realização. Neste sentido, são considerados, também, atributos de personalidade essenciais para um bom desempenho em uma área específica de atuação a: persistência, autoconfiança e coragem para correr riscos.

Entretanto, Renzulli e Reis fazem uma distinção entre:

> *[...] ser superdotado, um conceito absoluto e em poder desenvolver comportamentos de superdotação, um conceito relativo que pode variar em graus de comportamentos de superdotação que podem ser desenvolvidos em algumas pessoas, em certo tempo e sob certas circunstâncias. Assim, propõem uma concepção de altas habilidades/ superdotação denominada concepção dos três anéis, que afirma ser a superdotação o resultado da interação de três fatores de comportamento, sendo eles: capacidade acima da média, motivação ou envolvimento e comprometimento com a tarefa e criatividade (1997, p. 73).*

Renzulli (1986) propõe duas categorias de altas habilidades/superdotação: a acadêmica e a produtivo-criativa, embora, muitas vezes, características de uma e de outra podem estar presentes numa mesma pessoa com altas habilidades/superdotação.

As pessoas com altas habilidades/superdotação acadêmica são mais facilmente identificadas pelos testes tradicionais de QI ou outros testes de habilidade cognitiva, já que as suas habilidades normalmente se concentram nas áreas lingüística ou lógico-matemática, que são as mais valorizadas nas situações tradicionais de aprendizagem acadêmica. Muitas vezes a pessoa com altas habilidades/superdotação apresenta um notável desempenho naqueles conteúdos curriculares que mais lhe interessam. O seu desenvolvimento tende a enfatizar a aprendizagem dedutiva, o treinamento estruturado no desenvolvimento dos processos de pensamento e a aquisição, armazenamento e recuperação das informações.

A pessoa com altas habilidades/superdotação produtivo-criativa coloca suas habilidades a serviço da criatividade, trabalhando nos problemas e áreas de estudo que têm relevância pessoal para ela. A pessoa com altas habilidades/superdotação produtivo-criativa geralmente se destaca

por ser mais questionadora, extremamente imaginativa, inventiva e dispersiva, porém, quando a tarefa não lhe interessa, a rotina não lhe agrada. Ela tem modos originais de abordar e resolver os problemas e o baixo desempenho advindo da falta de motivação, muitas vezes, leva-o ao pouco rendimento. Os testes tradicionais de QI não conseguem avaliar este tipo de superdotação de maneira inequívoca, porque a característica principal destas pessoas é o elevado nível de criatividade, que dificilmente pode ser avaliado por instrumentos padronizados.

Já a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) traz um conceito de altas habilidades/superdotação que reúne aspectos já destacados neste artigo, como descrito no documento normativo:

> *[...] alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).*

A partir de 2005, houve no nosso país, a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os Estados e no Distrito Federal, como referências para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, com o objetivo de dar orientação às famílias e executar ações de formação continuada aos professores do Brasil. Assim em nível nacional, são difundidos referenciais e orientações para organização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

Quando a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em seu texto legal, garante a educação para todos não há lacunas em relação ao público da educação. A redação do texto permite pensar ainda que uma educação para todos deva ser vivenciada num ambiente igualitário, com o objetivo de atingir o pleno desenvolvimento humano e cidadão. Para que as pessoas com diferentes tipologias da deficiência ou com altas habilidades/superdotação possam exercer seu direito à educação é indispensável que a escola/universidade se adapte às mais diversas situações.

Portanto, busca-se uma universidade e uma sociedade inclusiva, onde todos tenham acesso e onde sejam respeitados os limites de cada um. Apenas quando tivermos universidades comprometidas com e adaptadas às necessidades das PNEs, estruturar-se-á uma intervenção educativa significativa.

O Censo Escolar/MEC/INEP (2006) evidencia um aumento nas matrículas de alunos com necessidades especiais na educação superior e registra que, entre 2003 e 2005, o número de

alunos passou de 5.078 para 11.999. Em relação às altas habilidades/superdotação o censo traz em 2005 a informação que foram realizadas 498 matrículas. Ao analisar este indicador e o número total de matrículas de alunos com deficiência no Ensino Superior pode-se observar que, apesar do crescimento de 136% nas matrículas, permanece o reflexo de que ainda a exclusão educacional e social, das pessoas com altas habilidades/superdotação, salientando-se a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de educação superior em relação a estes sujeitos.

Mas, concretizar esse conceito de universidade inclusiva, que proporciona a educação para todos, exige uma série de ações que estão sendo paulatinamente executadas nestes espaços e que, sem sombra de dúvida demandam tempo, interesse e disponibilidade para a mudança. Os modelos encontrados nas instituições de ensino brasileiras em sua grande maioria desconsideram, em vários aspectos, as reais necessidades dos alunos e freqüentadores desses estabelecimentos, bem como dos profissionais da área.

É possível e viável adotar algumas soluções especiais para que os ambientes das instituições de ensino correspondam às necessidades das PNEs. Porém, isto por si só não se mostra suficiente para determinar uma mudança na postura daqueles que operam este processo (educadores, funcionários, etc.). É fundamental, também, adotar soluções para ambientes e equipamentos que possibilitem a inclusão de profissionais com necessidades especiais e não só de alunos.

Ainda é pouco comum, no ambiente universitário, reflexões sobre temáticas referentes às altas habilidades/superdotação. E, nesta perspectiva, a pesquisa que se pretende desenvolver se inscreve como uma nova possibilidade de se olhar para estes sujeitos que não estão sendo 'reconhecidos' nos diferentes espaços da academia.

A reflexão sobre a necessidade de criação de espaços de ensino que estimulem a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos com altas habilidades/superdotação, assim como a implementação de espaços de pesquisa nesta área permitem vislumbrar um comprometimento com a educação emancipatória e inclusiva.

Daí a importância de aprofundar os estudos acerca desta realidade, com o interesse de identificar acadêmicos com altas habilidades/superdotação nos Cursos de Graduação da UNICRUZ , suas expectativas, suas capacidades e suas necessidades.

Ao investigar e reconhecer indicadores de altas habilidades/superdotação entre acadêmicos dos Cursos de Graduação da UNICRUZ acredita-se estar fornecendo importantes pistas para garantir, não somente o acesso destes sujeitos ao ensino superior, como também, a permanência dos mesmos na instituição.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S. & FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

_____. **Parecer CNE/CEB nº. 17/2001**. Brasília.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1995.

_____. Ministério da Educação. Lei Nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências.

_____. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em: <http:// http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp >. Acesso em maio de 2008.

FONSECA, Vitor da. Educação Especial. **Programa de estimulação precoce: uma introdução às idéias de Feuerstein**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 1995.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAIA-PINTO, R.R. & FLEITH, D.S. **Percepção de professores sobre alunos superdotados**. Estudos de Psicologia, 2002.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Editor Artmed: Porto Alegre, 2003.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Gasparzinho vai à escola:** um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo criativo. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

RENZULLI, J.S. & REIS, S.M. **The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence**. 2ª ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, S.; REIS, Sally M. **The triad reader.** Connecticut: Creative Learning, 1986.

STOBAUS, Claus D. e MOSQUERA, Juan J. M. (orgs.). **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

8.81.

Título:

A educação especial nos cursos de formação de professores a nível superior: debatendo a docência universitária

Autor/a (es/as):

Negrine, Tatiane [Universidade Federal de Santa Maria]

Freitas, Soraia Napoleao [Universidade Federal de Santa Maria]

Peranzoni, Vaneza Cauduro [Universidade de Cruz Alta e Universidade Federal de Santa Maria]

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo debater a respeito da docência no ensino superior, enfocando a proposta de educação inclusiva e a inserção da disciplina de Educação Especial na formação dos profissionais das licenciaturas. Por meio de um estudo bibliográfico na área, assim como das políticas públicas brasileiras que subsidiam as ações na perspectiva da educação inclusiva e na educação especial nas licenciaturas, procura-se realizar um debate com enfoque qualitativo. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial deve ser transversal em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, garantindo aos estudantes a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados. Nesse sentido, também o professor do ensino superior precisa estar preparado para trabalhar na perspectiva inclusiva. Entende-se que a inserção da disciplina que aborda a temática da Educação Especial nos cursos de licenciatura demonstra um progresso tendo em vista a qualificação da educação para todos os alunos, inclusive dos alunos com deficiências e altas habilidade/superdotação, precisando uma revisão curricular dos cursos de formação de professores. Desde a Portaria n.1793 (BRASIL, 1994b) recomenda a inclusão de disciplina que trate dos "aspectos ético-políticos da integração das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais" nos Cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Posteriormente, de acordo com as Diretrizes Curriculares - Parecer CNE/CP 9/2001 e Resolução CNE/CP nº 1/2002, estes imprimem novos objetivos aos currículos dos cursos de licenciaturas e respaldam a existência de conteúdos sobre alunos com necessidades

educacionais especiais. Acredita-se que a preparação dos professores que atuam na docência do ensino superior numa perspectiva inclusiva também precisa acontecer, no sentido de que o ensino em todas disciplinas dos cursos de licenciaturas tenham em vista uma educação inclusiva, considerando as especificidades de cada aluno. A universidade tem um papel muito importante na formação dos profissionais que estarão atuando na educação dos sujeitos, e por isso vivenciar esta experiência inclusiva dentro do seu lócus de formação possibilita um olhar diferenciado para suas práticas educacionais. Assim, a relevância da preparação dos professores no planejamento e desenvolvimento de práticas na docência universitária que considerem as especificidades de cada sujeito também no ensino superior, de forma a incentivá-los a perceber o processo inclusivo como parte das suas vivências. Além disso, a docência universitária implica em pesquisa, estudo e preparação contínua para a prática pedagógica. Desse modo, a docência universitária vem se constituindo ao longo dos anos como um campo desafiante, que interpela o professor a vislumbrar novos saberes e práticas, de maneira mais interdisciplinar, e que necessita ser repensado. Assim, acredita-se que este trabalho pode contribuir para problematizar aspectos que parecem evidentes – práticas inclusivas no ensino superior –, mas que acontecem de maneira ainda lenta e questionadora, descortinando novos olhares para a docência no ensino superior.

Palavras-chave:

Docência universitária, educação especial, práticas educacionais.

Introdução

A história da educação dos sujeitos com necessidades educacionais especiais se constituiu a partir de diferentes formas de organização do trabalho pedagógico, passando por mudanças especialmente nos últimos anos, quando se inicia o debate em torno do processo inclusivo. A proposta da Educação inclusiva vem sendo, a partir de década de 90, anunciada e muito difundida nas políticas públicas educacionais brasileiras, abordando uma condição diferenciada de se olhar a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, o direito de todas as pessoas à educação é uma premissa que não pode ser negada, o que remete que as propostas educacionais e de planejamentos dos professores precisam ser pensadas para dar conta destas necessidades. Isto exige dos profissionais da educação uma preparação para tal atuação numa perspectiva da educação inclusiva, os quais na maioria das vezes possuem uma formação ainda direcionada para uma totalidade, e referindo-se à educação inclusiva como função de outros profissionais especializados.

Esta formação para atender a demanda dos alunos que necessitam de uma educação diferenciada, tendo em vista a proposta que vem sendo debatida na atualidade, deve ser veiculada para os professores em exercício, os quais necessitam estar atualizados e conhecendo sua organização, a fim de implementar na sua ação pedagógica. Além disso, e fundamentalmente, a partir da difusão destas ideias de uma educação inclusiva, começa-se pensar nos professores em formação inicial, os quais já podem iniciar a carreira profissional a partir de uma conjuntura que considere as diferenças no contexto educacional.

Com isso, este trabalho tem como objetivo debater a respeito da docência no ensino superior, enfocando a proposta de educação inclusiva e a inserção da disciplina de Educação Especial na formação dos profissionais das licenciaturas. Acredita-se que, a partir da perspectiva de que todos os alunos têm direito a estar na escola regular, os profissionais da educação devem ser formados para, ao menos, conhecer esta realidade e saber dos desafios que poderão ser vislumbrados na carreira profissional.

Por meio de um estudo bibliográfico da história da educação dos sujeitos da educação especial, das políticas que subsidiam a proposta da educação inclusiva, assim como a formação dos professores nestes diferentes contextos, busca-se realizar este debate procurando dialogar a respeito da formação dos professores e da docência universitária.

Este texto parte de uma abordagem qualitativa em pesquisa, procurando focalizar as análises que podem ser realizadas a partir dos estudos e das evidencias dos referidos documentos.

A história da educação dos sujeitos da educação especial e a proposta da Educação Inclusiva

A educação dos sujeitos com necessidades educacionais especiais foi marcada por diferentes momentos e abordagens que perpassaram e perpassam a história da humanidade, de acordo principalmente com a forma como estes sujeitos foram vistos e representados pela sociedade. Desde a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), estes sujeitos tem o direito a um atendimento diferenciado, conforme explicita no artigo 208 que é dever do Estado garantir: "III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um".

Assim, pode-se perceber que este direito vem sendo garantido, na maioria dos casos, a estes alunos, o que nem sempre foi assim. Ao resgatar a história da educação dos sujeitos com necessidades especiais pode-se perceber que diferentes paradigmas se apresentam, em diferentes contextos e situações, o que não representa que tenham sido superados. Por paradigma entende-se "o conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais" (BRASIL,

2000, p. 13), e pode-se caracterizar três: Paradigma da Institucionalização, Paradigma de Serviços e Paradigmas de Suporte.

O Paradigma da Institucionalização se configurou por muito tempo com ascendente, principalmente em função dos avanços da Medicina que produziam determinados conhecimentos a respeito das pessoas com deficiência, sua etiologia, tratamento, etc. e ainda hoje é vivenciado em alguns países. Caracteriza-se pelo afastamento das pessoas com deficiência do meio social, colocando-as em conventos ou asilos afastados de suas famílias, ou em instituições ou escolas especiais. Desse modo, estas pessoas eram segregadas do convívio social, com um olhar terapêutico para o seu atendimento, com um olhar assistencialista e de recuperação.

No entanto várias criticas surgem deste sistema, uma vez que "revelam sua inadequação e ineficiência para realizar aquilo a que seu discurso se propõe a fazer: favorecer a preparação, ou a recuperação das pessoas com necessidades especiais para a vida em sociedade" (BRASIL, 2000, p. 14). Assim, este sistema acaba não mostrando progressos em muitos locais, em função de não alcançar a recuperação destes sujeitos, nem mesmo a sua reinserção social. Além disso, passam a ser discutidos os custos para manutenção deste sistema, sendo interessante o debate em torno da autonomia e produtividade destas pessoas.

> *[...] iniciou-se, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal. (BRASIL, 2000, p. 16)*

Neste sentido, inicia-se um outro movimento, caracterizado como o Paradigma de Serviços, que tem como objetivo a normalização destes sujeitos a fim de inseri-los no contexto social, baseando-se na necessidade de modificação da pessoa com necessidades educacionais especiais para que pudesse ser integrada no convívio social. Vale ressaltar que este movimento teve relação com toda uma lógica administrativa e financeira, uma vez que interessava aumentar o número de pessoas produtivas que geravam recursos para o Estado. Desse modo, seus objetivos não tinham como foco a educação destas pessoas, mas sua adaptação para inserção no meio social, na tentativa de torná-lo um sujeito mais produtivo socialmente.

Neste paradigma da integração acaba-se localizando no sujeito o alvo da mudança, e "entendia-se, então, que a comunidade tinha que se reorganizar para oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais, os serviços e os recursos de que necessitassem para viabilizar as modificações que as tornassem o mais 'normais' possíveis" (BRASIL, 2000, p. 16).

Com isso, percebe-se que o olhar para estes sujeitos era clínico, procurando fazer uma aproximação com o educacional, tendo em vista a sua recuperação para a inserção social, focando necessariamente no sujeito a atenção principal e não no seu entorno. Além disso, a atuação poderia ser também junto à família e à escola, mas para complementação da intervenção junto ao sujeito. Por este motivo, este processo de normalização também passa por críticas, já que as diferenças entre as pessoas não são possíveis de serem apagadas.. Além disso, passam a serem debatidos os direitos dessas pessoas, independente das suas condições físicas, de acesso às oportunidades na sociedade.

Desse modo, constitui-se o Paradigma de Suporte, quando se passa a reorganizar as formas de garantir o acesso das pessoas, independente das suas peculiaridades, aos serviços sociais. Caracteriza-se "pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos" (BRASIL, 2000, p. 18). Diferentemente da Integração, em que o foco era a normalização do sujeito, o paradigma inclusivo, prevê intervenções no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social, se configurando como um processo bidirecional.

Com isso percebe-se uma diferenciação no modo com estas pessoas com necessidades educacionais especiais são representadas pela comunidade, não como sujeitos da "falta", como anteriormente se evidenciava, em que necessitavam ser ajustados para sua inserção social, mas como incluídos em um sistema que também necessitava se modificar/adaptar para recebê-lo adequadamente. Além disso, caracteriza-se pela atenção com o processo educacional destes sujeitos, afastando-se do modelo terapêutico, evidenciando-se a promoção de organizações para o acesso destes sujeitos na sociedade. Este processo inclusivo,

> *[...] adota como objetivo primordial e de curto prazo a intervenção junto às diferentes instâncias que contextualizam a vida desse sujeito na comunidade, no sentido de nelas promover os ajustes (físicos, materiais, humanos, sociais, legais, etc.) que se mostrem necessários para que a pessoa com necessidades educacionais especiais possa imediatamente adquirir condições de acesso ao espaço comum da vida em sociedade (BRASIL, 2000, p. 20).*

Nesta breve abordagem fica clara o quanto a forma como as pessoas com necessidades educacionais especiais são vistas pela sociedade modifica-se em diferentes momentos e de acordo com o contexto social, ressaltando um ou outro paradigma, o que não significa necessariamente que os primeiros estejam superados.

Modificam-se também os diferentes direcionamentos educacionais que são propostos para estes sujeitos, de acordo com a maneira como são percebidos, recebendo atendimento inicialmente

em escola especial, depois classes especiais e posteriormente na escola regular com atendimento educacional especializado em sala de recursos, conforme veremos a seguir.

Carvalho (2004, p. 31) colabora com a discussão, mencionando que "antes de discutirmos o 'como' incluir, precisamos ter bem claro que a ideia da inclusão educacional pressupõe 'a melhoria da resposta educativa da escola' para todos, em qualquer das ofertas educacionais". Com isso, fica explicita a atenção, em uma perspectiva inclusiva, às especificidades dos sujeitos dentro do contexto escolar, respeitando suas singularidades.

Legislação brasileira e a formação de professores no contexto da educação especial e para a educação inclusiva

Fazendo uma aproximação a respeito dos paradigmas anteriormente mencionados, os quais perpassam a história brasileira em relação à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, com as diferentes formas de atendimento a estes alunos, pode-se perceber a caracterização de diferentes espaços para estes serviços, com enfoques diferenciados.

Inicialmente, em especial com o processo de institucionalização destas pessoas no contexto brasileiro, com a chegada dos portugueses no Brasil, as mesmas eram encaminhadas para internatos, onde se iniciou a criação de alguns instituições como por exemplo, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (em 1854) e o Instituto dos surdos Mudos (em 1857), instituindo o caráter assistencialista que permeou o atendimento a estas pessoas. Com o tempo, outras instituições de educação especial foram sendo criadas, com objetivo da reabilitação. Nessa perspectiva, o trabalho com estas crianças era realizado por profissionais de diversas áreas – educacionais e terapêuticas (BRASIL, 2000).

Posteriormente, determina-se que estas pessoas com necessidades educacionais especiais poderiam ser encaminhadas à educação pública, indicando que "a escola só as aceitasse se não atrapalhassem o bom andamento da classe". Assim, criam-se as classes especiais, criadas para atender "um numero reduzido de alunos-problema" (BRASIL, 2000, p. 25).

Fica marcante, principalmente a partir da década de 60, o início deste processo voltado à reabilitação destes sujeitos no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4.024/61 (BRASIL, 1961) explicita o compromisso com a educação especial e com os sujeitos "excepcionais", assim como também a LDB Lei n. 5692/71 (BRASIL, 1971) também recomendava "tratamento especial" para os alunos que apresentassem "deficiências físicas ou mentais, atraso considerável ou superdotação", reafirmando o modelo clínico que buscava a normalização.

Nesse sentido, pode-se perceber que estes sujeitos são vistos pelas políticas educacionais, no entanto direcionando-os para instituições ou classes especiais, afastados na maioria das vezes do convívio social com as demais crianças. A educação destes sujeitos era direcionada para um determinado grupo de profissionais com um conhecimento ou formação específicos na área da

educação especial, sendo estes responsabilizados pelo trabalho nestas classes com estes grupos de alunos, com acordo com as necessidades específicas dos mesmos.

Na década de 90 é realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990) em Jomtiem, na Tailândia, onde o Brasil assume o compromisso em prol da Educação para Todos. Dando continuidade, com a Declaração de Salamanca (1994a), também começam direcionar as discussões sobre os sujeitos com necessidades educacionais especiais para uma proposta de educação inclusiva, colocando como eixo de atenção a escola e não necessariamente o aluno, a fim de eliminar barreiras para sua educação.

Desse modo, na LDB Lei n. 9394/96 (BRASIL, 19996), a Educação Especial consolida-se como uma modalidade de educação escolar, e o Estado deve garantir, de forma gratuita, a educação "aos educandos com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino". Com isso, estes sujeitos tem o direito de estar matriculados na escola regular, recebendo o atendimento da educação especial como complementar. No entanto percebe-se que o "preferencialmente" acaba deixando lacunas para que muitas instituições contornem estas situações e não aceitem a matricula de muitos alunos na escola regular.

Consta no Artigo 58 desta Lei que o "atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular". Fica explicito então que a preferência é que estes alunos estejam inseridos na escola regular, as classes comuns de ensino, sendo assegurados currículos, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Nesta perspectiva inclusiva, a partir destes documentos vários outros reafirmam estes princípios, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a). Esta define que as escolas devem matricular estes alunos, e a educação especial deve ser organizada para complementar, suplementar, e em alguns casos específicos substituir o ensino comum, de modo a promover o desenvolvimento das potencialidades destes alunos com necessidades educacionais especiais.

Além disso, tiveram outros documentos que subsidiaram esta proposta inclusiva, sendo que a Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) corrobora com estas ideias, tendo como objetivo "o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares", sendo que garante a estes alunos:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior;
- Atendimento Educacional Especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

> - Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
> - Participação da família e da comunidade;
> - Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
> - Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 08)

Desse modo, esta legislação corrobora com os documentos anteriores, explicita a respeito do direito destes alunos receberem a educação na escola comum e propõe novamente e de maneira mais clara sobre o atendimento educacional especializado (AEE) o qual deve ser complementar e/ou suplementar ao ensino comum.

Nesta perspectiva da educação inclusiva, desde a década de 90, o direcionamento é para a educação destes alunos com necessidades educacionais especiais aconteça na escola regular, sendo ofertado o atendimento às suas necessidades específicas nas salas de recursos, em horários contrários ao ensino comum, sendo que este atendimento assume o caráter não substitutivo do ensino regular. Assim, todos os alunos podem estar matriculados regularmente, recebendo o serviço de AEE na própria instituição ou em outra escola próxima para apoio ao ensino comum (BRASIL, 2008).

Com isso fica evidente o desafio que é lançado para todos os professores e gestores educacionais para a qualificação da sua formação para a realização de uma proposta educacional inclusiva, tendo em vista que qualquer professor pode ter em suas turmas alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, a responsabilidade pela educação destes alunos não é somente da família, nem somente do professor com formação especializada na área da educação especial ou do professor da turma, sendo que o trabalho conjunto entre estes diversos segmentos que potencializará uma educação mais qualificada para estes alunos.

No Artigo 59 da LBD n. 9394/96 já constava que:

> Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
> I - currículos métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]
> III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. [...] (BRASIL, 1996, p. 21-21).

Para que se possa pensar na organização de currículos e propostas educacionais diferenciadas para estes alunos, a formação destes profissionais da educação – seja a nível de ensino regular ou do atendimento especializado – deve acontecer, sendo que serão complementar entre si para

atender estes alunos. Para isso, a formação em exercício aos professores é uma possibilidade que instiga as instituições a procurar esclarecimentos, aprofundamentos e estudos para se receber estes alunos.

Além da formação dos professores que já estão em serviço, passa-se a se pensar então na formação inicial dos professores, já a nível de licenciatura, para que os mesmos conheçam as noções da proposta inclusiva. Desse modo, existem alguns documentos que instituem a necessidade dos cursos de formação de professores incluir esta temática na sua estrutura curricular.

A formação de professores na perspectiva inclusiva no ensino superior

A formação dos professores é um aspecto que chama bastante atenção uma vez que, nesta perspectiva inclusiva, é fundamental que os docentes em formação possam ter algum conhecimento a respeito da temática, para que quando em atuação profissional, isso não se coloque como um impedimento para sua ação. No entanto, é necessário ressaltar que a formação não se dá apenas pelas disciplinas nos cursos, mas no empenho do profissional em qualificar seus estudos, no cotidiano formativo.

Na LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), no capítulo dedicado à formação de professores, são assinalados os fundamentos metodológicos, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. Estabelece ainda, no artigo 13, as incumbências dos professores, independentemente da etapa escolar em que atuam, a saber:

> I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
> IV – estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
> V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
> VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, p. 06-07)

Desse modo, faz parte do trabalho do professor seguir e promover ações a partir da proposta educacional da instituição, zelando para a aprendizagem dos alunos, inclusive destes alunos com necessidades educacionais especiais que podem estar incluídos em suas turmas. Fica evidente que, dentre algumas habilidades a serem desenvolvidas na formação inicial, e aperfeiçoadas na formação continuada, dos professores, para além da capacidade da docência, estariam ainda as de planejamento e criação de estratégias educacionais. Importante pensar que nesta perspectiva

inclusiva, este professor não deve trabalhar isoladamente com estes alunos, mas com o apoio de profissionais especializados.

> *Há muito a ser considerado quando tratamos da formação inicial de professores. Não há como simplificar a complexidade da formação pedagógica frente aos enormes desafios da escola pública da atualidade. E, infelizmente, temos que reconhecer o distanciamento entre as propostas de formação e a realidade concreta vivida pelos professores no contorno das práticas educacionais cotidianas (OLIVEIRA, 2010, p. 142)*

Sabendo-se destes desafios apontados por Oliveira, principalmente ao distanciamento destas práticas de ensino universitário e a instituição escolar, no entanto deve-se procurar considerar aspectos que levem a reflexão destes profissionais em formação. Em relação à formação inicial de professores, o artigo 3º da Resolução CNE/CP 1 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002) explicita princípios norteadores do preparo para o exercício profissional do professor, que considerem:

> I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
> II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
> a) assimetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
> b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, sendo colocadas em uso capacidades pessoais;
> c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
> III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002, p. 02)

Além disso, este mesmo documento menciona que os cursos de formação devem considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional, e com isso, nas propostas atuais de educação, fica explicita a atuação a partir de uma perspectiva inclusiva.

> *O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar nos projetos políticos-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, o ingresso e a permanência bem sucedida na escola. (CARVALHO, 2004, p. 72)*

Nesse sentido, pensando especificamente nesta necessidade de formação dos professores com um olhar para a proposta inclusiva prevista na legislação nacional, a Portaria nº 1.793 (BRASIL, 1994a) expõe no Artigo 1º: "Recomenda a inclusão da disciplina 'Aspectos Ético-políticos educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais' (Pedagogia, Psicologia e todas as licenciaturas)". Assim, vários cursos de formação de professores, percebendo esta necessidade, vêm fazendo suas reestruturações curriculares, inserindo a disciplina na estrutura curricular, nem sempre com este mesmo nome, mas abrangendo este objetivo.

No entanto, esta inserção da disciplina e esta preocupação com a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais vêm acontecendo de maneira lenta e gradual nos cursos de licenciatura das diversas universidades, sendo que muitos ainda mantêm-se afastados deste debate. Mas faz-se necessário que se coloque como um sinal de atenção este documento, já que isso deve estar acontecendo como forma de qualificação da formação destes profissionais da educação.

O Parecer CNE/CP n.º 009/2001 (BRASIL, 2001b) também demonstra a preocupação com a formação dos professores para a educação básica, no sentido de atender às políticas de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. Fica explícito neste documento (BRASIL, 2001b, p. 26) que: "Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos".

Além disso, é mencionado que:

> *A formação de professores deve assegurar a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas etárias e as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta. Igualmente importante é o conhecimento sobre as peculiaridades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001b, p. 45)*

Com isso, a partir dos documentos expostos referentes à formação inicial dos professores e da necessidade de formação destes profissionais para a perspectiva da educação inclusiva, é emergente a atenção das universidades e das coordenações dos cursos de licenciatura para a

inserção deste debate das disciplinas acadêmicas ofertadas aos alunos. Entende-se, no entanto, que uma disciplina ainda é restrita para dar conta do conhecimento das especificidades de todos os sujeitos com necessidades educacionais especiais e as práticas inclusivas, podendo até mesmo conservar práticas segregacionistas, mas que este pode ser o início de um processo de formação que se dará de maneira continuada em outros momentos e contextos formativos.

Seria necessário que práticas inclusivas perpassassem os contextos educacionais e que não ficassem restritas em apenas uma disciplina, tornando esta discussão um foco nas questões curriculares e de atendimento aos alunos. Trata-se não apenas de melhorar a formação, mas de fazê-la de uma maneira diferente, perpassando por estas concepções.

Bueno destaca que:

> *[...] a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira. (BUENO, 2001, p.18)*

Nesse sentido, atentar a estes debates tem sua relevância na formação dos professores, assim como na docência universitária. Além disso, acredita-se que a inserção dos estudantes das licenciaturas acompanhando as práticas educacionais no sistema de ensino - não somente no estágio curricular como também em projetos, pesquisas, atividades de extensão - podem contribuir para que os mesmos sintam-se aguçados a buscar mais conhecimentos a respeito deste assunto e outros que perpassam o contexto educacional. Também, estes alunos com necessidades educacionais especiais estão chegando ao ensino superior, nos diferentes cursos de formação das universidades, e dessa forma, exigindo também dos professores neste nível a atenção na sua atuação.

Em se tratando da proposta de educação inclusiva, comentou-se acima a respeito da formação dos professores das diferentes áreas para atentar a esta perspectiva. No entanto o trabalho deste profissional será acompanhado pelo professor especializado em Educação Especial, que fará o atendimento educacional especializado (AEE) destes alunos, assim como as demais funções que perpassam a atenção destes sujeitos no contexto escolar (interlocução com o professor da turma do aluno, preparação de material, recursos, etc.).

No Brasil existem atualmente dois cursos de graduação em nível superior em Educação Especial, que são os cursos de licenciatura plena em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (Rio Grande do Sul) e da Universidade Federal de São Carlos (São Paulo).

Existem também outros que são vinculados aos cursos de Pedagogia, com habilitação em Educação Especial, os quais então em fase de encerramento. Além disso, professores de outras áreas podem fazer cursos de capacitação e especialização em Educação Especial para atuar em ações para o atendimento às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo educacional. De acordo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, para atuar na educação especial,

> *O professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns de ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 11)*

Assim, fica evidente a vinculação da educação especial e da educação inclusiva, sendo que a educação especial oferece serviços para promover a proposta da educação inclusiva para os alunos com necessidades educacionais especiais, nos diversos níveis de ensino. Estes profissionais podem atuar nos diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, na complementação e/ou suplementação do ensino comum.

A docência universitária: considerações conclusivas sobre o ensino superior na perspectiva inclusiva

Conforme apresentado anteriormente, a educação inclusiva vem sendo um debate recorrente tanto nas legislações brasileiras como vem sendo implementada gradualmente na prática cotidiana nos diferentes níveis de ensino, com empenho de muitos profissionais da educação. Nesse sentido que estes alunos com necessidades educacionais especiais têm o direito de receberem uma educação de qualidade nos diferentes níveis, com profissionais com formação adequada.

A inserção de disciplinas nos cursos de formação inicial de professores pode ser uma alternativa válida na tentativa de qualificar a formação destes profissionais, no entanto não pode ficar restrita a esta ação. É necessário envolver também a própria atuação dos professores do ensino superior, para que não responsabilizem um professor de uma disciplina a dar conta deste debate, mas sim que exista um conjunto de ações e concepções que perpassem as experiências dos acadêmicos nos cursos de formação.

Desse modo, acredita-se que a formação na perspectiva da educação inclusiva deve abranger também a docência universitária. Uma vez que, no ensino superior também se pode ter alunos com alguma necessidade educacional especial, que necessitem de um atendimento de acordo com suas especificidades, e onde se pode procurar, caso necessário, os núcleos de acessibilidades das instituições para prestar um apoio no direcionamento das práticas inclusivas para estes alunos. Conforme previsto na legislação, também no ensino superior, os sujeitos com alguma necessidade específica tem direito a um atendimento de acordo com suas especificidades, com estruturações curriculares, de recursos, métodos, entre outras necessidades que podem se fazer necessários, como intérpretes para alunos surdos, entre outros.

Assim, pensar na proposta da educação inclusiva hoje, é refletir sobre o papel de cada profissional da educação para a qualificação do atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais de acordo com suas especificidades, seja na educação infantil, educação básica ou no ensino superior. Neste sentido, se faz necessária esta problematização, para que se possam construir outros processos formativos para estes alunos, passando por condições diferenciadas também de formação dos profissionais da educação. Isso para que práticas excludentes não sejam recorrentes no contexto educacional brasileiro.

> *Falar de inclusão escolar é revelar o perverso papel excludente que a escola exerce no cotidiano de suas práticas, portanto, a questão é ampla e complexa e não se restringe à temática da deficiência. São múltiplas as dimensões envolvidas no enfrentamento do debate sobre a formação de professores numa perspectiva inclusiva e na sua futura atuação nos contornos escolares. (OLIVEIRA, 2010, p. 148)*

Desse modo, conforme menciona Oliveira, são múltiplos os enfrentamentos quando se fala na formação dos professores, sendo necessária a efetivação de novas práticas também na docência universitária, em prol da qualificação da educação. Além disso, para que a perspectiva da educação inclusiva perpasse diversos segmentos e não apenas alguns que são responsabilizados por esta, todos os profissionais deveriam se colocar como comprometidos pela implementação de ações inclusivas.

Referências Bibliográficas:

Brasil. (1961) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4024/61). Brasília: MEC.

_____. (1971) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 5692/71). Brasília: MEC.

_____. (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Secretaria Especial de Editorações e Publicações.

_____. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia.

_____. (1994a) Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde.

_____. (1994b) Portaria n. 1.793/94. Brasília: MEC.

_____. (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394/96). Brasília: MEC.

_____. (2000) Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP.

_____. (2001a) Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP.

_____. (2001b) Parecer CNE/CP n. 9/2001. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação.

_____. (2002) Resolução CNE/CP 1- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC.

_____. (2008) Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP.

Bueno, J. G. S. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. Temas sobre desenvolvimento, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

Carvalho, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

Oliveira, Anna Augusta S. Inclusão Escolar e Formação de Professores: o embate entre o geral e o específico. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A. (orgs.) Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva.(pp. 141- 150). Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

8.82.

Título:

"Quase-turista": alternativas pedagógicas de inclusão conceitual

Autor/a (es/as):

Neiva, Ivany Câmara [Universidade Católica de Brasília]

Resumo:

O artigo trata de alternativas pedagógicas de "inclusão conceitual", no sentido de minimizar o sofrimento escolar causado pela desqualificação, no processo de ensino-aprendizagem, de experiências vividas, imaginários expressos e conhecimentos construídos por estudantes. São

apresentadas expressões do imaginário sobre Brasília (capital brasileira), Distrito Federal (território que a abriga) e Turismo, buscadas tanto na mídia quanto junto a estudiosos desses temas e, especialmente, junto a estudantes de Comunicação Social e de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Católica de Brasília (situada em Águas Claras, DF, a cerca de vinte quilômetros da capital). Definições "oficiais" de Turismo são confrontadas com aquelas interpretações expressas pelos universitários.

Palavras-chave:

Cognição, construção do conhecimento, imaginário, auto-classificação, "quase-turista".

1. Viver, fazer, conhecer

Desde antigas leituras que fiz de textos de Paulo Freire, venho pensando em alternativas pedagógicas que possam ser seguidas por educadores no sentido da construção do conhecimento – e não de sua *extensão:* "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p.47).

Especialmente a partir dos tempos em que passei a ser professora – de Ensino Médio, em Sobradinho[131], e de Ensino Superior, em Águas Claras e em Brasília[132] -, venho observando que "métodos de ensino" adotados e estimulados em muitas escolas, embora por vezes bem fundamentados tecnicamente, acabam desconsiderando experiências e saberes dos alunos. Observo que esse distanciamento está na base do desinteresse, da indiferença, do cumprimento "burocrático" de tarefas, da busca de aprovação, por parte de muitos alunos – e também de professores. Em vez da "autonomia do ser dos educandos" (Freire, 1996, p.13) a que se refere Paulo Freire, acontecem sentimentos de "sofrimento escolar".

Trago, aqui, relatos de estudantes de nível superior, dos Cursos de Comunicação Social e de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Católica de Brasília[133], que indicam possível sofrimento pelo fato de não verem reconhecida, na produção acadêmica, sua autoimagem de "quase-turistas" em Brasília.

[131] Sobradinho é uma das atuais 31 cidades, ou Regiões Administrativas, que compõem o Distrito Federal brasileiro. Localiza-se a aproximadamente 25 quilômetros, para o norte, de Brasília.
[132] A Universidade Católica de Brasília localiza-se em Águas Claras, também uma das cidades do DF, localizada a aproximadamente 20 quilômetros, para o sul, de Brasília. A Universidade de Brasília localiza-se na cidade de Brasília, em seu "Plano Piloto".
[133] Os cursos de Graduação da Universidade Católica de Brasília se desenvolvem em seu Campus I, localizado em Águas Claras.

2. O cenário: Brasil, capital Brasília[134]

> *Deve andar cansada essa Brasília que todo ano tem de se submeter a um teste de qualificações...*
>
> Conceição Freitas[135]

Se, no Brasil, Brasília traz surpresas, inquietações, esperanças e desesperanças, certamente sua divulgação fora do país e em "não lugares" virtuais merece atenção.

Brasil, capital Brasília. Está nos mapas, nos guias de viagem, em documentos oficiais, na mídia, está em nosso cotidiano e imaginário.

Em 2010, completaram-se cinquenta anos da transferência do Distrito Federal brasileiro, do litoral para o interior. Ou, como foi preferencialmente registrado na mídia, comemorou-se o cinquentenário da inauguração de Brasília - capital do Brasil desde 1960.

Além de desafios da política local, o cinquentenário de Brasília trouxe à tona peculiaridades administrativas do DF que têm contraponto no imaginário social expresso, a todo momento, pelos moradores desse "território federal" que abriga a capital do país.

Vem se observando, ao longo do tempo e também no DF, que a comunicação e a geografia do cotidiano ressignificam nomes e fronteiras: a nomenclatura e a classificação dos locais do DF, partilhadas por seus moradores, ultrapassam preceitos legais da divisão administrativa. Oficialmente[136], o Distrito Federal é um território autônomo do Brasil (assim como a União, os Estados e os Municípios) onde se localiza a capital do país – Brasília. Organiza-se em Regiões Administrativas[137] que, atualmente, totalizam 31[138] – Brasília e mais 30.

No dia-a-dia dos moradores, na mídia e na academia, convivem expressões diferenciadas: fala-se da Cidade, de cidades, bairros, regiões administrativas, e do Plano Piloto (*plano* traçado em 1956 pelo urbanista Lúcio Costa, para a sede da capital).

Sejam quais forem as imagens, os nomes e os limites usados, a *vida real* da cidade, e do DF, vai sendo reconhecida e expressada. O Distrito Federal cerratense[139], presente como "futuro" nos mapas antigos, e Brasília, capital brasileira com mais de cinquenta anos de inaugurada e três

---

[134] Lembrando o título do livro de Osvaldo Orico, em 1958: *Brasil, capital Brasília*. Brasília: Novacap.

[135] Frase da jornalista Conceição Freitas, em *Só para sonhadores***.** Brasília, Correio Braziliense, Crônica em 10.04.2005. p. 30.

[136] Artigos 1^0 e 18 da Constituição Federal (1988); art.8^0 da Lei Orgânica do Distrito Federal (1993).

[137] Art.10 da Lei Orgânica do Distrito Federal (1993).

[138] São as seguintes: Brasília, Gama, Taguatinga, Brazlândia, Sobradinho, Planaltina, Paranoá, Núcleo Bandeirante, Ceilândia, Guará, Cruzeiro, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Recanto das Emas, Lago Sul, Riacho Fundo, Lago Norte, Candangolândia, Águas Claras, Riacho Fundo II, Sudoeste / Octogonal, Varjão, Park Way, Setor Complementar de Indústria e Abastecimento (Estrutural), Sobradinho II, Jardim Botânico, Itapoã, Setor de Indústria e Abastecimento, Vicente Pires, Fercal.

[139] "Cerratense" é uma palavra criada pelo historiador e poeta Paulo Bertran para denominar quem nasceu ou quem adotou como "sua" a região do cerrado. Bertran, Paulo (1998). *Cerratenses.* Brasília: Verano.

séculos de proposta, vão aparecendo com suas faces em construção, com seus habitantes e suas paisagens que vão se transformando. Seus nomes e limites itinerantes expressam um imaginário também vivo, mesclado e em transformação.

É oportuno voltamos a textos recentes, veiculados pela mídia em Brasília, e que, ao mesmo tempo em que são "formadores de opinião" sobre a imagem do DF e da capital, registram esses diferentes olhares.

No ano 2000, simbólico porque concentrava comemorações de 500 anos de Brasil e 40 de Brasília, várias reportagens falavam da história presente da capital.

A jornalista Rovênia Amorim, na matéria "Eu amo Brasília - muito mais que o Plano"[140], dá espaço à persistente discussão sobre as formas legalmente corretas de chamar os lugares do DF, e outras adotadas no cotidiano.

São citados resultados de pesquisas de opinião como aquela realizada em 2000 pela WHO Pesquisa e Informações, por encomenda do jornal Correio Braziliense, em que foram ouvidas 1200 pessoas que moravam há pelo menos cinco anos no DF. Dessas pessoas, 74,3% diziam "morar em Brasília"[141].

São entrevistadas pessoas comuns, administradores, especialistas e professores como Adalberto Lassance e Aldo Paviani. Lassance defende a necessidade da correção nos termos. Paviani entende que "Brasília é o DF urbano. [...] A população tem sentimento acertado. Vá ao Gama e veja as placas dos carros. São todas de Brasília...". Não só as placas de carro, mas também as de sinalização, os registros de nascimento, os letreiros dos ônibus – lembram os entrevistados[142].

Ponderando imaginário e cartografia, o historiador Paulo Bertran dizia aceitar as denominações apropriadas por tantos brasileiros: "a auto-identificação da população como sendo moradores de uma 'grande Brasília' tem a ver com a história da Capital Federal. [...] Ninguém fala até hoje, quando viaja, que mora no DF. Todo mundo mora é em Brasília"[143].

Nesse sentido, volto ao artigo publicado pela socióloga Bárbara Freitag no ano 2000[144]. Lembrando as "cidades invisíveis" descritas por Ítalo Calvino, a autora interpreta que também Brasília foi "cidade imaginária", criada para ser capital. Mesmo seu projeto/plano piloto original, escolhido mediante concurso público, "permaneceu, em parte, imaginário, invisível", em decorrência de duas séries de fatores: as alterações definidas pelos executores do Plano, e as

---

[140] Amorim, Rovênia (2000)**.** *Eu amo Brasília - muito mais que o Plano*. Brasília. Correio Braziliense. 09.07.2000. p. 13.
[141] Idem.
[142] Amorim, Rovênia. Op.cit.
[143] Idem.
[144] Freitag, Bárbara (2000). *Brasília: cidade de muitas cidades***.** Brasília: Correio Braziliense, 06.08.2000. p.5.

transformações resultantes da própria vida e "posse" da capital por seus moradores. Bárbara aponta transformações que os habitantes foram inventando para a cidade inventada, e a criação ou revitalização de outras áreas.

Nessas alterações, transformações e apropriações de Brasília por seus moradores e pelos brasileiros que a têm como capital, podemos encontrar pistas desse imaginário sobre Brasília que se expressa quando se pensa nela como "cidade de muitas cidades"[145], ou "a cidade das cidades"[146] associada ao inteiro Distrito Federal que a abriga.

Assim, por um lado, concordo com os alertas de Lassance sobre a necessidade de que sejam conhecidos os "imperativos institucionais"[147], bem como as definições administrativas e geográficas oficiais, que possibilitam a utilização "correta" dos termos Brasília, Distrito Federal, cidade, região administrativa.

Ao mesmo tempo, reconheço a trajetória peculiar da capital e a *geografia* que foi sendo criada por quem a habita ou dela tem notícias. Esse reconhecimento nos faz ver, na recorrente utilização imprecisa de termos e limites, mais que *erro* ou inadequações: ali podemos ter indicações de um imaginário sobre Brasília que a amplia ou reduz, conforme o olhar, o lugar de fala, o assunto, a circunstância.

Volto, então, aos estudos de Aldo Paviani. Em 2005, o autor reafirma as peculiaridades da constituição do atual Distrito Federal, e avaliza aquele imaginário (sem usar essa expressão): "Considerando que é a população que consolida a denominação, não há como deixar de acatar a geografia e a toponímia por ela criada"[148].

Já em 1987, na apresentação de "Urbanização e Metropolização", Paviani esclarecia que Brasília era ali considerada como o "Distrito Federal urbano" ("isto é, formada por um centro que é o Plano Piloto e por uma periferia, as cidades-satélites")[149].

Em 2001, apresentando-se como "geógrafo, que acompanhou a evolução urbana de Brasília, desde o fim dos anos 60", Paviani explicava por que entendia a *cidade* "como um todo". Referia-se ao processo de expansão da cidade, "que foi pensada para se circunscrever ao Plano Piloto, [e que] extrapolou para uma constelação de cidades"[150].

---

[145] Ver nota 16.
[146] Patriota, C. de M. (2010). "Condomínios" no DF: clubes, favelas ou cidades? In: Paviani, A. (org.). *Brasília 50 anos – da capital a metrópole.* Brasília: Editora UnB. p.296.
[147] Lassance, A.(2002). *Brasília & Distrito Federal – imperativos institucionais***.** Brasília: Verano; IHGDF.
[148] Paviani, A.(2005). *Brasília Complexa.* Correio Braziliense, 19.04.2005. Retirado em Março 20, 2008, de http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2005/04/314210.shtml.
[149] Paviani, A.(1987). Apresentação. In: _____ (org*.)***.** *Urbanização e Metropolização***.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, Codeplan.
[150] Idem. *A Brasília de todos os brasileiros***. o**p.cit.

Paviani retoma a noção de "cidade polinucleada", reafirmando, em 2005, que "o processo de urbanização da capital brasileira não se desenvolveu da maneira planejada, no decorrer dos anos; evoluiu para o que denominamos 'cidade polinucleada' ou núcleos esparsos no território"[151] – ensejando "uma geografia urbana complexa e *sui generis*, que não encontra paralelo no país".

Por ocasião do Simpósio "Brasília 50 anos: diferentes olhares sobre a cidade"[152], realizado no início de junho de 2010, na Universidade de Brasília, Paviani reitera e atualiza sua posição, referindo-se a toda a região do DF como "Brasília". Também em 2010, Paviani retoma suas ideias, tratando Brasília como "como metrópole expandida de forma polinucleada"[153].

Assim, continuamos convivendo com as definições oficiais da geografia e da "prática turística", e também com termos e descrições *sui generis* das itinerâncias de suas representações cotidianas. Volto às representações de jovens moradores do Distrito Federal sobre Brasília e sobre Turismo, e entre eles encontro embates de significados e de interpretações. Encontro, também, traços de sofrimento quando suas interpretações e vivências são excluídas da discussão.

3. Visitando a capital: impressões de jovens universitários

A cidade de Brasília fica fora da cidade.
Clarice Lispector*154*

Os relatos de estudantes universitários que tinham, como referência cotidiana, locais do Distrito Federal que não a cidade de Brasília, não traziam em si traços de queixa ou de exclusão. Traziam, sim, sinais de identificação e de tomada de posse simbólica desses locais de moradia e vida.

Um deles, contando sua trajetória de morador de Águas Claras, trouxe uma ideia muito presente nas histórias desses estudantes:

> *Moro em Águas Claras. Na verdade, moro na mesma rua há quase dez anos. Mas quando comecei o Curso na Católica, meu endereço era "Taguatinga". Isso porque em 2003 um lugar foi desmembrado do outro, e nasceu Águas Claras. Nunca vou ao Plano Piloto. Toda minha vida é aqui mesmo: a Universidade, o trabalho, os amigos, as*

[151] Idem. *Brasília Complexa***.** op.cit.
[152] Simpósio "Brasília 50 anos: diferentes olhares sobre a cidade". Universidade de Brasília, 1º e 2 de junho de 2010. Aldo Paviani foi debatedor na conferência de Abílio Guerra – "Uma breve história intelectual da superquadra".
[153] Paviani, A.(2010) A metrópole terciária : evolução urbana socioespacial. In : _____ et al. (orgs). *Brasília 50 Anos – da capital a metrópole*. Brasília : Editora UnB.
[154] Lispector, Clarice (1984). *Brasília. Para não esquecer: crônicas*. [crônicas de 1962 e 1974]. São Paulo: Ática.

> *baladas. Mas quando viajei para a casa da minha avó, no Ceará, eu sempre dizia que moro em Brasília. É mais fácil dizer assim, fica mais simples de entender.*

A meu ver, essa "simplificação" consiste em representar o espaço de forma homogênea, considerando que Águas Claras *é* Brasília (quando, oficialmente, Águas Claras é, oficialmente, *uma* das "cidades" do Distrito Federal, tanto quanto Brasília é). Entretanto, essa representação contrasta com a percepção desse estudante (e de muitos de seus colegas) quando é chamado a se identificar como morador da capital, ou ao se deslocar, de seu local de moradia, para a Brasília-capital.

Tive oportunidade de observar esse contraste em várias ocasiões, das quais destaco duas: a primeira, quando os alunos de uma turma do Curso de Comunicação Social[155] responderam, em sala de aula, a algumas questões sobre turismo; a segunda, quando um grupo de estudantes de Arquitetura e Urbanismo[156] se deslocou de Águas Claras para "visitar" a Superquadra 108 Sul[157] e arredores.

Dos cinqüenta e cinco alunos de Comunicação Social que se pronunciaram, mais de 70% moram nas redondezas da Católica – em Águas Claras, Taguatinga, Ceilândia. Duas vêm de municípios goianos considerados do "Entorno" do DF. Apenas duas moram em Brasília, e outra vem da pioneira Vila Telebrasília, englobada oficialmente nos limites da capital.

Eram três as questões a serem respondidas: O que significa "turismo" para você?; Você conhece Brasília?; Cite locais que você considera "turísticos" em Brasília.

Nas interpretações[158] pessoais sobre o significado de "turismo", destacou-se a idéia do conhecimento associado às novidades que são proporcionadas por uma prática de passeios e visitas a locais diferentes daqueles de convívio cotidiano:

> Turismo é conhecer lugares novos, culturas e costumes diferentes, e a história desses lugares – em cidades próximas ou distantes.
>
> [...] Conhecer lugares e fazer algo nesses lugares para se aproveitar o momento.
>
> Significa ser levado a conhecer algum lugar ao qual tenha sido atribuído algum valor. É ser dado a conhecer algo que você nunca viu e, assim, reconhecer a importância do lugar e de seus símbolos.

[155] Disciplina "Realidade Brasileira e Regional". Professora Ivany Câmara Neiva. Setembro, 2009.
[156] Disciplina "Introdução a Arquitetura e Urbanismo". Professor Frederico Barboza Junior. Março, 2010.
[157] SQS 108. Foram visitadas também as SQS 107, 308, 207, 208, 407, 408.
[158] Não tinha havido leitura ou discussão prévia sobre o assunto.

> Turismo significa conhecimento. Os lugares não precisam ter um espaço construído, mas sim uma grande história.
>
> Turismo é passear por onde não conhecemos.
>
> É um passeio, uma visita para fins de entretenimento e conhecimento.
>
> É conhecer, visitar algum lugar – não sei se necessariamente seria algo novo. Ou passear em um lugar que te desperte interesse.
>
> Turismo é sair de seu lugar de convívio e conhecer outros lugares, outras culturas, buscar novas informações, novos horizontes, mais conhecimento e vivência.
>
> Aventura do curioso em um curto prazo de tempo.
>
> Turismo é sair, passear, ir a locais aonde não costumo ir com freqüência.

Em algumas respostas aparecem contrastes de pertencimento dos alunos, que oscilam entre conhecer Brasília, ou não, e entre considerá-la "seu lugar" ou "lugar fora do de sua moradia":

> Turismo é visitar lugares que tenham algo que chame atenção, isso na própria cidade ou em outros lugares do mundo.
>
> É conhecer algo ou algum lugar, sendo perto ou não de onde o indivíduo vive.
>
> Turismo é visitar locais desconhecidos. [...] É conhecer a essência da cidade, o que pode ocorrer no próprio local onde se mora.

Quase a totalidade dos estudantes respondeu que "conhecia" Brasília. Mas observamos que, para muitos deles, esse conhecimento é mais virtual que presencial:

> Conheço Brasília numa noção geral.
>
> Não conheço Brasília muito bem. Mas cada dia posso conhecer um lugar novo.
>
> Quando vou a Brasília, vou meio como turista.
>
> Nem gosto de dizer isso, mas conheço Brasília mais pela internet e pela TV.
>
> Tem ônibus e metrô fácil prá lá. Já fui para conhecer a arquitetura.

> Gosto de ir a Brasília. Lá, me sinto quase uma turista, porque não conheço muito e é longe de onde moro.
>
> Vou a Brasília (vou ao Plano...), mais, para levar parentes de fora para conhecer. Lá, eles são turistas e eu sou quase igual, quase um turista.

Esses comentários me lembram outros, como o de um guardador de carros, no centro de Taguatinga, numa conversa sobre lugares de Brasília: "O Congresso Nacional? Já vi sim, na televisão"[159].

Todos aqueles alunos citam locais que consideram "pontos turísticos" de Brasília. Alguns já os visitaram, outros os conhecem pela mídia. Como nos mapas, *folders* e *sites*, e como anunciam muitos dos guias turísticos, os dez locais mais lembrados são a Torre de TV, o Parque da Cidade, a Esplanada dos Ministérios, a Catedral, a Ponte JK, o Memorial JK, o Pontão do Lago Sul, a Praça dos Três Poderes, o Congresso Nacional, o Palácio da Alvorada.



"O Congresso Nacional? Já vi sim, na televisão."
Congresso Nacional. Brasília, outubro de 2010.
Foto: Ivany Neiva



Torre de TV. Reformas. Brasília, abril de 2010.
Foto: Ivany Neiva

Em outra ocasião, acompanhamos um grupo de estudantes de Arquitetura e Urbanismo em seu roteiro guiado, por locais emblemáticos do plano urbanísitico original de Brasília. Eram, também, alunos que moravam predominamente entre as cidades de Samambaia e Vicente Pires, em especial Taguatinga, Águas Claras, Ceilândia.

[159] Conversa de rua. Taguatinga / DF, março de 2007. In: Neiva, Ivany Câmara (2008). *Imaginando a capital: cartas a JK (1956-1961).* Tese de Doutorado em História Cultural. Brasília: UnB, 2008. p.171.

O mesmo professor que os guiou dessa vez já havia feito esse roteiro com alunos do Curso de Comunicação Social, e as conversas apontavam para a mesma constatação: muitos deles não conheciam Brasília, e ali estavam como visitantes pela primeira vez. Estivemos na Igrejinha[160], observamos os cobogós[161] dos prédios e os amplos espaços entre os pilotis, os gramados, a inclinação das vias entre as quadras de centena 300, passando pelas 100 e descendo, por uma passagem subterrânea, até as 200 e 400.



Passagem subterrânea SQS 108 / 208. Brasília, março de 2010. Foto: Ivany Neiva



Cobogós. Operários trabalham em reforma de prédio da SQS 108. Brasília, março de 2010. Foto: Ivany Neiva

Eram novidades e descobertas feitas a pé, em uma cidade até então desconhecida por muitos deles, ou conhecida virtualmente, pela *internet*, pela mídia impressa ou pela TV, ou, talvez, em mapas e plantas. Também entre eles se repetiam as expressões "turista" ou "quase-turista", como auto-referência de quem estava em Brasília.

4. Inquietações conceituais

Sou um viajante, você é um turista, ele é um excursionista.

Keith Waterhouse (1989)[162]

O caso a que nos dedicamos aqui são os estudos sobre Turismo. Nesse campo diversificado e dinâmico - no âmbito acadêmico e nas práticas turísticas -, mantêm-se atuais as discussões sobre

[160] Igreja Nossa Senhora de Fátima, projeto do arquiteto Oscar Niemeyer, na Entrequadra 307/308 Sul.

[161] Cobogó - tijolo perfurado ou elemento vazado [...], utilizado na construção de paredes ou fachadas perfuradas, com a função de quebra-sol ou para separar o interior do exterior, sem prejuízo da luz natural e da ventilação. Dicionário Houaiss. Retirado em Maio 05, 2008, de http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=cobog%F3&stype=k.

[162] Waterhouse, K.(1989). *Theory and Pratice of Travel.* Londres: Hodder & Stoughton, 1989. Apud Urry, J.(2001) *Olhar do turista: Lazer e viagens nas sociedades contemporâneas*. 3.ed. São Paulo: Studio Nobel. [p. 5]. O autor se refere aos conceitos de Turismo, segundo a OMT.

concepções e definições – disciplinares, multidisciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares, transversais.

Nesse esforço crítico e criativo, temos um arcabouço conceitual que nos possibilita ("a quem se dedica a esse campo") partilhar um referencial comum[163]. Trata-se das definições adotadas pela Organização Mundial de Turismo[164], aceitas internacionalmente como oficiais.

Segundo tais conceitos, nossos estudantes da Católica que contam suas experiências de conhecer Brasília não são "turistas". Estritamente, seriam "excursionistas" ou, em alguns casos, "visitantes".

É conhecida a conceituação da OMT sobre Turismo:

> *O turismo compreende as atividades que realizam as pessoas durante suas viagens e estadas em lugares diferentes ao seu entorno habitual, por um período consecutivo inferior a um ano, com finalidade de lazer, negócios ou outras.*[165]

A definição de "turista" decorre dela, e enfatiza a duração da permanência no local "diferente" daquele cotidiano da pessoa: é considerado "turista" todo visitante temporário que permanece no local visitado mais de 24 horas.

Mas nem todos os "viajantes" se enquadram nesses limites conceituais. Há os casos do "visitante" (que se desloca temporariamente para fora da sua residência habitual, quer seja no seu próprio país ou no estrangeiro, por uma razão que não seja a de aí exercer uma atividade remunerada) e do "excursionista" (visitante temporário que permanece fora da sua residência habitual menos de 24 horas).

Certamente, essas definições oficiais não são as únicas, no amplo universo das questões do Turismo[166]. Das "muitas visões diferentes", lembro aqui a escolha de Susana Gastal, ao esclarecer, no contexto de seu livro "Turismo, Imagens e Imaginários"[167], que "falar em turismo significará fazer referência àquelas pessoas que *saem das suas rotinas espaciais e temporais* por um período de tempo determinado"[168].

---

[163] Noguero, F.T.(2010) *El concepto de turismo según la OMT*. In: Nechar, Marcelino Castillo e Panosso Netto, Alexandre (2010). *Epistemología del Turismo – estudios críticos*. México: Trillas. p.174.
[164] World Tourism Organization (UN-WTO)/Organização Mundial de Turismo (OMT). A WTO é a agência das Nações Unidas (ONU) especializada no campo do turismo.
[165] World Tourism Organization (1998). *Guide for Local Authorities on Developing Sustainable Tourism.* Retirado em Março 11, 2010 de http://www.e-unwto.org/content/x122w3/fulltext.pdf. p.17. Ver também os documentos da WTO: *Recommendations on Tourism Statistics (1994***)** e *International Recommendations for Tourism Statistics 2008.*
[166] O assunto é tratado, por exemplo, por Margarita Barreto: Barretto, M.(2008). *Manual de iniciação ao estudo do turismo.* 17.ed. Campinas: Papirus. p.9 e seguintes.
[167] Gastal, S.(2005). *Turismo, imagens e imaginários.* São Paulo: Aleph.
[168] Idem, p.12. Foi mantido o itálico.

A autora considera "turistas", também, "mesmo aquelas pessoas que, morando numa grande cidade, num determinado bairro, aproveitam o fim de semana para buscar outros espaços nessa mesma cidade"[169].

No caso dos estudantes com quem conversamos, essa busca de outros espaços não se dava apenas em "fins de semana", mas também em dias de segunda a sexta feira, dias de aulas "externas"... O que importava, na caracterização de Brasília para eles, era a situação de busca, de descoberta, de novidade, "para além do 'bairro'[170] de residência"[171].

Observo que as impressões manifestadas indicam que predomina, entre os estudantes, a auto-identificação como "quase-turistas" ou expressões de sentido semelhante. Esse "quase" revelou, por vezes, a inquietação acadêmica quanto à adequação do conceito. A preocupação em "estarem emitindo conceitos adequados" revelava-se, frequentemente, como causadora de ansiedade e sofrimento – pelo não reconhecimento de suas impressões. Nas conversas que mantivemos, observamos que a inquietação vinha tanto dessa exclusão conceitual como do confronto entre "sentir-se de fora" ou de "sentir-se parte" de Brasília, sentindo-se "na mesma cidade":

> *Vindo aqui à Igrejinha, me sinto "quase-turista", porque é um lugar ao mesmo tempo tão perto e tão longe do meu dia-a-dia. Moro em Taguatinga e minha casa fica a uns trinta quilômetros aqui da Igrejinha. Sinto mesmo como se estivesse "de turista" numa outra cidade... Mas quando me perguntam, muitas vezes eu respondo que moro em Brasília...*

> *Penso que aqui acontece parecido com outras cidades. Por exemplo, fui visitar uns primos em São Paulo, na capital mesmo, mas a casa deles é num bairro afastado do centro. Eles nunca tinham ido a lugares turísticos de lá, como a Praça da Sé ou o Anhangabaú. O endereço deles é São Paulo, SP, o turista era eu, mas eles ficavam meio turistas, quando me levavam para andar pelo centro... Uma diferença é que aqui no DF não tem bairro, e a população do DF todo é quase umas cinco vezes menor que a cidade de São Paulo...*

A questão é tratada, sim, por alguns pesquisadores. A propósito das classificações do "turista", Susana Gastal questiona o que pode haver em comum, por exemplo, "entre um deslocamento para além das fronteiras nacionais" e esses, para além (ou mesmo dentro) de fronteiras locais. E

[169] Ibidem.
[170] Aspas nossas em 'bairro', já que a expressão não é usual no Distrito Federal.
[171] Gastal, S., op.cit., p.12.

responde: “há o estranhamento, o prazer e uma certa ansiedade diante do desconhecido e do novo”[172].

Acrescenta a autora que há em comum, nos diferentes tipos de deslocamento, “a presença de imagens e imaginários”. Estão presentes as *imagens* porque, como registrado na trajetória de vida dos nossos estudantes,

> *antes de se deslocarem para um novo lugar, as pessoas já terão entrado em contato com ele visualmente, por meio de fotos em jornais, folhetos, cenas de filmes, páginas na internet ou mesmo por intermédio dos velhos e queridos cartões-postais.*[173]

E estão presentes *imaginários* “porque as pessoas terão *sentimentos*, alimentados por amplas e diversificadas redes de informação”[174], que as levarão a construir representações e interpretações sobre o que vivenciam, sobre o que conhecem ou desconhecem.

A discussão sobre imagens e imaginários no Turismo me faz lembrar as aproximações conceituais de Juremir Machado sobre o imaginário, como quando fala no “tecido imaginal”, e também em “idas e vindas”: “Tudo é nó e conexão no tecido imaginal. Cada link, feito um porto, é ponto de chegada e de partida”[175].

No caso aqui considerado (do “turismo em Brasília” para os estudantes entrevistados), em dois momentos se podem tratar de expressões do imaginário, “cravado no histórico-social”, como dizia Castoriadis[176]. De novo me reporto a Juremir Machado, quando se refere ao imaginário, que “emana do real, estrutura-se como ideal e retorna ao real como elemento propulsor”[177].

O primeiro momento a que nos referimos foi o da oscilação entre a configuração oficial do Distrito Federal, e aquela ressignificada ao longo do tempo pelos moradores do DF. Como vimos, a geografia e a legislação nos ditam que Brasília é a capital do país e uma das Regiões Administrativas do Distrito Federal. Mas, no dia-a-dia das trinta e uma RAs, o nome de Brasília por vezes se sobrepõe às denominações locais e designa todo o DF.

Encontramos diferentes expressões do imaginário sobre o pertencimento dos moradores, seja ao abrangente Distrito Federal, seja aos seus locais específicos de moradia, seja a essa totalidade idealizada de “Brasília”.

---

[172] Ibidem.
[173] Idem, p.13.
[174] Ibidem.
[175] Silva, Juremir Machado da. (2003). *Tecnologias do Imaginário*. Porto Alegre: Sulina. pp.7, 11.
[176] Castoriadis, C.(1992). *A criação histórica e a instituição da sociedade*. In: Castoriadis, C. et al.. *A criação histórica.* Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura; Artes e Ofícios Editora Ltda. p. 83-108. *passim.*
[177] Silva, Juremir Machado da. Op.cit., p.12.

O segundo momento refere-se às representações sobre Turismo. Associadas àquela variedade de nomes, fronteiras e identidades, também as noções de "turista" transitam entre as impressões desses estudantes.

Das impressões sobre Brasília e sobre o Turismo, desses estudantes, afloram marcas de imaginários e indícios de realidades em construção. Afloram, em decorrência disso, questões que merecem discussão, ligadas à conceituação de Turismo e de turista.

Volto, então, à observação de Félix Tomillo Noguero, quando apresenta a conceituação da OMT "não porque seja a melhor", mas porque, no momento, trata-se "da única possibilidade [...] de que falemos o mesmo idioma e aproveitemos a oportunidade de nos entendermos"[178]. Tento confrontar as definições oficiais com aquelas impressões reveladas pelos alunos e reconheço que se expressam, ali, marcas de um imaginário construído a partir de suas trajetórias de vida, de sua vivência atual e de sua auto-identificação em relação a Brasília.

Parafraseando Waterhouse[179], sugiro, como desafio para discussão, que uma nova epígrafe possa ser construída. Nesse nosso caso de Brasília, poderia ser dito:

> *Sei que às vezes sou viajante, às vezes excursionista, mas me sinto um "quase-turista" na capital de meu país.*

A partir dessa experiência com as impressões de jovens moradores do Distrito Federal, para mim se reforça a necessidade (que compartilho com pesquisadores da área de conhecimento do Turismo, da Educação, da Comunicação...), de discutir a dimensão imaginária das viagens, das excursões, do turismo – e, de forma ampla, do conhecimento. E se reforça também a necessidade de, na qualidade de educadores, aprendermos a considerar a auto-identificação dos moradores como constituintes do conhecimento.

5. Inclusão conceitual

> *[...] O que realmente está fazendo mais falta em tudo isso é um trabalho de percepção dos educadores em termos de uma escuta sensível das necessidades mais fundamentais dos seres humanos que são seus alunos.*
>
> Pellanda, Nize (2008)

A proposta, aqui, não é apenas identificar traços de sofrimento escolar na exclusão conceitual. Buscam-se, sim, alternativas pedagógicas que combatam esse sofrimento, levando em conta a contextualização necessária à construção do conhecimento. Toma-se como suporte a afirmação

[178] Noguero, F.T. Op.cit. p.174.
[179] Waterhouse, K. Op.cit.

de Maturana e Varela de que "viver é conhecer" (em *A árvore do Conhecimento*, atualmente em sua 10ª edição, no Brasil), ou seja, de que a cognição está na base do viver, e, por extensão e complementação, de que o viver está na base do conhecer. Assim, considera-se a cognição como relação interativa, expressando o caráter interligado entre viver, fazer e conhecer.

Na esteira desse pensamento, observou-se, com o exemplo dos estudantes de Comunicação Social e de Arquitetura e Urbanismo, que a desqualificação, no processo de ensino-aprendizagem, de experiências vividas, imaginários expressos e conhecimentos construídos pelos estudantes, pode estar associada a processos de sofrimento escolar.

Com efeito, encontramos na cultura escolar atual processos de rigidez que atingem os alunos "no seu processo de desenvolvimento, trazendo muito sofrimento a eles" (Pellanda, 2008, p.1076). No caso da rigidez conceitual referente a "turista" (e que exclui a "novidade" do "quase-turista"), pode-se lembrar da situação tratada por Von Foerster (1996, pp.184-185), quanto a métodos de avaliação que consideram "corretas" apenas as repostas conhecidas, definidas. Von Foerster considera as perguntas feitas na expectativa dessas respostas como "perguntas ilegítimas". Legítimas seriam aquelas perguntas que "mobilizam o estudante para construir conhecimento, construindo-se a si próprio" (Pellanda, 2008, p.1078).

Vale, a propósito, considerar essa desqualificação das vivências dos estudantes como expressão de posse de conhecimento aliado a poder de coerção – ou seja, como forma de violência simbólica, conforme entendida por Bourdieu em "O Poder Simbólico", quando a analisa com referência a processos educativos, e por Pross, em "Estrutura Simbólica do Poder":

> *Violência simbólica é a denominação da força para dar vigência ou validade ou aceitação de sentido, sobre outras pessoas, por meio de signos, com o resultado de que os destinatários se identifiquem com o sentido do que se afirma.*
>
> Pross, 1980, p.143

Reforça-se, aqui, a recomendação da busca de alternativas para que a experiência do estudante seja incorporada criticamente ao conhecimento construído na escola. O caminho tentado, no caso aqui exposto, foi o da "inclusão conceitual", aqui entendida como a escuta crítica das interpretações dos estudantes, o estímulo a pesquisas sobre definições além das oficiais e sua incorporação ao conhecimento em construção.

Referências

Barretto, M.(2008). *Manual de iniciação ao estudo do turismo.* 17.ed. Campinas: Papirus.

Bourdieu, P. (2011). *O poder simbólico.* 15.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Castoriadis, C. et al. (1992). *A criação histórica.* Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura; Artes e Ofícios Editora Ltda.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra. (Edição especial – 1.000.000 de exemplares: 2008).

Freire, P.; Horton, M. (2003). *O caminho se faz caminhando: Conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes.

Freitas, Conceição (2009). *Só em caso de amor: 100 crônicas para conhecer Brasília*. Brasília: LGE Editora.

Gastal, Susana (2005). *Turismo, imagens e imaginários*. São Paulo: Aleph.

Lassance, Adalberto (2002). *Brasília & Distrito Federal – imperativos institucionais***.** Brasília: Verano Editora, IHGDF.

Maturana, H.R. & Varela, F.J. (2001). *A Árvore do Conhecimento: As bases biológicas da compreensão humana.* Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athenas.

Neiva, Ivany Câmara (2008). *Imaginando a capital: cartas a JK (1956-1961).* Tese de Doutorado em História Cultural. Universidade de Brasília. Brasília.

Noguero, Felix Tomillo (2010). El concepto de turismo según la OMT. In: Nechar, Marcelino Castillo e Panosso Netto, Alexandre. *Epistemología del Turismo – estudios críticos*. México: Trillas.

Paviani, Aldo, org. (1987). *Urbanização e Metropolização.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, Codeplan.

_____. (2010). *Brasília 50 anos – da capital a metrópole.* Brasília: Editora UnB.

Pellanda, Nize M.C.(2008) Sofrimento escolar como impedimento da construção de conhecimento / subjetividade. *Educ. Soc*., Campinas, vol. 29, n^{0} 105, p. 1069-1088, set./dez. 2008. Retirado em Março 10, 2012 de http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a07.pdf.

_____; Araújo, Beatriz R.; Schneider, Patrícia (2007). Educação e sofrimento: Marcas de um paradigma. *Reflexão & Ação*, Santa Cruz do Sul, vol. 15, n^{o} 2. Retirado em Março 10, 2012 de http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/64764_7331.PDF.

Pross, H. (1980). *Estructura simbólica del poder – teoria y práctica de la comunicación pública*.Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A.

Romão, José Eustáquio (2008). Pedagogias de Paulo Freire**.** *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v.1, n. 2, p. 8-22, jul. / dez.2008. Retirado em Março 07, 2012 de https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/viewFile/1540/1574.

Santos, Akiko (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13, n.37, pp. 71-83. Retirado

em Março 07, 2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100007&script=sci_arttext.

Silva, A.I. e Siqueira, E.D. (2008). Fazer turismo em sua própria cidade: notas para uma antropologia do *city tour* do projeto "Viver Juiz de Fora – descubra esta cidade". In: *XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.* Natal, RN, 2 a 6 de setembro de 2008. Retirado em Março, 08, 2010 de http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0706-1.pdf**.**

Silva, Juremir Machado da (2003). *Tecnologias do Imaginário.* Porto Alegre: Sulina.

Streck, Danilo Romeu (2009). Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 539-560, maio/ago. 2009. Retirado em Março 07, 2012 de http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/12.pdf.

UN-WTO (United Nations. World Tourism Organization) (2008). *International Recommendations for Tourism Statistics 2008*. Madri e New York. Retirado em Junho 05, 2010 de http://unstats.un.org/unsd/tradeserv/IRTS%202008%20edited%20whitecover.pdf.

Waterhouse, K.(1989). *Theory and Pratice of Travel.* Londres: Hodder & Stoughton. Apud Urry, John (2001). *O olhar do turista: lazer e viagens nas sociedades contemporâneas*. Studio Nobel: SESC. 2001.

8.83.

Título:

A inserção da modalidade semipresencial em um curso de graduação da Região Serrana do Rio de Janeiro e suas consequências no trabalho docente em EAD

Autor/a (es/as):

Neves, Antonio Maurício Castanheira das [Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET/RJ)]

Paim, Eliane [Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO)]

Neves, Gabriel Bezerra [Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)]

Resumo:

A inserção da modalidade semipresencial em um curso de graduação de um Centro Universitário da Região Serrana do Rio de Janeiro, suas alterações na proposta pedagógica e as consequências no trabalho docente. O estudo realizou uma investigação sobre educação a distância (EAD) tendo como foco o Curso de Pedagogia do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO), localizado na cidade de Teresópolis, no estado do Rio de Janeiro (Brasil), que passou a ofertar 20% da carga horária a distância em função da implantação da modalidade

de ensino semipresencial no ano de 2007. Desde a implantação até a conclusão da pesquisa foram realizados cursos de capacitação para os docentes, tendo como proposta discutir a utilização do ambiente virtual de aprendizagem. A pesquisa teve como objetivo responder as seguintes questões: Como a inserção da modalidade semipresencial alterou a proposta pedagógica e o trabalho docente no Curso de Pedagogia da instituição? Em que consiste o curso de capacitação para os docentes e como ele é oferecido? Para realizar essa pesquisa, foram considerados estudos e publicações de pesquisadores sobre EAD e também de autores que contribuíram para o entendimento da modalidade semipresencial. A pesquisa adotada, além de levantamentos de dados quantitativos, foi de cunho exploratório mediante estudo de caso, através da aplicação de um questionário, disponibilizado no próprio Ambiente *Moodle*, com perguntas abertas e de múltipla escolha para seis professores que lecionavam disciplinas semipresenciais, visando a obtenção de informações sobre o período em que realizaram o curso de capacitação. A realização da presente pesquisa evidenciou o quanto a modalidade de ensino baseada na EAD está em expansão no Brasil. Os dados quantitativos sobre cursos ofertados, matrículas, instituições que ofertam cursos em EAD, dentre outros, demonstram a necessidade de ações públicas e privadas voltadas para o entendimento da atuação deste segmento. O que o estudo demonstrou é que ainda persiste a visão "tecnicista" do uso da tecnologia, ou seja, existe certa predominância em simplesmente saber se o discente sabe utilizar a máquina (ligar, desligar, executar programas, etc.), quando deveríamos estar atentos para uma utilização pedagógica. Preocupações com aspectos relacionados à infra-estrutura são importantes, mas aquele que deveria estar diretamente envolvido com as propostas, o docente, deve ser mais do que lembrado, deve ser inserido diretamente nas discussões. A participação do docente é essencial para que a qualidade dos cursos ofertados não fique limitada somente às questões técnico-operacionais, mas também aos aspectos pedagógicos que fazem a diferença entre um curso "com" ou "sem" qualidade. Para isso, capacitar o professor (ou outra nomenclatura que se deseja utilizar) é essencial, pois como participar de algo do qual não se conhece? Talvez a resposta de outras pesquisas que envolvam a resistência dos professores sobre as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) tenha, nesta questão, um ponto importante a ser levado em consideração. Avaliar aspectos como: evolução histórica, iniciativas e ações públicas e privadas em desenvolvimento e, principalmente, o papel do docente, são questões que devem constar em pesquisas e estudos sobre EAD.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Educação a Distância; Formação de Professores.

Introdução

Com a expansão da modalidade de ensino baseada na EAD, principalmente com a inserção das novas tecnologias da informação e comunicação, diversos fatores acabaram sendo direta ou indiretamente influenciados. Instituições educacionais que, até então, tinham sua história acadêmica baseada no ensino presencial, passaram a utilizar a EAD como opção de ensino para os seus cursos. Diante disto, a função docente também passou por consideráveis mudanças, tendo em vista as particularidades que o ensino *on-line* possui, pois, paralelo ao crescimento dos cursos, verificou-se também o aumento do número de docentes envolvidos.

Problemática

O presente estudo teve como objetivo realizar uma investigação sobre a expansão da função docente nas instituições de ensino superior no Brasil, focando o período compreendido entre os anos de 2005, 2006 e 2007.

Sabendo que diferentes fatores podem contribuir para a questão da expansão da função docente, foi realizada uma análise sobre como ocorre a qualificação para o docente que leciona ou lecionará disciplinas na modalidade a distância ou semipresencial, tendo sido escolhido, como curso a ser pesquisado, o Curso de Graduação em Pedagogia, ofertado pelo Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO), localizado na cidade de Teresópolis, RJ.

Com a implantação da modalidade semipresencial no ano de 2007, com posterior ampliação das disciplinas ofertadas a distância e o aumento do número de docentes envolvidos, foram realizadas, no UNIFESO, algumas ações institucionais voltadas para as propostas constantes no novo projeto político pedagógico do referido curso.

No UNIFESO, o estudo abrangeu, inicialmente, os anos de 2007 e 2008, pois a implantação da modalidade semipresencial e a realização das qualificações para os docentes foram desenvolvidas, respectivamente, nos anos mencionados. O ano de 2009 também foi contemplado na pesquisa, dentro do âmbito da instituição, visto que existem propostas em andamento e que envolvem as disciplinas semipresenciais. Ampliando as análises dos dados para outras localidades e instituições no Brasil, os anos de 2005 e 2006 foram incluídos, tendo como objetivo a busca por dados oficiais sobre a expansão da função docente em EAD. Também foram analisados dados coletados sobre seis professores do Curso de Graduação em Pedagogia que lecionam disciplinas semipresenciais.

Metodologia

Para realizar as pesquisas, foram considerados estudos e publicações não somente de pesquisadores sobre a EAD, mas também aqueles que contribuíram para o entendimento da metodologia aplicada.

Neste sentido, foram utilizadas as pesquisas de Bernardete Gatti, que realizou abordagens sobre os estudos que envolvem pesquisas quantitativas nos diversos segmentos da educação. De acordo com a autora, o método quantitativo pode ser caracterizado como uma forma de pesquisa que utiliza a quantificação seja durante a coleta ou no tratamento dos dados (2004, pg. 14).

No que tange às pesquisas sobre o ensino superior especificamente, Segenreich (2006, pg. 164) observa que "é grande a carência de dados quantitativos e qualitativos sobre a presença da EAD no sistema de educação superior", corroborada por Gatti que afirma que as pesquisas com caráter quantitativo não são muito utilizadas no meio educacional, o que significa que a maioria dos dados obtidos não são trabalhados como deveriam, pois acabam refletindo parte da realidade, visto que podem ser influenciados por quem escreveu ou simplesmente por questões ideológicas.

Partindo da premissa de que uma pesquisa implica na utilização de, não somente uma, mas diversas metodologias, a pesquisa de cunho qualitativo também esteve inserida na perspectiva de uma análise sobre a expansão da função docente na EAD, pois, segundo Minayo "do ponto de vista metodológico, não há contradição, assim como não há continuidade, entre investigação quantitativa e qualitativa. Ambas são de natureza diferente." (2009, pg.247)

Sob essa perspectiva, os dados coletados sobre os docentes do curso de graduação em Pedagogia do UNIFESO foram analisados utilizando-se o estudo descritivo mediante estudo de caso, levando em consideração que este mesmo estudo pode ser considerado como um exemplo representativo de outros casos semelhantes.

A pesquisa adotada, além de levantamentos de dados quantitativos, foi de cunho exploratório, realizando entrevistas com os docentes, visando à obtenção de informações através das experiências vividas por cada um.

Ao realizar um levantamento sobre os docentes que lecionam disciplinas semipresenciais no UNIFESO, dentro da proposta do método qualitativo, tivemos a possibilidade da realização de uma análise dos atores envolvidos no estudo.

> *A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (MINAYO, 2009, pg.244).*

Para que a constatação sobre a expansão da função docente na EAD fosse delineada, enfocando os anos de 2005, 2006 e 2007, observaram-se aspectos como, por exemplo, a expansão, não somente da função docente, mas também de outros aspectos da EAD neste período, que se tornaram informação substancial para o presente projeto.

As pesquisas foram realizadas tendo como base, para sua fundamentação teórica, autores como Maria Luiza Belloni, Léa Fagundes, José Armando Valente, Maria Elizabeth de Almeida, José Manuel Moran, Luiz Antonio Cunha, Bernardete Gatti, Maria Cecília Minayo, Stella Cecília Duarte Segenreich, dentre outros. Os dados divulgados no site do INEP também foram analisados, visto que oferecem informações oficiais sobre a EAD. Também foram realizados levantamentos documentais no próprio UNIFESO.

Relevância e pertinência do trabalho para a área de pesquisa

A inserção de tecnologias nos processos educacionais precisa, de acordo com Almeida (2007), primeiramente, do entendimento de todos os envolvidos sobre o que este tipo de "recurso", incluindo suas potencialidades e limitações, pode trazer para a sala de aula, sem esquecer toda a bagagem histórica que a modalidade de ensino a distância já possui. "O impulso sofrido pela EAD nas últimas décadas do século XX reacendeu as discussões em torno de suas qualidades e/ou deficiências em comparação com o ensino presencial" (GOUVÊA, 2006, pg.61). Sabemos o quanto este tipo de posicionamento pode e gera situações extremamente delicadas, tendo em vista que uma modalidade não deve ser comparada à outra. Este tipo de discussão em torno do argumento se uma é "melhor" que a outra, na verdade, está diretamente relacionado ao fato de que existe certa desconfiança, por parte de alguns educadores e gestores, sobre a EAD não contar, diretamente, com a presença física do docente e do estudante, quando a discussão deveria girar em torno da qualidade do ensino, independentemente de questões de espaço, tempo e distância física.

Aspectos como os mencionados anteriormente são pontuais, mas outros também devem ser discutidos, tais como: O que queremos do nosso alunado diante de tantas mudanças trazidas pelas tecnologias? Talvez a resposta para este tipo de pergunta fosse algo relativamente trivial: queremos alunos aptos para este mundo tecnológico! Mas a prática nem sempre reflete a teoria.

Os projetos já implantados (e amplamente divulgados) que envolvem a inserção das tecnologias nas escolas refletem uma postura muito comum, tanto no âmbito das instituições públicas, quanto das privadas: num primeiro momento a preocupação está centralizada na estrutura física do local escolhido, das condições de segurança e funcionamento. Após superar esta etapa os estudantes são convidados a participar deste "novo mundo", onde novas possibilidades são

apresentadas. Infelizmente é muito comum, no meio do caminho, um importante componente desta "engrenagem" ser total ou parcialmente esquecido: o professor.

Além da preocupação válida sobre as condições físicas e sobre se os nossos discentes estão preparados ou não para a tecnologia educacional, deveríamos, principalmente, envolver o professor para que ele pudesse compreender o que a tecnologia poderia trazer de contribuição e como ele poderia incorporá-la à sua prática.

Que estudante afinal queremos e/ou temos? Estudantes passivos diante de máquinas que "fazem tudo" por eles? Ou questionadores, que querem e precisam entender as implicações que a utilização das máquinas traz na vida pessoal, acadêmica e profissional de todos?

Segundo Sancho (2006), o conhecimento da utilização das máquinas e dos equipamentos eletrônicos é apenas o início, bem tímido, em relação a todos os outros desafios que surgem. No entanto, não adianta a escola adquirir equipamentos tecnológicos, bem como outros materiais pedagógicos sofisticados e atualizados. É preciso ter professores capazes de atuar e de recriar ambientes de aprendizagem. É necessário formar professores críticos, reflexivos, autônomos e criativos para buscar novas possibilidades, novas compreensões, e que possam contribuir para o processo de mudança do sistema educacional.

Os próprios cursos de pedagogia vêm demonstrando esta necessidade do re-pensar do educador. Se antes, encontrávamos futuros pedagogos interessados em simplesmente aprender o que era tido como "tradicional" no âmbito escolar, agora percebemos que eles querem ir além. Sabemos que diante de tantas mudanças trazidas pelas tecnologias da informação e comunicação, surgiram inúmeras possibilidades de potencializar os recursos do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, para o educador torna-se imprescindível reavaliar seu papel diante das mudanças trazidas pela tecnologia. Este mesmo educador precisa refletir constantemente sobre sua prática pedagógica, pois, segundo Leite (2004), a dinâmica da sociedade tecnológica em que vivemos nos traz desafios referentes ao tipo de formação e reflexão necessárias para capacitar os educadores e a inseri-los nos contextos das novas modalidades de ensino, como a EAD.

O mesmo educador, diante dos desafios que surgem, precisa ter o conhecimento necessário para ajudar seus estudantes no desenvolvimento da sua criatividade e sentido de responsabilidade perante situações que podem apresentar determinado grau de complexidade, principalmente quando vinculadas à mídia.

De acordo com Almeida (2005), mas do que seguir normas práticas, o educador tem, em suas mãos, a oportunidade de realizar práticas do uso dessa tecnologia com seus estudantes, e ir mais além: refletir durante a ação e aprender com o seu uso, trazendo reflexões para discutir com todo o grupo.

O que acabamos verificando é que ainda persiste a visão "tecnicista" do uso da tecnologia, ou seja, existe certa predominância em simplesmente saber se o educando sabe utilizar a máquina (ligar, desligar, executar programas, etc.), quando deveríamos estar atentos para uma utilização verdadeiramente pedagógica.

Pensar dessa forma não é simples. De acordo com Kenski (2007), fomos preparados para repetir o passado, para "fragmentar" nossos pensamentos e nossas ações e para ter uma compreensão linear e racional dos acontecimentos. Com o avanço tecnológico, a noção de tempo e espaço tornou-se tão dinâmico quanto o próprio conhecimento.

O professor depara-se com estudantes que não admitem mais aquela aula "tradicional", onde o docente apenas realiza uma exposição oral de determinada temática e espera que seus educandos se limitem a anotar e aceitar tudo passivamente. Os estudantes querem muito mais. Eles esperam que diante dos avanços tecnológicos tão divulgados pela mídia, as aulas sejam ministradas com mais dinamismo, com utilização de recursos que enriqueçam um determinado conteúdo. Podemos imaginar uma aula sobre biologia, onde o estudante não apenas "escuta" do seu mestre o que consta num determinado livro, mas também tem ao seu alcance a possibilidade de visualizar imagens através de uma apresentação eletrônica ou navegar por um site de pesquisa e localizar informações atualizadas.

As mudanças trazidas pela tecnologia na educação são visíveis, quer seja a utilização de recursos mais "tradicionais" como materiais impressos ou outros mais sofisticados, como os ambientes virtuais de aprendizagem. Conseqüentemente outros desdobramentos surgiram e outras áreas foram envolvidas ou mesmo expandidas, como, por exemplo, a educação a distância.

Regulamentação da EAD no Brasil

Provavelmente nunca ouvimos e vivenciamos o surgimento de tantos projetos sobre EAD. Habitamos, hoje, uma sociedade denominada por muitos de tecnológica (Leite, 2004), e tudo que nos remete direta ou indiretamente à tecnologia, torna-se alvo de estudos e pesquisas.

Segundo dados publicados no site do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE), as primeiras normas sobre a EAD no Brasil surgiram na década de 60, com o Código Brasileiro de Comunicações (Decreto-Lei nº. 236/67) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71).

De acordo com Gouvêa (2006), o ano de 1996 pode ser considerado um ano importante para a EAD, em termos legais, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a institucionalizou em alguns níveis de ensino.

Para Fragale Filho (2003), destacam-se algumas ações do governo federal acerca da formação de uma política para a EAD no Brasil, além da LDB 9.394/96, que inseriu a EAD no sistema educacional brasileiro, como também várias portarias e decretos que foram sendo publicados, buscando oferecer maior esclarecimento acerca dessa modalidade. Assim, no ano de 1998, houve, por parte do governo, uma tentativa de definir a EAD por meio da portaria 2.494/98, posteriormente revogada pelo Decreto 5.622 de 19/12/2005.

> *No que se refere ao ordenamento legal, e às conseqüentes políticas públicas dele advindas, alguns pontos devem ser destacados, principalmente no que se refere a recente promulgação do Decreto 5.622, em 2005, e da Portaria 4.059 de 2004, que trouxeram alterações na definição de alguns procedimentos (GOUVÊA, 2006, p.53).*

A nova LDB (Lei 9.394/96) permitiu avanços, admitindo que existisse a EAD em todos os níveis. O artigo mais expressivo é o de nº. 80 que estabelece que "O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada" (LDB, 2006, p. 59). Objetivando a sua regulamentação, o Executivo Federal baixou, em 10 de fevereiro de 1998, o Decreto nº. 2.494, vindo, pouco mais tarde, a ser modificado pelo Decreto nº. 2.561.

Ainda segundo Fragale Filho (2003), em 2001, por meio da Portaria 2.253/01 foi aberta a possibilidade para que 20% da carga horária dos cursos presenciais pudessem ser realizadas à distância. Porém, essa portaria não esclarecia se os 20% se referiam à carga horária de cada disciplina ou se isso correspondia ao total da carga horária do curso. Então, em 2004, a Portaria 4.059/04, atualmente em vigor, passou a estabelecer que esses 20% se referiam ao total da carga horária de um curso, devendo a instituição organizar o currículo de maneira que a soma da carga horária do curso destinada às atividades por meio da EAD não ultrapasse 20%. Assim, por exemplo, dependendo da organização da grade curricular, poderá haver uma disciplina utilizando 30% de seu horário à distância, enquanto uma outra poderá utilizar apenas 10%, ou seja, há uma flexibilidade para que cada instituição e cada disciplina utilizem e organizem sua carga horária conforme sua necessidade.

A questão da oferta de até 20% da carga horária dos cursos de graduação à distância ainda é um tema que gera muitas discussões, pois mesmo os órgãos competentes não dispõem de dados oficiais sobre o número de instituições de Ensino Superior (IES) que estão oferecendo este tipo de modalidade na grade curricular de seus cursos (SEGENREICH, 2006).

Segundo informações disponíveis no site do MEC, no caso da oferta de cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico totalmente à distância, a instituição interessada deve credenciar-se junto ao Ministério da Educação, solicitando, para isto, autorização de funcionamento para cada curso que pretenda oferecer. O processo será analisado na Secretaria

de Educação Superior, por uma Comissão de Especialistas na área do curso em questão e por especialistas em educação à distância. O Parecer dessa Comissão será encaminhado ao Conselho Nacional de Educação. O trâmite, portanto, é o mesmo aplicado nos cursos presenciais. A qualidade do projeto da instituição será o foco principal da análise. Para orientar a elaboração de um projeto de curso de graduação à distância, a SEED elaborou o documento *Indicadores de Qualidade* para cursos de graduação à distância.

No ano de 2005, deu-se um salto qualitativo com a assinatura do Decreto 5.622/05, no qual a EAD é definida e regulamenta-se o artigo 80 da LDB 9.304/96, que é considerado, hoje, o principal instrumento norteador para a criação de cursos na modalidade de EAD.

Expansão dos cursos de graduação em EAD no Brasil

A expansão do ensino superior, conforme ressaltado por Segenreich e Castanheira (2009), pode ser observada não somente na modalidade baseada na EAD como também nos cursos presenciais, sendo verificado um crescimento no setor privado, no período de 1996 a 2006, na ordem de 324,2%, enquanto que no setor público este percentual, no mesmo período, foi de 120%. São números que evidenciam o crescimento da oferta dos cursos de graduação nos últimos anos, onde a EAD tem um destaque especial quando comparados os respectivos percentuais referentes ao triênio 2005, 2006 e 2007: na educação presencial o crescimento foi de 9,5%, 8,3% e 6,3% para a evolução do número de IES, respectivamente, enquanto que a EAD apresentou, no mesmo período, um crescimento de 55,3%, 5,5% e 26% (INEP).

Conforme já mencionado no item anterior, diversas iniciativas têm surgido nos últimos anos visando a ampliação da oferta de cursos na modalidade EAD, conforme evidenciam os dados constantes no gráfico a seguir:

De acordo com Segenreich (2006), em 2003 havia 15 instituições credenciadas para a oferta de cursos de graduação à distância. No ano seguinte, 2004, foram concedidos 27 novos credenciamentos, evidenciando uma expansão da modalidade no país.

Podemos observar, segundo dados publicados no site do INEP, que em 2007 as seguintes áreas se destacaram na oferta de cursos â distância: agricultura e veterinária; ciências sociais, negócios e direito; ciências, matemática e computação; educação; engenharia, produção e construção; humanidades e artes; saúde e bem estar social; serviços.

No mesmo ano, 2007, de acordo com o Censo da Educação Superior do INEP/MEC, 97 instituições ofertaram cursos na modalidade EAD, totalizando 408 cursos nas áreas mencionadas anteriormente. “Comparado ao ano de 2006, foram criados 59 novos cursos à distância, representando um aumento de 16,9% no período” (INEP, 2007, p. 19).

No mesmo Censo realizado no ano de 2007, o INEP ressalta que

> *O crescimento no número de vagas da educação â distância deu prosseguimento a um aumento que se observa desde 2003. Nesse período registrou-se uma variação de 6.314% no número de vagas ofertadas. Contudo, até o momento do censo 2007, o número de inscritos e o número de ingressos não acompanhou o mesmo ritmo de crescimento. Enquanto em 2006 foram registrados 0,53 candidatos para cada vaga, no ano posterior, essa relação foi de 0,35. (INEP, Resumo Técnico, 2007, p.19).*

Dados sobre o número de docentes atuando especificamente na EAD ainda constituem um ponto delicado nas pesquisas divulgadas. Em muitas instituições que ofertam os mesmos cursos de graduação presencialmente e à distância, são os mesmos professores que lecionam as disciplinas nas duas modalidades, incluindo numa única jornada de trabalho a carga horária presencial e não-presencial. Segundo dados publicados no site da ABRAED, no ano de 2006, havia 51 alunos, em média, para cada função docente, um número abaixo do verificado, pela mesma pesquisa, no ano de 2005, quando a proporção era de 73/1. Vale destacar, a título de comparação, visto que o ano de 2004 não está dentro do período analisado pelo presente estudo, que segundo a mesma fonte, o número de funções docentes por aluno, em 2004, era de 39/1, demonstrando que existe uma questão que deve ser levada em consideração: se o número de cursos na modalidade EAD vem crescendo nos últimos anos, conforme publicações oficiais, o aumento do número de alunos por função docente, se compararmos os anos de 2004 e 2006, por exemplo, deveria ser um fator preocupante, principalmente quando discutidos aspectos como qualidade, evasão, dedicação e expansão docente. Dificilmente professores desmotivados, com baixos salários, com um número grande de alunos para lecionar, sem condições adequadas de estrutura física e pedagógica e sem incentivos de nenhuma ordem, se sentirão instigados a conhecer o que as tecnologias têm para oferecer em toda a sua amplitude e não apenas na simples utilização do software de apresentação de slides, por exemplo, para tornar a aula mais "colorida", como tem sido verificado frequentemente.

Conforme destaca Gouvêa (2006, p. 106), "A EAD poucas vezes está na pauta das universidades públicas de forma ampla, e raramente está presente na formação da maioria dos futuros professores". Como mudar esta realidade? Será que os cursos de capacitação oferecidos por algumas instituições contemplam este aspecto?

Consideração final: os diversos "papéis" que o docente assume na EAD

Outra questão que encontra diferentes abordagens é a terminologia utilizada para definir o docente que atua na EAD: tutor, mediador, facilitador, conteudista, designer instrucional, e outras mais que podem ser encontradas nas literaturas disponíveis.

Mesmo encontrando tantas "opções" para definir o papel do docente na EAD, o que irá determinar esta ou aquela estrutura está diretamente relacionado a dois fatores: o projeto político pedagógico e a estrutura organizacional da instituição.

Belloni (2008) destaca a divisão do trabalho docente, num primeiro momento, em duas dimensões: aquele que prepara e é o autor dos componentes curriculares na web e aquele que é o responsável pela orientação e acompanhamento das atividades.

Instituições de pequeno porte costumam adotar um modelo mais compacto, onde o professor assume, muitas vezes, várias (ou mesmo todas) funções: é ele quem produz e edita o material (conteudista), desenvolve as atividades na plataforma virtual (designer instrucional), realiza a mediação das propostas (mediador e facilitador), etc.

Referências bibliográficas

ABRAED. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. **Um em cada 73 brasileiros estuda a distância**. Disponível em: <http://www.abraead.com.br/noticias.cod=x1.asp>. Acesso em: 12/07/2009.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Integração de tecnologias à educação: novas formas de expressão do pensamento, produção escrita e leitura**.** In.: VALENTE, José Armando (org.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

ALMEIDA, Maria Elizabeth; MORAN, José Manuel (org). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

AZEVEDO, Solange Coelho de; QUELHAS, Osvaldo Luís Gonçalves. **Uma visão panorâmica da educação a distância no Brasil**. Revista Brasileira de Tecnologia Educacional, ano XXXII, nº 163/166, out/2003-set/2004.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5.ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da educação**: Lei 9.394/96. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

BRITO, Glaucia da Silva. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. Curitiba: Ibpex, 2006.

CARVALHO, Gicele Faissal; ANTUNES, Katiuscia C. Vargas; ROCHA, Maria Beatriz de Moraes *et al*. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia; 2007**. Teresópolis: Centro Universitário Serra dos Órgãos, 2007.

FRAGALE FILHO, Roberto. **Educação a Distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmen Irene de C. **Educação a distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: 2007**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior> . Acesso em: 10/06/2009.

IPAE - Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/>. Acesso em: 10/04/2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem**. 2005. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>. Acesso em: 19/07/2007.

_____. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. 6.ed. Campinas: Papirus, 2008.

LEITE, Lígia Silva; SAMPAIO, Mariza. **Alfabetização tecnológica do professor**.Petrópolis: Vozes, 2004.

LEITE, Lígia Silva (coord.). **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LORENZONI, Ionice. **Formação a distância ao professor rural**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=12124&interna=6>. Acesso em: 26/02/2009.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Formação pela Escola**. Disponível em: <http://www.cted.educacao.rj.gov.br/publico/apresenta_fnde.asp>. Acesso em: 05/03/2009.

_____. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 14/07/2009.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação *on-line*. In: SILVA, Marco (org.). **Educação *on-line***. São Paulo: Loyola, 2003.

SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SARAIVA, Terezinha. **Educação a distância no Brasil: lições de história**. <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950>. Acesso em: 25/02/2009.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. **Desafios da educação à distância ao sistema de educação superior:** novas reflexões sobre o papel da avaliação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2012--Int.pdf>. Acesso em: 14/07/2009.

TRACTENBERG, Regis. **Uma análise qualitativa do PROINFO em escolas estaduais do Rio de Janeiro**. In.: Revista Brasileira de Tecnologia Educacional. S.l.: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, ano XXXI, nº 161/162, Abril/2003 – Setembro/2003, pg.111-124.

UNIFESO. Centro Educacional Serra dos Órgãos. **... de 1966 aos dia de hoje**. Disponível em: <http://www.feso.br/unifeso/instituicao/index.html>. Acesso em: 10/11/2008.

UNIREDE. Universidade Virtual do Brasil. Disponível em: < http://www.unirede.br> . Acesso em: 10/03/2009.

8.84.

Título:

La aplicación de la competencia genérica en una asignatura de lengua inglesa

Autor/a (es/as):

Nogueira, Donna Fernández [Universidad de Deusto]

Resumo:

La Universidad de Deusto (UD), desde el Vicerrectorado de Innovación Pedagógica, implantó un nuevo Marco Pedagógico en el curso 1999-2000 para unificar la misión y visión propias de la Universidad (Cf. Unijes, 2007) dentro del nuevo marco del Espacio Europeo de Educación en la línea de la Declaración de Bolonia de 1999 (Cf. Villa y Poblete, 2008). Diez años después, en el curso 2009-2010, la UD ha comenzado a impartir los nuevos grados adaptados a la EEES basado en competencias tanto Específicas como Genéricas. En la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas las titulaciones de Lenguas Modernas, Lenguas Modernas y Gestión, Filología Vasca y Humanidades comparten la asignatura titulada “Higher Communcation Skills” en el primer semestre de 2º de grado. La asignatura de lengua inglesa a nivel B2/C1 del Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas, une las competencias específicas lingüísticas con la competencia genérica de “Trabajo en Equipo”. En esta comunicación se presenta una experiencia didáctica que incluye la forma de trabajo, el desarrollo, la evaluación de la competencia, los resultados, la opinión de los estudiantes, y las dificultades a lo largo de un

semestre como ejemplo de aplicabilidad de las competencias genéricas en una asignatura de Lengua Inglesa partiendo del proceso de Bolonia iniciado en la UD con el Proyecto Tuning (González y Wagner, 2003) en la que se hace referencia a las competencia generales, que luego vinieron a denominarse "genéricas" o "trasversales"[180]. Sin obviar la transcendencia del trabajo en equipo para la vida socio-laboral del estudiante.

Palavras-chave:

Competencia Genérica, proceso de Bolonia, evaluación, Trabajo en Equipo, aprendizaje, EEES, enseñanza, Proyecto Tuning.

Las competencias genéricas y específicas

El enfoque de Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) puede favorecer la formación de los estudiantes de grados, ya que comprende el aprendizaje desde una perspectiva integradora, no fragmentada y conjuntamente con el sistema pedagógico de universidades jesuitas. Las competencias agregan un valor añadido al proceso de enseñanza-aprendizaje posibilitando una dinámica integrada de conocimientos, habilidades, técnicas, procedimientos, actitudes y valores valiosos para la vida socio-laboral del estudiante. En los documentos recientes de la UD se define el concepto de competencia como: "el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades, y destrezas, actitudes y valores" (Villa y Poblete, 2008:23-24), resaltando la importancia del conocimiento aplicado y la competencia como comportamiento.

Poblete (Poblete y García Olalla, 2007:51) representa el concepto de competencia de la siguiente manera:

[180] En la misma universidad, el grupo Innova, liderado por Aurelio Villa, ha tenido como uno de sus campos de investigación las Competencias Genéricas.



Fig. 1: El concepto de competencia en la UD

Las competencias genéricas de la UD se dividen en instrumentales, interpersonales y sistémicas (Cf. Villa y Poblete, 2008). La competencia genérica "Trabajo en Equipo", definida como "integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones" (Villa y Poblete, 2008: 244), se sitúa dentro de las competencias interpersonales. Villa y Poblete (2008) destacan la importancia de esta competencia para la vida académica-laboral:

> *El "trabajo en equipo" es una competencia que está actualmente incorporada en todas las universidades como una estrategia fundamental de integrarse en cualquier grupo humano y especialmente en el laboral y profesional. Cada día más, el trabajo profesional requiere de la contribución de distintos especialistas que se complementan y trabajan en común en un mismo proyecto. Ser capaz de integrarse y contribuir parcialmente al grupo es, hoy, algo esencial.*

Dicha competencia está relacionada con una buena socialización y comunicación interpersonal además de potenciar valores de confianza, solidaridad y colaboración, entre otros aspectos:

> *El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: buena solarización e interés personal elevado. Fuertes valores sociales que llevan a creer en la integridad, honestidad y competencia de los otros. Capacidad de comunicación interpersonal. Madurez para afrontar diferencias de criterio. Convicción en la eficacia del trabajo compartido. Voluntad e interés por compartir libremente ideas e información. Valor de colaboración, solidaridad. (Villa y Poblete, 2008: 244)*

Estos autores (2008: 241-247) dividen todas las competencias en tres niveles de dominio. El primer nivel, "Participar y colaborar en las tareas del equipo y fomentar la confianza, la

cordialidad y la orientación a la tarea conjunta". El segundo nivel, "Contribuir en la consolidación y desarrollo del equipo, favoreciendo la comunicación, el reparto equilibrado de tareas, el clima interno y la cohesión". Por último, el tercer nivel, "Dirigir grupos de trabajo, asegurando la integración de los miembros y su orientación a un rendimiento elevado".

En la asignatura "Higher Communication Skills" se integró dentro de la misma el primer nivel con tres indicadores, de los cinco correspondientes a ese nivel, tal y como se puede observar en la tabla siguiente:

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES				
		1	2	3	4	5
Primer Nivel de dominio: ***Participar y colaborar en las tareas del equipo y fomentar la confianza, la cordialidad y la orientación a la tarea conjunta.***	**Realiza las tareas que le son asignadas dentro del grupo en los plazos requeridos.**	**No cumple las tareas asignadas.**	**Cumple parcialmente las tareas asignadas o se retrasa.**	**Da cuenta en el plazo establecido de los resultados correspondientes a la tarea asignada.**	**La calidad de la tarea asignada supone una notable aportación al equipo.**	**Además de cumplir la tarea asignada, su trabajo orienta y facilita el del resto de los miembros del equipo.**
	Colabora en la definición, organización y distribución de las tareas de grupo.	**Manifiesta resistencias ante la organización del trabajo en equipo.**	**Se limita a aceptar la organización del trabajo propuesta por otros miembros del equipo.**	**Participa en la planificación, organización y distribución del trabajo en equipo.**	**Es organizado y distribuye el trabajo con eficacia.**	**Fomenta una organización del trabajo aprovechando los recursos de los miembros del equipo.**
	Toma en cuenta los puntos de vista de los demás y retroalimenta	**No escucha las intervenciones de sus compañeros y las descalifica**	**Escucha poco, no pregunta, no se preocupa por la**	**Acepta las opiniones de los otros y sabe dar su punto de vista de**	**Fomenta el diálogo constructivo e inspira la**	**Integra las opiniones de los otros en una perspectiva**

	de forma constructiva.	**sistemáticamente. Quiere imponer sus opiniones.**	**opinión de otros. Sus intervenciones son redundantes y poco sugerentes.**	**forma constructiva.**	**participación de calidad de los otros miembros del grupo.**	**superior, manteniendo un clima de colaboración y apoyo.**

Tabla 1: Cuadro de nivel de dominio, indicadores y descriptores

(Adaptado de Villa y Poblete, 2008: 245)

Blanco (2008) indica las posibilidades de "incorporación de las competencias a las asignaturas", siguiendo a Bennett, Dunne y Carré (2000), con 6 patrones distintos.

- Patrón 1: las habilidades generales están incorporadas en la asignatura, de forma que son utilizadas para fomentar el estudio pero su desarrollo se presupone, no obedece a una planificación intencionada.
- Patrón 2: el conocimiento de la asignatura se desarrolla a través de la adquisición intencionada y el uso de determinadas habilidades generales. Ambos objetivos se consideran de igual importancia. El aprendizaje de la disciplina se lleva a cabo a través de métodos que implican el desarrollo a su vez de las habilidades generales.
- Patrón 3: se hace énfasis, en que los estudiantes adquieran competencias generales, integrados en mayor o menor grado en la práctica de la disciplina. Esta última es el vehículo para el desarrollo de las habilidades. El resultado del curso consiste claramente en adquirir competencias generales, mientras que el desarrollo del conocimiento de la disciplina es de menor importancia.
- Patrón 4: el énfasis se pone exclusivamente en las competencias generales de forma que el conocimiento disciplinar puede no tener ninguna relación con el conocimiento de la disciplina.
- Patrón 5: el énfasis se pone en el conocimiento de la disciplina y su aplicación, particularmente en las asignaturas más vocacionales y vinculadas al desempeño profesional. Ocurre un "darse cuenta" en el puesto de trabajo, en contactos ocasionales con empleadores, visitas a los puestos de trabajo o simulaciones. Hay por lo tanto algún tipo de formación en competencias generales.
- Patrón 6: se pone énfasis tanto en la adquisición de las competencias genéricas como en la toma de conciencia de las características del trabajo

> en el "mundo laboral" con la experiencia en un puesto de trabajo. El énfasis en el conocimiento disciplinar o en las habilidades varía dependiendo del propósito de la experiencia.

El patrón que ha adoptado la UD se acerca al segundo, es decir, la competencia general o genérica está integrada en las asignaturas y se le da valor e importancia tanto a las competencias genéricas como a las específicas. En este caso concreto, la competencia genérica se trabaja conjuntamente con las específicas, como se concreta en la tabla que sigue.

Demostrar un manejo oral y escrito excelente en inglés.
1. Entender las ideas principales de textos de distinta extensión y grado de complejidad advirtiendo en ellos sentidos implícitos
2. Expresarse de manera fluida y espontánea seleccionando los términos y expresiones más adecuados según el contexto de comunicación
3. Producir textos claros y bien estructurados de distinto grado de complejidad y extensión mostrando un uso adecuado de los mecanismos de organización, articulación y cohesión textual

Tabla 2. Competencias específicas

Para el desarrollo de las competencias hay que dar respuesta a las siguientes preguntas formuladas por Blanco (2003:26):

> *¿Cómo contribuye mi asignatura al logro de las competencias generales y específicas?, ¿qué competencias estoy logrando con los contenidos que incluye mi asignatura? Para el logro de las competencias que me propongo, ¿qué contenido, dinámicas de aula y formas de evaluación son las más adecuadas?*

Para este fin, la UD ha diseñado una "Guía de Aprendizaje" que incluye en primer lugar el desarrollo de la competencias genéricas y específicas, con los contenidos y estrategia de enseñanza/aprendizaje; en segundo lugar, el sistema de evaluación; en tercer lugar, el plan de trabajo del estudiante que contiene las competencias, actividades, documentación, tipo de actividad, tiempo empleado por el estudiante dentro y fuera del aula así como la fecha de inicio y finalización de las actividades; en cuarto lugar, la distribución de tiempos de la asignatura por actividades y en último lugar, el procedimiento para la tutoría académica. Esta guía es entregada

a los estudiantes al principio del curso así como una planificación por semanas y por unidad de las actividades a desarrollar por el estudiante.

Hoy en día es preceptivo en la enseñanza de lenguas seguir el "Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas", el cual define los niveles de comprensión auditiva, comprensión de lectura, interacción oral, expresión oral y expresión escrita de los estudiantes o usuario así como las competencias generales y comunicativas de la lengua. La asignatura unifica el nivel B2/C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas con las competencias específicas, que incluyen un "saber hacer" o "skills", destrezas y habilidades, tanto orales como escritas. La habilidad, tiene que abarcar, según Barnett (2001: 86), cuatro criterios:

1. Una situación de cierta complejidad.
2. Un desempeño dirigido a la situación, que debe ser deliberado y no casual.
3. Una evaluación que confirme que el desempeño ha satisfecho las demandas de la situación.
4. La impresión de que el desempeño ha sido encomiable.

Las actividades desarrolladas en la asignatura cumplían dichos criterios. El primer criterio, la "situación de cierta complejidad" se daba por los temas desarrollados además de la interacción oral en lengua inglesa en la clase y el desarrollo de las tareas escritas. El segundo, al ser como dice Barnett (2001:87) "una interacción que persigue un fin externo a los participantes", se materializó en el contenido y en la comunicación de temas profesionales y sociales. El tercer y cuarto criterio se observó en las evaluaciones y reflexiones.

Trabajo en equipo

El "trabajo en equipo" necesita una preparación y un desarrollo. Es "una formación que se va a seguir desarrollando a lo largo de la vida" (Blanco, 2009: 49) en su vida universitaria, en la relación con sus profesores y compañeros y más adelante, en su vida profesional. De hecho, en el proyecto *Tuning* (González y Wagenaar, 2003) destacan que es una de las competencias más valoradas por la Empresa y, sin embargo, se indica que el progreso de las misma durante los estudios universitarios en Europa no es muy alto. La dificultad puede radicar en la confusión entre "trabajo en equipo" y "trabajo en grupo". La diferenciación entre ambos enfoques la demuestra Trenchera (2003) con la siguiente tabla:

GRUPO	EQUIPO DE TRABAJO
Interés común	Tiene una meta definida

El trabajo se distribuye en partes iguales	Se distribuye el trabajo según las habilidades y capacidades personales
Se hace la tarea individualmente. No existe obligación de ayudar a los demás	Cada miembro del equipo está en comunicación con los demás para asegurar resultados
Puede existir o no un responsable	Existe un coordinador
Los logros se juzgan independientemente para cada miembro	Los logros son méritos de todo el equipo
No tiene porque existir compromiso	Existe un alto nivel de compromiso
Las conclusiones son personales	Las conclusiones son colectivas
Los integrantes se vuelven experto en el tópico que investigan pero ignorantes en el contexto	Todos los miembros desarrollan nuevas experiencias de aprendizaje que pueden incorporar nuevas experiencias de autoaprendizaje
No existe un estilo, una cultura, un sistema de valores o mítica	Se crea una práctica de valores: honestidad, responsabilidad, liderazgo, innovación y espíritu de superación personal
No es necesaria la autoevaluación	La autoevaluación está presente a lo largo de todo el trabajo de equipo

Tabla 3: Diferencias entre grupo y equipo de trabajo (Adaptado de Trenchera, 2003: 37)

El Trabajo en Equipo, en definitiva, es aprender a trabajar con otros y, por lo tanto, está relacionado con habilidades sociales e interpersonales. En toda comunicación con los demás hay que cooperar con otros, consensuar puntos de vista diferentes y asumir diferente roles (Blanco, 2003). Un equipo de trabajo está en primer lugar compuesto por personas, el desarrollo de una tarea o actividad y se materializa en unos resultados, lo cual implica interacción, cooperación y coordinación (Sánchez, 2006).

Blanco (2003:50) diferencia tres tipos de grupos de acuerdo con la interacción entre sus miembros.

1. Grupo con interacción-competitiva: un estudiante sólo alcanza sus objetivos si no los logra su grupo (interdependencia negativa).

2. Grupo con interacción-individualista: según la cual los estudiantes son recompensados por la calidad de su trabajo individual.
3. Grupo con interacción-cooperativa: dónde las metas de los estudiantes están unidas entre sí, esto supone una interrelación o interacción positiva y por tanto, la consecución de los objetivos de trabajo.

Esta autora distingue tres modos de interacción: competitiva, negativa e individual; individualista, indiferente e individualista y cooperativa, positiva, individual y grupal. La elección del tipo y del modo de interacción va a influir en los resultados del aprendizaje.

> Cuando se comparten los objetivos y se trabaja conjuntamente, los resultados de aprendizaje suelen ser mejores porque existe una mayor organización del trabajo (gestión y reparto de tareas, control del trabajo, interacción entre los miembros, promoción y desarrollo de actividades de grupo) y en general, mayor eficacia. También se favorece la participación, el desarrollo de habilidades para la socialización y una mayor oportunidad para el aprendizaje.
>
> En definitiva, aprender a trabajar en grupo, o en equipo, implica asumir y tomar conciencia de las características y competencias que aparecen en todo proceso grupal.
>
> - Tolerancia
> - Respeto
> - Cooperación
> - Búsqueda de información
> - Compartir información
> - Comunicar resultados
> - Empatía y escucha
> - Compartir consensuar puntos de vista diferentes
> - Elaborar planes de actuación para el grupo
> - Aprender a pensar por y para el grupo
> - Crear un clima de progreso y de cohesión
> - Alta motivación
> - Acciones y metas comunes

Asimismo, el trabajo en equipo y su gestión incluye "motivación, planificación, uso adecuado del tiempo y de los recursos, efectividad, evaluación" (Escalona y Loscertales, 2005: 44), toma de decisiones además de otras competencias genéricas como, por ejemplo, la negociación, el

liderazgo, el tratamiento de conflictos y negociación, la gestión del tiempo y la resolución de problemas.

1. Organizacion de la asignatura de “higher communication skills”

La asignatura de “Higher Communication Skills” en que se aplicó esta experiencia en el curso 2011-2012 tenía un total de 32 estudiantes de los cuales uno se dio de baja. Se formaron 6 grupos con 5 o 6 estudiantes en cada uno. Los equipos los formaron los propios estudiantes y algunos no se conocían entre sí ya que eran de titulaciones distintas. En la primera fase, de pre-evaluación, los estudiantes trabajaron en una actividad escrita en la cual la única indicación fue que reflexionaran sobre su experiencia grupal al desarrollar la tarea. A continuación se fueron introduciendo algunas sugerencias de mejora en el trabajo en equipo y en una segunda fase se les pidió que pusiesen por escrito las reglas por las que iba a regir el equipo en las tareas a realizar. En las siguientes fases se desarrolló el trabajo de los equipos. Tres presentaciones orales: una de tema profesional, una segunda de tema social y la última de tema libre. Se evaluaban las actuaciones de todos los grupos en clase y ponían por escrito sus reflexiones sobre el funcionamiento del equipo y su actuación y la de los otros grupos. Se entregó también el trabajo por escrito. Por otro lado, las tareas de equipo también incluyeron una reflexión sobre dos cuentos de Oscar Wilde, “The Happy Prince” y “The Nightingale and the Rose” además de un trabajo que recogía todo el contenido del curso. El aprendizaje se registraba en un portafolio grupal con posibilidad de mejora. Las fases seguidas se muestran a continuación:

FASES	DINÁMICA DE TRABAJO	EVALUACIÓN
FASE 1	**Trabajo en equipo de pre-evaluación: escrito sobre un tema del curso: dinámica "Language of graphs and figures".**	**Reflexión sobre el trabajo en equipo. Dificultades a superar y dinámica de trabajo.** **Evaluación del docente.**
FASE 2	**Elaboración de funcionamiento y reglas del trabajo en equipo.**	**Evaluación del docente.** **Reflexión final recogida en portafolio grupal.**
FASE 3	**Presentación oral de un tema relacionado con la asignatura. Entrega de trabajo escrito.**	**Evaluación de grupo y de los demás grupos. Presentación en clase. Tutoría grupal.** **Reflexión sobre el trabajo en equipo.** **Portafolio grupal.**
FASE 4	**Presentación oral de un tema relacionada con temas sociales de educación. Entrega de trabajo escrito.**	**Evaluación de grupo y de los demás grupos. Presentación en clase.** **Tutoría grupal.** **Reflexión sobre el trabajo en equipo.**

		Portafolio grupal.
FASE 5	**Tutoría docente/grupo**	**Recoger aprendizajes en el portafolio.**
FASE 6	**Reflexiones sobre el tema social en dos cuentos de Oscar Wilde: "The Happy Prince" y "The Nightingale and the Rose".**	**Reflexiones trabajo en equipo.** **Evaluación del docente.**
FASE 7	**Presentación oral de un tema libre. Entrega de trabajo escrito.**	**Evaluación de grupo y de los demás grupos. Presentación en clase.** **Tutoría grupal.** **Reflexión sobre el trabajo en equipo.** **Portafolio grupal.**
FASE 8	**Elaborar y recoger contenido pertinente durante el semestre: términos léxicos, gramaticales, etc.**	**Reflexión sobre el trabajo en equipo.** **Portafolio grupal.**
FASE 9	**Elaboración portfolio grupal previo.**	**Evaluación de parte del docente para la entrega de portafolio**

		final.
FASE 10	**Portafolio final**	**Evaluación grupal siguiendo los indicadores de la competencia.** **Evaluación del docente.**

Tabla 4: Dinámica de trabajo de la competencia

Katzenback y Smith (2001) indican que el trabajo en equipo tiene que regirse por unas normas de conducta y de forma de trabajo. Por este motivo, en la segunda fase se les pidió a los estudiantes que elaborasen una serie de reglas y de regulación de su funcionamiento como grupo, los cuales iban a respectar en el desarrollo de las tareas. Destacamos las siguientes, que se entregaron por escrito al docente.

- La comunicación entre el grupo tiene que ser fluida.
- Compartir correos electrónicos.
- La tolerancia es crucial. Escuchar y respectar la opinión de todos. Así es más fácil llegar a un consenso. Comprensivo con las ideas y opiniones de los demás.
- Participar y colaborar activamente en todas las tareas para logar compañerismo, cordialidad y confianza.
- Ayudarse para transmitir las distintas ideas. Todos los componentes del grupo deben hablar y consensuar cada paso del trabajo. La decisión final debe hacerse después de oír a cada miembro del grupo.
- No puede haber un solo líder. Todos deben tener el mismo rango.
- Los objetivos tienen que ser comunes. Se deben definir al principio de la tarea, enfocarlos e intentar lograrlos.
- Es importante no sólo terminar el proyecto sino aprender nuevos conceptos, ideas y valores.
- El trabajo en equipo es importante. Un equipo no puede ganar sin la ayuda y participación de todos y así es el grupo. Es importante distribuir bien las tareas y hacerlo todo como un equipo. Para ese fin, crearon un espacio en “google docs” para poder compartir información y trabajo.
- Entregar el trabajo a tiempo. Cuidar las fechas.

• Utilizar las nuevas tecnologías para las presentaciones orales para atraer a la gente. • Tener iniciativa para nuevas iniciativas. • Puntualidad. • Trabajar lo más posible y dividir el trabajo justamente e equitativamente.

Tabla 5: Reglas de funcionamiento del grupo

2. Proceso de evaluación

El proceso de evaluación de la asignatura se desarrolló teniendo en cuenta el aprendizaje de los estudiantes. Por esta razón, se combinaron distintas técnicas: una sumativa en cuanto a competencias lingüísticas, que formaban parte de las competencias específicas de la asignatura y otra encaminada a evaluar las competencias de la genérica. Se realizó al principio una evaluación predictiva o inicial (diagnóstica) (Molnar: s/f) para "determinar el nivel de aptitud previo al proceso educativo" y se les pidió que analizaran su trabajo en equipo (roles, fortalezas, debilidades,…). A continuación, se desarrolló una evaluación formativa evaluando al finalizar cada tarea, tanto oral como escrita, dando "feedback" de los logros y las dificultades para así introducir mejoras además de reorientación en el siguiente proyecto. Dicho proceso se realizó a tres bandas: a nivel de grupo, de pares y del docente. Asimismo se utilizó la entrevista grupal tanto a todo el grupo como en los grupos individuales. Sans (2208. 20) puntualiza que esta técnica tiene como ventaja que "la presencia de los demás obliga a reflexionar más, a contrastar lo que se ha expresado y a eliminar actitudes falsas o extremas". También indica este autor la necesidad que tiene el docente de tener habilidades para desarrollar esta técnica, y evitar que algunos estudiantes dominen la entrevista o que no compartan la visión de todo el grupo. Finalmente, la prueba final fue a través del portafolio grupal del estudiante.

El peso de la competencia genérica, por decisión departamental, es un 25% de la nota total por lo que el trabajo y aprendizaje del estudiante es significativo hacia la nota final. La siguiente tabla detalla la evaluación de la competencia genérica:

COMPETENCIA GENÉRICA	TÉCNICAS	CALIFICACIÓN
C.G. 4.- TRABAJO EN EQUIPO. Nivel 1 *Integrarse y colaborar de forma activa*	Actividades dentro y fuera del aula recogidas durante el curso. Entrega al	25 %

en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.	final en un portafolio/cuaderno del alumno. La evaluación tiene un carácter formativo.	
Indicadores • Colabora en la definición, organización y distribución de las tareas de grupo. • Toma en cuenta los puntos de vista de los demás y retroalimenta de forma constructiva. • Realiza las tareas que le son asignadas dentro del grupo en los plazos requeridos.	- Trabajos dentro y fuera del aula: proyectos /presentaciones orales que se recogen y realizan durante el semestre. - Edición, revisión grupal, evaluación de los trabajos escritos y orales realizados dentro y fuera del aula. Recogido en portafolio realizado por el grupo. - Evaluación de pares y del grupo. - Observación en tutorías y en el aula. - Cumplimiento de plazos requeridos de entrega y realización de los trabajos por el grupo. Recogido en el portafolio la parte grupal.	10% 10% 5%
TOTAL COMPETENCIAS GENERICAS EN LA EVALUACIÓN FINAL		25%

Tabla 6: Evaluación de la Competencia Genérica “Trabajo en Equipo”

La expresión escrita no tenía valoración sino que era preparativa para las pruebas escritas durante el curso y finales. Sin embargo, la competencia genérica se articulaba principalmente en la expresión oral con los indicadores y las técnicas que se detallan a continuación:

COMPETENCIA ESPECÍFICA	TÉCNICAS	CALIFICACIÓN
C.E.3.- LENGUA INGLESA *Demostrar un manejo oral y escrito excelente en inglés.*	La evaluación tiene un carácter sumativo o formativo.	75 %
Expresión oral: actuación en inglés con un elevado nivel de eficacia: exponer, narrar, describir, discutir, pedir información, explicar, opinar, comparar, argumentar, debatir, rebatir y reaccionar lingüísticamente ante problemas y, en general. Mostrar un vocabulario rico y preciso, adecuado a los contextos, situaciones y temas tanto profesionales como personales.	Tres pruebas de comprensión oral dentro del aula. Formativo.	10%

Tabla 7: Competencia Específica de Expresión Oral

A los estudiantes se les mostró un cuestionario que servía de referencia para las evaluaciones orales. Al finalizar las sesiones de presentaciones orales, aparte del "feedback" conjunto de compañeros, del trabajo del grupo y del docente, también se les pedía que diesen una nota de 1 a 10 para su actuación de grupo y para los demás. Por otro lado, se entregaba por escrito y en el portafolio una reflexión de la actuación del grupo y de los demás grupos en la que se les pedía que considerasen los indicadores de la competencia genérica en la evaluación como grupo. Es ineludible destacar que la implicación de los estudiantes en su evaluación les ayuda a responsabilizarse en su aprendizaje y a ser parte activa de la misma.

Al recibir valoraciones del docente, del propio alumno y del resto de compañeros se observa una mejora al aprender unos de otros. Inicialmente, los estudiantes son algo reacios a expresar sus opiniones pero a la larga se desarrolla habilidades para la comunicación interpersonal y favorece el aprendizaje. Rodríguez (2009: 23) opina que el desarrollo de la competencia de "expresión oral" es un "hacer" cercano a la vida real y "enfoca la evaluación de manera individualizada, sobre el mismo estudiante teniendo en cuenta sus propios aprendizajes y avances". Al unir la competencia genérica con la específica se aprende a colaborar de forma creativa, responsable y constructiva.

3. Evidencias aportadas por los estudiantes de su aprendizaje

En las evaluaciones así como en los portafolios de los estudiantes se ha detectado satisfacción por el aprendizaje recibido y la mejora de sus habilidades orales en inglés. Las herramientas utilizadas para el desarrollo del trabajo grupal fueron en muchos casos las redes sociales y el correo electrónico. De los seis grupos sólo dos de ellos tuvieron alguna dificultad debido a la falta de implicación de algunos de sus componentes. En este caso, la tutoría de grupo con el docente ayudó a superar algunas de las dificultades. De la opinión de los alumnos se puede destacar los siguientes aspectos positivos y negativos extraídos de la reflexión final de los estudiantes recogidos en los portafolios grupales:

- Un grupo comentaba que si alguien se retrasaba siempre había otro en el grupo que ayudaba a superar el problema ya que el objetivo del grupo, puntualizan, era entenderse y apoyarse.
- Han detectado su crecimiento como grupo y su mejoría en los resultados finales.
- Trabajar en equipo les parecía muy positivo y les ayudaba a crecer como personas.
- Desde el primer momento han trabajado bien en equipo a pesar de no haberlo hecho antes y de ser de distintas titulaciones.
- Recalcan los aprendizajes recibidos.
- En otro grupo comentan que habían comenzado como un grupo de trabajo pero que han acabado como amigos compartiendo aspectos de su vida privada y pasándose los correos electrónicos.
- Se ayudaron mucho y aprendieron a resolver los problemas.
- Destacan la comunicación entre los miembros del equipo. No tenían un líder ya que no lo necesitaban.
- Se han distribuido muy bien el trabajo y se han apoyado mucho.
- Desde otro grupo destacan que han podido solucionar sus problemas, que mejoraron su trabajo y que el nivel era mucho más elevado en la última presentación oral.
- Al trabajar como equipo han podido conocer mejor a otras personas de clase y éstos les han proporcionado ideas y puntos de vistas diversos.
- Trabajar en grupos les había ayudado a desarrollar competencias que no se podría trabajado individualmente.
- Sus destrezas orales fueron mejorando de presentación en presentación.
- A pesar de no gustarles el que habían método empleado como equipo, si están satisfechos con el resultado y los aprendizajes. También les ha ayudado a conocerse mejor y tener una buena relación con algunos miembros del equipo.
- Destacan la creatividad de las presentaciones de algún equipo.

Tabla 8: Aspectos positivos de la experiencia

Las dificultades de los estudiantes radicaban principalmente en dos aspectos: la poca experiencia de trabajo en equipo y el no complimiento de las condiciones básicas para trabajar en equipo. Primero, no siempre se le papara al estudiante para trabajar en equipo sino que simplemente se le da un proyecto o tarea, pero sin la necesidad de responder como grupo y reflexionar sobre su actuación grupal. Sin embargo, no se puede formar un buen equipo con aportaciones y trabajo individual. Esta falta de formación supone una dificultad pormenorizan Bermejo y Martínez (2009: 12):

> … en la mayoría de los casos es la falta de formación en lo que significa "trabajo en equipo", la falta de herramientas de afrontamiento de las dificultades que surgen, lo que deja heridas, y tal vez con la sensación de sentirse traicionado por… los propios compañeros.

Estos mismos autores (Bermejo y Martínez, 2009: 13), siguiendo a J.M. Rodríguez (1994), especifican las condiciones básicas que se han de dar para que el trabajo en equipo sea eficaz:

1. Confianza mutua.
2. Comunicación espontánea.
3. Apoyo mutuo.
4. Comprensión e identificación con los objetivos de la organización.
5. Tratamiento de las diferencias.
6. Habilidades para el trabajo en equipo.

Las dificultades surgidas han tenido como resultado la falta de alguna de las condiciones básicas mencionadas arriba.

- Un estudiante no había participado en las actividades grupales.
- No todos los componentes del grupo mostraban el mismo interés y ganas de trabajar.
- Les parecía injusto que algunos componentes del grupo tuvieran que trabajar más que otros.
- Les preocupaba la nota final.
- Destacan sus problemas de grupo: algunos trabajaban más que otros.
- En sus reflexiones recalcan el hecho de que algunos de los componentes mostrasen mayor interés ya que deseaban sacar mejor nota. Por este motivo, asumieron más responsabilidad y trabajo. Consideraban que esta actitud no era buena ya que había que confiar en el resto del equipo y en su trabajo. Sin embargo, también criticaban la posición opuesta: a aquellos que no trabajaban o trabajaban lo mínimo y se aprovechaban del trabajo ajeno.

Tabla 9: Dificultades del trabajo grupal

En un estudio de Escalona y Loscertales (2005) se observa claramente que al trabajar en equipo da seguridad a los estudiantes pero a la vez tienen problemas para asumir compromisos y para relacionarse. Unos resultados muy similares a las obtenidas en esta experiencia docente.

4. Conclusiones

El trabajo en equipo es una de las competencias genéricas de aprendizaje más utilizadas dentro del ámbito educativo, pero quizás el enfoque sea más de un trabajo en grupo que de equipo. Los estudiantes de grado que están dentro del Proceso de Bolonia están sometidos a muchas tareas y actividades en grupo a lo largo de su titulación. Sin obstante, no suele existir una dinámica para aprender a trabajar como un equipo responsable, cohesionado, cooperativo, colaborativo y con una buena interacción personal. En palabras de Katzenbach (2000: 92) ningún grupo se convierte en equipo hasta que no se siente responsable como tal".

En la experiencia docente de la asignatura "Higher Communication Skills" se han dado algunos pasos substanciales para la creación de un "equipo" de trabajo aunque en el análisis pueden surgir algunos semblantes de trabajo en "grupo". Los aspectos positivos de la experiencia incluyen:

- La claridad y sinceridad que los estudiantes hablaban sobre la dinámica, dificultades y el desarrollo del trabajo en equipo. En las tutorías se detectaron algunos problemas por la poca colaboración de algunos componentes de los grupos. El mismo grupo solucionó el problema con la ayuda del docente con la utilización de la escucha activa.
- El análisis del funcionamiento del equipo de trabajo de los distintos grupos: las competencias orales y el lenguaje verbal y no verbal.
- La aplicación a las sugerencias de mejora del docente y de los demás grupos al desarrollar la siguiente tarea.
- La originalidad de algunas presentaciones sirvieron de estímulo a los demás grupos de cara a la siguiente presentación.
- Los trabajos grupales fueron mejorando en calidad. Los resultados finales fueron muy positivos y ganaron en calidad además de originalidad.
- Resaltan los puntos positivos de sus compañeros.
- Todos los grupos indican la mejora en sus presentaciones y en su trabajo de equipo según iba avanzando el grupo.

Las dificultades de la experiencia radicaba en la poca colaboración de algunos, pero muy pocos, componentes de los grupos así como la reticencia inicial de algunos estudiantes al considerar que el "trabajo en equipo" les restaba tiempo para la consecución de otras destrezas lingüísticas.

Al ser un grupo de nueva formación, algunos de los integrantes de los grupos no se conocían y el proceso de adaptación les ha resultado dificultoso. El indicador "Realiza las tareas que le son asignadas dentro del grupo en los plazos requeridos" fue el de más difícil cumplimiento.

Como mejora de la experiencia consideramos que la introducción de herramientas de encuestas sería de ayuda a la hora de que las reglas de funcionamientos fueran más prácticas y concisas. Las encuestas podrían incluir conocimiento de actitudes grupales, evaluación de roles, diagnóstico del grupo para introducir mejoras en el trabajo y en el clima grupal. De este modo, se ayudaría a los grupos a conocerse mejor y acortar el tiempo de formación de un equipo más consistente. En general, la experiencia fue muy positiva a pesar de las dificultades y los buenos resultados finales así lo demuestran.

Referencias bibliográficas

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad.* Barcelona: Gedisa.

Benette, N., Dunne, E y Carré, C. (2000). *Skills Development in Higher Education and Employment*. Birmingham: SRHE and Open University Press.

Bermejo, J.C. y Martínez, A. (2009). *El trabajo en equipo. Vivir creativamente el conflicto.* Santander: Sal Terrae.

Blanco, A. (Coord.). (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior.* Madrid: Narcea.

Escalona, A.I. y Loscertales, B. (2005). *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencia genéricas en el marco del espacio europeo de educación superior.* Zaragoza: Universitarias de Zaragoza.

González, J. y Wagenaar, R. (eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.

Katzenbach, J.R. (2000). *El trabajo en equipo: ventajas y dificultades*. Barcelona: Granica.

Katzenbach, J.R. y Smith, D.K. (2001). *The Discipline of Teams*. New York: John Wiley & Sons.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Centro Virtual Cervantes. En

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm. (Consulta: 27 de abril de 2012.

Molnar, G. "Concepto de evaluación aplicada". En http://www.chasque.net/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.01.html. Consulta: 28 de abril de 2012.

Poblete, M. y García Olalla, A.M. (2007). *Desarrollo de competencias y créditos transferibles; Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Mensajero.

Rodríguez Porras, J.M. (1994). *El factor humano en la empresa.* Bilbao: Deusto.

Rodríguez, I. (Ed.) (2009). *Estrategias de innovación en el nuevo proceso de evaluación del aprendizaje.* Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.

Sánchez Pérez, J. (Ed.) (2006). *Fundamentos de trabajo en equipo para equipos de trabajo.* Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España S.A.U.

Sans, A. (2008). "La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos". En *Cuadernos de docencia universitaria 2*. Barcelona: Octaedro.

UNIJES (2007). Reflexiones i+m: Ante los nuevos desafíos universitarios (Documento-Marco). Disponible en www.unijes.net (1 de abril de 2012).

Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.

8.85.

Título:

O estágio como pesquisa na formação do aluno do curso de pedagogia e sua relação com o professor da escola básica

Autor/a (es/as):

Nunes, Claudio Pinto [Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia]

Moura, Eliane Macedo Rocha [Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia]

Crusoé, Nilma Margarida de Castro [Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia]

Resumo:

Este trabalho se insere nas discussões atuais sobre estágio (PIMENTA; LIMA, 2004;

PICONEZ, 1994), cuja preocupação, entre outros aspectos, dá-se em torno de que tipo de profissional se quer formar, qual a relação entre os saberes científicos e a atividade prática de docência, como se caracteriza o cotidiano da escola, espaço de atuação profissional. O foco da comunicação é apresentar resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar o estágio como pesquisa na formação do aluno do curso de pedagogia e sua relação com o professor da escola básica. O interesse por este tema se deve a nossa experiência como professores de estágio e estudante do Curso de Pedagogia, contexto em que observamos que a relação que os professores da educação básica estabelecem, com os alunos estagiários, oriundos do curso de Pedagogia, é de "orientação pedagógica", auxiliando-os na condução da regência, reafirmando este professor, da escola básica, como produtor de saberes, saberes estes entendidos pela literatura especializada como saber necessário a formação do professor (TARDIF, 2002) por se constituírem em conhecimentos, construídos ao longo da trajetória profissional do professor da escola, no e sobre o cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que, estes conhecimentos se apresentam como problemáticas para a pesquisa, no campo do estágio e da formação de professores. Imbuídos dessa preocupação, desenvolveu-se uma prática de estágio compartilhada entre universidade e escola básica, durante o ano de 2011, no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, caracterizando-se como uma modalidade de pesquisa no estágio, como possibilidade de desenvolver uma atitude investigativa no licenciando estagiário, na tentativa de superação da prática como imitação de modelos de professores "bem sucedidos". Para produzir os dados utilizamos a entrevista semiestruturada com seis professoras de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, que participaram da experiência de estágio. Para analisar os dados, usamos a técnica de análise de conteúdo defendida por Bardin (1977) e Amado (2000). Os resultados apontaram para o desenvolvimento de um trabalho em parceria entre universidade e escola, em que o professor da escola básica se reconhece e é reconhecido como "orientador" no conhecimento da realidade das crianças da escola, campo de estágio, e na condução de proposições interventivas nesta realidade. Entendemos que este estudo será de relevância para outros trabalhos desenvolvidos no âmbito do curso de Pedagogia, bem como para avaliações e reestruturações curriculares e de políticas de formação de professores.

Palavras-chave:

Docência no ensino superior. Estágio. Pesquisa.

Introdução

Este trabalho se insere nas discussões atuais sobre a função do estágio supervisionado no curso de pedagogia, cuja preocupação, entre outros aspectos, dá-se em torno de que tipo de profissional se quer formar, qual a relação entre os saberes científicos e a atividade prática de docência, como se caracteriza o cotidiano da escola, espaço de atuação profissional. O foco da comunicação é apresentar resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar o estágio como pesquisa na formação do aluno do curso de pedagogia e sua relação com o professor da escola básica. O interesse por este tema se deve a nossa experiência como professores de estágio e estudante do Curso de Pedagogia, contexto em que observamos que a relação entre professores da educação básica e alunos estagiários, oriundos do curso de Pedagogia, é de "orientação pedagógica", auxiliando-os na condução da regência, reafirmando este professor, da escola básica, como produtor de saberes, saberes estes entendidos pela literatura especializada como saberes necessários a formação do professor por se constituírem em conhecimentos, construídos ao longo da trajetória profissional do professor da escola, no e sobre o cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que, estes conhecimentos se apresentam como problemáticas para a pesquisa, no campo do estágio e da formação de professores.

Imbuídos dessa preocupação, desenvolveu-se uma prática de estágio compartilhada entre universidade e escola básica, durante o ano de 2011, no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, caracterizando-se como uma modalidade de pesquisa no estágio, como possibilidade de desenvolver uma atitude investigativa no licenciando estagiário, na tentativa de superação da prática como imitação de modelos de professores "bem sucedidos". O estágio, nessa instituição, é realizado em 3(três) etapas: Observação, co-participação, regência e construção do relato de experiência e no último semestre do curso. Na etapa de observação, foi realizada uma entrevista semiestruturada com 6 (seis) professoras de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, que acolheram os estagiários em sua sala de aula, com o objetivo de analisar suas contribuições para a formação do licenciando. . Para analisar os dados, usamos a técnica de análise de conteúdo defendida por Amado (2010), os nomes das entrevistadas são fictícios para salvaguardar o anonimato.

Contribuições do professor da escola básica na formação do aluno licenciando, no período de estágio supervisionado

A professora Lucia declara que o licenciando estagiário é como um colega seu, um parceiro, e deixa-o bem à vontade, pois assim ele terá confiança no professor e nas orientações: "Vejo o estagiário como um colega, recebo como um parceiro passei pra ele a maneira como poderiam trabalhar". Concordando com a professora Lúcia, a professora Simone diz que ao receber o licenciando estagiário o faz de boa vontade, dando a eles total abertura, se diz disposta a orientar: "tenho dado total abertura para eles, sabe, a gente quer orientar e ajudar a colocar em prática aquilo que ele viu na sala de aula, aquilo que estudou".

Simone relata que nos dias em que se reúnem para o planejamento fazem sempre no coletivo "se a gente vai planejar , chama pra fazer tudo com a gente e não quebrar o que a gente está fazendo". Lucia diz:"Os estagiários são convidados para participarem de nosso planejamento, e podem dar sugestões de atividades" e devem, segundo Maria Janete, seguir " o planejamento que nós já tínhamos desde o início, com sugestões de músicas, brincadeiras, histórias".

Segundo Piconez (1994, p.29) "o conjunto de relações devem ser construídas a partir de ação coletiva (alunos, professores, coordenadores, etc.) com objetivos imediatos, fundamentadas na concepção de homem e de sociedade". Essas falas sugerem a importância do acolhimento do estagiário no contexto da escola e do desenvolvimento de uma prática, durante o estágio, que dê continuidade ao trabalho pensado e desenvolvido nas classes.

O estágio representa uma oportunidade que o estudante tem para se apropriar dos saberes relativos à dinâmica de funcionamento de uma escola de forma prática, concreta. De acordo com Nunes (2011, p.101),

> *a experiência da prática pedagógica desenvolvida nos estágios curriculares supervisionados, podem ajudá-los a vencer os medos e as incertezas em relação à atividade docente. Tem o sentido de teste, por meio do qual experimentam a docência e descobrem se realmente querem ser professores, isso não representa uma definição por parte do estudante em relação a sua permanência ou não no curso, mas sim uma relação acerca da escolha profissional.*

Elza diz que "a partir do momento que ele pisa aqui e começa a me observar por eu ter experiência, ele aprende mais e leva muitas contribuições" A fala dessa professora revela sua crença de que seja um modelo, e que o modo de aprender a profissão docente passa pela imitação, reprodução de modelos. Durante o período de observação, alguns licenciandos

estagiários, "separam" o que considera adequado e somam novas maneiras de execução. Muitos recorrem as suas experiências e saberes adquiridos na universidade.

De acordo com Pimenta (2004,p.35) a prática como imitação de modelos tem sido denominada de artesanal caracterizando o modo tradicional da atuação docente. A hipótese que se tem é que o ensino não muda assim como os alunos, e seguindo uma tradição, há de se valorizar as práticas de imitação de modelos considerados eficientes.

Porém, se os licenciandos estagiários aceitarem que a formação do professor se dará pela observação e tentativa da reprodução dessa prática modelo, substituindo os seus saberes e sua formação intelectual, estará reproduzindo atividades docentes sem análise do contexto escolar, valorizando o conformismo e conservando assim hábitos, ideias, valores e comportamentos pessoais. A autora Pimenta (2004, p.15) assegura que "ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para enfrentar os desafios das situações de ensino".

O estágio supervisionado propõe uma relação que poderá favorecer aos licenciandos estagiários uma oportunidade de rever e aprimorar sua escolha pelo magistério. A forma de estágio pesquisa atua no conhecimento acerca do que pensam os docentes sobre a sua ação junto ao estagiário e proporciona reflexões sobre prática profissional, pois quem ainda não é docente acredita que o estágio é um espaço de aprendizagem da profissão, e para quem já atua no magistério é uma formação contínua.

A entrevistada Marta acredita que se os licenciandos estagiários não ficassem observando sua prática estariam perdidos, pois precisam casar prática e teoria, "porque os estagiários chegam aqui com teoria e quando vão ver a prática é diferente, aí onde a gente fala nos estamos fazendo certo, eles é que vão aprender com a gente a realidade".

Analisando a questão de teoria e prática, Nunes (2011, p.126) declara que há necessidade de o curso de Pedagogia melhor se estruturar " no intuito de proporcionar ou de fomentar junto aos professores e estudantes as possibilidades de estabelecer esse movimento dialético em que o teórico e o prático caminhem um para com o outro"

Quando Nunes (2011, p. 123) sobre a separação entre teoria e prática que:

> *Os currículos dos cursos de formação de professores, especialmente os dos cursos de Licenciatura de Pedagogia, legitimam essa separação entre teoria e prática quando se organizam de forma a proporcionar aos futuros professores uma formação com momentos muito bem distintos no que se refere á teoria e á prática.*

Ao perguntamos à professora Gilda sobre sua contribuição para a formação dos licenciandos estagiários, e sobre o estágio supervisionado, ela diz acreditar que realmente seja necessário o

estágio para a formação inicial do pedagogo, mesmo que este já tenha experiência na educação, mas faz uma ressalva: "a gente acredita que aquilo que a gente faz ali na sala em muitas das vezes é o certo e a gente faz com segurança, diz que a prática acaba falando mais alto que a teoria". É possível identificar nas falas das professoras Marta e Gilda, que a prática pedagógica é fundamental para a formação.

Contudo, segundo Silva (1996, p.99)

> *Essa experiência da ação cotidiana não devem reduzir a repetição mecânica, e manter o senso comum de que o educador se forma na prática. O educador deve aprender densamente a realidade no plano do conhecimento e promover uma ação no plano histórico social, ou seja, crítico-prática.*

Observamos, pelas falas das professoras, que elas se reconhecem como orientadoras da prática pedagógica exercida pelos licenciados no período de estágio e que, esse fato, pode se constituir ponto de partida e de chegada para o trabalho de pareceria entre escola e universidade, na formação inicial e continuada de professores.

Considerações finais

As primeiras aproximações com o objeto de estudo apresentado aqui deixam claro que o desenvolvimento de um trabalho em parceria entre universidade e escola, em que o professor da escola básica se reconhece e é reconhecido como "orientador" no conhecimento da realidade das crianças da escola, campo de estágio, e na condução de proposições interventivas nesta realidade. Entendemos que este estudo será de relevância para outros trabalhos desenvolvidos no âmbito do curso de Pedagogia, bem como para avaliações e reestruturações curriculares e de políticas de formação de professores.

Referências

AMADO, João da Silva (2000). A técnica da análise de conteúdo**.** *Revista de Educação e Formação em Enfermagem*. (E.S.E. Dr. Ângelo da Fonseca –Coimbra) n.5, Novembro,pp.53-63.

NUNES, Claudio Pinto (2011). *Ciências da educação e prática pedagógica*: Sentidos atribuídos por estudantes de pedagogia- Ijuí,Unijuí.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (1994). A aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *A prática de Ensino e o estágio supervisionado*. 2. Ed. Campinas, SP:Papirus.

PIMENTA, S.G e LIMA, M.S.L (2004). *Estágio e Docência*. 2.Ed.. São Paulo, Cortez.

SILVA, Tomaz Tadeu da (1996). *Escola S/A:* Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE.

8.86.

Título:

A investigação-ação como forma de gerar reflexão crítica: estudo desenvolvido num doutoramento em liderança educacional

Autor/a (es/as):

Oliveira, Isolina [Universidade Aberta]

Henriques, Susana [Universidade Aberta]

Resumo:

Neste artigo as autoras descrevem e discutem o desenvolvimento de uma comunidade de *inquiry* em ambiente *online*, no âmbito de um programa doutoral em liderança educacional. O programa centra-se na investigação avançada e no desenvolvimento de processos reflexivos necessários à análise, reflexão e tomada de decisão em contextos profissionais complexos. Neste cenário, torna-se necessário desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre as práticas e o sentido de auto-eficácia visando criar soluções para problemas.

Este estudo tem em conta, por um lado, resultados de investigações que se situam na perspetiva de Marcus Foth sobre a investigação-ação em rede em que se procura compreender como ocorre a mudança social e a interação numa dada comunidade e, por outro, considera os estudos desenvolvidos por Christopher Day no âmbito de ações de liderança e dos padrões de ação que sustentam a eficácia nas escolas. Nesta linha, as autoras argumentam sobre a pertinência de uma abordagem assente no envolvimento dos profissionais num processo colectivo de *inquiry* e reflexão deliberada.

O ponto de partida foi o desenvolvimento de uma unidade curricular que conciliou diversas atividades: discussão em fórum; construção colaborativa de documentos utilizando a wiki; elaboração de um blogue centrado na temática da investigação-ação e liderança educacional. As interacções nos fóruns, o blogue e as produções escritas dos profissionais constituem o suporte empírico para o estudo e foram analisados com recurso a diferentes métodos de análise qualitativa, como a análise de conteúdo ou a análise crítica do discurso. A investigação-ação constituiu-se assim, simultaneamente, como temática central do trabalho desta comunidade de

inquiry e como *background* teórico para a análise que aqui apresentamos e discutimos.

Centramos o debate em torno de questões como: as tendências de pensamento sobre investigação-ação (tendências e diferentes concetualizações); a legitimação da investigação-ação (posição do investigador, validade e generalização, dilemas éticos); o papel da investigação-ação na sustentabilidade das práticas educativas (perspetivando os processos de eficiência nas escolas e o contributo da investigação-ação no desenvolvimento de boas práticas neste domínio). Este debate pretende constituir-se como um contributo no domínio da investigação-ação, simultaneamente, enquanto temática central do trabalho da comunidade de *inquiry* analisada e enquanto *background* teórico da análise.

Palavras-chave:

Comunidade de *inquiry;* investigação-ação em rede; reflexão crítica

Introdução

Neste artigo as autoras descrevem e discutem o desenvolvimento de uma comunidade de *inquiry* em ambiente *online*, no âmbito de um programa doutoral em liderança educacional. O programa centra-se na investigação avançada e no desenvolvimento de processos reflexivos necessários à análise, reflexão e tomada de decisão em contextos profissionais complexos. Neste cenário, torna-se necessário desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre as práticas e o sentido de auto-eficácia visando criar soluções para problemas.

Este estudo tem em conta os resultados de investigações que se situam na perspetiva de Marcus Foth (2006) sobre a investigação-ação em rede em que se procura compreender como ocorre a mudança social e a interação numa dada comunidade e, também, os estudos desenvolvidos por Christopher Day (1997) no âmbito de ações de liderança e dos padrões de ação que sustentam a eficácia nas escolas. Nesta linha, as autoras argumentam sobre a pertinência de uma abordagem assente no envolvimento dos profissionais num processo colectivo de *inquiry* e reflexão deliberada.

A investigação apresentada decorreu no âmbito de um seminário sobre investigação-ação (IA), que integra a estrutura de um programa doutoral em educação, especialidade em liderança educacional. Deste modo, o programa centra-se na investigação avançada e no desenvolvimento de processos reflexivos necessários à análise, reflexão e tomada de decisão em contextos profissionais complexos. Decidiu-se como prioritário o desenvolvimento de competências relacionadas com a capacidade de reflexão crítica sobre a prática profissional e o sentido de auto-eficácia na resolução de problemas.

Configurado por este programa, o seminário foi concebido pelas autoras, tomando ainda por referência o quadro conceptual que a seguir desenvolvemos. De reforçar, ainda, que o ambiente *online* permite o acesso a determinadas ferramentas e a um contexto específico que lança o desafio de perceber como operacionalizar este exercício. E, ao mesmo tempo, concretizar o propósito de tornar pública a investigação, não apenas através da publicação de *papers* e da apresentação de comunicações em eventos de carácter científico, mas também com a abertura do blogue a outros especialistas.

Enquadramento conceptual

Desde os estudos de Shön (1983) que a problemática da reflexão na ação e do profissional reflexivo tem sido abordada em numerosas investigações explorando, mais especificamente, as relações entre a ação e o pensamento do professor. A compreensão desta relação tem contribuído para a construção de conhecimento sobre o ensino e, em particular, para realçar a importância dos processos reflexivos e de planeamento em contextos profissionais complexos. Ao tornarem-se profissionais reflexivos, os professores desenvolvem um conjunto de competências que lhes permitem modificar, integrar e ajustar a sua prática a contextos específicos, tornando-se capazes de criar novas estratégias. De acordo com Larrivee (2000) "desenvolvem o sentido necessário de auto-eficácia para criar soluções pessoais para os problemas" (p. 294). Esta capacidade de se perceber como eficiente e de encontrar soluções para a resolução de problemas, mantendo a convicção na sua própria capacidade revela-se essencial na tomada de decisões e no papel de supervisor, gestor e líder.

Numerosos estudos, assentes numa pluralidade de abordagens, testemunham a importância e a amplitude do alcance do pensamento sobre o professor reflexivo (Day, 1997; Oliveira & Serrazina, 2002). A ligação entre a prática /ação e a reflexão/pensamento tem sido estudada de diferentes modos, de que se destaca a reflexão na ação (Shön, 1983), a prática profissional reflexiva (Zeichner & Liston, 1987) e a investigação ação (Kemmis & McTaggart, 1994). Há várias conceções de investigação-ação mas, em geral, aceita-se que envolve prática social com potencial para ser melhorada, inclui uma pesquisa sistemática sobre a prática mediante ciclos de planeamento, questionamento, ação, observação, reflexão e novamente questionamento. Implica, igualmente, o envolvimento dos participantes diretos e o alargamento a outros que são abrangidos por essa prática. Deste modo, os que praticam a investigação-ação pretendem questionar, descrever, interpretar e explicar acontecimentos, enquanto procuram modificá-los para melhorar a prática.

A investigação-ação é, também, descrita como um *inquiry* sistemático, crítico e tornado público, envolvendo uma acção informada, comprometida e intencional e com um propósito válido

(McNiff, Lomax & Whitehead, 1996). Feldman (2002) considera que a investigação-ação acontece quando as pessoas investigam a sua prática em ordem a melhorá-la e a ampliarem a compreensão das suas práticas. Acrescenta, ainda, que é ação porque as pessoas agem nos contextos/sistemas que estão a tentar melhorar e compreender e é investigação por ser sistemática e exigir *inquiry* crítico e público. Mais recentemente, a investigação-ação tem sido usada numa pluralidade de contextos como meio de promover e sustentar a construção e reconstrução de identidades, nomeadamente, quando se considera que "(...) a investigação ação colaborativa proporciona um meio para as pessoas aprenderem como parte de comunidades de prática" (Goodnough, 2011, p. 180). Os participantes envolvem-se em processos individuais e externos, na interação com os outros, ampliando o auto-conhecimento e a reflexão, tornando-se mais atentos às suas convicções, necessidades e possíveis *selves*. Goodnough (2011) argumenta que a "investigação-ação pode tornar-se um contexto para os professores mudarem o *self*" (p. 181), possibilitando a seleção de comportamentos que traduzem posições e mudanças sustentadas, e não apenas temporárias, e contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Estudos envolvendo a investigação-ação com professores, desenvolvidos nos Estados Unidos, revelam que os professores se tornam mais pró-ativos em situações difíceis, adquirem hábitos de questionamento que se mantêm para além do período em que estão envolvidos, desenvolvem entusiasmo em relação ao seu trabalho e sentem-se mais confiantes na promoção das aprendizagens dos estudantes (Zeichner, 2003). Estas mudanças têm-se revelado consistentes e situam-se ao nível das posições assumidas, atitudes e crenças/convicções.

Neste artigo, definimos a investigação-ação como um *inquiry* sistemático, crítico e público, com o objetivo de melhorar práticas, tomando decisões e alargando a compreensão de situações complexas. E situamo-nos na linha do que Foth (2006) designa por investigação-ação em rede (*network action research*), enquanto metodologia adequada ao estudo da interação social no contexto das atuais sociedades em rede. Trata-se de uma estratégia investigativa, da 'família' da investigação-ação particularmente adequada à análise transdisciplinar de cenários de interação *online*, de comunidades virtuais (Hearn & Foth, 2005). Assim, situamo-nos num nível de investigação-ação em rede, centrada nos sujeitos e na sua participação e envolvimento, enfatizando a avaliação de resultados práticos em termos de qualidade e rigor.

A tecnologia é orientada para a prática e tem evoluído no sentido de melhorar e facilitar as interfaces e aplicações de interação e comunicação, tornando-se ubíqua. Daqui resultam implicações aos vários níveis do quotidiano. No domínio educativo, tal supõe uma reflexão acerca das estratégias educativas, oferecidas (pelas instituições educativas e docentes), procuradas (pelos indivíduos) e construídas (conjuntamente pelos diversos atores envolvidos em interação com o contexto) (Henriques, 2012). Neste sentido, impõe-se uma redefinição de

conceitos como os de comunidade de pesquisa ou questionamento (inquiry), comunidade de aprendizagem, comunidade de prática, construção colaborativa de conhecimento.

As comunidades de pesquisa envolvem uma perspetiva ampla que se baseia na análise das interrelações sociais entre especialistas, cientistas, mas também entre estes e a sociedade (Yahiel, 1975). Estas comunidades são constituídas por uma diversidade de indivíduos e desenvolvem-se com base em interações abertas, orientadas por objetivos ou interesses comuns, de natureza académica e social. Daqui resulta uma construção de significados articulada e partilhada, acompanhada por um *feedback* em parceria (Okada, 2011). Outro conceito próximo que acabamos de apresentar e que interessa esclarecer é o de comunidades de aprendizagem. Também aqui o paradigma da sociedade em rede tem vindo a modificar os percursos formativos e de aprendizagens, favorecendo a constituição de comunidades educativas no ciberespaço, ou comunidades educativas virtuais (Aires em Aires et al, 2007). Estas fundamentam-se numa rede de conexões de sociabilidade e no apoio face a interesses, problemas e objetivos partilhados, em torno de temáticas de natureza científica e educativa (Castells, 2001). Trata-se de comunidades cuja construção e dinâmica resultam das experiências dos indivíduos entre si, mas também do tipo de interação que se consegue estabelecer com os materiais de aprendizagem. Ou seja, resultam do grau de complexidade e de estruturação do conhecimento partilhado, quer para cada um dos membros, quer para a comunidade (Barberá, 2004). Pelas suas características, as comunidades virtuais de aprendizagem, comportam uma dimensão essencial que importa (man)ter presente, referimo-nos à dimensão das emoções. Efetivamente, a dimensão emocional nas aprendizagens assume especial relevância em grupos educativos em ambientes virtuais, ao nível da sua regulação (Swan, 2002), mas também da sua estruturação interrelacional – cognição e emoção; independência cognitiva e interdependência social e afetiva (Garrison & Anderson, 2005).

As comunidades de prática podem assumir múltiplas formas, mas existem três elementos fundamentais na sua estrutura (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). O primeiro destes elementos é o domínio, refere-se ao enfoque da comunidade; ou seja, a todos os fatores que permitem a criação de uma base de interesses e objetivos comuns e, assim, o desenvolvimento da identidade do grupo. É a partir do domínio que os indivíduos participam e contribuem, pelo que se trata de um elemento dinâmico, que acompanha a evolução da própria comunidade. O segundo dos elementos é a comunidade, que constitui o "tecido social" (social fabric) da aprendizagem (p. 28). Aqui, a aprendizagem pressupõe dinâmicas de pertença, participação e entreajuda para o alcance de metas individuais e do grupo. Ainda assim, prevalece a heterogeneidade entre os membros da comunidade que, ao mesmo tempo que vão reforçando o seu envolvimento, vão assumindo os seus estilos e especificidades próprias. É neste contexto que surgem e assumem importância as lideranças dentro dos grupos de trabalho, contribuindo

para que se tornem funcionalmente mais eficazes. Finalmente, o terceiro elemento, a prática. Este elemento é constituído por todos os aspetos partilhados pelos membros da comunidade – esquemas de trabalho, ideias, informação, estilos, linguagem, histórias, documentos. Isto é, o conhecimento específico que o grupo desenvolve, partilha e mantém. Neste sentido, a prática evolui como um produto coletivo, que organiza o conhecimento de forma útil para os participantes e se integra no seu trabalho, na medida em que todos estão implicados no mesmo processo (**Wenger & Snyder, 2000)**. Em síntese, podemos entender as comunidades de prática como agrupamentos de pessoas que procuram conhecer e aperfeiçoar as melhores práticas. Para tal, partilham e aprendem uns com os outros, através da troca de experiências, de modelos, de técnicas, de metodologias, de estratégias… (McDermott, 2000).

Todos estes grupos – comunidades de inquiry, comunidades de aprendizagem e comunidades de prática – estão interligados**.** Reason & Bradbury (2001) defendem até que as comunidades de *inquiry* se inserem dentro das comunidades de prática. Estas comunidades assentam num modelo de construção colaborativa de conhecimento, que se distancia da tradicional transmissão do saber, instrucional (Peterson em Vermeersch, 2005). A construção colaborativa do conhecimento caracteriza-se por ser uma oportunidade de aprendizagem orientada por interesses, por ritmos e para necessidades específicas de cada um dos elementos do grupo (self-direction). Neste contexto, a colaboração permite tornar a experiência contextual, donde resulta uma motivação interna, que é fundamental para todo o processo.

A construção colaborativa de conhecimento é baseada na participação ativa dos indivíduos – aprendentes – na resolução de problemas e no pensamento crítico relacionado com a atividade de aprendizagem que consideram relevante e desafiante. Assim, os indivíduos constroem o seu conhecimento através do teste de ideias e métodos baseado em conhecimentos e experiências prévias e, posteriormente aplicado a novas situações. Desta forma, o conhecimento recentemente adquirido é integrado com construções intelectuais pré existentes, fazendo progredir simultaneamente o conhecimento de cada um dos indivíduos e do grupo (Henriques, 2012).

Entender a aprendizagem como um processo contínuo, ao longo da vida, em que cada indivíduo transforma informação e experiências em conhecimento, competências, comportamentos e atitudes (Cobb, 2009), implica considerar as interações que se estabelecem com pares e pessoas da comunidade, das redes pessoal ou social. Daqui resulta um entendimento do conhecimento e do seu processo de construção como uma rede de ligações formadas a partir de experiências e intrações com as comunidades de pertença (Downes, 2007). Ou seja, as interações geradas nas redes e comunidades, pessoais e sociais, assentes em procesos comunicacionais compelxos, traduzem-se em locais, momentos e oportunidades de conhecimento (ou da sua construção)

individual, mas também e ao mesmo tempo, coletivamente partilhado e permanentemente renovado.

Metodologia

Os ambientes *online* são, à partida, bons cenários para o desenvolvimento da investigação-ação. Com efeito, o diálogo promovido nos fóruns encoraja a reflexão crítica que inclui a auto-crítica mas, também, a problematização de questões pessoais, sociais e políticas que estão presentes na prática da investigação-ação e que constituiram, neste estudo, o ponto de partida para o debate. As interações são percebidas como um meio válido de avaliar e refletir sobre as práticas de supervisão e liderança.

O ponto de partida foi o desenvolvimento de um seminário onde participaram sete doutorandos que decorreu entre março e julho de 2011. Estes são profissionais com larga experiência de ensino e, em todos os casos, de desempenho de cargos envolvendo a supervisão e liderança em estruturas intermédias e/ou de topo. O seminário conciliou diversas atividades *online* de interação assíncrona: discussão em fórum; construção colaborativa de documentos utilizando a *wiki*; elaboração de um blogue centrado nas temáticas da investigação-ação e liderança educacional. A investigação-ação constituiu-se assim, simultaneamente, como temática central do trabalho desta comunidade de *inquiry* e como *background* teórico para a análise aqui apresentada e discutida. Dito de outro modo, os temas foram organizados em torno de questões do âmbito da investigação-ação – conceitos, legitimação e sustentabilidade. Para tal, como já se referiu, foram disponibilizadas diferentes ferramentas de interacção (fóruns, *wiki* e blogue) que, ao mesmo tempo, foram suporte para o desenvolvimento da comunidade de *inquiry* e produção de conhecimento sobre investigação-ação.

As interações nos fóruns, o blogue e as diversas produções escritas destes doutorandos constituíram o suporte empírico para o estudo e foram analisados com recurso a uma metodologia qualitativa, designadamente, a análise crítica do discurso. Nesta análise assumimos uma perspetiva sociocultural (Mercer, Littleton & Wegerif, 2009; Kovalainen, Kumpulainen & Vasama, 2001) onde a linguagem é perspetivada como uma ferramenta cultural para a aprendizagem e a preocupação se centra no seu conteúdo, função e nos modos como se partilha e desenvolve a compreensão em contexto social. Emergiram três dimensões que serão apresentadas e discutidas no ponto seguinte: auto-reflexão; questionamento; colaboração e tomada de decisão.

Discussão de resultados

Relembramos que no espaço da comunidade o debate foi centrado em torno de questões como: as tendências de pensamento sobre investigação-ação (tendências e diferentes conceptualizações); a legitimação da investigação-ação (posição do investigador, validade e generalização, dilemas éticos); o papel da investigação-ação na sustentabilidade das práticas educativas (perspetivando os processos de eficiência nas escolas e o contributo da investigação-ação no desenvolvimento de boas práticas neste domínio). Estas questões foram alvo de discussão nos fóruns, deram origem a trabalhos produzidos com recurso a *wiki* e à construção de um blogue.

Na análise da discussão assíncrona alguns estudos têm-se focado na frequência das interações *online*, bem como na análise do seu conteúdo (Gunawardena, Lowe & Anderson, 1997; Henri, 1992). Neste sentido, começamos por apresentar um quadro que permite visualizar a quantidade de interações de discussão, nos fóruns e na *wiki*, na convicção de que será um elemento esclarecedor da análise apresentada a seguir.

Quadro 1 – Quantidade de interações

Atividade	**Nº interações**
Wiki	179
Fóruns	364

Importa referir que a *wiki* serviu para a construção e reconstrução de conceitos na elaboração de um texto coletivo sobre investigação-ação. E que, numa primeira fase, os fóruns serviram para o acerto de estratégias e tomadas de decisão em relação aos documentos construídos, em subgrupos e coletivamente, na *wiki*. Nas fases subsequentes, os fóruns suportaram as discussões em torno das temáticas abordadas – a conceptualização e legitimação da investigação-ação e o seu papel na sustentabilidade das práticas educativas, como temos vindo a referir. Neste contexto, o volume de interações apresentado no quadro 1 evidencia claramente a forte dinâmica gerada nesta comunidade. Mas para um melhor entendimento deste volume de interações é necessária uma análise mais aprofundada das diversas discussões geradas no âmbito destas atividades.

Auto-reflexão

Como anteriormente referido, da análise do discurso das interações na *wiki* e nos fóruns, emergiram três dimensões de análise que irão orientar esta discussão de resultados – designadamente, a auto-reflexão, o questionamento e a colaboração e tomada de decisão.

Começamos esta análise com a auto-reflexão, enquanto elemento essencial do processo de investigação-ação (tal como já explicitado inicialmente, neste artigo), em particular quando associado a professores no desenvolvimento de percursos de formação avançada (como neste caso). O quadro seguinte apresenta uma síntese das subcategorias desta dimensão, bem como as frases mais ilustrativas, retiradas dos fóruns de discussão.

Quadro 2 – Síntese da auto-reflexão

Auto reflexão	
Subcategorias	**Frases ilustrativas / exemplos**
Postura e legitimação do investigador / agente	"… dificuldade em conciliar, por um lado, o distanciamento exigido ao investigador sobre a investigação que conduz, com o facto de, por outro lado, o próprio investigador ser um "participante activo" na investigação. Este duplo "atributo" pode provocar conflitos…" (MS, em resposta a HC – fórum 30/03/2011, 01:45) "Ainda a respeito da (…) I-A (...) tenho andado a pensar sobre este assunto... adoptando uma postura reflexiva (…), questiono-me a mim próprio…" (MS para todos – fórum 17/05/2011, 02:08)
Envolvimento crítico	"Estou de acordo com quase tudo o que referiste São (…) perspetivas que nos fazem refletir (…) é 'necessário a envolvência dos intervenientes no processo'" (LR, em resposta a MS – fórum 29/03/2011, 09:23) "(…) é nesse sentido que alguns autores aproximam a investigação-ação da prática reflexiva" (MR, em resposta a MS – fórum 23/04/2011, 23:12)

	"(…) postura de reflexão e critica desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente (cria também um melhor desenvolvimento organizacional)" (LR, em resposta a MS – fórum 04/04/2011, 09:45)

Temos vindo a referir que a auto reflexão é um dos elementos fundamentais em processos de investigação-ação desenvolvidos por professores. No caso em estudo, esta dimensão assume uma dupla perspetiva na medida em que se trata de sujeitos que, por um lado, são investigadores a refletirem sobre os procedimentos metodológicos, em espiral, da investigação-ação e, por outro, são professores a refletirem sobre as implicações de tais procedimentos na legitimidade – deles próprios, enquanto agentes, bem como da própria investigação. Por isso, a primeira subcategoria emergente do conteúdo dos discursos produzidos durante as discussões refere-se à postura e legitimidade do investigador. Aqui encontramos referências dos próprios participantes à sua dupla condição neste processo, enquanto investigadores e enquanto professores envolvidos em processos de investigação com implicações nas suas práticas.

A um outro nível, os processos de auto-reflexão tiveram por base a construção (e reconstrução) de conceitos e significados de investigação-ação. Aqui ficou evidente o desenvolvimento e a consolidação desta comunidade de *inquiry*, mediante o envolvimento crítico a partir da participação ativa de cada um dos seus elementos (Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

Estes resultados reforçam a ideia da investigação-ação em rede (Foth, 2006) em que as interações geradas nas redes e comunidades *online* se traduzem em momentos de construção e renovação do conhecimento.

Questionamento

Os processos de compreensão e construção de conhecimento estão relacionados um com o outro, tal como as orientações, internas ou externas, pelas quais os participantes optam nas interações de vaivém ao longo do processo interativo (Wells, 1999). O questionamento sistemático, tal como a auto-reflexão, constitui um elemento fundamental na investigação-ação. Com efeito os vários ciclos constituintes da I-A iniciam-se com questionamentos críticos, onde o que se torna objeto de conhecimento para uns é expandido, questionado ou rejeitado nos diferentes momentos dos ciclos. No quadro seguinte apresentam-se as subcategorias desta dimensão, bem como as frases mais ilustrativas, retiradas dos fóruns de discussão.

Quadro 3 – Síntese do questionamento

Questionamento	
Subcategorias	**Frases ilustrativas / exemplos**
Relação entre conceitos (investigação, reflexão e ação)	"(…) entre os dois conceitos sobressai o questionamento relativo ao lugar da investigação relativamente à acção, podendo esta precedê-la, ocorrer em paralelo ou de forma integrada, suceder-lhe ou ainda trocarem de lugares permutáveis" (MR, questionando os pares – fórum 30/03/2011, 16:46) "(...) este vaivém entre acção e reflexão em espiral deve ser interminável, pois (...) gera outros processos de reflexão e de acção; são ciclos dentro de ciclos. A investigação-acção (...) transforma a própria realidade inicial gerando outros processos de questionamento, de reflexão e de acção. É nesse sentido que a poderemos considerar como um processo de construção social e não de reprodução social (...)" (MR para MS e HC - fórum 02/04/2011, 16:51)
Construção de sentido / significados de I-A	(...) convirá ter presente que nunca teremos tantos investigadores-actores, quantos os docentes, porque não basta ser docente para se ser investigador. (MS para LR, fórum 28/03/2011, 22:41) "(…)a I-A é também uma forma de ensino." (LR, em resposta a MS – fórum 31/03/2011, 15:38) (...) a sala de aula elege-se como o local de excelência para aplicar o processo de I-A numa escola (...) e como convencer a comunidade dos líderes intermédios da escola que se pretende desenvolver um processo destes (...)" (LR para os pares – fórum 04/05/2011, 13:49) (...)a I-A também pode ser "chamada" a desempenhar um papel importante na determinação do real "significado" dos líderes em contexto escolar (...) (MS para os pares – fórum 08/06/2011, 16:23) "(…) a investigação-acção afigura-se, sendo simultaneamente forma de agir e de investigar, como uma possibilidade de melhor compreender os contextos e de os tornar mais eficientes através do

	reinvestimento do conhecimento produzido pelos próprios actores nos contextos reais (….)" (MR, interpelando os pares – fórum 08/06/2011, 07:50)

O questionamento crítico é exercido a partir das diversas perspetivas convocadas para o debate pelos participantes e alimenta-se de análises e reflexões que são proporcionadas nas interações. O diálogo de vaivém permite a interpretação das contribuições precedentes em termos da informação que vai sendo introduzida no fórum, assim como da posição assumida pelo participante que disponibilizou a informação. Os participantes questionam a relação entre conceitos (investigação, ação e reflexão) que, sendo distintos, são parte intrínseca da investigação-ação, discutindo qual o lugar da investigação relativamente à acção, e como se geram os processos de reflexão e de acção. Deste modo, emergem os vários sentidos atribuídos à investigação-ação, desde a que é praticada em sala de aula pelo professor que pretende melhorar a sua prática até à que é perspetivada como uma possibilidade de, através do alargamento da compreensão dos contextos, poder torná-los mais eficientes pelo "reinvestimento do conhecimento produzido pelos próprios actores nos contextos reais", como sublinha MR na mensagem do fórum.

Neste questionamento que resulta da construção colaborativa de conhecimento, os participantes tornam-se capazes de assumir o duplo papel de profissional e de investigador que olha de fora e analisa essa prática. Ou seja, envolvem-se em processos internos e externos, na interação com os outros, tornado-se mais atentos às suas crenças, necessidades e possíveis *selves*.

Colaboração e tomada de decisão

A terceira dimensão relacionada com a colaboração e tomada de decisão sobressai como elemento crucial não só na negociação de sentido e no que requer em termos de argumentação, surgindo, por vezes, como uma síntese de ideias previamente debatidas mediante um leque de interações onde os diferentes pontos de vista foram expostos e argumentados, mas, também, nos momentos em que é necessário argumentar visando tomar uma dada decisão.

Quadro 4 – Síntese da colaboração e tomada de decisão

Questionamento	
Subcategorias	**Frases ilustrativas / exemplos**

Argumentação	"O fórum serve precisamente para debatermos quer aquilo com que concordamos, quer aquilo com que discordamos. Só assim poderemos aperfeiçoar as nossas posições pessoais, consolidando o conhecimento prévio caso se confirme a sua validade (...)" (MS, em resposta a MR e LR em 04/04/2011) "Eu não estou a dizer que existem formas de investigação sem critérios de validade. Estou apenas a dizer que critérios de validade que se aplicam a uma forma de investigação poderão não aplicar a outra" (MS, em resposta a JB em 17/05/2011) "(...) um significado menos centrado no indivíduo com a função de liderança (conceito tradicional) e mais posicionado entre as pessoas e a estrutura da organização, assim como das repercussões da mudança/alteração de relacionamentos entre os elementos da organização, ao nível da eficiência dessa mesma organização escolar" (MS questionando os pares – fórum 08/06/2011, 16:23)
Formas de decisão	"Diversos níveis de I-A - micro (professores ou técnicos), médio (grupo disciplinar) e macro (escola) - com vários intervenientes - professores, técnicos e membros diretivos - e de diferentes tipos - individual, colaborativa e organizacional (…)" (HC para os pares expressando uma síntese final – fórum 11/06/2011, 13:52) "(…) os processos de eficiência nas escolas (…) contribuindo para um permanente e dinâmico "posicionamento para a melhoria", numa postura que muito se identifica com o conceito de "liderança transformacional" (visionária), através do envolvimento dos colaboradores, do *redesign* da organização e da gestão dos programas de ensino-aprendizagem" (MR, em resposta a MS – fórum 23/04/2011, 23:12) "(…) **Se** o blogue se fundamenta no trabalho colaborativo (uma das competências a desenvolver) então poderíamos criar um conjunto de regras, um caderno de estilo, algo do género (…)" (MR, em resposta à discussão sobre a avaliação do blogue" – fórum 26/03/2011, 20:28)

	"Até agora chegamos a consenso com o seguinte: 1- Páginas de conteúdos: a) Origens da I-A; b) Definições de I-A; c) Vantagens de I-A; d) Desvantagens de I-A; e) Trabalhos realizados pelo grupo de aprendizagem em I-A. 2- Quanto à proposta de endereço / link só MS escolheu um… Seguem mais algumas propostas: a) http:// actionresearcheducation.blogspot.com 1 voto MS b) http:// action-research-education.blogspot.com 1 voto SG (…) e) http://lideranca-acao.blogspot.com 3- Quanto ao título já temos algumas propostas também: a) Em torno da Investigação-Ação b) Investigação-ação em liderança educacional 1 voto SG c) Webfólio sobre investigação-ação Querem sugerir mais algumas propostas? Votar nas existentes?" (SG para todos – fórum 06/04/2011, 22:25).

O foco na argumentação e nas formas de decisão revela a presença da colaboração que pressupôs a argumentação e contra-argumentação face a perspetivas diferentes; os participantes disponibilizavam o que consideravam informação relevante, propunham reformulações, colocavam objeções e, nalguns casos, chegavam a uma síntese final ou a uma decisão.

O blogue, tem sido usado como ferramenta interativa de trabalho colaborativo e de construção de conhecimento *online*, como têm demonstrado diversos estudos (Flatley, 2005; Musser, O'Reilly & the O'Reilly Radar Team, 2006). Na atividade aqui em análise foi criado como um espaço de partilha e debate sobre investigação-ação, embora nesta fase, ainda de acesso restrito aos elementos desta comunidade, mas tendo em vista o seu alargamento a outros especialistas. Tendo presente este propósito o blogue reuniu os produtos construídos durante o seminário – e que incorporaram as discussões entretanto geradas. Neste primeiro momento, o blogue integrou um portfólio, dando origem ao que Sung, Chang, Mao, Liu, & Su (2007) designam por 'blogfólios'.

A construção do blogue foi também todo um processo colaborativo que sustentou as tomadas de decisão. Ou seja, o blogue, ao mesmo tempo que permite a partilha de conhecimento, proporciona um espaço de interação desta comunidade de *inquiry*. Daqui resulta um reforço da comunidade em referência através do trabalho colaborativo, da construção coletiva de conhecimento, da partilha de interesses e objetivos comuns, dos exercícios de tomada de decisão conjunta.

Acreditamos que toda esta experiência com o blogue terá implicações de melhoria ao nível da motivação e do aprofundamento do desenvolvimento profissional destes profissionais – professores e investigadores (Huei-Tse Hou, Kuo-En Chang & Yao-Ting Sung 2009). Todo este processo, que envolve acordo e desacordo, desenvolveu-se num ambiente *online* onde a construção colaborativa de conhecimento se baseou na participação ativa sustentada em conhecimentos e nas experiências dos doutorandos enquanto supervisores e líderes em contextos escolares.

Reflexões finais e desenvolvimentos futuros

O presente artigo centra-se na atividade de uma comunidade de *inquiry* constituída *online*, nas suas participações e interações. Desta forma, o presente estudo pretende constituir-se como um contributo no domínio da investigação-ação, simultaneamente, enquanto temática central do trabalho da comunidade de *inquiry* analisada e enquanto *background* teórico da análise.

Situamo-nos, pois, no domínio da investigação-ação em rede, enquanto variação metodológica da investigação-ação que procura responder às mudanças na qualidade da interação das comunidades *online* (Foth, 2006). Embora reconhecendo que os ambientes em rede, só por si, não garantem a melhoria dos processos de tomada de decisão ou dos acessos à informação parece-nos que podem proporcionar oportunidades renovadas de interação e de construção colaborativa de conhecimento (Foth, 2006).

Neste projecto pudemos verificar que os participantes reinterpretam as suas aprendizagens, atitudes e crenças anteriores à luz das novas leituras, questões e pontos de vista diversos que são debatidos nos fóruns. A participação regular nestes suscita a partilha de ideias, crenças e desenvolve *insights*, leva ao envolvimento no diálogo, à reflexão sobre as questões que vão sendo colocadas sobre a I-A e a analisar criticamente ideias e práticas criando-se o ambiente adequado ao envolvimento e negociação de significados. Para além disso, ilustramos que as interações promoveram altos níveis de criatividade e imaginação.

As atividades combinam estratégias de construção e partilha colaborativa de conhecimento através de ferramentas diversas como a *wiki*, os fóruns, ou o blogue. O objetivo foi o de evidenciar a eficácia do processo de investigação-ação, assumindo uma dupla vertente – enquanto temática central do trabalho desenvolvido pela comunidade e campo teórico da ação e reflexão sobre a prática.

As mudanças nos estilos interativos em ambientes *online*, como no caso em análise, têm implicações no desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem. Ao mesmo tempo que o enfoque se centra cada vez mais nos processos de construção e partilha de conhecimentos e nas comunidades formadas em torno destes, aumenta a tendência para recorrer a diferentes

estratégias de ensino em ambientes de *elearning*. Neste sentido, o projeto que serve de base a este artigo está em curso e o seu desenvolvimento passa pela exploração da colaboração entre os elementos das várias edições do programa doutoral.

Referências bibliográficas

Aires, L., Azevedo, J., Gaspar, I., Teixeira, A. (Coords.) (2007). *Comunidades virtuais de aprendizagem e identidades no ensino superior*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barberá, E. (2004). Quality in virtual education environments. British Journal of Educational Technology. 35 (I), 13–20.

Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona: Areté.

Cobb, J. (2009). *A definition of learning*. Retirado em Fevereiro 29, 2012 de http://www.missiontolearn.com/2009/05/definition-of-learning/.

Day, C. (1997). In service teacher education in Europe: Conditions and themes for development in the 21th century. *British Journal of In-Service Education, 23(1),* 39-54.

Downes, S. (2006). *An introduction to Connective Knowledge*. Retirado em Fevereiro 29, 2012 de http://www.4shared.com/office/FcJQ9z1z/An_introduction_to_connective_.html.

Feldman, A. (2002). Existential approaches to action research. *Educational Action Research,* 10(2), 233–252.

Flatley, M. E. (2005). Blogging for enhanced teaching and learning. *Business Communication Quarterly*, 68(1), 77–80.

Foth, M. (2006). Network Action Research. *Action Research.* 4 (2), 205-226.

Garrison, D. & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.

Goodnough, K. (2011). The role of action research in transforming teacher identity: modes of belonging and ecological perspectives. *Educational Action Research*, 18(2), 167-182.

Gunawardena, C., Lowe, C., & Anderson, T. (1997). Analysis of global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397–431.

Hearn, G., & Foth, M. (2005). Action Research in the Design of New Media and ICT Systems. In K.

Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In A.R. Kaye (Ed.), *Collaborative learning through computer conferencing: the Najaden papers* (pp. 117–136). New York: Springer.

Henriques, S. et. al (2012). Estilos de aprendizagem para uma coletividade aberta de pesquisa. In AAVV (Orgs.), *Open educational resources and social networks: colearning and*

professional development. Londres, Scholio Educational Research & Publishing (no prelo).

Huei-Tse Hou, Kuo-En Chang and Yao-Ting Sung (2009). Using blogs as a professional development tool for teachers: analysis of interaction behavioral patterns. *Interactive Learning Environments* 4(17), 325–340.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1994). Participatory action research. In N.K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 567-605). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Kovalainen, M., Kumpulainen, K. & Vasama, S. (2001). Orchestrating classroom interaction in a community of inquiry: modes of teacher participation. *Journal of Classroom Interaction, 36*, 17-28.

Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 3(1), 293-307.

McDermott, R. (2000). Why information technology inspired but cannot deliver knowledge management. In E. L. Lesser, M. A. Fontaine & J. A. Slusher (Eds.), *Knowledge and Communities* (pp. 21-35). Boston: Butterworth-Heinemann.

McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project.* London: Routledge.

Mercer, N., Littleton k. & Wegerif, R. (2009). Methods for Studying the Processes of Interaction and Collaborative Activity in Computer-Based Educational Activities. In K. Kumpulainen, C. E. Hmelo-Silver & M. César (Eds.) (2009), *Investigating Classroom Interaction* (pp. 27-42). Rotterdam: Sense Publishers.

Musser, J., O'Reilly, T., & the O'Reilly Radar Team (2006). *Web 2.0: Principles and best practices*. CA: O'Reilly Media Inc.

Okada, A. (2011). *Introdução sobre o conceito COLETIVIDADE*. COLEARN / TOOL LIBRARY Microartigo.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In APM (Ed.) *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM

Reason, P. & Bradbury, H. (2001). Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice. London: Sage.

Shön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.

Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: the importance of interaction. *Education, Communities and Information*, 2 (I), 23-49.

Sung, Y.T., Chang, K.E., Mao, K.N., Liu, T.T., & Su, H.T. (2007). Integrating evaluation portfolios with show-case portfolios for teachers' professional development: A design research approach. *Revista Mexicana de Sociología*, 37 (1), 55-80.

Vermeersch, J. (Coord.) (2005). Getting started with Open and Distance Learning. Antwerpen-Apeldoon: Garant.

Wells, G. (1999). Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Wenger, E., Snyder, W. (2000). Communites of Pratice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, (january-february), 139-145.

Yahiel, N. (1975). La Sociología de la Ciencia como una Teoría Sociológica Determinada. *Revista Mexicana de Sociología, 37,* (1), 62-77.

Zeichner, K. M. & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, *57(1),* 23–48.

Zeichner, K. (2003). Teacher research as professional development for p-12 educators in the U.S. *Educational Action Research, 11(2),* 301-325.

8.87.

Título:

La práctica docente universitaria: los acontecimientos y sus representaciones a partir del relato de los protagonistas.

Autor/a (es/as):

Ormaechea, Silvia [Facultad de Humanidades – UNNE]

Monti, Cristina [Facultad de Humanidades – UNNE]

Martini, Amalia [Facultad de Humanidades – UNNE]

Galdeano, María [Facultad de Humanidades – UNNE]

Resumo:

El objetivo de este trabajo es presentar una síntesis de los acontecimientos y las representaciones que, acerca de la práctica docente universitaria, tienen 80 docentes universitarios que cursan la carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Es en el espacio curricular "Indagación y análisis de las prácticas" donde se recupera transversalmente el trabajo realizado por los participantes en los distintos seminarios de la carrera.

En dicho espacio, se implementó un dispositivo de formación a partir de producciones individuales y grupales en las que se procuró recuperar las experiencias más significativas vividas en los trayectos docentes profesionales de cada sujeto para que a partir de la

socialización en el pequeño grupo de trabajo, pudieran descubrir, elucidar e indagar acerca de los acontecimientos y representaciones recurrentes en la tarea académica cotidiana.

El trabajo desde este dispositivo permite jugar en forma articulada con el tratamiento riguroso de los datos empíricos, las teorizaciones y los indicadores de la propia implicación. Desde el punto de vista metodológico cada sujeto aparece como intermediario que encara de frente las resistencias relacionadas con su propio trayecto de formación a lo largo de la carrera profesional.

La aplicación del dispositivo posibilitó el análisis de las producciones individuales y grupales de los practicantes en la apropiación de los saberes a partir del encuentro con su práctica y la de los otros.

A partir de las imágenes y relatos realizados por los protagonistas se logró una matriz de datos que cualifican la tarea profesional del docente universitario de la Universidad Nacional del Nordeste. En el grupo participaron representantes de distintas áreas de formación (Ingenieros, Médicos, arquitectos abogados, profesionales de la economía) y con distintos roles y funciones en los espacios de cátedras (Titulares, adjuntos, Jefe de Trabajos prácticos, adscriptos, etc).

Los relatos caracterizan y describen las prácticas pedagógicas desde las propias teorizaciones, constituyéndose en el elemento sintetizador.

Es a partir de esta información que reconstruimos los rasgos recurrentes acerca de la práctica docente universitaria en distintos grupos.

Es nuestra intención presentar una aproximación de esta caracterización que permita explicar y comprender el interjuego entre los acontecimientos y sus representaciones que muestran los protagonistas de lo que sucede en las aulas y en las instituciones formadoras. Es desde allí desde donde descubriremos los aspectos facilitadores y obstaculizadores que hacen a los espacios de la formación docente y en particular a la universitaria que muestra sus propias especificidades por lo que indagar a los propios autores significa darle a las mismas la autenticidad que se requiere.

En suma, el dispositivo pedagógico desarrollado instaura en el aula universitaria una forma de vida, aquella que tiene en cuenta a los otros y posibilita en un espacio de alteridad la irrupción de lo propio a través de la configuración narrativa recuperando el tiempo vivido.

El objetivo de este trabajo es presentar una síntesis de los acontecimientos y las representaciones que, acerca de la práctica docente universitaria, tienen 80 docentes universitarios que cursan la carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Es en el espacio curricular “Indagación y análisis de las prácticas” donde se recupera transversalmente el trabajo realizado por los participantes en los distintos seminarios de la carrera.

En dicho espacio, se implementó un dispositivo de formación a partir de producciones

individuales y grupales en las que se procuró recuperar las experiencias más significativas vividas en los trayectos docentes profesionales de cada sujeto para que a partir de la socialización en el pequeño grupo de trabajo, pudieran descubrir, elucidar e indagar acerca de los acontecimientos y representaciones recurrentes en la tarea académica cotidiana.

El trabajo desde este dispositivo permite jugar en forma articulada con el tratamiento riguroso de los datos empíricos, las teorizaciones y los indicadores de la propia implicación. Desde el punto de vista metodológico cada sujeto aparece como intermediario que encara de frente las resistencias relacionadas con su propio trayecto de formación a lo largo de la carrera profesional.

La aplicación del dispositivo posibilitó el análisis de las producciones individuales y grupales de los practicantes en la apropiación de los saberes a partir del encuentro con su práctica y la de los otros.

A partir de las imágenes y relatos realizados por los protagonistas se logró una matriz de datos que cualifican la tarea profesional del docente universitario de la Universidad Nacional del Nordeste. En el grupo participaron representantes de distintas áreas de formación (Ingenieros, Médicos, arquitectos abogados, profesionales de la economía) y con distintos roles y funciones en los espacios de cátedras (Titulares, adjuntos, Jefe de Trabajos prácticos, adscriptos, etc).

Los relatos caracterizan y describen las prácticas pedagógicas desde las propias teorizaciones, constituyéndose en el elemento sintetizador.

Es a partir de esta información que reconstruimos los rasgos recurrentes acerca de la práctica docente universitaria en distintos grupos.

Es nuestra intención presentar una aproximación de esta caracterización que permita explicar y comprender el interjuego entre los acontecimientos y sus representaciones que muestran los protagonistas de lo que sucede en las aulas y en las instituciones formadoras. Es desde allí desde donde descubriremos los aspectos facilitadores y obstaculizadores que hacen a los espacios de la formación docente y en particular a la universitaria que muestra sus propias especificidades por lo que indagar a los propios autores significa darle a las mismas la autenticidad que se requiere.

En suma, el dispositivo pedagógico desarrollado instaura en el aula universitaria una forma de vida, aquella que tiene en cuenta a los otros y posibilita en un espacio de alteridad la irrupción de lo propio a través de la configuración narrativa recuperando el tiempo vivido.

Palavras-chave:

Docencia universitaria. Práctica docente. Representaciones. Teorizaciones. Acontecimientos. Relatos.

Un módulo en la carrera de especialización[181]

El objetivo de este trabajo es presentar una síntesis de los acontecimientos y las representaciones que, acerca de la práctica docente universitaria, tienen 80 docentes que cursan la carrera de Especialización en Docencia Universitaria en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Es en el espacio curricular "Indagación y análisis de las prácticas" donde se recupera transversalmente el trabajo realizado por los participantes en los distintos seminarios de la carrera.

A los fines del campo disciplinario en cuestión, interesa analizar también el dispositivo pedagógico que posibilita la emergencia del contenido y la reflexión del enseñante en su propia práctica con la finalidad del mejoramiento profesional.

Con esta intencionalidad resulta necesario entonces una crítica del dispositivo en el sentido de su alcance: condicionar el encuentro consigo mismo y con la novedad en el entrecruzamiento de los procesos sociales y pedagógicos.

Este taller, que supone un horizonte de sentido transversal, se dicta en la carrera mencionada con el propósito de promover una bisagra entre teoría y práctica. Se fundamenta en la certidumbre de considerar que la tarea de reflexión y articulación de la teoría y la práctica docente implica el desarrollo de una comprensión más profunda sobre su labor, la profesión, el curriculum y la sociedad.

De esta manera se sientan las bases para permitir aprovechar las posibilidades y potencialidades de lo desarrollado en los Seminarios y Talleres en las distintas etapas del trayecto de formación en la mencionada carrera y en la consecución de los objetivos de la misma.

Debido a estas características, las temáticas que se abordan son las siguientes:

- El campo profesional de la docencia universitaria desde los saberes institucionales a lo largo de la historia de la profesión docente. Los estilos de desempeño profesional que funcionan en las distintas instituciones universitarias.
- Las prácticas como acciones que brindan saberes que se reconstruyen desde las propias trayectorias personales.
- Los dispositivos como herramientas para comprender cómo se construyen las prácticas y las representaciones que las acompañan.
- Los espacios de formación para el análisis didáctico y su inclusión en los procesos socio- institucionales.

[181] Nos referimos a la Carrera de Posgrado Interinstitucional "Especialización en Docencia Universitaria". Resol. Nº 147/06 C.S. - UNNE.-

Se prevé entonces el tratamiento de problemas y temas desde las distintas perspectivas, o, aquello que en la tradición pedagógica fue denominado el «eclecticismo reflexivo» (Posner, G. y Schwab, J.J.)[182].

En vista a la evaluación se toma en cuenta, por un lado, la tarea grupal para promover la enseñanza *en y para la reflexión*[183] y, por otro lado, el ejercicio de una práctica profesional que implica una doble transferencia: el paso de los contenidos preparatorios generales a una situación problemática del campo profesional futuro, seleccionada a modo de ejemplo, y el paso de competencia transferencial - ejercitada en un caso concreto- a otras situaciones profesionales problemáticas del futuro.

El taller como dispositivo de formación[184]

El trabajo realizado desde el dispositivo de formación en este Taller permite recuperar las experiencias más significativas vividas en los trayectos docentes profesionales de cada uno. Posibilita, también, jugar en forma articulada con el tratamiento riguroso de los datos empíricos, las teorizaciones y los indicadores de la propia implicación. Desde el punto de vista metodológico cada sujeto aparece como intermediario que encara de frente las resistencias relacionadas con su propio trayecto de formación a lo largo de la carrera docente profesional.

Es nuestra intención presentar una aproximación de esta caracterización que busca explicar y comprender el interjuego entre los acontecimientos y sus representaciones, que muestran los protagonistas de lo que sucede en las aulas y en las instituciones universitarias. Es desde allí donde se descubrirán los aspectos facilitadores y obstaculizadores que hacen a los espacios de la profesionalización docente y en particular de la universitaria que muestra sus propias especificidades; por lo que indagar a los propios docentes, significa darle a las mismas la autenticidad que se requiere.

Se implementó así, un dispositivo de formación a partir de producciones individuales y grupales en las que se procuró recuperar las experiencias más significativas vividas en los trayectos docentes profesionales de cada sujeto para que, a partir de la socialización en el pequeño grupo de trabajo, pudieran descubrir, elucidar e indagar acerca de los acontecimientos y representaciones recurrentes en la tarea académica cotidiana.

---

[182] Posner, George (2005) *Análisis del currículo.* México: Mc Graw Hill. Schwab, J.J. (1970) *The practical: A language for curriculum.* Washington: National Education Association.

[183] Schon, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós.

[184] El dispositivo pedagógicos incluye intervenciones tales como: a) síntesis descriptivas; b) anticipaciones hipotéticas; c) explicaciones conceptuales; d) formulación de preguntas; e) síntesis evaluativas planteadas al final de cada reunión de trabajo y del proceso total del Taller.

Las actividades de narrar, dibujar y poner un nombre significan, en nuestra propuesta, poder explicar la relación entre los hechos y acontecimientos significativos de su historia profesional docente para interpretarlos y analizarlos en la relación dialéctica que se establece con la historia personal.

Por otro lado, la interacción social en la actividad grupal, permite estabilizar mediante el consenso las categorías de análisis que constituirán la síntesis del contenido en la representación gráfica. Génesis (reconstrucción narrativa) y estructura (categorías o metáforas sintetizadoras) de la práctica docente universitaria mediada por el signo[185].

En el grupo participaron representantes de distintas áreas de formación (Ingenieros, Médicos, arquitectos, abogados, profesionales de la economía) y con distintos roles y funciones en los espacios de cátedras (Titulares, adjuntos, Jefe de Trabajos prácticos, adscriptos, etc).
El Taller se organizó de la siguiente manera:
Primer momento: elaboración individual de un relato de una **práctica áulica y/o institucional** vivida como momento significativo durante el trayecto recorrido en su Carrera Docente. Posteriormente, formaron grupos de trabajo con el fin de socializar las experiencias individuales y elaborar un relato que manifieste el impacto que generó en el grupo la lectura de las producciones individuales. Luego, seleccionaron un relato y lo representaron en un dibujo, dándole un nombre. De esta tarea surge una primera producción grupal.

Segundo momento: cada grupo conformado profundizó la representación realizada de la práctica. Para ello debieron volver sobre ésta, enriquecerla y profundizarla teniendo en cuenta los siguientes aspectos: **l**os ***objetivos*** y las ***actitudes*** privilegiadas; los ***personajes*** o ***actores principales***; las ***situaciones*** y ***momentos*** representados; las ***interacciones pedagógicas; l***a ***comunicación y organización*** de la práctica; s***ecuencia de acciones; l***os ***juicios de valor*** positivo y negativo; la descripción del ***clima*** y el ***contexto.*** De esta tarea surge una segunda producción grupal donde se manifiestan la aparición de nuevos rasgos y cambios posibles.

Tercer momento: en esta instancia se pretende que cada docente recupere en el relato individual elaborado en el primer momento del dispositivo, los sentimientos, situaciones, frustraciones y conflictos que caracterizaron a los acontecimientos narrados y profundice sobre las objetivaciones de su propia práctica[186].

Se trata de plantear la escritura como un método de descubrimiento y análisis de la experiencia vivida porque se escribe para aprender algo que antes no se sabía. Requiere de un gran esfuerzo para entender en qué medida lo que somos tiene relación con lo que valoramos y lo que hacemos.

---

[185] Ferraris, Maurizio. (2006) *Introducción a Derrida.* Buenos Aires: Amorrortu.
[186] Está previsto el desarrollo de esta instancia para el mes de julio, fecha del próximo encuentro.

Los relatos caracterizan y describen las prácticas docentes y pedagógicas desde las propias teorizaciones, constituyéndose en el elemento sintetizador. Es a partir de esta información que reconstruimos los rasgos recurrentes acerca de la práctica docente universitaria en distintos grupos.

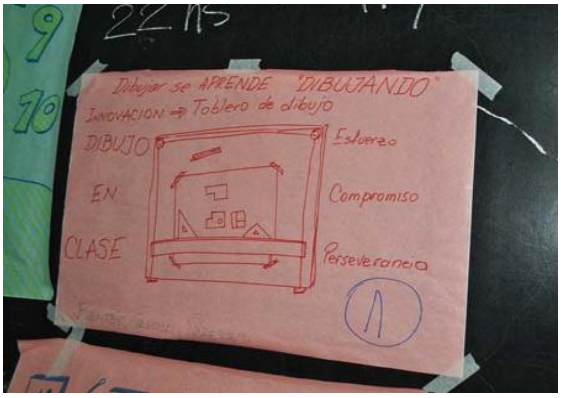
Representaciones que surgen del dispositivo.

Se conformaron 18 grupos (que denominaremos casos) y, a partir de las imágenes y relatos realizados por los protagonistas se lograron las siguientes representaciones que cualifican la tarea profesional del docente universitario de la Universidad Nacional del Nordeste.

Caso Nº 1: Dibujar se aprende dibujando.

En el primer gráfico, representan una innovación pedagógica en una clase de dibujo técnico en la Universidad Tecnológica donde se propone un cambio de estrategia - ante irregularidades surgidas en los Trabajos Prácticos-.

En el segundo momento se incluyen la interacción docente alumno, roles y funciones de cada uno, que no aparecían en un primer momento.



Caso Nº 1

Caso Nº 2: El controlador /observador reflexivo.

Relato de una práctica institucional que muestra un sistema de control basado en observar la clase de la colega en un equipo de cátedra.

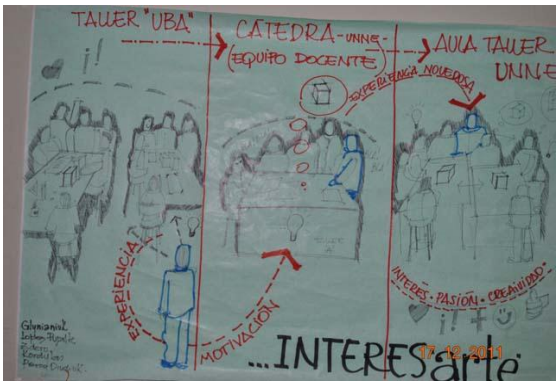
En un segundo momento modifican la idea de la tarea docente que implica observar la práctica para analizarla en situaciones concretas más que para controlar y poder mejorar la enseñanza.



Caso Nº 2

Caso Nº 3: Interesarte.

En un primer momento representan una práctica áulica innovadora en una cátedra de la Facultad de Arquitectura. Consistía en observar una experiencia áulica en otras instituciones universitarias y trasladarla a la propia cátedra. El actor principal de la experiencia es auxiliar docente que intenta comunicar y convencer al equipo de cátedra, particularmente al titular de la misma, para implementar la experiencia.



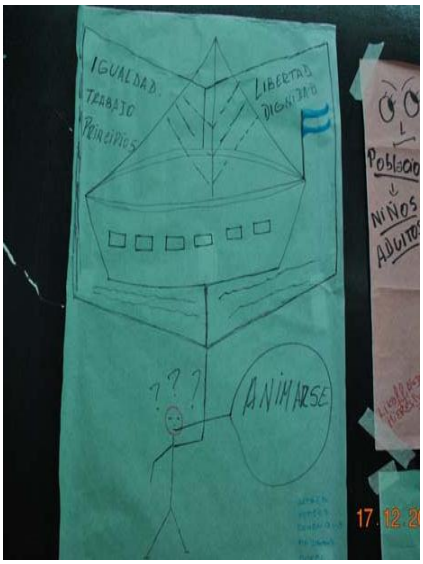
Caso Nº 3

En un segundo momento plantean la práctica relatada como una práctica institucional, y marcan la necesidad de institucionalizar las prácticas innovadoras a fin de desarrollar actitudes emancipadoras en los aprendizajes.

Caso Nº 4: Animarse.

Relato de una situación práctica atípica en su producción donde docentes y alumnos realizaron la tarea áulica en un buque. Los alumnos se trasladaron al puerto donde suceden imprevistos que llevan a tener que resolver una situación de conflicto aplicando los contenidos teóricos propios de toda la carrera.

En un segundo momento marcan el impacto que causó el tomar la decisión de llevar adelante una práctica docente fuera del aula, superando los obstáculos propios de prácticas ya institucionalizadas.



Caso Nº 4

Caso Nº 5: Los sensibles del cálculo.

Relato de una práctica áulica en la cátedra de Matemáticas. Los relatos hacen referencia a la interacción con el alumno a partir de una propuesta de Trabajos Prácticos. Las intervenciones pedagógicas ayudan a tomar conciencia acerca del rol docente como facilitador de los aprendizajes y la conexión afectiva con los estudiantes por los resultados satisfactorios obtenidos.



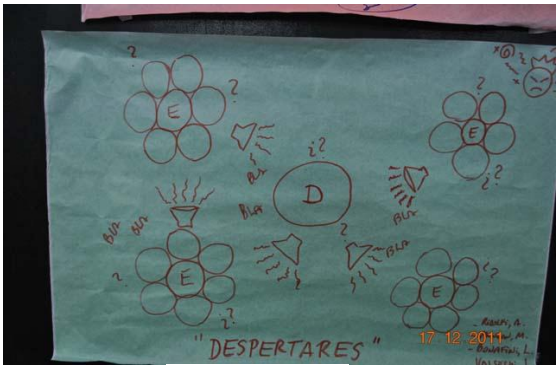
Caso Nº 5

En un segundo momento agregan las interacciones entre los alumnos para favorecer el clima de trabajo.

Caso Nº 6: Despertares.

Relato de una práctica áulica en la carrera de Enfermería. Da cuenta de una nueva metodología de trabajo grupal a fin de fomentar la participación y comunicación entre los alumnos.

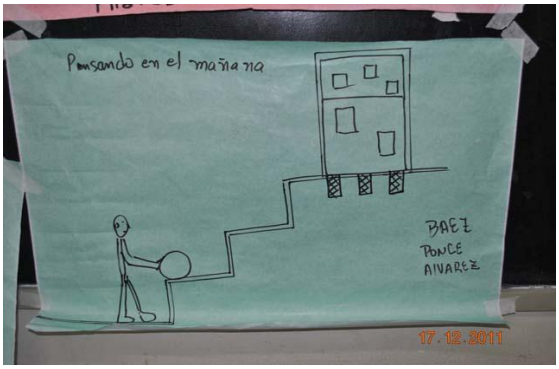
En un segundo momento refuerzan la importancia del despertar de las relaciones intragrupales e intergrupales.



Caso Nº 6

Caso Nº 7: Pensando en el mañana.

Relato de una práctica áulica en la carrera de Enfermería. Reconfiguración del modelo didáctico tradicional en lo que respecta al conocimiento, buscando acercar el conocimiento al alumno.

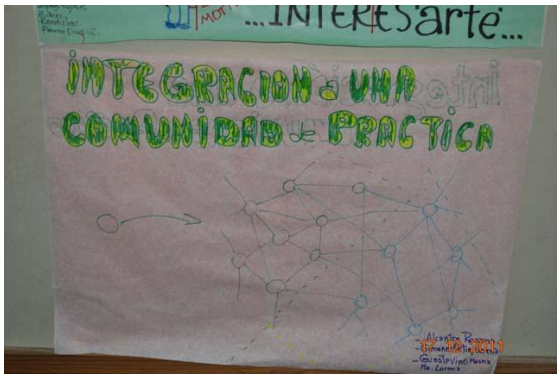


Caso Nº 7

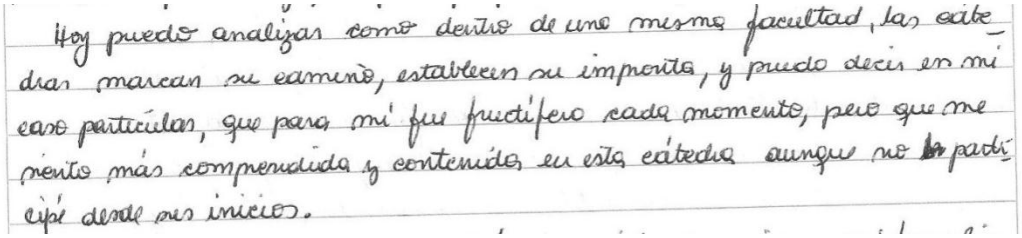
En un segundo momento cambian la adquisición del conocimiento como un proceso que requiere esfuerzo como también su enseñanza y aprendizaje no son lineales sino que tienen altibajos y caídas que llevan a continuas reconfiguraciones.

Caso Nº 8: Integración a una comunidad de práctica.

Relato del ingreso de una docente a una cátedra ya constituida en la carrera de Ciencias Económicas. En el mismo se valora la cátedra como un espacio de integración.



Caso Nº 8


Hoy puedo analizar como dentro de una misma facultad, las cátedras marcan su camino, establecen su impronta, y puedo decir en mi caso particular, que para mí fue fructífero cada momento, pero que me siento más comprendida y contenida en esta cátedra aunque no participé desde sus inicios.

Texto extraído del relato de los protagonistas

En un segundo momento, se profundizan, se brinda mayor información acerca de las motivaciones y decisiones que se juegan al interior de una cátedra.

Caso Nº 9: Modificando estructuras. Feedback.

Relato de una innovación en una práctica áulica en la carrera de Criminalística. Relatan una innovación –proyección de una película- para provocar la articulación del contenido teórico con lo proyectado, buscando la participación y la mirada de cada uno de los alumnos.

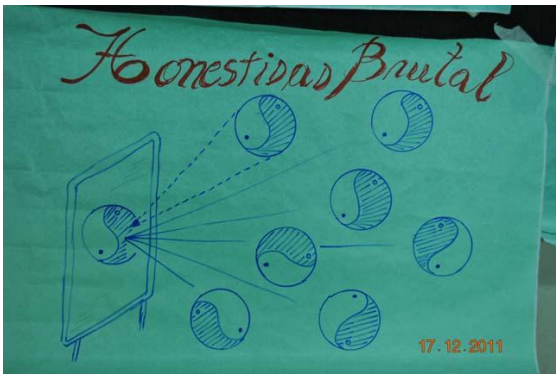


Caso Nº 9

En un segundo momento se profundiza la mirada hacia la individualidad de cada alumno, perdiendo su carácter de anónimo y atribuyéndole a cada uno una característica individual.

Caso Nº 10: Honestidad brutal.

Relata una práctica áulica en el marco de la carrera de Medicina, donde, a partir de la respuesta de los alumnos a lo propuesto por el docente, se ve la necesidad de modificar las estrategias.



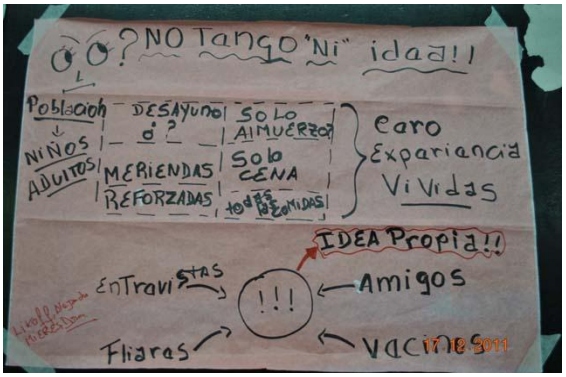
Caso Nº 10

La representación de una práctica áulica en el momento de una clase y las reflexiones que se desencadenan en ese momento y a posteriori provocada por la intervención de los alumnos.

En el segundo momento plantean que el reconocimiento de la incertidumbre provoca una reflexión crítica frente a la práctica desarrollada.

Caso Nº 11: No tengo ni idea.

Práctica áulica que relata una innovación en el espacio de la carrera de Nutrición donde los alumnos toman contacto con la realidad para construir los conceptos teóricos desarrollados a partir de consignas escritas, entrevistas, observación a los diferentes actores sociales.

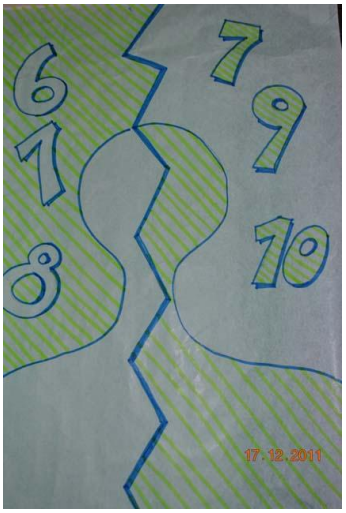


Caso Nº 11

Caso Nº 12: Fractura.

Relato de una práctica institucional de evaluación en Arquitectura donde se plantean criterios evaluativos dispares a la hora de corregir los Trabajos Prácticos y la confrontación de grupos docentes.

En un segundo momento plantean la necesidad del diálogo y del debate para acordar criterios de trabajo reconociendo



Caso Nº 12

los miembros del grupo la existencia de cambios emocionales.

Caso Nº 13: Primera clase práctica / El diálogo de un encuentro.

Relata una práctica áulica que da cuenta del paso de ser alumno a docente de Trabajos Prácticos y los inconvenientes para trabajar los contenidos en Arquitectura. Estructuras personales e institucionales rígidas que no permiten un proceso de interacción fluida con el grupo de alumnos a cargo.



Caso Nº 13

En el segundo momento el grupo muestra una representación que surge del análisis grupal que realizaron y de la representación que sintetiza la complejidad de las prácticas docente (El diálogo de un encuentro). Para ello tuvieron en cuenta aspectos como el encuentro de docentes y alumnos, los cuestionamientos entre teorías actuales y consagradas, conductas indagatorias de los alumnos, comunicación y organización de las prácticas, modelos de intervención. Es decir, espacios compartidos en la afectividad y la cultura crítica.

Caso Nº 14: Identificación.

Relato que da cuenta del conflicto que surge al momento de hacer frente a la clase y satisfacer la demanda del docente titular y de los alumnos, por la fuerte identificación con el responsable de la cátedra y necesidad de reconocimiento, se desarrolla en el ámbito de la carrera de Medicina, cátedra de Psiquiatría.

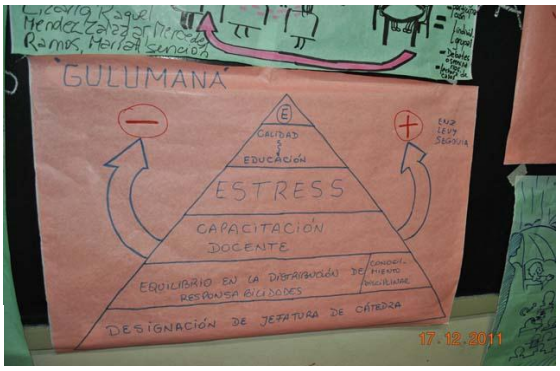


Caso Nº 14

En un segundo momento aparece que el obstáculo para indagar el análisis de las propias prácticas somos nosotros mismos, más aún cuando aparecen procesos identificatorios con el responsable de la cátedra por ello una alternativa para el cambio estaría en el grupo como facilitador del mismo.

Caso Nº 15: Gulumana/ La arbitrariedad debilita la evaluación.

Relato de una práctica institucional relacionada con el nombramiento de un docente titular que desconoce los contenidos de la cátedra en la carrera de Odontología y la delegación de tareas de manera arbitraria, sobre todo referidas a la evaluación.



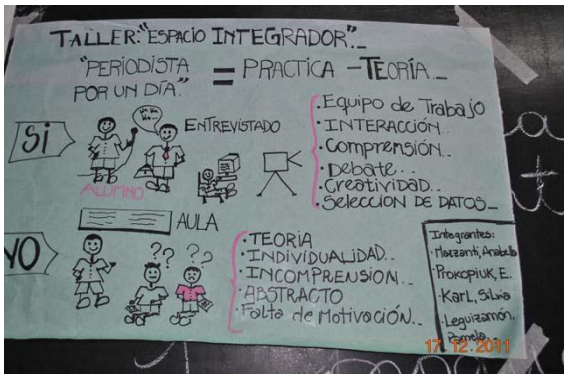
Caso Nº 15

En un segundo momento cambian poniéndole nombre al conflicto relatado. La combinación de lo arbitrario y los silencios pueden cambiar la institución docente.

Caso Nº 16: Periodistas por un día / Aprendiendo a ser periodistas.

Práctica áulica donde se muestran los diferentes roles del docente, expositor y facilitador, a partir de la generación de distintas situaciones prácticas que integren la teoría con la práctica, fundamentalmente por el perfil de los alumnos y del espacio: Periodismo.

En un segundo momento modifican la concepción del aprendizaje incluyendo en el mismo todos los aspectos que hacen a la práctica en el periodismo. Amplían la mirada de la práctica docente específica para la formación de un periodista.



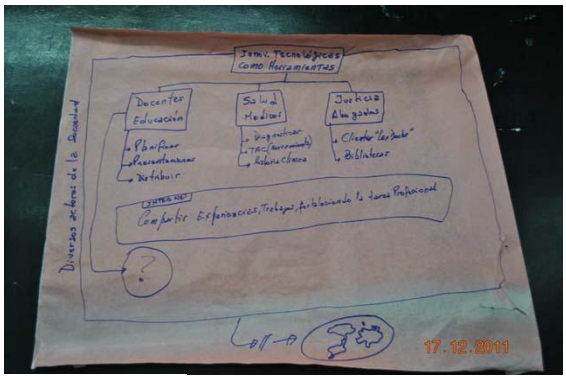
Caso Nº 16

Caso Nº 17: Innovaciones tecnológicas como herramientas / Tecno herramientas.

La utilización de herramientas tecnológicas en sus distintas formas en la

educación con la finalidad de facilitar el aprendizaje, considerando sus múltiples aplicaciones, entre los docentes y los alumnos, incluyendo lo audiovisual.

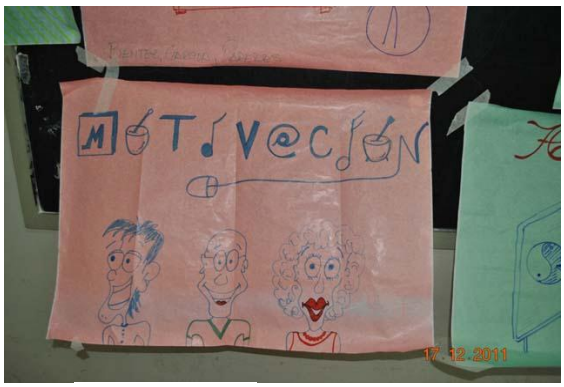
En un segundo momento refuerzan la idea del uso de la tecnología a partir de su practicidad, claridad en la clase.



Caso Nº 17

Caso Nº 18: Motivación.

Relato relacionado con la dinámica de la clase, donde los alumnos podían retirarse por no computarse la asistencia generando situaciones de vacío en el aula (gabinete de computación). Esto llevó al docente a introducir elementos motivadores, tales como "el mate", "música".



Caso Nº 18

En el segundo momento se incorporan las netbooks a fin de demostrar que no hay un solo tipo de clase.

Rasgos de las representaciones.

Del análisis de las producciones individuales y grupales de los docentes participantes en la apropiación de los saberes a partir del encuentro con su práctica y la de los otros obtuvimos información que nos facilitó reconstruir los rasgos recurrentes acerca de la práctica docente universitaria en distintos grupos.

Entendemos como rasgos la metáfora que expresa, presenta o explica con propiedad algunos conceptos o ideas que se ejecutan en una acción especial. Las representaciones gráficas presentadas a través del dibujo y sus relatos posteriores sintetizaron los aspectos más significativos que para los participantes muestran las prácticas docentes en la universidad expresadas en el primero y segundo momentos del dispositivo.

A los efectos de realizar una primera lectura de los datos obtenidos en el primero y segundo momentos y retomando las voces de los actores, podemos decir que, en el caso de las prácticas áulicas, se ubica a la cátedra universitaria como el lugar donde se gestan las innovaciones, el cambio. Además se las identifica con: la relación docente-alumno; la evaluación de los resultados para mejorar la enseñanza; las metodologías que incluyan relaciones inter e

intragrupales para generar mejores aprendizajes; los cambios en la concepción del conocimiento por parte del docente; el reconocimiento de la importancia de la mirada grupal; la comprensión de los procesos identificatorios con los otros; la incorporación de las herramientas tecnológicas como alternativas innovadoras.

En el caso de las prácticas institucionales, se reconoce a la cátedra como el espacio instituyente, la que permite romper con las prácticas instituidas. Por lo tanto, se refuerza la necesidad del trabajo intra e intercátedra, reconociendo la práctica docente como una construcción social compleja donde interactúan varias dimensiones simultáneamente. Sostienen que el trabajo de cátedra pasa por darles voz a los miembros para evitar aislamiento, fragmentación, arbitrariedades, improvisaciones y sufrimientos. Es decir la cátedra como el lugar donde es posible ejercer la igualdad.

Resumiendo, en ambas descripciones es posible visualizar que los docentes reconocen los aspectos didácticos, curriculares, grupales e institucionales que giran alrededor de la cátedra universitaria, a la que la reconocen con sus debilidades y fortalezas.

De la totalidad de casos analizados, los rasgos centrales que se muestran como sedimentos de apropiación teórico-prácticos del tramo de la carrera realizada, que se enuncia en el título con que los autores condensan el significado de lo expresado, podemos advertir los siguientes tópicos de las representaciones:

a) Sedimentación de aspectos teórico- prácticos pedagógicos.

El esfuerzo que significa la enseñanza entendida como transmisión en el caso 7; el caso 2 rescata la observación como necesaria para la reflexión iniciando una reconciliación entre las perspectivas «*técnica*» y «*práctica*» de la educación[187] (Carr y Kemmis, 1988; Kemmis, 1986; Grundy, 1987 entre otros) y el caso 10 que trae a colación los niveles de reflexión (Brockbank y McGill, 2002). La incertidumbre, como fuente de innovación que remite a *autores clave* como son Jackson y Schön en el caso 4. Por su lado, el grupo 11 reconoce el valor de lo empírico en la formación de nociones científicas. La recuperación de la multidimensionalidad de la práctica docente en el grupo 13. El caso 17 focaliza la contribución de los recursos tecnológicos para lograr claridad en la enseñanza.

b) Aspectos sociales

La imitación e iteración de prácticas docentes, que no excluye la confrontación, como componente en la conformación del *habitus profesional* en el caso 3 o, la cátedra como el lugar

[187]Carr, Wilfred. y Kemmis, Stephen (1988). Teoría crítica de la enseñanza: La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

de pertenencia profesional, en el caso 8 o, la clase como activadora de la participación en el caso 9. Conformación de *foros de discusión* para dirimir y negociar criterios de valoración, es lo que está implícito en el caso 12 dando cuenta de la *"fractura"* de un grupo social. Resulta interesante advertir como en el caso 15 está supuesta la división social del trabajo poniendo el acento en el *contenido* como "marca" del grupo social o como "norma" regulatoria de experticia y expulsora de la arbitrariedad.

c) Aspectos psicosociales

A ser docente, se aprende nos dicen los casos 1 y 16, recuperando el valor del ejercicio del rol. Los casos 5 y 6 son ejemplos de este aspecto en tanto rescatan el vínculo en la clase, reconociendo el fenómeno de lo grupal y la importancia del grupo así como los procesos de identificación marcan los conflictos de construcción de la identidad profesional expresado por el grupo 14 y por último el caso 18 arrima la idea de que un clima social satisfactorio atrae la asistencia.

Resumiendo, la presentación y explicación que cada grupo realizó de las prácticas áulicas y de las prácticas institucionales permitió mostrar la compleja trama que se articula alrededor de ambas. Demostró que las prácticas de la enseñanza son, siguiendo a Barbier J. M., " *espacios sociales que gozan de una relativa autonomía, y que son socialmente reconocidos como especializados en la producción de cierto tipo de transformación de lo real"* "*un campo social que goza de sus propios interjuegos que incide fuertemente en el sujeto, tanto en su contexto como en su subjetividad". (Barbier, 1996, p-9*[188]*).*

El proceso realizado

En este proceso de recuperación de sus propias teorizaciones acerca de las prácticas universitarias a partir del trabajo de los distintos grupos, se instaura en el aula universitaria una forma de vida, aquella que tiene en cuenta a los otros y posibilita en un espacio de alteridad la irrupción de lo propio a través de la configuración narrativa y gráfica recuperando el tiempo vivido y su revalorización.

Adentrarse en el espacio mágico de la propia práctica docente donde cada uno pone en juego todo lo que tiene y también, porque no, sus propias carencias, significó para los docentes participantes, reconocer los espacios posibles que conviven en la profesión docente. Al comienzo, es como que todo se muestra indiferenciado y paulatinamente se va aprendiendo a descubrir sus diferencias: el aula, la cátedra, la institución, los docentes, los alumnos.

[188] Barbier, Jean Marie (1999) *Prácticas de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Considerando los aportes de J. Ardonio (Ardoino, 1993) podríamos decir que cada una de las instancias planteadas en el trayecto estuvo pensada con el objetivo de que en el taller se lograra armar un espacio y un tiempo en el que se facilitara comprender y diferenciar las situaciones de la enseñanza de las situaciones de la formación en un "*juego de alteraciones múltiples"* y reafirmar que el orden emerge de la reconstrucción del caos, y en esto reside la *deconstrucción.*[189]

Los procesos de transferencia condicionan los procesos de identidad-alteración, con desgarramientos, angustias y resistencias. Identificación, exclusión, son juegos de alteraciones múltiples que operan como una construcción del sujeto para tener acceso a una forma de lucidez.

En otros términos, los espacios y los tiempos de formación marcan rupturas en la interpretación de lo psíquico y lo social y se hallan fuertemente implicados en torno a las representaciones y significados que cada sujeto le otorga a la construcción de la identidad de su yo que los convierte en "*autores*" de sus actos (Ardonio, J).

Rastrear los momentos significativos en la historia del trayecto desarrollado como docente universitario, facilitó a los participantes del Taller a descubrir además aspectos sobre los que se edifican las características de su propia "identidad profesional", como un proceso de profundización de saberes.

Por ello, fue nuestra intención rastrear en un proceso de construcción y reconstrucción donde aparecen diferentes cuestionamientos desde el dispositivo pedagógico implementado: ¿Qué sienten los docentes con respecto a la naturaleza de las prácticas docentes y los cambios que se producen en ella?; ¿Cómo afecta el cambio en los docentes?; ¿Cuáles son las alternativas y matices posibles?; ¿Qué significan los cambios, qué es lo que cambia?.
Desde allí lograr un mayor nivel de profundidad: ¿Cuáles son los límites en los campos perceptivos de uno y otro?; ¿Hasta dónde llega la influencia en las percepciones de uno y otro?; ¿Cómo se muestran sus conflictos y deseos en los de los demás?; ¿Cómo juegan los roles en los distintos espacios?.

Primera conclusión: la construcción de la identidad

En las representaciones analizadas encontramos entonces rasgos que juegan dialécticamente en la construcción de una *identidad profesional* y delatan la multidimensionalidad de la práctica docente así como la irrupción y entrelazamiento de los campos disciplinarios referidos como aspectos pedagógicos, sociales y psicosociales en el punto anterior.

[189] Ferraris, Maurizio. (2006) Introducción a Derrida. Buenos Aires: Amorrortu.

Parafraseando a Dubar, el Taller se convirtió en un dispositivo de formación provocando en los participantes una ruptura transitoria ya que las nuevas competencias profesionales que se les exigía en la tarea no coinciden con las competencias adquiridas en la formación inicial. "*Esto puede ser considerado un bloqueo "externo" en la trayectoria profesional, en algunos caso por disconformidad de la identidad con la tarea lo que exigirá tiempos para reconstruir la identidad forma*l (Dubar 1994).

Este autor entiende la identidad como "definición de sí –de lo que somos o queremos ser- hecha por nosotros mismos (identidad con frecuencia llamada individual) y definición de nosotros hecha por los otros (…) en función de la pertenencia a una categoría principal (identidad a menudo llamada "colectiva". (Dubar, 2001:5) En un trabajo previo iría más allá al señalar que "la identidad no es otra que el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones." (Dubar, 1991) Estas definiciones ponen de manifiesto la identidad no como un atributo o característica sino más bien como una construcción que implica una interacción dinámica entre los elementos subjetivos del individuo y la realidad concreta.

En la misma línea, Philippe Perrenoud (2005) retoma el concepto del "habitus" (Bourdieu, Pierre: 1995) profesional de los docentes. Donde se hace referencia al conjunto de esquemas prácticos con los que cuenta un sujeto en un momento de su trayectoria profesional. Precisamente Philippe Perrenoud (2005) plantea este concepto para preguntarse, a continuación, si es posible la formación del "habitus profesional", o si, por el contrario, éste queda librado en buena parte a los procesos de socialización que contribuyen a su incorporación, a partir de la exposición prolongada a modelos y prácticas, primero como alumnos de instituciones del sistema educativo, luego como docentes en el ámbito laboral. El autor mencionado sostiene que el "habitus" puede formarse deliberada e intencionalmente a partir de diferentes dispositivos de formación, instituciones y trayectorias escolares.

En suma, el problema de la identidad profesional es lo que se ha puesto en juego en este primer acercamiento realizado en el marco de la investigación iniciada.

Bibliografía

Ardoino, Jacques. (2000). Evaluación de la docencia: Perspectivas actuales. Bs. As.: Paidós.

Barbier, Jean Marie (1999) Prácticas de formación. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Brockbank y McGill (2002) Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Morata.

Carr, Wilfred. y Kemmis, Stephen (1988). Teoría crítica de la enseñanza: La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

Day, Christopher (2005) Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea.

Dubar, Claude (2000) La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación. Barcelona: Bellaterra.

Ferraris, Maurizio. (2006) Introducción a Derrida. Buenos Aires: Amorrortu.

Kemmis, S. (1986) El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.

Grundy, S. (1987) Producto o praxis del curriculum. Madrid: Morata.

Jackson, Ph. (1994) La vida en las aulas. España: Morata.

Jackson, Ph. (2002) Práctica de la Enseñanza. Bs. As.: Amorrortu.

Perrenoud, Philippe (2005) Desarrollo de la práctica reflexiva en el oficio. Barcelona: Grao.

Posner, George (2005) Análisis del currículo. México, Mc Graw Hill.

Schwab, J.J. (1970). The practical: A language for curriculum. Washington: National Education Association.

Schön D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. España: Paidós.

8.88.

Título:

O Teatro como ferramenta pedagógica nas Ciências da Nutrição

Autor/a (es/as):

Padrão, Patrícia [Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto]

Trindade, Rita [Associação Usina]

Barros, Renata [Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto]

Gregório, Maria João [Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto]

Graça, Pedro [Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto]

Resumo:

Diferentes autores têm vindo a questionar a abrangência da formação universitária na área das ciências da saúde, nomeadamente pela incapacidade de se formarem profissionais capazes de construir alianças a vários níveis, com vista à transformação dos ambientes onde atuam.

Com o objetivo de capacitar os estudantes pré-graduados da Licenciatura em Ciências da Nutrição para uma melhor interação com o seu público-alvo, foi desenvolvido um espetáculo de teatro, no âmbito da Unidade Curricular de Projeto de Investigação.

Esta primeira experiência prática no domínio da comunicação através da expressão dramática ocorreu no ano letivo de 2010/2011 e nasceu da necessidade pressentida de capacitar os futuros nutricionistas para a utilização de técnicas inovadoras de educação que, pelo seu carácter iminentemente lúdico e criativo, se tornam, por um lado, mais apelativas para o público, e por outro, mais eficazes do ponto de vista da tomada de consciência para a mudança de comportamentos alimentares. A metodologia explorada foi o "teatro-debate" que tem sido utilizada para trabalhar diversos temas na área da saúde, levando os espetadores a refletir sobre os problemas que enfrentam e sobre as possíveis formas de os resolver.

Metodologicamente, na primeira semana do semestre curricular, os estudantes tiveram a oportunidade de realizar um trabalho intensivo (incluiu 3 sessões práticas de cerca de duas horas cada) com uma companhia de teatro especializada neste tipo de metodologia, tendo vivenciado de forma sequencial as diversas fases do processo de conceção desta forma de comunicar. Na primeira sessão, assistiram a um espetáculo previamente preparado, assumindo o papel de público, de forma a se familiarizarem com o método. Numa segunda sessão, grupos de cerca de 30 estudantes, participaram numa ação de iniciação à prática da metodologia, tendo sido realizados vários exercícios que incluíram técnicas de expressão dramática, corporal e vocal específicas para o trabalho posterior neste tipo de metodologia específica de intervenção artística mas também social. Posteriormente, em grupos menores (de cerca de 8 elementos), os estudantes construíram a sua própria peça de teatro-debate. Definiram o "problema" a trabalhar (a obesidade), debateram amplamente a questão e encontraram uma forma de a teatralizar, de maneira a que o público pudesse ter um papel ativo. Na terceira e última sessão deste trabalho, todos os grupos de estudantes apresentaram o teatro-debate que construíram, e discutiram com os pares e os especialistas formadores da companhia de teatro, os sucessos e os insucessos obtidos e a forma de os ultrapassar. A "resistência" oferecida inicialmente pelos estudantes a esta abordagem que pressupõe alguma "exposição individual", deu lugar, no decorrer do processo, a manifestações de entusiasmo por parte dos estudantes que, no final, afirmaram que esta experiência constituiu uma mais-valia na sua formação em Ciências da Nutrição.

Concluindo, esta nova experiência de "teatro-debate" foi marcante para os estudantes tendo proporcionado novas competências que foram visíveis ao longo do semestre. No entanto, esta abordagem de ensino necessita de ser avaliada, de modo a sustentar este tipo de investimento pedagógico nos próximos anos.

Palavras-chave:

Nutrição, Obesidade, Teatro-debate, Comunicação, Educação alimentar

Novas ferramentas pedagógicas no ensino superior numa sociedade em mudança

A sociedade em que vivemos enfrenta rápidas transformações refletidas nomeadamente na exposição a novos riscos para a saúde que vão desde agentes infeciosos a fatores ambientais e comportamentais, aos quais os sistemas de saúde não têm conseguido dar uma resposta adequada. Especificamente a formação dos profissionais de saúde, parece estar desfasada da velocidade a que ocorrem as transições demográficas e epidemiológicas no globo, sendo fundamental que os currículos académicos sejam reestruturados de forma a gerar profissionais com novas competências para enfrentar os desafios sociais da atualidade.

Redesenhar a educação dos profissionais de saúde é o que propõe o artigo de consenso "*Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world*", elaborado recentemente pela Comissão sobre a Educação dos Profissionais de Saúde para o Século XXI, uma iniciativa mundial, independente, que reúne 20 líderes das melhores universidades que trabalharam juntos para articular uma visão nova sobre o tema, e recomendar ações. Segundo este documento, as novas e necessárias capacidades dos profissionais de saúde devem ser encontradas através do desenvolvimento de programas de formação de ensino-aprendizagem centrados em competências e no trabalho em equipas multiprofissionais. Assim, reformar os programas e os sistemas de ensino e de formação ao longo da vida constitui um passo importante de inovação para capacitar os profissionais de saúde a responder às necessidades das pessoas, reforçar as comunidades, e promover a melhoria da saúde e bem-estar. Juntamente com capacidades técnicas específicas, a educação interprofissional deve focar competências transversais genéricas, tais como capacidades analíticas (pelo uso da evidência científica conjuntamente com a reflexão ética na tomada das decisões), liderança e gestão (para a utilização eficiente de recursos escassos, em condições de incerteza), e competências de comunicação (para mobilização de todos os interessados, incluindo os pacientes e a população). Estas competências, no seu conjunto, devem ser capazes de proporcionar aos profissionais de saúde a capacidade de serem agentes de mudança. A noção de aprendizagem transformadora, deriva do trabalho de vários teóricos da educação, dentre os quais Paulo Freire e Jack Mezirow, e é considerada pela Comissão como um nível mais elevado de um processo de aprendizagem que passa de informativo para formativo e, finalmente, transformador. Enquanto a aprendizagem informativa está relacionada com a aquisição de conhecimentos e competências e o seu objetivo é produzir especialistas e a aprendizagem formativa visa socializar os alunos em torno de valores, formando profissionais, a aprendizagem transformadora pretende desenvolver atributos de liderança, resultando na formação de verdadeiros agentes de mudança.

Desde sempre, a licenciatura em Ciências da Nutrição da Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto, contempla, de forma direta ou indireta, uma

componente formativa relacionada com a comunicação e educação alimentar, demonstrando a importância atribuída à necessidade de capacitar os futuros Nutricionistas para uma intervenção comunicacional e transformadora no espaço público. As ferramentas que têm sido usadas para formar os estudantes têm evoluído com o intuito de responder às rápidas transformações sociais.

Especificamente, a unidade curricular *Projeto de Comunicação,* tem como objetivos e competências fornecer as bases teórico-conceptuais e operacionais que fundamentam a educação alimentar e proporcionar especificações de natureza técnica, capacidades de planeamento, de implementação e de avaliação dos resultados de um projeto de comunicação/ educação alimentar. Com o objetivo de capacitar os estudantes pré-graduados de Ciências da Nutrição para uma interação eficaz com o seu público-alvo, no domínio da Nutrição e Saúde Pública, foi desenvolvido um projeto pioneiro de contacto com a dramatização, no âmbito desta unidade curricular.

Surge a primeira experiência prática no domínio da intervenção através do teatro que nasceu da necessidade pressentida de capacitar os futuros nutricionistas para a utilização de técnicas inovadoras de educação que, pelo seu carácter iminentemente lúdico e criativo, poderão ser, por um lado, mais apelativas para o público, e por outro, mais eficazes do ponto de vista da tomada de consciência para a mudança de comportamentos alimentares.

O teatro-debate como ferramenta pedagógica

Dada a reconhecida importância que o teatro apresenta na educação não formal bem como a capacidade socioeducativa que o uso de técnicas, recursos, procedimentos e atividades teatrais pode assumir, explorou-se a metodologia "teatro-debate", no âmbito da unidade curricular *Projeto de Comunicação*. Este método tem sido utilizado para trabalhar diversos temas na área da saúde, levando os participantes a refletir sobre os problemas que enfrentam e sobre as possíveis formas de os resolver.

Esta metodologia acredita sumariamente que a Arte (principalmente o teatro) é uma ferramenta indispensável ao ser humano para "ampliar suas próprias sensibilidades, suas já existentes tendências e seus embrionários conhecimentos". Pode-se chamar então à metodologia de Teatro Debate um género de "tubo de ensaio" da vida.

A metodologia de Teatro Debate é uma ramificação da grande árvore que é o Teatro do Oprimido de Augusto Boal (Rio de Janeiro, 16 de março de 1931 - Rio de Janeiro, 2 de maio de 2009), que por sua vez se apoia nas ideias pedagógicas de Paulo Freire."O Teatro do Oprimido é um espelho onde podemos penetrar e modificar a nossa imagem." (BOAL, 2002).

Augusto Boal, respondendo às necessidades políticas e sociais do seu país e mais tarde de outros que visitaria e com quem trabalhava e refletia as suas técnicas do Teatro do Oprimido,

apresentar assim o teatro como forma intervenção, partindo de uma ação preocupada essencialmente com o coletivo, numa preocupação essencial política, passando para uma abordagem mais social, terminando numa maior preocupação com a ampliação do indivíduo.

Bernard Grosjean concebe o teatro-debate como um método ativo de expressão e uma ferramenta de prevenção que se baseia nos princípios do jogo dramático e se desenvolve em três tempos:

1) Acolhimento do público e enquadramento da sessão, por parte de um/a moderador (animador) que explica as regras do jogo e algumas normas a respeitar;
2) Representação de uma peça curta em que se interpretam várias situações problemáticas relativas a um determinado tema;
3) Segunda representação da peça, mas com a possibilidade dada ao público de a interromper sempre que alguém não está de acordo com o que se passa e de subir ao palco para substituir a personagem da sua escolha e representar a sua ideia de solução para o problema em causa. Os participantes que sobem ao palco improvisam com as outras personagens em cena, sabendo que cada uma destas intervenções é seguida de um debate verbal com o resto do público presente na sala, aceitando-se o risco da expressão e da escuta de diferentes pontos de vista.

Um espetáculo de Teatro-Debate desenvolve-se num tempo limitado no qual é feita a representação de uma peça que aborda problemas específicos; podendo aplicar-se a uma diversidade de problemas comportamentais sobre os quais se pretende refletir com intuito de os ultrapassar. O moderador realiza a ponte entre a cena e o público tentando com que este participe, enquadrando as suas intervenções e fazendo respeitar os diferentes pontos de vista permitindo a sua relativização. Desta forma, o teatro é perspetivado como um instrumento/ferramenta de expressão, comunicação, intercompreensão, integração e participação. Talvez o mais eficaz e rico ao dispor da animação sociocultural, segundo Ventosa (1991, 2000).

A metodologia do teatro-debate enquadra-se nos teatros da animação teatral descritos por Xavier Úcar (2006): Teatro del oprimido, Teatro-acción, teatro-fórum o interactivo, Teatro popular, Teatro de concienciación, Teatro social, etc. Mas mais do que animação cultural, esta metodologia que utiliza ferramentas teatrais tem como único e principal objetivo a intervenção social ou a consciencialização de certos temas importantes para a sociedade, constitui um modo original de fazer prevenção, sendo cada vez mais adotado pelas escolas não só em França mas também noutros países, como por exemplo na Grã-Bretanha; constitui um instrumento complementar no campo da prevenção da SIDA e da toxicodependência, uma alternativa às técnicas de animação mais clássicas. O teatro ao serviço da prevenção surge como um método inovador e criativo capaz de proporcionar ao público a oportunidade de desenvolver

conhecimentos no domínio da saúde dando-lhe, simultaneamente, a possibilidade de se questionar sobre as suas crenças, atitudes, hábitos e comportamentos.

A questão que se coloca relativamente a esta metodologia não é saber se o espetáculo corre bem ou não, ou seja, se o público intervém, uma vez que o público intervém sempre. No entanto, há que dar sentido às intervenções que se passam em cena. Importa saber porque intervém e, sobretudo, refletir sobre o que fazer a partir do que é dito em cena e como o encaminhar e em que direção, o que implica um grande trabalho de formação de todos os intervenientes. Apesar de nesta metodologia ser fundamental que seja "desbloqueada" a comunicação, é necessário que sirva para alguma coisa. É preciso que o meio onde ocorre a intervenção esteja disposto a continuar o trabalho iniciado com o espetáculo de teatro-debate. Ou seja, para que teatro debate seja um instrumento útil, é preciso "pegar" no que foi dito, para que, quem o disse, tenha consciência que foi escutado e que terá repercussões práticas no contexto em causa.

Este enorme trabalho, que é o de saber escutar, não termina nunca: evolui constantemente e, sobre ele, é necessário constantemente refletir. É por isso que se trabalha sempre com um olhar do exterior sobre cada sessão, alguém que toma notas pormenorizadas sobre o que se passa em cena e sobre o tipo de respostas que os atores dão aos participantes que intervêm. O trabalho não pode realizar-se sem este olhar e esta atitude de interrogação permanente. Fazer teatro debate é fazer um trabalho constante de investigação sobre como interagir com o público, como colocar-lhe questões e como acompanhá-lo ao longo da sua intervenção. Consegui-lo exige, da parte dos atores, um trabalho de vários anos e muito treino sobre diferentes formas de improviso. E exige igualmente, da parte do grupo, um trabalho coletivo permanente de reflexão e de autocrítica. A este processo chama-se práxis e tenta ser implementado tanto na pesquisa metodológica como em todos os espetáculos apresentados ou criados em grupos.

O caso da aplicação prática do teatro-debate à formação dos nutricionistas na FCNAUP

A primeira experiência prática no domínio da comunicação através da expressão dramática ocorreu no ano letivo de 2010/2011 no âmbito da unidade curricular *Projeto de Comunicação*.

Na primeira semana do semestre curricular, os estudantes tiveram a oportunidade de realizar um trabalho intensivo (incluiu 3 sessões práticas de cerca de duas horas cada) com uma companhia de teatro especializada neste tipo de metodologia (Associação USINA), tendo vivenciado de forma sequencial as diversas fases do processo de conceção desta forma de comunicar (e de fazer refletir sobre temas importantes da sociedade e concretamente das ciências da nutrição).

Na primeira sessão, assistiram a um espetáculo previamente preparado, assumindo o papel de público, (ou melhor, de *espect-atores*, com a possibilidade de interromper a cena quando

achassem que alguma coisa corria mal, para assim darem o seu contributo para resolução da mesma) de forma a se familiarizarem com a metodologia.

> *"Em uma sessão do Teatro do Oprimido, não há espectadores, mas observadores activos. O centro de gravidade localiza-se na sala, e não no placo. Uma imagem ou uma cena que não se repercuta nos observadores não pode ser trabalhada com essas técnicas, já que se trata de um caso absolutamente pessoal, não pluralizável. O Teatro do Oprimido apresenta dois princípios fundamentais: ajudar o espectador a se transformar em protagonista da acção dramática, para que possa, posteriormente extrapolar para sua vida real as acções que ele repetiu na prática teatral." (BOAL, 2002).*

Numa segunda sessão, grupos de cerca de 30 estudantes, participaram numa ação de iniciação à prática da metodologia, tendo sido realizados vários exercícios que incluíram técnicas de expressão dramática, corporal e vocal específicas para o trabalho posterior neste tipo de metodologia específica de intervenção artística mas também social.

Posteriormente, em grupos menores (de cerca de 8 elementos), os estudantes construíram a sua própria peça de teatro-debate. Definiram o "problema" a trabalhar (a obesidade), debateram amplamente a questão e encontraram uma forma de a teatralizar, de maneira a que o público pudesse ter um papel ativo. Na terceira e última sessão deste trabalho, todos os grupos de estudantes apresentaram uma cena que eles mesmos construíram, tendo atendido ao pedido de trazerem o seu figurino base e apontamentos de cenografia para melhor ilustrar a cena.

Após a apresentação destas cenas, que formavam o chamado "modelo" num espetáculo de teatro debate, votou-se as mais interessantes (segundo esta metodologia são necessariamente as cenas que apresentam mais problemas), dando-se assim inico ao debate entre os pares e com os especialistas formadores da companhia de teatro, acerca de como solucionar os problemas apresentados. A "resistência" oferecida inicialmente pelos estudantes a esta abordagem que pressupõe alguma "exposição individual", deu lugar, no decorrer do processo, a manifestações de entusiasmo por parte dos estudantes que, no final, afirmaram que esta experiência constituiu uma mais-valia na sua formação em Ciências da Nutrição.

As técnicas de teatro abordadas neste modelo pedagógico foram, acima de tudo, técnicas de comunicação com o objectivo último de preparar o ator/aluno para a comunicação e a presença em público. Vários aspetos foram desenvolvidos. A improvisação no teatro prepara para o desenvolvimento da espontaneidade, a abordagem em grupo do problema/tema estimula a criação coletiva, a apropriação de um tema de saúde, neste caso a obesidade e a sua passagem para um "texto dramático" permite melhorar a capacidade de o estudante focalizar-se no texto e naquilo que o outro espera. Nesta atividade forma e conteúdo não foram vistos como

dicotómicos, obrigando os estudantes a uma abordagem dupla que nem sempre existe ou é interiorizada nas aulas tipo desta licenciatura.

> *"Os grandes temas gerais encontram-se inscritos nos pequenos assuntos pessoais. Quando se fala de um caso estritamente individual, fala-se também da generalidade de casos semelhantes, bem como da sociedade onde esse caso particular pode acontecer."(BOAL, 2002)*

É por isso numa sessão em que se aplique esta metodologia, é importante partir-se de histórias verídicas, partilhadas pelo grupo, que tenham sido vivenciadas ou testemunhadas pelos mesmos. Assim temos a certeza que o material de trabalho que irá constituir o modelo para debate é tem como base uma anterior ação real ou experiência.

> *"Nós somos aqueles que acreditamos que todo o ser humano é artista; que cada ser humano é capaz de fazer tudo aquilo de que um ser humano é capaz. Talvez não façamos tão bem uns como outros, mas cada um melhor que si mesmo. Cada vez mais e melhor. Eu sou melhor que eu mesmo, sou melhor que eu penso, e posso vir a ser melhor do que tenho sido." (BOAL, 2003)*

Esta experiência inovadora de Teatro Debate foi marcante para os estudantes tendo proporcionado novas competências que foram visíveis ao longo do semestre. No entanto, esta abordagem de ensino necessita de ser avaliada, de modo a sustentar este tipo de investimento pedagógico nos próximos anos.

Bibliografia

Associação USINA (2010). Material de divulgação não publicado.

Boal, Augusto (2002). *O Arco- Íris do Desejo.* Rio de Janeiro Editora Civilização Brasileira.

Boal, Augusto (2003). *O Teatro Como Arte Marcial*. Rio de Janeiro Editora: Garamond.

Caride Gómez, J. A., Martins, J. & Vieites, M. F. (2000). *Animação Teatral. Teoria e Prática*. Porto: Campo das Letras.

Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z.A., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., Fineberg, H., Garcia, P., Ke, Y., Kelley, P., Kistnasamy, B., Meleis, A., Naylor, D., Pablos-Mendez, A., Reddy, S., Scrimshaw, S., Sepulveda, J., Serwadda, D. & Zurayk, H (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. Lancet, 376(9756):1923-58.

Silva, Ana (2009) – *O teatro debate como factor protector: estratégia não formal para a prevenção da violência nas escolas*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação, Santarém, Portugal.

Úcar, X. (2006). Los teatros de la animación teatral desde una perspectiva socioeducativa. In J. A. Caride Gómez & M. F. Vieites (Coord.), *De la Educación Social a la Animación Teatral* (pp. 119-151). Gijón: Trea.

8.89.

Título:

Extensão universitária e docência: uma relação dialética

Autor/a (es/as):

Paiva, Olgamir Amancia Ferreira de [Universidade de Brasília -FUP/UNB]

Saraiva, Regina Coelly Fernandes [Universidade de Brasília -FUP/UNB]

Resumo:

O projeto de extensão "Educação Ambiental no Parque Recreativo Sucupira- Planaltina,DF" envolve estudantes da Licenciatura em Ciências Naturais e do Curso de Gestão Ambiental da Universidade de Brasília. Este projeto surgiu como uma possibilidade de consolidar uma cultura de relação equilibrada entre homem e natureza destacando que esse equilíbrio é uma necessidade da sociedade contemporânea, que somente poderá ser alcançado se contar com um processo educativo sistemático, mediador de ações significativas para a sociedade em geral. Entretanto, o diferencial do projeto não se dá sobre a perspectiva que aborda acerca da educação ambiental, mas pela importância que atribui às atividades extensionistas como mecanismo de formação na educação superior. Por meio do projeto além das análises acerca da importância da educação ambiental na construção de respostas críticas à forma predatória estimulada pelo processo produtivo em curso, busca-se evidenciar que novas exigências são demandadas na formação do professor de Ciências Naturais e do Gestor Ambiental e que esta formação deve incorporar a articulação contínua das reflexões teóricas e práticas com a realidade social com vistas à construção de uma nova postura dos indivíduos com o meio em que eles estão inseridos. Nesse sentido, o desenvolvimento do projeto oportuniza a aproximação do saber pedagógico aos saberes específicos da área de conhecimento para a formação de um educador crítico; formar um professor de Ciências e um Gestor Ambiental capazes de interrogar a realidade e de articular os saberes específicos às práticas sociais vigentes na comunidade. O projeto conta com a participação de estudantes, professores e equipe pedagógica de uma escola de Educação Básica do Distrito Federal (Centro de Ensino Fundamental 04 de Planaltina), dos estudantes universitárias dos cursos já referidos, de educadores ambientais que atuam na Estação Ecológica de Águas Emendadas (área de preservação ambiental) localizada na região e de comunicadores sociais da rádio comunitária Utopia-FM. As ações de extensão são desenvolvidas a partir de

pesquisas de abordagem qualitativa, e utiliza simultaneamente instrumentos de coleta de dados quantitativos e qualitativos como o survey e a observação. Utiliza, também, a pesquisa de opinião, que possibilita aos estudantes a participação na construção coletiva dos instrumentos (questionários), quanto ao assumir um posicionamento diante do tema em estudo. Outro significado agregado a esta metodologia de pesquisa refere-se ao fato que na troca de opiniões os participantes podem compreender como as visões de mundo são construídas socialmente, como se dão os conflitos e mediações nessa construção e, que estas visões podem ser desconstruídas. Isto é, busca-se construir e desconstruir as redes que envolvem os diferentes aspectos relativos ao sujeito e ao objeto, quer sejam de âmbito social, histórico, cultural, político e econômico. Por fim, importa destacar que as atividades extensionistas no contexto da formação profissional oportunizam novas formas de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem apostando na pesquisa como ferramenta da docência e da aprendizagem e, em diferentes linguagens, a exemplo da linguagem radiofônica como mecanismos articuladores dos domínios teóricos práticos para a intervenção sobre a realidade.

Palavras-chave:

Educação ambiental; docência; atividades extensionistas.

O conhecimento historicamente foi motivo de amplas disputas, dominá-lo e mantê-lo recluso, destinado a pequenas parcelas da população, tem sido ação recorrente em diferentes localidades e em vários momentos da história. Na sociedade capitalista esta situação torna-se mais aguda tendo em vista que "o saber, como força produtiva independente do trabalhador, define-se como propriedade privada do capitalista"(SAVIANI, 2007,p.20). Segundo Frantz e Silva (2002) a democratização do saber é uma experiência que remonta a trajetória dos acadêmicos anarquistas franceses e ingleses nos idos de 1850, portanto, iniciativa muito recente na história humana. Ademais, essa democratização não significa universalização do acesso, ela ainda ocorre de forma gradual, às vezes a conta gotas "em doses prudentemente homeopáticas" como preconiza Adam Smith ao se reportar a educação das classes populares.

No âmbito da educação superior o caráter excludente da educação torna-se mais palpável. Esta exclusão se materializa para além do acesso e, se consagra nas formas como o processo educativo se realiza muitas vezes de forma fragmentada, dissociada do contexto. O processo educativo, assim organizado, termina em geral, por produzir um conhecimento que não responde às demandas sociais. Importa destacar que as concepções que norteiam as práticas educacionais de produção do conhecimento estão longe de serem consensuais, é certo que para determinados segmentos a produção do conhecimento não deve implicar respostas às demandas

da sociedade, apostam no caráter diletante do conhecer. Entretanto, como o conhecimento resulta das relações sociais estabelecidas há outra parcela que reconhece a necessidade que a produção e socialização do saber produzido e acumulado pela humanidade não possa ser realizada fora do contexto de sua produção e como respostas, em certa medida, às necessidades presentes nesta realidade. Nessa esteira, estão aqueles que entendem "o engajamento da universidade com a sociedade, mediado por uma interação dialógica de mútuo desenvolvimento" (MACIEL, 2010, p.17) como uma necessidade se o que se objetiva é a produção de um conhecimento socialmente referenciado. É nessa perspectiva que se insere a extensão universitária, elemento de formação fundamental situado como prática articuladora de novas abordagens pedagógicas no ambiente universitário e, que incorpora a dimensão crítico propositiva e, por isto, se revela como mecanismo básico para a "concretização do compromisso público da instituição universitária".(MACIEL, 2010, p.17) de se expressar como a sociedade da qual faz parte. Nesse sentido, podemos afirmar que a extensão universitária ao socializar o saber produzido, ao aproximar a universidade da comunidade em que se insere, assegura que o conhecimento se materialize e contribua para as respostas às demandas cotidianas e, como é processo, desse diálogo entre saber acadêmico e realidade, novos saberes são desvelados. A extensão é, portanto, apreendida como parte de um todo que não pode ser fragmentado sob pena de fragilizar o objeto conhecido. Ensino, pesquisa e extensão fazem parte de um mesmo movimento para a sistematização do conhecimento e ampliação dos espaços de intervenção humana. Se inicialmente a função social da universidade foi o ensino, seguido da pesquisa, nos últimos anos como afirma Silva (2002) foi lhe acrescentada a função de extensão.

> *(...)Se o ensino é algo sui generis e se a pesquisa representa uma identidade conquistada para uma instituição produtora de conhecimentos, portanto, com seu caráter específico, compreende-se, agora, que estas duas funções devam apresentar capacidades de serem estendidas a um público que se estenda além de seus muros. É a este "lado comunicativo" do saber presente no ensino e na pesquisa que se pode, idealmente, chamar de extensão universitária (SILVA,2002, p. 106).*

O Projeto Educação Ambiental no Parque Recreativo Sucupira foi e está sendo desenvolvido na expectativa de, como anunciado anteriormente, concretizar um compromisso da universidade com a sociedade, qualificando profissionais que para além da competência técnica possuam, também, compromisso político capaz de remetê-los (as) à produção e socialização de saberes eficazes, produzidos de forma eficiente e socialmente relevantes. Este projeto iniciado em 2010 é coordenado por professores da FUP/UnB[190] e envolve estudantes[191], professores e equipe

[190] FUP/UnB é o campus da Universidade de Brasília situado na cidade de Planaltina-DF e, faz parte do programa de expansão das universidades públicas (REUNI) desencadeado pelo governo do Presidente Lula.

pedagógica de uma escola pública de Educação Básica do DF (Centro de Ensino Fundamental 04), localizada na cidade onde se situa o Parque. Envolve também, estudantes de graduação dos Cursos de Ciências Naturais, Gestão Ambiental e Gestão do Agronegócio da FUP/UnB; Educadores Ambientais da Estação Ecológica de Águas Emendadas e Comunicadores da Rádio Comunitária Utopia FM(98.1).

O projeto surgiu inicialmente "da necessidade de se consolidar uma cultura de relação equilibrada entre homem e natureza" (PAIVA;SARAIVA, 2011,p.113) diante da fragilidade em que se encontrava o Parque Sucupira exposto ao forte risco de degradação absoluta, extinção de espécies animais e vegetais do cerrado. Entretanto, associado a este, outro fator surge como mobilizador para a elaboração e implementação desse projeto de extensão: a possibilidade de construir um processo educativo em sintonia com as necessidades daquela população, uma comunidade periférica, que poderia a partir da implementação do Parque melhorar a qualidade de vida na cidade. Compreendendo que "é na prática social, que os professores encontrarão os grandes temas para o ensino"(SAVIANI,1995,p.86), a defesa e preservação do parque Sucupira criado em 1996 (Lei. No. 1.318, de 23/12/1996) e que encontra-se até o momento sem ser implantado colocou-se como uma possibilidade de se concretizar "um processo educativo sistemático, mediador de ações significativas para a comunidade em geral"(PAIVA;SARAIVA, 2011,p.113). Ou seja, o projeto foi pensado com o intuito de responder a uma demanda social contemporânea local e global.

O Parque Recreativo Sucupira localiza-se na área urbana da cidade de Planaltina-DF, possui uma extensão de 124,4 ha. O Parque abrange a mata ciliar do Córrego Mestre D'Armas, o Córrego Fumal e as nascentes do Córrego Buritizinho e uma grande área de cerrado sob ameaça constante devido ao crescimento desordenado da cidade. A área do Parque divide-se em espaços preservados e outros não preservados, parte de sua área encontra-se em estado de degradação avançado (marcas da presença de uma antiga cascalheira), além da presença de lixo e entulho. No local existem algumas chácaras, cuja ocupação se deu em diferentes momentos da história da cidade, por conseguinte há no parque a presença de moradores, alguns dos quais desenvolvem atividades comerciais na localidade como a venda de animais domésticos.

O projeto foi organizado em torno de objetivos que visam identificar as reais condições do Parque, as espécies presentes, mas fundamentalmente levar até a população informações acerca do Parque e a importância para a vida da cidade de uma unidade de preservação ambiental como essa, particularmente em cidades periféricas como Planaltina, cujos equipamentos públicos de lazer, de uso coletivo são escassos ou até mesmo inexistentes. As ações de extensão previstas sustentam-se em pesquisas de abordagem qualitativa que recorrem aos dados quantitativos

[191] Estudantes da educação básica, matriculados no sétimo ano do ensino fundamental do ensino regular e alunos com necessidades educativas especiais (ANEEs).

coletados por meio de *surveys* compreendendo-os como parâmetros fundamentais, mas não exclusivos como desveladores da realidade. Consolidado em 4 eixos estruturantes os objetivos, conforme destacado por Paiva e Saraiva (2011,p114-115), foram organizados como se segue:

a) Evidenciar a importância da educação ambiental na construção de respostas à forma predatória, estimulada pelo processo produtivo em curso. A forma como a sociedade contemporânea tem organizado o seu processo produtivo, estimulador do consumo, produtor de enormes quantidades de lixo, fomentador da ocupação desordenada do solo, exige cada vez mais que medidas sejam tomadas no sentido de se construir uma nova relação entre seres humanos e o ambiente. Considerando que mudanças dessa natureza para serem assumidas como práticas cotidianas pressupõem compreensão da realidade, tanto na dimensão econômica, quanto social e política, identifica-se a impossibilidade de que estas ocorram sem que a educação concorra para a sua materialização. Nesse sentido, a incorporação da educação ambiental ao projeto situa-se na busca de uma prática consciente e de uma teorização contínua, como necessidade pedagógica a ser assumida pelos educadores no ambiente escolar e pelos gestores ambientais(e de agronegócios)[192] em sua atuação profissional. Além disso, as ações de educação ambiental são norteadoras para a promoção da existência e apropriação do Parque Sucupira pela comunidade local.

b) Oportunizar reflexões coletivas sobre o Parque Sucupira, ao aproximar comunidade acadêmica e comunidade local numa troca contínua de saberes, para o exercício de um novo olhar e de novas práticas sobre o uso e a preservação dos recursos naturais do Parque, evidenciando sua importância para a vida da comunidade local.

c) Evidenciar que novas exigências são demandas na formação do professor de ciências naturais, do gestor ambiental [e do gestor do agronegócio] e que essa formação deve incorporar a articulação contínua das reflexões teóricas com a realidade social, com vistas à construção de uma nova postura dos indivíduos sociais com o meio em que eles estão inseridos.

d) Evidenciar que a ação coletiva, estimulada por meio de parcerias, é um instrumento fundamental no processo de implantação e apropriação do Parque Sucupira pela comunidade de Planaltina.

Os objetivos anteriormente destacados evidenciam uma compreensão de que o processo ensino-aprendizagem independente do nível de escolaridade a que se refira deve como anuncia Saviani (1995,p86) "começar pela problematização extraída da prática social" tendo em vista ser a " educação (é) uma atividade mediadora no seio da prática social global" (SAVIANI, 1980, p. 120), com potencial para instrumentalizar os sujeitos para agir sobre a realidade, transformando-a.

[192] Quando da elaboração do artigo em questão (PAIVA;SARAIVA,2011) os estudantes do curso de Gestão do Agronegócio não participavam do projeto, somente a partir do segundo semestre de 2012 com a publicização de resultados das ações desenvolvidas, estes estudantes demandaram a sua participação junto à coordenação e foram incorporados ao Projeto Parque Sucupira.

Esta transformação articulada pelo processo educativo não ocorre de forma direta e imediata, mas por força da mediação que o processo educativo é capaz de realizar. No contexto do ensino superior a extensão universitária pode oportunizar que a prática educativa seja realizada de forma a conectar teoria e prática, utilizando métodos compatíveis com a realidade em que se inserem capazes de estimular a ação de estudantes e professores sobre o contexto em que atuam. Os projetos de extensão, nesta perspectiva, são desenvolvidos de forma que os sujeitos neles envolvidos tenham assegurada a autonomia que lhes permita examinar a sociedade de forma crítica assimilando que os conhecimentos apreendidos podem ser articulados num movimento de superação dos processos excludentes presentes na sociedade, responsáveis historicamente pela marginalização de grandes parcelas da população do acesso ao conhecimento.

Ademais, pode se afirmar que a extensão não objetiva minimizar contradições, mas mediar ações com vistas à transformação da realidade. Este destaque sobre as formas de concretude da extensão universitária é fundamental, tendo em vista que no Brasil a experiência extensionista nem sempre perseguiu esse objetivo. Práticas extensionistas como o Projeto Rondon traduziram uma concepção de relação direta entre universidade e sociedade remetendo para aquela a tarefa de minimizar os efeitos advindos da elitização do acesso a educação superior. Ou seja, buscou-se, por meio da extensão, aproximar a universidade da sociedade trazendo para a universidade a tarefa de responder as demandas que o Estado não consegue responder construindo assim uma resposta minimalista de questões macro(déficit social) na expectativa de amenizar contradições derivadas de uma realidade de não democratização do acesso a educação, marca clássica de sociedades desiguais como a sociedade brasileira. Permeada por concepções dessa natureza a extensão assume a condição de "mera prestação de serviços" como afirma Frantz e Silva (2002, p.162).

O caráter assistencial e/ou mercantilista incorporado às práticas extensionistas nas universidades brasileiras é questionado por Saviani (1980) para quem a extensão universitária deve romper com a lógica assistencialista e/ou mercantilista, pois, como afirmam Frantz e Silva (2002) as universidades brasileiras possuem o potencial de superarem a expectativa contida no senso comum de mera produção do conhecimento e da formação de mão de obra qualificada cm educação de nível superior. Por isso, a necessidade que a extensão seja entendida como uma outra maneira de produzir e comunicar conhecimentos sustentando-se em bases mais apropriadas ao contexto onde ocorre tendo em vista que as universidades brasileiras possuem a vocação de se engajarem socialmente, problematizando e equacionando a própria sociedade (MACIEL, 2010, p. 17). Ainda, segundo este autor o engajamento da universidade com a sociedade, mediado por uma interação dialógica de mútuo desenvolvimento, com relação crítico propositiva da extensão com as políticas públicas é a base para a concretização do compromisso público da instituição universitária.

Considerando a concepção de extensão universitária como mediação para a visão crítica da sociedade sobre o seu contexto e a promoção de ações para a transformação dessa realidade questões que se colocam são: passados dois anos do início deste Projeto podemos afirmar alguma transformação na percepção da comunidade escolar e da sociedade sobre o Parque? É possível identificar a execução de práticas, quer sejam de gestão ou de docência, numa perspectiva mobilizadora do processo ensino-aprendizagem?

A primeira questão a destacar é que em decorrência deste Projeto pode-se afirmar que um número cada vez maior de pessoas passou a conhecer o Parque Sucupira, ora um conhecimento mais apurado, ora um conhecimento do saber que existe ainda que não consiga caracterizá-lo. As formas de conhecer deram-se por diferentes meios, seja pela pesquisa bibliográfica, seja pela participação nas trilhas monitoradas ou por processos de publicização dos dados tais como seminários, congressos, etc. É certo que estes procedimentos metodológicos faziam parte das metas estabelecidas para o conhecimento da realidade do Parque e foram executados recorrentemente durante estes dois anos, envolvendo tanto os estudantes dos cursos de graduação quanto os estudantes da educação básica. No caso específico das trilhas importa destacar que estas foram realizadas com o apoio dos educadores ambientais da Estação Ecológica de Águas Emendadas, cuja presença evidencia a capilaridade da extensão. A realização dessas atividades "ancorada na concepção da pesquisa exploratória, oportunizou a identificação da legislação ambiental pertinente, das características físicas do Parque, da degradação a que está submetido e a condição de sua fauna e flora" (PAIVA; SARAIVA, 2011, P.116) mas, de forma singular possibilitou aos gestores e educadores a aplicação de metodologias diferenciadas, mais incentivadoras da prática docente e do processo de aprendizagem para todos(as) envolvidos.

O conhecimento da existência do Parque e a identificação de sua realidade configurou-se como o principal mobilizador para os sujeitos sociais do Projeto. Este processo culminou no envolvimento de outros alunos e professores que foram durante o desenvolver do trabalho, sensibilizados pelo assunto em pauta e, terminaram se incorporando às atividades realizadas no projeto. Interessante que o primeiro instrumento utilizado neste estudo, antes mesmo da pesquisa bibliográfica, foi a realização das trilhas monitoradas. Pela dimensão prazerosa, pelas possibilidades que enseja de conhecimento não apenas da área, mas dos parceiros envolvidos, optou-se primeiro por uma trilha na Estação Ecológica de Águas Emendadas, área preservada, com farta presença da flora e fauna do cerrado que constituiu um ambiente ímpar para o exercício de construção de conhecimento proposto. Posteriormente, realizou-se a primeira trilha no Parque Sucupira.

As trilhas monitoradas de cunho educativo e de reconhecimento do Parque revelaram-se como instrumento instigante para o aprendizado que extrapolava a apreensão dos conceitos básicos e

incluía o exercício da observação e da escuta. Realizadas, portanto, em lugares outros para além do Parque, oportunizaram aos participantes "reconhecerem a diversidade natural da área: nascentes, buritizais, diversas espécies vegetais do cerrado ainda preservadas, matas de galeria, cursos d'água e fauna do cerrado" (PAIVA;SARAIVA, 2011,p.118) assim como permitiram identificar as condições de degradação a que está exposto o Parque. O assoreamento dos cursos d'água; o desaparecimento de nascentes e de espécies vegetais e animais bem como a grande quantidade de lixo depositado em sua extensão chamam a atenção para a gravidade da situação do Parque.

> *As trilhas tornaram possível reconhecer o patrimônio ambiental do Parque Sucupira. Dentre esse patrimônio destacamos as nascentes que formam um conjunto de olhos d'água muito singular, em que buritis brotam em meio a outros que são centenários. Esse patrimônio ambiental do parque chama a atenção, não apenas pelo seu valor ecológico, que é imenso, mas pela peculiaridade que apresenta: está situado numa área de transição entre a parte urbana (e histórica) da cidade e a área do parque propriamente dita.(PAIVA;SARAIVA,2011,p.118)*

Outros instrumentos de estudo utilizados são os questionários estruturados a partir da metodologia da Pesquisa de Opinião, aplicados em diferentes setores da comunidade (estudantes da FUP; moradores dos bairros circunvizinhos ao Parque; estudantes do CEF 04; e moradores de outras localidades da cidade que direta ou indiretamente relacionam-se com o Parque) com vistas a apreender a percepção que possuem acerca do Parque. Esta metodologia oportunizou aos estudantes/pesquisadores a participação na construção coletiva dos instrumentos(questionários) , quanto ao assumir um posicionamento diante do tema em estudo, especialmente, pela oportunidade de conhecer as opiniões de outros e compará-las as suas apreendendo como as visões de mundo são construídas socialmente, os acordos, conflitos e negociações que circundam essa elaboração.

Os questionários constituíram-se em instrumento de aprendizagem para todos(as) tendo em vista a elaboração coletiva e diferenciada para atingir de forma mais eficiente os diferentes públicos definidos no projeto. Foram autores das questões tanto os estudantes universitários quanto os da educação básica, da mesma maneira, os dois segmentos se envolveram na aplicação constituindo esses movimentos de elaboração e aplicação de questionários um processo ensino-aprendizagem extremamente rico e prazeroso, confirmando o destaque feito por Saviani (2000) que o estudante deve ter acesso ao conhecimento sistematizado e que estes conhecimentos devem oportunizar-lhe realizar a análise contínua da própria realidade de forma a compreender as contradições presentes nesta realidade para em seguida elaborar uma síntese.

Fundamentalmente este movimento de aprendizagem deve ocorrer tendo como âncora a apropriação de conhecimentos significativos que estimulem a iniciativa dos estudantes. Nessa

perspectiva, pode–se afirmar que a elaboração e aplicação dos instrumentos de pesquisa, particularmente os questionários, constituíram momentos fundamentais da formação. Por meio deles foi possível a construção e desconstrução das redes que envolvem os diferentes aspectos relativos aos sujeitos e ao objeto, quer sejam de âmbito cultural, social, histórico, político e econômico, com vistas a articular os domínios teóricos e práticos na expectativa de intervir sobre a realidade. Segundo Paiva e Saraiva (2011,p.116)

> *o viés da pesquisa associada a prática extensionista desenvolvida pelos estudantes de educação básica e universitários materializou uma nova forma de realizar a práxis docente e estimulou diferentes olhares sobre a gestão ambiental.Para os alunos da Educação Básica, ANEEs ou não, essa foi uma possibilidade de construção de aprendizagem significativa, de forma prazerosa tendo em vista que as oficinas desenvolvidas os estimulavam à produção, à reflexão, ao questionamento. Nesse sentido, eles se instituíram como sujeitos no processo e não como meros aplicadores de um instrumento (ainda que mesmo essa tarefa haja que ser considerada relevante).*

Pode-se afirmar que a metodologia de ensino pautada na construção coletiva do conhecimento oportunizou o enfrentamento de um obstáculo recorrente no ensino de ciências, em particular, e na educação escolar, em geral, que termina por assegurar a primazia de conteúdos conceituais e secundarizar conteúdos de formação mais amplas relativos a procedimentos e atitudes que, também, são relevantes para a formação integral de sujeitos sociais comprometidos com a realidade em que estão inseridos.

Outro aspecto a destacar no desenvolvimento do projeto e que revela uma compreensão destacada acerca da importância de outras linguagens como metodologias de aprendizagem diz respeito à produção de textos: poesias, artigos e outros, assim como a produção de recursos visuais tais como cartazes, colagens, faixas, murais, dobraduras, etc., como registros escritos e visuais da memória dos procedimentos adotados e dos dados encontrados. O resultado dessa produção é apresentado como mecanismo capaz de expressar a realidade e a sensibilidade da comunidade em relação ao Parque. Ao aproximar comunidade acadêmica e comunidade local numa troca contínua de saberes se aposta em novas práticas e novos olhares acerca do uso e da preservação dos recursos naturais do Parque (PAIVA.SARAIVA,2011), manifestos por meio de linguagens não tão usuais nos processos formais de ensino e aprendizagem, mas reveladoras de um potencial inconteste da construção do conhecimento.

Tornar pública a existência e a realidade do Parque Sucupira constituiu-se desde o início em preocupação fundante do Projeto. As produções visuais foram desenvolvidas nesta perspectiva. Outra linguagem utilizada nesse processo foi a linguagem radiofônica. O uso do rádio – mecanismo de comunicação de fácil acesso a comunidades como a que o Projeto se destina – além de facilitar a divulgação dos dados coletados e a discussão acerca da temática ambiental,

transformou-se nas mãos dos estudantes universitários, em outra possibilidade de formação, ampliando as possibilidades do processo educativo sistematizado, demonstrando como concretamente esse pode ser realizado em espaços para além do estrito espaço escolar e das ferramentas pedagógicas convencionais.

O programa radiofônico que no primeiro ano do projeto ia ao ar uma única vez ao mês, ao final do segundo ano assume a condição de programa quinzenal com indicadores de uma audiência, ainda que pequena, mas relativamente fidelizada. Reiterando que desde o início do projeto compreende-se que a divulgação do Parque (existência e realidade) é elemento fundamental para que a população se aproprie dele e intervenha de forma a assegurar a sua efetiva implantação, há que se considerar que o programa radiofônico associado a estruturação do blog Parque Sucupira, cujo objetivo é tornar visíveis as ações desenvolvidas pelo Projeto, assumiram uma nova significação a partir do segundo ano e permitiram que mais pessoas conhecessem o Parque.

A apresentação do Projeto Parque Sucupira, em destaque, revela que a concepção que norteia a prática de extensão desenvolvida é aquela que entende que a universidade deve manter-se em sintonia com as demandas sociais que a cercam, sem perder de vista a necessidade de produção de um conhecimento que contribua para o desenvolvimento do país e do mundo até porque não há contradição nessa relação. Assim sendo, entende que os conhecimentos produzidos pela universidade não podem permanecer circunscritos ao espaço acadêmico, fechados entre os muros que a rodeiam. Ou seja, ainda que esses conhecimentos possam em certa medida assumir uma dimensão diletante a expectativa é que possam constituir-se em mecanismo por meio do qual a universidade se faz presente na vida da cidade, contribuindo para instrumentalizar a luta por transformações sociais.

É nessa esteira que se insere a participação dos estudantes universitários em diferentes eventos públicos da cidade, incluindo o Festival Parque Sucupira ou o Congresso ambiental de Águas Emendadas dentre outros, onde as produções visuais foram expostas como forma de visibilizar ainda mais o Parque Sucupira para o conjunto da sociedade.

No decurso do Projeto observa-se que ele tem se revelado um espaço permanente de aprendizagem para todos (as) que com ele tem se envolvido, direta ou indiretamente. Por meio do projeto aprofundam-se as reflexões acerca dos temas que se intercambiam com as diferentes áreas de qualificação dos estudantes universitários (gestão e docência) demonstrando como o conhecimento pode ser trabalhado inter ou transdisciplinarmente. A ruptura com a fragmentação do conhecimento, assim como a democratização dos processos, a troca de saberes e de experiências e a socialização como pressuposto básico das ações tem se revelado como mecanismo complexo, mas fundamental à construção de uma tessitura de saberes que

oportunizam desvelar a realidade, ou seja, permitem ir além da aparência do fenômeno e interferir no projeto de desenvolvimento esposado pela universidade, contribuindo para a consecução de uma postura ética diante dos desafios que a universidade tem pela frente.

A escolha de um Parque ecológico, área de preservação ambiental, situado nas imediações do campus universitário e inscrito na área urbana da cidade cuja defesa e preservação pode significar uma intervenção direta sobre a qualidade de vida dos moradores da localidade, ocorre em sintonia com o entendimento da extensão universitária como mediação nos processos engendrados pela universidade que não se limita a ser " um modo de comunicar as realizações do ensino e da pesquisa à população", mas, "quando possível, possa ajudar essa [população]a enfrentar suas carências(SILVA,2002,p.108) transformando a realidade de forma a assegurar democraticamente o acesso de todos(as) aos bens coletivos produzidos socialmente pela humanidade.

Referências

FRANTZ,Walter; SILVA, Enio Waldir da (2002). *As Funções Sociais da Universidade***:** O papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí:Unijui.

MACIEL, Lucas Ramalho (2010). Políticas Nacional de Extensão**:** perspectivas para a Universidade Brasileira. In**:** Participação - Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília – Ano – 10 n.18 – dez-15-25p.

PAIVA,Olgamir Amancia F.; SARAIVA,Regina Coelly F. (2011). Projeto Educação Ambiental no Parque Sucupira: desafios para a preservação do patrimônio ambiental em Planaltina (Distrito Federal).In: CATALÃO, Vera; LAYRARGUES, Philippe; ZANETI,Isabel (orgs.) *Universidade para o Século XXI*: Educação e gestão ambiental na Universidade de Brasília.Brasília: Cidade Gráfica e Editora.111-120p.

SAVIANI, Dermeval(1980).*A Extensão Universitária*: Uma abordagem não extensionista. Educação e Sociedade, São Paulo(8).

____.(1985) *Pedagogia Histórico-crítica*: Primeiras aproximações. Campinas,SP:Autores Associados.

____.(2007) Os desafios da educação pública na sociedade de classes. In: ORSO, Paulino José; SAVIANI, Dermeval; SILVA JÙNIOR, João dos Reis; NOSELLA, Paolo(orgs). *Educação, Sociedade de Classes e Reformas Universitária***s.** Campinas,SP:Autores Associados.

8.90.

Título:

Mediação e mediatização: saberes necessários para a prática pedagógica na modalidade a distância

Autor/a (es/as):

Palermo, Roberta Rossi Oliveira [PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]

Resumo:

Este texto tem por objetivo analisar a compreensão do significado de mediação e mediatização para a atuação de professores tutores, na modalidade à distância. A literatura revela que existem distintos significados relacionados à mediação e mediatização, tais como: conceito, processo, procedimento, forma, método e abordagem. A análise será realizada à luz de autores como Behrens, Rezende, Maltempi, Freire, Bello, Belloni, Viana e Masseto. Conhecer a epistemologia e compreender as possíveis relações que se estabelecem à luz dos autores citados irá contribuir para redefinir a prática pedagógica universitária na modalidade a distância. Assim revisitar os paradigmas que orientam esta prática pedagógica, correlacionando-os com a perspectiva do construcionismo, proposto por Seymour Papert é a questão nuclear dessa análise. O paradigma emergente será determinante para compreensão da importância da reflexão sobre os pressupostos que impactam a prática pedagógica de professores que atuam no ensino superior, na modalidade à distância. O procedimento de pesquisa inclui a identificação dos termos associados ao significado de mediação e mediatização pelos autores citados, buscando uma análise de confluências e discordâncias. A educação na modalidade a distância é uma realidade que dia a dia tem ampliado possibilidades de acesso a um número cada vez maior de estudantes. A figura central desse processo é a do professor tutor. A falta de uma compreensão clara dos significados de mediação e mediatização, no desenvolvimento dos processos educacionais na modalidade à distância põem em risco a perspectiva da aprendizagem significativa e da produção de conhecimento próprias ao ensino e à aprendizagem inerentes à prática pedagógica desse nível e modalidade de ensino.

Palavras-chave:

EAD; novas linguagens; docência; prática pedagógica; mediação; mediatização.

Introdução

Este texto tem por objetivo analisar a compreensão do significado de mediação e mediatização para a atuação de professores tutores, na modalidade à distância. A literatura revela que existem distintos significados relacionados à mediação e mediatização, tais como: conceito, processo, procedimento, forma, método e abordagem. A análise será realizada à luz de autores como Behrens, Rezende, Maltempi, Freire, Bello, Belloni, Viana e Masseto. Conhecer a epistemologia e compreender as possíveis relações que se estabelecem à luz dos autores citados irá contribuir para redefinir a prática pedagógica universitária na modalidade à distância. Assim revisitar os paradigmas que orientam esta prática pedagógica, correlacionando-os com a perspectiva do construcionismo, proposto por Seymour Papert é a questão nuclear dessa análise. O paradigma emergente será determinante para compreensão da importância da reflexão sobre os pressupostos que impactam a prática pedagógica de professores que atuam no ensino superior, na modalidade à distância. O procedimento de pesquisa inclui a identificação dos termos associados ao significado de mediação e mediatização pelos autores citados, buscando uma análise de confluências e discordâncias. A educação na modalidade a distância é uma realidade que dia a dia tem ampliado possibilidades de acesso a um número cada vez maior de estudantes. A figura central desse processo é a do professor tutor. A falta de uma compreensão clara dos significados de mediação e mediatização, no desenvolvimento dos processos educacionais na modalidade à distância põem em risco a perspectiva da aprendizagem significativa e da produção de conhecimento próprias ao ensino e à aprendizagem inerentes à prática pedagógica desse nível e modalidade de ensino.

A análise da prática pedagógica, como questão nuclear dessa reflexão, tem com base o *paradigma emergente* de Behrens[193].

A compreensão de como ocorre à construção do conhecimento e a caracterização do ambiente construcionista por Papert[194] contribuirão para ampliar a perspectiva da mediação e transposição pedagógica em um ambiente construcionista.

---

[193] BEHRENS, Maria Aparecida. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica / José Manoel Moran, Marcos T. Masseto e Marilda Aparecida Behrens. – Campinas, SP: Papirus, 2000. – (Coleção Papirus Educação) – p. 85

[194] REZENDE, Flávia Amaral. Características do Ambiente Virtual Construcionista de Ensino e Aprendizagem na Formação de Professores Universitários. – Campinas, SP: [s.n.], 2004. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Orientador: José Armando Valente.

Paradigma emergente na prática pedagógica

Compreender e explicar a prática pedagógica tem sido um dos grandes desafios atuais. Afinal, como ela acontece? O que realmente impacta a prática pedagógica?

Ocorre que quando é associado à prática pedagógica o *paradigma emergente,* no mínimo, suscita algumas questões. Em qual paradigma estávamos ou estamos? O que é este *paradigma emergente*?

Do ponto de vista da educação, estamos vivenciando o paradigma da fragmentação dos saberes, em contrapartida, há um esforço de integração de alguma forma, o que torna a tarefa ainda mais complexa.

Os conhecimentos nessa perspectiva são formatados igualmente a todos sem distinção, porém a resposta que é esperada dos alunos é um posicionamento crítico. Está identificada a contradição e justificada a complexidade da tarefa. Afinal, é exigido dos alunos integração, porém é oferecido fragmentação de conhecimentos, compartimentos na maioria das vezes em disciplinas. O objetivo é a integração dos conhecimentos, afinal a criança, o jovem ou mesmo o adulto, necessita torna-se um cidadão crítico, capaz de ler e atuar na sociedade em que se encontra inserido. Esta fala é recorrente na voz de professores, coordenadores, diretores e porque não dizer da sociedade, espera-se integração e entregam-se conhecimentos em "pacotes", afinal, o que se espera realmente?

Repensar a prática pedagógica para alinhá-la aos desafios do século XXI, impõe considerar como premissa, a análise de um paradigma inovador, por exemplo:

> *Um paradigma inovador que venha atender aos pressupostos necessários às exigências da sociedade do conhecimento tem sido denominado de paradigma emergente por alguns educadores – Boaventura Santos (1989), Moraes (1997), Pimentel (1993), Gutiérrez (1999) e Behrens (1999). Caracterizar um paradigma emergente não parece tarefa de fácil resposta neste momento histórico, mas o que se pode garantir, além da multiplicidade de denominações, é que o paradigma inovador engloba diferentes pressupostos de novas teorias. Por exemplo, Moraes (1997) denomina paradigma emergente a aliança entre as abordagens construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente. O ponto de encontro entre os autores que contribuem com seus estudos sobre o paradigma emergente é a busca da visão de totalidade, o enfoque da aprendizagem e o desafio de superação da reprodução para a produção do conhecimento. (BEHRENS, 2000, página 85)*

A transposição necessária da reprodução para a produção do conhecimento traz o aluno para o centro do processo educacional, ou seja, "... *A exigência de tornar o sujeito "cognoscente"*

valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula".[195]

Compreende-se por sujeito *"cognoscente"*, segundo Piaget, aquele que interage com o objeto de conhecimento, participando ativamente da construção desse conhecimento.

Para possibilitar que o sujeito torne-se *"cognoscente"*, será necessário considerar a aprendizagem colaborativa que considera *"... ter como referência uma prática pedagógica num paradigma emergente."*[196] indica que existe a necessidade de *"...desencadear uma aliança de abordagens pedagógicas, formando uma verdadeira teia, da visão holística, com a abordagem progressista e com o ensino com pesquisa."*[197], relacionando as contribuições de cada uma em favor de uma prática pedagógica alinhada aos avanços da ciência.

O *ensino com pesquisa* é considerado como a grande possibilidade de se identificar o protagonismo, ou seja, o aluno desloca-se do lugar da reprodução para a produção do conhecimento. A relação entre professor e aluno revela-se como pesquisadores na perspectiva de construção ou elaboração de novos saberes.

A *abordagem progressista*, o diálogo é o desencadeador das discussões, numa perspectiva do desenvolvimento, do posicionamento crítico, da participação de todos os envolvidos nesse processo. A relação entre professor e aluno sempre é direcionada à reflexão, como possibilidade de transformação social.

A *visão holística ou sistêmica*, essa visão é uma grande possibilidade da transposição da fragmentação do conhecimento. Dá lugar ao homem na perspectiva integral, considerando todas as suas inteligências e não somente destacando apenas uma, colabora para uma formação profissional balizada pela ética e sensibilidade.

> *A aliança ou a teia proposta a partir das três abordagens permite uma aproximação de pressupostos significativos, cada uma em sua dimensão. Uma prática pedagógica competente e que dê conta dos desafios da sociedade moderna exige uma inter-relação dessas abordagens e uma instrumentalização com a tecnologia inovadora. Servindo como instrumentos, o computador e a rede de informações aparecem como suportes relevantes na proposição de uma ação docente inovadora. (BEHRENS, 2000, página 87)*

---

[195] BEHRENS, Maria Aparecida. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica / José Manoel Moran, Marcos T. Masseto e Marilda Aparecida Behrens. – Campinas, SP: Papirus, 2000. – (Coleção Papirus Educação) – p. 86.

[196] BEHRENS, Maria Aparecida. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica / José Manoel Moran, Marcos T. Masseto e Marilda Aparecida Behrens. – Campinas, SP: Papirus, 2000. – (Coleção Papirus Educação) – p. 86.

[197] BEHRENS, Maria Aparecida. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica / José Manoel Moran, Marcos T. Masseto e Marilda Aparecida Behrens. – Campinas, SP: Papirus, 2000. – (Coleção Papirus Educação) – p. 87.

Uma questão importante é analisar a urgência da reflexão e do diálogo no que diz respeito ao papel que à universidade representa nesta sociedade.

Afinal necessitamos urgentemente formar numa perspectiva que "*... As pessoas precisam estar preparadas para aprender ao longo da vida podendo intervir, adaptar-se e criar novos cenários*. (BEHRENS, 2000, página 68)

Nesta perspectiva de mundo globalizado cabe a cada um de nós, professores, repensar as possibilidades de acesso e construção do conhecimento com base na perspectiva mediadora do diálogo.

O posicionamento crítico frente às inovações e o próprio acesso a tecnologia se faz necessário na busca do aprender a aprender, pelo professor, com vistas a possibilitar ao seu aluno esta relação dialógica com o conhecimento (Freire, 1997)[198].

Conhecimento passa a ser um processo coletivo, onde a relação entre professor e aluno é de parceiros solidários na busca do desvendar esse mundo contemporâneo, apropriando-se *"...da colaboração, da cooperação e da criatividade, para tornar a aprendizagem colaborativa, significativa, crítica e transformadora."*[199].

Compartilhar, cooperar, construir, verbos que estarão presentes neste contexto. O coletivo não menospreza o sujeito, o singular, mas o destaca na perspectiva de construção com o outro.

1.1 Como se dá a construção do conhecimento?

Construção de conhecimento, neste contexto, nos leva a análise e compreensão dos processos, ou seja, como ocorrem? Quais as etapas? Como as pessoas se relacionam com o mundo e as referências que os cercam?

A construção de conhecimento no ambiente virtual é estudada com base no "*construcionismo*" [200].

---

[198] FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. In: BEHRENS, Maria Aparecida. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica / José Manoel Moran, Marcos T. Masseto e Marilda Aparecida Behrens. – Campinas, SP: Papirus, 2000. – (Coleção Papirus Educação)

[199] BEHRENS, Maria Aparecida. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica / José Manoel Moran, Marcos T. Masseto e Marilda Aparecida Behrens. – Campinas, SP: Papirus, 2000. – (Coleção Papirus Educação) – p. 78.

[200] MALTEMPI, Marcos Vinicius. Novas Tecnologias e Construção de Conhecimento: reflexões e perspectivas. In: *V Congresso Ibero-americano de Educação Matemática (CIBEM)*. Porto, Portugal, 17 a 22 de julho. Anais em CD. Trabalho parcialmente financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e Fundação para o Desenvolvimento da Unesp (Fundunesp). O autor é Professor do Departamento de Estatística, Matemática Aplicada e Computação e do Programa de Pós-Graduação em

> *O Construcionismo é uma teoria educacional (ou de aprendizagem) desenvolvida pelo matemático Seymour Papert, que se baseia, principalmente, na teoria epistemológica desenvolvida por Jean Piaget, a qual procura explicar o que é conhecimento e como ele é desenvolvido pelas pessoas em diferentes momentos de suas vidas. De acordo com Piaget, as pessoas constroem conhecimento na medida em que agem sobre o objeto de conhecimento (uma coisa, uma idéia ou uma pessoa) e sofrem uma ação deste objeto. (MALTEMPI, 2005, página 2)*

O conhecimento está sendo construído o tempo todo e simultaneamente por diversas pessoas, de diferentes formas, com diferentes significados, pois está totalmente relacionado com as possibilidades de mediatização que se apresentam e que são apropriadas pelos professores.

Mediatizar é a possibilidade de verdadeira interação com todos os recursos colocados a disposição do aluno por ele e pelo próprio professor, ou seja, ao indicar ao aluno que busque na releitura de uma obra de arte ou uma cena de um filme relacionar os conteúdos e conceitos tratados e discutidos, você professor, potencializa suas estruturas cognitivas para elaborações ou reelaborações de conhecimentos. Mas não acredite que a mediatização seja reduzida somente a indicar que faça a releitura, existe a necessidade de destacar pontos importantes, relacioná-los, instigar este aluno a colocar em ação suas estruturas cognitivas, suas experiências, suas referências. Enfim, o diálogo é um canal extremamente importante.

Maltempi[201] (2005) destaca na teoria desenvolvida por Seymour Papert:

> *Papert utilizou os resultados de Piaget para repensar a educação, ou seja, valeu-se de uma teoria epistemológica para elaborar uma teoria educacional – o que é bastante coerente, pois pensar sobre educação depende das concepções que se tem sobre conhecimento, embora muitas vezes isso seja relegado por educadores. Dessa forma, assumindo que o conhecimento é ativamente construído pelas pessoas, Papert (1986) propõe que educar consiste em criar situações para que os aprendizes se engajem em atividades que alimentem este processo construtivo. (MALTEMPI, 2005, página 2)*

> *Educar, portanto, é principalmente dar condições para que os alunos construam, mas não se resume a isso. O Construcionismo postula que o aprendizado ocorre*

Educação Matemática. Membro do Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática (GPIMEM). UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2005, página 2.

[201] MALTEMPI, Marcos Vinicius. Novas Tecnologias e Construção de Conhecimento: reflexões e perspectivas. In: *V Congresso Ibero-americano de Educação Matemática (CIBEM)*. Porto, Portugal, 17 a 22 de julho. Anais em CD. Trabalho parcialmente financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e Fundação para o Desenvolvimento da Unesp (Fundunesp). O autor é Professor do Departamento de Estatística, Matemática Aplicada e Computação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Membro do Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática (GPIMEM). UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2005, página 2 e 3.

> *especialmente quando o aprendiz está engajado em construir um produto de significado pessoal (por exemplo, um poema, uma maquete ou um website), que possa ser mostrado a outras pessoas. Portanto, ao conceito de que se aprende melhor fazendo, o Construcionismo acrescenta: aprende-se melhor ainda quando se gosta, pensa e conversa sobre o que se faz. (MALTEMPI, 2005, página 3)*

A espiral da aprendizagem[202], analisada por VALENTE (2002) é a possibilidade de o educador verificar como acontece o processo de aprendizagem com vistas à agregação de novos conhecimentos, ou seja, a partir da análise da descrição, execução, reflexão e depuração desencadeadas pelas ações do educando.

> *Ao devolver ao aluno o controle de sua aprendizagem, Papert também entrega a responsabilidade de aprender ao aprendiz, que não estará sozinho, caberá ao professor criar, de forma negociada, um ambiente dinâmico e flexível que propicie que o aluno COMPREENDA como aprende. (Rezende, 2004, página 52.)*

O prazer, ou seja, a satisfação de criar algo e se apropriar desse processo de criação coloca o aluno numa condição de assumir novos desafios, considerando que pode melhorar ainda mais seus desempenhos, sua capacidade de pensar e realizar algo. Esta possibilidade se verifica com a mediação de um professor e também com a mediatização.

O ambiente Construcionista

Papert[203] considera *o que* se aprende e *como se aprende* totalmente vinculado ao contexto que se insere o aluno, ou seja, lembrando Ortega y Gasset, filósofo espanhol, que diz: *"Eu sou eu e minhas circunstâncias"* nos remete a clareza das idéias de Papert acerca do *que* e *como* se aprende. Quais foram os objetos e materiais que nos ofereceram ou que decidimos dialogar e interagir, quais significados atribuímos ou aprendemos a atribuir? Enfim, o que aprendemos e como aprendemos, desenvolvemos modelos de aprendizagem ou assumimos modelos de aprendizagem?

---

[202] MALTEMPI, Marcos Vinicius. Prática Pedagógica e as Tecnologias de Informação e Comunicação. In: Tecnologias de Informação e Comunicação. VIII Encontro Paulista de Educação Matemática, São Paulo, SP, 26 de agosto. Mesa Redonda. O autor é Professor do Departamento de Estatística, Matemática Aplicada e Computação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Membro do Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática (GPIMEM). UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2006, Página 6.

[203] REZENDE, Flávia Amaral. Características do Ambiente Virtual Construcionista de Ensino e Aprendizagem na Formação de Professores Universitários. – Campinas, SP: [s.n.], 2004, página 48. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Orientador: José Armando Valente.

Uma das características que dá suporte ao ambiente construcionista são as concepções de ensino e aprendizagem, que podem ser observadas e constatadas nas relações professor-aluno e aluno-aluno. Dessas concepções decorre também a importância, o lugar e a atuação do professor como mediador, mobilizador de conhecimentos, de atitudes por parte do grupo de alunos, e não menos importante a tecnologia como parte desse ambiente.

A possibilidade dos computadores estarem conectados em rede e a internet ampliam e muito as possibilidades de interação nesse ambiente que favorece a aprendizagem. A elaboração ou re-elaboração do sujeito que intervém de forma ativa no processo de aprendizagem, possibilita assim a formação de ambientes colaborativos, é uma das questões a serem consideradas.

Na perspectiva apontada o mundo já não tem fronteiras, pois com a internet, a comunicação torna-se irrestrita. A interação é realizada não só por professores, a mediação carrega inúmeros significados, regras, procedimentos e símbolos que são decodificados pelos agentes que participam desse processo e mediados pelo contexto que se inserem.

> *As tecnologias introduzidas nos ambientes conectados por redes telemáticas permitiram ainda que cada aluno fosse visto individualmente dentro de seu contexto psico-sócio-histórico-cultural. Possibilitaram que o professor atuasse como mediador sobre a singularidade de cada aluno e com o grupo; e, que cada componente do sistema computacional mantivesse relações entre si, interagindo ora com o(s) aluno(s) ora com o professor, para permitir que ocorresse a aprendizagem construtiva (Pozo, 2000) enquanto uma atividade consciente orientada pela intenção e reflexão. (Rezende, 2004, página 32.)*

Os ambientes de aprendizagem em rede podem criar condições de tornar o aluno sujeito de sua própria aprendizagem com vistas à utilização de estratégias pedagógicas e de metacognição do aluno e do professor, já que estes são os *atores principais* neste ambiente de aprendizagem em rede.

O conceito de metacognição remete a pensar a cognição acerca da própria cognição, ou seja, pensar sobre o pensamento, como se aprende, quais são os caminhos percorridos, como se estruturam as estratégias cognitivas e trazê-las a tona do próprio aprendiz e também do professor.

Não se pode deixar de considerar que além dos *atores principais* aluno e professor há um ambiente de aprendizagem que está inserido num contexto onde os símbolos, significados, re-significados e suas respectivas interações co-existem. Então a mediação, destacadamente possível de ser observada entre professor-aluno, é altamente impactada pelo contexto na qual se insere.

2.1 A mediação e a transposição pedagógica em ambiente construcionista

A mediação e a transposição pedagógica num ambiente construcionista se verificam a partir da premissa de trazer o aluno como sujeito da sua aprendizagem sendo este sujeito ativo significando e re-significando seu percurso com vistas ao objetivo da construção de conhecimentos.

Mediar processos de aprendizagem nos leva a considerar as teorias apresentadas por Piaget, Vygotsky e Papert, ou seja, a interação como centro da atuação do professor.

Na transposição pedagógica seria a utilização da mediação, porém num ambiente construcionista, ou seja, mediar processos de aprendizagem com o apoio da tecnologia, o que exigirá dos professores, esse olhar diferenciado na busca de estratégias para colocar em prática todos os conhecimentos estudados com vistas à transposição pedagógica.

> *Aquele que ensina (que também aprende) constrói seu conhecimento pedagógico na comunidade escolar: para construí-lo, o professor deve realizá-lo com seus pares bem como com seus alunos ao propiciar no ambiente atividades, recursos e interações, e, continuamente, refletir sobre e na ação coletiva e compartilhada, potencializando sua capacidade construtiva. (Rezende, 2004, página 67.)*

Mediação da aprendizagem é justamente a "ponte" entre o conhecimento ou objeto de conhecimento, representada pelo professor com vistas à construção ou elaboração ou re-elaboração pelo aluno no seu processo de aprendizagem.

Já a mediatização é a utilização dos meios tecnológicos que podem potencializar a mediação da aprendizagem, ou seja, o professor a partir da seleção de quais meios tecnológicos deverá ser mais adequado o desenvolvimento de sua proposta de aula, com vistas à apreensão de conhecimentos.

Bello (2004) menciona como síntese de suas idéias as considerações de Belloni "*Saber mediatizar será uma das competências mais importantes e indispensáveis à concepção e realização de qualquer ação de EAD*" (Belloni, 1999, p. 62).

Masseto (2003) também faz suas considerações acerca do significado de mediatização.

> *As técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam. Como o processo de aprendizagem abrange o desenvolvimento intelectual, afetivo, o desenvolvimento de competências e de atitudes, pode-se deduzir que a tecnologia a ser usada deverá ser variada e adequada a esses objetivos" (MASSETO, 2003, página 143).*

Por fim, Rezende (2004) considera que:

> *No último século, com a massificação da escrita, decorrente da multiplicação de livros e da alfabetização, alteram-se as tecnologias educacionais em sala de aula: do giz–e-quadro negro assistimos a entrada de outras tecnologias de informação, como o rádio, o cinema, a televisão, o computador. Com a Internet acontece o fim do monopólio escolar diante da proliferação das fontes de informação e dos meios de comunicação. A explosão das tecnologias de informação e comunicação acabou por derrubar o muro das escolas, alterou as relações na sala de aula (poder da informação dos professores), exigindo mudanças dos processos educativos. (MASSETO, 2003, páginas 68 e 69).*

Impacto da Tecnologia

Considerando que as mudanças ocorrem o tempo todo e em diferentes contextos educacionais, há de se verificar o quanto as próprias tecnologias são efêmeras e passíveis o tempo todo de inovações que desestruturam o cenário que nos parece, por ilusão, permanente.

Viana (2008) considera que:

> *Quando uma circunstância como uma mudança técnica desestabiliza o antigo equilíbrio das forças e das representações, estratégias inéditas e alianças inusitadas tornam-se possíveis. Uma infinidade heterogênea de agentes sociais exploram as novas possibilidades em proveito próprio (ou em detrimento de outros agentes), até que uma nova situação se estabilize provisoriamente, com seus valores, morais e sua cultura locais. (LÉVY, 2002 apud VIANA, 2008, p 15) Nesse sentido, também são necessárias mudanças na escola. É imprescindível rever a maneira convencional de educar, que não mais significa a simples transmissão de conteúdos, e os instrumentos utilizados. Pensar a Educação, nos dias atuais, não é adequar metodologias, mas repensar as estratégias e reinventar a sala de aula para superar os desafios emergentes. (VIANA, 2008, página 15).*

A escola tem papel fundamental na perspectiva da tradução dessas mudanças que ocorrem na sociedade.

Neste momento, é possível recordar Paulo Freire com a concepção problematizadora da educação, onde o conhecimento não pode ser relacionado a um simples ato de "doação" que o educador dispensa ao educando, mais a possibilidade de interação desse educando com o mundo que está inserido, sim o mundo, pois cada sociedade é um mundo de significados, relações construções e desconstruções que só o educando na experimentação, na vivência dessas contínuas e bruscas mudanças poderá dar uma resposta, resposta que é sua, afinal segundo

Paulo Freire "*Ninguém aprende sozinho. Tampouco ninguém ensina ninguém. Educadores(as) e educandos(as) aprendem em comunhão, mediatizados(as) pelos conhecimentos e saberes.*"

A reflexão é parte de um posicionamento crítico que conduz ao conhecimento. O homem é reconhecido como um ser histórico, protagonista do seu tempo, não simplesmente um homem passivo que espera receber de alguém informações acerca das mudanças e dos avanços tecnológicos da sociedade na qual está inserido.

Conclusão

Sendo a educação a possibilidade central de apropriação do meio no qual o ser humano está inserido, parece claro concluir que há uma apropriação por parte da educação dos meios tecnológicos à disposição da sociedade. Estes mesmos meios tecnológicos que interagem cotidianamente com os mesmos indivíduos que freqüentam a escola, para potencializar as possibilidades de construção de conhecimento.

Logo, por exemplo, o computador não foi criado para atender os anseios da educação, da escola, porém a educação se apropria do computador como um meio extremamente potencializador de aprendizagem.

Contudo não há como desconsiderar a figura do mediador entre as tecnologias e suas potecialidades, ou seja, ainda que o computador seja em primeira análise um grande potencializador de aprendizagens, não o faz sozinho, pois é um equipamento apenas.

Com a presença do mediador, no caso o educador e também do aprendiz, a interlocução se inicia e então há a potencialidade de se construir, re-significar, elaborar ou re-elaborar significados, com vistas à apropriação de conhecimentos e a construção de novos conhecimentos.

Entretanto, utilizar os recursos tecnológicos, apenas para passar informação não traduz a utilização das novas tecnologias com vistas à integração das mesmas.

A perspectiva de integração de novas tecnologias se revela na possibilidade da educação se apropriar do que se encontra disponível entre os meios, especialmente de comunicação na sociedade, para apoiar o desenvolvimento da educação com vistas a significar e re-significar os processos de aprendizagem pelos aprendizes, que estão inseridos em determinada sociedade.

Enfim, apropriar-se ou não de novas tecnologias à educação é uma decisão que requer um olhar atento, um posicionamento crítico e inovador frente às escolhas que serão feitas e que passarão a integrar o conjunto de tecnologias que estarão à disposição da escola.

Esta utilização das novas tecnologias, só fará sentido se de fato estiverem integradas ao processo educacional, como um todo, ou seja, a inclusão de determinada tecnologia deverá estar

totalmente vinculada ao desenvolvimento e construção de novos conhecimentos, com objetivos claros, mensuráveis e passíveis de acompanhamento.

A utilização dessas ferramentas não traduz completamente o conhecimento a partir do meio tecnológico (computador), o que poderia sugerir conhecimento de fato seria a partir da utilização dessas ferramentas o enriquecimento, por parte do aluno, de sua linguagem, da sua elaboração textual, enfim da sua comunicação.

A prática pedagógica alinhada às necessidades do século XXI impõe considerar todas essas reflexões e isto não significa um único momento, mas cotidianamente na ação-reflexão-ação do professor!

Referências Bibliográficas

Behrens, Maria Aparecida, & Moran, José Manoel, & Masseto, Marcos Tarciso (2000). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papirus.

Bello, Walmir Rodrigues (2004). *Possibilidades de Construção do Conhecimento em um Ambiente Telemático: Análise de uma Experiência em Matemática em EAD*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Belloni, Maria Luiza (1999). *Educação a Distância*. Campinas: Autores Associados.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Maltempi, Marcos Vinicius (2005). Novas Tecnologias e Construção de Conhecimento: Reflexões e perspectivas. *Atas do V Congresso Ibero-americano de Educação Matemática (CIBEM)*. Porto, Portugal.

_____ (2006). Prática Pedagógica e as Tecnologias de Informação e Comunicação. In *Tecnologias de Informação e Comunicação*. *Atas do VIII Encontro Paulista de Educação Matemática*. São Paulo: UNESP

Rezende, Flávia Amaral. (2004). *Características do Ambiente Virtual Construcionista de Ensino e Aprendizagem na Formação de Professores Universitários*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

Viana, Viviane Paula. (2008). *TV Escola e Produção de Conteúdo Digital Interativo: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado Profissional, Universidade Federal do Ceará e Universidade Norte do Paraná, Londrina, Brasil.

8.91.

Título:

Practicas de asesoramiento pedagógico en la universidad: calidad e innovación en la docencia desde el trabajo en RED

Autor/a (es/as):

Pardal, María Alejandra [Facultad de Ciencias Bioquìmicas y Farmacéuticas Universidad Nacional de Rosario]

Reinoso, Amelia [Facultad de Ciencias Bioquìmicas y Farmacéuticas Universidad Nacional de Rosario]

Resumo:

La comunicación que se presentará, con formato *poster*, refiere a los propósitos que decidieron la creación y puesta en marcha de la **RedAPU: R**ed de **A**sesores **P**edagógicos **U**niversitarios.

Como ámbito que reúne a profesionales de Universidades Argentinas y Latinoamericanas, Públicas y Privadas, esta Red surgió en el marco del I Encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias, organizado por el Servicio Pedagógico Universitario de la Facultad de Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Colegas de Costa Rica, Uruguay, Brasil y Argentina, acordaron con la propuesta de poner en marcha la RedAPU, como espacio sistemático de producción e intercambio de experiencias y prácticas de asesoramiento pedagógico en el nivel superior. Nace la Red, en 2008, coordinada por el equipo que propuso su creación, favoreciendo desde el inicio, la interacción entre quienes se constituyen como miembros fundadores.

A modo de ejemplificación se incluye en esta comunicación, breve referencia al Campo de Acción del Servicio Pedagógico Universitario, que dio origen a la RedAPU. Este Servicio, con 30 años de presencia en la Institución, fue reconfigurando sus líneas de trabajo, acorde a la problemática y contextualización de la realidad universitaria argentina.

En la actualidad en el marco de proyectos institucionales vigentes, está abocado a fortalecer la formación y actualización docente, la autoformación, el asesoramiento pedagógico, la orientación educativa, la extensión y la investigación en proyectos interdisciplinarios institucionales e internacionales.

Problemática: refiere al compromiso de profesionales que buscan fortalecer la innovación y la calidad de la docencia universitaria a partir de prácticas de asesoramiento pedagógico.

Metodología: con vínculos que se construyen hacia el interior y exterior de la Red, los

miembros de la RedAPU, participan como iguales, intercambiando información, servicios, recursos, saberes, así como estrategias y actividades pertinentes a sus prácticas. El trabajo de la Red tiene un carácter abierto, contínuo y flexible entre sujetos, comunidades e instituciones.

Relevancia y pertinencia del trabajo para área de investigación: Habiendo transitado fases y etapas, el mayor desafío sigue referido a la posibilidad de elaborar proyectos en común (II y III Encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas), compartir recursos humanos, recursos materiales, espacios y servicios que puedan dinamizar prácticas cotidianas. No solo con los miembros que la conforman, sino invitando y abriendo la posibilidad de que en este Congreso Iberoamericano, se acerquen nuevos colegas, que la prestigien y le otorguen protagonismo en otros países, en otras universidades.

Relación con la producción del área: El rol de las Asesorías o Servicios Pedagógicos que existen en Universidades argentinas, es amplio y cada vez más complejo acorde a las necesidades actuales de la Educación Superior.

Palavras-chave:

Asesoramiento pedagógico; docencia universitaria; trabajo en red.

El presente trabajo intenta dimensionar la Red de Asesores Pedagógicos Universitarios, "RED APU", nacida a partir de la propuesta de miembros del equipo pedagógico de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario en el año 2008.

Desde el complejo rol que le compete a los asesores y conocedores de las ventajas de una organización transversal de comunicación y acción (Borgatti y Foster 2003, Serra 2005) se decide su creación en el marco del I Encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas.

Según Resolución Nº 1659 de Rectorado de la Universidad y declarado de Interés Legislativo por la Comisión de Educación de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, Exp. Nº 3095-D-08, el Encuentro tiene su sede y es organizado por el Servicio de Pedagogía de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la UNR.

Adhiriendo al paradigma de trabajo en red, se propone la constitución de Red APU, no como un evento sino como un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo, del que se conoce su inicio pero no su desenlace (Documento Ministerio de Educación 2000).

Las redes se tejen cuando se descubren intereses mutuamente complementarios. En el caso de la Red APU, profesionales vinculados a las prácticas de asesoramiento pedagógico.

Cuidando aspectos que favorecen su desarrollo y crecimiento, la red se organiza en forma

descentralizada y flexible, promoviendo la participación de sus miembros a través de Internet y creando para ello su página web.

www.redapu.com.

En esta red todos participan como iguales, intercambiando información, servicios, recursos, saberes, así como estrategias y actividades afines a sus tareas. Tiene una cabeza pequeña y flexible cuyo objetivo es favorecer la interacción entre sus miembros.

Como espacio creativo y foro permanente de reflexión, producción, intercambio y difusión de prácticas de asesorías pedagógicas, como promotor de innovaciones y cambios que contribuyan al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación universitaria.

Surge como primera Red de Asesores Pedagógicos Universitarios en Argentina y Latinoamérica, con la posibilidad de multiplicar vínculos hacia su interior y exterior, como espacio virtual, de flujos, que no se vea condicionado por las distancias.

Como espacio no únicamente concebido como realidad física sino también relacional, la Red APU inició y continúa en la actualidad sosteniendo los propósitos que decidieron su creación.

Concebida como red de conocimiento, en su funcionamiento se reconocen distintos modelos de colaboración. La tipología de estos modelos muchas veces muestra combinaciones entre ellos (Creech 2001, cita en Gaete Fiscella y Vasquez 2008) y operan como Redes de Gestión de Conocimiento interno, Comunidades de práctica profesional, Redes de expertos o Redes de formación.

La Red APU ha colaborado en la organización del II y III Encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias. En la Universidad Nacional de Buenos Aires con la Dra. Elisa Lucarelli y su prestigioso equipo de profesionales durante el año 2010 y con autoridades y asesores de la Universidad de La Matanza en el 2012. También ha intercambiado e informado eventos, jornadas acerca de temáticas afines o de interés para los miembros. Se han avalado Congresos de Universidades Nacionales, como el 1° Congreso de Tutorías organizado por la Universidad Nacional de Misiones.

En ocasiones la Red ha servido de nexo convocando a profesores de relevancia internacional y en otras oportunidades miembros de la Red han viajado en calidad de invitados a universidades de argentina y de otros países. Ha difundido el llamado a concurso ordinario de profesores de la especialidad de distintas unidades académicas y ha contribuido en instancias de formación y actualización en reuniones y seminarios abiertos a lo largo del año.

El mayor desafío pendiente para la Red APU está referido a la posibilidad de elaborar e implementar proyectos comunes que optimicen recursos humanos e infraestructura disponible.

Respondiendo a demandas comunes a más de una institución, compartiendo experiencias y dinamizando otras posibilidades de trabajo.

Si bien ha aumentado el número de integrantes de la Red, la posibilidad de presentar este trabajo, en este VII Congreso de Docencia Universitaria, reside en el deseo de que un número creciente de profesores de países aquí representados, pueda conocer la Red APU, interesarse y aportar al proceso de desarrollo profesional implícito en su accionar.

Incorporarse, sumándose a quienes, desde Universidades Argentinas y Latinoamericanas, públicas y privadas, se constituyeron desde su participación en el 1er Encuentro Nacional, en miembros fundadores, dada la función de asesoramiento que venían desarrollando.

Como práctica especializada, concebimos el asesoramiento localizado en un puesto de trabajo específico o extendido como componente constitutivo de una diversidad de posiciones institucionales (Nicastro, S y Andreozzi, M 2003).

El asesoramiento o el rol que le compete al asesor en la revisión de la práctica, en la identificación de prioridades, en la planificación de la acción, en la puesta en práctica de procesos que buscan mejoras, lo ubican en un plano de igualdad, colaborando activamente con el equipo y lejos de una racionalidad técnica, prescriptiva, rígida en plazos y descontextualizada.

Como sostiene Segovia (2005), los procesos de asesoramiento, suponen ineludiblemente, una opción de determinados modelos de trabajo, con sus énfasis y con sus debilidades. En las prácticas de asesoramiento pedagógico universitario, quienes se abocan a esas tareas, reconocen encontrarse en una encrucijada de caminos, en un territorio no libre de controversias y debates.

En un espacio donde no valen las visiones estáticas y unívocas y donde las prácticas de asesoramiento de los propios asesores van siguiendo un proceso de desarrollo particular, personal no siempre bien delimitado y acotado.

Rodríguez (2001), señala que el saber del asesor se adquiere a lo largo de todo el procesos de su desarrollo profesional, en consonancia con su desarrollo vita, moral y cognitivo (…) y en base a su propia historia de vida y trayectoria profesional. Es fruto dice la autora, de un devenir histórico cultural y contextual y tiene además un componente socio-histórico, de desarrollo biográfico.

Es que la responsabilidad y capacidad que se adquiere en el ejercicio de rol, la trayectoria vivida, las experiencias, reflexiones y oportunidades que se van sucediendo, van orientando y fortaleciendo su saber, su identidad, en la cotidianeidad del trabajo institucional y en la apertura a posturas alternativas y contextuales que la práctica misma va demandando.

En el trabajo cotidiano, en lugares compartidos, en el trabajo colaborativo, se van desentrañando interrelaciones de poder, problemas de gestión y otros conflictos inherentes al funcionamiento de la institución, que el asesor debe conocer.

Saber sobre la institución, la trama que hace a su vida interna, será tan importante y necesario como conocer las políticas educativas vigentes y las relaciones contextuales que inciden sobre ella. Frente al desafío de fortalecimiento y optimización de recursos humanos disponibles en las unidades académicas, los asesores aparecen vinculados en sus prácticas, a tareas de orientación, guía, colaboración y mediación en las que su saber sobre la institución le permitirá trabajar desde conocimientos compartidos y procesos de reflexión que aporten a generar propuestas consensuadas.

Los espacios vinculados al asesoramiento pedagógico, en su mayoría se van configurando para dar respuesta a la institución toda y con más especificidad a consultas o demandas que plantean docentes y alumnos. Y al no quedarse solo en resolución de problemas coyunturales ni ofrecer recetas expertas, el asesor va construyendo su lugar y promoviendo situaciones que evidencian en todo momento, los principios didácticos en que fundamenta su práctica.

Lidia Fernandez (2010) integró un panel en el II Encuentro de Prácticas de Asesoramiento Pedagógico, y se refirió a la figura del pedagogo en la universidad como alguien que puede contribuir a la eficiencia institucional, ya sea atendiendo cuestiones pedagógico-didácticas, incidiendo en la propuesta curricular o en el sistema de evaluación para ir garantizando aprendizajes, ayudando a docentes, alumnos y equipo de gestión en sus distintos roles.

Las prácticas de asesoramiento aparecen en su relato como prácticas profesionales estructurantes en la vida de la institución y el rol del asesor pedagógico adquiere características específicas y distintas de otros roles de asesoramiento que en la institución se pueden desarrollar. Es un asesor que aparece incluido como un co-responsable del proceso y etapas en las que se lo ve implicado.

La universidad y los actores que en ella intervienen tienen el gran compromiso y la responsabilidad de propiciar ajustes, reformas, innovaciones que aporten a la construcción de una institución universitaria acorde a las necesidades actuales. Fortaleciendo la innovación en proyectos que promuevan espacios donde lo académico y lo comunitario se interpelen y aporten mutuamente (Didrikson, 2005).

Desde la mirada necesaria y complementaria de un especialista que ayuda a jerarquizar las prácticas docentes (Lucarelli, 2000), coincidimos con la idea de que el rol del asesor aparece directamente relacionado con la significatividad que se le otorgue a las prácticas pedagógicas en la Universidad y a la concepción en que enmarcará su tarea (Davini, 1999).

Un asesor pedagógico ubicado en un trabajo cooperativo, en equipo, junto al otro, no extranjero ni ajeno en la situación que interviene (Lucarelli, 2008). Cuidando especialmente la adecuación de los modos de intervención pedagógica a los saberes de los propios docentes y profesionales con que el asesor pedagógico interactúa, respetando sus modelos de pensamiento y sus historias personales (Langer y Zampaglione, 2008).

Radica allí justamente la complejidad del rol del asesor. En un trabajo interdisciplinario que se construye con el otro y que requiere de quienes se desempeñan en el nivel universitario, un espacio como la Red APU, que busca constituirse en ámbito de reflexión y construcción, respecto a los distintos modos de acercamiento e intervención que el ejercicio profesional supone.

También en relación a la necesidad creciente que hay en las instituciones de abrir, crear o consolidar espacios que promuevan la participación activa de todos sus actores y para atender a la complejidad de los ámbitos académicos y las múltiples funciones de la Universidad en el actual contexto económico, social y político.

Las Asesorías Pedagógicas de Universidades representadas en la RedAPU tienen distintas modalidades de funcionamiento e inserción institucional. Con cargos concursados en algunos casos o con contratos temporarios y dependiendo directamente del equipo de conducción y gestión en otras, desarrollan múltiples y complejas tareas. Sin embargo en su mayoría estas asesorías, coinciden en el valor que otorgan a participar en Encuentros, Jornada, Congresos, donde las prácticas se constituyen en objeto de reflexión, análisis, debate y proposición.

Dado que en la Facultad de Ciencias Bioquímicas existe un Servicio de Pedagogía Universitaria (con funciones de Asesoría) que tiene más de 30 años de creación y funcionamiento ininterrumpido, consideramos oportuno referirnos brevemente a su configuración. El interés por conocer desde sus orígenes, su conformación, sus actividades, sus escenarios y protagonistas (Pardal 2012), también constituye tema de Tesis Doctoral en relación a las prácticas de Asesoramiento en Área Salud U.N.R

SERVICIO DE PEDAGOGÍA 1969 – 2012 Asesoramiento pedagógico a la Institución en distintos niveles de decisión.	ESPACIO • Multi e Interdisciplinario • Sostenido Ininterrumpidamente • En crecimiento y proyección institucional • Abierto flexible, de alcance
PROPOSITOS Garantizar medios y recursos para la formación y actualización docente. Promover el perfeccionamiento y una actitud crítica investigativa Responder a demandas de asesoramiento.	FUNCIONES Asesorar Organizar cursos. Seminarios, Encuentros…. Abordar problemas de aprendizaje en el nivel universitario.

El Servicio Pedagógico mencionado precedentemente se ha consolidado institucionalmente a partir de una serie de propuestas que actualmente abarca:

a) orientación educativa, académica y vocacional para estudiantes de grado: actividades de articulación escuela media universidad, seguimiento del aprendizaje, atención a demandas vinculadas a permanencia y retención, jornadas para ingresantes, apoyo a comprensión lectora y expresión oral y escrita, plan de acción tutorial.

b) formación, capacitación y actualización docente: Seminarios internos de actualización pedagógica, Grupos de reflexión, Talleres para elaboración y producción de materiales curriculares, Cursos en Escuela de Graduados.

c) docencia universitaria de grado y posgrado: docentes del servicio, tienen a su cargo espacios curriculares obligatorios y optativos de la carrera de Profesorado Universitario en Química. También se desarrollan cursos acreditables en Escuela de Posgrado.

d) extensión: Convenio de articulación interinstitucional con Facultad de Psicología para orientación y apoyo de estudiantes que cursan la Residencia Clínica, articulación con Institutos Superiores de Formación Docente para actividades de interés compartido.

e) investigación: atraviesa todos los ejes de intervención, se sostiene proyectos interdisciplinarios y multidisciplinarios.

Desde ese campo de acción múltiple se priorizan acciones que reconocen las necesidades de los estudiantes, de los docentes, de la gestión, sin descuidar las necesidades de la educación superior en nuevos contextos (Pardal, MA; Reinoso, A; Pittet, S, 2006)

Los proyectos que se desarrollan exceden las cuestiones coyunturales, inherentes al espacio de la asesoría para involucrarse en temáticas de proyección social, económica y política. Tal el caso de la participación en el Programa Red Alfa Plan Gies (Unión Europea – América Latina) referido a la Planificación y Gestión de las Instituciones de Enseñanza superior: Relación Universidad con el entorno social para la promoción del Desarrollo Sostenible (Nº III – 0262 – A).

Este Servicio Pedagógico de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas que organizó el I Encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas y propuso la creación de la RedAPU, hoy decide presentar este trabajo en el Congreso a realizarse en Porto. Creemos que en esencia constituye una oportunidad para ampliar vínculos y fortalecer el funcionamiento de la RedAPU.

También para nutrirnos y apropiarnos de saberes y experiencias que aportan al mejoramiento de la educación universitaria en el marco de políticas públicas e institucionales que la atraviesan.

Bibliografia

Borgatti, Stephen P y Foster Pacey, C. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of Management.* 29(6) 991–1013. Online ISSN: 1557-1211. USA.

Casas, Rosalba (2003). Intercambio de flujos de conocimiento en las redes, en M. Luna (coord.) *Itinerarios del conocimiento, formas, dinámicas y contenido. Un enfoque de redes* IIS-UNAM (pp. 306-355).Barcelona: Anthropos.

Davini, M.C. (1999). *Docencia y Reforma curricular*. Buenos Aires: FCE-UBA

Didrikson, A.(2005).*La universidad de la Innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de la universidad del futuro.* (p.10). Mexico: Plaza Editores

Gaette Fiscella, Jose Manuel y Vázquez, Jorge Ignacio (2008). Conocimiento y estructura de la investigación académica. Una aproximación desde el análisis de redes sociales. REDES, *Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 14,5, 2008 de http://revista-redes.rediris.es

Langer, M y Zampaglione, M (2008,junio). *Modos de intervención del Departamento Pedagógico del CEMIC*. Comunicación presentada en el I Encuentro Nacional de

Prácticas de Asesoramiento Pedagógico Universitario. Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas. Universidad Nacional de Rosario. Rosario. Argentina.

Lucarelli, Elisa comp. (2000). *El asesor pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación.* (p.23). Buenos Aires: Editorial Paidos.

Lucarelli, Elisa.(2008).Palabras inaugurales. Primer Encuentro Nacional de Prácticas de Asesoramiento Pedagógico en la Universidad. Rosario, junio 26.

Nicastro, Sandra y Andreozzi, M (2003). *El asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires: Editorial Paidos.

Rodriguez, M (2001).El asesoramiento en el escenario de la reestructuración. *Revista de Educación.*

Pardal, M.A y Reinoso A (2006). La sustentabilidad del desarrollo y su vinculación con la educación superior. En *Una red de instituciones de educación superior para la promoción del D.H.S.* (p.p. 97-9). Anales del Seminario Internacional. Red Alfa Plan Gies (nº 11 – 0262 – a) Universidad Campinas, Brasil.

Pardal, M.A. (10-2011) *Las asesorías pedagógicas: acciones, escenarios y protagonistas*. En proyecto de tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina.

Segovia, J.D (2001) Asesoramiento y encuentro profesional en el aula. Versión electrónica. Recuperada 5 -10 -2009 de *Revista del currículum y formación del profesorado.*

Segovia, J.D (2005) Las prácticas de asesoramiento a centros educativos. *Archivos analíticos de política educativa*, volumen 13, nº17.p. 78.

Documento:

Ministerio de Cultura y Educación. (2009)Material de Circulación interna: Actualización profesional para Supervisores e institutos de Formación Docente. Dirección provincial de actualización profesional y curricular. Argentina.

8.92.

Título:

A profissão docente e o curso de pedagogia na Universidade Federal do Tocantins

Autor/a (es/as):

Passos, Vânia Maria de Araújo [Universidade Federal do Tocantins – UFT]

Resumo:

O presente trabalho apresenta a discussão da profissão docente, em Cursos de Pedagogia, como um dos elementos que envolvem a complexidade da profissionalização. Entretanto, nos remete à relação de significados entre o profissional em formação (sujeito) e a profissão docente (objeto), levando-nos a refletir sobre o pensar e o agir, tanto de forma individual como coletiva, para compreender o processo educativo e formativo da docência na universidade. Adotamos o caminho para construir o diálogo entre conhecimentos, dados e reflexão acerca da profissão docente, a partir do materialismo histórico dialético, como método de investigação e de análise, uma vez que, esta perspectiva, relaciona as visões de mundo, de valores e de significados que permeiam não só o objeto em estudo, mas também a sociedade e os sujeitos envolvidos. A coleta de dados foi fundamentada em revisão bibliográfica, análise documental e aplicação de questionário aos docentes formadores e discentes dos cursos de Pedagogia. Conforme os dados analisados, a proposta de formação, nos cursos de Pedagogia, explicita que ser profissional envolve uma relação de produção de conhecimento e sua articulação com aspectos sociais, técnicos, culturais, políticos e de existência humana. Desenvolver uma profissão significa manifestar uma concepção de vida, de mundo e de sociedade que se expressa no modo de pensar e agir do indivíduo em sua própria existência. Identificamos a ênfase de uma vertente interativa da docência, que requer a formação do conhecimento teórico metodológico, a inter-relação com a diversidade cultural e do ato educativo, mas, também, foram manifestadas expressões de uma vertente técnico-racional, que busca a solução imediata e pontual de problemas educativos sem considerar os contextos sócio-político e pedagógicos da profissão (aplicação de técnicas). Neste sentido, a relação entre o sujeito e o objeto e a compreensão da profissão docente não são estabelecidas em relações rígidas, mas estão presentes na ambiguidade, na contradição e na constante reelaboração do conhecimento, ainda que não se alcance o que foi proposto pelo Projeto Pedagógico do Curso. A dinâmica da realidade educativa não é compatível com o conformismo ou naturalização de fatos e de teorias, e nos incita a pensar o movimento do pensamento e da reflexão acerca das necessidades e interesses para enfrentar o fenômeno educativo vivenciado na instituição educativa, como cultura geral e profissional para o docente. Para além do conteúdo identificado nos discursos e práticas realizadas nos Cursos de Pedagogia da UFT, a contribuição deste trabalho se dá não só no sentido de confirmar a coexistência das ambigüidades e incertezas frente à profissão docente, no interior da formação inicial de professores, mas, também, por evidenciar aspectos da subjetividade dos discentes e docentes, no processo de formação, que se articulam com questões estruturais e objetivas da profissão docente, como reformas educacionais, precarização e intensificação do trabalho docente, falta de segurança e estímulo para ser professor.

Palavras-chave:

Curso de Pedagogia. Profissão Docente. Universidade.

Introdução

Há registros, na história da formação docente no Brasil, da necessidade de uma política de formação e valorização dos profissionais da educação que contemplasse, de forma articulada, a formação inicial, a formação continuada e as condições de trabalho, salário e carreira.

As características históricas reforçam o fato de consideramos "inevitável que nos situemos no *continuum* de nossa própria existência, da família e do grupo a que pertencemos." (Hobsbawn, 2001, p.36) Assim, ressaltamos as inter-relações de um presente que se vale do passado, não visando à construção de modelos ou a propor um retorno nostálgico ao passado, mas para visualizar o presente, no sentido de organizar o futuro, que está por vir, para ser um alerta que pretende minimizar a confusão ou a manipulação entre dados acumulados pela sociedade e a interpretação de uma realidade que se desenvolve em circunstâncias e contextos diferentes. O pensar histórico, nesse sentido, associa-se à reflexão que Chauí (2003, p. 6) faz acerca da formação em que

> *antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte.*

Entretanto, a partir dos diversos aspectos que envolvem as práticas pedagógicas, o processo de profissionalização e de constituição do profissionalismo, o início do século XXI é marcado por um forte investimento em pesquisas sobre o profissional da educação, bem como sobre o professor e sua formação, pois conforme Gatti e Barreto (2009, p. 15),

> *além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo.*

Destacamos que no centro dessas discussões está o profissional docente, e que uma de suas funções, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, no Art. 5º, Inciso IV, se refere à "promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo." (Conselho Nacional de Educação, 2006, p. 2).

A propósito, Nóvoa (2009, p. 12) relata que:

> *os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na aprendizagem, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.*

Nessa perspectiva, consideramos que as discussões acerca da especificidade da profissão docente, seu campo de atuação e o processo de profissionalização se façam presentes nos cursos de formação de professores, sob diversas vertentes e aspectos, para que se constituam numa fonte efetiva de formação de novos profissionais docentes com clareza de posicionamentos para enfrentar os desafios educacionais da sociedade e que, de fato, queiram estar e permanecer na docência.

Contudo, a discussão acerca da docência como profissão envolve posicionamentos diversos, que se iniciam com a história das profissões, que recebeu uma forte marca da análise sociológica, uma vez que foi essa área - a Sociologia - que se preocupou em compreender o processo pelo qual uma ocupação ou uma atividade tornou-se uma profissão, além da busca por definir o que é uma profissão.

Freidson (1998, p. 53) afirma que "o termo 'profissão' está ligado intrinsecamente a determinado período histórico e apenas a um número limitado de nações desse período histórico", e que

> *o caráter histórico do conceito e as muitas perspectivas sob as quais ele pode ser legitimamente observado, e das quais se pode extrair algum sentido para ele, frustram a esperança de qualquer definição ampla aceita de valor analítico geral (p.62).*

O autor ressalta que as profissões são analisadas a partir de: questões de conflito e de poder; da importância das relações econômicas, apontadas pelo marxismo; e, ainda, que as profissões são abordadas a partir do status profissional e do poder sobre a política de Estado.

Nessa perspectiva, ainda segundo Freidson, o marxismo argumenta que tornar uma atividade como profissional "representa um elitismo injustificado que fortalece o sistema de classes e que

seus ‘cercados sociais’ excludentes limitam as oportunidades (Collins, 1979) e interferem no funcionamento de um mercado de trabalho livre e supostamente eficiente.” (1998, p. 36)

Entretanto, a partir dos escritos de Michel Foucault, registra-se a defesa de que profissionalizar uma atividade permite, também, proporcionar o avanço do conhecimento (Freidson, 1998).

Veiga (2008, p. 14) reforça o caráter histórico e, portanto, polêmico e polissêmico do termo, ao dizer, referindo-se à docência, que “a profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais - no caso os docentes.”

Frente a esses posicionamentos, concordamos que é necessário concentrarmos nossos estudos e compreensão no processo histórico e cultural de construção conceitual, específico para cada atividade ou trabalho a ser realizado.

E, assim, partimos do pressuposto de que “o professor é um profissional cujo espaço principal de trabalho é o ensino” (Souza e Guimarães, 2011, p. 26), sendo o ensino entendido como um complexo de relações entre ações e significações conceituais e “pressupõe uma adesão a um modo de produzir individual e coletivamente a existência.” (op cit, p. 26)

Dentre a diversidade de tendências e conceitos que permeiam essa discussão, a profissão docente foi analisada a partir da abordagem feita por autores, como: Guimarães (2006); Nóvoa (1995, 2009); Hypolito (2005); Contreras (2002); Penin (2009); Veiga (2008).

A partir dessa perspectiva, apresentamos por objetivo geral, neste trabalho: compreender como e sob quais aspectos o conhecimento da profissão docente nos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) tem sido desenvolvido. A UFT é uma universidade pública, da região norte do Brasil, que atende estudantes do curso de Pedagogia em quatro municípios do Estado do Tocantins: Tocantinópolis - situado ao norte; Palmas e Miracema - ao centro; e Arraias - ao sudeste do Estado.

Conquistar os objetivos propostos em qualquer pesquisa requer clareza acerca de como se fundamenta a coleta e a organização dos dados. Essa trajetória nem sempre está clara no início da caminhada, uma vez que é construída, também, a partir da interação com o objeto de estudo e de como as questões se apresentam por meio da manifestação dos sujeitos envolvidos e das reflexões desencadeadas no pesquisador. Assim, adotamos o método na perspectiva materialista histórica dialética (MHD), na busca de apreender o movimento histórico de construção e compreensão da profissão docente, expressa por dados qualitativos como: sua história, valores e significados. Valemo-nos, também, da quantificação de informações manifestadas em respostas aos questionários e decorrentes da análise de documentos para analisar sob quais aspectos o conhecimento da profissão docente nos Cursos de Pedagogia da UFT tem sido desenvolvido e

qual a contribuição desses cursos para que os discentes, futuros pedagogos, queiram ou não ingressar ou permanecer na profissão docente.

Profissão e formação docente

As discussões acerca da profissão e da formação docente trazem em si uma marca histórica, em que elementos sociais e culturais do que significa ser um profissional se fazem presentes de forma peculiar.

Freidson (1998, p. 35) faz um relato das discussões acerca da profissão e destaca que "os anos 60 representaram um divisor de águas intelectual no estudo das profissões" em que foram produzidas "histórias 'revisionistas' das profissões e de suas instituições". Mas a discussão conceitual de profissão, ainda de acordo com Freidson (op cit, p. 51), está referenciada em dois grandes conceitos. Tanto como "um amplo estrato de ocupações prestigiosas mas muito variadas, cujos membros tiveram todos algum tipo de educação superior e são identificados mais por sua condição de educação do que por suas habilidades ocupacionais específicas" (primeiro conceito), quanto ao "número limitado de ocupações com traços ideológicos e institucionais particulares mais ou menos comuns" (segundo conceito).

É consenso que o desenvolvimento da profissão docente varia em relação à função que deve ser cumprida e que o processo de profissionalização da categoria docente suscita questionamentos, considerando-se a finalidade da educação e a democratização social. Mas, também, que o alcance de seu profissionalismo supera a definição de traços gerais e avança para a investigação do processo de desenvolvimento da atividade ou trabalho, no sentido de contribuir para a produção e o partilhamento da inovação do conhecimento na área.

Codo e Vasquez-Meneses (2006) destacam que uma marca específica do professor é o "trabalho de educar", que consiste num ato "de realizar uma síntese entre o passado e o futuro. Educar é um ato de reconstruir os laços entre o passado e futuro, ensinar o que foi para inventar e re-significar o que será" (p. 43) e, assim, promover a aprendizagem do aluno.

Para que haja aprendizagem é necessário envolvimento entre professor e aluno de modo a atribuir sentido e significado à aprendizagem. E é nessa significação que Codo e Gazzotti (2006, p. 51) expressam a "subjetividade do trabalhador" que, por sua vez, se relaciona com uma realidade objetiva.

Nessa discussão são evidenciadas questões intrínsecas e extrínsecas do trabalho docente; no dizer de Penin (2009, p. 26),

> *é possível categorizar as condições objetivas como determinantes extrínsecos ao trabalho, e as condições subjetivas como intrínsecos. Condições objetivas são*

> *entendidas como os aspectos exteriores da profissão (salário, carreira, prescrições legais, condições concretas de trabalho em um local), e condições subjetivas como a vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho, incluindo as angústias e alegrias nas relações sociais que estabelece - no caso do professor especialmente com os alunos.*

Ao entrelaçar as discussões sobre a profissão docente e suas significações e transformações no mundo do trabalho, são inseridas questões de relações de poder e conflito, de gênero, de competência técnica e competência política, de autonomia, de intelectualização, de produção e avaliação, de precarização e/ou proletarização do trabalho docente, de qualificação, dentre outras.

Guimarães (2006) destaca que a necessidade de correspondência entre as condições gerais (de formação, remuneração e trabalho) para atuação docente e a sua complexidade, articulada com a importância e a responsabilidade da função educativa, é fundamental para caracterizar a discussão sobre a profissão no processo de formação docente, seja ela inicial ou continuada. Essa discussão põe em evidência o enfrentamento "de lutas concorrenciais que se instalam nos espaços de produção e nos espaços de conhecimento." (Cunha, 1999, p. 132). Nessa luta, portanto, faz-se presente a tensão entre a superação de aspectos técnicos e racionalistas e do campo de possibilidades para se exercer a profissão docente e alcançar seus fins na perspectiva da emancipação, da coletividade, da diversidade e da expressão do pensamento.

Penin (2009, p. 27) ressalta que há, na profissão docente, "talvez mais do que em outras profissões, a estreita relação entre fatores extrínsecos e intrínsecos", devido à identificação do professor com a motivação para realizar seu trabalho, que, ao menos, deveria manifestar-se pelo "alcance do fim último da ação profissional - a aprendizagem do aluno."

Entretanto, não podemos deixar de considerar que há, também, a discussão dos estudiosos que são contrários a qualquer proposta de profissionalizar a docência, por considerá-las antidemocráticas e contribuindo para a desigualdade (Costa, 1996), ou ainda, por caracterizá-la como um processo de treinamento que minimiza, reduz ou exclui a possibilidade de promover uma reflexão crítica, autônoma e emancipadora sobre sua atuação no mundo do trabalho.

Contudo, é importante destacar que os enfoques ou vertentes que se orientam para um processo de profissionalização atuam muito mais no campo de formação de conceitos, de ideias e de imagens, do que na concretude de ações e de conteúdos, propriamente dita. Essa formação de conceitos se entrelaça de tal forma com o modo de vida dos seres humanos e por ele perpassa que, por vezes, pode gerar uma impermeabilidade para o processo de análise e reflexão sobre a opção adotada e desenvolvida, dos conteúdos e ações.

Dentre as diversas tendências ou perspectivas para se compreender a prática profissional docente, destacamos as apresentadas por Garcia, Hypolito e Vieira (2005) e Contreras (2002) que, por sua vez, subjazem a uma concepção de profissão, e subsidiarão a análise dos dados, neste trabalho. Essas tendências imprimem características de natureza técnica, burocrática, prática, extensiva, ideológica ou intelectual à profissão e ao trabalho docente, mas não são considerados, pelos autores, como fixas:

1. Técnica – todo trabalho tem como alvo a conquista de um *status* social a partir da comparação com as profissões consideradas tradicionais. Esta perspectiva é considerada clássica por Garcia, Hypolito e Vieira (2005), em que adquirir esse *status* requer um conhecimento especializado, órgãos de regulação ético-profissional e autorregulação no controle do ingresso e no exercício profissional.

Contreras (2002) define que na vertente técnica o profissional adota uma abordagem de construção do conhecimento científico, por meio da pesquisa e da prática profissional, com ênfase na ideia de racionalidade técnica, em que desenvolver a "prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica." (2002, p. 90).

Podemos relacionar esse modo de compreender a prática profissional do professor, segundo Contreras (op cit), à linha funcionalista da profissão em que se associa à preocupação principal da produção do conhecimento na perspectiva da pesquisa aplicada, em que a busca pelo diagnóstico, tratamento e resolução imediata de problemas é o resultado da aplicação do conhecimento científico no mundo real, conforme Shiroma (2003). Essa aplicação tem por finalidade conseguir os efeitos ou resultados desejados, fixos e bem definidos, a partir de conhecimentos produzidos no âmbito exterior à vivência e atuação dos professores, em que se estabelece uma relação hierárquica dos conhecimentos teóricos, como formulação de regras tecnológicas e de dependência de procedimentos para a atuação docente, interpretando-os numa relação de causa e efeito; de antecipação e consequências. (CONTRERAS, 2002).

2. Burocrática – o trabalho docente é regido ora por formas colegiadas, ora por procedimentos burocráticos externos orientados por aspectos técnicos. Garcia, Hypolito e Vieira (2005) ponderam que é identificado o fortalecimento de práticas de diálogo entre a comunidade docente, nessa perspectiva, mas apresentam o risco do trabalho isolado em relação à comunidade externa da escola e a outros grupos docentes.

3. Prática – a docência é um trabalho que supervaloriza os saberes práticos e experienciais, moldados por valores e propósitos que os professores atribuem à sua própria prática. De acordo com Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 51), "essa noção amplia o campo de questionamento ao enfatizar a necessidade de uma visão mais reflexiva e crítica sobre as ações (como faz Zeichner, por exemplo)". Mas, também, pode distanciar os docentes dos objetivos

mais amplos da educação.

Nesta perspectiva, Contreras (2002) se refere à postura reflexiva/prática do professor em que este adota uma abordagem, pautada nos estudos de Schön (2000), e a reflexão assume um conceito que se originou de um movimento que busca resgatar o seu conhecimento frente às situações práticas do dia a dia no seu fazer docente, cuja ciência não deve ter um caráter normativo, a *priori.*

Entretanto, vários autores citados por Pimenta (2002, p. 23), ressaltam que a perspectiva apontada por Schön, supervaloriza o professor enquanto indivíduo, reforçando o praticismo e descaracterizando o caráter coletivo e emancipador do trabalho docente realizado na escola.

Outra questão, segundo Zeichner (2008), é a visão, que ainda prevalece na formação do professor reflexivo, de que a teoria é elaborada nas universidades e a prática, nas escolas. A relação entre teoria e prática é ignorada e, portanto, desconsidera-se que esta relação contribui para a superação do praticismo.

Concordamos em superar as questões do imediatismo, do individualismo e da busca de estabelecermos passos para se realizar uma reflexão, uma vez que a lógica da reflexividade pode induzir os professores à apresentação de uma "única saída" (NÓVOA, 1995, p.18) e reforçar neles uma responsabilização constante pelo insucesso da qualidade educativa da escola, na perspectiva da emancipação humana. Para Contreras (2002), os professores, ao se depararem com sua insatisfação, experimentam uma situação em que "os sentimentos de responsabilidade conduzem ao isolamento e ao deslocamento da culpa para os contextos mais imediatos: os alunos, os colegas, o funcionamento da escola" (p. 155) e reforçam a atuação profissional vinculada a uma autoridade burocrática, com forte influência sobre o bem-estar do professor e sobre sua relação com o trabalho que realiza.

O trabalho do professor é tido como solitário e invisível, uma vez que se privilegia a pesquisa acadêmica e, ao desconsiderar a "voz dos professores" e o contexto do conhecimento, reforça o silenciamento do professor.

4. Extensiva - destaca a definição de um currículo nacional, a ser desenvolvido pela colaboração, trabalho integrado de parceria e desenvolvimento profissional, em articulação com o contexto social mais amplo da educação e os resultados que a escola consegue alcançar. Entretanto, a sobrecarga com atividades que extrapolam a sala de aula, e até mesmo a escola, nos coloca diante da discussão a respeito da intensificação do trabalho.

Conforme Garcia, Hypolito e Vieira (2005), esta perspectiva é marcada pela diferenciação entre a profissionalidade restrita e extensiva, que representa um polo de amplo debate.

> *Na profissionalidade restrita, as habilidades docentes derivam da experiência; a perspectiva está no aqui e agora; os acontecimentos da sala de aula são tomados isoladamente; as metodologias são decisões de foro íntimo; a autonomia individual é valorizada; há pequeno envolvimento com aquelas atividades profissionais não diretamente relacionadas com o ensino, tais como leituras de formação político-profissional mais ampla ou participação em atividades de formação em serviço que não sejam cursos "práticos" orientados a um saber-fazer; o ensino tende a ser visto como intuitivo por natureza – por vocação. Na segunda, profissionalidade extensiva, as habilidades docentes derivam da mediação entre teoria e experiência; a perspectiva dos docentes vai além da sala de aula para alcançar o contexto social mais amplo da educação; a sala de aula é percebida na relação com outros acontecimentos da escola; as metodologias de trabalho resultam da troca de experiência com a comunidade docente; outras atividades são valorizadas, tais como literatura da área ou atividades de formação em serviço, tanto as de interesse mediato como as de interesse imediato; o ensino é visto como atividade racional mais do que intuitiva. (op cit, p. 51)*

5. Complexa - envolve um alto grau de complexidade do trabalho docente quanto às questões de "planejamento coletivo, poder de decisões, uso de computadores, avaliação com portfólio, avaliação colaborativa, etc." (Garcia, Hypolito e Vieira, 2005, p. 53) Os autores ressaltam que essa perspectiva tem retirado o poder e a autonomia dos docentes no processo de discussão a respeito de currículo e objetivos finais da educação e reforçam a ideia de que essa situação tem se encaminhado para uma maior intensificação do trabalho, causando desgaste para a saúde.

6. Interativa – pautado pela heteronomia, requer um conhecimento especializado para resolver problemas que emergem na prática educativa, considerando-se a inter-relação com a diversidade cultural e a diversidade do ato educativo e seus valores, além de conhecimento da realidade e responsabilidade quanto às questões de ensino, currículo e avaliação.

Entretanto, Garcia, Hypolito e Vieira (2005) acreditam

> *que a heteronomia pode não ser uma alternativa satisfatória. Pensamos que formas coletivas de exercer o trabalho pedagógico, que considerem os saberes docentes teóricos e práticos e que, ao mesmo tempo, considerem a comunidade escolar como parte integrante de todo o processo educativo, podem ser construídas. Como indica Hypolito: 'Profissionalismo tem que significar a melhoria do trabalho profissional, mas também a melhoria da qualidade social do ensino.' (p. 53)*

As formas coletivas de exercer o trabalho docente se apresentam como uma alternativa para se investir no desenvolvimento da formação do professor no Curso de Pedagogia. Ou seja, a docência, entendida como profissão, é um trabalho que requer formação teórico-prática com

fundamentos articulados e integrados a uma reflexão coletiva dos aspectos técnicos, humanos e políticos; um trabalho em que o ensino não é um fim em si mesmo, mas interage com um contexto sócio-cultural mais amplo e requer a consideração dos aspectos objetivos e subjetivos que envolvem uma profissão. Consequentemente, a educação escolarizada visa à qualidade social de vida, que inclui a dimensão profissional e de ensino para o cidadão.

Compreendemos, ainda, que esta formação requer a busca pela análise do sentido e do conteúdo da prática reflexiva ou reflexividade que, no dizer de Contreras (2002), é a formação do profissional como intelectual crítico, conforme as idéias de Giroux e Gramsci. Poderíamos dizer, também, que a intelectualidade, conforme Pimenta (2002) e Libâneo (2002), visa a uma reflexividade emancipadora e à tomada de consciência da teoria subjetiva e da cultura objetivada, decorrente de uma prática contextualizada. Para Contreras (2002, p. 157),

> *é preciso que os professores 'intelectualizem' seu trabalho [...], isto é, questionem criticamente sua concepção da sociedade, da escola e do ensino, o que significa não só assumirem a responsabilidade pela construção e utilização do conhecimento teórico, mas também terem o compromisso de transformação do pensamento e da prática dominantes.*

Essa perspectiva de profissional se empenha em resgatar a autoridade do professor frente ao ensino, no sentido de que, por meio do desenvolvimento de sua capacidade e, sobretudo, de seus conhecimentos articulados aos aspectos teóricos, técnicos, políticos, culturais e humanos, ele se constitui como 'autorizado' a trabalhar a docência para a construção de um "conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições possam abrir-se a um potencial de transformação", conforme Giroux, citado por Contreras (2002, p. 159).

Contudo, Contreras (2002, p. 161) alerta que:

> *esse desenvolvimento teórico também apresenta problemas. O caráter programático da obra de Giroux mostra qual deveria ser a situação dos professores enquanto intelectuais, mas não como os professores que estão presos aos limites de suas salas de aula poderiam chegar a construir semelhante posição crítica em relação à sua profissão.*

Essa perspectiva de profissional pode encadear uma tendência ao excessivo conteúdo teórico sem articulação com a prática, uma vez que nem sempre há, na análise teórica, a reflexão sobre a que se destina o pensamento crítico. Entretanto, nos incita à inquietação frente às situações que precisam ser enfrentadas e que, por vezes, passam despercebidas. O conhecimento teórico

pode não mudar a prática, pois não tem ação na realidade concreta, mas permite identificar desafios e compreendê-los ao ponto de ser possível organizar ações ou propor questões que sejam exequíveis.

Nesta linha de pensamento, Nóvoa (2009, p. 18), reforça: "trata-se sim, de afirmar que nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho."

De acordo com Contreras (2002, p. 165), esse posicionamento

> *requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam, e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existente em tais instituições.*

A profissão docente, conforme assumimos neste trabalho, deve ser entendida como uma atividade que requer um processo de profissionalização, em que é necessário o desvelamento de seu conteúdo, seus interesses implícitos, de modo a confrontá-lo com a realidade concreta e com a prática educativa escolar desenvolvida pelo professor. De certa forma, isso implica provocar o movimento de ir além do imediatismo (reflexão crítica) e de um afastamento da realidade concreta (análise teórica), mas sem se afastar da análise da situação educativa que se manifesta na educação escolar (análise prática) no sentido de propiciar aos futuros docentes, no caso específico do curso de Pedagogia, a compreensão dos elementos necessários para se interpretar o processo educativo e os fatores com os quais se inter-relacionam.

A profissão docente e os cursos de pedagogia da UFT

Consideramos que, na busca por evidenciar as características, qualidades, história e significados da profissão docente, faz-se necessário tornar explícito o contexto histórico da profissão e da formação docente e suas contradições, de forma radical, no sentido de ir à sua raiz e de compreender como elas se constroem e se relacionam entre si. Isto, porque a compreensão da profissão docente revela, também, as relações intersubjetivas no processo de formação de concepções acerca da docência, e esta se faz presente numa realidade objetiva, seja ela no campo da formação ou no campo de atuação profissional.

Diante das características dos docentes e discentes, que participaram desta pesquisa, destacamos a riqueza da experiência universitária, proporcionando o contato com a diversidade de vivências que reforçam o tensionamento, a contradição e o conflito entre o pensar e o agir de docentes, uma vez que cada grupo de docente formador encontrava-se numa fase específica da sua

carreira profissional. Eles trazem para o curso de Pedagogia, o debate educacional, não só entre pedagogos, mas, com os docentes de outras áreas das Ciências Humanas e Sociais. Isto propicia a discussão acerca do papel da Universidade no processo de formação profissional, em interface com as questões culturais, técnicas, políticas e sociais, com suas singulares ambiguidades e polêmicas nos contextos da existência humana, do pedagogo e da profissão docente.

Identificamos que os *campi* com oferta de Cursos de Pedagogia na UFT foram todos implantados nos respectivos municípios - Arraias, Palmas, Miracema e Tocantinópolis -, após a criação do Estado do Tocantins, no ano de 1989. Considerando que, exceto Palmas, os municípios foram criados entre o século XIX (Tocantinópolis - 1858) e início do XX (Arraias, em 1914 e Miracema, em 1948), esse é um dado que torna evidente a lentidão do processo para se compreender a educação superior como um modo de promover a cultura de um povo, ressaltando os limites e possibilidades para o seu desenvolvimento em diversas dimensões da sociedade, como por exemplo: ética, política, tecnológica e profissional, dentre outras. Os *campi* do interior do Estado apresentam um cenário de oferta com poucos cursos de graduação, sendo estes prioritariamente na área da educação, dificultando a discussão e interlocução entre as diversas áreas do conhecimento e da própria educação consigo mesma, uma vez que distam da sede da UFT entre 78 km e 517 km.

Destacamos que a educação superior é inserida nos *campi* do interior como forma de atendimento à demanda estadual de formação de profissionais para o magistério, com vistas à melhoria dos níveis educacionais do Estado. E os dados contribuem, ainda, para a análise da profissão docente, a partir de questões como: a feminização do magistério, tanto entre os docentes formadores, quanto entre os discentes, futuros professores; o tempo de experiência e formação acadêmica dos docentes e a idade dos discentes no processo de formação de conceitos acerca da profissão docente. Destacamos que conforme o movimento contextual e histórico dos referidos cursos, não há consenso quanto à função de profissionalizar na universidade, em especial quanto à função docente.

Os dados apresentaram uma compreensão da profissão docente contraditória pois se, por vezes, refletiam uma vertente interativa, como uma atividade que requer o conhecimento teórico metodológico, inter-relação com a diversidade cultural e a diversidade do ato educativo, além de conhecimento da realidade e responsabilidade quanto às questões de ensino e currículo. Outras vezes, aproximavam-se da concepção técnico racional ou funcionalista, motivados pela busca da solução imediata e pontual para problemas educativos sem considerar os contextos sócio-político e pedagógicos da profissão, reduzindo a docência à aplicação de técnicas e conhecimentos externos ao experiencial dos professores, numa relação linear de causa e efeito.

De forma sutil, torna-se presente a assimilação de uma cultura do trabalho solitário e isolado do futuro professor, distanciando-o da riqueza do projeto coletivo que subsidia a análise da realidade educativa. Entretanto, a compreensão da profissão docente e da formação universitária, expressa pelos dados, revela uma perspectiva simplista, em que o conhecimento, a inovação, a criatividade, a criticidade e a problematização se confundem com a reprodução impensada de ações que não apresentam intencionalidade educativa.

Concordamos com Souza (2008) na defesa de que, superar a visão simplificadora da profissão seria desenvolver uma perspectiva de ensino que, dentre outros aspectos, se proponha a estimular o trabalho cooperativo com os alunos "não esquecendo que a mente não está apenas no cérebro de cada um, mas se estende entre os outros membros do grupo." (p.59) E, ainda, que "aprender em cooperação pretende ser uma maneira de ultrapassar o vazio entre as aprendizagens experienciais dos alunos e a academia" (op cit, p.62).

Ao associarmos a análise dos PPCs e as respostas dos docentes e discentes, identificamos que, a partir da convergência da concepção interativa e das divergências entre os posicionamentos, foram evidentes as dificuldades e contradições em compreender esta concepção, pelo fato de que tanto os discentes quanto os docentes solicitaram mais atividades práticas e técnicas, durante o Curso, denunciando uma vertente de concepção mais funcionalista da profissão docente, que supervaloriza os saberes práticos e a relação linear entre teoria e prática. Percebemos ainda que a profissão, para nossos pesquisados, assume o caráter de individualismo e de imediatismo, na busca de solução de problemas pontuais, desvinculados de sua historicidade e do contexto sócio cultural, tornando-se distante a realização de um projeto coletivo de formação, não só no âmbito do curso, mas da Universidade.

Em nosso percurso e investigação, parece-nos que é necessária uma ação mais concreta, que ultrapasse o âmbito do discurso, por parte dos envolvidos nos Cursos de Pedagogia da UFT, e que seja resultante da análise e compromisso com uma formação docente que tem por objetivo o exercício profissional e o alcance dos fins educativos na perspectiva da humanização, da coletividade, da diversidade e da expressão e do movimento do pensamento.

Considerações finais

A discussão acerca da profissão docente enfrenta, historicamente, a distância entre a imagem que a sociedade e o Estado têm da docência e da sua função, para o enfrentamento dos desafios que se manifestam no processo educativo. Esta distância provocou e, ainda provoca, uma tensão e conflito na formação do professor quanto à função docente, à articulação de conhecimentos e saberes a serem desenvolvidos na profissão e à própria concepção de profissão docente.

Inicialmente, constatamos que a constituição cultural de se conceber uma profissão passou por diversos significados que ora são favoráveis, ora são negativos, no sentido de que profissionalizar pode promover um conhecimento crítico e transformador ou alienado.

No caso específico da profissão docente, a discussão teórica e conceitual, nos leva a entender que há uma perspectiva epistemológica diferenciada, constituída por conhecimentos e saberes, construídos no cotidiano educativo escolar. Nesta construção, é ressaltado o modo como cada indivíduo coordena e hierarquiza o pensar sobre a profissão docente; e requer uma qualificação que contemple os aspectos objetivos (subjetivos) e intrínsecos (extrínsecos) da profissão.

Portanto, consideramos a docência como uma profissão e que a formação, na graduação, possibilita a abordagem de questões e temas que ampliam a significação de valores educativos, sejam teóricos ou práticos, objetivos ou subjetivos, tendo em vista o estabelecimento de uma relação intersubjetiva com o outro sujeito, com o mundo do trabalho e a profissão docente.

Nos Cursos de Pedagogia da UFT, formar o docente como profissional na Educação Superior é uma proposta que não se reduz aos aspectos técnicos e práticos, e ser profissional envolve uma relação de produção de conhecimentos e sua articulação com aspectos sociais, técnicos, culturais, políticos e, portanto, pertinentes à existência humana. E, assim, desenvolver uma profissão significa manifestar uma concepção de vida, de mundo e de sociedade que se expressa no modo de pensar e agir do indivíduo em sua própria existência.

Mas os cursos ainda proporcionam aos futuros docentes o desejo de que, a formação deveria os impulsionar à não comodidade frente às contradições de situações educativas, e que os instigasse à coragem e ao desejo de imergir no campo do conhecimento, para compreendê-lo em sua essência, o que significa verificar como a aprendizagem tem-se constituído fonte de reflexão, de auto-reflexão, de diálogo consigo próprio e com os outros, na busca de alcance de um consenso, sem desconsiderar o discenso.

Consideramos, então, que a práxis transformadora, a busca da reflexão, do pensar e do analisar a realidade com vistas à sua transformação, de alguma forma, nos Cursos de Pedagogia da UFT, não tem alcançado os aspectos da subjetividade, no sentido de despertar nos discentes o querer investir e dedicar-se a um trabalho que supere o imediatismo dos aspectos técnico-práticos e funcionalistas para a busca de solução imediata dos problemas educacionais.

Evidencia-se a importância da questão epistemológica da profissão docente, que não se limita a discutir um conceito ampliado (ensino e gestão) ou restrito (ensino) da docência, pois é uma profissão que requer a vinculação mais próxima com a vida social, cotidiana e concreta, revelando sentidos. A dinâmica da realidade educativa não é compatível com o conformismo ou a naturalização de fatos e de teorias, e nos incita a pensar o movimento do pensamento e da

reflexão acerca das necessidades e interesses de enfrentar o fenômeno educativo vivenciado na escola, como cultura geral e profissional para o docente.

Referências

Chauí, M. (2003). A Universidade Pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. *Nº 24*, set/dez, (5-15) Retirado em Agosto 30, 2011 de http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf

Codo, W.; Vasques-Menezes I. (2006). O que é *burnout*? In: Codo, W. (org.) *Educação*: *Carinho e trabalho,* (pp. 237-254). UnB/CNTE, Petrópolis: Vozes.

Codo, W.; GazzottI, A. A. (2006). Trabalho e Afetividade. In: Codo, W. (org.) *Educação: Carinho e trabalho,* (p. 48-59). UnB/CNTE, Petrópolis: Vozes, 2006.

Conselho Nacional de Educação. (2006) *Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.* Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Presidente: Edson de Oliveira Nunes. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11.

Contreras, J. (2002). *A Autonomia de Professores.* São Paulo: Cortez.

Cunha, M. I. (1999). Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: Cunha, M. I.; Veiga, I. P. A. (orgs). *Desmitificando a Profissionalização do Magistério.* (pp. 127-147). Campinas, SP: Papirus.

Freidson, E. (1998). *Renascimento do Profissionalismo.* São Paulo: UNESP.

Garcia, M. M. A.; Hypolito, A. M.; Vieira, J. S. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa. 31*(1), 45-56, jan/abr.

Gatti, B. A. e Barreto, E. S. de S. (Coords) (2009). *Professores do Brasil*: *Impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.

Guimarães, V. S. (org.) (2006). *Formar para mercado ou para a autonomia? Papel da universidade.* Campinas, SP: Papirus.

Hobsbawm, E. (2001). *Sobre História.* São Paulo: Companhia das Letras.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.

Nóvoa, A. (1995). O Passado e o Presente dos professores. In: Nóvoa, A. *Profissão Professor*. (13-34). Porto: Porto Editora.

Penin, S. (2009). Profissão Docente e Contemporaneidade. In: Arantes, V. A. (Org) *Profissão Docente: Pontos e contrapontos*, (pp. 15-40). São Paulo: Summus.

Shiroma, E. O. (2003). O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria C.M. de (org.) *Iluminismo às avessas: Produção do conhecimento e políticas de formação docente.* (pp. 61-79). Rio de Janeiro: DP&A.

Souza, R. C. C. R. de (2008). Universidade processo de ensino-aprendizagem e inovação. In: Galvão, Afonso e Santos Gilbeto Lacerda dos (Orgs.) *Educação: Tendências e Desafios de um Campo em Movimento*, Coletânea 9º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste/ANPEd, (52-70), (Volume 2). Taguatinga, DF: Anped.

Veiga, I. P. A. (2008). Docência como atividade profissional. In: Veiga, I. P. A.; Ávila, C. d´ (Orgs). *Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas,* (pp. 13-21). Campinas, SP: Papirus.

8.93.

Título:

Discentes universitários em diálogo com docentes do ensino fundamental. Caminhando entre as ideias: outro modo de trabalho pedagógico

Autor/a (es/as):

Pereira, Sonilda Sampaio Santos [Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia]

Resumo:

Em 1959 Paulo Freire, no Brasil, criticava a formação pedagógica desassociada das experiências do processo educativo; dizia de uma formação de professores reduzida a informações discursivas, sem contato com a realidade. Cinquenta anos após a denúncia de Freire, mais precisamente em 2009, Leite, Lima e Monteiro, em Portugal, discutem a pouca importância dada a um saber teórico-prático que apóie o trabalho docente no ensino superior. Sem um saber consistente, o docente universitário, formador de formadores, não tem conseguido colocar a universidade em diálogo com a comunidade educacional que a rodeia. Diante destas sinalizações de "faltas" e, a partir das indicações: a) de Freire (1996) sobre os saberes necessários à prática educativa no tocante à implicação da docência na discência e vice-versa; b) de Perrenoud (2000) quanto às competências básicas para ensinar, sobretudo a competência docente de envolver os alunos em atividades de pesquisa; c) de Morin (2001) em torno dos saberes necessários à educação, especialmente o saber ensinar as relações mútuas e as influências recíprocas. Das indicações de Freire, Perrenoud e Morin, propusemos um modo de trabalho pedagógico na perspectiva dialética, buscando o diálogo entre discentes universitários e docentes da educação básica. A problemática que embalou nosso estudo foi: há possibilidade de diálogo propiciador de aprendizagens significativas entre alunos do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e professores do Ensino Fundamental da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio, no município de Jaguaquara – Bahia? Nosso objetivo foi buscar um diálogo prazeroso e facilitador de aprendizagens tanto para os discentes universitários quanto para os docentes do ensino fundamental. Na tentativa de dar conta do problema e

alcançar o objetivo, utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa do tipo etnográfico. Consideramos os resultados de grande relevância para o pensar a docência universitária, especialmente nas licenciaturas. Os resultados oriundos das avaliações dos discentes universitários sinalizam, entre outras, a tomada de consciência de si, da profissão e da intrínseca relação teoria - prática. Da mesma forma relevante enquanto modo pedagógico universitário que adentra a escola de ensino fundamental e reanima as práticas docentes invisibilizadas.

Palavras-chave:

Docência, discência, diálogo, teoria-prática

1. Introdução

Ao longo de quase três décadas temos observado a disparidade entre os discursos na formação docente e as práticas dos professores na educação básica. Muitos destes acompanhamos nos cursos de licenciatura. Lá, na universidade, enquanto discentes, brilhantes! Cá, na ambiência escolar básica[204], enquanto docentes, díspares!

A partir desta observação, desconfiamos de duas possibilidades: ou o professor, depois da formação, assume uma postura desigual, ou, há vazios e falta de referência na própria formação proposta pela docência universitária.

Uma vez inquietos, nos propomos a pesquisar. Para tanto, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a qualitativa do tipo etnográfico porque estamos imersos nos espaços dos estudos. Logo, afetamos e somos afetados. Por conta do tipo de pesquisa adotado, este artigo, em alguns momentos, toma o caráter de narrativa de experiência.

A princípio elegemos a visão freireana sobre o trabalho docente na formação de professor. Fomos com ele, Paulo Freire, aos anos 50, quando pensava e escrevia sua tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco, intitulada *Educação e atualidade brasileira*, apresentada em 1959 (FREIRE, 2003, p. XIII).

Naquela época, em meio às turbulências políticas pelas quais passava o Brasil, em meio às tensões entre autoritarismo e democracia, democracia e autoritarismo, Paulo Freire escrevia sua

[204] Embora este estudo tenha sido desenvolvido, especificamente no nível do Ensino Fundamental, algumas vezes fazemos uso da expressão Educação Básica para nos referirmos, também, aos outros níveis: Educação Infantil e Ensino Médio.

primeira obra e iniciava a tecer os fios de suas concepções inovadoras. Inovadoras na forma de ler e pensar a realidade, sobretudo as implicações da prática educativa no cotidiano.[205]

Dentre outras, expunha a denúncia de formação de professores reduzida a informações discursivas, sem contato com a realidade. Falava de uma formação pedagógica desassociada das experiências do processo educativo:

> *vem se agitando entre nós a necessidade de mudarmos de educação, o que nos leva a debater o problema das escolas de formação de professor. Escolas também inteiramente desvinculadas de nossa problemática. As disciplinas de formação pedagógica, preocupadas que deviam estar com o agir educativo, com a experiência do processo educativo, se perdem, ao contrário, em grande parte, nas digressões quase sempre acadêmicas. Pior, se perdem, não raro, na sonoridade da palavra.*
>
> *Dificilmente se lançam em projetos de pesquisas. O seu contato com a realidade, não apenas de sua comunidade local, mas regional e nacional, se reduz, quando muito, a informações discursivas.*
>
> *Vem faltando a esses estudantes, amanhã professores, a experiência do debate, da discussão em grupo, das soluções cooperativistas, substituída pela ênfase da posição dogmática do professor, que os atua passivamente.*
>
> *Em vez desta educação, em grande parte antiquada e inadequada às condições de nossa atualidade, autoritária, os nossos futuros mestres, em qualquer escola normal do país, deviam estar sendo formados com alto senso de responsabilidade profissional. Identificados com sua tarefa. Cônscios de seu papel altamente formador. Convictos da urgência de sua ação numa sociedade em que se contradizem as forças democratizadoras emergentes, com velhos complexos culturais antidemocráticos.*
>
> *Esta convicção, porém, dificilmente se forma em quem assume postura passiva. Em quem não é inserido num processo dialogal. Em quem não debate. Em quem não investiga. Em quem não discute livremente. Em quem não reelabora. Em quem não reinventa. E isto é exatamente o que ainda não fazemos. Em lugar da reinvenção, da reelaboração, os pontos ditados, a matéria "pré-fabricada", as afirmações estereotipadas.*
>
> *Em lugar de uma visão tanto quanto possível ampla das várias e diferentes condições de escola, de aluno, de níveis as mais opostos, em que e com quem os futuros mestres atuarão, estágios quase sempre numa única unidade pedagógica.*
>
> *De modo geral, todo curso de preparação de nossos professores, vem sendo, em regra, verboso. (FREIRE, 2003, p. 99, 101, 102).*[206]

---

[205] Enquanto escrevemos este trabalho, Paulo Freire é, oficialmente, declarado Patrono da Educação Brasileira. Lei Federal nº 12.612/2012 – D.O.U. de 16 de abril de 2012, quinze 15 anos após sua morte.

[206] Este texto de Paulo Freire está prolixo porque escolhemos não cortá-lo devido à atualidade da denúncia feita há mais de meio século.

Mais de meio século e as palavras de Freire são atuais. De dentro e de fora da universidade, de dentro e de fora da educação básica, verificamos: ensino desvinculado da realidade, discursos desatrelados das práticas, excesso de verbos, ação sem reflexão, sem espírito de pesquisa, sem debates, sem responsabilidade social e histórica e sem diálogos.

Distantes no tempo e no espaço de Paulo Freire, Leite, Lima e Monteiro (2009) propõem saberes necessários ao exercício da docência no ensino superior. Dentre estes, a potencialização da

> *acção dos estudantes na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências consideradas importantes para o perfil de formação. Esta falta de formação não é, no entanto, uma situação nova. No ensino superior, por tradição, sempre foi atribuída pouca importância a um saber teórico-prático que apoie o trabalho docente e sempre foi pouco valorizado o domínio de competências pedagógico-didácticas, por parte de quem nele tem a função de ensinar e de criar condições para que os estudantes aprendam e se formem. (LEITE, LIMA & MONTEIRO, 2009, p. 74,75).*

As autoras ressaltam a pouca importância dada a um saber teórico-prático e a consequente falta de domínio de competências pedagógico-didáticas nas práticas docentes no ensino superior. Corroboramos este pensamento e o estreitamos quando o aplicamos a docentes universitários dos cursos de formação de professores. Ora, sem um saber consistente, o docente universitário, formador de formadores, não tem conseguido colocar a universidade em diálogo com a comunidade educacional que a rodeia.

Dessa forma, minimizamos a primeira parte de nossa desconfiança inicial: do professor, depois da formação, assumir uma postura desigual. O novel professor pode até mesmo se lançar numa rotina escolar de forma distanciada de suas supostas crenças e discursos que ostentava enquanto licenciando, todavia, de dentro e de fora da universidade, sob um olhar observador crítico, confirmamos a segunda possibilidade de nossa desconfiança: há vazios e falta de referência na formação proposta pela docência universitária!

2. Indicações para outro modo de trabalho pedagógico

Ao considerarmos as denúncias de Freire em 1959 (2003) e as de Leite, Lima e Monteiro (2009), recorremos, então, a três sinalizações que, segundo nosso julgamento, são pertinentes para o enfrentamento das faltas na docência universitária. São indicações que, em última instância, têm que ver com a vinculação do ensino à realidade, com o atrelamento das práticas educacionais aos discursos, com a simultaneidade da ação - reflexão, com o espírito curioso de pesquisa concomitante ao ensino e à gestão educacional, com o compromisso histórico e social

dos professores e com a constituição do espaço legítimo de debates e diálogos entre docentes e discentes universitários e docentes da educação básica.

Da mesma forma, as referidas sinalizações indicam alguns saberes teórico-práticos e competências pedagógico-didáticas que podem ser aplicados à docência no ensino superior, sobretudo nos cursos de formação de professores.

Primeiro, retomamos o próprio Paulo Freire. Agora nossa referência é ao seu último livro, publicado em vida *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Nesta obra Freire (1996) sinaliza saberes indispensáveis à prática docente tanto de educadores críticos, progressistas quanto de conservadores; tanto de universitários quanto de educação básica.

Dentre os vários saberes indicados, destacamos como indispensáveis:

- Saber refletir sobre a prática. "A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo" (FREIRE, 1996, p. 22)
- Saber suscitar e cuidar da curiosidade no ensino.

> *O processo de aprender [...] pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve a curiosidade epistemológica. É a força criadora do aprender de que faz parte a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. (FREIRE, 1996, p. 25).*

- Saber apreender a realidade. "A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala da nossa educabilidade a um nível distinto do adestramento dos outros animais" (FREIRE, 1996, p. 69).
- Saber dialogar. "O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História" (FREIRE, 1996, p. 136)

Muitas outras indicações são sinalizadas por Freire e apresentadas como saberes necessários à prática educativa. Prática esta que tem implicações tanto na docência quanto na discência.

Segundo, tomamos Philippe Perrenoud (2000), no livro *10 Novas Competências para Ensinar*. Nesta obra o autor insiste em dez grandes famílias de competências. Ele mesmo designa competência como "uma capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. As competências não são saberes, mas os mobilizam, os integram e os orquestram" (PERRENOUD, 2000, p. 15).

As novas competências profissionais para ensinar, sugeridas pelo referido autor, são todas indicações para o trabalho pedagógico na perspectiva do diálogo e da coletividade. O professor é sempre alguém que organiza, administra, envolve, trabalhar e propõe trabalho em equipe. O autor afirma que "a paixão pessoal não basta, se o professor não for capaz de estabelecer cumplicidade e solidariedade verossímeis na busca do conhecimento" (PERRENOUD, 2000, p. 38).

Perrenoud diz que todas as competências declinadas por ele têm forte componente didático, mas a competência docente de envolver os alunos em atividades de pesquisa tem componentes didáticos por excelência.

Não teríamos como pensar outro ou outros modos de trabalho pedagógico no ensino superior; não teríamos como caminhar entre ideais diversas com licenciandos; não teríamos como estabelecer espaços de diálogos no entorno da universidade; sem o componente didático por excelência que está implícito na competência docente de envolver discentes em problemáticas sérias que, antes de serem problemas para estudos acadêmicos, fossem problemas de suas vidas concretas, profissionais, cotidianas. Assim, os discentes estariam, ou estarão, nas atividades de pesquisa que darão fôlego à sua formação de qualidade.

Em terceiro lugar elegemos as indicações de Edgar Morin (2001). Na obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, ele discute questões pertinentes à condição humana, ao conhecimento, às incertezas e às complexidades da existência. Morin complementa o diálogo convergente com Freire e Perrenoud, alertando sobre saberes necessários à educação, especialmente o saber ensinar as relações mútuas e as influências recíprocas.

Pensar mutualidade e reciprocidade é imperativo para o pensar a prática docente a partir do diálogo, das trocas de ideias. É propor um outro modo de trabalho pedagógico.

Amparados nas matrizes citadas, propusemos um modo de trabalho pedagógico na perspectiva dialética, buscando o diálogo entre discentes universitários e docentes do ensino fundamental. A problemática que embalou nosso estudo foi: há possibilidade de diálogo constante, autorreflexivo e propiciador de aprendizagens significativas entre alunos do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e professores do Ensino Fundamental da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE), no município de Jaguaquara – Bahia?

Esta problemática, peça fundamental da nossa pesquisa, contextualizou nosso objeto e estabeleceu o objetivo: buscar um diálogo prazeroso, enriquecedor e facilitador de aprendizagens tanto para os discentes universitários quanto para os docentes do ensino fundamental.

Realizamos a pesquisa bibliográfica. Consultamos referências que denunciaram o *statu quo* da docência universitária e outras que fizeram sinalizações de práticas alternativas, as quais

sugerem tanto o envolvimento de discentes universitários na educação básica, quanto a interação dos diversos segmentos da educação.

Associamos à pesquisa bibliográfica a do tipo etnográfico, estruturada a partir da abordagem qualitativa, consideramos as atitudes fundamentais nesse tipo de investigação que foram: abertura, flexibilidade, observação apurada e interação com os atores sociais envolvidos. A etnografia, tomada dos antropólogos pelos educadores, tem como preocupação central para estes, o processo educativo (ANDRÉ, 2003, p. 28).

Desta forma, estudamos o fenômeno do *outro modo de trabalho pedagógico*, na docência universitária, "em seu acontecer natural" (ANDRÉ, 2007, p.17). Recorremos às técnicas de observação participante, as entrevistas intensivas aprofundadas orais e escritas e analisamos documentos como: projeto político pedagógico da ERTE, planejamentos de aulas, relatórios diários e das avaliações dos estudantes e as ementas e planos de curso da UESB.

Além do uso destas técnicas, o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado foi mantido. Toda ênfase foi dada ao processo da pesquisa que, enquanto plano de trabalho aberto e flexível, possibilitou a construção de novos conceitos e de novas formas de docência pelos discentes e docentes envolvidos.

Os discentes universitários eleitos foram nossos vinte e quatro (24) alunos do primeiro semestre de 2011, do curso noturno de pedagogia, matriculados na disciplina Linguística Aplicada a Alfabetização. Dos vinte e quatro (24), vinte e um (21) do sexo feminino e três (03) do masculino. Apenas quatro (04), durante o dia, realizavam atividades relacionadas à educação, os outros vinte (20) trabalhavam em atividades outras, como: comércio, escritório, doméstico e motorista.

Os docentes eleitos foram os vinte e dois (22) professores do ensino fundamental da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio. A escolha desta escola deveu-se aos fatos: primeiro, ser a única da jurisdição da Diretoria Regional de Educação (DIREC 13) em regime de internato com modalidade pedagógica de alternância e que propõe uma educação integral; segundo, é a única da referida jurisdição que mantém, há onze (11) anos, um programa de formação continuada *in loco* dos seus professores e servidores; terceiro, abertura da equipe gestora em receber os discentes da universidade. Abertura que facilitou o trânsito, as trocas, os diálogos e a logística necessária à execução do projeto.

3. O ensino, a pesquisa e a extensão universitárias no ensino fundamental

Por meio do projeto de extensão da UESB, intitulado *Demandas da pedagogia de alternância*, elaborado e executado na ERTE, no período de fevereiro a dezembro de 2011, os vinte (22) docentes que há mais de uma década já participam do programa de formação continuada *in loco*, sistematizaram suas experiências docentes. A sistematização das suas narrativas resultou no livro *ERTE por um ser integral*, organizado por Pereira (2011). Este livro foi o elemento desencadeador do diálogo com os discentes da UESB.

Os vinte e quatro (24) discentes leram as vinte e duas (22) narrativas dos docentes, discutiram na universidade, sem conhecerem os narradores. Após estudos e aprofundamento dos temas pedagógicos pincelados pelos docentes, os discentes recortaram dos escritos narrativos, essencialmente aqueles referentes às percepções sobre o ato de ensinar e o ser professor, destacando os seguintes:

> *Falar das experiências vividas na escola é também falar de como fui me tornando professora. Sei que ser professora não é tarefa fácil... Quando estou dentro da sala de aula me sinto realizada, feliz, completa. E é aí mesmo, dentro da sala de aula, que pretendo viver muitos momentos da vida, talvez os melhores. (C. L. C. S.)*

> *Acreditar que o aluno pode aprender é a melhor atitude de um professor. Para chegar a um resultado positivo, sempre acreditei em meu trabalho e em meus alunos [...] eles agradecem pelo meu acreditar que eles podiam e podem mudar o curso das suas histórias. (M. C. T. P.)*

> *A partir das experiências vividas na ERTE, como professora, a cada dia foi aumentando meu amor por cada crianças[...] passei a pesquisar mais. (E. C. A.)*

> *Não tinha o conhecimento de uma educação que envolvesse o aluno em todos os aspectos. Depois de algumas experiências, me senti preparada para assumir a responsabilidade de ser professora regente.*
>
> (E. R. S.)

> *Sendo professor ajudo pessoas a crescerem no conhecimento tecnológico. Tenho muito o que aprender, a prática docente tem me proporcionado este aprendizado .(E. S.)*

> *O princípio desta instituição é que a vida ensina mais que a escola, por isso, o centro do processo de ensino e de aprendizagem é o aluno e a sua realidade. (I. C. S.)*

> *Fiquei impressionada em ser professora e alfabetizar crianças e adolescentes da zona rural sem preconceitos lingüísticos. (M. S. A.)*
>
> *Aprendi, sendo professora, a ser uma professora melhor. (M. S. S.)*
>
> *É encantador o momento em que um aluno aprende o segredo da leitura. (N. O. G.)*
>
> *Ser professor, aqui, não é uma coisa simples. Há sentimentos complexos que transformam alunos em filhos e amigos. (P. E. S. M.)*
>
> *Ensinando, descobri o verdadeiro sentido de ser uma educadora com missão. (S. M. S.)*
>
> *Enquanto professora, cresço como gente, como profissional. Estou consciente da necessidade de constantes leituras para meu aperfeiçoamento na prática cotidiana em sala de aula. (V. S. D.)*
>
> *Nunca passará, enquanto eu viver, o que esta imersão educacional fez em mim. Não passará a fé na educação como possibilidade do ser humano exteriorizar sua beleza interior. Não passará a convicção de que esta educação só acontece se todos os sujeitos envolvidos desistirem da resistência e se abrirem ao novo, ao sopro do Divino. (S. S. S. P.)*

Feitos os recortes, os discentes universitários foram conhecer, pessoalmente, os docentes narradores das reflexões pedagógicas. Inicialmente, apresentaram-lhes suas impressões acerca de seus escritos e, em momento seguinte, declinaram suas expectativas quanto às práticas pedagógicas que desenvolvem na ERTE. Também explicitaram o desejo de conhecer as experiências concretas, *pari passu*, de professores românticos e crédulos na educação, num contexto nacional de descrença e descrédito nas políticas educacionais governamentais, portanto de descrença na ação da educação formal, institucionalizada.

Apreensões, temores e desconfianças marcaram os primeiros momentos. Depois, quando enturmados, docentes da ERTE com discentes da UESB, dividiram espaços de sala de aula e de pesquisas. Os discentes assumiram, em muitos momentos, a docência no ensino fundamental, enquanto os docentes tentavam afunilar seus estudos, na escola, buscando responder suas próprias perguntas e às perguntas dos universitários.

Cada nova pergunta impunha novo espaço e novo tempo de reflexão. Reflexões demoradas e, às vezes, conflituosas sobre as ações nos espaços escolares. As reflexões continuaram, na escola, com os docentes e na universidade, com os discentes. Embora os contatos tenham sido durante

um semestre – primeiro semestre de 2011 – as trocas, concórdias e discórdias perduraram até o término do ano letivo.

Concluída a proposta de interação dialogal, presencial, entre os discentes da UESB e os docentes da ERTE, estes ressaltaram a experiência como parte de sua formação continuada, afirmaram que o ato de ensinar ao outro a ser professor os remetia às suas próprias formações. Neste sentido, os docentes expressaram a validação da experiência. Alguns excertos dos seus depoimentos:

> *Os momentos de formação continuada me levaram a repensar práticas pedagógicas. Fui me tornando uma professora melhor. (C. L. C. S.)*
>
> *Os estudos serviram de suporte para esclarecer e, com base neles e nas experiências diárias, sentia, a cada dia mais, que era possível formar cidadãos competentes em qualquer série. (M. C. T. P.)*
>
> *A partir dos encontros e reflexões, aprendi a ser uma professora melhor. (M. S. S.)*
>
> *Aprendi! Isto na prática significou assumir a responsabilidade pela construção de alternativas viáveis, para que meninos e meninas da zona rural pudessem ter uma educação integral, respeitando a sua cultura, o seu modo de falar, mas também apontando para novas possibilidades, novos conhecimentos, estimulando valores, habilidades e competências. (N. O. G.)*
>
> *Estamos em formação no sentido de aperfeiçoar nosso trabalho e sermos exemplos para os educandos da ERTE e da UESB. Isso me faz ampliar a minha visão de mundo e de vida. (S. M. S.)*

Estes são alguns dos depoimentos daquilo que os docentes da ERTE denominaram de espaço legítimo de aprendizagem do ato de ensinar e do que é ser professor. Enquanto dividiam experiências e espaços de sala de aula com os estudantes de pedagogia, os docentes eram inquiridos, expostos às mais diversas indagações sobre seus fazeres pedagógicos e 'postos em xeque' em suas convicções. Eram desafiados a relacionar teorias e práticas e explicitar o fenômeno de transposição daquelas para estas.

Diante disso, ninguém sairia o mesmo: nem inquiridores, nem inquiridos, tal qual o processo que lapida pedras, pressionando-as contra outras superfícies e contra elas mesmas. E os discentes da UESB, além de outras buscas, perseguiam desvendar o que alimentava o romantismo expresso nas narrativas dos docentes da ERTE.

Enquanto os docentes ressaltaram, sobretudo, a aprendizagem de ser professor, os discentes abriram o leque das aprendizagens, extraíram quatro categorias da categoria maior – educação - que serão apresentadas na próxima seção com fragmentos de suas falas. Os excetos deram uma amostra daquilo que os discentes conseguiram construir durante o período que estiveram em contato com os docentes da ERTE.

Após acompanharem a práxis pedagógica e conviverem *pari passu* com a realidade escolar, as aprendizagens foram múltiplas e a consistência indiscutível. Jamais, dentro da universidade, distantes do diálogo com a realidade, dariam conta de conhecer, discutir e nomear tantas variáveis do sistema escolar e, talvez mais importante, conhecer os combustíveis que geram a motivação e a crença dos profissionais fazedores de diferença na contramão da história, numa diminuta esquina da educação brasileira.

Para os discentes da UESB, segundo suas entrevistas orais, os combustíveis que movimentam os motores dos referidos profissionais são, especialmente: a persistência, a resistência e o sentimento de pertença ao grupo.

4. À busca de uma síntese das avaliações dos discentes universitários

A partir da análise dos depoimentos escritos dos discentes da UESB, consideramos a experiência de relevância para um outro pensar e executar a docência universitária, especialmente a docência atrelada às experiências formadoras fora da academia. Os depoimentos sinalizaram que o diálogo, embora inicialmente causador de incômodos, apreensões, nervosismos, medos, inseguranças e ansiedades, lhes instigou a refletir e fez emergir quatro categorias, a saber: saberes da gestão escolar; postura docente e formação continuada; autoconhecimento e docência; e formação universitária.

Sobre a categoria *saberes da gestão escolar*, uma difícil arte dentro da pedagogia, as entrevistas pontuaram que a escola está aberta e receptiva à comunidade, sua organização é sentida da guarita às hortas, da disposição das cadeiras dos estudantes ao silêncio que permite diálogos claros e comunicações objetivas, por isso a própria sala de aula foi percebida como espaço privilegiado do processo de ensino e de aprendizagem e os planejamentos adequados às peculiaridades das turmas, sempre cuidando da transversalidade do currículo. Todos os servidores, independentemente de suas funções, são educadores e planejam suas atividades. Alguns excetos que validam esta análise:

> *A Escola ERTE nos recepcionou bem. (V. R. A.)*
>
> *Despertou-me o desejo de estudar o que significa ir além dos conteúdos curriculares. (V. S.)*

> *Aprendi que planejamento é fundamental. Entendi que todos numa escola precisam estar a serviço da educação: do porteiro à cozinheira e que os alunos precisam ser respeitados nos conhecimentos que trazem. (J. G. S.)*
>
> *Discerni temas como: organização institucional, disciplina de alunos, educação pública de qualidade, consciência dos trabalhadores da educação, ser professor aprendente. (S. S. G. C.)*
>
> *Poder viver, na prática, a pedagogia que não exclui o diferente, para nós, futuros pedagogos, foi uma experiência ímpar. O contato direto com a organização institucional, com o respeito humano e com a inclusão social, nos mostrou que mudanças são possíveis. (R. M. A.)*
>
> *Percebi um silêncio incomum na escola. Silêncio propício ao estudo. Conheci a pedagogia de alternância e aprendi que formar cidadão deve preceder à formação do profissional. (C. S. S.)*
>
> *A disposição das carteiras nas salas de aula era em círculo. (R. S. B.)*

Quanto à categoria *postura docente e a formação continuada*, os universitários compararam e verbalizaram a compatibilidade do discurso com as práticas docentes, ressaltando a qualidade da formação que acontece há mais de uma década, por isso o envolvimento dos docentes em todas as ações da escola e a maturidade para o enfrentamento das demandas de uma educação integral, freiriana e afetiva, numa pedagogia alternante.

> *Aprendi com as narrativas dos docentes, sobretudo com a perseverança diante dos obstáculos. Durante a experiência de diálogo com os docentes e por meio de suas práticas, entendi o verdadeiro sentido de ser uma educadora. (G. S. L.)*
> *Aprendi que é necessário valorizar o espaço do ensino e aperfeiçoar a prática docente. (E. S. S.)*
>
> *Tocou-me a resistência dos docentes para conseguirem um modelo de escola. (L. R. S.)*
>
> *A leitura do Livro ERTE por um ser integral e a comparação das escritas com as práticas mudou, em mim, conceitos tanto pessoais quanto profissionais – como futura pedagoga. (C. N. Q.)*
>
> *Observei que prevalece o interesse coletivo. (E. B. O.)*

A respeito da categoria *autoconhecimento e docência*, foi ressaltada a observância das regras de convivência e o desenvolvimento do potencial de liderança para a gestão da sala de aula e do ensino. Da mesma forma evidenciado o entrelaçamento do crescimento pessoal no profissional.

> *Trouxe-nos inquietação e reflexões sobre vários fatores dentro e fora da educação. Ressalto: conhecimento de si mesmo, regras de convivência, respeito às diferenças, liderança de turma etc.*
>
> *(D. F. S. O.)*

> *Aprendi que todos os trabalhadores da instituição escolar devem ser educadores. Educar exige competência e o crescimento profissional passa, primeiro, pelo crescimento pessoal. (C. M. S.)*

> *Há dificuldades pedagógicas. Há tentativa de superá-la. É muito difícil ser professor, mas pode ser um ofício de prazer. A educação pode ser a ferramenta para um outro mundo melhor. (N. S. O.)*

E, por último, foi enfatizada a própria *formação universitária*. Sobre esta, o realce caiu na possibilidade de maior aprendizagem do discente universitário por meio do diálogo e da convivência com o docente da educação básica. Daí, a tomada de consciência das aprendizagens recíprocas e da relação intrínseca entre teoria e prática.

> *Planejar o trabalho pedagógico contribuiu para minha formação acadêmica. Relacionei teoria e prática. (T. N. G.)*

> *Desenvolvi a capacidade de relacionar teoria e prática. (E. B. S.)*

> *Percebi, entro da sala de aula de alunos de 7 e 8 anos de idade, que a teoria para ser aplicada requer adaptações e experiências. Precisamos trabalhar o lado afetivo e pensar até a disposição das carteiras. Pude perceber, enquanto desenvolvia a prática, as bases teóricas do que tenho estudado.*
>
> *(L. B. S.)*

Dos pontos destacados pelos discentes universitários, o mais focado foi a validade da relação teoria-prática para a própria formação. Nas entrevistas escritas, 20% dos discentes, repetidamente, referiram-se a aprendizagem de relacionar a teoria com a prática. Sabemos que os postulados dos estudiosos são, sem dúvida, excelentes motivadores dos pensamentos e das calorosas discussões na academia, no entanto, persiste a lacuna do *como* fazer a transposição do dito para a ação.

Compreender cognitivamente não significa estar apto a praticar. A prática de qualquer princípio exige competências variadas e específicas, como também exige o *assistir como*. Diante da possibilidade de *assistir como,* a discente R.M.A. afirmou: "foi uma experiência ímpar!", enquanto L.B.S. considerou que "a teoria para ser aplicada requer adaptações" e E.B.S. e T.N.G. celebraram: "desenvolvi a capacidade de relacionar teoria e prática".

Embora com maior enfoque o tema da relação teoria-prática, não menos importantes os outros extraídos da experiência. As avaliações dos discentes universitários, professores em formação, podem contribuir com os currículos dos cursos de pedagogia, porque apontam para temas e questões que problematizam e incomodam a educação básica mas que, infelizmente, na maioria das vezes, não são valorizados nos programas das didáticas, das estruturas e funcionamentos, das metodologias, nem das psicologias.

Alguma área dos cursos de formação de professores há de ocupar-se com temas como 'a receptividade da escola e abertura dos seus espaços à comunidade', 'a participação do docente no todo da escola', 'as regras de convivência humana e de liderança', 'a organização da ambiência escolar, inclusive da disposição das carteiras dos alunos e da cultura do silêncio', 'a anterioridade do crescimento pessoal em relação ao profissional', 'a perspectiva da educação como fonte de esperança, ainda que tenha que mover-se na contramão', dentre outros contemplados nas quatro categorias elencadas acima.

Além de contribuírem com temas para as áreas do curso de pedagogia, os discentes da UESB observaram e ressaltaram quatro fatores que podem ser os facilitadores daquilo que chamaram de "educação romântica ou professores crédulos". Primeiro, a permanência da maior parte do grupo de docentes por mais de dez (10) anos na escola; segundo, o vínculo empregatício dos docentes com o governo do Estado não ser efetivo; terceiro, a escola – ERTE – existe por meio de parceria do Estado com organizações não governamentais: Fundação José Carvalho e Convenção Batista do Estado; quarto, a equipe diretiva mostra-se coesa e firme e, além de ser a equipe fundadora, está na liderança há mais de uma década, passa, a cada três anos, por novas eleições.

Estes fatores parecem dignos de uma olhada mais demorada. Precisam ser mais observados para, quem sabe, servirem de sinalizações para as escolas públicas.

5. Uma reflexão final sobre outro modo de trabalho pedagógico no ensino superior

Retomamos a pergunta que embalou este trabalho (há possibilidade de diálogo constante, autorreflexivo e propiciador de aprendizagens significativas entre alunos do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e professores do Ensino Fundamental da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio (ERTE), no município de Jaguaquara – Bahia?) e

respondemos, em parte, afirmativamente, porque o diálogo pode ser autorreflexivo e propiciador de aprendizagens significativas, mas não podemos afirmar sobre sua constância. Isso implicaria em assunção de compromissos de outras instâncias da universidade e da escola básica.

Contudo, além de relevante para as reflexões dos discentes universitários, este outro modo de trabalho pedagógico oportunizou o caminhar entre as ideias dos docentes do ensino fundamental, reanimando-lhes nas práticas invisibilizadas.

Desta forma, em cima das denúncias de Freire em 1959 (2003) e Leite, Lima e Monteiro (2009), anunciamos as possibilidades concretas e testadas de reflexões sobre a prática, de suscitação da curiosidade pedagógica, de apreensões da realidade e de diálogo (FREIRE, 1996).

Também anunciamos que é possível, na composição didática do docente universitário, a utilização de seu elemento por excelência: envolvimento dos discentes num projeto de estudo maior, projeto que vai além dos espaços universitários e adentra a escola do ensino fundamental, distante do *campus* universitário (PERRENOUD, 2000).

E, finalmente, há tensões pela experiência vivida e perplexidade diante dos novos problemas. Todavia, fazemos a pausa com o anúncio da possibilidade de discentes universitários e docentes do ensino fundamental relacionarem-se mutuamente e sofrerem influências recíprocas (MORIN, 2001). Enquanto aqueles levantaram temas de pertinências para suas discussões acadêmicas, estes melhoraram suas práticas e a escola foi colocada em xeque. Todos fora do lugar de conforto. Todos partícipes da extensão universitária, convocados à pesquisa, movimentando o ensino.

Referências bibliográficas

André, Marli Eliza D. A. de (2003). *Etnografia na prática escolar*. 9. ed. Campinas: Papirus.

_____ (2007). *Etnografia na prática escolar*. 13. ed. Campinas: Papirus.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

_____ (2003). *Educação e atualidade brasileira.* 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.

Leite, Carlinda; Lima, Lurdes & Monteiro, Angélica (2009) O trabalho pedagógico no ensino superior: Um olhar a partir do Prémio Excelência E-Learning da Universidade do Porto. *Educação, Sociedade & Cultura,* nº 28, 71 – 91.

Morin, Edgar (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 3 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF.

Pereira, Sonilda Sampaio Santos (2011). *ERTE: por um ser integral*. Jequié – Bahia.

Perrenoud, Philippe (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Tradução: Patrícia Chittoni Tamos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

8.94.

Título:

A reflexão: instrumento estruturante do pensamento do estudante

Autor/a (es/as):

Pinto, Cristina Maria Correia Barroso [Escola Superior de Enfermagem do Porto]

Resumo:

Quando a reflexão é, intencionalmente, realizada conduz à construção do saber e, sendo teórica e metodologicamente enquadrada, permite a emancipação profissional, o aprender a aprender. Mas, apesar de ser familiar para a maioria das pessoas, a reflexão revela-se um processo de pensamento ao qual, ainda, subsistem muitas incompreensões, desconhecendo-se, contudo, as suas potencialidades enquanto prática sistemática e contínua em ensino clínico de enfermagem. Uma vez que, como docente, é nosso objetivo formar profissionais reflexivos, entendemos que conhecendo as formas de reflexão dos estudantes e a sua influência na construção de saberes profissionais e no desenvolvimento de competências, poderíamos fornecer contributos a nível da determinação das estratégias pedagógicas que melhor contribuam para a aprendizagem do estudante de enfermagem.

Este estudo de natureza descritiva com recurso ao método etnográfico pretendeu analisar a influência da reflexão no processo de aprendizagem dos estudantes de enfermagem. A metodologia adotada orientou-nos para a utilização da observação participante e da análise dos Diários de Aprendizagem, realizada a grupos de estudantes de enfermagem (num total de 24 estudantes) dos diferentes anos do Curso de Licenciatura em Enfermagem, de uma escola do Porto (ESEP), que se encontravam em ensino clínico.

A exploração dos resultados conduziu-nos à conceptualização do processo de aprendizagem como construção de significados experienciais, sustentado nas teorias de aprendizagem de David Kolb (1984). Verificámos que o processo de aprendizagem construído pelos estudantes integrou elementos de mediação, sem os quais a zona de desenvolvimento profissional dificilmente poderia ter ocorrido. E, deste modo, o processo de construção de aprendizagem reflexiva parece ter sido fortemente influenciado "nas" e "pelas" interações estabelecidas entre os diferentes atores presentes nos contextos experienciais: estudantes, enfermeiros, supervisores e os próprios clientes de cuidados. Considerámos, ainda, o processo de aprendizagem construído

como um processo de transição ecológica (Bronfenbrenner, 2002), no qual se mobilizam os sistemas de reflexão.

Na perspetiva ecológica (Bronfenbrenner, 2002) de construção da aprendizagem, o processo reflexivo desenvolvido pelos estudantes é expresso no modo de interação e de resposta face às situações de cuidados. Assim, a aquisição e mobilização de saberes e o desenvolvimento de competências configuram-se no processo de construção reflexiva, contribuindo para o conhecimento e consciência de si, nas suas duas vertentes: pessoal e profissional. O estudante é um ser em transformação, auto-implicado no esforço individual de crescimento, o que lhe possibilita, situar-se no mundo que o rodeia tendo consciência de que o compreende e nele pode intervir ativamente, porque se conhece a si próprio como ser que pensa e age, e conhece os perfis que lhe permitem interpretá-lo.

Em conclusão, consideramos que os processos reflexivos desenvolvidos possuem uma forte influência na aprendizagem e desenvolvimento humano na pessoa do estudante de enfermagem.

Palavras-chave:

Enfermagem ensino clínico, aprendizagem, saberes, competências, reflexão.

Introdução

Durante o processo de formação, frequentemente os estudantes sentem dificuldades quando têm de tomar decisões acerca das situações da prática clínica. Atualmente, a maioria dos autores defende que a qualidade da supervisão disponibilizada aos estudantes constitui um aspeto fundamental no processo de construção do seu conhecimento. De fato é no contexto da prática de cuidados que os estudantes consolidam os conhecimentos teóricos e ddesenvolvem as suas competências, ou seja, consolidam os seus saberes. Em contexto clínico, os estudantes são acompanhados por supervisores de ensino clínico (tutores). É preocupação do tutor auxiliar os estudantes na aquisição e desenvolvimento de competências que garantam um desempenho competente nos cuidados que prestam aos clientes de forma a atingir um nível de excelência nos cuidados prestados. Uma das vertentes da sua missão é contribuir para a formação de profissionais competentes, não só nas dimensões do "saber" e do "saber-fazer", mas também na dimensão das atitudes e relacionamento interpessoal ("saber-ser"), e muitas são as questões e as dúvidas quanto às estratégias mais adequadas para o conseguir.

Foram estas dificuldades acumuladas pelo interesse crescente na contribuição da supervisão como instrumento motivador para a estruturação de um pensamento atual dirigido às complexidades da prática de cuidados que nos motivaram e conduziram ao presente estudo.

Os processos reflexivos

O termo reflexão deriva do latim e evoca a ideia de uma conversão ou regresso da consciência. Esta recuperação ou "*presença de espírito*", já iniciada pelo conhecimento sensível ou de "senso comum" é completada pelas faculdades superiores do pensamento, mais propriamente pela inteligência que "*não só conhece que conhece, mas nesse seu conhecer, a si mesma se conhece*" (Cuvillier, 1973:155).

Schön (2000) considera a reflexão é uma faculdade mental que trata dos produtos da sensação e da perceção, sendo caracterizada como uma experiência ativa, interativa e interpretativa usada na análise e na integração de novas estruturas do pensamento mas também como uma análise dos próprios fatores afetivos. O autor acrescenta que é através da reflexão que se conhece o próprio ato intelectual de conhecer, aspeto também reforçado por Tavares (1992) que considera que não se pode separar o desenvolvimento da pessoa da consciência da realização de determinada atividade, tarefa ou problema a resolver, sob pena de se comprometer o próprio mecanismo de aquisição e construção do conhecimento e a realização da atividades redundar num mero exercício de memorização. Para Tavares (1992) não é possível "*conhecer sem ter consciência de alguma coisa"* (p.52), constituindo-se a reflexão como uma condição essencial de toda a atividade mental.

Deste modo, os processos reflexivos podem ser encarados segundo dois princípio: um orientado para a interpretação do ser enquanto conhecimento de si, e outro orientado para a investigação sobre o conhecimento humano, baseado na procura da verdade.

Na sua base existencial a reflexão procura a essência do existir, a descoberta do propósito que norteia e domina o indivíduo na procura do seu bem-estar no mundo. No caso particular do estudante de enfermagem, os processos de reflexão irão basear-se no conhecimento de si enquanto pessoa individual em desenvolvimento, na procura constante do seu bem-estar no mundo; mas também no conhecimento profissional, numa tentativa de desenvolvimento do saber contextualizado adquirido através das experiências vividas.

Nestas duas perspetivas o conceito de reflexão realiza-se através da procura de compreensão do conhecimento intrínseco do próprio estudante em situação – metaconhecimento ou conhecimento de si – e da procura do conhecimento do contexto, enquanto fator presente em situação.

O supervisor do ensino clínico: suporte para a construção do saber no estudante

Contrariamente aos EUA, onde o conceito de supervisão em enfermagem se desenvolveu rapidamente, fruto da rápida evolução académica, profissional e do sistema de cuidados de saúde, na Europa o desenvolvimento tem sido mais lento, assumindo um formato diferente em

cada país. Em Portugal, a supervisão em enfermagem sofreu forte influência dos países anglo-saxónicos, cujo grande desenvolvimento ocorreu a partir dos anos 80-90 (século XX), não se verificando ainda o seu claro entendimento. Sendo assim, assistimos a um quadro em que prevalecem múltiplas propostas e formas de "fazer supervisão", cuja eficácia e adequação às necessidades está longe de ser comprovada.

Abreu (2007) foi um dos autores portugueses que definiu e distinguiu supervisão de ensinos clínicos ou "*mentorship"* em enfermagem. Para o autor, *mentorship* consiste num modelo de formação clínica onde o mentor ou tutor, termo habitualmente adotado em Portugal, é um profissional experiente, mais velho, que se responsabiliza pela aprendizagem de um outro, tendencialmente um aprendiz, mais novo, tendo por base uma relação de proximidade. O tutor assume o papel de protetor, auxiliador, orientador, adotando uma "relação paternalista". Nesse contexto, ao mentor ou tutor compete a responsabilidade de "*orientação, monitorização e avaliação de estudantes em contexto clínico*" (Abreu, 2007:189). Supervisor de ensino clínico ou tutor é, então, um conceito relacionado com a supervisão a nível da formação inicial dos enfermeiros.

Sem dúvida que a qualidade da supervisão disponibilizada aos estudantes é fundamental no processo de construção do seu conhecimento pessoal e profissional, na consolidação da identidade profissional e no desenvolvimento das capacidades crítico-reflexivas. Queirós et al. (2000) referem que *"...a educação centrada no aluno e no desenvolvimento da reflexão, na e sobre a ação, devem ser a pedra de toque que permitirá a mudança do currículo tradicional para um outro perspetivado para as novas realidades socioculturais do século XXI*" (p.21). Esta mudança requer que, na enfermagem, se considere a aprendizagem reflexiva como um elemento central, numa perspetiva de construção de saber, baseado no lema de aprender a aprender.

O Estudo

Opções metodológicas

Este estudo de natureza descritiva com recurso ao método etnográfico pretendeu analisar a influência da reflexão no processo de aprendizagem dos estudantes de enfermagem. Contudo, foram muitas as questões que ao longo do referencial teórico nos foram surgindo, das quais destacamos:

Que papel desempenha o supervisor do ensino clínico?

Que estratégias utilizam os estudantes de enfermagem para aprender no ensino clínico?

Qual o papel da reflexão na construção do pensamento no estudante de enfermagem?

Objetivos

Face às questões orientadoras do estudo, delineamos os seguintes objetivos:

i) Identificar o papel dos supervisores dos ensinos clínicos na estruturação do pensamento nos estudantes de enfermagem;

ii) Compreender as estratégias que mais contribuem para a aprendizagem da prática clínica nos estudantes do CLE;

iii) Compreender de que forma os processos de reflexão contribuem para a construção do pensamento nos estudantes de enfermagem.

Técnica de recolha de informação

A metodologia adotada orientou-nos para a utilização da observação participante e da análise dos diários de aprendizagem, realizada a estudantes de enfermagem que se encontravam em ensino clínico.

Participantes do estudo

O estudo foi realizado a um grupo aleatório composto por 6 estudantes do 1.ºao 4.ºano do Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE) de uma Escola Superior de Enfermagem, no Porto (total de 24 participantes).

Discussão dos resultados

Que papel desempenha o supervisor do ensino clínico?

Este estudo mostrou que o papel desempenhado pelo tutor é concordante com o identificado por Glickman (1985). Sendo assim, são reconhecidas determinadas características como: prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar, estabelecer critérios e condicionar.

Que estratégias utilizam os estudantes de enfermagem para aprender no ensino clínico?

Da análise efetuada dos dados provenientes recorrendo à observação das práticas e à análise dos diários de aprendizagem clínica, podemos averiguar que a aprendizagem em contexto clínico é um procedimento complexo que envolve diversos saberes provenientes das experiências clínicas anteriores dando origem ao conhecimento adquirido (Abreu, 2007; Alarcão, 2007; Rua, 2009; Santos, 2009). A reflexão acerca dos casos vivenciados na prática diária (Le Boterf, 2005; Schön, 2000) também se revelou ser uma estratégia fundamental na aprendizagem surgindo: i) no decorrer da própria ação (reflexão-na-ação); ii) ao fim do dia (reflexão-sobre-a-ação); ou, iii)

mais tarde quando se relembra o acontecimento reconstruindo-o, refletindo sobre ele numa perspetiva de crescimento e aperfeiçoamento profissional (reflexão sobre a reflexão-na-ação).

Qual o papel da reflexão na construção do pensamento no estudante de enfermagem?

Da análise das narrativas provenientes das conversas informais na observação participante e dos relatos escritos nos diários de aprendizagem são evidentes os aspetos que influenciam o percurso formativo do estudante ao longo do curso. Mesmo sem uma alusão direta aos fatores facilitadores ou inibidores do seu desenvolvimento, na sua maioria em todos se subentende quer na forma quer na frequência com que se referem a alguns desses aspetos. Dessas narrativas, às quais o estudante lhes atribui sempre um significado (que por si só representam promoção do desenvolvimento), sobressai o olhar sobre si, nomeadamente no seu papel de estudante, salientando a importância que estes atribuem à aprendizagem efetuada em contexto clínico.

A aprendizagem em contexto clínico é percebida como a forma de integração dos conhecimentos na componente teórica do curso, onde com frequência os estudantes referem que é a única forma de colocar em prática todos esses conhecimentos. De igual forma, cada cliente de cuidados na sua unidade única é, também ele, uma "fonte de aprendizagem" insubstituível. De fato é no contexto clínico (contexto real) que os estudantes aprendem e desenvolvem os conhecimentos práticos e o raciocínio clínico, num processo de transição de estudante a profissional, que requer tempo (aprender a ser enfermeiro).

Durante este processo o estudante efetua várias reflexões, não só sobre si enquanto pessoa em processo de desenvolvimento e das suas capacidades enquanto futuro profissional, mas também relacionadas com o contexto de aprendizagem e com o contexto de cuidados. Ele desenvolve um processo de pensamento caraterístico de ser enfermeiro, de cuidador, e portanto, é natural que se questione acerca da sua vocação. Nesta fase, observa-se o aparecimento da maturidade e da responsabilidade profissional que se atinge particularmente quando se é finalista e que lhe permite olhar de uma outra forma sobre a profissão.

Conclusão

Os resultados mostraram que o processo de desenvolvimento do estudante se comporta como um sistema dinâmico temporal (com o tempo e com a prática), em lógicas diferentes em que a identificação dos meios e dos parâmetros da ação são extremamente importantes para a estruturação do pensamento. No ensino clínico os domínios do trabalho do estudante centram-se na prestação de direta de cuidados. Esta consiste num sistema complexo que envolve vários saberes que vão desde o conhecimento adquirido (experiência vivida) ao conhecimento do outro

(esfera pública), passando pelo conhecimento técnico-científico, conhecimento do contexto (espaço moral) e conhecimento de si (esfera privada).

Estes resultados levam-nos a concluir que nos ensinos clínicos os estudantes desenvolvem o seu processo de pensamento, num movimento crescente que se inicia com o "aprender a pensar" (reflexão) através do conhecimento acumulado (teórico), de modo a desenvolver as bases da sua atuação profissional através do "aprender fazendo" (prática) de forma a atingir a transição com sucesso para o mundo do trabalho. Este desenvolvimento ocorre numa interação recíproca e gradativa entre uma pessoa ativa e o ambiente, onde a pessoa está em permanente crescimento e o ambiente em constante transformação (Bronfenbrenner, 2002).

Bibliografia

Abreu, W.C. (2007). Formação a Aprendizagem em Contexto Clínico. Fundamentos, teorias e considerações didácticas. Coimbra: Formasau, Formação e Saúde, Lda.

Alarcão, I. (2007). Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 5ªEd. São Paulo: Cortez Editora.

Bronfenbrenner, U. (2002). A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados. 2ªEd. São Paulo: Artmed.

Cuvillier, A. (1973). Vocabulário de filosofia. Lisboa: Livros Horizonte.

Glickman, C.D. (1985). Supervision of Instruction: A developmental approach. Boston: Allyn and Bacon.

Kolb, D. (1984). Experiencial Learning: Experience as the resource of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Le Boterf, G. (2005). Construir as Competências Individuais e Colectivas. Resposta a 80 questões. 1ª Ed. Porto: Edições Asa.

Queirós, A. [et al.] (2000). Educação em Enfermagem. Coimbra: Quarteto Editora.

Rua, M. (2009). De Aluno a Enfermeiro. Desenvolvimento de Competências em Contexto de Ensino Clínico. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Santos, E. (2009). A aprendizagem pela reflexão em ensino clínico. Estudo qualitativo na formação inicial em enfermagem. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Schön, D. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora.

Tavares, J. (1992). A aprendizagem como construção de conhecimento pela via de resolução de problemas e da reflexão. Aveiro: CIDInE.

8.95.

Título:

A relação didática na construção do profissional de Enfermagem

Autor/a (es/as):

Pinto, Cristina Maria Correia Barroso [Escola Superior de Enfermagem do Porto]

Resumo:

Nas últimas décadas, o sistema educativo português passou por transformações notáveis introduzidas pelo Processo de Bolonha, que fundamenta a ideia da urgência de se configurarem mudanças no domínio pedagógico-didático das instituições de ensino superior, nomeadamente no que se refere à centralidade do estudante na construção do conhecimento, na contínua tarefa de aprendizagem ao longo da vida e na importância da educação à distância.

Neste contexto, os ajustes e adaptações do trabalho nas instituições foram associados à ideia de modernização evocada pelos principais atores (docentes, presidentes dos conselhos científicos, supervisores clínicos) envolvidos no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Sendo que o cuidado ao cliente é uma área específica da enfermagem, que só poderá adquirir plena autonomia quando passar a ser visto como uma esfera privilegiada na área da saúde, tanto do ponto de vista científico como funcional. Este pressupõe que os processos de reflexão sobre as práticas sejam pontos de ancoragem fundamentais no desenvolvimento do futuro profissional. Deste modo, pretende-se fazer uma reflexão sobre as práticas pedagógicas presentes na formação em enfermagem de modo a compreender a relação entre as estratégias pedagógicas e a configuração das práticas clínicas.

Ao analisar a relação didática, este estudo de caso descritivo, teve como propósito demonstrar as transformações ocorridas no estudante de enfermagem, nomeadamente a nível do seu processo de pensamento, ao longo da sua formação inicial. O estudo desenvolvido contou com a participação de 24 estudantes de uma instituição de ensino superior (público) da cidade do Porto, que se encontravam em situação de contexto clínico (observação participante). Da análise dos dados concluímos que existe uma relação direta entre o domínio pedagógico-didático e os resultados dos estudantes, onde se destacou o papel fundamental do supervisor clínico e a importância das suas qualidades na mediação da aprendizagem, enfatizando o papel do supervisor e a relação supervisiva como fatores estruturantes na construção do pensamento reflexivo; contributos fundamentais para uma prática cuidativa.

Esta investigação patenteia as diferenças que compõem a essência das “aprendizagens clínicas” ou “salas de aula”, facto que salienta o método pedagógico usado pelo supervisor clínico. Embora os objetivos da prática clínica sejam os mesmos, o trabalho efetuado no desenvolvimento dos saberes disciplinares difere, uma vez que alguns estudantes adquirem competências de forma “racional”, e outros as recebem por meio de “experimentações ativas”, as quais lhes permitem apreender a lógica e os princípios fundamentais da profissão.

Palavras-chave:

Relação didática, aprendizagem, saberes, competências, relação supervisiva, construção profissional

Introdução

É no contexto da prática de cuidados que os estudantes substanciam os conhecimentos teóricos, desenvolvem capacidades psicomotoras, comprovam e consolidam saberes. Em contexto clínico, os estudantes são acompanhados por professores ou supervisores (tutores). É preocupação do professor/supervisor auxiliar os estudantes na aquisição e desenvolvimento de competências que garantam um desempenho competente nos cuidados que prestam aos clientes.

Alguns estudos recentemente efetuados, têm salientado a influência do ensino das diferentes unidades curriculares do curso de enfermagem no desenvolvimento do estudante e do seu contributo a nível do desenvolvimento profissional na prática clínica. Contudo, uma parte substancial desses estudos salienta como fator fundamental o desenvolvimento de atitudes positivas pelo estudante face à aprendizagem. A participação autónoma, construtiva e ativa dos estudantes substancia-se, assim, numa gestão adequada dos seus recursos (internos e externos) com vista à aquisição do objetivo pretendido. Embora muitos autores se tenham dedicado à reflexão acerca das dificuldades com que se confrontam enfermeiros e estudantes de enfermagem na prática clínica, ainda não se conseguiu identificar claramente como é que o professor/supervisor influenciam a aprendizagem no estudante em contexto da sua prática em contexto clínico.

A relação didática: sustentáculo para a construção do saber

O vocábulo “didática” traduzido como a arte ou a técnica de ensinar, sofreu alterações através dos tempos e corresponde, hoje, à ciência cujo objetivo fundamental é ocupar-se das questões práticas relativas à metodologia e estratégias de aprendizagem. Nesse sentido, o estudante no processo educativo é visto como um fator essencial para a construção do conhecimento, e não só como um mero recetor de conteúdos. A procura do saber não está exclusivamente relacionada

com o ato de ouvir e imitar por mera repetição, mantendo uma atitude pacífica. Hoje, é possível realizar intervenções didáticas que pressupõem a participação ativa do estudante e não apenas se limitarem aos aspetos intelectuais ou a memorização de conteúdos julgados como relevantes (Candau, 2005). Partindo desse pressuposto, o estudante pode despertar a sua reflexão crítica a partir do momento em que se deixa envolver pelas questões relevantes que existem no contexto clínico, leva essas discussões para dentro da sala de aula (seminários), interagindo com os demais, formando inúmeras reflexões e questionamentos.

Sem dúvida que a qualidade da relação didática disponibilizada aos estudantes é fundamental no processo de construção do seu conhecimento pessoal e profissional, na consolidação da identidade profissional e no desenvolvimento das capacidades crítico-reflexivas. Queirós et al. (2000) referem que *"...a educação centrada no aluno e no desenvolvimento da reflexão, na e sobre a ação, devem ser a pedra de toque que permitirá a mudança do currículo tradicional para um outro perspetivado para as novas realidades socioculturais do século XXI*" (p.21). Esta mudança requer que, na enfermagem, se considere a aprendizagem reflexiva como um elemento central, numa perspetiva de construção do saber, baseado no lema de aprender a aprender.

O Estudo

Opções metodológicas

Este estudo de caso descritivo, inserido numa abordagem qualitativa, tem como finalidade perceber quais as transformações ocorridas no estudante de enfermagem ao longo do seu processo de formação inicial.

Técnica de recolha de informação

A metodologia adotada orientou-nos para a utilização da observação participante como técnica de recolha de dados. Na observação participante seguimos as etapas defendidas por Spradley (1980).

Participantes do estudo

O estudo foi realizado a um grupo aleatório composto por 6 estudantes do 1.ºao 4.ºano de uma instituição de ensino superior (público) da cidade do Porto (total de 24 participantes).

Discussão dos resultados

A relação teoria-prática em enfermagem

Os dados obtidos apontam para uma dissociação entre a teoria e a prática *"...porque a realidade não permite a aplicação do conteúdo aprendido*" (OP), verificando-se que "*Existe uma grande*

distância entre os conhecimentos adquiridos durante a componente teórica do curso e o que nós encontramos na prática, sendo necessário fazer uma revisão dos conteúdos" (OP).

Tal como afirma Candau (2005) a relação entre teoria e prática é uma preocupação antiga que não é exclusiva dos educadores, pois é sabido que para que ocorra uma boa aprendizagem é necessário fazer uma reflexão crítica acerca dos fatores que a envolvem.

Grande parte dos estudantes assinala que na maioria dos contextos clínicos não existe espaço para refletirem nos cuidados de enfermagem que prestam. Na sua opinião seria importante que os professores e supervisores estabelecessem relações e desenvolvessem reflexões inerentes aos cuidados de enfermagem reais. Os saberes práticos apresentam-se, assim, como fundamentais aos teóricos *"porque a teoria sem a perspetiva de resolução na prática é estéril, mas a prática sem a teoria é cega"* (Rebelo, 1996:16).

De fato, a prática deveria ser a aplicação da teoria. Nesse sentido, a formação que visa a vida profissional não pode ser idêntica à prática profissional, não se pode limitar a simplesmente reproduzir

essa prática; mas contrariamente, a prática deve estar em consonância com a teoria.

A relação didática e o processo de aprendizagem

Verificamos que a aprendizagem em contexto clínico é um sistema complexo que envolve vários saberes que se consubstanciam através do conhecimento adquirido nas experiências clínicas (Abreu, 2007; Alarcão, 2007; Rua, 2009; Santos, 2009). Do mesmo modo, os processos reflexivos (Le Boterf, 2005; Schön, 2000) revelaram-se ser estratégias fundamentais da aprendizagem surgindo no decorrer da própria ação (reflexão-na-ação), ao fim do dia (reflexão-sobre-a-ação) ou mais tarde quando se relembra o acontecimento reconstruindo-o, refletindo sobre ele numa perspetiva de crescimento e aperfeiçoamento profissional (reflexão sobre a reflexão-na-ação).

Aferimos também que a relação didática existente entre professor/supervisor e estudante deve basear-se na promoção do desenvolvimento do saber. Portanto, é necessário que exista um compromisso educativo baseado na ideia de que o estudante deve encarar a aprendizagem da prática clínica a partir dos casos por si vivenciados, problematizando-os (*problem based learning*). Esta visão, sugere que a construção profissional se constitua como um desafio a ser encarando através da transformação.

Conclusão

Ao longo do seu percurso de formação, os estudantes vão adquirindo as competências a partir de saberes para os quais contribuem as experiências clínicas anteriores. Mas o processo de formação não se resume ao somatório ou acumulação de saberes e experiências adquiridas; ele

constrói-se através de um processo de reflexão sobre a prática. De fato, é no contexto da prática clínica que os estudantes constroem a sua identidade, aprendem a tomar consciência de si como futuros profissionais. Mas, a realização pessoal não depende exclusivamente do próprio, depende também do ambiente envolvente no qual o estudante se insere, do ambiente de cuidados onde se insere toda a dinâmica assistencial onde interfere o professor/supervisor que se assume como o "motor de arranque", como "acompanhante" em todo o processo do seu desenvolvimento.

Após a análise dos resultados podemos afirmar que professor/supervisor é uma figura fundamental em todo este processo uma vez que, em muito, contribui para a construção do profissional de enfermagem. Sendo assim, o sucesso educativo pode ser atingido quando a instituição escolar tem uma intervenção no sentido de poder escolher o tutor que melhor se adequa ao pretendido, de modo a manter uma relação didática que favoreça o processo de crescimento e aperfeiçoamento do estudante. A adoção de um modelo de supervisão no ensino clínico que promova o pensamento reflexivo é também um aspeto de relevo para o sucesso do processo educativo.

Nesta perspetiva, propomos que a construção do profissional de enfermagem passa por etapas ou fases que, muito embora estando em consonância com as defendidas pelos autores da aprendizagem autorregulada, consideramos em três: maturação, consolidação e autonomização.

Referências

Abreu, W.C. (2007). Formação a Aprendizagem em Contexto Clínico. Fundamentos, teorias e considerações didácticas. Coimbra: Formasau, Formação e Saúde, Lda.

Alarcão, I. (2007). Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 5ªEd. São Paulo: Cortez Editora.

Candau, V. M. (2005). Rumo a uma Nova Didática. 16ª ed. Petrópolis: Vozes.

Le Boterf, G. (2005). Construir as Competências Individuais e Colectivas. Resposta a 80 questões. 1ª Ed. Porto: Edições Asa.

Queirós, A. [et al.] (2000). Educação em Enfermagem. Coimbra: Quarteto Editora.

Rua, M. (2009). De Aluno a Enfermeiro. Desenvolvimento de Competências em Contexto de Ensino Clínico. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Santos, E. (2009). A aprendizagem pela reflexão em ensino clínico. Estudo qualitativo na formação inicial em enfermagem. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Schön, D. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora.

Rebelo, Mª T. (1996). Os discursos nas práticas de cuidados de enfermagem: contributo para análise das representações sociais. Revista Sinais Vitais, (9), 13-18.

Spradley, J. (1980). Participant Observation. London: Wadsworth, Thompson Learning.

8.96.

Título:

A pesquisa-ação como instrumento didático no ensino superior

Autor/a (es/as):

Pontes, Rosana Aparecida Ferreira [Universidade Católica de Santos]

Franco, Maria Amélia Santoro [Universidade Católica de Santos]

Resumo:

Esta pesquisa tematiza o trabalho didático no Ensino Superior realizado com professores em formação, no curso de Pedagogia, em uma universidade particular brasileira. Trata-se de programa de formação inicial destinado a professores que já atuam há vários anos em escolas públicas e não possuem ainda a titulação em nível superior. O programa é oriundo de convênio com o Ministério de Educação e Cultura do Brasil, no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Considerando a peculiaridade dessa formação inicial de professores, qual seja o fato dos sujeitos envolvidos já serem professores na prática, o estudo tem por objetivo discutir as possibilidades de se utilizar a pesquisa-ação como forma de criar um espaço de interação, participação e partilha de conhecimentos, em âmbito da sala de aula na universidade, valorizando os saberes práticos desses alunos-professores. No intuito de compreender quais são essas possibilidades, apresenta os resultados alcançados durante três semestres letivos, nas disciplinas de Instrumentação da Língua Portuguesa e Educação e Linguagem, com três turmas, envolvendo cinquenta alunos-professores. O trabalho com a pesquisa-ação como instrumento didático, fundamentado em Franco, alcançou as seguintes fases: formação do coletivo pesquisador; elaboração do projeto de pesquisa coletivo; oficinas de produção; socialização entre o coletivo pesquisador da produção de todos; produção individual dos conhecimentos adquiridos. Para a realização de cada uma dessas fases, *dispositivos formativos* foram desenvolvidos com os alunos, tais como: diários reflexivos; seminários de estudo teórico; momentos para teorizar a prática; e a produção de artigos acadêmicos, de forma orientada. Os resultados indicam que a pesquisa-ação, realizada em sala de aula, requer a disponibilidade de diferentes *dispositivos formativos* utilizados de forma a superar os silêncios iniciais (Franco, Pontes e Bidart) que impedem a participação e, ainda, fundamentar espaço para reflexão através da teoria. Os dados de pesquisa confirmam também que os alunos-professores sentem-se parte de um coletivo pesquisador, desempenhando papéis na aula como participantes ativos no planejamento, gestão e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. O trabalho

conclui enfatizando o caráter eminentemente pedagógico da pesquisa-ação que oferece amplas oportunidades para o ensino e aprendizado colaborativo no Ensino Superior, à medida que os educandos tornam-se protagonistas das aulas, construindo-se como autores da sua trajetória de formação.

Palavras-chave:

Pesquisa-ação, instrumento didático, dispositivos formativos.

Introdução

Ao participarmos do debate sobre a necessidade de renovações dos modos de ensino nos cursos universitários, posicionamo-nos defendendo a superação da concepção de ensino tecnicista, centrada no professor como transmissor de conhecimentos. Acreditamos que há possibilidades para ações transformadoras na prática docente universitária, na direção de um ensino e aprendizado, em que os alunos possam tornar-se, também, protagonistas de seu processo de formação.

Somos pesquisadoras brasileiras ligadas à Universidade Católica de Santos – UNISANTOS[207] – e participamos, dentro da universidade, do grupo de pesquisa *Práticas Pedagógicas: Pesquisa e Formação*, nas funções de coordenadora, professora Dra. Maria Amélia Santoro Franco; e de assistente de pesquisa, professora Me. Rosana Pontes. No grupo, temos nos preocupado em aprofundar conhecimentos sobre as possibilidades da pesquisa-ação ser utilizada como instrumento de formação de docentes.

A pesquisa-ação, nascida dos estudos de Kurt Lewin, nas áreas da Filosofia da Ciência, da Psicologia e da Ciência Social, ganhou destaque, na área da educação, a partir dos trabalhos de Lawrence Stenhouse e John Elliot no projeto *Humanities Curriculum Project* que visava a uma reforma curricular com participação efetiva dos professores. No modelo de pesquisa-ação desenvolvido por Stenhouse (1998), a investigação-ação, em sala de aula, realizada pelos docentes, torna-se o meio pelo qual o currículo se concretiza. Os professores precisam desenvolver estratégias pedagógicas próprias, as quais dependem do contexto em que atuam (STENHOUSE, 1998). Ao fazê-lo, colocam-se em processo de pesquisa-ação, tornando-se observadores participantes nas aulas e na escola, cabendo-lhes a decisão e a responsabilidade sobre o processo educativo em sala de aula.

[207] A Universidade Católica de Santos – UNISANTOS – está situada na cidade de Santos, principal cidade do litoral do Estado de São Paulo. Trata-se de uma universidade particular, cuja mantenedora é a Igreja Católica.

Wilfred Carr e Stephen Kemmis (1988), Kenneth Zeichener (1993) defendem que a pesquisa-ação na educação ganhe uma dimensão emancipatória, ou seja, constitua-se em uma forma de investigação autorreflexiva, realizada por professores para melhorar a compreensão, a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, bem como das situações sociais nas quais elas ocorrem. Para Zeichener (1993), o principal desafio dos formadores de professores é ajudar os alunos em formação a desenvolver a disposição e as habilidades para enxergar as conexões entre a sala de aula e o contexto social e político nos quais ela se insere.

No Brasil, as origens da pesquisa-ação estão fortemente entrelaçadas com a ação educativa. Encontramos nossa principal influência nos trabalhos de Paulo Freire (1985, 2003, 2005) relativos à educação popular. O método de alfabetização, a partir da leitura do alfabetizando de seu próprio contexto sócio-histórico é que proporcionou as bases da *pesquisa participante* e influenciou a *pesquisa-ação* como é pensada no Brasil.

Paulo Freire (2003, p. 115) criou um método: "[...] ativo, dialogal, participante [...]", uma ação para a liberdade em busca de uma consciência crítica. No diálogo proposto por Freire (2003, p. 115), o educador e o educando estão no mesmo nível, não há subordinação, a comunicação se dá na horizontal: "[...] nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, o diálogo comunica". É diferente da proposição do diálogo na vertical, autoritário e arrogante. O método dialógico de Paulo Freire constitui-se na *Pedagogia do Oprimido* (1985). Uma pedagogia nascida das necessidades do oprimido.

Acreditamos, portanto, que a *pesquisa-ação* na formação de professores pode fomentar uma práxis reflexiva (Franco 2003, 2005, 2009), pois quando os professores refletem sobre suas atividades, criam saberes, ou seja, teorizam, mantendo propriedade sobre os conhecimentos por eles gerados.

Consideramos, também, que a pesquisa-ação favorece o desenvolvimento da *autoria pedagógica* (Pontes, 2007), ou seja, da capacidade do docente de criar suas atividades pedagógicas, avaliando continuamente de forma crítica o próprio trabalho. Nesse sentido, o professor autor é compreendido como um profissional reflexivo, autônomo e pesquisador da própria prática.

Destacando os pressupostos epistemológicos defendidos pelos autores citados, propomos, neste artigo, discutir as possibilidades de se utilizar a pesquisa-ação como instrumento didático na sala de aula da universidade, de modo a criar um espaço de interação, participação e partilha de conhecimentos entre professora e alunos na formação inicial em Pedagogia.

No intuito de compreender quais são essas possibilidades, procedemos no artigo à caracterização do contexto e dos sujeitos da pesquisa; à apresentação dos pressupostos formativos utilizados na pesquisa-ação em andamento; para, a seguir, analisarmos as fases

realizadas em sala de aula, realçando os *dispositivos formativos* elaborados de forma colaborativa com os alunos.

Contexto e sujeitos da pesquisa

A pesquisa-ação aqui comunicada está sendo desenvolvida na sala de aula do curso de Pedagogia, na Universidade Católica de Santos – UNISANTOS – pela professora Me. Rosana Pontes.

Referimo-nos a um curso de Pedagogia diferenciado, em virtude de ser subsidiado por um programa governamental de formação de professores. O curso é denominado como Pedagogia PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, da Plataforma Freire – e é oriundo de convênio estabelecido entre o MEC – Ministério da Educação e a UNISANTOS. Nosso compromisso, como instituição conveniada e corpo docente, é ministrar curso superior de Pedagogia gratuito e de qualidade a professores em exercício nas escolas públicas sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de dezembro de 1996.

Determina essa nossa lei maior de educação que todos os professores que atuam na educação básica – incluindo a Educação Infantil que atende crianças de 0 a 5 anos de idade até o final do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano escolar, para crianças de 6 até 10 anos de idade – devem possuir curso superior em Pedagogia.

Antes dessa exigência legal, havia e ainda há em nosso país, apesar do longo tempo de promulgação da lei, grande número de professores leigos ou formados em nível médio, nos cursos hoje extintos de Magistério.

A pesquisa-ação como instrumento didático está sendo utilizada na sala de aula, desde o início do curso, em setembro de 2010, nas disciplinas de Instrumentação da Língua Portuguesa, no primeiro e segundo semestres, dando prosseguimento com as turmas com a disciplina de Educação e Linguagem, no terceiro, e, atualmente, no quarto semestre. São no total três turmas, envolvendo 46 alunas e 4 alunos.

Nesse trabalho com pesquisa e formação, a primeira inquietação que nos moveu foi questionar a natureza da formação oferecida. O curso de Pedagogia PARFOR possui o mesmo currículo do curso de Pedagogia regular de formação inicial de professores oferecido pela universidade conveniada – UNISANTOS –, conforme aprovado pelo MEC. No entanto, em sala de aula, deparamo-nos com alunos que já exercem a função docente há muitos anos e aprenderam na prática esse ofício, trazendo consigo experiências que precisam ser consideradas e

problematizadas, a fim de que esses saberes experienciais transformem-se em saberes pedagógicos, por meio da reflexão contínua que alia prática e teoria. (FRANCO, 2005)

As condições de vida desses alunos-professores são bastante opressoras, conforme diagnosticamos na fase inicial de nossa pesquisa. Recebem salários ínfimos, em virtude de não possuírem a graduação adequada. São na maioria casados, com filhos para sustentar. A idade média dos alunos está em torno de 35 anos. Consequentemente, frequentar o curso implica empreender grande esforço para conciliar a vida acadêmica com a vida profissional e familiar.

Nessa caracterização inicial, observamos, ainda, a peculiaridade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Trata-se, na verdade, de um curso de formação inicial de professores já em serviço. O curso, portanto, tem uma natureza "híbrida", se assim podemos denominá-lo: formação inicial misturada com formação continuada? A partir desse questionamento, optamos por trabalhar sob a lógica da pesquisa-ação, de modo a promover pesquisa e formação em âmbito coletivo que fosse coerente com a proposta de formar professores para uma atuação profissional mais autônoma, crítica e consciente, bem como valorizasse seus saberes da experiência.

Princípios formativos da pesquisa-ação

Frente à problemática e aos pressupostos acima elencados, adotamos a perspectiva *formativa* que a pesquisa-ação pode assumir na formação de professores, conforme os estudos de Franco (2003, 2005, 2009).

Na perspectiva defendida pela autora, destacamos os fundamentos epistemológicos (Franco, 2003) que servem de esteio para esta pesquisa, quais sejam: a) a *integração dos sujeitos da práxis* – quando pesquisador e sujeitos participantes tornam-se parceiros e produtores do processo de transformação da prática e de autoformação; b) *objetivo formativo e emancipatório aos sujeitos da práxis* – quando pesquisadores e participantes desenvolvem a compreensão crítico-reflexiva dos contextos e das configurações da prática, a fim de compreenderem e superarem dialeticamente as opressões impostas à sua existência. c) *autodeterminação dos sujeitos da prática* – o sujeito se autodetermina quando se apropria do processo de construção da sua identidade, por meio do aprofundamento das reflexões sobre sua formação docente.

Oferecendo mais subsídios para o trabalho pedagógico com a pesquisa-ação, Franco (2009) explica que um trabalho com esse propósito precisa adotar como objetivos:

> a) produzir e socializar conhecimentos entre alunos e professores;
> b) gerar transformações nas práticas docentes e discentes;
> c) garantir melhores resultados para o processo de ensino e de aprendizagem. (p. 53)

Desse modo, busca-se a superação da concepção de ensino tradicional em que o professor é o transmissor de conhecimentos e os alunos receptores passivos, assim como da visão reducionista de Didática como conjunto de técnicas a serem aplicadas.

Utilizar a pesquisa-ação como instrumento didático significa alcançar uma dimensão de ensino e aprendizagem centrada na ação-reflexão-ação em que professor e alunos se assumem como coletivo pesquisador e passam a compartilhar responsabilidades e compromissos.

Franco (2009) indica fases para o trabalho didático com a pesquisa-ação, tais como: 1. esclarecimento do projeto de pesquisa partilhado; 2. oficinas de produção; 3. as sínteses coletivas; 4. socialização entre o coletivo pesquisador da produção de todos; 5. produção individual dos conhecimentos adquiridos no processo. Passamos, então, a identificar, ao longo dos três semestres letivos concluídos, as fases realizadas, com destaque para os *dispositivos formativos* (Franco, 2009) elaborados em colaboração com os alunos.

Fase 1: Esclarecimento dos projetos de pesquisa partilhados

O início de uma pesquisa-ação com fins formativos (Franco, 2009, p. 33) se dá com a "construção da dinâmica do coletivo", ou seja, a "construção coletiva do nós", do grupo, do momento em que acontece a integração dos sujeitos da práxis – pesquisador e demais sujeitos da pesquisa. É preciso, para tanto, *justificar* ao grupo as finalidades da pesquisa, situar-se como pesquisador, sensibilizar os participantes para a cultura da colaboração. É o momento para o estabelecimento de um "contrato de ação coletiva", em que os participantes assumem compromissos partilhados.

Essa fase não aconteceu em um momento estanque, mas sim ao longo dos três semestres de trabalho com os alunos-professores do curso de Pedagogia PARFOR.

A professora/pesquisadora, em sala de aula, precisou realizar intervenções didáticas que mobilizassem os alunos em direção à integração do grupo. Isso implicou por um lado romper os *silêncios* iniciais (Franco, Pontes, Bidart, 2009) que se instalam em processos de pesquisa-ação. O pesquisador precisa ultrapassar as barreiras dos filtros afetivos, do medo de se expor, da vergonha, da timidez, da falta de confiança dos alunos. Por outro lado, criar condições e *dispositivos formativos* para que o diálogo se estabeleça e o trabalho interativo e participativo em pesquisa-ação se concretize. Conforme defende Paulo Freire (2005), é preciso *silenciar* a voz do professor para abrirmos o espaço da *escuta* das vozes dos alunos:

> *(...) quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. É intolerável o direito que se dá a si*

> *mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo de discorrer sobre ela (...) A importância do silêncio no espaço de comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 2005, p. 117)*[208]

Partimos, portanto, de um posicionamento dialético que implicou superar os *silêncios* – barreiras de proteção – dos alunos, e, ao mesmo tempo, criar o *silêncio* do espaço da *escuta* pelo professor. Sob essa perspectiva, consideramos, neste trabalho, como *dispositivos formativos* (Franco, 2009) os instrumentos didático-pedagógicos que foram desenvolvidos em colaboração com os alunos, a fim de promoverem o diálogo, a reflexão, a pesquisa, oferecendo-lhes condições para que se autodeterminassem protagonistas e autores de sua trajetória formativa, buscando sempre a construção coletiva do conhecimento teórico e o respeito à prática docente que já exercem.

Desse modo, o "contrato de intenções coletivas" foi estabelecido por meio da discussão com os grupos-classe dos Planos de Ensino semestrais. Para que esse "contrato" fosse celebrado e renovado a cada semestre, na elaboração dos Planos, sempre foram consideradas as avaliações das aulas realizadas periodicamente pelos alunos, incorporando suas sugestões. Embora a professora/pesquisadora tivesse que ser a responsável pela elaboração dos Planos, seguindo as normas da universidade, os alunos puderam efetivamente participar, tornando-se corresponsáveis pelo sucesso ou não do trabalho.

Os alunos, aos poucos, foram compreendendo melhor o processo. Assim, os Planos de Ensino transformaram-se em projetos de pesquisa coletivos a serem desenvolvidos a cada semestre. Professora/pesquisadora e alunos/pesquisadores assumiram os objetivos de trabalhar o estudo partilhado dos conteúdos por meio da pesquisa; de realizar análises dos diferentes aspectos que envolviam a aula na universidade e o trabalho coletivo entre professora e alunos.

Essa sistemática dialógica constituiu-se em um dispositivo formativo que possibilitou, também, conforme Barbier (2004), um efeito recursivo. Isto é, à medida que se avança em pesquisa-ação sempre há uma retomada e possível reformulação das ações em virtude da reflexão permanente sobre a ação. Isso caracteriza um dos princípios fundantes dessa metodologia de pesquisa: a abordagem em espiral.

---

[208] Grifos do autor.

Franco (2005) esclarece que as espirais cíclicas – ou a permanente reflexão sobre a ação em um processo coletivo – são a essência do trabalho eminentemente pedagógico em pesquisa-ação, abrindo espaços para que se formem sujeitos pesquisadores. A autora considera que as espirais cíclicas exercem funções fundamentais na pesquisa-ação, tais como:

> *Instrumento de reflexão/avaliação das etapas do processo; instrumento de autoformação e formação coletiva dos sujeitos; instrumento de amadurecimento e potencialização das apreensões individuais e coletivas; instrumento de articulação entre pesquisa/ação/reflexão e formação. (FRANCO, 2005, p. 498)*

Na direção da construção da dinâmica do coletivo e de um trabalho em espiral, foram elaborados *dispositivos formativos* com vistas à viabilização das fases da pesquisa-ação em sala de aula. Dispositivos esses que promoveram a integração dos grupos-classe e, ao mesmo tempo, configuraram-se em ações pesquisadoras na aula e sobre a aula, a fim de ajudá-los a refletir sobre a prática docente e assumir-se como coletivo pesquisador, corresponsável por sua formação.

Fase 2: Oficinas de produções

As "oficinas de produção", conforme indica Franco (2009), "tanto podem ser de coleta de dados; de análise de dados; de socialização de dados; de expressão da compreensão de dados; da produção operacional de dados" (p. 59).

A primeira oficina de produção proposta, no primeiro semestre, na disciplina de Instrumentação da Língua Portuguesa, foi a caracterização dos grupos-classe pelos próprios alunos, já atuando como coletivo pesquisador e apropriando-se de técnicas para coleta e interpretação de dados.

Primeiramente, foi solicitado que os grupos coletassem dados utilizando-se de dois instrumentos: 1. Um mapa de linha do tempo de sua trajetória de formação, construído por meio de questionários com perguntas estruturadas – contendo as datas de nascimento de cada integrante, datas em que ingressaram no ensino fundamental, médio, magistério e outros cursos. Tratou-se de um levantamento quantitativo, colocando-os diante dos contextos históricos, sociais e políticos que influenciaram a educação na linha de tempo que traçaram. 2. Produziram relatos autobiográficos, narrando suas memórias sobre as experiências de alfabetização, primeiras leituras, e trajetória de formação até chegarem à universidade.

Nessa *oficina de produção*, as narrativas autobiográficas se constituíram em *dispositivos formativos* que, segundo Alarcão (2003) e Josso (2004), são de grande valor para a formação de professores reflexivos. Com essa atividade, buscou-se reconstruir com o coletivo pesquisador as experiências vivenciadas para que refletissem sobre elas e as comparassem com as práticas que

desenvolvem atualmente nas escolas brasileiras para o letramento e alfabetização de alunos, baseadas em teorias discutidas em classe, tais como: sociointeracionismo, letramento, texto/discurso.

Após a leitura e discussão de textos teóricos, puderam elaborar a caracterização dos grupos-classe, em forma de relatório de pesquisa, analisando os dados quantitativos, coletados pelo mapa da trajetória do grupo; bem como interpretando de forma qualitativa os dados coletados, via narrativas autobiográficas.

Por meio dessa *oficina de produção*, identificaram aspectos relevantes para quantificar e analisar, tais como: décadas em que nasceram; origem social das famílias; idades de ingresso na escola formal; método em que foram alfabetizados; a lei de educação que determinava a estrutura e funcionamento do ensino na época; relação professor/aluno; influência familiar na alfabetização; experiências de letramento; quantos cursaram o Magistério ou apenas cursos regulares de ensino médio.

O resultado foi surpreendente. Os grupos conseguiram elaborar bons relatórios de pesquisa, considerando o curto tempo de aprendizado. Além de ter sido um momento rico para trocas de experiências e reflexões, conforme avaliação dos próprios participantes. Elaboraram gráficos para quantificar os dados e as análises foram fundamentadas teoricamente. Conseguiram, em rodas de leitura e discussão, compreender os contextos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais em que as práticas pedagógicas estão inseridas (Zeichner, 1993), percebendo que suas vivências estavam entrecruzadas e permeadas por esses contextos.

Consideramos essa *oficina de produção* importante para a conscientização inicial dos alunos que se viram como pesquisadores em ação. Conforme dados coletados via *diários reflexivos*, os alunos puderam compreender que, no coletivo, eram capazes de produzir conhecimento, bem como transformar todas as aulas na universidade em espaço partilhado de estudo e pesquisa.

De acordo com o processo de pesquisa-ação vivenciado, podemos afirmar que, quando os professores em formação tornam-se pesquisadores da própria prática, desenvolvem a compreensão crítico-reflexiva dos contextos e das configurações dessa prática, a fim de identificarem e superarem dialeticamente as opressões impostas à sua existência. (FRANCO, 2003)

Como instrumentalização inicial para a pesquisa e produção de trabalhos acadêmicos, os grupos foram lançados ao desafio de utilizar o computador e o projetor multimídia da sala de aula; elaborar em casa textos, mapas textuais, seminários de pesquisa que exigiam habilidades com o computador. Logo na primeira tarefa que envolveu produção e envio de texto via computador, ficou evidente a grande dificuldade dos grupos-classe em lidar com os recursos de informática. Muitos não tinham computador; não sabiam digitar; não tinham e.mail; não sabiam como enviar

mensagens eletrônicas; tampouco utilizar-se do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) disponibilizado pela universidade.

As dificuldades foram compartilhadas, e uns ajudaram outros na inclusão digital. A cada tarefa de pesquisa e produção de texto proposta, realizamos oficinas de informática, nos laboratórios da universidade, para ensinar a formatar e enviar textos por e.mail, a usar os aplicativos Word e Power Point. Vivenciamos a pesquisa e a ação em consonância na produção de conhecimentos de informática, e, mais especificamente, da utilização da informática para a produção de textos e a pesquisa dos temas em estudo.

Buscou-se, nessa fase, a cada semestre, trilhar o caminho descrito por Franco (2009):

> *A aula extrapola seus espaços, espaços de pesquisa no campo, nas fontes, nas escolas, nas bibliotecas devem ser considerados e integrados como espaços de ensino e aprendizagem. A aula do stricto ao lato sensu. O processo se inverte: é da aprendizagem para o ensino e não vice-versa como tradicionalmente, é do coletivo para o individual e do individual para o coletivo. (p. 60)*

Fase 3: As sínteses coletivas

Conforme explica Franco (2009, p. 60), "as sínteses não ocorrem apenas no plano dos conteúdos, dos dados, mas do sujeito aluno, do sujeito pesquisador. Como estou me constituindo nesse coletivo investigador?"

No intuito de disponibilizar ao coletivo pesquisador instrumentos para a elaboração de sínteses de dados coletados, bem como para a avaliação permanente das aulas, dos Planos de Ensino e do processo espiralado de ação-reflexão-ação da pesquisa-ação, foram desenvolvidos os seguintes *dispositivos formativos.*

No primeiro e segundo semestres, os alunos elaboraram portfólios reflexivos. A elaboração, pelos professores em formação, do "portfólio reflexivo" atingiu três dimensões: a organização das sínteses dos dados coletados, instrumento de avaliação e, ao mesmo tempo, dispositivo de formação.

Uma das razões para a defesa do uso do portfólio como *dispositivo formativo* reside no fato de se atribuir a ele uma característica reflexiva, como nos propõe Sá-Chaves (2004, p. 54): "o portfólio reflexivo é compreendido como instrumento facilitador dos processos de auto e hetero-avaliação". No que se refere à formação docente, acredita-se que a organização dos conteúdos e da reflexão sistemática das práticas desenvolvidas, por meio do portfólio, possibilita ao professor apropriar-se do conhecimento que emerge do processo formativo, configurando-se em instrumento tanto organizador como revelador da aprendizagem, além de desenvolver os níveis

de originalidade, criatividade e autoria desejados na pesquisa-ação em andamento na sala de aula.

Em seus portfólios de formação, os alunos organizavam os dados de pesquisa dos temas em estudo, organizavam suas produções individuais e coletivas e escreviam reflexões sobre cada aula, bem como autoavaliações. Foi um processo gradativo do aprendizado de "pensar reflexivo por escrito", ou seja, lançar um olhar sobre uma situação ou um objeto, a fim de elaborar uma análise e uma síntese. Trata-se de uma maneira personalizada de escrever, em que o autor-professor expressa o "seu eu", sua visão de mundo, seus sentimentos, sua interpretação pessoal. Entretanto, esse "pensar reflexivo por escrito" é ainda uma prática pedagógica pouco empreendida, tanto nas universidades, quanto nas escolas no Brasil.

Nesses primeiros portfólios, as reflexões eram pouco desenvolvidas, os textos eram mais focados em relatos da aula do que nas reflexões sobre as aulas propriamente ditas, escreviam textos muito curtos. Então, uma intervenção didática fez-se necessária. A professora/pesquisadora começou a escrever suas próprias reflexões sobre as aulas, expressando o que pensava, sentia e avaliava como professora e as postava na Plataforma Moodle (Ambiente Virtual de Aprendizagem) utilizada pela universidade. Os alunos respondiam ou tomavam a escrita da professora como um modelo de estrutura de texto a ser seguida. Assim, o diálogo verdadeiro foi se estabelecendo.

Somente após essa intervenção, no terceiro semestre, encontramos o *dispositivo formativo* adequado: os *diários reflexivos*. Aí sim, os alunos começaram a "escrever com o coração", isto é, aprenderam a expressar seus sentimentos, opiniões, reflexões e conseguiram construir sentido para a sua trajetória de formação, conforme defendemos para a consolidação da fase de elaboração de sínteses coletivas da pesquisa-ação na sala de aula. Seus textos cresceram em tamanho e profundidade. Nos portfólios, escreviam com sacrifício dois ou três parágrafos como reflexões; nos diários, passaram a escrever várias páginas. Destacamos extratos de dois *diários reflexivos*:

> *"Estamos chegando ao fechamento do terceiro semestre e adorei fazer o diário reflexivo. Sei lá, acho que aqui posso desabafar, refletir sobre o que fiz ou deixei de fazer, se fiz bem ou poderia ter feito melhor. Quando leio o que escrevi, relembro dos bons e maus momentos. Espero que sinceramente o diário continue, pois é tão bom desabafar nos momentos de desespero. Naqueles momentos que você pensa: Eu não vou conseguir. E o mais incrível, quando depois você relê o que escreveu e diz: Eu consegui". Aluna 1*

> *"No meu diário foram registrados momentos de aprendizagens e de experiências vividas ao longo do 3º semestre que não serão apagadas. Meus primeiros rabiscos de*

> *reflexão foram no semestre passado, agora estou no bê-á-bá da produção de textos. Não é fácil traduzir para o universo das palavras o nosso pensamento e sentimentos. Para mim, mais difícil ainda, porque não tinha o hábito de ler. Escrever é uma arte. Este diário vai ser um referencial de comparação dos textos e reflexões que vier a produzir, comparar o grau da minha evolução, recordar o meu primeiro diário, minha base de amadurecimento". Aluna 2*

Durante toda a fase de elaboração dos *diários reflexivos*, a professora/pesquisadora os recolhia semanalmente e os respondia por escrito, alimentando o diálogo, o espaço de escuta (Freire, 2005) e rompendo os *silêncios* (Franco, Pontes, Bidart, 2009) dos alunos, que passaram a ter os *diários reflexivos* como um *dispositivo formativo* para a expressão sincera de seus pensamentos.

Os *diários reflexivos* possibilitaram criar um efeito de "espelhos" que refletiam aspectos distintos e marcantes da postura e personalidade da professora, ou seja, suas diversas faces, às vezes vista por eles como autoritária e rígida, outras vezes como flexível e compreensiva. Evidentemente, para lidar com críticas, é preciso um preparo psicológico e uma postura de abertura ao diálogo que o pesquisador em pesquisa-ação precisa aprender a desenvolver.

De acordo com os registros dos alunos, tanto os portfólios como os diários reflexivos constituíram-se em importantes *dispositivos formativos* para a construção de sentido da trajetória de formação compartilhada pelos sujeitos da pesquisa, na direção apontada acima por Franco (2009, p. 60), qual seja: "Como estou me constituindo nesse coletivo investigador?".

Na fase atual da pesquisa, esses diários evoluíram para o formato de *crônicas pedagógicas* que passamos a postar no blog www.cronicaspedagogicasparfor.blogspot.com. Espaço virtual de publicação de produções que hoje demonstram um cunho mais autoral.

Fase 4: Socialização entre o coletivo pesquisador da produção de todos

Nessa fase da pesquisa-ação em sala de aula, Franco (2009, p. 61) explica que: "Há interesse do coletivo e do pesquisador principal em avaliar o quanto cada qual contribuiu e assimilou da produção coletiva. Essa socialização é 'intra grupo', fundamental para a finalização do trabalho (...)"

Para essa fase da pesquisa-ação, foram utilizados *seminários de estudo teórico* como *dispositivos formativos*. Os seminários foram desafiadores e ajudaram a desenvolver inúmeras habilidades, conforme explica em seu *diário reflexivo* a aluna abaixo:

> *"O Seminário é um estudo de pesquisa em grupo sobre um determinado tema com o objetivo da leitura, análise e interpretação de textos científicos. Embora eu não seja uma especialista no assunto 'seminários acadêmicos' procuro observar as*

apresentações dos meus colegas, considerando que é de extrema importância especialmente para o curso de Pedagogia por ser um procedimento metodológico que usa técnicas de uma dinâmica de grupo para o estudo e pesquisa sobre um determinado assunto. O estudo com seminários iniciou no segundo semestre com textos científicos e, no terceiro semestre, com a apresentação dos nossos artigos. Os seminários tiveram uma grande evolução positiva em todas as apresentações feitas pelos grupos nas aulas de Educação e Linguagem, com a professora Rosana. Falando assim, parece muito simples para a realização dessa apresentação em público. Apesar da apresentação ser em grupo tem umas gafes que são inevitáveis como: a minha parte é...; eu fiquei com tal parte...; essa foi a minha parte...; a leitura extensa daquele papelzinho que seguramos como 'roteiro' na apresentação e alguns alunos leem três páginas dispersando o público do foco. Ah! Sem falar nos braços cruzados, apoiar-se sobre a mesa, a postura, expressões corporais, alguns gestos chegam ser engraçados. Eu particularmente me movimento com o corpo para direita e esquerda o tempo todo, um horror. É realmente um grande desafio na hora da apresentação dos seminários. Mesmo depois de programar ensaios antecipados, a ansiedade e o nervosismo são inevitáveis. Tenho uma grande preocupação se a argumentação e interpretação sobre o tema estão claras para não cair em contradições que acabam desacreditando o orador. Evitar deduções precipitadas, a comunicação deve ter entusiasmo. É importante que nossas ações, gestos e posturas sejam naturais e espontâneas para sermos entendidos. De qualquer maneira, o grupo deve estar determinado, se dedicar na elaboração investigativa da pesquisa, definir as fontes bibliográficas, documentação crítica, fazer um roteiro ajuda bastante na exposição temática, podemos utilizar de vários recursos e estratégias: exposição oral, quadro negro, slides, cartazes, filmes etc. Dessa forma, obtemos maior segurança no ato da apresentação." Aluna 3

Fase 5: A produção individual

Esta fase caracterizou-se como a produção final de cada ciclo, ou de cada semestre letivo, da pesquisa-ação em sala de aula. "É a produção individual dos conhecimentos que cada um produziu no processo, inclusive do professor pesquisador, que, nesse caminhar, teve oportunidades para construir e reconstruir alguns de seus saberes". (FRANCO, 2009, p. 61)

O *dispositivo formativo* utilizado nessa fase foi a produção de textos semelhantes a artigos acadêmicos pelos alunos. Essa produção final foi complexa, tanto para os alunos, quanto para a professora. Afinal, como ensinar alunos iniciantes, em tão curto espaço de tempo, a escreverem artigos? A produção foi possível em virtude da pesquisa-ação ajudar a promover o desenvolvimento dos grupos com grande rapidez e ser uma forma eficaz de trabalho coletivo interativo e solidário.

Durante os dois primeiros semestres, na disciplina de Instrumentação da Língua Portuguesa, a professora/pesquisadora priorizou a leitura e mapeamento de artigos acadêmicos, que foram estudados, discutidos e apresentados pelos alunos nos *seminários de estudo teórico* e demais fases da pesquisa-ação citadas acima. Nesses diversos trabalhos, a professora foi esmiuçando com os alunos a estrutura da tipologia textual argumentativa. Os alunos, aos poucos, foram compreendendo os elementos necessários para a produção de artigos.

Foi um trabalho que envolveu *oficinas de produção* de texto para orientação individual presencial; bem como à distância, com muitas idas e vindas de revisão do texto por e.mail. A professora ofereceu um modelo textual a ser seguido. Utilizou-se, principalmente, da técnica da reescrita de textos, ou seja, os modelos oferecidos eram tão estruturados e simplificados que os alunos conseguiram reescrever em cima deles, de modo a terem um caminho seguro para uma produção futura mais autônoma e de autoria.

Por fim, conseguiram, com sucesso, escrever seus primeiros "artigos", realizando recortes das temáticas estudadas, delimitando questões-problema, dialogando com a fundamentação teórica, sempre comparando a teoria com a prática, e elaborando suas próprias conclusões dos temas que escolheram para estudo. Para melhor explicar o processo de produção dos artigos acadêmicos, citamos a aluna abaixo, conforme os registros em seu *diário reflexivo*:

> *"Bom, primeiramente, quero iniciar falando do meu primeiro artigo do semestre passado, quando questionei a minha nota. Somente agora, após ter terminado meu segundo artigo, tenho entendimento de como pulei etapas em não ter enviado meu texto para revisões prévias pela professora e, principalmente, o quanto isso me prejudicou (desculpa professora). Entretanto, desta vez, me antecipei, mandando o artigo com antecedência para que a professora pudesse me orientar (ela fez isso impecavelmente). A diferença é que, neste segundo artigo, eu queria me superar e realmente aprender, e sei que consegui, e devo tudo isso ao diário reflexivo que me deu a oportunidade de ter um diálogo com a professora, e também confiança para pedir ajuda (acho que até abusei!). Aprendi muito, e vou levar todas as informações que aprendi para o resto da minha vida. Agora eu sei que tenho que citar sempre. Devo escrever com as minhas próprias palavras, mas tenho que citar o tempo todo a fonte de pesquisa. E sempre que citar exatamente o que está no texto, até 3 linhas, devo colocar entre aspas, e se tiver mais que três linhas, devo recuar 4 cm do texto. Nossa, foi difícil, mas eu consegui ter entendimento e estou muito,muito feliz. No meu resumo, fiz muitos elogios ao autor Vinicius de Moraes, mas isso também é errado, segundo a professora Rosana, a linguagem precisa ser sóbria e imparcial. O objetivo deve estar igual ao do resumo. Sem dúvida essa foi a minha maior dificuldade. Ufa! Quanta dificuldade para entender algo tão simples, mas agora não esqueço mais de dar os créditos a todo momento." Aluna 4*

Por essa autoavaliação da aluna, foi possível compreender o quanto essas produções individuais foram significativas para o seu processo de formação e o quanto ela pôde apreender da experiência vivenciada.

Considerações

Apresentamos, neste estudo, o caminho metodológico que estamos trilhando no curso de Pedagogia PARFOR, na Universidade Católica de Santos, no Brasil, ao utilizar a pesquisa-ação como instrumento didático, a fim de criar um espaço de interação, participação e partilha de conhecimentos, valorizando os saberes práticos de alunos que já atuam como professores. Destacamos as fases realizadas e os *dispositivos formativos*, elaborados de forma colaborativa com os alunos.

Acreditamos que a pesquisa-ação em andamento, aqui relatada, está alinhada com um novo paradigma de ensino, em que o professor universitário precisa desenvolver-se como pesquisador, bem como utilizar-se de dispositivos de pesquisa em sala de aula que possibilitem aos alunos atuarem como protagonistas e autores de seu processo de formação. Precisamos desenvolver a prática docente com pesquisa e mantê-la em pesquisa, questionando-nos o tempo todo. Criar o espaço para escuta e diálogo torna-se condição essencial. Sabemos que é difícil abrir espaço para o diálogo, principalmente, porque, assim como o aluno, o professor teme a crítica. Recorremos mais uma vez a Paulo Freire (2005) que sustenta que, na formação docente, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática:

> *É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (p. 19)*

Portanto, acreditamos que a reflexão crítica sobre a prática docente constitui-se no *dispositivo formativo* fundamental no trabalho que realizamos. Formando professores, formamo-nos como formadores em processo de colaboração com eles. Compreendemos que esta seja a essência da pedagogia da pesquisa-ação.

Confirmamos, nestas considerações, que a *pesquisa-ação* possibilita o desenvolvimento da cultura da colaboração entre os sujeitos participantes, de modo a transformá-los em verdadeiras comunidades de aprendizagem. Comunidades essas que, no exercício do diálogo e do respeito

mútuo, aprendem a escutar e a compreender uns aos outros, bem como a compartilhar um processo colaborativo de ensino e aprendizagem.

De acordo com os resultados alcançados, foram evidentes o progresso e comprometimento dos grupos-classe. Os alunos-professores em formação não se limitaram a estudar os conteúdos teóricos das disciplinas, mas foram implicados na construção do sentido da sua trajetória de formação.

Por fim, acreditamos que a pesquisa-ação, utilizada como instrumento didático, transforma-se em uma possibilidade viável para a renovação dos modos de ensino na universidade, em virtude de ser capaz de entrelaçar e articular atores-autores em um processo de aprendizado em que todos aprendem, uns com os outros, ou mesmo, uns através dos outros. E sempre há aprendizagem, mesmo quando existem diferenças essenciais de saberes, de culturas e de poderes.

Referências Bibliográficas

Alarcão, Isabel (2003). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez.

Barbier, René (2004). A pesquisa-ação. Brasília: Liber Livro Editora.

Carr, Wilfred; Kemmis, Stephen (1988). Teoria crítica de la enseñanza. Barcelona: Ed. Martinez Roca.

Franco, Maria Amélia Santoro (2003). Pedagogia como ciência da educação. São Paulo: Cortez.

Franco, Maria Amélia Santoro (2005). A Pedagogia da pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP, 31 (3), 483-502.

Franco, Maria Amélia Santoro (2009). Prática Docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. Cadernos de Pedagogia Universitária, 10. São Paulo: USP.

Franco, Maria Amélia Santoro; Pontes, Rosana Aparecida Ferreira; Bidart, Marcos Novaes. Facing resignation and silence: A transforming action-research experience in Brazil. International Journal of Action Research (IJAR), 5 (2), 184-214. www.Hampp-Verlag.de.

Freire, Paulo (1985). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2003). Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2005). Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Josso, Marie-Christine (2004). Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez.

Pontes, Rosana Aparecida Ferreira (2007). A construção da autoria pedagógica na formação de educadores. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Santos, Santos, Brasil.

Sá-Chaves, Idália (2004). Portfólios Reflexivos: Estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Stenhouse, Lawrence (1998). La investigación como base de la enseñanza. Madri, Espanha: Ed. Morata.

Zeichner, Kenneth (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa.

8.97.

Título:

Os desafios da docência na universidade para todos: os efeitos do imperativo da inclusão

Autor/a (es/as):

Provin, Priscila [Universidade do Vale do Rio dos Sinos]

Fabris, Elí Henn [Universidade do Vale do Rio dos Sinos]

Resumo:

O presente texto anuncia alguns desafios que se colocam para os professores universitários, que cada vez mais são instados a trabalhar com as diferenças dos sujeitos que ingressam nas instituições de Ensino Superior. Para tanto, toma-se como ponto de partida os programas de acesso ao Ensino Superior, desenvolvidos por um conjunto de Universidades Comunitárias, no sul do Brasil, que vêm se preparando para atender ao imperativo da inclusão mobilizado na Contemporaneidade. A análise desses programas, que foram visibilizados nos sites dessas Universidades, compõe parte de uma dissertação de Mestrado que investigou os modos como essas Universidades trabalham com a inclusão no Ensino Superior. Tanto no presente artigo quanto na pesquisa "O imperativo da inclusão nas Universidades Comunitárias Gaúchas: produzindo "atitudes de inclusão?" parte-se de uma perspectiva teórica que toma a linguagem como constitutiva e não apenas representacional, dessa forma são constituídos o conhecimento e os sujeitos. Para desenvolver este empreendimento analítico, autores que trabalham com a perspectiva da diferença, da inclusão e, sobretudo, sobre a docência universitária serão importantes interlocutores. A metodologia utilizada neste texto será a de análise documental, uma vez que se propõe partir de programas publicados nos sites das Universidades, tomados como campo de visibilidade. Destaca-se que não se pretende aqui expor "fórmulas" para trabalhar com a inclusão na Universidade, mas sim propor uma reflexão sobre a importância de as práticas docentes serem constantemente problematizadas. Essa perspectiva teórica na qual a pesquisa se inscreve, ao possibilitar-nos romper com os universais e assumirmos a contingência, nos desobriga a buscarmos por uma homogeneidade dos sujeitos e por maneiras únicas de

trabalharmos com eles. Contudo, com o imperativo da inclusão, tomado como algo necessário e que se impõe, as Universidades não podem escolher se vão trabalhar com a inclusão ou não, mas sim podem escolher as maneiras com as quais irão trabalhar com esse megaprojeto contemporâneo: a inclusão de "todos" no Ensino Superior. Por isso, as instituições têm procurado desenvolver programas, implementar bolsas de estudo e financiamentos para que "todos" possam ter acesso ao Ensino Superior. Entretanto, tais programas não são suficientes para manter os estudantes nas instituições e garantir a permanência, com qualidade, até a conclusão de seus cursos. Por esse motivo, argumenta-se que é fundamental o comprometimento dos professores para com o ensino que precisa ser planejado para "todos" os sujeitos que ingressam na Universidade. Pretende-se mostrar que, ao narrar esses sujeitos, não mais os entendendo como problemas, mas sim como possibilidades, podemos produzir outros alunos e outras formas de viver a inclusão na Universidade. Nesse sentido, acredita-se que a relevância do texto será trazer uma contribuição para a área da docência universitária ao buscar problematizar os modos como a inclusão vem ocorrendo no Ensino Superior e os desafios colocados para os docentes universitários, temática bastante explorada no contexto da escola básica, porém ainda pouco analisada no âmbito do Ensino Superior.

Palavras-chave:

Docência universitária; imperativo; inclusão; Ensino Superior.

O presente texto pretende discutir partes de uma pesquisa realizada em um curso de mestrado (PROVIN, 2011) e mostrar como se potencializam os desafios na Universidade que deseja ser inclusiva nos dias de hoje. Em primeiro lugar, vamos apresentar dados dessa pesquisa e, em segundo lugar, procederemos a uma análise que pretende mostrar a grade de inteligibilidade que articula algumas políticas para o Ensino Superior apresentando desafios aos professores universitários que emergem dessas práticas vivenciadas hoje nas Universidades.

Estar incluído sempre fez parte do sonho da humanidade e da educação, em especial. Mas, não podemos dizer que ela sempre existiu da forma como a entendemos hoje. Muito menos a inclusão na e para a Universidade, que foi sempre endereçada para poucos, para uma elite social, e não fazia parte das necessidades sociais. A própria palavra inclusão é recente. Segundo a pesquisa de Rech (2010), é possível falar do termo inclusão, como o entendemos hoje, somente a partir do segundo mandato do presidente brasileiro Fernando Henrique Cardoso (1999-2002). Antes, durante o primeiro mandato do referido presidente (1994-1998), havia um movimento denominado integração escolar, que emergiu no Brasil na década de 1970 e visava à integração social dos indivíduos com deficiência. Nesse período, falava-se em Educação

Especial para identificar a educação das pessoas com deficiência, processo que ocorria em centros especializados ou escolas chamadas especiais. Contudo, ainda segundo Rech (2010), inclusão e integração nunca foram sinônimos, mas movimentos diferenciados que ocorreram um após o outro, sendo que a integração foi deixada para trás, aos poucos, abrindo passagem para o movimento de inclusão.

Na Contemporaneidade, a inclusão pode ser entendida como um conceito mais amplo e que não considera apenas as pessoas com deficiência, mas sim todos os sujeitos da diferença. Com a emergência das políticas de inclusão, os centros especializados e as escolas especiais foram, de modo gradativo, substituídos pelas escolas inclusivas. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), na década de 1990 é possível identificar três marcos que contribuíram para o entendimento de que a educação deveria ser para todos, na perspectiva da inclusão: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos aprovada pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* em Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Além disso, já a partir da Constituição Federal de 1988, pretendia-se garantir que o atendimento educacional especializado aos "portadores de deficiência[209]" ocorresse, preferencialmente, na rede regular de ensino. Desde então, políticas, práticas e programas governamentais convergem para o mesmo objetivo: a inclusão de todos. Nesse sentido, a inclusão vem sendo tomada como um imperativo, como um mandamento contemporâneo gestado na cultura, e que busca assegurar que todos estejam incluídos em algum espaço, de alguma forma. Ainda, com a proliferação das políticas, a inclusão ganhou força de Estado. Lopes explica que:

> *[...] a invenção da inclusão ganha status de verdade e de realidade quando começa a ser produzida nas narrativas, quando começa a circular em diferentes grupos como uma bandeira de luta, quando começa a ganhar forma de lei, a desenvolver diferentes mecanismos de vigilância e de controle [...] (LOPES, 2007a, p. 15-16).*

A inclusão, como já mencionado anteriormente, não é algo em que desde sempre se investiu, principalmente quando se fala no Ensino Superior. Ao buscar legislações que a regulamentem nesse nível de ensino é possível perceber o quão pouco se fala dela no contexto da Universidade. Sob a orientação do Ministério da Educação (MEC), grande parte das Universidades pesquisadas adere ao Programa Universidade para Todos[210] (PROUNI) e ao

[209] Expressão utilizada na Constituição Federal de 1988.

[210] Esse Programa concede bolsas de estudo integrais ou parciais, em Universidades particulares, para estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou para estudantes que foram bolsistas integrais da rede particular. Os alunos podem ter renda per capita familiar máxima de três salários mínimos. A seleção dos candidatos ocorre por meio das notas obtidas no Enem - Exame Nacional do Ensino Médio. Às instituições que aderirem ao Programa, é oferecido isenção de alguns tributos (BRASIL, 2012).

Financiamento Estudantil[211] (FIES), programas voltados especificamente ao ingresso de alunos nas instituições privadas. Mesmo não possuindo tanta força quanto na Educação Básica, o movimento da inclusão nas Universidades emerge, a partir de 2001, acompanhando a força do processo na escola e na sociedade.

As doze Universidades Comunitárias Gaúchas que compõem o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas[212] (COMUNG) trabalham com inclusão proporcionando diferentes formas de acesso. Reconhecemos a importância disso e afirmamos que proporcionar formas de acesso à Universidade é fundamental, mas, se a inclusão for tratada só sob esse aspecto, esvaziam-se outros entendimentos possíveis e necessários acerca dela. Além disso, corre-se o risco de produzir uma inclusão excludente, isto é, uma inclusão que se preocupa com a ocupação do mesmo espaço físico, mas não com a partilha das práticas sociais.

Consideramos importante dizer que a inclusão a qual nos referimos aqui, vai além do recorte da deficiência e não aborda um único grupo de pessoas. Também não pretende olhar as políticas de acesso como a "resolução dos problemas" para a inclusão. Entendemos a inclusão de uma forma mais ampla e, ao mesmo tempo, não pretendemos pensá-la através do "[...] binômio reducionista do incluído e do excluído ou do caráter salvacionista que a inclusão parece carregar" (LOPES, 2007b, p. 1). Trabalhamos, por conseguinte, com o conceito de in/exclusão, que não é um estado permanente, mas sim algo que pode mudar de acordo com as nossas posições de sujeito nos mais diferentes espaços que ocupamos. Alguns autores vêm trabalhando com a noção dessa expressão única, e filiamo-nos a eles para trabalhar com essa perspectiva. "Inclusão e exclusão estão tão imbricadas que, talvez, devessem compor uma única palavra ou uma única unidade de sentido – 'in/exclusão'" (LOPES, 2004, p. 3). Sendo uma condição para a existência da outra, Lunardi (2001, p. 4) argumenta que "[...] inclusão/exclusão são faces da mesma moeda, ou seja, elas operam simultaneamente [...] fazem parte de uma mesma matriz de poder". É importante destacar que o processo de in/exclusão não se dá apenas em função dos sujeitos não estarem incluídos no mesmo espaço que outros, mas pelo fato de estarem no

[211] Destina-se a financiar a graduação para estudantes que não possuem condições financeiras de pagar seus estudos integralmente em instituições privadas. Podem inscrever-se ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2012).

[212] O COMUNG é o maior sistema de Educação Superior em atuação no Rio Grande do Sul e é composto, atualmente, por quinze Instituições de Ensino Superior. (COMUNG, 2012). No período em que a pesquisa foi realizada, porém, doze Universidades compunham o COMUNG. Portanto, neste artigo, as análises serão empreendidas a partir das informações dos sites das seguintes Universidades: Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo (FEEVALE), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Universidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior (UNIVATES), Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade da Região da Campanha (URCAMP) e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).

mesmo espaço e, por vezes, não serem considerados como alguém que faz parte dele. Assim, podemos entender a in/exclusão como relacional, pois depende sempre do lugar que os sujeitos ocupam em relação a outros.

Universidades e inclusões

No caso das Universidades Comunitárias Gaúchas, um dos conceitos de inclusão visibilizado repetidas vezes nos sites é a inclusão social. Marcamos com intensidade esse tipo de inclusão, pois, em todas as Universidades pesquisadas, existem vários programas de inclusão social, sendo que, em duas delas, foi encontrado somente esse tipo de inclusão. Para mostrar essas recorrências visibilizadas, apresentamos alguns dos programas de financiamento e bolsas que as Universidades do COMUNG possuem e que contribuem para o acesso dos estudantes ao Ensino Superior.

Além do PROUNI e FIES, já mencionados anteriormente, grande parte das Universidades pesquisadas adere ao crédito universitário PRAVALER[213]. Trata-se de um financiamento privado em que os estudantes podem parcelar suas mensalidades em duas vezes, tendo o dobro do tempo para pagar. Diferente de outros financiamentos, o PRAVALER é renovado a cada semestre, somente se o aluno estiver com suas mensalidades em dia. Atualmente, o programa está presente em 22 estados brasileiros, sendo que 05 Universidades do COMUNG são instituições parceiras do programa.

Na Universidade FEEVALE, além dos programas acima citados, existem as bolsas carência, licenciatura, Fisem (benefício que possibilita ao aluno descontos de 30 a 50% sobre o valor semestral do curso e é concedido para acadêmicos matriculados na modalidade final de semana) e bolsa diurno. A UNIJUÍ também possui diversos tipos de bolsas tais como: Programa Especial de Bolsa de Estudo Gratuidade Parcial-GRUPO FAMILIAR, Programa Especial de Bolsa de Estudo de Gratuidade Parcial-Matrícula em Mais de um Curso e Bolsas de Gratuidade para Atividades Extracurriculares. Na mesma direção, a UNISINOS mantém as Bolsas de incentivo às licenciaturas de 50%, Bolsas de incentivo para cursos de Bacharelado em Biologia, Educação Física e Serviço Social com desconto de 40% para matrícula em 12 créditos ou mais, cursos de Graduação Tecnológica com valores diferenciados e política de descontos para empresas conveniadas e entidades de classe. Na UNIVATES existem o *FAE*, um fundo de apoio ao estudante, que é destinado a auxiliar os alunos com as mensalidades da Universidade quando há situação de despesas médico-hospitalares, remoção médica, perda de emprego ou óbito; o PCR, que é um tipo de financiamento para alunos dos cursos técnicos da instituição; e o desconto

[213] O PRAVALER é um financiamento estudantil que oferece a possibilidade de parcelamento para cursos de graduação, pós-graduação (MBA, especialização, mestrado, doutorado) e cursos técnicos.

família, que é concedido aos membros de um mesmo grupo familiar matriculados nos cursos de graduação, sequenciais e técnicos. Os benefícios oferecidos pela PUCRS são: Bolsa Licenciatura, Bolsa Diplomados, Desconto Bolsa Familiar, Convênio PEC-G, dentre outros. A UPF também oferece várias possibilidades de ingresso, tais como: Bolsas Dissídio Professores, Bolsa Dissídio Funcionários e Bolsa UPF Idiomas, que proporcionam descontos variados para professores, funcionários e seus dependentes. Outros tipos de benefícios da UPF são convênios, financiamentos e descontos de parte das mensalidades.

Esses programas e bolsas são extremamente produtivos para os estudantes, pois possibilitam a entrada de muitas pessoas que, talvez, sem esses apoios, não teriam a oportunidade de ingressar em uma Universidade. Além disso, tais programas também são produtivos para as instituições, que precisam da presença dos estudantes para continuar no jogo econômico do neoliberalismo. Na lógica neoliberal a sociedade, conduzida pelo modo empresa, exige que os sujeitos sejam empreendedores de si mesmos, como em uma empresa. Nesse sentido, o modo empresa conduz a vida na Contemporaneidade, e o Estado, por meio de diferentes práticas, coloca em funcionamento essa racionalidade neoliberal. Nesse contexto empresarial e de concorrência, as Universidades também precisam entrar no "jogo" e, por isso, criam formas para manter os seus alunos, uma vez que necessitam desses "clientes[214]". Isso se deve ao fato de que, com a proliferação de instituições de Ensino Superior, evitar a evasão dos estudantes é fundamental. Para as Universidades, é uma questão de sobrevivência.

Olhando para os materiais visibilizados nos sites das Universidades, foi possível perceber quem são os sujeitos-alvo dos programas/projetos que identificamos como de inclusão social. A inclusão social dos estudantes com menores condições econômicas, dentro dessas Universidades, é a que possui o gradiente de inclusão[215] mais elevado. Podemos entender os gradientes como os diferentes "níveis" ou "graus" de inclusão. Com isso, não estamos procurando fixar a posição dos sujeitos; tampouco estabelecendo hierarquias entre as pessoas ou grupos de sujeito, mas marcando a intensidade com que esses processos acontecem. Dito de outro modo, embora seja a intenção do Estado incluir a *todos*, ao olharmos para os diferentes programas de inclusão para o Ensino Superior, é possível identificar um maior investimento em políticas para o ingresso nas Universidades dos estudantes com menores condições econômicas, em detrimento de qualquer outro grupo de pessoas. Tal acontecimento mostra que o grande investimento do Estado nesses sujeitos é um meio de fazer a racionalidade econômica funcionar.

[214] Utilizamos a expressão "clientes" para nos referirmos aos alunos das Universidades apenas em um momento pontual do texto. Não concordamos com esta visão, pois a Universidade é um espaço educativo e nela os sujeitos são estudantes/alunos, uma vez que não estão lá para "consumir" um conhecimento, mas sim para aprender, produzir, refletir e discutir durante o processo de sua formação acadêmica. Contudo, se pensarmos na lógica do mercado, a Universidade pode ser tomada como uma empresa, que precisa dos "alunos" como bons e permanentes consumidores do seu "produto".

[215] Expressão utilizada por LOPES et al. (2010) para mostrar que a inclusão não é igual para todos.

Contudo, existem alunos que chegam à Universidade sem noções básicas do que envolve ser um estudante universitário ou com muitas lacunas em sua formação anterior que poderão prejudicar sua caminhada no Ensino Superior. Por isso, e para evitar a evasão dos alunos, as Universidades tomam providências no sentido de criar outros tipos de programas/projetos, numa tentativa de manter os alunos incluídos nas instituições. Alguns desses programas serão apresentados na próxima seção, quando destacaremos a importância de o trabalho dos professores universitários estar em consonância com tais programas.

Ações de inclusão desenvolvidas nas Universidades Comunitárias Gaúchas

Ao nomearmos este artigo, decidimos trazer a expressão "desafios" para mostrar que entendemos a inclusão não como um lugar de chegada, mas como um processo que exige ações contínuas. Não há receitas para trabalhar com a inclusão, pois partimos de uma perspectiva teórica que compreende a importância de olharmos para a especificidade de cada sujeito e, por isso, entendemos que a inclusão é sempre um desafio. Um desafio tanto para as Universidades, que recebem cada vez mais diferentes grupos de sujeitos, quanto para os professores, que atuam diretamente com os estudantes e, por isso, devem criar diferentes formas para trabalhar com eles. Além disso, também é um desafio para os alunos universitários que precisam entender a lógica que os regula para tomarem atitudes que os coloquem como participantes e não apenas como coadjuvantes desses processos. Dito de outra forma, é preciso que os estudantes assumam sua formação e não apenas se preocupem com a titulação, o que pode ser a lógica que o Estado coloca em ação nesses programas.

No que se refere ao trabalho das Universidades, apresentamos, a seguir, algumas possibilidades de atendimento aos estudantes em situação de inclusão:

Quadro 1: Programas de Inclusão nas Universidades Comunitárias Gaúchas

FEEVALE: Programa de Acompanhamento Psicopedagógico ao Acadêmico (algumas ações): o acompanhamento e assessoramento aos acadêmicos com necessidades educacionais especiais desde o Processo Seletivo Vestibular até a conclusão de sua trajetória acadêmica; promoção de espaços de formação pedagógica continuada, através do NAPEG e cursos de extensão de forma a qualificar os profissionais – educadores e colaboradores – no atendimento às pessoas com necessidades especiais.
UCS: Programa de Integração e Mediação do Acadêmico – PIMA. O Núcleo de Pedagogia Universitária (NPU) vem realizando oficinas pedagógicas para os professores da UCS nas áreas da surdez e da deficiência visual. Coordenadores de curso e professores também podem contar com auxílio do PIMA para discutir e construir, em parceria, estratégias que facilitem a aprendizagem de alunos em condições especiais.
UCPel: Programa de Inclusão: Facilitar a inclusão social e educativa das pessoas com necessidades especiais, através de um esforço solidário entre o combate às mais variadas condições incapacitantes e o tratamento cidadão das acometidas por tais condições.
UNIJUÍ: Núcleo de Educação Inclusiva; Projetos para/com surdos; Projetos para/com cegos e alunos de baixa visão; Projetos para/com deficientes físicos (cadeirantes e paralisados

cerebrais)
UNISINOS: Programa de Permanência de Alunos com Deficiência na Unisinos.
UPF: Setor de Atenção ao Estudante (SAEs): Acessibilidade com qualidade na educação superior.
UNICRUZ: Núcleo de apoio ao estudante com necessidades educacionais especiais
UNIVATES: Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP): visa garantir o acesso e a permanência de alunos com necessidades educativas especiais na IES

Fonte: Elaborado pelas Autoras

Esses programas de inclusão são criados pelas Universidades para buscar a permanência de estudantes no Ensino Superior. Porém, essa permanência é voltada para pessoas com deficiência, podendo, ainda, ser reflexo de um período em que a inclusão era pensada apenas para esses indivíduos, quando se falava apenas em Educação Especial. Sem desconsiderar a importância de tais programas, mas tentando problematizar a sua existência, que parece ocorrer de forma isolada, destacamos um trecho de uma fala de Skliar (2001), quando esteve na Universidade do Vale do Rio dos Sinos para falar sobre as diferenças na escola inclusiva. Apesar de ser uma questão discutida há mais de uma década, é interessante como ela ainda se mantém atual. E, apesar de o autor estar falando sobre o assunto no contexto da escola, é perfeitamente possível pensá-lo no contexto do Ensino Superior. Ele diz que:

> *[...] nós temos hoje instalada uma lógica da acessibilidade, toda a democratização da escola parece ser, simplesmente, uma lógica da acessibilidade – passe. Depois, vem outra lógica, que é a lógica da permanência, e aí, vamos ter que começar com projetos muito sérios. Não vale a lógica da acessibilidade, sem uma lógica de permanência do lado, só que também, não é suficiente pensar na permanência, se vocês não pensam na diferença. E aí está a grande questão. Permanência fala do sujeito homogêneo, 'eu tenho que fazer com que ele permaneça em relação ao MEU projeto pedagógico', mas educação para todos significa, sobretudo, um projeto que trabalha com a lógica da diferença (SKLIAR, 2001, p. 21-22).*

Pretendendo fazer uma reflexão na mesma direção do que diz Skliar (2001), entendemos que programas específicos para o atendimento de estudantes com deficiência podem acabar por marcar, ainda mais, as diferenças desses sujeitos, pois parece que continuam representados como inferiores e que precisam de alguém que "fale por eles". Além disso, será que somente programas específicos, nos quais apenas determinadas pessoas participam, são suficientes para as Universidades virem a se tornar inclusivas?

É importante lembrar que hoje temos, na Universidade para Todos, muitos grupos de sujeitos com diferentes especificidades que vão muito além das deficiências. Como as instituições encaminham questões que vão além das deficiências? Algumas Universidades possuem espaços

para atender alunos com dificuldades de aprendizagem, como podemos visualizar no quadro abaixo:

Quadro 2: Programas de Permanência no Ensino Superior

PUCRS: *Centro de Atenção Psicossocial*: Pretende auxiliar na minimização de dificuldades que possam interferir no processo ensino-aprendizagem que exige do aluno maturidade, atitudes e habilidades para além da construção do conhecimento teórico. A atenção psicossocial e pedagógica voltada aos estudantes e professores da PUCRS se impõe como uma necessidade para a Universidade, que busca a excelência acadêmica, com o olhar voltado ao ser humano.
UNISC: *Núcleo de apoio acadêmico (NAAC):* Destinado a auxiliar os acadêmicos em questões como: dificuldades no processo ensino-aprendizagem; indecisão quanto à escolha do curso; programa de acompanhamento a alunos com necessidades especiais; programa de acompanhamento a alunos com dificuldades específicas em conteúdos de ensino como Matemática, Português e demais áreas do conhecimento, cujas deficiências não foram sanadas no ensino médio. Projetos desenvolvidos: avaliações psicológicas, orientação profissional e programa de nivelamento.
UNISINOS: *Ensino Propulsor:* Criado a partir de uma investigação que se preocupou com a construção de uma proposta de ensino para alunos que se encontravam à margem do processo de ensinar e aprender. Pretende impulsionar a aprendizagem dos alunos nas áreas de Matemática, Física, Química e Português. Com o programa, deseja minimizar as taxas de evasão e repetência e atender tanto à normativa do MEC quanto reduzir a preocupação da própria Universidade no que se refere a serviços de apoio ao acadêmico.

continua

continuação

UPF: *Setor de atenção ao estudante (SAEs):* Oferece atendimento psicopedagógico aos estudantes dos diversos cursos de graduação da UPF. Os programas e ações do SAEs partem do princípio de que todas as pessoas têm potencial para aprender e, por isso, é importante analisar a trajetória acadêmica e investir no processo de aprendizagem. Um dos programas existentes é o "Atenção aos processos de aprender" (que envolve ação multiprofissional, identidade acadêmica, oficinas de aprendizagem e apoio à aprendizagem do estudante).
FEEVALE: Laboratório de Matemática: Propõe novas oportunidades de aprendizagem dos conhecimentos que são anteriores ao Ensino de Graduação e que servem de base para as disciplinas relacionadas à área da matemática nos diferentes cursos. Laboratório de Língua Portuguesa: Propõe atividades diferenciadas, conforme as necessidades de cada acadêmico, para a compreensão e produção de textos, além de oportunizar a construção de conhecimentos que venham a suprir as lacunas ou deficiências que não foram desenvolvidas na Educação Básica.

Fonte: Elaborado pelas Autoras

Das ações destacadas acima, todas abordam a questão da aprendizagem dos estudantes, numa tentativa de proporcionar melhores condições de aprendizagem para aqueles que necessitarem de um "reforço". E por que esta aposta? Por que retomar no Ensino Superior conteúdos já desenvolvidos na educação básica? Por que se preocupar com estudantes que estão

desmotivados com seus cursos? Justamente porque todas essas ações e práticas fazem parte do projeto "Universidade para *todos*", alicerçado pelo imperativo da inclusão. Somente proporcionar o acesso ao Ensino Superior não basta. É preciso que as instituições desenvolvam programas e projetos, numa tentativa de assegurar a permanência dos muitos estudantes que ingressaram através de programas como o PROUNI, o FIES, o crédito PRAVALER, dentre outros. Como foi possível perceber por meio dos *sites* das Universidades Comunitárias Gaúchas, a questão da permanência tem ocupado um espaço considerável nessas instituições. Principalmente, quando se trata de proporcionar melhores condições de aprendizagem para os sujeitos universitários.

Neste momento, retomamos os elementos que estão envolvidos no processo de inclusão nas Universidades. Como mostramos anteriormente, as Universidades Comunitárias Gaúchas, ao serem interpeladas pelo imperativo da inclusão, investem, de maneira intensa, em formas que permitam o acesso ao maior número de estudantes possível. Esses investimentos não são unicamente das Universidades, mas também do Estado, que entra como um grande parceiro financiando parte dos projetos. Como já discutimos neste texto, o acesso é fundamental, mas por si só não garante a permanência. Por isso, as Universidades criam programas para que os estudantes que nela ingressam possam manter-se incluídos até o final de seus cursos. Contudo, colocamos sob suspeita o entendimento de que proporcionar formas de acesso e criar programas de permanência sejam suficientes para garantir o processo de inclusão no Ensino Superior. Acreditamos que os professores têm um papel de extrema importância neste processo. Não se trata apenas de encaminhar os sujeitos para atendimentos específicos e extraclasse, mas sim de criar formas para trabalhar "todos" os alunos que hoje estão na Universidade. A inclusão também se faz dessa maneira, pois o encaminhamento para distintos setores sem um maior comprometimento dos docentes para com a aprendizagem dos estudantes pode estar desconsiderando a potência que tais estudantes têm. Desse modo, passamos a discutir, na seção seguinte, sobre os desafios que os professores têm, na Contemporaneidade, na docência da "Universidade para todos".

Desafios à docência: atitudes de inclusão?

> *Trabalhar com a diferença é pensar o diferente como uma possibilidade e não como uma falta; uma possibilidade que, justamente por sua diversidade, tem algo a negociar, a ensinar e a aprender. Esse ensinar terá que ser inventado com os próprios sujeitos da diferença. Serão tantas as formas quantas forem as diferenças e os/as diferentes (FABRIS; LOPES, 2005, p. 10).*

Iniciamos essa seção com a epígrafe acima para marcar como estamos entendendo os desafios que se apresentam aos professores universitários, que precisam trabalhar com grupos bastante

distintos de estudantes nas Universidades contemporâneas. Partimos de um lugar que toma os estudantes com deficiência, negros, homossexuais, em "posições de não aprendizagem"[216], com menores condições econômicas, etc., como sujeitos da diferença. Nessa perspectiva, olhamos para esses sujeitos não pelo que lhes falta, mas sim procurando possibilidades para trabalharmos com essas diferenças.

Thoma (2006), ao realizar uma pesquisa com professores e gestores de Universidades Comunitárias Gaúchas acerca das representações sobre os estudantes com *distintas demandas (necessidades especiais)*[217] presentes nessas instituições, fez um levantamento de sete tipos de discursos presentes nas falas dos entrevistados. São eles: clínico-patológicos, pedagógicos, psicológicos, linguísticos, religiosos, estatísticos e jurídicos. É possível dizer que esses discursos, inclusive o pedagógico, consideram os próprios estudantes com deficiência como a causa de seu sucesso ou fracasso. Embora não seja nossa intenção aqui olhar para a inclusão no Ensino Superior pelo viés da deficiência, consideramos pertinente trazer o estudo de Thoma (2006) para mostrar como os sujeitos da diferença são representados por professores desse nível de ensino. Sabemos que o mesmo ocorre com outros tipos de sujeitos.

Nesse sentido, apesar de considerarmos essenciais os programas de inclusão e de permanência que as Universidades Comunitárias Gaúchas desenvolvem, destacamos que programas isolados não são suficientes para o processo de inclusão nessas instituições ser considerado plenamente eficaz. Isso porque quando a inclusão é tomada, nas Universidades, como projeto de apenas algumas pessoas, a sua capacidade de mobilizar a instituição é enfraquecida. Aqui resgatamos o conceito de atitude que Castro (2009) traz de Foucault para pensarmos em uma possibilidade de considerarmos a inclusão. O autor diz que:

> *Por atitude quero dizer um modo de relação a respeito da atualidade, uma eleição voluntária que alguns fazem, enfim, uma maneira de pensar e de sentir, e também uma maneira de agir e de se conduzir que, ao mesmo tempo, marca um pertencimento e se apresenta como uma tarefa. Um pouco, sem dúvida, o que os gregos chamavam um éthos (FOUCAULT apud CASTRO, 2009, p. 302).*

Foucault se refere aqui a uma maneira de viver a Modernidade: segundo ele, mais do que qualquer época da história, a Modernidade exigiria um posicionamento, uma forma de colocar-se e agir frente a um contexto específico. Deste modo, ao inspirarmo-nos no conceito de atitude como Foucault o entendeu, questionamos se a inclusão não poderia, também, ser tomada como uma atitude para incorporar-se às instituições educacionais como um projeto de todos? De que

[216] Expressão cunhada por Lopes e Fabris (2005) ao falarem sobre alunos que ocupam uma posição transitória, que pode mudar a partir das relações que o posicionem em outros lugares. Tal expressão é diferente de chamar os estudantes como não aprendentes, o que demonstra uma posição permanente.
[217] Expressão utilizada pela autora.

forma os professores entendem a inclusão na Universidade? Como uma responsabilidade da instituição, da Coordenação do Curso, dos responsáveis pelos programas de inclusão, dos funcionários e, também, um compromisso seu? Com estas perguntas, objetivamos provocar os professores do Ensino Superior a refletirem sobre a diferença entre "aceitar" a inclusão, considerando que ela existe em momentos pontuais e esporádicos e que mesmo assim é preciso que se promovam movimentos para atendê-la; e tomar a inclusão como uma atitude, como uma forma de pensamento, uma escolha que se faz de forma comprometida, entendendo-a como permanente e, por isso, desafiadora.

Para contribuir com esta discussão, trazemos Capellini e Santos (2005, p. 77), quando dizem que

> *[...] a demanda imposta pela Educação Inclusiva à Universidade brasileira é grande. A tarefa não é simples, mas precisamos produzir conhecimentos que permitam subsidiar o acompanhamento de políticas educacionais, que adotem a perspectiva da inclusão e sobre estratégias pedagógicas inclusivas para a realidade brasileira.*

Acreditamos que ter saberes sobre aqueles sujeitos com os quais iremos trabalhar seja importante. Contudo, é preciso cuidado para que não colemos nos sujeitos aquele diagnóstico ou aquela "falta que possui", cristalizando uma posição não produtiva para os estudantes. Novamente retomamos a pesquisa de Thoma (2006) para destacar como o discurso clínico entende os sujeitos com deficiência. A autora diz que é "[...] como se, ao narrarmos os sujeitos com necessidades especiais dizendo o que lhes falta, fosse possível se desencadear movimentos pedagógicos de normalização e de correção das suas condições" (THOMA, 2006, p. 15). O mesmo ocorre com tantos outros tipos de sujeitos que ocupam os lugares da diferença. Tais sujeitos sempre são vistos a partir de um parâmetro, tomado como "o normal", idealizado segundo padrões previamente definidos pela sociedade como os corretos e, por isso, esperados.

Argumentamos que, para que o professor universitário possa olhar para os sujeitos da diferença a partir de outros entendimentos, é imprescindível que saberes pedagógicos sejam mobilizados em sua prática docente. Fischer (2009), ao falar sobre a questão da prática docente no Ensino Superior, aponta dois equívocos recorrentes na academia. São eles:

> *[...] o primeiro, que afirma ser a universidade frequentada por adultos e que adultos sabem o que querem. Portanto, o professor na universidade não precisa preocupar-se com pedagogias. E o segundo, que apregoa que para 'dar aula' no ensino superior o docente precisa apenas dominar o conteúdo e ter uma boa comunicação (FISCHER, 2009, p. 312).*

Sendo assim, o professor universitário não se constitui apenas por sua formação específica e experiência profissional (DAL'IGNA et al., 2012). Os autores reconhecem que tais elementos são fundamentais, porém "[...] para *tornar-se docente*, é preciso mais. A docência caracteriza-se por dois saberes que devem ser articulados permanentemente: *saber específico* e *saber pedagógico*." (DAL'IGNA et al., 2012, p. 5. Grifos dos autores). E são os saberes pedagógicos, construídos não apenas a partir da prática docente, mas também pela participação dos professores em formações, em grupos de estudo e de pesquisa, que vão apontar a complexidade que está envolvida no processo de inclusão. Uma vez que os sujeitos não são todos iguais, não existem estratégias únicas que possam atender a todos indistintamente.

Neste sentido, Cunha (2004) argumenta que "[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações" (CUNHA, 2004, p. 530).

Podemos olhar para o processo de inclusão e para os desafios apresentados ao professor do Ensino Superior por esse mesmo viés. Trabalhar com diferenças pressupõe trabalhar com o novo, com o inesperado, com o incerto. De que forma os professores do Ensino Superior vêm significando isto? Como as diferenças são entendidas no contexto da sala de aula universitária? É importante que os docentes possam pensar sobre estas questões, pois acreditamos que "os sujeitos só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação" (CUNHA, 2006, p. 259). Esse pode ser o movimento que os coloque à frente de outros processos que exigem mudar as representações. Só assim, teremos mudanças. É preciso mudar as relações, as práticas, a vida. Aqui voltamos à possibilidade de tomar a inclusão como uma atitude, como uma outra forma de significar a abertura da Universidade para "todos", na qual as diferenças são parte integrante e produzem nos professores outros modos de pensar em outras práticas pedagógicas.

Referências

Brasil (2012). *Ministério da Educação*. Retirado em Março 25, 2012 de http://prouniportal.mec.gov.br/.

Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho & Santos, Marisa Aparecida Pereira (2005, Setembro). *Inclusão na Universidade: desafios para os novos educadores e para os formadores.* Comunicação apresentada no VIII Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Brasil.

Castro, Edgardo Manuel (2009). *Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.* Belo Horizonte: Autêntica.

Cunha, Maria Isabel (2004). Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: A docência e sua formação. *Educação,* 3 (54), 525-536.

Cunha, Maria Isabel (2006). Docência na Universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação,* 11 (32), 258-271.

Dal'igna, Maria Cláudia et al. (2012). *Ser professor do ensino superior hoje: Alternativas para o exercício de uma prática pedagógica universitária,* São Leopoldo, Brasil.

Fabris, Elí T. Henn & Lopes, Maura Corcini (2005). Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna. *Anais do XXVIII Reunião Anual da ANPED,* XXVIII, 1-17.

Feevale (2011). *Universidade Feevale.* Retirado em Dezembro 20, 2011 de http://www.feevale.br/.

Fischer, Beatriz Terezinha Daudt (2009). Docência no Ensino Superior: questões e alternativas. *Educação,* 32 (3), 311-315.

Lopes, Maura Corcini (2004). A inclusão como ficção moderna. *Revista de Pedagogia*, 3,7-20.

Lopes, Maura Corcini (2007a). Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: DAL'IGNA, Maria Cláudia; LOPES, Maura Corcini (Orgs.) *In/exclusão nas tramas da escola* (pp.11-33). Canoas: ULBRA.

Lopes, Maura Corcini (2007b). (Im)possibilidades de pensar a inclusão. *Anais do XXX Reunião Anual da ANPED,* XXX, 1-16.

Lopes, Maura Corcini et al. (2010). Inclusão e Biopolítica. *Cadernos IHU Ideias*, 144, 3-30.

Lunardi, Márcia Lise (2001). Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. *Cadernos de Educação Especial,* 18, 27-35.

Provin, Priscila (2011). *O imperativo da inclusão nas Universidades Comunitárias Gaúchas: produzindo "atitudes de inclusão*?". Mestre em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil.

PUCRS (2011). *Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*. Retirado em Dezembro 20, 2011 de http://www.pucrs.br/.

Rech, Tatiana Luiza (2010). *A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma "verdade" que permanece.* Mestre em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil.

Skliar, Carlos (2001). *A diferença na escola inclusiva*. Resumo Dificuldades de Aprendizagem em Questão, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil.

Thoma, Adriana da Silva (2006). A inclusão no Ensino Superior: "- Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma Política Especial...". *Anais da XXIX Reunião Anual da ANPED,* XXIX, 1-18.

UCPEL (2011). *Universidade Católica de Pelotas*. Retirado em Dezembro 20, 2011 de http://www.ucpel.com.br.

UCS (2011). *Universidade de Caxias do Sul*. Retirado em Dezembro 20, 2011 de http://www.ucs.br/.

Unicruz (2011). *Universidade de Cruz Alta*. Retirado em Dezembro 20, 2011 de http://www.unicruz.edu.br/.

Unijui (2011). *Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul*. Retirado em Dezembro 20, 2011 de http://www.unijui.edu.br/.

Unisc (2011). *Universidade de Santa Cruz do Sul*. Retirado em Dezembro 20, 2011 de http://www.unisc.br.

Unisinos (2011). *Universidade do Vale do Rio dos Sinos*. Retirado em Dezembro 20, 2011 de http://www.unisinos.br.

Univates (2011). *Universidade Integrada do Vale do Taquari de Ensino Superior*. Retirado em Dezembro 20, 2011 de http://www.univates.br/.

UPF (2011). *Universidade de Passo Fundo*. Retirado em Dezembro 20, 2011 de http://www.upf.br/.

8.98.

Título:

Formando docentes para inovações educacionais – a experiência de projetos de ensino na disciplina prática de ensino de Física

Autor/a (es/as):

Ramos, Eugenio Maria de França [Universidade Estadual Paulista (UNESP) IB Campus de Rio Claro, SP, Brasil]

Benetti, Bernadete [Universidade Estadual Paulista (UNESP) FFC Campus de Marilia, SP, Brasil]

Sartori, Adriel Fernandes [Instituto de Física da Universidade de São Paulo - Programa de Pós Graduação Interunidades em Ensino de Ciências – Modalidade: Física]

Resumo:

Relatamos a experiência didática com a construção de projetos de ensino com características inovadoras, no âmbito da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Física da Universidade Estadual Paulista (UNESP), da cidade de Rio Claro, Estado de São Paulo, Brasil. Com base nas ideias de Polanyi (1958 e 1966) e de Freire (1996), discutimos a importância de introduzir momentos de construção de atividades didáticas não tradicionais, seja pelo conteúdo ou pela organização didática, como forma de oferecer aos futuros professores oportunidades de criação intelectual e formação para inovações na futura

prática profissional.

Realizamos observações com características etnográficas, acompanhando turmas nos anos de 2005 a 2010, focalizando o desenvolvimento e a aplicação de projetos educacionais a partir de temas decididos a cada ano. Foram desenvolvidas diferentes ações didáticas para temáticas como: (2005) Einstein e César Lattes; (2006) físicos brasileiros; (2007) energia nuclear; (2008) aplicações da Física; (2009) Astronomia e (2010) Tecnologias no Ensino. Com tais temas desafiamos os futuros professores para a construção de projetos autênticos, que precisassem de suas decisões, estudos e sugestões. Ofereceu-se aos licenciandos oportunidades de perceberem que a docência exige muito mais do que apenas o conhecimento teórico ou a disponibilidade de material didático (bem como a mera repetição de conteúdos da tradição). Em todos os anos, observamos que o trabalho nunca foi aceito com tranquilidade. Os primeiros momentos são de bastante insegurança por grande parte dos futuros professores, por lidar com situações que fogem ao conteúdo tradicional. É justamente esse um importante elemento da formação para a inovação, uma vez que constatam a necessidade de ampliar seu domínio de conhecimento (conceitual ou de habilidades), bem como a necessidade de tomar decisões sobre a organização para a atividade didática.

Diferentes ações institucionais tem se concentrado na proposta de inovações formalizando-as em projetos curriculares ou em materiais didáticos. Nelas professores são aplicadores de propostas alheias, ignorando-se o grande potencial da docência associada a pesquisa e a possibilidade de inovação educacional, no âmbito imediato da própria ação docente. Verificamos que tal potencial de inovação pode ser explorado durante o processo de formação de professores, oferecendo oportunidades para que licenciandos possam apreender a docência mediante suas capacidades de mobilização de conhecimentos tácitos e explícitos. Situações de incerteza promovidas, como na construção de propostas educacionais em conteúdos não dominados inicialmente pelos sujeitos, desvelam um importante espaço para a formação de futuros professores, associando a mobilização de saberes (inclusive tácitos) com uma prática educacional inovadora. Consideramos que se os futuros professores se aperceberem capazes de ir além da tradição e dos materiais prontos, conseguiremos formar o docente intrinsecamente pesquisador e disposto a inovações.

Palavras-chave:

Inovação educacional, Formação de Professores, Prática de Ensino, Ensino de Física.

Introdução

> *Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.*
>
> Paulo Freire

Desde 1996, temos assistido no Brasil a um esforço de legisladores para valorizar a Prática na formação inicial de professores, dos quais vale a pena mencionar:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) – artigo 57
  Define que a disciplina Prática de Ensino ocorrerá, no mínimo, com carga horária de 300 horas-aula (h.a.)
- Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas (Resoluções 1/2002 e 2/2002)
  Definem a disciplina Prática de Ensino e Estágios Supervisionados com carga horária de 400 h.a. e introduzem o conceito de *prática como componente curricular*, com mais 400 h.a.
- Diretrizes para cursos na modalidade Educação a Distância (Decretos 5622/2005 e 6303/2007)
  Definem a obrigatoriedade de algumas atividades presenciais na formação da modalidade Educação a Distância (EaD), entre elas avaliações, aulas de laboratório e estágios curriculares (como os das Licenciaturas).

Esse esforço não se dá no sentido de substituir a formação teórica pela prática, pois não se reduz a carga teórica, mas aumenta-se a referente a prática. Percebe-se, dessa forma, que há um avanço na conceituação da legislação brasileira referente a formação inicial de professores no sentido de aumentar as possibilidades de articulação entre as esferas (prática e teórica), percebendo-se a insuficiência delas isoladamente.

Ante a essas orientações legislativas, as Instituições de Ensino Superior têm proposto diferentes organizações na Licenciatura na modalidade presencial, seja "espalhando" a carga horária de Prática de Ensino durante os anos do curso ou mantendo-a concentrada em alguns períodos. No caso do curso de Licenciatura em Física, analisado neste trabalho, a partir de 2008 a disciplina de Prática de Ensino teve sua carga horária ampliada de 300 para 420 h.a. Tomando-se por base a *seriação ideal*[218], tal carga horária passou a ser ministrada em dois momentos:

[218] *Seriação ideal* é a expressão utilizada para designar a situação em que um aluno completa seu curso na sequência originalmente concebida para a estrutura de disciplinas, sem antecipar ou postergar nenhuma delas, durante os quatro anos de duração mínima do curso.

- um semestre no final do terceiro ano, com 60 h. a. na disciplina "Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I", correspondendo a 4 horas semanais durante um semestre letivo, e
- durante o quarto ano, 360 h.a. na disciplina "Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II", equivalendo a 12 horas semanais durante um ano letivo.

A concentração de tal carga horária, que poderia ser considerada retrógrada ou problemática para a formação de novos docentes, tem se revelado interessante, por permitir organizar as atividades de docência, incluindo o desenvolvimento de projetos de ensino inovadores[219]. Na década de 1980, Carvalho (1985) já mencionava essa possibilidade intrínseca à disciplina Prática de Ensino, ao tratar das inovações observadas nas atividades de estágios. Naquela oportunidade, referia-se a valorização de atividades experimentais no Ensino de Física com seus estagiários, em regências em escolas da cidade de São Paulo (Brasil).

Em nosso caso, além das atividades docentes tradicionais na Educação Básica, compreendendo a tríade observação-participação-regência, consideramos, com o aumento de carga horária, uma ampliação das atividades de docência, associando-as a inovação seja com respeito ao conteúdo, a metodologia ou, ainda, ao público discente.

Na Licenciatura aqui discutida, a carga horária semanal de doze horas da disciplina *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II* foi aplicada a partir de 2009, compreendendo atividades como:

- aprofundamentos teóricos, debates e seminários,
- estudos de materiais didáticos e projetos de ensino,
- desenvolvimento de aulas e materiais didáticos,
- atividades de docência na Educação Básica e
- atividades com projetos inovadores.

Embora vários focos de interesse oferecidos pela disciplina pudessem ser aqui discutidos, privilegiaremos nesta análise a reflexão acerca do último item da lista acima (o trabalho com projetos educacionais inovadores), por nele se fomentar experiências procurando formar docentes para inovações educacionais.

Necessidades e demandas

O desenvolvimento de projetos educacionais inovadores é uma demanda das práticas profissionais de todas as áreas de conhecimento e, afinal, de todos os tempos. Na área de Ensino de Física, tais demandas muitas vezes são organizadas e sistematizadas na forma de projetos

[219] Utilizaremos neste trabalho o termo *inovar* e suas variações na acepção definida por Houaiss: "introduzir novidade em; fazer algo como não era feito antes", http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=inovar&x=0&y=0&stype=k, acessado em 28/11/2010.

institucionais ou editoriais. Há vários exemplos que poderiam ser mencionados para ilustrar essa situação, entre eles, no Brasil, podemos citar os projetos Física Auto Instrutiva (FAI, década de 1970), Projeto de Ensino de Física (PEF, década de 1970) e a proposta do Grupo de Reformulação do Ensino de Física (GREF, década de 1990).

Entretanto, mais recentemente, a demanda por inovação de conteúdos ou metodologias tem surgido com destaque diretamente no dia-a-dia de professores da Educação Básica, seja como decorrência de "anos temáticos" – como no caso dos Anos Internacionais da Física (2005), da Astronomia (2009), da Biodiversidade (2010) – seja com a tentativa de inovações curriculares, como os projetos interdisciplinares suscitados pelas propostas curriculares oficiais ou, ainda, ao desenvolver projetos independentes, por exemplo, envolvendo a História e Filosofia da Ciência no Ensino de Física.

Em tais demandas por inovações, os docentes da Educação Básica se deparam com dificuldades óbvias, como a falta de acesso a informações ou deficiências em sua formação básica. Mas há outras dificuldades não tão óbvias, como é o caso de saber lidar com inovações de conteúdo e, com elas, a necessidade de seu aprimoramento pessoal.

Freire (1996) destacava em suas reflexões em torno do tema "ensinar exige pesquisa", o caráter intrínseco de pesquisa inerente à prática docente, que mencionamos na epígrafe deste texto bem como no seguinte trecho:

> *Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32, grifo nosso).*

Assim, a pesquisa, a indagação, a busca pela inovação se coloca intrinsecamente no quefazer docente, característica que consideramos fundamental, seja para o docente da Educação Básica, seja no âmbito da docência na Licenciatura em Física.

Mas nem toda atividade docente dos futuros professores parece se caracterizar pela inovação. Com as regências normais na Educação Básica os futuros professores possuem uma oportunidade incomum de se inserir na prática docente. Mas, tais ações devem estar afinadas com as atividades normais da Escola onde ocorre. Assim, devem considerar o planejamento

anual, o projeto político pedagógico e, neles, a esfera de ação peculiar a cada disciplina, tais como o conteúdo didático previsto (o que precisa "ser dado"), suas provas etc. Enfim, as regências normais devem se adequar aos ritmos e regularidades peculiares à Escola. Embora consideremos tal experiência pessoal – de inserção na vida escolar – de fundamental importância, dificilmente a inovação pode se instalar, na maior parte das atividades de regência dos futuros professores no estágio.

Não encontramos por parte das escolas nenhuma rejeição explícita, mas sutis barreiras. A escola está organizada para seguir rotinas. Qualquer ação que possa implicar em alterações, se depara com uma "inércia institucional". Isso ocorre quando os estagiários encontram dificuldades para localizar a "chave da sala de vídeo", para ter acesso a escola nos períodos inversos aos de aula ou, ainda, para sair da sala de aula e levar sua turma para fazer uma observação do céu. Tais exemplos mostram que inovar – no âmbito cotidiano da atividade didática – implica em enfrentar pequenas barreiras. Tais enfrentamentos podem se tornar para os estagiários dificuldades intransponíveis, pela sua limitação de intervenção na estrutura escolar.

Com isso, a perspectiva de pesquisa e inovação sugerida pela reflexão de Freire, nem sempre é estimulada ou valorizada. Observa-se nas escolas de Educação Básica que acolhem os estagiários uma expectativa contraditória de "regularidade sem solavancos". Ou seja, o trabalho de regência dos futuros professores em seu estágio na escola, não deve alterar horários ou práticas para além das já tradicionais, como o grande destaque das aulas de Física no Ensino Médio: a "solene" resolução de muitos e muitos exercícios teóricos.

Sentimento parecido nota-se no semblante da maioria dos estudantes da disciplina de Prática de Ensino. Eles demonstram perplexidade ao se defrontar com uma disciplina em sua Graduação que solicita muito mais do que a repetição de exercícios em listas, realização de provas ou relatórios objetivos. Uma das evidências dessas dificuldades, da quebra da tradição, é que alguns nem mesmo conseguem organizar suas intervenções fora do ambiente da universidade, na Escola de Educação Básica. Ir a sala de aula de Educação Básica não parece ter o mesmo *status* se comparado com frequentar as aulas na faculdade.

Tais situações e perplexidades – da Escola como dos estudantes universitários – indicam a importância decisiva da Prática de Ensino, e, no âmbito dela, estágios que possam ser realmente supervisionados por docentes da Universidade. Supervisão não no sentido de fiscalização, mas de acompanhamento e fomento de maneira solidária de possibilidades, enfrentamento de contradições, excessos, faltas e embates característicos da prática docente.

Práticas para construir a inovação

Para além das atividades regulares de docência que o estágio supervisionado proporciona – e no âmbito delas pesquisas e inovações do fazer docente em sala de aula das Escolas regulares –, temos procurado oferecer oportunidades para que os futuros professores (enquanto alunos de Prática de Ensino) possam construir experiências docentes que consigam ir além do tradicional.

Não se trata de obrigá-los a criar revoluções nas Escolas (uma responsabilidade mais premente para a pesquisa acadêmica na elaboração de produtos de maior alcance), mas sim de oferecer situações de "revoluções para o próprio estudante", colocando-os diante da necessidade de pensar em intervenções inovadoras, que estejam ao alcance e sob a responsabilidade de sua prática docente.

Trata-se de desafiá-los para a construção de projetos autênticos, inicialmente inacabados, que precisem de suas decisões, estudos e sugestões. Enfim, trata-se de suscitar focos de pesquisa que tenham como finalidade atividades de ensino, ampliando a oportunidade de docência oferecida normalmente na disciplina.

Dessa maneira, projetos de ensino já estruturados, mesmo os da área de Ensino de Física, não atendem a essa necessidade de envolvimento e desenvolvimento mencionada no parágrafo anterior, pois se apresentam a eles prontos e acabados.

No quadro 1 mencionamos algumas das temáticas e atividades desenvolvidas pelos grupos de estagiários no período de 2005 a 2010. Uma vez que dificilmente se encontram materiais didáticos prontos enfocando tais temáticas, há necessidade de mobilização, por parte dos futuros professores, no sentido de buscar conhecimentos e organizá-los de forma a contemplar a construção de novas atividades didáticas. Mesmo se houver materiais prontos, o conteúdo em si já é motivo de pesquisa que vai além da divisão tradicional de conteúdos de Física no Ensino Médio, ou, em alguns casos, até mesmo do Ensino Superior.

Em todos os anos mencionados nos exemplos ilustrativos do quadro 1, pudemos observar que o trabalho nunca foi aceito com tranquilidade. Os primeiros momentos são de bastante insegurança por grande parte dos futuros professores, por lidar com situações que fogem ao conteúdo tradicional. É justamente esse um importante elemento da formação para a inovação, uma vez que constatam a necessidade de ampliar seu domínio de conhecimento (conceitual ou de habilidades), bem como a necessidade de tomar decisões sobre a organização para a atividade didática. Dessa forma, oferecem-se aos futuros professores situações de aprendizagem

nas esferas do explícito e do tácito, tanto no conhecimento de Física quanto nas práticas educativas[220].

Como tratado por diferentes autores, entre eles Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), docentes aprendem em suas atividades didáticas. É o que puderam observar os futuros professores durante a organização dos projetos de palestras, oficinas e minicursos.

[220] Evidentemente tal situação implica de maneira semelhante postura aberta a pesquisa e a novas propostas por parte dos docentes da disciplina Prática de Ensino. Entretanto, essa esfera de análise não faz parte do objeto principal deste relato, sendo aqui apenas mencionada, mas não aprofundada.

Quadro 1:

Algumas das temáticas de projetos de ensino, atividades desenvolvidas e público atendido

Ano Letivo	Focos para a preparação de conteúdos	Atividades Elaboradas	Público das atividades
2005	Inspirados no Ano Internacional da Física: • Einstein, vida e obra, com destaque ao conhecimento sobre relatividade • César Lattes, vida e obra, com destaque ao conhecimento sobre o méson pi	Palestras de divulgação científica	• Seminários abertos ao público em Centro Cultural da Cidade • Apresentações em escolas de estágio supervisionado
2006	Físicos brasileiros – vida e obra: José Leite Lopes; Marcelo Damy; Oscar Sala; Paulo Leal Ferreira; Mário Schenberg	Seminários	• Alunos da disciplina
2007	Energia Nuclear nos filmes Energia Nuclear – Barsa; K 19; Dias que abalaram o Mundo – documentário BBC; 13 dias que abalaram o mundo; The Day After; A crise dos mísseis – Discovery; Rádio Bikini; Polígono Nuclear; O início do Fim; 10 s – documentário NHK	Seminários	• Alunos da disciplina • Alunos do Ensino Médio
2008	Possibilidades e aplicações do conhecimento de Física: Termologia e termodinâmica ; Astronomia ; A física e o corpo humano; Instrumentos Ópticos; Física, Petróleo e Energia; Física da Datação Radioativa	Minicursos	• Alunos de duas escolas do Ensino Médio
2009	Inspirados pelo Ano Internacional da Astronomia: • Introdução a conhecimentos de Astronomia	Minicursos Oficinas Palestras	• Alunos do Ensino Médio e do Cursinho comunitário da UNESP • Comunidade acadêmica (professores, funcionários e alunos) • Professores da Educação Básica
2010	Atividades de Ensino de Física não tradicionais: • Introdução a Astronomia • Introdução a Nanotecnologia	Minicursos	• Comunidade acadêmica (professores, funcionários e alunos) • Professores da Educação Básica
	Tecnologias de Informação e comunicação no Ensino: Introdução a utilização de lousa eletrônica (SmartBoard)	Minicursos e Oficinas	

Dois casos são ilustrativos, um onde os materiais bibliográficos são aparentemente escassos e outro onde o acesso ao conteúdo parecia trivial:

- No primeiro caso, cabe mencionar a atividade sobre a obra de César Lattes. Em 2005 tal atividade suscitou pesquisa, junto a diferentes professores do curso e discussões entre os estudantes, sobre a metodologia empregada e dados que levaram ao reconhecimento do *méson pi*, implicando no estudo introdutório de particulares elementares e conteúdos não tratados normalmente na Graduação do curso de Física. Ao final da realização das atividades, os futuros professores mencionaram sua surpresa em "*aprenderem Física em Prática de Ensino*".
- No segundo caso, no ano de 2009, a discussão sobre como seria ensinada a explicação física para a existência de estações do ano, possibilitou uma interessante reflexão sobre as implicações da inclinação do eixo imaginário de rotação do planeta Terra e o fenômeno da precessão dos equinócios, surpreendendo futuros professores que consideravam, inicialmente, o tema muito tranquilo, por serem apaixonados por Astronomia.

Mobilizando conhecimentos

No desenvolvimento de tais atividades, oferece-se aos futuros professores oportunidades de perceberem que a docência exige muito mais do que apenas o conhecimento teórico ou a disponibilidade de material didático (bem como a mera repetição de conteúdos da tradição educacional).

Como discutido por Gauthier (1998), Shulman (1986) e Tardif (2000), a complexidade da ação docente solicita a mobilização de diferentes saberes. Esses autores não concebem a prática como a mera aplicação de teorias, contradizendo assim a ideia de *racionalidade técnica,* segundo a qual os problemas em sala de aula seriam resolvidos por meio da aplicação de rotinas bem treinadas e estabelecidas na formação. Seus modelos mostram o ensino como uma atividade interativa, de aprendizado contínuo por parte do professor, por meio do exercício da própria docência.

Para aprofundar a discussão sobre a possibilidade de aprendizado com a docência, nas atividades da disciplina Prática de Ensino, consideraremos as ideias propostas por Michael Polanyi sobre compreensão e conhecimento.

Saber e compreender: o explícito e o tácito

Polanyi atribui ao sujeito parte significativa do ato de conhecer, pois considera que o conhecimento pessoal repousa fundamentalmente na compreensão. Para ele, compreensão é uma palavra que resume todas as operações que abarcam a experiência e a tornam inteligível.

O autor considera que, mesmo em situações como a de ensino, em que se supõe que a organização didática conduza a uma relação mais objetiva entre aprendiz e conhecimento, essa pretensa objetividade não prescinde da interpretação. Estudantes de medicina, por exemplo, aprendem inicialmente uma lista de conhecimentos sobre ossos, artérias e nervos que compõem a anatomia humana. Tais conhecimentos, embora difíceis de serem memorizados, na maioria das vezes não apresentam barreiras intransponíveis ao entendimento, pois tais partes características do corpo podem ser facilmente identificadas por diagramas e, assim, apresentadas aos estudantes de forma explícita e sistematizada. O problema surge quando se sai do diagrama para o corpo real, em busca do entendimento da estrutura tridimensional de órgãos "encaixados" dentro de um corpo. Nenhum diagrama pode oferecer uma representação adequada; mesmo a dissecação proporcionará aos estudantes apenas um conhecimento parcial da região e de seu funcionamento integrado com o todo. Assim, o conhecimento do corpo humano vai além do conhecimento explícito oferecido no processo educativo, pois a compreensão é deixada por conta da imaginação dos alunos, que precisam reconstruir, a partir de tais experiências e conhecimentos, a imagem tridimensional dessa região em um corpo não aberto, explorando mentalmente suas conexões com outros órgãos de áreas próximas (POLANYI, 1958).

Assim, o conhecimento de detalhes não pode ser transmitido em palavras, pois a ponderação de seus julgamentos, nos termos de tais detalhes, é um processo inefável do pensamento. Isso se aplica igualmente para um perito (como a arte de conhecer) e para habilidades (como a arte do fazer), compreendendo um conhecimento que só pode ser ensinado com a ajuda de exemplos práticos e nunca somente por meio de preceitos (POLANYI, 1958).

Polanyi argumenta que existem pormenores intangíveis no conhecimento e assim "*sabemos mais do que conseguimos dizer"* (1983: 4). Dessa forma, o conhecimento que pode ser expresso em palavras e números representa a "ponta visível do iceberg" do conhecimento como um todo (NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

Argumenta que há um tipo real de conhecimento, no qual se confia, cujos detalhes não se pode especificar conscientemente, nem checar de uma maneira científica. Esse tipo de conhecimento, que tem como características não ser exprimível, ser específico ao contexto e envolver fatores intangíveis, como crenças pessoais, sistemas de valor e perspectivas, é chamado por Polanyi de *conhecimento tácito*, para o qual menciona: *"... O conhecimento tácito tem a aparência de uma*

atividade própria particular, a qual lhe falta o caráter público, objetivo do conhecimento explícito" (1966: 10).

O conhecimento que compõe a cultura formal, que pode ser expresso em palavras, fórmulas matemáticas ou diagramas, ou seja, passível de ser sistematizado e transmitido em linguagem formal, é chamado por Polanyi de *conhecimento explícito*.

O conhecimento tácito não é tratado por Polanyi em oposição ao conhecimento explícito. Discute que não há conhecimento explícito sem conhecimento tácito. Segundo ele, o conhecimento tácito prevalece até mesmo na formação do conhecimento explícito, e pode ser considerado como dominante de todo o conhecimento: "*... sempre sabemos tacitamente que temos por certo o nosso conhecimento explícito (...)* [a] *rejeição* [do conhecimento tácito] *implicaria automaticamente na rejeição de todo conhecimento"* (1966: 10).

Polanyi mostra também que o conhecimento tácito pode ser transformado em explícito, sugerindo formas de conversão de um tipo de conhecimento em outro. Tomando por base as ideias de Polanyi, Nonaka & Takeuchi (1997) consideram que o conhecimento é criado por meio da interação entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito e sugerem quatro modos diferentes de conversão do conhecimento:

(a) de conhecimento tácito em conhecimento tácito (socialização) - decorre do compartilhamento de experiências sem uso de linguagem, por meio da observação, imitação e prática,

(b) de conhecimento tácito em conhecimento explícito (externalização) - é um processo de articulação do conhecimento tácito em conhecimento explícito, por meio da linguagem e da formalização. Por sua origem permite a criação de novos conceitos,

(c) de conhecimento explícito em conhecimento explícito (combinação) - são os meios considerados habituais no ensino, em que, por meio de reuniões, documentos, conversas etc., ocorre troca e combinação de conhecimentos já formalizados,

(d) de conhecimento explícito em conhecimento tácito (internalização) - é o processo de incorporação do conhecimento explícito no conhecimento tácito e está intimamente ligado à ação do sujeito

Ao considerarmos nas atividades de formação de professores, aqui discutidas, a dimensão tácita e as possíveis conversões de conhecimento, presente na captação e no conhecimento em si, percebemos como fundamentais as ideias de Polanyi, uma vez que tal autor destaca o caráter essencial da participação ativa e compromissada da pessoa, por meio da percepção e da compreensão, nos processos de conhecimento (tácito e explícito). É com desafios didáticos envolvendo conhecimentos de Física para atividades educativas, no âmbito da disciplina Prática

de Ensino, que procuramos proporcionar aos futuros professores situações que extrapolam seus conhecimentos explícitos.

Considerações finais

Diferentes ações institucionais tem se concentrado na proposta de inovações formalizadas em projetos curriculares ou em materiais didáticos. Nelas professores são considerados aplicadores de ideias e propostas alheias, ignorando-se o grande potencial da docência associada a pesquisa e a possibilidade de inovação educacional, no âmbito imediato da ação docente.

Com base na experiência aqui relatada, observamos que tal potencial pode ser explorado durante o processo de formação de professores, oferecendo oportunidades para que licenciandos possam apreender a docência mediante suas capacidades de mobilização de conhecimentos tácitos e explícitos. Para tanto foi fundamental propor situações problemáticas legítimas, associando-as a construção de atividades didáticas.

Consideramos, como decorrência das ideias de Polanyi, que na prática educacional os conhecimentos explícitos, embora necessários, não são suficientes para o aprendizado da docência. Situações de incerteza promovidas, como no caso da construção de propostas educacionais em conteúdos não inicialmente dominados pelos sujeitos, desvelam um importante espaço para a formação de futuros professores, uma vez que permitem associar a necessária mobilização de saberes (inclusive os tácitos) com uma prática educacional inovadora. Em nosso horizonte se coloca uma perspectiva muito interessante: se os futuros professores se aperceberem capazes de ir além da tradição e dos materiais prontos, conseguiremos formar o professor intrinsecamente pesquisador e disposto a inovações, como defendido por Freire (1996).

Para o sucesso de tais atividades cabe destacar outros importantes fatores como (a) acesso a acervo bibliográfico, como o Setor de Bibliotecas de Rio Claro; (b) escolas parceiras da Educação Básica que valorizem a formação; (c) valorização da Prática de Ensino, corporificada no currículo com o aumento de carga horária, (d) supervisão das atividades de estágio com acompanhamento de docentes da universidade dispostos a assumir de forma solidária a formação de futuros professores e (e) a intensificação do trabalho em grupo dos licenciandos. A cada um de tais fatores mencionados caberia uma discussão mais aprofundada que infelizmente não poderemos desenvolver neste trabalho.

Referências

Carvalho, A. M. P. De (1985). Os estágios de prática de ensino de Física: ação participativa nas escolas estaduais de 2º Grau. *Cad. Pesq.*, São Paulo (53): 61-67.

Freire, P. R (1996). *Pedagogia da Autonomia* - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Gauthier, C. et ali (1998). *Por uma teoria da pedagogia* – pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ.

Nonaka, I.; Takeuchi, H (1997). *Criação de conhecimento na empresa*. Rio de Janeiro: Campus.

Polanyi, M. (1966). *El estudio del hombre*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Polanyi, M. (1958). *Personal Knowlegde*: towards a post-critical philosophy. Londres, UK: Routledge & Kegan Paul.

Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester, Mass: Peter Smith.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, Washington, v. 15, n. 2, 4-14.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, 5-24.

Referências Complementares sobre a legislação mencionada no trabalho

Brasil, *Lei no. 9.394/1996*, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, acessado em 30/09/2010.

Brasil, *Decreto 5622/2005*, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm, acessado em 30/09/2010.

Brasil, *Decreto 6303/2007*, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm, acessado em 30/09/2010.

Brasil, MEC, CNE, *Resolução 1/2002*, disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf, acessado em 30/09/2010.

Brasil, MEC, CNE, *Resolução 2/2002*, disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf, acessado em 30/09/2010.

8.99.

Título:

Estágio curricular: complexidade e contribuições de uma prática político-pedagógica focada na formação e na atuação profissional

Autor/a (es/as):

Ramos, Inajara Vargas [Unisinos]

Resumo:

Uma pesquisa que busque dimensionar em que medida e de que forma as práticas profissionais realizadas pelos estudantes universitários em seus estágios curriculares, obrigatórios e não obrigatórios, são capazes de contribuir com os espaços acadêmicos de formação na educação superior, considerando como foco, neste contexto, a organização curricular dos cursos de graduação e a mediação didático-pedagógica dos professores supervisores de estágio, tem sua relevância garantida num momento em que, cada vez mais, se busca dirimir a dicotômica relação teoria-prática ao aproximar universidade e sociedade; quando é presente a grande preocupação com a qualidade da docência universitária; e, quando o debate na área educacional convoca a pensar como se movimenta a academia frente aos constantes tensionamentos provocados pela relação formação/profissionalização nos cursos de graduação. Preliminarmente à pesquisa que está em curso foi realizado um estudo exploratório de caráter qualitativo, como forma de acercar o campo de estudo e refinar o problema de pesquisa; a partir da análise dos documentos que dão baliza aos estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios, foram também realizadas entrevistas semiestruturadas com vinte coordenadores de cursos de graduação. Os principais resultados desse estudo apontam que i)há muito mais aproximações do que distanciamentos significativos entre as duas modalidades de estágio, pois que as concepções e finalidades de ambos estão muito próximas; ii) os distanciamentos percebidos dizem respeito mais a *forma do que ao conteúdo;* iii) as duas modalidades de estágio existem para que o estudante tenha uma inserção inicial no campo profissional por ele perseguido durante a sua formação, de maneira a experimentar práticas e fazeres profissionais só conhecidos teoricamente; iv) o que os difere é a forma como este conteúdo se apresenta ao estudante: enquanto que o estágio curricular obrigatório tem um forte estatuto curricular, dado que não é facultativo ao estudante, o estágio curricular não obrigatório, embora parte integrante do currículo, apresenta-se como apêndice da matriz curricular incluso na abrangente denominação *atividade complementar* listado junto a tantas outras práticas e experiências passíveis de serem vividas e aceitas academicamente para a obrigatória integralização do currículo de formação; v) há uma ordenação que situa as propostas de trabalho e as atividades a serem desenvolvidas nos estágios que avançam do pensamento simples ao complexo e da compreensão da realidade tomando como ponto de partida a parte para entender o todo, reproduzindo, assim, nas práticas dos estágios, a mesma lógica que prevalece nos currículos dos cursos que os concebem. Essas considerações encontraram em Bernard Charlot, Boaventura de Sousa Santos, Sánchez Vásquez, John Dewey, Pierre Bourdieu, José Larrosa, Maria Isabel da Cunha, Maurice Tardif e outros tantos interlocutores interessantes que continuam esse diálogo, o substrato necessário ao desenvolvimento da pesquisa própria e formalmente dita.

Palavras-chave:

Estágio, formação, currículo, teoria/prática, experiência, universidade, docência universitária.

Das inquietudes e desafios presentes no cotidiano da gestão acadêmica e da docência em um curso de licenciatura, especificamente na disciplina de supervisão de estágio curricular obrigatório, fui tecendo uma rede de questionamentos e ponderações, que partiram da observação e acompanhamento do trabalho dos professores das licenciaturas, da gestão realizada pelas coordenações desses cursos e da própria realidade educacional da educação básica na região em que atuo profissionalmente.

Num momento em que, cada vez mais, se buscam respostas à dicotomia teoria-prática presente nas relações de ensino-aprendizagem e na formação acadêmica, dirimindo a máxima de que há os que pensam e os que executam, minimizando, assim, as diferenças e espaços existentes entre as pesquisas na área da educação e suas reais condições de aplicabilidade, um estudo desta natureza, procurando respostas ou indicadores que possibilitem o avanço dessas questões e a superação das verdades por elas já impetradas, é de extrema relevância acadêmica e social.

Na perspectiva da discussão sobre o papel da universidade como efetiva promotora das transformações no campo da educação, ao considerar as práticas educativas dos egressos de cursos de licenciatura e a análise das concepções teóricas que pautam o projeto pedagógico das instituições de ensino superior e dos seus cursos de graduação nasce, pois, este profundo interesse investigativo. É imperativo afirmar, ainda, que a minha formação tem grande parte nesse sentimento de inquietude, por ser a pedagogia um campo da axiologia prática, "um campo de valores com os meios de colocá-los em ação, ou um campo de práticas ordenadas para determinados fins", como afirma Charlot (2006, p. 12), o que, em certa medida, justifica e apura minha curiosidade investigativa.

É assim que investigar quais são os impactos produzidos pelos estágios curriculares na formação dos estudantes universitários coloca-se como questão central desta pesquisa, que busca, por ora, em Charlot, Lima, Cunha, Arroyo, García, Gomes, Piconez, Pimenta, Buriolla o necessário consubstanciamento ao seu aprofundamento.

Com o objetivo inicial de investigar a contribuição dos estágios curriculares na formação dos estudantes universitários e suas consequências pedagógicas nas instituições e organizações que acolhem esta prática, senti a necessidade de realizar uma pequena inserção no campo empírico, a fim de aprofundar as questões pertinentes às práticas dos estágios curriculares não obrigatórios e obrigatórios realizados durante o percurso formativo da graduação. A intencionalidade desse estudo exploratório foi tanto me acercar do objeto investigativo como refinar o problema de pesquisa.

O estudo exploratório teve como primeiro movimento a coleta de dados, que, a princípio, favoreceria a compreensão sobre a concepção, estrutura e operacionalização dos estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios em uma universidade. Conhecedora dos totais de estágios curriculares não obrigatórios ofertados pela referida universidade, da lista de organizações habilitadas para concedê-los, da lista de agentes de integração, do plano de atividades e do relatório de atividades do estagiário, assim como da entrevista de cancelamento, pude ainda acessar o nome do estagiário, seu curso de origem e a empresa concedente, com o intuito de cruzar informações e, assim, mapear o contexto da investigação. Foi fundamental para essa compreensão a análise da regulamentação dos estágios curriculares não obrigatórios em cada curso, suas finalidades, critérios de aprovação, bem como a semestralidade mínima em que o estudante deveria estar matriculado para a efetivação do mesmo. Para além disso, lá estavam as atividades a serem desenvolvidas conforme a semestralidade em curso, a definição de qual profissional estaria habilitado a supervisionar o estágio, as áreas de atuação permitidas ao estagiário e as determinações dos órgãos de classe profissionais quanto a obrigatoriedade da supervisão por profissional formado e credenciado.

Para a análise dos estágios curriculares obrigatórios foram disponibilizados os projetos pedagógicos dos cursos, a fim de identificar a proposta pedagógica do estágio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, que explicitam a obrigatoriedade e o caráter da oferta desse estágio como requisito à diplomação, e, por fim, fez-se necessária a interlocução com os coordenadores de cursos, que responderam uma entrevista *on-line*, a fim de explicitarem a compreensão vigente sobre a supervisão e a avaliação dos estagiários realizada pelo curso e pela unidade concedente. Além dessas questões pontuais, que se referiam ao histórico e registro da experiência realizada, solicitei aos coordenadores que avaliassem a contribuição dessa prática para a aprendizagem do estagiário e para o curso, que distinguissem o estágio curricular não obrigatório do obrigatório e, também, que respondessem o porquê de o curso prever em sua matriz curricular a prática das duas modalidades de estágio.

Fizeram parte do estudo exploratório vinte coordenadores de curso os quais reuniam o maior número de estudantes em estágio curricular não obrigatório, quais sejam: Administração; Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos e Comércio Exterior; Ciências Contábeis; Publicidade e Propaganda, Relações Públicas e Jornalismo; Direito; Biomedicina; Ciências Biológicas; Educação Física, Bacharelado e Licenciatura; Enfermagem; Fisioterapia; Nutrição; Farmácia; Arquitetura e Urbanismo; Ciência da Computação; Sistemas de Informação; Tecnologia em Sistemas para Internet; *Design*; Moda; Psicologia; e as licenciaturas em Computação, Pedagogia, Letras, História e Artes Visuais.

Ao analisar e cruzar os dados, os primeiros achados revelaram algumas surpresas. Diferentemente do estágio curricular não obrigatório, os estágios curriculares obrigatórios não

seguem um procedimento padrão para a sua realização, ou seja, existem muitas singularidades entre as diferentes áreas de formação e quiçá entre a mesma grande área, cuja variabilidade alia-se à modalidade de oferta dos cursos, sejam eles bacharelados, licenciaturas ou tecnólogos, em suas lógicas e legislação distintas. Nesses casos, o plano de atividades, a ficha de acompanhamento e avaliação, a duração e a carga horária total do estágio, a natureza e os objetivos da supervisão local e acadêmica, a forma de aproximação com o campo de estágio e a manutenção dessas relações respondem a outra organização, normalmente discutida e acordada no âmbito dos colegiados de curso quando da construção e/ou atualização do projeto pedagógico do curso.

Outras particularidades acerca dos estágios curriculares ainda são reveladas pelos entrevistados e merecem ser consideradas.

Nas descrições das **duas modalidades de estágio curricular**, nenhuma área assume o exercício profissional como possibilidade ao estagiário, com exceção, surpreendentemente, de duas licenciaturas: história e computação.

No que concerne ao **estágio curricular não obrigatório** o registro do plano de trabalho coaduna-se à composição das tarefas que podem ser realizadas conforme a situação do estudante em sua semestralidade; é unânime entre os coordenadores tanto a afirmação de que há necessidade de qualificar a supervisão dos estágios curriculares não obrigatórios pelos cursos, quanto é forte o "imaginário" de que esta se dê de forma mais orgânica por parte do agente concedente do estágio. No entanto, a realidade mostra que: a supervisão se dá na conferência do plano de atividades a ser desenvolvido pelo estudante; a avaliação do estágio curricular não obrigatório pelo estudante é uma formalidade exigida em formulário próprio, em que, na maioria das vezes, faz referência à positividade da experiência; no que tange a avaliação desse estágio pelo agente concedente, parte dos coordenadores refere desconhecimento, enquanto outros a consideram apenas um processo burocrático; e, por fim, ao discorrerem sobre o plano de trabalho e a contribuição para os cursos, os coordenadores consideram a experiência muito importante, – alguns chegam a relatar que os estudantes que atuam em estágio curricular não obrigatório contribuem mais em sala de aula, embora, ao mesmo tempo, desconheçam como que, de fato, isso se dá.

As contribuições possíveis do estágio curricular não obrigatório para o curso e para o estudante podem assim ser resumidas:

Contribuições para o estudante	Contribuições para o curso
Desenvolve a capacidade de colocar a teoria em prática. (10)[221]	Valorização do curso pela mudança do olhar do estudante sobre o mesmo. (2)
Complementa a aprendizagem. (8)	
Oportuniza o conhecimento do mercado e da profissão. (7)	
Desenvolve competências e habilidades. (5)	Enriquecimento e elevação do nível das aulas em função da vivência da teoria. (1)
Propicia a realização de atividades práticas. (5)	
Melhora o desempenho acadêmico. (2)	Dinamização do curso pela construção de relações. (1)
Adquire a visão de totalidade dos processos. (1)	
Permite o acesso a rendimentos e benefícios. (1)	
Colaboração com o local de estágio. (1)	A prática vem para dentro da sala de aula. (1)
Identifica-se ou não com o curso, motivando-se. (1)	
Propicia o amadurecimento disciplinar, de conduta e de postura. (1)	Contribuição com as práticas que ocorrem após o estágio, como extensão e pesquisa. (1)
Identificação do foco de atuação profissional de interesse. (1)	
Possibilidade de realizar trocas construtivas com colegas, professores, pacientes e supervisores. (1)	
Preparação para o trabalho produtivo. (1)	Instaura o debate na sala de aula. (1)
Permite o contato com a realidade, como se fosse um "primeiro emprego". (1)	

Quadro 1 – Contribuições dos estágios curriculares não obrigatórios para os estudantes e para o curso, segundo os coordenadores de curso.

Fonte: Elaborado pela autora.

Já para o **estágio curricular obrigatório** inexiste um rol de atividades e atribuições a serem cumpridas pelo estudante e a sua descrição assume linguagem de cunho amplo e genérico, pedagógico e acadêmico.

[221] Entre parênteses consta a indicação do número de vezes em que a afirmação foi citada pelos coordenadores entrevistados.

Ao analisar os dados é possível também estabelecer a **diferenciação entre o estágio curricular não obrigatório e o obrigatório**. Nesse processo ganham destaque: a forma de supervisão; o plano de trabalho; a cientificidade da ação; a remuneração; o foco – enquanto que no estágio curricular obrigatório é a aprendizagem e o acompanhamento acadêmico, o foco do estágio curricular não obrigatório é a experiência e a renda que oportuniza; a restrição à simples prática do atendimento a pacientes; a carga horária; a liberdade de atuação em área de interesse; a avaliação; a qualidade do compartilhamento do conhecimento e das aprendizagens; a obrigatoriedade; a aderência à proposta do currículo de formação; a razão de sua existência – no caso do estágio curricular obrigatório, a mesma se dá em função de uma exigência das Diretrizes Curriculares Nacionais e, na outra modalidade, sua existência encontra justificativa na oportunidade que ele representa em atender à flexibilização curricular prevista no projeto pedagógico do curso, com vistas à integralização da carga horária, a partir do aproveitamento da experiência vivida.

Na concepção dos coordenadores de curso entrevistados, resumidamente é possível caracterizar uma modalidade e outra de estágio curricular, distinguindo-as da seguinte forma:

Estágio Curricular Obrigatório	**Estágio Curricular Não Obrigatório**
Integra a matriz curricular do curso e é requisito para diplomação. (12)[222]	Oportuniza a busca por áreas com as quais existe mais afinidade e interesse, pois as opções de atuação são em maior número, dada a flexibilidade que esta modalidade oferece. (11)
Há supervisão direta realizada por docente do curso na área de referência do estágio. (12)	
Ocorre sempre a partir da segunda metade do curso. (5)	Permite a obtenção de renda e custeio do curso, uma vez que o estágio permite a remuneração. (10)
Possui caráter acadêmico, impulsionado pela produção de relatórios finais que requerem cientificidade, pesquisa e referenciais teóricos. (2)	As atividades são supervisionadas mais intensamente pela unidade concedente que acompanha cotidianamente o estagiário. (4)
Prevê supervisão no local do estágio. (1)	

Quadro 2 – Caracterização dos estágios curriculares, segundo os coordenadores de curso.

Fonte: Elaborado pela autora

[222] Da mesma forma que no Quadro 1, entre parênteses consta o número de vezes em que a afirmação foi citada pelos coordenadores entrevistados.

Ao explorar o tema em questão e considerando os primeiros achados oriundos do estudo é flagrante a evidência de que a investigação dos estágios curriculares tem estofo para ser aprofundada. A dúvida que a mim se apresentava toda vez que eu questionava se o estágio curricular seria um campo ou um objeto de estudo voltou com grande intensidade durante a tessitura dos dados com os aportes teóricos, muito embora eu a considerasse superada, dado já ter lhe concebido e declarado como objeto de estudo. A compreensão que hoje tenho é de que o estágio curricular, além de ser um território de formação, constitui-se também como objeto e campo de estudo.

Em um **primeiro olhar**, o estágio curricular entendido como experiência de formação se caracteriza como um território em função da legitimação que possui e que se expressa por meio do aporte legal que o sustenta e orienta; da institucionalização manifesta pelo tempo que ocupa; e, pelo reconhecimento de seus beneficiários acerca dos efeitos de suas ações formativas. Nesta perspectiva também é importante tomar como referência a afirmação de Cunha (2010, p. 56) ao definir que um território "explicita os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados". Um **segundo olhar** o coloca como objeto por ser ele o foco da investigação pretendida, ou seja, o eixo central da pesquisa. E, por fim, um **terceiro olhar** o caracteriza como campo devido ao fato dele se constituir como um espaço de práticas específicas que lhe conferem certa autonomia e a legitimidade consolidada por uma história própria, segundo Bourdieu (1983).

> *O campo é estruturado pelas relações objetivas entre as posições ocupadas pelos agentes e instituições, que determinam a forma de suas interações; o que configura um campo são as posições, as lutas concorrenciais e os interesses. (LIMA, 2010, p.15)*

Como síntese eu diria que estudar o campo de estágio, onde se travam lutas concorrenciais e são evidentes as disputas de poder, exigirá um olhar bastante atento e crítico haja vista o tanto de questões, desafios e dúvidas que foram suscitadas após o estudo diagnóstico. Diante de uma série de questões sobre os estágios curriculares, indagando o que falamos, o que temos e o que buscamos nele, a fim de que se saiba o quanto ele está contribuindo positivamente para a consecução da universidade desejada foi possível identificar que há um bom número de produções sobre os estágios curriculares obrigatórios, todavia concentradas predominantemente em três áreas: formação de professores, serviço social e enfermagem, sendo esta última encontrada em menores quantidades. Poucas são as pesquisas disponíveis em bases de dados que abarcam o estágio curricular não obrigatório e, das existentes, nenhuma registrada no período posterior a aprovação da nova Lei dos Estágios. Em minha avaliação, estas constatações revelam que ainda há espaço para que novos estudos sobre os estágios curriculares ocorram,

principalmente se eles trouxerem resultados que produzam novos significados à paradoxal relação formação/profissionalização, permanentemente presente nos currículos dos cursos de graduação.

> *Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, [...].Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder. (ARROYO, 2011, p. 13)*

No contexto da educação superior nada é diferente daquilo que o autor menciona ser a realidade da educação básica. Há um sem número de diretrizes, pareceres, resoluções, decretos e tantos outros atos normativos e legais que levam à configuração de currículos de formação universais, avaliados segundo um único parâmetro.

Pesquisando em documentos legais, mais especificamente nas Leis da Educação e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o estágio é mencionado pela primeira vez na Lei nº 5.692/71 que marcou a reforma na educação básica, definindo que junto ao desenvolvimento de potencialidades como auto realização e o preparo para o exercício consciente da cidadania, a qualificação para o trabalho também constituía um dos objetivos do ensino de 1º e 2º graus. A primeira menção ao estágio se deu pela via da legalidade trabalhista que trazia em si uma forma de proteção aos direitos da organização que viesse a permitir a realização de estágios em suas dependências. Tal concepção nada mudou com a homologação da Lei nº 7.044/82 que revogou a anterior.

> *Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.*
>
> *Parágrafo único. O estágio não acarreta para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento. (Lei nº 5.692/71)*

Percebe-se uma mudança nos movimentos relativos à concepção dos estágios quando se dá a aprovação da atual LDB, a Lei nº 9.294/96, simplesmente suprimindo toda e qualquer referência aos mesmos. Pelo seu caráter mais amplo e flexível, a nova Lei introduziu mudanças na LDB 4.024/61, substituindo os currículos mínimos pelas diretrizes curriculares, conforme já mencionado anteriormente, cabendo assim à CES (Câmara de Educação Superior) do Conselho Nacional de Educação (CNE) deliberar sobre as diretrizes emanadas do Ministério de Educação

(MEC). Isto posto, a CES designa uma comissão para elaborar as diretrizes gerais, balizadoras das diretrizes específicas de cada curso de graduação. Como resultado dos estudos da referida comissão foi homologado o Parecer nº 776/97. Nele continham as diretrizes gerais norteadoras para as comissões de especialistas formularem as novas diretrizes específicas, adotando em uma série de aspectos (dentre eles os estágios) abordagens e concepções bem diferentes daquelas produzidas pela Lei 5.692/71, como é possível depreender: "7) fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;". (FRAUCHES, 2008, p.17)

É como consequência desses fatos que se passa a ver o estágio a partir de outra perspectiva, dessa feita muito mais alinhada a sua verdadeira essência.

Na sequência dessa nova abordagem trazida pela LDB e por conta das questões que a Lei 5.692/71 já havia criado, no que concerne às demandas do mercado de trabalho em relação às atividades de estágio, o início da década de 2.000 foi marcado por grandes debates acerca do tema até que o relatório conclusivo do grupo de trabalho interministerial criado especificamente para este fim origina o Projeto de Lei que no ano de 2008, após tramitar por todas as instâncias, é homologado. Nasce, então, a Lei nº 11.788/08, conhecida popularmente por Lei dos Estágios, que dispõe sobre o estágio de estudantes. A referida Lei define o estágio como prática curricular e, portanto, educativa; divide e caracteriza as modalidades de estágio, qualificando-as como estágio curricular obrigatório e estágio curricular não obrigatório, prevendo uma série de responsabilidades, procedimentos e definições para instituições de ensino, agentes e unidades concedentes de estágios e estudantes. E foi observando e analisando estes movimentos através das janelas das minhas salas de trabalho – a sala de aula onde atuava como supervisora de estágio e a sala da pró-reitoria, de onde acompanhei e participei de muitas dessas discussões – que o desejo de realizar a presente investigação se desenvolveu.

As próximas linhas escritas anunciam o caminho em direção às reflexões finais sobre os estágios curriculares e buscarão elucidar a concepção de estágio com a qual me identifico e que ainda pode estar distante de se mostrar como realidade concreta, como o estudo exploratório assim revelou. É importante contextualizar que ao me referir a estágio não faço distinção de modalidade, tão pouco os hierarquizo. Minha compreensão é consonante com a concepção expressa na Lei dos Estágios e, por isso, as inquietações manifestas durante esse estudo ganharam a força necessária e suficiente para que o interesse em olhar por essas janelas crescesse a ponto de me fazer pular por elas e sair das salas de trabalho em busca de respostas às questões que tenho, senão para a sua totalidade pelo menos para parte delas.

As definições de estágio encontradas na literatura não se diferenciam, muito antes pelo contrário, se complementam como será possível perceber...

Para Buriolla (2011, p. 15) "o estágio é o *locus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, referida e crítica". Já Gomes (2011, p.129) o define como "um campo curricular que necessita cuidados formativos por quem o organiza, de forma que possa propiciar ao aluno os requisitos para o seu desenvolvimento". E Pimenta (2011, p. 33), por sua vez, considera o estágio como campo de conhecimento e, em assim sendo, "sempre foi identificado como parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria".

Cumpre destacar que em se tratando de estágios algumas palavras e expressões presentes nos escritos das três autoras marcam, assumidamente, concepções sobre esse objeto que, particularmente, me são simpáticas. São elas: desenvolvimento, *locus* da identidade profissional, campo curricular, cuidados formativos, campo do conhecimento. Examinando esses conceitos à luz das falas dos coordenadores dos cursos de graduação que participaram do estudo exploratório, pode-se dizer que as definições anunciadas por eles carecem de um caráter reflexivo, pois parecem ser oriundas de um praticismo teoricamente contestado e inaceitável academicamente, mas que se mostra muito vivo na prática e não contribui para reverter a dicotomização da relação teoria-prática.

> *É preciso considerar, contudo, que não há atividade humana que não esteja respaldada por algum tipo de atividade cognitiva, portanto, em alguma atividade teórica, que por sua vez, só existe a partir e em relação com a prática; não há pensamento fora do fazer humano, pois a consciência e as concepções se formulam através do movimento do pensamento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram. (KUENZER 2005, p. 86)*

Complementando essa ideia, Gomes (2011, p. 131) defende que o estágio que tem por identidade ser um *locus* da sistematização da pesquisa sobre a prática, no momento em que realiza a síntese e a reflexão das atividades efetivadas, transforma-se em um "espaço privilegiado de práxis, um lugar de partida e chegada para a nossa vida profissional". Nesse processo, em que é possível e urgente referendar que a concepção de aprendizagem da profissão é um processo, é importante referir o papel do supervisor/orientador de estágio que ganha destaque e que precisa se distanciar, cada vez mais, de orientações organizadas em função de atividades pré-definidas que não tenham emergido do diálogo entre estudantes e docentes sobre o cenário circunscrito. Neste sentido é importante reforçar a ideia de um professor reflexivo que assim se posiciona quando busca enfrentar o novo e ousa encontrar alternativas para superar suas limitações; que reconhece trazer saberes da experiência, valores, atitudes e leituras de sua história de vida para o espaço da docência; e que apresenta disposição para desenvolver o trabalho de orientação/supervisão, refazendo permanente o percurso quando necessário.

Assim, fortalecida a premissa que teoria e prática são faces de uma mesma moeda, que toda a prática pedagógica tem uma intencionalidade e que os estágios são um território em que essas disputas têm que ser explicitadas, sob o risco de comprometer o projeto de formação, encaminho a finalização deste escrito, apresentando quatro pontos sobre os quais recai a reflexão acerca das práticas pedagógicas nos estágios na visão de Piconez (2010). Segundo a autora os estágios pertencem ao currículo dos cursos e assim devem ser pensados:

- eles não são tarefa da didática, tão pouco de outro componente curricular isolado, e sim de um conjunto articulado de conhecimentos pertinentes as demais áreas;
- a elaboração do plano de estágio precisa necessariamente incluir os professores do campo de estágio para ter sentido e significado;
- o estágio, *de per si*, não garante, isoladamente, a qualificação profissional do estudante;
- existe uma necessidade de ampliar a caracterização política, epistemológica e profissional dos estágios, haja vista que é uma atividade teórico-prática que envolve o currículo como um todo.

> *A formação contínua, realimentada por uma teoria que ilumine a prática e uma prática que ressignifique a teoria, construiria uma grande ciranda, em cujo passo e compasso poderíamos descobrir a aventura de sermos sempre estagiários, eternos aprendizes, porque contínuo é o homem, e não o curso. (PIMENTA 2011, p. 141)*

Levantadas algumas tantas questões, dúvidas por um lado e constatações por outro, é prudente fechar as janelas e olhar este campo/objeto por dentro, mitigando o peso que ele traz em si, para compreender suas *nuances* sem a afoiteza que é característica da curiosidade e da necessidade humana em possuir respostas às suas indagações. Sabedora das pontencialidades que esse campo tem e das possibilidades que a partir dele podem se abrir, resta estudá-lo em profundidade para que possamos caminhar com êxito na direção da universidade que queremos e que, segundo García (2002) se define por ser a universidade que busca a equidade, a permeabilidade, a inovação curricular, a planificação estratégica, a gestão democrática, a inovação na formação, a qualidade estrutural, a avaliação emancipatória e a qualidade investigativa.

O desafio está posto e não é pequeno, pois aliar as possíveis contribuições dos estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios na materialização desta universidade que se quer irá requerer esforços de todos os atores, em todos os contextos e níveis sem o desperdício da experiência, conforme Santos (2006) acredita ser possível, mesmo em tempos de transição paradigmática.

Isso posto, é importante registrar que os resultados alcançados com o estudo exploratório anunciam, mais uma vez, o acerto ao ir ao campo empírico buscar algumas respostas e, essencialmente, se permitir impregnar e conduzir pela curiosidade epistemológica mobilizadora do desejo de mergulhar em águas, embora tão complexas, ricas de oportunidades... Conhecer os impactos que os estágios produzem na formação dos sujeitos, analisando como os mesmos incidem na universidade revela-se, cada vez mais, um grande desafio a ser perseguido em nome de uma relação que deve denunciar o comprometimento das universidades com a sociedade na qual se inserem.

Referências

ARROYO, Miguel (2011). *Currículo, território em disputa.* Petrópolis, RJ: Vozes.

BOURDIEU, Pierre (1983). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Folios.

BRASIL. LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.

BURIOLLA, Marta A. Feiten (2011). *O estágio supervisionado*. São Paulo: Cortez.

CHARLOT, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Educação,* v. 11, n. 31, p. 7-19.

CUNHA, Maria Isabel da (2010). *Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior*: Do compromisso individual à responsabilidade institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

FRAUCHES, Celso da Costa (2008). *Diretrizes curriculares para os cursos de graduação.* Brasília: ABMES Editora.

GARCÍA, Araceli (2002). Los caminhos de la universidad. In: GARRIDO, Susane Lopes *et al* (org.). *Os rumos da educação superior* (pp. 52-71). São Leopoldo: UNISINOS.

GOMES, Marineide de Oliveira (2011). *Estágios na formação de professores*: Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola.

KUENZER, Acácia (2005). *Projeto universidade*. Novo Hamburgo: Editora Feevale.

LIMA, Denise Maria de Oliveira (2010). Campo do poder segundo Pierre Bourdieu. *Cógito*, n.11, 14-19.

PICONEZ, Stela (2008). A prática de ensino e o estágio supervisionado: A aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. (coord.). *A prática do ensino e o estágio supervisionado* (pp. 13-33). Campinas: Papirus.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro (2011). *Estágio e docência.* São Paulo: Cortez.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2006). *Conhecimento prudente para uma vida decente*: Um discurso sobre as ciências revisitado**.** São Paulo: Cortez.

8.100.

Título:

O "bom professor" universitário e suas práticas pedagógicas: a avaliação dos docentes das licenciaturas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Autor/a (es/as):

Rebolo, Flavinês [Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)]

Rode, Elizabeth Dias [Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)]

Resumo:

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores que foram avaliados como "bons professores" pelos acadêmicos das licenciaturas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Brasil, bem como caracterizar a gênese dessas práticas e as condições de trabalho em que ocorrem. De abordagem qualitativa, a metodologia adotada incluiu a aplicação de um questionário e a realização de entrevistas semi-estruturadas. O questionário, respondido por 114 alunos, de um total de 289 que cursavam o último ano das licenciaturas, foi composto de 22 questões fechadas, elaboradas a partir dos resultados de pesquisas anteriores, e uma questão aberta, onde os alunos poderiam indicar outros aspectos que consideravam importantes na constituição do bom professor. Dez professores, dos 133 que ministram aulas nos cursos de licenciaturas, foram avaliados pelos alunos como "bons professores" e as características mais relevantes desses docentes, apontadas pelos alunos, estão relacionadas aos seguintes aspectos: domínio do conteúdo da disciplina, uso de linguagem clara, de procedimentos didático-metodológicos que estimulam e facilitam a aprendizagem, demonstram civilidade/respeito na relação com os alunos, valorizam o esforço dos alunos e incentivam o pensamento e a criatividade na resolução de situações diversas. Desses 10 professores, oito foram entrevistados. Com as entrevistas, semi-estruturadas e realizadas individualmente, coletou-se os dados que permitiram caracterizar a gênese e as condições de trabalho em que ocorrem as práticas pedagógicas dos bons professores. Esses professores são do quadro de efetivos da Universidade e tem contrato de trabalho de tempo integral; todos tem doutorado em suas áreas de conhecimento e se consideram exigentes em relação à disciplina na sala de aula e rigorosos nas avaliações da aprendizagem; afirmam que aprenderam a ser professores com seus próprios professores e suas

práticas se espelham nas práticas de antigos professores e, embora tenham muitos anos de docência (em média 15 anos), dedicam bastante tempo à preparação das aulas e destacam a utilização e o incentivo à pesquisa como prática importante para o sucesso do ensino; entendem a relação professor-aluno como uma relação dialógica, pautada no respeito pelo aluno e mediada pelo conhecimento. Quanto às condições de trabalho, esses professores destacam, como pontos positivos, o adicional de 50% do salário por dedicação em tempo integral, a autonomia pedagógica, as relações com os pares, entre outros. A partir desses resultados, discute-se a importância da formação inicial e continuada e da trajetória acadêmica, das condições de trabalho e das relações interpessoais, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes e adequadas às necessidades impostas pelas transformações que estão ocorrendo na sociedade contemporânea e para a constituição de bons professores, aspectos fundamentais para a inovação nas instituições educativas e para a qualidade do trabalho docente.

Palavras-chave:

Avaliação docente, bom professor; práticas docentes; docência universitária; formação de professores

Introdução

As mudanças econômicas, socioculturais e tecnológicas que vem ocorrendo na sociedade contemporânea requerem um novo sujeito, capaz de interagir com esta realidade e, neste sentido, a formação e o conhecimento passam a ser imprescindíveis para a adaptação às exigências desse novo mundo e para a inserção no mercado de trabalho. Os desafios para os trabalhadores, nesse novo contexto, são muitos: adaptar-se às mudanças do mundo globalizado, dominar as novas tecnologias e acompanhar a ampliação vertiginosa do conhecimento, estar preparado para agir em um mundo que se transforma rapidamente e para competir e manter-se no mercado de trabalho. Diante desses desafios torna-se necessário indagar: como a educação tem lidado com estas questões? O que mudou na prática docente e como os professores tem trabalhado nesse contexto de transformações?

No campo da educação, os reflexos dessas transformações são inegáveis e podem ser percebidos nas várias reformas implementadas pelos órgãos gestores dos sistemas educacionais com ênfase no "aprender a aprender". Não basta apenas ter informações e conteúdo disciplinar, é preciso saber tomar decisões, interagir com as novas tecnologias, relacionar-se em grupo; pois hoje, conforme aponta Frigotto (1996), "se exige uma elevada qualificação e capacidade de abstração, cuja exigência é cada vez mais de supervisionar o sistema de máquinas informatizadas e a capacidade de resolver, rapidamente, problemas". (p.77).

As reformas dos sistemas educacionais visam atender às novas demandas sociais de forma satisfatória e provocam mudanças nas práticas docentes e nas concepções sobre o papel da universidade dentro desse novo contexto. Além das reformas educacionais, as mudanças do mundo contemporâneo também alteram a configuração da relação professor e aluno. Quais as expectativas dos alunos em relação aos professores? Quais as expectativas dos professores em relação aos alunos? As respostas para essas perguntas não são simples, mas certamente estão provocando mudanças nas concepções, tanto dos alunos no que diz respeito a quem é o bom professor, quanto dos professores no que diz respeito às práticas docentes mais adequadas para se formar os cidadãos e trabalhadores do século XXI.

É nesta complexidade de interações que se se buscou, com a pesquisa relatada neste artigo, responder a algumas perguntas que auxiliassem na compreensão de quem é o bom professor universitário nos dias de hoje e quais são suas práticas.

Os professores no Brasil: breve histórico da formação e profissionalização

Historicamente o professor vive em um campo de embates, quer seja pelas condições de trabalho ou pelas dificuldades enfrentadas no percurso da profissionalização. A educação no Brasil se inicia com a chegada dos Jesuítas, que implantaram no país um sistema de ensino que vigorou de 1549 a 1759, sendo extremamente intelectualista, baseada no ensino de humanidades clássicas e centrada no método *ratio studiorum*. Após a saída dos jesuítas, prevalecem no país as aulas régias, que são aulas isoladas, cabendo ao rei a criação da aula e a nomeação do professor. Atente-se para o fato de que este professor fora formado na escola jesuítica, portanto, seguiria a mesma visão de educação elitista, segundo afirmação de Azevedo (2004, p.315). Nota-se também que a influência da educação jesuítica até então faz com que a profissão seja vista a partir da identificação com o sacerdócio e o estado somente vai tomar a iniciativa para profissionalização do professor a partir do decreto número 19.980, de 18 de abril de 1931, regulamentando a atividade profissional dos professores.

A profissão de professor passa por fases distintas e, em uma rápida retrospectiva, pode-se descrever o percurso da formação de professores no Brasil a partir dos seguintes marcos: em 1835 é inaugurada a primeira Escola Normal do país, destinada à formação, em nível de Ensino Médio, de docentes para as séries iniciais do processo de escolarização; em 1939 são criados os cursos de Pedagogia, para formar os docentes das Escolas Normais e as Licenciaturas, para formar os docentes especialistas que atuariam nas séries finais do Ensino Fundamental; em 1969 o curso de Pedagogia é modificado e passa a formar, também, os especialistas em Educação (diretores, coordenadores e supervisores); em 1971 a Escola Normal é substituída pela Habilitação de Magistério, também em nível de Ensino Médio, para formar professores

polivalentes que atuarão na Educação Infantil e séries iniciais da Ensino fundamental; em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a exigência de formação superior para todos os professores, são criados os cursos do "Normal Superior", com duração de dois ou três anos, que gerou grandes controvérsias; em 2006, com o encerramento da oferta dos cursos "Normal Superior" a Pedagogia passa a acumular a formação de professores polivalentes.

Sabe-se que hoje, tendo em vista a complexização da sociedade contemporânea, a formação inicial de professores não consegue dar conta de uma formação sólida e duradoura do professor, o que tem levado os governantes a investirem na formação continuada. A partir da década de 1990, buscando possibilitar uma participação ativa do professor no mundo a sua volta, fazendo com que incorporasse sua vivência na prática profissional e difundindo a idéia de atualização constante, colocou-se a educação continuada como forma de aprofundamento e avanço na formação de professores.

A despeito dos esforços visando à melhor formação para os professores e à melhoria da educação, Ludke e Boing (2004), mostram que a profissão docente exibe sinais evidentes de precarização e declínio, baseando-se na constatação da perda do prestígio, do poder aquisitivo, do respeito e satisfação no exercício da função. Nesse sentido, alguns pesquisadores (Esteve, 1991, 1992; Jesus, 1998, 2002; Picado, 2009; Rebolo e Bueno, 2002, 2003 e Rebolo, 2011; entre outros) têm trabalhado para identificar as manifestações de bem-estar ou mal-estar dos professores, resultantes tanto das condições de trabalho como do tipo de formação que recebem e as perspectivas e estratégias que levem à melhoria da qualidade de vida dos professores, de suas práticas e, consequentemente, da qualidade da educação.

Na contemporaneidade o professor se vê diante de um quadro caracterizado por inúmeros problemas: sobrecarga de trabalho, baixos salários, sentimento de impotência diante da violência nas escolas, precariedade de condições materiais de trabalho, formação aligeirada e fundamentação teórico-pedagógica insuficiente, entre outros aspectos que, certamente, se constituem em um grande desafio para a concretização da expectativa de se tornar um "bom professor" para formar "bons professores".

As características e o conceito de "bom professor": o que dizem as pesquisas.

Diferentes pesquisas a respeito do "bom professor" contribuíram para desvendar as práticas que têm apresentado resultados positivos, que se constituem em base para o sucesso do ensino e para a melhoria da educação.

Uma dessas pesquisas foi realizada por Cunha (1995), em um contexto de efervescentes discussões no campo educacional e de transição, no Brasil, de um regime ditatorial para uma

redemocratização da sociedade. A autora afirma que o papel do "bom professor" não é fixo e se "modifica conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço" (p.64). Durante o período do Governo Militar no Brasil, dá-se início a uma política educacional dentro dos critérios da racionalidade, produtividade e eficiência, para atender ao modelo de desenvolvimento econômico que se delineava.

Para Libâneo (1994), essa educação atua no aperfeiçoamento do sistema capitalista que é a ordem social vigente, articulando-se diretamente com o sistema produtivo, cujo interesse é produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, ao professor cabe modelar "respostas aos objetivos instrucionais [e] conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino, daí a importância da tecnologia educacional". (p.61). A educação tecnicista permeou a reforma do sistema de ensino brasileiro com as Leis Nº5.540/68 e Nº5.692/71, vigorando até a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação (Nº9.394/96), reorganizando todo o sistema de ensino e fixando as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus.

A reforma universitária de 1968, segundo Saviani (2008), agravou nas Licenciaturas a fragmentação dos cursos e a separação estabelecida entre a formação pedagógica e a específica, marcada tendência tecnicista da época, que deu ênfase ao "como fazer" em detrimento da análise da problemática educacional brasileira na busca de um ensino de qualidade. Para o autor, o espírito crítico e reflexivo era visto como ameaça ao projeto nacional e o ensino deveria ser um processo de condicionamento através do uso de reforço das respostas que se queria obter. A escola passa a ter a função modeladora do comportamento humano, com o objetivo de formar indivíduos para o mercado de trabalho, de acordo com as exigências da sociedade industrial e tecnológica.

Segundo Cunha (1995, p.13), essa concepção de educação via o professor como um técnico que deveria organizar os materiais de ensino, utilizando-se de uma metodologia "desprovida de conteúdos, abstrata, estática e instrumental". As políticas educacionais, segundo Brzezinski (2010), traduzem a concepção de educação que orienta o projeto de governo e definem, nos cursos de formação, o perfil do professor como, apenas, um executor de técnicas.

A década de 1980 foi de extrema importância para a história nacional, pois foi o período de transformações sociopolíticas, com o fim dos governos militares e a retomada do processo de redemocratização do país. Na educação, se faz forte a presença coletiva e organizada dos professores pela afirmação do caráter profissional do trabalhador em educação. Defendem-se a melhoria das condições de trabalho assim como da gestão democrática da escola de qualidade para todos, dando novo sentido à luta pela reformulação dos cursos de formação de professores. Conforme Santos (2010),

> *Contrapondo as críticas voltadas para a racionalidade técnica da ação do professor houve um movimento em torno de novos paradigmas em que a ação docente constitui-se em uma prática social em que os saberes são explicitados em forma de rede, deslocando o foco da dimensão técnica para a dimensão crítica, utilizando-se de encaminhamentos como a pesquisa, a observação e a avaliação para responder à complexidade da prática pedagógica. (p.7)*

Embora as tendências críticas da educação na década de 1980 tenham encontrado resistência na visão tecnicista de educação, novos paradigmas vão surgir, conforme afirma Freitas (2004):

> *Os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (p.139)*

Nesse contexto de esforços para produzir mudanças na educação, nas formações e nas práticas dos professore, visando atender às necessidades de uma sociedade que se transforma profunda e rapidamente, muitas pesquisas têm sido realizadas buscando desvelar as práticas dos bons professores. A pesquisa de Beltrão e Macário (2000) investiga as características do bom professor de educação física por meio de um estudo de caso comparativo de duas universidades, uma pública e outra privada. Concluíram que, sob o olhar dos acadêmicos, o "bom professor" deve ter boa comunicação e linguagem clara, deve dominar o conhecimento específico e manter um bom relacionamento com os alunos.

Na pesquisa de Andrade (2009), realizada na Universidade Católica de Santos com alunos e professores dos cursos de Letras e Pedagogia, os resultados apontam que, para os acadêmicos, dois aspectos caracterizam as práticas do bom professor: tempo de experiência docente e práticas inovadoras. Já os professores apontam como elementos influenciadores de suas práticas as suas histórias e vivências escolares, suas trajetórias acadêmicas de formação, a relação com o ambiente de trabalho e a relação com os pares.

Para Frielander e Moreira (2006), que investigaram o sucesso escolar na formação do enfermeiro, na Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, as características dos professores de sucesso são: a maturidade, a sólida experiência no exercício da profissão e a boa formação. No que se refere às estratégias de ensino, esses professores, segundo os alunos, se utilizam de aulas expositivas mediadas pelo diálogo, levando em conta os relatos de experiências e vivências práticas dos alunos, promovendo debates, discussões, dramatizações e simulações e utilizando material escrito como complemento das aulas. Do ponto de vista dos professores, os fatores que o tornam um docente de sucesso são: bom relacionamento com os alunos, disponibilidade e

envolvimento com o trabalho, gostar do que faz, domínio dos conteúdos ensinados e capacidade de encorajar os alunos com seus comportamentos e atitudes.

Krug e Krug (2008), por meio de um estudo de caso realizado na Universidade Federal de Santa Maria, identificaram as seguintes características do bom professor, conforme a opinião de 38 alunos do curso de Educação Física: ter boa didática, ter domínio de conteúdo, ser respeitador, criativo, gostar do que faz, ser planejador, atualizado, orientador, justo, dinâmico, incentivador, exigente, persistente, ter cultura geral, ser amigo, comunicativo, compreensivo e interessado.

Feitoza et all (2007) estudaram a representação do bom professor a partir da opinião de 32 alunos do curso de Arquivologia da Universidade Estadual de Londrina, chegando aos seguintes dados: foram apresentadas pelos alunos pesquisados 100 características referentes aos "bons professores", das quais 59% referiam-se à dimensão técnica (domínio do assunto, didática, organização, dinamismo, clareza na exposição dos conteúdos, controle da aula, experiência, estilo nas apresentações, linguagem adequada, ligação da teoria com a prática e segurança) e 41% à dimensão humana (incentivador, empático, interesse pela disciplina, compreensivo, empenhado, amigo, respeitador, bom relacionamento interpessoal, imparcial, atencioso, participativo, educado, espontâneo, criativo, sensato e paciente).

Outra pesquisa que vem colaborar para o entendimento da concepção de bom professor foi realizada por Silva e Püschel (2010) na Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, na qual os alunos apontam como principais características para práticas docentes de sucesso a preocupação com a aprendizagem, o domínio de conteúdos e o estabelecimento de vínculos com os alunos. Os estudos de Patrício (2005) apontam características semelhantes para a constituição de um professor de sucesso, que pode ser definido com sendo

> *[...] aquele que é reconhecido por seus alunos, por sua competência técnico-pedagógica, por suas habilidades didáticas, por sua afetividade, liderança, capacidade de lidar com a diversidade e, também, pelos resultados significativos de aprendizagem e aprovação que conquista. (p.11)*

Em síntese, essas pesquisas mostram que o bom professor, sob o ponto de vista dos acadêmicos, deve ter uma boa comunicação e linguagem clara, dominar os conteúdos de ensino, manter uma relação professor/aluno mediada pelo diálogo, gostar do que faz, estar atualizado, ser amigo, ser justo, ser exigente, ter cultura geral, ter disponibilidade para o aluno. Sob o ponto de vista do professor, as principais características de um bom professor devem ser: ter um bom relacionamento com os alunos, ter disponibilidade para os acadêmicos, demonstrar envolvimento com a disciplina, gostar do que faz, ter domínio dos conteúdos de ensino e encorajar os alunos a terem iniciativa. Esses resultados foram utilizados para o planejamento da nossa pesquisa, realizada na UEMS/Dourados.

A metodologia da pesquisa: procedimentos e instrumentos de coleta de dados

A pesquisa foi iniciada com uma revisão da literatura sobre a temática e, a seguir, mapearam-se as condições de trabalho dos professores da UEMS/Dourados, a partir da análise dos seguintes documentos: Regimento interno da Instituição que dispõe sobre o Plano de Cargos e Carreira da Universidade, Resolução Conjunta/COUNI/CEPE-UEMS nº024, que define os critérios para ingresso e permanência no regime de Tempo Integral dos docentes e Resolução Conjunta/COUNI/CEPE-UEMS Nº047, que aprova o regulamento da convocação para o exercício da função docente nos cursos de graduação.

O procedimento seguinte foi a aplicação de um questionário aos acadêmicos do último ano das Licenciaturas da UEMS/Dourados que tinha como objetivo identificar os "bons professores" e suas práticas, na opinião dos alunos. O questionário continha 22 questões, elaboradas a partir das características dos "bons professores" apontadas nas pesquisas citadas acima e estruturadas na forma de escala Likert de 5 pontos. As questões foram organizadas em cinco itens relacionados às práticas de ensino, a saber: conteúdos, objetivos, procedimentos metodológicos, relação professor/aluno e avaliação do ensino. Além das 22 questões, acrescentou-se uma questão aberta, na qual os acadêmicos poderiam apontar outras características que julgassem importantes, e outra onde se pedia para que indicassem o nome de um "bom professor" do curso.

A etapa seguinte constituiu-se em entrevistar os "bons professores" indicados pelos alunos. Foi escolhida a entrevista semi-estruturada, por ser esta uma técnica flexível, que facilita o acesso a informações de difícil observação e possibilita ao pesquisador interagir com o entrevistado, permitindo o aprofundamento de questões relevantes. As entrevistas, realizadas com um roteiro previamente elaborado, foram gravadas e, a seguir, transcritas. Os dados obtidos foram analisados visando responder às perguntas iniciais desta pesquisa.

Resultados e discussões

A Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)

A Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) é uma instituição pública, gozando de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa, financeira e patrimonial. Implantada em 1993, no ano de 1994 teve o seu primeiro vestibular, oportunizando para mais de 800 alunos o acesso ao ensino superior. Hoje conta com 7.881 acadêmicos matriculados em 48 cursos de graduação e cinco cursos tecnológicos, distribuídos em 15 unidades universitárias, localizadas nas cidades de Dourados, Amambai, Aquidauana, Campo Grande, Cassilândia, Coxim, Glória

de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba e Ponta Porã.

Esta pesquisa foi realizada na unidade de Dourados, sede administrativa da Universidade, que possui 15 cursos, dos quais sete são licenciaturas (Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês, Pedagogia, Física, Química, Ciências Biológicas e Matemática).

Quanto à dimensão estrutural da UEMS/Dourados, as condições de trabalho para os professores se caracterizam pelos aspectos apresentados a seguir:

O ingresso dos docentes na universidade se dá por duas formas de contratação, por concurso público e por convocação. Pelo concurso público de provas e títulos os professores são contratados para ocupar os cargos de provimento efetivo e, pela convocação, o contrato é de caráter temporário.

O Plano de Cargos e Carreira apresenta três possibilidades de jornada de trabalho: de 20 horas semanais, de 40 h/s e de Tempo Integral (TI). Nas contratações de TI o professor é obrigado a ter disponibilidade total para a instituição, havendo impedimento de exercer outra atividade profissional. Nos três regimes de contratação a jornada de trabalho deverá destinar-se ao desempenho de atividades inerentes ao ensino, pesquisa e extensão.

A capacitação profissional e a formação continuada são incentivadas e autorizadas após análise de desempenho e qualificação, realizada por uma comissão específica que analisa caso por caso. Quanto à progressão funcional o estatuto determina que esta ocorra independentemente do número de vagas, atendendo aos níveis de progressão funcional obtidos pela capacitação em programas de qualificação. Ao tratar dos direitos dos docentes, o inciso II do art. 74, prevê o "direito a escolher e aplicar livremente os métodos, os processos, as técnicas didáticas e as formas de avaliação de aprendizagem, observadas as diretrizes da Instituição e as normas estabelecidas pelo colegiado competente".

As características dos "bons professores" apontadas pelos acadêmicos da UEMS/Dourados

O questionário aplicado ao grupo de acadêmicos das licenciaturas tinha por objetivo identificar e delimitar os docentes que, segundo a percepção dos alunos, desenvolvem uma prática que os caracteriza como "bons professores" e, também, comparar os resultados desta pesquisa, realizada em um determinado tempo e espaço, com resultados obtidos em outras pesquisas realizadas anteriormente sobre essa mesma temática.

Do total de 289 acadêmicos matriculados no ano de 2011 no último ano das licenciaturas, responderam o questionário 114 acadêmicos, sendo 12 acadêmicos do Curso de Letras Português/Espanhol, 10 do Curso de Física, 19 do Curso de Química, 21 do Curso de Letras

Português/Inglês, 20 do Curso de Pedagogia, 18 do Curso de Matemática e 14 do Curso de Ciências Biológicas.

O quadro a seguir apresenta as características do "bom professor", em ordem decrescente de importância, segundo as respostas dos 114 acadêmicos.

Quadro 1 – As características dos "bons professores" das licenciaturas da UEMS/Dourados.

Características do bom professor constantes no questionário	**Discordo**	**Não concordo nem discordo**	**Concordo**
	Nºde alunos/%	Nºde alunos/%	Nºde alunos/%
Demonstra domínio do conteúdo da disciplina.			114/(100%)
Desenvolve o conteúdo de forma organizada.		2/(1,8%)	112/(98,3%)
Trabalha conteúdos que contribuem para o alcance dos objetivos da disciplina.		2/(1,8)	111/(98,3)
Usa de linguagem clara na exposição do conteúdo.		4/(3,5%)	110/(96,5%)
Cumpre o programa proposto.		5/(4,5%)	107/(95,5%)
Ressalta a importância da disciplina na formação acadêmica e profissional do aluno.		5/(4,4%)	109/(95,6%)
Demonstra estar envolvido com os problemas da universidade e da educação em geral, além das tarefas da sala de aula.	4/(3,6%)	7/(6,1%)	103/(90,3%)
Qualidade de seu material didático.	1/(0,8%)	3/(2,7%)	109/(96,5%)
Demonstra capacidade de estimular discussões produtivas sobre a disciplina.		5/(4,4%)	109/(95,6%)
Desenvolve as atividades seguindo uma sequência lógica.	1/(0,9%)	5/(4,4%)	108/(94,8%)
Utiliza técnicas de ensino que facilitam a aprendizagem.		9/(7,9%)	105/(92,1%)
Trabalha de forma a superar a dicotomia teoria x prática.		10/(8,8%)	103/(91,2%)
Cumpre o horário das aulas do início ao fim.	2/(1,8%)	10/(8,8%)	102/(85,4%)
Demonstra civilidade/respeito na sua relação diária.	1/(0,9%)	4/(3,6%)	107/(95,5%)
Propicia a participação dos alunos em sala de aula.	2/(1,8%)	5/(4,4%)	106/(93,8%)
É disponível para atender os alunos além do horário de aula.	1/(0,9%)	6/(5,4%)	105/(93,8%)
Valoriza o esforço do aluno.	1/(0,9%)	7/(6,2%)	105/(92,9%)
Enfatiza, valoriza e incentiva o pensamento e a criatividade do aluno na resolução de situações diversas.	2/(1,8%)	7/(6,1%)	105/(92,1%)
Exige na avaliação conteúdos que correspondem aos que foram trabalhados em sala de aula.		1/(0,9%)	113/(99,1%)
Discute os conteúdos da avaliação em sala de aula após a divulgação dos resultados.	2/(1,8%)	5/(8,8%)	108/(89,4%)
Utiliza nas avaliações critérios estabelecidos e divulgados de forma clara para os alunos.		11/(9,6%)	103/(90,3%)
Atribui notas que expressam a aprendizagem do aluno.	1/(0,9%)	13/(11,5%)	99/(87,4%)

Fonte: Resultados da pesquisa.

Percebe-se que, para os 114 alunos que responderam o questionário, as características mais importantes de um bom professor estão relacionadas aos conteúdos de ensino, à relação professor/aluno, aos objetivos e procedimentos de ensino e à avaliação. É possível observar, a

partir do grau de concordância dos alunos com as características apresentadas no questionário, que há a corroboração dos dados encontrados em pesquisas anteriores.

Esses alunos também apontaram, no final do questionário, o nome de um professor que consideravam "bom professor". Com os resultados dessa pergunta foram identificados os 10 "bons professores" mais votados pelos alunos.

Os "bons professores" das licenciaturas da UEMS/Dourados: suas práticas, as relações com os alunos e suas condições de trabalho.

O primeiro contato mantido com esses 10 'bons professores' teve como finalidade informar os objetivos da pesquisa e marcar a entrevista, que foi realizada individualmente com cada docente. Após a transcrição e análise das entrevistas percebe-se a recorrência de alguns elementos importantes na determinação do "bom professor" e que podem ser considerados diferenciadores de suas práticas pedagógicas e das relações com os alunos.

A fala da maioria dos professores mostra que a aula expositiva é adotada como a principal forma de interlocução com os acadêmicos. No entanto, percebe-se que, apesar do uso da aula expositiva, o uso de outras atividades, como debates, discussões de textos e seminários, a utilização de laboratórios, data show e filmes, garante aos acadêmicos a participação ativa na construção do conhecimento. Além da preocupação com os conteúdos, os professores afirmam, também, que estão sempre atentos à clareza da linguagem quando ministram suas aulas.

Alguns dos professores reconhecem a necessidade de estar em constante mudança, refletir sobre a prática adotada e mudá-la, quando necessário. A reflexão e ação sobre a prática é, segundo Freire (1996) "a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido (p.16), e esse comprometimento é um aspecto importante na construção de um bom professor. O comprometimento também é percebido pela ação de alguns professores que, utilizando-se da internet, enviam material didático para os alunos, quando estes não se encontram disponibilizados na biblioteca da Instituição.

A preocupação com a preparação da aula é outra característica muito enfatizada pelos professores entrevistados, que manifestam a necessidade de sistematizar a aula e organizar o conteúdo a ser ministrado, destacando a importância de se evitar a improvisação, uma vez que a ação docente deve ser intencional e planejada para atingir os objetivos a que se propõe.

Os relatos desses professores sugerem, ainda, uma postura profissional de busca constante para conhecer sempre mais, quer seja pela produção do conhecimento como também pela qualificação através da participação em programas de pós-graduação, eventos e cursos. Para Kenski (2002, p.96), "professor [...] é alguém que quer sempre aprender" e isto é perceptível em

todos os docentes entrevistados. Dos professores apontados como “bons professores” todos possuem doutorado e desenvolvem projetos de pesquisa e extensão na Instituição, sempre envolvendo os acadêmicos. Uma postura de comprometimento com a própria formação e com a formação dos acadêmicos que valoriza a pesquisa como uma fonte importante de aprendizagem, como uma forma de instigar o aluno na busca pelo conhecimento e que é utilizada por esses “bons professores”. A pesquisa como fonte de conhecimento e atualização do professor pode contribuir para a ampliação dos conteúdos em sala de aula, pois o conhecimento necessário para ensinar vai além dos conteúdos programáticos.

Nos relatos dos professores também foi possível identificar que eles tentam evitar as práticas que vivenciaram, como alunos, e que não tiveram êxito em suas aprendizagens, o que pode sugerir que os saberes das experiências subsidiam a reflexão sobre a própria prática no exercício da docência.

No que se refere à avaliação, para a maioria dos professores, esta é vista como um elemento constitutivo do processo educativo, que oferece subsídios para diagnosticar o que não foi apreendido de forma satisfatório e o que precisará ser revisto ou reestruturado. A devolutiva das avaliações, com comentários sobre os erros e acertos, é uma prática utilizada por todos os professores entrevistados. As falas dos professores confirmam o que diz Melchior (1999), que a avaliação permite perceber onde há falhas e redimensionar as estratégias.

Quanto à relação professor-aluno, é entendida pelos professores como condição indispensável para a aprendizagem e é construída no diálogo mediado pelo conteúdo. Freire (1979) afirma que a relação sujeito-sujeito e sujeito-mundo são indissociáveis e, por isso, a relação professor e aluno deve ser permeada por uma visão de sujeito que constrói o conhecimento nas relações estabelecidas no meio social. Numa relação de diálogo e respeito mútuo o sujeito entenderá a importância do conhecimento e de suas atitudes, o que reafirma a educação dialógica proposta por Freire (1979, 1996), na qual professor e aluno são construtores de sua própria educação, numa relação em que não há conhecimento pronto e acabado e o homem está em constante busca por saber mais. Além disto, a fala dos professores sugere que estão conscientes de seu papel na busca da transformação social e buscam contribuir no desenvolvimento do senso critico, reflexivo e participativo de seus alunos na sociedade.

Quanto às condições de trabalho, os professores pesquisados mencionam algumas dificuldades relacionadas à infra-estrutura (falta de laboratórios bem equipados, salas pequenas, falta de obras atualizadas na biblioteca etc.). No entanto, esses professores também mencionam que essas dificuldades não se constituem em um fator limitador para suas práticas. Segundo eles, “seria bom ter tudo isso, mas não tendo, sempre conseguimos contornar essas faltas e dar uma boa aula com outras estratégias...” (Prof. Juvenal). Isto pode estar relacionado a outro aspecto

apontado pelos professores que é a questão da autonomia didática/pedagógica que gozam na Instituição, como afirma o Prof. Ricardo, que vê "a UEMS como um universo que não cerceia a liberdade teórica e epistêmica, deixando a decisão 'do que e de como fazer" para os professores.

A opção pela profissão de professor é mencionada pela maioria dos professores pesquisados como "escolha própria", sem influência da família. Pode-se depreender que, ao assumir a escolha da profissão de forma consciente, esses professores, eleitos como "bons professores", o fizeram investindo num projeto de profissão que, além de inseri-los no mercado de trabalho, também gerasse realização pessoal. Isso foi verbalizado pelos professores pesquisados ao serem indagados a respeito da realização profissional, o que sugere o sentimento de bem-estar com sua profissão.

Em que pesem as dificuldades da profissão apontadas em muitos estudos, como sobrecarga de trabalho, baixos salários, pouco tempo para a vida familiar, sentimento de impotência diante da precariedade das condições materiais de trabalho, proletarização do trabalho docente, crise de identidade profissional, os professores entrevistados demonstram gostar do que fazem. Demonstram entusiasmo por aquilo que fazem e afirmam envolver os acadêmicos neste clima de encantamento com o conhecimento.

Os professores mencionaram ainda, durante as entrevistas, uma preocupação com o processo de formação dos acadêmicos das licenciaturas. Refletir sobre a realidade diante do novo e o papel do professor neste contexto pode colaborar com propostas de superação dos limites encontrados nos cursos de licenciaturas e com uma construção coletiva de projetos, contribuindo assim para uma educação de qualidade.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo geral identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores avaliados como "bons professores" pelos acadêmicos das licenciaturas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, campus de Dourados. Procurou-se investigar as práticas que obtiveram sucesso no processo ensino/aprendizagem dando voz aos alunos, por meio da aplicação de um questionário e aos professores, por meio da realização de entrevistas.

Os resultados obtidos indicam que os "bons professores" da UEMS/Dourados apresentam as seguintes características:

Em sua maioria são professores efetivos, com idade média de 44 anos, com tempo mínimo de 15 anos de docência, são doutores em sua área de atuação e desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que corrobora os achados na pesquisa de Frielander e Moreira (2006),

onde o perfil dos professores é descrito como "um grupo de professores maduros, bem qualificados para o ensino, com sólida experiência na docência". (p.12).

Esses professores desenvolvem uma prática pedagógica mediada por uma visão crítica de sociedade e educação, entendendo o homem como um ser histórico-cultural, inacabado e em permanente movimento de busca do ser/saber mais. Isto denota uma postura crítica, de ação em um espaço democrático, no qual o acadêmico tem um papel importante e as relações interpessoais são mediadas pelo diálogo e pela busca de uma formação sólida para o aluno. Este aspecto distancia os professores da UEMS/Dourados dos da pesquisa realizada por Silva e Püschel (2010), que mostra uma prática pautada "predominantemente na pedagogia de ensino tradicional [...] onde o professor é o detentor do conhecimento, sendo que os estudantes tem pouca interação na relação com a pessoa do professor e com o objeto do conhecimento". (p.43).

Os professores pesquisados não estão sob condições diferentes daquelas discutidas por Ludke e Boing (2004), de visível precarização e declínio da profissão, perda do prestígio, de poder aquisitivo e de respeito no exercício da profissão, porém, pode-se perceber nas entrevistas que esta condição não faz esmorecer o entusiasmo e o envolvimento com o trabalho docente para esses professores.

Quanto à formação inicial e continuada, as entrevistas evidenciam que esses professores conduzem suas práticas pedagógicas por meio de uma leitura crítica da realidade, cientes da importância do seu papel de formadores de futuros professores. Refletem a respeito dos limites e possibilidades dos cursos em que estão inseridos e partilham estas inquietações com seus alunos, tornando-os partícipes das discussões a respeito da profissão.

Esses professores também demonstraram, em suas falas, preocupação em relação às dificuldades enfrentadas pelas licenciaturas e entendem as implicações, para a sociedade, de suas ações enquanto professores. Demonstram preocupação com a qualidade do ensino e com a formação geral dos licenciados, bem como com o papel, do futuro professor, de agente de mudança social. Compreendem que a formação do professor deva acontecer numa perspectiva de educação critica e emancipadora. Esses depoimentos vão ao encontro do que afirma Freire (1996), pois vêem na formação do professor a possibilidade de incentivar uma participação crítica e interventiva na busca por mudanças reais, tentando superar a formação que aliena o homem e possibilitando, aos futuros professores, uma postura ativa e crítica na sociedade.

Compreender as práticas docentes no contexto das mudanças rápidas e profundas da sociedade atual é um exercício necessário para a reflexão sobre o ato de ensinar e para a melhoria da qualidade da educação, pois essas práticas sofrem influência dos aspectos conjunturais e estruturais dessa nova configuração social. Arriscar-se na análise das práticas dos bons professores é tarefa complexa, pois envolve considerar as influências da formação inicial e

continuada, das histórias de vida dos professores, das condições reais de trabalho e das configurações da relação professor/aluno em um mundo que se transforma muito rapidamente. Salientamos que esta pesquisa não teve a pretensão de criar categorias de professores ideais, mas espera-se, com os resultados obtidos, contribuir para as reflexões acerca das práticas dos bons professores, bem como oferecer subsídios para a formação de futuros professores.

Referências bibliográficas

ANDRADE, S. M. (2009). *Os bons professores no ensino superior na percepção dos alunos dos cursos de graduação.* Retirado em Fevereiro 10, 2010 de http://rapes.unsl.edu.ar/congreso_2010/Rapes 2010/04-Andrade,%20Sandra.pdf.

AZEVEDO, J. M. (2004). *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados.

BELTRÃO, F. B. e MACARIO, N. M. (2000). O bom professor de educação física: visão de estado, visão do aluno. *Motriz*, 6(2), 81-87.

BRZEZINSKI, I. (2010). Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. *Trabalho, Educação e Saúde*, 8(2), 185-206.

CUNHA, M. I. (1995). *O bom professor e sua prática*. Campinas, Papirus.

ESTEVE, José Manuel (1991). Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

ESTEVE, J. M. (1992). *O Mal-estar docente.* Lisboa: Escher/Fim de Século Edições.

FEITOZA, L. A. et al. (2007). Representação do bom professor na perspectiva dos alunos de arquivologia. *Perspectiva em Ciências da Informação*, 12(2), 158-167.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREITAS, H. C. (2004). Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, R. L. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Ed. UNESP.

FRIEDLANDER, M. R. e MOREIRA, M. T. (2006). Formação do enfermeiro: características do professor e o sucesso escolar. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 59(1), 9-13.

FRIGOTTO, G. (1996). *Educação e a crise do capitalismo real.* São Paulo: Cortez.

JESUS, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores: Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

JESUS, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente*. Porto: ASA Editores.

KENSKI, V. M. (2002). Processos de interação e comunicação mediados pelas tecnologias. In: ROSA, D. e SOUZA, V. (Orgs.). *Didática e práticas de ensino: Interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A.

KRUG, R. R. e KRUG, H. N. (2008). As características pessoais do bom professor na opinião dos acadêmicos da licenciatura em educação física do CEFD/UFSM. *Revista Digital*, 126(13).

LIBÂNEO, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, 25(89), 1159-1180.

MELCHIOR, M. C. (1999). *Avaliação pedagógica: Função e necessidade*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

PATRICIO, P. (2005). *São deuses os professores?: O segredo dos professores de sucesso.* Campinas: Papirus.

PICADO, L. (2009). *Ser professor: Do mal-estar para bem-estar docente*. Retirado em Outubro 12, 2010 de http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf.

REBOLO, F. (2011). *Bem-estar docente*. Retirado em Agosto 26, 2012 de http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/BEM-ESTAR%20DOCENTE.pdf.

REBOLO, F. e BUENO, B. O. (2002). O abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. *Psicologia USP*, 13(2), 243-276.

REBOLO, F. e BUENO, B. O. (2003). Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n.118, 65-88.

SANTOS, M. S. G. (2010). *Saberes da prática na docência do ensino superior: análise de sua produção nos cursos de licenciaturas da UEMA.* Retirado em Março 29, 2011 de http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/

SAVIANI, D. (2008*). Escola e Democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas: Autores Associados.

SILVA, M. R. e PÜSCHEL, V. A. (2010). A prática pedagógica do professor de enfermagem: a perspectiva do estudante. *Sinergia*, 11(1), 38-44.

SOUZA, F. A. (2003). *O bom professor: o olhar do estudante de Odontologia na perspectiva das representações sociais*. Retirado em Fevereiro 19, 2010 de http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_SouzaFA_1.pdf.

VEIGA, I. P. (2006). Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. e AMARAL, A. L. (Orgs.). *Formação de professores. Políticas e debates.* Campinas: Papirus.

8.101.

Título:

Diarios de aprendizaje como alternativa metodológica en educación universitaria

Autor/a (es/as):

Reyes-Santander, Pamela [Universidad de Augsburgo]

Rodriguez, Elisabeth Ramos [Pontificia Universidad Catolica de Valparaiso]

Resumo:

Este trabajo tiene como objetivo *mostrar el alcance de los diarios de aprendizaje, en la reflexión y en el pensamiento matemático de estudiantes universitarios.* Para esto se trabajó durante 6 meses con estudiantes de un curso de álgebra avanzada de la Universidad de Ausburgo, donde se consideró la utilización de un diario de aprendizaje. En el análisis de los diarios de los estudiantes, se utilizó como herramienta de objetivación el análisis de contenido, empleando cómo categorías los niveles de reflexión y cuatro dimensiones del pensamiento matemático. Eso permitió observar el alcance de este recurso en la reflexión llevada a cabo por los estudiantes y el desarrollo de su pensamiento matemático. Los resultados muestran como esta herramienta de trabajo, los diarios de aprendizaje, promueven la evolución en el nivel de reflexión de los estudiantes y como en el análisis se puede distinguir la variedad de dimensiones del pensamiento matemático que emplean los estudiantes, lo que indica que hubo un avance en estas áreas del desarrollo de los estudiantes.

Palavras-chave:

Diarios de aprendizaje, docencia, reflexión, pensamiento matemático, álgebra.

Introducción

Los docentes que están a cargo de la formación de profesionales, están lentamente preocupándose de capacitarse y de recibir una formación extra, para diseñar clases, lo que concuerda con lo propuesto por Reyes-Santander (2010), de la necesidad de hacer cursos de formación para el académico universitario. Esta capacitación permite conocer la variedad de estrategias existentes, que sirven para enfrentarse a los problemas, que suscitan en la enseñanza universitaria. Esto, permite romper con el esquema: los docentes "transmiten" un saber estructurado a los estudiantes, sin una didáctica adecuada y el estudiante desmotivado "recibe" unos contenidos en base a axiomas, teoremas, etc., sin entender o comprender a fondo la matemática que hay detrás.

Así, se necesita una didáctica apropiada a este nivel, ya que el tipo de estudiante al que atiende, proviene de 12 años de escolaridad, dependiendo del país y comienza la etapa de adulto joven, que en muchos casos, no trabaja. Este conjunto de características indican que el estudiante universitario, aprende distinto a un alumno de colegio (ibídem, 2010). Más aún, se necesita que la matemática sea mirada desde la perspectiva de Freudenthal (1974, 1979, 1987), la cual promueve la inclusión, en el diseño de clases universitarias, de algunas componentes didácticas y pedagógicas, que permitan al estudiante desarrollar conocimientos nuevos, a partir de los ya adquiridos. Donde los conocimientos nuevos son construcciones personales y, que a su vez, incluyen características propias de la futura profesión.

Con esto, surge la primera problemática, basada en la forma de enriquecer el aprendizaje matemático de los estudiantes, éstas se reflejaron en la pregunta: ¿De qué forma o con qué instrumento de apoyo podemos favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes universitarios? En general, el cuaderno de notas o libreta de apuntes es una herramienta que los estudiantes utilizan para guardar la información obtenida de la cátedra y ésta, no necesariamente apunta al aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, dentro de todo el abanico de posibilidades didácticas, se decidió intentar con la inclusión de un diario de aprendizaje.

Una vez tomada la decisión sobre el recurso que era factible de utilizar, surgieron nuevas preguntas, las cuales dieron inicio a la investigación que aquí se presenta: ¿Cómo los diarios de aprendizaje pueden fortalecer la reflexión de los estudiantes y el desarrollo del su pensamiento matemático? De esta manera, este trabajo se centró en el desarrollo del pensamiento matemático y en el fortalecimiento de la reflexión y el objetivo principal de esta investigación es *mostrar el alcance de los diarios de aprendizaje, en la reflexión y en el pensamiento matemático.*

Con el propósito de apuntar al objetivo y dar alguna respuesta a estas preguntas, se trabajó durante un semestre con estudiantes de la Universidad de Ausburgo, participantes de un seminario de álgebra avanzada. Para visualizar el impacto de los diarios de aprendizaje como herramienta de desarrollo del pensamiento matemático y el fortalecimiento de la reflexión, se consideraron dos fuentes: los niveles de reflexión (Hatton et al., 1992; 1995; 1995b) de los estudiantes en sus escritos y cuatro de las dimensiones del pensamiento matemático (Reyes-Santander y Soto-Andrade, 2011).

Antecedentes y marco teórico

El antecedente principal, que se debe considerar en este trabajo, está relacionado con el diario de aprendizaje, es decir, agregar antecedentes que tengan relación con el estudio de este recurso, ya que este fue una herramienta nueva, que utilizaron los estudiantes. Esta herramienta tiene sus propias características y particularidades, por esto se ha considerado la inlcusión de un breve resumen de estas.

En cuanto al marco teórico, éste se centra en dos grandes ámbitos, uno es la reflexión y el otro el pensamiento matemático. En esta sección se desarrollarán los elementos más relevantes para el análisis de la información.

Diarios de aprendizaje

Un diario de aprendizaje es un espacio donde el estudiante tiene la posibilidad de documentar y reflexionar sobre sus procesos individuales de aprendizaje (Barzel, Büchter y Leuders, 2007; Gallin y Ruf 1998; 2005; Gallin y Hußmann, 2006; Ruf y Gallin, 2005), utilizando sus propias palabras y sus propios dibujos, esquemas e imágenes. Este recurso contiene una cantidad de los aspectos del desarrollo del trabajo del estudiante, como por ejemplo, ideas, experiencias de descubrimientos, errores, sentimientos, etc. Con esto se puede decir que, el diario de aprendizaje es un compañero a largo plazo del proceso de aprendizaje. Más aún, esta herramienta puede ser utilizada en todas las áreas, en particular, en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la matemática (Barzel, Büchter y Leuders, 2007; Motzer, 2007; Gallin y Ruf, 2005; Ruf y Gallin, 1998; Waasmaier, 2009).

Esta herramienta es una especie de diario de vida, en ellos, el individuo intenta encontrar relaciones personales (Ruf y Gallin, 1998; Felscher, 2007), comparar contenidos, escribir reflexiones personales (Felscher, 2007) y como lo expresa Motzer (2007, pág. 887): "Lerntagebücher sollen dazu dienen, den eigenen Lernprozess zu reflektieren und durch diese Reflexion sich vertieft mit den Inhalten auseinanderzusetzen." [Los diarios de aprendizaje están destinados a reflejar el propio proceso de aprendizaje y a través de esta reflexión se produce una profundización del individuo con el contenido.]

La implementación de diarios de aprendizaje está basada en tres puntos (Barzel et al., 2007; Leuders, 2010):

- El conocimiento no es un producto terminado.
- La matemática no se aprende en la recitación de fórmulas memorizadas y en la aplicación monótona de las mismas.
- Cada individuo entra a una situación de aprendizaje con experiencias, capacidades y esperanzas individuales.

Así, es necesario que el diseño de la clase, esté basada en el trabajo con problemas abiertos y/o de descubrimiento. También puede ser utilizado cuando el docente, necesita ver donde están los errores de los estudiantes y cuando se requiere de una reflexión por parte de los estudiantes sobre conceptos matemáticos (Motzer, 2007; Waasmaier, 2009).

Sobre el funcionamiento de este recurso, se tiene que es el docente el que decide por cuanto tiempo se utilizará este medio y que al inicio, se debería comentar sobre lo que este debería

contener. Sobre esto último, se recomiendan los siguientes puntos (Barzel et al., 2007; Leuders, 2010):

- Lo que se quiere descubrir
- Ideas principales
- Procedimientos
- Lo que se estaba buscando
- Lo que se encontró
- Lo que no se logró
- Errores que se descubrieron
- Sentimientos sobre el problema
- Lo que aún se cree sobre el problema

En la literatura se pueden encontrar varios tipos de ellos: los diarios de viaje (Ruf et al., 1998), el cuaderno de investigación (Barzel et al., 2007; Leuders, 2010) y el diario de navegación (Heske, 1998), que es utilizado por un grupo de estudiantes. La introducción de los diarios de aprendizaje en una clase, debe tomar en cuenta, que el estudiante debe estar preparado para desarrollar la capacidad de anotar de forma detallada sus pensamientos. Este es un proceso, que en un inicio, puede ser difícil (Waasmaier, 2009) y llevará tiempo, hasta que los estudiantes se acostumbren a anotar sus pensamientos.

Pensamiento matemático

El pensamiento matemático es un proceso cognitivo activo, por lo tanto, involucra actividades neurológicas, que comprometen un diálogo interno, que relacionan y utilizan representaciones de todo tipo, capacidades racionales y no racionales, capacidades desarrolladas o por desarrollar y conocimientos almacenados en la memoria e información por almacenar. Este proceso está relacionado con la vivencia de situaciones novedosas e interesantes para el individuo y con la búsqueda de respuestas a problemas, con el objetivo de crear conocimiento sobre el medio que lo rodea y, de esta forma, construir un mundo matemático individual (Reyes-Santander y Soto Andrade, 2011). Esta noción del pensamiento matemático, está basada en la recopilación de varios trabajos, tanto en el área de la neurología (Kandel, 2009; Leuders, 2003), como desde la psicología cognitiva, que ayuda a entender lo que significa pensar y hablar de procesos cognitivos (Gerstenmaier, 1995) y consideraciones de la psicología del desarrollo, de la psicología pedagógica y de la didáctica de la matemática.

Las dimensiones del pensamiento matemático, descritas por Reyes-Santander y Soto-Andrade (2011), son cinco, de las cuales consideramos cuatro de ellas, a saber:

1. *La percepción*, que proviene de los sentidos. En esta dimensión se contempla la capacidad de percibir lo dinámico, la capacidad de percibir lo estático, la capacidad visual, la capacidad espacial, la capacidad númerica, la capacidad metafórica, la capacidad de percibir la causa y el efecto y también la capacidad de equilibrar e igualar. Con esto, se tiene la percepción del movimiento, la percepción del tiempo, la percepción del espacio, la percepción dinámica y estática de los objetos matemáticos.
2. *Pensamientos relacionados con los contenidos matemáticos*, considerando la matemática como producto del ser humano en la historia humana, estos pensamientos son: pensamiento numérico y pensamiento aritmético, el pensamiento geométrico, el pensamiento algebraico, el pensamiento estocástico, el pensamiento funcional y el pensamiento formal.
3. *Las estrategias y los procedimientos*, que provienen del desarrollo del individuo con el contenido y el medio. En esta categoría se pone en juego el conocimiento, la memoria y se ponen en juego las capacidades, en la búsqueda y desarrollo de un plan.
4. *Las capacidades no racionales*, que provienen del desarrollo de actividades que no están previamente determinadas. Esta dimensión involucra aspectos como la intuición, la creatividad, el sentido común, la fantasía y/o la imaginación, la sensibilidad y la flexibilidad.

La quinta dimensión del pensamiento matemático (ibídem, 2011), tiene relación con los vehículos de comunicación. En el caso de los diarios, se puede observar el diálogo personal escrito y para observar los vehículos de comunicación, sería necesario considerar la temática del seminario, es decir, la Teoria de Grupos, lo cual no es parte del objetivo de este estudio.

Reflexión

La complejidad del constructo *reflexión* conlleva a una caracterización mas precisa, la que exige considerar *niveles de reflexión*. Éstos corresponden a los grados de: profundidad que puede alcanzar el individuo en su proceso reflexivo, justificación de sus afirmaciones y de complejidad de la reflexión, además se precisa en el tipo de preocupación que manifiesta en sus intervenciones, que evidencian el nivel de complejidad o profundidad al que ha llegado la reflexión.

Este trabajo se basa en cuatro niveles de reflexión (Hatton et al, 1992), los cuales permitieron identificar cuatro tipos de escritura en los diarios de aprendizaje. El primero de ellos, es escrito descriptivo, el cual es meramente descriptivo, como lo dice su denominación y los otros tres, reflexión descriptiva, reflexión dialógica y reflexión crítica, implican diferentes niveles de reflexión. En la tabla 1, se describen los cuatro tipos de escritura respecto a la reflexión con algunos detalles y criterios que fueron utilizados en el análisis de los escritos de los estudiantes.

Tabla 1: *Niveles de reflexión en escritos, por Hatton y Smith (1995b)*

Niveles de reflexión	Detalle	Criterios
Escrito descriptivo	Se refiere únicamente a la descripción de acontecimientos o acciones.	- No reflexivo. - Descripción de los hechos que ocurrieron/informe de la literatura. - Intención descriptiva, relato de acontecimientos o intenciones.
Reflexión descriptiva	Muestra una mirada retrospectiva de la práctica y tiene, cuando proceda, opciones posibles para la acción.	Reflexivo, hay algún intento de dar una justificación para eventos o acciones, de manera descriptiva. Reconocimiento de los puntos de vista alternativos en la investigación y la literatura. Dos formas de reflexión: - basada generalmente en un punto de vista de la razón de ser. - basadas en el reconocimiento de múltiples factores y perspectivas.
Reflexión dialógica	Forma un discurso con uno mismo explorando las posibles razones. Refleja una descripción de los acontecimientos junto con algún intento de justificación, tratando de reconocer puntos de vista alternativos en la literatura.	Muestra un distanciamiento para contemplar los acontecimientos y acciones, lo que posibilita un nivel diferente para reflexionar sobre el discurso, mediante la exploración de la experiencia, eventos y acciones, empleando para explicar cualidades alternativas. Tal reflexión es analítica y/o de integración de factores y puntos de vista y puede reconocer incoherencias cuando intenta dar razones y hacer críticas.
Reflexión crítica	Muestra conciencia de acciones y eventos, explica y	Demuestra una conciencia de que las acciones y eventos no sólo se encuentran y explican en

	justifica con referencia a múltiples perspectivas e influenciado por múltiples contextos históricos, social y/o políticos.	referencia a múltiples perspectivas, sino se encuentran e influencian por múltiples factores históricos y contextos socio-políticos.

Con los antecedentes y el marco teórico constituido, podemos comenzar con la metodología teniendo presente que los diarios de aprendizaje permiten el fortalecimiento de la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y a través de esta reflexión, se produce una profundización con el contenido, la cual puede ser observada en un desarrollo del pensamiento matemático.

Metodología

Este trabajo es de tipo exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), ya que no se cuenta con información, que muestre cual es el alcance de los diarios de aprendizaje respecto a la reflexión y del desarrollo del pensamiento matemático.

En cuanto al diseño, es un estudio cualitativo no experimental longitudinal (Hernandez, Fernandez y Batista, 2003), ya que se hace un análisis hermenéutico de los escritos y las dos dimensiones, reflexión y pensamiento matemático que son observadas, no fueron manipuladas. El diario es utilizado durante seis meses, por lo tanto, la información obtenida es una recopilación de varios momentos y ésta se hace sobre el trabajo de un grupo de estudiantes.

Contexto

Durante medio año, se realizó en la Universidad de Augsburgo, un seminario de álgebra avanzada, el cual contó con la participación de 26 estudiantes en formación de profesores de matemática, tanto de primaria como de secundaria. Al inicio, los estudiantes recibieron la información del curso y de la utilización del diario de aprendizaje. También se les dio un tema a desarrollar, la bibliografía y las fechas de una serie de reuniones con la docente-investigadora, éstas se realizaron fuera del horario del seminario y tenían la intención de preparar la sesión en base a problemas abiertos. Como son los mismos estudiantes, los que presentan la sesión, en lo que sigue estos son llamados “expositores”.

Las dimensiones y categorías de este estudio son apreciadas en la figura. 1. Las categorías de análisis del contenido, son 4 para la dimensión reflexión y 4 para la dimensión pensamiento matemático.

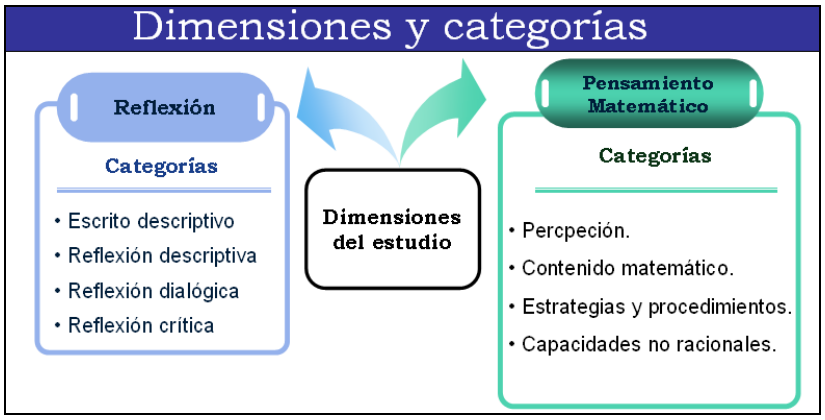


Figura 1: Dimensiones y categorías del estudio

En este trabajo, se quiere observar el alcance de los diarios de aprendizaje y como herramienta de medición se utilizaran estas cuatro dimensiones del pensamiento matemático, cabe destacar que el análisis se hizo sobre los escritos de los estudiantes y no sobre el tema tratado en el seminario, esto quiere decir que, se hará un análisis hermenéutico de las frases, dentro de un contexto general y no sobre el contexto de la Teoría de Grupos, en particular.

La recogida de datos se hizo a partir de los escritos de los estudiantes, los cuales eran escritos que se realizaban en la casa (después del seminario) y eran recogidos después de dos semanas del término del seminario. De los escritos se consideraron siete sesiones, ya que todas ellas correspondían a la misma unidad temática (Teoría de Grupos). Para el proceso de transcripción, cada una de estas sesiones fue separada por secuencias de párrafos que tuviesen alguna idea en común, cada una de estas secuencias fueron las unidades de análisis. Estas unidades fueron interpretadas desde la reflexión y desde el pensamiento matemático.

De todos los diarios de aprendizajes analizados, se seleccionó uno para ser mostrado como ejemplo y sobre el cual, se hará la discusión final. El que aquí se presenta, muestra la mayor cantidad de expectativas, para los objetivos de este estudio, ya que es rico en sus manifestaciones, en cuanto a la reflexión y el pensamiento matemático. Este diario corresponde a los escritos de una estudiante del seminario.

Análisis del diario y muestra de algunos resultados

Como ya se ha señalado anteriormente, este estudio es cualitativo y el análisis de contenido se hace sobre una secuencia de párrafos, los cuales estan conectados por un problema. Las siguientes transcripciones corresponden a escritos de una estudiante, la cual presenta variedad en el pensamiento matemático desarrollado y evolución en su reflexión sobre el aprendizaje.

Primera sesión: Esta tenía como tema: “Existen muchos Grupos” y la intención de los expositores y de la docente investigadora, era mostrar que en matemática frecuentemente se

habla de Grupos, que de éstos hay muchos y de variados tipos. De esta sesión se extrajo una secuencia de 5 párrafos, los cuales tratan sobre un problema personal de la estudiante, a saber: "Nunca he entendido lo que son los Grupos, ¿Cómo los podría entender mejor?" La formulación del problema, es una interpretación a lo que escribió y a las reflexiones que se hicieron con respecto a este problema.

La primera transcripción alude a las inquietudes y emociones que produce el tema Grupo.

> *Als ich das Referatsthema gesehen habe, erinnerte es mich an die letzte "Elemente der Mathematik" Vorlesung im Wintersemester. Dort wurde auch immer über Gruppen gesprochen, aber bis heute konnte ich nicht wirklich nachvollziehen, was es damit auf sich hat. Ich fand dieses Thema sehr kompliziert. Deshalb war ich gespannt auf das Referat.* [Cuando vi el tema de la sesión, me recordó a la última cátedra del semestre de invierno "Elementos de Matemática"[223]. Ahí siempre se estaba hablando de los Grupos, pero hasta hoy, no pude entender de lo que se trataba. Yo encontraba este tema muy complicado. Así que estaba emocionada con la presentación.]

Transcripción 1: Primera sesión, primer párrafo.

En este párrafo es posible observar la categoría *pensamientos relacionados con los contenidos matemáticos*, en particular el pensamiento algebraico, ya que el recuerdo que hace la estudiante, se refiere solo al contenido matemático. Al mencionar que el tema es complicado, la estudiante hace uso de una percepción personal con el tema, la cual podría ser mirada bajo la categoría *percepción*. La flexibilidad con la que la estudiante enfrenta al tema complicado, está relacionada con la categoría *capacidades no racionales*, en el sentido de flexibilidad personal frente a una situación.

Este párrafo es de tipo *reflexión descriptiva*, ya que la estudiante describe su impresión sobre la presentación de un curso anterior (cátedra), que trató el mismo tema, manifestando alguna justificación del problema personal (la no comprensión de Grupos) y emociones para enfrentarse al nuevo seminario y al mismo tema.

La segunda transcripción alude a un momento de la sesión y como en este momento se logra entender que tanto, puede ayudar un ejemplo "manipulativo", para la comprensión de un tema.

[223] Elementos de Matemática es una catedra de la Universidad de Augsburgo, de caracter obligatorio para los estudiantes en formación de profesor y tiene una duración de tres semestres. Además, asisten a la catedra entre 150 y 250 estudiantes, el docente encargado debe tener el grado de Prof. Dr. del área de la matemática, este grado es equivalente a un post doctorado.

Als die Referenten dann begannen, ein Dreieck zu drehen und zu spiegeln, konnte ich mir gar nicht vorstellen, was das denn mit diesem komplexen Thema zu tun haben könnte. Am Ende habe ich aber durch dieses anschauliche Beispiel den mathematischen Sachverhalt der Gruppen verstanden und kann dies richtig gut nachvollziehen. [Cuando entonces los expositores (compañeros del seminario) comenzaron a girar y reflejar un triángulo, no me podía imaginar lo que podría tener que ver con este complejo tema. Al final conseguí, a través de este ejemplo vivo, entender el contenido matemático respecto de los Grupos y pude entender esto muy bien.]

Transcripción 2: Primera sesión, segundo párrafo.

En este párrafo es posible observar la categoría *percepción*, en particular la capacidad de percibir lo dinámico y la capacidad de percibir la causa y el efecto, en las frases que hacen mención a los movimientos del triángulo y como a partir de algo se logra entender lo que sigue. También es posible observar la categoría *pensamientos relacionados con los contenidos matemáticos*, en particular el pensamiento geométrico y el pensamiento algebraico, además se observa que estos dos tipos de pensamientos están entrelazados, con uno se pudo entender el otro, o bien, uno complementa al otro. En este caso, se utiliza para comprender, tanto a los movimientos como al contenido. Se observa la categoría *estrategia y procedimientos*, ya que se utilizan las denominadas *principio simétrico* (Mayer, 2003) y *principio de invarianza* (Bruder y Müller, 1990).

Según los niveles de reflexión en los escritos, este párrafo es un discurso personal y se empieza una exploración (justificación) de los motivos, por los cuales el problema de la no comprensión de Grupos, podría ser resuelto. Esto nos podría sugerir que la estudiante manifiesta un escrito con nivel de reflexión del tipo reflexión descriptiva, pero debemos considerar la continuación de éste párrafo, ya que la justificación mas profunda de la solución al problema, ésta la hace en el siguiente párrafo y los diferentes puntos de vista son tomados de los acontecimientos del seminario (lo que no es propiamente literatura, pero se considera como saber regular). Esto es, la estudiante intenta reconocer puntos de vista del seminario, en comparación con la antes mencionada catedra. Con todo esto, se puede decir, que la estudiante comienza una *reflexión dialogica*, que culmina (en este escrito) en la transcripción 3.

El tercer párrafo muestra la complementación del párrafo anterior, la estudiante recurre a conocimientos construidos por si misma, para justificar su forma de comprender los Grupos y de decir, en un caso particular, de qué se tratan. Este párrafo toma sentido, como complemo entación del anterior.

Drehungen und Spiegelung wurden miteinander verknüpft, indem sie hintereinander geschaltet wurden. Dreht man z. B. zuerst um 120° und spiegelt dann um die graue Achse, hat man das gleiche Ergebnis, wie wenn man um die weiße Achse spiegelt. [Rotaciones y reflexiones son vinculadas unas con otras (compuestas), conectándolas una después de la otra. Por ejemplo, uno rota primero (un triángulo equilátero) en 120° y reflexiona (en una de las alturas) a continuación en el eje gris (altura del triángulo equilátero), se obtiene el mismo resultado que cuando uno reflexiona en el eje blanco (otra de las alturas del triángulo equilátero, en este caso no hay un dibujo y al parecer la estudiante tenia una imagen visual mental de lo que ella desarrollo en la sesión).]

Transcripción 3: Primera sesión, tercer párrafo.

Se observa en la primera frase, la dimensión de los contenidos matemáticos, en particular la del pensamiento funcional, el pensamiento geométrico y el pensamiento algebraico. Además, se oberva la la dimensión de la percepción, con la capacidad de percibir lo dinámico y la dimensión de las estrategias, en particular el principio simétrico, que destaca en las últimas dos frases. En cuanto a la forma de expresarse en relación a componer dos movimientos, la estudiante utiliza palabras que están relacionadas con circuitos electrónicos y con apagar / encender, esto podría ser un indicio de hacer relaciones poco comunes y, por lo tanto, se tendría la dimensión de las capacidades no racionales, lamentablemente, para hacer una afirmación de este tipo, se debería complementar con entrevistas a la estudiante.

Aunque este párrafo es de tipo descriptivo, se considera en complementación de la reflexión dialogica del parrafo 2, ya que en el seminario, no se hablo precisamente de esta situación y la estudiante utiliza este conocimiento como argumento, para afirmar que esta en camino de comprender y de solucionar su problema.

El cuarto párrafo, tiene dos momentos, uno que apoya nuevamente el nivel de reflexión de tipo *reflexión diálogica* de los párrafos en su conjunto, 2 y 3. El segundo momento está dado por apreciaciones personales y de éstos sobre la problemática de la estudiante.

Die vielen Übungen haben mir dann auch wirklich geholfen, den Stoff zu festigen. Toll fand ich auch, dass man richtig gemerkt hat, dass die Referenten sich mit dem Thema auseinandergesetzt haben, und alles richtig gut verstanden haben. Sie konnten das Thema richtig anschaulich erklären. [Los muchos ejercicios, que vinieron a continuación, me ayudaron realmente para consolidar el contenido. Yo encontré también fabuloso, que se podía notar perfectamente que los expositores se habían ocupado con el tema y que todo lo habían entendido bien. Ellos pudieron explicar el tema de forma clara y correctamente.]

Transcripción 4: Primera sesión, cuarto párrafo.

Se observa la categoría *percepción*, contempla la capacidad de percibir lo dinámico, la capacidad de percibir lo estático, la capacidad visual, la capacidad espacial, esto en la primera y segunda frase. También es posible observar la categoría de *pensamientos relacionados con el contenido matemáticos*, en particular la estudiante asegura haber entendido el tema y con esto se tiene el desarrollo del pensamiento algebraico, entre otros. Seguramente que en la solución de los ejercicios y problemas planteados la estudiante utilizo diferentes procedimientos o estrategias, pero no son mencionados en esta frase.

Si bien el párrafo parte con un estilo de escrito descriptivo, se observa que luego hay un intento de justificación, respecto a una apreciación hecha por la estudiante sobre los expositores, lo que clasifica el texto como *reflexión descriptiva*.

El último párrafo, es la respuesta al problema inicial de la estudiante, aquí ella asegura que entendió el tema Grupos.

Alles in allem habe ich in einer Sitzung des Seminars mehr verstanden, als in über fünf Vorlesung und Übungen zu „Elemente der Mathematik“. [Con todo (lo que ha ocurrido en el seminario, problema planteado y ejercicios), yo pude entender más en una sesión del seminario, que en más de cinco sesiones de cátedra y ayudantías de la cátedra de “Elementos de matemática”.

Transcripción 5: Primera sesión, quinto párráafo.

En este párrafo, no es posible apreciar alguna de las categorías del estudio, relacionadas con el pensamiento matemático, aunque es posible decir que con esta frase, la estudiante asegura un desarrollo del mismo. Esta es una frase, que de cierta forma involucra todas las dimensiones del pensamiento y en particular relaciona la comprensión de un contenido con una experiencia vivida.

Este párrafo muestra un nivel de reflexión de tipo *escrito descriptivo*, ya que atiende solamente a describir una comparación de aprendizaje entre el seminario y la cátedra.

Hemos destacado estos párrafos de la sesión 1, ya que en ellos se observó una evolución en el nivel de reflexión de los escritos de la estudiante, con respecto al problema inicial: “Nunca he entendido lo que son los Grupos”. Aunque, no es posible observar la reflexión crítica, se observa que hay evidencia de los tres tipos de reflexión, lo cual es un índice de avance. Es importante observar, que la estudiante tiende a describir las distintas situaciones en la que se enfrenta, dando algunos argumentos que lo sustenta.

Quinta sesión: Esta tenía dos temas en cuestión: "Grupos simétricos y operaciones de Grupos sobre conjuntos", la intención de los expositores y de la docente investigadora, era mostrar que la matemática está llena de relaciones y que los Grupos sirven para clasificar conjuntos. Cabe destacar, que esta sesión fue preparada por los expositores, como si fueran dos temas diferentes y que al final de la sesión, no lograron explicar la relación entre los dos temas.

> *Heute bin ich hin- und hergerissen, ob ich das Thema verstanden habe, oder nicht. Das einzelne Referat habe ich nach den anschaulichen Erklärungen des Referenten auf jeden Fall verstanden.* [Hoy día estuve entre la felicidad y el desagarro, si entendí el tema o no. Las exposiciones individuales las entendí de todas maneras, después de las explicaciones claras de los expositores.]...*Diese und auch die anderen Aufgaben habe ich schon verstanden. Was ich nicht verstehe ist der ganze Zusammenhang. Wann brauche ich das? Beziehungsweise was kann ich damit aussagen? Was hat das alles mit Symmetrischen Gruppen zu tun?* [Este y el otro ejercicio los entendí. Lo qué no entiendo es la relación completa. ¿Cuándo necesito yo esto? O bien, ¿Qué puedo decir yo con esto? ¿Qué tienen que ver con todo esto los Grupos simétricos?]

Transcripción 6: Quinta sesión, párrafo.

Se puede observar en este párrafo, la categoría *percepción*, en particular la capacidad, aún no desarrollada por la estudiante, de percibir la capacidad de percibir la causa y el efecto, en el sentido de que no encuentra aún, por si misma, las relaciones entre los temas y menos aún, encuentra una necesidad. En cuanto a observar la categoría *pensamientos relacionados con el contenido*, se tiene el pensamiento algebraico, aislado de un contexto, ya que ella menciona los Grupos simétricos sin relación al otro tema.

En este escrito se observa un nivel de reflexión de tipo *reflexión dialógica*. En él, la estudiante, describe una situación dando alguna justificación sobre ello, donde, además, produce un diálogo con ella misma al respecto.

Se observa que, la estudiante entendió en partes separadas la sesión, que mostró presencia de algunas categorías del pensamiento matemático y que avanzo en su postura crítica. Ya que el planteamiento de preguntas, es un paso inicial para reconocer lo que no se ha entendido del seminario, lo siguiente es la búsqueda de una respuesta a las interrogantes.

Con este análisis se puede apreciar que la estudiante se explayó en varios sentidos, tanto en sus apreciaciones personales, como en el pensamiento matemático. Muestra que hay una relación directa entre la comprensión de un tema y un diálogo alrededor del mismo. En cuanto al pensamiento matemático, se puede decir, que se pueden observar varias categorías del estudio.

Discusión

En cuanto al objetivo principal de este trabajo, se puede decir que con la estudiante, que aquí se presento, se pudo observar el alcance de los diarios de aprendizaje, tanto en la reflexión como en el pensamiento matemático de la estudiante.

Cabe destacar, respecto de la reflexión, que hubo un avance en los *niveles de reflexión*, los cuales fueron constadados en los escritos de la estudiante, al manifestar los tres primeros niveles de reflexión, dentro de las primeras siete sesiones. No se evidencia el nivel de *reflexión crítica* en los escritos, esto puede ser, porque es la primera vez que la estudiante se ve enfrentada al recurso y también porque se mencionó en antecedentes, que este es un proceso que va paulatinamente aumentando en complejidad.

En el caso del desarrollo del pensamiento matemático, se observaron todas sus categorías en el diario de la estudiante. Aún así, la categoría *capacidades no racionales*, fue poco desarrollada por la estudiante. Las categorías *pensamiento matemático relacionado con el contenido matemático* y *estrategias / procedimientos*, se observan con mayor frecuencia y profundidad, en los escritos. Destaca la categoría *percepción*, observada en los escritos, en relación a la comprensión de un contenido y la forma de percibir los mismo. Esto puede sugerir una relación personal, entre la estudiante con los conceptos matemáticos involucrados en las sesiones. Esta relación, nos permite inferir, que el desarrollo del pensamiento matemático también involucra sentimientos y emociones.

El uso de diarios de aprendizaje en este seminario, fue una experiencia satisfactoria, que se ha vuelto a repetir en el seminario de álgebra. Algunos de los motivos para continuar con esta herramienta, es el alcance que éstos tienen, como se muestra en este trabajo. La estudiante seleccionada muestra una postura cada vez más clara, más crítica con su comprensión y ésta la comparte. Además que, en todo el diario existe una relación personal con el contenido, no es solo el contenido, sino que éste va acompañado de impresiones y de sentimientos, las sesiones se convierten en verdaderas experiencias que quedan registradas, que son leídas y comentadas. Todo esto conlleva a un desarrollo del pensamiento matemático y elementos de la personalidad de los estudiantes, sirven como medio para el aprendizaje de la matemática. La relación que se muestra en este trabajo es que los diarios de aprendizaje permiten el fortalecimiento de la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y a través de ésta, se produce una profundización del individuo con el contenido, la cual puede ser observada en un desarrollo del pensamiento matemático.

Una lección de este trabajo, es que se tendría un mejor aprovechamiento del recurso, si este fuese revisado en dos momentos durante todo el seminario y en la revisión hacer algunas

indicaciones, esto porque empiezan a surgir preguntas similares en los estudiantes, que deben ser tratadas a tiempo.

Por otro lado, también se pudo observar que, con el recurso trabajado se desarrolló la responsabilidad del individuo y varias de las características propias de la profesión, como por ejemplo, el trabajo con errores, la expresión de los pensamientos y de los procesos del aprendizaje personal, aceptación de críticas.

Una proyección de este estudio, es la búsqueda y utilización de otros mecanismos para fortalecer el aprendizaje y de evaluación. Además de prolongar este estudio a otros niveles de enseñanza universitaria, como, por ejemplo, trabajar con estudiantes en su etapa de práctica profesional. en el área de la docencia universitaria se observa por una parte, en la posibilidad, por parte de los estudiantes, de hacer comentarios sobre la comprensión de un tema, de hacer preguntas sobre la temática tratada y de la estructura del seminario.

Referencias

Barzel, Bärbel, Büchter, Andreas, & Leuders Timo (2007). *Mathematik Methodik, Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlín: Cornelsen Skriptor.

Bruder, Regina, & Müller, Horst (1990). Heuristisches Arbeiten im Mathematikunterricht beim komplexen Anwenden mathematischen Wissens und Können. *Mathematik in der Schule,* (28), 876–886.

Felscher, Margit (2007). Reflexion des Lernfortschritts mit dem Mathetagebuch. En SINUS Bayern, *Beiträge zur Weiterentwicklung des mathematisch- naturwissenschaftlichen Unterrichts*.(pp. 66-71). Regensburg: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

Freudenthal, Hans (1974). *Mathematik als pädagogische Aufgabe*. Vol. I. Stuttgart: Klett Studienbücher.

Freudenthal, Hans (1979). *Mathematik als pädagogische Aufgabe*. 2da edición, Vol. 2. Stuttgart: Klett Studienbücher.

Freudenthal, Hans (1987). Theoriebildung zum Mathematikunterricht. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* ZDM, 3, 96-103.

Gallin, Peter. & Ruf, Urs (1998). *Sprache und Mathematik in der Schule. Aufeigenen Wegen zur Fachkompetenz.* Seelze-Velber: Kallmeyer.

Gallin, Peter & Hußmann, Stephan (2006). Dialogischer Unterricht- aus der Praxis in die Praxis. *Praxis Mathematik*, 48 (7), 1-6.

Gerstenmaier, Jochen (1995). *Einführung in die kognitionspsychologie*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Hatton, Neville, & Smith, David (1992). Towards reflection in teacher education. *What counts as evidence?* En *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*, Deakin University, Australia. Retirado en diciembre 12, 2010, de http://www.aare.edu.au/92pap/smitd92275.txt

Hatton, Neville, & Smith, David (1995a). Facilitating reflection: Issues and research.*Forum of Education, 50*(1), 49-65.

Hatton, Neville, & Smith, David (1995b). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education, 11*(1), 33-49.

Hernández, Roberto, Fernández, Carlos & Baptista, Pilar (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Heske, Henning (1998). Mathe Explorer Logbuch 7.2 Erfahrungen mit einem Lerntagebuch. *Mathematik in der Schule,* 36, 136-143.

Kandel, Eric (2009). *Auf der Suche nach dem Gedächtnis – Die Entstehung einer neuen Wissenschaft des Geistes*, 2da edición. München: Siedler.

Leuders, Timo (2003): *Mathematik Didaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Leuders, Timo (2010). *Mathematik Didaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II.* 5ta edición. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Mayer, Wolfgang (2003). *Lösungsstrategien für mathematische Aufgaben*. 2da edición. Köln: Aulis Verlag Deubner.

Motzer, Renate (2007). Arbeiten mit Lerntagebüchern in Mathematikvorlesungen. *Beiträge zum Mathematikunterricht 2007*. Hildesheim: Franzbecker. 887-890.

Reyes-Santander, Pamela. (2010) ¿Por qué aprender un tema específico de la matemática? La visión de los estudiantes. *Actas del VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Retirado en enero 20, 2011, de http://congreso.pucp.edu.pe/vi-cidu/interna.php?view=actas

Reyes-Santander, Pamela, & Soto-Andrade, Jorge (2011). Mathematisches Denken. Grundvorstellungen und Metaphern. En R. Haug & L Holzäpfel, *Beiträge zum Mathematikunterricht 2011*. (pp. 683-686) Münster: WTM.

Ruf, Urs & Gallin, Peter (1998): *Dialogisches lernen in Sprache und Mathematik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Ruf, Urs & Gallin, Peter (2005). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. *Austausch unter Ungleichen*. Vol. 1. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Ruf, Urs & Gallin, Peter (2005). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Spuren legen – Spuren lesen*. Vol. 2. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Waasmaier, Sieglinde (2009). *Aktiv-entdeckendes, metakognitives Lernen im Mathematikunterricht der Hauptschule***.** Hildesheim: Franzbecker.

8.102.

Título:

O trabalho docente na educação superior – reflexões a partir do campo da Educação Física...[224]

Autor/a (es/as):

Rezer, Ricardo [Unochapecó]

Nascimento, Juarez Vieira do [UFSC]

Fensterseifer, Paulo Evaldo [Unijuí]

Graça, Amândio Braga dos Santos [U.Porto]

Resumo:

O objetivo deste estudo foi refletir acerca do trabalho docente na Educação Superior, tomando como referência o campo da Educação Física (EF) brasileira. A pesquisa se caracterizou como sendo de natureza descritiva, de orientação hermenêutica, desenvolvida com professores do curso de EF de duas universidades brasileiras alocadas no Estado de Santa Catarina, uma localizada na região oeste e outra na região litorânea. O trabalho de campo, composto de entrevistas semi-estruturadas com o grupo de colaboradores, sete professores das duas universidades, foi desenvolvido entre agosto e setembro de 2009 e o processo interpretativo se estendeu até setembro de 2010. Embora tenhamos contribuições significativas de diferentes publicações no que se refere a temática da Educação Superior, é importante ampliar o processo de discussão e reflexão acerca das problemáticas do trabalho docente neste âmbito, especialmente em campos como a EF, notadamente com produção acadêmico-científica incipiente a respeito. Assim sendo, a partir do processo investigativo realizado é possível afirmar que há indicativos que sugerem o trabalho docente como uma arte – se não exclusivamente uma arte, com certeza, muito próximo desta dimensão do humano. Os conhecimentos dos docentes não se fundamentam exclusivamente e apenas nas ciências, mas também no senso comum, na intuição, na sensibilidade e na inspiração. Sem necessariamente abrir mão de conhecimentos acadêmico-científicos, o trabalho docente se assemelha em muito a um trabalho artesanal, que depende em última instância do professor como protagonista.

[224] Este artigo é um recorte do Capítulo II da Tese de Doutorado "O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas...", concluída em 2010 (PPGEF/UFSC). Parte desta pesquisa foi financiada com recursos da CAPES – Bolsa PDEE (Estágio Sandwich realizado na Universidade do Porto, Porto, Portugal) e com recursos da Unochapecó (Artigo 170/FAPE, Pesquisa de Longa Duração) nos anos de 2008, 2009 e 2010. A apresentação deste trabalho no VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária contou com apoio do Programa de Apoio a Eventos no Exterior (PAEX) da CAPES.

Concluímos que o trabalho docente na Educação Superior é um contexto com necessidades e características próprias, com procedimentos específicos e, portanto, ainda com insuficiência de produção teórica, tanto de cunho epistemológico, como didático-pedagógico. Neste caso, considerar um referencial hermenêutico possibilitaria redimensionar a questão do trabalho docente na Educação Superior, o que pode implicar uma inflexão no entendimento axiológico, teleológico e epistemológico da prática pedagógica dos próprios professores, com devidas implicações para a intervenção dos egressos em diferentes cenários, bem como, um redimensionamento da atividade epistemológica presente na Educação Superior. Esta inflexão poderia contribuir para uma formação que seja profissional, pessoal, cultural, musical, artística, erudita, técnica, enfim, uma formação humana que amplie a percepção humana de mundo e possibilite a autonomia intelectual no exercício da profissão. Levar esta reflexão a sério, nos permite rever a forma como olhamos para os alunos, os conteúdos, a avaliação, a conjuntura, enfim, a forma como olhamos para nós mesmos e as questões que nos afligem. O enfrentamento as questões aqui colocadas passa por nos percebermos enquanto intelectuais da docência, que necessitam estabelecer maior diálogo com as demandas profissionais, pressuposto para o trabalho docente na Educação Superior. Isso solicita uma ampliação da capacidade investigativa do próprio campo a este respeito de tais questões. Talvez tenha chegado o momento de rediscutirmos solidamente o trabalho docente na Educação Superior, de repensar nossas práticas, nossas teorias, de refletir com seriedade sobre o que fazemos em sala de aula, da coerência entre nosso trabalho e as propostas apresentadas para outros espaços, no sentido de evidenciar a complexidade e os desafios para a docência e para formação profissional no século XXI.

Considerações iniciais

Torna-se importante ampliar o processo de discussão e reflexão acerca das problemáticas que se apresentam no trabalho docente na Educação Superior[225]. No caso deste artigo, tomamos como referência, o campo da Educação Física (EF), considerando a incipiente produção acadêmico-científica acerca desse tema neste campo do conhecimento. Porém, é importante reconhecer que discutir o trabalho docente no âmbito da Educação Superior no Brasil vem recebendo

[225] De acordo com Tardif e Lessard (2005), a docência é uma das mais antigas ocupações modernas, tão antiga quanto a medicina e o direito. Conforme Veiga (2006), no sentido etimológico, docência tem suas raízes no Latim - *docere* - que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. No sentido formal, trabalho docente é o trabalho dos professores que desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas, tornando-se mais complexa com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho. Conforme o I ENCUP (2007), o trabalho docente pode ser caracterizado como processos e práticas de produção, organização, difusão e apropriação de conhecimentos que se desenvolvem em espaços educativos escolares e não-escolares, sob determinadas condições históricas. Nesta perspectiva, o docente define-se como um sujeito, em ação e interação com o outro, produtor de saberes na e para a realidade e a docência define-se como ação educativa que se constitui no/na ensino-aprendizagem, pesquisa, extensão e gestão de contextos educativos.

contribuições de diferentes publicações, nomeadamente Castanho e Castanho (2001), Cunha (2006), Pimenta e Anastasiou (2008), entre outros. Mesmo assim, é possível reconhecer que investigar o trabalho docente não tem sido prática recorrente no âmbito da Educação Superior em diferentes campos do conhecimento, entre eles, a EF.

Uma das hipóteses para esta situação pode ter como princípio, conforme Santos (2008), a noção de que a universidade nunca gostou de se problematizar, de problematizar a si mesmo, pois sua função criadora foi no sentido de problematizar a sociedade. Ou, como se refere Chauí (2003), trata-se de uma instituição que presunçosamente tem a pretensão de que sabe, ou julga saber, por que e para que existe.

Ao assumir a prerrogativa de problematizar a sociedade, é possível inferir que a universidade deixou (ou pelo menos, se descuidou a respeito) de problematizar a si mesmo. Segundo Santos (2008) isso não causou nenhum problema enquanto a universidade foi inquestionável, inicialmente sob a égide teológica e dos privilégios[226], posteriormente, sob a égide da ciência, que dentro daquilo que Kuhn (2006) se refere como "Ciência normal[227]", serviu e ainda serve de balizador para as suas ações.

Desta forma, estes argumentos iniciais evidenciam que discutir o trabalho docente na Educação Superior pode render boa discussão. Especificamente neste caso, tomaremos como referência o campo da EF, âmbito no qual os autores atuam profissionalmente em seu cotidiano. Há problemas e dilemas que, muitas vezes, não encontram espaços para serem discutidos no cotidiano do trabalho docente, devido a muitos fatores, entre eles, a alta carga de trabalho que os docentes engajados possuem, bem como, um aparente receio de fomentar espaços de discussão rotineiros. Ao longo do texto, alguns destes problemas e dilemas serão discutidos.

Levando em consideração estes argumentos iniciais, o objetivo desse estudo é refletir acerca do trabalho docente na Educação Superior, tomando como referência o campo da EF. A seguir, apresentamos os caminhos teórico-metodológicos e após, os principais "achados" dessa investigação.

[226] Como exemplo dos privilégios concedidos pela universidade, é possível citar a antiga "Prisão dos estudantes" na Universidade de Coimbra (Coimbra, Portugal). Tratava-se de um privilégio concedido aos estudantes que cometessem desordens de diversas 'naturezas'. Ao invés de serem conduzidos para a prisão "normal", eram conduzidos para a "Prisão acadêmica", isso já no século XVI.

[227] Para Kuhn (2006, p. 29), a ciência normal é entendida como propostas investigativas firmemente baseadas em uma ou mais realizações científicas passadas. Tais realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma (s) comunidade (s) científica (s), proporcionando os fundamentos para sua prática posterior.

Os caminhos teórico-metodológicos

Este estudo se caracterizou como sendo de natureza descritiva, com uma abordagem hermenêutica. Dessa forma, concordando com Demo (1987), uma orientação hermenêutica pressupõe a condição de compreender sentidos, e um processo de compreensão de sentidos se dá em todos os momentos, de diferentes formas, ao longo de sua própria feitura.

A fim de ampliar as possibilidades investigativas, foi realizado um trabalho de campo na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), entre agosto e novembro de 2009. A preocupação em definir o contexto e o grupo de colaboradores considerou inicialmente que: a) se tratassem de duas instituições já conhecidas e de fácil acesso aos pesquisadores e, b) que o grupo de colaboradores se tratasse de um grupo de professores com maior experiência de docência nestas instituições, algo difícil de definir com maior exatidão.

De acordo com os critérios estabelecidos[228], foram identificados naquele momento, 15 possíveis colaboradores, 10 do curso de EF da UFSC e 05 do curso de EF da Unochapecó. Deste coletivo, optamos por identificar um professor de cada área de concentração da Pós-Graduação de cada instituição. Assim, identificamos 05 professores, 03 da UFSC e 02 da Unochapecó. Na perspectiva de amadurecer o lastro necessário para as interlocuções pretendidas, ampliamos o processo, considerando a necessidade de promover dois "estudos introdutórios"[229], com um professor de cada instituição, o que ampliou o número para 07 colaboradores, 04 da UFSC e 03 da Unochapecó.

Foram então, realizadas entrevistas semi-estruturadas[230] com cada um dos professores colaboradores do estudo. Após autorização da Coordenadora do Curso de EF da Unochapecó e do Chefe de Departamento do CDS/UFSC, os professores colaboradores foram contatados por email, a fim de manifestarem sua disponibilidade ou não para participar da pesquisa (no email,

[228] Os critérios que permitiram estabelecer o referido recorte foram: a) Professores que já tivessem experiência de vários anos no âmbito da Educação Superior; b) Que atuassem também na pós-graduação; c) Professores concursados e efetivos, envolvidos com pesquisa e/ou extensão, além do ensino; d) Que continuem ministrando aulas no curso de graduação em EF; e) Que tenham participado de comissões de reestruturação curricular, ao longo de sua trajetória. Nesse estudo, não consideramos como critério o fato de atuarem na Licenciatura ou no Bacharelado, já que todos os colaboradores atuavam nos dois processos de formação.

[229] Os Estudos Introdutórios foram realizados com a intenção de "testar" o processo de entrevistas, com 01 professor de cada instituição, antes das entrevistas "oficiais". Visto a riqueza destas duas entrevistas, foram incorporadas as demais entrevistas realizadas, totalizando 07 entrevistas com 07 colaboradores.

[230] Os temas abordados na entrevistas foram: 1) Conhecendo os colaboradores; 2) Entre o conhecimento produzido na EF e os ordenamentos legais "orientadores" dos processos de formação inicial; 3) Docência e condições de trabalho na Educação Superior; 4) Elementos teórico-metodológicos – complexificando o que não é simples; 5) O trabalho docente na Educação Superior nos processos de formação inicial em EF; 6) O foco dos processos de formação – Afinal, formação inicial em EF para quê? No caso deste artigo, por questões de espaço, trabalhamos especificamente com o tema 05 (O trabalho docente na Educação Superior).

foram informados os objetivos e os procedimentos da investigação). Todos os professores contatados concordaram em participar. Após este contato inicial, agendou-se um encontro com cada um, para a realização da entrevista. A ordem das entrevistas se deu de acordo com a disponibilidade dos colaboradores. Todos receberam uma carta de apresentação, cópia do resumo da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os procedimentos foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Unochapecó, de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, Parecer Consubstanciado CEP 241/08 - Unochapecó. As entrevistas foram realizadas entre 09 e 30 de setembro de 2009. Um dos colaboradores era do gênero feminino e seis do masculino, identificados com nomes fictícios, Professores Antonio, Baltazar, Cesar, Dionísio, Everton, Francisco, Gabriela, a fim de garantir seu anonimato.

Ao longo das entrevistas, onde cada uma delas acabava incorporando elementos da anterior e promovendo elementos para a posterior, o processo interpretativo foi um desafio complexo[231]. Isso mostra que o processo interpretativo não se trata de um momento que se dá a parte do processo de desenvolvimento da pesquisa, mas pelo contrário, se dá junto, em um fazendo que "acontece" nas decisões que vão sendo tomadas, na interlocução entre sujeitos, na qual entrevistas e processo interpretativo caminham "*pari passu*".

Neste processo, procuramos manter a postura atenta de procurar compreender, tanto os elementos ditos, explícitos, como também, os não ditos, implícitos nas falas dos colaboradores. Portanto, as entrevistas não são aqui entendidas como objetos de análise, que fornecem "dados", mas sim, elementos que se fundem com o próprio horizonte dos pesquisadores, e se movimentam, ganham vida de acordo com o encontro dos diferentes horizontes que se apresentaram no constructo deste processo, ou seja, se estabelece então, uma "fusão de horizontes" [232] (GADAMER, 2007) entre as entrevistas e quem as interpreta[233].

---

[231] Lembrando que "Complexo" é uma palavra derivada do Latim *complexus* e significa "aquilo que é tecido em conjunto".

[232] Um horizonte, conforme Gadamer (2007), não é uma fronteira rígida, mas algo que se desloca conosco, conforme nosso avanço, e que convida a seguir adentrando, se movendo junto com nosso próprio avanço. Lawn (2007) lembra que se trata de um termo usado inicialmente por Nietzsche e Husserl, para se referir a determinado ponto de vista ou perspectiva do mundo. Gadamer o entende como o alcance da visão que inclui tudo que pode ser visto, a partir de uma determinada perspectiva de mundo (GADAMER, 2007, p. 304). Nessa direção, para Gadamer, a "Fusão de horizontes" trata-se de uma expressão importante, que descreve a possibilidade do entendimento. Desta forma, cada sujeito perspectiva o mundo através de um horizonte e, na tentativa de estabelecer entendimento com outros, estes horizontes avançam ou recuam, modificando a forma como o sujeito se relaciona com o mundo e consigo mesmo.

[233] Os diálogos têm algo a dizer. E é exatamente esse "algo a dizer" que abre então, espaço para o esforço hermenêutico aqui pretendido. Como se refere Gadamer (2007, p. 358), "A tarefa hermenêutica se converte por si mesma num questionamento pautado na coisa em questão, e já se encontra sempre co-determinada por esta.".

A busca de sentidos representa a caminhada empreendida neste processo interpretativo, em um constante velar e desvelar, onde cada pergunta leva a respostas que levam a novas perguntas e a novas repostas em um movimento que se pode compreender como sempre "em aberto" e, como Berticelli (2004) se refere, apresentando sempre novos segredos, novos mistérios, em uma lógica dialética admirável, sem nunca compreender totalmente, sendo seduzidos a seguir adentrando ao que se apresenta.

Nessa difícil empreitada, alguns momentos se apresentaram como necessários para possibilitar uma caminhada coerente com o rigor proposto. Após todas as entrevistas serem realizadas, devidamente registradas em gravador eletrônico, foram transcritas ("transcrição bruta"), transformando diálogo falado em diálogo escrito. Após as transcrições, aconteceu o "primeiro refinamento", ou seja, a atenta audição de todas as entrevistas concomitante a leitura do material transcrito anteriormente, de modo a garantir maior fidedignidade às transcrições.

Após o primeiro refinamento, organizamos as passagens de cada entrevista em agrupamentos de significado, a fim de sistematizar e organiza o material. No sentido de tornar consistente esta caminhada, a hermenêutica se apresentou como um referencial importante, orientador e balizador do percurso. Não como uma "metodologia" ou "ferramenta metodológica", mas sim, como uma possibilidade de "olhar o mundo". Ou como se refere Ruedell (2005), como um modo de pensar, que orienta a necessidade de interpretar, entendendo o processo a partir de um modo de pensar hermenêutico.

Conforme Berticelli (2004), o referencial essencial da interpretação é a pergunta, que sempre coloca o sujeito em um espaço aberto, uma vez que a resposta não está determinada. Compreender é então, compreender uma pergunta, em um momento que os interlocutores conseguem colocar-se num horizonte compartilhado, orientado pelo horizonte da própria pergunta. Eis, conforme Berticelli (2004), um círculo, o círculo hermenêutico, que pela dialética da pergunta e da resposta conduz às profundezas da epistemologia. A seguir, apresentaremos os principais "achados" deste processo.

Reflexões acerca do trabalho docente na educação superior: diálogos no campo da EF...

Iniciamos este tópico evidenciando a existência de lacunas importantes no conhecimento produzido na EF sobre o trabalho docente, mais especificamente sobre o trabalho docente na Educação Superior. O trabalho docente na Educação Superior, assim como em outros âmbitos, pressupõe um envolvimento orgânico do professor, tanto na relação com os alunos como na relação com o conhecimento a ser tratado nas aulas. Talvez, a partir de uma perspectiva mais ampliada sobre seu próprio trabalho, de uma compreensão mais profunda das problemáticas

presentes em seu "entorno", o professor possa ampliar também as possibilidades de se movimentar frente aos desafios que a ele se apresentam.

Nesse caso, entra a perspectiva pela qual cada um de nós "olha" para o mundo. A obra de Magritte[234], "A condição humana", permite considerar esta condição que temos de, sempre olhar para *algo* a partir do *algo* que somos, e o alargamento deste horizonte permite não só um olhar mais apurado, mas também diferente. Conforme Fensterseifer (2009) é a partir de como compreendemos as "coisas", de nossos "pré-conceitos", sem os quais não se faz possível a compreensão, que as pessoas atribuem sentidos diferentes e, não raras vezes, opostos acerca de algo. Isso representa que o sentido não está inscrito nas coisas, mas é sempre uma construção que passa pela nossa lente de perceber o mundo. Portanto, é a "janela" pela qual olhamos as "coisas", nossa mirada, percepção de que em última instância, a realidade sempre se apresenta mediada, pois é sempre um "como se fosse realidade".

Obstante, como Fensterseifer se refere, não podemos correr o risco de cair em um relativismo onde tudo vale. É necessário nos entendermos acerca das coisas do mundo, sob risco de acabarmos sozinhos com nossas "verdades", cada qual com suas próprias "bases teóricas", ou seja, uma postura que não faz EF, universidade, muito menos sociedade. Esta foi uma preocupação expressa pelos colaboradores deste estudo que, mesmo sob diferentes argumentos, compreendem o cenário de afastamento interno entre os diferentes sub-campos da EF como uma preocupação pertinente. A passagem de Mafalda, a seguir, expressa bem esta preocupação.



Figura 01: Mafalda. Criação do argentino. Joaquín Salvador Lavado, mais conhecido como Quino.

Levar esta reflexão a sério no exercício da docência permite rever a forma como olhamos para os alunos, os conteúdos, a avaliação, a conjuntura, enfim, a forma como olhamos para nós mesmos e as questões que nos afligem. Talvez tenha chegado o momento de rediscutirmos

[234] René Magritte (1898-1967), pintor belga de imagens insólitas, às quais deu tratamento rigorosamente realista, utilizou processos à procura do contraste entre o tratamento realista dos objetos e a atmosfera irreal dos conjuntos. Suas obras são metáforas que se apresentam como representações realistas, através da justaposição de objetos comuns e símbolos recorrentes em sua obra, expressos de um modo impossível de ser encontrado na vida real.

solidamente o trabalho docente na universidade, de repensar nossas práticas, nossas teorias, de refletir com seriedade sobre o que fazemos em sala de aula, da coerência entre nosso trabalho e as propostas apresentadas para outros espaços, no sentido de evidenciar a complexidade e os desafios para a docência e para formação profissional no século XXI.

Principalmente porque as mudanças são muito velozes e a sensação aparente é que estamos sempre no começo. Esse cenário alucinantemente veloz exige um esforço hercúleo dos professores a fim de dar conta das demandas que se estabelecem no âmbito da Educação Superior. Em várias passagens das entrevistas, os professores Antonio, Francisco e Gabriela afirmaram que acabam "pulverizando" sua rotina com cada vez mais demandas, exigidas em cada vez menor espaço de tempo. Segundo os colaboradores, esta situação simplifica a possibilidade de trato a cada uma delas, o que provoca um desconforto e uma sensação de angustia, frente a impossibilidade de dar conta das demandas adequadamente.

Por outro lado, assumindo uma postura de professor formador de futuros professores, é necessário resgatar uma perspectiva do trabalho docente como um exercício que não pode ser simplificado, pois exige erudição, ampliada leitura de mundo, conhecimento pedagógico e técnico-instrumental profundo, bem como, esperança de educadores. Nesse caso, "tempo" se torna uma condição importante, que permita, inclusive, que a suspeita sobre "si mesmo" faça parte da agenda científica dos professores, sob risco de vermos a função docente ser transformada em um exercício de operários que ensinam em diferentes âmbitos, inclusive nas universidades, que não "olham para si" e/ou suas práticas. E esse movimento necessita ser coletivo. Neste caso, ao que parece, os colaboradores são pessimistas frente a isso. Vejamos, por exemplo, o argumento do Professor Everton: ele considera que, com o volume de trabalho cada vez maior, a tendência é "*[...] o trabalho do professor ficar cada vez mais solitário"*.

Desta forma, paradoxalmente, em tempos onde o trabalho de equipes multidisciplinares, multiprofissionais ou redes de pesquisadores ganham evidência, baseados nas entrevistas e em nossas experiências, é possível chegar a uma dos grandes problemas na discussão proposta: há um crescente processo de individualização das ações dos professores no cotidiano da Educação Superior. Essa incorporação do individualismo no cotidiano do mundo como algo "comum", na perspectiva de Stein (1993), tem produzido cada vez mais, indivíduos que tem interesse em buscar solitariamente sua realização, e nas universidades isso parece não ser muito diferente. E se as realizações são cada vez mais individualizadas, conforme Bracht e Almeida (2006), igualmente individualizada é a culpa pelo fracasso e a conseqüente sensação de culpa do sujeito.

Na direção de compreender melhor esta complexidade, inicialmente, se faz necessário que o trabalho docente na Educação Superior seja discutido pelos próprios pares. Como bem frisaram os colaboradores deste estudo, espaços de discussão acerca do próprio trabalho docente vão se

tornando, nas universidades, de maneira geral, obliterados por questões administrativas e, em muitos casos, pela dificuldade de diálogo no ambiente acadêmico, talvez, uma das maiores contradições ali presentes. Essa dificuldade vem promovendo em muitos casos, uma espécie de "Síndrome de Gabriela[235]" no interior das universidades, lembrando a estrofe da música de Gal Costa, "eu nasci assim, eu cresci assim, eu sou mesmo assim, vou ser sempre assim...".

Esta dificuldade de articulação interna, de acordo com os colaboradores, é perceptível entre os professores da Educação Superior. Essa condição acaba edificando uma comunidade pouco acostumada com a crítica a si própria. Exemplo disso são os diferentes grupos (colegiados, comissões, etc.) que se formam nas diferentes universidades, que já se constituem com o intuito, muitas vezes, de evitar o conflito e a divergência, como se refere o Professor Cesar. Este possível "acastelamento" político e epistemológico (REZER, 2010), edificado em determinados cursos de graduação, programas de pós-graduação, laboratórios e grupos de pesquisa, entre outros, parece se constituir com o intuito de afastar a divergência, preservando acordos de linguagem já aceitos de antemão entre os pares que os constituem.

Nessa direção, Tardif (2002, p. 276), afirma que é necessário fomentar uma mobilização para que os professores universitários comecem também a realizar "pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino" (e acrescentamos, também sobre as práticas investigativas), a fim de questionar e prevenir o "abismo enorme entre nossas *teorias professadas* e nossas *teorias praticadas*". Para o autor, parece que elaboramos teorias de ensino e aprendizagem que "só são boas para os outros" (TARDIF, 2002, p.276).

Principalmente porque, na Educação Superior temos hoje, muito mais condições para a realização de pesquisas do que um professor universitário na década de 1970, por exemplo. Obstante, a dificuldade de discutir sobre nosso próprio trabalho enquanto docentes tem sido recorrente. Principalmente em campos recentes, tais como a EF. Assim, é possível que estudos como este venham a contribuir com esta discussão, promovendo um debate que há muito vem se mostrando como importante, ou como se refere o Professor Francisco, é necessário *"estudar o que a gente está fazendo aqui na escola que forma professores, pois parece que isso da subsídios para se repensar os processos de formação".*

Nessa direção, é importante instigar na docência o exercício da suspeita sobre o mundo, sobre o próprio trabalho, enfim, sobre si mesmo. Palmer (2006, p.53), partindo de Ricoeur, cita o exemplo de Marx, Freud e Nietzsche, os Mestres da Suspeita, onde cada um deles interpretou como falsa a superfície da realidade e avançou com um sistema de pensamento que colocou em xeque esta realidade. Para eles, o pensamento verdadeiro é sempre um exercício de suspeita.

[235] "Gabriela, Cravo e Canela: crônica de uma cidade do interior" é uma obra literária de Jorge Amado, datada de 1958, que originou a telenovela "Gabriela" (1975), escrita por Walter George Durst, cujo tem da abertura era uma música de Gal Costa, chamada "Modinha para Gabriela".

Cada um deles minou a confiança piedosa que o indivíduo depositava na realidade, nas suas próprias crenças, defendendo transformações de pontos de vista, ou seja, a abertura de possibilidades de novos olhares para as coisas que fazemos.

Por outro lado, ao invés deste ambiente de suspeita e dúvida, de viver o risco, o que se vê muitas vezes, é uma corrida para a afirmação de certezas, onde mais do que discutir e chegar a acordos provisórios, o importante parece ser "estar certo", mais do que colocar em suspeita hipóteses, o importante parece ser "ter razão". Talvez isso se de pelos motivos expressos pelo Professor Dionísio, onde afirma que, *"O ambiente acadêmico, que deveria ser um ambiente mais fértil para essa flexibilidade, para essa aproximação de conceitos e praticas, acaba se tornando o lugar mais difícil, ate pela arrogância acadêmica, de quem de repente vira doutor, de quem de repente faz as suas aulas do jeito que quer, que pode mudar conteúdo, etc. Há uma prepotência e uma arrogância que permeiam o ambiente acadêmico, o ambiente universitário, que é triste, é muito lamentável e que é talvez, a principal razão para essas diferenças serem amplificadas ao invés de serem reduzidas".*

Assim, ao que parece, professores no âmbito da Educação Superior tem maior predisposição para lidar com os problemas "dos outros", mas vem apresentando dificuldades para lidar com os próprios problemas. Essa condição remete a importância de alargar um "olhar-para-sí", uma reflexão crítica, considerando a importância de discutir acerca dos problemas da docência na Educação Superior e seu entorno. É importante assumir uma postura de vigilância responsável com aquilo que fazemos e/ou somos submetidos em nosso cotidiano. Ou seria inadequado entender que os problemas da EF em diferentes espaços, por exemplo, na EF escolar, tenham relações muito próximas com os problemas que afligem as próprias universidades, as próprias salas de aula dos professores universitários, suas próprias carreiras, enfim, toda esta conjuntura? Ao que parece, há pertinência nesta preocupação.

Considerando diferentes referências (TARDIF, 2002; BETTI, 1996, 2009; REZER, 2007; REZER e FENSTERSEIFER, 2008; entre outros), é possível inferir que o mais comum ainda é a investigação que se debruça sobre outras realidades[236]. Por exemplo, conforme Betti (2009), durante muito tempo, os pesquisadores criticaram a prática pedagógica dos professores de EF escolar, considerando-os com freqüência, sem fundamentação teórica, autoritários, incoerentes, entre outros[237]. Talvez esta seja uma conseqüência da crise da EF brasileira, instaurada principalmente a partir dos anos de 1980, constituindo, por parte dos pesquisadores e professores universitários, um discurso autoritário, que acusava as limitações dos professores da

[236] A investigação sobre diferentes intervenções não se dá sem relevância, sendo importante para avançar com questões que afligem o próprio campo. O que questionamos é que este movimento não vem olhando para o próprio trabalho dos pesquisadores, que mesmo no exercício da pesquisa ou da extensão, são professores.

[237] Necessário reconhecer que algumas críticas foram e são necessárias e importantes.

Educação Básica (BETTI, 1996). Por sua vez, talvez como estratégia de *defesa*, professores de outros contextos, tais como a escola, acabam muitas vezes, desconsiderando ou desqualificando apressadamente a produção acadêmica, em uma espécie de "desqualificação do desqualificador". Neste círculo, se fortalece a idéia de práticos (professores da escola, da escolinha, etc.) e dos teóricos (professores da universidade), um equívoco de longa data e de difícil encaminhamento.

Nesse caso, sem simplificar a discussão, apontando uma "saída fácil", remetendo a responsabilidade ao docente, ou mesmo, tendo a pretensão de substituir os sujeitos na construção de possíveis soluções, algo que também lhes compete, entendemos que, se estas questões não dependem exclusivamente do professor, avanços não se darão sem os esforços dele, sem sua participação no movimento de construir "saídas" complexas, construídas coletivamente, junto com a feitura de sua própria condição de docente, que faz parte do mundo, que se relaciona organicamente com ele e com os outros, em meio a diferentes relações de poder, e que, por opção, e não por destino, assume posição de protagonista em uma história que ainda não está feita, mas que se dá em um fazendo.

Por outro lado, conforme Schön (2000, p. 16), é possível considerar que (quase sempre) os problemas do mundo não se apresentam aos profissionais como estruturas bem delineadas. Na verdade, eles tendem a não se apresentar como problemas, mas na forma de estruturas caóticas e indeterminadas, que necessitam de um olhar cuidadoso para serem percebidos como problemas, do contrário, se naturalizam no cotidiano e se tornam invisíveis. Portanto, no cotidiano, a preocupação em "estar atento" ao que o mundo nos apresenta se trata de tarefa hercúlea, pois, como bem sabemos, para a "lida do mundo" não há manual.

É possível inferir que, se por um lado, há uma exigência cada vez maior de produção acadêmico-científica, por outro lado, há um crescimento de exigências simplificadas para o trabalho docente[238], que podem promover um desencantamento docente no cenário da Educação Superior, que pode se desdobrar no que Huberman (2007) denomina de desinvestimento na carreira docente ou no que Pimenta e Anastasiou (2008) denominam de abandono da profissão, fenômenos que também podem ocorrer na Educação Superior.

Em um texto intitulado "O mal-estar na Universidade", Mattos (2009) salienta que os docentes se ocupam cada vez mais com tarefas de secretaria, como preenchimento de planilhas, elaboração de relatórios, propostas de inovação em cursos, organização de congressos, participação em atividades de iniciativa discente, preenchimento de pareceres on-line de um

[238] Por exemplo, relatórios onde o importante é não fugir a forma, onde a discussão de conteúdo não é, muitas vezes, nem mencionada, entre outros.

número crescente de estudantes, "pulverizando" suas ações (expressão recorrente na fala dos professores Antonio, Everton, Francisco e Gabriela).

Constrangido à pressa e ao atarefamento diário, o tempo necessário à reflexão é, muitas vezes, proscrito como inatividade, com risco de comprometer o princípio de rendimento geral. Esta conjuntura se encontra na base da transformação do intelectual em especialista. Cabe destacar que, na contemporaneidade a noção de especialista, muitas vezes se confunde com a noção do trabalho técnico instrumentalizado, que pode prescindir do sentido intelectual e histórico dos temas que aborda. Assim, segundo Mattos (2009), como no processo produtivo, a proletarização é a perda dos objetos produzidos pelos produtores e a perda do sentido da produção, um risco da especialização seria a proletarização do saber, devido a tendência a desconsiderar os sentidos histórico e intelectual dos assuntos que aborda. Por isso, o especialista moderno parece preferir se comunicar principalmente por fórmulas, gráficos, estatísticas e modelos matemáticos.

E a noção de especialista moderno, muitas vezes, se confunde com um modelo de trabalho individualizado, como apontaram os colaboradores. Nesse sentido, cabe uma referência a Anastasiou (2008), quando afirma que entre o corpo docente das universidades, tem sido historicamente reforçada a idéia de um trabalho individualizado, fragmentado, disciplinar, competitivo[239], evitando-se relações de mutua dependência e trocas sistemáticas, principalmente no plano intelectual. Concordando com Cunha (2006), a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer maiores esforços na dimensão científica, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, explicitando um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e de determinadas formas acadêmicas de sua produção, dificultando seu envolvimento com temas "periféricos[240]".

Lidar com essa conjuntura, reconhecendo a complexidade de tal esforço, passa por compreendermos a existência de "espaços livres" na universidade (GADAMER, 1992), espaços ainda não preenchidos, que permitem o adentrar a (possíveis) horizontes inéditos – nem que sejam inéditos para o próprio sujeito que avança em suas próprias fronteiras. Reconhecer estes espaços não se trata de tarefa fácil, mas sim de olhar para o mundo e para si mesmo com desconfiança e suspeita, mas com esperança de educadores. Para tal, temos de estar no mundo,

[239] Um tema interessante para futuras pesquisa pode ser a investigação de que em meio a esta competitividade no âmbito acadêmico, é possível inferir um movimento que vem se avolumando: os professores vêm apresentando, ao que parece, certa relutância em citar seus próprios pares em seus escritos, preferindo citar autores de outras áreas. Seria uma estratégia de desqualificação, visto a forma como os índices de impacto são apurados? Trata-se de uma questão que pode derivar investigações importantes.

[240] Temas que acabam se afastando da agenda cotidiana dos docentes, tal como planos de ensino, preparação de aulas, a orientação de mestrandos e doutorandos, que se dão em meio a uma dificuldade cada vez maior por parte dos orientadores, ou ainda, a incipiente investigação de seu próprio trabalho, como referido anteriormente.

mas não podemos nos diluir nele, sob risco de não conseguirmos formular estranhamentos a seu respeito. Talvez, aprender a reconhecer os "espaços livres" seja nosso maior desafio nestes tempos difíceis no qual vivemos.

Dessa forma, o enfrentamento as questões colocadas passa por nos percebermos enquanto professores, intelectuais da docência, que necessitam estabelecer maior diálogo com as demandas profissionais que nossa intervenção requer. Isso solicita uma ampliação da capacidade investigativa do próprio campo a este respeito. Tal esforço pode contribuir com o alargamento da percepção de que a EF, e por conseqüência, o trabalho docente na Educação Superior neste âmbito, permite ainda muitas possibilidades em seus "espaços livres", pois ainda estão em aberto, mesmo em meio a tensões e contradições, janelas formidáveis no cotidiano do trabalho docente na formação inicial em EF.

Considerações finais...

Transformar experiências de pesquisa em considerações finais trata-se de um esforço que testa a resistência e a capacidade de síntese dos pesquisadores. Considerando a importância deste desafio, ao findarmos este artigo, apresentamos algumas sínteses, a fim de evidenciar alguns pontos de chegada deste processo.

Vários problemas emergiram do processo investigativo desenvolvido. Um deles se refere ao silêncio dos próprios professores de EF sobre seu próprio trabalho no cenário da Educação Superior brasileira, o que remete a um cenário paradoxal: o trabalho docente ainda apresenta muitos elementos a serem investigados, mas a universidade se trata de um cenário de produção do conhecimento que não "olha para si" com o devido cuidado.

Da mesma forma, há indicativos que sugerem o trabalho docente como uma arte. Se não exclusivamente uma arte, com certeza, apresenta elementos que a aproximam desta dimensão do humano. Os conhecimentos dos docentes não se fundamentam exclusivamente e apenas nas ciências, mas também no senso comum, na intuição, na sensibilidade, na inspiração, recorrentes no trabalho docente, especificamente no caso deste estudo, na Educação Superior.

Sem necessariamente abrir mão de conhecimentos acadêmico-científicos, o trabalho docente se assemelha em muito a um trabalho artesanal, que depende em última instância do professor como protagonista. Portanto, o professor, por um lado, necessita de conhecimentos científicos em seu cotidiano. Por outro, nem só de saberes científicos vive o mundo, inclusive o mundo acadêmico.

O trabalho docente na formação inicial em EF é um contexto com necessidades e características próprias, com procedimentos específicos e, portanto, ainda com insuficiência de produção teórica, tanto de cunho epistemológico, como didático-pedagógico. Portanto, há a necessidade

de novos estudos que se debrucem com maior profundidade sobre as possibilidades e limitações de aproximar à docência na Educação Superior, a discussão que muitas obras propõem para outros âmbitos, tais como a escola.

Nesse caso, a consideração de um referencial hermenêutico possibilitaria redimensionar a questão do trabalho docente, o que pode implicar uma inflexão no entendimento axiológico, teleológico e epistemológico da prática pedagógica dos próprios professores, com devidas implicações para diferentes cenários de intervenção dos egressos, bem como, um redimensionamento da atividade epistemológica presente na Educação Superior. Essas preocupações possibilitariam "janelas" de discussão frente às questões que emergem do próprio campo ou de suas relações com outros campos do conhecimento.

Assim, o contexto da Educação Superior poderia proporcionar que, tanto estudantes como professores, construíssem um olhar mais alargado sobre o mundo, no caso do escopo deste estudo, pela "janela" que a EF oferece. Uma formação que seja profissional, pessoal, cultural, musical, artística, erudita, técnica, enfim, uma formação humana que amplie a percepção humana de mundo e possibilite a autonomia intelectual no exercício da profissão.

Nesse caso, apresentar um mundo específico, tal como a EF, sem desconsiderar o entorno onde estas relações se edificam em meio a diferentes relações de poder, exige do professor, "visão panorâmica" e crítica, endereçada ao campo e suas relações com o entorno. Para dar conta deste esforço, se torna importante exercitar a capacidade de construir pontes ao invés de muros. Pontes entre o saber e o não-saber, entre o seu mundo e o mundo dos alunos, entre diferentes "Educações Físicas" (REZER, 2010), entre a tradição do campo e a vida, esforço que pode permitir um alargamento dos horizontes pelo qual construímos e nos construímos no mundo.

Essa condição de uma formação ampliada passa pela compreensão da complexidade do trabalho docente na universidade. Talvez seja importante, ao promover reflexões acerca do trabalho docente na formação inicial, levar a sério uma frase de Warren McCulloch, citada por Damásio (1996, p. 33): "Quando aponto, olho para onde aponto, e não para meu dedo". Esta frase mostra uma amplitude de possibilidades para o trabalho docente na formação inicial.

Desta forma, olhar o trabalho docente na formação inicial em EF por um prisma ampliado, reconhecer e assumir a condição de finitude deste processo, entendendo-o como um trabalho complexo, que necessita ser percebido na condição hermenêutica em que se encontra imerso, pode permitir a ampliação da capacidade de reconhecer os problemas que se manifestam neste contexto, tratando-os como tema de pesquisa que nos interessa, o que, sem dúvida, permite deixar em aberto portas para o futuro.

Portanto, uma das possibilidades que temos ainda é edificar uma "visão panorâmica" e crítica do campo e de nosso próprio trabalho, um "olhar para dentro" que permita a auto-reflexão sobre

o trabalho docente na formação inicial. Compreender melhor nosso próprio trabalho não se trata de outro esforço senão compreender melhor o mundo em que vivemos, tarefa que não se trata de outra coisa, senão nos conhecer melhor, em um jogo infinito que não acaba nunca e sempre se renova.

Referências

BERTICELLI, Ireno Antonio. (2004). A origem normativa da prática educacional na linguagem. Ijuí: Unijuí.

BETTI, Mauro. (1996). Por uma teoria da prática. Motus Corporis. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127.

BETTI, Mauro. (2009). Educação Física escolar: Ensino e pesquisa-ação. Unijuí: Ijuí.

BRACHT, Valter & ALMEIDA, Felipe Quintão. (2006). Emancipação e diferença na educação: Uma leitura com Bauman. Campinas: Autores Associados.

CASTANHO, S. & CASTANHO, M. E. (Org.). (2001). Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas: Papirus.

CHAUÍ, Marilena. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura da ANPEd. Poços de Caldas, Brasil.

CUNHA, Maria Isabel. (2006). Inovações pedagógicas e docência: espaços de ação/reflexão na universidade. In: VI ANPed SUL. Santa Maria. Anais VI ANPed SUL. Santa Maria, Brasil.

DAMÁSIO, Antonio. (1996). O erro de Descartes. Emoção, cérebro e razão humana. 8ª. Reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras.

DEMO, Pedro. (1987). Metodologia científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (2009). Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na Educação Física. Movimento. Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 243-256.

GADAMER, Hans- Georg. (1992). The Idea of the University: yesterday, today, tomorrow. In: MISGELD, Dieter & NICHOLSON, Graeme. (Orgs.). Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry, and History: Applied Hermeneutics. **(**p. 47-61). Albany: State University of New York Press.

GADAMER, Hans- Georg. (2007). Verdade e método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 8ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Ed. Universitária São Francisco.

HUBERMAN, Michael. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. Vidas de professores. 2ª. Edição. (p. 32-61). Porto: Porto.

IENCUP. I Encontro Nacional de Coordenadores das Universidades públicas brasileiras. (2007). Retirado em 01/15/2012. [http://www.ced.ufsc.br/nova/encontro_reforma_pedagogia/GT2.htm].

KUHN, Thomas S. (2006). A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva.

LAWN, Chris. (2007). Compreendendo Gadamer. Petrópolis: Vozes.

MATTOS, Olgária. (2009). O mal-estar na Universidade. Retirado em 01/10/2012. [http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=4382].

PALMER, Richard. (2006). Hermenêutica. Lisboa: Edições 70.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças. (2008). Docência no ensino superior. 3 ed. São Paulo: Cortez.

REZER, Ricardo. (2007). Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da educação física: pontos de vista... Motrivivência. Ano XIX, n. 28, p. 38-62.

REZER, Ricardo. (2010). O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: Reflexões epistemológicas... Tese de Doutorado em Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil.

REZER, Ricardo & FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (2008). Docência em educação física: Reflexões acerca de sua complexidade. Pensar a Prática, v. 11, n. 03. p. 319-329.

RUEDELL, Aluísio. (2005). Hermenêutica: da necessidade de interpretar para um modo de pensar. In: SATAMAN, Ana Sara & FEIL, Gabriel Sausen (Org.). Linguagem, escrita e mundo. (11-22). Ijuí: Unijuí.

SANTOS, Boaventura de Souza. (2008). Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade. 12 ed. São Paulo: Cortez.

SCHÖN, Donald. (2000). Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Artmed.

STEIN, Ernildo. (1993). Órfãos da utopia: A melancolia da esquerda. Porto Alegre: EDUFRGS, 1993.

TARDIF, Maurice. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes.

VEIGA, Ilma Passos. (2006). Docência universitária na educação superior. Retirado em 01/05/2012. [naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf]

8.103.

Título:

A reflexão no processo formativo em prática de ensino e no estágio: contribuições da teoria da atividade

Autor/a (es/as):

Ribeiro, Flávia Dias [Universidade Tecnológica Federal do Paraná / Universidade de São Paulo]

Moura, Manoel Oriosvaldo de [Universidade de São Paulo]

Resumo:

O estudo constitui um recorte da pesquisa realizada no programa de Doutorado em Educação, por meio do qual se objetivou investigar a apropriação de elementos constitutivos de organização do ensino por futuros professores de Matemática nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio, com o intuito de explicitar indicadores de um movimento formativo na direção da práxis docente e, por conseguinte, identificar elementos norteadores para a organização do ensino pelos formadores de professores na educação superior. Com referência na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade tomou-se como pressuposto que colocar o sujeito em atividade deve ser condição para a organização do ensino. Nessa perspectiva, discutiu-se o modo como os estudantes − futuros professores - se apropriam de um modo geral de organização do ensino, ao desenvolverem o pensamento teórico sobre a docência, por meio da reflexão, análise e planificação das ações. O percurso metodológico da pesquisa, com aporte no método histórico-dialético, desenvolveu-se em uma pesquisa de campo com estudantes de um curso de licenciatura em Matemática, nas disciplinas Metodologia do Ensino e Prática de Docência em Matemática I e II. A pesquisa previu ocasiões em que a pesquisadora acompanhou as atividades organizadas pelo professor regente e algumas nas quais a pesquisadora organizou atividades de ensino por meio de situações desencadeadoras de aprendizagem. Os dados foram organizados em três *isolados* de pesquisa - reflexão, análise e planificação das ações - entendidos como seções da realidade capazes de desvelar manifestações do movimento de apropriação dos futuros professores sobre a organização do ensino. Cada um desses isolados foi composto de *episódios* e estes de *cenas* que, ao longo do processo, evidenciam manifestações dos futuros professores na direção da constituição do pensamento teórico para a docência. Na explicitação dos isolados, ao final de cada episódio, organizou-se um quadro composto de cenários, mediações e manifestações. Em resposta às questões de discussão explicitadas nesse recorte, em que se pretendeu abordar o lugar da reflexão no processo formativo, cabe destacar que ações e operações mais efetivas na organização das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio, para além do treinamento em práticas reflexivas e situações convencionais de observação, participação e regência necessitam ser incorporadas nos programas de formação

inicial de professores. Para isso, cabe destacar a importância do desenvolvimento do pensamento teórico dos formadores de professores sobre a organização do ensino, num processo permanente de reflexão, análise e planificação de ações sobre como se ensina a um futuro professor a sua atividade. É nesse sentido que se explica a crítica à banalização do movimento reflexivo, quando este não se dá na direção de seu objeto − a atividade de ensino. Nessa direção, os dados da pesqui sa revelam indicativos acerca do papel do professor formador na universidade, dos instrumentos dos quais ele necessita dispor em sua atividade, do papel do professor orientador de estágio na escola, da necessidade de sua relação com a universidade e com o professor formador e da organização das ações de ensino no movimento de reflexão, análise e planificação das ações.

Palavras-chave:

Prática de ensino; Estágio; Teoria da Atividade; Reflexão; Práxis docente.

Imbuídos de um referencial teórico-prático de docência em Matemática aliado às experiências de formação na docência do ensino superior, mais diretamente concentrada nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio e, naturalmente, ancorada em referenciais teóricos sobre a formação inicial de professores no contexto dessas disciplinas, foi-se construindo elementos que possibilitaram entender essas disciplinas como momento privilegiado de formação do professor. Ao mesmo tempo, se faz necessário destacar que a compreensão da Prática de Ensino e do Estágio, no contexto da formação do professor, não implica afirmar que o professor se constitui professor exclusivamente no desenvolvimento dessas disciplinas. Pelo contrário, "acreditar que a formação do professor acontece apenas em intervalos independentes ou num espaço bem determinado é negar o movimento social, histórico e cultural de constituição de cada sujeito" (FIORENTINI e CASTRO, 2003, p. 124).

Nessa perspectiva, Azevedo e Abib (2006) questionam a responsabilidade atribuída ao estágio nos cursos de formação como disciplina articuladora do curso e ponto de partida para possíveis mudanças de ordem curricular. Segundo as autoras, "o estágio não pode e nem deve ser responsabilizado por estes aspectos de forma isolada" (p. 7). No entanto, as autoras destacam a necessidade de um olhar mais profundo para a função formativa dos estágios pela via da análise do trabalho formativo dos professores formadores. Desse modo, acredita-se que as disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio podem representar, sim, um momento especial de formação docente no contexto do curso de licenciatura, desde que os sujeitos em formação sejam colocados em atividade, na perspectiva teórica proposta por Leontiev (1983). Aproximando essas idéias ao contexto educativo da formação de professores e, em especial, da aprendizagem da docência desencadeada na Prática de Ensino e no Estágio, acredita-se que essas só tem

sentido enquanto disciplinas ao configurarem-se como uma Atividade, ou seja, a organização do ensino deve possibilitar que o sujeito, futuro professor, seja colocado em atividade.

Desse modo, a aprendizagem da docência supera uma tendência ao "praticismo", tão comum no contexto de disciplinas curriculares voltadas à prática e adquire a condição de atividade, voltada a um objeto - o ensino – movida por necessidades – fazer com que o sujeito aprenda – e por motivos – aproximar o sujeito do conhecimento produzido pela humanidade. A figura a seguir explicita essa relação entre a aprendizagem da docência e sua condição de atividade:

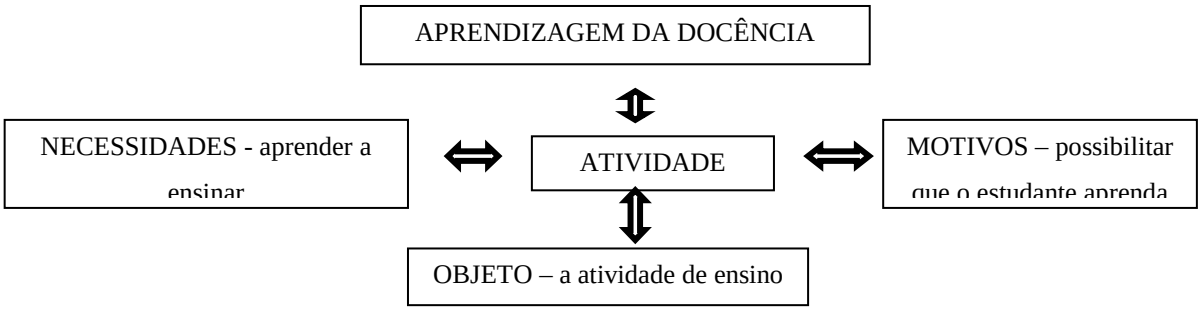


Figura 1 – Atividade e aprendizagem da docência (RIBEIRO, 2011)

Segundo Moura (2002, p. 157), "tomar o ensino como uma atividade implica em definir o que se busca concretizar com a mesma, isto é, a atividade educativa tem por finalidade aproximar os sujeitos de um determinado conhecimento".

Em nosso caso, a atividade de formação de professores proposta na Prática de Ensino e no Estágio deve possibilitar que o futuro professor se aproxime de um modo de organizar o ensino para a constituição da sua práxis. Nessa perspectiva, entende-se que o que faz o sujeito, futuro professor, compreender o seu trabalho docente é o modo como ele se insere na atividade de ensino. Com isso em mente, partimos do princípio de que o sujeito se constitui professor no movimento da atividade teórica e da atividade prática, por meio do qual a teoria ilumina a prática e a prática fundamentando a teoria, rumo à constituição do pensamento teórico do professor sobre a docência.

É preciso esclarecer que não se trata apenas de oferecer ao futuro professor uma variedade de textos que discutam a formação de professores e o ensino de modo geral, aliado a momentos de reflexão sobre a realidade escolar, numa espécie de tentativa de junção entre teoria e prática. É notório o reconhecimento de que esse modo de organização do ensino na formação de professores não possibilita a formação desejada, acarretando a manutenção de concepções de ensino já existentes (THOMPSON, 1997) e práticas destituídas de significado educativo.

Sendo assim, considerando pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, o objeto de investigação foi sintetizado em *investigar a apropriação de elementos*

constitutivos de um modo geral de organização do ensino por futuros professores de Matemática no desenvolvimento das disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio. Ao investigar a aquisição desse modo geral de organização do ensino, procuramos indicadores de como o sujeito se constitui professor nas disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio, tendo como problema central *explicitar indicadores que evidenciem um movimento formativo na direção da constituição da práxis docente.*

Tomando como referência a necessidade da organização do ensino e considerando a atividade de aprendizagem como o movimento de formação do pensamento teórico, baseado na reflexão, análise e plano interior das ações (DAVYDOV, 1988; RUBTSOV, 1996; SEMENOVA, 1996; SFORNI, 2004), enfatiza-se a importância do conceito de atividade na formação do futuro professor porquanto possibilita a constituição dessas qualidades do pensamento.

Nesse sentido, é fundamental considerar que a reflexão tem seu lugar no desenvolvimento do pensamento teórico. No entanto, para subsidiar a internalização e apropriação do futuro professor acerca da organização do ensino é necessário avançar na direção de novas qualidades, novos níveis de reflexão, o que Davydov (1982) intitula de elementos constitutivos do pensamento teórico, dentre os quais figuram, além da reflexão, a análise e o plano interior das ações. Nesse caminho, intenta-se demonstrar a dinâmica de desenvolvimento do pensamento teórico, no qual a reflexão figura como um dos elementos, no sentido de que, isoladamente, sem a relação de interdependência com os demais, não se efetiva na constituição do pensamento teórico.

No que tange à formação do pensamento teórico dos futuros professores para a docência, para a apropriação do modo geral de ação docente, o pensamento teórico comporta primeiramente a reflexão (SEMENOVA, 1996). Trata-se de um conceito básico e essência da teoria materialista do conhecimento, na perspectiva de atividade criativa e transformadora do homem ao mais alto nível (TOLMAN, 1988).

Dado o lugar da reflexão no referencial teórico do presente trabalho e considerando os pressupostos teóricos que conferem ao estudo da essência e da gênese do conceito o caminho para sua compreensão conceitual (DAVIDOV, 1982), cabe evidenciar as ideias nucleares constitutivas do conceito de reflexão que podem subsidiar a apropriação do termo em seu sentido mais pleno. Com isso pretende-se superar a ideia de reflexão vigente no ambiente educacional e avançar rumo a novas qualidades para a apropriação desse conceito. Ou seja, não se objetiva aqui desconsiderar o papel da reflexão no processo formativo, mas sim, atribuir-lhe qualidades com o entendimento de que "a reflexão, para ser eficaz, precisa de ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes" (ALARCÃO, 2005, p. 46).

É sob essa luz que a reflexão assume sua condição estruturante do processo de tomada de consciência sobre as ações de ensino, na relação com as condições de sua realização. Como bem explicita Sforni, "a reflexão consiste na tomada de consciência por parte do sujeito das razões de suas ações e de sua correspondência com as condições do problema" (2004, p. 116-117). Essa ideia está associada ao que Davydov entende como a essência da dinâmica do pensamento, que não pode ser resumido a algo rotineiro ou ingênuo, como já enunciava Freire (1997), mas ao pensamento ou à reflexão que se dá em correspondência com o objeto, com o propósito da atividade. De acordo com o autor, é a atividade reflexiva "que permite modificar as imagens ideais, os "projetos" das coisas, sem modificar até o momento as coisas mesmo.(...) Pensar significa inventar, construir na mente o projeto idealizado (correspondente ao propósito da atividade, a sua ideia) do objeto real que há de resultar do suposto processo laboral" (DAVYDOV, 1982, p. 294).

Essa afirmação de Davydov apresenta o que pode ser tomado como fundamental no conceito de reflexão e que deve orientar o processo de aprendizagem da docência dos futuros professores. Ou seja, não cabe qualquer "pensar sobre" ou qualquer análise da prática, mas um "pensar sobre" mediado por fundamentos ou referenciais que possibilitem a compreensão do objeto no caminho da solução de problemas da prática. Segundo Araújo (2003, p. 96), "para o professor refletir sobre sua prática fazem-se necessários referenciais, que atuem como mediadores, estabelecendo critérios. A existência de critérios determina a qualidade da reflexão". Ainda com relação ao conceito de reflexão aliado ao processo de tomada de consciência do indivíduo acerca da ação docente, cumpre destacar que "não se trata de qualquer reflexão, mas sim a reflexão que permite tomar consciência da realidade" (ARAÚJO, 2003, p. 137).

Para Davidov (1982), a essência do conceito de reflexão consiste em que a imagem inicial de um objeto é transformada em outro objeto idealizado em conformidade com o primeiro, de modo que o pensar sobre, a construção do objeto na mente, em correspondência com os propósitos da atividade criam condições de mudança, de transformação e de tomada de consciência do indivíduo. Ao se ressaltar essa qualidade da reflexão, procura-se evidenciar como ela se constitui em um dos elementos básicos no referencial adotado, parte do pensamento teórico.

Considerando a reflexão como um dos elementos do pensamento teórico e, ainda, na intencionalidade explicativa da essência desse conceito em oposição à sua freqüente vulgarização, é conveniente abordar a sua distinção em relação aos conceitos de análise e de plano interior das ações, também constitutivos do pensamento teórico.

Em sua tese de doutorado, apoiada nos referenciais enunciados por Semenova (1996), Marta Sforni explicita o desenvolvimento dessas qualidades do pensamento teórico, identificando

ações de reflexão, análise e planificação das ações por parte do indivíduo, que vão criando condições para a apropriação dos conhecimentos. A pesquisadora, referindo-se à reflexão, afirma que "mediante o controle reflexivo o sujeito estabelece correspondência da composição operacional da ação com as condições de sua realização" (SFORNI, 2003, p. 90).

Em nossa investigação, o desenvolvimento da capacidade de reflexão pode ser evidenciado, por exemplo, em situações de tomada de consciência dos futuros professores acerca de diferentes elementos necessários à organização do ensino para a prática docente. É muito comum aos professores em formação atribuírem as dificuldades de planejamento de ensino e promoção da aprendizagem aos problemas disciplinares enfrentados nas escolas. Com isso, não raras vezes alega-se que o ensino tradicional é o caminho mais efetivo para manutenção da ordem e garantia de operacionalização da aula. Na medida em que os estudantes, futuros professores, são conduzidos a um movimento de tomada de consciência sobre a própria ação docente e às finalidades educativas do ensino, novos elementos vão se apresentando na composição de seus referenciais, no estabelecimento de critérios mais qualitativos e não reducionistas para lidar com a realidade educativa.

Com relação à análise, outra componente do pensamento teórico, Sforni (2003) afirma que esta se revela na capacidade de generalizar, de encontrar o princípio geral, as condições essenciais, em meio às particularidades. No processo formativo dos futuros professores, considerando a aprendizagem da docência na Prática de Ensino e no Estágio, o movimento de análise pode ser revelado, por exemplo, em situações em que os futuros professores, ao procurarem resolver determinados problemas do ensino, conseguem identificar o princípio geral para resolvê-los. Tomemos como exemplo, situações em que os futuros professores necessitam decidir em um plano de aula para o ensino de determinado conteúdo matemático, se a calculadora se apresenta como um recurso didático significativo ou não. Uma vez em que eles identificarem o princípio geral ou as condições essenciais em que a proposição do uso dessa ferramenta venha a favorecer o ensino, eles terão condições claras de explicitar em que situações a utilização do recurso será conveniente.

Por último, a planificação das ações "constitui-se na "*capacidade de antecipar ações*", ou seja, é o conhecimento conceitual presente como conteúdo e forma do pensamento, é a sua efetivação como instrumento do pensamento. (SFORNI, 2003, p. 91). No desenvolvimento do pensamento teórico dos futuros professores, a constituição do elemento de planificação das ações pode ser revelada na explicitação de um princípio geral de organização do ensino para o desenvolvimento das ações de ensino. Nesse sentido, vai além do elemento de análise, pois supera a identificação de condições essenciais ou um princípio geral para a organização do ensino, revelando-se como um conhecimento resultante da apropriação de um modo geral de organização do ensino para a docência. Por exemplo, em situações nas quais o futuro professor

necessita elaborar exercícios para realização pelos estudantes, ou mesmo diante da necessidade de propor situações desencadeadoras para organizar um plano de aula, ele revela um conhecimento apropriado como instrumento do pensamento, que lhe possibilita pensar os exercícios ou situações desencadeadoras a partir de um princípio geral. Dotado desse princípio ou modo geral, o futuro professor é capaz de produzir atividades de ensino baseadas em situações desencadeadoras para além do que se propõe em termos de atividade de resolução de problemas em diversos livros didáticos.

No processo de aprendizagem da docência para a constituição da práxis, em correspondência com as ações reveladoras dos elementos reflexão, análise e planificação das ações, algumas situações podem fornecer indícios desse movimento, tanto para os estudantes quanto para os professores formadores. Naturalmente, esse movimento só pode constituir-se em sua totalidade, numa relação dialética entre a atividade dos estudantes e a atividades dos professores formadores, ou seja, as condições para que os estudantes desenvolvam o pensamento teórico sobre a docência estão diretamente relacionadas à própria atividade de aprendizagem da docência organizada pelo professor formador, isto é, à sua organização do ensino.

Para evidenciar a apropriação de elementos constitutivos de um modo geral de organização do ensino em futuros professores de Matemática nas disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio, para a constituição da práxis docente, é preciso compreender mais amplamente esse processo de formação, entendendo que ela não se dá em etapas estanques, mas num movimento complexo, articulando diferentes aspectos.

O caminho metodológico

O intuito de possibilitar o estudo dos fenômenos que envolvem a formação do futuro professor em sua complexidade e historicidade, com atenção aos diferentes elementos que constituem a totalidade da atividade de docência, justifica o método histórico dialético, fundamentado nos pressupostos teóricos de Marx, como princípio orientador desse trabalho. Segundo Cedro (2008, p. 96), "a característica principal do método histórico dialético é a de que o fenômeno estudado deve ser apresentado de tal modo que permita a sua apreensão em sua totalidade". Nesse mesmo sentido corroboram as orientações de Lefebvre (1991) para a utilização do método dialético.

As orientações descritas vão ao encontro das leis básicas da dialética, que revelam a fonte de desenvolvimento do mundo objetivo e do pensamento humano, ao mesmo tempo em que destacam a posição especial da lei da unidade e luta dos contrários entre as leis básicas da dialética (KOPNIN, 1978).

Enquanto método e instrumento para o tratamento dos dados de uma pesquisa, na qual se colocam um conjunto de fatos, componentes de uma teia de elementos interdependentes, o

isolado apresenta-se como uma seção da realidade que conserva "todos os fatores que, ao se interdependenderem, têm influência marcante no fenômeno a estudar" (MOURA, 2004, p. 267). Nesse sentido, o isolado contém as características do todo, sendo isolado para o estudo, mas integrante do todo (ARAÚJO e MOURA, 2008).

Em nossa pesquisa, são tomados como *isolados* os elementos constitutivos do pensamento teórico dos professores sobre a atividade docente: reflexão, análise e plano interior das ações. Essa proposição se justifica na medida em que considera a compreensão da dinâmica de formação da práxis docente, tomada na relação entre a atividade teórica e a atividade prática, voltada à construção de um modo geral de ação para a organização do ensino dos futuros professores. Sendo assim, os isolados são utilizados "como princípio da metodologia dialética que toma uma unidade (pertencente ao todo) para análise" (ARAÚJO e MOURA, 2008, p. 95).

Segundo Caraça (1998), a cada novo *isolado* está associada uma nova qualidade, ou seja, a concretização de um processo de formação é apreendida num processo de mudança de um determinado *isolado* a outros novos isolados, dotados de novas qualidades, reveladoras do processo de formação. Nessa perspectiva, destaca Araújo (2003) que a um *isolado* não se sobrepõe outro de maior valor, ou seja, "não há uma relação hierárquica entre os isolados, tanto do ponto de vista temporal, quanto qualitativo, mas sim, uma relação dialética entre eles" (p. 67). É nessa dinâmica que se apresentam como *isolados* os elementos reflexão, análise e plano interior das ações, numa relação dialética entre eles, buscando em cada um desses isolados, apreender o movimento formativo dos futuros professores, na aquisição de elementos constitutivos de um modo geral de organização do ensino para a práxis docente.

Para a apreensão de indícios de cada um dos *isolados*, Moura (2004) se utiliza do conceito de *episódios*. Segundo ele, "os episódios de formação são a tentativa de construir um modo de analisar as interdependências em isolados (...) poderão ser frases escritas ou faladas, gestos e ações que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares" (p. 276). É nesse sentido que se considera o conceito de *isolado* e de *episódios* para a organização e discussão dos dados da pesquisa, uma vez que possibilitam, no movimento formativo, que naturalmente não é linear, extrair a essência de situações constitutivas de elementos desencadeadores do pensamento teórico dos futuros professores sobre o ensino. Desse modo, o tratamento dos dados a partir do conceito de isolado e de episódios é assumido como forma de investigação de manifestações da apropriação de elementos do modo geral de organização do ensino que evidenciem um movimento na direção da práxis docente.

O objetivo de evidenciar o modo como o sujeito vai se constituindo professor no desenvolvimento das disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio, procurando indicadores de

um movimento formativo na direção da práxis do futuro professor de Matemática, que conduza à formação do seu pensamento teórico para a docência, estabelece a necessidade de acompanhar os sujeitos, futuros professores em formação inicial, por um período mais prolongado, de modo a apreender a essência do processo formativo. Considerando a intenção de compreender o movimento de apropriação dos futuros professores acerca da organização do ensino na constituição da práxis docente, optou-se durante todo o processo por priorizar os sujeitos que estiveram mais diretamente envolvidos ao longo de todo o processo formativo. Nesse sentido, no processo de análise dos dados, definiu-se a seleção de um grupo de estudantes que participaram de todo o período de investigação. Assim, ao final da coleta de dados, foram tomados para análise os dados de pesquisa coletados junto a 6 (seis) estudantes que estiveram diretamente envolvidas ao longo dos três semestres de realização da pesquisa de campo.

No movimento de análise, os isolados "reflexão, análise e planificação das ações", se apresentam como potenciais "recortes" do fenômeno investigado, de modo que, em sua totalidade, criam condições para levantar indícios do movimento de aprendizagem docente no âmbito da Prática de Ensino e do Estágio. Ou seja, esses isolados permitem revelar elementos do movimento de apropriação de conhecimentos teóricos sobre a docência pelos futuros professores, que configuram a natureza da sua atividade. Esse movimento de aprendizagem é, portanto, revelado em situações de tomada de consciência dos futuros professores acerca das ações de ensino (isolado reflexão), em situações de identificação e compreensão de elementos constitutivos do modo geral de organização do ensino (isolado análise) e, ainda, em situações em que os futuros professores revelam indícios de apropriação desses elementos do modo geral de organização do ensino no desenvolvimento das ações (isolado planificação das ações). Esquematicamente, tem-se a seguinte representação dos isolados:

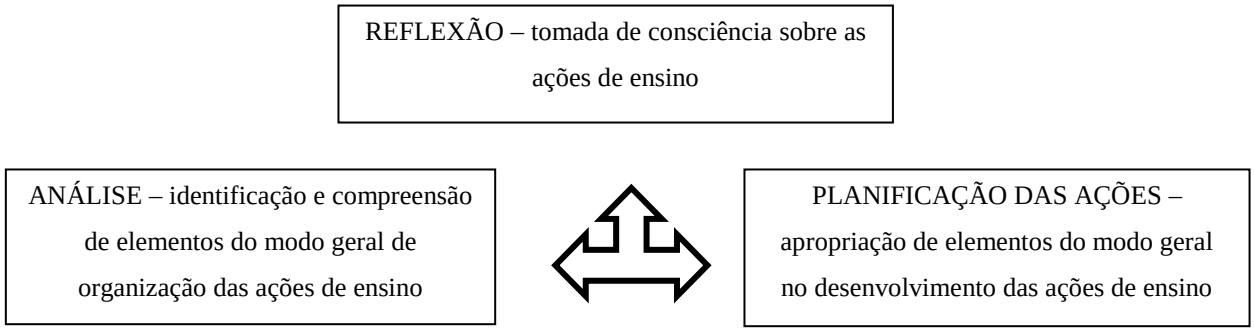


Figura 2 - Movimento dos isolados (RIBEIRO, 2011)

Desse modo, cada um dos isolados é apresentado sob a forma de episódios, constituídos por sua vez de cenas intencionalmente selecionadas para o processo de análise dos dados, uma vez que possibilitam revelar evidências do movimento de aprendizagem docente. A organização de episódios e cenas teve como princípio constituírem-se momentos representativos de cada

episódio e reveladores de situações desencadeadoras de mudanças qualitativas nas manifestações dos estudantes frente ao processo formativo.

Ao final do processo de apresentação e análise de cada um dos episódios, organizou-se um quadro composto de cenários, mediações e manifestações reveladoras do processo formativo. Com isso procurou-se possibilitar uma síntese desse movimento de formação do pensamento teórico das estudantes na medida em que as práticas formativas foram possibilitando o desenvolvimento de ações de reflexão, análise e planificação das ações. Ilustrativamente, apresenta-se a seguir quadro de síntese de um episódio de reflexão. Os elementos explicitados nesse episódio revelam manifestações do movimento de tomada de consciência dos sujeitos sobre a importância do planejamento e dos objetivos do ensino.

Cenário	Mediações	Manifestações
O planejamento e os objetivos do ensino de Matemática	Ações de observação orientada no campo de estágio; Seminários de socialização e **discussão coletiva das situações de observação evidenciadas**; Levantamento e análise de conhecimentos prévios dos estudantes sobre o que é ensinar e aprender em Matemática.	A importância do planejamento pelo futuro professor como um elemento essencial para a organização do ensino; A necessidade da compreensão conceitual para a aprendizagem da Matemática;

Quadro 1 – Síntese explicativa de um episódio de reflexão (RIBEIRO, 2011)

Para que essas e outras manifestações do movimento de reflexão dos sujeitos, explicitadas no quadro de síntese, sejam reveladas nas ações de ensino dos futuros professores, é preciso que as práticas formativas oportunizem a ampliação das possibilidades de reflexão, na direção de um processo de análise e planificação das ações, de modo que os futuros professores desenvolvam o pensamento teórico sobre a docência, compreendendo assim, um modo geral de organização da atividade de ensino.

Considerações finais

Em resposta às questões de discussão explicitadas nesse recorte, em que se pretendeu abordar o lugar da reflexão no processo formativo, cabe destacar que ações e operações mais efetivas na organização das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio, para além do treinamento em práticas reflexivas e situações convencionais de observação, participação e regência necessitam ser incorporadas nos programas de formação inicial de professores. Para isso, cabe destacar a importância do desenvolvimento do pensamento teórico dos formadores de professores sobre a

organização do ensino, num processo permanente de reflexão, análise e planificação de ações sobre como se ensina a um futuro professor a sua atividade. É nesse sentido que se explica a crítica à banalização do movimento reflexivo, quando este não se dá na direção de seu objeto – a atividade de ensino. Ou seja, a crítica à reflexão pela reflexão que não conduz ao aprimoramento da compreensão do processo de ensinar.

Nesse sentido, à luz das questões configuradas cumpre destacar, também, o papel do professor orientador de estágio na escola na direção de um "supervisor cooperante" (FORMOSINHO e NIZA, 2009) e a necessidade da realização das ações de estágio numa perspectiva de "residência médica" (MOURA, 1999), de modo a favorecer oportunidades de organização e retomada de ações do ensino pelos estudantes. Dessa maneira, para além de um processo de tomada de consciência de como se ensina, de que fatores devem ser considerados na organização do ensino, ao futuro professor estará se criando condições para a apropriação dessas ideias no desenvolvimento das ações educativas.

Tomando como referência o movimento de aprendizagem docente dos futuros professores e o movimento de aprendizagem possibilitado pela própria atividade de investigação desenvolvida são considerados indicativos para o desenvolvimento do processo formativo em Prática de Ensino e Estágio as seguintes recomendações (RIBEIRO, 2011): o professor formador na universidade precisa compreender um modo de organização do ensino para que o futuro professor desenvolva a aprendizagem da docência; o professor formador na Prática de Ensino e no Estágio necessita munir-se de instrumentos para o desenvolvimento das ações de ensino – os conteúdos específicos da área de conhecimento e os conteúdos sobre a organização do ensino; as situações vivenciadas em Prática de Ensino e Estágio devem ser delineadas de modo a oportunizar aos estudantes retomarem a organização e planificação das ações de ensino; a organização do ensino pelos professores formadores precisa contemplar situações que favoreçam aos estudantes o desenvolvimento do pensamento teórico sobre a docência, por meio do movimento de reflexão, análise e planificação das ações; as atividades no campo de Estágio podem ser potencializadas na direção da aprendizagem de um modo geral de organização do ensino se contarem com o acompanhamento de um professor orientador na escola; a orientação e acompanhamento das atividades de ensino no campo de estágio pelo professor orientador na escola necessita relacionar-se com as ações do professor formador na universidade.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (2005). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez.

Araújo, E. S. (2003). Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo - SP.

Araújo, E. S. e Moura, M. O. de. (2008). Contribuições da Teoria Histórico-Cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. Em Pimenta, S. G. e Franco, M. A. (orgs.). Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas de pesquisa-ação. São Paulo: Loyola.

Azevedo, M. A. R. de; Abib, M. L. V. dos S. (2006). Os estágios supervisionados e os estilos de orientação. Anais XIII ENDIPE. Recife: UFPE.

Caraça, B. J. (1998). Conceitos fundamentais da matemática. Lisboa: Gradiva.

Cedro, W. L. (2008). O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo - SP.

Davydov, V. V. (1982). Tipos de generalización em la enseñanza. Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Davydov, V. V. (1988). La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Habana: Editorial Progresso.

Fiorentini, D.; Castro, F. C. de C. (2003). Tornando-se professor de Matemática: o caso de Allan em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Em Fiorentini, D. (org.). Formação de Professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras.

Formosinho, J; Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. Em Formosinho, J. (coord.). Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente. Lisboa: Porto Editora.

Freire, P. (1997). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Kopnin, P. V. (1978). A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Lefebvre, H. (1991). Lógica formal, Lógica dialética. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

Leontiev, A. (1983). Actividad, conciencia, personalidad. Cuba: Editorial Pueblo y educación.

Moura, M. O. de. (coord.). (1999). O estágio na formação compartilhada do professor: retratos de uma experiência. São Paulo: Feusp.

Moura, M. O. de. (2002). A atividade de ensino como ação formadora. Em Castro, A. D., Carvalho, A. M. P. Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Thomson.

Ribeiro, F. D. (2011). A aprendizagem da docência na Prática de Ensino e no Estágio: contribuições da teoria da atividade. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo – SP.

Rubtsov, V. (1996). A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. Em Garnier, C. et al (org.). Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista escolas russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas.

Semenova, M. (1996). A formação teórica e científica do pensamento dos escolares. Em Garnier, C. et al (org.). Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista escolas russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas.

Sforni, M. S de F. (2004). Aprendizagem Conceitual e Organização do Ensino: contribuições da Teoria da Atividade. Araraquara: JM Editora.

Thompson, A. (1997). A relação entre concepções de matemática e de ensino de matemática de professores na prática pedagógica. Revista Zetetiké. Campinas: Unicamp, v. 5, n. 8, jul./dez.

Tolman, C. W. (1988). The Basic Vocabulary of Activity Theory. Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory. ISCRAT, 1 st vol, n 1/2.

8.104.

Título:

Identidade de autoria e abordagens à escrita dos estudantes do ensino superior: perceção dos alunos das ciências da Saúde

Autor/a (es/as):

Ribeiro, Maria Isabel [Instituto Politécnico de Bragança]

Correia, Teresa [Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico de Bragança]

Veiga-Branco, Augusta [Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico de Bragança]

Resumo:

Resultados de várias investigações indicam que os alunos têm uma perceção muito superficial e bastante inócua de situações de plágio, o oposto ao que lhes é exigido nas Instituições de Ensino Superior. Investigações recentes têm dado conta da necessidade de informar e intervir junto dos estudantes do ensino superior para reduzir o plágio não intencional e melhorar a identidade de sentido de autoria dos alunos (Pittam *et. al*, 2009; Kinder, 2011).

Um dos critérios de avaliação das unidades curriculares dos cursos de Bolonha é a elaboração de trabalhos académicos. Neste contexto, com esta investigação pretendeu-se analisar as perceções e competências relativas à escrita académica de estudantes do ensino superior e determinar a existência de diferenças entre os cursos e anos frequentados sugerindo ações que podem ser desenvolvidas pelos docentes, para a diminuição do risco de plágio. Para atingir os

objetivos desenvolveu-se um estudo quantitativo, transversal com uma amostra, probabilística aleatória simples, representativa dos alunos que, no ano letivo de 2011-2012, frequentaram um curso na área da saúde, numa instituição localizada no Interior Norte de Portugal. Para a recolha de dados utilizou-se o SAQ (*Student Authorship Questionnaire*) um instrumento desenvolvido por Pittam *et al*. (2009).

Tendo em conta os valores médios registados nas seis competências e abordagens à escrita do SAQ pode concluir-se que os estudantes possuem níveis de conhecimento e sentido de autoria face à escrita acima do moderado e risco de plágio moderado. Os resultados provaram que o curso e o ano que os estudantes frequentam são diferenciadores dos níveis de competências e abordagens à escrita. A sensibilização dos alunos no sentido de adotarem uma conduta ética, bem como a punição de comportamentos incorretos pode contribuir para a diminuição da frequência destes fenómenos.

Palavras-chave:

Competências de escrita; Ensino Superior; Estudantes, Plágio.

1. Introdução

Os alunos que têm conhecimentos insuficientes a nível dos direitos autorais e das normas de citação e referência nos textos académicos podem estar em risco de, involuntariamente, serem acusados de plágio durante as suas vidas académicas. MacDonald & Carrol (2006) referem que nem todos os alunos quando chegam à Universidade estão preparados no que se refere às competências de escrita académica nem detêm os conhecimentos suficientes sobre o plágio, referências e citações. O aparecimento e expansão do uso da internet facilitaram o recurso à cópia de textos disponíveis no meio virtual fazendo com que o estudante diminuísse o interesse pela originalidade da escrita (Estrela *et al.,* 2007). Segundo Sauthier *et al.* (2011) as repercussões das fraudes e plágio podem ter como resultado o descrédito, a reprovação, a perda do fomento à pesquisa, a censura ética, entre outras. Resultados de vários estudos de investigação indicam que os alunos têm uma perceção muito suave e bastante inócua de situações de plágio e das suas consequências, o oposto ao que lhes é exigido nas Instituições de Ensino Superior (Ashworth, Bannister & Thorne, 1997). Este facto, aliado ao aumento de situações de plágio, constitui um desafio e uma preocupação para as Instituições Superiores Académicas. Daí a necessidade de desenvolverem estratégias de ensino e aprendizagem específicas de modo a que os alunos, sobretudo os dos primeiros anos de licenciatura, compreendam bem a importância de referirem e citarem corretamente nos seus textos académicos.

As motivações para as fraudes e plágio são numerosas e diversificadas, nomeadamente, competitividade, dificuldade de construção de texto científico, deixar para a última hora a realização do trabalho, entre outras (Sauthier *et al.,* 2011). O plágio inclui comportamentos diversos que vão desde a compra e cópia de trabalhos completos ou secções de livros e artigos, passam pelo parafrasear sem referir a fonte (Park, 2003) e vão até à utilização de dados falsos e informações falsas, entre outros (Sauthier *et al*. 2011). A ausência da fonte e do reconhecimento da autoria de um texto que se reproduz integralmente ou em parte, a utilização de ideias ou trabalhos feitos por outros, bem como a tradução direta de um texto sem mencionar as fontes, são ações incompatíveis com o rigor e a honestidade intelectual (Bento, 2011).Nos últimos anos tem havido a preocupação por parte de investigadores sociais para compreenderem melhor as razões que levam os estudantes universitários a praticarem plágio não intencional e, em consequência, desenvolverem-se estratégias para combater essas práticas. Neste sentido, a presente investigação tem como objetivos analisar as perceções e competências relativas à escrita académica de estudantes do ensino superior que frequentam um curso da área da saúde e determinar possíveis diferenças entre os cursos e anos frequentados.

2. Material e métodos

Foi desenvolvido um estudo quantitativo, transversal com uma amostra, probabilística aleatória simples, constituída por 296 alunos do ensino superior público que frequentavam, no ano letivo de 2011/2012, um curso na área da saúde numa instituição localizada no Interior Norte de Portugal. Do total de respondentes, tal como mostra a tabela 1, 266 eram do género feminino (89,9%) e 30 eram do género masculino (10,1%). Tinham idades compreendidas entre os 18 e os 40 anos com uma média de idades de 20,9 (DP±3,02). Havia 107 alunos no curso de Enfermagem (36,1%), 84 no curso de Dietética (28,4%), 42 no curso de Análises Clínicas e Saúde Pública (ACSP) (14,2%), 35 no curso de Farmácia (28,4%) e 28 no curso de Gerontologia (9,5%). Todos os alunos frequentavam o 1º ciclo e estavam distribuídos por ano como se segue: 61 no 1º ano (20,6%), 86 no 2º ano (29,1%) e 149 no 3º ano (50,4%).

Tabela 1 – Frequências das variáveis: género, curso, ano e idade

VARIÁVEIS	n	%
GÉNERO		
Masculino	30	10,1
Feminino	266	89,9
CURSO		
ACSP	42	14,2
Dietética	84	28,4
Farmácia	35	11,8
Gerontologia	28	9,5
Enfermagem	107	36,1
ANO		
1º	61	20,6

2º	86	29,1
3º	149	50,4

Medidas de tendência central e de dispersão para a idade

Média=20,9	DP±3,02	Máximo=40	Mínimo=18

Para a recolha de dados foi utilizado o *Student Authorship Questionnaire (SAQ)* um instrumento desenvolvido por Pittam *et al*. (2009) constituído por 17 afirmações com cinco pontos de resposta tipo escala de *Likert* que vai desde "concordo totalmente" a "discordo totalmente", e um item que solicita aos participantes para indicar a proporção de citações ou material retirado diretamente a partir de outras fontes colocadas nos seus trabalhos académicos. Pittam *et al.* (2009) distribui estes 18 itens em seis grandes domínios:

1. Confiança em escrever, constituído por cinco itens, permite medir se o aluno sabe o que significa expressar uma ideia através das suas próprias palavras e se está confiante sobre a sua escrita.
2. Compreensão da autoria, constituído por dois itens, possibilita saber se os alunos compreendem o que significa ser autor de um trabalho escrito.
3. Conhecimento para evitar o plágio, constituído por três itens, avalia até que ponto os alunos sabem fazer citações e referências e estão confiantes de que não serão acusados de plágio.
4. A abordagem à escrita *Top-down*, inclui dois itens, mede até que ponto os alunos acreditam que a escrita consiste em fazer trabalhos baseados nos próprios pensamentos.
5. A abordagem à escrita *Bottom-up*, Inclui dois itens, mede até que ponto os estudantes primeiro procuram material e só depois pensam em como organizá-lo.
6. Abordagem à escrita pragmática, contém quatro itens, mede a proporção de material secundário usado pelos estudantes com a intenção de melhorar as suas notas ou economizar tempo.

Os primeiros três fatores descrevem aspetos de autoria do estudante designadamente, "Confiança em escrever", "Compreensão da autoria" e "Conhecimento para evitar o plágio" e os restantes três fatores descrevem as abordagens da escrita, nomeadamente, "*Top-down"*, "*Bottom-up"* e "Pragmática". As seis competências resultam da agregação de itens tal como mostra a tabela 2:

Tabela 2 – Agregação das variáveis de acordo com as competências e perceção da escrita

1. Confiança na escrita
5. Sei o que quer dizer ser o autor de um trabalho escrito.
6. Quando faço trabalhos académicos não tenho tempo de escrever tudo por palavras minhas
12. Sei o que quer dizer escrever um conceito ou uma ideia por palavras minhas.
15. Sei como escrever as referências das citações e das ideias de outros autores nos meus trabalhos académicos.
16. Escrever um trabalho académico consiste em procurar e organizar textos retirados de livros, revistas e internet num só texto

2. Compreensão da escrita
1. Gosto de escrever por palavras minhas.
2. Escrever um trabalho académico é fundamentalmente desenvolver uma ideia baseada naquilo que eu penso sobre o assunto.
3. Conhecimento para evitar o plágio
3. Escrever um trabalho académico é fundamentalmente desenvolver uma ideia baseada naquilo que eu penso sobre o assunto.
4. Tenho confiança de que aquilo que escrevo nos meus trabalhos académicos pareça credível.
8. Nos trabalhos académicos que faço, consigo identificar as partes que não são escritas por mim.
4. Abordagem á escrita *Top-Down*
7. Para escrever um trabalho académico começo por pensar no que quero dizer e, depois, procuro bibliografia relacionada com o tema.
14. Tenho dificuldade em escrever por palavras minhas, conceitos específicos da minha área de estudo
5.Abordagem à escrita *Botton-Up*
9. Tenho receio de que aquilo que escrevo nos meus trabalhos académicos pareça fraco e pouco credível
13. Quando tenho de escrever um trabalho, começo por procurar bibliografia que possa incluir e, depois, penso como devo organizá-la.
6.Abordagem à escrita Pragmática
10. Nunca poderei ser acusado(a) de plágio num trabalho académico escrito.
11. Tenho melhores notas nos meus trabalhos académicos quando utilizo material retirado diretamente de livros, revistas ou internet
17. Sei quais são as responsabilidades de quem escreve um trabalho académico.
18. Proporção/percentagem, em média, dos trabalhos académicos que corresponde a partes de textos retiradas diretamente de livros, revistas ou internet.

Fonte: Pittam *et al.* (2009)

Foram formuladas as seguintes hipóteses de estudo:

H_{01}: Não existem diferenças nos níveis de competências dos alunos tendo em conta o curso frequentado

H_{02}: A média das competências é igual, independentemente, do ano que frequentam.

A recolha de dados realizou-se em Janeiro de 2012. O questionário, que foi administrado aos alunos em contexto de sala de aula, só foi aplicado, após concedida autorização pelo responsável da referida organização de ensino superior. O programa informático utilizado para editar e tratar os dados foi o *SPSS* 18.0 (*Statistical Package for Social Sciences*). Recorreu-se à estatística descritiva, designadamente, cálculo de frequências absolutas e relativas e cálculo de medidas de tendência central (Média) e de dispersão (Desvio padrão, Mínimo e Máximo); ao cálculo do alfa *Cronbach* para medir a consistência interna das competências e das abordagens à escrita e à aplicação do teste *One-Way ANOVA* para comparar 3ou mais grupos independentes (curso e ano). Para todos os testes estatísticos foi considerado um nível de significância de 5%.

3. Resultados e discussão

Tal como mostra a tabela 3 a consistência interna registada para cada uma das competências foi modesta mas aceitável. O alfa *Cronbach*, para as competências e abordagens à escrita, variou entre 0,531 a 0,773 registando valores de confiabilidade interna aceitáveis (Pestana & Gageiro, 2005; Pittam *et al*., 2009). De acordo com Pittam *et al.* (2009) e Kinder & Elander (2011) para os domínios 1, 2, 3 e 4, pontuações mais elevadas indicam maior sentido de identidade de

autoria e menor risco de plágio intencional. Para os domínios 5 e 6, pontuações mais altas indicam menor sentido de identidade de autoria e maior risco de plágio intencional. Pela leitura tabela 3, pode ver-se que todas as competências e abordagens à escrita registam valores acima do valor médio (3,0), designadamente, "Confiança na escrita" (Média=3,64; DP±0,430), "compreensão de autoria" (Média=3,73; DP±0,634), "Conhecimento para evitar o plágio" (Média=3,76; DP±0,502), abordagem à escrita *"Top-down"* (Média=3,31; DP±0,687), abordagem à escrita "*Button-up*" (Média= 3,40, DP±0,423) a abordagem "Pragmática" (Média=3,15; DP±0,419). Face a estes resultados pode concluir-se que os estudantes manifestam competências face à escrita com sentido de autoria acima do moderado e risco de plágio moderado.

Tabela 3 - Média, DP e Alfa *Cronbach* das Competências e abordagens à escrita

Competências e abordagens à escrita	**Média**	**DP**	**Alfa *Cronbach***
1. Confiança na escrita	3,64	0,430	0,551
2. Compreensão de autoria	3,73	0,634	0,773
3. Conhecimento para evitar o plágio	3,76	0,502	0,613
4. Abordagem à escrita *Top-down*	3,31	0,687	0,713
5. Abordagem à escrita *Botton-up*	3,40	0,423	0,580
6. Abordagem à escrita pragmática	3,15	0,419	0,531

Tendo em conta o curso, analisando a tabela 4e a figura 1, registaram-se diferenças nas competências "Confiança na escrita" ($p=0,046<0,05$) e "Conhecimento para evitar o plágio" ($p=0,034<0,01$). São os alunos do curso de Enfermagem os que percecionam competências mais elevadas, isto é, são os que, no seu entender, melhor sabem expressar uma ideia por próprias palavras e os que melhor sabem fazer citações e referências. Foram também registadas diferenças na abordagem "Pragmática" ($p=0,009<0,05$). São os alunos de Gerontologia os que utilizam em maior proporção material secundário usado com a intenção de melhorar as suas notas ou economizar tempo.

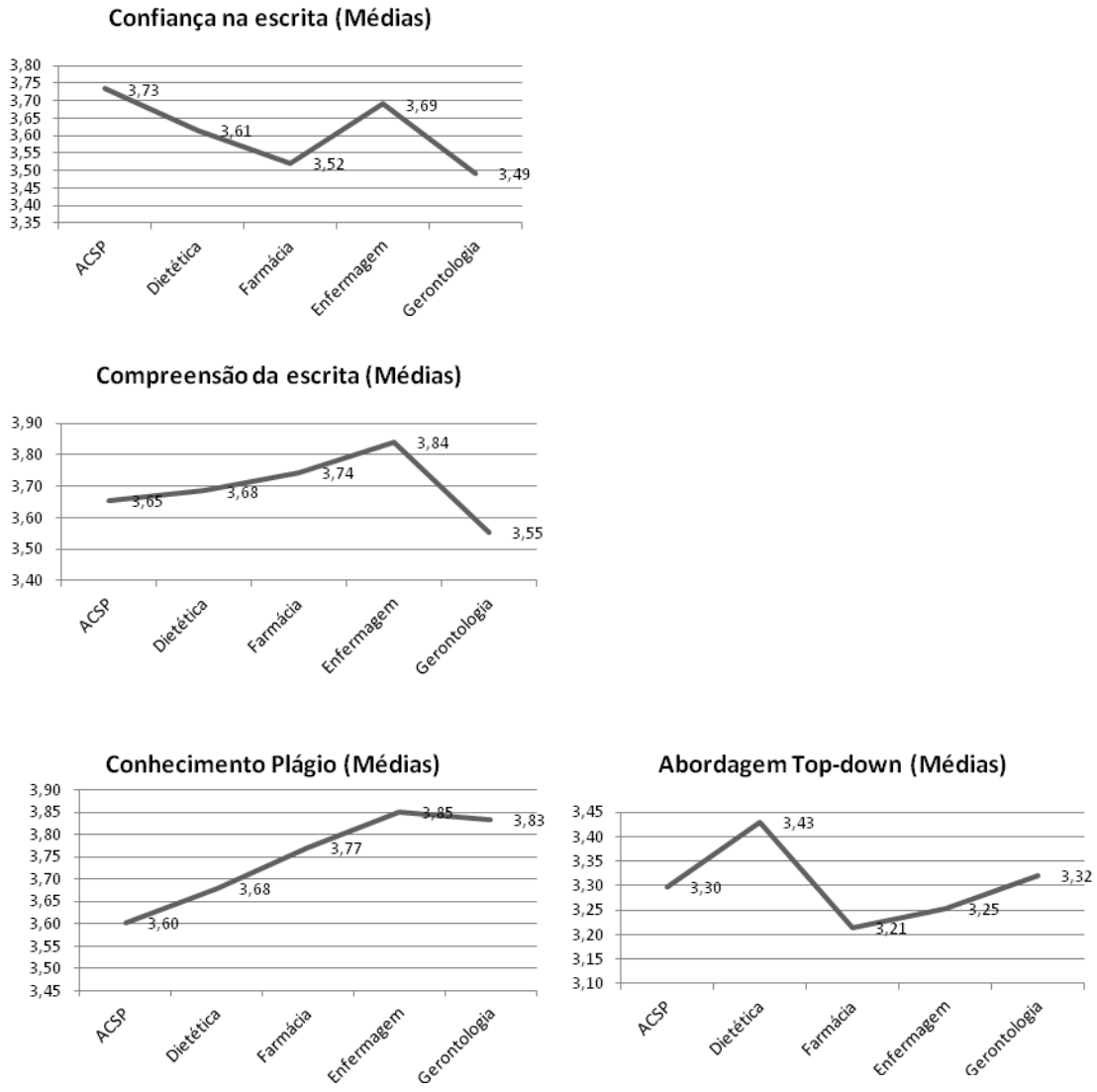
Tabela 4 - Resultados do teste *One-Way* ANOVA: comparação das competências por curso e ano

Competências e abordagens à escrita	Curso		Ano	
	F	p	F	p
1. Confiança na escrita	1,502	0,046*	2,459	0,428
2. Compreensão de autoria	0,515	0,166	1,632	0,054
3. Conhecimento para evitar o plágio	0,801	0,034*	2,649	0,450
4. Abordagem à escrita Top-down	3,524	0,415	0,988	0,031*
5. Abordagem à escrita Botton-up	3,429	0,200	1,506	0,034*
6. Abordagem à escrita pragmática	3,840	0,009*	3,471	0,023*

*** Existem diferenças estatisticamente significativas para nível de significância de 5%**

No que diz respeito ao ano que os estudantes frequentam, foram identificadas diferenças estatisticamente significativas nas abordagens à escrita "*Top-down*" (p=0,031<0,05), "*Button-up*" (p=0,034<0,05) e "Pragmática" (p=0,023<0,05). São os estudantes do 2º ano os que mais conhecimentos possuem sobre como evitar o plágio (Média=3,81), os que mais confiança têm na sua escrita (Média=3,70), os que mais acreditam que a escrita consiste em fazer trabalhos baseados nos próprios pensamentos (Média=3,44) e por isso são os que usam em menos proporção material secundário com a intenção de melhorar as suas notas ou economizar tempo (Média=3,56) (ver tabela 4 e figura 2).

Figura 1 – Valores médios das competências e das abordagens à escrita por curso



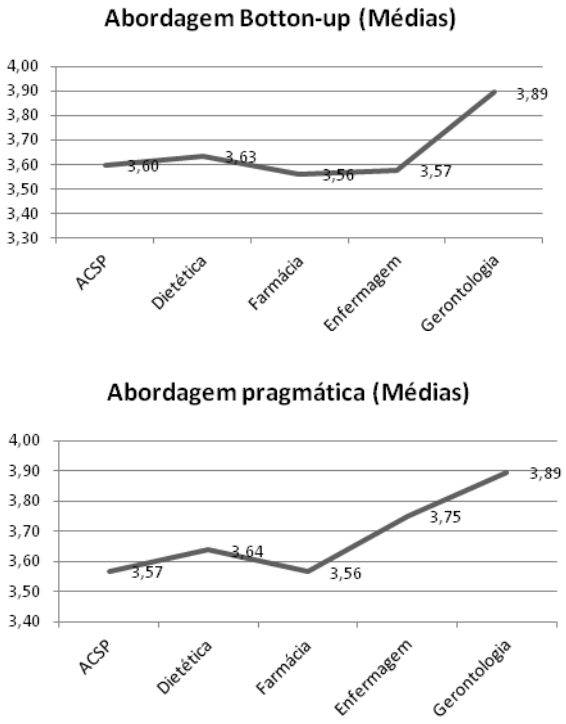
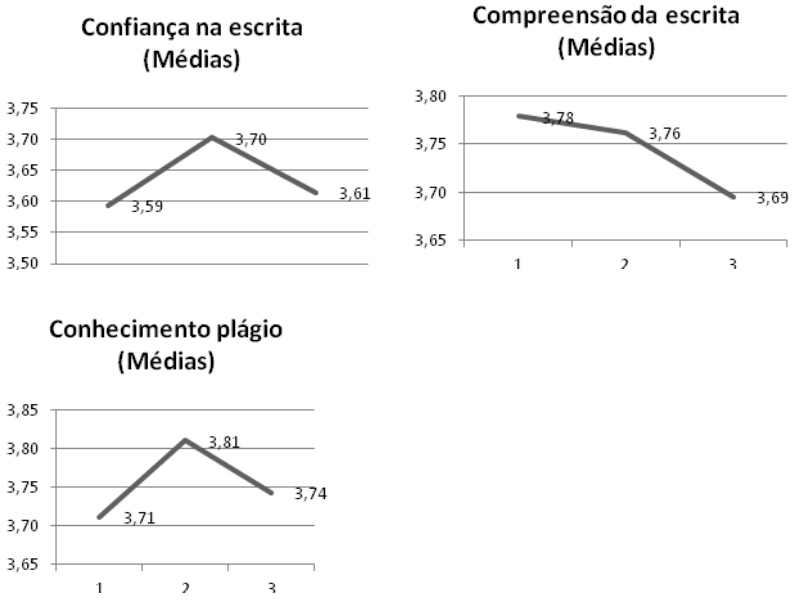
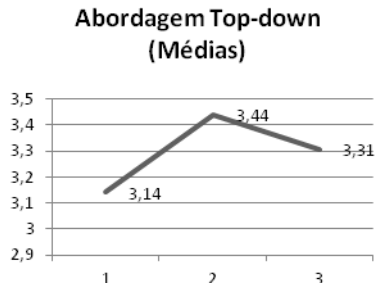
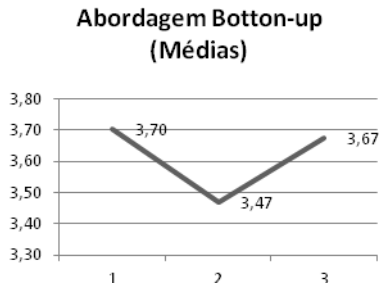
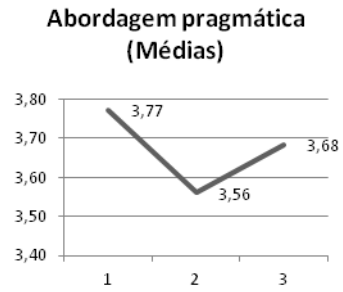


Figura 2 – Valores médios das competências e abordagens à escrita por ano académico









4. Conclusões

Participaram neste estudo296 estudantes distribuídos por cinco cursos, do 1º ciclo, da área da saúde. A maioria do género feminino (89,9%) e tinham idades compreendidas entre os 18 e os 40 anos com uma média de idades de 20,9 anos (DP±3,02). Na recolha de dados foi utilizado o SAQ, uma escala que na opinião de Pittam *et al.* (2009) mede as crenças dos estudantes e as atitudes à autoria da escrita académica. Tendo em conta os valores médios das competências e abordagens à escrita, verificou-se que os que os estudantes manifestam competências acima do moderado face à escrita, com sentido de autoria moderado e risco de plágio intencional moderado. Nesta investigação os alunos mostraram possuir níveis acima da média nas competências "Confiança na escrita" (Média=3,64; DP±0,430), "Compreensão de autoria" (Média=3,73; DP±0,634) e "Conhecimento para evitar o plágio" (Média=3,76; DP±0,502). No que diz respeito às abordagens à escrita *"Top-down"* (Média=3,31; DP±0,687), "*Button-up*" (Média= 3,40, DP±0,423) e "Pragmática" (Média=3,15; DP±0,419) os níveis registados foram moderados. Os resultados do teste *One-Way ANOVA* provaram que o curso e o ano que os estudantes frequentam são diferenciadores dos níveis de competências e abordagens à escrita. São os alunos que frequentam o 2º ano e o curso de Enfermagem os que registam níveis mais elevados nestas duas competências.

Os resultados desta investigação indicam que os alunos têm uma boa perceção sobre o plágio e as suas consequências, contudo, a sobrecarga de trabalhos e a ocorrência de situações de plágio sem qualquer punição faz com que a propensão à fraude aumente. Neste sentido, a

sensibilização dos alunos no sentido de adotarem uma conduta ética, bem como a punição de comportamentos incorretos pode contribuir para a diminuição da frequência destes fenómenos.

Referências bibliográficas

Ashworth, P., Bannister, P. & Thorne, P. (1997). Guilty in whose eyes? University students' perceptions of cheating and plagiarism in academic work and assessment. *Studies in Higher Education* 22: 187–203.

Bento, A. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas* (1ª ed.). Funchal: Colecção Ideias em prática.

Estrela, E., Soares, M. & Leitão, M. (2007). *Saber escrever uma tese e outros textos* (5ª ed). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Kinder, J. & Elander, J. (2011), Dyslexia, authorial identity, and approaches to learning and writing: A mixed methods study. *British Journal of Educational Psychology*.

Macdonald, R. & Carrol, J. (2006). Plagiarism – A complex issue requiring response. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31: 233-245.

Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.

Park, C. (2003). In other (people´s) words: Plagiarismo by university studentes – literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (2): 153-170

Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para as ciências sociais: a complementariedade do SPSS*, 4ª edição revista e aumentada. Lisboa: Edições Sílabo.

Pittam, G., Elander, J., Lusher, J., Fox, P. & Payne, N. (2009) Student beliefs and attitudes about authorial identity in academic writing. *Studies in Higher Education*, 34 (2):153-170.

Sauthier, M., Filho, A., Matheus, M. & Fonseca, P. (2011).Fraude e plágio em pesquisa e na ciência: motivos e repercussões. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(3):47-55.

Seixas, A., Festas, M. & Damião, M. (2011). Competências de escrita académica: uma reflexão sobre percepções de estudantes universitários. *Actas do XI Congresso SPCE* (CD). Instituto Politécnico da Guarda, pp.183. ISBN: 978-972-8681-35-7.

8.105.

Título:

Aprendizagem docente no contexto de formação do ensino superior

Autor/a (es/as):

Ribeiro, Raimunda Porfirio [Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Brasil]

Núñez, Isauro Beltrán [Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Brasil]

Resumo:

Esta pesquisa se refere a um estudo vinculado à formação e profissionalização docente, no que diz respeito às estratégias de ensino utilizadas na sala de aula do ensino superior com conceitos da área de Ciências, objeto de estudo e de discussão do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Formação e Profissionalização Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Brasil. A investigação se refere ao processo de apropriação, pelos professores dos anos iniciais, da habilidade para planejar situações de ensino de conceitos científicos com os procedimentos lógicos da definição e da identificação. Os professores dos anos iniciais do ensino básico que participaram da investigação faziam parte do Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica (PROBÁSICA): eram alunos do curso de Pedagogia-Licenciatura Plena. Partiu-se do pressuposto de que planejar o ensino de qualquer área do conhecimento no ensino básico é parte de um saber especializado e o uso dos procedimentos iniciais do pensamento lógico faz parte do saber docente para ensinar os conceitos científicos caracterizados pelas propriedades essenciais. Na formação dos professores do ensino básico, anos iniciais, até então, não eram incluídos no currículo determinados saberes que são necessários à formação de um ou outro tipo conceito, restando aos professores a alternativa de ignorar que a escola também forma o pensamento lógico dos alunos para estabelecer relações com o conhecimento. O ponto de partida da investigação foi o nível inicial e espontâneo da habilidade dos professores para planejar os conceitos no ensino de ciências naturais. A matriz teórica foi a perspectiva histórico-cultural, com a formação de conceitos, segundo Vygotsky, e a zona de desenvolvimento potencial na educação de adultos; com a teoria da atividade, de Leontiev; a teoria da formação por etapas das ações mentais, de Galperin; e a formação do pensamento lógico na atividade de ensino-aprendizagem de conceitos científicos, segundo Talízina (1986), entre outros autores que fundamentaram a pesquisa, inclusive investigações anteriores de Otomara Pacheco (1989) e Beltrán Núñez (1994). A metodologia adotada compreendeu três etapas: diagnóstico inicial, formação da habilidade segundo o sistema didático, diagnóstico final. Como instrumento de coleta de dados, foram usados planos de ensino, em cada etapa, e os diários de aulas. Foram criadas grelhas de análise, e os dados receberam um tratamento qualitativo com apoio quantitativo, com registro dos percentuais relacionados com os níveis de aprendizagem alcançados pelos professores. A pesquisa tem relevância para fazer uma reflexão do modo de trabalho pedagógico no ensino superior, que pode contribuir para os professores reconstruírem seus esquemas de ação, suas atitudes e seus saberes. A pertinência está na busca da profissionalidade docente a partir de novas estratégias de ação. No que diz respeito à produção na área da formação e profissionalização docente, o trabalho refletiu sobre o modo como o ensino superior pode contribuir para a mudança de nível

dos saberes dos professores para uma melhor formação profissional.

Palavras-chave:

Ensino-aprendizagem. Conceitos. Procedimentos iniciais do pensamento lógico. Atividade. Saberes. Habilidades.

1 Introdução

No Brasil, os professores do ensino fundamental dos anos iniciais que não tinham formação em nível superior até o final dos anos 90 foram incentivados pela política nacional de educação a completar a formação em cursos universitários nas universidades públicas brasileiras.

Assim, no estado do Rio Grande do Norte, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), através do Departamento de Educação, elaborou o Programa de Formação e Qualificação de Profissional para a Educação Básica (PROBASICA). Os pré-requisitos para participar da seleção e ingressar nesse programa de formação eram a condição de ser docente atuando na rede pública de ensino básico e realizar provas de avaliação de conhecimentos. Cumpridos esses requisitos e tendo alcançado sucesso na seleção, vários grupos de professores foram ingressando no curso superior, com diferenciados anos de ensino na Educação Básica. Parte desses professores alcançaram a sua formação no curso de Pedagogia - Licenciatura Plena.

Falar da formação de professores dos anos iniciais do ensino básico no curso de Pedagogia da UFRN leva a explicitar-se que essa formação é direcionada aos professores polivalentes. E, nesse contexto do PROBASICA, a disciplina Prática de Ensino foi escolhida, para o desenvolvimento desta pesquisa, focando-se a área de Ciências Naturais, nos primeiros cinco anos do ensino fundamental. Mas o que, realmente, se investigou? O estudo centrou-se na aprendizagem dos professores, no processo formativo, para se apropriarem da habilidade de planejar situações de ensino de conceitos cientificos com os procedimentos da definição e da identificação, registrando-se os níveis alcançados.

A investigação foi realizada com o objetivo de estudar o processo de apropriação dessa habilidade, pelos professores, segundo a perspectiva histórico-cultural, de Vygotsky (2001); a teoria da atividade, de Leontiev (1985, 1993); e a teoria de assimilação por etapas mentais, de Galperin (1986).

Foram adotados, como referência os seguintes indicadores qualitativos: nível de consciência, nível de generalização e nível de independência.

A pesquisa foi desenvolvida com 14 professores, obedecendo à disponibilidade dos formandos, o seu interesse e a sua escolha pela área de Ciências Naturais para o desenvolvimento da Prática

de Ensino. A investigação compreendeu três etapas - antes, durante e depois do processo formativo - Como se observa no quadro 1, a seguir.

ETAPAS DA PESQUISA	CONTROLE DO PROCESSO FORMATIVO	CICLO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	FUNÇÃO EDUCATIVA
ETAPA 1	Controle inicial: diagnóstico inicial	Antecedente do processo de aprendizagem	Analisar o ponto de partida do ensino-aprendizagem.

Quadro 1 – Tipos de controle no processo de apropriação da habilidade de planejar situações de ensino. Fonte: Talízina (1987); Núñez & Pacheco (1998).

Continuação

ETAPAS DA PESQUISA	CONTROLE DO PROCESSO FORMATIVO	CICLO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	FUNÇÃO EDUCATIVA
ETAPA 2	Controle sistemático: acompanhamento de cada operação da resolução das atividades, tendo em vista a forma como cada uma é realizada	Plano material ou materializada	Organizar o processo de apropriação da atividade proposta, para garantir ajuda material.
		Plano da linguagem	No plano linguistico: transformação com ajuda da atividade em uma forma qualitativamente nova.
		Plano mental	Desenvolvimento da atividade em nível mental.
ETAPA 3	Controle sobre a resposta: diagnóstico final	Depois do processo de aprendizagem	Analisar se o desenvolvimento da atividade está em um nível consciente.

Quadro 1 – Tipos de controle no processo de apropriação da habilidade de planejar situações de ensino. Fonte: Talízina (1987); Núñez & Pacheco (1998).

O estudo durou três semestres formativos, sendo um deles na disciplina Ensino de Ciências Físicas, Químicas e Biológicas I e um na de Ensino de Ciências Físicas, Químicas e Biológicas II. Antes de qualquer processo formativo, foi feito o diagnóstico de 80 professores formados, pertencentes às duas turmas de Pedagogia do PROBASICA na região de Ceará-Mirim-RN/Brasil, as quais tinham como professora a investigadora desta pesquisa.

No ensino de Ciências Físicas, Químicas e Biológicas I e II, ainda não se tinha conhecimento de quais professores formandos participariam da parte final da pesquisa (na disciplina da prática), mas foram realizados um questionário, para caracterização do total dos professores, e um diagnóstico inicial dos saberes sobre os procedimentos iniciais do pensamento lógico e da habilidade de planejar situações de ensino com a definição de conceitos e com a identificação de elementos pertencentes aos ditos conceitos.

Durante o processo formativo nas disciplinas de Ciências Físicas, Quimicas e Biológicas I e II, foram sendo relacionadas as teorias que historicamente vêm fundamentando o ensino de

ciências, os conhecimentos conceituais vinculados aos conteúdos de ensino escolar nos diferentes níveis de escolarização até o quinto ano do ensino fundamental (básico).

O controle inicial se referiu à habilidade de planejar o ensino de ciências com os procedimentos lógicos, depois de os professores formandos terem passado por um processo de aprendizagem dos conhecimentos relacionados com as diferentes epistemologias que fundamentavam o ensino de Ciências Naturais e os conceitos que faziam parte do currículo escolar.

As atividades diagnósticas foram realizadas como é descrito a seguir. Na primeira atividade, os professores planejaram sem nenhuma orientação, para se analisar quais procedimentos lógicos que eram utilizados na atividade de planejamento e como esses procedimentos eram incluídos na orientação do ensino-aprendizagem dos alunos dos anos iniciais. Na segunda atividade, eles receberam a diretriz de incluir o procedimento da definição e o da identificação no planejamento de uma aula-passeio em uma feira livre e para dar continuidade ao estudo em sala de aula.

Na segunda etapa, esses documentos (planos de aulas) foram selecionados, mas somente os planos dos 14 professores que fizeram parte da pesquisa. Os registros da exposição e explicação dos professores, também foram retomados para serem submetidos a uma análise da participação, interação e saberes dos docentes da pesquisa.

Na segunda etapa da investigação, as atividades se concentraram com vinte professores que fizeram parte da disciplina Prática de Ensino. Destes, somente 14 participaram efetivamente da pesquisa, mas todos fizeram parte da experiência formativa, que teve como base o sistema didático que incluiu: motivação inicial para a aprendizagem docente; o estabelecimento da base orientadora da ação; o planejamento, segundo a forma da ação (que ocorreu no plano material ou materializado, no plano da linguagem e no plano mental). Na terceira etapa, foi feito o diagnóstico final, para se analisar o nível de aprendizagem e desenvolvimento alcançado por cada professor na atividade do planejamento do ensino de conceitos via procedimentos da definição e da identificação.

Para a análise dos dados, tomou-se como referência as categorias do plano de aula e grelhas com categorias indicadoras dos níveis de aprendizagem alcançados pelos professores participantes da pesquisa.

O aprendizado dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, para planejar situações ensino de conceitos científicos segundo as propriedades necessárias e suficientes[241], pressupôs os procedimentos iniciais do pensamento lógico, que foram sistematizados no processo formativo.

[241] Propriedades necessárias são aquelas invariáveis. Se faltar pelo menos uma, não se pode afirmar que o objeto pertença ao conceito dado. Propriedade suficiente é toda e qualquer propriedade cuja presença basta para se afirmar que o objeto pertence ao conceito dado.

2 Questões teóricas da pesquisa

2.1 Reflexões sobre o planejamento de situações de ensino de conceitos

Pressupõe-se que, no planejamento do ensino de conceitos científicos na educação básica, os professores tenham clareza sobre como planejar um plano de aula e saibam estabelecer ligações coerentes entre objetivos, conteúdos, estratégias de ensino, controle e avaliação da aprendizagem. É preciso que os formadores entendam que, se não houver uma formação profissional direcionada a esse fim, resta aos professores realizarem a atividade de planejamento espontaneamente, com base em sua intuição e no senso comum, o que reflete na prática do ensino conceitual de forma negativa.

Na atividade de ensino, segundo Talízina (1987), Pacheco (1989), Núñez e Pacheco (1994) e Zilberstein (2000), os procedimentos lógicos são estratégias mentais para o processo de assimilação dos conceitos científicos. Para viabilizar a aprendizagem, pelos professores, desse tipo de planejamento visando ao ensino na sala de aula, é necessário contribuir para níveis satisfatórios de consciência, generalização e independência e potencializar a aprendizagem dos professores com uma orientação para seu desenvolvimento profissional.

2.2 Aprendizagem docente na persperctiva do enfoque histórico-cultural

Na perspectiva da teoria de Vygotsky (2000, 2001), a aprendizagem está diretamente ligada ao ensino, que tem a função de educar, visando proporcionar a apropriação da cultura. Nessa perspectiva, entende-se que a aprendizagem dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental está relacionada à sistematização de saberes da profissão docente. Na área de planejamento de ensino de conceitos, faz-se necessária a aquisição da habilidade de planejar a definição de conceitos e a identificação de elementos pertencentes a tais conceitos, objetivando a esse tipo de atividade de ensino-aprendizagem de forma consciente.

Refletindo-se ainda sobre o que seja aprendizagem, nessa perspectiva, a aprendizagem é concebida como uma atividade social, mediada e de apropriação da cultura, historicamente elaborada pelas gerações antecedentes (2000, 2001), que promove a apropriação dos conhecimentos, habilidades e hábitos, contextualizados em condições de interação social, sob a influência de aspectos histórico-culturais.

Alguns aspectos da aprendizagem de conceitos, na perspectiva vygotskyana, integram a atividade de planejamento e de ensino dos professores, como são os fundamentos. Entre esses aspectos, destaca-se a relação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos. Os conceitos espontâneos tornam-se base de apropriação dos conceitos científicos que estabelece uma relação entre processos externos e processos internos mediante a internalização de signos culturais, para se gerar uma autorregulação das ações mentais (Sanz Cabrera; Rodriguez Perez, 2000).

É importante que os professores fiquem cientes de que o aprendizado dos conceitos espontâneos é adquirido mediante uma relação espontânea estabelecida diretamente com os objetos reais e que, para isso, o planejamento é dispensável, dado que o sujeito da aprendizagem se fixa em qualquer propriedade do objeto apreciado e observável. Desse modo, a propriedade pode ser essencial ou não: é uma assimilação via ensaio e erro.

Na aprendizagem de conceitos científicos, que é de responsabilidade da escola, supõe-se que os professores estejam preparados para incluir em seus planejamentos os conceitos, respeitando as regras lógicas da formação destes, sendo na organização dos conceitos, a relação de coordenação e subordinação, por fazerem parte de um sistema. Quando se trata de formar conceitos pelas propriedades necessárias e suficientes[242], a definição e a identificação são procedimentos lógicos que antecedem a classificação.

Com essa compreensão, o processo de aprendizagem dos professores para o ensino de conceitos não se reduz apenas a incluir os procedimentos adequados em seus planejamentos, mas está relacionado a elementos psicológicos, ou seja, à disposição de reaprender uma atividade que eles já vinham desenvolvendo há muito tempo de uma maneira diferente daquela proposta nessa relação de ensino-aprendizagem no contexto formativo. Para isso, eles têm que abrir mão do que lhe dá certeza, para realizar uma nova atividade, com maior nível de exigência e profissionalidade. Nesse processo entra, então, o interesse, a motivação e, muitas vezes, outros aspectos emocionais e afetivos.

Vygotsky (2001) faz referência à aprendizagem de pessoas adultas, considerando-as com uma elevadíssima capacidade de aprendizagem. A zona do desenvolvimento potencial e a zona do desenvolvimento imediato também são inerentes ao aprendizado de adultos, relacionando-se aos esforços para a execução das ações. No caso dos professores, em relação à habilidade de planejar, constataram-se os níveis iniciais e novos níveis, alcançados no processo formativo. Os adultos têm uma aprendizagem voltada para metas comuns, que favorece a interação entre as opiniões, as ações, o autocontrole, o controle, a valorização coletiva e a motivação para aprender (Zilberstein, 2000).

A aprendizagem dos professores também pode ser percebida na perspectiva da teoria da atividade de Leontiev (1993), inserindo-se na lógica de qualquer atividade humana com um objeto material. Inicialmente, a aprendizagem aparece como independente do sujeito, como produto cultural; somente depois, dá-se por intermédio da objetivação, a qual dereciona a atividade humana.

[242] O conceito definido pelas propriedades necessárias e suficientes é aquele em que as propiedades estão presentes no próprio objeto a que o conceito se relaciona.

Esse fundamento no modo de organização do processo de aprendizagem pressupõe: que o sujeito seja sempre ativo; que a relação entre os sujeitos seja a transmissão da experiência cultural, e a atividade de apropriação seja intencional e planejada; que a formação das capacidades humanas dá-se por intermédio da apropriação da cultura, na relação mediadora entre o processo histórico da formação humana e a formação individual, como resultado da atividade prática (social).

Levando-se em conta a teoria de atividade de Leontiev (1985, 1993), o aprendizado docente tem como ponto de partida a atividade concreta de ensino. Ou seja, os avanços ocorridos no planejamento e no conceito da didática (objetivos, conteúdos, métodos, procedimentos e avaliação) emergem no contexto formativo como resultado da história social, dos avanços da atividade de transmissão da experiência social do conhecimento na área da profissão docente.

Outros sim, a teoria de assimilação de Galperin (1986) também pode refletir sobre o processo de aprendizagem dos professores, considerando-se que, para a apropriação de uma atividade nova, tem-se como base um ciclo cognoscitivo, que tem como ideia principal a formação planejada, por etapas, das ações mentais, a qual compreende os seguintes momentos: a etapa motivacional, o estabelecimento do esquema da base orientadora da ação (BOA), e as etapas da formação da ação – no plano material ou materializado, no plano da linguagem e no plano mental.

2.3 Organização do ensino segundo o sistema didático

A organização do sistema didático pressupõe uma atividade de ensino cujo método de trabalho com os professores formandos permite alcançar os objetivos propostos. O sistema didático, nesta pesquisa, compreende, de modo geral, os princípios necessários ao desenvolvimento do processo de ensino para viabilizar a aprendizagem da habilidade de planejar situações de ensino com os procedimentos lógicos da definição e da identificação.

Na perspectiva histórico-cultural, os princípios didáticos são fundamentos para a orientação da atividade de ensino por meio de regularidades gerais que emanam da teoria do conhecimento (Núñez & Pacheco, 1987; Vargas Giménez & Hernández Falcón, 2006).

Os pricipios didáticos são necessários aos diversos níveis do ensino. Neste caso, no nível superior, foram direcionados para os aspectos essenciais à determinação dos conteúdos, dos métodos e das estratégias de ensino para a aprendizagem de professores dos anos iniciais do ensino básico. Segundo Núñez e Pacheco (1987), a determinação do sistema dos princípios didáticos varia de acordo com os objetivos, o desenvolvimento social e as teorias que fundamentam a atividade de ensino.

Segundo Klingberg (1976), Vargas Giménez e Hernández Falcón (2006), os principios são originados de leis gerais e objetivos da educação, para a estruturação dos conteúdos, da

organização e dos métodos de ensino-aprendizagem. Nesta pesquisa, os princípios foram baseados em conhecimentos da profissão docente, a fim de se orientar teoricamente a execução do processo educativo como a organização da atividade de ensino para a aprendizagem necessária à elaboração de planos de aulas e meios de ensino.

Davidov (1985) concebe os princípios como categorias didáticas capazes de definir os métodos de aplicação das leis de ensino relacionadas aos objetivos da educação. Com essa compreensão, foram escolhidos os seguintes princípios, discutidos no campo da formação docente por Klingberg (1976), Vargas Giménez e Hernández Falcón (2006), entre outros: o princípio do caráter científico do ensino; o do caráter objetal; o do caráter ativo, consciente e independente; o da generalização dos conhecimentos, todos direcionados aos objetivos da pesquisa.

2.3.1 Princípio do caráter científico do ensino

O caráter científico do ensino diz respeito aos avanços no campo da profissionalização docente, que leva em consideração: as novas exigências que se incluem como referência para a formação; os conhecimentos e habilidades; as estratégias e os métodos de ensino, os quais ajudam no desenvolvimento de níveis mais elevados da atividade docente.

Segundo Tardif (2002), a Ciência e a Tecnologia condicionam as relações sociais e por elas são condicionadas. Tais relações conduzem à formação de valores vinculados às atitudes profissionais a qual assegura a atuação com base nos conhecimentos da profissão, e é diferente da cientifização e da tecnoligização da pedagogia, que separam o trabalho intelectual do profissional. A nova tendência científica diz respeito ao caráter do ensino no contexto formativo, que cumpre com seu papel de formação profissional como nova possibilidade de profissionalidade docente.

2.3.2 Princípio do papel objetal

No processo de ensino no contexto da formação docente, o caráter objetal relaciona-se com as ações escolhidas a fim de contribuírem para a aprendizagem dos professores para desenvolver atividades inerentes a sua atividade de ensino. No que se refere ao ensino de conceitos, esse princípio diz respeito às ações específicas que são utilizadas como objeto de ensino para revelar o conteúdo dos conceitos que se pretende formar.

2.3.3 Princípio do caráter ativo, consciente e independente

Para planejar situações de ensino de conceitos incluindo a definição e a identificação, os professores devem ter em mente as seguinte atividades: a) escolher as ações inerentes às situações de ensino para a definição de conceitos e a identificação de elementos pertencentes

aos conceitos em formação; b) elaborar uma orientação para o planejamento de forma generalizada; c) planejar situações de ensino de conceitos, com base nas regras lógica da definição e da identificação.

Na perspectiva de Talízina (1987, 1988), o ensino de conceitos se transforma em uma ação consciente e independente por intermédio da compreensão da atividade com os conceitos científicos, considerando-se não somente os conteúdos específicos, mas também os conteúdos gerais (procedimentos iniciais do pensamento lógico), dentre os demais procedimentos necessários à formação de conceitos.

2.3.3 Princípio da generalização dos conhecimentos

Nas dicussões de Vargas Giménez; Hernández Falcón (2006), esse princípio orienta os docentes para desenvolverem uma atividade sólida, incluindo as habilidades, os conhecimentos e os hábitos, nesse sentido, o planejamento de situações de ensino assegura a potencialidade cognoscitiva, o pensamento produtivo, criativo e o desenvolvimento do pensamneto lógico.

Para planejar uma atividade, os professores precisam criar uma orientação de forma generalizada, para evitar ensaio e erro e objetivar o desenvolvimento da habilidade pelo sistema de ações e operações. Na execução, a elaboração do plano de ensino dá-se pelo processo de comunicação, de compreensão e pela aplicação dos conhecimentos que integram a atividade de planejamento nas diferentes etapas da ação – plano material ou materializado, plano da linguagem e plano mental. No controle, há possibilidade de se avaliar o processo de orientação. Comparando-se os resultados, avaliando-se o desenvolvimento da proposta inicialmente, durante o processo e no final, obtêm-se os indicadores qualitativos, com a finalidade de se elaborarem novas orientações e desencadear-se um próximo ciclo formativo, em um nível maior de complexidade.

3 Resultados do processo formativo

Para a análise dos níveis da habilidade dos professores para planejar situações de ensino de conceitos com a definição e a identificação, as atividades diagnosticadas tiveram como referência as seguintes categorias: dominar os conceitos da área disciplinar contemplada no planejamento; dominar o conhecimento referente à formação de conceitos e os conteúdos específicos; saber utilizar os procedimentos da definição e da identificação em situações de ensino; saber relacionar de forma consciente as categorias do planejamento (formular objetivos relacionados com a escolha dos conteúdos e com a organização das estratégias de ensino); escolher recursos didáticos que proporcionem as operações vinculadas às ações; propor o

controle da aprendizagem expressando a forma como os professores acompanham o aprendizado; e revelar um tipo avaliação que expresse os resultados previamente esperados.

Durante o processo formativo, os resultados da pesquisa foram parciais. Somente no diagnóstico referente à etapa mental se apresentaram os resultados finais, quanto ao nível de apropriação da habilidade de planejar situações de ensino para a definição de conceitos e para a identificação de objetos.

No processo de formação, as primeiras atividades realizadas pelos professores se constituiram no aprofundando do conhecimento necessário ao ensino de conceitos e a construção da ficha 1 e 2, com a base orientadora da ação (BOA), para ajudar na elaboração dos planos de aula. Ver quadro 2 e 3.

CATEGORIAS DIDÁTICAS	PLANEJAMENTO

Objetivos: a formulação é feita em função do procedimento a ser trabalhado. Inclui o conceito de Ciências Naturais relacionado ao procedimento lógico da definição. *Conteúdo*: Conceito e procedimento lógico da definição. *Estratégias de ensino*: modo como se desenvolve a atividade com o conceito, em função do procedimento lógico trabalhado, acompanhada do conjunto de ações pressupostas pelo procedimento. *Recursos didáticos:* material ou instrumentos utilizados para se ensinar a definir os conceitos. *Controle*: organização de situações de ensino e acompanhamento de como os alunos desenvolvem a ação, antes e durante o processo de ensino. Análise da compreensão, do nível da habilidade para resolver problemas, dos valores e das atitudes. *Avaliação*: realização de atividades em função dos objetivos propostos, para se avaliarem os resultados.	1 Formulação do objetivo com a finalidade de definir conceitos 2 Escolha do conceito a definir e o procedimento da definição. 3 Elaboração de estratégias de ensino e organização do sistema de ações para se definirem conceitos: a) motivação dos alunos para o processo de aprendizagem. b) diagnóstico de como as crianças definem o conceito trabalhado: análise do nível de aprendizagem das crianças: se já construíram a lógica das propriedades múltiplas, das gerais, das essenciais, do conjunto das propriedades necessárias e suficientes. c) construção da orientação para a definição do conceito em estudo. • Caso seja necessário construir-se a lógica das propriedades, utiliza-se a descrição, a diferenciação e a comparação, para: o destaque, nos objetos, das múltiplas propriedades; a análise das diferenças; a comparação e seleção da semelhança ; o destaque das propriedades gerais (comuns); a determinação das propriedades essenciais ; a determinação das propriedades necessárias; a determinação do conjunto de propriedades necessárias e suficientes. • Caso não seja necessário construir-se a lógica das propriedades, faz-se a enunciação da definição do conceito pelas propriedades necessárias e suficientes. Para isso, é preciso tomar-se como base no conhecimento científico e materializar-se a definição. 4 Escolha de objetos reais ou suas representações, como via de determinação do sistema de propriedades necessárias e suficientes da definição. 5 Planejamento de situações de controle e avaliação, considerando-se o processo de ensino-aprendizagem referente à definição do conceito.

Quadro 2 - Ficha 1- orientação com o esquema para a formação da habilidade de planejar situações de ensino para a definição de conceitos.

CATEGORIAS DIDÁTICAS	PLANEJAMENTO

Objetivos: são formulados em função do procedimento a ser trabalhado. Incluem o conceito de ciências Naturais relacionado ao procedimento lógico da identificação. Conteúdo: conceito e procedimento lógico. Forma de organização: modo como se desenvolve a atividade com o conceito em função do procedimento lógico trabalhado, acompanhada do conjunto de ações pressupostas pelo procedimento. Recursos didáticos: material ou instrumentos utilizados para se ensinar a definir os conceitos. Controle: organização de situações de ensino e acompanhamento de como os alunos estão desenvolvendo, antes e durante o processo de ensino. Análise da compreensão, do nível da habilidade, para resolver problemas, dos valores e das atitudes. Avaliação: realização de atividades em função dos objetivos propostos.	1 Escolha do conceito para a identificação. 2 Definição do objetivo. 3 Conceito: área especifica da matéria relacionada com o procedimento da identificação. 4 Organização do sistema de ações para se ensinar a identificar: a) leitura atenta da definição do conceito; b) destaque da estrutura do conceito (estrutura conjuntiva, disjuntiva, conjuntiva-disjuntiva); c) destaque das propriedades necessárias e suficientes do conceito, que permitem a inclusão dos objetos; d) determinação das condições para os objetos pertencerem ao conceito; e) análise dos objetos, para se estabelecer se têm ou não o sistema de propriedades necessárias e suficientes do conceito; f) Seleção dos objetos que pertencem ao conceito; g) Explicação sobre por que os objetos escolhidos podem ser incluídos no conceito. h) Elaboração de exercícios de identificação (exercícios de resposta positiva;de resposta negativa e de resposta indeterminada). 5 Escolha de objetos reais, ou suas representações, como via de determinação do sistema de propriedades necessárias e suficientes da definição. 6 Planejamento de situações de controle e avaliação, considerando-se o processo de ensino-aprendizagem referente à identificação do conceito.

Quadro 3 — Ficha de orientação para o planejamento de situações de ensino para a identificação de objetos.

A orientação para os professores desenvolverem o planejamento de ensino foi construída nessa etapa e sua qualidade pode influenciar na qualidade da execução. Assim, a elaboração das fichas foi considerada como uma condição para a realização do planejamento.

Alguns fatores obstaculizaram ou facilitaram o aprendizado dos professores, como: a motivação, a orientação, as atitudes de planejamento e o domínio dos conceitos e dos procedimentos lógicos, os quais foram sendo evidenciados em cada etapa do processo formativo.

Os níveis dos professores foram sendo analisados conforme a qualidade dos planos de aula que iam elaborando. Assim, estabeleceu-se uma relação entre as diferentes etapas para se poder revelar o desenvolvimento real da habilidade dos professores, no final da experiência, conforme está registrado no quadro 4.

Professores	Diagnóstico inicial		Plano material		Plano da linguagem		Plano mental	
	Definição	Identificação	Definição	Identificação	Definição	Identificação	Definição	Identificação
MFA1	Nível 7	Nível 10	Nível 4	Nível 6	Nível 3	Nível 4	Nível 1	Nível 3
ABO2	Nível 8	Nível 9	Nível 5	Nível 5	Nível 3	Nível 4	Nível 1	Nível 3
FGC3/	Nível 10	Nível 7	Nível 5	Nível 5	Nível 2	Nível 4	Nível 1	Nível 3
MDA4/	Nível 9	Nível 10	Nível 5	Nível 5	Nível 2	Nível 4	Nível 1	Nível 3
MSF5	Nível 9	Nível 10	Nível 4	Nível 4	Nível 3	Nível 4	Nível 1	Nível 3
MCH6	Nível 7	Nível 7	Nível 4	Nível 5	Nível 3	Nível 4	Nível 1	Nível 3
DRC7	Nível 9	Nível 7	Nível 5	Nível 6	Nível 6	Nível 4	Nível 1	Nível 3
ACS8	Nível 9	Nível 10	Nível 5	Nível 6	Nível 6	Nível 4	Nível 3	Nível 5
AMS9	Nível 9	Nível 10	Nível 6	Nível 6	Nível 6	Nível 4	Nível 2	Nível 4
ALS10	Nível 9	Nível 10	Nível 6	Nível 6	Nível 6	Nível 5	Nível 3	Nível 5
CMF11/	Nível 9	Nível 10	Nível 4	Nível 4	Nível 3	Nível 4	Nível 1	Nível 3
JLS12	Nível 9	Nível 10	Nível 6	Nível 6	Nível 6	Nível 5	Nível 3	Nível 5
ANG13	Nível 9	Nível 8	Nível 5	Nível 6	Nível 6	Nível 4	Nível 3	Nível 5
JCC14	Nível 9	Nível 8	Nível 5	Nível 6	Nível 3	Nível 4	Nível 2	Nível 4

Quadro 4 - Nível de desenvolvimento da habilidade dos professores para planejar situações de ensino

O quadro 4, mostra o resultado alcançado pelos professores no que se refere à habilidade de planejar situações de ensino de conceitos via definição e via identificação.

Como se observa o quadro 4, o nível da habilidade dos professores para planejar situações de ensino com a definição e a identificação foi sendo ampliado à medida que as situações foram transcorrendo no processo formativo.

Observa-se que no diagnóstico, os professores revelaram quatro níveis e se diferenciavam totalmente do modo de planejar proposto neste trabalho. Na etapa material, surgiram três novos níveis, numa organização qualitativamente mais avançada do que as dos níveis iniciais. Na etapa da linguagem, houve um avanço bem significativo: as professoras FGC3 e MDA4, que estavam no nível 5, no que se refere a habilidade de planejar situções com a definição, atingiram o nível 2. No entanto, as professoras DRC7 e ACS8, que estavam no nível 5, retrocederam para o nível 6; porém na etapa mental, elas mostraram novamente uma progressão: DRC7 alcançou o nível 3 e ACS8 voltou para o 5.Como pode ser analisado no quadro o avanço dos professores é visível.

A apropriação dessa habilidade envolve a compreensão e o domínio dos conceitos, dos procedimentos e da atividade de planejamento. Durante o processo de avaliação, foram levados em consideração os níveis de consciência e de generalização e, na última etapa, o de dependência

Supõe-se que as dificuldades existiram devido ao nível de complexidade que esse procedimento apresenta, dado que a atividade parte do próprio conceito, destacando-se as propriedades necessárias e suficientes e procurando-as nos objetos, o que implica o movimento do geral ao particular, enquanto, ao serem encontradas as propriedades no objeto, o movimento se inverte, passando-se do particular ao geral. Nesse movimento dialético, os professores precisavam saber comparar, definir pelas propriedades necessárias e suficientes e planejar situações, destacando as de resposta positiva, as de resposta negativa e as de resposta indeterminada, o que exige deles os fundamentos lógicos relacionados à própria criatividade docente para elaborar novas atividades.

O controle do aprendizado dos professores ocorreu com a sistematização de cada etapa: cada atividade desenvolvida foi acompanhada e registrada. Durante a experiência, eram registradas as ações que eles conseguiam realizar e as que não conseguiam. Cada registro contribuiu para ajudar os professores a reorganizarem suas atividades e orientou a conversa da pesquisadora com eles para a compreensão do nível da habilidade que eles haviam desenvolvido e dos obstáculos que estavam dificultando o avanço.

Durante o processo formativo, houve alguma oscilação no desempenho dos professores, que já foi referida nesta a análise. Acerca disso, entende-se que, na etapa material e na da linguagem, as ações externas ainda estavam em vias de internalização; desse modo, a oscilação fazia parte do processo, visto que os professores atingiram níveis diferenciados e o processo de apropriação não ocorreu de forma linear.

Na última etapa, o trabalho individual revelou o nível alcançado por cada professor. Em relação ao nível em que eles estavam inicialmente, pode-se afirmar que houve formação e desenvolvimento da habilidade de planejar situações de ensino de conceitos.

4 Considerações finais

O processo de apropriação da habilidade de planejar situações de ensino de conceitos com a definição e a identificação constituiu-se em uma atividade de aprendizagem no contexto formativo. A pesquisadora não teve a pretensão de mostrar certeza absoluta: a discussão foi embasada em fundamentos teóricos, em um modo específico de se refletir sobre a formação de professores para a elaboração do planejamento do ensino de conceitos.

A dificuldade para planejar situações de ensino de conceito existia não pela falta de conhecimento dos professores para realizar o planejamento de ensino, mas pelo nível em que estava habilidade de planejar. Essa dificuldade desencadeou as estratégias formativas, que se constituíram em uma atividade de apropriação da habilidade de planejar situações de ensino de conceitos pelo processo de formação e desenvolvimento, por etapas, das ações mentais, conforme os fundamentos de Galperin (1986).

Referências

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros Currículares Nacionais*: Ciências Naturais. Brasília: MEC/ SEC.

Davidov, V. V. (1983) *Tipos de Generalización en la enseñanza***.** Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Galperin, P. Ya. *Introducción a la Psicología* **(**1982). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Galperin, P. Ya. (1988). *Desarrollo de las investigaciones sobre las acciones mentales.* Habana: Universidad de la Habana.

Klingberg, L. (1980) *Introdução a La didática geral*. Habana: editorial pueblo y educacion.

Leontiev A. N. (1985) *O desenvolvimento do psiquismo.* São Paulo: Moraes.

Leontiev A. N. **(**1993). *Actividad, conciencia, personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Núñez, I. B.; Pacheco, O. G. (1994). *Nuevo Sistema Didactico para La Enseñanza de Las Ciências***:** Un Exemplo a traves de la Quimica: [s. l.]. Universid de la Habana, Habana, Cuba.

Núñez, I. B.; Pacheco O. G. **(**1997). *La formación de conceptos cientificos.* Una perspectiva desde de la Teoria de la Actividad. Natal: EDUFRN.

Núñez, I. B.; Pacheco O. G. (1996). La estruturación de contenidos de la disciplina química general propuesta. *Química Nova*, v. 19, n. 5, pp. 558-562.

Pacheco, G. O. (1989). *Aplicación del enfoque de La actividad al perfeccionamiento de la educación superior*. Tese (doutorado em educación). Universid de la Habana, Habana, Cuba.

Ramalho, B. L.; Núnez, I. B.; Gauthier, C. (2003). *Formar o Professor, Profissionalizar o ensino.* Perspectivas e Desafios. Porto Alegre: Sulina.

Ribeiro, R. P.; Núñez, I. B. (1997). O desenvolvimento dos procedimentos do pensamento lógico: comparação, identificação e classificação. *Educação em Questão.* Natal: EDUFRN, v.7, n. 1-2, jan.-dez.

Ribeiro, R. P. (1999). Processo de construção-reconstrução de saberes de professores polivalentes no ensino de ciências: vínculo e utilização de procedimento de

identificação na apropriação de conceitos científicos. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Ribeiro, R. P. (2008). O processo de aprendizagem de professores do ensino fundamental: apropriação da habilidade de planejar situações de ensino de conceitos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Talizina, N. F. (1987). *La Formación de la Atividad Cognoscitiva de los Escolares.* Habana: ENPES.

Talizina, N. F. (1975) *La actividad cognoscitiva como objeto de dirección.* La Habana: Pueblo Edición.

Talizina, N. F. (1988) *Psicologia de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional.* Petropolis: Vozes.

Tardif, M.; Lessard, C.; Gauthier, C. (1999*). Formação de professores e contextos sociais*. Portugal: Rés Editora.

Vargas Jimènez, A.; Heràndez Falcón, D. (2006). Los princípios didácticos, guia segura del profesor. *Revista Pedagogia universitária*. Habana. V. XI, n. 3.

Vigosty, L. S. (1991) *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vigosty, L. S (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigosty, L. S (2000). *A construção do Pensamento e da Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes.

Vigosty, L. S. (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes,.

Vigosty, L. S. (2002). *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Zilberstein, Toruncha José (2000). *Como fazer más eficiente el aprendizaje*. Cuba: monografías.com. Disponível em: www.monografias.com/trabajos11/aprendje/aprendije2.shtml. Acesso: em 12 nov.

8.106.

Título:

Una propuesta metodológica para el aprendizaje de matemáticas en ciencias sociales mediante presentaciones en power point y hojas electróncas de cálculo

Autor/a (es/as):

Rodríguez, Alberto I Pierdant [Universidad Autónoma Metropolitana]

Ramírez, Ana Elena Narro [Universidad Autónoma Metropolitana]

Resumo:

Los sistemas educativos del siglo XXI pretenden impartir un conocimiento bajo la premisa del aprender a aprender que ha propuesto Delors (1996). En el área de Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco (UAM-X), esto ha sido, durante los últimos años una tarea de investigación cotidiana.

Los cursos de matemáticas se imparten bajo un modelo educativo denominado sistema modular. "Este sistema se fundamenta en las propuestas de Piaget, relativas a la construcción del conocimiento por parte del propio educando, donde el aprendizaje es consecuencia de la exposición a problemas similares a los que encontrará a su egreso en el campo profesional" Fresan M. y Fresan C. (1986). Es decir, la propuesta de modelo pedagógico para la UAM-X, elaborada por Villareal, García y Ferreira (1973), indica que la formación profesional, se fundamenta en "una relación dialéctica, de interdependencia entre el sujeto y el objeto del conocimiento, mediante la cual el sujeto se transforma y transforma al objeto y modifica la interpretación que se tiene del mismo". Con base en ello, proponemos en este trabajo, un posible método de aprendizaje y enseñanza de matemáticas para estudiantes de ciencias sociales mediante dos herramientas tecnológicas de apoyo didáctico en el aula.

Metodológicamente, no proponemos partir en la enseñanza de la matemática, desde su epistemología, como sucede en el modelo tradicional (magistral) en donde se observa una relación emisor-receptor; sino por el contrario, partir de la presentación de un problema de la realidad social relacionado con la formación profesional del estudiante, que involucre en su solución un conocimiento matemático. Con ello, el discente, al realizar un proceso de solución (abstracción y síntesis), adquiere parte de las competencias profesionales que han sido establecidas en la currícula universitaria.

Las herramientas didácticas a emplear en este proceso comprenden por un lado, el desarrollo de materiales didácticos en el paquete de presentaciones Power Point, y por otro, el uso para la solución matemáticas de los problemas, de hojas electrónicas de cálculo (EXCEL u OpenOffice.org).

Para mostrar esta propuesta metodológica de aprendizaje y enseñanza, nos proponemos desarrollar dos ejemplos con temas de la curricula de matemáticas de las licenciaturas en ciencias sociales de la UAM-X. Un tema corresponde a estadística descriptiva, y otro es el referente a la construcción de modelos de optimización lineal en las licenciaturas de Administración, Economía, y Política y Gestión Social (Administración Pública).

Debido a los pobres resultados académicos en la formación matemática en ciencias sociales, estamos buscando caminos que nos permitan mejorar el proceso de aprendizaje en este campo del conocimiento. Este posible método de trabajo pedagógico en la enseñanza superior,

representa para nosotros una alternativa más hacia el aprender a aprender matemáticas, y tal vez, como indica Delors (1996) un aprender a aprenderlas para toda la vida.

Palavras-chave:

Aprendizaje, método, matemáticas, ciencias sociales, power point, hojas electrónicas de cálculo.

Introducción

El departamento de Política y Cultura de la UAM-X está constituido por nueve áreas de investigación y docencia. Una de éstas, la constituye el área de matemáticas aplicadas a las ciencias sociales, la cual tiene entre sus principales funciones académicas y de investigación, la impartición de la docencia de matemáticas en las licenciaturas de: Administración, Economía, Política y Gestión Social, Sociología, Psicología y Comunicación Social, así como los cursos de matemáticas en los posgrados de esta división.

Los estudiantes de estas licenciaturas deben cursar previamente uno de dos cursos de matemáticas, Álgebra o Estadística Descriptiva, en el Tronco Divisional, y posteriormente tomar una serie de cursos de matemáticas propios de la currícula de cada una de ellas (Algebra Lineal, Inferencia Estadística, Matemáticas Financieras, Cálculo diferencial e integral, Teoría de Juegos, etcétera). Los cursos, son trimestrales (11 semanas de clase efectivas) con una duración de 66 horas (6 horas por semana) donde se incluye el manejo de la computadora con paquetes de aplicación (EXCEL, MATHEMATICA, IBM SPSS, ECONOMETRICS, etcétera) para cada nivel académico. Sin embargo, la formación previa del estudiante en matemáticas obliga a la universidad a impartir cursos de nivelación o re-educación matemática en álgebra.

El curso de Estadística Descriptiva, que es para una buena parte de estos estudiantes, su primer contacto con la estadística, y que no es más que una aritmética aplicada (razones, proporciones, media aritmética, desviación estándar, asimetría, etcétera), aparentemente, no debería representar un problema de aprendizaje; sin embargo, este curso no está exento de problemas, ya que su herramienta básica, la aritmética, también muestra deficiencias operativas por parte de los estudiantes.

Finalmente, y a pesar del uso extensivo e intensivo de la computadora por parte del estudiante (desafortunadamente no para un aprendizaje en esta materia) hemos observado serias dificultades de aplicación técnica, desde el cálculo aritmético hasta la construcción y solución de modelos matemáticos de diversa índole, así como en la elaboración de cuadros estadísticos y gráficas en sus trabajos de investigación modular donde requieren de un uso básico de esta herramienta tecnológica.

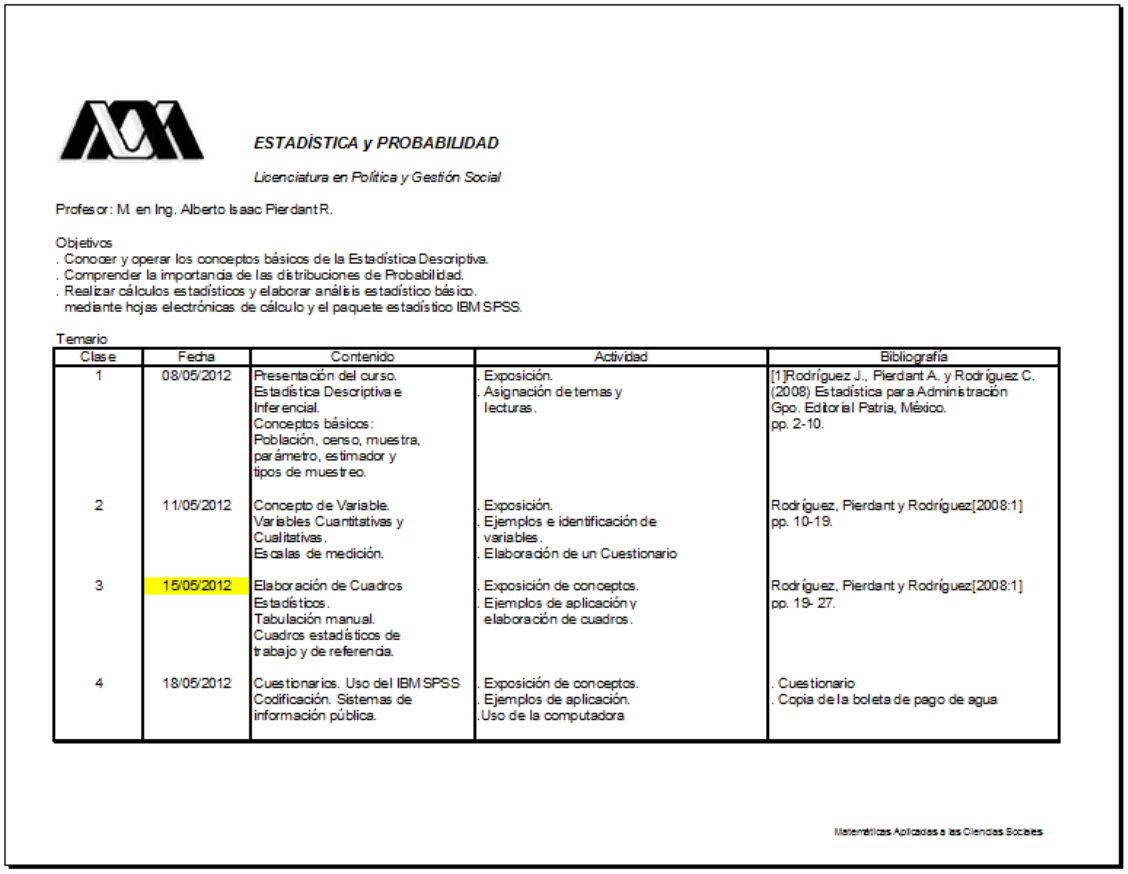
Este rezago inicial en álgebra, en estadística básica y en el uso del computador en matemáticas, se incrementa a medida que el estudiante avanza en su respectivo campo de especialización. Por ello, nos proponemos disminuirlo mediante un proceso educativo que parte, como ya indicamos, de la presentación de un problema de la realidad social relacionado con la formación profesional del estudiante, que involucre en su solución un conocimiento matemático. El discente al realizar un proceso de solución del problema propuesto (abstracción y síntesis), adquiere parte de las competencias profesionales que han sido establecidas en la currículo universitaria.

La propuesta metodológica

Nuestra propuesta puede aplicarse en los diversos cursos de matemáticas que se imparten en las licenciaturas de ciencias sociales. El docente del curso deberá adaptar las herramientas y los materiales empleados con base en las competencias matemáticas que han sido establecidas para cada uno de ellos.

Para poder aplicar este método, el docente de matemáticas deberá contar con un programa detallado del curso de matemáticas, en el que por clase se especifiquen al menos los conceptos siguientes (figura 1).

- Número de clase del trimestre
- Fecha
- Tema correspondiente (contenido)
- Actividades propuestas para la presentación del tema
- Bibliografía



ESTADÍSTICA y PROBABILIDAD

Licenciatura en Política y Gestión Social

Profesor: M. en Ing. Alberto Isaac Pierdant R.

Objetivos
. Conocer y operar los conceptos básicos de la Estadística Descriptiva.
. Comprender la importancia de las distribuciones de Probabilidad.
. Realizar cálculos estadísticos y elaborar análisis estadístico básico.
mediante hojas electrónicas de cálculo y el paquete estadístico IBM SPSS.

Temario

Clase	Fecha	Contenido	Actividad	Bibliografía
1	08/05/2012	Presentación del curso. Estadística Descriptiva e Inferencial. Conceptos básicos: Población, censo, muestra, parámetro, estimador y tipos de muestreo.	. Exposición. . Asignación de temas y lecturas.	[1]Rodríguez J., Pierdant A. y Rodríguez C. (2008) Estadística para Administración Gpo. Editorial Patria, México. pp. 2-10.
2	11/05/2012	Concepto de Variable. Variables Cuantitativas y Cualitativas. Escalas de medición.	. Exposición. . Ejemplos e identificación de variables. . Elaboración de un Cuestionario	Rodríguez, Pierdant y Rodríguez[2008:1] pp. 10-19.
3	15/05/2012	Elaboración de Cuadros Estadísticos. Tabulación manual. Cuadros estadísticos de trabajo y de referencia.	. Exposición de conceptos. . Ejemplos de aplicación y elaboración de cuadros.	Rodríguez, Pierdant y Rodríguez[2008:1] pp. 19- 27.
4	18/05/2012	Cuestionarios. Uso del IBM SPSS Codificación. Sistemas de información pública.	. Exposición de conceptos. . Ejemplos de aplicación. .Uso de la computadora	. Cuestionario . Copia de la boleta de pago de agua

Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales

Figura 1

Con la elaboración y entrega del programa de trabajo del curso (figura 1), el docente de matemáticas debe determinar también el estilo de aprendizaje de sus estudiantes del trimestre lectivo. Para ello en la primera sesión, aplicará un cuestionario cuyas respuestas le permiten conocer el estilo de aprendizaje individual, así como la moda del estilo de aprendizaje en el grupo. Esto último define el porcentaje de elementos didácticos que es recomendable usar dirigidos a cada estilo de aprendizaje.[243]

La determinación del estilo de aprendizaje permite preparar presentaciones en el paquete Power Point y ejercicios con la hoja electrónica de cálculo EXCEL. Esta información establece, como ya indicamos, la cantidad de material que debe ir dirigido a los estudiantes auditivos, el destinado a ser captado por los visuales y el número de ejercicios prácticos correspondiente a los kinestésicos. Entonces, el docente debe elaborar -o emplear material ya elaborado- que combine cuadros estadísticos, gráficos, sonidos, imágenes, animación y simulación capaz de permitir la interacción con el estudiante.

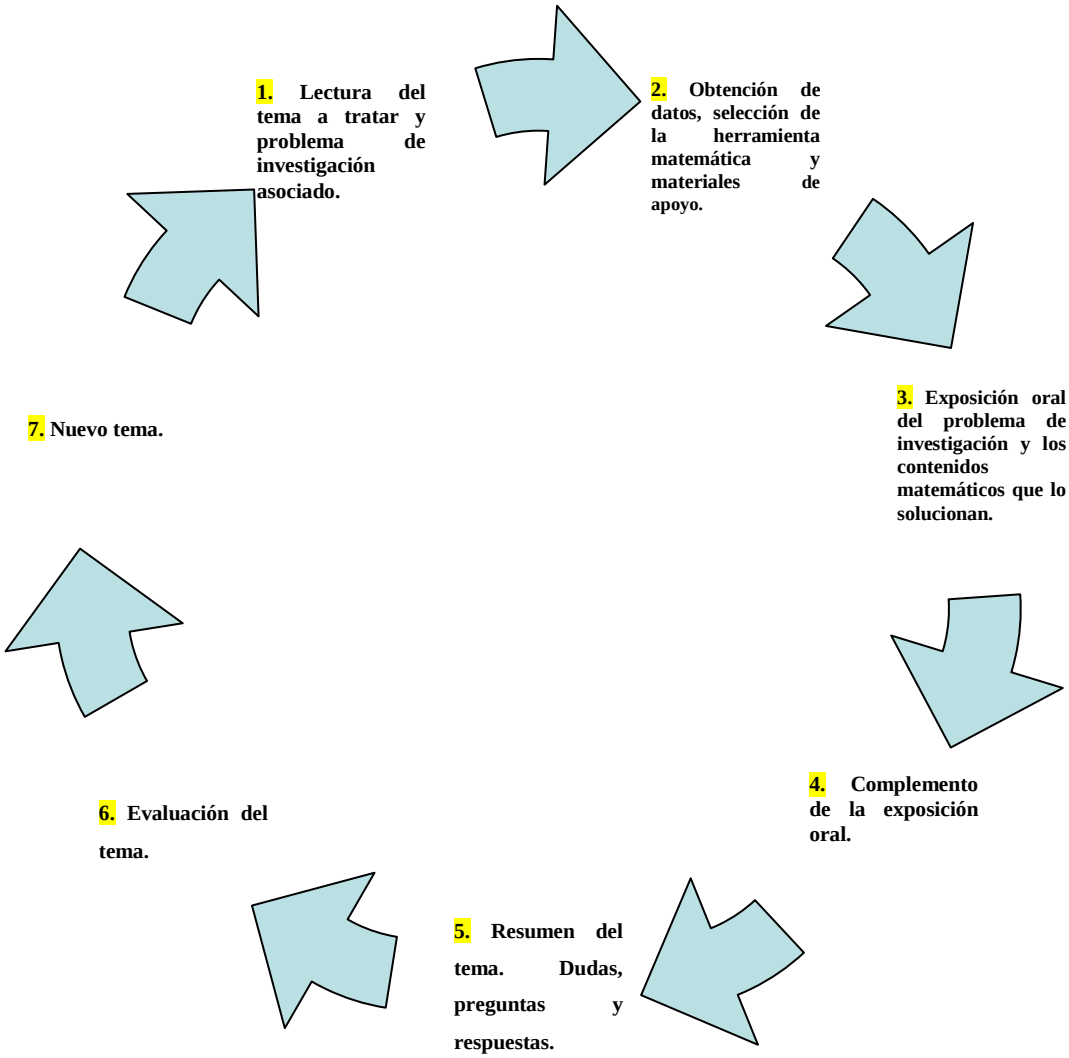
[243] El cuestionario aplicado se denomina: Mi estilo de aprendizaje favorito. Fue desarrollado con base a los planteamientos que sobre estilos de aprendizaje proponen Barbe y Swassing (1979).

El diseño del material didáctico de apoyo deberá seleccionar casos reales y actuales, para convertirlos en ejercicios de aplicación. Esto estimula la participación de los estudiantes al resolver los problemas en casa o bien mediante un trabajo en equipo en el aula.

Una vez que el alumno cuenta con el programa del curso de matemáticas y se ha detectado su estilo de aprendizaje, el docente podrá aplicar por sesión, las etapas del método que proponemos a continuación (figura 2).

Método de enseñanza aprendizaje de matemáticas para ciencias sociales

1. Lectura previa del tema a tratar y el problema de investigación asociado.
2. Obtención de datos, selección de la herramienta matemática y materiales de apoyo para dar solución al problema asociado. Se recurre a la ayuda de Internet, EXCEL, IBM SPSS o bien con el paquete correspondiente al tema.
3. Exposición oral del problema de investigación y los contenidos matemáticos que lo solucionan por parte del equipo de investigación correspondiente. Se discute y comenta en clase el problema, su solución y las herramientas empleadas.
4. El profesor y los estudiantes del grupo complementan la exposición oral del equipo de investigación.
5. Con la solución del problema asociado, se proponen ejercicios y se realiza una sesión de dudas, preguntas y respuestas.
6. Evaluación del tema.
7. Nuevo tema.



Propuesta de método de enseñanza aprendizaje de matemáticas en ciencias sociales

Figura 2

Al final del curso, el docente encarga a los alumnos plantear y solucionar un problema real, por equipo, usando las herramientas matemáticas trabajadas durante el trimestre. Este trabajo se presentará por escrito y deberá compartirse oralmente con sus compañeros mediante una ponencia en Power Point, como parte de la evaluación modular.

Estos elementos convierten a la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en una actividad dialéctica que remplaza la monotonía del modelaje y los cálculos abstractos muchas veces incomprendidos.

Ejemplos de su aplicación

Aplicación estadística

Se plantea a un equipo de investigación o a los estudiantes del grupo el siguiente problema.

Problema

Deseamos conocer algunas características de la Población Económicamente Activa (PEA) en México.

Preguntas del problema

¿Qué es una Población Económicamente Activa (PEA)?, ¿cómo se define?, ¿cómo se calcula?, ¿quién la calcula en México?, ¿dónde obtengo información sobre el tema?, ¿qué comportamiento tiene actualmente en México?, ¿qué diferencias presenta la PEA por género?.
¿Cuento con los datos y las herramientas que me permitan conocer y concluir sobre el tema?

Herramientas de solución

Libros, artículos, información estadística (cuadros estadísticos e Internet) y herramientas matemáticas básicas (proporciones, razones, porcentajes, coeficientes e incrementos, cuadros estadísticos y gráficas).

Datos y materiales para la solución del problema en páginas WEB: http://www.inegi.org.mx

El equipo de investigación correspondiente, deberá obtener los datos, estudiar y proponer las herramientas matemáticas que permitan contestar las preguntas del problema que se desea solucionar. Puede proponer, por ejemplo, una explicación a partir de un cuadro estadístico como el mostrado en el cuadro 1.

Con este cuadro estadístico, el equipo de investigación, deberá realizar una exposición oral del problema. Explicar, por ejemplo, el concepto económico y su implicación en la sociedad mexicana, el crecimiento porcentual de la PEA total, el crecimiento porcentual de la PEA por género, la composición de la PEA en un año específico (2000 o 2004) -cuadro 2-, etcétera. Podrá elaborar gráficas que complementen su exposición. Estos datos, su análisis y resultados se pueden presentar en el salón de clase con el apoyo del proyector, la computadora y el Internet.

Población económicamente activa por entidad federativa y sexo
Serie anual de 1998 a 2004 (Total y Estados seleccionados)

Cuadro 5.4

Entidad federativa	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Estados Unidos Mexicanos	**39,562,404**	**39,648,333**	**40,161,543**	**40,072,856**	**41,085,736**	**41,515,672**	**43,398,755**
Distrito Federal	3,872,628	3,850,752	3,875,518	3,817,556	3,812,196	3,851,054	3,993,242
Jalisco	2,799,120	2,740,495	2,779,086	2,888,129	2,889,330	2,890,527	2,971,339
México	5,311,168	5,303,260	5,529,611	5,529,871	5,658,379	5,702,750	6,275,161
Puebla	1,859,833	1,981,665	2,001,705	2,105,415	2,186,640	2,218,269	2,446,090
Veracruz de Ignacio de la Llave	2,855,027	2,770,151	2,830,920	2,458,868	2,524,471	2,518,763	2,727,655
Hombres	**26,146,569**	**26,295,840**	**26,418,355**	**26,415,550**	**26,888,135**	**27,277,029**	**28,013,539**
Distrito Federal	2,411,202	2,377,941	2,343,673	2,332,089	2,307,199	2,343,860	2,409,621
Jalisco	1,770,029	1,738,688	1,746,107	1,770,537	1,795,793	1,781,700	1,840,399
México	3,468,451	3,568,196	3,638,539	3,702,356	3,828,236	3,878,374	4,083,447
Puebla	1,271,664	1,317,516	1,339,560	1,376,672	1,409,608	1,410,902	1,496,108
Veracruz de Ignacio de la Llave	1,952,602	1,892,604	1,920,726	1,785,080	1,769,391	1,807,744	1,819,766
Mujeres	**13,415,835**	**13,352,493**	**13,743,188**	**13,657,306**	**14,197,601**	**14,238,643**	**15,385,216**
Distrito Federal	1,461,426	1,472,811	1,531,845	1,485,467	1,504,997	1,507,194	1,583,621
Jalisco	1,029,091	1,001,807	1,032,979	1,117,592	1,093,537	1,108,827	1,130,940
México	1,842,717	1,735,064	1,891,072	1,827,515	1,830,143	1,824,376	2,191,714
Puebla	588,169	664,149	662,145	728,743	777,032	807,367	949,982
Veracruz de Ignacio de la Llave	902,425	877,547	910,194	673,788	755,080	711,019	907,889

Nota: Información correspondiente al segundo trimestre de cada año. Se refiere a la población de 12 y más años.
Fuente: **INEGI.** *Encuesta Nacional de Empleo.* Consulta Interactiva de Datos.

Cuadro 1

Población económicamente activa por entidad federativa y sexo
Serie anual de 1998 a 2004 (Total y Estados seleccionados)

Cuadro 5.4a

Entidad federativa	1998	1999	2000	%	2001	2002	2003	2004	%
Estados Unidos Mexicanos	**39,562,404**	**39,648,333**	**40,161,543**	**100**	**40,072,856**	**41,085,736**	**41,515,672**	**43,398,755**	**100**
Distrito Federal	3,872,628	3,850,752	3,875,518	**10**	3,817,556	3,812,196	3,851,054	3,993,242	**9**
Jalisco	2,799,120	2,740,495	2,779,086	**7**	2,888,129	2,889,330	2,890,527	2,971,339	**7**
México	5,311,168	5,303,260	5,529,611	**14**	5,529,871	5,658,379	5,702,750	6,275,161	**14**
Puebla	1,859,833	1,981,665	2,001,705	**5**	2,105,415	2,186,640	2,218,269	2,446,090	**6**
Veracruz de Ignacio de la Llave	2,855,027	2,770,151	2,830,920	**7**	2,458,868	2,524,471	2,518,763	2,727,655	**6**
Hombres	**26,146,569**	**26,295,840**	**26,418,355**	**100**	**26,415,550**	**26,888,135**	**27,277,029**	**28,013,539**	**100**
Distrito Federal	2,411,202	2,377,941	2,343,673	**9**	2,332,089	2,307,199	2,343,860	2,409,621	**9**
Jalisco	1,770,029	1,738,688	1,746,107	**7**	1,770,537	1,795,793	1,781,700	1,840,399	**7**
México	3,468,451	3,568,196	3,638,539	**14**	3,702,356	3,828,236	3,878,374	4,083,447	**15**
Puebla	1,271,664	1,317,516	1,339,560	**5**	1,376,672	1,409,608	1,410,902	1,496,108	**5**
Veracruz de Ignacio de la Llave	1,952,602	1,892,604	1,920,726	**7**	1,785,080	1,769,391	1,807,744	1,819,766	**6**
Mujeres	**13,415,835**	**13,352,493**	**13,743,188**	**100**	**13,657,306**	**14,197,601**	**14,238,643**	**15,385,216**	**100**
Distrito Federal	1,461,426	1,472,811	1,531,845	**11**	1,485,467	1,504,997	1,507,194	1,583,621	**10**
Jalisco	1,029,091	1,001,807	1,032,979	**8**	1,117,592	1,093,537	1,108,827	1,130,940	**7**
México	1,842,717	1,735,064	1,891,072	**14**	1,827,515	1,830,143	1,824,376	2,191,714	**14**
Puebla	588,169	664,149	662,145	**5**	728,743	777,032	807,367	949,982	**6**
Veracruz de Ignacio de la Llave	902,425	877,547	910,194	**7**	673,788	755,080	711,019	907,889	**6**

Nota: Información correspondiente al segundo trimestre de cada año. Se refiere a la población de 12 y más años.
Fuente: **INEGI.** *Encuesta Nacional de Empleo.* Consulta Interactiva de Datos.

Cuadro 2

Una vez que se ha presentado en el grupo el tema, el docente y los estudiantes deberán discutirlo, elaborar nuevas preguntas, solucionarlas y aclarar dudas sobre el mismo. Para finalmente obtener un resumen de él y evaluarlo. De aquí, pasar a un nuevo tema.

Las competencias matemáticas que adquiere el estudiante universitario con este ejercicio son: identificación de variables del problema y su tipo (cuantitativas y cualitativas), búsqueda de datos estadísticos, elaboración de cuadros estadísticos y gráficas, cálculo e interpretación de proporciones, razones, porcentajes, coeficientes e incrementos. También adquiere competencias operativas en el manejo de programas de computadoras como el EXCEL.

Aplicación en Investigación de Operaciones

Para los estudiantes de las licenciaturas económico-administrativas y para los estudiantes de política y gestión social es importante entender la problemática del manejo de almacenes y los programas de distribución de bienes o servicios en un mercado o a una sociedad. El ejemplo que se muestra a continuación permite aprender y operar los conceptos teóricos referentes a modelos de optimización lineal.

Problema

Consideremos una compañía o bien un organismo gubernamental, que cuenta con cinco centros de venta o atención al público (plantas embotelladoras, plantas de producción, tiendas, gasolineras, oficinas de gobierno, etc.) distribuidas en la ciudad de México, las cuales son surtidas mediante tres almacenes de distribución (figura 3).

Preguntas del problema

¿Cuál es el problema? Llevar los bienes o servicios a costo mínimo o a ganancia máxima. Por ejemplo, la compañía productora desea que las materias primas lleguen de los proveedores o los almacenes a costo mínimo; pero la compañía que los transporta desea ganancia máxima.
¿Qué cantidad de bienes llevo de cada almacén a cada planta al menor costo posible? O bien ¿Qué cantidad de bienes llevo de cada almacén a cada planta para maximizar mi ganancia?.
¿Cómo se construye un modelo matemático a partir de este problema?, ¿qué es una variable de decisión?, ¿qué es una minimización o una maximización?,¿qué es un modelo de optimización lineal? , ¿cómo se soluciona matemáticamente un modelo de optimización lineal?, ¿cómo se soluciona un modelo de optimización lineal con EXCEL?. Y ¿Qué y cómo se interpreta una solución óptima del problema?

Herramientas de solución

Libros, artículos, datos del problema y herramientas matemáticas (sistemas de ecuaciones lineales, sistemas de desigualdades, modelos de optimización lineal, método simplex y SOLVER de EXCEL o Solver de OpenOffice.org).

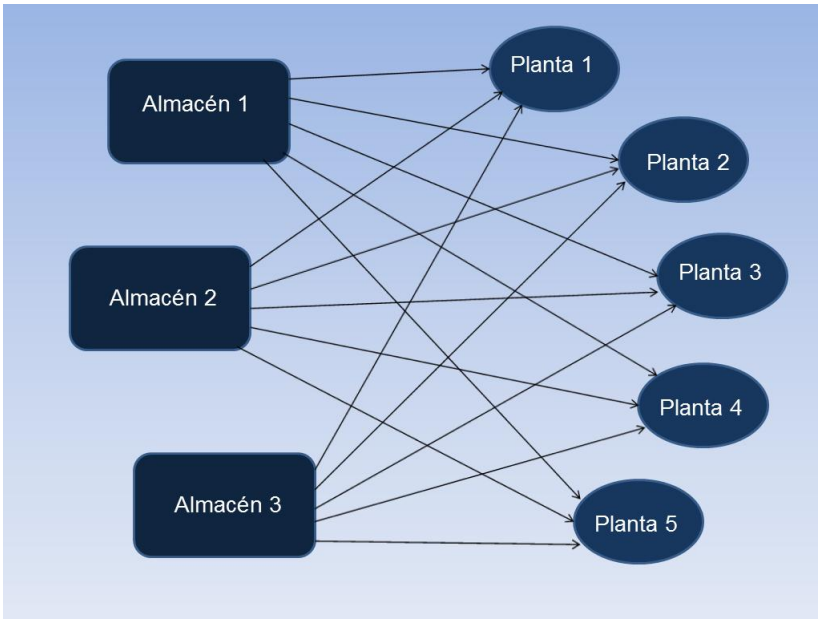


Figura 3

Del problema general se plantea un problema particular mediante una presentación en Power Point. Por ejemplo: una franquicia de Petróleos Mexicanos (PEMEX) cuenta con cinco estaciones de gasolina (gasolineras) que se surte de tres almacenes de PEMEX ubicados en el Valle de México, como se muestra en la figura 4. Ésta desea que la distribución de gasolina se realice a costo mínimo.

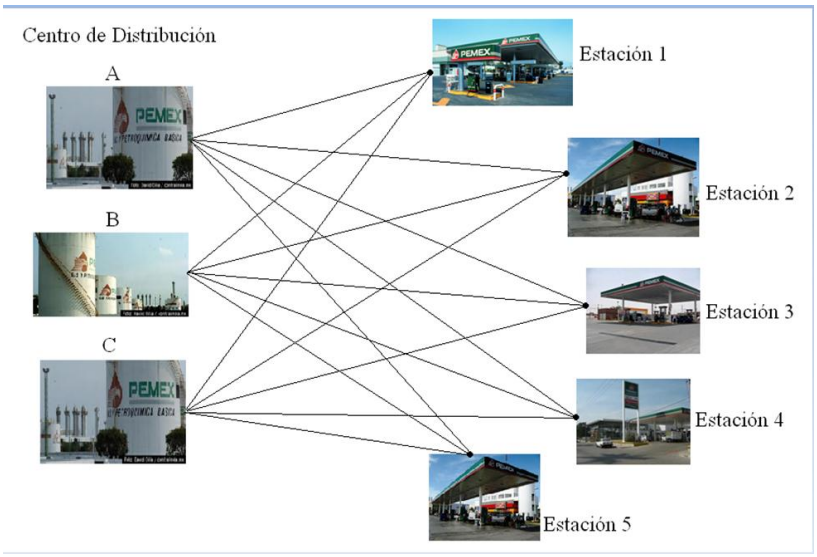


Figura 4

Se establecen las incógnitas o variables de decisión del problema (X_{11}, X_{12}, X_{13},…, X_{35}) como se muestra en la figura 5; es decir, qué cantidad de bienes (gasolina) llevo del almacén 1 a la planta 1 (gasolinera 1) (X_{11}), qué cantidad del almacén 1 a la gasolinera 2 (X_{12}), etcétera.

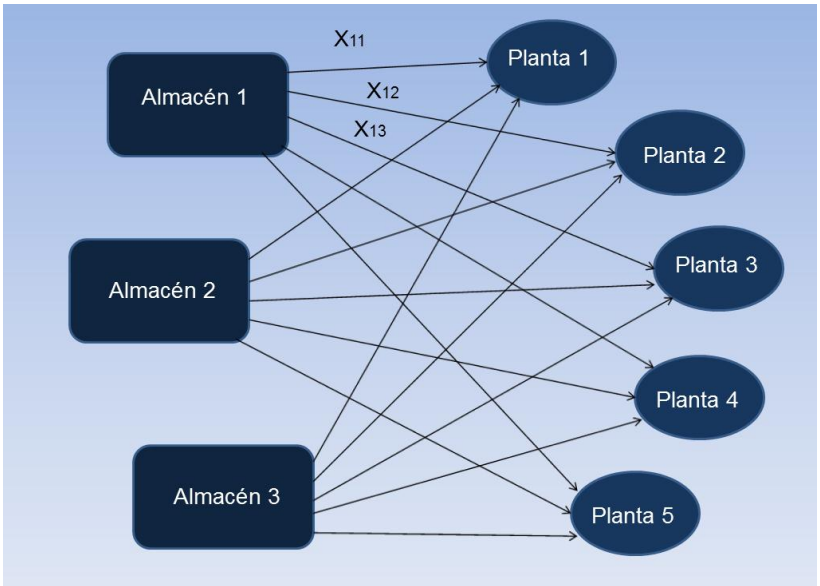


Figura 5

Se recolectan y ordenan los datos del problema. Primero los correspondientes a los costos de distribución, es decir, el costo por llevar cierta cantidad del producto de un centro de distribución a una estación o gasolinera ($/1000 l de gasolina), como se muestra en la matriz de costos de la figura 6.

Costo de Distribución ($/1000 litros)

	Expendio 1	Expendio 2	Expendio 3	Expendio 4	Expendio 5
Distribuidora A	70	60	60	60	58
Distribuidora B	50	80	60	70	60
Distribuidora C	80	50	80	60	60

Figura 6

Posteriormente se determina la oferta de combustible de PEMEX y la demanda de gasolina que tienen los centros de venta, es decir, se establece la oferta y la demanda del problema (figura 7).

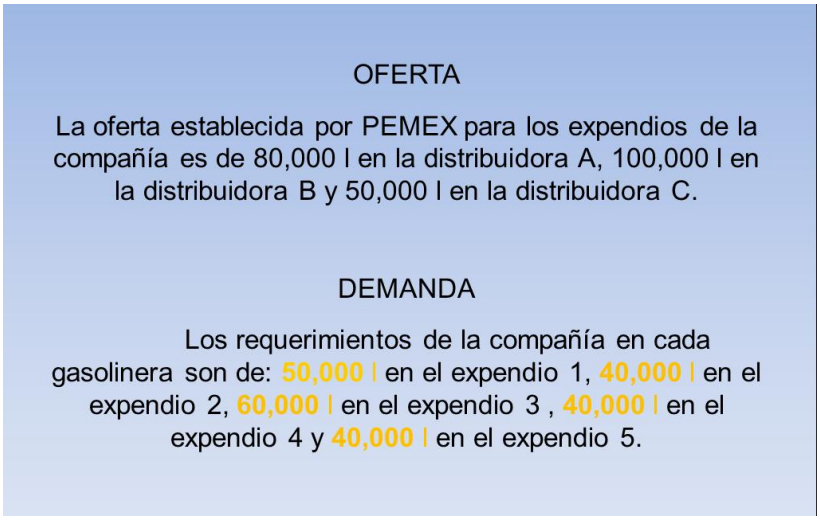


Figura 7

Con estos datos se elabora el problema como un modelo gráfico así como un modelo matemático que permita, por un lado entenderlo y por otro solucionarlo (figuras 8 y 9).

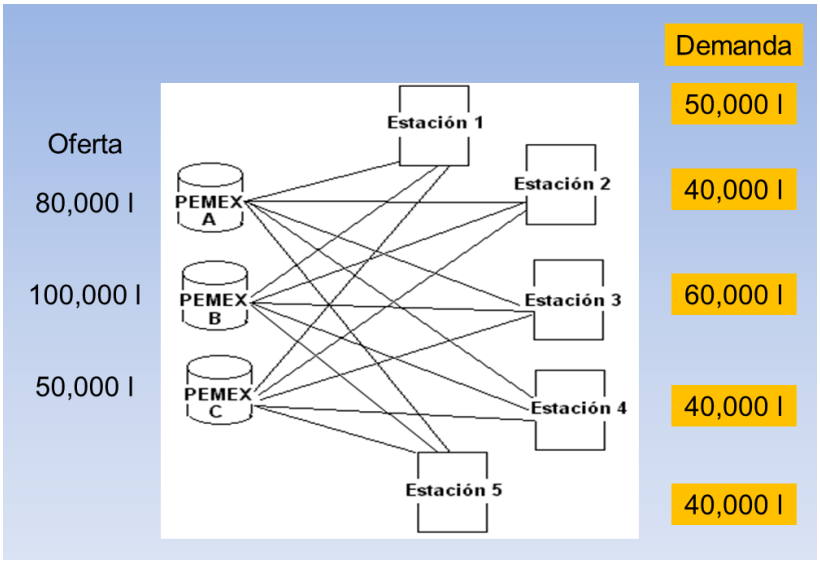


Figura 8

Se construyen las ecuaciones de la oferta, de la demanda, la función objetivo y se establecen las condiciones de no negatividad de las variables (figura 9).

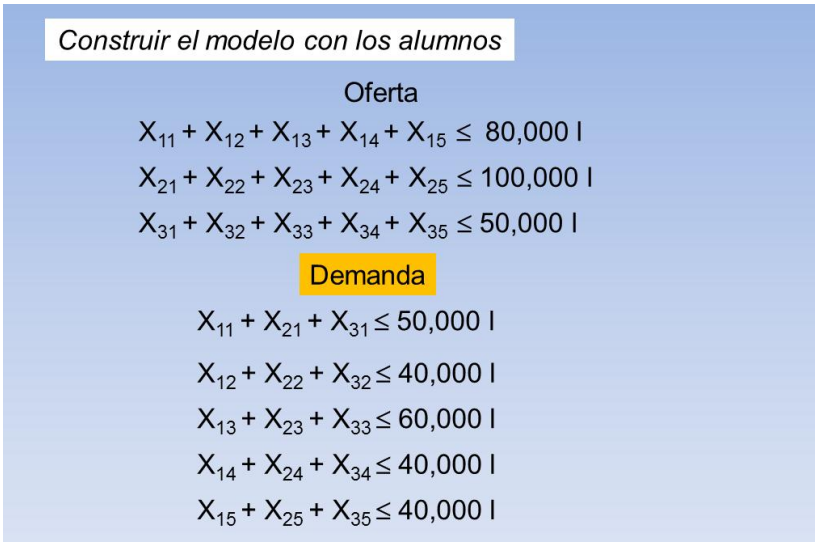


Figura 9

Con los datos y la información del problema, los estudiantes y el docente formalizan con matemáticas los elementos teóricos de los modelos de optimización lineal (figura 10).

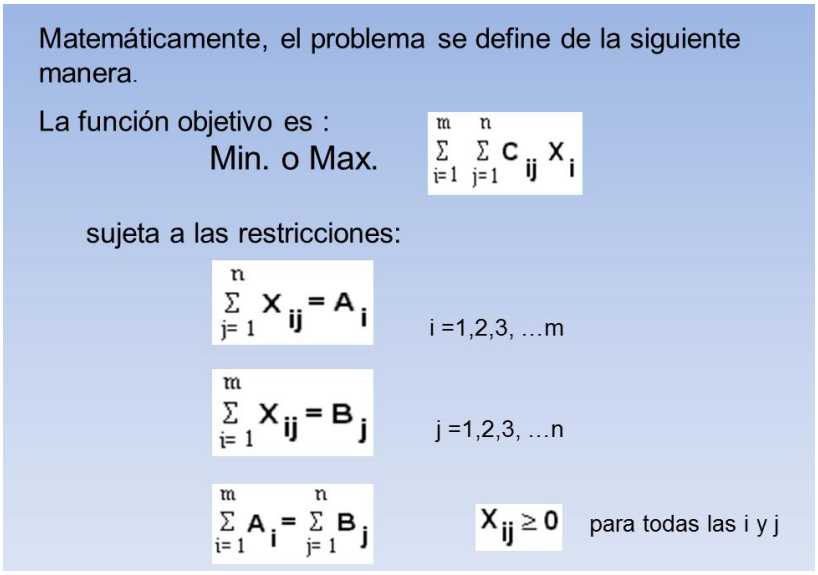


Figura 10

Con el modelo matemático del problema, el estudiante busca y emplea un método que le permita encontrar su solución. En este caso, la herramienta matemática de solución es el Método Simplex.[244] Otra herramienta de solución, moderna, consiste en emplear la rutina SOLVER de EXCEL (la cual emplea un algoritmo de búsqueda de solución similar al SIMPLEX). El estudiante debe conocer y aplicar ambos métodos.

[244] Este método fue propuesto por George Dantzig (1940). Permite solucionar modelos de optimización lineal cuyo objetivo es una maximización o una minimización.

Para este ejemplo, de 15 variables de decisión (X_{11}, X_{12}, X_{13},…, X_{35}), se aplica el método de cálculo mediante las hojas electrónicas de EXCEL.

En una hoja electrónica se construye el modelo matemático del problema, mediante la definición de las celdas que contienen las variables de decisión (15 variables), las celdas que contienen las ecuaciones del modelo que representan las restricciones de oferta y demanda, la ecuación de balance (oferta = demanda) y la ecuación que minimiza el costo o bien la que maximiza la ganancia (figuras 11 y 12).

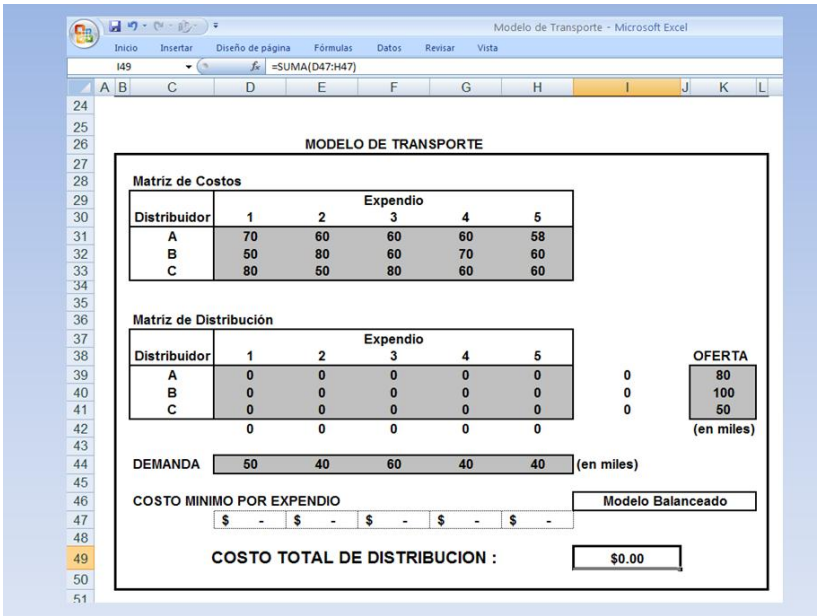


Figura 11

CELDA	OPERACIÓN
I39	=SUM(D39:H39)
I40	=SUM(D40:H40)
I41	=SUM(D41:H41)
D42	=SUM(D39:D41)
E42	=SUM(E39:E41)
F42	=SUM(F39:F41)
G42	=SUM(G39:G41)
H42	=SUM(H39:H41)
I46	=IF(SUM(K39:K41)=SUM(D44:H44), "Modelo Balanceado", "Modelo NO Balanceado")
D47	=D39*D31+D40*D32+D41*D33 Costo Mínimo Expendio 1
E47	=E39*E31+E40*E32+E41*E33 Costo Mínimo Expendio 2
F47	=F39*F31+F40*F32+F41*F33 Costo Mínimo Expendio 3
G47	=G39*G31+G40*G32+G41*G33 Costo Mínimo Expendio 4
H47	=H39*H31+H40*H32+H41*H33 Costo Mínimo Expendio 5
I49	=SUM(D47:H47) Costo Total de Distribución

Figura 12

Finalmente se pide a SOLVER que solucione el modelo propuesto (figura 13). Se analiza la solución y se concluye sobre el tema.

MODELO DE TRANSPORTE

Matriz de Costos

Distribuidor	Expendio 1	2	3	4	5
A	70	60	60	60	58
B	50	80	60	70	60
C	80	50	80	60	60

Matriz de Distribución

Distribuidor	Expendio 1	2	3	4	5		OFERTA
A	0	0	10	30	40	80	80
B	50	0	50	0	0	100	100
C	0	40	0	10	0	50	50
	50	40	60	40	40		(en miles)
DEMANDA	50	40	60	40	40	(en miles)	

COSTO MINIMO POR EXPENDIO | Modelo Balanceado

$ 2,500	$ 2,000	$ 3,600	$ 2,400	$ 2,320

COSTO TOTAL DE DISTRIBUCION : $12,820.00

Figura 13

Las competencias matemáticas que se adquieren con este ejercicio son: concepto de variable de decisión, uso de matrices - álgebra lineal - , sistemas de ecuaciones lineales, sistemas de desigualdades lineales, método de solución de sistemas de desigualdades lineales (método

simplex), empleo del SOLVER de EXCEL en la solución de modelos de optimización lineal y toma de decisiones.

Observaciones y Conclusiones

Son diversas las observaciones que hemos encontrado alrededor de la aplicación de este método, entre ellas queremos compartir las siguientes:

- Se disminuyó el ausentismo de los estudiantes a la clase de matemáticas.
- Se redujo notablemente el temor a participar en clase. El dicente acepta el reto que representa el problema de la realidad cotidiana que se le propone y busca participar activamente en su solución.
- El uso de la computadora y de un paquete específico en clase reduce significativamente el trabajo arduo de cálculo manual y permite mayor número de ejercicios en clase.

Por otro lado podemos concluir, a priori, que este método mejora el proceso de enseñanza aprendizaje de matemáticas en ciencias sociales. Parece alcanzar los objetivos y competencias que se han propuesto en el currículo de estos cursos.

También es importante continuar investigando los "estilos de aprendizaje" de los estudiantes de las licenciaturas de ciencias sociales, e incorporar este conocimiento a la dinámica de la enseñanza de matemáticas, así como al diseño del material didáctico, acorde con los avances ya alcanzados.

Elaborar bancos de ejercicios, interesantes, actuales, reales, como aplicaciones de la temática que se enseña a la licenciatura que se atiende y convertir este material, trabajado en clase, en un paquete computacional interactivo (hojas electrónicas educativas, libros electrónicos, materiales educativos de matemáticas en la intranet de la universidad, etcétera).

Finalmente diseñar un proceso que permita evaluar este método y sus alcances en los cursos de matemáticas de las licenciaturas en ciencias sociales de la universidad con la finalidad de lograr estudiantes y profesionales calificados para el mercado globalizado actual y futuro.

Bibliografía

Anderson D., Sweeney D. y Williams T. (2004), *Estadística para Administración y Economía*, octava edición. México: Edit. Thomson.

Benavides L., Ysunza M., Peñalva L., Fernández M. y Ruiz G. (2011), *La educación basada en competencias y su aplicación en el sistema modular de la UAM Xochimilco: cinco aproximaciones* (pp.167-188). México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.

Delors J. et al. (1996), *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO. Capítulo 4, "Los cuatro pilares de la educación" y capítulo 5, "La educación a lo largo de la vida" (pp.96-126). Paris: ONU-UNESCO.

Eppen G.D., Gould F.J., Schmidt C.P., Moore J.H. y Weatherford L.R. (2000), *Investigación de Operaciones en las Ciencias Administrativas*. México: Prentice Hall.

Hillier F., Hillier M. y Lieberman G. (2002), *Métodos cuantitativos para administración*. México: Irwin – McGraw-Hill.

Narro A. (2011). Evolución de la clase de matemáticas en el sistema modular, En *El Sistema Modular* (libro electrónico) (pp. 205-218). México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco, DCSH.

Pierdant A. y Rodríguez J. (2011), Una propuesta metodológica con material didáctico para los cursos de estadística descriptiva de la DCSH, En *El Sistema Modular* (libro electrónico) (pp. 255-264). México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco, DCSH.

Pierdant A., Rodríguez J. y Ramírez V. (2011), Estilos de aprendizaje y enseñanza de estadística. Propuesta de método de enseñanza para estudiantes de ciencias sociales, En memorias de *XIII Conferencia Interamericana de Educación Matemática*, junio. Recife, Brasil: CIAEM-ACME.

Pierdant A., Rodríguez J. y Ramírez V. (2011), Solución de modelos lineales mediante software gratuito ¿EXCEL u OpenOffice.org?, En memorias de *XXVII Simposio Internacional de Computación en la Educación. Ecología y Tecnología*, octubre. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: SOMECE – UACH.

Pierdant I. y Rodríguez J. (2011), *Elementos básicos de estadística y probabilidad para ciencias sociales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco, DCSH.

Polya, G. (1978), *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Edit. Trillas.

Ramírez V., Narro A. y Pierdant A. (2011), Propuesta de enseñanza de matemáticas para alumnos de Administración, En memorias de *XIII Conferencia Interamericana de Educación Matemática*, junio. Recife, Brasil: CIAEM-ACME.

Rodríguez J., Pierdant A. y Rodríguez C. (2008), *Estadística para Administración*. México: Edit. PATRIA.

Schunk, Dale H. (1997), *Teorías del Aprendizaje* (pp. 233-280). México: Pearson-Prentice Hall.

Taha A. H. (1976), *Operations Research, an introduction*, segunda edición. USA: Collier Macmillan International Editions.

8.107.

Título:

Mejorar la docencia universitaria a partir de la reflexión y acción de una comunidad de prácticas

Autor/a (es/as):

Rodríguez-Hoyos, Carlos [Universidad de Cantabria]

Rada, Teresa Susinos [Universidad de Cantabria]

Lastra, Marta García [Universidad de Cantabria]

Pernia, Susana Rojas [Universidad de Cantabria]

Salvador, Adelina Calvo [Universidad de Cantabria]

Resumo:

Esta comunicación resume un proyecto de innovación educativa que se enmarca en la mejora del título de Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos de la Facultad de Educación, un título oficial de la Universidad de Cantabria (España). En el trabajo que presentamos, cinco docentes de dicho Máster, hemos desarrollado un intenso trabajo de coordinación que afecta a todo el ciclo docente (diseño, desarrollo y evaluación) de tres asignaturas que se han constituido de esta forma en unidades de enseñanza que exceden los límites de las asignaturas tradicionales. El debate y las decisiones de coordinación entre las tres asignaturas se han producido en dos niveles de profundidad creciente. El primer nivel de coordinación que hemos denominado de coordinación media persigue alcanzar un nivel de coherencia metodológica y evaluativa que se propone como deseable dentro de un mismo título de Máster y exige unos acuerdos básicos de contenidos y metodología entre todos los profesores del proyecto. Forma parte de este nivel, también, la utilización de herramientas de comunicación digital (a través de la plataforma Moodle) como instrumento pedagógico utilizado en todas las asignaturas. El segundo nivel de coordinación, que denominamos intensa, afecta a las dos asignaturas que constituyen un módulo del Máster y en él se pretende ensayar una coordinación compleja con varias ramificaciones en todo el ciclo docente que nos pueda servir como ensayo y ejemplo de cómo es posible articular asignaturas en módulos. Todos los elementos curriculares (objetivos, contenidos, metodología, evaluación, materiales y recursos, etc.) se verán aquí afectados por este trabajo de coordinación pedagógica de forma que constituyen un ciclo de enseñanza aprendizaje coherente y con el equilibrio deseable entre la diversidad de estilos docentes y las líneas comunes de acuerdo establecidas para el módulo.

La comunicación expone los rasgos más destacables de esta innovación, presenta cómo ha sido la implementación de la misma durante el curso 2011-12 y cómo ha sido evaluada por todos los participantes. Podemos avanzar en este sentido que la experiencia ha constituido una oportunidad para rediseñar y repensar el ciclo docente de estas asignaturas, para ensayar otros modos de relación educativa entre alumnado y profesorado y ha sido igualmente una ocasión para los profesores participantes de aprendizaje y mejora docente reflexiva, dialógica y coherente con un modelo de formación horizontal.

Por otra parte, tal y como demuestra la literatura científica sobre innovación educativa, este ejemplo que proponemos pretende a su vez ser una muestra de cómo las innovaciones en las organizaciones educativas pueden gestarse a partir de la iniciativa de comunidades de práctica formadas por algunos profesores y cómo estas innovaciones pueden expandirse y enraizar en la organización a partir de la actividad seminal iniciada por determinados grupos docentes que comparten discursos y prácticas pedagógicas.

Palavras-chave:

Mejora docente universitaria, formación docente universitaria, coordinación y módulos de enseñanza

1. Introducción

Ya han pasado más de diez años desde que en 1999 se estableciera en Bolonia el marco general de lo que, a partir de ese momento, se ha conocido como el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES, en adelante). Esa reforma concebida a nivel macroestructural se orientó a proporcionar una estructura común a los sistemas universitarios de los diferentes países miembros de la Unión Europea para homogeneizar aquellos aspectos relacionados con la configuración de los títulos de grado y postgrado, la carga lectiva y la estructura de las titulaciones. En ese sentido hay que apuntar que algunos de los principales aspectos de la política universitaria que se reformaron, tal y como se conocían hasta ese momento, fueron los ciclos académicos, el sistema de reconocimiento de créditos (*European Credits Transfer System*), la promoción de la cooperación interinstitucional y de la movilidad del alumnado y del profesorado así como la cooperación en la evaluación de la calidad educativa.

El último aspecto descrito adquiere una importancia vital en el Proyecto de Innovación que presentamos en esta comunicación dado que se ha dirigido, de forma específica, a promover procesos de coordinación entre cinco docentes del Master de Investigación e Innovación en Contextos Educativos desarrollado en la Universidad de Cantabria. Esas tareas afectan a todo el ciclo de implementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior

(diseño, desarrollo y evaluación) en tres asignaturas diferentes que se han constituido, de esta forma, en unidades de enseñanza que tratan de superar la clásica organización curricular constituida en torno a disciplinas. Si bien en los últimos años se ha hecho especial hincapié en la transformación que supone (o debería suponer) el EEES para el trabajo del colectivo discente en tanto en cuanto se debe convertir en el eje en torno al cual giren los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios (Ontoria, 2004; Rodríguez Sánchez, 2011), consideramos que era necesario indagar más en el papel que pueden tener la constituciones de comunidades de práctica en las facultades que permitan y faciliten los procesos de cooperación docente encaminados a mejorar la calidad y la coherencia de los estudios impartidos.

2. Marco teórico

Desde el punto de vista teórico es necesario destacar que el proyecto que estamos describiendo se asienta en dos pilares fundamentales: la bibliografía generada en torno a la innovación en educación y el desarrollo de comunidades profesionales de práctica. Como punto de partida debemos puntualizar que, a la hora de realizar una reflexión en torno a la innovación en la enseñanza superior, es necesario volver nuestra mirada hacia los estudios realizados sobre el cambio en diferentes niveles educativos con la intención de rescatar aquellos conceptos que pudieran servirnos para entender un poco mejor cómo se producen los cambios en los escenarios educativos. Obviamente el estudio sobre la innovación en otros ámbitos, como por ejemplo la escolarización obligatoria, presenta algunas particularidades que no pueden asimilarse a la educación superior pero, sin duda, nos han servido para guiar algunas de nuestras reflexiones a la hora de concebir nuestro proyecto.

En primer lugar, hemos de señalar que el concepto de innovación educativa está relacionado con la concepción y puesta en práctica de una serie de intervenciones que, de forma intencional y sistemática, se orientan a transformar las ideas, los contenidos, las prácticas pedagógicas, los materiales y/o la organización y gestión del currículum (Carbonell, 2001). Tal y como ha señalado Rodríguez Romero (2003) la innovación está directamente relacionada con lo que se denomina “cambio planeado”, concepto que utiliza para hacer referencia a procesos de modificación intencional de la realidad educativa. Es decir, de esa forma se focaliza la atención en aquellos procesos en los que se producen transformaciones que surgen como consecuencia de una serie de decisiones planificadas previamente dado que pueden producirse otras mutaciones que surjan sin haber sido planificadas previamente pero que, igualmente, modifican el estado de una determinada realidad educativa. Algunos autores como Fullan (2002) han identificado la existencia de un nuevo paradigma sobre el cambio que se caracteriza por algunos elementos como que éste no se ha de imponer por mandato, que se entienda como un viaje que no se

desarrolla de forma lineal, que se utilice para aprender, que aproveche las potencialidades de todas las personas como agentes de cambio, etc.

En segundo lugar, el concepto de innovación se emplea para denominar aquellas transformaciones que se desarrollan a pequeña escala y en un contexto determinado sobre una serie de aspectos muy concretos de los procesos de enseñanza-aprendizaje (como la organización del conocimiento, las prácticas curriculares o la participación, entre otros). Al mismo tiempo, esa transformación se genera a través de una lógica que sigue un proceso ascendente (de abajo hacia arriba) y que acaba utilizándose en el trabajo cotidiano de aula. Es más, el concepto de innovación se relaciona con una transformación cualitativa de las prácticas pedagógicas y no con la introducción de elementos nuevos, desde el punto de vista temporal, en los procesos educativos (Romero Morante, 2001).

Tal y como demuestra la literatura científica sobre innovación educativa, este modelo de expansión de las innovaciones en las organizaciones educativas resulta eficaz, de manera que la actividad seminal iniciada por grupos particulares de docentes puede extenderse más tarde al resto docentes que comparten un mismo proceso de formación y permite sostener los cambios introducidos en el tiempo. Este proyecto surge como una respuesta a las inquietudes pedagógicas de los propios profesionales implicados que, tras la realización de un análisis sosegado de sus prácticas docentes, decidieron adoptar una serie de medidas (que describiremos más adelante) para promover mejoras adaptadas al contexto en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje a los que se dirigen. En ese sentido esta experiencia ascendente de innovación se asemeja a otras similares en las que son los propios profesores los que conceptualizan, diseñan y protagonizan los cambios (Gil et al., 2009).

El otro pilar teórico sobre el que pivota este proyecto son las comunidades de práctica. De forma genérica, una comunidad de práctica la conforman un conjunto de personas que desarrollan una serie de actividades comunes, recurrentes y estables desde una perspectiva temporal que, a través de procesos de análisis, amplían sus conocimientos sobre las mismas (Vásquez, 2011). Conviene puntualizar que si bien en la literatura existente se han venido utilizando diferentes conceptos para referirse a los distintos tipos de agrupamientos presenciales o virtuales (comunidades de aprendizaje, comunidades de interés, comunidades de interés inteligente, etc.), las comunidades de práctica hacen referencia a agrupaciones en las que existe un fuerte nivel de cohesión social, cuyas finalidades se orientan hacia la mejora de las condiciones del ejercicio de la profesión a través de procesos colaborativos y cuya comunicación se ve facilitada por el manejo de un mismo sistema de conocimientos (Meirinhos y Osorio, 2009). Si bien el concepto de comunidades de práctica ha estado muy vinculado a la formación interna desarrollada en el ámbito empresarial (Sanz, 2005), esa concepción entronca con algunas ideas ya prexistentes en la bibliografía pedagógica. Así pues, algunos de los rasgos

de las comunidades de práctica presentan similitudes, que no vamos a entrar a desenmarañar, tanto con la visión de los profesionales de la educación como investigadores autónomos y reflexivos (Mckernan, 2001; Zeichner, 2010) como con las iniciativas que propugnan un modelo de formación del profesorado desarrollado en los propios centros educativos a partir de grupos seminales de trabajo (De la Calle, 2004).

El equipo docente que planteó esta innovación constituye una comunidad de práctica formada por profesionales de le Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria que tiene ya una trayectoria de varios años de experiencia de investigación para la mejora docente en otros niveles del sistema educativo español (infantil, primaria y secundaria) a través de sucesivos proyectos competitivos y financiados con fondos públicos. En este sentido, este proyecto se planteó como una extensión o una línea paralela de trabajo de esta investigación hacia el nivel universitario, encaminada hacia la mejora nuestra propia experiencia docente y de las titulaciones en las que participamos.

En el contexto español ya se han publicado los resultados de algunas experiencias que han tratado de desarrollar este tipo de comunidades en la educación superior para mejorar la coordinación y la reflexión sobre las prácticas desarrolladas. Así, Tomàs et al. (2004) han llevado a cabo una experiencia cooperativa de trabajo y reflexión a través de diferentes seminarios en torno a temas de trabajo en los que los profesionales aportan los conocimientos sobre aquellas áreas que dominan con mayor nivel de profundidad. Desde una perspectiva similar, García Marco et al. (2006) desarrollaron un proyecto destinado a la coordinación curricular de las asignaturas de Tratamiento y Recuperación de la Información en la Diplomatura de Biblioteconomía. Entre los resultados de ese trabajo se señalan algunos logros que están relacionados con la mejora de la secuenciación de los contenidos desarrollados, la adecuación de la temporalización o la ausencia de solapamientos entre los conocimientos impartidos en las diferentes asignaturas. Finalmente, en la Universidad Autónoma de Barcelona Armengol et al. (2009) han desarrollado diferentes procesos de trabajo colaborativo en la titulación de Pedagogía para que docentes de las materias relacionadas con la Organización Escolar pudieran mejorar la calidad de la formación del alumnado así como acompasar el diseño y desarrollo curricular.

3. Contextualización

Esta comunicación surge como resultado de un Proyecto de Innovación Docente promovido por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa de la Universidad de Cantabria que se ha denominado “Innovación Educación en la Educación Superior (IN-EES)”. Este proyecto supone la coordinación de un total de tres asignaturas del Máster en Investigación e Innovación en

Contextos Educativos de la Universidad de Cantabria (España): "Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum" (asignatura 1), "Procesos de Inclusión y Exclusión Socioeducativa. Posibilidades de la Investigación Biográfico-Narrativa" (asignatura 2) y "La Diversidad y la Diferencia en los Procesos Socioeducativos. La Construcción de Identidades" (asignatura 3). Las dos últimas asignaturas mencionadas, a su vez, conforman una materia única titulada "Inclusión social y educativa". El Máster se inició en el curso 2010-2011 dentro de la oferta de estudios de la Facultad de Educación. Los objetivos del título se dirigen a la capacitación del alumnado para reconocer, definir, evaluar y resolver diferentes tipos de problemas en el ámbito educativo, tanto en contextos educativos formales como no formales. Así, no sólo la escuela sino todas las actividades vinculadas a la educación no formal, tan frecuentes en nuestra sociedad, son potencialmente receptoras de los futuros egresados.

El perfil de acceso fijado para los treinta estudiantes (oferta máxima de plazas) está ligado a titulaciones de carácter educativo y social (Magisterio, Psicopedagogía, Pedagogía, Psicología, Sociología o Trabajo Social), siendo mayoritaria en estas dos primeras ediciones del Máster la presencia de alumnado proveniente de la Diplomatura en Magisterio. De acuerdo a estos perfiles de acceso, y como forma de completar la formación inicial, se contempla, según los casos, el desarrollo de complementos de formación: "Sociología de la Educación", "Procesos Psicológicos Básicos" y "Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum".

El Máster cuenta con dos perfiles a la hora de ser cursado, uno de carácter profesional y otro investigador, orientado fundamentalmente para aquellas personas que desean continuar sus estudios de Doctorado a los que faculta el título. Los 60 créditos ECTS del Máster se encuentran estructurados en siete materias formadas cada una de ellas por dos asignaturas de 3 ó 4 créditos, pudiendo elegir el alumnado entre aquellas materias más afines a sus intereses a la hora de confeccionar su itinerario académico.

A éstas se añade una materia de carácter metodológico que debe ser cursada obligatoriamente por el alumnado del perfil investigador y un prácticum que, de la misma forma, es desarrollado por los estudiantes matriculados en el profesional. Una vez superados todas estas materias, el alumnado realiza su Trabajo Fin de Máster, un trabajo ligado a las temáticas en las que se encuentran implicados los treinta profesores que imparten docencia en el Máster. El profesorado procede, casi en su totalidad, del Departamento de Educación y, dentro de éste de diversas áreas de conocimiento: Didáctica y Organización Escolar, Métodos de Investigación en Educación, Teoría e Historia de la Educación, Dibujo, Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Didáctica de la Expresión Musical, Psicología Básica, Didáctica de las Ciencias Sociales y Sociología, proporcionado de esta manera una diversidad de puntos de vista sobre el mundo educativo.

La matrícula más numerosa de las asignaturas de este proyecto se da en los casos de "La diversidad y la diferencia en los procesos educativos" y "Procesos de inclusión y exclusión socioeducativa" (26 y 25 estudiantes respectivamente). En el complemento de formación "Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum" se encuentran matriculadas 19 personas que cursan esta asignatura al proceder de titulaciones que, a juicio de la Comisión de Postgrado del centro, necesitan éste u otro complemento de formación en el ámbito pedagógico una vez analizado su curriculum formativo. En esta ocasión, excepto en uno de los casos (una titulada en Sociología), todas las personas matriculadas proceden de la Diplomatura en Magisterio.

La distribución del alumnado por titulación de acceso y sexo que se da para el conjunto del Máster se reproduce en las tres asignaturas: de un lado, la presencia mayoritaria de diplomados/as en Magisterio que, en el caso de "Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum", asciende al 95% superando el 62% del conjunto del Máster; y de otro la de mujeres, quienes representan más del 80% del estudiantado en los tres casos (concretamente, el 84% en las asignaturas y el 86% en la totalidad del título) .

4. Descripción de los vectores de innovación y fases de desarrollo

Esta comunicación resume un proyecto de innovación enmarcado en la mejora del Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos de la Facultad de Educación, un título oficial de la Universidad de Cantabria (España). Este Máster se imparte desde el curso 2010-2011 y es un título de características muy adecuadas para un proyecto de innovación como el que aquí presentamos por su número de alumnos y por las cualidades de la arquitectura del título en forma de módulos temáticos en los que es posible ensayar fórmulas reales y sostenibles de coordinación y coherencia pedagógica entre el profesorado participante. En el citado proyecto se propone un trabajo de coordinación que afecta a todo el ciclo docente de tres asignaturas de dicho Máster (diseño, desarrollo y evaluación) en las que se encuentran implicados los cinco autores de esta comunicación.

En primer lugar, este proyecto supone la coordinación de un total de tres asignaturas del Máster: "Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum" (asignatura 1), "Procesos de Inclusión y Exclusión Socioeducativa. Posibilidades de la Investigación Biográfico-Narrativa" (asignatura 2) y "La Diversidad y la Diferencia en los Procesos Socioeducativos. La Construcción de Identidades" (asignatura 3). Las dos últimas asignaturas mencionadas, a su vez, conforman una materia única titulada "Inclusión social y educativa". La coordinación de estas tres asignaturas se desarrollará a diferentes niveles, pudiendo diferenciar entre un nivel medio de coordinación (entre las tres asignaturas citadas) y un nivel intenso de coordinación (entre las asignaturas 2 y 3).

La asignatura denominada “Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum” es un complemento de formación de este Máster que ha sido concebida como puerta de entrada para los estudiantes que necesitan una mayor formación y especialización en el ámbito de la teoría del currículum para poder continuar adecuadamente el estudio de las asignaturas que conforman este máster. La coordinación de esta asignatura con las otras dos se realizó en relación a la metodología, dado que se espera que los estudiantes vayan conociendo una manera de trabajar en el aula que utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación, particularmente las herramientas que proporciona la Plataforma Moodle. Por otro lado, forma parte también de esta coordinación los métodos de evaluación de los estudiantes utilizados, dado que, en lugar de un examen final y en consonancia con los cambios que propone el EEES, se propuso la entrega de un e-portfolio que recogiera las prácticas y actividades desarrolladas durante toda la asignatura. Se trató, en definitiva, de darle un mayor peso a la evaluación formativa o evaluación de proceso. Por último, y en este nivel de coordinación, se realizó también una evaluación de proceso y final, desde el punto de vista interno, de la asignatura, recogiendo con ello datos que pudieron ser contrastados y ampliados con los que se recogían mediante la evaluación externa que se desarrolla desde el Sistema de Garantía Interno de Calidad (SGIC) de la Universidad de Cantabria.

Las otras dos asignaturas, que conforman una única materia, estuvieron coordinadas, por una parte, con la asignatura anterior, y por otra, vinculadas entre sí a un nivel más intenso. En este sentido, estas asignaturas compartieron las siguientes características que suponen una coordinación en el diseño, desarrollo y evaluación de las asignaturas participantes:

- Elaboración conjunta de los contenidos planteando un currículum en espiral que va alcanzando progresivos niveles de especialización en el terreno de la inclusión/exclusión educativa a lo largo de las dos asignaturas. Es decir, la concepción en espiral del curriculum supone centrarse no tanto en los detalles puntuales de los diferentes cuerpos de conocimiento como en las estructuras fundamentales de las materias en las que hay que profundizar de forma recurrente, presentando cada vez formas más elaboradas y simbólicas del conocimiento (Bruner, 2004).
- Edición de un conjunto de materiales didácticos que utilizarán diferentes lenguajes: escrito, audiovisual, multimedia, etc. En este sentido, los materiales utilizados para trabajar en el aula fueron textos académicos, fragmentos de películas, documentos de investigaciones educativas, anuncios, software, etc.
- Apertura de las sesiones a la participación de docentes externos: se contó con la participación de diferentes profesionales ajenos a la Universidad que trabajan en el ámbito de la inclusión social. La intervención de estos profesionales estuvo dirigida a

explicar en primera persona sus experiencias y vivencias como miembros de un equipo mixto de investigación en el que participan junto con otros profesionales del mundo universitario.

- Docencia conjunta: La metodología de trabajo en el aula supuso que el profesorado se apoyó en el desarrollo de ambas asignaturas, de manera que en varios momentos del curso hubo dos o cuatro profesores en el aula, dependiendo de las tareas a realizar.
- Al igual que en la asignatura 1, en esta dos asignaturas se utilizó la Plataforma Moodle principalmente como repositorio de materiales educativos. Se hizo uso, también, de las diferentes herramientas de comunicación que presenta la Plataforma y que favorecieron el trabajo en grupo del alumnado y su relación y tutorización con el profesorado (chats, foros, etc.).

- Innovaciones en la evaluación de las dos asignaturas: se planteó un único sistema de evaluación conjunta de las dos asignaturas que combinó el trabajo individual y el grupal, equilibrando el peso de ambos en la calificación final. En consonancia con lo ya expuesto, este sistema de evaluación no se basó en un examen final, sino en la presentación de dos grandes trabajos de asignatura (uno individual y otro colectivo). El trabajo colectivo fue expuesto en clase y analizado por el resto de los estudiantes y las cuatro profesoras de las asignaturas. Todo ello se realizó a partir de una intensa labor de tutorización por parte del profesorado, estableciendo un sistema de feed-back que permitió a los estudiantes avanzar en el estudio y conocimiento de los contenidos de las asignaturas. Estas estrategias de evaluación vienen motivadas por la necesidad de realizar un análisis no sólo de los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior sino también de los procesos. Tal y como ha puesto de manifiesto De Miguel (2005), el análisis de los procesos exige el desarrollo de procedimientos de naturaleza cualitativa en la que el propio colectivo discente intervenga en la evaluación de sus fortalezas y debilidades para promover mejoras en sus sistemas de trabajo.
- Al igual que en el caso de la asignatura 1, se articuló un sistema que combinó la evaluación interna del proceso (formativa) y final (sumativa) sobre el desarrollo de las asignaturas que nos permitieron obtener información relevante para le mejora de las mismas. Estos datos se añadieron a los sistemas de evaluación externos que plantea el SGIC de la Universidad de Cantabria.

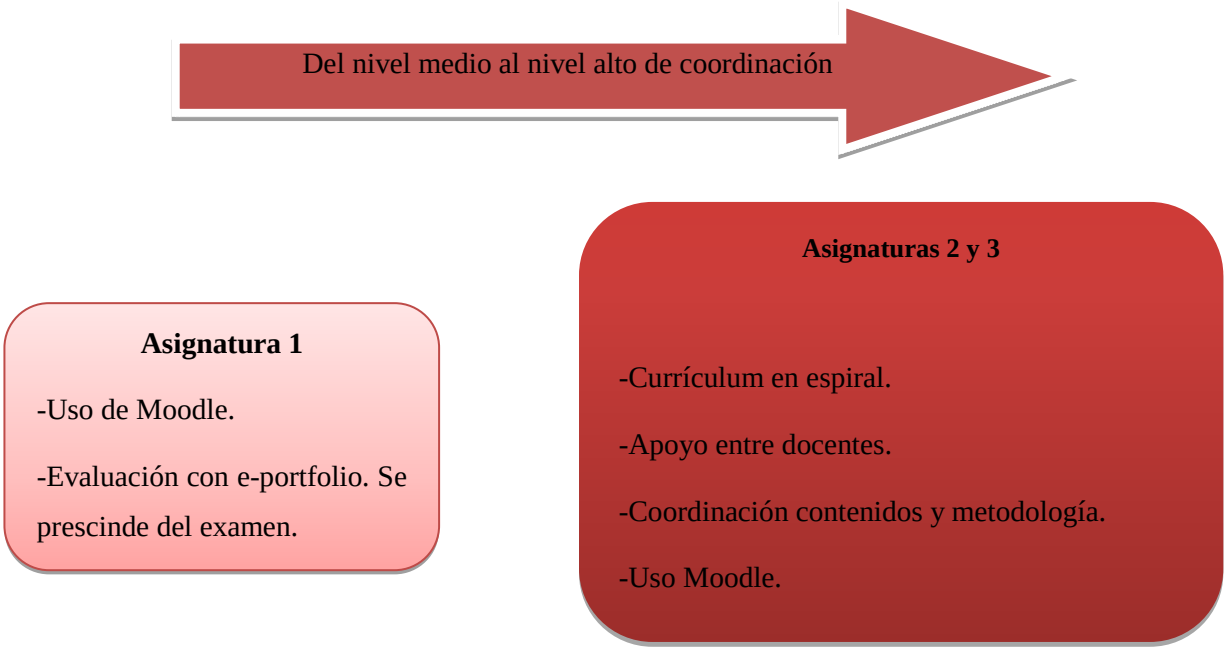


Figura 1. Vectores de innovación del proyecto

En definitiva, todas estas estrategias se orientaron a mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado porque le permitió tener un papel más activo durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, los sistemas de evaluación propuestos están en clara sintonía con las competencias del título y de las asignaturas (con un saber práctico y aplicado). Finalmente, la coordinación de contenidos permitió al alumnado establecer relaciones entre los diferentes aprendizajes y al profesorado, coordinar sus asignaturas para evitar el solapamiento o la repetición de contenidos. En la siguiente tabla se detallan las fases del plan de desarrollo del Proyecto de Innovación Docente, las tareas a realizar así como la temporalización del mismo.

FASES	TAREAS	SESIONES	TEMPORALIZACIÓN
1ª FASE: DISEÑO	- Constitución del equipo de trabajo. - Priorización de los objetivos. - Definición del calendario de trabajo.	2	**Septiembre de 2011**
	- Diseño de las actividades previstas en el proyecto de innovación. - Digitalización de materiales. - Configuración del aula virtual.	3	**Septiembre-octubre de 2011**
	- Desarrollo del plan de trabajo (Asignatura 1).	N. Clases	**Octubre 2011/Febrero**

			2012
2ª FASE: DESARROLLO	- Evaluación del proceso: autoevaluación del profesorado y focus group con el alumnado (Asignatura 1).	2	**Diciembre de 2011**
	- Desarrollo del plan de trabajo (Asignaturas 2 y 3).	N. Clases	**Enero-abril 2012**
	- Evaluación del proceso: autoevaluación del profesorado y focus group con el alumnado (Asignaturas 2 y 3).	2	**Marzo 2012**
3ª FASE: EVALUACIÓN	- **Análisis de las actividades realizadas por el alumnado.** - **Realización de entrevistas al alumnado participante.** - **Análisis de las interacciones producidas en el aula virtual.**	**6 entrevistas (2 por asignatura)**	**Marzo-mayo 2011**

Tabla 1. Fases y tareas del Proyecto de Innovación Docente

Tal y como se puede ver en la Tabla 1, el proyecto consta de tres fases en las que se realizan tareas diversas. En la fase de diseño se llevó a cabo la constitución de la comunidad de práctica, la definición y priorización de las principales finalidades del proyecto y la concreción de las actividades a desarrollar. En la fase de desarrollo se pusieron en marcha los vectores de innovación en cada una de las asignaturas y se realizó una evaluación de proceso en cada una de ellas. En la última fase del proyecto, que todavía no ha concluido, procederemos a realizar una evaluación de los resultados obtenidos por el alumnado, realizaremos varias entrevistas que nos permitan conocer sus opiniones sobre el proyecto y analizaremos las interacciones producidas en el aula virtual de las diferentes asignaturas.

5. Resultados de proceso

Si bien el Proyecto de Innovación Docente que hemos descrito se encuentra en pleno proceso de desarrollo en el momento en el que escribimos esta comunicación, consideramos pertinente avanzar algunas vías por las que debe seguir transitando antes de analizar todos los datos producidos y extraer una serie de conclusiones generales sobre el mismo.

En primer lugar, este Proyecto nos ha permitido atestiguar la necesidad de repensar la formación permanente de los docentes universitarios hacia modelos más cercanos a la formación en los propios centros. Eso supone reconocer la capacidad de los docentes universitarios para participar en la toma de decisiones y en el desarrollo de las acciones de formación que se

encaminan a la mejora de su propia práctica profesional. Este modelo de formación se aleja de las actuales tendencias en algunas universidades españolas en las que la formación permanente la imparten agentes externos en un formato de cursos breves, caracterizados por la alta descontextualización en sus contenidos así como por el desarrollo de competencias de tipo técnico que difícilmente dan respuesta a las verdaderas necesidades y demandas de los docentes.

En segundo lugar, la creación de comunidades de práctica (formales o informales) en las diferentes facultades es una oportunidad y un desafío para romper las barreras que tradicionalmente han existido en la institución universitaria entre la investigación y la docencia. El hecho de que este proyecto de innovación haya sido desarrollado por personas que comparten un mismo grupo docente y de investigación ha permitido establecer conexiones de diversa índole en los trabajos realizados en ambas dimensiones del trabajo de los profesionales universitarios. Es más, el Proyecto de Innovación nos ha permitido constatar la necesidad de construir comunidades en las que participen docentes con trayectorias académicas e investigadoras dispares, de forma que pueda generarse un diálogo pedagógico en el que se compartan y desarrollen diferentes tipos de competencias y en las que los docentes con mayor experiencia puedan ejercer un cierto tutelaje de las prácticas desarrolladas por los enseñantes más noveles. Esas comunidades de práctica deben entenderse como el punto de encuentro ideal para un diálogo horizontal e intergeneracional que, sin lugar a dudas, facilita la construcción de una profesionalidad docente mucho más sólida y rica.

Finalmente, este proyecto nos está permitiendo constatar que si bien es poco frecuente recurrir a modelos de organización interdisciplinar y en espiral del conocimiento en las titulaciones universitarias, esa forma de estructurar el curriculum universitario tiene algunos resultados muy positivos en el trabajo del alumnado. En ese sentido, hemos podido identificar algunos efectos positivos que se encuentran relacionados con el desarrollo de un pensamiento más complejo y matizado sobre los conocimientos construidos, el establecimiento de relaciones entre los contenidos impartidos en las diferentes asignaturas del proyecto o los niveles de participación en el desarrollo de las sesiones de aula.

6. Bibliografía

Armengol, Carme, et al. (2009). La coordinación académica en la Universidad. Estrategias para una educación de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 12* nº 2, Retirado em marzo 2 de http://www.aufop.com

Bruner, Jerome (2004). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

Carbonell, Jaume (2001). *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.

De la Calle, María Jesús (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 18* (3), 251-258.

De Miguel, Francisco Mario (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior: Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea, 5*, 16-27.

Fullan, Michael (2002). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

García Marco, Francisco Javier et al. (2006). *Diseño y coordinación curricular de las asignaturas de tratamiento y recuperación de la información de la diplomatura en Biblioteconomía y Documentación*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Gil, Pilar, et al. (2009). El profesorado universitario ante las propuestas de cambio. Cuatro equipos docentes del Campus de Gipuzkoa ante los retos del EEES. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, *12* (3), Retirado em marzo 11 de http://www.aufop.com

McKernan, James (2001). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.

Meirinhos, Manuel y Osorio, Antonio (2009). Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. Pixel-Bit. Revista de Educación y Medios, 35, 45-60.

Ontoria, Antonio (2004). Aprendizaje centrado en el alumno (ACA): nueva mentalidad docente en la convergencia europea. *ED.UCO: Revista de Investigación Educativa, 1*, 38-61.

Rodríguez Romero, María del Mar (2003). *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.

Rodríguez Sánchez, Manuel (2011). *Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio*. Tendencias pedagógicas, 17, 83-103.

Romero Morante, Jesús (2001). *La clase artificial*. Madrid: Akal.

Sanz, Sandra (2005). Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2, (2). 26-35.

Tomàs, Marina et al. (2004). *La reflexión del profesorado universitario sobre la propia formación: los seminarios CCUC*. *Educar, 33*, 113-125.

Vásquez, Sergio (2011). Comunidades de práctica. *Educar, 47*, (1), 51-68.

Zeichner, Kenneth (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

8.108.

Título:

Programa de formação continuada de professores para o ensino superior no Centro Universitário UNIVATES, lajeado/rs – Brasil: relato de experiência

Autor/a (es/as):

Rosa, Daiani Clesnei da [Centro Universitário UNIVATES]

Rehfeldt, Márcia Jussara Hepp [Centro Universitário UNIVATES]

Lopes, Maria Isabel [Centro Universitário UNIVATES]

Bersch, Maria Elisabete [Centro Universitário UNIVATES]

Resumo:

O presente resumo tem como objetivo discutir a formação do docente que atua no ensino superior, a partir da apresentação do Programa de Qualificação Docente desenvolvido no Centro Universitário UNIVATES, pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), setor responsável pela formação continuada dos docentes desta Instituição de Ensino Superior.

No Brasil, a legislação vigente, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, não exige formação didático-pedagógica para atuar no Ensino Superior. Consta no artigo 66: "A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (BRASIL, p. 25).

No entanto, as exigências atuais de uma competência pedagógica levam os professores universitários a uma busca por capacitação própria e específica. Masetto (2003, p. 13) em seu livro Competências Pedagógicas comenta:

[...] os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício da profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador.

A competência didático-pedagógica surge nos debates acadêmicos como uma necessidade que o docente sente ao enfrentar os desafios de sala de aula. As competências, meramente, profissionais não são suficientes para gerenciar as situações vividas em sala de aula, pois, muitas vezes, os docentes "não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios [...]" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2003, p. 37).

Entendendo essa necessidade, o Núcleo de Apoio Pedagógico do Centro Universitário UNIVATES vem desenvolvendo desde 2006 uma proposta de formação continuada, por meio

de atividades como: Oficinas Pedagógicas, Fóruns de Discussões sobre a prática pedagógica no Ensino Superior e Atendimentos Individualizados. A partir destas oficinas e discussões, realizadas pelo NAP, é possível perceber as necessidades que o professor universitário apresenta no desenvolvimento da docência, considerando os desafios que se apresentam em sala de aula.

Ao longo dos anos os temas escolhidos para as atividades relatadas anteriormente foram: didática no Ensino Superior, técnicas de ensino, planejamento entre outros. Participaram desse programa aproximadamente 4.000 professores.

Conforme Masetto (2003), a formação pedagógica do docente do Ensino Superior envolve vários aspectos, como a realização de cursos de pós-graduação, a pesquisa e iniciativas internas da instituição. Ao referir-se a iniciativas internas, o autor destaca a importância da articulação de grupos de professores para a "troca de experiência", "atividades de sensibilização para a docência", "oficinas de planejamento", "uma forma de experienciarem algumas técnicas de aula", podendo ou não contar com assessoria.

Por fim, ressaltamos que esse Programa de Qualificação contribuiu positivamente para a alteração do conceito da Instituição perante os órgãos oficiais avaliadores do Ministério da Educação do Brasil.

Palavras-chave:

Formação de professores. Ensino Superior. Competências pedagógicas

Introdução

No Brasil, a legislação vigente, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.E.N.), Lei nº 9.394/96, não exige formação didático-pedagógica para atuar no Ensino Superior. Consta no artigo 66: "A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (Brasil, p. 25).

No entanto, as exigências atuais de uma competência pedagógica levam os professores universitários a uma busca por capacitação própria e específica. Masetto (2003, p. 13) em seu livro Competências Pedagógicas comenta:

> *[...] os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício da profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador.*

A competência didático-pedagógica surge nos debates acadêmicos como uma necessidade que o docente sente ao enfrentar os desafios de sala de aula. As competências, meramente, profissionais não são suficientes para gerenciar as situações vividas em sala de aula, pois, muitas vezes, os docentes "não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios [...]" (Pimenta & Anastasiou, 2003, p. 37).

Conforme Masetto (2003), a formação pedagógica do docente do Ensino Superior envolve vários aspectos, como a realização de cursos de pós-graduação, a pesquisa e iniciativas internas da instituição. Ao referir-se a iniciativas internas, o autor destaca a importância da articulação de grupos de professores para a "troca de experiências", "atividades de sensibilização para a docência", "oficinas de planejamento", "uma forma de experienciarem algumas técnicas de aula", podendo ou não contar com assessoria.

Entendendo essa necessidade, o Núcleo de Apoio Pedagógico do Centro Universitário UNIVATES vem desenvolvendo desde 2006 uma proposta de formação continuada, por meio de atividades como: Oficinas Pedagógicas, Fóruns de Discussões sobre a prática pedagógica no Ensino Superior e Atendimentos Individualizados. A partir destas oficinas e discussões, realizadas pelo NAP, é possível perceber as necessidades que o professor universitário apresenta no desenvolvimento da docência, considerando os desafios que se apresentam em sala de aula. Conforme Rosa (2009, p. 42):

> *[...] é importante o desenvolvimento de políticas de melhoria da qualificação profissional docente, tanto para reverter o preparo docente tradicional inicial, fragmentado, como para desenvolver atividades docentes apropriadas às necessidades da sociedade contemporânea, o que requer a revisão dos modelos e da função do docente para atuar de forma transformadora e comprometida.*

Durante o transcorrer do ano letivo, o NAP coloca à disposição dos professores diversos tipos de atendimentos que visam a contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente, a saber: Apoio Didático-Pedagógico ao Docente, Apoio ao Discente: Psicopedagógico e Monitorias e Apoio para o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), atividades estas que serão detalhadas a seguir.

Apoio didático-pedagógico ao docente

O Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) foi criado pela Resolução 155/REITORIA/UNIVATES de 17 de dezembro de 2003, está vinculado à Pró-Reitoria de Ensino dessa Instituição de Ensino Superior (IES) e institucionalizou o Programa de Qualificação Docente no ano de 2006. Esse

núcleo se distingue como "um organismo dinamizador e de apoio didático-pedagógico"[245] e tem como objetivos:

> *I – contribuir para o aperfeiçoamento e qualificação da prática docente na IES nas modalidades presencial e a distância;*
> *II – articular, organizar e implementar ações e iniciativas nas áreas de sua atuação na Instituição;*
> *III – estimular e desenvolver estudos e investigações relacionadas com assuntos didático-pedagógicos e sua socialização, na Instituição;*
> *IV – contribuir para a qualificação e aperfeiçoamento dos projetos pedagógicos dos cursos;*
> *V – aprimorar conhecimentos e ações de intervenção pedagógica que favoreçam a construção de uma aprendizagem mais qualitativa dos acadêmicos e a inclusão dos que apresentam necessidades educativas especiais.*[246]

O Apoio Didático-Pedagógico ao Docente compõe uma das áreas de atuação do NAP, tendo como competências: "II – oferecer assessoria individual ou em grupo aos docentes, por solicitação espontânea ou por encaminhamento; V – coordenar e/ou promover reuniões, cursos e outros eventos institucionais que visam à qualificação e ao aprimoramento da prática docente na IES."[247] A partir dessas competências, essa área desenvolve atividades chamadas Oficinas Pedagógicas, Fóruns de Discussões sobre a prática pedagógica no Ensino Superior e Atendimentos Individualizados, que serão detalhadas a seguir:

a) Oficinas Pedagógicas: são atividades pontuais que ocorrem no período de recesso escolar/férias dos alunos (janeiro/julho), distribuídos em dois dias, totalizando quatro turnos. São oferecidas diversas ações presenciais com duração de duas horas cada uma, em que o docente pode optar pela temática de maior interesse, por meio de inscrições prévias. No Quadro 1 são mencionadas algumas das temáticas abordadas nessas oficinas.

ANO	TEMÁTICAS DAS OFICINAS
2006	A inclusão no Ensino Superior
	A voz e sua importância no trabalho docente
	Dinâmicas Pedagógicas: Como tornar atrativa uma aula expositiva
	O uso e a confecção de material pedagógico digitalizado
2007	A Cartografia como método em Ciências Humanas
	Produção de vídeos
	Interação professor e aluno na sala de aula

245 Resolução 090/REITORIA/UNIVATES, de 29/07/2009.
246 Resolução 090/REITORIA/UNIVATES, de 29/07/2009.
247 Resolução 090/REITORIA/UNIVATES/, de 29/07/2009.

	Técnicas de ensino
2008	Como trabalhar o resultado da avaliação institucional na sala de aula
	Trabalho e subjetivação do professor: resoluções criativas para o sofrimento
	Planejamento Educacional no Ensino Superior
	Aluno Surdo e Intérprete de Língua de Sinais: implicações pedagógicas
2009	Instrumentos e procedimentos de avaliação: cuidados na escolha, na elaboração...
	Possibilidades e utilização de objetos (virtuais) de aprendizagem na sala de aula
	Relações interpessoais na dinâmica de aula
	Didática no Ensino Superior – Planejamento Educacional
	Novo Acordo Ortográfico
2010	Explorando a tecnologia como recurso didático
	Encontro: Diálogos: a interação professor-aluno na sala de aula
	As perguntas no processo avaliativo
	Utilização da lousa interativa como recurso didático
2011	Roda de Conversa sobre Atividade Discente Efetiva
	Diferenças de Aprendizagem e Diferenças de Ensino
	Habilidades e competências
	Organização visual e pedagógica do Univates Virtual
	Os gêneros textuais resumo e resenha na academia

Quadro 1: Temáticas das Oficinas Pedagógicas oferecidas pelo NAP a partir do ano de 2006. Fonte: Relatório Anual do NAP

b) Fórum de Discussão Permanente: Esta atividade ocorre ao longo de cada semestre, por meio de encontros presenciais – realizados quinzenalmente – e não presenciais. As temáticas dos Fóruns são sugeridas pelo NAP ou provêm dos interesses dos Conselhos de Cursos e, eventualmente, dos próprios professores. No Quadro 2 constam as temáticas desenvolvidas nestes Fóruns desde 2006.

ANO	**TEMÁTICA DOS FÓRUNS**
2007	Construindo instrumentos de avaliação
	Competência Pedagógica do Professor Universitário (virtual e presencial)
	Estudos de Focault
2008	Reflexão, discussão, troca de ideias e de experiências com base no livro de Masetto, Marcos T. *Competência Pedagógica do Professor Universitário.* São Paulo: Summus
	O cinema na educação: o uso didático-pedagógico do filme
	Reflexão, discussão, troca de ideias e de experiências com base no livro de Gil, Antônio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas
	Avaliação do desempenho do aluno no Ensino Superior: por que, quando e como
	Fórum Virtual – Ambiente Virtual: potencialidades e desafios
	A formação no Ensino Superior na tensão entre a Modernidade e Crítica da Modernidade

2009	Reflexões Pedagógicas sobre atuação do Docente no Ensino Superior da Univates – Relato de Experiências
	Ética na Pesquisa
	Ambiente Virtual: potencialidades e desafios (ambiente Moodle)
	Conhecendo e discutindo os recursos do ambiente Univates Virtual
	A integralidade na formação humana
	Pronunciamentos Técnicos do Comitê de Pronunciamentos Contábeis
2010	Ensino de Ciências Exatas
	Debate sobre Ciência, Pesquisa e Metodologia
	Possibilidades e utilização de objetos (virtuais) de aprendizagem na sala de aula
	Ação docente no curso de Direito, discutindo a prática pedagógica
2011	Ensino e aprendizagem: encontros e desencontros
	Estratégias para qualificar a leitura no Ensino Superior
	Jogos teatrais para professores
	Aplicação do CPC – PME
	Ensino de Ciências Exatas, Engenharia e Tecnologia
	Práticas Pedagógicas para o Ensino de Ciências Exatas
	Práticas Pedagógicas inovadoras: turma grande, turma pequena
	Técnicas de ensino
	Reflexões sobre trabalhos de conclusão de curso
	Estatística aplicada com uso de ferramentas
	Estudo dos projetos pedagógicos dos cursos de Educação Física, licenciatura e bacharelado (específico para os professores do Curso de Educação Física)
	Inserção da nova norma de contabilidade nos conteúdos programáticos de ciências contábeis
	Planejamento de disciplinas na modalidade EaD

Quadro 2: Temáticas das Oficinas Pedagógicas oferecidas pelo NAP a partir do ano de 2006. Fonte: Relatório Anual do NAP

c) Atendimentos Individualizados: Caracterizam-se por encontros previamente agendados pelo NAP por solicitação dos professores ou dos coordenadores de curso. Esses encontros têm como objetivo a reflexão da prática pedagógica desenvolvida pelo docente. Habitualmente os docentes que buscam esse atendimento apresentam dificuldades na sua prática docente por questões que envolvem as relações interpessoais, bem como as didático-metodológicas. Nesses momentos são discutidas alternativas para minimizar as dificuldades relatadas. Para exemplificar, no ano de 2011 foram atendidos 23 professores.

Apoio ao discente

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, reforçando a LDBEN nº 9.394//96, exige um redimensionamento na formação do professor universitário, o que implica em um investimento das Instituições de Ensino na proposição de uma formação continuada dos professores que contemple o paradigma da inclusão.

O acesso dos alunos com necessidades educativas especiais à Universidade passa pela discussão de ações que possam garantir, não somente o ingresso, mas também o acesso ao conhecimento e à aprendizagem, a partir de propostas que qualifiquem o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o Centro Universitário UNIVATES em seu Programa de Formação Continuada de Professores para o Ensino Superior implementou, também, por meio de palestras e oficinas, a discussão acerca das políticas inclusivas nacionais e os seus efeitos sobre a prática pedagógica, ampliando-as, para a necessidade de adaptações curriculares para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais.

Dentre as ações observadas atualmente, percebe-se na instituição que um dos aspectos que passa a ser considerado como fundamental para a efetivação da proposta inclusiva é a assessoria aos acadêmicos com necessidades educacionais especiais e aos seus professores. Thoma (2004, p. 47), ao se referir ao movimento que hoje denominamos inclusão, seja ela escolar ou social, diz que: "[...] um movimento que preconiza a inversão de papéis, defendendo a ideia de que o meio deve adaptar-se para atender as necessidades de todos e de cada um, sejam eles portadores de deficiência ou não".

O Núcleo de Apoio Pedagógico do Centro Universitário UNIVATES, preocupado em atender essas singularidades, cria o atendimento Psicopedagógico ao discente e ao docente. O objetivo do apoio Psicopedagógico ao discente é refletir sobre o ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades educativas especiais e ou dificuldades de aprendizagem na IES, a partir do olhar desses sujeitos.

O atendimento Psicopedagógico ao docente visa a uma reflexão conjunta entre educador e núcleo de apoio sobre as possibilidades de se pensar o currículo do curso para o aluno com necessidades educativas especiais e ou dificuldades de aprendizagem. No início de cada semestre, o docente recebe do NAP um comunicado de que na sua turma está matriculado um aluno que se autodeclarou com necessidades educativas especiais e que necessita de apoio pedagógico ou Psicopedagógico. No mesmo comunicado, o professor é convidado a buscar a orientação do NAP.

O foco das reflexões, para os professores que buscam o apoio Psicopedagógico, é traduzir as intencionalidades educativas a serem alcançadas no Projeto de Curso em finalidades educacionais. Se considerarmos que cada docente sempre tem intenção na ação de ensinar, cabe

questionarmos como tais intenções podem ser concretizadas, segundo as diferenças individuais de inúmeros alunos. A resposta a esta questão está nas adaptações curriculares. Em relação a esse aspecto, Carvalho (2008, p. 111) faz-nos pensar no currículo onde:

> *[...] o aluno é o sujeito do processo ensino-aprendizagem; suas diferenças individuais, traduzidas como diferenças características e necessidades pessoais, devem ser conhecidas e respeitadas para a organização do ensino, com vistas à qualidade de sua aprendizagem.*

As adaptações curriculares são entendidas como instrumentos para superar as dificuldades na aprendizagem pelo grupo de professores atendidos pelo NAP. Buscamos com isso: a) conseguir a maior participação possível dos alunos com necessidades educativas especiais e/ou dificuldades de aprendizagem em todas as atividades desenvolvidas no projeto curricular e na programação da sala de aula; b) levar tais alunos a atingirem os objetivos de cada nível do fluxo educativo, por meio de uma adaptação curricular.

Segue o Quadro 3 com as informações do número de discentes e docentes dos cursos oferecidos pela IES atendidos no apoio Psicopedagógico desde a sua implantação:

Ano	**Discentes**	**Docentes**
2007	40	0
2008	144	17
2009	158	22
2010	154	26
2011	175	25
Total	**671**	**90**

Quadro 3: Número de Atendimentos Psicopedagógicos Discentes e Docentes desde 2007. Fonte: Relatório Anual do NAP

As discussões relativas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e/ou dificuldades de aprendizagem no Ensino Superior apontam para a coerência que deve existir entre a formação continuada do docente na universidade e as necessidades apresentadas a partir da análise da Instituição, considerando o momento histórico e o contexto em que está inserida, vislumbrando uma educação que oportunize a aprendizagem de todos os alunos e que dê conta da complexidade que pode ser observada hoje.

Segundo Escott, Müller e Wolffenbüttel (2003, p. 41), pensar em sociedade inclusiva:

> *[...] implica inicialmente, pensar em educação inclusiva, educação que deve ser foco de reflexão desde a formação dos seus profissionais, de forma a constituir a cultura do respeito às diferenças, para que, assim, seja possível também educar de forma diferenciada, de acordo com a necessidade dos educandos.*

Outra ação de apoio ao discente com dificuldades de aprendizagem é a monitoria. Ela constitui-se como um atendimento diferenciado para interessados em sanar suas dúvidas e/ou construir seus conhecimentos prévios. A monitoria está sendo oferecida desde 2006 em diversas modalidades, como mostra o Quadro 4 a seguir:

	2006	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**
Anatomia	-	-	16	85	339	-
Bioestatística	-	-	-	69	-	-
Eletrônica	-	-	7	1	-	-
Física	-	-	116	99	241	152
Matemática	217	289	428	607	739	625
Programação de Computadores	-	-	13	57	-	-
Química	-	-	25	85	-	-

Quadro 4 : Atendimento ao discente por área de conhecimento. Fonte: Relatório Anual do NAP.

No início, as monitorias foram exercidas por diversos alunos bolsistas, mas, devido à grande demanda na área da Matemática por parte dos discentes e das constantes mudanças de estagiários, a Univates, consciente da importância do apoio aos alunos, decidiu pela contratação de uma funcionária-professora, evitando, assim, as constantes trocas de bolsistas. Atualmente há duas monitorias ativas, sendo a de Matemática exercida por uma funcionária concursada vinculada ao Núcleo de Apoio Pedagógico. Sua carga horária é de 44 horas semanais. Já o monitor de Física é aluno-estagiário da Instituição, que tem carga horária de 20 horas semanais. As atividades realizadas pelos monitores são distribuídas entre sanar dúvidas dos alunos, receber orientações e estudar com professores responsáveis pelas disciplinas, discutir alternativas com o NAP e compilar estatísticas de aproveitamento ao final do semestre.

Na Univates, os monitores têm apoio técnico pedagógico do NAP e dos professores responsáveis pelas disciplinas, que os orientam quanto às dúvidas relacionadas aos conteúdos. A reserva de horário para monitoria é realizada por meio do agendamento prévio no Setor de Atendimento ao Aluno da Instituição, podendo ser reservadas até duas horas diárias consecutivas por aluno. Também é possível constituir pequenos grupos de no máximo quatro alunos. A divulgação deste serviço no início de cada semestre é realizada pelos professores, pelos monitores e por meio do Setor de *Marketing* e Comunicação no *site* da Instituição. Os

critérios para o agendamento foram elaborados para que o atendimento se tornasse mais individualizado, ou seja, para ser mais fácil investigar os conhecimentos prévios e dificuldades de cada aluno, bem como planejar a inserção de materiais didáticos específicos para esclarecer suas dúvidas.

Durante as aulas de reforço, as dificuldades dos alunos são analisadas mais precisamente, pois os atendimentos são focados em uma melhor aprendizagem dos estudantes. Conforme Chick e Baker (2005) *apud* Ferreira e Brumatti (2009, p. 51), "compreender os erros cometidos e identificar pontos de tensão na aprendizagem são estratégias importantes da educação matemática a fim de se criar mecanismos de auxílio na superação de dificuldades evidenciadas".

3. Apoio para o uso de TICs

O Programa de Formação Continuada de Professores do Centro Universitário UNIVATES contempla também questões referentes ao uso de diferentes recursos das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no processo educativo, propondo ações nas modalidades anteriormente apresentadas: palestras, oficinas e fóruns.

As oficinas são pensadas com dois focos. O primeiro está relacionado ao "como fazer", à instrumentação técnica para o ambiente virtual de aprendizagem, o planejamento e organização de materiais didáticos digitais e exploração de *softwares* e objetos de aprendizagem. Nestes momentos são pontuadas questões como o funcionamento geral do ambiente, recursos de comunicação, geração de questionários, diferentes tipos de atividades, ferramentas que possibilitam a construção colaboradora, geração de *slides*, entre outras.

Contudo, sabe-se que a instrumentação técnica não é suficiente. Palloff e Prat (2002) apontam diferentes aprendizagens necessárias ao docente tendo em vista o desenvolvimento/planejamento de situações de aprendizagem mediadas por tecnologias que potencializem o processo de construção de conhecimentos. Dentre estas aprendizagens são destacadas pelos autores: gestão do tempo, gestão do próprio ambiente e dos materiais nele disponibilizados, comunicar-se por escrito, perceber o outro por meio de seus escritos e seus "silêncios". Neste sentido, outras oficinas constituem-se em espaços que possibilitam a socialização de experiências acerca da forma de organização de cada ambiente, tendo em vista os objetivos pedagógicos.

Outra ação desenvolvida compreende o fórum virtual de aprendizagem. Este constitui-se numa das modalidades em que a atividade do fórum é oferecida. Por meio dela, busca-se ampliar a possibilidade de participação de docentes que, por questões relacionadas à distância, ao tempo e à compatibilidade de horários não conseguem fazer-se presentes nas atividades presenciais de formação. É, também, uma oportunidade de refletir e compreender um pouco melhor a forma

como se estabelece a docência em situações de aprendizagem mediadas pela tecnologia, na medida em o professor que vivencia o "ser aluno" e o "ser docente" na modalidade a distância.

O apoio ao docente também ocorre mediante atendimento individual agendado no Núcleo de Educação a Distância (Nead). Geralmente, os professores procuram espontaneamente o setor para buscar orientação na medida em que sentem necessidade de suporte tecnológico, operacionalizar alguma proposta de atividade diferenciada ou quando se deparam com dificuldades pontuais em relação ao uso do ambiente de aprendizagem. Em alguns momentos, contudo, quando os alunos solicitam auxílio ao Nead, por encontrarem dificuldades em relação ao uso do ambiente virtual de alguma disciplina, o setor toma a iniciativa de contatar o professor, buscando orientá-lo.

Cabe destacar, também, que o apoio ao professor ocorre mediante a capacitação dos alunos para usarem de forma mais significativa os diferentes recursos que tem à sua disposição. Por isto, o programa de apoio pedagógico também contempla oficinas para os alunos. Estas são agendadas pelos professores de cada turma e organizadas a partir dos recursos tecnológicos que serão utilizados neste contexto. Ocorrem durante o período de aula da disciplina, sendo que a orientação técnica e a pedagógica são apresentadas concomitantemente. O quadro mostra os atendimentos realizados:

ANO	**Quantidade de turmas**	**Quantidade de alunos**
2006	48	1587
2007	21	728
2008	17	687
2009	14	417
2010	47	1612
2011	26	836
Total	**173**	**5867**

Quadro 5: Capacitação de alunos para uso de ambiente virtual. Fonte: Relatório Anual do NEAD/NAP

Considerações finais

O relato de experiência que apresentou o Programa de Formação Continuada de Professores para o Ensino Superior no Centro Universitário UNIVATES, situado na cidade de Lajeado, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil, desenvolvido pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) ilustrou as três formas de atendimentos desenvolvidos na Instituição.

Cabe ressaltar que a Legislação Brasileira por não exigir uma formação didática-pedagógica para atuar na docência do Ensino Superior instiga a Instituição a assumir esse compromisso, que se constitui numa tarefa árdua, complexa e com resultados que podem ser vislumbrados a longo prazo.

Nessa experiência é possível perceber como resultados parciais a participação efetiva de, aproximadamente, 4.000 docentes e 5.000 discentes, além dos apoios para o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

A opção da instituição pela organização de um conjunto de ações ao longo do período letivo leva em consideração que a qualificação pedagógica incide sobre uma cultura de aprendizagem instituída na IES. Neste sentido, cabe ressaltar que mudança cultural, conforme Bersch (2009, p. 43) "resulta de um processo sistemático de ações que, além de momentos de formação, ofereça suporte e orientação (técnico-pedagógica) nos momentos de maior dificuldade, privilegie o compartilhamento das iniciativas bem sucedidas, permita a reflexão-avaliação da prática, em um clima de aprendizado cooperativo e continuado."

Da mesma forma, esta mudança cultural precisa ser compreendida na perspectiva de que a competência pedagógica docente se constrói em um processo de formação continuada em que docente e discente estejam diretamente envolvidos nas reflexões acerca do ensino e da aprendizagem como sujeitos na construção do conhecimento.

Referências bibliográficas

Bersch, Maria Elisabete (2009). *Avaliação da aprendizagem em educação a distância on-line*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em: http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1862

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Carvalho, Rosita Elder (2008). *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação.

Escott, C. M; Müller, M. B. C & Wolffenbüttel, P (2003). *Inclusão na Universidade*. In Centro Universitário FEEVALE. Programa de Pedagogia Universitária. Novo Hamburgo: FEEVALE.

Masetto, Marcos Tarciso (2003). *Competência Pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.

Palloff, Rena & Pratt, Keith (2002). *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Porto Alegre: Artmed.

Pimenta, Selma Lopes Garrido & Anastasiou, Lea das Graças Camargos (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, vol. 1 (Coleção Docência em Formação).

Resolução 090/REITORIA/UNIVATES, de 29/07/2009.

Rosa, Daiani Clesnei da (2009). Formação docente e a educação ambiental: desafios atuais. *Caderno Pedagógico*, Lajeado, v. 6, n. 1, p. 39-51.

Thoma, Adriana da Silva. & Lopes, Maura Corcini. (org.) (2004). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

8.109.

Título:

Dificultades en el camino: la universidad y los nuevos planteamientos metodológicos

Autor/a (es/as):

Rosas, Francisco Díaz [Universidad de Granada]

López, Mercedes Cuevas [Universidad de Granada]

Resumo:

Esta comunicación pretende cuestionar el nuevo rol del profesorado ante el proceso de Bolonia que acabamos de comenzar y si se tiene claro y se pone en práctica los nuevos planteamientos tanto metodológicos como evaluativos a la hora de planificar la docencia.

Se están haciendo grandes esfuerzos para cambiar la cultura tan enraizada de la lección magistral, tampoco ha favorecido la falta de espacios y la distribución del tiempo para facilitar los nuevos cambios. Consideramos que es imprescindible también favorecer el trabajo en equipos multidisciplinares, cuestión difícil para la cultura tan individualista establecida en la institución.

La investigación que estamos llevando a cabo en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (Campus de la Universidad de Granada) es producto de un proyecto de innovación docente de la Universidad de Granada, tiene como objetivo principal conocer las dificultades que el profesorado está encontrando para adaptarse a las nuevas exigencias del proceso de Bolonia; cómo se están elaborando las guías didácticas de las asignaturas y si éstas facilitan su labor y por último cómo se están organizando las clases tanto las magistrales con grupos amplios como las de grupo reducido (partimos de la hipótesis que en estas últimas no hay grandes diferencias con las de gran grupo, y su finalidad es la misma).

Nuestra Facultad ofrece unas singularidades muy específicas que pueden ser muy interesantes para el objetivo que nos proponemos por impartirse diferentes titulaciones tan dispares como son los títulos de Educación: Grado de Maestro en primaria e infantil, Educación Social; Grado en Dirección y Administración de empresas y Grado de Informática de Gestión. Estas

diferencias las consideramos muy positivas porque nos permite conocer las percepciones que tiene un profesorado con formación tan dispar. Al mismo tiempo podríamos considerarlo como un laboratorio ideal para investigar cómo se están impartiendo la docencia desde diferentes perspectivas.

Se han realizado algunas tentativas tanto por parte de la Universidad como de la Facultad encaminadas a la formación del profesorado. En este sentido hemos formado parte del programa de formación del profesorado novel y al mismo tiempo también se han impartido cursos sobre la utilización del plataformas virtuales y sobre la elaboración de guías docentes. Detectando un bajísimo porcentaje de participación por parte del profesorado.

Pero consideramos que todavía hay mucho camino por recorrer, y que tenemos que llevar a cabo un plan de formación mucho más intenso Al mismo tiempo, cuando conozcamos los resultados tanto de las percepciones del profesorado como de las necesidades de formación, propondremos nuevos recursos para paliar los déficit y al mismo tiempo es indispensable consolidar grupos de trabajo interdisciplinares para intercambiar experiencias y favorecer la innovación docente en este rico escenario.

Palavras-chave:

Bolonia, metodología, planificación, profesorado y evaluación

1. Introducción

Esta comunicación pretende cuestionar el nuevo rol del profesorado ante el proceso de Bolonia que acabamos de comenzar y si se tiene claro y se pone en práctica los nuevos planteamientos tanto metodológicos como evaluativos a la hora de planificar la docencia.

Aunque se están haciendo grandes esfuerzos para cambiar la cultura tan enraizada de la lección magistral, la falta de espacios y la distribución del tiempo no ha facilitado la introducción de los nuevos cambios. Consideramos que es imprescindible favorecer también el trabajo en equipos multidisciplinares, cuestión difícil para la cultura tan individualista establecida en la institución.

La investigación que estamos llevando a cabo en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (Campus de la Universidad de Granada) es producto de un proyecto de innovación docente de la Universidad de Granada que tiene como objetivo principal conocer las dificultades que el profesorado está encontrando para adaptarse a las nuevas exigencias del proceso de Bolonia; cómo se están elaborando las guías didácticas de las asignaturas y si éstas facilitan su labor y por último cómo se están organizando las clases tanto las magistrales con grupos

amplios como las de grupo reducido (partimos de la hipótesis que en estas últimas no hay grandes diferencias con las de gran grupo, y su finalidad es la misma).

Nuestra Facultad ofrece unas singularidades que pueden ser muy interesantes para el objetivo que nos proponemos por impartirse titulaciones tan dispares como son los títulos de Educación: Grado de Maestro en primaria e infantil, Educación Social; Grado en Dirección y Administración de empresas y Grado de Informática de Gestión. Estas diferencias las consideramos muy positivas porque nos permite conocer las percepciones que tiene un profesorado con formación tan dispar. Al mismo tiempo podríamos considerarlo como un laboratorio ideal para investigar cómo se están impartiendo la docencia desde diferentes perspectivas.

Se han realizado algunas tentativas tanto por parte de la Universidad como de la Facultad encaminadas a la formación del profesorado. En este sentido hemos formado parte del programa de formación del profesorado novel y al mismo tiempo también se han impartido cursos sobre la utilización de plataformas virtuales y sobre la elaboración de guías docentes; detectándose un bajísimo porcentaje de participación por parte del profesorado.

Pero consideramos que todavía hay mucho camino por recorrer, y que tenemos que llevar a cabo un plan de formación mucho más intenso Al mismo tiempo, cuando conozcamos los resultados tanto de las percepciones del profesorado como de las necesidades de formación, propondremos nuevos recursos para paliar los déficits. Al mismo tiempo, es indispensable consolidar grupos de trabajo interdisciplinares para intercambiar experiencias y favorecer la innovación docente en este rico escenario.

2. ¿ De qué hablamos?

En primer lugar tenemos que recalcar que esta comunicación forma parte de una investigación mucho más amplia, tratamos de explorar los primeros pasos sobre cómo se está ejecutando lo que todos conocemos como el nuevo escenario de Bolonia tanto para el alumnado de los nuevos grados como para el profesorado.

Hemos situado el punto de partida en las guías tanto docentes como didácticas, entendiendo las primeras como el documento base extraído del programa de verificación de los grados y desarrollado por equipos de profesores de los departamentos vinculados con las materias pertinentes. Para la elaboración de estas guías la universidad de Granada en nuestro caso, facilitó un borrador base para cumplimentarlo por los departamentos. En este primer paso ya encontramos algunas deficiencias sobre todo en el apartado referido a las acciones formativas y a la distribución temporal de las mismas; así como otros aspectos más formales que en la

mayoría de las ocasiones no han sido cumplimentados. Nos referimos al profesorado de las asignaturas, horarios de tutorías de los mismos, etc.

Esta Guía Docente, que es única para cada materia, responde a un modelo facilitado por el Vicerrectorado correspondiente y está articulada en los siguientes apartados:

GUIA DOCENTE DE LA ASIGNATURA
• DATOS GENERALES (módulo, materia, curso, semestre, créditos, tipo) • PROFESORES (Dirección completa de contacto para tutorías y Horario de tutorías) • GRADO EN EL QUE SE IMPARTE • OTROS GRADOS A LOS QUE SE PODRÍA OFERTAR • PRERREQUISITOS Y/O RECOMENDACIONES (si procede) • BREVE DESCRIPCIÓN DE CONTENIDOS (Según memoria de verificación del grado) • COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS • TEMARIO DETALLADO DE LA ASIGNATURA   o TEMARIO TEÓRICO   o TEMARIO PRÁCTICO (Seminarios/Talleres, Prácticas de Laboratorio, Prácticas de Campo) • BIBLIOGRAFÍA (Bibliografía fundamental / Bibliografía complementaria) • ENLACES RECOMENDADOS: • METODOLOGÍA DOCENTE • EVALUACIÓN (Instrumentos de evaluación, criterios de evaluación y porcentaje sobre la calificación final, etc.) • INFORMACIÓN ADICIONAL (si fuese necesario)

Tabla 1. Modelo de guía docente

Además de lo anterior, también se facilitó en su momento un modelo de Programa de Actividades (orientativo y opcional) que consideraba los siguientes elementos.

- Programa de actividades
  - Semestre
  - Temas del temario
  - Actividades presenciales (Según la metodología docente propuesta para la asignatura)
    - Sesiones teóricas (horas)
    - Sesiones prácticas (horas)
    - Exposiciones y seminarios (horas)
    - Tutorías colectivas (horas)
    - Exámenes (horas
  - Actividades no presenciales (Según la metodología docente propuesta para la asignatura
    - Tutorías individuales (horas)
    - Estudio y trabajo individual del alumno (horas)
    - Trabajo en grupo (horas)

A partir de los anteriores esquemas, los Departamentos emprendieron la tarea de elaborar dichas guías que, tras superar múltiples dificultades (relacionadas principalmente con la falta de consenso a la hora de establecer el temario de la asignatura y la bibliografía básica) fueron puestas a disposición del alumnado junto al resto de la información detallada y completa sobre cada uno de los Títulos de Grado que oferta la Universidad de Granada y que puede localizarse en http://grados.ugr.es.

Por otro lado, estas guías debían ser objeto de desarrollo amplio por parte del profesorado convirtiéndose en guías didácticas de cada materia y de cada profesor. Debemos subrayar que en la gran mayoría de los casos se han quedado sólo en el primer intento.

En este sentido tampoco hay consenso en la diferenciación de unas guías de otras, nosotros hemos utilizado el término docente siguiendo las directrices de nuestra universidad, y el término didáctico para diferenciarlo de las anteriores. Son muchos los autores que utilizan ambas denominaciones para hablar de lo mismo. Así Zabalza (2010) en su obra" Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las guías docentes de las materias" se refiere a las que nosotros hemos calificado como guías didácticas. En definitiva se trata de un nivel superior de planificación, que facilite al alumnado un trabajo más autónomo y a la vez también más dirigido. Somos conscientes del esfuerzo solicitado al profesorado, puesto que elaborar una guía docente de calidad exige tiempo para la reflexión y mucho trabajo.

2.1 Del trabajo en equipo.

Todos los planteamientos comentados están relacionados con el trabajo en equipo de los profesionales. Consideramos que es el primer paso para la mejora de la enseñanza en la universidad, pero es precisamente éste un tema controvertido en nuestra institución, el individualismo está muy arraigado e incluso en los departamentos cuya área principal es precisamente la didáctica y que deberían predicar con el ejemplo, dejan mucho que desear. "Este aspecto de la colegialidad como referente básico para la calidad de la docencia, constituye sin embargo uno de los puntos débiles de las Universidades. Aspecto deficitario en un doble sentido, en cuanto a la escasa disposición a superar el individualismo para enfocar el trabajo con un sentido más colectivo y de integración. Y en cuanto a la resistencia a identificarse con el espíritu o misión de la institución en que se actúa. No existe ese sentimiento de pertenencia como cualidad que favorece la identificación y la simbiosis con lo común." (Zabalza, 2006).

La falta de consenso nos ha llevado a elaborar unas guías docentes que cuando se han puesto en la práctica no obedecen a la realidad ni de las aulas ni de los horarios. Los créditos ECTS son la clave de ésta planificación, el trabajo del alumnado como cómputo a la hora del reparto de

tareas no se ha hecho con criterios de racionalidad. Del mismo modo, los contenidos también han sido una fuente de conflictos en las negociaciones de los equipos docentes, sobre todo materias que en los planes antiguos eran anuales y ahora han pasado a ser cuatrimestrales y se ha pretendido dejar más o menos los mismos temarios; hecho que parece de lo más incongruente a la hora de llevar a cabo una buena planificación.

2.3 La metodología

El apartado metodológico de las guías también ha sufrido el peso de las prisas y la falta de rigor a la hora de llevar a cabo sus diseños.

En primer lugar tenemos que diferenciar el trabajo en gran grupo que en nuestro caso tiene asignado dos horas semanales; y por otro lado, el trabajo en grupo pequeño o reducido con una hora semanal más.

De acuerdo con lo previsto en el Plan de Ordenación Docente de la Universidad de Granada (curso 2010-2011), el número de horas semanales correspondientes a cada grupo de docencia estará en relación con la ratio de docencia presencial establecida para cada asignatura, con la siguiente distribución general **para una asignatura tipo de 6 créditos**:

RATIO DE PRESENCIALIDAD	HORAS DE SEMANALES PARA EL ALUMNO	HORAS DE SEMANALES PARA EL PROFESORADO
40%	4 HORAS / SEMANA de grupo amplio	4 horas/semana de grupo amplio
30%	2 HORAS / SEMANA de grupo amplio y 1 HORA/SEMANA de grupo reducido	4 horas/semana (2 de grupo amplio y 2 de grupo reducido)
20%	1 HORA / SEMANA de grupo amplio y 1 HORA/SEMANA de grupo reducido	4 horas/semana (1 de grupo amplio y 3 de grupo reducido)

Tabla 2. Ratio de presencialidad en las asignaturas de Grado

En el caso de nuestra Facultad y para las titulaciones de Educación y ADE, se optó por una ratio de presencialidad del 30%, entendiendo que las horas de grupo amplio estarían dedicadas a la impartición del temario de teoría y las de grupo reducido a desarrollar la parte práctica del mismo. Sin embargo, son frecuentes los casos en los que algunos profesores realizan el mismo tipo de actividades independientemente del tamaño del grupo.

Los grupos amplios se están utilizando para llevar a cabo las lecciones magistrales, explicar los contenidos de los temas y poco más. Pero vamos a centrarnos en los reducidos, ya que están predestinados a trabajos y metodologías más activas y prácticas. En este sentido, debemos de señalar que los espacios tampoco están preparados para este tipo de actividad, en un primer

momento se nos prometió que se iban a facilitar espacios más versátiles pero como exigía cambios sustanciales que conllevaban inversiones importantes, al final no se han viabilizados y el profesorado para realizar este tipo de actividad tiene que adaptarse a los recursos funcionales disponibles. Esta invariable exige de mucha imaginación para ser superada, y lo que está ocurriendo es que las sesiones con los grupos reducidos también se dedican a las lecciones de los profesores.

En las guías docentes con respecto a este apartado figuran una serie de actividades a modo de listados pero sin concretar(como visionados de películas, debates, exposiciones de los alumnos, etc.) y también nos encontramos con otras de las invariables organizativas (Antúnez, 1998) insalvables como es el tiempo, si las sesiones están programadas para una hora escasa, en la mayoría de las ocasiones la planificación de las mismas exigen más flexibilidad temporal. Estas limitaciones insalvables no ayudan mucho a cambiar el panorama tradicional de la metodología universitaria.

3. La implantación de los títulos de Grado en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta

En este trabajo nos hemos centrado en el análisis de algunos aspectos relacionados con los Grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria. Más concretamente, hemos investigado cómo se traduce en la práctica diaria del aula el compromiso con los estudiantes que aparece en la Guía Docente.

Comenzamos recabando información del informe anual de la Titulación realizado por las correspondientes Comisiones de Garantía Interna de Calidad (en adelante CGICT) de ambos títulos y observamos que al realizar la valoración de las guías docentes de las materias de la titulación se otorga una puntuación de 9 sobre 10 a la "*accesibilidad, difusión y actualización*" en Educación Infantil y de 10 sobre 10 en Educación Primaria. En el apartado relativo a la "*concreción, suficiencia y diversidad de los componentes de las guías*" las puntuaciones otorgadas son de 9 y 10 respectivamente.

A la vista de las anteriores valoraciones, hemos realizado un análisis de contenido de dichas guías cuyos principales resultados son los siguientes:

- El 46,43% de las guías que aparecen publicadas en la correspondiente página web no contiene los datos relativos al profesorado que imparte la correspondiente materia, en especial lo que se refiere a los horarios de tutoría de los profesores, y en algunas de las que sí aportan esta información, remiten al alumno a consultar los tablones de anuncios de la Facultad.

- Otra de las deficiencias detectadas está relacionada con el apartado "temario detallado" en lo que se refiere al contenido práctico. La información contiene (salvo escasas excepciones) una descripción muy general del tipo: "Lecturas, seminarios, talleres, visitas, realización y exposición de trabajos, búsqueda de bibliografía y recursos en Internet".
- El programa de actividades solo aparece detallado en el 53,57% de las guías consultadas y en lo que se refiere a las tutorías colectivas debemos señalar que únicamente el 7,14% las establecen claramente, el 28,57% ofrece datos que no se corresponden con la realidad por cuanto superan las horas de presencialidad contempladas en el diseño de la signatura.
- En cuanto a la bibliografía, parece lógico que gire en torno a unos pocos manuales básicos y que, para aspectos concretos del temario, se ofrezcan otras obras complementarias. Sin embargo, hemos podido constatar que en Educación Infantil la bibliografía básica oscila entre 1 y 32 obras (con una media de 14,21 obras) y en Educación Primaria entre 1 y 23 (media de 8,33).

Una vez realizado el estudio relativo a las guías docentes, abordamos la siguiente fase con el fin de determinar cómo se está llevando a cabo la docencia en las correspondientes materias. Para ello hemos elaborado un cuestionario dirigido a los alumnos que nos ha aportado la información que aparece en el siguiente apartado.

4. La opinión de los alumnos

Preguntados en primer lugar si han consultado la Guía docente (que forma parte de la información que se ofrece a los alumnos en las páginas web de la Facultad y del Vicerrectorado de Grado y Posgrado), comprobamos que algo menos de la mitad de los alumnos la conocen (47,22% de los de Infantil y 44,18% de los de Primaria).

Por otra parte, esta información de carácter general se concreta posteriormente en la Guía didáctica de la asignatura que cada profesor debe facilitar a sus alumnos a para guiar su proceso de aprendizaje. Sin embargo, no todos los profesores han plasmado en un documento escrito dicha información. Los alumnos de Educación Infantil, solamente disponen del 63,9% de las guías de sus asignaturas; porcentaje que desciende al 55,9% en el caso de los de Primaria.

Otro de los aspectos sobre los que hemos solicitado información a los alumnos es el relativo a la realización de tutorías académicas (Reuniones periódicas individuales y/o grupales entre el profesorado y el alumnado -según figura en la Guía docente- para guiar, supervisar y orientar las distintas actividades académicas propuestas).

Los datos correspondientes a las respuestas ofrecidas son los siguientes: en el 30,56% de las asignaturas de Educación Infantil no se ha realizado ninguna (35,29% para las de Primaria), menos de tres (38,89% en Infantil y 36,76% en Primaria) y más de tres (30,56% en Infantil y 27,94% en Primaria).

4.1 Los trabajos de curso

En la enseñanza universitaria suele ser habitual que los profesores encarguemos a los alumnos la realización de diferentes tipos de trabajo (individuales o en grupo) como medio de poner en relación teoría y práctica (aunque a veces dichos trabajos consistan únicamente en la preparación de los temas que luego serán expuestos en clase). Esto, que exige un mínimo de coordinación entre docentes, ha sido valorado en el informe emitido por el CGICT del siguiente modo: cuando se trata de la coordinación entre docentes de un mismo módulo/materia se otorga un nivel de logro de 7 sobre 10 en ambas titulaciones (Infantil y Primaria), pero al valorar dicha coordinación entre docentes de diferentes módulos/materias, las puntuaciones otorgadas son sensiblemente diferentes (1 en Infantil y 7 en Primaria).

Cuando hemos preguntado a los alumnos por el número de trabajos que han tenido que realizar como parte de las actividades no presenciales, se ha comprobado que si consideramos cada asignatura individualmente no resultan excesivos, pero en el cómputo global del semestre los porcentajes aumentan. En la siguiente tabla ofrecemos los datos correspondientes a ambas situaciones:

		Educación Infantil	Educación Primaria
En 1 asignatura	Escaso	2,78%	14,71%
	Suficiente	69,44%	67,65%
	Excesivo	19,44%	14,71%
	Ningún trabajo	8,33%	2,94%
En el conjunto de asignaturas del semestre	Escaso	0%	7,35%
	Suficiente	38,89%	61,76%
	Excesivo	52,78%	25%
	Ningún trabajo	2,78%	2,94%

Tabla 3. Realización de trabajos no presenciales

4.2. Las actividades formativas en Grupo Reducido

Como ya se ha señalado anteriormente, los grupos amplios se están utilizando para llevar a cabo las lecciones magistrales. La constatación de esta realidad se deriva de los datos aportados por los alumnos, pues en el 26,14% de las materias siempre se han dedicado las sesiones de grupo reducido a clases teóricas-expositivas (lecciones magistrales impartidas por el profesor/a). En

cuanto al resto de actividades formativas que se contemplan en las guías docentes se ha comprobado que el porcentaje de profesores que nunca han realizado cada una de ellas son los siguientes:

- Ejercicios de aplicación práctica de los contenidos teóricos (22,88%)
- Debates (41,50%)
- Simulación de situaciones de aprendizaje (44,28%)
- Reproducción de grabaciones en audio o vídeo (50,98%)
- Visita de profesionales en ejercicio (71,81%)
- Exposición de trabajos (40,44%)
- Diseño y elaboración de materiales didácticos (45,83%)

Los anteriores porcentajes medios presentan diferencias entre las titulaciones analizadas que son las que aparecen en la siguiente tabla:

		Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Lecciones magistrales	Ed. Infantil	19,44%	38,89%	30,56%	11,11%
	Ed. Primaria	13,24%	26,47%	19,12	41,18%
Ejercicios de aplicación práctica	Ed. Infantil	22,22%	38,89%	13,89%	25%
	Ed. Primaria	23,53%	30,88%	26,47%	17,65%
Debates	Ed. Infantil	38,89%	41,67%	13,89%	2,78%
	Ed. Primaria	44,12%	36,76%	16,18%	0%
Simulación de situaciones de aprendizaje	Ed. Infantil	44,44%	30,5%6	16,67%	5,56%
	Ed. Primaria	44,12%	33,82%	14,71%	7,35%
Reproducción de grabaciones	Ed. Infantil	41,67%	38,89%	13,89%	5,56%
	Ed. Primaria	60,29%	23,53%	10,29%	5,88%
Visita de profesionales en ejercicio	Ed. Infantil	83,33%	11,11%	2,78%	2,78%
	Ed. Primaria	60,29%	23,53%	10,29%	5,88%
Exposición de trabajos	Ed. Infantil	25%	38,89%	25%	11,11%
	Ed. Primaria	55,88%	27,94%	4,41%	11,76%
Diseño y elaboración de materiales	Ed. Infantil	41,67%	25%	16,67%	16,67%
	Ed. Primaria	50%	30,88%	11,76%	7,35%

Análisis y comentario de las lecturas realizadas	Ed. Infantil	52,78%	22,22%	13,89%	11,11%
	Ed. Primaria	38,24%	38,24%	17,65%	4,41%
Estudios de caso	Ed. Infantil	47,22%	33,33%	16,67%	2,78%
	Ed. Primaria	50%	29,41%	10,29%	8,82%

Tabla 4. Actividades formativas

5. A modo de conclusión

En primer lugar queremos recalcar que los datos que hemos aportado son sólo una parte de los que se han extraído de la investigación llevada a cabo. También señalar que habrá que contrastar parte de los resultados con las percepciones que tienen los profesores universitarios acerca de su propia práctica y de las dificultades que se están encontrando en la implementación de los nuevos grados.

Debemos considerar que sólo llevamos dos cursos académicos con estas experiencias por lo que habrá que ir estudiando su evolución: Las guías tendrán que ser objeto de mayor atención por parte del profesorado para que realmente sean útiles y faciliten el trabajo autónomo al alumnado; las metodologías tendrán que evolucionar hacia una mayor actividad por parte también de los alumnos.

Es muy difícil romper las rutinas de muchísimos años donde el protagonismo lo tenía la lección del profesor y cambiar este rol por el de diseñador de buenas actividades que aglutinen el desarrollo de diferentes competencias tanto transversales como específicas de la materia.

Referencias

Antúnez, S. (1998): *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE-Horsori, 5ª ed.

Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (2011): *Grado de Maestro en Educación Infantil.* Consultado en Marzo 5, 2011 de: http://grados.ugr.es/infantil_ceuta/pages/infoacademica.

Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (2011): *Grado de Maestro en Educación Infantil.* Consultado en Marzo 5, 2011 de: http://grados.ugr.es/primaria_ceuta/pages/infoacademica.

Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (2011): *Informe anual de la titulación (IAT-14): Grado de Maestro en Educación Infantil (458).* Documento fotocopiado.

Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (2011): *Informe anual de la titulación (IAT-14): Grado de Maestro en Educación Primaria (457).* Documento fotocopiado.

Universidad de Granada (2011): *Plan de Ordenación Docente. Curso 2011-2012* (aprobado por el Consejo de Gobierno, en su sesión ordinaria del 18 de febrero de 2011). Consultado en Marzo 5, 2011 de: http://academica.ugr.es/pages/organizacion_docente/2012.

Universidad de Granada (2011): *Modelo guía docente*. Consultado en Marzo 5, 2011 de: http://vicengp.ugr.es/pages/Recursos/modeloguiadocente.

Universidad de Granada (2011): *Modelo programa de actividades*. Consultado en Marzo 5, 2011 de: http://vicengp.ugr.es/pages/Recursos/modeloprogramadeactividades.

Zabalza, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2010): *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea.

8.110.

Título:

Universidade e escola: aprendizagens compartilhadas

Autor/a (es/as):

Rossi, Fernanda [Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"]

Hunger, Dagmar [Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"]

Resumo:

A Universidade pública, no que se refere à educação básica, tem o compromisso de formar professores com qualidade diferenciada, assegurando a seus egressos a capacidade do desempenho profissional com excelência e debatendo e pesquisando caminhos para superação dos problemas postos na sociedade. Objetivou-se analisar como um grupo de alunos do curso de formação inicial em Educação Física e um grupo de Professoras Pedagogas atuantes na educação infantil expressam as aprendizagens proporcionadas pela parceria entre a Universidade e a Escola em relação à formação docente. A presente investigação foi realizada no âmbito de um Programa de Formação Continuada, promovido entre 2009-2011, em conjunto entre uma Universidade pública e uma Secretaria Municipal de Educação do interior de São Paulo, Brasil. O Programa teve como objetivo promover ações educativas reflexivas a partir da parceria entre docentes-pesquisadores, professoras pedagogas e alunos-monitores, no âmbito dos saberes da Cultura Corporal de Movimento. Os sujeitos participantes foram cinco alunos-monitores e catorze professoras pedagogas. A coleta dos dados ocorreu pelas técnicas de entrevistas semiestruturadas e relatos escritos. Fundamentado na metodologia qualitativa, os dados da pesquisa foram analisados com a finalidade de refletir sobre as aprendizagens

simultâneas para os grupos de professoras da educação infantil e de alunos em formação inicial. No que se refere às aprendizagens na ótica dos alunos-monitores constatou-se: o aprofundamento dos conteúdos da área e sua adequação às diferentes faixas etárias, conhecimentos do cotidiano da educação infantil, contato com dificuldades do contexto escolar e os modos de tratá-las pelas professoras. Os relatos indicam que todas estas aprendizagens foram geradas a partir da proximidade, da troca de experiências com as professoras. Evidenciou-se que os alunos-monitores puderam assimilar, construir, vivenciar e executar práticas pedagógicas comuns no ambiente escolar, favorecidas pela contextualização com a realidade. Para as professoras as principais aprendizagens consistiram no significado do brincar, a sua importância e a fundamentação teórica no processo de desenvolvimento infantil. A relação Universidade e Escola relatada pelas professoras revelou-se na percepção do compromisso dos alunos com a aprendizagem de ambos os grupos, pelas trocas de saberes e experiências ocorridas permanentemente, pela oportunidade propiciada de compartilhamento constante e a compreensão de que os alunos estavam abertos a novos conhecimentos trazidos pelo grupo e aprendendo a todo momento. Desse modo, a pertinência deste estudo consiste na constatação de que projetos desta natureza apresentam-se positivamente no ensino superior, tanto para o processo de formação inicial como para a formação continuada de professores escolares.

Palavras-chave:

Universidade, Escola, Formação Inicial e Continuada de Professores.

Introdução

A Universidade pública tem como funções acadêmicas a pesquisa, o ensino e a extensão. No que se refere à educação básica, tem o compromisso de formar professores com qualidade diferenciada, assegurando a seus egressos a capacidade do desempenho profissional com excelência e debatendo e pesquisando caminhos para superação dos problemas postos na sociedade. Ressalta-se a sua articulação com as esferas públicas, sem, contudo, assumir a responsabilidade pela resolução de todos os problemas educativos (o que, certamente, envolve políticas públicas de educação eficazes).

Neste contexto, a extensão universitária apresenta-se como um pilar importante da educação, por ser um espaço de aprendizado e por envolver-se na relação entre ensino e pesquisa, bem como, efetivar a aproximação da universidade à comunidade. Tal relação também se verifica eficaz para a formação de alunos da graduação, pois com orientação e supervisão docente pode aproximar as aprendizagens da formação acadêmica à realidade social, por meio da formulação de hipóteses, aplicação das mesmas e reflexão sobre o processo acadêmico. Assim, a extensão universitária configura-se como um processo educativo, cultural e científico, em que se

articulam o ensino e a pesquisa de forma indissociável, viabilizando a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

Ambas as dimensões da formação docente – inicial e continuada – têm sido alvos frequente de críticas. A formação inicial por ser concebida como demasiadamente teórica, transmissora de conhecimentos e pelo seu distanciamento da realidade social e escolar concreta, com possibilidades limitadas dos futuros professores incorporarem os conhecimentos transmitidos. Com a dimensão da formação continuada as críticas não divergem, acusam-se também estes programas como distantes das problemáticas ocorridas em sala de aula e de desconsiderarem os saberes que os professores produzem no cotidiano de sua prática pedagógica, transformando muitas ações formativas em mecanismos transmissores de conhecimentos acadêmicos sem interlocução com os sujeitos envolvidos.

A partir destes pressupostos, nesta pesquisa objetivou-se analisar como um grupo de alunos do curso de formação inicial em Educação Física e um grupo de Professoras Pedagogas atuantes na educação infantil expressam as aprendizagens proporcionadas pela parceria entre a Universidade e a Escola em relação à formação docente.

O enquadramento conceitual e teórico pautou-se na relação entre a Universidade pública e a escola básica e a formação inicial e continuada de professores(as).

Da formação inicial e continuada de professores(as): breve ensaio

Ao referir-se à formação de professores(as), questões como o distanciamento da realidade social são de extrema relevância, não podendo ser desconsideradas. Estratégias para a superação desse problema são vistas, por exemplo, em programas de extensão universitária e nos estágios curriculares. Na formação inicial, as atividades de estágio contribuem para a aproximação com o contexto escolar. No entanto, de acordo com Sarti (2009, p. 135), há ainda desafios a serem superados para o estabelecimento de uma prática efetiva, como o desenvolvimento de um trabalho articulado entre as instituições de formação e as escolas de educação básica que recebem os estagiários. Hoje,

> *O mais comum é que os estudantes das licenciaturas realizem o estágio de docência em escolas escolhidas em função de suas preferências individuais e que nelas efetuem as atividades de observação e/ou de regência a partir de orientações gerais oferecidas pela instituição formativa. Nossos cursos de formação inicial de professores não costumam contar com a figura de tutores, ou seja, professores em exercício que, no âmbito de um convênio com as instituições formativas, recebem sistematicamente estagiários em sua classe e participam ativamente de sua formação. A atuação dos professores em exercício costuma ser bastante limitada, cabendo-lhes apenas permitir*

> *que os estagiários realizem em sua classe as atividades solicitadas pela instituição de formação.*

Outra estratégia relevante é visualizada na extensão universitária. Rodrigues (2003) ressalta a extensão como parte do tripé da universidade, integrado pelo processo dialético da relação teoria e prática, entre universidade e sociedade. Apresenta a definição de extensão universitária como:

> *[...] processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. [...] Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados-acadêmico e popular, terá como conseqüência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade [...] (I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão, 1987). (RODRIGUES, 2003, p. 146)*

Gramsci (1978, 1979), ao definir a Universidade, também já destacava a necessidade da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa; dizia que as informações, fora de todo o trabalho da pesquisa, se tornam dogmas. Ressaltava a necessidade de se desvelar o processo histórico de construção do conhecimento, através de um método que possibilitasse a demonstração das várias etapas dessa produção, para que aqueles que não detivessem esse saber pudessem entender que o mesmo é construído com muita pesquisa. Acreditava que a socialização da produção científica já existente poderia construir um novo saber e este serviria de instrumento para uma crítica e uma superação da concepção de mundo hegemônica que não satisfazia a maioria da população.

Na busca da articulação entre ensino e pesquisa, surge por intermédio de um programa de Extensão Universitária em uma Universidade pública brasileira, o projeto denominado Núcleos de Ensino, em 1987, através da Pró-Reitoria de Graduação.

O fundamento principal dos Núcleos de Ensino assenta-se na preocupação com a questão da formação de professores. Todos os projetos devem ter como característica a articulação da dimensão do trabalho dos que estão dentro da universidade e a formação dos professores que atuam nas redes públicas de ensino, ou seja, ocupa-se em refletir e intervir tanto na formação dos docentes universitários, como na formação dos alunos em curso, futuros professores. O projeto surgiu no âmbito da Pedagogia e ampliou-se para outras áreas do conhecimento que

lidam com a formação de professores, outras licenciaturas como a matemática, a física, a química, a biologia, a educação física e a psicologia.

Desse modo, os princípios que baseiam o programa fundamentam-se na questão articuladora e compartilhada entre universidade, escola, docentes universitários, alunos graduandos e escolares, professores e demais agentes escolares das redes públicas de educação básica.

Na atualidade o programa conta com catorze Núcleos de Ensino distribuídos pelos campi universitários do estado de São Paulo e tem como objetivos: - Incentivar o ensino e a pesquisa de caráter disciplinar ou interdisciplinar nas unidades de Educação Infantil, Fundamental e Médio do Sistema Público de Ensino; - Promover ações educativas e inclusivas junto aos movimentos sociais; - Produzir material didático-pedagógico; - Promover intervenções de melhoria na realidade das escolas; - Contribuir com o processo de formação inicial dos graduandos da UNESP (UNESP, 2011).

A tônica na formação docente não é um fenômeno regional ou pontual, mas global. Especialmente a dimensão da formação continuada de professores entrou na pauta mundial a partir da década de 1990. Na visão de Gatti (2008) dois movimentos colaboraram para essa ocorrência: as pressões do mundo do trabalho em constante transformação e a constatação pelos sistemas governamentais dos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Para Souza (2006) a crescente importância atribuída à formação continuada tem sido sustentada pelo argumento da incompetência dos professores, o que seria a principal causa do fracasso educacional. E no contexto de utilização da formação contínua para forjar a competência do professor instauram-se as políticas públicas nesse âmbito.

Ao abordar a dimensão da formação continuada de professores cabe enfatizar que analisar as políticas e ações de formação continuada implica, antes de tudo, concebê-las como uma construção social. São fenômenos que estão configurados como campos de disputas nos quais exercem fortes influências com diferentes interesses: políticos, econômicos, mercadológicos, sociais, culturais, científicos, valores dos grupos envolvidos etc. Para Gatti (2008), a ênfase na formação continuada não é gratuita. Está baseada nos desafios da sociedade contemporânea relacionados ao ensino, ao currículo, ao crescente acolhimento de crianças e jovens no sistema educacional, às dificuldades diárias enfrentadas por gestores e professores. Tais problemas, constatados pelas pesquisas, levaram a criação do discurso da necessidade de atualização e de renovação dos professores.

Marin (1995, p. 17-18) diz que convém abordar a formação como um *continuum*, concebendo como eixo da formação o conhecimento, "centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir". A formação continuada traz como

concepção a educação como processo prolongado pela vida toda e o significado de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.

Cabe ressaltar, ainda, que muitos dos discursos que supervalorizam a formação continuada para legitimá-la, o fazem, sobretudo, com o intuito de validar o "mercado da formação". Bueno (2008) diz que, no contexto atual, a educação continuada é mais do que um projeto de formação: é um projeto econômico. Muitos programas são destinados a grandes massas de professores, delineando-se como um projeto de consumo, transformando a educação continuada num grande negócio. Corroborando com a autora, Nóvoa (1999) e Maués (2003) atentam para esse "mercado da formação" que se consolida na área educacional. Nesse esteio, prevalece os interesses materiais de grupos específicos ao invés de estabelecer a transformação da prática pedagógica como o objetivo central, não surtindo efeito muitas das ações de formação.

Não obstante, verifica-se também a existência de trabalhos vinculados entre secretarias de educação e universidades públicas, empenhadas em gerar ações formativas que contemplem as necessidades e expectativas dos professores, visando corresponder às demandas do contexto local, aquelas que emergem do cotidiano do grupo de professores, considerando a cultura escolar. Foi no âmbito de um desses projetos que esta pesquisa foi desenvolvida, conforme especificado a seguir.

Metodologia

A presente investigação foi realizada no âmbito de um Programa de Formação Continuada, promovido entre 2009-2011, em conjunto entre uma Universidade pública e uma Secretaria Municipal de Educação do interior de São Paulo, Brasil, desde o 2º semestre de 2009 até o presente momento, para professores (Pedagogas e Licenciados em Educação Física) que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º anos).

O Programa teve como objetivo promover ações educativas reflexivas a partir da parceria entre docentes-pesquisadores, professoras pedagogas e alunos-monitores, no âmbito dos saberes da Cultura Corporal de Movimento, considerando o desenvolvimento integral das crianças. Constituiu-se numa prática caracterizada pela pesquisa-ação, em que o processo teórico-metodológico baseia-se em atividades pedagógicas, envolvendo ações presenciais fundamentadas no movimento ação-reflexão-ação, isto é, na análise da prática concreta do professor iluminada pela reflexão teórica, visando assim, uma nova prática reelaborada.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram cinco alunos do curso de formação inicial em Educação Física, participantes do referido Programa como monitores-bolsistas, e um grupo de catorze professoras que cursaram o programa. A coleta dos dados ocorreu por intermédio de

entrevistas semiestruturadas e relatos escritos. A investigação fundamentou-se na metodologia qualitativa, pois como ressaltam Bogdan e Biklen (1999, p. 287)

> *A abordagem qualitativa requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concentrados para compreender vários pontos de vista. O objectivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam. (grifo dos autores)*

Os dados da pesquisa foram analisados com a finalidade de refletir sobre as aprendizagens simultâneas para os grupos de professoras da educação infantil e de alunos-monitores em formação inicial.

A pesquisa-ação ganha destaque nessa categoria investigativa, na medida em que é por meio da análise de suas próprias práticas que as professoras e os alunos-licenciandos, auxiliados pelas coordenadoras da pesquisa, puderam refletir sobre suas ações e concretizá-las. Esse tipo de pesquisa se caracteriza pela intervenção na realidade, porém, não se restringe a ela, pois envolve uma investigação orientada e sistematizada com vistas a responder ou compreender uma questão de pesquisa. Nesse sentido, esse tipo de investigação ganha dinâmica; sua marca está na mudança, nas surpresas, no inesperado, assentando-se muito mais numa noção de complexidade que linearidade, pois envolve, especialmente nas ciências da educação, elementos paradoxais como: "[...] educação/instrução, aprendizagem/aquisição, adaptação/conscientização, explicação/compreensão, informação/formação, aprendizagem individual/aprendizagem coletiva etc." (ANDALOUSSI, 2004, p. 125).

A teoria configuracional de Norbert Elias nos permite refletir sobre as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no referido programa de formação continuada, objeto desta pesquisa. Para o sociólogo as interlocuções geradas entre os indivíduos envolvidos numa dada situação formam configurações das mais variadas. As pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de muitos tipos, sejam famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados. Para Elias não são aceitáveis concepções sociais totalizadoras ou mesmo individualistas dos processos sociais. "A sociedade que é muitas vezes colocada em oposição ao indivíduo, é inteiramente formada por indivíduos, sendo nós próprios um ser entre os outros" (ELIAS, 1980, p. 13). Portanto,

> *Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irredutíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os*

> *indivíduos, de algum modo, existem independentemente delas (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 184).*

O processo de formação docente encerra certa relação com os saberes. No sentido que coloca Charlot (2000, 2005), não há saber senão em uma determinada relação com o mundo e essa relação com o mundo é também uma relação consigo mesmo e uma relação com os outros. Assim, "a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo [...], de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber)" (CHARLOT, 2000, p. 61).

Nesse sentido, buscamos na sequência compreender as aprendizagens ocorridas para professoras e graduandos a partir das relações estabelecidas na parceria Universidade e Escola.

Universidade e Escola: aprendizagens compartilhadas

As aprendizagens na ótica dos alunos da graduação – monitores no Programa de Formação

As análises dos relatos dos alunos-monitores apresentaram diversas aprendizagens formativas, geradas a partir da proximidade, da troca de experiências com as professoras pedagogas participantes do Programa de formação e do trabalho com os diferentes temas da Educação Física com enfoque na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Dentre as aprendizagens relatadas pelos alunos-monitores foi unânime a ênfase dada à oportunidade de aprofundamento dos conteúdos da área da Educação Física e sua adequação às diferentes faixas etárias para o trabalho escolar. O acesso aos conhecimentos do cotidiano da educação infantil foi de especial relevância para a formação, relataram, destacando que as vivências proporcionaram a integração da teoria e a prática. Como nos lembra Chakur (2000, p. 79) a formação inicial nas licenciaturas (que urge ser superada) é baseada em dicotomias como "teoria x prática, ensino x pesquisa, qualidade x quantidade, especialidade x generalidade, licenciatura x bacharelado, 'formação específica' x 'formação pedagógica'". Na compreensão de Betti (2005)

> *A teoria adquire um sentido de unidade com a prática, não no sentido estático de dar explicações às questões práticas, mas no sentido dinâmico de auxiliar o encaminhamento, a direção refletida, crítica e criativa da situação. A teoria é vista como reveladora de várias alternativas e, pela análise e diálogo com a situação, contribui para fazer avançar o conhecimento sobre a validade de cada uma delas, e assim são geradas relações de interrogações mútuas entre a teoria e a prática, em decorrência do que ambas se transformam. (BETTI, 2005, s/p)*

Esta questão evidenciou-se no relato de uma das alunas-monitoras: “para nós, alunos de graduação, esse fato é de suma importância, pois são nesses momentos que temos a oportunidade de perceber na prática o que vemos na graduação, pois muitas vezes não temos contato direto com o professor de estágio e nem com o planejamento das atividades” (Aluna-monitora 1).

A reflexão de outra aluna-monitora também caminhou no sentido da ação articuladora entre teoria e prática: “para nós que ainda estamos cursando Educação Física e vendo tudo na teoria, quando nos aproximamos da prática fica mais fácil visualizar os problemas e colocar para funcionar o que estudamos” (Aluna-monitora 5).

Outro aspecto relatado pelos alunos-monitores que merece destaque é a aproximação do estudante com as dificuldades do contexto escolar e os modos de tratá-las pelas professoras. Puderam verificar, a partir do diálogo com as professoras-cursistas, as peculiaridades de algumas crianças, do ambiente escolar e as diferentes maneiras de enfrentar situações semelhantes. Assim relatou a aluna-monitora 1: “algumas professoras comentavam sobre peculiaridades de algumas crianças, como lidavam com elas e como era a convivência no ambiente escolar, permitindo o conhecimento de diversos ambientes escolares e diferentes modos de lidar com uma mesma situação”. Enfatizou ainda ter percebido “que precisamos de um trabalho longo para que todos percebam a importância da Educação Física não somente na vida das crianças, mas também na vida das professoras”.

“Os relatos das professoras serviram de pano de fundo para que eu tenha um pouco de noção do que posso encontrar no mercado de trabalho, desde a motivação de algumas até o pessimismo de outras” professoras, enfatizou o aluno-monitor 4.

Para a aluna-monitora 3, algumas situações de aprendizagem somente são propiciadas no contexto das inter-relações, como destacou: “as informações e relatos descritos pelos professores me fizeram pensar ou até mesmo me deparar com a realidade, fato esse que não acontece dessa forma durante a graduação”.

Os relatos indicam que todas estas aprendizagens foram geradas a partir da proximidade, da troca de experiências com as professoras. Evidenciou-se que os alunos-monitores puderam assimilar, construir, vivenciar e executar práticas pedagógicas comuns no ambiente escolar, favorecidas pela contextualização com a realidade.

Portanto, é possível afirmar que ações como esta enriquecem o ambiente formativo dos graduandos, proporcionando saberes dificilmente pensados anteriormente, dada a necessidade de sua contextualização com a realidade, além de estimular atos tão significativos e relevantes que marcam as suas vidas e, consequentemente, suas vidas profissionais, como aparecem nos relatos dos monitores.

Conclui-se que projetos desta natureza têm se apresentado positivamente no ensino superior e no processo de formação dos graduandos, possibilitando maior aproximação do estudante com o cotidiano profissional e provavelmente tem amenizado o chamado "choque" com a realidade no início da carreira profissional, como apontou um dos monitores: "a inquietação de antes não assusta tanto como no início do semestre, mesmo sabendo que aprendizagem é um processo contínuo e que deve ser sempre estimulada". Desse modo, concluiu que sua participação como monitor no programa de formação continuada "oportunizou uma experiência prática com o ensino infantil durante o período de graduação, que com certeza diminuirá significativamente o chamado choque da realidade" (Aluno-monitor 2).

A relação Universidade e Escola percebida pelas professoras-cursistas participantes do Programa

Dentre as principais aprendizagens proporcionadas pela participação no programa de formação, as professoras-cursistas indicaram a apreensão de outro olhar para o significado do brincar, a sua importância e a fundamentação teórica no processo de desenvolvimento infantil. Tais aprendizagens ocorreram num ambiente que, de acordo com as percepções relatadas pelas professoras, teve como pano e fundo a relação de parceria entre a Universidade e a Escola, revelada no compromisso dos alunos-monitores com a aprendizagem de ambos os grupos, pois estes se mostraram prontamente receptivos a novos conhecimentos trazidos pelo grupo e demonstraram estar em constante aprendizado, segundo os relatos.

A parceria estabelecida revelou-se em aprendizagens para todos os sujeitos envolvidos com o programa, como ilustra o relato da Professora 11 ao dizer que "com todo embasamento que eu percebi que vocês tinham, vocês ouviram. Eu percebi o interesse em aprender: *'eu sei da teoria, mas vamos ver a prática delas, vamos ver como que está acontecendo dentro da Educação Infantil'".* Esse fato chamou a sua atenção, pois afirmou que, geralmente, as formações oferecidas pelas universidades às professoras escolares não consideram que a educadora é produtora de saberes e tem muito a dizer sobre o fazer pedagógico.

As trocas de saberes e experiências ocorridas permanentemente entre os grupos de professoras e alunos resultaram, para a Professora 11, em sinais de segurança e liberdade para expressar-se, como enfatizou: "eu via em vocês [...] um envolvimento de que: '*eu estou aprendendo esse lado de vocês'.* E isso dá uma segurança, quer dizer, ninguém é melhor que ninguém, está todo mundo procurando aprender cada vez mais".

As trocas de experiências tanto entre professoras e alunos como entre as próprias professoras, com o compartilhamento de experiências com as colegas pode ser exemplificada na fala da Professora 14: "essa abertura que vocês dão para gente expor mesmo [...] porque por mais

experiência que a gente tenha, quando a gente escuta as colegas, elas estão pesquisando também coisas diferentes para trazer para gente. Então, essa iniciativa delas [das coordenadoras do programa] achei muito bom!".

A oportunidade de compartilhamento constante, propiciada pelo formato do programa de formação, se constitui como o pilar da formação continuada de professores, pois o processo de formação continuada tem de considerar que o professor em formação não é um aluno com as mesmas características de um estudante da formação inicial; que traz consigo suas vivências, ideologias, toda uma experiência em aula, enfim, uma condição docente permeada de historicidade do seu fazer didático-pedagógico. Parafraseando Paulo Freire,

> *[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 39)*

A formação continuada deve ter suas bases nas vivências dos professores no cotidiano escolar, valorizando os saberes da experiência, sem, contudo, desvalorizar a importância das construções teóricas. A questão está em articular dialeticamente as duas dimensões e promover aprendizagens para todos os envolvidos (professoras(es)-cursistas, alunos(as)-monitores, pesquisadores(as) etc.). Como bem diz Paulo Freire (1996, p. 22) "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo".

Precisamos superar a concepção de formação presente que parece se sustentar na posição de que à universidade cabe a produção do conhecimento e aos profissionais do ensino básico a sua aplicação, socialização e transposição didática. Por trás desta visão identifica-se a dicotomia entre teoria e prática (PÉREZ GÓMEZ, 1997; TARDIF, 2002).

Assim, verificamos que a relação Universidade e Escola, na ótica das professoras, revelou-se na percepção do compromisso dos alunos com a aprendizagem de ambos os grupos, pelas trocas de saberes e experiências ocorridas permanentemente, pela oportunidade propiciada de compartilhamento constante e a compreensão de que os alunos estavam abertos a novos conhecimentos trazidos pelo grupo e aprendendo a todo o momento, revelando-se tais aspectos como positivos para uma formação docente eficaz, que permita orientar transformações na prática pedagógica.

Considerações Finais

No que se refere às aprendizagens na ótica dos alunos-monitores constatou-se o aprofundamento dos conteúdos da área da Educação Física infantil e sua adequação às diferentes faixas etárias, a aquisição de conhecimentos do cotidiano da educação infantil, o contato com dificuldades do contexto escolar e os modos de tratá-las pelas professoras. Os relatos indicam que todas estas aprendizagens foram geradas a partir da proximidade, da troca de experiências com as professoras, favorecidas pela contextualização com a realidade.

Para as professoras-cursistas as principais aprendizagens consistiram no significado do brincar, a sua importância e a fundamentação teórica no processo de desenvolvimento infantil, sendo que a relação Universidade e Escola se efetivou na percepção do compromisso dos alunos com a aprendizagem de ambos os grupos, pelas trocas de saberes ocorridas permanentemente, pela oportunidade propiciada de compartilhamento e a compreensão de que os alunos estavam abertos a novos conhecimentos trazidos pelo grupo, num processo de aprendizagem constante.

Chauí (2011)[248] ao discutir o espaço, o tempo e o mundo virtual, ou seja, a mudança ocorrida no campo das percepções do tempo e do espaço, a partir das mudanças tecnológicas, e o que isso implica em termos tanto antropológicos, como afetivos, políticos e intelectuais, discute a questão do trabalho do pensamento nessa conjuntura e a necessidade da reinvenção dos modos de ensinar e aprender.

Em resposta a questões recorrentes na atualidade – como o fato dos alunos não sentirem mais prazer no processo de aprendizado, na descoberta, no raciocínio, na análise, questionamento e transformação; parecerem não estar dispostos a construírem conhecimentos e dialogar frequentemente sobre suas ideias – cabe questionar o que se espera da educação com esse novo mundo virtual. Chauí ressalta que o pano de fundo destas questões reside no trabalho do pensamento, sendo as características deste: - é um processo lento, um trabalho de lentidão e paciência em primeiro lugar; - é um trabalho de desvendamento: significa perceber aquilo que não se sabia e de apreender e acrescentar algo ao que já se sabia; - mas é, também, um trabalho de desapontamento e de decepção, pois é preciso suportar o instante da ignorância, o instante do não saber, até que se possa apropriar e construir um novo conhecimento. Estas são as principais características do trabalho do pensamento, como explica a autora.

Para Chauí é difícil pensar em como superar a instantaneidade da informação que toma conta da atenção dos jovens e certamente não será fácil ser professor nessa nova conjuntura, pois o professor é aquele que trabalha com o jogo entre o desejo de saber e o risco do desapontamento e da decepção e com a própria ignorância que oblitera (temporariamente) o desejo de saber dos

[248] Palestra: Espaço, tempo e mundo virtual (A contração do tempo e o espaço do espetáculo). Marilena Chauí e Olgária Matos. Disponível em: < http://www.cpflcultura.com.br >. Acesso: 12 dez. 2011.

alunos. O professor trabalha com o despertar do desejo de saber. Conclui a autora que espera que as contradições sejam suficientemente fortes para fazer com que cada professor descubra no trabalho com a sua classe a brecha contraditória na qual ele pode entrar e transformar a realidade social (CHAUÍ, 2011).

Um passo necessário para a transformação positiva da formação docente e que atraia jovens envolvidos com a realidade educacional e social para as escolas é romper com as relações antagônicas, como escola x sociedade, professor x aluno, pesquisador x professor. É impossível dissociar a relação entre indivíduo e sociedade dos processos históricos que configuram as ações do indivíduo e que, ao mesmo tempo, moldam a sociedade, como nos diz Elias (1994). Sociedade e indivíduo (ou universidade e escola; cientista e professor; aluno e professor etc.) são perspectivas diferentes de uma conjuntura, sendo imprescindível compreender a relação entre a pluralidade das pessoas e a pessoa singular e vice-versa, visando esquivar-se da dicotomia entre os termos, usualmente empregada, para explorar a tensa e dinâmica interação entre ambos (ELIAS, 1994).

A formação continuada de professores quando trabalhada na perspectiva crítica e em parcerias possibilita às professoras/es um novo olhar sobre os objetivos e conteúdos escolares e, consequentemente, uma prática pedagógica diferenciada. Além disso, contribui para o processo de formação inicial dos estudantes de graduação quando estes são envolvidos nos processos formativos.

Desse modo, a pertinência deste estudo consiste na constatação de que projetos desta natureza apresentam-se positivamente no ensino superior, tanto para o processo de formação inicial como para a formação continuada de professores escolares. As novas tendências da formação docente, apontadas na literatura, pressupõem tarefas coletivas, ou seja, o desenvolvimento de atividades de formação colaborativa entre instituições formadoras e escolas, estabelecendo relações de parcerias e cooperação entre todos os sujeitos envolvidos (IMBERNÓN, 2009). Ressalta-se a importância do modo de trabalho no ensino superior baseado no compartilhamento de saberes e práticas entre Universidade e Escola, sendo que o trabalho conjunto tem o intuito de solucionar as situações problemáticas das práticas educativas, ao viabilizar processos próprios de intervenção, correspondendo mais adequadamente ao contexto vivido.

Elias (1980) defende que certas transformações sociais só se efetuam quando ocorre uma reordenação do discurso e do pensamento, partindo do pressuposto de que as pessoas modelam as suas ideias sob todas as suas experiências e, essencialmente, sob as experiências que tiveram dentro do seu grupo. Assim, entende que é preciso promover a evolução de um pensamento e de uma imaginação social relativamente à percepção das interconexões e co*nfigurações* elaboradas

pelas pessoas, pois as co*nfigurações são formadas por grupos interdependentes de pessoas* e não por indivíduos singulares.

Referências

Andaloussi, Khalid El (2004). *Pesquisas-ações*: Ciências, desenvolvimento, democracia. São Carlos: EDUFSCar.

Betti, Mauro (2005). Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. Lecturas Educación Física y Deportes. Buenos Aires, ano 10, n. 91, dez., s/p.

Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1999). *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Bueno, Belmira (2008). *Tendências atuais da formação de professores: Novas configurações, novos desafios.* Comunicação apresentada no III Integrap. Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro-SP, Brasil.

Chakur, Cilene R. de S. L. (2000). (Des)profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, M. B. L. de & SALLES, L. M. F. (Orgs.), *Educação, psicologia e contemporaneidade* (pp. 71-89). Taubaté: Cabral Editora Universitária.

Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber*: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed.

Charlot, Bernard (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*: Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed.

Elias, Norbert (1980). *Introdução à Sociologia*. Tradução: Maria Luísa Ribeiro Ferreira. São Paulo: Livraria Martins Fontes.

Elias, Norbert (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Elias, Norbert, & Scotson, John L. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders*: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra.

Gatti, Bernardete Angelina (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13(n. 37), jan.-abr., pp. 57-70.

Gramsci, Antonio (1978). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Gramsci, Antonio (1979). *Os intelectuais e a organização da cultura*. 3. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Imbernón, Francisco (2009). *Formação permanente do professorado*: Novas tendências. São Paulo: Cortez.

Marin, Alda Junqueira (1995). Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*, n. 36: Educação Continuada, pp.13-20.

Maués, Olgaíses Cabral (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, mar. 2003, pp. 89-117.

Nóvoa, Antonio (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 25 (n. 1), jan-jun., pp. 11-20.

Pérez Gómez, Angel (1997). Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. *Motriz. Rio Claro*, v. 3 (n. 1), jun., pp. 29-43.

Rodrigues, Marilúcia de Menezes (2003). Revisitando a história – 1980-1995: a extensão universitária na perspectiva do fórum nacional de pró-reitores de extensão das universidades públicas brasileiras. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, v. 16 (n. 2), pp. 135-175.

Sarti, Flavia Medeiros (2009). Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 25 (n. 2), ago., pp. 133-152.

Souza, Denise T. R. (2006). Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32 (n. 3), dez., pp. 477-492.

Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Unesp (2011). *Núcleos de Ensino*. Disponível em: http://www.unesp.br/prograd/noticia.php?artigo=7348. Acesso: 19 dez. 2011.

8.111.

Título:

Um projeto de extensão universitária como perpesctiva para a realização das práticas de ensino em um curso de formação de professores

Autor/a (es/as):

Rotta, Jeane Cristina Gomes [Universidade de Brasília-UnB]

Razuck, Renata Cardoso de Sá Ribeiro [Universidade de Brasília-UnB]

Viveiro, Alessandra Aparecida [Universidade de Brasília-UnB]

Porto, Franco de Salles [Universidade de Brasília-UnB]

Resumo:

Dados recentes revelam que os alunos acumulam reprovações e muitos acabam por abandonar as escolas. Possivelmente, uns dos principais fatores que levam a evasão escolar se relacionam com a precária formação dos professores. No Brasil até o início do século XXI, não existia um curso de licenciatura plena com a proposta de formação específica para professores de Ciências para as séries finais do Ensino Fundamental (EF).

Muitas pesquisas abordam a complexidade da formação inicial de professores de Ciências e a necessidade de integração entre a teoria e a prática. A maioria dos currículos das universidades brasileiras que atuam na formação deste profissional, ainda não se adequou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores que dimensiona 400 horas de práticas como componente curricular, que deve permear toda a sua formação. Também alertam para a ausência de integração entre as instituições de ensino, que tem sido considerado em âmbito mundial, como uma das principais causas da ineficiência da formação inicial de professores, pois os conhecimentos recebidos pelos docentes, em curso iniciais ou em formação, não foram produzidos ou legitimados pela prática docente. Neste contexto o projeto de extensão "O ensino de ciências e o Desafio da aproximação Universidade-Escola", tem a proposta de maior aproximação, entre as instituições de ensino básico e superior.

Conhecendo a realidade das escolas de ensino básico públicas brasileiras desenvolvemos atividades experimentais de acordo com o contexto de cada escola e em parceria com os professores da educação básica. Assim, a extensão é concebida como um espaço: para diagnosticar necessidades de pesquisas acadêmicas, conhecer a realidade nacional e atuar na busca de soluções, difundir e socializar o conhecimento gerado no âmbito acadêmico, aprender o saber popular e propiciar o estabelecimento de relações entre os saberes.

Da interação dos licenciandos com o ambiente escolar surgem demandas de atividades experimentais sugeridas pelos professores da educação básica. A construção coletiva desse experimento, com os professores da escola e da universidade, é um desafio aos futuros professores á pesquisarem propostas de experimentação investigativa, contextualizada, envolvendo aspectos da história das Ciências e uma abordagem ciência/tecnologia/sociedade/ambiente (CTSA). Nesse contexto, perceber-se a possibilidade de integração do trinômio ensino, pesquisa e extensão, pois os licenciandos precisam mobilizar todo o seu arcabouço de conhecimentos teóricos para pesquisarem respostas advindas da comunidade escolar, com a orientação do professor universitário. O momento que retornam à escola para desenvolverem a atividade experimental, é profícuo para conhecerem os saberes escolares e docentes necessários para a sua formação, propiciando articular a teoria e prática

docente. Percebe-se como que a teoria influência prática, podendo modificá-la, da mesma maneira que a prática fornece subsídios para a teorização que a transforma, estabelecendo assim "*a prática da reflexão*".

Dentro dessa perspectiva um projeto de extensão pode propiciar á formação inicial do professor de ciências espaços para integração dos conhecimentos teóricos com as práticas docentes.

Palavras-chave:

Formação de professores, práticas de ensino, extensão universitária.

Introdução

Dados recentes revelam que os alunos acumulam reprovações e muitos acabam por abandonar as escolas. Possivelmente, uns dos principais fatores que levam a evasão escolar se relacionam com a precária formação dos professores. No Brasil até o início do século XXI, não existia um curso de licenciatura plena com a proposta de formação específica para professores de Ciências para as séries finais do Ensino Fundamental (EF).

Muitas pesquisas abordam a complexidade da formação inicial de professores de Ciências e a necessidade de integração entre a teoria e a prática. A maioria dos currículos das universidades brasileiras que atuam na formação deste profissional, ainda não se adequou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores que dimensiona 400 horas de práticas como componente curricular, que deve permear toda a sua formação. Também alertam para a ausência de integração entre as instituições de ensino, que tem sido considerado em âmbito mundial, como uma das principais causas da ineficiência da formação inicial de professores, pois os conhecimentos recebidos pelos docentes, em cursos iniciais ou em formação, não foram produzidos ou legitimados pela prática docente. Neste contexto o projeto de extensão "O ensino de ciências e o Desafio da aproximação Universidade-Escola", tem a proposta de maior aproximação, entre as instituições de ensino básico e superior.

Conhecendo a realidade das escolas públicas brasileiras de Ensino Básico, desenvolvemos atividades experimentais de acordo com o contexto de cada escola e em parceria com os professores da educação básica. Assim, a extensão é concebida como um espaço: para diagnosticar necessidades de pesquisas acadêmicas, conhecer a realidade nacional e atuar na busca de soluções, difundir e socializar o conhecimento gerado no âmbito acadêmico, aprender o saber popular e propiciar o estabelecimento de relações entre os saberes.

Da interação dos licenciandos com o ambiente escolar surgem demandas de atividades experimentais sugeridas pelos professores da educação básica. A construção coletiva desse experimento, com os professores da escola e da universidade, é um desafio aos futuros professores a pesquisarem propostas de experimentação investigativa, contextualizada,

envolvendo aspectos da história das Ciências e uma abordagem ciência/tecnologia/sociedade/ambiente (CTSA). Nesse contexto, perceber-se a possibilidade de integração do trinômio ensino, pesquisa e extensão, pois os licenciandos precisam mobilizar todo o seu arcabouço de conhecimentos teóricos para pesquisarem respostas advindas da comunidade escolar, com a orientação do professor universitário. O momento que retornam à escola para desenvolverem a atividade experimental, é profícuo para conhecerem os saberes escolares e docentes necessários para a sua formação, propiciando articular a teoria e prática docente. Percebe-se como a teoria influencia a prática, podendo modificá-la, da mesma maneira que a prática fornece subsídios para a teorização que a transforma, estabelecendo assim "*a prática da reflexão*".

Dentro dessa perspectiva um projeto de extensão pode propiciar à formação inicial do professor de ciências espaços para integração dos conhecimentos teóricos com as práticas docentes.

A Formação de Professores de Ciências Naturais e as Práticas de Ensino no Brasil

A Constituição Federal de 1988 e o Plano Nacional de Educação definem as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da educação básica. Desde o surgimento das licenciaturas na década de 1930, não houve mudanças significativas em seu modelo baseado na racionalidade técnica, neste contexto um intenso debate sobre a formação docente foi propiciado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n^{O} 9.394/96 (BRASIL, 1996), antes mesmo de sua promulgação. Nesse cenário, definiu-se um novo modelo educacional e consequentemente, normatizou-se as orientações para a formação docente que se baseou em diretrizes curriculares nacionais, posteriormente deliberadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE criado pela lei no 9.131/95 (PEREIRA, 1999).

A resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b) impactou os currículos dos cursos de formação de professores ao estabelecer a inserção das 200 horas acadêmico-científico-cultural, 400 horas de Práticas de Ensino como componente curricular e 400 horas de Estágio Supervisionado. (FREITAS, 2002), devendo às 400 horas de Práticas de Ensino ser vivenciada ao longo do curso.

O ensino de Ciências no Ensino Fundamental é muito recente e foi inserida obrigatoriamente na educação brasileira, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961, pela lei nº 4.024/61, mas a formação de professores foi postergada para a década de 1970 em cursos de Licenciatura Curta. Somente a partir da promulgação da nova LDB, lei nº 9.394/96, é que se tornou obrigatória a formação em nível superior em cursos plenos para profissionais da educação, incluindo os da área de Ciências. Este novo perfil docente visa uma formação mais

ampla, abrangendo além dos conhecimentos biológicos, os físicos, químicos e geológicos, relacionando assim as áreas que compõem as ciências naturais (MAGALHÃES JUNIOR; PIETROCOLA, 2011).

De acordo com Carvalho e Gil-Pérez (1993), as necessidades formativas do professor de ciências vão além do aprendizado dos conhecimentos científicos, destacando a importância da inclusão de aspectos relacionados à psicologia da aprendizagem, ao papel social das ciências em uma abordagem CTSA (Ciências/ Tecnologia /Sociedade/Ambiente) e da construção do conhecimento científico.

A importância da abordagem da História e Filosofia das Ciências nos conteúdos das disciplinas específicas é outro aspecto discutido na formação de professores, pois é possível traçar-se um paralelo entre os obstáculos epistemológicos que estagnam a evolução dos conhecimentos científicos com as concepções espontâneas apresentadas pelos alunos, que são muitas vezes difíceis de serem modificadas. (CARVALHO; GIL-PÉREZ,1998). Outro ponto crítico é a realização de atividades experimentais, que de acordo com Thomaz (2002), precisam ser desafiadoras, envolvendo um problema ou uma questão que motivem os alunos a responderem. Gonçalves e Marques (2006) argumentam que a motivação é um ponto importante, mas que não garante a aprendizagem conceitual, além disso, alertam que a experimentação não deve ser utilizada como uma maneira de comprovar a teoria, pois pode gerar no aluno uma visão dogmática da Ciência.

Pesquisas afirmam que a inexistência de laboratórios com materiais convencionais não é pressuposto para limitar as atividades experimentais, pois muitos experimentos não exigem um espaço especial para a sua realização, podendo ser feitos em sala de aula (BORGES,1997; GIOPPO; SCHEFFER; NEVES, 1998). No entanto, em muitos cursos de formação de professores as disciplinas experimentais são ministradas em laboratórios equipados que em nada lembram a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras. Este contexto pode contribuir na aquisição de uma visão inadequada pelo licenciando que poderá limitar a realização de experimentos nas escolas de Educação Básica, devido à ausência de um laboratório.

A formação inicial de professores de Ciências é uma questão complexa, pois além de todos os aspectos abordados anteriormente, considerados para a uma formação adequada, existem ainda a necessidade de integração entre a teoria e a prática. Piconez (2008) ressalta que a dicotomia entre a teoria e a prática fica evidente quando a abordagem teórica é realizada no começo do curso e a prática fica ao final na forma de estágios supervisionados. A maioria dos currículos das universidades brasileiras que atuam na formação deste profissional, ainda não se adequou às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, presentes na Resolução CNE/CP 01/99, mantida na CNE/CP 01 e 02 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b) que

dimensiona as 400 horas de práticas como componente curricular, que deve permear toda a formação docente.

Visando atender, mais adequadamente, às necessidades formativas de professores de ciências para os anos finais do Ensino Fundamental, muitas universidades estão se reestruturando e realizando reformas curriculares e cerca de uma dezena de cursos de Licenciatura Plena em Ciências Naturais foram criados no Brasil após 2005, conforme relatado de Imbernon e colaboradores (2011).

O curso de Licenciatura em Ciências Naturais da Universidade de Brasília (UnB), Campus de Planaltina (FUP), surge em 2006 para preencher a lacuna na formação de professores de Ciências para os anos finais do Ensino Fundamental. A elaboração de seu Projeto Político Pedagógico (criado em 2006 e reformulado em 2008) está pautada nas atuais pesquisas sobre formação de professores de ciências, e resultou de intensos debates entre os grupos de professores das ciências naturais e da matemática que compõem o seu corpo docente. A ausência de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação deste profissional permitiu que os docentes da FUP se debruçassem sobre a difícil questão de definir quais seriam os conteúdos das áreas de biologia, química, física, matemática, geologia e pedagógicas, necessários para a formação adequada do licenciando de Ciências Naturais. O debate não findou com o término da elaboração da versão de 2008 do Projeto Político Pedagógico, pois o curso ainda apresenta algumas inadequações relacionadas às práticas de ensino, necessitando maior contato dos discentes com a realidade escolar e com as tendências atuais da experimentação em sala de aula de Ciências. O aspecto positivo foi às quatrocentas horas de estágios supervisionados, atendendo a legislação atual presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (resolução CNP/CP 2002).

A Extensão Universitária no Brasil

No Brasil, as primeiras experiências extensionistas universitárias estão relacionadas à Universidade Livre de São Paulo em 1912, sendo que os temas abordados, nas conferências gratuitas abertas ao público, mostravam o quando a universidade se encontrava distanciada da sociedade (SERRANO, 2008). A primeira referência oficial feita à extensão foi em 1931, no Decreto nº 19.851, que regulamenta o Estatuto da Universidade Brasileira, da Constituição Federal Brasileira. Para Serrano (2008), a extensão foi normatizada e institucionalizada, no espaço acadêmico como a responsável pela realização de cursos, conferências e outras atividades educativas, com base em uma perspectiva de universidade que sabe para uma comunidade que não sabe. No entanto, houve o contraponto do corpo discente, com os

movimentos estudantis que começaram a trocar experiências com a comunidade procurando respostas para a transformação da sociedade.

No período relativo ao final da década de 1930 e início de 1940, as atividades extensionistas tiveram um foco cultural, com a difusão da cultura popular. Nos anos de 1960 o método de Paulo Freire foi utilizado nos programas de alfabetização para adultos, os cursos e conferências abertas abordavam questões referentes às soluções de problemas sociais e os projetos de extensão eram criados a partir de parcerias com a igreja e com os movimentos sociais (FLORIDO, 2009). Neste período, de acordo com Santos (2010), o trinômio ensino, pesquisa e extensão começou a ser relacionado ao conceito de universidade. Em 1968, a reforma universitária, orientada pela lei de segurança nacional, modifica a concepção de extensão emancipadora e articuladora das transformações sociais para não dialógica e assistencialista, seguindo o modelo utilitarista de universidade norte-americana.

Os anos de 1980 foram marcados pelo fim da Ditadura Militar e abertura política, sendo requerido novamente o comprometimento social da extensão que começa a ser realmente legitimada academicamente. De acordo com Faria (1999), na Constituição de 1988, artigo 207, foi confirmado o *"princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão"*, no entanto, por motivos diversos esta indissociabilidade não ocorre. Santos (2010, p. 13) afirma:

... talvez um dos maiores entraves para a concretização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão resida na visão dicotômica dos processos nela envolvidos, pela qual estas três esferas convertem-se em *atividades em si mesmas*, dotadas, inclusive, de distintos *status* acadêmicos. Enquanto não for afirmada teórica e praticamente a organicidade desses processos como *fundamento didático-metodológico* do Ensino Superior, pouco avançaremos na direção de efetivas transformações neste nível educacional.

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, criado em 1987, refletiu e debateu sobre as concepções de extensão. De acordo com Serrano (2008), a partir deste Fórum a extensão é conceituada como produtora de conhecimento capaz de viabilizar a relação transformadora entre a Sociedade e a Universidade, pautada na troca de saberes acadêmicos e populares. Esse mesmo Fórum elabora, em 1998, o Plano Nacional de Extensão conceituando a extensão em uma perspectiva cidadã.

Santos (2010) faz uma relação das várias atividades realizadas pelas universidades e consideradas como extensão e alerta para o fato de nem todas se aproximarem da ciência e a formação acadêmica da realidade social e educacional, sendo que a extensão é concebida atualmente como um campo que possibilite diagnosticar as necessidades de pesquisas acadêmicas, conhecer a realidade nacional e atuar na busca de soluções, difundir e socializar o

conhecimento gerado no âmbito acadêmico, aprender o saber popular e propiciar o estabelecimento de relações entre os saberes.

A Experimentação e as Práticas de Ensino Desenvolvidas no Projeto de Extensão

O projeto de extensão "O Ensino de Ciências e o Desafio da Aproximação Universidade-Escola" ao longo destes cinco anos tem contado com o apoio de uma equipe de professores multidisciplinares, que orientam os licenciandos na elaboração de experimentos interdisciplinares e contextualizados, sendo realizado no Campus da Faculdade UnB de Planaltina – FUP. A criação desse projeto teve como objetivo melhorar a aproximação entre as instituições de Educação Básica e Superior e teve como base o trabalho desenvolvido pelo projeto de extensão intitulado "Integração Universidade-Escola", realizado há quase vinte anos no Instituto de Química, no Campus Darcy Ribeiro da UnB.

A proposta do projeto de extensão da FUP é desenvolver atividades experimentais de acordo com o contexto de cada escola e em parceria com os professores da Educação Básica. Esses experimentos podem ser desenvolvidos em sala de aula e com materiais alternativos àqueles convencionalmente utilizados em laboratório. A metodologia desenvolvida nesse projeto tem como referência a pesquisa de Abegg e Bastos (2005), que fundamenta a prática na Investigação-Ação escolar, por estar centrada em encontrar resolução de problemas docentes que emergem de suas práticas em sala de aula. De acordo com os autores:

...que se pretende investigar neste passo, do ponto de vista escolar, não são os sujeitos, ao invés disso, os seus pensamentos-linguagens referidos a uma realidade escolar, os seus níveis de percepção desta, as suas visões do mundo e, diríamos ainda, as suas ações escolares. (ABEGG; BASTOS, 2005, p. 5)

A partir dessa experiência faremos algumas reflexões sobre as atividades desenvolvidas nesse projeto e como podem auxiliar no desenvolvimento das práticas docentes e da prática experimental na formação inicial de professores.

Durante esse período de execução, um dos maiores desafios foi estabelecer parcerias com as escolas públicas, pois apesar de muitos professores abrirem espaços de suas salas de aula para a proposição e construção das atividades experimentais pelos licenciandos, outros apresentam uma resistência a essas atividades. Segundo Freitas e Villani (2002), um dos fatores de resistência a mudanças é que a prática docente está centrada na história de vida do professor e sua prática em sala reflete o que ele aprendeu durante a sua formação docente, bem como na sua inserção no contexto escolar.

No ambiente escolar os futuros professores vivenciam o contexto de ensino e aprendizagem e, em conjunto com os professores da Educação Básica, podem observar e sugerir a utilização de atividades experimentais para auxiliar na compreensão dos conteúdos curriculares. A construção coletiva desse experimento, com os professores da escola e da universidade, é um momento profícuo para os licenciandos adequarem os aspectos teóricos considerados importantes com os aspectos da realidade da prática docente. A teoria presente nas pesquisas de ensino de ciências indica quais os aspectos que se deve considerar na elaboração de um experimento para que seja motivador, dialógico, com uma abordagem epistemológica adequada, em uma perspectiva investigativa, contextualizada, envolvendo aspectos da história das Ciências e uma abordagem ciência/tecnologia/sociedade/ambiente (CTSA) (GONÇALVEZ; MARQUES, 2006). A prática docente, constituída pelas atividades inerentes ao contexto escolar, trabalha o desafio da elaboração de um experimento, em consonância com a proposta teórica tão abrangente, em um curto espaço de tempo, pois muitas vezes a demanda para a elaboração de uma atividade experimental, surge de uma semana para outra. A esse fator é acrescida a necessidade de se preparar uma prática experimental adequada ao conteúdo que está sendo desenvolvido em sala de aula e com material alternativo e de baixo custo. De acordo com Abegg e Bastos (2005), esta etapa é caracterizada como Desafio Inicial e compõe os Momentos Pedagógicos Dialógico-Problematizadores.

Neste contexto, os licenciandos exercitam também a criatividade para construírem experimentos simples com uma abordagem complexa, que favorece os processos de ensino e aprendizagem. Um exemplo deste tipo de atividade foi a construção, quase artesanal, de um destilador com material simples, visando testar sua eficiência na separação de misturas sólido/líquido e investigar quais conteúdos poderiam ser abordados a partir de sua construção. De acordo com breve pesquisa realizada pelos licenciandos nas escolas, muitos professores não desenvolvem experimentos que envolvam destilação pelo fato de não possuírem um destilador (ALVARENGA et al., 2008). A atividade contribuiu para desconstruir a idéia de que trabalhar destilação envolve, necessariamente, um aparato experimental que é pouco acessível.

Para os alunos que participam do projeto, a confecção do experimento foi um momento importante para a discussão coletiva de aspectos dos conhecimentos científicos pois, a partir de uma questão sobre qual material suportaria o aquecimento de cerca de 100^0C para a destilação da água, os licenciando foram estimulados a elaboração de hipóteses e, em seguida, buscaram os subsídios teóricos que explicariam o fenômeno, refutando ou aceitando as hipóteses.

Além dessa proposta, outras foram desenvolvidas seguindo essa mesma metodologia nas escolas parceiras de Planaltina e Sobradinho, no Distrito Federal como, por exemplo, a proposta interdisciplinar da extração de DNA de frutas e cebola (PEREIRA et al., 2008). Acreditamos que o projeto de extensão possibilitou uma formação inicial mais integrada, com propostas

experimentais elaboradas de acordo com a realidade da escola, possibilitando romper com uma formação baseada em uma racionalidade técnica, caracterizada pela separação entre a teoria e a prática. Neste contexto, é fundamental a participação do professor regente da escola, mais experiente, que auxiliará no direcionamento das ações que serão efetuadas em aula, possibilitando uma troca de conhecimentos e experiências. Por outro lado os professores orientadores do projeto precisam direcionar as atividades de construção do experimento considerando as idéias prévias dos licenciandos, estimulando-os ao debate, à pesquisa e à reflexão sobre suas práticas docentes.

Nesse contexto podemos perceber a possibilidade de integração do trinômio ensino, pesquisa e extensão, pois os licenciandos precisam mobilizar todo o seu arcabouço de conhecimentos teóricos, com a orientação do professor universitário, para pesquisarem respostas advindas da sua vivência na comunidade escolar, momento profícuo para conhecerem os saberes escolares e docentes necessários para a sua formação e refletirem sobre a sua prática pedagógica. Após este processo investigativo e reflexivo, retornam à escola para desenvolverem as atividades experimentais, juntamente com o professor reagente da sala e as reflexões anteriormente realizadas sobre questões inerentes a sua prática, com base na teoria, poderão reconstruí-las.

De acordo com Carr e Kemmis (1986 apud ABEGG; BASTOS, 2005, p. 3), "uma prática de ensino-investigativa nesta perspectiva é organizada heuristicamente pelos passos: *planejamento, ação, observação, reflexão e replanejamento*, formando uma espiral cíclica que produz um movimento no contexto ação-reflexão-ação". Segundo Abegg e Bastos (2005, p. 3),

... esses passos se organizam através de duas dimensões: a primeira faz menção ao caráter *reconstrutivo-construtivo*, e a segunda ao peso *discursivo ou prático* do processo. Cada um dos momentos implica uma *olhada retrospectiva* e uma *intenção prospectiva* que formam conjuntamente uma "*espiral auto-reflexivade conhecimento e ação*".

Assim, temos a proposta do conceito atual de extensão em ação, pois considera que o conhecimento acadêmico possa impactar positivamente na realidade da comunidade em que está inserido. Piconez (2008) ressalta que a teoria influencia a prática, podendo modificá-la, da mesma maneira que a prática fornece subsídios para a teorização que a transforma, estabelecendo assim "a prática da reflexão".

Dentro da perspectiva de extensão baseada em uma prática de ensino investigativa e integrada com a pesquisa-ação, que visa conhecer, investigar e buscar conjuntamente com a comunidade escolar soluções transformadoras da sua realidade, entendemos que esse projeto de extensão pode propiciar à formação inicial do professor de Ciências Naturais um campo para integração dos conhecimentos teóricos com as práticas reflexivas e investigativas. A reflexão sobre a

prática possibilita mudanças na prática e estas, por sua vez, poderão impactar positivamente o processo de aprendizagem dos alunos da Educação Básica e da universidade.

Referências Bibliográficas

Abegg, Ilse & Bastos, Fábio da Purificação de (2005). Fundamentos para uma prática de ensino-investigativa em Ciências Naturais e suas tecnologias: exemplar de uma experiência em séries iniciais. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, *4*(1).

Alvarenga, Mariana Leite et al (2008). A experimentação na formação inicial de professores: conteúdos abordados a partir da construção de um destilador alternativo. In: Reunião da Sociedade Brasileira de Química, 31, 2008, *Águas de Lindóia. Anais.* Águas de Lindóia: SBQ,

Borges, Antônio Tarciso (1997). O papel do laboratório no ensino de ciências. In: Moreira, Marco Antonio et al. (Orgs.*). Atlas do I Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências.* RS-Porto Alegre.

Brasil (2002 b). Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* Brasília: MEC.

Brasil (1996) Senado Federal. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional:* nº 9394/96.

Brasília.

Carvalho, Ana Maria Carvalho & Gil-Pérez, Daniel (2003). *Formação de professores de ciências.* São Paulo: Cortez.

Faria, Doris Santos (1999). Extensão Universitária: do assistencialismo à autonomia, do mercado ao social. *Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília, 3* (4), p. 14.

Florido, Carolina Maria Ana (2009). História da Extensão Universitária na Faculdade de Educação da Unicamp: resistência institucional ou recorte social? In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 8, 2009, Campinas. Retirado em setembro 21, 2011 de http//www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario.

Freitas, Helena Costa Lopes. (2002). Formação de Professores no Brasil:10 Anos de Embate entre Projetos de Formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro.

Freitas, Denise de & Villani, Alberto (2002). Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. *Investigação em Ensino de Ciências*. Retirado em julho 10, 2011 de http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID90/v7_n3_a2002.pdf.

Gonçalves, Fábio Peres & Marques, Carlos Alberto (2006). Contribuições pedagógicas e epistemológicas em textos de experimentação no ensino de química. *Investigações em Ensino de Ciências*. Retirado em Fevereiro 20, 2012 de

http//www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol11/n2/v11_n2_a4.htm

Gioppo, Christiane; Scheffer, Elizabeth Weinhardt O. & Neves Marcos C. Danhoni (1998). O ensino experimental na escola. *Educar*, (14) p. 39-57.

Imbernon, Rosely Aparecida Liguori et al (2011). Um panorama dos cursos de licenciatura em ciências naturais (LCN) no Brasil a partir do 2º Seminário Brasileiro de Integração de Cursos de LCN/2010. *Experiências em Ensino de Ciências*. Retirado em Janeiro 21, 2011 de http://www.if.ufrgs.br/eenci/artigos/Artigo_ID134/v6_n1_a2011.pdf.

Magalhães Júnior, Carlos Alberto de Oliveira & Pietrocola, Maurício (2011). Análise de propostas para a formação de professores de ciências do ensino fundamental. *Alexandria*, 4, p. 175-189.

Pereira, Júlio Emílio Diniz (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro.

Pereira, Carla Gomes et al (2008). Extração de DNA: uma abordagem interdisciplinar para o ensino de Química e Biologia. In: Reunião da Sociedade Brasileira de Química, 31, 2008, Águas de Lindóia. *Anais... Águas de Lindóia: SBQ*, 2008.

Piconez, Stela, Conceição, Bertholo (2001). A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. (Org.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado* (pp. 15-38). Campinas: Papirus.

Santos, Marcos Pereira (2010) Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: um debate necessário. *Conexão UEPG*. Retirado em Setembro 20, 2011 de http://www.uepg.br/revistaconexao/revista/edicao06/1.pdf.

Serrano, Rossana Maria Souto Maior (2008). Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. Retirado em Setembro 21, 2011 de http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades.

8.112.

Título:

Análisis de la cultura organizacional percibida y deseada por alumnos en contextos universitarios: estudio piloto en Facultad de Psicología(U. Oviedo)

Autor/a (es/as):

Ruiz, Juan Pablo Pizarro [Universidad de Oviedo]

García, Andrea Arnaiz [Universidad de Oviedo]

Pellerano, Bianca Dapello [Universidad de Playa Ancha]

Resumo:

Los cambios de metodología en los procesos instruccionales en la Universidad llevan necesariamente un cambio cultural como requisito previo y determinante del éxito en su implantación. Los niveles de aceptación y rechazo del uso de estas modalidades renovadas es necesario que sean exploradas mediante instrumentos ad hoc que permitan valorar el estado de las creencias, de actitudes, ritos, artefactos y estándares presente en toda organización educativa. En esta primera aportación se presente un cuestionario de análisis de la cultura organizacional percibida y en su caso deseada por los alumnos universitarios. Se utiliza el instrumento Cultuaula. Participan en la experiencia 300 alumnos universitarios de las facultades de Formación del Profesorado y Educación y de Psicología. Se realiza un estudio de diferencias entre la cultura percibida y la cultura deseada en los citados alumnos. Los resultados obtenidos reflejan serias disonancias entre la cultura percibida y la cultura deseada en alumnos universitarios.

Palavras-chave:

Cultura organizacional, Percepción, Deseabilidad, Universidad

Introducción

La idea de concebir las organizaciones como culturas (en este caso las educativas), en las cuales hay un sistema de significados comunes entre sus integrantes, constituye un fenómeno bastante reciente.

Los teóricos de la organización han comenzado, en los últimos años, a reconocer y admitir la importante función que la cultura desempeña en los miembros de una organización (Robbins, 1991).

La cultura es el modo particular de hacer las cosas en un entorno específico (Schein, 1988). A través del conjunto de creencias y valores compartidos por los miembros de la organización, la cultura existe a un alto nivel de abstracción y se caracteriza porque condicionan el comportamiento de la organización, haciendo racional muchas actitudes que unen a la gente, condicionando su modo de pensar, sentir y actuar.

Dentro de esta conceptualización, la cultura organizacional tiene la particularidad de manifestarse a través de conductas significativas de los miembros de una organización, las cuales facilitan el comportamiento en la misma y, se identifican básicamente a través de un conjunto de prácticas gerenciales y supervisoras, como elementos de la dinámica organizacional. Al respecto Guerin (1992) sostiene que es importante conocer el tipo de cultura de una organización, porque los valores y las normas van a influir en los comportamientos de los individuos.

En este sentido, la cultura organizacional del contexto universitario puede y debe ser evaluada. Y puede hacerse identificando las conductas, creencias y prácticas significativas de sus docentes y estudiantes.

De la misma manera, su evaluación permitirá establecer una medida de cambio de esta cultura organizacional.

El cambio en esa cultura organizacional debe ser tomado como la piedra angular de la mejora continua de las organizaciones. En este caso, el paradigma cultural es impuesto y dirigido por la nueva normativa universitaria que se ha denominado Plan Bolonia. Y en este contexto la cultura organizacional universitaria será evaluada.

Para la evaluación de la cultura organizacional, que se propone como objetivo de este trabajo, se plantea el modelo Cultualua concebido por Martín del Buey (Martín del Buey, 1991, 1996 y 1997; Martín del Buey y Castro Pañeda, 1993 y 1994; Martín Del Buey y otros, 1993, 1994 y 1995). Es un modelo que estipula cuatro creencias básicas que determinan la cultura de cualquier organización educativa. Detrás de cada creencia estaría una pregunta básica sobre la concepción de la educación a la que cabe dar respuesta posicionándose en un continuo con dos polos opuestos, en cuyo extremo se sitúan dos modelos claramente diferenciados de Cultura organizacional educativa. Las cuatro creencias, las preguntas básicas que formulan y los dos posicionamientos o polos se platean a continuación:

I) Creencias en torno a la finalidad

¿Para qué se educa al alumno?

A. Académico (Informativo)

Existe una programación con unos objetivos de aprendizaje que el alumno debe alcanzar y el profesor debe asegurarse de ello. Su función es exclusivamente la de transmitir información. De la educación en valores se encarga la familia en exclusiva.

B. Integrado (Formativo)

Se le educa para la vida. Se pretende que lo que se le enseña sea significativo para su desarrollo. Se le inculcan valores y estrategias -no sólo conocimientos teóricos y aplicados- para que sepa desenvolverse en la sociedad. El profesor no sólo sería un mero transmisor de información, sino también un formador. No sólo se encargaría de la formación en competencias la familia, sino también el centro educativo.

II) Creencias en torno a los procesos/estrategias de instrucción:

¿Cómo debe dar la clase el profesor?

A. Receptivo-lineal

El profesor debe asegurarse de llenar de información al alumno, al que se le considera como un recipiente vacío, que únicamente se limita a acumular conocimientos y reproducirlos (aprendizaje reproductivo). El alumno no tiene autonomía: es un ser pasivo y libre de iniciativa.

B. Constructivo-contraste

El profesor concibe al alumno como un ser autónomo, responsable de su propio aprendizaje. El docente no será más que un apoyo -pues le proporcionará una guía, una base-, un recurso más -como puede ser un libro-; pero, a fin de cuentas, será el discente el que construirá su propio conocimiento a partir de la información recibida -que debe ser pertinente- y su relación con sus conocimientos previos. El resultado: un aprendizaje significativo. Por otro lado, a la hora de enseñar, los contenidos deben ser pertinentes y estar adaptados a las características del alumnado.

III) Creencias en torno al aprendizaje/procesamiento de la info

¿Qué deben hacer los alumnos con la información que reciben?

A. Convergente

El alumno debe reproducir fielmente el mensaje transmitido por el profesor.

B. Divergente

El profesor premia la reflexión sobre los contenidos y su análisis crítico. El docente puede y debe ocuparse de ello desarrollando e instruyendo en estrategias de aprendizaje (Beltrán Llera, 1993). Se concibe un alumno capaz de procesar, comparar, asimilar y transformar la información, convirtiéndola en conocimiento personal.

IV) Creencias en torno al escenario educativo

¿Cuál es el escenario más apropiado?

A. Isla

Existe un clima de relaciones cerradas (rígidas), en el que predominan la competitividad (el mejor alumno es aquel que reproduce fielmente el mensaje del profesor), y las relaciones alumno-profesor egocéntricas. Además, el profesor es el único actor, mientras que los alumnos constituyen el público. Los artefactos ergonómicos favorecen las creencias tradicionales, ya que se organiza el espacio en torno a la figura del profesor. Por otra parte, considera al alumno como independiente de sus compañeros (ser autótrofo).

B. Archipiélago

Existe un clima de relaciones abiertas (flexibles), en el que predominan la cooperación y las relaciones alumno-profesor alocéntricas. Además, tanto el profesor como los alumnos son actores protagonistas de la obra educativa. Los artefactos ergonómicos favorecen las creencias innovadoras, ya que se organiza el espacio en torno al profesor y los alumnos, de forma que se encuentren interconectados. Por otra parte, considera al alumno como dependiente de sus compañeros, los cuales pueden beneficiarlo y beneficiarse de él (ser heterótrofo).

Este modelo Martín del buey lo denomina Cultuaula y lo plantea en base a cuatro cuestiones qué aparecen de forma esquemática en la siguiente figura:



Figura 1. Modelo esquematizado de Cultuaula

Se presen, por tanto, dos modelos contrapuestos que posiblemente en la realidad nunca se presenten con tanta nitidez. Pero esto no debe ser obstáculo para evaluar cual es la tendencia o el sentido de las creencias por las que se opta en un determinado ambiente educativo y que vienen mantenidas por la comunidad educativa. Lo que no signifique que se acepten como tales por toda la comunidad. Pueden ser impuestas por grupos de poder o por el que los tenga en ese momento y frente a ellos no exista posibilidad de opción. De ahí lo interesante de analizar posibles disonancias cognitivas entre las creencias que determinan la cultura real o percibida y las creencias que se desearía fuesen las determinante de la cultura educativa universitaria.

Se parte de que el modelo que se perfila en la reforma educativa del Plan Bolonia va dirigido a propiciar el "modelo Y". Las creencias que lo soportan y todos sus desarrollos posteriores están implícitamente dentro de este modelo. Es lo que Martín del Buey denomina Cultura Paradigma (Arnaiz, Pizarro y Martín del Buey, 2012).

Este "modelo Y" como Cultura Paradigma exige un cambio de mentalidad. De creencias, de cultura organizacional para ser más exactos, respecto a la finalidad educativa de la institución universitaria, la transmisión de los contenidos, el proceso de aprendizaje y la utilización del

espacio físico dónde transcurre el acto educativo. Un cambio hacia modelos integrados, constructivos, divergentes y archipiélagos que exige igualmente unos comportamientos y apuesta coherente en el tiempo por parte de sus promotores.

En este contexto, el presente trabajo pretende evaluar las disonancias cognitivas que se encuentran en alumnado universitario español relacionado con carreras de formación educativa, entre la cultura organizacional universitaria que perciben y la que desean. Es decir, las diferencias entre las respuestas que reciben de la institución universitaria y las que desearían que se les diera a estas cuatro cuestiones.

Método

Participantes

En esta investigación la muestra está compuesta por 300 alumnos universitarios de los distintos ciclos de estudios de las facultades de Psicología, Magisterio y Educación de la Universidad de Oviedo y la Universidad Complutense de Madrid. Presentan una media de edad de 20.3 años (desviación típica de 2.05). 273 eran de género femenino chica (91 %) y 27 de género masculino (9 %).

Instrumento

Se ha creado un instrumento ad-hoc para este estudio que está compuesto por 18 ítems tipo Likert, con escala de 1 a 5 (1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 =algunas veces, 4 =casi siempre, 5 =siempre).

Para la evaluación de la cultura percibida los participantes deben valorar en qué medida son ciertas las afirmaciones que se le plantean en los ítems en una determinada asignatura.

Para la evaluación de la cultura deseada deben valorar en qué medida les gustaría que fuesen ciertas esas afirmaciones en esa misma asignatura.

El protocolo de aplicación puede verse en la siguiente figura:

1. El profesor me enseña cómo buscar información en libros y en páginas web	1 2 3 4 5
2. El profesor me propone actividades variadas en las que se pone en práctica lo que explica en clase	1 2 3 4 5
3. Asistir a clase me facilita la adquisición de los conocimientos mínimos de la	1 2 3 4 5

asignatura	
4. El aula o lugares en que se desarrolla esta asignatura facilita los trabajos en pequeños grupos	1 2 3 4 5
5. El profesor me anima a expresar con mis propias palabras lo que explica en clase	1 2 3 4 5
6. Las explicaciones del profesor me sirven tanto para aprender como para formarme como persona	1 2 3 4 5
7. El profesor me anima a expresar mi opinión personal sobre lo que explica en clase	1 2 3 4 5
8. Utilizamos una página web para debates	1 2 3 4 5
9. Utilizamos una página web en la que el profesor nos deja materiales interesantes	1 2 3 4 5
10. La asignatura me deja tiempo suficiente para preparar las demás	1 2 3 4 5
11. El profesor relaciona lo que explica en clase con lo que me enseñan en otras asignaturas	1 2 3 4 5
12. El aula o lugares en que se desarrolla esta asignatura es adecuado para la realización de las actividades que propone el profesor	1 2 3 4 5
13. El profesor me aconseja y guía en mi estudio	1 2 3 4 5
14. El profesor propone actividades que me pueden ser útiles en el futuro.	1 2 3 4 5
15. El profesor me enseña métodos de estudio	1 2 3 4 5
16. El profesor me anima a poner en práctica lo que he aprendido	1 2 3 4 5
17. El profesor me anima a exponer trabajos a mis compañeros	1 2 3 4 5
18. El profesor valora los trabajos individuales y en grupos	1 2 3 4 5

Figura 2. Protocolo de aplicación del cuestionario Cultuaula

Este cuestionario consta de cuatro factores que coinciden con el modelo Cultuaula del Dr. Martín del buey, ya presentado en la introducción de este trabajo:

5. Creencias en torno a la finalidad: trata de contestar a la pregunta ¿Para qué se educa al alumno?
   Se compone de cinco ítems: Ítems 2, 6, 10, 14 y 17.

6. Creencias en torno a los procesos/estrategias de instrucción: trata de contestar a la pregunta ¿Cómo debe dar la clase el profesor?
   Se compone de cinco ítems: Ítems 1, 9, 12, 16 y 18.

7. Creencias en torno al aprendizaje/procesamiento de la info: trata de contestar a la pregunta ¿Qué deben de hacer los alumnos con la información que reciben?

Se compone de cinco ítems: Ítems 3, 5, 7, 15 y 19.

8. Creencias en torno al escenario educativo: trata de contestar a la pregunta ¿Cuál es el escenario más apropiado?
   Se compone de tres ítems: Ítems 4, 8 y 13.

La fiabilidad del cuestionario es de .882 para la cultura percibida y de .774 para la cultura deseada, ambas por encima de .700 que Nunnally y Bernstein (1995) platearon como el umbral mínimo para que el cuestionario sea considerado fiable.

Procedimiento

El cuestionario fue aplicado dentro del horario lectivo de una asignatura, que era con la que se les pedía que contestaran al cuestionario. En total evaluaron 6 asignaturas y 3 profesores diferentes.

En primer lugar contestaban (de forma anónima) al cuestionario de cultura percibida. Después se les dejaba una pausa de dos minutos y contestaban al cuestionario de cultura deseada también para esa asignatura y de forma anónima.

La aplicación de ambos cuestionarios no superó en ningún caso los 20 minutos.

El aplicador leía las instrucciones a los alumnos, haciendo hicapié en la diferencia entre percibida y deseada. Se les pedía que intentaran ser lo más sinceros posible y se les informaba de que la no existencia de repuestas incorrectas. Se le informaba de que los cuestionarios eran anónimos y el contestarlos era algo voluntario.

Resultados

Se estudian las posibles diferencias entre la cultura deseada y la cultura percibida en estudiantes universitarios.

Para ello determinaremos la presencia o ausencia de estas diferencias en cada uno de los factores que componen los cuestionarios.

En este análisis se utilizará la técnica estadística t de Student para muestras dependientes entre cada factor del cuestionario de cultura percibida y deseada.

En la tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos de cada factor de ambos cuestionarios y en la tabla 2se presentan los resultados de la t de Student para muestras relacionadas:

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos para los factores Creencias en torno a la finalidad, a los procesos de instrucción y en torno al proceso de aprendizaje.

Factores	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Finalidad Cultura Percibida	18,9545	300	3,27041	,49303
Finalidad Cultura Deseada	22,3636	300	1,94208	,29278
Proceso de Instrucción Cultura Percibida	16,6818	300	3,27622	,49391
Proceso de Instrucción Cultura Deseada	21,1136	300	2,28459	,34441
Proceso de Aprendizaje Cultura Percibida	20,6818	300	3,06346	,46183
Proceso de Aprendizaje Cultura Deseada	21,3409	300	2,48665	,37488
Escenario Cultura Percibida	6,9773	300	2,39659	,36130
Escenario Cultura Deseada	11,6136	300	2,11546	,31892

Tabla 2.

Prueba t de Student para diferencias de medias de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas							
	Media	Des. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t	Gl	Sig. (bil)
Factores				Inferior	Superior			
Finalidad CP-Finalidad CD	-3,40	3,43	,52	-4,45	-2,36	-6,575	299	,000
Proceso de Instrucción CP-Proceso de Instrucción CD	-4,43	3,70	,56	-5,56	-3,31	-7,944	299	,000
Proceso de Aprendizaje CP-Proceso de Aprendizaje CD	-,65	3,74	,56	-1,80	,48	-1,167	299	,250
Escenario CP-Escenario CD	-4,63	3,09	,47	-5,58	-3,69	-9,933	299	,000

* *Nota:* CP= Cultura Percibida; CD= Cultura Deseada

Como puede verse se dan diferencias estadísticamente significativas entre cultura percibida y cultura deseada en tres de los cuatro factores del cuestionario.

Se encuentran diferencias significativas entre cultura percibida y deseada en la finalidad de la educación, en el proceso de instrucción y en el escenario. Pero no se han encontrado en cuanto al proceso de aprendizaje percibido y el deseado.

Observando la tabla 1 puede verse que la media de los factores de la cultura deseada es mayor que los factores de la cultura percibida en tres de los cuatro pares sometidos a la prueba t de Student para muestras relacionadas, precisamente en todos los que se encontraron diferencias significativas.

Es decir, puntúa significativamente más alto la Finalidad deseada que la percibida, el Proceso de Instrucción deseado que el percibido y el escenario deseado que el percibido.

Con respecto al proceso de aprendizaje las medias de ambas, percibida y deseada, son similares. Es algo más elevada la percibida, pero esa diferencia no es significativa y por tanto no debe considerarse.

Conclusiones

Katz y Kahn (1995) plantean que las investigaciones sobre la cultura organizacional se han basado principalmente en métodos cualitativos. Por tanto, su cuantificación a través del cuestionario Cultuaula resulta pertinente en tanto en cuanto permite no sólo la evaluación de la cultura organizacional presente, sino que también permite evaluar su cambio a lo largo del tiempo. O cómo en el presente trabajo, permite de manera rápida y sencilla la disonancia cognitiva que se produce fruto de la distancia entre la cultura organizacional percibida y deseada.

La evaluación de la cultura organizacional resulta pertinente si se pretenden establecer aquellas creencias sobre lasque se necesita intervenir para completar el cambio cultural propuesto por el plan Bolonia. También permitirá en futuros trabajos establecer aquellas creencias que marca el modelo desarrollado por el plan Bolonia con las que no se identifican los docentes o los alumnos de las distintas universidades.

En este sentido Antonorsi (1991) plantean el siguiente modelo de cambio cultural en las organizaciones:

1. Definir los objetivos a lograr: definir claramente la misión de la organización.

2. Definir el desempeño deseado es una forma de ver los objetivos como realidades ya logradas.

3. Analizar la organización actual: este paso se denomina diagnóstico, permite identificar que tan lejos se encuentra la organización de los objetivos identificados y el desempeño deseado.

4. Definir los cambios necesarios: consiste en determinar los asuntos a resolver además de identificar los aspectos claves ya que lo limitado de los recursos no permite solucionar todos los problemas.

5. Diseñar la organización futura: para lo cual se debe identificar las diferentes opciones que existen para lograr los objetivos propuestos.

6. Planificar los cambios organizacionales, definir la estrategia global del cambio, para lo cual se puede tratar de visualizar diferentes metas para alcanzar la situación futura.

7. Ejecutar los cambios organizacionales. Una vez que los cambios se han identificado y planificado se deben realizar los siguientes pasos:

-definir la organización para el cambio.

- asegurar el liderazgo para el cambio, ya que el mismo es imprescindible como factor de dinamización y conducción del cambio organizacional

- asegurar la participación activa de todas las personas que conforman la organización.

8. Realizar seguimiento y control: no es posible alcanzar una exitosa ejecución de los cambios si éstos no son evaluados continuamente.

En base a estas etapas de cambio de la cultura organizacional, la evaluación de la misma a través de cuestionarios como el Cultualua, de rápida aplicación e interpretación, puede ser una forma sencilla de: analizar la cultura organizacional (etapa 3), definir los cambios necesarios (etapa 4), diseñar la organización futura (etapa 5) y realizar un seguimiento y control (etapa 8).

Con respecto al objetivo principal de este trabajo, el estudio de la disonancia cognitiva entre la cultura universitaria percibida y la deseada, se encontraron diferencias significativas en tres de las cuatro creencias básicas que platean el modelo Cultuala. Y siempre ha puntuado de forma más elevada la cultura deseada.

Esto viene a indicar que la metodología de instrucción, la finalidad de la educación y el escenario que se utiliza hoy en día en las universidades (al menos en la Universidad de Oviedo y la Universidad Complutense de Madrid) dista de la que los alumnos desean que se haga en las aulas.

Parece que el alumnado universitario desea que se alcance una metodología mucho más cercana al "modelo Y" de la que se ejecuta en sus clases.

Con respecto a la finalidad de la educación, los alumnos esperan que sus profesores busquen más un modelo integrado y menos un modelo académico. Desean, en definitiva, que los profesores sean mucho más que meros transmisores de información para transformarse en educadores o formadores. Quizá más en línea con lo planteado por la cultura Paradigma que supone el plan Bolonia que plantea una formación en competencias.

Con respecto a la transmisión de contenidos los alumnos universitarios esperan que sus profesores busquen más un modelo constructivo que un modelo receptivo. Desean, en definitiva, que el docente les permita trabajar con la información e investigar más que un modelo de mera exposición de contenidos trabajados en el aula. De nuevo el deseo de los alumnos parece ir más en línea con la cultura Paradigma que con lo que perciben que se hace en sus clases.

Con respecto al escenario los alumnos universitarios esperan que las clases se distribuyan más en forma de archipiélago que de isla. Desean, en definitiva, que la configuración física de las clases y su equipamiento sea flexible y adaptable a diversas formas de relación en función de la forma de trabajo que un equipamiento estático y orientado exclusivamente al docente y a las creencias tradicionales de organización del espacio. Parece, por tanto, que también en este factor los deseos de los alumnos están más acordes con un escenario propiciatorio de la cultura paradigma.

Sin embargo sí que parece que coincide lo deseado por los alumnos con lo que se hace en la práctica docente en lo referente al proceso de aprendizaje. No podemos plantear si ambas convergen en un modelo convergente o divergente. Aunque la puntuación media de la percibida (20.68) y la deseada (21.34) sobre los 25 puntos máximos que se pueden alcanzar parece indicar cierta tendencia hacia un modelo divergente. Este modelo premia y busca la reflexión sobre los contenidos y su análisis crítico, y parece que los alumnos parecen sentirse cómodos con esta metodología.

Referencias

Antonorsi, M. (1991). *Guía Básica para reorganizar*. CLAD: Caracas.

Arnaiz García, A., Pizarro Ruiz, J.P. y Martín del Buey, F. (2012). *Análisis de la cultura organizacional percibida y paradigma por alumnos en contextos universitarios: estudio piloto de la facultad de psicología de la Universidad de Oviedo.* Actas de VII congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Beltrán Llera, J. (1993). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Editorial Síntesis, S.A.: Madrid

Guèrin, G. (1992). *Planificaciòn Estrategica de los Recursos Humanos*. Editorial Legis: Santafè de Bogotà.

Katz y Kahn (1995). *Psicología Social de las Organizaciones*. Editorial Trillas: México.

Martín del Buey, F. y Castro Pañeda, P. (1993). *Análisis de organizaciones educativas, programa cultuaula.* Curso de doctorado de evaluación e intervención en contextos socio-educativos. Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo: Oviedo, España.

Martín del Buey, F. (1991). *Modelo de análisis de presunciones culturales en el aula*. Actas del I Congreso Internacional de Psicología y educación. Madrid, España.

Martín del Buey, F. (1996). *El rol del profesor en el umbral del siglo XXI*. Revista Magister, 14, 205-215.

Martín del Buey, F. (1997). *Modelos implícitos en la reforma educativa*. Revista Magister, 15, 90- 97.

Martín Del Buey, F. y Castro Pañeda, P. (1994). *Ergonomía escolar*. Revista Entemu U.N.E.D., 187-210.

Martín Del Buey, F. y otros (1993). Dimensiones ergonómicas en el aula. En F. Vicente Castro, *Psicología de la educación y del desarrollo*, tomo II. Editorial Psicoex: Badajoz.

Martín del Buey, F. y otros (1994). *Culturas percibidas y culturas deseadas en las aulas de la escuela de Magisterio.* Actas del IV Congreso INFAD, 2, 177-183. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos, España.

Martín del Buey, F. y otros (1995). *Análisis culturales y ergonómicos del centro escolar: pre-requisitos para la intervención orientadora.* Revista de Orientación Educacional, 15 y 16, 51-68.

Nunnally, J. C. y Bernstein, I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. Mèxic: Mc-Graw-Hill

Robbins, S. (1991). *Comportamiento Organizacional.* Editorial Prentice-Hall: México.

Schein, E. H. (1988). *La Cultura Empresarial y Liderazgo*. Editorial Plaza y Janes: Barcelona.

8.113.

Título:

El cuento en la enseñanza de lenguas. Aspectos filológicos y didácticos

Autor/a (es/as):

Sáez, María Victoria Sotomayor [Universidad Autónoma de Madrid]

Verdugo, María Dolores Ramírez [Universidad Autónoma de Madrid]

Resumo:

En la Universidad Autónoma de Madrid, dentro de la convocatoria de 2009 para el Desarrollo de las Enseñanzas, se aprobó nuestro proyecto sobre el cuento, que ha articulado actividades docentes de nuestra universidad en los años siguientes.

El principal objetivo de este proyecto era promover la enseñanza de lenguas desde una perspectiva interdisciplinar y multilingüe (lengua española, lengua inglesa, lengua francesa y lengua de signos) en la Universidad Autónoma de Madrid, fomentando el trabajo en equipo de distintos departamentos y áreas de conocimiento. La iniciativa de esta propuesta tiene su origen en la necesidad fortalecer la colaboración interdisciplinar de los docentes para la implantación de la enseñanza en el marco del proceso de Bolonia. Se pretende, además, establecer vínculos de trabajo e investigación con otros departamentos lo que supondrá para todos un enriquecimiento en la investigación e innovación tecnológica y docente por la heterogeneidad de enfoques y métodos.

En el marco descrito, el presente proyecto se presenta como un macro proyecto interdisciplinar y multilingüe que bajo el hilo conductor y común de *El Cuento*, engloba subproyectos y equipos de trabajo correspondientes a varias áreas de conocimiento: Filología Española, Filología Inglesa, Filología Francesa y Lengua de Signos. Las dos responsables y coordinadoras generales del proyecto fueron la Dra. María Victoria Sotomayor Sáez y la Dra. María Dolores Ramírez Verdugo.

Cada uno de los grupos se articuló de manera independiente en su trabajo disciplinar. No obstante, todos estos subproyectos responden a una coordinación general que garantiza la consecución de sus respectivos objetivos específicos, así como los objetivos generales del macro proyecto que los engloba a todos. En este trabajo se da cuenta del proyecto en su conjunto y de la conclusión y resultados del mismo, así como de los elementos caracterizadores de la coordinación general.

Palavras-chave:

Cuento, enseñanza de lenguas, multilingüismo, interdisciplinariedad.

Justificación del proyecto

El trabajo que presentamos describe una iniciativa del departamento de Filologías y su Didáctica de la Universidad Autónoma de Madrid para reflexionar sobre la tarea docente que tiene encomendada en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, con el fin de articular un conjunto de propuestas sólidas y viables orientadas a mejorar la calidad de la

enseñanza que imparte.[249] Se enmarca en la convocatoria de proyectos para el desarrollo de las Enseñanzas que promueve la Universidad Autónoma en 2009 con el objetivo principal de apoyar la implantación de los nuevos grados en la enseñanza superior.[250]

La composición de este departamento se revela como un punto de partida inmejorable para ensayar proyectos didácticos integradores, basados en la cooperación interdisciplinar y multilingüe. Partiendo del principio de que, aun tratándose de distintas lenguas, la orientación hacia la enseñanza / aprendizaje de las mismas establece un fuerte nexo de unidad que enriquece la investigación educativa desde miradas diferentes, articulamos un proyecto capaz de generar reflexiones y propuestas diversas en torno a un tema común, el cuento. Nuestro departamento se sustenta en una sólida convicción que explica y justifica las líneas de investigación que en él se desarrollan: la necesidad de equilibrio entre las distintas disciplinas filológicas, por una parte, y, por otra, el contenido didáctico que es irrenunciable en la Facultad en que desarrollamos nuestro trabajo. Es decir, consideramos imprescindible proporcionar a los futuros maestros una buena formación lingüística y literaria en las tres lenguas que integramos, y al mismo tiempo, una capacitación profesional adecuada para la educación lingüística y literaria en los niveles de Educación Infantil y Primaria, tanto en lengua materna como en segundas lenguas. De ahí que se contemplen por igual los aspectos filológicos y didácticos cuando se trata de indagar sobre las potencialidades del cuento en la enseñanza de lenguas.

Por otra parte, el carácter multidisciplinar y multilingüe de este estudio lo proyecta más allá del departamento para integrar también otra lengua que consideramos del máximo interés y necesidad, la lengua de signos, que en nuestra Facultad se imparte también como materia optativa con excelentes resultados. De esta forma se pretende establecer vínculos de trabajo con otros departamentos que fortalezcan la dinámica de la investigación y avalen los resultados obtenidos.

En este marco se explican los objetivos generales del proyecto y su estructura. El objetivo principal ha sido el de promover la enseñanza de lenguas desde una perspectiva multidisciplinar (enfoques filológicos y didácticos) y multilingüe (lengua española, inglesa, francesa y de signos), fomentando el trabajo en equipo de distintos departamentos y áreas de conocimiento.

[249] Al tratarse de la descripción de un proyecto colectivo, no tiene una bibliografía de referencia como tal proyecto. Cada uno de los estudios que lo componen aporta su bibliografía específica, que no figura en esta exposición por exceder sus límites y funciones.

[250] Como forma de continuidad con las anteriores convocatorias de la universidad sobre convergencia europea y teniendo presentes los condicionantes de la implantación de las nuevas titulaciones de grado para el curso académico 2009/10, se impulsan dos líneas de actuación que tienen como finalidad dar cabida a los principales ámbitos implicados en el proceso del desarrollo de las enseñanzas. Tales líneas de actuación son las siguientes: Programa de implantación y desarrollo de las titulaciones de Grado y Máster; Programa de calidad docente y renovación metodológica de las enseñanzas

Un objetivo general para cuya consecución se establece, como se ha indicado, un eje temático común y una serie de objetivos más concretos, que podemos resumir en los siguientes:

1. Explorar las posibilidades del cuento en los niveles de Infantil y Primaria para la adquisición de la lengua materna y la competencia literaria.
2. Identificar los componentes discursivos de este género y su capacidad motivadora para articular propuestas didácticas en la enseñanza de segundas lenguas.
3. Elaborar criterios para la selección de textos de cara al aprendizaje de primeras y segundas lenguas.
4. Proponer un corpus de textos y materiales didácticos en los que apoyar la enseñanza de primeras y segundas lenguas, así como aportar muestras de actividades concretas de eficacia contrastada en las aulas de Infantil y Primaria.
5. Promover la reflexión y la investigación educativa en los futuros profesores, que son los destinatarios principales de los estudios derivados de este proyecto.

Descripción del proyecto

En el marco descrito, y a partir de los objetivos generales y específicos señalados, el proyecto se construye, en realidad, como un macroproyecto interdisciplinar que bajo el eje vertebrador del cuento, engloba diferentes subproyectos y equipos de trabajo. Cada uno de estos grupos articula de manera autónoma su trabajo disciplinar, aunque la coordinación general y la propia de cada uno de ellos garantiza la consecución de los objetivos específicos y generales del macroproyecto que los engloba a todos. La coordinación general por parte de la directora (Filología española) y la subdirectora (Filología inglesa) del departamento, refuerza el carácter de proyecto departamental y explica la participación de un gran número de sus profesores.

Los diferentes grupos de trabajo integrados en este ambicioso proyecto se corresponden con cada una de las lenguas objeto de nuestro interés. Existen, por tanto, cuatro subproyectos que se fueron desarrollando a lo largo de un año para cumplir las tareas asignadas y conseguir los objetivos propuestos. Son los siguientes:

A. Subproyecto de filología española: lengua y literatura española

Este grupo, coordinado por la Dra. Carmen Servén, se ocupó de estudiar, desde diferentes perspectivas, las posibilidades del cuento para la educación lingüística y literaria en español, tanto en su calidad de lengua materna como de segunda lengua.

Los temas abordados fueron los siguientes:

1. La minificción como herramienta didáctica en la adquisición de la competencia literaria, por Concepción Bados Ciria. Estudia la adquisición de la competencia literaria a partir del género conocido como minificción o microrrelato.

El trabajo está organizado en una serie de apartados, que utilizando las palabras de la autora, se explican de la siguiente forma:

> *" En primer lugar, asentaré los conceptos clave sobre los que se aplicará la secuencia didáctica, es decir, los relativos a las competencias del área de lengua y literatura y, en concreto, a la competencia literaria.*
>
> *En segundo lugar, proporcionaré precisiones teóricas en torno a la minificción en relación al género cuento, con el fin de precisar sus características formales y de contenido.*
>
> *En tercer lugar, seleccionaré una serie de minificciones que presentan un mismo tema, dado que provienen de la reescritura de un texto anterior, canónico, como es La Odisea, de Homero. El análisis y comparación de las minificciones seleccionadas con el texto canónico será la principal herramienta para la adquisición de la competencia literaria. Se tendrán en cuenta para el análisis los siguientes recursos literarios: la serialidad, la metaficción y la intertextualidad.*
>
> *En cuarto lugar, propondré una lista de actividades en relación a la serie de minificciones presentadas, teniendo en cuenta 10 categorías, previamente establecidas, para el análisis de un cuento o relato.*
>
> *Por último, plantearé la realización de un banco de materiales compuesto de minificciones realizadas en la clase, las cuales tendrán como objetivo presentar la actualidad y la eficacia de este género literario como recurso didáctico en la adquisición de la competencia literaria, principalmente, pero también en la cultural y artística, así como en la de autonomía e iniciativa personal. "*

Tras exponer las características de una selección de cinco microrrelatos y enumerar una serie de actividades derivadas de ellos, concluye que "la serialidad, la intertextualidad y la metaficción [son recursos] eficaces en la consecución de los objetivos propuestos: a) porque suscitan la implicación y la respuesta de los lectores; b) permiten establecer relaciones intertextuales diversas, c) promueven el conocimiento de aspectos literarios y extraliterarios diversos y d) abren posibilidades de escritura tanto individual como compartida en la clase, de manera que inciden en el carácter de serialidad con el que se reconoce a estos textos posmodernos.

Por último, el interés de los textos propuestos estriba en una combinación de paradojas, construida por la yuxtaposición de diversos elementos simbólicos que permiten al lector reconocer esas mismas paradojas. Así, la lectura de estas minificciones se ofrece a los lectores como posibilidades múltiples de interpretación, de acuerdo al bagaje cultural y literario de cada lector, pero también como posibilidad de reconocer diversas estrategias retóricas de

combinación y gradación de universos narrativos y convenciones genéricas conocidas con el fin de convertir la literatura en un texto lúdico, abierto a la experimentación de tipo lingüístico y literario. “

2. El cuento como herramienta para trabajar la competencia lingüística: gramática y vocabulario, por Teresa Bordón Martínez.

La autora parte de la idea de que “el cuento, un tipo de discurso que consiste fundamentalmente en narrar una historia, proporciona un marco que permite contextualizar actividades destinadas a trabajar la competencia lingüística de los alumnos, de manera que insertar actividades enfocadas a la forma (gramática y vocabulario) en un marco de estas características permite crear expectativas al lector, así como despertar su curiosidad, de tal manera que las actividades formales resultan más motivadores e interesantes”. Sobre la base de que “la lectura de un cuento, y la lectura en general, requiere unas destrezas de comprensión que dependen, en gran medida, de la competencia lingüística del lector: es decir, de su dominio del vocabulario y la gramática de la lengua en la que va a leer el cuento”, propone una actividad a partir del cuento *Caperucita roja* de Perrault que desarrolle esta competencia lingüística mediante unos objetivos específicos, centrados en léxico y gramática, que formula de la siguiente forma:

1. Identificar piezas léxicas clave (lexemas) para la comprensión del texto, mediante ejercicios de vacíos de información, de ítems de selección múltiple y de relación.
2. Trabajar aspectos relacionados con las palabras que cubran tanto su forma (ortografía), estructura (derivación y composición) su gramática (clase de palabra), colocación (posición en el sintagma y la oración: orden de palabras), y su significado (sinonimia, antonimia, polisemia, etc.)
3. Identificar conectores morfosintácticos fundamentales para entender las relaciones entre las partes del texto y darse cuenta de la importancia de los elementos de cohesión para construir un texto.

Utiliza la técnica *cloze* de ratio fija[251] a partir de un texto cribado, lo que permitirá incidir en aspectos discursivos y lingüísticos. “Al realizar el ejercicio es evidente que muchos de los elementos eliminados – las palabras que contienen significado gramatical – son fácilmente recuperables a partir de la competencia lingüística del lector. Mientras que las palabras de contenido léxico resultan más difíciles de recuperar dentro de los límites del sintagma o incluso de la oración. Su identificación va a depender de información contenida en el propio texto o en

[251] La técnica cloze de ratio fija consiste en eliminar una palabra, entre la cinco y la nueve, de acuerdo con el criterio que se decida. Para esta actividad se ha eliminado siempre la séptima. Y para que la técnica resulte efectiva se deben dejar cincuenta huecos por lo menos.

los conocimientos previos que posea el lector sea del tema del cuento o de cómo se cuenta una historia (competencia pragmático-discursiva).”

Se aporta el texto preparado para la actividad, llegándose a la conclusión de que esta actividad es útil “tanto para trabajar la destreza de comprensión lectora en el aula y la necesidad de poseer competencia pragmática y lingüística para entender un texto de manera eficaz, como para la evaluación de la capacidad lectora de una manera más general.” Además, dado el cuento elegido, son posibles otras reflexiones relacionadas con aspectos culturales e históricos.

3. El cuento como instrumento de intervención en la clínica de los trastornos del lenguaje, por Miguel Lázaro López-Villaseñor.

Este trabajo propone una reflexión sobre el uso del cuento en el tratamiento de los trastornos de lenguaje, tanto en niños como en adultos, y las condiciones que deben reunir dichos textos en función de la finalidad específica que persiguen.

Parte de la constatación de que, si bien el valor del cuento para el aprendizaje lingüístico está fuera de toda duda, “en el trabajo clínico con cuentos se pone de manifiesto un hecho relevante, a saber; los editores parecen fijar su atención a la hora de publicar en la población infantil sin dificultades, de modo que el empleo de los cuentos en nuestros contextos requiere de adaptaciones *ad hoc* por parte de los profesionales.”

La necesidad de adaptación se revela como imprescindible, según prueban numerosas investigaciones citadas en este estudio. El problema radica en el modo de hacerlas y las variables que deben tenerse en cuenta, pensando que, “pese a la enorme diversidad de manifestaciones que tiene la patología lingüística, las características intrínsecas del cuento y los puntos comunes que tiene toda intervención clínica lingüística hacen que la generación y adaptación de cuentos no sea una tarea infinita.”

Señala el autor tres variables fundamentales que deben guiar el proceso de construcción y modificación de cuentos: la edad de la población a la que va dedicado el trabajo (sobre todo la edad mental), las áreas del lenguaje sobre las que trabajar (forma, contenido y uso) y la complejidad del cuento en cuanto al área del lenguaje en que se enmarcan.

Pero, además, “los terapeutas deben considerar otras variables a las anteriormente descritas para el trabajo con cuentos puesto que éste, como formato físico rehabilitador, requerirá siempre de un clínico experto que oriente su empleo para maximizar los beneficios terapéuticos.” Entre ellas, cita como más relevantes la modalidad, es decir, si se trata de leer cuentos y trabajar con ellos oralmente o de producirlos en modalidad escrita, los conocimientos o experiencia previa y el conocimiento del vocabulario, y a continuación presenta unos ejercicios previos y paralelos al trabajo con el cuento que ayuden a maximizar el beneficio del trabajo en este formato.

De su exposición se concluye que "la creación y adaptación de cuentos para su empleo en la clínica de los trastornos del lenguaje es un trabajo marcadamente práctico con unos resultados claros en cuanto a la calidad de los materiales que utiliza cada profesional. Aunque es habitual y posible trabajar en la clínica con cuentos sin adaptar, unas modificaciones considerando variables como la edad de los niños, sus principales características clínicas etc. hacen de inmediato que el trabajo con estos materiales sea más eficaz y efectivo. La tarea adaptativa no debe partir solo de los autores de los cuentos, sino que también son los clínicos propiamente los que deben continuar esta labor, pues el conocimiento actual de la mayor parte de las patologías no permite una adaptación plena de los materiales. "

4. Los libros infantiles en la enseñanza del español como segunda lengua, por Nieves Martín Rogero.

En la enseñanza de las segundas lenguas, o lenguas distintas a la materna, se suele trabajar tanto la lengua oral como la escrita, con objeto de desarrollar las competencias básicas de ENTENDER, HABLAR Y ESCRIBIR. Los métodos de aprendizaje, extendido el enfoque funcional y comunicativo que pone el acento en las situaciones próximas a la experiencia de los hablantes, agrupan los contenidos de aprendizaje (actos de habla, gramática y léxico, pronunciación) en bloques temáticos conectados con situaciones de la vida cotidiana.

Pero la utilización de textos literarios como recurso didáctico en la adquisición de una segunda lengua parece destinada a alumnos con un nivel avanzado, y por consiguiente no suele contemplarse en los métodos destinados a los niños. Sin embargo, la literatura infantil debería ser utilizada como un recurso válido para este tipo de enseñanza, "ya que permite la adquisición por parte de los alumnos, aparte de competencias funcionales, gramaticales y socioculturales de una lengua, su puesta en uso dentro de un contexto que sirve de proyección al imaginario y con él a las pulsiones internas de los niños."

De hecho, "la variada gama de libros infantiles escritos en español permite:

- trabajar funciones, aspectos léxicos, gramaticales y fonéticos adecuados a distintos niveles de ELE, paralelamente a los métodos al uso dedicados a la enseñanza de la lengua para niños;

- acceder a contenidos socioculturales a partir de textos completos, contextos que gozan de una mayor coherencia y, por tanto, resultan más motivadores,
- posibilitar la entrada al mundo posible que ofrece la literatura a través de otra lengua, ampliando así la resonancia y riqueza del lenguaje."

"Además, trabajar libros que no han sido expresamente escritos para practicar determinadas expresiones, o inculcar valores, puede garantizar una educación literaria y artística (las ilustraciones son fundamentales para los más pequeños) tanto como lingüística."

Sobre este planteamiento, propone una clasificación de cuentos que pueden ser utilizados con tal fin y añade un repertorio de actividades concretas para la enseñanza de contenidos léxicos, gramaticales y literarios del español como segunda lengua, tanto en su aspecto de comprensión como de producción.

5. Estudio estructural comparativo del cuento y la noticia para desarrollar la competencia literaria, por Carmen Servén Díez.

El propósito de este estudio es aportar elementos de reflexión sobre dos formas narrativas puestas en contraste, con el fin de ampliar la competencia literaria de los alumnos y proporcionarles recursos susceptibles de adaptación en el ejercicio futuro de su actividad docente profesional.

De esta forma sintetiza la autora el contenido de su trabajo:

"Los elementos nucleares sobre los que descansa la estructura del relato literario son idénticos a los propios de cualquier otra clase de narración, según explica la teoría literaria. Sin embargo, la forma de lectura y la proyección artística del relato literario se separan de otras formas narrativas: noticias, chistes...etc. El presente trabajo muestra la rentabilidad didáctica de un análisis comparativo entre los elementos estructurales del cuento y la noticia para iluminar las muy distintas pautas de escritura a que responden. La cabal comprensión de sus diferencias consolida la apropiación activa de los diseños estructurales de ambos tipos de relato."

Tras explicar la estructura de los relatos, propone una serie de actividades sobre el cuento de Emilia Pardo Bazán *Los huevos arrefalfados,* cuento amable y divertido, que incluyó en los *Cuentos nuevos*, de 1890.

A continuación explica la estructura de la noticia y propone, igualmente, actividades sobre este género, así como pautas para la creación de ambos, terminando con una propuesta de actividades comparativas y de trasvase que derivan de la conclusión:

"Así, cuento y noticia proporcionan relatos pero de diferentes estructuras y objetivos. La noticia está prendida de la más rabiosa actualidad y tiene una función informativa; el cuento no depende del momento de la enunciación en la misma medida y tiene una intención estética. Los siguientes ejercicios permitirán al estudiante familiarizarse con ambas tipologías textuales e interiorizar las diferencias entre ambos."

6. Guía para la valoración de libros infantiles, por María Victoria Sotomayor Sáez.

La autora parte de dos premisas incuestionables:

A: La importancia de los cuentos en la educación infantil, ya sea en forma oral o escrita, avalada por una tradición de siglos que ha depositado en ellos el peso no sólo de la educación infantil, sino de la formación de los pueblos y grupos humanos en todos los rincones del mundo.

B: La relevancia que tiene actualmente la literatura infantil en el mundo de la educación y la literatura en general: tanto la edición de libros para niños como su aceptabilidad social como productos útiles y necesarios para la formación integral de niños y niñas han mejorado espectacularmente. Pocos son los que a estas alturas ponen en cuestión la capacidad de los libros infantiles para conformar una educación literaria sólida y adecuada, ni tampoco la cualidad literaria de sus textos.

A partir de los conceptos desarrollados por la teoría literaria sobre la adquisición de la competencia literaria, se trata de proporcionar a los futuros maestros los conocimientos necesarios para construir itinerarios lectores adecuados y eficaces. Esta es la tarea más importante del mediador: saber elegir para ayudar a elegir.

Una vez justificada la delimitación del corpus (libros para niños de cero a seis años), se explican las distintas clases de libros que constituyen actualmente la oferta editorial para no lectores, con el fin de proporcionar un primer criterio de selección dado que no todos son cuentos, ni literatura. A continuación se relacionan los distintos elementos que hacen posible (al tiempo que condicionan) la recepción del texto narrativo, procediendo por el orden en que se perciben, interpretan y procesan dichos elementos: de la cubierta al texto, de las imágenes a la ficción, del exterior al interior. En definitiva, se proporcionan criterios de valoración de los paratextos y los textos. Formatos, materiales, cubiertas, ilustraciones, tipografía y otros elementos gráficos deben ser analizados para valorar su idoneidad antes de abordar el contenido textual. En cuanto a este, se deben tener en cuenta las diferencias entre cuentos populares y cuentos de autor para saber cómo se deben organizar los componentes discursivos en cada caso, de manera que sean útiles para la educación literaria de los niños no lectores.

Por último, se ofrece una propuesta de lecturas para niños de cero a seis años: una selección de treinta libros de cuentos y álbumes ilustrados sobre los que se pueden aplicar los criterios de valoración expuestos, tanto en los textos como en los paratextos. Incluye libros para las diferentes edades de este periodo, si bien todos ellos contienen una historia, aunque sea sin palabras, que el niño debe conocer a través del adulto.

B. Subproyecto de filología inglesa

El objetivo principal de este subproyecto, coordinado por la Dra. María Dolores Ramírez, era indagar sobre las posibilidades didácticas del cuento para la enseñanza del inglés teniendo en cuenta los elementos lingüísticos y literarios que lo constituyen y principalmente su capacidad

motivadora, así como elaborar un conjunto de materiales en los que apoyar esta enseñanza para los niveles de Infantil y Primaria.

Se abordaron los siguientes aspectos del tema central:

7. Integración de los Cuentos y las TIC en Unidades Didácticas y Materiales de Apoyo para una Enseñanza Bilingüe y Globalizada en Educación Infantil, por Antonio Durán.
Apoyándose en trabajos anteriores y como ampliación de los mismos, el autor se propone en este caso elaborar una serie de materiales que integren los cuentos y las nuevas tecnologías para la enseñanza bilingüe que se está institucionalizando en la Comunidad de Madrid.

Los objetivos que propone el autor son los siguientes:

1. Coordinar el trabajo de profesores tutores y alumnos en prácticas de la Facultad para la elaboración y puesta en práctica de una Unidad Didáctica posibilitando un mejor diseño globalizado y bilingüe de la misma, así como su evaluación, con apoyo de material didáctico informático.
2. Elaborar un blog que contenga la Unidad Didáctica con distintas entradas, cada una de ellas asociada a una tarea para que los niños de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria puedan realizar parte de su aprendizaje por medio del ordenador tanto en su lengua materna como en la segunda lengua.
3. Usar el Blog ya elaborado y, a partir de la Página Web ya realizada en un proyecto de innovación docente anterior, usarlo como plataforma de docencia en red para el grado de Educación Infantil y Primaria.
4. Elaborar nuevos recursos didácticos en Flash como material de apoyo a la Unidad Didáctica.
5. Realizar un vídeo didáctico con las tareas más significativas en cada una de las fases de la Unidad Didáctica e integración en el blog de todos los elementos creados.

A continuación se describen las actividades realizadas en distintos colegios de prácticas a partir de los cuentos seleccionados y en relación con las materias impartidas en cada caso, haciéndose constar en todos ellos los resultados satisfactorios obtenidos. Se aportan igualmente parte de los materiales utilizados.

8. El uso del cuento como instrumento didáctico para la enseñanza de inglés por contenidos a diferentes niveles de instrucción (infantil, primaria y secundaria), por Isabel Alonso Belmonte y María Fernández Agüero.

Presentan las autoras una serie de actividades elaboradas a partir de cuentos para niños, cuya fundamentación teórica y metodológica se encuentra en trabajos anteriores. Son actividades imbricadas en la práctica docente de las autoras, y se organizan en las diferentes destrezas comunicativas que se proponen desarrollar en los alumnos.

A partir de la peculiar versión de *Cenicienta* que compone Roald Dalh, se desarrolla una secuencia de actividades que comienzan por las previas a la lectura, necesarias para establecer los elementos sobre los cuales asegurar la comprensión del texto. La descripción de actividades de comprensión lectora, vocabulario y pronunciación, completa la propuesta de explotación de este cuento, que no es sino un ejemplo de cómo se puede actuar con actividades motivadoras y materiales que los futuros profesores pueden utilizar.

9. El cuento, por Mª Rosario Piqueras Fraile

En este caso, el interés de la autora se centra en el estudio de las posibilidades de la fábula como texto motivador para el aprendizaje de los contenidos históricos y culturales que deben acompañar al aprendizaje lingüístico. Parte de su experiencia docente:

"Tras haber experimentado en las aulas durante muchos años, considero que la utilización de cuentos tradicionales o historias de animales en la enseñanza de la lengua inglesa es un mecanismo altamente motivador. Por ello, sería muy poco inteligente ignorar este recurso tan atractivo y flexible."

Es de sobra conocida la consideración del poder educativo de la fábula a lo largo de la historia. Teniendo en cuenta que "cada texto es una pequeña muestra cultural de información social, que se puede utilizar como formas de mirar a otras culturas", este trabajo se propone como objetivo general analizar y aplicar diferentes estrategias y principios metodológicos que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa ya sea oral o escrita en lengua inglesa sobre diversos aspectos culturales y lingüísticos. Utiliza para ello textos del género fabulístico procedentes de Esopo y las versiones que de ellas hacen La Fontaine, Samaniego y John Gay, lo que permite no sólo un aprendizaje lingüístico, sino la comparación entre las diferentes culturas que explican cada versión.

Este tipo de estudios son imprescindibles, concluye la autora, porque "no hay lengua sin cultura", y porque "en un espacio europeo cada vez más multicultural, se debe reflexionar sobre la importancia de tener en cuenta el ámbito cultural y el intercultural en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras." Las fábulas y cuentos de animales son creaciones llenas de posibilidades para este planteamiento educativo.

10. Fonética, fonología y prosodia en los cuentos, por María Dolores Ramírez Verdugo y Paulino García de Andrés.

Las destrezas relacionadas con la lengua oral constituyen uno de los principales objetivos de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas cuando se abordan desde un enfoque metodológico comunicativo; entre ellas, la pronunciación, entonación y todas las cuestiones relativas al nivel fónico de la lengua.

En este trabajo se plantea la posibilidad de utilizar los cuentos como material motivador para el estudio de estos elementos fónicos, segmentales y suprasegmentales, con el fin de ampliar su conocimiento teórico/ práctico y disponer de un material que pueda ser utilizado en el aula de inglés.

Así, tras exponer las bases teóricas esenciales, se aportan ejemplos de transcripciones fonéticas y se explica un conjunto de actividades basadas en ellas, que permitan "reflexionar sobre los fenómenos teóricos fonéticos y prosódicos que se dan en la cadena hablada y en la lectura en voz alta de distintos cuentos."

La "elaboración de fichas didácticas que sirvan para la práctica de la trascripción fonética directa e inversa en lengua inglesa así como la anotación prosódica del cuento" y la "interpretación y lectura en voz alta de extractos de los cuentos seleccionados con el objetivo de poner en práctica el conocimiento fonológico y prosódico adquirido" son otros de los objetivos alcanzados en este trabajo.

11. Dramatización de cuentos, por Paulino García de Andrés.

A partir de la consideración del valor educativo del teatro, se exponen las diferentes formas en que puede llevarse a cabo esta actividad: representación de roles, pantomima, drama, sketch, taller de teatro, estrategia didáctica, etc.

Tras explicar de forma sintética en qué consiste cada una de ellas, se presentan dos ejemplos de taller, desarrollados en todas sus actividades, junto con el texto de una de las obras que se pusieron en escena, *The fox, the cock and the cat.*

Se pretende con estas actividades aprender a "seleccionar cuentos y adaptarlos para su posterior dramatización y puesta en escena" y "proporcionar pautas para llegar a la representación final del cuento: estudio lingüístico del texto, la educación de la voz y los conocimientos teatrales elementales."

La dilatada experiencia del autor en el ámbito de la dramatización a partir de cuentos garantiza la idoneidad de este procedimiento para el aprendizaje de segundas lenguas, la educación literaria y la adquisición de la competencia profesional docente.

C. Subproyecto de filología francesa

El área de Filología francesa, representada por la Dra. Beatriz Mangada Cañas, se ocupó de seleccionar una serie de textos narrativos en lengua francesa para apoyar la enseñanza del francés como segunda lengua a partir de la elaboración de un conjunto de materiales y propuestas didácticas.

12. Paseo literario por la Francofonía: el cuento como instrumento lingüístico y didáctico en la enseñanza del francés como lengua extranjera.

La autora se propone "dos objetivos concretos:

1. Dotar a los alumnos de estrategias lingüísticas y comunicativas de comprensión y expresión oral y escrita que ayuden a desarrollar una competencia lectora en el estudiante de Francés Lengua Extranjera.
2. Recurrir a la literatura como instrumento pedagógico, didáctico y filológico que permite ilustrar gran parte de los contenidos abordados en clase. La selección de varios fragmentos de cuentos relevantes de las literaturas francófonas hace posible además la presentación y reflexión acerca de la variedad lingüística, geográfica y cultural de la Francofonía."

Para su consecución elabora y propone "un cuadernillo con fragmentos de cuentos francófonos de varias épocas y países, acompañados de un breve biograma del autor, del contexto de producción y de pautas de lectura y de explotación didáctica."

" La antología recoge un total de seis textos, tres de ellos más tradicionales – *Les Fables* de La Fontaine, *L'Histoire de Blondine* de la Comtesse de Ségur y *Histoire d'un casse-noisette* d'Alexandre Dumas – dos historias para niños más actuales – *Le petit Nicolas* de Sempé-Goscinny y *Le petit prince* de Antoine Saint-Exupéry –y una pequeña muestra de la Francofonía literaria – *Dits de la nuit, Anthologie de contes et de légendes d'Afrique Centrale* –", presentados en orden de dificultad creciente.

La utilización de la literatura para la enseñanza de segundas lenguas en general, y en concreto de francés, está sólidamente justificada desde los primeros estadios del aprendizaje, tal como la autora pone de manifiesto en su estudio:

"La presencia de textos literarios en las clases de FLE, fomentada y avalada por el MCER de 2001, se convierte de este modo en práctica esencial para la adquisición y perfeccionamiento de competencias comunicativas – lingüística, textual y cultural –. "

Se incluyen los textos seleccionados y todas las actividades que les acompañan.

D. Subproyecto de lengua de signos

La Dra. Rosalía Aranda Redruello, del departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, coordina este subproyecto en el que participa D. Francisco Mendoza y un grupo de alumnos de tercer curso de la especialidad de Audición y Lenguaje.

13. Diseño de materiales docentes y recursos didácticos para la asignatura de lengua de signos de las nuevas titulaciones de maestro de Infantil y Primaria.

A partir de su amplia experiencia como profesora de esta materia en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM, considera que "para que la inclusión de niños sordos sea una realidad en las aulas ordinarias es necesario que los profesores adquieran las competencias necesarias para atender al menos dos aspectos esenciales :

a) La interación-comunicación del niño sordo o deficiente auditivo con sus iguales y con los adultos .

b) El desarrollo cognitivo que tiene en cuenta el desarrollo de la percepción, la memoria, la comunicación y la representación."

El propósito de este trabajo es la elaboración de materiales para desarrollar unidades didácticas por medio de la lengua de signos, utilizando las nuevas tecnologias, partiendo de lo experiencial y utilizando el cuento como guia motivadora. Como objetivos específicos del área de lenguaje se señalan los siguientes:

- Aprendizaje del vocabulario básico de la lengua de signos.
- Observar y reproducir signos frase de la lengua de signos en diferentes contextos lingüísticos.
- Observar en video situaciones y conversaciones de la vida real y reproducirlas en diferentes contextos por medio de los diferentes medios de expresión.
- Enseñanza y aprendizaje de lectura por imágenes y de textos con apoyo de la lengua de signos

A lo largo del mismo explica las diferentes iniciativas propuestas para la consecución de este gran objetivo (elaboración de una guía didáctica para el profesor, diseño de la página del profesor, elaboración de videos y unidades didácticas, producción de materiales fotográficos, etc.) y desarrolla en detalle una unidad didáctica que utiliza el cuento de *Caperucita roja* como base para la organización de todo el trabajo docente.

Como resultado de la aplicación de estos materiales, constata que se ha aprendido una media de 30 palabras por día dentro de las unidades didácticas y una media de 10 a 15 signos frase por medio de las sesiones de video. Además, el amplio conjunto de materiales para el aprendizaje de

vocabulario basico y de signos frase, los videos con conversaciones por medio de la lengua de signos en gran grupo, en pequeño grupo y por medio de video-cam, las diferentes situaciones con traducción simultánea, las sesiones de lectura para niños sordos y la narración de un cuento por medio de la lengua de signos, junto con actividades lingüisticas de comprensión y expresión sobre el cuento, se han grabado en un DVD final que recoge los resultados del subproyecto en su aplicación al aula.

Se trata, pues, de una muy interesante aportación al aprendizaje de lenguas a través del cuento, que actúa de nuevo como poderoso elemento motivador.

Metodología y resultados

El diseño de este macropryecto lleva implícita una intensa tarea de coordinación, dado el número de investigadores y subproyectos que lo componen. Por ello ha sido necesario arbitrar los medios necesarios para promover un contacto fluido y constante que permitiera contrastar opiniones, experiencias y metodologías.

Se parte de una reunión de todos los participantes convocada por las coordinadoras generales para presentar el proyecto completo y precisar la organización de los distintos grupos, la distribución de tareas y el cronograma de actividades. A partir de ese momento, cada subproyecto se desarrolla de manera autónoma bajo la responsabilidad de sus respectivas coordinadoras, y su trabajo se ajusta al cronograma acordado previamente, que incluye dos reuniones generales para evaluar resultados intermedios y finales.

Los resultados intermedios se recogen en la Memoria parcial remitida a la UAM, donde se constata que el trabajo marcha de acuerdo con los objetivos establecidos. Igualmente, el informe final incluye los resultados de cada uno de los subproyectos, tal como se han ido explicando a lo largo de esta exposición, lo que nos lleva a concluir que los objetivos generales iniciales han sido cubiertos en un alto porcentaje. Efectivamente, se han expuesto suficientes elementos de reflexión sobre la importancia del cuento como elemento motivador y sus posibilidades en la enseñanza de primeras y segundas lenguas desde muy diferentes ángulos y metodologías; se han proporcionado criterios de selección y valoración, así como repertorios de textos adecuados para la enseñanza de lenguas; y se ha aportado una importante cantidad de materiales y recursos didácticos de utilidad contrastada. La coincidencia de textos y géneros en algunos casos viene a confirmar una de nuestras primeras hipótesis: la viabilidad de un trabajo interdisciplinar y multilingüe a partir de objetivos y métodos compartidos.

En conclusión, con este trabajo se han podido las posibilidades que ofrece la literatura para impulsar y facilitar el aprendizaje de las lenguas, diversificándose su alcance, métodos y objetivos según se trate de primeras, segundas o terceras lenguas y del contexto de

enseñanza/aprendizaje. En todo caso, la calidad del trabajo multidisplinar se muestra superior a los intentos individuales y homogeneizadores.

8.114.

Título:

Didática no Ensino Superior: perspectivas e desafios

Autor/a (es/as):

Santo, Eniel do Espírito [Instituto Brasileiro de Pós-graduação e Extensão]

Luz, Luiz Carlos Sacramento da [SESI-BA Serviço Social da Indústria]

Resumo:

A expansão do ensino de nível superior tem demandado cada vez mais docentes qualificados tanto para responder às exigências conteudistas curriculares quanto para a condução pedagógica no espaço da sala de aula, constituindo-se assim num duplo desafio. Este artigo tem por objetivo discutir os aspectos da didática aplicáveis ao processo de ensino-aprendizagem no nível superior, considerando-se a necessidade de ressignificação dos modelos de ensino visto que as abordagens didáticas tradicionais amiúde deixam de atender às especificidades da contemporaneidade. Diante disso o artigo problematiza apropriadamente: de que forma o docente universitário pode e deve utilizar a didática como elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem? Trata-se de uma pesquisa exploratória descritiva que utiliza como fonte de dados uma ampla pesquisa bibliográfica sobre a temática. Esta pesquisa insere-se no grupo temático de pesquisa relacionado com os modos de trabalho pedagógico no ensino superior, justificando-se pela necessidade de reflexão da práxis didático-pedagógica do docente universitário frente às demandas da sociedade do século XXI, bem como dos paradigmas de construção do conhecimento que inviabilizam a postura do professor universitário que porventura exerça o magistério com uma prática didática pautada no autoritarismo. Os principais autores que fundamentam as reflexões deste estudo e refletem a produção acadêmica da área são: Libâneo (2001) com os conceitos estruturantes da didática; Freire (2007) aportando a abordagem da pedagogia da autonomia e os saberes necessários à prática educativa; Perrenoud (2000) definindo as principais competências necessárias para ensinar; Lowman (2004) apontando técnicas de ensino compatíveis com o ensino superior; Perissé (2004) propondo uma instigante reflexão sobre como realizar a tarefa docente; e tanto Fiore Ferrari e Leymonié Sáen (2007) como Gil (2008) apresentando um tratado sobre didática prática no ensino de jovens e adultos e discutindo as suas especificidades desde o planejamento à performance em classe.

Palavras-chave:

Didática, ensino superior, ensino-aprendizagem, docente universitário.

Introdução

Desde a última década do século XX temos observado ampla expansão das instituições de nível superior que buscam suprir a demanda por profissionais cada vez mais qualificados. Somente no Brasil o número de alunos universitários quase que dobrou no período de 2001 a 2010, alcançando o notável montante de 6,5 milhões de ingressos nos cursos de graduação e 173 mil na pós-graduação, conforme demonstram os dados do Censo da Educação Superior naquele país. (MEC, 2011)

Esta crescente demanda pela qualificação de nível superior tem elevado a procura por docentes universitários nas mais diferentes áreas de competência. No caso específico do Brasil podem atuar no nível de ensino superior professores que tenham concluído no mínimo um curso de pós-graduação *lato sensu*[252] e que possuam aderência na sua formação acadêmica e/ou profissional com as disciplinas que porventura ministrarem. Todavia, diferente dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) que frequentemente incluem nos seus currículos disciplinas relacionadas com a formação docente, os cursos de pós-graduação *lato sensu* são especializações em áreas distintas do saber que raramente oferecem qualificação pedagógica, apesar de também habilitarem seus egressos para o magistério superior.

Todavia, muitos países em desenvolvimento sequer requerem que o professor universitário tenha cursado a pós-graduação, admitindo-se assim graduados que desejam lecionar apesar de não terem uma formação pedagógica que lhes auxiliem no desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da práxis docente, induzindo-os a reproduzirem em sala de aula os modelos de ensino a que foram expostos durante a sua formação nos mais diversos sistemas educativos.

Acrescente-se à discussão a dinâmica da vida moderna em que os alunos do ensino superior têm amplo acesso à informação e frequentemente necessitam conciliar sua atividade de estudo com as profissionais, não admitindo aulas que lhe deixe de acrescentar valor. A queixa que observamos por parte dos alunos é que seus professores 'conhecem bem a matéria, mas não sabem passar', isto é, são especialistas e dominam o conteúdo de ensino, no entanto, deixam de utilizar as técnicas didáticas corretas para ajudá-los a compreender.

[252] pela legislação brasileira os cursos de pós-graduação são subdivididos em *Stricto Sensu*, destinados a formação de mestres e doutores, e *Lato Sensu*, cursos de especialização em determinada área do saber, com carga horária mínima de 360h.

Com estas idéias como pano de fundo, este artigo busca responder à seguinte pergunta problematizadora: de que forma o docente universitário pode e deve utilizar a didática como elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem? Nosso objetivo é discutir os aspectos da didática aplicáveis ao processo de ensino-aprendizagem no nível superior, considerando-se a necessidade de ressignificação dos modelos de ensino, visto que as abordagens didáticas tradicionais amiúde deixam de atender às especificidades da contemporaneidade. Para tanto optamos pela estratégia metodológica de uma pesquisa exploratória descritiva que utiliza como fonte de dados uma ampla pesquisa bibliográfica sobre a temática.

Didática: conceitos fundantes

A palavra didática origina-se do grego *didaktiké* e tem sido usualmente traduzida por 'a arte de ensinar'. Pode-se definir didática como um conjunto de atividades organizadas pelo docente visando favorecer a construção do conhecimento pelo estudante, sem caráter normativo ou mesmo prescritivo, ajustando-se ao projeto educativo de uma sociedade. Já o didata é o profissional de ensino que tanto desenvolve como reflete sobre sua prática numa disciplina específica do conhecimento. (Fiore Ferrari; Leymonié Sáen, 2007)

Até o século XIX a didática aparece no campo da educação fundamentando-se nos estudos da filosofia, tendo-se difundido especialmente a partir do livro de Jan Amos Comenius (1592-1670) intitulado 'Didactica Magna' ou 'Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos', publicado em 1657. Também são relevantes as contribuições de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Johan Friederich Herbart (1777-1841) dentro outros autores que discutiram a temática. (Gil, 2008)

Todavia, a partir do início do século XX a didática passou a receber aportes significativos de outras ciências como a Biologia e Psicologia, impulsionando muitos movimentos de reforma escolar que admitiam a falência didática do modelo tradicional e buscavam uma educação que considerasse os aspectos psicológicos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem. Com as idéias tecnicistas de meados do século XX, a didática assumiu um conceito instrumental que enfatizava tão somente a elaboração de planos de ensinos, elaboração de objetivos, seleção de conteúdos e técnicas de ensino, confundindo-se assim com a metodologia de ensino. (Gil, 2008; Fiore Ferrari; Leymonié Sáen, 2007)

Gil (2008) destaca que o conceito meramente instrumental da didática tem sido criticado por educadores da corrente denominada Didática crítico-social dos conteúdo, pois defendem a necessidade de se estabelecer um projeto de sociedade que contemple a educação como elemento transformador da realidade e então uma proposta pedagógica que forneça instrumentos

para que o educando atue como cidadão agente de mudança. Nesta abordagem, são significativas as idéias de José Carlos Libâneo ao afirmar que,

> *[...] não existe o aluno em geral, mas o aluno vivendo numa sociedade determinada, que faz parte de um grupo social e cultura determinado, sendo que estas circunstâncias interferem na sua capacidade de aprender [...] Um bom professor que aspira ter uma boa didática necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade dos alunos, sua linguagem, sua percepções, sua prática de vida. Sem esta disposição, será incapaz de colocar problemas, desafios, perguntas relacionadas com o conteúdo, condição para se conseguir uma aprendizagem significativa. (Libâneo, 2001, p. 3)*

Corroborando com esta idéias, os autores Fiore Ferrari e Leymonié Sáen, (2007) propõem que o campo da didática compreenda um estudo de três dimensões distintas, ou seja, o estudante, os saberes culturais e o docente. O estudo de cada uma destas dimensões ajuda-nos a conhecer melhor os processos de aprendizagem dos estudantes e os de ensino do docente, atentando-se para os obstáculos, propondo soluções de aprendizagem para transpô-los e promover a apropriação dos saberes culturais. Conforme demonstra a figura 1, numa situação didática o docente possui conhecimentos e habilidades que lhe dão competências para atuar com base num contrato didático.

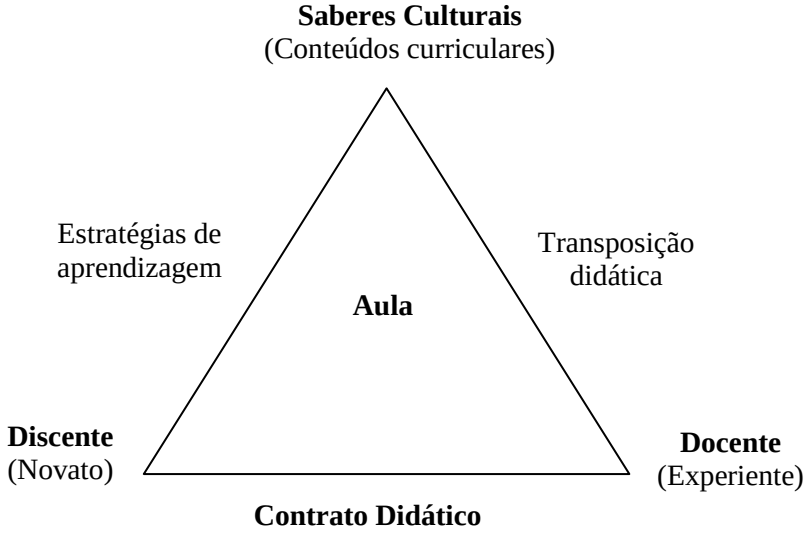


Figura 1: Triângulo didático
Fonte: Fiore Ferrari; Leymonié Sáen (2007, p. 4)

O triângulo didático proposto por Fiore Ferrari e Leymonié Sáen (2007) na figura 1 considera elementos que se relacionam intrinsecamente. Nos vértices do triângulo temos:

a) os saberes culturais que representa os conceitos teóricos daquela área do conhecimento;
b) no vértice discentes verificamos as distintas estratégias de aprendizagem, a psicologia de quem aprende, suas concepções prévias, condicionadas num modelo sócio cultural;
c) no polo docente, percebemos os modelos de ensino, o projeto das atividades, a psico-sociologia dos professores condicionados pela instituição e o contexto em que ensina.

No nível da sala de aula e conforme evidenciado na figura 1, os autores supracitados propõem o contrato didático, isto é, um acordo geralmente implícito que regula a ação didática, compreendendo o que o docente espera de seu grupo e o que os discentes esperam do docente. Trata-se do conjunto de expectativas do processo de ensino e aprendizagem, abordando-se o que é importante para os estudantes e para o docente.

Não obstante toda a evolução observada nos conceitos fundantes da didática, muitos docentes universitários não valorizam a sua importância; deveras, neste nível de ensino as práticas didáticas são reduzidas a aulas expositivas (mais ou menos dialogadas) e o professor aprende a ensinar pela tentativa e erro. O docente normalmente incentiva a memorização dos conteúdos e utiliza a prova escrita e o 'dar notas' como instrumento de autoridade; quanto aos discentes, só lhe restam colocar-se na posição de meros ouvintes, quais seres sem luz[253], à espera que os professores deem suas aulas e terminem logo a agonia do período letivo. Quantos equívocos! (Lowman, 2004; Fiore Ferrari; Leymonié Sáen, 2007; Gil, 2008)

Processo de Aprendizagem: desafios para a práxis didática

Compreender como ocorre o processo de aprendizagem é crucial se havemos de obter êxito nas estratégias de transposição didática. Não obstante, o conceito de aprendizagem encontra-se entre um dos mais difusos e controversos, pois no decorrer do tempo tem recebido influências de diferentes doutrinas filosóficas e psicológicas, bem como do próprio patamar em que se encontra o conhecimento científico. (Rebollo; Scafo, 1994). Assim, mesmo considerando-se o risco de simplificar o conceito em demasia, por estar inserido num complexo e dinâmico campo interdisciplinar, pode-se buscar os indícios para a sua fundamentação através das proposições de Mizukami (1986 apud Gil, 2008) que apresenta pelo menos cinco abordagens distintas para explicar o processo de aprendizagem e suas consequentes proposições didáticas, a saber, tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural que discutiremos adiante.

[253] A palavra portuguesa aluno tem sua origem do latin *a* (negação), *lumnis*, *lumen* (luz) e reforça as ideias da pedagogia tradicional do ensino passivo e receptivo.

Na abordagem tradicional o processo de aprendizagem é centrado no professor que transmite os conteúdos para os alunos que por sua vez devem assimilar passivamente as informações. Visto que a característica principal é o ato de transmitir ou transferir valores, Paulo Freire (2007) qualifica este método como educação bancária, ou seja, o educador deposita paulatinamente as informações na cabeça de seus alunos, como se estes fossem uma conta corrente num banco e supostamente depositários de todo o conhecimento a que é exposto.

A prática da didática na abordagem tradicional resume-se em aulas expositivas ministradas pelo professor especialista e na consequente memorização dos conteúdos pelos alunos, cabendo ao docente a tarefa de verificar se os conteúdos transmitidos em sala de aula foram reproduzidos rigorosamente em seus poucos instrumentos de avaliação de aprendizagens. Embora tais conceitos tradicionais não se coadunem com as concepções da contemporaneidade, infelizmente ainda percebemos que é frequentemente assumida por professores universitários na condução de sua práxis docente, visto que tendem a reproduzir os métodos tradicionais a que foram submetidos durante a sua própria formação acadêmica. (Freire, 2007; Gil, 2008)

Na abordagem comportamentalista ou behaviorista a aprendizagem é fruto da experiência, como resposta aos estímulos do docente que modela ou reforça o comportamento desejado. De acordo com Sezanowith (2008) é no século XX que o comportamentalismo tem o seu ápice, especialmente entre as décadas de 20 e 50, com os estudos de Pavlov, Watson, Guthrie e Skinner. A teoria behaviorista visualiza a mente humana como uma 'caixa preta' em que as respostas aos estímulos são mensuradas quantitativamente, ignorando-se a possibilidade de um processo. Também propõe que os comportamentos humanos são determinados pelas condições do meio, ou seja, no tocante à aprendizagem o estudante é um ser passivo que reage aos estímulos do meio, através da associação do estímulo-resposta; assim, nesta abordagem o elemento principal da aprendizagem são os estímulos do ambiente e não o próprio sujeito, uma vez que ao se manipular as condições do meio ambiente gera-se mudanças nos educandos. (Santo, 2008)

No tocante a prática didática, a abordagem comportamentalista pressupõe que o docente seja o responsável pela instrução programada visto que parte do princípio que o ser humano, como produto do meio, pode ser manipulado ou controlado e o papel do professor é manter este controle, independente da interação do aluno. (Gil, 2008) Trata-se do modelo de professor técnico muito comum nas instituições técnicas profissionalizantes em que a formação ocorre pela aprendizagem imitativa; o instrutor é um prático experiente e estabelece o modelo, pois domina as competências técnicas. (Perrenoud, 2000).

Na tipologia de Mizukami (op cit) outra abordagem que busca explicar a aprendizagem é o cognitivismo, fundamentado nas teorias da reestruturação que concebem a aprendizagem como uma mudança, não automática nem tampouco mecânica, antes implica que aquele que aprende

tenha consciência de seus próprios saberes, sendo capaz de refletir sobre eles dando-lhes novos significados a partir dos conceitos atuais. Ausubel (1998) na dedicatória de seu livro resume o conceito ao afirmar que se fosse possível reduzir toda a psicologia educativa num único princípio, este seria que o fator mais importante e que exerce forte influência na aprendizagem é a constatação que o aluno já sabe e a partir disso ensiná-lo adequadamente.

Um dos mais destacados teóricos da abordagem construtivista foi Jean Piaget (1896-1980), com trabalhos que abrangem diversas áreas como Ciência, Zoologia, Psicologia, Filosofia e Epistemologia. No modelo piagetiano de funcionamento cognitivo, o conceito de adaptação se apresenta sob dois aspectos simultâneos e complementares, a saber, a assimilação e acomodação. A assimilação relaciona-se com o processo em que o sujeito interpreta a informação proveniente do meio em função de suas próprias estruturas mentais internas; todavia é necessário um processo complementar denominado por Piaget por acomodação, em que os conceitos e idéias se adaptam às características reais do mundo. O processo de acomodação não somente explica a tendência dos esquemas e conhecimentos humanos se adequarem à realidade, como também esclarece as mudanças de tais esquemas quando a adequação não ocorre, pois se os esquemas são insuficientes para assimilar uma situação torna-se necessário alterá-los a fim de adaptá-los às características da situação. Cabe observar que a acomodação também supõe uma prévia assimilação ou reinterpretarão dos conhecimentos anteriores em função dos novos esquemas construídos, modificando assim toda a estrutura conceitual anterior. (Pozo, 2002).

Diante do exposto, percebe-se que os processos de assimilação e acomodação propostos por Piaget são complementares, baseando-se numa tendência de crescente equilíbrio entre si. Quanto maior o equilíbrio entre acomodação e assimilação menor será o fracasso decorrente de uma interpretação errônea, contudo, somente a partir dos desequilíbrios surge a aprendizagem no campo cognitivo (Santo, 2008). Como bem expressa Flavell pela teoria piagetiana *"la mente construye sus estructuras de conocimiento tomando datos del mundo exterior, interpretándolos, transformandólos y reorganizandólos [...]"* (1996, p. 16 apud Ferrari; Leymonié Sáenz, 2007, p. 70).

Quais são os impactos na práxis didática da teoria cognitivista? Gil (2008) nos ajuda a compreender que nesta abordagem o ensino deve basear-se na instigação constante por parte do docente, impulsionando os estudantes na busca das respostas e solução dos problemas e não meramente na memorização de fórmulas e definições. A estratégia de ensino é ajudar o aluno no desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo, com ações mediadoras do processo de aprendizagem visando ajudá-los a estabelecer as relações entre os conteúdos e possibilitar entre a interação entre o novo conhecimento formulado e as estruturas cognitivas já existentes. Deveras um desafio para docentes que buscam o aprendizado significativo de seus alunos e não meramente que memorizem o conteúdo!

Todavia, uma concepção comumente equivocada da abordagem construtivista é que os docentes nunca devem dizer nada aos seus estudantes, antes permitir que construam o conhecimento por si mesmo. Devemos lembrar que o aluno não é o único responsável pelo aprendizado, pois necessita da ajuda de alguém que detenha algum conhecimento para instigá-lo nesta direção, sem contudo abandoná-lo nesta trajetória. Bransford, Brown e Cocking (2007) admitem que "[...] os professores ainda precisam prestar atenção às interpretações dos alunos e fornecer orientação quando necessário." (p.20) Adicionalmente Pires de Almeida (2005) pontua que "[...] ser professor, na era do conhecimento, é ser um gestor: líder, motivador, pesquisador, questionador, inovador, criativo, equilibrado emocionalmente, humilde e ecologicamente consciente [...]". (p.17)

Outra abordagem interacionista que busca explicar a aprendizagem é o enfoque sociocultural que atribui ênfase especial ao sujeito como autor e criador de seu próprio conhecimento. Nesta perspectiva, o ser humano qual ser sujeito integrado ao seu contexto é capaz de refletir sobre este e evoluir rumo a uma consciência mais crítica. Desta maneira, as ações educativas devem promover o ser humano e não ajustá-lo à ordem social existente. O principal expoente desta corrente é o brasileiro Paulo Freire que defende a educação problematizadora como ferramenta para a superação da relação opressor e oprimido. (Gil, 2008; Freire, 2007)

O enfoque sociocultural da aprendizagem preconiza uma abordagem didática de ensino fundamentado na dialogicidade como instrumento que impulsiona o crescimento tanto do educando quanto do educador. Assim, nesta abordagem a aprendizagem não ocorre pela transmissão de conteúdos programados, mas pela transformação e questionamento contínuo da realidade (Gil, 2008). O próprio Freire (2007) resume a práxis didática apropriada para este enfoque ao afirmar que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua própria produção ou construção" (p. 22). Ao utilizar o termo construção, Freire estabelece inequivocamente sua proposta colocando educador e educando como parceiros na implementação do dinâmico processo de ensino e aprendizagem.

Ao refletirmos sobre as diversas abordagens que buscam explicar o processo de aprendizagem verificamos quantos equívocos os docentes universitários têm frequentemente cometido na sua práxis pedagógica. É evidente que boa parte destes professores aprendeu o oficio no dia-a-dia com raras oportunidades de cursos, seminários ou reuniões esclarecedoras sobre a didática; resultando assim numa visão ultrapassada sobre o processo de aprendizagem e a perpetuação de aulas expositivas maçantes e pouco instigativas. Todavia, ressaltamos que muitos professores do ensino superior estão atentos às novas concepções de aprendizagem e têm se adaptado às inovações pedagógicas, não obstante a atitude conservadora de tantos outros. (Fiore Ferrari, Leymonié Sáen, 2007; Gil, 2008).

Práxis educativa na perspectiva da didática

Certamente, a prática didática como já foi mencionada anteriormente, necessita ser vivenciada pelos educadores e não somente descrita como importante instrumento pedagógico que norteia a educação nos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino, desta forma, compreendemos que a utilização da didática assim como suas adequações na sociedade do conhecimento é uma condição *sine qua non* para a garantia de uma educação de excelência.

Vivenciamos hoje ampla discussão acadêmica em relação ao surgimento da Andragogia que vem se apresentando como a área do conhecimento responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos adultos em adição à pedagogia que discute estas mesmas questões, porém relacionado-as ao universo da criança. Gil (2008) aponta que com a popularização das idéias de Malcom Knowles em seu livro *The Modern Practice of Adult education*, publicado em 1970, a terminologia Andragogia tem sido utilizada para referir-se a arte de orientar adultos a aprender, ainda que não tenhamos um consenso na literatura, pois alguns preferem chamá-la de pedagogia de adultos ou, no caso do ensino superior, pedagogia universitária.

Numa perspectiva Andragógica ou da pedagogia de adultos, a prática docente deve fundamentar-se em cinco princípios básicos, a saber:

a) conceito de aprendente: o adulto é responsável pela sua aprendizagem com plena capacidade de auto desenvolvimento;
b) necessidade de conhecer: os adultos sabem de sua necessidade de conhecimento e como colocá-lo em prática é o fator decisivo para seu comprometimento;
c) motivação para aprender: as motivações externas como incremento salarial, promoções, boas notas são importantes, todavia, as motivações internas tais como vontade pessoais de crescimento, autoestima, autoconfiança são mais relevantes e decisivas para o aprendizado do adulto;
d) o papel da experiência: as experiências prévias são decisivas para a disposição para o aprendizado do adulto. Os recursos didáticos pedagógicos não são garantia para que se consiga despertar o interesse do aprendiz, antes devem ser considerados como fontes opcionais colocadas à livre disposição do aluno adulto;
e) prontidão para aprender: o estudante adulto é pragmático, pois está pronto para aprender aquilo que decide, razão pela qual se nega a aprender o que lhe é imposto. Ademais, sua atenção diminui quando não percebe aplicação imediata do conhecimento e está pronto para aprender o que decide aprender. (Lima, 2006; Gil, 2008)

Outro fator da aprendizagem de adultos que influencia diretamente na prática da didática é a sua reduzida capacidade de retenção e concentração. A nossa experiência docente tem revelado que os estudantes adultos são capazes de lembrar por mais tempo aquilo que e ouvem, vêm e fazem neste mesmo período. Neste sentido, é necessário estabelecer metodologias didáticas de ensino que contemplem diversas técnicas instigativas de ensino, em contraposição à clássica aula expositiva como única técnica. "O professor precisa produzir o mel que alimenta e dá prazer, que atrai que mantém os alunos atentos". (Perissé, 2004, p. 30)

Oportunas são as reflexões adicionais de Perissé (op cit) ao afirmar que,

> *Para fazer com que alguém preste atenção em mim preciso ser um estímulo suficientemente interessante. Para que alguém concentre sua atividade psíquica sobre mim, professor, e, ouvindo-me consiga fixar-se nas minhas palavras, nos meus gestos, consiga definir e selecionar percepções, absorver conceitos [...] para que tal concentração aconteça, preciso desdobrar-me. Só assim conquistarei a atenção de meus alunos, seja essa atenção espontânea ou voluntária, despertando neles o processo intelectivo, afetivo e volitivo. (Perissé, 2004, p. 45, grifo nosso).*

Não obstante, a maioria dos docentes universitários ainda planejam suas aulas para serem realizadas na tradicional estrutura do modelo de sala de aula, negando a possibilidade da interação e associação das novas tecnologias da educação para uma prática educativa eficiente e positiva no contexto da realidade acadêmica. Morin (2006) afirma contundentemente que os alunos já não mais aceitam essa postura e cobram um processo de aprendizagem mais dinâmico, rápido e eficiente, condizente com os princípios andragógicos supracitados. Desta forma, o nosso desafio quais docentes é pensar em uma aula que atenda essas necessidades muitas vezes imediatistas e conteudistas dos alunos sem perder de vista os objetivos de aprendizagem propostos no contrato didático.

Diante do exposto, é oportuno relembrar as idéias de Freire (2007) ao apontar a relação de mão dupla, onde o professor, que além de ensinante, também aprende no processo de ensino e aprendizagem. Assim, torna-se mister a necessidade constante da reflexão docente no que diz respeito a sua arte de ensino a fim de propor movimentos emancipatório e pedagógicos para a formação de um aprendizado que respeite as especificidades dos adultos. Para a ratificação dessa relação apontada por Freire (2007) se constitui com elementos primordiais a compreensão da utilização da didática como instrumento da prática docente, a seriedade na construção dos planos de aula, compromisso na interação com os discentes, a necessidade da formação contínua e a quebra a superioridade da pesquisa em detrimento do ensino e da extensão, práticas comuns na educação brasileira.

Desta forma, percebemos que um dos grandes desafios e, sobretudo, oportunidades para uma aprendizagem significativa é transformar a aula em um espaço coletivo e privilegiado que permita não mais a mera transmissão de informações, mas sim a construção de saberes e debates acerca de questões inerentes aos seus estudos e as suas vivencias. A compreensão dessa temática pode ser relacionada ao Relatório Internacional sobre a Educação para o Século XXI, exposto por Jaques Delors em 1999 ao apresentar os quatros pilares para a educação, a saber: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, sustentáculos das novas propostas educativas nos mais diversos níveis de ensino ao redor do mundo, pois tais pilares convidam os educadores a uma mudança significativa e conceitual no que se refere à construção de habilidades e competências. (Delors, 2006).

Todavia, não podemos deixar de abordar algumas questões de extrema relevância no que se refere à necessidade da didática no processo da construção do conhecimento. Como avaliar no processo ensino e aprendizagem dos adultos? Como mensurar o processo de ensino e de aprendizagem em nossas instituições de ensino superior se o tradicionalismo ainda é uma constante neste universo? Tais questões são um calcanhar de Aquiles para os educadores e coordenadores de departamentos das universidades que têm dificuldades para implementar práticas que respondam os desafios da contemporaneidade. Contudo, é notória a insatisfação dos alunos ao se depararem com instrumentos de avaliação desatualizados e excessivamente conteudistas que os impede de socializar suas construções acerca da disciplina estudada, assim como responder com seriedade questões da sua futura prática profissional.

Com base nestas discussões, apresentamos abaixo algumas recomendações didáticas que podem ser implementadas com êxito, visando alavancar o processo de ensino e aprendizagem em adultos, a saber:

a. elaborar um diagnóstico das necessidades e expectativas dos estudantes. Esta avaliação diagnóstica prévia visa adequar todo o planejamento de ensino aos anseios dos alunos, considerando-se que seus desejos e experiências são decisivas para o desencadeamento do processo cognitivo da aprendizagem;
b. definir claramente com os alunos os objetivos e planejamento das atividades e seus respectivos contratos didáticos para que a aprendizagem seja orientada pela tarefa ou na resolução de problemas. Devemos lembrar que os adultos são pragmáticos no tocante à sua aprendizagem e desejam saber para onde estão sendo conduzidos;
c. selecionar conteúdos significativos para os estudantes. A Avaliação diagnóstica poderá nos fornecer valiosas pistas sobre os interesses dos alunos, assim podemos utilizar tais *feedbacks* na busca de conteúdos

adicionais que tenham relação direta ou indireta com as discussões conteudísticas e sejam de interesse e relevante para o grupo;

d. estabelecer um clima amigável cooperativo e informal que propicie a aprendizagem significativa. A utilização de técnicas de oratória são muito úteis para nos ajudar a captar e manter a atenção do aluno adulto que rapidamente se dispersa;
e. promover projetos de investigação científica conjunto com os alunos. Além de promover o aprendizado no âmbito da sala de aula, tais projetos ajudam a despertar o interesse pela pesquisa e, ao incentivar a apresentação dos resultados conseguidos em eventos científicos da área, propiciamos nos estudantes o desenvolvimento das competências essenciais do saber aprender;
f. valorizar a discussão e solução dos problemas em grupo. Muitas técnicas de ensino foram elaboradas para serem utilizadas pelos docentes como ferramentas otimizadoras da dinâmica resultante dos grupos e vale a pena utilizá-las no dia-a-dia das aulas. Adicionalmente as discussões em grupo possibilitam o desenvolvimento e aprimoramento das competências relacionadas com o aprender a conviver, indispensáveis para todos os aspectos da vida em sociedade;
g. fazer da avaliação uma prática constante visando obter o *feedback* quanto a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação como componente do ato pedagógico deve ser realizada rotineiramente e não tão somente nos períodos estabelecidos nos calendários acadêmicos; assim sugerimos utilização de diversos instrumentos para a avaliação das aprendizagens dos alunos. (Lowman, 2004; Pires de Almeida, 2005; Gil, 2008; Luckesi, 2011)

Certamente a didática aplicada no ensino superior apresenta muitos desafios, especialmente quando consideramos a pouca qualificação do docente universitário nas questões pedagógicas e a incipiente contribuição que as faculdades de pedagogia oferecem nesta área. Ademais, as especificidades de aprendizagem relacionadas com o estudante adulto nos induzem a constantemente refletir sobre a nossa própria eficácia didática enquanto arte de ensino. Não obstante as dificuldades que se apresentam, o docente universitário tem à sua frente excelentes oportunidades para buscar qualificar-se qual professor reflexivo que na concepção de Perrenoud (2001) é a chave da profissionalização do ofício.

Considerações finais

Ao analisarmos os conceitos que balizam a compreensão da didática, percebemos a necessidade de constante reflexão desta temática para a inserção de uma práxis que seja coerente com o projeto educativo proposto pela sociedade em que estamos inseridos. Infelizmente ainda temos instituições que seguem, ainda que não declaradamente, os preceitos da pedagogia tradicional, centrados na figura do professor e que pouco incentiva a interação entre aluno, professor e conhecimento. Cabe ao docente reflexivo compreender o estágio de desenvolvimento da instituição de ensino em que está inserido e realizar ações didáticas condizentes, buscando paulatinamente impulsionar uma melhoria nos processos de ensino e aprendizagem.

Esta análise também evidenciou que a compreensão dos processos de aprendizagem do estudante são cruciais para que os docentes desenvolvam estratégias didáticas apropriadas. A compreensão da abordagem interacionista e seus processos na construção do conhecimento induz o docente a atuar qual mediador que deve ser capaz estabelecer o contrato didático e fazer a transposição entre os saberes sociais, estabelecidos nos conteúdos de ensino, e os alunos no exato espaço da aula. Todavia, não podemos ignorar que esta tríade formada pelo aluno, professor e conhecimento é complementada pela retroalimentação fornecida pelos processos avaliativos visto que estes fornecem valiosos *inputs* para a práxis didática.

Nesta perspectiva é fundamental que o professor busque uma metodologia de ensino que contemple os aspectos relacionados com a educação de adultos, considerando-se suas peculiaridades relacionadas com as maneiras como aprende. Assim, são relevantes para a prática didática os princípios resultantes da moderna Andragogia ou Pedagogia de adultos/universitária, pois fornecem direcionamentos para a condução de um processo de aprendizagem significativo para o adulto.

Respondendo à pergunta que norteou este artigo, podemos afirmar que o docente universitário pode e deve utilizar a didática como elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem desde que adote uma postura dialógica subsidiada por técnicas de ensino instigadoras e facilitadoras para a construção do conhecimento, em contraposição ao ensino incentivador da memorização e recheado de autoritarismo. Deveras, os docentes universitários têm a sua frente excelentes oportunidades para desenvolvimento de competências que lhes auxiliem neste desafio.

Certamente que não tivemos a pretensão de encerrar esta discussão, pois a didática no ensino superior necessita ser constantemente revisitada visando à reinvenção das nossas práticas docentes. Sugerimos como tópicos de continuidade desta investigação a análise de técnicas de ensino que sejam condizentes com os processos interacionistas de aprendizagem dos adultos,

bem como a realização de pesquisas de campo que busquem verificar *in loco* a sua aplicabilidade.

Referências

Ausubel, D. (1998) Psicología educativa: um ponto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Bransford, John D.; Brown, Ann L. e Cocking, Rodney R. (2007) Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola. Comitê de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem. São Paulo: Senac.

Delors, Jacques (2006). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI. 10ª Ed. São Paulo, Editora Cortez

Fiore Ferrari, Eduardo; Leymonié Sáen, Julia (2007). Didáctica Práctica para enseñanza media y superior. Montevidéu: Magro.

Freire, Paulo (2007). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

Gil, Antonio Carlos (2008). Didática do ensino superior. São Paulo: Atlas.

Libâneo, José Carlos (2001). O essencial da Didática e o trabalho do professor: em busca de novos caminhos. Goiania. Disponível em: www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/didaticaprof,pdf Acesso em: 28 mar 2012

Lima, Arievaldo Alves. (2006) Andragogia: a aprendizagem nos adultos. Grupo Empresarial ADM. 31/01/2006. Disponível em: www.grupoempresarialadm.adm.br Acesso em: 02 abril 2012

Lowman, Joseph (2004). Dominando as técnicas de ensino. São Paulo: Atlas.

Luckesi, Cipriano Carlos. (2011). Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez Editora.

MEC (2011) Portal do Ministério da Educação. Educação superior Censo revela que o acesso cresceu na década 2001-2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212 Acesso em: 20 març 2012.

Morin, Edgar. (2006). Os sete saberes necessário à educação do futuro. 11ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

Perissé, Gabriel (2004). A arte de Ensinar. São Paulo: Francisco Luna,

Perrenoud, Philippe (2000). Dez novas competências para ensinar. Convite à viagem. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, Philippe (2001). A prática reflexiva no oficio de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed.

Pires de Almeida, Sandra (2005). Aula 10: dicas, estratégia, gestão e sucesso para o professor profissional. São Paulo: SP Marketing Editorial

Pozo, Juan Ignacio. (2002) Teorías cognitivas del aprendizaje. 7ª ed. Madrid: Morata.

Rebollo, Maria Antonieta; Scaffo, Sonia. (1994) El aprendizaje. Montevidéu: Prensa Médica Latinoamérica.

Santo, Eniel do Espírito.(2008). Educación Lúdica: Matices para una Mirada Lúdica en el Proceso de Aprendizaje en la Educación Superior. 180f. Tese de Doctorado. (Doctorado en Educación). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de La Empresa. Montevideo, Uruguay.

Sezanowith, Robinson Luiz (2008) Os enfoques intermediários – construtivismo. Manual de Metodologias para EAD - Unisul/OUI. Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.robinson.luis.nom.br/robinson/detalhes.php?recordID=417 Acesso em: 02/02/2008

8.115.

Título:

Aprendizagem cooperativa na formação de professores: Balanço de uma experiência

Autor/a (es/as):

Santos, Paulo Jorge [Faculdade de Letras da Universidade do Porto]

Resumo:

A transição de um sistema de ensino centrado na transmissão de conhecimentos para um baseado no desenvolvimento de competências, um dos principais objetivos do Processo de Bolonha, implica a adoção de modos de trabalho pedagógicos congruentes com esta mudança, sendo particularmente relevante no âmbito da formação inicial de professores. Se desejarmos que os estudantes que se estão a formar para serem professores adotem futuramente abordagens pedagógicas inovadores e eficazes, abandonando um tipo de ensino transmissivo, expositivo e pouco sensível à heterogeneidade crescente da população escolar, é indispensável que no decurso da sua formação sejam confrontados com métodos pedagógicos distintos dos tradicionais. Nesta comunicação descreve-se uma experiência de utilização de aprendizagem cooperativa em duas disciplinas do currículo dos Mestrados em Ensino ministrados na Faculdade de Letras da Universidade do Porto desde o ano letivo 2008/2009. Mais especificamente, abordam-se as estratégias para ultrapassar algumas resistências que os alunos têm evidenciado relativamente a esta modalidade de trabalho de grupo, assim como as orientadas para aumentar a eficácia da interação entre os membros dos grupos de trabalho,

nomeadamente ao nível da autorregulação sistemática do seu funcionamento. Por fim, descreve-se a evolução sofrida no processo de avaliação que os membros do grupo realizam sobre o investimento dos seus colegas no final do trabalho. Com base em dados recolhidos ao longo dos últimos anos letivos sustenta-se que a utilização da aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia de ensino eficaz para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências essenciais para a profissão docente, mas que a sua utilização coloca desafios a professores e alunos que devem ser devidamente tidos em conta no seu planeamento e implementação.

Palavras-chave:

Formação de professores, aprendizagem cooperativa, pedagogia colaborativa.

1. Introdução

A dimensão pedagógica da atividade docente no ensino superior tem sido largamente ignorada pelas instituições e atores deste nível de ensino. As razões subjacentes a esta situação são múltiplas e complexas, mas destacaríamos duas. A primeira prende-se com o facto de, por norma, o docente do ensino superior se percecionar como um especialista e investigador de uma área científica e não tanto como um professor (Vieira, Silva e Almeida, 2009). Na esmagadora maioria dos casos não existe nenhuma formação específica para a docência, pelo que ensinar se caracteriza como um *processo natural que consiste em dizer aquilo que se sabe* (Estrela e Estrela, 1977; Mazur, 2009). Assim, privilegiam-se modelos clássicos de ensino e de avaliação, como aulas expositivas ou exames, na sequência de experiências que, enquanto estudantes universitários, os professores já previamente conheciam. A profissionalização dos professores do ensino superior realiza-se, desta forma, por intermédio "de uma auto-formação construída com a experiência" (Leite, 2005: 383), sem a intervenção de qualquer sistema de apoio à docência. Parte-se do princípio de quem domina uma determina área do conhecimento sabe, necessariamente, ensinar.

Uma segunda razão relaciona-se com a reduzida valorização que as instituições do ensino superior atribuem à qualidade pedagógica dos seus docentes, por contraponto à dimensão científica, esta última com fortes implicações na sua valorização, progressão e prestígio profissionais (Andersen et al., 2011; Leite, 2005; Leite e Ramos, 2009; Pinto, 2008). Como refere Vieira (2007), o tempo dedicado ao ensino transforma-se, assim, em tempo roubado à investigação. No quadro desta cultura institucional que, de igual forma, promove o individualismo e a balcanização disciplinar, não é de estranhar que cada professor se encontre entregue a si próprio no seu labor pedagógico. Com raríssimas exceções (Pinto, 2008; Vieira,

2009) o que se constata é a total ausência de um esforço coletivo, institucionalmente sustentado, a partir do qual os docentes do ensino superior possam refletir e melhorar a sua prática pedagógica.

Todavia, é necessário reconhecer que nos últimos anos tem vindo a crescer o interesse pela pedagogia no ensino superior (Esteves, 2008; Leite e Ramos, 2009; Pinto, 2008).[254] Também aqui as causas são múltiplas, pelo que só abordaremos as que considerámos mais relevantes. O número de alunos que frequentam o ensino superior tem vindo a crescer em inúmeros países (Schofer e Meyer, 2005), nomeadamente em Portugal, colocando novos desafios à docência. Trata-se de uma população crescentemente heterogénea e não exclusivamente oriunda de estratos sociais privilegiados como sucedia no passado (ver Nunes, 1968). Deve sublinhar-se, todavia, que continuam a existir distinções de nível socioeconómico no que respeita aos alunos que acedem e frequentam o ensino superior, nomeadamente em função dos seus subsistemas (universitário *versus* politécnico), tipo de instituições (públicas *versus* privadas) ou de cursos com valorizações sociais distintas (ver Balsa, Simões, Nunes, Carmo e Campos, 2001). A heterogeneidade do corpo discente veio colocar em causa métodos e procedimentos pedagógicos tradicionais, que se dirigiam a um aluno médio, possuidor de um capital cultural que facilitava a sua progressão académica.

Simultaneamente, alterações profundas que têm vindo a ter lugar nas sociedades contemporâneas reclamam uma população ativa com uma formação académica e/ou profissional mais qualificada que dê resposta aos desafios de um mercado de trabalho cada vez mais exigente, competitivo e globalizado, com especial ênfase nos setores mais dinâmicos da economia. É neste contexto que o conceito de competência tem vindo a ganhar uma importância central. Pese embora o seu caráter polissémico (Perrenoud, 2001), podemos defini-lo como a mobilização de conhecimentos, atitudes, estratégias e recursos para a resolução de problemas. Particularmente importantes são as competências transversais, comuns às diversas profissões e atividades profissionais, que facilitam a empregabilidade num quadro de uma crescente imprevisibilidade e instabilidade laborais (Azevedo, 1999; Cabral-Cardoso, Estevão e Silva, 2006; Santos, 2004). As competências só se desenvolvem em situações que impliquem algum tipo de *ação* por parte dos indivíduos, em particular as relacionadas com a resolução de problemas e a tomada de decisões, circunstância que tem profundas implicações ao nível da educação e da formação profissional.

[254] Existem alguns sinais que indiciam que as instituições do ensino superior portuguesas começam a dar alguma importância às questões pedagógicas. Veja-se, a título de exemplo, a constituição, em 2011, de um Conselho Coordenador do Modelo Educativo na Universidade do Porto, na sequência de uma avaliação da European University Association, (ver relatório anexo ao Despacho GR.04/07/2011 do Reitor da Universidade do Porto).

Gostaríamos ainda de salientar as consequências que a evolução ao nível das tecnologias da informação e da comunicação têm vindo a exercer no processo educativo (Ginns e Ellis, 2007; Salmon, 2005). O papel do professor enquanto difusor de saber e conhecimento, transmitido de forma unidirecional, nomeadamente no contexto de aulas expositivas tradicionais, tem sido cada vez mais questionado. Ao invés tem-se vindo a defender um perfil de docente que atue como um facilitador de aprendizagens, assegurando a gestão de um conjunto diversificado de estratégias e processos pedagógicos assente, crescentemente, em tecnologias da informação e da comunicação (e-learning, blended learning, etc.).

De igual forma, a investigação realizada ao nível dos modos de trabalho pedagógico no ensino superior coloca fortemente em causa os métodos que têm sido tradicionalmente usados que remetem os alunos para um papel passivo. Existe hoje um consenso crescente sobre a necessidade de se utilizarem métodos comprovadamente eficazes na aquisição de aprendizagens e no desenvolvimento de competências (Mazur, 2009; Prince, 2004; Sibley e Parmelee, 2008), ao invés de se privilegiarem métodos clássicos que evidenciam um reduzido potencial para promover aprendizagens profundas e significativas (ver Gardiner, 1998).

2. A formação de professores

Parece hoje claro que o perfil dos professores que os sistemas educativos contemporâneos reclamam tem vindo a modificar-se por comparação com o que sucedia no passado. Campos (2002) sustenta que as políticas educativas devem evoluir no sentido de promover a reconfiguração da figura do professor como o de um profissional do ensino e não como o de um funcionário ou de um técnico. O acento na dimensão da profissionalidade docente justifica-se, entre outras razões, pela necessidade de providenciar um ensino de qualidade, apoiado em trabalho colaborativo, com colegas e outros profissionais, que responda à crescente heterogeneidade dos alunos resultante da massificação escolar e da diversidade cultural existente nas escolas dos ensinos básico e secundário. Esta evolução implica um reforço de uma nova cultura de formação profissional que questiona o academicismo prevalecente nas instituições que formam professores (Campos, 2002; Nóvoa, 2009).

Se existe área no ensino superior na qual a dimensão pedagógica assume um papel nuclear ela reside, indiscutivelmente, nos cursos de formação inicial de professores. Aqui deparamo-nos com uma situação algo paradoxal. Uma parte significativa dos docentes que formam futuros professores não tiveram nenhuma preparação específica para a docência, pelo que tendem a recorrer a práticas pedagógicas tradicionais, situação que tem, pelo menos, uma dupla consequência. A primeira é que os futuros professores consideram tais práticas "como os métodos naturais de ensinar, confirmando, assim, as suas já interiorizadas concepções de

professor, de ensino e de aprendizagem" (Formosinho, 2009: 83). A segunda é que estas práticas não facilitam, bem pelo contrário, a emergência do perfil de professor como um profissional de ensino. Campos (2002) antevia o futuro do trabalho docente, num cenário de uma crescente autonomia das escolas, da seguinte forma:

> *"Nas escolas autónomas, o trabalho em equipas de professores será a regra. O trabalho em equipas de professores responsáveis pelas aprendizagens (de ano ou de ciclo) de um grupo de alunos em turmas não fixas e de tamanho variável conforme as actividades, poderá não só ser preparado mas também realizado em conjunto com outros colegas e não ser exclusivamente disciplinar. Trabalhar em equipas de professores não só directamente com os alunos mas também em actividades de gestão local do currículo e de desenvolvimento organizacional da escola. Trabalhar em equipas, isto é, sob a coordenação de um colega ou implicando o exercício de liderança de equipas" (p. 56).*

Um dos grandes desafios que se coloca à formação inicial de professores consiste, precisamente, em pensá-la fora dos cânones tradicionais que a tendem a estruturar, ou seja, "sobrepor as disciplinas de base às ciências da educação e às práticas de ensino" (Nóvoa, 2005: 41). Uma das várias formas de atingir este objetivo consiste em organizar a formação de acordo com o que Sérgio Niza (1997) designa por uma pedagogia isomórfica, ou seja, uma prática pedagógica inspirada nos mesmos conceitos e princípios que o aluno que estuda para ser professor deverá utilizar futuramente com os seus próprios alunos.

Ora, foi precisamente tendo em conta estas dimensões que decidimos reconfigurar a nossa abordagem ao nível das disciplinas que lecionávamos. Pretendíamos baseá-la num modo de trabalho pedagógico que promovesse o trabalho de equipa, uma das competências básicas que estrutura um novo perfil de profissionalidade docente, suscetível, ainda, de vir a ser usado pelos futuros professores com os seus alunos. Foi por estes motivos que decidimos recorrer à aprendizagem cooperativa. É sobre esta experiência adquirida em cursos de formação inicial de professores que nos iremos debruçar de seguida.

3. A aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa consiste na realização de uma atividade de natureza educacional feita por alunos organizados em grupos, que perseguem um objetivo comum, maximizando a sua aprendizagem e a dos seus colegas (Arends, 1995; Bessa e Fontaine, 2002; Hornby, 2009; Johnson e Johnson, 1999). Embora existam diferentes modelos de aprendizagem cooperativa

(Bessa e Fontaine, 2002), a maior parte dos autores sustenta que esta abordagem pedagógica pressupõe a presença de cinco componentes: 1) interdependência positiva entre os membros do grupo, 2) responsabilização individual, 3) interação face a face, 4) utilização de competências interpessoais adequadas e 5) autoavaliação regular do funcionamento do grupo (Johnson e Johnson, 1999). A aprendizagem cooperativa requer, assim, um conjunto de exigências específicas que assegurem um determinado modo de funcionamento por parte dos grupos de trabalho. Pedir simplesmente aos alunos que trabalhem em grupo não assegura, de forma alguma, que aquela tenha lugar (Veenman, van Benthum, Bootsma, van Dieran e van der Kemp, 2002).

A aprendizagem cooperativa pretende potenciar a aprendizagem dos estudantes através da colaboração e interação entre os membros do grupo e desenvolver competências de cooperação que as abordagens individualistas e competitivas, as mais comuns na generalidade dos sistemas de ensino, não possibilitam. Existe hoje um vasto conjunto de estudos que demonstra que este modo de trabalho pedagógico, quando corretamente implementado, conduz a ganhos superiores ao nível da realização académica e do desenvolvimento de competências sociais por comparação com as abordagens tradicionais que se centram na relação entre o professor e o grupo-turma (Artut e Tarim, 2007; Gillies e Boyle, 2011; Prince, 2004; Shimazoe & Aldrich, 2010; Veenman et al., 2002).

Infelizmente, com algumas exceções, os cursos de formação inicial de professores não promovem a utilização da aprendizagem cooperativa, diminuindo, assim, a possibilidade de os alunos em formação virem a utilizá-la no seu futuro profissional como docentes, para além de os privar de uma abordagem pedagógica comprovadamente eficaz. Justifica-se, assim, a sua inclusão nos cursos de formação inicial de professores (Hornby, 2009; Hwong, Caswell, Johnson e Johnson, 1993; Veenman et al., 2002). Simultaneamente, o desenvolvimento de competências relacionadas com o trabalho de grupo, quando organizado de acordo com os princípios que estruturam a aprendizagem cooperativa, vai de encontro ao perfil de professor como profissional de ensino que, segundo Campos (2002), implica, entre outras dimensões, uma forte componente de trabalho em equipa.

4. Aprendizagem cooperativa: evolução e desenvolvimento de uma experiência

Desde o ano letivo 2008/2009 empregámos a aprendizagem cooperativa em duas unidades curriculares da componente de formação geral dos cursos de Mestrado em Ensino ministrados na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP): Psicologia da Educação e Investigação Educacional. Ao longo deste período fomos introduzindo algumas mudanças neste

processo de forma a melhorar os resultados que desejávamos alcançar, embora tenhamos mantido o essencial da nossa abordagem, que passaremos de seguida a descrever.

A explicação do modelo da aprendizagem cooperativa

Desde a primeira tentativa de implementação da aprendizagem cooperativa na nossa prática docente sentimos a necessidade de explicar aos alunos, com algum detalhe, quais as caraterísticas do modelo e as razões pelas quais estávamos a usá-lo, esperando, desta forma, fundamentar a sua utilização e diminuir eventuais resistências por parte de alguns estudantes (ver Shimazoe e Aldrich, 2010). As justificações que apresentámos sublinhavam a importância de aprender a trabalhar em grupo, tendo em conta, nomeadamente, o tipo de cursos que os alunos estavam a frequentar. Sustentávamos que os atuais e complexos desafios que se colocam à escola implicam uma análise, discussão e concertação em contexto de grupo, nomeadamente entre professores e outros profissionais da educação. Daí a importância de as competências de trabalho de grupo serem desenvolvidas tão cedo quanto possível. Fazíamos ainda referência a trabalhos de investigação que evidenciavam a eficácia da aprendizagem cooperativa face a abordagens tradicionais de cariz individualista e competitivo.

Nesta fase inicial pedíamos aos alunos que recordassem as suas anteriores experiências de trabalho de grupo, partilhando-as com a turma. No percurso académico no ensino superior, pelo menos nas licenciaturas que dão acesso aos mestrados em ensino na FLUP, os trabalhos de grupo não são muito utilizados e uma parte substancial dos alunos não tem boas recordações destas experiências. O aspeto negativo que era mais frequentemente invocado relacionava-se com a atribuição de uma classificação final idêntica a todos os membros do grupo, independentemente do seu grau de investimento no trabalho. Os alunos que mais se empenhavam sentiam-se injustiçados com esta situação que consideravam inaceitável.

Este aspeto permitia-nos descrever o *rationale* da aprendizagem cooperativa, enfatizando a necessidade de o grupo se organizar internamente no sentido de produzir um produto final com a melhor qualidade possível. Todavia, acrescentávamos, cada membro do grupo veria o seu empenho e cooperação avaliado pelos seus pares, podendo a sua classificação individual ser inferior, igual ou superior à classificação global atribuída ao trabalho. Este procedimento de diferenciação individual constitui uma das principais caraterísticas do modelo de aprendizagem cooperativa.

Alguns alunos não tinham tido experiências negativas com os trabalhos de grupo, mas demonstravam a sua preferência por trabalhos individuais. Para além da referência às exigências do trabalho desenvolvido pelos professores em contexto escolar, salientávamos ser pouco plausível que no seu futuro profissional, mesmo na hipótese de este não passar pela docência, os

estudantes tivessem a possibilidade de escolha entre atividades profissionais predominantemente individuais ou de grupo. Aproveitávamos para sublinhar que uma das competências transversais presentemente mais valorizadas pelo mercado de emprego consiste na capacidade de trabalho de equipa (ver Cabral-Cardoso, Estevão e Silva, 2006).

A constituição de grupos de trabalho

A maioria dos autores defende que a escolha dos grupos na aprendizagem cooperativa deve ser realizada pelos professores (e.g., Felder e Brent, 2007). Este procedimento tem como objetivo evitar a constituição de grupos homogéneos no que respeita à realização académica, género, grupo étnico ou outras variáveis. A heterogeneidade dos grupos implica um maior esforço de adaptação por parte dos seus membros, circunstância que constitui um elemento positivo para o desenvolvimento de competências de trabalho de grupo. No que respeita à realização académica a investigação tem evidenciado que a inclusão de estudantes com diferentes perfis de rendimento académico pode ter efeitos positivos para todos os elementos do grupo (Veenman et al., 2002).

No nosso caso não podíamos formar os grupos de trabalho por uma razão simples: as disciplinas da componente de formação educacional geral são comuns a todos os mestrados em ensino ministrados na FLUP. Como os horários dos diferentes cursos apresentam diferenças apreciáveis e como o número de alunos foi aumentando ao longo dos anos, tornou-se inviável, na prática, a constituição de grupos que não fossem formados pelos estudantes. Assim, as únicas exigências que fizemos foram as seguintes: impor um prazo para a constituição dos grupos de trabalho, limitar o número de elementos a 4 ou 5 alunos, salvo exceções devidamente autorizadas, e exigir a sua permanência até ao final do semestre como forma de compromisso para com o grupo que tinham escolhido. Pedimos, ainda, que cada grupo elegesse um aluno, que designámos de elemento de contacto, que tinha como objetivo facilitar a comunicação com os grupos de trabalho.

A disponibilização de documentos de apoio ao trabalho de grupo

Uma das decisões que tomámos desde o início da aplicação da aprendizagem cooperativa nas disciplinas que lecionamos foi a de fornecer aos alunos documentos nos quais identificássemos com precisão os objetivos do trabalho, os critérios de avaliação, as instruções específicas sobre a sua apresentação (limite máximo de páginas, estrutura do tipo do trabalho, etc.) e as normas de referenciação bibliográfica que deveriam ser utilizadas. Embora este procedimento não constitua um requisito da aprendizagem cooperativa, pensamos que ele facilita o trabalho dos grupos para que estes possam alcançar os objetivos que tínhamos previamente delineado. Por

outro lado, tomámos em conta as próprias apreciações dos alunos relativamente a trabalhos individuais e de grupo que tinham anteriormente feito. A inexistência de instruções precisas que orientassem a sua realização e de critérios de avaliação previamente definidos era insistentemente apontada como um aspeto negativo.

Posteriormente decidimos utilizar uma estratégia que se veio a revelar bastante profícua. Distribuímos aos grupos, com a prévia autorização dos autores, um trabalho realizado no ano transato que considerássemos de qualidade superior, acompanhado de uma avaliação qualitativa com base nos critérios que tínhamos previamente determinado. A disponibilização destes elementos constituiu uma estratégia muito apreciada pelos estudantes a partir do momento em que começámos a utilizá-la.

Para finalizar este ponto gostaríamos de enfatizar que o trabalho ou trabalhos propostos aos grupos eram de alguma magnitude e exigência, sendo difíceis de realizar por uma única pessoa. Mesmo nos casos em que os alunos eram trabalhadores-estudantes e tinham dificuldade em integrar-se em grupos em virtude da sua situação laboral, desaconselhávamos fortemente a realização individual do trabalho tendo em conta o esforço necessário para atingir um nível mínimo de qualidade.

Acompanhamento dos grupos de trabalho

Tendo em conta que na aprendizagem cooperativa o processo de trabalho é tão importante quanto o produto final, sugeríamos que cada grupo se organizasse internamente, definindo regras e procedimentos que facilitassem a distribuição e o desenvolvimento das tarefas a realizar. Propúnhamos ainda que cada grupo consagrasse regularmente períodos de reflexão sobre a forma como o trabalho estava a decorrer, quais os aspetos positivos que deveriam ser mantidos e reforçados e os que necessitavam de reformulação. Insistíamos que eventuais desacordos e mesmo conflitos entre alunos fossem resolvidos tão cedo quanto possível para evitar que o trabalho fosse negativamente afetado, prevenindo ainda ressentimentos que pudessem contaminar o processo de avaliação que cada membro deveria realizar sobre os seus colegas no final do semestre.

A maior parte do trabalho realizado pelos grupos tinha lugar fora do horário de aulas, sendo parte destas reservadas para responder a dúvidas e problemas que os alunos apresentavam. No decurso destes contactos tínhamos a oportunidade de observar a dinâmica dos grupos, mas sentíamos que o tempo era escasso para alcançar plenamente este objetivo e, simultaneamente, apoiar a realização do trabalhos. Para ultrapassar esta situação organizámos sessões de orientação tutorial para realizar um acompanhamento mais próximo dos projetos que se

encontravam a ser desenvolvidos e analisar mais aprofundadamente as estratégias de trabalho usadas de forma a sugerir, caso se viesse a revelar necessário, uma reformulação das mesmas.

No decurso da primeira vez que aplicámos a metodologia da aprendizagem cooperativa solicitámos que a meio do semestre cada aluno avaliasse os seus colegas de grupo de acordo com uma ficha que distribuímos aos alunos.[255] Pretendíamos que estes se familiarizassem com o processo, mas sublinhámos que estas avaliações não teriam quaisquer consequências na classificação final individual. Esta resultava da média obtida em duas componentes: a classificação do trabalho, após terem sido introduzidos eventuais ajustamentos em função da avaliação interpares, e a classificação obtida num exame final.

A primeira experiência de utilização de aprendizagem cooperativa, que ocorreu no 1º semestre do ano letivo 2008/2009, foi objeto de uma avaliação após terem sido atribuídas as classificações finais. Solicitámos aos alunos que avaliassem a experiência sugerindo alguns pontos que gostaríamos que explorassem. Esta avaliação foi facultativa, podendo os alunos enviá-la por correio eletrónico ou deixando-a no nosso cacifo de forma a assegurar o seu anonimato. Já tivemos anteriormente a oportunidade de apresentar os resultados deste estudo (Santos, 2009) que passaremos a resumir. A totalidade dos estudantes considerou que o trabalho desenvolvido foi positivo para a sua aprendizagem e para o desenvolvimento de competências de trabalho de grupo. Simultaneamente, a grande maioria considerou justa a classificação obtida na componente de trabalho de grupo em função do trabalho desenvolvido (em metade dos grupos introduziram-se alterações às classificações individuais em função dos ajustamentos resultantes da avaliação interpares).[256] Pelo menos num grupo os alunos combinaram atribuir a mesma avaliação no final do trabalho, fazendo com que todos recebessem a mesma classificação. Alguns alunos sugeriram alterações ao processo de aprendizagem cooperativa, sendo as mais significativas a substituição da avaliação intercalar por um documento resultante de uma reflexão sobre o funcionamento do grupo de trabalho e a limitação da variação das classificações individuais no caso de estas serem objeto de ajustamentos relativamente à classificação obtida no trabalho.

No semestre seguinte introduzimos, numa outra unidade curricular, duas alterações principais. A primeira foi a de anular a componente individual de avaliação tendo em conta o número substancialmente maior de estudantes inscritos na mesma. Neste caso a avaliação fazia-se com base em dois trabalhos de grupo. A segunda foi a de solicitar aos grupos um documento sucinto de natureza reflexiva sobre o processo de trabalho que tinha sido desenvolvido na primeira

[255] Esta ficha constituía uma adaptação de uma outra que fazia parte do material distribuído aos participantes de uma formação sobre aprendizagem colaborativa que teve lugar na Universidade do Minho, em 2006, conduzido por Richard Felder e Rebecca Brent.

[256] O processo de diferenciação de notas em função da avaliação interpares seguiu de perto a metodologia proposta por Kaufman, Felder e Fuller (2000).

metade do semestre, na sequência da sugestão que tínhamos recebido e que aludimos anteriormente.

Nos dois anos letivos seguintes o número de alunos inscritos às disciplinas que lecionávamos aumentou de forma significativa. Esta situação levou-nos a utilizar a aprendizagem cooperativa unicamente na disciplina de Investigação Educacional. Tendo em conta a carga de esforço que era pedida aos alunos no conjunto das diferentes unidades curriculares dos mestrados em ensino, optámos por um único trabalho que consistia na realização de um pequeno projeto de investigação desenvolvido ao longo do semestre. A metodologia manteve-se essencialmente a mesma ao longo dos últimos anos.

Todavia, introduzimos uma alteração que merece ser destacada. Para realizarmos uma avaliação mais aprofundada do investimento de cada estudante no seu grupo de trabalho passamos a exigir uma análise individual sobre o trabalho desenvolvido pelos seus colegas que passou a constar da ficha de avaliação entregue no final do semestre. Esta avaliação de natureza qualitativa, que complementava a de cariz essencialmente quantitativa anteriormente recolhida, possibilitou-nos ter uma noção mais precisa da contribuição de cada elemento para o trabalho e da dinâmica interna do próprio grupo. Permitiu-nos, ainda, uma maior confiança no processo de atribuição das classificações individuais na eventualidade de se revelar necessária a introdução de ajustamentos relativamente à classificação atribuída ao trabalho.

No final de cada semestre procurávamos recolher opiniões dos alunos sobre a aprendizagem cooperativa, nalguns casos seguindo uma metodologia algo informal. De uma forma geral, as opiniões continuaram a ser globalmente positivas. No decurso desta experiência não ocorreram conflitos que implicassem a nossa intervenção e somente em dois casos fomos confrontados com a insatisfação de alunos face à classificação recebida por comparação com a dos seus colegas. Nestas duas situações decidimos solicitar aos restantes membros do grupo uma justificação mais detalhada sobre a avaliação que fizeram dos estudantes que se sentiam prejudicados. Num caso mantivemos a classificação inicial, enquanto no outro procedemos a uma alteração.

5. Conclusões

Julgamos ser possível afirmar, tendo em conta a avaliação que fomos realizando ao longo dos últimos anos, que a utilização da aprendizagem cooperativa nos cursos de mestrado em ensino na FLUP revelou-se uma experiência globalmente positiva. Este modo de trabalho pedagógico possibilita aos alunos uma experiência de aprendizagem que estes têm apreciado, sendo suscetível de vir a ser utilizada em contextos reais de trabalho ao nível dos ensinos básico e

secundário.[257] Simultaneamente, algumas das resistências que os estudantes evidenciavam no que respeita aos trabalhos de grupo, em particular as relacionadas com as classificações finais, encontraram na aprendizagem cooperativa um método que toma em linha de conta o esforço individual no quadro do desenvolvimento de um projeto coletivo.

Existem, todavia, áreas suscetíveis de serem reformuladas com o objetivo de melhorar a eficácia deste processo. Julgamos que se torna necessário providenciar um apoio mais efetivo ao desenvolvimento de competências de trabalho, como seja, por exemplo, a apresentação de sugestões suscetíveis de serem adotadas para melhorar o desempenho do grupo, incluindo lidar com potenciais situações de conflito. Solicitar aos grupos que reflitam com maior frequência sobre o seu funcionamento, através da entrega de um maior número de documentos reflexivos ao invés de um único por semestre, como tem sucedido até ao momento, poderia, igualmente, constituir um procedimento a implementar.

Uma outra alteração que pensamos ser importante consiste na inclusão de elementos de avaliação individual (exames, trabalhos, etc.) que complementem os obtidos por via do trabalho de grupo. Esta situação, que teve lugar na primeira vez que utilizámos a aprendizagem cooperativa, foi abandonada pelo facto de o número de alunos inscritos às disciplinas que lecionámos ter vindo a aumentar progressivamente, como já referimos. O número crescente de alunos coloca problemas sérios no acompanhamento dos grupos de trabalho e na gestão de todo o processo. À semelhança do que referem Pinho-Lopes, Macedo e Bonito (2011), a carga de trabalho relacionada com a implementação do modelo de aprendizagem cooperativa teve como consequência a diminuição de tempo disponível para o desenvolvimento de outras tarefas que também fazem parte das obrigações dos docentes do ensino superior, com destaque para as relacionadas com a investigação. O *ratio* professor-aluno tem vindo a evoluir desfavoravelmente e a carga horária tem vindo a subir, situação que pode comprometer seriamente a continuação da utilização da aprendizagem cooperativa.

Parece-nos claro que se desejarmos modificar as abordagens pedagógicas usadas ao nível do ensino superior, com o objetivo de promover aprendizagens e desenvolver competências, torna-se necessário um cuidadoso planeamento dos processos que se desejam implementar e uma constante monitorização dos mesmos com o objetivo de se introduzirem as alterações que se vierem a revelar necessárias. A aprendizagem cooperativa pode constituir uma resposta, entre outras possíveis, à necessidade de envolver ativamente os estudantes nas atividades educativas e melhorar a qualidade do ensino. Todavia, é para nós evidente que tais métodos pedagógicos que o Processo de Bolonha pressupõe exigem mais trabalho por parte de professores e de alunos,

[257] Deve referir-se que alguns alunos escolheram como tema das suas dissertações de mestrado que realizaram no 2º ano do curso a aprendizagem cooperativa na sequência de pequenas experiências que realizaram no estágio escolar.

sendo muito difíceis de colocar em prática sem que se encontre assegurado um conjunto de condições e de recursos. Salientaríamos, nomeadamente, os relacionadas com o apoio institucional a tais métodos e um ratio professor-aluno que os torne viáveis.

Referências

Andersen, Winston, Banerjee, Utpal, Drennan, Catherine, Elgin, Sara, Epstein, Irving, Handelsman,

Jo, Hatfull, Graham, Losick, Richard, O'Dowd, Diane, Olivera, Baldomero, Strobel, Scott, Walker, Graham, e Warner, Isiah (2011). Changing the culture of science education at research universities. *Science, 331*, 152-153.

Arends, Richard (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Artut, Perihan e Tarim, Kamuran (2007). The effectiveness of Jigsaw II on prospective elementary

school teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 35*, 129-141.

Azevedo, Joaquim (1999). *Voos de borboleta: Escola, trabalho e profissão.* Porto: Asa.

Balsa, Casimiro M., Simões, José V., Nunes, Pedro B., Carmo, Renato E. e Campos, Ricardo O.

(2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação.* Lisboa: Colibri/CEOS.

Bessa, Nuno e Fontaine, Anne-Marie (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa.* Porto: Asa.

Cabral-Cardoso, Carlos, Estêvão, Carlos e Silva, Paulo (2006). *As competências transversais dos*

diplomados do ensino superior: Perspectiva dos empregadores e dos diplomados. Guimarães:

TecMinho/Gabinete de Formação Contínua.

Campos, Bártolo P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas.*

Porto: Afrontamento.

Esteves, Manuela (2008). Para a excelência no ensino superior. *Sísifo, 7*, 101-110.

Estrela, Albano e Estrela, Maria Teresa (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*.

Lisboa: Editorial Estampa.

Felder, Richard M. e Brent, Rebecca (2007). Cooperative learning. In Patricia Ann Mabrouk (Ed.),

Active Learning: Models from the Analytical Sciences (pp. 34-53). Washington, DC: American Chemical Society.

Formosinho, João (2009). A academização da formação de professores. In João Formosinho

(Coordenação), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.

Gardiner, Lion F. (1998). Why we must change: The research evidence. *Thought and Action, 14,* 71-

-88.

Gillies, Robyn e Boyle, Michael (2011). Teachers' reflections of cooperative learning (CL): A two-

-year follow-up. *Teaching Education, 22,* 63-78.

Ginns, Paul e Ellis, Robert (2007). Quality in blended learning: Exploring the relationships between

on-line and face-to-face teaching and learning. *Internet and Higher Education, 10,* 53-64.

Hornby, Garry (2009). The effectiveness of cooperative learning with trainee teachers. *Journal of*

Education for Teaching, 35, 161-168.

Hwong, Nai-Ching, Caswell, Arnold, Johnson, David W. e Johnson, Roger T. (1993). Effects of cooperative and individualistic learning on prospective elementary teachers' music achievement and attitudes. *The Journal of Social Psychology, 133,* 53-64.

Johnson, David W. e Johnson, Roger T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice, 38,* 67-73.

Kaufman, Deborah, Felder, Richard e Fuller, Hugh (2000). Accounting for individual effort in cooperative learning teams. *Journal of Engineering Education, 89,* 133-140.

Leite, Carlinda (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista de Educação, 1,* 371-389.

Leite, Carlinda e Ramos, Kátia (2009). Pedagogía universitaria: Una contribuición para la visibilidad de la dimensión pedagógico-didáctica de la docencia. In Blanca Arciga Zavala (Org.), *Contextos, identidade y academia en la educación superior* (pp. 89-114). México: Plaza y Valdés Editores.

Mazur, Eric (2009). Farewell, lecture? *Science, 329,* 50-51.

Niza, Sérgio (1997). *Formação cooperada.* Lisboa: Educa.

Nóvoa, António (2005). *Evidentemente: Histórias da educação.* Porto: Asa.

Nóvoa, António (2009). *Professores: Imagens de um futuro presente.* Lisboa: Educa.

Nunes, Adérito S. (1968). A população universitária portuguesa: Uma análise preliminar. *Análise*

Social, VI, 295-385.

Perrenoud, Philippe (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Asa.

Pinho-Lopes, Margarida, Macedo, Joaquim e Bonito, Fernando (2011). Cooperative learning in a Soil

Mechanics course at undergraduate level. *European Journal of Engineering Education, 36,* 119-135

Pinto, Patrícia R. (2008). Formação pedagógica no ensino superior: O caso dos docentes médicos.

Sísifo, 7, 111-124.

Prince, Michael (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering*

Education, 93, 223-231.

Salmon, Gilly (2005). Flying not flapping: A strategic framework for e-learning and

pedagogical innovation in higher education institutions. *Research in Learning Technology, 13,* 201-218.

Santos, Paulo J. (2004). Career dilemmas in career counseling groups: Theoretical and practical issues. *Journal of Career Development, 31,* 31-44.

Santos, Paulo J. (2009, Setembro). *Aprendizagem cooperativa num contexto de formação de professores: Avaliação de uma experiência.* Comunicação apresentada no X Congresso Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho.

Sibley, Jim e Parmelee, Dean (2008). Knowledge is no longer enough: Enhancing professional education with team-based learning. *New Directions for Teaching and Learning, 116,* 41-53.

Shimazoe, Junko e Aldrich, Howard (2010). Group work can be gratifying: Understanding & overcoming resistance to cooperative learning. *College Teaching, 58,* 52-57.

Schofer, Evan e Meyer, John (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth

century. *American Sociological Review, 70,* 898-920.

Veenman, Simon, van Benthum, Niek, Bootsma, Dolly, van Dieran, Jildau e van der Kemp, Nicole

(2002). Cooperative learning and teacher education. *Teaching and Teacher Education, 18,* 87--103.

Vieira, Flávia (2007, Fevereiro). *Transformar a pedagogia na universidade: Princípios e linhas de*

acção. Conferência apresentada na Universidade do Algarve.

Vieira, Flávia (2009) (Org.). *Transformar a pedagogia na universidade: Narrativas da prática.* Santo

Tirso: De Facto.

Vieira, Flávia, Silva, José Luís e Almeida, Judite (2009). Transformar a pedagogia na

universidade: Possibilidades e constrangimentos In Flávia Vieira (Org.), *Transformar a pedagogia na universidade: Narrativas da prática* (pp. 17-35). Santo Tirso: De Facto.

8.116.

Título:

Convertendo a aula expositiva em aprendizagem centrada no participante

Autor/a (es/as):

Sauaia, Antonio Carlos Aidar [Universidade de São Paulo]

Ribeiro, Claudia Marinho [Faculdade de Administração e Informática]

Resumo:

A sociedade do conhecimento tem se modernizado por meio de ferramentas eletrônicas cada vez mais potentes, que permitem ao cidadão acesso bases de dados globais disponíveis na internet e propiciam experiências autônomas de aprendizagem. Ao contrário desta tendência universal de autonomia e independência crescentes, na universidade o estudante se depara, via de regra, com o modelo tradicional de aulas expositivas, centradas no professor, que limita e silencia sua participação. Neste estudo comparou-se um procedimento de ensino expositivo a outro experimental de aprendizagem centrada no participante (ACP), em que se alterou a ordem das atividades numa disciplina de Administração de Recursos Humanos, sendo utilizados os mesmos recursos nos dois procedimentos. Dados quantitativos (testes objetivos) e qualitativos (questionários e observações do comportamento) foram coletados dos estudantes para evidenciar semelhanças e diferenças. Os resultados quantitativos, com 5% de significância, indicaram vantagens tangíveis do método experimental ACP, com aumento na assimilação dos conteúdos (medidas objetivas de avaliação). Os resultados qualitativos sinalizaram aumento no nível de envolvimento em sala de aula (comportamento dos estudantes). Apesar dos resultados positivos deste estudo e de pesquisas anteriores com diferentes disciplinas e educadores, o desafio da inovação em sala de aula continua. Gestores precisam de coragem para planejar e implementar tais inovações; educadores precisam ser treinados para desenvolver as ementas, os novos materiais e as necessárias competências educacionais; e estudantes precisam ser engajados no novo modelo educacional. Estes são fatores críticos de sucesso para tal estratégia de ensino-aprendizagem, pois os agentes tendem a preferir o que é conhecido e parece ser mais seguro. Caberá aos líderes agir estrategicamente para replicar e disseminar esta inovação, de baixo custo e alto impacto, preparando-se para melhor enfrentar a competição com os cursos de Educação à Distância (EaD) que avançam na disputa do mercado das Instituições de Ensino Superior (IES) tradicionais.

Palavras-chave:

Aprendizagem centrada no participante (ACP); avaliação de desempenho; assimilação de

conteúdo; envolvimento.

1. Introdução

As teorias de Administração oferecem há centenas de anos inúmeros modelos de gestão que a academia repassa, com sucesso, às organizações. Entretanto, tais benefícios parecem não valer para a relação da academia com seu principal público-alvo: o estudante.

Ronca (1988, p.86) observou que "o conteúdo a ser aprendido é apresentado ao aprendiz na sua forma final e a tarefa da aprendizagem não envolve qualquer descoberta independente por parte do estudante". Para Sauaia e Hazoff Jr.(2009, p.6) isto não é adequado, pois "torna o aluno passivo, mantido numa posição de receptor do conhecimento em forma acabada"

Para gerar mais interesse e aprendizado significativo diversas estratégias educacionais foram desenvolvidas contestando o modelo no qual o professor é a figura mais importante. Uma delas é a Aprendizagem Centrada no Participante. Ao início da aula os estudantes se reúnem em grupos para resolver um problema relacionado ao conteúdo. Os grupos compartilhas a solução e a seguir o professor explana a teoria para que os estudantes repensem a solução inicial intuitiva e apresentem solução mais elaborada; ao final, o professor apresenta a solução oficial. Esta estratégia foi testada inicialmente com disciplinas de Administração de Materiais em um curso de Hotelaria (Hazoff Jr. e Sauaia, 2005; Sauaia e Hazoff Jr., 2009), depois com Estatística em um curso de Agronegócios (Sauaia e Cervi, 2007). Os resultados promissores inspiraram novo estudo na disciplina de Administração de Recursos Humanos – ADRH, de caráter mais qualitativo (Sauaia e Ribeiro, 2011), que evoluiu para esta pesquisa.

A função de RH ganhou importância para conduzir mudanças e criar uma organização de atuação mais efetiva, em ambientes instáveis, segundo Stefano, Iatskiu e Lopes (2004). Soma-se a estas demandas o perfil estratégico do papel de RH que atribui relevância à área e às disciplinas de RH, no curso de Administração. Nas empresas os gestores têm assumido maior responsabilidade na coordenação das pessoas. São desafiados a administrar conflitos humanos diários e contribuir com atividades até então exclusivas da área de gestão de pessoas, como admissão, demissão e avaliação de desempenho. Novas competências tornaram-se necessárias para atingir bons resultados. Elas desafiam o modelo de ensino expositivo, mais uma vez contestado. Para Baggio *et al.* (2006), "é necessário passar do atual modelo de educação tradicional, moldado apenas em conteúdos, para uma educação focada no desenvolvimento de habilidades, que oportunize a criação de competências e formação técnica profissionalizante."

No presente estudo descritivo revisitou-se uma pesquisa com três turmas de terceiros anos de Administração numa IES – Instituição de Ensino Superior – do sul de Minas Gerais, Brasil. São

apresentados e analisados dados das avaliações colhidos ao início da pesquisa (diagnóstica), no meio (formativa) e no fim (somativa) e as observações anotadas no processo.

A Aprendizagem Centrada no Participante surgiu para dinamizar a disciplina de RH por meio de uma estratégia orientada para tornar os estudantes agentes no processo educacional. O modelo aqui descrito tem sido replicado e se mostra adequado para atender as expectativas da denominada geração Y, atualmente presente nas salas de aula dos cursos de graduação.

2. Revisão de literatura

2.1 Estratégias de Ensino e Aprendizagem

A aula expositiva é a mais tradicional das técnicas de ensino (LOPES, 1991, p.35). Com ela é possível ensinar condensando o conhecimento acabado e expondo-o, oralmente ou por meio de escrita, de forma lógica e clara (MARCHETI, 2001). O professor é importante, pois ele detém o conhecimento a ser transmitido aos estudantes, seres passivos neste processo. Para Balcells e Martin (1985) *apud* Godoy (1997) há vantagens na exposição: o tempo do professor é poupado; o preparo da aula é fácil e propicia a transmissão de muitas informações em pouco tempo. Ela torna mais acessível as disciplinas de difícil assimilação por leitura; oferece uma primeira explicação sintética a respeito de um novo conhecimento; favorece a apresentação equilibrada e imparcial de um conteúdo; é indicada nos casos de muita ou pouca referência sobre o assunto; possibilita ao professor que tem profundo conhecimento do assunto abordado estimular seus estudantes.

Godoy (1989) confirmou, em pesquisa, o valor da aula expositiva para estudantes de graduação. Apesar de muito utilizada por ser objetiva e poupar tempo, tem as desvantagens apontadas por Godoy (1988) *apud* Godoy (1997): a pouca participação do estudante em função da comunicação unilateral, típica desta técnica de ensino; tratamento da turma como um bloco uniforme de estudantes com estilos de aprendizagem iguais; impede a avaliação do aprendizado por meio de acompanhamento individual e não favorece o desenvolvimento das habilidades intelectuais complexas que levem o estudante a refletir sobre o que aprendeu. Para Gil (2006) ela estimula a passividade dos estudantes e seu sucesso depende do expositor.

O paradigma educacional do ensino dedutivo vem sendo contraposto pelo paradigma da aprendizagem indutiva e significativa, que leva em conta o potencial dos estudantes, seus conteúdos para o aprendizado que se diferenciam pelos percursos individuais, condicionados pela história de vida e diversidade sociocultural. A aprendizagem significativa vai além da assimilação de conteúdos, ela "(...) implica alguma ousadia: diante do problema proposto, o estudante deve elaborar hipóteses e experimentá-las. Fatores e processos afetivos, motivacionais e relacionais tornam-se importantes" (BRASIL, 1997, p. 38).

Dentre as abordagens que promovem a aprendizagem significativa encontra-se a Aprendizagem Centrada no Participante estudada por Hazoff Jr. e Sauaia (2005), Sauaia e Cervi (2007) e Sauaia e Hazoff Jr. (2009), Sauaia e Ribeiro (2011) e revisitada neste estudo. Nesta estratégia, grande parte do tempo de aula está orientada aos estudantes organizados em grupos. O professor assume papel de mediador, organizador e apoiador da aprendizagem; ele não é a pessoa mais importante da sala de aula (SAUAIA e CERVI, 2007, p. 3).

2.2 Avaliação de desempenho nas disciplinas

Para Darsie (1996, p. 48) "avaliar é atividade intrínseca e indissociável a qualquer tipo de ação que vise provocar mudanças". Trata-se de atividade educativa, seja a avaliação do projeto educativo, a avaliação do ensino ou a avaliação da aprendizagem**.** Para Wachowicz & Romanowski (2002) a avaliação tornou-se um simples registro em forma de nota nas instituições de ensino. É procedimento sem as condições para revelar o processo de aprendizagem, mas apenas contabilizar parte dos resultados. Nas abordagens centradas no aprendiz, Silva (2005) afirmou que a avaliação é instrumento de coleta, sistematização e interpretação de informações, para julgamento de valor do objeto avaliado por meio das informações tratadas e decifradas para a tomada de decisão sobre intervenções para propiciar aprendizagens significativas.

Bloom propôs em 1956 uma avaliação diagnóstica para somar aos tipos de avaliação formativa e somativa, propostas por Scriven. A avaliação diagnóstica "identifica no início do processo educacional como o estudante se encontra em relação ao assunto a ser trabalhado ou busca a descoberta de variáveis que possam interferir na aprendizagem." As avaliações formativas, ao longo do processo, têm o "(...) intuito de aperfeiçoá-lo, informam a professores e estudantes sobre a evolução dos mesmos e o nível com que os objetivos pré-estabelecidos estão sendo atingidos". Para Bloom (1983, p. 142) o maior mérito deste tipo de avaliação está "(...) na ajuda que ela pode dar ao estudante em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem." A avaliação somativa acontece ao final de uma unidade, semestre ou ano letivo com o objetivo de constatar o grau com que os objetivos mais abrangentes foram alcançados. Nela o resultado é traduzido em notas ou conceitos e classifica os educandos ao final do processo.

A avaliação em disciplinas de RH tende a valorizar elementos qualitativos. Sauaia e Hazoff Jr. (2009, p.6) observaram que quando o conteúdo é qualitativo, os professores "depositam nos estudantes uma expectativa de memorização de fatos históricos lembrados como sucesso ou fracasso" o que "muitas vezes induz o estudante ao estudo de véspera, memorizando somente o objeto da testagem". Primo (2006) discorreu sobre o estudo solitário e o método de

avaliação, afirmando que ao aprendiz cabe memorizar o que é imposto e reproduzi-lo nas avaliações como resposta correta e inquestionável.

Albuquerque (1987) e Sammartino (2002) notaram que vem se consolidando o pensamento estratégico na área de estudos das relações humanas - RH. Acredita-se que esta perspectiva na disciplina de RH integra aspectos quantitativos aos qualitativos. Uma evidência seria "o crescente o número de estudos conduzidos para "**avaliar e mensurar o impacto das ações da Gestão de Pessoas nos resultados organizacionais**" (LACOMBE e ALBUQUERQUE, 2008, P.5). Com isso, as avaliações deverão modificar-se, exigindo visão sistêmica e conhecimentos voltados para a mensuração dos avanços.

2.3 As disciplinas de RH e a formação no curso de Administração

Para Fleury e Fleury (1995) e Staehle (1990) a área de RH, pela importância que tem para os negócios deve adaptar-se às estratégias organizacionais, devendo ser capaz de intervir na estratégia corporativa.

> *Buscam-se pessoas capazes de aplicar práticas de RH e executar estratégias, operar eficientemente, envolver funcionários e gerenciar a mudança gerando valor e resultados num mercado acirrado (STEFANO, IATSKIU e LOPES, 2004, p. 4).*

Para Milkovich e Boudreau (2000, p.504) as competências básicas dos profissionais de RH são:

1) Conhecimento do negócio, ou seja, o entendimento dos aspectos financeiros, estratégicos, tecnológicos e organizacionais.
2) Fornecimento das práticas de RH, que consiste na capacidade de criar e implementar adequadamente atividades de recursos humanos, como recrutamento e seleção, remuneração, treinamento, estruturação organizacional, relações com empregados e comunicação.
3) Administração da mudança, que é a capacidade de gerenciar o processo de mudança e entender quais as mudanças necessárias, como a inovação e a criatividade.

Além das competências específicas, Stefano, Iatisku e Lopes (2004, p. 4) afirmaram que todo profissional de administração de RH deve identificar-se com questões culturais, ambientais, éticas e de responsabilidade social para adaptar-se aos desafios da sociedade atual. Importante ressaltar que o conceito de competências, bastante amplo, é tratado neste estudo sob a perspectiva norte-americana citada por Fleury e Fleury (2001, p. 185), isto é, um "conjunto de

conhecimentos, habilidades e atitudes (capacidades humanas) que justificam um alto desempenho."

Baggio e Francisco (2005) *apud* Baggio *et al.* (2006) consideraram inatas as competências comportamentais ligadas às atitudes. Os autores estudaram o trabalho em equipe, a iniciativa individual e o relacionamento interpessoal. Tais exigências sobre o profissional de RH realçam a importância das IES que o formam e das disciplinas de Administração de Recursos Humanos (ADRH) no novo cenário. O Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração (BRASIL, 2004), localizou a disciplina de RH como parte dos Conteúdos de Formação Profissional. Baggio *et. al.* (2006) indicaram algumas estratégias de ensino que podem propiciar o desenvolvimento de competências: o trabalho em equipe, o incentivo à pesquisa, o uso da internet como meio de comunicação e pesquisa e os estudos de caso. Sendo estratégias de fácil aplicação e acesso, com pequeno esforço podem ser adotadas pelo professor das disciplinas de ADRH.

3. Desenvolvimento da Pesquisa

3.1 Problema de pesquisa

A disciplina de RH tem sido conduzida de forma expositiva, o que desagrada estudantes e professores e cria um conflito a ser examinado. Apesar dessa tradição, há uma vocação para atividades dinâmicas, centradas no participante, com a prática de seus conteúdos, conforme estudo de Campos e Zaia (2009) em cursos sequenciais de RH. Acredita-se que muitos docentes têm nas aulas expositivas a prática comum. Com o intuito de tornar a aprendizagem mais envolvente, prazerosa e efetiva, descreveu-se neste estudo a conversão das aulas expositivas de RH em aulas centradas no participante para observar os efeitos produzidos nos indicadores qualitativos e quantitativos aqui adotados.

3.2 Método de pesquisa

Este estudo, descritivo e experimental, foi realizado no primeiro semestre de 2010, em três turmas de terceiro ano de Administração numa faculdade do Sul de Minas Gerais, classificada no quartil superior entre as melhores IES particulares do estado. Foram coletados dados no decorrer do primeiro semestre (avaliações diagnóstica, formativa e somativa) e ao início do segundo (avaliação de retenção). Nesta versão foram tratados dados de duas turmas do noturno que tinham número de estudantes similar.

Na Figura 1 ilustraram-se os tipos de avaliação adotados e seus objetivos. Baseado em Hazoff Jr. e Sauaia (2008) realizou-se a avaliação diagnóstica (aula 1) com 10 questões objetivas para medir o nível de conhecimento prévio sobre os assuntos da disciplina. Ao final de cada aulas (aulas 2 a 6), realizou-se uma avaliação formativa com 5 questões objetivas para medir a apreensão dos conteúdos. A avaliação somativa (aula 7) foi realizada ao final do semestre e a avaliação de retenção (Ago/2010) ocorreu no início do segundo semestre, como sugerido por outros autores que trabalharam com ACP.

Figura 1: Tipos de avaliação e seus objetivos em cada aula da disciplina de ADRH

Aula	Tema da Aula	Tipo de Avaliação	Objetivo
1	Apresentação da Disciplina	Diagnóstica	Identificar conhecimento prévio
2 a 6	Descrição de Cargos Análise de Cargos Recrutamento Recrutamento e Seleção Técnicas de Seleção	Formativa (final da aula)	Apreensão de conteúdos e acompanhamento do processo
7	Avaliação Bimestral	Somativa	Verificar alcance dos objetivos e apreensão em médio prazo
Ago/2010	Introdução aos Conteúdos do segundo semestre	Retenção	Avaliar a apreensão de conteúdos em longo prazo

Fonte: Adaptado de Hazoff Jr. e Sauaia, 2008.

A disciplina de ADRH aqui estudada com carga total de 144 horas é oferecida no terceiro e quarto anos letivos. Integram a linha de Gestão de Pessoas: Psicologia Aplicada à Administração e Direito Aplicado às Organizações, ministradas nos primeiro e segundo anos de formação. Estas embasam os conteúdos técnicos e comportamentais a serem trabalhados em ADRH. As aulas do experimento seguiram o plano de ensino de anos anteriores ministrado pelo mesmo professor. Foi modificado o encadeamento das atividades nas aulas centradas no participante (ACP), conforme a Figura 2. Foi adotado em cada turma um procedimento distinto: P1 (procedimento expositivo para o grupo controle) e P2 (procedimento centrado no participante para o grupo experimental). Na turma 2 submetida ao P1 (57 estudantes do matutino) a maior parte do tempo foi ocupada pela fala do professor e os estudantes trabalharam individualmente (Figura 2). Na turma 3 submetida ao P2 (59 estudantes do noturno) adotou-se a Abordagem Centrada no Participante, onde o professor foi coadjuvante e estimulou maior

participação dos grupos de estudantes. Em cada encontro de 100 minutos o conteúdo programático foi idêntico nas duas turmas, alterando-se a ordem das atividades. Os problemas foram baseados em casos reais, que serviram de enredo para aproximar as teorias de RH ao cotidiano organizacional.

Figura 2: Sequência das atividades e distribuição do tempo em cada procedimento

Procedimento Expositivo Centrado no Professor – P_1		**Procedimento ACP Centrado no Participante – P_2**	
Tempo	**Atividade**	**Atividade**	**Tempo**
30’	Exposição da Teoria pelo professor	Apresentação do problema pelo professor	5’
		Cada grupo de estudantes auto-organizados estuda e propõe uma solução inicial para o problema (solução 1)	20’
5’	Apresentação do problema pelo professor	Exposição da Teoria pelo professor	30’
20’	Estudantes individualmente estudam o problema e propõem solução		
30’	Professor apresenta a resolução completa do problema e relaciona com a teoria	Cada grupo de estudantes revisa a solução 1 e propõe a solução 2	15’
		Professor apresenta a resolução completa do problema e relaciona com a teoria	15’
15’	Aplicação de prova objetiva para avaliação da assimilação de conteúdo (Formativa)	Aplicação de prova objetiva para avaliação da assimilação de conteúdo (Formativa)	15’
100’	Tempo total ao final da aula	Tempo total ao final da aula	100’

Fonte: Adaptado de Sauaia (2008)

As 6 primeiras aulas serviram para o professor habituar-se aos novos procedimentos da ACP e conhecer seus estudantes. Nas aulas expositivas não houve questionamentos, enquanto no grupo experimental houve resistências à formação de grupos segundo o critério do professor. Para contornar o impasse o professor formou os grupos aleatoriamente. Muitos estudantes se queixar, pois isto os separava de seus amigos com os quais já tinham maior afinidade. O professor convidou-os a refletir sobre a realidade organizacional e a possibilidade do desenvolvimento de

competências sociais com pessoas novas, como benefício do trabalho em equipes formadas por indivíduos não conhecidos, que adotam modelos mentais distintos. Para neutralizar esse desconforto e evitar que ele contaminasse os dados primários desta pesquisa, os estudantes trabalharam com quem desejassem desde que em grupos de quatro pessoas, mantido até o final do semestre. Uma semana depois da avaliação somativa, um questionário levantou dados demográficos e de opinião sobre a atividade vivencial e o modo de aprendizagem, o que contribuiu para a análise qualitativa dos resultados.

A adoção do experimento exigiu algumas horas de preparação e trabalho-extra do professor para:

1. Reuniões virtuais ou presenciais de supervisão para receber orientação sobre a estratégia ACP e para sanar dúvidas que surgiram no decorrer do processo.
2. Planejamento das aulas conforme os procedimentos;
3. Elaboração e correção dos testes que produziram os três indicadores de avaliação
4. Correção das avaliações formativas. O auxílio de uma monitora possibilitou a apuração e devolução das atividades para os estudantes na aula seguinte a sua realização.

3.3 Coleta e Análise dos Dados

As avaliações na Figura 3 indicam a média das turmas, sendo P1 o procedimento expositivo na turma 1 (matutino) e P2 o procedimento Centrado no Participante na turma 2 (noturno). Além das avaliações (quantitativas) Diagnóstica, Formativa e Somativa e do questionário de opinião, coletaram-se dados qualitativos de observações do professor e comentários dos estudantes. A idade dos estudantes variou entre 20 e 45 anos, sendo 22,5anos a idade média da turma matutina, do procedimento P1 e 23,5anos a da turma noturna, do procedimento P2. Tal assimetria decorreu da formação das turmas, segundo o resultado das notas de Matemática do vestibular. Os jovens egressos do ensino médio que têm mais êxito no vestibular optam pelo período matutino.

Comparando-se os valores da Figura 3, nota-se que as médias da avaliação Diagnóstica e da Formativa são ligeiramente superiores na turma de procedimento expositivo P1, possível resquício do vestibular. Na avaliação Somativa, o resultado se inverteu, tendo ocorrido o mesmo na avaliação de Retenção da turma 2, de P2. Apesar das aparentes diferenças nos valores das médias, não se pode assegurar tais diferenças senão após examiná-las estatisticamente. A matriz de dados foi analisada com o aplicativo Minitab tendo comparadas as médias das 4 avaliações. Testou-se a hipótese nula H0, na qual as médias foram consideradas iguais. Buscou-se rejeitar tal hipótese com 5% de significância (Figura 4).

H0 – O nível de conhecimento sobre ADRH é igual nas duas turmas estudadas.

Figura 4: Resultados e estatísticas para comparação das avaliações dos Procedimentos P1 e P2

Avaliação / Turmas		Diagnóstica		Formativa		Somativa		Retenção	
		Mediana	p	Mediana	p	Mediana	P	Mediana	p
P1	Turma 1	52,94	0,01	60,96	0,76	75,86	0,35	67,00	0,80
P2	Turma 2	45,58	0,01	62,22	0,76	75,86	0,35	66,00	0,80

Legenda: Procedimento P1: Expositivo e P2: Centrado no Participante

Fonte: Dados primários desta pesquisa.

O relatório de saída do Minitab indicou que na avaliação diagnóstica (Figura 3) a análise da igualdade das médias foi rejeitada a 1%, confirmando que o nível de conhecimento inicial era 16% maior na turma 1. A diferença inicial não foi mantida no decorrer do curso. Apesar de o procedimento P1 ter assegurado assimilação à turma 1 (média cresce de 52,94 para 60,96), o procedimento P2 induziu na turma 2 assimilação média na avaliação formativa, que indicou não haver diferenças de desempenho médio no decorrer da disciplina. O desnível inicial medido com 1% de significância foi eliminado no decorrer da disciplina, graças ao procedimento P2.

Nas avaliações somativa (35%) e de retenção (80%) não se observou diferenças nas médias das duas turmas, não sendo rejeitada a hipótese H0. Quando comparadas as médias da avaliação diagnóstica e da somativa (0%), notaram-se diferenças com significância melhor que 1%. Isto confirmou a assimilação de conhecimento dos estudantes e assegurou a contribuição da disciplina às duas turmas. Comparadas as avaliações somativa e de retenção rejeitou-se (0,05%) a hipótese nula de igualdade. Isto sinaliza perda similar de conteúdo após o período de férias, decorrente da memorização.

3.4 Discussão dos Resultados

A inversão de resultados da avaliação Somativa entre P1 e P2 pode dever-se ao fato de a turma matutina poder passar informações sobre o teste aos estudantes do noturno; o intervalo de tempo entre as provas das turmas (P1) e (P2) pode ter favorecido a comunicação. Como tal fato já era previsto pelo professor, alterou-se no teste de cada aula a ordem de apresentação das questões e manteve-se a estrutura dos exercícios para comparação das avaliações Diagnósticas. Pode ter havido maior apreensão do conteúdo pelos estudantes do P1 tendo em seu desempenho superior no vestibular. Outra possibilidade é ter ocorrido uma aprendizagem mais significativa para a

turma submetida à Aprendizagem Centrada no Participante que foi capaz de aplicar melhor os conceitos assimilados. Isto pode indicar um alcance mais abrangente dos objetivos, segundo Bloom (1956).

A administração do tempo na turma do P2 deve ser mais cuidadosa que no procedimento expositivo, o que reforça a afirmação de Balcells e Martin (1985) *apud* Godoy (1989), que citaram como vantagem da estratégia expositiva a apresentação de muitos conteúdos em pouco tempo. A estratégia ACP pede uma gestão mais criteriosa do tempo. A Figura 2 sinaliza e orienta o uso do mesmo tempo para ambos os procedimentos. O professor habituado a conduzir a aula expositiva de maneira diretiva terá de adaptar-se e gerenciar melhor o tempo quando este for compartilhado com os estudantes.

O comportamento dos estudantes, ansiosos por ouvir a opinião do professor, pareceu refletir certo grau de insegurança e receio de errar, tanto no P1 quanto no P2. Isto reflete a cultura de ensino diretivo ora existente nas IES, cultura citada por Primo (2006), onde a preocupação é reproduzir o conhecimento acabado na forma de respostas corretas e não sujeitas a questionamentos. É possível que o sistema educacional tradicional, por apresentar pouca participação do estudante e não favorecer o desenvolvimento de habilidades complexas, conforme citou Godoy (1988) *apud* Godoy (1997), contribuía para sua insegurança e dificuldade de transpor obstáculos com autonomia, sem a ajuda do professor, visto neste modelo como o guardião e detentor do saber.

Pode-se inferir que, se na aula expositiva, o resultado está atrelado à habilidade do expositor (GIL, 2006), nas aulas centradas no participante, cabe ao professor atuar suas habilidades para bem conduzir esta estratégia, comunicando-se eficazmente com o grupo. Turmas maiores elevam o desafio do professor que não tem condições de acompanhar cada estudante individualmente, como seria possível em uma turma pequena e mais fácil numa aula expositiva.

Com os resultados desta pesquisa podem-se confirmar que os resultados das avaliações formativas foram maiores no procedimento P2. Os resultados das avaliações Somativas não se mantiveram no mesmo padrão, o que traz um novo questionamento para os estudos da ACP que poderão ser enriquecidos com a aplicação futura da avaliação de retenção. Deve-se considerar esta pesquisa como inacabada em termos quantitativos, devendo ser replicada em outras turmas e com outros temas.

No que diz respeito às observações qualitativas registradas, ficou clara a dificuldade de adaptação dos estudantes para saírem de uma posição cômoda de ouvintes para outra de agentes. O mesmo foi observado em relação ao professor, que teve de aumentar seu esforço extraclasse e conter-se para não adotar a postura de juiz diante das primeiras soluções propostas pelos estudantes. Tais atitudes do professor só foram possíveis face à orientação recebida e à grande

motivação para descobrir um novo meio de trabalhar os conteúdos de RH, de modo que os estudantes aprendessem mais e de maneira mais prazerosa; caso contrário, teria sido mais fácil simplesmente repetir o modelo das aulas dos anos anteriores. As dificuldades de estudantes e professor podem ter sido potencializadas porque foi a primeira vez que ambos se submeteram a um experimento desta natureza.

Outra constatação em termos qualitativos foi a de que as atividades em grupo podem trazer elementos novos à dinâmica da sala de aula que vão desde a escolha dos membros de um grupo até a administração de conflitos no grupo já formado. Vivenciar conflitos desta natureza pode ser essencial aos estudantes para o desenvolvimento de competências comportamentais, uma vez que os integrantes são desafiados a enfrentar tais situações. Sendo assim, de nada adiantaria o conhecimento teórico sobre administração de conflitos se o estudante não soubesse aplicá-lo para atingir bons resultados no seu grupo de trabalho. Esta observação reforça os achados de Baggio *et al.* (2006) na pesquisa sobre técnicas que favorecem o desenvolvimento de competências. Pode-se concluir que não só para o ensino de RH, mas de outras disciplinas que contribuem para o aprendizado de habilidades e atitudes para o mercado de trabalho e para a vida, o uso da abordagem centrada no participante de modo rotineiro ou em situações específicas, poderá ser uma ferramenta relevante.

4. Conclusões e Contribuições

Este estudo ilustrou o apoio ao professor de uma disciplina de Administração de Recursos Humanos com uma estratégia inovadora com atividades centradas nos participantes. Considerando os resultados quantitativos e qualitativos encontrados, pôde-se constatar que houve alguma superioridade da estratégia centrada no participante. Apesar disso, todas as estratégias têm seu valor, seja para a assimilação de conteúdos ou desenvolvimento de competências, dependendo do tipo de professor, de estudante, da estrutura da instituição e dos recursos disponíveis.

Algumas competências comportamentais são mais valorizadas atualmente, como o trabalho em equipe, a administração de conflitos e o relacionamento interpessoal. Elas só serão desenvolvidas em coletividade, o que leva a refletir sobre a limitação das estratégias tradicionais, que incentivam somente trabalho individual e pouco têm contribuído em preparar o estudante para a vida profissional, cheia de exigências sociais. Também se pode pensar na disciplina de ADRH como promotora de desenvolvimento de competências, entendidas como o somatório de conhecimentos, habilidades e atitudes. A ADRH ultrapassa seus limites como uma área isolada para exigir que os gestores de diferentes áreas funcionais gerenciem as pessoas sob seu comando.

Adotar uma abordagem centrada no participante configurou-se um grande desafio e aprendizado aos pesquisadores, pois exigiu cuidadosa administração do tempo de aula, disponibilidade para criar exercícios, corrigir as atividades formativas e paciência para não se apressar na entrega de respostas aos estudantes na abordagem ACP. Notaram-se reações diferentes dos estudantes frente aos mesmos estímulos. Nem sempre eles reconhecerão a importância de serem colocados em situações desafiadoras. Caberá aos educadores não se intimidarem e persistirem na reflexão sobre as atitudes dos aprendizes frente aos obstáculos em sala de aula e que poderão repetir-se na vida profissional.

Apesar dos resultados promissores, o desafio da mudança estratégica é enorme, para gestores, educadores e estudantes, pois todos tendem a buscar o que é conhecido e seguro. Caberá aos responsáveis agir estrategicamente, enfrentando, ainda que tardiamente a competição com os cursos EaD que avançam no mercado das IES tradicionais.

5. Limitações e proposições para novos estudos

Em versão anterior deste estudo (Sauaia e Ribeiro, 2011) foi apontada uma limitação decorrente na ausência dos resultados da avaliação de retenção, aplicada no início do segundo semestre de 2010. Tal avaliação contribuiu de maneira decisiva para melhor entendimento do processo ensino-aprendizagem em procedimentos expositivos e centrados no participante, podendo ser comparada a outras pesquisas já realizadas sobre o tema. Para estudos futuros sugere-se a inclusão dos resultados da avaliação de retenção para enriquecer a pesquisa e a replicação deste estudo em outras IES, para aumento da base de dados, comparação dos resultados e melhoria do ensino, sobretudo pela importância estratégica que a área de Recursos Humanos vem alcançando.

6. Referências

Albuquerque, Lindolfo Galvão de (1987). *O papel estratégico de recursos humanos*. Tese de Livre-Docência, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Baggio, Letícia; Lima, Isaura A. de; Scandelari, Luciano; Pereira, Márcia de Andrade; Waltrick, Maria Salete (2006). A educação superior e a formação de competências profissionais: *Um Estudo sobre a Formação Acadêmica e sua Relação com as Necessidades do Mercado de Trabalho* (pp. 3119-3129). *Actas do XXXIV COBENGE - Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo. Retirado em Julho 08, 2010 de http://www.dee.ufma.br/~fsouza/anais/arquivos/3_83_199.pdf.

Becker, Brian E.; Huselid, Mark A. & Ulrich, David (2001). *Gestão estratégica de pessoas com "Scorecard": Interligando pessoas, estratégia e performance*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Bloom, Benjamin Samuel; Hastings, John Thomas & Madaus, George F. (1983). *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. São Paulo: Pioneira.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.

Brasil, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 02 de fevereiro de 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, 04 mar. 2004. Seção 1, p. 11. Retirado em Julho 09, 2010 de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_04.pdf

Campos, Maria Aparecida; Zaia, Rita Eliana Mazaro (2009). *Estudantes de Administração no Papel de Consultores de Recursos Humanos: A Prática Acadêmica em Pequenas Empresas* (pp. 1-15). *Actas do XII SEMEAD – Seminários em Administração.* São Paulo: FEA/USP. Retirado em Julho 07, 2010 de http://www.ead.fea.usp.br/semead/12semead/resultado/trabalhosPDF/736.pdf

Darsie, Marta Maria Pontin (1996). Avaliação e Aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, (99), 47-59.

Fleury, Maria Tereza Leme & Fleury, Afonso (2001). Construindo o Conceito de Competência. *Revista de Administração Contemporânea*, Edição Especial (pp. 183-196). Retirado em Julho 08, 2010 de http://www.anpad.org.br/rac/vol_05/dwn/rac-v5-edesp-mtf.pdf

Fleury, Afonso & Fleury, Maria Tereza Leme (1995). *Aprendizagem e inovação organizacional: As experiências de Japão, Coréia e Brasil.* São Paulo: Atlas.

Gil, Antônio Carlos (2006). *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas.

Godoy, Arilda Schmidt (1989). *Ambiente de ensino preferido por estudantes do terceiro grau. Um estudo comparativo.* Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Godoy, Arilda Schmidt (1997). Revendo a aula expositiva. In: Daniel Augusto Moreira (Org.). *Didática do ensino superior: Técnicas e tendências* (pp.75-82). São Paulo: Pioneira.

Gondim, Sônia Maria Guedes (2002). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. *Paidéia (Ribeirão Preto),* 12(24), 149-161.

Hazoff Jr., Waldemar e Sauaia, Antonio Carlos Aidar. (2008). *Aprendizagem Centrada no Participante ou no Professor? Um estudo comparativo em Ciências Sociais Aplicadas.* RAC - Revista de Administração Contemporânea 12 (03) Data Jul, Ago e Set.

Lacombe, Beatriz Maria Braga & Albuquerque, Lindolfo Galvão de (2008). Avaliação e mensuração de resultados em gestão de pessoas: Um estudo com as maiores empresas instaladas no Brasil. *Revista de Administração da USP*, 43(1), 5-16.

Lopes, Antonia Osima (1991). Aula expositiva: superando o tradicional. In Veiga, Ilma Passos Alencastro (Org.), *Técnicas de ensino: Por que não?* (pp. 35-48), Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus.

Maior, Daniel Pinto de Loureiro (2007). *Metodologias de ensino e o desenvolvimento da capacidade decisória em administração: Análise comparativa entre aula expositiva e método de caso*. Dissertação de Mestrado, Fundação Visconde de Cairu, Salvador, Brasil.

Marcheti, Ana Paula do Carmo (2001). *Aula expositiva, seminário e projeto no ensino de engenharia: um estudo exploratório utilizando a teoria das inteligências múltiplas.* Dissertação de Mestrado, Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, Brasil.

Primo, Alex Fernando Teixeira (2006). Avaliação em processos de educação problematizadora online. In: Marco Silva & Edméa Santos (Orgs.), *Avaliação da aprendizagem em educação online* (pp. 38-49). São Paulo: Loyola.

Ronca, Antonio Carlos Caruso & Escobar, Virgínia Ferreira (1988). *Técnicas pedagógicas: Domesticação ou desafio à participação?* Petrópolis: Vozes.

Sammartino, Wagner (2002). *A integração do sistema de gestão de recursos humanos com as estratégias organizacionais.* Tese de Doutoramento, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Sauaia, Antonio Carlos Aidar & Ribeiro, Claudia Marinho (2011). *Do Ensino à Aprendizagem: Uma difícil mudança estratégica. Actas do XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, Florianópolis, SC, XI, 1-15.

Sauaia, Antonio Carlos Aidar & Hazoff, Jr. Waldemar (2009). *Transformando uma aula expositiva em aprendizagem centrada no participante: um estudo em Administração. Actas do VI CONVIBRA – Congresso Virtual Brasileiro em Administração*, São Paulo, VI, 1-15. Retirado em Junho 27, 2010 de http://www.convibra.com.br/2009/artigos/234_0.pdf

Sauaia, Antonio Carlos Aidar & Cervi, Maria Luisa (2007). *Atividades centradas no participante em curso expositivo de Estatística: Os estudantes como agentes na aprendizagem*. *Actas do XIV – SIMPEP - Simpósio de Engenharia de Produção*, Bauru, SP, XIV, 1-12.

Sauaia, Antonio Carlos Aidar. (2009) Monografia Racional: Uma versão eletrônica. *Revista Eletrônica de Gestão*, 2(1), 166-168.

Sauaia, Antonio Carlos Aidar. (2008) Aula Expositiva Centrada no Participante: um Modelo baseado em Jogos de Empresas. *Actas do VIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul* (pp. 1-17), Retirado em Junho 27, 2010 de http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/2147.pdf.

Sauaia, Antonio Carlos Aidar (2007). *Monografia Visual: Mapa da monografia em 4 partes* (pp. 1-10). A*ctas do X SEMEAD - Seminários em Administração.* São Paulo: FEA/USP.

Sauaia, Antonio Carlos Aidar (2006). Conhecimento versus Desempenho das Organizações: Um estudo empírico com Jogos de Empresas. *Revista Eletrônica de Administração*, 12(1), 1-17.

Silva, Janssen Felipe da (2005). *Avaliação do Ensino às Aprendizagens Significativas*. Retirado em Julho 01, 2010 de http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=4&texto=91

Staehle, Wolfgang H. (1990). Human resource management and corporate strategy. In: Pieper, Rüdiger (Ed.), *Human resource management: An international comparison* (pp. 26-36). Berlin; New York: De Gruyter.

Stefano, Silvio Roberto, Iatskiu, Solange & Lopes, Elaine Rodrigues (2004). *Ensino de Administração de Recursos Humanos: A visão dos estudantes e profissionais da área* (pp. 1-14). *Actas do VII SEMEAD – Seminários em Administração*. São Paulo: FEA/USP.

Wachowicz, Lílian Ana & Romanowski, Joana Paulin (2002). Avaliação: que realidade é essa? *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 7(2), 81-100.

8.117.

Título:

Laboratório de Gestão: educação vivencial com pesquisa aplicada

Autor/a (es/as):

Sauaia, Antonio Carlos Aidar [Universidade de São Paulo]

Resumo:

Frente às mudanças impostas pela evolução da sociedade da informação e observadas no perfil das novas gerações de estudantes universitários, a Academia reorientou o ensino expositivo tradicional, centrado no professor, para uma aprendizagem mais envolvente, dinâmica e significativa. Dentre as iniciativas consagradas de métodos de ensino-aprendizagem encontram-se as aulas expositivas, os estudos de caso (segundo Harvard) e os jogos de empresas. Este ensaio teórico baseou-se na observação, por duas décadas, das incompletudes apontadas por estudantes que participaram de jogos de empresas. Apesar de dinâmicos e envolventes, os jogos de empresas desencorajaram os estudantes por diversas razões: a) sentiram-se inibidos face à complexidade do caso organizacional, ora muito baixa, ora muito alta; b) não constataram a utilidade dos modelos de gestão memorizados nas disciplinas teóricas ao praticarem a tomada

de decisão; c) perceberam-se estressados diante da incerteza do jogo de estratégia baseado num problema não estruturado, de múltiplas entradas e saídas, sem solução única. Com base nas incompletudes observadas, foi desenvolvido um método ativo apoiado em três pilares conceituais adotados como fundamentos, que permitiram orientar a condução dos velhos jogos de empresas de forma inovadora: 1) o simulador organizacional (tangível) que descreve por meio de regras econômicas a situação inicial da organização estudada; 2) o jogo de empresas (intangível) que representa a vivência organizacional em um processo de tomada de decisão sob incerteza; 3) a pesquisa aplicada (tangível) que sintetiza a experiência individual relatada em um artigo científico. Adotou-se um simulador organizacional geral parametrizável (que inclui seis áreas funcionais: planejamento, marketing, produção, pessoas, finanças e presidência), cuja complexidade pode ser modulada pelo educador (Sauaia, 2010, p.03 a 66). A dinamização do simulador deflagrou um processo competitivo de tomada de decisão sob incerteza (jogo de empresas) no qual a análise de resultados (www.simulab.com.br) permitiu estabelecer relações de causa e efeito. Os resultados qualitativos e quantitativos produzidos neste ambiente de aprendizagem dinâmica foi objeto de estudos e pesquisas teórico-empíricas relatados pelos estudantes em artigos científicos (Sauaia, 2010, p.85 a 220). O tripé conceitual formado por 'simulador - jogo de empresas - pesquisa aplicada' caracteriza o método inovador denominado Laboratório de Gestão, ambiente de prática conceitual das teorias de Administração, Contabilidade e Economia, onde se promove aprendizagem vivencial (Kolb, 1984) significativa: aprender fazendo. As incompletudes observadas nos velhos jogos de empresas foram por 20 anos examinadas de maneira criativa e permitiram o surgimento de uma inovação que combina educação gerencial e pesquisa aplicada. O intuito deste ensaio é a disseminação e o compartilhamento dos avanços que poderão evoluir ainda mais com as parcerias e os desdobramentos que têm surgido nas relações interinstitucionais.

Palavras-chave:

Simulador, jogo de empresas, pesquisa aplicada, laboratório de gestão.

Parte 1 – Revisão de Literatura

Introdução

A tradição acadêmica tem induzido por muitas décadas a repetição do comportamento de professores e alunos nos cursos acadêmicos. Os professores esforçam-se em expor a matéria preparada e apresentada em um plano de ensino que precisa ser cumprido em dado período. Os alunos devem permanecer sentados e em silêncio, atentos ao que é dito e anotando as idéias do professor. Algumas perguntas são respondidas enquanto outras não o são por parecerem

deslocadas, impertinentes ou não caberem no tempo disponível. Quando o aluno indaga a utilidade da ferramenta apresentada pelo professor, este se limita a realçar a importância do conceito, garantindo que no futuro terá utilidade ao aluno. O empenho para memorizar os conteúdos para a prova parece ser o mesmo empenho para abandonar o tal conceito depois da prova, entendendo que uma vez cumprida a exigência curricular e alcançada a aprovação, não se justifica reter na memória conhecimentos sem significado.

Várias gerações de estudantes têm se sucedido ao longo das décadas e com elas novos perfis transformam o desafio na academia, exigindo a atualização dos docentes, tanto em termos de conhecimentos e conteúdos programáticos como em relação aos métodos pedagógicos adotados. Em passado não muito distante era comum observarem-se jovens estudando com um radio ligado. Com o surgimento da televisão, ela se tornou mais uma companheira das tarefas. O advento da Internet e das novas tecnologias *wireless* de comunicação de voz e dados produziu uma transformação marcante na maneira de as pessoas realizarem suas tarefas e se comunicarem. O fenômeno da multimídia invadiu a vida cotidiana tomando de maneira avassaladora os espaços e os tempos das pessoas, estimulando funcionamento multicanal.

Aulas expositivas

Para Masetto (2003, p. 97-100) a aula expositiva pode responder a três objetivos: "abrir um tema de estudo; fazer uma síntese do assunto estudado; estabelecer comunicações que tragam atualidade a um tema ou explicações necessárias". Ressalta o autor aspectos a observar na preparação das aulas:

- Considere-se a classe a quem se vai dirigir; os objetivos devem ser claros;
- A seqüência em que se fará a explanação deve ser planejada;
- Considere-se o limite do tempo, para que os alunos não se cansem;
- Prepare-se uma notícia de jornal ou revista atual que, em determinado momento da aula, chame a atenção dos alunos; Escolham-se os recursos auxiliares à fala;
- Deixar bastante claro aos alunos o objetivo da aula;
- Procurar ganhar a atenção dos alunos desde o início; Considerar o ritmo da classe;
- Dirigir-se pessoalmente aos alunos, pedindo para eles, um feedback;
- Utilizar-se livremente dos recursos auxiliares à palavra;
- Acolher as distrações dos alunos, não como afronta pessoal ou desrespeito.

Segundo Kolb (1984, p.85-6) uma experiência concreta vivenciada por determinada pessoa inicia o processo de reflexão, crítica e internalização do que é aceito pelo indivíduo a partir da

experiência vivida. A "bagagem" que passa a fazer parte dos conhecimentos, valores ou crenças da pessoa, pode ser utilizada em outras situações. A sequencia: fazer, refletir, analisar e decidir é denominada “ciclo de aprendizagem vivencial” ou ciclo de Kolb. Refletir significa observar a experiência a partir dos modelos individuais existentes, sob diversas perspectivas. Analisar é o mesmo que transformar a experiência, a partir das observações, em conceitos abstratos, generalizações, verdades e valores. Decidir é utilizar os conceitos, teorias ou valores para tomar decisões e resolver problemas que surgem em novas situações. O ciclo de aprendizagem caracteriza-se por duas dimensões dicotômicas: concreta-abstrata (fazer e analisar) e reflexiva-ativa (refletir e decidir). Ao passar pelo ciclo, as características cognitivas de cada pessoa determinam maior desenvolvimento em uma das etapas.

A taxonomia de Bloom, mais completa e detalhada, foi revisitada e redefinida por Anderson (Ferraz e Belhot, 2010, p. 427). Na nova estrutura da Taxonomia de Bloom “revisada”, a dimensão conhecimento (conteúdo) foi diferenciada de processos cognitivos e isso originou um novo modelo bidimensional denominado de Tabela Bidimensional da Taxonomia de Bloom. O exame do processo de aprendizagem busca evidências das seguintes transformações:

a. Memorização de conteúdos programáticos
b. Compreensão do conhecimento memorizado
c. Aplicação do conteúdo em situação-problema
d. Análise dos dados parciais
e. Síntese dos resultados gerais
f. Avaliação e julgamento para avanços
g. Criação de nova proposta de ação

Estudos de Caso

O método educacional do estudo de caso é uma pedagogia desenvolvida pela *Harvard University Medical School* no final do século 19 e adotada por outras escolas (*Harvard Law School* e *Harvard Business School*) no início do século 20 (CPCL, 2004). Segundo especialistas os casos não são projetados para ilustrar condições ótimas, mas para servir como instrumento de aprendizagem que permitem refinar a experiência, as teorias aprendidas e as pesquisas realizadas aplicando-as a uma dada situação. O método do caso aproxima a discussão acadêmica a situações da vida organizacional. Algumas vezes os grupos de casos parecem não guardar relação entre si, mas durante as análises os aspectos comuns aparecem. Alguns conceitos introduzidos nos primeiros casos estimulam a construção de conhecimentos que serão aplicados nos casos subsequentes. Os problemas inicialmente simples no contexto organizacional evoluem e se tornam complexos.

A leitura de um estudo de caso e dos dados disponíveis conduz o leitor ao papel do protagonista, em que analisa a situação, decide o que poderia ser feito, preparando-se para compartilhar suas conclusões na sala de aula (Mintzberg e Quinn, 1993:xii-iii). Para os autores não se pretende com os casos enfatizar qualquer particular teoria, mas apresentar um estrato da realidade que conduza a diferentes interpretações conceituais de um dado fenômeno. Os casos descrevem pessoas reais atuando em organizações reais e preparam os estudantes para aplicarem conceitos extraídos dos textos acadêmicos e de sua experiência pessoal. A realidade neles descrita é complexa e sua dinâmica pode envolver pessoas reais que figuram na mídia. Qualquer fonte de informação fidedigna pode em princípio ser usada para resolver problemas. Parte do desafio nos cursos que adotam os estudos de casos é entender as razões que levaram os executivos a tomarem certas decisões e quais as consequencias decorrentes.

Jogos de Empresas

Vinte anos após a introdução dos jogos de empresas na academia (1974) já havia uma crença de que os simuladores não eram ferramenta educacional completa, mas poderiam complementar ou suplementar outros métodos educacionais. No início o objetivo era demonstrar a capacidade do computador, em lugar de propiciar ensino e aprendizagem de habilidades e o uso das técnicas de gestão. Ainda hoje a participação em vivências apoiadas por simuladores pode induzir os participantes a tentarem adivinhar os parâmetros e as características do programa de computador (Leftwich, 1974:61). Enquanto os simuladores foram operados desta forma havia dúvida a cerca da utilidade dos jogos de empresas e se eles valeriam o custo de criação do programa de computador.

A tecnologia avançou e mudou dramaticamente este cenário. Após 60 anos sua maior contribuição aparente é criar oportunidades de os participantes analisarem dados e usarem tais análises como a base para tomarem decisões nos jogos de empresas. Entretanto, não se pode assegurar que os participantes serão capazes de relacionar as diversas técnicas analíticas aprendidas em disciplinas teóricas aos dados do simulador. Mesmo que eles tenham aprendido a calcular o ponto de equilíbrio operacional, eles podem jamais ter tido a oportunidade de aplicar esta técnica em ambientes de negócios.

O estudo de Anderson e Woodhouse's (1984:152) descreveu a opinião de estudantes sobre a relação entre três métodos (expositivo, estudo de caso e jogos de empresas) e os objetivos do curso quanto à aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e fixação de atitudes. Diferentemente das pesquisas anteriores, as três pedagogias eram elementos integrantes desse estudo, o que permitiu aos respondentes declarar a eficácia percebida dessas pedagogias.

Os resultados indicaram diferentes percepções na eficácia das pedagogias, quando associadas aos objetivos educacionais e ao atendimento das metas desejadas.

Têm sido tentadas diversas combinações de métodos educacionais que tornem os estudantes tomadores de decisões mais eficientes. A mais antiga é a tradicional combinação de aulas expositivas com discussões. Outra é o método do caso, que teve como pioneira a escolha de negócios de Harvard. Outra variação resulta da combinação de palestras, discussões e casos. Em uma abordagem mais recente que cresce em popularidade propõe-se que as tradicionais aulas expositivas com discussões sejam complementadas com jogos de empresas (Hackleman e Wendel, 1979:203).

O estudo de Sauaia em 1995 (p.160) no Brasil com 659 respondentes identificou por meio de levantamento fatores de satisfação e aprendizagem nos jogos de empresas. Os dez fatores ortogonais na "análise fatorial" explicaram 65,8% da variância total das 38 variáveis de opinião (p. 245-246):

1. A análise descritiva evidenciou uma preferência marcante pelo jogo de empresas, que se destacou quando comparado às "aulas expositivas" e aos "seminários". A maioria (88,5%) participava pela primeira vez. Isto já justificava os esforços adicionais na ampliação do uso para melhor compreensão das necessidades do educando e maior domínio para a adoção deste método vivencial;

2. Dentre as 38 variáveis de opinião pesquisadas, a que teve a média geral mais elevada foi o método "Jogos e Simulações", e a menor média foi associada à variável "mais pessoas por equipe". Notava-se um futuro promissor para os Jogos, em face da grande aceitação que tiveram.

3. Uma análise fatorial produziu 10 dimensões relevantes que condicionavam a satisfação e a aprendizagem em Jogos de empresas. A principal (explicou 30,7% da variância das variáveis) foi denominada "Aprendizagem Cognitiva". A maneira como foram conduzidos os Jogos de empresas foi percebida como um meio para acessar conhecimentos, habilidades e atitudes aos quais se incorporou a satisfação, superando o aspecto lúdico que propiciou momentos agradáveis

Dentre as outras 9 dimensões importantes no processo educacional figuraram a "aprendizagem cooperativa", a "aprendizagem competitiva" e a "aprendizagem afetiva", combinando aspectos complementares da aprendizagem vivencial baseada na dinâmica das empresas;

Ademais dos achados que comprovavam satisfação e aprendizagem, foram discriminados 4 grupos atitudinais por meio de análises estatísticas multivariadas com diferentes níveis de envolvimento e aproveitamento (Tabela 1).

Tabela 1 - Conglomerados: denominação e composição

CONGLOMERADOS	DENOMINAÇÃO	N	%
S4	Entusiastas Precavidos	227	34,4
S1	Empreendedores Determinados	215	32,6
S2	Espectadores Unidos	178	27,0
S3	Críticos Desambientados	39	6,0
	Total	659	100

Obs.: Sn= subgrupos 1; 2; 3; 4; classificados em ordem de tamanho

Fonte: Sauaia, 1995, p. 106.

Parte ii – Desenvolvimento da Pesquisa

Problema de pesquisa

O objetivo geral com o uso dos jogos de empresas era dar ao estudante a oportunidade de vivenciar, sob risco controlado, um papel gerencial complexo, sujeito a processos dinâmicos de múltiplas entradas e saídas. Os objetivos específicos eram assim descritos:

- Recuperar a visão sistêmica da organização, integrando conhecimentos adquiridos;
- Incluir o ambiente externo nas preocupações gerenciais;
- Desenvolver espírito crítico, vital na tomada de decisão;
- Estimular a transposição da aprendizagem para a vida profissional.

Na disciplina criada na FEA/USP em 2001 havia dois dilemas educacionais (SAUAIA, 2006, p. 22):

1. Educação gerencial e treinamento (CHA - Conhecimentos; Habilidades; Atitudes) - Quando lidamos com um problema complexo, é comum dividi-lo em partes para transformar cada parte em um problema menor e de mais fácil tratamento. Assim, para lidar com a questão complexa

da Gestão de uma organização, o programa de Graduação foi estruturado em disciplinas que tratam as questões funcionais separadamente, como se as decisões tomadas em uma área não tivessem reflexos sobre as demais. Apesar da vantagem que propicia este método, utilizado na solução de problemas complexos, apresenta limitações a serem neutralizadas. Os problemas de Política de Negócios e Gestão Estratégica das Organizações perpassam todas as áreas funcionais, mas são tratados de maneira estática e independente (Conhecimentos), o que representa grande simplificação na dinâmica empresarial e não propicia prática gerencial integrada e criação de conhecimento dinâmico (Habilidades e Atitudes).

2. Pesquisas Experimentais – A aprendizagem no Jogo de empresas resulta da prática conceitual em um trabalho de grupo, sempre sujeito ao problema do *free rider* devido ao diferente nível de envolvimento dos membros de cada grupo. Cada participante ao assumir um papel gerencial em uma área funcional seleciona um tema de investigação e o transforma em pesquisa participativa aplicada ao jogo, tornando-o um laboratório de experimentos controlados em busca de aprofundamento conceitual e criação de conhecimento para adicionar valor para si e para sua empresa simulada.

Diante das incompletudes observadas nos jogos de empresas e face à oportunidade de avanço no estudo de métodos ativos de ensino-aprendizagem, formulou-se a seguinte indagação:

> *Como se podem combinar as atividades dos métodos de ensino-aprendizagem para que propiciem vivências significativas (fazer e aprender) capazes de estimular a aquisição de conhecimentos e a prática de competências gerenciais?*

Método de pesquisa

O ensaio teórico aqui apresentado se apóia em pesquisa descritiva dos casos educacionais desenvolvidos nos últimos vinte e cinco anos nos quais foram usados diferentes simuladores para implementar os ambientes de Laboratório de Gestão.

A princípio as vivências limitaram-se à replicação do que à época era proposto para as atividades práticas em jogos de empresas. Inicialmente (1986) os jogos eram utilizados como técnica que permitia exercitar algumas idéias associadas às teorias, estabelecendo-se premissas, propondo-se ações para um ciclo e observando-se os resultados decorrentes. Tratava-se de atividade inserida como apêndice da disciplina denominada Política de Negócios. O entusiasmo dos estudantes fez ampliar o interesse pelos estudos e a duração dos jogos de empresas que passaram de técnica a método, ocupando integralmente o tempo de sala de aula da disciplina de Política de Negócios - Parte prática.

A inexperiência inicial deste pesquisador somada ao interesse de aprofundar seus conhecimentos no tema levou-o a orientar por 25 anos seus estudos de mestrado, doutorado e livre-docência para o domínio da tecnologia dos jogos de empresas e sua aplicação, com permanente aprofundamento.

Descrição do Desenvolvimento e Coleta de dados

Ao iniciar a carreira acadêmica em 1986 na FEA/USP – Brasil e com ela a condução dos jogos de empresas as aulas práticas ocupavam parte do tempo da disciplina de Política de Negócios. Os modelos disponíveis à época eram objeto de críticas por parte dos estudantes que reclamavam da simplicidade do simulador frente à complexa realidade organizacional. Desafiado pela crença comum de que modelos mais complexos poderiam melhor reproduzir a realidade e promover aprendizagem prática de melhor qualidade, assumi o desafio de buscar, localizar, conhecer e oferecer aos estudantes outros simuladores que adotassem modelos mais detalhados da realidade organizacional. Os primeiros passos da carreira docente foram ladeados pelos estudos de mestrado que acompanhavam de perto as aulas ministradas na graduação e nos cursos de especialização. Foi produzida no mestrado a primeira pesquisa baseada em revisão de literatura e levantamento por meio de questionário de auto-preenchimento, intitulada Jogos de empresas: tecnologia e aplicação (Sauaia, 1989).

Com ajuda da pesquisa de campo aprendi ao longo de 5 anos a preparar e revisar o plano de ensino de diversas disciplinas que adotavam os jogos de empresas e se orientavam para o desenvolvimento de competências em cursos de graduação e de especialização.

Alguns sinais indicavam ser grande o nível de envolvimento dos estudantes. Permaneciam após o horário oficial discutindo com seus colegas; formulavam variadas perguntas demonstrando interesse e questionavam espontaneamente os professores de outras disciplinas, para melhor compreensão das teorias e formulação mais eficiente de estratégias competitivas. Este comportamento criava um nítido caráter interdisciplinar aos jogos de empresas.

O contato com professores de outras disciplinas por diversas vezes causou surpresa quando colegas que me encontravam mencionavam que "os estudantes achavam minhas disciplinas mito divertidas". Sem saber ao certo como enfrentar tais comentários que ora pareciam elogios, ora críticas, desenhei outro estudo para examinar dois novos construtos: satisfação e aprendizagem. Os estudantes, em sua maioria participavam intensamente, mas desde sempre se notava comportamentos isolados de *free-riders* que não se entusiasmavam com esta pedagogia. Enquanto alguns participavam de forma emocionada, outros simplesmente se colocavam como observadores ou criticavam explicitamente. O tema foi objeto da pesquisa de doutorado em que se procurou examinar Satisfação e Aprendizagem em jogos de empresas (Sauaia, 1995).

Por diversos anos foi solicitado um relatório de fim de gestão aos participantes dos jogos de empresas, no qual descreviam as oportunidades e ameaças enfrentadas durante o jogo e os momentos mais importantes em que suas empresas criaram ou destruíram valor. Tais relatórios tinham um formato jornalístico e não propiciavam ao educador entender com clareza em que medida houvera assimilação dos modelos conceituais e de que forma as teorias teriam sido intencionalmente aplicadas. Ao término dos semestres letivos era comum os estudantes se aproximarem para a despedida e os comentários. Alguns confessavam que ansiavam pelo término da disciplina, pois tomar decisões sob incerteza era para eles demasiado estressante. Outros da mesma turma confessavam-se entusiasmados com a possibilidade de um dia se tornarem empreendedores. Outros ainda declaravam-se atendidos e lamentavam não terem conseguido relacionar as decisões no jogo com as teorias aprendidas.

Tais incompletudes foram por mais uma década (1996-2005) registradas formal e informalmente a cada curso, turma ou semestre letivo. O relatório de fim de gestão produzido pelos estudantes foi substituído em 2004 pela redação de um caso, segundo roteiro de Harvard, ocasião em que o autor deste estudo participara do seminário CPCL – *Coloquium on Participant Centered Learning*. Os estudos se seguiram apoiados pelo costumeiro levantamento de final de disciplina, aumentando ao longo de uma década a base de dados e de registros das observações de campo. Tais dados combinados com estudos mais aprofundados das teorias econômicas embasaram a tese de pós-doutorado (livre-docência) que se intitulou: Lógica econômica, raciocínio estratégico e evolução organizacional - além das regras do jogo de empresas (Sauaia, 2006). Na ocasião fora produzida de forma independente uma apostila para as disciplinas de jogos de empresas composta por três partes: regras do simulador; roteiro para elaboração de um caso segundo Harvard; estudos de casos baseados em dados secundários e produzidos nas disciplinas como atividade complementar (Sauaia, 2005 e 2006). Nasceu aí a idéia de transformar os estudos de caso em artigos científicos, o que se alinhou à expectativa institucional de adotar novas políticas para estimular a produção científica regular dos docentes e discentes para atender as exigências da CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ligada ao MEC - Ministério da Educação e Cultura do Brasil.

A apostila Gestão da estratégia: um guia prático, foi transformada em um livro-texto e nasceu a primeira edição intitulada Laboratório de Gestão: simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada. Enquanto o livro era adotado nas diversas turmas da FEA/USP-SP, da FIA e de outras instituições parceiras que passaram a adotar a metodologia de educação e pesquisa aplicada, criaram-se seguidas versões de um portal na internet (www.simulab.com.br) com a finalidade de apoiar as atividades presenciais com recursos não presenciais baseados na tecnologia MOODLE, de Educação à Distância (EaD), ambiente que opera em três idiomas: Português, Espanhol e Inglês.

A segunda edição do livro (2010) inovou todo o conteúdo da parte 2 onde a pesquisa aplicada se apresenta na forma de seis estudos associados às seis áreas funcionais tratadas no simulador geral SIMULAB sob a perspectiva de temas transversais da atualidade: sustentabilidade, política e cidadania. Desde 2006 as atividades do grupo de pesquisa avançam em diversas frentes. Na docência os cursos de Laboratório de Gestão reúnem em 4 turmas semestrais cerca de 300 estudantes. Cada um ocupa uma posição gerencial no jogo de empresas e desenvolve uma pesquisa teórico-empírica individual, enquanto ajuda seu grupo a tomar decisões em busca de desempenho superior. Uma parte desses artigos tem sido submetida à área de Jogos de Empresas no SEMEAD, um congresso acadêmico realizado anualmente na FEA/USP-SP. Outros ainda têm sido submetidos a periódicos.

Para divulgar amplamente esta metodologia de educação gerencial e pesquisa aplicada, Oficinas apoiadas pela FAPESP, USP e FIA passaram a ser oferecidas a docentes e pesquisadores em bases semestrais para disseminar os métodos ativos, transferir tecnologia educacional, oferecer apoio metodológico e construir parcerias interinstitucionais.

Análise Descritiva dos Dados

O livro-texto está estruturado em duas partes. Na primeira são descritas as regras econômicas do simulador organizacional. Na segunda são apresentados 6 artigos teórico-empíricos produzidos por estudantes que participaram do Laboratório de Gestão e sob orientação, criaram essas peças de reflexão crítica, evidenciando a criação de conhecimento neste ambiente.

Simulador organizacional

Para Sauaia (2010, p.3-4) o simulador é um instrumento didático constituído por um conjunto de regras econômicas que, colocadas em prática, permitem exercitar teorias, conceitos, modelos e técnicas com a finalidade de transformar conhecimentos estáticos, memorizados em cursos teóricos, em competências sistêmicas e dinâmicas passiveis de transposição para outros ambientes organizacionais. O conjunto de regras econômicas de um bom simulador está baseado nas teorias consagradas. Tais regras se articulam de maneira coerente e caracterizam um modelo de organização que descreve, de forma simplificada, os aspectos organizacionais que se deseja exercitar. O simulador pode ser simples ou complexo e ter sua operação manual ou computadorizada. Ciclos repetitivos e sequenciais acolhem decisões para as variáveis de entrada e geram relatórios de saída com os resultados do processamento. Cada ciclo de decisões e seus resultados geram indicadores de desempenho que permitem analisar e comparar os avanços dos participantes. Quando o simulador opera de forma interativa (as decisões de um grupo interferem nos resultados dos demais grupos) diz-se que a incerteza está presente e pode

surpreender os participantes. Neste caso o processamento dos dados de entrada ganha um caráter de jogo (de empresas), face à incerteza dos resultados. Os critérios de avaliação de desempenho convergem para a Taxa de retorno sobre o Patrimônio Líquido. Seis áreas funcionais são descritas por meio de regras econômicas (Tabela 2) e integram o simulador geral SIMULAB, desafiando os participantes a identificarem a lógica econômica modelada em cada área. O entendimento econômico inicial embasa o raciocínio estratégico, ou seja, a tomada de decisão sob incerteza em busca de resultado superior.

Tabela 2: Regras econômicas do simulador industrial SIMULAB

Área	**Variáveis de Decisão**	**Lógica econômica**	**Raciocínio estratégico**
Plan	Índices macro e microeconômicos; concorrência	Prever a demanda	Oportunidades e ameaças
MKT	Produto ampliado (preço; Marketing; P&D)	Composto de MKT	Posicionamento do produto
Prod	Planta; MP; Programação; Manutenção; P&D	Quantificar a oferta	Excelência operacional
RH	Regime de trabalho (HE); novos turnos	Mão de obra direta	Aprender e crescer (QVT)
FIN	Gestão do caixa; projetos de investimento	Custo de capital	Alavancagem financeira
Pres	Dividendos; Modelo de liderança	Plano em 4 etapas	Implementar e controlar

Fonte: Sauaia, 2010, p. 3-66.

Pesquisa Aplicada

Enquanto toma decisões em seu papel, cada participante é desafiado a identificar problemas em sua área funcional. Ao fazê-lo deverá hierarquizá-los para abordar o principal, aquele capaz de gerar mais valor para sua empresa. Para apoiá-lo nesta busca foram selecionados seis artigos que descrevem a vivência de outros gestores que, em jogos de empresas operados anteriormente em condições similares, enfrentaram oportunidades e ameaças para criar valor e desempenho superior.

Tabela 3: Pesquisa Aplicada produzida pelos participantes do Laboratório de Gestão

Área	**Modelo/Autor**	**Casos de Sucesso**	**Casos de Fracasso**
Plan	Adaptação do modelo das 5 forças (Porter, 1980)	Boeing e Airbus	Hospitais em Chicago
MKT	Previsão de demanda (Wotruba e Simpson, 1989)	BASF	Corning, Inc.
Prod	TOC, Teoria das restrições (Goldratt e Cox, 2002)	Fábrica	Cultura e Incentivos

		automotiva	
RH	Educação Corporativa (Meister, 1999)	Embratel	Citibank
FIN	Gestão do capital de giro: Baumol (Damodaran, 2004)	Medtronic	Parmalat
Pres	Implementação da estratégia (Certo *et al*., 2005)	Cisco	Dupont

Fonte: Sauaia, 2010, p. 73-253.

Nesta atividade se busca criar uma relação direta e coerente entre a teoria e sua aplicação frente a um problema gerencial, criticando-se a teoria e criando-se um entendimento pessoal, com novo significado frente aos aspectos imponderáveis do jogo de empresas. Há estudos (Tabela 3) em que os autores, inspirados em casos reais de sucesso e fracasso e apoiados nas variáveis institucionais do ambiente no jogo de empresas, criticaram e ampliaram os modelos clássicos da teoria propondo adaptações e complementos. Tratam-se de evidências de criação de conhecimento, competência só desenvolvida quando se municia o participante com ferramentas e liberdade criativa, típicas deste método ativo denominado Laboratório de Gestão em que se combina educação gerencial e pesquisa.

Discussão

Inúmeros modelos de simuladores podem ser adotados para a condução de jogos de empresas. Qualquer que seja o simulador, o sucesso deste método ativo dependerá do preparo do educador que o conduz. Há um mito de que o simulador deve aproximar-se da realidade organizacional, crença que foi desmentida ao longo de 25 anos de carreira acadêmica. Depois de trabalhar com simuladores simplificados e avançar para o uso de simuladores complexos aprendi que os simplificados são mais poderosos. Quando complexos, eles submetem estudantes e professores ao viés do projetista do simulador, de quem ambos se tornam prisioneiros. Quando simplificados, dão ao educador a liberdade de acolher as idéias inovadoras dos estudantes e avançar na aprendizagem vivencial.

Quanto mais complexo o modelo do simulador, mais tempo será necessário aos participantes para assimilarem das regras econômicas. Quanto mais simples, mais flexível para exercitar a visão sistêmica e dinâmica de uma organização integral. Com menos regras para serem assimiladas, pode-se alocar o tempo na compreensão do funcionamento dinâmico das teorias e suas interações. Quanto mais detalhado o simulador, mais operacional se torna sua utilização. Quanto mais simples, mais aprofundado se torna o exercício dos conceitos de estratégia.

Mesmo simples, o simulador deve ser verossímil, isto é, levar os participantes a identificarem a presença das teorias. O aumento da complexidade impõe aumento do tempo alocado na assimilação das regras econômicas do modelo. O entendimento das regras não será completo se limitado a atividades de leitura e memorização. Inclui-se uma rodada-teste de aplicação do conhecimento memorizado para dinamizar a assimilação rumo à compreensão. A análise dos resultados da rodada-teste fecha o ciclo inicial de aprendizagem dos aspectos iniciais do caso empresarial. Apesar dos dados iniciais serem iguais, a compreensão de cada grupo é distinta, pois depende das pessoas que constituem cada grupo de competição, experiência anterior, conhecimento e vieses cognitivos.

Superada a etapa inicial de assimilação das regras e compreensão de sua interação, inicia-se nova fase de aprendizagem na formulação de uma estratégia de longo prazo. Nesta aplicação de conhecimentos é deflagrado um conjunto encadeado de decisões cujos resultados permitem exercitar o trinômio análise-síntese-avaliação por diversas vezes. Análises apressadas e incompletas de jogadores têm produzido críticas infundadas aos modelos. Todas as críticas sinalizam interesse do participante pela compreensão dinâmica, mesmo que dirigidas à estrutura do modelo ou à pessoa do apoiador, quando este tenta cobrar pela informação. Cabe ao educador valorizar os questionamentos e realçar a responsabilidade dos participantes diante da liberdade de errarem ou acertarem na tomada de decisão.

A formação dos grupos de competição tem merecido atenção especial. Diversos estudos foram apoiados num critério de formação que se baseia em classificar todos os participantes em ordem decrescente de desempenho em cada turma. Agrupados por similaridade, os seis primeiros formam o primeiro grupo e assim por diante, até chegarem os seis últimos que formam o derradeiro grupo. Uma hipótese de pesquisa indaga de forma recorrente se os primeiros em assimilação de conhecimento serão desempenho superior, nas entregas advindas de suas competências. Pesquisas similares têm encontrado resultados recorrentes que indicam inexistir correlação entre conhecimentos e competências. A experiência demonstrou que muitas ou poucas rodadas não discriminam a aprendizagem. Ao contrário, rodadas bem analisadas e interpretadas são fundamentos da aprendizagem significativa. A socialização do conhecimento em ciclos de 4 rodadas tem demonstrado grande receptividade em diferentes contextos de estudantes.

Por fim, a pesquisa aplicada permite materializar de maneira individual aspectos centrais da aprendizagem coletiva. Os textos produzidos em formato científico descrevem a profunda compreensão sistêmica e dinâmica alcançada pelo participante. Os aspectos fragmentados e estáticos garimpados na descrição das regras do simulador ganharam vida no jogo de empresas. Foram produzidos resultados encadeados, esperados e inesperados, que devem ser discutidos com base em modelo teórico para produzir um texto crítico de reflexão. Esta reflexão se

justifica para materializar a visão sistêmica e sistematizar as lições aprendidas, tendo em vista que o jogo não terminou. Encerra-se o jogo laboratorial para reiniciar o jogo na organização real.

Parte III – Conclusão

Conclusões e Contribuições

A adoção de métodos combinados para atender as expectativas das novas gerações de estudantes parece ser a estratégia mais apropriada, dadas as diferenças que as caracterizam culturalmente e os variados estilos individuais de aprendizagem. Aulas expositivas podem combinar-se com estudos de caso e jogos de empresas para propiciar aprendizagem ampla, que percorra todas as etapas propostas por Bloom em sua taxonomia. Vale destacar que a grande maioria dos métodos orienta-se para a aquisição de conhecimentos, sendo poucos aqueles orientados para o desenvolvimento de habilidades e competências.

Em particular, os jogos de empresas continuarão a figurar com destaque entre os métodos ativos, úteis e ainda mais necessários para apoiar o desenvolvimento de competências, sem os quais a academia seguirá polarizada nos métodos passivos para aquisição de conhecimentos. As novas gerações de estudantes trazem para a sala de aula comportamentos e atitudes que se alinham aos jogos de empresas, mais do que as tradicionais palestras.

Entretanto, há muito por fazer, tendo em vista que o simulador é apenas um artefato inanimado. Ele depende de um educador sensibilizado, aculturado, treinado, consciente e disposto a planejar e revisar suas atividades antes de cada aula. Um educador que mais ouve do que fala, abrindo espaço aos estudantes para que se sintam desafiados a se conhecerem enquanto ousam aprender fazendo.

As IES já dispõem desta metodologia de educação gerencial e pesquisa aplicada a ser disseminada por meio de oficinas e parcerias, para beneficiar estudantes e organizações. Tendo-se em vista o abismo que existe entre as entregas da academia e as demandas das organizações, há inúmeras oportunidades para educadores, pesquisadores e profissionais que atuam em educação corporativa inovarem de maneira consciente, customizando seus programas por meio de parcerias com especialistas.

Limitações e novos estudos

As inúmeras críticas sofridas pelos jogos de empresas não eram de todo infundadas. Por 25 anos enfrentei os preconceitos e as resistências que se impõem contra este método ativo. Após um quarto de século pouco ou quase nada mudou na academia. As IES continuam apoiadas por

estruturas cristalizadas em que docentes geralmente fazem o que sabem, e não o que devem fazer. Muitas vezes pecam por não fazerem o que devem, pois isto implicaria crise e transformação. Frente à mudança da sociedade da informação, os docentes têm as horas contadas para repensar seu comportamento. Por iniciativa da coordenação de faculdades de Administração, alguns programas oferecem treinamentos regulares aos seus docentes em 'escolas de academia', como ocorre na ESPM em São Paulo, Brasil. Infelizmente ainda são casos isolados, que deveriam ser multiplicados.

Referências

Anderson, P. H., and Woodhouse, R. H. (1984). The Perceived Relationship between Pedagogies and Attaining Objectives in the Business Policy Course. *Developments in Business Simulation & Experiential Learning*, Volume 11, pp. 152-156. Reprinted in The Bernie Keys Library. Retirado em Outubro 20, 2010 de http://www.absel.org

CPCL (2004) *Case Study Classes Notes*. Colloquium on Participant Centered Learning. Harvard Business School, Aug 04-14, Boston, USA.

Eckstein, B. (1982). *Ensino superior: uma introdução prática*. São Paulo: Pedagógica e Universitária.

Ferraz, Ana Paula do Carmo Marcheti e Belhot, Renato Vairo. (2010) Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gestão da Produção, São Carlos, Brasil, 17(2), 421-431.

Hackleman, E. & Wendel, R. (1979). The Business Simulation - an Effective Learning Instrument. *Journal of Experiential Learning and Simulation* 1, p.203-9. Reprinted in The Bernie Keys Library. Retirado em Outubro 20, 2010 de http://www.absel.org.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of the learning and development.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Leftwich, H. (1974). Constructing mini-courses to Supplement Business Simulations. *Simulations, Games and Experiential Learning Techniques*, Volume 1, pp. 61-63. Reprinted in The Bernie Keys Library. Retirado em Outubro 20, 2010 de http://www.absel.org.

Masetto, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

Mintzberg, H. & Quinn, J.B. (1993). The Strategy Process: Context and Cases. Prentice-Hall.

Sauaia, Antonio Carlos Aidar (1990). Jogos de empresas: Tecnologia e Aplicação. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.

Sauaia, Antonio Carlos Aidar (1995). Satisfação e Aprendizagem em Jogos de empresas. Tese (doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.

Sauaia, Antonio Carlos Aidar (2006). Gestão da Estratégia – Um guia prático. Programa de Aprendizagem Vivencial, Grupo de Pesquisas SIMULAB. FEA/USP, São Paulo.

Sauaia, Antonio Carlos Aidar (2006) Lógica Econômica, Raciocínio Estratégico e Evolução Organizacional: Além das Regras do Jogo de Empresas. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.

Sauaia, Antonio Carlos Aidar (1996) Monografia Racional. Anais do 1o. SEMEAD – Seminários em Administração. 01, Setembro, 276-294.

Sauaia, Antonio Carlos Aidar (2008) *Laboratório de Gestão: Simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada*. Barueri, S. Paulo: Manole.

Sauaia, Antonio Carlos Aidar (2008) Evolving from Cases to Business Games: A Journey from the Past Back to the Future! *Conference Proceedings. Academy of World Business, Marketing & Management Development*. *3*(1), July 2008, Rio de Janeiro, Brasil.

Sauaia, Antonio Carlos Aidar (2007). Monografia Visual: Mapa da monografia em 4 partes (pp. 1-10). Anais *do X SEMEAD - Seminários em Administração.* São Paulo: FEA/USP.

Sauaia, Antonio Carlos Aidar (2006). Conhecimento versus Desempenho das Organizações: Um estudo empírico com Jogos de Empresas. *Revista Eletrônica de Administração*, 12(1), 1-17.

8.118.

Título:

O ensino do processo civil brasileiro nos cursos de direito: uma sistematização do processo por fluxogramas como mecanismo de aprendizagem

Autor/a (es/as):

Silva, Fernanda Claudia Araujo da [Universidade de Fortaleza]

Araujo, Rita de Cassia [Universidade de Fortaleza]

Fontenele, Arnoldo Pinheiro [Universidade de Fortaleza]

Resumo:

O presente trabalho procura mostrar a importância dos fluxogramas nos procedimentos do processo civil brasileiro como mecanismo de compreensão prática da doutrina do Direito Processual Civil e sua repercussão na praxe jurídica. Um dos maiores problemas que o ensino

jurídico brasileiro tem identificado no momento do aprendizado do processo civil é a demonstração da doutrina à prática. O aluno nesse momento identifica a doutrina sem a devida visualização prática da fase processual que se discute em sala de aula. A demonstração do processo civil (processo de cognição, processo de execução ou procedimentos especiais) através de algoritmo facilita a compreensão, identifica os dispositivos legais aplicáveis de acordo com cada fase do processo e otimiza para o aluno as bases a serem utilizadas nas disciplinas praticas (disciplinas de estágio) e na própria atuação do aluno quando profissional. Em relação aos aspectos metodológicos, as hipóteses são investigadas através de pesquisa bibliográfica, buscando explicar o problema através da análise da literatura já publicada que aborde o tema. No que tange à tipologia da pesquisa, esta será segundo os resultados, pura, pois terá o intuito de aumentar o conhecimento, e de alguma forma contribuir para o melhoramento deste tema tão presente em nossa realidade. Segundo a abordagem, é qualitativa, com a observação intensiva do aprendizado dos alunos após a exposição dos fluxogramas. O trabalho vem sendo desenvolvido semestre a semestre nas disciplinas de Direito Processual Civil I e II, na Universidade de Fortaleza melhorando o aprendizado da matéria e facilitando a compreensão do assunto. Esses fluxogramas representam uma esquematização do procedimento, mostrando ao aluno as fases procedimentais que compõem as espécies processuais. A estrutura da representação gráfica depende de cada tipo de processo e se encaixa através de setas unindo as fases processuais. O uso de algoritmos define as fases do processo sem qualquer ambiguidade, realizando as iterações do processo civil brasileiro. O professor das disciplinas teóricas de processo civil tem a missão de articular com os alunos uma sistematização capaz de envolver o ensino-aprendizagem dos sujeitos dessa relação de ensino através da linguagem, que no caso em tela, é a utilização de algoritmos. Convêm identificar na referida sistematização do ensino sob uma abordagem construtivista do conhecimento o pensamento de Vygotsky, o qual dá destaque à linguagem nos mecanismos de interposição do conhecimento. Segundo a teoria de Vygotsky, a linguagem transforma o rumo da atividade que se estabelece trazendo à estrutura de aprendizagem uma melhor percepção. Isso tem ocorrido nas disciplinas de Direito Processual Civil do curso de Direito da Universidade de Fortaleza, onde o uso de algoritmos melhora a compreensão da matéria do Direito Processual Civil.

Palavras-chave:

Fluxogramas. Processo Civil brasileiro. Sistematização procedimental.

Introdução

O presente trabalho procura mostrar a importância dos fluxogramas nos procedimentos do processo civil brasileiro como mecanismo de compreensão prática da doutrina do Direito Processual Civil e sua repercussão na praxe jurídica.

Um dos maiores problemas que o ensino jurídico brasileiro tem identificado no momento do aprendizado do processo civil é a demonstração da doutrina à prática. O aluno nesse momento identifica a doutrina com a devida visualização prática da fase processual que se discute em sala de aula.

Assim, o desafio de superar o ensino do Processo Civil com a utilização de fluxogramas é apresentar à comunidade jurídica acadêmica da Universidade de Fortaleza um conjunto de estudos que fosse de fácil compreensão, com forte conteúdo prático, sem, contudo, perder o cunho científico, fazendo com que o aluno visualizasse a sistematização do Processo de Execução.

Dessa maneira, o acadêmico do Curso de Direito da Universidade de Fortaleza terá uma visão ampla sobre o Processo de Execução, em todas as suas espécies de procedimentos, especialmente pela oportunidade de ter contato com enfoques que dificilmente são apresentados nos livros convencionais, que se limitam a apresentar apenas os aspectos teóricos, ou, quando se referem ao aspecto prático, os modelos de peças processuais.

O aluno ao observar o movimento do processo estabelecido no fluxograma, com suas especificações e necessidades de conhecimentos práticos do processo civil, inferindo que o estudo e a aplicação sobre o processo civil, promovendo uma maior percepção do caminho (iter) que o processo civil toma.

Tais fluxogramas estão diretamente relacionados com os usos e meios que permitem ao acadêmico do Curso de Direito observar os conteúdos necessários para a compreensão da matéria, a partir de estratégias metodológicas que possam ser evidenciadas em uma determinada situação de aprendizagem.

> *Descrever claramente um fluxo do processo civil, estabelecendo uma sequência ajudará o aluno a compreender a procedimentalização, estabelecendo que se visualize o processo sob a ótica prática e sirva como motivação para o estudo doutrinário.*

Em relação aos aspectos metodológicos, as hipóteses são investigadas através de pesquisa bibliográfica, buscando explicar o problema através da análise da literatura já publicada que aborde o tema. No que tange à tipologia da pesquisa, esta será segundo os resultados, pura, pois terá o intuito de aumentar o conhecimento, e de alguma forma contribuir para o melhoramento

deste tema tão presente em nossa realidade. Segundo a abordagem, é qualitativa, com a observação intensiva do aprendizado dos alunos após a exposição dos fluxogramas.

O trabalho vem sendo desenvolvido semestre a semestre nas disciplinas de Direito Processual Civil I e II (Processo de Conhecimento[258] e Processo de Execução[259]), na Universidade de Fortaleza melhorando o aprendizado da matéria e facilitando a compreensão do assunto. Esses fluxogramas representam uma esquematização do procedimento, mostrando ao aluno as fases procedimentais que compõem as espécies processuais.

As implicações teóricas e práticas deste estudo apontam para que a formação dos futuros operadores do Direito, relativamente ao Direito Processual Civil, almeje a capacidade de:

- Evidenciar uma lide de modo contextualizado e saber como localizar de forma competente a informação que leva a solucionar o processo de modo eficiente e eficaz;

- Saber verificar de modo prático a informação localizada na legislação processual; e

- Saber como identificar a fase processual obtida.

Nesse aspecto, serão analisados o ensino da disciplina do Direito Processual Civil, bem como o instrumento de utilização dos fluxogramas.

1 O ensino do processo civil brasileiro

A demonstração do processo civil (processo de cognição, processo de execução ou procedimentos especiais) através de algoritmo facilita a compreensão, identifica os dispositivos legais aplicáveis de acordo com cada fase do processo e otimiza para o aluno as bases a serem utilizadas nas disciplinas praticas (disciplinas de estágio) e na própria atuação do aluno quando profissional.

A dificuldade maior no aprendizado do Processo de Execução se estabeleceu em razão de reformas processuais que o ordenamento jurídico brasileiro sofreu e vem sofrendo. A grande reforma foi estabelecida pelas Leis nº 11.232/05 e nº 11.382/06. A sistemática processual estabelecida na primeira lei consiste numa sequência de alterações que cuidam da execução de título executivo judicial, a que deu o nome de *cumprimento de sentença*[260]. *Já as* alterações trazidas pela Lei nº 11.382, de 2006 buscou agilizar

[258] Na universidade de Fortaleza a disciplina de Direito Processual Civil I compreende o estudo do Processo de Conhecimento e dos Recursos Cíveis cabíveis.
[259] Execução de Título Extrajudicial e Cumprimento de Sentença.
[260] Cria os Art. 475-A até o Art. 475-R.

o processo de execução no sentido de satisfazer o direito do credor, atacando várias situações em que o *modus do* processo atrasasse a efetivo resultado esperado, em muitas situações claramente protelatórias (GARCIA, 2007, *on line*).

Todas essas alterações acabaram por dificultar a utilização da nova legislação, por parte dos alunos. Em razão disso, o uso de fluxogramas possibilitaram a utilização da identificação de fases processuais.

O Processo Civil brasileiro encontra-se em processo de alteração, pois o novo Código de Processo Civil[261] está sendo votado nas Casas do Congresso Nacional (Legislativo) o que acarretarão novos estudos e para o aluno do Curso de Direito a compreensão será facilitada por essa espécie de instrumento de estudo (algoritmos).

2 A representação gráfica: instrumento de ensino

A estrutura da representação gráfica depende de cada tipo de processo e se encaixa através de setas unindo as fases processuais. O uso de algoritmos define as fases do processo sem qualquer ambiguidade, realizando as iterações do processo civil brasileiro, em especial no processo de execução.

O professor das disciplinas teóricas de processo civil tem a missão de articular com os alunos uma sistematização capaz de envolver o ensino-aprendizagem dos sujeitos dessa relação de ensino através da linguagem, que no caso em tela, é a utilização de algoritmos.

Convêm identificar na referida sistematização do ensino sob uma abordagem construtivista do conhecimento o pensamento de Vygotsky, o qual dá destaque à linguagem nos mecanismos de interposição do conhecimento.

O pensamento de Lev Vygotsky (OLIVEIRA, 2000) tinha por objetivo precípuo estabelecer estudos acerca do desenvolvimento intelectual, pois atribuía um papel preponderante às relações sociais nesse processo, tanto que a corrente pedagógica que se originou de seu pensamento é chamada de socioconstrutivismo. Assim, a teoria de Vygotsky mostra que o bom ensino é aquele que estimula uma compreensão e habilidade.

A realização do mapeamento do processo de execução se apresenta de grande importância, fornecendo informações e fases processuais, indicando o dispositivo pertinente no Código de Processo Civil. Assim, esse método de aprendizagem estabelecido em diagramas ocorre delineando as fases processuais e descrevendo a sequência de todos os momentos processuais.

[261] Projeto de Lei do Senado n.º 166, de 2010. Atualmente o Projeto de Lei está em trâmite na Câmara dos Deputados (Projeto nº 8046/2010).

Tais fluxogramas vão variando segundo o procedimento utilizado e ainda dependendo da espécie de execução, levando em consideração a espécie de obrigação e as partes do processo.

Os diagramas das procedimentalizações dos processos de conhecimento ou de execução permitem o aprendizado por uma ordem em que as fases processuais são identificadas. Os referidos diagramas determinam as regras essenciais e as sequências que devem ser obedecidas durante a atuação do processo no âmbito do Judiciário, estabelecendo uma visualização estrutural do processo, com a indicação dos dispositivos constantes no Código de Processo Civil.

No presente trabalho, não se pretende estabelecer diferenças entre diagramas do processo e o fluxograma do processo, nos dois tipos de organogramas ocorre a procedimentalização, mesmo porque ainda que se diga que os fluxogramas são normalmente limitados a processos seqüenciais, enquanto que os diagramas podem lidar com processos paralelos. Na demonstração da sequencia do processo, o aluno entenderá que, independentemente do simples fluxograma ou do diagrama existirão momentos paralelos, com a indicação do dispositivo de lei, inclusive a existência de incidentes que possam ocorrem, o que aconteceria somente diante do diagrama.

Os diagramas projetam graficamente os possíveis caminhos (*threads*[262]) que podem ser seguidos pelo processo, levando a uma sincronização de acontecimentos possíveis no curso da demanda processual civil.

Cada ato processual (ou mesmo fases processuais) será demonstrado, podendo ser dividida em subfases.

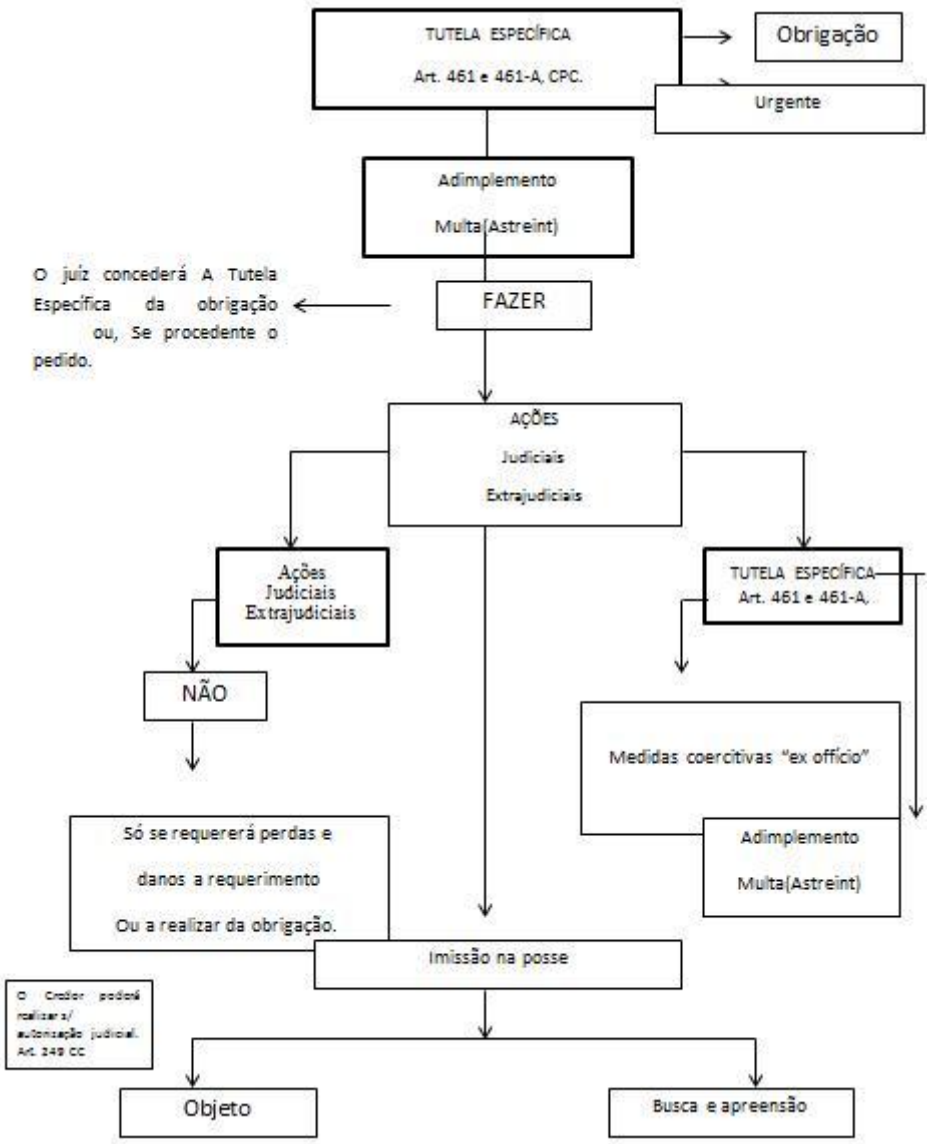
No procedimento abaixo descrito, estabelece um procedimento de execução de tutela específica, com esteio nos Arts. 461 e 461-A, do Código de Processo Civil. A Tutela específica é ordem dirigida ao réu para que em determinado prazo, elabore o projeto arquitetônico, apresente o parecer juridico, pinte o mural, realize o show, restaure um quadro antigo, apresente a peça teatral, preste fiança, constitua uma sociedade (obrigação de fazer infungíveis), conserte o automóvel, construa um muro, repare o aqueduto, pinte a casa, ladrilhe uma calçada (obrigações fungíveis) ou, ainda, abstenha-se de produzir ruídos, de emitir poluentes, de interromper a vazão de um córrego, de modificar um açude, de usar marca comercial, ou tolere a utilização do seu prédio pelo vizinho (obrigação de não fazer).

Os atos processuais estão explícitos nas caixas constantes do fluxograma. Nessa demonstração podemos observar que o Juiz concede uma obrigação (Tutela específica), que tem por base uma

[262] *Thread* que sai de uma separação pode abrir-se em uma nova separação, com os novos *threads* juntando-se antes de alcançar a junção da primeira separação.

decisão judicial, ou seja, título executivo judicial, que pode ser uma obrigação de fazer (positiva ou negativa) ou uma entrega de coisa (certa ou incerta), o que acarretará a mudança de procedimento a partir das explicações, pois a execução de obrigação de fazer negativa impõe um descumprimento ou um desfazimento. Já na obrigação de tutela de coisa incerta, o credor deverá especificar a obrigação pelo gênero e quantidade.

Assim, a tutela específica é ordem dirigida ao réu para que em determinado prazo, por exemplo, elabore o projeto arquitetônico, apresente o parecer juridico, pinte o mural, realize o show, restaure um quadro antigo, apresente a peça teatral, preste fiança, constitua uma sociedade (obrigação de fazer infungíveis), conserte o automóvel, construa um muro, repare o aqueduto, pinte a casa, ladrilhe uma calçada (obrigações fungíveis) ou, ainda, abstenha-se de produzir ruídos, de emitir poluentes, de interromper a vazão de um córrego, de modificar um açude, de usar marca comercial, ou tolere a utilização do seu prédio pelo vizinho (obrigação de não fazer).



Conclusão

Segundo a teoria de Vygotsky, a linguagem transforma o rumo da atividade que se estabelece trazendo à estrutura de aprendizagem uma melhor percepção. Isso tem ocorrido nas disciplinas de Direito Processual Civil do curso de Direito da Universidade de Fortaleza, onde o uso de algoritmos melhora a compreensão da matéria do Direito Processual Civil.

A demonstração deve ser feita por todas as fases do processo civil, pois dessa forma ocorre a visualização do procedimento do processo civil (Processo de Conhecimento, Processo de Execução e Procedimentos Especiais).

Enfim, essa é apenas uma proposta de novo enfrentamento do ensino do Processo Civil não impedindo que a utilização de conteúdos doutrinários em sala de aula.

Referências

ASSIS, Araken de. **Manual da execução**. 10. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2006.

CÂMARA, Alexandre Freitas. **A nova execução da sentença**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2006.

GARCIA, Francisco de Assis. **Breves comentários sobre a reforma do processo de execução. Lei n° 11.382/06.** Jus Navigandi, Teresina, ano 12, n. 1355, 18 mar. 2007 . Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/9618>. Acesso em: 30 abr. 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento. São Paulo: Ed, Scipione, 2000.

RAMOS, Glauco Gumerato, **A reconstrução do ensino jurídico no Brasil**, *Revista Nacional de* Direito *e Jurisprudência (RNDJ)*, Ribeirão Preto, 2004, vol. 56, pp. 71-72.

8.119.

Título:

Utilização das TIC em cursos de formação inicial de professores

Autor/a (es/as):

Silva, Guilmer Brito [Universidade Federal de Alagoas – UFAL]

Francisco, Deise Juliana [Universidade Federal de Alagoas – UFAL]

Mercado, Luis Paulo Leopoldo [Universidade Federal de Alagoas – UFAL]

Resumo:

Nos processos formativos de professores, tanto iniciais quanto continuados, ainda se mostram tímidos os esforços de trabalho relacionados à integração das TIC ao processo pedagógico. Ser docente, utilizando as TIC, não é só uma questão de saber utilizar um determinado número de recursos e softwares, é, sobretudo, uma alteração de mentalidade e de postura perante o processo de ensino-aprendizagem. Para dar resposta a estas funções e responsabilidades o professor deve possuir um conjunto de competências que o ajude na tomada de decisão quanto à adoção das estratégias de ensino mais adequadas ao curso, ao público e à situação. A partir desta perspectiva foi realizada essa pesquisa numa disciplina ofertada no curso de Licenciatura em Letras, em 2011. Disciplina esta, incluída no projeto de fomento ao uso das TIC nos cursos da graduação da Universidade Federal de Alagoas. A pesquisa teve o objetivo de verificar a importância da inclusão das TIC nas disciplinas da formação inicial de professores. A coleta de dados ocorreu através de observações e questionários, da qual participaram os alunos inscritos na disciplina. Constatou-se através dos dados coletados que os sujeitos da pesquisa na condição de alunos tiveram uma maior motivação e envolvimento com a disciplina e na condição de professores ou futuros professores vislumbraram uma série de possibilidades pedagógicas a serem aplicadas em sala de aula.

Palavras-chave:

TIC; Língua Portuguesa; Formação de professores; Ensino superior.

Introdução

Em 2010 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou o Edital de nº 15 com a proposta de "Fomento ao uso das tecnologias de comunicação e informação (TIC) nos cursos da graduação". A iniciativa busca incentivar e construir propostas de cursos na modalidade presencial que utilizem as TIC e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como ferramentas de apoio ao ensino e avançar na articulação entre o ensino presencial e a distância.

> *Este Edital tem por objeto incentivar a integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IES), federais e estaduais, integrantes do Sistema UAB, por meio do fomento ao uso de tecnologias de comunicação e informação no universo educacional dos*

> *cursos de graduação presenciais. Com isso, visa favorecer a institucionalização de métodos e práticas de ensino-aprendizagem inovadores que, baseados no uso das tecnologias da comunicação e da informação, promovam a integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância nas IES integrantes do sistema UAB e, ainda, criar e/ou incrementar uma cultura acadêmica que tenha no uso de recursos tecnológicos avançados um instrumento útil para a otimização da gestão universitária. (CAPES, 2011)*

Tal proposta é importante para aproximar o aluno de cursos superiores das Tecnologias, bem como para difundir entre o corpo docente aspectos pertinentes à educação a distância (EAD) e a utilização das TIC.

Com base no referido edital, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) elaborou um projeto e foi contemplada com recursos para a implementação do mesmo. A proposta da universidade tinha como objetivo principal a integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância, e a consolidação do uso das TIC nos diversos cursos de graduação da instituição. A proposta foi constituída a partir da articulação e execução de quatro linhas de atuação, com os seguintes objetivos definidos:

Linha 1- **Estudo comparativo, proposta, implementação e implantação de uma solução para ambientes virtuais de aprendizagem em educação presencial**, que tinha por objetivo avaliar o AVA utilizado na UFAL e propor uma nova plataforma virtual de aprendizagem.

Linha 2- **Práticas pedagógicas mediadas pelas TIC.** O objetivo desta linha foi o fomento à incorporação do uso de TIC em disciplinas de cursos presenciais da UFAL.

Linha 3- **Núcleo de desenvolvimento e criação de materiais didáticos**, que tinha o objetivo de desenvolver objetos de aprendizagem educacionais.

Linha 4 – **Capacitação e atualização de docentes no uso de TIC em cursos de graduação presenciais.** Esta linha visava a capacitação e atualização dos professores da UFAL. Formando os professores sobre aspectos teórico-práticos referentes à utilização das TIC nos processos de ensino-aprendizagem, tanto presenciais quanto online**.**

Percurso Metodológico

A presente pesquisa foi realizada em uma disciplina ofertada em 2011.2 da UFAL, cuja professora ministrante estava incluída no projeto de fomento ao uso das TIC nos cursos da graduação da UFAL e participou da capacitação da linha 4. A abordagem é tanto qualitativa,

quanto quantitativa, ora tratando das opiniões e percepções dos alunos e professores envolvidos, ora utilizando-se de recursos estatísticos, e foi utilizado procedimentos de uma pesquisa colaborativa. A coleta de dados ocorreu através de observações e questionários online.

O objetivo da pesquisa foi verificar o impacto da inclusão das TIC nas disciplinas da formação inicial de professores. Assim, a pesquisa investigou, por meio de observações no AVA, nas aulas presenciais e com questionários online, os impactos que essa disciplina trouxe para alunos e futuros professores.

A professora acompanhada na pesquisa se considerava uma usuária de nível básico no uso das TIC, pois só tinha conhecimentos de softwares como o sistema operacional Windows, o editor de texto Word e o programa de apresentações multimídia PowerPoint, e a mesma também utilizava serviços básicos disponíveis na Internet, como e-mail e sites de busca. Como participante da capacitação promovida pela Linha 4 do projeto, ela e os outros professores envolvidos participaram de uma oficina sobre o AVA Moodle, no qual foi abordado esta plataforma como auxiliar pedagógico para cursos presenciais, explorando e conhecendo os recursos do ambiente e analisando o potencial pedagógico das ferramentas disponíveis. Em outro módulo foi abordado à utilização das mídias em sala de aula. Analisando questões relacionadas aos diversos materiais de áudio e audiovisual, acessíveis aos professores do ensino superior para a realização de seu trabalho pedagógico. Também foram apresentadas formas inovadoras na utilização das TIC nas atividades educacionais, discutindo a sua utilização pedagógica e analisando a influência desses recursos na aprendizagem e prática docente. Dentre as ferramentas e recursos vistos durante a capacitação, os professores conheceram o software Audacity, utilizado na criação e edição de arquivos de áudio e foram apresentadas possibilidades de uso em sala de aula e no AVA. Também foi apresentado o software Camtasia para a produção e uso de mídias audiovisuais (vídeo-aulas) nas atividades educacionais.

Ao final do processo de capacitação os professores participantes teriam que estar com as disciplinas que iriam ofertar no semestre de 2011.2, planejadas e montadas na plataforma Moodle. A professora acompanhada neste estudo ministraria a disciplina "Tecnologias e Ensino de Língua Portuguesa" no curso de Letras.

O planejamento da disciplina incluiu duas linhas de atuação na organização de sua estrutura: a) a formação do profissional que atuará com o ensino de Língua Portuguesa; e b) o que as tecnologias trazem de diferencial para esse ensino.

Segundo a professora, a ementa da disciplina aponta para uma reflexão sobre as práticas sociais construídas a partir do uso das TIC e a sua implicação para o ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa. Para ela, a elaboração da ementa teve como base o uso das TIC e a atuação docente, pensadas não somente pelo uso técnico dos ambientes virtuais e dos diversos recursos

tecnológicos disponíveis, mas principalmente pelo que se pudesse possibilitar de uso reflexivo sobre esses recursos, pensando já em como utilizá-las em sala de aula.

A disciplina ficou estruturada da seguinte forma na plataforma Moodle:

Módulo 1 – Conhecendo o ambiente e o curso
Módulo 2 – Analisando objetos culturais
Módulo 3 – Produzindo objetos de aprendizagem
Módulo 4 – Aprendendo a produzir um áudio
Módulo 5 – Aprendendo a produzir um vídeo

Cada um dos módulos possuía em sua proposta: textos para leitura, material complementar e atividades, com indicações para consultas e pesquisas na internet através de sites e vídeos. Existem também: fóruns, para discussões de temas abordados; glossário, para apresentação de termos e expressões desconhecidas e o calendário, com indicação dos prazos para entrega das atividades. A professora utilizou diversos recursos multimídia para a montagem da disciplina como: imagens e vídeos, além de hiperlinks.

Análise dos Dados

Haviam 24 alunos matriculados inicialmente na disciplina, 18 participaram ativamente das aulas e atividades e desses 12 responderam ao questionário online.

No inicio da disciplina estava previsto a sua apresentação no AVA para a turma, como ela iria ser conduzida nessa nova perspectiva e seriam dadas orientações sobre a utilização do Moodle. Dos alunos que responderam o questionário 25% já conheciam a plataforma Moodle ou algum outro tipo de AVA e 75% nunca tinham utilizado. Apesar disso não foi detectada nenhuma dificuldade por parte dos alunos pesquisados em utilizar a plataforma Moodle e se adaptar a proposta da disciplina. Analisando o perfil desse grupo de alunos no qual 100% já acessavam a internet e somente 1 não possuía computador, constatamos que a inclusão das TIC nas disciplinas acorre naturalmente para os mesmos, pois a maioria já são "nativos digitais", apesar de alguns professores apresentarem receio na utilização das TIC por não dominarem as ferramentas disponíveis ou por não terem sido devidamente capacitados ou simplesmente pelo medo "do novo". Na prática percebemos que os alunos não apresentam essas dificuldades, mesmo não conhecendo as ferramentas e softwares a serem utilizados. Essa é uma das principais características dessa nova geração.

> *A interatividade e a interconectividade, favorecidas pelas tecnologias digitais, pela cultura da simulação, presentes nas comunidades virtuais e jogos eletrônicos, vêm também contribuindo para a instauração de uma outra lógica que caracteriza um pensamento hipertextual o que pode leva à emergência de novas habilidades cognitivas, tais como a rapidez no processamento de informações imagéticas (...) os sujeitos que nasceram imersos no mundo digital interagem simultaneamente com as diferentes mídias, isto é, ouvem música, jogam videogames, vêem um DVD, conversam com os amigos nos softwares de comunicação instantânea ou em telefones, fazem as atividades escolares, tudo isso ao mesmo tempo. (ALVES,2007)*

Durante a execução da disciplina, surgiram por parte da professora, algumas dúvidas e dificuldades na utilização da plataforma e nos softwares propostos na disciplina. Fazendo-se necessário realizar algumas pequenas intervenções, como uma capacitação especifica sobre um determinado recurso que ela iria utilizar e ajudar na configuração de algumas ferramentas do Moodle, apesar desse software e dessas ferramentas terem sido contemplados na capacitação do projeto.

Percebemos que por mais capacitações que o professor faça e por mais preparados que estejam, faz-se necessário o apoio especializado de uma equipe multidisciplinar para acompanhar e dá suporte aos professores, pois no decorrer das aulas, surgem novas ideias, problemas e dúvidas. E essa equipe de acompanhamento estaria apta a auxiliar os professores na execução das propostas, minimizando os problemas e potencializando atividades planejadas. Essa equipe multidisciplinar poderá ser formada de acordo com as características e objetivos da proposta pedagógica da instituição.

> *Nessa perspectiva não resta apenas ao sujeito adquirir conhecimentos operacionais para poder desfrutar das possibilidades interativas com as novas tecnologias. O impacto das novas tecnologias reflete-se de maneira ampliada sobre a própria natureza do que é ciência, do que é conhecimento. Exige uma reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as formas de ensinar e aprender. (KENSKI, 2003).*

O professor de uma disciplina, responsável pelo seu conteúdo, não precisa ser um especialista em tecnologia para operacionalizar propostas inovadoras. Ele precisa conhecer as possibilidades que as TIC oferecem para ser capaz de estruturar a sua disciplina incorporando estas tecnologias de forma a melhorar o processo de aprendizagem.

Dentre as atividades propostas na disciplina, os alunos tiveram que fazer algumas produções de materiais didáticos. Utilizaram o software Camtasia, para a produção de um vídeo sobre um tema ligado a “Língua Portuguesa na sala de aula”; criaram um áudio, utilizando o audacity,

definindo o conteúdo o objetivo e tipo. Exemplo: entrevista, leitura de texto literário ou teórico. Também fizeram pesquisas para seleção de Objetos de Aprendizagem no Portal do Professor.

Um dos questionamentos levantados foi a respeito do impacto da utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem. No gráfico 1, os alunos conseguem perceber os benefícios da utilização das TIC nas aulas. Nos depoimentos feitos pelos estudantes, a aluna A relatou que "A utilização de alguns recursos facilitaram a compreensão, por exemplo, utilização de vídeos e áudios acerca de determinado conteúdo, isso despertou a atenção e estimulou a aprendizagem."



Gráfico 1 – O uso das TIC e o conteúdo das disciplinas

A utilização das TIC apenas para oferecer ao aluno uma forma diferenciada de apresentar conteúdos pode não ser suficiente para garantir a motivação do aluno e um melhor entendimento do conteúdo. Segundo Almeida (2000), é preciso criar um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa ao aluno, que desperte a disposição para aprender, disponibilizando informações pertinentes de maneira organizada e no momento apropriado. A aluna B falou que

> *O uso das TIC potencializou o processo de ensino-aprendizagem, pois como estudante desta disciplina a minha interação foi maior do que em outras disciplinas do Curso de Letras. Além disso, a troca de informações e experiências através de debates nos fóruns tornou a aprendizagem mais significativa. (Depoimento Aluna B)*

Outro questionamento feito aos alunos foi sobre a utilização das TIC em outras disciplinas do curso

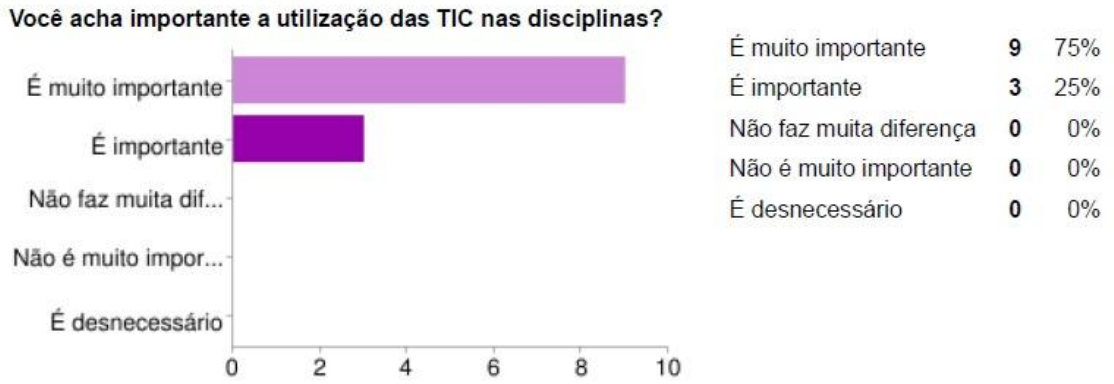


Gráfico 2 – Importância da utilização das TIC nas disciplinas

É interessante observar que os professores precisam ter domínio das ferramentas e conhecer as possibilidades existentes para elaborar estratégias para um aproveitamento eficaz dos alunos. A melhor ferramenta tecnológica não surtirá o efeito esperado se os alunos não se sentirem confortáveis e perceberem sua importância. Isso fica evidente no seguinte depoimento,

> *A produção de material foi a grande novidade para mim. Acredito que a os professores tem uma tendência a julgar que tecnologia em sala de aula é só o som e o vídeo, mas não. Podemos ir muito além, os jogos, a interação foi o mais interessante. E há a possibilidade de os estudantes não necessariamente estarem presentes na sala de aula para executar ações para uma determinada atividade. Enfim, outras possibilidades são possíveis e penso que é isso que fica: é simples, só precisamos ser um pouco mais curiosos e faremos alunos também curiosos e pensantes. (Depoimento aluna C)*

Sobre o AVA utilizado na disciplina os alunos responderam o seguinte:

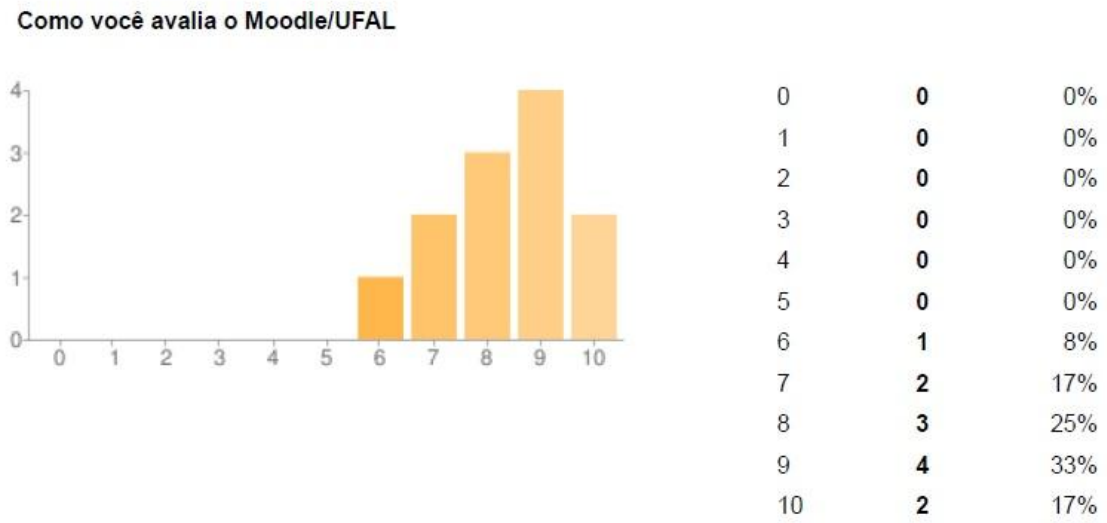


Gráfico 3 – Avaliação do AVA Moodle

Segundo relato da professora ministrante, os principais problemas e impedimentos encontrados para o desenvolvimento da disciplina foram: o acesso à internet na sala de aula e a pouca disponibilidade de laboratórios na instituição. No seu entender, há a necessidade de que ocorram mais formações e capacitações específicas para a integração das TIC no processo ensino e aprendizagem.

Os alunos reconhecem a importância da temática para a sua formação e avaliam que essa é uma área que merece ser melhor explorada. A relevância em discutir sobre e como fazer uso das TIC dentro da sala de aula pode ser notada na fala de algumas alunas, como, por exemplo, no depoimento da aluna abaixo.

> *As TIC são o objeto de estudo desta disciplina e foi de fundamental importância ter contato direto com as mesmas. Pois aprendemos as suas funções na educação, e em especial na área em que atuamos, como também, aprendemos a utilizá-las de forma a proporcionar aos nossos alunos, aulas mais dinâmicas e lúdicas. (depoimento aluna D)*

Analisando algumas falas dos alunos, percebemos que alguns deles veem que a experiência com as TIC representa a possibilidade da aprendizagem de novos conhecimentos e, também, reconhecem sua utilização como um apoio didático para a futura atividade docente. Abordando as possíveis formas de utilização das TIC, os cursos de formação de professores contribuirão para que os futuros professores possam inseri-las na realidade escolar.

Considerações finais

Com a grande disponibilidade de informações e recursos tecnológicos na internet, a seleção criteriosa e o uso produtivo das TIC na educação são habilidades necessárias aos futuros professores. O professor tem o seu papel transformado, neste contexto, com funções muito mais variadas e complexas, exigindo uma formação inicial e continuada mais sintonizada com a sociedade atual.

Nesta perspectiva, a disciplina foi de suma importância para os futuros professores, pois as ações de identificar, refletir e reavaliar o uso das TIC na prática em sala de aula proporcionou aos alunos momentos de aprendizagem significativa, as quais serão úteis no decorrer de sua formação.

Assim, constatou-se que a integração das TIC nas disciplinas dos cursos de formação de professores é importante e necessária, visto que o amparo para esta utilização deve ir além de cursos, oficinas e momentos pontuais de discussão sobre o tema. O uso das TIC deve estar implícito na prática do professor e em seu fazer pedagógico, a fim de tornar suas aulas um momento de prazer, discussão e construção do conhecimento. Dessa forma, a transformação da prática do professor na sala de aula se deve ao projeto de formação que ele passou, pois esta formação deve favorecer a uma discussão, que leve ao futuro professor a refletir sobre as práticas educativas mais participativas, reflexivas e construtivas.

Referências

Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini (2000). *Informática e Formação de Professores*. Coleção Informática para a mudança na Educação. Brasília: Ministério da Educação.

Alves, Lynn. *Nativos Digitais: Games, Comunidades e Aprendizagens*. Retirado em fevereiro 3, 2011 de http://www.lynn.pro.br/admin/files/lyn_artigo/628bb509cb.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.* Retirado em fevereiro 5, 2011 de http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/editais/fomento-as-tics.

Kenski, Vani Moreira (2003). *Tecnologias e ensino presencial e à distância*. Campinas: Papirus.

8.120.

Título:

Reflexões sobre abordagens em arquitetura popular contemporânea na formação do engenheiro civil: um estudo de caso na Ilha dos Marinheiros e suas edificações forradas com lata

Autor/a (es/as):

Silva, Karen Melo da [Universidade Federal do Rio Grande]

Resumo:

Na área da arquitetura e urbanismo a questão da habitação sempre foi e continua ser uma temática importante, dado o caráter multifacetado, simultaneamente concreto e simbólico, implícito à função do abrigo. Ainda que notáveis e incontáveis soluções possam ser elencadas, para boa parte das sociedades contemporâneas, perduram estruturais problemas a ser enfrentados, concernentes tanto a questões de cunho sócio-econômico, quanto de ordem técnica propriamente dita. De forma geral e no Brasil em particular, fatores diversos fizeram com que a arquitetura popular ocupe espaço incipiente na tradição dos estudos especializados. A contribuição para o enfrentamento destas questões, em seus aspectos múltiplos, de ordem teórico-metodológica ou mesmo de implementação de políticas públicas, diz respeito a um compromisso social inescapável, que deve estar na pauta não apenas das escolas de arquitetura, como da universidade como um todo. Estas reflexões conduziram à formatação de um projeto, no âmbito da Escola de Engenharia da FURG (Universidade Federal do Rio Grande), que objetiva realizar estudos que subsidiem a discussão sobre a produção da habitação popular na região de abrangência da universidade. Os primeiros estudos, iniciados em 2011, ainda em andamento, têm como objeto as *casas forradas com lata*, existentes na Ilha dos Marinheiros, localizada no sul do estado do Rio Grande do Sul e marcada pela colonização portuguesa, com a prevalência de imigrantes de Águeda, Aveiro e Porto. O projeto pretende investigar a origem e motivações que levam a propagação desta técnica construtiva e justifiquem sua perduração e disseminação. As bases metodológicas propostas encontram suporte no Projeto Político-Pedagógico da FURG, que estabelece como princípios curriculares a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e assume que o resultado da ação educativa da universidade deve ter impacto na comunidade, contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e para o desenvolvimento regional. Assim, três linhas foram articuladas: uma de pesquisa, que conduz e monitora o andamento geral do projeto; uma de ensino, vinculada à contribuição dos alunos da disciplina de Arquitetura e Urbanismo, do Curso de Engenharia Civil, da Escola de Engenharia e uma de extensão, de contato direto com a comunidade alvo, que dialoga e reflete a partir dos saberes locais. Os trabalhos têm suporte nos procedimentos de pesquisa tradicionais em

arquitetura e urbanismo e no arcabouço das ciências humanas e sociais. Embora cada eixo tenha a sua própria sistemática, os principais instrumentos utilizados são: questionários; protocolos de observação aplicados às edificações; levantamentos (históricos, demográficos, fisiográficos etc.); geoprocessamento e registros fotográficos. Fundamentalmente, ao articular ensino, pesquisa e extensão, o projeto pretende contribuir às discussões relacionadas à produção da arquitetura popular contemporânea, tendo como referência repertório identificado na região sul do estado. Os resultados, embora preliminares, mostraram que o contato direto com a problemática até então tratada de forma teórica, ofereceu parâmetros contundentes e enriquecedores ao exercício docente, além de aguçar o espírito crítico dos alunos sobre seu papel social frente à questão habitacional. Em relação às populações envolvidas percebeu-se a abertura de um espaço singular para o questionamento do valor de sua própria produção.

Palavras-chave:

Ensino de arquitetura; arquitetura popular; habitação popular.

Introdução

O presente trabalho vincula-se ao campo das pesquisas em arquitetura popular contemporânea, tendo tem como referência dados oriundos do projeto **A Ilha dos Marinheiros do Rio Grande e suas Edificações de Lata**, desenvolvido junto à Escola de Engenharia, da Universidade Federal do Rio Grande – EE|FURG. As edificações de lata são, na realidade, edificações de madeira, revestidas por placas metálicas. A observação da incidência recorrente destas construções no território delimitado pela Ilha dos Marinheiros, bem como a diversidade de padrões do uso das latas, motivou a abertura do projeto.

O estudo busca compreender a origem da técnica de forrar edificações com latas, bem como os fatores associados à permanência e disseminação deste fazer. Neste artigo interessa-nos apresentar as linhas gerais deste projeto e refletir sobre seu processo de desenvolvimento, uma vez que ao lançar-se à investigação no campo da arquitetura popular contemporânea, articulando ensino, pesquisa e extensão, a experiência tem tido resultados instigantes, não apenas sob o ponto de vista dos produtos alcançados, como sob a ótica do impacto às relações de ensino-aprendizagem.

Inicialmente são necessários alguns esclarecimentos. O primeiro diz respeito ao espaço incipiente que a arquitetura popular, de forma geral, ocupa na tradição dos estudos especializados no Brasil:

> *A arquitetura popular, de forma genérica, não faz parte do imaginário dos arquitetos. Os dados disponíveis, em sua maioria, provêm de levantamentos de outras áreas, especialmente as humanas. Os poucos escritos de autoria de arquitetos sobre nossas manifestações populares referem-se a casos particulares, ou de determinada região, da periferia de alguma cidade ou de uma corrente de imigrantes específica. Desconhece-se qualquer tentativa de abarcar o tema em sua forma mais ampla e geral (Weimer, 2005, p. XXXVI).*

Também é importante lembrar que no país são pouco explorados os limites entre arquitetura popular e erudita e, mesmo Weimer, que oferece referências significativas aos interessados no assunto, faz uma provocação questionando a existência destes limites (op. cit., p. 313). Ainda assim, e à revelia do quanto devam ainda evoluir os estudos sobre especificidades e relações das arquiteturas douta e popular, é possível afirmar que nas edificações de madeira forradas com lata, encontradas na Ilha dos Marinheiros, detectamos as mesmas características identificadas por alguns autores como fundamentais na caracterização da arquitetura popular: simplicidade; adaptabilidade ao meio físico; criatividade e forma plástica como resultado, não como intenção primeira (op. cit., p. XLI-XLIII).

Contudo, é preciso ter presente que paira alguma confusão, muito em decorrência de associação premeditada, entre o popular e a miséria, uma vez que as populações carentes são forçadas a apelar para soluções alternativas, e muitas vezes bastante criativas, para resolver suas necessidades habitacionais (op. cit., p. XLVII). Weimer sinaliza que, para efeito de esclarecer os limites do popular, é preciso associar o conceito às manifestações construtivas do povo, entendido este em sua origem latina, *populus*, que tanto excluía os patrícios (alta classe), quanto a plebe (despossuídos). Assim, seria adequado eliminar deste enquadramento tanto a arquitetura erudita, realizada para as elites, quanto o repertório de sub-habitação dos excluídos[263] (op. cit., p. XL).

Uma vez tecidos estes alinhamentos é ainda necessário enfatizar a importância de explorações, nos parâmetros a que o projeto se propõe, para o entendimento da produção da arquitetura popular na região. Isto porque a prática do uso das edificações forradas com lata pode ser encontrada não apenas na Ilha dos Marinheiros, a exemplo do que estamos identificando, mas também em outras localidades da região, tais como, apenas para citar alguns: os ilhéus do Rio Grande, particularmente na Ilha do Torotama; a Vila Maria, na periferia do município, nas

[263] Weimer não utiliza a expressão sub-habitação, mas sim favela, que julgamos inapropriada, pois o próprio autor, nesta mesma obra apresenta uma abordagem sobre favelas, no capítulo "Como mora o povo brasileiro", apresentando características que permitem seu enquadramento como arquitetura popular. Mesmo com contornos difusos, o que parece claro é a intenção de delimitação de uma faixa intermediária, nem elitizada e tão pouco desprovida de criatividade, inventividade ou riqueza plástica.

proximidades do Campus Carreiros da FURG e os municípios vizinhos Pelotas e Santa Vitória do Palmar (Fig. 1).



Figura 1: Edificações forradas com lata extrapolam os limites da Ilha dos Marinheiros.
À esquerda: Curral Alto|Santa Vitória do Palmar. Fonte: Barreto, 2010, p.31. Ao centro: Areal|Pelotas. Fotografia: Eduarda Belloni, 2011. À direita: Vila Maria|Rio Grande. Fotografia: Karen Melo, 2011.

A amplitude da utilização deste repertório aponta como oportuna a discussão da técnica de forrar edificações de madeira com latas não apenas sob o ponto de vista da avaliação dos materiais adotados, aspectos construtivos empregados e resultados formais alcançados, mas, sob a perspectiva do caráter simbólico deste fazer, uma vez que "uma das melhores formas de relação entre o homem e o meio é dada pela técnica" (Santos, 1996, p.25). Desta forma é possível argumentar que a abordagem sobre as edificações forradas com lata, considerada sob o ponto de vista da experimentação de uma técnica e, portanto, de uma forma de relacionamento do homem com o meio, permite alargar amplamente o entendimento material do edificar, representado um convite às explorações de ordem imaterial expressas nestas edificações.

O entendimento da importância da abordagem de ordem simbólica não estava explícito na abertura do projeto, foi gradativamente ganhando espaço a partir das saídas de campo e das discussões entre os envolvidos – fomentadas por apresentações dos trabalhos em eventos e durante as reuniões de sistematização e avaliação dos dados coletados. Contribuíram não apenas docentes e alunos envolvidos, como a comunidade residente. O contexto que permite que estas alterações sejam percebidas e contempladas diz respeito à sensibilidade dos envolvidos com a pesquisa e à receptividade dos alunos da graduação, fatores que denotam avanços relacionados à educação das sensibilidades e formação de consciência para o tema da habitação. Esta percepção motiva o relato da experiência do Projeto da Ilha dos Marinheiros e suas edificações forradas com lata (Fig. 2).



Figura 02: Edificação de madeira forrada com placas metálicas pintadas.

Fonte: Acervo do Projeto Ilha dos Marinheiros e suas edificações forradas com lata, 2011.

Metodologia

O projeto está vinculado à Escola de Engenharia da FURG e tem o caráter de integração de alunos de diferentes estágios do Curso de Engenharia Civil, área de onde provém a maior parte dos alunos envolvidos. De forma geral, para realização do projeto, foram articulados três campos de atuação: um de pesquisa, que conduz e monitora o andamento geral do projeto; outro de ensino, que vincula o campo de pesquisa à contribuição de alunos regularmente matriculados na disciplina de Arquitetura e Urbanismo, do Curso de Engenharia Civil. Um terceiro campo de trabalho estabelece, através da extensão, contato direto com a comunidade alvo, buscando além do diálogo, bases para reflexões sobre os saberes locais.

Os recursos do projeto são oriundos da EE|FURG e englobam material de consumo – fundamentalmente impressões de mapas e instrumentos de pesquisa, disponibilização de viatura para planejamento e deslocamento durante as saídas de campo e locação de ônibus para transporte dos alunos. Em 2011, além dos recursos da EE, os alunos acessaram subsídios da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), utilizados para apresentação do trabalho em regiões fora do município.

No momento o projeto conta com o auxílio de dois bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Engenharia Civil (FURG) duas alunas voluntárias da Engenharia Civil (FURG), uma aluna voluntária do Curso de Arqueologia (FURG) e um aluno, também voluntário, do Curso de Cinema e Animação, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Além destes, que estão diretamente ligados à pesquisa, há a colaboração de alunos matriculados na disciplina de Arquitetura e Urbanismo, ofertada ao curso da Engenharia Civil (FURG), que integram o grupo do campo do ensino (Fig. 3). Anualmente, mais de cinquenta alunos estão vinculados a esta disciplina e colaboram com levantamentos de dados realizados a partir de saídas de campo. No apoio à extensão trabalham os mesmos alunos do campo da pesquisa, sendo que as atividades de cada um deles variam em função dos produtos acordados.

O projeto tem o apoio do Laboratório de Topografia da EE, que disponibiliza além de base cartográfica e programas computacionais, equipamentos GPS (geo-posicionamento por satélite) e máquinas fotográficas. Desta forma, o Laboratório de Topografia, através da participação direta de um professor engenheiro, dá suporte às informações de mapeamento dos dados. Coordena o projeto uma professora, arquiteta e urbanista, lotada na EE|FURG.

A partir da definição dos campos de atuação foram estabelecidas linhas de pesquisa, com objetivos e metodologias específicas. Originalmente o projeto previa um grupo de trabalho voltado ao mapeamento e outro dedicado à abordagem tipológica. Gradativamente a atuação

destas equipes de trabalho vem sendo rediscutidas e revisadas, sendo que atualmente existem as seguintes linhas sendo trabalhadas:

- identificação e mapeamento das edificações existentes;
- abordagem tipológica, no âmbito do repertório detectado;
- investigação de aspectos fisiográficos e históricos da Ilha;
- produção de material audiovisual para os habitantes da Ilha dos Marinheiros, apresentando o projeto e seus resultados.

Como dito anteriormente, cada um destas linhas tem suas próprias abordagens metodológicas, mas, de forma geral, pode-se dizer que o projeto mescla procedimentos tradicionais de pesquisa em arquitetura e urbanismo e das ciências sociais. Desta forma, após a revisão anual do problema de pesquisa, são estabelecidos os objetivos para o período. Posteriormente, são elaborados os instrumentos (protocolos, questionários e entrevistas) e preparadas saídas de campo, onde, além da aplicação dos instrumentos de pesquisa são realizados registros fotográficos. A seguir, os dados coletados passam a ser sistematizados e avaliados. Geralmente as coletas de campo são realizadas por setores, delimitados em função da logística disponível para a coleta dos dados e da distribuição de edificações existentes.

Os protocolos de observação contêm informações que possibilitaram georreferenciar e avaliar as edificações alvo da pesquisa. As informações coletadas referem-se, principalmente, à implantação das edificações no lote e às características construtivas adotadas, tais como materiais, tipos de esquadrias e cobertura utilizados, além de detalhes específicos sobre o revestimento em lata – cor ou padrão da estampa, acabamento, estado de conservação. Já as entrevistas podem ser abertas ou semi-estruturadas, dependendo dos objetivos das linhas de trabalho. Durante todos os estágios são realizados levantamento fotográficos, voltados tanto para as edificações e seus detalhes construtivos, quanto para o ambiente da Ilha de uma forma geral.

O estágio mais delicado do processo refere-se às saídas de campo, realizadas com a participação dos alunos da disciplina de Arquitetura e Urbanismo, uma vez que estas vinculam todos os envolvidos com o projeto. Em 2011, num determinado momento estiveram simultaneamente em campo 55 pessoas. Em 2012 há previsão de que este dia de pico extrapole 60 pessoas. O planejamento para estas saídas envolve uma logística que deve contemplar: deslocamento da FURG à Ilha e distribuição e recolhimento dos alunos na Ilha; estabelecimento prévio dos grupos de trabalho e suas áreas de coleta; pacotes com instrumentos (basicamente protocolos de observação e mapas) e equipamentos de pesquisa (GPS, máquinas fotográficas, pranchetas) para todos os grupos; treinamento adequado dos alunos para atuação em campo (tanto para coleta de dados quanto para a interação com os moradores); material de divulgação e esclarecimento à

população do projeto, dentre outros aspectos variáveis de acordo com a linha de atuação do aluno, uma vez que bolsistas e voluntários podem estar com demandas diferenciadas.

Em 2011, os alunos da disciplina de arquitetura auxiliaram a organizar os dados, mas não trabalharam em nenhuma etapa de sistematização. Para 2012 suas atribuições foram ampliadas: revisarão os dados de 2011, complementarão os dados, quando for o caso, e farão uma sistematização preliminar, relacionada aos estágios quantitativos dos estudos tipológicos. Até o momento a sistematização tem sido feita por linhas de atuação, bem como as publicações. No entanto, internamente são estrategicamente realizadas reuniões de monitoramento e avaliação geral dos trabalhos. A Mostra da Produção Universitária (MPU) da FURG, realizada anualmente no mês de outubro na universidade, foi definida com marco estratégico para os trabalhos. Uma semana antes da MPU, todos os envolvidos com o projeto participam de uma reunião interna e intensiva do Projeto da Ilha, com apresentação, discussão e avaliação de todos os trabalhos.

O final das atividades em 2011 definiu que o próximo ano deveria preparar uma exposição com os resultados alcançados no período. A revisão dos objetivos de 2012 incorporou a ideia de preparação de um material em vídeo. No momento estes dois produtos estão em andamento e tem mobilizado as relações dos alunos, que trouxeram colegas de outras áreas para participar – cinema e animação e arqueologia.

Articulações realizadas com professoras da rede de ensino municipal culminaram com a proposta de que a exposição e o material dos vídeos deve integrar um circuito itinerante, realizado junto às escolas existentes na Ilha dos Marinheiros, sendo esta a atividade de extensão prevista para fechamento dos dados produzidos até o momento. Espera-se com esta iniciativa, tanto compartilhar os resultados dos estudos, quanto estabelecer um espaço para comunicação direta com a comunidade, de busca de críticas, de novas informações e mesmo de novas demandas ao projeto. Dada à pluralidade das linhas de atuação que o projeto envolve e tem suscitado, parece-nos muito provável a possibilidade de um envolvimento ainda mais ampliado, contemplando outros professores, alunos e universos disciplinares.



Figura 3: Imagens do grupo de trabalho em saídas de campo, reuniões de avaliação e apresentação de trabalhos. Fonte: Acervo do Projeto Ilha dos Marinheiros e suas edificações forradas com lata, 2011.

A Ilha dos Marinheiros e a técnica de forrar edificações de madeira com lata

A Ilha dos Marinheiros localiza-se em território rural e pertence ao 2º Distrito do município do Rio Grande, na porção sudoeste da Laguna dos Patos, ao norte da zona urbana deste município (Fig.4). Constitui-se em um amplo território (Fig.5), de superfície de 39,28km² (Soares, 2005, p.9), ocupado somente em sua área periférica, por 1.259 habitantes (IBGE, 2010). O local reúne uma população de trabalhadores essencialmente voltados à agricultura familiar e à pesca artesanal.



Fig. 4: Localização da Ilha dos Marinheiros e mapeamento dos setores de coleta. Fonte: Google Earth, 2011.

Na parte interna da Ilha destacam-se expressivas dunas e lagoas de pouca profundidade (Soares, 2005, p.13-14). A periferia da Ilha é bastante plana e marcada por um anel viário, de aproximadamente de 24km, que a circunda e permite que se contemple uma paisagem caracterizada pelo uso destinado à agricultura (com predomínio de hortas), criação de animais e pesca. Esta área contempla ainda pequenas edificações, constituídas essencialmente por habitações e galpões, distribuídos ao longo deste anel viário.

Território	População (hab.)	População (%)	Área (Km²)	Densidade (hab./Km²)
Município	197 228	100	2 709,5	72,79
Zona Urbana (Sede)	178 825	90,7	324,9	550,4
Ilha dos Marinheiros	1 259	0,6	39,3	24,16

Fig. 5: Território e distribuição populacional em Rio Grande. Fonte: IBGE, 2010.

A Laguna dos Patos completa o cenário e engloba este conjunto com suas turvas águas, sempre em movimento pela brisa e intenso vento, normalmente não descritos, mas sempre presentes. As edificações revestidas em lata fazem parte desta paisagem que resulta, dentre outras características, marcada pela frequência das ocorrências destas construções, pela diversidade nos padrões das cores empregadas, texturas resultantes e pela criatividade do conjunto das soluções empregadas.

Este intenso vento embora não visível ou descrito, associado à presença de dunas, parece ser justamente um dos fatores que contribuíram substancialmente para a utilização das placas metálicas, uma vez que elas oferecem uma ótima vedação ao vento, e seus resíduos de areia. Ademais, a técnica de revestir a madeira com lata permite a utilização de madeiras inferiores às que ficariam diretamente expostas às intempéries, com redução de custos. Esta questão, no entanto, é um fator de controvérsias, uma vez que madeiras inferiores, utilizadas sem tratamento estão mais propensas à ação de cupins.

As entrevistas revelaram que a utilização de materiais leves para construção, na Ilha dos Marinheiros, deve-se ao seu isolamento geográfico, uma vez que a ponte que a liga ao continente só foi concluída em 2004. Até este momento as embarcações eram o único meio de transporte disponível e todo o material de construção tinha que enfrentar estas limitações. Os interlocutores assinalam este como um condicionante importante para a proliferação de edificações de madeira, uma vez que a população, eminentemente vinculada à produção agrícola e pesqueira, além de possuir posses restritas, não dispunha de tempo para investir em edificações de alvenaria. Uma vez consagrada a utilização da madeira, a descoberta das qualidades de forrá-la com lata foi uma descoberta conveniente, já que este material é ainda mais leve que o até então utilizado. Provavelmente estes fatores, associados ao baixo custo das latas, já que algumas eram reaproveitadas, contribuíram para que a técnica fosse amplamente disseminada pela Ilha.

Mesmo que a etapa de descrição da técnica de forrar as edificações de madeira ainda esteja em estágio incipiente, é preciso destacar que a utilização da madeira, fundamental para estruturar as casas e para facilitar a fixação das latas, está vinculada não apenas aos fatores de baixo custo e

facilidade de transporte do material, como citado acima, mas também a uma herança cultural. É sabido que município de Rio Grande, embora tenha em seu processo de formação uma amplitude considerável de contribuições, originalmente são os portugueses que se instalam na região. Quanto à Ilha dos Marinheiros a bibliografia aponta uma procedência predominante de imigrantes de Portugal, provenientes de Águeda, Aveiro e Porto. Guinter Weimer (2004), assim com Veríssimo e Bittar (1999), dentre outros, tecem diversas considerações sobre a contribuição dos europeus e luso-açorianos à arquitetura de modo geral e no trato com a madeira em particular, o que acreditamos endossar esta preferência pelo material nos Ilhéus do Rio Grande.

Resultados do Projeto

Os resultados obtidos informam que a solução de revestir edificações de madeira com lata, na Ilha dos Marinheiros, é uma solução utilizada há mais de 30 anos. Dos mais de 121 exemplares identificados, 105 foram mapeados (Fig. 6), tendo a análise da localização apontado que as edificações estão distribuídas ao longo da via que circunda a Ilha, concentrando-se em maior grau no setor sudeste. Quanto às motivações para o uso da lata, um dos principais fatores registrados foi o fator de proteção contra o vento e partículas de areia, abundantes na região.



Fig. 6: Setores de Coleta e concentração das edificações mapeadas.

Fonte: Projeto Ilha dos Marinheiros e suas edificações forradas com lata, 2011

Constatou-se, ainda, que as placas utilizadas (Fig. 7) podem ser novas ou reaproveitadas e são predominantemente compradas em chapas. As novas são adquiridas em chapas, que podem ser pintadas ou não. As demais, tanto podem ser adquiridas em chapas, quanto provenientes do reaproveitamento de embalagens de produto industrializado, como lata de óleo de cozinha, por exemplo. Estas últimas, com impressão gráfica aparente (rotogravura), foram identificadas predominantemente no setor nordeste da Ilha. A tinta, quando utilizada, é um elemento importante para a proteção e conservação das placas e, para ser realmente eficaz, deve ser anualmente reaplicada. Nestas edificações, além das latas, predominam fundações de alvenaria, esquadrias de madeira e cobertura de fibrocimento.

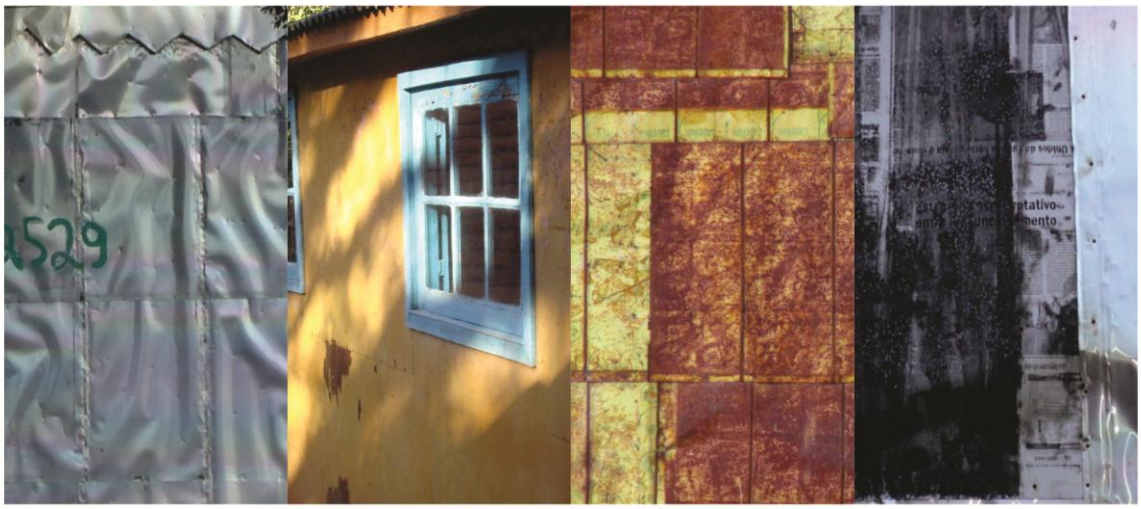


Fig. 7: Tipos de latas utilizadas para revestir edificações de madeira. Da esquerda à direita: chapa lisa sem pintura; chapa lisa pintada; chapa com estampa em rotogravura e chapa de *off set*.

Uma das questões que mais chamou a atenção na sistematização dos dados foi a amplitude da utilização da técnica de revestir edificações de madeira com lata, considerando que foram identificados mais de uma centena de exemplares. Além da hipótese de disseminação do uso, comprovada para além das expectativas que fundamentaram a abertura do projeto, chamou a atenção o fato de que esta técnica não é de uso recente, uma vez que foram registrados diversos relatos que atestam que a solução é utilizada há mais de 30 anos, como dito. Embora a sistematização dos dados tenha sido direcionada para identificar uma tipologia recorrente, representada pela edificação assentada em alvenaria de tijolos, paredes de madeira revestidas com lata, esquadrias de madeira e cobertura de fibrocimento (Fig. 8), a pesquisa teve a intenção e o cuidado de registrar a diversidade de alternativas encontradas. Desta forma, o banco de imagens revela padrões compositivos bastante plurais na utilização das latas. A diversidade e

riqueza do repertório encontrado permitem argumentar não apenas em favor da identificação da expressividade de uma arquitetura popular local, como também sua contemporaneidade.



Fig. 8: A casa tipo. O anexo à esquerda permite a observação da madeira, antes da aplicação da lata.

Discussão: o significado do uso da lata

Há um largo entendimento da importância que a tríade aço-concreto e armado-vidro desempenhou no século XIX, para viabilizar a consolidação do modernismo, tendo sido estes os elementos que melhor traduziram as soluções formais pretendidas, que melhor conciliaram a ética e estética daquele tempo, expressa pelos cinco consagrados princípios: planta livre; fachada livre; janela contínua; pilotis, terraço-jardim[264]. Mesmo que inicialmente muita resistência tenha sido oferecida à adoção deste repertório limpo, gradativamente estes elementos foram incorporados, assimilados e amplamente difundidos, consolidando o *international style* (Pevsner, 2001). Nos dias de hoje, a utilização destes materiais tanto pode passar despercebida, por ter sido já largamente utilizada em todos os continentes, quanto ser (ainda) empregada como sinônimo de prestígio e sofisticação, em função dos aperfeiçoamentos tecnológicos que

[264] Dentre vários autores que podem ser referenciados para subsidiar estas afirmações citamos: Benévolo (1983); Mumford (1982); **Pevsner (2001). Os cinco pontos da *nova arquitetura* foram publicados em 1926, na revista *L'Espirit Nouveau*, editada por Le Corbusier.**

sucessivamente cada um destes materiais recebem. Assim, tanto no passado recente quanto no presente, muitas obras podem ter seu grau de imponência atribuída pela quantidade e qualidade de vidro, concreto e aço empregados[265].

No entanto, mesmo este histórico de vertiginosa ascensão não foi suficiente para garantir o emprego generalizado do aço nas unidades habitacionais. Evidentemente o fator econômico deve ser considerado para esta reserva, uma vez que estruturas e revestimentos de aço não estão na listagem dos materiais que tradicionalmente auxiliam a enxugar os orçamentos dos mais variados projetos onde são empregados.

De qualquer forma, é fato que o emprego de chapas ou placas metálicas está, pelo menos ao senso comum, ainda muito associado à produção da arquitetura erudita, ao emprego em edifícios vultosos, ao vencimento de grandes vãos e às construções de uso industrial ou similares, tal como silos, galpões industriais, hangares, estádios etc.. Mesmo sistemas que empregam elementos metálicos, projetados para construção de casas populares, restringem a aplicação do atributo metálico à estrutura e aos elementos de fixação da cobertura, muitas vezes sugerindo a vedação das paredes em alvenaria e/ou outros materiais.

Assim, a utilização de placas metálicas para forrar casas na Ilha dos Marinheiros e na Região Sul do Brasil representa algo inusitado no contexto do repertório habitacional, pois além de conciliar diversos fatores que distinguem estas construções das que consagraram o material de que se apropriam, inova ao inverter a utilização do atributo metálico – ele não tem função estrutural, sequer está escondido ou parcialmente aparente: ele é o invólucro, o que protege e dá a expressão final do habitar.

Embora o estudo de campo tenha revelado que a técnica de forrar casas com latas apresenta diversos padrões e estampas na sua utilização (Fig, 07, 08) é possível afirmar que mesmo que algumas edificações utilizem placas novas, parte significativa delas ainda é construída a partir de materiais reutilizados[266], o que permite leituras multifacetadas. Uma destas diz respeito à prática de reutilização, algo que pode ser considerado apropriado às necessidades contemporâneas de minimização de geração de resíduos. Mas, inevitável e simultaneamente pode-se argumentar sobre o fato de que, ao reaproveitar resíduos (placas, latas e similares) e

[265] Podemos citar para ilustrar brevemente o impacto desta associação citando obras como o *Chrysler Building* (1931), edificado em Nova Iorque e primeira construção a utilizar aço inox nos Estados Unidos; as *Petronas Twin Towers* (1998), de 452 metros de altura, construídas em Kuala Lumpur, na Malásia e o *Guggenheim Museo*, de Bilbao, conhecido pelo emprego de suas placas curvas de titânio.

[266] Interlocutores informaram que originalmente eram utilizadas latas de óleo, cujas tampas superior e inferior eram cortadas, sendo posteriormente abertas e pregadas às paredes. Atualmente, boa parte das placas reutilizadas provém de chapas maiores e são resíduos do processo de edição do Jornal Agora, de circulação diária no município de Rio Grande. Os textos do jornal estão gravados na chapa de impressão e podem ser "lidos" em muitas edificações, ou em parte delas. Uma avaliação mais profunda desta utilização é um campo de investigação interessante, sendo a observação direta dificultada pela pintura recorrente, que protege a lata.

lhes dar um destino, estas construções inserem-se numa economia de mercado alternativo, que potencializa a produção destes resíduos, pois operam na lógica da demanda e oferta, de resíduos a serem reutilizados.

Contudo, é possível afirmar que por mais benéfico (o reaproveitamento), criativo (resposta formal) e singular (subversão do uso) que possa ser considerada a técnica, também é preciso reconhecer que este fazer implica na incorporação de *la part maudite* (a parte maldita), do excesso de energia traduzido em excesso de produtos e mercadorias, oriundos de um processo de crescimento que alcança seus limites na entropia e na anomia, processo mencionado por Featherstone (1995, p.41-42). Desta forma, compreendendo o processo de produção (de bens e materiais de consumo) sob a perspectiva de uma matriz cultural[267], em que os modos como se usam as mercadorias podem ser usados para demarcar as fronteiras das relações sociais, podemos dizer que usando materiais que de outra forma seriam somente resíduos, esta externalização metálica acaba por incorporar *la part maudite* de uma classe de consumo de bens tecnológicos[268]. Assim, esta solução, embora inovadora e certamente apropriada, por prolongar a vida útil um material bastante importante no mundo contemporâneo, resulta como um indício que auxilia na identificação de uma classe de consumo[269] evidentemente muito distante da que tem acesso às construções revestidas com titânio ou aço inoxidável.

Mas, mesmo que autores identifiquem o acesso a bens de consumo como técnicas eficazes de exclusão[270] e que as mercadorias nas sociedades ocidentais contemporâneas, através das associações simbólicas que possibilitam, possam ser utilizadas para enfatizar diferenças de estilo de vida e demarcar relações sociais é preciso reconhecer que a solução de forrar casas de lata, mesmo que apresente uma série de motivos técnicos para seu uso, tais como questões de conforto térmico, proteção da madeira etc., surpreende pela resposta formal que apresenta. E,

---

[267] De acordo com Featherstone (op. cit., p. 121) neste sentido particularmente devem ser considerados Sahlins, 1974, 1976; Douglas e Isherwood, 1980; Leiss, 1983.

[268] Para Douglas e Isherwood (1980, apud. op. cit.) as classes de consumo são definidas em relação ao consumo de três conjuntos de bens: um conjunto de artigos de consumo geral, correspondente ao setor primário de produção (comida, por exemplo); um conjunto tecnológico, correspondente ao setor secundário de produção (percurso e equipamento capital do consumidor); um conjunto de informação, correspondente à produção terciária (bens de informação, educação, artes, atividades culturais e de lazer). Além do acesso aos diferentes conjuntos, para atingir o topo das classes de consumo é preciso não somente um nível de renda mais elevado quanto competência para julgar bens e serviços que proporcione o *feedback* necessário do consumo para o uso, que é em sim um requisito para o uso.

[269] Deve ficar claro que o conceito de classe aqui empregado refere-se à classe de consumo e deve ser interpretado a partir de fronteiras difusas, embaçadas, onde tanto o capital social quanto o cultural oferecem elementos para relativizações e ponderações, tal qual Featherstone e outros autores argumentam. De toda forma, o que deve prevalecer é a noção de que existem critérios e elementos de distinção em jogo e eles estão materialmente expostos.

[270] Featherstone aborda o assunto e além de suas reflexões faz menções diversas a outros autores, tais como Bourdieu, Leis e Douglas e Isherwood. Particularmente vale consultar as considerações tecidas sobre *A distinção*, de Bourdieu, relacionadas ao argumento de que a preferência por bens culturais funciona como um marcador de classe (p. 125-126).

ainda, tanto quanto explicitar um conceito de classe de consumo, a utilização desta técnica acaba por oferecer uma noção clara de pertencimento ao mundo contemporâneo.

Isto porque ao forrar as edificações com lata é implantada uma casca que necessita ser renovada com frequência, uma pele/lâmina que pode ser modificada e permite uma ressignificação constante do caráter da edificação (pela cor, textura, estado de conservação etc.). Assim, as edificações acabam por gerar uma imagem dinâmica e versátil, que pode tanto confundir quanto causar admiração, mas inequivocamente possibilitam a customização[271] da habitação e denotam a incorporação da cultura de consumo dos nossos dias.

Em conjunto, estas características inusitadas de irreverência e versatilidade permitem dizer que, embora aparentemente espontâneo e localizado, o resultado deste uso subvertido parece estar associado a um fenômeno mais amplo, global, que pode ajustar-se tanto em algumas das características centrais associadas ao pós-modernismo[272], quanto a outras, ainda mais recentes, que apontam que vivemos em uma sociedade da superabundância de ofertas e da desestabilização das culturas de classe, condições estas propícias para uma individualização extrema das preferências de cada um (Lipovetsky, 2004, p.34).

Contudo, ainda que seja incipiente nossa aproximação com o repertório de edificações de madeira forradas com lata, é possível observar que esta resposta parece estar em sintonia com a "busca de perspectivas alheias ao consumismo descartável e à agressividade do mercado", que permitiu o anúncio de Lipovetsky:

> *Ao menos uma boa notícia: o capitalismo hiperconsumista não conseguiu transformar os indivíduos em puros compradores. O mercado é, indubitavelmente, uma força dotada de grande potência, mas não um poder incontrastável e ilimitado; a "ditadura das marcas" jamais impedirá o livre exercício do espírito crítico ou de um sadio distanciamento em relação à volúpia do consumo (op. cit., p. 73).*

Há muito que investigar e compreender sobre o significado destas *edificações de lata* existentes na região. Contudo, por mais que se argumente e comprove que fatores econômicos condicionam seu uso e perpetuação é preciso reconhecer, desde já, que há perdas em considerar somente esta faceta do fenômeno, pois se trata de uma resposta estética com orientações que

[271] A expressão está associada ao termo inglês *customized* que significa "feito ou alterado de acordo com especificações, requisitos individuais".

[272] Das quais destacamos: a abolição da fronteira entre arte e vida cotidiana; a derrocada da distinção hierárquica entre alta-cultura e cultura de massa/popular; uma promiscuidade estilística, favorecendo o ecletismo e a mistura de códigos; paródia, pastiche, ironia, diversão e a celebração da "ausência de profundidade" da cultura (Featherstone, 1995, p.25). O autor refere-se a características associadas ao pós-modernismo nas artes, considerando a arquitetura, música e artes visuais e cênicas e embora se refira ao período das décadas de 70 e 80, usamos a referência pela proximidade das características elencadas e pela abordagem que faz sobre cultura de consumo, adequada, julgamos, ao estudo em tela.

extrapolam este domínio e que notadamente estão amalgamadas às representações culturais da contemporaneidade.

Considerações finais

O relato do Projeto da Ilha e suas edificações conforme antecipamos, permite interpretações diversas, relacionadas tanto à base metodológica, quanto aos resultados do mesmo. Tentamos aqui tecer considerações que oferecessem uma noção do contexto em que estas multiplicidades de fatores emergem, para evidenciar que a preocupação com o estudo da temática habitacional não apenas está presente no currículo da formação do engenheiro civil da FURG, como também, tem sido desenvolvido a partir da experimentação de métodos de trabalho, de intercâmbio com outras áreas, da articulação entre pesquisa, relações de ensino e extensão e da imersão em campo, possibilitando contato direto com a comunidade envolvida. A experiência resultante pode ser avaliada como extremamente produtiva e instigante, com ganhos substanciais à qualidade do ensino-aprendizagem e às relações docente-discente. Contudo, é preciso ter prudência, pois uma avaliação positiva da experiência, embora demonstre suas potencialidades, não deve ofuscar que enfrentar os desafios inerentes à questão habitacional no Brasil também fazem parte do compromisso social da universidade.

Referências

Barreto, Demis Ian Sbroglia; Weimer, Günter; Medeiros, Humberto; Holzer, Werther (2010). *A arquitetura popular do Brasil.* Rio de Janeiro: Bom Texto.

Benévolo, Leonardo (1983). *História da Cidade*. São Paulo: Perspectiva.

Featherstone, Mike (1995). *Cultura de Consumo e Pós-Modernismo***.** São Paulo: Studio Nobel.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). *Censo Demográfico 2010*. Retirados em Acesso em: Junho 1, 2011 de http://www.ibge.gov.br.

Lipovetsky, Gilles (2007). *A sociedade da decepção***.** *Barueri*, São Paulo: Manole.

Mumford, Lewis (1982). *A cidade na história: suas origens, desenvolvimento e perspectivas*. São Paulo: Martins Fontes.

Pevsner, Nikolaus (2001). *Origens da Arquitetura Moderna e do Design*. São Paulo: Martins Fontes.

Veríssimo, Francisco Salvador; Bittar, William Seba Mallamann (1999). *500 anos da casa no Brasil: as transformações da arquitetura e da utilização do espaço de moradia*. Rio de Janeiro: Ediouro.

Santos, Milton (1996). *A natureza do espaço: Técnica, e Tempo. Razão e Emoção.* São Paulo: Hucitec.

Soares, Marlon Nunes (2005). *Banco de dados geográfico socieconômico da Ilha dos Marinheiros, Rio Grande, RS, BRASIL*. Monografia de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, Brasil.

Weimer, Günter (2005). *Arquitetura popular brasileira.* São Paulo: Martins Fontes

8.121.

Título:

Projeto cuidarte: o ensino do curso de graduação em enfermagem revitalizado pela criatividade e arte

Autor/a (es/as):

Silva, Onã [Escola Superior de Ciências da Saúde]

Resumo:

Problemática: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Enfermagem, no Brasil, enfatizam a formação do enfermeiro na perspectiva do cuidado integral, ou seja, profissional dotado de perfil humanístico e criativo.

O currículo inovador nos Cursos de Graduação em Enfermagem destaca aspectos importantes como as metodologias ativas, o saber dialógico, a mudança na relação docente-discente e o estudante como ator no processo.

A criatividade é um elemento importante no processo de aprendizagem conforme teorias distintas. É impossível o homem viver/conviver/interagir sem a criatividade. Para Csikszentmihalyi é possível aumentar o número de pessoas criativas. Portanto, é imperioso ao ensino superior de Enfermagem promover atividades relacionadas ao potencial criativo, em prol do cuidado em saúde integral.

Metodologia: o Projeto Cuidarte ocorre na modalidade de extensão, coordenado por docentes responsáveis. Quanto ao cenário, é desenvolvido no âmbito da ESCS/Fepecs. Em relação aos sujeitos partícipes são docentes e discentes da instituição.

Dentre os objetivos do Projeto Cuidarte, citam-se

- Estimular a criatividade docente e discente do Curso de Enfermagem e profissionais de saúde dos cenários de prática, visando a produção do cuidado integral.

- Realizar oficinas de estimulo e desenvolvimento do potencial criativo, lúdico, artístico, teatral e práticas integrativas com dinâmicas e jogos.

- Utilizar a base teórico-prática sobre criatividade, teatro e dinâmicas para desenvolvimento de

projetos de intervenção nos cenários de prática.

- Promover a interação ensino-serviço mediante a participação de profissionais dos cenários de prática.

Quanto a estrutura, são oferecidas quatro oficinas distintas, cuja duração especifica é de 8 horas, sendo que o projeto totaliza 32 horas. O projeto é assim desenvolvido:

Oficina I – Criatividade e recursos lúdicos para o cuidar em saúde: facilitada por profissional da área de educação, com experiência comprovada em metodologias ativas.

Oficina II - Habilidades teatrais para o cuidar em saúde: facilitada por um ou dois docentes, com experiência comprovada em metodologias ativas e habilidades teatrais.

Oficina III – **C**uidar em saúde utilizando dinâmicas e jogos: facilitada por docentes do Curso de Enfermagem da ESCS, com experiência em metodologias ativas.

Oficina V- Formação e organização de Projeto *Cuidarte* no Curso de Enfermagem.

Relevância e pertinência - a produção do cuidado no contexto educacional favorece a aprendizagem significativa, individual e coletiva. Este ideário de educação, sendo libertador, precisa ser baseado na criatividade nos vários cenários – ensino, gestão, atenção e sociedade – considerando os desafios a enfrentar como a atenção integral.

Quanto a criatividade no Ensino Superior de Enfermagem as escolas que desejam tornar espaços significativos devem trilhar novos caminhos, preparando os discentes para atuarem no mundo dinâmico. Eis a relevância para se adotar o ensino criativo nestas escolas, considerando que esta área do saber está voltada para o ser humano integral.

O universo da saúde exige dos profissionais o perfil reflexivo, crítico, criativo pelos problemas e situações complexas a serem resolvidas. Esta proposição para desenvolver o projeto *Cuidarte* justifica-se pela necessidade da abordagem *Cuidado em saúde baseado na criatividade*. Destarte, a área do saber Enfermagem carece fundamentar-se no tema criatividade para realização de atos cuidadores em saúde.

Palavras-chave:

Ensino superior, processo ensino-aprendizagem, pedagogia inovadora, criatividade, cuidado

Problemática

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Enfermagem no Brasil apregoam mudanças relativas ao modelo de atenção integral a saúde. Os pressupostos das Diretrizes

Curriculares Nacionais enfatizam a formação do enfermeiro na perspectiva da produção do cuidado, de forma integral - profissional dotado de perfil humanístico, reflexivo, crítico, transformador, criativo (BRASIL, 2001)**.**

O currículo inovador nos Cursos de Graduação em Enfermagem destaca aspectos importantes na mudança paradigmática: a opção epistemológica, as metodologias ativas, o saber dialógico, a relação docente-discente e o estudante como ator no processo (CECCIM & FERLA, 2006; CECCIM, RB & FEUERWERKER, 2004), incluindo novos modos de trabalho pedagógico no ensino superior.

Referente a esta maneira inovadora de trabalho educativo no contexto educacional universitário**,** a mesma está direcionada para a aprendizagem significativa, individual, mútua e coletiva que promove e produz sentidos (MERHY, 2002, 2011). O sujeito desta construção conceitual vivencia uma experiência rica no contexto educacional pois *"uma pessoa só conhece bem algo quando transforma, transformando-se também ela no processo"* (BORDENAVE, 1980, p.10). Este ideário de educação, sendo libertador, é típico ato do cuidar se estabelece na parceria, comunhão e responsabilização.

Assim, a criatividade dos atores educacionais – docentes, discentes, gestores – sem dúvida é um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem que passa a assumir a natureza da aprendizagem que é democrática, dinâmica, participativa, ativa e criativa – tal asserção está embasada em teorias distintas. É impossível o homem viver/conviver/interagir sem este aspecto humano: a criatividade (ASSMANN,1988; VIRGOLIM, FLEITH & NEVES-PEREIRA,1999).

Para Csikszentmihalyi (1988, 1992,1996) é possível aumentar o número de pessoas criativas, e a sua teoria refere-se a importância do ambiente estimulador do potencial criativo. Considerando esta fundamentação teórica, é mister que os Projetos Políticos Pedagógicos referentes ao ensino superior de Enfermagem incluam na concepção pedagógica dos cursos, também atividades relacionadas ao desenvolvimento do potencial criativo, em prol do ensinar-aprender inovador, que na área de enfermagem resultará em prática profissional inovadora, na perspectiva da integralidade.

Sem dúvida, diante da complexidade do real, os projetos políticos pedagógicos que valorizam as potencialidades dos seus atores – gestores, docentes e discentes – contribuem para superação do modelo hegemônico tecnicista e das fragilidades existentes no campo de formação e prática da área do saber de enfermagem.

Por isso, entende-se que o ensino e o exercício da enfermagem podem ser criativos, lúdicos e prazerosos, alcançando a dimensão integral do cuidado, conforme defendido por Baraúna (2001), Silva (2001, 2010); Silva e Alencar (2001, 2003); Ferraz, Silva, Reibnitz, Backes

(2005); Silva e Sena (2006, 2008). A proposição do Projeto Cuidarte baseia-se neste ideário de educação que envolve o trabalho pedagógico inovador, crítico, reflexivo e criativo.

Metodologia

O Projeto Cuidarte foi idealizado para ser desenvolvido na modalidade de extensão universitária. No elenco de profissionais envolvidos, a coordenação do mesmo é de responsabilidade de uma docente formada em enfermagem, artes cênicas, mestre em educação. Quanto aos facilitadores das oficinas, preferentemente, atuam docentes da própria instituição de ensino e, também, participam profissionais de outras áreas do saber – favorecendo assim a troca de experiências criativas e a vivência interdisciplinar. Quanto ao cenário, na sua concepção o projeto pode ser desenvolvido em diferentes cenários e espaços educativos: desde o âmbito institucional universitário e laboratórios de aprendizagem até espaços de natureza. Em relação ao público-alvo, o projeto é destinado aos docentes e discentes da instituição selecionada, cuja adesão das pessoas é de forma espontânea.

Dentre os objetivos do Projeto Cuidarte, citam-se:

- Estimular a criatividade docente e discente do Curso de Graduação em Enfermagem, bem como profissionais de saúde dos cenários de prática, visando a produção do cuidado integral.

- Realizar oficinas de estímulo e desenvolvimento do potencial criativo, lúdico, artístico, teatral e práticas integrativas mediante a utilização de dinâmicas e jogos.

- Utilizar a base teórico-prática sobre criatividade, teatro e dinâmicas para desenvolvimento de projetos de intervenção nos cenários de prática.

- Promover a interação ensino-serviço mediante a participação de profissionais dos cenários de prática.

O Projeto Cuidarte foi delineado dentro da concepção ativa e participativa dos seus atores, elegendo a estrutura pedagógica de oficinas. São oferecidas quatro oficinas distintas, cuja duração especifica é de oito horas. Na concepção do projeto, as oficinas são organizadas para ser realizadas, quinzenalmente, no período contrário de aula dos participantes, tendo cada encontro quatro horas de duração, e a oficina temática dura oito horas. O Projeto Cuidarte é estruturado dentro de uma carga horária total de trinta e duas horas.

A concepção metodológica do Projeto Cuidarte apresenta a seguinte caracterização:

Oficina I – **Prática educativa – desenvolvimento da criatividade e de recursos lúdicos para o cuidar em saúde** (8 horas): desenvolvida por profissionais da área de enfermagem, com

titulação de Mestrado, com experiência comprovada em metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Oficina II - Prática educativa – desenvolvimento de habilidades teatrais para o cuidar em saúde (8 horas): deverá ser desenvolvida por um ou dois profissionais enfermeiros, com experiência comprovada em metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Oficina III – Prática educativa – desenvolvimento de habilidades integrativas para o cuidar em saúde utilizando dinâmicas e jogos (8 horas): deverá ser desenvolvida por docentes que atuam no Curso de Graduação em Enfermagem, com experiência em metodologias ativas.

Oficina V- Prática educativa - desenvolvimento de habilidades de recursos didáticos para comunicação em saúde. Momento de preparação de recursos de comunicação em saúde e interação ensino-comunidade, como por exemplo, ação educativa proposta pelo Projeto *Cuidarte* no Curso de Graduação em Enfermagem, em instituições sociais.

Quanto aos recursos humanos, o planejamento prevê um trabalho de natureza voluntária envolvendo no mínimo três docentes efetivos para o desenvolvimento do Projeto Cuidarte. Mas, também há espaço para convidados de profissionais de outras áreas do saber, como por exemplo, na execução do Cuidarte houve participação de professora de dança (para desenvolvimento de habilidades expressivas); profissional da área de teatro (para desenvolvimento de habilidades cênicas); profissionais de outras áreas para desenvolvimento de dinâmicas; estudantes da área de comunicação para desenvolvimento de atividades voltadas para comunicação em saúde.

Dentre os recursos materiais, no Cuidarte há possibilidade extensa de serem explorados e trabalhados diversos insumos, como por exemplo: tintas de diversas cores, canetinhas hidrocor, giz de cera, papeis de variadas texturas e cores, massinhas para modelar, balões, fantoches, tecidos multicores e outros materiais. Vale ser citado que durante o curso foram realizadas algumas atividades utilizando sucatas de papel, plástico, tecido, por exemplo – oportunizando aos partícipes de expressarem as suas habilidades com os materiais recicláveis disponíveis. Utilizaram-se alguns equipamentos eletrônicos com a finalidade de recursos didáticos, a saber: aparelho de som, computador, data show, internet, aparelho celular. Os referidos instrumentos possibilitaram o desenvolvimento de trabalhos de músicas, expressões corporais, cênicos e construção de materiais para comunicação em saúde.

As oficinas ocorreram em sala de aula reservada para o Projeto Cuidarte, em horário contrário à grade curricular formal do Curso de Graduação em Enfermagem. As oficinas relativas ao desenvolvimento de recursos didáticos para comunicação em saúde ocorreram em laboratório de informática com rede de internet disponível.

Álbum de fotos referente ao projeto Cuidarte



Cartaz do Projeto Cuidarte



Oficina II – desenvolvimento de habilidades teatrais para o cuidar em saúde



Oficina II – desenvolvimento de habilidades teatrais para o cuidar em saúde



Oficina III – desenvolvimento de habilidades integrativas para o cuidar em saúde utilizando dinâmicas e jogos



Oficina III – desenvolvimento de habilidades integrativas para o cuidar em saúde utilizando dinâmicas e jogos



Oficina IV – Interação ensino-comunidade: visita dos participantes do Projeto Cuidarte na ONG Pró-Vidas, Distrito Federal – Brasil.

Relevância e pertinência

Teorias e estudos sobre a criatividade no processo ensino-aprendizagem

Os preceitos iniciais sobre criatividade afirmavam que ela é inata, enfatizando aspectos individuais, estilos de pensar, traços personalísticos, ignorando o contexto social. Porém, segundo arrazoados de Amabile (1983), Arieti (1976), Csikszentmihalyi (1988, 1992, 1996), Martinez (1997) e Renzulli (1992), os sujeitos podem tornar mais criativos, influenciados por fatores extrínsecos como: experiências criativas no sistema família-escola, ambiente adequado para reforçar os traços de personalidade, as dimensões da complexidade e demais atributos.

Csikszentmihalyi (1996) tem apresentado e discutido argumentos substanciais ao fenômeno criatividade. Ele é o autor da teoria sistêmica da criatividade que destaca as forças sociais, culturais e pessoais. Esta teoria descreve que a criatividade não está restrita ao indivíduo, mas é resultado da interação pessoa/contexto sociocultural – o fenômeno é sistêmico antes de ser individual.

Outro modelo teórico importante que enfatiza a criatividade no contexto escolar é de autoria de Renzulli (1992) que ressalta a produção criativa pela aprendizagem. O modelo teórico é representado por três círculos que se interagem, correspondendo às estruturas básicas do processo ensinar-aprender: professor, aluno e currículo.

Desenvolvimento e estímulo à criatividade no contexto universitário

Cotejando diversos estudos (ALENCAR, 1997; AMABILE, 1983; ASSMAN, 1998; MARTINEZ, 1997; RENZULLI, 1992) observa-se que há consonância dos mesmos com Csikszentmihalyi (1992, 1996). Ou seja, em qualquer instância da vida, qualquer nível de ensino, em diferentes papéis – sendo professor ou aluno – o indivíduo precisa desenvolver a criatividade inata, em busca da felicidade plena. Portanto, o ensino criativo também deve estar inserido na pauta curricular do nível superior.

Para Castanho (2000) o ensino superior deve investir na formação de pessoas com autonomia intelectual, apaixonados pela busca do saber e cujas atitudes positivas reflitam na sociedade e pondera que: *"Num momento de tantas dúvidas e poucas certezas, podemos afirmar que nossas faculdades são, no geral, pouco ou nada criativas"* (CASTANHO, 2000, p.77).

Há escassez de estudos sobre criatividade destinados a alunos e mestres do ensino superior, conforme Alencar (1995b, 1997) que também conclui que na educação de nível superior os alunos deveriam ser estimulados para desenvolverem suas capacidades criativas.

A criatividade no Ensino Superior de Enfermagem frente ao ensino tecnicista

O ensino e o exercício da enfermagem podem ser criativos e prazerosos, alcançando a dimensão integral do cuidado (ALVES, 2000; SILVA, 2001, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b; SILVA & ALENCAR, 2003). O marco da mudança paradigmática na formação e exercício da enfermagem foi a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), explicitando na mesma o cuidado integral e o perfil do enfermeiro generalista e dotado de competência, habilidades e atitudes (BRASIL, 2001).

Doravante, alguns estudos sobre a produção do cuidado no campo de formação foram publicados. Em pesquisa com docentes e discentes de ensino superior de enfermagem, investigando a percepção de nível criativo, Silva (2001) encontrou os seguintes resultados: os docentes se avaliaram entre criativos e muito criativos e avaliaram os alunos e pares entre pouco criativos e criativos. Os alunos avaliaram a si e seus pares como criativos, e seus mestres pouco criativos. Os docentes consideraram-se estimuladores da criatividade; mas, os discentes discordaram. Não obstante a auto-avaliação positiva docente, no Curso de Enfermagem estudado não foram observadas estratégias pró-ensino criativo.

Ferraz *et al* (2005) argumentaram no ensaio *Cuidar-educando em enfermagem: passaporte para o aprender/educar/cuidar em saúde*, que o profissional no exercício do cuidar e educar, precisa usar um "passaporte" que o conduz a diferentes "escalas" de saberes de forma criativa, estética, ética, política e técnica. Ou seja, o educar potencializa a capacidade do cuidar e a utilização

deste, capacitando-o para intervir de forma construtiva/reflexiva, singular/plural, dinâmica/flexível, num determinado contexto de relações entre os sujeitos.

Silva e Sena (2006, 2008) estudiosas da área de educação em enfermagem e atenção integral à saúde abordam a formação do enfermeiro para a integralidade do cuidado, na perspectiva de um modelo de atenção à saúde que tem como direcionalidade o cuidado centrado no usuário.

Erdmann *et al* (2007) assinam um estudo sobre o modelo teórico Sistema de Cuidados, a partir de redes interacionais de vários saberes do agir humano expresso pelo trabalho compartilhado, multidisciplinar e em equipe. Crivaro *et al* (2007) abordam o cuidar humano: articulando a produção acadêmica de enfermagem ao cuidado.

A experiência do Projeto Cuidarte – Extensão Universitária criativa

Quanto ao desenvolvimento da criatividade no Ensino Superior de Enfermagem frente ao ensino tecnicista, Silva e Sena (2006, 2008) destacam que as escolas que desejam tornar espaços significativos devem trilhar novos caminhos, visando preparar os alunos para atuarem neste mundo dinâmico. Eis argumento para se adotar o ensino criativo nas escolas de enfermagem, considerando que esta área do saber está direcionada para a dimensão interna do ser humano!

O universo da enfermagem exige dos profissionais o perfil reflexivo, crítico, criativo pelos problemas e situações complexas a serem resolvidas (BRASIL, 2001). A premissa mais consistente da profissão não ter alcançado a visibilidade na sociedade é fruto do modelo educacional tecnicista, preocupado no fazer, na "parte" afetada pela doença, na dissociação entre teoria e prática – impedindo o ensino e exercício profissional crítico, criativo e político.

Esta proposição intitulada Projeto Cuidarte trata-se de uma experiência real que investe na capacitação dos atores educacionais – docente e discentes – em relação a concepção inovadora de trabalho pedagógico no Ensino Superior. A justificativa de realização do referido projeto está assentada nos caminhos atuais que requer a capacitação dos trabalhadores da área de saúde para a abordagem *do Cuidado em saúde baseado na criatividade* (BRASIL, 2001, 2004, 2007; FEUERWERKER, 2000,2003).

Destarte, esta experiência de trabalho pedagógico pode tornar realidade em distintas áreas do conhecimento, conforme os resultados significativos apresentados pelo Curso de Graduação em Enfermagem. A fundamentação no tema criatividade para realização de atos cuidadores em saúde é sem dúvida um modo inovador de trabalho pedagógico no Ensino Superior.

Agradecimentos

Onã Silva agradece a Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde-FEPECS pelo apoio concedido para realização do projeto e aos facilitadores, docentes e aos estudantes da Escola Superior de Ciências da Saúde-ESCS que participaram do Projeto Cuidarte, conforme relação discriminada a seguir: **Docentes (**Onã da Silva Apolinário – Coordenadora do Projeto, Kátia Rodrigues Menezes e Zulmira Maria Barroso da Costa – docentes e facilitadoras do Projeto). **Estudantes do Curso de Graduação em Enfermagem (**Estevão de Souza Pedro, Thiara Aparecida Correia Borges, Adalgisa Vânia Fernandes Sousa, Thais Fernandes de Oliveira, Raquel Nobre Barreto de Menezes, Bernardo Antônio Barros de Lima, Vitor Venâncio Carvalho Lima, Sylvia Elena Sobrinho Herrera, Jeniffer Melo de Araújo, Aline de Oliveira Silva, Alline Santos Pereira, Iris Barreto Moitinho, Maria do Socorro Mesquita da Silva, Natasha Amin Santos, Sâmyla de Souza Melo).



Onã Silva agradece ao Decanato de Pesquisa e Pós-graduação - Universidade de Brasília – UnB, Brasil, pela concessão de apoio financeiro referente ao Edital nº 7/2012 que possibilitou a sua participação neste evento científico no exterior: VII Congresso IberoAmericano de Docência Universitária.

Referências

Alencar, Eunice M.L.S (1995). Developing creative abilites at the university level. *European Journal for High Ability*, 6, 82-90.

Alencar, Eunice M.L.S (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(2-3), 29-37.

Amabile, Tereza M (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.

Arieti, Silvano (1976). *Creativity: The magic synthesis*. New York: Basic Books.

Ayres, José Ricardo C. M (2004). Cuidado e reconstrução das práticas de Saúde - *Comunic., Saúde, Educ*., v.8, n.14, p.73-92, set.2003-fev.

Assman, Hugo (1998). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bordenave, Juan E D, Pereira Adair Martins (2004). *Estratégias de ensino-aprendizagem.* 21ª ed. Petrópolis: Vozes.

Brasil (2001). Resolução CNE/CES 3/2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de Novembro de 2001. Seção 1, p. 37.

Brasil (2004). Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Política de Educação e desenvolvimento para o SUS: Caminhos para a Educação Permanente em Saúde. Brasília.

Brasil (2007). Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. *Política Nacional de Promoção da Saúde*, 2. ed, Brasília: Ministério da Saúde. Castanho, Maria Eugenia L.M (2000). A criatividade na sala de aula universitária. In I.P.A.Veiga & M.E.L.M. Castanho (Orgs.), Pedagogia universitária. A aula em foco (pp.75-89). Campinas: Papirus.

Ceccim, Ricardo Burg; Ferla, Alcindo A. (2006). A construção de linhas de cuidado como caminho para integralidade, também no interior da educação de profissionais de saúde. *Revista Olho Mágico.* V.13. Londrina.

Ceccim, Ricardo Burg ; Feuerwerker, Laura C. M (2004). O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *Physis* [online]. v. 14, n. 1, pp. 41-65.

Crivaro, ET; Almeida, I S; Souza, IEO (2007). O cuidar humano: articulando a produção acadêmica de enfermagem ao cuidado. *Rev. enferm.UERJ*; 15(2):248-254, abr.-jun.

Csikszentmihalyi, Mihaly (1988). *The domain of creativity*. Trabalho apresentado no Congresso de Criatividade. Ptizer College, Claremont, Estados Unidos.

Csikszentmihalyi, Mihaly (1992). *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva.

Csikszentmihalyi, Mihaly (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discover and invention*. New York: HapperCollins.

Erdmann, Alacoque Lorenzini; Sousa, Francisca GM; Backes, Dirce Steim; Mello, Ana Lúcia SF (2007). Construindo um modelo de sistema de cuidados. *Acta Paul. Enferm*. vol.20, n.2, pp. 180-185.

Ferraz, Fabiane; Silva, Luzia Wilma S; Silva, Luiz Anildo A; Reibnitz, Kenya Schimidt; Backes,Vânia Marli S (2005). Cuidar-educando em enfermagem: passaporte para o aprender/educar/cuidar em saúde. *Rev Bras Enferm* 2005 set-out; 58(5):607-10.

Feuerwerker, Laura C.M (2000). A construção de sujeitos no processo de mudança da formação dos profissionais de saúde. *Divulgação em Saúde para Debate*, Rio de Janeiro, n.22, p.18-24, dez.

Feuerwerker, Laura C.M (2003). Educação dos profissionais de saúde hoje: problemas, desafios, perspectivas e as propostas do Ministério da Saúde. *Revista da Abeno*, v. 3, n.1, p.24-27, jan./dez.

Martinez, Albertina M (1997). *Criatividade, personalidade e educação*. São Paulo: Ed. Papirus.

Merhy, Emerson Elias (2002). *Saúde: a cartografia do trabalho vivo*. São Paulo: Editora Hucitec.

Merhy, Emerson Elias (2011). *O ato de cuidar: a alma dos serviços de saúde*. Retirado em maio 10, 2011 de <http://paginas.terra.com.br/saude/merhy/textos/Cinaematocuidar.pdf.

Renzulli,Joseph. S (1992). A general theory for the development of creative productivity in young people. Em F.J. Mönks&W.Peters(Eds),*Talent for the future*(pp.51-72).The Netherlands:VanGorcum.

Silva, Kênia L; Sena, Roseni R (2008). Integralidade do cuidado na saúde: indicações a partir da formação do enfermeiro. *Rev Esc Enferm USP*; 42(1):48-56.

Silva, Kênia L; Sena, Roseni R (2006). A formação do enfermeiro: construindo a integralidade do cuidado. *Rev Bras Enfer*m. 2006; 59(4):488-91.

Silva, Onã (2001). *A criatividade no ensino superior de enfermagem à luz dos componentes do processo ensino-aprendizagem: o professor, o aluno e o currículo* [dissertação de Mestrado em Educação]. Brasília (DF): Universidade Católica de Brasília; Brasília, Brasil. 103 f.

Silva, Onã. (2010a). *Miriã, uma Enfermeira Bambambã*. São Paulo: Scortecci.

Silva, Onã (2010b). *Curso de Extensão Universitário Projeto Cuidarte*. Projeto Básico apresentado à Escola Superior de Ciências da Saúde- ESCS. Brasília, Brasil, (referência não publicada).

Silva, Onã (2011a). *Criatividade revitalizada pelas metodologias ativas*. Anteprojeto de Tese de Doutorado apresentado ao Processo seletivo de doutorado do Programa de Pós-graduação em enfermagem, Universidade de Brasília, Brasil, (referência não publicada).

Silva, Onã (2011b). *Espaço Criatividade*. Projeto desenvolvido no 64º Congresso Brasileiro de Enfermagem, 3-6 de out 2012. Maceió-Alagoas, Brasil, (referência não publicada).

Silva, Onã (2012). *Aha! Criatividade e o desenvolvimento do potencial dos trabalhadores para produção do cuidado integral no Sistema Único de Saúde*. Trabalho apresentado no I Seminário Potencialidades e Inovação no Processo de Trabalho em Saúde. Abr 2012. Brasília-DF

Silva, Onã; Alencar, Eunice MSL (2003). Criatividade no ensino de enfermagem - enfoque triádico: professor, aluno, currículo. *Rev Bras Enferm*, Brasília (DF) 2003 nov/dez;56(6):610-614

Vieira, Aleivan N; Silveira, Lia C; Franco, Túlio B (2011). A formação clínica e a produção do cuidado em saúde e na enfermagem. *Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro*, v. 9 n. 1, p. 9-22, mar./jun.

Virgolim, Angela M. R., Fleith, Denise S. & Neves-Pereira, Mônica S (1999). *Toc, toc... plim, plim!: Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade*. Campinas,SP: Papirus.

8.122.

Título:

O processo de adaptação dos estudantes ao ensino superior: um estudo com estudantes de uma escola de educação e de uma escola de saúde

Autor/a (es/as):

Sousa, Rita [Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]

Lopes, Amélia [Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]

Ferreira, Elisabete [Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]

Resumo:

A entrada no Ensino Superior é, claramente, um período de transição na vida do estudante, surgindo muitas vezes como desencadeadora de novas aquisições e estruturações pessoais com particulares reflexos no desenvolvimento cognitivo e psicossocial (Pascarella e Terenzini, 2001), pelo que a relação que o estudante cria com a própria instituição de ensino e a forma como se envolve nas suas dinâmicas é preponderante para a sua boa adaptação e para o seu sucesso educativo. Neste sentido, torna-se relevante abordar a pertinência dos indivíduos integrarem grupos onde desenvolvam um sentimento de pertença, sendo esse um elemento facilitador da boa adaptação do corpo estudantil. No contexto do Ensino Superior podemos reportar estes grupos para a Praxe Académica e para a Associação de Estudantes por serem os organismos que, de maneira geral, mais mobilizam os estudantes, desempenhando portanto um papel fulcral e decisivo na sua adaptação. No entanto, importa não esquecer ou minimizar o papel que a própria instituição deve ter no acolhimento dos novos estudantes (Sousa, 2009).

Esta comunicação visa apresentar dados exploratórios recolhidos no âmbito de um projeto sobre formação inicial de professores e enfermeiros, através da realização e análise de dois grupos focais, um com estudantes de uma escola superior de educação e outro com estudantes de uma escola superior de enfermagem.

A análise de conteúdo desenvolveu-se segundo uma lógica indutiva que permitiu desenvolver um conjunto de ideias relativas ao processo de integração e adaptação, assim como à própria experiência académica dos estudantes de uma Escola Superior de Enfermagem e de uma Escola Superior de Educação. As semelhanças e diferenças evidenciadas na análise constituem aspetos a ter em conta na continuidade do estudo.

Palavras-chave:

Ensino Superior; processo de adaptação; estudantes; ensino; enfermagem

1. O processo de adaptação dos estudantes ao Ensino Superior

A entrada no Ensino Superior é, claramente, um período de transição na vida do estudante, surgindo muitas vezes como desencadeadora de novas aquisições e estruturações pessoais com particulares reflexos no desenvolvimento cognitivo e psicossocial (Pascarella e Terenzini, 2001), sendo também um marco no processo de contrução de identidade do estudante, pelo que a relação que este cria com a própria instituição de ensino e a forma como se envolve nas suas dinâmicas é preponderante para a sua boa adaptação e para o seu sucesso educativo. Segundo Magalhães e Stoer (2004: 97), "a identidade é um processo de criação de sentido pelos grupos e pelos indivíduos". Esta *criação de sentido* varia de acordo com os contextos na qual tem lugar, sendo, portanto, fundamental perceber o papel que cada contexto tem na construção da identidade, neste caso em particular, interessa perceber o papel do Ensino Superior na (re)construção de identidade, assim como, perceber a pertinência dos indivíduos integrarem grupos onde desenvolvam um sentimento de pertença, sendo esse um elemento facilitador da boa adaptação do corpo estudantil.

Nos últimos anos, tem-se verificado uma maior complexidade no tipo de relação que existe entre os estudantes e as insituições de Ensino Superior que eles frequentam (Sá et al., 2011). Assim a relação que o estudante cria com a própria instituição de ensino e a forma como se envolve nas suas dinâmicas, é preponderante para a sua boa adaptação e para o seu sucesso educativo (Lopes e Pereira, 2012). De facto, se o estudante estiver envolvido na 'vida' da instituição de ensino que frequenta, se fizer parte das suas dinâmicas, se estiver implicado nas diversas actividades que decorrem no mundo académico a sua adaptação será mais fácil e rápida, sendo, portanto, o sentimento de pertença um factor a ter em consideração quando nos referimos às questões da adaptação.

Neste sentido, percebemos que as instituições de Ensino Superior e os seus professores não podem continuar a manter uma posição tradicionalista de alheamento face aos problemas dos seus estudantes, devendo adoptar uma postura activa na procura de soluções para ajudar os estudantes na sua transição e adaptação. Assim, cabe às instituições e, em particular, ao corpo de professores terem atitudes inclusivas em relação a todos os seus estudantes. Considerando a necessidade de se arranjarem estratégias de ensino que promovam a participação activa e valorizem as opiniões dos estudantes, torna-se relevante abordar a pertinência dos indivíduos integrarem grupos onde desenvolvam um sentimento de pertença, grupos onde sejam

defendidos interesses em comum, ou seja, é relevante perceber que os indivíduos "necessitam do apoio de grupos que carreguem consigo uma tradição moral capaz de reforçar suas próprias aspirações" (Robert Bellah *cit in* Castells, 2003: 79), sendo esse um elemento facilitador da boa adaptação do corpo estudantil. É, neste sentido, importante promover o desenvolvimento de relações interpessoais que, ao facilitarem a comunicação e as linguagens, estabelecem laços sólidos nas relações humanas (Antunes, 2003), contribuindo para que os estudantes se sintam bem acolhidos nas suas instituições de ensino.

A passagem pelo Ensino Superior é um período marcante onde os estudantes têm de "encarar pressões académicas, mas também conflitos pessoais e sociais" (Pereira, 2005: 11), onde lhes são feitas novas exigências e atribuídas novas responsabilidades pelo que é necessário proporcionar-lhes circunstâncias curriculares e organizacionais que promovam alguma estabilidade e que sejam facilitadoras da construção de um futuro profissional e pessoal, isto é, torna-se necessário assegurar mecanismos que garantam a estabilidade psicológica e emocional dos estudantes. A entrada no Ensino Superior implica também a projecção do estudante num determinado futuro profissional, futuro esse para o qual ele vai trabalhar ao longo de todo o curso, pelo que é fundamental que este sistema de ensino se adapte às novas necessidades e deixe de lado a sua posição de isolamento "que só foi possível enquanto pôde trabalhar com pequenas elites intelectuais" (Santos cit in Gonçalves et al, 2001: 13). Torna-se então, essencial, que o Ensino Superior tenha a capacidade de se abrir à comunidade, considerando as suas reais necessidades e expectativas e formando jovens com as competências (técnicas e pessoais) necessárias ao mundo do trabalho.

É importante destacar ainda, que o papel do Ensino Superior em muito ultrapassa o 'simples' objectivo de equipar aqueles que a frequentam com competências técnicas para o desempenho de determinada profissão, ou seja, não cabe ao Ensino Superior apenas a tarefa de formar futuros profissionais. É então, fundamental integrar na formação Superior novas possibilidades de desenvolvimento pessoal; novos conhecimentos através de um processo de formação contínua que enriqueça a cultura geral, académica e profissional dos estudantes; novas competências com vista à intervenção; atitudes e valores relativos não só a si próprio, mas também aos outros e às situações do quotidiano (Sousa, 2009). De facto, torna-se importante que este nível de ensino tenha a preocupação de formar bons profissionais, com as competências técnicas necessárias, mas também a preocupação de formar pessoas capazes de desenvolver um pensamento crítico e de desenvolver competências relacionais, especialmente quando nos reportamos a cursos e profissões caracterizadas pela forte relação entre conhecimento científico e dimensão relacional, como são os cursos de Educação e de Enfermagem (Dubet, 2002).

Deste modo, percebe-se que a qualidade da transição para o Ensino Superior depende, em grande parte, do equilibrio "entre fontes de desafio e meios de apoio percepcionados por cada

estudante e que lhe permite construir (ou não) sentido de mestria para lidar com uma nova fase da sua vida" (Tavares, 2008: 292). Assim, percebe-se que as dificuldades que os estudantes percepcionam no decorrer do seu percurso académico podem constituir obstáculos à sua adaptação e integração, sendo por isso de extrema importância que os orgãos competentes desempenhem o seu papel no sentido de contribuirem para a sua adaptação.

No contexto do Ensino Superior podemos reportar estes grupos para a Praxe Académica e para a Associação de Estudantes por serem os organismos que, de maneira geral, mais mobilizam os estudantes e contribuem para a construção de redes sociais entre pares, desempenhando portanto um papel fulcral e decisivo na sua adaptação. No entanto, não nos podemos esquecer ou minimizar o papel que a própria instituição deve ter no acolhimento dos estudantes. De facto, os estudantes sentem-se muitas vezes 'deslocados' em relação ao ambiente e às dinâmicas já existentes, sendo por isso fundamental ter à sua espera uma base de apoio forte, a qual se traduz na existência, por parte da instituição de Ensino Superior, de mecanismos e serviços responsáveis pela recepção e boa adaptação dos seus estudantes.

A Praxe Académica percepcionada enquanto rito, ou seja, "enquanto um conjunto de condutas individuais ou colectivas (...) com uma forte carga simbólica" (Riviére cit in Tavares, 2008: 366), tem como objectivo integrar os novos estudantes na vida académica e facilitar a sua adaptação à instituição onde ingressaram. Deste modo, a Praxe pode ser percepcionada como um organismo que celebra a passagem do estudante para o Ensino Superior, permitindo-lhe a entrada na comunidade académica e a partilha de uma identidade entre os estudantes, tendo como função o apoio ao aluno recém-chegado através do fomento da sua integração no ambiente académico, propiciando-lhe oportunidades para aumentar e aprofundar as suas redes sociais de apoio, nomeadamente entre pares (Tavares, 2008). A Praxe pode então surgir como facilitadora do processo de adaptação dos estudantes, potenciando o sentimento de pertença face à instituição. Também o facto de a Praxe ser praticada por alunos mais velhos sobre alunos mais novos permite, muitas vezes, que fora do contexto de praxe estudantes mais velhos se relacionem com estudantes mais novos, que se troquem apontamentos, 'dicas', comentários que acabam por facilitar a integração dos estudantes aos respectivos cursos. Desta forma se percebe, a importância que os pares, neste caso, estudantes mais velhos, podem ter no que concerne ao apoio na adaptação ao Ensino Superior. No entanto, importa referir que a participação na Praxe Académica nem sempre ocorre de forma totalmente voluntária, na medida em que muitos dos estudantes do primeiro ano sentem alguma pressão em participarem neste tipo de práticas, acabando por fazê-lo, muitas vezes, por 'obrigação' ou mesmo com medo de represálias. O que remete para as relações de poder materializadas em muitos dos actos realizados no âmbito destas práticas. Relações que se explicitam como claramente assimétricas e sobre as quais poderíamos interrogar da sua democraticidade. Neste sentido, é fundamental considerar o papel

que a Praxe Académica desenvolve na integração dos estudantes mas também de que forma estas práticas podem funcionar como um motor de receios, ansiedades e pressões.

Também a Associação de Estudantes desempenha um papel de destaque na sua relação com os estudantes, na medida em que a participação associativa tem um potencial estruturador e de identitização cultural, podendo ter um papel fundamental de formação e educação (Fernandes, 2001). De facto, todo o tipo de participação associativa contribui para que se criem maiores laços entre pessoas de uma comunidade, neste caso específico, a participação na associação de estudantes contribui para um maior envolvimento na vida da instituição potenciando mais fortemente a relação entre os estudantes e, até mesmo, entre o corpo discente e docente. No fundo, as pessoas tendem a agrupar-se em organizações onde, ao longo do tempo, geram um sentimento de pertença e pelos quais são revelados e defendidos interesses em comum (Castells, 2003).

Assim se justifica e compreende a necessidade das pessoas, neste caso em concreto dos jovens estudantes, em integrarem grupos onde encontrem e partilhem significados e interesses. Tendo já considerado o papel da Praxe Académica e da Associação de Estudantes no processo de adaptação dos estudantes que frequentam o Ensino Superior, podemos concluir o papel de relevo que o grupo de pares possui neste sentido. De facto, aquando a entrada dos estudantes na instituição de ensino, o grupo de pares constitui um dos elementos preponderantes nas questões da adaptação e inclusão dos membros recém-chegados. As relações interpessoais têm, como sabemos, uma importância e dimensão imprescindíveis à vida humana, sendo o grupo de pares e a sua influência na nossa vida, exemplo disso. Em qualquer idade o grupo de pares tem influência nas decisões que tomamos, nas opiniões que formamos, nos gostos que desenvolvemos, nos caminhos que seguimos, no entanto, é na adolescência e na jovem adultez que esta influência ganha maior notoriedade, constituindo para os jovens um ponto de referência que acaba por proporcionar, como podemos constatar, um sentimento de identidade e reconhecimento. As interacções entre pares durante a aprendizagem têm o potencial de funcionar como um processo facilitador do desenvolvimento intelectual e psicossocial dos sujeitos (Dias, 2006). De facto, o papel do grupo de pares deve ser encarado com alguma atenção na medida em que pode funcionar como um motor para a boa adaptação dos jovens que chegam todos os anos às instituições de Ensino Superior, devendo ser encarado pelas mesmas como um instrumento de auxílio.

Para além do papel desempenhado pela Praxe Académica e pela Associação de estudantes, onde o grupo de pares tem também maior destaque, é importante não esquecer o papel que a própria instituição desempenha no processo de adaptação dos estudantes. Para além da recepção realizada por parte dos estudantes mais velhos, também a recepção proposta e realizada pelas próprias instituições de ensino tem um papel importante e de destaque, sendo, numa primeira

iniciativa, concretizada numa sessão solene no início de cada ano lectivo com o objectivo de apresentar a instituição e os seus orgãos. Contudo, são inúmeras as medidas que podem ser, e são, muitas vezes, tomadas pelas instituições de Ensino Superior.

Neste sentido, Soares et al. (cit in Tavares, 2008) referem a organização institucional estruturada e normativa; mecanismos de recepção e de suporte aos alunos; mecanismos de acompanhamento educativo, vocacional e psicossocial dos estudantes; trabalho conjunto de professores e alunos para a promoção da aprendizagem e sucesso escolares; esquemas de flexibilização de percursos de formação, de aprendizagem e de formas de avaliação como alguns dos possíveis contributos institucionais para a adaptação dos estudantes ao Ensino Superior. De facto, são várias as estratégias e os mecanismos que as instituições de Ensino Superior têm ao seu alcançe face às questões relativas à adaptação a este nível de ensino, cabendo, contudo, a cada uma delas adoptar as mais indicadas ao seu contexto, público e necessidades gerais.

2. O processo de adaptação dos estudantes ao Ensino Superior: um estudo exploratório com estudantes de uma escola de Educação e de uma escola de Saúde

No âmbito do projeto FIPAIF – Formação Inicial de Profissionais de Ajuda e Identidade dos Formadores: um estudo sobre o ensino e a enfermagem –, foi desenvolvida uma análise indutiva dos dados recolhidos através da realização de dois grupos focais**,** um com estudantes de uma escola superior de educação e outro com estudantes de uma escola superior de saúde. O grupo de estudantes entrevistados reúne estudantes de todos os anos curriculares, de cada curso. A análise, que se centrou nos discursos dos estudantes, permitiu desenvolver um conjunto de ideias relativas ao processo de integração e adaptação, assim como à própria experiência académica dos estudantes. Neste sentido, considera-se pertinente abordar a forma como os estudantes destas duas escolas percepcionam o tipo de relações que se estabelecem entre docentes e estudantes, e as suas repercussões no seu próprio bem-estar. São de realçar, também, algumas considerações relativas à participação dos estudantes em eventos e actividades académicas, na associação de estudantes, na praxe, e nas próprias actividades da escola que frequentam.

Começando por analisar a dimensão relacional como factor que contribui para a adaptação dos estudantes do e ao Ensino Superior, podemos interpretar nos discursos dos entrevistados a importância das relações que se estabelecem entre professores e estudantes mas, também, a importância das relações entre os próprios docentes e entre os próprios estudantes. Considerando que a transição para o Ensino Superior é um processo complexo que implica um esforço por parte dos estudantes em adquirir novas estratégias adaptativas bem como novos

mecanismos nas relações que estabelecem, importa referir a importância que o apoio dos professores pode desempenhar na boa adaptação dos estudantes. Assim, entre formadores e estudantes das duas escolas parecem existir relações que são enquadradas pela política da instituição e outras que resultam duma prática mais individual. As primeiras decorrem do cuidado que os professores colocam e incutem na relação pedagógica, como condição de promoção do desenvolvimento dos estudantes. De forma geral parece haver um modo caraterístico e predominante que considera a relação entre os professores e os estudantes caraterizada pela disponibilidade dos primeiros para atender às solicitações dos segundos: *"qualquer professor está sempre disponível para nos atender, para esclarecer as nossas dúvidas, para nos acompanhar, quando estamos a fazer um trabalho, ou quando estamos a estudar – em qualquer circunstância há disponibilidade por e-mail, por telefone, no horário de atendimento, aqui na instituição; há sempre essa abertura e essa facilidade para entrar em contacto com eles. E isso é importante para nós."* (Ana – educação). Essa disponibilidade, em alguns casos, transforma-se em disponibilidade para organizar a formação de acordo com as solicitações dos destinatários: *"há uma preocupação em moldar as aulas e o que é ensinado ao que nós já sabemos através de outras disciplinas, ou seja, há uma preocupação em interligar os conhecimentos sempre que é possível"* (Henrique - enfermagem). Este é um traço diferenciador do modus operandi das Escolas se comparadas com outras instituições de ensino superior que contribui para o bem-estar dos estudantes e, consequentemente, para o seu desenvolvimento e sucesso académico, assim como para o seu desenvolvimento pessoal: "*disponibilidade e apoio total dos professores, que sempre foram ao longo do curso um apoio importante tanto a nível profissional como pessoal"* (Diogo - enfermagem). A proximidade entre professores e estudantes aparece neste estudo como uma mais-valia para a boa adaptação dos estudantes e até para a desconstrução de alguns estereótipos relativos às relações que se criam entre docentes e estudantes no Ensino Superior: "*um aspecto muito positivo, como já foi dito é a disponibilidade entre os professores, têm horas de atendimento, o e-mail, alguns até nos disponibilizam o nº de telefone (eu achei fantástico, porque nem no secundário isso era possível*" (*Rute - educação*). De facto, e apesar de este ser um nível de ensino para adultos, não deixa de ser fundamental o desenvolvimento de uma relação de proximidade docentes-discentes, não só por facilitar o seu processo de adaptação mas, também, por facilitar o sucesso académico dos estudantes.

De algum modo, o enquadramento institucional das relações de proximidade aos estudantes tem vindo a ser uma caraterística da história de ambas as Instituições, assumindo, por vezes, contornos de excessivo paternalismo, que acaba por inibir e dificultar a autonomia dos estudantes: *"uma característica menos boa é o excesso de preocupação de alguns professores que não nos dá tanta autonomia, ou seja, fazem com que nós não nos sintamos tanto alunos do ensino superior mas mais do ensino secundário porque é um excesso de zelo" (Vânia -*

enfermagem). Aliás, este é o único aspecto menos positivo que os estudantes referem relativamente à cultura de apoio e disponibilidade que marca as relações entre professores e estudantes das duas escolas em questão.

Resultante da análise dos discursos dos estudantes que participaram nos dois grupos focais, percebeu-se a relevância que as relações entre os professores podiam ter para os estudantes, sentindo- se a necessidade de abordar esta questão. Neste sentido, surgem, entre as duas escolas em estudo, diferenças significativas. Na escola superior de saúde os discursos dos estudantes dão conta da existência de boas relações entre o corpo docente, sendo os professores competentes, exigentes e com genuína preocupação de interligação de saberes. Dizem ainda que os professores se conhecem e recorrem uns aos outros contribuindo e facilitando assim o seu desenvolvimento *"o que senti foi que os professores se conhecem e têm dinâmicas de cooperação entre eles no sentido de nos propiciar as melhores oportunidades e contextos de aprendizagem"(Diogo - enfermagem).* Contrariamente, os estudantes da escola superior de educação realçam a existência de alguma inimizade entre os docentes, que se traduz em algumas discórdias e conflitos entre eles o que, do ponto de vista dos estudantes, constitui um clima de tensão não favorável ao seu processo formativo: *"é uma coisa tão notória, tão notória em determinadas unidades curriculares (...). É terrível, eu já assisti a coisas muito aborrecidas" (Sílvia - educação).*

O Ensino Superior é, como já foi referido, um período de transição no qual os estudantes são confrontados com uma diversidade de novas situações, ambientes e interacções, que levam a que estes tenham a necessidade de reorganizar e refazer a sua rede de suporte social (Seco et al. cit in Ferreira, 2008). Neste sentido, percebemos que a entrada no Ensino Superior implica não só uma adaptação dos estudantes em relação às novas práticas pedagógicas, como implica também o desenvolvimento de novos mecanismos nas relações que estabelece. Assim, uma das questões que foi considerada relevante para este artigo, prende-se com o papel que os pares podem desempenhar no processo de adaptação dos estudantes ao Ensino Superior. De facto, o grupo de pares pode contribuir de forma decisiva para o bem-estar (ou mal-estar) dos jovens estudantes, desempenhando assim um papel decisivo na sua boa adaptação.

Neste sentido, importa reflectir sobre as relações entre estudantes**,** salientando que, nos contextos em questão, estas variam em função da idade, das turmas, dos anos de frequência do curso, do espírito de entreajuda ou de competição, assim como do tipo de tarefa em que as relações ocorrem. Os depoimentos recolhidos permitem considerar que, apesar de todas essas variações, de forma geral existe um bom entendimento entre os estudantes e a presença de um forte espírito de entreajuda acompanhado de laços de amizade e apoio relacional. No entanto, existem particularidades subjacentes à realidade da escola superior de educação que merecem consideração. Neste sentido, e apesar de serem salientadas relações de interajuda e de

colaboração entre os estudantes, estas sucedem principalmente dentro do grupo turma, nomeadamente nos trabalhos de grupo em que está em causa a nota, ou no caso de haver interesses em comum relativamente à própria instituição. De facto, podemos interpretar que o tipo de relações interpessoais que se cria entre pares nesta instituição de ensino se refere mais à dimensão académica do curso, existindo mesmo, vários discursos que destacam uma certa competitividade e até inveja entre os estudantes associadas à questão da avaliação: *"também há a tal competitividade, e inveja que nós podemos sentir quando já são notas mais individuais, quando são trabalhos mais individuais, e que se nós temos uma melhor nota que outro colega nosso nota-se bastante, comentários e assim. Há inveja, (...) como gostavam de ter, mas como não têm, recorrem a outros meios para expressarem a sua opinião, em vez de tentarem chegar a essa nota"* (Maria - educação).

Sabendo que não são apenas os serviços que a instituição oferece, mas também a construção de espaços comuns sobre os quais se constrói uma identidade da instituição baseada naqueles que a formam (Zabalza, 2004) que marca e favorece o sentimento de pertença em relação à instituição de ensino de que os estudantes fazem parte, e considerando o foco deste artigo, importa agora analisar os discursos dos entrevistados no sentido de perceber o nível de participação dos estudantes na vida académica, nomeadamente na Praxe e na Associação de estudantes, e o seu papel na sua adaptação às instituições de Ensino Superior de que fazem parte.

Como sabemos, as relações interpessoais são um dos eixos considerados fundamentais quando nos referimos às questões de adaptação, e isto porque é muito importante que o sujeito tenha uma base sólida de apoio em qualquer momento de transição. De facto, é extremamente importante a integração dos jovens estudantes em grupos onde desenvolvam um sentimento de pertença e onde sejam defendidos interesses em comum, sendo esse um elemento facilitador da boa adaptação do corpo estudantil. De forma geral, este tipo de grupos é representado, no Ensino Superior, pela Praxe Académica e pela Associação de Estudantes. Na verdade, através da análise dos discursos dos estudantes entrevistados percebemos a importância do contributo destes organismos para a adaptação dos estudantes, em especial o contributo da Praxe Académica que, segundo alguns entrevistados, é eleita em relação à participação noutros eventos e actividades promovidos pela Associação de Estudantes ou pela Escola. Um dos principais objectivos da Praxe prende-se com o apoio prestado aos estudantes recém-chegados *"através do fomento da sua integração no ambiente académico"* (Tavares, 2008: 371), aumentando e promovendo as suas oportunidades para desenvolver redes sociais entre os seus pares. Através da análise dos discursos recolhidos, comprovamos que a Praxe teve um papel fundamental no processo de adaptação de quase todos os estudantes da escola superior de saúde, sendo inexistentes referências à Praxe pelos estudantes da escola superior de educação. Assim, para os estudantes de enfermagem a Praxe facilitou não só a interacção com outros estudantes

mas também o desenvolvimento de um sentido de "*comunidade*": "*se não fosse a Praxe eu não estava tão integrada como estou nesta escola. Não conhecia as pessoas que conheço, e não me sentia tão à vontade para falar com quem quer que fosse nesta escola para pedir apontamentos, para pedir qualquer coisa, dúvidas que tenho ou assim. Acho que, de facto, a Praxe pelo menos aqui acho que integra*"(Carolina - enfermagem).

Relativamente à participação dos estudantes noutro tipo de actividades, nomeadamente, em actividades organizadas pela Escola e/ou pela Associação de Estudantes, é curioso perceber a falta de enunciados. Curioso porque, sendo este um organismo de estudantes para estudantes, era de esperar que houvesse um maior interesse e ligação relativamente a ao mesmo. No entanto, é referido pelos estudantes o interesse em participar activamente nas decisões da Escola que podem ter influências no seu próprio percurso formativo, sendo reconhecida a existência de momentos propícios a isso: "*a escola proporciona esses espaços e esse tempo com os alunos, normalmente no final de cada ano. Escuta o grupo do 1º ano, do 2º ano, do 3º ano e do 4º ano um bocadinho, também neste sentido, de discutirmos coisas boas e coisas más sobre o curso, sobre aquele ano, sobre o plano de estudos, sobre todos os aspectos que nós consideremos importantes referir e é criado mesmo esse espaço na escola" (Filipa - enfermagem).* Para além da importância da Escola proporcionar momentos de partilha de opiniões, é também importante que os estudantes sintam que as suas sugestões e opiniões sobre determinado assunto sejam tidas em conta pelos órgãos de gestão da escola, podendo contribuir para mudanças efectivas, o que se constitui como factor preponderante para fortalecer o sentimento de pertença face à instituição de ensino. Ideia que é comprovada pelos estudantes entrevistados: *"nota-se que já há aquela reformulação que nós já tínhamos sugerido" (Ana Vitória - educação); "tem sempre havido um esforço do conselho pedagógico e da coordenação de curso para nos ouvir e para tentarem mudar" (Diogo - enfermagem).*

Tendo já sido referida a relevância do grupo de pares no processo de adaptação e no próprio bem-estar dos estudantes do Ensino Superior, também o espaço físico pode ter influências neste domínio. Na escola superior de educação referida neste projeto, são evidenciadas críticas à falta de espaços destinados ao convívio dos estudantes:"*os jardins podiam estar muito mais aproveitados, e podiam ser dinamizados de outras formas, para proporcionar também esse convívio. E mesmo em termos de espaços, o bar lá em baixo é impossível, é muito barulho, aquilo é*" (Ana - educação). Esta situação pode dificultar o fortalecimento de laços entre pares, na medida em que as suas relações ficam cingidas ao espaço 'sala de aula' ou aos locais destinados ao estudo e trabalhos de grupo. Na escola superior de saúde, também a organização dos serviços de apoio e os profissionais que aí trabalham (de que são exemplo a biblioteca ou os serviços académicos) são valorizados e avaliados positivamente pelos estudantes. No entanto, o facto do espaço físico, por ser de pequenas dimensões, favorecer o conhecimento e interacção

dos estudantes leva a que, por vezes, se compliquem e proporcionem um tipo de proximidade e conhecimento gerador de conflitos: *"o facto de ser uma escola pequena e de se saber de tudo. Isso é um bocado demais. É um aspecto negativo"* (Carolina - enfermagem). De facto, um bom ambiente físico, capaz de corresponder às necessidades do seu público, contribui para que o estudante se sinta bem e, em contrapartida, seja um facilitador da sua adaptação.

Em síntese

As especificidades inerentes ao Ensino Superior, nomeadamente as novas exigências, as novas relações de poder, os novos espaços podem, muitas vezes, traduzir-se em dificuldades nos vários níveis do processo de adaptação. É importante referir que as dificuldades acabam, geralmente, por influenciar o percurso académico dos estudantes, sendo portanto fundamental promover um sentimento de bem estar pessoal, social e académico nos estudantes desde início.

Uma instituição de ensino de qualidade deve ser capaz de promover e estar atenta às condições de adptação de todos os seus estudantes. Neste sentido, as instituições de Ensino Superior, devem ser capazes de reunir um conjunto de estratégias que favoreçam a adaptação dos estudantes a este nível de ensino, desde o começo. Esse esforço não deve ter apenas em consideração a vertente académica, mas também a vertente social e pessoal, ou seja, de acordo com Tavares (2008) é necessário que haja um esforço por parte dos orgãos responsáveis em proporcionar as condições necessárias para que os estudantes se sintam bem, não só com a instituição mas com toda a comunidade académica. Através do estudo empírico realizado, conclui-se que, relativamente às escolas de ensino superior sobre o qual foi realizado este estudo, é feito um esforço, reconhecido pelos estudantes, em garantir as condições necessárias para facilitar o processo de adaptação de todos os estudantes, isto é, existe não só uma preocupação em garantir boas condições físicas aos estudantes, uma preocupação em criar momentos que permitam 'dar voz' aos estudantes, assim como, uma cultura relacional de suporte não só ao nível académico mas também pessoal, que se traduz nas boas relações entre docentes e estudantes, entre docentes e entre estudantes.

Bibliografia

Antunes, Celso (2003). Relações interpessoais e auto-estima: a sala de aula como espaço do crescimento integral. Petrópolis: Editora Vozes

Castells, Manuel (2003). O Poder da Identidade. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.

Dias, Sónia Ferreira (2006). Educação pelos pares: uma estratégia na promoção da saúde. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa

Dubet, François. (2002). Le déclin de l'institution. Paris: SEUIL.

Fernandes, António Teixeira [coord.] (2001). Estudantes do ensino superior no Porto: representações e práticas culturais. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, Nuno Cláudio Silva (2008). Factores de sucesso e adaptação no ensino superior: personalidade, suporte social e auto-eficácia. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Lopes, Amélia & Pereira, Fátima (2012). Everyday life and everyday learning: the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. European Journal of Teacher Education. 35(1), 17-38.

Pascarella, Ernest & Terenzini, Patrick (2001). How college affects students: findings and insights from twenty years of research. New York: Paperback Avg.

Pereira, Anabela S. (2005). Para obter sucesso na vida académica – apois dos estudantes pares. Aveiro: Universidade de Aveiro

Sá, Maria José, Ferreira, Elisabete & Ramos, Kátia. (2011). Teachers' Knowledges and Practices: contributions to a reflection on Autonomy and Success in Higher Education In Actas ISATT 2011 Conference 04-08 July 2011, University of Minho, Braga, Portugal

Santos, Sérgio M. (2000). A responsabilidade da Universidade na formação de agentes para o desenvolvimento. In Albertino Gonçalves, Leandro S. Almeida, Rosa Vasconcelos & Susana Caires [eds.], Da Universidade para o mundo do Trabalho: desafios para um diálogo (pp. 13-39). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.

Sousa, Rita (2009). Viver a Universidade - um estudo sobre o papel dos organismos universitários no processo de adaptação dos estudantes da FPCEUP. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal

Stoer, Stephen, Magalhães, António e Rodrigues, David (2004). Os Lugares da Exclusão Social: Um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez Editora.

Tavares, Diana Amado (2008). O Superior Ofício de Ser Aluno – manual de sobrevivência do caloiro. Porto: Edições Sílabo.

Zabalza, Miguel A. (2004). O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

8.123.

Título:

As práticas pedagógicas na extensão e suas contribuições na formação docente universitária

Autor/a (es/as):

Souza, Edison Roberto de [Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC]

Rocha, Júlio César Schmitt [Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC]

Júnior, Edson Massaaki Eto [Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC]

Souza, Alba Regina Battisti de [Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC]

Resumo:

O trabalho tem como objetivo analisar a contribuição do Projeto de Extensão "Brinca Mané" na formação universitária de futuros professores. Trata de um estudo de caso e os dados foram coletados por meio de relato de acadêmicos do Curso de Graduação de três instituições de Ensino Superior num período de seis anos. Também foram realizadas análises de documentos, como planejamentos e instrumentos de avaliação e observações de reuniões e atividades práticas. Os dados foram sistematizados e interpretados seguindo princípios da análise de conteúdo. Os elementos contidos nos relatos contemplaram a reflexão para atuação, a proposta de intervenção e as contribuições na formação acadêmica. Conclui-se que o projeto é um espaço que contribuiu para a construção da identidade docente, redimensionando a vivência curricular, a avaliação e a reflexão crítica sobre a relação entre a teoria e prática e a compreensão do esporte como possibilidade educativa. Foi possível constatar que projetos dessa natureza colaboram efetivamente na formação dos futuros professores ao proporcionar situações nas quais os futuros professores vivenciam ações e reflexões inerentes a docência, como: planejar atividades, interagir com as crianças, desenvolver postura mediadora em situações de ensino-aprendizagem e avaliar de maneira multidimensional. As agências de formação inicial possuem uma significativa responsabilidade em prover os futuros professores de sólidos conhecimentos teóricos e metodológicos e as ações de extensão podem ser grandes aliadas nesse processo.

Palavras-chave:

Formação Docente Universitária; Práticas Pedagógicas; Extensão

Campo de formação

Na perspectiva de desenvolver ações educativas interdisciplinares, alinhadas e compromissadas socialmente na promoção de desenvolvimento humano o Projeto Brinca Mané, criado no ano de 2003 pelo Centro de Desportos (CDS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), vem oportunizando anualmente a duzentas (200) crianças e adolescentes com idade entre sete (7) e quinze (15) anos, moradores dos bairros que circundam a universidade, a consolidação de um espaço educativo e privilegiado para o exercício da convivência social, reunindo arte, educação, saúde, esporte e cultura.

A proposta pedagógica utiliza como ferramenta educativa o jogo e o esporte na perspectiva de propor aos participantes do projeto, o desenvolvimento das competências cognitiva (*aprender a conhecer*), social (*aprender a conviver*), produtiva (*aprender a fazer*) e pessoal (*aprender a ser*), propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Esse experimentar e vivenciar experiências lúdicas e culturais oportuniza aos participantes possibilidades concretas de criar, recriar e transformar conceitos e pré-conceitos estabelecidos e de expressar sentimentos e percepções do mundo, através de diferentes tipos de linguagens como a poética, a plástica, a estética, a corporal, a musical no processo de aprendizagem e vivência das culturas regional e global.

Nessa direção, as oficinas e projetos interdisciplinares planejadas buscam a articulação entre saberes na perspectiva de oportunizar aos participantes o conhecer, o conviver, o fazer e o ser e, que possam a partir da própria história, a cultura da Ilha de Santa Catarina, assimilar e refletir a cultura universal.

Assim, a educação no projeto é concebida como um processo mediador, resultante da inter-relação entre sujeitos humanos contextualizados na produção social, histórica, cultural, política e econômica. Um processo dialético, datado no tempo e no espaço, co-responsável pela formação ética, moral, intelectual, social e psicológica dos participantes, permitindo a realização plena dos princípios e valores elencados em sua proposta pedagógica.

Portanto, alicerçado na construção ativa e interativa do conhecimento pelos sujeitos do processo, tendo como eixo condutor o jogo e o esporte em suas dimensões educativas, o projeto busca uma aprendizagem da solidariedade, da dignidade e da ética enquanto valores fundamentais que somados possibilitam a vivência plena do sentido da cidadania e a partir dela, o direito de participar dos rumos da sociedade em que vive. Tais apontamentos se encaixam a um projeto social que deve ir muito além do modismo de um determinado momento social ou

de ideologia partidária, tendo por base a necessidade e carência das pessoas e, sobretudo, ser gestados no ou a partir do contexto social em que vivem.

Essa oportunidade é referendada por Delors (2003, p. 82), ao escrever que "um dos principais papéis reservados à educação consiste, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades".

Paralelamente a estes objetivos de desenvolvimento humano das crianças e adolescentes, o projeto atua num contexto de produção de conhecimento vinculado ao ensino e a pesquisa na perspectiva de instrumentalização teórica do grupo de trabalho, estabelecendo unidade e coerência entre teoria e prática frente ao esporte enquanto ato educativo.

Portanto, apesar de sua característica extensionista, contribuir na formação docente dos universitários que constituem o grupo de educadores das áreas da Educação Física, Pedagogia e Psicologia de três Universidades da grande Florianópolis (SC). Assim, planejar, ministrar e avaliar coletivamente as práticas pedagógicas, subsidiados por um processo de formação teórico-prático, contínuo, participativo, coletivo e multidisciplinar entre as diferentes áreas de conhecimentos, tem se constituído em estratégias formativas do Projeto Brinca Mané.

Nesse processo de construção de um saber coletivo, Hassenpflug (2004, p. 311), ressalta que "a prática é a matéria prima para observação, o estudo, a pesquisa e a análise do fazer: é o campo de aplicação do conhecimento, de sucessivas experimentações, da atenção e da reflexão constantes". A construção de vínculos e compromisso coletivo entre os educadores surge da reflexão sobre o fazer pedagógico consciente no cotidiano do projeto. A articulação dialética entre teoria e prática é fundamental na possibilidade de uma formação que transcenda a visão exclusivamente técnica de ensino.

Portanto, ao refletir sobre as possibilidades da oportunidade da troca de experiências sobre os modos de trabalho pedagógico no Ensino Superior no VII Congresso Ibero-americano de Docência Universitária, este estudo de caso buscou analisar as práticas pedagógicas do projeto de extensão Brinca Mané e suas contribuições na formação docente de universitários da área da Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), que aturam como educadores do projeto entre o período compreendido entre os anos de 2003 a 2009.

Na produção deste estudo de caso, foram utilizadas informações oriundas dos relatórios individuais dos educadores, entregues ao final de cada edição anual. Para atender os objetivos propostos, a análise conteúdo de Bardin (1977) se mostrou uma técnica adequada, pois contribuiu no elucidar os conteúdos manifestos dos relatos e das concepções de cada educador.

Assim, a análise foi realizada a partir das respostas descritas em questionários de doze (12) graduandos (as) do Curso de Pedagogia, que atuaram pelo menos um ano no Projeto Brinca Mané.

Apresentação e análise dos resultados

Formação para Atuação

A formação continuada, apesar de formato e duração distintos, vem se caracterizando como um processo de socialização da tecnologia de educação pelo esporte e na necessidade de compreensão e domínio dessa proposta pedagógica impar e singular aos acadêmicos de pedagogia. Assim, destacaram a necessidade de conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a intervenção prática tendo como ferramenta educativa o jogo e o esporte na promoção de competências associadas aos pilares da educação.

Além da formação coletiva com os pares da equipe pedagógica no planejamento, ministração e avaliação do fazer pedagógico, indicam nos relatórios anuais, que a formação no projeto se consolida com contundência em outros momentos específicos que variam da formação interna a cada início de semestre a formação externa no Encontro Regional de Esporte Educativo (ERESPE)[273], desenvolvido no segundo semestre da cada ano. Além destes momentos, destacam a política do projeto em oportunizar a participação em outros eventos de formação, com apresentação e publicação de resumos e artigos. Essas produções frutificam de discussões e decisões coletivas entre os educadores das áreas de atuação no projeto sempre sob a orientação da equipe de coordenação.

Na concepção deles, a formação oferecida representa além da ampliação e consolidação do conhecimento da tecnologia utilizada pelo de Educação pelo Esporte, permite a troca de experiências e a produção de novas possibilidades pedagógicas. As transcrições a seguir, retratam tal situação:

> *Como fica melhor ministrar atividades após o planejamento coletivo. Como essa troca de conhecimento sobre o jogo e o esporte na educação da criança, precisa ser cada vez mais discutida entre todos. A participação no ERESPE possibilita também compreendermos melhor a proposta do Projeto Brinca Mané, comum aos demais projetos parceiros do Instituto Ayrton Senna. (Educador 12)*

[273] Encontro Regional de Projetos de Educação pelo Esporte desenvolvido anualmente através de oficinas, relatos oral e escrito de experiências com a tecnologia educativa dos educadores dos projetos parceiros do Instituto Ayrton Senna (IAS) da Região Sul do Brasil: Projeto Gralha Azul (UFPR); Projeto Perobal (UEL); Projeto Brinca Mané (UFSC); Projeto Quero-Quero (UFRGS); Projeto Escolinhas Integradas (UNISINOS); Projeto Aprendendo no Esporte do Instituto Guga Kuerten (IGK).

> *O planejamento das atividades pedagógicas, discutidos com os alunos da educação física e da psicologia, me permite enquanto aluna da pedagogia compreender com mais profundidade a tecnologia de educação pelo esporte. Pode-se dizer que estamos, com certeza, exercitando a docência com muita qualidade. (Educador 6)*
>
> *O legal é sentir a participação de todos nas discussões, na elaboração dos resumos e artigos, sempre com incentivo e acompanhamentos dos coordenadores. Esse processo com certeza nos permite consolidar o conhecimento sobre o programa de educação pelo esporte. (Educador 2)*
>
> *Participei de vários eventos. A construção de artigos e resumo sempre foi orientada pela equipe de coordenação do projeto. Esse processo permitia um uma produção sob orientação e discutida com os demais educadores do processo. E, assim, a gente se ente fortalecida, confiante. Além de tudo amplia um conhecimento não discutido no curso de pedagogia. (Educador 10)*

Nota-se que preponderou entre as respostas uma preocupação em conhecer e dominar a proposta pedagógica do projeto em todos os momentos de formação, na perspectiva, sobretudo, de oportunizar um fazer pedagógico consciente e comprometido com os objetivos de promover desenvolvimento humano as crianças e adolescentes dos participantes. Porém, paralelamente, indicam a contribuição do projeto na formação docente.

Portanto, a formação no projeto, tem se constituído num espaço fundamental para refletirem sobre o exercício da docência, constituindo-se, para Freire (1997), num momento fundamental para a reflexão crítica sobre a prática, pois é pensando criticamente sobre ela, que a qualidade da mesma se consolida.

Retratam com clareza, que o processo de formação é coletivo em suas várias dimensões, envolvendo toda a equipe pedagógica. Tal situação, caracteriza, um projeto social ao exigir compromisso, participação, cooperação, respeito mútuo e crítica avaliativa, constituindo as bases que sustentam também uma formação acadêmica. Além de colocar à prova o conhecimento científico nos seus saberes disciplinares, curriculares e profissionais, permite que o conhecimento seja gerado pela experiência no próprio projeto.

Destaca-se também, nas transcrições, a confirmação da orientação da coordenação no cotidiano do projeto, nos momentos de formação e participação em eventos. Esse processo de orientar, acompanhar e avaliar o fazer pedagógico, de planejar momentos de estudos e contribuir na produção de trabalhos científicos consolidam o projeto como espaço alternativo de exercício do ensino e da pesquisa, fundamentais a formação docente. Porém na busca de favorecer a qualidade do fazer pedagógico, destacam que a formação de grupos de estudo sobre o objeto

tem sido fundamentais e relevantes na aquisição da tecnologia desenvolvida na proposta do projeto.

Tal situação denota a intencionalidade da formação no projeto, principalmente ao abranger as dimensões subjetivas (valores pessoais) e as dimensões intersubjetivas (conhecimento profissional). Assim, além de espaço complementar na formação, o projeto também constitui-se numa oportunidade a ser percorrida, atravessada e consolidada nas histórias de cada educador como seres sociais, políticos e culturais, desenvolvendo neles próprios a essência do projeto, o conhecer, o conviver, o conhecer e, sobretudo o ser.

O Fazer Pedagógico

O processo de compreensão da proposta de educação pelo esporte foi favorecido pela disponibilização e estudos de livros e textos, pelas trocas de experiências com os educadores com mais tempo de atuação no projeto e pelos momentos de formação, discutidos no subcapítulo anterior e, sobretudo, pela orientação da coordenação.

O planejamento das atividades pedagógicas tendo como ferramenta educativa o jogo e o esporte, produzidos coletivamente, vem se constituído nos princípios fundamentais na perspectiva de consolidar a proposta de educação pelo esporte. Nesse processo busca-se articular uma prática interdisciplinar com a participação de alunos da pedagogia, educação física e psicologia.

> *O interessante para mim da área da pedagogia, foi compreender a proposta de educar através do jogo e, nessa direção à discussão e troca de idéias com os demais educadores, principalmente da Educação Física foi muito importante. Assim, através da discussão coletiva nos momentos de planejamento, execução e avaliação das atividades percebi que dominava melhor a tecnologia proposta de educação do projeto. (Educador 4)*

A orientação dos coordenadores no cotidiano do fazer pedagógico e no planejamento das oficinas pedagógicas e a importância dos estudos desenvolvidos e relacionados à educação pelo esporte foram retratadas com contundência:

> *A nossa ação na prática é alicerçada pelas trocas de informações e experiências vividas por todos. A coordenação do projeto tem contribuído em muito para indicar as melhores estratégias nas conquistas dos objetivos do projeto. Fica claro que os menos experientes ficam fortalecidos com a ajuda incansável dos coordenadores e dos colegas mais experientes. Todos motivam todos na direção de crescer enquanto pessoa e como futura professora. (Educador 7)*

> *Além da orientação nas oficinas, a coordenação organiza grupos de estudo com a apresentação de textos imbricados com a educação pelo esporte, permitindo uma reflexão sobre a nossa ação educativa. (Educador 1)*

Esta percepção da proposta de educação pelo esporte é notória e demonstra as preocupações em atingir os objetivos propostos ao descrever o que é mais significativo em termos da tecnologia social de educação pelo esporte, conforme a indicação abaixo:

> *Os pilares da educação (aprender a conhecer, conviver, fazer e ser); subsidiam toda a ação educativa no projeto. Na conquista das competências associadas a cada pilar têm-se condições de possibilitar um desenvolvimento integral da criança como ser humano digno da sociedade. (Educador 5)*

Alguns educadores esclarecem que a configuração mais comum de desenvolvimento do planejamento das oficinas acontece inicialmente de forma coletiva, com todos integrantes da equipe pedagógica, para posterior encaminhamento por grupos e área de atuação. Assim, o planejamento não se da de forma isolada, mas a partir de um processo de comunicação constante. Esse aspecto é fundamental e merece ser incentivado, pois dessa interação entre os membros da equipe pedagógica surgem propostas mais integradas, de caráter interdisciplinar, bem como viabilizam a troca de experiências, o que é imprescindível na formação docente.

A participação ativa dos educadores, por meio de reuniões, grupos de estudos e elaboração de propostas comuns foi um importante característica do projeto. A idéia do educador como o responsável em executar idéias alheias parece que foi superada, principalmente porque a participação conferia mais compromisso e responsabilidades calcadas em rede de apoio e orientação que proporcionaram maior segurança para a intervenção e uma prática compartilhada.

Encantamento e Dificuldades

No que diz respeito à percepção de fazer parte da equipe pedagógica do Projeto Brinca Mané, os relatórios dos educadores da pedagogia demonstram que a grande maioria dos educadores, aponta como motivo principal a formação docente, enquanto apenas dois indicam o prazer de trabalhar com crianças e apenas um elencou como objetivo principal a vontade de desenvolver atividades de cunho social.

> *O projeto está me permitindo, cada vez mais conhecer minhas possibilidades como futura professora de crianças. Assim tudo que é feito nele, com certeza vai me ajudar profissionalmente, e por si só já vale a minha participação. (Educador 8)*

> *Participar desse grupo de educadores vem me permitindo olhar à educação de uma forma mais ampla, principalmente ao entender que a educação vai além da sala de aula e nesse projeto percebemos que o esporte pode desenvolver vários valores fundamentais ao desenvolvimento da criança. (Educador 9)*

Observa-se se em seus relatos o prazer de pertencer a um projeto que vem permitindo o exercício da docência um pouco peculiar ao conhecimento desenvolvido no currículo do curso. Assim ao pensarem sobre o esporte como ferramenta educativa de desenvolvimento dos pilares da educação promove em alguns uma necessidade de revisão de suas teorias e ideias. Não pela concepção pedagógica em si, mas, sobretudo pela utilização da ferramenta indicada, que não lhes pertence enquanto componente curricular no curso. Assim, algumas situações inéditas ou de dificuldades podem surgir no primeiro momento, porém coletivamente são resolvidas.

Foi visível, nos depoimentos perceber de forma recorrente, que o sentimento de satisfação também possui uma forte conotação a partir da relação construída com os alunos. Apesar da inserção e da participação dos alunos constituírem bons indicativos que valorizam a proposta, a preocupação dos educadores sob a ótica didático-pedagógica é pertinente, ao ressaltarem que o desinteresse de alguns alunos iniciantes se deu em sintonia com a percepção conivente de seus pais, da expectativa do projeto enquanto uma escola esportiva. Mesmo com esse registro, ao conquistarem as crianças com a proposta do projeto, a satisfação se dava em todas as dimensões possíveis, tanto na espera pessoal como profissional.

> *Algumas crianças inscritas no inicio de cada ano do projeto vem para aprender determinados esportes. Ao ver que o objetivo não era esse e com apoio dos pais se evadiam do projeto. Porém a grande maioria dos inscritos ficava e se apaixonavam pelo o que a gente desenvolvia com eles. Esse grande contingente de crianças a cada início de ano que variava próximo a 180 de um total de 200, nos fez entender a importância do projeto provocando uma sensação de satisfação indescritível. (Educador 3)*

Uma contribuição para esclarecer tal situação é referendada por Hassenpflug (2004, p. 271) ao escrever que: "como mediador entre as crianças e suas necessidades educacionais e conscientes de que ela aprende por meio das interações que estabelece, o educador cria um ambiente rico e estimulante em experiências que propiciem o contato com diferentes pessoas, idéias, conceitos e pontos de vista, que possam desafiá-la a refletir, a levantar hipóteses e a testá-las". Portanto a

parceria entre educador e educando na busca da aprendizagem e do desenvolvimento é indissociável: o educador ensina seus educandos a aprender e estes, ao aprender, ensinam o educador a ensinar.

> *Tenho certeza que estes quase três anos de projeto me ensinaram lições que levarei para a vida inteira, sendo a principal a de procurar enxergar todos os lados da moeda (educação), procurando sempre saber mais para tentar mostrar as crianças que mudar é difícil é possível, basta acreditar e lutar, ter esperança, envolvendo-se num processo constante de busca pelos seus sonhos e objetivos. Respeitar os conhecimentos e a autonomia dos educandos, perceber que há uma troca na relação aprender ensinar em que o educando ensina aprendendo e o educador aprende ensinando. Ver que não existem pessoas iguais, existem sim, pessoas heterogêneas, que se une em um grupo que possui um objetivo em comum, o de transformar a realidade brasileira tendo a educação como meio, é por isso pertenço ao Projeto "Brinca Mané". (Educador 1)*

Desta forma, a análise dos depoimentos permitiu constatar que o nível de satisfação dos educadores estava associado diretamente a sua relação pedagógica com os alunos, com o contexto no qual está inserido e com sua própria experiência. Notou-se também a necessidade de registrar a credibilidade do Programa de Educação pelo Esporte, mesmo reconhecendo os desafios a serem superados. Dimensionam seus desempenhos e entendem que a segurança era reforçada, principalmente com a discussão de estratégias frente aos problemas surgidos a partir dos encontros semanais de avaliação com a equipe pedagógica.

> *Em alguns momentos sou tomado pela insatisfação, pois tenho dificuldade de saber que ação tomar frente a uma determinada situação. Acredito que as dificuldades sempre aparecerão, o mais importante é enfrentá-las e apresentar ao grupo, mesmo que isso aponte as minhas fragilidades. (Educador 7)*

Esse olhar sobre a própria prática representa uma postura crítica e reflexiva. O sentimento de insatisfação em alguns problemas surgidos, ao contrário do que possa parecer, é característica de profissionais compromissados, propensos a constantes aprimoramentos. Assim, não basta constatá-los, tem-se que compreendê-los, resolvê-los num ambiente propicio para tal, minimizando o risco de frustrações.

Contribuições na Formação Docente

Para identificar as contribuições à formação acadêmica dos educandos, investigou-se como são oportunizados e ampliados os conceitos e as possibilidades pedagógicas de aplicação prática do esporte enquanto ferramenta educativa.

Além de buscarem uma associação entre conhecimento do curso e do projeto, mesmo que incipientes em argumentação, valorizam as possibilidades desses conhecimentos serem experimentados e re-significados além dos muros do projeto, constituindo-se em estratégias educativa na própria ação docente na escola.

> *Apesar das limitações do conhecimento do esporte como estratégia educativa, a partir do nosso acervo teórico no curso de pedagogia é possível fazer algumas aproximações. Além de tudo percebe-se que podemos utilizar essa tecnologia em outras dimensões de nossa atuação como futuras professoras na própria escola. (Educador 4)*

Ao se questionar sobre a vinculação da Tecnologia de Educação pelo Esporte e do paradigma de desenvolvimento humano nas disciplinas do curso de pedagogia, percebe-se que há um distanciamento marcante ou pequenas aproximações.

> *Nas disciplinas do curso de graduação, há carência em relação a aprofundamentos teóricos e reflexões sobre o esporte como ferramenta de educação. O currículo do nosso curso discute teoricamente em momentos distintos de algumas disciplinas o paradigma de desenvolvimento humano da UNESCO, porém sem uma aproximação com a tecnologia desenvolvida no projeto. (Educador 3)*

> *O projeto forneceu conhecimentos para a minha atuação como educadora e meios de desenvolver os valores na criança através do esporte, que não é discutido como conteúdo curricular no nosso curso. (Educador 12).*

> *Com relação ao conteúdo do projeto, a gente observa raras vinculações, somente em disciplinas em que são tratadas as tendências pedagógicas, em especial na Didática geral e Filosofia da Educação. (Educador 9)*

As evidências encontradas revelam uma lacuna muito grande entre o aprendido no curso e o desenvolvido no projeto. A estrutura curricular do curso de pedagogia, não contempla no currículo dos estudantes uma formação que contemple o esporte na educação. É preciso então, repensar, conforme Pimenta (2005), que a educação, enquanto prática pedagógica tem, historicamente, o desafio de responder as demandas e os contextos que lhes colocam, principalmente ao entender que na ação docente dessas futuras professoras nas séries iniciais do

ensino fundamental, o dialogo com os professores de Educação Física será pertinente e fundamental.

A partir desta lacuna, questionou-se sobre as possibilidades de suas vivências pedagógicas no Projeto Brinca Mané terem favorecido e definido aspectos de suas formações enquanto futuros profissionais da educação. As respostas são unânimes e bastante similares as do educador citado abaixo.

> *A experiência com o projeto proporcionou um diferencial para a minha formação que o currículo do curso não oferece. Além disso, fortaleceu e solidificou minha identidade enquanto educadora. (Educador 5)*

Um aspecto a destacar é que o campo de experiências práticas oportunizado pelo projeto, com a devida sustentação e supervisão, consolida a tão almejada práxis pedagógica. E nessa consolidação, a avaliação e a reflexão crítica sobre a relação entre a teoria e prática podem apontar novas possibilidades pedagógicas de tecnologia social de educação pelo esporte. O exercício da docência dos educadores do projeto aponta numa direção de transformação contínua, se renovando na relação entre a teoria e praticada experimentada e socializada.

Diante da confirmação do distanciamento do currículo em relação às exigências intervencionistas requeridas pelo projeto, buscou-se compreender de que forma o projeto modificou o olhar e o envolvimento com as diversas disciplinas do Curso.

> *Na maioria das vezes quando se entra na universidade, não se está preparado para aprender a ensinar, então, muitas informações deixam de ser adquiridas, deixam de ser questionadas. Quando você começa a ministrar aulas, suas necessidades mudam junto com a importância das disciplinas do curso, que aumentam, fazendo com que você tenha uma opinião mais crítica e mais interesse em adquirir as experiências que os professores possam transmitir. (Educador 6)*

O processo de aproximação ou de mudança de olhar talvez seja a tentativa de minimizar o distanciamento entre o saber produzido pela academia e o desenvolvido no projeto. Tal distanciamento resulta ora da supervalorização do conhecimento teórico, ora do pragmatismo da prática que exclui do processo a formação e a reflexão integrativa.

Os educadores, com essa mudança de atitude, vislumbram a partir dos saberes construídos no projeto a aproximação com a matriz teórica de algumas disciplinas. A formação no Curso se dá a partir de um currículo embasado em conteúdos e atividades de estágios idealistas que na maioria das vezes se afasta, de acordo com Pimenta & Ghedin (2005), da realidade e do contexto escolar, pouco contribuí na construção de uma nova identidade profissional docente.

Buscou-se entender ainda como o projeto tem contribuído na construção e solidificação de valores éticos, políticos, morais e sociais, que possam remeter ao necessário desenvolvimento da identidade pessoal e profissional do educador.

> *Mesmo em fase de formação, já consigo me sentir professora e percebo minha contribuição para as pessoas que buscam algo através do projeto. Agora que já posso vivenciar a prática pedagógica percebo o quanto terei que ampliar em minha formação. Tenho noção da dimensão de conhecimento que se faz necessário para a formação de um educador, e estes conhecimentos não são somente de teorias, são conhecimentos adquiridos a partir do convívio com as diferentes formas de pensar, agir, conviver com pessoas e realidades, compartilhando problemas e vivenciando situações que outro lugar não poderia me proporcionar. (Educador 11)*

Na perspectiva de transcender a fragilidade do contexto educativo escolar que não oportuniza uma formação voltada ao desenvolvimento de outras dimensões, Souza (2001) destaca que a proposta pedagógica do projeto, alicerçada no paradigma da complexidade de Morin (2000), concebe a educação como um sistema aberto em constante movimento. O conhecimento é construído e reconstruído pela ação dos sujeitos sobre o seu meio, através das ações e relações recíprocas e dialógicas entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Pensar a educação no paradigma da complexidade passa necessariamente pela compreensão dos envolvidos em sua totalidade, que aprende e se desenvolve a partir de uma teia de relações que lhes permitem um permanente diálogo com o mundo e consigo mesmo, diálogo em que as partes e o todo são aspectos complementares de uma mesma realidade.

Ao favorecer a comunicação e o diálogo entre os diferentes saberes, entre a teoria e à prática, nas relações entre todos os sujeitos, a proposta desencadeia por meio de *aprender a ensinar* e do *aprender a aprender*, a consolidação dos valores retratados nas falas dos educadores, que contribuem na formação da identidade docente.

Na ânsia de culminar as dimensões discutidas sobre as possibilidades formativas do Projeto, as transcrições das percepções a seguir refletem os sentimentos percebidos pela maioria dos educadores.

> *Minha história no projeto tem sido digna de registro. As produções teóricas e empíricas são registradas em todos os momentos. As idéias germinam e são discutidas o tempo todo. Tudo é socializado. Os êxitos e os fracassos. A discussão sempre converge para o crescimento da equipe. As propostas de soluções são permeadas pelo comprometimento coletivo. O tratamento as crianças e adolescente acontece num clima de respeito e ético. Agradeço a oportunidade de ser educadora desse projeto e de receber conhecimentos fundamentais na minha formação docente e na construção de minha identidade profissional. (Educador 3)*

A transcrição revela a importância atribuída ao projeto enquanto espaço formador, pela reflexão crítica do fazer pedagógico no processo de desenvolvimento humano das crianças e suas conseqüências na formação e valorização docente.

Segundo Tardif (2002) é no confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos educadores que os saberes experienciais adquirem determinada objetividade, capazes de irem se transformando em discursos de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes, de construir respostas aos problemas.

> *A experiência de estar no projeto é muito gratificante, pois vem me oferecendo oportunidades concretas em minha formação como professora. Outro fator a ser destacado é a união da equipe pedagógica, além de especial, não se encontra em outros projetos em que já atuei. (Educador 2)*

Os relatos das experiências vivenciadas representam a caminhada construída ao longo das permanências no Projeto. Além disso, confirmam que, de acordo com Tardif (2002), com o passar do tempo, o professor vai incorporando aspectos de sua atividade profissional, se tornando um professor com sua cultura, seu *ethos*, suas idéias, funções, seus interesses, e outras características mais. Esse aspecto temporal representa também saberes.

Os dados apresentados e analisados, além de demonstrarem a riqueza de elementos embutidos na prática pedagógica dos educadores, revelaram uma série de possibilidades para o aprimoramento do Projeto Brinca Mané na sua missão de desenvolvimento humano das crianças e jovens participantes, além de indicar sua contribuição na formação do licenciado em Educação Física.

Considerações finais

A construção da identidade profissional compreende, na visão de Pimenta (2002), um processo contínuo no qual cada educador, como ator e autor, conferem à sua identidade docente elementos vinculados a seus valores, sua forma de situar-se no mundo, sua história de vida, representações, saberes, angústias e anseios, como também por meio de suas redes de relações, as evidências encontradas demonstram que ainda há muito a descobrir, discutir, estudar e aprofundar sobre o papel do Projeto Brinca Mané na formação docente. De modo geral, os enunciados expressaram uma análise crítica e reflexiva sobre a ação pedagógica, apontando perspectivas de crescimento pessoal e profissional.

A declaração tem base intuitiva e experiencial, mas estão inseridas num processo mais amplo e partem do princípio que as pessoas estão numa grande teia, não são alheias a um movimento

maior, nem estão isoladas. Reconhecer os problemas numa perspectiva sistêmica, conforme Capra (1996) é fundamental, pois as pessoas estão interligadas e são interdependentes.

Um aspecto pertinente a considerar diz respeito aos efeitos da polissemia de formação acadêmica dos educadores. Essa constatação exige da equipe de coordenação do projeto ações que considerem princípios comuns em cursos e orientações, mas, particularmente, as especificidades da pedagogia que utilizam em seus cotidianos pedagógicos. São múltiplos os olhares docentes sobre a própria atuação e o seu entorno, olhares em movimento e atentos ao que prezam e ao que perseguem: a aprendizagem e o envolvimento do aluno.

Outro destaque diz respeito à acentuada preocupação dos educadores com a aprendizagem, cujos educandos são o foco principal de grande parte de seus enunciados, apontando para a importância de se trabalhar com a resistência dos alunos e de desenvolver a autonomia. Foi possível constatar que o projeto oportunizou aos educadores, reconhecer-se como pesquisador e produtor de tecnologia social de educação, utilizando o esporte como ferramenta de aquisição de saberes, cultura, educação e promoção de desenvolvimento humano.

Em síntese evidenciou-se diversos elementos do Projeto Brinca Mané que contribuíram de forma significativa na formação dos acadêmicos educadores. Também ficou evidente a necessidade do projeto preparar-se ainda mais para enfrentar os desafios das profundas e vertiginosas mudanças que vem passando a sociedade. Ao incrementar a missão social de desenvolvimento humano, o projeto Brinca Mané busca em sua proposta pedagógica de educação pelo esporte instalar uma política de formação de seus educadores, na perspectiva, sobretudo, de elaborarem novas tecnologias que possam superar as principais tensões que, construídas no século XX, entre elas, a tensão entre o global e o local, entre o universal e o singular, entre a tradição e a modernidade, entre as soluções de curto e as de longo prazo, entre a competitividade e a solidariedade.

Referências

Bardin, Lawrence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa (POR): Persona Edições.

Capra, Fritjof (1996). *A teia da vida:* Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo (SP): Cultrix.

Costa, Antônio Carlos Gomes da (2001). *Encontros e travessias:* O adolescente diante de si mesmo e do mundo. São Paulo (SP): Takano Editora.

Delors, Jacques (2003). *Educação:* Um tesouro a descobrir. São Paulo (SP): Cortez.

Freire, Paulo (1977). *Pedagogia da Autonomia:* Saberes necessários à prática educativa. São Paulo (SP): Paz e Terra.

Hassenpflug, Walderez Nóse (2004). *Educação pelo esporte:* Educação para o Desenvolvimento Humano pelo Esporte. São Paulo: IAS/Saraiva.

Morin, Edgar (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* São Paulo: Cortez.

Pimenta, Selma Garrido & Anastasiou, Léa das Graças C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo (SP): Cortez.

Pimenta, S.G. & Ghedin, Evandro. (2005). *Professor reflexivo no Brasil:* Gênese e crítica de um conceito. São Paulo (SP): Cortez.

Souza, Edison Roberto de (2001). *Do corpo produtivo ao corpo brincante:* O jogo e suas inserções no desenvolvimento da criança. Tese de Doutoramento, Engenharia de Produção (EPS), Centro Tecnológico (CTC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), Brasil.

Tardif, Maurice et al (1991). Os professores face ao saber: Esboço de uma Problemática do Saber Docente. *Revista Teoria & Educação.* Nº 4, p. 215-233, Porto Alegre (RS): Pannonica Editora.

Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis (RJ): Vozes.

8.124.

Título:

Metodologia para elaboração de artigos na graduação: introdução a iniciação cientifica

Autor/a (es/as):

Teixeira, Joselena de Almeida [Universidade Tecnológica Federal do Paraná]

Licheski, Laís Cristina [Universidade Tecnológica Federal do Paraná]

Alegre, Laíze Márcia Porto [Universidade Tecnológica Federal do Paraná]

Resumo:

Tanto no ambiente acadêmico como no profissional, a atividade de registrar por meio de textos científicos as pesquisas desenvolvidas colabora para a disseminação e o acesso ao conhecimento. A demanda de carga horária dedicada à execução de trabalhos em cursos de Design, muitas vezes manuais, tem conduzido os alunos a um distanciamento da atividade de leitura e escrita. O presente artigo apresenta uma metodologia de ensino em desenvolvimento para estimular o aluno a escrever artigos científicos. Os artigos desenvolvidos são revisados e comentados pelo professor orientador e pelo docente da Disciplina de Metodologia da Pesquisa que desenvolve em suas aulas a estrutura de trabalhos acadêmicos. O Método pode ser complementado com a apresentação do tema do artigo, mediante seminários, de forma a melhor

estruturar e exemplificar os conceitos e de enriquecê-los pelas contribuições que o debate no grupo pode proporcionar.

Palavras-chave:

Metodologia de ensino; elaboração de artigos; iniciação científica.

Introdução

Tem-se percebido, no primeiro período do Curso de Bacharelado em Design da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, a dificuldade que os alunos apresentam na produção de textos acadêmicos, particularmente artigos científicos. Não se pode afirmar que somente a falta de orientação na elaboração de textos, no ensino médio, seja a responsável pelo problema, pois, certamente existem outros. Contudo a maior dificuldade relatada pelos estudantes, já no início de sua vida acadêmica, é a produção de textos.

Na Disciplina de Metodologia da Pesquisa percebeu-se que a maioria dos estudantes chega à universidade sem o mínimo de conhecimento de como fazer um resumo, uma resenha ou um artigo. Não é intuito deste trabalho identificar as causas deste problema, mas apresentar uma proposta de metodologia que possa conduzir o educando na elaboração de textos científicos, já no primeiro período do curso, concluindo a atividade do semestre letivo com a apresentação de um artigo científico, por meio de pesquisa bibliográfica.

Existem algumas bibliografias que apresentam métodos para escrever textos eficientes, porém não se encontrou uma específica que auxilie o aluno a desenvolver em um semestre letivo um artigo científico, com o intuito de motivá-lo para a iniciação científica.

Assim, pretende-se com este artigo contribuir com a apresentação de uma metodologia desenvolvida por professores das Disciplinas de Metodologia da Pesquisa e Materiais e Processos de Fabricação, ambas do primeiro período do referido curso, a qual tem sido desenvolvida e adaptada desde o primeiro semestre de 2009.

Coube às professoras oportunizar aos acadêmicos a leitura de artigos científicos, da área de Design, especificamente da área de Materiais, de forma a fomentar o gosto pela leitura, o aprendizado na área específica de conhecimento e, como acréscimo, a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Para tal, a consulta a fontes documentais, com a leitura e análise crítica destas, o levantamento de informações, como identificação das ideias fundamentais, metodologia utilizada,

procedimentos desenvolvidos, etc., foram os passos primordiais para que se desse início ao exercício da escrita científica.

Apresentação da Metodologia de Ensino Desenvolvida

Capacitar o educando a elaborar, mediante orientação do professor e em sala de aula, um projeto de iniciação científica é um dos desafios que a metodologia de ensino, desenvolvida para estimular o estudante de design a escrever artigos oriundos de pesquisa bibliográfica, pretendeu atingir.

De acordo com Moreira e Caleffe (2006):

> *a pesquisa bibliográfica não deve ser confundida com a revisão ou resenha bibliográfica, pois a pesquisa bibliográfica é por si só um tipo de pesquisa, enquanto a revisão ou resenha bibliográfica é um componente obrigatório de todo e qualquer tipo de pesquisa. (Moreira & Caleffe, 2006, p. 74).*

A Disciplina de Materiais e Processos de Fabricação 1 é ofertada regularmente aos alunos do primeiro semestre do Curso de Design da UTFPR. Cada semestre letivo conta com no mínimo 16 semanas, sendo que em cada semana 24 alunos, em média, comparecem a 4 horas de aula. Pode-se dizer que, no mínimo, 12 semanas foram reservadas para as apresentações de artigos e discussões, na medida em que outras abordagens didáticas além da aula expositiva, tais como visitas técnicas a empresas e fábricas, foram intercaladas no cronograma do plano de ensino. Assim, no encerramento da disciplina cada o aluno leu e discutiu, no mínimo 24 artigos e fez duas apresentações: individualmente, de um artigo disponível em anais e, em equipe, da defesa do artigo redigido por seu grupo.

O êxito da metodologia de ensino aplicada dependeu da cumplicidade dos sujeitos envolvidos no processo. O professor, no início do período, estabeleceu uma espécie de contrato com os alunos. Nesta ocasião foi preciso transmitir informações claras e objetivas quanto aos procedimentos e regulamentos que direcionariam a metodologia a ser aplicada. Assim, foram esclarecidos os deveres e os direitos do aluno no processo de aprendizado. Salientou-se a importância em se atribuir e esclarecer as porcentagens da nota total, a qual o aluno deveria atingir, em cada etapa de trabalho, para ser aprovado na disciplina. Desta maneira, o aluno foi avaliado no processo e assim, estimulado a contribuir com o desenvolvimento da metodologia de ensino. Também foram estabelecidas equipes de trabalho para o desenvolvimento de artigos em co-autoria.

Para Machado (1995):

> *A busca da objetividade em sentido estrito deve dar lugar a uma capacidade de observação, de percepção de indícios, estimulada pela construção de uma interação professor-aluno baseada na solidariedade, na honestidade, na confiança recíproca, no respeito mútuo, na amizade, na disciplina, no pleno reconhecimetno dos papéis distintos, de diferentes níveis, a serem desempenhados por professores e alunos no processo educativo (Machado, 1995, 277).*

Para oferecer ao aluno o cenário de trabalho da metodologia foi necessário promover situações nas quais o aluno fosse capaz de coletar, selecionar, interpretar e registrar informações para desenvolver seu próprio texto. Assim, alguns ítens foram enumerados:

1- Aula expositiva.
2- Apresentação pela equipe de um artigo publicado em anais.
3- Leitura dos artigos científicos feita por toda turma.
4- Debate quanto ao assunto apresentado e a estrutura de construção do artigo.
5- Elaboração de uma proposta de trabalho para a execução de um artigo de sua co-autoria.
6- Redação do artigo.
7- Revisão do artigo.
8- Apresentação oral do artigo produzido pela equipe.

O plano de trabalho da metodologia de ensino aqui proposta contou, semanalmente, com aulas expositivas dialogadas que apresentaram ao aluno o conteúdo estipulado pela ementa da disciplina. Como reforço para as aulas do dia, os alunos, organizados em grupos, se encarregaram de apresentar, oralmente para o restante da turma, dois artigos pertinentes ao assunto abordado pelo professor na aula expositiva. O material apresentado, oriundo de anais de congressos, foi selecionado, com orientação do professor, pelos próprios alunos de cada equipe. Apesar da incumbência da apresentação oral do artigo ter sido das equipes escaladas em dias predeterminados, coube a todos os alunos da turma a leitura prévia do material, exigência percebida no momento do debate que se seguia à apresentação.

Conduzida pelas equipes apresentadoras e orientada pelo professor, a discussão permeou todo o grupo presente e, além da abordagem temática com a qual o artigo contribuiu para a disciplina ministrada, questões a respeito da metodologia, da apresentação do tema, das contribuições dos autores para a área estudada e da normatização do referido material de leitura também foram comentadas.

No último mês de aula do semestre letivo os grupos de trabalho, expostos aos conceitos apresentados pela disciplina e à experiência da metodologia de ensino até então aplicada, entregaram uma proposta de artigo para o parecer do professor. A proposta consistiu em um parágrafo único contendo o objetivo a ser atingido pelo artigo, a metodologia utilizada para

realizá-lo e os resultados ou contribuições pretendidas com a elaboração do trabalho. Com base nas leituras feitas e na bagagem temática até então acumuladas, o grupo elencou as palavras-chave possíveis e sugeriu um título apropriado a um trabalho de iniciação científica.

A execução do artigo foi em co-autoria com o professor orientador. O estabelecimento de parâmetros de revisão facilitou a condução do processo, tornando-o um estudo dirigido para o interesse e desenvolvimento da área de atuação do curso. Assim, requisitos pré-estipulados e apresentados aos alunos no início da realização das tarefas compuseram os critérios de aprovação da proposta de trabalho: o tema escolhido devia, num primeiro momento, ser compatível com a disciplina ministrada; e mais que a metade das citações que suportavam as idéias do artigo deviam ter como base o referencial teórico estudado e discutido em aula. Percebeu-se que a metodologia de ensino aplicada fornecia subsídios suficientes ao aluno para a elaboração do artigo no decorrer do período letivo, por meio de leitura e discussão feitas de forma gradual, dirigida e acumulativa, características incomuns nos trabalhos realizados de última hora. O compromisso de dialogar com os diversos autores estudados e discutidos propiciou aos articulistas oportunidade de reflexão e aprofundamento do tema.

Para Veiga (1998), o que importa:

> *não é o ensino das disciplinas como se fossem pacotes bem acabados e amarrados, mas cada período letivo, cada estágio do currículo entendido e encarado como unidade operacional básica em que uma turma de alunos e uma equipe de professores atuem numa unidade de experiências próprias e de recorrências conceituais e temáticas a que concorram as diversas disciplinas, ou melhor, as regionalidades a saber, não com base em si mesmas, mas sim nas exigências daquele estágio e daquela determinada situação de aprendizagem. (Veiga, 1998, p.153).*

Na sequência, os alunos tiveram seu artigo revisado, em dois momentos. Conjugando a função de orientador e de responsável pela co-autoria, o professor analisou a primeira versão redigida pela equipe e a devolveu com suas observações, os critérios de avaliação apresentados na forma de tópicos, sendo que cada um deles tinha um valor a ser atingido. Também foram feitas sinalizações pontuais no decorrer do texto que orientaram o grupo para o aperfeiçoamento do artigo. Uma das contribuições que essa etapa da metodologia trouxe para o processo foi despertar o aluno para a importância e para o desenvolvimento do hábito de revisão do trabalho. Mesmo que, inicialmente, o aluno tenha sido conduzido pelas anotações e observações do professor orientador, observou-se que no decorrer do trabalho o estudante demonstrou-se familiarizado com a atividade. O atendimento às observações e à orientação do revisor geraram a versão alterada do artigo. Esta, por sua vez, foi novamente enviada ao professor orientador para a conclusão e fechamento da revisão, tendo como resultado a versão final do artigo. A defesa oral do trabalho concluiu o processo de avaliação do aluno na disciplina.

O domínio e a destreza na exposição de idéias e de projetos oralmente se caracterizam como fatores estratégicos e competitivos no mundo de trabalho. Neste sentido, a metodologia de ensino proposta trouxe para o ambiente acadêmico um cenário simulado de apresentação de artigos em eventos científicos, proporcionando ao aluno oportunidade de defender seu argumento de pesquisa, embasado por autores citados em seu trabalho.

Uma das contribuições da metodologia aqui detalhada foi proporcionar ao aluno aproveitamento na disciplina de forma abrangente. Sob o ponto de vista acadêmico/formal, ao cumprir com as atividades inerentes a cada uma das etapas do processo metodológico, o aluno recebeu conceitos que foram sendo acumulados e, no final do semestre, compuseram a nota final. Desta forma, o aluno avançou no curso com um artigo elaborado e revisado, aguardando as chamadas de trabalho de eventos científicos compatíveis com o enriquecimento do seu currículo. "A formação docente centrada na ação de aprender e ensinar supõe manter uma constante pesquisa colaborativa onde se protagonize a inovação e a tecnologia em favor da educação" (Galera & Polli, 2006, p.47).

O método apoiou-se na interdisciplinaridade, tendo a disciplina de Metodologia da Pesquisa papel fundamental na eficácia desse processo, instrumentalizando os alunos com técnicas de leituras, de fichamento e elaboração de resumos. Assim, propiciou-se aos alunos a leitura de artigos científicos acompanhada da orientação, na Disciplina de Metodologia da Pesquisa, de técnicas de armazenamento, como por exemplo, o fichamento. Essa técnica de leitura constitui-se no arquivamento específico de resumos dos conteúdos das fontes documentais pesquisadas para auxiliar no desenvolvimento do artigo científico. Desta forma, visou-se dar suporte ao aluno, apresentando-lhe os passos principais para a realização de uma pesquisa bibliográfica que contemplasse os objetivos das duas disciplinas, bem como disponibilizar-lhe as ferramentas básicas para ser bem sucedido na elaboração de seu artigo. A parceria entre disciplinas também se refletiu no processo de avaliação, na medida em que exercícios comuns a elas foram solicitados aos alunos, que demonstraram maior empenho e interesse quando o trabalho desenvolvido participava de uma avaliação dúplice.

Uma variação possível ao método foi introduzida na Disciplina de Semiótica do Design e consistiu na apresentação do tema do artigo de co-autoria do aluno sob a forma de seminário antes de sua formatação, para melhor estruturar e exemplificar os conceitos e enriquecê-los pelas contribuições que o debate entre o grupo pode trazer. Trata-se de um processo coletivo de reconstrução de conhecimento: "o que está em jogo é menos a originalidade do conhecimento, do que sua reconstrução própria. [..] o simples fazer é superado pelo constante refazer." (Demo, 1998, p.25). Nessa variação, os alunos envolvidos foram instados a desenvolver análises semióticas de objetos a partir dos textos dados. Assim, eles formularam e elaboraram o que leram, interpretando o conhecimento e aplicando-o, avançando na autonomia da própria

expressão. “Uma coisa é ler, tomando o conhecimento do que está no livro. Outra coisa é elaborar o que se leu, imprimindo interpretação própria pelo menos. No primeiro caso, a relação básica é de instrução, ensino, treinamento. No segundo, é de formação da competência.” (Demo, 1998, p.28). O método mostrou-se eficiente não só por permitir a apresentação das ideias dos autores originalmente solicitados para leitura, mas por promover a fixação e a estruturação de conceitos, bem como oportunizar a contribuição pessoal dos alunos ao assunto em pauta, por meio da apresentação de exercícios de análise.

Resultados

Agrupados em equipes de até 4 pessoas, percebeu-se que, na Disciplina de Materiais e Processos de Fabricação, os alunos sentiram-se encorajados a submeter seus trabalhos e a participar de eventos científicos. O compartilhamento do trabalho de revisão da literatura, a discussão com um número maior de pessoas, bem como aspectos práticos financeiros que envolvem a submissão do artigo, a inscrição de pelo menos um dos articulistas no evento como condição de publicação em Anais e eventuais despesas com viagens e estadias, são viabilizados em grupos maiores. É fundamental que professor e alunos estejam atentos às chamadas de trabalho dos eventos científicos e, quando ambas as partes julgarem apropriado, submetam o trabalho ao comitê científico de eventos de seu interesse.

Basicamente, o plano de trabalho de cada equipe consistiu, além do comparecimento as aulas expositivas e eventuais visitas técnicas, em ler os artigos previamente selecionados e preparar os *slides* de apresentação. Individualmente, coube a cada aluno comparecer às aulas da semana com a leitura, dos dois artigos agendados realizada. Notou-se que o aluno em dia com a leitura não demonstra dificuldade em acompanhar a exposição do conteúdo, bem como se predispõe à discussão do assunto apresentado. “Os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer” (Schön, p.89). Orientados pelo professor os alunos trouxeram anotações ou mesmo assinalaram citações que lhes chamaram a atenção no texto lido. Incentivar a produção de apontamentos a cerca dos conteúdos abordados é uma atividade que direciona o aluno no rumo à construção do seu texto e o familiariza com o diálogo com autores diferentes. “A teoria não se limita a um curso e é construída a partir da reflexão” (Borges, 1994, p.49).

Com a coleta semanal de anotações os alunos passaram a reconhecer e selecionar informações a serem usadas para a elaboração do objeto de pesquisa e, consequentemente, para o desenvolvimento do artigo. Da mesma forma, a ausência ou a inexpressiva presença dessa competência por parte de alguns grupos levou a disparidade entre as equipes, felizmente observada precocemente, na apresentação da proposta de artigo. Para o professor, a etapa de

elaboração da proposta serviu como um indicativo de aproveitamento do processo por parte do aluno. Nessa fase, pode-se dizer que ainda é viável ao orientador reconduzir as equipes e encaminhá-las para a direção mais assertiva.

Alcançar uma média de, no mínimo, um artigo publicado por semestre, chegando a seis trabalhos por período letivo como valor máximo, foi um dos resultados da aplicação da referida metodologia. Isto foi observado nas Disciplinas de Materiais e Processos de Fabricação 1, esta em parceria com a disciplina de Metodologia e Pesquisa, bem como nas disciplinas subsequentes oferecidas nos semestres consecutivos (Materiais e Processos de Fabricação 2 e Materiais e Processos de Fabricação 3 e também, no 5º semestre a disciplina de Gestão de Design).

A partir da mesma experiência aplicada na disciplina de Semiótica do Design, ministrada no quarto período do Curso, foram publicados por alunos no período de 2009 a 2011, em co-autoria com o professor responsável, um artigo em Congresso Internacional (5º Congresso Internacional de Pesquisa em Design) e um artigo em Congresso Brasileiro (9º Congresso de Pesquisa e Desenvolvimento em Design), ambos eventos significativos da área de Design e que abrem espaço para trabalhos de iniciação científica. Também houve duas publicações em Seminário de Iniciação Científica (XVI SICITE), que ocorre todo ano e é organizado pela própria Universidade. Os artigos foram publicados a partir da iniciativa dos próprios alunos, interessados em participar ativamente dos eventos.

Considerações Finais

Constatou-se que a prática da leitura de textos científicos e a escrita de um artigo científico, no primeiro período letivo de um curso de graduação, podem contribuir significativamente para a melhoria na elaboração de textos acadêmicos de diversas modalidades, nos períodos subsequentes.

O método apresentado pode ser aplicado para diversas e diferentes disciplinas com a finalidade de orientar o aluno na construção e divulgação do seu conhecimento e experiências e para salientar a contribuição e a importância que o registro escrito oferece aos mais variados tipos de profissão.

Entende-se que o número de publicações efetivadas por semestre poderia ser maior, ou pelo menos, manter-se constante. Uma das limitações observadas no processo é que o aluno demonstra estar incentivado a publicar enquanto cursa a disciplina e, consequentemente, é estimulado e informado pelo professor dos eventos em andamento. Entretanto, a conclusão da elaboração do artigo coincide com o final da disciplina, período que, na maioria das vezes, não é compatível com os prazos estipulados pelos eventos para submissão de artigo. E apesar de ter

um artigo finalizado e revisado, faltando apenas seguir a formatação exigida, depois que o aluno conclui a disciplina, por motivos ainda a serem investigados, ele se distancia do processo e não acompanha os boletins informativos dos eventos científicos.

É importante destacar que a inscrição dos artigos publicados em eventos, em geral, foi solicitada pelos alunos, já que não era uma premissa. O mais importante objetivo era propiciar aos alunos uma estrutura formal para a colocação de suas ideias em debate. Um benefício adicional foi alcançado com a apresentação dos artigos nos eventos: a percepção, por parte dos alunos, das possibilidades de debate e crescimento que a comunicação de seus trabalhos em fóruns científicos pode proporcionar, bem como a consciência da valorização de seu trabalho intelectual.

Para o professor, o processo descrito permite o que Demo (1998) destaca como "permanente recuperação da competência", ou seja, a educação continuada, já que estimula a atualização permanente e a reconstrução do seu conhecimento por meio do contato dinâmico com fontes de pesquisa.

Referências Bibliográficas

Amaral, João J. F. (2012). *Como fazer uma pesquisa bibliográfica*. Fortaleza, 2007. Acessado em 10/04/2012 http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf.

Borges, Regina Maria Rabello. Mudança de paradigma em pesquisas sobre educação de professores. In: Engels, Maria Emília Amaral (org.) *Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação.* Notas para reflexão: Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

Calazans, Julieta (Org.) (1999). *Iniciação Científica*: *Construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez.

Demo, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

Fonseca, Maria Hemília (2009). *Curso de Metodologia na Elaboração de Trabalhos Acadêmicos*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna.

Galera, Joscely Maria Basseto, & Polli, Iracema Ribeiro Roza (2006). *A interconexão das tecnologias interativas e a metodologia de ensino por projetos: Uma prática pedagógica possível no cotidiano do Ensino Superior*. Revista Científica do TECP (Tecnologia e Contabilidade em Pessquisa). Nº01, Ano 01, Volume 1. UTFPR: Pato Branco.

Machado, Nilson José (1995). *Epistemologia e didática. As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente.* São Paulo: Cortez, 1995.

Moreira, Herivelto, & Caleffe, Luiz Gonzaga (2006). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina.

Pinheiro, José Maurício dos Santos (2010). *Da iniciação científica ao TCC*: *Uma abordagem para os cursos de Tecnologia*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna.

Veiga, Ilma Passos (org) et al (1998). *Projeto político pedagógico da escola: Uma construção possível*. 7 ed. São Paulo: Papirus editora.

Schön, Donald. (1995) *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Novoa, Antonio. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

8.125.

Título:

Ensinar a pesquisar - o que aprendem docentes universitários que orientam monografia?

Autor/a (es/as):

Therrien, Jacques [UECE-CNPq-UFC]

Azevedo, Maria Raquel de Carvalho [Universidade Estadual do Ceará]

Resumo:

Este artigo resulta de uma investigação que teve por objeto as aprendizagens de docentes produzidas a partir da orientação à monografia em curso de Pedagogia. Seu foco principal de análise foi a contribuição dessas aprendizagens para a elaboração da profissionalidade docente no ensino superior, especialmente para a relação entre ensino e pesquisa. O estudo parte da concepção de que a atividade docente de orientação da monografia exige uma integração entre saber ensinar e saber pesquisar. Para enfrentar esse desafio a prática e as situações de ensino são adotadas pelo docente como campo pedagógico de aprendizagem que possibilitam constituir para si um repertório de estratégias, conhecimentos, *formas de aprender e ensinar a pesquisar*. As categorias teóricas que deram suporte à investigação foram: saberes docentes (TARDIF, 2002), epistemologia da prática (THERRIEN, 2010), profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002) e aprendizagem profissional da docência (MIZUKAMI, 2002; LIMA, 2006). O problema tem relevância para o campo da pedagogia universitária considerando-se a produção de diálogos reflexivos com professores, da descrição de aspectos pertinentes ao seu trabalho e formação à contribuição com discussões atuais sobre a relação ensino e pesquisa e ainda, de modo especial, pelo desvelamento da orientação à pesquisa na graduação, tema que assume grande importância na profissionalização de professores. Tal debate se inscreve na literatura que aborda a relação do professor com a pesquisa (LUDKE, 2009; ANDRÉ, 2006) além de reforçar a legitimidade dos

saberes dos professores (GAUTHIER, 1998) e a consolidação do campo de estudos da docência universitária (CUNHA, 2000; RAMALHO, 2006). A investigação baseou-se na abordagem qualitativa com referencial metodológico na etnometodologia. A pesquisa foi realizada no percurso temporal de 2008-2010 e contou com a colaboração de 10 professores de uma Universidade Pública do Estado do Ceará-Brasil. Os procedimentos utilizados foram: grupo focal, questionário, entrevista, análise documental, observação direta de sessões de defesa de monografia. Compõem os dados obtidos: as trajetórias de formação e trabalho docente com orientação, os modelos, saberes, estratégias e aprendizagens produzidas nesta atividade. Os resultados reafirmam a tese de que as estratégias desenvolvidas na orientação revelam a prática e a experiência como campo pedagógico de aprendizagem e servem como suporte para o desenvolvimento da ação docente, mas nem sempre contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade necessária ao docente universitário. Ressalta-se a importância da experiência como produção de saber e como objeto privilegiado da orientação. Afirma-se ainda a necessidade do desenvolvimento da reflexividade entre os professores e da abertura para práticas dialógicas e colaborativas, um dos obstáculos para aprendizagem da orientação e para conquista de maior autonomia, de modo a transformar a orientação em atividade menos 'desamparada'. Em síntese, apesar das condições destacadas como difíceis para orientar, os docentes tem investido em formas de lidar com a orientação e demonstram aprender com ela.

Palavras-chave:

Ensino e pesquisa. Aprendizagem da docência. Orientação. Monografia

Introdução:

Este estudo resulta de investigação sobre o ensinar a pesquisar e considerou que orientar monografia na graduação é atividade que produz saberes e aprendizagens necessárias à docência (AZEVEDO, 2011). O enfoque se vincula às discussões no campo da educação no Brasil que se preocupam com a integração entre o ensino e a pesquisa no contexto da consolidação da pedagogia universitária, da formação de docentes pesquisadores e da melhoria do ensino de graduação.

O foco central de análise foi abordar a orientação da pesquisa na elaboração do trabalho monográfico, nos cursos de pedagogia, sob o pressuposto que esta atividade contribui na aprendizagem ao trabalho docente, constituindo importante processo de formação ao saber ensinar, para além do saber ensinar a pesquisar. No cotidiano da prática pedagógica universitária, a orientação do trabalho monográfico é muitas vezes vista como tarefa complexa e difícil da qual alguns docentes fogem. A importância dessa discussão reside igualmente na

observação que a literatura focaliza predominantemente as investigações sobre o ensino da pesquisa na pós-graduação, ocorrendo carência dessa abordagem nos cursos de graduação, como atestam as obras de Bianchetti e Machado (2006) e Schnetzler e Oliveira (2010).

O que aprende um professor ao orientar a elaboração de uma pesquisa de caráter monográfico? Em quais elementos de sua prática situada se apoia para dar conta desta tarefa já que não tem modelos formais para orientar, dada a tradição da falta de formação dos professores orientadores? E, principalmente, como a experiência de orientar tem sido produtora de estratégias, modelos, esquemas de trabalho potencialmente úteis ao seu trabalho como docentes na universidade e, portanto, elemento indispensável à profissionalidade? Estas foram as preocupações que moveram a presente investigação e serão discutidas neste texto. A primeira seção traz os elementos teóricos, retoma as categorias de saberes docentes (TARDIF, 2002), epistemologia da prática (THERRIEN, 2010), profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002) e aprendizagem profissional da docência, articulando-as ao tema da pedagogia universitária (RAMALHO, 2006; CUNHA, 2010) que dão fundamento à investigação. A segunda seção, por sua vez, traz as aprendizagens identificadas, através de pesquisa etnometodológica (COULON, 1995), no trabalho de 10 professores do curso de pedagogia de uma universidade pública do Estado do Ceará- Brasil. Nesta discussão serão reconstituídas em primeiro lugar as trajetórias de formação dos professores , especialmente como transitam de orientandos a orientadores, para a seguir, abordar a prática dos orientadores que se traduz em modelos, em estratégias e em saberes presentes nesta atividade.

O ensinar a pesquisar no foco das discussões conceituais e metodológicas

A pesquisa na atualidade tem sido um elemento bastante discutido em sua relação com o ensino. As referências mais visíveis no Brasil dizem da sua importância para a aprendizagem dos alunos (DEMO, 2000, 2003) e como estratégia didática necessária ao trabalho docente (ANDRÉ, 2001, 2006; VEIGA, 2009). Integrar o ensino e a pesquisa aparece como proposição emergente no campo da formação de professores, bem como no contexto mais geral da formação universitária.

Concebemos que a postura investigativa é necessária a qualquer profissional; olhando-se para a docência, integra o parâmetro da revitalização da prática e do questionamento das teorias que informam o trabalho, enfim, do estabelecimento de relações mais profícuas entre teoria e prática. Ocorre que esta profissão, como reconhecem Esteban e Zaccur (2002), sempre foi caracterizada pela imposição de modelos e pela transmissão do conhecimento como algo que necessariamente lhe seria característico. Superar essa tradição exige um longo processo de discussão de suas proposições e o desenvolvimento de experiências que possam lhe dar maior compreensão e consistência. Mesmo na atualidade não há consenso sobre o significado do conceito de professor pesquisador.

A prerrogativa de ensinar *com e pela* pesquisa, no Brasil, está predominantemente articulada a proposições em torno da pedagogia universitária. Ramalho (2006) argumenta que é preciso gerar processos de reflexão sobre a docência no ensino superior. Cunha (2010), na mesma direção, defende a proposta que considere a docência como um processo em formação na qual seja realçada a competência pedagógica além da científica e disciplinar, o que requer que o docente compreenda criticamente a produção do conhecimento na área em que atua. Isso significa o reconhecimento de que também o professor precisa ser tomado como *aprendente*, profissional reflexivo. Espera-se, portanto, que ele transforme os saberes especializados, provindos de sua formação, em saberes pedagogicamente úteis ao trabalho que realiza. Essa transformação pedagógica (THERRIEN, 2006), contudo, implica capacidade de refletir sobre o que se ensina, como e para quem, muito mais do que apenas transformar didaticamente o conteúdo ou a matéria. Nisto reside o que Contreras (2002) chama profissionalidade docente, ou seja, dar direção e autonomia ao que se faz, reorganizando conhecimentos, transformando ou ajustando as práticas diante do contexto incerto que caracteriza o ensino.

Tardif (2002) já apresentava a base de conhecimentos que um professor utiliza no seu trabalho, e a estes chamou de saberes docentes. A noção de trabalho docente enquanto "um processo educativo de instrução e de formação humana através da mediação e da interação entre professor e alunos" (THERRIEN, 2006, p.72) reclama a necessidade de uma base de conhecimentos, valores e experiências que fundamentem o agir profissional. Os saberes, na tipologia de Tardif são: científicos e disciplinares, curriculares, pedagógicos, experienciais. Por este entendimento, lidar com a formação em pesquisa também exige conhecimentos para além da dimensão científica, de uma normatividade instrumental e metodológica. Implica, sim, articular exigências de várias ordens tais como elementos conceituais, metodológicos e práticos que favoreçam uma compreensão mais ampla da pesquisa, além da vivência e da elaboração processual que não prescinde da ação do pesquisador nos distintos campos em que acontece. Mas como os professores organizam tais saberes e lhes dão sentido dentro do trabalho? Enfim, como produzem e aprendem a profissão (MIZUKAMI, 2002)?

A epistemologia da prática alerta para a necessidade de se conhecer os saberes e atitudes que conformam a prática deste profissional. O que lhes é essencial à compreensão? O que a atividade cotidiana lhes solicita? Como incorporam, utilizam e transformam saberes em função das exigências do trabalho? A incorporação desta abordagem no texto das diretrizes curriculares nacionais para a formação do pedagogo (BRASIL, 2006) é sugestivo do valor da prática na formação profissional e também da crítica que se fez ao modelo universitário de formação nos cursos para o magistério. Tal assunção do valor da reflexão sobre a prática e sobre a experiência profissional leva a pensar que se introduzam na formação do pedagogo dispositivos de ação e pesquisa mais úteis à prática profissional e se possa formalizar saberes até aqui vistos como

"pessoais, tácitos e íntimos" (TARDIF, 2002). A investigação levou a indagar que saberes tão pessoais estão presentes nas histórias de formação e nas práticas que os docentes desenvolvem ao ensinar a pesquisar?

Trajetórias que desvelam a formação e o aprender no trabalho: as narrativas dos professores

A pesquisa em pauta foi desenvolvida com docentes de um cursos de pedagogia numa Universidade pública do Estado do Ceará. Naquele cenário foram entrevistados 10 professores, ao que se somaram outros procedimentos de investigação tais como análise documental, sessões de observação do trabalho docente e uma reunião de grupo focal. Do conjunto de temas produzidos, as narrativas reconstituíram percursos em que se integram formar-se pela pesquisa e ensinar a pesquisar.

O primeiro aspecto que emerge das histórias de formação é que há uma percepção de descontinuidade nos aprendizados produzidos em pesquisa da graduação à pós-graduação. Os professores demarcam elementos específicos que foram aprendidos em cada etapa. A graduação figura como um espaço que gera aprendizagens de pesquisa, mais disposições e habilidades iniciais do que propriamente *expertise* neste campo. Ainda assim, tal percepção contraria o sentimento de muitos acadêmicos para quem a graduação não é contexto de aprendizagem da pesquisa.

Nota-se, e este aparece como principal achado relacionado às suas trajetórias, que os professores constituíram-se orientadores transformando suas experiências, habilidades e conhecimentos adquiridos na condição de orientandos na prática da pesquisa. É predominante entre eles o sentimento de 'desorientação' e este foi, em alguns casos, vetor do despertar para seu desenvolvimento profissional. Importa afirmar, entretanto, a grande dificuldade que ressentem para formarem-se como orientadores sem balizas seguras ou modelos de atuação e sem o estabelecimento de um campo dialógico, reflexivo com os seus pares nesta área, elementos que aguçam a problemática que envolve esta atividade.

Compreendeu-se que a transformação pedagógica da situação de desorientação em fator de desenvolvimento do professor implicou adquirir habilidades, estratégias e esquemas mais estáveis que permitam organizar a rotina para orientar. A distância entre os saberes da formação e as condições iniciais do trabalho foi o fator indutor desta ação formativa por parte de cada docente. Os relatos da transição de orientandos a orientadores apontam para a apropriação pedagógica das experiências em pesquisa que foram nomeadas como 'dispositivos para ação', ou seja, vivências que edificam o orientador e o habilitam a exercer as orientações. O relato a seguir afirma ter sido solitária a aprendizagem de pesquisa desse orientador.

> *Foi com a aluna X quando começou [minha prática como orientador]. Sofri a construção da parta da pesquisa. Qual era a referência que eu tinha? Só tinha a minha. De orientação e de pesquisa. De como orientar, até inventar isso aí demorou. Foi na prática mesmo [...] eu me dei conta que eu orientava mais a produção escrita e aí aos poucos eu fui refletindo um pouco mais sobre o processo de pesquisa. (Professor 1)*

Na experiência deste Professor, a condição de orientando 'solitário' tornou-se lição daquilo que não se deve fazer em termos de orientação: como orientador -não dar feedback aos alunos, não oferecer dicas ou sugestões mais práticas, não acompanhar os passos dados pelo aluno- ou como orientando -não assistir a sessões de defesa, não compartilhar com colegas, não ler ou consultar mais fontes sobre metodologia- aspectos trabalhados com seus orientandos. Nos momentos atuais de orientação, este professor prima por se colocar no lugar do orientando, isto é, procura considerar a sua falta de orientação como marco negativo de uma formação em pesquisa. Na sua prática diz observar o trabalho dos colegas e procura ser didático com os alunos, considerando o seu desenvolvimento enquanto professor e pesquisador como *temporal.*

Outro relato corrobora a necessidade de 'fazer reparo' à experiência enquanto orientando. Agora, o professor orientador descobre o orientando que há no orientador:

> *Foram idéias que surgiram dentro do processo de orientação. Porque meus orientadores na graduação, no mestrado, doutorado são professores excelentes, mas eles têm um grave problema, confiam demais em mim. Eu fico chateado com isso por que eles acham que eu não preciso de orientação. Eles me deixam muito solto. E eu resolvi não deixar os meus alunos soltos. Eu resolvi não tratar os alunos como me tratavam, por que eu não gostava. E eu percebi que na graduação, como há muitas carências no saber pesquisar, no acesso a algumas coisas, então eu tive que resolver algumas estratégias. (Professor 5).*

O primeiro 'dispositivo' para orientar consiste na necessidade de prover modelos e de oferecer retorno constante aos trabalhos, experiência essa não vivenciada por estes orientadores. Outros aspectos identificados enquanto dispositivos foram: buscar fortalecer dimensões teóricas e metodológicas para orientar, carência esta sentida desde a formação na pós-graduação; sugerir aos alunos que pesquisem dentro do seu campo de atuação profissional; considerar a necessidade da "pesquisa de birô", o disciplinamento vivenciado pelo professor no seu grupo de pesquisa enquanto orientando; conservar os modelos de orientação utilizados por ex-orientadores vistos como eficientes e procurar seguí-los; incentivar disposições para a pesquisa entre os orientandos, tal qual o professor vivenciou em sua formação. Estes elementos atestam o quanto a prática de orientação é *situada*, inscreve-se nas histórias de vida e profissão dos

professores. Dar voz aos professores da universidade é também condição para legitimar saberes nem sempre disponíveis ou sistematizados.

Modelos, estratégias e saberes da orientação na graduação

Quais saberes os docentes adotam como essenciais para orientar? E como estes saberes se transformam em estratégias e *rotinas orientadas para a prática* (SACRISTÁN, 1999), portanto, capazes de organizarem modelos de orientação?

Em uma primeira aproximação com os professores estes revelavam a preocupação com a disponibilidade para orientar temas dissonantes em relação às suas áreas de formação, estudo ou mesmo interesse. Aparecia uma primeira divergência entre os docentes frente à indagação: para orientar na graduação é necessário o domínio teórico do assunto, ou a competência/vivência no campo da pesquisa é suficiente para acompanhar pesquisadores iniciantes? Parte dos professores manifestou concordar com a segunda proposição, coincidentemente aqueles que manifestaram estar mais à vontade na tarefa ou aqueles com experiência mais abrangente neste campo. Muitos dos orientadores destacaram aspectos contextuais como mais problemáticos, desviando-se deste foco de discussão ou afirmando necessitar pensar melhor a respeito. Observando os relatos a seguir, sobressaíam os saberes disciplinares relativos aos conteúdos a ensinar e orientar e aqueles mais relacionados aos processos formativos e pedagógicos.

> *[...]se eu for orientar alguém e na verdade não tenho como fazer indicações mais objetivas de leituras relacionadas àquele tema, eu acabo é deixando a pessoa mais perdida. (Professor 9).*
>
> *Eu acho isso sem problema. Eu acho que existe é um equívoco por parte dos professores que acham que só podem orientar uma monografia de graduação se eles forem especialistas na área. Quando se trata de mestrado e doutorado não, aí muda. Porque na graduação os alunos estão dentro de um processo formativo. (Professor 10)*

Apesar de aparecer esta preocupação pedagógica relacionada à orientação, esta não é ainda compreendida como um saber propriamente pedagógico do formador. Percebe-se a necessidade dos professores reconhecerem o seu conhecimento pessoal e prático que desvela percepções e valores ligados ao trabalho. Este necessário exercício reflexivo é condição para desenvolvimento da profissionalidade docente.

As práticas de orientação descritas evidenciam o predomínio da orientação individual em apenas 03 dos casos em estudo; para todos os demais, destacam-se práticas de orientação em grupo, presenciais e virtuais em meio eletrônico. Há em comum a preocupação com a proficiência na leitura e na escrita, sendo que metade do grupo apresenta estratégias nesta direção. Os modos de trabalho na orientação revelam uma racionalidade técnica predominante nos docentes pois

supõem o domínio de conhecimento teórico e técnico na utilização de procedimentos que visam à produção de pesquisa do aluno. Demonstram, contudo, a artesania presente na ação do professor expressa na capacidade de raciocinar pedagogicamente e realizar ajustes na sua prática, conforme as situações de orientação.

Foram identificados três modelos predominantes de orientação em uso que, na acepção de SACRISTÁN (1999), são utilizados como *esquemas práticos* para nortear o trabalho dos professores. Estes modelos servem como ilustrações das sequencias de trabalho, embora não sejam estruturas fechadas ou únicas. É interessante referendá-los como formas de trabalho na orientação, haja vista que a orientação de monografia tem sido tratada de modo assistemático, intuitivo, dificultando até mesmo ao professor reconstituir os passos que segue nesta atividade. Observou-se que os professores revelam não sistematizar este trabalho, suas iniciativas, reflexões, deliberações, sugestões, anotações, entre outras, se perdem a cada orientando que finaliza a monografia. Em conseqüência, os julgamentos práticos e a reconstrução do trabalho e das aprendizagens tornam-se sempre difíceis, pois significa revirar os arquivos da memória nem sempre disponíveis. Nesta dimensão, professores mostraram que a participação nesta pesquisa foi para alguns deles uma primeira provocação, um re-contar para melhor entender o trabalho que fazia.

O primeiro modelo dá destaque à compreensão leitora, o segundo reforça a dimensão metodológica enquanto o terceiro ressalta a relação do aluno com o tema. A partir destes esquemas ou *scripts* cada professor cria uma rotina de orientação e nela aparecem as estratégias mais usuais que são: estratégias centradas na leitura e escrita; estratégias metodológicas; estratégias de gestão do tempo e estratégias de socialização de experiências no campo da pesquisa. As estratégias revelam o esforço empreendido pelos professores para dar conta da orientação, para torná-la atividade bem resolvida, sendo que algumas são restritas a uma perspectiva mais instrumental, pragmática, a exemplo daquelas centradas na otimização do tempo. A disponibilidade para compartilhar as aprendizagens em pesquisa junto aos orientandos, demonstrada por alguns professores, foi fator que mais impactou a pesquisa, fator este relacionado à falta de abertura para esta discussão com os pares.

Principais aprendizagens produzidas na orientação

- A habilidade teórica e metodológica no campo da pesquisa

Os professores manifestaram que a habilidade teórica e metodológica é fundamental para orientar. Essa habilidade foi identificada ao afirmarem enfrentar temas, autores e problemas de pesquisa com os quais são menos familiarizados, “buscando referência teórica”, “pensando a pesquisa”. Um dos professores afirma, por exemplo, que as primeiras monografias que orientou

eram “apenas uma espécie de relatório” e que olhando outras monografias, orientadas pelos seus pares, aprendeu uma melhor maneira de organizar a pesquisa dos seus orientandos. Esse aprendizado da dimensão metodológica foi conquistado pela necessidade posta no trabalho e o convívio com os pares.

- ❖ A habilidade para orientar leitura e escrita mais sistemática

Os docentes demonstram que a exigência em orientar textos monográficos escritos com correção e que revelem domínio teórico lhes trouxe a necessidade de desenvolver essa habilidade. Há professores que afirmam ter passado a refletir sobre seus processos de escrita e leitura, o que parece significar que as dúvidas dos orientandos os levaram a considerar a produção do texto enquanto *dilema.* Permanece, contudo, o preparo e a formação para isso. Como se aprendem as estratégias para ensinar a escrever? Neste aspecto o trabalho de orientação se afigurou como recurso, contexto de aprendizagem da leitura e da escrita, também transformado em modo de ensinar. Ao refletir sobre os efeitos das próprias ações e limitações em relação aos alunos com dificuldades de escrita e às metas da profissão, os professores reconstroem a sua prática, produzindo um conhecimento que necessita ser partilhado.

- ❖ Levar aprendizados com a leitura e a escrita para as disciplinas

Os professores afirmam que a exigência com a leitura e a escrita competentes os tem levado, nas suas disciplinas, a se apropriar daquilo que se mostrou útil na prática da orientação. A solicitação de referência aos autores nos textos lidos e fichados vem daí; a preocupação com o uso adequado de citações e paráfrases é outro exemplo. Um dos relatos expõe esta questão:

> *A orientação tem me ajudado a trabalhar melhor as leituras dos meninos. Por exemplo, dizer pra eles que é preciso referir o autor, saber quem é o autor, porque às vezes eu própria lia um texto e não olhava nem quem era o autor... Já vem uma coisa que foi estimulada muito por essa troca, quem disse o quê, quem é fulano? O que ele está pensando sobre isso? (Professor 1)*

- ❖ Domínio da escrita eletrônica e da orientação virtual

Com a necessidade de orientar fora do local de trabalho em muitos casos e diante dos inúmeros recursos eletrônicos, como sites de busca e portais que podem favorecer a pesquisa bibliográfica, por exemplo, os professores tem se utilizado da orientação virtual, procedimento não adotado por três deles. Assim, professores e alunos tendem a desenvolver habilidades nesse campo.

- ❖ A gestão do tempo no trabalho docente de orientar

A complexidade da prática da orientação e da aprendizagem à produção científica no desenvolvimento de uma investigação que envolve múltiiplas tarefas (NÓBREGA-THERRIEN, S. & THERRIEN, J. 2004; BELL, J. 1985), destacando-se que nas condições descritas requer

dos professores habilidade de lidar com o tempo (GIMENO, 2008). Este fator predomina nas observações da pesquisa. O processo de orientação da monografia requer dos envolvidos terem uma noção do trabalho todo, das implicações das etapas da investigação, de direção do texto e de previsão do tempo disponível para tornar a meta exeqüível. A gestão do tempo é imprescindível tanto para orientadores tanto quanto para orientandos.

- Aprender com os orientandos: a mediação docente

Entre os temas mais recorrentes que atravessaram a presente pesquisa destaca-se a mediação necessária à orientação. Esta aprendizagem com os alunos parece revelar um conhecimento dialógico que é deliberativo, pois ao dar atenção aos alunos explora formas alternativas para resolver problemas profissionais. O 'entendimento' sobre mediação docente vai além da noção de *auxílio* devendo ser entendido mais como o compartilhamento de significados sociais do ser e estar professor em condições objetivas de trabalho (ARAÚJO, 2009). Ela aparece nas discussões relativas à autonomia do orientando, às intervenções feitas pelos professores nas situações de abandono da orientação pelo aluno e pelo professor, na conquista da relação professor-aluno, enfim, em vários momentos. Sobressai aqui a compreensão de que é preciso facilitar o trabalho do aluno; orientar na graduação precisa ser atividade concebida enquanto mediação e relação de aprendizagem, que implica dialogicidade entre professor e aluno.

- A socialização da vivência com pesquisa e orientação e sua utilidade no trabalho

Uma das aprendizagens consideradas como mais significativas aparece em como socializar os aprendizados. Há professores que oferecem modelos que, aparentemente, nunca lhes foram concedidos por ex-orientadores. Neste sentido é preciso revisar os aprendizados em pesquisa, transformando as experiências e saberes em objetos da orientação.

Oferecer dicas aos orientados que se estendem aos demais alunos para auxiliá-los a criar o hábito de pesquisa e investir na trajetória acadêmica, ilustra o argumento acima exposto. Isso se depreende deste trecho da narrativa de um dos docentes:

> *Então eu digo, desde já você já comece a fazer os seus arquivos pessoais contendo as 'xerox' que você coletar, que você utilizará nas disciplinas, ou que você acha interessantes. Você coleta jornais, revistas, você guarda seus fichamentos, seus trabalhos, para que quando chegar na fase de construir um trabalho monográfico, você tem um lastro para isso (Professor 5).*

- O objeto central da orientação: a transformação da experiência como produção de saber

Falando da relação entre orientar e ensinar o Professor 1 diz que "Uma coisa alimenta a outra". Diz que a condição de orientador tornou mais aguda sua preocupação com a prática de ensinar. Começou a pensar em situações de aula, nas orientações e em levar lições de orientação para suas aulas: orientar dentro das temáticas das disciplinas sempre favoreceu essa atividade. O

mesmo docente prossegue salientando que todo professor precisa ter referencial para seu fazer em sala e com seus alunos. Considera, portanto, que na formação inicial se devam oferecer referências ao aluno de como atuar, intervir praticamente, preocupação de base que se apresenta também na orientação.

A incerteza quanto 'ao que se faz' leva a questionar como o orientando aprende, fator que gera angústia a qual é igualmente transferida para o ensino: como os alunos do curso estão aprendendo até se tornarem orientandos de monografia? Aquilo que este Professor (1) discutiu nas suas disciplinas, as reflexões que desenvolveu, é retomado e aprofundado de outro modo na orientação, provocando melhor compreensão no diálogo com o orientando e sua escrita. Questionado se mantinha uma forma padrão para orientar, ele respondeu "implica em ir ajustando a cada aluno, mas eu tenho as minhas limitações, a falta de referências ou modelos formais para orientar e por isso preciso de uma forma para trabalhar". Quanto aos modos de orientar, um orientador afirmou ter "inventado", ter elaborado um modo de orientar, descoberto estratégias de trabalhar, em um processo marcado pela incerteza, pelo "tatear":

> *A orientação de pesquisa pra mim é um processo de construção coletiva da pesquisa. Nem eu sei a princípio o que é que eu vou fazer com o orientando, nem eu acho que ele saiba o que é que ele vai fazer. Na medida em que o orientando vai me apresentando coisas, o meu pensamento vai se modificando, se transformando, e eu vou tentando adaptar o meu pensamento àquilo que o aluno me apresenta. (Professor 8)*
> *Eu não sei bem da onde é que vem não. Deve ter autores que indicaram... Faz parte do meu acervo literário que não guardei nomes. Penso que escutei alguém falando e vou pegando aqui acolá alguma coisa... Fazendo adequação do que você me falou com o que você orientou tal. Então, isso pode ser útil e a gente guarda na memória e não sabe depois como resgatou, aquelas memórias que você vai guardando sem ter fichado ou tentativas mesmo, tem coisas que eu faço por tentativas mesmo. (Professor 7).*

Pode-se deduzir que o orientador está acostumado com certas formas de fazer ou rotinas que o estabilizam mais na tarefa, nos procedimentos, modelos e estratégias. Supõe-se, de um lado, que certa racionalidade técnica lhe é indispensável, por outro lado que a incerteza sobrevém na relação de orientação, nas dúvidas em relação à aprendizagem do aluno, o que exige uma racionalidade pedagógica dialógica. É esta capacidade dialógica que deve permitir ao professor perceber a capacidade de produção do orientando e as melhores maneiras de conduzi-lo ou orientá-lo.

Delineia-se, portanto, a necessidade de uma racionalidade técnica que fundamenta o trabalho de orientar e que ao mesmo tempo é contornada por outra, a racionalidade pedagógica dialógica e interativa elaborada na experiência e na prática cotidiana. Esta última se tornou mais visível no relato de alguns professores do que em outros. Formulou-se então um elemento fundamental

para o desenvolvimento da profissão, posto que a profissionalidade implique não só em desenvolver *expertise* e habilidade técnica para resolver situações complicadas de orientação, mas utilizar-se da reflexão para a análise e avaliação dos fatores envolvidos neste trabalho, ajustando soluções frente a metas e valores considerados pertinentes à ação de orientar.

Em síntese, a orientação pode colaborar para o desenvolvimento da ação de ensino e para a consolidação da competência reflexiva crítica do professor tão necessária em contexto de orientação. Não há, porém, um caminhar único ou mais correto, posto que a aprendizagem da docência é tecida temporalmente e muitos são os recursos que concorrem para ela.

O que se aprende orientando – Algumas conclusões

Foi observado que algumas aprendizagens produzidas na orientação são utilizadas a favor das situações de ensino. Nestes casos, recorrentes para apenas alguns professores, é possível reconhecer a constituição da profissionalidade no trabalho docente. Foram identificadas variadas aprendizagens, destacando-se a transformação de experiências oriundas da orientação de pesquisa em elementos essenciais para criar 'modelos' de ação adequados a determinados contextos e situações.

Outro elemento de destaque em relação ao desenvolvimento da docência refere ao fenômeno da capacidade de compartilhar 'boas' estratégias recorrentes no trabalho e ajustá-las para outras situações de ensino. Aprender com os orientandos revela a necessária mediação docente. Esta se apresenta como fator mais visível de aproximação entre ensinar e orientar pesquisa, confirmando deste modo, a necessidade de desenvolver a capacidade de interagir com as situações de orientação e com os orientandos.

Esta última observação aponta para o fenômeno de uma racionalidade de outra ordem, a dialógica e interativa. Infelizmente nem todos os docentes sustentaram que aprendem com seus orientandos e que precisam que estes lhes apresentem dúvidas, dando sinalizações para as suas necessárias intervenções. Orientar como forma de "ensino apurado", apreciação feita por alguns professores, exige a relação intersubjetiva, a troca de saberes e de dúvidas, a conquista do acordo de orientação. Para a maioria dos professores, o orientador é um *guia*; apenas alguns o concebem como aprendiz em formação nesta atividade. Ou seja, apesar dos avanços identificados em algumas práticas, nem todos conseguem formular para si e de modo adequado a relação entre o que *faz* e como *pensa* o que faz, a relação entre crenças e práticas. Este é mais um ponto sugestivo da necessária reflexividade crítica que requer distanciar-se da prática para melhor compreendê-la, buscando modos de aprofundar e aperfeiçoar a prática associando ao saber da prática o conhecimento especializado fundado na teoria. Analisar criticamente a

reflexão empreendida gera um meta-conhecimento sobre o que se faz e pensa, como aponta Gimeno Sacristán (1999).

Conclui-se que a epistemologia da prática se afigura como campo pedagógico de aprendizagem da orientação, particularmente de monografias, quando são visualizadas as estratégias, os modelos e os referenciais científicos que o docente deve dominar para enfrentar os desafios que apresenta a orientação de alunos e as carências de uma formação adequada e competente. Esta contribuição da prática aparece inicialmente quando os docentes transformam suas vivências como orientandos, pois eles precisam de algum modo dominar a atividade, saber como enfrentar a falta de referências formais. Posteriormente a aprendizagem da orientação se dá na relação com os alunos, quando as rotinas já estão mais estáveis e o professor *aparentemente* está mais seguro na função. Ao necessitar trabalhar com orientandos em níveis diferenciados de aprendizagem, de compreensão da pesquisa, de habilidade escrita, os professores são compelidos a reestruturar aos poucos seus esquemas de trabalho, pois nem tudo funciona do mesmo modo para os orientandos.

Alguns professores revelam que a leitura e a escrita são os principais problemas a enfrentar, enquanto outros destacam a importância de aproximar o aluno à sua pesquisa pessoal, vinculá-lo a um campo disciplinar ou a um problema da prática profissional e de vivência pessoal. De qualquer forma, registra-se que não há estratégias, modelos e caminhos melhores ou únicos: os pontos de partida e as justificativas para lidar com a orientação são singulares, posto que particular é a trajetória percorrida por cada um destes docentes. O estudo confirmou que não há como deduzir discursos de verdade, mas sim a multiplicidade e riqueza de conhecimentos. Sobressai também a constatação de que os professores têm modelos úteis e bem sucedidos no trabalho de orientação, mas que também necessitam compreendê-los melhores e torná-los visíveis e compartilhados pela reflexividade crítica com seus pares. É deste modo que a orientação favorece a profissionalidade docente, nem sempre para todos os professores e nem tampouco do mesmo modo.

Referências:

André, M. (2006). *Ensinar a pesquisar: como e para que?* Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, pp. 221-233, UFPE, Recife. Brasil.

Azevedo, M.R.C. (2011). *Ensinar a Pesquisar: O que Aprendem Docentes Universitários que Orientam Monografia?* Tese de Doutorado em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará.

Bell, J. (1985). *Doing your research.* A guide for frist-time researchers in education and social science. Milton Keynes: Open University.

Bianchetti, L. & Machado, A. M. N. (2006). *A bússola do escrever: Desafios e Estratégias de Orientação de Teses e Dissertações.* São Paulo: Cortez.

Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores.* São Paulo: Cortez.

Coulon, A. (1995). Os conceitos-chave da etnometodologia. In Coulon, A. *Etnometodologia* (pp. 29-48). Petrópolis: Vozes, Cap. 3,.

Cunha, M. I. (2000). Ensino e pesquisa como mediação da formação do professor do ensino superior. In: BRASIL. Ministério da Educação. INEP. *Professor do ensino superior: Identidade, Docência e Formação.* Brasília: INEP.

_____ (2010). Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil: implicações para os currículo e a prática pedagógica. In: LEITE, C. *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: CIIE: Livpsic.

Demo, P. (2000). *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados.

_____ (2003). Pesquisa: Princípio Científico e Educativo. São Paulo: Cortez.

Esteban, M.T. & Zaccur, E. (2002). A pesquisa como eixo da formação docente. In: Esteban, M.T. & Zaccur, E. (orgs). *Professora Pesquisadora**:** Uma Práxis em Construção* (pp.11-24). Rio de Janeiro: DP&A.

Gauthier, C. (1998). *Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente*. Ijuí: UNIJUÍ.

Lima, S. M. (2006). Aprendizagem profissional da docência no curso de pedagogia. In: Monteiro, F. M. A.; Muller, M. L. (Org.). *Profissionais da educação: Políticas, Formação e Pesquisa* (pp.107-124). Campo Grande: ANPED.

Ludke, M. & Oliveira, A. T. C. (2009). *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez.

Mizukami, M. G. N. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: Processos de Investigação e Formação*. São Carlos: EdUFSCar.

Nóbrega-Therrien, S. & Therrien, J. (2004). Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*,15(30), 5-16.

Ramalho, B. L. (2006). Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior. *Forgrad em Revista*, (1), 26-32.

Sacristán, J. G. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.

Sacristán, J. G. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Schnetzler, R. & Oliveira, C. (2010). *Orientadores em foco: O Processo da Orientação de Teses e Dissertações em Educação.* Brasília: Líber Livro.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Therrien, J. (2006). Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Educativa*, 9(1), 67-81.

_____ (2010). Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas **pesquisas**. In: Dalben, A.; Diniz, J.; Santos, L. (Org). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp.307-323). Belo Horizonte: Autêntica.

Veiga, I. P. A. (2004). As dimensões do processo didático na ação docente. In: Romanowksi, M. & Junqueira (Orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal* (pp. 13-29). Curitiba: Champagnat.

8.126.

Título:

Ensino colaborativo e ensino colaborativo online na educação superior: uma revisão sistemática de artigos internacionais publicados - 1988 a 2010

Autor/a (es/as):

Tractenberg, Leonel [Fundação Getulio Vargas (FGV) / Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil]

Resumo:

Problemática: a colaboração docente pode ocorrer de diversas formas. O ensino colaborativo (EC) é uma modalidade de colaboração docente na qual dois ou mais professores trabalham juntos no planejamento, desenvolvimento, avaliação e, sobretudo, na implementação de atividades de ensino-aprendizagem direcionadas a um mesmo grupo de alunos. Envolve um conjunto de práticas mais ou menos próximas, dentre as quais: o ensino em equipe, o co-ensino e o ensino compartilhado/distribuído. Quando o EC ocorre de forma predominantemente mediada por computadores conectados em rede, temos o ensino colaborativo *online* (ECO). Várias pesquisas sobre o tema concluem que o EC pode contribuir positivamente para o fortalecimento da colegialidade docente, para a formação inicial e continuada dos professores e para o ensino de temas interdisciplinares. Contudo, especificamente no contexto do ensino superior, as revisões de literatura apontam que o EC e, sobretudo, o ECO têm sido pouco pesquisados e são muito poucas as revisões que focalizam o contexto do ensino superior. Nosso estudo apresenta uma revisão sistemática dos artigos internacionais publicados sobre EC e ECO no ensino superior nos últimos 20 anos. **Questões**

e método: com base no método de revisão sistemática exploratória da literatura, procuramos responder as seguintes questões: Como tem sido a evolução do número dessas publicações por ano? Em quais países esses estudos têm sido realizados? Qual é a natureza desses estudos? Quais são os contextos educacionais contemplados pelos estudos? Quais são as áreas disciplinares envolvidas nas experiências de EC e de ECO? Quais são as características dos grupos colaborativos dessas experiências? Qual é a natureza dos resultados apresentados e qual é a base instrumental para avaliação desses resultados? Quais são as teorias ou modelos relativos à colaboração docente e EC sobre os quais esses estudos se fundamentam? De que tratam os estudos que tangenciam o tema e o recorte estabelecido na revisão? Relevância e relação com a produção da área: a identificação, reunião e descrição sistemática dos estudos pode contribuir para: aumentar a visibilidade e compreensão sobre o EC e sobre a evolução da produção; fornecer uma visão integrada que, ao mesmo tempo, revela a diversidade dos contextos em que o EC e o ECO podem ser aplicados com resultados benéficos; identificar facilmente quem são os pesquisadores interessados no tema e quais são os periódicos mais frequentemente utilizados; facilitar a realização de futuras pesquisas sobre o tema, auxiliando os pesquisadores a identificarem questões e subtemas ainda não abordados, bem como estudos afins, permitindo a comparação dos resultados de suas pesquisas com os de outras realizadas.

Palavras-chave:

Ensino colaborativo, colaboração docente, revisão sistemática da literatura.

1. Introdução

O ensino colaborativo (EC) é uma modalidade de colaboração docente na qual dois ou mais professores trabalham juntos no planejamento, desenvolvimento, avaliação e, sobretudo, na implementação de atividades de ensino-aprendizagem direcionadas a um mesmo grupo de alunos. O EC corresponde a um conjunto de práticas mais ou menos semelhantes, dentre as quais as mais frequentes são: ensino em equipe (*team teaching*), ensino interdisciplinar em equipe (*interdisciplinary team teaching*), ensino colaborativo/cooperativo (*collaborative/cooperative teaching*) e co-ensino (*co-teaching* ou *coteaching*); e, de forma menos frequente, equipes de ensino (*instructional teams/teaching teams*) e ensino compartilhado/distribuído (*shared/distributed teaching*). Quando o EC é mediado por computadores interconectados em rede, o chamamos de ensino colaborativo *online* (ECO).

Vários autores sustentam que o EC pode contribuir positivamente para a colegialidade docente, a formação inicial e continuada dos professores e o ensino interdisciplinar. O ECO, por sua vez, pode ser benéfico em contextos de ensino semipresencial e a distância (BORBA et al, 2008;

TRACTENBERG, BARBASTEFANO e STRUCHINER, 2010). Contudo, as revisões de literatura sobre o EC revelam que nem sempre as afirmações sobre os benefícios do EC têm suficiente suporte empírico (TRACTENBERG, 2011). Vários estudos apontam efeitos positivos do EC sobre a aprendizagem dos alunos, sobretudo de temas interdisciplinares. Porém há revisões com resultados ambivalentes ou inconclusivos. Já em relação aos efeitos positivos do EC sobre as atitudes e satisfação dos professores em relação ao trabalho e aos colegas, bem como em relação ao seu desenvolvimento profissional, as evidências acumuladas podem ser caracterizadas como de moderadas a altas. De modo geral, as revisões apontam para a necessidade de mais pesquisas empíricas de qualidade e sínteses de pesquisa focalizando o contexto do ensino superior.

Dada essa necessidade e considerando que a literatura em português sobre o tema é escassa, decidimos realizar uma revisão sistemática exploratória a fim de identificar, reunir e descrever o panorama dos estudos internacionais publicados sobre EC e ECO no ensino superior nos últimos 20 anos. Devido a limitações de tempo e a outras restrições, focalizamos o ensino superior nas áreas de ciências, matemática e saúde[274].

Questão geral da revisão: *quais são as características dos estudos internacionais que tratam especificamente de EC e de ECO no ensino superior de ciências, matemática e saúde, publicados nos últimos 20 anos?*

Questões específicas do mapeamento sistemático: Como tem sido a evolução do número dessas publicações por ano? Em quais países esses estudos têm sido realizados? Qual é a natureza desses estudos? Quais são os contextos educacionais (além do ensino superior) contemplados pelos estudos? Quais são as áreas disciplinares envolvidas nas experiências de EC e de ECO? Quais são as características dos grupos colaborativos dessas experiências? Qual é a natureza dos resultados apresentados e qual é a base instrumental para aferição/avaliação desses resultados? Quais são as teorias ou modelos relativos à colaboração docente e EC sobre os quais esses estudos se fundamentam? De que tratam os estudos que tangenciam o tema e o recorte estabelecido na revisão?

Questões específicas da análise em profundidade: Que problemas motivaram a(s) experiência(s) de ECO? Qual é o objetivo do estudo? Como ocorreu o processo de colaboração docente? Quais foram as tecnologias utilizadas como suporte à colaboração? Quais foram os resultados do estudo e como se chegou até os mesmos (métodos/ instrumentos)?

2. Método e procedimentos

[274] Este trabalho sintetiza os resultados apresentados em um dos capítulo da tese de doutorado por nós defendida em 2011 (ver TRACTENBERG, 2011).

As buscas bibliográficas foram realizadas entre setembro de 2008 e junho de 2011, por meio do Portal Periódicos CAPES[275], nas bases: EDUCATION FULL TEXT (WILSON WEB), ERIC (via CSA), PSYCINFO, SOCIAL SERVICES ABSTRACTS (via CSA), SOCIOLOGICAL ABSTRACTS (via CSA), SSCI (WEB OF SCIENCE). Também foram feitas buscas retroativas (*snowball*) a partir das referências dos artigos selecionados para o mapeamento sistemático.

As expressões utilizadas nas buscas foram: *cooperative teach(ing/er/ers), collaborative teach(ing/er/ers), teach(ing/er/ers) cooperation, teach(ing/er/ers) collaboration, co-teach(ing/er/ers), coteach(ing/er/ers), team teaching, teaching teams, instructional teams, shared teaching* e *distributed teaching*. Esses termos foram pesquisados nos campos de título, assunto (*subject*), descritores (*descriptors*) e palavras-chave (*keyword*) das referências. Não consideramos necessário usar expressões referentes às submodalidades de co-ensino (*parallel / alternative /supportive / station teaching*) uma vez que nas buscas exploratórias iniciais verificamos que sempre que estes estavam presentes, também eram mencionadas expressões mais abrangentes, como *co-teaching, team teaching* ou *collaborative teaching*. Não consideramos também a utilização de expressões como "colegialidade" (*collegiality*), "comunidades de prática + professores" (*teachers + commuinities of practice*) ou "redes de professores" (*teacher networks*) porque, apesar de estarem relacionadas à colaboração docente, envolvem processos mais gerais, não necessáriamente voltados para atividades de ensino. Não incluímos o termo mentoria (*mentoring*) nas buscas finais, apesar da co-mentoria entre professores ser um tipo de EC. A razão disso é que nas buscas exploratórias iniciais verificamos que a quase totalidade dos estudos recuperados não tinha nenhuma relação com o nosso tema.

Os critérios de exclusão de estudos foram:

Critério	Detalhamento
1	**Temática:** estudos que não têm como foco o EC ou colaboração docente.
2	**Data de publicação:** estudos que não foram publicados entre 1988 e 2010 (inclusive).
3	**Idioma:** estudos em outros idiomas que não o inglês.
4	**Tipo de publicação:** outros tipos de publicação que não artigos de periódico (editoriais, comentários, resenhas, bibliografias, entrevistas).
5	***Peer-reviewed*:** estudos de periódicos que não possuem sistema de avaliação por pares.
6	**Nível educacional:** estudos que não abordam o contexto da educação superior (de graduação ou de pós-graduação).
7	**Áreas de conhecimento:** estudos que não contemplam disciplinas relacionadas ao ensino de ciências, matemática e saúde.
8	**Ensino Colaborativo Online:** estudos em que a colaboração docente ocorre de forma predominantemente mediada por tecnologias de informação e de comunicação (TICs) ou são utilizadas de modo integrado ao processo de colaboração.

Tabela 1. Critérios de exclusão de referências.

[275] Ver: www.periodicos.capes.gov.br

Esses critérios foram aplicados em três momentos, com um grau crescente de refinamento. Inicialmente, os critérios 1, 2, 3, 4, 5 e 6 foram aplicados por meio de buscas automatizadas. Em um segundo momento, os critérios 1 e 6 foram reaplicados juntamente com o critério 7 a partir da análise e classificação das referências segundo critérios mais específicos (detalhados mais adiante). A partir da análise dos textos completos, os critérios 1 a 7 foram reaplicados e, com isso, chegou-se ao conjunto de estudos relevantes para inclusão no mapeamento sistemático. Por último, o critério 8 foi aplicado para seleção dos estudos para revisão em profundidade. Os estudos relevantes para a análise em profundidade foram selecionados a partir do critério 8.

A figura 1 sintetiza o procedimento de identificação dos estudos e seleção por meio da aplicação dos critérios 1 a 7, mencionados anteriormente.

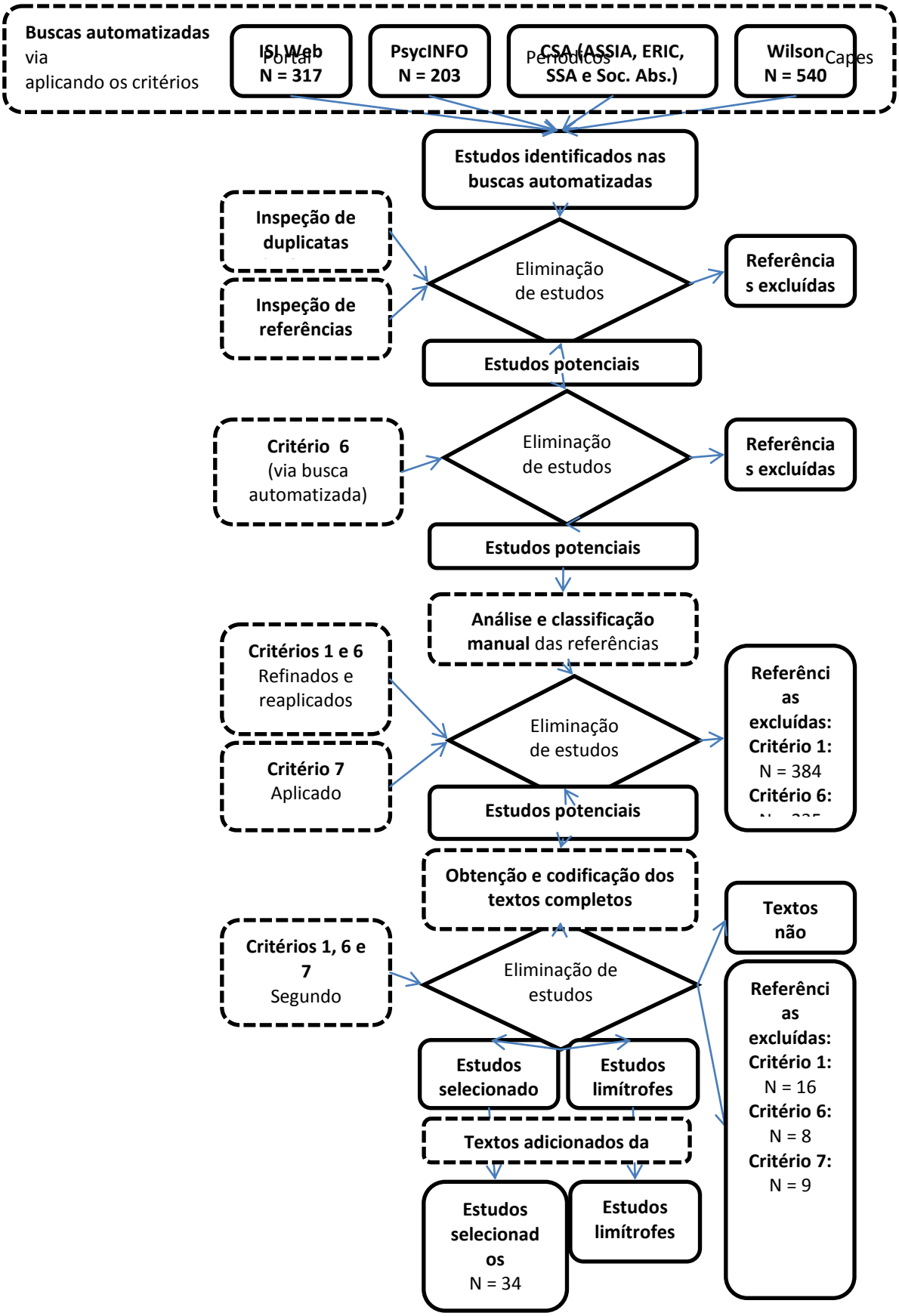

Buscas automatizadas via Portal Periódicos Capes aplicando os critérios
ISI Web N = 317
PsycINFO N = 203
CSA (ASSIA, ERIC, SSA e Soc. Abs.)
Wilson N = 540
Estudos identificados nas buscas automatizadas
Inspeção de duplicatas
Inspeção de referências
Eliminação de estudos
Referências excluídas
Estudos potenciais
Critério 6 (via busca automatizada)
Eliminação de estudos
Referências excluídas
Estudos potenciais
Análise e classificação manual das referências
Critérios 1 e 6 Refinados e reaplicados
Critério 7 Aplicado
Eliminação de estudos
Referências excluídas: Critério 1: N = 384 Critério 6:
Estudos potenciais
Obtenção e codificação dos textos completos
Critérios 1, 6 e 7 Segundo
Eliminação de estudos
Textos não
Referências excluídas: Critério 1: N = 16 Critério 6: N = 8 Critério 7: N = 9
Estudos selecionado
Estudos limítrofes
Textos adicionados da
Estudos selecionados N = 34
Estudos limítrofes

Figura 1. Procedimento de identificação e seleção dos estudos para elaboração dos mapas sistemáticos.

Resultados

3.1. Mapeamento sistemático dos estudos sobre EC

Os resultados do mapeamento sistemático dos 34 estudos identificados a partir das buscas e aplicação dos critérios de seleção/exclusão de estudos é apresentado a seguir.

Em relação ao número de estudos publicados por ano (Figura 2), não se identifica nenhuma tendência de aumento ou diminuição dos estudos sobre o tema.

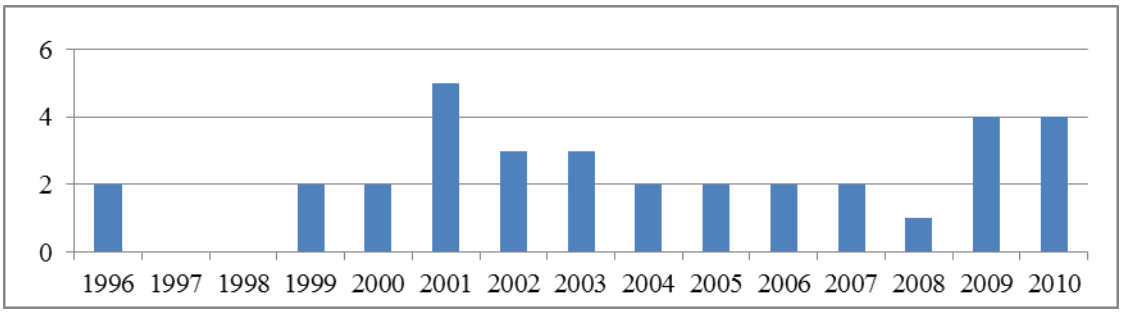


Figura 2. Ano de publicação dos estudos (N=34).

Quase todos os estudos foram conduzidos nos EUA, o Canadá e o Reino Unido (ver Figura 3). Quatro estudos envolveram parcerias entre instituições do Canadá e EUA e um estudo envolveu parceria entre universidades nos EUA e na Turquia.

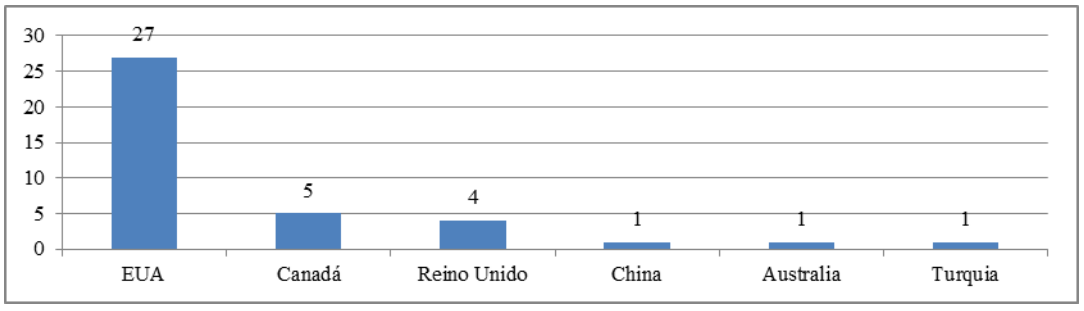


Figura 3. Países em que os estudos foram realizados (N=34) (categorias não excludentes).

A maioria dos estudos identificados são estudos de caso, estudos descritivos ou relatos pessoais, seguido de pesquisa-ação, pesquisa-formação ou pesquisa-participante (ver Figura 4). Todos os estudos caracterizados como teórico-metodológicos também descrevem algum caso empírico e, portanto, foram classificados também como estudo de caso. Esses estudos são todos qualitativos

ou mistos (quantitativos e qualitativos). Apenas um único estudo experimental foi com metodologia exclusivamente quantitativa.

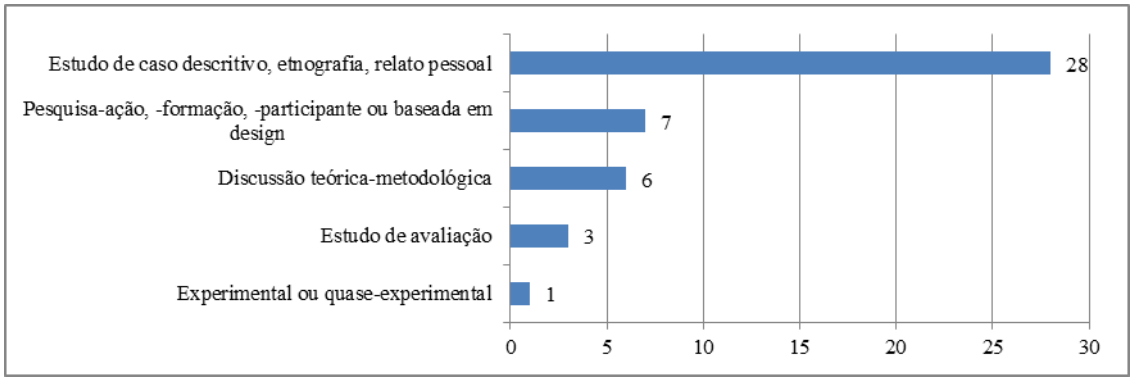


Figura 4. Natureza dos estudos (N=34) (categorias não excludentes).

A maioria dos estudos trata de ensino colaborativo no contexto da educação superior. Oito estudos envolvem algum tipo de parceria entre universidade e escolas (primárias e/ou secundárias) com a finalidade de melhoria do ensino, ou formação inicial/continuada de professores. Em relação à formação dos grupos que colaboram e ao contexto do ensino colaborativo, a colaboração típica envolve dois ou três professores, geralmente de áreas disciplinares distintas, dentro da mesma instituição, no âmbito de um curso de natureza interdisciplinar com um semestre de duração. Mais da metade dos estudos envolve experiências de ensino colaborativo interdisciplinar.

Cerca de 70% das experiências de EC, os envolvidos pertencem à mesma instituição educacional (mesmo departamento ou departamentos/faculdades distintas). Mas também há uma grande parcela (cerca de 30%) resultante de parcerias interinstitucionais. Mais de 70% dos estudos descrevem a colaboração em díades ou tríades (ver Figura 5).

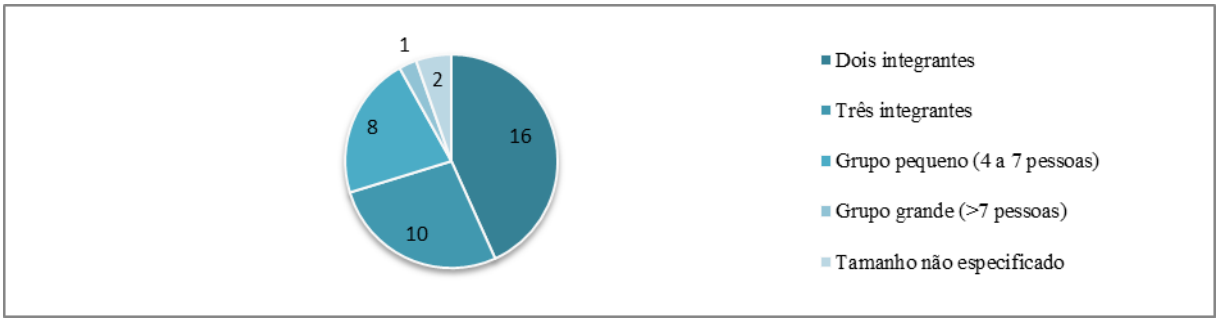


Figura 5. Tamanho dos grupos envolvidos na colaboração (N=34) (categorias não excludentes).

Além da colaboração entre docentes já em serviço, algumas experiências envolvem formação inicial ou continuada de professores e/ou colaboração entre professores e alunos-pesquisadores de pós-graduação em experiências de ensino (ver Figura 6). A maioria das experiências de EC ocorreu no âmbito de um curso ou de um módulo do mesma (ver Figura 7).

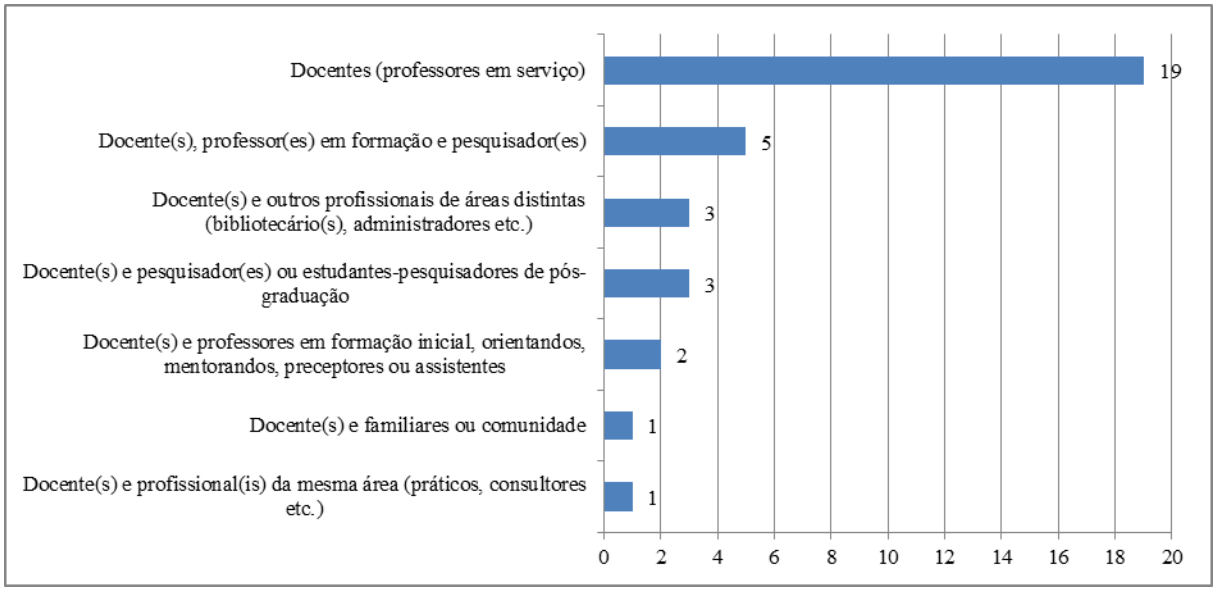


Figura 6. Agentes envolvidos na colaboração (N=34) (categorias não excludentes).

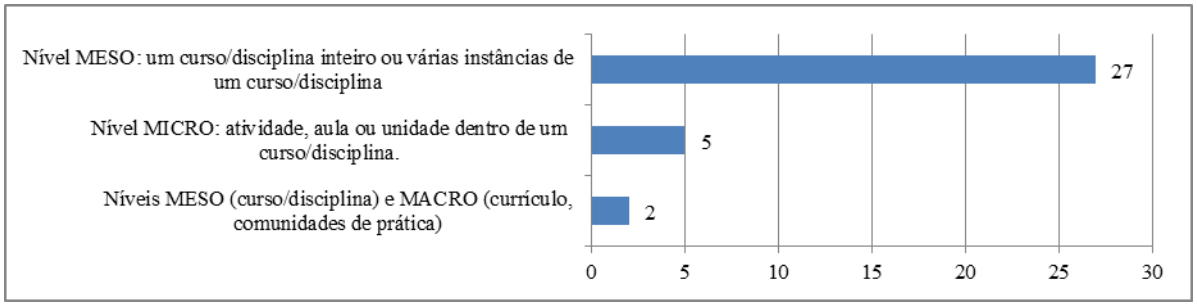


Figura 7. Escopo educacional da colaboração (N=34) (categorias não excludentes).

A Figura 8 apresenta a duração aproximada das experiências de EC. Em geral, os estudos contemplam experiências de 1 a 3 semestres de duração.

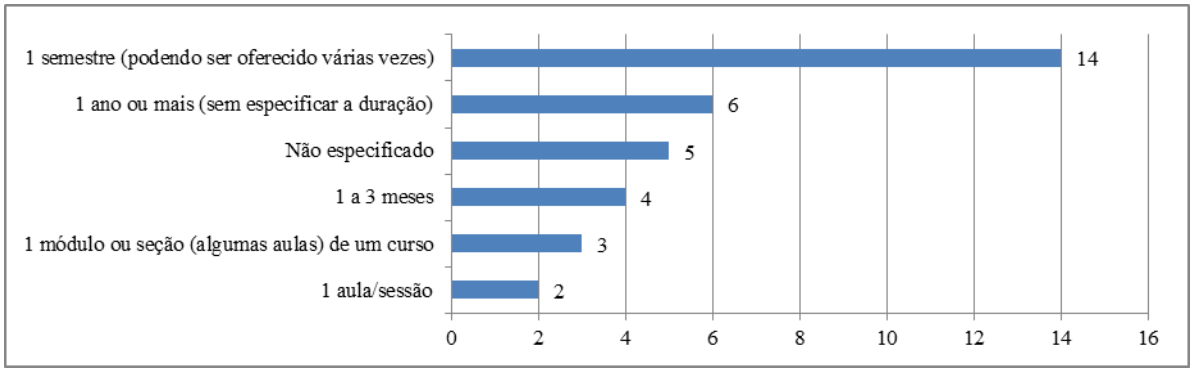


Figura 8. Duração aproximada das aulas/módulos/cursos realizados colaborativamente (N=34) (categorias não excludentes)

A análise dos estudos revelou que cerca de 40% deles apresenta uma fundamentação teórica para a colaboração docente e o EC. Esses estudos se fundamentam em definições e modelos presentes na literatura sobre ensino em equipe (*team teaching*); supervisão clínica (*clinical supervision model*) e orientação entre pares (*peer coaching*); teoria da atividade (*activity theory*); e fenomenologia.

A Tabela 2 indica o tipo de variáveis analisadas ou natureza dos resultados investigados pelas intervenções de EC. Há uma clara predominância de estudos que avaliam os resultados em termos de mudanças nas atitudes, satisfação, conhecimentos, habilidades, comportamentos e motivações dos professores. Logo em seguida, em relação aos estudantes. Um número menor de estudos analisou os resultados do EC para o programa ou curso.

Resultados		**Freq.**
Professores	Atitudes/satisfação	18
	Clima do grupo de professores	13
	Conhecimentos/compreensão/crenças	10
	Habilidades	9
	Comportamentos	6
	Motivação	6
Alunos	Conhecimentos/compreensão/crenças	8
	Habilidades	8
	Comportamentos	5
	Clima da turma	5
	Atitudes/satisfação	4
	Desempenho geral no curso/disciplina/módulo	2
	Motivação	1
Prog. / curso	Conteúdos	7
	Planejamento/organização/parceria	7
	Atividades/avaliação	7
	Recursos/materiais/tecnologias/infraestrutura	7

Tabela 2. Natureza dos resultados investigados (N=34) (categorias não excludentes).

Por fim, a Figura 9 indica as formas mais utilizadas de mensuração/registro dessas variáveis/resultados:

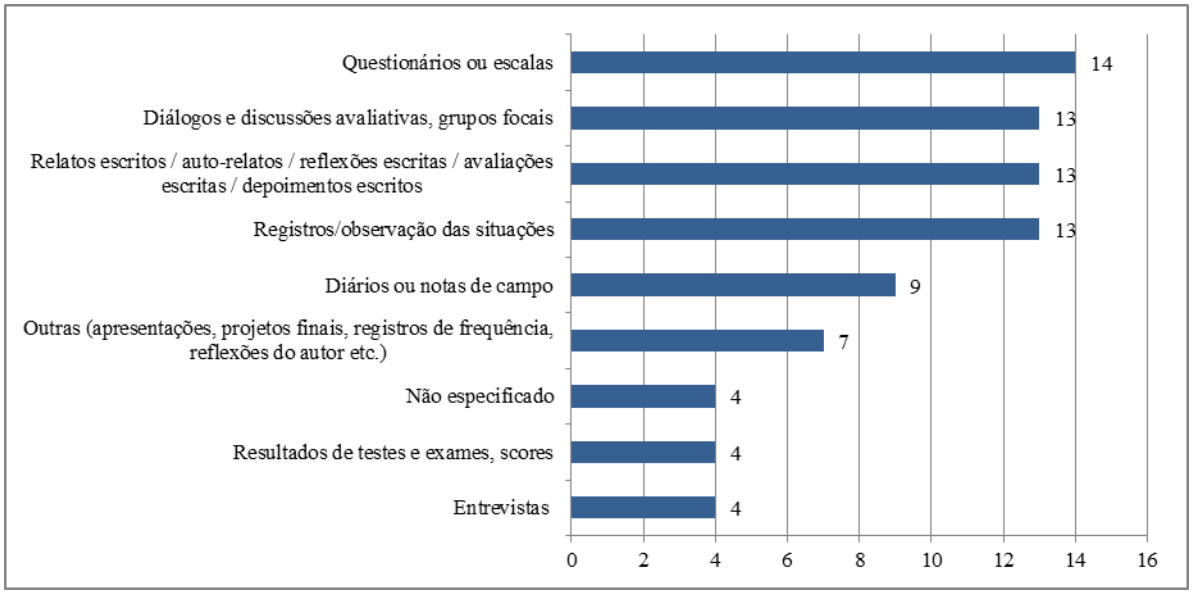


Figura 9. Formas de mensuração/registro dos resultados (N=34) (categorias não excludentes).

3.2. Análise em profundidade dos estudos sobre ECO

Para concluir a revisão sistemática, abaixo apresentamos a análise individual em profundidade dos quatro estudos de ECO identificados. A discussão sobre esses estudos é feita na seção seguinte.

Dorner, J.L.; Taylor, S.E.; Hodson-Carlton, K. Faculty-librarian collaboration for nursing information literacy: a tiered approach. *References Services Review*, v.29, n.2, 2001.	
Tipo de estudo	Relato de caso
País(es)	EUA
Problema	No decorrer do curso de graduação em Enfermagem os alunos são submetidos a tarefas que exigem habilidades avançadas de pesquisa de informações. As sessões de instrução oferecidas pela biblioteca não dão conta de atender ao desenvolvimento das habilidades de informação demandadas.
Objetivo	O artigo descreve a iniciativa de colaboração entre professores da Faculdade de Enfermagem e bibliotecários da *Ball State University* (Oregon, EUA) no desenvolvimento e oferecimento de módulos educacionais *online* integrados ao currículo de Enfermagem. Especificamente, detalha o desenvolvimento e implementação do curso introdutório de Enfermagem – "*Nursing* 605" – oferecido à distância, via Internet, a alunos de pós-graduação.
Processo de colaboração docente	Os conteúdos e atividades foram planejados colaborativamente por bibliotecários e por professores de Enfermagem. Grande parte da comunicação ocorreu por e-mail ou telefone, o que trouxe mais flexibilidade e agilidade ao trabalho. Durante a fase de planejamento foi estabelecida a divisão de papéis entre bibliotecários e professores de Enfermagem na confecção do conteúdo, atividades, páginas web etc. O conteúdo e atividades do curso buscavam integrar pesquisa bibliográfica na *web* e em bases de dados sobre temas comuns ao ensino de Enfermagem. Durante a implementação, os bibliotecários acompanharam os fóruns do curso (coordenados pelos professores de Enfermagem) e ocasionalmente participaram com contribuições relativas à pesquisa de informações. Os bibliotecários também participaram regularmente das sessões de *chat* com pequenos grupos de estudantes.
TICs utilizadas na colaboração	E-mail, telefone, plataforma Blackboard (LMS).
Métodos /instrumentos	Nenhuma avaliação formal foi realizada.
Resultados	Os autores alegam que os alunos têm se beneficiado com o curso e têm fornecido um *feedback* positivo, assim como os professores e bibliotecários. Destacam a atitude positiva dos alunos em relação ao curso, melhora nas suas habilidades de informação, e as consequências positivas para o desenvolvimento de outros módulos instrucionais em cursos a distância. Outros pontos abordados na conclusão foram: • Houve uma mudança de atitudes dos bibliotecários e dos professores da faculdade no sentido de trabalharem juntos no planejamento curricular. Para os bibliotecários da universidade era a primeira vez em que foram envolvidos no planejamento e desenvolvimento curricular.

	• O uso das TICs demandou o desenvolvimento de novas habilidades e mudança de papéis dos professores e bibliotecários. • Ressaltou-se a importância da complementaridade das habilidades dos agentes da colaboração (bibliotecários, professores, assistentes e alunos de pós-graduação). • Ressaltou-se a importância do apoio da administração da universidade a fim de dar continuidade à parceria.
Klein, B.S.; Matkins, J.J.; Weaver, S.D. Initiation of a collaborative approach for elementary science methods courses: teaching across collaborative highways (TEACH). ***Electronic Journal of Science Education*****, v.4, n.1, 1999.**	
Tipo de estudo	Relato de caso
País(es)	EUA
Problema	A *American Association for the Advancement of Science*, o *National Science Teachers* e o *National Research Council* tem sugerido que o ensino elementar de ciências seja integrado com outras áreas como Matemática, idiomas e estudos sociais, e aplicação de novos métodos de ensino, tais como a aprendizagem baseada em investigação (*inquiry-based learning*). O papel dos professores (universitários) que ensinam métodos de ensino de ciências é fundamental. Porém esses professores geralmente ficam isolados em suas faculdades. O uso das TICs pode contribuir para aproximá-los e possibilitar o compartilhamento de idéias e de recursos.
Objetivo	O trabalho descreve a colaboração entre professores de ensino de ciências de três universidades geograficamente distantes – a *State University of New York*, a *University of Virginia* e a *Salisbury State University* – na oferta de um curso de métodos de ensino de ciências para alunos dessas três universidades, com a duração de um semestre.
Processo de colaboração docente	A partir de conversas informais entre os três professoras, surgiu a ideia do curso. Os professores buscaram recomendações do uso de tecnologias que possibilitassem interações assíncronas e síncronas via áudio e vídeo. Houve o desafio inicial de definir essas tecnologias e providenciá-las dentro das respectivas instituições. Cada professora contribuiu com saberes diferentes: uma com sua pesquisa sobre mulheres na ciência, outra com sua experiência de avaliação educacional, e outra com a integração entre PBL e literatura infantil. Elas planejaram os conteúdos, atividades dentro de um programa comum a ser seguido pelos alunos três universidades, com atividades presenciais em cada universidade e sessões colaborativas à distância, envolvendo todos. Destacaram os desafios e esforços em termos de articulação das agendas e logística de trabalho.
TICs utilizadas na colaboração	*Powerpoint*, páginas *web* (HTML), lista de discussão (*listserv*), *e-mail*, *chat*, tecnologias de *whiteboard*, audioconferência, projetor multimídia, videoconferência, *webcam* e *scanners*.
Métodos /instrumentos	O estudo descreve os desafios de planejar, desenvolver e implementar o curso colaborativamente e fornece os depoimentos (reflexões escritas) das três professoras envolvidas.
Resultados	Nos depoimentos, duas professoras destacam o isolamento docente como uma das motivações iniciais para a iniciativa, bem como as possibilidades de uso das TICs na implementação das inovações. As três mencionam diversos desafios e problemas enfrentados no uso das TICs, tanto em relação às habilidades que necessitaram desenvolver, quanto aos problemas relativos à conexão e às deficiências dos equipamentos e *software* que tiveram que usar. Nesse sentido, as professoras destacam a importância do apoio do suporte técnico da universidade, dos demais professores, bem como dos alunos. Outro

	problema destacado por uma das professoras foi a necessidade de negociações com os outros professores, com os colegas da faculdade e com as universidades acerca das sessões colaborativas, principalmente em relação às agendas e horários do curso que seria oferecido simultaneamente nas três universidades. Em termos dos resultados positivos, as professoras destacam: o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades no uso das TICs, nos métodos de avaliação e ampliação dos saberes em relação ao ensino de ciências; a diminuição do isolamento; o aumento da motivação e da autoconfiança, o prazer e o clima de apoio e engajamento gerados pela colaboração; bem como resultados positivos também para os alunos, em termos de atitudes, motivação, participação e apoio aos professores. As autoras concluíram que o projeto: *Serviu como o primeiro passo em treinar professores a acessar e usar as tecnologias para a colaboração com colegas superando fronteiras geográficas e filosóficas. Tanto os professores de ensino fundamental de ciências, quanto os alunos de ensino fundamental relataram a diminuição da sensação de isolamento de outros educadores. (p.11)* Além disso, ressaltaram a importância da experiência para o ensino integrado de diversos assuntos, métodos de ensino e recursos curriculares, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes, práticas e hábitos compatíveis com as reformas almejadas na educação em ciências.
Klein, B.S.; Matkins, J.J.; Weaver, S.D. Continuation of a collaborative approach to elementary science methods courses: Teaching Across Collaborative Highways (TEACH). ***Electronic Journal of Science Education*****, v.6, n.1, 2001.**	
Tipo de estudo	Relato de caso
País(es)	EUA
Problema	Falta de preparo dos professores em formação inicial (*pre-service teachers*) para o uso das tecnologias educacionais. Necessidade dos professores formadores aprenderem a usar as TICs no ensino superior e recomendar aplicações no ensino básico.
Objetivo	Trata-se de uma atualização e complementação do estudo anteriormente realizado pelas autoras (KLEIN, MATKINS, WEAVER, 1999), abordando os resultados do segundo e terceiro semestres de implementação do projeto, focalizando nos resultados do mesmo para os alunos.
Processo de colaboração docente	O processo de colaboração é o mesmo descrito do estudo de Klein, Matkins e Weaver (1999).
TICs utilizadas na colaboração	Internet, videoconferência, compartilhamento de aplicativos, listas de discussão, recursos da *web*, e-mail e *chat*.
Métodos /instrumentos	Análise de pré e pós-questionário (escala atitudes em relação ao uso das TICs, conteúdo dos cursos, reformas no ensino de ciências etc.), registros nos diários, avaliações escritas e observações e avaliações dos professores em relação aos projetos apresentados pelos alunos. Além disso, também são relatadas as impressões das professoras envolvidas na experiência.
Resultados	A análise quantitativa revelou mudança de atitudes positivas em relação a: conforto com o uso das TICs, crença nos benefícios profissionais e pessoais dos conteúdos do curso, aceitação dos impactos dos esforços de reforma na educação de ciências. A análise qualitativa indicou também apontou mudanças de atitudes dos alunos em relação ao uso das TICs (apesar de eventuais frustrações com as falhas) e em relação à aprendizagem de temas relacionados ao ensino de ciências. Em relação às experiências dos professores, além das já descritas no estudo anterior (KLEIN, MATKINS, WEAVER, 1999), são detalhados os diversos problemas específicos – geralmente relacionados ao uso das TICs - que ocorreram nos dois semestres e como

	estes foram resolvidos.
Lewis, K.O.; Sincan, M. International Co-Teaching of Medical Informatics for Training-the-Trainers in Content and Distance Education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, v.13, n.2, 2009.	
Tipo de estudo	Relato de caso
País(es)	Turquia; EUA
Problema	Há poucos especialistas em Informática Médica e eles estão distribuídos geograficamente, o que limita a oferta (presencial) de cursos.
Objetivo	O artigo descreve a experiência colaborativa (à distância) de desenvolvimento e implementação de um curso *online* de Informática Médica por parte de dois professores de duas universidades, um na Turquia e outro nos EUA. O curso foi oferecido como disciplina eletiva no âmbito do Mestrado Online de Educação para Profissionais de Saúde da *University of Cincinnati* em parceria com a *Hacettepe University* na Turquia.
Processo de colaboração	Um dos professores era especialista em educação *online* e *design* instrucional, o outro em Informática Médica. Uma vez que um dos professores não tinha experiência em docência *online*, o outro ofereceu um treinamento em serviço (*on-the-job training*) prévio. Durante a implementação do curso *online*, os dois professores se envolveram ativamente na gestão e condução do curso, mediando fóruns e avaliando trabalhos semanalmente. Foram importantes aspectos do processo de colaboração, entre outros: estabelecimento conjunto de regras tais como prazos, pagamento pelo trabalho, resolução conjunta dos problemas, respeito mútuo e ética, resposta aos e-mails em menos de 24h, comunicação clara de expectativas e colaboração visando o longo prazo; definição de responsabilidades; comunicação aberta e honesta, com *feedback* frequente; reconhecimento das competências de cada um. Houve algumas dificuldades de natureza cultural e diferenças de fuso horário.
TICs utilizadas na colaboração	*Skype*, *VoIP*, *e-mail*, plataforma *Blackboard* (LMS) e *WebEx* (videoconferência).
Métodos	Foram utilizadas as seguintes medidas para avaliar os resultados: frequência no curso; notas nas atividades e trabalhos de final de curso; registros semanais das conversas no fórum e sobre o andamento do curso, e questionário final, preenchidos pelos alunos.
Resultados	Os alunos se manifestaram positivamente em relação ao conteúdo, materiais, atividades e condução do curso. Os trabalhos finais indicaram o desenvolvimento de habilidades. Outros pontos abordados na conclusão foram: • O principal desafio para os professores foi o tempo e o esforço adicional de planejar o curso e desenvolver os materiais à distância. • A colaboração encorajou o aprendizado mútuo entre os professores: um aprendeu mais sobre Informática Médica, o outro sobre docência *online*. • A responsabilidade pelo *feedback* compartilhado aos alunos foi considerada benéfica pelos professores e aumentou a eficiência no atendimento dos alunos. A rapidez de respostas contribuiu positivamente para o engajamento dos alunos.

Tabela 3. Descrição dos estudos sobre ECO

3. Discussão

Em relação à evolução do número de publicações, não se verifica nenhum crescimento. Seria interessante comparar isso com o crescimento do número de estudos sobre temas fronteiriços ao EC – tais como as redes e comunidades de prática docente, e as práticas de mentoria entre pares na formação continuada – e com a evolução do número de pesquisas sobre EC em outras áreas.

O fato da maioria dos trabalhos publicados serem provenientes dos EUA não é surpreendente, uma vez que este país lidera o volume de publicações internacionais. Mas é notável que sejam tão poucos ou inexistentes os estudos de outros países de língua inglesa e/ou de países em que esta é difundida.

Em relação à natureza das pesquisas, a predominância de estudos de caso descritivos é positiva na medida em que evidencia a diversidade/variabilidade das intervenções. Existem experiências de EC envolvendo dois, três, quatro ou mais professores. Estes professores ora são da mesma faculdade/instituição, ora são de faculdades/instituições diferentes. Alguns casos relatam parcerias entre professores de universidade e professores de escola, outros de professores veteranos e professores em formação inicial, ou mesmo entre professores e outros profissionais – práticos (*practitioners*), médicos, assistentes sociais, pesquisadores, preceptores, bibliotecários etc. Alguns casos de EC se concentram em parcerias dentro de uma mesma área disciplinar e, em outros, envolve diversas. Apesar dos gráficos indicarem a predominância deste ou daquele desenho na intervenção, esses resultados são válidos para a amostra de estudos mapeada pela revisão (34) e não pode ser generalizada para o universo das pesquisas existentes sobre EC, e muito menos das práticas.

As pesquisas identificadas sobre ECO, apesar de poucas, identificam diversos benefícios característicos do EC para os alunos (melhoria da motivação e atitudes dos alunos em relação à aprendizagem, aprendizagem de conteúdos pluri e interdisciplinares, desenvolvimento de habilidades de colaboração tomando o relacionamento dos professores como modelo), para os professores (aumento da confiança e motivação, da integração, da aprendizagem e apoio mútuos, promoção do desenvolvimento profissional, redução do isolamento) e para a instituição (integração curricular e institucional, desenvolvimento do corpo docente, melhoria do clima organizacional).

A esses elementos, se somam também os benefícios próprios da mediação das tecnologias de infocomunicação (TICs). O trabalho colaborativo mediado por computadores em rede facilita o trabalho flexível a distância. O trabalho de Dorner et al (2001) indica o potencial do ECO na integração interdepartamental dentro de uma mesma IES, no caso entre a Faculdade de Enfermagem e o setor de Biblioteca. No caso de Klein et al (1999 e 2001), esse potencial é ampliado para o nível interinstitucional, integrando docentes de três universidades

geograficamente distantes. No caso de Lewis e Sincan (2009), a cooperação ultrapassa as fronteiras nacionais e coloca em contato especialistas atuando em universidades e países distintos. Essas integrações dificilmente ocorreria na ausência da mediação/facilitação das TICs.

Os estudos descritos também identificam problemas e desafios comuns ao EC (demanda maiores esforços, mais tempo e recursos, implica em custos adicionais, demanda maior apoio por parte da faculdade e da administração, demanda integração de agendas de trabalho, adaptação da ementa das disciplinas etc.), bem como problemas e desafios do ECO, semelhantes aos encontrados no trabalho em grupos/equipes virtuais: problemas relativos aos custos, tempo e esforços de aquisição e aprendizagem no uso das tecnologias, problemas logísticos (fusos horários, agendas de trabalho) e problemas advindos das diferenças socioculturais.

O esforço de lidar com esses novos problemas e desafios que o ECO coloca demandou dos professores, em todos os casos descritos, o aprimoramento de competências cada vez mais necessárias aos docentes de hoje: dos conhecimentos e habilidades no uso das TICs, das habilidades de colaboração interpessoal e dos conhecimentos e habilidades de planejamento, desenvolvimento de conteúdos e de avaliação educacional. Esse fato reforça o potencial do ECO para o desenvolvimento profissional continuado dos professores.

De modo geral, nossa revisão confirma diversos achados de revisões prévias sobre EC: há relativamente poucos estudos empíricos sobre EC no ensino superior, sobretudo de estudos quantitativos, experimentais e quase-experimentais. A escassez de estudos sobre ECO também ficou evidente. Predominam os estudos de caso descritivos, que apontam resultados positivos do EC principalmente em termos de atitudes favoráveis dos professores, satisfação com a experiência de colaboração e contribuições para o seu desenvolvimento profissional e para a colegialidade docente. Poucas pesquisas abordam os mecanismos ou processos envolvidos nas experiências de EC e poucas discutem esses mecanismos/processos à luz de teorias de colaboração e de interação. De modo geral, os estudos não recorrem a teorias e modelos da Psicologia Social, da Psicologia Organizacional ou Institucional, da Sociologia do Trabalho, da Gestão Educacional, da Comunicação ou de outras áreas que já possuem extensas análises sobre a dinâmica dos grupos de trabalho.

Ao mesmo tempo em que os estudos qualitativos revelam a riqueza da intervenção, a falta de estudos de base quantitativa cria dificuldades para a realização de sínteses quantitativas e meta-análises que avaliem os múltiplos efeitos do EC. Recomenda-se que pesquisas futuras sobre o EC e ECO: abordem os mecanismos ou processos envolvidos nessa intervenção; privilegiem desenhos que combinem pesquisa quanti e qualitativa, se possível em maior escala; discutam esses mecanismos/processos à luz de teorias de colaboração e de interação, explorando os saberes advindos de áreas como a Psicologia Social, a Psicologia Organizacional e a Sociologia

do Trabalho, e, no caso do ECO, de áreas específicas como a do trabalho colaborativo apoiado por computadores (CSCW). Adicionalmente seria interessante a realização de sínteses que permitissem desvelar os mecanismos de intervenção e teorias implícitas correntemente utilizadas nas pesquisas de EC e de ECO.

Os resultados desta revisão sistemática podem contribuir para: aumentar a visibilidade sobre o tema do ensino colaborativo e sobre o que dizem as pesquisas realizadas sobre esse tema e como elas vêm evoluindo; fornecer uma visão integrada que, ao mesmo tempo, revela a diversidade dos contextos em que o EC e o ECO podem ser aplicados com resultados benéficos; identificar mais facilmente quem são os pesquisadores interessados no tema e quais são os veículos de divulgação (periódicos) mais frequentemente utilizados; facilitar a realização de futuras pesquisas sobre o tema, auxiliando os pesquisadores a encontrarem mais facilmente os estudos afins, a identificarem questões e subtemas ainda não abordados que valham à pena serem estudados, a identificarem enfoques/métodos utilizados, e a compararem os resultados de suas pesquisas com o de outras já realizadas.

Referências bibliográficas

BORBA, M.C. et al. (2008). *Educação a distância online*. Belo Horizonte: Autêntica.

TRACTENBERG, L., BARBASTEFANO, R., STRUCHINER, M. (2010). Ensino Colaborativo Online (ECO): uma experiência aplicada ao ensino da Matemática. *Bolema.*, 23, 1037-1061.

TRACTENBERG, L. (2011). *Colaboração docente e ensino colaborativo na educação superior em ciências, matemática e saúde: contexto, fundamentos e revisão sistemática.* Tese (Doutorado Educação em Ciências e Saúde), NUTES/UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil.

Anexo - estudos selecionados para mapeamento sistemático

e análise em profundidade (*)

	Autor(es)	Título	Periódico	Vol.	Num.	Ano
1.	Barron C	**Problem-solving and EAP: themes and issues in a collaborative teaching venture**	*English for Specific Purposes*	22	3	2003
2.	Bondos SE;Phillips D	**Team-Teaching a Current Events-Based Biology Course for Nonmajors**	*Biochemistry and Molecular Biology Education*	36	1	2008
3.	Briscoe C;Prayaga CS	**Teaching Future K-8 Teachers the Language of Newton: A Case Study of Collaboration and Change in University Physics Teaching**	*Science Education*	88	6	2004
4.	Carpenter DMII;Crawford L;Walden R	**Testing the efficacy of team teaching**	*Learning Environments Research*	10	1	2007
5.	Crow J;Smith L	**Using co-teaching as a means of facilitating interprofessional collaboration in health and social care**	*Journal of Interprofessional Care*	17	1	2003
6.	Crow J;Smith L	**Co-teaching in higher education: Reflective conversation on shared experience as continued professional development for lecturers and health and social care students**	*Reflective Practice*	6	4	2005
7.	(*) Dorner JL; Taylor SE; Hodson-Carlton K	**Faculty-librarian collaboration for nursing information literacy: a tiered approach**	*References Services Review*	29	2	2001
8.	Dosser DAJ et al.	**Challenges and strategies for teaching collaborative interdisciplinary practice in children's mental health care**	*Families, Systems, and Health*	19	1	2001
9.	Edward C;Preece PE	**Shared teaching in health care ethics: A report on the beginning of an idea**	*Nursing Ethics*	6	4	1999
10.	Eisen A et al.	**Teaching Water: Connecting across Disciplines and into Daily Life to Address Complex Societal Issues**	*College Teaching*	57	2	2009
11.	Halversen C;Tran LU	**Communicating Ocean Sciences to Informal Audiences: A Scientist-Educator Partnership to Prepare the Next Generation of Scientists**	*New Educator*	6	abril	2010
12.	Henderson C;Beach A;Famiano M	**Promoting instructional change via co-teaching**	*American Journal of Physics*	77	3	2009
13.	Kenny J	**Preparing Pre-Service Primary Teachers to Teach Primary Science: A Partnership-Based Approach**	*International Journal of Science Education*	32	10	2010
14.	Kerridge J et al.	**Evaluation of the Use of Team Teaching for Delivering Sensitive Content: A Pilot Study**	*Journal of Further and Higher Education*	33	2	2009
15.	(*) Klein BS;Matkins	**Initiation of a collaborative approach for elementary science methods courses: teaching across collaborative**	*Electronic Journal of Science Education*	4	1	1999

	JJ;Weaver SD	**highways (TEACH)**				
16.	(*) Klein BS;Matkins JJ;Weaver SD	**Continuation of a collaborative approach to elementary science methods courses: Teaching Across Collaborative Highways (TEACH)**	*Electronic Journal of Science Education*	6	1	2001
17.	Knapp EP;Desjardins SG;Pleva MA	**An Interdisciplinary Approach to Teaching Introductory Chemistry to Geology Students**	*Journal of Geoscience Education*	51	5	2003
18.	Lapidus M	**Educating student pharmacists about herbal medicines: faculty-librarian collaboration**	*Health Information and Libraries Journal*	24	4	2007
19.	(*) Lewis KO;Sincan M	**International Co-Teaching of Medical Informatics for Training-the-Trainers in Content and Distance Education**	*Journal of Asynchronous Learning Networks*	13	2	2009
20.	Miller LC;Jones BB;Graves RS;Sievert MC	**Merging Silos: Collaborating for Information Literacy**	*The Journal of Continuing Education in Nursing*	41	6	2010
21.	Orlander JD; Gupta M; Fincke BG; Manning ME; Herschman W	**Co-teaching: a faculty development strategy**	*Medical Education*	34		2000
22.	Osgood MP;Mitchell SM;Anderson WL	**Teachers as learners in a cooperative learning biochemistry class**	*Biochemistry and Molecular Biology Education*	33	6	2005
23.	Petersons M;Phillips E;Dannison LL	**Women and health: a multidisciplinary team teaches preventive health**	*Initiatives*	57	4	1996
24.	Richmond G	**University/school partnerships: bridging the culture gap**	*Theory Into Practice*	35	1	1996
25.	Roth WM;Tobin K	**The implications of coteaching/cogenerative dialogue for teacher evaluation: Learning from multiple perspectives of everyday practice**	*Journal of Personnel Evaluation in Education*	15	1	2001
26.	Roth WM;Tobin K	**Learning to teach science as practice**	*Teaching and Teacher Education*	17	6	2001
27.	Roth WM;Tobin K	**Coteaching: From praxis to theory**	*Teachers and Teaching: Theory and Practice*	10	2	2004
28.	Roth WM;Tobin K;Zimmermann A	**Coteaching/cogenerative dialoguing: Learning environments research as classroom praxis**	*Learning Environments Research*	5	1	2002a
29.	Roth WM;Tobin K;Zimmermann A	**Lessons on and from the dihybrid cross: An activity-theoretical study of learning in coteaching**	*Journal of Research in Science Teaching*	39	3	2002b
30.	Schneider R;Pickett M	**Bridging Engineering and Science Teaching: A Collaborative Effort to Design Instruction for College Students**	*School Science and Mathematics*	106	6	2006

31.	Shibley IA	**Interdisciplinary Team Teaching: Negotiating Pedagogical Differences**	*College Teaching*	54	3	2006
32.	Steadman ME	**An interdisciplinary health care accounting class: content, student response, and lessons learned**	*Journal of Education for Business*	75	5	2000
33.	Thompson SL;Collins A;Metzgar V	**Exploring Graduate-Level Scientists' Participation in a Sustained K-12 Teaching Collaboration**	*School Science and Mathematics*	102	6	2002
34.	Tra YV;Evans IM	**Enhancing Interdisciplinary Mathematics and Biology Education: A Microarray Data Analysis Course Bridging These Disciplines**	*CBE - Life Sciences Education*	9	3	2010

8.127.

Título:

O ensino colaborativo online (ECO): promovendo inovações no trabalho pedagógico no Ensino Superior

Autor/a (es/as):

Tractenberg, Leonel [EBAPE/FGV]

Resumo:

O ensino colaborativo (EC) é uma modalidade de colaboração docente na qual dois ou mais professores trabalham juntos no planejamento, desenvolvimento, avaliação e, sobretudo, na implementação de atividades de ensino-aprendizagem direcionadas a um mesmo grupo de alunos. Envolve um conjunto de práticas mais ou menos próximas, dentre as quais: o ensino em equipe, o co-ensino e o ensino compartilhado/distribuído. O EC não é uma modalidade nova. Há estudos sobre experiências de ensino em equipe (*team teaching*) desde a década de 50. Já o ensino colaborativo *online* (ECO), o EC de mediado por computadores conectados em rede, é uma modalidade recente, viabilizada pelo avanço e disseminação dessas tecnologias. Estudos sugerem que o EC pode contribuir para o fortalecimento da colegialidade docente, para a formação inicial e continuada dos professores e para o ensino de temas interdisciplinares. Contudo, verificam-se diversas barreiras de natureza institucional, cultural, econômica, pessoal, entre outras, que dificultam a difusão de práticas de EC no contexto da educação superior presencial. Argumentamos que as novas tecnologias de infocomunicação (TICs) podem potencializar a mobilidade, a interatividade e a colaboração não só entre aprendizes, mas também entre docentes e, dessa forma, permitir a superação de muitas daquelas barreiras. Dessa forma, o ECO é uma modalidade de trabalho docente potencialmente inovadora, em particular no contexto do ensino superior semipresencial e a distância. Porém, diferentemente do que

ocorre em relação à pesquisa sobre a aprendizagem colaborativa apoiada por computadores, há escassez de estudos sobre ECO. **Metodologia**: discussão teórica fundamentada em revisão da literatura e pesquisa de campo realizadas no âmbito de pesquisa de doutorado concluída em 2011. **Relevância e relação com a produção da área**: há uma quantidade significativa de trabalhos sobre colaboração docente e sobre comunidades de prática e redes docentes, porém nossa revisão sistemática de artigos sobre EC no contexto do ensino superior, publicados em periódicos internacionais nos últimos 20 anos, identificou apenas quatro estudos sobre ECO que, juntamente com o nosso estudo de campo, ilustram as potenciais contribuições dessa modalidade para o trabalho pedagógico nesse contexto. Esperamos, assim, que nosso trabalho traga mais visibilidade ao tema e sua importância, e sirva de estímulo para futuras pesquisas.

Palavras-chave:

Colaboração docente; ensino colaborativo online; ensino superior

Introdução

No contexto contemporâneo da sociedade da informação (KUMAR, 2005) e da sociedade em rede (CASTELLS, 1999), os trabalhadores do conhecimento ocupam progressivamente posições dominantes em relação aos produtores de bens materiais, a educação ganha centralidade. Aprender a aprender e aprender por toda a vida tornam-se condições cada vez mais necessárias para os indivíduos. A renovação das funções sociotécnicas e a partilha dos conhecimentos e competências entre os membros da sociedade dependem de uma escolarização formal cada vez mais ampliada (TARDIF e LESSARD, 2007). A expansão mundial acelerada nas ofertas de educação formal verificada nas últimas duas décadas, sobretudo no ensino superior, aponta para essa tendência.

Frente aos múltiplos desafios que se impõe diante dessa expansão, o estudo do trabalho docente ganha destaque. No presente trabalho estamos interessados em aprofundar nossa compreensão sobre a colaboração docente e, especificamente, sobre o ensino colaborativo. O ensino colaborativo (EC), é uma *modalidade de colaboração docente na qual dois ou mais professores trabalham juntos no planejamento, desenvolvimento, avaliação e, sobretudo, na implementação de atividades de ensino-aprendizagem direcionadas a um mesmo grupo de alunos*. O EC corresponde a um conjunto de práticas que incluem, entre outras, o ensino em equipe (*team teaching*), o ensino interdisciplinar em equipe (*interdisciplinary team teaching*), o co-ensino

(*co-teaching* ou *coteaching*), as equipes de ensino (*instructional teams/teaching teams*), o ensino ou docência compartilhados/distribuídos (*shared/distributed teaching*)[276].

O EC não é uma modalidade nova. Há estudos sobre experiências de ensino em equipe desde a década de 1950. Por outro lado, o que denominamos aqui de ensino colaborativo online (ECO) – *o EC de mediado por computadores conectados em rede* – é uma modalidade relativamente recente, viabilizada pelo avanço e disseminação das novas tecnologias de infocomunicação (TICs). Corresponde ao trabalho colaborativo apoiado por computadores (*computer supported collaborative work*, CSCW) aplicado ao trabalho docente.

O presente trabalho tem por objetivo descrever brevemente o EC e o ECO; os potenciais benefícios e desafios de sua implementação na educação em geral e no ensino superior, em particular; e argumentar que o ensino superior a distância é um terreno propício para a diseminação dessa prática inovadora que denominamos de ECO. Nossa discussão fundamenta-se, sobretudo, em revisões de literatura sobre EC publicadas desde a década de 70, e na revisão sistemática da literatura publicada nos últimos 20 anos sobre EC no contexto do ensino superior de ciências, matemática e saúde que recentemente realizamos (TRACTENBERG, 2011).

Uma breve história do ensino colaborativo

Como dissemos antes, o EC não é uma abordagem nova. Há relatos de experiências de equipes de ensino nos EUA já no início do século XX. Schustereit (1980) e Wraga (2004) mencionam a existência de estudos longitudinais sobre os efeitos dessa modalidade em escolas nos EUA desde os anos 30. Conforme a *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration* (ENGLISH, 2006), o termo *team teaching* (ensino em equipe) foi concebido no contexto de um projeto desenvolvido por pesquisadores da universidade de Harvard junto a escolas públicas de Massachusetts no final da década de 50. Esse projeto deu origem a um dos primeiros estudos sobre o tema, uma avaliação longitudinal dos resultados desse programa entre 1957 e 1963 (BEGLE, 1975).

Nessa época, a formação de equipes de ensino era apontada como solução para diversos problemas educacionais. O ensino em equipe foi proposto como forma de lecionar para grandes grupos de alunos seguida de sessões de acompanhamento em grupos menores ou mesmo individualizado. Também foi proposto como meio de facilitar a seleção e a capacitação de

[276] Alguns autores confundem o ensino colaborativo (EC) com a aprendizagem colaborativa (AC). Enquanto a última modalidade diz respeito à colaboração discente tendo em vista a promoção da aprendizagem, a primeira foca na colaboração docente. Essas duas abordagens não são excludentes e podem ser combinadas. Contudo a AC é uma prática muito mais comum e mais estudada do que o EC. É importante, também, diferenciar formas de colaboração docente que não são EC como, por exemplo: quando os professores colaboram apenas em atividades administrativas, mas cada um cuida das suas disciplinas, de seus materiais didáticos e de suas turmas; ou quando os professores colaboram em atividades de desenvolvimento profissional, distantes da sala de aula e sem interagir com seus alunos.

novos professores, fazendo frente ao contexto de falta crônica de professores qualificados que acometia os EUA no período pós-guerra (FRIEND, COOK e REISING, 1993; WRAGA, 2004).

Na metade dos anos 60 e início dos anos 70, o ensino em equipe diversificou-se e tornou-se moda nas escolas elementares e secundárias dos EUA e em algumas escolas do Reino Unido (FRIEND, COOK e REISING, 1993). Wraga (2004) menciona que até 1957 a expressão *team teaching* não constava no *Educational Index*. Já na década seguinte mais de 200 referências tinham sido contabilizadas. O *team teaching* tornou-se um elemento de destaque no cenário de reforma curricular nos EUA (op.cit., p.1005).

Quando, em fins da década de 60 e início da década de 70, os currículos norte-americanos foram severamente criticados por sua falta de relevância para a vida dos alunos e para a sociedade, o ensino interdisciplinar em equipe (*interdisciplinary teaching teams*) passou a ser visto como forma de tornar o currículo mais integrado e socialmente relevante. Friend, Cook e Reising (1993) relatam que devido à diversidade de abordagens que frequentemente eram chamadas de ensino em equipe – desde professores atuando de forma independente, mas compartilhando a mesma sala de aula, até professores planejando e lecionando juntos temas pluri e interdisciplinares –, tornava-se difícil analisar a efetividade e comparar os resultados dessas intervenções.

Naquela mesma época, Funaro (1969 citado por WRAGA, 2004) já alertava sobre o perigo de associar o ensino em equipe com as modas reformistas correntes, o que poderia associá-lo a expectativas inflacionadas, tornando-o alvo fácil de eventuais fracassos e ataques por parte dos defensores das próximas modas que dominassem a cena educacional. De fato, foi justamente isso o que ocorreu: o ensino em equipe foi tomado como panaceia para os inúmeros problemas educacionais, o que acabou contribuindo para distorções e fracassos de diversas tentativas de inovação educacional e para o consequente ofuscamento dos reais potencial dessa modalidade (WRAGA, 2004).

Já em fins da década de 70, Armstrong (1977) relatava em um artigo publicado no *Review of Educational Research* que o tema do ensino em equipe havia praticamente desaparecido enquanto área de interesse da pesquisa. Schustereit (1980) mostrava que, dos mais de 700 estudos referenciados pelo *Educational Index* até 1980, quase 3/4 tinham sido publicados na década de 60.

Apesar do declínio do interesse pelo ensino em equipe na década de 80, principalmente a partir da década de 90, o tema voltou a receber atenção, sobretudo por parte de áreas específicas como a da Educação Especial nos níveis de ensino primário e médio do sistema escolar norte-americano (FRIEND, COOK e REISING, 1993). No final da década de 80, Bauwens, Hourcade e Friend (1989) cunharam o termo *cooperative teaching* (ensino cooperativo) para designar *uma*

modalidade na qual um professor da educação geral trabalha junto com um profissional de educação especial em um contexto inclusivo de ensino-aprendizagem. A expressão foi posteriormente abreviada para *co-teaching* (co-ensino) (FRIEND, COOK e REISING, 1993).

Especificamente em relação ao EC no contexto da educação superior, as experiências de EC são menos frequentes ou têm sido menos relatadas. Apesar do envolvimento inicial de algumas universidades e *colleges* com o movimento do ensino em equipe na década de 50, nas décadas seguintes essa modalidade não se difundiu no ensino superior (SHUSTEREIT, 1980). Nas últimas duas décadas, encontramos algumas experiências interdisciplinares de EC no ensino superior, envolvendo ensino nas ciências humanas e sociais, biologia, engenharia, artes, filosofia (WRAGA, 2004). Porém, a relativa escassez de estudos nesse nível de ensino ainda é mencionada em revisões de literatura recentes, como a de Nevin, Thousand e Villa (2009).

Neste breve histórico sobre o EC percebemos a variedade de expressões que têm sido utilizadas para caracterizar esse processo de colaboração docente. De fato, a polissemia e a falta definições claras têm sido (e continuam sendo) apontadas pelas sucessivas revisões de literatura como um problema recorrente nas pesquisas sobre o EC (BEGLE, 1975; WELCH, BROWNELL e SHERIDAN, 1999; MURAWSKI e SWANSON, 2001; DUKE, 2004; NEVIN, THOUSAND e VILLA, 2009). Esse problema não só dificulta a comparação da efetividade das diversas intervenções de EC. De modo mais amplo, ele favorece a dispersão da literatura, criando dificuldades para localizar e reunir os estudos, e estabelecer intercâmbios entre os pesquisadores das distintas subáreas da Educação interessadas no tema. Isso também acaba prejudicando as práticas, na medida em que estas carecem de um suporte teórico e empírico mais abrangente.

O agrupamento dessas diversas práticas colaborativas docentes – ensino em equipe, co-ensino, ensino cooperativo, etc. – dentro da categoria superordenada do ensino colaborativo (EC) pode facilitar a sua identificação e comparação, evidenciando suas características, potencialidades e desafios comuns. Além disso, pode trazer mais visibilidade ao conjunto dessas práticas.

Potencialidades e desafios do ensino colaborativo na educação

Vários autores sustentam que o EC pode contribuir positivamente para a colegialidade docente, para a formação inicial e continuada dos professores e para o ensino de temas interdisciplinares, entre outros benefícios, como mostra o quadro a seguir.

BENEFÍCIOS DO EC PARA OS ALUNOS:

- **Motivação e atitudes em relação à aprendizagem** – a variedade de pontos de vista, mudanças de voz, ritmo, diferenças de personalidade e estilo dos professores torna as aulas mais estimulantes e mantém a atenção dos alunos.
- **Aprendizagem dos conteúdos** – permite arranjos em que os professores deem atenção mais individualizada aos alunos, sobretudo àqueles que possuem mais dificuldades; a diversidade de abordagens dos professores para explicar os assuntos favorece a compreensão; o ensino interdisciplinar amplia o entendimento das relações entre os diversos saberes, tornando a aprendizagem mais significativa.
- **Desenvolvimento de habilidades interpessoais** – os diálogos, debates e trabalho conjunto dos professores podem servir de modelos para a interação e colaboração entre os estudantes, bem como para o desenvolvimento de seu raciocínio e argumentação em torno de diversos pontos de vista; contribui para o respeito e a convivência em contexto de diversidade cultural, étnica, de gênero, e de inclusão de alunos com necessidades especiais; a presença dos professores pode contribuir também para a resolução de conflitos em classe.

BENEFÍCIOS DO EC PARA OS PROFESSORES:

- **Laços entre o corpo docente** - reduz do isolamento dos professores; proporciona oportunidade de aprofundar as amizades entre os colegas.
- **Apoio mútuo nas tarefas** – proporciona oportunidade de apoio mútuo na resolução dos problemas do dia-a-dia, no planejamento, na preparação das aulas, na definição de objetivos e de avaliações; contribui, assim, para evitar a sobrecarga de trabalho, prevenindo o estresse e *burnout* dos professores.
- **Motivação, confiança e atitudes** - contribui para o aumento da confiança, motivação para o trabalho e atitudes mais positivas dos professores, sobretudo frente a turmas difíceis.
- **Clima da sala de aula** - facilita a resolução de conflitos entre professor-aluno, na medida em que outro professor pode atuar como mediador do conflito; facilita o controle das turmas grandes, sobretudo de alunos com problemas de ajustamento e disciplina.
- **Qualidade do ensino** - possibilita adotar esquemas de ensino mais flexíveis: diversos agrupamentos, tamanhos de turma, tempos, etc.; permite a complementação das explicações de um professor pelos seus colegas, contribuindo para a diminuição das lacunas de conhecimento que o primeiro pode ter deixado; cria oportunidades de atender mais individualmente aos alunos.
- **Desenvolvimento profissional** - proporciona oportunidades mais frequentes de formação continuada em serviço, na medida em que cria oportunidades de observação mútua das práticas docentes em diferentes disciplinas, oportunidades de compartilhar múltiplas visões, teorias, experiências, saberes pedagógicos, e, assim, a possibilidade de repensar e aprimorar as próprias práticas; os professores menos experientes podem aprender com os mais experientes; favorece a implementação de mudanças e inovações pedagógicas; contribui para o desenvolvimento de habilidades interpessoais dos professores, tornando-os mais preparados para trabalhar em contextos de maior diversidade.

BENEFÍCIOS DO EC PARA A INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL:

- **Planejamento e organização do trabalho** - facilita a comunicação e a coordenação do trabalho, o planejamento e agendamento das aulas, o uso otimizado dos recursos, a tomada de decisão e a solução de problemas junto com o corpo docente; minimiza o impacto das eventuais ausências dos professores; facilita a descentralização das decisões, o que contribui para o maior comprometimento do corpo docente e favorece os processos de mudança.

- **Ambientação docente e integração institucional** - favorece a orientação e ambientação dos novos professores, e a integração com os professores veteranos e com a instituição como um todo; contribui para promover a continuidade dos programas, apesar das eventuais saídas dos professores e chegada de novos.

- **Clima organizacional** – contribui para a melhora da satisfação no trabalho e com a instituição, na medida em que favorece um clima escolar mais positivo e favorece a resolução de conflitos.

- **Desenvolvimento profissional do corpo docente** - estimula o desenvolvimento profissional docente de forma continuada e em serviço; estimula a prática da pesquisa visando a formação docente; estimula a conversão de conhecimentos tácitos em explícitos, dentro da instituição.

- **Integração curricular** – contribui para uma melhor integração curricular e para a interdisciplinaridade no currículo.

Quadro 1. *PRINCIPAIS BENEFÍCIOS DO ec.*

A lista apresentada no Quadro 1 contrasta com a relativa escassez de estudos relatada por diversas revisões de literatura. Tomadas em conjunto, as revisões de literatura revelam que nem sempre as afirmações sobre os benefícios e efeitos do EC têm suficiente suporte empírico. A comparação dos resultados das sínteses de pesquisa sobre EC indica que muitos estudos apontam efeitos positivos do EC sobre a aprendizagem dos alunos, sobretudo de temas interdisciplinares. Porém também existem muitas pesquisas com resultados ambivalentes ou inconclusivos. Já em relação aos efeitos positivos do EC sobre as atitudes e satisfação dos professores em relação ao trabalho e aos colegas, bem como em relação ao seu desenvolvimento profissional, as evidências acumuladas podem ser caracterizadas como de moderadas a altas.

Algumas revisões de literatura também abordaram os desafios e as barreiras à implementação do EC. Esses trabalhos destacam fatores que podem ser agrupados em quatro categorias – individuais, interpessoais/grupais, organizacionais e instrumentais – como mostra o quadro a seguir.

INDIVIDUAIS:
• Não compreensão e não internalização da filosofia do EC interdisciplinar pelos professores. • Baixo compromisso dos professores com a proposta do EC. • Despreparo dos professores para trabalhar em equipe. • Falta de tempo dos professores para discussões, planejamento, *feedback* e avaliação das atividades, devido ao processo de intensificação e sobrecarga do trabalho docente.
INTERPESSOAIS E GRUPAIS:

• Incompatibilidades interpessoais entre os membros da equipe docente, gerando conflitos disfuncionais. • Demanda de alto grau de coordenação entre os profissionais envolvidos nem sempre atendida. • Despreparo ou falta de apoio das lideranças administrativas.
ORGANIZACIONAIS:
• Recursos espaciais, temporais, materiais e de infraestrutura inadequados ou faltantes. • Problemas de agenda / alocação dos docentes e dos estudantes. • Maior custo de alocação dos professores para compartilhar um mesmo grupo de alunos, em comparação com os custos do ensino conduzido por um só professor. • Falta de continuidade dos programas.
INSTRUMENTAIS:
• Poucas pesquisas empíricas sobre EC, sobretudo que avaliam os resultados em termos de melhoria aprendizagem de forma mais precisa. • Deficiências no desenho metodológico das pesquisas e lacunas de informação nos relatos, principalmente em relação ao contexto e às formas de estruturação da colaboração docente. • Literatura sobre EC é esparsa e pouca atenção aos processos de EC no ensino superior. • Poucos relatos de experiências negativas ou mal sucedidas.

Quadro 2. *Principais barreiras e desafios à implementação do ec.*

Os potenciais benefícios e desafios ao EC apresentados nos quadros acima trazem elementos gerais aplicáveis a diversos contextos e níveis educacionais. Contudo, se queremos entender as potencialidades e as barreiras ao EC e ao ECO no ensino superior, devemos buscar elementos que sejam específicos desse contexto.

Desafios à colaboração docente e ao ensino colaborativo no contexto da educação superior

A despeito de suas diferenças, os diversos sistemas de ensino superior no mundo vêm sendo amplamente afetados pelas transformações da sociedade relacionadas ao pós-industrialismo e à globalização, e é possível identificar vários problemas e desafios que lhe são até certo ponto comuns. Nesta seção trataremos de identificar alguns desses problemas e desafios, e suas implicações para a colaboração docente, em geral, e para o ensino colaborativo, em particular.

Há um crescente consenso sobre a importância crescente dos sistemas de ensino superior no mundo de hoje (Duderstadt, 2009). Nas últimas décadas tem ocorrido um acelerado processo de expansão da oferta de educação superior. Essa expansão se verifica desde os anos 80 no Japão e na Europa ocidental. Na década de 90 ela foi acompanhada por países do Leste Asiático, América Latina, China e Índia. De 2000 a 2007, o percentual de matriculados por faixa etária populacional no mundo cresceu de 19% para 27% (ALTBACH, REISBERG e RUMBLEY, 2009) e a tendência é continuar crescendo (UNESCO, 2009). Esse processo acentuado de expansão e massificação é caracterizado pelo aumento da oferta interna de cursos e de vagas nas

instituições educacionais existentes, pela diversificação das certificações, para públicos também diversificados e pelo aumento acelerado do número e da diversidade de instituições de ensino superior, sobretudo instituições oriundas do setor privado (ALTBACH, REISBERG e RUMBLEY, 2009, p.11). Como consequência, em muitos países, regiões geográficas e em determinadas áreas de conhecimento há uma falta crescente de professores qualificados. Para fazer frente a essa carência, muitas instituições investem em programas de aceleração da formação inicial docente, em contratações temporárias ou de tempo parcial, na mobilidade docente, na atração de acadêmicos de outros países, nas parcerias interdepartamentais e interinstitucionais. Ocorre, também, um processo acelerado de internacionalização das universidades, que, cada vez mais, buscam competir em mercados globais por estudantes, recursos financeiros, projetos de pesquisa e desenvolvimento etc.

A massificação, a competição e a internacionalização crescentes trazem grandes desafios para a educação superior, dentre os quais o problema do produtivismo acadêmico, da mercantilização do ensino e da pesquisa e da deterioração de sua qualidade. O acirramento das disputas por mais recursos, prestígio e atratividade tem aumentado as pressões, tanto externas (governos, órgãos de fomento e regulação etc.), quanto internas às instituições de ensino superior (IES), no sentido de uma maior produtividade na pesquisa, na produção de patentes e melhor desempenho nos rankings de ensino (BARNETT, 2005). Isso acaba se refletindo na intensificação das demandas e do controle sobre as gestões acadêmicas, e sobre o trabalho dos professores e os pesquisadores. Vale notar que esses processos têm se verificado nas instituições dos países mais ricos aos mais pobres (MEEK, TEICHLER e KEARNEY, 2009).

As gestões acadêmicas sofrem pressões por parte governos e agências reguladoras e de fomento externas, que elevam suas demandas em termos de produtividade científica, qualidade acadêmica e eficiência na gestão dos recursos (BARNETT, 2005; ALTBACH, REISBERG e RUMBLEY, 2009; MEEK, TEICHLER e KEARNEY, 2009). Principalmente as instituições privadas passam por um processo de "profissionalização" das suas gestões, que transfere o poder decisório dos colegiados acadêmicos para um corpo gerencial formado por administradores educacionais. Não raro, visando aprimorar a qualidade e a produtividade da instituição, esses administradores passam a promover mudanças semelhantes à implantação dos controles de qualidade, de downsizing e flexibilização produtiva, e cortes drásticos de custos, largamente aplicados nas empresas nas décadas de 80 e 90. Esse processo de implantação das gestões profissionalizadas, conhecido como "gerencialismo" (*managerialism*).

Se, por um lado, o gerencialismo vem contribuindo para diversas melhorias em termos de eficiência, produtividade e diminuição dos custos, por outro lado, em muitos contextos, tem representado uma constante ameaça aos colegiados acadêmicos, diminuindo o seu poder e autonomia. Isso, por sua vez, afeta o comprometimento dos docentes com a instituição, uma vez

que os seus vínculos para com as instituições tornam-se cada vez mais impessoais e distanciados – uma relação profissional "fria", entre empregador-empregado –, que inibe quaisquer trabalhos que demandem além do exigido em contrato. Frequentemente esse processo também leva a impessoalização das relações entre professores e alunado. Soma-se a isso, a crescente precarização dos contratos de trabalho presente, sobretudo nas instituições privadas – o corte dos benefícios sociais, os vínculos temporários, a remuneração por hora, a contratação por meio de cooperativas, a contratação de professores com menos titulação e, portanto, mais baratos etc. Essa precarização é mais grave nos países em desenvolvimento e nos países pobres, onde a flexibilização e os baixos salários do professorado levam os professores a acumularem vários empregos/contratos pobremente remunerados, e gera, entre outras consequências, uma queda na qualidade do ensino, nem sempre percebida pelas instituições. Como efeito colateral, a perda de autonomia decisória, o aumento da impessoalidade e da insegurança dos vínculos trabalhistas, tem gerado um progressivo desengajamento subjetivo e declínio da motivação de muitos professores – sobretudo daqueles mais veteranos, acostumados com outro tipo de relação com a instituição –, além de comprometer a criatividade, o espírito crítico e não conformista da academia e inibir a realização de atividades que não tenham um resultado prático, imediato e visível.

Uma última grande mudança no cenário global do ensino superior que consideramos importante de ser destacada tem relação com a evolução das novas tecnologias da infocomunicação. Os sistemas de ensino superior são instigados a acompanhar essa evolução, e procuram implementar iniciativas inovadoras, tais como: experiências de aprendizagem colaborativa suportada por computadores (CSCL); materiais didáticos abertos disponíveis online; redes sociais e comunidades de aprendizagem e de prática discente e docente; cursos presenciais, semipresenciais e a distância utilizando ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) e/ou outras tecnologias da web como suporte; entre muitas outras. Tudo isso traz implicações para os professores em termos de intensificação do trabalho e necessidade de mudança/desenvolvimento profissional.

O cenário de expansão, diversificação, massificação, internacionalização, competição e profissionalização das gestões do ensino superior, que aqui retratamos brevemente, contribui para a intensificação do trabalho docente, o que, por sua vez, acentua o isolamento e o individualismo como estratégias defensivas e adaptativas dos professores frente ao trabalho. Esse isolamento e individualismo podem ser ainda mais agravados pelas características organizacionais específicas das instituições que possuem estruturas altamente burocratizadas, verticalizadas e departamentalizadas. Nos contextos em que predominam práticas gerencialistas, marcados pelas a precarização do trabalho e pelo produtivismo a todo o custo, as barreiras à colaboração autêntica se elevam ainda mais. Aprofunda-se a cultura de isolamento e de

individualismo docentes e a colaboração reduz-se a formas balcanizada, confortáveis ou superficiais (FULLAN e HAREGREAVES, 2000), limitadas a certos nichos e momentos – reuniões de departamento, colaborações em projetos específicos ou comissões temporárias.

Diante de tantos desafios e problemas com que o ensino superior se depara, não surpreende que a colaboração docente autêntica, de modo geral, e o EC, em particular, sejam práticas pouco comuns. As exceções talvez sejam as formas mais brandas de colaboração: colaboração superficial, circunscrita ou balcanizada; aulas eventualmente compartilhadas com professores convidados; e cursos em que o professor sênior, por falta de tempo ou interesse, para aliviar a carga de trabalho ou visando fins formativos, convida assistentes (por exemplo, alunos de pós-graduação) para ministrarem, juntos, uma disciplina.

Mas é preciso reconhecer que há também diversas forças que favorecem a disseminação da colaboração docente e do EC. Em trabalho anterior (TRACTENBERG e STRUCHINER, 2010) tratamos de mostrar como a valorização das práticas colaborativas, do trabalho em equipe e da interação em comunidades e redes, presenciais ou virtuais, são fenômenos emergentes na contemporaneidade e procuramos discutir as relações e repercussões dessa emergência no campo da Educação, identificando algumas forças propulsoras no âmbito da gestão educacional, no âmbito curricular e no âmbito das estratégias pedagógicas. Ao mesmo tempo em que existe uma grande distância entre discursos e práticas, a emergência de discursos de valorização das práticas colaborativas contribui para impulsionar mudanças e inovações nessa direção.

Examinando especificamente as transformações que se verificam no contexto do ensino superior, em geral podemos identificar alguns fatores que também podem contribuir para a disseminação da colaboração docente e do EC:

- A internacionalização de algumas instituições, os certificados duplos e a proliferação de parcerias interinstitucionais demandam a revisão, articulação e compatibilização das certificações, procedimentos acadêmicos, currículos e cursos, o que, por sua vez, exige inúmeros esforços de colaboração do corpo docente.
- A própria disseminação de *rankings*, certificações de qualidade e avaliações externas pode exercer pressão sobre as instituições no sentido de investir na formação de colegiados, na integração curricular, e, até mesmo, em alguns casos e apesar das enormes forças na direção oposta, exercer pressões contrárias à precarização dos vínculos entre docentes e instituição.
- A escassez de professores qualificados em determinadas localidades ou determinadas áreas de conhecimento tem criado pressões no sentido da colaboração interdepartamental – professores que são alocados para ministrar aulas em diversos cursos – o que aumenta sua mobilidade intrainstitucional e pode, eventualmente, contribuir para a diminuir a balcanização. Essa mesma escassez pode levar a iniciativas de colaboração

interinstitucional, com a colaboração entre professores de várias instituições na criação de cursos que atendam demandas que lhe são comuns.

- O reconhecimento e as tentativas de minimizar os problemas da fragmentação disciplinar, da superespecialização dos saberes, da fragmentação curricular e da obsolescência dos métodos tradicionais de ensino-aprendizagem podem levar algumas instituições a buscarem e apoiarem inovações curriculares e metodológicas, tais como a criação de cursos interdisciplinares e a implantação de metodologias de aprendizagem baseada em problemas (ABP) (ver STRUCHINER e GIANNELLA, 2005). O reconhecimento e as tentativas de minimizar os problemas da formação inicial e continuada de professores também podem levar algumas instituições a buscarem novas práticas formativas mais baseadas na colaboração, tais como: os programas de mentoria e de preceptoria, as comunidades de aprendizagem e prática docente e também as práticas de EC voltadas para o desenvolvimento profissional.

A educação superior a distância – um terreno fértil para a prática inovadora do ensino colaborativo online

Apesar de haver forças que favorecem a disseminação da colaboração docente e do EC, vimos que há diversas barreiras – institucionais, culturais, econômicas, pessoais etc. – que dificultam a disseminação dessas práticas na educação superior presencial. Em contrapartida, a educação superior a distância comumente possui características que podem favorecer a colaboração docente e, consequentemente, a implementação do ECO.

É importante assinalar que o ECO não necessariamente ocorre só na educação a distância (EAD). Por exemplo, a colaboração docente pode ocorrer a distância, mediada por TICs, durante a fase de planejamento, mas, o ensino colaborativo propriamente dito pode ser realizado presencialmente. Da mesma forma, o ECO pode ocorrer no ensino semi-presencial. Contudo é na EAD que o ECO encontra maiores facilidades de aplicação, sobretudo quando realizada via *Internet*.

Segundo Mill, Oliveira e Ribeiro (2010), a EAD demanda novas formas de organização do trabalho docente devido à sua complexidade que exige um alto grau de especialização e de divisão do trabalho:

> *ao contrário da docência presencial, que em geral é exercida por um único indivíduo (professor), a docência na EaD, devido à complexidade das tecnologias nas quais se apoia, raramente é um empreendimento individual. Isto é, na EaD os professores responsáveis pelas disciplinas, frequentemente trabalham com outros indivíduos, muitos deles com formação diversa da pedagogia ou licenciatura. Isso acontece tanto pelo fato de a docência online requerer alguns tipos de conhecimentos que não são sine qua non à docência presencial — por isso raramente constituem objetos de estudo durante a formação inicial dos professores —, quanto pela frequente necessidade de trabalho coletivo durante seu planejamento, execução e gerenciamento. (p.14)*

Os referidos autores propõem o termo *polidocência* para pensar a forma de atuação de "um professor coletivo, envolvido em uma atividade docente compartilhada, ainda que dividida e hierarquizada" (op.cit. p.18), que seria uma das característica dos sistemas de EAD.

> *A necessidade da parceria e do trabalho colaborativo em equipe (...) transforma quase que por completo a tradicional visão de docência da educação presencial. O trabalho do professor que organiza os conteúdos, elabora os materiais didáticos e acompanha os alunos depende agora, necessariamente, do trabalho de um grupo de especialistas em aspectos técnico-pedagógicos do processo. São tutores virtuais e presenciais, projetistas educacionais (ou designer instrucional), equipes de apoio ao material*

> *virtual (ambiente virtual de aprendizagem), impresso, audiovisual, etc., além da equipe de apoio às atividades síncronas (tele/video/webconferências e similares) e do grupo de coordenadores e de apoio administrativo. Cada profissional desse grupo participa, de alguma forma, da docência na EaD e esse partilhamento típico da polidocência virtual tem implicações diretas na qualidade do curso. (MILL RIBEIRO e OLIVEIRA, 2010, p.123)*

Os sistemas de ensino superior a distância, devido a sua complexidade, multiplicariam e fragmentariam a *mediação docente*, distribuindo-a entre diversos atores - professores-autores (conteudistas), designers instrucionais (ou didáticos), professores-tutores virtuais e professores-tutores presenciais. Ao mesmo tempo em que a alta interdependência dessas funções lhes exigiriam uma colaboração mais intensiva e organizada. Assim, contrariamente ao que se observa em relação às barreiras organizacionais que limitam a colaboração docente presencial, discutidas na seção anterior, os grandes sistemas de ensino superior a distância só se viabilizam por meio de uma colaboração intensiva entre seus atores. Esse contexto, portanto, potencializa a difusão das práticas de ECO muito mais do que se verifica com o EC no ensino presencial.

Para além dessa constatação, é importante ressaltar características que apontam para o caráter inovador do ECO na educação superior a distância. Em nossa revisão sistemática (TRACTENBERG, 2011) analisamos quatro estudos que demonstram as potencialidades e benefícios tanto para os alunos (melhoria da motivação e atitudes dos alunos em relação à aprendizagem, aprendizagem de conteúdos pluri e interdisciplinares, desenvolvimento de habilidades de colaboração tomando o relacionamento dos professores como modelo), quanto para os professores (aumento da confiança e motivação, da integração, da aprendizagem e apoio mútuos, promoção do desenvolvimento profissional, redução do isolamento) e para a instituição (integração curricular e institucional, desenvolvimento do corpo docente, melhoria do clima organizacional). Da mesma forma que as TICs possibilitam a flexibilização dos tempos, espaços e das formas de interação favorecendo a aprendizagem colaborativa (CSCL), o uso adequado dessas TICs pode contribuir para a flexibilização temporal, geográfica e estrutural do trabalho docente e, em alguns casos, diminuir custos (como por exemplo, custos de viagem). Elas podem viabilizar um trabalho coordenado e, ao mesmo tempo, descentralizado, possibilitar a mobilidade e o teletrabalho dos professores, ampliar as possibilidades de intercâmbio interinstitucional e entre docentes, pesquisadores e profissionais que atuam em locais geograficamente dispersos.

Referências bibliográficas

ALTBACH, P.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. (2009). Trends in global higher education: tracking an academic revolution. Paris: UNESCO.

ARMSTRONG, D.G. (1977). Team teaching and academic achievement. Review of Educational Research, 47, 65-86.

BARNETT, R. (2005). A universidade em uma era de supercomplexidade. São Paulo: Anhembi-Morumbi.

BAUWENS, J.; HOURCADE, J.; FRIEND, M. (1989). Cooperative teaching: a model for general and special education. Remedial and Special Education, 10(2), 17-22.

BEGLE, E.G. et al. (1975). Review of the literature on team-teaching in mathematics. Teacher Corps Mathematics Work/Study Team. 3, Stanford University.

CASTELLS, M. (1999). A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra.

DUDERSTADT, J.J. (2009). Current global trends in higher education and research: their impact on Europe. Dies Academicus 2009 Address, Universidade de Viena, Áustria, 12 de Março.

DUKE, T.S. (2004). Problematizing collaboration: a critical review of the empirical literature on teaching teams. Teacher Education and Special Education, 27(3), 307-317.

ENGLISH, F.W. (Ed.) (2006). Encyclopedia of educational leadership and administration. London: Sage.

FRIEND, M.; COOK, L.; REISING, M. (1993). Co-teaching: an overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. Preventing School Failure, 37, 6-10.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (2000). A escola como organização aprendente. 2.ed. Porto Alegre: Artmed.

KUMAR, K. (2005). From post-industrial to post-modern society. 2nd. Ed. Oxford: Blackwell.

MEEK, V.L.; TEICHLER, U.; KEARNEY, M-L. (Eds.) (2009). Higher education, research and innovation: changing dynamics. Report on the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, 2001-2009. Kassel, Alemanha: International Centre for Higher Education Research, University of Kassel.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In MILL, D.; RIBEIRO, L.R.C.; OLIVEIRA, M.R.G. (orgs.). (2010). Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar.

MILL, D.; RIBEIRO, L.R.C.; OLIVEIRA, M.R.G. (orgs.) (2010). Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar.

MURAWSKI, W. M.; SWANSON, H. L. (2001). A meta-analysis of the co-teaching research: where are the data? Remedial and Special Education, 22, 258-267.

NEVIN, A.I.; THOUSAND, J.S.; VILLA, R.A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators – what does the research say? Teaching and Teacher Education, 25, 569-574.

SCHUSTEREIT, R.C. (1980). Team-teaching and academic achievement. Improving College and University Teaching, 28(2), 85-89.

STRUCHINER, M.; GIANNELLA, T.R. (2005). Aprendizagem e prática docente na área da saúde: conceitos, paradigmas e inovações. Washington, DC: OPAS.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (2007). O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3.ed. Petrópolis: Vozes.

TRACTENBERG, L. (2011). Colaboração docente e ensino colaborativo na educação superior em ciências, matemática e saúde: contexto, fundamentos e revisão sistemática. Tese (Doutorado Educação em Ciências e Saúde), Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

TRACTENBERG, L., STRUCHINER, M. (2010). A emergência da colaboração na educação e as transformações na sociedade pós-industrial: em busca de uma compreensão problematizadora. Boletim Técnico do SENAC, 36(2), 65-77.

UNESCO (2009). Comunicação apresentada no 2009 World Conference On Higher Education – The New Dynamics Of Higher Education And Research For Societal Change And DevelopmenT. UNESCO, Paris, França.

WELCH, M.; BROWNELL, K.; SHERIDAN, S.M. (1999). What's the score and game plan on teaming in schools? A review of the literature on team teaching and school-based problem-solving teams. Remedial and Special Education, 20, 36-49.

WRAGA, W.G. Interdisciplinary team teaching: sampling the literature. In DICKINSON, T.S.; ERB, T.O. (Eds.) (2004). We gain more than we give: teaming in middle schools. (pp.325-340). Ohio: NMSA.

8.128.

Título:

Aspectos didáticos científicos que permeiam a prática de ensino e estágio supervisionado do Curso de Ciências Naturais no Campus UEPA - Altamira Pará

Autor/a (es/as):

Trevisan, Inês [Universidade do Estado do Pará - Campus Açtamira]

Resumo:

Este artigo tem o propósito de elucidar e discutir as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado buscando responder a questão central: Que aspectos didáticos científicos são

evidenciados nas disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado no Curso de Ciências Naturais da Universidade do Estado do Pará Campus de Altamira? Por intermédio da abordagem qualitativa na modalidade narrativa empreendeu-se relatos de situações intercruzando reflexões teóricas e práticas vivenciadas em sala de aula e nas escolas campo de estudo. As estratégias qualitativas adotadas durante as disciplinas buscam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias de acadêmicos no exercício de sua docência antecipada em espaços formais e não formais de ensino. Os portfólios, relatórios, memoriais e diários reflexivos redigidos pelos acadêmicos, seja de forma individual ou coletiva se constituem em instrumento de aprendizagem e pesquisa, uma vez que neles constam as anotações diárias sobre o planejamento, desenvolvimento e reflexões de atividades executadas. Na efetivação das disciplinas ocorreram a execução de minicursos, oficinas, mostras pedagógicas e artigos publicados na área constituindo-se material de grande valia para educadores/pesquisadores da área de educação em ciências.

Palavras-chave:

Prática de ensino; estágio supervisionado; docência antecipada.

Introdução

A prática de ensino e o estágio supervisionado almejam competência profissional em educação que de acordo com documento da ABESS (1997, p. 62) pode ocorrer por meio de uma "capacitação técnico-metodológica, ético-político e técnico-operativa" que objetiva capacitar o licenciando ao exercício do trabalho profissional docente. O estágio favorece a interação teoria-prática, compreende uma vivência que não pode ser reduzida a um treinamento a aprender o 'como fazer', sem que o entendimento acompanhe o 'porquê', e 'para que' da ação. Daí entendermos que no estágio o aluno vivencia a práxis profissional e ao vivenciá-la aprende a usar o instrumental e a interagir numa rede institucional e pessoal em situações concretas e desafiadoras.

De acordo com Dubar (1997) é importante esclarecer que centrar e vincular a formação na escola não significa desenvolver ações exclusivamente "dentro do espaço escolar", mas desenvolver ações ancoradas na unidade escolar, a partir de um plano de ação que pretenda efetivar mudanças, tanto nas práticas individuais como nas práticas coletivas e institucionais. Esse pensar possibilitou encaminhar ações diversificadas ao ministrar disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado no decorrer dos anos de 2010 e 2011. Assim sendo este artigo tem o propósito de trazer reflexões que se situam em torno da construção do conhecimento

científico e pedagógico evidenciados em momentos significativos vivenciados por mim e pelos acadêmicos do curso de Ciências Naturais.

Metodologia

Para rememorar historias que envolvem vários atores e que foram constituindo uma narrativa vivida no coletivo tendo como cenários espaços institucionalizados (escolas e universidade) e espaços públicos de ensino não formal, utilizei-me de registros fotográficos, vídeo gravados e documentos escritos que possibilitaram ativar com mais precisão a memória. Dessa forma o vivido se tornou numa importante ferramenta metodológica por meio do qual pude apreender o vínculo entre as maneiras da compreensão de si e do mundo que nos cerca, nesse processo, organizar as memórias em narrativas, como assegura Ricouer (2007) "pode dar ao sujeito não apenas a oportunidade de pensar sobre si, mas também de contar sobre si".

Busquei em minha memória momentos importantes que me auxiliaram a refletir sobre a minha prática educativa no intervalo de dois anos frente às disciplinas de prática e estagio supervisionado, e assim passei a dar novos significados a períodos que se constituíram num aprendizado conjunto. Ao rememorar compreendi com Prigogine (1996) que, a trajetória vivida é sem dúvida uma sucessão de bifurcações, que nos aponta inúmeros caminhos, indicando que para cada ramo seguido, inúmeras possibilidades foram ficando para trás e várias outras foram se constituindo. Assim sendo, seguindo um 'norte' procurei evidenciar situações referentes à questão central*: Que aspectos didáticos científicos foram evidenciados nas disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado no Curso de Ciências Naturais da Universidade do Estado do Pará Campus de Altamira?*

O Curso de Ciências Naturais e a dinâmica curricular da prática de ensino e estágio supervisionado

No sentido de esclarecer e situar o leitor sobre o encaminhamento das disciplinas de prática de ensino e estagio supervisionado ressaltarei alguns aspectos do currículo proposto pela instituição e as temáticas discutidas em sala.

As duas disciplinas são ofertadas a partir do 3º semestre, sendo que a prática de ensino se encontra subdividida em Pratica I, II e III, na qual se discute as tendências do ensino de ciências desenvolvendo micro aulas e oficinas. O estágio supervisionado se subdivide em quatro, sendo que em estágio I, as discussões e práticas se centralizam na vivência em espaços não formais; o estágio II, vivência no ensino de ciências no ensino fundamental; o estágio III, vivências de Química, Física ou Biologia no ensino médio (Parte I) e por fim, o IV, vivências no ensino de Biologia no ensino médio (Parte II).

Esta dinâmica visa i) ampliar e refletir sobre as perspectivas de formação de professores de ciências; ii) desenvolver atividades relacionadas a educação formal e/ou não formal na área das Ciências Naturais e aulas práticas de Química, Física e Biologia com alunos da educação básica; iii) realizar pesquisas e projetos que tratem de temas referentes às Ciências Naturais; iv) elaborar diagnóstico da realidade educacional do ensino de ciências no Ensino Fundamental no campo de estágio; v) vivenciar a dinâmica de sala de aula por meio de observação, participação e regência.

Na academia em sala de aula se realizou discussão de artigos da área da educação e educação em ciências especialmente. Perpetraram-se assessoramentos que se constituíram em encontros individuais ou de grupo (orientadora e estagiário/a) para discussão do planejamento e da própria docência. Tivemos momentos pontuais que proporcionam reflexões sobre os textos e suas experiências em espaços formais e não formais de ensino, na condição de docência antecipada proporcionada pelo estágio, dessa forma os acadêmicos passavam a fazer a articulação entre teoria prática produzindo portfólios, relatórios, diários reflexivos e artigos para publicação.

Os momentos do estágio em escolas sob orientação e acompanhamento da professora/orientadora, seguiram três etapas: primeira, realização do diagnóstico socioambiental por meio da observação, segunda, auxílio propositivo ao professor experiente e terceira, atuação em sala tendo como referencia os alunos, os conteúdos específicos, o contexto socioambiental, a teoria e vivencia da professora experiente.

Nos espaços não formais de ensino - ONGs, empresas, fundações e órgãos – Os alunos realizam um breve contato por meio da observação consentida, com o objetivo de compreender a dinâmica local e posteriormente foram oferecidas oficinas ou minicursos de extensão, a título de exemplo: "Trabalhando com vídeo/filme em sala de aula"; oferecido para educadores que se encontram atuando nesses espaços e escolas da educação básica. “O uso Artesanal de Sacolas Plástica” oferecida para as pessoas que freqüentam o Cetro de Referencia de Assistência Social (CRAS).

Nos espaços socioambientais[277] foram realizadas pelos acadêmicos, aulas demonstrativas e prática de campo com alunos da educação básica. Trabalhos que envolveram o conteúdo específico de ciências em consonância com a matriz de competências e habilidades do ensino fundamental, envolvendo a construção histórica de seus conceitos, as relações entre estes e a vida diária dos alunos.

Nesse processo a prática de ensino envolve o ensinar e o pensar sobre este ensinar, pois não são separados, pelo contrário, integram-se em um sistema de construção de sentidos da/para prática,

[277] Espaços públicos como: feiras, jardins, praias entre outros, que com intencionalidade educativa definida podem se constituir em verdadeiros espaços de ensino e aprendizagem.

ou seja, o estágio em espaços educativos auxilia na constituição de professor pesquisador, uma vez que o acadêmico pensa, age, reflete na/sobre a ação como descreve (SCHON, 1998). A reflexão num contexto crítico não é vista como um fim em si, mas como um método de desenvolvimento de julgamentos éticos e ações emancipatórias.

Discussão de textos, articulação teoria-prática

Os textos utilizados tiveram o propósito de estimular a discussão em sala, um dos quais considero interessante e que trago um excerto aqui, é "Escola como espaço sociocultural" de Dayrell (1996, p. 139):

> *Quem são estes jovens? O que vão buscar na escola? O que significa para eles a instituição escolar? Qual o significado das experiências vivenciadas neste espaço? (...) Para grande parte dos professores, perguntas como estas não fazem muito sentido, pois a resposta é óbvia: são alunos.*

Tomando como exemplo esta assertiva, buscamos refletir com os acadêmicos sobre a diversidade de sujeitos presentes em uma sala de aula e sobre a necessidade do professor procurar conhecer essas diferentes experiências ao invés de encarar a turma como algo homogêneo. Ali estão 30/40 pessoas diferentes, com experiências de vida diferentes que devem ser respeitadas. No decorrer das disciplinas foram discutidos textos em sala que versavam sobre temáticas como:

Dificuldades específicas na aprendizagem da física, química e biologia relacionada, muitas vezes, pela forma como o aluno organiza seu conhecimento a partir de suas próprias teorias implícitas sobre o mundo que o rodeia e o comportamento da matéria, bem como o estabelecimento de relações qualitativa e quantitativas e regras heurísticas do qual o professor faz uso (POZO & CRESPO, 2009).

Disciplina escolar é uma discussão que os acadêmicos sentem necessidade de fazer. Procuramos desconstruir a ideia de disciplina associada a autoritarismo e que somente o silêncio é produtivo em uma sala de aula. Agitação produtiva *versus* bagunça são um dos questionamentos levantados (CARVALHO & CASTRO, 2001).

As diversas formas de avaliar também são discutidas impulsionadas pela pergunta: Existe um sistema de avaliação que seja completo e que dê conta das diferentes habilidades de cada aluno/a do qual exige um cidadão alfabetizado cientificamente neste século XXI? (ROSA, 1997).

Os conteúdos no ensino das ciências e a construção dos conceitos científicos. Estimulados por questionamentos do tipo: Terá lugar privilegiado o conteúdo conceitual no ensino de ciências?

Os demais conteúdos também são necessários no processo ensino aprendizagem como os conteúdos procedimentais e atitudinais? (COLL et al, 1998).

O *livro didático* envolvendo o campo dos "Estudos Culturais" como, por exemplo, a ausência do corpo negro, velho, gordo nos livros, o silêncio sobre a homossexualidade, as representações da natureza na cultura, entre outros, fazemos com ajuda de diversas bibliografias (SANTOS, 1997; LOURO,1998; AMARAL, 2000).

*Ensino para a compreensão***,** abordando como os professores aprendem a ensinar para a compreensão na qual Wiske et al (2007) esboça os procedimentos de um ensino para a compreensão pautado em quatro elementos de marco conceitual: tópicos geradores, metas de compreensão, desempenho de compreensão e avaliação contínua.

Especificidades pedagógicas do ensino das Ciências Naturais é pautada em discussões que leva em consideração a carência de instrumental nas escolas para trabalhar o conteúdo de ciências envolvendo biologia, química e física. Busca-se resposta para questão do tipo: É possível ter um ensino de qualidade fazendo uso privilegiado do Livro Didático sem recorrer a situações didáticas diversificadas?

Os objetivos dessas e outras discussões temáticas centram-se no fato de aprender a ensinar, pois se constitui em um espaço de grande relevância para a aquisição, troca e aprimoramento de conhecimentos pedagógicos essenciais para o sucesso de sua futura prática em sala de aula.

Discussões cientifica-pedagógicas relacionadas ao ensino de ciências

As discussões mantidas em sala que envolvem conteúdos específicos das disciplinas possibilitam estabelecer relações entre os conhecimentos de química, física e biologia, envolvendo eixos temáticos: i) *Universo e vida*, problematizar as representações de natureza em vários espaços (museus, filmes, jornais) e a forma antropocêntrica de ensinar sobre a natureza; questionar enfoque classificatório x enfoque evolutivo/ecológico; ii) *Ambiente e Saúde*, problematizar aspectos relacionados ao corpo biológico e também ao corpo cultural, ampliar as concepções de ambiente para além das questões físicas, possibilitando discussões de caráter ético e social; iii) C*onhecimento Tecnologia e Sociedade*, questões relacionadas à produção cultural da Ciência, a genética na mídia, as implicações da genética e biotecnologia na vida das pessoas, a bioética.

Nesse processo buscamos reconhecer algumas intenções teóricas metodológicas de ensino de ciências, com o intuito de elaborar aulas teórico-práticas pautadas em tendências como: *Alfabetização Científica* abarca um conjunto de conhecimentos que facilita o cidadão a fazer uma leitura de mundo para transformá-lo para melhor (Chassot, 2000); *Educação Ambiental*,

envolvendo a dimensão ecológica, política, científica e cultural; *Tecnologias Educacionais*, que proporcione capacidades de aprendizagem e permitam uma assimilação crítica da informação. *Orientação Sexual*, para questionar o direcionamento puramente "biológico", ampliando para um conceito de "corpo biológico" como construção social, (SANTOS, 1997); *Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS)*, debatendo conteúdo socialmente contextualizado, destacando o papel social da Ciência e suas interações com aspectos sociais, políticos históricos, econômicos e éticos (SANTOS & SCHNETZLER, 1998).

O debate envolve também a *ação comunicativa do professor* que encontra sua gênese na "transposição didática" de conhecimentos no ato de ensinar o sujeito a aprender. Processo que torna os saberes passíveis de serem ensinados, aprendidos e avaliados.

O conhecimento transposto, desconstruído e reconstruído, deverá articular-se com os objetivos e as situações didáticas que favoreçam uma aprendizagem ativa e significativa. Isso implica na necessidade de se explorar as distintas formas de aprendizagem que ocorrem tanto na escola quanto fora dela, ou seja, o conhecimento disciplinar e não-disciplinar devem se vincular e se reforçar mutuamente, como um recorte do conhecimento relevante na escola, na comunidade e na vida.

Outro aspecto debatido e praticado se refere as *especificidades pedagógicas* do ensino das Ciências Naturais decorrendo de situações didáticas diversificadas, que se configuram em procedimentos e atividades de "reinvenção" do conhecimento, um relacionamento das disciplinas em projetos de estudo, pesquisa e ação, como recorte do conhecimento relevante na escola.

Entre as situações didáticas que auxiliaram sobremaneira os acadêmico em docência antecipada - futuro professor de biologia, química e física - no processo de ensino-aprendizagem com seus alunos, destaco: i) *resolução de problemas inovadores*, para aperfeiçoar as habilidades de investigação científica, levando os alunos a pensar, decidir e desenvolver situações que podem ser alteradas e mensuradas em um novo contexto; ii) s*imulação*, para indagar a realidade fazendo uso de modelos construídos, e a partir deles simular fenômenos, comprovando seu grau de ajuste ao que conhecemos da realidade; iii) *aulas práticas de laboratório e de campo*, para que o educando possa aprender a conviver com o planeta Gaia, com os ecossistemas, com seu entorno, plantas e animais, e não menos importante com o mundo dos microrganismos, bactérias, fungos e vírus, dos quais a vida visível depende; iv) *projetos de pesquisa escolar*, para desenvolver uma aprendizagem por investigação-estruturação em torno de uma temática que desperta a vontade de saber, a determinação de questionar, investigar, ler, fazer parte de grupos de estudo e interagir com linguagens verbal, sonora, icônica, corporal contribuindo sobremaneira para fazer emergir pertinências.

A Prática de ensino culmina com a *Mostra Pedagógica de Ciên*cias, momento em que as Escolas Campo de estudo visitam a Universidade e entram em contato com novas metodologias do ensino de ciências por meio da demonstração de situações didáticas, no qual, acadêmicos, professores e alunos da educação básica participam ativamente de: gincanas ecológicas, jogos *on-line* de ciências, trilhas, labirintos, brincadeiras de roda no ensino de ciências, experimentação em laboratório e em campo, jogos e notícias no ensino de ciências (UEPA, 2010). Neste evento os acadêmicos também realizam apresentação de pôster no qual cada dupla de acadêmicos divulga sua prática educativa nas escolas campo de estudo. A mostra é realizada com o intuito de socializar com os partícipes as diversas formas de ensinar e aprender ciências.

Compartilhando vivências

Outro aspecto importante da prática de ensino e do estágio supervisionado se refere a momentos em que os acadêmicos compartilham relatos relacionados as suas vivências, seja enquanto alunos da educação básica ou atuando nas escolas campo de estudo, ou ainda, atuando em espaços não formais de ensino. Esse compartilhamento valoriza o saber científico e pedagógico das práticas efetivadas.

i) Vivências escolares enquanto estudantes da educação básica

Uma atividade inicial que fazemos se refere a construção do *Memorial Escolar* que se constitui em descrever e relatar uns para os outros sua melhor e pior aula na educação básica. Assim sendo os acadêmicos expõe seus marcadores (lembranças) de suas vivências escolares. Como nessa atividade aparecem vários modelos de professores (o divertido, o amigo, o chato...) então passamos a discutir modelos de professores construídos discutindo suas qualidades ou deficiências que os qualificam como 'bons ou maus professores' pontuando-as em um grande painel. O acadêmico ao construir uma ideia do que seja um bom ou um mau professor relembrando situações da educação básica, conduz a reflexão sobre a prática pedagógica vivenciada, pois muitas vezes, até sem querer, usam como referência no seu momento do estágio. Com esta atividade buscamos desnaturalizar esses modelos.

Já ao final do estágio supervisionado trabalhamos o *Memorial de Formação* docente, pois ao reconstruirmos nossa memória, segundo Bossi (1995) influenciamos diretamente nosso presente e possivelmente modificamos nosso futuro. Por esse motivo o trabalho com a memória tem como uma de suas finalidades ampliar horizontes. Dito de outro modo, tem o propósito de levar os acadêmicos a examinarem a gênese de seu desejo de ensinar buscando em suas experiências como alunos e como membros da comunidade, pesquisar suas próprias construções de consciência e assim passam a conectar suas historias de vida á cultura, descobrindo as formas de

como as forças sociais e políticas tem moldado suas identidades e as suas vidas como alunos, projetando-se dessa forma um profissional crítico reflexivo.

ii) Vivências nas escolas campo de estudo

Nas escolas, a articulação teoria-prática é o foco. No período de observação, os acadêmicos constroem portfólios, realizando uma avaliação socioambiental envolvendo aspectos como: histórico da escola, recursos pedagógicos existentes e utilizados, recursos humanos, relação professor/aluno/escola, infra-estrutura da escola, relação escola comunidade, dessa forma, busco compreender a conexão estabelecida pelo estagiário entre teoria e prática. O portfólio é transformado em um relatório que posteriormente é enviado a escola para apreciação dos componentes da escola.

Com a observação percebeu-se que há necessidade de reorganizar o tempo e o espaço escolar, destacando que as escolas quando possuem laboratórios ou equipamentos tecnológicos lhes falta o gerenciamento adequado para que todos os professores possam usufruir dos instrumentos e espaços pedagógicos que dispõe, no entanto, por outro lado, alguns professores mantêm distanciamento quanto ao uso pedagógico das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) em suas práticas pedagógicas na sala de aula. Essa atitude pode contribuir significativamente para a desvalorização profissional do professor, além de outros aspectos ressaltados por Ferrara (2010) ao constatar que o professor no Brasil ganha 60% do salário de um profissional de outra área com a mesma escolaridade. Com o agravante de trabalhar no mínimo em duas escolas para completar sua carga horaria, devido ao baixo número de aulas semanais de ciências por turma (duas a três) e atuar em outro turno em casa, preparando aulas e corrigindo avaliações.

Em outro momento ao retornarem a escola, os acadêmicos assumem a regência de sala, sob o olhar do professor experiente. Os acadêmicos planejam aulas no primeiro momento utilizando somente os instrumentais presentes na escola, posteriormente podem articular parcerias com especialistas e outras instituições para execução de aulas inovadoras. A primeira situação tem o proposito de levar os acadêmicos a sentir na pele as condições do contexto escolar, logo a segunda situação intenciona conduzir os acadêmicos perceber que podem realizar aulas diferenciadas envolvendo parcerias e especialistas possibilitando novas dinâmicas no processo ensino e aprendizagem.

Essa dinâmica levou os acadêmicos a perceberem que o aperfeiçoamento também se faz no estudo com seus pares, no local de trabalho, um esforço quase impossível, mesmo quem não

seja "professor passagem"[278], pois é exigido tempo integral de permanência em sala de aula, poucas horas são dedicadas ao diálogo profissional nas escolas.

No período da regência segue-se a sequência proposta por grande parte das escolas (embora os eixos temáticos tenham buscado desfazer essa sequência tão rígida), mas os professores das escolas preferem seguir a sequência do currículo escolar.

Muitos acadêmicos no início da prática de ensino dizem não querer exercer a docência, mas no decorrer das disciplinas se deparam dando depoimentos como a acadêmica Rosi "Os alunos me ajudaram a mudar de concepção e agora quero ser professora". Uma mudança de atitude muitas vezes criada pela imagem negativa que tiveram no período em que se encontrava em observação, no qual percebem as más condições de trabalho, a má remuneração como já citamos anteriormente, mas o contato com o conhecimento pedagógico, os alunos da educação básica e a satisfação de poder contribuir com o crescimento daquele cidadão lhe faz mudar de decisão.

Um ambiente assim concebido, de enfrentamento e de produção, é que acreditamos ser o espaço próprio para que o professor e o futuro professor reflitam sobre sua prática e, juntamente com seus pares busquem formas de superação de suas necessidades. Neste sentido, RIBEIRO, TEIXEIRA e AMBROSETTI (2004, p.17) consideram que as necessidades de um professor não são contemplativas e apenas individuais, mas "são também do grupo a que pertence o professor" e, portanto, da escola como um todo.

iii) Vivências nos espaços não formais de ensino

O município de Altamira é desprovido de museus e centros de pesquisas específicos, então realizou-se atividades pedagógicas envolvendo o Ensino de Ciências, Química, Física e Biologia em instituições como, Sindicatos, Empresas, Cinema, Aeroporto, Quartel Militar, ONGs, entre outros. Efetivou-se também, atividades pedagógicas em locais que os denomino de espaços socioambientais. Esta atuação tem o propósito de fazer com que acadêmicos e alunos da educação básica percebam os espaços, não apenas como um espaço de ir e vir, mas espaços públicos de cultura, lazer e trabalho capazes de exercer papel construtivo na vida do aluno.

Destaco aqui algumas experiências desenvolvidas que foram realizadas, entre elas: *aulas práticas e demonstrativas* em espaços socioambientais de ensino como: "O uso da projeção cinematográfica para o ensino da óptica" - na sala de projeção de imagens no cinema, com alunos do ensino médio; "Mecânica aplicada a aerodinâmica de aeronaves" - no aeroporto, "O papel da reciclagem" - na Fundação Tocaia, com crianças de 7 a 14 anos.

[278] É aquele profissional que devido atuar em escolas de pequeno porte e possuir somente duas a três aulas semanais por turma, ministram aulas em três a quatro escolas de ensino fundamental e não conseguem participar ativamente da dinâmica escolar.

Os minicursos, oficinas, aulas práticas e demonstrativas possibilitaram vivenciar a docência antecipada de forma planejada, participativa e criativa. Assim sendo buscou-se aprimorar e desenvolver habilidades profissionais, identificação do instrumental e aplicação dos conteúdos, bem como, a valorização da pesquisa como fonte do conhecimento e base para planejamento incidindo diretamente no processo de formação de identidade profissional, pois foi a reflexão sobre suas experiências que inspirou os acadêmicos a escrevem artigos estabelecendo discussão com bibliografia especializada, divulgando em eventos científicos da área.

Concluindo: ações e possibilidades

Com relação a dinamicidade das disciplinas de prática de ensino e estagio supervisionado destaco que as vivencias e reflexões concretizadas em diferentes espaços - na educação básica enquanto alunos aprendentes iniciantes, no ensino superior compartilhando ideias e ações pedagógicas, nas escolas campo de estudo em contato com o professor experiente trocando experiências formativas, nos espaços não formais de ensino visualizando novas formas do processo educativo, e finalmente em espaços socioambientais estabelecendo relações que envolvem as interações da Ciência e da Tecnologia com a Sociedade – criaram muitas oportunidades e situações que ajudaram sobremaneira tanto os acadêmicos quanto a professora formadora no processo de 'vir a ser professor'.

Vir a ser professor é um processo identitário complexo – leva tempo e mais tempo ainda para ser um bom professor, pois precisa saber ensinar, de diversas formas, a cada um e a todos os alunos, sendo necessário compreender formas singulares de ser no mundo e ampliar os conhecimentos. Fato este, possibilitado a partir do momento em que os acadêmicos se inserem em diferentes espaços educativos e desafiam suas crenças pessoais sobre o propósito da escola, os métodos de ensino, o desenvolvimento cognitivo e as definições de sucesso escolar.

No decorrer das disciplinas, por intermédio da avaliação oral, os acadêmicos, consideraram que o estágio supervisionado se constituiu um suporte essencial para: i) aprimoramento de habilidades profissionais como observação, escuta disciplinada e sistemática, e organização no trabalho; ii) ampliação da compreensão a respeito dos compromissos profissionais e da postura ética; iii) aprimoramento do relacionamento profissional tanto na relação com seus colegas de estágio, quanto do profissional experiente; iv) aprofundamento do conteúdo específicos e interdisciplinar tanto no preparo quanto na execução de suas aulas. E ressaltaram ainda, que esse aprendizado foi favorecido pelas adversidades encontradas nas escolas e sua atuação em diferentes espaços, uma vez que ampliaram o repertorio das vivências e experiências orientadas por profissionais, tanto da aprendizagem do trabalho em equipe e das aproximações sucessivas

entre a teoria e a prática, quanto do incentivo do comportamento de pesquisador a partir de situações reais e desafiadoras.

No entanto, o estágio requer aprimoramento em seu desenvolvimento quanto a sua programação junto às escolas, como por exemplo. i) uma maior aproximação entre a instituição de ensino e as escolas campo de estágio; ii) necessidade das instituições envolvidas universidade e secretaria de educação dialogarem e imprimirem maior profundidade nas discussões que envolve estágio nas escolas de educação básica qualificando o processo, revertendo-se com trabalhos positivos e propositivos tanto para acadêmicos como para os profissionais das escolas campo de estudo. Proposições imprescindíveis que não podem ser adiadas, uma vez que a formação do educador requer a inserção no cotidiano profissional para apreender a realidade e aprender a dar respostas as demandas referentes à profissão.

Visualizando a partir de uma perspectiva cognitiva, as experiências vivenciadas em diferentes ambientes ajudam os acadêmicos a adquirir entendimento contextualizado e habilidade para conectar os efeitos do ambiente para o desenvolvimento de suas consciências. Nesse processo, os acadêmicos aprendem a aplicar análise textual construtiva nas suas tentativas para entender e criticamente refletir sobre o ato de ensinar.

O que nos deixa gratificados com as ações desenvolvidas é que muitas escolas e ambientes não formais de ensino ao receberem os relatórios de diagnóstico da realidade educacional enviados com sugestões, aperfeiçoam suas ações após a atuação dos acadêmicos. Isso nos leva a concluir que as experiências vividas dotam os futuros professores de atitudes críticas, da capacidade de decidir, de intervir e de gerar em suas práticas possibilidades de mudanças, vislumbro ainda um salto qualitativo por meio de um trabalho colaborativo em conjunto universidade e escolas.

Referencial bibliográfico

ABESS, (1997). *Cadernos ABESS*. No. 7. São Paulo: Cortez.

AMARAL, Marise (2000). Natureza e representação na pedagogia da publicidade. In Marisa Vorraber Costa (Org.), *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* (pp. 143- 171). Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.

BOSI, Ecléa (1995). *Memória e Sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: Cia das Letras.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de & CASTRO, Amélia Domingues de (2001). *Ensinar a Ensinar: Didática para a escola fundamental e média.* São Paulo: Pioneira.

CHASSOT, Attico (2000). *Alfabetização científica: Questões e desafios para a educação*. Ijuí: Editora Unijuí.

COLL, Cesar, POZO, Juan Ignacio, SARABIA, Bernabé, VALLS, Eric (1998). *Os conteúdos na reforma: Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed.

DAYRELL, Juarez (1996). A Escola como espaço sócio-cultural. In *Múltiplos olhares sobre educação e cultura* (pp. 137-161). Belo Horizonte: Editora UFMG.

DUBAR, Claude (1997). Formação, trabalho e identidades profissionais. In CANÁRIO, Rui. (org.). *Formação e situações de trabalho*. (pp. 38-45). Porto: Porto Editora. (Coleção Ciências da Educação, 25).

FERRARA, Maria. Virgínia (2010). Professor Taxi. *Jornal o Tempo*. Belo Horizonte, 07 de out. 2010.

LOURO, Guacira Lopes (1998). Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In Luiz Heron da Silva (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização.* (pp. 33-47). Rio de Janeiro: Vozes.

POZO, Juan. Ignacio & CRESPO, Miguel Angel Gomes (2009). *A Aprendizagem e o Ensino de Ciências: Do conhecimento do cotidiano, ao conhecimento científico*. Trad. Naila Freitas. 5ª. Porto Alegre: Artmed.

RELATÓRIO ANUAL DE ESTAGIO SUPERVISIONADO (2010). Universidade do Estado do Pará – Campus Altamira, no prelo.

PRIGOGINE, Ilia (1996). *O fim das certezas*: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: UNESP.

RIBEIRO, Maria Teresa de Moura; TEIXEIRA, Myrian Boal; AMBROSETTI, Neusa Banhara (2004). Educação continuada: O olhar do professor. In Célia Pescotore Alves & Odair Sass (org**.).** *Formação de professores e campos de conhecimento*. (pp.13-35). São Paulo: Casa do Psicólogo.

ROSA, Russel Terezinha Dutra (1997). Algumas discussões envolvendo processos de avaliação. *Espaços da Escola.* Ijuí: UNIJUÍ , n. 2. (pp. 5-18).

RICOUER, Paul (2007). *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução: Alain François. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos (1997). Incorporando outras representações culturais de corpo na sala de aula. In: Daisy L. de Oliveira (org.). *Ciências nas salas de aula.* (pp. 97-112). Porto Alegre: Mediação.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco (1998). Ciência e Educação para a Cidadania. In: CHASSOT, Attico; OLIVEIRA, Renato José de (org). *Ciência, ética e cultura na educação*. (pp. 255 – 269). Rio Grande do Sul: UNISINOS.

SCHON, Donald (1998*). El Profesional Reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - UEPA. (2010). Relatório de Estagio Supervisionado ano 2010.

WISKE, Martha Store; O que é ensino para a compreensão? (2007). In Martha Store Wiske; Howartd Gardner; David Perkins; Vito Perrone. *Ensino para a compreensão: A pesquisa na prática*. (pp. 53 – 70). Tradução: Luzia Araújo. Porto Alegre: Artimed.

8.129.

Título:

Narrativas de práticas de ensino e de avaliação numa escola do domínio das ciências da saúde: uma análise interpretativa

Autor/a (es/as):

Vale, Isabel [Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo]

Fernandes, Domingos [Universidade de Lisboa, Instituto de Educação]

Borralho, António [Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora]

Resumo:

Problemática:

Caraterização de práticas de ensino e de avaliação no contexto de unidades curriculares de uma licenciatura de uma Escola da área das Ciências da Saúde.

Metodologia:

Um dos objetivos deste estudo era produzir, com a maior precisão possível, narrativas extensas que pudessem ilustrar as práticas de ensino e de avaliação presentes em unidades curriculares de uma licenciatura e as suas relações com as aprendizagens, respondendo a questões tais como: Como se caracterizam os ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação nas unidades curriculares? Que práticas de ensino e avaliação parecem prevalecer? O esforço da investigação concentrou-se na recolha de dados que pudessem retratar as práticas de ensino e de avaliação no contexto das salas de aula. Os métodos de recolha de dados utilizados foram, no essencial, a observação de aulas e as entrevistas, a partir dos quais se construíram e utilizaram narrativas que

permitiram interpretar as referidas práticas.

Relevância e pertinência do trabalho para a área de pesquisa:

O estudo das práticas de ensino e de avaliação dos professores e da participação dos alunos nos processos conducentes às suas aprendizagens, assumem grande relevância se considerarmos os elevados índices de reprovação e abandono dos alunos do ensino superior em Portugal. Por outro lado, a investigação evidencia que: (a) as práticas sistemáticas de avaliação formativa melhoram muito as aprendizagens de todos os alunos; e (b) os alunos que revelam mais dificuldades são os que mais beneficiam de tais práticas. Consequentemente, os resultados desta investigação podem ajudar a melhorar a qualidade da formação de futuros profissionais de saúde da instituição em causa.

Relação com a produção na área:

A literatura permite-nos identificar necessidades de investigação e desenvolvimento tais como: (a) consolidar a teoria da avaliação formativa que pode suportar e dar contributos significativos às práticas de sala de aula (Black & Wiliam, 2006); (b) descrever, analisar e interpretar práticas de ensino e de avaliação que ocorrem nas salas de aula (Stiggins & Conklin, 1992); (c) encontrar relações entre práticas de ensino e de avaliação de professores e as aprendizagens dos alunos (Shepard, 2001) e (d) a necessidade de compreender as relações entre avaliação, ensino e aprendizagem tendo como unidade de análise a sala de aula (Earl, 2003). No presente contexto do ensino superior, este estudo constitui uma referência no âmbito da formação inicial ao pretender identificar, claramente, quais as ações dos diferentes intervenientes no processo educativo.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Práticas de Ensino; Práticas de Avaliação; Narrativas; Ciências da Saúde

Introdução

Este estudo de avaliação foi concebido e desenvolvido numa escola do ensino superior na área da saúde que permitisse conhecer e compreender os processos de ensino e de avaliação que decorrem nas salas de aula da instituição e as suas relações com os processos de aprendizagem dos alunos. Foi desenvolvido por uma equipa constituída por investigadores que centraram todas as suas acções tendo bem presente que o cerne deste estudo de avaliação reside na necessidade de produzir narrativas extensivas que descrevam o mais fielmente possível acções e percepções de professores e alunos relativamente aos processos de ensino, de avaliação e aprendizagem.

Neste sentido, o estudo foi organizado tendo em conta os seguintes objetivos principais: 1) descrever, analisar e interpretar práticas de ensino e de avaliação desenvolvidas por professores da Licenciatura em Enfermagem; 2) descrever, analisar e interpretar o envolvimento e a participação dos estudantes no desenvolvimento dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação no contexto das unidades curriculares e dos ensinos clínicos; 3) descrever, analisar e interpretar os ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação no contexto das unidades curriculares e dos ensinos clínicos; 4) caracterizar os sistemas de conceções dos principais intervenientes (e.g. estudantes, professores) relativamente ao ensino, à aprendizagem e à avaliação, no contexto das unidades curriculares e ensinos clínicos; e 5) avaliar as referidas práticas e a participação dos estudantes no âmbito das unidades curriculares e dos ensinos clínicos.

O estudo permitiu identificar práticas de ensino e de avaliação desenvolvidas por professores dos quatro anos da licenciatura, assim como o envolvimento e a participação dos estudantes nos processos pedagógicos que, supostamente, os ajudam a aprender. Além disso, permitiu conhecer e caracterizar as perceções de professores e estudantes em relação aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação no âmbito da licenciatura.

Este texto está organizado de modo que, para além de se enunciarem as questões que orientaram o estudo, apresenta-se e discute-se um conjunto de componentes essenciais referentes ao seu enquadramento e delimitação. Assim, faz-se referência a aspetos relativos à preparação e organização do estudo, à caracterização dos processos de aprendizagem, ensino e avaliação na escola de saúde e aos procedimentos metodológicos utilizados. Por fim apresenta-se uma síntese avaliativa.

Da Teoria do Programa à Caracterização de Alguns Elementos Essenciais

A elaboração da chamada Teoria do Programa permitiu apoiar a conceptualização, a formulação de questões desta avaliação e a seleção do design do estudo. Em geral, a Teoria do Programa tem a ver com o estudo, a caracterização e os princípios e/ou pressupostos do que se pretende avaliar que, supostamente, permitirão concretizar as mudanças ou as transformações que se esperam. No fundo, ajuda-nos a conhecer e a compreender como um dado programa funciona; por exemplo, conhecer e compreender as relações entre os seus diferentes elementos, os processos utilizados e os respetivos efeitos nos resultados que se pretendem obter. Por isso mesmo, desempenha um papel relevante nos estudos de avaliação porque ajuda a concretizar atividades tais como: a) definir as questões mais apropriadas; b) selecionar os procedimentos mais adequados para recolher a informação necessária; e c) identificar os objetos e as dimensões do que se pretende avaliar e que devem merecer particular atenção. Dito de outro modo, a teoria

de um dado objeto de avaliação (e.g., programa, projeto, intervenção) não é mais do que um enquadramento conceptual que nos ajuda a determinar de que formas é que esse mesmo objeto contribui para a resolução de um dado problema ou para a concretização de determinados objetivos (e.g. melhorar o ensino dos docentes e as aprendizagens dos estudantes; promover a reflexão sobre as práticas dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação).

No presente estudo de avaliação a Teoria do Programa tem essencialmente a ver com a caracterização daqueles aspetos da escola de saúde em causa que foram considerados fundamentais para definir objetos e dimensões da avaliação e, naturalmente, as suas questões orientadoras. Tal caracterização foi feita a partir da análise das conceções e teorias implícitas dos principais *stakeholders* e numa variedade de dados documentais fornecidos pela escola e/ou disponibilizados no seu sítio institucional. Para efeitos do presente estudo, apresentam-se em traços gerais, os elementos de caracterização considerados mais essenciais da escola em causa.

De acordo com a documentação consultada a formação que a instituição disponibiliza é desenvolvida em parceria com instituições de saúde e de ensino superior nacionais e internacionais reconhecidas e está orientada para as novas necessidades sociais e demográficas tendo em conta as exigências do mercado global de trabalho e a formação ao longo da vida. Possui uma oferta formativa diversificada, abrangendo, para além dos 1.º e 2.º ciclos, cursos de graduação e de pós-graduação com propósitos diversificados. Ainda de acordo com a informação recolhida, os profissionais formados pela escola são reconhecidos pela excelência das suas competências, para as quais contribui uma cultura de formação que se caracteriza pela centralidade na pessoa, respeito pela sua criatividade, inovação, compromisso com o projeto de escola, satisfação com o trabalho/estudo e pela articulação sistemática nos domínios da formação, inovação e investigação. No ano letivo de 2011/2012, estavam inscritos na escola 2215 estudantes, sendo 1425 na licenciatura, 297 em cursos de pós-graduação e 496 em cursos de pós-graduação conducentes ao grau de mestre. O número de docentes na carreira é de 108, 35 dos quais habilitados com o grau de doutor, com 57 docentes a frequentar programas de doutoramento o que evidencia o forte investimento que a escola tem feito na formação académica avançada dos seus docentes.

O Plano Estratégico da escola foi elaborado através de um aprofundado trabalho de reflexão e discussão que envolveu um espectro alargado de elementos da comunidade escolar assim como individualidades externas nacionais e internacionais, tendo sido seis eixos estratégicos que deveriam orientar o desenvolvimento da instituição para o período compreendido entre 2009 e 2013: a) formação; b) investigação; c) comunidade educativa; d) direção, gestão, desenvolvimento e consolidação; e f) internacionalização e cooperação.

A escola adequou a estrutura curricular e a organização e funcionamento das suas formações aos princípios constantes nos documentos decorrentes do chamado processo de Bolonha. O primeiro ciclo de estudos, oferecido pela escola, tem a duração de quatro anos e as atividades pedagógicas estão organizadas em horas de contacto e em horas de trabalho autónomo do estudante. Apesar dos ensinos clínicos serem efetivamente unidades curriculares, apresentam uma estrutura e organização distintas que, aliás, foram tidas em conta no presente estudo. A escola tem desenvolvido uma cultura em que a reflexão crítica acerca do seu trabalho educativo e formativo é um dos elementos fundamentais.

O ensino das unidades curriculares, ao longo dos quatro anos de formação, organiza-se em aulas teóricas, teórico-práticas, práticas laboratoriais e orientações tutoriais. São sessões coletivas, apesar de em alguns casos poderem ser individuais (no caso das orientações tutoriais), e pressupõem sempre a presença dos estudantes. Numa dada unidade curricular a formação poderá organizar-se em aulas de várias tipologias; consequentemente, nestes casos, é necessária uma maior articulação dos professores que lecionam as diferentes tipologias e turmas. Por princípio, como é natural e expectável, todas as unidades curriculares estão pensadas em função das necessidades específicas, em termos de conhecimentos e competências, da profissão de enfermagem. Por isso é tão relevante para a escola uma boa articulação e integração com os chamados ensinos clínicos. Sendo o número de estudantes da escola relativamente elevado, a organização e desenvolvimento do currículo e a organização dos tempos e dos espaços são, por vezes, bastante complexas, exigindo um investimento e uma mobilização de recursos muito significativos, com particular relevância nos ensinos clínicos.

Os ensinos clínicos iniciam-se a partir do 2º ano da licenciatura (3.º semestre), prolongando-se até ao 4º e último ano (8.º semestre). Articulam-se com as unidades curriculares no sentido de promoverem a consolidação e complementaridade das aprendizagens e desenvolvem-se através da prática clínica supervisionada numa diversidade de contextos reais. Os ensinos clínicos são uma componente fundamental da formação dos estudantes porque constituem um espaço privilegiado para mobilizar, integrar e utilizar conhecimentos (teóricos e práticos) e competências de natureza diversa (e.g. científicos, sociais, afetivos, técnicos, tecnológicos). É no contexto dos ensinos clínicos que os estudantes têm reais oportunidades para contactarem com o complexo e sofisticado mundo das instituições prestadoras de cuidados de saúde e, nalguns casos, instituições de educação. Os estudantes são diretamente acompanhados por um professor responsável da escola em articulação com outros professores e com outros intervenientes que, de algum modo, acompanham a formação dos estudantes (e.g., professores orientadores, enfermeiros tutores, enfermeiros de referência). O acompanhamento e a orientação dos estudantes é da responsabilidade do professor orientador com a colaboração de pessoal de saúde qualificado. No primeiro semestre de ensino clínico o professor orientador tem que fazer

um acompanhamento dos estudantes durante todo o tempo em que eles permanecem em contexto. Nos restantes semestres tal permanência constante não é exigida uma vez que o enfermeiro tutor assume um papel relevante no acompanhamento dos estudantes. Ainda de acordo com o regulamento atrás referido, a avaliação do ensino clínico deverá ser de natureza contínua, não existindo época de exames e/ou regimes especiais de avaliação, e da responsabilidade do professor orientador, que é igualmente o responsável pela atribuição das classificações. As estratégias de avaliação das aprendizagens estão definidas num guia orientador que é fornecido aos estudantes e aos enfermeiros tutores. O guia especifica orientações concretas fundamentais para organizar e desenvolver os ensinos clínicos. Desta forma, todos os intervenientes nos ensinos clínicos têm conhecimento das orientações a observar. Na classificação final dos ensinos clínicos são ponderados todos os parâmetros que integram a grelha de avaliação e a qualidade dos trabalhos e documentos integrativos.

Esta caracterização constituiu uma condição indispensável para que a equipa de avaliação pudesse enquadrar o estudo e, consequentemente, formular as questões de avaliação que pareceram mais adequadas.

Questões de Avaliação

A equipa de avaliação enunciou um conjunto de questões orientadoras do estudo com base numa Matriz de Avaliação (Anexo1) que se concebeu a partir dos objetivos e propósitos do estudo, da análise feita aos documentos fornecidos e ainda de um conjunto de reuniões e entrevistas realizadas entre os investigadores e uma diversidade de intervenientes (e.g. Presidente da Escola, Presidentes do Conselho Técnico-Científico e do Conselho Pedagógico, Responsáveis de Unidades Científico-Pedagógicas, Coordenadores dos Ensinos Clínicos, Presidente da Associação de Estudantes, Estudantes de Cada um dos Anos).

Foram considerados cinco objetos primordiais de avaliação e vinte e oito dimensões que se indicam entre parêntesis: 1) *Ensino* (Planificação e Organização do Ensino; Natureza, Frequência e Distribuição de *Feedback*; Recursos, Materiais e Tarefas Utilizados; Dinâmicas de Sala de Aula/Contexto de Trabalho; Papel Predominante de Professores e Estudantes; Gestão do Tempo e Estruturação da Aula/Contexto de Trabalho; Perceções dos Professores/ Tutores/ Estudantes); 2) *Aprendizagem* (Participação dos Estudantes; Perceções dos Estudantes e dos Professores sobre os Melhores Contributos para Aprender; Perceções dos Estudantes e dos Professores sobre Relações entre as Aprendizagens Desenvolvidas e o Ensino e a Avaliação); 3) *Avaliação* (Integração e/ou Articulação Entre os Processos de Ensino, Avaliação e Aprendizagem; Utilizações da Avaliação; Tarefas de Avaliação Mais Utilizadas; Natureza, Frequência e Distribuição de *Feedback*; Dinâmicas de Avaliação; Natureza da Avaliação; Papel

Predominante de Professores, Tutores e Estudantes; Perceções dos Professores, Tutores e Estudantes); 4) *Ambientes de Ensino, Aprendizagem e Avaliação no Contexto das Unidades Curriculares* (Relação Pedagógica entre Estudantes e Professores; Dinâmicas de Trabalho nas Salas de Aula; Satisfação dos Intervenientes; Relação dos Estudantes com os seus Pares e Outros Intervenientes); e 5) *Ambientes de Ensino, Aprendizagem e Avaliação no Contexto dos Ensinos Clínicos* (Relação Pedagógica e Profissional dos Estudantes com os Tutores; Relação Pedagógica e Profissional dos Estudantes com os Professores; Relação dos Estudantes com os seus Pares e Outros Intervenientes; Dinâmicas de Trabalho; Satisfação dos Intervenientes; Perceções dos Intervenientes).

Como se compreenderá, esta distribuição de objetos e de dimensões é, num certo sentido, artificial e foi feita para apoiar os avaliadores a desenvolver as suas ações de recolha e de sistematização da informação e também para organizar e estruturar o presente relatório. As dinâmicas de sala de aula e a sua complexidade são sempre dificilmente enquadráveis em categorias que muito dificilmente serão disjuntas; na verdade, a maioria das vezes há sobreposições e interações que não podem ser traduzidas num "instrumento" desta ou de qualquer outra natureza. Em todo o caso, tal como é referido por Spaulding (2008), uma Matriz de Avaliação não é mais do que uma esquematização de um plano que permite orientar os avaliadores no terreno e garantir que a informação relevante não deixa de ser recolhida. Também outros autores fazem referência à importância da construção de uma Matriz, ou de algo semelhante, na fase de planificação de uma avaliação (e.g. American Evaluation Association, 2006; Holden & Zimmerman, 2009; Frechtling, J. *et al*., 2010). Convém compreender que as dimensões não são mais do que um conjunto de elementos ou componentes que ajudam a caracterizar cada um dos objetos. Também aqui não é fácil estar a produzir listas exaustivas de elementos caracterizadores de cada objeto. São feitas opções baseadas em dois critérios fundamentais: a) os propósitos e termos de referência do estudo; e b) as indicações constantes na literatura (e.g., Black & Wiliam, 1998; Bonesi & Souza, 2006; Cortese, 2006; Nevo, 2006; Saha, Lawrence, Dworkin e Gary (Eds.), 2009).

Tendo em conta os objetos primordiais de avaliação e as respetivas dimensões constantes na Matriz de Avaliação (Anexo1) foram definidas as seguintes questões orientadores do estudo:

Q1. Como é que se poderão caracterizar as práticas de ensino e de avaliação dos professores da formação de primeiro ciclo da escola no contexto das unidades curriculares e dos ensinos clínicos?

Q2. Como se poderão caracterizar os ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação das unidades curriculares, incluindo os ensinos clínicos?

Q3. Como é que se poderão caracterizar a participação e o envolvimento dos estudantes nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação?

Q4. Como se poderão caracterizar os sistemas de conceções dos intervenientes principais (e.g. professores e estudantes) relativamente ao ensino, à aprendizagem e à avaliação?

Q5. Como é que os professores e estudantes percecionam e caracterizam os processos de ensino, de avaliação e de aprendizagem que ocorrem nas diferentes unidades curriculares, incluindo os ensinos clínicos?

Estas questões foram complementadas com um conjunto de outras sub-questões que decorreu das dimensões que se definiram para cada um dos objetos. Por exemplo, no caso do Ensino, era expectável à partida que o estudo pudesse responder a questões tais como: a) Como é que os professores organizam o ensino e a avaliação?; b) Como se poderá caracterizar a natureza, a frequência e a distribuição do *feedback*?

Metodologia

O cerne deste estudo de avaliação residia na necessidade de produzir, com a maior precisão possível, narrativas extensas que pudessem ilustrar as práticas de ensino e de avaliação presentes em unidades curriculares de uma licenciatura e as suas relações com as aprendizagens. O esforço da investigação concentrou-se na recolha de dados que pudessem retratar as práticas de ensino e de avaliação em contextos naturais de ensino. Os métodos de recolha de dados utilizados foram, no essencial obtidos através de entrevistas com Grupos Focados (*Focus Groups*) num conjunto de questões de interesse, constituídos por estudantes. Recorreu-se igualmente a observações de aulas e de sessões relativas aos ensinos clínicos e a entrevistas semiestruturadas, realizadas junto de professores, estudantes e membros dos diferentes órgãos da instituição. Foram também consultados e analisados documentos de variada natureza (e.g. documentos orientadores da vida pedagógica e científica da instituição; planos de atividades). Decidiu-se ainda administrar um questionário a professores e estudantes. A análise deste questionário é abordado num outro texto deste mesmo encontro.

Importa, ainda, referir dois factos. O primeiro refere-se à recetividade que os principais intervenientes neste estudo de avaliação dispensaram aos investigadores - Presidência da Escola, os membros dos seus órgãos de natureza técnica e científica e pedagógica, os professores e os estudantes. O segundo refere-se à complexidade do estudo que, no essencial, decorre da matriz curricular do curso e das formas como o currículo é organizado e desenvolvido, nomeadamente no que se refere à organização dos tempos e horários. A especificidade do curso de Licenciatura

parece explicar uma parte das dificuldades que os investigadores sentiram para conseguirem estabelecer um plano de recolha de dados capaz de responder às questões do estudo.

Na fase inicial do estudo ocorreu um conjunto de reuniões realizado entre os investigadores e vários intervenientes assim como um conjunto inicial de entrevistas, juntamente com a análise de documentação produzida pela escola (e.g. planos de atividades, plano de estudos) estas reuniões e entrevistas revelaram-se cruciais para focar e orientar o desenvolvimento do estudo.

Foram observadas 55 aulas de unidades curriculares (e.g. teórico-prática; natureza teórica; práticas laboratoriais; orientação tutorial). Estas observações correspondem a um total de 22 unidades curriculares e a 110 horas de tempo letivo. Foram observados 28 professores (e.g. Mestre; Doutor; Especialista; Professor Adjunto; Professor Coordenador; Docente Convidado), assim como entrevistados, com a duração média de uma hora de entrevista por docente.

No contexto dos ensinos clínicos foram observadas 66 sessões ao longo de 132 horas e 30 minutos (e.g. 2º, 3º e 4º ano). No total foram observados 70 responsáveis pelo acompanhamento dos ensinos clínicos, distribuídos pelo seu grau académico. Foi possível entrevistar 52 dos 70 docentes observados tendo, cada entrevista, a duração média aproximada de 60 minutos. Em todo o processo das observações no contexto dos ensinos clínicos estiveram envolvidos 280 estudantes.

Através da modalidade de *Focus Groups* foram entrevistados 132 estudantes ao longo de cerca de 27 horas, num total de 38 entrevistas, distribuídos pelos 4 anos do curso.

Todas as entrevistas foram áudio-gravadas e parcialmente transcritas. Quer as entrevistas, quer as observações foram realizadas com o apoio de guiões (Anexo 2) mais ou menos formais e estruturados que constituíram uma orientação destinada a garantir níveis adequados de consistência entre os investigadores. Importa ainda referir que os guiões foram elaborados tendo como principais referentes a Matriz e as Questões de Avaliação. Desta forma, procurou igualmente garantir-se a consistência necessária relativamente à formulação de questões consideradas críticas e/ou fundamentais para não comprometer os objetivos centrais do estudo. Situação análoga foi vivida no processo das observações.

Como já foi referido e considerando os objetivos do estudo e as suas potenciais utilizações, assim como o que se foi constatando que poderia ter mais significado para os principais *stakeholders*, pareceu que seria importante produzir narrativas que se baseassem essencialmente nas observações e nas entrevistas realizadas. A ideia que presidiu a esta decisão foi a de se reconhecer a necessidade de induzir reflexões acerca de práticas de ensino e de avaliação e do processo de aprendizagem relacionando-as com as questões mais substantivas relativas ao domínio da organização e do desenvolvimento do currículo.

Práticas de Ensino e de Avaliação

Com base na recolha de dados efetuada, salientam-se as principais características, nas unidades curriculares e dos ensinos clínicos, das práticas de ensino e de avaliação dos professores e a participação e envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem, realidades de formação bem distintas mas complementares.

Ensino

Através dos dados recolhidos é possível perceber que professores e estudantes têm perceções diferentes acerca do ensino que é praticado na escola. Foi possível perceber que os professores preparam e organizam o ensino previamente, sendo que este planeamento está sempre sujeito a alterações decorrentes do próprio desenvolvimento das aulas. Os professores admitem que é importante organizar e preparar as aulas e ensinos clínicos, mas que é sempre necessário fazer ajustes e adaptações. É interessante notar que alguns professores têm consciência de que, para os estudantes, este contacto com a prática, quer seja através de relatos de experiências, quer seja através de análise de casos, é muito importante e talvez por isso, o utilizem no seu ensino. Ambos os grupos afirmam que, nas aulas de cariz mais prático, são criadas mais oportunidades de aproximação à realidade da profissão de enfermeiro.

Nas entrevistas efetuadas aos estudantes, foi sistematicamente referido que não conheciam os programas de algumas unidades curriculares e dos ensinos clínicos pois os professores não os colocavam na pasta académica. Foi possível verificar que existe uma real dificuldade em articular os vários conteúdos abordados nas unidades curriculares, dando origem a repetições desnecessárias dos assuntos e ao desagrado dos estudantes. O facto de uma unidade curricular poder ser lecionada por vários professores, tem dado igualmente origem a discrepâncias nos métodos e abordagens utilizados. As dinâmicas usadas diferiam também muito em função da tipologia de aula. Nas aulas teóricas predominava, essencialmente, o método expositivo o que não agrada particularmente à maioria dos estudantes. No entanto, a maioria dos professores participantes afirma recorrer bastante ao questionamento como forma de dinamizar as aulas mais teóricas e envolver mais os estudantes nos conteúdos abordados. Ainda assim, os estudantes preferem as aulas em que são desenvolvidos trabalhos, quer em pequenos grupos, quer individualmente, nos quais possam participar ativamente, sentindo-se, desta forma, mais envolvidos nas aulas. Para os estudantes, um bom exemplo dos trabalhos de grupo é a análise de casos que possibilita, para além da partilha de conhecimentos e experiências vividas pelos próprios, uma reflexão sobre os conteúdos abordados e a forma como estes poderão ser aplicados na prática. Este tipo de tarefas permite uma aproximação às questões que se vivem na profissão. Já os professores confessam que sentem que as aulas práticas (e.g. aulas teórico-

práticas, aulas práticas-laboratoriais) facilitam mais as aprendizagens dos estudantes, precisamente pelas dinâmicas que promovem. Nos ensinos clínicos também as dinâmicas de trabalho desenvolvidas em cada serviço (ou instituição) são particularmente importantes para o ensino. Um serviço que possibilite aos estudantes a realização de um maior e mais diversificado número de procedimentos e que promova, igualmente, momentos de reflexão é entendido como ideal para o ensino.

Também os papéis dos professores e estudantes são diferentes consoante a tipologia de aula, sendo que nas aulas mais práticas ou ensinos clínicos os estudantes assumem um papel mais ativo, desenvolvendo eles próprios as atividades propostas. Nestes casos, os professores adquirem um papel mais próximo da orientação e supervisão. Com Bolonha esperava-se uma mudança significativa nas práticas desenvolvidas em aula, esperava-se um maior envolvimento do estudante no seu próprio ensino aumentando o número de horas de trabalho autónomo em que o professor partilharia certas responsabilidades com o seu papel a ser mais orientador e consultor. A verdade é que, ainda assim, nas unidades curriculares, os professores participantes neste estudo assumem o papel central em todo o processo, existindo ainda a figura magistral e tradicional do professor. Este aspeto foi constatado nas observações e foi confirmado pelos estudantes. Os próprios professores reconheceram ter alguma dificuldade em conseguir alterar esta forma de ensino. Já nos ensinos clínicos passa-se precisamente o oposto, o professor é entendido por todos como alguém que orienta e acompanha os estudantes de acordo com as necessidades demonstradas. Muitos professores nos ensinos clínicos identificam-se como facilitadores das aprendizagens, proporcionando as oportunidades certas para os estudantes se desenvolverem e adquirirem os conhecimentos e competências necessárias.

O ensino, em relação às unidades curriculares, ainda é visto pelos participantes no estudo como "tradicional", em que o professor assume o papel central e fulcral. Contudo existe a consciência de que essa realidade tem de mudar e notou-se um esforço, por parte de vários professores, nesse sentido. Esforço esse reconhecido pelos estudantes. Nos ensinos clínicos a realidade é diferente, o ensino é entendido como algo construído em conjunto, que se desenvolve com o estudante.

Aprendizagem

Para a maioria dos participantes no estudo, professores e estudantes, os melhores contributos para aprender são a qualidade do ensino e as dinâmicas das aulas. No entanto, grande parte dos sujeitos considera que a melhoria das aprendizagens nunca se deve a apenas um fator. Vários aspetos são importantes e contribuem para melhorar as aprendizagens (e.g. dinâmicas das aulas, qualidade do professor, conteúdos abordados, motivação e participação dos estudante) mas não

devem ser vistos isoladamente como os melhores contributos. Nos ensinos clínicos também foram vários os fatores identificados como excelentes contributos para melhorar as aprendizagens (e.g. perceções que os estudantes tinham sobre o ensino clínico, o local de ensino clinico, os tutores, a equipa de enfermagem).

De modo geral, os estudantes, como foi possível constatar através das observações e das entrevistas realizadas, não participam espontaneamente nas aulas das unidades curriculares. Na maioria dos casos, apenas respondem às questões colocadas pelos professores e demonstram alguma relutância em questionar e colocar dúvidas. Muitos estudantes atribuem a sua fraca participação ao medo de errarem e serem criticados por professores e colegas. Já os professores consideram que quando estão a tratar de um tema com que todos se identificam, existe mais participação e envolvimento dos estudantes. Nas aulas mais práticas e nos ensinos clínicos, o nível da participação é mais elevado pois os estudantes sentem-se mais à vontade com os professores e com o restante grupo e existe uma relação, entre todos, mais próxima e cúmplice, o que promove a intervenção mais ativa dos estudantes. Para alguns professores a participação dos estudantes é um fator muito importante no desenvolvimento das aprendizagens. Consideram que os estudantes mais participativos aprendem mais do que os que têm uma atitude mais passiva nas aulas. Talvez por existir esta consciência da parte dos professores é que o questionamento é utilizado nas aulas, por vezes dirigido diretamente a determinados estudantes que não apreciam particularmente esta prática.

Avaliação

A avaliação, na perspetiva dos participantes em estudo, é uma preocupação constante e tem vindo a ser alvo de inúmeras reflexões e tentativas de mudança. Nas unidades curriculares, a avaliação é eminentemente sumativa e ocorre sobretudo num momento final, se bem que já existem algumas exceções, em que existem mais momentos sumativos ao longo do semestre. Nestes casos, a avaliação serve apenas para classificar e o *feedback* distribuído é pouco frequente. Apesar das unidades curriculares que têm aulas de cariz mais prático já conseguirem entender a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, a verdade é que não reflete o real desempenho dos estudantes. Na maioria das situações, os estudantes são sujeitos a uma prova final e é este instrumento que traduz a classificação dos estudantes. Em grande parte, os trabalhos e o desempenho dos estudantes ao longo da unidade curricular não são tidos em consideração. Este aspeto é encarado com algum desconforto, por parte dos professores e com desagrado por parte dos estudantes, no entanto, reconhecem que alterar a forma de avaliar seria muito difícil devido ao elevado número de estudantes. Foi possível

verificar que os estudantes não participam na sua avaliação e assumem um papel bastante passivo neste processo pedagógico.

Nos ensinos clínicos, existe uma outra realidade. A avaliação é eminentemente formativa com alguns momentos de natureza sumativa (e.g. no final do ensino clínico). Todos concordam que a avaliação nesta componente de formação serve para melhorar e tem, efetivamente, utilidade para os estudantes. A avaliação está presente ao longo de todo o ensino clínico e os estudantes conhecem bem o ponto em que se encontram na aprendizagem e o que necessitam de fazer para atingir os objetivos propostos. Existe, frequentemente, um *feedback* imediato ou quase imediato, o que permite aos estudantes ajustarem as suas práticas em tempo útil. O que é pedido ao estudante está de acordo com as suas competências, isto é, o professor ajusta e adapta o ensino consoante as dificuldades demonstradas pelos estudantes, existindo um ensino e avaliação individualizados. Este é um processo bastante trabalhoso e que exige dos professores um cuidado redobrado mas que permite aos estudantes participarem realmente no seu processo de aprendizagem. O aspeto mais criticado por todos e que realmente parece necessitar de alguma alteração e/ou intervenção urgente, é o instrumento utilizado para atribuir as classificações finais.

Ainda em relação à avaliação, pode afirmar-se que, no âmbito das unidades curriculares, parece ser necessária mais transparência, rigor e consistência em todo o processo.

Ambientes de Ensino, Aprendizagem e Avaliação

As relações entre os vários intervenientes nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação são caracterizadas como agradáveis, de proximidade e até de alguma cumplicidade.

A maioria dos intervenientes concordou que os professores mostravam disponibilidade para que os estudantes a eles recorressem para além das aulas. Contudo os estudantes, no geral, reconhecem que apenas o fazem com os professores com os quais mantêm uma boa relação. O ambiente em sala de aula é caracterizado pelo respeito mútuo, aspeto muito importante para os professores mas também pelos estudantes que reconheceram nas entrevistas a importância de respeitarem os professores. Os ensinos clínicos são realidades muito complexas e com características bastante distintas entre si, pelo que cada um é uma experiência única vivida por cada estudante de forma diferente. No entanto, todos os intervenientes neste estudo referiram a relevância incontornável dos ensinos clínicos na formação dos estudantes e praticamente todos consideram que não se deve reduzir esta componente de formação.

Síntese Avaliativa Global

A síntese avaliativa que se produziu decorreu, naturalmente, da descrição, análise e interpretação dos dados recolhidos numa abundante base empírica, sendo o resultado de um processo de discussão entre os membros da equipa de avaliação que foi cuidadosamente escrutinado. Apresentam-se de seguida quatro ideias que refletem sucintamente e parcialmente o trabalho desenvolvido.

Um Ensino Bem Planeado, Por Vezes Magistral, Por Vezes Inovador. Pode afirmar-se com segurança que os professores organizam e planificam o seu ensino tendo em conta um genuíno interesse em que os seus estudantes aprendam o que são supostos aprender e tendo em devida conta os recursos a utilizar, a investigação desenvolvida, as características dos estudantes e as suas experiências profissionais. Na sua opinião, a organização e o planeamento do ensino é essencial porque lhes permite desenvolver adequadamente o programa e alcançar os objetivos estabelecidos. Tendo sido visível a sua preocupação e esforço em recorrer a uma diversidade de estratégias e de metodologias que imprimissem uma certa dinâmica ao seu ensino (e.g. exposições, debates, formulação de questões, trabalhos de grupo, análises de casos). Este esforço foi mais notório nas aulas teórico-práticas e nas práticas laboratoriais mas os seus resultados nem sempre corresponderam ao esforço e ao tempo investido. No entanto, há um número importante de aulas que, na opinião da maioria dos estudantes e dos professores participantes, se baseiam essencialmente no discurso dos professores apoiado em transparências .São aulas magistrais assentes na ideia de que "dizer o currículo" é uma boa forma de conseguir que os estudantes aprendam a "teoria e os conceitos fundamentais". Interessa ainda referir que foi possível testemunhar uma variedade de práticas de ensino de professores que, em aulas ou sessões de natureza mais ou menos teórica, podem ser consideradas inovadoras. Sobretudo tendo por referência as dinâmicas de trabalho, a estrutura e sequência de ações, a natureza das tarefas, o papel do professor e o papel dos estudantes. Nestas condições, poderá dizer-se que o ensino é geralmente bem planeado e organizado, indo ao encontro de necessidades de aprendizagem importantes dos estudantes.

O Papel Dos Estudantes: Mais Passivo Do Que Interveniente. A tendência para que as aulas sejam ainda essencialmente baseadas no "paradigma da transmissão" significa que, muito provavelmente, se estão a desperdiçar oportunidades para que os estudantes aprendam mais e com outros níveis de compreensão e de profundidade. É importante contrariar uma cultura pedagógica ainda muito baseada na ideia de que o currículo é algo que tem que ser dito ou transmitido pelo professor a um grupo de estudantes que, supostamente, o ouve e se limita a registar o que ele diz. É necessário desenvolver o "paradigma da comunicação" que pressupõe

papéis substancialmente diferentes para professores e para estudantes, tal como se recomenda na documentação do referido processo de Bolonha. No que se refere ao processo de desenvolvimento das suas aprendizagens no contexto das aulas, os estudantes, em geral, mostraram-se essencialmente passivos. Sendo esta tendência mais acentuada nas aulas de natureza teórica. Nas aulas de natureza teórico-prática, práticas laboratoriais e de orientação tutorial em que se desenvolviam dinâmicas de trabalho mais diversificadas a participação dos estudantes era mais ativa e frequente.

O Problema Da Avaliação: Do Discurso À Realidade Das Práticas. De modo geral, as práticas de avaliação observadas são consistentes com a abordagem de ensino que mais prevalece na escola e, sobretudo, com a conceção dominante de que a teoria e os conceitos estruturantes se aprendem em aulas teóricas. Sendo o ensino nestas aulas de natureza eminentemente magistral, constando da exposição de conceitos e teorias apoiadas em transparências, é natural e lógico que o essencial da avaliação se reduza a uma ou mais provas (e.g. frequências, exames) através das quais se apura se os estudantes, supostamente, aprenderam os referidos conceitos e teorias. A questão de fundo que se pode querer analisar é se este paradigma é o que melhor poderá servir a qualidade das aprendizagens dos estudantes. No estrito domínio do conhecimento da avaliação e, em especial, da avaliação das (ou para as) aprendizagens, o que foi possível apurar através deste estudo é que há questões de natureza conceptual que parecem não estar resolvidas e que geram dificuldades ao nível da organização e desenvolvimento das práticas de ensino e de avaliação (e.g. avaliar é, no fundo, classificar). Na maioria das aulas observadas, com predominância para as de natureza teórica, não foi possível observar práticas formais ou informais de avaliação destinadas a orientar e/ou a apoiar o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Pelo que foi possível apurar, em geral, no contexto dos ensinos clínicos, as práticas de avaliação apoiam os estudantes no desenvolvimento das suas aprendizagens e ajudam-nos a agir no sentido de as regularem e autorregularem. De facto, os estudantes desenvolvem várias tarefas cujos resultados são discutidos com os professores e/ou outros intervenientes em tempo útil e, por isso, têm oportunidade para reformular e melhorar o seu desempenho. Os professores utilizam a avaliação para orientar o percurso de cada um dos seus estudantes, fornecendo-lhes indicações específicas sobre os aspetos que cada um deve melhorar. Através deste estudo de avaliação foi possível apurar que existem dificuldades em articular o ensino, as aprendizagens e a avaliação.

Ambientes de Ensino, Aprendizagem e Avaliação. O clima que, em geral, se vive na escola foi considerado bastante bom ou mesmo excelente pela maioria dos intervenientes. Os estudantes gostam muito de estudar nesta instituição e reconhecem que têm ótimas condições objetivas e subjetivas para desenvolverem as suas aprendizagens. Sublinham, por exemplo, as relações que mantêm com os professores que caracterizam como sendo de grande cordialidade, proximidade

e até de uma certa cumplicidade. Por seu lado, os professores, ainda que muito sobrecarregados com todo o tipo de solicitações, também gostam de trabalhar nesta escola, reconhecendo as suas boas condições e as oportunidades que têm sido criadas para o seu desenvolvimento profissional e académico. A equipa de avaliação julga poder inferir que o ambiente existente nesta instituição é favorável à possibilidade de se introduzirem mudanças e inovações.

Referências Bibliográficas

American Evaluation Association (2006). *Guiding principles for evaluators*. Retirado em Outubro 25, 2010 de http://www.eval.org/GPTraining/GP%20Training%20Final/gp.package.pdf.

Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Retirado em Outubro 17, 2008 de www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm.

Bonesi, Patrícia G. & Souza, Nadia A. (2006). Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. *Estudos em Avaliação Educacional, 17*(34), 138.

Cortese, Beatriz P. (2006). O que dizem os alunos sobre a avaliação escolas. *Estudo em Avaliação Educacional, 17*(35), 69-102.

Fernandes, Domingos (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Revista Sísifo, 9*, 87-100.

Frechtling, Joy, Mark, Melvin, Rog, Debra, Thomas, Veronica, Frierson, Henry, Hood, Stafford, Hughes, Gerunda & Johnson, Elmima (2010). *The 2010 user friendly handbook for project evaluation*. Washington: The National Science Foundation.

Holden, Debra & Zimmerman, Marc (2009). *A Pratical guide to programme evaluation planning*. London: Sage.

Miller, Delbert (1991). *Handbook of research design and social measurement* (5th Ed.). London: Sage.

Nevo, David (2006). Evaluation in education. In Ian Shaw, Jennifer Greene & Melvin Mark (2006), *The sage handbook of evaluation* (pp. 440-460). London: Sage.

Saha, Lawrence J., Dworkin, Anthony G. (Eds.) (2009). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Netherlands:Springer.

Spaulding, Dean (2008). Program evaluation in practice: Core Concepts and Examples for Discussion and Analysis. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Stiggins, R. & Conklin, N. (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albany, NY: State University of New York Press

ANEXO 1– **Matriz** de **Avaliação**

Objetos	Dimensões
Ensino	Planificação e Organização do Ensino
	Natureza, Frequência e Distribuição de Feedback
	Recursos, Materiais e Tarefas Utilizados
	Dinâmicas de Sala de Aula / Contexto de Trabalho
	Papel Predominante de Professores e Estudantes
	Gestão do Tempo e Estruturação da Aula / Contexto de Trabalho
	Perceções dos Professores / Tutores / Estudantes
	Integração/Articulação Entre os Processos de Ensino/Avaliação/Aprendizagem
Avaliação	Utilizações da Avaliação
	Tarefas de Avaliação Mais Utilizadas
	Natureza, Frequência e Distribuição de Feedback
	Dinâmicas de Avaliação
	Natureza da Avaliação
	Papel Predominante de Professores / Tutores / Estudantes
	Perceções dos Professores / Tutores / Estudantes
Aprendizagem	Participação dos Estudantes (Dinâmicas, Frequência e Natureza)
	Representações dos Estudantes e dos Professores sobre os Melhores Contributos para Aprender (e.g., tarefas, qualidade do ensino, natureza e dinâmica das aulas)
	Representações dos Estudantes e dos Professores sobre Relações entre As Aprendizagens Desenvolvidas e o Ensino e a Avaliação
Ambientes de Ensino /Aprendizagem / Avaliação no Contexto das Unidades Curriculares	Relação Pedagógica entre Estudantes e Professores
	Dinâmicas de Trabalho nas Salas de Aula
	Satisfação dos Intervenientes
	Relação dos Estudantes com os seus Pares e Outros Intervenientes
Ambientes de Ensino /Aprendizagem / Avaliação no Contexto dos Ensinos Clínicos	Relação Pedagógica e Profissional dos Estudantes com os Tutores (do ponto de vista dos estudantes)
	Relação Pedagógica e Profissional dos Estudantes com os Professores (Orientadores)
	Relação dos Estudantes com os seus Pares e Outros Intervenientes
	Dinâmicas de Trabalho
	Satisfação dos Intervenientes
	Representações dos Intervenientes

Tópicos para as entrevistas dos professores das unidades curriculares

1. Organização e caracterização das atividades de ensino

- Qual o entendimento sobre o que é ensinar e aprender?
- Onde se vai inspirar para preparar (planificar e organizar) as aulas (manuais, coisas que leu, experiências prévias, formação,…)?
- Nas planificações o que privilegia: os conteúdos, as tarefas, os materiais, …?
- Que papel têm os recursos (e.g. meios informáticos, materiais bibliográficos, ...) no desenvolvimento da aula? Que relação acha que existe com as aprendizagens dos alunos?
- Quais as fontes para selecionar as tarefas?
- Que formas de trabalho são privilegiadas na sala de aula? (e.g. exposição, trabalho individual, grupo, ...)
- Qual o papel do professor e dos alunos no processo de ensino e aprendizagem?
- Planifica de antemão o questionamento, prevê respostas dos alunos, pensa em extensões das tarefas?
- Como caracteriza a gestão curricular – em termos de horários, tempo disponível? Quem elabora os programas?
- Como caracteriza a estrutura de uma aula típica?

2. Organização e caracterização das aprendizagens dos alunos

- Como é que caracteriza o modo como os alunos estão a aprender? O que contribui para uma melhor aprendizagem dos alunos? (e.g., tarefas, qualidade do ensino, natureza e dinâmica das aulas)
- Que tipos de tarefas é que provocam maior envolvimento dos alunos? Como reagem? Como é que lidam com as tarefas que lhes são propostas? (grau de autonomia, persistência,…)
- Que tipo de organização do trabalho, com os alunos, provoca maior envolvimento? Trabalho de grupo, trabalho individual, ...?
- De que modo as dinâmicas de sala de aula contribuem para o desenvolvimento harmonioso de conceitos e capacidades? São trabalhados de forma interligada? Como? Como integra a resolução de tarefas e a comunicação escrita,…?
- Como é a participação dos alunos na aula? (e.g. dinâmicas, frequência, natureza)
- Como gere essa participação? Quando acha que a participação dos alunos lhes é mais produtiva? Há alguma relação entre a participação e o ambiente de sala de aula (ambiente com/sem trabalho de grupo; ambiente com/sem tecnologias, …)? Acha que existe alguma relação entre a participação e a aprendizagem?
- De que modo promoves a discussão na sala de aula? Quais são, na sua opinião, os benefícios desta atitude? Que desafios tem enfrentado na promoção e gestão da discussão na sala de aula?
- Qual a relação entre as aprendizagens desenvolvidas e o ensino e a avaliação efetuado?
- E como promove a síntese ou institucionalização do conhecimento (sempre após discussão, apresentação de vez em quando, etc.)? Quais são, na sua opinião, os benefícios desta atitude? E que desafios têm de ser enfrentados para promover a síntese de conhecimento adquirido?

3. Ambientes de Ensino/Aprendizagem/Avaliação

- As condições físicas são adequadas ao processo de ensino/aprendizagem/avaliação?
- De que modo se podem caracterizar as relações interpessoais na aula entre professores e alunos?
- Como caracteriza o ambiente dentro da sala de aula? (e.g. cumplicidade, tenso, agradável, respeito, ...) Os alunos sentem-se á vontade para questionar, participar?
- Os alunos sentem-se confortáveis nas suas aulas? (e.g. conteúdos fáceis/difíceis, muitos/poucos trabalhos, ...)
- O que pensam os alunos/professores da modalidade da avaliação adotada?

4. Organização e caracterização das atividades de avaliação

- De que modo é feita a avaliação dos alunos?
- Qual a natureza de avaliação (e.g. formativa, sumativa,)?
- Quais os instrumentos e técnicas de avaliação utilizados? Clarifique e exemplifique, quer os menos quer os mais formais.
- Há indicações sobre instrumentos ou formas de avaliação a utilizar?
- Qual a natureza da avaliação? (para melhorar; para ajuizar; para classificar; para verificar...)
- Quais as tarefas de avaliação mais utilizadas?
- Como articula o seu ensino com a avaliação?
- Qual a participação dos alunos na avaliação?
- Costuma recorrer ao feedback? (natureza, distribuição, frequência, ...)

5. A finalizar

- Como caracteriza numa frase o seu trabalho e o trabalho dos alunos?
- Gostaria de acrescentar algo?

8.130.

Título:

Aprendizaje basado en problemas: metodología en las ciencias sociales de la formación superior

Autor/a (es/as):

Vega, Alfonso Garcia de la [Universidad Autonoma de Madrid]

Resumo:

El aprendizaje basado en problemas constituye una excelente metodología para la enseñanza universitaria. Esta propuesta metodológica tiene como referencia determinados escenarios de aprendizaje relacionados con los niveles de grado y máster desde la formación del profesorado y en el área de las ciencias sociales. Sin embargo, se requieren unos determinados condicionantes para su puesta en práctica, unos condicionantes que, por otra parte, constituyen su fundamento epistemológico.

En primer lugar, los problemas se extraen de la realidad y se vinculan a cuestiones propias de las ciencias sociales. Y, en segundo lugar, los papeles de profesores y alumnos están muy bien definidos. De manera que el docente representa al mediador de los aprendizajes y el alumno autorregula y se compromete en la adquisición del mismo. En suma, la definición de estos dos roles y la realidad del objeto de estudio, formulado como problema, representa la clave metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los condicionantes específicos se refieren al carácter interdisciplinar y el enfoque constructivista que proporcionan la base didáctica idónea para impulsar este tipo de aprendizaje. Sin embargo, también destacan el aprendizaje colaborativo y cooperativo de pequeños grupos de trabajo, como estrategias didácticas para desarrollar y optimizar los resultados de esta metodología.

La interrelación de los contenidos entre los problemas suscitados promueven una docencia que sugiere la obtención de un programa o guía docente integrada. Esto es, donde los problemas generan conocimientos y promueven enlaces con aprendizajes anteriores y sucesivos. En este tipo de aprendizaje se fomentan la adquisición de habilidades relacionadas con la búsqueda (archivos, bibliotecas, hemerotecas, cartotecas, Web…) yla selección de materiales (documentos históricos, cartografía, fotografías, videos y documentación en páginas Web…).

El aprendizaje basado en problemas consiste, de forma resumida en cinco fases, que son las

siguientes:

Se facilita un escenario referido a las ciencias sociales (documento, fotografía, video…);

Se espera a que retengan las primeras observaciones tras la primera lectura y así realizar una lluvia de ideas.

Se lleva a cabo una explicación de esas primeras ideas.

Se trata de clarificar y discutir las ideas para establecer una hipótesis. Todas estas tareas, menos la primera, se realiza en pequeños grupos.

Después se consensúan las ideas y se genera un mapa mental, para repasar los errores y construir una posible solución al problema planteado.

El aprendizaje basado en problemas proporciona numerosas situaciones reales para extraer aprendizajes relacionados con las ciencias sociales. La adquisición de estos conocimientos conduce a formación del pensamiento crítico para desarrollar un compromiso hacia la sociedad.

Palavras-chave:

Aprendizaje basado en problemas, ABP, aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo, mediador de conocimientos, aprendizaje autorregulado.

Introducción

Una de las estrategias metodológicas aplicadas a la docencia que, probablemente, ha intervenido en el desarrollo de la didáctica en diferentes disciplinas corresponde al Aprendizaje basado en Problemas (ABP). Su uso está arraigado en numerosas disciplinas, como medicina e ingeniería, más aún, por cuanto propugna una aplicación directa sobre casos reales a la actividad profesional mediante la adquisición de determinadas habilidades.

Este hecho incrementa, junto a la nueva orientación adquirida por los estudios de grado en el marco europeo, las expectativas de su posible implementación en otras disciplinas. No obstante, este enfoque metodológico se desvanece en la práctica docente de las ciencias sociales, donde, las experiencias resultan ser excepcionales. Más aún, por cuanto que las disciplinas sociales afines carecen de la estrecha identidad histórica entre el perfil académico y profesional.

Por consiguiente, si la aplicación didáctica del ABP ha alcanzado resultados contrastados, por el contrario, el diseño y planteamiento de problemas cohesionados en torno a las ciencias sociales resultan, como veremos, cuanto menos alentador. Precisamente, al concurrir áreas diversas pero con un cuerpo disciplinar común, el ámbito social. Está suficientemente demostrado que el ABP promueve el aprendizaje significativo y por descubrimiento, probablemente, esto sea debido a la elección de los escenarios planteados, sin una solución predeterminada. Dichos entornos problema suscitan el reto en la superación de la dificultad entre el alumnado, al tiempo que fomentan el interés y la actitud colaborativa. En este sentido, se confirma el enfoque constructivista como la base metodológica idónea para impulsar este tipo de aprendizaje.

La génesis de determinados problemas, basados en escenarios reales y del entorno, fomenta aprendizajes significativos, aprendizajes consolidados y referidos al reto propuesto. Este planteamiento metodológico exige la revisión de diversas técnicas y habilidades de las ciencias sociales para llevar a cabo el análisis de diferente tipo de imágenes y documentación gráfica y escrita. Así se promueve un interés en el alumnado universitario sobre el conocimiento y dominio de las destrezas de estas disciplinas, aplicados a la resolución de estos problemas. Asimismo, el conocimiento derivado del análisis de estos casos reales conduce a un compromiso y una valoración de los posibles desequilibrios de los contextos de la realidad.

Los procesos cognitivos y conceptos científicos en las Ciencias Sociales

Los conceptos científicos, señalaba Vygotsky (2010), se desarrollan en condiciones de cooperación sistemática entre el alumno y el docente. Así, esta es la premisa avalada por cuatro investigaciones, que muestra este autor, donde se demuestra que la adquisición de las

habilidades instrumentales resulta ser crucial en el desarrollo personal y académico del alumno. Así, en las cuatro investigaciones se resalta el valor de la expresión escrita en cuanto que se aleja del ámbito sensorial para transformar los pensamientos en palabras, verbalizadas y escritas.

Bruner (1978), al estudiar los procesos mentales del aprendizaje, resaltó los rasgos identificativos que generaban una categorización cognoscitiva sobre el carácter disyuntivo o conjuntivo sobre determinados elementos. Pues Bruner (2008) consideraba que el aprendizaje implica tres procesos simultáneos: La adquisición de una nueva información que contradice o sustituye a la anterior; la transformación que supone una manipulación del conocimiento con el objetivo de adecuarlo a unas tareas y, por último, una evaluación que permite registrar la adecuación entre la manera de manipular y la tarea en cuestión.

Si Piaget establecía una dicotomía entre los conceptos espontáneos y no espontáneos; por su lado, Vygotsky distinguió entre espontáneos y científicos (Vygotsky, 2010). Y, Vygotsky (2010) consideró que los conceptos científicos se benefician del proceso instructivo y cooperativo de la escuela. Esta categorización de los conceptos resulta más relevante de lo que pudiera parecer. Esencialmente, por cuanto que, como señala Vygotsky (2010:215), la formulación abstracta de los conceptos espontáneos, no sucede con los científicos. Pues, si bien, éstos ofrecen una resistencia a la verbalización, debido a su excesiva abstracción y situarse alejados de la realidad. Por el contrario, la propia naturaleza de estos conceptos aventajan a los espontáneos por su uso deliberado.

Además de la mencionada tipología, también existe otro rasgo significativo en la elaboración de los conceptos. Esta característica ha sido ampliamente investigada y sintetizada por Rodríguez Moneo (1999), quien explica el modelo del cambio conceptual y, en ese sentido, representa los principales mecanismos de cambio. La misma autora considera que la educación persigue el cambio conceptual del alumnado. A tal fin se proponen diferentes estrategias instruccionales basados en distintos tipo de conflicto, destacando la acomodación cognitiva de Nussbaum y Novick y la reestructuración de ideas formulada por Driver.

La dificultad de la formulación de los conceptos relacionados con las Ciencias Sociales se vincula a la ausencia de manipulación o de experimentación, como paso previo para la adquisición de los conceptos. Ahora bien, se trata de fomentar y potencias la elaboración de argumentos y contrastarlos mediante la retórica y la escritura Por ello, para indagar en el este campo de los conceptos se propone una posible aproximación desde una metodología, el Aprendizaje basado en Problemas.

La interdisciplinariedad: rasgo definidor del Aprendizaje basado en Problemas

El Aprendizaje basado en Problemas (ABP) consiste en una metodología que aparece en la práctica profesional para resolver problemas reales, donde se precisa la opinión de distintas disciplinas académicas. En este sentido, el diagnóstico médico formulado desde un enfoque interdisciplinar muestra con claridad la forma de resolver situaciones de la vida real. La práctica profesional ha irrumpido en la docencia médica universitaria, del mismo modo esta inercia ha llevado la realidad profesional a las aulas. Barrows (1986) destaca la adquisición e integración de los nuevos aprendizajes desde la articulación y planteamiento interdisciplinar de los problemas. Por tanto, la interdisciplinariedad constituye uno de los rasgos más destacables de esta estrategia docente.

En este sentido, estrictamente, nos referimos a interdisciplinariedad en el momento que recurrimos a diversas materias (Torres Santomé, 2006). Sin embargo, dentro de la Geografía, debido al carácter pluriparadigmático del área, hemos considerado que los especialistas de ámbitos ligados al conocimiento del relieve, al planeamiento urbano, a la población, a la vegetación y a la hidrografía pudieran ofrecer una solución de un problema real, bajo una perspectiva netamente geográfica (García de la Vega, 2010b).

El análisis pluridisciplinar aporta una interpretación más amplia del problema planteado y, por consiguiente, la solución más idónea. Por ello, si bien este trabajo atañe a una perspectiva geográfica, no pueden dejarse a un lado otras disciplinas que convergen en similares explicaciones sobre la realidad. Esto quiere decir, que a la hora de resolver una situación problemática sobre una cuestión territorial, como por ejemplo, la ocupación ilegal de un terreno propiedad estatal, intervienen muchos especialistas. Morin (2001) afirma que "la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas a menudo impide realizar el vínculo entre las partes y las totalidades. […] Es necesario enseñar métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo". En definitiva, se trata de ofrecer una visión poliédrica de los escenarios geográficos, que permita realizar un análisis global del mismo.

En la Cañada Real, situada en la región de Madrid, está alojadas numerosas infraviviendas que originan problemas sociales. En este escenario extraído de la realidad proporciona una buena interpretación a la Geografía, como a otras disciplinas afines, como la Sociología, Historia, Urbanismo… Las cañadas son caminos, propiedad estatal desde el final de la Edad Media, que atraviesan la Península Ibérica de Norte a Sur, con el fin de permitir al ganado alcanzar los pastos durante el verano. Una situación paralela a la expuesta en las favelas brasileñas que tapizan las vertientes con elevada pendiente o los fondos de valle. En este caso, también la ocupación territorial es ilegal, pero resulta más peligroso debido a la ocupación de un suelo de riesgo natural (García de la Vega, 2010b).

Los recursos geográficos aplicados al Aprendizaje basado en Problemas

Bruner (2008) opinaba que los alumnos están acostumbrados a que los docentes exijan cuestiones arbitrarias referidas al aprendizaje, e incluso, carentes de sentido. Esto es consecuencia, seguramente, de que los adultos se muestren incapaces de plantear las cuestiones de modo que adquieran significado intrínseco para el alumno. De modo que, como es natural, el alumno sólo se interesará en resolver un problema si lo reconocen como tal. Por ello, la idoneidad del problema seleccionado para su análisis e interpretación resulta ser otra pieza clave del entramado metodológico del ABP. Tanto desde su perspectiva epistemológica como psicopedagógica. La imagen en el estudio de los problemas de las ciencias sociales, señala Gurevich (2007), resalta las ideas, significaciones y preguntas sobre el espacio sociocultural. Y, añade que, considera oportuna explotar las imágenes geográficas como un lenguaje productor de posibilidades de otras interpretaciones e hipótesis del lenguaje escrito.

En este mismo sentido, se pronunciaba Vygotsky (2010), quien advierte que el alumno reacciona antes a una acción representada gráficamente que a la representación de un objeto. Un hecho que, en los últimos años, ha quedado registrado por el acceso precoz a las tecnologías de la información y comunicación. Asimismo, consideramos que, la selección de los problemas idóneos para su resolución, en clara relación con la madurez del alumnado, constituye otro condicionante esencial. De hecho, en el ámbito de las Ciencias Sociales, donde las situaciones problema pudieran carecer de la evidencia de disciplinas más manipulativas, conviene elegir con precisión y certeza el problema, objeto de generar aprendizaje, y adecuar este posible escenario a las capacidades del alumnado (García de la Vega, 2010a).

La realidad de las imágenes aporta otra distinción al ABP y, que en este caso, fortalece aún más la propuesta metodológica en las Ciencias Sociales. Esto es debido a que los análisis provienen de la realidad, sea su rasgo dominante natural o bien, socioeconómico. De este modo, la utilización sistemática de los escenarios reales proporciona una fuente inagotable de imágenes de satélite, de fotografía aérea, de gráficos, de cartografía, de documentación histórica y artística. En definitiva, en este tipo de aprendizaje podrían dominar las imágenes vinculadas a la realidad, pues generan numerosos estímulos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, desde ahí se genera y se estimula la argumentación. Precisamente, la elección idónea de las situaciones reales fomenta el aprendizaje por descubrimiento, además de motivar el conocimiento de misma disciplina, pues alcanza su sentido epistemológico (García de la Vega, 2010b).

Los roles del docente y del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En Geografía, entre las Ciencias Sociales, las experiencias docentes y didácticas muestran cierta novedad y escasez, si bien resultan muy significativas (García de la Vega, 2009). Además de los mencionados rasgos relacionados con el carácter interdisciplinar y la necesidad de reflejar la realidad, se pueden mencionar otros aspectos intrínsecos a la propia metodología. Así, Barrows (1996) precisó que los papeles del docente y del alumno se convierten en los factores clave en el desarrollo del ABP. El carácter de mediador del docente, dado que resulta ser clave en el ABP para desarrollar la autonomía en el alumnado, está considerada una de las tareas más difíciles de esta metodología, según Spronken-Smith y Harland (2009). Esto significa que el docente no ha de intervenir ni interferir en el proceso de aprendizaje del alumnado, sea de descubrimientos o sea de errores. Los docentes se situarán entre el autoaprendizaje y el aprendizaje en los grupos del alumnado. Si bien, su papel resulta crucial en el seguimiento de la dinámica de los grupos de trabajo, interviniendo en la aclaración de soluciones posibles y resolución de posibles conflictos sociales, y motivando la integración de todos los componentes. En suma, un rasgo contemplado por Perrenoud (2001) sobre la práctica reflexiva, el docente debe anticiparse en ese rol de mediación del aprendizaje.

Por consiguiente, el alumnado adquiere el compromiso en el propio proceso de aprendizaje. Y, en este mismo sentido, la creatividad del alumno en la resolución del problema real planteado proviene de dicho rasgo, junto a la dinámica de grupos planteada por el docente. Ésta es una labor del docente, quien plantea una dinámica de pequeños grupos de trabajo. Los pequeños grupos exigen un reparto de tareas y, consecuentemente, una realización de las mismas, proporcionando mayor autonomía al alumnado a través de un aprendizaje autorregulado. Si bien, posiblemente pautado por el docente, este rasgo no debe estar desprovisto de intervenciones del dominio colaborativo y cooperativo.

Aprendizaje basado en Problemas: Flexibilidad de grupos de aula

De nuevo, hallamos otro brillante rasgo en esta metodología, la dinámica del grupo viene condicionada por la resolución de un problema real. Conviene recordar en este sentido, el interés que debe despertar al alumnado la solución del escenario real, tal como se señaló más arriba. Spronken-Smith (2005) destacó el valor positivo del compromiso y el entusiasmo adquirido por el alumnado universitario en una experiencia realizada. Ahora bien, la autora reconoció una considerable carga en las tareas académicas y una dificultad añadida en promover la fluidez en la dinámica de los grupos de trabajo.

De hecho, el razonamiento y la actitud crítica provienen de una activa labor docente que establezca el debate y gestione de manera provechosa la dinámica de los pequeños grupos.

Gurevich (2007) propone la práctica del debate como una clave pedagógica del análisis geográfico. Una vez más, la dinámica de grupo, conducida por el docente, proporciona situaciones para la argumentación y el razonamiento y la actitud crítica. En este sentido, la elaboración de argumentos generados desde los contenidos epistemológicos nos conduce a la elaboración de los contenidos de rango social y, como consecuencia, a generar una actitud crítica.

Barkley et al. (2007) resaltan la colaboración en la educación, tanto por cuanto que origina progresos en las competencias intelectuales generales como en la dimensión psicosocial, como consecuencia de la interacción entre los propios alumnos y, entre éstos y los docentes. De este modo, siguiendo las propuestas de estas autoras, determinadas pautas de trabajo colaborativo se relaciona a ciertas fases de ABP. Así, tanto, la formación de grupos como la estructuración de la tarea constituyen dos técnicas colaborativas, donde el papel del docente resulta ser clave para el éxito y desarrollo de la metodología expuesta en este trabajo.

Barkley et al. (2007) y Exley y Denninck (2007) comparten técnicas que, aplicadas al ABP, permiten fortalecen todo el desarrollo metodológico, además de reforzar los mencionados tipos de aprendizaje social. Algunos de estas técnicas son: la elaboración de los organizadores gráficos, la enseñanza recíproca y el diálogo, así como la resolución de problemas en voz alta por parejas y la resolución estructurada de problemas.

El desarrollo del Aprendizaje basado en Problemas se ajusta al interés que despertaba la interacción social en Vygotsky, que se vincula estrechamente al trabajo en pequeños grupos de esta metodología, al mismo tiempo que, en un ambiente educativo de confianza y respeto promueve la formulación de soluciones posibles y abiertas, ofreciendo diversas alternativas a los escenarios geográficos reales. En suma, se fomenta un alumnado creativos, cuyas técnicas de aprendizaje colaborativo y cooperativo redundan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, directamente, en éxito para alcanzar los objetivos planteados en el ABP. En este mismo sentido, el uso de las tecnologías de información y comunicación combina la proximidad a muchas fuentes bibliográficas, cartográficas, audiovisuales, fotográficas en la red, según han experimentado en diferentes situaciones de aprendizaje. Estas tecnologías fomentan el aprendizaje colaborativo (Solem, 2001 y García de la Vega, 2009).

En resumen, el ABP promueve la autonomía personal, la iniciativa y las habilidades sociales en el alumnado, a la vez que proporciona más confianza al docente al desempeñar un papel secundario, aunque no menos importante, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello conduce a generar contextos educativos de elevado grado de confianza, que potencia la creatividad y los perfiles descritos por Gardner (2004) en sus inteligencias múltiples.

Los conceptos de Ciencias Sociales y el Aprendizaje basado en Problemas

El ABP propone problemas geográficos reales, que deben ser analizados e interpretados a fin de proponer soluciones y valoraciones suficientemente argumentadas. Dichos problemas están contextualizados en un escenario geográfico, esto es, el sistema social sobre un contexto sociotemporal determinado, según define Batllori (1999:35), citando al sociólogo Giddens.

De hecho, el primer paso del ABP supone definir el problema que transmite la imagen o el documento planteado. En definitiva, se trata de promover el aprendizaje por descubrimiento y la creatividad para encontrar el elemento definidor del escenario geográfico. La relevancia de los problemas reales planteados permite alcanzar conceptos científicos propios del discurso geográfico. Y como tales, se transmite situaciones sociales, políticas y éticas ante determinadas situaciones, tal como indica al elegir los temas geográficos del currículo Fernández Caso (2007). En este sentido, esta autora considera que se han de conocer posiciones, argumentos, evaluar opciones de solución, debatir e informar de los resultados para llegar a acuerdos democráticos y consensuados.

En el ABP, se genera una hipótesis de trabajo y se elabora una valoración de la actuación de todos los agentes y proponer alternativas de gestión territorial, en este caso. Esto es, ofrecer medidas alternativas para todos los agentes sociales y considerar los recursos naturales en un sistema de sostenibilidad. En suma, como resuelve Fernández Caso (2007), consiste en elaborar alternativas reales y consensuadas.

Por consiguiente, el ABP constituye una metodología idónea para la adquisición de conceptos y elaboración de argumentaciones ligadas a la Geografía, así como con disciplinas afines a las Ciencias Sociales. Asimismo, las confluencias entre el ABP y el enfoque constructivista son muy numerosas, tal como afirman Savery y Duffy (1995). Tal como se ha revisado más arriba, el ABP promueve los postulados psicopedagógicos de dicho enfoque, como los aprendizajes por descubrimiento y significativo. Incluso, la labor docente como mediador y canalizador del aprendizaje del alumnado, fomenta la interacción social. Esto es clave en el ABP como aprendizaje entre iguales, demostrado en las investigaciones de Vygotsky (2003) y sus discípulos (Luria y Yudovich, 1984).

El procedimiento del Aprendizaje basado en Problemas

En principio, el escenario geográfico debiera adecuarse al desarrollo curricular, estableciendo unos contenidos medulares relacionados con el ABP. De este conjunto de propuestas curriculares surgiría un conjunto de posibles escenarios. La selección de las imágenes podría proporcionar un conjunto de conceptos geográficos vinculado con las distintas imágenes de ABP. En este sentido, se sugiere un pautado progresivo en las exigencias del escenario

geográfico, adecuando los contenidos y los retos planteados a las capacidades del alumnado. El equilibrio sostenido entre los problemas planteados, la capacidad de resolución y la motivación que proporcione al alumnado son las claves del éxito metodológico. Pues, como señala Coll (1998), los aprendizajes aparecen condicionados por la atribución significativa de los mismos.

Ahora bien, ¿el ABP se aborda como situaciones de enseñanza-aprendizaje aisladas del resto de las materias? Obviamente, no, pero pueden coexistir situaciones didácticas híbridas, ya sea para proporcionar unas habilidades en esta metodología, o bien, para pautar la dificultad de los retos proporcionados a fin de alcanzar el éxito en el ABP. De manera que conviene compaginar los escenarios geográficos con la propuesta curricular, mediante la programación anual y de aula. En este sentido, adecuar cierta rutina docente, con el fin de no equiparar ABP y ruptura de la habitual actividad del docente. Además, también se puede aportar una gradación de los escenarios geográficos planteados, jalonados con los aprendizajes adquiridos. No obstante, la situación educativa óptima del ABP consiste en un desarrollo curricular trabado sobre contenidos-problema, siendo clave el enfoque interdisicplinar, enunciado más arriba, y estableciendo los tres criterios señalados por Fernández Caso (2007:30). Esto es, significatividad lógica, relevancia social y significatividad psicológica.

Asimismo, se podría combinar dos metodologías que permitieran llevar a cabo toda la programación, a fin de lograr un relativo éxito para introducir el ABP. Este es el caso propuesto por Barell (1999:57), cuya sugerencia parece estar más cerca de un planteamiento didáctico procedente de proyecto de trabajo, más que de procedimiento propio del ABP.

La adquisición de competencias básicas y las fases del Aprendizaje basado en Problemas

Barrows (1986 y 1996) y Hmelo-Silver y Barrows (2006) han distinguido cinco etapas para desarrollar el ABP, que fueron revisadas y expuestas en un trabajo anterior (García de la Vega, 2010b) y, nuevamente, son sintetizadas en el gráfico de este trabajo Brevemente, el ABP consiste en ofrecer un escenario real, sea con un dominante geográfico, histórico, social, artístico, económico (una imagen o un documento escrito o cartográfico, p.e.) para su observación o atenta lectura. En este momento, cada uno de los alumnos identifica los elementos reconocidos y desconocidos, para realizar una lluvia de ideas.

El docente debe promover la motivación y la inquietud para promover la curiosidad y generando metacognición, a fin de relacionar la imagen con una situación real. Tras la fase de diagnóstico, los alumnos elaboran el elenco de los elementos/contenidos conocidos y desconocidos, utilizando un referente espaciotemporal. A partir de ese momento, los alumnos se plantean la estrategia de actuación, el reparto de las tareas y el cronograma. A continuación se plantea la hipótesis y se delimitan las distintas fases para mostrar las suficientes pruebas y alcanzar la

demostración o del escenario geográfico. Por último, se realiza la compilación de la información para su interpretación y se ofrece unas alternativas y recomendaciones.

Según Savery (2006) en el ABP debieran integrarse los conocimientos y las destrezas para proporcionar una solución real al problema definido. La convergencia y definición de las destrezas y habilidades, propias de la Geografía, ya adquiridas, o bien, en fase de desarrollo, debieran poderse aplicar al problema planteado en dicho escenario. Del mismo modo, existiendo claridad en el escenario seleccionado y precisión sobre los elementos y conceptos geográficos objeto del problema, su posterior diagnóstico y propuesta de soluciones serán mucho más relevantes e interesantes, que caso contrario.

En primer lugar, conviene resaltar otro tipo de competencias consideradas instrumentales vinculadas al ABP, pues alcanzan todas las disciplinas, como son la elaboración de informes y participaciones orales, trabajo en grupo, adquisición de destrezas relacionadas con la obtención y selección de la información, precisión en el conocimiento de la terminología científica de la disciplina geográfica… entre otras.

En segundo lugar, las competencias geográficas vinculadas a la estructura, definición y diseño del problema objeto de estudio relacionadas estrictamente con el ABP. Entre ellas, se podrían destacar el desarrollo de la capacidad de análisis de los elementos del escenario geográfico, así como el diagnóstico de sus relaciones y unas conclusiones, dirigidas a establecer propuestas alternativas, donde pueden contemplarse las valoraciones críticas pero con el objetivo de realizar propuestas y alternativas posibles.

Y, por último, en el escenario geográfico se conjugan ciertas habilidades más específicas, como una aplicación del "saber hacer", propiedad intrínseca de las competencias básicas. Éstas podrían ser registradas y evaluadas posteriormente, con el objeto de conocer el alcance del ABP. En un reciente trabajo, expusimos algunas de las competencias de la Geografía que pudieran alcanzarse mediante al ABP. Entre ellas, cabe destacar ofrecer alternativas a problemas actuales relacionados con el medio ambiente, el territorio y la sostenibilidad; valorar el grado de antropogenésis de los recursos naturales y los paisajes, así como su posible incidencia cultural; analizar los asentamientos próximos a los riesgos naturales o emplazados al margen de la ley y, por último, la aplicación de destrezas vinculadas a las técnicas de información geográfica (SIG, TIC…) (García de la Vega, 2010c).

Consideraciones finales

El Aprendizaje basado en Problemas constituye para la didáctica de la Geografía una metodología integradora de sus paradigmas, proporcionando rasgos de interdisciplinariedad al currículo. Por otra parte, interviene decididamente sobre el papel activo del docente como

mediador de los aprendizajes y sobre la autonomía, autoconfianza y reforzar las habilidades sociales del alumnado. Desde la perspectiva metodológica, comparte postulados psicopedagógicos con el enfoque constructivista, como los aprendizajes por descubrimiento y significativo, así como el aprendizaje entre iguales. La selección de los escenarios geográficos deben extraerse de la realidad, pues el fin mismo del ABP consiste en resolver situaciones reales. Probablemente, uno de sus rasgos más significativos y considerados para proporcionar retos significativos al alumnado. Precisamente, la selección de estos escenarios podría configurar la proyección de los contenidos vertebradores del desarrollo curricular. Y, por consiguiente, el desarrollo de los conceptos geográficos

Bibliografía

BARELL, J. (1999). El aprendizaje basado en problemas, Manantial, Buenos Aires, 268 pp.

BARKLEY, E. F.; CROSS, K. P. y MAJOR, C. H. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo, Morata y Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 234 pp.

BARROWS, H. S. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods, Medical Education, nº 20, pp. 481-486.

BARROWS, H. S. (1996). Problem-Based Learning in medicine and beyond: A brief overview, en WILKERSON, L. y GIJSELAERS, W. H. (eds.): Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice, Jossey-Bass Pub., San Francisco, pp. 3-12.

BATLLORI, R. (1999). Cambios en la perspectiva especial del currículum, pp. 27-42 en GARCÍA SANTA MARÍA, M. T. (coord.): Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué, Logroño.

BRADBEER, J. (1996). "Problem-based learning and fieldwork: a better method of preparation", Journal of Geography in Higher Education, vol.20, nº 1, pp. 11-18.

BRUNER, J. S.(1978). El proceso mental en el aprendizaje, Narcea, Madrid, 320 pp.

BRUNER, J. S. (2008). Desarrollo cognitivo y educación, Morata y MEC, (sexta edición), Madrid, 278 pp. (1ª edición 1988)

COLL SALVADOR, C. (1997) Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Paidós, Barcelona, 206 pp. (3ª reimpresión).

COLL, C. (1998). La teoría genética y los procesos de construcción de conocimiento en el aula, pp. 15-52 en CASTORINA, J. A. et al.: Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones, Paidós, México, 211 pp.

EXLEY, K. y DENNICK, R. (2007). Enseñanza en pequeños Grupos en Educación Superior, Narcea, Madrid, 206 pp.

FERNÁNDEZ CASO, M. V. (2007). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía, pp. 17-36 en FERNÁNDEZ CASO, M. V. y GUREVICH, R. (coord.). Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas, Biblos, Buenos Aires, 205 pp.

GARCÍA DE LA VEGA, A. (2009). El aprendizaje basado en problemas como estrategia docente para una herramienta TIC en la didáctica de la Geografía, pp. 161-166, en VVAA.: A Inteligência Geográfica na Educaçao do Século XXI, Universidade de Lisboa, 294 pp.

GARCÍA DE LA VEGA, A. (2010a). Aprendizaje basado en problemas: aplicaciones a la didáctica de las ciencias sociales en la formación superior, II Congrés Internacional de Didáctiques, Gerona, 3-6 de febrero.

GARCÍA DE LA VEGA, A. (2010b). Aplicación Didáctica del Aprendizaje basado en Problemas al Análisis Geográfico, Revista Electrónica de Didácticas Específicas, nº 2, pp. 43-60.

GARCÍA DE LA VEGA, A. (2010c). Adquisition of Key Competences in Geography through Problem-Based Learnig, Book of Abstracts "Applied Geography in Theory and Practice. International Scientific Conference", Zagreb (Croatia).

GARDNER, H. (2004). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples, Fondo de Cultura Económica, México, 448 pp. (edición original, 1983).

GUREVICH, R. (2007). Claves pedagógicas para un análisis geográfico, pp. 171-202 en FERNÁNDEZ CASO, M. V. y GUREVICH, R. (coord.). Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas, Biblos, Buenos Aires, 205 pp.

HMELO-SILVER, C. y BARROWS, H. S. (2006). Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator, The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, vol. 1, nº 1, pp. 21-39.

MORIN, E. 2001. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Paidós, Barcelona, 68 pp.

LURIA, A. R. y YUDOVICH, F. IA. (1984). Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño, Siglo XXI, Madrid, 91 pp. (1ª edición, 1978).

PERRENOUD, Ph. (2001). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, Graó, Barcelona, 224.

SAVERY, J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions, The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, vol. 1, nº 1, pp. 9-21.

SAVERY, J. R. y DUFFY, T. M. (1995). Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework, Educational Technology, nº 35, pp. 31-38.

SOLEM, M. 2001. Using geographic Information Systems and the Internet to Support Problem-based Learning, Planet, nº 2, pp. 22-24

SPRONKEN-SMITH, R. (2005). Implementing a Problem-Based Learning Approach to Teaching Research Methods in Geography, Journal of Geography in Higher Education, vol. 29, nº 2, pp. 203-221.

SPRONKEN-SMITH, R. y HARLAND, T. (2009). Learning to teach with Problem-Based Learning, Active Learning in Higher Education, nº 10, pp. 138-153.

TORRES SANTOMÉ, J. (2006). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado, Morata y MEC, 273 pp. (1ª edición, 1994).

VYGOTSKY, L. S. (2003). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica, Barcelona, (2ª edición), 226 pp.

VYGOTSKY, L. S. (2010). Pensamiento y lenguaje, Paidós, Barcelona (1ª edición 1995).

8.131.

Título:

Práticas universitárias de formação de professores: o papel das comunidades online na promoção do pensamento crítico

Autor/a (es/as):

Vieira, Rui Marques [Universidade de Aveiro]

Vieira, Celina Tenreiro [Universidade de Aveiro]

Resumo:

No âmbito da formação de professores do ensino básico português, no contexto do processo de Bolonha, a profissionalização passou a ser obtida após a conclusão do 2º Ciclo – Mestrado. Neste ciclo está, maioritariamente, concentrada a formação no âmbito das Didáticas específicas, como a das Ciências. Um dos focos de formação, nesta área, prende-se com a gestão curricular em Ciências no ensino básico, em consonância com o preconizado em atuais documentos de orientação curricular. Neste quadro e tendo em vista a meta da literacia científica de todos sem exceção, uma das finalidades para o ensino das ciências, desde os primeiros anos, prende-se com a promoção do pensamento crítico (PC) dos alunos. Sabendo-se da importância de fomentar o PC dos futuros professores em conjugação com o desenvolvimento de práticas coerentes com o que se espera que desenvolvam com os seus alunos, procurou-se animar e alimentar uma comunidade *online*, explorando as potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação [TIC]. Tal implica promover o PC de futuros professores de 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, bem como competências didático-pedagógicas de integração das TIC em contextos específicos de ensino e de aprendizagem das Ciências.

A finalidade desta proposta prende-se com a utilização da comunidade *online* na formação de futuros Professores do Ensino Básico na Universidade de Aveiro. Metodologicamente, far-se-á uma descrição dessa comunidade e do modo como se procurou dinamizá-la, intentou, em particular, apelar a capacidades de PC dos mestrandos. Os dados recolhidos, por exemplo nas interações em diferentes situações e contextos, tais como os "fóruns de discussão" e o "Bate-papo" (*chat*), e depois sujeitos a análise de conteúdo, evidenciam o potencial de estratégias de ensino como o questionamento orientado para o apelo explícito e intencional ao PC, pese embora as dificuldades iniciais, nomeadamente em expor e participar numa comunidade *online*. Estes e outros resultados preliminares obtidos apontam que o uso das ferramentas TIC, no contexto da Didática das Ciências, se afigura como uma via facilitadora da infusão e promoção do pensamento crítico na formação de professores do Ensino Básico.

Palavras-chave:

Formação de Professores; Comunidades *online*; Pensamento Crítico.

1. Contexto

A primeira década do século XXI incrementou os desafios e exigências educacionais decorrentes de mudanças sociais, políticas e, especialmente, económicas. De forma a responder a esses desafios e exigências tem-se reafirmado como essencial uma formação de professores exigente e que corresponda também às demandas resultantes do processo de Bolonha. Este tem sido o contexto geral com que as instituições de ensino superior Português (Universitário e Politécnico) se têm vindo a confrontar desde 2007 – ano em que foi iniciada, formalmente, a organização da formação de Professores em dois ciclos, sendo que a profissionalização passou a ser obtida após a conclusão do 2º Ciclo – Mestrado.

A questão da formação assume importância crucial, porquanto é dos professores e, em particular, da sua formação, nomeadamente inicial, que depende grandemente uma eficaz operacionalização do estipulado curricularmente e das metas e finalidades aí explicitadas. Neste quadro, uma das finalidades para o ensino das ciências desde os primeiros anos prende-se com a promoção do pensamento crítico (PC) dos alunos. Todavia, esta dificilmente será alcançada se os próprios professores não usarem eficazmente o seu potencial de PC (Tenreiro-Vieira, 1999). E, como a investigação aponta, os professores não têm, desenvolvidas as suas capacidades de pensamento crítico; assim sendo, urge fazê-lo na sua formação universitária. "Não obstante o facto de o currículo da formação inicial de professores se caracterizar, ainda hoje, por se centrar quase exclusivamente na aquisição de conhecimentos profissionais, cada vez mais se vem

afirmando a necessidade de incorporar também nos programas de formação de professores o domínio das atitudes e o das capacidades" (Vieira e Tenreiro-Vieira, 2003, p. 232).

Para tal desiderato tem vindo a ganhar relevância educativa a constituição de comunidades *online*, explorando as potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação [TIC], especialmente da denominada *web 2.0*. Estas ferramentas ao permitirem, por exemplo, o acesso à informação disponível na *Web* podem (e devem) ser utilizadas com uma visão crítica da mesma. Tal implica promover o PC dos professores, para que estes possam potenciar o dos seus futuros alunos, bem como competências didático-pedagógicas de integração das TIC em contextos específicos de ensino e de aprendizagem, como o das Ciências.

A finalidade desta proposta prende-se exatamente com a utilização de comunidades *online* na formação inicial de Professores do Ensino Básico na Universidade de Aveiro e na área da Didática das Ciências. Neste âmbito, far-se-á uma descrição dessa comunidade e do modo como se procurou dinamizá-la, intentando, em particular, apelar a capacidades de PC dos mestrandos.

2. Fundamentação teórica

Tem sido progressiva e acentuadamente defendida a tese de que a escola tem a obrigação de fomentar o pensamento crítico dos alunos, enquanto uma forma de pensar assente na mobilização integrada de uma constelação de ferramentas intelectuais, como disposições, atitudes, valores ou traços de carácter; capacidades de pensamento; normas ou critérios; e conhecimentos, nomeadamente conhecimento concetual e axiológico do domínio ou área científica subjacente à questão ou problema sobre o qual incide o pensar de forma crítica. Pese embora esta relevância, o PC não tem sido contemplado nas práticas dos professores. No sentido de inverter esta tendência importa criar múltiplas oportunidades de formação explicitamente focadas na sua promoção no contexto da Didática das ciências (Vieira e Tenreiro-Vieira, 2003).

Mas o que se entende por PC? Da ampla revisão de definições de pensamento crítico, por exemplo em Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins (2010; 2011), resulta evidente que a definição de PC desenvolvida por Ennis (1985; 1996) tem sido adotada e usada como referencial em diversos estudos, incluindo no campo da formação de professores. Para este autor, o pensamento crítico é uma forma de pensamento racional, reflexivo, focado no decidir em que acreditar ou o que fazer.

Na concetualização do autor, o pensamento crítico envolve tanto disposições, que dizem respeito aos aspetos mais afetivos, como capacidades, que se referem aos aspetos mais cognitivos. As capacidades envolvidas no pensamento crítico encontram-se agrupadas em cinco categorias principais: (1) Clarificação Elementar, (2) Suporte Básico, (3) Inferência, (4)

Clarificação Elaborada e (5) Estratégias e Táticas. A título ilustrativo, a área de Inferência envolve as capacidades de pensamento crítico: (1) fazer e avaliar deduções, (2) Fazer e avaliar induções e (3) Fazer e avaliar juízos de valor. Por sua vez, cada uma destas capacidades inclui várias capacidades. Por exemplo, "(2) Fazer e avaliar induções" envolve: (a) Generalizar, (b) Explicar e formular hipóteses e (c) Investigar que inclui o delinear investigações, incluindo o planeamento do controlo efetivo de variáveis; procurar evidências e contra evidências; e procurar outras conclusões possíveis.

Definido deste modo, o PC está estreitamente ligado à utilização eficaz e racional do conhecimento científico em diferentes situações e contextos pessoais, profissionais e sociais, no quadro de práticas democráticas, a propósito de questões científicas que afetam a humanidade e nas quais o público tem (deve ter) uma voz legítima, mediante, por exemplo, o questionar argumentos para diferentes posições, atendendo, nomeadamente, à validade da evidência e à credibilidade das fontes usadas na sua construção (Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins, 2010; 2011).

Neste enquadramento, o PC, se explicitamente promovido, pode contribuir para uma formação de cidadãos capazes de agirem com poder no contexto da interação com os outros e da resolução de problemas, avaliando racionalmente uma ação, um propósito ou uma crença de forma a tomarem a decisão mais adequada. Isto porque, sendo a formação inicial o primeiro momento do processo de desenvolvimento profissional dos professores, naturalmente que será aí que urge começar. Assim sendo, assume-se como fundamental (e prioritário) investir na formação de professores do primeiro e segundo ciclos do ensino básico (professores de alunos com idades entre 6 e os 12 anos), por razões que se inscrevem a diferentes níveis, sendo de destacar o facto de nos primeiros anos os professores tenderem a relegar para segundo plano a educação em ciências, e quando o fazem predominarem práticas de cariz transmissivo (Martins, 2002; Rocard et al., 2007).

Num contexto de formação, promover o PC dos sujeitos requer o uso de estratégias e de recursos favoráveis ao desenvolvimento do PC. A nível de estratégias, é de salientar o questionamento orientado para o PC, com base, por exemplo, na operacionalização da abordagem FRISCO, proposta pelo próprio Ennis, cujas potencialidades foram já investigadas na formação inicial de professores, tendo-se revelado um referencial eficaz para configurar um questionamento promotor de capacidades de PC dos futuros professores (Vieira e Tenreiro-Vieira, 2003; 2005).

De um modo global, a abordagem FRISCO engloba o fazer e responder a questões que remetem para o uso de capacidades de PC com o intuito de orientar o processo de atingir decisões racionais. Tais questões enquadram-se em seis diferentes passos em direção à tomada de

decisões racionais. Esses passos são: (i) Foco; (ii) Razões; (iii) Inferências; (iv) Situação; (v) Clareza; e (vi) *Overview* — Observação global / ampla.

No tocante a recursos cabe destacar as potencialidades das TIC, nomeadamente no que respeita ao uso de comunidades *online* ou digitais. Estas comunidades, particularmente as de aprendizagem e de prática, têm, especialmente nos últimos dez anos, vindo a assumir-se como uma via promissora no desenvolvimento profissional, pessoal e social de professores. Por exemplo, a *National Science Teachers Association* (2006) assume que o componente central na melhoria da profissionalidade dos professores de ciências está no desenvolvimento dessas comunidades. Entendidas por Wenger, McDermontt & Snyder (2002, p. 4) como "*groups of people who share a concern or passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly*", as comunidades podem também ser um espaço de partilha e apoio na formação inicial de professores.

Porém, a integração das TIC no processo de ensino e de aprendizagem das Ciências, nomeadamente com o propósito de promover o PC, depende de vários fatores e condições. Dos que a investigação tem vindo a destacar, um dos mais referidos, por autores como Harlen, Macro, Reed e Schilling (2003), é o que se prende com a existência de meios informáticos − *software*, *courseware*, *hardware* − passíveis de serem usados com crianças e jovens em contextos de educação (formal e não-formal) que criem múltiplas oportunidades para mobilizar conhecimentos, capacidades de pensamento e atitudes / valores em contextos e situações diversificadas. Outra tem a ver com o uso de ferramentas da *web 2.0* que apoiem o apelo sistemático e intencional ao PC. São exemplos os fóruns de discussão e clarificação concetual, bem como a elaboração de mapas concetuais, recorrendo a ferramentas como o *cmaptools* e o *prezi*. Deste modo, procura-se também fomentar o desenvolvimento de competências TIC dos professores. Aliás, em estudos de investigação tem sido amplamente defendido que as competências dos professores e a renovação das suas práticas de ensino das ciências são peças-chave para fomentar o interesse e o sucesso das crianças e dos jovens no âmbito da aprendizagem das ciências (Osborne e Dillon, 2008; Rocard et al., 2007).

3. Práticas de formação de professores através de comunidade *online*

Desde o ano letivo de 2009/10 foi desenvolvida a comunidade *online* "TIC & Didática das Ciências" que tem sido usada na formação de professores no contexto do 2º Ciclo de Bolonha (Mestrados profissionalizantes e académicos), na Universidade de Aveiro. Esta comunidade foi criada com finalidades formativas e investigativas e tem sido dinamizada por 6 docentes e investigadores, como é o caso de um dos autores deste documento. Embora seja uma comunidade com uma dinâmica que se pretende interativa possui vários grupos conforme as

turmas, as idiossincrasias e as tarefas específicas de cada unidade curricular envolvida. A mesma tem sido alvo de várias investigações e algumas delas acabadas de publicar, como a que se foca nas tecnologias inovadoras usadas no Ensino das Ciências nos primeiros anos de escolaridade (Guerra, Pombo e Moreira, 2011).

Assumindo como um propósito base da dinamização desta comunidade o desenvolver do potencial de PC dos envolvidos, em particular dos mestrandos, procurou-se e procura-se continuamente criar múltiplas oportunidades de mobilização do PC, tendo em conta referenciais mencionados no ponto anterior. Nesse sentido e fazendo uso das potencialidades de recursos fornecidos pelo serviço "Ning", no contexto das atividades propostas e das interação estabelecidas entre outros, por exemplo nos "fóruns de discussão" e no "Bate-papo" (*chat*) , intentou-se usar estratégias como o questionamento orientado para o apelo explícito e intencional ao PC. As abordagens usadas para tal foram, na maioria dos casos, a abordagem FRISCO e, em casos pontuais, a FA^2IA (Vieira e Tenreiro-Vieira, 2005). A este último nível, clarifique-se que a abordagem FA^2IA, desenvolvida com base na concetualização de PC de Ennis, se consubstancia como um referencial norteador de um questionamento focado na promoção do pensamento crítico. A designação ***FA²IA*** procura sublinhar a formulação de questões focadas no PC no âmbito de quatro fases tendentes a orientar produtiva e criticamente o pensamento, concretamente, questões para: (1) ***F***ocar a questão / assunto / problema; (2) analisar ***A***rgumentos; (3) identificar **A**ssunções; e (4) fazer ***I***nferências e a ***A***valiação de todo o processo e resposta ou solução à questão / assunto / problema.

A título ilustrativo, no contexto das primeiras atividades propostas, os mestrandos foram solicitados a pesquisar e analisar artigos sobre as temáticas programáticas em estudo. Para nortear tal análise, selecionaram-se as seguintes questões orientadas para a promoção do pensamento crítico: "1- Qual é a questão/problema principal focado pelo(s) autor(es) no seu artigo/capítulo?; 2- Qual é o propósito/objetivo central do mesmo?; 3- Qual(ais) é(são) a(s) conclusão(ões)?; 4- Há uma alternativa plausível para esta(s) conclusão(ões)? Qual(ais)?; 5- Quais são as razões que o(s) autor(es) aponta(m) para a(s) conclusão(ões)?; 6- Que assunção(ões) faz(em) o(s) autor(es) ?; 7- Quais os termos, palavras ou frases que precisam de clarificação quanto à definição? Porquê?; 8- Resuma o artigo/capítulo; 9- Quais são as implicações do que é afirmado pelo(s) autor(es)?; e 10- Pode alguém discordar da(s) conclusão(ões) do(s) autor(es)? Porquê?". Estas e outras questões foram sendo sucessivamente implementadas e ajustadas à natureza das tarefas como, por exemplo, a elaboração dos mapas concetuais, de que são exemplos: "Qual a diferença entre o conceito X e o Y? E as semelhanças? Porque está o X hierarquicamente acima do Y?".

Ao implementar a estratégia de questionamento houve a preocupação de: (i) encorajar a participação dos mestrandos, fazendo-os sentir que o seu contributo era valorizado; (ii) ajudar

todos a desenvolverem as suas próprias linhas de pensamento, favorecendo e incentivando a interação entre os mestrandos; (iii) ser flexível na formulação das questões, procurando atender às respostas e questões dos mestrandos; e (iv) fomentar uma atmosfera caracterizada pela empatia, abertura de espírito, honestidade intelectual, cooperação e respeito.

Os resultados, ainda preliminares, são consistentes e apontam que nas primeiras semanas de aulas e acompanhamento da comunidade *online*, os mestrandos revelam dificuldades em dar resposta às solicitações que exigiam o uso de capacidades de pensamento; a algumas questões, não respondiam diretamente e a outras tendiam a responder de forma incongruente ou muito incompleta.

Constatou-se também que os mestrandos não tinham uma compreensão aprofundada da linguagem relativa às capacidades de pensamento; muito frequentemente questionavam os docentes no "fórum de dúvidas" e no "bate-papo" sobre o significado de termos como "hipóteses", "conclusões" e "assunções". Com o decorrer do trabalho proposto, nas várias tarefas, e do *feedback* dado às produções que iam desenvolvendo, os mestrandos tornam-se cada vez mais confiantes, respondendo com crescente qualidade às situações que apelavam a capacidades de pensamento. Verifica-se mesmo que, progressivamente e de modo mais visível nas últimas atividades propostas na comunidade *online*, os mestrandos respondem de forma eficaz à maioria das solicitações que exigem o uso de capacidades de pensamento.Com efeito, se se centrar a atenção numa das capacidades de pensamento presente em várias atividades, que é a de ser capaz de "clarificar termos, palavras ou frases quanto à definição" verifica-se, pelas respostas dadas, um progressivo domínio da mesma. Do mesmo modo, passaram a fazer questões de desafio e a solicitar aos colegas a avaliação da credibilidade das fontes usadas em suporte de afirmações feitas. Além disso, alguns mestrandos passaram a questionar os colegas sobre as implicações didático-pedagógicas de algumas das definições ou referentes concetuais adotados e usados.

4. Considerações finais

Os resultados obtidos, no âmbito da comunidade *online* em foco neste documento, ainda que exploratórios, afiguram-se como sendo suscetíveis de desencadear algumas reflexões e novas investigações. De qualquer modo as evidências desta comunidade "TIC & Didática das Ciências" apontam que é possível promover o potencial de pensamento crítico dos futuros professores no contexto da sua formação em Didática das Ciências mediante o uso de estratégias adequadas, concretamente do questionamento intencionalmente orientado para o pensamento crítico. A este nível, as abordagens seguidas – FRISCO e a FA^2IA – revelaram-se de grande utilidade na formulação de questões integrantes de várias atividades propostas e desenvolvidas,

mesmo daquelas que não envolviam diretamente questões escritas, como foi o caso da elaboração de mapas concetuais.

O uso das ferramentas TIC, no contexto da Didática das Ciências, promotoras do pensamento crítico afigura-se, pois, como um elemento indispensável na formação de professores. Isto pese embora as dificuldades iniciais, nomeadamente em expor e participar numa comunidade que se pretende seja também de aprendizagem e prática.

5. Referências

Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership, 43* (2), 44-48.

Ennis, R. (1996). *Critical thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Guerra, C., Pombo, L. e Moreira, C. (2011). Innovative Technologies in science teaching. *Primary Science, 120*, 26-28.

Martins, I. P. (2002). *Educação e Educação em Ciências*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

National Science Teachers Association. (2006). *NSTA position statement: Professional development in science education.* [acedido em 10 de Dezembro de 2010 em: www.nsta.org/about/positions/profdev.aspx]

Osborne, J. e Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections*, a Report to the Nuffield Foundation [acedido em 1 de Novembro de 2010 em: http://www.pollen-europa.net/pollen_dev/Images_Editor/Nuffield%20report.pdf]

Rocard, M. *et al.* (High Level Group on Science Education) (2007). *Science Education Now: a Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Tenreiro-Vieira, C. (2004). Produção e avaliação de actividades de aprendizagem de ciências para promover o pensamento crítico dos alunos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33/6.

Tenreiro-Vieira, C. (1999). *A influência de programas de formação focados no pensamento crítico nas práticas dos professores de ciências e no pensamento crítico dos alunos*. Tese de Doutoramento não publicada. Lisboa: Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

Vieira, R. M., e Tenreiro-Vieira, C. (2003). A formação inicial de professores e a didáctica das ciências como contexto de utilização do questionamento orientado para a promoção de capacidades de pensamento crítico. *Revista Portuguesa de Educação*, *16* (1), 231-252.

Vieira, R. M., e Tenreiro-Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino / aprendizagem: O questionamento promotor do pensamento crítico*. Lisboa: Editorial do Instituto Piaget.

Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C, e Martins, I. P. (2010). Pensamiento crítico y literacia científica. *Alambique*, 65, 96-103.

Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C., e Martins, I. P. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education. *Science Education International*, *22* (1), 43-54. [acedido em 7 de Março de 2011 em: http://www.icaseonline.net/sei/march2011/p4.pdf]

Wenger, E., Mcdermott, R. e Snyder,W. (2002). *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge*. Cambrige. Harvard Business School Press. [acedido em 10 de Dezembro de 2010 em: http://hbswk.hbs.edu/archive/2855.html]

8.132.

Título:

O processo da decisão curricular no ensino de graduação em administração relacionado com as novas exigências da educação superior

Autor/a (es/as):

Will, João Manuel de Sousa [Universidade Federal do Tocantins- Brasil/Universidade do Minho]

Pacheco, José Augusto [Universidade do Minho – Portugal]

Resumo:

Este trabalho foi desenvolvido com base em uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da República Federativa do Brasil, no que diz respeito ao curso de graduação em Administração, para inferir sobre os elementos que orientam a decisão curricular no contexto da organização desse curso. O estudo é fruto da investigação realizada na Universidade do Minho, no nível de doutoramento em Ciências da Educação na especialidade: Desenvolvimento Curricular do Instituto de Educação. Através da Resolução nº 4 da Câmara de Educação Superior (CES) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) - dispositivo legal-, as DCN orientam a organização do curso de Administração. A sua aplicabilidade é um dos requisitos para as instituições de ensino superior (IES) permanecerem legalizadas no MEC. Historicamente, as universidades públicas têm assumido uma postura de reflexão, criação, crítica, democratização do saber, ao mesmo tempo que se têm preocupado com a eficiência e a eficácia no uso dos recursos e procedimentos para alcançar as metas previstas (Moreira, 2005). Em contrapartida, a proposta nacional para as IES traz alguns elementos de reflexão para a organização dos projetos curriculares, criando uma base comum entre as IES, em um período histórico em que os Estados Nacionais procuram atender nova ordem mundial do mundo

globalizado. As novas exigências de formação, na sociedade da informação e do conhecimento (Morgado, 2006), têm orientando o caminho que os cursos universitários devem trilhar e, no âmbito da decisão curricular (Pacheco, 2009), os elementos norteadores trazem implícitos uma política de gestão do ensino e da formação profissional. A metodologia se constitui em uma análise documental, com a apreciação e o processo de inferência sobre as DCN do curso de graduação em Administração. Essa investigação inicial é importante no que diz respeito à análise de elementos que estão implícitos na ideia da democratização do ensino superior no Brasil, visto que é a partir da elaboração do projeto pedagógico dos cursos, entre os quais o de Administração, respeitando as orientações das DCN e relacionando quantidade e qualidade, que as IES conseguem verbas públicas para implementar suas ações na área planejada. Essa produção inicial é parte de uma reflexão mais aprofundada sobre o processo de decisão curricular em uma universidade pública brasileira.

Palavras-chave:

Democratização. Ensino superior. Currículo nacional. Currículo local.

1 Introdução

Nas universidades brasileiras, o processso de decisão curricular no ensino de graduação em Administração, a partir de 2005, tem sido vinculado às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Administração.

A decisão e gestão curricular no curso de Administração é um desafio posto às universidades brasileiras, para colocar em prática os projetos curriculares desse curso. O contexto educacional brasileiro, no que diz respeito às mudanças políticas, económicas, sociais e culturais, pode ser refletido a partir das discussões de Morgado (2006) quando diz que as novas exigências de educação e formação profissional emergem do contexto nacional, internacional, de uma sociedade de informação e do conhecimento. Nesse sentido, as exigências cotidianas, que são postas às universidades, se configuram em ofertas formativas quando são ajustadas à questão da quantidade e qualidade do ensino e formação dos jovens para desenvolver competências, a fim de ajudá-los na participação do contexto social e profissional de forma adequada e competente.

Com a nova visão de educação e formação profissional, as mudanças nas teorias e discussões curriculares que ocorrem em um continente passam a se agregar com rapidez às discussões de outro, devido a globalização. Até a década de 80, o que se produzia sobre currículo em uma parte do planeta, demorava para ser publicado em outras partes. A partir do final do século XX e início do século XXI, o sistema de informação vem proporcionando a comunicação entre as diferentes nações. Essa nova dinâmica de comunicação e interação permite que os

conhecimentos, competências e valores sejam agregados ao novo currículo em uma tendência mundial de educação, a fim de formar profissionais não só para interagir no âmbito nacional, mas também vinculado ao contexto internacional.

De um modo geral, esse texto foi elaborado com o objetivo de fazer uma reflexão inicial dos elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Administração (2005), a partir da análise dos indicadores para a tomada de decisões curriculares no contexto universitário das universidades brasileiras. Para a realização desse estudo, se fez análise documental, com a verificação da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Superior (CES) nº 4/2005, publicada no Diário Oficial da União (DOU) da República federativa do Brasil.

O texto é resultado de um estudo inicial sobre o processo de decisão curricular do curso de graduação em Administração, um primeiro resultado de uma investigação realizada na Universidade do Minho, no nível de doutoramento em Ciências da Educação na especialidade: Desenvolvimento Curricular do Instituto de Educação.

Para esse estudo, partiu-se da seguinte questão: quais os elementos referenciados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração, que se instituem como orientadores da organização curricular?

Neste estudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais foram analisadas, possibilitando uma discussão pontual sobre os elementos encontrados nas DCN do curso de Administração das universidades brasileiras. Desse modo, o procedimento foi o seguinte:

a) Solicitamos na Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Tocantins – UFT / Brasil (local de desenvolvimento da pesquisa), os documentos necessários que seriam usados para recolha de dados complementares às outras fontes de dados, dentre eles, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Superior (CES) nº 4/2005, publicada no Diário Oficial da União (DOU). Explicitamos a finalidade da requisição e o compromisso de agirmos com ética no processo de análise;
b) Iniciamos pela leitura e pela decomposição da Resolução Nº 4, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, com a finalidade de construir grelhas como os elementos indicadores da tomada de decisão curricular para a organização do curso;
c) Fizemos uma síntese do documento, com o reconhecimento do conteúdo;
d) Organizamos grelhas, com as categorias indicadas pelas DCN (2005) . Uma organização inicial para o tratamento dos dados, como parte do estudo para contextualizar o problema do estudo;

e) Análisamos e interpretamos os dados e elaboramos os quadros inseridos neste texto.

O objetivo inicial se constituiu em analisar os elementos indicadores para os professores tomarem decisões no momento da organização curricular no contexto da universidade Federal do Tocantins, no Estado do Tocantins, Brasil.

2 Organização do curso de administração

O Ministério de Educação, através Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005 da Câmara de Educação Superior e do Conselho Nacional de Educação, instituiu as DCN para o curso de graduação em Administração, com a finalidade de orientar a organização do curso nas instituições brasileiras de ensino superior, tendo como instrumento de organização do curso, os seguintes elementos: o projeto pedagógico elaborado por cada universidade; conteúdos da formação do administrador; proposta de formação do administrador e a estrutura curricular.

2.1 Projeto pedagógico

A lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) nº 9394/96, através do seu artigo 53, respeita e assegura a autonomia das universidades (Brasil, 1996), favorecendo ao processo demócratico no contexto universitário quando se trata das decisões curriculares, desde que tomem como base as diretrizes curriculares nacionais e as normas gerais da União para fixar o currículo, estabelecer seus planos, seus programas e projetos dentre outras atribuições.

No artigo 52 da LDB nº 9394/96, trata-se das universidades instituídas como "instituições pluridisciplinares de formação de profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano" (Brasil, 1996, art.52).

O Ministério de Educação (2005), através da Câmara de Educação Superior e do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu uma política para o ensino superior a partir das DCN (2005), propondo ao curso de graduação em Administração a sua organização por meio de seus projetos pedagógicos. Nesse sentido, a dimensão curricular em nível nacional pré-estabelece as condições da formação dos administradores, que passa a ser uma condição para o desenvolvimento da educação profissional, indicando alguns elementos a serem incluídos no projeto pedagógico, dentre os quais são indicados: *a concepção do curso, competências, habilidades e o perfil do administrador*, dentre outros. Desse modo, cada universidade e seus professores ficam incubidos de elaborar o seu projeto pedagógico com base nas DCN.

É importante destacar que o currículo oficial (proposta do MEC) é imprescindível à elaboração da proposta local (Pacheco, 2000), nesse sentido, compreendemos que a construção do currículo para a formação dos administradores podem vincular-se ao currículo oficial sem perder a autonomia e as necessidades locais. Neste caso, os professores se posicionam e tomam decisões, considerando os interesses nacionais, regionais e locais (Pacheco, 2009).

O contexto organizacional é um dos aspectos que viabiliza a verificação das condições materiais (infraestrutura), as condições orçamentárias e culturais (Pacheco, 2002). Desse modo, os objetivos das universidades brasileiras é de possibilitar a superação de aspectos políticos, teóricos, didáticos, pedagógicos, criar as condições de planejar, implementar o currículo e o projeto pedagógico dos seus cursos de graduações.

O currículo do curso de Administração das universidades é pensado e construído, não como uma cópia da versão nacional, embora deva respeitar o núcleo comum determinado pelas DCN (2005), não se deve deixar de considerar a diversidade que atende as necessidades dos alunos da localidade, mas em integração com questões regionais, nacionais e internacionais (Pacheco, 2000), para evitar a formação de um tipo de profissional isolado do desenvolvimento de uma sociedade que mais e mais requer competências para atuação em um mundo globalizado (Morgado & Ferreira, 2006) . Nesse sentido, os princípios que regem o currículo oficial são os mesmos que regem o currículo da instituição? Esse é um aspecto que pode ser analisado e confrontado, entre outros aspectos como:

- concepções de educação; de ensino; de aprendizagem; e de curso de administração;
- perfil do aluno;
- diretrizes metodológicas;
- matriz curricular;
- as dimensões da formação do administrador (epistemológicas e profissionalizante);
- dimensão ética e cultural;
- linhas de formação; e
- organização do aspecto estrutural do curso – abordagem dos conteúdos, atividades acadêmicas articuladas ao ensino, trabalho de conclusão de curso (TCC).

A partir da leitura, análise, confronto e reflexão da proposta nacional e a local é que se decide pela organização curricular (Pacheco, 2000), não como uma lista de disciplinas, mas como uma estrutura que contempla as interrelações estabelecidas a partir das negociações e decisões, carga horária, outros elementos importantes na composição do currículo, a estrutura administrativo-pedagógica entre outros.

As DCN tratam de propor às Instituições de Ensino Superior (IES) a indicação da formação dos administradores na graduação (formação inicial) e na pós-graduação – especialização (formação continuada), em uma perspectiva teórico-prática.

2.1.1 Concepção do curso de Administração

A concepção de curso deve encontrar-se explícita no projeto pedagógico (DCN, 2005). A concepção de qualquer curso superior vincula-se diretamente às teorias e crenças dos professores, podendo ser consideradas como um saber particular, uma representação que os professores têm sobre o curso, uma certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional (Tardif & Gauthier, 2001), que orienta o planejamento, o processo de decisão e a execução da prática curricular.

A concepção que os professores possuem sobre o curso de administração estão implicitas nas ações de decisão curricular, quando eles elaboram o projeto pedagógico, organizam a estrutura curricular, planejam suas aulas e executam suas ações quando ensinam.

O projeto e a organização do curso de Administração relaciona-se diretamente com a base de conhecimento dos professores do curso, dentre a qual, o conhecimento do conteúdo-pedagógico, ou seja, a transformação que o conteúdo disciplinar sofre na mente dos professores para ser ensinado.

A concepção do curso de Administração orienta a atividade do professor (ensino, pesquisa e extensão) e do aluno (aprendizagem, pesquisa e extensão), a partir da proposta nacional que sugere uma nova concepção aliada a perspectiva histórica e contextualizada no âmbito das organizações e do meio, mediante o uso de tecnologias inovadoras para atender a formação do administrador.

2.1.2 Competências indicadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação do administrador.

O currículo do Curso de Administração no Brasil tem professores das diferentes disciplinas como construtores potenciais do currículo local, visto que são eles que conhecem seus alunos, suas realidades e podem investigar o que eles precisam e conseguem aprender para desenvolver suas competências. Neste sentido, leva-se em consideração a individualidade, a cognição, as atitudes e os valores dos formandos, o que é importante para a consecução das metas do curso para a formação dos administradores, em contrapartida, pressupõe-se as habilidades e competências profissionais dos professores.

As competências e habilidades são adquiridas pelos professores de administração da mesma forma que os demais professores, via formação inicial, experiência e formação continuada. Nas discussões de Perrenoud, Paquay, Altet & Charlier (2001), os professores em seu processo de evolução podem passar do status de executor para o de profissionais, ou seja, evoluir do status de prático, através de longos estudos, para desenvolver sua atividade docente com autonomia. Neste sentido, os atos rotineiros dão lugar aos atos intelectuais na busca de inserir seus objetivos em situações complexas.

Para se ser professor é necessário o domínio de algumas competências básicas, dentre elas, as competências que são necessárias à mobilização do conhecimento e de outros recursos cognitivos (2001), ou seja, os conhecimentos disciplinares e culturais que são transmitidos, os conhecimentos pedagógicos e didáticos referentes a organização das condições da aprendizagem e da sua gestão na sala de aula (2001). Essa relação entre o professor e o que é ensinado vincula-se a uma relação pedagógica que pressupõe o que pode e o que não pode ser transmitido; isso delimita uma fronteira, que é bem definida ou pouco nítida. O enquadramento do conteúdo de ensino nessa fronteira de limites diz respeito à "sintese, ao grau de controle que o docente e o estudante possuem sobre a seleção, organização, ritmo e distribuição de tempo do conhecimento envolvido na relação pedagógica (Moreira, 2003).

As competências incluidas no currículo do curso de Administração, vinculam-se aos princípios de organização, fruto da decisão dos professores. Segundo Moreira (2003), no ensino superior, geralmente, o currículo pode ser do tipo: coleção ou integrado. Quando os professores escolhem o tipo coleção, tornam-se leal à disciplina pautada na propriedade privada; trabalho isolado; especializa as funções; o conhecimento é concebido como sagrado e misterioso (subjacente a concepção de aluno como ignorante e carente de socialização); "curriculo como instrumento de controle dos sujeitos implicados". Caso escolha-se o tipo integrado, a relação com aluno será outra, busca-se o desenvolvimento da capacidade da decisão do estudante, focaliza a construção do conhecimento, prioriza-se a relação entre diferentes campos do saber, valoriza-se o aprofundamento dos assuntos estudados e as relações em sala de aula são mais democráticas.

Que tipo de currículo é sugestionado pelas DCN (Brasil, 2005) para os professores planejarem o curriculo local? Esse olhar pode ser feito a partir das competências e habilidades de ordem cognitivas; comunicativas; comportamentais, sociais; e profisssionais, expressas no quadro 1.

Competências e habilidades	Indicadoras

Cognitivas	reconhecer e definir problemas, equacionar soluções; pensar estrategicamente; introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente; transferir e generalizar conhecimentos; exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão; desenvolver o raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais.
Comunicativas	Desenvolvimento da expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais.
Comportamentais e sociais	ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional.
Profissionais	refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento; desenvolver a capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidiana para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável; desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Quadro 1 - Competências e habilidades da DCN de 2005. Fonte: Resolução n 4 de 13 de julho de 2005, da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), da República Federativa do Brasil.

As competências e habilidades referenciadas no quadro 1 são aquelas que o curso deve proporcionar aos alunos, mediante as condições de organização do conteúdo curricular, resta saber como será feita essa articulação na prática.

A dimensão intencional do processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito ao ensino superior, não se trata de uma relação simples entre Diretrizes Curriculares Nacionais e decisões operacionais dos professores. As decisões na universidade, muitas vezes, são conflituosas diante dos diversos grupos formados no ensino superior, como os pesquisadores no campo do currículo, no campo científico e no campo académico. O fato é que as competências básicas para o nível de ensino ou de escolarização em função da estruturação das competências essenciais da área de conhecimento e/ou disciplinas lecionadas pelos professores, (Pacheco,

2008), no contexto académico, transforma-se em "um campo de disputas entre indivíduos, subgrupos e grupos reunidos em áreas de conhecimento, instituições científicas e pedagógicas, na busca do poder de estabelecer e definir o conhecimento legitimo" (Pinto, 1999 citado por Moreira, 2005).

2.1.3 Perfil do administrador

Para as Diretrizes curriculares Nacionais (2005), o perfil que o curso de Administração deve proporcionar no processo de formação diz respeito ao desenvolvimento de capacidades e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e económicas da produção e de seu gerenciamento, um tipo de profissional capaz de proceder a tomada de decisão, gerenciamento qualitativo e adequado, com flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada. Ver o quadro 2 referente ao perfil do profissional de Administração referenciado nas DCN (Brasil, 2005).

Perfil Profissional	Características
Competente	Desenvolvimento de Capacidades e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e económicas da produção e de seu gerenciamento/ tomada de decisão, gerenciamento qualitativo e adequado/ flexibilidade intelectual/ adaptabilidade contextualizada.
Globalizado	Formação com conteúdos que revelem a relação entre a realidade nacional e internacional.

Quadro 2 - Perfil profissional da DCN de 2005. Fonte: Resolução n 4 de 13 de julho de 2005, da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), da República Federativa do Brasil.

O perfil de formação do Administrador, pré-determinado pelas DCN (2005), pressupõe um profisssional competente e globalizado, sugerido pelo dispositivo legal (Pareceres CNE/CES nº. 67/2003; 134/2003, 210/2004 e 23/2005) para cada universidade, objetivando a integração da orientação oficial ao currículo local. Neste sentido, o corpo docente no processo de seleção dos conhecimentos curriculares decidem por um corpus de conhecimento que seja válido a esse tipo de formação, ou seja, um tipo que representa a comunidade acadêmica de uma ou outra universidade.

O nosso entendimento confere com a visão de Lather (1991), comentada por Moreira (2003), ou seja, á decisão pela escolha de um conhecimento para a formação do perfil do administrador tem como base o processo que diz respeito ao conhecimento construído, contestado, interessado

e polifônico. Assim, o conhecimento e o currículo apresentam um caráter construtivo, político e histórico.

2.2 Proposta de formação do do administrador

A formação do administrador é indicada pelas DCN (2005) como inicial e continuada, com um caráter teórico-cientifico, técnico-prático, teórico-metodológico. Como se observa os conteúdos da formação no quadro 3.

Formação	Conteúdos
Teórico-cientifico	Relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, económicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas.
Técnico-prático	Abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemático e estatístico e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração**.**
Teórico-metodologico	Vinculados aos estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Quadro 3 - Conteúdos de formação proposto pelas DCN de 2005. Fonte: Resolução n 4 de 13 de julho de 2005, da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), da República Federativa do Brasil.

Como se observa no quadro 3, quando se objetiva a elaboração do projeto pedagógico e o planejamento do currículo, os conteúdos do curso de Administração pressupõem uma equipe inderdisciplinar. Os conteúdos de caráter teórico-científico sugerem uma formação geral do administrador, os de caráter técnico-prático volta-se para a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades relacionadas com a profissão e os de caráter teórico-metodológico visa possibilitar a aquisição do modo de como relacionar os conhecimentos e os métodos das diferentes áreas, ou seja, a capacidade de transferir os métodos de uma disciplina para outra ou interrelacionar os conhecimentos entre as diferentes disciplinas, desse modo, existe um aprendizado e um desenvolvimento em grau de aplicação; em grau epistemológico; em grau de geração de novas disciplinas para compreensão do mundo das organizações.

A pesquisa transdisciplinar pode ser gerada no ensino superior no curso de Administração pela ação de vários níveis da realidade, através de temas complexos que nenhuma disciplina seja suficiente para fazer essa abordagem de forma isolada, de modo que atravesse as diferentes áreas do conhecimento. Como exemplo de temas transversais no curso de administração,

destacamos: desenvolvimento sustentável; responsabilidade social; ética e empreendedorismo (Universidade Federal do Tocantins, 2010).

O trabalho transdisciplinar transforma-se em uma dinâmica que se alimenta da pesquisa disciplinar, mas evita a compartimentalização do conhecimento no currículo do curso de administração, que depende de várias variáveis, como: formação dos professores do curso para interpretar, utilizar e orientar a persperctiva da transversalidade; colaboração e cooperação entre os diferentes professores; em sintese, implica em um trabalho coletivo.

Moreira, (2003, p. 63) acredita que para evitar a compartimentalização no curriculo é necessário a transversalidade, "matriz da mobilidade de diferentes campos de conhecimento em quaisquer direções, sem hierarquia ou caminhos pré-definidos". Nesse sentido, as decisões e mudanças curriculares, a motivação e criatividade são categorias subjacentes aos professores envolvidos na prática curricular.

2.3 Estrutura curricular

A Resolução CNE/CES nº 4 de 13 de julho de 2005 determina que a estrutura curricular do curso de Administração seja viabilizada pela proposta pedagógica da universidade local, incluindo disciplinas obrigatórias e optativas na organização curricular, de forma que possa garantir uma integração entre as práticas, os conhecimentos gerais e específicos da profissão, o desenvolvimento da pesquisa e a produção de novos conhecimentos. Assim, as disciplinas serão agrupadas da seguinte forma: disciplinas de conteúdos básicos; de conteúdos de formação profissional; de conteúdos de estudos quantitativos e suas tecnologias; e de conteúdos complementares (Brasil, 2005).

Nessa estruturação é recomendado pelas DCN (Brasil, 2005) alguns elementos estruturais como está representado no quadro 4, a seguir:

Elementos estruturais	Indicadores
Objetivos gerais Condições objetivas de oferta e avaliação do curso	Contextualização institucional, política, geografica e social.
Carga horária	Carga horária das atividades didáticas e integralização do curso.
Formas de realização, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade	Abordagem metodológica dos conteúdos
Modos de integração teoria e prática Formas de avaliação do ensino e da aprendizagem	Prolongamento da atividade de ensino e iniciação científica.

Quadro 4 - Elementos estruturais do currículo do curso de graduação em Administração. Fonte (Brasil, 2005)

Observa-se no quadro 4, que os objetivos do curso estão relacionados com situações concretas da região e do local que se encontra a universidade, seja nas suas características políticas, geográficas ou sociais. Nessa mesma estrutura estão contempladas a carga horária do curso e das disciplinas, a abordagem metodológica e formas de avaliação.

3 Conclusão

Os elementos destacados pelas DCN (Brasil, 2005) podem ser considerados pelos professores como elementos para mobilizar os seus saberes e competências via avaliação do currículo nacional, para construir/reconstruir o currículo local e o projeto pedagógico e serão instrumentos de orientação da atividade de ensino em sala de aula (Goodson, 2001). As decisões são tomadas a partir das relações entre o currículo oficial e o da universidade, considerando aspectos comuns ao curso de administração, além das questões que podem ser variadas, de acordo com as necessidades dos estudantes, tomando como base a realidade local, sem perder de vista a tendência nacional e mundial.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Administração determinou legalmente em 2005 uma reestruturação curricular no universo da educação superior brasileira. Esse é um processo que se encontra no contexto da globalização económica e do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que vislumbram uma nova exigência de qualificação profissional cada vez maior para o exercício de competências gerenciais. Os cursos que não acompanharem a nova tendência de formação corre o risco de se tornarem obsoletos e sem potencial de formação de novos profissionais.

As decisões curriculares no curso de administração no contexto que se encontra a universidade brasileira, pressupõe uma organização que possibilite os futuros profissionais enfrentarem as mudanças do setor produtivo (mundo dos negócios empresariais), das instituições e organizações governamentais, bem como, dos setores sociais e políticos, sem perder de vista a sua função de educação do cidadão de forma integral.

Referência bibliográfica

Brasil (1996). *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Retirado em janeiro 2, de 2012 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

Brasil (2005). Resolução CNE/ n. 4/2005. *Diário Oficial da União*. Brasília, 19 de julho. Seção I, p. 26.

Goodson, Ivor F. (2001). *O Currículo em mudança estudos na construção social do currículo*. Porto, Portugal: Porto Editora LDA.

Moreira, Antonio Flávio (2003) Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior: notas para discussão. In: Moraes, Maria Célia; Pacheco, Jose Augusto; Evangelista, Maria Olinda (Orgs). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto, Portugal: Porto editora, pp.47- 65.

Nicolescu, Basarab (1996). *La transdisciplinarité*. Manifeste, Monaco: Èditions du Rocher, pp. 33-34.

Pacheco, José. Augusto. (2000). Territorializar o currículo através dos projectos integrados. In: Pacheco, J. A. (Org.). (2000). *Políticas de Integração curricular*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Pacheco, José. Augusto (2001). *Currículo, teoria e práxis*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Pacheco, José. Augusto. (2002). *Construção e avaliação do projeto curricular de escola*. Porto. Portugal: Porto Editora.

Pacheco, José. Augusto. (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez

Pacheco, José. Augusto. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, José. Augusto. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1), 105-143.

Perrenoud, Paquay, Altet & Charlier (2001). Formando professores profissionais: três conjunto de questões. In Perrenoud, Paquay, Altet & Charlier **(**Orgs.*). Formando professores profissionais: quais as estratégias? Quais as competências*? 2 ed. Porto Alegre, Brasil: Artme, pp. 11-22.

Tardif, Maurice & Gauthier, Clemont (2001). O professor como "ator social: que racionalidade, que saber, que julgamento. In: Perrenoud, Paquay, Altet & Charlier (Orgs**).** *Formando professores profissionais: quais as estratégias? Quais as competências?* 2 ed. Porto Alegre, Brasil: Artmed, pp.185-210..

[i] No período de 1934 a 1945 Gustavo Capanema atuou como Ministro da Educação e Saúde do Governo de Getulio Vargas. Na sua gestão foi promulgada, em 9 de abril de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Capanema.

[ii] Ressalta-se que uma das autoras tem outras publicações estruturadas por interpretações criticas reflexivas desses memoriais: *"saberes e fazeres que servem ao oficio da* docência – Visões e representações de um grupo de professores", edição do VII seminário Resdestrado no ano de 2008 e "*Ações e Saberes mobilizados por um grupo de professore,* exemplar dos anais do X Congresso Luso-Afro- Brasileiro de Ciências Sociais no ano de 2009:

[iii] O termo original foi substituído pela expressão em itálico para preservar o nome da Instituição

[iv] Idem à nota nº 1.
[v] Na transcrição das fala do Professional investigado, quando o nome da Instituição foi citado ele foi substituído por uma expressão similar, em itálico, de maneira que permita o entendimento do texto.

[vi] Consultamos para el desarrollo de esta perspectiva el *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* de Corominas.
[vii] Las referencias E.P. aluden a datos extraídos de las entrevistas a profesores; las referencias E.A. aluden a datos obtenidos de las entrevistas a alumnos.

9

Gestão organizacional e docência

Gestión organizacional y docencia

9.1.

Título:

La formación en la Gestión: del saber técnico al saber prudencial en la constitución de un ethos profesional de la Gestión

Autor/a (es/as):

Aguirre, Ana Cecilia Valencia [Universidad de Guadalajara/Universidad Pedagógica Nacional]

Preciado, José María Nava [Universidad de Guadalajara/Universidad Pedagógica Nacional]

Resumo:

El presente trabajo es resultado de un análisis de la evaluación de un programa de formación de directivos por competencias (PFDC, SEP, 2006), se presenta un aspecto ligado a una formación situacional que permita desarrollar un saber prudencial o *ethos* profesional basado en prácticas de gestión situadas en escenarios complejos dadas las problemáticas que enfrentan los directores en su cotidianeidad y la propuesta de centrar la formación fundamentalmente en tres ámbitos de competencias transversales: La resolución de conflictos, la comunicación y los dilemas de la práctica directiva.

La naturaleza de las dificultades y los conflictos que enfrentan los directivos en sus escuelas muestra que su gestión escolar no siempre logra los mejores resultados, ya que las evidencias demuestran que los contextos de complejidad de las escuelas y la práctica directiva basada en un voluntarismo individual conllevan al fracaso en los resultados de la aplicación de las competencias. Hasta ahora la tradición de la formación docente ha dejado una impronta centrada en un modelo de adquisición tendiente a la eficacia técnica, contrario a ello, este trabajo muestra que una gran parte de los problemas de las escuelas son de naturaleza institucional, histórica y cultural, centrada en diversas racionalidades y actores que convergen en el mismo espacio por tanto la aplicación de las competencias puede dar lugar a situaciones de tensión institucional o conflicto, por ello se debe ponderar en la formación una transversalidad centrada en la competencia comunicativa, en la capacidad de resolución de los conflictos y en el análisis de los dilemas prácticos de la gestión.

La metodología para evaluar este programa fue de naturaleza cuali-cuantitativa, se realizó en 23 escuelas de seis regiones del estado de Jalisco. Los instrumentos utilizados fueron la encuesta a padres de familia, la entrevista a directivos y docentes, el registro de observación de la interacción en espacios colegiados de consejo técnico y reuniones de padres de familia. Los resultados obtenidos se centraron en analizar las dificultades y conflictos que enfrentan los

directivos y de su posterior análisis derivar una alternativa de formación basada en un modelo situacional.

Palavras-chave:

Gestión institucional; *ethos* profesional; saber prudencial; saber técnico.

Introducción:

El presente estudio surge de las dificultades que los directores reportan al aplicar sus aprendizajes sobre las competencias en sus escuelas. La población estudiada se circunscribe a los directores de primaria del estado de Jalisco que participaron y concluyeron el Diplomado en Competencias Directivas durante el año 2009. Con la finalidad de obtener resultados comparativos que reunieran condiciones máximas de contrastación, la muestra de directivos se determinó tomando las 12 regiones que el gobierno del Estado de Jalisco México clasifica para sus tareas administrativas, pues para los propósitos del estudio era importante tomar en cuenta la diversidad regional. Después de analizar el número de directores capacitados, en cada una de las regiones, se consideró pertinente llevar a cabo el trabajo de campo – *fieldwork* - en aquellas regiones donde se encontraba un mayor número de directivos que habían concluido el Diplomado en Competencias Directivas. Una vez definidas las regiones se discutió la pertinencia de definir las escuelas visitadas, para ello se recurrió al procedimiento del muestreo aleatorio simple. Las escuelas investigadas se presentan en el cuadro 1.

Cuadro 1. Escuelas primarias donde se realizó el trabajo de campo

Escuela	***Región***	***Municipio***	***Código***
1. *"José Ma. Morelos y Pavón"*	*Altos Norte*	*Lagos de Moreno*	*AN/LM/JM*
2. *"Niños Héroes"*	*Altos Norte*	*San Isidro Matancillas, Mpio. Ojuelos*	*AN/O/NH*
3. *"Rita Pérez de Moreno"*	*Altos Sur*	*Capilla de Guadalupe*	*AS/CG/RP*
4. *"Raúl Padilla Gutiérrez"*	*Altos Sur*	*Tepatitlán*	*AS/TP/RP*
5. *"15 de Mayo"*	*Costa Norte*	*Puerto Vallarta*	*CN/PV/15M*
6. *"Benito Juárez"*	*Costa Norte*	*Puerto Vallarta*	*CN/PV/BJ*
7. *"Manuel M. Diéguez"*	*Costa Sur*	*Tecolotlán*	*CS/TC/MD*
8. *Primitivo Tolentino*	*Costa Sur*	*La resolana, Mpio. De*	*CS/CC/PT*

		Casimiro Castillo	
9. *"Miguel López de Legaspi"*	*Costa Sur*	*Cihuatlán*	*CS/C/MLL*
10. *"Amado Nervo"*	*La Ciénega*	*Ocotlán*	*LC/OC/AN*
11. *"Juan Bravo y Juárez"*	*La Ciénega*	*Jamay*	*LC/JM/JB*
12. *"Ramón Corona"*	*La Ciénega*	*Ojo de Agua, Mpio. Atotonilco*	*LC/AT/RM*
13. *"José María Luis Mora"*	*Centro*	*Guadalajara*	*C/GD/MLM*
14. *"Irene Robledo García"*	*Centro*	*Guadalajara*	*C/GD/IR*
15. *"Agustín Yáñez"*	*Centro*	*Guadalajara*	*C/GD/AY*
16. *"Club de Leones 7"*	*Centro*	*Guadalajara*	*C/GD/CL*
17. *"Sebastián Allende"*	*Centro*	*Guadalajara*	*C/GD/SA*
18. *"Alberto Orozco Romero"*	*Centro*	*Guadalajara*	*C/GD/OR*
19. *"Emiliano Zapata"*	*Centro*	*Guadalajara*	*C/GD/EZ*
20. *"Sara Robert"*	*Centro*	*Guadalajara*	*C/GD/SR*
21. *"Expropiación Petrolera"*	*Centro*	*Tlaquepaque*	*C/TL/EP*
22. *"José Clemente Orozco"*	*Centro*	*Tlaquepaque*	*C/TL/CO*
23. *"Idolina Gaona Ruiz"*	*Centro*	*Zapopan*	*C/ZP/IG*

Fuente: datos propios

Dados los resultados obtenidos, nos centraremos primeramente a describir las fortalezas de la formación; posteriormente, el tipo de problemáticas que los actores reportan, luego analizaremos la naturaleza de las problemáticas y finalmente, con base en los resultados, la propuesta de una formación situacional o *in situ*, con procesos de acompañamiento y centrada en el desarrollo de tres competencias de naturaleza trasversal: La resolución de conflictos, la comunicación y los dilemas de la práctica directiva.

1. Fortalezas del curso formativo

En la evaluación realizada los veintitrés directivos entrevistados manifiestan que el curso les ofreció conocimientos para la toma de decisiones en su práctica diaria. A su vez, reconocen que algunos de los problemas vistos en el curso nunca habían sido considerados o analizados, ni habían tenido la oportunidad de revisar y valorar sus implicaciones con el apoyo de sus formadores. Afirman su utilidad, el cual es ponderado de acuerdo a valoraciones diversas.

También nueve directores ponen énfasis en el aprendizaje de propuestas para la intervención y la mejora en el campo de la dirección escolar; expresan que el curso fue bueno en el sentido de que éste le ofreció conocimientos teóricos para orientar sus acciones y a la vez les permitió un mayor acercamiento a propuestas para la mejora de su práctica y el manejo de reglamentos y normatividades para intervenir y resolver conflictos a los que, algunos de ellos, ya se enfrentaban. Trece de los directores entrevistados valoran el curso ya que les dio elementos para tener mayor seguridad en su desempeño como nuevos directores o con pocos años de experiencia en el cargo; ante ello reconocen que la capacitación les dejó experiencias nuevas que podrán incorporar a su práctica. En términos generales, consideran que el curso fue importante en su formación, aunque no suficiente ya que señalan otras situaciones que deberían complementar la capacitación como serían: el seguimiento tutorial, el acompañamiento, el apoyo de la supervisión en los proyectos escolares, un tiempo mayor para desarrollar las actividades propuestas del curso.

1.1. La tutoría como figura de formación en la gestión

Una de las fortalezas más importantes del curso fue el acompañamiento encarnado en la figura del tutor. En todos los casos, esta fortaleza solo se dio al inicio en seis visitas, pero los directivos consideraron que el acompañamiento debe ampliar su radio de acción y ser un ejercicio permanente, ya que el tutor representa una presencia formativa horizontal, aunque con mayor experiencia, otros conocimientos y una actitud cooperativa hacia la mejora, que permitió la reflexión, el análisis, la autoevaluación *in situ*; que recomienda, sugiere, amplia perspectivas, problematiza y ofrece alternativas de solución en algunos casos.

La valoración que los directivos hacen de 22 tutores fue positiva, reconociendo en esta figura un apoyo y un aprendizaje en la formación; solo en uno de los casos el entrevistado reportó comentarios insatisfactorios del tutor, ya que su presencia fue controladora y coercitiva.

1.2 Mayor trabajo colegiado

La mayoría de los profesores de las 23 escuelas reconocieron que a partir de que su director tomó el curso por competencias ha habido mayor número de reuniones y de trabajo colegiado. Aunque algunos señalaron que las reuniones que se organizan son las ya establecidas por el calendario y la agenda escolar. Ahora bien, los profesores valoraron que si bien hay más reuniones de trabajo colegiado, en estos encuentros a veces no se dan acuerdos y en algunos casos reportan que los acuerdos tomados ya no tienen seguimiento porque el director toma otras decisiones y deja de lado dichos acuerdos.

Ante esto cabe reflexionar sobre las condiciones propias de cada contexto, en el sentido de que la rigurosidad en el manejo de los tiempos sigue dependiendo, en todas las escuelas, de la hegemonía de una agenda centralizada en la figura de la autoridad externa y que por ello se vuelve regulador de la administración escolar.

De acuerdo a las apreciaciones de los docentes y directivos podemos considerar que el modelo administrativo centrado en la escuela aún vive las tensiones generadas por las tendencias externo reguladoras provenientes de la organización de la secretaría de educación, concretada en la figura de la supervisión escolar. En este sentido, desde la mirada de los directivos, la supervisión resulta una instancia ajena a las demandas y prioridades escolares; ante ello los directores demandan un diálogo entre ambas agendas y un mayor acercamiento de la supervisión en asuntos de índole escolar y no solo de administración burocrática, centralizada en las instancias externas.

2. Las carencias que los actores evidencian desde su formación

La mejor manera de evaluar los efectos de la formación es la valoración de lo que los sujetos logran en la propia práctica, puesto que ahí se palpan con mayor claridad los problemas para aplicar lo que se aprende en los espacios formales de la capacitación y con base en ello generar propuestas para mejorar dichos procesos de formación. Por ello, las dificultades para aplicar las competencias en las escuelas son evidenciadas desde la práctica de los directivos y son las siguientes:

2.1. La disociación teoría y práctica, un conflicto latente en la formación

Hay un problema interesante que los directivos reportan y que tiene que ver, como ellos mismos lo revelan, con aspectos de la tradición formativa, que es la disociación y asimetría entre la teoría y la práctica. Así, ellos revelan, en su entrevista aspectos como:

- El curso fue muy teórico en algunos momentos
- Hubo un exceso de ejercicios que no eran aplicables a la realidad

- No partía de situaciones que ocurren realmente en las escuelas, por tanto había disociación entre la realidad vivida en las escuelas y los ejercicios que nos propuso el curso.

Aunque no es propósito analizar la naturaleza o la génesis de estas problemáticas, si planteamos un supuesto que pudieran ser un elemento heurístico tendiente a nuevas investigaciones. Nuestro supuesto parte de plantear que, de acuerdo a la perspectiva de los propios directivos, hay una tradición formativa basada en la concepción de que el conocimiento se debe aplicar en la realidad, pero sin una claridad de lo que al propio sujeto en formación puede lograr y las mediaciones necesarias entre la práctica y la teoría; en algunos casos la noción mediacional se aproxima a una concepción mecánica y lineal: lo aprendido se tiene que aplicar; el modelo de formación carece de elementos mediaciones en integradores entre los aprendido y lo vivido y finalmente le apuesta a la propia voluntad y capacidad del sujeto. El mismo programa que refiere una modalidad en alternancia, señala:

> *La modalidad que se propone para la formación del director de escuela de Educación Básica se basa en la alternancia, esto es, la sucesión de actividades teóricas y prácticas. Se conforma como un esquema a través del cual el director recibe información e inducción teórica, los cuales pondrá en práctica. Esta aplicación de la teoría en su práctica, le permitirá aprender, continuar o redefinir la forma en que conducirá su escuela (Esquivel, et al, 2011: 179).*

Como podemos ver, el propio modelo favorece una formación basada en la adquisición de conocimientos, porque, como lo señala la cita anterior, el director recibe información teórica que luego pondrá en práctica; pero no refiere un factor mediacional entre ambas dimensiones y se aleja de un modelo situacional que postula que *quien se forma emprende y prosigue, a lo largo de su carrera, un trabajo sobre sí mismo, que consiste en la desestructuración y reestructuración del conocimiento de su realidad, con lo cual concibe proyectos de acción adaptados a su contexto y a sus propias posibilidades. Implica, por tanto, investir su práctica y formarse (Ferry, 1997: 140).*

Sin embargo, planteamos a partir de algunas reflexiones que los mismos directivos hacen, que dicha relación, entre la teoría aprendida y la vivencia práctica no puede ser mecánica ni simple, puesto que involucra, por una parte, al sujeto en formación en su plena totalidad: desde sus valores, actitudes, relaciones, emociones, afectos, rechazos, identidades, rupturas, dificultades o conflictos; por otra parte también involucra las condiciones de los contextos de aplicación en la práctica.

La relación entre teoría-práctica tiene que ver con procesos de apropiación, más que de interiorización. Los primeros se conforman desde situaciones dialógicas e intersubjetivas involucrando un nivel de adquisición de conciencia práctica. Lo segundo, la interiorización, implica el nivel que cada sujeto logra al incorporar el saber a un esquema cognitivo. Por lo cual, el concepto de apropiación, nos permite ir más allá de la noción de interiorización, y con ello destacar el proceso por el cual los

directores participan en tanto agentes, esto es, como "individuos-actuando-con-significados-mediacionales" en contextos concretos.

Este supuesto lo podemos constatar con las respuestas que nos dieron a la pregunta ¿Existe mucha diferencia entre lo que se aprende en el diplomado y la realidad de la escuela donde trabaja? Donde las respuestas ofrecidas por parte de los directivos se pudieron clasificar en tres niveles, los que consideran que si hay diferencias entre lo aprendido y la realidad, por ello se requiere hacer una adaptación entre ambas dimensiones; quienes consideraron que si hay diferencias entre ambas, pero que existen cosas que no son aplicables; y finalmente quienes consideraron que no hay diferencia entre ambas, por tanto, todo es aplicable.

Obviamente los tres tipos de respuestas no se pueden clasificar en buenas o malas; correctas o incorrectas; sino que revelan la dinámica del directivo al concretar lo aprendido al ámbito de aplicación de sus competencias. En ese sentido, los puntos de vista reflejan el juicio prudencial[i] del directivo de acuerdo a los contextos de aplicación y los sentidos que el propio sujeto le da al saber frente a la realidad, a los problemas y a la comunidade.

2.2. La ausencia del director en las escuelas durante la formación presencial

Los veintitrés directivos coinciden en que ausentarse dos días de la semana durante cierto tiempo para tomar las sesiones presenciales que les demanda el curso es situación complicada ya que acarrea tensiones y en ocasiones conflictos en sus comunidades escolares.

Estos conflictos tienen que ver con el papel de la presencia física en la escuela que tanto docentes como padres de familia esperan tener del directivo, su ausencia se traduce en una opinión poco favorable hacia el directivo de parte de docentes y padres de familia; como lo narran los directivos a la pregunta ¿Los profesores saben que usted está tomando el diplomado por competencias?

> *Si ellos saben, bueno solo los nuevos que acaban de llegar no lo saben. Eso lo aclaré desde un principio, sabiendo que iba a ver problemáticas, porque al estar ausente se dieron muchos problemas en la escuela que requirieron mi presencia (C/GD/OR/d).*
>
> *Sí, yo les advertí dado que tenía que faltar dos veces a la semana, asunto que se me hace muy complicado, para mi bastaría ir al curso una vez a la semana. Los maestros se dieron cuenta a partir de las ausencias. (C/GD/MLM/d)*

En el registro también se constató esta percepción de la propia directora con respecto al tiempo de capacitación presencial que le demando ausentarse algunos días de la escuela:

> *En la visita la directora refiere el problema de tener que ausentarse de la escuela para cubrir los requerimientos de su capacitación, porque esto, a decir de ella, es muy problemático con los padres de familia, ya que los padres de familia al no ver a la directora en la escuela juzgaban que era una directora faltista. Ella sugiere que sean turnos o tiempos que no interfieran su presencia en la escuela. También que la secretaría haga extensiva la información a los padres para que haya un apoyo mayor de la institución o bien cómo hacer horarios para que se interfiera con horas clases (C/GD/OR/r/17/06/2011).*

Ante esta problemática sentida por la comunidad escolar, los directores proponen una capacitación a contraturno o bien un mayor apoyo de parte de la Secretaría de Educación ya que consideran que así como se envía la convocatoria, de la misma manera se comunique a la comunidad escolar sobre la justificación y el motivo de las ausencias del directivo a su plantel.

Es importante analizar cómo un aspecto intrínseco a un factor de planeación del curso, que para algunos podría ser irrelevante, sí tiene implicaciones en la práctica de la gestión y en la evaluación del propio curso por parte de los directivos. Ya que los directores que presentaron esta problemática refirieron que cuando se presentaban a sus escuelas después de las ausencias tenían largas listas de pendientes en sus escuelas, problemas no resueltos que esperaban la presencia del directivo y algunas inconformidades de parte de los padres de familia.

Después de sopesar las opiniones y percepciones en los actores concluimos que, en efecto, la organización de los tiempos de la capacitación es un elemento que si puede considerarse para la mejora del programa mismo y sobre todo de sus efectos en las prácticas de la gestión de los directivos escolares.

2.3 Una ausencia de miradas integradoras en los saberes de la gestión

Este punto, que consideramos de suma importancia por las implicaciones en la aplicación de las competencias, es el referido a la mirada integradora de los saberes de la gestión y tiene que ver propiamente con la pericia, la sensibilidad y el compromiso del directivo ante los problemas que demandan su intervención. A manera de supuesto consideramos que hay un problema de integración del saber que, el saber cómo y de la valoración en la aplicación de dicha integración de saberes, o sea de una asimetría entre el *saber que*, aprendido en el espacio formativo y el *saber cómo*[ii], propio de la experiencia en la práctica docente.

Asimismo, se evidencia un problema en la gestión de los directivos cuyas competencias no siempre integran dimensiones mediadas por la normatividad, pues se advierte que se siguen centrando en una parcialización de las dimensiones de la gestión, y no logran una integración de lo pedagógico-

curricular, lo organizacionativo-administrativo y social comunitario. Desde esta perspectiva algunos directores dicen centrarse en la esfera comunicativa pero no la ubican como elemento transversal de la gestión sino que solo la ligan a la esfera convivencial cotidiana, sin implicaciones concretas en la mejora o en las prácticas de aprendizaje. Ante esta situación valoramos que un gran problema, que tiene relación con la asimetría entre teoría y práctica, se refiere a una falta de integración de las competencias con aspectos pedagógicos o que trasversalicen la dimensión de los aprendizajes. Entonces se corre el riesgo de que las competencias se conviertan en acciones eficientes a nivel práctico pero sin implicaciones en los aprendizajes escolares.

2.4. La dificultad de las prácticas prudenciales o *phrónesis* profesional del directivo

Las problemáticas ya referidas se podrían sintetizar y enunciar en los siguientes puntos:

1. Dificultad para aplicar la normatividad
2. Conflictos generados por un clima escolar fuertemente centrado en lo administrativo.
3. Dificultades para la organización del tiempo escolar
4. Dificultad para darle sentido pedagógico a las prácticas
5. Dificultades para dar seguimiento a la agenda, a lo planeado y a los acuerdos
6. Una rendición de cuentas poco transparente para los docentes, centralizada en la administración del directivo.
7. Dificultades para lograr cambios de actitud, mayor participación e involucramiento de la comunidad escolar en proyectos escolares

En parte estas dificultades tienen que ver con dimensiones que sería pertinente valorar de manera particular. En primer lugar, hay situaciones de naturaleza estructural como serían los factores externo reguladores que siguen definiendo algunas pautas de la organización escolar. Por su parte, en la dimensión de una administración centrada en la escuela hay una hibridación de modelos que es pertinente referir para comprender la naturaleza compleja de estas situaciones y valorar desde ahí las posibilidades de una formación que se refleje en las prácticas.

Es obvio que ante un modelo híbrido donde prevalecen diversas formas de participación en lo escolar, algunas con mayor incidencia como sería la supervisión, otras con menor, como las instancias civiles, la imposición de diversas racionalidades obliga a que en cada contexto, la gestión del directivo sopese las fuerzas y desarrolle el tacto o la actitud prudencial para no romper ciertos equilibrios que están permeando el papel de la gestión en las escuelas: ¿Cómo establecer una dinámica donde estas racionalidades se liguen a proyectos en pos de la mejora escolar, de los aprendizajes permanentes y de los resultados a un determinado plazo? Creemos que la respuesta está en apostar a la formación de

competencias de un actor estratégico: el directivo; dichas competencias tendrán que ser capaces de movilizar al colectivo, pero también de equilibrar los niveles de racionalidad de las instancias y los actores de dicho colectivo. Así, podemos reconocer que gran parte de estas problemáticas, si bien no se resolverían a corto plazo, podrían ser tratadas desde una dimensión de tacto en la gestión, o bien del desarrollo de prácticas prudenciales o *phrónesis* profesional.

3. La propuesta: del modelo técnico a un modelo prudencial fundado en la formación de un *ethos* en la gestión

La formación implica procesos de autoformación y coformación, entendida como un escenario donde se aprende en contextos de pares que comparten experiencias, problemas, visiones y dilemas de la práctica. Así la formación permite forjar un *ethos* o código determinado para orientar la acción propia del oficio. Yuren (2007) define el *ethos* como: "un sistema disposicional que se configura para resolver los problemas sociomorales que surgen en el campo de la profesión que se ejerce" (Yuren, 2007:3). Siguiendo con esta lógica, el *ethos* es un elemento fundamental de la formación porque constituye un ámbito diferenciado de acción y reflexión de acuerdo al campo y a los problemas propios de la profesión, es el elemento que centra el engranaje y el motor de diversos elementos que configuran los procesos formativos.

De acuerdo a esta perspectiva, los cursos, los procesos de capacitación y actualización ligados a la formación se realizan cuando los sujetos los incorporan a sus saberes, a los estilos de resolución de conflictos, a las acciones cotidianas, a las actitudes y reflexiones que acompañan la práctica y a su propio discurso; mismos que le dan un sentido determinado a la práctica cotidiana. Por ello, consideramos que la importancia del curso formativo que se evaluó es que éste por una parte, logra ofrecer un elemento de identidad a los directivos en tanto ofrece conocimientos que brindan seguridad, certeza, acompañamiento y sentido de comunidad; sin embargo y en contrapartida existen limitaciones que nos llevan al análisis que a continuación se expone.

1. **Mayor acompañamiento de los tutores**.

Una de las fortalezas referidas por los directivos fue el acompañamiento tutorial, sin embargo reconocen que este acompañamiento no fue suficiente y expresan que debería ser permanente al igual que el seguimiento y monitoreo de su gestión. Proponen una segunda fase de formación y desean seguir participando en cursos convocados por la instancia oficial ya que el curso sí les brindó conocimientos, herramientas y apoyos a su gestión.

2. Mayor acercamiento y referencia a las situaciones escolares

Los directivos manifiestan que es importante partir de situaciones más apegada a las problemáticas escolares; trabajar estudios de caso y situaciones que se puedan transferir a la práctica o bien que a ellos les permita visualizar modelos o referencias de transferencia del saber. Al respecto uno de los problemas que aún está latente en el modelo y que los directivos no logran resolver en sus prácticas de gestión es la asimetría entre la teoría y la práctica. Situación que se podría resolver si la formación hiciera énfasis en experiencias prácticas donde la transferencia del saber fuera concretada, valorada y asumida por los directivos en formación, asimismo sería importante presentarles formas o modelos mediacionales centrados en la dimensión situacional.

3. Integrar tres competencias transversales: La resolución de conflictos, la comunicación y los dilemas de la práctica directiva

Ante la complejidad de los escenarios escolares los directivos han reconocido que no siempre las mejores decisiones son aquellas que se ejecutan con base en una racionalidad basada en la técnica. Muchos problemas son de naturaleza compleja y solo se pueden resolver desde la lógica de la negociación, el consenso y ello efectivamente requiere competencias dialógicas y comunicativas que permitan alcanzar los objetivos o resultados esperados no siempre a corto plazo, ya que a veces una decisión eficiente y eficaz también puede ser causa de conflictos.

En este apartado es necesario, dilucidar una diferencia que se ha tocado de manera tangencial en el tercer capítulo de este trabajo, la existente entre las dificultades y los conflictos institucionales: los primeros se resuelven a través de una dimensión técnica; mientras, los segundos tocan el ámbito de la racionalidad comunicativa, por tanto, su dimensión es política, porque implica niveles de negociación, diálogo y consenso fundado en una racionalidad comunicativa. En este sentido, concluimos que muchos problemas de la escuela son de naturaleza institucional, y, por tanto, su solución se logra por la vía comunicativa tocando los lindes de lo político. Como se puede advertir en los relatos de los directores, gran parte de los conflictos institucionales son de naturaleza comunicativa, consecuentemente no se resuelven con estrategias técnicas, pues su dimensión es política, y las formas de solución están en la esfera comunicativa, algunas de esas estrategias serían: acordar las normas institucionales, establecer contratos, negociar y pactar soluciones grupales con implicaciones individuales en el marco de los mismos grupos y las normas vigentes.

El análisis de la dimensión del conflicto, permite comprender la tensión entre lo formal instituido y lo instituyente, que se resiste a la lógica de la tradición formal. En este sentido, es necesario señalar que la intención no es mostrar estilos de gestión, ni tipificar los conflictos, sino dimensionar las aristas del mismo a partir de las narrativas de los actores. A la pregunta central: ¿Por qué la racionalidad

comunicativa resolvería una parte de los conflictos que los actores del colectivo escolar nos revelan en sus narrativas? Nuestras respuestas serían tres:

En primer lugar, las aristas de los conflictos reflejan la persistencia de lógicas estereotipadas y definidas dentro de un marco de racionalidad técnica, las cuales conducen a situaciones de ruptura en los actores, que los llevan a la crisis y conducen a situaciones de malestar, aislamiento o invisibilización.

En segundo lugar, también es palpable la preeminencia de una racionalidad comunicativa en la búsqueda de soluciones a los conflictos, donde los directores tienen un papel de agentes en tanto mediadores con las estructuras jerárquicas y los intereses particulares. Así se resaltan acciones que privilegian la vía cooperativa, el diálogo y la mediación, como formas o estilos de dirección en la resolución de un conflicto institucional.

En tercer lugar, es posible afirmar que la ausencia de conflictos no es reflejo de la armonía en las instituciones; sino una trivialización de los problemas ante una falta de capacidad en la búsqueda de nuevas formas de solución fundadas en el acuerdo, la negociación, el contrato y el consenso. El conflicto es, en gran medida, un surtidor de nuevas posibilidades de innovación, renovación y reestructuración de las lógicas escolares desde la voz y la mirada de los propios actores ante escenarios o contextos en tensión.

El logro de estas posibilidades solo se da en la medida de un directivo con actitudes dialógicas, pero a su vez con una capacidad en la reflexión de aquellos problemas que por su complejidad no es posible resolver sino a partir de una actitud deliberativa propia del *ethos* profesional del director. Analizar conflictos que conllevan las decisiones desde los dilemas, también es una prerrogativa sentida en los directores, es una prioridad que debe integrarse en la formación, un punto pendiente para el análisis.

4. El trabajo en redes: aprender en comunidad y romper los muros del aislamiento

Uno de los problemas sentidos por los directivos es su tarea en soledad, lo que demanda un ejercicio de comunicación entre pares, compartir el saber y la experiencia desde las comunidades de aprendizaje así como proponer estancias breves en escuelas básicas para aprender de la experiencia y la práctica *in situ* de los pares y los colegas.

El reconocimiento de la fortaleza de los tutores se puede retroalimentar si se proponen colegiados en redes virtuales, foros de discusión, coevaluaciones entre escuelas pares; fundamentalmente escenarios para compartir experiencias exitosas, propuestas innovadoras, modelos de intervención y logros en la gestión. Las experiencias compartidas pueden dar lugar a proyectos de réplica de modelos de experiencias y proyectos exitosos. El trabajo en comunidad es una experiencia que tiende a romper los

muros del aislamiento y a generar situaciones colaborativas entre directivos: Una demanda sentida por estos actores.

Conclusión: Hacia una formación situacional

El modelo en alternancia puede ser uno de los elementos innovadores, como bien lo señalan los propios autores de la propuesta: "Dentro del modelo, no se define al formador y al director como el emisor y el receptor de la información respectivamente, sino que los roles que juegan cada uno deben ponderar la retroalimentación y el aprendizaje en ambas direcciones" (Esquivel, et al, 2011: 179).

Sin embargo este modelo, corre el riesgo de burocratizarse o bien de cosificarse al volverse un factor que pierde su dinámica, una muestra de ello está en algunas evidencias que nos proporcionaron los directivos con respecto al papel de los tutores y los formadores. Ya que algunos tuvieron un papel relevante en los procesos formativos, pero esto se perdió puesto que las visitas a las escuelas fueron pocas y en algunos casos, el propósito de la ayuda colaborativa no fue posible, ni satisfactoria ante las necesidades del contexto.

Por otra parte, orientar el modelo en alternancia hacia una formación situacional le daría al proceso una mayor contextualización y un abordaje de las situaciones desde la vivencia y las condiciones mismas de la experiencia del directivo. Ahora bien, dados los escenarios de incertidumbre de las escuelas, el modelo satisface las posibilidades de transformación desde la propia realidad de estos espacios, como lo señala Loya, al considerar que la formación situacional:

> *Es un proceso al cual se expone el formante al enfrentar la singularidad de las situaciones en las que se ve implicado como educador, de tal manera que los efectos formadores son parciales e inesperados porque surgen de la relación que establece el sujeto con la realidad y no de alguna programación preestablecida y controlable. La formación se fundamenta en lo imprevisible y lo no dominable. (2008:5)*

De alguna manera esta demanda está presente en la voz de los directivos, quienes proponen mayor énfasis en las prácticas y menos desperdicio de tiempo en asuntos poco relevantes a la experiencia y a la realidad de las escuelas. Las competencias de la gestión se hacen palpables cuando se encarnan en la cotidianidad escolar, ahí trastocan escenarios con implicaciones y conflictos que acarrea todo cambio en las prácticas ya que las escuelas son escenarios de complejidad donde nada es previsible como repetidamente los directores nos lo han mostrado, por ello la propuesta de transitar de una *técnica* a un *ethos.*

Bibliografia

BARBIER, J. (1993). La evaluación en los procesos de formación. España: Paidós.

BRACHO, T (2009) Innovación en la política educativa. Escuelas de Calidad. México: FLACSO.

DEL CASTILLO, G y Azuma A. (2009): La Reforma y las políticas educativas. Impacto en la Supervisión Escolar. México: FLACSO.

ESQUIVEL, M et al. (2011) El Programa de Formación de Directivos por Competencias, en Ponce V. Nuevos estilos de gestión de políticas educativas. Comunidades y redes de la Secretaría de Educación Jalisco. México: SEJ.

FERRY, G. (1991). El trayecto de la formación. México: Paidós:

FERRY, G. (1997). Pedagogía de la formación. Serie los documentos 6. Argentina: Ediciones Novedades Educativas-UBA.

LOYA, H. Los modelos pedagógicos en la formación de profesores en Revista Iberoamericana de Educación n. º 46/3 – 25 de mayo de 2008. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

PERRENOUD, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología Educativa, XlV, 3, pp. 503-523.

RYLE, G. (1949). Knowing how and Knowing that, en Proceedings of the Aristotelian Society, vol. 46

SEJ (2006). Programa de Formación de Directivos por Competencias. Guadalajara, Jalisco. México: Secretaría de Educación Jalisco.

YUREN, T. y Romero C. (2007) Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Reencuentro.

9.2.

Título:

A dicotomia do discurso gerencial no ensino e a prática docente

Autor/a (es/as):

Almeida, Maria [Universidade do Minho/Universidade Federal da Paraíba]

Stelzenberger, Liliane [Universidade do Minho/Instituto Federal de Santa Catarina]

Gonçalves, Margarida [Universidade do Minho/Universidade Federal do Ceará]

Resumo:

Na contemporaneidade o discurso gerencialista domina o léxico dos documentos relacionados à eficiência do docente nas políticas públicas do ensino superior mais especificamente na questão de sua inovação. Esta visão por vezes polêmica envolve tensões e contradições e abrange discursos dicotômicos. A dicotomia aqui referida pauta-se em duas vertentes: uma de caráter tradicional burocrático e outra que aborda o pensamento pós-burocrático que defende a racionalidade dos custos do estado coerente com a prática do estado mínimo. O modelo da administração pública burocrática caracteriza-se por procedimentos rígidos e orienta-se pelos princípios da profissionalização, dos planos de carreira, da hierarquia, da impessoalidade e do formalismo para alcançar o máximo rendimento nas atividades desenvolvidas. Entretanto existe a vertente da Nova Gestão Pública (NPM) que gerou uma nova cultura gestionária com a emersão de um novo profissional no ensino superior. Neste modelo é pretendido o alcance de resultados por objetivos nos moldes do setor privado, valoriza-se a eficiência, eficácia, efetividade e a produtividade em detrimento da formação humanístico-cultural, deixando a margem o ensino no que diz respeito ao elemento visionário de política social. Hoje se exige do docente do ensino superior características laborais que estão além do saber pedagógico e as práticas gestionais são vetores que devem também permear suas ações. O modelo burocrático cede espaço ao gerencialismo na gestão pública nos moldes das organizações privadas e a reforma instaurada afeta todas as áreas, inclusive a educação. O perfil do profissional da educação se transforma, ele passa a ser responsável pela implementação técnica deste processo e suas atribuições vão além do ato pedagógico de ensinar. As reformas do setor público não são apenas veículos de mudanças técnica e estrutural das organizações, são instrumentos de reforma dos profissionais do setor público, que neste trabalho foca-se na figura do docente. Cada vez mais, escolhe-se e julgam-se as ações da gestão nas políticas educativas do ensino superior com base na contribuição que fazem para o desempenho organizacional, apresentado em termos de resultados. A metodologia deste trabalho fundamenta-se num estudo exploratório, com base na literatura pertinente ao tema proposto. Percebe-se deste modo o isomorfismo coexistente nas práticas gestionárias nos modelos mencionados.

1.Introdução

Este trabalho aborda como o discurso gerencialista permeia o espaço educacional a partir da conceção da *Nova Gestão Pública* (NPM) em conformidade com a reestruturação do Estado no contexto global desde o início da década de 1990.

O modelo burocrático cede espaço ao gerencialismo na gestão pública nos moldes das organizações privadas. As críticas ao modelo burocrático acusam-no como ineficiente, engessado e perdulário e na defesa do modelo gerencial adotam-se medidas de otimização de recursos financeiros na perspetiva do Estado Mínimo.

A reforma instaurada afetou todas áreas, inclusive a educação e enfatizou-se o discurso e a prática gerencial em detrimento à reflexão pedagógica. Ao espaço pedagógico, tão cercado de interrogações, reflexões morais, ambiguidade e pluralismo busca-se estabelecer um modelo que retire os espaços de incerteza e dúvidas e estabeleça a objetividade e a externalização de resultados que não obscureçam julgamentos e que devem se basear em dados apresentados de forma mais neutra e menos subjetiva possível.

2. O contexto da construção de um modelo

Para Giddens (1992), a globalização envolve a intensificação das relações sociais em escala mundial. Ao falar-se em globalização, estamos a falar de seres humanos em interação social e, embora esse processo não seja recente, atualmente intensifica-se em escala mundial de forma inédita e complexa, impossíveis e impensáveis em outros tempos. Portanto, a globalização não transforma só os sistemas globais, mas afeta e transforma também o quotidiano das pessoas.

A importância da dimensão económica da globalização é visível no campo do trabalho, tocando por esta via a preparação dos indivíduos para atuarem na vida produtiva, o que passa, muitas vezes, pelas instituições de ensino superior.

Uma das operações centrais do pensamento gerencialista em geral e, em particular no campo educacional, consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas. Nessa operação, os problemas sociais – e educacionais - não são tratados como questões políticas, como resultado – e objeto – de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder, mas como questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais. Assim, a situação enfrentada quotidianamente nas instituições educativas por professores e estudantes é vista como resultado da má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte dos professores e administradores educacionais, como consequência de métodos "atrasados" e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrónicos. Além disso, nesta conceção, em grande parte destas instituições atuam profissionais (professores) organizados em sindicatos que militam de forma corporativista, com reivindicações que atendem a classe profissional e não perante resultados individuais que julgam ser coerentes com a lógica os esforços de cada um e a adequação de suas atividades ao mercado de trabalho. Dado tal diagnóstico, é natural que se prescrevam soluções que lhes correspondam. Tudo se

reduz, nessa solução a uma questão de melhorar a gestão e administração e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados. Para problemas técnicos, soluções técnicas (Silva, 1999:19).

Embora a globalização tenha impacto a nível das dimensões cultural, social, económica, política, é produzida com vistas a responder às demandas da economia capitalista (Dale, 2004) e para tanto, vale-se de estratégias que buscam atingir estes objetivos, como a redução ou o redireccionamento do papel do Estado, atingindo as políticas sociais e principalmente as educativas.

Os anos de 1990 marcam o debate de um movimento internacional de reforma do aparelho do Estado com início na Europa e nos Estados Unidos e articula-se com a reforma económica e política de cunho neoliberal que expande-se globalmente e consolida práticas de excelência na gestão pública.

Este movimento considera como abordagens de administração pública: a *new public adminstration*, implementada nos Estados Unidos durante o governo Reagan, a *new public manangement*, de orientação liberal adotada no governo de Margareth Thatcher e o *managerialism* que gera na Inglaterra visões diferentes de gerencialismo. Em síntese, compreendem uma valorização do serviço público ao utilizar técnicas gerenciais das empresas privadas, conforme a perspetiva de mais eficiência, na qual predomina uma lógica instrumental e financeira considerada de melhor qualidade e que satisfaz o cliente (cidadão).

Na perspetiva do gerencialismo o cidadão é visto como contribuinte de impostos, cliente e consumidor dos produtos e serviços regulados e ofertados pelo Estado, com poder de escolha, mas seus direitos enquanto cidadão são secundarizados ou transformados em mercadoria.

Este movimento, contrapõe o modelo da administração pública burocrática, existente desde o início do século XX, caracterizada por procedimentos rígidos e orientada pelos princípios da profissionalização, dos planos de carreira, da hierarquia, da impessoalidade e do formalismo em conformidade com uma racionalidade na busca do cumprimento de seus objetivos que de acordo com Weber (1998:145)

> *(...) é a forma mais racional de exercício de dominação, por que nela se alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude de precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade, intensidade e extensibilidade dos serviços, e aplicabilidade formalmente universal a todas espécies de tarefas[...]toda nossa vida quotidiana está encaixada neste quadro.*

Desta forma, nas organizações públicas a administração burocrática centra-se no combate às práticas patrimonialistas e na promoção profissional do seu quadro técnico.

O modelo burocrático é acusado de ineficiente e perdulário e constrói-se a defesa de um projeto minimalista do Estado para atender as configurações do novo modelo político, económico e social neoliberal (Fadul e Souza, 2007).

Os argumentos para a mudança e reforma da administração pública, fundamentam-se também no corporativismo e imobilismo do funcionalismo público e na sua resistência às mudanças no modelo burocrático, o que reforça a necessidade de implementar um modelo de gestão mais flexível para facilitar a competitividade.

Segundo Bresser-Pereira (1999:5), a reforma gerencial do Estado "(…) é um novo fenómeno histórico, que ganhou forças nas últimas décadas, quando as pessoas começaram a perceber que uma das razões pela [...] crise fiscal do Estado era a ineficiência estrutural da administração pública burocrática".

Com base nestes argumentos, o Estado estabelece a reforma da administração e transpõe a lógica das organizações privadas para a esfera pública.

De acordo com Lima (2002), " (…) ao eleger a racionalidade económica, a otimização, a eficácia e a eficiência como elementos nucleares, os programas de modernização têm tomado por referência privilegiada a atividade económica, a organização produtiva e o mercado, exportando a ideia de empresa para o seio da administração pública" (Lima, 2002:20 *in:* Lima & Afonso, 2002).

3. A consolidação do modelo gerencialista no contexto das Instituições de Ensino Superior

O gerencialismo traz uma reconfiguração do poder do Estado no sentido de conjugar a administração pública na visão da administração das organizações privadas. Reforçam-se certas noções e discursos para a população, cria-se um senso comum sobre Estado, economia e mercado e constrói-se a nova gestão pública. A administração pública passa a orientar suas atividades de modo a garantir controlo, eficiência e competitividade.

Este processo de reestruturação do Estado envolve o realinhamento das relações entre o Estado e o cidadão, Estado e economia, e Estado e suas formas organizacionais (processo de trabalho), em conformidade com a reestruturação global do capitalismo por meio do enxugamento do Estado e da expansão do seu alcance na sociedade civil.

Para Bresser-Pereira (1998), os Estados modernos contam com quatro setores: núcleo estratégico – centro no qual se definem leis e políticas; atividades exclusivas – aquelas que garantem o cumprimento e financiamento de leis e políticas; serviços não-exclusivos – educação, cultura, saúde e pesquisa científica e o quarto sector que é o de produção de bens e serviços para o mercado – empresas estatais. A ideia é descentralizar e delegar autoridade, mas é necessário especificar com

clareza em quais setores o Estado opera e as competências e as modalidades da administração em cada um.

Na perspetiva deste autor, compreende-se que o Estado deve reduzir e redimensionar seu papel de executor e minimizar seus gastos em investimentos sociais.

O gerencialismo, através da performatividade, enfatiza a cultura da avaliação, transparência, publicitação de indicadores, a preocupação com eficácia, metas e maximização dos resultados e é o principal meio " (…) pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas... [e]... Ao fazer isso, busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais" (Clarke, Cochrane & McLaughlin, 1994:4).

A cultura gerencial busca inserir a performatividade na alma do trabalhador (Ball, 2005). As tecnologias da política de reforma do setor público não são apenas veículos de mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são instrumentos de reforma dos profissionais do setor público, como por exemplo, os professores no campo da educação superior.

Neste contexto, a performatividade conduz-se pela luta da visibilidade, pois o trabalhador está sujeito a julgamentos, mensurações, comparações e metas por meio de informações coletadas, registadas e publicadas em um *contínuum* na forma de *ranking*, e o professor como parte desta organização também está sujeito a estas ações. Os julgamentos éticos e morais perdem sua valoração, fazem parte de um discurso ultrapassado e subordinam-se a produtividade (Ball, 2005).

De acordo com Shiroma e Campos (2006), o gerencialismo, no campo educacional, diferente dos modelos de administração que lhe antecedem, "(…) é um movimento que tenta modificar não só a organização da escola, imprimir outra lógica ao funcionamento do sistema educacional [...]", visa, sobretudo, "operar uma transformação na subjetividade dos educadores, por meio da implantação de mecanismos bastante objetivos de controle que afetam a organização, a avaliação e, portanto, a gestão do trabalho docente". O trabalho do gestor escolar, renomeado como "gerente", ou "líder educacional":

> *(...) deveria assumir funções não só de captação e administração de recursos, mas a responsabilidade pelo gerenciamento de professores, ser gestor das escolhas e responsável pelos acontecimentos previsíveis e imprevisíveis. Em suma, atribui-se ao gestor educacional a responsabilidade de gerir os casos e os acasos, as emoções, os conflitos, as crises e o caos (Shiroma & Campos, 2006:227 in Feldfeber, M & Oliveira, 2006).*

O discurso gerencial substitui o discurso pedagógico no espaço educacional na perspetiva de um pensamento único para solução dos problemas e, nesta via única o debate político é secundarizado, privilegiando-se o discurso técnico, portanto,

> *(...) o discurso gerencialista oferece representações particulares da relação entre problemas sociais e soluções. É linear e orientado para um pensamento único. Preocupa-se com metas e planos mais que com intenções e julgamentos. Refere-se a ação mais que a reflexão. Concentra-se em análises mais que em sínteses. Estabelece fronteiras entre políticas e fornecimento, estratégia e implementação, pensamento e ação. Oferece um discurso tecnicista que priva o debate sobre suas bases políticas, de modo que a discussão sobre os meios suplanta a dos fins (Clarke & Newman, 1996: 148).*

O modelo gerencialista de acordo com Lima (2002: 98)

> *Foi suportado por políticas públicas de inspiração neoconservadora e neoliberal que anunciam cortes de despesas públicas com a educação, assim apostando num aumento da qualidade através de ganhos de eficiência interna e do crescimento da produtividade das instituições, o modelo institucional gerencialista emerge entre discursos políticos, atos legislativos, medidas aparentemente avulsas de administração e gestão, ganhando adeptos entre sectores conservadores e tecnocráticos [...]*

A suposta crise da educação transforma-se em motivo para o Estado não investir recursos e adotar medidas que combatam o modelo burocrático por suas deficiências de gestão, com o objetivo de justificar a adoção de um novo modelo gestionário para atender as demandas do mercado e tornar a educação uma mercadoria e transformá-la em negócio lucrativo.

4.A instituição educacional como organização: o papel do gestor

Ao refletir-se sobre o gerencialismo na educação, o que está em pauta?

Desde que foram implantadas as reformas na administração pública, nos anos 1990, a gestão do ensino é objeto de discussões nos diferentes setores sociais e sua importância converge na perspetiva de instrumento para promover a qualidade na educação, e nesta ótica os discursos com relação à educação e sua gestão precisam ser compreendidos na conceção das transformações do capitalismo no mundo e pela reestruturação dos estados nacionais.

Então, na lógica da argumentação da pouca disponibilidade de recursos, enfatiza-se a centralidade da gestão educacional, como prerrogativa para obter-se maior eficácia nos resultados: "fazer mais com menos", otimizar recursos para responder à crise e criar-se alternativas de captação de recursos por meio de elaboração de projetos, estabelecimento de parcerias, etc.

Por esta via, um novo modelo de gestão passa a ser sugerido, principalmente pelos organismos internacionais, ancorando-se na ideia de que melhores indicadores de qualidade podem ser alcançados numa gestão educacional eficiente, combinando-se a avaliação externa e a responsabilização pelos

resultados, no campo pedagógico e administrativo-financeiros. Percebe-se então, que o discurso da gestão por resultados passa a ser usual no âmbito da gestão educacional.

Segundo Ball (2005), observa-se que o papel do professor se transforma para adequar-se a esta nova conjuntura. Os compromissos humanísticos, como a ética do serviço são substituídos pela teleológica visão do profissional técnico – o gerente; prevalece a eficácia e a ordem em oposição a ética e o caos.

Para o mesmo autor, "(…) essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e ramifica-se pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência" (Ball, 2005:548) e "durante o treinamento, o professor é "re-construído" para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas" (idem, 548).

Neste quadro esta cultura instala-se desde a formação inicial dos professores, haja vista a seguinte afirmação: "(…) esta explicação ajuda a esclarecer, em parte, razões pelas quais a política da formação de professores busca reduzir a base de conhecimento da docência e abolir as análises sócio históricas dos cursos de formação, recomendando prioridade à formação prática, cada vez mais distante do ambiente universitário" (Shiroma, 2003: 77).

Conforme afirma Emir Sader (2003), o capitalismo promove o esvaziamento da teoria e determina o que é bom, o que é válido e o que é legítimo de acordo com a demanda do mercado.

Nesta prática de ocorrências, este novo modelo organizacional modifica até a seleção dos vocábulos que os profissionais empregam. Hoje, a eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, são terminologias correntes utilizadas no ambiente educacional (Shiroma, 2003).

Neste cenário a educação, por meio da gestão educacional, vê-se invadida por conceitos e teorias de diversas áreas de conhecimento, tais como: administração, engenharia e psicologia, dentre outros. Apesar de haver semelhanças, as posições políticas são muitas vezes contraditórias ou diferentes e alguns teimam em apresentá-las com igual significado.

Porém na ótica dos teóricos liberais no campo da gestão educacional, as instituições tornam-se mais eficazes quando o trabalhador é flexível, proativo e sua formação se faz por competências, pois auxiliam a estabelecer a competitividade nos sistemas de ensino. Neste contexto muitos defendem a implementação, na área da educação, dos princípios do mercado na gestão educacional. Portanto, as "virtudes do mercado" procuram difundir a crença de que a eficiência da gestão reside em seu caráter técnico.

A meta da gestão educacional enfatizada pelo gerencialismo visa o aumento da eficiência e da eficácia das instituições educacionais expressa em indicadores de desempenho ou em resultados, cuja

responsabilização pauta-se na mudança da cultura organizacional. Propaga-se a ideia da Instituição do Ensino Superior (IES) como "organização aprendente", e é central e imperativo que a atividade gestora paute-se na inovação, na criatividade e na proatividade de todos os seus segmentos. Nessa perspetiva, pouco se valoriza o processo e pouco se questiona o que é um bom resultado. Trata-se a IES como uma organização social e não como uma instituição social.

As reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990 em vários países pretendiam tornar mais flexíveis os sistemas educacionais, e assim torná-los mais eficazes. O raciocínio é retirar das IES públicas a forma burocrática adotada, considerada rígida e ineficiente, em contraste com as organizações privadas, julgadas mais produtivas. Na realidade questionam-se os princípios e as finalidades da educação e o seu carácter público e democrático.

Assim, a combinação do gerencialismo e performatividade atinge profundamente a prática educativa, os aspetos específicos da profissionalidade são reformulados, bem como o local de controlo da seleção de pedagogias e currículos são alterados. As práticas da sala de aula reestruturam-se para atender as demandas externas e o papel do docente reduz-se ao de técnico. As atividades tecnicistas e de gerencialismo exigidas dos educadores devem evidenciar a performance das suas práticas diárias e das suas relações sociais entre seus pares e torna-o ubíquo e implícito em todas as ações.

Na perspetiva gerencial, as práticas de gestão consolidam-se na forma de uma atuação técnica, e a dimensão política é subestimada, dissocia-se as finalidades e os objetivos da educação e os meios para atingi-los, credita-se que a utilização dos instrumentos de gestão condiciona o alcance da qualidade na educação, observa-se que o pensamento se finca na perspetiva da neutralidade das técnicas e a maneira de como conforma-se no ato da sua utilização.

Nesta ótica a figura e o papel do agente gestionário se corporifica conforme a afirmação de que:

> *O gestor é o herói cultural do novo paradigma. O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os trabalhadores se sentem eles próprios responsabilizados e simultaneamente comprometidos ou pessoalmente envolvidos na organização. O enquadramento mais rígido do novo gerenciamento permite que um maior leque de comportamento dos trabalhadores se torne público (Ball, 2001:108).*

As práticas do gerencialismo tornam-se rotineiras e naturalizadas no sistema educacional de maneira massiva, por meio de instrumentos oficiais e pela media, em encontros de educadores, congressos, publicações e cursos de formação em que

> *(...) o discurso gerencial institui uma nova linguagem para promover a mudança na cultura da escola. Embasado na ideologia técnico-burocrática, incorpora o léxico da reengenharia, o discurso participativo da transformação, do empreendedorismo, do cidadão pró-ativo. Fala da mudança orientada pelo planejamento estratégico, pela missão e pelas metas. Busca*

> *transformar o "servidor burocrático" num líder dinâmico, tenta provocar transformações na subjetividade dos educadores. Evoca imagens futuristas, tenta criar um gestor motivador, um visionário. O gerencialismo tende a modificar a natureza da linguagem que os profissionais utilizam para discutir a mudança. Esse discurso influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente, a prática. Afeta a forma de ser professor e diretor de escola (Shiroma e Campos, 2006: 232 in Feldfeber, M & Oliveira, 2006).*

Observa-se que na nova gestão pública os termos utilizados pela educação são captados de outras esferas profissionais e confundem-se nas re-significações. Esta é a forma encontrada para enfraquecer e fragmentar o sentido político do fazer pedagógico pela inserção asséptica da técnica e estabelece-se uma nova cultura no campo educacional de maneira intencional, com o objetivo de controlo e otimização de recursos coerentes com a configuração do Estado mínimo.

5.Aprender a trabalhar em ambiente performativo

A conceção atual nas instituições educacionais do ensino superior é a de que os docentes sejam capazes de (re) aprender a trabalhar em ambientes pré-concebidos como dinâmicos e competitivos. Esta visão situa-se no plano ou campo da educação com imperativo de melhor formação, que torna os professores necessitados cada vez mais de atualizações constantes em novos saberes psicopedagógicos e científicos, além de tecnológicos. Segundo Brandão (1998), essa aprendizagem requer desse profissional a construção de ambientes que promovam no alunado domínio reflexivo conceptual bem como compreensão multidisciplinar. Assim, Perrenoud (1995) enfatiza que à medida que caminha-se da aprendizagem de base para a educação superior, verifica-se nos professores um sentimento de se verem aprisionados por uma constante busca de valorização das suas competências científicas, embora esta necessidade esteja cada vez mais comprometida com as habilidades de competência pedagógica. A pedagogia no ensino superior vem perdendo espaço em matéria de profissionalização em detrimento da presença de um estado avaliativo no que diz respeito ao elevado profissionalismo de excelência sem a devida contrapartida remuneratória. Esta repercussão evolutiva de gerenciar e transmitir o conhecimento e de produzir ciência está promovendo mudanças impactantes não apenas para o mundo contemporâneo, mas para a educação e também para as universidades e até mesmo para o próprio educador.

A educação não mais é vista como a promessa de um futuro melhor, tornando os educadores vulneráveis e expostos a críticas desde crivos no plano moral, científico, profissional e até no de teor metodológico. Os valores intelectuais e humanistas perderam-se no tempo da 'criatividade em sobreviver' .Os professores se viram forçados e contrariados a abandonar a preocupação exclusiva e exaustiva com a sua *práxis*. Assim, pergunta a sociedade e alunado, onde está a docência? E a resposta

é enfática nos escritos científicos de que transformou-se em um maremoto de cobranças sem a motivação correspondente, e que serve a interesses que não estão claros. A educação encontra-se relegada a segundo plano, principalmente quando refere-se ao primeiro ciclo do ensino superior que é a graduação.

Assim no que diz respeito à atuação e até mesmo em relação a formação do professor, conforme Perrenoud (2000:15) esta é entendida como uma capacidade de proceder com desenvoltura nas mais diversas situações, empregando, para isso, saberes, conceitos, conhecimentos, habilidades, práticas, condutas ético-moral de que possui.

Dessa compreensão se depreende que a competência do profissional educador é mais do que exercícios e treinamentos adquiridos, é uma desenvoltura que se processa no esbarrar de situações as quais requer enfrentamento, em determinados momentos, algo que se apresenta num contexto pouco previsível. Assim sempre haverá particularidades mister da profissão e, para não incorrer no risco de jogar a bacia com a água que não mais pensa-se utilizar poderemos fazer desapropriações apressadas.

Entretanto, a precarização e a intensificação das condições de trabalho docente, que se vê responsabilizado pelo seu desempenho, num ambiente que estimula a performance e a competição tem-se refletido pouco na qualidade da educação. O espaço educacional, principalmente nas Universidades, até pouco tempo considerado quase "sagrado", vê-se invadido e contaminado pela lógica do mercado que procura impor mecanismos de controlo. O terreno da livre expressão do pensamento e das ideias vê-se tomado por uma lógica de produtividade e performatividade.

A gestão da educação tem seu campo de atuação centrado nas pessoas e como não deve ser tratadas como mercadorias, pode e deve não ser pensada numa lógica meramente economicista. Pelo contrário, deve ser percebida como lógica de satisfação em um estado da arte, ensinar/aprender, que implica em um olhar para o trabalho como e de conformidade com o que se quer do conceito de homem social.

6.Considerações finais

O surgimento da nova gestão pública está relacionado com o modelo económico neoliberal que defende o Estado mínimo e que ocupa-se predominantemente das funções consideradas estratégicas e exclusivas.

O Estado burocrático que durante muito tempo consolidou-se na administração pública, é criticado pela sua ineficiência e estrutura rígida, para dar espaço a uma nova administração, sob o pretexto de melhorar a qualidade das funções estatais e encobre sua real intenção, ou seja, estabelecer a eficácia, a eficiência, a competitividade e a performatividade, para transformar a administração pública de determinados setores em um negócio rentável, atraindo as organizações privadas e

desresponsabilizando o Estado de atividades consideradas não exclusivas: educação, saúde e previdência pública.

Concorda-se que as instituições educacionais necessitam de transformar-se e adequar-se às necessidades sociais e tornar-se mais produtivas e efetivas na função social e buscar a qualidade que não deve condicionar-se apenas aos parâmetros económicos. Entretanto é fundamental que os valores orientadores dessas mudanças centrem-se numa visão holística do ser humano e privilegiem a ética em oposição aos valores defendidos pelo mercado, pois estes reduzem a complexidade da formação humana e subestimam a importância do processo pedagógico.

A reforma educacional coloca o papel do professor em "xeque" pois, exige um novo perfil de docente que maximize o desempenho por meio de métodos e técnicas da administração aplicadas nas organizações privadas, pois na ótica do gerencialismo, os processos administrativos tanto no campo privado ou público possuem a mesma natureza.

Considera-se, portanto, que o gerencialismo é um aprimoramento do pensamento burocrático porque procura limpar o campo educacional de questões subjetivas enaltecendo as relações pedagógicas objetivas instituindo uma cultura de performatividade.

Os conceitos chaves utilizados pela educação atual, tais como competência, habilidade, autonomia, flexibilidade, descentralização, sociedade do conhecimento reduzem a complexidade pedagógica a meros processos administrativos, reificando as relações humanas.

Atribuir os problemas da educação baseados somente na má administração e relacionar as funções dos professores à aplicação dos métodos e das técnicas da chamada gestão flexível no âmbito educacional para atingir a qualidade, é ocultar todo o fenómeno intencional que permeia a racionalidade capitalista contemporânea.

Referências Bibliográficas

Ball, Stephen.(2001) Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.(Jul/Dez) *Curriculo sem Fronteiras*,1,pp.99-116.

Ball, Stephen (2005) Profissionalismo, gerencialismo e performatividade.(Set/Dez) *Cadernos de Pesquisas*, 35, pp.539-564.

Brandão, Margarida (1998). *Modos de ser professor*. Lisboa: Educa Editora.

Bresser-Pereira, Luis Carlos.(1998) Gestão do setor público: Estratégia e estrutura para um novo estado In: Luis Carlos Bresser-Pereira & Peter Spink (Ed). *Reforma do estado e administração pública gerencial* (pp.21-38). Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.

Bresser-Pereira, Luis Carlos.(1999). Reflexões sobre a Reforma Gerencial Brasileira de 1995. *Revista do Serviço Público*, Brasília, 50(4), pp. 5-30.

Clarke, John & Newman, Janet (1996).*The managerial state*. London: Sage.

Clarke, John; Cochrane Allan & Mclaughlin,Eugene(1994). *Managing social policy*. London: Sage.

Fadul, Élvia & Souza, Antônio (2007). *Analisando a interface entre o gerencialismo, a criação das agências reguladoras e a inovação institucional.* Anais do XXXI Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, 22 a 26 de janeiro.

Lima, Licínio (2002) Modernização, racionalização e optimização: Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. In : Licínio Lima & Almerindo Afonso. *Reformas da educação pública. Democratização,modernização, neoliberalismo* (pp. 17-32). Porto: Afrontamento.

Lima, Licínio.(2002) O paradigama da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In: Licínio Lima & Almerindo Afonso (Ed). *Reformas da educação pública. Democratização,modernização, neoliberalismo* (pp.91-109). Porto: Afrontamento.

Sader, Emir (2003) *A vingança da história*. São Paulo: Boitempo.

Santos, Fabiano & Shiroma, Eneida. (2008).*Responsabilização e Orientação para os Resultados: Prioridades do PDE Escola.*1. Simpósio Nacional de Educação. XX Semana da Pedagogia.Unioeste – Cascavel – Paraná.

Perrenoud, Philippe. (1995). *O ofício de aluno e sentido de trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Philippe.(2000) *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Silva, Tomaz Tadeu (1994). A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: Pablo Gentili e Tomaz Tadeu da Silva (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*.(pp. 11-29) Visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes

Shiroma, Eneida (2003) Política de Reprofissionalização, Aprimoramento, ou Desintelectualização do Professor*?* Intermeio: *Revista do Mestrado em Educação*, Campo Grande, 9, pp.64-83.

Shiroma, Eneida. & Campos, Roselane. (2006) La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: Liderazgo, gestión gemocrática y gestión participativa. In: Miriam Feldfeber & Dalila Oliveira (Ed.). *Políticas educativas y trabajo docente: Nuevas regulaciones, nuevos sujetos?*(pp. 221-237). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Weber, Max (1998). *Economia e sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva*, vol I. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

9.3.

Título:

Desafios da gestão escolar: entre o administrativo e o pedagógico

Autor/a (es/as):

Andrade, Maria de Fátima Colaço Correia de [PUC-SP]

Brito, Regina Lucia Giffoni Luz de [PUC-SP]

Resumo:

As novas demandas impostas pela sociedade contemporânea vêm impulsionando a constante reflexão acerca da função da escola e das universidades frente a esse novo mundo. Contradições, incertezas, insegurança e as diferenciadas demandas que a escola hoje, principalmente a pública, enfrenta no seu cotidiano, têm sido o grande desafio para a organização escolar, para sua gestão e para a formação inicial dos profissionais que atuam nessa área. Esse trabalho é fruto de debates e reflexões no desenvolvimento do Projeto de Pesquisa sob a coordenação da Professora Regina Lucia Giffoni Luz de Brito intitulado: Formação, atuação do educador e gestão educacional, em sintonia com a Linha de Pesquisa Formação de Educadores do Programa de Pós Graduação: Educação: Currículo da PUC-SP e encontra-se, com alguma modificação, no Capítulo XI do livro BRITO, R.L.G. de (Organizadora*) Educação para o conviver e a gestão da aprendizagem: o educador gestor e o gestor educador*. Curitiba: Appris, 2011. O objetivo central desse artigo é refletir acerca do fazer gestor, principalmente do diretor de escola, desvelando algumas facetas dos afazeres escolares promovidos por esse profissional, revelando questões inerentes à cultura escolar como, por exemplo, a relação de poder, a dicotomia entre a teoria e a prática, a ambivalência entre o pedagógico e o administrativo. Para tanto, sublinha reflexões sobre a gestão da escola pública paulista, a partir das experiências das autoras: Fátima, enquanto diretora de escola e supervisora de ensino, e das reflexões por ocasião da pesquisa em andamento, dissertação de mestrado, sobre o tema: gestão escolar, sob a orientação de Regina, também autora deste artigo , gestora e professora de administração escolar na PUCSP, há mais de 30 anos. Entendendo que a gestão escolar pode ser propulsora de movimentos que estejam a serviço de uma educação emancipatória, inclusiva e transformadora da sociedade, os saberes e fazeres que norteiam o trabalho do gestor necessitam ter como fio condutor as relações humanas, o ensino e

aprendizagem, a formação de todos que constroem a escola em direção à inovação.Frente a essa realidade, a escola necessita se consolidar como espaço de aprendizagens mútuas, que ensina e que aprende, capaz de formar realmente cidadãos capazes de construir um mundo melhor.

Palavras-chave:

Gestão escolar. Inovação. Formação de professores.

Introdução

As mudanças sociais das últimas décadas, alavancadas pela globalização e alicerçadas no avanço da tecnologia, estão promovendo uma forte discussão sobre a educação em todas as suas esferas, visto que se entende que esta ocupa posição central no enorme e rápido reordenamento social.

A rapidez com que estão sendo processadas as transformações de ordem econômica, social e política na sociedade do século XXI, está demandando à Educação um redirecionamento que perfaz desde a formulação de políticas públicas até as relações interpessoais no ambiente escolar.

Hoje, a escola está sobrecarregada de demandas diferenciadas, assumindo funções que estão além da escolarização, da produção do conhecimento formal, sendo responsabilizada, por exemplo, pela inclusão social das pessoas, pela formação do ser humano como um todo.

Mediante o exposto, percebe-se que a escola, principalmente a pública, está vivendo momentos difíceis, de crise de sua própria identidade: por um lado, tem consciência do seu importante papel na sociedade moderna, na construção do futuro, na capacidade de transformar e de incluir socialmente os indivíduos, por outro, verifica que as mudanças necessárias para que realmente atenda às demandas sociais estão muito aquém das expectativas e necessidades da sociedade.

> *A tarefa da escola contemporânea é formar cidadãos livres, conscientes e autônomos, que sejam fiéis aos seus sonhos, que respeitem a pluralidade e a diversidade e que intervenham, de forma científica, crítica e ética, na sociedade brasileira. Dessa forma, efetivar mudanças na escola é compartilhar da construção do projeto político-pedagógico, que transcende a dimensão individual, tornando-se um processo coletivo, o qual dialeticamente, não é desenhado sem a existência e sem a articulação dos projetos existenciais das pessoas envolvidas, que ao serem explicitados revelam suas crenças, seus saberes, suas concepções e seus valores, dando sentido ao fazer educativo. (FELDMANN, 2003, p.149).*

Neste sentido, conflitos, contradições, incertezas e frustrações são sentimentos vivenciados pelos gestores escolares no exercício de sua função, no seu fazer diário.

Desta feita, este texto tem o objetivo de refletir sobre algumas facetas do cotidiano do gestor escolar, principalmente do Diretor de Escola, a partir das experiências das autoras: Andrade, enquanto diretora de escola e supervisora de ensino, e das reflexões por ocasião da pesquisa em andamento,dissertação de mestrado, sobre o tema: gestão escolar, sob a orientação de Brito, também autora deste artigo, gestora e professora de administração escolar na PUC/SP, há quase 30 anos .

Dirigir, Administrar, Gerir: vários verbos, uma mesma ação

Ao longo da história, percebemos a variedade semântica dos termos para designar a função daquele que está no comando, à frente, tanto da organização escolar, da escola, como do sistema educacional.

Alguns autores entendem como distintos os termos, representando as diferentes formas com as quais o poder é exercido tanto no micro como no macro sistema. Formas que representam uma época, que atenderam às necessidades específicas da sociedade em um determinado espaço e tempo, intencional e proposital. Outros autores, por sua vez, entendem como sinônimos os termos, não relacionando o termo ao modelo aplicado, mas à função exercida.

Assim sendo, nossa discussão não está pautada na conceituação do termo gestão, administração ou direção, motivo pelo qual poderá ser utilizado de maneira indiscriminada, mas volta-se à reflexão de como as relações de poder são exercidas no interior da escola, por seus diretores, gestores.

A escolha pela gestão de escolas públicas como objeto de estudo se dá pela experiência das autoras, adquiridas em redes pública e privada, e por entender que a função de gestor, especialmente em instituições públicas, possui elevada complexidade, exigindo competências apropriadas, considerando, inclusive, as relações de poder próprias ao cargo.

Nesse sentido, verifica-se que a figura do diretor da escola pública representa a autoridade legitimada pela responsabilidade que lhe é atribuída pelo cargo. Entendemos que a carga de responsabilidade que lhe é depositada, aliada à forma como lida com o poder emanado do cargo em si, tornam-se determinantes para sua atuação.

Segundo Lucchesi (2003) "o modo como o poder é exercido na escola vincula-se à ideologia e ao quadro de valores de seus dirigentes e dirigidos, afetando as relações de trabalho dentro da instituição"(p.104). Segundo a autora, conforme suas concepções, seus objetivos, suas ideologias, o Diretor assumirá uma postura mais ou menos democrática, mais ou menos articuladora, mais ou menos coletiva. Percebemos que a atuação do diretor de escola abrange desde questões que dizem respeito à administração do prédio escolar, passam pela dimensão pedagógica e formativa dos envolvidos no processo ensino aprendizagem e saem do muro da escola para a articulação com a comunidade.

Mediante a demanda diferenciada de trabalho e de expectativas, a ação dos diretores apresenta situações ambivalentes: ora com poder de decisão, ora totalmente dependente da decisão do outro ou de outros. O poder legitimado pelo cargo é limitado frente à legislação, frente às imposições, não raro, burocráticas, face a morosidade de ações dos órgãos centrais.

Qual o Diretor que nunca se viu às voltas com a falta de profissionais para a escrituração da vida escolar dos alunos ou para a limpeza da escola, aguardando autorização do órgão competente para a contratação? Qual o Diretor que nunca ficou angustiado em não ter atribuído aulas de matemática por falta de professores interessados? Momentos em que se vê impotente, dependente de políticas públicas que a serviço da escola deveriam favorecer seu trabalho e garantir o cumprimento do direito à educação.

Frente à todas as dimensões que o diretor é chamado a responder, torna-se importante para o sucesso da escola que este profissional tenha clareza do objetivo maior de sua função, da sua responsabilidade como articulador e colaborador no planejamento, implementação e avaliação do projeto político pedagógico da instituição. Caso contrário,certamente, os problemas de ordem administrativa, as questões burocráticas e legais acabam sobrepondo-se às questões pedagógicas, comprometendo, parece-nos, de maneira significativa a função da escola e a real participação daqueles que efetivamente a constroem.Isto,especialmente quando se busca um trabalho inovador.

> *Escapando a um modo de olhar a escola exclusivamente burocrático, racionalista e legalista, introduzindo-lhe focalizações que não desprezem as estruturas e as regras formais mas que igualmente sejam capazes de observar outras estruturas e regras, os actores e as acções organizacionais concretas, compreende-se a ilusão que representam uma concepção de organização e de administração escolar como mera tradução de um modelo organizacional singular. Introduz-se, por esta via, a questão central da agência humana na construção/reconstrução social dos modelos organizacionais de escola pública, e o estudo de processos complexos, dinâmicos e plurais que à partida, não excluem definitivamente e totalmente nenhuma categoria de actores.((LIMA, 2002,p. 35)*

Assim sendo, não significa que o diretor deve ignorar a legislação, os pressupostos burocráticos inerentes à sua função como gestor público, mas atentar ao modo de como encara os conflitos, os problemas e as incertezas. Acreditamos que a maneira como a gestão assume a autoridade no cotidiano da escola seja uma das chaves para o alcance do fortalecimento da instituição escolar, enquanto organização social que ensina e aprende a partir das lutas, das divergências de interesses, amparadas no diálogo, na discussão, na democracia e no trabalho coletivo. Concordamos com Vieira (2003) ao afirmar que:

> *A implementação de transformações mais profundas na escola, que possibilitem uma melhor adequação às novas demandas sociais, proporcionando uma educação de qualidade, requer alteração na concepção de gestão das organizações escolares. Aquele modelo de gestão que utiliza os processos mecânicos de decisão e repetição crítica das velhas soluções terá que ser substituído por um novo modelo, mais dinâmico, flexível, que proporcione as adaptações necessárias decorrentes dos processos de aprendizagens individuais e coletivas de cada organização, com a rapidez desejável.(p.55)*

Para a transformação almejada na escola, espera-se da gestão escolar o assumir de uma postura inovadora. Ou seja, sensível, cooperativa, descentralizada e descentralizadora, não verticalizada.Inovação, entendida com Masetto (2004), como um conjunto de alterações que afetam pontos- chave e eixos constitutivos, no caso deste artigo, das organizações de ensino e de sua gestão provocadas por mudanças na sociedade e por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da educação e da administração escolar. Desta feita, surge como um dos pontos-chave a questão da liderança.

Considerando que a escola ensina e aprende a partir das suas relações, dos seus fazeres, a liderança exercida pelos dirigentes assume papel significativo, visto que a autoridade conquistada é mais importante que a autoridade atribuída. Ou entre a autoridade legal e a autoridade legitima.

A autoridade, quando compartilhada entre os integrantes da equipe, discutida, estudada, tende a promover o pertencimento, a responsabilidade, a cooperação, enquanto que, ao ser verticalizada, tende a gerar o descompromisso, a insatisfação, o não pertencimento. O exemplo clássico disso se dá pelas inúmeras reformulações que presenciamos no ensino público, sem o sucesso esperado.

Não raro, as orientações, quando são impostas, vindas de cima para baixo, mesmo quando positivas, não são implementadas prontamente, visto a falta de pertencimento, de conhecimento, de congruência entre a realidade vivida e a esperada impossibilitadora da ação. Assim acontece na escola: o gestor que dirige por comunicados, respaldado apenas pela legislação, certamente não conseguirá construir uma equipe que busque soluções para os inúmeros problemas e dificuldades que a escola pública precisa dar conta. Para tanto, há que inovar.

Paro ressalta a importância das inovações no que diz respeito à administração escolar e as mudanças na forma de organização do poder e da autoridade na gestão escolar:

> *O modelo hierarquizado e unipessoal da atual direção escolar é menos compatível com os objetivos democráticos da educação do que formas alternativas de gestão colegiada. Para isso, é preciso, sem dúvida, um fortalecimento dos mecanismos de participação coletiva – conselho de escola, grêmio estudantil e associação de pais e mestres. Mas apenas isso não basta. A existência de um diretor, que é o responsável último pela escola, o transforma [...] no culpado primeiro por tudo o que aí acontece, constituindo-se em mero preposto do Estado, que, por meio de uma única pessoa, tem condições de impor seu poder a toda uma instituição. A natureza do trabalho que se desenvolve numa instituição educativa está a exigir formas cooperativas de organização do trabalho e da autoridade na escola, por meio de uma gestão com maior força diante do Estado e maior legitimidade diante da comunidade educativa. (PARO, 2007, p.115)*

Considerando as características específicas da sociedade atual, e entendendo que a escola ainda é um lócus privilegiado de aprendizagens, a gestão necessita estabelecer ações que promovam a articulação, o debate, o trabalho em equipe, a formação do cidadão como um todo, bem como a aquisição do conhecimento. A escola não pode considerar-se hoje como pronta e acabada, mas em constante aprendizagem. Saber aproveitar as contribuições de cada segmento: alunos, comunidade, professores, equipe de apoio, é potencializar a escola como instituição aprendente, que busca alternativas inovadoras, capaz de transformar-se, objetivando o resgate da sua função social: formar para a cidadania e para o mundo do trabalho.

O resgate da função social da escola: uma direção para a gestão escolar

Vivemos na sociedade atual, momentos de desestabilização no que se refere aos conceitos, às concepções, aos valores, às regras, ao certo e ao errado. Tudo que tínhamos como certeza, hoje pode se tornar duvidoso. O ritmo acelerado com que as mudanças ocorrem tornou-se a marca registrada deste mundo complexo e contraditório: ao mesmo tempo que promove a qualidade de vida, o conhecimento, promove a exclusão, o individualismo, a competitividade.

> *Vivemos num tempo em que, extraordinariamente, se estendem nossas potencialidades vitais: de conhecimento, comunicação, movimento, diminuição da dor, aumento do prazer, sustentação da vida, num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários. Vivemos numa época em que, violentamente, se aniquilam essas possibilidades vitais. [...] A doxa triunfante, o pensamento único, o consenso fabricado, fecham o campo da significação, restringem alternativas , apagam a memória, negam o passado, reificam o presente e sequestram o futuro, repetindo indefinidamente que não há salvação fora do movimento da mercadoria, que o funcionamento da boa sociedade é homólogo do bom funcionamento do mercado [...]. (FERREIRA, 2002, p.21).*

Formar as crianças e os jovens para viver neste mundo dicotômico tornou-se um desafio para a própria sociedade que hoje vê suas instituições sociais assumirem funções diferentes das que lhes eram atribuídas em outras épocas.

Neste sentido, presenciamos na família e na escola alterações significativas de sua função: a família deixou de ser a única responsável pela formação do indivíduo, visto que com a nova estrutura familiar, com a mulher ingressando no mercado de trabalho, a criança vai para a instituição educativa, não raro, desde que nasce, e a escola, por sua vez, não é a única responsável pelo conhecimento que está disponível em outros ambientes, em outros espaços.

Parece-me que todos esses fatores, combinados à formação frágil, deficitária e arcaica dos nossos educadores, que refutam o futuro, arraigados ao passado, transformaram a escola pública em um ambiente,não raro, desinteressante, desmotivador, desacreditado: pela sociedade, que não percebe os frutos do trabalho docente; pelo próprio educador, que não acredita no seu fazer pedagógico; pelo aluno, que frente as outras tantas possibilidades, não vê significado no conteúdo trabalhado pela escola, na forma como ela está organizada e orientada.

Resgatar a função social da escola pública é o grande desafio e necessidade para os nossos dias,dado ao grande número de alunos que a ela acorre e recorre. Face a isto, diversas questões se colocam. Entre as muitas interrogações, nos inquietamos especialmente quanto às seguintes: Qual a expectativa que a escola pública desperta hoje nos jovens? Quais as reais necessidades do aluno da escola pública? Que pessoa necessitamos formar para essa sociedade posta tendo em vista o futuro e sem desconsiderar o passado? Por outro lado, qual é a sociedade que queremos hoje e no futuro? Queremos a manutenção da exclusão, do individualismo, da competitividade ou aspiramos uma sociedade mais humanizada, mais solidária, mais igualitária?

Concordamos com Sacristan (2000) quando nos alerta para o fato de que "os desafios básicos da escola estão em oferecer outro sentido da cultura, distinto do que distribui por meio de seus usos

acadêmicos, e romper com a carapaça com a qual se encerrou em si mesma, para se conectar melhor com cultura exterior, cada vez mais ampla, mais atrativa" (p.75)Entendemos que Isso não significa deixar de promover o saber historicamente construído como patrimônio universal da humanidade, pelo contrário, "a escola, numa sociedade de mudança rápida [...] tem que se centrar cada vez mais nas aprendizagens essenciais e básicas, com métodos atrativos para favorecer as bases de uma educação permanente". (SACRISTAN,200,p.75). "Em nome de uma práxis criativa,inovada e inovadora não há como desprezar a práxis reiterativa,posto que esta é a base daquela." (Brito, 2012)[1]

A escola precisa mudar, ser ressignificada de acordo com o paradigma da ética, da cidadania, da democracia que sustenta os movimentos inclusivos em suas mais diferentes nuances. Tais mudanças, concomitantes àquelas pelas quais passa a sociedade em geral, supõem uma abertura à pluralidade e à diversidade das pessoas que convivem nos espaços educativos, dirigindo o foco dos conteúdos, dos métodos e das relações humanas para a efetiva aprendizagem dos estudantes e não apenas para o ensino de temáticas descontextualizadas da sociedade contemporânea e de suas vidas, isto numa articulação entre o ser e o fazer. São as mudanças nessa direção que devem permitir o grande passo no processo de democratização. Sabemos hoje que, se num primeiro momento houve a luta pelo acesso, pela universalidade da educação, o segundo está na conquista da qualidade.

Mediante esta nova demanda social, que coloca a qualidade do ensino como uma das principais maneiras de diminuir as formas de desigualdade, potencializando seu caráter inclusivo, a gestão escolar assume papel determinante ao estabelecer ações que possam legitimar o potencial inclusivo da escola em seu fazer cotidiano.

> *É nesse contexto e dentro dessa perspectiva mais ampla de ação que a administração escolar terá de ser pensada. Mesmo porque a função da escola na sociedade atual ampliou-se muito por força das novas exigências de formação e de omissão da família e de outras instituições no desempenho de seus papéis sociais [...] é fundamental o desenvolvimento de uma consciência crítica coletiva dos gestores educacionais em diferentes níveis, no sentido de trabalharem juntos e de forma organizada para o encaminhamento de novas e profundas mudanças nas escolas e nos processos educativos que lhes competem. (ALONSO, 2003, p. 32-37).*

Em se tratando de gestão escolar, percebe-se o grande enfoque na questão participativa, democrática, que coloca a importância da comunidade na escola, na busca coletiva de decisões, nas relações interpessoais, entre outras. Entretanto, no que se refere ao ensino aprendizagem, acreditamos que

[1] Colocação da Professora Regina Lucia Giffoni Luz de Brito nas aulas do curso Formação de Professora e Gestão do Programa de Pós Graduação Educação: Currículo da PUC-SP em março de 2012.

está muito direcionado ao fazer docente, promovendo no interior da escola uma divisão clara dos fazeres administrativos e pedagógicos. Aquele há que estar à serviço deste.

As várias demandas escolares, a burocracia imposta pelos órgãos centrais, a própria autonomia da escola que demanda prestações de contas, controle do dinheiro público, controle da vida funcional dos funcionários, da vida escolar dos alunos, alicerçados na responsabilidade legal da função do diretor, estabeleceram de maneira bem definida a divisão do trabalho escolar no seu cotidiano: coordenação pedagógica articula com os professores as questões acerca do ensino aprendizagem e a direção responde pela parte administrativa, pelos recursos financeiros, pelo cumprimento da legislação. Há que se superar tal divisão sem que se diluam as especificidades.

Nesse sentido, a falta de reflexão acerca da função social da escola pública e de seus objetivos somados ao excesso de trabalho burocrático e a formação deficitária dos gestores, levam a equipe gestora a lançar mão dos modelos estabelecidos em outras décadas. Assim, não raro, assumem posturas autoritárias, controladoras, adotando métodos e técnicas gerenciais já obsoletas,inclusive, para as próprias organizações empresariais.São modelos, que nada contribuem para o sucesso de alunos e professores que vivem sob modelos educativos envelhecidos nessa nova sociedade.

> *[...] a organização escolar necessária é aquela que assegura os meios mais eficazes para atender aos objetivos e funções da escola. Nesse sentido, acreditamos que a principal razão para que as escolas sejam mais bem organizadas e administradas é a melhoria da qualidade das aprendizagens escolares dos alunos. Ou seja , uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura as melhores condições organizacionais, operacionais e pedagógicas [...] (LIBÂNEO,2004, p.263).*

A gestão escolar necessita resgatar o foco do seu trabalho, para onde sua energia deverá estar voltada. Destaca-se que o gestor escolar é, antes de tudo, um educador, e não poderá deixar seu potencial docente de lado para assumir a gerência de processos alheio às peculiaridades e necessidades inerentes à instituição escolar e ao contexto social.

> *Esses processos podem se revelar por meio de um olhar gestor profundo sobre as pessoas, os espaços, a ordenação e organização dos fatos; de um ouvir atento, capaz de reconstruir diálogos, relatos descrições...considerando-os parte de um cotidiano específico-pedagógico, administrativo e funcional. O gestor torna-se um pesquisador em atividade permanente. (BRITO, 2009, p.245)*

A fragmentação, que ora se apresenta no interior da escola em relação ao trabalho dos gestores, necessita ser ultrapassada, visto que todos os fazeres da escola têm no objetivo pedagógico sua principal premissa.

As questões administrativas não podem ser deixadas de lado,mas não podem assumir centralidade no trabalho dos gestores, visto que devem ser encaradas como meio e não como fim.

A equipe gestora:direção,coordenação e supervisão, enquanto articuladora do projeto político pedagógico da escola, deve garantir a aprendizagem, a qualidade de ensino, promovendo e articulando com toda a equipe escolar ações que favoreçam o fazer pedagógico, concretizando o objetivo da escola.

Os saberes e fazeres não podem estar dissociados da razão pela qual a escola existe, sua função social, suas finalidades na construção de uma nova sociedade. Neste aspecto, a dicotomia entre as questões administrativas e pedagógicas não podem existir, visto que uma complementa a outra em busca do mesmo objetivo.

Na escola não pode haver lados distintos, existem fazeres diferentes, mas os saberes necessitam estar alinhados para que a escola encontre o seu caminho, seja orientada em uma única direção.

> *Em decorrência, não é mais possível compreender um administrador como gestor das atividades-meio, que mais tem parecido um gestor de condomínio à cata de recursos financeiros para dar conta das necessidades mínimas da escola e de formas de baratear os custos da educação; tampouco imaginar um supervisor especializado em currículo que não esteja profundamente sintonizado com as mudanças no mundo de trabalho e com a gestão do trabalho pedagógico, ou um orientador especializado em dificuldades de aprendizagem, identidades, trabalho, sem que tudo isso esteja referindo à totalidade do trabalho pedagógico, expresso no projeto da escola. (KUENZER, 2003, p.66).*

Romper com a fragmentação, com a divisão entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática, entre o administrativo e o pedagógico em busca de uma totalidade que resgate o compromisso político pedagógico da equipe escolar e o significado da escola para as classes menos favorecidas é o grande desafio da gestão da escola pública ao se propor inovadora.

A inovação e a gestão escolar

Há diferentes concepções sobre o que é uma inovação. Em termos gerais, se refere a "qualquer aspecto novo para um indivíduo dentro de um sistema". Isso pode explicar que o que é inovação para uma pessoa pode não ser para outra. "Portanto, a definição do que constitui uma inovação resulta da confluência de uma pluralidade de olhares e opiniões que procedem daqueles que tem algum tipo de relação com ela" (HERNÁNDEZ et al, 2000, p. 19).

Em relação à inovação da educação percebe-se pela história que estão sempre ligadas às questões ideológicas, sociais e econômicas e dependem da conjuntura que emergem, da dimensão que adquirem, de quem são seus promotores, da incidência e extensão que atingem. A bibliografia existente nos mostra que as inovações que tiveram maior incidência foram as que deram uma resposta alternativa às necessidades da escola ou sociedade, fazendo parte de sua cultura e favorecendo melhorias na qualidade e sistemas de ensino.

Corrobamos com Hernandes (2000) ao salientar que os modelos de inovação proposto "de cima para baixo" às instituições educativas recebem várias críticas. Isto posto, por desconsiderar a cultura da organização, o contexto histórico e social em que está inserido, a complexidade das relações entre os envolvidos, o papel fundamental dos professores nas inovações, faltando assim, segundo o autor:uma "visão mais detalhada e interdisciplinar no momento da realização do processo inovador". (HERNÁNDEZ et al, 2000,p.24);

Sublinha-se, que a inovação se concretiza se houver por parte dos envolvidos a participação efetiva na elaboração, na construção, no planejamento, na execução e na avaliação dos projetos que se pretendem inovadores. Percebe-se com Brito (2011), que as inovações, quando impostas, ignorando a cultura da escola, colocando a instituição e os docentes como meros executores, tendem a fracassar, não produzindo e efeito esperado, visto que introduzir uma inovação em uma instância educativa pressupõe uma mudança planejada partindo-se da cultura da organização, com o propósito de capacitá-la para o atingir de objetivos bem delimitados.

Percebemos, assim, a diferença entre inovação e reforma. A inovação acontece de maneira efetiva no fazer e viver da escola, considerando as intenções, necessidades e expectativas inerentes ao cotidiano escolar, às concepções, idéias e atitudes daqueles que estão no interior da instituição, fazem parte da sua cultura. Já a reforma pretende, em linhas gerais, modificar metas e marcos globais das atividades da instituição educativa de modo menos aprofundado. É algo em grande escala, que, não raro, mantém intocáveis os pilares de sustentação pré estabelecidos nas instituições.

Rigal, (2000) corrobora com a reflexão quando afirma :

> *[...] a reforma educativa é uma proposta de mudança das pautas de regulação social para a adaptação à demanda que o modelo formula: organizando e conferindo valor a determinado tipo de saberes: legitimando formas institucionais e de relação social; valorizando determinados estilos de raciocínio, classificação e ponderação[...] (p.182)*

Nesse contexto, uma reforma pode mudar a legislação, o vocabulário, os objetivos, entretanto, pode não conseguir uma mudança na prática diária da classe, da escola, nas relações entre os membros da instituição, ou seja, não provocando qualquer inovação. Portanto, pode-se concluir que uma reforma

pode mudar sem inovar, visto que, pode incorrer em uma proposta meramente instrumental, mecânica e técnica, utilizando-se da gestão como forma de controle e não como instância subsidiadora de mudanças reais.

A partir da colocação dos autores, podemos concluir que a inovação pressupõe mudanças nas estruturas internas e externas das instituições, motivo pelo qual, apesar dos "esforços das reformas, mesmo as mais criativas são sistematicamente minados pela lógica do controle político, que leva a uma padronização, regulação e inflexibilidade" causas que dificultam o pertencimento da mudança pelos atores, "impedindo que se tornem os principais agentes políticos da mudança".(BASCIA E HARGREAVES, apud, THURLER, 2002. P.64)

Carbonell (2002) distingue o sentido de inovação e reforma quando coloca a inovação como:

> *um conjunto de intervenções, decisões e processos, com Intencionalidade e sistematização que tratam de modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos modelos e práticas pedagógicas e introduzir novos materiais curriculares, estratégias de Ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.(p.19)*

Uma inovação educativa deve ser planejada e realizada para facilitar um processo real de mudança.

A inovação é processo histórico-social, construído a partir das diferentes vozes da escola e conhecendo como as pessoas envolvidas compreendem e constroem o significado da inovação, como esses protagonistas representam o processo inovador: "[...] não se trata de avaliar para mudar, mas de conhecer (o processo) para refletir e, em caso de necessidade, que fossem os próprios agentes educativos os que propusessem as mudanças pertinentes derivadas dessa reflexão" (HERNÁNDEZ et al., 2000, p.279).

Hernández et al (2000) salienta os aspectos fundantes da inovação educacional, colocando como pressupostos alguns pontos que devem ser considerados para a observação de uma proposta inovadora:

1. Uma prática inovadora nunca começa do zero; Sua origem está vinculada a trajetória de cada escola e as diferentes culturas pedagógicas (culturais e coletivas) que convivem em torno dela.[...];

2. Uma inovação tem também uma história. Não é algo estático, [...] A inovação passa por fases, tem um ciclo vital de caráter dialético e de confronto de pontos de vista, práticas e representações que evoluem com o tempo;

3.[...] as inovações costumam estar vinculadas a pressões e necessidades de política educativa alheia a escola. È por isso que o que no começo pode ser vivido como uma imposição só deixa de sê-lo se tiver conexão com a consciência de necessidade dos envolvidos.

4. Uma inovação tem maiores possibilidades de ser compartilhada pelos professores se a partir deles de suas necessidades e, principalmente, se esta não pretender mudar a organização e a prática da instituição em sua totalidade e sem etapas;

5. [...]qualquer inovação, por mais reduzido que seja seu âmbito , está limitada por uma complexa trama de condicionantes internos e externos;

6. A relação com a inovação é sempre subjetiva[...]

7. Uma inovação necessita de um grupo de referência coeso que a impulsione. [...]

8. Em uma inovação, são importantes os recursos que a Administração e outros organismos oferecem [...], mas em última instância o clima de comunicação e envolvimento emocional que se estabelece entre os participantes desempenha um papel considerável;

9. O grau de complexidade organizativa que envolve uma inovação repercute na fluência das decisões, podendo dificultar na criação de espaços de reflexão permanente e os contínuos reajustes que toda inovação requer;

10.O processo de inovação será enriquecido se for permeável ao intercâmbios e ao contraste de pontos de vista com outros professores com assessores e outros agentes que direta ou indiretamente podem contribuir para a dinamização da inovação.

11. [...] a necessidade de reflexão permanente sobre a prática para melhorar sua compreensão, gerar elementos críticos, favorecer o processo de formação dos professores, enfim, considerá-la como um perspectiva real de mudança. (p. 299)

Na realização de uma inovação, percebe-se a importância de resgatar, reordenar e interpretar as diferentes vozes e formas de atuação dos protagonistas para gerar um conhecimento novo sobre as estruturas que se pretende modificar, alterar.

> *O estabelecimento escolar pode tornar-se um lugar onde a mudança é construída coletiva e progressivamente , se os atores que dele fazem parte dispuserem de margens de manobra suficientes para conceber seu projeto e para inventar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas encontrados. [...] Os princípios de gestão participativa, como a diversidade, a independência, a autonomia, cooperação, a prática do contrato e da avaliação, a transparência na informação, a negociação e o acordo, estão defasados em relação à cultura administrativa e profissional da maioria dos sistemas escolares, ainda fortemente arraigada no individualismo e em uma visão hierárquica dos procedimentos de gestão e de controle. (THURLER, 2002, p.95)*

Nessa perspectiva, a gestão estaria a serviço da inovação ao promover novas possibilidades de organização da escola, menos burocrático, superando a gestão hierárquica vertical, estabelecendo canais de comunicação entre todos os envolvidos no processo educativo, resgatando a função social da escola, sua identidade coletiva, o compromisso político e ético dos envolvidos no ensinar e aprender, possibilitando reflexões acerca das alternativas às necessidades reais da escola.

Tais alterações se relacionam: às mudanças no currículo, deixando este de ser exclusivamente prescritivo como um receituário a ser seguido, para ser real e possível; aos novos métodos pedagógicos de trabalho que possibilitem a formação profissional e o desenvolvimento pessoal. Desta feita, conseguem-se, certamente, melhores estratégias, dispositivos de ensinar e aprender. Isto posto, instaura-se um necessário clima favorável à formação continuada , no qual seja possível desenvolver competências individuais e coletivas, valorizando-se a parceria professor-aluno e a relação entre eles próprios e o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo-se o desenvolvimento de habilidades e competências pessoais e profissionais dos alunos e dos demais atores educativos, tratando de valores éticos, sociais e políticos, resgatando a escola como espaço de aprendizagens mútuas.

Nessa perspectiva, a gestão tornar-se-á responsável por promover a reflexão coletiva, a articulação da construção do projeto político pedagógico, enquanto possibilitador de inovações, de transformações. Responsável pela construção de mudanças, deixará,certamente, de lamentar-se pelo que o sistema deixou de fazer, para fortalecer a equipe escolar enquanto propositora de ações.

A unidade escolar, não raro, reclama do sistema de ensino, quando este impõe ações vindas de "cima para baixo", desconsiderando a cultura da organização , entretanto, culturalmente,de forma contraditória e paradoxal, espera uma fórmula mágica vinda "de cima para baixo" capaz de resolver todos os seus problemas.

Este é o desafio posto a gestão escolar neste milênio: transformar a escola pública em uma instituição deverás aprendente, pesquisadora de si mesma e leitora do mundo, responsável e comprometida com a inclusão social, a profissionalização e a ética .

> *[...] assistes-se à emergência de um novo tipo de profissionalismo, que se caracteriza pela evolução dos valores e prática dos professores em favor de uma relação mais próxima entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional . As transformações mais significativas na cultura profissional dos professores são as seguintes: a cultura do individualismo dá lugar à cooperação, as relações hierárquicas são substituídas pelo trabalho em equipe , a supervisão evolui para o mentoring, os cursos de reciclagem recuam diante do desenvolvimento profissional, finalmente, a abordagem contratual negociada entre parceiros substitui as decisões autoritárias.(WOODS, 1997 apud THURLER, 2002, p. 98)*

A equipe gestora, enquanto grupo de profissionais com diferentes idéias, valores, experiências, também necessita profissionalizar-se, despir-se de velhas amarras e buscar atitudes coerentes com o propósito coletivo e inovador para, por meio de um trabalho coletivo, garantir que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de fato e de direito,que a escola cumpra a sua função social: formar para o mundo do trabalho e para a cidadania.

Considerações finais

Vivemos momentos de transição na sociedade. A mudança transcorrida da era industrial para a era do conhecimento trouxe as incertezas, as instabilidades, o medo do desconhecido, do novo. Quando falamos em valores, significados, concepções, posturas, esse período de transição torna-se ainda mais tenso, mais difícil, mais sofrido: percebe-se que o que se tinha como saber adquirido nem sempre atende às novas demandas, e ainda não houve a solidificação e apropriação de novos conceitos,outros saberes.

Estamos num processo de maturidade social, caminhando para além das máquinas, do certo, do previsível, das regras inabaláveis, rígidas, controláveis, para uma estrutura viva, que sente, que questiona, que critica, que interage, que articula, que vê no ser humano a principal via para o progresso social.

As instituições educativas, e principalmente a escola, como propulsora de mudanças, de inovações, precisam aprender com seu próprio contexto e cultura, a aperfeiçoar-se, buscando alternativas para que possam, inovadoramente, conviver com sucesso e contribuir com as inovações que se avizinham ou precisam prementemente avizinhar-se de um futuro que já se faz presente . E o sucesso, no que cabe à escola, constitui-se pela formação dos seres que ali se encontram. Formação que vai além da

informação, que busca a expansão de consciências, de valores emancipatórios, de significados, de expectativas e de esperança.

A escola, enquanto instituição aprendente, deposita em sua equipe gestora a responsabilidade de articular os saberes e fazeres escolares em busca desse objetivo. Nesse sentido, todas as ações da escola devem estar mediadas por um fio condutor: o do ensino e aprendizagem.

A sobrecarga administrativa e burocrática que assola os gestores das escolas tanto públicas como privadas não pode desviar o foco da atenção que é o ato pedagógico como centro do processo escolar.

Nessa perspectiva, o administrativo e o pedagógico não são divergentes, contrários ou antagônicos, mas dependentes, aliados para buscar alternativas inovadoras, capazes de melhorar a escola. O administrativo possibilitara ações para que o pedagógico aconteça, e o pedagógico direcionará as ações administrativas. A escola é uma totalidade de idéias, ideais, anseios, necessidades, expectativas, possibilidades e não pode ser reduzida ao fazer mecânico, burocrático, desarticulado e técnico daqueles que exercem alguma liderança: professores, gestores, alunos, comunidade necessitam resgatar a função política do ato de ensinar e aprender em busca de uma escola melhor e, consequentemente, de uma sociedade mais democrática, consciente e emancipatória, construtora do sujeito coletivo.

Referencial Bibliográfico

Andrade, Maria de Fátima Colaço Correia de, & Brito, Regina Lucia Giffoni Luz de (2011). Desafios da gestão escolar: Entre o administrativo e o pedagógico. In Brito, Regina Lucia Giffoni Luz de.(org) *Educação para o conviver e a gestão da aprendizagem: o educador gestor e o gestor educador*. (pp. 222-227). Curitiba: Appris .

Alonso, Myrtes(2003). Formar professores para uma nova escola. In: Alonso, Myrtes (orgs.) *Trabalho docente: Teoria e prática*. (pp. 9-18). São Paulo: Pioneira Editora.

Brito, Regina Lucia Giffoni Luz de(2009). Cultura, clima e gestão da escola. In Feldmann, Maria Graziela. (org). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. (pp. 243-251).São Paulo:Editora SENAC.

Crbonell, Jaume(2002). *A aventura de inovar: A mudança na escola*. Porto Alegre, ArtMed.

Feldmann, Marina Graziela(2003). Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In Severino, Antonio Joaquim. *Políticas Educacionais: O ensino Nacional em questão*.(pp127-150). Campinas: Papirus.

Ferreira, Nauria Syria Carapeto (2002). O trabalho e a formação dos professores da educação priorizando finalidades com autodeterminação. In Ferreira, Nauria Syria Carapeto (orgs) *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* (pp15-45).Campinas: Papirus.

Hernandez, Fernando e outros(2000). *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Kuenzer, Acácia Zeneida (2002) Trabalho pedagógico: Da fragmentação à unitariedade possível. In Ferreira, Nauria Syria Carapeto (orgs) . *Por onde vão a orientação e a supervisão educacional*? (pp47-78). Campinas: Papirus.

Libâneo, José Carlos(2004). A gestão da escola: Teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa.

Lima, Licinio (2002). Modelos organizacionais de escola: Perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da acção . In Ferreira, Nauria Syria Carapeto, (orgs.).*Políticas e gestão da educação*: *Dois olhares*. (pp33-53).DP&A editora.

Lucchesi, Martha Abraão Saad(2003). O diretor da escola pública, um articulador. In Alonso, Myrtes (orgs.). *O trabalho docente*: *Teoria e prática*.(pp117-128). São Paulo: Pioneira Editora.

Paro, Vitor Henrique (2007).*Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática..

Rigal, Luis(2000). A escola crítico democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI in Imbernón, F. (Org.) *A Educação no século XXI* .(pp.171-183). Porto Alegre, ArtMed.

Sacristan,Gimeno(2000) . *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

Thurler, Monica Gather(2002). Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In Perrenoud, Philippe (orgs). *As competências para ensinar no século XXI*.(pp.61-88).Porto Alegre: Artmed.

Vieira, Alexandre Thomaz(2003). Bases para a construção de uma nova organização escolar. In Vieira, Alexandre Thomaz et al (orgs.).*Gestão educacional e tecnologia*. (pp 53-67).São Paulo: Avercamp.

9.4.

Título:

Considerações sobre cultura e clima das instituições de ensino no processo de ensino e aprendizagem:o gestor educador

Autor/a (es/as):

Brito, Regina Lucia Giffoni Luz de [PUC-SP]

Resumo:

As reflexões deste trabalho fundamentam - se nas pesquisas e discussões desenvolvidas pelo projeto de pesquisa "Formação, atuação do educador e gestão educacional", coordenado e liderado por esta autora, em consonância a linha de pesquisa Formação de Educadores do Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP. O presente texto sublinha a necessidade de uma equipe gestora, cuja ação educadora seja capaz de promover reorganizações curriculares inovadoras. Nesse sentido, propõe o desvelar acerca da função do gestor, enquanto promotor de mudanças e transformações nas instituições educativas, discutindo a possibilidade de se gerir a cultura e clima da escola, como possibilidades de inovações significativas e efetivas no interior e no cotidiano das instituições, em prol do processo ensino – aprendizagem. Desta feita, aborda-se a responsabilidade da gestão nas novas abordagens curriculares, na organização democrático-participativa, transitando pelo ideal sonhado ao real modificado, pela reflexão, à ação pela própria reflexão, pela teoria à prática que num circulo virtuoso sublinham os saberes necessários para o gestor educador em sua prática individual e coletiva. Neste sentido, sublinha-se a idéia de que para a construção e sucesso de projetos inovadores, se

faz necessário uma gestão inovadora, capaz de ouvir a voz daqueles que constroem a escola, que seja mais circular e menos piramidal, mais "holográfica"e menos hierárquica. O gestor educador comprometido com processos inovadores tem na cultura e clima escolar campo fértil que ao ser cultivado e revelado poderá dar frutos significativo. A gestão de uma reorganização curricular e a reorganização curricular para a área de gestão deverão considerar os saberes necessários para a formação de equipes gestoras, de equipes de gestores educadores, capazes de privilegiar o ser humano como elemento principal do processo educacional.

Palavras-chave:

Gestão. Inovação. Cultura e clima. Reorganização curricular.

1. Introdução

As reflexões deste texto, fundamentando-se especialmente em Brito (2008 e 2011), como tal, sublinham a necessidade de uma equipe gestora, cuja ação educadora requer adequação ao seu objeto e aos campos que o envolvem. No caso deste texto, as reorganizações curriculares inovadoras.

A proposta se faz por uma gestão democrático-participativa em contraposição a uma administração de caráter hierárquico-piramidal arraigada na cultura da escola. Cultura que cultiva na figura do diretor o seu líder mais caro, exigindo dele a condução dos projetos inovadores, reorganizadores.

Os textos discutem a possibilidade de gerir a cultura e o clima da escola, propondo mudanças nas relações de poder, essenciais para outras mudanças, como as curriculares. Enfatizam que antes acreditava-se na capacidade transformadora das reformas educativas, concebidas e conduzidas de forma centralizada pelas administrações; hoje a ênfase recai, ou deveria recair, na apropriação e criação pelos próprios atores educativos, dentro de condições apropriadas, do processo de mudança e dos próprios projetos inovadores. Coloca-se na sua vontade e capacidade reflexiva a chave do sucesso destas mudanças. Tais desconsiderações levariam as hierarquias superiores a se desqualificarem como tal.

2. Gestão e Reorganizações Curriculares Inovadoras

Assim considerando, os textos citados destacam, entre os elementos necessários para uma reorganização curricular - fruto de um pensamento inovador - a questão das responsabilidades da gestão e sua relação com a cultura e o clima da escola.

O conceito de inovação explicita-se com Masetto (2004, p.197) enquanto "o conjunto de alterações que afetam pontos-chave, eixos constitutivos da organização do ensino [...] provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação".

Desta feita, a cultura é entendida,enquanto cultura organizacional , definindo-se como:

> *[...] o conjunto de fenômenos decorrentes da interação de seres humanos na organização, um fenômeno grupal resultante e característico de uma coletividade que engloba os fatos materiais e os abstratos, resultante da convivência institucional. (BRITO, 1999, p.134).*

Da mesma forma, o clima de uma organização escolar é aqui entendido como um elemento capaz de impulsionar de forma significativa as descrições coletivas de uma subunidade organizacional, ou da própria organização como um todo; um ponto de referência para os componentes da organização determinando atitudes, expectativas e condutas; mediador das práticas organizacionais das quais se origina e pelas quais se mantém; "como multiclima, de acordo com as muitas práticas e percepções dos atores no seu interior. Ele pode ser considerado sob um tríplice aspecto: social, acadêmico e organizacional. (BRITO, 1999, p.135).

Desta feita, destacamos no clima social as interações entre as variáveis da vida escolar; no clima acadêmico, as atitudes, valores e expectativas educacionais dos membros da escola; e no clima organizacional, as interações entre a gestão da escola e os membros da comunidade escolar à qual pertencem os alunos: pais, professores, funcionários e outros de relações menos diretas.

Prosseguimos em nossas investigações acreditando que "o binômio cultura e clima produz efeitos inegáveis sobre a produtividade organizacional, podendo obstaculizar, e até mesmo entravar, a eficiência de projetos transformadores "(BRITO, 2009, p.247).

Assim, abordamos o papel da gestão, considerando sua importância vital no êxito ou fracasso de projetos para as organizações escolares, inclusive aqueles referentes às necessárias reorganizações curriculares para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive de fato e de direito nas instituições de ensino, atendendo, deste modo, à responsabilidade maior da escola: a efetividade do processo de ensino e aprendizagem decorrente de um currículo pensado para tanto.

Deste modo, também este texto detém-se nas responsabilidades da gestão em reorganizações curriculares. Reflete sobre a ação e interação da gestão considerando - reitera-se - a cultura e o clima da escola.

A escolha do tema anunciado nos leva a transitar da reflexão à ação pela própria reflexão. Isto posto, considerando que a gestão vai além de atividades de planejamento, coordenação, controle e avaliação. Neste trânsito, há que se vislumbrar o real modificado pelo ideal sonhado. Uma tautologia reforçadora do que se quer afirmar: há de se passar do ideal para o real pela ação. Teoria e prática que, num círculo virtuoso sublinham os saberes necessários para subsidiar o gestor educacional, o gestor educador, em sua prática individual e coletiva - saberes essenciais- adquiridos e em aquisição em sua formação inicial e continuada, quando entre estes enfrentamentos encontra-se a gestação e a gestão de uma necessária e permanente reformulação curricular.

Uma vez os pressupostos já colocados em reflexão, algumas questões se impõem para o mesmo exercício reflexivo: -Qual a natureza da gestão aqui pensada? Com certeza, uma gestão democrático-participativa, cujos princípios, pressupostos e *modus faciendi* nos levam a questionar :

- Gestão democrática, um ideal possível de se realizar? Sim, se nos reportarmos à gestão Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo [1989-1991] e nas mudanças curriculares que a equipe gestora perseguiu (FREIRE, 2005).

Viagem que nos direciona as questões aí subentendidas:

- Quais os saberes necessários para o gestor em seus enfrentamentos, quando entre eles se encontra uma reformulação curricular?

- Qual é o papel de uma gestão democrático-participativa numa reformulação curricular considerando-se a cultura e o clima da escola?

São questões que nos obrigam a uma escolha. Aqui abordaremos apenas a última.

A gestão democrático-participativa se contrapõe a uma administração hirárquico-piramidal, cujo processo decisorial restringe-se há algumas pessoas .Uma organização cuja divisão técnica do trabalho converge para a organização escolar, princípios, métodos e técnicas de uma organização empresarial, já superados por ela mesma.

Comungamos com autores que acreditam que a escola, por ser uma organização, necessita de uma equipe gestora, cuja ação requer adequação à coisa administrada, ou seja, estar de acordo com o processo de produção próprio da escola: o pedagógico, e com o produto visado - o aluno educado. Isto posto, considerando-se os campos que envolvem os elementos materiais e

conceptuais e a coordenação do esforço humano, necessários ao processo de produção pedagógico, para que o resultado pretendido seja, de fato e de direito, atingido: uma educação de qualidade (BRITO,1998).

Não raro, para que se atinja este ideal de qualidade, faz-se necessário reconhecer e gerir uma reformulação curricular, a qual, com certeza, deva estar em permanente gestação na cultura das organizações escolares, posto que o currículo tem vida. Cultura que tem cultivado na figura do diretor o seu líder mais caro, exigindo dele, também, não raro, a condução dos projetos, inclusive os inovadores.

2.1 Liderança, Cultura da Escola e Projetos Inovadores

Verifica-se que as lideranças tendem a se diversificar no interior da escola. Entretanto, a liderança do diretor é algo arraigado na cultura das escolas e, paradoxalmente, cobrada pela mesma comunidade que exige mais independência, autonomia.

Como em outras organizações, espera-se que o líder seja capaz de perceber aqueles elementos pelos quais a cultura organizacional revela-se como disfuncional para a sobrevivência da organização. Ou seja, o que não funciona deve ser criteriosamente abandonado. Espera-se que o líder atue na direção do abandono de hábitos e atitudes que possam comprometer o desempenho da organização, a vida da instituição. O que permanece e o que não permanece eclode numa correlação de forças, que se faz convalidar ou não pelo currículo em mudança.

A situação de mudança requer que o líder esteja atento com relação aos novos hábitos, pois muitas vezes estes podem, na dinâmica cotidiana, influenciar na direção contrária à evolução desejada. Espera-se, ainda, que os líderes combinem uma série de providências, visando à produção das mudanças culturais desejadas. E, principalmente, espera-se que as lideranças tenham sensibilidade suficiente para perceberem se as modificações estão sendo para melhor, para pior ou se existe na organização “um faz de conta” enganoso.

Para desempenhar o seu papel na mudança, os líderes dispõem de algumas prerrogativas, tais como: podem congelar o sistema presente, enfatizando as ameaças à organização, caso as mudanças necessárias não ocorram. Por outro lado, podem atuar encorajando a organização a crer que a mudança é possível e correta, podendo, inclusive, articular uma nova direção e um novo conjunto de concepções construindo, assim, uma estrutura organizacional límpida e nova.

As posições-chave, numa dada organização, podem ser preenchidas por novas lideranças em sistema de rodízio entre elas próprias e entre elas e os antigos líderes ou mesmo entre antigos líderes que nunca exerceram, de fato, a liderança. Assim, teremos um sistema gestionário híbrido formado por uma gama variada de membros da organização: externos e internos. Desta

forma é possível que se evite, inclusive, a incrustação de feudos paralisantes, bem como se incentivem as potencialidades latentes ou já conhecidas na formação de equipes. Nestas equipes, a alternância proposta entre líderes e liderados garante, com certeza, uma necessária polivalência, com o envolvimento de todos, uma polifonia. Polifonia e rodízio que podem se garantir pela própria natureza dos trabalhos daqueles que compõem a equipe gestora. A natureza do projeto define, pois, a liderança gestora. Isto também com relação à possibilidade de se gerir ou não a própria cultura e clima da organização.

3. Gestão da Cultura e do Clima da Escola

Este trabalho, relacionando a cultura e o clima da escola às mudanças curriculares e à gestão, impõe, assim, uma questão sobre a possibilidade ou não de se gerir a própria cultura e clima das organizações escolares.

Evidentemente que, ao se considerar gerir num sentido estrito de gerenciamento como planejar, organizar, controlar e avaliar, será difícil e não desejável, pela própria natureza da escola, enquadrar aí o "inquadrável", a sua cultura. E, ainda, quando a administração da cultura implica na manutenção de padrões vigentes, as possibilidades de planejamento e controle dos elementos simbólicos reforçadores do tecido cultural são maiores. Busca-se, então, desenvolver ritos, rituais ou práticas organizacionais conservadoras dos valores básicos da organização. Entretanto, se a proposta é de mudança, a questão sobre a possibilidade de se gerir a cultura da escola reveste-se de complexidade. Não raro, os vários segmentos demonstram resistências. Assim, parece-nos, há de se considerar, também, o inverso, quando a instituição sinaliza necessidade de se renovar, de mudar e a gestão a ignora.

Parece-nos evidente que, pela cultura organizacional, a organização em si pode revelar-se bem mais poderosa que a sua própria gestão. Não há como ignorar a força que emana da cultura organizacional se manifestando no clima que envolve a organização. Mas, o certo é que: "(...) há muito mais a se acrescentar à cultura organizacional do que aquilo que está evidente na ideia popular de que é possível 'administrar a cultura'. A cultura, como a organização, pode não ser o que parece ser" (MORGAN, 1996 p. 226).

É preciso lembrar que os momentos de crise vivenciados pela organização são importantes para alavancar mudanças na cultura organizacional e, portanto, nos projetos relacionados a questões curriculares. Por exemplo, se a comunidade aprende a se organizar de tal forma, estabelecendo uma dinâmica capaz de manter a escola em movimento, neutralizando, pelo menos em parte, posicionamentos paralisantes ou estáticos, como já comentamos.

A crise poderá se originar em fatores externos como os econômicos e os políticos ou internos, como o emergir de lideranças ou o reconhecimento da ineficácia de elementos curriculares. Ela é diagnosticada e compreendida, de forma peculiar, pelos vários segmentos da organização, delineando-se assim. enquanto necessidade de mudanças. O momento da mudança é de ruptura, de transformação, de criação. Implicando nos mais diferentes riscos, a crise envolve, fundamentalmente, o risco de modificações nas relações de poder.

A cultura da escola é formada pela cultura de vários segmentos, pessoas heterogêneas, em épocas diversificadas. Desta feita, se há uma cultura de participação apenas na fantasia da lei ou numa fragilidade embrionária, verifica-se o fortalecimento de lideranças individuais, personalistas. Ao contrário, na gestão participativa, o que se busca são lideranças coletivizadas construídas pelo melhor de cada um. Entretanto, há de se reconhecer que a liderança coletivizada é um produto, fruto de um processo, durante o qual não é possível prescindir das lideranças nos moldes já descritos neste trabalho.

4. Poder, Democracia e Reformulações Curriculares

A questão da liderança remete a discussão sobre o poder. Morgan, comentando a ambiguidade do poder, relaciona-o aos jogos de poder e a dinâmica política dos contextos organizacionais e afirma que: "é difícil delimitar exatamente em que reside o fenômeno". (MORGAN,1996,p.191)

Reconhecendo-se, entretanto, a ubiquidade do poder, pode-se encontrá-lo em toda parte, emanando-se através da própria cultura e clima, também ubíquos. Onipresente, o poder perpassa tudo permitindo correlações de forças passíveis de colocá-lo, inclusive, em alternância... Tal similaridade, a ubiquidade, caracterizadora tanto da cultura e clima quanto do poder nas instituições, revela-se tema sedutor para ser aprofundado em trabalhos futuros.

A escola é uma casa pública. Como pública, ela há de receber o apoio tanto do Estado - enquanto sociedade política, quanto dos diversos segmentos da sociedade civil. Desta forma, há que se reconhecer um movimento produzido pelo exercício de direitos e deveres de cidadania, na direção de uma sociedade democrática.

Comungando com autores acerca da questão democrática e da situação e perspectiva da gestão da educação do Brasil, o texto toma como enfoque a preocupação com o atendimento oferecido pela escola pública fundamental brasileira à população. Considera essencial que se determine, prioritariamente, para esta escola, objetivos que atendam aos interesses de seus usuários, de quem ela, realmente, precisa cuidar. E nada melhor que a voz da própria escola para anunciar desejos e necessidades. Há que substituir um discurso sobre, pelo discurso da própria escola.

Salienta-se aqui a necessidade do estabelecer e do atingir padrões mínimos de qualidade por meio de conteúdos relevantes e métodos pedagógicos correspondentes aos objetivos democráticos da escola. Para tanto, considera-se essencial o desenvolvimento de processos coletivos de avaliação de todo o processo escolar. Quanto à qualidade profissional daqueles que atuam na escola, salienta-se a necessidade de atentar-se para os determinantes sócio,econômicos , políticos e culturais que condicionam a (baixa) qualificação docente, as precárias condições em que os mesmos têm que realizar o seu trabalho, bem como a inadequação de suas práticas pedagógicas aos interesses dos usuários desta escola.

Estes mesmos autores sublinham a necessidade de se pensar em uma mudança radical na organização da escola e de suas atividades. Há que dotar a escola de uma estrutura gestora capaz de realizar seus fins sociais contando, inclusive, com a participação em sua gestão das diferentes pessoas relacionadas às atividades escolares.

A dinâmica proposta estaria requerendo uma representação efetiva da sociedade civil nas esferas decisoriais do processo gestionário da escola, além daqueles que, em contato direto com o aluno, já fazem parte da comunidade educativa, ou seja, os pais, outros familiares, além da equipe pedagógica e funcional. Se assim for, clama-se, também, pela participação daqueles de contato não tão direto.

Entendo que os critérios para tal participação - inovadora - deveriam ser definidos pela própria comunidade escolar utilizando-se, efetivamente, inicialmente, dos canais existentes: Associações e Conselho de Escola, criando-se novos canais. Para alcançar tais intentos, pelos motivos salientados neste trabalho, há que se considerar a questão da cultura e do clima .

Em um contexto de mudanças entrelaçam-se, com certeza, elementos simbólicos constituintes de um outro paradigma, criadores de clima correspondente. A própria ideia de gerenciamento de processos de transformação e mudança, no sentido estrito de controle, torna-se bastante questionável. Mas, torna-se possível, no entanto, quando se pensa em planejar flexivelmente e organizar o processo, em consonância com outras mudanças estratégicas vivenciadas pela organização.

Algumas situações se configuram como potencializadoras para tanto. São, por exemplo, as situações ligadas ao ambiente externo, como: os próprios momentos de crise, os de retração ou expansão da organização, os movimentos sociais, a ação do Estado, as mudanças tecnológicas, as situações ligadas ao contexto interno, envolvendo o surgimento de outras lideranças, as reorganizações do processo de trabalho, a introdução de outras políticas organizacionais. Entendo que, por oferecerem dados legítima e potencialmente problematizadores e indicativos de solução, há que se decifrar uma cultura acolhedora (ou não) de uma reformulação curricular. Para isto é preciso captar seus sinais, reconhecê-la e estudá-la de forma paradigmática no que

tange a planejamentos e medidas. Assim, a hierarquização será, com certeza, um dos pontos que se desprestigiará como tal.

O não reconhecimento da cultura organizacional da escola permitirá, certamente, que um discurso sobre se sobreponha a um discurso do. Ou seja, os habitantes da escola, legitimamente, são os autores do seu próprio discurso, o qual deveria subsidiar toda e qualquer medida. É o discurso dos que fazem o dia a dia da escola. Entretanto, tais medidas são, não raro, elaboradas pelo viés do discurso daqueles que são hierarquicamente superiores, os que elaboram um discurso sobre o que se vivencia, ou deverá se vivenciar, na escola... O que se evitaria se a estrutura dos órgãos superiores fosse mais circular e menos piramidal, como preconizam as teorias mais atuais para a gestão das organizações.

De acordo com essas teorias, a estrutura organizacional seria mais "holográfica", mais de rede do que de hierarquia, descentralizada e descentralizadora, valorizando o trabalho em equipe e a simplicidade, com unidades menores de trabalho mais autônomas, o que permitiria, talvez, a subdivisão das organizações em pequenas unidades autodirigidas. A descentralização visa acelerar o processo decisório, reduzir os custos, tornar as decisões mais adequadas às demandas, no caso da escola pública, legalizando o legítimo.

Antes de ser uma alternativa de modelagem ou estruturação organizacional, a forma holográfica significa uma nova maneira gerencial de pensar. Como ideia, reflete as tendências contemporâneas de valorizar fatores que criam maior flexibilidade estrutural e maior eficiência na ação organizacional. (MOTTA, 1995p. 123).

Motta, ao falar em uma visão holográfica nos remete, essencialmente, para a ideia da filosofia da forma, uma outra epistemologia diferente daquela referente à lógica proposicional. É uma epistemologia do *logus*, enquanto articulação da inteligibilidade. As propostas organizacionais surgem "sobre fronteiras ambíguas e menos nítidas de autoridade e hierarquia para melhor enfrentar as variações ambientais [internas e externas] (MOTTA, 1995 p.122). Entretanto, o fato de as unidades modulares serem mais autônomas e descentralizadas não as lançaria ao sabor das ondas, à citada autonomia do abandono. "Desatar as mãos não quer dizer que elas estejam livres dos braços", afirma Motta (1995, p.128).

No entender dos textos aqui reiterados, na escola deverá ocorrer acompanhamento, assessoria geral, atendendo às suas especificidades. Na organização considerada holográfica, os controles se fazem, basicamente, em termos de resultados coletivos e setoriais, com o mínimo de controle possível nos procedimentos. Entendo que, na escola, há que se substituir o controle por pontos de convergência auto-condutores, organizadores e coordenáveis. A ênfase em um acompanhamento mais de perto, feito compartilhadamente, faz-se colocar entre os valores mais caros da organização. Esses valores revelam-se, minimamente, indispensáveis para garantir a

coesão, a sobrevivência coletiva e a adesão ao sistema de organização. Sobre esse mínimo recai todo o rigor da vigilância compartilhada, visando à flexibilidade em todo o resto. O êxito deste sistema se relacionará, com certeza, ao vínculo que se estabelece entre o sistema de vários tipos de incentivos e os resultados do trabalho em equipe. Assim, as equipes dispõem do máximo de autonomia, para desenvolver novos objetivos e métodos de trabalho, formular políticas de atuação e de pessoal, controlar o orçamento e sugerir novas diretrizes estratégicas para a organização, tal como nos aponta Motta (1995 p.128).

No que diz respeito à escola pública, segundo trabalhos publicados, tal autonomia não se verifica nem com relação ao diretor, muito embora ele seja considerado, pela própria cultura da escola, o "chefe" da unidade.

À gestão escolar cabe cuidar da utilização racional dos recursos materiais e conceptuais da escola e da coordenação do esforço humano coletivo, que a vivifica, e não do controle, como habitualmente ocorre. A cultura do controle, como é aprendida e repassada na instituição escolar, cria, com certeza, um clima competitivo, de animosidade e quiçá, de burla.

Não se pode desconsiderar a ambiência epistemológica que caracteriza a escola (não só no sentido descrito, como em outros): o clima e a cultura, responsáveis pela identidade da escola, de cada escola em particular e de todas no seu conjunto. Clima tal que impregna todos os ambientes da escola. O embate que surge da emergência de novas lideranças frente às lideranças postas gera um clima de ebulição que se mantém em estado de latência ou não. Tais situações, nas organizações escolares, sem dúvida, se revestem de roupagem própria: as queixas proliferam. Fato preocupante posto que, não raro, as queixas são paralisantes.

Observação cabível, quando se considera o clima da escola sob qualquer ponto de vista: social, acadêmico e organizacional. Consideramos que a escola, enquanto organização, é um sistema de relações e transações, lugar de encontros, de trocas; revela-se lócus privilegiado para mudanças, posto que lhe é inerente o abrigo e o estudo, também, de contradições, complexidades, paradoxos, ambiguidades.

5. Mudanças nas Relações de Poder

Como já foi observado, relevantes mudanças nas culturas organizacionais, inclusive aquelas sublinhadas como curriculares, não se tornam viáveis sem mudanças das relações de poder. Desta feita, exige-se que os vetores estruturais da organização e suas práticas sejam modificados, mantendo-se uma gestão coerente, que assegure aos habitantes da escola vez e voz. Pretende-se, assim, o estabelecimento de um clima favorável, para inovações e reorganizações curriculares, para a realização do processo de ensino e de aprendizagem. Isso

inovaria, com certeza, a cultura escolar na direção do atendimento de desejos expressos pelos habitantes da escola e do cumprimento da função principal da escola: a preparação para o trabalho e a cidadania. Para tanto, é preciso paixão, posto que é este sentimento a força motriz, capaz de realizar os desejos, para a concretização da finalidade primeira e última da escola: o aluno educado.

Creio que em um processo interativo, combinando o conhecimento interno com as questões externas, as concepções e valores dos membros da escola precisam ser trazidas à superfície, cotejados e articulados com o que foi percebido e analisado na realidade externa, tendo-se sempre como horizonte um melhor clareamento do que está sendo pretendido por uma reorganização curricular inovadora, que se expressará por meio de um projeto político pedagógico coletivo.

Tal fato agrava-se, uma vez que a cultura de participação, revelando-se quase embrionária, fortalece, com certeza, as hierarquias. Obviamente, as lideranças de cada segmento desempenham papel preponderante como gestores influentes do desenvolvimento das organizações. Há expectativas básicas, propaladas pelo senso comum, em relação à sua atuação.

Muitas das reformas parecem partir não do chão da escola, mas de "um chão acarpetado" -o "dos gabinetes". Talvez, as informações que cheguem aos órgãos superiores passem por um processo de "filtragem" distorcedor, o que seria tema para um outro trabalho investigativo sobre os processos de comunicação que regem os trabalhos das hierarquias superiores em relação às unidades escolares. Agora, basta salientar que tal fato parece se repetir também com outros projetos como os que visam inovações curriculares. Sublinho também neste trabalho que antes se acreditava na capacidade transformadora das reformas educativas concebidas e conduzidas de forma centralizada pelas administrações. Hoje, no entanto, a ênfase recai na apropriação e criação pelos próprios atores educativos, em condições apropriadas, do processo de mudança, colocando-se na sua vontade e capacidade reflexiva - e na própria escola - a chave do sucesso destas mudanças. A desconsideração disto, parece-me, leva as hierarquias superiores a se desqualificarem como tal.

O clima e a cultura da escola, relacionando-se com as mudanças, sublinhando-se as curriculares, firmam-se como uma questão prioritária para a gestão da escola. Para tanto, a gestão tem a seu favor, numa empreitada transformadora, o fato de que a sociedade, por sua cultura e o indivíduo, pela sua personalidade, em termos de mudança, são considerados mais estáveis que as organizações. As organizações revelam-se, menos estáveis, mais propícias às mudanças, em especial a escolar. A capacidade de mudança apresenta-se diferentemente entre sociedade, pessoas e organizações.

É preciso estarmos realmente atentos para o fato de que, no que tange à escola, geralmente as pessoas que planejam as mudanças não raro desconhecem ou desconsideram a opinião daqueles que a sofrem. Creio que é preciso ouvi- las não para antecipar as possíveis reações às mudanças almejadas e manipulá-las. É necessário ouvi-las, posto que são elas que estão vivenciando o próprio processo de mudança; são os próprios e legítimos atores da mudança e não simplesmente agentes de uma obsoleta administração superior. Se serão estas as pessoas que farão as mudanças, então é justo ouvi-las em seus desejos, necessidades, expectativas e avaliações. São elas os sujeitos que vivificam a organização escolar e seus projetos inovadores. Por isso, é preciso desvendar o desejo deste objeto de estudo que se substantiva na cultura da escola. A cultura da organização escolar tem se revelado o melhor depositário destes desejos. Para tanto, se faz premente decodificar as metáforas, desvelar tanto os maiores quanto os menores desejos, auscultando a cultura que se expõe tal como o oxigênio que garante a vida - desapercebido pela obviedade.

6. Cultura da Escola: o Passado , o Presente e o futuro

Em termos de gestão, há de se considerar que, mediante o despreparo no enfrentamento dos desafios que se colocam, é preciso encorajar a pluralidade na leitura e interpretação de problemas e busca de soluções. Desta feita, exige-se um gestor educador que, em conjunto com os demais elementos da equipe gestora, seja investigador, pesquisador da própria realidade, capaz de buscar, interativamente, no seu próprio cotidiano, a maneira de conduzir as questões e construir -quando e se possível -as respostas, compreendendo o caráter provisório e - ambiguamente - não provisório de tais respostas.

Esta provisoriedade não provisória explica-se. A ação descrita -a do gestor escolar - contribui dentro da provisoriedade do ‘hoje’ para a construção do presente; entretanto, esse ‘hoje’, fazendo-se base para o futuro, caracteriza a não provisoriedade.

Desta feita, revela-se a importância da cultura, como depositária de elementos para a construção do presente e do futuro; do clima, manifestador de tais elementos, os quais têm a sua expressão num currículo inovador ou conservador.

Entendo que tudo o que é lançado para o interior da escola, quando selecionado -reelaborado ou não -pelos seus habitantes, repousa, “vulcanicamente”, em sua cultura, manifestando sua existência no clima aparente. Assim sendo, não há como desconhecer cultura e clima ao se pensar ou, principalmente, ao se repensar o currículo, ao se repensar a escola,as instituições de ensino.

Se os desejos e necessidades que emanam da cultura da escola revelam-se os legítimos, caberá, pois, à gestão escolar, em todos os níveis, reconhecê-los, viabilizá-los no que lhe compete e legalizá-los, aderindo a uma necessária e legítima inovação curricular e reorganização escolar.

Assim sendo, a ênfase na visão pessoal e a preocupação com o processo permitem ao gestor-pesquisador, não apenas antecipar as dificuldades inerentes à mudança, mas propor que se substantive a própria mudança, pelos desejos e necessidades das próprias pessoas que constroem, desconstroem e reconstroem esta organização tão específica que é a escola, a instituição de ensino.

Tais desejos e especificidades encontram-se, pois, velados ou revelados nos parágrafos, também deste trabalho ao buscar desvendar a cultura e o clima da escola, sublinhando sua relação com propostas inovadoras de currículo. Para tanto, faço uso de reflexões relativas a estas e a outras questões. Tais reflexões encontram-se assim na redação propriamente dita deste e dos trabalhos citados. Em todas elas há a proposta e que a mudança nas escolas seja vista em termos culturais. Segundo Rudduck (apud Glatter, 1992,p. 152-3),

> *Um conjunto de significados tem de ser substituído por um novo conjunto de significados e, até que esses novos significados possam ser refletidos numa série de princípios partilhados e orientadores da ação a mudança permanecerá, provavelmente num estado incipiente.*

Num processo de mudanças, atitudes e convicções são mais importantes, segundo radicalização de Glatter (1992, p. 153), do que a própria competência técnica. Isto posto, a cultura da escola pode frustrar a mudança quando se tomam decisões e, apesar de uma aceitação aparente, nada muda de fato. Cito, como exemplo, as propostas relativas às práticas pedagógicas, quando as decisões vêm de cima ou mesmo, quando parciais, não são assumidas por todos. Verifica-se, então, uma aceitação simbólica das decisões, mas a prática permanece igual. Revela-se "um faz de conta", em permanente uso.

7. Em síntese

Como já foi mencionado, uma face deveras relevante do trabalho da gestão escolar é o de salientar e gerir a cultura, sublinhando-se as especificidades da escola, do currículo escolar. Para tanto, é preciso desfibrar o cotidiano escolar, considerando cada incidente do dia a dia como uma partícula de um todo maior, da escola, da instituição de ensino,da sua cultura.

Compreendo, desta forma, que toda estratégia aperfeiçoadora, reorganizadora, inovadora da escola e de seu currículo, embora lançada pelo poder central, reitero, deve nascer da cultura da escola, atando-se intimamente com a história e as situações locais, sem perder de vista a globalidade. Revelando uma já citada complexidade instigante.

Fruto de um olhar avaliativo contínuo, tais medidas inovadoras construir-se-iam privilegiando respostas para questões relativas à cultura e ao clima da escola quanto à sua definição; ao desvendar dos desejos, necessidades e realidade do objeto de pesquisa ali revelados; à importância dos mesmos para a própria organização escolar, para a sua gestão, tendo em vista um processo de mudança, de reorganização da escola. Para tanto, enquanto pesquisadora, junto-me a outros em busca de reflexões e propostas. Desta feita, tanto a gestão de uma reorganização curricular quanto uma reorganização curricular para a área da gestão deverão considerar os saberes necessários para a formação de equipes gestoras, de equipes de gestores educadores. São saberes que envolvem conceitos, fatos, procedimentos e atitudes capacitadoras desta equipe para a ciência e arte de captar e gerir elementos materiais e conceptuais e, fundamentalmente, de coordenar o esforço humano vivificador do processo educacional. Há que se privilegiar o ser humano.

Ao se considerar elementos materiais e conceptuais verifica-se uma relação necessária e inequívoca de dominação do homem sobre tais elementos, mas, ao se considerar as variáveis relacionadas ao esforço humano, a coordenação sobrepõe-se à dominação assumindo, inclusive, o protagonismo do processo. A coordenação, parte da equipe gestora, torna-se responsável pela alma da escola. Alma que se encontra corporificada na cultura e no clima da escola. Desta feita, sob a ação do gestor-educador, do educador-gestor, esta cultura oferecerá, certamente, campo fértil para os projetos inovadores, para os projetos curriculares inovadores. O clima há que favorecer para tanto.

Referências Bibliográficas

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de (1998). *Escola, cultura e clima.. Ambiguidades para a Administração Escolar*. Tese de doutoramento, Programa de Pós graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil.

_____. (1999). Escola: cultura, clima e formação de professores .In QUELUZ, Ana Gracinda (Orient.) & ALONSO, Myrtes (Org.), *O Trabalho docente Teoria & Prática*. (pp. 129-142). São Paulo: Pioneira.

_____ .(2008,outubro). *Reorganização curricular: Gestão, cultura e clima da escola.*. 31ª Reunião da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação), Caxambu- MG, Brasil.

_____.(2009). Cultura, Clima e gestão da Escola. In: FELDMANN, Marina. G. (org.), *Formação de professores e escola na contemporaneidade* (pp. 242- 251. São Paulo: Senac.

_____ .(2011).(Org.) *Educação para Conviver e a Gestão da Aprendizagem: O Educador Gestor e o Gestor Educador* .Curitiba: Appris.

_____ .(2011).Considerações sobre cultura e clima das instituições de ensino no processo de ensino e aprendizagem:o gestor educador IN: BRITO,Regina Lúcia Giffoni Luz de.(Org.) *Educação para Conviver e a Gestão da Aprendizagem: O Educador Gestor e o Gestor Educador* (pp.183-201).Curitiba: Appris.

FREIRE, Paulo (2005). *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.

GLATTER. Ron (1992).A gestão como meio de inovação e mudanças nas escolas In: NÓVOA, Antônio. *As organizações escolares em análise*.(pp.141-161). Lisboa: D. Quixote.

GIMENO SACRISTÁN, J (2002*). Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*.. Porto Alegre: Artmed,.

MASETTO,Marcos Tarciso (2004). Inovação na educação superior. *Revista Interface*, 8(14), 197-202.

MORGAN, Garet.(1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.

MOTTA, Paulo Roberto (1995). *Gestão contemporânea: A ciência e a arte de ser dirigente*. Rio de Janeiro: Record.

9.5.

Título:

O apoio pedagógico na universidade: um processo institucional de Gestão e docência

Autor/a (es/as):

Broilo, Cecilia Luiza [PUCRS]

Luz, Aline Souza da [UNIPAMPA]

Resumo:

A Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA constituiu uma Coordenadoria de Apoio Pedagógico, como uma Política Institucional com a finalidade de investigar, analisar, intervir nos processos de ensino-aprendizagem da Instituição. De acordo com Broilo (2000) a construção da docência universitária move-se para além do desejo ingênuo, altruísta e idealista.

A docência vem se construindo a partir de fortes e concretos tensionamentos que são estabelecidos entre a profissionalidade docente universitária que desejamos e, elementos não menos concretos, como: a tradição e o mercado profissional. Ao constatarmos a necessidade de realizar uma formação junto aos docentes, observamos a preocupação com o processo formativo dos estudantes, quanto a sua permanência e êxito nos estudos, no acompanhamento e na sua evolução após a formação universitária. Surge assim, a importância de atuar de forma pedagógica junto aos estudantes através de ações: que colaborem para minimizar o fenômeno da evasão, que estimulem os estudantes na busca de sua formação e que facilitem o trabalho acadêmico dos professores. Visando qualificar a prática docente, realizar um assessoramento aos coordenadores de curso nas questões de caráter didático-pedagógico, foi necessário compor uma *equipe de docentes de diferentes áreas do saber, tendo uma coordenação geral e um representante em cada um dos diferentes campi, na busca do desenvolvimento de uma linha de ação comum.* O trabalho realizado com uma coordenação geral colaborou, para a troca de ideias, de experiências e estudos que contribuam para a unidade de ação pedagógica. Ao pensar o planejamento das atividades em conjunto, e ao desenvolver estratégias que dinamizam o fazer pedagógico nos diferentes campi, possibilitaremos uma *política na qual a crítica e a esperança estejam fundamentadas em um projeto prático de possibilidades* (Giroux, 1997, p. 258). Ao realizar uma análise qualitativa através das observações, das reuniões e do diagnóstico/categorias levantado, dos 11 campi existentes na UNIPAMPA foi possível perceber que, ´´para ensinar, para conhecer e para intervir´´, na prática pedagógica docente, é preciso ´´um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia´´ (Freire, 1998). E que as ´´ações de intervenção, no sentido da melhoria da qualidade do Ensino Superior, não mais podem se desencadeadas sem a construção de um conhecimento cientificamente produzido sobre esta realidade´´ (Cunha e Leite, 1996, p. 91). Para que aconteça a prática pedagógica docente, na Universidade, na perspectiva de construção do conhecimento e de reflexão contínua foi necessário estabelecer um programa de formação continuada permanente que ajude os professores a absorver o impacto da revolução tecnológica e que favoreça a revitalização do meio acadêmico. De acordo com Masetto (1998), o surgimento de novos espaços de produção de conhecimento e maior facilidade de acesso se dá por meio dos recursos de informática e de telemática, e com a sensibilização da sociedade para valores éticos, políticos e sociais.

Palavras-chave:

Apoio Pedagógico. Ensino Superior. Gestão e docência.

Introdução

A Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA constituiu uma Coordenadoria de Apoio Pedagógico, como uma Política Institucional com a finalidade de investigar, analisar, intervir nos processos de ensino-aprendizagem da Instituição. De acordo com Broilo (2000) a construção da docência universitária move-se para além do desejo ingênuo, altruísta e idealista.

A docência vem se construindo a partir de fortes e concretos tensionamentos que são estabelecidos entre a profissionalidade docente universitária que desejamos e, elementos não menos concretos, como: a tradição e o mercado profissional. Ao constatarmos a necessidade de realizar uma formação junto aos docentes, observamos a preocupação com o processo formativo dos estudantes, quanto a sua permanência e êxito nos estudos, no acompanhamento e na sua evolução após a formação universitária. Surge assim, a importância de atuar de forma pedagógica junto aos estudantes através de ações: que colaborem para minimizar o fenômeno da evasão, que estimulem os estudantes na busca de sua formação e que facilitem o trabalho acadêmico dos professores.

Visando qualificar a prática docente, realizar um assessoramento aos coordenadores de curso nas questões de caráter didático-pedagógico, foi necessário compor uma *equipe de docentes de diferentes áreas do saber, tendo uma coordenação geral e um representante em cada um dos diferentes campi, na busca do desenvolvimento de uma linha de ação comum.* O trabalho realizado com uma coordenação geral colaborou, para a troca de idéias, de experiências e estudos que contribuam para a unidade de ação pedagógica.

Ao pensar o planejamento das atividades em conjunto, e ao desenvolver estratégias que dinamizam o fazer pedagógico nos diferentes campi, possibilitaremos uma *política na qual a crítica e a esperança estejam fundamentadas em um projeto prático de possibilidades* (Giroux, 1997, p. 258). Ao realizar um diagnóstico dos 10 campi existente na UNIPAMPA foi possível perceber que, "para ensinar, para conhecer e para intervir", na prática pedagógica docente, é preciso "um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia" (Freire, 1998). E que as "ações de intervenção, no sentido da melhoria da qualidade do Ensino Superior, não mais podem se desencadeadas sem a construção de um conhecimento cientificamente produzido sobre esta realidade" (Cunha e Leite, 1996, p. 91).

Para que aconteça a prática pedagógica docente, na Universidade, na perspectiva de construção do conhecimento e de reflexão contínua se faz necessário que se estabeleça um programa de formação continuada permanente que ajude os professores a absorver o impacto da revolução tecnológica e que favoreça a revitalização do meio acadêmico. De acordo com Masetto (1998), o surgimento de novos espaços de produção de conhecimento e maior facilidade de acesso se dá

por meio dos recursos de informática e de telemática, e com a sensibilização da sociedade para valores éticos, políticos e sociais.

A UNIPAMPA assume como missão oferecer uma educação superior de qualidade, através da qualificação dos recursos humanos e a fixação da população produtiva nos seus lugares de origem, com isso apostando no desenvolvimento da região. Primando pela excelência acadêmica, há um entendimento dos dirigentes da instituição que a qualidade da educação da sala de aula acadêmica, passa necessariamente pela qualificação dos processos didático-pedagógicos de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, a UNIPAMPA constitui uma Coordenadoria de Apoio Pedagógico, como uma Política Institucional, com o objetivo de investigar, analisar, intervir nos processos de ensino-aprendizagem da Instituição. De acordo com Cóssio (2008) *acredita-se que a alternativa de constituir setores para este fim, pode dar mais consistência ao trabalho e garantir graus maiores de permanência, unicidade e visibilidade ao campo pedagógico (p.167).*

Além da necessidade de realizar uma formação junto aos docentes, também observamos a preocupação com o processo formativo dos estudantes, auxiliando-os na sua permanência e êxito nos estudos, bem como acompanhar a evolução do alunado mesmo após a formação universitária. Neste sentido, acreditamos na importância de atuar de forma pedagógica junto aos estudantes através de ações: que colaborem para minimizar o fenômeno da evasão, que estimulem os estudantes na busca de sua formação e que facilitem o trabalho acadêmico dos professores.

Considerando que o *objetivo central* de uma Coordenadoria de Apoio Pedagógico é promover a formação continuada dos professores do Ensino Superior, qualificar a prática docente e assessorar os coordenadores de curso nas questões de caráter didático-pedagógico, é necessário compor uma *equipe de docentes de diferentes áreas do saber, tendo uma coordenação geral e um representante em cada um dos diferentes campi, favorecendo assim o desenvolvimento de uma linha de ação comum.* Embora, se entenda a necessidade de que professores de diferentes áreas atuem no setor pedagógico, a UNIPAMPA tem em sua equipe pedagógica a atuação do técnico em educação (uma nova configuração nas universidades federais).

O trabalho realizado com uma coordenação geral colabora, ainda, para a troca de idéias, de experiências e estudos que contribuam para a unidade de ação pedagógica. Ao pensar o planejamento das atividades em conjunto, e ao desenvolver estratégias que dinamizam o fazer pedagógico nos diferentes campi, possibilitaremos uma *política na qual a crítica e a esperança estejam fundamentadas em um projeto prático de possibilidades* (Giroux, 1997, p. 258).

Estamos convencidos de que, "para ensinar, para conhecer e para intervir", na prática pedagógica docente, é preciso "um exercício constante em favor da produção e do

desenvolvimento da autonomia" (Freire, 1998). E que as "ações de intervenção, no sentido da melhoria da qualidade do Ensino Superior, não mais podem se desencadeadas sem a construção de um conhecimento cientificamente produzido sobre esta realidade" (Cunha e Leite, 1996, p. 91).

Portanto, é necessário, que pensemos constantemente a prática pedagógica docente, na Universidade, numa perspectiva de construção do conhecimento, numa reflexão contínua sobre a sua prática e se estabeleça um programa de formação continuada permanente que ajude os professores a absorver o impacto da revolução tecnológica e que favoreça a revitalização do meio acadêmico. No entendimento de Masetto (1998) o surgimento

> *de novos espaços de produção de conhecimento e maior facilidade de acesso a ele por meio dos recursos de informática e de telemática, com a sensibilização da sociedade para valores éticos, políticos e sociais, todas as profissões se vêm na obrigação de rever as características de seus profissionais bem como sua formação (p. 16)*

De acordo com Broilo (2000) a construção da docência universitária move-se para além do desejo ingênuo, altruísta e idealista. A docência vem se construindo a partir de fortes e concretos tensionamentos que são estabelecidos entre a profissionalidade docente universitária que desejamos e, elementos não menos concretos, como: a tradição, o mercado, a ampliação do ensino privado, os marcos regulatórios do Estado e suas agências, a pressão das agências internacionais de financiamento, a oficialização da separação do ensino e pesquisa, exceto para as universidades, o aumento da carga de trabalho, a produtividade quantitativa, baixos salários, entre outras.

Mas, é necessário que numa Coordenadoria de Apoio Pedagógico se parta do pressuposto de que é fundamental entender o professor no seu cotidiano, tendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado, o que poderá auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e a sua formação (Cunha, 1992, p. 33).

Algumas universidades já realizaram mudanças em suas estruturas, organizando-se administrativamente em cursos, extinguindo seus departamentos e transformando as unidades de ensino, pesquisa e extensão em centros, trazendo aos setores pedagógicos e aos professores universitários a necessidade de realizar um maior exercício epistemológico interdisciplinar.

Outra questão que se faz necessário deixar claro nesta proposta é o conceito de **projeto,** uma vez que, se entende que uma forma de agilizar e dinamizar o trabalho pedagógico na universidade pode ser a utilização da metodologia de projetos. Um **projeto educacional** na concepção de Moura (2006) é

> *um empreendimento de duração finita, com objetivos claramente definidos em função de problemas, oportunidades, necessidades, desafios ou interesses de um sistema educacional, de um educador ou grupo de educadores, com a finalidade de planejar, condenar e executar ações voltadas para a melhoria de processos educativos e de formação humana, em diferentes níveis e contextos*.

A forma como a UNIPAMPA está configurada em diferentes campi favorece para que se estabeleça uma organização pedagógica na forma de rede acadêmica. Entendendo que a missão de uma **rede acadêmica** é de integrar, agilizar a comunicação e a discussão entre seus pares, por isso, define-se que a Coordenadoria de Apoio Pedagógico e os Técnicos de Assuntos Educacionais pode se constituir em uma rede de relações educacionais entre os sujeitos dos diferentes campi, preocupados com a questão do ensinar e aprender na universidade. De acordo com Castells (2003) rede se constitui em comunidades que são:

> *redes de laços interpessoais que proporcionam sociabilidade, apoio, informação, um senso de integração e identidade social" (...) "As comunidades, aos menos na tradição da pesquisa sociológica baseiam-se no compartilhamento de valores e organização social. As redes são montadas pelas escolhas e estratégias de atores sociais, sejam indivíduos, famílias ou grupos sociais (p. 106 e 107).*

A UNIPAMPA pensa na possibilidade de estabelecer um projeto de Rede Acadêmica conectada a Telemática visando reforçar os laços pedagógicos dos diferentes campi, estabelecendo assim um diálogo permanente interdisciplinar e autônomo. Por isso, articular a liberdade e ***autonomia,*** numa forma de estabelecer princípios e regras para a ação, reconhecendo e internalizando os valores do contexto ou problematizando e substituindo aqueles que não se mostram consistentes, é também uma forma de intervir na prática pedagógica de forma ética (Rios, 2001 e 2004).

Por isso, lutar pela criação de situações articuladoras considerando os limites e as possibilidades, se faz necessário, enquanto uma equipe interdisciplinar de apoio pedagógico, que atua no espaço de uma universidade. Por ***interdisciplinaridade*** entende-se como uma como possibilidade de inovação pedagógica num processo de interação e interdependente entre áreas de conhecimento. Atuar de forma interdisciplinar pode possibilitar aos setores pedagógicos e os professores universitários trilharem um caminho onde as experiências concretas de trabalho em equipe ou em grupos, facilitam o exercício de suas possibilidades, no encaminhamento dos problemas e nas limitações.

1. Histórico da Universidade Federal do Pampa[2]:

De acordo com o Projeto Institucional de 2009, a UNIPAMPA é resultado da reivindicação da comunidade da região, atendida pelo Governo Federal, visando contribuir com a integração e o desenvolvimento da região de fronteira do Brasil com o Uruguai e a Argentina. Em 22 de novembro de 2005, foi firmado o consórcio do Acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), prevendo a ampliação da educação superior no Estado.

Em setembro de 2006, com o já instituído consórcio das universidades tiveram início as atividades acadêmicas nos *campi* vinculados à UFPel e, em outubro do mesmo ano, nos *campi* vinculados à UFSM. Com o primeiro processo seletivo, através de vestibular ingressaram 1.527 alunos.

Em 11 de janeiro de 2008, a Lei 11.640 criou a UNIPAMPA: Fundação Universidade Federal do Pampa, constituida de dez campi, localizados nas cidades de Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel, Uruguaiana, podendo serem visualizados no mapa a seguir.



A criação da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA está na esteira da implementação da política de expansão e renovação das Instituições Federais de Educação Superior que o governo federal vem fomentando desde 2003.

Em novembro de 2008, materializando o principio da Gestão Democrática, adotado pela UNIPAMPA, foram realizadas as primeiras eleições para cargo de diretores, coordenadores acadêmicos e administrativos de todos os Campi, bem como a eleição dos coordenadores de cursos. A posse aconteceu em 02 de fevereiro de 2009.

[2] Todas as informações referentes aos dados históricos de parte desta proposta foram retiradas do Projeto Institucional (PI), de 16 de gosto de 2009, UNIPAMPA.

Desde o início de sua implantação, a UNIPAMPA demonstra preocupação com a **formação acadêmica** pautada pelo desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos, os quais respondam às necessidades contemporâneas da sociedade. Orienta-se por uma concepção de Ciência em que o conhecimento é construção social, constituído a partir de diferentes fontes, e que valoriza a pluralidade dos saberes, as práticas locais e regionais, exigindo o desenvolvimento de cursos com projetos pedagógicos que possam articular interdisciplinarmente[3] Ensino, Pesquisa e Extensão.

No entanto, a interdisciplinaridade, de acordo com Machado (2001) não pode colocar-se como um discurso demagógico ou como uma receita mágica para superar a fragmentação do conhecimento ou estrutura dos departamentos acadêmicos. A concepção de interdisciplinaridade é mais do que simples atravessamento dos limites departamentais da universidade e das fronteiras que estabelecem os territórios de cada disciplina. Ao mesmo tempo em que transpõe tais limites, a interdisciplinaridade institui a solidariedade como um elo interdisciplinas e interpráticas de trabalho docente-discente.

Destaca-se que a UNIPAMPA, no ano de sua criação já possuía quarenta e oito (48) Cursos de Graduação em funcionamento nos diversos *campi*. Em nível de pós-graduação, a UNIPAMPA possui cursos de especialização e nível de Mestrado. Em nível de Doutorado, possui programas especiais, como o Doutorado Interinstitucional nas seguintes áreas: (1) Dinter em Administração; (2) Dinter em Modelagem Computacional; (3) Dinter em Enfermagem.

Em agosto de 2009, após um processo democrático de construção coletiva, é aprovado o Projeto Institucional (PI). Este documento manifesta as concepções e princípios pedagógicos adotados pela instituição, bem como o planejamento estratégico dos próximos cinco anos. De acordo com o PI, a concepção de Universidade apóia-se na concepção de sociedade, entendida enquanto uma coletividade marcada pela diversidade, pluralidade e pelas diferenças culturais próprias de cada contexto local, reconhecendo essa diversidade como valor e possibilidade de participação coletiva nos processos de tomada de decisão.

A UNIPAMPA adota como princípios norteadores, expressos no PI: (i) a formação acadêmica ética, reflexiva, propositiva e emancipatória, comprometida com o desenvolvimento humano em condições de sustentabilidade; (ii) excelência acadêmica, caracterizada por uma sólida formação científica e profissional, que tenha como balizador a indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, visando ao desenvolvimento da Ciência, da criação e difusão da Cultura e de tecnologias ecologicamente corretas, socialmente justas e economicamente viáveis, direcionando-se por estruturantes amplos e generalistas; (iii) sentido público, manifesto

[3] Entendida como a integração entre disciplinas e os diferentes campos do saber; intencionalidade, que se expressa nas escolhas metodológicas e epistemológicas visando ao pleno desenvolvimento do estudante.

por sua gestão democrática, gratuidade e intencionalidade da formação e da produção do conhecimento, orientado pelo compromisso com o desenvolvimento regional para a construção de uma nação justa e democrática.

Enquanto instituição social comprometida com a ética, fundada nas noções de liberdade, respeito à diferença e solidariedade, a UNIPAMPA assume a **missão** de promover a educação superior de qualidade, com vistas à formação de sujeitos comprometidos e capacitados a atuarem em prol do desenvolvimento sustentável da região e do país. A partir de seu comprometimento com tal desenvolvimento, a UNIPAMPA definiu sua **visão** enquanto instituição acadêmica de reconhecida excelência, de modo a exigir um **perfil de egresso** definido por uma sólida formação, generalista e humanística, e pela consciência das questões éticas e da relevância pública e social do conhecimento acadêmico.

Em 2010, a Universidade Federal do Pampa/UNIPAMPA mostra a sua potencialidade ao contar com 50 cursos de graduação já implantados.

2 O fazer pedagógico na UNIPAMPA

Desde o início de sua implantação, a UNIPAMPA demonstra preocupação com uma **formação acadêmica de excelência.** Nosso entendimento defende que a qualidade da educação da sala de aula acadêmica, passa necessariamente pela qualificação dos processos didático-pedagógicos de ensino-aprendizagem, deve contemplar docentes e discentes da universidade, no trabalho pedagógico.

Destacam-se as ações institucionais de formação de docentes e gestores da Universidade, buscando com isso um ensino superior de qualidade. Desde 2008, ocorre a realização de seminários para favorecer a integração, a informação, a formação e a reflexão coletivas dos servidores: (1) *I Seminário de desenvolvimento profissional: Pedagogia Universitária* (Bagé, 13 e 14 de março, 2008), focalizando as linhas gerais do Plano de Desenvolvimento Institucional e a construção do Projeto Político-Pedagógico; (2) *II Seminário de desenvolvimento profissional: construindo a identidade da UNIPAMPA* (17 e 18 de abril de 2008), para desenvolver competências coletivas na construção da "identidade da UNIPAMPA", com reflexões coletivas firmando o compromisso de garantir os direitos dos cidadãos, através de conduta ética e de busca permanente do desenvolvimento pessoal e profissional; (3) *1° Seminário de Formação de Dirigentes* (3 a 5 de fevereiro de 2009, em Bagé), com o objetivo de oportunizar conhecimento mútuo e integração entre os gestores das atividades acadêmicas e administrativas da UNIPAMPA e estabelecer bases e diretrizes para o processo de planejamento acadêmico-institucional da UNIPAMPA; (4) *III Seminário de desenvolvimento profissional: Pedagogia Universitária* (17 a 19 de fevereiro de 2009, em Santana do Livramento), com o objetivo de dar

inicio a capacitação dos docentes, nos aspectos referentes às diretrizes a serem observadas nos próximos concursos docentes e a construção do programa institucional de formação continuada dos professores da UNIPAMPA.

Apresentando uma forte preocupação com a questão pedagógica, no final do ano de 2009, a reitoria autoriza a realização de um concurso público para os cargos de Técnico em Assuntos Educacionais, Pedagogos e Assistentes Sociais pensando no atendimento pedagógico dos dez Campi. Com isso, o ano de 2010 inicia-se com uma forte ampliação dos recursos humanos que compõem o Apoio Pedagógico na Universidade. Além do mais, vários setores da universidade puderam ser efetivamente criados.

Em agosto de 2010, no II Seminário de Desenvolvimento Profissional, para os servidores técnicos, houve formalmente o primeiro encontro de todos os servidores que compõem o Apoio Pedagógico da Universidade. Neste encontro o objetivo principal foi criar a identidade do grupo através do registro escrito de um documento. Houve também o relato de algumas atividades que estavam desenvolvendo nos seus respectivos Campus.

Em dezembro de 2010, numa reunião presencial realizada em Bagé novamente com todos os servidores que compõem o Apoio Pedagógico, resgatou-se as discussões do encontro de agosto. Pode-se afirmar que neste encontro definiu-se então a Coordenadoria de Apoio Pedagógico e suas atribuições bem como o Núcleo de Desenvolvimento Educacional e suas atribuições.

Como estratégias de visibilidade deste grupo de Apoio Pedagógico, definiu-se por elaborar um documento para apresentar à Comissão de Criação dos Regimentos Internos dos Campi, apresentando o NuDe; inserir o NuDe da estrutura organizacional da UNIPAMPA (reformulando a portaria 740), criar o logo da CAP e NuDE. Atualmente tanto a CAP quanto os NuDE já estão estruturados, com suas atividades definidas e Planos de Ações elaborados para execução em cada Campus.

3 O apoio pedagógico na UNIPAMPA

3.1 Coordenadoria de Apoio Pedagógico – CAP

A Coordenadoria de Apoio Pedagógico, no âmbito da Universidade Federal do Pampa, visa assessorar o Vice – Reitor e a Pró-Reitoria de Graduação nas questões da Pedagogia Universitária e nos aspectos didático-pedagógicos e teórico-metodológicos do processo ensino-aprendizagem da universidade. Com isso desenvolve ações de formação continuada dos professores, de estudos permanentes e de desenvolvimento de ações cujos focos principais são as relações professor-aluno, o processo didático-pedagógico de ensino-aprendizagem, as práticas educativas, o processo de avaliação, com a finalidade de contribuir para a melhoria da

qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão universitária. Sua peculiaridade e inovação consistem em prestar atendimento também aos discentes, auxiliando-os na sua permanência e êxito nos estudos, bem como acompanhar a sua evolução mesmo após a formação universitária.

No desenvolvimento destas ações também apóia e assessora os dirigentes dos Campi, Coordenadores de Cursos de Graduação e Cursos Superiores de Tecnologia, bem como aos demais docentes da instituição, no sentido de auxiliar nos aspectos didático-pedagógicos do processo ensino-aprendizagem

Na estrutura organizacional da UNIPAMPA, a Coordenadoria de Apoio Pedagógico - CAP, de acordo com a Portaria nº 0745, de 13 de abril de 2010, está vinculada ao Gabinete do Vice-Reitor dividindo-se em duas áreas: a Divisão de Apoio Pedagógico e a Divisão de Apoio aos Fóruns das Áreas de Conhecimento. A Divisão de Apoio Pedagógico trata dos aspectos didático-pedagógicos e teórico-metodológicos do processo ensino-aprendizagem da universidade. Esta divisão acolhe os Fóruns das Áreas de conhecimento tratando do apoio aos Coordenadores de Curso no que se refere às temáticas relacionadas aos Cursos de Graduação, organizados em área do conhecimento.

A CAP está composta pela equipe de técnicos administrativos em educação com Técnicos em Assuntos Educacionais; com uma Assistente Social e uma Assistente em Administração, com acompanhamento de uma Coordenadora de Desenvolvimento do Ensino de Graduação, com titulação na área pedagógica. São atribuições da equipe que atua na Coordenadoria de Apoio Pedagógico:

A) Assessorar o Vice – Reitor e a Pró-Reitoria de Graduação nas questões da Pedagogia Universitária e nos aspectos didático-pedagógicos e teórico-metodológicos do processo ensino-aprendizagem da universidade com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão universitária.

B) Participar do planejamento dos planos anuais de atividades, na área educacional e ligados a Pró-Reitoria de Graduação, bem como acompanhar a execução das ações pedagógicas planejadas;

C) Coordenar, apoiar e assessorar os Núcleos de Desenvolvimento Educacional.

D) Divulgar documentos que orientem o processo pedagógico da UNIPAMPA;

E) Informar sobre legislação educacional e matérias de natureza pedagógica;

F) Desenvolver ações de formação continuada dos professores visando qualificar a prática docente;

G) Assessorar a Coordenação Acadêmica dos diferentes campi quanto aos aspectos didático-pedagógicos e teórico-metodológicos relacionadas ao desenvolvimento de

atividades de ensino-aprendizagem nos cursos de Graduação e Tecnológicos bem como no atendimento às demandas dos docentes;

H) Apoiar os coordenadores de curso quanto às necessidades e aos problemas relacionados com processos pedagógicos, detectados no cotidiano acadêmico e nos processos avaliativos;

I) Acompanhar os discentes auxiliando-os na sua permanência e êxito nos estudos;

J) Elaborar relatório anual das atividades desenvolvidas pelo Apoio Pedagógico da UNIPAMPA..

3.2Núcleo de Desenvolvimento Educacional – NuDE

Em 2010, a Universidade Federal do Pampa/UNIPAMPA desencadeou o processo de implementação do apoio pedagógico na universidade, através da Coordenadoria de Apoio Pedagógico - CAP. O trabalho realizado com uma coordenação geral colabora para a troca de idéias, de experiências e estudos que contribuam para a unidade de ação pedagógica dinamizando o fazer pedagógico nos diferentes campi. Apresentando uma forte preocupação com a questão pedagógica, a reitoria incentivou a criação do apoio pedagógico nos dez Campi que compõem a Universidade.

Nos diferentes campi, o apoio pedagógico é desenvolvido pelos Técnicos de Assuntos Educacionais - TAEs, Assistentes Sociais, Pedagogos e outros profissionais que compõem o Núcleo de Desenvolvimento Educacional – NuDE. Na estrutura organizacional da UNIPAMPA, o Núcleo de Desenvolvimento Educacional – NuDE, de acordo com a Portaria nº 0745, de 13 de abril de 2010, está vinculada à Coordenação Acadêmica de cada Campus, apoiando e assessorando estes. O Núcleo de Desenvolvimento Educacional é o setor responsável pelo atendimento de docentes e discentes do campus, dentro da área do Desenvolvimento Educacional, visando à qualificação do ambiente acadêmico com orientação de conhecimentos da Pedagogia e áreas afins.

Os integrantes do NuDE trabalham a partir de demandas apresentadas pelos docentes e discentes, bem como pela proposição de projetos de intervenções específicas, na busca por alternativas que favoreçam os processos de ensino -aprendizagem na instituição e também na implementação de Projetos Institucionais de natureza pedagógica. São atividades do Núcleo de Desenvolvimento Educacional:

- atendimento aos estudantes por demanda espontânea, casos individuais e em pequenos grupos;
- atendimento aos estudantes por indicação de docente;
- acompanhamento dos estudantes com deficiência ou com dificuldades e aprendizagem, através

de atendimentos pontuais e /ou projetos;
- acompanhamento das atividades pedagógicas administrativas;
- orientação aos professores visando a qualificação dos processos educacionais;
- elaboração, execução e /ou participação de projetos em áreas de intervenção específicas, bem como pareceres técnicos próprios do cargo de cada técnico;
- desenvolvimento de projetos de Extensão;
- atividade de Pesquisa por coleta de dados /levantamento de informações, com metodologia definida pela equipe de técnicos, em questões relativas a qualificação dos processos educacionais.

Concluindo sem concluir

Por fim, são crescentes os desafios que se colocam na prática pedagógica das Universidades. Percebemos que, mais do nunca, professores e estudantes têm enfrentado grandes questões decorrentes das condições sócio-culturais contemporâneas, incluindo os dispositivos das políticas globalizadas, que obviamente interferem nos processos de ensino-aprendizagem.

Problematizar a construção da docência universitária, diante da formação para o exercício docente nos demais níveis educacionais no Brasil é admitir um grande paradoxo. Para o exercício profissional docente na educação infantil, fundamental e média, há exigência legal de uma formação específica para cada um desses segmentos. Contraditoriamente, para os professores que atuam nos cursos específicos de nível superior, para formação dos docentes desses três níveis mencionados, não há nenhuma formação que os habilite para tal, nem mesmo nenhuma exigência legal e muito menos de conhecimentos específicos para tal.

O professor universitário, historicamente, constituiu-se como o profissional que "sabe fazer" no mundo do trabalho, tendo como base a profissão paralela. Desta forma, por muito tempo o território acadêmico prescindiu da formação pedagógica ao docente universitário. O contexto de crise propicia a discussão acerca da profissionalidade docente, que ao ganhar evidência passou a gerar expectativas quanto aos novos contornos e definição do seu novo papel social. A esse respeito Cunha (2005) afirma que:

> *o professor é hoje posto em xeque principalmente pela sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época. Entre eles, talvez os mais significativos sejam: as novas tecnologias de informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividade e mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea (p. 6).*

Há conquistas significativas nos espaços da comunidade acadêmica universitária através de ações direcionadas, que promovem a interação e a construção de saberes pedagógicos, buscando um *agir político para afirmar o campo e, ao mesmo tempo, o desvendar do que acontece nesta instituição* (Leite, 1999, p. 10). Cabe duvidar das situações em que se instalam possibilidades válidas de reflexão dentro da Universidade. Acreditamos que os setores pedagógicos são espaços de acolhida os quais podem garantir alguma discussão, com a reflexão no sentido de diálogos entre professores e estudantes.

Pimentel (1993) constatou que *todos os professores têm domínio do conhecimento amplo, profundo e atualizado, não só do conhecimento programático como da ciência que ensinam*, e têm também o conhecimento de ciências correlatas. Entre *as ciências correlatas*, destacamos que não necessariamente estão incluídas as ciências de ensinar. Não raro, os professores não possuem conhecimentos pedagógicos. No sentido de minimizar essa condição, algumas iniciativas têm sido possíveis. Uma delas, recorrente em diferentes Instituições, tem sido a criação de Núcleos de Apoio Pedagógico ligados as esferas acadêmicas de gestão universitária.

Schulman (1993) explicita que os professores podem aprender uma parte do conhecimento pedagógico no palco formal em que ouvem, lêem e discutem idéias sobre a prática de ensino e as suas raízes teóricas, aprendendo a partir de suas próprias experiências e das experiências dos colegas profissionais, quando forem estimulados e apoiados. De acordo com o autor não há uma fonte de conhecimento do conteúdo pedagógico exclusiva para os professores.

Ao refletir sobre alguns aspectos que envolvem a intelectualidade do professor universitário, Schulman (1993) destaca que o professor apresenta honestidade intelectual quando compreende a matéria com profundidade, trabalha com flexibilidade e abertamente; compreende as dificuldades mais prováveis que os alunos venham a ter a respeito destas idéias e daquelas formas de representação que provavelmente se liguem e ainda quando, estimulam as mentes dos alunos. De acordo com o autor, quando os professores compreendem as variações das didáticas, dos modelos e abordagens para assessorar os alunos em suas construções, quando são receptivos a revisões de objetivos, dos planos e de procedimentos nas interações com os alunos, também demonstram sua atenção aos aspectos pedagógicos. Este tipo de compreensão não é exclusivamente técnica, nem apenas reflexiva, é um conhecimento pedagógico.

Em pesquisa realizada por Broilo (2003) foi possível comprovar que a **manutenção de um setor ou de programas pedagógicos ou ainda de coordenadorias na Universidade** possui um papel vital para **promover mudanças salutares na prática pedagógica do professor universitário**. As contribuições confirmaram que o trabalho docente pode ser reformulado através da ação pedagógica desencadeada a partir da existência de coordenadorias, núcleos ou setores pedagógicos. Necessitamos resgatar a nossa humana docência tem sido um desafio constante que tem exigido sensibilidade e discernimento, ética e emoção, características que passam a ser fundamentais para trabalhar com o docente e no trabalho docente no entendimento de Forster (2000).

Ao considerar todos esses aspectos que envolvem o docente universitário e especialmente a sua identidade e o seu papel na prática cotidiana de ensinar, convém destacar que, de acordo com Lucarelli (2002):

> *o professor universitário constrói, atualmente, sua identidade da mesma forma que todo o educador o faz; inserido em um contexto de transformação de sua função em meio a circunstâncias institucionais, que o definem, ou delimitam, com uma certa singularidade. Tais características se relacionam ao mesmo tempo, com o seu papel de ator central no campo das relações institucionais perante o escasso reconhecimento social da necessidade de uma formação na área do ensino e da pedagogia como um todo (p. 136).*

Lucarelli (2002), ao referir-se ao papel desempenhado por um docente universitário, parte da reflexão inicial de que os trabalhadores da educação de outros níveis de ensino do sistema educativo possuem, tradicionalmente, programas que fazem referência a sua formação específica como docentes de prática profissional. Esses profissionais têm claramente instituído o lugar de sua formação inicial, contam com recursos, certificações e tarefas definidas. Nos níveis iniciais, fundamentais e médios, a profissão que identifica e estabelece um ponto comum para o desenvolvimento de práticas diversas por parte dos educadores é a profissão de docente. Isto é, o campo da prática que define a profissão de docente, nesses níveis, é o campo docente.

Portanto, cabe aos assessores pedagógicos universitários - profissionais integrantes do setor pedagógico da universidade - refletirem e propor ações conjuntas de desenvolvimento de competências específicas dos docentes, utilizando-se da investigação para iniciar um processo de intervenção e "superar" o senso comum pedagógico, embora a universidade não parece preparada para defrontar os desafios que apontam para transformações profundas (Santos 1999 e Leite , 2003). Sendo assim, é possível afirmar que a ação da Pedagogia Universitária, em uma forma de atuação investigativa e numa dimensão de construção coletiva, precisa ser resguardada

junto aos professores e estudantes como potência de qualificação da convivência em sala de aula e melhoria no rendimento universitário amplo.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate (2003). *Processos de Ensinagem na Universidade*: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVALLE.

BROILO, Cecília Luiza (2000). Qualificando o professor para o fazer pedagógico na Universidade. In**:** *II Congresso Internacional De Educación* – Debates y utopias, 2000, Buenos Aires. Anais. Buenos Aires: Faculdade de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

BROILO, Cecilia Luiza (2004). *(Con) formando o trabalho docente*: uma ação pedagógica na universidade. Tese (doutorado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CASTELLS, Manuel (2003). *A galáxia da Internet*: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora.

CÓSSIO, Maria de Fátima (2008). Políticas. *Institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária*: um estudo sobre as IES comunitárias do RS. Tese (doutorado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CUNHA, Maria Isabel da e LEITE, Denise Balarine Cavalheiro (1996). *Decisões Pedagógicas e estruturas de poder na universidade***.** Campinas, Papirus.

CUNHA, Maria Isabel da. (org.) (2005). *Formatos avaliativos e concepção de docência***.** Campinas, SP: Autores Associados.

FORSTER, Mari Margarete (2000). *O ensinar e o aprender:* desafios do trabalho docente. São Leopoldo, RS: UNISINOS, Núcleo de Apoio Pedagógico, mar. 2000. Palestra no Encontro de Professores Novos.

FREIRE, Paulo (1998). *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

GIROUX, Henry A (1997). *Os professores como intelectuais:* rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas.

LEITE, Denise (Org.) (1999). *Pedagogia universitária***:** conhecimento, ética e política no ensino. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS.

LEITE, Denise. Pedagogia universitária no Rio Grande do Sul. In: MOROSINI, Marília Costa (Org,), (2003). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS, RIES.

LUCARELLI, Elisa (Comp.), (2002). *El asesor pedagógico en la universidad* – De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.

MACHADO, Carmem Lucia Bezerra et AL (julh. - dez.2000). Interdisciplinaridade como solidariedade: desafio à formação de professores. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 127-156.

MASETTO, Marcos T. (Org.), (1998). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus.

MOURA, Dácio Guimarães de (1996). *Trabalhando com projetos*: planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis, RJ: Vozes.

PIMENTEL, Maria da Glória (1993). *O professor em construção*. Campinas, SP: Papirus.

PROJETO INSTITUCIONAL (2008). *Universidade Federal do Pampa* – UNIPAMPA, 16 de agosto de 2008.

RIOS, Terezinha Azeredo (2001). *Compreender e ensinar*: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez.

RIOS, Terezinha Azeredo (2004). *Ética e competência*. São Paulo: Cortez.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1999). *Pela mão de Alice***:** o social e o político na pós-modernidade. 5.ed. São Paulo: Cortez.

SHULMAN, Lee (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-especific conceptions of teaching. In: MESA, Lourdes Monteiro; JEREMIAS, José Manuel (Eds.) *Las Didácticas específicas en la formación del professorado*. Santiago de Compostela, Espanha: Tórculo Edicións.

9.6.

Título:

Procedimentos de avaliação institucional: objeto de gestão e capacitação docente

Autor/a (es/as):

Cardoso, Rosimeiri Darc [Faculdade de Apucarana]

Guimarães, Ana Paula [Faculdade de Apucarana]

Resumo:

A gestão de uma instituição de ensino superior requer uma atenção especial no que diz respeito aos processos de avaliação instituídos pelo Ministério da Educação. No Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES mostra-se norteador dos processos de gestão, uma vez que são os resultados desses processos avaliativos que devem organizar os procedimentos gerenciais da IES. Uma das avaliações que faz parte deste processo é o Exame de Desempenho do Estudante – Enade, cujo resultado gera um conceito, o qual aponta para um nível de qualidade. Ao mesmo tempo em que o processo de avaliação é importante para nortear mudanças de paradigmas educacionais, por outro lado, acaba gerando uma classificação que pode comprometer a gestão educacional. Por sua vez, o professor que é o facilitador da aprendizagem precisa repensar sua metodologia; além do que é necessário, a cada ciclo, redimensionar o percurso de cada curso. Considerando estes aspectos, este artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre os resultados alcançados pela Faculdade de Apucarana, no que se refere ao trabalho desenvolvido por professores a partir de conceitos obtidos nas provas do Enade. Para realização do trabalho, foram adotados os procedimentos da pesquisa qualitativa, destacando-se os dados coletados pela Comissão Própria de Avaliação da IES. Relata-se a abrangência deste processo não só em relação às mudanças em sala de aula, como também institucionalmente, uma vez que foram adotados vários procedimentos gerenciais a fim de que os resultados pudessem ser alcançados. Vale ressaltar entre essas medidas, a adoção de uma gestão participativa, em que todos os níveis trabalham em conjunto para atingir os objetivos; o desenvolvimento de atividades interdisciplinares a partir do entendimento de eixos curriculares, propostos nas Diretrizes Curriculares dos Cursos; realização de capacitação docente para o trabalho com novas metodologias de ensino. Desta forma, espera-se contribuir para o desenvolvimento de pesquisas na área de avaliação institucional e qualidade dos cursos de graduação, tendo em vista que tais procedimentos visam à melhoria do ensino superior no Brasil.

Palavras-chave:

Gestão participativa; avaliação institucional; metodologias de ensino.

Introdução

O processo de avaliação educacional no Brasil foi institucionalizado nos anos 90, marcado pelo crescimento político das orientações neoliberais de Estado. Após a reforma universitária de 1968, as universidades públicas passaram a contribuir para a modernização do país por meio do desenvolvimento tecnológico promovido pelas pesquisas. Foi neste contexto que a avaliação

institucional foi introduzida, à revelia da comunidade acadêmica, com a finalidade de alocação de recursos financeiros e concessão de bolsas de estudo.

A partir de então, vários programas de avaliação institucional foram criados, como o PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária (1983-1984), voltado para a gestão universitária, produção e disseminação do conhecimento; o GERES – Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior. Em 1993, surgiu o PAIUB – Programa de Avaliação das Instituições Universitárias Brasileiras – que realizava uma avaliação sistemática, global, levando em consideração a missão ou o projeto filosófico e pedagógico da instituição, sem perder de vista a avaliação interna e externa. Contudo, o programa sofreu duras críticas e foi desativado em 2002, pelo Decreto nº 3.860.

Considerando as experiências anteriores, o Governo lançou em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES - Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004), fundamentado na necessidade de promover a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia, da sua efetividade acadêmica e social e, em especial, do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais (CARDOSO; SILVA, 2010).

Levando em conta a trajetória acima delineada, entende-se que o sistema de avaliação proposto pelo SINAES deve ir além de incentivar o ranqueamento das instituições; mas pretende ser indicador de qualidade de ensino desejado por toda a sociedade brasileira. Diante disso, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre os resultados alcançados pela Faculdade de Apucarana (FAP), no que se refere ao trabalho desenvolvido por professores a partir de conceitos obtidos nas provas do Enade, desencadeando um processo sistêmico de adoção de estratégias para alcance de boas notas de avaliação institucional.

Para tornar a compreensão do tema de forma mais objetiva, optou-se por apresentar, em um primeiro momento, a visão geral de cada aspecto em estudo a partir de sua concepção na legislação brasileira. A partir dessa visão, são apresentados os procedimentos adotados pela Faculdade de Apucarana cujos resultados têm sido observados nas últimas avaliações.

O Processo de Avaliação Institucional

De acordo com o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE), publicado em 2001, cabe à União instituir o Sistema Nacional de Avaliação (Art. 14). Além disso, está previsto no PNE, em seu item nº 6 – Dos objetivos e metas: "Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica." Ainda consta no item

nº 9: “Estabelecer sistema de recredenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódico dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação.” (BRASIL, 2001)

Mota e Martins (2009) destacam que o SINAES apresenta princípios vinculados ao conceito de “avaliação como processo sistemático e periódico”, já introduzido na LDB nº9394/96. Configurava-se desta forma, a constituição de uma estratégia que visasse à superação do marasmo acadêmico de várias IES, acomodadas em currículos ultrapassados, infraestrutura precária e corpo docente pouco capacitado; o início de um processo contínuo de definição e redefinição de indicadores periódicos de cursos e instituições, por meio da avaliação do corpo docente, projeto pedagógico e infraestrutura; a mobilização da sociedade civil no processo de avaliação já iniciada na instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais; bem como o fortalecimento dos órgãos do MEC envolvidos no processo de regulação e supervisão além da formulação de políticas e levantamento necessários para compor os dados estatísticos educacionais.

Reestruturar a avaliação, segundo Ristoff e Giolo (2006), representou construir um sistema, com novos instrumentos, capaz de superar a fragmentação, integrar os instrumentos de avaliação, os espaços avaliativos dentro do próprio Ministério da Educação e articular a autoavaliação das instituições com a avaliação externa, em torno de dimensões estabelecidas em lei. Tal processo tornou-se ainda mais amplo, ao integrar ainda os instrumentos de avaliação com os de informação, como: Censo da Educação Superior; Cadastro Nacional de Docentes; plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Cadastro de Instituições e Cursos; o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade); Avaliação de Cursos de Graduação e Avaliação de Instituições, bem como outras bases de dados do Inep e de outros do Governo passaram a compor o processo avaliativo (RISTOFF, GIOLO, 2006).

Assim, tem-se a justificativa da conjunção das modalidades de avaliação que compõem o SINAES: a autoavaliação realizada internamente pela Comissão Própria de Avaliação; a avaliação externa realizada pela Comissão de avaliação in loco; e a avaliação do desempenho dos acadêmicos, o Enade. Garante-se, desta forma, uma visão sistêmica e mais adequada das instituições e dos cursos, sem contar o aspecto temporal, visto que este conjunto de avaliação acontece por ciclos, com intervalo de 3 anos, com previsão neste intervalo de amplo debate dos resultados com a comunidade acadêmica e a sociedade.

Entendidas as críticas que motivaram sua implantação, é importante verificar qual a representação desse processo para as IES, a partir da compreensão do processo de autoavaliação.

A autoavaliação de uma Instituição de Ensino Superior (IES) é um processo longo e desafiante, porque requer a compreensão de sua dimensão emancipatória, para que não se sinta ameaçada

com a avaliação. Da mesma forma, os professores, funcionários e gestores dos diferentes níveis administrativos devem se conscientizar acerca da importância de tomar decisões com base nos resultados que serão apresentados.

A função emancipatória do processo avaliativo proposto pelo SINAES está centrada na busca pelo desenvolvimento da instituição, visto que pode ser entendida como uma avaliação formativa, participativa, de efetividade social e científica, tendo como fim a compreensão e o desenvolvimento da qualidade institucional.

Segundo Fonseca, Oliveira, Amaral (2008, p. 32-33), tem-se como dimensões fundamentais apontadas no estudo sobre a avaliação da educação superior no Brasil: os objetivos e valores desenvolvidos pelos sistemas/programas de avaliação; a ampliação do poder de regulação do Estado sobre as Instituições de Ensino Superior - IES (autonomia X subordinação); os novos processos de gestão universitária da organização do trabalho docente e de formação, sendo o papel da avaliação, nesse contexto, o de explicitar o padrão de gestão educacional e de produção de trabalho acadêmico, e mediação entre demandas sociais e ajustes estruturais do ensino superior; avaliar os mecanismos e/ou instrumentos de avaliação (instrumentos e coleta de dados não são neutros, refletem a intencionalidade da proposta de avaliação); estabelecer/desenvolver reflexão sobre a natureza do trabalho do ensino superior; e cuidados com os efeitos do processo de avaliação.

Tão importante como o processo de avaliação é o tratamento dado aos resultados levantados. Neste sentido, considera-se a avaliação como elemento positivo quando orientada qualitativamente para valorizar o processo realizado pela própria IES a fim de redimensionar o ensino. Contudo, a avaliação pode ser considerada negativa quando se orienta quantitativamente apenas, marcada pela competição, discriminação com o intuito somente de regulação. Neste caso, entende-se que há um retrocesso, o que contraria todas as expectativas da comunidade acadêmica, que espera poder discutir os resultados e buscar a qualidade no ensino tão desejada.

Entende-se que a avaliação institucional que atenda às características da emancipação, da participação, do coletivo, entre outros, embora não garanta por si só, deve contribuir para o rompimento de uma cultura avaliativa que atribui aos resultados a função da classificação, e promova a reflexão e o diálogo a respeito das necessidades da instituição para melhorar a qualidade da educação oferecida à sociedade.

Desta forma, os processos de avaliação do sistema educacional, tendo em vista a melhoria da qualidade, não podem desconsiderar seu pertencimento ao coletivo da instituição, razão pela qual todos devem ser protagonistas desse processo. Só assim, ele não se restringirá ao desempenho dos estudantes medido em uma prova, nem apenas aos resultados de sistemas de avaliação externa, ou, ainda, à coleta e divulgação dos dados informados.

A condução da avaliação implica ações que se entrelaçam com vistas à ampliação da compreensão do sentido comum de universidade construído por professores, alunos e funcionários que nela atuam, sem perder de vista a diversidade e especificidades das diferentes ações desencadeadas pela instituição. Significa captar o igual, o que une a universidade, evidenciando o diferente, o que a separa e a divide, e também a diversifica.

Do ponto de vista de Dias Sobrinho (2002), a compreensão da universidade passa pela construção intelectual e coletiva do conhecimento das suas diversas partes, bem como da interpretação e integração dos seus diversos e contraditórios sentidos, considerando-se não somente as dimensões internas da instituição, mas as suas relações com o universal da ciência e dos valores, os quais não se separam do local, da comunidade, dos entornos mais próximos, do relativo e até mesmo do que é passageiro. É nesse contexto de compreensão do que é peculiar a cada instituição que se constrói o diálogo entre seus representantes constituindo-se como instituição única, particular.

O Processo de Avaliação Institucional da FAP

Para as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações, a Lei nº 10.861/04 também determinou que cada Instituição de Ensino Superior, pública ou privada, deveria constituir uma Comissão Própria de Avaliação - CPA, por docentes, discentes, técnico-administrativo e membros da sociedade civil.

A CPA da Faculdade de Apucarana, de maio a julho de 2004, trabalhou na construção de um pré-projeto para oficialmente iniciar um efetivo trabalho de sensibilização quanto à importância da Avaliação Institucional em todas as esferas da instituição. Em agosto de 2004, a CPA teve um importante destaque na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, focalizando aspectos positivos e pontos a serem aperfeiçoados. Na ocasião, abordou o papel da autoavaliação como um importante sinalizador dos indicativos desejáveis para a construção de um trabalho pedagógico de excelência. A partir de então, a CPA da FAP trabalhou no sentido de realizar um processo de avaliação institucional emancipatório/educativo, por meio da construção participativa, reflexiva, dialógica entre colaboradores e alunos, potencializando

valores, saberes, ações e pesquisa, respeitando a diversidade e as especificidades, considerando as 10 (dez) dimensões do SINAES[4].

Respondendo a esse desafio e em consonância com as orientações oficiais, a FAP encontra-se em seu quarto ciclo de avaliação institucional, contemplando uma proposta que busca consolidar uma prática avaliativa construída coletivamente, levando em conta o caráter técnico, político, cultural, social e ético das ações dos diversos atores envolvidos. Avançando para a questão metodológica, pode-se enfatizar que a determinação da metodologia evidencia marcadamente o enfoque que a IES adota para a avaliação e que tipo de ser humano deseja formar. A FAP adota o enfoque qualitativo, não como oposição ao quantitativo, mas levando em conta os recursos metodológicos combinados, que oferecem condições de avaliar não só os resultados como também todo o processo avaliativo.

O objetivo é ultrapassar a simples constatação por meio da coleta de informações, incorporando no processo avaliativo a visão formativa, emancipatória, participativa, com o envolvimento de todos os atores internos e externos da IES, tendo em vista a melhoria contínua e permanente. Desta forma, visa atender e considerar a realidade institucional em sua multidimensionalidade: técnica, política e ética.

O processo de avaliação da instituição tem compromisso ético, respeitando a todos que compõem a IES, por meio de um processo dialógico/interativo, científico e transparente. O compromisso político contribui para as decisões a serem tomadas, superando as fragilidades, potencializando as fortalezas da instituição e atuando com responsabilidade social na comunidade.

Na FAP, a Comissão Própria de Avaliação – CPA desenvolve os trabalhos de autoavaliação institucional contando com o apoio do corpo diretivo e de toda a comunidade acadêmica. No processo avaliativo da CPA, um dos instrumentos de avaliação refere-se ao questionário respondido pelos discentes no que tange à instituição, ao curso na organização didático-pedagógica, à coordenação e ao corpo docente. Além da avaliação dos discentes, os docentes também avaliam a instituição, o curso, a coordenação e ao projeto de curso. O corpo técnico

[4] As dimensões de avaliação estabelecidas pelo SINAES são as seguintes: (1) A missão e o plano de desenvolvimento institucional (PDI); (2) A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização; (3) A responsabilidade social da instituição; (4) A comunicação com a sociedade; (5) As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; (6) Organização e gestão da instituição; (7) Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; (8) Planejamento e avaliação, especialmente dos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional; (9) Políticas de atendimento aos estudantes e (10) Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

administrativo avalia a instituição. Ainda participam do processo avaliativo os egressos e a comunidade externa. Após a tabulação dos dados, é feito o feedback aos respectivos segmentos para análise, discussão e reflexão nos setores e, discutidos em reuniões periódicas com os representantes de turma. Posteriormente, são levantadas possíveis soluções que deverão ser discutidas com o corpo diretivo da IES. Ressalta-se que os resultados obtidos nas avaliações são sempre comparados aos dados das avaliações anteriores, como forma de verificar o cumprimento das propostas levantadas. Todas as fragilidades são tratadas como aspectos que podem ser melhorados.

No processo avaliativo realizado pela CPA, um dos instrumentos de avaliação refere-se ao questionário respondido pelos discentes no que tange à instituição, ao curso, à coordenação e ao corpo docente. Todos os dados coletados consistem em material de análise, reflexão e discussão por parte dos órgãos diretivos da FAP, incluindo as coordenações de curso. Assim, todos os dados referentes aos cursos são passados aos seus respectivos coordenadores que têm a responsabilidade de analisar cuidadosamente esse material, buscando as soluções que se fizerem necessárias. O resultado deste processo de análise e reflexão tem sido a proposição de capacitação pedagógica para os docentes; aquisição de novos equipamentos e materiais, específicos para os cursos; bem como aquisição de novos livros pela biblioteca.

Além da avaliação feita pela CPA, os cursos realizam anualmente uma Avaliação Própria de Curso, a fim de que, de um modo mais ágil, possam verificar o andamento das atividades pertinentes ao curso, bem como o desempenho de seu corpo docente. Além disso, são realizadas reuniões periódicas com os representantes de turma, a fim de acompanhar os resultados e detectar possíveis dificuldades ao longo do período letivo. Refletir sobre o processo de avaliação de Curso é tarefa sempre oportuna e necessária para renovação das ações educacionais e de posicionamento ético de todos os sujeitos envolvidos na educação. Ouvir a comunidade acadêmica: docentes e discentes, para, de fato, concretizar procedimentos, visando à melhoria do curso, é entendido como necessidade básica para se atingir a qualidade desejada.

Assim, os acadêmicos respondem a um questionário que possui questões de ordem socioeconômica e de ordem pedagógica, que abordam assuntos em relação ao perfil social, econômico e cultura dos alunos, em relação à turma e aos procedimentos acadêmicos, a relação professor / aluno no processo ensino aprendizagem, a ação do representante de turma, competências e habilidades da coordenação, a prática pedagógica dos professores em relação aos conteúdos, metodologia, avaliação e aos projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Após a aplicação, os dados são tabulados, organizados em gráficos e discutidos os resultados com os alunos, professores, direção e Comissão Própria de Avaliação. Os resultados desta

avaliação possibilitam detectar as fragilidades e potencialidades do curso, para posterior feedback em ações efetivas, discutidas e planejadas pelo Colegiado do Curso.

Os professores com dificuldades no relacionamento e no processo ensino aprendizagem são convidados a uma reflexão sobre o assunto com o coordenador e o NAP – Núcleo de Apoio Psicopedagógico. Outro ponto positivo dessa avaliação são as discussões e reflexões feitas entre essa modalidade de avaliação e a avaliação eletrônica feita pela CPA. Vale lembrar que toda a documentação referente ao processo avaliativo e aos resultados ficam arquivados na instituição.

Além dessas avaliações preparadas pela CPA e que visam à avaliação da instituição, é realizada uma Prova Multidisciplinar Institucional – PMI, com vistas à avaliação do desempenho do acadêmico no decorrer de sua formação. A PMI foi concebida como mais um instrumento de avaliação dos cursos da FAP, além daqueles já utilizados na autoavaliação institucional, na avaliação de curso, realizada pelo INEP, e na avaliação externa. Uma das finalidades previstas para a PMI é que sirva de instrumento de autoavaliação pelo discente.

A avaliação multidisciplinar é uma modalidade de avaliação que algumas instituições têm utilizado como instrumento de diagnóstico do ensino oferecido em seus cursos, especialmente no que se refere ao processo ensino-aprendizagem. Na FAP – Faculdade de Apucarana, a PMI tem como finalidade diagnosticar, por meio do desempenho dos alunos situados em diferentes fases do curso, as condições de aprendizagem nas disciplinas ministradas até essa etapa do curso; além disso, visa dar subsídios à Administração Superior, às Coordenações de Curso e ao aluno para a avaliação das ações orientadas à aquisição do perfil e competências necessárias ao bom desempenho da profissão.

A primeira Prova Multidisciplinar Institucional (PMI) foi aplicada no segundo semestre de 2009. A PMI compõe-se de 10 questões de formação geral e 20 questões de formação específica, distribuídas entre os eixos do PPC. As questões da PMI são de múltipla escolha e os cursos têm autonomia para incluírem questões discursivas (no máximo 4, sendo uma para formação geral). A elaboração das questões de formação geral é feita em conjunto pelas coordenações dos cursos juntamente com a CPA. As questões de formação específica são elaboradas pelos professores de seus respectivos cursos e a responsabilidade de organização e seleção das questões é do coordenador de curso.

A PMI é aplicada sempre no 1° bimestre do 1° semestre de cada ano para todos os acadêmicos da IES, com duração de 3 horas e 30 minutos. Os acadêmicos participantes recebem 8 horas de Atividade Acadêmica Complementar, além de receberem o feedback de sua participação, a partir da conferência dos gabaritos disponíveis no dia imediatamente posterior à aplicação da prova. Cabe ao coordenador de curso realizar a tabulação dos resultados, discuti-los com o

corpo docente e apresentar esses resultados em relatório para a CPA, juntamente com as alternativas para solucionar as fragilidades apresentadas pelos resultados.

Além dessas avaliações adotadas pela CPA, os cursos também são avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que se constitui em um componente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e visa contribuir para a permanente melhoria da qualidade do ensino oferecido. O ENADE, como parte do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), tem por objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos respectivos cursos de graduação. Além disso, avalia suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e às suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão ligada às realidades brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Nesse contexto, os cursos realizam um trabalho efetivo de conscientização da importância do ENADE com seus estudantes. O envolvimento dos professores e acadêmicos nessa missão é de suma importância para a realização dos trabalhos e seus resultados eficazes.

As atividades têm como objetivos: conscientizar os acadêmicos a assumirem a academia de ensino superior e a importância desse instrumento avaliativo (ENADE) para o diagnóstico da aprendizagem acadêmica e o perfil da IES em nível nacional; construir uma base e um alicerce para uma aprendizagem eficaz; primar pela qualidade da organização dos conteúdos; ser parceiro com a comunidade educacional, integrando a FAP e outras IES da região; contextualizar os conteúdos específicos aos assuntos gerais no mundo contemporâneo; refletir, revisar e fixar conteúdos trabalhados; revisar mais incisivamente, detalhando os temas geradores da disciplina; discutir resultados obtidos nas avaliações como metodologia de ensino e aprendizagem e valorizar a avaliação do ENADE.

A partir da apresentação dos procedimentos de avaliação desenvolvidos, verifica-se a seriedade com que a FAP desenvolve seu trabalho em busca de qualidade de ensino, vez que suas ações partem da comunidade acadêmica e para ela retornam após a análise.

Ações Desencadeadas a Partir dos Processos Avaliativos

Tomando este cenário como oportuno para realizar mudanças, após seu terceiro ciclo avaliativo, algumas ações foram necessárias no sentido de buscar junto a comunidade acadêmica uma forma de alcançar o que havia sido proposto como modelo de instituição. Foi nesse momento que novas formas de gestão foram analisadas, destacando-se a Gestão Participativa.

A Gestão Participativa é o modelo de gestão que mais se adapta ao novo homem da sociedade do conhecimento, pois visa valorizar a participação das pessoas no processo de tomadas de

decisões sobre os diversos aspectos da organização. Para que aconteça, faz-se necessário um modelo cultural extremamente democrático e aberto, no qual impere a confiança em todos os níveis, cujo conjunto de valores baseia-se em princípios com os quais todos concordam. Na sua implantação é importante estabelecer uma comunicação transparente, manter um ambiente sempre instigante e valorizar cada ideia dando sempre feedback para as colaborações (AGUILAR-DA-SILVA; TSUJI, 2006).

O foco desta gestão deve estar voltado à melhoria interna da empresa e consequentemente poderão aparecer vantagens com a nova forma de gerenciar, tais como: melhores resultados; participação eficaz dos colaboradores nos objetivos da instituição propiciando assim melhora no clima organizacional; distribuição equitativa de responsabilidade e dos resultados; uma total integração de todas as partes envolvidas na gestão.

Ainda em relação à gestão, é importante destacar que esta mudança foi necessária, tendo em vista a necessidade de alinhamento entre gestão e inovação na adoção de novas práticas, em especial ao implantar metodologias ativas de aprendizagem, em que o foco centra-se no aprendizado interdisciplinar, permeado de práticas integradoras e que partem do aluno. Neste sentido, os modelos tradicionais de gestão não atendem mais às necessidades de melhor desempenho e satisfação.

Esta reformulação do sistema trouxe novo ânimo aos colaboradores, especialmente aos coordenadores de curso, haja vista que cada curso apresenta necessidades distintas, as quais se apresentam igualmente nas avaliações realizadas durante o período letivo. Além disso, passou-se a compartilhar com as coordenações, e estas com seus professores, as exigências referentes aos processos avaliativos estabelecidos pelo MEC, no que tange à gestão de seus cursos e também sua organização curricular e desempenho de seus alunos.

A partir dessa conscientização, foram realizadas capacitações específicas para os coordenadores, tendo em vista suas próprias afirmações de que eram professores e necessitavam de maior conhecimento sobre a gestão em si. Para tanto, foram realizados 4 encontros mensais e discutidos com profissionais das áreas temas como: Comunicação, Endomarketing, Gestão de Pessoas e Relacionamento Interpessoal. Também foi feita capacitação específica sobre os instrumentos avaliativos adotados pelo MEC em seus procedimentos de avaliação de curso.

Também foram adotados dois modelos de reuniões junto a direção: o coletivo, para discussões em conjunto de procedimentos, rotinas, necessidades mais gerais de cada curso, bem como socializar práticas de sucesso; e individual, para que cada coordenador pudesse expressar abertamente as dificuldades e fazer suas reivindicações, além de trazer para a direção suas sugestões para melhorias e apresentar situações mais pontuais de seus dia a dia.

A partir dessas mudanças, instaurado o diálogo entre Direção e coordenadores, os resultados alcançados atenderam a expectativa, trazendo ideias que muito contribuíram para o alinhamento das ações institucionais. As práticas começaram a fluir e os resultados têm se delineado muito positivamente.

É importante ressaltar que paralelamente a este trabalho foi desenvolvido um trabalho semelhante com o corpo técnico-administrativo, apresentando a eles as fragilidades da IES, suas opções e compartilhando as possibilidades que se apresentavam para obter sucesso. Esse trabalho exigiu também posicionamento semelhante ao realizado com as coordenações, trazendo encontros semanais em conjunto com os gerentes de setores e, durante a semana, reuniões individuais, conforme a necessidade de cada setor.

Por fim, alinhados os procedimentos com as coordenações de curso e com o corpo-técnico administrativo, foram marcadas reuniões com os professores, para compartilhar as decisões e discutir capacitações necessárias ao alinhamento das propostas feitas. Nesse diálogo, foi apresentado o resultado das avaliações realizadas pela CPA, cuja fragilidade maior tem sido questões referentes à metodologia e processos de avaliação da aprendizagem.

Para atender a essa carência, foram realizados encontros pedagógicos discutindo o tema Problematização e Processos de avaliação da aprendizagem, destacando-se aqui a elaboração de questões de prova. Novas capacitações estão previstas para concluir os estudos iniciados. Vale mencionar que está previsto no início de cada semestre letivo, o Encontro Pedagógico e o Planejamento Compartilhado, em que coordenações e professores se reúnem para preparar as atividades referentes ao semestre, bem como aproveitam este momento para discutir questões mais específicas como sugestões para alteração de planos de ensino, adoção de novos conteúdos, entre outros que se fizerem pertinentes.

Em relação ao corpo discente, foi reestabelecido o diálogo entre alunos e gestores, por meio de visitas às salas de aula, encontros nos espaços educacionais e possibilitando a eles uma nova forma de representatividade nos órgãos colegiados da FAP. Nas reuniões em que participam, suas opiniões são respeitadas e seu voto nas decisões tem valor significativo, pois representa a vontade do corpo discente em fazer parte de uma instituição forte e de qualidade. No início, observava-se certa resistência ao tratar determinados assuntos, mas essa resistência foi vencida à medida que os participantes perceberam que sua participação era importante e que seriam ouvidos, ainda que não obtivessem resposta às solicitações daquele momento, posteriormente poderiam ser.

Entretanto, é importante dizer que o trabalho tem esbarrado em algumas dificuldades entre elas está a comunicação com os pares. Por mais difícil que seja compreender tal fato, pode-se perceber que ainda não ocorreu mudança nos gestores de curso ou nos gerentes de setores, que,

muitas vezes, não passam aos seus colaboradores diretos as informações das reuniões e as decisões, bem como não explicam por que tais decisões foram tomadas. Daí, surgem, em alguns momentos, informações desencontradas que permitem uma análise mais profunda em relação às mudanças ou o que leva os gestores a adotarem esse posicionamento.

A partir das mudanças adotadas, verifica-se que a gestão vem sendo considerada uma ferramenta norteadora de novos conhecimentos, ao possibilitar um olhar diferenciado para a realidade, e, desta forma, constitui-se em forte instrumento para adequação da Instituição. Os integrantes desse novo modelo de gestão – coordenação de curso, professores, técnicos, discentes – entendem que a nova gestão possibilitará uma melhor compreensão dos processos, levando à adoção de medidas corretivas que venham potencializar as fragilidades encontradas. No mesma medida, entendem que a IES tem grande potencial para crescer e obter pontuações expressivas junto aos procedimentos avaliativos do MEC.

Cumpre destacar que os procedimentos avaliativos propostos pela FAP e realizados pela Comissão Própria de Avaliação passaram a ser incorporados no calendário acadêmicos e são vistos como reais possibilidades de compreensão da realidade institucional. Tanto a Avaliação Própria de Curso quanto a Avaliação realizada pela CPA contam com a participação espontânea de número expressivo de acadêmicos. Da mesma forma, a PMI tem apontado questões importantíssimas no que tange à reformulação dos conteúdos ofertados e na proposta curricular dos cursos. Vale dizer que foram adotados procedimentos de revitalização de Projetos Pedagógicos de Curso, incorporando novas bibliografias, conteúdos e metodologias que se fizeram necessárias.

Considerações finais

Mediante o exposto, há de se considerar na proposta dos SINAES, a contribuição dada no que se refere aos procedimentos de gestão, levando as instituições a adequar-se em seus processos gerenciais e de comunicação interna e externa. Vale dizer que se observa a contradição destes processos na medida em que as avaliações interna (realizadas pela CPA) e externa (realizadas pela Enade e Avaliadores externos) muitas vezes apontam resultados distintos e que prejudicam as instituições, em especial as privadas, que dependem da imagem pública.

Todavia, é fundamental esclarecer que os últimos procedimentos avaliativos têm demonstrado que as orientações adotadas estão apontando para o caminho certo e que os frutos desse trabalho certamente serão vistos.

Referências

AGUILAR-DA-SILVA, R.H.; TSUJI, H (2006). A gestão do conhecimento em metodologias ativas de ensino aprendizagem: uma reflexão do trabalho desenvolvido na Faculdade de Medicina de Marília. Revista Gestão e Tecnologia, Pedro Leopoldo, v. 7, n. 2, jul./dez.

BRASIL, (2004). LEI nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES e dá outras providências. Brasília.

CARDOSO, Rosimeiri Darc; SILVA, Joseane Balan da (2010). SINAES: interlocutor no processo de avaliação institucional e a sociedade. *Anais do IV Fórum Científico da FAP*, Vol. 1, out 2010.

DIAS SOBRINHO, José (2002). *Universidade e avaliação***.** Entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular.

FONSECA, M; OLIVEIRA, J. F. de; AMARAL, N. C. (2008). Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. In: OLIVEIRA, J. F. De; FONSECA, M. (Org.) Avaliação Institucional: sinais e práticas. São Paulo: Xamã, p. 21-35.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – CONAES (2004). Diretrizes para a auto-avaliação das instituições. Brasília.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (2004) Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. 12 abr.2004; Seção I, p.10.

MOTA, Ronaldo; MARTINS, Rubens de Oliveira. (2009). Reflexões sobre o SINAES na perspectiva do SESu/MEC: avaliação, regulação e supervisão. *Revista de educação***.** Vol. XII, nº13, Ano 2009, p. 91-98.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime**.** (2006) O Sinaes como sistema. *R B P G*, Brasília, v. 3, n. 6, dez. 2006, p. 193-213.

9.7.

Título:

Capital intelectual vinculo estrategico de la humanización empresarial en contextos universitarios

Autor/a (es/as):

Chirinos, Angel Nava [Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt"]

Chirinos, Misleida Nava [Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" UNERMB]

Guere, Maria Nava de [Investigador Independiente]

Nava, Roland [Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt"]

Blanco, Humberto [Universidad rafael Belloso Chacin]

Schlaefli, Pedro [Camara de la Construcción Estado Zulia – Venezuela]

Resumo:

La investigación estuvo dirigida a determinar el capital intelectual como vinculo estratégico de la humanización empresarial en contextos universitarios. El estudio fue dirigido bajo un enfoque de tipo descriptivo, de diseño transaccional, no experimental de campo. Para recolectarla información, se utilizó un cuestionario conformado por 49 ítems con respuestas escala lickert. La validez del instrumento se realizó con el juicio de diez expertos en la materia. La confiabilidad fue determinado mediante el coeficiente alfa de cronbach reflejando un resultado de 0.80 (80%). Para el análisis de los resultados se utilizó la estadística descriptiva que permitió llegar a la siguiente conclusión: Para el Capital, los conocimientos y las capacidades humanas son activos, y como en las máquinas, equipos o instalaciones, se invierte y se rentabiliza a lo largo de un período de tiempo. El Capital Humano visto así, no es nada humano, ni tampoco es capital de la persona en la sociedad capitalista; es tan inhumano como cuando se concibió la Organización en términos mecánicos, puesto que concibe como parte del Capital aquellos elementos más tangibles o mensurables de la persona, la riqueza de la persona en función de la aplicación del conocimiento al potencial productivo de la empresa, en su innovación. Donde las universidades juegan un papel preponderante en la formación de competencias y habilidades con visón humanista del talento humano, que focalizara las mismas en la generación de competencias diferenciadoras en los contextos empresariales en los cuales, el nuevo hombre, hacen vida productiva.

Palavras-chave:

Capital, intelecto, humanización, universidad.

Introducción:

El contexto universitario, logra con su accionar involucrar acertadamente, las relaciones de fraternidad necesarias entre el entorno tanto internos como externos que hacen vida en ella, producto de su razón de ser, lo que para las comunidades es, una manera acertada de lograr la humanización como un vinculo estratégico, que capital intelectual utiliza con la finalidad de lograr en el contexto universitario, la humanización requerida, para ser de una u otra forma transferida al sector empresarial, como eje fundamental de su desarrollo humano el cual redundara en la calidad de sus servicios y/o productos que esta ofertan al mercado, con la eficacia requerida.

El proceso evolutivo aunado a los cambios que han sufrido las organizaciones incluyendo las de educación universitaria, ha conllevado a que los individuos se conviertan en el activo más valioso dentro del contexto productivo, bien sea de bienes o servicios, resaltando y respetando sus costumbres, cultura, principios, valores, sin dejar a un lado sus creencias religiosas así como sus afiliaciones políticas, englobando así la cultura social del individuo, hecho que permite dar paso con buen pie al proceso de humanización dentro del sistema administrativo de cualquier organización, bien sea pública o privada.

Bajo esta óptica, se da inicio a la visualización del individuo amparada bajo una concepción biosicosocial, reconociendo su condición humana dentro del contexto organizacional, desechando la costumbre mal concebida de visualizar al individuo como una maquina más que conformaba el cumulo de equipo que forman parte de los activos reales de la organización en la cual brindan sus servicios, logrando con esta concepción mantener la inserción del hombre en los procesos gerenciales y administrativos que conllevan al proceso productivo, con conciencia humanística, reconociendo la formación de sus valores, los cuales se han ido fortaleciendo en su trayectoria dentro del contexto social en el cual se incluye la familia, contexto este ultimo en el cual surgen al igual que se desarrollan sus primeras y más fuertes concesiones en lo que se refiere a la honestidad, respeto, responsabilidad, entre otros principios y/o valores, como cualidades que lo caracterizan como un ser netamente humano, con ética personal y profesional, lo que justificara su acción humanitaria dentro de los procesos en los cuales hace vida organizacional, así como personal y familiar, favoreciendo todo esto a la instauración del proceso de humanización que se desea asentar y perpetuar dentro de las organizaciones de cualquier índole.

Respondiendo así con las exigencias del entorno, al lograr mediante la incorporación espontanea de los responsables de propiciar, el que los procesos productivos y/o administrativos, se orienten

a que el capital intelectual que poseen respalden la humanización organizacional, como una estrategia que permitirá el arraigo y profundización que necesitan para generar y desarrollar competencias diferenciadoras que los conlleven a su permanencia en el entorno en el cual hace vida universitaria, perfilándose como organizaciones de ejemplo significativo para dar inicio del proceso de humanización en cualquier organización que desee incursionar en esto.

En aras de visualizar las ventajas que este trae tanto dentro como fuera de las organizaciones que lo practican, al convertir su activo humano, en hombre y mujeres consientes, responsable socialmente, resaltando sobre todo que se manifiestan muy dados a la búsqueda del bien común, actitudes estas, que se perfilan como una característica de gran relevancia que diferencian el accionar administrativo que ejercen el conglomerado empresarial en los contexto universitarios, totalmente humanizados.

Según, Nava, Morales, García, Morales y Farias (2011), en Venezuela, donde las Instituciones Universitarias Públicas, son asumidas bajo la política de Estado, emanada a través de la ley de Universidades, son caracterizadas por ser una comunidad de intereses comunes, orientada a realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia, donde cuyas actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber, mediante la investigación y la enseñanza, a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la nación para su desarrollo y progreso.

Es así como los entornos universitarios, al ser asumidos como productores y/o generadores de conocimiento, en orden a satisfacer las necesidades del entorno, requieren hacer el uso efectivo de su talento intangible, como lo son los docentes - facilitadores, los cuales según lo planteado anteriormente en la ley de universidades, representan y enfatizan la comunidad organizada tendiente a desarrollar ciencia y tecnología, haciendo uso de la innovación que les permita la creación de concomiendo, el cual debe ser difundido al contexto social en el cual hace vida académica, asumiendo la socialización como elemento determinante de la humanización del contexto académico.

Situación de Análisis

La humanización

Al hablar de humanización necesariamente salta a la vista el término socialización, ya que este último es la fuente principal para el surgimiento de la humanización. Por socialización se entiende el proceso, por medio del cual el individuo aprende a desenvolverse en una sociedad determinada. El agente socializador será la sociedad en su conjunto a la manera holística, o cualquier otro elemento o elementos de la sociedad. Foro de Ciencias Sociales (2002).

En el referido foro se define la humanización como el proceso que explica el hecho de la evolución del hombre, (desde el primate ya desaparecido hasta el nuevo hombre social e integrado) La humanización, por tanto, explica el proceso de transformación, formación, conformación del mono en el hombre actual. Manifestando que según los antropólogos se puede explicar la humanización a través de la técnica de la socialización. Así las diferentes acciones sociales adquiridas y desarrolladas por el hombre fueron marcando cambios en la forma de socialización.

En este sentido hace preponderante enfatizar que el nuevo hombre social acciona sobre la base de una serie de aspectos, fenómenos o características tales como sus competencias, habilidades y destrezas que focalizan su accionar. Sin embargo el nuevo contexto de humanización orienta al individuo hacia un accionamiento guiado por nuevos aspectos tales como la creencia social, la condición de dogma y fe, así como la convicción propia del saber hacer, fundamentado en la condición lúdica de su contexto social donde la cultura, las condiciones de aprendiza familiar (educación de hogar) generan en él un nivel de aprendizaje significativo que crea en el, los aspectos diferenciadores del nuevo individuo en su contexto social.

Así las organizaciones deben visualizar el individuo sobre la base de un elemento que genera valor agregado no visualizando como un instrumento o recurso sino como un talento que genera productividad y efectividad sobre la base de condición de aprendizaje académico aunado a su condición lúdica de su ambiente social.

Actualmente las organizaciones se mantienen en una constante incorporación de aspectos o características que les permitan mantenerse a la par de los avances o constantes cambios que se generan en ellas a nivel mundial, a las cuales no pueden estar a espaldas por correr el riesgo de salir del sistema en ocasiones hasta sin darse cuenta, uno de estos aspectos o características se define como capital intelectual el cual está directa y estrechamente relacionado con el talento o recurso humano que conforman la plataforma laboral de las mismas.

Aun cuando el capital intelectual dentro de ellas no es nada nuevo siempre ha estado presente, hasta el punto que ninguna organización puede funcionar si este tipo de capital, el valor de esta herramienta organizacional es de incalculable valor para el logro de los objetivos, lo que se traduce en bienestar laboral y beneficios económicos para la estructura organizativa como tal, razón por la cual en todo momento los gerentes, jefes, directores o cualquiera sea la denominación que se le asigne a los responsables de dirigir los destinos institucionales u organizacionales, se encuentran en la constante búsqueda de familiarizarse con sus capital intelectual, profesar la empatía, manifestar su interés en propiciar lazos de amistad, facilitar la superación de su personal, entre otros.

Dando pie con esto el abril las puertas que sustentaran el tan anhelado para muchos proceso de humanización organizacional en contexto universitario, por considerar que el sector universitario son organizaciones o instituciones claves para lograr la humanización tanto dentro como fuera del ámbito laboral, y que el mismo sea traspolado a la sociedad en general.

Con estos tan transitados términos como lo es el capital intelectual y la humanización se considera necesario hacer referencia a la mezcla de activos, tanto materiales, de planta física, financieros y los más importes el capital intelectual como los agentes que unidos acertadamente aun cuando en alguna ocasiones con disparidad o diferencias considerable permiten el funcionamiento de las empresas u organizaciones.

Resulta relevante el hecho de destacar que así como las organizaciones han experimentado cambios significativos para bien de su colectivo, también es cierto que se encuentra presente un fenómeno que entorpece su normal funcionamiento impidiendo a pasos agigantados el desarrollo deseado por su principales propietarios y anhelado por su capital intelectual, así como en el entorno en cual se desarrolla, en virtud que el crecimiento organizacional favorece a uno directamente pero para otros indirectamente, reflejado en el bienestar y desarrollo de la comunidad que se encuentra a su alrededor.

El fenómeno de la deshumanización que ha experimentado las organizaciones ultimarte, se puede considerar como una de las razones principales que contribuyeron a que estas fuesen cada día menos sensibles a las exigencias, deberes, beneficios y condiciones laborales de su capital intelectual, al igual que no tomaban en consideración las situaciones de la sociedad de su entorno, logrando con esto extinguir cualquier señal de humanización que pudiese quedar en el ámbito organizacional, dando paso a que los directivos o dueños de las empresas colocaran todo su interés en el proceso productivo, olvidándose de la condición humana de quienes lo hacen posible, sin percatarse que la tecnología de nada sirve sin la presencia y accionar del talento humano, y solo con la unión de la tecnología y estos se hará posible el proceso productivo.

Capital intelectual

Para efecto de los autores el capital intelectual es el recurso o activo de mayor valor y relevancia con el que cuenta cualquier organización, por ser este el motor o combustible principal que mueve toda la organización, sin distingo alguno, haciendo uso de sus capacidades intelectuales y sus habilidades laborales.

Dicha afirmación da pie para definirlo como una mancomunidad constituida según los términos contable por activos intangible con los que cuenta la organización, y que no son reflejados en los estados financieros contables, sin dejar de reconocer que actualmente son propiciadores de valor agregado en términos productivos, con una gran visión futurísticas, haciendo uso de los

conocimientos individuales y colectivos que se encuentra en el seño organizacional, lo que permite la consecución en el tiempo establecido de los objetivos que se desean alcanzar, por contar con el potencia que posee cada empleado.

Para, Alles (2008), define el Capital Intelectual como material intelectual, conocimiento, información, propiedad intelectual, experiencia, que puede utilizarse para crear valor. Es fuerza cerebral colectiva. Es difícil de identificar y aún más de distribuir eficazmente. Pero quien lo encuentra y lo explota, triunfa. El mismo autor afirma que en la nueva era, la riqueza es producto del conocimiento. Éste y la información se han convertido en las materias primas fundamentales de la economía y sus productos más importantes.

Según Brooking (2007), el capital intelectual de una empresa puede dividirse en cuatro categorías:

- Activos de mercado (potencial derivado de los bienes inmateriales que guardan relación con el mercado).
- Activos de propiedad intelectual (know-how, secretos de fabricación, copyright, patentes, derechos de diseño, marcas de fábrica y servicios).
- Activos centrados en el individuo (cualificaciones que conforman al hombre y que hacen que sea lo que es).
- Activos de infraestructura (tecnologías, metodologías y procesos que hacen posible el funcionamiento de la organización.

Clasificación del Capital Intelectual según varios autores

División, bloques o componente son los términos utilizados por estos autores para clasificar o dar a conocer los tipos de capital intelectual, que según ellos se encuentran o identifican dentro de las organizaciones.

*Edvinsson y Malone (2005) el capital intelectual se **divide** en:*	*Steward (2007) divide el capital intelectual en tres **bloques**:*	*Euroforum (2004), citado por Brooking (2007). El Capital Intelectual se **compone** de:*
Capital Humano Capital Estructural Capital Clientela. Capital Organizacional. Capital Innovación. Capital Proceso.	Capital Humano. Capital Estructural. Capital Cliente	Capital Humano. Capital Estructural. Capital Relacional.

Fuente: Investigadores 2012

Resalta el hecho de que los tres autores citados, coinciden en que se visualizan en todo momento el Capital Humano y el Estructural, soportando esta coincidencia en que el proceso de humanización dentro de las organizaciones es la más acertada opción o estrategia, que en la actualidad deberían asumir las organizaciones, considerando como tercera opción de relevancia el capital cliente el cual es asumidos por Edivinsson y Malone (2005) y Steward (2007).

Así al hacer un análisis de las concepciones teóricas del capital intelectual, se observa que según Nava, Morales, García, Morales y Farias (2011), puede hacerse referencia a que:

Todo lo que conlleva a que las organizaciones deben producir nuevos conocimientos, en especial las instituciones universitarias, mediante la experiencia, las aptitudes y actitudes en el desarrollo de una cultura organizacional, deben crear un ambiente de conocimiento en el que confluyan la calidad de los recursos humanos, la capacidad de gestionar la información y la habilidad del modelo organizativo para implementar e integrar las herramientas, técnicas y métodos adecuados que permitan la aprehensión y cambios de nuevas conductas y comportamientos mas humanos que generen una interacción de acción y reacción entre los sujetos que hacen vida e interactúan en todos los ámbitos académicos.

En la medida que las organizaciones se vuelven más dependiente de su conocimiento interno para crecer, su valor pasa de los activos físicos a los activos intangibles del conocimiento. Varias organizaciones han tratado de asignar un valor a sus activos de conocimientos, basadas en la creencia de que una medida más clara de este recurso lo hará más fácil de manejar. No obstante, medir este capital intelectual no es una tarea fácil, pues en él pueden incluirse recursos diferentes como el conocimiento y las destrezas de su personal, las relaciones con el cliente, la motivación del empleado y las infraestructuras que respaldan el conocimiento creador de una nueva acepción humana de cada sujeto, gestando así una concepción de capital intelectual, traducido en capital inteligente por los autores.

Para tener una idea clara acerca del término "Capital Inteligente", se consideran algunas definiciones realizadas por algunos expertos en el tema entre ellos:

Brooking (1997), el término capital intelectual hace referencia a la combinación de activos inmateriales que permiten funcionar a la empresa.

Mientras que para Steward (1999), es la suma de todo lo que todos en una compañía saben, lo cual genera una línea de competitividad para ella.

De acuerdo con Edvinson y Malone (1999), es la posesión de conocimientos, experiencias aplicadas, tecnología organizacional, relaciones con los clientes y destrezas profesionales que

dan a una empresa una ventaja competitiva en el mercado. Por lo tanto, es un capital humano más un capital estructura.

Asimismo, Euroforum (1998), señala que el capital intelectual es el conjunto de activos de una empresa que, aunque no estén reflejados en los estados contables tradicionales, generan valor para la misma en un futuro.

En ese mismo sentido, Bueno Campos (1999), lo define como una medida del valor creado que permite explicar la eficacia del aprendizaje organizativo y evaluar, en suma, la eficiencia de la gestión del conocimiento. Esta última es una función que planifica, coordina y controla los flujos de conocimientos que se producen en la empresa en relación con sus actividades y con su entorno con el fin de crear unas competencias especiales.

Koulopoulos y Frappaolo (2000), señala que representa la suma total de lo que sus empleados saben. Su valor es, igual al costo de volver a crear este conocimiento.En resumen, el capital intelectual también puede ser la suma de los conocimientos, información, relaciones con los clientes, tecnología organizacional y destrezas profesionales que poseen las universidades que bien gestionados permiten lograr ventajas competitivas sustentables en el tiempo y por ende generar valor.

En ese mismo sentido, Edvinson y Malone (1999), divide el capital en tres categorías, a saber:

Capital Intelectual: Es la posesión de conocimientos, experiencia aplicada, tecnología organizacional, relaciones con los clientes y destrezas profesionales que proporcionan una ventaja competitiva a la empresa en el mercado.

Entonces, se define como la suma del capital humano y estructural dentro de una organización.

Capital Humano: Incluye todas las capacidades individuales, los conocimientos, las destrezas y la experiencia de los empleados y directivos de la empresa. Además, incluye la creatividad e inventiva de la organización, así como la capacidad de aprovechamiento de la experiencia individual y colectiva.

Capital Estructural: Es la infraestructura con la que se incorpora, capacita y sostiene el capital humano. Incluye factores tales como la calidad y alcance de los sistemas de informática, imágenes corporativas de la empresa, bases de datos, conceptos organizacionales y documentación. También incorpora la propiedad intelectual (patentes, marcas, derechos de autor, diseños, modelos, entre otros).

Otra forma de abordar el capital intelectual, es considerarlo, desde el punto de vista del autor Steward (1997), contiene tres bloques:

Capital Humano: Capacidad, actitudes, destrezas y conocimiento que cada miembro de la empresa aporta a ésta, forman activos individuales e intransferibles.

Capital Estructural: Infraestructura que hace posible el desarrollo del trabajo en la empresa, así como la integración de sus miembros en ella y la facilitación de sus tareas, mediante las tecnologías adecuadas.

Capital Relacional: Hace referencia a los posibles clientes a la que va dirigido el producto de esa empresa o a los clientes fijos (cartera de clientes, listas establecidas) y la relación empresa-cliente (acuerdos, alianzas), los procesos de organización, producción o comercialización del producto.

Todo este análisis teórico - conceptual, nos permite inferir que institucionalmente, el capital intelectual universitario, tiene una dualidad de acción, donde sus capacidades, destrezas, habilidades, entre otros aspectos, traducidos en competencias individuales, que fundamentan las competencias diferenciadoras, sistematizados por la socialización de cada sujeto, hace referencia a que los mismos en ese proceso de coherente de integración, generan una humanización integrativa que fortalece la institucionalidad, donde la base fundamentar es generar conocimiento significativo, de aprehensión y adhesión de nuevos paradigmas de comportamiento que oriente la humanización de los procesos administrativos.

Metodología utilizada:

Hernández, Fernández y Batista (2008. p. 133), platean que "los estudios descriptivos pretenden, especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis". De la misma forma y según lo planteado por los mismos autores, es considerada no experimental de campo, ya que las variables de estudio no fueron manipuladas presentándose tal y como se muestran en el contexto de análisis, siendo así un estudio de campo, puesto que según lo planteado por Hernández, Fernández y Batista (2008), los estudios de campo se caracterizan por que la información o data es recolectada de la realidad misma donde se suceden los hechos, enmarcándose dicha investigación como descriptiva, con un diseño transaccional, no experimental de campo.

Consideraciones finales

En este contexto y al asumir las universidades como instituciones de análisis se considera que estas, juegan un papel preponderante en la formación de competencias y habilidades con visón humanista del talento humano, que focalizara las mismas en la generación de competencias diferenciadoras en los contextos empresariales en los cuales, el nuevo hombre, hacen vida productiva.

En este sentido sobre las exigencias de lo que es el contexto social que busca un hombre más humanitario con convicción social en ellas se hace énfasis en la formación de un individuo

capaz de poder asumirlos nuevos concepto sociales que fundamentan los niveles de efectividad y productividad, con capacidad de difundirlos. Haciéndose necesario, por tanto, ser sujeto transformadores de una realidad sociedad, lo cual se da, en forma plena, únicamente en el hombre que asume la convicción humanista, tomando en cuenta que tanto la actitud y aptitud son mas sociable en algunos hombre que en otros.

La nueva realidad reinante del proceso de humanización, conllevado por el de socialización, se ha visto favorecido, producto de las costumbres sociales que se han desarrollado, convirtiéndose en el éxito evolutivo de cooperación y concientización que han generado los grupos de trabajo.

Así en orden a los planteamientos de Brooking (2007), el capital intelectual de las instituciones universitarias, es categorizado sobre la base de las siguientes cuatro categorías:

- Activos de mercado (potencial derivado de los bienes inmateriales que guardan relación con el mercado), que redunda en las opciones académicas que ofrecen las instituciones universitarias, en orden a la lúdico y la territorialidad, enmarcado en cada contexto social que tiene énfasis académico las instituciones universitarias.

- Activos de propiedad intelectual (know-how, secretos de fabricación, copyright, patentes, derechos de diseño, marcas de fábrica y servicios), traducidos en los resultados de investigaciones generadas en los espacios académicos, así como la preparación (estudios de pregrado y postgrado, incluyendo maestrías y doctorados, al igual que el PHD), que redundan en el know-how intelectual, como capital de las instituciones universitarias.

- Activos centrados en el individuo (cualificaciones que conforman al hombre y que hacen que sea lo que es), categorizado como las acreditaciones que obtiene las instituciones universitarias y su personal académico, tal es el caso de Venezuela con la acreditación del programa de Estimulo a la Innovación e Investigación (PEII), como política de estado que acredita al docente investigador en un escalafón según las investigaciones, las cuales se requieren sean en el orden socio-comunitario, para que tengan un mayor peso en la evaluación.

- Activos de infraestructura (tecnologías, metodologías y procesos que hacen posible el funcionamiento de la organización), así se hace énfasis en los niveles de infraestructura tecnológica que tiene las instituciones universitarias, que le permiten establecer una sinonimia de acción e interacción social que genera un *know-how* institucional. Asumiendo que en el aspecto organizacional, traspolando este concepto a la institucionalidad de las universidades, las tecnologías son un elemento vital, ya que permiten aumentar la eficiencia en todo tipo de procesos, a efectos de obtener y mejorar información que puede marcar la diferencia. Con su uso se busca agregar valor e incrementar la competitividad de la empresa, se pueden reducir riesgos, incrementar la productividad y mantener una perspectiva global de las

operaciones sobre la base de reportes con información completa y precisa. tal como lo plantean Nava, Arevalo y Nava (2009).

Referencias Bibliográficas

Alles, Martha (2008). Desarrollo del talento humano basado en competencias. Editorial Granica. España.

Brooking, A (2007) Intellectual Capital. Core asset for the third Millennum.

Enterprise. London:International Thomson Business Press.

Edvinsson y Malone (2005). Intellectual Capital. New York: Harper Business.

Foro de Ciencias Sociales (2002), Humanización, http://forotextos.galeon.com.

Hernández, Fernández y Baptista. (2008). Metodología de la investigación. Editorial Mc grawhill. Edición. México.

Nava Ángel, Arevalo Freddy y Nava Misleida. 2009. Inteligencia organizacional y tecnologías de información en las empresas metalmecánicas. Memoria Sistema de Innovación para la Competitividad. Sinnco 2009. Guanajuato – México.

Nava Angel, Morales Dubisay, García Carlos, Morales Tibisay y Farias Yaritza (2011). Inteligencia organizacional y gestión del conocimiento de los docentes investigadores en las instituciones universitarias públicas. Memoria Sistema de Innovación para la Competitividad. Sinnco 2011. Guanajuato – México.

Steward T.A (2007). The Wealth of Knowledge. USA:Currency Dubleday.

9.8.

Título:

La gestión académica orientada a la mejora de los procesos de enseñanza de la Universidad

Autor/a (es/as):

Denazis, Julia Marta [Universidad Nacional de Avellaneda]

Clazoni, Jorge Fabiá [Universidad Nacional de Avellaneda]

Fogliazza, Luis [Universidad Nacional de Avellaneda]

Resumo:

La Universidad Nacional de Avellaneda es una Universidad Argentina Pública y Gratuita, de las

denominadas Universidades del Bicentenario, creada el 7 de diciembre de 2009, que ha iniciado sus actividades académicas en el 2011.

Su Proyecto Institucional de acuerdo con la declaraciones de la Segunda Conferencia Regional de Educación Superior - CRES (2008) – convocada por IESALC-UNESCO, realizada en Cartagena de Indias y con la Segunda Conferencia Mundial de Educación Superior - UNESCO - de París (2009), define la educación como un "Bien público social, derecho humano y universal, y responsabilidad del Estado" y sitúa la función social que debe cumplir como Universidad, cuya misión principal es el desarrollo social e integral de sus entornos poblacionales.

El Proyecto Institucional Universitario, en concordancia con lo establecido en la declaración del Consejo Interuniversitario Nacional, parte de la concepción de calidad de la educación con inclusión social, CIN, (2010) "Defendemos y promovemos un concepto de calidad que se complemente necesariamente con el de pertinencia y de inclusión".

Nos enfrentamos al desafío de atender el acceso y la permanencia de una población heterogénea de estudiantes, mayoritariamente constituida primera generación de universitarios. Con el objeto de cumplir con la gestión en el primer año de la Universidad y como resultado del análisis de los factores académicos indispensables a considerar, planteamos un Plan de Desarrollo Académico con cursos de acción atravesados por los principios institucionales: Promoción de la calidad, entendida como inclusión, la mejora continua, la flexibilidad y la innovación.

Entendemos que unos de los pilares fundamentales para atender el acceso y permanencia de los estudiantes es la función docente y los modos de trabajo pedagógico. En las aulas universitarias el saber, en general se organiza en forma lineal, como está en los libros o como ha sido enseñado por generaciones, se repiten modelos heredados, con el riesgo corre el riesgo de reducir la acción del docente en proveer información, con pocas posibilidades de innovar y de trabajar con la calidad con inclusión.

En esta comunicación desarrollamos una de las ocho líneas de trabajo de nuestro plan, orientada a brindar un espacio de apoyo institucional a la docencia: el programa de apoyo, seguimiento y evaluación de la enseñanza.

El programa contempla espacios de formación didáctica para docentes del primer año de las carreras, jornadas de reflexión sobre sus prácticas de enseñanza y un sistema de evaluación formativa sobre su desempaño.

Se realizaron dos jornadas de reflexión docente y un encuentro – exponeseñanza - abierto a toda la comunidad universitaria. Se diseñó e implementó un sistema de evaluación formativa de la función docente que integra diversas fuentes -la opinión de los estudiantes, de los docentes y

planificaciones de las asignaturas, se diseñaron trayectos formativos modulares para la formación didáctica continua de los profesores universitarios.

Palavras-chave:

Gestión académica, enseñanza, innovación, inclusión social.

Introducción

En esta comunicación desarrollamos uno de los Programas que se pusieron en marcha a partir del Plan de Desarrollo Académico 2011-2015 de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV): El Programa de apoyo, seguimiento y evaluación de la enseñanza. Asimismo comunicamos los primeros resultados en su primer año de implementación.

Los Programas del Plan de Desarrollo Académico contemplan los siguientes ejes:

1. **Apoyo a los estudiantes de grado y pregrado**
2. **El apoyo, seguimiento y evaluación de la enseñanza**
3. **La formación docente**
4. **La articulación con otros niveles del sistema educativo**
5. **El seguimiento, actualización y reforma de los planes de estudio**
6. **La interpretación y reglamentos**
7. **El desarrollo del personal docente**
8. **La investigación educativa sobre temas académicos y de enseñanza.**

En Calzoni et al, (2011), desarrollamos la puesta en marcha y algunos resultados de los programas 1 y 2, es decir. Ingreso para aspirantes de la UNDAV y Apoyo a los estudiantes de grado y pregrado, decíamos: "La Universidad Nacional de Avellaneda es una universidad argentina pública y gratuita, de las denominadas Universidades del Bicentenario, creada el 7 de diciembre de 2009, que ha iniciado sus actividades académicas en el 2011.

Su proyecto institucional, de acuerdo con la declaraciones de la Segunda Conferencia Regional de Educación Superior - CRES (2008) – convocada por IESALC-UNESCO, realizada en Cartagena de Indias y con la Segunda Conferencia Mundial de Educación Superior - UNESCO - de París (2009), define la educación como un "bien público social, derecho humano y universal, y responsabilidad del estado" y sitúa la función social que debe cumplir como Universidad, cuya misión principal es el desarrollo social e integral de sus entornos poblacionales.

El Proyecto Institucional Universitario (PIU), en concordancia con lo establecido en la declaración del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), parte de la concepción de calidad de

la educación con inclusión social.[5], "Defendemos y promovemos un concepto de calidad que se complemente necesariamente con el de pertinencia y de inclusión".

En esta comunicación, avanzamos sobre resultados obtenidos respeto de la implementación del Programa 3. Apoyo Seguimiento y Evaluación de la Enseñanza. El mismo, contempla espacios de formación didáctica para docentes del primer año de las carreras, jornadas de reflexión sobre sus prácticas de enseñanza y un sistema de evaluación formativa sobre su desempeño.

Problemática y contexto

En los 90, se incluyeron, bajo la directiva y financiación de organismos internacionales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, en la agenda de la gestión de las universidades latinoamericanas, "técnicas para elevar la eficiencia y la efectividad de su desempaño, tecnologías organizacionales tales como la "calidad total" (total quality management), la "planificación estratégica" (strategic planning) o la "gerencia por objetivos" (manangment by objectives), incorporadas en las IES norteamericanas"… "Estas técnicas han sido "importadas" del mundo empresarial", García de Fanelli, Ana María (1998). Estos criterios de calidad, que determinaron la disminución e subsidios estatales para la educación y la ciencia, la expansión de instituciones privadas y la creciente exclusión de se sectores populares, se fundamentan en la teoría del capital humano: se supone una relación positiva existente entre el nivel educativo de un individuo y su salario. La pregunta sobre quién debe "invertir" en capital humano traslada la responsabilidad social de la educación a la empresa y a los objetivos específicos de ésta. El análisis de la tasa de rentabilidad puesta en la futura ganancia privada, excluye los efectos de otra serie de elementos como son: salud, democracia, vivienda y el análisis de la pobreza en general. Así, señala Delfino, en Costa de Paula (2011): "los beneficiarios de la educación superior pública y gratuita en Argentina son estudiantes ricos y de clase media, con un sistema universitario de efecto distributivo regresivo en relación a los pobres".

En este sentido acordamos con Costa de Paula (2011) cuando señala que "durante las últimas décadas las políticas para el desarrollo de América Latina y el Caribe han sido poco efectivas para proveer la inclusión social, la participación y la equidad en las sociedades. Frente al desafío de la desigualdad, las políticas gubernamentales no pueden centrarse solamente en el crecimiento económico, debiendo ser orientadas hacia principios de reducción de desigualdades, del aumento de justicia social, participación y ciudadanía".

[5] Del acta 759/10 del Plenario del CIN realizado en el 2010 titulada las "Las universidades públicas en el año del bicentenario"

Entendemos que la universidad pública desempeña un rol central en crear las bases necesarias para una sustentabilidad a largo plazo en la construcción de un país que tiene importantes retos en cuanto al desarrollo endógeno con justicia social y en la consolidación de la democracia. Por ello, el acceso y la permanencia de jóvenes de sectores marginales en la enseñanza superior es una responsabilidad impostergable e ineludible y una deuda histórica que las universidades deben afrontar.

La crisis económica que atraviesan los países europeos hoy, nos demuestra que en un contexto de aumento continuo de la demanda educativa, comienzan a abundar titulados en situación de subempleo, o directamente desempleados. El mercado se rige mucho más por la competencia que por los niveles de estudio. La duración del proceso formativo y la posesión de capacidades intelectuales no explican los contrastes salariales; entonces resulta imperioso subsanar las diferencias educativas modificando las desigualdades sociales previas a la educación superior, cuestión que demandaba la implementación de políticas de Estado directas de igualación social.

Así, en Argentina, las Universidades del Bicentenario surgen en el marco de las acciones donde la ciencia y la tecnología, junto con los derechos humanos y la inclusión social son políticas de Estado. Desde el 2003 vienen desarrollándose políticas integrales como la formación de cinco millones de puestos de trabajo, la entrega de dos millones y medio de jubilaciones, la recuperación de la obra pública a partir de los planes de vivienda, las rutas, los hospitales y las escuelas o el importante desarrollo industrial, nos hablan de los cambios producidos en el país desde esa fecha, que atienden, entre otros aspectos, a jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad para que construyan recorridos escolares que les permita el acceso a estudios de nivel superior y, consecuentemente, una modificación en sus condiciones de vida y en su posición social.

Entre ellas, mencionamos:

- La sanción de la Ley de Nacional de Educación (2006) que establece a la Educación Secundaria como obligatoria.
- Asignación Universal por Hijo para Protección Social, un subsistema no contributivo destinado a aquellos niños, niñas y adolescentes cuyos padres se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal.
- El diseño e implementación de políticas socioeducativas por parte del Ministerio de Educación, que nos ponen frente al desafío de dar respuesta a la incorporación de muchos jóvenes que retoman su escuela secundaria y que se proyecta en años futuros la oportunidad de continuar cursando estudios superiores.
- La implementación de políticas de introducción de tecnologías a través del plan Conectar-Igualdad que supone una computadora por alumno en todas las escuelas públicas del país,

significa el desafío docente de integrar estas herramientas al diseño de las carreras en sus distintas modalidades".

- El Programa de Ingreso Social con Trabajo, en la línea de "Argentina, trabaja", que busca reincorporar al trabajo, los valores de la solidaridad, la democracia y la justa redistribución de los ingresos entre los trabajadores que forman parte de las cooperativas de trabajo.
- La Ley 26.425 sancionada en noviembre de 2008, unificó los dos regímenes del Sistema Integrado de Jubilaciones y Pensiones (SIJP), capitalización y reparto, en el Sistema Integrado Previsional Argentino (SIPA) en el que se eliminó el régimen de capitalización, que fue absorbido y sustituido por el régimen previsional público, que permitió el Plan de Inclusión Provisional, como medida de corto plazo para incorporar al ámbito de la seguridad social a aquellos adultos mayores que, castigados por los cambios registrados en el mercado de trabajo y en el sistema previsional en los años ´90.

"La declaración del CIN (2010) propone en la agenda de compromisos de la universidades públicas propone la implementación de un conjunto de dispositivos y servicios destinados a los estudiantes que afronte las causales académicas, externas, internas, y personales de la deserción y lentificación, y permita la inclusión, contención y permanencia en el sistema universitario, esencial para la movilidad social.

"Estos desafíos, nos ubican, como universidad nacional, en la responsabilidad de imaginar caminos que se aparten de las representaciones sociales de un ideal de estudiante inexistente, comenzamos a convivir con jóvenes y adultos, en su mayoría primera generación de universitarios, que en la expectativa de realizar estudios superiores, comienzan visualizar el valor de la educación como medio de ascenso social." Clazoni et al, (2011)

Plan de desarrollo académico: Apoyo Seguimiento y Evaluación de la Enseñanza

La UNDAV se crea en un contexto de aumento de la inversión en educación, ciencia y tecnología, con el desafío de superar un modelo de universidad aislada y ajena a los problemas cotidianos de la producción, la educación básica y media, la salud y la inclusión social anclada en la periferia sur de la Ciudad de Buenos Aires, con barrios cercanos muy pobres, orientada a una población estudiantil que tiene pocas posibilidades de acceder a estudios superiores.

Esta etapa fundacional nos exige la capacidad de identificar las necesidades de la sociedad – en particular aquellas del área de influencia de la universidad - para producir oportunas y consecuentes respuestas, lo que implica realizar profundas transformaciones en formas de gestión académica tradicionales.

El Proyecto Institucional de la UNDAV (PEI), surge de un análisis de las fortalezas y debilidades de las IES en general, de la evaluación del contexto, regional, nacional,

internacional, de considerar el rol de la universidad pública en la sociedad y de asumirse como factor de democratización de la educación de calidad en contextos desfavorecidos. Estos nuevos requerimientos cuestionan los modos de funcionamiento de las áreas académicas tradicionales de las IES y amplían las funciones de la gestión académica, donde el reparto del tiempo y esfuerzo, supone un mundo de conflictos que generalmente sobrevienen entre la atención a los procesos académico-pedagógicos por un lado y la atención a aspectos administrativos por otro.

Nos enfrentamos al desafío de atender el acceso y la permanencia de una población heterogénea de estudiantes, mayoritariamente constituida primera generación de universitarios. Con el objeto de cumplir con la gestión en el primer año de la Universidad y como resultado del análisis de los factores académicos indispensables a considerar, planteamos un Plan de Desarrollo Académico con cursos de acción atravesados por los principios institucionales: Promoción de la calidad, entendida como inclusión, la mejora continua, la flexibilidad y la innovación.

Los diferentes programas que integran el Plan de Desarrollo Académico están fuertemente interrelacionados: El ingreso a la UNDAV es irrestricto, el programa prevé, además de un curso introductorio, no eliminatorio, el diseño de acciones compensatorias como orientación vocacional, tutorías y becas de ayuda económica. Los resultados del mismo, nutren al programa de Apoyo, retención y reinserción de los estudiantes de grado y pregrado que**,** acompaña a los estudiantes en su trayecto como universitarios, fortaleciéndolos con estrategias pedagógicas que favorezcan los aprendizajes.

Entendemos, además, que la inclusión con calidad, no se agota en el trabajo con los estudiantes, éste constituye sólo un eje del problema que nos convoca, el otro eje, lo constituye el desafío del trabajo con los docentes.

Investigaciones como las de "Angstom, Tinto 2007; Kuh et al, 2005; Barefoot ET AL, 2005" entre otras señaladas en el artículo de Ezcurra (2011), concluyeron que la desigualdad cultural socialmente condicionada de los estudiantes, basada en la brecha existente entre el capital cultural del que parten para iniciar estudios superiores y lo esperable para afrontar este nivel de escolaridad, se profundiza en la enseñanza. Así, el estudiante "real", no coincide con las representaciones de los profesores universitarios que en su imaginario portan la idea de un estudiante "esperado". El habitus[6] dominante en las universidades, dice la autora, privilegia a ciertos estudiantes, con un mayor capital cultural, mientras margina a otros.

Uno de los mayores desafíos con los que nos encontramos consistió en orientarnos hacia un modelo flexible que atienda a la actividad de enseñanza, como un campo complejo en el que confluyen múltiples dimensiones: aspectos epistemológicos disciplinares, psicopedagógicos y

[6] Pierre Bourdieu concibe habitus como una estructura que opera como matriz o principio generador de las prácticas.

didácticos, Socio-políticos e institucionales. Hacia un modelo en el que ésta sea valorada con el reconocimiento de la labor de los profesores que lleven a instalar cambios en las concepciones de los docentes y sus estrategias pedagógicas.

El programa contempla espacios de formación didáctica para docentes del primer año de las carreras, jornadas de reflexión sobre sus prácticas de enseñanza y un sistema de evaluación formativa sobre su desempaño.

Se realizaron dos jornadas de reflexión docente y un encuentro – exponeseñanza - abierto a toda la comunidad universitaria. Se diseñó e implementó un sistema de evaluación formativa de la función docente que integra diversas fuentes -la opinión de los estudiantes, de los docentes y planificaciones de las asignaturas, se diseñaron trayectos formativos modulares para la formación didáctica continua de los profesores universitarios.

Los dispositivos puestos en marcha, están mediatizados por esta fuerza instituyente productora de nuevas formas de organizar el trabajo universitario, nuevas formas de articulación con lo social, de atender a la exclusión y a la diversidad, con la responsabilidad genuina requerida por la Educación Superior.

En la fig 1, se presenta el Plan de Apoyo Seguimiento y Evaluación de la Enseñanza

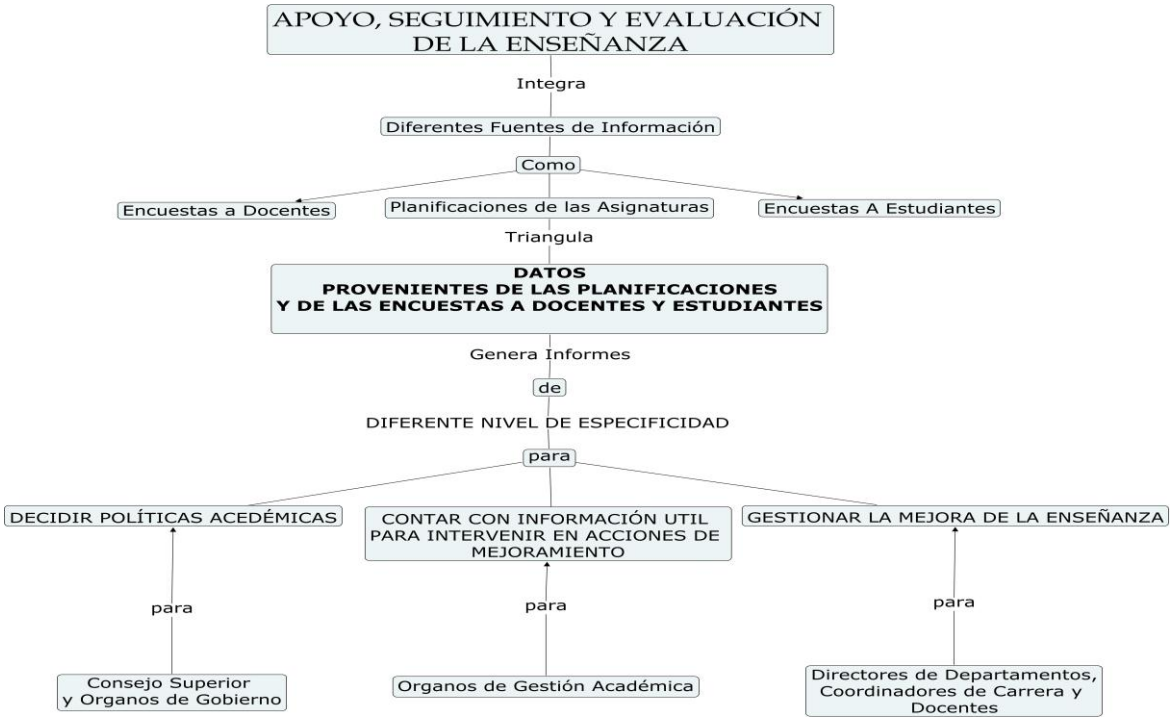


Figura 1

Jornadas de reflexión docente y Actualización Pedagógica y Expoenseñanza

Entendemos que unos de los pilares fundamentales para atender el acceso y permanencia de los estudiantes es la función docente y los modos de trabajo pedagógico. En las aulas universitarias el saber, en general se organiza en forma lineal, como está en los libros o como ha sido enseñado por generaciones, se repiten modelos heredados, con el riesgo corre el riesgo de reducir la acción del docente en proveer información, con pocas posibilidades de innovar y de trabajar la calidad con inclusión.

Las universidades que van a la vanguardia en la formación de profesionales no sólo se proponen la transmisión de conocimientos sino que también aspiran a formar docentes, investigadores y científicos capaces de generar nuevos conocimientos y nuevas tecnologías. Al diseñar los currícula, en una concepción de universidad democrática procuramos la inclusión de metodologías de enseñanza y de aprendizaje que aseguren la fluidez del diálogo entre docentes y estudiantes, la constante evaluación de los procesos de enseñanza y de resultados obtenidos en el desarrollo de las asignaturas.

Petendemos incorporar estructuras y mecanismos que permitan no sólo la discusión amplia de las ideas que se difunden corrientemente, sino también la posibilidad de difundir y discutir ideas y conocimientos nuevos.

Los propósitos estas actividades son:

- Fomentar la reflexión sobre la enseñanza universitaria
- Promover el intercambio docente y de propuestas de enseñanza innovadoras.

En el 2011, se implementaron dos jornadas anuales de actualización pedagógica y la Expoenseñanza, instituidas en el Calendario Académico. En ellas se tomaron temas centrales respecto de los aspectos relativos a la administración de la enseñanza, como el análisis de nuestro Estatuto Universitario, las Reglamentaciones emanadas del PEI, los principios fundacionales y los abordajes operativos a cargo de los profesores. La decisión de abordar estos temas, estuvo fundamentada en la concepción de un proyecto participativo y democrático fundamental en la etapa fundacional.

Asimismo, en un segundo momento, se trabajaron problemáticas de tipo pedagógico-didáctico que afectan a las decisiones de los docentes universitarios y que no son tema de la agenda corriente de los profesores.

En estos encuentros, se promovió, no sólo, la formación de nuestros docentes sino también la generación de espacios de intercambio, encuentro y reflexión. Como cierre de estas dos actividades, se organizó la Expo-enseñanza.

Expo-enseñanza

La intención de generar este espacio fue compartir aquellas experiencias que fueron positivas para los docentes en su propia práctica, dentro del aula. Se propuso, entonces, la presentación de informes de experiencias, de "buenas prácticas", para compartir y trabajar en talleres interdisciplinarios.

Las temáticas de los talleres surgieron de los trabajos presentados por los docentes y fueron abiertos a la participación de los estudiantes, esta decisión estuvo fundada en la "transparentar" a la población estudiantil, los problemas que aquejan a los docentes universitarios respecto de las decisiones áulicas.

La organización de los mismos, se realizó haciendo una lectura profunda de los informes enviados por los docentes, procurando la composición multidisciplinaria de los equipos de trabajo e integrando las diferentes carreras[7] de la UNDAV, vinculadas a un eje temático común. De esta manera, desde la misma práctica se analizaron aspectos y fundamentos teóricos que sustentan las prácticas docentes.

Además de los talleres, se propuso la presentación de *posters*. Docentes, Directores y Coordinadores de los distintos Departamentos se sumaron a la propuesta. Los mismos fueron expuestos en espacios de circulación durante todo el tiempo del encuentro a partir de la hora de apertura.

La Expo-enseñanza incluyó entre sus actividades, la disertación de la Dra. Elisa Lucarelli, especialista en didáctica superior, sobre "Didáctica Universitaria e Innovación".

Se organizaron tres talleres de trabajo reflexivo, los ejes tomados fueron: 1. Modos de trabajo pedagógico en la Enseñanza Superior y propuestas metodológicas en los diferentes campos disciplinarios de la UNDAV, 2. docencia en educación superior, 3. Democratización de la Enseñanza Superior/ Modalidades de atención a las situaciones y problemáticas que plantean los estudiantes en el ingreso y en el grado.

Contamos con la presentación de 16 trabajos de docentes, que relataron sus buenas prácticas. Y se presentaron 24 *posters*, en los que se sintetizaban aspectos pedagógico-didácticos, en el caso de los docentes y actividades académicas, de gestión y articulación, en el caso de los Coordinadores de Carrera y Directores de Departamento.

[7] Se desarrollan las licenciaturas en Ciencias Ambientales, Gestión Cultural, Actividad Física y Deporte, las tecnicaturas en Periodismo, Diseño de Marcas y Envases y Enfermería y el Ciclo de Complementación Curricular para profesores de Educación Física. Para el ciclo lectivo 2012, se incorporan las licenciaturas en Periodismo, Enfermería, Artes Audiovisuales e Ingeniería en Sistemas.

Participaron en Expo Enseñanza, 100 docentes, entre expositores y asistentes y 200 estudiantes como asistentes a los talleres.

Evaluación formativa de la función docente

La evaluación puede ser un estímulo poderoso para el mejoramiento institucional, pero si no se hace bien puede llevar también a decisiones equivocadas e injustas y a consecuencias negativas. La evaluación no es un fin en sí misma. Tiene sentido en la medida en que ofrece información que, por su calidad y pertinencia, constituya un elemento que ayude a mejorar, sea por la retroalimentación que ofrece para reorientar esfuerzos (evaluación formativa) sea por su uso para asignar estímulos o sanciones, con la prudencia debida (evaluación sumativa). Estas consideraciones son especialmente importantes cuando a los resultados de la evaluación del desempeño o la calidad institucional se asocian decisiones fuertes, por ejemplo sobre financiamiento o las políticas académicas.

El modelo para el seguimiento y evaluación de los procesos de enseñanza de la Universidad Nacional de Avellaneda, integra diversas fuentes de información: las encuestas realizadas a los estudiantes de grado y pregrado cuando finalizan la cursada de cada asignatura; las encuestas a docentes y las planificaciones cuatrimestrales de las materias de grado y pregrado, teniendo en cuenta los aspectos cualitativos y cuantitativos.

En Denazis (2000) decíamos: “La evaluación de las prácticas de la enseñanza constituye uno de los tópicos de máximo interés para mejorar la calidad universitaria (…) movidos por el doble objetivo de brindar un espacio de apoyo institucional a la docencia, de reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza y de contar con un instrumento que permita tomar decisiones sobre la marcha de estos procesos, comenzamos a trabajar en un Proyecto de seguimiento de la enseñanza que busca la integración de diversas fuentes - la opinión de los estudiantes, de los docentes y planificaciones de las materias -. Este modelo fue pensado con un carácter esencialmente formativo (…) se pretende que el docente tenga una retroalimentación de su evaluación de modo de permitirle replantear su actividad como enseñante.

El carácter formativo de la evaluación constituye un elemento central para que el docente pueda refelxione respecto de su propuesta de enseñanza. Este tipo de evaluación regula la acción con el objeto de mejorar y apoyar las prácticas docentes. En este sentido se pretende contribuir a que el Profesor "ajuste" su trabajo, más que controlar se trata de "intervenir a tiempo".

El diseño de las encuestas y la planilla de las planificaciones comparten dimensiones comunes para el análisis y triangulación de la información que permita una mirada integral para la realización de la autoevaluación de la enseñanza. Los informes que de este sistema surjan permitirán la mejora y el afianzamiento de buenas prácticas y propuestas significativas.

En el formulario de las encuestas a estudiantes, se pueden diferenciar cuatro dimensiones, cada una de las cuales está destinada a obtener información acerca de un aspecto concreto de la enseñanza. La primera tiene como objeto conocer cuestiones relativas a la modalidad y desarrollo de las clases (modalidad de funcionamiento, relevancia de los temas, superposición temática, propuestas de enseñanza, actividades propuestas, etc.), la segunda se refiere a la evaluación (este punto ha sido ampliado con respecto al diseño vigente ya que aparece como conflictivo en un elevado porcentaje de respuestas procesadas hasta el momento), la tercera alude a la actuación de los docentes presentando una serie características de connotación positiva con las que se podrá describir el estilo de los docentes del curso, (incluyendo como posibilidad de elección por parte del estudiante, la opción "ninguna de las características mencionadas"), la cuarta esta destinada a la recogida de las impresiones personales y sugerencias.

Resultados generales de las encuestas procesadas hasta marzo de 2012[8]

Los siguientes datos, nos permiten hacer una lectura de aspectos generales sobre la enseñanza en la Universidad Nacional de Avellaneda, destacando los aspectos que resultaron positivos y aquellas cuestiones a mejorar.

Aspectos Generales

Más del 88% de los estudiantes plantean que los docentes de las todas carreras han comunicado las dimensiones de la Planificación de las asignaturas (objetivos, calendario y criterios de evaluación) y que se han desarrollaron todos los contenidos. Este aspecto es importante pues permite al estudiante conocer desde el primer día de clases, no sólo de que se trata su materia sino las condiciones y criterios sobre modalidad de trabajo y evaluación.

Las clases en la UNDAV, según el 48% de los estudiantes, se destacan por la conceptualización de temas, este aspecto es significativo y fundamental en la enseñanza de nivel superior y en la construcción del conocimiento de los estudiantes universitarios. En menor medida, los estudiantes señalan que las clases se dedicaron a la Interpretación bibliográfica y a la Resolución de ejercicios, el 39% y 35% respectivamente.

[8] Sobre la totalidad de encuestas procesadas (817 encuestas correspondientes al año 2011, primer cuatrimestre[8] de todas las carreras).

Sólo el 17% de los estudiantes plantea que hubo prácticas de laboratorio, para la lectura de este dato es importante focalizar en las carreras de Ciencias Ambientales y la tecnicatura en Periodismo, pues en esas carreras los estudiantes plantean, por un lado, que fue innovador el trabajo en laboratorios pero, por otro, agregan que fue muy escaso. En este sentido, en sus comentarios sugieren aumentar el trabajo a través de prácticas de laboratorio.

Otro aspecto importante a destacar y que es necesario trabajar es el de la bibliografía y material que se utiliza en las asignaturas de las diferentes carreras de la UNDAV. Es positivo que una amplia mayoría, más del 77%, plantea que el material bibliográfico fue suficiente y entregado en tiempo y forma. El dato que nos pone en aviso es que el material se caracterizó por ser fotocopias de apuntes, el 61% y libros en un 48% y en menor medida material proveniente de Internet, el 33%. Siendo muy bajo el porcentaje de estudiantes que plantean el uso de publicaciones y revistas especializadas. En este sentido es importante afianzar el uso de la biblioteca y de material especializado de cada área de conocimiento.

Con respecto a la presencia de propuestas innovadoras el 65% de los estudiantes plantea que nos las hubo. En este punto también es importante retomar la necesidad, planteada por los estudiantes de afianzar la innovación tecnológica y la generación de laboratorios para las carreras que así lo requieran.

Pero también agregaremos que para algunos estudiantes lo innovador estuvo dado por la modalidad, la forma de enseñanza de sus docentes, quienes propusieron estrategias innovadoras, caracterizadas por trabajos en el campo disciplinar, lo que los acercaba a su propia profesión, trabajos por proyectos y de generación de producciones propias.

Con respecto a la evaluación, la mayoría de los estudiantes plantean que estuvieron destinadas a aplicar conceptos, el 40%, a reproducir información, el 28% y a la realización de elaboraciones personales, el 24%. Este dato se corresponde con las características de las clases, en las que se trabajaba la construcción conceptual.

Con respecto al bajo porcentaje en la realización de elaboraciones personales, es importante revisar la coherencia entre las propuestas de enseñanza de los docentes y la propuesta de evaluación. Pues a pesar de aparecer como Innovador propuestas de enseñanza integradas, de construcción conceptual y de producción personal, en el momento de la evaluación las mismas se reducen a exámenes parciales, desvinculados de los proyectos propuestos.

Este aspecto también se ha trabajado en la devolución de las Planificaciones docentes, es decir, sobre el análisis de los proyectos de enseñanza presentados por los docentes a la Secretaría Académica, desde la gestión, trabajamos aspectos didácticos significativos con los respectivos profesores. El dato de las encuestas en este sentido, vislumbra este trabajo previo.

Mas del 87% Los estudiantes plantean que las calificaciones recibidas fueron justas y que las correcciones influyeron positivamente, este dato está fundamentado en los comentarios que realizan los estudiantes, quienes expresan que las mismas permiten corregir errores y aclarar conceptos.

El 60% de los estudiantes de la UNDAV califica a las asignaturas de las diferentes carreras como Excelentes y Muy buenas.

Aspecto a mejorar

Uno de los aspectos que fue recurrente en los diferentes Departamentos y carreras es la sobreabundancia de contenidos con relación al tiempo disponible, esto nos planteó el problema histórico respecto de los criterios de selección y organización de contenidos en la universidad. Esto nos llevó a reflexionar sobre el dilema, profundidad y extensión para la selección de los contenidos.

Otras cuestiones fueron:

- Aumentar el trabajo a través de prácticas de laboratorio.
- Aumentar y promover el uso de libros, publicaciones y revistas especializadas.
- La coherencia entre propuestas de enseñanza y la propuesta de evaluación.

Con la intención de respetar el derecho a privacidad de los docentes y encontrar una solución conjunta a los problemas, se confeccionaran diferentes informes, algunos generales, que competen a todo el Departamento y otros particulares para ser analizados con los docentes. Estos informes tienen por objeto proporcionar a los Sres. directores y docentes de los Departamentos un feed-back que les permita la reflexión sobre los procesos cotidianos de toma de decisiones en la enseñanza y su mejora.

Integración de los diferentes proyectos del Programa

La Integración de los diferentes proyectos del Programa, se consolidó en el trabajo propuesto en la Primera Jornada[9] de reflexión 2012, desarrollada en marzo a la que asistieron 200 docentes.

Para esta oportunidad, triangulamos los datos obtenidos de los diferentes proyectos del programa: análisis de las planificaciones, encuestas a estudiantes y docentes (estas últimas se están procesando en la actualidad) la expo-enseñanza y propusimos el trabajo en talleres, a partir de lo presentado en la figura 2

[9] Al momento de la presentación del resumen del presente trabajo, no se había realizado.

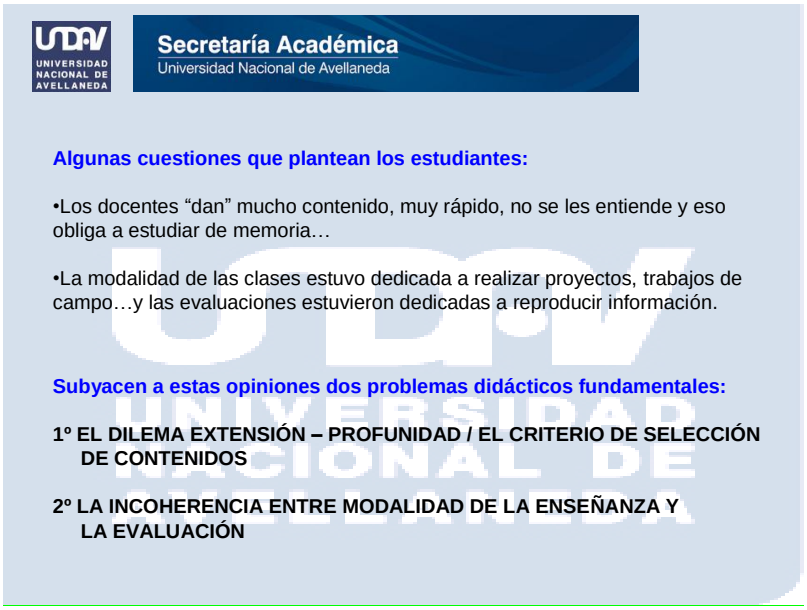


Figura 2

Luego de la apertura del tema, y del análisis de la problemática extensión profundidad, con los aportes de textos y publicaciones científicas de autores que tratan este tema, se introdujo un estudio de caso, para ser analizado a la luz de las discusiones previas.

El caso seleccionado, fue uno de los expuestos en la expo-enseñanza, con la autorización del docente, se trabajó la justificación teórica de lo que el docente "intuitivamente" realizó con éxito en las aulas.

La figura 3 muestra la siguiente consigna

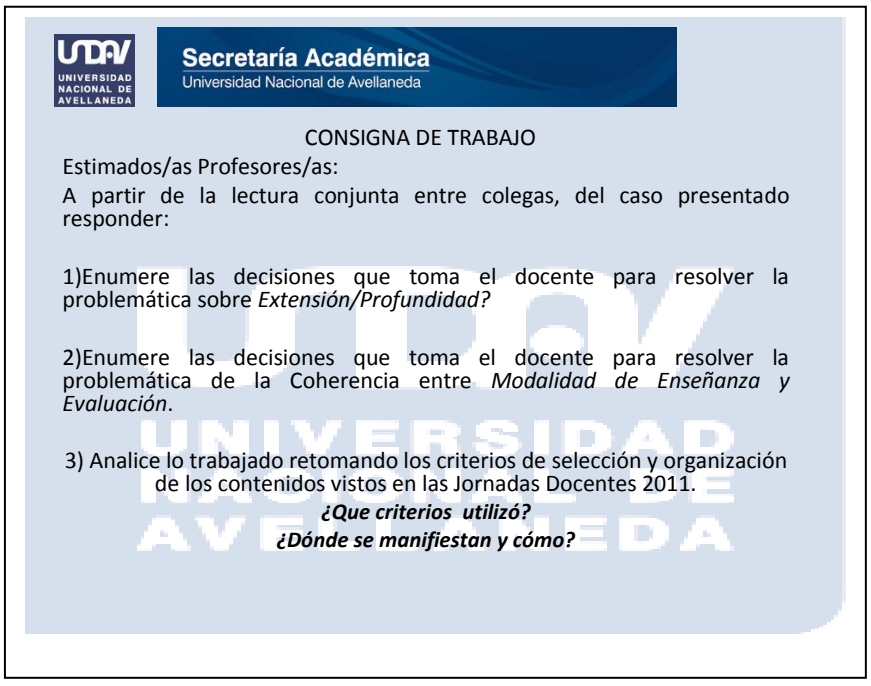


Figura 3

Finalmente, agrupamos los criterios enumerados por los docentes e inferidos a partir del análisis de la lectura del caso con el material teórico utilizado, en grandes categorías, que dan cuenta de las concepciones subyacentes que uso el docente en su clase.

- Concepción de enseñanza en cuanto a la dinámica:

  Protagonismo del alumno. Rol docente que sale del "conocimiento absoluto". Rol docente de acompañamiento. Clase como aula taller, docente no poseedor del saber, guía, facilitador. Privilegia espacio de intercambio, trabaja con las preguntas; debate para que los alumnos por ellos mismos lleguen al conocimiento. Método dialéctico. Validar el conocimiento cada clase.

- Concepción de conocimiento:

  Construcción del conocimiento colectiva. Trabajos grupales. Trabajo grupal. Socialización de la información. Concepción de conocimiento. Construcción. Método dialéctico. Validar el conocimiento cada clase.

- Concepción de enseñanza en cuanto al uso de nuevas tecnologías:

  Incorporación de campus virtual. Importancia de brindar herramientas de búsqueda de información- Generar espíritu crítico, pensar de donde proviene la información. Desarrollo de un espíritu crítico. Criterios de búsqueda evaluar y utilizar la información.

- Concepción didáctica respeto del contenido:

  Reflexión sobre la tensión, búsqueda del conocimiento relevante y pertinente. La importância de trabajar modelos conceptuales y contenidos específicos en profundidad. Cómo diferenciar aquellos contenidos que serán más útiles a los estudiantes luego de recibidos. Adquirir herramientas para que en el futuro aborde otros temas. Selección de temas relevantes

- Concepción de aprendizaje

  Tener en cuenta el interés de los estudiantes. Contextualizar el contenido, Importancia de los conocimientos previos de los estudiantes. Énfasis en enseñar habilidades y herramientas necesarias para aprender. Selecciona temas a partir de los conocimientos y experiencias de los alumnos.

Cada una de estas problemáticas, serán abordadas en profundidad en sucesivas y futuras jornadas.

Conclusiones

En la Universidad Nacional de Avellaneda, estamos transitando la etapa fundacional, con un fuerte mandando social, de atención a la inclusión y la equidad de acceso a la educación superior. Este desafío que, además, se está imponiendo recientemente en el ámbito internacional, lleva a repensar las estructuras académicas y las decisiones de gestión de manera novedosa.

Esta condición institucional nos llevó a pensar y desarrollar una agenda que nos permitiera planificar y coordinar actividades multifuncionales, con estructuras participativas que, por sobre todas las cuestiones, debieran garantizar la transparencia y generalidad de los procedimientos de gestión.

Así, desde una clara postura tanto académica como político-ideológica, uno de nuestros mayores desafíos consiste en orientarnos hacia un modelo flexible de gestión, en concordancia con los principios de nuestro Estatuto Universitario y Proyecto Institucional.

Sabemos que las acciones sustentadas en esos principios, tienen que atender nuevas formas de organizar el trabajo universitario, nuevas formas de articulación con lo social, de atender a la exclusión y a la diversidad, con la responsabilidad genuina requerida por la educación superior.

Referencias Bibliográficas

Bourdieu, Pierre (2003). Capital cultural escuela y espacio social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Calzoni, Fogliazza, Denazis, Alonso y Glas (2011), Gestión académica en la universidad y compromiso social: estrategias para la inclusión en XI Coloquio Intencional sobre Gestão Universitaria na América do Sul e II Congresso Internacional IGLU, (pp 1-16).

Costa de Paula, María de Fátima (2011) Educación superior e inclusión en América Latina: un estudio comparativo entre Brasil y Argentina, en Norberto Fernández Lamarra y María de Fátima Costa de Paula (comp), *La democratización de la educación superior en América Latina,* (pp 35-59).

Denazis, Julia y Glas, Gregorio (2000), La indagación de los Procesos de Enseñanza en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires, *Psicothema 12* (2), 182-186.

Ezcurra, Ana María (2011) Masificaron y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave, en Norberto Fernández Lamarra y María de Fátima Costa de Paula (comp), *La democratización de la educación superior en América Latina,* (pp 60-69).

García de Fanelli, Ana María (1998). *Gestión de las universidades públicas*. Buenos Aires: Serie Nuevas Tendencias, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias.

Nuñez, Clara Eugenia (1999). Educación y desarrollo económico, *Revista de Educación 1* (318), 9-33.

Samoff Joel, (1999) ¿Cuáles son las prioridades y estrategias para la educación?, *Revista Cubana de Educación Superior XIX* (2), 3-25.

9.9.

Título:

Carga do trabalho docente no ensino superior privado

Autor/a (es/as):

Dias, Sirley Aparecida Araujo [Universidade Federal de Minas Gerais]

Cunha, Daisy Moreira [Universidade Federal de Minas Gerais]

Resumo:

No Brasil, nos últimos 20 anos, houve um expressivo crescimento do ensino superior, seja em instituições públicas ou privadas. Diante desse fato também se amplia o mercado de trabalho para o docente desse segmento e a necessidade de conhecer esse local de trabalho. O trabalho do docente em ensino superior privado ainda é um campo de estudos que tem poucas pesquisas sobre seu funcionamento. É preciso conhecer não apenas as informações sobre o crescimento do setor como também quais são exigências para os docentes que ali atuam. O presente artigo investiga o trabalho docente no ensino superior privado considerando os esforços envolvidos na realização da tarefa, aqui denominado carga de trabalho a que esses profissionais estão submetidos. Não se trata apenas de conhecer a tarefa que os professores fazem, mas como realizam suas atividades, considerando as especificidades da sua realidade institucional em que estão inseridos.Os resultados iniciais apontam para a expansão vertiginosa do setor e do alto percentual de professores remunerados por hora de trabalho.

Palavras-chave:

Carga de trabalho, Instituições de ensino superior privado, Trabalho docente.

1 – Introdução

Os ambientes de trabalho têm-se modificado rapidamente exigindo de todos trabalhadores, independentemente do segmento de atuação, um enfrentamento de situações que anteriormente não estavam previstas.

O segmento educacional também compartilha dessa realidade e, especificamente, no ensino superior privado, as mudanças têm sido freqüentes, inclusive na esfera econômica, considerando os processos de compra, fusão, incorporação e demais possibilidades comerciais relativas às mudanças na direção das Instituições de Ensino Superior (IES).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, alterou substancialmente os parâmetros para a educação superior no Brasil. De modo genérico, a LDB, em seu Art. 52, afirma que a instituição universitária desenvolve "produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional".

Segundo Cunha (2003) uma característica marcante da "educação como meta prioritária da proposta é o destaque para o papel econômico da educação, como "base do novo estilo de desenvolvimento", cujo dinamismo e sustentação provêm de fora dela mesma – do progresso científico e tecnológico" (2003, p. 38-9). Entretanto o mesmo autor questiona essa base considerando que privilegia o sistema educacional pelo topo, isto é, pela universidade, "entendendo-se que a competência científica e tecnológica é fundamental para garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico, assim como aumentar a qualificação geral da população" (CUNHA, 2003, p. 39).

Explicitamente o texto da LDB afirmava a necessidade de se estabelecer uma "verdadeira parceria" entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico. Ao mesmo tempo em que se referia negativamente à rede federal de ensino superior, que "precisaria ser revista", considerando os custos de sua manutenção, especificamente no que tange ao montante de 70% a 80% do orçamento do Ministério da Educação para encargos e salários, o texto silenciava-se quanto ao conjunto do ensino privado, que é majoritário e, inegavelmente, de qualidade bem inferior (CUNHA, 2003).

A promulgação da LDB abriu as portas para a expansão do ensino superior no Brasil, considerando que as alterações oriundas desse processo instituíram, entre outros aspectos, novos parâmetros para ingresso de alunos e oferta de cursos. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o crescimento do setor privado foi expressivo, considerando um incremento de aproximadamente 470% na oferta do número de cursos de 1991 a 2007 no Estado de Minas Gerais (INEP, 2011).

Numa análise preliminar, tal expansão deve-se a inúmeros fatores, tais como, liberação de licenças para funcionamento, exigências de maior escolarização no mercado de trabalho e maior acesso das camadas mais pobres ao ensino superior. O Estado brasileiro é um agente importante neste mercado educacional, por meio da desregulamentação do setor e privatização crescente do segmento educacional, em que a estratégia de democratização da oferta do ensino superior busca expansão da oferta. Argumenta Cunha (2003) que apesar da LDB ter sido minimalista, o poder do Estado foi assegurado por meio dos mecanismos de reconhecimento/credenciamento e avaliação.

Diante do aumento dos cursos e instituições se amplia o mercado de trabalho para os professores de cursos superiores também haverá incremento no número de professores vinculados a tais instituições.

O contexto privado como local de trabalho dos docentes é determinado pela lógica do mercado e essa característica coloca *"a priori"* uma distinção clara entre instituições privadas e públicas. Os professores vinculados às instituições privadas, via de regra, são regidos por numa relação contratual de trabalho distinta daquela existente nas universidades públicas.

O ingresso nas instituições públicas se dá por meio de concursos e o docente passa a fazer parte do quadro efetivo daquela unidade, conforme parâmetros definidos na LDB. Na instituição privada, os docentes são regidos, além da LDB, por outros instrumentos que tratam dessa relação de trabalho. Esses outros instrumentos são a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e a Convenção Coletiva do Trabalho (CCT) firmada entre os sindicatos patronal e dos professores. Trata-se de um emaranhado jurídico em que se baseia a contratação, remuneração e demais dispositivos que permeiam a relação de trabalho dos docentes das IES privadas.

O Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (SINPRO-MINAS), entidade de classe que defende os interesses dos professores, por meio da CCT define, entre outros itens, o valor do piso salarial. Assim o professor da rede privada pode ser remunerado conforme o número de horas de trabalho na instituição, quer seja em sala de aula e, nesse caso ser classificado como "aulista", bem como pode receber por meio período, equivalente a 20 horas semanais ou tempo integral, equivalente a 40 horas semanais[10].

Nesse momento, sublinha-se mais uma diferença entre a instituição pública em que a contratação pode ser por regime de dedicação exclusiva, enquanto na instituição privada o professor recebe valores de acordo com a carga horária que lhe foi designada naquele semestre.

Essa contratação ocorre sob demanda para a instituição, configurando em alguns casos, em contratos momentâneos considerando a carga horária de determinada disciplina e também por

[10] Dados coletados junto ao Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (SINPRO – MINAS)

semestres, pelo mesmo motivo. Um dos fatores que viabiliza essa situação é que os professores do ensino superior privado podem ser contratados por hora aula, não existindo nenhuma restrição jurídica nesse sentido. Novamente a LDB, aponta uma diferença entre a instituição pública e a privada em que na primeira há a exigência mínima de 8 horas aula, enquanto no privado a contratação mínima pode ser até por uma hora aula.

Fato é que existe o valor mínimo da hora aula, conforme definido na CCT e, a critério da IES, o professor pode ser contratado pelo número de horas que for acordado entre as partes. O QUADRO I apresenta os valores atuais da CCT vigente para o ano de 2011, definindo o Salário Aula Base (SAB), conforme classificação a seguir.

Quadro I

SEGMENTO	**SAB**
Educação Infantil (Zero A Três Anos)	R$ 7,73
Educação Infantil / Pré-Escolar e Ensino Fundamental (1ª à 5ª ou 1ª a 4ª Séries)	R$ 9,71
Ensino Fundamental (6ª à 9ª ou 5ª a 8ª Séries)/ Ensino Médio / EJA	R$ 14,18
Ensino Superior e Posterior (Belo Horizonte)	R$ 30,52
Ensino Superior e Posterior (Demais Municípios)	R$ 23,44
Curso Livre, Supletivo e Preparatório.	R$ 16,79
Curso Pré-Vestibular	R$ 22,83
Educação Profissional [*Aula ministrada de 50´(cinqüenta minutos)*]	R$ 14,18
Educação Profissional [*Aula ministrada de 60´(sessenta minutos)*]	R$ 16,79

Fonte: CCT 2011 – SINPRO Minas Gerais (MG)

A lógica que impera nas instituições privadas é da esfera mercantil, em que, ao sabor do mercado, são oferecidos cursos ou descontinuados aqueles que não firmam como opção rentável. Não raro, os professores apenas ficam sabendo qual será, de fato, o número de horas-aulas no semestre em curso, apenas quando esse efetivamente se inicia e se concretizam as matrículas dos alunos, o que pode ocorrer após o início do semestre.

Nesse cenário é possível observar o macro e o micro contexto da atividade docente. São dois aspectos complementares em que uma parte consiste em reconhecer e descrever o crescimento do setor privado da educação no ensino superior e outra é compreender, discutir, analisar o que faz o professor nesse contexto perpassado de lógicas que nem sempre são compatíveis entre si.

Do ponto de vista ergológico, o essencial da atividade são as negociações permanentes que são feitas nas situações reais. Toda atividade humana é um debate de normas, um diálogo com a

situação em determinado contexto. A discussão sobre o trabalho contempla algumas dicotomias como as lacunas entre a concepção e prática, o trabalho prescrito e o trabalho real e também entre a tarefa e atividade. Essa última contém aspectos da singularidade de quem a executa e a análise da atividade se presta a mostrar as diferenças entre o que é individual e o coletivo. Ao se referir a esse processo dinâmico, em que os aspectos macro, no que diz respeito à gestão, e a ação, em sua dimensão micro, Schwartz (2004) afirma que

> *A gestão, como verdadeiro problema humano, advém por toda parte onde há variabilidade, história, onde é necessário dar conta de algo sem poder recorrer a procedimentos estereotipados. Toda gestão supõe escolhas, arbitragens, uma hierarquização de atos e de objetivos, portanto, de valores em nome dos quais essas decisões se elaboram. Ora, o trabalho nunca é totalmente expectativa do mesmo e repetição – mesmo que o seja, em parte (SCHWARTZ, 2004, p. 23).*

Por outro lado a abordagem individual busca conhecer o coletivo a partir da atividade de cada sujeito. Entende-se que o macro e micro estão amplamente interligados e que quanto mais se entende como o sujeito opera mais se entende do coletivo. A experiência humana é sempre singular, o debate de normas também, mas isso não significa que não há repercussões do singular no coletivo.

Não obstante as dificuldades aqui apresentadas, o contexto tem se tornado ainda mais perpassado por lógicas diversas, sendo caracterizado por uma variedade de condutas administrativas que, na prática, têm sido condicionantes para a flexibilização, precarização e intensificação do trabalho docente.

Os termos precarização e intensificação do trabalho docente necessitam de maior explicitação e essa virá do acompanhamento sistemático da atividade docente. Não se trata de conceituar, o que se faz necessário é não apenas saber o que os professores fazem, mas como fazem, para atenderem às demandas estabelecidas nessa relação. A própria conceituação carece de um olhar mais próximo da atividade considerando que essa é a síntese entre o trabalho que é prescrito e o que é ou o que pode, de fato, ser realizado. Os aspectos ora apontadas que se encontram no cotidiano do docente do ensino superior privado contém elementos que apontam para a dimensão da carga de trabalho.

Ao se referir à carga de trabalho, Wisner (1994) argumenta que "todas as atividades, inclusive o trabalho, têm pelo menos três aspectos: físico, cognitivo e psíquico. Cada um deles pode determinar uma sobrecarga". O mesmo autor afirma que os três aspectos estão inter-relacionados e que uma sobrecarga em um dos aspectos poderá ser acompanhada de uma carga

bastante alta nos outros dois. Considera que, embora os dois primeiros sejam mais evidentes, é no aspecto psíquico que ocorrem "níveis de conflito no interior da representação consciente ou inconsciente das relações entre a pessoa (ego) e a situação (no caso, a organização do trabalho)" (1994, p. 13).

Para esse autor, a possibilidade de minimizar a carga de trabalho passa necessariamente pela condição de regulação. Em outras palavras, quando que um trabalhador consegue estabelecer estratégias, individuais ou coletivas, para minimizar seu desgaste frente à carga de trabalho, é possível regular sua atividade de trabalho. Entretanto, quanto mais entrelaçado esse trabalho, controlado e regulamentado, o inverso também é verdadeiro, acarretando menores possibilidades dessa regulação.

A palavra regulação se apresenta em variados contextos e campos de conhecimento como um termo polissêmico (BARROSO, 2005). Ao tentar elucidar o termo, o autor discorre sobre as várias áreas e respectivos conceitos que se aplicam nos campos mecânicos, biológicos ou sociais. De acordo com Barroso (2005), há uma distinção entre regulação e regulamentação.

No presente caso, ao mesmo tempo em que existe uma regulação no campo da educação, existe também a regulamentação e essa é parte da própria regulação. As regras acabam por ter um valor em si mesmas, independente do seu uso (BARROSO, 2005, p. 4). No presente caso, o Estado brasileiro regula esse mercado e também o regulamenta, por meio de suas ações e intervenções no segmento, tais como os parâmetros e definições das IES, conforme será abordado adiante.

Em outra perspectiva há também a regulação da atividade, conforme conceitos que também irão subsidiar essa pesquisa, considerando que, ao se realizar uma atividade, ocorre também uma regulação. Caberá ao trabalhador fazer isso de forma a "criar novas normas" que lhe permitam o enfrentamento daquela situação. Assim, para melhor compreender a atividade docente no ensino superior privado, serão apresentados e discutidos os pressupostos teóricos da Ergonomia e da Ergologia. Embora outras facetas façam parte desse contexto, nesse trabalho interessa conhecer de perto, do ponto de vista da atividade, como o docente de uma IES privada faz lidar com sua carga de trabalho.

Esse artigo está estruturado em seções que se iniciam nessa introdução, em seguida apresenta a problematização, o aporte teórico sobre carga de trabalho e justificativa para realização da pesquisa. Procura estabelecer a relação entre o campo de pesquisa e os pressupostos da ergologia e ergonomia, apresenta a metodologia do estudo e, por fim, elenca as Referências.

2 – Problematização

O trabalho docente nas IES privadas está inserido num determinado ambiente de trabalho que é dotado de características peculiares no que diz respeito à contratação dos professores, tanto do ponto de vista formal quanto dos aspectos do trabalho em si.

O ambiente de trabalho é um local de interações, redes de relacionamentos e onde se vivencia o cotidiano da sua atividade, incluindo os aspectos físicos, emocionais e sociais. Pode ser um local com adequadas ou precárias condições físicas para exercer sua atividade, pode ou não dispor das condições materiais necessárias e com entendimentos diferentes ou exigências sobre o que é considerado pela instituição contratante, a tarefa a ser realizada pelo docente. Além dessas condições externas, existem aspectos ligados à singularidade do agir. Trabalhar é exercer uma regulação interna, o que se modifica no fazer – pode melhorar ou piorar e regular uma pressão externa, quais sejam, as cobranças da instituição. A possibilidade de fazer frente às demandas do trabalho pode implicar no desgaste ou agravos à saúde do docente e, até mesmo, no limite, na incapacidade para o trabalho.

Em ergonomia o termo regulação se refere à forma como a atividade é desenvolvida pelo trabalhador, uma vez que a sua realização pressupõe a construção de modos operatórios e o uso de estratégias, que podem ser de adaptação ou de antecipação, para realizar a tarefa da forma como a empresa exige ou espera (GUÉRIN et al, 2001). A construção dos modos operatórios presta-se à mediação entre o que tem que ser feito e a forma como é feito, contemplando "os objetivos gerais fixados pela empresa, os objetivos intermediários que o operador se fixa para atingir os primeiros e os objetivos mais pessoais" (GUÉRIN et al, 2001, p.53). A análise da atividade possibilita a compreensão de que "conforme a situação, a margem de manobra que o operador dispõe para atingir os objetivos de produção é maior ou menor" (GUÉRIN et al, 2001, p. 53).

Assim a margem de manobra é a 'margem de liberdade' de que dispõe o trabalhador para regular sua atividade: quanto menor essa margem, maior a carga de trabalho. A atividade docente sujeita-se a constrangimentos específicos, podendo ser físicos e psicossociais. Segundo Telles (1995), a atividade de regulação consiste na "gestão das variabilidades e implica na modificação de modos operatórios, isto é, maneiras de trabalhar, com o objetivo de manter as normas de segurança, qualidade e quantidades de produção" (p.25).

A sobrecarga decorre da impossibilidade de fazer essa regulação, ou seja, lidar com a tensão entre os compromissos com o trabalho e o atendimento à demanda colocada pela instituição. Esse aspecto aponta para a dimensão da intensificação, ou seja, diante da impossibilidade de fazer regulação da sua própria carga de trabalho, essa tende a ser uma sobrecarga. Ressalte-se

que somente é possível ser competente na medida em que o trabalhador pode, por assim dizer, negociar com as normas aplicando as regras gerais em momentos singulares. Para Guérin (2001) "para atingir os objetivos, levando em conta os meios de que dispõe e seu próprio estado, o operador vai elaborador modos operatórios".

Na questão da carga de trabalho há uma relação entre as formas de trabalhar e de adoecer. Echternacht (2004) afirma que no Brasil coexistem formas antigas e novas de trabalhar, viver e adoecer.

3 - Carga de trabalho

A atividade do trabalho é objeto de estudo e meio da realização teórica e metodológica da Ergonomia, contemplando o processo de realização humana no trabalho, tendo em vista as condições de trabalho, os meios de produção e os resultados oriundos desse processo (GUÉRIN, 2001). A situação de trabalho compõe-se de um conjunto complexo que inclui as condições químicas, físicas, biológicas, entre outras, do ambiente de trabalho, a organização prescrita e real das atividades, bem como a gestão das mesmas e as relações interpessoais que permeiam a realização da atividade (FRUTUOSO E CRUZ, 2005).

O conceito de carga de trabalho foi desenvolvido pela Ergonomia, em suas influências francesas e pela Epidemiologia, no contexto latinoamericano (ECHTERNACHT (1998). Busca entender a repercussão da atividade de trabalho sobre a saúde e o desempenho do trabalhador. O termo carga de trabalho é "um fenômeno que a ciência dificilmente consegue apreender, mas, não obstante, real, como cada um pode constatar pela experiência" (LIMA, 2010, p. 1). Trabalhar implica num grau de mobilização interna e externa para dar cabo da tarefa, "há uma tensão permanente entre as exigências do processo e as capacidades biológicas e psicológicas dos trabalhadores para respondê-las" (FRUTUOSO E CRUZ, 2005, p. 29). A FIGURA1 apresenta de forma esquemática a carga de trabalho como produto de uma relação funcional e da busca de equilíbrio entre as variáveis presentes em sua configuração.



Figura 1 - Representação da Carga de Trabalho como o produto de uma relação funcional

Fonte: FRUTUOSO E CRUZ (2005)

Em suas diferentes concepções, a carga de trabalho é apontada como uma categoria para se pensar no desgaste do trabalhador ao realizar sua tarefa. Conquanto se evoluem os sistemas e modelos de produção, destacam-se formas diferentes de desgaste. A condição de desgaste como agravo à saúde decorre da impossibilidade de regular sua carga considerando as implicações do individuo com a realização da tarefa e seu esforço nessa realização.

Quadro 2 – Definições do conceito de carga de trabalho segundo a literatura especializada

Definições	Autor
"A noção de carga de trabalho será, pois, sempre relativa à interação entre um sujeito e as exigências de determinado meio".	Leplat e Cuny*
"O conceito de carga de trabalho possibilita a análise do processo de trabalho que extrai e sintetiza os elementos que determinam de modo importante o nexo biopsiquico da coletividade operária e confere a esta um modo histórico de "andar a vida" p. 110	Laurell e Noriega*
"Toda atividade, inclusive o trabalho, tem pelo três aspectos: físico, cognitivo e psíquico. Cada um deles pode determinar uma sobrecarga. Eles estão interrelacionados e são bastante frequentes, embora não seja necessário que uma forte sobrecarga de um trabalho seja acompanhada de uma carga bastante alta nos dois outros domínios" p.13	Wisner*
Carga de trabalho representa o conjunto de esforços desenvolvidos para atender às exigências das tarefas. Esse conceito abrange os esforços físicos, os cognitivos e os psicoafetivos (emocionais)" p. 58	Seligmann-Silva*
"As cargas de trabalho são definidas como exigências ou demandas biológicas do processo de trabalho, gerando ao longo do tempo a particularidade do desgaste do trabalhador" p. 61	Greco, Oliveira e Gomes*
A partir de Laville, Kalsbeeek e Leplat, pode-se afirmar que carga de trabalho é a relação entre constrangimentos impostos pela tarefa, pela interfase, pelos instrumentos e pelo ambiente (carga funcional), em conjugação com as atividades desempenhadas e a capacidade de trabalho do operador" p. 80	Moura*
"A carga de trabalho depende do conteúdo da tarefa e das limitações temporais nas quais é executada: à pergunta sobre o tipo de atividade focalizada devem-se associar as questões: "quantas vezes por unidade de tempo" e "durante quanto tempo tal atividade é realizada"?	Laville
"(...) carga de trabalho é composta de pelo menos dois aspectos: fisico e mental. As físicas compõem as exigências de desempenho corporal necessárias à realização de uma tarefa. As mentais agregam um universo de condutas cognitivas e afetivas associadas à elaboração de uma tomada de decisão e seus respectivos processos motivacionais" p. 141	Cruz e Correa
"(...) carga de trabalho é resultado coletivo de diferentes componentes independentes, tais como: a carga relacionada à tarefa, o esforço, a motivação e o desempenho do operador" p. 183	Charlton, 1996

Fonte: Obs. Baseado em Cruz (p.188) apud Frutuoso e Cruz (2005)

Como se pode depreender dos diferentes enfoques e conceitos apresentados no QUADRO 2, é possível apontar os aspectos que corroboram a idéia de que essa relação, conforme seus componentes materiais, físicos e psicossociais, é multidimensional.

A carga de trabalho é produto da mediação existente entre a atividade de trabalho e o processo de desgaste. Necessário salientar que se encontra nessa mediação um paradoxo perverso em que o individuo, por compromisso com seu trabalho, com responsabilidade pelos resultados, pode se desgastar a ponto de desencadear agravos à sua saúde.

A construção de regulações individuais e coletivas, bem como estabelecimento de modos de agir, denominados em ergonomia como modos operatórios, são também, segundo Laurell (1989) vivências que se referem aos "modos de andar a vida".

De acordo Echternacht (1998) a subjetividade que se revela nas possibilidades de ação humana media-se em uma realidade objetiva. Em outras palavras, a ação humana é contextualizada e situada, numa convocação de materialidades corporais gerando energia humana por meio de processos psíquicos. Segundo Laurell (1989) "a materialidade das cargas de trabalho são processos corporais transformados".

Nesse mesmo percurso Canguilhem (2001) afirma que o homem é um conjunto físico e químico bem como um conjunto de valores e que a vida é sustentada por uma base valorativa. Destaca a polaridade dinâmica da vida em que existe a normatividade biológica e social num processo de saúde e doença.

Canguilhem (2001) apresenta que as regras em sua dimensão social, são entendidas como normas sociais e como tal, devem ser representadas, aprendidas, rememoradas e aplicadas. Em um organismo vivo, as regras de ajustamento das partes, para seu pleno funcionamento, são imanentes, presentes, não havendo necessidade de serem representadas.

Em se tratando dos aspectos biológicos, por exemplo, a noção de saúde se insere num conjunto de regras de funcionamento do ser humano, por sua vez, a infração poderia ser compreendida por uma situação de desequilíbrio do estágio anterior e finalmente, a regulação diz respeito à possibilidade do corpo em se restabelecer e se colocar em funcionamento em consonância com essas novas regras, que pode ser de caráter temporário ou permanente.

A norma aqui entendida trata-se de um estatuto que fixa o normal a partir de uma decisão normativa e o patológico como algo se coloca fora da norma. Canguilhem (1995) argumenta que o patológico não necessariamente é doente, assim se um organismo desafia a regra e se renormaliza, se mostra saudável. O ser vivo quer vida e vida é adaptabilidade e, portanto, renormalização. O normal é diferente do patológico, mas é patológico quando adota o normal como regra. Nesses termos a doença não é uma variação da saúde, é uma nova dimensão da vida

que pode se instaurar novamente em outras bases, ou seja, em outras normas, instituindo normas diferentes em condições diferentes, assegurando sua adaptabilidade.

Após as informações relativas à compreensão da saúde como normatividade vital, essa discussão extrapola para a questão do trabalho, considerando a normatividade social. Nesse sentido, a abordagem de Canguilhem de "filosofia da vida" traz questões que propiciam a problematização da normatividade em situações de trabalho (CANGUILHEM, 2005).

Portanto, compreender o trabalho como atividade normativa, propõe duas abordagens, que não são excludentes, mas complementares. Numa perspectiva a ergonomia identificou e nomeou a distância que existe entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Por analogia, pode-se entender que o trabalho prescrito, representa, nessa abordagem proposta por Canguilhem, como a regra no sentido do que é determinado previamente. Por outro lado, a realização da tarefa, necessariamente ocorrerá numa atividade singular e contextualizada, o que remete à ideia de adaptabilidade. Assim a polaridade dinâmica da vida também está presente nesse contexto.

4 – Justificativa

Considera-se que há uma demanda por conhecer o campo de trabalho docente no ensino superior privado por se tratar de um segmento que tem crescido e adquirido importância para a produção de conhecimento sobre o trabalho docente. A sua justificativa é também econômica e social, considerando que a expansão do acesso à educação superior desemboca na ampliação significativa do campo de trabalho para os docentes.

O GRAF. 1 apresentado a seguir mostra a evolução do número de instituições de educação superior, considerando o Censo de Educação Superior no período de 2000 a 2009, destacando a expansão inequívoca do setor privado em relação ao setor público. Diante de números tão expressivos, em que a expansão da oferta de vagas do ensino superior está calcado na instituição privada, é evidente que esse campo carece de estudos que possibilitem compreender a atividade docente nesse segmento. Os números refletem o panorama do ensino superior no Brasil e apontam para a consolidação da atuação das IES.

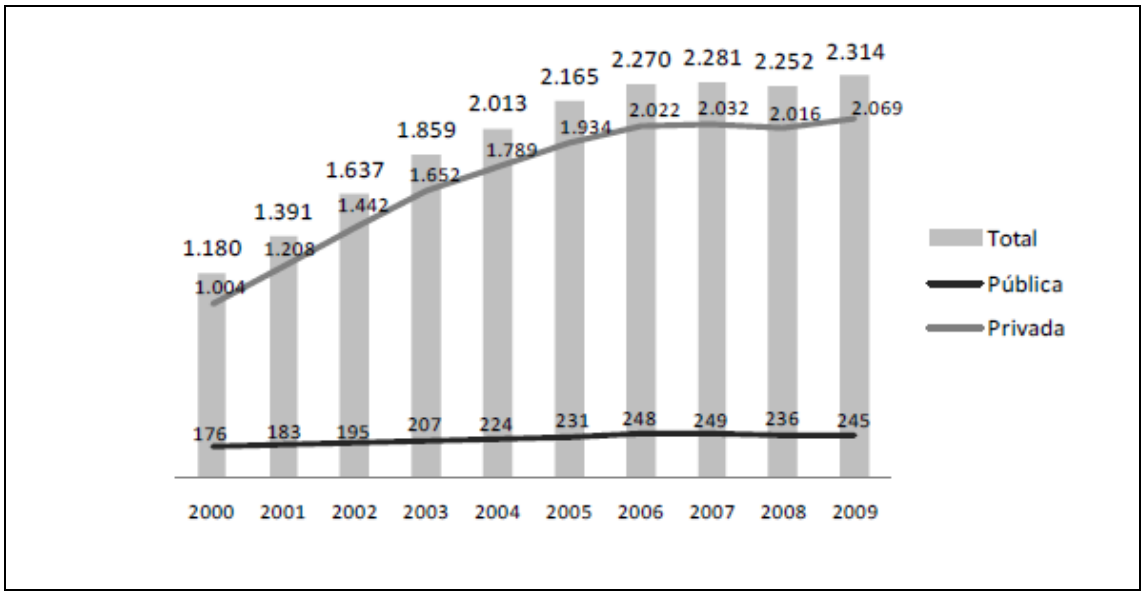


Gráfico 1 – Evolução do Número de Instituições de Educação Superior – 2000-2009

Fonte: Censo de Educação Superior/MEC/Inep

Essa realidade aponta para inúmeras repercussões considerando que a educação é, conforme a Constituição Federal do Brasil (1988), dever do Estado e direito do cidadão. Nesse caso, o dever do Estado é também de fiscalizar, reconhecer e autorizar o funcionamento das IES privadas, ao mesmo tempo em que essas instituições se ampliam a ponto de praticamente igualarem-se ao Estado na oferta de vagas (Censo de Educação Superior, 2009).

Em relação aos docentes, nos aspectos relativos à forma de contratação, por Regime de Trabalho, a TABELA 1 apresenta os dados de contratação por Tempo Integral, Parcial e Horista nas IES públicas e privadas. A forma de contratação docente na IES privada se subdivide nas seguintes modalidades: 21,5% adotam tempo integral, 25,5% dedicam tempo parcial e 53% pertencem a categoria horista.

Acentua-se que a forma de contratação mais freqüente nas IES do setor privado é do professor horista e isso impacta substancialmente sobre a carga de trabalho. Nessa categoria, o docente é remunerado por um número de horas que pode variar de um semestre para o outro e, *a priori*, não são conhecidos os impactos dessa oscilação do ponto de vista de sua carga de trabalho.

Tabela 1 – Número de Funções Docentes em Exercício, por Regime de Trabalho, segundo Categoria Administrativa – Brasil – 2009

Categoria Administrativa	Funções Docentes em Exercício							
	Total	%	Regime de Trabalho					
			Tempo Integral	%	Tempo Parcial	%	Horista	%
Total	340.817	100	143.963	42,2	73.059	21,4	123.795	36,3
Pública	122.977	100	97.069	78,9	17.485	14,2	8.423	6,8
Federal	72.228	100	63.215	87,5	7.985	11,1	1.028	1,4
Estadual	43.145	100	32.445	75,2	7.938	18,4	2.762	6,4
Municipal	7.604	100	1.409	18,5	1.562	20,5	4.633	60,9
Privada	217.840	100	46.894	21,5	55.574	25,5	115.372	53,0

Fonte: Censo da Educação Superior / DEED / MEC / INEP

No bojo do incremento do acesso ao ensino superior privado e das repercussões dessa expansão, torna-se necessário conhecer como está organizado o trabalho docente nas IES privado, uma vez que esse se tornou um ampliado campo de trabalho docente.

5 – Caracteristicas do campo de pesquisa

A expansão do ensino superior foi alavancada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 possibilitou a expansão da oferta de ensino superior, seja na abertura de novas instituições, novas unidades e oferta de cursos.

Ao se referir à expansão das IES, Sguissardi; Silva Jr. (2001, 2005) traçam um panorama histórico e político que se inicia a partir da Reforma do Estado e argumentam que "é um processo político de ajuste institucional, com origem no Estado moderno, para a conformação do ser social e de suas atividades, assim como para a produção de uma nova cultura" (2005, p. 24).

Dessa forma a LDB não tem alcance para efetivamente atender à questão do que deveria ser contemplado com a reforma da lei acerca da educação superior. Uma questão recorrente diz respeito ao tripé ensino, pesquisa e extensão. A despeito dos números serem expressivos em relação à abertura de cursos ou instituições, que é do campo do ensino, não se encontra respaldo notadamente no desenvolvimento da pesquisa e da extensão (SGUISSARDI; SILVA JR., 2001, 2005).

6 - Metodologia

A pesquisa a ser realizada trata-se de um estudo qualitativo, baseado em pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas abertas e observações.

Como ponto de partida para o desenvolvimento deste estudo, será realizada uma pesquisa bibliográfica, a qual é "desenvolvida com base em material já elaborado, cujas fontes são constituídas por material já impresso localizado nas bibliotecas, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 2002, p. 44). Quanto aos fins, utilizar-se-á pesquisa exploratória, caracterizada pela possibilidade de se familiarizar com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses (GIL, 2002). Tais pesquisas têm como objetivo principal o "aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições", visto que são normalmente realizadas em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado (GIL, 2002, p. 41).

Adotar-se-á o estudo de caso com o intuito de coletar o máximo de informações possíveis sobre a carga de trabalho docente numa IES privado. Segundo Gil (2002, p. 54), um estudo de caso "consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados".

Para a ergonomia a definição da tarefa não dá conta de apreender a complexidade da atividade, uma vez que a mesma se dá em condições reais que se modificam a todo o momento, enquanto a tarefa se pretende normativa e em condições determinadas (GUÉRIN, 2001). A ergologia amplia essa discussão incluindo que a realização da atividade inclui as "normas antecedentes", ou seja, a atividade é realizada contemplando aspectos anteriores à sua própria realização. A abordagem ergológica instiga e propõe que "podemos acompanhar com uma lupa o processo de tratamento e re-tratamento dos saberes e valores, o debate de normas e as 're-normalizações' efetuadas nas normas antecedentes pela atividade humana em ação de trabalho" (CUNHA; LAUDARES, 2009, p. 67).

Os sujeitos de pesquisa necessariamente devem estar vinculados a uma única instituição, pois para os resultados do estudo, há necessidade de conhecer o campo institucional a quem o docente está submetido. Não se desconhece que inúmeros docentes atuam em várias instituições entretanto, para essa pesquisa, é indispensável que esteja vinculado a uma única instituição e que sua contratação seja de trabalho formal. Delimitar a carga de trabalho numa mesma instituição é relevante, pois o docente horista pode perder a dimensão institucional, dependendo dos tipos e quantidade de vínculos estabelecidos na prestação de serviços.

Os docentes, após consentirem com o processo, serão acompanhados em seu local de trabalho, durante situações de aulas e demais atividades atinentes à sua atividade.

7 - Referências

BARROSO, João (2005) O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Revista Educação e Sociedade, vol. 26, n° 92. Retirado em Outubro 11, 2011 de http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior (s/d) Retirado em Setembro 02, 2011 de http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007

BRASIL. Ministério da Educação. DECRETO Nº 3.860, de 9 DE JULHO DE 2001. (s/d) Retirado em Setembro 02, 2011 de http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf

CANGUILHEM, Georges (2001). Meio e normas do homem no trabalho. Revista proposições, volume 12, p. 35-36, jul-nov. Retirado em Outubro 11, 2011 de http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto409.html

CANGUILHEM, Georges (1995). O Normal e o patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

CANGUILHEM, Georges (2005). Escritos sobre a medicina. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

CUNHA, Daisy Moreira; LAUDARES, João Bosco (2009). Trabalho: Um objeto transdisciplinar esperando re-conhecimento. In CUNHA, Daisy Moreira; LAUDARES, João Bosco (Organizadores). Trabalho: Diálogos multidisciplinares (pp.50-73) Belo Horizonte. Editora UFMG.

CUNHA, Luis Antônio (2003) O ensino superior no octênio FHC. Revista Educação e Sociedade, vol. 24, n. 82, p. 37-61. Retirado em Novembro 01, 2011 de http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf

ECHTERNACHT, Eliza (2004). Alguns elementos para reflexão sobre as relações entre saúde e trabalho no Brasil. Revista Brasileira de Medicina do Trabalho. Vol. 2. n. 2. P. 85-89. Abr-Jun. Belo Horizonte.

ECHTERNACHT, Eliza (1998). Sobre o conceito de carga de trabalho. Mimeo. Escola de Engenharia da UFMG. Belo Horizonte.

FRUTUOSO, Joselma Tavares; CRUZ, Roberto Moraes (2005). Mensuração da Carga de Trabalho e sua relação com a saúde do trabalhador. Revista Brasileira de Medicina do Trabalho. Vol. 3. No 1. p. 29-36. jan-jul . Belo Horizonte.

GIL, Antônio Carlos (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas.

GUÉRIN, François. et al. (2001). Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia. São Paulo: Edgard Blucher Ltda.

LAURELL, Asa Cristina (1989). Processo de Produção e saúde, trabalho e desgaste operário. São Paulo: Hucitec.

LIMA, Francisco de Paula Antunes (2010). Carga de Trabalho. OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancella; VIEIRA, Lívia Fraga. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG. Faculdade de Educação. CDROM.

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JR., João dos Reis (2001). As novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção. São Paulo: Cortez.

SCHWARTZ, Yves (2004). Trabalho e Gestão: níveis, critérios, instâncias. FIGUEIREDO, Marcelo et al. (Org.). Labirintos do Trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de janeiro: DP&A.

TELLES, Ana Luiza (1995). A ergonomia na concepção e implantação de sistemas digitais de controle distribuído. Dissertação de Mestrado, Coppe – Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE) UFRJ, Rio de Janeiro.

WISNER, Alain (1994). A inteligência no trabalho: textos selecionados de ergonomia. São Paulo: Fundacentro.

9.10.

Título:

A substituição das cátedras pelos departamentos e a criação dos institutos de ciências nas Universidades Brasileiras

Autor/a (es/as):

Filho, Macioniro Celeste [UNESP - Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências - campus de Bauru – SP]

Resumo:

Para auxiliar na compreensão dos Departamentos e dos Institutos universitários atuais, frente possíveis propostas de reformulação e aprimoramento de suas funções na universidade brasileira, é importante conhecer as condições de sua criação meio século atrás. Na década de 1960, quando da configuração das idéias básicas sobre a Reforma Universitária, duas concepções tornaram-se gradativamente consensuais entre os intelectuais brasileiros: a necessidade de substituição das cátedras pelos departamentos e a transformação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em Institutos especializados em ciências. Até então, sua maior

preocupação destinava-se à formação profissional, inclusive nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que, segundo seus críticos, deveriam ter mudado isto desde a década de 1930. Nesta visão, a universidade, como conglomerado de escolas e faculdades de formação profissional, não era coesa e nem tinha a produção da ciência como meta prioritária. Há incisivo esforço de transformar a universidade em produtora de ciência. Com a substituição do sistema de cátedras pelos departamentos, o caminho para a produção científica seria melhor adaptado. Esta nova configuração universitária deveria contaminar as demais escolas superiores de formação profissional, transformando-as também em algo integrado e coeso à nova universidade. Tais mudanças compuseram a base para a constituição da universidade brasileira até os dias atuais. A gestão organizacional das universidades no Brasil entrelaça de maneira indissociável o departamento como estrutura basilar para a docência. Muitas faculdades tentaram resistir, organizando temporariamente os departamentos apenas como junção de cátedras afins. Porém, no final da década de 1960, tal solução protelatória foi definitivamente derrotada e surge então a universidade no Brasil organizada como ainda hoje perdura. Isto é, consolidada a docência na estrutura departamental. Neste trabalho será apresentado como a proposta de substituição das cátedras pelos departamentos e a transformação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em Institutos científicos foi tratada nos periódicos acadêmicos da década de 1960. Entre os muitos periódicos utilizados como fonte, serão destaque a *Documenta*, órgão oficial do Conselho Federal de Educação, e a revista *Ciência e Cultura*, órgão oficial da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. Este trabalho pretende auxiliar na compreensão de como a docência nas universidades brasileiras foi transformada radicalmente após a mudança de sua gestão operacional ocorrida na última reforma universitária neste país. Isto é, pretende-se propiciar o conhecimento desta transformação basilar do sistema de educação superior no Brasil e sua consolidação na década de 1960.

Palavras-chave:

Cátedras. Departamentos. Universidade brasileira.

Para auxiliar na compreensão dos Departamentos e dos Institutos universitários atuais, frente possíveis propostas de reformulação e aprimoramento de suas funções na universidade brasileira, é importante conhecer as condições de sua criação meio século atrás. Na década de 1960, quando da configuração das idéias básicas sobre a Reforma Universitária, duas concepções tornaram-se gradativamente consensuais entre os intelectuais brasileiros: a necessidade de substituição das cátedras pelos departamentos e a transformação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em Institutos especializados em ciências. Pretende-se uma mudança de paradigma, na acepção que Thomas Kuhn dá a este termo, na concepção do que deveria ser a universidade brasileira; há incisivo esforço de transformá-la em produtora de

ciência. Até então, sua maior preocupação destinava-se à formação profissional, inclusive nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que, segundo seus críticos, deveriam ter mudado isto desde a década de 1930. Nesta visão, a universidade como conglomerado de escolas e faculdades de formação profissional não era coesa e nem tinha a produção da ciência como meta prioritária. A transformação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em Institutos proporcionaria coerência científica às diversas áreas do saber. Com a substituição do sistema de cátedras pelos departamentos, o caminho para a produção científica seria melhor adaptado. Esta nova configuração universitária deveria contaminar as demais escolas superiores de formação profissional, transformando-as também em algo integrado e coeso à nova universidade. Neste trabalho será apresentado como a proposta de substituição das cátedras pelos departamentos e a transformação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em Institutos especializados em ciências foi tratada nos periódicos acadêmicos da década de 1960. Buscou-se a discussão destes temas numa ampla variedade de periódicos acadêmicos. Porém, para que fosse possível o acompanhamento específico destes dois temas, restringiu-se consideravelmente os periódicos citados.

Existem dois trabalhos importantes sobre estes temas. A dissertação de Mestrado de Helena Coharik Chamlian com o título de O Departamento na Estrutura Universitária. E o texto de Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero intitulado "Da cátedra universitária ao departamento: questões para um debate". Ambos são referência de destaque para o atual texto. O trabalho de Helena Coharik Chamlian tem a vantagem de ter sido escrito quando a Reforma Universitária ainda era recente e o sistema de cátedras havia desaparecido há poucos anos. A autora divide seu trabalho em duas partes. A primeira parte analisa a cátedra e suas características na estrutura tradicional do ensino superior brasileiro; assim como as mudanças ocorridas no período final de sua existência. A segunda parte investiga o surgimento dos departamentos antes da Reforma Universitária e a concepção de departamento que foi consagrada nos dispositivos legais desta reforma. O trabalho de Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero é sintético. Embora busque as origens da cátedra no ensino superior brasileiro desde o século XIX, a autora dedicará maior atenção aos seus últimos trinta anos de existência. Maria de Lourdes Fávero aborda a luta pela constituição da carreira do magistério em paralelo às críticas ao sistema de cátedras. A autora analisa os artigos vetados na LDB de 1961 que tratavam do tema, resultando então no fim da obrigatoriedade das cátedras no ensino superior brasileiro. Maria de Lourdes Fávero trata da convivência no ensino superior brasileiro, na década de 1960, entre os dois sistemas: de cátedras e de departamentos. A autora encerra seu texto com a descrição da institucionalização do sistema departamental no final da década de 1960.

Após a configuração inicial das universidades brasileiras na década de 1930, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1961, o sistema de cátedras e os

propósitos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL – serão novamente equacionados. Embora tenha tramitado por muitos anos no Congresso Nacional, a redação final da LDB é alterada substancialmente por vetos do Executivo ao sancionar a Lei em 20/12/1961. Estas mudanças atingem explicitamente as cátedras e as FFCL. Os artigos 74 e 75 são suprimidos da LDB e o artigo 79 resume-se à redação de que "as universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior". As cátedras não são eliminadas do ensino universitário; e nem poderiam, pois constavam da Constituição em vigor. Porém, desde a LDB, sua adoção torna-se opcional. A discussão sobre as cátedras passa a ser atrelada à elaboração de um plano de carreira do magistério superior. Nos vetos à obrigatoriedade das cátedras, elas não são apresentadas como garantias da liberdade de ensino, mas como instrumentos de encarecimento do custo do ensino superior. Desde a LDB, as FFCL são acusadas de terem se transformado também em faculdades de formação profissional, só que de professores de grau médio. Equiparando-se às diversas outras faculdades de formação profissional existentes, as FFCL teriam fracassado em seu papel de órgão integrador da universidade. Apresenta-se então seu sucessor no papel de responsável pela coesão universitária: o Instituto Central.

Poucos meses antes da aprovação da LDB, Valnir Chagas – professor da Universidade do Ceará – publica suas idéias sobre a configuração do ensino superior quase que simultaneamente em duas importantes publicações acadêmicas, demonstrando, portanto, serem referência importante entre os intelectuais do período. Trata-se do texto intitulado "A Reforma Universitária e a Faculdade de Filosofia". Valnir Chagas, inicialmente, analisa a diferenciação entre saber técnico e ciência, utilizada desde a década de 1930 para manter separadas as escolas superiores de ensino profissional e as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Porém, para contestar esta separação conceitual entre ensino e pesquisa. Neste contexto, o autor destaca que apenas o ensino é o fator privilegiado nos debates do período.

> *No plano superior de toda a Universidade, a pesquisa ainda é, na maioria dos casos, uma simples tendência que se esboça, apenas tolerada por escolas que, inclusive, não oferecem o mínimo das condições necessárias ao seu florescimento. (...)*
>
> *O resultado é esse absurdo, que aí está, de uma luta sem quartel a travar-se entre o ensino e a pesquisa, como se ambos não fossem membros da mesma família, faces de uma só realidade, aspectos indissolúveis do ato de conhecer. (CHAGAS, 1961, pp. 48-49)*

Valnir Chagas propõe que não há contradição entre formação profissional e investigação científica; entre ensino e pesquisa. A incompatibilidade destes dois tipos de saberes era o argumento utilizado pelas faculdades de ensino profissional, como Engenharia, Medicina e

Direito para não encarregar as FFCL do ensino básico em caráter universitário para este tipo de formação. Ensino profissional seria destinado a saberes aplicados, ao ensino de técnica; as FFCL seriam destinadas à pesquisa sem necessária aplicação prática, isto é, à ciência. Isto provocava duplicação de laboratórios e cadeiras de ensino básico entre as diversas unidades universitárias. Tal pulverização era desperdício que inviabilizava ambos tipos de atividade universitária. Valnir Chagas defende que esta polarização era prejudicial à universidade.

> *E a verdade é mesmo esta: não temos ensino básico que aglutine o que há de comum no treinamento para profissões diferentes e não temos claros setores de altos estudos que reunifiquem em novo plano, a partir da formação profissional, a provisória atomização do saber feita para fins de mera economia pedagógica. De um ponto de vista prático, essa falta de unidade gera um alarmante paralelismo de soluções por força do qual somos obrigados a manter dez maus laboratórios de física ou química, por exemplo, em lugar de um grande centro destinado a cada setor fundamental. Por outro lado, ao desperdício de uma tal pulverização acresce a ingenuidade, em que ela implica, de supor que poderemos sempre contar, em cada universidade brasileira, com um número tão avultado de professores em nível que assegure boa formação profissional e um razoável programa de investigação científica. (CHAGAS, 1961, p. 50)*

A análise de Valnir Chagas aponta para a necessidade de integração de fato da universidade, para que os recursos não sejam desperdiçados em duplicação de instalações e de cadeiras semelhantes pelas diversas unidades. Sobre a cátedra, o autor é explicitamente contrário à sua manutenção.

> *Neste particular [em relação ao corpo docente], o alvo preferido dos ataques é sempre a cátedra, e não sem mui fundadas razões. O sistema que adotamos, baseado principalmente num concurso feito a curto prazo, investe o professor titular numa tal soma de poderes didáticos e garantias funcionais que, praticamente, o invalida para a missão a que se destina. Como, por outro lado, ao candidato via de regra ainda falta o amadurecimento característico do verdadeiro scholar, salvas as exceções de todos conhecidas, não chega ele sequer a encarar o magistério com a seriedade de uma profissão, porque logo a transforma, de "meio e modo de vida" que é, em atividade acessória que apenas lhe completa o orçamento mensal. Conhecemos um desses novos catedráticos que, logo após o concurso, distribuiu entre colegas e estudantes grande parte dos seus livros especializados, alegando já não precisar deles...*
>
> *Tão aberta atitude de alívio, (...) assim tão cedo conquistada, leva não raro o professor a abandonar o estudo, a desinteressar-se da pesquisa e até a fugir do ensino sem prejuízo financeiro. O que ele não deixa nunca é a onipotência de uma posição que lhe permite vetar, do alto da cátedra, todas as iniciativas em que vislumbra qualquer possibilidade de mudança capaz de afetá-lo mesmo de leve. (CHAGAS, 1961, pp. 52-53)*

Para Valnir Chagas, além dos problemas docentes provocados pelo sistema de cátedras, o que inviabilizava o ensino superior brasileiro era a ausência de um núcleo que possibilitasse a coesão da universidade.

> *Em que pese a essas inúmeras facetas que reveste, a crise da universidade brasileira se resume, strictu sensu, numa crise de estrutura pedagógica expressa na ausência de um núcleo central em torno do qual gravitem as suas múltiplas atividades. (CHAGAS, 1961, p. 67)*

Segundo o autor, as FFCL foram concebidas originalmente como este núcleo central. Porém, desde a década de 1930, esta função fora desfigurada, principalmente pela resistência das escolas existentes, de formação profissional, que predominavam nas cúpulas deliberativas das jovens universidades.

> *As escolas existentes, cuja voz predominava nas cúpulas deliberativas, não se ajustaram ao sentido de integração que teriam de assumir daí por diante e, ao invés, até mesmo em seus currículos mantiveram o ensino fundamental que deveriam transferir à Faculdade de Filosofia. Esta, por sua vez, foi progressivamente absorvendo o estilo geral da educação superior que já se praticava, a tal ponto que, destinando-se embora a ministrar um número de cursos a rigor imprevisível, terminou por organizar-se didática e administrativamente à imagem de antigos institutos concebidos em esquemas únicos de formação.*
>
> (...)
>
> *O que falhou não foi o ideal, que com elas se identifica, de criar um núcleo central do complexo universitário e dotar o país de cientistas e professores à altura das suas crescentes necessidades. O que falhou foram as escolas e universidades em si mesmas, que não encarnaram esse ideal a ponto de conferir-lhe expressão real nos dados imediatos dos seus esquemas didáticos. (CHAGAS, 1961, pp. 69-70)*

Valnir Chagas propõe duas saídas possíveis para a reorganização da universidade brasileira. A retomada de fato das FFCL em seu propósito original. Neste sentido, expõe os esforços para criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Ceará, da qual é um dos protagonistas. Ou, citando Darcy Ribeiro e seu esquema para a futura Universidade de Brasília, que os Institutos Centrais retomassem, "em novo plano, o princípio da Faculdade de Filosofia como base e cúpula da universidade" (CHAGAS, 1961, p. 61). A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Ceará será inaugurada no início de 1962 com aula magna de Darcy Ribeiro, exemplificando que embora denominassem de FFCL ou de Institutos Centrais, as propostas de Valnir Chagas e de Darcy Ribeiro eram confluentes. Publicado em meados de 1961, compreende-se com o trabalho de Valnir Chagas algumas das idéias sobre a universidade que se transformaram progressivamente consensuais entre grande parte da intelectualidade brasileira. Com este texto, pode-se também entender melhor porque, em dezembro de 1961, foram vetados na LDB os artigos que consagravam a cátedra e as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. As FFCL deveriam cumprir seu papel integrador, mas, já que isto não ocorrera, talvez os Institutos Centrais pudessem fazê-lo. O Instituto Central, em novo plano, deveria ser uma retomada da proposta original das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Estas questões serão retomadas de maneira concreta quando da criação da Universidade de Brasília quase que simultaneamente à aprovação da LDB de 1961. A Universidade de Brasília – UnB – será a primeira universidade brasileira a efetivar a substituição das cátedras pelos departamentos e da FFCL pelos Institutos Centrais. Sua criação foi aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada por João Goulart em 15/12/1961, cinco dias antes da LDB. Como

principal responsável pela organização da UnB, não foi propósito de Darcy Ribeiro questionar as fronteiras entre o ensino de formação profissional e a pesquisa científica. Darcy Ribeiro argumenta que a estrutura da UnB preservará esta diferenciação:

> *[Uma das vantagens do sistema duplo e integrado de Institutos Centrais e Faculdades de formação profissional consiste em] estabelecer mais nítida distinção entre atividades de preparação científica e as de treinamento profissional, libertando as Faculdades da tarefa de formar pesquisadores, que às vezes intempestivamente se atribuem, permitindo, assim, que cuidem melhor de seu campo específico de ensino e de pesquisa aplicada. (RIBEIRO, 1961, p. 170)*

Esta alforria dada às Faculdades de formação profissional favoreceria a concentração de recursos e de instalações pela universidade e possibilitaria finalmente que os Institutos Centrais produzissem pesquisa científica. Esta seria a nova divisão universitária entre ensino e pesquisa. Uma das mais importantes inovações da UnB provocada pelo sistema duplo e integrado de Institutos Centrais e de Faculdades de formação profissional é a possibilidade da flexibilização curricular das diversas carreiras universitárias:

> *O sistema de ano-série obrigatório, comum às universidades brasileiras, foi substituído na de Brasília pelo sistema de confiança no aluno: de acordo com esse sistema, o estudante pode organizar livremente seu programa de trabalho em cada semestre, até completar, dentro dos prazos mínimos exigidos, a obtenção do certificado, diploma, título ou grau que se propõe. O número máximo de disciplinas no qual o estudante pode solicitar inscrição, tendo em conta a obtenção do crédito, é de três por semestre. Contudo, podem os professores orientadores e os departamentos aprovar programas de trabalho mais amplos, em casos considerados excepcionais. (ALENCAR, 1964, p. 237)*
>
> *"Tendo em conta a obtenção do crédito", como expresso neste texto de 1964 por um dos companheiros de Darcy Ribeiro na criação da UnB, é a semente conceitual do posterior sistema de créditos das demais universidades brasileiras.*

A implantação da Universidade de Brasília, baseada no sistema departamental, a partir de 1962, provoca dúvidas sobre a necessidade da manutenção das cátedras.

> *À medida que a idéia de departamento amadurecia, tendo em vista, principalmente, propostas concretas para sua instalação, como ocorreu com a criação da Universidade de Brasília, e, também, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, que serviu de motivo para a manifestação de idéias reformadoras do ensino superior brasileiro, o departamento passou a ser cogitado como organismo que deveria substituir a cátedra como princípio de organização da universidade. (CHAMLIAN, 1977, p. 105)*

A LDB de 1961 criou o Conselho Federal de Educação – CFE. É entre os membros do CFE que a questão da manutenção ou não das cátedras eclode, pois a LDB não obrigava sua adoção; constavam, porém, da Constituição então em vigor. Existia a possibilidade das cátedras serem encaradas como o auge da carreira no magistério superior dentro do próprio departamento, conciliando ambos os sistemas. Ou, que a definição de departamento fosse a de reunião de cátedras afins. Nos anos de 1962 e 1963, o destino das cátedras e a definição de departamento polarizará dois membros do CFE: Almeida Júnior e Maurício Rocha e Silva. O primeiro tentando reajustar a função das cátedras nos departamentos e o segundo defendendo a incompatibilidade dos dois sistemas na estrutura universitária. O ápice dos debates ocorre em março e abril de 1963, podendo ser acompanhado pela *Documenta*, órgão oficial do CFE. A concepção departamental de Maurício Rocha e Silva é aceita pela maioria do Conselho Federal de Educação. O sistema de cátedras não é imposto aos estabelecimentos particulares de ensino superior. No caso da UnB, é adiada indefinidamente a efetivação de professores por concurso de cátedras. (FÁVERO, 2001, p. 234)

A coexistência entre o sistema de cátedras e de departamentos será finalizada com os decretos de reforma das universidades federais no final de 1966 e início de 1967, no começo da ditadura militar.

> Art. 1º - As universidades federais organizar-se-ão com estrutura e métodos de funcionamento que preservem a unidade das suas funções de ensino e pesquisa e assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

Com este artigo, não seria possível a existência de cadeiras semelhantes em unidades diferentes de uma mesma universidade federal.

Desfazendo qualquer dúvida sobre o sistema a ser adotado pelas universidades federais, o Decreto-Lei 252 de 28/02/1967 estabelece:

> Art. 2º - As unidades universitárias dividir-se-ão em subunidades denominadas departamentos, cujos chefes constituirão, na forma dos Estatutos e Regimentos, o Conselho Departamental a que se refere o art. 78 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 [LDB].

Os quatro parágrafos seguintes do Art. 2º do Decreto-Lei 252/67 definem detalhadamente o sistema departamental a ser implantado nas universidades federais. Nestes parágrafos, o departamento não é concebido como junção de cadeiras afins, mas como fora originalmente implantado na UnB. Poucos dias depois deste decreto, em 15/03/1967, passa a vigorar a Constituição elaborada na ditadura militar. A nova Constituição suprime qualquer menção às cátedras. No ano seguinte, com a Lei de Reforma Universitária – nº 5.540 de 28/11/1968 – as cátedras desaparecem definitivamente do ensino superior brasileiro.

Helena Coharik Chamlian, no último capítulo de seu trabalho, fez um balanço pertinente dos resultados da substituição das cátedras pelos departamentos:

> *Iniciemos pela configuração das cátedras como cargos públicos. Estas, pelas características de que se revestiam, ou seja, denominação própria, número certo, concurso e vitaliciedade, significavam um verdadeiro entrave para o estabelecimento de uma carreira docente. Com sua extinção e conseqüente abolição dos privilégios conferidos aos catedráticos, a carreira foi incorporada ao departamento. Em decorrência, desvincularam-se os cargos e funções do magistério dos campos específicos do conhecimento, que ficaram integrados no departamento e preconizou-se a existência de mais de um docente em cada nível da carreira.*
>
> *Assim, os cargos do magistério superior não se caracterizaram mais como cargos isolados e sim de carreira, mantido o concurso para os cargos iniciais e finais desse escalonamento, conforme estabelecido na Constituição de 1967. Desse modo, todas as limitações que a cátedra apresentava, enquanto cargo docente, desapareceram com o estabelecimento de uma carreira que já se estrutura em cargos desde o seu primeiro nível. A vitaliciedade, concedida ao indivíduo que assumia o cargo de catedrático, foi abolida. Em seu lugar, está prevista a estabilidade, direito conferido a qualquer funcionário público que, mediante concurso, assuma um cargo. (...)*
>
> *Com a Reforma Universitária, todas as funções privativas dos catedráticos foram transferidas para o departamento. Assim, além de ensinar, os professores devem dedicar-se à pesquisa, concebida aliás como faceta de uma única função, o ensino de nível universitário. Devem desincumbir-se, ainda, das demais tarefas atribuídas ao departamento. Portanto, se por um lado com a extinção das cátedras, os direitos foram redistribuídos e os privilégios abolidos, o departamento trouxe, por outro, maiores encargos ao corpo docente na sua totalidade e, conseqüentemente, uma maior participação na realização das tarefas comuns. (CHAMLIAN, 1977, pp. 134-136)*

Mesmo com a extinção das cátedras pela Reforma Universitária, segundo Helena Coharik Chamlian, algo deste sistema ainda perdurava na década de 1970:

> *De qualquer maneira, a Reforma Universitária, que introduziu o regime departamental, não conseguiu eliminar alguns dos privilégios fundamentais do professor catedrático, mesmo que ele se chame agora de professor titular. Na atual estrutura de poder universitário, o mando encontra-se fundamentalmente nas mãos dos professores titulares. A diferença fundamental talvez seja a de que ao invés de um único, por área de saber, podemos encontrar vários. (CHAMLIAN, 1977, p. 7)*

Esta autora destaca algo que será tratado na seqüência deste capítulo: a substituição da cátedra pelo departamento está intimamente relacionada com uma nova concepção para a universidade, a de que ela deva enfatizar a pesquisa científica.

> *Assim, o departamento substituía a cátedra como unidade de organização da estrutura universitária brasileira. Parece-nos que um dos determinantes da nova estruturação reside na ênfase dada à pesquisa, que as finalidades da universidade contêm. Nessa medida, através desta organização, suas menores partes – departamentos – não abrangem mais parcelas diminutas do saber, ou seja, a disciplina, mas envolvem áreas de conhecimentos afins. Estas, por sua vez, garantem a colaboração interdisciplinar que é fundamental para os objetivos visados pela universidade. (CHAMLIAN, 1977, p. 116)*

No que se refere à substituição das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras – FFCL – pelos Institutos de Ciências, depois da criação da UnB, em fevereiro de 1963 realiza-se em Brasília o Simpósio sobre a Estrutura das Faculdades de Filosofia:

> *Organizado pela Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura, em boa hora realizou-se em Brasília, entre 13 e 15 de fevereiro do corrente ano, este Simpósio sobre a Estrutura das Faculdades de Filosofia.*
>
> *O conclave, que reuniu os diretores de diversas Faculdades do Brasil, além dos convidados especiais, destinava-se a um amplo debate em torno do papel das Faculdades de Filosofia no contexto universitário brasileiro atual. (ALFA, 1963, p. 191)*

Pouco depois do encontro em Brasília, Newton Sucupira, um dos organizadores do Simpósio, escreveu editorial da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Neste texto, trata da possibilidade da criação de institutos de pesquisa nas universidades. O autor constata que isto seria incompatível com o sistema de cátedras de então e com a configuração das FFCL:

> *Ora, para que tais institutos pudessem ser introduzidos nas universidades já existentes tornar-se-iam necessárias certas modificações de sua estrutura e, sobretudo, da mentalidade de nossos catedráticos. Doutra forma teríamos a existência de sistemas concorrentes, sobretudo no que diz respeito às faculdades de filosofia. Com efeito, a missão dessas faculdades não é somente a de formar professores de ensino médio, mas também a de promover a pesquisa científica básica e exercer a função integradora da universidade. Infelizmente a tradição de nosso ensino superior à base de faculdades profissionais não permitiu que ela pudesse realizar sua missão desde quando foram fundadas. Por isso mesmo tornou-se ela uma faculdade como as demais, profissionalizou-se como as outras. Em princípio uma reforma universitária poderia ser orientada no sentido de restituir às faculdades de filosofia seu verdadeiro papel dentro da universidade, reorganizando-se em departamentos que centralizariam toda pesquisa científica básica. Contudo, nesta altura cremos que seria muito difícil quebrar uma tradição já bem cristalizada. (SUCUPIRA, 1963, p. 4)*

O autor se refere às FFCL com a nostalgia de quem contempla o seu declínio. Seriam "necessárias certas modificações de sua estrutura". A Reforma Universitária poderia salvá-las, mas Newton Sucupira não acredita mais nisto. Da forma em que se configuraram, as FFCL não poderiam ser apenas reformadas: "Contudo, nesta altura cremos que seria muito difícil quebrar uma tradição já bem cristalizada". É provável, frente às discussões ocorridas no simpósio em Brasília, que Newton Sucupira vislumbrasse o fim das FFCL na reformulação universitária iminente.

Paulo Sawaya, um dos fundadores da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, professor da FFCL da USP e um dos relatores durante o Simpósio sobre as FFCL em 1963 em Brasília, foi mais claro sobre suas conclusões. Em julho de 1963, proferiu em Campinas (SP) conferência na XV Reunião Anual da SBPC. Paulo Sawaya apresenta o que se propôs como solução para a situação destas faculdades:

> *Voltando ainda ao Simpósio de Brasília devo lembrar que, a meu ver, e pode ser que me engane, ali se procurou antes mostrar as deficiências das Faculdades de Filosofia que os seus êxitos. Houve acesa discussão sobre o destino das Faculdades de Filosofia, propondo alguns a sua substituição pelos Institutos Centrais, outros a bipartição em Faculdades de Ciências e Faculdades de Filosofia e Letras, outros a tripartição em Faculdades de Filosofia, Faculdades de Ciências e Faculdades de Educação. (SAWAYA, 1963, pp. 342-343)*

Neste simpósio, realizado no início de 1963, encontra-se a configuração inicial da Reforma Universitária. A reformulação do ensino superior brasileiro deveria ter ocorrido em 1964. Era uma das reformas de base do governo de João Goulart. Seu último discurso sobre o tema, três semanas antes do golpe militar, demonstra tal intenção:

> *Na mensagem que devo dirigir ao Congresso, dentro de alguns dias, no capítulo referente à autêntica Reforma Universitária empreendida pelo meu governo, para atender às exigências do nosso desenvolvimento, darei conta de medidas, que espero mereçam igualmente apoio dos professores e estudantes, destinadas a corrigir a estrutura fragmentária, que pulveriza, dentro da mesma universidade, instalações, equipamentos e pessoal para tarefas idênticas, provocando a desproporção entre seus orçamentos e o número de alunos matriculados e, por conseguinte, dando baixa rentabilidade ao investimento público.*
>
> *A centralização do ensino e da pesquisa em grandes setores básicos, a serviço de toda a universidade, com eliminação dos núcleos dispersos pelas suas várias unidades, representará substancial economia de meios, por um lado, e, por outro, a possibilidade de ampliar as matrículas nas escolas, seja no ciclo básico, seja no ciclo profissional.*
>
> *Sem qualquer lesão da autonomia universitária, o Ministério da Educação e Cultura exercerá a ação estimuladora e supletiva que lhe cabe, cooperando com as Universidades na criação desses setores básicos ou na consolidação dos que, de modo mais ou menos desenvolvido, já existem em algumas delas. Com a criação desses institutos, possibilita-se de imediato a absorção de todos os excedentes dos exames vestibulares, isto é, de candidatos que, embora aprovados, não obtêm vagas nas escolas da atual estrutura universitária. [...]*
>
> *A Reforma Universitária, empreendida pelo meu governo, tem bases no firme apoio de professores e estudantes universitários, os quais de há muito compreenderam que a ciência e a tecnologia constituem forças fundamentais de progresso e que a Reforma Universitária deve prosseguir, se não à frente, pelo menos em perfeito sincronismo com as outras reformas de estrutura que os novos tempos brasileiros nos impõem. (GOULART, 1964, p.1)*

No discurso de João Goulart existem elementos novos na abordagem da criação dos Institutos básicos: sua vinculação a um ciclo básico de estudos nas universidades brasileiras. Este ciclo básico resultaria na absorção dos excedentes. João Goulart, por duas vezes, menciona que a Reforma Universitária seria executada com apoio de professores e estudantes. O golpe militar de 1964 abortou esta iminente reforma, aliás, como as demais reformas de base de então.

Com a ditadura militar, o enfoque sobre o apoio de professores e estudantes à Reforma Universitária muda radicalmente. O primeiro discurso de Castello Branco sobre o tema ilustra esta mudança:

> *É do conhecimento de todos a grave e lamentável situação que a Revolução encontrou no setor da educação, onde o Poder Público não pecou apenas pela omissão, mas também pela complacência e, por vezes, pela ação deletéria. Era com a própria orientação, com apoio ostensivo e, mais do que isso, com a ajuda perdulária do Ministério da Educação e Cultura, que se desenvolvia uma obra de agitação e subversão. [...]*
>
> *Se ao professor não cabe fazer proselitismo com o objetivo de impor idéias ou ideologias, ao estudante compete não ficar a serviço de qualquer grupo, servindo por vezes de joguete nas mãos que desejam a subversão. É preciso não marcar a vida do estudante de hoje, possivelmente o dirigente de amanhã, com a vinculação à subversão, à corrupção, ou à vadiagem onerosa dos falsos movimentos estudantis. (BRANCO, 1964, p. 2)*

Os Decretos-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, retomam a Reforma Universitária. A associação compulsória entre ensino e pesquisa consagrada por estes decretos visava não aprofundar a diferenciação entre Faculdades de formação profissional e os Institutos de ciência básica. Os dois decretos apresentam novamente a possibilidade de substituição das FFCL por Institutos de ciência básica. O desmembramento das FFCL possibilitaria que a pesquisa científica adquirisse autonomia em institutos universitários próprios. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência teve participação ativa no desenrolar da reestruturação universitária nesta direção. Acompanhar como a SBPC apresentou o tema pode esclarecer o papel centrífugo que os cientistas desempenharam na dissolução das FFCL. Em 9 de julho de 1967, Maurício Rocha e Silva fez o discurso inaugural da XIX Reunião Anual da SBPC, realizada no Rio de Janeiro. Este discurso foi posteriormente publicado como editorial da revista *Ciência e Cultura*, órgão oficial da SBPC. O tema da reunião da SBPC e de seu discurso de abertura foi a Reforma Universitária. Nesta ocasião, Maurício Rocha e Silva analisou os Decretos-Lei nº 53/66 e nº 252/67. Segundo o Presidente da SBPC, esses dois decretos lançaram as bases da verdadeira Reforma Universitária no país. Segundo Maurício Rocha e Silva, o Decreto-Lei nº 53 tornara obsoleta no regime federal de ensino superior a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. O autor demonstra júbilo ao comentar que o Presidente da XIX Reunião Anual da SBPC e Reitor da UFRJ – Raymundo Moniz de Aragão – provavelmente falaria naquele encontro sobre sua contribuição pessoal na elaboração destes decretos.

Maurício Rocha e Silva destaca a importância do art. 4º do Decreto-Lei 53/66:

> *Art. 4º - As unidades existentes ou parte delas que atuem em um mesmo campo de estudo formarão uma única unidade na universidade (...). Nas universidades em que houver Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, esta sofrerá transformação adequada à observância do disposto neste artigo.*

Com este decreto, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras deveriam ser transformadas em unidades que comportassem um mesmo campo de estudo. Elas poderiam ser transformadas em Institutos. No entanto, surge uma questão: embora a pesquisa científica pudesse ser executada separadamente das FFCL, organizando-se em Institutos universitários autônomos, os futuros químicos, matemáticos, físicos, biólogos não poderiam mais exercer a profissão de professores? A solução encontrada foi enfatizada por Maurício Rocha e Silva:

> *A formação do professor secundário será feita através de um sistema análogo ao da formação de qualquer outro profissional, que terá que completar os seus créditos nas unidades fundamentais para ter acesso às unidades do Ciclo profissional. Vê-se aqui a grande superioridade deste sistema sobre o superado sistema de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Até agora, todo esse complicado sistema de Faculdade de Filosofia, tinha como função precípua formar professores secundários, o que, convenhamos, era o método mais caro e absurdo de formar professor secundário num país que precisa dele a mancheias.(...)*
>
> *Um professor de química para o curso secundário terá a sua formação básica nas unidades fundamentais e fará créditos de acordo com o que for estabelecido pela sua unidade profissional, que será a Faculdade de Educação, mas a sua formação será totalmente distinta da do químico que vise ao doutoramento em Química ou que se encaminha para uma das profissões cuja base é a química. O mesmo se poderia dizer para o professor de Física, de Biologia, de Matemática, de Filosofia, de Letras. (SILVA, 1967, p. 540)*

Em 1963, Paulo Sawaya, ao descrever na XV Reunião Anual da SBPC os resultados do Simpósio sobre as FFCL, relatou que alguns participantes propuseram a repartição das FFCL em duas: Faculdades de Ciências e Faculdades de Filosofia e Letras, pressupondo que as ciências humanas ficariam nesta última. Porém, se isto ocorresse, os químicos e biólogos, por exemplo, que desejassem também ser professores teriam de cursar disciplinas pedagógicas na Faculdade de Filosofia e Letras. Portanto, provavelmente tenha sido este o motivo de que em 1963 alguém tenha proposto a divisão em três: Faculdades de Filosofia, Faculdades de Ciências e Faculdades de Educação. Assim, as Faculdades de Educação seriam espaço comum dos herdeiros da FFCL. Como os cientistas almejavam se ordenar em Institutos universitários, esta solução foi viabilizada. Os defensores da universidade como formadora de pesquisadores e

cientistas não desejavam que estes perdessem a possibilidade de ocupar a carreira de professores de grau médio. Em julho de 1967, o discurso de Maurício Rocha e Silva na abertura da XIX Reunião Anual da SBPC confirma esta preocupação.

Em decorrência dos Decretos-Lei nº 53/66 e nº 252/67, o Conselho Federal de Educação aprovou em 9 de maio de 1968 a Indicação nº 11. Esta Indicação visava aumentar o número de professores de grau médio. Ela legitimava que graduados em Institutos de Ciências, após o fim das FFCL, pudessem se tornar professores, contanto que complementassem nas Faculdades de Educação sua formação como docentes.

Após o intervalo provocado pelo golpe militar de 1964, retoma-se três anos depois o projeto de reestruturação das universidades brasileiras. Em 1967 e 1968, o problema dos excedentes, isto é, alunos que tiraram as notas mínimas nos exames para cursar o ensino superior, mas não conseguiram vagas nas universidades públicas, se agrava. Os conflitos estudantis por acesso ao ensino superior público e contra a ditadura se intensificam. A urgência na reformulação do ensino superior brasileiro torna-se patente. Com a formação do consenso em grande parte da intelectualidade brasileira da necessidade de substituição das cátedras pelos departamentos e das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras pelos Institutos de ciência básica é chegada a hora da Reforma Universitária.

Referências:

ALENCAR, Heron de (1969). A Universidade de Brasília: projeto nacional da intelectualidade brasileira. Comunicação à Assembléia Mundial de Educação, Cidade do México, setembro de 1964. In RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ALFA (1963). Simpósio sobre a estrutura das Faculdades de Filosofia. *Alfa*. Órgão do Departamento de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília. Marília (SP), nº 3.

BRANCO, Castello (1964). Discurso na Universidade do Ceará. Capes: boletim informativo da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Nº 141.

CHAGAS, Valnir (1961). A Reforma Universitária e a Faculdade de Filosofia. Educação e Ciências Sociais. Rio de Janeiro, ano VI, vol. 9, nº 17.

CHAMLIAN, Helena Coharik (1977). *O departamento na estrutura universitária.* Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (2001). Da cátedra universitária ao departamento: Questões para um debate. In SGUISSARDI, Valdemar & SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). *Educação superior: análise e perspectivas de pesquisa.* São Paulo: Xamã.

GOULART, João (1964). Reforma Universitária: Discurso proferido em 10/03/1964 na abertura dos cursos da Universidade do Brasil. *Capes: boletim informativo da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Nº 136.

RIBEIRO, Darcy (1961). Universidade de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Rio de Janeiro: INEP-MEC, vol. XXXVI, nº 83.

SAWAYA, Paulo (1963). As Faculdades de Filosofia em face da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Ciência e Cultura*. Órgão oficial da SBPC. São Paulo, vol. 15, nº 4.

SILVA, Maurício Rocha e (1967). A Reforma Universitária. *Ciência e Cultura.* Órgão oficial da SBPC. São Paulo, vol. 19, nº 3.

SUCUPIRA, Newton (1963). Institutos universitários e a pesquisa científica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Rio de Janeiro: INEP-MEC, vol. XL, nº 91.

9.11.

Título:

Políticas, modelos e gestão na formação de professores na América Latina

Autor/a (es/as):

Furlan, Elaine Gomes Matheus [PUC/SP – FAPESP]

Marin, Alda Junqueira [Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,Brasil]

Resumo:

O presente resumo refere-se aos estudos realizados entre os anos de 2010 e 2011 e tem como objetivo expor as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de pós-doutorado *O trabalho docente nos diferentes modelos criados na América Latina para formação de professores das séries iniciais que se encontram em serviço.* Trata-se de uma pesquisa pautada na detecção de aspectos relacionados à ampliação de modelos presenciais e a distância para formar professores em serviço na América Latina, focalizando principalmente um estudo comparativo entre Brasil e Argentina, nos últimos 20 anos, no sentido de verificar como se dá essa formação, no ensino superior universitário ou não, e seus desdobramentos no âmbito da gestão organizacional envolvendo os governos federais e estaduais/municipais (Brasil) e provinciais (Argentina). Os países da América Latina, sobretudo, sofreram pressões dos organismos mundiais que têm

priorizado a formação dos professores que já estão em serviço por meio de programas de educação a distância. Consideradas, no Brasil, uma urgente necessidade dado o número de professores com formação insuficiente e as dimensões continentais, tais modalidades são defendidas com o aparato dos princípios neoliberais pelas possibilidades de ampliação numérica com baixo custo, o que é considerado em alguns estudos. No Brasil, hoje, a legislação básica emana da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com inúmeros desdobramentos os níveis de escolaridade, sendo um deles o superior que inclui propostas relativas ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Na Argentina o discurso de renovar uma legislação com mais de cem anos impulsionou, na década de 1990, um processo de transformação educativa expressando as mudanças em duas dimensões: por um lado, em relação às políticas específicas e por outro, mudanças nas escolas e nas universidades. Neste sentido, dois caminhos nortearam este estudo: a gestão da Rede Federal de Formação Continuada Docente e do Instituto Nacional de Formação Docente na Argentina e o Programa PEC – docência universitária, no Brasil. Há que se investigar essa realidade que vem marcando as instituições públicas e particulares, verificando as similaridades e as especificidades, contando com os estudos já disponíveis em alguns países. Tais resultados, no limite, podem levar a pensar em reconfigurações do campo científico-educacional no que tange ao ensino superior. Nesta pesquisa problematizam-se as alterações ou permanências que vigoram na medida em que se alteram profundamente, na atualidade, várias facetas desse trabalho posto que o cenário é todo alterado, as circunstâncias da relação pedagógica podem ser variadas, as regras, os saberes e as formas de adquiri-los podem ser diversificados nos modelos vigentes.

Introdução

A compreensão sobre a formação de professores e o trabalho docente no interior da escola exige esforço para apreensão do percurso histórico-social; toda prática, portanto, é histórica, com sua gênese, suas influências e condições. A instituição escolar na modernidade trouxe como consequência a instituição de agentes específicos, ou seja, professores e alunos, que foram compondo parte do cenário da época, com marcas que permaneceram e outras que foram se alterando ao longo do tempo, conforme vêm demonstrando os estudos da Sociologia e História. Segundo estes estudos a escola tem suas características definindo-se como lugar ímpar nas formações sociais: espaços separados e tempos marcados para o exercício do trabalho pedagógico, relação bem particular entre professores e alunos, a presença dos saberes a serem transmitidos, são algumas características marcantes. Gradativamente a regulação sobre tais atividades passaram a ser formalizadas, de tal maneira que, hoje, na maioria dos países há legislação e ações políticas formais regulamentando a escola e as funções dos agentes que nela trabalham.

No Brasil, hoje, a legislação básica emana da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com inúmeros desdobramentos para os dois níveis de escolaridade, sendo um deles o superior que, no que tange a formação de professores, não ficou infenso a todas essas propostas incluindo as questões relativas ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), posto que tecnologias sempre foram usadas pelos professores no desempenho de suas funções. Além disso, os países da América Latina, sobretudo, sofreram pressões dos organismos mundiais que têm priorizado a formação dos professores que já estão em serviço por meio de programas de educação a distância, consideradas, no Brasil, uma urgente necessidade dado o número de professores com formação insuficiente e as dimensões continentais. Tais modalidades são defendidas com o aparato dos princípios neoliberais pelas possibilidades de ampliação numérica com baixo custo.

Esses pontos, mais centrais no quadro atual, marcam o aparecimento e alastramento dos diferentes modelos novos para formar professores, considerando, nesta última generalização, o fato de que, atualmente já não são somente os professores em serviço os usuários de tais modelos. Essas são situações polêmicas no meio educacional, com debates ideológicos muitas vezes, sem apoios em pesquisas mais profundas, embora, já haja certa produção. Entretanto, tal temática está a merecer esforços analíticos mais aprofundados.

Neste sentido, este estudo é pautado mediante a detecção de tais aspectos, considerando a presença e ampliação de tais modelos tanto no país como fora dele. Há que se investigar essa realidade que vem marcando as instituições públicas e particulares, verificando as similaridades e as especificidades, contando com os estudos já disponíveis. Tais resultados, no limite, podem levar a pensar em reconfigurações do campo científico-educacional no que tange ao ensino superior.

De acordo com os objetivos gerais do projeto temático[11], do qual este estudo faz parte, a proposta é a de analisar os programas de formação de professores em serviço que emergiram no período pós a Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, bem como o modelo pedagógico que se configura em tais propostas por meio da educação a distância, incluindo comparativas, que serão desenvolvidas com vistas a caracterizar esses programas e examinar o lugar que ocupam nas atuais reformas educativas. Para tanto desenvolvem-se, também, projetos de pós-doutorado que buscam analisar cursos e experiências de concepções similares desenvolvidos em países da América Latina. Somados a isso, alguns objetivos específicos relacionados ao trabalho docente nortearam este estudo que dedicou-se a um levantamento a respeito da formação docente contínua na Argentina nos últimos 20 anos, priorizando as políticas educacionais sobre

[11] Este estudo faz parte do Projeto Temático Programas especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço financiado pela FAPESP (Processo 2008/54746-5), coordenado pela Profa. Dra. Belmira Oliveira Bueno (FE-USP).

formação em serviço de maestros.No âmbito deste evento, este estudo aborda as mudanças propostas nos cursos superiores, algumas delas com características de inovação na área.

Em um dos estudos iniciais da equipe, Bello (2008) contribuiu com um levantamento a respeito das reformas educacionais no período de 1980 a 2000, destacando características, currículos nacionais, avaliações centralizadas, incentivo à formação de professores em serviço e o gerenciamento das escolas. A partir de 1990, a autora destaca a implantação de programas, cursos de formação inicial/formação em serviço, no nível médio ou superior para professores em exercício nas redes públicas de ensino, enfatizando a Argentina, o Chile e o México como os primeiros representantes de um modelo neoliberal na América Latina. No caso brasileiro, a partir dessa década, há ênfase na certificação do magistério em um modelo de formação em serviço pautado na organização mediante parcerias entre Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas com secretarias e prefeituras, envolvendo vários agentes educacionais e realizando cursos apostilados, padronizados e modulares.

A partir disso, no estudo aqui relatado sobre a Argentina, foi realizado um mapeamento do material disponível para entendimento do contexto político, social e histórico do país, focalizando a trajetória das políticas públicas voltadas para a formação de professores em serviço para, posteriormente, aprofundar a análise do trabalho docente nos modelos de cursos de formação em serviço. Esse levantamento iniciou-se de forma virtual e foi ampliado com uma visita a Buenos Aires por um período de dez dias, resultando em três entrevistas com agentes envolvidos no sistema educacional argentino além de várias visitas aos centros de documentação e bibliotecas, órgãos oficiais e acadêmicos, proporcionando grande quantidade de material impresso que será apresentado sinteticamente a seguir.

O contexto da formação de professores na Argentina

De modo geral, na América Latina, várias reformas se expressaram durante a década de 1990 com a instalação de um conjunto de dispositivos estatais com o propósito de regular e promover a autonomia e melhorias das escolas e de reconfigurar os sistemas educativos. As recomendações internacionais, com forte presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento, operaram como agências financiadoras e técnicas orientando as reformas com profissionais capacitados e mais estáveis que os nacionais (Davini, 1998).

Na Argentina, o discurso de renovar uma legislação com mais de cem anos impulsionou um processo de transformação educativa expressando as mudanças em duas dimensões: por um lado, em relação às políticas específicas e, por outro, mudanças nas escolas e na formação de professores. A reforma educacional que ocorreu na década de 1990 foi concomitante às

mudanças no âmbito econômico e político que radicalizaram a implantação de medidas neoliberais iniciadas na ditadura militar dos anos 1970, que institucionalizaram o estado mínimo (Krawczyk e Vieira, 2008).

As ações políticas relativas à transformação do sistema educativo começaram a ganhar força com o retorno a uma nova ordem política no país na década de 1980, marcando amplas discussões da sociedade a respeito de temas relativos à educação e suas urgências.Tais ações desencadearam o processo para a sanção da Lei Federal de Educação nº 24.195/1993 (Argentina, 1993) definida como programa de trabalho para o desenho de um novo papel do estado nacional. Foram priorizadas as decisões de transferência de responsabilidades dos serviços educativos às províncias e, ao mesmo tempo, a suposição de um consenso em torno de um novo modelo para o sistema educativo por meio de uma normativa e da progressiva recuperação do estado nacional como promotor da educação nacional; o avanço nesta perspectiva possibilitaria atender os desafios de novos cenários econômicos, políticos e socioculturais cercando a educação primária e secundária e a formação docente necessária.

Isso demonstra que o governo federal argentino exerceu um papel protagonista na criação e organização de novas bases para os sistemas escolares com importante participação no financiamento e na infraestrutura, transferindo para as províncias a responsabilidade da oferta educativa e o desenvolvimento da formação docente, especialmente em serviço. Na análise dos documentos e das entrevistas, foi possível destacar que a implantação da reforma educativa refletiu um processo de debates e conflitos ideológicos entre vários atores sociais, especialmente a respeito de princípios de obrigatoriedade, gratuidade, injustiça social, exclusão e precarização do trabalho docente.

Percebe-se, portanto, que muitas questões presentes nesse contexto destacam aspectos de políticas educacionais que percorreram a América Latina promovendo reformas pautadas em discursos oficiais de mudanças significativas. No caso argentino, o desafio de concretizar uma mudança profunda determinou uma série de estratégias para garantir resultados efetivos, enfatizando a construção de acordos e procedimentos que pudessem gerar governabilidade a um processo tão complexo como o de transformar a educação de um país. No entanto, seus modelos e ações foram pouco compreendidos pela sociedade e criticados pelas organizações sindicais e de docentes que priorizaram questões justas aos processos de mudanças e transformações (Gelderen, 1998).

Neste sentido, acordar a metodologia de trabalho entre estado federal e províncias foi um passo importante para iniciar uma transformação almejada na década de 1990, como um marco de política de estado em um processo gradual para implantação das mudanças consideradas

necessárias. Essa lógica deveria ser reproduzida em cada província e suas escolas, a partir de mínimos obrigatórios, elegendo alternativas para cada ritmo local.

O movimento de reorganização do sistema educativo tendo como protagonista o Conselho Federal de Ministros com a coordenação do Ministério Nacional, direcionou a tomada de várias decisões, entre elas, uma nova legislação[12] para o ensino superior, incluindo a formação para docência. No contexto político se produz uma nova centralização das decisões apesar da desconcentração administrativa, produto da transferência ao âmbito provincial do aparato institucional (Davini, 1998).

A formação docente, segundo a autora, é um foco central verificando que as agências do governo criaram mecanismos de avaliação, certificação e monitoramento das práticas docentes; nova legislação e mecanismos de certificação institucional além de comitês e agências técnicas para definir o currículo e o ensino. A presença de especialistas na produção e na recontextualização do discurso legítimo era notória nas propostas curriculares de alguns Programas que tinham o desenho de uma rede de formação e capacitação articulando as instituições formadoras entre si e com o sistema educativo, pautado na desarticulação histórica das instituições, além do escasso intercâmbio e relativo estancamento.

Nesta linha, Serra (2004) complementa que os objetivos desse novo cenário fundamentaram a *Propuesta Curricular Institucional para la Formación Docente Continua*, aprovada como base da Recomendação nº 21 do Conselho Federal de Cultura e Educação (Argentina, 1992). A lógica da organização desta formação contínua evidencia a ênfase dada à implantação da reforma proposta nesse período. Essa experiência foi, também, significativa no que diz respeito a aspectos articulados sobre Formação Docente dispostos no ano seguinte com a sanção da Lei Federal de Educação e com a criação da Rede Federal de Formação Docente Contínua (RFFDC).

> *Esta Red se define como un sistema articulado de instituciones, que asegura la circulación de la información para concretar las políticas de formación docente continua acordadas en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación. Su finalidad es ofrecer un marco organizativo que facilite las articulaciones intra e interprovinciales para el desarrollo de un plan federal de formación docente continua. (Argentina, 1997, p. 51).*

A maior parte das ações de capacitação de professores em serviço na Argentina foi organizada e financiada pelo Ministério de Cultura e Educação da nação por meio dessa Rede organizada a

[12] Ley de Educación Superior nº 24.521/1995 (Argentina, 1995).

partir de um cenário heterogêneo de instituições envolvendo: organizações públicas e privadas, editoras, sindicatos e Organizações Não Governamentais (ONG) focalizando a formação superior não universitária e por último as universidades. Seus agentes geralmente estavam vinculados com aspectos da capacitação nas décadas anteriores, supondo uma ideia central de criar critérios comuns para a renovação dos conteúdos curriculares, considerado esse um processo imprescindível e urgente para a transformação educativa proposta na década de 1990. Os Institutos de Formação Docente (IFD) foram priorizados e considerados capazes de assumir as tarefas direcionadas pelo Conselho Federal de Cultura e Educação. Foram propostos objetivos centrais divulgados para a formação contínua e em serviço, sustentando-se por uma exigência para dignificar e hierarquizar a profissão docente, melhorar a qualidade da educação, além de assegurar a transformação do sistema educativo destacando propostas de estrutura curricular-institucional enfatizando o currículo como resultado de uma tomada de decisões:

> En síntesis, las consideraciones anteriores nos llevan a determinar la necesidad de:
>
> * Transformación curricular: una transformación institucional;
>
> * Concebir al curriculum de formación docente como producto de una toma de decisiones política y técnicamente fundadas, tendientes a transformar el cuadro de situación que se pretende superar y coherentes con los lineamientos del Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD);
>
> * Implementar y sostener una política curricular que incorpore sistemáticamente a los distintos actores del proceso, incluyendo el aporte de los especialistas, para consensuar los contenidos y los procesos por los cuales los docentes serán formados en el marco del nuevo programa;
>
> * Fortalecer los esquemas de decisión de los docentes como camino legitimo para que las nuevas propuestas se plasmen efectivamente en la práctica. Ello supone una fluida circulación de la información, la contribución de los especialistas y la participación activa de los docentes y de las instituciones en la elaboración de la nueva configuración;
>
> * Definir nuevas formas de organización institucional coherentes con estas transformaciones y nuevas formas de organización del trabajo docente (Argentina, 1992).

Na organização desta RFFDC participavam as “cabeceras” dos governos provinciais – com coordenação do governo central – responsáveis pela capacitação em serviço por meio de cursos orientados a disseminar os conteúdos e a estabelecer mecanismos de controlo (Davini, 1998). A autora esclarece que os docentes em serviço deveriam passar por um processo de “reciclagem” – apoiado pelo discurso internacional de avaliação da qualidade, entendida como sistemática dos

resultados dos alunos nas escolas – apoiado nos novos conteúdos curriculares denominados de Conteúdos Básicos Comuns (CBC) – produzidos por especialistas e aprovados pelo Conselho de Ministros.

Esses CBCs para o nível inicial e para a Educação Geral Básica foram aprovados pela Assembleia do Conselho Federal de Cultura e Educação em novembro de 1994 e no final desse ano foram acordados com os governos provinciais o programa de capacitação em serviço constituído por uma série de circuitos e módulos orientados a satisfazer as necessidades diversas dos docentes. Nos anos seguintes, desenvolveram-se milhares de cursos de aperfeiçoamento para docentes de todo país, inclusive sendo ampliado, em 1997, para a educação polimodal.

Um dos Programas de destaque foi criado em 1995: Programa Nacional de Gestão da Capacitação Docente (PNGCD), que assumiu a maior parte da gestão da Rede, cuidando da organização dos circuitos de capacitação. A partir deste, outros foram desenvolvidos, entre eles, destacam-se:

- PROCIENCIA, um programa de atualização e aperfeiçoamento docente a distância destinado a docentes de nível médio e superior, organizado pelo Conselho Nacional de Investigações Científicas e Técnicas (CONICET);

- Programa Nacional de Transformação da Formação Docente e Atualização do Professorado - que tratou do processo de reforma e reconhecimento dos Institutos de Formação Docente;

- Programa de Atualização Disciplinar para Formadores de Professores – encarregou-se de conduzir o circuito de capacitação dos professores dos IFD;

- Programa de Capacitação em Organização e Gestão para Equipes de Condução – ocupou-se dos circuitos que tratavam da capacitação de diretores e supervisores;

- Unidade Técnica da Rede Eletrônica Federal de Formação Docente Contínua – que teve como finalidade conectar as “cabeceras” (responsáveis políticos) provinciais à “cabecera” nacional por meio da internet.

A modalidade dos cursos oferecidos pela RFFDC poderia ser presencial, semipresencial ou a distância, porém a grande maioria aconteceu de forma presencial (92%) e abrangeu o circuito de primeiro e segundo ciclo da Educação Geral Básica (Serra, 2004).

O planejamento das ofertas materializou-se em planos globais de capacitação provincial. Este plano deveria conter informações sobre o total de cursos previstos, as áreas ou disciplinas, número de escolas e de docentes envolvidos, região geográfica e cronograma. A "cabecera" nacional se ocupava de avaliar a consistência, viabilidade e adequação das prioridades acordadas em relação aos planos apresentados e quando necessário solicitava ajustes e adequações.

A partir da aprovação dos planos, as províncias abriam as convocações/editais para as instituições que pretendiam oferecer os cursos e para as escolas e seus docentes que participariam dos cursos, procurando respeitar a disponibilidade de horários, locais e preferências dos docentes. Era indicado que ao menos 40% do corpo docente e pelo menos um membro da equipe da direção participassem em cada curso.

Segundo Serra (2004), na década de 1990, a política promovida em âmbito nacional foi absorvida pela dinâmica da esfera da capacitação docente, sobre a qual, na melhor das hipóteses, foram introduzidas algumas pautas de funcionamento que melhoraram seu desenvolvimento como, por exemplo, no caso da avaliação dos projetos e no fortalecimento das instâncias de coordenação provincial ("cabeceras"). Entretanto, esta política não modificou algumas questões que estavam na base das limitações do sistema: o dispositivo de capacitação, o curso e a dinâmica que atribui aos docentes. Segundo o mesmo autor, nessa esfera, os docentes ocuparam (e ainda ocupam) um lugar subordinado, pois a apropriação do capital cultural institucionalizado e representado pela certificação dos cursos que outorgam pontuação é um meio para melhorar a posição na carreira docente, incluindo o acesso a outros cargos. Ao mesmo tempo, a apropriação disso se relaciona com o aspecto profissional no sentido de considerar um conjunto de "benefícios" intrínsecos da capacitação, podendo se vincular com a satisfação dos docentes pela realização eficaz de seu trabalho, o aumento de prestígio e o reconhecimento na instituição, incluindo maior autonomia e respeito por parte dos dirigentes.

Outros analistas, inclusive agentes sindicais, reconheciam esse modelo de formação como mero aplicador de receitas, precarizando profundamente o trabalho docente, como demonstrado:

> *El modelo cursillista concibió al docente como un aplicador de recetas, enfoques y técnicas concebidas por otros profesionales. En este sentido, las políticas de capacitación consolidaron la tendencia de ubicar a los docentes como un colectivo subordinado a las decisiones técnico pedagógicas tomadas por otros actores del campo educativo: profesionales ligados a las disciplinas científicas y al ámbito académico, psicólogos, sociólogos, especialistas en currículo. Las políticas de capacitación desconocieron en términos generales el status de adulto del docente y los cursos se constituyeron en espacios de prolongación de los contenidos curriculares de niños y adolescentes. No han sido espacios de formación, sino de transferencia bancaria – tal como lo concebía Freire – de teorías y formas de dominar la escuela, los saberes, las problemáticas cotidianas. Los saberes construidos históricamente no fueron considerados relevantes a la hora de modificar un sistema 'desactualizado' que asignaba esta caracterización también a los maestros. La dimensión institucional del trabajo docente fue negada y se desconocieron los pedidos de los sindicatos con su reivindicación histórica: capacitación en servicio y de acuerdo con las necesidades institucionales (Gentili y Suárez, 2005, p.143)*

No início dos anos 2000, a RFFDC foi perdendo força política demonstrando que o problema da escola não se esgotava e não se resolvia apenas com o olhar para os conteúdos curriculares. Aprofunda-se, portanto, a discussão a respeito da ideia do desenvolvimento profissional:

> *Começa-se a perceber o docente já não como 'carente' das qualificações necessárias para a mudança, mas como ator protagonista das reformas e se centra o interesse na mudança de sua atitude, já que se entende que sem essa mudança não pode haver mudança de sua prática. Inicia-se a reconceitualização dessas atividades, para a idéia de desenvolvimento profissional. (Aguerrondo, 2004, p. 19).*

Diante dessa percepção começaram a ser incluídos aspectos de capacitação mais relacionados com a função docente e as questões sociais que se destacavam no ambiente escolar, aspectos que tiveram destaque nos governos de Nestor Kirchner (2003/2007) e atualmente no de Cristina Fernández revisando a política de formação de professores à luz dos seguintes critérios:

- ✓ Visualização da formação docente como um processo contínuo, tentando aproximar a formação inicial e a formação em serviço;
- ✓ As necessidades práticas dos docentes em aula como foco principal dos programas de formação em serviço;
- ✓ Formação sistemática e apoiada por um tempo;
- ✓ Programas específicos centrados nos problemas de ensino em condições adversas;

- ✓ Diversificação das instituições e articulação dos sistemas institucionais de formação docente contínua; articulação das políticas de desenvolvimento profissional com a carreira docente;
- ✓ Aproveitamento das tecnologias de informação e comunicação (TICs).

O fundamento legal está na sanção da Lei da Educação Nacional nº 26.20/2006 em substituição à Lei Federal de Educação de1993. O Estado visa recuperar a escola como espaço de aprendizagem e revaloriza sua função como instituição integradora, de grande potencial de vínculos e laços sociais e para construtora da cidadania, discursando que a prática deixa de ser um campo de implantação e passa a ser uma fonte de saber. Nele os professores geram um conhecimento específico sobre o ensino, portanto, diversas ações pedagógicas e socioeducativas estão sendo colocadas na direção de que os maestros possam ensinar e todas as crianças possam aprender. Isso motiva as modalidades do sistema educativo argentino a desenvolverem trabalhos específicos em função de algumas políticas prioritárias para o nível primário.

Neste cenário, é possível perceber alguns aspectos muito enfatizados na atual Lei da Educação; entre eles, pelo menos dois podem ser explorados em função, também, do contexto das entrevistas:

- A centralidade das propostas, dos encaminhamentos e do controle das regulações do sistema formador docente a cargo do Governo Federal, estabelecendo aos governos provinciais o cumprimento do mandato constitucional, especialmente no que se refere à aplicação das resoluções do Conselho Federal de Educação para proteger a unidade do sistema educativo nacional.

- O conceito de desenvolvimento profissional presente na articulação entre formação inicial e continuada como um processo contínuo na carreira docente.

Esse último aspecto foi diagnosticado por Serra (2004) quando analisou os debates, desde a década de 1960, destacando a necessidade de integrar a formação inicial e a continuada, e por Aguerrondo (2004) assinalando a posição de Luis Roggi[13] e indicando a exclusividade da Argentina, em relação aos demais países da região, no contexto da articulação da formação docente e capacitação em serviço numa mesma orientação pedagógica.

[13] Roggi, Luis (1999). Los cambios en la formación docente en América Latina: una perspectiva comparada. Buenos Aires. Ponencia en la universidad Torcuato di Tella. Seminario internacional sobre la calidad de la educación.

Algumas considerações

Este percurso inicial tentou mapear o contexto político, social e histórico da Argentina além de focalizar a trajetória das ações políticas voltadas para a formação de professores em serviço tentando contribuir para a compreensão de alguns elementos relacionados a outros países da América Latina, em especial o Brasil. Neste sentido, apesar de preliminares, em relação à década de 1990, alguns dados prévios podem ser enunciados:

1. A formação continuada na Argentina não teve como foco a titulação dos professores primários em serviço, como aconteceu no Brasil que, desde a década de 1990, vem enfatizando a necessidade de certificar em âmbito superior amplo contingente de professores já em exercício. A maior parte dos docentes argentinos já tinha formação superior e participava dos cursos como forma de continuidade de capacitação docente.

2. A maior parte das ações de capacitação de professores em serviço na Argentina foi organizada e financiada pelo Ministério de Cultura e Educação da nação por meio da Rede Federal de Formação Docente Contínua (RFFDC) na modalidade que presencial (92%). No caso brasileiro foi priorizado, inicialmente o modelo presencial com forte apoio das mídias interativas, envolvendo Programas Especiais desenvolvidos com o incentivo do governo federal e administrados pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em conjunto com as instituições formadoras, que na maioria foi representada pelas universidades. Posteriormente tais cursos foram se alterando passando a ter características de "ensino a distância".

3. As instituições que ofereciam capacitação aos docentes argentinos eram: organismos oficiais, Institutos de Formação Docente (IFD) públicos e particulares (inclusive os religiosos), sindicatos e ONGs, focalizando a formação superior não universitária e em menor participação as universidades. No Brasil as universidades geralmente estavam envolvidas diretamente com a formação dos professores em serviço e com a elaboração dos materiais utilizados nos cursos, como, por exemplo, no PEC (Programa de Educação Continuada) com a participação da USP, UNESP e PUC/SP, modelo inicial apresentado acima.

A partir da análise dos anos 2000, percebem-se, na Argentina, preocupações mais relacionadas com a função docente e não somente com os conteúdos curriculares que eles deveriam dominar, além das questões sociais que ganhavam destaque no ambiente escolar. A RFFDC deixa de

existir e cria-se o Instituo Nacional de Formação Docente (INFD) como articulador do sistema de formação docente inicial e continuada como um processo de desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente. Entretanto a estrutura vigente permanece com a centralidade da elaboração e encaminhamento das ações políticas vinculadas ao governo federal e estabelecendo aos governos provinciais o cumprimento do mandato constitucional, especialmente no que se refere à aplicação das resoluções do Conselho Federal de Educação para proteger a unidade do sistema educativo nacional.

Do material analisado até o momento foi possível perceber, ainda, que são muitas as experiências para a formação docente contínua na Argentina, envolvendo várias instituições assim como a diversidade nas modalidades: presencial, semipresencial e a distância, porém ainda permanece o predomínio da modalidade presencial, embora se perceba o crescente incentivo para a utilização de TIC's nos últimos anos. Algumas províncias têm escolas próprias como, por exemplo, CEPA[14] em Buenos Aires, destacando a permanência do enfoque não universitário para a formação docente na Argentina em relação à formação continuada e em serviço.

Dentre as estratégias apresentadas para atender aos objetivos e ações para os anos de 2010/2011, caracterizadas no *Plano Nacional de Formação Docente*. Os Institutos Superiores de Formação Docente (ISFD) são mantidos como a organização própria da formação docente, principalmente no âmbito da formação de maestros atuantes na educação primária, apesar do documento destacar o marco da Resolução 30/07 do CFE que, entre outros aspectos, trata da articulação dos ISFD com as universidades (Argentina, 2007).

Enfim, são muitas as questões a respeito da formação docente que ainda precisam ser ampliadas com estudos posteriores do contexto argentino, especialmente na atualidade das ações políticas para a formação em serviço de professores primários. Este primeiro relato da pesquisa, no entanto, não teve a pretensão de esgotar o assunto, mas muito pelo contrário, teve como objetivo apontar uma exploração preliminar para apropriação do contexto social, político, econômico e educacional do país nos últimos anos, procurando entender a trajetória da formação de professores em serviço para posteriores análises mais aprofundadas envolvendo outros países da América latina, incluindo o Brasil.

[14] CEPA: la escuela de capacitación docente – centro de las pedagogias de antecipación. Fundada em 1984.

Referências Bibliográficas

AGUERRONDO, I. 2004. Os desafios da política educacional relativos às reformas da formação docente. In: *Ofício de professor na América Latina e Caribe*. Trabalhos apresentados na Conferência Regional "O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades – Brasília, julho de 2002. Fundação Victor Civita.

ARGENTINA. 1992. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Recomendación nº 21. Disponível em: http://portal.educacion.gov.ar/consejo/legislacion/

ARGENTINA. 1993. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ley Federal de Educación nº 24.195/1993. Disponível em: http://portal.educacion.gov.ar/consejo/legislacion/

ARGENTINA. 1995. Ministerio de Cultura y Educación. Ley de Educación Superior nº 24.521. Disponível em: http://portal.educacion.gov.ar/consejo/legislacion/

ARGENTINA. 1997. Ministerio de Cultura y Educación. La Educación Argentina en la Sociedad del Conocimiento. 29ª Reunión de la Conferencia General de la UNESCO. Paris. 21 de octubre – 12 de noviembre, Buenos Aires

ARGENTINA. 2007. Ministerio de de Cultura y Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Resolución CFE nº 30/07 Anexo I – Hacia una institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina.

BELLO, I. M. 2008. Formação superior de professores em serviço. Um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. Tese (doutorado). São Paulo: FEUSP. Brasil.

DAVINI, M. C. 1998. El curriculum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

GELDEREN, A. M. V. 1998. Criterios de la transformación para la formación docente continua en el marco de las políticas de estado educativas. In: La formación docente en debate. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

GENTILI, P. y SUARÉZ, D. 2005. *Las reformas educativas en los países del cono sur: un balance crítico* – CTERA, CNTE, COLEGIO DE PROFESORES, AFUTU – FENAPES, LPP – 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Social, CLACSO.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. 2008. *A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica.* São Paulo: Xamã.

SERRA, J. C. 2004. *El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional***.** Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

9.12.

Título:

Aprender, desaprender y reaprender: el nuevo practicum de los grados en Magisterio en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Cantabria

Autor/a (es/as):

García, Alba Ibáñez [Facultad de Educación - Universidad de Cantabria]

Castro, Cristina Gómez [Facultad de Educación - Universidad de Cantabria]

Osoro, José Manuel [Facultad de Educación - Universidad de Cantabria]

Ezquerra, Pilar [Facultad de Educación - Universidad de Cantabria]

Salvador, Laurentino [Facultad de Educación - Universidad de Cantabria]

Resumo:

El proceso de convergencia europea está favoreciendo momentos de reflexión y propuestas de cambio para la Universidad española y, en particular, para la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. La nueva mirada hacia las competencias que el alumnado debe adquirir y movilizar para su próspero futuro profesional precisa e impulsa diseños organizativos y educativos diferentes.

Esta comunicación refleja la oportunidad única que dicho proceso ha supuesto en nuestra Facultad para "aprender", implementar y evaluar la eficacia de un modelo diferente de enseñanza-aprendizaje a partir de las prácticas curriculares externas (Practicum), "desaprender" aquello que no estaba funcionando como esperábamos, y "reaprender" de la experimentación y de los resultados que su puesta en práctica está generando.

Palavras-chave:

Practicum, competencias, innovación, gestión y proceso enseñanza-aprendizaje.

Introducción

Desde el Ministerio de Educación se reconoce que los estudios de Magisterio son estudios profesionalizadores y, por tanto, las prácticas en centros escolares contribuyen significativamente a reconstruir la propia identidad profesional del estudiante. En consecuencia, la transformación de las Diplomaturas de Magisterio en nuevas titulaciones de Grado ha permitido la incorporación de una mayor cantidad de créditos prácticos, de ahí la importancia y el esfuerzo que hemos empleado para la mejora de la calidad y excelencia del aprendizaje en estas materias.

El trabajo que aquí se expone parte de la necesidad de aprovechar la oportunidad de cambio para dar un giro en la gestión e implementación del nuevo módulo de Practicum en nuestra Facultad. Dada la importancia que las practicas curriculares externas adquieren para la formación integral del alumnado de magisterio y al peso importante que tienen dentro de nuestros planes de Grado (54 créditos de un total de 240, esto es, el 22,5%), ha sido esencial y necesario planificar una intervención anual, dirigida a: (a) la mejora de la calidad del Plan de Practicum, (b) el impacto significativo y positivo en la formación del estudiante y (c) el enriquecimiento y desarrollo de competencias en todos los agentes implicados.

Este conjunto de cambios van ligados a un Proyecto de Innovación Docente aprobado en la Convocatoria del 2011 por el Vicerrectorado de Innovación y Calidad entonces existente en la Universidad de Cantabria. Conviene aclarar que "innovar", de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia española, hace referencia a "mudar o alterar algo, introduciendo novedades". De ahí que sólo gracias a la puesta en marcha de estas novedades sepamos cuánta mejoría o no supone para la gestión y desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, reflexionando y aprendiendo de las evidencias basadas en la experiencia.

Nuestras propuestas de cambio han partido de asumir unas premisas fundamentales:

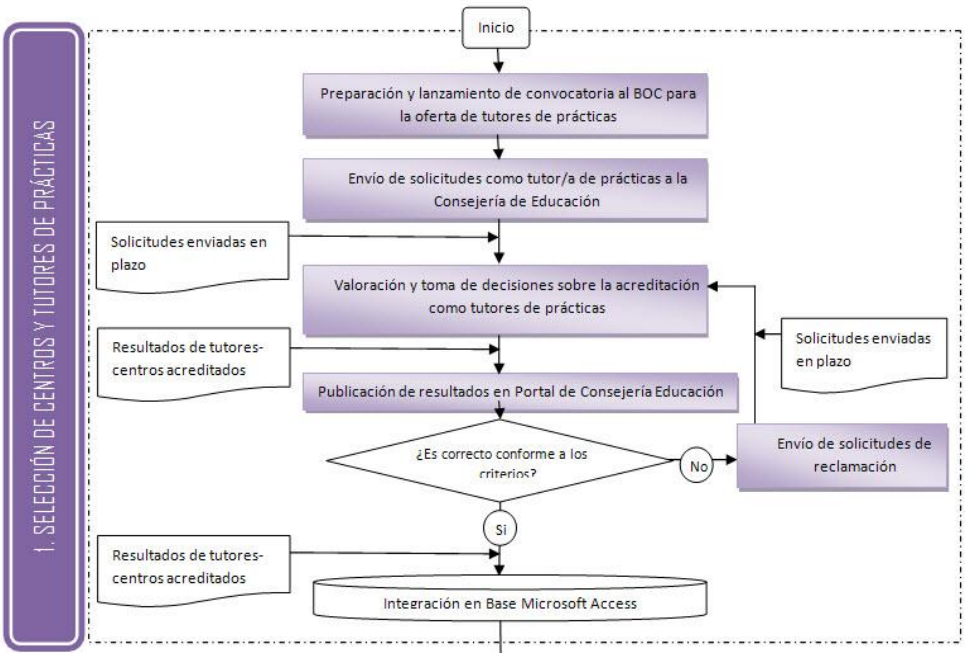
- El Practicum de nuestros Grados de Educación Infantil y Primaria corresponde con lo que viene a denominarse un "Practicum curricular", esto es, "aquel destinado a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo" (Zabalza, 2011).
- El Practicum constituye un proceso formativo y madurativo esencial para el desarrollo de las competencias que todo estudiante de magisterio debe adquirir para convertirse en un buen profesional. En consecuencia, debe iniciarse lo más tempranamente posible en su carrera.
- El Practicum debe ser un proceso de aprendizaje que movilice al estudiante en la búsqueda de recursos y de información, que potencie la reflexión de lo vivido en el contexto real del centro cuyo proceso le aporte el feedback adecuado, tanto sobre sus potenciales competencias como sobre aquellas que debieran seguir trabajando para mejorar.
- El Practicum debe ser un proceso que enriquezca a todos los implicados: centros escolares, Universidad y alumnado. Sólo desde esta mirada será posible lograr asumir la responsabilidad y la motivación real de todos los que participan en esta experiencia.

Por lo tanto, de cara a conformar un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje del Practicum valoramos como pertinente e idóneo innovar en las dos vertientes claves: (a) gestión del Practicum e (b) implementación del Practicum.

Cambios en la gestión del practicum en los grados de magisterio

Debemos partir de entender y valorar la *gestión* como la vía para dar forma e impulso a cualquier actividad(es) que se pretenda(n) desarrollar con ciertas garantías de éxito. Para lograr este fin, la gestión debe acometer con eficacia un conjunto de funciones. De esta manera, entendemos que las funciones que han venido definiendo nuestra gestión de los Practicum en Magisterio en Educación han sido: (a) planificación, (b) organización, (c) dirección, (d) seguimiento y (e) evaluación. La transformación de los planes de estudio creemos que no ha alterado las mismas, sin embargo sí nos ha planteado un esfuerzo por clarificar y agilizar algunos de los procesos implicados en ellas.

Ante dichas necesidades, nuestras acciones han ido encaminadas a la consecución de dos productos. En primer lugar, dotamos al proceso de una sistematización (véase Figura 1) que garantizara la organización y coordinación entre los responsables del proceso y las funciones de los mismos, en consonancia con la filosofía del "Sistema de Garantía Interna de Calidad" implantado en la UC.



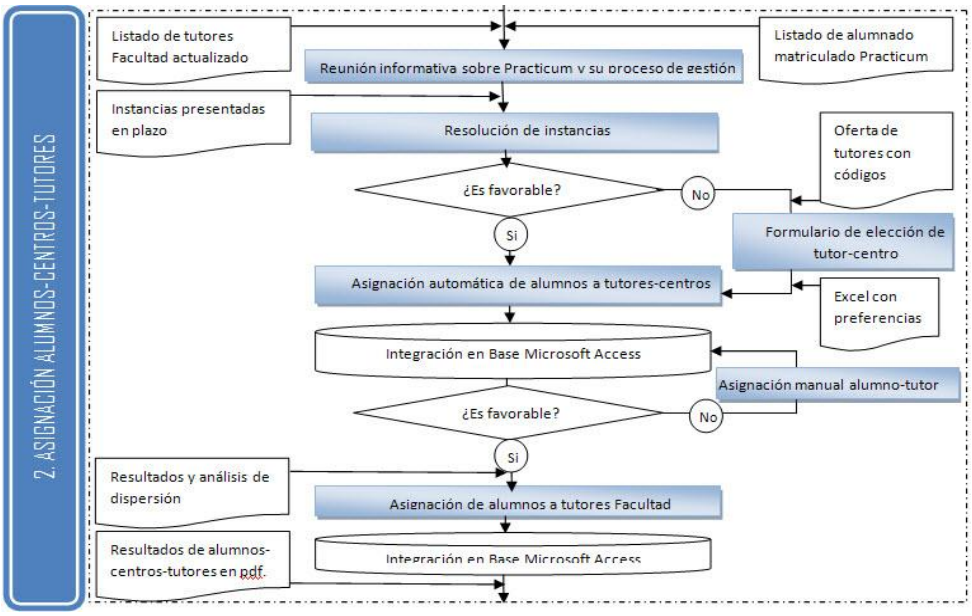
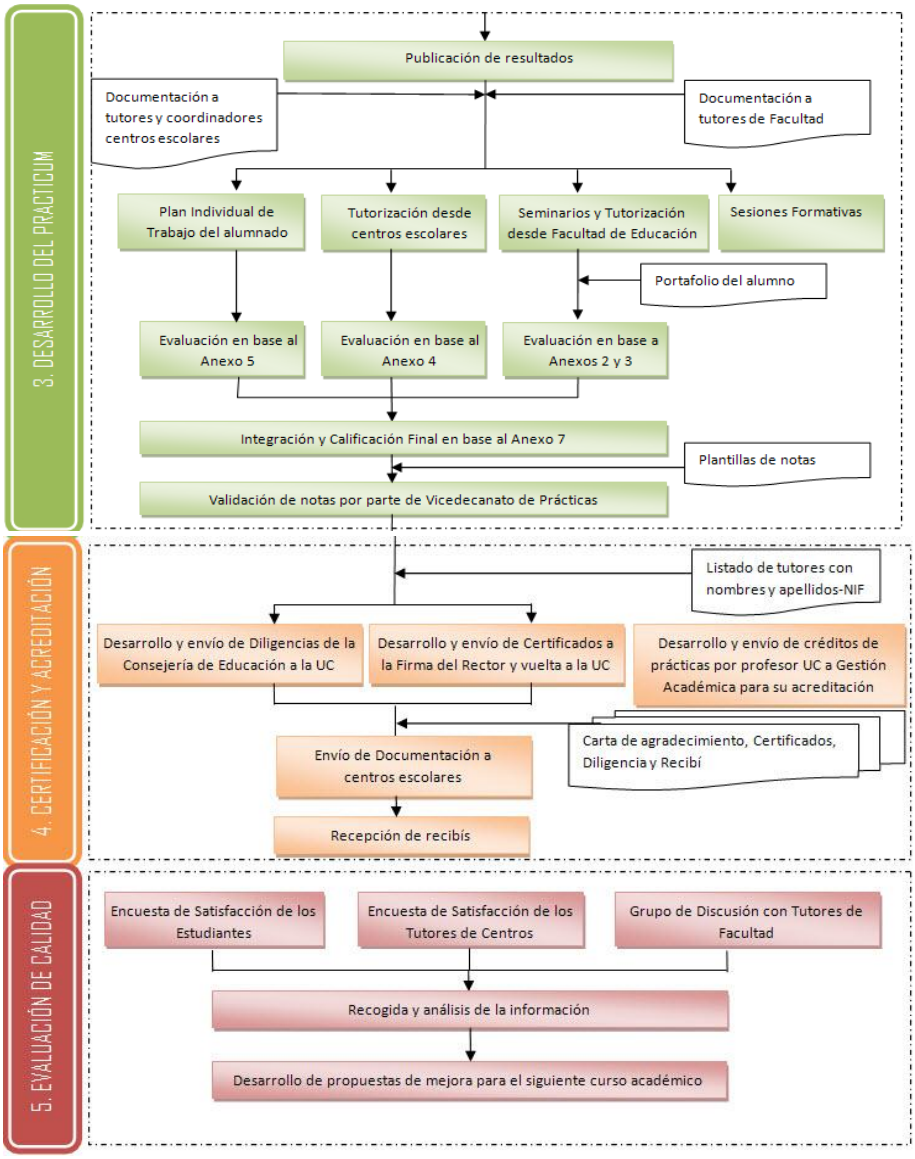


Figura 1. Flujograma para la gestión eficaz de las Prácticas Externas integradas en los nuevos Grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria de la UC



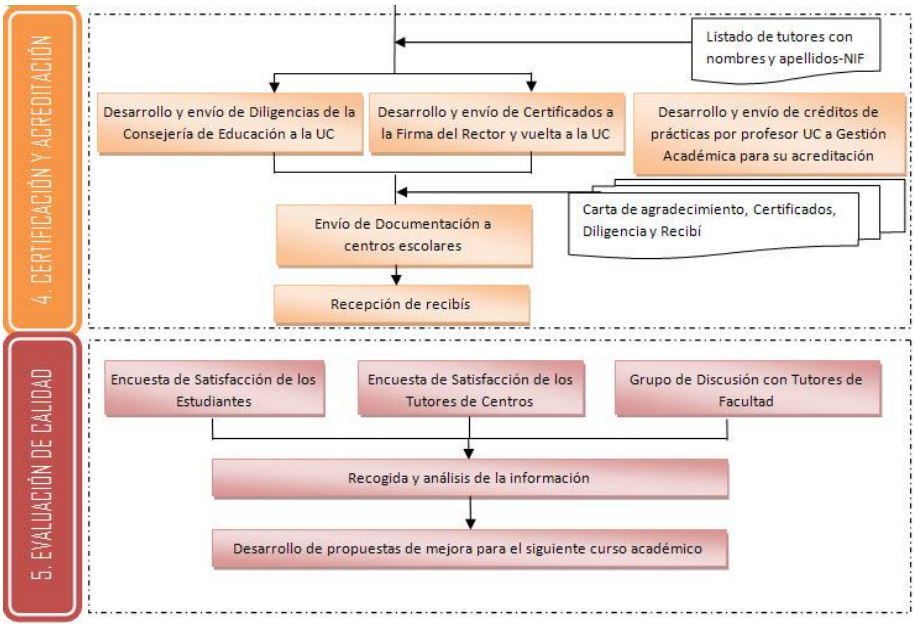


Figura 1. Flujograma para la gestión eficaz de las Prácticas Externas integradas en los nuevos Grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria de la UC (continuación)

En segundo lugar, hemos desarrollado para el curso académico 2012/2013 una plataforma informática, basada en una página web, con los siguientes objetivos fundamentales: (a) automatizar la gestión administrativa, ahorrando tanto papel como tiempo y esfuerzo en el envío y recepción de la documentación entre los distintos agentes participantes; (b) centralizar la información tanto de gestión como de desarrollo del practicum, evitando pérdidas de información por el uso de diferentes canales (e-mail, cartas, instancias en papel,…); (c) facilitar el proceso de seguimiento y control por parte de los tutores-maestros, tutores académicos y coordinadora de las prácticas; (d) compartir determinada información en abierto con otras personas y/o Universidades que tengan interés en nuestros recursos y materiales; entre otros.

El software se ha diseñado en base a dos módulos independientes (gestión y desarrollo) pero interrelacionados entre sí, destinados a los diferentes usuarios: *centros escolares* (coordinador y tutores-maestros), *estudiantes*, *coordinador de Prácticas y administrador*. Para su uso se han seleccionado contenidos a los que es necesario acceder validándose con un usuario y clave de acceso, con el fin de garantizar la fiabilidad de la fuente y la confidencialidad de la información depositada en ella; siendo otros recursos de acceso libre para cualquier persona interesada en la materia. Como aspectos de mejora que están siendo incorporados constan los siguientes: tutoriales sobre el uso de la plataforma, herramientas de evaluación on-line, conferencias por parte de profesionales y/o estudiantes sobre temas educativos, noticias de actualidad sobre Educación, y otras.

Esta herramienta informática a la que se puede acceder en la dirección www.edupracticum.unican.es/ (véase Figura 2) creemos que permitirá dotar al plan de prácticas de una mayor calidad y difusión, según los actuales requerimientos establecidos en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).



Figura 2. Plataforma EduPracticum de la Facultad de Educación (UC)

Cambios en la implementación del practicum

Como advertíamos anteriormente, una mejora en gestión es condición *sine qua non* para el logro de resultados exitosos. No obstante, ello por sí solo no es suficiente. El éxito de nuestros resultados depende de que las tareas e instrumentos sean elegidos y definidos de manera rigurosa y con criterios de validez para los objetivos que se pretenden. Por ello, de cara a esta segunda condición, fundamental para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje del Practicum, se procedió realizando las siguientes acciones:

1. Elaboración de los programas de las asignaturas de Practicum I.

Para ello, de cara a este primer año de desarrollo del Practicum se establecieron los componentes esenciales correspondientes al Practicum I. Dicho material se encuentra accesible en los siguientes enlaces web, apartado Prácticas: "Guía de Practicum":

http://www.unican.es/Centros/educacion/planes/G_eduInfantil.htm

http://www.unican.es/Centros/educacion/planes/gradoPrimaria.htm

Con carácter provisional, el acceso a este material se ha hecho mediante la página web institucional de la Facultad de Educación. Como avanzábamos anteriormente, el interés es que este tipo de información se integre para el próximo curso en la plataforma EduPracticum.

Cabe precisar que el esfuerzo sobre el diseño de las prácticas externas conlleva que las mismas se desarrollen no sólo en la Comunidad de Cantabria sino en otros lugares nacionales e internacionales gracias a los Programas de movilidad existentes. Particularmente, consideramos que el Practicum del alumnado puede verse muy beneficiado por la experiencia internacional que una estancia en un centro extranjero puede proporcionarles. De ahí que otra de las propuestas de mejora que se están llevando a cabo dentro del presente proyecto de innovación figure establecer una red de centros en países de todo el mundo (fundamentalmente Europa) y en donde los estudiantes puedan llevar a cabo su último período de prácticas en cuarto año, el cual tiene una duración de cuatro meses. Para ello, la normativa ya existente sobre prácticas internacionales dentro del programa Erasmus[15] nos sirve de marco de encuadre de esta oferta.

Hasta el pasado curso 2010/2011, la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria fue invitada en el verano del año 2004 a participar en el intercambio de alumnos de prácticas de enseñanza, bajo el convenio promovido por el Instituto Superior de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y Cultura en Madrid y la Agencia Estatal de Formación del Profesorado en Gran Bretaña – TDA (Teacher Development Agency). Dicho intercambio permitió desde el 2004 y hasta entonces la posibilidad de que cinco alumnos en cada convocatoria disfrutaran de un período de cuatro semanas en un colegio británico gracias al convenio establecido con el College of St Mark and St John de Plymouth. Por norma general, la valoración que los alumnos realizaban de dicha experiencia era siempre muy positiva, alabando la forma de entender la docencia en los colegios públicos de Educación Primaria donde habían podido ser testigos de un gran número de estrategias diferentes y novedosas en cuanto a la atención individual y colectiva en el aula, en todos los niveles educativos. Asimismo, los alumnos eran conscientes de sus progresos con el idioma inglés, aspecto muy a tener en cuenta también en relación al programa de Capacitación Lingüística que ha establecido la UC para todo su alumnado[16].

La extinción de dicho programa debido a la falta de financiación por parte del Ministerio español y la TDA británica ha producido un vacío en este aspecto que pretendemos pueda cubrirse con la posibilidad de prácticas internacionales antes mencionadas. Desde nuestro equipo creemos firmemente que una experiencia de este tipo permitirá a los estudiantes conocer de cerca sistemas de enseñanza y proyectos curriculares de centros de otro país, lo cual les servirá para mejorar su competencia profesional como futuros educadores, pero además a la vez tendrán la oportunidad de participar activamente y conocer la vida y cultura de otro país a través

[15] Véase: http://www.unican.es/WebUC/Unidades/relint/Estudiantes/estudiantes_uc/mov_practicas.htm
[16] Véase: http://www.unican.es/WebUC/Unidades/Gestion_Academica/Informacion_academica/primer_y_segundo_ciclo/Capacitaci%C3%B3n+Ling%C3%BC%C3%ADstica.htm

de una estancia educativa en un contexto real, algo que vendrá a reforzar asimismo su competencia lingüística e intercultural.

2. Definición y desarrollo del sistema de evaluación del estudiante en prácticas

Cabe resaltar que se trató de alinear resultados de aprendizaje con sistemas de evaluación, precisando de técnicas e instrumentos variados y complementarios que sabemos favorecen la eficacia del aprendizaje y la correcta evaluación formativa de competencias. En la Tabla 1 se recogen y describen los principales métodos didácticos y de evaluación seleccionados para nuestro trabajo.

Tabla 1. Identificación y conceptualización de los métodos didácticos y de evaluación del Practicum I

Métodos didácticos y de evaluación	***Definición***
Portafolio	[…] es una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar méritos y la prueba de autorreflexión (Klenowski, 2007, p.13).
Seminario	"es la enseñanza de trabajo en pequeños grupos de interés y nivel de formación comunes. Permite investigar con profundidad y de forma colectiva un tema especializado acudiendo a fuentes originales de información" (De Miguel, 2005, p.38).
Tutoría académica	"método didáctico en el que el profesor guía y orienta en múltiples aspectos académicos al estudiante ajustando la enseñanza a sus características personales para la consecución de los aprendizajes establecidos" (De Miguel, 2005, p.38). La tutoría debe aportar las herramientas y apoyo necesario para alcanzar tanto su metas académicas como personales y profesionales (Monge, 2009).
Rúbrica	"es una tabla de doble entrada donde se describen criterios y niveles de calidad de cierta tarea, objetivo o competencia en general, de complejidad alta" (Pellicer y Ortega, 2010, p.135)

Para conocer con más detalle la articulación y contenidos de los mismos el lector puede acudir a las Guías de Practicum I, cuyo enlace se proporcionó anteriormente.

Por otra parte, el nuevo paradigma focalizado en el aprendizaje del alumno nos obliga a otorgar al estudiante un papel activo y responsable en la propia actividad de evaluación. Como cambio en este sentido, se incorpora a este nuevo diseño de Practicum un agente evaluador más (el estudiante) en la medida en que valoramos las importantes ganancias que este proceso supone en el fomento de su automotivación, autorregulación y autoorientación del propio aprendizaje (De Miguel, 2005). Dada la diversidad de agentes implicados en la evaluación del estudiante, consideramos interesante informatizar los informes de evaluación de los tutores-maestros de prácticas (véase la Figura 3) y las autoevaluaciones de los estudiantes (véase la Figura 4). Ello ha supuesto un mejor control y seguimiento del desarrollo de esta actividad evaluadora, clave para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

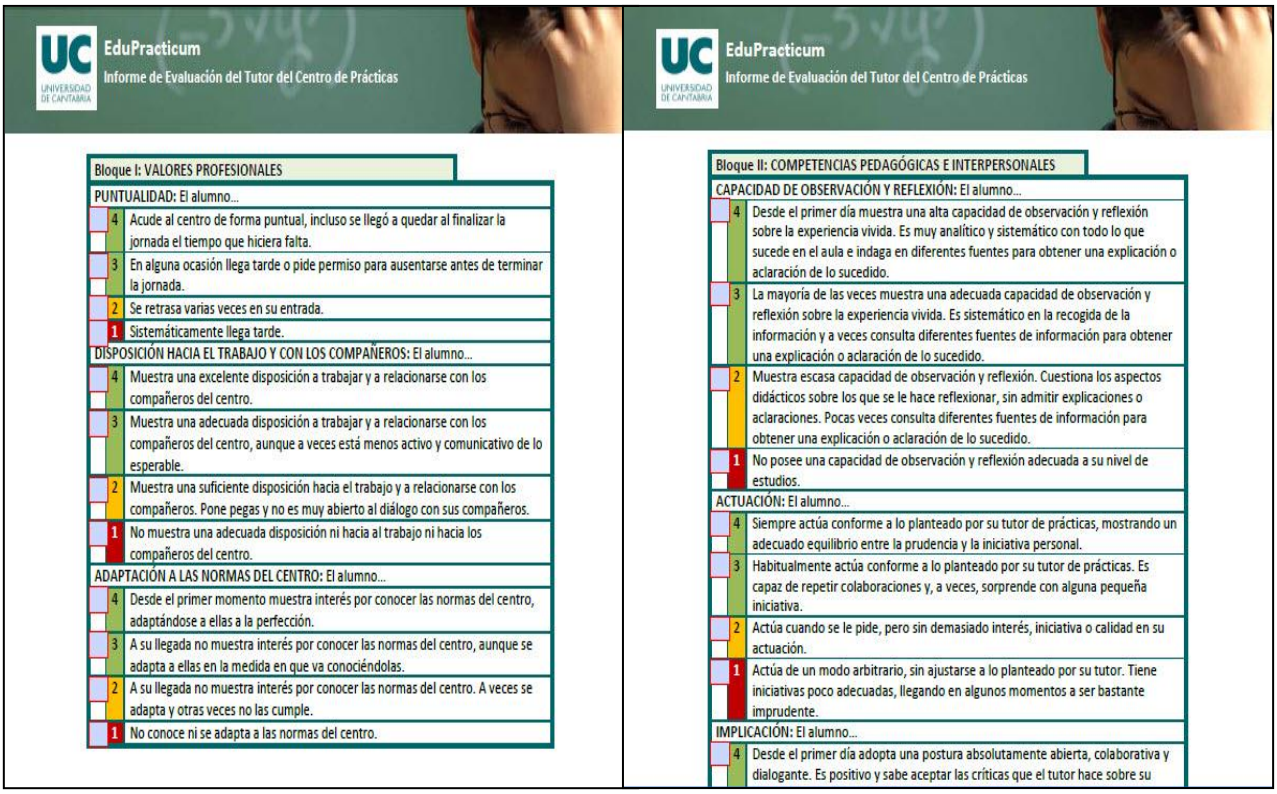


Figura 3: Informe del maestro-tutor

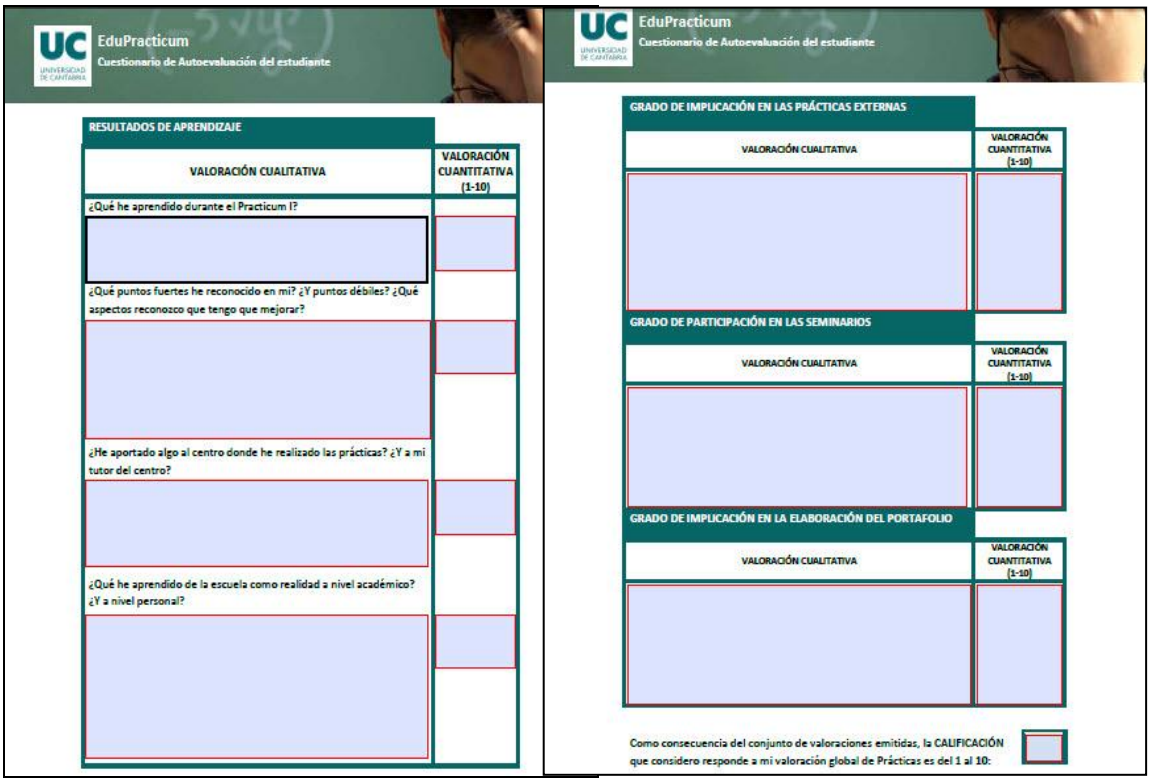


Figura 4: Autoevaluación del estudiante

3. Evaluación de la calidad del Plan de Practicum en base a cuatro dimensiones: el Programa, la Implementación, la Satisfacción y el Impacto (Plewis y Preston, 2001; Zabalza, 2011)

Como apuntábamos al inicio de esta comunicación, las prácticas externas adquieren un mayor protagonismo en la formación del estudiante y, por ello, resulta necesario llevar a cabo actuaciones encaminadas hacia la mejora continua de las mismas.

Tradicionalmente, en la Universidad de Cantabria las materias de Practicum no estaban sujetas a evaluación debido principalmente a la complejidad de las mismas. Sin embargo, en el momento presente, dado el reconocimiento que adquieren estas materias, la UC está desarrollando un nuevo Sistema Interno de Garantía de la Calidad que implica su aplicación a todas las materias, incluida esta. En este sentido, dado que dependiendo de la titulación las prácticas tienen una conceptualización u otra (eg., orientado a la aplicación de aquello aprendido, orientado a facilitar el acceso al trabajo, orientado a completar la formación general con otra más especializada y orientado a enriquecer la formación básica completando los aprendizajes académicos con la experiencia a los centros) (Zabalza, 2011), no podemos obviar las diferencias significativas existentes en su desarrollo y, por tanto, en los criterios de evaluación. Por ello, en este momento, la Universidad nos pide a los coordinadores de prácticas externas asesoramiento y colaboración en la definición de modelos estándares de evaluación del Practicum, tratando de

crear tantos modelos como sean necesarios en función de las semejanzas existentes tanto en conceptualización como en criterios de evaluación de los Practicum.

Dado que nuestro módulo de Practicum comienza tempranamente a funcionar, a diferencia de otros Grados, hemos propuesto como procedimiento piloto (como así ha quedado reflejado en el bloque cinco del Flujograma presentado), la recogida de información por parte de todos los agentes implicados: tutores-maestros, tutores académicos y estudiantes utilizando varios formatos de análisis. Por una parte, dada la dificultad de acceso al elevado número de tutores-maestros y estudiantes participantes, se ha seleccionado el *cuestionario* como herramienta idónea para ellos. En paralelo, considerábamos más enriquecedor y constructivo utilizar el método de *grupo de discusión* para valorar la experiencia y realizar propuestas de mejora entre los tutores académicos de la UC.

En estos momentos estamos ultimando los criterios y las preguntas que sobre (a) el programa, (b) la implementación, (c) la satisfacción y (d) el impacto, pretendemos realizar. Esperamos poder aportar resultados en las jornadas del VII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y poder reflexionar sobre dichas innovaciones.

Reflexiones finales

Como cierre de esta comunicación queremos resaltar la idea de que la formación que el estudiante universitario recibe durante las prácticas formativas se caracteriza por una riqueza de experiencias y agentes formativos incomparables con las situaciones que pueden ofrecer otras materias. Es por ello que resulta clave el esfuerzo y compromiso que debemos dedicar todos los que participamos de ella si queremos garantizar unos profesionales bien cualificados y éticamente responsables.

Somos conscientes de la complejidad y dificultad que conlleva el Practicum, pero también de que "la utopía sirve para caminar" (E. Galeano). Que este proceso funcione con éxito y favorezca aprendizajes de calidad supone un verdadero reto y desafío que motiva a este equipo a trabajar.

Bibliografía

De Miguel, M. (coords.) (2005). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Alianza Editorial.

Klenowski, V. (2007). Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Madrid: Narcea.

Mateos, V. y Montanero, M. (coord.) (2008). Diseño e implantación de Títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid-Palma: Narcea, Ediciones UIB.

Monge, C. (2009). Tutoría y orientación educativa. Nuevas Competencias. Madrid: Wolters Kluwer.

Real Academia Española (2001). Disquisición. En Diccionario de la lengua española (22.a ed.).Recuperado el día 10 de enero, 2012, de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=INNOVAR

Raposo, M., Martínez, M.E., Muñoz, P.C., Pérez-Abellás, A. y Otero, J.C. (Coord.) (2011). Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas. Santiago de Compostela: Andavira.

Zabalza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. Revista de Educación, 354, 21-43.

9.13.

Título:

Gestão educacional e o docente do ensino superior: construindo caminhos

Autor/a (es/as):

Justo, Maria Christina [PUC/SP]

Brito, Regina Lúcia Giffoni Luz de [Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]

Fontana, Silene [PYUC/SP]

Resumo:

No Brasil, a concepção de formação continuada do docente de ensino superior ligada ao treinamento e à atualização tem persistido e, segundo Pimenta e Anastasiou (2010), esta concepção reduz a participação dos docentes ao espaço disciplinar, desconectando-os do seu objetivo primeiro, que é a formação integral do aluno e, por decorrência, da sua própria e contínua formação pessoal e profissional. Pesquisas na área têm mostrado a necessidade de

iniciativas que valorizem a formação continuada ou em serviço. As ações do professor do ensino superior tendem a se iniciar e a se encerrar na sala de aula, mostrando um profissional voltado para a função ensino em detrimento da ação educadora, que envolve a pesquisa e a prática investigativa sobre o seu próprio trabalho e sobre aquele que se espera "pronto-e-acabado" da ação gestora. Estudos sobre reforma e inovação educativas mostram que a formação geral de qualidade dos alunos depende de um clima propício para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra (BRITO, 2011) e de uma formação de qualidade dos professores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCH, 2003). A organização escolar funciona, segundo estes autores, fundamentada em dois movimentos complementares: o da escola, com sua estrutura e dinâmica institucional, que mobiliza a produção das práticas e do modo de agir do docente; e o dos próprios professores, que podem ser participantes ativos da instituição, na medida em que contribuam com a definição dos objetivos do curso em que atuam, com a formulação do projeto pedagógico-curricular e com a atuação no processo de gestão com foco no compromisso sócio-pedagógico das instituições. Nessa concepção, o desenvolvimento profissional é concomitante ao desenvolvimento organizacional. A formação continuada e o desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior têm sido objeto de estudo de propostas que valorizam uma formação baseada não apenas no paradigma da racionalidade técnica, que os coloca e os considera meros executores de decisões das autoridades acadêmicas. Tais pesquisas centram-se numa perspectiva que os reconhece com capacidade para ampliar sua consciência crítica sobre sua prática docente e sobre a realidade onde se insere sua prática educativa de modo a atuar contributivamente com todo o processo educativo do alunado e a qualidade sócio-pedagógica da instituição. O presente trabalho tem por objetivo contribuir com os estudos, via pesquisa bibliográfica, sobre a importância do desenvolvimento, pelos professores do ensino superior, de uma análise crítica sobre sua ação educativa e os desafios e problemas na situação de trabalho na instituição e seu contexto, na busca em grupo de saberes e soluções para uma construção coletiva do conhecimento dos alunos, incluindo o projeto pedagógico do curso. Autores pesquisados defendem que propostas para o desenvolvimento profissional da docência no ensino superior devem enfatizar a colaboração dos profissionais para transformar a gestão, os currículos, a organização, os projetos educacionais, as formas de trabalho pedagógico das escolas, construindo novos paradigmas.

Palavras-chave:

Gestão Educacional. Formação Continuada. Docentes do Ensino Superior.

Introdução

No Brasil, a concepção de formação continuada do docente de ensino superior ligada ao treinamento e à atualização tem persistido, tendo como foco da ação de treinamento as necessidades do setor produtivo. As ações do professor do ensino superior tendem a se iniciar e a se encerrar na sala de aula, mostrando um profissional voltado para a função ensino em detrimento da ação educadora, que envolve a pesquisa e a prática investigativa sobre o seu próprio trabalho. Contudo, segundo Pimenta e Anastasiou (2002) esta concepção reduz a participação dos docentes ao espaço disciplinar, desconectando-os do seu objetivo primeiro, que é a formação integral do aluno.

Além disso, na maior parte das instituições superiores no Brasil, muito embora os professores possuam experiência significativa e anos de estudos em suas áreas de conhecimento, "[...] predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual possam ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002:37). Quando entram nas instituições para atuar como professores, não raro, ingressam em cursos já reconhecidos, com disciplinas já estabelecidas, ementas prontas e, sem orientação para elaborar seu planejamento ou seu plano de ensino e desconsideram a questão curricular. Também "Não recebem qualquer orientação sobre processo de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – estes, sim, objeto de preocupação e controle institucional" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002:37).

Contudo, de acordo com Flores (2003:153), os docentes precisam ser preparados para lidar com os desafios complexos educacionais atuais.

> *A natureza mutável do ensino exige professores profissionais e pró-ativos capazes de responder adequadamente à ambigüidade, incerteza e complexidade que caracterizam os contextos educacionais nos quais se espera que trabalhem. As funções que lhes são cometidas são mais abrangentes e espera-se que realizem tarefas que nunca tinham realizado (por exemplo, ao nível da elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos curriculares e das novas áreas curriculares não disciplinares) (FLORES, 2003:153).*

Estudos sobre reformas e inovação educativas mostram "consenso na proposição de que a formação geral de qualidade dos alunos depende de uma formação de qualidade dos professores" (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCH, 2003:36). Para estes autores, o professor do ensino superior não é apenas um profissional que atua em uma sala de aula como mero

repassador de informação, mas, como membro da equipe docente, especialmente discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências e participando do projeto pedagógico da escola.

Para estes autores, a organização escolar funciona embasada em dois movimentos que se complementares: o da escola e o dos próprios professores. No caso da escola, com sua estrutura e dinâmica institucional, ela mobiliza a produção das práticas e do modo de agir do docente. Já no caso dos professores, eles podem ser participantes ativos da instituição, na medida em que contribuam com a definição dos objetivos do seu curso, com a formulação do projeto pedagógico-curricular, com a atuação no processo de gestão e de tomadas de decisão na sua área de atuação profissional. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003:307), há "uma concomitância entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional".

A instituição escolar deve ser um espaço que permita a transformação e a mudança em termos das relações entre seus profissionais, relações pedagógicas e institucionais e ela "[...] e os professores devem buscar estimular a convivência entre todos os atores da ação educativa, porque isso possibilita aos envolvidos compreender o que é diferente, aceitar o outro como ser diferente, se interessar por sua diferença e, mesmo aprender com ele. (JUSTO, 2011:55)

1 O professor e o ensino superior

A pedagogia universitária no Brasil é exercida por professores que não têm uma identidade única. Assim como o sistema de educação superior no Brasil é diversificado (instituições públicas e privadas, universidades e não-universidades, em cinco regiões da Federação com características étnicas, sociais e econômicas diferentes), também as características do docente do ensino superior são extremamente complexas.

Cunha (2000:48) ressalta que o perfil do professor universitário não é homogêneo: "Há, de fato, o contingente que produz a ciência, os que cultivam a erudição, também há muitos docentes que se aproximam mais do perfil dos professores secundários, isto é, dos que interagem na interpretação do conhecimento já produzido". Além disso, é importante

> *[...] constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo 'exteriores' ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, dos pares, dos cursos de reciclagem etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000:215)*

O papel do professor, contudo, passa por mudanças profundas, que pedem um novo perfil profissional. Assim, alguns autores começaram estudos sobre as competências necessárias a um docente do ensino superior para atuar com efetividade no contexto universitário atual.

Segundo Masetto (2003), as competências básicas do novo professor estão relacionadas a ter profundo conhecimento em uma determinada área de conhecimento; ter domínio da área pedagógica e exercitar a dimensão política.

O professor de ensino superior precisa, em primeiro lugar, ter pleno domínio dos conhecimentos fundamentais e experiência profissional de campo e de pesquisa em uma dada área do conhecimento. Além do domínio cognitivo, o docente precisa estar sempre buscando se atualizar no seu segmento via participação ativa em cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos, simpósios, intercâmbios etc.

Com relação ao domínio na área pedagógica, para Masetto (2003) esta competência envolve ter conhecimento e habilidade no processo de ensino-aprendizagem como gestor do currículo, na relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem e, também, domínio da tecnologia educacional. O docente precisa se fundamentar sobre o que é aprendizagem, aprendizagem significativa, aprendizagem de adultos, como integrar a aprendizagem e o desenvolvimento global (cognitivo, afetivo e social) e a importância de aprender constantemente.

O professor do ensino superior precisa também saber relacionar disciplinas do currículo do seu curso, proporcionando a integração de sua disciplina com as demais. Seu objetivo deve ser, apesar das dificuldades, o de desenvolver a interdisciplinaridade.

O tradicional papel do professor de detentor do conhecimento deve se alterar, nesta perspectiva, para o papel de orientador, de motivador, de mediador do conhecimento. Passa a focalizar o

trabalho em equipe, em parcerias e de corresponsabilidade com o processo de ensino-aprendizagem.

O professor de ensino superior precisa, ainda desenvolver o domínio teórico e prático da tecnologia educacional. Deve estar atento para a utilização eficaz de técnicas atualizadas de vivência grupal, como dinâmicas de grupo, jogos de integração, entre outros.

É importante salientar, ainda, como resslta Masetto (2003:14-15), que os professores do ensino superior sejam

> *[...] profissionais intercambiáveis que combinem imaginação e ação; com capacidade para buscar novas informações, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio dos recursos mais modernos de informática; com capacidade para produzir conhecimento e tecnologia próprios que os coloquem, ao menos em alguns setores, numa posição de não dependência em relação a outros países; preparados para desempenhar sua profissão de forma contextualizada e em equipe com profissionais não só de sua área, mas também de outras. São capacidades ainda importantes saber exercer sua profissão voltado para promover o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país.*

Zabalza (2006:70-71) coloca competência "como um construto molar que nos serve para nos referirmos ao conjunto de conhecimentos e habilidades que como sujeitos necessitamos ter para desenvolvermos algum tipo de atividade". Para este autor, são as seguintes as competências requeridas do professor do ensino superior no atual contexto: planejar o processo de ensino-aprendizagem; selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; oferecer informações e explicações compreensíveis e também organizadas (competência comunicativa); manejar as novas tecnologias; elaborar a metodologia e organizar as atividades; comunicar-se/relacionar-se com os alunos; tutorar; avaliar; refletir e investigar sobre o ensino; identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.

A competência de planejar o processo de ensino-aprendizagem, se refere a "[...] conceber sua atuação como o desenvolvimento de um projeto, elaborar um programa adaptado às circunstâncias, selecionar diversos dispositivos e procedimentos para comunicar os conteúdos e facilitar a aprendizagem dos alunos etc." (ZABALZA, 2006:72). Para tanto, o professor universitário necessita levar em conta o contexto, equilibrando os descritores pré-determinados da disciplina, sua visão pessoal e autonomia, as características e interesses dos seus alunos e os recursos disponíveis. Envolve além de um conjunto de conhecimentos (base conceitual), um propósito ou meta (direção a seguir) e uma estratégia de procedimento e de avaliação.

Quanto à competência de selecionar e preparar os conteúdos disciplinares, Zabalza (2006) afirma que esta competência está relacionada ao aspecto científico (seleção adequada de

conteúdos) e ao aspecto didático. Neste caso, existem dois tipos de posição: a que supervaloriza o conteúdo em detrimento da qualidade de ensino e a posição contrária, dos que enfatizam a metodologia em relação ao conteúdo. A seleção de "[...] "bons conteúdos" significa escolher os mais importantes deste âmbito disciplinar" (ZABALZA, 2006:79). Assim, a importância do conteúdo decorre de suas qualidades intrínsecas e também da estratégia didática utilizada pelo professor.

Com relação à competência comunicativa, ela se trata "[...] de uma competência profissional que tem a ver com a capacidade para gerir didaticamente a informação e/ou as destrezas que se pretende transmitir a seus estudantes" (ZABALZA, 2006:83). Ela envolve a atenção do docente à produção da informação, ao reforço da compreensibilidade, à organização interna da mensagem e à conotação afetiva das mensagens.

A competência de manejar adequadamente a relação professor-aluno é muito importante e tem implícito que o docente se muna de estratégias relacionais, mas, também que busque analisar os processos interativos que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem. Assim, "[...] os alunos aprendem a importância das relações e de que forma elas podem ser revisadas e cuidadas" (ZABALZA, 2006:125).

A competência para o manejo de novas tecnologias se relaciona a ver em que medida se consegue integrar efetivamente a tecnologia à docência e até que ponto a tecnologia a transforma. Iglesias (2001 apud ZABALZA, 2006) coloca que a integração da tecnologia ao currículo deve acontecer em três níveis: como objeto de estudo, como recurso didático e como meio de expressão e de comunicação.

Com a competência de elaborar a metodologia e organizar as atividades, Zabalza (2006:98) sublinha que é possível "[...] integrar as diversas tomadas de decisão dos professores para gerir o desenvolvimento das atividades docentes". Ela, basicamente, envolve a organização dos espaços, a seleção do método (método tradicional, o trabalho autônomo e o trabalho em grupo) e a seleção e desenvolvimento das tarefas instrutivas. Este autor considera importante aplicar três critérios na análise das tarefas propostas: sua validade, seu significado e sua funcionalidade.

A competência de tutorar se apresenta de quatro tipos distintos: a primeira, se relaciona à ideia de que ensinar não é só explicar conteúdos, mas, também dirigir, acompanhar o processo de formação dos alunos; a segunda se refere a um perfil mais formal e especializado, sem a função docente; a terceira é a do tutor de ensino à distância e a outra modalidade é o tutor de práticas. As funções do tutor se relacionam a dar: apoio nos processos de formação (problemas com relação à disciplina, carreira, etc.); orientação com relação a trabalhos e pesquisas individuais ou em grupo; orientação quanto a problemas específicos ou em situações irregulares; orientação a alunos que fazem a disciplina por livre opção, vindos de outras carreiras; o desempenho de

funções burocráticas ou administrativas; e, por fim, a função mais pessoal, mais vinculada a problemas e situações pessoais do estudante. Para Zabalza (2006, pp.135, grifos do autor), "[...] o componente básico de toda tutoria é a *disponibilidade ao serviço".*

A avaliação, para Zabalza (2006:146, grifos do autor), "[...] se trata de um dos pontos frágeis mais importantes do atual sistema de ensino universitário porque se trata de uma *competência profissional* notavelmente deficitária no professorado universitário". Ela é um processo sistemático de conhecimento, com regras e condições, e que tem três fases: a recolha de informação, a apreciação da informação recolhida e a tomada de decisão. Enfatiza que é importante

> *[...] buscar um sistema integrado de avaliação em que cada parte deste processo (que terá, certamente, uma distribuição no tempo) tenha um papel de forma que ao final disponhamos de uma visão completa, sincrônica e diacrônica do processo de aprendizagem seguido pelos estudantes. (ZABALZA, 2006:154)*

Com relação à competência de refletir e investigar sobre o ensino, Zabalza (2006) salienta que esta ação está ligada somente a estudos feitos por pedagogos e psicólogos. Acha fundamental a análise da docência, que permita a reflexão sobre a docência (análise documental do processo ensino-aprendizagem), a investigação sobre a docência (análise controlada dos diferentes fatores que afetam a didática universitária) e a publicação sobre as questões relativas à docência e aprendizagem no ensino superior.

Identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe envolve "[...] *saber e querer trabalhar juntos em um contexto institucional determinado*" (ZABALZA, 2006:162, grifos do autor). Envolve superar o individualismo e a resistência a se identificar com a missão da instituição de trabalho. Envolve cooperação, trabalho em equipe, 'colegialidade' e identificação com a instituição em que se atua, de tal modo que os docentes se integrem no desenvolvimento de um projeto eficaz e integrado da instituição como um todo.

2 As propostas de formação docente

A formação continuada e o desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior no Brasil têm sido objeto de estudo de propostas que valorizam uma formação baseada não mais no paradigma da racionalidade técnica, que os coloca e considera como meros executores de decisões de autoridades acadêmicas. Centra-se numa perspectiva que os reconhece com capacidade para ampliar sua consciência crítica sobre sua prática docente e sobre a realidade onde se insere sua prática educacional.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003:36) colocam que o docente do ensino superior tem que ampliar a forma como planeja e realiza a sua prática pedagógica:

> *O professor já não é considerado apenas como o profissional que atua em uma sala de aula, mas também como membro de uma equipe docente, realizando tarefas com responsabilidade ampliada no conjunto das atividades escolares. Já não pode ser um repassador de informação, mas um investigador atento às peculiaridades dos alunos e sensível às situações imprevisíveis do ensino, um participante ativo, cooperativo e reflexivo na equipe docente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências e participando do projeto pedagógico da escola.*

Propostas distintas de desenvolvimento dos professores universitários, que se distanciam dos antigos modelos embasados no treinamento convencional e na atualização, ocorreram nos Estados Unidos, Canadá e Alemanha, apresentando-se, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), nas seguintes modalidades: iniciativas de formação inicial – para professores recém-contratados; iniciativas de formação contínua – para professores experientes; preparação, formação e desenvolvimento profissional de professores universitários – com reflexões sobre as técnicas e o processo de ensinar nos contextos da universidade.

No Brasil, observam-se investimentos na elaboração e na implementação de políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores da educação infantil, do ensino fundamental e médio. Contudo, tais iniciativas no ensino superior são consideradas por muitos autores como tímidas (ANDRÉ, 2000; MIZUKAMI, 2005-2006; MUSSI, 2007). Além disso, a concepção de formação continuada do docente de ensino superior ligada ao treinamento tem persistido, sendo que o foco da ação de treinamento tem sido as necessidades do setor produtivo.

Segundo Mizukami (2002:151) os programas de pós-graduação, com alguma exceção, não providenciam "[...] espaços para a prática pedagógica e à vivência de situações de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência [...], assim como para a discussão de aspectos específicos dessa prática, de forma mais sistemática".

Para Cunha (2000), o modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem sua principal base na pesquisa. Os planos de carreira das instituições de ensino superior e a exigência estatal para o credenciamento de universidades no Brasil centram o parâmetro de qualidade dos requisitos estabelecidos na pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, como é amplamente conhecido, programas de mestrado e doutorado são organizados a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e, fundamentalmente, na capacitação para atuar em pesquisa.

O problema para esta autora, não está relacionado à formação para a pesquisa, mas, numa concepção de conhecimento ligada a uma visão mecanicista, que busca a neutralidade e a quantificação. Com isso, "o predomínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano tomou proporções intensas, banindo do mundo acadêmico a possibilidade de trabalhar com as subjetividades e de privilegiar a condição ética" (CUNHA, 2000;45).

> *Nessa perspectiva, o professor, ao fazer a sua formação pós- graduada, via de regra constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízo rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade. Nem mesmo espaços para discutir a universidade, suas funções e relações são privilegiados nos currículos, como se a ciência pudesse ser feita fora das relações de poder que regulam o institucional e o estrutural (CUNHA, 2000:45).*

Além disso, ao priorizar a realização de pesquisas, a pós-graduação *stricto sensu* torna-se "[...] responsável, mesmo que não intencionalmente, por perpetuar a ideia de que, para ser professor, basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso do ensino superior, ser um bom pesquisador" (MUSSI, 2007:44). Contudo, segundo esta autora, estudos desenvolvidos correlacionando a produção científica de professores e a avaliação feita por seus alunos mostram que esta correlação é muito baixa, isto é, que produtividade científica não é garantia de sucesso para a prática docente.

Estudos na área têm mostrado a necessidade de iniciativas que valorizem "a formação contínua ou em serviço, mediante cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação *lato sensu*, palestras, estágios, etc.", asseveram Pimenta e Anastasiou (2002:36). Contudo, tais iniciativas são raras em decorrência de uma postura generalizada de que o professor de ensino superior não precisa de formação ulterior para ensinar. Se o aluno não aprende, o problema é do aluno, pois o docente das instituições de ensino superior, na maioria das vezes, está na função como uma forma de complementar seu salário, como uma forma de ajudar as pessoas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

A introdução de reformas na educação é uma tendência mundial, relacionada a desafios gerados pela reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas. Essas alterações decorrem da necessidade de uma nova qualidade educativa, que implica na mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos docentes (LIBÂNEO; OLIVEIRA;e TOSCHI, 2003).

Perez (1999) afirma que no decorrer da formação inicial é indispensável desenvolver os professores para atuarem como pesquisadores na sala de aula, mas, com uma visão crítica da sociedade e currículo. Além disso,

> *A formação para o desenvolvimento profissional, como processo de investigação, deve proporcionar um novo contexto intelectual para a compreensão de como o conhecimento pode ser selecionado, organizado e transmitido. Entendemos esta modalidade de investigação e formação como processos de indagação sistemática, de reflexão sobre a prática, que é analisada continuamente pelos professores e avaliada em comum com outros companheiros, e como possibilidade de investigar conjuntamente com os alunos a aquisição dos conhecimentos (PEREZ, 1999: 278).*

Fiorentini (2003:9) coloca a importância de a formação do docente no ensino superior deixar de lado o modelo da racionalidade técnica, pois,

> *[...] apesar da mudança de discurso, o que percebemos, nos processos de formação de professores, é a continuidade de uma prática predominantemente retrógrada e centrada no modelo da racionalidade técnica que cinde teoria e prática. A verdade é que sabemos muito pouco sobre como transformar o discurso em práticas efetivas, ou melhor, como produzir discursos autênticos, e sem ambigüidade semântica, a partir de investigações e de experiências concretas que contemplem as novas concepções do professor como profissional autônomo e investidor de sua própria prática.*

O trabalho de formação continuada com os docentes na instituição de ensino superior envolve, ao mesmo tempo, processo de mudança na forma de ação educativa e nos modos dos profissionais envolvidos pensarem e agirem. Em decorrência disso, a formação continuada do docente do ensino superior precisa incluir, além do desenvolvimento de competências individuais e grupais, o estudo das ações para o desenvolvimento da gestão do seu curso, da escola e do contexto na qual ela se situa. De acordo com Zabalza (2004:126 apud MASETTO, 2009:12),

> *O trabalho em equipe pressupõe que se transite de "professor de uma turma ou de um grupo (ou de vários, conforme a carga horária que nos corresponda)" a "professor de instituição". Nossa identidade profissional não se constrói em torno do grupo a que atendemos ou da disciplina que lecionamos, mas em torno do projeto formativo de que fazemos parte.*

Trabalhar com o conhecimento no ensino superior exige novas práticas docentes, que envolvem: "pesquisar as novas informações, desenvolver criticidade frente à imensa quantidade de informações, comparar e analisar as informações procurando elaborar seu pensamento próprio [...], apresentá-la a seus alunos juntamente com outros autores" (MASETTO, 2009:5). Exige, também, que o docente saiba usar de novas tecnologias de informação e comunicação na ação educativa, no ensino e na pesquisa; que saiba estimular aos alunos a pesquisar, "para poderem usá-los em benefício da melhoria de vida da população a serviço da qual se colocará como profissional" (MASETTO, 2009:6).

Para Masetto (2009), na formação de docentes do ensino superior deve haver uma preocupação muito clara com relação à interdisciplinaridade, integrando as diversas disciplinas curriculares e possibilitando uma visão integrada do conhecimento:

> *O tipo de conhecimento hoje exigido e esperado é aquele que ultrapassa os limites de uma especialidade, abre-se para outras áreas e formas de conhecimento, procura integração, diálogo, complementação para melhor compreender o que está acontecendo no mundo e com a humanidade e seus fenômenos com múltipla causalidade (MASETTO, 2009:5).*

As propostas para o desenvolvimento profissional da docência no ensino superior devem enfatizar a colaboração dos profissionais para transformar a gestão, os currículos, a organização, os projetos educacionais e as formas de trabalho pedagógico das escolas, afirmam Pimenta e Anastasiou (2002). Corroboram e ampliam esta concepção, Andrade e Brito (2011:239) quando colocam o importante papel da gestão na formação docente:

> *Considerando as características específicas da sociedade atual, e entendendo que a escola ainda é um lócus privilegiado de aprendizagens, a gestão necessita estabelecer ações que promovam a articulação, o debate, o trabalho em equipe, a formação do cidadão como um todo, bem como a aquisição de conhecimento.*

Estudos importantes na área evidenciam, contudo, que a construção e a implementação efetiva de propostas educativas de um curso no ensino superior devem ser resultantes de um trabalho coletivo realizado de maneira sistemática pela comunidade acadêmica que constitui cada curso. De acordo com Santos (2007), este trabalho envolve um complexo movimento de reelaboração de concepções, pelo qual cada um dos participantes deve realizar no processo de legitimação institucional das propostas externas, mas, desenvolvido de forma coletiva.

Para Severino (2002), a gestão escolar só se efetiva se superar a fragmentação da prática, num projeto elaborado como um conjunto articulado de propostas e planos de ação, decorrentes de objetivos fundados em valores assumidos pela instituição, seus professores e coletividade. Nessa direção, o coordenador de curso no ensino superior tem papel fundamental e complexo, na medida em que, de acordo com Suhr (2006:1),

> *Cabe-lhe a tarefa de favorecer a construção de uma equipe coesa, engajada e, sobretudo, convicta da viabilidade operacional das prioridades consensualmente assumidas e formalizadas na proposta de trabalho da instituição. O coordenador irá exercer, no espaço da autonomia que lhe foi conferida, seu papel de elemento-chave no gerenciamento do curso, o que exige ações de articulação e mobilização da equipe, tendo em vista o aperfeiçoamento do fazer pedagógico na instituição. Assumir a postura defendida acima significa compreender que as atividades de gerenciamento de curso terão sempre como objetivo a constante melhoria do processo ensino-aprendizagem. Todas as ações e decisões deverão estar balizadas por este objetivo.*

Ampliando esta concepção, Paro (2007:15) salienta a importância das transformações nas relações de poder e de autoridade na gestão nas instituições escolares ao afirmar:

> *O modelo hierarquizado e unipessoal da atual direção escolar é menos compatível com os objetivos democráticos da educação do que formas alternativas de gestão colegiada. Para isso, é preciso, sem dúvida, um fortalecimento dos mecanismos de participação coletiva – conselho de escola, grêmio estudantil e associação de pais e mestres. Mas apenas isso não basta. [...] A natureza do trabalho que se desenvolve numa instituição educativa está a exigir formas cooperativas de organização do trabalho e da autoridade na escola, por meio de uma gestão com maior força diante do Estado e maior legitimidade diante da comunidade educativa.*

Estudos sobre reforma e inovação educativas e qualidade do ensino desenvolvida com o envolvimento de todos os participantes da equipe mostram que a formação geral de qualidade dos alunos depende, também, de um clima propício para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra (LÜCK et al., 2005; BRITO, 2011) e de uma formação de qualidade dos professores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCH, 2003). Contudo, não se pode esquecer do que assevera Feldmann (2009:74):

> *As recentes investigações nacionais e internacionais sobre a formação de professores apontam a necessidade de se tomar a prática pedagógica como fonte de estudo e construção de conhecimento sobre os problemas educacionais, ao mesmo tempo que se evidencia a inadequação do modelo racionalista-instrumentalista em dar respostas às dificuldades e angústias vividas pelos professores no cotidiano escolar, embora seja esse o paradigma mais presente em nossas escolas.*

Para finalizar, Brito (2011:200) coloca que não se pode desconsiderar que toda estratégia inovadora da escola, mesmo que mobilizada pela gestão escolar, "[...] deve nascer da cultura da escola[17], atando-se intimamente com a história e as situações locais, sem perder de vista a globalidade".

Considerações finais

As pesquisas realizadas reconhecem os professores do ensino superior como profissionais com capacidade para ampliar sua consciência crítica sobre sua prática docente e sobre a realidade na

[17] Cultura é definida como "[...] o conjunto de fenômenos decorrentes da interação de seres humanos na organização, um fenômeno grupal resultante e característico de uma coletividade que engloba os fatos materiais e os abstratos, resultante da convivência institucional (BRITO, 1999 apud BRITO, 2011, pp. 184).

qual se insere sua prática educativa de modo a atuar contributivamente com todo o processo educativo do alunado e a qualidade sócio-pedagógica da instituição.

Autores pesquisados defendem que propostas para o desenvolvimento profissional da docência no ensino superior devem enfatizar a colaboração dos profissionais para transformar a gestão, os currículos, a organização, os projetos educacionais, as formas de trabalho pedagógico das escolas, construindo novos paradigmas.

É importante destacar que as informações sistematizadas, discutidas e apresentadas neste relatório de pesquisa podem contribuir com as reflexões de profissionais que atuam na formação de docentes do ensino superior; contudo, pesquisas ulteriores se fazem necessárias para ampliar a compreensão de tão complexa e instigante temática.

Referências bibliográficas

André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (2000). O papel mediador da pesquisa no sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In Candau, Vera M. (Org.), *Ensinar e aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa* (pp. 83-97). São Paulo: DP&A.

Andrade, Maria de Fátima Colaço Correia de; Brito, Regina Lúcia Giffoni Luz de (2011). Esafiosda gestão escolar: Entre o administrativo e o pedagógico (pp. 223-237). In Brito, Regina Lúcia Giffoni Luz de (Org.). *Educação para o conviver e a gestão da aprendizagem: O educador gestor e o gestor educador*. Curitiba: Appris.

Brito, Regina Lúcia Giffoni Luz de (2011). Considerações sobre a cultura e clima em instituições de ensino no processo de ensino e aprendizagem: O gestor educador (pp. 183-202). In Brito, Regina Lúcia Giffoni Luz de (Org.). *Educação para o conviver e a gestão da aprendizagem: O educador gestor e o gestor educador*. Curitiba: Appris.

Cunha, Maria Isabel da (2000). Ensino como mediação da formação do professor universitário. In Morosini, M.C. (Org.), *Professor do ensino superior: Identidade, docência e pesquisas educacionais* (pp. 45-53). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Feldmann, Marina Graziela (2009). Formação de professores e cotidiano escolar. In Feldmann, Marina Graziela (Orgs.), *Formação de professores e escola na contemporaneidade* (pp.71-80)**.** São Paulo: Senac.

Fiorentini, Dario (2003). Em busca de novos caminhos e de outros olhares na formação de professores de Matemática. In Fiorentini, Dario (Org.), *Formação de professores de matemática: Explorando novos caminhos com outros olhares* (pp.7-16). Campinas: Mercado de Letras.

Flores, Maria Assunção (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In Moraes, Maria Célia; Pacheco, José Augusto; Evangelista, Maria Olinda (Org.), *Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.

Justo, Maria Christina (2011). Algumas reflexões sobre o desenvolvimento da cidadania e o educar. In Brito, Regina Lúcia Giffoni Luz de (Org.), *Educação para o conviver e a gestão da aprendizagem: O educador gestor e o gestor educador* (pp. 39-56). Curitiba: Appris.

Libâneo, José Carlos; Oliveira, J. F. de; Toschi, M. S. (2003). *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.

Lück, H. et al. (2005). *A escola participativa: O trabalho do gestor escolar.* Petrópolis: Vozes.

Masetto, Marcos Tarcizo (2009)**.** Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração – Edição Especial*, 1(2), 04-25.

_____ (2003). *Competência pedagógica do professor universitário.* São Paulo: Summus.

Mizukami, Maria da Graça N. (2005-2006). Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.Ahulman. *Revista do Centro de Educação*, 2 (29). Retirado em Abril 27, 2011 de http://www.ufsm.br/revista/revce/2004/a3.htm.

Mizukami, Maria da Graça N.(2002). Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In Reali, A.M.M.R.; Mizukami, Maria da Graça N.(Org.), *Formação de professores: Práticas pedagógicas e escola* (pp. 151-1740. São Carlos: UFSCar, INEP, COMPED.

Mussi, Amali de Angelis (2007). *Docência no ensino superior: Conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional.* Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil.

Paro, Vitor Henrique (2007). *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática.

Perez, Geraldo (1999). Formação de professores de matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. In Bicudo, Maria Aparecida Viggiani (Org.), *Pesquisa em educação matemática: Concepções e perspectivas* (pp. 263-282). São Paulo: Editora UNESP.

Pimenta, Selma Garrido; Anastasiou, L. das G. (2002). C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.

Santos, Renato Augusto dos (2007). *A atuação do coordenador de curso da licenciatura em matemática na formação inicial do educador matemático*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil.

Severino, Antonio José (2002). *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Agua.

Suhr, Inge Renate Frose (2006). *A função pedagógica do coordenador de curso*. Retirado em Junho 7, 2011 de http://www.gestaouniversitaria.com.br.

Tardif, Maurice; Raymond, Danielle (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, 73, pp. 209-243.

Zabalza, Miguel Angel (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

9.14.

Título:

Representações sociais e profissionais de docentes de fisioterapia como componente do Ethos escolar

Autor/a (es/as):

Macedo, Rui [Escola Superior de Tecnologias da Saúde do Porto Instituto Politécnico do Porto]

Resumo:

Problemática- É grande a diversidade de elementos que caracterizam e que contribuem para a individualidade e identidade de cada instituição de ensino superior, isto é, que lhe conferem o seu Ethos. As características físicas, geográficas e demográficas, os aspectos sócio-históricos das suas organizações, bem como o conjunto de elementos inter-relacionados e interdependentes evocáveis a partir de perspectivas de análise burocrática, política e cultural traduzem a multidimensionalidade do Ethos. Nessa multidimensionalidade, nem todos elementos que contribuem para a diversidade têm igual impacto nos diferentes fenómenos observados e nos diferentes papeis desempenhados por essas instituições, nomeadamente no desenvolvimento da

identidade profissional dos estudantes. É na dimensão educativa do Ethos escolar, em grande medida constituída pelo seu curriculum, explícito e oculto, que se situam os principais elementos com pertinência para a socializacão académica dos estudantes. Os diferentes níveis do curriculum são influenciados pela cultura e identidade das profissões para as quais as instituições conferem a formação pré-graduada. O elevado grau de autonomia dos docentes nas instituições de ensino superior onde são ministrados os cursos de Fisioterapia confere a oportunidade para que as representações que esses docentes possuem acerca da Fisioterapia e dos Fisioterapeutas, influenciem as diferentes fases do curriculum do curso de Fisioterapia contribuindo desta forma para o Ethos Escolar de cada instituição.

Palavras-chave:

Ethos escolar, cultura organizacional, representações profissionais, curriculum oculto.

O *Ethos* escolar

> *" A escola é uma organização complexa constituída por relacionamentos formais e informais entre membros, e entre a instituição e os estudantes. (...) Em resumo, a escola constitui um diversificado e complexo sistema social com uma multiplicidade de partes interdependentes. (...) Ela é (....) um conjunto debilmente articulado de grupos pequenos. É também uma arena em que os membros trabalham juntos ou separados (...) na qual os problemas cruciais são resolvidos ou ignorados"*
>
> (Schmuck cit in Silva, 2006: 75)

A localização geográfica e o contexto sócio-demográfico, as instalações e o equipamento, o corpo docente e discente, os seus órgãos de gestão e o seu projecto educativo, a quantidade e qualidade da oferta formativa, etc., são exemplos de variáveis cuja combinação é única em cada instituição de ensino superior, diferenciando-a das outras e conferindo-lhe a sua identidade ou seu *Ethos* (Carvalho, 1997; Zabalza, 2004: 80), também entendido como um sistema inconsciente de valores na gestão do quotidiano da escola (Caria, 2000b).

Nas variáveis que dão corpo ao *Ethos* das instituições encontram-se aquelas que dizem respeito à dimensão organizacional e sobre as quais nos podemos debruçar a partir de três perspectivas de análise distintas: a burocrática, a política e a cultural. A caracterização do *Ethos* por via da identificação dessas variáveis, por um lado, e a compreensão da forma como operam, por outro, lança luz sobre o funcionamento das instituições como contexto para a socialização dos estudantes constituindo um elemento adicional de explicação das diferenças entre as organizações/instituições.

O termo organização remete-nos por um lado para o âmbito substantivo, referente a uma identidade ou unidade social, mas por outro lado e em simultâneo para a acção de organizar. Decorre daqui a noção de que a organização (escolar), enquanto estrutura e acção, é o resultado da agência humana, isto é "a escola como organização ou unidade social constitui-se historicamente enquanto estrutura social (…). Ela é o resultado da agência humana mas por seu turno constrange e limita as possibilidades dessa agência, a qual por sua vez não deixa de interferir na estrutura" (Lima, 2006: 19-20).

Centrado em instituições de ensino superior, o presente estudo tem que atender às particularidades organizacionais destas instituições. Referimo-nos, por exemplo, à autonomia departamental que confere aos actores e estruturas grande margem de manobra face à interpretação dos normativos e da ordem vigentes nesse contexto e que gera discrepâncias de normas, critérios e valores, conduzindo à necessidade de negociação e compromisso (Silva, 2006: 77). Além da autonomia departamental, nestas instituições a autonomia dos órgãos e dos docentes, a liberdade académica, a coexistência de grupos ou corpos com interesses diferentes são outros factores que constituem objecto de interferência para os processos organizacionais (Silva, 2006: 78). Em algumas organizações emergem subculturas (Hofstede, 1998), alimentadas por redes específicas de actores ou grupos que cultivam uma identidade distinta no interior das organizações (Lima, 2000). Este poderia ser o caso dos docentes dos departamentos de Fisioterapia, por apresentarem uma cultura profissional própria (Bloor e Dawson, 1994) e por terem sido recrutados para funções similares (docência) por membros do departamento[18] o que indicia uma grande afinidade cultural. Ao identificarmos os fisioterapeutas como um grupo profissional como sendo relativamente autónomo dentro das organizações de ensino superior, realça-se a sua capacidade para influenciar o Ethos da organização e a sua capacidade para promover processos de socialização académica para a profissão uma vez que são um grupo ao qual os estudantes aspiraram pertencer e que possui e uma cultura profissional com a qual têm uma interacção predominante e privilegiada.

Representações sociais

As interacções entre indivíduos ou grupos pressupõem a partilha de representações que lhes permitem nomear e classificar vários aspectos da sua realidade social. É através da construção de um quadro de referências, de representações colectivamente elaboradas e partilhadas que atribuímos sentido ao mundo à nossa volta e que comunicamos esse sentido aos outros.

[18] Genericamente o processo de recrutamento decorre em conformidade com Decreto-Lei n.º 207/2009 de 31 de Agosto - EC PDESP e de acordo com o qual, o júri inclui membros da área científica.

Enquanto objecto teórico este conceito teve génese na noção de representação colectiva proposta por Durkheim sendo posteriormente retomada criticamente e adoptada sobre o nome de Representação Social por Moscovici (2007) e por outros investigadores (Doise, *et al.*, 1992; Abric, 1994). Esta noção corresponde a um dado modelo recorrente e abrangente de imagens, crenças e comportamentos simbólicos (Moscovici, 1998: 243) podendo ser considerada em sentido lato "…como uma forma de organizar o nosso conhecimento da realidade, sendo esta, por sua vez construída socialmente" (Fischer, 1987: 116) ou mais concretamente " um processo de elaboração perceptiva e mental da realidade que transforma os objectos sociais (pessoas contexto, situações) em categorias simbólicas (valores, crenças, ideologias) e lhes conferem um estatuto cognitivo permanente de apreender os aspectos da vida comum por um reenquadramento das nossas próprias condutas no interior das interacções sociais". Fischer (1987: 118)

Representações profissionais

No estudo das representações que um grupo restrito de pessoas tem sobre um objecto em particular, podemo-nos questionar se essas representações podem de alguma forma obter um estatuto especial, seja pelas características da representação em si, seja pelas características do grupo que as possui.

Uma situação em que essas dúvidas são legítimas é a propósito das representações acerca das profissões para as quais encontramos dois posicionamentos que são elucidativos da forma como se podem entender essas representações e que desde logo podem determinar o termo que utilizamos para as designar, isto é, representações acerca da profissão ou representações profissionais.

A primeira situa as representações profissionais lato senso como representações sobre determinadas práticas, modos de ser e de estar, acessíveis a todos por meios diversificados. A segunda situa o conceito no âmbito do exercício de uma dada profissão num dado contexto, assume-se que as representações profissionais são representações ligadas ao trabalho ou à função exercida, sendo os meios profissionais geradores de representações específicas. Nesta perspectiva, as *representações profissionais* são representações sociais afectas aos papéis profissionais (Gilly, 1980: 66), (itálico nosso) como tal estariam inacessíveis aos não iniciados na profissão. Por fim há ainda que assumir que os actores podem ser possuidores em simultâneo de representações profissionais e de representações sociais acerca da profissão.

Apesar de as representações profissionais serem diferentes de representações sociais acerca da profissão podem contudo estar relacionadas umas com as outras ao longo de um *continuum* evolutivo em que a (trans)formação/passagem de um tipo para outro é um dos resultados do

processo de socialização profissional em contexto de trabalho (Fraysse, 2000) e que em alguns casos pode ter uma génese académica.

As funções, objectos e conteúdos das representações profissionais

À semelhança das representações sociais, também as representações profissionais cumprem funções de objectivação e estruturação nos respectivos campos profissionais. O conjunto de funções que nos auxiliam na definição/identificação de objectos passíveis de representações profissionais é sistematizado por Blin (1997: 94-95) da seguinte forma: a) participam com as outras cognições na construção de um saber profissional; b) definem as identidades profissionais e protegem a especificidade dos grupos intra e inter profissionais; c) orientam as condutas e guiam as práticas profissionais; permitem, *a posteriori*, justificar as tomadas de posição e as práticas profissionais.

As funções desempenhadas relativamente ao saber, às identidades e às práticas profissionais não excluem considerar estes objectos como componentes num sistema de interacções. A título de exemplo destacamos o papel de mediação da identidade na orientação das condutas e práticas profissionais que por sua vez determinam a construção do saber profissional que é constituinte da identidade profissional (Fraysse, 2000).

Posto de outra forma Caria (2005b: 50-51) define estas inter-relações no âmbito dos conceitos de "cultura e identificação profissional" enquanto modo como o trabalho profissional-técnico consegue "colectivizar o que é entendido por saber profissional e socializar os indivíduos em condições de mudança social e global".

Como referimos, é possível considerar que profissionais e grupos profissionais possuam representações sociais acerca da profissão a par com representações profissionais, sem, contudo, atribuírem valor ou partilharem significado acerca de tudo que está presente no quotidiano do seu campo profissional, isto é, nem todos os objectos são alvo de representações profissionais (Blin, 1997: 85). É portanto necessário estabelecer quais os objectos passíveis dessa significação.

As representações profissionais são as cognições sobre objectos que os actores-profissionais enunciam e que classificam como sendo úteis e com significado para a prática e para o investimento identitário, porque determinam a sua acção. No caso das representações profissionais esses objectos são os objectos profissionais.

Para constituir um objecto de representação profissional um objecto deve possuir as características próprias: a) o objecto é polimorfo, isto é, aparece sobre diferentes formas no espaço de trabalho; b) o domínio conceptual e prático do objecto reveste-se de uma importância particular para os grupos. Esta característica realça a questão da sua designação cuja

referenciação não pode emanar a não ser da profissão; c) A existência do objecto pressupõe a existência de um dado grupo profissional: seja porque o objecto participa na génese do grupo ou seja porque resulta da dinâmica de um grupo constituído é esta configuração que justifica o valor do investimento; c) os investimentos põem-se em termos de identidade fundada sobre uma representação partilhada pelos membros de um grupo ou em termos de coesão social, uma vez que a representação tem por objectivo manter a identidade dum grupo confrontado com um objecto estranho e problemático; d) o grupo não é um sistema ortodoxo, isto é, a actividade dos membros do grupo não estão sujeitas a uma instância de controlo e de regulação que favorece a elaboração ideológica ou científica que se opõe à dispersão da informação de fundamento do processo de objectivação Moliner (1993).

Embora a diversidade de objectos presentes nas profissões não permita a elaboração de uma classificação que abranja de forma exaustiva toda a variedade de cognições sobre esses objectos em todas as profissões, a taxionomia de Blin (1997: 91) apresenta algumas características que a adequam à utilização em estudos semelhantes. Blin (1997) sugere três sub-conjuntos de dimensões profissionais que o autor faz corresponder às dimensões identitária, funcional e contextual.

A dimensão identitária agrupa representações referentes às missões, competências, qualidades, motivações, a dimensão funcional as representações sobre objectos susceptíveis de serem activados no exercício da actividade profissional e na dimensão contextual as representações referentes às instituições e organizações.

Consoante os pressupostos teóricos da investigação, a identificação e alocação de objectos a estas categorias/dimensões pode ser definida à partida pelo investigador ou ser extraída dos discursos/respostas dos sujeitos entrevistados ou ainda ser uma combinação dos dois. Ainda que consideradnto as características propostas por Moliner (1993) acima referenciadas, alguns objectos se alinhem *a priori* como potenciais geradores de representações profissionais nos fisioterapeutas, a possibilidade da emersão de dados não antecipados nos discursos dos entrevistados aconselha a adoptar a combinação das duas.

Parte Empírica

Universo e amostragem.

Do universo de dezanove instituições que à data ministravam cursos de Fisioterapia em Portugal foi constituída uma amostra composta por duas escolas, uma da região centro e outra da região sul de Portugal. O corpo docente da área da Fisioterapia era constituído por doze docentes a

tempo integral e cinco a parcial na Escola do Sul[19] e oito a tempo integral e cinco tempo parcial na Escola do Centro[20]. Destes foram entrevistados, em cada escola, quatro docentes da área da Fisioterapia seleccionados por desempenharem funções chave no curso (cf tabela1 e 2).

Tabela 1: Caracterização dos docentes entrevistados – Escola do Sul

Função	Sexo	Idade (anos)	Graduação Académica	Graduação Profissional	Graduação em Fisioterapia: Sul/ outra	Experiência Profissional Fisioterapeuta (anos)	Profissional como Fisioterapeuta actualidade
Coordenador de Curso*	M	45	Mestrado	Professor Coordenador	outra	20	não
Coordenador de Educação Clínica	F	44	Licenciatura	Professor Adjunto	outra	17	não
Docente Introdução Profissional	F	43	Mestrado	Professor Adjunto	outra	15	não
Docente	F	28	Mestrado	Professor Adjunto	outra	3	não

* Também coordenador da área científica

Tabela 2: Caracterização dos docentes entrevistados – Escola do Centro

Função	*Sexo*	*Idade (anos)*	*Graduação Académica*	*Graduação Profissional*	*Graduação em Fisioterapia: Centro/outra*	*Experiência Profissional Fisioterapeuta (anos)*	*Profissional como Fisioterapeuta actualidade*
Coordenador de Curso	*M*	*43*	*Doutoramento*	*Professor Adjunto*	*Centro*	*14*	*não*
Coordenador de Educação Clínica	*M*	*33*	*Mestrado*	*Professor Adjunto*	*Centro*	*4*	*não*
*Docente Introdução Profissional**	*M*	*52*	*Doutoramento*	*Professor Coordenador*	*Outra*	*11*	*não*
Docente	*F*	*44*	*Mestrado*	*Assistente*	*Centro*	*20*	*não*

[19] Nome fictício.

[20] Nome fictício.

* - Também coordenador de Área Científica

Método de recolha : A entrevista semi-estruturada

Dado que a natureza do fenómeno e os objectivos que nos propusemos atingir com a investigação, pressupõem um conhecimento em profundidade das representações dos docentes, a entrevista semi-estruturadas (Merriam, 1998: 72) foi a técnica seleccionada para aceder a fonte de informação.

Foram desenvolvidos os repectivos guiões uma vez que na investigação com múltiplos informantes é usual utilizar-se um guia de entrevista para garantir que os tópicos chave sejam explorados com os diferentes informantes.

Para determinar a sua inteligibilidade, detectar as fragilidades e treinar o entrevistador, foram realizados pré-testes dos guiões e da entrevista (Foddy, 1996: 203-204) através de entrevistas a participantes com características similares às dos futuros participantes do estudo, dirigentes e docentes numa instituição similar às que se pretendiam estudar.

As entrevistas foram todas conduzidas pelo mesmo entrevistador tendo sido realizadas no mesmo período (Junho - Julho de 2009), primeiro numa instituição e depois na outra. Para a realização das cinco entrevistas em cada escola foram dispendidos três dias para cada instituição.

O processamento das entrevistas, passou por estas inicialmente serem gravadas em registo áudio e transcritas na íntegra pelo investigador. Não sendo o propósito a análise no contexto de um estudo linguístico em que o "é importante deixar intacto na transcrição o uso da linguagem e toda e qualquer idiossincrasia verbal (Atkinson, 1998: 55), optou-se por uma transcrição de trabalho básica que capturasse a mensagem e o significado dos participantes.

Após a transcrição, os registos escritos foram revistos confrontando-os com a audição integral. No processo de revisão foram realizadas as correcções e introduzidas pequenas adaptações necessárias à compreensão do discurso dos participantes.

Esta foi realizada por forma a reconstituir em texto, com a fidedignidade necessária ao estudo, o discurso oral.

Constitui-se assim uma transcrição de trabalho (Rapley, 2009: 64) sobre a qual foram realizadas as análises da conversação que se centrou sobre a análise de conteúdo.

Utilizando o software NVivo 8 da QSR International©, procedeu-se à codificação das unidades de registo dentro das categorias e temas existentes. O critério de categorização foi semântico sendo a unidade de registo o Tema e a unidade de contexto o Parágrafo(Bardin, 2004) de que resultou a matriz disponibilizada no Quadro 1

Quadro 1: Matriz de dimensões resultantes da Análise de conteúdo da entrevista aos docentes – Representações Profissionais

TÓPICO	DIMENSÃO	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	TEMAS
Representações profissionais dos docentes	Dimensão da Identidade	Identidade para Si	Identidade para Si	Definição de identidade
			Identidade percebida do Grupo de pertença	*Praxis* profissional
				Auto-conceito profissional
				Autonomia real vs percebida
				Requisitos para exercício
		Identidade para o Outro		Identidade outorgada
				Identidade profissional atribuída
				Prestígio profissional
		Identidade profissional reclamada	Ideal professional	Profissional ideal
				Conhecimento-competências profissional
				Local ideal de Exercício
				Objecto da fisioterapia
			Teorias Modelos desposadas	Âmbito de actuação
				Modelos de acção
			Valores dos profissionais -da profissão	Competência
				Profissionalismo
	Dimensão da Prática			Competências profissionais tipo de intervenção
				Fisioterapeuta-Consumidor *locus* poder
				Populações-Grupos
				Saúde e doença
	Dimensão do contexto		Relações interprofissionais	Contextos e Locais de Exercício
				Concorrentes
				Percebidas
				Reais
				Relações interprofissionais desejadas

Resultados [21]

Análise comparativa das Representações profissionais e sociais dos docentes das duas Instituições

Tendo em consideração o enquadramento teórico, os objectos que se apresentaram como potenciais geradores de representações profissionais nos docentes, enquanto pertencentes ao grupo socioprofissional dos fisioterapeutas, foram situados de acordo com a classificação de Blin (1997: 91) nas dimensões: da identidade; da prática e do contexto.

Representações da Dimensão da Identidade

Para Blin (1997: 180) Identidade e Representações estão interligadas e influenciam-se mutuamente pelo na análise desta dimensão das representações houve necessidade de perspectivar diferentes aspectos da identidade nomeadamente, a identidade-para-si e a identidade-para-outro (Dubar, 1997: 109), como subcategorias de análise. Aceder ao conceito de identidade profissional dos entrevistados tem relevância na medida em que nem todos os indivíduos utilizam o mesmo referencial para se identificarem profissionalmente. Por outro lado, dada a possibilidade de diferentes pessoas utilizarem diferentes elementos para definir identidade profissional, o próprio conceito de identidade profissional toma relevância quando o indivíduo é interpelado, na medida em que nos permite aceder aos aspectos que este entende como sendo mais importantes para a definição da identidade.

Ainda que a referência ao sentimento de pertença a um grupo seja um elemento utilizado na caracterização da identidade profissional, os docentes de ambas escolas apontam recorrentemente para os aspectos externos/visíveis, tais como as práticas profissionais ou contextos de trabalho, sugerindo uma construção da identidade a partir da identidade para os outros.

Por outro lado no que respeita à fisioterapia a identidade está associada à formação, na medida em que o diploma é considerado requisito *sine qua non* para se pertencer ao grupo profissional dos fisioterapeutas. Esta perspectiva remete para traços de uma identidade em rede em que os profissionais se definem muito mais pelo diploma e pelos conhecimentos do que pelo trabalho e actividades profissionais (Dubar, 1997: 219-229). Os saberes específicos são aqueles que

[21] NOTA IMPORTANTE: Dados os limites da publicação não foram transcritos excertos representativos das entrevistas, disponibilizando-se em alternativa a análise comparativa das representações dos docentes extraídas das entrevistas.

constituem o principal elemento de identificação de par com os contextos de exercício nos quais o da Reabilitação reúne o consenso entre docentes das duas escolas. Associada às representações sobre o exercício profissional a autonomia é outro dos elementos caracterizadores da *praxis* constituinte da identidade. Ainda que do ponto de vista legal os fisioterapeutas não sejam autónomos uma vez que exercem sob indicação clínica as representações dos docentes de ambas escolas vão no sentido de que a autonomia de que dispõem no exercício profissional não ser explorada em toda a sua extensão.

As categorias socialmente disponíveis permitem que os indivíduos se identifiquem e sejam identificados respectivamente por meio de actos de pertença e de atribuição profissional (Dubar, 1997) ainda que as categorias utilizadas pelo Outro para definir profissionalmente um indivíduo e as que o indivíduo utiliza não sejam necessariamente coincidentes.

Ao nos referimos à identidade outorgada e atribuída, fomos levados a explorar as noções acerca da definição legal de Fisioterapeuta e das representações dos docentes acerca da identidade que os Outros têm da Fisioterapia e dos Fisioterapeutas. Embora não sejam capazes de reproduzir fielmente a definição legal de Fisioterapia, os docentes de ambas escolas apresentam contudo noções ajustadas acerca dos seus conteúdos. Sobre as representações relativas à identidade atribuída, os docentes de ambas escolas estão de acordo quanto às diferentes noções que diferentes grupos de "outros" têm acerca do Fisioterapeuta e da Fisioterapia. Assim para os docentes, o público em geral concebe o Fisioterapeuta como um profissional da área da Saúde mais especificamente na área da Reabilitação, o mesmo se verificando com grupos com mais proximidade à profissão, como administradores de unidades de saúde e médicos. Nestes últimos a noção é complementada pela subordinação à profissão médica. Esta noção de dominância médica está de acordo com as percepções que os respondentes têm acerca do prestígio social dos Fisioterapeutas, situado em nível inferior ao dos médicos mas a par de outras profissões de saúde tais como enfermeiros e Terapeutas da Fala também elas sob a aparente dominância da medicina. Em geral a Fisioterapia é considerada como tendo menos prestígio do que as profissões liberais tais como Arquitectos, Juízes ou Engenheiros.

No que respeita aos âmbitos de actuação, a noção que os docentes apresentam em relação à identidade que lhes é atribuída não deferiria muito das representações sociais acerca do Fisioterapeuta e que o situam actuando nos âmbitos tradicionais da Fisioterapia.

No discurso dos docentes de ambas escolas estas representações da identidade atribuída, atrás evidenciadas, parecem redutoras relativamente à identidade reclamada e aos objectos de representação que lhes estão associados: o objecto de estudo e o objecto de intervenção da fisioterapia, o ideal profissional, os campos de actuação dos fisioterapeutas, os modelos de intervenção às teorias de acção e os saberes e competências.

Para os docentes de ambas instituições o Movimento e a Função/Funcionalidade são os objectos da Fisioterapia, sendo que estes não se limitam ao objecto de intervenção do exercício profissional, constituindo também um objecto de estudo teórico. No que se refere aos modelos de referência que guiam a intervenção, prevalece em ambos casos o bio-psico-social reflectindo a preocupação de enquadrar a intervenção do Fisioterapeuta com o sujeito tendo por referência o seu meio. O acordo quanto aos modelos de referência não é extensível ao enfoque da intervenção, que os docentes da Escola do Centro Escola situam na deficiência das estruturas e funções e os da Escola do Sul deslocam para a restrição da participação.

A intervenção na disfunção do movimento remete os docentes de ambas instituições para a necessidade dos Fisioterapeutas possuírem competências e conhecimento nas áreas de saber que estão associadas aos objectos Movimento e Função.

Considerando que as competências adequadas aos diferentes contextos do exercício são diferentes, a interpelação quanto ao local preferencial de exercício da Fisioterapia evidencia de forma directa tipos de intervenção diferentes. Para os docentes da Escola do Sul o contexto ideal para expressão das competências e do conhecimento é a comunidade o que aponta para um leque de competências mais amplo do que as que tradicionalmente usam os fisioterapeutas. No entanto para os do Centro, não havendo local específico referenciado, as características dos que foram apontados sugerem uma praxis centrada no tratamento, mais próxima do modelo tradicional de intervenção. Independentemente dos contextos do exercício, os fisioterapeutas devem agir com profissionalismo, regendo-se por princípios éticos e segundo os padrões de prática profissional.

Representações da Dimensão da Prática

Referindo-se às representações sobre objectos susceptíveis de serem activados no exercício da actividade profissional, a Dimensão da Pratica tem no Ciclo de Intervenção da Fisioterapia um ponto de partida adequado à referenciação dos objectos situados nesse âmbito. A este ciclo estão subjacentes outros objectos igualmente significantes e que importa referenciar: a necessidade que justifica a intervenção, o sujeito da intervenção e os meios de intervenção.

A razão da intervenção pode-se enquadrar ao nível das necessidades normativas, sentidas, expressas ou comparativas (Ewles e Simnett, 2003: 103) o que determina que as populações-alvo e os meios sejam distintos. As necessidades relacionam-se com os conceitos de saúde e doença uma vez que é em relação a eles que também se definem as primeiras. A concepção entre os docentes das duas escolas é similar estando presentes a noção do bem estar físico, psicológico e social em relação à saúde. Outros aspectos de concordância são a diferenciação

entre saúde e a ausência de doença e por fim a noção de que existe uma dimensão pessoal na definição do bem-estar acima referido.

Com a abrangência do conceito, advém a amplitude das populações com necessidades. Em princípio todos os indivíduos, de todas idades e condições de saúde, podem ser alvo de intervenção na medida em que o movimento e as suas disfunções são um factor comum a todos humanos. Porém, sendo o movimento o factor comum, é às populações com afecções ligadas ao sistema locomotor a quem se dirigem predominantemente as intervenções dos Fisioterapeutas. No entanto, numa lógica de promoção de saúde os grupos a quem se dirige a intervenção, por exemplo crianças obesas, podem não apresentar necessidades expressas ou sentidas sendo a intervenção justificada pelas necessidades normativas definidas pelo profissional de acordo com padrões pré-estabelecidos (Ewles e Simnett, 2003: 103).

Os meios e técnicas são igualmente diversificados e adequam-se aos grupos e populações. A abordagem na promoção de saúde não se serve dos mesmos meios que a intervenção em contexto hospitalar. No espectro dos meios e estratégias possíveis inclui-se desde o recurso ao exercício terapêutico, às técnicas manuais, aos meios electrofísicos, até à educação.No contexto da prática situamos ainda a forma com é entendido o poder na relação entre profissionais de saúde e utentes dos seus serviços que em ambas escolas é concebido como devendo ser partilhado.

Representações da Dimensão do contexto

Os elementos respeitantes aos aspectos organizacionais e institucionais relevantes para o exercício da Fisioterapia constituem a terceira dimensão de análise das representações profissionais dos docentes do departamento de Fisioterapia. O Ciclo de Intervenção da fisioterapia pode inscrever-se em contextos organizacionais e institucionais diversificados. Assim, conhecer as representações dos docentes sobre o que constituem locais e contextos habituais de exercício, informa-nos acerca de elementos considerados relevantes para tomadas de decisão em matéria curricular. Alguns elementos, como as relações interprofissionais e a autonomia, são especialmente importantes, pelas implicações que em geral têm sobre a praxis.

De facto os locais em que os Fisioterapeutas trabalham constituem contextos organizacionais e institucionais que condicionam a forma como exercem a sua profissão. O exercício em hospitais ou na comunidade, em clínicas de medicina Física ou em gabinetes próprios, apresentam diferenças substanciais no que respeita o tipo de praxis mas também ao nível da autonomia no exercício. Os locais tradicionais, tais como hospitais e clínicas, são caracterizados pelo contacto com utentes, segundo modos de intervenção tradicionais, e sob indicação clínica. São precisamente as clínicas de Medicina Física e de Reabilitação e os hospitais que são percebidos

pelos docentes de ambas escolas como sendo os locais mais comuns da prática da Fisioterapia, o que de resto está de acordo com o mercado de trabalho dos Fisioterapeutas (Patrício, 2008; Bártolo, 2009).

Fazendo parte dos contextos de trabalho, as relações interprofissionais constituem enquanto tal, um elemento de caracterização relevante. Em sentido lato, estas relações com outros grupos socioprofissionais distribuem-se ao longo do que designamos pelo eixo competição-cooperação. De facto nos contextos de trabalho os fisioterapeutas encontram grupos profissionais que a um tempo podem ser percebidos como cooperantes ou como concorrentes. A concorrência tanto é percebida nos espaços tradicionais, onde por vezes existe sobreposição de competências, como nos espaços emergentes.

A representação dos docentes acerca destes grupos contribui para constituir uma imagem da forma como o contexto é representado. Entre estes grupos encontram-se, nas clínicas -os auxiliares de Fisioterapia, nos clubes desportivos - os massagistas, em contexto hospitalar e nos novos contextos, como é o caso dos cuidados de saúde primários - os Terapeutas Ocupacionais e os Enfermeiros. Em ambas escolas os entrevistados atribuem um carácter único e insubstituível à intervenção dos Fisioterapeutas, menorizando a acção dos profissionais referidos, seja porque os concorrentes não são especialistas do movimento, como é o caso dos enfermeiros, seja pela sua incapacidade para produzir o raciocínio clínico subjacente ao ciclo de intervenção, "processo "nobre", como é o caso dos auxiliares de Fisioterapia.

Deslocando-nos para o outro extremo do eixo das relações interprofissionais encontramos aquelas que são relativas à cooperação e ao seu elemento de enquadramento, a equipa. As equipas que envolvem membros de vários grupos profissionais podem assumir configurações e formas de colaboração diferentes, como é o caso das equipas multidisciplinares, interdisciplinares ou ainda transdisciplinares (Mitchell, 2005). Equipas multidisciplinares caracterizadas pela separação das intervenções opõem-se às transdisciplinares onde o utente e as suas necessidades estão no centro e a capacitação e transferência de competências entre membros grupos, é um processo desejável. Este tipo de equipa recolhe o acordo dos docentes de ambas escolas ainda que os mesmos docentes entendam que essa configuração de equipa não constitui a realidade nos contextos onde os fisioterapeutas trabalham.

Conclusões

O *Ethos* escolar é composto de uma diversidade de elementos com potencial contributo para a socialização secundária, porém não é expectável que tenham todos o mesmo grau de influência.

No que respeita a socialização académica para a profissão dos estudantes nas instituições de ensino superior, as principais influências são resultado do processo educativo. Esta premissa remeteu-nos para o curriculum, explícito e oculto e para o corpo docente, em especial aquele que tem ligações à profissão escolhida pelos estudantes. Deste pressuposto foram avançadas as hipóteses de que: o *curriculum favorece tanto mais a socialização para a profissão quanto maior for a relevância dada aos objectos profissionais; a relevância dada aos objectos profissionais e as representações profissionais no curriculum é tanto maior quanto o grau de controlo que os membros dos grupos socioprofissionais possuem sobre o curriculum.*

Da análise das entrevistas foi possível constatar que havia elevada concordância nos tipos de objectos representados pelos docentes das duas escolas nas três dimensões, identidade, prática e contexto. Emergem também representações da Fisioterapia e dos Fisioterapeutas em Portugal consistentes com o perfil tradicional do profissional de saúde da área de reabilitação que trabalha sob supervisão médica em contexto de Clínica de Medicina Física e/ou em Hospital que é consistente com os dados demográficos sugeridos em alguns estudos. Embora as representações dos docentes das duas escolas sejam muito similares, existem *nuances* no que se refere às atitudes em relação a esses mesmos objectos e que se traduzem numa divergência dos paradigmas profissionais perfilhados pelos docentes das duas escolas, estando os docentes da Escola do Sul mais próximos de uma concepção humanista da Fisioterapia, e de uma concepção mais científica os da Escola do Centro.

Bibliografia

Abric, Jean-Claude. (1994). *Pratiques sociales et représentations* (2e ed ed.). Paris: Presses Universitaires de France.

Atkinson, Robert. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Bardin, Laurence. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed ed.). Lisboa: Edições 70.

Bártolo, Maria Margarida. (2009). *Fisioterapia e Reabilitação em Portugal:O Financiamento como Factor Crítico do Desempenho.* Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal

Blin, Jean-François. (1997). *Représentations, Pratiques et Identiés Professionnelles*. Paris: Editions L'Harmattan.

Bloor, Geoffrey, & Dawson, Patrick. (1994). Understanding Professional Culture in Organizational Context. [Article]. *Organization Studies (Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.), 15*(2), 275.

Caria, Telmo. (2000b). O conceito de cultura aplicado à análise de grupos profissionais- interrogações e comentário. *Educação, Sociedade &Culturas*(15), 199-204.

Caria, Telmo (2005b). Trajectória , Papel e reflexividade profissionais- Análise comparada e contextual do trabalho técnico-intelectual. In Telmo Humberto Lapa Caria (Ed.), *Saber profissional análise social das profissões em trabalho técnico-intelectual (ASPTI)* (pp. 323). Coimbra: Edições Almedina.

Carvalho, Luis Miguel (1997). Ethos de escola e contexto multicultural:Mote para alguns (re)encontros. *Análise Psicológica, 3*(xv), 453-459.

Doise, Willem, Alain, Clémence, & Lorenzi-Cioldi, Fabio. (1992). *Representations sociales et analyses des donnés*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Dubar, Claude. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais* (Annette Pierrette; R.Botelho; Estela Ribeiro Lamas, Trans.). Porto: Porto Editora.

Ewles, Linda, & Simnett, Ina. (2003). *Promoting health : a practical guide* (5th ed.). Edinburgh ; New York: Baillière Tindall.

Fischer, Gustave-Nicolas. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris Presses de l'Université de Montréal.

Foddy, William. (1996). Como perguntar teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários. Oeiras: Celta Editora.

Fraysse, Bernard. (2000). La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités. *Revue des sciences de l'éducation, 26*(3), 651-676.

Gilly, Michel. (1980). *Maitre-élève roles institutionnels et representations*. Paris: PUF.

Hofstede, Geert. (1998). Identifying Organizational Subcultures: An Empirical Approach. [Article]. *Journal of Management Studies, 35*(1), 1-12.

Lima, Licínio (2006). Concepções de escola: Para uma hermenêutica organizacional In Licínio Lima (Ed.), Compreender a Escola - Perspectivas de análise organizacional (1ª ed.). Porto: Edições ASA.

Merriam, Sharan B. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult & Continuing Education*(89), 3.

Mitchell, Pamela H. (2005). What's In A Name?: Multidisciplinary, Interdisciplinary, and Transdisciplinary. [doi: DOI: 10.1016/j.profnurs.2005.10.009]. *Journal of Professional Nursing, 21*(6), 332-334.

Moliner, Pascal. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 20*, 5-14.

Moscovici, S. (1998). The history and actuality of social representations (G Duveen, Trans.). In Uwe Flick (Ed.), *Psychology of the social* (pp. XIII, 285). Cambridge: University Press.

Moscovici, Serge. (2007). *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social* (Guareshi Pedrinho A., Trans. 5.ed ed.). Petrópolis: Vozes.

Patrício, Cristina. (2008). *Capacidade para o trabalho e lesões músculo-esqueléticas.Um estudo em fisioterapeutas do Serviço Nacional de Saúde e Serviços Regionais de Saúde* Tese de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal

Rapley, Tim. (2009). *Doing conversation, discourse and document analysis*. Los Angeles: Sage.

Silva, Eugénio Alves (2006). As perspectivas de análise burocrática e política. In Licínio Lima (Ed.), *Compreender a Escola - Perspectivas de análise organizacional* (1ª ed.). Porto: Edições ASA.

Zabalza, Miguel A. (2004). *O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

9.15.

Título:

Novas tecnologias na Educação na Universidade do Porto: desafios à inovação

Autor/a (es/as):

Martins, Isabel [Unidade de Novas Tecnologias na Educação da Universidade do Porto]

Correia, Teresa [Universidade do Porto]

Resumo:

A Universidade do Porto (U.Porto) estabeleceu o uso das novas tecnologias na educação como uma prioridade nas suas estratégias de atuação para os próximos anos, com base no desígnio de inovação que já lhe é reconhecido.

Através da sua Unidade de Novas Tecnologias na Educação (NTE), a U.Porto iniciou a sua política de sensibilização para o *e-learning* em 2003 com um projeto-piloto que pretendia criar condições para, de uma forma sistemática e sustentada, incrementar o desenvolvimento de conteúdos pedagógicos na Universidade, numa perspetiva de blended-learning. Com este projeto deu início a um processo de apoio sustentado e sistemático aos professores das várias

unidades orgânicas da Universidade do Porto, na efetiva utilização das novas tecnologias na educação, em particular da Internet, no processo de Ensino/Aprendizagem, através da criação de uma componente *on-line*, de apoio às aulas presenciais. De uma forma geral, neste projeto, apostou-se na variedade de casos possíveis para que, no final, se pudessem desenvolver estratégias de atuação em função de diferentes cenários. A procura constante da melhoria contínua da qualidade dos serviços prestados à comunidade académica, dita as mudanças e inovações tecnológicas e pedagogias atuais.

A unidade de novas tecnologias na educação da U.Porto é composta por uma equipa multidisciplinar de 8 elementos e tem como principais atividades o apoio à comunidade académica da U.Porto no desenho, produção e disponibilização de cursos de *e-learning*, tanto em regime misto, isto é, presencial e a distância, como totalmente a distância; tem uma oferta alargada de cursos de formação contínua na área das TIC, seja em regime de e-learning ou de b-learning; incentiva e suporta o desenvolvimento de objetos educacionais multimédia como material de apoio ao processo pedagógico (animações; simulações; jogos interativos; vídeos; grafismos diversos) e tem um serviço dedicado de gravação de aulas.

Em estreita relação com as necessidades reais e solicitações dos nossos docentes, apresentamos propostas e aceitamos desafios de investir em áreas de inovação como: portefólios digitais, avaliação *on-line* (e-assessment), gravação de aulas, videoconferência.

Palavras-chave:

E-learning; educação; *on-line*; multimédia; inovação.

1. Contextualização

A Universidade do Porto (U.Porto) é atualmente a maior instituição de ensino e investigação em Portugal e aloja perto de 31.000 alunos, 2.469 professores e investigadores, juntamente com 1.697 funcionários administrativos. Com 14 faculdades e uma *business school*, a Universidade do Porto oferece uma excepcional variedade de cursos, que abrangem todos os níveis de ensino superior e todas as grandes áreas do conhecimento. Na verdade, com mais de 700 programas de formação (das licenciaturas aos doutoramentos, passando pela educação contínua), a Universidade do Porto possui soluções de ensino para todos os públicos.

A U.Porto é uma instituição de educação, investigação e desenvolvimento, comprometida com a formação integral das pessoas, com o respeito pelos seus direitos e participação activa no progresso das suas comunidades.

O compromisso do cumprimento da sua missão global, passa por tentar continuamente criar condições para que, face às alterações e à dinâmica da sociedade atual em que a informação e o

conhecimento são os principais factores dinamizadores do desenvolvimento, possa levar avante os seus objetivos fundamentais de uma forma contextualizada.

A Universidade do Porto integra todos os rankings internacionais mais reconhecidos, aparecendo na maioria deles como a primeira universidade portuguesa. Em 2011, ano em que completou os 100 anos da sua criação, a Universidade do Porto posicionou-se entre as 100 melhores universidades europeias.

2. Novas Tecnologias como prioridade no plano estratégico da Universidade

A Universidade do Porto (U.Porto) tem como um dos seus objetivos estratégicos promover e generalizar a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em todas as suas atividades, bem como incentivar o desenvolvimento e a utilização de serviços inovadores nesta área.

O uso das Novas Tecnologias da Educação e Comunicação é atualmente encarado como uma prioridade na Europa. Instituições de Ensino Superior em geral, e a U.PORTO em particular, incluíram-no também como uma prioridade nas suas estratégias de actuação para os próximos anos.

No entanto, a implementação do *e-learning* numa instituição de tão grande dimensão como a U.PORTO não é um processo simples, envolvendo vários intervenientes, desde diretores das faculdades, respectivo corpo docente e estudantes, até administradores de sistemas de informação, de bibliotecas, de centros de informática.

Através da sua Unidade de Novas Tecnologias na Educação (NTE), a U.PORTO iniciou a sua política de sensibilização para o *e-learning* com um projeto-piloto que pretendia criar condições para, de uma forma sistemática e sustentada, incrementar o desenvolvimento de conteúdos pedagógicos na Universidade, numa perspectiva de blended-learning.

3. Projeto elearning@UP: o início

A U.PORTO tem um Gabinete de Apoio às Tecnologias para a Educação (GATIUP) que oferece a todos os docentes das várias unidades orgânicas da Universidade apoio pedagógico e técnico, para incentivar e viabilizar iniciativas de *e-learning* e *b-learning*, tirando partido das tecnologias da Internet, em particular da *web*.

Em 2003 lançou um projeto que teve como principal objetivo dar início a um processo de apoio sustentado e sistemático aos professores das várias faculdades da Universidade do Porto, na efectiva utilização das novas tecnologias na Educação, em particular da Internet, no processo de Ensino/Aprendizagem, através da criação de uma componente *on-line*, de apoio às aulas

presenciais. Pretendeu-se incrementar o número de disciplinas da U.Porto que disponibilizarem conteúdos pedagógicos nas plataformas de *e-Learning* da Universidade.

Tratou-se do projeto "e-Learning@UP: disciplinas-piloto", que envolveu 7 faculdades, 23 docentes e 20 disciplinas, beneficiando aproximadamente 2000 alunos.

Neste projeto a ênfase foi colocada no conteúdo a desenvolver e a testar e não no conhecimento aprofundado da tecnologia. Os resultados obtidos no final do projeto foram bons indicadores para motivar outros docentes a produzir conteúdos segundo metodologias testadas e não a impressioná-los de uma forma fácil com recursos multimédia demasiado elaborados, que porventura se poderiam tornar pouco realistas para todos aqueles que não possuem conhecimentos avançados em TIC.

O objetivo da U.PORTO é a promoção do *e-learning* para todos, de uma forma acessível, seja para o utilizador estudante, seja para o utilizador professor. Os docentes participantes neste projeto-piloto foram líderes disseminadores junto das suas faculdades, e os impulsionadores da continuidade desta iniciativa junto dos seus colegas.

Após o desenvolvimento dos diversos materiais educativos, da sua aplicação em situações reais de apoio às aulas e posterior avaliação, foram elaborados estudos de caso que descrevem de forma sistemática o desenvolvimento da componente *on-line* de cada unidade curricular.

Dando continuidade a este projeto-piloto, surgem os Projetos de eLearning@UP dos anos lectivos seguintes, com objetivos e estratégias semelhantes. Pretendeu-se, por um lado, estender o *e-learning* a um número alargado de intervenientes na U.Porto prosseguindo o desenvolvimento de materiais, estratégias e metodologias e, por outro lado, continuar a recolha de informação e de aprendizagem para avaliar, de uma forma sistemática e consistente, os resultados que advieram.

De uma forma geral, neste projeto, apostou-se na variedade de casos possíveis para que, no final, se pudessem desenvolver estratégias de actuação em função de diferentes cenários.

O projeto estava estruturalmente dividido em seis fases: sensibilização para o projeto em todas as faculdades da U.PORTO; selecção dos cursos; desenvolvimento de uma componente *on-line* para cada curso; implementação junto dos estudantes; avaliação e disseminação.

Esta iniciativa continuada visou aumentar o número de cursos *on-line* e contribuir para a melhoria contínua da qualidade do ensino/aprendizagem na Universidade do Porto. Pretendeu-se, em cada novo ano lectivo, a adesão de pelo menos 50 novas unidades curriculares com conteúdos pedagógicos em plataformas de *e-learning*. (Tabela 1)

Tabela 1: Projeto e-Learning@UP em números (valores aproximados)

	03|04	04|05	05|06	06|07	07|08
Faculdades	7	14	11	13	14
Unidades Curriculares	20	100	200	270+30	270+130
Utilizadores	1000	4300	5000	8200+400	9000+4000
LMS	WebCT CE	Luvit WebCT CE	WebCT CE WebCT Vista Luvit	WebCT Vista Moodle	WebCT Vista Moodle

O ciclo do projeto repetiu-se num total de 5 anos consecutivos e pela leitura dos dados apresentados, verfica-se que os objetivos que a Universidade se propôs atingir com este projeto foram superados, sendo este o principal factor de motivação para a continuidade.

A utilização diversificada de sistemas de gestão de aprendizagem permitiu uma observação cuidada do número de ferramentas utilizadas e do grau de refinamento com que essas mesmas ferramentas foram utilizadas. Isto permitiu uma tomada de decisão relativamente à plataforma a utilizar no futuro, fundamentada e assente nos dados de utilização pela comunidade académica.

Seguindo uma estratégia institucional de uniformização entre faculdades e de uma melhoria generalizada de infra-estruturas de acesso às TIC, foram criadas condições para o crescimento de serviços e projetos baseados nestas tecnologias, como é o caso do *e-learning*.

4. *E-learning* na U.PORTO: situação atual

4.1 Acesso às TIC

Um dos grandes desafios que a U.PORTO abraçou foi a melhoria da infra-estrutura de rede da Universidade, melhorando o acesso à Internet nos três pólos da Universidade não só em termos de largura de banda, mas também na qualidade do serviço. Através da implementação de uma infra-estrutura em anel, obteve-se ainda uma melhoria de comunicação entre as várias Unidades Orgânicas da U.Porto.

A ligação à *Internet* faz-se através da RCTS (Rede de Ciência Tecnologia e Sociedade), operada pela FCCN (Fundação para a Computação Científica Nacional). Atualmente o acesso é feito a

10 gigabit/s no nó de comutação do pólo 2 (Asprela), havendo também uma ligação de backup a 1 gigabit/s no pólo 3 (Campo-Alegre).

Entre o nó de comutação e as instituições de um determinado pólo existe um nível de distribuição que, sempre que possível, é implementado com base em cabos de fibra óptica dispostos em anel, para efeitos de redundância. No caso concreto do pólo 1 (Centro da cidade) esse objetivo é de muito difícil implementação, dadas as dificuldades de construção de infra-estruturas nesta zona da cidade. Os pontos de demarcação da rede são as interfaces existentes em cada uma das Unidades Orgânicas ou Organismos, sendo as redes internas destas instituições geridas pelas equipas locais. (Figura 1)

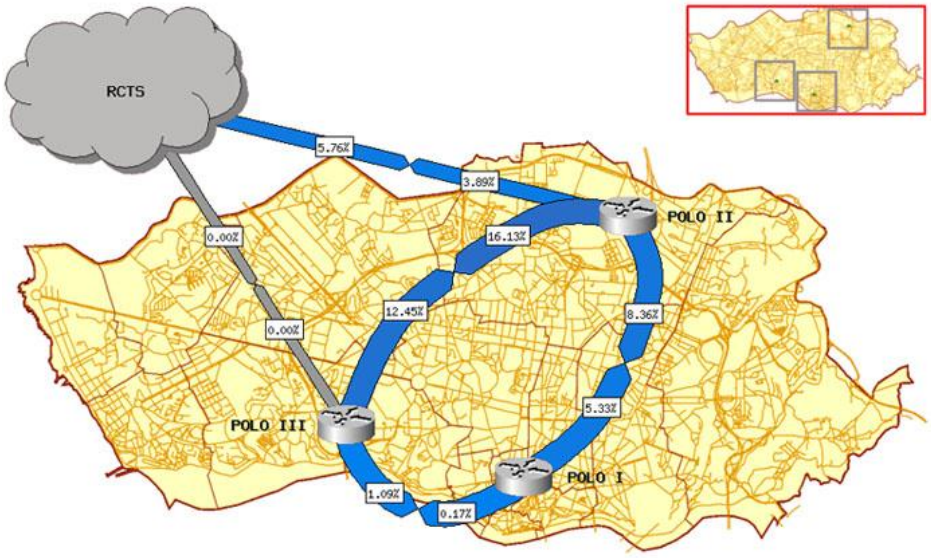


Figura1: netUP - rede de dados da Universidade do Porto

Para além da intervenção na rede física da Universidade, a U.PORTO participou ainda no Projeto e-U, que teve como um dos resultados a disponibilização de rede *wireless* em todas as Unidades Orgânicas (UOs). A rede *wireless* veio aumentar as oportunidades de acesso dos utilizadores à Internet, mas contribuiu também para facilitar e potenciar a mobilidade dos utilizadores entre as Instituições aderentes, nacionais e internacionais.

Ao nível do parque informático, houve também melhorias, tendo sido instaladas salas de computadores em sete UOs, em colaboração com o Portal Universia, preenchendo assim algumas lacunas existentes. A aquisição e disponibilização de *software* pela U.PORTO foi também um processo que foi melhorado, tendo em vista uma rentabilização de recursos.

Esta melhoria generalizada de acesso às TIC, mostrou-se essencial para o desenvolvimento do e-learning, eliminando uma série de obstáculos que tanto docentes como estudantes teriam de

ultrapassar. As condições agora reunidas permitem ainda a disponibilização de materiais educativos de maior qualidade e sofisticação, mas mais exigentes ao nível da largura de banda. Desta forma, conseguiu-se uma maior motivação dos intervenientes para a utilização das TIC no processo educativo.

4.2 Integração da informação

A integração da informação foi uma área de grande investimento e intervenção ao nível dos Sistemas de Informação (SI), uma prioridade estratégica para a U.PORTO. A optimização da integração de informação ao nível da Universidade, bem como a sua gestão e disseminação permite uma maior acessibilidade à base de conhecimento da instituição e uma mais fácil e maior utilização dos seus recursos, por parte da comunidade académica e científica.

Atualmente, o SIGARRA (Sistema de Informação da U.PORTO) é utilizado por todas as Unidades Orgânicas (UOs) da U.PORTO.

A utilização generalizada do SIGARRA permite a agregação de informação de toda a Universidade e facilita a integração de vários serviços, nomeadamente o *e-learning*.

A plataforma de *e-learning* da U.PORTO está integrada com o SIGARRA, simplificando processos essenciais como a autenticação, permissões de acesso, geração de utilizadores e disciplinas *on-line*, visualização de sumários, exportação de classificações, importação de fotografias e desenvolvimento do suporte à atribuição de classificações negativas no âmbito dos testes de escolha múltipla.

A informação de estudantes, docentes e unidades curriculares (UCs) que possuam componente *e-learning* é diariamente transferida do SIGARRA para o Moodle. O Moodle recebe esta informação, interpreta-a e, de acordo com as instruções enviadas, efectua as seguintes acções: abre registos de UCs; abre registos de utilizadores (docentes e estudantes) e inscreve os utilizadores nas UCs.

A integração de funcionalidades procura sempre a melhoria da qualidade do serviço prestado, tanto a docentes como a estudantes.

Os utilizadores pertencentes à comunidade académica, depois de efectuarem validação no SIGARRA da sua instituição, poderão entrar automaticamente na plataforma de *e-learning* (desde que tenham unidades curriculares *on-line*), acedendo ao item "Moodle U.PORTO" existente no menu direito da sua página pessoal.

4.3 Portal de *e-learning*

Com o objetivo de sistematizar e agrupar informação relativa ao *e-learning* na U.PORTO foi criada uma área específica (http://elearning.up.pt), integrada no SIGARRA. (Figura 2)

5.5 Formação contínua *on-line*

A aposta na formação contínua *on-line* é uma resposta às necessidades de atualização de conhecimentos e de desenvolvimento de novas competências por parte de múltiplos públicos, inclusive em áreas multidisciplinares, contribuindo para a promoção da aprendizagem ao longo da vida, tendo em vista alargar e diversificar o leque de oferta de formação não conferente de grau da U.PORTO.

Os cursos em regime e-elearning, pela sua versatilidade e adequação a um público trabalhador e/ou trabalhador/estudante permitem suprir necessidades de formação que muitas vezes não se podem concretizar em situação presencial.

Com o propósito de aumentar o número de cursos *on-line* de educação contínua, incentivamos os docentes que já têm unidades curriculares na plataforma de e-learning a transformar alguns módulos que já funcionam em regime de b-learning.

É igualmente possível o agendamento de acções de formação pontuais, solicitadas por uma Unidade Orgânica ou um grupo de docentes, destinadas a suprir uma necessidade em particular ou reforçar uma área de conhecimento, dentro da aplicação das TIC à Educação.

5.6 Videoconferência e Telepresença

A U.PORTO disponibiliza gratuitamente à sua comunidade académica um Estúdio de Videoconferência e uma Sala de Telepresença com variadas características multimédia que podem potenciar a sua atividade pedagógica.

O estúdio de videoconferência está mais vocacionado para sessões de ensino a distância, produção de conteúdos de vídeo, visionamento de conteúdos de alta qualidade e videodifusão, enquanto a sala de telepresença presta um serviço mais personalizado na realização de reuniões por videoconferência, uma vez que é uma sala imersiva, com alta definição, conforto e grande interoperabilidade e escalabilidade.

6. Projetos U.PORTO inovação

Nos últimos anos, a Universidade do Porto tem apostado numa modernização sustentada dos seus processos, investindo em áreas críticas para a promoção do desenvolvimento e inovação, respondendo de forma mais eficaz ao crescimento da mobilidade profissional dos estudantes da U.PORTO.

Com esta mudança de atitude pretende-se criar condições para aumentar a empregabilidade e diversificar as opções profissionais dos estudantes, apostando também na aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*). Ser inovador é melhorar a qualidade da formação, implementando estratégias que acrescentem valor ao processo de ensino-aprendizagem, procurando sempre a melhoria da qualidade pedagógica.

Olhando para o futuro, a Universidade do Porto tem vindo a participar em projetos e conferências que abram as portas a novas áreas de aplicação do *e-learning*. Os utilizadores de *e-learning* da U.PORTO constituem também um motor de inovação, já que das suas necessidades ou interesses individuais surgem novas áreas de aplicação, algumas que posteriormente se revelam de interesse colectivo.

Assim, estamos a apostar em algumas áreas estratégicas, com o objetivo de promover a melhoria contínua da qualidade do ensino-aprendizagem, envolvendo sempre uma comunidade de utilizadores com interesse pela temática. Foram criados Grupos de Trabalho (GT) que têm como objetivo dinamizar atividades dentro do tema proposto, promovendo a colaboração interna e externa, nacional e internacional.

6.1 Gravação de aulas

Tendo em mente as novas formas de disponibilização de conteúdos, especialmente os podcasts, mas também os interesses dos estudantes com necessidades especiais e trabalhadores-estudantes, o GATIUP procurou implementar um método simples, autónomo e portátil de gravar as aulas e difundi-las na Internet.

As características orientadoras deste projeto de webdifusão são a autonomia e simplicidade, uma vez que é impossível ajudar todos os docentes, em todas as aulas. Desta forma, as configurações dos utilizadores do campus, a distribuição geográfica das aulas, os conhecimentos técnicos dos professores e os custos de hardware e software foram as principais variáveis tidas em conta.

Estes factores conduziram à escolha do Windows Media Encoder em conjunto com o Windows Media Server para o servidor. Os vídeos são posteriormente embutidos em HTML e colocadas na plataforma de e-learning da U.PORTO.

6.2 Portefólios Digitais

A missão deste projeto é a de incentivar o uso desta ferramenta de ensino-aprendizagem na promoção da autonomia, da interatividade e da integração de vários elementos, numa perspectiva de inter e multidisciplinaridade.

Os docentes que aderiram ao desafio de experimentar o uso de portefólios digitais nas suas aulas

pensaram a sua utilização enquanto ferramenta pedagógica, que permite a utilização de uma metodologia diferenciada e diversificada de monitorização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Este é um projeto em curso que envolve docentes e estudantes de várias unidades orgânicas. Usando este método de trabalho, os estudantes desenvolvem capacidades de aprendizagem reflectida e contextualizada, e têm oportunidade de mostrar aos docentes os resultados de um percurso de aprendizagem, e não apenas o resultado final desse percurso. Privilegia-se uma aprendizagem mais reflexiva, em que os estudantes se habituam a rever crítica, consciente e sistematicamente o seu trabalho, analisando o que foi feito, a sua evolução e o que ainda falta fazer.

O recurso aos portefólios digitais como ferramenta pedagógica de ensino-aprendizagem pretende criar uma outra ideia de sala de aula: local de aprendizagens que se vão construindo, ao ritmo de cada um, em que se pensa e reflecte cada novo passo a dar/registar e se valorizam experiências e saberes de cada estudante.

O portefólio é, no fundo, uma fotografia dos progressos, das aprendizagens, das necessidades e das experiências do estudante. Apresenta-se como o resultado de processos e produtos que ilustram aspectos destacados pelo currículo, pelo professor e pelo próprio estudante. Além dos trabalhos desenvolvidos, o estudante partilha, muitas vezes, experiências pessoais, destaca a criatividade e afectividade que incute a cada trabalho.

O envolvimento e o interesse dos professores pelo recurso aos portefólios digitais deu origem a um convite da Universidade de Zagreb, Croácia, para integrar um projecto financiado, com início em janeiro de 2012 com duração de 1 ano, que nos permite partilha de experiências, nomeadamente com participações em webinars e workshops.

6.3 CAT: Computer Adaptative Testing

Um teste adaptativo computorizado é uma forma inovadora de testar o conhecimento de um estudante e que se baseia na seguinte ideia: o estudante vai recebendo uma determinada sequência de questões cujo nível de dificuldade está ajustado e é dependente da resposta dada à questão anterior. Ao longo deste processo, a cada estudante é apresentada uma sucessão de questões única o que proporciona uma medida precisa do seu nível de conhecimentos.

Através da implementação do CAT pretende-se flexibilizar as oportunidades de avaliação e agilizar os processos, em particular para um elevado número de estudantes. Será também um produto deste projeto, a criação de um repositório de questões calibradas em diversas áreas do saber.

6.4 Repositório de conteúdos digitais

O interesse pelos repositórios de conteúdos digitais surge, na Universidade do Porto, associado a diferentes iniciativas. Assim, foi criado um grupo de trabalho que envolve diversos departamentos e que pretende encontrar uma solução que integre as várias necessidades identificadas.

Inserido no projeto "Repositório Aberto da U.Porto" (http://repositorio.up.pt/) pretende-se, ao nível do e-learning, a criação e disponibilização de um repositório digital de objetos de aprendizagem (LOR) à comunidade da U.PORTO, com o objetivo de reunir a produção de conteúdo educacional da Universidade e facilitar a sua pesquisa, partilha e reutilização.

6.5 Acessibillidade Digital

Este projeto pretende envolver toda a comunidade da Universidade do Porto para atingir um objetivo comum: a melhoria generalizada da acessibilidade aos conteúdos produzidos, através da sensibilização, informação e formação especializada. Assumindo que toda a comunidade académica da U.PORTO é potencial produtora de conteúdos, espera-se conseguir uma consciencialização generalizada da importância das questões de acessibilidade, induzindo uma alteração na cultura da instituição em relação a este tema.

A sensibilização da comunidade académica para as questões gerais de acessibilidade e em particular dos conteúdos electrónicos vai sendo feita através de formação na área da acessibilidade e de produção de conteúdos acessíveis.
Para apoiar esta familiarização está em fase de conclusão um guia de boas práticas de fácil utilização para a criação de conteúdos acessíveis, assim como a dinamização de um grupo de interesse na U.PORTO para a área da acessibilidade, com ligações a outras comunidades nacionais e internacionais.

7. Conclusão

Numa procura constante da melhoria da qualidade do ensino e persecução dos objetivos ambiciosos traçados, a Universidade do Porto quer em 2011, ano do seu centenário, estar colocada nos rankings como uma das 100 melhores instituições de Ensino Superior da Europa.

Para tal, os desafios são imensos, mas realistas.

Paralelamente a estes projetos específicos anteriormente apresentados, a Universidade do Porto continua a acompanhar a evolução do e-learning de uma forma geral, estando particularmente atenta a novas áreas, como *m-learning* e *opencontent*.

Referências

Amaral, M. (2010). "Online Assessment: make it simple", Paper apresentado na ICERI - International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain

Anderson,L. , Krathwohl, D., et all, (Inc.2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing - A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Eds. Addison Wesley Longman

Soeiro, A., Pinto, M.L. and Pereira, E. (2000) *Pedagogia e Novas Tecnologias: Estudos de Casos Universitários*, [CDROM], Universidade do Porto Edição

Tam., M.(2000). Constructivism, Instructional design, and technology: implications for transforming distance learning, Educational Technology & Society

9.16.

Título:

A interlocução do estágio curricular na construção da identidade dos docentes em formação

Autor/a (es/as):

Paes, Edalma Ferreira [Instituto Federal Fluminense]

Resumo:

Em um mundo de permanentes mudanças de paradigmas, faz-se necessário repensar a ação docente, sobretudo quando o curso de formação é o lugar de onde se está falando. Este trabalho discute o papel do estágio enquanto interlocutor nos cursos de licenciaturas, considerando sua relevância curricular na formação da identidade dos licenciandos. Neste sentido, o trabalho em questão analisou o impacto do estágio na construção da identidade dos docentes em formação, buscando compreender como estes vêm concebendo o significado da profissão, quais concepções de prática a interação estagiário/escola-campo vêm produzindo e, quais saberes vêm sendo construídos nestas relações. Nesse processo, o estágio é componente curricular primordial na construção da identidade profissional docente, considerando que no seu exercício o discente vai desenvolvendo novas concepções no processo de profissionalização. Para a realização deste trabalho foi desenvolvida uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, tipo etnográfico, junto aos docentes em formação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, nos Cursos de Licenciaturas de Química, Física, Biologia, Matemática e Geografia, que se desenvolveu em três momentos: primeiro foi realizado um levantamento bibliográfico e de Legislações pertinentes ao estágio; no momento seguinte foram aplicados instrumentos de

coleta de dados como: entrevistas, questionários e realização da técnica de grupo focal. Posteriormente, os dados foram analisados à luz dos objetivos propostos. A relevância deste trabalho encontra-se na possibilidade de novas reflexões sobre o trabalho docente dos licenciandos da instituição pesquisada, seus reflexos em suas carreiras profissionais, impactando desta maneira o profissionalismo destes. E, no campo da pesquisa, dentre suas contribuições, pode-se apontar a reflexão sobre a qualidade da formação inicial nos cursos de formação de professores. Pela pertinência do assunto pesquisado, o referido trabalho insere-se nas discussões do grupo temático Gestão Organizacional e Docência.

Palavras-chave:

Estágio; Identidade; Formação Docente.

Os desafios postos à formação docente vêm sendo, historicamente, objeto de investigação, em especial a partir das últimas décadas do século XX, quando o esforço da universalização da educação básica trouxe novas demandas ao sistema de ensino e, nesse contexto, trouxe também novas exigências à formação docente. A chamada "crise de identidade" pode ser percebida no universo docente em situações variadas, oscilando entre o reconhecimento da relevância da profissão na construção social, a falta de credibilidade da escola no cenário nacional e o leque de oportunidades de emprego que a docência possibilita. O impacto desta "crise", em sua grande maioria, não é determinante para que estes possíveis docentes optem por outras profissões que satisfaçam seus anseios. Constata-se que este conflito é decorrente de um momento de crise maior em que a sociedade está envolvida.

Hall assim explica:

> *A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2005, p.7)*

Feldman (2009, p.71), buscando significar o ser professor na atualidade assim escreve: "Professor, sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo". Este olhar sobre a profissão docente não é só um indicador da complexidade do ser professor, mas também sinaliza para o desafio da formação destes profissionais.

Problemas relacionados à formação de professores no Brasil são multifacetados. O binômio teoria-prática, no cenário de formação docente, apresenta contraposição que está para além da questão semântica. (PIMENTA; LIMA, 2008). Discussões no âmbito das políticas educacionais

vêm se intensificando e novas propostas para o sistema de ensino vêm sendo apresentadas, estando a formação docente numa classificação privilegiada neste ranking.

> *Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.56)*

O governo brasileiro, em 1995, patrocinou um encontro coordenado pelo Ministério do Trabalho que significou inflexão para a elaboração das políticas educacionais. (*Ibid.*, p.77,78) As estratégias traçadas para a educação, com relação à constituição de professores, trazem as seguintes recomendações:

> 2. Revalorização da prática de ensino;
>
> [...]
>
> 4. Reestruturação dos cursos de formação de professores (licenciaturas e cursos de pedagogia);
>
> 5. Descentralização dos cursos de licenciatura de modo que cada instituto ou faculdade ofereça formação pedagógica;
>
> [...]
>
> 7. Criação de poucas e boas escolas normais superiores para a formação e o aperfeiçoamento de professores dos cursos de licenciatura;
>
> (Ibid., p.80)

Este trabalho pretende contribuir com reflexões sobre a formação inicial do professor, que vem sendo alimentada pela sucessão de necessidade apresentada pelo contexto escolar, delimitando-se a dialogar sobre o papel do estágio no processo de construção da identidade dos docentes, com destaque na formação inicial.

O termo estágio vem sendo aqui empregado como "campo de conhecimento que se produz na interação entre curso de formação e o campo social no qual se desenvolvem as atividades

educativas, entre as quais a de ensinar, própria dos profissionais professores".[22] A lei em vigor que regulariza o estágio – 11.788/2008 – o define como ato educativo [...] que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos [...].

Ainda na perspectiva de conceituação, identidade é aqui entendida como processual, sabendo que as experiências constituem-se como elementos determinantes no seu processo de construção, sendo formada ao longo da história pessoal e sendo a identidade profissional o conjunto de requisitos como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, que determinam a atuação docente (LIBÂNEO, 2004); estes vão configurando o profissional docente de acordo com características que tomam em determinados contextos educacionais. Neste sentido, o estágio adquire papel fundamental nos cursos de formação de professores, uma vez que visa proporcionar o desenvolvimento de muitas categorias, carecendo esta de espaço de formação.

A opção pela temática estágio deve-se a minha experiência enquanto docente em cursos de formação de professores, especialmente nos últimos cinco anos, quando venho me envolvendo mais diretamente com o Estágio Supervisionado nas Licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, lugar de onde estou falando. Nesse contexto, a partir das conversas formais e informais tanto com estagiários quanto com os docentes de escolas-campo, questionamentos diversos vêm sendo realocados nas discussões, redirecionando ou por que não dizer, trazendo a tona "velhas" questões da formação, levando-me a reflexões mais focadas no papel do estágio enquanto interlocutor e seu impacto na construção da identidade dos docentes em formação.

No atual período de mudanças estruturais e categorias flutuantes (HALL, 2005), os conflitos sociais afetam as vias educacionais, e nos cursos de formação o estágio se estabelece como um campo de conflito que segue a evolução social. Na esteira do desafio de "formar"[23] docente, este componente curricular desponta como uma prática em busca de ressignificação. Talvez a tarefa inicial seja encontrar o momento histórico em que ele deu conta de atender as expectativas e necessidades dos seus sujeitos: estagiário, parte concedente e parte proponente, considerando que pesquisas, ainda do final do século passado, já lançavam luz sobre os conflitos vivenciados neste campo de construção de conhecimentos.

[22] Pimenta, Selma Garrido. Prefácio do livro Estágio na Formação de Professores, p.9.
[23] As aspas aqui indicam a compreensão da formação como processo permanente.

> *Os debates e estudos sobre a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, embora reduzidos, no que tange à formação do professor de pré a 4ª série do 1º grau e mesmo na formação de professores no curso de Pedagogia [...] tendo empreendido muitas críticas sobre sua inadequação e pouca contribuição no preparo de professores para a educação básica. [...] O contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas. (PICONEZ, 1994, p.15,16)*

Pimenta (2002) também relata:

> *Em relação à formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade docente. (p.16)*

Os problemas acima destacados parecem representar as "queixas" dos que atuam no cenário dos estágios docentes, nos seus variados contextos institucionais: projetos inadequados, dissociação teoria-prática, currículo distanciado da realidade etc. Estes dados poderiam ser suficientes para chamar a atenção dos cursos de formação, sinalizando a necessidade de ressignificação, mas outro conflito histórico merece atenção: o mal estar que a presença do estagiário, em grande maioria, provoca nas escolas campo, conflito este que tem grandes repercussões ainda hoje.

> *A crítica à didática instrumental gerou, num primeiro momento, uma negação da didática, sendo substituída por uma crítica à escola, uma vez que se considerava esta como aparelho reprodutor das ideologias dominantes na sociedade. Esta percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente para rotular as escolas e seus profissionais como "tradicionais" e "autoritários", entre outras qualificações. Essa forma de estágio gerou conflitos e situações de distanciamento entre a universidade e a escola, que justamente passou a se recusar a receber estagiários, o que por vezes leva a situações extremas de secretarias de educação obrigarem suas escolas a receber estagiários. (PIMENTA; LIMA, 2008, p.40)*

Guedes-Pinto; Fontana (2001) também ressaltam esta questão:

> *A cada ano, temos observado algumas regularidades na produção narrativa de nossos alunos. Inicialmente, nestes relatos, encontramos a relutância em se aceitarem como estagiários, a tensão, o desencanto e o embate com a escola em suas condições objetivas de produção, a dificuldade de negociar espaços e relações com os professores e professoras. (p.147)*

Diante da busca de significados, uma questão que parece nortear essa problemática é pensar em qual professor queremos formar. A resposta a essa dúvida parece ser o primeiro passo. Gatti; Barreto; André (2011) discutindo as Políticas de Formação Inicial de Professores afirma que "há predomínio da formação acadêmica, mais abstrata, de caráter excessivamente genérico", e consideram importante esta formação, mas apontam como insuficiente para "integralização da formação de um profissional da docência". Ainda afirmam que "a formação inicial de um(a) profissional, além da formação acadêmica requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho." (p.91). Essas condições postas deixam evidente a necessidade de mudanças estruturais nos cursos de formação inicial e no contexto escolar.

Pimenta; Lima (2008) trazem uma proposta de estágio na perspectiva da investigação. "Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe [...]."(p.46). A possibilidade do estágio como interlocutor na formação docente, não o ancora num lugar único para dali ele dialogar com as demais áreas, mas dá a ele a flexibilidade de deslocamentos para que o diálogo seja estabelecido e o fio seja devidamente trabalhado na tessitura do saber. É o princípio de investigação que lhe permite dialogar com as inúmeras situações vivenciadas no cotidiano da escola-campo e as provocações feitas pelas teorias presentes nas áreas que compõe cada curso. Surge então a possibilidade de se tornar "oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional" (*Idem*., 2004, p. 99), sendo encarado como o momento de desenvolver a criticidade do docente em formação.

A pesquisa- a trama do estágio

Buscando melhor compreensão sobre esse momento da formação e entendendo que a identidade do professor é construída tanto nessa trajetória de formação quanto na prática profissional, vem sendo realizada uma pesquisa desde 2009[24], no Núcleo de Estudos Avançados em Educação (NESAE), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, (IFF), que se

[24] A pesquisa foi interrompida em julho de 2010 tendo sido retomada em agosto de 2011.

desenvolveu num primeiro momento com leituras a partir da bibliografia apontada como norteadora de possível compreensão do objeto. A bibliografia explorada foi direcionando a elaboração de um questionário que, num segundo momento, na condição de pré-teste teve como respondente um grupo de cinco licenciandos/estagiários e, após reformulação, foi aplicado a um grupo de quarenta e nove docentes em formação das licenciaturas em ciências da natureza, matemática e geografia do IFF.

A fim de situar os sujeitos que compõe o cenário de análise, são aqui apresentados dados que ajudam indicar seus perfis, para assim dialogar com suas percepções sobre o estágio. Nos cursos de licenciatura pesquisados há predomínio: do gênero feminino (71%), de idade entre 21 e 25 anos (46%), solteiros (66%), sem filhos (67%), oriundos de escola pública (67%), com entrada no ensino superior imediatamente após a conclusão do Ensino Médio (43%), já atuam na docência (20%). Merecem destaques as respostas dadas sobre a opção pela licenciatura: afirmaram gostar da profissão (46%), falta de opção (20%), por já atuarem no magistério (18%), por influência familiar (8%), outros (16%).

Estes dados, apesar de serem aqui utilizados tão-somente como balizadores destes sujeitos, já sinalizam para o significado do estágio nos cursos de formação docente, considerando que é o momento privilegiado para as primeiras experiências com a profissão. Eles também direcionam a compreensão do nível de motivação que estes alunos carregam para as escolas campo, quando apenas 46% destes respondentes afirmaram gostar da profissão. A identidade destes docentes vai sendo construída numa perspectiva de negação, de desvalorização do contexto escolar. A opção pela profissão, para muitos, se caracteriza pela oportunidade que chega após tentativas não bem-sucedidas em outras profissões.

Nesta pesquisa foi também perguntado a estes estagiários sobre sua concepção de estágio e, 59% responderam concebê-lo como atitude investigativa e de intervenção na realidade. Embora esta concepção seja considerada expressiva, os mesmos não afirmaram ter prazer no exercício do estágio, uma vez que consideram as atividades propostas inadequadas, às vezes fictícias ou inapropriadas, afirmando haver um distanciamento entre a teoria e prática. Segundo Pimenta (2008), a atitude investigativa envolve reflexão e intervenção na realidade, visto que teoria e prática são indissociáveis.

Outra questão que se destacou nesta pesquisa foi a mudança da visão sobre a docência, proporcionada pelo estágio. Do total de respondentes, mais da metade afirmou o reconhecimento da necessidade de uma prática docente diferenciada (69%) na busca de uma educação de qualidade. Isso demonstra que a identidade profissional docente vai sendo construída nas relações que se estabelecem com o cotidiano escolar e que, sendo o dia-a-dia da

escola permeado por situações diferenciadas, é importante para o docente em formação entender como essa trama é tecida, oportunidade proporcionada pelo estágio.

Quais diálogos o estágio pode estabelecer nestas relações e quais diálogos estas relações podem estabelecer com o estágio? A palavra diálogo aqui está sendo empregado na perspectiva freiriana, quando afirma: "A educação autêntica [...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B mediatizados pelo mundo". (Freire, 1987, p.84)

Ainda sobre o diálogo na visão freiriana:

> *Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer "bancária" ou de pregar no deserto." (FREIRE, 1987, p.87)*

Esta é a perspectiva da práxis no desenvolvimento do estágio, que chama para si a atitude investigativa envolvendo reflexão e intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. (PIMENTA; LIMA, 2008), isso porque a experiência isolada não instiga o diálogo reflexivo.

A possibilidade de "A com B mediatizados pelo mundo é um indicador de transformação ao dar ao estagiário a responsabilidade de pronunciar sobre seus conhecimentos (teóricos- prático) a partir desta relação e a possibilidade de reconstrução"

Considerações finais

Sendo o estágio uma componente curricular significativo na construção da identidade profissional docente e, considerando que no seu desenvolvimento o docente em formação vai tecendo suas concepções sobre a profissão propô-lo como interlocutor da tessitura dos saberes docentes construídos no interior dos cursos de formação de professores, parece ser uma possibilidade de superação de grande parte dos conflitos que têm permeado a formação docente.

A possibilidade de interlocução a partir deste componente curricular se constrói na perspectiva do diálogo de "A com B", que possibilita a construção de um caminho para se pronunciar situações diversas e adversas experienciadas no interior de cada curso de formação docente. Diálogo que transpõe o *doxa,* mas se estabelece na práxis.

Essas reflexões sobre estágio/estagiário pode ser considerada uma amostra do que significa a complexidade que envolve as instituições responsáveis pela formação docente. Mas, enfim, a compreensão das dificuldades existentes deve se constituir em palco ideal para práticas de estágio que superem todas as possibilidades de fragmentação.

Referências bibliográficas

Brasil. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Lula, Luiz I.S. Capítulo I: Da definição, classificações e relações de estágio. Brasília: 187º da Independência e 120º da República, 2008. http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/ ato 2007-2010/2008 /lei11788.htm Acesso em: 20 de julho de 2011.

Fazenda, Ivani C. Arantes. et al. Piconez, Stela C. Bertolo (Coord.) A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994 (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

Feldmann, Marina Graziela (2009). Formação de Professores e Cotidiano Escolar. In Feldmann, Marina Graziela (Org.) *Formação de professores e escola na contemporaneidade* (pp. 71-80). São Paulo: Editora Senac.

Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Gatti, Bernadete A.; Barreto, Elba S. de Sá; André, Marli E.D. de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

Guedes-Pinto, Ana Lúcia, & Fontana, Roseli A. Cação. (2001). Professoras e estagiários – sujeitos de uma complexa e "velada" relação de ensinar e aprender. *Pro-posições*, Faculdade de Educação da Unicamp v.12, n. 2-3(35-36),jul.-nov, (pp. 141-151).

Hall, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução – Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Libâneo, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

Pimenta, Selma G.; Lima M.S.L. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação. Série saberes pedagógicos).

Pimenta, Selma G. (Org.) Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Shiroma, Eneida Oto; Moraes, Maria Célia de M.; Evangelista, Olinda. Política Educacional. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

9.17.

Título:

O núcleo docente estruturante – NDE e suas repercussões na qualidade da docência universitária nos cursos de Graduação da Faculdade Zacarias de Góes

Autor/a (es/as):

Pereira, Ana Altina Cambuí [Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Salvador e Faculdade Zacarias de Góes - FAZAG - Valença - Bahia - Brasil]

Resumo:

O presente artigo investigou as repercussões do Núcleo Docente Estruturante – NDE na qualidade da docência universitária, desde a sua criação através da Resolução nº. 01, em 17 de Junho de 2010 até os dias atuais, nos cursos de graduação da Faculdade Zacarias de Góes – FAZAG, localizada na cidade de Valença – Bahia – Brasil. Anterior a esta resolução, o NDE era um indicador de qualidade e, a partir desta, trata-se de um requisito legal, cujo núcleo deve ser constituído por professores com formação stricto sensu, todos com contrato de trabalho parcial e/ou integral. Na composição do NDE, as IES precisam ficar atentas para que este núcleo seja composto por professores com reconhecida liderança acadêmica no âmbito do curso, devendo ser composto, ainda, por docentes que lecionam componentes curriculares comuns e específicos e, assim, poderem refletir, de fato, a "alma do curso". A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas com oito professores, seis coordenadores de curso que estão inseridos na composição dos NDEs da FAZAG, além da entrevista com a Profa. Nadja Maria Valverde Viana, Presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES que instituiu a criação do NDE, sendo este um órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Nesta pesquisa, foram utilizados dispositivos da pesquisa qualitativa, com uma abordagem descritiva, de caráter exploratório e de inspiração fenomenológica. Nas respostas dos sujeitos entrevistados, ficou evidenciado que após a criação destes núcleos, é possível notar os avanços qualitativos na concepção do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, através das contribuições coletivas e nos debates com foco na plena formação do egresso. Por outro lado, os resultados da pesquisa mostram a preocupação dos professores entrevistados, no que diz respeito as exigências da

composição do NDE no quesito titulação, já que a referida resolução indica que, pelo menos, 60% dos membros deste núcleo deve ser composto por mestres e doutores. Infere-se com os resultados alcançados que o NDE favorece a qualidade da docência universitária e contribui positivamente para um ensino superior de qualidade, meta e objetivos de todos nós – educadores, professores, seres humanos.

Palavras-chave:

Núcleo Docente Estruturante – NDE. Docência universitária. Qualidade do ensino.

Introdução

Pensar na melhoria da qualidade da educação superior no brasil vem sendo objeto de constantes diálogos por parte de educadores e pesquisadores de diversas universidades e faculdades no brasil, como também por parte de organismos governamentais, a exemplo do ministério da educação. Considerando ser este um tema de grande complexidade e importância no campo educacional, compreender a importância do núcleo docente estruturante – NDE nos diversos cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnólogos) torna-se necessário, dentre outros fatores, para legitimar o trabalho do docente universitário, que não se restringe apenas à sala de aula, mas sim, requer um envolvimento maior com a instituição, requer o conhecimento de habilidades e competências que vão além do conteúdo da matéria que leciona: é preciso conhecer e se envolver com os projetos do curso, é preciso articular os conhecimentos da sua disciplina com o perfil do egresso do aluno, a partir do conhecimento das diretrizes e legislações pertinentes na construção do projeto pedagógico do curso – PPC. O investimento nessas atividades pode ser ainda maior quando o professor passa a fazer parte do NDE do curso que leciona, pois é certo afirmar que este envolvimento do docente com o curso oportunizará uma aprendizagem mais significativa para os alunos, a partir do momento em que um grupo de professores reúnem-se para discutir e avaliar o PPC.

Como diz Barnett (1997), vivemos numa era de supercomplexidade que acaba exigindo novas formas de atuação dentro de uma instituição de ensino superior. desse modo, este artigo buscou investigar as repercussões do nde na qualidade da docência universitária nos (9) nove cursos de graduação da faculdade Zacarias de Góes – Fazag, localizada na cidade de Valença – Bahia – Brasil. Vale ressaltar que o NDE tem um aspecto menos formal que o colegiado de curso, porém, mais dinâmico e que requer um maior entrosamento e envolvimento dos membros deste núcleo, pois mais do que um requisito legal, o nde reflete a qualidade que se quer almejar nos cursos de graduação de ensino superior. por isso, é importante perceber que essa era de supercomplexidade requer docentes universitários capazes de ir além da mera transmissão de

conteúdo, já que para enfrentar tantos desafios impostos ao docente universitário, é preciso assumir riscos. Como dizia Freire; Shor (1986):

> *Nadar contra a corrente significa correr riscos e assumir riscos. Significa, também, esperar constantemente por uma punição. Sempre digo que os que nadam contra a corrente são os primeiros a ser punidos pela corrente e não podem esperar ganhar de presente fins de semana em praias tropicais.*

Como professora universitária, percebo que esses riscos pelos quais os docentes universitários enfrentam hoje em dia de fato valem a pena, já que a busca incessante por uma educação superior de qualidade deve fazer parte das nossas ações no processo de ensino e de aprendizagem dessa profissão tão ambígua que, na maioria das vezes, a atuação do professor vai além do ensino, na medida em que torna-se necessário assumir outras demandas/ outros cargos (coordenação de cursos, de atividades complementares, de núcleos), dentre outras. é possível assumir criticamente e conscientemente esses desafios, pois sabemos que "é um caminho árduo, que exige esforço e persistência, pois os obstáculos ao desenvolvimento, impacto e sustentabilidade de iniciativas que visam à transformação da pedagogia na universidade são inúmeros e difíceis de ultrapassar". (vieira; silva; almeida, 2009, p. 34). Contudo, vale a pena nadar contra a corrente, pois esse processo de construção e de investimento para a melhoria da qualidade do ensino reflete positivamente no nosso dia-a-dia, provoca bem-estar físico, mental, social e contribui para a formação de cidadãos mais humanos.

Para realizar esse trabalho, entrevistei professores e coordenadores que atuam nos NDEs dos cursos de graduação da FAZAG, além de uma entrevista com a Prof. Nadja Maria Valverde Viana – Ex- Presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Visando garantir o anonimato dos sujeitos entrevistados, utilizei símbolos com uma letra e um numeral que corresponderá a cada fala dos sujeitos entrevistados. (P1, P2, P3 e, assim por diante). Como perspectiva metodológica, este artigo apoiou na abordagem qualitativa que visa "explorar a realidade de forma mais completa e profunda possível, destacando o significado e a intencionalidade inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais nas quais estão inseridos os seres humanos." (MINAYO, 1994; LUDKE; ANDRÉ, 1986 citado por SOARES; CUNHA, 2010, p. 19).

Histórico e contexto do lócus de estudo

A Faculdade Zacarias de Góes – Fazag iniciou suas atividades acadêmicas em 22 de abril de 2002, através da portaria ministerial nº 190, de 25 de janeiro de 2002, publicado no diário

oficial da união de 29 de janeiro de 2002. Como instituição educacional, propõe-se a evidenciar os valores de cidadania, direcionando suas ações de forma planejada, a fim de alcançar, com maior plenitude, seus objetivos ligados às opções básicas no ensino, pesquisa e extensão. a instituição oferece atualmente nove cursos de graduação, que são: administração, ciências contábeis, sistemas de informação, letras, pedagogia, enfermagem, fisioterapia, educação física e turismo, assumindo o compromisso de formar, com excelência, profissionais éticos e com espírito empreendedor, promovendo a saúde e a qualidade de vida das pessoas. Desse modo, a Fazag apresenta–se como uma alternativa de desenvolvimento educacional e profissional para a comunidade regional, pois os cursos oferecidos pela instituição possuem uma vinculação com a necessidade da população de sua área de extensão, articulados com a pesquisa e extensão, promovendo a educação superior e contribuindo com uma parte da formação do homem para a cidadania, tornando-o um cidadão atuante no processo de transformação social.

A sede da Fazag localiza-se na cidade de Valença, sendo esta a maior cidade da região chamada de "costa do dendê". Segundo dados extraídos do *site* da prefeitura, Valença é "uma cidade colonial da segunda metade do século XVIII que ainda detém um valioso patrimônio arquitetônico e cultural, presente nas suas calçadas de pedras irregulares, nos sobrados coloniais e nas ruínas da antiga fábrica de tecidos". Não podemos deixar de citar que em Valença existe um vasto "patrimônio natural que inclui 15 quilômetros de praias, imponentes cachoeiras, belas ilhas, o grandioso rio una e um vasto manguezal. Eis aqui uma das cidades mais antigas do Brasil e um dos maiores centros urbanos da Bahia". (prefeitura Municipal de Valença, 2012).



Vista da cidade de valença - bahia. Retirado em abril 16, 2012 de http://www.valenca.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9:atualidade&catid=9:historia&itemid=30

O núcleo docente estruturante – NDE: histórico e conceituação

Foi através da portaria ministerial 147, de 02 de fevereiro de 2007, no seu artigo 2º, inciso iv – que trata da autorização do curso de medicina, e artigo 3º, inciso ii – que trata da autorização do curso de direito, que o núcleo docente estruturante foi inicialmente caraterizado, configurando-se como um núcleo responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, sendo necessário ser composto por professores com: a) titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*; b) contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso e; c) com experiência docente.

Bons cursos de graduação preocupam em criar, manter e consolidar o seu NDE, sendo que seus membros devem ser professores que, poder-se-ia dizer, refletem a alma do curso, portanto, o núcleo docente estruturante (CONAES, 2010). Ainda dialogando sobre o parecer da CONAES nº 4, de 17 de junho de 2010, aprovado em reunião ordinária nessa mesma, vemos que:

> *Não se trata de personificar um curso, mas de reconhecer que educação se faz com pessoas e que há, em todo grupo social, um processo de liderança que está além dos cargos instituídos. Se a identidade de um curso depende dessas pessoas que são referências, tanto para os alunos como para a comunidade acadêmica em geral, é justo que se entenda e se incentive o reconhecimento delas, institucionalmente, para qualificar a concepção, a consolidação e, inclusive, a constante atualização de um projeto pedagógico de curso. Com isso se pode evitar que os PPCS sejam uma peça meramente documental. (CONAES, 2010, p.1).*

Desse modo, fica claro então que as atribuições do "NDE são acadêmicas" e que visam, prioritariamente, a concepção e constante atualização do projeto pedagógico do curso. Assim sendo, é oportuno dizer que não se deve confundir a responsabilidade do NDE com as tarefas que são desenvolvidas pelo "colegiado de curso, pois neste colegiado as atividades são administrativas", como: (questões sobre notas, atestados, matrículas, professor x disciplinas), dentre outras que são extremamente importantes para o bom andamento do curso, com certeza.

Em 17 de junho de 2010, surgiu a resolução nº 1 que normatizou o núcleo docente estruturante - NDE, documento este que foi assinado pela Prof. Nadja Maria Valverde Viana - presidente da CONAES naquela época. a referida resolução traz no seu texto as seguintes providências:

Art. 1º. o núcleo docente estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

Parágrafo único: o NDE deve ser constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam liderança acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição, e que atuem sobre o desenvolvimento do curso.

Art. 2º. são atribuições do núcleo docente estruturante, entre outras:

I - Contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;

II - Zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;

III- Indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;

IV- Zelar pelo cumprimento das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação.

Art. 3º. As instituições de educação superior, por meio dos seus colegiados superiores, devem definir as atribuições e os critérios do NDE, atendidos, no mínimo, os seguintes:

I - Ser constituído por um mínimo de 5 professores pertencentes ao corpo docente do curso;

II - Ter pelo menos 60% de seus membros com titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu;

III - Ter todos os membros em regime de trabalho de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 20% em tempo integral;

IV - Assegurar estratégia de renovação parcial dos integrantes do nde de modo a assegurar continuidade no processo de acompanhamento do curso.

Esta resolução indica que todos os integrantes do NDE sejam docentes com contrato de trabalho em tempo integral – ti e contrato de trabalho em tempo parcial - tp. Comparando sobre o quesito titulação entre a portaria 147 com a resolução n. 01 aqui discutida, percebe-se que a portaria 147 defendia que todos os membros do NDE (dos cursos de direito e medicina, vale ressaltar),

fossem professores com formação *stricto sensu*, enquanto que a resolução atual no quesito titulação diz que o NDE deve ser composto por um grupo de professores que tenham pelo menos 60% de formação *stricto sensu* (mestres ou doutores). Vejo com bastante atenção este item e acredito que houve bom senso por parte do MEC/INEP/DAES/CONAES quando definiram a resolução que trata da normatização do NDE, porque a meu ver foi considerando as diferentes realidades no brasil em relação à disponibilidade de professores com mestrado e, principalmente, com doutorado. Em grandes centros urbanos ou em algumas regiões do país, a exemplo da região sul e sudeste, o problema de constituir um núcleo docente estruturante é bem menor do que na reunião nordeste, por exemplo. Há de se considerar aqui nesta análise que esta pesquisa teve seu lócus de estudo numa faculdade situada no interior da Bahia, distante 262 km da capital. (Prefeitura Municipal de Valença, 2012). Portanto, vejo essa mudança no que diz respeito à titulação de forma bem positiva, pois não temos na região de Valença uma facilidade para contratar docentes com formação *stricto sensu*, principalmente em algumas áreas específicas, como saúde e tecnologia. Analisando ainda o caso da Fazag, instituição aqui que serviu de lócus de investigação para discutirmos a importância do NDE nos cursos de graduação, existe uma grande dificuldade por parte da gestão acadêmica em contratar professores com formação *stricto sensu* porque a maioria dos docentes com esta formação são, na maioria das vezes, professores que tem contrato de trabalho com dedicação exclusiva (de) nas instituições públicas presentes na região, sendo este um elemento que inviabiliza a contratação do docente, como também cumprir com o que determina as leis trabalhistas, no que diz respeito ao registro em carteira de trabalho.

Considerando outro fator importante neste quesito de análise, trago a explanação de uma professora membro do NDE do curso de letras da Fazag, que disse:

> *No caso da exigência de lei, de implementação de um NDE 100% formado por professores titulados em cursos de metrado ou doutorado, não acho ser pertinente, pois o docente que deve integrar esse núcleo necessita, além dos conhecimentos esperados acerca das temáticas discutidas em seu curso, ter um conhecimento efetivo dos aspectos pedagógicos que compõem uma graduação, além de compreender a importância desse conhecimento para o êxito do processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, ser só titulado não garante essas competências. [...] Aspecto que não garante a construção coletiva de um curso de graduação, que acredito ser a principal motivação do NDE. (p2).*

Defendo a necessidade da qualificação do docente universitário, do investimento sério na sua formação continuada, na necessidade de produção científica que, na maioria das vezes, a

pesquisa só é vista com um maior grau de profundidade nos cursos de mestrado e doutorado, isso é fato. Porém, não acredito que "engessando" a composição do NDE para que seus membros fossem exclusivamente professores que tivessem mestrado ou doutorado teríamos a certeza de uma construção coletiva e dialógica embasada na capacidade científica e pedagógica do professor universitário membro do NDE, pois segundo dizia Marx, "tudo o que é sólido desmancha no ar". (Rouanet, 1993, p.5). Dessa forma, cabe indagar: e quando não se tem tantos mestres e doutores, como fazer? Sabemos que além de ser um indicador de qualidade (vejo isso como o ponto fundamental da justificativa para a existência do NDE), este núcleo é um requisito legal, legitimamente avaliado pelas comissões do INEP no momento da visita *in loco* nas IES, assim, percebo que os avaliadores de cursos deveriam ter uma sensibilidade mais aguçada para avaliar as diversas carências regionais existentes no nosso país, como já discutimos anteriormente aqui. Neste ponto, vale ressaltar o avanço da resolução n. 01 Que, no meu entendimento, valoriza as diversidades regionais, entende que não é só com a formação *stricto sensu* que se pode garantir a qualidade no ensino superior. A referida resolução n. 01 do NDE valoriza a importância da formação *stricto sensu* dos docentes quando definiu que 60% dos seus membros sejam mestres ou doutores, entretanto, ela não deixou de levar em consideração as especificidades regionais desse brasil tão heterogêneo e diversificado.

O MEC/INEP/DAES/CONAES enviou um ofício de n. 000074 no dia 31 de agosto de 2010 para todos os dirigentes de instituições de educação superior, onde mais uma vez comunicavam e teciam considerações pertinentes e importantes acerca da criação e implementação do NDE, cujo conceito deste núcleo "poderá contribuir não só para a melhora do processo de concepção e implementação do projeto pedagógico de um curso de graduação, mas também no desenvolvimento permanente dele, com vista à sua consolidação". (CONAES, 2010, p.1). Contudo, vale frisar mais e outra vez, que a portaria 147 tratava apenas da implantação do núcleo docente estruturante nos pedidos de autorização dos cursos de direito e medicina. Já a resolução n.01 abarca todos os cursos de graduação da educação superior, ratificada mais uma vez agora em fevereiro de 2012 pelo novo instrumento de avaliação de cursos: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância. (brasil, 2012, p. 1).

O núcleo docente estruturante na prática

No dia 14 de Junho de 2011, às onze horas da manhã entrevistei a Prof. Nadja Maria Valverde Viana, cuja entrevista ficou marcada pela simpatia, disponibilidade, receptividade e ensinamentos proporcionados no decorrer de algumas horas tratando essencialmente sobre as legislações, conceituação, importância e características do núcleo docente estruturante - NDE.

Segundo a Professora Nadja, é preciso que cada IES fique bastante atenta para a composição dos NDEs de seus cursos, pois o interessante é que este núcleo seja composto por professores que lecionam as disciplinas comuns, como também as disciplinas específicas do curso. a meu ver, é de extrema importância ter esse cuidado e até mesmo bom senso na designação dos professores, visando uma discussão mais rica nas reuniões dos membros deste núcleo – com foco na constante atualização do PPC. Ter professores que atendam os núcleos básicos e específicos nos cursos contribui plenamente para a concepção de um PPC articulado com as diversas áreas do saber, contribui também para uma formação mais contextualizada do egresso, frente às diversas demandas que o mercado de trabalho impõe atualmente.

> *Sou pedagoga e faço parte do NDE do curso de administração há 6 meses. Há menos de 02 meses, tivemos que reformular a matriz curricular do curso, na qual tive oportunidade de contribuir mais efetivamente nos componentes curriculares que dialogam com a pedagogia. Sendo assim, acredito que o NDE teve um impacto positivo nesse sentido: concedeu a oportunidade de uma participação mais efetiva do docente na construção do perfil pedagógico do curso e da instituição de ensino. (p3).*

Após a implantação dos NDEs nos cursos de graduação da Fazag, foi possível notar os avanços qualitativos na concepção e constante atualização do projeto pedagógico do curso – PPC, através das contribuições coletivas dos professores membro deste núcleo, como também nos debates com foco na plena formação do egresso. a estruturação do núcleo docente estruturante nos cursos da Fazag visa também estimular o aprendizado dos alunos de forma contínua, possibilitando uma visão ampla do mercado de trabalho. Outros objetivos do NDE são:

- discutir as diretrizes curriculares;
- contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
- traçar as linhas de pesquisa dos cursos;
- viabilizar estratégias de planejamento do curso e de suas disciplinas;

Entendo que o NDE veio legitimar ainda mais a importância crucial de uma maior participação dos docentes na construção dos documentos pedagógicos dos cursos nas instituições de ensino superior. Antes do NDE, mesmo havendo a necessidade da participação docente na construção das matrizes curriculares, sistema de avaliação e perfil profissional do egresso, dentre outros documentos que norteiam a prática educativa, boa parte das instituições não demandavam essa tarefa aos docentes.

Costumeiramente, "ao ingressarmos em uma instituição de ensino, todos esses documentos já estavam "prontos" e sem nenhuma participação do corpo docente" (p6). Outra fala de grande expressividade reforça a importância da clareza na composição deste núcleo, conforme relato da professora a seguir: "creio que o NDE bem estruturado cria uma enorme possibilidade de construção acadêmica voltada para os três eixos: pesquisa, extensão e pós-graduação. [...] Em verdade, o NDE passa a ser um suporte acadêmico de qualidade para o curso e coordenação". (p1).

Percebe-se neste trecho que a coordenadora ressalta a importância da composição deste núcleo, cujo PPC não se limita apenas ao ensino, justamente porque apresenta outras necessidades formativas que o aluno necessita ter para ser um profissional autônomo, responsável, crítico e atuante. Tais necessidades formativas podem ser desenvolvidas de diversas maneiras e, paralelamente ao ensino, é preciso investir nas atividades de extensão, na realização das atividades complementares, nos grupos de estudo, nas atividades de monitoria, nos eventos científicos em geral, ou seja, existe um leque de possibilidades que precisam ser discutidas coletivamente pelos professores que compõem o núcleo docente estruturante de um curso de graduação.

> *Acredito que o núcleo docente estruturante se configura numa estratégia bastante importante para a concretização de alguns objetivos das instituições de ensino, especialmente de nível superior, em específico, os que tangem a gestão participativa e democrática, pois visibiliza as 'vozes' daqueles que são os principais sujeitos no processo de legitimação de propostas e mecanismos legais voltados para a qualidade na educação: os docentes. Através do NDE, as demandas reais são explicitadas e de forma coletiva, buscam-se soluções. Além disso, o PPC, que muitas vezes é/era construído por 'uma única mão' e imposto, passa agora com o NDE a ser construído de maneira plural, reconhecendo as especificidades, as múltiplas realidades e as diversas necessidades da instituição, dos docentes e dos discentes. (p5).*

Por essa via de pensamento, podemos inferir que o NDE é um elemento que viabiliza o avanço qualitativo das discussões acadêmicas no âmbito de um curso de graduação, contribuindo e muito para pensar o curso de forma mais participativa e democrática.

Após a criação dos NDEs nos nove cursos de graduação da Fazag, foi possível perceber o avanço qualitativo através dos vários olhares, vários questionamentos e muitas (re) leituras nos PPCS dos cursos. Outro ponto percebido é a troca de informações entre os professores que compões os nove NDEs, contribuindo para a interdisciplinaridade necessária e existente entre as diversas áreas (humanas, saúde, tecnologia, educação).

Em sua obra "as cidades invisíveis", Ítalo Calvino apresenta uma reflexão de extrema importância que trago aqui para concluir este trabalho, cujo objetivo maior é contribuir para a qualidade acadêmica que tanto almejamos na educação superior, em todas as nossas ações: tanto na sala de aula quanto fora dela. Eis que Calvino (1998, p. 79), nos diz:

> *Marco Pólo descreve uma ponte, pedra por pedra.*
>
> *"Mas qual é a pedra que sustenta a ponte"? – Pergunta Kublai Khan.*
>
> *- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra", responde Marco Pólo, mas pela curva do arco que estas formam.*
>
> *Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:*
>
> *- Por que falar das pedras? só o arco me interessa".*
>
> *Pólo responde: - "sem pedras o arco não existe".*

Para (não) terminar, acredito que é na ajuda mútua e na participação ética, criativa e dinâmica entre o corpo docente de um curso e a instituição de ensino superior é que se pode perceber a melhoria na educação nesta área, ao mesmo tempo em que acredito ser necessário perceber que os instrumentos de avaliação e, em especial, a resolução n. 01, de 17 de junho de 2010, são documentos de extrema importância para nos guiar nas decisões neste universo acadêmico em prol de um ensino superior de qualidade. Cabe a nós, depende de nós uma atuação significante na elaboração do PPC de um curso, pois sabemos que um projeto é uma antecipação, uma vez que o prefixo *pro* significa antes. A palavra vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa "lançar para diante". Assim, significa "dirigir-se para o futuro", "lançar-se na direção do possível" e, por isso, a atuação dos membros do NDE favorecem uma caminhada segura, com obstáculos e "riscos", mas com aprendizado e com um conhecimento gerado coletivamente, baseado no diálogo, no respeito mútuo e sempre atento para as diversidades regionais, em busca da valorização holística do ser humano.

Referências

Barnett, Ronald. *A universidade em uma era de supercomplexidade.* (1997). São Paulo: Editora Anhembi Morumbi.

Brasil. Ministério da Educação (1996). Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial da união*. Brasília. Retirado em dezembro 23, 2012 de http://www.consumidorbrasil.com.br/consumidorbrasil/textos/legislacao/l9394.htm

Brasil. *Novo instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância*. (2012). Retirado em março 07, 2012 de portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view

Brasil. Resolução n. 01, de 17 de junho de 2010. *Normatiza o núcleo docente estruturante e dá outras providências*. Retirado em fevereiro 20, 2012 de portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task.

Brasil. (2004). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES - *instituído pela lei nº 10.861*, de 14 de abril de 2004.

Calvino, Ítalo. *As cidades invisíveis*. pp. 79. 1998.

Conaes – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Parecer n. 4, de 17 de junho de 2010.* Sobre o Núcleo Docente Estruturante. Retirado em Abril 02, 2012 de portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6884&option.

Freire, Paulo; Shor, i. *Medo e Ousadia*: o cotidiano do professor. Retirado em março 13, 1986 de http://www.bibliotcadafloresta.ac.gov.br

Portaria 147, de 02 de fevereiro de 2007. Retirado em janeiro 17, 2012 de portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portaria147.pdf

Prefeitura Municipal de Valença. (2012). *Foto da cidade de Valença – Bahia.* Retirado em abril 16, 2012 de http://www.valenca.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9:atualidade&catid 9:historia&itemid=30

Rouanet, Paulo Sérgio. (1993). Iluminismo e contra iluminismos: sobre a modernidade e o seu projeto inacabado. *Revista textos de cultura e comunicação*. Primeiro semestre – fase II, volume 29, pp. 5 – 23.

Soares, Sandra Regina; Cunha, Maria Isabel da. (2010). *Formação do professor***:** a docência universitária em busca de legitimidade. (pp. 19). Salvador: EDUFBA.

Vieira, Flávia; Silva, José Luís; Almeida, Judite. (2009) *Transformar a pedagogia na universidade:* possibilidades e constrangimentos. Portugal: De Facto.

9.18.

Título:

Innovación y gestión curricular, diálogos para instituir un programa educativo

Autor/a (es/as):

Ramirez, Sara Miriam Gonzalez [Universidad Autónoma de Queretaro]

Mejía, María del Carmen Díaz [Universidad Autónoma de Queretaro]

Rivas, Luis Rodolfo Ibarra [Universidad Autónoma de Queretaro]

Resumo:

Mostramos el producto de una experiencia institucional: el programa educativo de la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa (LlGE), de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), México, que se inauguró en julio 2011. Su diseño curricular es innovador, propone una forma, distinta, alterna a la existente al menos en la UAQ para intervenir curricularmente. Admite la necesidad de responder a exigencias institucionales derivadas del proyecto Alfa Tuning para América Latina: competencias, créditos académicos, flexibilidad y movilidad y, a demandas del mercado laboral. Y, al mismo tiempo fue prioritario atender carencias que prevalecen en educación superior. Durkheim[iii] postuló que educar es formar en el estudiante estados físicos, mentales y sentimentales. Actualmente, profesores comunican ideas, (estados mentales) y enseñan prácticas (estados físicos) acordes a la profesión que se eduque. No se trabaja, de manera consciente, para formar sentimientos, sí se trasmiten en clase, sin un programa que priorice qué sentimientos recrear ni cómo hacerlo.

Describimos criterios que guían la reciente LlGE y cómo se realizaron las actividades necesarias para instituirla. EI trabajo curricular se realizó de manera colegiada y consensada por un grupo cinco de profesores, cuya relación estribó en saberes concernientes al campo socioeducativo que coordinaron esfuerzos gracias a dialogar y conducirse de forma horizontal o democrática, sin identificar línea jerárquica entre ellos.

Para diseñar y conducir la LlGE nos apoyamos en el pensamiento complejo: unir lo disperso, admitir procesos dialógicos, dialécticos e identitarios. Nuestra innovación educativa consideró "ejes estratégicos: reorganizar información-dispersión de conocimientos y conformar un soporte para orientar a la civilidad, al percibir y tratar los problemas más urgentes y globales. Aquellos que problematizan para vivir de manera más solidaria, plena, eficiente, eficaz y alegre. Los contenidos de la enseñanza derivaron de reunir competencias profesionales y núcleos disciplinares: un sistema mayor (núcleos) constituido por menores (competencias).

Innovación y gestión universitaria es inviable si la forma de concebir la ciencia-cultura sigue vigente. Se requiere un cambio no sólo de tipo programático sino paradigmático. Los programas que surgen para atenderse en la universidad devienen, predominantemente, de un paradigma de disyunción. Éste ejerce su influencia de manera un tanto oculta, los universitarios lo siguen sin percatarse de sus implicaciones. No sólo es asunto de organizar el conocimiento. Se trata sobre todo de problematizar qué es conocer y cómo valorar el producto del conocer: la teoría. Como

ahora se hace es fragmentando lo unido, es llevando a una especialización que oculta los nexos de la parte con el todo. El paradigma que se sigue de manera-inadvertida es el que descontextualiza lo que se estudia. Es el que persigue fines tecno-económicos sin casi valorar sus repercusiones en la naturaleza ni en la humanidad.

La LlGE es una experiencia educativa que ofrece ideas, prácticas y sentimientos para innovar, gestionar y educar en aras de un mundo mejor. Nació de dialogar. Ahora deseamos extender el diálogo para innovar- gestionar nuestro proceso-producto.

Palavras-chave:

Diálogo, innovación, gestión, educación.

Introducción

México en la última década emprendió la tarea de reformar la educación superior. Una de las exigencias a las universidades estatales públicas, es elevar la calidad y ampliar y diversificar la oferta de programas educativos. Por lo que la Universidad Autónoma de Querétaro, tienen el cometido de aumentar y diversificar su cobertura educativa a nivel licenciatura ya que aumentó del 11.2% en el 2005 al 37.3% en 2011[iv], la UAQ atiende al 30% de la demanda estatal. En la Facultad de Psicología se planteó la necesidad de una nueva licenciatura relacionada con lo educativo, porque ya se cuenta con tres maestrías relacionadas con educación y un doctorado en psicología y educación.

Para dar respuesta a la demanda, un grupo de profesores de manera colegiada y consensada, se reunió e instituyó la comisión de evaluación curricular, con objeto de recabar y analizar referentes teóricos y empíricos que, sustentaran la creación del nuevo programa educativo. El desarrollo del trabajo fue a través de sesiones sistematizadas con acuerdos que se convirtieron en tareas que, posteriormente, se revisaban en el grupo, el medio que prevaleció y que le dio fuerza al mismo fue el diálogo.

La propuesta se elaboró en diferentes momentos metodológicos, el primero, fue la búsqueda y análisis de planes y programas relacionados con educación de otras instituciones a nivel nacional e internacional.

El segundo fue identificar la demanda laboral y las condiciones del entorno, en cuanto a la necesidad de contratar educadores. Se realizó un estudio de factibilidad dirigido a sujetos claves que brindaron información relevante del campo de trabajo. Querétaro tiene un crecimiento de población exponencial ya que, se agregan a esta región alrededor de 40 familias diarias, el fenómeno e migración al estado se incrementó y también la implementación de escuelas en todos los niveles.

Otro momento de la creación del programa curricular, fue determinar el sustento teórico, metodológico que soportara el planteamiento de la propuesta de la Licenciatura en Innovación Gestión Educativa. Es un programa académico que se caracteriza por tener aspectos innovadores:

1. Transforma el concepto de maestro de aula a un educador versátil y adaptable a condiciones cambiantes del entorno.

2. Amplía y define significativamente los campos y áreas de ejercicio profesional de sus egresados. Propone formar estudiantes para trabajar en escuelas como docente de las ciencias sociales y/o responsables de diseñar y gestionar currícula; así como, en empresas siendo responsables de la capacitación de los empleados. También trabajará en dependencias de gobierno como expertos en educación para todo tipo de proyectos sociales, y en organizaciones no gubernamentales como diseñadores de programas socioeducativos para grupos marginados socialmente o, grupos poco atendidos en sus necesidades de educación no formal como ancianos o jóvenes en el ámbito del ocio y la recreación.

3. El programa educativo responde también a las demandas contemporáneas de valoración y respeto por la diferencia así como, el de educación a distancia o virtual.

El cuarto momento fue la elaboración del documento que da estructura a los acuerdos y al trabajo de los profesores involucrados. El producto (documento) obedece a las exigencias institucionales de reforma con la intención de ofrecer calidad y equidad. Estas exigencias están determinadas en el Programa de Desarrollo Institucional[v] El currículum considera los elementos de movilidad, competencias, créditos académicos, flexibilidad y demandas del mercado laboral.

Diseño curricular de la lige

Describimos la estructura del nuevo programa curricular: Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa, de la Universidad Autónoma de Querétaro.

1. **Ejes transversales del curriculum**

El programa curricular de la LIGE es innovador porque la propuesta curricular se sustenta en la teoría de la complejidad[vi], la pretensión es re-unir lo que artificialmente se halla separado, el hombre, su cultura y entorno en procesos socio-educativos. El programa de la Licenciatura en Innovación y Gestión, busca que los estudiantes desarrollen pensamiento complejo y sincrético, es decir, innovador.

La LIGE es un programa formativo de licenciatura que pretende formar a estudiantes con un pensamiento complejo, lógico analítico y dialógico, que domine herramientas de la

comunicación y expresión así como desarrolle el sentido de la atención social y beneficio común, un profesional ético que se vive de manera integral y que desarrolle proyectos de investigación y gestión con soporte teórico metodológico que dé respuestas a necesidades reales.

La "**innovación y la gestión",** en este programa, son ejes transversales de formación con la finalidad de problematizar, proponer y transformar realidades socioeducativas; además, el programa promueve que los estudiantes gestionen proyectos de investigación, para esto es necesario que durante el trayecto curricular se fomente el aprendizaje autónomo y la participación a fin de crear en los estudiantes un carácter de cambio a través de la misma. La gestión, para la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa (LIGE), se entiende como el proceso de conjuntar esfuerzos individuales, grupales, institucionales y sociales para plantear problemas o necesidades, acordar formas de estudiarlos y evaluarlos, para llevar a la práctica los resultados de innovar. Por lo tanto, la investigación en esta licenciatura es base de la innovación y la gestión para la transformación, es decir, se promueve clarificar procesos que, tácita e inadvertidamente, realizan actores socioeducativos en aras de intervenir en ellos para transformarlos en provecho de los propios actores y de su entorno.

La LIGE cuenta con otros dos ejes transversales de formación: educar -socializar y 3 política-ética.

En cuanto a **educar y socializar**, el programa innova al romper el esquema del concepto de "maestro" y establece una figura de "educador" primero porque, este término abre el ejercicio de educar en un espacio formal y no formal, segundo, la implicación que conlleva es manifestar la transformación de la demanda social que involucra la intervención, que actualmente solicita una transformación de la educación convencional. En consecuencia se establece otro concepto "Socio-educador" que da apertura al ejercicio profesional de educar a través de medios tecnológicos así como, en grupos y comunidades de manera no formal.

Para Durkheim educar es formar en el estudiante estados físicos, mentales y sentimentales acordes a la profesión que se eduque, por lo tanto el programa de la licenciatura propone una pedagogía basada en mostrar la necesidad de intervenir sobre la realidad educativa: los argumentos teóricos de la pedagogía no se limitan a describir y explicar. Son, asimismo, de naturaleza valorativa. Los argumentos pedagógicos son saberes con indeclinable orientación valorativa y, en tal virtud, pretenden guiar valorativamente la actividad docente[vii]. Se considera a Durkheim, en la necesidad de discurrir, porque las condiciones necesarias para la reflexión no se presentan siempre ni en todas partes o no existen circunstancias para reflexionar o criticar y mejorar condiciones de vida[viii]. La pedagogía requiere 'un caldo de cultivo' que se materializa en la propuesta de la LIGE.

Para lograr lo anterior los fundamentos disciplinares de la propuesta curricular fueron: las teorías pedagógicas que establecen un marco ético, político y social[ix]. La fe razonada, la intervención pedagógica, describe y explica *medios* y *fines* de la educación sin uno de esos dos conjuntos no hay pedagogía. Además se necesita a las ciencias de la educación quienes dicen cómo es el aprendizaje y atisban la forma de cómo conseguirlo. También, una base importante es la ciencia, ya que ésta no indica qué fines ni qué contenidos deben ser aprendidos. Si no se tiene cuidado, podrán existir respuestas de mera opinión para decidir qué fines perseguir con esos medios. La 'buena voluntad' infundada es mera emisión de aire, voz, que no la sostiene nada.

Por otro lado, la pedagogía vive la tensión entre las dos éticas, la primera que ilustró Weber[x] la de la responsabilidad y la de la convicción, La del mundo objetivo científico y la segunda: ética de la fe. La inherente a describir y explicar objetivamente al ser, a la realidad. La del deber ser, la de los anhelos fundados. La ciencia está más orientada al presente y al pasado: dice lo que existe y cuál es su cómo ó por qué. La pedagogía se inclina por el futuro: expresa lo que hay que hacer para construir lo deseable en el futuro, recupera lo mejor de lo existente, persigue superar o induce a moverse en el sentido del progreso o persecución de mejores estadios de vida; que, además, proyectan nuevas posibilidades sobre la base de las existentes. No inventa realidades. Sólo fundamentan lo deseable sobre la base de lo existente. Los núcleos del buen sentido son las construcciones sociales -en forma de prácticas o discursos- que mueven en aras de mundos mejores. La consigna para los egresados de la LIGE es que adquieran estas bases como un método pedagógico de práctica profesional que no recaiga en reduccionismos o en recetas instrumentales de la enseñanza, El fin de la LIGE es formar socioeducadores que tenga este soporte científico un pensamiento acorde a la actualidad y una sensibilidad humana para buscar un beneficio común.

Además la LIGE busca que los estudiantes, acorde a la teoría vygotskiana, consideren que el aprendizaje es social, y que la labor de enseñanza debe focalizarse en la zona de desarrollo próximo. Por lo tanto, los contenidos del plan de estudios se trabajarán en forma grupal, los estudiantes formarán equipos de trabajo con compañeros, asesorados y serán guiados por sus profesores. De esta manera, aprenderán a trabajar en colaboración que los llevará a ser personas con pensamiento integrador y con sensibilidad hacia las necesidades del otro(s) serán sujetos interactiva y lingüísticamente competentes[xi] durante su formación profesional, aprenderán a establecer vínculos comunicativos eficaces encaminados al acuerdo para coordinar acciones, algo muy importante para su inserción futura en el mercado laboral, a través de estrategias de intervención socio educativa, práctica profesional, y servicio social.

Adicional a clarificar las exigencias de tipo social, político y cultural, la evaluación y el diseño curricular, también deben considerar otros dos niveles de análisis: epistemológico y psicológico.

Es indispensable considerar esos niveles porque la educación del universitario se realiza sobre la base de prácticas que propician modos de conocer (epistemología) o de aprender (psicología del aprendizaje)[xii]

En cuanto al eje de **ética y estética,** ya se mencionaron algunas consideraciones que son importantes en la responsabilidad y corresponsabilidad del ejercicio de educar. La LIGE tiene una postura humanista, integral, de calidad y excelencia y, de valores éticos y de responsabilidad social. que son valores que distinguirán a los egresados en el ejercicio profesional ya que en tiempo de crisis la LIGE tiene claridad en su quehacer y pretende formar formadores y pone prioridad en la ética del socioeducador profesional , ya que estará formado en valores que lo guíen a gestionar propuestas socio-educativas en pro del beneficio común, no respondiendo a intereses mezquinos que coarten posibilidades de crecimiento mutuo, sí con alto sentido de implicación y corresponsabilidad para concretar actividades innovadoras en diferentes grupos sociales, para transformar la realidad socioeducativa.

Otro soporte curricular de la LIGE es que en la vida, como en la escuela, se requiere humanizar al ser humano, se necesita **socializarlo y educarlo**. Consideramos al proceso de humanización al incesante despliegue de las facultades inherentes a nuestra especie: ideas, sentimientos y prácticas requeridas para la vida individual, en sociedad y en comunidad, necesarias para producir y reproducirse en armonía con la naturaleza. La humanización es un proceso siempre inacabado para la especie, para cada individuo y grupo social. No es usual formar educadores que asuman la compleja tarea de desplegar propiedades del ser humano en ámbitos adicionales a los formales. La LIGE tiene el cometido de contribuir al perenne proceso de humanizar. En algunos casos, está más dirigida a socializar. En otros a educar.

El Licenciado en Innovación y Gestión Educativa que egrese de este programa encarará una condición sumamente difícil y compleja. Algunos la denominan posmoderna. Otros la caracterizan como crisis estructural generalizada. Bajo cualquier forma de mostrar las condiciones vigentes, es necesario admitir la necesidad de unir lo que la crisis o la posmodernidad separó. Se requieren formas de humanización que cobren conciencia de las condiciones en las que vivimos y que, al reconocerlas, abran la oportunidad de otras distintas a las que padecemos. Formas de educar y socializar que vivan la tensión de recuperar: el pasado valioso, el presente demandante y el porvenir deseable. La LIGE hace propia la exigencia filosófico-pedagógica de afanarse por un mundo deseable. Al mismo tiempo, sigue prescripciones científicas para no incurrir en sueños irrealizables: vive la tensión entre lo deseable y lo posible. No tiene respuestas preestablecidas a exigencias de la realidad. Comparte también el respeto, responsabilidad, compromiso y honestidad al trabajar en provecho del género humano, de un grupo específico y de la naturaleza que a todos nos soporta: vive las tensiones individuo-sociedad-comunidad; cultura-natura; ocio-negocio.

2. Núcleos disciplinares y profesionales

A parte de sus fundamentos disciplinares, curriculares y ejes formativos transversales, La LIGE consideró 5 elementos sustanciales que la ponen a la vanguardia; considera en su diseño curricular la movilidad, competencias, créditos académicos, flexibilidad y demandas del mercado laboral, también, está involucrada la definición de la sociedad en cuanto a articular la formación con necesidades reales; además, admite la tendencia por el docente de aceptar la definición del perfil profesional.[xiii] Su principal supuesto proviene de considerar que la indagación para elaborar una propuesta curricular e de las demandas que emanan del mercado laboral, en forma de habilidades o competencias laborales del profesional que determina el perfil del egresado y, en consecuencia, el currículo. Así es el mercado el que determina la educación superior, otra crítica es asegurar que esta tendencia reduce el fenómeno educativo a una mera exigencia técnica.

El programa reconoce que un egresado de la LIGE, como formación universitaria o de educación superior, no sólo obedece a demandas técnicas sino también sociales, políticas y culturales, y sobre todo, de la filosofía, historia y de las ciencias de la educación, en consecuencia se pretende sea un profesional con un pensamiento crítico, reflexivo, creativo e integral. Pensamiento que pueden ser deductivo, experimental, histórico, reflexivo o crítico,[xiv] estos modos de pensamiento están dotados de validez y aplicación general, son una manera de apropiarse de la realidad. También considera un pensamiento dialógico y sincrético[xv] sobre la base de distintas fuentes. Morin, mostró esas 4 distintas maneras de hacer ciencia y de conducirse en la vida. Las actividades académicas en la LIGE (investigación, docencia, difusión, gestión y tutoría) serán impactadas por el manejo consciente de ellas, así como por el pensamiento complejo, filosófico y de las ciencias de la educación: será un pensamiento sincrético el que se impulse en la LIGE.

Para contrarrestar la forma de ver la profesión del docente en nuestro país, que, en muchos casos, obedece a prácticas profesionales caducas, dominantes y emergentes. Otro elemento que propone la LIGE como recurso teórico valioso, es el de **núcleos conceptuales profesional-disciplinarios**, éstos representan el reducido grupo de realizaciones ejemplares o paradigmas necesarios para el ejercicio profesional.[xvi] De tal manera que el alumno relacione la teoría con la práctica, esto es, que teorice su práctica que lo lleve a vivir la praxis.

Estructuración de los contenidos de enseñanza

Para seleccionar los contenidos de la enseñanza, de la LIGE recuperamos y reelaboramos [xvii] las categorías planteadas por Mockus.

Núcleo disciplinar, alude a encontrar un grupo reducido de realizaciones ejemplares de la disciplina, reconocido y acogido por la comunidad profesional y que se consideren relevantes para la aplicación del trabajo y desarrollo del mismo

Núcleo profesional, que decanta y ordena, aquello que es fundamental, para la formación del licenciado en innovación y gestión educativa.

El diseño curricular por núcleos, supone reconocer y jerarquizar los conocimientos y técnicas considerados paradigmáticos, es decir, ejemplares o típicos y destacar las categorías con las que una comunidad profesional aprehende su campo. Este trabajo requiere separar lo fundamental de lo accesorio, reconociendo el objeto de la disciplina, la identificación de la realidad que se pretende conocer o modificar y los medios y las técnicas para alcanzar ese conocimiento (ídem). La propuesta curricular para la LIGE es sincrética. Reconoce la necesidad de responder a exigencias del mercado y, al mismo tiempo, a núcleos disciplinares y prácticas profesionales. Cuando se afirma que la propuesta metodológica de la complejidad une lo disperso, también nos referimos a evitar la forma disyuntiva de algunas tendencias de diseño curricular: asumen que son competencias profesionales, o son núcleos-prácticas profesionales. Uno u otro. Separan, como si fueran indisociables, a las competencias de los núcleos profesionales. En este caso se admite la conveniencia de aceptar ambas ofertas para el diseño curricular de la LIGE. El punto de unión del sinnúmero de competencias y lo abstracto del núcleo profesional está en agrupar la dispersión de las competencias profesionales. Tal agrupación da mayor objetividad a los núcleos disciplinares y a las prácticas profesionales.

2. Definición de competencias por núcleos

El libro Tunnig para América Latina señala **27 competencias genéricas** para el área de educación[xviii] En el currículo de la LIGE se agrupan esas 27 competencias genéricas en los cuatro núcleos disciplinares: educación-socialización, innovación, comunicación y gestión; comunes para la formación de los Licenciados en Innovación y Gestión Educativa. La dispersión de 27 competencias se evita al agruparlas en sistemas que les dan mayor sentido: los núcleos disciplinares.

Las **27 competencias específicas** para el campo educativo encontradas por Beneitone y colaboradores también son útiles para nuestro diseño curricular. Éstas dan mayor objetividad a las áreas de profesionalización proyectadas para la Licenciatura en Gestión e Innovación Educativa.

En el estudio Tuning para América Latina también encontraron que en nuestro continente existen tres ejes curriculares para la formación de educadores: 1) disciplinas de fundamentos de la educación (filosofía de la educación, psicología de la educación, sociología de la educación y

política de la educación); 2) disciplinas del campo pedagógico (didáctica, curriculum y teorías pedagógicas); y 3) prácticas supervisadas (práctica profesional). De igual forma, encontraron que en algunos países poseen, en sus planes de formación de educadores, un conjunto de disciplinas orientadas a la acción en movimientos sociales, culturales y multiculturales; asimismo existe el intento de formar educadores en la investigación para la acción[xix]. Destacamos estos hallazgos por la coincidencia que tiene el diseño curricular de la Licenciatura en Gestión e Innovación Educativa. Es notorio que las TIC's, como campo emergente, no lo mostraron en este estudio de América Latina. La LIGE lo ofrece.

Acorde a la visión teórica que asumimos en esta propuesta curricular, con el fin de fundamentar la creación de la LIGE, establecemos cuatro núcleos disciplinares, comunes a la formación de los Licenciados en Gestión e Innovación Educativa. Núcleos disciplinares comunes que interactuarán con cada área de formación profesional, a saber: i) Innovar, ii) Educar y socializar, iii) Gestionar y iv) Comunicar.

A continuación mostramos la asignación de **competencias genéricas** por núcleo disciplinar.

Competencia para núcleo disciplinar Innovar	**Competencias para el núcleo Educar y Socializar**
1. Capacidad de investigación.	1. Conoce sobre el área de estudio y la profesión.
2. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	2. Analiza críticamente las políticas educativas.
3. Habilidad para buscar procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	3. Describe y explica fenómenos naturales y procesos socioeducativos en términos de conceptos, principios, teorías y prácticas biológicas, físicas, sociales, culturales, psicológicas, políticas y antropológicas.
5. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	4. Recupera teorías sobre la naturaleza y su nexo con el ser humano para elaborar, operar y evaluar programas socioeducativos.
6. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	5. Capacidad para formular y gestionar proyectos
7. Habilidad para buscar procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	6. Compromiso ético.
8.Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer socioeducativo.	7. Compromiso con la calidad.
9. Integra y recrea elementos teóricos y	8. Interviene en procesos socioeducativos.

prácticos que permitan reflexionar y tomar postura ante	Diversas realidades.
10.Educa en valores, formación ciudadana y democracia.	
11.Integrar y recrear elementos teóricos y prácticos que permitan interactuar y analizar diversas realidades y necesidades para problematizarlas.	
12. Problematizar realidades específicas con el apoyo de teorías filosófico-.pedagógicas y sustentables que fundamenten lo deseable del desarrollo humano.	
13.Elaborar y ejecutar un modelo de intervención educativa.	
14. Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje.	
15. Analizar y problematizar realidades para identificar fines deseables en teorías y prácticas socioeducativas en campos formales y no formales.	

Competencias para el núcleo disciplinar Gestionar	**Competencias relativas al núcleo Comunicar**
1. Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica.	1. Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades socioeducativas específicas en diferentes contextos.
2. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	2. Capacidad de comunicación oral y escrita.
3. Compromiso con la preservación del medio social.	3. Capacidad de crítica y autocrítica.
4. Habilidad para trabajar en forma autónoma.	4. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
5. Capacidad de motivar y conducir hacia	5. Capacidad de comunicación en un segundo

metas comunes.	idioma.
6. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	6. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
7. Capacidad para toma de decisiones	7. Habilidad para buscar procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
8. Capacidad de trabajo en equipo.	8. Habilidades interpersonales.
9. Compromiso con su medio social cultural.	9. Capacidad para trabajar en equipo.
10. Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades socioeducativas específicas en diferentes contextos.	

4. Gestión del programa curricular de la LIGE

La LIGE es una propuesta curricular de cuatro años, en donde los estudiantes transitan primero por dos años (cuatro semestres) con una formación básica común, el tercer año se enfoca a definir áreas del campo laboral que los estudiantes podrán elegir de acuerdo a sus intereses, el cuarto y último año, los alumnos escogerán sus materias que complementen sus intereses o necesidades de la profesión semiflexible que pretende formar licenciados en innovación y gestión educativa, consta de tres etapas. a) Formación básica común b) Formación profesional c) Formación integradora. Las etapas formativas son acordes al modelo curricular semiflexible descrito por [xx] y se ajusta tanto a las exigencias institucionales, como al diseño mismo de nuestra propuesta.

El currículo semiflexible, se organiza por etapas o niveles constituidos por unidades de aprendizaje, que no necesariamente tienen una secuencia temporal obligatoria. En la etapa inicial, se brindan herramientas teórico metodológicas generales y saberes básicos o comunes a las áreas del conocimiento. En esta etapa sucesiva, se agrupan los saberes específicos del programa educativo en cuestión. La etapa final profundiza saberes y su aplicación en el campo profesional. En esta modalidad académica, las seriaciones se reducen al mínimo, sin embargo, se debe indicar con precisión los cursos que deberán ser acreditados como requisito previo.

El modelo académico semiflexible, al estar basado en el sistema de créditos, permite, respetar los criterios de seriación o requisitos, que el alumno seleccione las unidades de aprendizaje a cursar en un semestre, de acuerdo a sus posibilidades, intereses; adicionalmente, el sistema de créditos, facilita el reconocimiento y acreditación de cursos, de otros programas educativos realizados en otras escuelas o facultades de la UAQ, e incluso en otras instituciones de educación superior nacionales o extranjeras.

Los currícula flexibles o semiflexibles[xxi] exigen condiciones histórico materiales que posibiliten: i) suficiente oferta entre la cual los estudiantes elijan sus cursos, en este caso el programa cuenta con materias optativas que el alumnos eligirá de acuerdo a su perfil del área terminal ii) la necesaria flexibilidad de la normativa institucional que posibilite mecanismos de acreditación desarticulados a semestres o años. Tal es el caso que los estudiantes de la LIGE podrán presentar exámenes voluntarios que beneficiarán a alumnos a no arrastrar o adelantar materias que a él le convengan. También precisa de dirección puntual, acompañamiento y asesoría de quienes conocen y operan el currículo, los profesores o tutores y las autoridades académico-administrativas encargadas de su gestión. Con el fin de evitar la deserción y la reprobación.

El Sistema de Créditos en la LIGE es inherente al currículo flexible y centrado en el aprendizaje, es la contabilización o asignación de valor a los eventos didácticos mediante el sistema de créditos académicos. La ANUIES define crédito como unidad de medida de reconocimiento académico, debe ser universal, transferible y equivalente al trabajo académico del estudiante.

Un sistema de créditos mide todas las actividades del estudiante, lo que permite sumar créditos por las actividades de aprendizaje realizadas:

Clases presenciales y a distancia, laboratorios, seminarios, talleres.

Prácticas profesionales, servicio social, residencias, estancias.

Prácticas de campo, prácticas clínicas.

Tesis, proyectos de investigación, de emprendedores, ayudantías, monografías, conferencias, actividades a distancia, etc.

Trabajo profesional supervisado.

Actividades extra-institucionales: verano en la investigación, estancias académicas etc. [xxii]

El caso de la LIGE la participación de los estudiantes es en un coloquio interno pero formal aportará créditos a su suma total.

La forma de medir y asignar los Crédito en la LIGE es de:

Docencia	1 crédito = 16 horas de trabajo
Trabajo de campo supervisado	1 crédito = 50 horas de trabajo
Otras actividades de aprendizaje individual o independiente	1 crédito = 20 horas de trabajo

Institución de la lige

La LIGE inició sus actividades en agosto de 2010. Contamos con un grupo de 23 estudiantes. El trayecto curricular que los estudiantes realizarán es de 6 materias por semestre, que en la LIGE las llamamos unidades de aprendizaje, tres unidades teóricas y tres práxicas, entre éstas está la unidad de aprendizaje del idioma inglés. El número de unidades de aprendizaje con gran orientación teórica disminuirán durante el trayecto curricular, ya que mientras más avance los semestres, más unidades de aprendizajes práxicos llevarán a cabo.

Los curso se trabajan cuatro días en aula y, un día se dedica a observación participante, en una institución elegida por los estudiantes de acuerdo a su interés, ésta puede ser indistinta en educación formal e informal. El objetivo de esta actividad es problematizar la realidad socioeducativa y, elaborar propuestas de investigación, derivadas de la problemática observada. Las aproximaciones investigativas de los estudiantes se socializan en un foro académico con el que clausuramos el semestre escolar. Tenemos como meta organizar al finalizar 6° semestre un coloquio estudiantil. En suma, las tareas de investigación, articularán la gestión de trabajo vinculado a la comunidad, la intención es acercarlo al otro(s) para desarrollar, en los futuros Licenciados en Innovación y Gestión Educativa, el sentido de atención social y el de beneficio común.

La LIGE es una experiencia educativa inédita. Estudiantes y profesores reflexionamos cotidianamente sobre nuestro quehacer. Disponemos de la palabra y de referentes teórico-empíricos, con estos elementos dialogamos para acordar caminos que nos permitan alcanzar aprendizajes autónomo y significativos. Aspiramos a formar profesionales de la educación capaces de intervenir en la compleja realidad socioeducativa con propuestas innovadoras.

Hoy en el marco de este VII CIDU, deseamos extender el diálogo para innovar y gestionar nuestro recién instituido proceso educativo.

Bibliografía

ANUIES (s/d). Sistema para la asignación y transferencia de créditos académicos SATCA. En: http://www.anuies.gob.mx

Beneitone, P. Esquetini, C. González, J. Maletá, M. Siufi, G. Wagenaar, R.(eds) (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Bourdieu, Pierre. (1990). Sociología y cultura. Grijalbo. México: Colección Los Noventa.

Bourdieu, Pierre. (2005) Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI

Cuevas et. al (2009) Innovación educativa en México, Propuestas metodológicas y experiencias ANUIES

Díaz, F. J. (2003 b) Innovación tecnológica y ambiente. La industria química en México. México: UAM-Xochimilco.

Díaz Barriga, Angel. (1984). Didáctica y currículum. México: Nuevomar.

Durkheim, E. (1993). Educación y sociología. México: Colofón.

Durkheim, Emile. (1989). Las reglas del método sociológico. México: Premia Editora, La Red de Jonás.

Furlán, Alfredo. (1996). Curriculum e institución. México: Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.

Habermas, Jurgen. (2004). Teoría de la acción comunicativa. Buenos Aires: Taurus.

Ibarra Rivas, Luis. Díaz Mejía, Ma del Carmen.Solís, Edita. Argülles Gerardo. Rodríguez, Ignacio. (2008). Un modelo de evaluación curricular universitario. Reporte final de investigación. Mimeo

Mockus, Antanas. (1990). "Lineamientos sobre programas curriculares" México: Revista de la Educación Superior # 74. ANUIES.

Morin, Edgar. (2004). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Morin, Edgar. (2004). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Piaget, Jean. (2001). Psicología y pedagogía. Barcelona: Crítica.

Sánchez Soler Dolores. (1995). Modelos educativos. México: ANUIES, colección Temas de la educación superior.

Sánchez Soler Dolores. (1995). Modelos educativos. México: ANUIES, colección Temas de la educación superior.

UAQ 2ª informe de rectoría 2011 del Mtro. Raúl Iturralde Olvera.

UAQ PIDE. Programa Institucional Educativo de la UAQ 2007-2012.

Bibliografía complementaria

Díaz Barriga, Frida. et al (2003). “Desarrollo del currículo”, en La investigación curricular en México. La década de los noventa. México: COMIE.

Díaz Barriga, Frida. et al (1984).Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior, en Perfiles Educativos # 7 Nueva Época. México: CISE-UNAM.

Díaz Barriga, A. (1981). “Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio”, en Revista de la educación superior #40. México: ANUIES.

Díaz Barriga, Angel. (1983). “Planes de estudio. Los retos de su modificación. Revista Educere. México.

Díaz Barriga, Angel. (2003). “Conceptualización de la esfera de lo curricular”, en La investigación curricular en México. La década de los noventa. COMIE. México.

Habermas, J. (1993). Ciencia y técnica como ideología. México: Red Editorial Iberoamericana (REI).

Hegel, G.W.F. (1991). “Filosofía y universidad”, en El mito de la universidad. Introducción, selección y notas de Bobencchio, C. México: Coedición Siglo XXI UNAM.

Ibarra Rivas, Luis. Díaz Mejía Ma del Carmen. Gilio Medina María del Carmen. Currículo. Plan y práctica educativa. En: Escenarios actuales y tenencias de la educación superior. Mexico: UANL, pag 419-426

Margalef García, Leonor. Innovar desde dentro: Transformar la enseñanza más allá de la convergencia europea. Revista Iberoamericana de Educación. Edit. Universidad de Alcalá.

Morin, Lucien. (1975). Los charlatanes de la nueva pedagogía. Barcelona: Herder.

Pansza, Margarita. (1993). Operatividad de la didáctica. México: Gernika.

Ruiz I. Magalys. (2003) ¿Qué es un currículum flexible? Cómo se concreta en la práctica México: Ediciones Euterpe.

9.19.

Título:

Organização do trabalho docente: uma discussão necessária na educação superior

Autor/a (es/as):

Roggero, Rosemary [Universidade Nove de Julho – UNINOVE]

Resumo:

Ainda que se possa fazer inúmeras críticas à ausência de políticas públicas bem articuladas para o setor, a normalização da Avaliação Institucional, lançada por meio das propostas de organização da educação superior brasileira que vêm sendo desenvolvidas pelo Ministério da Educação, a partir de 2003, tem exigido das Instituições de Educação Superior (IES) a elaboração de documentos estratégicos – o Projeto Pedagógico Institucional (PDI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PPI), bem como os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) – num alinhamento que permite o desenvolvimento articulado e uma ação educacional coerente e fundamentada, dependendo de como as IES decidam atuar. O estudo que ora se apresenta é fruto da reflexão sobre a experiência no processo de elaboração desses documentos institucionais junto a uma IES privada, pertencente ao Sistema S, na cidade de São Paulo, ao longo dos anos de 2005 e 2006, como instrumentos de gestão pedagógica, articulado aos objetivos relativos à visão organizacional específica da instituição, mas se estende sobre a atuação noutras duas IES, alem da experiência como avaliadora institucional do MEC, posteriormente a esse período. A construção do Projeto Pedagógico Institucional, processo mediado pela autora, então na função de assessora pedagógica – exigiu o desenvolvimento de uma metodologia que envolvesse os vários atores institucionais para um amplo diálogo intersetorial, bem como a elaboração de um texto de base para as discussões com os diversos grupos, no âmbito da instituição. Tal texto, buscando abranger e organizar uma visão sobre vários aspectos que desafiam uma educação superior de qualidade, revelou-se – no âmbito das discussões ensejadas pela organização metodológica do processo – base para a problematização de um fator crítico (embora raramente abordado) no desenvolvimento das instituições e que emergiu das discussões: a organização do trabalho docente. Ela afeta a formação das novas gerações e é afetada pelos pressupostos e pelo modo como a instituição se organiza. É possível observar que há fatores de cultura institucional, além de outros subjetivos e bem mais sutis, que vão além da perspectiva do lucro, geralmente apontado nos estudos sobre IES privadas. Nesse sentido, o estudo contribui para que a área possa pensar sua produção alinhada às realidades e demandas efetivas do cotidiano das instituições, constituídas por pessoas de formações diversas e exercendo funções também diversas, que conformam uma identidade institucional específica e que precisam conhecer e aderir criticamente a um projeto formativo de novas gerações, cuja dimensão de gestão precisa ser considerada, a fim de que políticas e propostas educacionais relevantes não se percam nos meandros do burocratismo.

Palavras-chave:

Educação Superior; Mudanças na Ciência: Projeto Pedagógico Institucional; Gestão da Educação; Políticas Públicas; Organização do Trabalho Docente.

Introdução

O enfoque adotado para o desenvolvimento da temática deste artigo recairá sobre uma experiência de elaboração do Projeto Pedagógico Institucional – PPI, aqui compreendido como o documento cujo conteúdo permeia todos os demais, tanto quanto pode interferir no ambiente institucional no que se refere aos valores e políticas que o atravessam.

Sua elaboração deve atender ao disposto nas Diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional do MEC (dezembro de 2004) e no Decreto 5.773/2006[xxiii], segundo o qual o Projeto Pedagógico Institucional corresponde ao segundo capítulo do Plano de Desenvolvimento Institucional, à Lei n° 10.861/2004[xxiv], que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e as Diretrizes para Avaliação das Instituições de Educação Superior.

Nesse contexto normativo, a construção do PPI se torna relevante como forma de alinhar as experiências das equipes de coordenação de cursos de graduação e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, linhas de pesquisa, extensão, administração e órgãos complementares, em perspectiva colegiada, por meio do estudo da realidade e das demandas da educação superior, em consonância com as diretrizes institucionais mais amplas – movimento que não se esgota nas discussões desses grupos, mas avança em direção aos demais colaboradores, docentes, alunos e representantes da sociedade e do mercado, que possam ser chamados ao diálogo pelas IES. Assim, o PDI, o PPI e os PPCs, devem estar estrategicamente alinhados entre si e devem ser conhecidos por todos, a fim de que possam atingir seus objetivos como instrumentos de gestão.

Na instituição em questão, várias equipes estiveram envolvidas na elaboração desses documentos institucionais, em vários momentos, buscando atender demandas externas (do MEC) e internas (da mantenedora). A diretoria, com os gestores da graduação, da pós-graduação, da extensão universitária e da administração do *campus*, esteve mais fortemente envolvida com a elaboração do PDI como plano estratégico, enquanto a assessoria pedagógica, as coordenações de curso, coordenações administrativas de órgãos complementares e alguns representantes do corpo docente envolvidos com projetos de extensão estiveram mais envolvidos na elaboração do PPI. A participação de alunos deu-se de forma indireta, por meio dos resultados de processos de avaliação institucional e de alguns movimentos de consulta específicos.

Além dos atores internos, para o desenvolvimento do PPI, entendemos necessário examinar alguns autores respeitados pela relevância com que participam da discussão teórica da temática que envolve as questões educacional, científica e acadêmica, em especial na educação superior, na atualidade, frente aos desafios, às contradições, às necessidades e às possibilidades do mundo

contemporâneo, para a construção de um documento-base para as discussões de cunho mais ligado à filosofia educacional.

O processo de elaboração do PPI dessa instituição foi iniciado em 2005, junto às coordenações de graduação, cuja experiência possibilitou a elaboração de um método de escuta qualificada das equipes de graduação, pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e pesquisa, extensão, administração, órgãos complementares e estudantes, o qual foi desenvolvido ao longo do ano de 2006, por meio de encontros temáticos especialmente organizados, em que as contribuições dos grupos foram se incorporando ao texto, cuja redação final ficou a cargo desta autora.

O caminho percorrido permitiu algo além da elaboração conceitual de um texto para atender as diretrizes do MEC: o conhecimento, a compreensão e o alinhamento dos documentos institucionais entre os colaboradores que exercem papéis de liderança junto à comunidade acadêmica, atuando como construtores, disseminadores e fomentadores daquilo que se expressa não somente nesse documento, mas também e, principalmente, nas práticas educacionais levadas a efeito nos cursos oferecidos pela Instituição – ainda que se deva ressaltar que esse movimento não se dê de forma linear, sem conflitos e contradições. Por outro lado, foi nesse movimento que o tema para este artigo emergiu, considerando as questões apontadas pelos gestores no exercício das funções administrativas em relação ao trabalho docente, assim como dos docentes em relação à articulação do seu trabalho de ensino, de extensão e de pesquisa, com as dificuldades em discutir determinadas necessidades dessa articulação com os gestores.

Com esses esclarecimentos preliminares, que já sugerem a relevância do objeto deste estudo, passamos ao complexo ambiente em que a organização do trabalho docente exige ser pensada.

Educação superior – novas demandas sociais

Notadamente a partir da década de 1990, uma série de demandas de competências socioprofissionais tem exigido dos sistemas de formação a mobilização em torno de novas abordagens relativas ao planejamento educacional, às concepções de currículo, metodologias de ensino e de avaliação do ensino e da aprendizagem.

Essas novas competências podem ser categorizadas em quatro grupos[xxv], ainda que essa divisão seja meramente didática, já que todas elas se imbricam na realidade concreta:

1. O redimensionamento do pensamento lógico-abstrato abrange a alteração da visão do especialista para uma dimensão generalista, fomentando o desenvolvimento da metacapacitação do profissional. Nesse âmbito, a visão de criatividade é revista quanto à perspectiva de talento inato e passa a envolver a capacidade de solucionar problemas.

2. A comunicação e as linguagens do mundo contemporâneo trazem o desafio de compreender e situar-se nas redes de comunicação e informação, revendo os papéis e a importância da palavra

escrita, do conhecimento de outras outros idiomas, além de melhor domínio da língua materna, e fomentando maior compreensão da linguagem não-verbal – especialmente numa sociedade de serviços, em que se demanda do profissional que se antecipe às necessidades do cliente/consumidor.

3. O trabalho em equipes passa a exigir a superação dos processos tayloristas-fordistas fortemente marcados pela especialização, em prol de um novo tipo de relacionamento socioprofissional em que a ampliação da capacidade de comunicação e intercâmbio de informações, processos e conhecimentos, em escala inter e transdisciplinar, também propõe equipes que se formam para desenvolvimento de projetos específicos e por tempo determinado: as equipes virtuais. Nesse âmbito, a questão da liderança passa a ser fortemente discutida para muito além das habilidades de mando, em direção ao que vem sendo denominado de liderança educadora e liderança servidora[xxvi].

4. A capacidade de adaptação à mudança exige o desenvolvimento do pensamento estratégico como habilidade de identificar tendências, necessidades e potencialidades, com especial foco às questões sociais. A responsabilidade social ganha nova dimensão nas relações entre Estado, mercado e sociedade civil, propondo que se pense o conceito de solidariedade em escopo mais amplo que as idéias de assistencialismo e de filantropia.

Nenhuma profissão tradicional ou nova tem escapado ao significado dessas competências e se tornou senso comum que qualquer profissional que queira garantir sua sobrevivência no mercado de trabalho deve aderir à idéia de manter-se atualizado por meio de um retorno aos sistemas de formação, que oferecem cada vez mais opções por meios presenciais ou a distância, não só nas escolas, mas em empresas, ONGs e outras agências. O ambiente formativo das cidades também passou a ser considerado, além das tendências que envolvem o lazer e o mundo do entretenimento[xxvii].

Como o trabalho, a cidade ou a universidade, as categorias do pensamento humano não se fixam, mas se multiplicam de formas variadas, gerando a necessidade de desenvolvimento de sistemas de tratamento voltados à crescente avalanche de informações que também colocam em novo patamar de complexidade o conhecimento socialmente produzido.

A formação profissional na educação superior

Ninguém contesta consistentemente que a perspectiva da formação profissional caiba predominantemente à universidade, e parece haver uma convergência nos discursos oriundos dos mais variados setores da sociedade, não raro sem a percepção clara de contradições ou heteronomias presentes nessa reivindicação.

A realidade da educação superior brasileira apresenta uma diversidade de conhecimentos e habilidades do corpo docente em variados campos que permitem levar a *experiência prática* para a sala de aula. Entretanto, é comum que isso ocorra de forma fragmentada e pouco sistematizada, no que diz respeito aos *fundamentos da experiência*.

A fim de que a diversidade presente no ambiente universitário possa contribuir efetivamente à formação dos estudantes de forma prática, ainda que necessariamente com base em sólidos fundamentos teóricos, faz-se importante conferir unidade à perspectiva pedagógica da formação oferecida pelas IES. Considerando que se trata de equação complexa, a ênfase à busca permanente de uma relação equilibrada ensino-pesquisa-extensão exige apoiar-se numa infra-estrutura física e operacional adequada e pautada por uma organização de trabalho docente que considere as demandas sociais contemporâneas.

Uma concepção de universidade para as demandas da contemporaneidade exige considerar desenvolver nos estudantes o pensamento dialético, mas também deve contribuir de forma decisiva para a recuperação da capacidade de sonhar e a libertação do imediatismo, como diria Paulo Freire.

Vários instrumentos de consulta à comunidade acadêmica em várias instituições, quando se entrevista estudantes de IES de várias regiões do país, revelam um discurso recorrente e até homogêneo deles, que afirmam esperar ser tratados como alunos ávidos por aprender conteúdos significativos por meio de práticas metodológicas que os estimulem ao diálogo e à pesquisa. A ânsia por um agir com compreensão rápida sobre a dinâmica da realidade social e do mercado de trabalho em especial é presente na quase totalidade dos depoimentos[xxviii].

Quanto aos depoimentos dos docentes, a descrição do perfil de uma boa universidade e da vida universitária acompanha o discurso hegemônico do setor na atualidade. Por outro lado, uma série de elementos recorrentes na organização desse discurso, nas várias áreas de formação, permite supor a necessidade de se desenvolver as relações entre metodologia de ensino e de pesquisa – aspectos pouco presentes na história da formação do educador para o ensino superior brasileiro.

Em várias IES, ainda que de forma mais pontual que sistêmica, o enfrentamento dessa questão vem se dando por meio da utilização de metodologias ativas de aprendizagem, como a pedagogia de projetos e a resolução criativa de problemas, como práticas no desenvolvimento do ensino com pesquisa nos cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, o que reforça e é reforçado pelo desenvolvimento da iniciação científica (estimulada por meio de bolsas de estudos), ao mesmo tempo em que se podem constituir e consolidar linhas de pesquisa, como ponte entre a graduação, a pós-graduação *lato sensu* e a pós-graduação *stricto sensu*.

Em direção semelhante se movimentam as propostas de extensão, visando integrar os estudantes em projetos diversos, especialmente no âmbito da responsabilidade social e do

empreendedorismo – temas bastante concorridos na atualidade –, além de oportunidades em parcerias com outras instituições profissionais e de educação superior, nacionais e internacionais.

Um mundo em transformação provoca investigações de alternativas de pensamento, de linguagem e de método. Nas últimas décadas, inúmeros estudiosos têm se dedicado a essas investigações[xxix], explorando novas fronteiras para o conhecimento científico, produzindo abordagens que vêm sendo denominadas, em seu conjunto, como paradigma holístico, ecológico ou sistêmico, embora não haja consenso entre os pesquisadores e – conforme adverte Capra[xxx] – nenhum desses adjetivos caracterize completamente esse paradigma, o qual inclui apenas cinco critérios fundamentais. Por outro lado, advertências quanto à descoberta de novos territórios do cérebro humano, que provocam novos questionamentos sobre alienação, ilusão, identidade e experiência, também exigem que cada geração se posicione de maneira diferente quanto à formação das seguintes.

Esse pensamento multifacetado que vem se constituindo ao longo do último século congrega um número cada vez maior de adeptos entre cientistas, filósofos, pesquisadores e intelectuais, promovendo o desenvolvimento de novas linguagens, também influenciadas pelos avanços da tecnologia.

Não se trata de um pensamento de fácil compreensão e, menos ainda, de fácil prática no processo de educação superior em seus componentes ensino-pesquisa-extensão. Mas a realidade multifacetada vai apontando outros aspectos para o desafio da aventura humana, cujo desvelamento ainda se faz mais enfaticamente dentro das universidades, como locais privilegiados de produção e distribuição do saber.

Mais um desses aspectos pode ser visto no documento da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que, considerando a emergência do conhecimento como principal recurso econômico, num novo modelo de sociedade, em 1987, atribuiu à universidade dez funções principais:

> *(...) educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex.: igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social.*[xxxi]

Diante de tal multiplicidade de funções, é facilmente observável que elas colidem entre si, dificultando seu cumprimento e aprofundando as crises pelas quais passa a própria universidade: a crise de hegemonia, resultante da própria impossibilidade de a universidade dar

conta de cumprir funções contraditórias entre si; a crise de legitimidade, que se manifesta devido à falência dos objetivos coletivamente assumidos; e, finalmente, a crise institucional, que se apresenta por meio da contradição entre autonomia institucional e produtividade social.

Se "*a centralidade da universidade enquanto lugar privilegiado de produção da alta cultura e conhecimento científico avançado é um fenômeno do século XIX, do período do capitalismo liberal*", como afirma Santos[xxxii], o que se assiste, na contemporaneidade, é a subsunção dessa universidade aos interesses heteronômicos de uma nova etapa do capital, cujos pressupostos o autor formula a partir das seguintes dicotomias: alta cultura/cultura popular; educação/ trabalho; teoria/prática.

Várias gerações têm sido formadas para a memorização, para o disciplinamento dos sentidos, para o treinamento das habilidades requeridas em prol do cumprimento de tarefas no mundo do trabalho, e não para a construção de conhecimento, para o apuro da percepção e da capacidade de decisão e autonomia.

As próprias noções de interdisciplinaridade ou de transversalidade presentes nos diversos documentos que promulgam tanto os Referenciais Curriculares para a Educação Básica quanto as Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores encontram eco numa rede de professores (seja de escolas públicas ou privadas) formada com base em pressupostos (notadamente os oriundos da psicologia experimentalista, comportamental e cognitivista) e práticas educacionais que fragmentaram o conhecimento, dificultando (quando não impedindo) o desenvolvimento da capacidade de associação e expressão adequada de idéias e conceitos.

Os que chegam à pós-graduação *lato sensu*, atualmente, vêm das mais diversas áreas e são movidos por razões também diversas, dado de realidade que explica a opacidade na definição da identidade dessa modalidade educativa, envolvendo tanto alunos quanto docentes.

Os que procuram a pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, ainda foram formados com base em abordagens de ensino-aprendizagem pautadas no positivismo e na lógica taylorista-fordista do mercado de trabalho. Por isso, passam por desafios de apreensão da lógica do universo da pesquisa e da linguagem acadêmica, e nem sempre transferem esse conhecimento para o âmbito didático-metodológico em suas práticas pedagógicas, até mesmo na educação superior.

Ainda assim, constata-se, hoje, que todo o sistema educacional vê-se instado a atualizar-se e ameaçado de descaracterizar-se como lugar de uma possível resistência à coisificação do Homem. Se tão grandes demandas e expectativas são depositadas na educação, há que se supor que se trata de uma área com forte poder de resistência, mesmo que a crítica aponte que a escola, em todos os níveis, venha servindo muito mais à reprodução dos interesses da lógica capitalista que à possibilidade de superação de suas contradições.

Os processos de alienação e o pensamento fragmentário frequentemente observados na educação superior exigem a busca de alternativas que dêem maior consistência ao processo educacional.

Nessa direção, concepções que abordam as relações entre as disciplinas têm sido desenvolvidas por pesquisadores[xxxiii] que buscam a identificação de novos rumos ao ensino e à pesquisa. Conceitos como uni, multi, inter e transdisciplinaridade ganham novos significados, embora muito pouco consenso já tenha sido alcançado sobre eles. Ainda assim, o desenvolvimento de pesquisas e a criação de programas de pós-graduação *stricto sensu* no campo do que os órgãos de regulação e fomento denominam como interdisciplinar cresce significativamente[xxxiv].

Portanto, ao docente não basta a titulação e a produção acadêmica em conformidade com os parâmetros das políticas públicas de gestão e fomento à pesquisa, mas faz-se necessário interagir no ambiente formativo da IES (ou das IES) em que atue. É nesse ponto que a organização do trabalho docente se revela como calcanhar de Aquiles das IES, mas também como grande desafio dos docentes quanto ao seu desenvolvimento permanente em prol da qualidade de atuação no trinômio ensino-pesquisa-extensão.

A organização do trabalho docente na educação superior

Ainda que o terreno deste tema seja pantanoso em sua história recente, nosso recorte tomará o período de meados da década de 1980 para cá, ocasião da abertura política que deu margem à abertura econômica e a uma série de mudanças significativas, em âmbito mundial, buscando encontrar nosso objeto de estudo: a organização do trabalho docente.

Faremos uma breve narrativa do vivido e observado empiricamente, ainda que possa ser incompleta e questionável sob vários aspectos, levando em conta que nosso objetivo não é historiográfico, mas remete à problematização de um tema pouco abordado, conforme anunciado antes.

A década de 1980 é conhecida como a década perdida, em razão da estagnação do crescimento econômico e da inflação desenfreada que o país viveu, com nenhuma política consistente para a educação superior. Foi uma década em que a lógica do diploma de graduação deixou de garantir ascensão social e mesmo o emprego. Foi a década do "engenheiro que virou suco", como se passou a dizer no pais, em razão do caso de um engenheiro que abriu uma lanchonete para servir sucos, por não encontrar trabalho na sua área de formação.

Nesse período, e até o início da década de 1990, a realidade da educação superior era facilmente descrita: algumas universidades públicas, algumas confessionais e raras instituições privadas eram consideradas centros de excelência no ensino e tinham a possibilidade de investir em pesquisa por meio de recursos públicos a elas destinados pelas agências de fomento. As

instituições de ensino particulares em geral dedicavam-se ao ensino e, eventualmente, à extensão. Algumas IES especializadas, como faculdades isoladas, gozavam de boa reputação e formavam profissionais para um mercado específico. Não lhes era exigido compromisso com a pesquisa, mas apenas com uma formação profissional de qualidade para o mercado de trabalho, até porque seus recursos para investimento tinham como única fonte a mensalidade paga pelos alunos, além do fato de seus objetivos, como empreendimento, serem voltados predominantemente ao lucro.

Nessa época, a organização do trabalho docente nas IES não oferecia dificuldades. A distinção entre IES públicas e privadas era bem clara. Os professores das IES públicas tinham seu plano de carreira vinculado à titulação e remuneração atrelada à do serviço público estadual ou federal, variando ao sabor das políticas levadas a efeito em cada governo e das condições econômicas do país. Em geral, gozavam de boa reputação e eram considerados parte da elite intelectual brasileira. Vinham de condições familiares que lhes permitia estudar e dedicar-se à pesquisa. Não tinham prazo para concluir mestrados e doutorados, muitos deles cursados fora do Brasil, inclusive em período de exílio político, na época da ditadura militar (entre 1964 e 1985). Após a abertura política e a anistia, muitos desses docentes ganharam reconhecimento público nacional e até internacional. Começaram a participar mais ativamente da elaboração dos projetos de desenvolvimento de políticas públicas, em todas as áreas. Ocuparam cargos de confiança nos governos. Alçaram vôos no campo da política, chegando até a presidência da República, como foi o caso do Professor de Sociologia da Universidade de São Paulo Fernando Henrique Cardoso. Eram conhecidos por suas publicações, pelas análises críticas nos programas de televisão e defendiam, não raro, propostas tidas como de esquerda ou, ao menos, de oposição ao governo.

Nas IES particulares, os professores não precisavam ser titulados: eram selecionados pelo seu currículo no mercado de trabalho, como critério de maior relevância, e pagos por hora-aula ministrada. Deles era esperada uma boa aula, que não gerasse queixas dos estudantes que, à época, pouco se queixavam de fato (porque devidamente *educados* pela ditadura militar), a não ser das altas mensalidades decorrentes da inflação desenfreada e, muitas vezes, impeditivas de sua permanência e conclusão dos estudos superiores. A época da participação estudantil na vida política do país havia passado e sequer havia alcançado todos daquela geração.

Mas logo no início dos anos 1990, a realidade começou a se modificar. Ao lado das mudanças econômicas com a nova globalização, começou a haver um aumento significativo no número de IES em todo o país, especialmente particulares, dos mais variados calibres, para dedicação ao ensino, à extensão e também à pesquisa. Esse incremento foi fortalecido pela possibilidade de inúmeras dessas instituições passarem a ter o direito a apresentar projetos para o

desenvolvimento de programas de pós-graduação *stricto sensu*, como parte das políticas públicas de investimento em pesquisa e desenvolvimento.

Já antes da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96[xxxv], o MEC passou a exigir um percentual mínimo de mestres e doutores em todas as instituições, e houve uma grande corrida tanto dos que já atuavam no ensino superior como dos que pretendiam nele ingressar para titular-se, conforme os parâmetros apresentados por aquele órgão.

Num primeiro momento, tendo em vista a escassez de professores titulados, os profissionais encontrados eram disputados pelas instituições, que concorriam pela oferta dos melhores salários e condições de trabalho. Muitos docentes eram pagos apenas para "emprestar" seu nome e prontuário profissional às instituições, eventualmente oferecendo alguma palestra ou prestando assessoria sobre algum aspecto de interesse e necessidade das IES.

O Estado investiu fortemente na educação e na qualificação dos docentes, atingindo a marca de formação de [inacreditáveis!] dez mil doutores por ano nos últimos anos, com grande concentração deles nas grandes metrópoles da região sudeste do país.

Ainda que, a rigor, melhore a qualificação dos docentes, grande parte dos titulados não se interessa por atuar em pesquisa, e outra grande parte não encontra vagas suficientes para atuar nesse âmbito nas universidades públicas de excelência e com recursos para desenvolverem seus projetos. A grande maioria das vagas para docentes ainda está disponível apenas para o ensino.

A classificação das IES foi alterada, incluindo os centros universitários, para que a pesquisa ficasse restrita às IES classificadas como universidades. Estas, preocupadas com a sua representação social e não querendo *baixar* para a categoria de centros universitários, o que temiam resultar em perda de *status* e, conseqüentemente, de alunos, têm procurado formas de continuar pertencendo a esse universo que se pretenderia seleto. Daí o aumento na proposição de programas de mestrado, que passaram a ser avaliados pela Capes, em número suficiente para atender à norma, visto que os custos para esse nível de formação são considerados muito altos, com mínimas ou inexistentes margens de lucro para as IES que têm essa finalidade.

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação incluíram o Trabalho de Conclusão de Curso como forma de iniciação à pesquisa, considerada importante para a formação dos profissionais em todas as áreas e, tendo em vista a obrigatoriedade das IES que assumam a categoria universidade investirem em pesquisa.

Das exigências do MEC quanto ao número mínimo de titulados para cá, o universo da educação superior tornou-se mais complexo e com muitos meandros, às vezes bem difíceis de compreender.

A participação em reuniões científicas revela um acirramento da divisão entre IES públicas e privadas, cada qual entendendo que a outra é mais favorecida pelas políticas governamentais. Algo diverso no corporativismo vem emergindo e dividindo a categoria docente entre os que são servidores das IES públicas e os que são funcionários das IES particulares. Ainda que haja manifestações para superação dessa contradição, até porque a avaliação dos Programas de Pós-graduação é tão ou mais rigorosa para as IES privadas que para as públicas, esse problema não tem se mostrado de fácil superação.

Nos primeiros movimentos de avaliação institucional, dos quais participavam predominantemente docentes de IES públicas e comunitárias (antigas confessionais), chegamos a ouvir relatos de animosidade nos contatos entre os docentes em diversas IES. Partia-se da idéia, muitas vezes tomada como princípio, de que o docente que atuava em IES particulares tinha menor competência que os demais. Era um docente de segunda categoria.

Nos anos 2000, embora ainda persista, esse fenômeno foi minimizado pela abertura à participação nos processos avaliativos de cursos e instituições a docentes de qualquer instituição, desde que atendendo aos critérios básicos de titulação para cada modalidade avaliativa.

Mas um outro fenômeno vem se manifestando mais recentemente: o excesso de vagas na educação superior não foi acompanhado do mesmo movimento no ensino médio, nível do sistema educacional que também vem passando por uma crise de identidade e de qualidade, com alto índice de abandono dos estudantes, que alegam desmotivação para o que lhes é oferecido.

Com isso, organizadas conforme a lógica do mercado e com uma gama de visões educativas, por assim dizer, bastante ampla, várias IES começam a sofrer com a sobra de vagas em vários cursos e com a queda dos níveis de lucratividade alcançados nos anos 1990. A luta pela sobrevivência no mercado e as estratégias de caça aos alunos parece ter colocado os critérios de qualidade da formação oferecida aos estudantes em patamares mais baixos que o desejável para esse tipo de prestação de serviço, na escala dos valores institucionais.

Esse panorama atinge em cheio a organização do trabalho docente, revelando uma contradição impressionante e multifacetada, em que se vê situações como:

(a) Os planos de carreira, antes existentes, e até mesmo a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) e as convenções coletivas negociadas junto aos sindicatos da categoria não têm sido mais respeitados – ainda que o MEC esteja exigindo das IES que elaborem esses planos e os aprovem no Ministério do Trabalho. Com isso, têm sido propostos planos muito ruins, com salários muito baixos e propostas de progressão profissional risíveis, que são protocolados junto ao Ministério do Trabalho, mas não são aprovados. Entretanto, as IES "ganham tempo" com o vai-e-vem burocrático e não sofrem qualquer sanção do Estado em torno da questão.

(b) Grande parte dos docentes com maior grau de titulação são demitidos com a justificativa de representarem custos insustentáveis ou são submetidos a quedas substanciais de salário, ainda que não raro as atividades sob sua responsabilidade continuem as mesmas, quando não aumentam. Essa prática foi bastante forte entre os anos de 2005 e 2006, mas subiste em função dos argumentos em torno da redução de custos. Naqueles anos, houve uma queda na ocupação das vagas do ensino superior, seguida de um processo de fusões e aquisições, chamado de processo de consolidação do setor, que passou a justificar a redução de quadros melhor qualificados e de salários.

(c) Uma vez demitidos, muitos docentes passaram a tentar omitir sua titulação (o que não é coerente depois do advento do Currículo Lattes) e aceitar salários bem mais baixos para manter a empregabilidade. Além disso, houve uma expansão de vagas em universidades públicas e nos Institutos Federais de Educação, criados durante o governo Lula (2003-2010), que atraíram uma parte dos docentes qualificados, ainda que não absorvam a totalidade.

(d) Com os critérios e indicadores de avaliação de cursos e institucional estabelecidos pelo MEC, as instituições cobram a "produção acadêmica" dos docentes, em especial dos mais titulados, responsabilizados por sua pontuação, o que aumenta a pressão sobre esses professores que, não raro, são considerados menos importantes ou internamente às IES, mal avaliados, por terem menos ou nenhuma publicação, depois que defendem suas teses, restringindo-se às atividades de ensino. Essa atitude costuma criar uma hierarquia negativa no corpo docente. Os mais jovens conseguem organizar-se para fazer frente, de algum modo, a essas exigências e expectativas, mesmo a custa da intensificação do seu trabalho, enquanto os mais velhos tendem a ser vistos como cada vez mais improdutivos, por não darem conta de todas as expectativas que lhes são apresentadas.

(e) Os docentes mais titulados que permanecem nas instituições têm seus currículos aproveitados para vários cursos e disciplinas, a fim de garantir pontuação nas avaliações, ainda que nem sempre tenham as referidas disciplinas efetivamente sob sua responsabilidade ou são instados a lecionar em todas elas, mesmo com a tendência e o risco de terem uma queda no desempenho e serem mal avaliados pelos seus estudantes, uma vez que não dominam as especificidades de linguagem de todas as áreas – o que acaba levando bastante tristeza ao fim de carreira;

(f) Várias IES têm submetido seus docentes titulados – e, por isso, teoricamente *mais caros*, embora nem sempre isso seja real – a jornadas de trabalho extenuantes: contratados por 40 horas, devem lecionar 20 horas e dedicar as outras 20 à pesquisa, orientação de trabalhos e participação em comissões as mais diversas para produzir

relatórios, atualizar Projetos Pedagógicos de Cursos e outras atividades correlatas. O adoecimento silencioso tem sido uma consequência comum desse tipo de situação;

(g) Muitos docentes sentem-se acuados e já não conseguem gozar férias para dar conta da produção exigida. A realização de inúmeros eventos acadêmicos fora do calendário escolar também contribui para esse fenômeno: teoricamente, as aulas dos alunos são garantidas, sem causar problemas de administração de ausências e cumprimento da carga horária das disciplinas e cursos, de um lado, enquanto de outro, os docentes se esforçam por produzir e comparecer aos eventos nos períodos de recesso discente.

Por outro lado, é incomum encontrar gestores de IES que compreendam o universo da pesquisa, o significado da produção acadêmica e o seu papel de investidores nesse processo. Se há os que acreditam ser fácil e rápido produzir trabalhos e publicá-los em periódicos bem avaliados pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sem dar-lhes o devido valor; também há os que não estão sequer convencidos de que pesquisa produzidas nas universidades tenha qualquer valor efetivo ou que haja, trabalhando em suas organizações, docentes-pesquisadores em que valha a pena investir, sobretudo no âmbito das ciências humanas.

Porém, não são apenas inúmeros empreendedores do setor de serviços educacionais que atuam de forma questionável na educação superior. Há um número expressivo de docentes que não honram sua profissão nem seus títulos acadêmicos. A academia também é um amplo espaço de contradições surpreendentes e lamentáveis. Muitos reúnem-se em grupos que se auto-proclamam elites intelectuais, equilibrando-se sobre uma produtividade falsa e sem qualquer impacto social formativo, mas ainda encontram espaço em IES, dada sua competência interpessoal ou no chamado marketing pessoal.

Diante de um quadro como esse, cremos poder afirmar que:

(1) Somente o estabelecimento de políticas públicas consistentes pode contribuir para a superação das contradições elencadas. Tais políticas não são isoladas do contexto mais amplo das negociações para a reforma das leis trabalhistas e previdenciárias, mas devem contemplar as especificidades do trabalho docente. Nesse sentido, é preocupante que o sindicalismo docente esteja tão fragilizado e pouco atuante nos últimos anos. Embora haja uma grita geral contra os problemas da organização e da intensificação do trabalho docente, da dificuldade de acesso a recursos para pesquisa, de ter que arcar com as responsabilidades burocráticas e contábeis, além de realização da pesquisa quando consegue recursos, além – é claro – de atuar nas atividades de ensino e extensão, não tem se encontrado saídas e a situação só faz piorar. Para os docentes das universidades públicas, uma opção tem sido abandonar a pós-graduação. Para os docentes das IES

privadas, tem sido assumir a pecha de serem "improdutivos" e se equilibrarem em outras atividades para compensar aquilo que não dão conta de realizar.

(2) Os docentes precisam superar o preconceito que ainda persiste em relação à educação privada, uma vez que esta é uma realidade posta, e aprender a linguagem do gestor, a fim de colocar-se em diálogo com ele. Tem se observado que há instituições em que essa abertura ao diálogo já se coloca, ainda que precariamente.

(3) E, ainda, parece haver necessidade investir na profissionalização da gestão da educação superior privada, a fim de que as especificidades do trabalho docente sejam compreendidas, respeitadas e melhor aproveitadas no interior das IES e no âmbito social.

Tendo em vista as conseqüências danosas que a situação atual causa no cotidiano das IES e para a formação das gerações contemporâneas, há que se questionar: *que critérios e parâmetros, respeitadas a natureza e as peculiaridades de cada área do conhecimento (ainda que pese a questão da inter e da transdisciplinaridade no debate sobre esses fatores) poderiam ser estabelecidos para uma organização do trabalho docente que utilize adequadamente o contingente qualificado e titulado para o trinômio ensino-pesquisa-extensão, permitindo às IES privadas cumprirem sua função social, de acordo com o que a sociedade delas espera?*

Considerações finais

Talvez, a melhor forma de concluir este artigo seja levantando uma hipótese para responder à questão colocada.

Apesar de todas as contradições visíveis no contexto contemporâneo da educação superior, o aumento do acesso à educação é um fator considerável de avanço social. Trata-se de um setor que, com suas peculiaridades, não está isolado da totalidade social e econômica. Ainda é no interior das universidades, como um caldeirão de contradições, que se produz grande parte do conhecimento que modifica a realidade. É nesse caldeirão que se produzirá e se beberá a superação de sua própria contradição. Mas, para tanto, o desvelamento da realidade e seu enfrentamento exigem uma crítica virulenta e destemida, além de um diálogo franco que supere os jogos de linguagem entre gestores e docentes.

Do contrário, só nos resta fazer coro com Edward Said[xxxvi]:

> *Ao sublinhar o papel do intelectual como um outsider, tenho tido em mente quão impotentes nos sentimos tantas vezes diante de uma rede esmagadoramente poderosa de autoridades sociais – os meios de comunicação, os governos, as corporações etc. – que afastam as possibilidades de realizar qualquer mudança. Não pertencer deliberadamente a essas autoridades significa, em muitos sentidos, não ser capaz de efetuar mudanças diretas e, infelizmente, ser às vezes, relegado ao papel de uma testemunha que confirma um horror que, de outra maneira, não seria registrado.*

Referencias e Notas

BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n° 5.773, de 9 de maio de 2006. *Diário Oficial da União***,** Brasília, 10, maio, 2006. p. 6. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüências no Sistema Federal de Ensino.

Lei n° 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e as Diretrizes para Avaliação das Instituições de Educação Superior. BRASIL. Leis, Decretos. Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004. *Diário Oficial da União***,** Brasília, 15, abr. 2004. p. 3. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências.

Ver Roggero, Rosemary (2003). Qualificação e competência: um diálogo necessário entre sociologia, gestão e educação para alimentar as práticas pedagógicas na formação profissional. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 16-29, set./dez.

Ver, por exemplo: Eboli, Marisa (Org). (2005) *Universidades corporativas:* educação para as empresas do século XXI. São Paulo : Schmukler, 2000; Greenleaf, Robert. *Servant leadership:* a journey into the nature of legitimate power and greatness. USA: Hardcover.

Como se pode ver em obras como as de Castels, Manuel (1999). *Sociedade em rede.* São Paulo : Paz e Terra; Ribeiro, Luiz César de Queiroz; Santos Júnior, Orlando Alves dos. (1999) *Globalização, fragmentação e reforma urbana:* o futuro das cidades brasileiras. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Moreno, Júlio. (2002) *O futuro das cidades.* São Paulo: Ed. Senac. Série Ponto Futuro; dentre outros.

A respeito desse tema, ver: Roggero, Rosemary (2006). Contradições na educação superior: o perfil do jovem contemporâneo e o discurso pedagógico. Acta Semiotica et Lingvistica. *Revista Internacional de Semiótica e Lingüística*, v. 11, ano 30, São Paulo : SBPL/Terceira Margem, p. 167-186.

Capra, Fritjof (1986). *Ponto de mutação.* São Paulo : Cultrix; bem como Maturana; Varela, 1987; Kuhn, 1962; Prigogine, 1980; Polanyi, 1944, aqui tomados nas citações feitas por Capra. Também cabe considerar o documentário (lançado em 2005) *Quem somos nós?* (*What the bleep do we know!*?), cujas abordagens são apresentadas por cientistas internacionalmente renomados como Amit Goswami, Fred Alen Wolf, Joe Dispenza, Willian Tiller, Jeffrey Statiover, Candace Pert, John Hagelen e David Albert, entre outros, repleto de análises e questionamentos pautados em especial na física e na mecânica quântica, bem como nas neurociências.

Id. Pertencendo ao universo (1991). São Paulo: Cultrix,. Outros autores poderiam ter sido escolhidos para a produção deste texto. A escolha de Capra baseia-se no fato de ser um dos maiores divulgadores dessas tendências científicas, colocando em diálogo várias áreas do conhecimento. O documentário citado na nota anterior parece somar-se a essas referências e ampliá-las.

Ver: Santos, Boaventura de Sousa (1999). Da idéia de universidade à universidade de idéias. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.* São Paulo: Cortez; e do mesmo autor (2005): *A universidade no século XX*: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez.

Id. ibid., p. 191.

Aqui nos fundamentamos especialmente em Zabala, Antoni (2002). *Enfoque globalizador e pensamento complexo*: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ArtMed.

A esse respeito, pode-se ver os dados disponibilizados anualmente pela Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Discussão sobre o tema *Interdisciplinaridade na Pós-Graduação Brasileira* foi desenvolvida pelo Comitê Multidisciplinar da Capes, então representado pelos professores Carlos Afonso Nobre e Arlindo Philippi Jr, na 58ª. Reunião Anual da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), em Florianópolis, julho de 2006.

BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da Uniãol, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção I. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto integral da lei de diretrizes e bases da educação nacional.

Said, Edward W. (2005) *Representações do intelectual*. São Paulo: Cia das Letras, p. 16.

9.20.

Título:

Gestão do processo de elaboração de guias para o aluno de educação a distância

Autor/a (es/as):

Sá, Eliana Maria de Oliveira [UFAL]

Pinto, Anamelea de Campos [Universidade Federal de Alagoas – UFAL]

Mercado, Luís Paulo Leopoldo [UFAL]

Resumo:

A questão da qualidade da educação na modalidade a distância é um tema cuja discussão, mesmo suscitando debates acalorados, não pode ser evitada. No Brasil, no intuito orientar alunos, professores, técnicos e gestores na busca da melhoria da qualidade da oferta de cursos n modalidade a distância, o Ministério da Educação (MEC) elaborou os "referenciais de qualidade" que, mesmo não tendo força de lei, fundamentam os atos legais do poder público no que se refere à modalidade em questão. Esses referenciais, elaborados em 2003 e revisados em 2007, explicitam a necessidade de conter no material didático dos cursos a distância dois tipos de guias para o aluno: os guias gerais de curso e os relativos a cada disciplina ofertada. Observa-se também na literatura internacional referências à adoção do uso de guias de suporte ao aluno, como uma prática comum na modalidade de educação a distância (doravante EAD). Assim, o presente artigo propõe-se a apresentar os resultados de uma pesquisa preliminar realizada no Curso de Especialização em Gestão Pública (EGP) do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), de uma universidade pública da região Nordeste do Brasil, sobre a adequação dos guias às recomendações oficiais do MEC. A indagação central que norteou a pesquisa foi: os guias oferecidos aos alunos do curso de EGP foram elaborados em conformidade com os referenciais de qualidade do Ministério da Educação? A hipótese testada foi a de que esses guias estavam "parcialmente" em conformidade com os referenciais brasileiros. Com o objetivo geral de contribuir para a melhoria da qualidade dos guias disponibilizados nos cursos a distância, a partir dos parâmetros estabelecidos pelo MEC, a pesquisa contou também com os seguintes objetivos específicos: i) realizar o levantamento documental acerca dos referenciais de qualidade do MEC para guias de estudo na EAD**;** verificar a adequação, ou não, dos guias do curso de EGP – PNAP/ UFAL aos referenciais citados; e iii) propor um roteiro para elaboração de guias de estudo em cursos na modalidade EAD, com base nos referenciais de qualidade do MEC e em autores como Moore (2007), Miranda (2009), Preti (2010), Behar (2008), entre outros. A pesquisa foi do tipo qualitativa-descritiva, de natureza exploratória, com abordagem de cunho documental, bibliográfica e de

estudo de caso, sendo seu objeto os guias elaborados no âmbito do Curso de EGP do PNAP/UFAL, disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado. A coleta dos dados baseou-se em documentos, na observação do AVA e em entrevista. Os resultados iniciais confirmaram a hipótese de que os guias do curso de EGP eram apenas parcialmente adequados às exigências dos referenciais de qualidade do MEC, verificando-se que há uma diversidade de forma e conteúdo nos guias que pode retardar a compreensão dos alunos acerca das informações, dificultando a comunicação. Isso reforça a necessidade de um instrumento que oriente a elaboração dos guias assegurando clareza, precisão e uniformidade na comunicação das informações.

Palavras-chave:

Material didático, educação a distância, gestão, guias de estudo.

1. Introdução

A educação a distância (EAD), tem, ao longo de sua existência, suscitado muitas controvérsias sobre sua eficácia. Essa polêmica adquire contornos globais mais intensos na medida em que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) evoluem e a internet se populariza, proliferando em todo o mundo os cursos *online*.

A polarização da discussão acerca da EAD impinge ao tema uma morfologia dicotômica que, à luz da razão, parece agregar pouco quando se objetiva fazer uma análise mais científica da modalidade. Dessa forma, enquanto seus defensores preconizam a EAD, como a modalidade de ensino mais democrática com relação ao acesso de alunos, favorecendo a inclusão de quem, por algum motivo, encontra-se alijado do ensino presencial, é impossível não considerar os argumentos dos que enxergam uma série de limitações e fragilidades no modelo de educação em questão.

Como bem apontam Silva, Pesce e Zuin (2010, p. 15), dentre as fragilidades que se enumeram quando se fala da modalidade a distância, é possível identificar como mais recorrentes: "[...] 1) cursos modulares aligeirados; 2) reduzida carga de ensino presencial, nem sempre conduzida por professores [...]; 3) fragmentação do processo de ensino [...]; precarização do trabalho dos docentes, dos monitores e dos tutores [...]."

De acordo com relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) denominado *Education for All Global Monitoring Report* (UNESCO, 2011), que objetiva verificar o desempenho das nações em relação a metas de qualidade para 2015 estabelecidas na Conferência Mundial de Educação de Dacar (OEI, 2000), dentre os 127 países pesquisados o Brasil assume uma tímida 88ª posição, não condizente, por exemplo, com

o tamanho de sua economia, considerada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) como a 7ª do mundo[25].

A performance pouco alentadora do Brasil nos indicadores mundiais relacionados a educação alia-se a sua condição inexorável de país de dimensões continentais, para exigir medidas impactantes na transformação dessa realidade.

Nesse contexto, a EAD pode se inserir como uma alternativa importante. Para isso é necessário que, ao discurso dos defensores da EAD some-se uma visão crítica de suas reais deficiências, para que se possam desenvolver condições que garantam um padrão mínimo de qualidade aos cursos a distância.

Tendo como parâmetro de EAD o conceito que privilegia uma visão integrada (MOORE e KEARSLEY, 2007) de todo seu processo, a primeira questão que se impõe é: o que é EAD de qualidade? Como garantir, na modalidade EAD, padrões mínimos de qualidade?

Partindo-se dos Referenciais de Qualidade elaborados pelo Ministério da Educação (MEC, 2003 e 2007), verificou-se que um dos quesitos referia-se a necessidade de criação de guias que pudessem dar ao aluno o arcabouço de informações necessário para que ele pudesse entender o funcionamento do curso e de cada uma das disciplinas ou atividades propostas, podendo avançar de forma autônoma em direção a conclusão do curso.

Considerando que na EAD alunos e professores/tutores estão fisicamente separados, os guias orientativos dos alunos, foco deste estudo, assumem a importância redobrada. Existem duas categorias mais comuns de guias: os que tratam do funcionamento geral do curso e aqueles que são destinados a orientar os alunos em questões pertinentes às disciplinas ou de cada material educacional.

Nessa perspectiva, este artigo relata o resultado da pesquisa que objetivou contribuir para a melhoria da qualidade dos guias disponibilizados nos cursos a distância, a partir dos parâmetros estabelecidos pelo MEC, realizada no Curso de Especialização em Gestão Pública (EGP), modalidade EAD, desenvolvido em uma universidade pública do Nordeste do Brasil no âmbito do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), da Universidade Aberta do Brasil (UAB), entre agosto de 2010 e dezembro de 2011. Foram estabelecidos como objetivos específicos: realizar pesquisa documental acerca dos referenciais de qualidade do MEC para guias de estudo na EAD; efetuar estudo comparativo da adequação dos guias do curso pesquisado aos referenciais do MEC; e propor sugestões de conteúdo para elaboração de guias de estudo em cursos de EAD, com base nas indicações do MEC e na literatura disponível. A questão que norteou o estudo foi: os guias oferecidos aos alunos do curso de EGP estão em

[25] Disponível em: http://www.terra.com.br/economia/infograficos/pib-mundial/. Acesso em: 20 fev.2012.

conformidade com os Referenciais de Qualidade do MEC? A hipótese levantada sustenta que os guias atendem parcialmente os Referenciais supracitados.

Os Referenciais de Qualidade do MEC para a EAD objetivam "apresentar referências que orientem alunos, professores, técnicos e gestores na busca por maior qualidade na EAD" (MEC, 2003, online), e, não tendo força de lei, mas, norteiam os atos legais do poder público em relação à EAD (MEC, 2007).

O MEC deixa claro a importância de ser disponibilizado, entre o material didático da EAD, tanto um "Guia Geral do Curso" quanto àquele relativo a cada material educacional (MEC, 2007).

Corroborando as diretrizes do MEC, Moore e Kearsley (2007, p. 116), afirmam que a maioria dos cursos de EAD baseia-se em "um guia de estudo que oferece um roteiro do curso e a estrutura que serve de apoio aos outros materiais".

2. Guias de estudo no material didático utilizado na EAD

A EAD no Brasil vem somando indicadores crescentes com relação ao número de instituições de ensino adeptas dessa modalidade, assim como de alunos matriculados, como se verifica na Tabela 1, retirada do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD, 2008). O surgimento da UAB, criada por decreto em 2006, em forma de sistema integrado de universidades públicas, com a finalidade de desenvolver a modalidade EAD e expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, atrai para esse cenário as universidades públicas, contribui para uma melhor organização da oferta dos cursos a distância, imprimindo a esses requisitos mínimos de qualidade.

Tabela 1

Crescimento do número de instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino (MEC e CEEs) a praticar EAD e de seus alunos, de acordo com o levantamento do AbraEAD, de 2004 a 2007

	2004	2005		2006		2007		Evolução no período (em %)
			Evolução no ano (em %)		Evolução no ano (em %)		Evolução no ano (em %)	
Número de instituições credenciadas ou com cursos autorizados	**166**	**217**	**30,7**	**225**	**3,7**	**257**	**14,2**	**54,8**
Número de alunos nas instituições	**309.957**	**504.204**	**62,6**	**778.458**	**54,4**	**972.826**	**24,9**	**213,8**

Fonte: AbraEAD/2008

Para efeito deste estudo, adotou-se como ponto de partida a definição que considera a EAD como sendo

> *[...] o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 2).*

A legislação brasileira, no Capítulo I do Decreto nº 5.622, de dezembro de 2005, da Presidência da República estabelece que:

> *Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).*

No entanto, no cenário da EAD, introduz-se uma discussão sem a qual é impossível avançar até que se tenha bem definidos seus parâmetros: a qualidade. Na Administração costuma-se dizer que qualidade é a adequação ao uso, em conformidade com as exigências. Apesar de caber bem na Administração esse conceito entra em choque com a perspectiva progressista da Educação que preconiza a formação de indivíduos críticos e capazes de uma ação transformadora da realidade ao seu entorno, procurando proporcionar às pessoas a capacidade de mudar, de transformar, por meio do conhecimento, dando-lhes a possibilidade de escolha entre "adequar-se" aos padrões vigentes ou não.

É imediatamente perceptível a inadequação do conceito da Administração ao mundo da educação. No entanto, o atributo "qualidade", sem critérios explícitos que o caracterizem, torna-se ambíguo e subjetivo, levando ao risco de não contribuir para a formação de indivíduos críticos e capazes de transformar a realidade a sua volta. Os "referenciais de qualidade" concebidos pelo MEC, cujos documentos, elaborados em 2003 e revisados em 2007, procuram definir atributos que devem estar presentes num curso a distância para que esses atinjam a qualidade pretendida, orientando os *stakeholders* dos cursos de EAD.

O documento de 2003, tem como pressupostos: o entendimento da EAD como uma "expressão idiomática que significa, na verdade, educação independente de distâncias" (BRASIL, 2003), num indício de que, seja qual for a modalidade, os parâmetros de qualidade na educação devem ser perseguidos; e "[...] o compromisso ético daquele que educa a distância é o de desenvolver

um projeto humanizador, capaz de livrar o cidadão da massificação, mesmo quando dirigido a grandes contingente" (BRASIL, 2003). Educar para grandes contingentes, muitas vezes, na prática, configura-se conflitante num país que urge por melhores indicadores e cujas metas estipuladas precisam respeitar as disparidades regionais, e a distribuição de recursos deve priorizar realidades mais carentes, sob pena de aprofundar as diferenças.

A necessidade de um maior rigor no planejamento das atividades que compõem o processo educativo da modalidade a distância é evidente. A gestão desse processo, numa visão sistêmica, compreende aspectos variados, que devem ser complementares entre si, sobressaindo-se, particularmente, a concepção do material didático, visto que, nessa modalidade, o ensino acontece sem a ajuda de um professor presencial. Independentemente da modalidade, presencial ou a distância, o material didático configura-se como um ponto crucial para a efetiva concretização do ensino e da aprendizagem, no entanto,

> *é na EaD que este constitui-se como indispensável para a construção do conhecimento. Logo a produção do material didático é fator decisório na qualidade de um curso na modalidade EaD já que cabe a este recurso grande parte do aprendizado do aluno (SILVA et al, 2010, online).*

Neste ponto, faz se mister contextualizar que "ao falarmos de material didático, estamos nos referindo a uma diversidade de meios tecnológicos que podem ser utilizados no ato de ensinar, tendo como objetivo a aprendizagem por parte do estudante" (PRETI, 2010, p. 163).

Ao trabalhar na concepção de materiais para a EAD, a equipe de desenvolvimento precisa estar atenta às especificidades típicas dos guias.

Para Moore e Kearsley (2007), os guias de estudo servem de norteadores para a maioria dos cursos na modalidade EAD visto que servem como roteiro do curso, mas, também, de apoio a outros materiais, podendo ser em formato impresso ou digital. Porém, "o guia de estudo é muito diferente de um livro didático ou de um livro de leituras. Estes têm por finalidade, principalmente, comunicar informações; e o guia de estudo pretende comunicar o ensino" (MOORE e KEARSLEY, 2007, p. 116). Os autores recomendam cuidados com a concepção do texto, que passam pela redação em tom preferencialmente de conversação (uso da primeira pessoa, vocabulário simples, adequado ao conteúdo e ao público ao qual se destina), criando uma atmosfera dialógica, que cumpra o papel de substituir as explicações dadas pelo professor nas salas de aula presenciais.

3 Estratégias metodológicas

A pesquisa aqui relatada, motivada pela inquietação sobre a conformidade dos guias oferecidos aos alunos do curso de EGP em relação aos Referenciais de Qualidade do MEC (2003, 2007), tem objetivos complementares, que iniciam-se com a realização de um 'varredura' documental nos Referenciais do MEC para guias de estudo na EAD, passam pela verificação por meio de estudo comparativo da adequação dos guias do curso de EGP – PNAP aos referenciais e, por fim, procura propor sugestões para elaboração de guias de estudo em cursos de EAD, tendo como referência os requisitos do MEC e a literatura consultada.

Na busca pelo meio ideal para conduzir este trabalho de investigação, optou-se pela realização de uma pesquisa do tipo qualitativa, por tratar-se de um "estudo de temas no seu cenário natural, buscando interpretá-los em termos do seu significado assumido pelos indivíduos" (MERCADO, 2011). Para Gray (2012, p. 135) a pesquisa qualitativa "busca entender os fenômenos dentro de seus contextos específicos" – no caso os guias de estudo no contexto do curso de EGP, perante os referenciais do MEC – tendo o pesquisador o papel de "obter um panorama profundo, intenso e 'holístico' do contexto em estudo, muitas vezes envolvendo a interação dentro das vidas cotidianas de pessoas, grupos, comunidades e organizações" (GRAY, 2012, p.135), panorama esse obtido por meio de levantamento bibliográfico e documental, observações do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e entrevistas, referentes ao caso proposto.

Com relação ao propósito, optou-se por um estudo descritivo, visto que o mesmo busca "'desenhar um quadro' de uma situação, pessoa ou evento, ou mostrar como as coisas estão relacionadas entre si" (GRAY, 2012, p. 36), convergindo assim com os propósitos deste trabalho.

Realizou-se previamente um levantamento bibliográfico que contemplou a literatura referente aos guias de estudo na EAD, visando compreender as várias percepções sobre o tema, de forma a embasar este estudo. Para Ludwig (2009, p. 51), a pesquisa bibliográfica é "o ato de procurar, recolher, analisar, interpretar e julgar as contribuições teóricas já existentes sobre um certo assunto".

Considerando-se que a interpretação do contexto é fundamental para o alcance de seu propósito, optou-se por realizar um estudo de caso que, de acordo com Yin (2010, p. 39), "investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real", sendo muitas vezes utilizados de forma a permitir que se possa reter "as características holísticas e significativas dos eventos da vida real" (YIN, 2010, p. 24).

Para analisar os guias de estudo, delimitou-se como campo de pesquisa o curso de EGP, 1ª edição, realizado em uma universidade do Nordeste do Brasil, no âmbito do PNAP - programa do MEC, desenvolvido pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da UAB, objetivando formar profissionais com amplo conhecimento em administração pública.

A figura 1 apresenta a caracterização do curso de EGP que serviu de caso para este estudo.

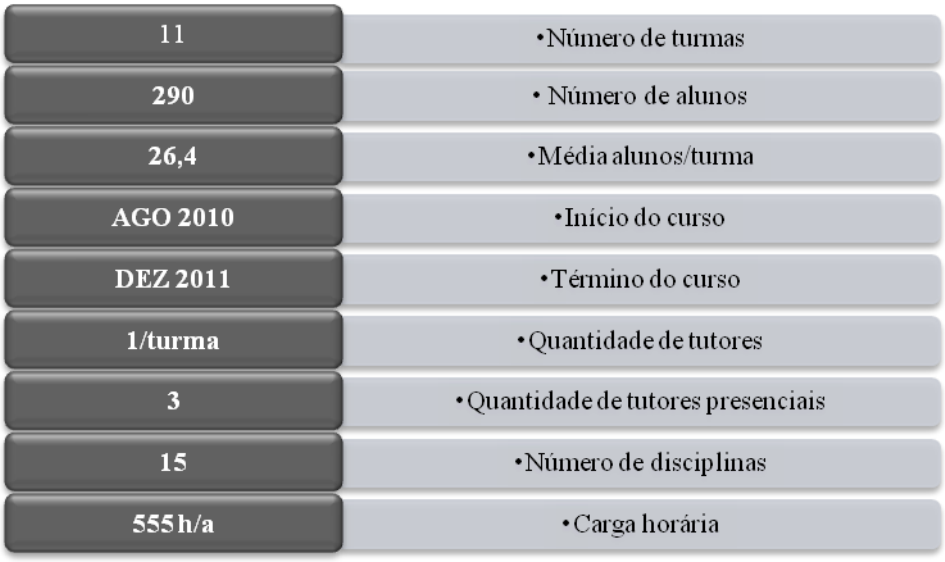


Figura 1: Caracterização do curso de EGP do PNAP.
Fonte: adaptado pela autora a partir de dados coletados no AVA e de entrevista com a Coordenadora do curso.

Serviram como parâmetros de comparação os documentos disponibilizados pela coordenação do curso, como o Projeto Pedagógico (MEC/UAB, 2009), assim como dos Referenciais do MEC (2003 e 2007) e a legislação.

Para facilitar a compreensão da realidade estudada e esclarecer lacunas não compreendidas na análise documental, foi realizada entrevista semi-estruturada com a coordenadora do curso.

As disciplinas ofertadas foram divididas em: módulo básico (1) – comum ao curso EGP, ao curso de Gestão em Saúde e ao curso de Gestão Municipal, e dois módulos específicos (2 e 3). A tabela 2 apresenta as disciplinas do curso e suas respectivas cargas horárias.

Na coleta dos dados foram observadas as 14 disciplinas disponíveis no AVA (EGP1 – EGP14) e decidiu-se por excluir a disciplina Metodologia Científica e Elaboração de TCC que foi planejada numa lógica diferente das demais disciplinas dificultando o processo de comparação. O primeiro passo consistiu em estabelecer quais foram as informações disponibilizadas pelos professores na tela principal das suas disciplinas, para que se pudesse verificar se as informações essenciais que deveriam estar no guia geral do curso, estavam dispostas no ambiente de cada disciplina. Na sequência foram avaliados os guias de cada disciplina, para conferir se as informações definidas nos Referenciais (MEC, 2003, 2007) estavam presentes. Após esses levantamentos foi realizada a análise dos dados.

Tabela 2

Disciplinas do curso de EGP do PNAP, realizado entre agosto de 2010 e dezembro de 2011, numa universidade do NE do Brasil.

MÓDULO 1	MÓDULO 2	MÓDULO 3
Disciplina e C. H.	**Disciplina e C. H.**	**Disciplina e C. H.**
Introdução à Educação a Distância (30) EGP14 - Metodologia da Pesquisa Científica (45) EGP 1 - Estado, Governo e Mercado ((30) EGP 2 - O Público e o Privado na Gestão Pública (30) Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (30) EGP 3 - Desenvolvimento e Mudanças no Estado Brasileiro (30)	EGP 8 - Plano Plurianual e Orçamento Público (30) EGP 9 - Comportamento Organizacional (30) EGP 10 - Cultura e Mudança Organizacional (30) Trabalho de Conclusão de Curso - TCC II (30) EGP 5 - Planejamento Estratégico Governamental (30) EGP 4 - Políticas Públicas (30)	EGP 6 - O Estado e os Problemas Contemporâneos (30) EGP 7 - Indicadores Socioeconômicos na Gestão Pública (30) Trabalho de Conclusão de Curso - TCC III (30) EGP 13 - Gestão Logística (30) EGP 11 - Gestão Operacional (30) EGP 12 - Gestão de Redes Públicas de Cooperação(30)
HORAS MÓDULO: 195	HORAS/MÓDULO:180	HORAS/MÓDULO: 180

Fonte: adaptado pela autora a partir de MEC/UAB, 2009 e de dados do AVA do curso EGP.

4 Resultados: a realidade encontrada e a proposta sugerida

O levantamento documental sobre as recomendações do MEC para os guias de estudo, assim como as indicações de conteúdo que devem constar nesses materiais, foi realizado tomando por base os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância (MEC, 2003) e Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, (MEC 2007).

O texto de 2003, ressalta a importância na EAD do material didático, dentre os quais estão os guias de estudo. Nas considerações gerais o documento evidencia que:

> *[...]o aluno constrói conhecimento – ou seja, aprende – e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença física ou virtual, e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de* ***materiais didáticos intencionalmente organizados****, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação (MEC, 2003). [grifo nosso].*

O material didático e, por conseqüência, os guias de estudo, para atender sua função de dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem do aluno da EAD precisa ser meticulosamente construído.

São previstos dois tipos de guias: o Guia Geral do Curso e o Guia de Estudos (relativo ao conteúdo de cada material educacional), que podem ser impressos e/ou difgital.

O Guia Geral, segundo às recomendações dos referenciais do MEC (BRASIL, 2007) deve: orientar o estudante quanto às características da EAD e quanto aos direitos, deveres e normas de estudo a serem adotadas durante o curso; conter informações gerais; definir as formas de interação com professores, tutores e colegas; apresentar o sistema de acompanhamento, avaliação e todas as demais orientações que darão segurança durante o processo educacional; informar sobre os meios de comunicação e informação disponíveis.

Por sua vez, o Guia de Estudos, referente ao detalhamento de cada disciplina do curso deve conter as orientações concernentes às características do processo de ensino e aprendizagem particulares de cada conteúdo, informando o aluno sobre professores responsáveis pela gestão do processo de ensino e sobre a equipe de tutores e seus horários de atendimento, e apresentar cronograma para o sistema de acompanhamento e avaliação.

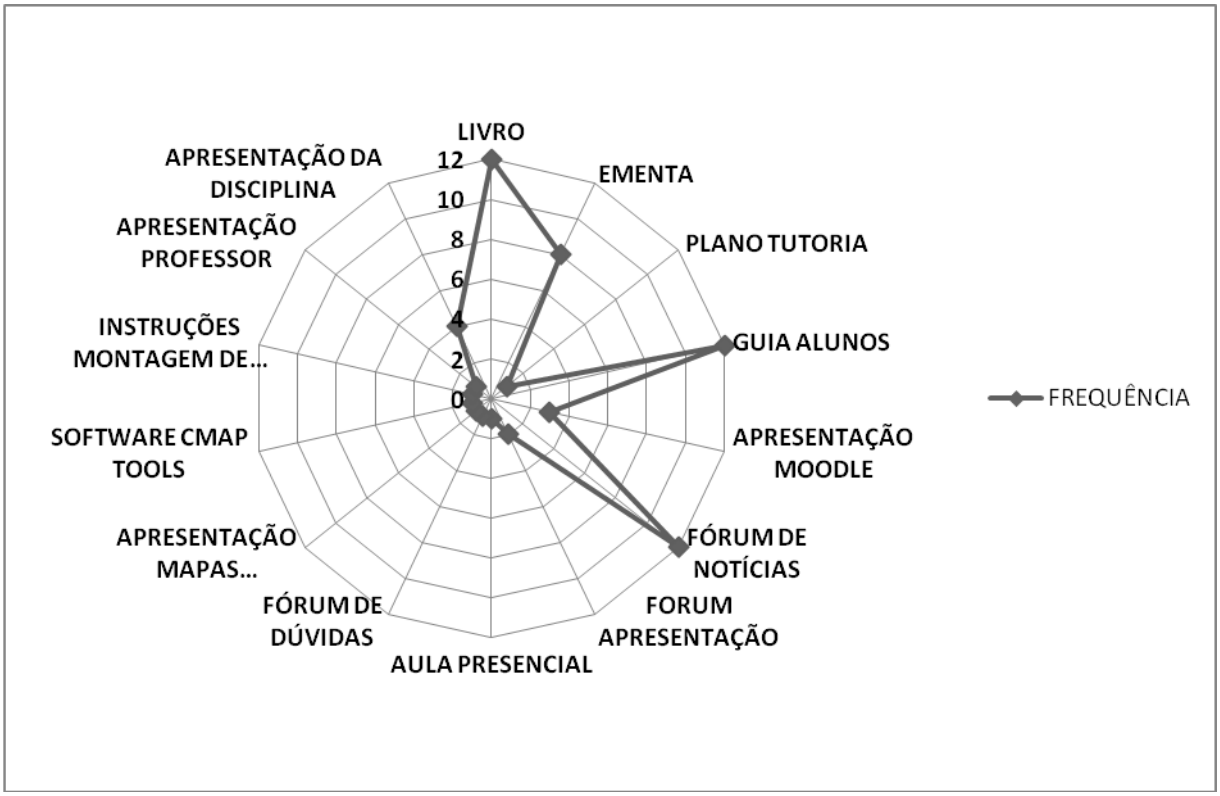


Figura 2: Informações introdutórias disponíveis no AVA nas disciplinas do curso de EGP 2010/2011.
Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações pesquisadas no AVA

A figura 2 traz um resumo das informações contidas no AVA de cada disciplina e constata a ausência de um guia geral do curso, sendo esta a primeira conclusão do estudo. Essa desconformidade, em relação aos padrões de qualidade estabelecidos pelo MEC pode reforçar a necessidade da criação de um roteiro que sistematize as informações que devem conter um guia geral de cursos de EAD e, por analogia, os guias das disciplinas, orientando os professores, em sua maioria, migrantes do ensino presencial. Numa escala que vai de 0 (nenhuma) a 13 (quantidade de disciplinas pesquisadas), verifica-se que o guia da disciplina aparece doze vezes, em treze possíveis.

Na análise do conteúdo dos guias referentes às disciplinas, foram pesquisados os seguintes itens: 1) orientações para o aluno quanto às características do processo de ensino e aprendizagem particulares de cada conteúdo; 2) informações sobre a equipe de professores responsável pela gestão do processo de ensino; 3) informação sobre a equipe de tutores e os horários de atendimento; 4) apresentação do cronograma para o sistema de acompanhamento; 5) apresentação do sistema de avaliação.

Excetuando-se o item 2, os demais atingiram percentuais satisfatórios, especialmente considerando que tratou-se da primeira edição de uma especialização na modalidade EAD

naquela instituição. A figura 3 mostra os percentuais atingidos por cada um dos 5 itens pesquisados:

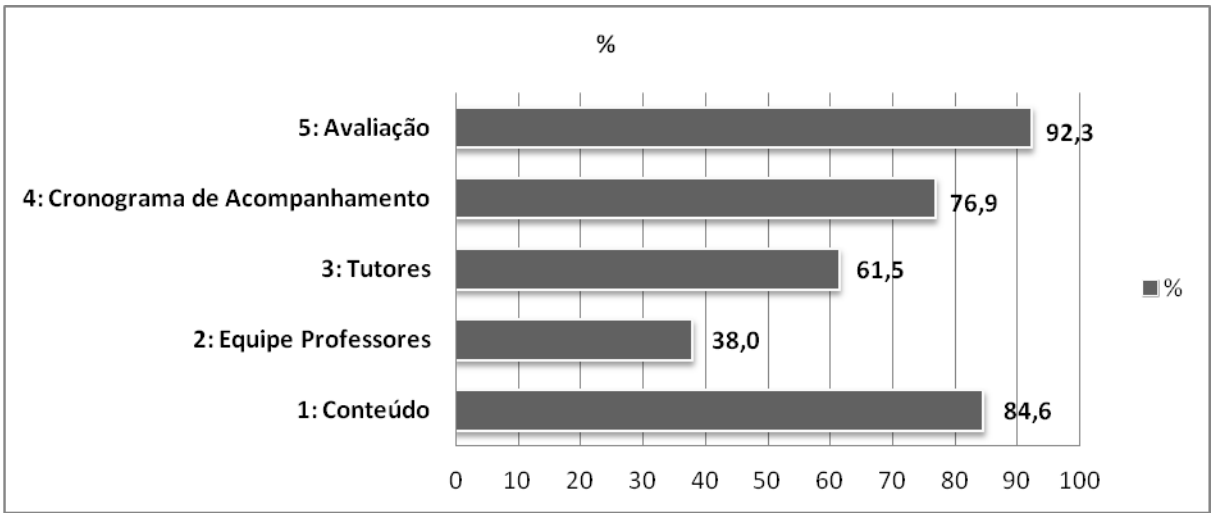


Figura 3: frequência das informações contidas nos guias de estudos das disciplinas do curso de EGP 2010/2011. Fonte: elaborado pela autora com dados da plataforma do Curso EGP 2010/2011.

O primeiro considerou informações relativas a explicações sobre as atividades propostas e as ferramentas a serem utilizadas, ao uso do tempo e conselhos para otimizar o processo de aprendizagem.

No segundo item – equipe de professores – contou-se as menções explícitas sobre a disponibilidade dos professores.

No item 3 foram aceitas as informações sobre a disponibilidade dos tutores. Constatou-se que não houve menção ao horário de atendimento dos tutores presenciais e apenas uma vez foi percebida a disponibilização do telefone do pessoal de apoio para atendimento aos alunos.

No que concerne item 4, verificou-se que a disponibilização das informações referentes ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, apesar de estarem quase sempre presentes nos guias, nem sempre apresentaram-se sistematizadas em forma de cronograma. O item acompanhamento refere-se à execução das atividades propostas no decorrer das semanas.

No tópico 5, estão inseridas informações referentes à pontuação das atividades e das avaliações. Não contempla detalhes do processo avaliativo presencial nem datas, visto que essas informações ficaram a cargo da Coordenação do Curso.

O item referente a avaliação das atividades (5) foi o mais presente nos guias de estudo, aparecendo em 12 das 13 disciplinas observadas, denotando que existiu, como de praxe na

EAD, um planejamento prévio das disciplinas e uma atenção acurada para com o desenho das atividades avaliativas.

Em apenas 1 das 13 disciplinas não foi constatada a existência de guia de estudo ou material similar, fato incomum no curso e na EAD.

A menção de informações sobre os professores foi percebida em apenas 5 dos 13 guias estudados, sendo ainda menor que a menção aos tutores, que aparece em 8 disciplinas. É possível que isso ocorra em função da existência na plataforma de espaço próprio para apresentação do professor. É conveniente que essa informação conste claramente nos guias, evitando no aluno a sensação de isolamento.

Os itens 1 e 4, apareceram 84,6 e 76,9% das disciplinas. Apesar de terem uma freqüência relativamente alta, recomenda-se que essas orientações constem em **todos** os guias.

Assim, a hipótese inicial de que os guias do curso de EGP do PNAP/UFAL eram parcialmente adequados às exigências dos Referenciais de Qualidade do MEC se configurou verdadeira.

Verificou-se também que há uma diversidade de forma e conteúdo nos guias das disciplinas da EGP que, por vezes, pode retardar a compreensão dos alunos acerca das informações, dificultando a comunicação. Nessa direção, o quadro retratado aponta indícios de que há necessidade de um instrumento que oriente a elaboração dos guias gerais e das disciplinas, de forma a: i) auxiliar a equipe multidisciplinar na confecção dos guias; ii) assegurar clareza, precisão e uniformidade no processo de comunicação das informações; iii) facilitar a compreensão pelos alunos sobre o funcionamento do curso e das disciplinas; e iv) garantir que as informações necessárias estejam presentes nos guias.

5 Elaboração de guias de estudo em cursos na EAD

A confecção de textos escritos para a EAD, de acordo com Almeida (2011, p. 15), representa uma inquietação para coordenadores e professores da modalidade, agravada pela patente falta de literatura sobre o assunto. A autora mencionada destaca que não existe um modelo único que oriente na concepção e elaboração dos textos, porém, recomenda que "o professor-autor deve ter a constante preocupação de não perder de vista que deve elaborar um texto que seja envolvente e interacional", numa perspectiva dialógica (ALMEIDA, 2011, p. 135). A autora enfatiza a clareza e a interação dialógica como qualidades essenciais ao texto na EAD. Preti (2010, p. 181), acredita que, "se o autor não consegue cativar o aluno, seduzi-lo na leitura do texto, motivá-lo a aceitar o desafio do novo, dificilmente se dará a aprendizagem".

Nesse sentido, considera-se que, os guias de estudo, apesar de não aportarem conteúdo técnico referente a disciplina, podem e devem adotar as recomendações acima, sempre no intuito de oferecer ao aluno as melhores condições para desenvolver seu processo de aprendizagem.

Essa colocação tem lugar na medida em que é importante refletir sobre a qualidade da produção textual também no que se refere aos guias, tanto quanto é essencial a definição de seu conteúdo e outro aspecto relevante que não deve ser desprezado é a avaliação do material.

Enquanto em MEC (2003) se evidencia que a avaliação deve cobrir todos os aspectos do curso, de forma sistemática, contínua e abrangente, Pereira e Pinto (2010, p. 109) lembram que "avaliar é condição *sine qua non* para redimensionar qualquer ação" e defendem a importância de os centros produtores de material didático privilegiarem a visão dos alunos no processo de produção desses materiais.

Vale também ressaltar que, na fase preparatória, deve-se escolher uma metodologia que conduza a elaboração de um material com qualidade. Na experiência relatada por Preti (2010), referente aos Guias de Estudo do ProFormação, as etapas estão representadas de forma simplificada na figura 4:

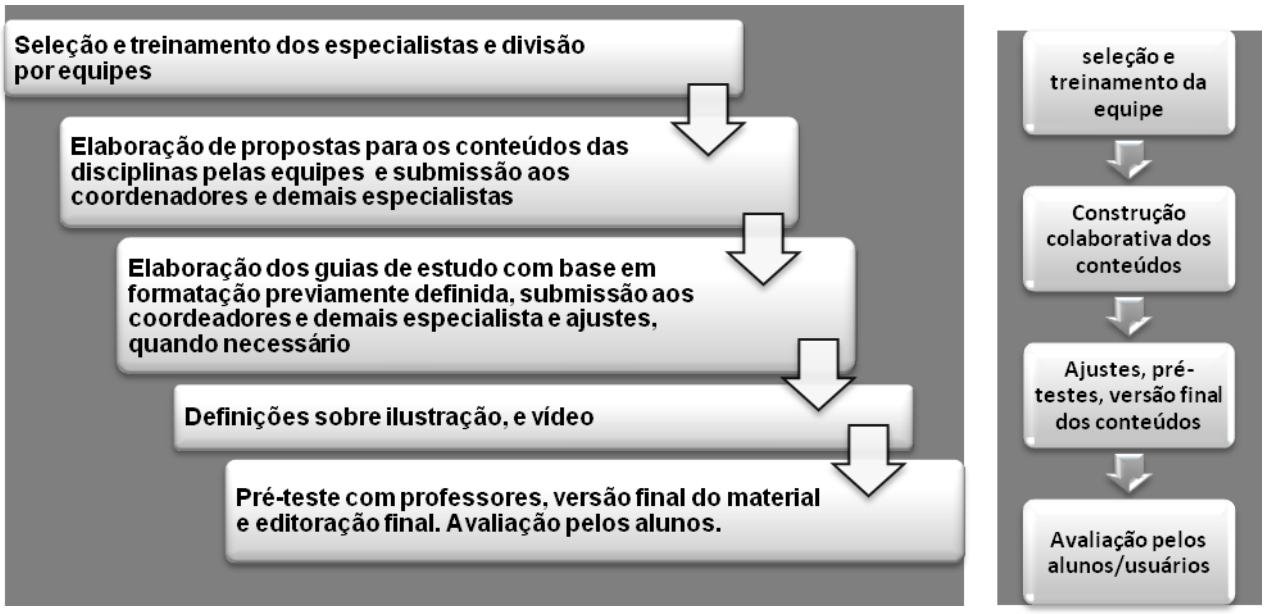


Figura 4: Metodologia para elaboração de material didático.
Fonte: Adaptado pela autora de Preti (2010).

Após a escolha da metodologia, é possível planejar o conteúdo dos guias. Desenhada a partir da fotografia do curso pesquisado, de literatura consultada e dos referenciais de qualidade do MEC (2003, 2007) as sugestões abaixo representam, uma tentativa de sistematizar as informações obtidas, contribuindo com o processo de construção desses materiais.

O **Guia Geral do Curso** deve conter:

• orientações gerais do curso: introdução sobre o curso, seus objetivos, público-alvo, pré-requisitos necessários, carga horária, grade curricular, conteúdo e carga horária de cada disciplina, data e local dos momentos presenciais (caso estejam previstos), perfil dos

professores, cronograma de aulas incluindo a data de entrega das atividades previstas e das avaliações;

• metodologia adotada;

• sistema de acompanhamento e avaliação, explicitando o que se espera do aluno após cada avaliação e orientando com relação a auto- avaliação, caso haja;

• informações sobre o trabalho de conclusão do curso;

• orientações relacionadas às especificidades da modalidade EAD;

• orientações sobre o material didático disponível e como utilizá-lo;

• informações sobre conhecimentos prévio que o aluno deve ter com relação as TIC e mídias adotadas no decorrer do curso, sobre o AVA escolhido e suas ferramentas, incluindo informações sobre possíveis capacitações do aluno no AVA e demais ferramentas;

• orientações sobre recursos de apoio como biblioteca, laboratório de informática, videoteca, e outros recursos;

• orientações sobre o pessoal de apoio (secretários, coordenadores, tutores online e presenciais, professores, pessoal do suporte técnico): funções de cada um e como, quando e porque contatá-los.

Os **Guias das Disciplinas** reforçam algumas informações contidas no guia geral e agrega informações específicas da disciplina a qual se refere e conforme o MEC (2007 devem conter:

• orientações quanto às características do processo de ensino e aprendizagem particulares de cada conteúdo;

• informações sobre o professor da disciplina e os tutores com as formas e horários de atendimento e sobre a equipe de suporte;

• apresentação do cronograma para o sistema de acompanhamento e de avaliação.

• apresentação da disciplina, abordando objetivos específicos, relação teoria-prática, tipo de conhecimento o aluno deverá ter ao final da disciplina, conteúdo programático, carga horária, forma como está organizada e como está distribuído o tempo de estudo reservado para a disciplina e o cronograma de atividades com objetivos, pontuação e prazo de entrega, metodologia de trabalho, incluindo mecanismos e tempos de feedback, recursos tecnológicos adotados e pré-requisitos necessários para sua utilização, a pontuação de cada uma e o prazo para entrega, que deverá constar no cronograma de atividades; material didático disponibilizado; bibliografia comentada e outras referências; sistema de acompanhamento e avaliação, enfocando as atividades no AVA e as atividades presenciais exigidas pelo MEC.

6 Considerações finais

Compreender como tem-se configurado o processo de aprendizagem dos alunos que estão espacialmente distanciados do lócus tradicional de ensino, a sala de aula física, e, de conseqüência, do professor no modelo tradicional presencial, tem sido a razão de muitos estudos. Nesse universo, este artigo buscou verificar a adequação dos guias, considerados instrumentos decisivos no repasse das informações aos alunos. Partiu-se da hipótese de que os guias estavam apenas parcialmente em consonância com as recomendações brasileiras, o que foi comprovado com o estudo realizado no AVA da 1ª edição do curso EGP/PNAP. Ao trabalhar com a hipótese de atendimento parcial dos guias aos requisitos de qualidade, veio natural propor a sistematização das informações de forma que se possa dispor de um roteiro ou um elenco de orientações para nortear a construção de guias de estudo, tanto para o curso como para cada disciplina que o compõe.

O primeiro objetivo desse estudo foi realizar o levantamento das recomendações contidas nos Referenciais de Qualidade do MEC (2003 e 2007), que se complementam, e, após a revisão da literatura, chegou-se a dois conjuntos de orientações: os guias gerais e os guias das disciplinas.

De posse das informações necessárias para fazer uma comparação entre os guias confeccionados no curso e, após a análise dos dados tabulados verificou-se a inexistência de um guia geral para o curso, o que, se por um lado impossibilitou uma comparação com as recomendações do MEC, por outro evidenciou que, ao menos integralmente, no quesito guias do aluno, o curso não atendia ao padrão determinado pelo MEC. Ressalve-se que tratou-se de uma primeira edição de um curso, numa modalidade na qual ainda se tem muito a aprender.

Com relação aos guias das disciplinas, de forma geral, existiu um padrão de confecção dos guias que em maior ou menor proporção repetiu-se em quase todas as disciplinas, conforme sugerido nos Referenciais (MEC, 2003,2007) e na literatura pesquisada.

Com base na pesquisa bibliográfica realizada e na realidade observada, foram elaboradas algumas sugestões de informações que devem estar presentes nos guias dos alunos.

Constatou-se que, na prática, o guia da disciplina assume o padrão do que deveria ser o guia geral de EAD, exceto pelas características específicas da disciplina o que não invalida a construção do guia geral.

Aspectos metodológicos, informações gerais, cronogramas de atividades, dicas de estudo e otimização do tempo, sistema de acompanhamento e avaliação e equipe de apoio são itens que deve compor esses guias, de acordo com o modelo sugerido.

Em atendimento ao objetivo geral da pesquisa de contribuir para a melhoria da qualidade dos guias disponibilizados nos cursos a distância, a partir dos parâmetros estabelecidos pelo MEC,

considera-se que a sistematização das informações pesquisadas em forma de roteiro ou sugestões, tenha sido um primeiro pequeno passo nessa direção.

Sugere-se que o estudo seja aprofundado e enriquecido com outras visões,no entanto, pretende-se que as recomendações aqui elencadas possam servir de inspiração aos professores-autores em processo de aproximação com a EAD.

Referências

Almeida, Maria (2011). O Material didático escrito para a educação a distância: Concepção e elaboração. Maceió: Edufal.

Brasil. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dezembro de 2005. Retirado em Fevereiro 20, 2012 de http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_Ato2004-2006/2005 /decreto/D5622.htm.

Gray, David (2012). Pesquisa no mundo real. Porto Alegre: Penso.

Ludwig, Antonio (2009). Fundamentos e prática de metodologia científica. Petrópolis: Vozes.

Mercado, Luís (2011, Agosto). Apostila da disciplina seminário de pesquisa em tecnologias da educação II. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil.

Ministério da Educação (MEC) (2003). Referenciais de qualidade para cursos a distância**.** Retirado em Setembro 24, 2011 de http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos /pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf.

Ministério da Educação (MEC) (2007). Referenciais de qualidade para educação superior a distância**.** Retirado em Setembro 24, 2011 de http://portal.mec.gov.br/seed/ arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf.

Ministério da Educação (MEC); Universidade Aberta do Brasil (UAB) (2009). Projeto pedagógico do curso de pós-graduação lato sensu em gestão pública - Modalidade a distância**.** Brasília: UAB.

Moore, Michael; Kearsley, Greg (2007). Educação a distância: Uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning.

OEI (2000). Marco de ação de Dakar educação para todos: Atingindo nossos compromissos coletivos. Retirado em Fevereiro 20, 2012 de http://www.oei.es/quipu/marco dakar_portugues.pdf.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (2011). The education for all development index. Retirado em Fevereiroi 20, 2012 de http://www.unesco.org /new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr 2011-efa-development-index.pdf.

Pereira, Jasete & Pinto Anamelea (2010). Avaliação de material didático em educação a distância sob o olhar discente. In: Daniel Mill & Nara Pimentel (Orgs.). Educação a distância: Desafios contemporâneos (p. 105-115). São Carlos: Edufscar,

Preti, Oreste (2010). Material didático impresso na educação a distância experiências e lições apre(e)ndidas. In: Daniel Mill & Nara Pimentel (Orgs.). Educação a distância: Desafios contemporâneos (p. 163-183). São Carlos: Edufscar,

Silva, Andreza. et al (2010). Uma metodologia para elaboração de material didático para EAD**.** Retirado em setembro 15, 2011 de http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010230351.pdf.

Silva, Marco; Pesce, Lucila; Zuin, Antônio (2010). Educação Online: Cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak.

Yin, Robert (2010). Estudo de caso: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.

[1] Le llamamos juicio prudencial al juicio en situación; a aquel que se asume cuando frente a la dimensión normativa del sujeto se presenta una situación problemática donde él tiene que asumir una actitud deliberativa frente a las posibles consecuencias de su actuación. Los profesionales no siempre actúan con base en un código deontológico del deber ser, sino ante la reflexión de lo que puedo hacer y las consecuencias propias de mi hacer. Yuren (2007) también le llama a este juicio eticidad crítica.

[1] Desde tal perspectiva hemos notado que se da una disociación entre el "*saber que" (Knowing that*) y el "*saber cómo" (Knowing how).* El primero es un saber que se emplea seguido de una oración que menciona un hecho: "*Sé que planear demanda un diagnóstico*". El segundo, referido al "*saber cómo" (Knowing how*) se usa seguido de un verbo, generalmente infinitivo, que menciona una actividad. El cual se traduce también como un *saber hacer* saber hacer un diagnóstico; saber hacer una planeación, etc. Ambos elementos se ligan a un componente actitudinal y valorativo del propio sujeto de la acción.

9.21.

Título:

Educação do campo e sua organização no contexto brasileiro: estado, movimentos sociais e universidade

Autor/a (es/as):

Santos, Elaine Suane Florêncio dos [Universidade Federal de Pernambuco- Brasil]

Santos, Erton Kleiton Cabral dos [Universidade Federal de Pernambuco- Brasil]

Duarte, Ana Maria Tavares [Universidade Federal de Pernambuco- Brasil]

Barros, Ana Maria de [Universidade Federal de Pernambuco- Brasil]

Resumo:

Este artigo parte da reflexão teórica e epistemológica, onde sentimos a inquietação de discutir a partir de estudos bibliográficos a educação do campo em seu sistema organizacional e a participação ativa no movimento por uma educação do campo, enquanto ação coletiva dos setores organizados da representatividade do campo no Brasil. Desse modo, surge o interesse de indagar o modo como se organiza o sistema educativo nos espaços campesinos brasileiros e suas relações entre os Movimentos Sociais, Estado e Universidades para formação e educação numa perspectiva inclusiva e de reconhecimento de direitos dos povos do campo. Temos como objetivos discutir a educação do campo em seu sistema organizacional, assim como: a relação movimento social e universidade para uma educação emancipatória para a população campesina; verificar os desafios enfrentados na prática docente no espaço campesino e sua relação com a universidade, mediante processos de formação docente para atuação na especificidade do campo brasileiro; reconhecer as particularidades da educação do campo no contexto brasileiro, uma vez que o país é extenso e apresenta uma diversidade cultural ampla. Utilizamos a abordagem de pesquisa qualitativa (GAMBOA e FILHO, 2009), através da analise de conteúdo (MINAYO, 2008), para tratar a educação do espaço rural e sua organização política e educativa, através das lutas dos movimentos sociais por políticas que promovam a qualidade da educação campesina, nos embasamos em (ARROYO, 2011), (FERNANDES, 2006), (CALDART, 2002), (RIBEIRO, 2010), (SOUZA 2006) e (AMIGUINHO, 2005) entre outros. A partir deste estudo refletimos que a participação dos movimentos sociais por politicas publica que possibilite a qualidade da educação do campo, como também reconhecemos que a pesquisa ação na educação do campo ainda vem sendo um desafio a ser enfrentado na formação docente, como também entre os profissionais da educação em formação nas universidades, em razão da construção histórica no qual o campo brasileiro se desenvolveu ao longo tempo.

Palavras-chave:

Organização, educação do campo, universidade e movimentos sociais.

1. Introdução

Este trabalho é fruto da experiência construída no decorrer do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, no campo acadêmico do Agreste- Brasil. A partir da reflexão teórica e epistemológica sentimos a inquietação de discutir a partir de estudos bibliográficos, de que modo se organiza o sistema educativo nos espaços campesinos

brasileiros? E como acontecem as relações entre os Movimentos Sociais, Estado e Universidades para formação e educação numa perspectiva inclusiva e de reconhecimento de direitos dos povos do campo?

Concebemos então a discussão com o olhar no desenvolvimento histórico da educação do campo em detrimento das lutas dos movimentos sociais para que essa educação tenha o seu reconhecimento (ARROYO 2010), (CALDART 2002), levando em consideração a influência que a industrialização ocasionou através de um modelo de sociedade pautado na hierarquização e na invisibilidade dos povos campesinos, fazendo uma relação com a formação dos educadores e povos do campo, sujeitos construtores de seu espaço, com as articulações da universidade como ambiente de reflexão com o campo das políticas públicas que interfere diretamente nas ações educativa, evidenciando os desafios enfrentados na prática docente em detrimentos dos fatos vivenciados no território.

É válido evidenciar a discussão que envolve o conceito de educação do *campo* e de educação *rural*, tendo em vista que estar sendo lembrando nos discursos abordados por diversos autores. Dessa maneira, de acordo com (RIBEIRO 2010) percebemos que a educação rural emerge da visão capitalista, que busca subalternizar os sujeitos na medida em que hierarquiza as classes sociais, e constrói uma estereotipo de atrasados, de inferioridade, que oprime e nega a identidade e a cultura camponesa. Entretanto, a educação do campo, é defendida com o proposito de quebrar tais ideias preconceituosas e emancipar uma educação fundada na participação social, politica e cultural que atenda as necessidades que abrange o espaço do campo e os sujeitos parte do mesmo.

Ao pensar o conceito de educação do campo e rural e a dimensão como estas abordagens estão inseridas dentro do território campesino, é necessário refletir sobre um sistema educativo que não apenas ocupe o território onde ela estar situada, (CALDART, 2002), mas que desenvolva uma educação que pertença aos povos do campo. Povos do campo que são caracterizados de acordo com o, decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010,

> *Art. 1º, § 1º, Paragráfo I- populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.*

Caldart (2002) defende uma educação **Do** campo e não apenas **No** campo, e ele faz uma distinção sobre estes sentidos quando expressa que o sentido Do campo, está embasado na construção pelos próprios indivíduos num trabalho conjunto, ativo e participativo,

possibilitando os sujeitos firmar sua identidade, romper com pensamentos de opressão e garantir direitos que vão além do papel. Já a educação No campo, está direcionada por instituições escolares implantadas pelas instâncias, sem que leve em consideração a realidade e as necessidades vivenciadas naquele espaço.

Assim a educação do campo busca possibilitar uma organização vinculada aos movimentos sociais para lutar por educação que compreenda a realidade do ambiente campesino, e construir com os próprios sujeitos a educação embasada na emancipação, na humanização, possibilitando formação dos sujeitos e dos docentes articulada com a universidade que produza projetos institucionais e que perceba a diversidade que permeia as instituições educativas.

Neste sentido propomos os seguintes objetivos: discutir a educação do campo em seu sistema organizacional, com a relação do movimento social e universidade por uma educação emancipatória para a população campesina, verificar os desafios enfrentados na prática docente no espaço campesino e sua relação com a universidade, mediante processos de formação docente para atuação na especificidade do campo brasileiro, reconhecer as particularidades da educação do campo no contexto brasileiro, uma vez que o país é extenso e apresenta uma diversidade cultural ampla.

Para atender as expectativas deste estudo utilizamos da abordagem qualitativa (GAMBOA e SANTOS FILHO 2009) e (MINAYO 2008) que busca conhecer a realidade social diante as particularidades que envolvem as ações significativas dos sujeitos, que segundo MINAYO (2008:22) "abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados". E a análise de conteúdo (MINAYO 2008) que se baseia na análise dos significados das mensagens, que neste estudo se configura a partir das informações bibliográficas.

Em face disto, propomos discutir com um olhar crítico- reflexivo acerca do processo que envolve as ações por uma educação do campo, que emerge das mobilizações dos movimentos sociais, em prol da participação do campo nas tomadas de decisões de acordo com as especificidades educativas, culturais, sociais e econômicas através de políticas que garanta o seu espaço de direito na sociedade.

2. Desenvolvimento Histórico da movimentação por uma Educação do Campo

A discussão dentro da pesquisa social e educativa acerca do espaço rural ficou esquecida durante um longo tempo, sendo negada pelo Estado e pelas academias, tornando-se uma preocupação pelos povos campesinos. Na década de 80 os movimentos sociais e dos trabalhadores do campo inicia mobilizações para reivindicar nas instâncias públicas e na sociedade melhores condições de vida no campo, por educação de qualidade para crianças, jovens e adultos e por reconhecimento dos trabalhadores na participação social.

No entanto, além da qualidade do ensino no campo, as movimentações também se detinham em políticas justas, pela quebra da hegemonia e da visão preconceituosa de inferioridade, estruturado pelo modelo de patriarcalismo[26] e coronelismo[27] que deteve a ideia eurocêntrica, de opressão no território campesino por muitos séculos, e que ainda estar presente nos pensamentos de subalternidade tornando os sujeitos invisibilizados em sua identidade, cultura, gênero e nos direitos dentro da sociedade, além disso, lutaram para que tivessem educação não apenas como direito, mas como parte da formação do povo.

Em meio a estas reinvindicações, depois de um longo período de lutas, em 1996 é constituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu art. 28 garante a educação para os povos do espaço rural, possibilitando as adaptações necessárias para suas especificidades.

No ano posterior é promovido o I encontro Nacional de Educadores e Educadoras da reforma agrária (Enera) atráves do MST (Movimento dos Sem Terra), CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), UNB, UNESCO e pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para Infância), com o intuito de pensar acerca da situação que se encontrava a educação do campo, e neste encontro foi criado o programa Nacional de Reforma Agrária- PRONERA (Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária), com o objetivo de "promover o acesso à educação formal em todos os níveis aos trabalhadores e trabalhadoras nas áreas de reforma agrária", Ribeiro (2010:189).

[26] *sm* (*patriarcal+ismo*) **1** Caráter ou vida patriarcal. **2** Influência social dos patriarcas. **3** *Sociol V patriarcado.*
sm (*coronel*[1]*+ism) Econ*Tipo social do grande proprietário rural de comportamento despótico e patriarcal que, por força do consenso geral de um sistema de obrigações e favores, confunde em sua pessoa atribuições de caráter privativo e público. http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=patriarcalismo
Data de acesso:05/04/2012.

> *Em 1998 foi realizada a conferência Nacional Por uma educação do Campo, com o proposito de mobilizar os povos campesinos à conquista de politicas publicas na educação, que garantisse escolaridade para todos, que possibilitasse meios para facilitar a construção de uma educação que fosse própria dos sujeitos do território rural. Assim afirma a Declaração Nacional Por uma Educação do Campo (2002: 12),*
>
> *Mobilizar os povos que vive no campo, com suas diferentes identidades, e suas organizações para conquista/ construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis. Contribuir na reflexão político-pedagógica da* ***Educação do campo*** *(grifo do autor), partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo.*

Diante as articulações promovidas pelos movimentos sociais por garantia de direitos, em 2001 as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, com o Parecer nº 36/2001 foi aprovada, visando direcionar as escolas do campo em suas propostas pedagógicas em meio à diversidade de culturas dos povos do campo, que são caracterizados de acordo com suas formas de vida.

Em 2002, foi aprovado as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, com o intuito de estabelecer diretrizes, que se constitui em um conjunto de procedimentos e princípios para orientar os projetos institucionais das escolas do campo, como também firma o dever do Estado e das entidades públicas em garantir o direito a Educação às comunidades do campo, como declara no Art 6º,

> *O poder público no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime da colaboração Entre a união, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Fundamental e profissional de Nível Técnico.*

No entanto ainda faz-se necessário politicas que garantam ações para a melhoria da qualidade, da sustentabilidade de vida dos sujeitos que vivem neste espaço, para romper com as discriminações que circundam a identidade e a cultura do povo, como também políticas para a educação de crianças, jovens e adultos, tendo em vista que favorecer apenas o acesso e a permanência dos sujeitos na escola não garante a qualidade do ensino.

Assim há necessidade de garantir subsídios para construir projetos institucionais que valorizem a realidade do campo como a própria lei dispõe no inciso I, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

> *I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.*

Por fim percebemos que a luta por educação do campo nasce das críticas à educação oferecida à população do campo, reivindicando uma organização que tenha por base as raízes da cultura local, que perceba o contexto da organização do campo em seus diferentes jeitos de produzir e de viver no mundo.

3. Educação, Campo, Estado e movimentos sociais: na relação por uma Educação do Campo

Para entender o significado e o intuito da organização da educação do campo é importante mencionar as discussões que envolvem estas problematizações. Atualmente vem sendo debatido em encontros os sentidos atribuídos à concepção da educação do *campo* e educação *rural.*

A educação considerada rural estar impregnada numa visão de subordinação, de atraso, tendo em vista as heranças de patriarcalismo e coronelismo, que duraram por várias décadas, logo em seguida com o domínio capitalista que detinha grande parte da população numa classe considerada inferiorizada, atrasada, com uma mão-de-obra que se detinha na monocultura agrícola, dando ênfase ao agronegócio, excluindo milhares de sujeitos que migravam para as indústrias urbanas, dividindo o campo e a cidade numa classificação hierárquica.

Entretanto, (RIBEIRO 2010), a ideia de educação do campo chega para romper com estes ideais hegemônicos e estereotipados, possibilitando a lógica da agricultura familiar que se destina a subsistência, a formação social, cultural, politica e educativa.

Caldart (2002) ao discutir o sentido destes conceitos e a organização da educação do campo como território de emancipação social aborda o sentido que é direcionado para a ideia de escola

Do e **No** campo. Ao discorrer acerca destes termos, percebemos que a escola do campo, vai além do espaço no território campesino, mas que pertença aos sujeitos que habita nesse espaço, atenda as suas especificidades, levando em consideração os fatores sociais, econômicos e políticos, construindo uma educação do povo pelo povo. Já a escola no campo não é uma escola pensada para a realidade campesina, mas é imposta nesse espaço apenas como uma forma de garantir o direito à escola.

O currículo como parte da organização da escola e do contexto educativo, sendo ele documental que direciona os projetos institucionais e orienta a prática pedagógica como também o currículo oculto, que perpassa na relação entre docentes e discentes e os diversos sujeitos envolvidos na instituição. É válido pensar quando se trata de currículo, os diversos atritos que ocorrem dentro da instituição escolar do campo, tendo em vista o currículo unificado que chega até o campo para ser apenas repassado, sendo chamado por Clésio (2008) como *estandardizado*, baseado no modelo homogêneo adaptado para as escolas do campo sem levar em consideração a realidade a qual os sujeitos se encontram, tendo em vista que estar plantado numa relação de poder, transmitido através de concepções sociais que não reconhecem o contexto campesino, e assim o currículo se encontra ainda no processo tardio e descontinuo diante das peculiaridades do campo.

O currículo da educação rural foi trazido para o campo e adaptado para responder as exigências do mercado capitalista, de forma hegemonia, esquecendo o tempo do território camponês, a cultura e sua identidade, no entanto, o currículo da educação pensada para o campo, como agora vem sendo reivindicado, deve estar embasado nos fatores sociais, raciais, de gênero e políticos, enraizados na cultura e na realidade local para abranger o território educativo e social do campo, entretanto, a luta pela construção do currículo para o campo continua.

Pensar o currículo como parte da organização da educação do campo deverá permear as particularidades que envolvem o contexto, numa relação cultural, social, de identidade, de gênero, relacionando o saber formal com o saber popular. Como Arroyo (2011) caracteriza,

> *[...] abrir os currículos de educação básica para concepções de conhecimento menos fechadas, mais abertas à dúvidas e às indagações que vêm da própria dinâmica que está posta no campo do conhecimento. Mas ainda, abrir o conhecimento às indagações instigantes que vem do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades; fazer das salas de aula um laboratório de diálogos entre conhecimentos. Por ai caminham os embates no campo do conhecimento e que essas iniciativas pedagógicas trazem para o território dos currículos. (ARROYO 2011: 30)*

Os movimentos sociais como movimento do povo pelo povo amplia a luta por educação do campo diante as instâncias públicas por politicas que atenda suas necessidades. Desse modo,

como parte integrante da movimentação pela (re) construção do território campesino, os movimentos buscam formar seus sujeitos para melhor organizar o território de forma que possibilite suporte as suas dificuldades, formando sujeitos- militantes que conheçam a dinâmica que move a sociabilidade da população, priorizando a formação de professores para garantir "professores do campo nas escolas do campo". (ARROYO 2010: 478)

Dentro do espaço do campo, segundo Souza (2006) um dos movimentos sociais que vem tomando força de luta pela terra, pela educação e o reconhecimento dos sujeitos do campo como cidadão participativos é o MST (Movimento dos Sem Terra), que em suas propostas "tenta desenvolver concepções humanista e crítica da educação, sustentada em teorias da aprendizagem sociocultural" (SOUZA 2006:57). Ou seja, um dos movimentos buscam um território cultural e epistêmico que parta do campo.

Assim a relação entre os povos do campo, os movimentos sociais e o Estado estar em constante tensão, pois ainda há a necessidade de partir do Estado melhorar a qualidade de vida dos campesinos, e os movimentos sociais buscam o que é direito do povo como ator participante da sociedade, como garante a Constituição Federal de 1988, em seu Art. nº205, a *Educação como direito de todos e dever do Estado,*

Portanto, frisamos que as organizações da educação no espaço campesino envolvem o projeto politico- pedagógico, as práticas curriculares, a relação dos indivíduos pertencentes à escola com a família e a comunidade, como também a formação dos educadores, que propiciam o incentivo às práticas educativas, que valoriza a educação do campo e o reconhecimento deste espaço como iremos discorrer em seguida.

4. Educação do campo e Universidade: Desafios para a formação docente

A formação docente é um desafio constante para a educação do campo, tendo em vista que pouco é oferecido pelas instâncias públicas, sendo uma das reivindicações da população do campo nas últimas décadas, movimentações por formações que propicie estudos para dar subsídios às práticas educativas que abranja o tempo- espaço das ações sociais e pedagógicas que envolvem as instituições numa relação não apenas institucional, mas com a comunidade trabalhadora rural.

Segundo Arroyo (2010) os professores que atuam no campo, geralmente são profissionais da área urbana sem estarem vinculadas as raízes e as experiências que permeiam a vida no campo e sem formações focadas na diversidade e nas especificidades que existem neste espaço, assim transmitindo na escola campesina conhecimentos considerados únicos, centrados na reprodução para o mercado.

As políticas e o currículo das escolas do campo são pensados para as escolas urbanas, sendo repassados para as instituições campesinas de maneira uniforme e padronizada, e assim a formação docente é realizada para tornar cientes os professores acerca das exigências estabelecidas e da baixa qualidade de rendimento nas escolas públicas (ARROYO 2010), restringido a formação, ignorando os fatores que estão imersos nas condições raciais, de gênero, sociais, culturais e das especificidades que permeiam cada ambiente escolar no território campesino.

Desse modo, é necessário que se rompa com essa dicotomia entre o campo e a cidade, que haja uma relação de conhecimentos entre o campo e a cidade, entre o conhecimento considerado científico e popular que é vivenciado em ambos os espaços, em uma escola que vincule as relações de saberes na produção do conhecimento.

Os movimentos sociais atuam no campo em caráter pedagógico, politico e social, no incentivo ao desenvolvimento critico e a reflexão, construindo estratégias de formação para possibilitar aos seus sujeitos reconhecer as problematizações que envolvem o território, defender os seus direitos e participar ativamente na busca e concretização de seus projetos diante a sociedade, através da formação teórica articulada em estudos com a prática e com a pesquisa que os movimentos formam seus militantes, como reflete Arroyo (2010:479) "o movimento social é um dos espaços mais densos de formação humana".

A formação docente nos movimentos sociais, de acordo com Arroyo (2010) se contrapõe ao perfil passivo na dinâmica de formação. A partir da realidade social formam profissionais contextualizados ao campo, com formação que abrange os projetos e o currículo que vivencie a diversidade das populações e as particularidades que permeia o território. Desse modo, percebemos que as relações entre a educação do campo e os movimentos sociais devem estar entrelaçadas, possibilitando uma formação que permita apoiar profissionais do campo, e as populações, construindo escolas do campo no campo. Arroyo (2010) retrata que a reprodução que isola, que inferioriza e subalterniza a população do campo e das periferias são levadas até a escola e aos cursos de preparação profissional e licenciatura através das visões do conhecimento considerado único e válido e através das expressões que são reproduzidas na sociedade. Assim Arroyo (2010: 485) explicita,

> *Essa historia inferiorização dos coletivos populares, das periferias e dos campos no próprio espaço do conhecimento e das ciências tem sido um dos mecanismos de reprodução de sua inferiorização histórica. O padrão de conhecimento, de verdade, de racionalidade científica operam como segregadores da riqueza, de experiências, de conhecimentos, de modos de pensar que esses coletivos produzem e levam para as escolas e para os cursos de formação e licenciatura.*

No entanto, é a partir desses desafios que os movimentos sociais e os sujeitos partes dos movimentos, do campo e das populações consideradas periféricas chegam nestes espaços para através do diálogo propor novas formas de enxergar a riqueza de conhecimento que não é único, mas diverso dentro da visão de cada povo, respeitando a diversidade e a cultura, quebrando as visões fechadas e colonizadas da sociedade.

Dentro da responsabilidade das instâncias em promover formações para seus professores, a universidade é um espaço que também pode propiciar essa formação, no entanto, a universidade na maioria das vezes está isolada da educação do povo, do popular, limitando a acessibilidade dos sujeitos considerados a margem da sociedade. Assim explicita SOUZA (2006: 23) quando relata em seu trabalho a relação da educação do campo com a academia.

> *Na academia pouco se fala em Educação do Campo. A didática, prática de ensino e os estágios curriculares são disciplinas orientadas para as discussões da realidade urbano- industrial, deixando à margem o debate sobre a realidade brasileira e nela as relações sociais que caracterizam o campo.*

No entanto, segundo Molina (2010) em diversos encontros realizados tanto locais, regionais e nacionais, vem sendo discutido com prioridade o apoio à formação docente dentro do discurso dos movimentos sociais, para a criação de políticas que der subsídios para a formação.

Em 2004, de acordo com Molina (2010: 370), foi criada a "comissão da coordenação geral de Educação do campo da SECAD" com o objetivo de elaborar propostas para a formação de educadores do campo e assim teve como resultado o PROCAMPO (programa de apoio as licenciaturas em educação do campo), assim a autora ressalva que uma das características da licenciatura centra-se,

> *[...] na estratégia da habilitação de docentes por área de conhecimento para atuação na Educação Básica, articulando a esta formação a preparação para gestão dos processos educativos escolares e para gestão dos processos educativos comunitários. (MOLINA 2010: 370)*

No entanto Molina (2010: 371) aborda que ainda se busca no curso de licenciatura romper com a tensão que há entre a neutralidade científica e a crítica feita pelos educadores, pesquisadores e educandos ao buscar retratar a pertinência da construção do conhecimento e suas intervenções nas práticas educativas nas comunidades campesinas.

Assim percebe-se que o apoio da universidade ao possibilitar cursos de formações para os professores, abrindo espaço dentro do ambiente cientifico, contribui para a ampliação do acesso ao ensino, habilitando professores a construir a relação teórica e prática no seu espaço de trabalho, na medida em que dar possibilidade para a formação docente dialogar com o conhecimento, fazendo uma relação entre o conhecimento popular e o cientifico, entre a teoria e a prática, propiciando uma formação que se adeque a realidade do povo campesino, tornando-os sujeitos ativos em meio à sociedade contribuindo com ações emancipatórias. Assim reflete Amiguinho (2005: 27)

> *A satisfação pela participação é, certamente, um contributo positivo para a auto-estima e auto-confiança. Podem conjugar- se com a afirmação de uma identidade sócio-pessoal, no invocar e restituir do sentido da vida e das condições de existência, não apenas pessoas mais toda a comunidade.*

Portanto, os professores são desafiados a continuarem a trabalhar na passividade do cotidiano ou a utilizar- se da pesquisa diante de sua prática, numa ação reflexiva, que contribuirá para firmar sua prática, conhecer os problemas que envolvem o território mais de perto numa interação que envolve todos os sujeitos, reconstituindo a satisfação no processo de auto-formação que se expressará na valorização da *reflexão na ação* como reflete Alarcão (2003: 50). Diante disto, é fundamental a participação do Estado, da Universidade e dos Movimentos Sociais para que este processo seja realmente realizado.

5. Considerações

Diante dos pressupostos apresentados percebemos que a luta por uma Educação do Campo é uma movimentação que vem sendo desenvolvida ao longo do tempo, através dos movimentos sociais que dão inicio as lutas para reivindicar a qualidade da educação oferecida aos povos campesinos, levando em consideração a diversidade, a identidade e a cultura que há entre os diversos povos que habitam o território.

Território, este visto não como espaço setorial para o desenvolvimento do agronegócio, mas como um território emancipador, de produtividade da agricultura familiar, que inclua os povos do campo no campo ao abrir possibilidade de sustentabilidade e de educação do campo e no campo para todos.

Desse modo, além da participação das instâncias públicas como dever de garantir o acesso e a permanência dos sujeitos na escola, há necessidade por parte dos povos do campo que estes direitos se ampliem para atender as dificuldades que permeiam o território campesino, pois não basta apenas permanecer no campo, mas deve haver ações que propicie a formação dos docentes que trabalham diretamente nas instituições educativas, de pesquisa- ações que deem suporte para o reconhecimento das problematizações enfrentadas nas instituições, no envolvimento das famílias e comunidade, de políticas públicas que intervenham na prática por qualidade de vida e pelo exercício por uma educação do campo, que ainda permanece na luta dos movimentos sociais para ser conquistada.

Por fim, é valido salientar dentro desta luta, a busca pela construção do currículo que seja do campo, construído para o povo do campo, respeitando a cultura, a identidade numa relação intercultural, pois o currículo é imposto no campo de maneira unificada, sem levar em consideração suas particularidades.

6. Referências

AMIGUINHO, Abílio. (2005) *Educação em meio rural e desenvolvimento local.* Revista Portuguesa de Educação. 18 (2), (pp. 7-43). Universidade do Minho.

ARROYO, Miguel G. (2011). *Currículo, Território em Disputa*. Petropolis, RJ: Vozes.

ARROYO, Miguel. Caldart, Roseli Selete. Molina, Mônica Castagna (orgs). *Por uma educação do Campo*. Petropólis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. (2010). Educação do Campo: Movimentos Sociais e Formação Docente. In Soares, Leôncio.(org). *Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente.* Coleção Didática e Prática de Ensino. (pp. 478-488). Belo Horizonte, Autêntica.

CALDART, Roseli Salete Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. (2002) In Kolling, Edgar Jorge, Cerioli, Osfs e Caldart, Roseli Salete. (Orgs). *Educação do Campo: Identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo*. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº4.

CLÉSIO, Antonio A. (2008). *O currículo e escolas do campo: questões politico- pedagógicas em superação.* Revista do Centro de educação, vol. 33, n1. (pp 73-92), Enero-abril. http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a5.htm

FILHO, José Camilo dos Santos e Gamboa, Silvio. (org), (2009). *Pesquisa Educacional: Quantidade- Qualidade.* 7ª edição, São Paulo, Cortez.

KOLLING, Edgar Jorge, Cerioli, Osfs e Caldart, Roseli Salete. (Orgs). *Educação do Campo: Identidade e políticas públicas.* Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº4.

MINAYO, Cecília de Souza. (org) (2008). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* Petropolis, Rj: Vozes.

RIBEIRO, Marlene. (2010) *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: principio/ fins da formação humana.* 1ª edição, São Paulo: Expressões Popular.

SÁ, Laís Maria Borges de Mourão. Molina, Mônica Castagna. (2010). Desafios e perspectivas na formação de educadores: Reflexões a partir do curso de licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília In Soares, Leôncio.(org). *Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente. Coleção Didática e Prática de Ensino*. (pp. 369- 389). Belo Horizonte, Autêntica.

SOUZA, Maria Antônia de. (2006). *Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.* Petrópolis: RJ, Vozes.

BRASIL. (2002.) Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB N° 36/2002. *Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo*. Brasília. CNE.

BRASIL. (2010) Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB N° 07/2010. *Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília. CNE.

9.22.

Título:

Ensino e pesquisa e qualidade do ensino superior: discursos institucionais mitificando a relação

Autor/a (es/as):

Sommer, Luís Henrique [Universidade do Vale do Rio dos Sinos]

Baibich-Faria, Tânia [Universidade Federal do Paraná]

Resumo:

O trabalho resulta de investigação empírica sobre qualidade do ensino superior, com foco na relação entre ensino e pesquisa. Mais precisamente, tivemos como objetivo analisar os diferentes significados que pró-reitores de graduação de universidades brasileiras atribuem à relação entre ensino e pesquisa e seus efeitos sobre a qualidade do ensino de graduação. A escolha de pró-reitores de graduação como interlocutores partiu do nosso entendimento de que, na estrutura acadêmica, são eles os responsáveis por desencadear políticas institucionais referentes à qualidade do ensino na universidade. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas gravadas e/ou por e-mail concedidas por doze pró-reitores de universidades públicas e privadas que pertencem ao Fórum de Pró-Reitores de Graduação de Universidades Brasileiras (FORGRAD) e tratados a partir de princípios da análise de conteúdo. As análises foram desenvolvidas a partir de contribuições de Ramsden e Moses (1992), Brew (1999), Barnett (2008) e Hughes (2008), entre outros, e possibilitaram identificar um conjunto de discursos saturados de mitos sobre a relação entre ensino e pesquisa. Além disso, as análises demonstraram que os gestores, em sua maioria, não apresentam discussões acumuladas sobre a relação ensino e pesquisa e seu impacto na qualidade do ensino superior, o que torna as universidades mais suscetíveis a padrões externos de qualidade, como os definidos pelas agências internacionais e pelo chamado mercado de trabalho, e que há a presença fortemente predominante de um olhar individualizado e pontual sobre qualidade, muito centrado na figura do professor e não na instituição. Isto é, há uma evidente carência de políticas e programas de caráter sistemático e intencional. O que se pode perceber é que há uma preocupação global com indicadores de qualidade da educação superior que redundem em maiores índices de desenvolvimento, compreendido como a possibilidade da expansão qualitativa da educação em todos os níveis. Finalmente, o estudo corrobora a forte e persistente mitificação da relação entre pesquisa e ensino apontada pela literatura contemporânea. Observamos a existência do fenômeno que afirma e reafirma que a pesquisa influencia positivamente o ensino aprimorando sua qualidade, mas assumindo essa condição como um fenômeno de natureza tanto mítica quanto axiomática. No caso da maioria quase que absoluta das universidades aqui estudadas, esse fenômeno se manifesta mediante os mitos do benefício do ensino em relação à pesquisa, aqui também denominado de pseudobenefício mútuo; da superioridade do professor-pesquisador e da centralidade do professor no processo de pesquisa e do ensino.

Palavras-chave:

Ensino superior; qualidade de ensino; discursos institucionais; pesquisa-ensino; mitos.

Introdução

Este texto resulta de investigação empírica denominada *Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente*[28]. Tal investigação encontra sua pertença no conjunto de outros estudos que tomam a universidade como objeto de pesquisa e que constitui o campo de práticas e teorizações denominado Pedagogia Universitária. O olhar de análise, neste estudo, se voltou para os conceitos de qualidade de ensino de graduação expressos nos discursos, seus indicadores e ações institucionais deles decorrentes, especificamente com foco na relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente. Interessava-nos, especialmente, auscultar tanto concepções como práticas delas decorrentes.

Para promover uma aproximação com os bastidores das políticas de gestão institucional do ensino de graduação, elegemos como sujeitos da pesquisa pró-reitores[29] de graduação das instituições de ensino superior componentes do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD). A escolha de pró-reitores de graduação como interlocutores partiu do nosso entendimento de que, na estrutura acadêmica, são eles os responsáveis por desencadear políticas institucionais referentes à qualidade do ensino na universidade.

Os dados aqui analisados foram obtidos através de entrevistas semi-estruturadas concedidas por doze[30] pró-reitores, sendo que algumas foram feitas presencialmente e outras por *e-mail*. De posse das narrativas foram tabulados os dados, usando os princípios da análise de conteúdo. Os núcleos de significação discursiva, agrupados, na expectativa de constituir categorias de análise, apontaram a possibilidade de estabelecer indicadores que ajudaram nas inferências de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens (Bardin, 1979). Para as análises foram usadas algumas dimensões que articularam as questões de pesquisa e que orientaram o roteiro da entrevista.

Neste texto, nossas reflexões serão, por razões didáticas, distribuídas em duas sessões principais. A primeira referente a estudo anterior (Baibich-Faria e Sommer, 2011) deste mesmo material empírico que, num viés analítico, faz a discussão dos dados referentes à qualidade de

---

[28] Pesquisa, financiada pelo CNPq, coordenada pela Prof. Drª. Maria Isabel da Cunha (UNISINOS). Os autores deste texto integram um dos subgrupos da equipe de pesquisa.

[29] Por uma questão de preservação de sigilo e, ao mesmo tempo, por não tratarmos de questões de gênero neste texto, usaremos o masculino como neutro.

[30] A entrevista foi encaminhada a todas as instituições vinculadas ao FORGRAD, sendo que colaboraram respondendo seis instituições do Rio Grande do Sul, uma de Santa Catarina, uma do Paraná, uma de São Paulo, duas de Minas Gerais e uma da Bahia. Das instituições participantes, quatro são de natureza privada e oito de natureza pública. Agradecemos aos colegas Pró-Reitores, por colaborarem com a pesquisa, a despeito do acúmulo de funções que exercem como docentes pesquisadores e administradores

ensino de graduação, seus conceitos, indicadores e ações. Nesta mesma sessão incorporamos análises posteriores acerca do FORGRAD, particularmente relativamente a seu papel como fórum de debates e definições de políticas para o ensino de graduação. A segunda seção, também de viés analítico, trabalhando outros dados empíricos desta mesma pesquisa, retoma a literatura sobre as questões da relação ensino e pesquisa e sua influência na qualidade do ensino, no intuito de buscar alternativas de entendimento acerca da ausência de políticas institucionais para o ensino de graduação observadas no estudo anterior.

Conceitos, indicadores e ações

Em texto recente, Baibich-Faria e Sommer (2011), analisamos dados empíricos obtidos junto a pró-reitores[31] de graduação das instituições de ensino superior componentes do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), mais notadamente no que se refere ao conceito de qualidade de ensino de graduação, seus indicadores e exemplos de ações daí decorrentes. Naquele estudo constatamos que relativamente ao conceito de qualidade de ensino de graduação, desde a perspectiva da instituição, há uma substantiva falta de clareza do que isso signifique. Entretanto, fica evidente a subordinação da instituição à lógica do mercado e às agências reguladoras de âmbito nacional. Há uma interrelação explícita, no âmbito da conceituação de qualidade de ensino de graduação, entre formação para a cidadania e competência técnico-profissional, o que denota a assimilação de discurso hegemônico nos anos 1990 que destacava a insuficiência do tecnicismo vigente e a necessidade de formar sujeitos capazes de transformar o social. Mais precisamente, verificou-se a produção de enunciados que pertencem ao campo de teorizações e práticas das chamadas pedagogias críticas, cujo estatuto de verdade é quase absoluto no campo da Pedagogia, em todos os níveis de ensino.

Sinteticamente podemos afirmar que o conceito de qualidade do ensino de graduação predominante entre os gestores refere-se à cidadania com competência técnico-profissional e genuína inserção no mercado. Chamou-nos atenção o que consideramos uma justaposição acrítica de concepções ideológicas divergentes, com pouca consistência epistemologia. Vale sublinhar que o fenômeno ocorreu com todos os onze sujeitos, independentemente da mantenedora de suas instituições, do tempo de exercício de pró-reitoria, de suas formações em nível de mestrado e doutorado, bem como das regiões geográficas de suas universidades.

[31] Aqui cabe destacar nosso entendimento de que os pró-reitores de graduação, ainda que gozando da legitimidade institucional inerente ao cargo que ocupam, são um entre vários gestores de uma equipe que, por sua vez, reverberam orientações da mantenedora, as peculiaridades da comunidade na qual a instituição se localiza, além de tensões distintas que vão desde aspectos históricos, passando pelo panorama econômico e político do contexto. De qualquer modo, apesar dessas ressalvas fica nosso entendimento de que por meio dos pró-reitores a instituição se manifesta.

No que se refere aos indicadores de qualidade, é preciso dizer que há um forte nível de coerência relativamente ao conceito de qualidade, o que para nós é sintoma de que as afirmações acerca das justaposições teórico-epistemológicas se mantêm. Entretanto, também é preciso referir que alguns dos sujeitos da pesquisa sugerem indicadores cuja natureza se direciona à sociedade, à indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, a programas de formação continuada de docentes, e a processos de avaliação interna e colegiada, além de infraestrutura adequada para a aprendizagem. Compreendemos, como Cunha (2010), que esses exemplos corroboram o fato de que a universidade não se assume unicamente como executora de determinações de política exógenas:

> *É certo que as ações dos professores são dependentes das múltiplas regulações do estado, dos sistemas de ensino e das escolas, que relativizam sua possibilidade de autonomia. Mesmo assim, inclusive como parte de um processo de resistência, é fundamental investir numa formação consistente que dê argumentos ao professor no embate epistemológico e político que se estabelece no seu campo de atuação (ibidem: 25).*

Uma das intenções da pesquisa era identificar também junto aos pró-reitores as ações desenvolvidas nas suas respectivas universidades no intuito de alcançar a qualidade de ensino de graduação almejada. Para tanto, buscamos saber quais os "bons exemplos de práticas e ações institucionais" que materializassem a qualidade de ensino de graduação expressa em seus Projetos Institucionais Pedagógicos.

O resultado obtido demonstrou uma ausência de ações que efetivamente corroborassem aquilo que está expresso no discurso e um olhar individualizado e pontual, centrado no docente, e não o sistemático, orgânico, institucional[32].

Interessava-nos, também, auscultar qual a perspectiva que, segundo os pró-reitores, prepondera no Fórum que os congrega. As respostas podem ser classificadas em cinco tipos: a) ausência de manifestação, caracterizada pela simples falta de resposta sem nenhum tipo de justificativa; b)

[32] Uma das instituições apresentou uma situação bastante distinta entre as pesquisadas, dado que houve referência a um Programa da Pró-Reitoria de Graduação, aprovado pelos Conselhos Superiores e com envolvimento da comunidade acadêmica, implementado segundo a Pró-reitora, ela mesma membro da comunidade epistêmica da área, e que, como no dizer de Pimenta "para superar a separação entre pesquisa e ensino e os problemas epistemológicos, éticos e políticos dela decorrentes" (2010, não publicado). O Programa, intitulado Ensinar com Pesquisa é parte integrante da política de valorização do ensino de graduação da Universidade em questão e se constituiu como um programa de bolsas para o desenvolvimento de pesquisas na graduação e foi apresentado em meados de 2006 ao Conselho de Graduação. Os membros do Conselho perceberam que o Programa poderia contribuir para a valorização do trabalho dos docentes na graduação, fortalecendo-os como pesquisadores e valorizando as Comissões de Graduação (CGs) das 41 Unidades de ensino e pesquisa da instituição. Também foi possível consensuar critérios para a atribuição das bolsas aos estudantes combinando desempenho acadêmico e necessidades socioeconômicas.

caracterização de um espaço omisso que agrupa "síndicos", na qual aparece uma clara ideia de que o Fórum perdeu seu papel de formulador de políticas e que serve apenas como um agrupamento de administradores preocupados unicamente com seus problemas individuais de cada instituição; c) representante de interesses das IES públicas, referida por pró-reitores de instituições não públicas; d) caracterização de um espaço que cumpre "o preceito constitucional", quando houve um discurso de certa forma kantiano no sentido de que cumpre o dever ser, isto é o preceito constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ; e) caracterização de um espaço que releva as contradições entre as distintas naturezas administrativas e jurídicas e ensino superior, e relativamente capaz de influenciar a definição de algumas políticas governamentais nacionais para a educação superior. Essa diversidade de concepções, no nosso entendimento, pode revelar a coexistência de sentidos acerca do papel social das universidades, mas sobretudo indicar a ausência de uma agenda político-epistemológica efetivamente assumida pelo coletivo das IES para mais além do discurso que o Fórum produz acerca de si mesmo.

Especificamente no que se refere às ações, é importante destacar que na coleta dos dados foi solicitado aos sujeitos da pesquisa que apontassem bons exemplos de práticas e ações institucionais que considerariam que materializassem a qualidade de ensino de graduação expressa em seus projetos institucionais pedagógicos. Quando esperávamos a manutenção da harmonia já existente entre conceitos e indicadores, deparamo-nos com o que definimos como "um vazio de acontecimentos" (Baibich-Faria e Sommer, 2011), expressão que designa a grande dificuldade que os sujeitos da pesquisa tiveram em apontar ações que exemplificassem o imenso rol de indicadores de qualidade de ensino de graduação que anteriormente referiram. Assim, muitos deles não responderam a questão, outros repetiram indicadores e os poucos que responderam citaram uma ou no máximo duas ações de caráter esporádico, assistemático e/ou individual.

Nos conceitos de qualidade expressos pelos sujeitos o preceito constitucional da indissociabilidade entre ensino e pesquisa na formação de graduação apareceu repetido "como um mantra [...] repetição esta que mais esconde do que mostra, [...] na medida em que os indicadores e as ações exemplificadoras expressas pelos entrevistados não corroboraram o conceito de qualidade assumido" (*ibidem*: 25).

Essas análises preliminares dos materiais empíricos acrescidas de outras do conjunto do grupo de autores do presente texto demandaram um retorno à literatura, com vistas a realizar cotejamentos que qualificassem as interpretações. Nesse processo percebemos que a literatura anglo-saxã é que nos alimentava com reflexões pertinentes e que sugeriam que o problema da relação ensino e pesquisa como referente da qualidade acadêmica tem características universais.

Visitando estudos inspiradores

Ramsden e Moses (1992: 273), com certo ceticismo, afirmam que "há poucas crenças no mundo acadêmico que suscitem defesas tão apaixonadas como a opinião de que a docência e a pesquisa são atividades complementares e mutuamente benéficas". A importância da pesquisa da qual resultou este texto se avoluma, quando se constata que há poucos estudos produzidos sobre o tema, especialmente dando visibilidade a dados empíricos coletados nas universidades brasileiras. Mesmo no panorama internacional, considerando a literatura anglo-saxã, percebe-se que Brew e Bound (1995) abrandam um pouco sua crítica quantitativa, mas afirmam que são raros os estudos mais sistemáticos e contundentes. A mesma percepção tem Coate *et al* (2001) que considera que o tema vem sendo tratado com escassa documentação empírica e grande solidez retórica, assim como Hughes (2008) que se revela surpreso frente ao pequeno volume de trabalhos empíricos realizados acerca deste vínculo. Diz o autor que, quando eles existem, são propostas em escala reduzida, como, por exemplo, em um departamento ou em diferentes departamentos dentro da mesma Instituição.

Autores como Scott (2008: 75) afirmam que "a relação entre docência e pesquisa é um dos pontos mais complicados, complexos e polêmicos intelectual, administrativa e politicamente nos sistemas de educação superior". Hughes (2008), buscando saber mais sobre esta relação e após analisar os artigos publicados nas quatro revistas mais prestigiadas de educação superior do Reino Unido, no período compreendido entre 1990 e 2002, concluiu que pouquíssimos são os trabalhos resultantes de materiais empíricos e que é possível detectar uma persistente mitificação da relação entre pesquisa e ensino. Sua pesquisa categoriza o que chama de "mitificação do debate" (*ibidem:* 31) em cinco diferentes mitos, a saber: 1) o mito da relação de benefício mútuo entre pesquisa e docência; 2) o mito de uma relação generalizável e estática; 3) o mito da superioridade do professor-pesquisador; 4) o mito do professor como centralidade do processo; 5) o mito da relação ensino e pesquisa apesar do paralelismo ou do princípio educativo no discurso. Em suas conclusões afirma que normalmente, em grande parte do debate, a relação positiva entre pesquisa e ensino é tida como óbvia. O objeto em estudo nos levou a escolher como suporte de análise as categorias desenvolvidas por Hughes (*ibidem*).

O mito da relação de benefício mútuo entre pesquisa e ensino

Hughes (*ibidem*) afirma que a essência deste mito se baseia no fato de que existe uma relação, demonstrada empiricamente, que produz mútuos benefícios entre a pesquisa e o ensino. A crítica ao mito, explicitada pelo autor, empresta de Brew e Bound (1995) a afirmação de que a crença de que existe uma relação é mais forte que as provas reais da mesma, de que esta relação

nunca poderá ser totalmente demonstrada e de Barnett (1992), a idéia de que estas duas atividades não são necessariamente comparáveis.

Os Pró-reitores sujeitos da pesquisa manifestam este mito pelas seguintes afirmações:

> *A minha função de professor, ela vinha desafiar minha pesquisa e ao mesmo tempo minha pesquisa queria informar e orientar e apoiar minha função de professor.*

> *O vínculo ensino-pesquisa quando fortalecido faz toda a diferença no processo educativo – qualifica verdadeiramente o processo de aprendizagem, do aprendiz e do mestre.*

Esses depoimentos reforçam a compreensão dos respondentes em relação à repercussão que uma das ações pode ter sobre a outra. Certamente esta já é uma condição positiva. Mas há uma compreensão de que os processos relacionais se dão espontaneamente, sem uma intencionalidade de intervenção mais explícita.

O mito do discurso de benefício mútuo, no qual o beneficiário de fato é o ensino, dado que a pesquisa é tida como superior: mito do pseudobenefício mútuo

O material empírico mostrou um tipo de mito que afirma a relação mútua de benefício, mas que exemplifica a afirmação - seja no expressamente dito ou nas entrelinhas do discurso - deixando transparecer a superioridade da pesquisa como instância principal. Nem sempre essa condição parece consciente e intencional para os sujeitos, mas se revela pelo discurso politicamente correto, expresso constitucionalmente (1988) e tem servido de escudo para concepções teóricas de natureza positivista, revelando um "inconsciente coletivo acadêmico" arraigado nas tradições da modernidade. Este mito não foi explicitado pelo estudo de Hughes (2008), mas nos pareceu importante explicitá-lo mediante falas dos entrevistados:

> *Quanto mais pesquisa, melhor o ensino. Percebo essa condição, na prática, na minha IES, através das atividades e resultados dos projetos de iniciação científica e dos cursos de pós-graduação. Não resta dúvida de que os alunos que obtém melhores desempenhos são os que se envolvem com pesquisa e também extensão.*

> *Percebo essa condição, na prática, na minha IES, através das discussões que pautam a construção dos Projetos Pedagógicos de Curso que trazem como conteúdo a menção da pesquisa no ensino como princípio educativo e também, pela inserção das linhas de formação que emergem dos cursos e que podem dar origem a projetos ou linhas de pesquisa formais. Em minha opinião, a relação entre os saberes da pesquisa e os saberes da docência se manifesta (quando/se) a sala de aula se torna um campo de descobertas e de produção de conhecimento. Creio que a relação entre ser pesquisador e ser professor é uma condição inequívoca do ensinar.*

> *Entendo que a relação pesquisa e ensino é estabelecida por meio da divulgação e utilização da produção científica nas bibliografias de disciplinas de graduação e pós-graduação.*

> *Entendo que a busca pelo conhecimento, a abertura ao novo, a atualização constante, a condução com ética, a observação e a análise necessárias ao desenvolvimento da pesquisa geram meios para um ensino especial e de melhor qualidade.*

> *Entendo que a apropriação dos saberes de uma determinada área é mais significativa se os aprendizes se envolvem com atividades de produção de conhecimento, tomando ciência de como é a dinâmica de 'funcionamento' da área. Percebo essa condição, na prática, na minha IES, através do programa de Iniciação Científica e da abordagem de temas atuais, em movimento de constituição, nas salas de aula de vários professores.*

Essa riqueza de depoimentos expõe a posição corrente dos Pró-reitores e desvela uma similaridade de discursos que expressam a relação ensino e pesquisa na dimensão do domínio valorativo da investigação. Essa parece não se alimentar do ensino mas ao contrário da relação que se faz da pesquisa para o ensino.

Certamente não se pode contestar os benefícios que os processos e os produtos da pesquisa trazem ao ensino, quando afasta as formas de ensinar e aprender da reprodução de conteúdos sem questionamentos. Mas parece ainda estar distante a concepção de que também se aprende com os estudantes e suas culturas, que poderiam ser fonte de novas pesquisas.

O mito da superioridade do professor-pesquisador

Hughes (2008) afirma que nesse mito os professores-pesquisadores são considerados superiores aos professores que não participam sistematicamente de atividades de pesquisa. Essa percepção parece povoar com intensidade o ambiente acadêmico brasileiro, conforme atestam os depoimentos de nossos parceiros da investigação:

> *Professores pesquisadores são professores reflexivos, que levam, conduzem, elevam seus estudantes a estudantes iniciados cientificamente.*

> *Esta relação pressupõe o compromisso de articular a cultura investigativa vivenciada na pesquisa com a prática docente do professor. Enquanto o pesquisador produz novas incertezas com a busca do conhecimento, o professor orienta sua prática pedagógica para preparar os estudantes a lidar e conviver com estas incertezas.*

Mesmo não fazendo uma referência clara sobre os docentes que não são reconhecidamente pesquisadores, os pró-reitores ressaltam as qualidades do docente pesquisador. Certamente reconhecem que a docência é desvalorizada nas universidades, mas, de alguma forma, reforçam que o bom ensino é decorrente da condição investigativa do professor. Não se trata de negar a importância dessa relação, mas chama a atenção à invisibilidade que têm, para os Pró-reitores, os saberes da docência, quase nunca mencionados. Nos seus depoimentos esses saberes não assumem lugar de destaque, apesar da inferência de que saber pesquisar torna a docência com melhor qualidade, pelo incentivo às formas complexas de pensamento que podem produzir nos estudantes. Infere-se que há uma sensibilidade valorativa saudável em relação ao binômio ensino e pesquisa, mesmo que ainda estejam invisíveis os saberes da docência.

O mito do professor como centralidade do processo

Mesmo reconhecendo, de forma unânime, que os professores universitários não foram formados para a docência e que essa condição é problemática, identifica-se uma supremacia da pesquisa sobre o ensino, pelo menos para dois terços dos respondentes. Parece que eles crêem na cultura universitária que aposta que essa formação se faz na prática, a partir dos modelos culturais e do domínio do conteúdo curricular. Por isso convivem com iniciativas pontuais de formação pedagógica continuada sem uma aposta em políticas específicas de larga duração. Responsabilizam o professor pela construção dessa competência, mas também convivem com a ausência dessa possibilidade, que não se revela com consequências na carreira e no prestigio do

docente. Dizem eles sobre a forma como os saberes da pesquisa e os saberes da docência se manifestam na qualidade educativa:

> *De forma geral a figura do pesquisador está desvinculada da do professor. [Ou] a relação entre os saberes da pesquisa e os saberes da docência se manifesta quando se ensina e pratica-se o método científico, quando levamos a sala de aula ou para as atividades de ensino as práticas vivenciadas na pesquisa.*

> *[...] quando o docente se toca de que a docência é importante e não trivial, de que a comunicação/interação para apresentar um trabalho num congresso é distinta da de sala de aula.*

> *[...] quando os docentes conseguem fazer uma articulação consistente entre a atuação docente e conteúdos da docência na graduação, com projetos de pesquisa inovadores e ou consistentes, de relevância.*

> *[...] (quando/se) se proporciona vivência de situações de ensino para os futuros professores, realizando uma eventual crítica de seu desempenho nestas experiências à luz das descobertas e fundamentos das ciências da educação, substituindo, portanto, a tagarelice pseudofilosófica, infelizmente, ainda predominantes nos cursos de formação de professores. Creio que a relação entre ser pesquisador e ser professor é definida por uma relação complexa e nem sempre harmônica entre ambos os seres, pois nem toda a pesquisa de ponta pode ser mobilizada em uma aula de graduação, mas toda aula de graduação deveria ser organizada e pensada do mesmo modo como organizamos e pensamos os nossos projetos de pesquisa, ou seja, o ensinar deveria ser concebido como um esforço para fazer com que o acadêmico experiencie o drama e o prazer da descoberta e não a monotonia e o aborrecimento da transmissão de informações, por vezes, já estabelecidas nos bons e maus textos que se costuma recomendar a leitura.*

A riqueza destes depoimentos pode ser explorada a partir de múltiplas abordagens. São manifestações reveladoras, capazes de nos colocar em cheque com relação aos mitos previstos por Hughes (2008). Mas não prescindem de uma reflexão mais intensa sobre como essas posições dos gestores – no caso, Pró-reitores de Graduação – se materializam (ou não) em políticas institucionais para a melhoria da qualidade do ensino.

O mito da relação ensino e pesquisa apesar do paralelismo ou do princípio educativo no discurso

Metade dos sujeitos entrevistados admite o paralelismo entre ensino e pesquisa, valorizando as duas atividades como cerne da qualidade da universidade. Entretanto dois deles mencionaram a pesquisa como princípio educativo, mesmo que seus exemplos se identificassem pouco com essa posição teórica. Outros quatro, porém, assumem a pesquisa como princípio educativo, sendo que os exemplos variam entre ações de natureza individual ou institucional como monografias e estágios, até um programa institucional da pró-reitoria de graduação na direção de estimular o ensino com pesquisa.

A presença desse conceito nos discursos dos respondentes é alentadora e revela uma ampliação da clássica compreensão da relação ensino e pesquisa, especialmente nos cursos de graduação. Entretanto os exemplos já foram mais raros, com aparente dificuldade em formulá-los. E, principalmente, não foram identificados projetos/programas de formação e acompanhamento nesse sentido. Tudo indica que se espera que essa mudança paradigmática seja "natural" e fique à mercê de iniciativas pontuais de alguns docentes, atingidos pela insatisfação com as práticas tradicionais de ensinar e aprender.

Algumas considerações provisórias

Nossas análises demonstraram que os gestores, em sua maioria, não apresentam discussões acumuladas sobre o tema que nos mobiliza: a relação ensino e pesquisa e seu impacto na qualidade da graduação. Essa falta de clareza torna as IES mais suscetíveis a padrões externos de qualidade, como os definidos pelas agências internacionais e pelo chamado mercado de trabalho. Fica também evidente a existência de um vácuo entre a "intenção e gesto", bem como constatamos a presença fortemente predominante de um olhar individualizado e pontual sobre qualidade, muito centrado na figura do professor e não na instituição. Isto é, há uma evidente carência de políticas e programas de caráter sistemático e intencional. O que se pode perceber é que há uma preocupação global com indicadores de qualidade da educação superior que redundem em maiores índices de desenvolvimento, compreendido como a possibilidade da expansão qualitativa da educação em todos os níveis.

O presente estudo corrobora a forte e persistente mitificação da relação entre pesquisa e ensino apontada pela literatura contemporânea. Observamos a existência do fenômeno que afirma e reafirma que a pesquisa influencia positivamente o ensino aprimorando sua qualidade, mas assumindo essa condição como um fenômeno de natureza tanto mítica quanto axiomática. No caso da maioria quase que absoluta das universidades aqui estudadas, este fenômeno "mostra sua cara" mediante os mitos do benefício do ensino em relação à pesquisa, aqui também

denominado de pseudobenefício mútuo; da superioridade do professor-pesquisador e da centralidade do professor no processo de pesquisa e do ensino.

Assim o "mítico axioma" constitui-se como uma premissa considerada como necessariamente evidente e verdadeira, não dando mostras de ser refletida nem contestada, dado que mítica, mas, que parece servir de albergue para uma zona pouco clara de relações entre os saberes da docência e da pesquisa que, salvo em algumas situações individuais de docentes pesquisadores, pouco se dá a conhecer de fato.

O estudo aponta, outrossim, com um exemplo atípico, único e ilhado, indicativos de rompimento pelas vias do contraditório, na medida em que o que antes era apenas impedimento passa a constituir-se como possibilidade. O rompimento possível é alentador e dialeticamente questiona os mitos.

Referências Bibliográficas

Baibich-Faria, Tânia. M. (2010) A Dimensão teórica da formação dos formadores em didáticas e práticas de ensino: Influências no pensamento contemporâneo e repercussões nas práticas de formação. *Revista Avaliação* (RAIES/Campinas) 14 (3), 727-753.

Baibich-Faria, Tânia. M.; Sommer, Luís H. (2011). Responsabilidade institucional com a qualidade de ensino de graduação: Pró-reitores em cena. *Revista Avaliação* (No prelo).

Bardin, Laurence. (1979) *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Barnett, Ronald. (Ed) (2008). *Para uma transformación de la universidad: N*uevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Editorial Octaedro.

Brew, Angela. (1999). The value of scholarship. In Annual Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia, Melbourne, Vic., July

Brew, Angela & Bound, David. (1995). Teaching and research: Establishing the vital link with learning. Higher Education, 29, 261-273

Chauí, Marilena (2001). Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.

Coate, Kelly; Barnett, Ronald; Williams, Gareth. (2001). Relationships between teaching and research in higher education in England. *Higher Education Quarterly,* 55(2), 158-174.

Heller, Agnes (1972). *O quotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Hughes, Mark (2008) Los mitos em torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. In Ronald Barnett, (Ed*). Para una transformación de la universidad:*

Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia (pp. 29-44). Barcelona: Editorial Octaedro.

Pimenta, Selma G. (2010). Relatório de Gestão da Pró-Reitoria de Graduação da USP. (não publicado). São Paulo.

Ramsden, Paul; Moses, Ingrid (1992). Associations between research and teaching in Australian higher education. *Higher Education*, 23, 273-295.

Scott, Peter (2008). Divergencia o convergencia? Las relaciones entre docencia y investigación en la educación superior de masas. In Ronald Barnett, (Ed), *Para una transformación de la universidad: Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* (pp. 75-91) Barcelona: Editorial Octaedro.

9.23.

Título:

Fórmulas de difusión e información en la universidad: análisis de la gestión de las convocatorias culturales y académicas al alumnado universitario

Autor/a (es/as):

Soto, Pedro Malpica [Universidad de Sevilla]

Legido, Clementina Rodríguez [Universidad de Sevilla]

Resumo:

La gestión de las actividades universitarias, y en concreto la gestión de la difusión de las actividades que se ofertan al alumnado, fue uno de los temas que con mayor peso específico pudimos analizar en un reciente estudio sobre la oferta cultural llevada a cabo por el Centro de Iniciativas Culturales de la Universidad de Sevilla (CICUS). La metodología de nuestro estudio se basa en la técnica de grupos de discusión, conformados por estudiantes de la Universidad de Sevilla, distribuidos por tipo de estudios (según la dicotomía genérica y comúnmente utilizada "Ciencias" / "Letras") y según asistan o no a actos culturales organizados por la Universidad ("Usuarios" / "No usuarios"). En el contexto de este estudio cualitativo estructural se detecta un particular punto de interés en el alumnado a la hora de opinar sobre las vías de publicidad y convocatoria de la agenda cultural y académica, lo que constituye una valiosa evaluación de las herramientas de difusión empleadas en esta Universidad. Este factor trasciende al ámbito estricto de la oferta de este tipo de actividades y nos permite analizar los resultados de las fórmulas de comunicación que se emplean actualmente y detectar las nuevas necesidades de gestión que existen en este ámbito por parte del alumnado. Las nuevas tecnologías, y en

concreto Internet, suponen, como es de esperar, un elemento clave que se percibe como desaprovechado y que, cuando se utiliza, no se hace de forma atractiva, individualizada ni eficaz; las redes sociales son particularmente infrautilizadas. Al mismo tiempo, se revela la escasa utilidad de otras fórmulas de divulgación en progresivo desuso.

Pero el factor tecnológico no es el único que se percibe como determinante en nuestro análisis: el alumnado también establece sus propios diagnósticos respecto al diseño gráfico, la personalización de la oferta, y la generación de formas de información interpersonal (el "boca a boca", señalado como determinante). De igual forma, proponen una gestión participativa a la hora de planificar la oferta de actividades, planteando plataformas en las que intervenir con propuestas con las que definir colectivamente la oferta de actividades. Por último, entre otras opiniones del alumnado, es también destacable su percepción de cierta "administración de flujos de información" por parte de los distintos actores de la comunidad universitaria en función de ciertos intereses y preferencias.

Palavras-chave:

Gestión Universitaria. Oferta cultural. Educación no formal. Vías de comunicación. Internet, redes sociales.

La gestión de las actividades universitarias y, en concreto, la gestión de la difusión de las actividades que se ofertan al alumnado, fue uno de los temas que con mayor peso específico los autores pudimos analizar en un estudio cualitativo estructural sobre la oferta cultural llevada a cabo por el Centro de Iniciativas Culturales de la Universidad de Sevilla (CICUS). En el contexto de dicha investigación, cuyo objeto de estudio abarcaba las opiniones y actitudes del alumnado ante dicha oferta cultural en cualesquiera de sus aspectos y facetas, tuvimos la oportunidad de detectar un particular punto de interés por parte de los estudiantes en lo referido a las vías de publicidad y convocatoria de la agenda cultural y académica. El desarrollo espontáneo de este tema en los grupos de discusión constituye una valiosa evaluación de las herramientas de difusión empleadas en esta Universidad y, si la extrapolásemos con la necesaria cautela a otros casos, podría darnos claves sobre la gestión de la oferta cultural universitaria en general.

La metodología de nuestro estudio se basa en la técnica de grupos de discusión, conformados por estudiantes de la Universidad de Sevilla, distribuidos por tipo de estudios (según la dicotomía genérica y comúnmente utilizada "Ciencias" / "Letras") y según asistan o no a actos culturales organizados por la Universidad ("Usuarios" / "No usuarios"). Obtuvimos mediante estas dos variables cuatro grupos: Usuarios de Letras, Usuarios de Ciencias, No usuarios de Letras y No usuarios de Ciencias. Como se tendrá oportunidad de observar, las diferencias de

opinión entre los grupos de Ciencias y de Letras suele resultar poco relevante (salvo en asuntos relacionados con aspectos curriculares que no afectan al contenido de esta presentación), mientras que el factor de ser o no usuarios de la oferta cultural de la Universidad de Sevilla sí se revela como significativo en ciertos aspectos. Todos los grupos estaban conformados por siete alumnos, siendo el número de alumnos de cada sexo nunca menor a tres y en ningún caso superior a cuatro. Dado el objetivo tan acotado -y si se quiere descriptivo- de la investigación, los autores optamos por circunscribirnos casi exclusivamente al análisis de contenido. Los principios metodológicos generales que se emplearon siguieron los criterios desarrollados por Jesús Ibáñez, así como la práctica de otros autores expertos en metodología cualitativa estructural tales como Hilario Sáez, Fernando Conde o Enrique Martín Criado. Los grupos de discusión se desarrollaron en el curso académico 2009-2010.

Antes de introducirnos en el análisis de contenido resultante de dichos grupos, es preciso detenerse en la percepción que los participantes de los grupos de discusión tienen del concepto "cultura". Concepto que, como sabemos, es ambiguo en su propia génesis y que en la mayoría de los idiomas abarca dos significados claramente diferenciados. Por una parte, con "cultura" nos solemos referir a la expresión y disfrute de las ideas más refinadas y elevadas de la mente humana, en especial las enmarcadas en el ámbito de las artes y las ciencias. Por otra parte, el vocablo también se refiere a las formas de vida de una sociedad, es decir a los símbolos, el lenguaje, los valores, las creencias, las actitudes y los objetos materiales que la configuran; esta definición incluye los modos de pensar, de creer, de actuar, de relacionarse con otros y con el mundo exterior. Como señala Geertz Clifford, al referirse a la complejidad de este término, "el análisis de la cultura no puede hacerse al modo de las ciencias experimentales, buscando leyes que luego se puedan contrastar empíricamente. Analizar una cultura significa interpretarla, descubrir sus significados". Como nos muestra Cuche, la evolución del término "cultura" ha adquirido cierto grado de polisemia a lo largo de la historia, de tal manera que en diferentes contextos y etapas históricas ha podido tener significados asimilables a los conceptos de "instrucción", "razón", "progreso", "civilización" o "idiosincrasia nacional".

Hoy en día, la palabra "cultura" aún mantiene una marcada ambigüedad, y mientras que su significado científico se ha sedimentado sobre la idea de las específicas formas de vida y comportamientos en las distintas sociedades, en el ámbito cotidiano y popular, "cultura" mantiene mayoritariamente la otra acepción. La definición elaborada por la UNESCO en el año 1982, es un ejemplo de confluencia de las dos vertientes del término; consigue acercar las dos perspectivas en una sencilla y bella descripción: "...la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y

efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden."

Los alumnos que participan en los grupos de discusión de nuestra muestra asocian la oferta cultural de la Universidad de Sevilla, fundamentalmente, a actividades como el deporte, la música, el teatro, las exposiciones, el flamenco, las conferencias… es decir, la asocian a actividades consideradas popularmente como "culturales"; es decir, cine, música, teatro, danza, museos, conferencias, libros, etc. De manera minoritaria, algunos la enfocan desde una perspectiva más sociológica y señalan términos como folklore, iglesia, leyes, política, idiomas, y los más festivos añaden, La Feria, La Semana Santa e incluso, "Sevilla". Como puede observarse, en esta ciudad existe un sentimiento profundo de identidad cultural.

En cualquier caso, la expresión más sociológica de la palabra cultura es minoritaria en los grupos de discusión, y por tanto la percepción que tienen de la oferta cultural de la Universidad de Sevilla ha de situarse en el contexto de la acepción popular de dicho término.

La oferta cultural universitaria es a menudo abordada como intrínsecamente minoritaria, no muy conocida, y como una actividad a la que se accede de forma excepcional. No existe una confusión entre vida cultural y vida académica, pero ambas esferas aparecen de alguna forma vinculadas, y a veces solapadas; por lo que lo manifestado respecto a la oferta cultural es aplicable de forma similar, en no pocas ocasiones, al ámbito estrictamente académico; y, como veremos al final del presente texto, ambas esferas (la cultural y la académica) se contrapondrían al ámbito del ocio estudiantil como actividad informal y amena, asociada a bares y fiestas, de la que "lo cultural" no formaría parte. Retomaremos este importante y determinante aspecto más adelante.

Nótese que esta asociación entre lo cultural y lo académico como ámbitos diferenciados pero vinculados, no deja de ser un detrimento al acceso de numerosos estudiantes a la oferta cultural, a la que de principio perciben de esta forma como aburrida o poco interesante. Y nótese también que parte de la responsabilidad de esta asimilación es del sistema de créditos otorgados por actividades de libre configuración que "impregna" de un significado académico lo que en puridad debiera ser una actividad meramente cultural sin aprovechamiento curricular, en la que tal vez la única motivación que los estudiantes deberían tener para asistir debería ser la propia atracción de la convocatoria y el disfrute de la actividad cultural que se ha organizado.

Los alumnos identifican en bastantes de sus intervenciones al Centro de Iniciativas Culturales de la Universidad de Sevilla como la instancia encargada de organizar dichos actos, si bien en no pocas ocasiones, al aludir a la entidad desde la cual emana la oferta cultural, hablan de la Universidad en general sin especificar el área u organismo específico. Otros servicios y

organismos de la Universidad de Sevilla nombrados en los grupos de discusión como organizadores de los eventos culturales o como fuentes de información cultural son el SACU (Servicio de Asistencia a la Comunidad Universitaria), el "Pabellón de Brasil" (en alusión a uno de los edificios que sirven de sede a diferentes organismos universitarios), la Delegación de Alumnos, los departamentos, las asociaciones de estudiantes y las publicaciones universitarias. Todos ellos son percibidos como una fuente de difusión eficaz pero, en realidad, muy desaprovechada, debido al desinterés o falta de actitud preactiva de gran parte del alumnado que no acude a informarse, en ocasiones porque ignoran su existencia.

Respecto a las personas u actores concretos que promueven y organizan las actividades culturales, los alumnos nombran a profesores (a veces, "los Departamentos") y a alumnado (en ocasiones, la "Delegación de Estudiantes" y asociaciones de alumnos). También se alude a ciertos organismos colaboradores que suelen participar en la organización de actividades, como las asociaciones culturales universitarias, o a entidades externas (generalmente de carácter público) como la Junta de Andalucía o la Diputación Provincial. A veces, también señalan a empresas privadas que participan en alguna actividad cultural.

A pesar de este razonable buen nivel de conocimiento respecto a las actividades culturales, los alumnos, por regla general, se sienten desinformados respecto a la oferta cultural universitaria y tildan de inadecuados los mecanismos de difusión. Incluso los alumnos que participan en los grupos de asistentes ("usuarios" de Letras y de Ciencias) se quejan de la dificultad o falta de idoneidad que caracterizan las formas en que se publicitan las actividades. No obstante, el mayor desconocimiento, como es de esperar, resulta más común en los no participantes:

> *"Yo lo que pienso de las actividades culturales es que tampoco… bueno, a lo mejor es en mi escuela, que tampoco se participa demasiado, ni se sabe mucho de ellas, no hay mucha información con respecto a las actividades culturales. Entonces muchas veces hay cosas, pero no nos enteramos."*
>
> (No usuarios, Ciencias)

Aunque el problema del desconocimiento de la oferta cultural es común a usuarios y no usuarios, la falta de información respecto a las convocatorias culturales se manifiesta en distinto grado en unos respecto a los otros. Así, los alumnos que no participan en las actividades tan solo muestran un conocimiento general sobre ellas; citan el cine, el teatro y el baile, sin concretar nada sobre ninguna. Por el contrario, los alumnos calificados como usuarios, aunque manifiesten su queja por lo deficitario de las fórmulas de difusión de la oferta cultural, conocen muchas de las actividades culturales que se ofrecen, tales como las jornadas de poesía y música en la calle, las jornadas culturales, los ciclos de cine, el festival de cine, los cursos de verano, el

teatro, los espectáculos de flamenco, la feria de la ciencia, los grupos de magia, o la visita nocturna al museo.

Pero como avanzábamos anteriormente, uno de los aspectos que de forma reiterada aparece en las intervenciones de los alumnos es el de la eficacia y calidad de las fórmulas de publicidad y difusión de las convocatorias. Ello ocurre de forma espontánea y no sólo cuando dicho tema ocupa la centralidad del discurso; en ocasiones la alusión a la publicidad de la oferta cultural sucede como mero apunte o detalle con que el se caracterizan los asuntos que se estén tratando en uno u otro momento de la discusión por diversos que éstos sean. Para ilustrar esta afirmación podemos señalar que, al nombrar los distintos actores, entidades y personas que se encargan de organizar las actividades culturales (y que brevemente hemos enumerado en este mismo texto en párrafos anteriores), los alumnos valoran la calidad de la difusión que unos u otros realizan al anunciar las actividades que han organizado –y, por ejemplo, señalan algunas asociaciones estudiantiles como particularmente eficientes en dicha tarea informativa. Por el contrario, en algún grupo de discusión específico (Usuarios de Letras) la Delegación de Alumnos recibe una fuerte crítica, al responsabilizar a sus componentes de difundir la información de determinadas actividades ventajosas solamente, o en primer lugar, entre sus allegados.

Es, aún así, en un segundo periodo de la discusión cuando el grupo se dedica de forma específica a desarrollar el tema de la difusión de las convocatorias culturales. Como es de esperar, junto a las fórmulas tradicionales de cartelería y folletos, las nuevas tecnologías irrumpen –y no sin protagonismo- entre las vías de información comentadas. Sin embargo, ni unas ni otras son calificadas como la manera más eficaz de todas las posibles.

Y es que, al parecer, la calidad y eficiencia de la forma de comunicación más antigua –la voz de un ser humano hablando con otro ser humano- no han podido ser superadas por ninguna otra modalidad de difusión. En efecto, la vía más eficaz de publicidad de las actividades culturales –y de otras muchas informaciones de importancia en la vida universitaria- sigue siendo el "boca-a-boca". Los participantes en los grupos de discusión suelen referirse, con mucha frecuencia, a que un amigo o amiga les comentó la celebración de determinada actividad cultural. Y al parecer, en este tipo de casos, no se trata tan sólo de una mera transmisión de información, sino de una recomendación que anima o incentiva la asistencia, en mayor medida que otras formas de publicidad, como por ejemplo, la cartelería. Así al menos parece desprenderse de la manera en que, dentro de estos grupos, se narran los casos en los que muestran mayor entusiasmo o fiabilidad; en estos casos siempre ha habido una recomendación "directa" y personal. En ninguno de los casos narrados por los participantes de los grupos de discusión se asocia el hecho de conocer una actividad a través de un amigo con una decisión de no asistir al evento –y aunque de seguro tales casos ocurren en alguna ocasión, consideramos relevante que no aparecen en la discusión como representativos o significativos. Al contrario, la tendencia

general es claramente la que vincula la recomendación de determinada actividad por parte de un compañero a la asistencia a la misma.

Este tipo de difusión suele, por tanto, garantizar un correcto y eficaz conocimiento de la convocatoria de la actividad, no sólo en los casos informales (el anuncio espontáneo de un amigo), sino también en los más sistematizados y planificados. Nos referimos a aquellos casos en los que los alumnos que están implicados en la organización de algún evento, se dedican a llevar a cabo una serie de anuncios "aula por aula" informando sobre el mismo.

> *"Hay veces que los propios alumnos por las clases, los dos que más se encargan llegan a la clase y comentan su iniciativa y el que quiere va."*
>
> (Usuarios, Ciencias)

En cualquiera de ambos casos –la recomendación espontánea de un compañero o el anuncio formalizado a través de visitas presenciales al aula- el factor "humano" (la expresión de otro alumno que te informa, digamos, de viva voz y mediante una comunicación directa) se revela como determinante en su eficacia, frente a otras fórmulas impersonales. La utilidad de este tipo de comunicación no sólo informa, sino que promueve la participación, y es por tanto mucho más convincente: en ambos tipos de comunicación personal –el espontáneo y el planificado- se mantiene el carácter personal, que además de informar, "te anima a asistir". A veces, incluso en aquellos casos en los que el informante no es un igual, la plausibilidad es similar: por ejemplo, si es un profesor quien de forma directa y personal anuncia determinada actividad en clase. Los motivos por los que la difusión la realizan los profesores puede ser, según los participantes de los grupos, bien porque dichos docentes participan en la organización, o bien porque consideran la convocatoria de interés para los alumnos.

> *"Es… depende, de las actividades. Los profesores informan aunque ellos no estén involucrados, pero si realmente a nosotros piensan que nos van a venir bien y que nos interesa. Otra cosa es algo que no tengamos nada que ver con lo que estamos estudiando ni siquiera nos lo dicen. Pero si es algo que a nosotros nos viene bien, sí nos avisan y nos lo dicen."*
>
> (No Usuarios, Letras)

Como apuntábamos, Internet se revela como una importante vía de difusión que irrumpe de manera determinante en la gestión de la difusión y publicidad de eventos (culturales o de otro tipo) en la vida universitaria. Da cabida no sólo a la información más formal sino a la más personalizada como por ejemplo "el boca-a-boca informático", es decir, al correo electrónico y

a las redes sociales. Así, un participante de los grupos de discusión narra que tuvo conocimiento de una actividad porque un compañero le envió un *e-mail*. Esta modalidad incorpora buena parte de la eficacia de la comunicación personalizada (que hemos analizado más arriba) junto con las nuevas posibilidades tecnológicas que ahora se nos ofrecen. Parece claro que este recurso debe incorporarse a la difusión de las convocatorias culturales (o de otro tipo). En los grupos de nuestra muestra, se alude de manera especial, a las redes sociales sobre todo entre los alumnos de "Ciencias".

> *"Por el Tuenti, por la red social de Internet, los alumnos de mi universidad a lo mejor te mandan correos o te mandan mensajes privados, eventos y cosas de esas."*
>
> (No usuarios, Ciencias)

Internet constituye una vía de difusión que es caracterizada en los grupos de discusión como una forma de comunicación de enorme potencial… aunque también de defectuoso aprovechamiento. Internet es un recurso utilizado de forma institucional por la Universidad de Sevilla para la difusión de sus actividades culturales, fundamentalmente mediante dos fórmulas que son comentadas negativamente por los grupos de discusión. Una es la Web de la Universidad de Sevilla, calificada de "densa", "difícil" de utilizar, con datos "escondidos", en la que hay que "meterse a buscar" la información con tiempo y dedicación. Se plantea una reestructuración y cambio de concepto en la administración y diseño de la Web para hacerla realmente eficaz como vía de difusión de la agenda cultural o de otras informaciones de interés.

> *"En la página Web de vez en cuando se puede…pero incluso en la página Web está escondido, tienes que averiguar…"*
>
> (Usuarios, Letras)

> *"La verdad que por la página Web, es tan densa que no te enteras nunca de nada, por los tablones normalmente encuentras."*
>
> (Usuarios, Ciencias)

La utilización telemática por parte institucional que es tildada de poco eficaz es el envío masivo de correos electrónicos a las cuentas de los alumnos. Este sistema también merece críticas, dado que muchos alumnos no usan su correo institucional: en ocasiones lo tienen desactivado, no conocen su clave de acceso, o incluso desconocen que lo tienen disponible; existen algunas opiniones críticas ante tal desconocimiento, responsabilizando a la propia Universidad, porque "no nos dicen nada". En otras ocasiones el correo funciona correctamente, pero ya sea por falta

de tiempo (muy especialmente), o bien por falta de interés o por falta de costumbre, obvian leer los correos informativos masivos, o incluso directamente los borran. Al mismo tiempo, algunos estudiantes solicitan recibir por correo electrónico la información de interés, en lo que parece constituir una paradoja a su rechazo *de facto* de este recurso.

> *"A mí si una vez al mes me llegara todo a mi correo electrónico, un calendario de eventos, sería genial."*
>
> (Usuarios, Ciencias)

Como respuesta a esta contradicción, tal vez se debería ampliar la información al alumnado sobre el recurso de su cuenta institucional; también cabe considerar, el dosificar el envío de estos correos institucionales para que el flujo no sea excesivo y no desanime a su lectura y consulta.

Otra alternativa sería, recuperando la idea expresada anteriormente, fomentar la presencia de las redes sociales, como *Tuenti* o *Facebook*, en la Universidad. En la actualidad se están constituyendo en una herramienta imprescindible en una sociedad marcada por la inmediatez de la comunicación.

> *"Yo crearía en Facebook, por ejemplo, un usuario de la universidad porque las radios, por ejemplo, tienen un usuario, por ejemplo, y se van apuntando y hay foros de debates y eso… y tendríamos más que nada un punto para mirar las cosillas."*
>
> (No usuarios, Ciencias)

> *"Deberían de buscar más alternativas para que nos lo hagan llegar más fácil, nosotros es que nada más hacemos todos los días meternos en el Tuenti, pues que lo manden por ahí… eventos culturales que más no puedan llamar la atención o por correo para incentivarnos más, porque para que haya un boca o boca alguien primero habrá tenido que ir a ese evento y para que haya tenido que ir se ha tenido que enterar de alguna manera."*
>
> (Usuarios, Ciencias)

Los carteles no constituyen, en opinión de numerosos alumnos, un método de difusión eficaz (con alguna opinión excepcional que los encuentra útiles y que reconoce consultarlos con asiduidad). El problema con los carteles es que "no se ven"; lo que significa en el contexto del discurso, tanto que están diseñados y/o colocados en lugares poco visibles como que no existe,

por parte del alumnado, el hábito de mirarlos. En la totalidad de grupos, los alumnos confiesan que, no se tienen costumbre de consultarlos y en consecuencia, "no se detienen a leerlos".

> *"Porque los carteles puedes pasar, lo ves y dices tú: "anda, esto…" y a lo mejor has pasado veinte veces por delante del cartel y no lo has mirado."*
>
> (No Usuarios, Letras)

> *"Yo creo que la información está, pero parece que muchas veces no la vemos, porque los carteles, muchas veces están, pero pasamos del tema."*
>
> (Usuarios, Ciencias)

En algún testimonio se señala que si "de casualidad" se repara en algún cartel, suele ser antiguo y el evento anunciado ya ha pasado de fecha o el plazo de inscripción ha caducado. La "casualidad" en mirarlo parece definir el éxito del cartel, cuya utilidad -en muchos casos- parece estar más marcada por el azar que por su factura. Sin embargo, algunos participantes de los grupos sí plantean necesidades en el diseño y tipografía de los carteles, para conseguir llamar la atención y ser más útil en su propósito de informar. Se solicita también que se coloquen en más lugares y en todas las facultades, por alejadas que éstas puedan estar del lugar de celebración de la actividad. También aparece la necesidad de optimizar la utilización de tablones de anuncios, en los que, con frecuencia, se aprecia un excesivo número que dificulta la visión; a veces comparten espacio o se solapan con anuncios de particulares como carteles de alquiler de vivienda que, colocados de forma indiferenciada, ocultan la información cultural.

Otros recursos impresos, como los folletos y panfletos son poco nombrados, pero en algunos casos se les alude como otra vía eficaz. Respecto a las publicaciones, la Gaceta Universitaria es otra vía de difusión, nombrada irónicamente en los grupos de "No usuarios", tanto de "Letras" como de "Ciencias". Los "Usuarios" de "Letras" aluden a "revistas culturales", en general.

Los problemas que reiteradamente se señalan a la hora de evaluar la idoneidad y eficacia de las vías de información utilizadas por la Universidad son preocupantes en la medida que se les percibe en diversas ocasiones como una de las razones fundamentales de la escasa afluencia que suele caracterizar los eventos culturales.

No obstante, diversas voces enuncian una crítica a la actitud de desinterés y de poca participación por parte de numerosos alumnos como otro factor desencadenante de esa escasa afluencia.

"O sea, estamos en lo de siempre, si no te mueves…tú te enteras de las conferencias que hay… de los créditos sí que te enteras porque te interesa, ¿sabes? Necesitas créditos y te buscas la vida, pero vamos no sé… yo veo un montón de carteles por la facultad, no sé… te puedes enterar de un montón de cosas, yo no sólo veo de cursos, también a lo mejor de obras de teatro. Y por la calle, no sólo por la facultad, también por la calle… de obras de teatro, monólogos… a lo mejor no entran tanto dentro de la parte cultural, pero un montón de cosas, de conciertos, no sé…igual que ves, cuando vas buscando piso, si tú no buscas evidentemente nadie te lo va a traer."

(Usuarios, Letras)

"Yo creo que somos un poco pasotistas, porque información hay. Y decir que no tienes tiempo, o que no puedes, o no sé, es la excusa de siempre. Si quieres algo…"

(No Usuarios, Letras)

Pero sin menoscabo de su incumplimiento de la responsabilidad de "dejarse informar", los alumnos aprecian que la información cultural de la Universidad de Sevilla no es la correcta y que la publicidad es escasa y poco eficaz.

"Pues yo no he visto mucha publicidad de las cosas que hace la universidad."

(No Usuarios, Letras)

Es interesante que algunos alumnos afirmen que una optimización de la misma podría traducirse en una mayor afluencia a las actividades culturales, reconociendo implícitamente que pese a las actitudes de abulia o desinterés, una campaña bien realizada puede cumplir su cometido de fomentar la costumbre de asistir a este tipo de actividades.

"Porque, la verdad, es que yo creo que si me enterase de más cosas asistiría a más."

(No Usuarios, Letras)

En algunas intervenciones se alude a la posibilidad de crear mecanismos de comunicación personalizada en función de ciertas preferencias o criterios prioritarios comunicados por el alumno de antemano. En otros momentos de la discusión se subraya la importancia de que sea la demanda del alumnado el criterio para la elección de uno u otro tipo de actividades, preparando las que resulten más útiles, interesantes o motivadoras para ellos. Algunos participantes de los grupos de discusión señalan de forma difusa que "deberían organizarse actividades" para canalizar estas demandas, aunque no especifican ni la forma ni quién debe llevarlas a cabo. En

cualquier caso, sí se aboga por la puesta en marcha de foros, encuestas o mecanismos participativos para la inclusión de propuestas de los alumnos a la hora de diseñar la programación cultural.

A la hora de detectar determinados fallos en la difusión, no falta alguna opinión que intenta vislumbrar algún motivo oculto en el hecho de que la información no sea del todo eficiente: así se afirma en el grupo de "No usuarios de Letras", manifestando que a veces se restringe, deliberadamente, la difusión de una convocatoria (por ejemplo, una actividad gratuita o que otorgue créditos) para evitar que se masifique o que haya una demanda excesiva. Y ello, frente a otras ocasiones en las que se percibe un gran interés institucional por que determinada actividad se conozca:

"Cuando ellos quieren te bombardean a correos"

(Usuarios. Ciencias)

La crítica a las carencias en las vías de conocimiento de la agenda cultural universitaria cobra más relieve cuando se compara el esfuerzo realizado por hacer llegar la información y la "deficiente" forma de difusión utilizada. Este contraste lo ponen de manifiesto algunos de los participantes que opinan que dichas formas son escasas, mecanizadas o poco imaginativas; o percibidas como fórmulas alejadas de los usos y costumbres habituales del alumnado, aspecto que resulta muy elocuente de la distancia existente entre la formalidad de la institución y la informalidad de la vida estudiantil, lo que termina distorsionando cualquier intento de hacer fluir eficazmente cualquier comunicación. De hecho, queremos cerrar el presente texto con algunas intervenciones de los alumnos en los grupos de discusión que nos resultan particularmente ricas y sugerentes, y que nos invitan a reflexionar sobre este "mal de raíz" que frena el acceso de los alumnos a las ofertas realizadas desde las instituciones universitarias.

En este sentido, en uno de los grupos de discusión se señala humorísticamente mediante algún comentario jocoso que un conocido bar de clientela estudiantil –cercano al campus y habitualmente repleto de alumnos universitarios tomando cerveza o refrescos- sería el ámbito perfecto para difundir una convocatoria cultural, sugiriendo que tal "nicho de audiencia" aún no ha sido descubierto por los responsables de publicitar las ofertas culturales. Y en comentarios irónicos realizados en otros grupos, al debatir sobre las dificultades de conocer a tiempo las convocatorias culturales, algún participante señala el contraste ante esos obstáculos y la facilidad con la que la comunidad estudiantil conoce las convocatorias para fiestas, barriladas y botellones sin aducir ningún problema en las fórmulas empleadas en la difusión –el comentario provoca risas en el resto de los participantes del grupo de discusión. En este tipo de chistes se condensa por una parte la autocrítica a la actitud desinteresada o reacia a la cultura que define a

buena parte del alumnado universitario; y por otra parte muestra la popularidad de las fiestas o las actividades de consumo de alcohol como actividades exitosas que pudieran servir de referente (y tómese esta recomendación en su contexto y en su justa medida) a lo que sería una eficaz política de comunicación universitaria. Es decir, se contrapone el circuito cultural con el ocio habitual de la mayoría de los estudiantes, y de alguna forma dicha dicotomía subyace a todas las dificultades en conseguir una fórmula de difusión eficaz. No en vano, las fórmulas percibidas como más adecuadas son aquéllas que se integran en las actividades cotidianas informales y espontáneas del alumnado: la conversación entre compañeros y el uso de redes sociales telemáticas. Una eficaz gestión de la comunicación en la Universidad debe tener en cuenta esta diferenciación de ámbitos (el ocio percibido por el estudiante como algo separado de la vida cultural, siendo ésta más bien asimilada a la esfera académica), e intentar superarla, creando estrategias comunicativas que "imiten" el estilo de vida estudiantil para optimizar el poder de convocatoria de sus fórmulas de difusión e información.

Bibliografía

Conde, Fernando (2007). *Sevilla: Formas de sociabilidad y de relación con el territorio urbano.* Culturas e identidades urbanas. Consultado el 20 de enero de 2012 en http://www.cimop.com/docs/articulos/SEVILLA_URBANA_25112011120127.pdf

CICUS (2008). *Memoria de actividades.* Sevilla: CICUS

CICUS (2009). *Vanguardia cultural desde la Universidad de Sevilla.* Sevilla: CICUS

CICUS (2010) *Motor cultural de la ciudad.* Sevilla: CICUS

CICUS (2011). *Un proyecto cultural consolidado.* Sevilla: CICUS

Cuche, Denys (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Geertz, Clifford (1975). *The interpretation of cultures*. Londres: Hutchinson.

Ibáñez, Jesús (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica.* Madrid: Siglo XXI.

Macionis, John; Plummer, Ken (2007). *Sociología*. Madrid: Prentice Hall.

Martín Criado, Enrique (1991). Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso. En Latiesa, Margarita (ed): *El pluralismo metodológico en la investigación social. Ensayos típicos.* (pp. 187-212). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Martín Criado, Enrique (1995). "Propuestas de método para evitar la deriva interpretativa en la producción y análisis sociológico de discursos". Congreso Español de Sociología. Federación Española de Sociología, Granada, España.

Martín Criado, Enrique (1997). El grupo de discusión como situación social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 79* (pp. 81-112). Madrid: CIS.

Martín Criado, Enrique (1998). Los decires y los haceres. *Papers,56*. (pp.57-71). Bellaterra: Servei de Publicacions-Universitat Autònoma de Barcelona.

Martín Criado, Enrique (1998b). *Producir la juventud*. *Crítica a la sociología de la juventud.* Madrid: Istmo

Martín Criado, Enrique (1999). El paro juvenil no es el problema, la formación no es la solución. En Chacón, Lorenzo (ed). *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo.* Valencia: 7imig.

Martín Criado, Enrique (2000). La difícil transición del respeto a la confianza. En Martín Criado, E., & Gómez Bueno, C. & Fernández Palomares, F., & Rodríguez Monge, Á. *Familias de clase obrera y escuela.* (pp. 271-339). Donostia: Iralka.

Martín Criado, Enrique (2008). Lengua y cultura. De la comunidad nacional al entramado social. En Meil Landwerlin, Gerardo & Torres Albero, Cristóbal (comps.) *Sociología y realidad social. Homenaje a Miguel Beltrán*. Madrid: CIS.

Martín Criado, Enrique & Moreno Pestaña, José Luís (2005), *Conflictos sobre lo sano. Un estudio sociológico de la alimentación en las clases populares en Andalucía.* Sevilla: Servicio de publicaciones de la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.

Sáez Méndez, Hilario (1997). *Calidad de vida en las personas mayores de Andalucía.* Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Consejería de Asuntos Sociales. Junta de Andalucía.

UNESCO (1982). *Declaración de México sobre las políticas culturales.* Consultado el 12 de diciembre de 2011 en http://portal.unesco.org

VV.AA. (2011). *ATALAYA 29. Estudio cualitativo de demandas y motivaciones culturales de los universitarios andaluces.* Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.

[i] Le llamamos juicio prudencial al juicio en situación; a aquel que se asume cuando frente a la dimensión normativa del sujeto se presenta una situación problemática donde él tiene que asumir una actitud deliberativa frente a las posibles consecuencias de su actuación. Los profesionales no siempre actúan con base en un código deontológico del deber ser, sino ante la reflexión de lo que puedo hacer y las consecuencias propias de mi hacer. Yuren (2007) también le llama a este juicio eticidad crítica.

[ii] Desde tal perspectiva hemos notado que se da una disociación entre el "*saber que" (Knowing that*) y el "*saber cómo" (Knowing how).* El primero es un saber que se emplea seguido de una oración que menciona un hecho: "*Sé que planear demanda un diagnóstico*". El segundo, referido al "*saber cómo" (Knowing how*) se usa seguido de un verbo, generalmente infinitivo, que menciona una actividad. El cual se traduce también como un *saber hacer* saber hacer un diagnóstico; saber hacer una planeación, etc. Ambos elementos se ligan a un componente actitudinal y valorativo del propio sujeto de la acción.

[iii] Durkheim, E. (1993). Educación y sociología. México: Colofón.

[iv] UAQ 2ª informe de rectoría 2011 del Mtro. Raúl Iturralde Olvera.

[v] UAQ PIDE. Programa Institucional Educativo de la UAQ 2007-2012

[vi] Morin, Edgar. (2004). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

[vii] Furlán, Alfredo. (1996). Curriculum e institución. México: Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.

[viii] Durkheim, Emile. (1989). Las reglas del método sociológico. México: Premia Editora, La Red de Jonás.

[ix] Piaget, Jean. (2001). Psicología y pedagogía. Barcelona: Crítica.

[x] Bourdieu, Pierre. (2005) Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI

[xi] Habermas, Jurgen. (2004). Teoría de la acción comunicativa. Buenos Aires: Taurus.

[xii] Díaz, F. J. (2003 b) Innovación tecnológica y ambiente. La industria química en México. México: UAM-Xochimilco.

[xiii] Díaz Barriga, Angel. (1984). Didáctica y currículum. México: Nuevomar.

[xiv] Bourdieu, Pierre. (1990). Sociología y cultura. Grijalbo. México: Colección Los Noventa.

[xv] Morin, Edgar. (2004). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

[xvi] Mockus, Antanas. (1990). "Lineamientos sobre programas curriculares" México: Revista de la Educación Superior # 74. ANUIES.

[xvii] Ibarra Rivas, Luis. Díaz Mejía, Ma del Carmen.Solís, Edita. Argülles Gerardo. Rodríguez, Ignacio. (2008). Un modelo de evaluación curricular universitario. Reporte final de investigación. Mimeo

[xviii] Beneitone, P. Esquetini, C. González, J. Maletá, M. Siufi, G. Wagenaar, R. (eds) (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

[xix] Cuevas et. al (2009) Innovación educativa en México, Propuestas metodológicas y experiencias ANUIES

[xx] Sánchez Soler Dolores. (1995). Modelos educativos. México: ANUIES, colección Temas de la educación superior.

[xxi] Sánchez Soler Dolores. (1995). Modelos educativos. México: ANUIES, colección Temas de la educación superior.

[xxii] ANUIES (s/d). Sistema para la asignación y transferencia de créditos académicos SATCA. En: http://www.anuies.gob.mx

[xxiii] BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n° 5.773, de 9 de maio de 2006. *Diário Oficial da União***,** Brasília, 10, maio, 2006. p. 6. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüências no Sistema Federal de Ensino.

[xxiv] Lei n° 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e as Diretrizes para Avaliação das Instituições de Educação Superior. BRASIL. Leis, Decretos. Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004. *Diário Oficial da União***,** Brasília, 15, abr. 2004. p. 3. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências.

[xxv] Ver Roggero, Rosemary (2003). Qualificação e competência: um diálogo necessário entre sociologia, gestão e educação para alimentar as práticas pedagógicas na formação profissional. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 16-29, set./dez.

[xxvi] Ver, por exemplo: Eboli, Marisa (Org). (2005) *Universidades corporativas:* educação para as empresas do século XXI. São Paulo: Schmukler, 2000; Greenleaf, Robert. *Servant leadership:* a journey into the nature of legitimate power and greatness. USA: Hardcover.

[xxvii] Como se pode ver em obras como as de Castels, Manuel (1999). *Sociedade em rede.* São Paulo : Paz e Terra; Ribeiro, Luiz César de Queiroz; Santos Júnior, Orlando Alves dos. (1999) *Globalização, fragmentação e reforma urbana:* o futuro das cidades brasileiras. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Moreno, Júlio. (2002) *O futuro das cidades.* São Paulo: Ed. Senac. Série Ponto Futuro; dentre outros.

[xxviii] A respeito desse tema, ver: Roggero, Rosemary (2006). Contradições na educação superior: o perfil do jovem contemporâneo e o discurso pedagógico. Acta Semiotica et Lingvistica. *Revista Internacional de Semiótica e Lingüística*, v. 11, ano 30, São Paulo : SBPL/Terceira Margem, p. 167-186.

[xxix] Capra, Fritjof (1986). *Ponto de mutação.* São Paulo : Cultrix; bem como Maturana; Varela, 1987; Kuhn, 1962; Prigogine, 1980; Polanyi, 1944, aqui tomados nas citações feitas por Capra. Também cabe considerar o documentário (lançado em 2005) *Quem somos nós?* (*What the bleep do we know!*?), cujas abordagens são apresentadas por cientistas internacionalmente renomados como Amit Goswami, Fred Alen Wolf, Joe Dispenza, Willian Tiller, Jeffrey Statiover, Candace Pert, John Hagelen e David Albert, entre outros, repleto de análises e questionamentos pautados em especial na física e na mecânica quântica, bem como nas neurociências.

[xxx] *Id. Pertencendo ao universo* (1991). São Paulo: Cultrix,. Outros autores poderiam ter sido escolhidos para a produção deste texto. A escolha de Capra baseia-se no fato de ser um dos maiores divulgadores dessas tendências científicas, colocando em diálogo várias áreas do conhecimento. O documentário citado na nota anterior parece somar-se a essas referências e ampliá-las.

[xxxi] Ver: Santos, Boaventura de Sousa (1999). Da idéia de universidade à universidade de idéias. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.* São Paulo: Cortez; e do mesmo autor (2005): *A universidade no século XX*: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez.

[xxxii] *Id. ibid.*, p. 191.

[xxxiii] Aqui nos fundamentamos especialmente em Zabala, Antoni (2002). *Enfoque globalizador e pensamento complexo*: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ArtMed.

[xxxiv] A esse respeito, pode-se ver os dados disponibilizados anualmente pela Capes (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Discussão sobre o tema *Interdisciplinaridade na Pós-Graduação Brasileira* foi desenvolvida pelo Comitê Multidisciplinar da Capes, então representado pelos professores Carlos Afonso Nobre e Arlindo Philippi Jr, na 58ª. Reunião Anual da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), em Florianópolis, julho de 2006.

[xxxv] BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da Uniãol, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção I. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto integral da lei de diretrizes e bases da educação nacional.

[xxxvi] Said, Edward W. (2005) *Representações do intelectual*. São Paulo: Cia das Letras, p. 16.

Bibliografía complementaria

Díaz Barriga, Frida. et al (2003). "Desarrollo del currículo", en La investigación curricular en México. La década de los noventa. México: COMIE.

Díaz Barriga, Frida. et al (1984).Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior, en Perfiles Educativos # 7 Nueva Época. México: CISE-UNAM.

Díaz Barriga, A. (1981). "Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio", en Revista de la educación superior #40. México: ANUIES.

Díaz Barriga, Angel. (1983). "Planes de estudio. Los retos de su modificación. Revista Educere. México.

Díaz Barriga, Angel. (2003). "Conceptualización de la esfera de lo curricular", en La investigación curricular en México. La década de los noventa. COMIE. México.

Habermas, J. (1993). Ciencia y técnica como ideología. México: Red Editorial Iberoamericana (REI).

Hegel, G.W.F. (1991). "Filosofía y universidad", en El mito de la universidad. Introducción, selección y notas de Bobencchio, C. México: Coedición Siglo XXI UNAM.

Ibarra Rivas, Luis. Díaz Mejía Ma del Carmen. Gilio Medina María del Carmen. Currículo. Plan y práctica educativa. En: Escenarios actuales y tenencias de la educación superior. Mexico: UANL, pag 419-426

Margalef García, Leonor. Innovar desde dentro: Transformar la enseñanza más allá de la convergencia europea. Revista Iberoamericana de Educación. Edit. Universidad de Alcalá.

Morin, Lucien. (1975). Los charlatanes de la nueva pedagogía. Barcelona: Herder.

Pansza, Margarita. (1993). Operatividad de la didáctica. México: Gernika.

Ruiz I. Magalys. (2003) ¿Qué es un currículum flexible? Cómo se concreta en la práctica México: Ediciones Euterpe.

10

Políticas públicas e docência no Ensino Superior

Políticas públicas y docencia en la Enseñanza Superior

10.1.

Título:

A docência no curso de pedagogia-licenciatura: o que dizem os professores sobre as diretrizes curriculares nacionais

Autor/a (es/as):

Albuquerque, Helena Machado de Paula [Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]

Haas, Célia Maria [Universidade Cidade de São Paulo / Universidade de São Caetano do Sul]

Araujo, Regina Magna Bonifácio de [Universidade Federal de Ouro Preto]

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo apresentar o que dizem os professores que atuam nos cursos de Pedagogia, nas instituições envolvidas na pesquisa "O significado de ser Pedagogo para os alunos do novo curso de Pedagogia-Licenciatura", desenvolvida nos anos de 2010 e 2011, tendo como campo três universidades: uma instituição privada, uma municipal e outra federal, localizadas em dois estados da região sudeste do Brasil. Adotou-se no processo investigativo uma metodologia com abordagem qualitativa, com pesquisa documental da legislação e dos projetos pedagógicos das instituições, com apoio teórico de Gimeno Sacristan, Apple, Bourdieu, Ball, Saviani, entre outros. Foram sujeitos da pesquisa, ouvidos por meio de entrevistas e questionários, alunos, professores e gestores do curso em estudo nas universidades pesquisadas. Três categorias fundamentaram a investigação: o significado de ser pedagogo, o projeto pedagógico e o currículo e a nova legislação. Da pesquisa destacaram-se para esta comunicação os dados obtidos por meio de um questionário aplicado aos professores visando compreender o entendimento dos mesmos acerca das categorias definidas para o estudo. Em 2006, alinhada à tendência neoliberal, foi aprovada a Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia (DCNs), definindo-o como responsável pela formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e embora não tenham impedido a formação do bacharel, a dificultou pelo excesso de atributos exigidos na formação do professor. Os resultados da pesquisa apontam que nos cursos mais novos, implantados após 2006, os professores percebem a incorporação do conceito de bacharelado na formação para a gestão no curso de Pedagogia. Entretanto, no curso mais antigo, os professores julgam que, embora não impeçam inviabilizam

na prática a formação do gestor e sentem dificuldade para se desenvencilhar da cultura anterior do curso, mostram certa nostalgia em relação a esse e consideram que as diretrizes tiveram que ser açodadamente implantadas, sem a discussão anterior necessária com quem iria implantá-las. Há uma concordância nos três grupos de que houve inovação nos projetos pedagógicos após a aprovação das diretrizes, destacando-se o esforço na integração teoria e prática, e a ampliação do espaço para as metodologias de ensino da Educação Básica. A maioria dos professores entrevistados afirma que os projetos pedagógicos dos cursos em que atuam assumem a formação do licenciado com todos os requisitos previstos pelas DCNs. Todas as instituições apresentaram em comum o desafio para articular a formação geral e específica do Pedagogo, contemplando todos os pré- requisitos oficiais para a formação do licenciado.

Palavras-chave:

Políticas públicas, formação de professores, diretrizes curriculares nacionais, curso de Pedagogia, docência universitária.

Introdução

No Brasil, desde a promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96, esperava-se uma mudança no curso de Graduação em Pedagogia e, nessa perspectiva, desenvolveram-se vários estudos de diferentes grupos de educadores. No ano de 2006, foi publicada a Resolução CNE Nº1, oficializando a proposta de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, definindo-o como responsável pela formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, não impediram a formação do bacharel, mas a dificultou pelo excesso de atributos exigidos na formação do professor.

Não propõe um perfil objetivo do bacharel e do professor, propiciando uma confusão dos atributos de ambos. Define-se para a matriz curricular uma estrutura organizativa constituída de três núcleos: de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores (BRASIL, Res. 01/2006, Artigo 6ª, Incisos I, II, III).

As Diretrizes privilegiaram a licenciatura em detrimento do bacharelado, rompendo com a identidade de um curso que se voltava, até então, para a formação do especialista de educação, o bacharel e do licenciado, ambos indispensáveis para o funcionamento da Escola, exigindo uma nova compreensão e mudanças nas propostas para a formação do Pedagogo.

Nesse contexto desenvolveu-se nos anos de 2010 e 2011 a pesquisa "O significado de ser Pedagogo para os alunos do novo curso de Pedagogia-Licenciatura", tendo como campo três Instituições de Ensino Superior (IES): uma privada confessional, uma municipal e outra federal, localizadas em dois estados da região sudeste do Brasil. Nessa comunicação apresentam-se os resultados, destacando-se o que dizem os professores do curso de graduação em Pedagogia, que apontam dificuldades, acertos e influência das novas diretrizes na revisão da concepção a cerca desta formação.

Adotou-se na investigação uma metodologia com abordagem qualitativa, com pesquisa documental da legislação e dos projetos pedagógicos das instituições, tendo como referência teórica Gimeno Sacristan (1998, 1999), Apple (1995), Bourdieu (1991, 1998), Ball (2002), Saviani (1976), Lima (2001) entre outros.

Foram sujeitos da pesquisa, ouvidos por meio de entrevistas e questionários, alunos, professores e gestores do curso em estudo nas universidades pesquisadas. Três categorias fundamentaram a investigação: o significado de ser pedagogo, o projeto pedagógico (PP) e o currículo e a nova legislação. As instituições pesquisadas construíram projetos diferenciados, embora cumprindo a mesma legislação, pois, cada uma adaptou-a às suas realidades específicas.

Os projetos apresentam pontos comuns e diferenças no esforço de cada instituição para atender às exigências legais, respeitando as peculiaridades próprias, considerando o contexto educacional e social do curso e a cultura local, conforme afirma Lima (2001, p. 8) quanto à ação organizacional:

> *[...] ora se apoiarão na ordem das conexões normativas e da conformidade burocrático-racional, ora promoverão a ordem das desconexões relativas, muitas vezes vista como desordem pela primeira: lócus de reprodução normativa, a escola será também um lócus de produção de orientações e regras. (grifo do autor).*

Portanto, cada proposta apresenta diferenças resultantes da interpretação da norma legal, sem incorrer em ilegalidade, o que mostra que a legislação depende do entendimento de quem a lê (BALL, 2002).

Características e Dados de cada Instituição Investigada

A Instituição Privada Confessional

O curso de Pedagogia da instituição privada confessional está localizado na Faculdade de Educação. Reconhecido oficialmente em 1940, vivenciou muitos processos de mudanças legais e institucionais. Oferecia várias habilitações, ou seja, oportunidade para aprofundamento de estudos em áreas de formação específica: docência das disciplinas dos Cursos Normais, orientação e supervisão educacional,

administração Escolar, magistério, para formar professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e, Educação Infantil, até a publicação das novas diretrizes, que as extinguiu. O novo projeto pedagógico respeita a legislação, privilegia a licenciatura, mas enfatiza também a formação do gestor, que era considerada de muita qualidade, no projeto anterior, aproveitando a limitada possibilidade que as Diretrizes Curriculares Nacionais oferecem para o bacharelado por meio da possível formação desse profissional (CNE/CP Nº 1/2006, Art. 14).

O atual projeto teve inicio em 2007 e, sob essa nova organização, a primeira turma concluiu o curso em 2010. Apresenta como perfil profissional desejável o de

> *formar um Pedagogo - docente que se constitua não só como um profissional da educação, mas também, como cidadão consciente e comprometido com seu tempo, sensível às emergências sociais e que se disponha às interações possibilitadoras de mudanças. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006, p.83).*

A proposta articula a licenciatura – preparação para a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o bacharelado – formação do profissional de gestão, embora, por vezes, articulada à formação do professor e à preparação para atuar nos espaços escolares e não escolares: empresas, Organizações não Governamentais (ONGS) gestão hospitalar. O curso foi previsto para um período de quatro anos, com 3200 horas. Tem como objetivo formar profissionais com

> *[...] uma com sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educativo e seus fundamentos filosóficos, históricos, políticos e sociais, práticas de intervenção e pesquisa voltadas para a escola brasileira e outros espaços educativos, propondo a solidariedade e o compromisso com a transformação. (IBID, 2006, p. 87).*

A organização curricular, afastando-se de uma concepção de disciplinas, busca superar a dicotomia teoria-prática pela inter, multi e transdisciplinaridade, para evitar a fragmentação do conhecimento. Estimula professores e alunos a reverem seu próprio processo de formação e a pensarem criticamente formas de reorientá-lo, de acordo com as necessidades formativas atuais. São assumidos como princípios norteadores a "flexibilidade e interdisciplinaridade, ao longo do curso; formação multidisciplinar para enfrentar os desafios da educação básica e das diferentes modalidades surgidas na sociedade e a construção de competências para esse novo profissional". (PROJETO PEDAGÓGICO, p. 141-142). Estimula-se a postura de investigador, propondo-se a constante reflexão sobre a própria ação e os professores são chamados a trabalhar "totalmente articulados nas diferentes unidades temáticas e atividades

interdisciplinares", sem esquecer as Tecnologias de Informação e Comunicação (IBID, 2006, p. 142). Articulada às linhas de pesquisa da Faculdade de Educação e dos Programas de Pós-Graduação, a prática investigativa percorre os quatro anos de formação, tendo como produto final a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A proposta curricular contempla três núcleos: estudos básicos, aprofundamento e estudos integradores. Organizam-se em quatro módulos, cada um compreendendo dois eixos. "Os eixos representam um conjunto de saberes que transversaliza o desenho curricular, garantindo o entrelaçamento e a nuclearidade das unidades temáticas". (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006, p.154). Os conteúdos são organizados em unidades temáticas e não em disciplinas isoladas. Em cada semestre, a carga horária é de 400 horas, divididas em unidades temáticas de 80 ou de 40 horas/aula, distribuídas em 18 a 20 semanas. O currículo tem uma oferta ampla de unidades temáticas, visando assegurar a formação do pedagogo-docente, do profissional da educação e do cidadão consciente e comprometido com seu tempo, sensível às emergências sociais, sujeito e agente do processo cultural e capaz de participar na transformação das relações de poder, o que configura uma formação marcada pela dimensão político-social. Aponta a preocupação com um projeto de sociedade, na qual todos tenham acesso aos bens materiais simbólicos e o compromisso prioritário com a escola pública como espaço privilegiado para a democratização do saber. As competências e habilidades, descriminadas no corpo do projeto, devem ser atendidas pelos eixos temáticos. O projeto pedagógico do curso contempla os núcleos e eixos temáticos e atividades de extensão, como forma de inserção dos alunos na realidade da Educação Básica.

O que afirmam os professores

Dos 18 docentes convidados do último ano, delimitado para a pesquisa, 10 aceitaram ser entrevistados.

O significado de ser pedagogo para os professores é de um bacharel e licenciado, duas funções específicas, mas complementares e que têm como campo de trabalho, além do escolar, as diferentes áreas não escolares indicadas no projeto, embora isso não esteja ocorrendo. Na prática, não está havendo equilíbrio entre as duas formações. O perfil do Pedagogo é focado na docência, prioritariamente, da Educação Infantil e a formação do gestor claramente prevista no projeto, não ocorre, bem, como para trabalhar em ambientes não escolares. (RELATÓRIO FINAL, 2011).

Reconhecem que o curso está transmitindo para a maioria dos alunos a visão de Pedagogo apenas professor e que não conseguem o aprofundamento teórico que gostariam (IBID, 2011). Para a maioria, as diretrizes foram construídas alinhadas à tendência neoliberal, restringiram a formação, não havendo uma

definição clara do Pedagogo. Para um professor, seria suficiente se o curso assumisse a formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com os docentes, o curso teoricamente é bom, mas não está havendo coerência com o funcionamento na prática e é influenciado pela postura dos professores e alunos. Para os docentes, os alunos não possuem formação básica quando entram, enquanto os professores nem sempre são fieis às ementas das unidades temáticas, alguns são pouco exigentes, não oferecem desafios para os alunos e não os avaliam continuamente (IBID, 2011). Para os docentes, o curso apresenta inovações: oportunidade de estudos de novas tecnologias em educação; estudo da gestão escolar em diferentes contextos, ao longo do curso; professores de outras faculdades, ministrando as metodologias específicas; a organização do currículo em eixos temáticos e o rompimento com a disciplinaridade, sem o abandono dos conteúdos disciplinares. No entanto, expressam a dificuldade de colocá-lo em prática pelas demandas que provoca, como trabalho conjunto, planejamento e replanejamento contínuo. Faltam integração e diálogo entre alunos e professores e entre professores, articulação entre os eixos temáticos, trabalho coletivo, integrado, sendo o espaço organizacional e físico da universidade um dificultador para que tudo isso ocorra. Acresce-se o fato de que não se desenvolve por alguns uma análise crítica do currículo, que inclua a denúncia e o anúncio de alternativas de solução. Percebem inovações, o que é positivo, porém mostram-se um pouco angustiados com todas as mudanças e isso não está sendo discutido.

Um dos professores afirma, ao final de sua entrevista: “Perdoe o que possa parecer ter sido um desabafo". Esta fala mostra que, apesar das reuniões sistemáticas dos professores do curso e zelo da coordenação, o quanto está fazendo falta um diálogo, pelo qual se sintam livres para expressar o que pensam, desejam e pelo qual busquem alternativas de solução para os problemas, condições para germinar e construir um grupo docente integrado, estimulando uma participação ativa no processo. Na visão de Lima (2001), a participação ativa é caracterizada por:

> *[...] atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, individual ou coletivo. Traduz capacidade de mobilização para a ação, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação, atenção e vigilância em relação a todos os aspectos considerados pertinentes, afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos atores e da sua capacidade de influenciar as decisões [...]. (LIMA, 2001, p. 77).*

Para alguns professores, o curso perdeu a qualidade e retrocedeu. Quanto à nova legislação, alguns professores desconhecem as Diretrizes Curriculares.

A imposição externa das diretrizes e de sua aplicação imediata para evitar a suspensão do curso, subtraiu o tempo para um estudo e análise aprofundados o que, aliado a não participação direta na construção do

novo projeto pedagógico, elaborado apenas por uma comissão, transformou-se num fator dificultador para a aceitação do projeto e para uma ação coerente com os seus objetivos e características. A indefinição pelas diretrizes do perfil de formação que defende, privilegiando o de licenciado, mas não descartando a formação do bacharel, imprimiu uma complexidade maior para a construção do projeto do curso e para o trabalho docente.

A reforma do curso está mexendo com a subjetividade do professor. Subjacente às suas respostas percebe-se que muitos estão procurando responder às demandas do currículo novo, mas estão incomodados por se afastarem de um currículo que julgava excelente, expressando, dessa forma, que a política educacional provoca mudanças tanto na instituição quanto nas subjetividades (BALL, 2002). Os professores estão descontentes e estão atuando dentro da nova lógica de organização do curso, sem aceitá-la e sem compreendê-la totalmente, a maioria tendo clareza tão somente da necessidade de reformulação das diretrizes e do projeto pedagógico da instituição, pois ambos não atendem às suas expectativas.

A Instituição Municipal

O Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura, da Instituição Municipal foi concebido em 2006, de acordo com as normas das diretrizes curriculares atuais e reconhecido legalmente em 2009. Em 2006, implantou-se o curso com uma organização seriada anual e duração de quatro (4) anos letivos. Em 2010, a estrutura foi revisada, quando se passou a oferece-lo com a duração de seis semestres e com uma organização seriada modular.

Em consonância com as novas diretrizes curriculares, destaca-se o propósito da Licenciatura em Pedagogia de formar o professor para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar. Da mesma forma, a licenciatura em Pedagogia habilita também o Gestor Escolar.

A proposta do curso de Pedagogia é oferecer uma sólida base em conhecimentos didático-pedagógicos, de planejamento, controle, direção, organização, gerenciamento das atividades escolares e de prática do ensino (PROJETO PEDAGÓGICO, 2011, p.21).

O objetivo em relação à definição do perfil profissional explicita que o curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição Municipal busca formar pedagogos preparados para o desempenho da docência em espaços educativos formais e não formais. Visa um profissional com sólida formação teórica, técnica, científica e pedagógica, que compreenda a multidimensionalidade do processo educativo – a dimensão humana, técnica e política que esteja comprometido com seu contínuo aperfeiçoamento teórico-prático,

um profissional capaz de investigar, refletir, gerar conhecimento, gerir e ensinar tanto no âmbito escolar, como em espaços não escolares.

A organização curricular compõe-se de três (3) núcleos interdisciplinares, conforme as Diretrizes. Esses articulam entre si o ensino, o desenvolvimento da pesquisa e a formação profissional, em atendimento ao que propõe a Resolução nº1/2006 em seu Art. 3º - "a pesquisa, como foco no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação como compreender o processo de construção de conhecimento" (BRASIL, 2006).

O curso de Licenciatura em Pedagogia está estruturado em disciplinas com características interdisciplinares, atividades teórico-práticas de aprofundamento, atividades complementares de formação profissional e estágios supervisionados, perfazendo uma carga horária total de 3600 horas aula e 3220 horas de efetivo trabalho acadêmico. Nos estágios supervisionados, proporcionam-se vivências por intermédio de um currículo flexível, para que o aluno, futuro professor, exercite suas capacidades de observação crítica e exercício profissional. No conjunto das disciplinas, 480 horas aula são de didática, o que junto com conteúdos e práticas das áreas de matemática, ciência, história e geografia, educação física e língua portuguesa e mais de alfabetização e letramento, todas com 160 horas, expressam a opção do curso pela formação do professor (PROJETO PEDAGÓGICO, 2011).

Explicita dois compromissos: a integração teoria e prática e a busca de uma formação interdisciplinar, que provoque e imponha ao conjunto de professores formadores "o movimento de integração entre as áreas de conhecimento, ao mesmo tempo, em que desencadeia um processo de revisão e atualização dentro de cada uma das disciplinas" (PROJETO PEDAGÓGICO, 2011, p.24). Dessa integração espera-se como resultado a ampliação dos "espaços de intercâmbio dinâmico e experiências pedagógicas inovadoras na tentativa de construir uma leitura integrada da ação docente". (IBID, 2011, p. 24).

Assegurando a integração entre teoria e prática, promove-se a preparação de protagonistas, propõe-se o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno e busca-se propiciar uma formação de professores com condições para a pesquisa, em permanente reflexão de sua ação educativa.

O que afirmam os professores da Instituição de Ensino Superior (IES) Municipal

Convidados todos os doze professores que atuam no curso de Pedagogia, oito espontaneamente se dispuseram a participar da pesquisa, respondendo às questões da entrevista.

Sobre o significado de ser pedagogo, os professores concordaram que a maior expectativa é a formação docente e entendem esta como "base para a formação do pedagogo". A metade dos entrevistados (4)

indicou que a gestão compõe o significado do pedagogo e reconheceram a dificuldade de tal formação com as atuais diretrizes curriculares e, mesmo admitindo que o curso "de pedagogia como lugar privilegiado da fundamentação teórica e a busca na consolidação das práticas, pelas metodologias", apontaram a necessidade de se repensar a integração teoria e prática e a compreensão do que seria um projeto pedagógico interdisciplinar (RELATÓRIO FINAL, 2011, p. 38)

Na época da proposição do projeto pedagógico do curso de pedagogia da IES Municipal, não havia uma equipe com condições de tal construção, e, portanto, o projeto foi concebido e construído pela atual coordenadora do curso. Essa construção foi antecedida por um diagnóstico institucional, fruto do compromisso da IES Municipal, expresso em seu PDI, e que retrata sua vocação acadêmica de formação de docentes. A proposta de um novo currículo só contou com a construção coletiva dos primeiros docentes desse curso, a partir de 2007, quando se iniciou a 1ª turma.

A partir das respostas coletadas, depreende-se que na IES Municipal o significado de ser pedagogo é explicitado na docência, o que é coerente com o projeto pedagógico do curso, que tem intencionalmente o propósito de uma formação compatível com a importância e complexidade da atividade de ensino em todos os níveis definidos pela lei. Também se manifesta uma preocupação com a formação do pedagogo-professor, tratando da formação do bacharel em gestão escolar como uma temática secundária. Ao definir o perfil, busca-se o expresso no projeto pedagógico (RELATÓRIO FINAL, 2011, p 38-42).

Ball (2002, pág. 03), no texto "Reformar escolas/reformar professores e os terrores da perfomatividade", busca compreender "as subjetividades das mudanças e as subjetividades em mudança", reconhecendo nas políticas públicas os mecanismos para tais mudanças que trazem proposições para reformar os professores e uma maior mudança subjetiva que é a mudança do que significa para o sistema e para cada um ser professor. Destaca ainda a insegurança e o estranhamento que tais políticas/tecnologias causam nos professores e afirma que "as tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético autônomo ou coletivo" (IBID, p. 19).

Quanto ao projeto pedagógico e ao currículo, a maioria dos professores entrevistados considera que o curso incorporou o conceito de bacharelado, mas não há concordância de como tal formação acontece no curso, o que indica que os professores, formados por cursos organizados no modelo tradicional dicotômico, não têm clareza das possibilidades de assegurar a formação integrada que as novas diretrizes instituíram. A quase totalidade dos professores entrevistados considera o projeto pedagógico da IES Municipal inovador, considerando como indicadores as disciplinas de metodologia, a proposta da interdisciplinaridade e os projetos que o curso propõe para a participação dos alunos. Dos oito professores participantes da pesquisa só um acredita que o curso consegue formar também o bacharel em gestão

escolar, o que demonstra que tal formação não fica explicitada no projeto pedagógico ou na matriz curricular. Um professor não reconhece nenhuma inovação, mas admite o correto atendimento às diretrizes curriculares.

Lawn (2001, pág. 28) contribuiu para a discussão das identidades dos professores propostas pelas políticas públicas, argumentando que tais alterações são um modo sofisticado de controle e uma forma eficaz de gerir mudança. Segundo esse autor, as novas diretrizes curriculares para o curso de pedagogia desenham uma identidade e propõem um "superprofessor", que, além de formar o cidadão, seja também capaz de sentir-se à vontade com as novas tecnologias, seja capaz de trabalhar em equipe, comprometa-se com a inclusão, tenha uma ação positiva no que se refere ao meio ambiente, atue interdisciplinarmente e assegure a aprendizagem em sala de aula. Novas e diversificadas competências foram citadas nas diretrizes que "criam uma cultura de excelência e de aperfeiçoamento do ensino".

Quanto à nova legislação, os professores consideram que o curso atende às diretrizes curriculares, mas destacam que tal mudança levará um tempo para ser compreendida. Consideram que o maior desafio é a articulação entre a necessária fundamentação e a formação especifica para tantas funções, hoje, atribuídas ao pedagogo. As novas diretrizes atendem às expectativas dos professores, fundamentalmente, em relação ao papel atribuído ao curso na formação de professor. A formação do gestor não está presente na fala dos professores.

Os professores respondentes concordam que as diretrizes curriculares são confusas, porque tentaram atender às diversas demandas da área de formação de professores e abandonaram a concepção do pedagogo. Hoje, o curso forma o professor e não mais o pedagogo. O que se precisa discutir melhor é qual o papel do pedagogo, no sentido da possibilidade de existência de um espaço no sistema para ele. Também, ainda se deve pensar com muito cuidado na formação do professor da Educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental e se este pode ser o gestor ou coordenador ou ocupar outra função na escola. As duas formações juntas, com qualidade, não parecem ser possíveis para o conjunto dos professores da Instituição Municipal.

A Instituição Federal

O curso de Pedagogia da Instituição Federal, fundada em 1969, embora desejado pelos educadores, foi criado somente no segundo semestre de 2008, com a conclusão da primeira turma prevista para 2012. O curso se inscreve no Departamento de Educação, que faz parte do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, e integra-se ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Proporciona ao egresso uma formação para a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino

Fundamental e nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, oferece uma formação que possibilita ao pedagogo atuar na gestão pedagógica, administrativa e financeira de instituições escolares e em outras áreas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008, p. 14).

Sua matriz curricular se divide em três núcleos: básico-, de aprofundamento e diversificação de estudos e de estudos integradores. Este último com a preocupação de articular os processos teóricos e práticos, compreendendo atividades de pesquisa, práticas pedagógicas, atividades científico-culturais e estágios. O projeto pretende a formação de um profissional com perfil amplo e generalista.

Nessa matriz curricular, são apontados 22 atributos relacionados a competências, posturas, habilidades, conhecimentos, compromissos, incumbências do profissional, num excesso que oscila entre a formação estritamente docente e a formação do gestor. Destaca-se a necessidade de

> *[...] instrumentalizar o espaço acadêmico para os estudos sistemáticos e avançados na área de educação, as necessidades da comunidade local e a ampliação da oferta de educação superior, o compromisso na formação do profissional da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, Normal e Profissional nas áreas de serviços e apoio escolar e em outras áreas, capaz de atuar na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão de conhecimentos, em diversas áreas da educação. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008, p. 14).*

O curso está organizado em 8 semestres letivos, com 3200 horas e tem na proposta disciplinar previsão de pré-requisitos, próprio do modelo de créditos. Busca-se, durante o curso, a interação teoria-prática na formação humana e na relação com os saberes profissionais, a pesquisa é concebida como princípio cognitivo e a integração dos conhecimentos se dá numa perspectiva coletiva, multi e transdisciplinar para o entendimento da complexidade do real. Estão previstas 2580 horas para disciplinas teóricas e/ou práticas, 220 horas para atividades científico-culturais, 100 horas para atividades teórico-práticas de aprofundamento e 300 horas para estágio supervisionado, que se inicia no segundo semestre letivo.

A proposta enfatiza o compromisso com a comunidade por meio da abertura dos estágios para as escolas públicas da região e inova, ao considerar a articulação teoria-prática como eixo central do currículo, caracterizado pela flexibilidade, com uma extensa lista de disciplinas eletivas, propiciando melhor atendimento às expectativas e necessidades de formação do aluno. Apresenta uma lista de 31 disciplinas eletivas, cuja maioria está voltada para a formação do professor. A formação do gestor escolar, supervisor e planejador é realizada por meio de disciplinas, na sua maioria, eletivas. Apenas, no primeiro ano, é obrigatória a disciplina Política Educacional, com 60 horas, cuja ementa e plano de ensino contemplam

conteúdos necessários à formação tanto do licenciado, quanto do bacharel. A tendência está voltada para formação do licenciado e não do bacharel.

O currículo do curso de Pedagogia se organiza em núcleos e eixos temáticos, tentando superar a organização disciplinar tradicional. A prática pedagógica é assumida como um trabalho coletivo que exige a "participação de todos os professores responsáveis pela formação do pedagogo na formação teórico-prática de seu aluno" (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008, p. 7).

No currículo são enfatizadas as disciplinas de políticas públicas e sociologia e se destaca ponto de convergência: o empenho e compromisso com uma excelente formação inicial do professor. Pelos dados da pesquisa, não se pode afirmar que isso foi alcançado, isso só poderá ser confirmado no acompanhamento dos egressos e de suas ações na docência.

O que afirmam os professores

Os dados foram coletados, por meio de entrevistas, e participaram 05 professores, sendo um deles chefe do Colegiado de Pedagogia, cargo equivalente, na estrutura da Instituição Federal, ao de coordenador de curso. A participação de dois professores de outros departamentos (Biologia e Letras), mas que ministram no curso disciplinas específicas contribuiu com as reflexões. Quanto à categoria "o significado de ser pedagogo", para os professores a formação do pedagogo deve contemplar um profissional capaz de atuar no processo educacional de modo a planejá-lo, executá-lo e também interferir sobre ele para melhorá-lo sob variados aspectos. A expectativa é a de formar o professor para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e em outras áreas específicas da educação. Um profissional que leve em consideração os conhecimentos sobre currículo, organização escolar, processos de ensino e aprendizagem, gestão e conhecimentos sociais. Para dois professores, a expectativa é que o pedagogo vá atuar em diferentes áreas profissionais, principalmente, no contexto educacional.

Dos cinco docentes entrevistados, três reafirmam a importância da formação prevista nas Diretrizes, ou seja, atuar na docência e na gestão de espaços escolares e não escolares. Um dos professores declarou que não existe um campo específico de atuação do pedagogo e que este ainda não conseguiu construir uma categoria profissional que lute por mudanças na carreira, por melhores salários e campo de atuação. Para este professor, a legislação fechou o campo de atuação do Pedagogo, ao invés de ampliá-lo.

Em relação ao projeto pedagógico e o currículo, três professores assinalaram que a formação prevista incorporou o conceito de bacharelado na licenciatura; um declarou que a formação prevista não incorporou este conceito e outro declarou não ter condições de responder esta questão. De acordo com um

dos professores, "se entendermos o bacharelado como uma formação específica para pensar uma determinada área do conhecimento, a formação prevista o incorpora, pois a licenciatura não pode ser apenas o fazer pedagógico, mas tem que se concentrar também no saber fazer e no pensar sobre o fazer" (RELATÓRIO FINAL, 2011, P.40).

Entretanto, para um dos professores, o projeto não contempla a formação do docente para a Educação Infantil, ao não ofertar "nenhuma disciplina sobre a organização da Educação Infantil, sobre práticas pedagógicas da Educação Infantil, nem disciplinas sobre a infância, sobre história da infância ou psicologia da infância", reforçando pesquisa de Bernadete Gatti (2010) que encontrou apenas 3,8% de disciplinas relativas à Educação Infantil, nas escolas investigadas.

Somente um professor declarou que houve inovações, como a "incorporação de práticas de pesquisa, monitoria, entre outras, como componentes curriculares", apesar de compreender que "essas inovações, por si, não garantem uma formação mais completa do aluno egresso, pois elas devem ser acompanhadas de perto, com olhar atento, para que se torne parte efetiva do processo de formação do graduando, e não somente mais uma carga horária a ser cumprida" (RELATÓRIO FINAL, 2011, p. 38-42).

Quanto ao projeto pedagógico e à nova legislação, um dos professores entrevistados declarou que o projeto assume a formação do licenciado com todos os requisitos previstos nas Diretrizes, apesar de privilegiar alguns requisitos. Outro afirmou "o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da Instituição Federal atende aos requisitos previstos nas Diretrizes. Assim, alguns requisitos aparecem no projeto, mas não são desenvolvidos de forma aprofundada". (RELATÓRIO FINAL, 2011, p. 38-42)

Dos cinco professores, somente um declarou que as Diretrizes atenderam à sua expectativa, pois configuraram uma formação mais ampla do Pedagogo, apesar de ocorrer o privilégio de alguns conhecimentos em detrimento de outros. Para outro, as Diretrizes não corrigem um problema histórico do curso, que é dar uma identidade ao Pedagogo e, em momento nenhum, define o que é Pedagogia e, ao invés de usar o termo "pedagogia", usa o tempo todo o termo professor, trazendo confusões na definição do que é ser professor e do que é ser pedagogo.

Merece destaque a fala de um dos professores, ao afirmar que as Diretrizes parecem, sim, apontar para uma formação mais ampla do pedagogo, mas reconhece que, como alguns aspectos aparecem apenas indicados, é possível abordá-los de forma mais superficial ou mais profunda, segundo escolhas feitas.

> *[...] acho que algumas coisas, que são fundamentais na formação pedagógica, deveriam ser mais bem delineadas, sem tanta abertura, por exemplo, não se fala de modo claro nos conhecimentos específicos sobre a alfabetização, o que, a meu ver, deveria estar mais explícito" (RELATÓRIO FINAL, 2011, p. 38-42).*

Um desafio fica evidente no conjunto das respostas dos professores: a formação do Pedagogo-professor vai exigir, seja do curso, seja do Departamento de Educação, uma ampla revisão do seu projeto, bem como maiores discussões sobre o modelo que a instituição pretende adotar, de uma maneira geral, para a formação de professores. Um modelo que se concentra no domínio específico de conteúdos das áreas com as quais o docente irá trabalhar ou se é necessária uma efetiva formação pedagógica, que contemple todos os compromissos propostos pelas Diretrizes.

Considerações Finais

Os dados coletados nas entrevistas com os professores das três instituições indicam que a autonomia do professor está sendo limitada não só pelas dificuldades apontadas, mas pelo apego ao conhecimento que dominam e à importância que conferem à ação docente isolada e limitada por este conhecimento.

No curso de Pedagogia já havia uma prática constituída, ou seja, um *habitus* (BOURDIEU, 1991), fruto do acúmulo cultural historicamente construído, alheia à forma de conceber o novo curso proposto pela Resolução nº 1/2006, o que talvez possa explicar o porquê de muitas resistências. No cotidiano de trabalho, poder-se-á contribuir para a reprodução ou valer-se da tradição no sentido dinâmico de transformação, para instaurar uma prática pedagógica, adequada ao novo projeto. Todavia, jamais ocorrerá um esquema inédito, sem vinculação com os esquemas de ação construídos, no decorrer das ações docentes anteriores. Existem estruturas definidas, porém há espaço para decisões pessoais. A realidade social estável é proporcionada pelo *habitus,* conceito construído por Bourdieu, que consiste em:

> *Sistemas de disposições duradouros e transferíveis, estruturas predispostas a funcionarem como estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem estar objetivamente adaptadas ao seu fim, sem supor a busca consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente "reguladas" e "regulares", sem ser o produto da obediência a regras e, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem ser produto da ação organizadora de um diretor de orquestra (BOURDIEU, 1991, pág. 92, tradução livre).*

O *habitus* permite agir sem planejamento, garante a continuidade, embora reprodutor, dá margem à possibilidade de inventar dentro dos limites das regularidades dele decorrentes. Para Gimeno Sacristan, "as práticas educativas objetivas, consolidadas pelos processos de estruturação institucionalizada e pelo *habitus* são múltiplas" (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.06) e a prática coletiva resulta de ações individuais que vão ocorrendo, cada uma refletindo a lembrança, a experiência e o que aprendeu da ação

anterior. Os professores já tinham uma prática que resultou desse movimento histórico e, de repente, por força da norma legal, necessitam mudá-la. A mudança coletiva só ocorre com a mudança da ação individual (IBID, 1998) o que não é fácil e não acontece rapidamente.

Na visão dos professores, as diretrizes romperam com uma identidade já cristalizada do curso e impôs outra que ainda não foi incorporada e assumida, porque está por ser construída, dificultada por fatores como: a ambiguidade expressa do perfil de licenciado e bacharel, a indefinição das próprias diretrizes e o açodamento para a sua implantação, este, especificamente na instituição privada. As diretrizes, pelos dados obtidos na pesquisa, causaram insegurança e turbulência na ação docente e provocaram alterações pouco positivas no curso de Pedagogia. Essas diretrizes precisam de reformulações, após a análise crítica do efeito de tal legislação sobre a organização escolar, como proposto por Saviani (1976) e buscando o sentido de ser pedagogo não apenas para o meio acadêmico, mas, igualmente, para a sociedade que o acolhe**.**

Num projeto de reforma, as suas intenções de melhoria podem ser claras para os propositores, que, em geral, julgam que essas irão ocorrer, porém, tanto podem melhorar, quanto piorar, afirma Gimeno Sacristan (1998).

As diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia- licenciatura, foi uma proposta de reforma imposta de cima que não atendeu à maioria do esperado pelos professores que iriam implantá-la. Para Rui Canário, [...] "as reformas impostas "de cima" produzem mudanças formais, mas, raramente, transformações profundas, duráveis e conformes com as expectativas dos reformadores". (2005, p.93). A educação nos remete a ações de revolução e emancipação.

A afirmação de Larrosa & Kohan (2002, p.5), de que "educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido" guarda uma provocação e uma possibilidade que não podemos recusar a ver, diante dos dados encontrados nessa pesquisa e de tantas outras que discutem o profissional pedagogo.

A definição/indefinição do curso de Pedagogia contida nas novas diretrizes carrega vários sentidos e representações, como uma "colcha de retalhos" de posições, interesses e desejos.

Os dados obtidos junto aos docentes revelam a urgência em se esclarecer no âmbito das políticas o sentido da formação do pedagogo, compreender esta formação nos seus efeitos sobre a própria instituição formadora e os sistemas de educação básica e como produzir novos sentidos a partir do já construído. E ainda revela a impossibilidade de reconstrução da identidade do curso de Pedagogia sem a participação ativa dos professores.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, H. M. P.; HAAS, C.M.; ARAUJO, R. M. B. *Relatório final de pesquisa*. São Paulo, 2011. (Mimeografado).

APPLE, M. Currículo e Poder. Trad. Tomaz T. da S. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 14(2): 46-57, jul./dez.1989.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), p. 3-23, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *El sentido práctico.* Version castellana de Alvaro Pazos. Madrid: Taurus Humanidades, 1991.

BRASIL. Resolução CNE nº. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União.* Brasília, DF, 2006.

CANÁRIO, Rui. *O que é a Escola?* Um "olhar" sociológico. Porto: Porto Editora, 2005**.**

GIMENO SACRISTÀN, Jose. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, Mirian Jorge. (org.). *II Seminário Internacional Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas.* São Paulo: Entrelinhas, 1998.

LARROSA, J. & KOHAN, W. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Educação, Experiência e Sentido).

LAWN, Martin. Os Professores e a Fabricação de Identidade. **Revista Currículo sem Fronteiras,** v1, n.2. p.177-130, jul/dez 2001. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/. Acesso em: 15 ago. 2010.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa.* São Paulo: Cortez, 2001. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. *Projeto pedagógico: proposta de reforma curricular da graduação do curso de Pedagogia.* São Paulo, 2006. (Mimeografado).

SAVIANI, Demerval. *A Pedagogia no Brasil História e Teoria.* São Paulo: Autores, 2008.

_____. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: Garcia, W. E. *Educação Brasileira Contemporânea:* organização e funcionamento. São Paulo: Mcgraw Hill do Brasil, 1976, p.174-194.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. *Projeto pedagógico do curso de Pedagogia – licenciatura*. Minas Gerais, 2008. (Mimeografado).

UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL. *Projeto pedagógico do curso de Pedagogia* – licenciatura. São Paulo, 2009. (Mimeografado).

10.2.

Título:

Docentes universitários – ressignificando a formação de professores:a questão da simetria invertida

Autor/a (es/as):

Bonelli, Sônia Maria de Souza [UFRGS]

Krahe, Elizabeth Diefenthaeler [UFRGS]

Resumo:

O momento atual da formação de professores em licenciaturas no Brasil tem trazido a necessidade de maiores reflexões sobre o papel do docente universitário frente à proposta oficial destas reformulações. Este trabalho apresenta as reflexões construídas em duas investigações da Linha de Pesquisa Universidade Teoria e Prática, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil (UFRGS), que analisam as questões referentes à simetria invertida a partir da legislação do Conselho Nacional de Educação (Resolução 01 de 2002 CNE/CP) e sua concretização na sala de aula universitária. As pesquisas em foco tem cunho metodológico qualitativo, descritivo, baseadas em Yin e André no quadro de uma perspectiva histórico-crítica, ou seja, são levados em consideração os contextos sócio-político-culturais do país e seus efeitos na determinação de políticas públicas educacionais específicas. Na legislação brasileira da área, tópicos como inclusão, autonomia, reflexividade são apontados como fundamentais na construção da identidade do futuro professor. No caso concreto em identificação, em uma das pesquisas, encontramos a ausência de alguns destes requisitos na agenda dos formadores, professores universitários, caracterizando-se assim a impossibilidade da concretização da proposta de simetria invertida. A segunda pesquisa está identificando que, em relação ao ensino de Ciências, tanto nos Anos Iniciais da Educação Básica brasileira quanto nos cursos de

formação de professores, especificamente no curso de Pedagogia, os conhecimentos ainda estão organizados em currículos de forma fragmentada. Isto pode levar o docente universitário e seu aluno ao entendimento de que os saberes são compartimentalizados, impedindo o sujeito de estabelecer relações e, consequentemente, de realizar sua futura prática docente voltada para uma proposta integrada. As pesquisas compõem um conjunto de reflexões construídas na UFRGS, embasadas em estudos atuais de Nóvoa, Zeichener, Popkewitz, Tardif no âmbito internacional e Lüdke, Cunha, Krahe, entre outros, no Brasil. As pesquisadoras são membros da Rede Sulbrasileira de Pesquisadores da Educação Superior (RIES), cujo objetivo é mapear e consolidar a Pedagogia Universitária e suas interfaces. O caso das pesquisas em discussão neste texto é a análise da qualificação da formação de professores em licenciaturas em nosso país, dentro dos parâmetros legais atuais, através da vertente do repensar especificamente o papel da docência universitária.

Palavras-chave:

Formação de professores; docência universitária; simetria invertida; legislação.

A reforma das licenciaturas e os professores formadores

No Brasil, os últimos dez anos mostraram-se ricos em propostas de reformulações educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino. Este movimento já foi analisado por diversos estudiosos da área como Franco & Krahe (2007), Engers & Morosini (2007), Broilo & Cunha (2008) e Isaia & Boldan (2009). As conclusões, como sempre provisórias indicam alguns pontos positivos nesta caminhada, ao mesmo tempo em que desvelam ainda grandes fragilidades na adequação de um processo historicamente construído sobre fundamentos positivistas e que se propõe a modificar a educação em uma perspectiva prático/reflexiva.

Vamos tomar como exemplo o caso de uma grande universidade pública gaúcha, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que em decorrência das propostas governamentais dos anos 1990 organiza um Fórum para discutir e repensar os currículos das licenciaturas que oferecia. Neste artigo devemos esclarecer que no Brasil licenciatura é a denominação dos cursos superiores de formação de professores. Esta carreira sofre em nosso país, nas últimas décadas, uma forte perda de prestígio, daí decorrendo que jovens talentosos, conforme argumenta Santos (1996) prefiram atuar longe da docência da educação básica.

Em decorrência da experiência construída com este Fórum, quando no início dos anos 2000 o Ministério da Educação brasileiro, no rastro de propostas que se instalavam em diversos países, com fundos do Banco Mundial (TOMMASI et al, 1996), determina mudanças importantes nos currículos de licenciaturas (Resolução CNE/CP 1/2002), a universidade rapidamente instala uma Coordenadoria das Licenciaturas, órgão da Pré-reitoria de Graduação. Através desta coordenadoria são participativamente decididas as necessárias mudanças nos currículos das então 18 licenciaturas, presenciais, que havia.

A partir do ano 2004, então começam a operar estes novos currículos. E aqui o ponto a ser analisado: o projeto imposto pela resolução indicava uma organização em que a dicotomia teoria/prática deveria ser rompida, contudo os formadores dos futuros professores eram, e muitos ainda são, os mesmos que se graduaram e pós-graduaram em modelos que se desenvolviam nesta perspectiva. Logo, sem experiência em propostas curriculares prático/reflexivas.

Então nossa reflexão: se a proposta de que haja uma simetria invertida[1] em sala de aula de formação de professores é considerada condição primeira para a concretização bem-sucedida da mesma, como esperar destes formadores esta atitude se não a experienciaram?

Nesse sentido, as pesquisas em foco tiveram cunho metodológico qualitativo, descritivo, baseadas em Yin e André no quadro de uma perspectiva histórico-crítica, ou seja, são levados em consideração os contextos sócio-político-culturais do país e seus efeitos na determinação de políticas públicas educacionais específicas.

Dessa forma, com já fizemos outras vezes, as reflexões de Popkewitz nos ajudam na compreensão em relação às reformas e suas decorrências quando ele afirma: "as reformas atuais das instituições de formação de professores constituem uma excelente oportunidade para tomar consciência das estruturas intelectuais, sociais, culturais e econômicas subjacentes ao ensino (POPKEWITZ, 1992, p. 49)."

Os professores formadores, da Universidade que citamos, são profissionais com largas vivências em pesquisas, especialistas em suas respectivas áreas, os quais, no entanto, trabalham em uma instituição que opera na arquitetura de departamentos razoavelmente independentes entre si. A formação da especialidade do futuro professor é desenvolvida principalmente em seu Instituto base e as capacidades pedagógicas são em grande parte formadas nos departamentos pedagógicos da Faculdade de Educação.

---

[1] [1] Simetria invertida: a preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. (Parecer CNE/CP 009/2001 Título 1.2.1 – A simetria invertida)

Nesta perspectiva corroboramos Cunha ao afirmar que “no caso dos docentes universitários, quanto mais os processos de ensinar e aprender não são objeto de formação inicial, mais intensa parece ser a reprodução cultural.” (2006, p.260).

Assim, baseadas em nossas pesquisas e nas experiências empíricas, afirmamos a dificuldade, não impossibilidade, de uma reforma curricular, que propõe mudança tão profunda de racionalidade, apresentar bons resultados em espaço de tempo de apenas uma década. Acreditamos em um processo que exige um tempo mais largo para reflexões sobre as possibilidades, baseadas nas necessidades emergentes da formação de um novo professor licenciado, com visão de mundo e escola alargada, consciente de suas possibilidades de intervenção e mudanças. Tanto para o professor em formação quanto àquele formador.

De tal modo, reafirmando nossas analises anteriores (KRAHE, 2009) as reformas curriculares das licenciaturas, no Brasil, são processo em construção, com resultados ainda parciais e, distantes ainda de alcançar o resultado proposto. As novas pesquisas devem apontar na direção do que ainda deve ser feito, como leremos a seguir.

O ensino de ciências e a formação de professores

Dentre os objetivos propostos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96 LDBEN, destacamos o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Nesse sentido, entre as diferentes disciplinas que compõem esse currículo, destacamos o ensino de Ciências, o qual, de acordo com Delizoicov et al. (2011) necessita de mudanças. É preciso uma compreensão de que ensinar Ciências é ultrapassar as barreiras dos experimentos sem significados, das respostas memorizadas e de concepções científicas embasadas no senso comum, embora não possamos deixar de afirmar, assim como Moraes (2000); Oliveira (2007); Carvalho e Gil-Pérez (2006), que este conhecimento auxilia na formação de novos conceitos. Mas, para que haja esta modificação, este ensino precisa ser revisto, (re)pensado, (re)organizado, proporcionando aos professores, ou aos futuros professores, através da reflexão, a transformação destas concepções iniciais.

Nessa perspectiva, o ensino de Ciências torna-se importante para que o aluno desenvolva seu espírito crítico, elabore juízos sobre benefícios e riscos das práticas científicas e tecnológicas, identifique relações

com o conhecimento científico, percebendo-o como atividade humana associada a aspectos de ordem social, econômica, cultural e política (SELBACH, 2010).

Uma das maneiras de promover esta transformação é fazer com que o aluno compreenda a importância de (re)construir seu conhecimento, descobrindo um significado para o que está aprendendo de forma a relacionar este conhecimento às exigências de sua profissão e da sua atuação enquanto profissional desta área. Para tanto, é importante o aluno também perceber em seu professor formador a ação comprometida não somente com a docência, mas inclusive com a reflexão de sua própria prática.

Contudo, ainda não damos a devida importância sobre o papel do formador na condução dos processos reflexivos de seus alunos. Os professores são essenciais na formação desse novo profissional e como tal, apresentam-se revestidos de crenças, valores, experiências pessoais que foram desenvolvidos ao longo de sua trajetória profissional fazendo com que esses saberes acabem por influenciar a trajetória dos futuros professores. Portanto, a formação de um professor reflexivo também passa por um formador reflexivo, isto é, aquele que reflete sobre o seu fazer, que questiona, que problematiza, que enfrenta desafios e, ao mesmo tempo, compreende que o processo reflexivo passa pela dimensão subjetiva do sujeito, nesse caso do futuro professor. (SEVERINO E PIMENTA 2010)[2]

Também não podemos deixar de destacar que "educar é substantivamente formar" (FREIRE 2010, p.33) e, sob essa ótica, a formação passa por uma escola de qualidade, por uma universidade de qualidade. Importante aqui resgatar o conceito de escola/universidade de qualidade, como aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social. Também merece destaque a necessidade de esta formação centrar o ensino na aprendizagem dos alunos, em seu desenvolvimento, com o seu "pensar certo". A formação necessita justificar-se pela própria ação do professor. Para Freire (2010, p.34), "[...] quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou nada valem". Um discurso árduo sem testemunho do educador é como experimentar algo muito quente e não se queimar, ou seja, um discurso sem vivência, sem expressividade.

Diante disso, não podemos nos conceber como formadores de professores, sem termos muito presente a necessidade de levar o educando a pensar criticamente, a buscar a "rigorosidade metódica", a reconhecer seus conhecimentos como iniciais, na busca de um aprofundamento teórico, o qual deve permitir a construção de um referencial que o leve a encontrar alternativas para intervir nos problemas do dia a dia, como a violência, a agressão ao meio ambiente, as injustiças sociais, as disparidades econômicas, o

2 SEVERINO, A. J. PIMENTA, S. G.Organizadores da Coleção Docências em Formação – Ensino Fundamental

preconceito. Desta forma ele poderá fazer uso deste conhecimento, com o intuito de transformação dessa realidade.

A partir do acompanhamento de Estágios da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino fundamental no curso de Pedagogia, especificamente em relação ao ensino de Ciências, o que se verifica é uma fragmentação dos conteúdos, impedindo que o sujeito estabeleça relações com a sua realidade, permitindo a visão da escola como transmissora de um conhecimento tido como absoluto desvinculado da realidade, sem considerar o cotidiano do aluno, seu modo de pensar e as informações que já possui a respeito da vida e do próprio conhecimento científico.

> *Nesse sentido, resgatamos a Conferência Mundial sobre a Ciência para o Século XXI, onde se declarava:*
>
> Para que um País esteja em condições de satisfazer as necessidades fundamentadas da sua população, o ensino de ciências e a tecnologia é um imperativo estratégico. Como parte dessa educação científica e tecnológica, os estudantes deveriam aprender a resolver problemas concretos e a satisfazer as necessidades da sociedade, utilizando as suas competências e conhecimentos científicos e tecnológicos. (...) Hoje, mais do que nunca é necessário fomentar e discutir a alfabetização científica em todas as culturas e em todos os setores da sociedade,... A fim de melhorar a participação dos cidadãos na tomada de decisões relativas à aplicação dos novos conhecimentos. (BUDAPESTE, 1999 p.50)

A partir do reconhecimento desta importante contribuição à educação científica e, consequentemente, ao ensino de Ciências, nos deparamos com o termo "alfabetização científica",o qual vem sendo largamente utilizado na atualidade (CACHAPUZ et all, 2011) e para o qual encontramos algumas definições.

Para Chassot (2011 p.62), "alfabetização científica poderia ser considerada como o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem (...) mas que entendessem as necessidades de transformá-lo e transformá-lo para melhor".

Demo (2010 p.37) coloca-se diante do desafio da educação e da alfabetização científica, afirmando "Educação e alfabetização não são sinônimos. A alfabetização aponta para o sentido propedêutico (de iniciação), ao passo que a educação sinaliza o aspecto formativo". Para o autor ambos são necessários e precisam ser trabalhados na escola e na Universidade: introduzir os alunos no mundo do conhecimento científico (no sentido de alfabetização) e aprofundar a formação na pesquisa.

Embora reconhecendo a importância da temática e a sua relevância para o ensino de Ciências, não é objetivo nesse momento o aprofundamento em torno do termo "alfabetização científica", até porque o

mesmo tem distintos vieses, dependendo do autor e do lugar de onde fala, como visto por Sasseron e Carvalho (2011).

Nosso interesse no momento é trazer algumas alternativas para o ensino de Ciências fundamentadas nos princípios da construção do conhecimento, isto é, um ensino onde o aluno seja partícipe no processo de sua aprendizagem, com possibilidades de questionar, de aprender, de ensinar, e principalmente romper com a fragmentação dos conteúdos e a lógica da simetria invertida. Dessa forma, entendemos que um ensino de Ciências que tenha como proposta metodológica "o educar pela pesquisa" poderá, por meio de questionamentos vislumbrar essa possibilidade.

Para Moraes (2004 p. 127), " a educação pela pesquisa é uma modalidade de educar voltada à formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de intervir na realidade com qualidade formal e política", ou seja, o sujeito deixa de ser um mero receptor para ser um agente ativo na realidade em que está inserido. Educar pela pesquisa permite o envolvimento desse sujeito não somente através de sua inserção nos grupos sociais de sua comunidade, mas também em sua própria escola, ajudando na transformação do próprio ambiente escolar e seu discurso, evidenciando um sentido de grupo, e de consciência política. (MORAES, 2004)

A pesquisa em sala de aula apresenta três princípios: *o questionamento,* isto é, o levantamento através de perguntas, feitas pelo próprio sujeito da aprendizagem a partir de sua realidade; *a construção dos argumentos,* o qual poderia ser traduzido num movimento de construção em quatro fases – a hipótese; o novo conhecimento; a organização através da escrita e o diálogo crítico, com o intuito de referendar ou não as pesquisas realizadas; e, por fim, *a comunicação,* o compartilhamento das novas compreensões, a divulgação do trabalho. (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, [s.d.])

É possível então perceber um movimento em espiral ascendente no sentido de reconstrução e comunicação dos saberes, permitindo na maioria das vezes um novo questionamento advindo das próprias construções, sejam elas individuais ou através dos grupos.

Outra possibilidade em relação a um procedimento didático para o ensino de Ciências é a Problematização, que para Freitas, Gessinger e Lima (2008), pode ser organizada em três momentos. O primeiro deles é a *problematização inicial,* ponto de partida do processo dialógico, quando são apresentadas as situações reais conhecidas pelos alunos e a partir dos conhecimentos prévios dos mesmos, estabelecendo-se o problema. O outro momento é *a organização do conhecimento,* etapa na qual acontece o aprofundamento teórico e a sistematização para a compreensão da problematização inicial e dos temas envolvidos por ela. Uma terceira etapa seria *a aplicação do conhecimento,* isto é, a utilização do

referencial construído para a interpretação e análise das situações iniciais, resolvendo o problema e, provavelmente, já partindo para outro.

Ainda para Freitas, Gessinger e Lima (2008, p.163)

> *...a problematização, entendida como um princípio que perpassa a ação docente ultrapassa a aprendizagem de técnicas para formular problemas. Pressupõe um ambiente educativo com espaço para a observação, para as interações e para o diálogo, tendo como intuito desenvolver a capacidade de interpretar, analisar, sintetizar,questionar, projetar, refletir, entre outras, sobre situações que emergem da realidade.*

Diante do exposto, é possível estabelecer uma relação entre "educar pela pesquisa" e a "problematização", uma vez que ambas propõem o desenvolvimento de um sujeito crítico e comprometido com a sua realidade, permitindo assim, a desacomodação de seus alunos, de modo que se permitam sair da passividade e se assumam como sujeitos do processo educativo. (LIMA, 2004)

Dessa forma, acreditamos que as duas propostas apresentadas nesse trabalho, poderiam ajudar os professores formadores na organização de uma proposta curricular que possibilitasse a organização de um currículo sem a fragmentação do conhecimento.

Referências

BRASIL. *LEI Nº 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República

BROILO, Cecília L.; CUNHA, Maria Isabel da.(2008) *Pedagogia Universitária e Produção do Conhecimento.* Porto Alegre: EDIPUCRS

CACHAPUZ, António et all.(2011) *A necessária renovação do ensino das ciências*. São Paulo: Cortez

CARVALHO, Anna M. P. de; GIL-PEREZ, Daniel (2006). *Formação de Professores de Ciências: Tendências e inovações.* São Paulo: Cortez

CHASSOT, Ático (2011). *Alfabetização científica questões e desafios para a educação*. Ijuí:UNIJUÍ

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE LA CIÊNCIA(1999). *La Ciência para El siglo XXI – Um nuevo compromiso.* Budapeste, UNESCO Paris, 2000

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇAO. Parecer CNE/CP 009/ 2001.*Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. [s/l], [s/n], 2001. Texto digitado.

CUNHA, Maria Isabel (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação***,** *v. 11* n. 32 maio/ago. (pp.258-371)

DELIZOICOV, Demétrio et all (2011). *Ensino de Ciências – Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez

DEMO, Pedro (2010). *Educação e alfabetização científica*. Campinas, SP: Papirus

ENGERS, Maria E. A.; MOROSINI, Marilia C.(2007). *Pedagogia Universitária e Aprendizagem.* Porto Alegre: EDIPUCRS

FRANCO, Maria Estela D.P.; KRAHE, Elizabeth D. (2007) *Pedagogia Universitária e Áreas do Conhecimento.* Porto Alegre: EDIPUCRS

FREIRE, Paulo (2010). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra

FREITAS, Ana L.; GESSINGER, Rosana; LIMA, Valderez M. R. (2008) Problematização. In: GRILLO, Marlene (org.) *A Gestão da Aula Universitária na PUCRS*. (pp.157-168) Porto Alegre: EDIPUCRS

ISAIA, Silvia M. de A.; BOLZAN, Doris P. de V. (2009) *Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente.* Porto Alegre: EDIPUCRS

KRAHE, Elizabeth D. (2009) *Reforma curricular de licenciaturas: UFRGS (Brasil) – UMC (Chile); Década de 1990*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

LIMA, Valderez M. do. R. Pesquisa em sala de aula: um olhar na direção do desenvolvimento da competência social (2004). In MORAES Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário. *Pesquisa em Sala de Aula: Tendências para a educação em novos tempos*. (pp.275-291). Porto Alegre: EDIPUCRS

MORAES, Roque. Teorias Implícitas (2000). In: MORAES, Roque (org). *Construtivismo e o Ensino de Ciências:Reflexões epistemológicas e metodológicas*. (pp. 159-194) Porto Alegre: EDIPUCRS

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C.; RAMOS, Maurivan G.(2004). Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário. *Pesquisa em Sala de Aula:Tendências para a educação em novos tempos.* (pp. 9-23) Porto Alegre: EDIPUCRS,

MORAES, Roque (2004). Produção em sala de aula com pesquisa: superando limites e construindo possibilidades. In: MORAES Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário. *Pesquisa em Sala de Aula: tendências para a educação em novos tempos.* (pp.203-235). Porto Alegre: EDIPUCRS

OLIVEIRA, Daisy, L. (2007) *Ciências na Sala de Aula*. Porto Alegre: Mediação.

POPKEWITZ, Thomas S. (1992). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NOVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. (pp.35-50) Lisboa: Quixote

SANTOS, Boaventura de Souza (1996). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez

SASSERON, Lucia Helena. CARVALHO, Anna Maria Pessoa de Carvalho (2011). Alfabetização Científica: Uma Revisão Bibliográfica In *Investigações em Ensino de Ciências vol.16*,n.1 (pp. 59-77) Retirado em abril 21, 2012 de http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID254/v16_n1_a2011.pdf

SELBACH, Simone (2010). *Ciências e Didática.* Rio de Janeiro: Petrópolis Vozes

TOMMASI, L. de, WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs.) (1996) *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez

10.3.

Título:

O estágio curricular como potencializador da docência universitária: tecendo sua dimensão política

Autor/a (es/as):

Borssoi, Berenice Lurdes [Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS]

Resumo:

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, dada pela Resolução CNE/CP n° 1/2006, alegam que o estágio assegura aos licenciados a experiência do exercício profissional, como forma de ampliar e fortalecer atitudes *éticas*, *conhecimentos* e *competências*. De forma geral, embora sustentada pela ética, essas diretrizes se focalizam e muito no aspecto técnico, devido à horizontalidade formativa e de atuação na prática social-educativa do

Pedagogo. Este texto foi elaborado a partir de tais reflexões advindas da pesquisa de mestrado, junto à linha "*Universidade: teoria e prática*" da UFRGS, que embasada pela fala dos professores universitários, revela a fragilidade da dimensão ético-política no processo de estágio curricular. As questões problematizadoras foram: Que formação as diretrizes da Pedagogia reforçam? Pra que dimensão de formação os estágios curriculares do curso de Pedagogia (UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão/PR) contribuem? Preocupada com o enfraquecimento de tais dimensões, este artigo objetiva uma discussão introdutória a respeito da intensificação da formação política no processo do estágio, apostando numa concepção para além das competências e habilidades configuradas nas entrelinhas da política curricular brasileira de ensino superior, como é o caso da regulamentação do curso de Pedagogia, a qual tem por referência outras propositivas de profissionalização que valoriza os princípios do mercado - o individualismo, o aligeiramento e a formação multifuncional, esvaziada de dimensões humana, ética e política, de cuidado com o outro e com o mundo. As leituras teóricas que fundamentaram a elaboração deste artigo foram: Lipovetsky (2004), Arendt (2009), Courtine-Denamy (2004), Goergen (2003), Mouffe (1996), Pereira (2003), Rios (2011), Dias Sobrinho (2005), Severino (2007), Guzzo (2011); Fernandes e Genro (2011). O estágio curricular na universidade de estudo (UNIOESTE), embasada pela concepção de pesquisa da prática social-educativa-escolar, carece avançar essa dimensionalidade formativa, o que contribui não apenas para a formação de pedagogos para atuar na educação básica, mas principalmente inovar a ação pedagógica do professor universitário. Ademais, intensificar sua dimensão política, com debates e reflexões das problemáticas vivenciadas na prática do estágio em âmbito universitário, como espaço político. Com base nisto, pode-se afirmar que o estágio curricular se constitui como núcleo formativo no ensino superior, principalmente atrelado à perspectiva investigativa, e potencializador da docência universitária.

Palavras-chave:

Estágio Curricular. Docência Universitária. Dimensão Ético-Política.

Introdução

A legislação brasileira considera o estágio curricular supervisionado (ECS) um componente fundamental da educação superior. Dentre outras características, ele demonstra a relação entre as intenções de formação e o campo social/profissional, constituindo-se como prática investigativa. Segundo Pimenta e Lima (2010, p. 113), o estágio "traduz as características do projeto político-pedagógico do curso, de seus

objetivos, interesses e preocupações formativas, traz ainda a marca do(s) professor(es) que orienta(m), dos conceitos e práticas por ele(s) adotados".

Integrado de forma comunicativa no currículo, o ECS se constitui um eixo potencializador da formação e da prática pedagógica da docência universitária. O docente, a partir das vivências dos estágios pode refletir, julgar e teorizar, junto com seus alunos, as práticas sociais, políticas, econômicas, culturais e educativas, buscando intervir quando necessárias, em busca da *práxis*.

Busco neste texto publicizar tais discussões, importantes no processo formativo em âmbito superior, que foram suscitadas na pesquisa de mestrado desenvolvida na linha *Universidade: teoria e prática,* junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que embasada pela fala dos professores universitários revela a fragilidade da dimensão ética, sobretudo política. A pesquisa teve como principal objetivo analisar a (re)configuração dos estágios pós Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Pedagogia – Resolução n°. 1/2006 – no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia da Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão/PR, e as implicações desta normativa à formação do Pedagogo. Partindo desses elementos investigativos, problematizamos: Que formação as diretrizes da Pedagogia reforçam? Pra que dimensão de formação o ECS contribui?

Preocupada com o enfraquecimento da dimensão política, este artigo objetiva uma discussão a respeito da necessidade de intensificar tal formação no processo do ECS, investindo numa concepção para além da aquisição de competências/habilidades configuradas nas entrelinhas da política curricular brasileira de ensino superior, como é o caso da regulamentação do Curso de Pedagogia, a qual tem por referência outras propositivas de profissionalização que valoriza, sobretudo, princípios mercadológicos (individualismo, aligeiramento e formação multifuncional), enfraquecida de dimensões humana, ética e política, de cuidado com o outro e com o mundo.

A metodologia usada para elaboração deste texto foi a pesquisa bibliográfica, e nela trago fragmentos de falas dos professores entrevistados, a respeito da dimensionalidade formativa do/no estágio na formação dos pedagogos. Na realização da pesquisa de mestrado utilizou-se do método de *estudo de caso*, de *natureza qualitativa*, tendo como técnica de coleta de dados a *investigação documental* e *entrevistas com professores universitários*. O procedimento de análise dos dados foi *análise de prosa/análise de conteúdo. "*O *estudo de caso* é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real [...]" (YIN, 2010, p. 39; 40).

Assim sendo, proponho de início a discussão sobre as DCNs da Pedagogia e sua proposição formativa, juntamente a temática estágio. Na sequência, apresento reflexões do ECS como potencializador da docência universitária e da perspectiva política.

DCNs da Pedagogia e o Estágio Curricular Supervisionado: Que formação?

O Brasil a partir dos anos 90 deu passos significativos no sentido de melhorar a qualidade educacional. Todavia, ainda há muito a ser feito, principalmente no que diz respeito a formação de profissionais qualificados para o magistério básico e superior. Essa melhoria vem num contexto de redemocratização do país e de muitas mudanças na sociedade brasileira, fruto do avanço e disseminação das tecnologias da informação e da comunicação que influenciaram as formas de convivência social, organização no mundo do trabalho e da cidadania.

Nesse cenário, novas políticas governamentais foram implementadas, devido ao reconhecimento da educação como essencial para o desenvolvimento econômico e social. Assim, reformulam-se as políticas curriculares (básico e superior), objetivando atender as demandas sociais configuradas pelo paradigma neoliberal. Tendência materializada entre 1994 a 2002, marcada por medidas econômicas de internacionalização e valorização do mercado. Mesmo vivendo um regime político que se opôs a esses princípios de supervalorização mercadológica, a partir de 2003, de certo modo se mantém programas governamentais anteriores, devido às fortes alianças da década passada, muito presente no modelo educativo brasileiro (ARANHA, 2006).

Dentre a legalidade educacional, a política de formação de professores/Pedagogos no Brasil, é normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, a qual impulsionou a formulação das DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – Resolução CNE/CP 01 e 02/2002. Estas por sua vez, junto com aquela, incitaram a elaboração das diretrizes específicas para cada curso de graduação.

A crise sentida no Curso de Pedagogia no final do século XX e início do século XXI levaram ao atraso da definição de suas diretrizes, aprovadas somente em 2006, instituídas pela Resolução CNE/CP 01/2006, que definem princípios, condição de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos do sistema de ensino e pelas instituições de educação superior (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2006, art. 1º, p. 1). Este documento mobilizou muitas instituições de nível superior, objetivando a atualização das definições, a forma de organização e as condições de funcionamento dos cursos de Pedagogia e seus PPPs, a fim de convalidar seus diplomas e suas adequações à legalidade e a necessidade local.

Contudo, tais adequações estão atreladas a mobilidade social bem como ao desenvolvimento sócio-econômico do país, numa efetiva síntese entre interesses nacionais e internacionais. Tais medidas foram/vem minando a formação a nível superior com objetivos mercadológicos. Pelo estudo que fizemos das DCNs da Pedagogia[3], o que se percebeu foi que as políticas educacionais de formação dos profissionais da educação enfatizam a formação técnica de tal modo que acabam por fragilizar a formação humana, ética, e política, pois atendem às emergências sociais e modelos produtivistas que privilegiam o capital, em detrimento do ser humano. A lógica social neoliberal vem sublinhando competitividade, individualismo, consumismo, aligeiramento da formação e privilegiando certos conhecimentos – os tácitos.

Isso tudo vem asfixiando também o papel social da universidade, com tendências a tensionar as instituições para que se coloquem em uma perspectiva de mercado excludente, e "a educação acaba sendo considerada como serviço, mercadoria de consumo, não mais um direito de cidadania". Isto é, o conhecimento constituído na universidade "se transforma em um bem de utilidade imediata, de ascensão social, de mercadoria [...]" (FERNANDES e GENRO, 2009, p. 197). Assim, a formação universitária se volta aos interesses capitalistas, contrapondo-se à afirmação de "interesse social coletivo [...] constituinte do sujeito político, de uma *cidadania democrática*" (Idem, p. 195).

Não é o caso de desconsiderar a formação por competência (técnica) para os profissionais da educação, mas de se questionar as concepções entremeadas nesta perspectiva formativa, que são visíveis pela fragmentação/desvalorização do pensar em detrimento do 'fazer', e relevância de certos conhecimentos esvaziada de uma perspectiva crítica, participativa e ativa. Um dos desafios para as universidades e seus cursos. Pela sua característica, o ECS tem um potencial de desmascarar tais práticas, levar o aluno a conscientização de seu papel como interventor dessa realidade, a fim de desnaturalizar certas ideologias.

É preciso articular a dimensão técnica/competência do educador, à política. Muitos professores não têm clareza da dimensão política de seu trabalho, desconsiderando sua relação com outras dimensões. Interpretam política pelo viés de envolvimento partidário/sindical, e alguns negam que tenham algo em comum, invocando uma posição apolítica em sua prática. A dimensão efetiva, do professor "bonzinho", parece mais agradável e naturaliza o empobrecimento daquelas dimensões (RIOS, 2011).

[3] Em outro texto elaborado por Borssoi, Oliveira e Genro, intitulado FORMAÇÃO POLÍTICA NA UNIVERSIDADE: um olhar para as diretrizes das licenciaturas em Ciências Naturais, publicado em capítulo de livro - "**Utopia em busca de Possibilidade: abordagens interdisciplinares no ensino de ciências da natureza",** Foz do Iguaçu/PR, 2011 -, revela também a forte presença da qualificação de caráter mais técnico na formação dos professores/educadores, bem como o esvaziamento da formação política.

As diretrizes da Pedagogia alegam que o estágio assegura aos licenciados *a experiência do exercício profissional, como forma de ampliar e fortalecer atitudes éticas, conhecimentos e competências*. Embora sustentada pela ética, focalizam e muito no aspecto técnico, devido à horizontalidade formativa e de atuação na prática social-educativa do Pedagogo. Infelizmente a dimensão técnica se sobressai. A fala de Miguel, o qual deposita esperanças em uma *formação política* mais forte e efetiva, no sentido de atuação, demonstra um pouco essa realidade.

> *[...] eu gostaria que o pessoal saísse com uma formação além da questão de conteúdo, com uma formação política um pouquinho mais forte, que tivesse uma atuação na escola, nas instituições que trabalham [...] um pouquinho mais efetivo. Eu vejo hoje um professor muito passivo, especialmente na Educação Infantil, nas séries iniciais, os professores, são muito passivos, eles não discutem, eles não questionam, eles não se colocam. Eu não digo contra, mas não debatem com a administração municipal, eles são muito passivos, recebem as coisas, reproduzem aquilo sem muita reflexão. Talvez não seja de questão de conteúdo tanto, talvez de formação política mesmo. (MIGUEL, 2011, p. 9)*

Sua preocupação está na passividade que permeia os professores da/na educação básica, sendo muito "*ordeiros*", não debatem e reproduzem sem reflexão. Para se buscar essa formação de sujeitos politizados, Genro afirma ser preciso problematizar

> *a razão técnica que preside o desenvolvimento do capitalismo, pois ela pode produzir subjetividades submissas e dóceis, na medida em que não satisfaz as necessidades psíquicas dos indivíduos, não desenvolvendo, de uma forma mais plena, a multiplicidade de capacidades dos sujeitos. (GENRO, 2000, p. 177) [grifo meu]*

Embora presente essa lógica na universidade, Derrida mencionado por Pereira, declara

> *Desconstruir essa imagem é perceber que a formação que se deve desenvolver na universidade é mais complexa e mais abrangente que apenas instrumentar os indivíduos com condições pragmáticas de aplicação de conhecimento científico. Requer uma maior abertura de análise e reflexão sobre a finalidade da formação dos jovens universitários (2003, p. 137).*

As DCNs da Pedagogia declaram que o estágio deve ser realizado ao longo da formação, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências. A concepção de estágio nas

diretrizes direciona-se à experiência do exercício profissional fortalecido pelo agir *ético*, pelos *conhecimentos* e pelas *competências* que cabem ao nível de ensino habilitado. Em nenhum momento elas abordam um conceito aprofundado de estágio ligado à pesquisa. O que é contraditório, pois ao mesmo tempo em que defendem a produção e a difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, desconsideram o estágio curricular como um dos meios para garantir a prática investigativa do fenômeno educativo. Assim, sua concepção se assenta no *estágio como aproximação da realidade e atividade teórica* (PIMENTA; LIMA, 2010). Para essas autoras, o *estágio como aproximação da realidade* "só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade". O estágio não deve conectar apenas fisicamente, precisa, sobretudo, estar atento às intencionalidades, às críticas e às perguntas com o objetivo do estagiário pensar em possibilidades/intervenções para contribuir com possíveis transformações do meio e de si.

O Parecer que antecede as diretrizes considera que o ECS tem a finalidade de proporcionar "uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio" (BRASIL, Parecer CNE/CP nº 5/2005, p. 15). O PPP deve prever mecanismos que assegurem a relação entre o estágio e os demais componentes do currículo. O Parecer, brevemente, articula o estágio à pesquisa, à análise crítica da prática educativa e do seu agir docente/processos gestoriais, ao alegar que o estágio durante o curso, "deverá proceder ao estudo e à interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência e à gestão educacional, em espaços escolares e não escolares, produzindo uma avaliação desta experiência e sua auto avaliação" (Idem).

Na universidade de estudo, os professores alegam que devido à amplitude de atuação e formação do Pedagogo, declarada nas DCNs da Pedagogia, a dimensão técnica, profissional se sobressai da dimensão ética e política no processo formativo, logo no momento de realização dos estágios. Ainda que o PPP conceba uma formação crítica mais efetiva, esta é uma questão complexa e muitas vezes contraditória, tendo como uma das razões, a formação inicial do corpo docente e suas intencionalidades.

Fundamentados em Pimenta e Lima, o Colegiado entende que o estágio possibilita aos futuros pedagogos a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações de seus profissionais, bem como prepara sua inserção profissional, permitindo aproximação com a realidade do campo de trabalho e também o levantamento de problemáticas da realidade que precisam ser refletida teoricamente. Acreditam que ele "não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente concebida como atividade de transformação da realidade" (Unioeste, PPP, 2008, p. 27). De acordo com Pimenta e Lima (2004), significa dizer que o estágio curricular tem

> *a dimensão de atividade teórica de conhecimento, diálogo, fundamentação e de intervenção na realidade que é objeto da práxis. "Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamento e as da didática, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação." (Unioeste, 2008, p. 27-28).*

Além disso, penso que no *estágio* permeia uma *perspectiva política*, muitas vezes não percebida pelos próprios professores universitários, acadêmicos e professores da rede municipal/estadual. Caracterizado pelo fato de *ir campo, vivenciar/teorizar/julgar outras realidades no mundo público*, coloca em ação a perspectiva política de formação. *Agir/falar/pensar* devem ser teorizados, refletidos e discutidos.

A fala de Sophia manifesta certa contradição na formação do Pedagogo, quando diz que o Colegiado busca uma dimensão crítica e investigativa no estágio, porém na prática isso é indesejável. A perspectiva crítica se refere à conscientização do sujeito em formação do seu trabalho docente e da educação como processo da prática histórico-social. Nesse sentido, a formação promove um olhar vasto da realidade social em todos os aspectos na qual a educação está inserida.

> *[...] a gente tenha muito claro no PPP, a concepção de estágio enquanto pesquisa, no sentido de problematizar a realidade escolar, educativa, e social. [...] a gente tem esse propósito, mas outra coisa é tentar entender enquanto organização curricular, como se consegue dar conta a gente ainda está voltada para formar o profissional. (SOPHIA, 2011, p. 8)*

O envolvimento com os diversos campos de formação/atuação ajudam no esquecimento de outras dimensionalidades - "[...] é necessário formar bem, mas a gente quer formar para a Educação Infantil e para os anos iniciais, gestão, e a gente fica muito envolvido nessa formação e esquece das outras questões que são importantes" (SOPHIA, 2011, p. 8). Os professores são conscientes do esvaziamento da formação ética, sobretudo, política no estágio, devido a uma ênfase ao profissional.

Manuela declara que a importância da dimensão prática (técnica) no estágio ainda é fortemente presente nos cursos.

> *A gente até tenta fazer essa formação mais crítica. Mas ainda há, como há pelos alunos e não só pelos alunos, por alguns professores também, essa compreensão da importância da prática. Ele acaba sendo muito mais instrumental, muito mais pragmática, apenas com ênfase na prática [...]. Por mais que a gente discuta, que a gente tente mudar, que enfim, há uma fundamentação teórica, há uma análise, a análise da prática é fundamentada teoricamente, uma exigência disso por parte*

> *dos orientadores, mas acho que infelizmente ainda está nessa dimensão de prática. E por sinal a preocupação de fazer o plano de aula, de ser aplicado, ainda é o "carro chefe", não que esteja correto, mas ainda é uma coisa historicamente colocada desde o início do Curso de Pedagogia, no curso de formação de docentes [...]. (MANUELA, 2011, p. 11)*

Arthur afirma que a dimensão formativa no estágio dependerá do agir docente – "[...] depende dos professores do curso, das concepções teóricas dos professores. Então, uns tendem a considerar mais como uma atividade prática da educação, de conhecimento; outros mais uma relação ação e reflexão; outros podem até serem indiferentes" (ARTHUR, 2011, p. 8). Beatriz, diz que a proposta de estágio está fundamentada pela pesquisa, reflexão, debate, mas a ação docente nesse processo é fundamental.

> *[...] eu acho que a gente vai conseguir enxergar isso com o tempo e, com algumas situações que mobilizem. Como eu disse, não é só o que está no papel, que o papel recebe tudo, mas como que o corpo docente do Curso de Pedagogia se articula para que essa proposta, essa intenção de Pedagogo se efetive. (BEATRIZ, 2011, p. 12)*

A intenção formativa do Curso de Pedagogia de Francisco Beltrão permeia a perspectiva crítica no estágio, em busca de uma formação sustentada pela ética e política, que embora esteja explícita nas ementas das disciplinas de estágio, precisa ser fortalecida. Em síntese, perpassa pela visão crítica, pelo viés da *pesquisa*, da problematização, de um olhar mais atendo aos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que interferem na educação, que faz pensar e refletir questões que permeiam a formação. Entretanto, isso depende do envolvimento e comprometimento dos professores, que são reflexos da diversidade formativa do corpo docente, destaca Isabella e Júlia.

> *[...] um Colegiado é caracterizado pela diversidade de formação, de perspectiva política, de concepção de homem, de sociedade, etc., e isso tem uma influência direta, por mais que você construía um PPP que de repente você olhando lá, mas ele tem, isso vai ter influência, vamos dizer, assim, no envolvimento com as atividades do curso, isso vai ter influência principalmente na disciplina em que cada professor é responsável. (ISABELLA, 2011, p. 9-10)*

Júlia levanta preocupação quanto ao sujeito crítico participativo dado pelo vazio, caindo no politicismo, em suas palavras um "*político esvaziado*". Propõe a ideia de articulação da perspectiva técnica e profissional (instrumental) com a perspectiva política. Aquilo que Saviani (2010, p. 142) afirmará "*[...] sem competência técnico-política não é possível sair da fase romântica*". Acrescenta a dimensão ***ética*** *porque sedimenta as relações, seja as relações dele com o aluno, dele com os colegas, dele com o*

trabalho coletivo, dele com as possibilidades de estudo, dele com a comunidade, com os pais [...]"; e *"**estética**, que tenha esse sentido de uma paixão que atravessa o conviver assim, que é o que um sociólogo fala, Maffesoli, que tem essa estética, essa paixão, esse sentimento de se jogar para o outro, mas aí jogar-se para o outro implica o reconhecimento do outro"*. (JÚLIA, 2011, p. 12).

Na percepção de Miguel o estágio curricular ainda está influenciado pela dimensão prática, mais instrumental, em razão das características formativas dos próprios professores, dos acadêmicos, e da região que comporta a universidade. Devido às condições estruturais de trabalho dos acadêmicos para sua sobrevivência, se ausenta de uma cultura política mais participativa, o que influencia fortemente o ensino superior. Os eventos de semana acadêmica são exemplos, os alunos pouco participam. Miguel (2011, p. 10) acredita que essa formação mais instrumental que sobrevaloriza a prática, *o saber fazer,* é fruto da própria organização social que interfere nas práticas educativas em âmbito universitário: – "*a gente tem uma linearidade do ponto de vista social..., não tivemos grandes movimentos que mudassem muita a direção da sociedade e das pessoas dentro dessa sociedade*". Há necessidade do resgate da formação política e aponta a questão ética, dizendo que há uma crise de valores que atinge a todos nós – "*de pensar no próprio umbigo*". Acredita que estamos passando um momento histórico que é marcado pelo esvaziamento dessa formação política e da questão ética, "*vivemos pro imediato*".

Segundo Mouffe (1996), carecemos de outro regime democrático valorizando a *liberdade* e *igualdade* constituintes de princípios políticos do regime democrático-liberal. Isto é, unir o que os *liberais* privilegiam, que são os valores da liberdade e dos direitos individuais, aos dos *democratas*, que insistem na igualdade e na participação (MOUFFE, 1996).

Para Davi "*os que fazeres*" dominam a perspectiva do ECS. A sociedade e a própria escola cobram essa tendência ao prático. Ele chama atenção para a perda da formação teórico-metodológica dos cursos de Pedagogia, devido a essa concepção, em que o instrumental é mais preponderante.

> *Embora a gente afirme que se tem uma preocupação mais crítica, eu diria que acaba se constituindo mais numa perspectiva instrumental, ou seja, "os que fazeres". E há uma demanda da própria sociedade, da própria escola no sentido dos 'fazeres', há uma tendência a esse, ao prático, sabe!... Então, o instrumental parece-me que acaba se tornando mais preponderante. (DAVI, 2011, p. 7)*

Davi coloca que é necessário "*resgatar os conhecimentos teóricos pra fugir dessa lógica*" de valorização de resultados em detrimento do processo de ensino-aprendizagem. O modelo econômico neoliberal contamina as instituições educativas, minimizando sua importância, e questiona: por que se reduz os

fundamentos dos cursos de Pedagogia? Os PPPs e currículos são readequados nessa lógica de mercado, e com o Curso de Pedagogia não é diferente, acrescenta o professor. Há uma perda! A universidade atende a essa lógica, e como não atender, afirma ele, e, assim, banalizamos e reduzimos os fundamentos. Tudo isso favorece a formação à distância, e mais, um empobrecimento na formação desses profissionais, e havendo isso nossas futuras gerações estão à mercê de uma formação consistente e sólida, quem dirá de uma formação política, humana e ética que você elencou. Isto está sendo deixado em segundo plano (DAVI, 2011).

Vários são os fatores que determinam essa lógica formativa. O regime do *tempo social* que governa nossa época traz inquietações

> *sob os efeitos do desenvolvimento dos mercados financeiros, das técnicas eletrônicas de informação, dos costumes individuais e do tempo livre, o presente assume importância crescente. Por toda parte, as operações e os intercâmbios se aceleram; o tempo é escasso e se torna um problema, o qual se impõe no centro de novos conflitos sociais. Horário flexível, tempo livre, tempo dos jovens, tempo da terceira e da quarta idade: a hipermodernidade multiplicou as temporalidades divergentes. Às desregulamentações do neocapitalismo corresponde uma imensa desregulação e individualização do tempo". (LIPOVETSKY, 2004, p. 58) [grifo nosso]*

Como declara Lipovetsky (2004, p. 77), "uma das consequências mais perceptíveis do poder – o regime presentista – é o clima de pressão que ele faz pesar sobre a vida das organizações e das pessoas". Estamos num "*ritmo frenético*" que domina os currículos formativos, em tempos de concorrência globalizada com mais e mais exigências de resultado em curto prazo, "*fazer mais no menor tempo possível, agir sem demora: a corrida da competição faz priorizar o urgente às custas do importante, a ação imediata à custa da reflexão, o acessório à custa do essencial*".

Não é duvidoso que nesse contexto, a racionalidade técnica se expande em competências profissionais, dentro desse tempo reduzido e escasso. Precisamos apostar numa formação do Pedagogo menos abrangente em competências técnicas, dentro desse *tempo* instituído, mas que seja qualitativa, sólida e consistente para trabalhar a dimensão política. Isto é, que possibilite de forma integrada a dimensão técnica e profissional, à científica e ético-política.

Na universidade de estudo, o ECS é embasado pela concepção de *pesquisa* da prática social-educativa-escolar do Pedagogo, no entanto, é necessário intensificar a perspectiva política, pela participação mais efetiva, debates e reflexões das problemáticas vivenciadas em sua prática, de forma a criar uma cultura e espaços politizados em âmbito universitário/escolar. Com base nisto, pode-se afirmar que o estágio

curricular se constitui como núcleo formativo no ensino superior, principalmente atrelado à perspectiva investigativa como potencializador da docência universitária.

O estágio como potencializador da formação universitária e da perspectiva política

A educação necessita assumir a tarefa de ensinar com responsabilidade, percebendo que o sujeito se apresenta a ela como um duplo desafio: nova em um mundo estranho e em formação; e é um novo ser humano, também em formação. Este peso de responsabilidade é aliviado pela esperança que podemos ter desse mundo, esperança que reside na natalidade, pois a cada nascimento o mundo constantemente será renovado (ARENDT, 2009). Arendt acrescenta, "nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta [...]" (2009, p. 243). Por esta razão investir na educação, básica, sobretudo superior, com perspectivas ética e política, porque

> *uma sociedade de consumidores não é de modo algum capaz de cuidar de um mundo e de coisas que pertencem em exclusivo ao espaço de aparição no mundo, já que sua atitude central face a qualquer objeto, a atitude do consumo, implica a ruína de tudo o que ela toca (COURTINE-DENAMY, 2004, p. 171)*

Ademais, a perigosa unilateralidade dilacera o homem valorizando exclusivamente seu lado material, produtor e econômico, deixando-o individualista e consumista. "Ao mesmo tempo em que a universidade deve produzir competentemente conhecimentos, ela não pode descuidar do olhar crítico, da reflexão acerca do sentido social daquilo que produz" (GOERGEN, 2003, p.109).

O ECS, como parte integrante do currículo universitário, propicia essa reflexão acerca do social, da realidade política, econômica e cultural onde a instituição está inserida, no sentido de fazer com que o estagiário compreenda quão significativo é sua atuação, e de se sentir pertencente neste mundo histórico-social. O estágio não se constitui apenas pela relação teórico-prático, mas possibilita ao acadêmico a conscientização da dimensão que envolve seu presente/futuro trabalho.

Os estágios podem se constituir como um núcleo integrante do currículo universitário, propiciando aproximação com campo de atuação profissional, com a realidade social/educacional, como forma de vivenciar os aspectos que envolvem seu trabalho, tendo papel fundamental na relação teórico-prática e investigativa, e se consolida como um processo avaliativo da intenção formativa. Contudo, sempre estamos atentos as contribuições dos estágios para os acadêmicos, esquecendo os subsídios que eles trazem ao trabalho do docente universitário.

Além do caráter teórico-prático do estágio, ele possibilita a *práxis*, e contribui para a profissionalização do professor universitário no momento em que acompanha seu aluno em suas práticas. Promove não somente a conscientização do acadêmico – do presente/futuro profissional em formação – da dimensão que envolve o trabalho como pedagogo, mas propicia elementos que vão subsidiar as aulas (ensino) do professor universitário, suas futuras pesquisas e projetos de extensão, desde que observados com esse propósito. Nesse sentido, se apropriar de uma concepção de estágio abrangente, que demonstre sua perspectiva investigativa, reflexiva, técnica, ética e política. O graduando em Pedagogia, habilitado para atuar no magistério e gestão, através do estágio pode se conscientizar do seu trabalho docente e gestorial como prática histórico-social/educativa, na constituição do "outro" enquanto humano e do mundo, em âmbito escolar e/ou não-escolar. Todos os aspectos vivenciados pela prática do estágio, se problematizados, trazem elementos que vão subsidiar o ensino (básico/superior), o trabalho do professor universitário, a pesquisa e extensão.

A questão política remete ao conceito de educar politicamente promovendo "ações no diálogo, na práxis, na autonomia, na esperança, na criatividade, na justiça e na liberdade" (GUZZO, 2011, p. 51). Para Coelho, "o político constitui o próprio ser do ato educativo, enquanto ato humano e, como tal, inserido na luta concreta dos homens" (GUZZO, 2011, p. 52). Assim, a educação é um processo inerentemente político. Tanto o componente político como o ético possibilitam agir no desenvolvimento de uma visão crítica de mundo, teoricamente baseado na construção da conscientização social do homem. Os homens, por natureza, são seres políticos. "Enquanto ser político, constituindo-se cidadão, não apenas pelo nascimento nem pelos direitos legais que ali adquire, o sujeito é conduzido à cidadania a partir de sua participação ativa na comunidade, conquistando-a, portanto, por sua participação na vida pública (Idem, p. 44).

Refletir a relação do estágio e suas possibilidades interativas com o ensino (práticas pedagógicas universitárias), pesquisa e extensão, nos faz pensar no papel da universidade. Segundo Dias Sobrinho, a contradição das funções da universidade são um dos desafios que a educação superior precisa enfrentar.

> *De um lado, os valores que correspondem à formação crítica, à autonomia pessoal, à liberdade intelectual, aos projetos e visões de longo prazo, à pertinência, à perspectiva de globalidade, à construção da cidadania e do espírito público. De outro lado, as pressões imediatistas, as necessidades pragmáticas, as demandas do mundo dos negócios, as necessidades de crescimento econômico em situações de dura competitividade internacional, os apelos da ideologia do sucesso individual (2005, p. 98).*

O estágio promove esse olhar amplo da realidade tanto para o acadêmico quanto para o docente. E se instigado enriquece a docência, a pesquisa e a extensão, como destacado por Arthur (2011, p. 8), a *concepção de pesquisa no estágio* necessita ser aprofundado "*porque aí os dados coletados no estágio vão tensionar, tensionar os conceitos estudados no curso [disciplinas], ou como esses conceitos vão analisar esses problemas, e aí que tivessem [sic] reflexões, debates [...]*".

Considerações Finais

A formação para competências/habilidades está entreposta nas DCNs da Pedagogia, tentando imprimir apenas essa racionalidade na profissionalização do Pedagogo. Disso resulta a preocupação com a formação política, pois, considerando a educação uma ação que incide diretamente na coletividade, a prática do Pedagogo não se vincula apenas a processos de ensino-aprendizagem, mas também de formação do ser humano, com consequências sociais e políticas em longo prazo, por isso intensificá-la. Conceber essencial a formação política significa considerar a educação como um processo também político, uma ação que se insere na sociedade. O profissional da educação tem um compromisso social com a formação humana das novas gerações, pautada na ética, na democracia e na cidadania.

O processo formativo, logo os estágios, necessita de fundamentação de caráter científico, técnico, profissional, ético, e político. Um desafio para a *universidade* frente ao rigor da racionalidade moderna com caráter sedutor que leva o "rompimento de todas as fronteiras, até mesmo da fronteira do humano, transformando também o ser humano em objeto útil que, como qualquer outro, passa a interessar apenas neste ponto de vista, no inexorável fluxo da racionalidade calculista e utilitarista (GOERGEN, 2003, p. 107).

A formação universitária somente encontra legitimação no compromisso com a educação, na efetiva emancipação e constituição da cidadania, que faz valer todo o investimento teórico-prático. Porém, ela não pode se fundar apenas pelas dimensões profissional e técnica, mas também científica e ética e política, que significa considerar os homens sujeitos conscientes e participantes do processo histórico-social. (SEVERINO, 2007). Os estágios possibilitam isso, e pela perspectiva investigativa, trazem elementos para (re)significação/problematização junto a teoria, fortalecendo o trabalho do docente universitário. Assim, o *agir/falar/pensar* da comunidade educativa podem ser julgados/renovados mediante a reflexão teórica e debates coletivos, em busca da *práxis*. O estágio, como componente problematizador de vivências socioeducacionais, tem esse caráter potencializador/tensionalizador no processo formativo. Cabe ao professor universitário perceber tais elementos, inovando o ensino, a pesquisa e projetos de extensão.

Referências Bibliográficas

ARANHA, Maria Lucia de Arruda (2006) **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna.

ARENDT, Hannah (2009). A crise da educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva.

BRASIL (1996). LDB. **Lei nº. 9.394**.

_____ (2005). CNE. **Parecer nº 5**. Aprova as DCNs para o Curso de Pedagogia.

_____ (2006). CNE. **Resolução nº 1**. Institui as DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia.

CASTRO, Ramón Peña (2004). ESCOLA E MERCADO: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, jan./jun, p. 79-92.

COURTINE-DENAMY, Sylvie (2004). **O cuidado com o mundo: diálogo entre Hannah Arendt e alguns de seus contemporâneos**. Belo Horizonte: UFMG.

DIAS SOBRINHO, José (2005). **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Caso do Psicológico.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; GENRO, Maria Elly Herz (2009). Cidadania e práticas pedagógicas: reinvenções possíveis? In: ISAIA, Silvia et al. (Org.). **Pedagogia Universitária:** Tecendo Redes sobre a Educação Superior. Santa Maria: UFSM.

GOERGEN, Pedro (2003). Universidade e responsabilidade social. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas/SP: Autores Associados.

GUZZO, Valdemir (2011). As dimensões ética e política na formação docente. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (Org.) **Ética e Formação de Professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez.

GENRO, Maria Elly Herz (2000) **MOVIMENTOS SOCIAIS NA UNIVERSIDADE: rupturas e inovações na construção da cidadania**. Tese de Doutorado. UFRGS. Porto Alegre - Brasil.

LIPOVETSKY, Gilles (2004). **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla.

MOUFFE, Chantal (1996). **The Return of the Political**. Tradução de Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, p. 121-203.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (2003). A Universidade nos paradigmas da Modernidade e da Pós-Modernidade. IN: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas/SP: Autores associados.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena (2010). **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez.

RIOS, Terezinha Azerêdo (2011). **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez.

SAVIANI, Dermeval (2010). **Educação em Diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados.

_____ (2010). **Interlocuções Pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas, SP: Autores Associados.

SEVERINO, Antônio Joaquim (2007). **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez.

UNIOESTE (2008). **PPP do Curso de Pedagogia**. Francisco Beltrão. Resolução CEPE n° 374/2007.

YIN, Robert K (2010). **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.

10.4.

Título:

Uma política de inclusão para afrodescendentes em uma Universidade Brasileira

Autor/a (es/as):

Bragança, Maria das Graças Viana [UNIEURO - Centro Universitário]

Resumo:

O Brasil é um país de formação multicultural, mas até então as políticas existentes eram universalistas de conteúdo liberal, isso é direitos iguais para todos. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 é que o Governo Brasileiro se reconheceu como tal e passou a instituir política multiculturalista, também denominada política da diferença ou ação afirmativa ou política de cotas. Essa política contempla os grupos considerados excluídos e objetiva minimizar os conflitos e problemas gerados na sociedade. Várias mudanças ocorreram nas instituições de ensino superior brasileiras, com a implementação dessa política para afrodescendentes. Este artigo é parte de uma dissertação de Mestrado em Ciência Política e visa analisar as vantagens e desvantagens do ingresso de beneficiários no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). Realizou-se uma pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas

com 20 alunos cotistas do Curso de Pedagogia dos turnos matutino e noturno. Um dos principais resultados gerais foi o reconhecimento da identidade racial e o despertar do interesse pela cultura negra na universidade e proporcionar mudanças no ensino e na qualidade de vida das pessoas negras. Nove alunos (45%) dos entrevistados apontaram como a principal vantagem do sistema de cotas o fato de ser facilitador para os estudantes que não tiveram oportunidades de frequentarem boas escolas, no ensino básico para ingressem na UnB. Para dez alunos (50%), as vantagens das cotas iam além do ingresso e agregaram a este fato a questão da diversidade, uma vez que a universidade, com isso, tornava-se mais plural, diversificada e menos elitista. Somente uma aluna (5%) do universo pesquisado afirmou não ver vantagem no ingresso do sistema de cotas e que este estava gerando preconceito. Portanto, o mérito da política de cotas está em facilitar a inclusão dos negros e de índios. Quanto às desvantagens, foram apontados os seguintes itens: ser apenas para negro; ser desconhecida por muitos; gerar outra forma de preconceito; ser uma medida superficial e emergencial; haver pouco apoio ao cotista na UnB. Houve divergências entre as respostas dos entrevistados, o que demonstra que a política de cotas precisa ser repensada, já que é um processo novo e que ainda está em implementação, requerendo ajustes para atingir os verdadeiros objetivos. Assim, esta pesquisa se torna uma porta aberta para novas pesquisas e discussões.

Palavras-chave:

Política de ação afirmativa. Cotas. Estudantes. Inclusão.

Introdução

O termo multiculturalismo, apesar de universal, é compreendido sob diferentes pontos de vista. Os liberais pregam direitos iguais para todos, desconsiderando as diferenças e primando pela homogeneização das culturas. É fato que os indivíduos de diferentes culturas vivendo juntos absorvem, em determinado momento, valores de outras culturas (Hall, 2006).

As sociedades multiculturais são constituídas por indivíduos das mais diversas culturas e etnias, vivendo em espaços comuns e que devido às suas diferenças acarretam uma série de conflitos. Como forma de soluções para esses conflitos se apresenta a política do multiculturalismo. O multiculturalismo é um termo de uso universal. Não chega a ser uma doutrina, está em processo de construção e, portanto, recomenda

Hall (2006), deve ser usado "sob rasura"[4] O mesmo autor afirma que o tratamento diferencial acontece com a adoção de políticas de discriminação positiva ou ação afirmativa que permitem às pessoas pertencentes a grupos menos favorecidos o direito de competir por empregos e vagas nas universidades. Isso é uma situação justa em decorrência da discriminação histórica sofrida por esses grupos.

Existe atualmente um grande número de sociedades multiculturais, como por exemplo: a Grã-Bretanha, Estados Unidos da América, França, Canadá, formadas por culturas diferentes, heterogêneas. Porém, muitas delas são pautadas em princípios liberais - direitos iguais para todos sem respeitar as diferenças, sem reconhecer ou legitimar as particularidades dessas culturas.

Os movimentos organizados, tais como o movimento feminista, o movimento negro, entre outros, que vivem nessas sociedades multiculturais, lutam por uma política de reconhecimento. Encontram-se, na maioria das vezes, excluídos das políticas públicas dessas sociedades ou, se têm algum benefício, é por meio de políticas universalistas, sem levar em consideração as suas singularidades. A exigência de reconhecimento por parte desses grupos adquire certa urgência pelo fato da "suposta relação existente entre reconhecimento e identidade, esta entendida como a maneira do sujeito ver a si mesmo, com as suas características fundamentais que fazem dela um ser humano". (Taylor, 1994, p. 45). A forma como se processa o reconhecimento vai produzir efeitos que poderão ser benéficos ou nocivos às relações sociais e pessoais e na construção da autoestima desse sujeito. Taylor (1994) afirma que o reconhecimento incorreto ou não reconhecimento podem agredir, reduzir a pessoa a uma maneira que pode ser falsa, distorcida, que pode levá-la a não gostar de si própria. Portanto, o correto reconhecimento não é uma delicadeza, mas uma necessidade prioritária para todo o ser humano.

Na busca da promoção de oportunidades iguais para os grupos que sofreram ou sofrem discriminação e exclusão, as ações afirmativas têm sido adotadas na legislação antidiscriminatória de vários países. No Brasil, as ações afirmativas, como as cotas para negros nas universidades, têm por finalidade promover a sua inclusão universitária, tornando a universidade menos elitista, mais diversificada e plural, o que condiz com a real situação do país que é multicultural.

Existem vários conceitos de ações afirmativas. Um dos mais citados na literatura sobre o assunto é o elaborado por Gomes (2001)

[4] Conceitos-chave que não foram dialeticamente superados, mas que não existem outros inteiramente diferentes, para substituí-los, portanto não existe nada a fazer, senão a continuar a se pensar com eles.

> *As ações afirmativas são um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, para combater à discriminação racial, de gênero, de cor, de sexo e de origem nacional e que visam também corrigir os efeitos vigentes da discriminação praticada no passado; com tais políticas busca-se a efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. (2001, p. 40)*

Tal denominação só apareceu na década de 60, quando foi introduzida no Direito dos Estados Unidos da América. Vieira (2003) afirma que esta introdução aconteceu através da Ordem Executiva nº. 10.915, de 6 de março de 1961, de autoria do presidente Kennedy, pela qual instituiu a Comissão Presidencial sobre Igualdade no Emprego e, depois, com a decretação da Lei dos Direitos Civis de 1964 -Ordem Executiva nº. 11246 do presidente Lyndon Johnson.

A adoção das políticas de ação afirmativa representou uma "mudança de postura do Estado, que em nome de uma suposta neutralidade, aplicava suas políticas governamentais indistintamente, ignorando a importância de fatores como sexo, raça e cor" (Vieira, 2003, p.39). A justificativa para adoção dessas políticas de ações afirmativas é que essas ajudam as vítimas atingir objetivos notadamente inalcançáveis, se o combate à discriminação se limitasse às leis meramente proibitivas. Estas ações não têm apenas o objetivo de coibir a discriminação, mas também a implantação de uma maior representatividade dos grupos minoritários nos diversos campos de atividade, tanto público como privado.

No Brasil, as reivindicações por uma política de reconhecimento ou política de ação afirmativa começaram a acontecer somente na última década do século XX. Antes desse período, se limitavam a militância do Movimento Negro Unificado [MNU] e entre historiadores, sociólogos, antropólogos ao longo do século XX. Entretanto, não receberam a devida atenção por parte dos governantes, sociedade civil e empresa, porque se acreditava que não existiam diferenças entre afrodescendentes e brancos, por conta de uma falsa democracia. Atualmente, vêm acontecendo debates, aparecimento de correntes favoráveis e contra, não se restringindo somente aos grupos organizados, adentrando as universidades, levando professores, alunos e funcionários administrativos a exporem os seus posicionamentos diante desta política. Também o tema já é discutido pelos governos estadual, federal e municipal. (Bragança & Oliveira, 2005; Siss, 2003).

A Constituição de 1988 criou um clima favorável a programas de ações afirmativas no Brasil. O debate a nível nacional aconteceu por ocasião das comemorações do tricentenário da morte de Zumbi, em 20 de novembro de 1995 (Silva, 2003). O MNU realizou um ato de protesto que ficou conhecido pelo nome Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida. Nesse período, foi entregue pelos organizadores do movimento ao, então, Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um

documento falando sobre a situação do negro e um programa de ações para o combate ao racismo e às desigualdades raciais no país (Jaccoud & Benghin, 2002). Entre as mais diversas reivindicações, dois itens constantes do documento eram específicos sobre a educação: "Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, gratuita e de boa qualidade" e "Desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e as áreas de tecnologia de ponta". (MNU, 1996. p. 24).

Após esta marcha, as reivindicações da população negra passaram a contar com o apoio do governo federal e, por decisão do próprio presidente, aconteceu em Brasília o Seminário Internacional-Multiculturalismo e Racismo: O papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos, que contou com a participação de estudiosos sobre o assunto, do Brasil e dos Estados Unidos da América. O seminário serviu para a troca de experiências entre os dois países, tal como as diferenças entre o racismo existente nos EUA e o existente no Brasil. Foram debatidas medidas que possibilitassem a implementação de ações afirmativas em reparação aos danos causados aos afrodescendentes no período da escravidão e que se fazem sentir até o momento atual (Carvalho, 2002).

Todos esses fatos até aqui citados são de grande representatividade para a população negra, mas o fato de maior relevância foi a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, em 2001. Segundo Carvalho (2002), nessa conferência o governo brasileiro reconheceu a existência da discriminação racial no país e, portanto, várias ações afirmativas começaram a ser postas em prática em resposta às demandas da sociedade nacional e da comunidade internacional, agora cientes da desigualdade racial existente no país. A maior contribuição da Conferência de Durban para a questão racial, no caso brasileiro, foi o reconhecimento da existência da prática do racismo e da discriminação racial e o comprometimento, perante a comunidade internacional integrantes dessa Conferência, de por em práticas as ações consignadas no plano de ação, constantes do documento resultante da Conferência, em favor das minorias, a exemplo dos índios e negros.

As primeiras universidades públicas a adotarem o sistema de cotas foram: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, a Universidade Estadual do Norte Fluminense, a Universidade Estadual da Bahia. A Universidade de Brasília foi a primeira universidade federal a aderir à política de cotas para afrodescendentes.

A pesquisa

Objetivos

O objetivo desse artigo é apresentar uma análise sobre as vantagens e desvantagens do ingresso de beneficiários no curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da UnB.

Método

Foi utilizado o método qualitativo que, na opinião de Haguette (2005), permite ao pesquisador entender o fenômeno social estudado dentro de uma visão mais aprofundada. Bauer e Gaskel (2002) afirmam que esse método não é para contar pessoas ou opiniões, mas é apropriado para explorar o espectro das opiniões, sendo um método muito utilizado em várias disciplinas, especialmente nas Ciências Sociais. Segundo Richardson, Peres, Wanderley, Correia e Peres (1999) a metodologia qualitativa ajuda descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos, permitindo que grupos sociais expressem suas opiniões, pois dá voz ao participante. Isso permite que a análise seja realizada com maior riqueza de detalhes. Portanto, o método foi condizente para a pesquisa, que explorou e qualificou opiniões sobre o assunto em questão.

Participantes

Os alunos escolhidos para participar da pesquisa foram os que ingressaram na UnB pelas cotas para afrodescendentes (pretos e pardos) no Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, na UnB. Como se pretendia averiguar se os alunos cotistas sofriam algum tipo de preconceito por parte dos seus professores ou dos alunos não cotistas e esse tipo de fenômeno só é perceptível com a vivência, foram excluídos os alunos que ingressaram pelas cotas no primeiro semestre de 2007.

A escolha de estudantes do Curso de Pedagogia se deu pelos seguintes motivos:

a) o curso forma profissionais da educação que deverão lidar em sala de aula com a questão da diversidade e que implica em respeito às diferenças;

b) o curso é o que oferece o maior número de vagas para alunos cotistas. Esses futuros educadores, formados em Pedagogia devem ser os disseminadores da educação multicultural. O que se espera é que estejam preparados não só com teorias, mas também emocionalmente e com um elevado grau de autoestima, preparados para atuar dentro de uma nova visão.

Instrumento

Foram realizadas entrevistas em profundidade ou entrevistas não estruturadas, no período de 20 de março a 23 de abril de 2007. A entrevista não estruturada segundo Richardson et al (1999, p. 208) “procura

saber que, como e por que algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita", além de permitir uma maior proximidade e interação entre os indivíduos, um componente fundamental para a pesquisa no campo das Ciências Sociais. Essa proximidade entre o entrevistador e o entrevistado possibilita uma melhor penetração na mente e na vida dessas pessoas, uma maior interatividade entre ambas.

Utilizou-se um roteiro, dividido em três partes: na primeira parte constavam os dados pessoais dos entrevistados; a segunda parte era constituída pelas seguintes perguntas abertas:

- Você tem interesse no estudo de cultura brasileira e negra? Você procura os cursos oferecidos pela universidade?

- Você acha que o sistema de cotas contribui para a sua valorização, o seu reconhecimento como pessoa?

- Você sentiu alguma inibição em declarar-se negro no momento da inscrição no vestibular, e em outros momentos? Se positiva a resposta: o que você tem a dizer a respeito?

Foram realizadas 20 entrevistas. Esse número está de acordo com o recomendado por Gaskell (2002) afirma que a quantidade de entrevista seja entre 15 a 25. Um número maior não quer dizer que a entrevista apresentará melhor qualidade. Conforme esse autor, em determinado momento as respostas não apresentam mais novidades, é o ponto que ele chama de saturação do sentido, é hora de finalizar.

A duração de cada entrevista variou de 15 minutos a 75 minutos. Das 20 entrevistas, sete foram indicadas pelo Assessor de Diversidade e Apoio aos Cotistas, outra foi por indicação do Coordenador do Centro Acadêmico de Pedagogia, as demais foram por indicação de alguns entrevistados e outras foram através de abordagem realizadas por esta pesquisadora.

A realização das entrevistas demandou bastante tempo, paciência, persistência e controle emocional. Foi um processo árduo, devido às diversas barreiras colocadas pelas pessoas que nem sempre estavam dispostas a falar sobre suas experiências e impressões pessoais, ainda mais, para um desconhecido. Outro fator foi o tempo: as pessoas reclamavam de escassez de tempo para dar entrevistas, embora sempre procurasse fazê-la em horários sugeridos por eles mesmos, tais como: intervalos de aula, antes ou após as aulas – isso nos três turnos.

Análise documental preliminar à entrevista

Com esta análise buscou-se conhecer as regras da universidade, bem como as informações dos vestibulares anteriores em que se adotou a política de cotas. A condição exigida pela universidade para ser aluno cotista é que seja preto ou pardo. O primeiro vestibular da UnB que incluiu o sistema de cotas foi realizado no 2º semestre, em 12 de julho de 2004. Pelos dados apresentados no Boletim Informativo do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos [CESPE] 2º Vestibular de 2004, o total de inscritos foi de 27.397; desses, 4.194 concorreram pelo sistema de cotas. O número de vagas oferecidas foi de 1994, sendo 1602 para o sistema tradicional ou universal e 392 para o sistema de cotas.

Do total de vagas oferecidas desde o primeiro vestibular, pelo sistema de cotas, até o último realizado no primeiro semestre de 2007, as vagas destinadas para o Curso de Pedagogia perfaziam 105 vagas. Mas, por ocasião da pesquisa, constatou-se que 93 alunos cursavam Pedagogia; desses, 61 no período diurno e 32, no noturno. O número de vagas não ocupadas se mostrou insignificante.

Apesar de muitos alunos escolherem Pedagogia somente pelo fato de quererem ingressar numa universidade, não tem havido muita desistência ou mudança de curso, fato que deve ser creditado à boa qualidade do Curso de Pedagogia ministrado pela UnB. O Curso de Pedagogia da UnB, conforme informações do site da Faculdade de Educação da referida universidade, possibilita as seguintes habilitações: licenciatura plena em magistério das matérias pedagógicas do 2° grau, magistério para educação especial - deficiência mental, magistério para início de escolarização, orientação educacional em exercícios escolares de 1° e 2° graus e exercícios de início de escolarização.

Existiam, no Curso de Pedagogia, 1.096 alunos; destes, 724 estudavam no turno diurno, sendo que 61 eram cotistas. No turno noturno, são 372 alunos, sendo apenas 32 cotistas, conforme dados fornecidos pelo chefe da Seção de Registro de Graduação da UnB, senhor Francisco Edson S. Bacelar em 09 de março de 2007. Segundo Jaques Gomes de Jesus, assessor de Diversidade e Apoio aos Cotistas e coordenador do Centro de Convivência Negra [CCN], da UnB existiam até o 2º semestre de 2007, um total de 2100 estudantes cotistas na UnB.

A implementação da política de cotas na UnB é vista pelos seus defensores como uma medida necessária, uma vez que é um meio de permitir aos afrodescendentes ocuparem um espaço considerado elitista. Elas foram instituídas com a finalidade de incluir, mudar esse perfil exclusivo existente nessa universidade.

Conforme proposta para implementação do sistema de cotas na UnB, elaborada por José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato, recomendava o critério da auto declaração para o candidato concorrer pelo sistema de cotas. Qualquer "pessoa que se considera negro na nossa sociedade poderá inscrever-se pelas cotas; os candidatos deverão estar dispostos a assumir o ônus social de serem identificados como negros" (Carvalho, 2006, p.48). Os argumentos adotados por eles para fundamentar o critério da autodeclaração

baseiam-se nas pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], no ano de 1976, onde apareceram 135 nomes de cores. Também, a Folha de São Paulo, em 1995, em uma pesquisa, apontou um total de 148 nomes; embora, tenha havido grande diversidade, as que prevaleceram foram as cinco categorias (branca, parda, negra, indígena e amarela), as quais são utilizadas pelo IBGE, para classificar as pessoas quanto à característica cor ou raça (Carvalho, 2006).

Análise das entrevistas e resultados

Logo após a transcrição *verbatim* das entrevistas, foi realizada análise de conteúdo, levando em consideração o *corpus* de texto, que segundo Bardin (2004) são os textos obtidos a partir da transcrição das entrevistas realizadas. A escolha pela análise de conteúdo se deu porque essa permite reconstituir indicadores, cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos, e ainda compará-los entre comunidades (Bauer, 2002). O autor afirma ainda que esse método facilita a interpretação das informações coletadas através de entrevistas e, portanto, era o indicado para essa pesquisa. Esse tipo de método permite ao pesquisador realizar uma análise com riqueza de detalhes, pois as análises dos resultados não se limitam as informações descritivas, como também, é possível se agregar os gestos, a entonação da voz. A análise de conteúdo é definida como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações" (Bardin, 2004, p. 27).

Os resultados obtidos pela análise de conteúdo foram os a seguir relacionados.

1. Reconhecimento da identidade racial e o despertar do interesse da cultura: 14 estudantes (70%) responderam positivamente e seis (30%), negativamente.

2. Interesse dos estudantes pela cultura negra: 17 estudantes (85%) afirmaram ter interesse, mas somente oito deles já fizeram cursos relacionados com o tema; cinco procuraram fazer, mas alegaram que era difícil arranjar vaga na disciplina; quatro tinham problema de incompatibilidade de horário. Esse fato está retratado nas falas a seguir:[5]

> *Olha! Sempre procuro assim disciplinas que falam sobre essas coisas, cultura, porque eu estou fazendo Pedagogia e é importante para o meu curso. Mas, assim esses cursos que tem semana de extensão, eu costumo sempre pegar; diversidade cultural, eu costumo pegar. (Gloria, 20 anos, em 20.103.2007)*

[5] Todos os nomes dos alunos aqui citados são fictícios, com a finalidade de preservar a identidade pessoal.

> *Sim, inclusive eu estou fazendo um projeto que é sobre as várias culturas, que é o multiculturalismo. Porque eu gosto muito dessa área. Acho que é de suma importância para todo mundo, ainda mais, que trabalhando com pedagogia que agente vai lidar com várias pessoas, então eu acho que é importante a gente saber sim. Eu procuro. (Ana, 20 anos, 21.03.2007)*

3. Questão cultural: 17 alunos tinham interesse, mas enfrentavam o problema de falta de vagas nas disciplinas correlatas ao assunto. Além disso, as disciplinas que tratavam da pluralidade cultural, a exemplo do multiculturalismo, diversidade cultural, eram oferecidas no currículo para a área de Pedagogia da Faculdade de Educação na UnB, como disciplinas optativas.

4. Vantagens do sistema de cotas: nove alunos (45%) dos entrevistados apontaram como a principal vantagem do sistema de cotas o fato de ser facilitador para os estudantes que não tiveram oportunidades de frequentarem boas escolas, no ensino básico para que ingressem nas universidades e, no caso deste estudo, na UnB; para dez alunos (50%), as vantagens das cotas iam além do ingresso e o motivo dado foi que com isso a universidade tornava-se mais plural, diversificada e menos elitista.

5. Desvantagens do sistema de cotas: houve muitas divergências entre as respostas dos entrevistados, o que demonstra que a política de cotas precisa ser repensada; é preciso buscar mais subsídios entre os cotistas para que sejam sanados os pontos divergentes e se chegue ao consenso. Somente uma aluna afirmou não perceber vantagem no ingresso do sistema de cotas e que este estava gerando preconceito, como demonstra sua fala:

> *É uma forma de aumentar o preconceito, sim. Porque você separa um grupo de pessoas. Então, essas vagas são pra essas pessoas. Por quê? Qual a diferença? Porque é negra ela tem vaga separada pra ela? Ela não teria a capacidade de passar? Seria mais importante para aquelas pessoas que não têm condições de ter um ensino bom pra poder prestar uma prova de vestibular, do que para uma pessoa negra. Tem que colocar pra pessoas que não têm condições de fazer um 2º grau bom, de fazer um cursinho, aí sim. Mas, por causa dar cor de pele? Acho que só aumenta mesmo, o preconceito. (Rosália, em 23.03.2007, 19 anos)*

Quadro 1

Vantagens e desvantagens do sistema de cotas, segundo os alunos cotistas.

VANTAGEM	DESVANTAGEM

Dar oportunidade para aquelas pessoas que não tiveram oportunidades por razões socioeconômicas. Dar oportunidade para quem vem de escolas públicas e que, portanto teve um ensino deficitário. A presença do negro na universidade, que era mínima anteriormente. Contribuir para que a universidade se torne menos elitista, pois está dando chance às pessoas que não tiveram boas escolas entrar na universidade. Proporcionar mudanças no ensino e na qualidade de vida das pessoas negras.	Ser apenas para negro; na realidade deveria ser para alunos egressos de escola pública. O critério de ingresso; deveria ser para negro e por renda. Ser desconhecida por muitos; falta divulgação, o que faz haver muitas pessoas contra a política. Gerar preconceito. Ser uma medida superficial e emergencial; em vez de cotas, deveria haver medidas radicais no ensino básico. Haver pouco apoio ao cotista na UnB.

Fonte: elaborado pelo autor em 2007.

6. Sugestões de reformulações na política de cotas para que esse alcance o sucesso almejado: os alunos se limitaram em reafirmar o que já haviam falado sobre as desvantagens. Eles argumentaram que as pessoas que se manifestam contra as cotas e os cotistas que negam essa condição, na realidade, desconhecem o programa. Falta, segundo eles, divulgação e apoio que os permitam enfrentar as dificuldades relacionadas com a questão do preconceito como também as materiais vivenciadas por esses alunos. Isso está demonstrado na fala a seguir:

> *É... tem que ser um processo não só dentro da universidade, mas também dentro da sociedade. É você criar visibilidade dos dois lados, na sociedade e dentro da universidade. Porque enquanto tiver esse preconceito, as pessoas às vezes podem ser beneficiadas, mas deixam de comparecer, de se declarar negro porque acham que vão sofrer preconceitos. Vai ser isso, vai ser aquilo; é pra ter um acesso a essas pessoas, para informar. Eu acho que precisa disso, de informação dos dois lados, tanto para quem está dentro como para quem está fora. E assim; assistência, também. Como já falei... manter o projeto, pra depois não falar: "fez pelo sistema de cotas, entra os negros, e não ficam dois semestres, três semestres e saem, tendo uma grande taxa de evasão". É atentar a estes detalhes que às vezes passam despercebidos. Então eu acho que está faltando isso, dar uma assistência aos cotistas; e as pessoas conhecerem, para às vezes até ajudarem. (Cláudia, em 20.03.2007)*

Discussão

A posição dos alunos cotistas frente ao que eles consideram vantagem vai ao encontro da proposta de cotas implementada pela UnB, que é de tornar a universidade mais plural e menos elitista. Sobre as

desvantagens, a questão preocupante é a da permanência na universidade após o ingresso e, que, portanto, deve ser levada em consideração pelos gestores da política de cota.

É preciso haver debate não só dentro da UnB, mais também fora dela, esclarecimento às pessoas sobre tal ação afirmativa. Esse debate é necessário porque as notícias divulgadas pela mídia, geralmente, são fatos negativos. Muitos desconhecem que por trás dessa política existe um movimento social e que no passado outros também se dedicaram à causa negra, como a Frente Negra Brasileira símbolo da resistência contra o subjugo dos brancos, e o Teatro Experimental Negro que tinha como objetivo valorizar a contribuição cultural africana. (Nascimento, 2003). Por falta de conhecimento da política de cotas, os jovens, possíveis beneficiários, repetem um discurso pronto, tal qual "não vou fazer vestibular pelo sistema de cotas, porque tenho capacidade para concorrer pelo outro sistema".

Os pontos que apresentaram maiores divergências foram as desvantagens, onde as opiniões se diversificaram; uns apontaram a questão da permanência, outros a falta de conhecimento da política tanto por parte dos alunos das escolas públicas quanto da sociedade civil, desconhecimento esse que pode ser causa de preconceito.

A maior barreira percebida foi o preconceito por parte de alguns cotistas em assumir seu ingresso pelo sistema de cotas, como por exemplo, alunas que apontaram outras que sabiam que eram cotistas, mas ao serem consultadas por essas se negavam a colaborar, alegando se sentirem constrangidas por serem cotistas e que, portanto, não queriam ser entrevistadas. Isso tornou o processo mais longo do que o esperado. Percebeu-se que alguns alunos não queriam ser reconhecidos na condição cotista. Aqui se encontra um grande problema, pois esses alunos serão os futuros professores que irão trabalhar em escolas numa perspectiva multicultural, porém se eles não se aperfeiçoarem dentro desta perspectiva, então continuará o impasse.

Considerações finais

Pelos resultados das diversas pesquisas, realizadas na década de 50, ficou evidenciada a existência de preconceito e discriminação racial contra a população negra e que as relações entre negros e brancos não eram harmoniosas, como afirmou Freyre (1963). Também pesquisadores que dedicaram seus estudos às relações raciais comprovaram por meio de dados estatísticos que esse preconceito existe, sendo a cor um fator preponderante.

Mediante essa constatação, os movimentos negros contemporâneos passaram a reivindicar políticas pontuais em benefício dessa população, visando a reversão desse quadro de desigualdades. Os resultados positivos dessas lutas travadas pelo movimento negro frente aos poderes constituídos, no Brasil, tiveram

como marco a Conferência de Durban, pois somente após a sua realização começaram a ser implementadas as políticas de ações afirmativas em diversas áreas - saúde, trabalho e educação.

A que tratamos neste artigo foi a política de cotas implementada em algumas universidades brasileiras, especialmente na UnB, no segundo semestre de 2004. Essa política visava promover a inclusão dos afrodescendentes no contexto universitário, que, até então, eram em número insignificante.

Esta pesquisa veio, com os seus resultados formais fornecer informações valiosas sobre a política de cotas, agora não mais provenientes de pessoas que se posicionam a favor ou contra, sem o devido conhecimento, mas pelos próprios beneficiários do sistema, que afirmaram ser ela responsável pelo reconhecimento da identidade racial, pelo despertar do interesse da cultura negra na universidade. Afirmam ser esta um facilitador para os estudantes que não frequentaram boas escolas no ensino médio, ingressarem na Universidade de Brasília [UnB], tornando a universidade mais plural.

As desvantagens apontadas dão subsídios para que essa política seja repensada, reajustada para atingir os seus objetivos. Assim, esta pesquisa se torna uma porta aberta para novas pesquisas e discussões.

Referências bibliográficas

Bardin, Laurence (2004). *Análise de conteúdo*. (L. Antero Reto & A. Pinheiro Trad.). Lisboa Edições 70.

Bauer, Martin W (2002). Análise de conteúdo clássica: Uma revisão. In Martin W Bauer & George Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático (*pp.189-217). Petrópolis: Vozes.

Bragança, M. G. V, & Oliveira, Z. M. F. (2005). Educação inclusiva: significado e realidade. *Linhas Críticas, 11 (21)*, 217-227.

Carvalho, José Jorge (2006). *Inclusão étnica e racial no Brasil: A questão das cotas no ensino superior.* São Paulo: Attar Editorial.

Carvalho, J. J.de, & Segato, R. L. (2002*). Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília.* [Mimeo]. Universidade de *Brasília*, Brasília, Df.

Constituição *da Republica Federativa do Brasil DE 1988*. (2006). Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.

Freyre, Gilberto (1963). *Casa grande & senzala. Brasília*: UnB.

Gaskell, George (2002). Entrevistas individuais e grupais. In Martin W Bauer & Gaskell George (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp.64-89). Petrópolis: Vozes.

Gomes, Joaquim Benedito Barbosa (2001). *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade* (*O direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA*). Rio de Janeiro: Renovar.

Haguette, Teresa Maria Frota. (2005). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes

Hall, Stuart. A questão multicultural. In. SOVIK, Liv (Org.), *Da diáspora*: Identidade e mediações culturais (pp. 49-94). Belo Horizonte: UFMG, 2006.

Jaccoud, Luciana & Beghin, Nathalie (2002). *Desigualdades raciais no Brasil: Um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA.

Movimento Negro Unificado [MNU] (1996). *Por uma política de combate ao racismo e à desigualdade racial: marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida*. Brasília: Cultura Gráfica e Editora Ltda.

Nascimento, Elisa Larkin (2003). *O sortilégio da cor*: *Identidade, raça e gênero no Brasil*

(p. 251). São Paulo: Summus.

Richardson, R. J., Peres, J. A. S., Wanderley, J.C. V., Correia, L., & Peres, M. H. M. P. (1999). Métodos quantitativos e qualitativos. In: R. Jarry Richardson., J. Augusto de Souza Peres., J. Costa Vieira Wanderley, L. Martins Correia Peres & M. de Holanda de Melo Peres (orgs), *Pesquisa social: Métodos e técnicas* (pp. 70-89). São Paulo: Atlas.

Siss, Ahyas. (2003) *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: Razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartel.

Taylor, C. (1994). A política de reconhecimento. In: C. Taylor, K. Anthony Appiah, J. Habermas, S. C. Rockefeller, M. Walzer & S. Wolf (Eds). *Multiculturalismo: Examinando a política de reconhecimento* (M. Machado, Trad.). (pp. 45-94) Lisboa: Instituto Piaget.

Universidade de Brasília-Cespe (2004). Boletim informativo: 2º vestibular. Retirado em agosto 29, 2006, de.

http://www.cespe.unb.br/vestibular/arquivos/2004-2/BOLETIM_INFORMATIVO_2_VEST_.PDF

Vieira, A. L.C. Política de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política (2003). In: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva & Valter Roberto Silvério (Orgs.), *Educação e ações afirmativas: Entre a injustiça simbólica e a justiça econômica* (pp. 81-96). Brasília: INEP, 2003.

10.5.

Título:

Educação do professor: um processo contínuo de construção individual e coletiva da profissão

Autor/a (es/as):

Burko, Anamaria Durski Silva [Pontifícia Universidade Católica do Paraná]

Resumo:

O artigo trata da educação docente, de uma perspectiva que a compreende como processo permanente de construção individual, subjetiva e coletiva da profissão, no contexto da prática pedagógica. O estudo de natureza qualitativa, originado na cogitação em torno de questões atinentes à metodologia de ensino e traduzidas na clássica, básica e necessária indagação: - "como posso ensinar melhor os meus alunos?"- tem como objetivo trazer à consideração e posterior análise, o que os 92 alunos dos cursos de Ciências Contábeis e Serviço Social da Universidade disseram acerca do que para eles representa condição facilitadora da sua aprendizagem na disciplina de Direito, e que se traduz, didática e pedagogicamente, em termos de meios de ensino, sugeridos e já empregados na organização e no encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem, pela professora e seus alunos. No espaço político e interativo da aula, propiciador privilegiado de troca de informações e de negociação intersubjetiva de significados, essas representações discentes traduzem pensamentos e mesmo conceitos acerca de seu próprio desempenho e da atuação docente "mais favorável" à sua aprendizagem. Nesse sentido, oferecem indicativos relevantes à professora, no processo continuado de formação profissional, na permanente revisão crítica da própria atuação frente às exigências que não só o ensino e a educação superior se lhe impõem, como a prática social/educativa exige: postura profissional no mínimo honesta, de quem assume um compromisso com a educação/formação do homem. Articular as idiossincrasias discentes à teoria das representações sociais ratificando a sua importância como instrumento confiável à compreensão e à análise do que dizem acerca do aprender e do ensinar, aceitar como pertinente o peso dessas opiniões no desenvolvimento do processo de formação continuada da professora, constitui a problematização originária da produção deste trabalho.

Palavras-chave:

Formação continuada do professor. Representações. Prática pedagógica.

Introdução

O conteúdo deste artigo constituiu-se no contexto da ainda incipiente experiência adquirida como advogada-professora de disciplinas jurídicas, ministradas em cursos superiores de bacharelado na Universidade.

Ao longo de dez anos de magistério, a prática docente transformando-se cada vez mais em prática pedagógica, impeliu a agente dessa ação, ao redimensionamento de um desempenho que a princípio revestia-se de uma aparência simplificada, nunca descompromissada, porém, não suficientemente atenta às questões que circulam em torno do eixo: - como é que eu posso fazer para facilitar, para descomplexificar, o encontro da natureza lógica do conhecimento científico com a estrutura psicológica do aluno? Afinal, esta é uma questão que se situa no contexto do ensino-aprendizagem, e o professor deve conceber este fenômeno de alguma forma, seja o que ensina um futuro bacharel, e o faz visando a aprendizagem do aluno, seja o docente que ensina nos cursos de licenciatura. Esta é a postura, no mínimo honesta, de quem, como docente no ensino superior tem compromisso com a educação, com o aluno e com a sociedade.

Toda a ação em ensino está e deve ser colocada ao nível de parâmetros teóricos, para *checar os achismos.* É para isto que serve a teoria:- para possibilitar compreensão, explicação e até mesmo predições sobre possíveis resultados, embora seja necessário ter-se claro que a teoria educacional não estabelece axiomas.

A teoria surge em relação ao existente, e sempre que houver perplexidade, insatisfação e mesmo curiosidade a suscitar reflexão sobre o que se está fazendo ou projetando executar, busca-se em parâmetros teóricos uma possível elucidação para o impasse criado:- no caso em pauta, originado pela revisão crítica ao próprio desempenho, frente à complexidade da prática profissional no magistério superior, que se pretende cada vez mais pedagógica.

A postura docente acima revelada, quando partilhada com pares em situação de formação acadêmica semelhante, visando interlocução, nem sempre encontra receptividade quanto aos propósitos relativos à procura de uma formação continuada do professor na área pedagógica. O argumento usado para desabonar tais intentos, parte de uma idéia já petrificada, de que aluno de curso superior tem de "correr atrás", "virar-se sozinho"; origina-se também no senso comum empedernido de que "ensinar é transmitir conhecimento", de que "a matéria foi dada", "o programa foi cumprido" e de que "aprender é com o aluno". A ratificar este posicionamento diz Anastasiou (2001, p.68):

> *Apesar de todas as pesquisas já efetivadas sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência, incluindo a educação superior, ainda encontramos como predominantes os currículos organizados por justaposição de disciplinas, a figura do professor repassador de*

> *conteúdos curriculares – muitas vezes fragmentados, desarticulados, não significativos para o aluno, para o momento histórico, para os problemas que a realidade nos põe, e tomados como verdadeiros e inquestionáveis, [...] deixando muitas vezes a universidade de cumprir seu papel de provedora de possibilidades de processos de construção do conhecimento.*

Uma sondagem de opinião feita por meio da aplicação de uma espécie de questionário com treze questões, elaborado pela professora, "visando identificar como está se dando a relação entre os alunos e a matéria de Direito", em turmas de 1º e de 2º anos, respectivamente, dos cursos de Ciências Contábeis e de Serviço Social da Universidade, contribuiu para confirmar o entendimento de que para ensinar, visando a qualidade da formação do profissional, não basta transmitir informações aos alunos. Dentre os 92 instrumentos aplicados, as respostas à questão de número 04:- "As aulas se tornam mais interessantes para mim, quando..." foram completadas pelos alunos, em termos que destacam a importância dos aspectos: interesse em aprender; motivação; participação do aluno nas aulas; interação professor/aluno e com a matéria; dinamismo docente; debates associando o conteúdo à prática; diálogo entre alunos e o professor; formas diferenciadas de ensino; compreensão alcançada pela explicação docente; oportunidade de discussão em grupo; esquemas no quadro; relação com a prática; meios variados de ensinar e não só falar; estudo de temas em duplas; apresentação de trabalhos; exemplificação; associação da teoria com fatos reais; utilização do Direito no dia-a-dia; eu vejo que estou aprendendo; a metodologia é diferenciada dos demais professores; a professora faz uma abordagem prática; pede pesquisa prévia; não dá muito conteúdo de uma vez; há troca de experiências e todos se comunicam; surgem dúvidas que podemos sanar em classe; a professora fala de maneira que se possa entender; o conteúdo é passado de forma clara, organizada e objetiva por meio de explicações. À questão de número 01:- "Quando eu soube que a disciplina de Direito integraria o currículo do Curso, eu pensei que..." houve unanimidade da parte dos alunos em dizer da importância de aprender os conteúdos da matéria, visando seu futuro desempenho profissional.

Outras questões foram formuladas aos alunos, e dizem respeito à: apresentação do programa da disciplina, às dificuldades para aprender, à relação entre a disciplina e a prática profissional (o que pensam), à avaliação da aprendizagem, ao valor que atribui à disciplina para a sua formação, aos trabalhos de equipe, às expectativas quanto ao curso escolhido, ao papel da INTERNET em seus estudos e pesquisas, ao seu pensamento em relação à Universidade. Embora as respostas a estas questões contenham importantes indícios didáticos e pedagógicos, com potencial para promover reflexão docente sobre a própria prática e encaminhar procedimentos didático-pedagógicos, para efeito da produção deste texto, por hora deixa-se de lado o seu conteúdo.

Quando se fala em formação pedagógica para bacharel, entende-se esta modalidade da educação docente como uma formação complementar, necessária à sua atuação como professor, em dada situação de ensino. Tal entendimento parece ser contraditório, uma vez que não há no bacharelado, uma formação pedagógica inicial a ser complementada, o que leva à depreensão de que a complementaridade didático/pedagógico, buscada comumente em cursos de pós-graduação lato sensu, constitui na realidade, o início de uma possível trajetória formativa rumo à profissionalização docente.

Entretanto, seja considerada inicial ou continuada, as iniciativas de formação de base pedagógica para o bacharel professor do ensino superior, quando existem, são isoladas e geralmente sem continuidade, a não ser quando se considera que tal continuidade de estudos, visando complementar a formação docente, possa se dar pela participação do bacharel em uma variada gama de cursos de atualização e aperfeiçoamento na área educacional, ofertados na Universidade e em outras instituições educacionais formais e informais. Esta compreensão, analogamente, traz à tona a idéia de currículo escolar, na acepção de categoria que abarca a diversidade de saberes, experiências e situações diferenciadas, chanceladas pela escola, a concorrer para a aprendizagem. Ratifica assim, o entendimento de que a formação docente é processo educacional que se constrói e se reconstrói, permanentemente, pelo concurso de múltiplos fatores no âmbito da prática educativa, e que encontra na prática profissional um espaço muito favorável à produção de conhecimento e à formação continuada.

A temática relativa à formação de bacharéis professores para a educação básica é um assunto bastante pesquisado e sobre o qual se tem produzido vasta literatura. Sobre a formação de professores para o ensino superior a produção científica é mais escassa, parecendo ainda, haver um consenso tácito que para ser professor basta ser um bom profissional na sua área de formação, especialista em determinada área e campo de conhecimento.

A LDB 9394/96[6] determina que a formação do professor para o ensino superior deverá se dar em cursos de nível de pós-graduação. Entretanto, estes cursos que especializam ainda mais o profissional em sua área de formação – o que também é necessário ao desempenho docente -, deixam a desejar na área de formação pedagógica. Dá-se preferência à formação de pesquisadores, em detrimento da formação pedagógica, estabelecendo uma rígida separação entre ensino e pesquisa. No entendimento de Ribeiro Jr.

[6] Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

(2001, p. 12) é preciso superar a percepção do pedagógico como instrumental, concebendo-o como espaço de reflexão, e mesmo como objeto de pesquisa.

São muitas as manifestações de alunos sobre professores que sabem o conteúdo mas não sabem "passar a matéria", o que não raro acontece, mesmo entre professores licenciados, supostamente instruídos pedagogicamente.

Assim, a formação didático-pedagógica no ensino superior parece incentivar a reprodução e permanência de um sistema mais preocupado com o ensino do que com a aprendizagem, tratando esses fenômenos de forma dissociada, como se fizesse sentido, pedagogicamente falando, planejar o ensino sem visar aprendizagem:

> *Não se tem consciência na prática de que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação e que nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores. (MASETTO, 1998, p. 12)*

É urgente uma revisão na forma de conceber a metodologia de ensino, cuja concepção transcende a linearidade do esquema: "quem ensina o quê, para quem, onde", produzindo relações de múltiplas direções. A reflexão sobre a própria história, os retratos da relação pedagógica, a percepção de uma agência docente calcada nos valores do intelecto são fatores decisivos para esta revisão. Quantas novas possíveis relações torna-se possível estabelecer, quando se considera para além de um sujeito que aprende, um sujeito que ensina e um conhecimento a ser aprendido/ensinado.

A formação de quadros decentes para o ensino superior – em cursos que não são de formação de professores – até recentemente não era objeto de preocupação, pois exigia-se do professor que ele fosse graduado no bacharelado e que exercesse a profissão.

> *Essa situação se fundamente em uma crença inquestionável até bem pouco tempo, vivida tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada a aceitar o convite: quem sabe, automaticamente, sabe ensinar. (MASETTO, 1998, p. 11)*

Em oposição ao entendimento referido, sabe-se hoje que para formar um professor, não basta apenas que ele tenha conhecimentos específicos de sua área de formação. Por outro lado, ingênuo seria pensar que o simples fato de cumprir uma determinada carga horária de disciplinas pedagógicas, possa se constituir em acréscimo significativo à formação profissional de um professor. Para muito além de uma credencial para

lecionar, obtida muitas vezes em processos de informação pedagógica aligeirada e superficial, - é condição necessária ao exercício do magistério o conhecimento científico dos princípios pedagógicos que fundamentam a ação de ensinar para que o aluno aprenda. Mas, sobretudo, faz-se necessário que o graduado, aspirante à carreira docente assuma uma responsabilidade social/histórica que vai além de um simples cumprimento de atos regimentais, por mais rigorosamente que o faça. A formação continuada que poderá "fazer a diferença" nem sempre consiste em um extenso *curriculum vitae*, por mais que a Academia supervalorize quem o detém, mesmo porque esse é um fator de projeção das instituições no cenário competitivo das assim chamadas instituições de ensino superior. A formação acima referida só se concretiza pela decisão pessoal, intransferível, de comprometer-se, inicial e continuadamente com a construção da própria educação, na dimensão humana e transcendental da consciência e do respeito à sua própria história e à do seu semelhante, que no espaço da sala-de-aula é o homem-aluno-educando. Os aspectos formativos dos alunos não poderão ser descurados pelo professor. A sua formação para o trabalho digno e para a cidadania consciente são bens aos quais têm direito, sob pena de alienação e desencaminhamento social. É preciso que o professor tenha uma visão do aluno/homem em sociedade como um sujeito histórico determinado socialmente, mas também determinante desta mesma sociedade, em sua unidade razão/emoção, corpo/espírito, intelecto/sentimento, unidade esta que quanto mais harmoniosa for, mais possibilidade de libertação oferecerá ao homem.

> *Repensar a sociedade por meio da educação e através dela repensar o ensino do Direito num contexto de complexidade significa aceitar o desafio de romper com uma tradição de classificação dos personagens que atuam no cenário da academia e dos conhecimentos e dos valores que ela promove. (RIBEIRO JR., 2001, p. 16)*

Desenvolvimento

Retomando ainda alguns aspectos técnicos da questão, quando se fala em qualificação pedagógica para professores do ensino superior, é importante recordar a menção inicial feita nesse artigo em relação a formação inicial e continuada. Quando é continuada, ótimo! Entretanto, percebe-se que a formação pedagógica oferecida (após a graduação) para bacharéis professores do ensino superior com o objetivo de qualificá-los didática e pedagogicamente, muitas vezes é a primeira a ser oferecida . "A qualificação dos professores não é estimulada como deveria" (RIBEIRO JR., 2001, p. 39).

Segundo o Censo da Educação Superior de 2009, existem no Brasil 307.815 docentes atuando no ensino superior de graduação e pós-graduação. Dentre os professores que trabalham no ensino superior, há os insatisfeitos com sua atuação porque "sentem falta de didática para ensinar melhor" (RIBEIRO JR., 2001,

p. 40-41). Também se observa, na literatura e nas conversas com alunos de IES, críticas quanto à didática dos professores universitários.

> *Muitos professores aprendem seu ofício por meio de cursos que não estimulam a disciplina intelectual. O modelo de ensino é mera reprodução de um conhecimento presente nos livros de específicos da área (muitas vezes já defasados e com uma temática distante das discussões mais atualizadas). Além disso, é importante ressaltar, mormente no ensino do Direito, que grande parte dos professores desconhece o mínimo de didática, e mesmo de metodologia do trabalho científico. (RIBEIRO JR, 2001, p. 38)*

É difícil responder quais são os saberes pedagógicos que podem contribuir e alicerçar uma prática docente.

Muitos acreditam que dicas de como agir e um "receituário", baseado em um rol de necessidades apresentadas pelos discentes, seria o suficiente para resolver questões emergentes do trabalho educacional-formal. Nesses casos, entretanto, a sobrevinda de acontecimentos diferentes, conduziria novamente o docente à insegurança em sua prática. O que se faz necessário ao docente é a apropriação "de saberes que lhe permitem resolver, na prática, no cotidiano, o desafio de exercer suas atividades docentes com criatividade, com inovação, com pertinência e domínio das situações recorrentes" (FRANCO, 2009, p. 11).

Considerações Finais

> *Que cada um interrogue aqui a sua memória e lhe pergunte que conserva ela, de fato, das recordações relativas à numerosa prole de professores que contribuíram para a sua educação. Algumas apagaram-se sem deixar rastro, e dos outros, daqueles cuja imagem subsiste, nem todos permanecem do mesmo modo. Lembro-me de fulano ou sicrano que me ensinou matemática ou inglês. Lembro-me, ou melhor não me lembro: ficou-me um pouco de inglês, um pouco de matemática e a imagem esbatida de um rosto, a silhueta dum bom homem que exercia honestamente a sua profissão. Outros deixaram-me uma recordação mais viva: esqueci quase tudo das aulas de história, de francês ou de latim que davam, mas vejo ainda certos gestos, certas atitudes, ouço ainda uma ou outra frase que dizia ou não respeito à aula, mas que me pareceu justa e me fez refletir, ficou-me o peso de uma zanga ou duma indignação memorável. Finalmente, outros, poucos, permanecem vivos e presentes em mim: a personalidade deles marcou-me, porque nos encontramos, nos enfrentamos, nos estimamos, talvez mesmo secretamente nos amamos. Vivos ou mortos, por mais que estejam, vivem em mim até a morte. (GUSDORF, 1978, p. 58)*

A fala sobre saberes didático-pedagógicos importantes ao desempenho profissional do bacharel professor implica considerar que antes de ser professor, este mesmo indivíduo foi aluno e que todas as pessoas que passaram pela escola guardam memórias de suas experiências, - boas ou más -, e têm com certeza, lembrança de mestres que consideravam bons professores.

A experiência como aluno influencia a atuação do indivíduo quando este se torna professor, pois enquanto foi aluno elaborou consciente ou inconscientemente registros de como agir, baseados em exemplos e vivências – boas e más - em sala de aula. Memórias, experiências e vivências fazem a história e constituem currículo. Logo, podem constituir-se (ou não), como uma base para formação educacional, sobre a qual o profissional do magistério fundamenta, inicia e continua a sua formação.

Referências bibliográficas

Anastasiou, Léa das Graças,C (2001). Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: Elementos de uma Trajetória. In:Castanho, Sérgio e Castanho, Maria Eugênia (Orgs.). Campinas, SP: Papirus Editora.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

Brasil. Ministério da Educação. Resumo Técnico Senso da Educação Superior 2009. Brasília: INEP, 2010. Retirado em Junho 10, 2011 de www.mec.gov.br.

Franco, Maria Amélia Santoro (2009). Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. *Cadernos de Pedagogia Universitária USP São Paulo, vol. 10*. Retirado em Agosto 17, 2011 de http://www.prg.usp.br/site/images/stories/arquivos/caderno10.pdf.

Gusdorf, Georges (1970). *Professores para quê?* Lisboa: Moraes.

Masetto, Marcos Tarciso (1998). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: Masetto, Marcos Tarciso. *Docência na universidade* (pp. 9-26). Campinas: Papirus.

Ribeiro Jr., João (2001). *A formação pedagógica do professor de Direito: Conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do Direito.* Campinas, SP: Papirus.

10.6.

Título:

Inovação curricular a partir do programa de consolidação das licenciaturas

Autor/a (es/as):

Castro, Leonardo Villela de [Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro]

Resumo:

O texto tem como objeto de análise os relatos das oficinas desenvolvidas no âmbito do projeto Tecnologias, Informação e Comunicação e Transversalidade: Arte, Ciência e Cotidiano. Parte de uma reflexão inicial sobre a política pública atual para a formação de professores a partir da contextualização da definição das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, tendo como ponto de chegada o projeto citado, problematizando o excesso de disciplinas, conseqüência do documento citado. Em seguida, analisa os relatos de todas as ações desenvolvidas ao longo do ano de 2011, destacando destes as práticas capazes de ampliar a formação cultural dos alunos, bem como a relação destas no cumprimento dos objetivos propostos, principalmente o estabelecimento de vínculos dos conteúdos abordados com a realidade social dos alunos. A análise também procura os vínculos entre as diversas áreas, as possíveis aproximações entre as práticas. Investiga também os conhecimentos construídos pelos alunos a partir de entrevistas realizadas com aqueles que participaram dessas oficinas. Nesse sentido, o currículo é entendido como práxis pedagógica em constante processo de recriação, sendo o presente trabalho mais um dos elementos que contribuirá para futuras mudanças. Conclui o trabalho com reflexão sobre a ampliação do alcance das modificações curriculares nos cursos de licenciatura da instituição, a partir das disciplinas pedagógicas específicas e do diálogo com o corpo docente destes cursos. A principal contribuição do texto é a busca por uma produção curricular mais próxima das necessidades de aprendizado dos alunos, futuros professores, no sentido de construírem uma visão global do conhecimento, integrando saberes e usando os mesmos para compreender e atuar na transformação dos espaços sociais em que atua.

Palavras-chave:

Oficina, práxis pedagógica, mudança curricular.

Introdução

O presente artigo é fruto da análise de relatos de atividades desenvolvidas no âmbito do Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCENCIA), implementado pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Professores do Ensino Superior (CAPES) em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Este programa vem sendo desenvolvido na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) através do Projeto intitulado Tecnologias da Informação e Comunicação, Transversalidade: Arte, Ciência e Cotidiano (TIC TAC), sob a responsabilidade do curso de Pedagogia da instituição.

Este projeto teve início no ano de 2011 e os relatos, objetos desse artigo, são relativos às oficinas realizadas ao longo desse ano. Foram escolhidos 5 desses relatos, e o critério para essa seleção foram: a quantidade de alunos participantes dessas atividades e a produção e/ou ampliação do capital cultural (Bourdieu) dos participantes.

A forma de ação privilegiada pelos docentes responsáveis pelo projeto foi o de oficinas de caráter interdisciplinar, entendendo que os professores em formação no curso de Pedagogia, preferencialmente, mas também em outros cursos de licenciatura, serão exigidos a atuar dessa forma nas escolas da educação básica nas quais trabalharão.

Além dessa exigência, influiu de maneira decisiva para a escolha desse formato a realidade sócio econômica e cultural dos alunos do curso, como está descrito no projeto, de forma breve mas decisiva:

> *Nesse sentido, é importante destacar que o conjunto de nossos estudantes é constituído em sua maioria por mulheres: que trabalham, muitas vezes, em dois turnos; residem na periferia da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e por isso consomem de seu dia cerca de 3h para se deslocaram e ainda não têm acesso a equipamentos culturais que na cidade do Rio de Janeiro se localizam em sua grande maioria no centro e na zona sul; pertencem a uma estratificação social com baixo poder aquisitivo de bens culturais e utilizam seus momentos de lazer para o estudo. (Projeto TicTac, p.9)*

O principal objetivo do projeto é desenvolver o espírito crítico dos alunos, direcionado principalmente às possibilidades de inovações curriculares e metodológicas no cotidiano das ações escolares. O grupo responsável assumiu, portanto, os desafios de, em primeiro lugar, provocar a sensibilização dos alunos em relação às dificuldades relacionadas às propostas curriculares vigentes hoje nas escolas públicas da educação básica na cidade do Rio de Janeiro. Em segundo lugar, problematizar as condições de produção

curricular no cotidiano escolar, a partir das experiências vividas nas oficinas, e elevar as condições coletivas e individuais para essas inovações curriculares que se desejam alcançar.

Os objetivos desse artigo são: captar as possíveis mudanças que possam estar sendo efetivadas nos sujeitos partícipes dessas oficinas, tanto professores como estudantes e discutir as possibilidades dos relatos de experiência enquanto gênero discursivo.

As questões que surgiram ao longo do ano e que motivaram o artigo foram as seguintes: Houve transformações na visão de docência dos alunos a partir das oficinas? Se houve, quais as mais significativas? Que contribuições podem surgir do gênero relato de experiência para o campo da produção científica na educação?

O artigo inicia por uma reflexão teórica metodológica, centrada na problematização sobre a linguagem e a produção discursiva dos docentes e alunos. A partir do entendimento da linguagem como formadora dos sujeitos (Bakhtin) e atividade fundamental para a própria constituição das civilizações humanas (Foucault), analisam-se os discursos produzidos pelos sujeitos, com o objetivo de apontar quais os sentidos de mudança que estão presentes nos mesmos. Além dessa compreensão, há uma discussão necessária sobre o conceito de práxis pedagógica, que está subjacente às diversas oficinas realizadas ao longo do ano.

Após estas reflexões teóricas, inicia-se uma reflexão sobre o contexto de produção e de circulação de tais discursos, de acordo com o método da Análise Crítica do Discurso (ACD), conforme definido por Fairclough (2008). Nesse sentido, torna-se obrigatória uma descrição das atuais condições do próprio exercício da docência em muitas das universidades públicas brasileiras, e na UNIRIO, em particular, afinal todas essas condições interferem decisivamente nas etapas do projeto, desde sua elaboração até os relatos finais colocados a disposição dos fomentadores do programa.

O artigo termina com as conclusões das análises e tenta apontar possíveis caminhos a serem trilhados pelos professores responsáveis pelo programa, bem como sobre outras possibilidades de articulação deste com outros programas que estão sendo desenvolvidos atualmente na instituição. As dificuldades de articulação destas diferentes iniciativas nos levam, obrigatoriamente, à conjuntura atual do exercício da docência, onde há uma contradição básica entre as exigências que se fazem aos professores e as condições efetivas para que tais exigências se cumpram. Neste sentido, o artigo pretende trazer contribuições para as discussões ora travadas nas universidades brasileiras a cerca da carreira docente e do próprio papel social dessa instituição.

Sujeito, linguagem, e análise crítica do discurso

Sujeito e Linguagem

Somos seres que nos constituímos na e pela linguagem. Desde nosso nascimento os atos e palavras a nós dirigidos vão nos enformando, como afirma Bakhtin (2006), o que é corroborado por Vigotsky (2001) ao longo do seu estudo sobre as relações entre o pensamento e a linguagem. Ambos sustentam a ideia de que os outros formam minha identidade a partir das palavras que a mim dirigem, como se referem ao que sou e faço. É por meio da relação com o outro que me constituo como ser humano. É com a linguagem e através dela, portanto, que nos constituímos e criamos o mundo. Podemos considerar que o ato discursivo é o que nos caracteriza como humanos.

Esta colocação nos leva à ideia de que somos constituídos a partir destes discursos ao longo de nossas trajetórias. Foucault, na Ordem do Discurso, amplia ainda mais essa noção ao refletir sobre o que pode provocar a atividade discursiva:

> *inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina; inquietação de supor lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades. (2010, p.8)*

Pelo contexto da afirmação, considero que o autor entende que o discurso foi elemento fundamental no processo civilizatório uma vez que permitiu a redução do que chama de asperidades, que podem ser entendidas como as disputas, que não cessaram mas assumiram outras formas ao longo do tempo. Representa, portanto, a passagem da barbárie para a civilização, realizada mediante as diversas ações que denomina, todas produções discursivas elaboradas ao longo da história.

Foucault considera ainda que as formas discursivas foram, também, utilizadas como objetos de repressão e de enquadramento dos sujeitos, de formação das subjetividades requeridas pelos sistemas políticos através de mecanismos de interdição, de separação e de rejeição. Chego então à noção de que os discursos dos sujeitos são ações, por provocarem transformações nos outros sujeitos e, de forma mais ampla, na sociedade da qual fazem parte. Morato é mais categórica nesse sentido, pois amplia essa noção do discurso para a linguagem:

> *A linguagem não está ligada à ação ou ao outro, ela é a ação. A linguagem incorpora o outro e as circunstâncias sociais da interação como seus elementos constitutivos. (2009, p. 340)*

Esses processos de produção discursiva, no entanto, não são previsíveis nem lineares, uma vez que a própria linguagem permite a cada sujeito elaborações diferenciadas, construções inovadoras que vão, ao longo do próprio processo social, provocando modificações nos significados em jogo. São, no entanto, produções polifônicas, por carregar, cada uma delas, as vozes dos demais sujeitos, ou seja, na medida em que o discurso do outro me constitui, isso também aparece e toma corpo na minha produção discursiva, mesmo que modificado.

Análise Crítica do Discurso

O entendimento anterior, entre outros, levou, de acordo com Pedrosa, alguns autores à formulação da Análise Crítica do Discurso (ACD), que nasce da necessidade de se conceber uma forma de ciência crítica que busque compreender as relações de dominação, discriminação, poder e controle percebidas e estudadas através das formas como estas se apresentam nos textos e práticas sociais das situações estudadas.

Para essa análise, os conceitos de sujeito, discurso, contexto, interação dialógica e ideologia são ferramentas indispensáveis. Como afirma a autora:

> *A constituição discursiva de uma sociedade decorre de uma prática social que está, seguramente, arraigada em estruturas sociais concretas (materiais), e, necessariamente, é orientada para elas, não de um jogo livre de ideias nas mentes dos indivíduos. (2011, p.3)*

Perceber essa orientação, as práticas sociais que as sustentam e as relações que estão sendo propostas para os sujeitos que estão convivendo nessas estruturas sociais é a tarefa de quem se propõem a trabalhar com esta abordagem.

Isto coloca as produções discursivas como necessariamente portadoras de conflitos ideológicos, uma vez que são fruto de contextos onde esses estão presentes e se posicionam, de formas variadas, em relação aos mesmos. Por considerar essas produções como práticas sociais, a autora afirma, a partir de Fairclough, que é necessário considerar os seguintes elementos aí incluídos: atividade produtiva, meios de produção, relações sociais, identidades sociais, valores sociais, consciência e semioses.

Ainda segundo esse mesmo autor, um conceito importante para esta formulação é o de genro do discurso, conforme formulado por Bakhtin e sintetizado por Fairclough como:

> *Um conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente representa, um tipo de atividade socialmente aprovado (...) e implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos. (2008, p.161)*

Seguindo nessa trilha chega à questão do estilo, elemento de inovação nos gêneros por serem as peculiaridades de cada autor. Tentaremos verificar, portanto, nos diversos trabalhos dos professores, se há uma estabilidade em seus relatos que possa configurar um gênero discursivo, além de verificar se, dentro dessa estabilidade, podemos captar diferenças de estilo e, o mais importante, o que nos mostram todos esses elementos em relação às práticas pedagógicas em construção entre os docentes e discente, e como estes últimos projetam suas futuras ações no campo da educação.

Acredito que desta maneira será possível apontar alguma tendência que esteja sendo construída pelo grupo de professores responsáveis pelo curso e pelo projeto, bem como as diferentes formas como estas são interpretadas e experienciadas pelos educandos.

Práxis pedagógica

A discussão desse conceito se faz necessária pois, como já colocado na introdução, este serve de base para todas as ações desenvolvidas pelos diferentes professores responsáveis pelas oficinas.

Segundo Paulo Freire, a reflexão permanente sobre as ações educativas levadas a termo e as modificações que possam vir a provocar é um movimento fundamental para todo o educador engajado na perspectiva da transformação social, da educação libertadora. Nesse sentido, esta ação assim concebida adquire o *status* de militância politicopedagógica, como bem a define o autor:

> *Por causa disso, e de muitas outras razões, estou convencido de que os educadores libertadores não são missionários, não são técnicos, não são meros professores! Devem tornar-se militantes, no sentido político dessa palavra. Algo mais do que um "ativista". Um militante é um ativista crítico... Uma espécie de esforço permanente de crescimento, de criação. (todos os grifos são do autor) (Freire, 92, p.65)*

Essa atitude militante e crítica tem sido desenvolvida, individual e coletivamente, pelo grupo responsável pelas atividades, o que envolve riscos a serem enfrentados dentro da instituição e também no âmbito acadêmico mais amplo. Assumimos essa militância como parte indissociável das ações necessárias para as mudanças demandadas pela sociedade em relação a escola, mas não só, em relação a todo o contexto de injustiça e desigualdade em que estamos imersos.

Ao longo dos relatos ficará evidente também a postura que sustenta tais práticas, que é a da adoção de uma pedagogia dialógica, onde o respeito pelos saberes dos educandos e a construção conjunta de saberes novos, a partir das interações entre alunos e docentes, é elemento fundante.

Análise dos relatos

O Contexto de Produção

O Programa PRODOCENCIA surge num cenário marcado pela diversidade de iniciativas governamentais dirigidas às universidades federais que visavam atingir a Educação Básica no Brasil. Este, junto a outros implementados, antes ou depois, compõem um quadro que comentaremos em seguida. Os principais programas são: EAD com foco em cursos de Licenciatura, PIBID, PARFOR, Observatório da Educação e Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, para citar os principais.

Internamente a UNIRIO decidiu aderir a quase todos esses programas, só tendo condições de o da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Todos os demais programas contam com projetos específicos dentro da universidade, e mais, estão todos sob a responsabilidade de professores da Escola de Educação. Isto se dá sem qualquer alteração das funções regulares dos docentes, como preparar e dar aulas na graduação e alguns também na pósgraduação, participar e/ou liderar projetos de pesquisa ou de extensão, coordenar projeto de monitoria e ainda participar de dois desses programas (por exemplo, todos os que contribuíram com oficinas e relatos também são coordenadores de disciplinas do curso de Pedagogia a distância). Além dessas situações, o programa de governo destinado a ampliação de cursos e vagas nas universidades federais (REUNI) acontece de forma atabalhoada, sem o planejamento necessário, o que causa também intensas dificuldades no uso dos poucos espaços disponíveis.

Foi nesse quadro institucional que um grupo de professores da Pedagogia aceitou o desafio de elaborar um projeto para concorrer ao edital de 2008 do PRODOCENCIA. O projeto TI TAC foi aprovado e teve seu início no ano de 2011. Foram realizadas um total de 14 oficinas, algumas com temáticas semelhantes,

porém com conteúdos e públicos diferenciados. Desse total escolhi 5 relatos, que se referem a 9 oficinas ao todo, pois dois relatos se referem a mais de uma oficina.

Embora possamos perceber que emerge dessa primeira análise um quadro de muitas dificuldades e de precariedade generalizada, os responsáveis dedicaram-se aos compromissos assumidos, ou seja, não houve caso de professor que tenha desistido de desenvolver a atividade planejada por falta de condições ou por excesso de compromissos.

O Gênero Relato de Experiência

A defesa que passo a fazer desses relatos como um gênero de discurso docente é por entender que a definição desse conceito aplica-se aos textos pois os mesmos contêm elementos comuns ou estáveis, quais sejam:

1) Iniciam relatando as reflexões que os levaram a tais opções para, em seguida descrevem os procedimentos adotados, a forma como o grupo se organizou, o passo a passo da atividade e a produção ou resultado final alcançado. O detalhe é que não houve uma definição rigorosa para esse formato. Como exemplo citaremos dois relatos:

Prof. 1) Explorar, questionar, inovar, tem sido termos benfazejos quando se pensa em enfrentar os desafios que a contemporaneidade coloca à escola. Buscar estratégias para a escolarização de pessoas das quais cada vez mais se exige capacidades como tomada de decisão, pensamento crítico, autonomia para novas aprendizagens ou, pelo menos, lidar razoavelmente com o aparato tecnológico do cotidiano urbano. O uso autoral das chamadas TIC (tecnologias de informação e comunicação) pode constituir uma importante ferramenta para tal.

Prof. 2) A escolha desses momentos agrega de alguma forma todos os outros experienciados nas oficinas propostas e busca relações com o processo criativo, pois de acordo com Bergala (2008, p. 171):

> *[...] para se iniciar a uma prática criativa, uma experiência direta e pessoal, ainda que modesta, é mais valiosa. [...] Pois é de uma experiência sujeito a sujeito que se trata na transmissão de um gesto de criação, para a qual é quase indispensável ter corrido o risco, ao menos uma vez na vida.*

2) Realizam avaliações em conjunto com os grupos das atividades realizadas. As formas de registro dessas avaliações são diferentes, o que podemos caracterizar como variações de estilo. Por exemplo, alguns coletaram depoimentos orais dos alunos e os transcreveram, outros solicitaram

que os alunos escrevessem sobre suas experiências. Houve reprodução de depoimentos espontâneos, orais e escritos, motivados pelas atividades e incorporados aos textos dos professores, o que reforça o caráter polifônico dessas produções. Citarei mais dois exemplos, de professores diferentes:

Prof. 3) Em círculo, todos nós pudemos conversar sobre os objetivos da oficina e sua relação com o ouvir e o contar histórias, valorizando essa ação para o nosso cotidiano, sobretudo na escola. Daí a importância de sua realização durante um curso de formação de professores que, entre outros aspectos, se propõe a despertar a curiosidade epistemológica de nossos alunos (FREIRE,1996).

Prof. 5) De volta ao Rio, a aluna me entregou o seguinte miniconto:

> *Fazia uns três ou quatro anos que não nos víamos. E, talvez, ela nem se lembrasse mais de mim. "Na dura poesia concreta de tuas esquinas", São Paulo ganhou outros sabores e mais cores. Nosso reencontro... Até a flor do Lácio já não tinha o mesmo cheiro. Felizmente, era outra cidade, porque eram outras pessoas, outros lugares e eu também não era mais a mesma. Só que uma saudade ainda batia e então resolvi matá-la, afinal, era só atravessar a rua. E na expectativa de voar para a Paulista, percorri às pressas os andares, corredores e passarelas. Num interesse dissimulado por Malfatti, Portinari e esquisitices. Nem o chafariz colorido me importava. Eu só pensava nela e a encontrei! Linda e solitária. Triste e discreta. Parecia que já estava me esperando. E no fundo, eu sei que estava. Assim como São Paulo, é um caso de amor antigo que permanecerá na foto, um amor materializado num gesto de afeto, carinho e amizade. "Não permita Deus que eu morra sem que eu volte para lá!"*

3) Há ênfase na participação dos alunos com destaque para as descobertas e modificações que vivenciam, sejam estas declaradas ou não.

Prof. 2) Sobre o fazer filmes e a mudança de olhar que esta prática pode ou não proporcionar, duas participantes que produziram curtas fizeram seus comentários. A primeira lembrou que ao exibir a sua produção fílmica na universidade, compartilhou e vibrou com seus pares. A segunda afirmou que ao produzir um filme, passou a observar todo o processo, principalmente a edição, como foi feito, quanto tempo demorou, os recortes que foram feitos para contar uma narrativa através da edição.

Prof.4) Seus registros, procuramos reunir, neste texto, por meio de nossos depoimentos e também dos alunos que participaram das atividades culturais do evento. (segue com o depoimento de um aluno): A

apresentação foi muito interessante. Como já previa, minhas mãos e pés começaram a tremer contra a minha vontade. Tive que redobrar a atenção para não errar, mas aí, ai meu Deus! Eu errei! Errei várias vezes, mas isso não atrapalhou o andamento das músicas e tenho certeza de que a platéia gostou mesmo assim.

Estes três fatores dão conta da estrutura composicional semelhante dos relatos e, guardadas as diferenças de estilos, presentes principalmente nas avaliações, todos apresentam-se de forma bastante semelhante. Podemos apontar também intertextos com o discurso científico, o que é perfeitamente compreensível devido ao fato de ser o gênero mais praticado pelos professores universitários, como podemos perceber no exemplo extraído da professora dois do item 1.

Reforça essa análise o fato desses relatos estarem sob a mesma situação de distribuição e de consumo, ou seja, serão impressos para serem enviados aos responsáveis pelo programa, no caso, funcionários da CAPES. Poderão também vir a compor, em conjunto, o primeiro número de uma revista do projeto na UNIRIO. Nesse caso, o consumo seria ampliado, mas todos permaneceriam com as mesmas condições sendo direcionados ao mesmo público de professores e estudantes universitários da área das licenciaturas.

O Recorte Ideológico

Há ainda semelhanças do ponto de vista ideológico relacionado à prática docente, ou seja, todos procuram criar um ambiente de muita troca e valorização dos conhecimentos que cada sujeito traz. Isto acontece, no meu entendimento, pois um dos objetivos do projeto é justamente ampliar e diversificar o entendimento dos discentes sobre práticas docentes, ou sobre práxis pedagógica, uma vez que a reflexão e a crítica sobre o próprio fazer também é recorrente nas discussões proporcionadas pelas oficinas. O depoimento da aluna que se segue, que está presente no relato do Prof. 4 é um bom exemplo dessa situação: "A vivência com atividades do show de talentos foram intensas e promoveram uma verdadeira e original integração entre discentes e docentes da Escola de Educação."

Nas avaliações dos alunos, sejam as escritas por eles, os relatos orais transcritos pelos professores ou mesmo as produções espontâneas, as surpresas com o próprio potencial e/ou com a possibilidade de uma aprendizagem baseada no diálogo foram marcantes.

Isso me leva a refletir sobre o que tem sido o cotidiano desses alunos no curso de formação. Se atividades diversificadas causam tamanhas surpresas como as relatadas, e essas aparecem com bastante intensidade, isto me induz a considerar que as aulas regulares do curso não apresentam metodologias diversificadas.

Reforça essa tendência o fato das oficinas serem apelos explícitos ao uso da criação e/ou do desenvolvimento de olhares outros sobre os objetos, as situações e os sujeitos.

Se os alunos se veem fazendo descobertas inéditas isto pode significar que poucas experiências do curso têm o mesmo significado e sejam convites de caráter semelhante aos das oficinas, que instiguem à reflexão criativa e busquem soluções originais para os desafios inusitados do cotidiano escolar.

Conclusões

O objetivo aqui é, além de responder as questões levantadas na introdução, tentar avançar na compreensão do momento vivido nas universidades brasileiras. Isto se deve ao fato da análise do contexto apontar claramente para uma situação de precarização das condições que temos para o exercício da docência nessas instituições.

A primeira questão, sobre as possíveis transformações na visão de docência dos alunos, tem uma afirmação positiva como resposta. Além de terem ampliado seu capital cultural, através do contato com filmes, museus, músicas, literatura popular e conhecido espaços públicos que guardam monumentos arquitetônicos e que já motivaram produções artísticas e literárias, e de terem abrigado momentos cruciais das histórias das cidades do Rio e de São Paulo, os estudantes experimentaram situações didáticas diferenciadas, o que potencializou sobremaneira essa dimensão da transformação do olhar. Pelos depoimentos e avaliações realizadas, podemos perceber claramente como essas subjetividades foram alteradas por esses eventos. Difícil afirmar a que foi mais significativa, até porque cada sujeito entende e vive tais processos de acordo com suas experiências anteriores e suas preferências pessoais. No entanto, é significativa a quantidade de depoimentos que nos remetem a ideia de trocas intensas entre professores e estudantes, e entre os próprios estudantes, como algo marcante nessas oficinas. Nesse sentido, a opção dos professores por metodologias de recorte dialógico se mostrou acertada.

A questão sobre o gênero "relato de experiência" ainda provoca dúvidas, pois se houve confluência de procedimentos em relação à construção textual, alguns itens que deveriam constar desse gênero foram elaborados de forma substancialmente diferente entre os professores, como as reflexões iniciais que motivaram a criação das oficinas. Embora apareçam na maioria dos relatos, algumas tiveram abordagens mais próximas de gênero "texto científico" e outras privilegiaram as motivações pessoais. De toda forma, percebemos que esse gênero tem um potencial grande para fornecer elementos importantes aos processos de produção de conhecimentos no campo da educação. Isto porque tende a privilegiar as transformações porque passam os sujeitos ao viverem determinadas experiências, além de conter detalhamentos de procedimentos didáticos para auxiliar a pensar sobre propostas curriculares inovadoras. Contribui para marcar esses relatos como pertencentes a um gênero determinado, as fases de distribuição e consumo que

são idênticas, como já foi apontado. Entendo, portanto, que a utilização mais intensa de relatos de experiências pode trazer contribuições significativas ao campo da Didática.

Por fim acredito ser necessário relacionar todo esse processo ao momento porque passa a universidade brasileira de forma geral e a formação de professores em particular. Como já foi dito anteriormente, há um excesso de programas em andamento, muitos direcionados à área da formação docente. A percepção que tenho ao fazer um exercício de deslocamento do lugar de professor e olhar de fora esse campo, é de que o trabalho que vem sendo desenvolvido não tem sido suficiente e, do ponto de vista do governo, que é o agente fomentador de todos esses programas, as mudanças devem ocorrer com urgência, tanto na formação inicial das universidades quanto na prática pedagógica cotidiana das escolas de educação básica. Entendo que o esforço realizado nesse sentido tem sido grande uma vez que as quantias revertidas para esses programas são consideráveis. Além disso, a maior parte deles, induz os coletivos de docentes das instituições a apresentarem projetos próprios, dentro de determinados objetivos gerais a serem perseguidos. Este é um dado interessante, pois foge ao padrão de programas de décadas anteriores, direcionados à educação básica, que já chegavam diretamente nas escolas prontos para serem executados e sem possibilidades de adaptações às realidades locais. Além disso, tais programas tem o mérito de envolver gradativamente as Universidades Federais com os sistemas da educação básica.

Percebo, no entanto, que todos esses projetos com os quais as instituições se envolvem, trazem complicadores para seus fazeres cotidianos e que, muitas dessas adesões devem-se também às possibilidades de ampliação de renda para os professores, através do uso de bolsas adicionais, ou permite a captação de recursos para melhorar as condições concretas de trabalho cotidiano dos professores. Ambas motivações, no entanto, denunciam os baixos salários pagos a esses docentes e o pouco investimento na melhoria das condições de trabalho dos mesmos. O fato de assumirem mais responsabilidades também leva os docentes a um excesso de trabalho e a uma dispersão de esforços, esforços esses que poderiam estar sendo direcionados à melhoria dos cursos regulares de formação inicial e a um contato mais estreito com as escolas de educação básica de seus municípios.

É compromisso meu e dos colegas que colaboraram com seus relatos para esse trabalho buscar, de diferentes formas, estreitar essa relação e intensificar a formação crítica dos nossos estudantes, futuros professores, através da práxis pedagógica junto às escolas de educação básica e públicas da cidade do Rio de Janeiro.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 12ª. ed. 2006.

FREIRE, P & SHOR, I. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança** Social. Brasília: Ed.UNB, 2008

FOUCAULT. M. **A Ordem do Discurso.** Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 20ª. ed., 2010.

MORATO. E.M. **O Interacionismo no Campo Lingüístico** in MUSSALIM, F. & BENTES, A.C. Introdução à Lingüística: Fundamentos Epistemológicos. São Paulo: Cortez, 4ª.ed. 2009 pp. 311 - 351.

NEVES, L.M., PRONKO, M.A. & MENDONÇA, S.R. **Capital Cultural,** disponível no site: http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/capcul.html, consultado em 20/03/2012.

PEDROSA, C.E.F. **Análise Crítica do Discurso: Uma Proposta para a Análise Crítica da Linguagem.** Disponível no site: http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm consultado em 02/11/2011.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

10.7.

Título:

Políticas universitarias sobre la formación y el desempeño docente universitario en España (Comunidad Autónoma de Canarias)

Autor/a (es/as):

Falcón, Jesús A. Alemán [Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)]

Pulido, Josefa Rodriguez [Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)]

Perera, María Victoria Aguiar [Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)]

Fernández, Ángel José Rodríguez [Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)]

Rodríguez, Josué Artiles [Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)]

Resumo:

En este caso, el proceso de trabajo utilizado tiene como punto de partida un acercamiento a la realidad que va a ser objeto de análisis, a través de la revisión de toda la documentación existente y disponible sobre la formación y el desempeño docente universitario en una comunidad autónoma española. De ahí que dedicamos el espacio de la comunicación a la

presentación del modelo de desarrollo de la formación del profesorado universitario (nobel y experto) y del marco de desarrollo del desempeño docente en una de las universidades canarias (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), que se encuentran en el Océano Atlántico, al suroeste de España y al Noroeste del África, frente a las costas de Marruecos. Para lo cual, estructuramos la presentación en tres partes bien diferenciadas: la exposición del modelo de formación del profesorado nobel, del profesor experto y el modelo de evaluación de los docentes universitarios que se está aplicando en el actual curso académico, en la institución anteriormente citada. Avanzar que, en este caso, el modelo de formación inicial responde a un modelo ecléctico, donde prima una orientación formativa hacia las cuestiones psicopedagógicas, además de las de carácter instrumental y aquellas otras relacionadas con las herramientas de gestión. En relación al modelo de formación permanente del docente universitario, es necesario indicar que es un modelo también de carácter ecléctico, orientado hacia la formación de un docente con cierto dominio en las Tics, en las habilidades docentes, en habilidades investigadoras, en las habilidades de gestión y en las habilidades idiomáticas.

En relación al desempeño docente, enfatizar que el propósito de la evaluación del desempeño docente que se establece para medir la satisfacción del alumnado se organiza en torno a las categorías de planificación, organización, desarrollo y resultados. El procedimiento utilizado para el acceso ha sido en el curso 2010-2011 bien a través de on-line (intranet) o por medio de la encuesta presencial en papel para los efectos de mejora en la carrera docente (acreditación) vinculados al Programa Docentia-ULPGC y para al empleo de los resultados en el programa anteriormente citado o para el diseño de la oferta formativa adaptada a las necesidades del profesorado.

Palavras-chave:

Politicas universitarias, formación, desempeño docente.

Introducción

Es un hecho evidente que tanto la preocupación por la formación inicial o permanente como el desarrollo del docente universitario vayan cobrando cada día una mayor relevancia en las políticas que los gobiernos están desarrollando, ya que son entendidos como los procesos más importantes para una correcta reforma de los centros universitarios (Reiman, 1999).

De ahí que dedicamos el espacio de la comunicación a la presentación del modelo de desarrollo de la formación del profesorado universitario (nobel y experto) y del marco de desarrollo del desempeño docente en una de las universidades canarias (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), que se encuentran en el Océano Atlántico, al suroeste de España y al Noroeste del África, frente a las costas de Marruecos. Para lo cual, estructuramos la presentación en tres partes bien diferenciadas: de un lado la exposición del modelo de formación del profesorado nobel, del profesor experto y de otro, el modelo de evaluación de los docentes universitarios que se está aplicando en el actual curso académico en la institución anteriormente citada.

El contexto de la Enseñanza Superior en Canarias

En relación a los datos del alumnado universitario en las universidades canarias, podemos afirmar que al parecer las universidades canarias están entre los centros de Enseñanza Superior que han sufrido menor pérdida de matriculación en los últimos diez años en España. Así lo revela el informe La Universidad Española en cifras 2010, encargado por la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas). En cuanto al capítulo de evolución del personal docente, el sistema universitario isleño se encuentra a la cola del Estado (años 1999 y 2009). La Universidad de Las Palmas disponía en el curso 2009-2010 de 21.103 estudiantes matriculados -20.719 en estudios de grado, licenciaturas y diplomaturas y 384 en másteres y doctorados-, una cifra que en el ejercicio actual se ha elevado hasta los 22.897. De ellos, 22.421 cursan grados, diplomaturas y licenciaturas, y el resto, 476, está inscrito en másteres y programas de doctorado.

Los datos de matrícula durante el año 2010 en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) confirman que la crisis económica está llenando de jóvenes en busca de formación las aulas de las universidades y, en concreto, de las canarias. Si el aumento de la Universidad de La Laguna (ULL) ha sido significativo -712 alumnos, según datos todavía provisionales-, el de la ULPGC lo ha sido aún más: 1.794 estudiantes más que hace un año, lo que supone un incremento porcentual del 8,5%. De esta manera, las instituciones académicas de las Islas cuentan con unos 2.500 alumnos más que en el curso anterior, con lo que rompen definitivamente la tendencia descendente que ambos centros vivieron durante la última década.

Formación docente en las politicas universitarias

Aproximación a la Formación Inicial universitaria: algunas consideraciones

Siguiendo a Lawrence y Blackburn (1985) y a Sánchez (2003), no hay un sólo modelo teórico que pueda representar la diversidad de intereses y actividades profesionales que caracterizan el profesorado de un centro o de una unidad del mismo**.** De ello que consideremos que cada Universidad debe tener su propio modelo de formación que intente dar respuesta a las necesidades planteadas por sus Facultades y Departamentos. Marcelo y Mayor (1999) añaden que los programas de iniciación para profesores principiantes se diferencian en cuanto su duración y contenido, encontrando programas que duran desde poco más de una semana hasta los que tienen una extensión de al menos dos cursos escolares.

Lo que parece claro es que en los últimos años la docencia universitaria aboga por que sus docentes deban conocer teorías y estrategias tanto pedagógicas como metodológicas, además de adquirir diferentes habilidades que tengan en cuenta en todo momento el nuevo perfil de profesorado para la Convergencia Europea.

Para expertos como Sánchez (2003), la Formación Inicial se debe considerar como un continuo, un proceso en evolución, programado de forma sistemática, cuyo primer eslabón sea una Formación Inicial, dirigido tanto a sujetos que se están formando para la docencia (doctorandos y becarios) como a docentes en ejercicio.

Uno de los objetivos o de las finalidades de la Formación Inicial del profesorado, según numerosos expertos, es facilitar por un lado, que la persona que entra por primera vez sienta que pertenece a una institución, comience a desarrollar un sentimiento de identidad como docente y, por otro lado, atender a los problemas de la práctica docente en la que se inicia, es decir, que los profesores noveles adquieran una preparación psicopedagógica básica, que les ayude a iniciarse en la docencia universitaria. El modelo de Formación Inicial del profesorado universitario propuesto por Sánchez (2003), considera a este miembro integrante de una institución educativa, por lo cual su desarrollo y mejora profesional incide en la institucional.

Igualmente, Perales, Sánchez y Chivas (2002), proponen un curso en relación a la iniciación a la docencia en el que uno de los objetivos es analizar el contexto profesional docente tanto estructural como funcional. Concretamente la estructura del curso abarca cuatro componentes, siendo el tercero su pilar fundamental:

- integración y consolidación como grupo de trabajo.
- aproximación al contexto docente y al desarrollo profesional del profesorado universitario.
- competencias docentes y de innovación.
- necesidades e intereses particulares de formación como docentes

Por otra parte, Marcelo (1999) establece los siguientes conocimientos como necesario en la figura del profesor/a universitario: planificación de la enseñanza, metodología didáctica, motivación, comunicación con los alumnos, gestión de clase, evaluación del alumno, del ambiente de clase y del propio profesor, tutorías y ambiente del centro. Concretamente, dicen que las actividades que configuran estos programas giran en torno a siete aspectos (Marcelo y Mayor, 1999):

- *proporcionar información* escrita a los profesores principiantes acerca de disposiciones legales, medio, facilidades, aspectos administrativos, etc., que puede necesitar el profesor en su primer año.
- *visita previa* de corta duración por la institución, con el objetivo de conocer y familiarizarse con el ambiente del centro, el espacio, la filosofía del centro, los profesores, etc.
- *reducción de la carga docente*. En algunos países como Australia, Japón, Nueva Zelanda o Inglaterra, los profesores principiantes tienen una reducción en su carga lectiva de entre el 5 y el 10%. Durante ese tiempo asisten a cursillos, se reúnen con el tutor o mentor y realizan tareas formativas.
- *seminarios de discusión*. Aparece como una estrategia para facilitar el apoyo personal y emocional a los profesores principiantes sobre la base de la discusión y análisis de problemas concretos.
- *poner en conexión a profesores principiantes a través del correo electrónico* es una experiencia que propicia el apoyo persona, emocional y técnico entre profesores principiantes.
- *estudio de casos*, como estrategia para formar profesores desde una perspectiva reflexiva (Marcelo García y Mayor Ruiz, 1999).
- *la figura del mentor*. Es un profesor universitario estable, con experiencia docente, que actúa como tutor del profesor novel.

La docencia universitaria aboga en los últimos años porque sus docentes deban conocer teorías y estrategias tanto pedagógicas como metodológicas, además de adquirir diferentes habilidades que tengan en cuenta en todo momento el nuevo perfil de profesorado para la Convergencia Europea. En el caso que nos ocupa, cuando se habla de formación inicial del profesorado se considera que uno de sus objetivos es facilitar, por un lado, que la persona que entra por primera vez sienta que pertenece a una institución, comience a desarrollar un sentimiento de identidad como docente y, por otro lado, sea capaz de atender a los problemas de la práctica docente en la que se inicia, es decir, que estos profesores noveles adquieran una preparación psicopedagógica básica que les ayude a iniciarse en la docencia universitaria. De ahí que la formación inicial del profesorado, según consta en el Plan de Formación de la ULPGC (2009) tiene como objetivo:

- comprender el nuevo contexto universitario y el nuevo perfil de profesor universitario para la Convergencia Europea,
- adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje y las metodologías docentes al marco del Espacio Europeo de Educación Superior,
- facilitar la integración del profesorado nuevo en la universidad,
- proporcionar una formación pedagógica inicial al profesorado de la ULPGC que le capacite y le dé seguridad en su labor docente y de gestión,
- formar al docente universitario en los diferentes elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: planificación de la docencia, métodos de enseñanza, evaluación, motivación de los estudiantes, habilidades de comunicación, aprendizaje autónomo, tutorías, etc.
- habilitar para el diseño de las guías didácticas como tarea prioritaria del quehacer docente,
- preparar a los profesores universitarios en las posibilidades didácticas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En este caso, se considera la formación del profesorado novel como el desarrollo de un conjunto de competencias, habilidades y actitudes que intentará responder a las necesidades de dichos profesores en su labor docente. Competencias que le deben permitir planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo la capacitación tanto para la selección y secuenciación de contenidos como para el diseño de la metodología o de la evaluación, pero sobre todo competencias para identificarse e integrarse en la institución universitaria.

Por ello, durante el curso académico actual, la ULPGC lo divide en dos partes claramente diferenciadas: una jornada de bienvenida diseñada para que conozcan y se familiaricen con el contexto institucional de la universidad y, un programa formativo inicial, desglosado en tres bloques diferenciados. El primero de carácter psicopedagógico encaminado al conocimiento del ejercicio de la profesión docente en la enseñanza superior que permitirá a los profesores principiantes desenvolverse con mayor seguridad en las aulas universitarias y acometer, las funciones que se le exigen: programar la materia, desarrollar la metodología docente más adecuada al Espacio Europeo de Educación Superior, evaluar los aprendizajes de los estudiantes o dinamizar la atención personalizada en tutoría, entre otras.

Un segundo bloque de carácter más instrumental que se aplica ante la necesidad de que el profesorado principiante se familiarice con el campus virtual, con la biblioteca digital y con el uso de herramientas tecnológicas que les permita el desarrollo de su docencia. Y, por último un bloque denominado de

herramientas de gestión que surge por la necesidad detectada en que conozcan el funcionamiento de los centros y departamentos, así como de los aspectos relacionados con la acreditación y su desarrollo profesional. Para lo cual las estructuras que se adoptan están basadas en (i) jornadas de acogida y (ii) cursos de formación orientados hacia los siguientes bloques formativos: bloque psicopedagógico, bloque de formación de carácter instrumental y bloque de formación en herramientas de gestión, con una duración total de 60 horas. Todo ello bajo la organización y gestión como institución formadora de la propia universidad, que a su vez cuenta con su propio profesorado y con expertos externos a la misma. Destacar que en la actualidad se cuenta con aproximadamente unos 30 alumnos-as, teniendo un porcentaje de inserción laboral aceptable al estar ya trabajando en la universidad, dado que es requisito obligatorio esta formación.

Estructura de la formación inicial	**Bloque Psicopedagógico** Módulo 1 Las Competencias en el Marco EEEs Módulo 2 Elaboración de las guías docentes Módulo 3 Evaluación de los aprendizajes Módulo 4 Propuestas metodológicas para el cambio docente Módulo 5 El portfolio Módulo 6 La acción tutorial **Bloque de Formación de carácter instrumental** Módulo 7 Las TICs: herramientas de trabajo docente Módulo 8 El campus virtual: Moodle Módulo 9 La Plataforma Prometeo Módulo10 Biblioteca Digital **Bloque de Formación en Herramientas de Gestión** Módulo 11 Currículum Vitae Módulo 12 Acreditación

Fig. 1. Formación inicial del profesorado. Plan de Formación de la ULPGC (2009)

Aproximación a la Formación permanente universitaria: algunas consideraciones

El diseño más extendido en la formación permanente universitaria tiene su base en la realización de cursos o talleres independientes y aislados. Sin embargo, un numeroso grupo de universidades organiza además programas integrados de formación pedagógica permanente del profesorado. Este interés surge por tres motivos: la preocupación por la calidad de la enseñanza, su evaluación y su mejora.

Por lo general, la formación permanente suele tener un carácter voluntario y un enfoque individual, ya que la decisión de asistir o no, la selección de las actividades formativas así como el momento de realizarlas

depende del mismo profesorado. La falta de reglamentación explica la heterogeneidad y la desigualdad entre las distintas experiencias de formación de los profesores universitarios. Otro elemento que también influye en esta diversidad son las consideraciones políticas e incluso personales, ya que en ocasiones la continuidad de un programa depende de los responsables que estén al frente de ellos (De la Cruz, 2000).

La institucionalización, sistematización y profesionalización de la formación pedagógica del profesor universitario sería la respuesta necesaria para evitar la realización de actividades de formación fragmentarias, aisladas del contexto y repetitivas. Según Escudero (1999), cuestiones cómo qué tipo de saberes y conocimientos considera valiosos la universidad o qué valores y principios científicos articulan la formación de los estudiantes constituyen elementos que representan el germen nutricio de la formación y que sin ellos ésta quedaría confinada a un conjunto de procesos formales sin sustancia y sin horizontes. Por tanto, los contenidos importan, por lo que aquellos que se seleccionen y organicen para la formación del profesorado han de reflejar el concepto de universidad y de la titulación, además del modelo de profesor/a universitario/a que se quiere así como las concepciones y prácticas relacionadas con el alumnado que se pretende formar. No puede reducirse al entrenamiento en ciertas técnicas o estrategias pedagógicas, *"ya que otros contenidos éticos y morales, sociales y políticos, indagadores e interpretativos, también la constituyen y realizan*" (Escudero, 1999). De ahí que Cochram-Smith (1998) reclame la necesidad de extender la categoría de contenidos que participan y constituyen la profesionalidad docente.

Escudero (1999) presenta cuatro principios a tener en cuenta en la formación permanente universitaria. El primero alude al carácter integral y sostenido en el tiempo del desarrollo profesional, lo que requiere que la formación sea un proceso que ha de ocurrir a lo largo y ancho de la carrera docente, integrarse en proyectos de alcance y ser entendido como un elemento constitutivo de la profesión en vez de un adorno o un elemento superficial. El segundo criterio recoge la visión del desarrollo profesional como un espacio de relación que conecte y estimule lo personal y lo social simultáneamente. Por tanto, una política de formación debe contemplar al mismo tiempo oportunidades y experiencias de aprendizaje en la profesión que reconozcan la naturaleza personal, experiencial y práctica de la enseñanza y aquellas otras que la estimulen e inserten en proyectos y exigencias sociales y colegiadas. En tercer lugar, plantea el desarrollo profesional de los docentes como un espacio que se ha de nutrir tanto del conocimiento teórico sistemático como de la sabiduría personal y experiencial. El cuarto criterio está relacionado con el hecho de que la formación esté centrada en la indagación sobre el currículum y la práctica, considerando la experimentación pedagógica como un proceso centrado en la generación y resolución de problemas.

Es necesario reclamar también estructuras de tiempo para la formación sin que ello implique que tenga que imponerse un esquema rígido y uniforme desde arriba. Una estructura que se negocie y se sostenga en

diversas unidades organizativas es una condición necesaria para que la formación llegue a adquirir status y reconocimiento, o, simplemente, para que se produzca. La falta de concreción es un signo de que la formación es inconsistente. Asimismo resulta obligado hablar de estructuras y sistemas de recompensa, o reconocimiento, de las prácticas, actuaciones y compromisos con la formación, debiendo éstas de tener un mayor peso en la promoción de la carrera universitaria.

Otro tipo de estructuras tiene que ver con la existencia de recursos y unidades de apoyo profesional a la formación permanente, siendo los departamentos y las áreas de conocimiento las estructuras de apoyo natural. La cuestión que habría que plantearse es cómo y por qué están operando de este modo en este ámbito y qué cambios habría que realizar. Si se pretende que las políticas de formación se centren en la mejora de las titulaciones, es obligado pensar en estructuras organizativas que la hagan posible, por ejemplo, la representada por todo el profesorado que participa en una determinada titulación.

Si se apuesta por la mejora de la docencia, y, consiguientemente, de la formación, es necesario que dicha apuesta sea asumida como un compromiso institucional de toda la universidad; por tanto, cualquier unidad más reducida ha de sentirse legitimada, impulsada y apoyada por la institución en su conjunto, lo cual ha de traducirse en la incorporación y asunción de determinadas decisiones organizativas.

El compromiso institucional con la formación requiere consecuentemente evitar planteamientos que sólo busquen estar a la altura de las circunstancias y que suelen ser incongruentes con la política de personal de la universidad y con su cultura institucional. Por consiguiente, no se trata sólo de propiciar actividades formativas, sino además de reconocerlas, exigirlas y valorarlas.

La profesora Cruz Tomé (2000) propone que existan intercambios formales entre los responsables de la formación permanente, ya que ello permitiría una revisión conjunta y una superación simultánea de posibles errores y sobre todo, sería una buena ocasión de enriquecimiento mutuo. Finalmente, indicar que se ve como imprescindible la interacción simultánea y coordinación entre la formación científica, de contenidos, y la formación pedagógica. Históricamente se ha centrado en los contenidos científicos, catalogándose la pedagógica como utópica y yuxtapuesta a aquella. Esta visión se debe a que dicha formación no ha estado instalada en el territorio de su asignatura, siendo calificada de generalista. Es necesario, por tanto, buscar la interacción simultánea y la coordinación entre ellas.

En el caso que nos ocupa**,** según consta en el plan de formación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2009), los objetivos de la formación permanente del profesorado, responde a:

- comprender el nuevo contexto universitario y el nuevo perfil de profesor universitario para la Convergencia Europea.

- adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje y las metodologías docentes al marco del Espacio Europeo de Educación Superior.
- reflexionar sobre la formación por competencias y aprender a diseñar las asignaturas utilizando estrategias de enseñanza-aprendizaje y sistemas de evaluación que respondan a las exigencias de este modelo de formación.
- formar al docente universitario en los diferentes elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: planificación de la docencia, métodos de enseñanza, evaluación, motivación de los estudiantes, habilidades de comunicación, aprendizaje autónomo, tutorías, etc.
- compartir entre el profesorado las experiencias del proceso de adaptación de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), para facilitar este proceso y plantear una mejora constante.

Estructura organizativa de la formación permanente	**Bloque: Formación para el EEES** Módulo 1. El Espacio Europeo de Educación Superior Módulo 2. Taller de elaboración de guías docentes Módulo 3. Las competencias en el marco del EEES Módulo 4. Programas de acción tutorial de los centros Módulo 5. Ordenación de las enseñanzas (Títulos de grado, máster y doctorado) Módulo 6. El proceso de construcción de los títulos Módulo 7. Departamentos, centros y comisiones de asesoramiento docente en el EEES Módulo 8. Sistemas de garantía de calidad y su aplicación a la enseñanza superior **Bloque: Formación Psicopedagógica** Módulo 1. Enseñar en la universidad en el marco del EEES: una perspectiva cognitivo-emocional Módulo 2. Taller de metodologías activas: aprender a aprender mediante el trabajo en cooperación Módulo 3. Taller de metodologías activas: aprendizaje basado en problemas Módulo 4. Taller de metodologías activas: estudio de casos y métodos por proyectos Módulo 5. El portafolio en la enseñanza universitaria Módulo 6. La enseñanza universitaria apoyada en el uso de redes telemáticas

	Módulo 7. Evaluación de Aprendizajes de los estudiantes universitarios en el marco del EEES **Bloque: Formación en TICs** Módulo 1. Creación y presentación de contenidos en el Campus Virtual Módulo 2. Exámenes y cuestionarios en el Campus Virtual Módulo 3. Empleo de condicionales en cursos del Campus Virtual **Bloque: Habilidades docentes** Módulo 1. Técnicas de comunicación oral Módulo 2. Formación en competencias sociales y emocionales. Módulo 3. Cuidado de la voz Módulo 4. Búsqueda de información Módulo 5. Creación de webs Módulo 6. Colaboración en red **Bloque: Habilidades investigadoras** Módulo 1. Estructura de la investigación Módulo 2. Bases de datos Módulo 3. Indicadores bibliométricos Módulo 4. Análisis y tratamiento de datos Módulo 5. Redacción de artículos científicos Módulo 6. Difusión de resultados de investigación Módulo 7. Propuesta y redacción de proyectos. Proyectos de cooperación Módulo 8. Captación de recursos Módulo 9. Patentes y propiedad intelectual **Bloque: Habilidades de Gestión** Módulo 1. Normativa general para las universidades españolas Módulo 2. Normativa propia de la ULPGC Módulo 3. La planificación estratégica Módulo 4. Taller de planificación estratégica Módulo 5. Herramientas de gestión de la ULPGC

	Módulo 6. Estrategias de comunicación Módulo 7. Proceso de enseñanza-aprendizaje Módulo 8. Planificación y gestión de la docencia Módulo 9. Taller de competencias directivas **Bloque: Habilidades idiomáticas** Módulo 1. Curso de inglés - Nivel Básico Módulo 2. Curso de inglés - Nivel Intermedio I Módulo 3. Curso de inglés - Nivel Intermedio II Módulo 4. Curso de inglés – Nivel Avanzado

Fig. 2 Estructura de la formación permanente del profesorado de la ULPGC (2009)

Destacar que la institución responsable es la propia Universidad, y que la principal modalidad de formación es la presencial y que sólo se certificarán los créditos recibidos de cada módulo si el profesorado ha asistido a más del 80% de las horas fijadas para cada uno de los bloques. La estructura programada para el curso actual, responde a una formación organizada en bloques como podemos comprobar en la figura dos.

Modelo de desempeño docente universitario

Aproximación hacia el modelo de desempeño docente: algunas consideraciones

El desempeño docente es un término de origen empresarial, en concreto, de la gestión de recursos humanos (Cerda, 2000) y se entiende como el cumplimiento de funciones derivadas del ejercicio profesional que, a su vez, se encuentra condicionado por factores asociados al docente, al discente y al entorno. En palabras de Imbernon (2002) el concepto es un constructo complejo que incluye: "*el sistema retributivo, la demanda del mercado laboral, el clima laboral en los centros en donde se trabaja, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente y, por supuesto, la formación inicial y permanente que esa persona va realizando a lo largo de su vida profesional*" (Imbernon, 2002).

Los modelos de evaluación del desempeño docente han ido evolucionando en los últimos años motivados por los cambios de las percepciones de los profesores, los sistemas metodológicos, los intereses de las instituciones, etc.. La evaluación del desempeño docente, teniendo en cuenta la diversidad de factores y

niveles que delimitan el concepto, supone una alta especialización de conocimiento técnico de quienes asumen esta responsabilidad. Por ello, las universidades deberían proporcionar las condiciones, contar con la supervisión de especialistas y el posterior desarrollo de programas de formación profesional *ad hoc* (Rueda Beltrán, 2008). Todo ello hace necesario crear un modelo de evaluación del desempeño que permita brindar apoyo al profesorado principiante, reaccionar ante los profesores ineficaces y dejar autonomía al profesorado y la comunidad (Imbernón, 2006).

De esta manera, el desempeño docente podemos acotarlo desde varios niveles: el contexto socio-cultural, el entorno institucional, el ambiente del aula y mediante la reflexión del propio docente (Montenegro, 2003), e incluso en torno a las actividades del profesor de enseñanza superior: las tareas docentes, de investigación y gestión (García y González, 2007). En cuanto a la gestión, Montero (2006) matiza que la necesidad de una formación específica para el desempeño de cargos directivos o de tareas de gestión en los centros corresponde más bien a un momento posterior de la carrera docente.

Para el profesorado de la enseñanza universitaria (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria- ULPGC), el propósito de la evaluación del desempeño docente se establece para medir la satisfacción del alumnado sobre el desempeño docente; de ahí que los contenidos de la evaluación se organicen en torno a las categorías de Planificación, Organización, Desarrollo y Resultados. El procedimiento utilizado es bien a través de On-Line (Intranet) en el curso 2010-2011 o la Encuesta Presencial a papel (a partir del curso académico 2011-2012), para los efectos en la carrera vinculados al Programa Docentia-ULPGC (acreditación) y el empleo de los resultados en el programa anteriormente citado o para el diseño de la oferta formativa adaptada a las necesidades del profesorado.

Reflexiones y aportaciones al respecto

En relación a las acciones formativas y programas, podemos considerar que nos encontramos que, al menos, existe un modelo propio de formación de la Universidad, ya que es fundamental que cada una de estas instituciones tenga el suyo propio. Dicho modelo intenta dar respuesta, a través de las acciones formativas, al perfil del docente que necesita y reclama la institución. A su vez la formación inicial responde a cursos de duración entre 4 y 16 horas, al igual que el resto de las acciones formativas organizadas por el resto de las instituciones universitarias españolas. En este caso abogan por que sus docentes deban conocer teorías y estrategias tanto pedagógicas como metodológicas, además de adquirir diferentes habilidades que tengan en cuenta en todo momento el nuevo perfil de profesorado para la Convergencia Europea. La formación inicial es considerada como un proceso programado de forma sistemática, dirigida al profesorado de incorporación reciente en la institución, aunque encontramos la

inexistencia de medidas que contemplen, entre otros, la reducción de la carga docente, seminarios de discusión, poner en conexión a profesores principiantes a través de la red, el estudio de casos y la figura del mentor.

Consideramos como apunta Montero (2003) que la formación del profesorado y el desempeño docente son expresiones que, si bien pueden utilizarse por separado, encuentran su pleno sentido en el reconocimiento de su mutua interdependencia. Se hace necesario un desarrollo de programas de formación nacidos a partir de la voz de los propios receptores que inducirá a una mejora de las competencias docentes, investigadoras, burocráticas, etc. del profesorado, en primera instancia y, en segunda, a toda la institución. Sólo de esta forma, y teniendo en cuenta las tareas docentes, de investigación y de gestión, es decir, la actividad profesional del docente universitario, nos podríamos ubicar en un modelo de evaluación con éxito. En el caso que nos ocupa, nos encontramos con un modelo evaluación del desempeño docente orientado hacia la satisfacción del alumnado.

Por otro lado, si se pretende dar consistencia a la formación permanente del profesorado, es necesario que se establezcan estructuras de tiempo para ello, que, por supuesto, han de ser negociadas y sostenidas en diversas unidades organizativas tales como departamentos y áreas de conocimiento; dichas estructuras han de ser respaldadas por la universidad en su conjunto.

Normalmente el profesorado que se preocupa por su formación suele ser innovador, pero percibe que solo e individualmente no pueden cambiar el funcionamiento de la institución. Es por ello, por lo que muchos/as profesores/as proponen que se organice a nivel departamental o incluso a nivel de equipos docentes, siendo un elemento crucial el reconocimiento efectivo de la formación, para que ésta pueda tener un mayor peso en la promoción de la carrera universitaria.

Para la mejora de los planes y programas se requiere el intercambio sistemático de información entre los responsables así como la interacción simultánea y coordinación entre la formación científica, de contenidos, y la formación pedagógica. Hoy no es posible una docencia universitaria de calidad sin una formación profesional específica que aporte los conocimientos, destrezas y actitudes que el oficio de profesor/a universitario/a requiere.

Bibliografía

Bausela Herreras S, E. (2005) Formación Inicial del Profesorado Universitario: becarios predoctorales. *REIFOP* 8 (6). Consultado en Diciembre 1 2011 http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1234175457.pdf

Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia laboral*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Cochran-Smith, M. (1998). Teaching for social change: Toward a grounded theory of teacher education. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *The international handbook of educational change* (pp. 916-951). The Netherlands: Kluwer Academic Publications.

De la Cruz, M.A. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 19-35.

Escudero, J. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157.

García, M. y González, S. (2007). El perfil del profesorado universitario: un profesional en evolución constante. *Revista de Educación*, 9, 181-205.

Imbernon, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educar.* 30. 15-25.

Imbernon, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional. ¿Qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-50.

Marcelo García, C. y Mayor Ruiz C. (1999). Aterriza como puedas: profesores principiantes e iniciación profesional. En T. Hornilla (Coord.), *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza.* País Vasco: Universidad del País Vasco.

Marcelo García, C. (1999). La formación de los formadores como espacio de trabajo investigación: dos ejemplos. *XXI, Revista de Educación, 1*; 33-57.

Montenegro, I. (2003). *Evaluación del desempeño docente: Fundamentos, modelos e instrumentos.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Montero, L. (2003). "¿Qué desarrollo profesional es clave para el rendimiento de cuentas?" Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1/2), 1-13.

Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-86.

Reiman, A. J. (1999). "The role of the University in Teacher learning and development. Present work and future possibilities". En Roth, R. (Ed.). *The role of the University in the preparation of teachers* (pp. 241-260). London: Ed. Falmer Press.

Rueda Beltrán, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial.* Consultado en Diciembre 14, 2011 http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html.

Sánchez Núñez, J.A. (2003). *Formación Inicial para la Docencia Universitaria*. Consultado en Noviembre 15, 2012 en http://www.rieoei.org/deloslectores/sanchez.PDF.

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2009). *Plan de Formación Docente del personal docente e investigador de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas G.C. Edita: Vicerrectorado de Profesorado de la ULPGC.

10.8.

Título:

Programa especial de formacao de professores na UESB Bahia Brasil oportunidades desafios e perspectivas

Autor/a (es/as):

Ferreira, Candido Requião [Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia]

Resumo:

Em todo o Brasil, um contingente muito grande de professores está trabalhando há muitos anos sem a devida formação para o exercício da função. Após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação, essa condição passou a ser não apenas questionada, mas também proibida, implicando em que, para o exercício do magistério, o professor deverá ter formação na área em que leciona. Ainda assim uma lacuna persiste e muitos professores continuam sem ter licenciatura específica para ministrar suas aulas, criando a defasagem no ensino público, que ainda não atingiu um nível adequado para que o aluno possa ter um conhecimento capaz de mudar a sua realidade. Nesse sentido e atendendo a uma necessidade de corrigir uma defasagem histórica na formação de professores das redes estaduais e municipais, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) implantou em 2010 o Programa Especial de Formação de Professores (PARFOR), em convênio com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do Governo Federal e o Insituto Anísio Teixeira (IAT), órgão da Secretaria de Educação da Bahia e usando a Pataforma Freire como instrumento de gerenciamento. Atualmente oferece um total de 16 cursos e conta com 580 professores-cursistas, que são os alunos dos cursos do PARFOR, nas diversas áreas de conhecimento em

cursos de nível superior para professores das redes estaduais e municipais que ainda não possuem graduação para atuar em suas áreas, ou que migraram de suas áreas de formação original para outras. Os cursos são oferecidos na modalidade Modular-Presencial, com as aulas sendo realizadas uma semana por mês envolvendo cinquenta municípios desta região. Este trabalho tem o objetivo de avaliar e discutir o Programa e dar voz aos professores-cursistas, mostrando a contribuição do programa ao aperfeiçoamento na formação desses profissionais, mas que embora lecionando, ainda não estavam atualizados seja do ponto de vista pedagógico, dos conhecimentos científicos e metodológicos. Foram aplicados questionários para colher a percepção do professor-cursista sobre o Programa e analisados os seus dados de desempenho nas disciplinas. Através da visão dos professores-cursistas, é possível perceber mudanças em vários aspectos na vida dos mesmos, ressignificando o seu fazer-diário em sala de aula, contribuindo para uma melhor relação ensino-aprendizagem e uma melhor integração com os alunos das redes municipais e estaduais de ensino. Embora mudanças significativas estejam ocorrendo, como integrante da coordenação do Programa, proponho neste trabalho a análise crítica dos desafios ainda encontrados.

Palavras-chave:

Formação de professores, ensino superior, educação.

Introdução

Em todo o Brasil, um contingente muito grande de professores está trabalhando há muitos anos sem a devida formação para o exercício da função. Após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) [7] da educação, essa condição passou a ser não apenas questionada, mas também proibida, implicando que, para o exercício do magistério, o professor deverá ter formação na área em que leciona. Segundo Ramal (1997),

> *"A nova LDB dá atenção específica à questão dos professores e procura valorizar o magistério, estabelecendo critérios de ingresso e falando da necessidade do plano de carreira nas instituições (art. 67). Na descrição das funções dos docentes, afirma que eles: "participam da elaboração da proposta pedagógica das escolas"; "elaboram e cumprem planos de trabalho"; "zelam pela aprendizagem dos alunos"; estabelecem estratégias de recuperação"; "ministram os dias letivos*

[7] LEI 9.394/96

estabelecidos e participam integralmente do planejamento/ avaliação"; "articulam escola/família/comunidade" (art.13)".

Ramal (idem) reforça o artigo 67 afirmando que "*O texto explicita que seja assegurado ao profissional da educação: "o aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado"; um "piso salarial profissional"; a "progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho"; um "período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga [horária]"; e "condições adequadas de trabalho" (art. 67).* Ainda assim uma lacuna persiste e muitos professores continuam sem ter licenciatura específica para ministrar suas aulas, criando a defasagem no ensino público, que ainda não atingiu um nível adequado para que o aluno possa ter um conhecimento capaz de mudar a sua realidade.

Nesse sentido e atendendo a uma necessidade de corrigir uma defasagem histórica na formação de professores das redes estaduais e municipais, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) [8] implantou em 2009 o Programa Especial de Formação de Professores (PARFOR), em convênio com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) [9], órgão do Governo Federal e o Insituto Anísio Teixeira (IAT), órgão da Secretaria de Educação da Bahia e usando a Plataforma Freire como instrumento de gerenciamento. Atualmente oferece um total de 16 cursos e conta com 580 professores-cursistas, que são os alunos dos cursos do PARFOR, nas diversas áreas de conhecimento em cursos de nível superior para professores das redes estaduais e municipais que ainda não possuem graduação para atuar em suas áreas, ou que migraram de suas áreas de formação original para outras.

A formação de professores

O processo de formar professores é mais que uma necessidade, é a oportunidade de dotar a comunidade de informações científicas capazes de transformar a realidade que o cerca. Freire (1996), diria até mais, "*... formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho destrezas...*". E insisto que a autonomia de que Freire defende é imprescindível para que o sujeito possa transgredir sua própria inércia, além da inércia imposta pelos poderes constituídos e hegemônicos. Essa inércia constituída encontramos em Freire (1996) uma afirmação bastante apropriada quando ele afirma que *"... insiste em convencer-nos de que nada podemos fazer contra a realidade social que, histórica e cultural, passa a ser ou a virar*

[8] www.uesb.br

[9] www.capes.gov.br

"quase natural"..." É dessa realidade, dinâmica e não inercial, contrariando as estabelecidas, que deve se apropriar o educador para poder realizar na base, na sala de aula, as transformações que a sua formação lhe permite.

E esta transformação de que falamos esta intimamente ligada à noção de que o educador, ao interagir com o educando, estabelece uma relação de troca que faz com que os dois possam experimentar o aprender. Segundo Barbosa (2010), "*a mudança na Educação deve propiciar condições para que o educando possa ser cada vez mais consciente e crítico na construção de sua identidade e, consequentemente, na autonomia do ser"*. E, como ainda temos em nosso país, um exército de professores sem formação, sem o momento anterior ao ensinar, ele ainda não passou pelo processo de seu próprio aprendizado. Então ele não poderá ser o ator que irá fazer a transformação que o educando necessita.

O processo mediado pelo professor possibilita a esse educando entrar nas novas realidades e interpretações de mundo que a educação permite e o lança o num turbilhão, provoca um mal estar, pois ninguém escapa ileso a esse stress de vivenciar o conhecimento aberto, libertário proposto por Freire e tudo isso é muito sedutor e, por esse motivo, alvo das conspirações que tratam a educação como instrumento secundário ou terciário na pauta dos interesses governamentais. Mas quem escapa a esse turbilhão vivencia o melhor, aguça a curiosidade e a criatividade é, enfim, o produto. Não pode ser criativo, quem não vivencia sua autonomia. Uma autonomia aliada à capacidade de pensamento crítico e com argumentação poderosa. Barbosa (2010), alerta que é preciso que haja um foco de atenção de que "*a escola ainda precisa se dedicar mais aos que pouco de dedicou nos últimos séculos: aprender a viver juntos e a ser."*, lembrando dos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, a fazer, aprender a viver juntos; a ser). O papel da formação, então, faria com que o educando pudesse "*... aprender a ser e a viver juntos fora dos ditames da cultura da dominação e consequentemente da violência."* Barbosa (2010).

Rupturas também se fazem necessárias no processo de aprendizagem para adequação a uma realidade do ensino onde o professor atua. Enquanto na Europa, as rupturas começaram nos modelos extremamente centrados na educação religiosa jesuítica, como assinala Vieira (2008),

> *"Na Europa, no fim do século XVII, Jean Baptiste de La Salle rompe com essa tradição das congregações religiosas ao decidir fundar um instituto de leigos que se dedicará às escolas de caridade, ensinando rudimentos de ler, escrever e contar, em francês e não em latim, aos mais pobres. A formação de professores no Brasil, no entanto, não é atingida por essa novidade.",*

uma ruptura que pudesse estabelecer parâmetros nacionais, e não a repetição de modelos importados, como em muitos momentos da história da educação brasileira.

O Programa, se bem gestado, permite que rupturas possam estar em curso, pois as contradições impostas que tentam manter a educação ainda nos moldes do colonialismo original, que alija os educandos de uma formação que incluam os conteúdos científicos, as humanidades e as artes, e sendo um excelente laboratório para os chamados cursos regulares ofertados pelas universidades brasileirase possibilita enfrentar os problemas da formação de professores, como a dicotomia vivida pelos professores apontado por Paini (2012) citando Nóvoa (1996), "*por um lado, são olhados com desconfiança, por serem acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade de ensino e para o progresso social e cultural. Pede-se quase tudo aos professores. Dê -se-lhes quase nada*" .

Paini (2012) ainda elege algumas propostas para serem pensadas para a formação de professores de forma a enfrentar os desafios que são iminentes:

> *": a) pensar numa concepção de educação que compreenda o aluno como um sujeito concreto, inserido num determinado contexto histórico-social; b) assegurar uma política nacional de carreira e salários minimamente dignos, fato que se reflete na auto-realizacão pessoal e influencia o desempenho docente; c) estimular o intercâmbio intra e interinstituicão; d) propor uma política de formação de educadores, garantindo recursos financeiros para tal; e) criar centros de integração interdepartamentais nas universidades; f) integrar a licenciatura com o ensino básico; g) propiciar a reformulação curricular, alterando as disciplinas pedagógicas, buscando conteúdos e metodologias adequadas e práticas reflexivas, integrando conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas de forma interdisciplinar, construindo sólidos conhecimentos na área, integrando teoria e prática e tendo uma base comum como eixo curricular que considere os diferentes contextos educacionais e sociais; h) identificar o papel e a função dos profissionais da educação, com base na docência e na pesquisa; i) oferecer um ensino de qualidade, com o propósito de superar as deficiências na formação do professor, bem como estimular a pesquisa, visando a construção, a organização e o uso articulado do conhecimento em integração com o corpo discente; j) gestar e desenvolver uma proposta pedagógica com enfoque interdisciplinar; l) fortalecer as associações de professores e entidades sindicais; m) desenvolver, organizar e acompanhar, de forma mais consistente, programas de formação continuada, para que tanto os professores em exercício da rede de ensino básico, como os professores das instituições formadoras possam ampliar a sua cultura e propiciar uma formaçãoo transdisciplinar".*

São elementos importantes e que devem nortear a intenção de implantação de programas de formação e que colocam em conformidade com a necessidade de promover as transformações que os professores-cursistas devem se constituir com atores no ensino-aprendizagem.

O PARFOR na UESB

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) é uma instituição de ensino criada para atender à necessidade de proporcionar cursos de nível superior e de descentralização do ensino superior que, até a década de oitenta estava particularmente centrada na Região Metropolitana de Salvador, a Capital do Estado. Localizada na região Sudoeste do Estado da Bahia, tem três campi, sendo Vitória da Conquista onde encontra a Administração Central, coma Reitoria e os órgãos executivos, um campus em Jequié, e outro na cidade de Itapetinga. Nesses campi, são ofertados 43 cursos regulares em diversas áreas com 7.843 discentes. "*A importância da Universidade no contexto regional do Sudoeste Baiano pode ser verificada através do processo seletivo para ingresso nos cursos da Universidade, que conta com candidatos de diferentes Estados da Federação, conforme verificaremos em quadro adiante neste relatório. Nos processos seletivos deste ano foram inscritos 15.284 candidatos para o primeiro semestre e 7.322 para o segundo*". (UESB)[10]. No âmbito da pós-graduação, são oferecidos 26 programas *latu sensu* em várias áreas conhecimento e 10 programas *strictu sensu*, sendo sete de mestrado e três doutorados



Figura 1: Região Sudoeste da Bahia

O Programa Especial de Formação de Professores, através de convênio entre a CAPES foi implantado na UESB de modo a atender aà necessidade de qualificar o docente que se encontra já em sala de aula, mas

[10] Relatório de Atividades 2010. Retirado em março 2, 2012 in WWW.uesb.br

que não tem a formação adequada áquela função e tem como objetivo principal "*Garantir que o professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da implantação de turmas especiais para os professores em exercício." (CAPES)*. Nesse sentido, são oferecidos cursos de:

- Primeira e segunda licenciatura, para docentes em exercício na rede pública que ainda não tenham a formação superior;

- Segunda licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica, há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial;

- Formação Pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública de educação básica.

No Programa atual da UESB, foram ofertados cursos de licenciatura em educação física, ciências biológicas, filosofia, letras com inglês, matemática, pedagogia, computação, sociologia, geografia num formato modular-presencial, com as aulas acontecendo uma semana por mês, e cuja totalização se dará em três anos, ou seja, um tempo bastante curto, considerando um tempo maior para os cursos que normalmente a instituição oferece, que é em torno de quatro anos.

A realidade do estado da Bahia na educação

Historicamente, a Bahia, o Nordeste do Brasil, foram regiões onde o atraso cultural fez com que na educação se faça sentir mais dramaticamente. Com um alto grau de evasão que acarreta uma grande massa de pessoas analfabetas, o povo nordestino e baiano sofrem os resultados de séculos de descaso com a educação, fomentados principalmente por uma política centralizadora de recursos em redutos marcados pelo colonialismo imposto em nossas terras.

Este modelo resultou em um processo de desmonte da educação e são apresentados nas Fig. 2 a 7. Na Bahia o retrocesso é dramático. Na Fig. 2, os dados revelam que temos as menores taxas de conclusão de cursos, em todas os níveis de ensino. Na idade de conclusão de ensino, otanto os jovens na faixa dos 16 anos, para o enfino fundamental, quanto os de 19, no ensino médio, em sua maioria não concluem no momento oportuno. Pouco mais de 40% concluem o ensino fundamental, e em torno de 20% para o ensino médio. É um dado alarmente, pois em termos de Brasil os índices já são melhores. Esta figura é corroborada pela Fig.5, onde apresenta os dados de taxa de abandono, e mais uma vez a Bahia lidera com folga em relação ao Nordeste e ao Brasil.

Nas Fig. 3 e 4 temos o comparativo de docentes com nível superior, e mais uma vez a Bahia apresenta um quadro de extrema inferioridade em relação aos estados do Nordeste (Fig. 3) e em relaçao ao Brasil (Fig.4)

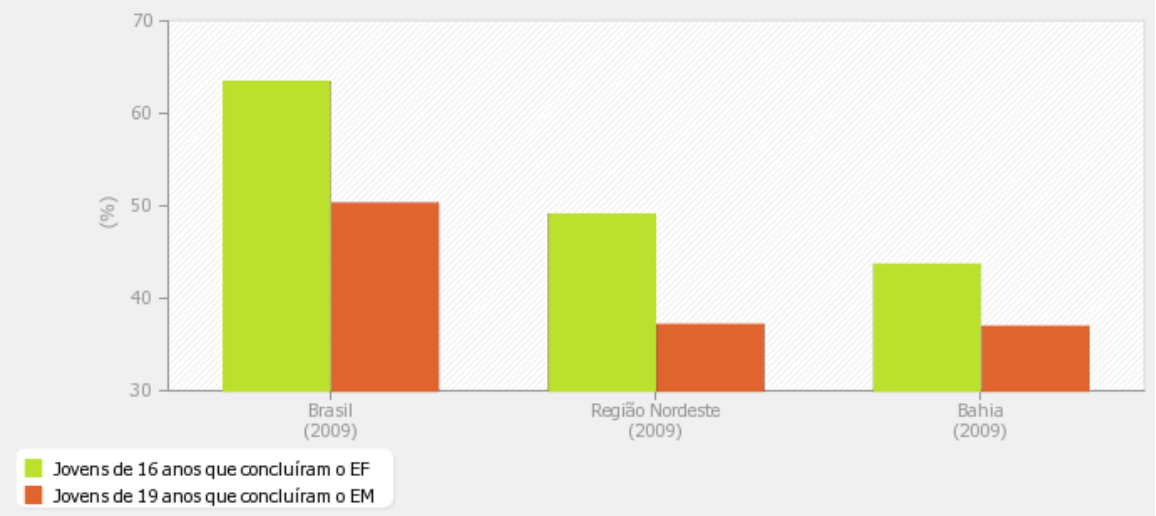


Figura 2: Jovens que concluiram curso. Fonte: Portal Todos Pela Educação.[11]

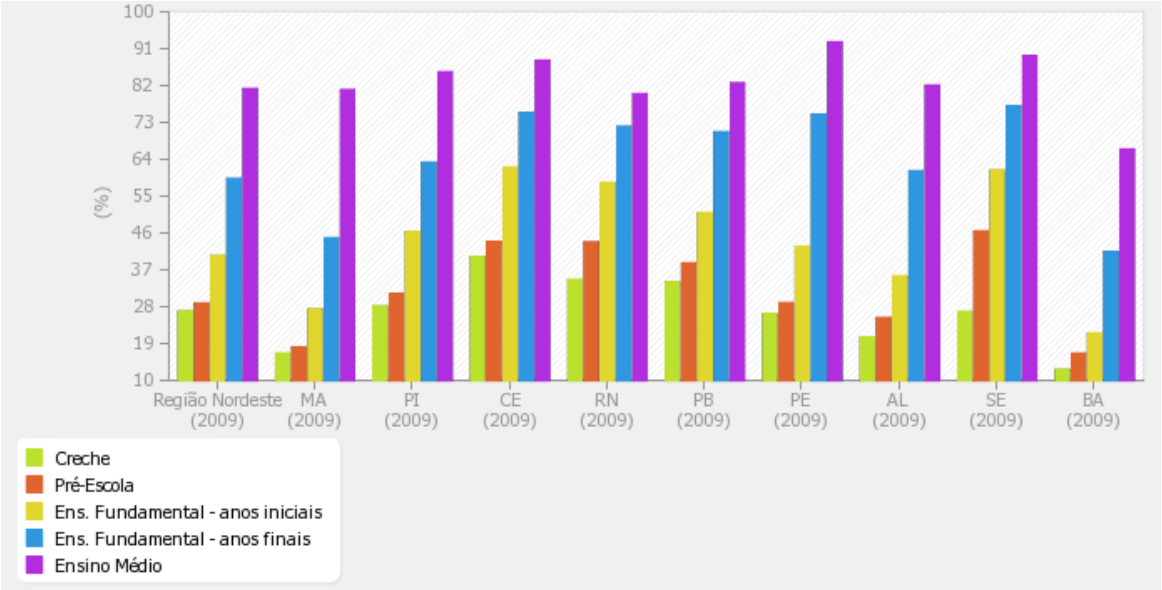


Figura 3: Docentes com curso superior. Fonte Portal Todos Pela Educação

[11] http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/bahia

Na Fig. 3, o comparativo entre os estados do Nordeste aponta para a necessidade de implementação de programas como o de formação para tirar o estado do atraso em que se encontra, de modo a melhorar os índices principalmente relativos à creche, ensino fundamental e médio. Na Bahia, pouco mais de 10% dos docentes que estão nas creches têm nível superior, menos de 20% nos níveis fundamental e menos de 65% dos dodcentes que atuam no ensino médio.

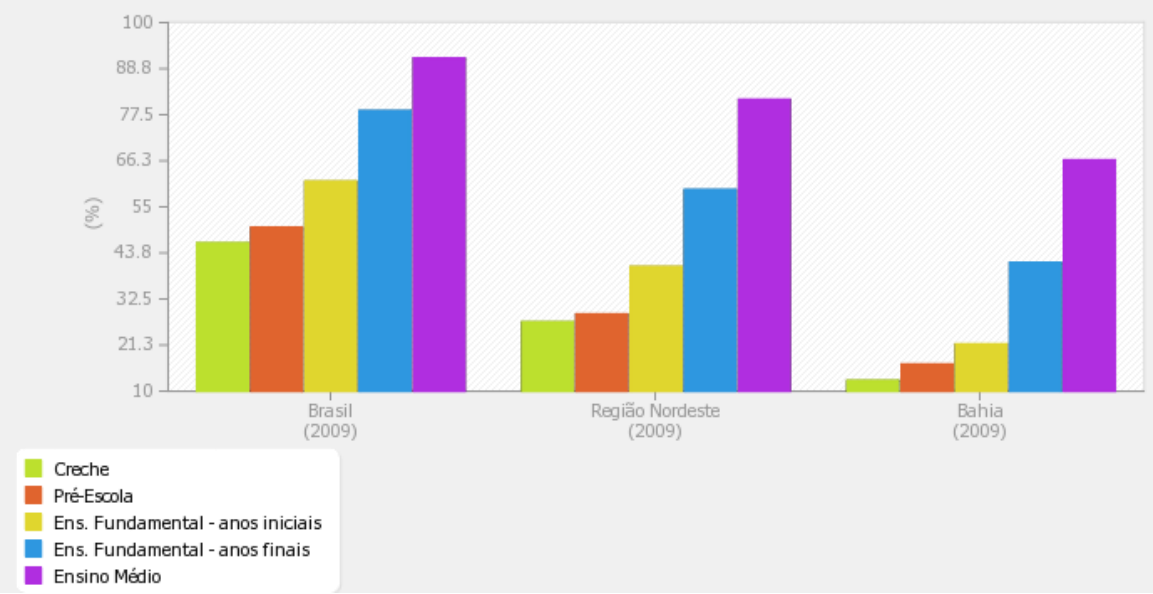


Figura 4: Docentes com nível superior. Fonte:Portal Todos Pela Educação

Já na Fig. 4, o comaparativo acentua as diferenças entre o Nordeste e o Brasil, onde a região Sudeste, mais estruturada em muitos aspectos, eleva os índices nacionais e abre a distâncias das distorções da Bahia e do Nordeste.

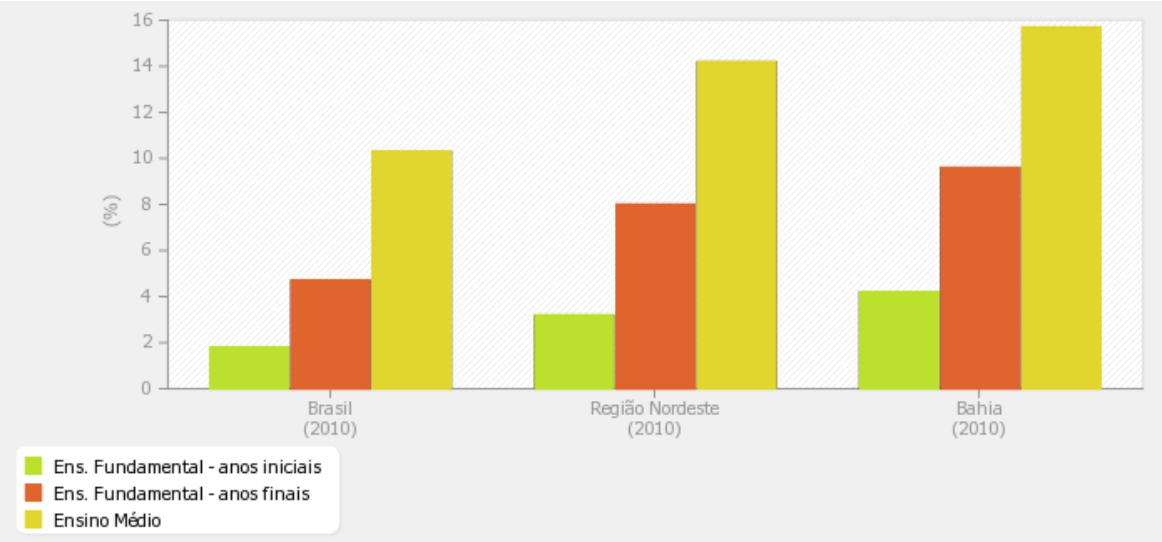


Figura 5: Taxa de abandono. Fonte: Fonte:Portal Todos Pela Educação

Uma outra forma de observar a problemática da Bahia e o distanciamento em relação a outros estados e regiões é apresentado na Tab. 1, com dados comparativos do Produto Interno Bruto, a população e as taxas de analfabetismo em duas faixas etárias, entre 10 a 14 anos e maior que 15 anos.

Para tanto, comparamos as regiões Nordeste e Sudeste, o Estado de São Paulo (mais rico), a Bahia e estados do Nordeste.

Tabela 1: Comparativo econômico e educacional entre a Bahia, Nordeste, Sudeste e São Paulo

			Taxa de analfabetos (%)	
	PIB (Bilhões de R$)	***População***	10-14 anos	>15 anos
Sudeste	1.600,0	80.364.410	1,8	5,4
Nordeste	397,5	53.081.950	7,1	19,1
São Paulo	1.000,0	41.262.199	1,7	4,3
Bahia	121,5	14.016.906	6,1	16,6
Sergipe	19,5	2.068.017	6,7	18,4
Alagoas	19,5	3.120.494	10,8	24,3
Pernambuco	70,4	8.796.448	6,8	18
Paráiba	25,7	3.766.582	6,4	21
Rio Grande do Norte	25,5	3.168.027	7,8	18,5
Maranhão	38,5	6.574.789	9,5	20,9
Piauí	16,7	3.118.360	7,9	22,9
Ceará	60,0	8.452.381	5,4	18,8

Fonte: IBGE[12]

Podemos perceber que no tocante à riqueza, a região Sudeste, a mais rica do Brasil, reflete uma taxa de analfabetismo bem inferior que o Nordeste nas duas faixas etárias e os Estado de São Paulo lidera com valores até inferiores ao Sudeste, região a que pertence. Quando olhamos para a Bahia, mesmo com taxas de analfabetismo relativamente mais baixo, ainda persistem valores altos, mas tem, na faixa etária de 10 a 14 anos, uma taxa superior ao Ceará, cujo PIB é menos da metade do da Bahia

O Programa de Formação proposto é então um modelo que proporciona aos docentes que já estão em sala de aula irem, seja pela primeira vez, ou retornando pela segunda vez, aos bancos das salas de aula e passarem pelo processo de formação na área que já atuam, elevando não só seus níveis de conhecimento pessoal, mas refletindo sobre a suas práticas. Isto permitirá que os dados apresentados anteriormente possam ser melhorados num futuro muito próximo, tendo em vista que esses professores-cursitas já estão colocando em seu dia-a-dia, elementos novos de novas práticas pedagógicas.

É necessário também registrar que a Bahia apresenta nas relações entre os estados nordestinos o melhor desempenho econômico, cujo PIB (Tab. 1) é muito superior a outros estados da região e no entanto não consegue transformar essa realidade em uma melhoria das condições e índices sociais de sua população. Falta foco nas decisões políticas no momento de encarar de frente o problema do analfabetismo, do abandono do estudante, dabaixa escolaridade, pois a necessidade de trabalhar é mais forte que a vontade de estudar. Há, historicamente, e ainda não vimos um movimento contrário, uma lógica de crescimento baseado no crescimento da Região Metropolitana de Salvador (RMS), Capital do Estado e um completo abandono das regiões do interior da Bahia e que faz com que o aporte de recursos finaceiros e de mão-de-obra desloquem-se massivamente para aquela região em detrimento do interior e não é diferente na educação, onde há uma grande concentração de doutores e mestres na RMS. O foco deverá ser mudado com a melhoria da formação dos docentes que irão atuar nas salas de aulas depois de concluírem seus cursos e retornarem para suas undiades escoalres.

Metodologia

O presente trabalho teve como principal meta abordar a compreensão dos professores-cursistas na sua relação com o curso, com o corpo docente e a instituição onde ele é ministrado. Para isso, foram submetidas aos professores-cursistas um questionário onde constavam arguição para aferir as opiniões. O

[12] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. www.**ibge**.gov.br/

formulario de perguntas conta com treze questões objetivas, mas com algumas contendo as opiniões pessoais dos professores-cursistas, divididas em três partes, sendo na parte 1, opiniões sobre o programa, a parte 2, perguntas para avaliar como o professor-cursista vê o curso, e a terceira parte, informações gerais. O questionário guardou total sigilo do avaliado, e os alunos não estavam obrigados a devolver o questionário respondido, mas tivemos um bom retorno das respostas. Os cursos avaliados foram: Licenciatura em Pedagogia, com retorno de 26 formulários, Computação, com retorno de 10 formulários, licenciatura em matemática, com 23 retornos, licenciatura em biologia, com 27 retornos, e educação física, com 36 retornos. Os dados foram tabulados e reunidos para confecção de gráficos representando as opiniões dos professores-cursistas, que totalizaram 122 formularios que retornaram.

Este trabalho tem o objetivo de avaliar e discutir o Programa e dar voz aos professores-cursistas, mostrando a contribuição do programa ao aperfeiçoamento na formação desses profissionais, mas que embora lecionando, ainda não estavam atualizados seja do ponto de vista pedagógico, dos conhecimentos científicos e metodológicos. Foram aplicados questionários para colher a percepção do professor-cursista sobre o Programa e analisados os seus dados de desempenho nas disciplinas. Através da visão dos professores-cursistas, é possível perceber mudanças em vários aspectos na vida dos mesmos, ressignificando o seu fazer-diário em sala de aula, contribuindo para uma melhor relação ensino-aprendizagem e uma melhor integração com os alunos das redes municipais e estaduais de ensino. Embora mudanças significativas estejam ocorrendo, como integrante da coordenação do Programa. Proponho neste trabalho a análise crítica dos desafios ainda encontrados.

Resultados e discussões

Após recebermos os formulários com as respostas do professores-cursistas, elaboramos gráficos que representam sinteticamente os dados analisados.

O primeiro dado a ser analisado é o vínculo empregatício (Fig. 2), ou seja, onde o professor-cursista exerce sua função

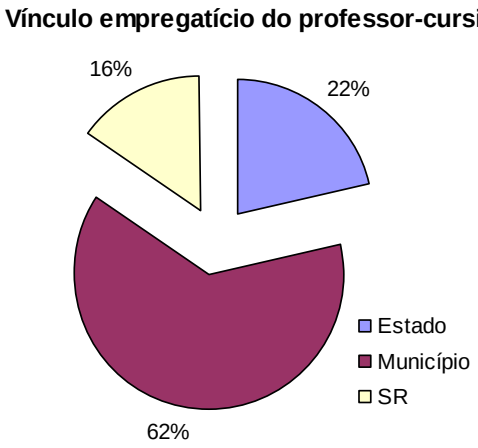


Figura 5: Vínculo de emprego do professor-cursista

Este dado reflete onde reside a principal defasagem na formação do professores atuando em sala de aula. É resultado de uma pouca definição por parte dos municípios baianos de uma política de melhoria do ensino sob sua responsabilidade. Poucos concursos são realizados por parte dos municípios avaliados, o que reflete uma demanda por cursos de formação bastante alta. Assim, podemos observar também que a necessidade da primeira graduação seja ainda o objeto de desejo da maioria, como observado na Fig. 3 a seguir.

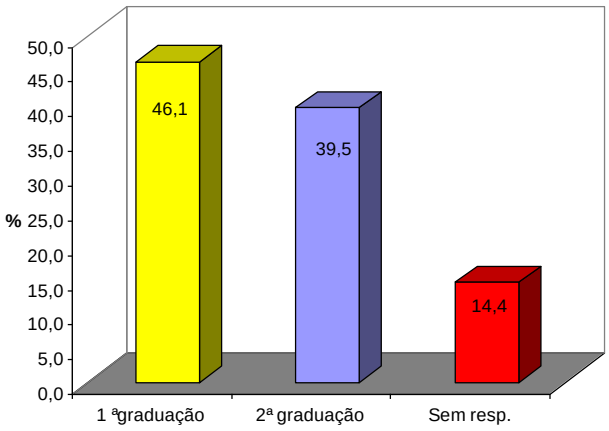


Figura 6: Graduação que cursa no programa

Nela podemos notar que uma grande maioria, 47,5% vem até a universidade na busca de sua primeira graduação, e um contigente também grande, 33,6%, almeja conquistar a segunda graduação. Essa é uma

situação muito comum nas redes municipais e estadual, onde o profissional, ao entrar seja por concurso ou não para uma determinada área, se vê tendo que lecionar em outra. Por exemplo, é muito comum preserciarmos professores licenciados em língua portuguesa lecionando matemática, ou física. Em sua grande maioria das vezes, por falta de professores dessas áreas.

Tão grave é o que vemos na Fig. 4, que representa o tempo médio de magistério desses profissionais.

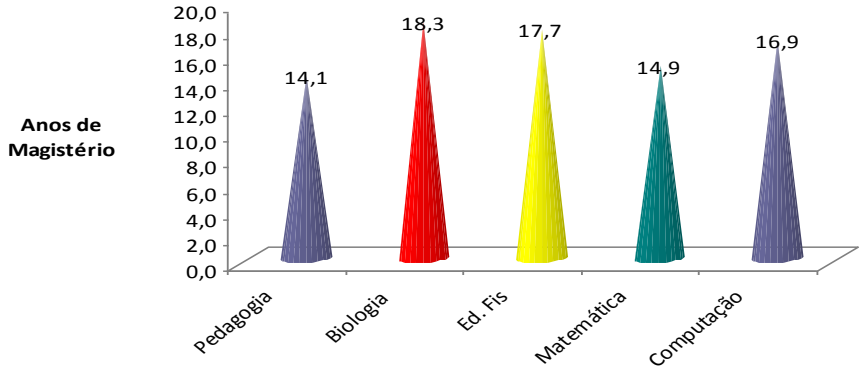


Figura 7: Tempo de magistério dos professores-cursistas

Esta figura evidencia o quanto que essas pessoas estão alijadas no processo de formação adequada para o exercício do magistério. Há docentes que estão com trinta anos de magistério e ainda assim, buscam sua primeira graduação. Como podemos admitir que um profissional passe tanto tempo sem se qualificar? Este é um bom termômetro para concluir que essas pessoas não desistiram de proporcionar um melhor fazer-pedagógico para o universo dos alunos atendidos por eles e que é sempre importante garantir, por parte dos gestores públicos, as condições de aperfeiçocamento pessoal do quadro de professores, seja do município ou do estado.

Estes primeiros dados compuseram a primeira sondagem. A primeira parte retrata uma avaliação do Programa por parte dos alunos. Na primeira pergunta, foi verificada a sua expectativa em relação ao Programa como um todo. Na Fig. 5, esta realidade esta apresentada,

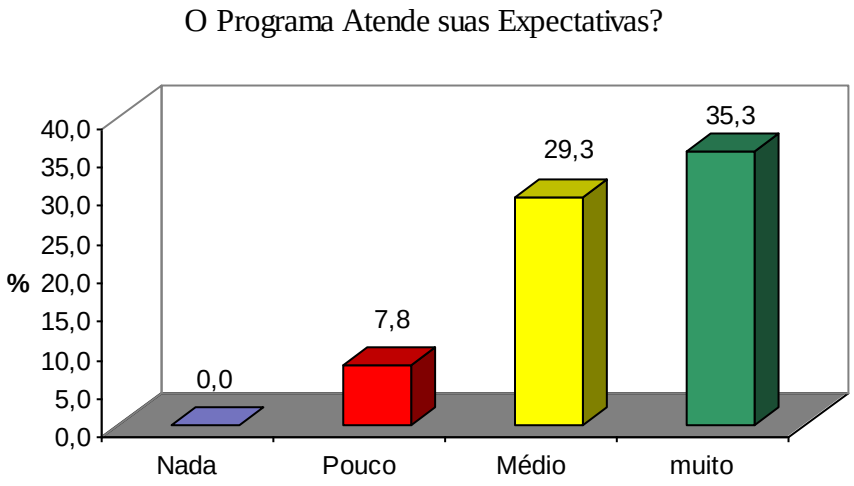


Figura 8: O Programa Atende suas Expectativas?

Ainda nessa questão, estava aberta para que o entrevistado pudesse expressar sua justificativa para a sua resposta. Algumas delas retratavam verdadeiramente o seu entusiasmo com o Programa, embora em outros casos, há uma profunda decepção de alguns pontos. Um relato fala que "*Este curso esta sendo uma oportunidade valiosa, pois atavés dele enriquecemos conhecimentos, trocamos experiências e ressignificamos a prática pedagógica".* De fato, sendo um dos objetivos do programa de formação, o sentimento do aluno reflete que em metas estão sendo alcançadas. Outro relata que, "*Fala que esta sendo muito útil e que aprende muita coisa nova e que não viu no ensino médio; novas metodologias que irá usar em sala de aula".* Esta declaração tem outro componente alertador, pois o aluno aponta para conteúdos que ele não teria estudado no ensino médio. É muito comum, pricipalmente em estados do Nordeste brasileiro, os alunos passarem por todo ensino médio sem que tenham vistos assuntos importantes em matérias como matemática, física, química e por um motivo muito grave, faltam professores, ou os professores improvisados não dão conta dos conteúdos até mesmo por não sabê-los, abordando somente os "mais fáceis".

Entretanto, nem todas as avaliações são de aprovação, há relatos que apontam para problemas, como este: "*Todo conhecimento é válido. Contudo, o curso deixa a desejar pela correria, e também por não ter a dedicação total de alguns professores, que por sermos um curso de formação, nos julga sermos incapazes ou desnecessários tomarmos conhecimento de algo que de fato ter relevância na nossa formação"* Embora não muito claro, mas o (a) entrevistado (a) reclama de que os conhecimentos são limitados por que supoem, os professores, que os alunos não são capazes de aprender. A correria que fala, é pelo fato do curso ser realizado em módulos mensais, onde o aluno assiste às aulas durante uma semana com uma

carga horária bastante grande e em um tempo curto para a maturação dos conteúdos e depois fica de três a quatro semanas até o retorno às aulas. Há ainda um relato que acha que a sua expectativa esta ligada ao pleno financiamento de seu curso por parte do gestor. "*Acho que o curso é bom, mas deveria ter período extra para realização de estudos e tarefas, que o valor da bolsa deveria ser maior; acha que a bolsa ajuda, mas deveria cobrir todas as despesas"*. Em alguns casos, como para os alunos com vínculo com o Estado da Bahia, há uma ajuda de custo, mas é para que o aluno possa remunerar um professor que leciona nas suas turmas durante sua ausência na semana de aula. Para o caso dos professores municipais, a maioria não tem esse incentivo e muitas queixas são feitas à coordenação local no sentido de que possa também ter esse direito. No caso do curso de computação, há uma fala no sentido de que o nível do curso esta sendo feito levando-se em conta os mais fracos do curso e, por isso, perde densidade.

Mesmo assim, com bastantes críticas ao programa, ao curso, ou a professores, a avaliação da adequação da grade curricular com as expectativas foram bastante positivas, como podemos ver na Fig. 6, a seguir:

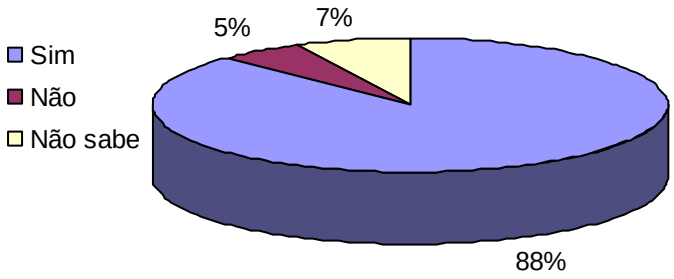


Figura 9: Satisfação com a grade curricular do curso

Na segunda parte, foram avaliadas as expectativas do curso por parte dos professores-cursistas, onde foram abordadas questões relativas à como os alunos percebem o curso, a estrutura ofertada, os avanços pedagógicos com o curso a primeira pergunta avalia a afinidade vocacional com o curso (Fig. 7).

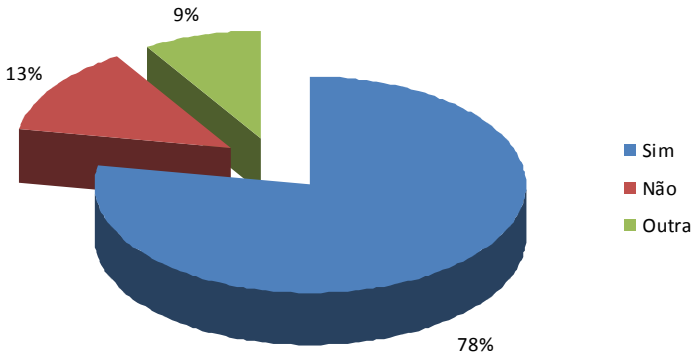


Figura 10: Sua escolha foi vocacionada?

A escolha baseada na vocação pessoal atingiu a marca de 78% dos entrevistados, apenas 13%, não alicerçada na vocação. Dentre os não vocacionados, atribuem à necessidade de esta num emprego que garanta a estabilidade financeira, onde fica garantido o respaldo legal.

Ainda foi avaliado o quanto o curso contribuiria para melhorar o desempenho em sala de aula (Fig. 8), e por volta de 67% acreditam que os conhecimentos adquiridos no curso irão contribuir para que sua vida diária em sala de aula melhorará, enquanto que 20% consideram que o curso pouco contribuirá.

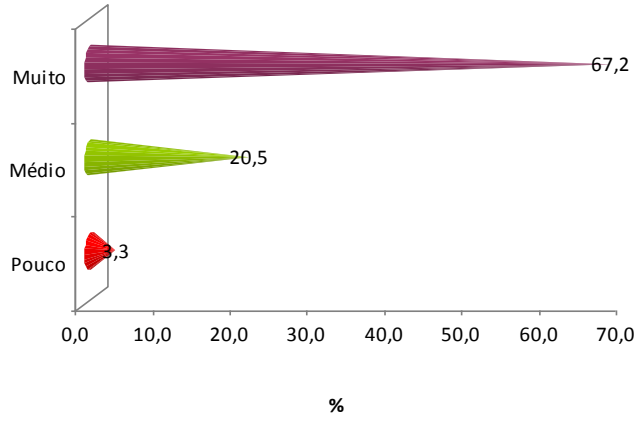


Figura 11: Quanto você acha que o Curso contribuirá para melhorar seu desempenho em sala de aula?

Já a Fig. 9, evidencia essa crença, pois 62%, aproximadamente entendem que, pedagogicamente, o curso irá garantir os conhecimentos necessários para melhorar essa formação

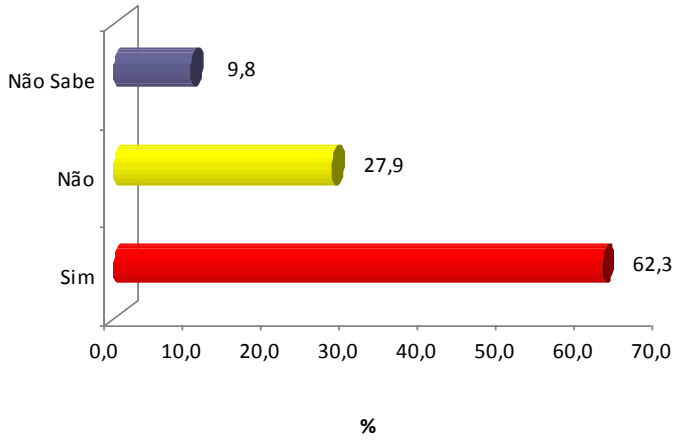


Figura 12: Pedagogicamente, o curso fornece os elementos necessários para melhorar a sua formação?

Entretanto, na avaliação do desempenho dos professores que ministram aula no programa teve uma avaliação mais rigorosa entre os alunos do curso de computação, os quais atribuem a problemas por dentro do curso e apontam que haveria supostamente um favorecimento na escolha dos professores, com isto abrindo mão da qualidade da disciplina. Este foi uma espécie de deabafo de um dos entrevistados evidenciado nas baixas notas dadas aos professores (Fig. 10). Mais alguns alunos expressaram o que consideram falta de conhecimento da didática apropriada para formar professores com conhecimento em informática, com a preocupação em como serão identificados, qual o papel que desempenharão no cenário da educação na unidade escolar onde irão retornar após a conclusão do curso.

Essa, na verdade, é uma indagação bastante apropriada, pois é de estranhar que dentro do programa exista um curso de licenciatura em informática, pois há tempo que se deixou de criar a expectaiva de que deveria haver um profissional especializado para lidar com este tema ma formação do educando, nos diversos níveis. A compreensão é que a informática é um instrumento a ser utilizado pelo educador, uma ferramenta que deve ser utilizada com os critérios e cuidados como qualquer um método de ensino-aprendizagem

De forma bastante similar, a avaliação dos docentes do curso de matemática foi baixa em relação aos demais cursos, cujas médias foram bem maiores, como podemos notar na Fig. 10 a seguir. Os professores-cursistas de matemática foram bastantes críticos, sob nossa ótica, pois alegaram depreparo dos docentes para lecionar no curso. Isto é realmente surpreendente, pois grandes partes dos docentes dos cursos são da própria universidade. Mas há depoimentos contraditórios onde o mesmo entrevistado expressa sentimentos contrários, apontando na mesma opinião que os professores "*demonstram domínio de*

conteúdo aplicados" e depois "professores que não demonstram domínio de conteúdo", ao analisar pontos positivos e negativos do corpo docente.

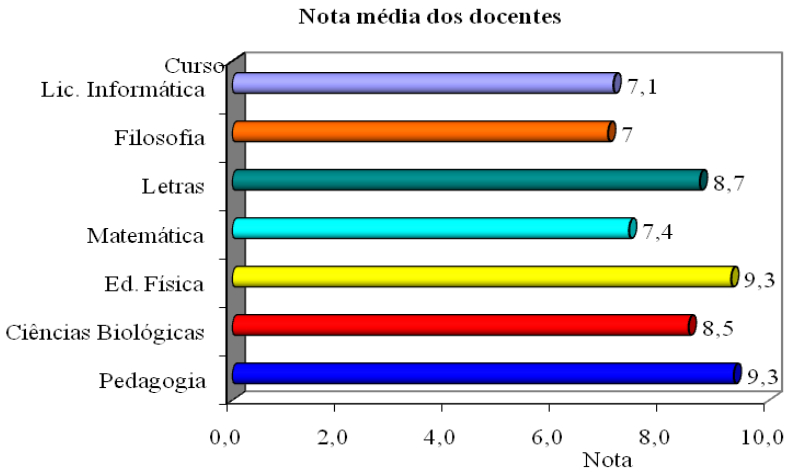


Figura 13: Nota do Docente Média por Curso

Na Parte Três da entrevista foram feitas duas perguntas. A primeira sobre o apoio dos gestores, prefeituras e Governo Estado para que o professor-cursista possa realizar o curso. As representações desses poderes na relação com o aluno é, em nível de Estado, a Diretoria Regional de Educação (DIREC), e municipal a própria Secretaria de Educação. O resultado (Fig. 11), de certa forma, era esperado, pois há muitas queixas por parte dos preofessores-cursistas de que faltam apoios para eles. Como vemos mais da metade das respostas apontam para falta de apoio. Há pouco interesse, principalmente nos municípios para que essas pessoas façam suas qualificações. Há relatos de perseguições, inclusive no âmbito político para professores sindicalizados, professores que não comungam com os princípios que alimentam a política local, impondo condições à saída dos professores. A principal queixa dos secretários é de que não tem como colocar outro professor no lugar daquele que se afasta para estudar e ameaçam os alunos de cortar o "privilégio" de se qualificar. No caso dos professores da rede estadual, há uma bolsa que ajuda o professor-cursista, na verdade uma diária para que ele use na remuneração de outro colega da mesma rede para que ele o substitua durante sua ausência. É preciso que se diga que a ausência é uma semana por mês.

Outro aspecto que ficou reclamado por muitos é que consideram que a universidade não vestiu de fato o programa e consideram que compõem um quadro de estudantes universitários à masrgem da própria universidade, com dificuldades de recursos mínimos tais como salas de aulas, bibliografia adequada para os seus estudos. Segundo muitos, a discriminação deles esta mesmo no seio dos discentes chamados

“regulares”. Como o Programa possibilita cursos de formação com ingresso distinto dos demais discentes, estes os consideram “privilegiados”, por não terem passado pelas agruras dos vestibulares e nem submetidos à concorrência do processo seletivo. Entretanto, é preciso lembrar que esses “privilegiados” jamais iriam se submeter a esse processo, visto que já tinham entregado os pontos e desistido, seja pela idade ou pela dificuldade de ter que abrir mão de algumas coisas para estudar para o vestibular. Com uma carga horária excessiva, muitas vezes trabalhando 60 horas por semana em três turnos, fica impossível ter tempo para dedicar-se a outras coisas que não sejam trabalhar, trabalhar, trabalhar extendendo inclusive a carga extra levando trabalho para casa nos fins de semana, sacrificando a saúde, a s relações pessoais, a família (para que tem).

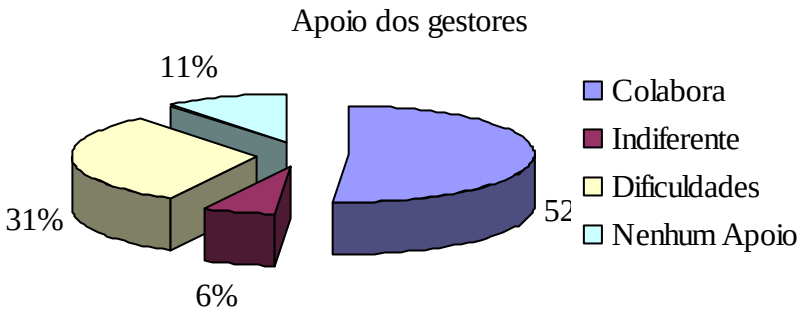


Figura 14: O Gestor Apoia a sua participação no curso?

Na segunda pergunta do bloco, cujo resultado esta representado na Fig. 12, objetivava colher informação sobre a pós-graduação. Neste caso nos surpreendeu a grande massa de professores-cursistas em desejar realizar estudos de pós-graduação. Isto surpreende, pois são pessoas que estão no magistério há muitos anos, muitos na eminência da aposentadoria e que ainda nutrem a expectativa em ampliar seus horizontes de conhecimentos para sua vida e sua profissão. Na verdade, apenas 13,9% não desejam mais estudar, pois nas declarações, muitos se referiram à opção “outra” para explicitar que desejavam aperfeiçoamentos, outros cursos correlatos para melhorar sua qualificação.

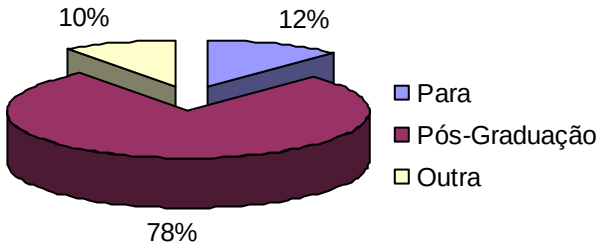


Figura 15: Após concluir o curso você...

A idade não foi o limitante para determinar parar ou continuar se qualificando, pois pudemos observar nos formulários, embora não tabulado e não analisado com mais profundidade, pessoas com idades bem avançadas desejam continuar estudando. Enquanto que outras que bem podiam seguir à diante, declararam estar satisteitas, mas um contingente bem menor.

Conclusões

Este trabalho foi relizado na perspectiva de avaliar o Program Especial de Formação de Professores da UESB e tentar entender o quanto a iniciativa de sua oferta tem afetado os professores-cursistas. Teve como grupo de avaliação alunos dos cursos de matemática, educação física, pedagogia, ciências biológicas e computação. Para isso foram aplicadas questões que permitiam o livre expressar dos alunos, de modo a dar voz e vida àqueles que são o objeto do programa. Percebemos que há, por parte deles, um desejo imenso de tornar suas vidas melhores, pois o curso oxigena suas habilidades e amplia seus horizontes com uma realidade distante deles, pois são professores das redes estadual e municipais de várias cidades da Bahia e que nunca havia experimentado entrar na universidade para realizar um curso superior (≈50%) e consideravam isto uma idéia distante, agora tornado realidade. É uma legião de obstinados e determinados, mas faziam educação sem a formação científica adequada para estar em sala de aula e que tinham urgência em se qualificar.

Percebemos que há satisfação em estar sendo qualificados no Programa e isso os estimula a continuar em estudos. A maioria considera que é necessário continuar a realizar cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação. É o alimento que precisavam para ressignificar suas aulas e suas vidas.

Mesmo com um cenário favorável, ainda assim pudemos descortinar um drama para muitos que se dispõem em se qualificar. Foi evidenciado que a maioria encontra dificuldades em estar no curso devido a pouca disposição de gestores em apoiar a iniciativa e pior ainda nos casos onde a dificuldade é deliberada. Notadamente, as dificuldades são apresentadas principalmente entre os professores-cursistas que estão nas redes municipais e os mesmos alegam que são pressionados por secretários e prefeitos, pois os são considerados “gastos” e não investimentos na educação, contrariando as atuais leis nacionais de que a educação deve ser prioridade nesse país e essa mentalidade deve ser combatida. Neste século onde o Brasil se situa num dos países mais ricos do mundo, tem um déficit a ser coberto, o da educação. Ainda não apresentamos os índices que marcam os países que alcançaram altos níveis tecnológicos, ainda somos compradores de tecnologias, ainda não somos excelência na educação e persistem os índices de analfabetismo de países com muito piores condições políticas e econômicas que o nosso.

O PARFOR é um programa cumpre em parte esta lacuna, a lacuna que pode ser coberta, mas é necessário que haja mais interesse da própria universidade se comprometa a abraçar de fato a idéia de que ela é o instrumento para mitigar os efeitos nefastos de más gestões de administradores públicos pouco ou nada interessados em qualificar seus professores. É necessário que os gestores públicos desse país entendam que educação deve ser encarada como um investimento de médio e longo prazos.

Ao financiar este tipo de programa, o Estado Brasileiro cria uma oportunidade de acesso a muitos professores das redes estaduais e municipais para que adquiram uma formação adequada para validar sua profissão, melhor estruturando o saber encontrado na universidade. Enfrenta o desafio de educar este país com a qualidade que se deseja, superando as dificuldades encontradas sejam elas de cunho cultural ou econômico. Abre uma perspectiva para que pessoas que nunca tiveram a oportunidade de fazer um curso superior, possam vivenciar esta nova realidade, trazendo suas experiências de vida, trocando informações com educadores e abrindo novo horizontes para que a educação brasileira encontre definitivamente seu lugar nos programas de investimentos, e tire a educação do quadro dos gastos, compreendendo que educação é investimento.

Referências

Barbosa, A. M. de A. Educação e Desenvolvimento Integral da Pessoa Humana: Um Caminho para a Paz. In Miranda, J (org). Pressupostos da Educação para uma cultura de paz. 165-174- São Paulo: Companhia Ilimitada, 2010.

Campos, R. F. O Cenário da Formação de Professores no Brasil - analisando os impactos da reforma da formação de professores (versão preliminar). Retirado em fevereiro 20, 2012, em http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/Roselane.htm

CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Retirados em Fevereiro 10, 2012 de http://capes.org.br/educacao-basica/parfor.

Freire, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa/ Paulo Freire –Sâo Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

Paini L. D., & Greco, E. A., & Amblard, V. M. L. B. *A Formação de Professores no Brasil: Problemas E Perspectivas*. Retirado em fevereiro 10, 2012, http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/543

Ramal, A. C. A nova LDB: destaques, avanços e problemas. Salvador: Revista de Educação CEAP, ano 5, no. 17, junho de 1997, p. 05-21.

Vieira, A. M. D. P. História da Formação de Professores no Brasil: o Primado das Influências Externas. VIII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. III Congresso Ibero-Americano Sobre Violência-CIAVE nas Escolas. Anais. Retirado em fevereiro 20, 2012, em www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf

10.9.

Título:

O trabalho académico no Ensino Superior, em Portugal

Autor/a (es/as):

Ferreira, José Brites [Instituto Politécnico de Leiria e CIPES]

Machado-Taylor, Maria de Lourdes [CIPES, A3ES e Instituto Politécnico de Bragança]

Brites, Rui [ISEG/Universidade Técnica de Lisboa e CIES]

Gouveia, Odilia Maria Rocha [CIPES]

Resumo:

O ensino superior em Portugal tem sofrido grandes transformações nas últimas décadas. Entre elas, há a registar, no último quartel do século XX, o grande crescimento do mesmo. Por sua vez, o início do século XXI ficou marcado pela implementação do processo de Bolonha e por um conjunto de mudanças no quadro normativo, nomeadamente sistema de graus, regime jurídico das instituições de ensino superior e do estatuto da carreira docente.

Os docentes constituem um recurso fundamental para as instituições de ensino superior, sendo referidos na literatura como ´´escultores´´ da qualidade das instituições e fundamentais para o sucesso dos alunos (Altbach, 2003; Capelleras, 2005; Taylor et al., 2007). Os académicos têm vindo a ser confrontados com transformações e desafios no seu trabalho, um pouco por todo o lado (Barrier e Musselin, 2009).

Dada a relevância dos académicos na promoção da qualidade das instituições de ensino superior e no sucesso dos estudantes, o Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) tem vindo a desenvolver um estudo sobre satisfação e motivação dos docentes no ensino

superior português, projeto financiado pela FCT (PTDC/ESC/67784/2006).

A comunicação que aqui se apresenta insere-se no âmbito do projeto acima referido. Com ela, procurarmos dar conta de resultados obtidos, no que se refere à identificação das diferentes atividades desenvolvidas pelos docentes ou que desejariam desenvolver. Os dados de que aqui se dá conta foram obtidos através de questionário disponibilizado junto dos docentes do ensino superior. O estudo abrange o universo de docentes de ambos os subsistemas de ensino superior. Na apresentação e análise dos dados, teremos em conta a existências de diferentes subgrupos (idade, sexo, categoria profissional, tempo de serviço no ensino superior, tempo de serviço na atual instituição de ensino superior, etc.) e subsistemas de ensino superior (universitário e politécnico).

Os resultados obtidos proporcionam-nos um conjunto diversificado de informações sobre múltiplas dimensões do trabalho dos docentes do ensino superior, nomeadamente ensino, investigação, aconselhamento, consultoria, funções administrativas. Com os dados obtidos esperamos contribuir para elucidar e clarificar as atividades desenvolvidas pelos académicos ao longo do ano, bem como o lugar/tempo ocupado por cada uma delas.

Palavras-chave:

Trabalho académico, ensino superior, carreira docente.

Introdução

O ensino superior tem sido objeto de múltiplas mudanças. Nas últimas quatro décadas, no caso de Portugal, elas traduziram-se, nomeadamente, num enorme crescimento do mesmo. Este crescimento fez do ensino superior um espaço onde a heterogeneidade e a diferença passaram a ter mais visibilidade do que no passado. Na última década, houve mudanças particularmente relevantes, nomeadamente o *Processo de Bolonha*, a aprovação de novos normativos reguladores do regime jurídico das instituições de ensino superior (IES), da avaliação e qualidade das mesmas, bem como alterações na carreira docente.

Os docentes são um recurso chave para as IES, sendo referidos na literatura como "escultores" da qualidade das instituições, fundamentais para o sucesso dos alunos (Altbach, 2003; Capelleras, 2005; Machado, Magalhães, Brites & Sá, 2011; Taylor et al., 2007). Mas os académicos têm também vindo a ser confrontados com transformações e desafios no seu trabalho, um pouco por todo o lado (Barrier e Musselin, 2009, Machado et al, 2011; Teichler, 2012). Dada a relevância dos académicos na vida das IES e no sucesso dos estudantes, o Centro de Investigação de Politicas do Ensino Superior (CIPES)

desenvolveu um estudo sobre satisfação e motivação dos docentes no ensino superior português, projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/ESC/67784/2006 & FCOMP-01-0124-FEDER-007322).

A presente comunicação articula-se em duas partes. Na primeira são apresentadas algumas notas sobre trabalho académico e a carreira académica em Portugal. Na segunda, dá-se conta de parte dos resultados obtidos nesta pesquisa, em particular no que se refere a dimensões da satisfação dos académicos com o seu trabalho e às diferentes atividades em que o mesmo se concretiza o trabalho académico. Terminaremos com breves notas finais.

1. Algumas notas sobre o trabalho académico em Portugal

O sistema de ensino superior, em Portugal, é um sistema binário, constituído por universidades e institutos politécnicos, tanto no setor público como no setor privado. O grande crescimento e a expansão do ensino superior ocorreram, sobretudo, a partir da segunda metade dos anos 70, isto é, após a instauração da democracia em 1974. Na última década, houve também mudanças relevantes, nomeadamente a alteração da lei de bases do sistema educativo, em 2005, tendo em vista a implementação do *Processo de Bolonha*, a que seguiram outras mudanças importantes, designadamente a aprovação de um novo regime jurídico para as IES, a aprovação do regime jurídico de avaliação do ensino superior e a alteração dos estatutos relativos às carreiras docentes no ensino superior.

Os principais normativos reguladores das carreiras académicas datavam de há três décadas ou quase. No caso das universidades, referimo-nos ao Decreto-Lei n.º 448/79, de 13 de Novembro, aprovado cinco anos depois da instauração da democracia em Portugal. No caso do ensino politécnico, referimo-nos ao Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho, aprovado dois anos depois. Em 2009, foram alterados os estatutos da carreira docente: Decreto-Lei nº 205/2009 - estatuto da carreira docente universitária; e Decreto-Lei nº 207/2009 – estatuto da carreira docente do ensino politécnico, ambos de 31 de Agosto. Na mesma data, foi também aprovado o Decreto-Lei nº 206/2009, que se refere regime jurídico do título de especialista, existente no subsistema de ensino superior politécnico. Entre estes dois momentos reguladores da carreira docente, muita coisa mudou. Todavia, contrariamente ao que aconteceu no ensino não superior, a legislação relativa às carreiras académicas no ensino superior manteve-se inalterada, ou quase, ao longo das últimas três décadas (Meira Soares e Trindade, 2004). Só em 2009, num contexto de mudanças no ensino superior, fortemente influenciadas pela "mão" de Bolonha e em nome da Área Europeia de Ensino Superior, se procedeu à revisão dos estatutos das carreiras académicas no ensino superior. Sem pretender fazer o historial da evolução da carreira académica, é de registar que a análise dos normativos reguladores

da carreia docente do ensino universitário e do ensino politécnico, de há três décadas, mostra que os mesmos tinham agendas diferentes. No caso das universidades, tratava-se de alterar o quadro normativo regulador da carreira docente de um subsistema de ensino superior com tradição e prestígio. No caso do ensino politécnico, tratava-se de criar uma carreira nova no ensino superior, diferente da universitária.

Nas mudanças operadas, em 2009, mantem-se as duas carreiras diferentes, mas nota-se uma aproximação entre as mesmas, nomeadamente no que se refere à estrutura das mesmas (Tabela 1). Contrariamente ao que aconteceu em 1979 e 1981, os preâmbulos dos respetivos estatutos, em 2009, são muito semelhantes e até idênticos em grande parte do texto, sinal de que as questões do ensino superior são, agora, em grande parte, comuns aos dois subsistemas. O enfoque dos discursos vai para questões como: a modernização e desenvolvimento do País; os novos desafios a que o ensino superior é hoje chamado a responder; alterações nas lógicas de enquadramento laboral dos académicos, nas carreiras, nas regras de acesso e nos respetivos concursos; valorização de todas as componentes das funções dos docentes, com expressa referência ao desempenho científico, capacidade pedagógica e outras atividades relevantes para a missão da instituição de ensino superior, num claro sinal de que estão também na agenda alterações ao nível das funções docentes. Além disso, refere-se ainda: "entrega-se à autonomia das instituições de ensino superior a regulamentação relativa à gestão do pessoal docente, simplificam-se procedimentos administrativos obsoletos e definem -se os princípios da avaliação do desempenho, periódica e obrigatória, de todos os docentes".

Até 31 de Agosto de 2009	**Após 31 de Agosto de 2009**
Ensino Universitário	
- Professor Catedrático	- Professor Catedrático
- Professor Associado	- Professor Associado
- Professor Auxiliar	- Professor Auxiliar
- Assistente	
- Assistente Estagiário	
Ensino Politécnico	
- Professor Coordenador	- Professor Coordenador Principal
- Professor Adjunto	- Professor Coordenador

- Assistente 2º triénio	- Professor Adjunto
- Assistente 1.º triénio	

Fonte: Decreto-Lei nº 448/79, de 13 de Novembro; Decreto-Lei nº 185/81, de 1 de Julho; Decretos-Lei nº 205/2009 e 207/2009, de 31 de Agosto de 2009.

Tabela 1 - Categorias profissionais dos docentes nas instituições públicas de ensino superior.

No ensino universitário, era exigido o grau de doutor para aceder às categorias de professor (catedrático, associado, ou auxiliar). No ensino politécnico, era exigido o grau de mestre para aceder às categorias de professor (coordenador ou adjunto), mas também se podia aceder a estas categorias, sem o grau de mestre, através da prestação de provas públicas. Com as alterações de 2009, o grau exigido para aceder às categorias de professor, em ambos os subsistemas, passou a ser o grau de doutor. Todavia, no caso do ensino politécnico, foi também criada a categoria de professor especialista, à qual se acede mediante prova pública, a quem comprove "a qualidade e a especial relevância do currículo profissional numa determinada área para o exercício de funções docentes no ensino superior politécnico" (Decreto-Lei n.º 206/2009). Os professores especialistas, desde que preencham determinados requisitos, poderão concorrer a professor coordenador, mas não a professor coordenador principal. As outras categorias, previstas na legislação anterior, em ambos os subsistemas, deixaram de existir ou mantêm uma existência transitória. Em vigor mantém-se a possibilidade de as IES contratarem docentes na situação de convidados, sendo equiparados a categorias da carreira docente.

A ideia de que o ensino e a investigação e o ensino são atividades centrais na carreira docente aparece, tanto nos estatutos de 1979/1981, como nos de 2009 das carreiras docentes de ambos os subsistemas. Registe-se, porém, que a enunciação destas atividades apresenta algumas diferenças entre estas duas datas. Com efeito, comparando os termos em que são enunciadas as funções docentes nos dois momentos referidos, verifica-se que em 1979/1981 as atividades enunciadas a que de algum modo era dada mais ênfase nos articulados eram as de lecionação. Todavia, as de investigação também eram enunciadas de forma explícita.

Em 2009, mantêm-se formulações explícitas relativas ao ensino e à investigação e, além disso, passam a ter mais visibilidade também as de extensão e desenvolvimento, bem como as de gestão. Além disso, aparece ainda referida a "participação em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da atividade do docente". Isto é, aumenta a quantidade e a diversidade de tarefas que são exigidas aos académicos, aparecendo as mesmas enunciadas em torno de cinco grandes grupos de

atividades: a) investigação, criação, desenvolvimento (investigação científica, criação cultural, desenvolvimento tecnológico, desenvolvimento experimental); b) ensino (serviço docente, acompanhamento e orientação dos estudantes); c) extensão e divulgação (participação em tarefas de extensão, de divulgação científica e tecnológica e de valorização económica e social do conhecimento); d) gestão (participação na gestão das respetivas instituições); e) participação em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da atividade do docente. Parte das principais diferenças, decorrentes das alterações de 2009, poderão vir através dos regulamentos de cada IES, nomeadamente sobre a avaliação de desempenho e a prestação de serviço docente, já que os termos em que foram instituídas estas matérias no quadro normativo geral dos estatutos remetem para regulamentos a aprovar por cada IES, o que abre caminho para entendimentos diferenciados destas matérias, não obstante o quadro geral instituído, em que uma das diferenças mais significativas entre as duas carreiras, que se mantém dos estatutos anteriores, é a diferença de carga horária letiva semanal, a qual no subsistema universitário varia entre seis e nove horas e no subsistema politécnico varia entre seis e doze horas.

Dos grupos de atividades referidos, os dois primeiros correspondem a uma tradição com forte implantação na academia. Os outros correspondem a formulações que não constavam dos estatutos anteriores, ou que tinham menos visibilidade, o que conduz a novas responsabilidades e desafios para os académicos, ao mesmo tempo que se traduz não só em mais tarefas, mas também em maior diversificação de tarefas. Do já clássico binómio ensino e investigação passou-se à extensão, à valorização económica do conhecimento, à gestão e às outras atividades, a que acima fizemos referência, o que apresenta uma grande margem de ambiguidade, que só a regulamentação interna de cada IES relativa à avaliação de desempenho e à prestação de serviço poderá clarificar. Estamos perante um claro alargamento de funções e tarefas com consequências inerentes no trabalho académico e à carreira académica, que no caso de Portugal começa a ganhar visibilidade à medida que vão sendo conhecidos e aplicados os regulamentos das IES relativamente à contratação de docentes, prestação de serviço e avaliação de desempenho.

A ideia de complementaridade entre ensino e investigação está enraizada nas práticas de trabalho académico, mas continua a ser alvo de questionamento e não está isenta de vulnerabilidades (Deem, 2006; Enders, 2000; Teichler, 2012). A este respeito, vários autores (Court, 1999; Deem, 2006; Taylor, 2001) manifestam a sua preocupação com a secundarização de que vem sendo alvo o ensino, exigindo-se a "excelência" ao nível da produtividade científica, evidenciada sobretudo através do número de publicações e da "mercadorização" da investigação, com a consequente perda de qualidade do ensino, dada a ênfase que vem sendo colocada na quantidade de publicações e no índice de impacto das revistas científicas em que as mesmas são publicadas.

Também Blaxter, Hughes e Tight (1998) se referiam, há mais de uma década, à existência de pelo menos cinco dimensões na carreira académica: ensino, investigação, gestão, atividades relacionadas com a escrita e atividades relacionadas com o estabelecimento de redes de relacionamento entre académicos. A escrita é realçada pelos autores como uma atividade distinta das outras devido à sua crescente importância na comunicação dos resultados da investigação para audiências académicas e não académicas. Por sua vez, o estabelecimento de redes de relacionamento é atividade reconhecida como tendo um papel profissional relevante para o desenvolvimento individual e da instituição em que o académico trabalha, sendo este relacionamento assumido como condição para o sucesso na carreira académica.

São vários os estudos que referem que as preferências dos académicos vão em primeiro lugar para as atividades de investigação, depois para as de ensino e por último para as de gestão (McInnis, 2000a e 2000b, Oshagbemi, 2000; Verhaegen, 2005). A ênfase dada pelos académicos à investigação está intimamente associada ao facto de esta ocupar um lugar importante no sistema de reconhecimento, recompensas ou de promoções na academia. Referindo-se à investigação e ao ensino, Gottlieb e Keith (1997) assinalam que quando se fala de sobrecarga ou insatisfação do trabalho, tal é referido pelos académicos sobretudo a propósito do serviço docente, enquanto que a investigação não é mencionada em termos de insatisfação ou negativamente.

São vários os estudos em que se têm revelado preocupações sobre questões relacionadas com a qualidade no trabalho académico e o nível de satisfação no desempenho dos diversos papéis profissionais que o caraterizam (Dowd & Kaplan, 2005; Hagedorn, 2000; Hermanowicz, 2003; Rosser, 2005; Ssesanga & Garrett, 2005; Stevens, 2005; Teichler, 2012; Verhaegen, 2005; Winter & Sarros, 2002; Ylijoki, 2005).

De um modo geral, os estudos assinalam elevados níveis de satisfação com os aspetos intrínsecos ao trabalho académico, como sejam a natureza e o conteúdo das atividades (com particular destaque para a investigação) a liberdade e autonomia no planeamento e organização do próprio trabalho. A insatisfação aparece associada às condições materiais e financeiras de trabalho, bem como a diversos aspetos do contexto de trabalho, nomeadamente o clima de competição exacerbada entre colegas, a deterioração das relações de colegialidade, a falta de apoio humano e material para a execução de um número crescente de tarefas administrativas. Estes estudos, realizados em diferentes contextos, alertam para a degradação das condições de trabalho dos académicos e para um aumento dos níveis de *stress* na carreira académica, sendo frequentemente assinaladas a falta de tempo suficiente para realizar as várias atividades académicas com a qualidade desejada e a elevada sobrecarga de trabalho. Estes constrangimentos bem como as expectativas irrealistas em termos do desempenho dos vários papéis profissionais são aspetos referidos, por grande parte dos académicos, como relevantes para a diminuição da qualidade de vida no trabalho académico.

Há mais de uma década, Parker e Jary (1995) chamaram a atenção para a tendência da universidade contemporânea se transformar numa *McUniversity*, numa alusão à crescente massificação do ensino superior e à estandardização do trabalho académico, em que a autonomia tem sido substituída por um sistema de inspiração claramente "fordista". Invoca-se uma melhor qualidade do serviço prestado e uma mais eficiente utilização dos recursos públicos mas, ao mesmo tempo, verifica-se um aumento da burocracia, muito presente na estandardização das tarefas, proliferação de mecanismos de controlo e auditoria e monitorização dos académicos.

Autores como Altbach (2000) e Enders (2000) referem que há todo um conjunto de desafios que se colocam aos académicos e às IES, que exigem reflexão. Por um lado, a profissão académica tem vindo a enfrentar uma rápida perda de estatuto relativamente a um passado recente, em que ocupava um lugar privilegiado no conjunto das profissões mais prestigiantes e de mais elevado estatuto socioeconómico. Ao mesmo tempo, verifica-se o aumento da insatisfação com a intensificação do ritmo de trabalho, a escassez de recursos, o aumento da burocracia interna e o aumento de tarefas de administração e gestão. Além disso, verifica-se a clara diminuição dos salários e condições de trabalho cada vez mais precárias, especialmente no início de carreira. Como assinalam estes autores (Altbach, 2000; Enders, 2000), a tendência geral, em diversos países, parece ser a de uma crescente diminuição da proporção de académicos com nomeação definitiva. Algumas destas mudanças têm sido apresentadas pelos responsáveis das mesmas como "ganhos de eficiência", mas o sentimento de empobrecimento e diminuição de recursos por parte do ensino superior espalhou-se e é, hoje, uma realidade bem presente também em Portugal.

2. Resultados de uma pesquisa

Como referimos, o ensino superior em Portugal mudou expressivamente nos últimos 40 anos, nomeadamente em número e tipos de instituições, número e a heterogeneidade de alunos e de professores (Machado et al., 2011). Limitando-nos ao período 2001-2009,verifica-se que a maioria dos docentes do ensino superior leciona em instituições do ensino superior público, são homens (embora esta supremacia estatística esteja a diminuir), têm idades compreendidas entre os 40 e os 59 anos (GPEARI, 2011). Quanto ao grau académico mais elevado dos docentes constata-se que de 2001 para 2009 o número de docentes com o grau de doutor passa de 9 465 para 15 423, o que representa um aumento de 63%. Quanto à categoria profissional, em 2009, a categoria dominante no ensino público universitário é a de "Professor auxiliar" (46%), no ensino público politécnico a de "Professor adjunto" (41%), no ensino privado

universitário a de "Assistente" (39%) e no ensino privado politécnico a de "Assistente de 2.º triénio" (44%) (GPEARI, 2011).

No estudo que desenvolvemos, selecionámos como população-alvo a totalidade dos docentes do ensino superior público e privado. Os dados foram obtidos através de um questionário disponibilizado on-line, que foi passado no ano de 2010/2011, tendo a taxa de resposta sido 12,5% (N=4529), se tivermos em conta os dados de 2009 relativos ao número de docentes do ensino superior, cujo número total, nesse ano, era 36215 (GPEARI, 2011). Dos académicos que responderam, 49,3% eram mulheres e 50,7% eram homens, 42,8% trabalhavam no ensino universitário público, 36,2% no ensino politécnico público, 13,2% no ensino universitário privado e 7,8% no ensino politécnico privado. No que diz respeito ao grau académico, 56,3% dos participantes possuía doutoramento, 34,3% mestrado e 9,4% licenciatura. Relativamente aos grupos etários, os respondentes concentravam-se nos escalões "41-50 anos" (38,2%), "31-40 anos" (28,0%) e "51-60 anos" (23,7%), representando os grupos "menos de 31 anos" e "mais de 60", 4,6% e 5,6%, respetivamente. Em média, a idade dos respondentes era 45 anos e a moda era 44 anos.

Satisfação geral e dimensões da satisfação

Dos resultados obtidos, não se pode dizer que os académicos estejam particularmente satisfeitos. Os resultados obtidos (numa escala de 0=Extremamente insatisfeito a 10=Extremamente satisfeito) indicam-nos que o valor médio e de 6,30 (desvio padrão de 1,91), isto é um valor que não se afastam muito do ponto médio da escala.

As dimensões de satisfação consideradas neste estudo foram as seguintes: Ambiente de Ensino; Gestão da Instituição/Departamento/Unidade; Colegas; Trabalhadores Não Docentes (pessoal administrativo, pessoal técnico-laboratorial, etc.); Ambiente de Trabalho; Características do Emprego; Desenvolvimento Pessoal e Profissional; Cultura e Valores da Instituição; Prestígio da Instituição e Ambiente de Investigação. Analisando os resultados obtidos (índices sintéticos relativos a cada uma destas dimensões), verifica-se que as dimensões relativamente às quais os docentes expressam mais satisfação é nas dimensões "Trabalhadores Não Docentes (pessoal administrativo, pessoal técnico-laboratorial, etc.) " (média=6,3), "Ambiente de Ensino" (média=6,0) e Colegas (média=6,0)**.** Pelo contrário, as dimensões relativamente às quais os docentes expressam menos satisfação são "Ambiente de Investigação" (média=4,2) e "Características do Emprego" (média=4,3).

Dimensões de satisfação	Índices sintéticos (média)

Trabalhadores Não Docentes	6,3
Ambiente de Ensino;	6,0
Colegas;	6,0
Prestígio da Instituição	5,8
Cultura e Valores da Instituição;	5,7
Gestão da Instituição/Departamento/Unidade;	5,3
Ambiente de Trabalho;	5,3
Desenvolvimento Pessoal e Profissional;	5,3
Características do Emprego;	4,3
Ambiente de Investigação	4,2

Escala: 0=Extremamente insatisfeito; 10=Extremamente satisfeito

Tabela 2 - Dimensões de satisfação - índices sintéticos (média)

Considerando as dimensões de satisfação referidas, foi perguntado aos académicos qual o seu grau de satisfação geral com a atividade docente e com a investigação. Os respondentes mostram níveis de satisfação mais elevados com a atividade docente (6,7) do que com a investigação (5,5).

O que os académicos fazem e o que gostariam de fazer

Aos académicos foi solicitado que indicassem as percentagens aproximadas de tempo que despendiam ao longo do ano nas seguintes atividades: Atividades de ensino (incluindo preparação, docência e avaliações); Aconselhamento académico e educativo; Orientação de trabalhos/teses/dissertações académicas; Investigação; Trabalho em comissão (nacional e/ou internacional); Funções administrativas; Desenvolvimento profissional; Consultoria; Serviços para a comunidade académica; Serviços para a sociedade em geral; Outras. Por outro lado foi também solicitado que, relativamente às atividades referidas, indicassem as percentagens aproximadas que desejariam despender ao longo do ano nas atividades referidas. As percentagens médias dos resultados obtidos são as indicadas nas tabelas 3 e 4, respetivamente.

	Tipo de Instituição				
	Universitário Público	Politécnico Público	Universitário Privado	Politécnico Privado	Total
Actividades relativas ao ensino (incluindo preparações, docência, avaliações)	39,7	48,2	47,1	48,1	44,4
Aconselhamento académico e educativo	5,0	6,9	6,4	7,5	6,1
Orientação de trabalhos/teses/dissertações académicas	12,4	9,0	10,4	11,3	10,8
Investigação	24,8	15,1	14,6	10,8	18,8
Trabalho em Comissão (nacional e/ou internacional)	1,2	1,1	,8	,8	1,1
Funções administrativas	6,8	7,6	5,3	5,8	6,8
Desenvolvimento profissional	2,9	5,3	6,0	7,1	4,5
Consultoria	1,4	1,0	1,8	1,5	1,3
Serviços para a comunidade académica	2,4	2,8	2,1	2,8	2,6
Serviços para a sociedade em geral	2,5	2,0	2,3	2,4	2,3
Outros serviços/tarefas	1,0	1,0	3,1	1,9	1,3

Tabela 3 – Percentagem média de tempo despendido pelos académicos nas diferentes atividades

	Tipo de Instituição				
	Universitário Público	Politécnico Público	Universitário Privado	Politécnico Privado	Total
Actividades relativas ao ensino (incluindo preparações, docência, avaliações)	30,1	38,7	36,7	38,8	34,8
Aconselhamento académico e educativo	4,4	6,0	6,1	6,3	5,4
Orientação de trabalhos/teses/dissertações académicas	13,8	10,0	11,1	11,8	11,9
Investigação	35,4	26,4	28,1	21,3	30,0
Trabalho em Comissão (nacional e/ou internacional)	1,5	1,6	1,2	1,9	1,5
Funções administrativas	2,0	1,5	1,8	1,7	1,7
Desenvolvimento profissional	4,9	7,9	7,5	9,7	6,7
Consultoria	2,1	1,8	1,9	1,5	1,9
Serviços para a comunidade académica	2,1	2,2	1,7	2,6	2,1
Serviços para a sociedade em geral	3,4	3,3	2,6	2,8	3,2
Outros serviços/tarefas	,5	,5	1,2	1,6	,7

Tabela 4 - Percentagem média de tempo que os académicos gostariam de despender nas diferentes atividades

A análise destes dados, para além de outros aspetos, mostra-nos que, os académicos em geral:

a) Despendem mais tempo (44,4%) do que gostariam (34,8%) com as atividades de ensino;

b) Despendem mais tempo (6,1%) do que gostariam (5,4%) com as atividades de aconselhamento académico e educativo;

c) Despendem menos tempo (10,8%) do que gostariam (11,9%) na orientação de trabalhos/teses/dissertações académicas;

d) Despendem menos tempo (18,2%) do que gostariam (30,%) com as atividades de investigação;

e) Despendem menos tempo (1,1%) do que gostariam (1,5%) em trabalho em comissão;

f) Despendem mais tempo (6,8%) do que gostariam (1,7%) com funções administrativas;

g) Despendem menos tempo (4,5%) do que gostariam (6,7%) em atividades de desenvolvimento;

h) Despendem menos tempo (1,3%) do que gostariam (1,9%) em atividades de consultoria;

i) Despendem mais tempo (2,6%) do que gostariam (2,1%) em serviços para a comunidade académica;

j) Despendem menos tempo (2,3%) do que gostariam (3,2%) em serviços para a sociedade em geral;

k) Despendem mais tempo (1,3%) do que gostariam (0,7%) em outros serviços/tarefas.

Para além de outros aspetos, é de registar que os académicos não parecem estar muito satisfeitos com o modo como despendem o seu tempo e dizem que gostariam de despender o seu tempo de modo bem diferente daquilo que acontece. Em síntese, os académicos, de um modo geral, gostariam de despender o seu tempo, sobretudo pelo ensino (34,8%) e pela investigação (30,0%), mas também na orientação de trabalhos/teses/dissertações académicas (11,9%), no desenvolvimento profissional (6,7%), no aconselhamento académico e educativo (5,4%). Às restantes atividades seria dedicado o tempo remanescente, que representa pouco mais de 10%.

Considerações finais

São vários os estudos dedicados ao estudo de questões relacionadas com trabalho académico, a sua qualidade e o nível de satisfação no desempenho dos diversos papéis profissionais que o caraterizam. O ensino superior, as suas instituições e os académicos são hoje confrontados com pressões, mudanças e incertezas, que se devem a múltiplos fatores, e que se refletem em múltiplos domínios. Um destes domínios é seguramente o trabalho académico (Alves e Possamai, 2010; Barrier e Musselin, 2009; Brites Ferreira, Machado & Gouveia, 2012; Machado et al., 2011; Teichler, 2012).

Não se pode dizer que os académicos, em Portugal, estejam particularmente satisfeitos, dado que o valor de 6,3 situa-se pouco acima do ponto médio da escala utilizada (de 0=extremamente insatisfeito a 10=extremamente satisfeito). São resultados não muito diferentes dos que se encontram em estudos desenvolvidos noutros países. Os resultados relativos às dimensões de satisfação, consideradas neste estudo, apresentam valores diferenciados, a maioria deles ligeiramente acima do ponto médio da escala e alguns ligeiramente abaixo (caraterísticas de emprego e ambiente de investigação).

Como vimos, os respondentes dizem estar mais satisfeitos com a atividade docente do que com a investigação. Há mais de quinze anos, Caraça, Conceição e Heitor (1996) realçavam que o modelo dominante até aos anos 70 dava a primazia ao ensino e que só a partir dos anos 80 começa a afirmar-se a universidade de investigação, tendência reforçada nas décadas seguintes, com um crescente aumento da investigação no ensino superior. De acordo com os dados obtidos no nosso estudo, os académicos dizem que gostariam de despender o seu tempo de modo bem diferente daquilo que está a acontecer. Em síntese, os académicos, de um modo geral, gostariam de despender o seu tempo, sobretudo pelo ensino (34,8%) e pela investigação (30,0%), mas também na orientação de trabalhos/teses/dissertações académicas (11,9%), no desenvolvimento profissional (6,7%), no aconselhamento académico e educativo (5,4%). Trata-se de dimensões que deixam de fora algumas das tarefas que, com as recentes alterações dos estatutos, passaram a ter mais visibilidade tarefas de gestão e prestação de serviços.

Os dados do nosso estudo reforçam a ideia de que são múltiplas as dimensões associadas à satisfação académica no trabalho, realçando o carácter complexo e multidimensional deste constructo. Por outro lado, mostram que os académicos não evidenciam estar particularmente satisfeitos e que gostariam de despender o seu tempo de modo diferente do que acontece atualmente. Estes resultados suscitam particular atenção, não apenas por parte dos académicos mas também dos decisores políticos, das próprias IES e dos seus responsáveis, no sentido de atuarem positivamente relativamente a dimensões e atividades que menos satisfazem os académicos. Os dados obtidos permite pensar que as IES têm um caminho a percorrer relativamente a diferentes dimensões em que podem ou devem atuar.

Portugal passou, em poucas décadas, de um sistema de ensino superior de elites para um sistema de ensino superior de massas, apresentando sinais de estabilização e até de alguma diminuição na última década, o que tem levado ao aumento da competição entre IES na captação de estudantes e a sinais de reorganização da rede ou mesmo de fusões entre instituições de IES. As condições de emprego dos académicos têm também vindo a deteriorar-se e a transformar-se numa incógnita que interpela cada vez mais os académicos e as próprias IES, nomeadamente no que se refere ao modo como perspetivam a profissão académica e a segurança no trabalho.

A carreira acadêmica, no caso de Portugal, tem sido fortemente regulada pela administração, sendo os académicos abrangidos por muita da legislação aplicável à função pública. Durante cerca de trinta anos, os normativos reguladores das carreiras acadêmicas no ensino superior mantiveram-se quase intocados. As mudanças introduzidas em 2009 acabaram por se traduzir em alterações significativas, a que não são alheias mudanças ocorridas na legislação de trabalho em geral, aplicáveis também aos académicos, pelo menos em parte. Além disso, as mudanças ocorridas abriram caminho a que cada instituição possa regular, com alguma diferenciação, o trabalho académico no seu interior.

Parece-nos que continua atual a necessidade de profunda reflexão a que há uma década se referiam autores como Altbach (2000) e Enders (2000). As mudanças que se vem verificando na profissão académica têm conduzido, entre outros aspetos, a perda crescente de estatuto da mesma relativamente a um passado recente, em termos de estatuto socioeconómico. Ao mesmo tempo, verifica-se um claro aumento de tarefas, diferentemente valorizadas, que são acompanhadas de crescente escassez de recursos e do aumento de burocracia, tanto externa como interna às IES. Além disso, verifica-se a deterioração clara de salários e de condições de trabalho. Mudanças como estas têm sido apresentadas, com alguma frequência, pelos responsáveis das mesmas numa lógica de "ganhos de eficiência", que contrasta com o sentimento de empobrecimento e diminuição de recursos, hoje claramente no mundo académico.

Os atuais estatutos da carreira docente enunciam de forma explícita funções mais diversificadas do que no passado e abrem caminho a todo um conjunto de outras tarefas que são remetidas para a autonomia das IES, o que coloca os académicos perante mudanças e desafios na sua carreira que, por um lado, remetem para a complementaridade entre as várias atividades, mas por outro, colocam também a questão da competição entre as mesmas, dada a sua diversidade e a valorização diferenciada que possam ter na organização e gestão das carreiras académicas. Dada a diversidade de papéis hoje atribuídos aos académicos e as mudanças de que vem sendo alvo o ensino superior e a influência dos contextos em que o mesmo se insere será natural que a profissão académica venha a atravessar momentos de tensão, ambiguidade e indefinição, marcados por alguma nebulosidade quanto ao seu futuro.

Referências bibliográficas

Altbach, P. (Ed.). (2000). *The changing academic workplace: Comparative perspectives.* Boston College, Massachusetts: Center for International Education.

Altbach, P. (Org.) (2003): *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries.* N.Y.: Palgrave/MacMillan.

Alves, M. P & Possamai, F. (2010). Da simplicidade para a complexidade: o trabalho enredado do professor universitário. In M. P. Alves & M. A. Flores (Org.). *Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 35-51). Mangualde: Edições Pedago.

Barrier, J. & Musselin, C. (2009). The Rationalization of Academic Work and Careers: Ongoing Trabsformations of the Profession and Policy Challenges. In Barbara Kehm, Jeroen Huisman & Bjorn Stensaker (Eds.), *The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target* (pp. 203-221). Rotterdam: Sense Publishers.

Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (1998). Writing on academic careers. *Studies in Higher Education*, 23(3), 281-295.

Brites Ferreira, J., Machado, M. L., & Gouveia, O. (2012). Satisfação e motivação dos docentes do ensino superior em Portugal. *Revista Ibero-americana de Educação*, secção 'Estudos e Investigaçoes'/Docencia Universitaria, nº 58/1, 1-12.

Capelleras, J. (2005): "Attitudes of Academic Staff Towards their Job and Organization: an empirical assessment". *Tertiary Education and Management.* Vol. 11, No. 2, pp. 147-166.

Caraça, J. G., Conceição, P., & Heitor, M. V. (1996). Uma perspectiva sobre a missão das universidades. *Análise Social*, 139, 1201-1233.

Court, S. (1999). Negotiating the research imperative: The views of UK academics on their career opportunities. *Higher Education Quarterly*, 53(1), 65-87.

Deem, R. (2006). Conceptions of contemporary european universities: To do research or not do research? *European Journal of Education*, 41(2), 281-304.

Dowd, K. O., & Kaplan, D. M. (2005). The career life of academics: Boundaried or boundaryless? *Human Relations*, 58(6), 699-721.

Enders, J. (2000). Academic staff in Europe: Changing employment and working conditions. In M. Tight (Ed.), *Academic work and life: What it is to be an academic, and how this is changing* (pp. 7-32). New York: Elsevier Science.

Gottlieb, E., & Keith B. (1997). The academic research-teaching nexus in eight advanced-industrialized countries. *Higher Education,* 34, 397-420.

GPEARI (2011). *Docentes do Ensino Superior [2001 a 2009]*. Lisboa: Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais.

Hagedorn, L. S. (2000). Conceptualizing Faculty Job Satisfaction: Components, Theories, and Outcomes. *New Directions for Institutional Research*. No. 105, XXVII(1), 5-20.

Hermanowicz, J. C. (2003). Scientists and satisfaction. *Social Studies of Science*, 33(1), 45-73.

Machado, M. L., Meira Soares, V., Brites, R., Brites Ferreira, J., Farhangmehr, M., & Gouveia, O. (2011). Uma Análise da Satisfação e da Motivação dos Docentes no Ensino Superior Português. *Revista Lusófona de Educação,* nº 17, 167-181.

Machado, M. L., Brites, R., Magalhães, A., & Sá, M. J. (2011). Satisfaction with Higher Education: critical data for student development. *European Journal of Education*, 46(3), 415-432.

McInnis, C. (2000a). Changing academic work roles: The everyday realities challenging quality in teaching. *Quality in Higher Education*, 6(2), 143-152.

McInnis, C. (2000b). Towards new balance or new divides? The changing work roles of academics in Australia. In M. Tight (Ed.), *Academic work and life: What it is to be an academic, and how this is changing* (pp. 117-145). New York: Elsevier Science.

Meira Soares, V., & Trindade A. R. (2004): The attractiveness of the Academic Career. In J. Enders, & E. de Weert (Org..), *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe.* Gewerkschaft Erziehung und Wissenschft, Franfurt am Main.

Oshagbemi, T. (1999). Academics and their managers: a comparative study in job satisfaction. *Personnel Review, 28*(1/2), 108-123.

Parker, M., & Jary, D. (1995). The McUniversity: Organization, management and academic subjectivity. *Organization*, 2(2), 319-338.

Rosser, V. J. (2005). Measuring the change in faculty perceptions over time: An examination of their worklife and satisfaction. *Research in Higher Education*, 46(1), 81-107.

Seco, G. M. S. (2002): *A satisfação dos Professores: Teorias, Modelos e Evidências*. Porto: Edições Asa.

Ssesanga, K., & Garrett, R. M. (2005). Job satisfaction of University academics: Perspectives from Uganda. *Higher Education, 50*(1), 33-56.

Stevens, P. A. (2005). *The job satisfaction of English academics and their intentions to quit academe*. London: National Institute of Economic and Social Research.

Taylor, J. (2001). The impact of performance indicators on the work of university academics: Evidence from Australian universities. *Higher Education Quarterly*, 55(1), 42-61.

Taylor, J.S., Brites, R., Correia, F., Farhangmehr, M., Brites Ferreira, J., Machado, M.L., Sarrico, C., & Sá, M.J. (2007). Strategic Enrollment Management: Improving Student Satisfaction and Success in Portugal. *Higher Education Management and Policy*, *20*(1), 120-137.

Teichler, U. (2012). *Teaching versus Research: The Vulnerable Balance.* Contribution to the Seminar Challenges and Options: The Academic Profession in Europe. Porto: Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, 15-16 March 2012.

Verhaegen, P. (2005). Academic Talent: Quo Vadis? Recruitment and Retention of Faculty in European Business Schools. *J. of Management Development, 24*(9), 807-818.

Ward, M. & Sloane, P. (2000). Non-Pecuniary Advantages versus Pecuniary Disadvantages: Job Satisfaction Among Male and Female Academics in Scottish Universities. *Scottish J. of Political Economy, 47*(3), 273-303.

Winter, R. & Sarros, J (2002): "The Academic Work Environment in Australian Universities: A motivating place to work?" *Higher Education Research & Development*. Vol. 21, No. 3, 241-258.

Ylikoji, O-H. (2005). Academic nostalgia: A narrative approach to academic work. *Human Relations*, 58(5), 555-576.

10.10.

Título:

Tecnologia e os "novos" desafios para o trabalho docente

Autor/a (es/as):

Fidalgo, Nara Luciene Rocha [UFMG]

Fidalgo, Fernando Selmar Rocha [UFMG]

Aranha, Antônia Vitória Soares [UFMG]

Resumo:

O objetivo deste texto é debater a inserção e o uso crescente das TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação - no trabalho docente, discutindo sobre o encantamento tecnológico ao qual o professor pode ser submetido, em contraste com um processo instaurado de subordinação a uma lógica eficiente de produtividade laboral que tem tomado conta do trabalho do professor. A necessidade de não apenas compreender, mas também de dominar o uso desses suportes tecnológicos passou a ser um elemento determinante nos processos de inserção social e profissional. O rompimento com os limites espaço-temporais proporcionado pelas novas ferramentas facilita e beneficia o desenvolvimento do trabalho dos professores, mas também pode estender as horas de trabalho para o espaço doméstico e outras esferas da vida privada, assim como para os momentos de lazer. Assim, são construídas novas relações com os elementos que vão sendo incorporados neste processo, e o professor vai sendo confrontado com a necessidade de absorver as demandas e compreender as mudanças sobre a objetividade dos processos de trabalho e sobre sua subjetividade. Dessa forma, o "novo" muitas vezes se instala no processo de trabalho docente, porém o tempo e o espaço nem sempre possibilitam aos professores refletirem e se adaptarem ao novo contexto. Este quadro permite que muitos sejam cooptados a adentrarem o processo sem compreenderem a profundidade e a complexidade deste. O texto dialoga com o resultado de investigações teóricas e empíricas desenvolvidas no âmbito do mestrado e doutorado da FaE/UFMG que discutem a temática.

Palavras-chave:

Educação a Distância, Trabalho docente e TIC.

Introdução

A Educação a Distância tem desenvolvido e ganhado espaço no cenário educacional brasileiro, especialmente na última década, e o avanço dessa modalidade está intimamente relacionado ao espaço e à relevância que as Tecnologias da Comunicação e da Informação - TIC - têm alçado no setor educacional e na sociedade em geral.

Esta modalidade tem sido estabelecida tanto por instituições públicas quanto pelas instituições privadas de ensino, mas nem sempre os professores têm alcançado condições para elaborar formas efetivas de

enfrentamento crítico e de estabelecimento de uma regulamentação capaz de salvaguardar o processo de profissionalização e as condições de trabalho. Dessa forma, observa-se que a docência tem sido confrontada cotidianamente com a disseminação e o aperfeiçoamento crescente e dinâmico das TIC, assim como com a expansão e a massificação das tecnologias digitais e das redes de computadores, intranet e internet. A necessidade de não apenas compreender, mas também de dominar o uso desses suportes tecnológicos passou a ser um elemento determinante nos processos de inserção social e profissional. As relações e os processos de trabalho docente não ficaram alheios a esse desenvolvimento tecnológico, embora ocorram muitas resistências.

Dado o cenário acima, percebe-se que também tem ampliado o campo de pesquisas que privilegia aprofundar as discussões sobre trabalho docente, tecnologia e educação a distância. Porém, verificamos que, por um lado, as categorias teórico-metodológicas têm sido construídas com base em estudos de caráter dedutivista, nos quais se busca, apenas, transpor estudos sobre o impacto das TIC na sociedade ou no trabalho de forma geral, para a compreensão do que deveria estar acontecendo com o trabalho dos professores. Por outro lado, encontram-se textos que apresentam recomendações sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação na escola ou fazem a simples descrição de experiências. Ainda são poucos os estudos empíricos que buscam desvendar as novas facetas do trabalho docente, tanto presencial como a distância, quando confrontados por esses novos aportes e pacotes tecnológicos.

Em relação à utilização das tecnologias informáticas como mediadoras nos processos de aprendizagem, é fato que a inserção e a utilização dos suportes tecnológicos deixaram de ocorrer de forma episódica e solitária para, assumidamente, comporem não apenas a gestão ou organização do trabalho pedagógico, mas também os processos e a prática pedagógica.

É claro que mudanças em tal nível de complexidade trazem consigo exigências paritárias. Por isso as novas competências que devem ser desenvolvidas pelos professores variam desde o desenvolvimento das capacidades de criação, gestão e acompanhamento dos alunos e do trabalho em classe, às formas de capacitação destes para partilharem da utilização e da compreensão do uso das ferramentas tecnológicas. Ou seja, o processo não está restrito apenas ao papel ou às escolhas dos professores quanto ao uso da tecnologia, mas estende-se certeira sobre o aluno e suas representações **no processo pedagógico.**

Estes são alguns dos aspectos que implicam a reconfiguração do trabalho docente, em seus processos de profissionalização e de (re)construção identitária. É necessário ressaltar, porém, que tem se observado que estes aspectos ainda não são suficientemente considerados nos processos de formação inicial e nos programas de formação continuada de professores.

Ainda assim, mesmo sendo constatada a insuficiência na formação dos professores, têm sido identificadas e desenvolvidas variadas estratégias de introdução e implementação das tecnologias no seu processo de trabalho, pois são impulsionadas por relações sociais objetivas de um processo histórico-social, no qual o efêmero é a única coisa que parece perene. Os usos, as ferramentas, os instrumentos e as técnicas a serem compreendidas e exploradas alastram-se em proporções impressionantes, e certamente que agregam grandes benefícios para o trabalho e a vida em geral. Para não estar fora desta dinâmica, é imprescindível construir novos saberes, habilidades e competências docentes a cada instante, e também é preciso, apesar de as condições objetivas e subjetivas nem sempre serem favoráveis, garantir o desenvolvimento de suas capacidades de trabalho na busca constante de reconhecimento e de construção da sua identidade profissional.

Antes, porém, para analisar a relação que se estabelece entre tecnologia e trabalho docente, primeiro é preciso compreender as relações que os **indivíduos** estabelecem com a tecnologia. Estas devem ser compreendidas enquanto **relações sociais** que evoluem de acordo com as formas pelas quais se desenvolvem as condições históricas dadas no contexto de sua realização.

Dada a complexidade da discussão, deve-se enfocar alguns aspectos que ganham evidência no campo como: o professor tem participado no processo de concepção, acompanhamento e controle dos novos procedimentos? Quais estratégias têm sido desenvolvidas para agir diante de imprevistos? Quais são as formas de acesso às fontes dos novos conhecimentos? Como os professores vêm atuando na organização do processo de ensino-aprendizagem e com que domínio sobre os fundamentos teóricos e práticos dessas novas técnicas? O uso desses recursos tem levado ao aumento do nível de controle sobre o trabalho pedagógico ou ao aumento da sua margem de autonomia? A relação real X virtual traz novas referências ao professor no que ele considera como controle ou autonomia? Quais referenciais subjetivos os professores desenvolvem em resposta à nova realidade laboral?

São muitos questionamentos, dentre inúmeros outros que precisam ser aprofundados e discutidos rumo a uma melhor compreensão do cenário. O objetivo deste artigo é discutir sobre algumas dessas e outras questões, utilizando como suporte alguns resultados de pesquisas e estudos realizados no campo Trabalho e Educação pelo Grupo de Pesquisa “Trabalho, Tecnologia e Educação”, cadastrado no CNPq e vinculado ao Núcleo de estudos sobre Trabalho e Educação - NETE/UFMG, e ainda à linha de pesquisa “Política, Trabalho e Formação Humana” do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, que apresentam elementos reveladores da realidade educacional em curso.

Intensificação autônoma ou autonomia intensificada no trabalho docente?

A sociedade informatizada evolui de forma dinâmica e progressiva. Dessa maneira, as relações que são construídas com os novos elementos deste processo são constantemente redefinidas e o professor é confrontado com as exigências em absorver as demandas e as mudanças sobre a objetividade dos processos de trabalho e sobre sua subjetividade. As mudanças trazem consequências, como a compressão do tempo de reprodução de sua força de trabalho e a diminuição das condições de apropriação dos novos conhecimentos. Ou seja, o novo se instala, mas tempo e espaço não são adequados para a reflexão dos professores sobre as mudanças, o que favorece que muitos sejam cooptados a adentrarem o processo apenas assimilando-o, sem compreendê-lo.

O dinamismo tecnológico descrito acima faz com que o professor necessite "correr mais", "aproveitar melhor o tempo" para desenvolver saberes e habilidades que possibilitem acompanhar o progresso. É preciso se atualizar e estar aberto às novas possibilidades que emergem no contexto de ensino e aprendizagem. Observa-se, então, que a própria ideia de "espaço" de aprendizagem (como a sala de aula), que já era refutada pelas teorias pedagógicas interacionistas, com o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, tornou-se inócua. O professor é desafiado pelos alunos a conhecer e a se expressar para além do que está registrado nos livros didáticos. Além disso, ele precisa arbitrar entre o que pode ser entendido como verdade científica ou - pelo menos - como informação confiável num universo desordenado e arbitrário de informações que não se ajustam aos parâmetros tradicionais para identificar e classificar o que seja resultado científico, inverdade, mito ou senso comum.

O uso das tecnologias no trabalho docente deve ser analisado dialeticamente, considerando-se que, ao mesmo tempo em que pode se traduzir numa forma de poupar, dinamizar e potencializar o esforço humano, também pode estar impregnado de uma forte intensificação dos processos de trabalho. Este último elemento, muitas vezes, não é sequer percebido pelos docentes, pois pode se manifestar transfigurado na possibilidade de maior agilidade e dinamismo na execução das atividades, já que as tecnologias permitem superar a lógica tradicional de tempo e de espaço (FIDALGO, 2010).

Dessa forma, é preciso compreender que o progresso científico e tecnológico pode permitir um extraordinário avanço nos processos pedagógicos, em relação a aspectos como intensificação do trabalho, produtividade, eficácia e controle de resultados, mas também carrega outras exigências, problemas e desafios que demandam ações reflexivas do professor. Isso ocorre devido à efetiva mudança gerada na cultura pedagógica, na medida em que incide centralmente sobre a relação pedagógica, a autonomia e, especialmente, sobre a tecnificação do intelecto.

A autonomia aparece nos discursos dos professores como algo conquistado nesta relação entre tecnologia e docência, pois está baseada na ideia de que a realização do seu trabalho tem se tornado mais rápido,

dinâmico e criativo, como se pode constatar em algumas falas correntes no cotidiano: "Com a Internet, tenho acesso a um mundo de informações que me ajudam a enriquecer meu trabalho"; "O domínio da tecnologia me torna mais qualificado e mais atraente para o mercado de trabalho"; "O *PowerPoint* tornou minhas aulas muito mais interessantes e dinâmicas"; "Agora, com o computador, posso preparar minhas aulas de forma muito mais rápida, sobra mais tempo para outras coisas..."

É importante atentar para o fato de que nessas falas, muitas vezes, pode existir um certo encantamento tecnológico capaz de obscurecer aspectos importantes que estão subordinando o trabalho docente a uma lógica eficiente de produtividade laboral. Como exemplo, pode-se citar o uso de métodos e técnicas, mediadas pelas tecnologias, tal como presente nas guias de aulas[13] (TRIVELATO, 2006), por exemplo, muito utilizadas numa grande rede de ensino superior privado em Minas Gerais. Esse método, além de retirar quase por completo a autonomia didática, também engessa o conhecimento acadêmico a um planejamento prévio e específico que reflete apenas o acúmulo de saberes científicos de um especialista, ou, na melhor das hipóteses, de um seleto grupo de pesquisadores, o que representa apenas uma "face da moeda".

> *[...] Quanto mais "a técnica" for concebida como autônoma, separada, fatal, toda-poderosa e possuidora de uma essência particular, menos pensaremos que ainda temos poder. Em compensação, quanto melhor compreendermos "a essência da técnica", mais se tornará claro que há espaço para uma tecnodemocracia, que um amplo espaço permanece aberto à crítica e à intervenção, aqui e agora. (LÉVY, 1993, p. 195)*

Outro aspecto relevante é o caráter reciclável que vem acometendo o trabalho do professor, visto que uma mesma atividade (um arquivo, por exemplo) passa a ser a base para desenvolver várias outras atividades, aulas ou palestras (muitas vezes sem sofrer alterações). Já se tornou bastante comum a constante utilização das ferramentas "copiar" e "colar" como forma de responder à sempre crescente demanda de trabalhos, o que pode causar a equivocada impressão de que assim "sobra tempo para fazer outras coisas". Entretanto, analisando mais profundamente, o que se percebe é que o tempo passado em frente ao computador, mesmo que este agilize e dinamize o trabalho, nem sempre representa que depois estaremos com mais

[13] As Guias de aulas representam a taylorização extrema do trabalho docente, através de separação entre aquele que concebe e os que executam as tarefas em sala de aula. É importante ressaltar que a EaD tem se pautado por metodologia similar, promovendo, via de regra, a mesma heterogestão.

tempo disponível para a vida extralaboral. Porém, pode nos atribuir o fardo de que, mesmo depois de todas as tarefas realizadas com agilidade e presteza, outras tantas emergirão dos e-mails, dos fóruns de discussão, dos chats, ou mesmo do velho celular que toca nas horas mais impróprias.

O espaço-tempo de trabalho parece sofrer uma grave otimização que se manifesta centralmente no espaço doméstico, onde os outros membros do convívio íntimo do lar passam a ter que dividir o tempo e o espaço de suas relações e suas trocas (que *a priori* deveriam ser do outro) com o computador, o fax, o telefone celular... É imprescindível ressaltar que esses novos aparatos maravilhosos da vida tecnologizada não mantêm um laço racional com o tempo, na medida em que estão disponíveis "*toute la journeé*", quer para receber chamadas telefônicas (é como se não existisse hora limite para ele tocar) ou para notificar o recebimento de mensagens por e-mail. E por que desligá-los se resta sempre a dúvida: será algo importante? Talvez um convite para uma palestra; as necessárias bancas de defesa; os projetos de pesquisa; os dados que faltavam para finalizar aquele relatório; trabalhos atrasados de aluno (o prazo convencional passa a ser até a meia-noite. Você recebeu o arquivo que enviei hoje?); enfim, mais um prazo que se expira! (FIDALGO, 2007, p.22).

Assim, vale a pena refletir sobre o que seriam, então, as "outras coisas" para as quais sobraria tempo. O que ocorre é que tais coisas estão frequentemente restritas ao que pode ser feito no uso do próprio computador. Isso ocorre por uma simples razão: há um condicionamento do espaço-tempo pelo trabalho, embora a virtualidade prometida pelas tecnologias digitais permita, contraditoriamente, romper com o limite espaço-temporal. Assim, podemos atravessar o mundo nas horas "livres" navegando em um site qualquer, mas não sobra tempo para atravessar a cidade e, às vezes, a própria rua para ir ao cinema ou jogar conversa fora numa roda de amigos *tète a tète*.

O estudo de Oliveira (2007) apresenta depoimentos interessantes sobre o que os professores pensam sobre a incorporação do computador e a nova reconfiguração do tempo gasto para as práticas cotidianas de trabalho:

> *Agora, o computador em casa não vai aumentar a carga de trabalho, ele vai é te oferecer mais recursos para criar a conquista da atenção do aluno. Ele tem essa magia de ser lúdico, não é algo só funcional. Com o computador é mais rápido, ele favoreceu muito, com muito mais rapidez. Talvez o que aconteça é que, por te possibilitar maiores possibilidades de pesquisa, você fica mais tempo usando. (OLIVEIRA, 2007, p. 101).*

> *[...] Com o computador é muito mais rápido. Hoje eu monto uma prova com questões da faculdade que eu quero, com o tema que eu quero, antes eu gastaria no mínimo 01 hora. Agora não, as minhas aulas ficam no portal, é só o menino entrar lá e acessar. Hoje a gente salva as aulas. [...], eu não preciso montar uma aula, é só pegar no meu banco de aula. O computador tornou o trabalho mais prazeroso. A gente acha na internet cada foto maravilhosa. Proporciona estudo, a aula fica muito mais rica. (OLIVEIRA, 2007, p. 106).*

> *[...] A carga horária de trabalho foi alterada, para selecionar as informações é preciso mais tempo. Exige mais tempo, mais conhecimento, leva muito tempo para selecionar as informações. (...) Antes, sem essa ferramenta, a vida da gente era mais complicada, até para montar plano de aula... hoje, a gente tem os planos de aula computadorizados. Se não tomar cuidado, a gente fica viciado. Mas a gente que é professor não corre esse risco porque a gente trabalha muito e não tem tempo. Quando eu preparava aula sem computador, gastava mais tempo que hoje. (OLIVEIRA, 2007, p. 110-111).*

Essas transformações estão inseridas num contexto de ágeis mudanças globais que afetam especialmente o setor educacional, no qual o trabalho docente, assim como outras atividades, vê-se confrontado à chamada cultura do desempenho ou lógica produtivista que redefine vários aspectos concernentes ao trabalho dos professores.

> *[...] a lógica produtivista aliada a uma disseminação das tecnologias digitais tem reforçado o processo de individualização das relações sociais e laborais, requerendo mudanças sobre a objetividade dos processos de trabalho e de formação e, por conseguinte, na subjetividade dos profissionais da educação. Essas mudanças representam um problema a ser negociado, já que as relações que os professores estabelecem com o saber objetivado na tecnologia, nos procedimentos de controle do seu trabalho e com a sua própria subjetividade são constituídas pelas relações sociais e de trabalho, que também são relações de poder. (FIDALGO, 2007, p.06).*

Fidalgo (2010) afirma, ainda, que, no setor educacional, avoluma-se uma visão pragmatista que valoriza aspectos como eficiência e eficácia, visando à redução de custos e ajuste às demandas de mercado. A legitimação da cultura do desempenho na organização teórico-prática do trabalho docente leva os professores a privilegiarem a transmissão de conteúdos, já que estes serão avaliados com base nos resultados dos alunos nas provas, minimizando a preocupação com a formação geral dos alunos.

A identidade docente frente às novas condições de trabalho

Em se tratando de Educação a Distância, há uma dimensão importante que tem sido pouco abordada, que é a relação que se estabelece entre docência e a não-presencialidade no processo de ensino-aprendizagem. Essa relação é comumente deixada de lado, enquanto a discussão ensino presencial X ensino virtual é mais desenvolvida em relação às vantagens ou desvantagens para os alunos. Observa-se que há uma apropriação de outros espaços, mais precisamente do doméstico, como extensão do lugar de trabalho formal. Neste, trabalho e vida doméstica disputam espaço e tempo privilegiados que deveriam estar voltados ao descanso e às outras atividades extralaborais. Esse fenômeno é também agravado para os professores do ensino presencial que utilizam as tecnologias digitais.

Algo que tem se tornado cada vez mais perceptível é que os professores, além da já tradicional sobrecarga de trabalho desenvolvida nas instituições (planejamento de aulas, aulas, avaliações, reuniões, etc.), têm desenvolvido suas atividades de trabalho nos fins de semana, nas horas de alimentação, tarde da noite ou quando perdem o sono de madrugada porque o fato de ter o computador dentro de casa facilita este uso.

Tardif e Lessard (2005) afirmam que mesmo os dias de descanso ficam comprometidos quando os professores param para preparar aulas, corrigir trabalhos, elaborar material pedagógico, dentre outras atividades, visto que poucos professores dizem não fazerem atividades de trabalho em casa. Além disso, alguns professores também têm gastado tempo tentando se familiarizar com filmes e programas de televisão relacionados à faixa etária de seus alunos para compreender seus gostos e, assim, desenvolverem estratégias que atraiam o interesse discente para as atividades em sala. “Nesse sentido, o trabalho fora do horário das aulas se justifica por diversas razões, sobretudo para a adaptação constante do ensino para torná-lo mais interessante e mais pertinente”. (LESSARD & TARDIF, 2005, p.135).

Diante do exposto, percebe-se que o trabalho que o professor leva para casa e para seus espaços privados, além de não ser remunerado, acaba por tomar um período de tempo importante, que é aquele necessário para a reprodução da força de trabalho, que é essencial para que haja condições adequadas de manutenção e desenvolvimento da capacidade laboral. Inclusive é importante lembrar que vem se tornando mais comum o uso do computador como exercício lúdico e de distração com a navegação pela Internet. É uma nova forma de “descanso”. Entretanto, o que se nota também é que as redes sociais, os jogos, os chats e outras ferramentas em excesso podem se tornar prejudiciais, conduzindo, não raras vezes, a um processo de individualização e de isolamento social que se reflete no plano pessoal e profissional, através da virtualização dos relacionamentos.

> *A realidade e os tempos são outros... Mesmo no presencial, a NET deve auxiliar nas interações e trocas. Acredito que os educadores dos ambientes virtuais tendem a se encontrar no próprio ambiente virtual. Mesmo no ensino presencial, costumo encontrar os meus colegas mais por e-mail e fóruns de discussão do que pessoalmente (Comentário EE). (MILL, 2006, p. 199).*

Por outro lado, a questão da compressão do tempo e a corrida alucinada para manter-se ajustado às novas condições que são impostas ao trabalho também criam uma expectativa contínua de "por vir" nos professores. Passa-se a sobrevalorizar a efemeridade de aspectos cotidianos, impondo uma condição de correria perene para dar conta do recado. Este sentimento foi expresso em algumas falas de entrevistados, professores de programas de pós-graduação de algumas Universidades Federais do sudeste brasileiro, que revelam que estes professores têm sofrido um impacto diferenciado dadas as imposições características do produtivismo acadêmico na pós-graduação.

> *Enfim, eu acho que eu me sinto como um coelho de Alice no país das maravilhas que corre, corre, pra quê? Eu tenho pressa! Então pra quê? Não sei, eu tenho que ir. Eu acho que aí sem perceber a gente desenvolve tarefas num ritmo muito alucinado. (FIDALGO, 2010, p.82).*

> *Então isso te impõe responsabilidades que, em geral, não são avaliadas como a questão de remuneração. Qual é a remuneração adicional, que você tem? Porque, por exemplo, hoje eu tenho 8 alunos de pós-graduação, é zero. [...] Você não ganha 1 centavo a mais por aquilo, mas você pode ter mais perspectiva de conseguir a bolsa de produtividade do CNPq. (FIDALGO, 2010, p.82).*

> ***Entrevistador 1:** Eu ligo o computador, eu tenho um diretório lá, ideias noturnas. [...] Eu acordo. "Ah, senão vou esquecer, abre senão eu vou esquecer se eu dormir". Formulei, aí eu deitei, aí eu contei isso pra alguém lá da USP e diz que o Sérgio Buarque de Holanda tinha um caderninho do lado da cama dele, e aí quando ele tinha ideias noturnas ele pegava o lápis e anotava. [...] Aí ele foi ficando velho e não tava mais enxergando. Aí quem foi ser o caderninho dele? A mulher dele. (FIDALGO, 2010, p.87).*

Os comentários acima são claros reflexos das condições atuais do trabalho docente e da relação com as novidades que as tecnologias trazem para suas atividades.

Alguns professores percebem as fortes demandas por constantes ajustes do trabalho em relação à necessidade sufocante de se manterem atualizados frente à tecnologia, pois esta permite um grande enriquecimento e dinamização das tarefas, mas traz consigo dois reflexos importantes sobre o labor docente: 1) pode gerar uma sensação de obsolescência da sua qualificação e dos conhecimentos adquiridos devido à rapidez com que a informação se processa; 2) leva a um severo processo de reciclagem do material didático, na medida em que os professores passam a recorrer à reutilização dos mesmos esquemas e planos de aula, por longos períodos, sem inserir qualquer modificação ou novos dados, visto que, às vezes, mudar a formatação da letra, ou o tipo e a cor do slide de powerpoint é visualmente suficiente para deixar qualquer arquivo com cara de novo.

Isso se torna claro se utilizarmos o quadro negro, o retroprojetor e o data-show para fazer a exposição do mesmo conteúdo em momentos separados. São três recursos que representam diferentes estágios tecnológicos, mas que atendem ao mesmo objetivo: devem ser utilizados como meio (suporte) para auxiliar e dar clareza à fala. Dessa maneira, a técnica deveria ser pensada como meio e não como fim na atividade didática. Porém, ainda que o conteúdo seja o mesmo, ao serem avaliadas as exposições sem que a presença ou não do recurso seja colocado em evidência, possivelmente a apresentação com data-show produzirá melhor efeito visual, o que pode comprometer a avaliação do conteúdo em si e a relevância da informação a ser transmitida.

Esse cenário forja na subjetividade consciente ou inconsciente do professor certo mal-estar que pode conduzi-lo a um estresse tecnológico, como deixam transparecer alguns entrevistados na pesquisa de Oliveira (2007) e de Mill (2006):

> *Às vezes fico um pouco assustado. É uma angústia que a gente tem que lidar, é o mal contemporâneo. Às vezes eu fico mesmo muito angustiado. Há cobrança: "você viu isso? Você leu aquilo"? Mas a gente tem que trabalhar essa angústia. (OLIVEIRA, 2007, p.35-36).*

> *Acho que a própria dinâmica do mundo moderno é que, com a exigência de formação e informação demais é que deixa o professor angustiado e estressado, pois a carga horária do professor ainda é muito grande, tendo de se abdicar de muitos outros prazeres para sobreviver (Comentário D). (MILL, 2006, p. 84).*

Na pesquisa de Fidalgo (2010), também é possível encontrar falas de entrevistados com o mesmo sentimento de estresse tecnológico:

> *A tecnologia ajuda a gente a ficar cada vez mais maluco porque te facilita, e no que te facilita, você vai produzindo cada vez mais. (FIDALGO, 2010, p.113).*

Tais relatos revelam que a evolução tecnológica e o processo de modernização que trouxeram benefícios para o trabalho e para a vida em geral também revelam um aspecto viciante que permeia o uso do computador e da internet como auxiliares no trabalho, por exemplo. Parece mesmo uma relação de sedução entre o homem e a máquina... "no que te facilita, você vai produzindo cada vez mais".

Este é um ponto central para discutir o produtivismo no trabalho docente. A tecnologia exerce uma importante função política, na medida em que sua inserção e seu uso contemplam uma determinada forma de estruturar o trabalho docente. É certo que ela poderia ser instrumento e não agente em função do qual o trabalho deve se desenvolver. Os espaços, os ritmos e os tempos do trabalho ficaram muito restritos ao domínio do computador e à navegação pela internet. Estes têm substituído formas mais humanizadas de relacionamento, como a participação em reuniões, os bate-papos nos corredores, nas salas de convivências, cafés e outros espaços coletivos da universidade, tradicionalmente reservados ao "não-trabalho", mas que nem por isso deixam de ser produtivos.

Além dos aspectos já mencionados, com a introdução das novas tecnologias e a incorporação da ciência como força produtiva direta, a problemática da heterogestão vem assumindo contornos diferentes, com o aumento da participação do trabalhador no processo de trabalho, sem que isso signifique alteração das bases sociais da produção (FIDALGO, 1993, p. 77, 78). É imprescindível atentar para o fato de que as condições de trabalho constituem importante fator para caracterizar o perfil de profissional que se pretende formar. Aspectos como a saúde e o bem-estar psíquico e emocional não podem ser ignorados, pois são elementos constituintes de identidade profissional e social.

> *Assim, o contexto e as circunstâncias em que os professores desenvolvem suas capacidades físicas, intelectuais e emocionais para garantirem a produtividade docente podem levar a uma demanda excessiva do funcionamento fisiológico e psicológico destes profissionais. Dessa forma, se não há tempo voltado para o descanso e para a recuperação das energias dispensadas com o trabalho (reprodução da força de trabalho) começa a ser identificada uma série de transtornos clínicos que poderão levar ao afastamento médico. Estes, inicialmente podem ser somente de ordem fisiológica, mas podendo levar até a comprometimentos de ordem mental e comportamental, dependendo do tempo para identificação do transtorno, tanto pelo paciente, como, posteriormente, pelo profissional da saúde. (FIDALGO, 2010, p.93).*

A busca por garantir altos índices de competitividade e de produtividade na Educação a Distância tem levado a uma organização do trabalho cada vez mais taylorizada. A fragmentação da tarefa e do trabalhador docente tem sido a tônica da organização, apresentada quase sempre como a única possível, imputando-se à tecnologia a necessidade dessa divisão técnica do trabalho. Nesse contexto, as relações de trabalho docente se deterioram. (FIDALGO & MILL, 2002).

Tal como já é possível nos 'campi' virtuais em funcionamento, a supervisão dessas formas de trabalho tutorial consiste no estudo sistemático da informação quantitativa provida pela plataforma virtual: o número de vezes em que o tutor se conecta com os alunos ou, ao contrário, que os alunos se conectam com o tutor; a frequência das conexões; os momentos em que a conexão ocorreu. Também poder-se-ia, algumas vezes, conhecer o conteúdo dos intercâmbios. (MAGGIO, 2001, p. 109 *apud* MILL, 2002, p. 94).

Como consequência dessas opções de organização do trabalho, na EaD o professor passa a ser especializado em várias tarefas: uns cuidam da concepção dos cursos, e outros ficam com funções de acompanhamento acadêmico, chamados, via de regra, de tutores, orientadores, animadores, etc. Todos estes podem ser encontrados nas dimensões: virtual, eletrônico, presencial, de sala de aula e local. Pode-se depreender dessa análise que, independentemente da sua substantivação, os profissionais cumprem as funções de mediação e de motivação pedagógica, para possibilitar aos alunos que construam de forma autônoma os seus saberes, como bem desenvolvido em Mill (2006).

Para refletir: novos desafios para o trabalho docente?

Os desafios que emergem da análise do trabalho docente impactado pelas tecnologias nos indicam que, apesar de se apresentarem como novos, são velhos conhecidos das lutas sindicais: a forte intensificação do trabalho e a busca incessante de flexibilização das relações de trabalho. A tecnologia, da forma como vem sendo introduzida em nossa sociedade, traz à tona um novo patamar de exploração do trabalho docente que extrapola em muito os limites das jornadas de trabalho estabelecidas nos acordos coletivos.

As novas referências e exigências sobre o trabalho do professor encobrem para eles mesmos a visão de que estão sendo superexplorados. A tecnologia frequentemente aparece nos discursos docentes como um elemento potencializador da sua capacidade de trabalho, tendo em vista que esta permite liberar mais tempo para atividades mais criativas. No entanto, como se pode perceber em várias pesquisas, embora esta variável tenha um fundo de verdade, ela encobre o fato de que o volume de informações que deve ser levado em consideração pelos professores também aumenta de forma exponencial. Isso implica maior dedicação de tempo para uma tarefa que poderia ser resolvida com a consulta de um ou dois livros.

Percebe-se que boa parte do tempo que os professores dedicam ao desenvolvimento das atividades didáticas é utilizada em buscas intermináveis nos sites especializados da Internet. Em alguns poucos casos, percebe-se que a atividade cooperativa com outros colegas funciona, no entanto, o mais comum é a manutenção da prática solitária de preparar suas aulas.

A intensificação do trabalho docente ocorre de várias formas que não têm sido levadas em consideração na definição das cláusulas contratuais. Percebe-se um aumento de tempo gasto na relação professor-aluno que, sem a modernização tecnológica, ficava restrito ao espaço-tempo da sala de aula. Agora, com a virtualização do espaço, os alunos podem se corresponder com os docentes em períodos de tempo que vão além do previsto formalmente, para dirimirem dúvidas sobre os conteúdos, fazer sugestões, etc. O espaço deixa de ser a referência em prol de um tempo mais do que sem fronteiras: professor 24 horas.

No caso da EaD, dois tipos de profissionais precisam ser considerados. Para análise do trabalho dos professores conteudistas, talvez a categoria "intensificação do trabalho" não seja a mais adequada, embora possamos afirmar que se trata de relações precárias. No entanto, com certeza, para os chamados professores- tutores, há um processo claramente intensificador. Não somente em relação ao tamanho da jornada de trabalho, estendido para além dos períodos de dedicação presencial (chegando até a casa do professor), como também pelo número absurdo de alunos que cada um deve dar conta ao longo de uma semana de trabalho, de meses ou anos de orientação.

Entre outras questões, também se deve atentar para o fato de que esses mesmos professores são constantemente acometidos por uma sensação de atraso, de nunca conseguirem sair do estágio de "principiantes" no uso ou domínio tecnológico. Fato que, em parte, pode ser explicado, porque estes passam mais tempo organizando suas atividades isoladamente, em detrimento do trabalho coletivo.

> *Há, hoje, uma questão na profissão docente: como é que os professores podem narrar e trocar ideias sobre o que fazem e o que sentem? Os professores fazem verdadeiros milagres para isso funcionar [...]. E penso que nem os sindicatos e nem as ciências da educação têm dado importância suficiente a essas narrativas, àquilo que as pessoas fazem para além da ordem escolar e que podem pronunciar uma outra forma de viver a profissão e de construir a educação que não se reduz à escola. (CORREIA, 2008, p.188).*

A organização dos tempos e espaços da escola, da sala de aula, do professor e dos alunos, para a construção do conhecimento mediado pela tecnologia, não sofrem as alterações e as adaptações necessárias na apreensão das novas ferramentas. Além disso, nesse ínterim, os mecanismos de controle social e de alienação do trabalho docente se fazem presentes de forma cada vez mais sutil e sofisticada. A

aceleração do ritmo de vida, a corrida por produtividade, a necessidade de fazer parte da "aldeia global" torna mais difícil para o docente gerir as contradições existentes entre o trabalho prescrito na contratação e a experiência concreta no cotidiano da escola.

O mais complicado é constatar que os professores acabam desenvolvendo uma visão maniqueísta do uso da tecnologia no trabalho, conceituando-a como boa ou ruim, sem problematizar muitos aspectos importantes da sua utilização. Entretanto, tem-se percebido uma tendência mais forte de enxergá-la de forma domesticada, exaltando seus benefícios, mas nem sempre polemizando sobre suas possibilidades de recontextualização e de utilização de forma crítica e lúcida na sua experiência de trabalho.

Urge garantirmos uma regulamentação que considere de forma diferenciada as condições de uso das tecnologias pelos professores, sobretudo, mas não exclusivamente, ao professor de Educação a Distância. Esse profissional tem sido, constantemente, descaracterizado como docente, sendo contratado através de emissão de nota fiscal ou de recibo de autônomo, embora a atividade requeira uma situação de subordinação entre contratante e contratado.

Referências

Correia, José Alberto (2008). Entrevista: Crise na Escola e Identidade dos Professores. *Revista Extraclasse*, Belo Horizonte, 1(1), 184-193.

Fidalgo, Fernando (1993). *Relações Sociais, Corporativismo e Trabalho Docente: Avaliação crítica e proposições conceituais para o estudo dos processos de profissionalização e proletarização dos professores.* 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, Brasil.

Fidalgo, Nara Luciene Rocha (2007). *A Lógica Produtivista e Tecnologias Digitais no Trabalho Docente Universitário: Novos tempos e espaços de conformação da subjetividade.* 49 p. (Projeto de Pesquisa). UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

Fidalgo, Nara Luciene Rocha (2010). *A Espetacularização do Trabalho Docente Universitário: dilemas entre produzir e viver e viver para produzir.* 200p. Tese (Doutorado em Educação) - UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

Lévy, Pierre (1993). *As Tecnologias da Inteligência*. Rio de Janeiro: Ed.34.

Mill, Daniel (2006). *Educação a Distância e Trabalho Docente Virtual: Sobre tecnologia, espaços, tempos, relações sociais de sexo e coletividade na idade mídia.* Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

Mill, Daniel (2002). *Estudos sobre processos de trabalho em Educação a Distância mediada por Tecnologia da Informação e da Comunicação*. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

Mill, Daniel e Fidalgo, Fernando (2002). Estudo sobre relações de trabalho em sistemas de Educação a Distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação. *Trabalho & Educação,* Belo Horizonte, n. 11, 85-113.

Oliveira, Walas Leonardo (2007). *O Trabalhador Docente de Ensino Médio e as Tecnologias da Informação e da Comunicação: Análise de Elementos do Processo de Trabalho.* Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

Tardif, M. e LESSARD, C. (2005). *O Trabalho Docente Hoje.* Petrópolis: Vozes.

Trivelato, Luiz Filipe (2006). *Estruturação ou Padronização? Estudo de caso da utilização de guias de aula em uma instituição de ensino*. 2006. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

10.11.

Título:

Discussão sobre os referenciais teórico-metodológicos que orientam a avaliação institucional no Brasil

Autor/a (es/as):

Fraga, Paulo Cesar Pontes [Universidade Federal de Juiz de Fora]

Lück, Esther Hermes [Universidade Federal Fluminense]

Martins, Rogéria [Universidade do Estado de Minas Gerais]

Resumo:

O Brasil tem revelado significativas fragilidades no quadro de formação de professores, no formato das licenciaturas, excedendo os limites dos cursos de formação acadêmica, como baixa remuneração dos profissionais da educação e a precariedade do trabalho docente. Particularmente, ao objeto de análise desse estudo: as licenciaturas de Ciências Sociais, algumas

especificidades ajudam ainda mais o arrefecimento do quadro dessa formação, com a distensão entre ensino e pesquisa. Os estudos sobre sociologia no ensino médio na educação brasileira sofreu várias intermitências no histórico desse segmento de ensino, no universo de oscilações entre uma formação voltada para o bacharelado e licenciatura caracterizaram-se por disputas entre ensino e pesquisa. Paralelamente, envolveu confrontos na forma de fazer ciência, revelando novas perspectivas teóricas que validam a base social do conhecimento escolar e acadêmico, convergindo na discussão do conhecimento escolar como elemento socialmente construído. As evidências dessas disputas marcam formas diferenciadas de fazer ciência, definindo uma agenda universalmente válida. Estudos (MORAES, 2003 e COSTA e SILVA, 2003) revelam que os cursos de ciências sociais não têm avançado em pesquisa no ensino da sociologia. O foco do nível micro de interação das dinâmicas que se estabelecem nos critérios de fundamentação da base do conhecimento escolar aduz-se a um julgamento na estratificação do conhecimento revelando aspectos ideológicos da prática pedagógica, orientando modelos conceituais, teóricos e temáticos ainda sem um prognóstico epistemológico. Este trabalho apresenta a ciência como cultura escolar e os obstáculos institucionais encontrados no desenvolvimento da formação em licenciaturas, no âmbito da graduação. Essa discussão envolve de maneira crucial o reconhecimento do desenvolvimento das licenciaturas, enquanto espaços de dimensão de ensino dotada de um aparato de pesquisa na reprodução de agentes da ciência na vertente do desenvolvimento do conhecimento nos diferentes níveis de ensino. No trabalho, analisamos a Proposta Curricular de três universidades brasileiras. Percebeu-se nos documentos analisados que os projetos apresentam discurso oscilante sobre o contexto divergente entre licenciaturas, na formação de professores e bacharelado na formação de pesquisadores, contudo seguem uma orientação na condução de um programa de implementação de cursos de graduação no modelo de licenciaturas, orientado pelas diretrizes macro-estruturais para atender demandas oriundas do ensino médio e reformulações do programa de acesso ao ensino superior. Essa discussão, não recente, tem ganhado novos contornos, sobretudo pela fragmentação entre ensino e pesquisa na sociologia.

Referências

COSTA. Marcio & SILVA, Graziela Moraes Dias (2003). Amor e Desprezo: o velho caso entre sociologia e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 101-120.

MARQUES, Carlos Alberto e PEREIRA, Julio Emilio Diniz (2002). Fóruns das Licenciaturas em Universidades brasileiras: construindo alternativas para formação inicial de professores.

Revista Educação e Sociedade, ano XXIII, n. 78, p. 171-183.

MORAES, Amaury Cesar (2003). Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de sociologia. *Revista Tempo Social*, volume 15 (número 1), p. 05-20.

Palavras-chave:

Licenciaturas; bacharelado; formação docente; ensino e pesquisa.

Esse texto apresenta uma breve discussão sobre os pressupostos teórico-metodológicos presente no conceito de avaliação institucional com destaque para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Este sistema pretende instituir uma avaliação que permite articular duas dimensões: a) *avaliação educativa* (de natureza formativa) realizada pela instituição de ensino, que envolvem processos de conhecimento, questionamento, julgamento e análise crítica do conjunto de práticas e dinâmicas institucionais com vistas a melhorar o cumprimento de compromissos institucionais; b) *regulação*, em suas funções de supervisão, fiscalização, credenciamento, etc. (funções próprias do Estado). Aponta algumas dificuldades na implementação do SINAES que afetam a sua credibilidade.

Os processos de avaliação das instituições de ensino superior vêm ganhando cada vez mais destaque e força na medida em que a educação superior se constitui em objeto de grande debate e profundas reformulações recentes no Brasil e no mundo. Sem dúvida, isto ocorre por força das modificações operadas nas diferentes dimensões da vida social, no mundo do trabalho, na produção de conhecimento, além da tentativa de solução da crescente exclusão social.

A emergência de um mercado educacional globalizado tem produzido reformulações importantes na educação superior, diversificando os provedores, os tipos de instituições, os perfis dos docentes, as ofertas de novas modalidades educativas e ampliando as matrículas por meio de variadas formas de ingresso. As aceleradas mudanças econômicas e sociais impelem os países que buscam modernizar suas instituições educacionais, formadoras de indivíduos e produtoras de conhecimentos, considerados como valiosos capitais econômicos, a desenvolver processos sistemáticos de avaliação e regulação da educação superior.

Nesse processo de desenvolvimento de regulação da educação superior, a avaliação institucional surge no âmbito de um quadro ainda considerado exploratório e incipiente do ponto de vista conceitual. As experiências de avaliação sistemática de desempenho e de resultados se concentram em construtos de modelos metodológicos dedicados à aferição de impacto quantitativo.

O foco central da avaliação está na lógica interna do objeto e do(s) processo(s) analisados, envolvendo tanto a consecução dos objetivos e metas propostos, quanto outras dimensões sociais e culturais

envolvidas pelas ações avaliadas, para a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e sobretudo, destacando a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidade sociais da educação superior. (art. 1º - Portaria nº 2.051, de 09 de julho de 2004).

Essa premissa converge aos interesses da política para o ensino superior defendida pela Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), que tem uma visão abrangente do papel dos processos avaliativos, para fomentar e supervisionar o sistema em seu conjunto. Reconhecendo a importância de uma política capaz de recolocar a missão pública do sistema de educação brasileiro, respeitando sua diversidade, mas observando com supremacia as exigências de qualidade de seus processos, bem como sua relevância social e sua autonomia. E essa orientação supera o caráter de regulação da educação superior, no sentido de observar também o uso adequado dos recursos públicos e promover a expansão de critérios regulatórios estabelecidos por políticas institucionais.

Atualmente, no Brasil, o cenário concebido para a realização de uma permanente e consistente prática de avaliação da educação superior, que articula a regulação e avaliação educativa, encontra-se definido na Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Essa proposta tem apresentado avanços, sobretudo por incorporar nos seus pressupostos teórico-metodológicos dimensões quantitativas e qualitativas, de inspiração do modelo holandês e francês, que buscaram orientações para além da medição dos aspectos performáticos, comprometidos com uma efetiva transformação acadêmica, em sua perspectiva de pesquisa social aplicada, que se orienta a buscar compreender a realidade na qual está contextualizada, considerando a importância de sua inserção histórica e regional observando as diferenças constituídas no plano executório de suas políticas.

O SINAES integra três modalidades principais de instrumentos de avaliação, aplicados em diferentes momentos:

> *A **Avaliação das Instituições de Ensino Superior (AVALIES),** que, concebida como o centro de referência e articulação do sistema de avaliação, se desenvolve em duas etapas: a auto-avaliação, coordenada pela **Comissão Própria de Avaliação (CPA)**, instituída pela IES e a avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo **INEP**, segundo diretrizes estabelecidas pela **Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES).***
>
> *A **Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG),** que avalia os cursos deste nível por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas de comissões externas.*

> *A **Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE)**, realizada por meio do **Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE),** que é aplicado aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso.*

Os órgãos federais responsáveis pela regulação e avaliação do sistema nacional de educação superior como um todo são:

> ***Secretaria de Educação Superior (SESu)**, com a responsabilidade de planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. Soma-se a responsabilidade de supervisionar as IFES e as mantidas pela iniciativa privada.*
>
> ***Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP),** com a responsabilidade de organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais; promover a coleta e disseminação sistemática de dados e informações da educação e coordenar o desenvolvimento indicadores de desempenho das atividades de ensino no país, dentre outras.*
>
> ***Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, com a responsabilidade de subsidiar o MEC na formulação de políticas na área de Pós-graduação; avaliar os cursos desse nível de ensino e estimular por meio de bolsas e outros auxílios à formação de recursos humanos qualificados para a docência, pesquisa e o atendimento a demandas nos setores públicos e privado, dentre outras.*
>
> ***Conselho Nacional de Educação (CNE),** com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação (no caso, aqui, específico da Câmara de Ensino Superior – CES – o de analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior).*
>
> ***Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES),** instância nacional colegiada, órgão associado, autônomo do governo, que se articula com outros órgãos do poder executivo (SESu, SEMTEC, INEP, CAPES). Coordena o SINAES e se constitui em elemento intermediário entre as políticas de educação superior estabelecidas pelo MEC e a sociedade.*

Vale ressaltar que o Sistema Nacional de Avaliação, tem como marco legal o "regime de colaboração", constituído pelo art. 211 da CF, bem como o art. 8º da Lei nº 9.394/96, que estabelecem como princípio para a organização da educação nacional. Nesse sentido, as universidades estaduais são autônomas e submetem as políticas de avaliação desempenhada e de responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação aos quais se vinculam.

Como analisaram Polidori, Araújo e Barreyro (2006), o SINAES representou um importante avanço no modelo de avaliação de educação do ensino superior no Brasil, pois, entre outros fatores, rompeu com um paradigma avaliativo baseado nas concepções de *ranking* e de competitividade, alicerçadas em estratégias mercadológicas. A proposta do SINAES está focalizada numa perspectiva de avaliação formativa, na qual estão inseridas a auto-avaliação participativa nas instituições e tem como proposta sua articulação com a regulação com o sistema.

No entanto, o SINAES, enquanto proposta mais integrada a uma visão holística de avaliação do ensino superior ainda irá enfrentar desafios importantes para se estabelecer como modelo avaliativo. Segundo Polidori, Araújo e Barreyro (2006), o número significativo de cursos e de instituições a serem avaliadas, principalmente pelas questões operacionais que se apresentam, notadamente, nos aspectos regulatórios aliados aos tempos requisitados para a construção de uma cultura de avaliação nas instituições.

A avaliação, também, enfrenta dificuldades em regulamentar novas modalidades de ensino, como a do ensino a distância. A quantidade de cursos e de instituições que proliferaram no país nos últimos anos, aliadas à necessidade do país de aumentar o número de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior, levou a uma dificuldade considerável na regulação e regulamentação desses cursos e das instituições que a promovem. Destaca-se, nesse contexto, principalmente, o funcionamento de instituições que não cumprem com os requisitos básicos de funcionamento. Outra questão diz respeito ao fato de não existir um modelo único de educação a distância. Os programas podem apresentar desenhos e características heterogêneas, múltiplas combinações de linguagens e de recursos materiais e tecnológicos. Esses fatores diferenciados imprimem à avaliação da EAD dificuldades na percepção de sua qualidade e organização, notadamente nos aspectos que se referem às condições do cotidiano e as necessidades dos estudantes. Outra questão que se apresenta é o forte apoio institucional requerido para que a modalidade apresente condições reais de atender à demanda e às necessidades dos alunos, assim como os acompanhamentos dos mesmos em suas dificuldades.

A modalidade de ensino a distância no ensino superior no país se efetiva mais especificamente a partir dos anos 2000, em conseqüência, notadamente, do artigo 80 das Leis de Diretrizes Básicas (LDB). Embora já existisse regulamentações do MEC para a oferta de cursos de graduação a distância, somente a partir de 2005, que maiores esclarecimentos quanto à qualidade foram feitos.

O Decreto 5622, de 20 de dezembro de 2005, estabeleceu a política de qualidade da modalidade do ensino a distância, principalmente no que se refere ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação coadunantes, segundo o decreto, com os padrões de qualidade enunciados pelo MEC. Segundo o MEC (2007:p.3), entre os tópicos relevantes do decreto estão: “a) a caracterização da EAD visando

instruir os sistemas de ensino; b) o estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes e relação às avaliações feitas a distância; c) maior explicitação de critérios para o credenciamento no documento do plano de desenvolvimento institucional (PDI), principalmente em relação aos pólos descentralizados de atendimento aos estudantes; d) mecanismos para coibir abusos, como a oferta desmesurada do número de vagas na educação superior, desvinculada da previsão de condições adequadas; e) permissão de estabelecimento de regime de colaboração e cooperação entre os Conselhos Estaduais e Conselhos Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas para: troca de informações; supervisão compartilhada; unificação de normas; padronização de procedimentos e articulações de agentes; f) previsão do atendimento de pessoa com deficiência; g) institucionalização de documentos oficial com Referências de Qualidade para a educação a distância.

Autores (Saraiva, 1995; Santos,2006; Flores et alli, 2010) que vêm se dedicando a estudos e pesquisas sobre avaliação dessa modalidade são consensuais em reconhecer que ela deve ser desenvolvida como um processo sistemático e complexo. Ou seja, o levantamento e a interpretação das informações devem ser de forma contínua e a complexidade da ação seja levada em consideração, na medida em que se vai estabelecendo vinculação estreita com as práticas sociais e culturais (Flores et alli, 2010). A avaliação educacional como um todo, e da modalidade a distância, em particular, tende, cada vez mais, nesse sentido, em se converter em um modelo de complementaridade, com capacidade efetiva de aperfeiçoar e aproximar-se da realidade.

Embora a avaliação seja encarada como um mecanismo de regulação utilizado pelo Estado para o controle da atividade educativa, ela pode se constituir num rico espaço de reflexão da comunidade universitária sobre sua instituição, o que ela representa no contexto local e nacional, quais são suas fortalezas e fraquezas. Um programa de avaliação institucional, além de ter cunho pedagógico uma vez que leva os atores à reflexão a cerca de seu próprio engajamento no trabalho com o conhecimento que realizam, das metodologias que adotam, dos princípios por meio dos quais orientam a sua ação educativa, é também fonte geradora de prioridades que informam decisões políticas da instituição e (re)afirmam posições frente às demandas sociais e ao seu papel de promoção do saber e da cultura.

O SINAES se originou de um trabalho realizado por uma comissão designada por portaria do MEC, integrada por renomados pesquisadores brasileiros na área de avaliação. Para além da técnica, sua formulação se orientou por uma visão abrangente do papel dos processos avaliativos, permitindo a incorporação das diferentes dimensões e instâncias das IES, respeitando os papéis específicos dos participantes, a identidade e a missão de cada Instituição. Embora seja importante que a avaliação tenha uma legitimidade técnica, assegurada pela teoria, é fundamental ter legitimidade política e ética. Esta tem a ver com a autonomia assumida na perspectiva da responsabilidade pública e passa pela construção dos

processos de avaliação como espaços sociais de reflexão e de produção de conhecimento. Entende que os processos de avaliação devam ser permanentes, não episódicos, se constituindo em poderoso instrumento de transformação a partir de reflexões compartilhadas e permanentemente exercitadas. (SINAES, 2003)

Para concluir, cremos que existem dificuldades na implementação do SINAES, tanto no que concerne ao Estado, quanto às IES, que precisam ser superadas. Uma delas é a operacionalização de tal proposta em escala nacional devido ao seu alto custo e à necessidade de profissionais qualificados e treinados para exercerem o papel de avaliadores. Mesmo que o Estado promova treinamentos, a falta de um acompanhamento mais rigoroso do desempenho desses avaliadores tem gerado descontentamentos e algumas distorções que colocam em risco a credibilidade do Sistema. Uma segunda dificuldade que apontamos é o descrédito da comunidade universitária, principalmente das instituições públicas de ensino, com o seu mantenedor, o Estado, que não investe, como deveria ser o seu papel, na melhoria das condições de ensino, mormente para sanar as deficiências apontadas pelos processos avaliativos realizados pelo próprio Sistema.

Apontamos como uma terceira dificuldade a existência de uma cultura de avaliação educativa ainda muito incipiente. Os pressupostos teórico-metodológicos apresentados pelo SINAES são oriundos de grandes discussões e são defendidos por boa parte da comunidade acadêmica. Há concordância na compreensão da avaliação como um processo educativo e de produção de conhecimento, que deve ser internalizada no cotidiano das instituições e assumida por ela como um processo contínuo e permanente e que deve envolver a participação de todos os segmentos que compõe a universidade. No entanto, verifica-se que, na prática, estes processos sofrem constantes descontinuidades.

Uma última dificuldade, a se destacar, é a conciliação do investimento da expansão do ensino superior com a própria necessidade de produzir uma avaliação de qualidade e crítica. Na EAD, pelas próprias características dessa modalidade de ensino, essa dificuldade tem-se apresentado de maneira particular, notadamente, porque a questão da falta de uma cultura avaliativa, já elencada, soma-se à ausência de maiores referências avaliativas para a modalidade, em contextos marcados pela heterogeneidade institucional, de materiais didáticos e tecnológicos e das linguagens utilizadas.

Defendemos uma efetiva articulação da teoria com a prática e da prática subsidiando formulações de novas teorias, que produzam efeitos concretos na qualidade das instituições universitárias, para recuperar a credibilidade no Sistema. Caso contrário, as instituições educativas produzirão diagnósticos sobre a qualidade, a relevância social e científica, o desenvolvimento da produção científica, tecnológica e artística realizados, e a idéia da regulação como função meramente burocrática e legalista não será superada.

Referências bibliográficas:

FLORES, Claudia Regina; ERN, Edel; TANEJA, Inder Jeet e SILVA, Tatiana da. (2010) Avaliação de cursos de licenciatura em física e matemática a distância: um modelo possível. *Avaliação (Campinas)*, 15 (2), 181-200.

Polidori, M. M.; Marinho-Araujo, C. M. e Barreyro, G. B. (2006) SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* 14 (53), 425-436.

SANTOS, João Francisco Severo. (2006) Avaliação no ensino a distância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38 (4), 1-9.

SARAIVA, Terezinha. (1995) Avaliação da educação a distância: sucessos, dificuldades e exemplos. **Boletim Técnico do Senac**, 21 (3), 1-20.

Legislação:

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL: art. 211

Portaria MEC nº 11 de 28 de abril de 2003.

Portaria MEC nº 19 de 19 de maio de 2003

Portaria MEC nº 302 de 07 de abril de 1998

Portaria nº 2051 de 09 de julho de 2004

Decreto Federal nº 2026 de 10 de outubro de 1996

Decreto Federal nº 2306 de 19 de agosto de 1997

Lei nº 9131 de 1995

Lei nº 9394 de 1996

Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004.

10.12.

Título:

“Las Políticas y acciones positivas de igualdad de género en la docencia de Derecho Constitucional: su enseñanza y aprendizaje como valor en el desarrollo del jurista”

Autor/a (es/as):

Gestoso, Noemi García [Universidad de Vigo - Facultad de Ciencias Xurídicas e do Traballo]

Gómez, Santiago Roura [Universidad de la Coruña Facultad de Derecho]

Resumo:

Problemática: En esta comunicación se expondrán acciones de innovación docente que se están realizando en la docencia y en el aprendizaje de Derecho Constitucional dentro de la asignatura de Derecho Constitucional I del Grado de Derecho con alumnos de primer curso. Estas acciones versan, en concreto, sobre la temática de las políticas y acciones positivas de igualdad de género que el Estado lleva a cabo para eliminar cualquier forma de discriminación por tal motivo con el objetivo de garantizar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Con este propósito en el aula se plantean, por una parte, actividades donde se analizan los argumentos a favor y en contra de la nueva legislación y sentencias más controvertidas introduciendo desde un grupo de partida un análisis y presentación objetiva para abrir a continuación el debate en el que, sin saberlo previamente, las alumnas defenderán los argumentos tradicionalmente más masculinos y los alumnos las nuevas líneas en pro de la igualdad de la mujer en todos los ámbitos. Después la discusión será libre aunque guiada y explicada por el Profesor que juega un papel fundamental aportando datos y Teoría y doctrina Constitucional tanto española como comparada para obtener como resultado un posicionamiento de los alumnos con relación a este tema. Al final del curso se volverá a recabar la postura de los alumnos en este tema para verificar si hubo cambios en las posturas antes manifestadas pues también se introducen a lo largo del curso en los distintos temas de la materia aspectos transversales que sirvan de reflexión. Por ejemplo, al explicar las fuentes del Derecho se trabajará en la práctica con las normas europeas y españolas sobre la igualdad de género y en sentido similar al analizar Sentencias tanto del Tribunal de Justicia de la Unión Europea como del Tribunal Europeo de Derechos Humanos y del Tribunal Constitucional al escoger su temática, o incluso al analizar la primacía del varón en la sucesión de la jefatura del Estado recogida en nuestra Constitución.

En definitiva se trata que los alumnos puedan exponer libremente sus premisas y opiniones de partida para irles proporcionando a través de la guía del Profesor y de su trabajo las herramientas para desaprender y aprender en igualdad desde el respeto constitucional y el

entendimiento de las políticas públicas.

Palavras-chave:

Derecho Constitucional, interdicción de la discriminación, igualdad efectiva, Políticas y acciones positivas de igualdad de género, innovación docente.

I.- Algunas consideraciones preliminares

El objetivo concreto de este trabajo es, dentro de la innovación docente que debe presidir y guiar nuestra docencia para la mejora de su calidad, exponer una experiencia original que se ha llevado a cabo dentro de la asignatura de Derecho Constitucional I en el primer cuatrimestre del Grado de Derecho en la Universidad de Vigo y en la asignatura Derecho Constitucional: Fuentes y derechos, en idéntico cuatrimestre y curso del grado pero en la Universidad de A Coruña. Nótese la importancia que tiene que se realice en la etapa más temprana del contacto con el Derecho de los alumnos que acceden a la Universidad y que serán los juristas del mañana.

En suma, partiendo de la Constitución española y en especial de su art. 14: igualdad y prohibición de toda discriminación por razón de género así como del art. 9.2 que obliga al Estado a promover -si hace falta a través de medidas de discriminación positiva- los colectivos más desfavorecidos, en esta comunicación se trata de presentar cómo los tribunales y leyes han ido cambiando ante esta nueva y necesaria realidad pese a aspectos y fallos controvertidos. Así se expondrá cómo en el aula se analizan los argumentos a favor y en contra de la nueva legislación y sentencias, con unos aspectos peculiares e innovadores que se comentarán más adelante. Lo que se pretende es exponer el resultado de estas experiencias y plantearse su eficacia y la posibilidad de extenderlas en el futuro a otros aspectos de la igualdad de género y observar la evolución en las posturas y percepciones a través del tiempo para extraer conclusiones acordes con la realidad y cotidianidad.

Para ello ha de partirse previamente de la constatación y premisa que el Derecho Constitucional se presta como pocas materias a inculcar como valor básico de la convivencia y de la sociedad la igualdad. Igualdad en un sentido muy amplio dentro del cual se incide con especial intensidad en la igualdad entre personas de distinto sexo o dicho en otros términos en la prohibición de la discriminación por razón de género.

En nuestros días y en las Constituciones actuales se proclama, reconoce y garantiza esta ardua conquista por un tratamiento igualitario que ha perseguido y logrado en buena parte la mujer a través del tiempo. Pero aún queda mucho por hacer. Por ello que en la vigente Constitución española de 1978, como Norma Fundamental que recoge los valores esenciales e indisponibles de la Sociedad que procede a

autoorganizarse, incluya como valor básico la igualdad de género, la interdicción de la discriminación por razón de sexo y la actuación por parte de los poderes públicos para remover los obstáculos y llevar a cabo las actuaciones necesarias para que la igualdad y la participación en todos los ámbitos sea efectiva, constituye un gran avance. De este modo se propicia e impulsa el desarrollo de una legislación y la adopción de las medidas necesarias para hacer que esa igualdad sea real y efectiva de modo que no sea una mera declaración desprovista de contenido.

En este contexto, desde la perspectiva constitucional, este principio ya está presente en el Preámbulo, en el artículo 1.1 de la CE, en su artículo 9.2 y en su artículo 14. También la igualdad entre el hombre y la mujer en el matrimonio. Realmente impregna todo el contenido constitucional[14] de modo que la combinación y equilibrio entre estos preceptos permite aprobar todo un conjunto de leyes y desarrollar medidas, incluidas las que se conocen como medidas de discriminación positiva como ha avalado nuestro Tribunal Constitucional y el propio Tribunal de la Unión Europea pues en el seno de la Unión Europea se promovido las principales iniciativas y normas en la promoción de la igualdad de género que después se han ido incorporando a los países comunitarios.

Aunque el concepto de discriminación conlleva *per se* una connotación negativa, ha de ponerse en esta materia en su justo contexto, sin perder de vista los objetivos fundamentales que se persiguen con las distintas medidas solo aparentemente discriminatorias. Esto es, si bien se otorga un diferente trato por razón de género, es precisamente porque la situación real es que existe una desventaja o marginación frente al otro por lo cual para que haya realmente igualdad hacen falta esas medidas promocionales hasta producirse la igualación necesaria.

[14] Cfr., entre otros artículos de la Constitución española de 1978 los siguientes: El artículo 14 "Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social". En este artículo se garantiza la igualdad de trato en el ámbito jurídico, incluye la protección de la igualdad en la ley como la de la igualdad ante la ley. Nótese que se permite el trato diferenciado pero no el trato discriminatorio (la desigualdad no justificada). De este modo ofrece cobertura a situaciones concretas y aplicando unos determinados criterios o parámetros que permiten determinar si la eventual desigualdad está o no justificada. La igualdad constituye asimismo un valor superior del ordenamiento jurídico español como se determina desde el primer apartado del artículo primero de nuestro Texto constitucional. La igualdad fundamenta la remoción de obstáculos –art.9.2 CE- e inspira el sistema tributario –art. 31.1CE-. También se incluye en otros derechos ya sea de modo explícito -acceso cargos públicos – art. 23.2CE, derechos de los cónyuges –artículo 32.1CE-, derechos de los hijos –artículo 39.2 CE- bien implícitamente –igualdad de derechos en las distintas partes del territorio español –arts.138.2 y 139.1CE-.

La comprensión de estos aspectos, el análisis y reflexión profunda sobre sus causas, razones y coherencia deben reflejarse en la docencia de la asignatura y dejar su impronta en los futuros profesionales del Derecho así como en su calidad como personas.

II.- Planteamiento y elección de las problemáticas concretas

Un aspecto que tiene que reflexionarse detenidamente por parte del profesor es la elección del tema del trabajo e función de las finalidades que se persigan con éste, en este caso, profundizar en la necesidad de adoptar medidas para la igualdad efectiva, en especial para superar la marginación de la mujer en muchos ámbitos. Además ha de conseguirse que sea especialmente atractivo y enganche al alumno.

En este sentido, el trabajo escogido aborda dos de los aspectos de la L.O. 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres[15], ley novedosa por cuanto pretende prevenir las conductas discriminatorias e impulsar políticas activas para hacer efectivo el principio de igualdad. Esta Ley busca ser la norma básica de arranque de la igualdad entre mujeres y hombres.

En las experiencias se abordaron dos cuestiones clave en relación con la promoción de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres: la siempre controvertida discriminación positiva (*affirmative action*), que se realizó con los alumnos y alumnas de la Universidad de Vigo, y la problemática de las discriminaciones no aparentes, que condujo a los estudiantes de la Universidad de La Coruña, donde se realizó, a una reflexión muy interesante sobre los límites de la igualdad formal o la desigualdad ante la aparente igualdad.

Teniendo en cuenta que las experiencias tuvieron lugar de manera separada, con estudiantes que no se relacionan académicamente, aunque de entornos y condiciones sociales y culturales de práctica identidad (Universidades en las dos mayores conurbaciones de la Comunidad Autónoma de Galicia, en el noroeste de España) y en el mismo curso académico, vamos a exponer separadamente cada una de ellas para, finalmente, dar cuenta de algunas conclusiones a las que los profesores responsables de cada experiencia llegamos sobre los resultados comunes y no comunes de las mismas.

[15] Incorpora dos directivas: la 2002/73/CE, de reforma de la Directiva 76/207/CEE, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales, y a las condiciones de trabajo; y la Directiva 2004/113/CE, sobre aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en el acceso a bienes y servicios y su suministro.

Respecto a las acciones positivas se recoge que los Poderes Públicos adoptarán medidas específicas en favor de las mujeres para corregir situaciones patentes de desigualdad de hecho respecto de los hombres, medidas que se aplicaran mientras subsistan dichas situaciones y que habrán de ser razonables y proporcionadas al objetivo que se busque en cada caso.

En este contexto, el tema concreto que se plantea es la reforma que esta Ley realiza en la Ley electoral disponiendo en el art. 44 bis que la representación de cada sexo tiene que comprender entre un mínimo del 40% y un máximo del 60% dentro de las candidaturas de los partidos políticos españoles a las elecciones. En suma, se les impone que presenten candidaturas con "una composición equilibrada de mujeres y hombres".

La cuestión específica a resolver, pues se recurre al Tribunal Constitucional[16], es si es compatible con la Constitución – especialmente con su art. 6 libertad de los partidos políticos como instrumentos esenciales de expresión de la participación y voluntad democrática y del art. 23, derecho de sufragio activo y pasivo de todos- esta imposición a los partidos políticos en la presentación de sus candidaturas. El TC falla al respecto en su Sentencia STC 12/2008, de 29 de enero de 2008[17].

III.- La experiencia en la Universidad de Vigo: promover activamente la igualdad a través de la discriminación positiva

El trabajo se ha realizado dentro de uno de los cuatro grupos de prácticas asignados a la asignatura. En ese grupo concreto, de 25 estudiantes, se han asignado diversos temas relacionados con sentencias del Tribunal Constitucional a los distintos subgrupos en los que se han repartido los alumnos.

El que nos interesa ahora es el compuesto por seis alumnos que habían de tratar la Sentencia del Tribunal Constitucional citada en la que juzga la constitucionalidad o no del artículo de la LOREG – imponiendo candidaturas equilibradas en género- introducido por la Ley para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres.

[16] El asunto parte de la denegación por la Junta electoral de Zona de Icod de los Vinos (Tenerife) de la proclamación de la candidatura presentada por el PP compuesta íntegramente por mujeres, el cual alegó que era adecuada a la Constitución. En el fondo pretendían con esta candidatura cuestionar la reforma electoral poniendo en evidencia y de un modo que no se ajustaba a la realidad la imposibilidad de lograr que fueran candidatas solo mujeres y que por ello se las colocaba en desventaja en vez de promover la igualdad. Tras las instancias y trámites oportunos el asunto llega al conocimiento del TC. Al tiempo se plantea un recurso de inconstitucionalidad por parte de diputados del PP.

[17] La respuesta la basará en el análisis del mandato de sustantivación de la igualdad formal, contenido en el art. 9.2 CE, como en el de la configuración constitucional de los partidos políticos (art. 6 CE).

Los alumnos tenían que trabajar en grupo y en horario no lectivo el tema asignado para posteriormente exponerlo oralmente al resto de sus compañeros del grupo práctico. De entrada el único dato que se les aportaba era la cita de la Sentencia del Tribunal Constitucional para que procediesen a su análisis y concluir con una exposición ante sus compañeros en clase. A este efecto realizaron una labor de investigación que se plasmó tanto en un trabajo escrito que entregaron al profesor y sobre el que se basaron para presentar el tema y problema a sus compañeros como en la realización y uso de una presentación con diapositivas para ilustrar y hacer más asequible su exposición y la comprensión por parte de sus compañeros.

El resultado de su trabajo desde un punto de vista analítico y expositivo fue muy bueno lo que se reflejó en todos los aspectos: en la redacción, en la exposición oral, en el apoyo visual, en la síntesis del contenido, en la comprensión de la problemática que se plantea, en la presentación y contraposición ordenada y lógica de los argumentos y contraargumentos que plantearon cada una de las partes -recurrentes, Abogacía del Estado, y por último el Tribunal Constitucional en los Fundamentos Jurídicos que sustentan su fallo. Hay que destacar además el interés y originalidad de los alumnos en el trabajo pues aportaron noticias de los periódicos, resultados de encuestas planteadas a través de la web, opiniones vertidas en distintos foros, etc. Asimismo, fueron los propios relatores quienes tomaron la iniciativa de abrir, impulsar y guiar el debate colectivo que se abrió a continuación y es que el final de su intervención fue:

"¿Y TÚ QUÉ PIENSAS?"

A partir de esa puesta en escena de los argumentos jurídicos que se sostenía por cada parte procesal simulada, la profesora planteó un debate con una orientación mayéutica. Aunque el grupo general de la asignatura es mayor, la experiencia, como decimos, se planteó en uno de los grupos de prácticas

De un total de 105 estudiantes con matrícula en la asignatura con una proporción entre sexos que, evidentemente de forma absolutamente natural cumple a la perfección las ratios legales más habituales (61 son alumnas y 44 alumnos), el grupo de prácticas en que se desarrolló la experiencia de la Universidad de Vigo estuvo formado por 22 estudiantes -13 alumnas y 9 alumnos- de un total de 25 matrículas.

Inicialmente el debate se desarrolla de modo abierto a partir de la exposición objetiva realizada por los autores del trabajo e interviniendo los distintos alumnos exponiendo sus argumentos y posturas espontáneos.

Sin embargo y sin saberlo previamente, la profesora pedirá en un determinado momento a las alumnas que defiendan en clase los argumentos tradicionalmente más masculinos y a los alumnos las nuevas líneas en

pro de la igualdad de la mujer en todos los ámbitos así como sobre la pertinencia de las medidas positivas de actuación.

Posteriormente también se solicita que inviertan los términos de la defensa y argumentación de las diferentes posturas adoptadas de modo que los alumnos que inicialmente se pronunciaron y defendieron una determinada postura pasen a asumir la línea contraria mediante la formulación de argumentos fundamentados y coherentes, pero opuestos a la posición que en principio asumieron.

Tras el transcurso del debate así formulado en el que la Profesora interviene casi únicamente para imponer la asunción de distintos roles a cada uno de los alumnos y moderar el debate marcando los ritmos y otorgando y distribuyendo los turnos de palabra, les propone hacer un balance en términos de posicionamientos.

En este sentido y por votación a mano alzada de los veintidós participantes, diecisiete votaron en contra de esas medidas, dos votaron a favor y tres se abstuvieron. Las abstenciones y los votos a favor fueron todos de alumnas.

Tras este resultado la profesora interviene para pedir a los alumnos que explicaran qué consideraciones habían primado en su valoración. La mayoría destacó que reconocían la situación de desigualdad y de discriminación sufrida por la mujer y que ésta seguía existiendo en muchos campos incluidos el ámbito de la participación y representación política. No obstante estimaban que en la elección de representantes políticos el principio que debía primar era la capacidad frente a la adopción de medidas que tuvieran en cuenta el género pues entendían que limitaban el derecho a elegir libremente a aquellos que juzgasen más idóneos. Las alumnas incidían en valorar como el aspecto más relevante y prioritario al respecto la capacidad e insistían en que esta ley podía llegar a limitar sus posibilidades de participación y elección si están más cualificadas.

Por otro lado, quienes defendieron las previsiones establecidas por la ley en esta materia resaltaban que las medidas al respecto adoptadas en la ley eran proporcionadas y adecuadas, que en su tenor literal no van dirigidas a proteger a la mujer en concreto sino a garantizar el equilibrio de género. Aunque reconocen que en estos momentos realmente su fin es aumentar la asunción de cargos políticos representativos por parte de las mujeres. Pero dado que éstas siguen en una situación de desigualdad real en tal ámbito, las acciones previstas en la ley contribuyen a una mayor participación y presencia de la mujer en el ámbito político. De este modo, con el resultado que se consigue a través de la aplicación de estas medidas, que ayudan a que asuman públicamente y de modo efectivo un papel activo y destacado en la dirección política se proporciona un ejemplo que propicia el cambio de las mentalidades y esto es lo que lleva real y progresivamente a la igualdad real.

Las alumnas que se abstuvieron dudaban entre ambas valoraciones pues encontraban que las dos posturas contenían elementos relevantes si bien finalmente al pedirles que se decantaran por alguna de ellas asumieron la primera postura expuesta.

III.- La experiencia en la Universidad de A Coruña: la forma no llega para la igualdad

En la Universidad de A Coruña se eligió para la práctica en relación con la discriminación por razón de sexo un aspecto relativamente novedoso y muy vinculado al examen del caso como es el de las discriminaciones no aparentes, en este caso en el ámbito laboral. La discriminación no aparente obliga a los estudiantes a plantearse los límites de la igualdad formal. Conocidos los extremos generales sobre el principio de igualdad y el derecho a la igualdad en la Constitución española de los que dábamos cuenta más arriba, los estudiantes se enfrentan a un supuesto en el que la discriminación es, por así decirlo, más sutil, menos burda, no es perceptible con la mera lectura de los enunciados jurídicos (contratos, organización del trabajo en la empresa, categorías laborales en que se estructura la plantilla) tras los que se esconde. Es por eso un ejercicio sumamente interesante porque permite al profesor introducir al estudiante de Derecho en el análisis textual (el de los enunciados jurídicos a que nos referíamos) y contextual (el de la realidad subyacente que tales enunciados intentan esconder) y ese ejercicio tiene, a nuestro juicio, un valor añadido que trasciende la enseñanza en materia de igualdad y se proyecta (y por lo tanto exige traer a colación) los conocimientos sobre la función y la aplicación de las normas jurídicas en una sociedad democrática y, en concreto, sobre igualdad formal y material.

La experiencia tuvo lugar en los tres grupos de prácticas o de docencia interactiva en que se estructura cada turno de la asignatura Derecho Constitucional: Fuentes y derechos. Estos grupos reducidos tienen un número ideal de 20 estudiantes que, salvo incidencias sin transcendencia para la experiencia, fueron los que realizaron la práctica. La proporción entre alumnas y alumnos, tanto en el grupo general como en los grupos reducidos en que se realizó la práctica es de 70/30, con las consecuencias que de ello se derivan más adelante.

Al igual que en la Universidad de Vigo, el profesor encargó el estudio previo de un caso que requería discusiones, en grupos de 5 estudiantes, del supuesto que se planteaba. Se trataba de descubrir si existía alguna causa de discriminación en una empresa en la que existían dos grupos profesionales diferenciados en su denominación y en su retribución, pero con las mismas funciones en la empresa, integrado uno de ellos exclusivamente por hombres (el de mayor retribución) y otro por mujeres. Se trataba de que los estudiantes, que por ser alumnos del primer curso de Derecho carecen aún de conocimientos directos en Derecho laboral, pudieran descubrir en una relación de esta naturaleza uno de los supuestos de prohibición

de la discriminación por razón de sexo reconocidos por jurisprudencia (laboral y constitucional) y también normativamente, a través de la inclusión del supuesto en el artículo 5 de la Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres.

La práctica arrojó resultados semejantes en los tres grupos en los que se realizó, lo que suele ser habitual dada la homogeneidad formativa que tienen los estudiantes. Las soluciones expuestas por los grupos descubrieron con facilidad la problemática subyacente a la clasificación profesional, que mayoritariamente juzgaron artificial y arbitraria. El profesor intentó animar el debate con una asignación forzada de roles paradójicos, obligando a las mujeres estudiantes a intentar encontrar razones objetivas (por vía de abstracción pues el planteamiento del supuesto no ofrecía dato alguno ni a favor ni en contra de su existencia) para justificar una desigualdad de trato salarial desfavorable a las trabajadoras de su mismo sexo. Fueron apreciables los esfuerzos de razonamiento jurídico que demostraron las estudiantes que hubieron de defender tal postura. Finalmente, el ejercicio quedó resuelto con una calificación jurídica de trato discriminatorio contrario al ordenamiento.

A partir de ahí se desarrolló un debate sobre la técnica jurídica de la presunción *iuris tantum* de toda desigualdad como discriminación y las ventajas e inconvenientes que supone. Inevitablemente y porque se relacionaba con otros supuestos prácticos plantados en la misma época a los grupos (sobre tratamiento penal desigual en la violencia sobre la mujer y sobre las mismas medidas de discriminación positiva de la experiencia de Vigo), al final del debate surgió espontáneamente entre los estudiantes la problemática del Derecho no solo como garante sino también como instrumento promotor de la igualdad.

IV.- Conclusiones

El resultado de la experiencia en Vigo, por lo que se refiere a la votación que se realizó en el aula, podría parecer sorprendente, por la crítica que trasluce a la adecuación de la Ley a los objetivos que perseguía y sobre los argumentos y fallo del Tribunal Constitucional, si bien no puede desligarse del contexto socio-político concreto del tiempo en que se realizó[18].

[18] Hay que tener en cuenta que esta experiencia se realizó entre finales de octubre y noviembre de este año 2011 con unas elecciones generales en marcha y una situación económica, social y política caracterizadas por una fuerte crisis, inestabilidad económica y paro y un creciente temor en la ciudadanía sobre el futuro y la urgencia y eficacia de las medidas a adoptar para superar esta situación. Especial coyuntura que puede haber influido mucho en su valoración. Además se encontraban con gobiernos integrados muy paritariamente en ese momento lo que puede haberles dado una falsa idea, pues son alumnos de primero, de que tal situación es la normal.

No juzgamos, sin embargo, que la experiencia fuese inútil o contraproducente en la lucha por la igualdad de género y sobre todo para superar la preterición de la mujer, pues, a nuestro entender, también de ella se pueden extraer consecuencias positivas que ayuden al docente a avanzar hacia el objetivo de la promoción de la igualdad.

Por una parte es muy útil para que el docente conozca sin ningún tipo de condicionante previo que coarte su libertad qué opinan en verdad los alumnos y alumnas sobre este tema. Sobre la base de este conocimiento el profesor está en mejor posición para actuar a lo largo del curso. De este modo en el tratamiento de la asignatura incidirá en darle a todo su contenido un sentido que promueva la comprensión profunda del problema y de la realidad. Se trata de desmontar, desde su conocimiento previo, los prejuicios de partida de los estudiantes aportándoles los elementos, datos y conocimientos que promuevan un correcto análisis del problema real y su propia reflexión en profundidad sobre su alcance y necesidad de adoptar medidas y acciones positivas.

Por otra parte, ambas experiencias han demostrado que, al menos en la enseñanza superior – si bien en unos estudios en los que suele ser mayor su presencia-, nos encontramos con un altísimo porcentaje de alumnas que no dudan de su capacidad y valía y que no ven obstáculos para llegar a donde quieran con sus aptitudes y trabajo. Este dato se presta a un doble análisis. Puede considerarse como muy positivo pero al mismo tiempo indica que han perdido de vista la historia reciente y aún presente de desigualdad y que más adelante habrán de contrastar estas opiniones con la práctica profesional y con la compatibilidad entre vida familiar y personal y trabajo. Por ello es importante anticiparse desde el inicio de la docencia universitaria a que todos sean conscientes del problema y la necesidad de actuar en pro de una igualdad inclusiva tanto las juristas como los juristas del futuro.

Idénticas actitudes demostraron los estudiantes de la experiencia realizada en la Universidad de A Coruña, demostrando capacidad – hombres y mujeres- para percibir la existencia de una manifestación de la desigualdad no aparente o velada, al tiempo que utilizando todas las habilidades del discurso jurídico para discrepar, siempre constructivamente, sobre la naturaleza y la dimensión correcta de los instrumentos que el Derecho pone al servicio de la igualdad.

El cambio forzado de roles demostró en ambos casos la utilidad de esa herramienta para el desarrollo de habilidades esenciales en la práctica del Derecho. Al haber obligado a los alumnos y las alumnas de ambas Universidades a un ejercicio de simpatía, en el sentido etimológico del término, es decir a ponerse en el lugar del otro sexo, se les introduce en una técnica que ampliará su capacidad de comprensión sobre el fin y la necesidad de algunas medidas dispuestas al servicio de la igualdad, sin que por ello pierdan (no lo

hicieron en ninguna de las experiencias) su libertad para discrepar del alcance y contenido de determinadas medidas.

Teniendo en cuenta los resultados alcanzados, ambos docentes creemos conveniente repetir la experiencia en cursos venideros. Por un lado, entendemos y se quiere subrayar que la colaboración entre profesores de la misma asignatura en el desarrollo, planteamiento y puesta en común simultánea de experiencias docentes innovadoras, más aun si se realiza entre profesores de distintas Universidades, contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza de los profesores participantes debido al intercambio de puntos de vista y al feedback que se genera. Además se rompe con el aislamiento tan arraigado en la función docente en la enseñanza superior abriéndose una nueva perspectiva encaminada hacia el trabajo en grupo en la función docente que muestra en sus resultados el enriquecimiento que se produce a través de esta interrelación lo que redunda en continuar planteando técnicas colaborativas y en el incremento de la relación entre profesores de la misma disciplina y entre Universidades distintas. Respecto a este último aspecto –la realización de estas actividades en Universidades distintas- ofrece la oportunidad de evaluar las hipotéticas evoluciones en el estado de opinión de los universitarios de primer curso sobre este asunto en ámbitos diferenciados y extraer otro abanico de conclusiones teniendo en cuenta este factor.

Por otra parte, y como consecuencia de lo que hasta ahora se ha expuesto, nos planteamos igualmente extender y combinar –pues los mismos estudiantes suelen considerarlos, con razón, ámbitos conexos- las temáticas planteadas en cada Universidad a otras relacionadas con ella, como la preferencia del varón en la sucesión de la Jefatura del Estado de acuerdo con la Constitución española, la modificación de las normas penales, fiscales, de función pública, de servicios sociales y otras como consecuencia de la legislación orgánica de medidas de acción integral en materia de violencia sobre la mujer, etc. Con ello esperamos ayudar a que los alumnos y las alumnas del grado en Derecho de las Universidades de Vigo y A Coruña adopten las actitudes necesarias que, combinadas con su aptitud en el conocimiento del Derecho en sus distintas áreas, les habiliten para proyectar en su vida personal y profesional la prosecución de una igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, un aspecto más, y no el menos importante, de la formación de los ciudadanos y las ciudadanas que han de sostener, ahora como estudiantes, mañana como profesionales egresados, el pensamiento crítico que sigue fundamentando la autonomía y el prestigio social de las Universidades en el mundo.

Referencias Bibliográficas:

Bonorino Ramírez, Pablo Raúl (2011, Diciembre). *Xénero e argumentación xurídica*. Comunicación presentada en la I Xornada de Innovación Educativa en Xénero. Universidad de Vigo, Vigo, España.

Carmona Cuenca, Encarna (2012). Igualdad de género y Derecho antidiscriminatorio. La Constitución española de 1978. En Encarnación Carmona Cuenca (Coord.), *Diversidad de género e igualdad de Derechos* (pp. 67-79). Valencia: Tirant lo Blanch.

Cotino Hueso, Lorenzo & Presno Linera, Miguel (Eds.) (2011). *La enseñanza del Derecho constitucional ante el proceso de Bolonia. Innovación educativa en Derecho constitucional 2.0.* Valencia, PUV (Publicaciones de la Universidad.

Cruz González, María Montserrat & Novegil Souto, Mónica & Sánchez Sellero, Francisco Javier (2011, Diciembre). *Aplicación dunha perspectiva de xénero ás prácticas das asignaturas Dirección de Recursos Humanos e Fundamentos de Administración do Grao en Administración e Direccion de Empresas.* Comunicación presentada en la I Xornada de Innovación Educativa en Xénero. Universidad de Vigo, Vigo, España.

Desdentado Daroca, Eva (2012). La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (I): Presupuestos, principios básicos, instrumentos y organización administrativa para la igualdad. En Encarnación Carmona Cuenca (Coord.), *Diversidad de género e igualdad de Derechos* (pp. 89-102). Valencia: Tirant lo Blanch.

Desdentado Daroca, Eva (2012). La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (II): Las políticas de igualdad en el ámbito administrativo. En Encarnación Carmona Cuenca (Coord.), *Diversidad de género e igualdad de Derechos* (pp. 103-111). Valencia: Tirant lo Blanch.

Escudero Rodríguez, Ricardo (2012). Las políticas de igualdad de género en el ámbito laboral. En Encarnación Carmona Cuenca (Coord.), *Diversidad de género e igualdad de Derechos* (pp. 113-130).

Martínez Alarcón, Luisa María, (2011). La paridad en las listas electorales. Actualidad Jurídica Aranzadi (820), 34-51.

Ricoy Casas, Rosa María (2011, Diciembre). *A introdución da perspectiva de xénero na docencia a través da asignatura: Gobernos locais do Grao de Dirección e Xestión da Administración Pública.*Comunicación presentada en la I Xornada de Innovación Educativa en Xénero. Universidad de Vigo, Vigo, España.

10.13.

Título:

Implicações dos sistemas de avaliação em larga escala na docência do ensino superior: um estudo de caso sobre os temas origem e evolução da vida

Autor/a (es/as):

Junior, Jair Lopes [Universidade Estadual Paulista/UNESP]

Silva, Caio Samuel Franciscati da [Universidade Estadual Paulista/UNESP]

Resumo:

No âmbito de políticas públicas, no Brasil coexistem atualmente dois grandes sistemas de avaliação de desempenho escolar na Educação Básica. Há sistemas federais, aplicados de modo uniforme em todo o país convivendo com sistemas estaduais, administrados pelas secretarias da educação dos estados da federação. Os sistemas definem grades curriculares e derivam matrizes de referência ou de descritores para as diferentes áreas e níveis da Educação Básica. Tais matrizes são constituídas por competências e habilidades previstas ao final dos ciclos. O presente estudo objetivou demarcar possíveis implicações de tal derivação da implantação da política pública de avaliação em larga escala no contexto da docência no ensino superior. Concentrou-se ênfase nos conteúdos curriculares sobre os temas origem da vida e evolução biológica no Ensino Médio no âmbito do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Foram efetuadas análises documentais dos capítulos referentes aos temas origem e evolução da vida contidos nos materiais curriculares da disciplina Biologia distribuídos aos professores da rede pública e, posteriormente, analisadas as possíveis correspondências destes materiais com os descritores da matriz do SARESP e com as condições de ensino dos mesmos contidas em tal material. Verificou-se que as competências priorizadas pelos documentos oficiais sustentam consistência com as aprendizagens preconizadas pelo acervo de pesquisa em educação científica. Contudo, as orientações didáticas apresentadas nos materiais oficiais prescindem da exposição de situações didaticamente adequadas para a promoção de aprendizagens de práticas reflexivas e tuteladas envolvendo contextos distintos daqueles mencionados nos documentos oficiais. O presente trabalho assinala convergências desejáveis entre a rede pública de ensino e as pesquisas acadêmicas que envolvem interações

entre a escola de Educação Básica e a universidade. Em contrapartida, demarca-se igualmente a insuficiência das consistências acima assinaladas em termos de funções instrucionais na preparação profissional e acadêmica dos licenciandos. As análises dos materiais curriculares relacionados com os temas origem e evolução da vida atestaram que a proposição de competências impõe, em termos do ensino superior, a execução de investigações adicionais que explorem as condições necessárias e suficientes para que estratégias sistemáticas de ensino possam favorecer a aquisição e o desenvolvimento de aprendizagens consistentes com as respectivas competências.

Palavras-chave:

Avaliação em larga escala, ensino superior, política pública, SARESP, evolução biológica.

O Brasil convive, no âmbito de políticas públicas de avaliação de desempenho escolar na Educação Básica, com duas modalidades de sistemas: sistemas federais, aplicados de modo uniforme em todo o país, e sistemas estaduais, administrados pelas secretarias da educação dos estados da federação.

No contexto do Estado de São Paulo, anualmente, os alunos são expostos, desde o final da década de 90, ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). São provas sob a forma de múltipla escolha aplicadas aos alunos da rede pública estadual do 5º. e 9º. anos do Ensino Fundamental, bem como no 3º. ano do Ensino Médio.

As provas consistem em itens que objetivam avaliar a proficiência dos alunos em habilidades indicadoras de competências preconizadas para os diferentes ciclos da Educação Básica.

O presente estudo trata das competências da área curricular de Biologia para o 3º. ano do Ensino Médio e, mais especificamente, das competências relacionadas com o tema origem e evolução da vida.

Os documentos oficiais (São Paulo, 2010; 2008) atestam a adoção da evolução biológica como eixo articulador e unificador dos conteúdos a serem desenvolvidos na disciplina Biologia nos três anos do Ensino Médio. Estima-se, assim, que os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos nas aulas de Biologia deverão assumir uma visão evolutiva, de modo que a vida e os fenômenos e processos relacionados à mesma serão compreendidos de modo articulado e unificado.

Para as Ciências Biológicas, a evolução representa um elemento unificador através do qual o corpo de conhecimentos biológicos (Citologia, Histologia, Anatomia, Fisiologia, Embriologia, Paleontologia, dentre outros) são integrados e explicados de maneira concatenada e coerente, sendo assim considerada como um dos conceitos mais influentes do pensamento ocidental (Futuyma, 2002).

Neste contexto, é possível analisar e interpretar a história da vida na Terra segundo uma perspectiva evolutiva, percorrendo os fenômenos referentes à origem e à extinção das diferentes formas de vida. Desta maneira, é preciso que os diferentes currículos acerca da disciplina Biologia se voltem para o ensino-aprendizagem de uma Biologia dinâmica e histórica, que reúne conhecimentos (dados, fatos e teorias) e interpreta o passado para explicar o presente e vice e versa (Futuyma, 2002). Deste modo, Futuyma (2003) sustenta que a unidade, a diversidade e as características adaptativas dos seres vivos são conseqüências da história evolutiva e só podem ser inteiramente compreendidas segundo uma perspectiva evolutiva.

Porém, em toda a Ciência, as teorias dominantes, como a evolução biológica, representam produções sócio e historicamente situadas. Desta maneira, para compreender a importância da evolução para a Biologia, bem como seus objetos de estudo, é fundamental conhecer um pouco de sua história (Futuyma, 2002).

Admitindo que a evolução é um elemento *sine qua non* da Biologia enquanto ciência, somos levados a crer que esta teoria também desempenha papel vital no ensino-aprendizagem da Biologia enquanto área curricular.

Esta suspeita também se deve pela maneira através da qual o Currículo do Estado de São Paulo nos apresenta a evolução enquanto objeto de ensino para o nível médio. Segundo os documentos oficiais, os professores deverão conduzir as práticas pedagógicas com vistas a abarcar as questões polêmicas que permeiam a teoria evolutiva como, por exemplo, as diversas explicações para a história da vida na Terra. Neste processo, os alunos seriam levados a cotejar as informações sobre esta temática, especialmente no diz respeito à natureza das ciências (São Paulo, 2010).

Em acréscimo estima-se que as práticas de ensino deverão favorecer a compreensão dos mecanismos evolutivos e como estes atuam nos sistemas biológicos ao longo do tempo. Sobre este aspecto, o documento oficial adverte para a importância de conceber a singularidade da evolução humana, dado que o processo evolutivo de nossa espécie se dá através da interação de fatores biológicos e culturais (São Paulo, 2010).

A partir das orientações curriculares para a condução de práticas de ensino referentes ao tema evolução, os documentos oficiais também pressupõem quais aprendizagens deverão ser desenvolvidas ao longo desta temática. Tais aprendizagens se expressariam em indicadores – habilidades e competências – que possibilitariam compreender em que medida se dá a apropriação da teoria evolutiva pelos alunos. Nesta perspectiva, o estudante que apreende esta temática e compreende os conceitos biológicos segundo um enfoque evolutivo é aquele que é capaz de: identificar e caracterizar as evidências do processo evolutivo, tais como o registro fóssil, presença de órgãos análogos e homólogos, dentre outras; interpretar árvores

filogenéticas e depreender, a partir destas representações, as relações de parentesco entre os seres vivos; identificar e compreender os mecanismos evolutivos e como estes favorecem a formação de novas espécies; dentre outras (São Paulo, 2010).

Contudo, de modo recorrente, a literatura salienta dificuldades no trabalho didático com o tema evolução, bem como com o desenvolvimento das aprendizagens esperadas (Krasilchik, 2008, 2000; 1997; Meywer e El-Hani, 2005). Dentre as dificuldades ressaltadas pela literatura, destacam-se: (1) posicionamento e tratamento dos conteúdos referentes à evolução em livros didáticos; (2) ideias errôneas e/ou distorcidas sobre os processos evolutivos, tanto em alunos como em professores; (3) concepções e valores de ordem religiosa, cultural, dentre outras, que geram rejeição à teoria evolutiva ou hibridização entre pensamentos criacionistas e evolucionistas; (4) não domínio dos conceitos científicos referentes à teoria evolutiva e desconhecimento da história da construção da mesma por parte dos professores; e (5) deficiências na formação inicial e continuada dos docentes.

Frente a este cenário revelado pelas pesquisas acerca do ensino de evolução e considerando a atual base curricular do Estado de São Paulo, nos cabe indagar: (1) Quais são as principais características dos indicadores ou dos descritores de aprendizagem expressos para o tema "Origem e Evolução da Vida" nas matrizes de referência para a avaliação do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e no Currículo do Estado de São Paulo? (2) No currículo paulista, quais são as principais características das condições didáticas sugeridas e estimadas como necessárias para ocorrência dos indicadores explicitados para o ensino de evolução? (3) Quais seriam as possíveis implicações de tais caracterizações para a docência no ensino superior?

Metodologia

Este trabalho apresenta-se como uma pesquisa qualitativa no qual os esforços de investigação se voltaram para fenômenos ocorridos no plano educacional. Consequentemente, os elementos que permeiam tal fenômeno estão inseridos em um contexto social que, por sua vez, situam-se em uma realidade histórica que é atravessada por uma série de determinações que influem na dinamicidade e na complexidade do objeto de estudo (Lüdke e André, 1986).

Em consonância com o paradigma qualitativo que orientou esta investigação, adotamos como metodologia para recolha de dados a análise documental. Assim, buscaremos responder às nossas indagações a partir de informações factuais presentes nos documentos eleitos para análise.

Os documentos representam uma fonte rica e segura de dados que se mantêm ao longo do tempo, possibilitando sua consulta por diversos pesquisadores e podendo, inclusive, servir para diversas

investigações. Além da estabilidade dos documentos, estes também constituem uma fonte natural de dados. "*Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre este mesmo contexto*". Deste modo, outra vantagem adicional que a análise documental possibilita é a indicação de problemáticas subjacentes que poderão ser exploradas em pesquisas posteriores com a complementação, ou não, de outros procedimentos metodológicos (Lüdke e André, 1986, p. 39).

O acervo de documentos analisados foi composto por dois conjuntos de materiais, a saber: (1) os cadernos do professor e do aluno dos terceiro e quarto bimestres dos anos de 2009 e 2010 da disciplina de Biologia, (2) as pesquisas acadêmicas brasileiras acerca do ensino de evolução produzidas durante o período 1990-2010 no âmbito dos programas de pós-graduação em educação.

O primeiro conjunto de documentos compreendeu os cadernos destinados aos docentes da rede estadual de ensino paulista, distribuídos pela Secretaria de Estado da Educação (SEE-SP) no terceiro e no quarto bimestres de 2009. Como no ano seguinte não houve modificações e/ou reimpressões dos materiais dirigidos aos professores, também coligimos a estes documentos as erratas e os gabaritos referentes ao ano de 2010 disponibilizados na arquivoteca presente no endereço eletrônico São Paulo Faz Escola[19], uma vez que os cadernos destinados aos alunos sofreram reformulações no ano de 2010. Deste modo, para este primeiro conjunto de documentos, também reunimos os materiais destinados aos estudantes distribuídos pela SEE-SP nos terceiro e quarto bimestres dos anos de 2009 e 2010.

Ainda em relação a este primeiro conjunto de materiais, incorporamos também os documentos oficiais referentes aos indicadores de aprendizagem que deveriam ser alcançados para a série e a temática em questão. Como no ano de 2009 a base curricular ainda possuía a condição de propostas curricular e considerando que esta fora elaborada em íntima relação com o SARESP, tomamos como documento indicador de descritores de aprendizagem a matriz de referência para esta avaliação da educação paulista. Por sua vez, no ano de 2010 a proposta curricular adquire a condição de currículo, passando a descrever, além dos conteúdos a serem ministrados em cada série e em cada disciplina, os indicadores de aprendizagem a serem alcançados ao longo da escolarização. Assim, adotamos o Currículo do Estado de São Paulo – Ciências da Natureza e suas Tecnologia – Biologia como documento orientador para o desenvolvimento de indicadores de aprendizagem para o ano de 2010.

Para a construção do segundo conjunto de documentos, consideramos as dissertações e as teses produzidas junto aos programas de pós-graduação em educação no período de 1990-2010. Justificamos escolha pelo

[19] Disponível no endereço eletrônico <http://www.rededosaber.sp.gov.br/arquivoteca/>.

fato de estes materiais propiciarem condições mais adequadas para o contato com indicadores de aprendizagem para o ensino de evolução biológica produzidos pelas pesquisas nacionais. Vale ainda ressaltar que dissertações e teses, *a priori*¸ possuem maior quantidade e qualidade de informações em relação a artigos publicados em periódicos, visto que estes últimos, devido às restrições editoriais as quais estão submetidos, apresentam um contato limitado com as medidas de aprendizagem para a temática origem e evolução da vida.

A busca pelos materiais componentes deste segundo conjunto de dcoumentos fora realizada em três bases de dados online, a saber: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações[20], CAPES – Banco de Teses[21]; CEDOC[22] (Centro de Documentação em Ensino de Ciências). Nestas, utilizamos os termos "evolução", "evolução biológica", "ensino de evolução", "ensino de evolução biológica", "ensino médio", "teoria evolutiva", "teoria da evolução" e "teoria da evolução biológica" como palavras-chave para a pesquisa de materiais nas referidas bases de dados.

As produções acadêmicas levantadas foram primeiramente selecionadas por meio da leitura e da análise dos títulos, resumos e palavras-chave, com vistas a identificar quais investigações verdadeiramente abordavam o ensino de evolução. Para a segunda etapa de seleção, consideramos as dissertações e as teses disponíveis gratuita e integralmente na internet.

Utilizamos este segundo procedimento para a seleção de materiais uma vez que esta pesquisa busca compreender em que medida as produções acadêmicas se constituem em subsídios para a prática docente quando consideramos o ensino de evolução e os indicadores de aprendizagem associados a este. Desta forma, buscamos contemplar os materiais que estão disponíveis aos professores, pois as dissertações e as teses elaboradas junto aos programas de pós-graduação encontram-se, comumente, encerradas nas bibliotecas das instituições de origem, sendo seu acesso restrito ao meio acadêmico.

A análise do acervo de documentos ocorreu em quatro momentos. Primeiramente, analisamos como a evolução biológica é compreendida pelos cadernos do professor e do aluno, caracterizando conteúdos e modalidades didáticas sugeridas. Neste processo, buscamos evidenciar e descrever como o ensino de evolução é concebido pelo Currículo do Estado de São Paulo.

Posteriormente, contrastamos estes achados com os indicadores de aprendizagem presentes nas matrizes de referência para avaliação do SARESP (São Paulo, 2009) e no currículo de Biologia da base curricular

[20] Disponível no endereço eletrônico <http://bdtd.ibict.br/>.

[21] Disponível no endereço eletrônico <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>.

[22] Disponível no endereço eletrônico <http://www.fe.unicamp.br/cedoc/>.

paulista (São Paulo, 2010). Desta maneira, buscamos verificar se, a partir das situações de aprendizagem presentes nos materiais destinados aos docentes e estudantes paulistas, é possível desenvolver os descritores de aprendizagem preconizados pelos documentos oficiais.

A terceira etapa de análise consistiu na leitura das dissertações e das teses com vistas a identificar possíveis indicadores de aprendizagem para o ensino-aprendizagem de evolução. Nestas, buscamos identificar as orientações que os autores trazem a respeito dos conteúdos e das medidas de aprendizagem que devem ser priorizados para a temática origem e evolução da vida.

Finalmente, os indicadores identificados na etapa anterior foram contrastados com os presentes nos documentos oficiais da educação básica do Estado de São Paulo. Nesta etapa, buscamos verificar e compreender em que medida a literatura educacional pode se constituir em subsídios para os docentes paulistas no que concerne ao ensino-aprendizagem da evolução biológica.

Resultados e discussões

Pesquisas nas bases documentais consideradas evidenciaram que o currículo do Estado de São Paulo ressalta a importância do ensino-aprendizagem das diferentes linguagens que permeiam nossa sociedade. O ler e o escrever não compreendem somente o domínio da linguagem materna, mas são ampliados de modo a incorporarem o conhecimento e a prática das múltiplas linguagens presentes em nossa cultura, estendendo-se para o universo das ciências humanas, das ciências matemáticas e das ciências da natureza.

Neste contexto, os documentos oficiais prevêem que os processos de ensino-aprendizagem favoreçam o desenvolvimento da dimensão comunicativa como um todo, propiciando que os estudantes dominem as diferentes linguagens e as compreendam como instrumentos de organização e apreensão da realidade circundante (São Paulo, 2008, 2010).

Destaca-se, assim, a interface entre as linguagens e as ciências da natureza, dado que o Currículo de São Paulo afirma que as ciências, além de utilizarem recursos lingüísticos de outras áreas, também possuem uma linguagem própria. Assim, a dimensão da linguagem das ciências deve ser explicitada e trabalhada durante os processos de ensino-aprendizagem com vistas a favorecer a apreensão e a prática das mesmas pelos estudantes, pois somente assim estes poderão compreender e se posicionar frente a assuntos científico-tecnológicos de maneira autônoma e crítica (São Paulo, 2008, 2010).

Nestes termos, o ensino das ciências deverá oportunizar situações para o exercício das habilidades gerais e específicas relacionadas à linguagem das ciências, como as descritas no Quadro 1, abaixo:

Competências gerais	Habilidades gerais e específicas		
• Representar • Comunicar-se • Conviver	• Ler e expressar-se com textos, cifras, ícones, gráficos, tabelas e fórmulas • Converter uma linguagem em outra	• Registrar medidas e observações • Descrever situações • Planejar e fazer entrevistas	• Sistematizar dados • Elaborar relatórios • Participar de reuniões • Argumentar • Trabalhar em grupo
• Investigar e intervir em situações reais	• Formular questões • Realizar observações • Selecionar variáveis • Estabelecer relações	• Interpretar, propor e fazer experimentos • Fazer e verificar hipóteses	• Diagnosticar e enfrentar problemas, individualmente ou em equipe
• Estabelecer conexões e dar contexto	• Relacionar informações e processos com seus contextos e com diversas áreas do conhecimento	• Identificar dimensões sociais, éticas e estéticas em questões técnicas e científicas	• Analisar o papel da ciência e da tecnologia no presente e ao longo da história.

Quadro 01. Competências gerais e habilidades gerais e específicas para o ensino de Ciências da Natureza (SÃO PAULO, 2008, p. 38-39).

Por sua vez, o ensino de Biologia, além do favorecimento das competências e habilidades gerais ao currículo, também deverão oportunizar situações para o desenvolvimento de aprendizagens específicas a esta disciplina. Assim como indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN; Brasil, 2000a; 2000b; 2000c), o ensino de Biologia deverá afastar-se do modelo de ensino enciclopédico no qual os conhecimentos biológicos são tratados de maneira estanque. Para tanto, os processos de ensino-aprendizagem deverão oportunizar situações para que os estudantes compreendam a Biologia de maneira contextualizada e mobilizem os conteúdos desta disciplina para atuar de maneira autônoma e crítica em diferentes contextos de suas vidas (São Paulo, 2010).

Assim como os PCN, em nível federal, o currículo do Estado de São Paulo também elegeu a evolução como eixo articulador do corpo de conhecimentos biológicos com vistas a garantir a unidade dos conteúdos tralhados ao longo desta disciplina. Seguindo a tônica dos documentos nacionais, o currículo do Estado de São Paulo também se apresenta dividido em grandes temas estruturadores que visam agregar os conteúdos biológicos de modo a favorecer uma visão dinâmica e sistêmica a respeito da vida. Todavia,

diferentemente das indicações presentes nos PCN, tais temas são apresentados de maneira linear aos docentes da rede estadual, de modo que são descritas as séries do ensino médio e os bimestres os quais os mesmos deverão ser desenvolvidos.

O Quadro 2 traz a distribuição dos temas compreendidos pelo currículo de Biologia no Estado de São Paulo por bimestres e por série:

<table>
<tr><th>Bimestre</th><th>1ª Série</th><th>2ª Série</th><th>3ª Série</th></tr>
<tr><td>1°</td><td rowspan="2">Tema 1: A interdependência da vida</td><td>Tema 3: Identidade dos seres vivos</td><td rowspan="2">Tema 6: Diversidade da vida</td></tr>
<tr><td>2°</td><td>Tema 4: Transmissão da vida e mecanismos de variabilidade genética</td></tr>
<tr><td>3°</td><td rowspan="2">Tema 2: Qualidade de vida das populações humanas</td><td rowspan="2">Tema 5: Tecnologias de manipulação do DNA: a receita da vida e o seu código</td><td rowspan="2">Tema 7: Origem e evolução da vida.</td></tr>
<tr><td>4°</td></tr>
</table>

Quadro 02. Distribuição de temas por bimestre e séries (São Paulo, 2008, p. 47)

Em suma, o percurso trilhado evidenciou que os processos de ensino-aprendizagem modificaram-se ao longo das reformas curriculares, deixando o aspecto propedêutico e assumindo a concepção de formação cidadã, na qual os conteúdos construídos no período de escolarização se constituirão em instrumentos para subsidiar a leitura de mundo e a atuação do sujeito no mesmo. Neste processo, observamos também que as disciplinas escolares foram atingidas por tais mudanças e, no caso do ensino de Biologia, a evolução fora eleita, desde a década de 1960, como elemento articulador e unificador dos conhecimentos biológicos.

Os descritores de aprendizagem elencados pelo Currículo do Estado de São Paulo e pelas matrizes de referência para a avaliação do SARESP para o tema origem e evolução da vida orientam para o desenvolvimento de conteúdos referentes à história da consolidação da teoria evolutiva, à natureza da ciência e do trabalho científico, às evidências do processo evolutivo (fósseis, homologias, etc.) e aos seus mecanismos (adaptação, seleção natural, etc.), ao tempo geológico, às relações de parentesco entre os seres vivos e às intervenções humanas no processo evolutivo. Tais declarações dos documentos oficiais, à primeira vista, vão ao encontro das sugestões das pesquisas em ensino de evolução que, dentre outras, apontam para a importância da abordagem da história e da natureza das ciências com vistas a transpor e/ou minimizar os obstáculos ao ensino-aprendizagem de evolução biológica.

Vale salientar também que as competências preconizadas pelo currículo e pela matriz de referência para avaliação do SARESP apresentam preponderância de conteúdos procedimentais. Entretanto, é importante

destacar que, como nos diz Zabala e Arnau (2010), a predominância do elemento procedimental na atuação competente não a resume a um simples "fazer", mas a um saber fazer amparado por conteúdos factuais, conceituais e atitudinais.

Nestes termos, podemos considerar que as medidas de aprendizagem expressas pelos documentos oficiais dizem respeito aos conteúdos que os estudantes mobilizarão quando deparados com situações que exigem avaliações e/ou posicionamentos acerca da evolução biológica.

Ao considerarmos os materiais curriculares (cadernos do aluno e do professor) distribuídos pela SEE-SP à rede estadual de ensino, verificamos que estes ora se afastam, ora se aproximam das orientações realizadas pela literatura em ensino de evolução no que se refere aos indicadores de aprendizagem para esta temática. A este respeito, a primeira situação problemática que encontramos se refere à localização da teoria evolutiva no currículo. Apesar de os documentos oficiais apregoarem que a evolução é compreendida como o eixo unificador do corpo de conhecimentos biológicos, esta, enquanto conteúdo curricular explicitado, é posicionada como último elemento do currículo de Biologia do Estado de São Paulo. Tal fato vai de encontro com as observações realizadas desde o início da década de 1990 por Cicillini (1997; 1991) que, dentre outros, aponta que, quando localizada ao final de livros didáticos, a teoria evolutiva comumente não é abordada em sala de aula devido à escassez de tempo para cobrir todos os conteúdos elencados para a disciplina de Biologia.

Em relação às situações didáticas sugeridas pelo currículo, verificamos que as modalidades didáticas mais indicadas para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem são as discussões, os estudos dirigidos e as pesquisas em sala de aula. Estas sugestões, a nosso ver, coadunam com as orientações dos documentos oficiais e da literatura pertinente no que se refere ao ensino-aprendizagem de competências, dado que a utilização estas estratégias didáticas prevê que os alunos desempenhem o papel de sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, afastando-se assim de modelos transmissivos de educação.

Sobre os conteúdos abordados pelas situações de ensino-aprendizagem preconizadas pelos cadernos do aluno e do professor, verificamos que estes vão ao encontro dos previstos pelos documentos oficiais e dos sugeridos pela literatura. Todavia, encontramos ocasiões em que os mesmos poderão ser abordados de maneira a criar e/ou reforçar concepções distorcidas acerca da evolução biológica. Isto ocorre porque, em algumas atividades sugeridas pelo currículo, as orientações para a realização das tarefas presentes no caderno do aluno e/ou as indicações didático-pedagógicas existentes no caderno do professor abrem espaços para a compreensão finalista e/ou transformista do processo evolutivo.

Ao contrastarmos as competências para o ensino-aprendizagem de evolução biológica preconizadas pelo currículo e pela matriz de referência para avaliação do SARESP às condições de seu desenvolvimento expressas pelos materiais curriculares, constatamos que há uma discrepância entre os mesmos. Assim sendo, ocorre uma polaridade entre os descritores de aprendizagem na qual, por um lado, encontramos as medidas de aprendizagem que poderão ser desenvolvidas e, por outro lado, aquelas cujo desenvolvimento será falho e/ou inexistente.

Esta discordância ocorre devido à maneira desigual pela qual as competências são abordadas pelas atividades previstas pelos materiais curriculares: enquanto algumas medidas de aprendizagem possuem um número maior de situações e contextos para sua aplicação, outras detêm um número reduzido destes. Assim, a condição de prática reflexiva e tutelada, expressa por Zabala e Arnau (2010) como necessária para o desenvolvimento de competências, não é observada para todos os descritores de aprendizagem, assim como são encontradas poucas diferenças nos contextos de aplicação dos conteúdos aprendidos.

A literatura em ensino de evolução, representadas pelas dissertações e teses analisadas por este trabalho, também possibilitam depreensões sobre quais competências são necessárias para os processos de ensino-aprendizagem da teoria evolutiva (Guimarães, 2005; Licatti, 2005; Lucena, 2008; Meghlioratti, 2004; Oleques, 2010; Oliveira, 2009; Pagan, 2009; Souza, 2008; Teixeira, 2008). Tais indicadores de aprendizagem dizem respeito à história e à natureza da ciência, ao tempo geológico e às relações de parentesco entre os seres vivos. Estas medidas de aprendizagem se aproximam das preconizadas pelos documentos oficiais da educação básica do Estado de São Paulo, sendo a diferença fundamental entre ambas o fato de as competências depreendidas da literatura apresentarem elementos adicionais em relação aos descritores curriculares.

Entretanto, ao contrastarmos os indicadores de aprendizagem para evolução sugeridos pela literatura pertinente às condições de produção oferecidas pelos materiais curriculares, verificamos que há uma impossibilidade para o desenvolvimento destes. Isto ocorre pelos mesmos motivos que geram discrepâncias entre as medidas de aprendizagem apregoadas pelos documentos oficiais e os cadernos do aluno e do professor distribuídos pela SEE-SP à rede estadual de ensino: a ausência de situações que favoreçam a prática reflexiva e tutela dos conteúdos apreendidos, bem como sua aplicação em contextos distintos com vistas a facilitar a transferência dos mesmos para situações futuras.

Nestes termos, julgamos que as pesquisas acadêmicas (dissertações e teses) podem se constituir em subsídios para a prática docente no que se refere ao ensino-aprendizagem de evolução biológica, indicando as concepções prévias que os alunos comumente possuem, sugerindo leituras para ampliar o domínio conceitual de estudantes e professores, dentre outros. Todavia, os docentes poderão encontrar

dificuldades para a materialização em sala de aula das competências sugeridas pela literatura, uma vez que as condições de desenvolvimento prescritas pelos materiais curriculares do Estado de São Paulo são desfavoráveis para esta ação.

Vale salientar que acreditamos que os docentes da rede estadual de ensino paulista podem realizar adequações dos materiais distribuídos pela SEE-SP com vistas a incluir as indicações presentes nas pesquisas acadêmicas sobre quais competências são consideradas como importantes para o tema origem e evolução da vida em sua prática. Entretanto, ao considerarmos o contexto de avaliação estadual no qual as escolas estão submetidas, constatamos que este processo torna-se difícil frente aos conteúdos curriculares que deverão ser cumpridos em um determinado período.

Diante deste cenário, avaliamos que há duas grandes possibilidades para a resolução das discordâncias acima expostas. Uma primeira alternativa seria a revisão dos materiais curriculares (cadernos do aluno e do professor) pela SEE-SP com o intuito de oferecer atividades (caderno do aluno) e orientações didático-pedagógicas (caderno do professor) com vistas a favorecer a prática reflexiva e tutelada por parte dos estudantes, bem como a aplicação de conteúdos aprendidos em contextos distintos. Tal revisão deveria ocorrer à luz das indicações presentes na literatura educacional com vistas a incluir suas contribuições no que se refere à escolha de conteúdos considerados como mais significativos para o tema origem e evolução da vida, quais competências devem ser consideradas como importantes para o ensino de evolução, dentre outros.

Outra possibilidade que vislumbramos se refere à adoção de outros objetos de estudo por parte dos pesquisadores. Como verificamos neste trabalho, a grande maioria das investigações acadêmicas concentram esforços no estudo das concepções alternativas que os diferentes sujeitos (alunos e/ou professores) possuem sobre a teoria evolutiva. Reconhecemos a importância destas pesquisas, dado que contribuem sobremaneira com indicações de quais caminhos poderão ser trilhados em sala de aula. Todavia, julgamos que as pesquisas também deveriam se debruçar sobre a investigação de sequências de ensino sobre a temática evolutiva (planejadas pelos professores ou pelos próprios pesquisadores) com vistas a propor atividades e/ou metodologias que favoreçam a atuação competente dos estudantes frente a assuntos que envolvam a origem e a evolução da vida na Terra fundamentando, ainda que minimamente, as propostas de investigação de descritores de aprendizagem que orientam os sistemas de avaliação de desempenho em larga escala na educação básica como, por exemplo, o SARESP.

Estimamos que as duas possibilidades se configuram como implicações das análises efetuadas para reorientações de processos de formação profissional do futuro professor de Biologia na Educação Básica, ou seja, as possibilidades expressam diretrizes para o planejamento, no âmbito da docência universitária,

de atividades de enfrentamento das necessidades formativas colocadas pelos sistemas de avaliação de desempenho escolar em larga escala.

Referências

Brasil.(2000a) **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Bases Legais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 30 maio 2011.

Brasil. (2000b) **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em: 30 maio 2011.

Brasil.(2000c) **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>. Acesso em: 30 maio 2011.

Cicillini, Graça A. (1997) **A produção do conhecimento biológico no contexto da cultura escolar no Ensino Médio: a teoria da evolução como exemplo**. 225 f. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Cicillini, Graça A. (1991) **A evolução enquanto um componente metodológico para o ensino de Biologia no 2° grau: análise da concepção de evolução em livros didáticos**. 230 f. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Futuyma, Douglas J.(2003) Biología evolutiva contemporânea. Trad.: Juan Nunes Farfán. **Ciencias**, n. 71, p. 16-28. jul./set.

Futuyma, Douglas J. (2002) **Biologia Evolutiva**. 2 ed.Tradução de: Mário de Vivo (Cord.). Ribeirão Preto: FUNPEC-RP, 631 p.

Guimarães, Marcio A. (2005) **Cladogramas e evolução no ensino de Biologia**. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência; Área de Concentração em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru.

Krasilchik, Miriam. (1987) **O professor e o currículo das Ciências**. São Paulo: EPU, 80 p. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

Krasilchik, Miriam (2000) Reformas e realidade: o caso do ensino das Ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1., p. 85-93.

Krasilchik, Miriam. (2008) **Prática de ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 197 p.

Licatti, Fabio (2005) **O ensino de evolução biológica no nível médio: investigando concepções de professores de biologia**.242 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência; Área de Concentração em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru.

Lucena, Daniel P. **Evolução biológica pelo modo não-tradicional: como professores do ensino médio lidam com esta situação?** 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência; Área de Concentração em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru.

Lüdke, Menga; André, Marli E. D. (1986) A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 99 p. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

Meghlioratti, Fernanda A. (2004) **História da construção do conceito de evolução biológica: possibilidades de uma percepção dinâmica das ciências pelos professores de Biologia**. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência; Área de Concentração em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru.

Meywer, Diogo.; El-Hani, Charbel N. (2005) **Evolução**: o sentido da biologia. São Paulo: UNESP Editora, 132 p. (Coleção Paradidáticos; Série Evolução).

Oleques, Luciane C. (2010) **Evolução biológica: percepções de professores de Biologia de Santa Maria, RS**. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Oliveira, Graciela S. (2009) **Aceitação/rejeição da evolução biológica: atitudes de alunos da educação básica**. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação; Área de Concentração em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

Pagan, Acácio. A. (2009) **Ser (animal) humano: evolucionismo e criacionismo nas concepções de alguns graduandos em Ciências Biológicas**. 228 f. Tese (Doutorado em Educação; Área de Concentração em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

São Paulo (2008) **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Biologia. São Paulo: SEE-SP, 55 p.

São Paulo (2009) **Matrizes de referência para avaliação do SARESP**: Documento básico. São Paulo: SEE-SP, 176 p.

São Paulo (2010) **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências da Natureza e suas Tecnologias. São Paulo: SEE-SP, 152 p.

Souza, Carina. M. A. (2008) **A presença do evolucionismo e do criacionismo em disciplinas do ensino médio (Geografia, História e Biologia): um mapeamento de conteúdos na sala de aula sob a ótica dos professores**. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e História das Ciências da Terra) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Teixeira, Paulo M. M. (2008) **Pesquisa em Ensino de Biologia no Brasil [1972-2004]: um estudo baseado em dissertações e teses**. 413 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Zabala, Antoni.; Arnau, Laia. (2010) **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: ArtMed, 197 p.

10.14.

Título:

Udio comparativo sobre el impacto del pronabes en los estudiantes de la UPN

Autor/a (es/as):

Lechuga, Aristarco Noel Méndez [Universidad Pedagógica Nacional]

Resumo:

Desde hace ya varios años en el subsistema de educación superior, se padecen crecientes problemáticas que afectan la eficiencia de las instituciones, ante esto se han realizado varias acciones para identificar y minimizar los factores que se ven reflejados en los elevados índices de rezago, reprobación, bajo aprovechamiento y deserción, y que afectan el desempeño académico de los estudiantes.

El PRONABES es una de estas acciones que está encaminada en lograr que los estudiantes de este nivel no abandonen sus estudios por motivos económicos y terminen dentro del plazo que duran sus estudios. Si bien las evaluaciones que se han realizado al impacto del programa en la contribución para disminuir los problemas antes señalados, a 10 años de vigencia de éste, no se refleja de manera patente una mejora sustancial en los índices institucionales.

Lo que lleva a preguntarse si el factor económico es realmente el de mayor efecto en los problemas que cada institución tiene mejorar su eficacia y eficiencia académica. La búsqueda de

las condiciones que llevan a los estudiantes a reprobar, retrasarse en sus estudios e incluso abandonarlos es una de las prioridades que cada institución debe investigar ya que podrían estar ligadas a las características particulares de cada una de ellas.

En este sentido académicos de la UPN, han llevado a cabo diversos estudios e investigaciones sobre las condiciones particulares en las que sus estudiantes llevan a cabo sus trayectorias académicas, esta ponencia está encaminada en mostrar los resultados obtenidos en uno de estos estudios, en los que se busca relacionar los propósitos del PRONABES, comparando el desempeño académico de estudiantes que cumpliendo los requisitos del programa se mantuvieron en él, y los estudiantes que cumpliendo los requisitos no se incorporaron al programa, no obstante que no necesitaron de éste para concluir sus estudios de licenciatura.

El estudio comparativo pretende, junto los otros que se están llevando a cabo, identificar factores, o sus relaciones, en el proceso académico que tienen los alumnos de la UPN, para que de esta manera se entienda cuál es el impacto real de la implementación del programa, y realizar propuestas de mejora en su aplicación dentro de la institución acorde a las necesidades de sus estudiantes.

Palavras-chave:

Evaluación, PRONABES, rezago, reprobación, deserción.

1. Introducción

En 2001, el Gobierno Federal puso en operación varios programas encaminados a ampliar las oportunidades y promover la equidad en el acceso y la permanencia en la educación superior pública, uno de estos programas es el Programa Nacional de Becas y Financiamiento (**PRONABES**), creado con el propósito principal de que una mayor proporción de jóvenes en condiciones económicas adversas accedan a los servicios públicos de educación superior, y con ello puedan iniciar, continuar y concluir dicho nivel educativo.

Para lograr tal propósito el programa otorgar becas económicas a los alumnos inscritos en las Instituciones de Públicas de Educación Superior (IPES), y que sean integrantes de hogares con ingresos menores o iguales a tres salarios mínimos.

En los 10 años de duración del programa, se han realizado diversas evaluaciones al mismo, encaminadas a determinar su funcionamiento y el alcance de sus objetivos.

La información que existe sobre el avance del programa se limita a datos cuantitativos producto de las mismas evaluaciones sobre datos que proporcionan las IPES a la Coordinación Nacional, por lo que el impacto del programa se determina por el número de becas otorgadas:

> *[…] se puede apreciar que mientras en el ciclo 2001-2002 el Programa asignó 44, 422 becas en el país. En el ciclo 2006-2007 fueron beneficiados 183,042 estudiantes, lo que indica un notorio crecimiento en el número de becas otorgadas.*
>
> *En relación con la renovación de las becas por parte de los estudiantes: el 63.6% (28,238) de las becas otorgadas en el ciclo 2001-2002 fueron renovadas en el periodo 2002-2003. Y, en el ciclo 2006-2007 el 59.0% (95,456) de las becas asignadas en 2005-2006 fueron renovadas.*
>
> *Lo anterior, es una señal positiva del funcionamiento adecuado del programa, cuando se observa una eficiencia del 60% entre dos ciclos educativos, considerando que la población objetivo está expuesta a múltiples situaciones adversas determinadas por su origen económico (ANUIES, 2008, p. 108).*

De esta manera el alcance de los objetivos del programa se ha concentrado en determinar la información del programa y no la de los alumnos que se encuentran inscritos en él, ya que se parte de que la condición económica es la única causa de que los alumnos que ingresan a las IPES deserten.

> *El balance final de seis años de operación es alentador y positivo. Se atiende a una población en desventaja bajo criterios de equidad para elevar probabilidades de permanencia en los estudios. Las probabilidades de éxito académico aumentarán conforme el compromiso de las IES se eleve al mejorar sus programas de tutorías y la generación de estrategias y materiales didácticos de apoyo para la población PRONABES que está siendo atendida (ANUIES, 2008, p. 112).*

2. El PRONABES en la Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha participado desde el inicio del programa, sumándose a los procesos de evaluación nacional que el propio programa ha implementado.

Los requisitos que deben tener los alumnos para ingresar al programa son[23]:

- Tener un ingreso familiar mensual no mayor a 3 salarios mínimos.
- Ser un alumno regular, es decir que para el periodo de revisión de su trayectoria académica debe estar cursando el número de materias que corresponde para ese periodo y haber completado los anteriores a este.
- Tener cómo mínimo un promedio 8.

Tabla 1

Distribución de becas otorgadas en la UPN

Becas 2001-2002	Becas 2002-2003	Becas 2003-2004	Becas 2004-2005	Becas 2005-2006	Becas 2006-2007	Becas 2007-2008
173	803	788	919	1,067	1,183	1,299

Fuente: PRONABES, Información estadística, http://www.pronabes.sep.gob.mx/inf_gral/inf_est/menuimgn.htm.

Cómo se puede observar en la tabla 1, el número de becas asignadas ha tenido un incremento constante (excepto en 2003), que ha derivado en ser el programa de becas con mayor cobertura en la institución, para el periodo 2007-2008, el programa cubría el 22% de la población estudiantil, para el periodo 2010 la cobertura del programa fue del 41% (UPN, 2012).

Debido a la creciente importancia que ha tenido el programa en la UPN, la evaluación de su impacto es una actividad necesaria, ya que hasta el momento de realización de este trabajo sólo se cuenta con datos estadísticos de cobertura y costo económico.

Desde ya hace varios años se han implementado estudios hacia el interior de la UPN, por parte de varios grupos interdisciplinarios, tales estudios tienen como objetivo general, aportar elementos que ayuden a mejorar las condiciones con las que los estudiantes puedan concluir sus estudios de licenciatura.

[23] Para una revisión a detalle sobre las reglas de operación del PRONABES, dirigirse a http://www.pronabes.sep.gob.mx/, ya que estás son publicadas anualmente para cada periodo de asignación y en el proceso han tenido ajustes y modificaciones, mayormente en el proceso administrativo.

El propósito de este trabajo no se aleja de esta intención, considerando la importancia que tiene el PRONABES en la UPN, determinar su impacto en el logro de los objetivos institucionales es de especial importancia no sólo para mejorar las condiciones porcentuales de la eficiencia terminal, sino para dimensionar las condiciones reales en los que ésta tiene su origen en los estudiantes y sus características, por lo que se busca relacionar la información que proviene del desempeño de los estudiantes de licenciatura en la UPN, y los propósitos del programa.

3. Sujetos

56 alumnos de nivel superior, pertenecientes a la UPN, repartidos en dos grupos: 23 alumnos que pertenecieron al PRONABES el primer año de sus estudios, 33 alumnos que pertenecieron al programa por los 4 años de la licenciatura.

Los alumnos fueron seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios:

- Haber presentado el Cuestionario de Conocimientos Básicos (CB), del proyecto de investigación Estudios de Predicción de Éxito Escolar (EPEE), ya que dicha aplicación sólo fue realizada en una muestra aleatoria en el primer semestre de las licenciaturas escolarizadas de la generación 2007 de la UPN, ambos grupos pertenecen a dicho cohorte generacional.
- Haber pertenecido al programa, con los siguientes criterios de agrupación: el grupo de No PRONABES (**NP**) que son los alumnos que pertenecieron el primer año de la licenciatura sin haber reingresado al mismo en otro periodo. El grupo de PRONABES (**P**) que concentra a los estudiantes que pertenecieron al programa por los cuatro años de duración de la licenciatura.

En consideración a que este trabajo busca relacionar la información que proviene de distintas instancias para encontrar características o circunstancias, que puedan servir para ampliar el conocimiento que se tiene sobre el impacto de las políticas públicas implementadas en la UPN, y lograr procedimientos de mejora.

4. Procedimiento

A partir de otros trabajos de investigación realizados en la Universidad Pedagógica Nacional (*Perfil de Ingreso de las Licenciaturas Escolarizadas,* y *Seguimiento de Egresados*) y otros en pleno desarrollo al momento de la realización de este trabajo (*EPEE,* y *Políticas compensatorias en educación superior:*

Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores. El caso de la UPN-A). Se considera en relacionar la información que se ha obtenido en estos estudios para identificar elementos que tengan efecto en el desempeño de los alumnos que pertenecen al PRONABES.

Se seleccionaron a los estudiantes considerando los criterios antes mencionados. Para poder identificar que los estudiantes para este estudio no tuvieran una característica distintiva previa respecto a su desempeño académico, el cuestionario de Conocimientos Básicos (CB), aplicado en el proyecto de investigación institucional EPEE, fue el criterio de selección inicial, a partir de éste fueron agrupados por su periodo de permanencia en el programa.

Se realizaron comparaciones entre los dos grupos de estudiantes considerando en un primer momento el desempeño en el CB, y a partir de cada año de permanencia en la Universidad, el desempeño de los dos grupos. Para lo cual se realizaron gráficas (1 a 5) de distribución de tendencia lineal, comparando el desempeño (promedio anual) de los dos grupos para cada año comenzando con el ingreso a la licenciatura, tomando como base el desempeño logrado en el CB.

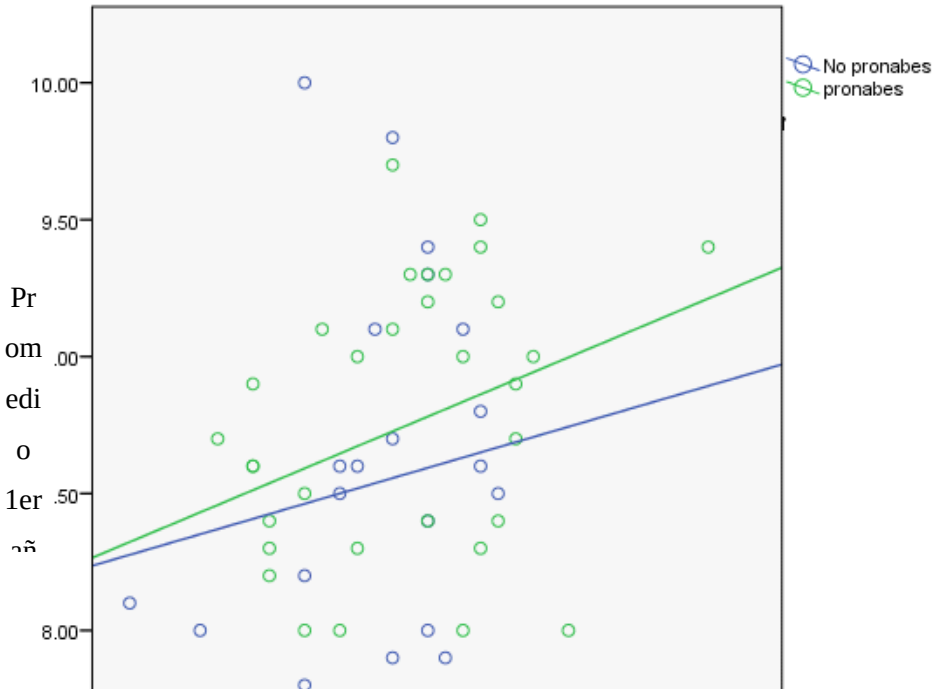
También se compararon los datos del desempeño de los dos grupos en cada año, para determinar la independencia entre grupos utilizando la *U* de Mann-Whitney (Tabla 2), esto debido a que el tamaño de los grupos no es suficiente para usar otro método alternativo.

Para la realización de las pruebas se utilizó el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, ver. 20).

5. Análisis de datos

Gráfica 1

Distribución comparativa de calificaciones del primer año



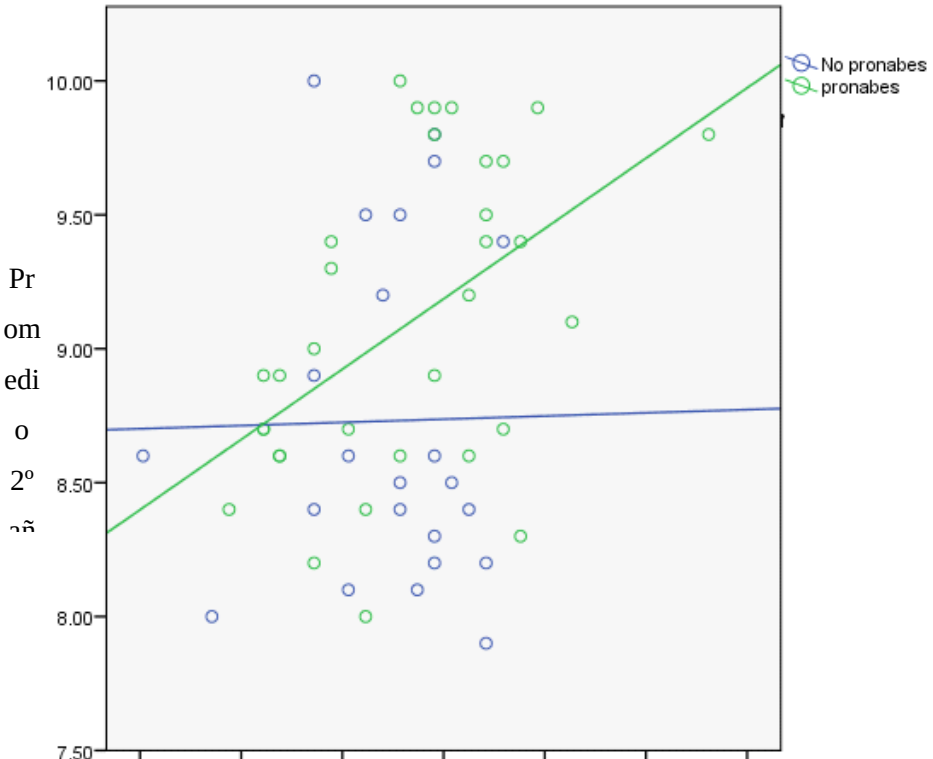
En la gráfica 1, se muestra que las líneas de tendencia no son muy diferentes, el intervalo de calificaciones del primer año para los dos grupos se concentra principalmente entre 8 y 9.5, con una media de 8.5 para los NP y de 8.7 para los del grupo P.

Sin embargo hay que notar que la calificación más baja en el cuestionario de CB, pertenece al grupo NP, mientras que la calificación más alta es del grupo alterno.

Con base a esta información y la registrada en la tabla 2, los dos grupos de estudiantes no difieren significativamente entre ellos, su desempeño durante el primer año de la licenciatura es muy similar no obstante que los dos grupos accedieron al programa por su condición económica.

Gráfica 2

Distribución comparativa de calificaciones del segundo año

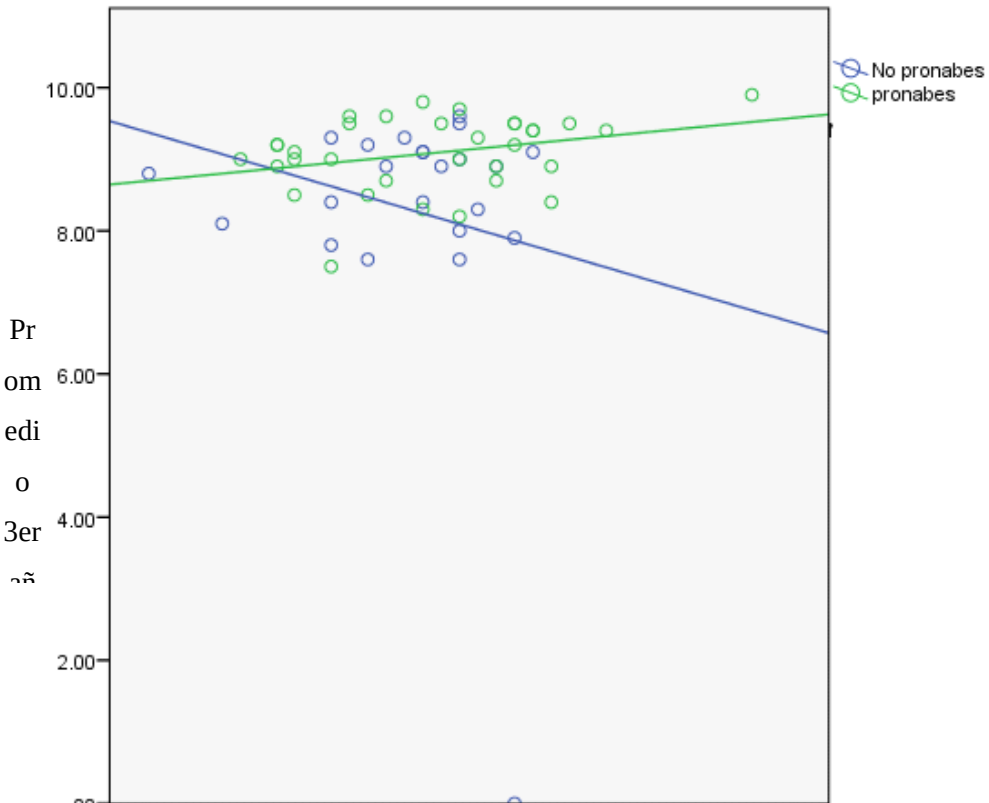


En esta gráfica se muestra que la diferencia en el desempeño de los estudiantes de los dos grupos, es ya significativa (ver tabla 2), no obstante esta diferencia es necesario resaltar que la media del grupo NP (8.7), aumenta con respecto al año anterior. La media de calificaciones del segundo año del grupo P es de 9.1 que es también mayor al que presentó el mismo grupo el año anterior.

Hay que resaltar que la media de los dos grupos esta por encima del requisito del programa para permanecer en él (8.0), por lo que sería muy simplista asumir que la diferencia en el desempeño de los dos grupos se deba exclusivamente a la pérdida de la beca. Hay que considerar que el grupo de los NP, ya tenía una tendencia en el desempeño un poco más baja que el grupo P en ese año.

Gráfica 3

Distribución comparativa de calificaciones del tercer año

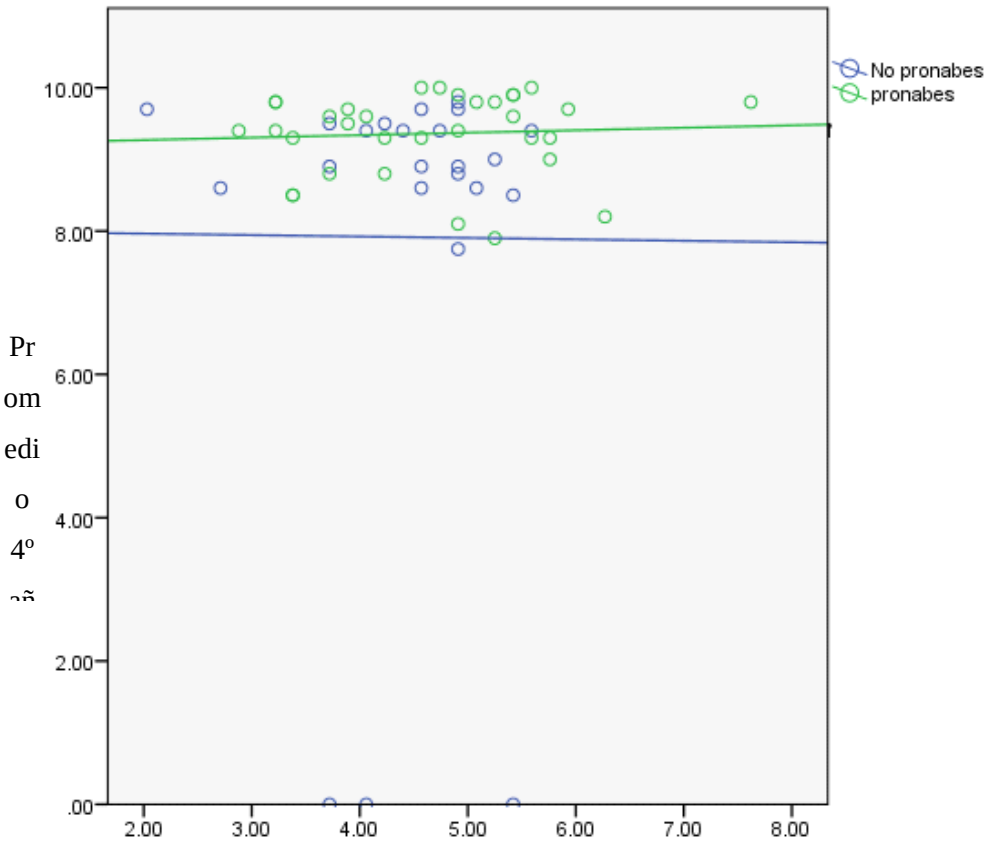


La comparación de la tendencia en el desempeño de los dos grupos para el tercer año, muestra que el grupo P mantiene la misma tendencia en su desempeño con una media de 9.1, igual a la del periodo anterior. Mientras que para el grupo NP, el cambio de la tendencia ahora es en el sentido negativo con una disminución en su media (8.3). Es además en este periodo donde se encuentran las primeras bajas registradas en el grupo NP (1 alumno).

Sin embargo el promedio de los dos grupos se mantiene encima del requisito del programa, de igual manera la comparación de independencia de los grupos sigue siendo significativa (tabla 2).

Gráfica 4

Distribución comparativa de calificaciones del cuarto año

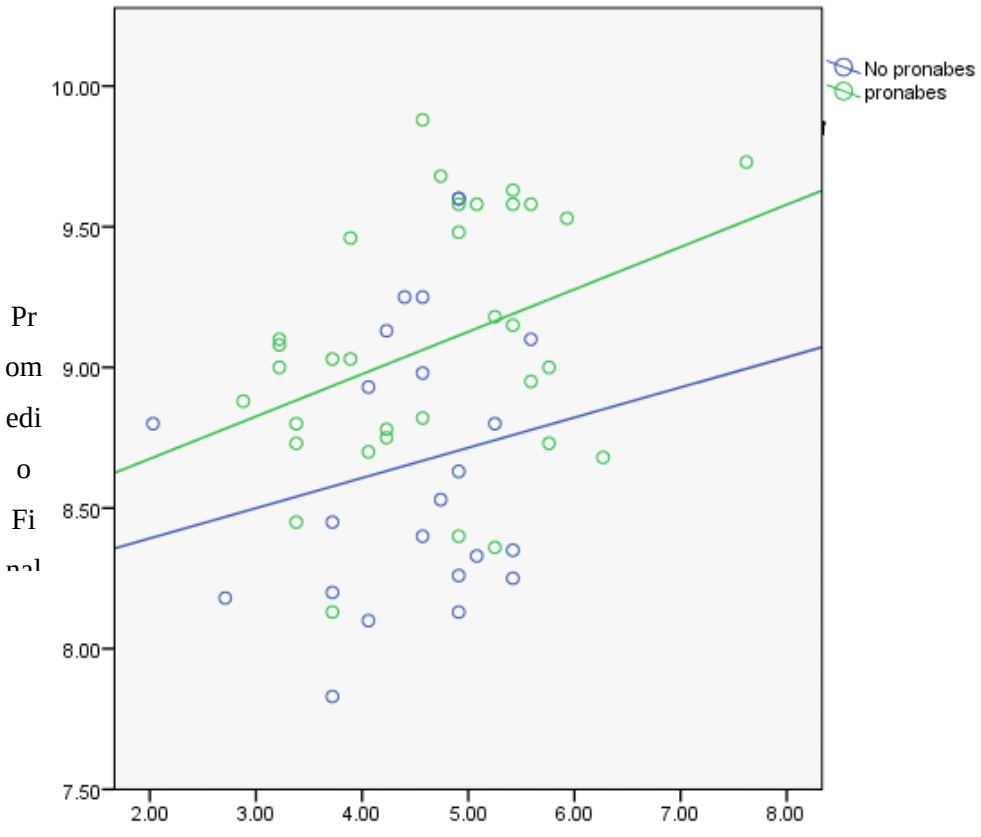


Para el último año de la licenciatura, los dos grupo mantienen la tendencia mostrada en el periodo anterior, el grupo P se estabiliza en la parte alta de la gráfica con un promedio de 9.4, manteniendo un crecimiento constante a la largo de los 4 años de sus estudios. En tanto que el grupo NP, nuevamente presenta una tendencia negativa, y por primera vez en los periodos comparados, una media (7.9) por debajo del requisito del programa, además de 2 bajas más. Comparativamente los dos grupos muestran que son independientes significativamente.

Nuevamente asumir que la ausencia del estimulo económico es el condicionante para la retención o abandono de los estudios de los alumnos, se antoja muy determinista, ya que del grupo de NP sólo 3 estudiantes abandonaron sus estudios, sin embargo los restantes terminaron a tiempo sus estudios.

Gráfica 5

Distribución comparativa de los promedios finales



Al considerar el desempeño de los dos grupos a partir de los promedios finales de los estudiantes, es ya significativa la diferencia entre ellos (ver tabla 2), producto del progresivo distanciamiento en el desempeño en los años de duración de la licenciatura.

Aunque al considerar las medias globales (NP=8.7; P=9.1) ambas se encuentran por encima del requisito del programa, la relevancia de este dato se manifiesta en que en contraposición del manejo de la información de los grupos, son las características particulares de los estudiantes las que generan la diferenciación progresiva que se mostró en las gráficas anteriores. Sin embargo del total de los alumnos de la muestra solamente el 5% abandonó sus estudios, los restantes terminaron dentro del tiempo establecido.

Tabla 2

Concentrado de la comparación de independencia de muestras (sig. α=0.05).

Comparación	**Sig.**	**Decisión**
Promedio de calificación (1er año) NP=P	0.185	La distribución es la misma entre las categorías de muestra
Promedio de calificación (2º año) NP=P	0.017	La distribución es distinta entre las categorías de muestra
Promedio de calificación (3er año) NP=P	0.009	La distribución es distinta entre las categorías de muestra
Promedio de calificación (4º año) NP=P	0.014	La distribución es distinta entre las categorías de muestra

En la comparación de las distribuciones de las calificaciones de las muestras para cada año, se muestra que en solamente en el primer año no hay una diferencia significativa entre ellas. Lo cual implica que solamente en el primer año el desempeño de ambas muestras es igual, y a partir del segundo año comienza a hacerse manifiesta la diferencia.

En la comparación de las muestras a partir de la distribución de los promedios finales, con un nivel de significancia de $\alpha=0.05$, las dos muestras son significativamente distintas. Con lo que se pone de manifiesto que la diferenciación de las dos muestras es progresivamente significativa desde el segundo año.

La comparación de las calificaciones del examen de conocimientos básicos aplicado a los dos grupos, muestra que no son significativamente independientes ($\alpha=0.01$), es decir que el desempeño mostrado por los dos grupos en el examen de conocimientos es muy parecido, teniendo como resultado una media para el grupo NP de 4.5 y para el grupo P de 4.6.

6. Conclusiones

A partir de los resultados presentados, se concluye que la creciente importancia que ha tenido el PRONABES en la UPN, aportando apoyo económico a los estudiantes de bajos recursos, con el propósito de que no abandonen sus estudios de licenciatura, no es del todo claro, ya que si bien el 100% de los alumnos estudiados que permanecieron en el programa los 4 años lograron terminar sus estudios dentro del periodo regular, los alumnos que ingresaron al programa y que sólo tuvieron el apoyo durante su primer año el 95% de ellos concluyó sus estudios dentro del mismo periodo. No obstante habría que determinar las causas que llevaron a los estudiantes que causaron baja, para poder determinar que efectivamente fue la ausencia del apoyo económico la razón principal.

Con base en lo anterior, y en correspondencia al primero de los objetivos del programa, los alumnos pertenecientes al grupo NP, hubiera significado que sus posibilidades para mantenerse hasta finalizar sus estudios serían muy bajas, lo cual no es así.

En consideración a la regularidad académica de los objetivos del programa, en el grupo NP, se encontró un mayor índice de rezago con respecto a los del grupo P, que seguramente influyó en la diferenciación anual de los dos grupos. Sin embargo el promedio general al finalizar la licenciatura, pese a las diferencias mostradas a lo largo de los años de comparación, se muestran dentro de los requisitos del programa. Con lo que se infiere que es necesario analizar las trayectorias personales de los alumnos que bajan en su rendimiento, así como de los que muestran aumento o recuperación en este, ya que esto permitiría detectar

de manera preventiva a los alumnos que tendrían el riesgo de salir del programa, o en contraparte cuales son las condiciones en los que se podría mantener el nivel de desempeño mostrado. Considerando extender las mejoras generadas también a los estudiantes que no fueron incorporados al programa, ya sea porque no lo solicitaron, tanto porque no fueron aceptados.

A través de la comparación del desempeño escolar de los dos grupos, es notorio que existe una diferencia que inicia desde el primer año, y se va incrementando cada año, de esta manera resulta evidente que dentro de las características estudiadas en este trabajo, la diferencia entre los dos grupos es, aparentemente, el apoyo económico, sin embargo datos obtenidos de otros estudios realizados han reportado que:

> *"La escolaridad de las madres con niveles más altos que la básica (postsecundaria a superior) se encontró que para el subgrupo de becarios que recibió la beca toda su formación, la escolaridad se ubica en un 22.2%, a diferencia de la escolaridad alcanzada por las madres de familia del subgrupo que solo accedió a la beca una vez (13.9%), [...] la escolaridad de la madre puede ser un factor esencial de apoyo para el rendimiento académico de los hijos." (Lozano, 2012. pág. 233)*

Por lo que es necesario realizar estudios más profundos que determinen cuáles son las características diferenciadoras, que hacen que los alumnos mejoren en su desempeño, como se muestra en los datos de este estudio, la medición de los conocimientos básicos (CB) parece no tener un efecto diferenciador, sin embargo la formación que reciben, aunada al capital cultural anterior al nivel, podría tener un mayor efecto en el desempeño de los alumnos como reporta Lozano (2012), estos elementos ya habían sido mencionados en las mismas evaluaciones oficiales del programa (ANUIES, 2008, p. 112): "[…] considerando que la población objetivo está expuesta a múltiples situaciones adversas determinadas por su origen económico." No obstante que a pesar de contemplarlas no se han realizado procedimientos para identificarlas y parece centrarse en la premisa que mediante la compensación económica cualquier condición diferenciadora previa se borrará logrando una aparente equidad.

Estudios de trayectoria escolar deberán complementarse con información de capital cultural, no sólo sobre los conocimientos adquiridos en su formación, sino también considerar la forma en como éstos son utilizados en la solución de problemas, así como de los elementos de formación integrados en los currículos propios de cada licenciatura, en este tenor el Estudio del Éxito Académico (Alatorre *et al*, en proceso) puede proporcionar información que complemente el presente trabajo.

Es necesario contar con una evaluación del impacto que vaya más allá del costo económico, y del número de becas otorgadas, esta situación ya ha sido reportada y sugerida en las más recientes evaluaciones

externas del programa a nivel nacional (2008-2010)[24], y aunque no se ha puesto en marcha una estrategia general, los distintos estudios que la UPN ha realizado y la información que ha obtenido servirán para enriquecer el proceso para determinar el impacto real del programa en los alumnos, y al mismo tiempo en la institución.

Referencias

ANUIES (2008) Reporte Final ANUIES - Evaluación de Consistencia y Resultados PRONABES. Recuperado el 28 de febrero del 2012 de http://www.pronabes.sep.gob.mx/inf_gral/eval_ext/2007/ficha.pdf.

DOF (2012). Reglas de Operación del Programa Nacional de Becas y Financiamiento (PRONABES). En *Diario Oficial de la Federación*. *Publicado el Viernes 30 de diciembre de 2011*. Recuperado 20 de febrero del 2012 de http://www.pronabes.sep.gob.mx/ro/PRONABES_RO_2012.pdf

Lozano, Mónica. (2012). *Políticas compensatorias en educación superior: Programa Nacional de Becas para Estudios Superiores. El caso de la UPN-A*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

PRONABES (s/f) Información estadística. Información por Estado. Consultado el 20 de febrero de 2012 de http://www.pronabes.sep.gob.mx/inf_gral/inf_est/menuimgn.htm.

UPN (2012) *Agenda estadística 2011*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

10.15.

Título:

Produção escrita de alunos-professores universitários

Autor/a (es/as):

Leite, Maria Iza Pinto de Amorim [Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia]

Silva, Claudionor Alves da [Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia]

Resumo:

[24] http://www.pronabes.sep.gob.mx/ en la sección de Evaluación externa.

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) visa garantir a todos os professores da Educação Básica a formação em nível superior, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da educação no Brasil. Oferece cursos de licenciatura presenciais e à distância para professores que atuam há pelo menos três anos em escolas públicas, em regime de colaboração, envolvendo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e Instituições de Ensino Superior (IES). A educação básica, no Brasil, vem sendo avaliada, a cada dois anos, gerando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Este trabalho analisa o desempenho de professores que atuam em escolas de Vitória da Conquista, município do estado da Bahia que, na última avaliação do Ideb, em 2009, apresentou o pior índice (meta: 3,6; alcançado: 2,8). Essa análise focaliza trabalhos realizados durante os estudos da disciplina Didática, no Curso de Pedagogia do Parfor. Verificou-se, nos primeiros trabalhos desenvolvidos em classe, a dificuldade dos alunos-professores na compreensão de textos. Em pesquisa anterior, um dos autores deste texto, analisando as atividades desenvolvidas pelos professores nos anos iniciais da educação básica, concluiu: a) a prática da leitura não vai além da simples decodificação; b) a leitura segue perguntas cujas respostas são a repetição do conteúdo do texto; c) a expressão oral dos alunos limita-se à leitura oral do texto e d) a escrita foge ao sentido de uso da língua e se limita à correção gramatical. Sabendo que uma das tarefas desses professores é proporcionar a aprendizagem da leitura e da escrita, e ainda, que ninguém ensina o que não sabe, levantou-se a seguinte questão: como está o desempenho dos alunos-professores no que se refere às habilidades de interpretação e produção de textos? Foi utilizada a metodologia da análise de conteúdos, tomando as respostas escritas apresentadas por vinte e sete alunos-professores, nos instrumentos de verificação da aprendizagem, em Didática. Como categorias de análise, três habilidades relacionadas à interpretação e produção de textos: 1) Análise de ideias apresentadas; 2) Organização e coerência na argumentação ao opinar sobre o texto; 3) Organização e clareza na produção do texto escrito e atendimento às normas gramaticais. Para cada categoria foram definidas quatro variáveis que resultaram nos conceitos: A) bom; B) razoável; C) ruim; D) péssimo. Verificou-se 77,7% dos alunos classificados nos grupos C e D. Esse percentual justifica o resultado final da verificação da aprendizagem na disciplina Didática em que apenas 25,9% obtiveram média final igual ou superior a 7. Conclui-se que é necessário, para melhor aprendizagem no curso de Pedagogia, estudos voltados para as habilidades específicas de leitura e produção de texto. Sem isso, o Parfor poderá aumentar a estatística de graduados, mas os professores continuarão sem saber as habilidades básicas que precisam

ensinar a seus alunos e assim, dificilmente contribuirão para o aumento do Ideb.

Palavras-chave:

Avaliação da aprendizagem. Habilidades de leitura e escrita. Políticas públicas.

Introdução

No Brasil, sucessivas avaliações, realizadas por organismos nacionais e internacionais têm demonstrado a precariedade da educação básica e mostrado a necessidade de investimento na formação de seus professores. Neste trabalho analisamos o desempenho de alunos-professores[25] de uma turma do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

O Parfor visa garantir a todos os professores da Educação Básica a formação em nível superior, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Oferece cursos de licenciatura presenciais e à distância para professores que atuam há pelo menos três anos em escolas públicas. Em regime de colaboração, envolve a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e Instituições de Ensino Superior (IES).

A educação básica, no Brasil, vem sendo avaliada, a cada dois anos, gerando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Este trabalho analisa o desempenho de professoras que atuam em escolas de Vitória da Conquista, município do estado da Bahia que, na última avaliação do Ideb, em 2009, apresentou o pior índice (2,8). O Ideb, no Ensino Fundamental, toma como base os dados do Censo Escolar e da Prova Brasil. O Censo Escolar faz o levantamento dos resultados dos alunos nas avaliações realizadas na escola. A Prova Brasil aplica teste padronizado e questionário socioeconômico. O teste, aplicado com alunos da quarta e da oitava séries, apresenta questões "de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas" (Prova Brasil, 2012, p.1).

Em trabalhos realizados durante as atividades da disciplina Didática, no Curso de Pedagogia do Parfor, observamos, desde os primeiros contatos, dificuldades dos alunos-professores na compreensão e discussão de textos apresentados ao longo do curso. Diante dessas primeiras observações; verificando que os alunos-professores eram quase todos da rede municipal de Vitória da Conquista; sabendo que uma das tarefas dessas professoras é proporcionar a aprendizagem da leitura e da escrita, e ainda, que ninguém ensina o que não sabe, levantamos a seguinte questão: como está o desempenho dos alunos-professores no que se

[25] Considerando que todos os alunos do Curso de Pedagogia do Parfor atuam como professores, neste trabalho serão denominadas de alunos-professores.

refere às habilidades de interpretação e produção de textos? Neste texto apresentamos resultados do trabalho que buscou resposta para essa questão.

Políticas públicas de formação docente no Brasil

Leite (2011) analisa o desempenho das escolas públicas brasileiras avaliadas pelo Programa Internacional de Educação Comparada (Pisa - *Programme for International Student Assessment*), desde o ano 2000 (Pisa, 2005a) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), iniciado em 2005. Em busca das causas para os baixos índices alcançados nessas avaliações, o Ministério da Educação resolveu dirigir sua atenção para a formação dos professores que atuam nesse nível de ensino. Apesar de a legislação brasileira prever, desde 1996, com a LDB N. 9394, a exigência de formação em nível superior para os professores que atuam na Educação Básica, as escolas públicas brasileiras, notadamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contavam com maioria de seu corpo docente sem curso superior.

Em 1998, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e depois (2006) com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), os governos estaduais e municipais começaram a realizar, em convênio com Instituições de Ensino Superior, programas de formação inicial para qualificação de seus professores.

Em 29 de janeiro de 2009, com o Decreto Nº 6.755 (2009a), o governo brasileiro instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor): "Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica" (Decreto Nº 6.755, 2009a, p. 1).

Para funcionamento do Parfor, a Portaria N. 9, de 30/6/2009, do Ministério da Educação (MEC), instituiu a Plataforma Paulo Freire, definida no Art. 4º: "O Ministério da Educação manterá sistema eletrônico denominado 'Plataforma Paulo Freire' com vistas a reunir informações e gerenciar a participação nos cursos de formação inicial e continuada voltados para profissionais do magistério das redes públicas da educação básica no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores" (Portaria N. 09, 2009b, p. 2).

Destinado "aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB", o Parfor oferece cursos superiores em 21 estados brasileiros envolvendo 76 instituições

públicas de ensino superior (48 federais e 28 estaduais) e 14 universidades comunitárias (Brasil, 2009c, p.7).

Foi prevista a oferta de 321.557 vagas em cursos presenciais e a distância, nos 21 estados. O maior número de vagas foi previsto para três estados nordestinos: Bahia (47.781), Maranhão (44.044) e Pará (38.445). "As instituições formadoras que participam do plano receberão recursos adicionais do Ministério da Educação, num montante da ordem de R$700 milhões até 2011 e R$1,9 bilhão até 2014" (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, 2009c, p.7). A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), no período de 2009 a 2011, ofereceu 5.925 vagas em cursos presenciais (3.380) e a distância (2.545).

Segundo Neves (2011), de 2009 até 2011, o Parfor ofereceu 159.229 vagas nos cursos presenciais e contou com 50.259 professores matriculados em 1.421 turmas em todo o Brasil. Para o primeiro semestre de 2012 foram oferecidas 32.633 vagas e até início do mês de março/2012, havia 23.441 professores pré-inscritos na Plataforma Paulo Freire.

O Decreto que instituiu o Parfor apresenta dez objetivos do programa. O primeiro deles é promover a melhoria da qualidade da educação básica pública. O programa aposta na formação inicial (ensino superior) e na formação continuada para alcançar esse objetivo. Prevê a oferta de cinco modalidades de curso para atendimento a seus objetivos: a) Cursos regulares existentes de primeira licenciatura na modalidade presencial; b) cursos regulares existentes de primeira licenciatura na modalidade a distância; c) Cursos especiais emergenciais de primeira licenciatura; d) Cursos presenciais especiais de segunda licenciatura; e) Cursos especiais de formação pedagógica (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, 2009c, p. 8). Este trabalho analisa o desempenho de alunos do curso de primeira licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, oferecido na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), *campus* de Vitória da Conquista.

O ensino da língua portuguesa

O ensino de Português tem sido palco de inúmeras discussões a partir dos anos 80 do século XX, segundo constam os trabalhos de Bagno (2000, 2001, 2002), Ilari (1997), Perini (2003) e Possenti (2000), entre outros. A crise no / do ensino da língua tem seu início na antiguidade clássica quando se imagina que se aprende a língua pela imitação da linguagem usada pelos escritores, linguagem essa decretada como a linguagem padrão, correta, única e privilegiada pela sociedade dominante.

Os estudos referidos acima afirmam que o ensino prescritivo da língua é inadequado se o objetivo que se pretende para o domínio da linguagem, tanto na modalidade oral quanto escrita. O ensino da Gramática Normativa não é um instrumento bom para descrever a linguagem, como destaca Oliveira (2003, p. 147):

> *As aulas de português não formavam nem bons leitores nem escritores aptos. A verdade é que o ensino das regras do bem dizer / escrever acoplado a uma prática de ensinar através de uma metalinguagem inadequada resultou num fracasso: os alunos nem sabem analisar a linguagem, embora eles, papagaios, repitam uma série de nomes da GN, nem se viram nas diversas formas de linguagem.*

A Gramática Tradicional exerce ainda influência no ensino da língua. Os alunos estudam as regras, memorizam listas de palavras e frases, quase sempre sem se referir a um contexto determinado. Isso é feito com base na crença de que seja possível fazer com que todos os indivíduos de uma sociedade utilizem, da mesma maneira, o código linguístico, em toda e qualquer prática discursiva.

A questão fundamental, sobre o ensino de português, para Cagliari (1989, p. 28) é: "o que é ensinar português para pessoas que já sabem falar português? Por que não se ensina português no Brasil como se ensinaria para falantes de outras línguas"? Essa questão é, por assim dizer, reflexo da crise do ensino, que chega mesmo a ser percebida também pelos alunos ao afirmarem que 'português é muito difícil', que 'não sabem português' e, assim, acabam tendo certa aversão não só ao ensino, mas também à própria língua.

A chamada norma culta da língua não só é privilegiada pela escola como também é vista como a única forma adequada de uso da língua. Assim, é penalizado todo aquele que desrespeitar essa norma, conforme observa Bagno (2001, p. 31): "tudo o que escapa do domínio linguístico delimitado pelas gramáticas normativas é 'corruptela', é 'feio', é 'errado'. Não é língua de gente ou, quando muito, é língua de seres humanos degradados, os párias da sociedade".

O resultado desse ensino é assim comentado por Luft (1985, p. 104):

> *Estamos cansados de ver o resultado desse apego a conteúdos de Gramática: teoria gramatical é exatamente o que o aluno não aprende (talvez psicologicamente programado a rejeitá-la por um mecanismo de defesa do seu conhecimento intuitivo). Ou então, aprende fragmentariamente, regrinhas soltas, que perturbam a comunicação livre e autêntica.*
>
> *Chegamos assim ao que constitui o mais grave dano causado por um ensino de língua fundado na teorização gramatical: a relação negativa do falante com sua própria língua.*

Esses resultados têm sido pouco animadores, pois não se reconhece a sua contribuição para um melhor desempenho linguístico dos alunos. Ainda assim, os professores continuam dando ênfase ao ensino da metalinguagem e da prescrição das regras gramaticais, que constituem as duas atividades de ensino da gramática. De acordo com essas duas atividades de ensino da gramática, os alunos são submetidos a inúmeros exercícios de análise sintática, a conceituar e diferenciar substantivo de adjetivo.

O ensino da língua, por meio da transcrição e ou descrição gramatical apresenta três defeitos de acordo com Perini (2003, p. 49): "Seus objetivos são mal colocados; a metodologia adotada é seriamente inadequada e a própria matéria carece de organização lógica". Muitas frases empregadas pelo professor, para exemplificar a descrição e ou a prescrição gramatical, são fragmentos de textos – geralmente clássicos – estando, por isso mesmo, distantes da linguagem utilizada pelos alunos. Outras vezes, o professor utiliza as frases que aparecem nos manuais didáticos ou compêndios gramaticais. De qualquer modo, vale dizer que esses fragmentos e frases não representam a linguagem em uso; servem apenas para a realização dos exercícios mecânicos de análise morfossintática.

Considerando os alunos como nativos e falantes do português, que já dominam pelo menos uma variedade dessa língua, parece complexo definir não só como ensinar, mas o que ensinar a esses alunos. "As crianças conseguem derivar oralmente regularidades presentes no sistema gramatical, sem nunca terem sido expostas a elas" (Murrie, 1992, p. 65). Verifica-se, daí, a existência de uma gramática internalizada que se refere às regras que os falantes dominam e lhes permitem fazer uso da língua. Esse conjunto de regras "refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou seqüências de palavras de maneira tal que essas frases e seqüências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua" (Possenti, 2000, p. 69).

Além das atividades de gramática, há as atividades de leitura e de escrita que, nas aulas de língua portuguesa, segundo a metodologia tradicional desse ensino, ocorrem de forma desarticulada, independente uma da outra. Em relação ao trabalho pedagógico com a leitura, não se tem valorizado a compreensão e o entendimento que o aluno-leitor faz do texto. Uma das grandes preocupações com o texto é fazer com que o aluno descubra o que o autor quis dizer. A essa abordagem de leitura, Yasuda (2001, p. 78) chama de interpretativa por ser "sempre a mesma tanto para poesia como para textos de propaganda. Essa abordagem considera apenas o que o texto 'quis dizer' e ainda fica restrita à leitura que o autor do manual faz do texto".

A princípio, as atividades de ensino de gramática, de leitura e de produção textual acontecem em momentos específicos, previstos nos planos de aula e são realizadas principalmente com fins avaliativos,

através das fichas de leitura, dos resumos e de uma série de perguntas sobre o texto. O uso dos textos em sala de aula objetiva ainda o exercício de habilidades técnicas como estudar a gramática, fazer redação e ampliar o vocabulário. Como única opção, os alunos se vêem obrigados a ler e reler esses textos, mesmo que não tenham interesse nisso; aliás, o interesse dos alunos é o que menos importa.

O texto como objeto de análise linguística tem se tornado a base das diversas propostas de ensino da Língua Materna, influenciadas todas elas pelos avanços dos estudos linguísticos, sobretudo nos anos 80 do século passado. Tomar o texto como objeto de ensino é fugir do tradicionalismo no ensino da língua, que se baseia na análise gramatical de palavras e frases descontextualizadas, e ainda, é não empregar o texto apenas como pretexto para a compreensão e identificação de elementos gramaticais.

O ensino da Língua Materna, ao adotar o texto como unidade de análise, propicia atividades de leitura, de produção e de análise linguística, considerando os diversos contextos discursivos. Nessa perspectiva, compreende-se o texto como um objeto construído com base em diferentes recursos da língua combinados em diversas orações, por meio das quais verifica as relações sintático-semânticas que transmitem intenções comunicativas, produzindo, assim, seus efeitos de sentido.

Essa concepção percebe a língua e a linguagem como forma de interação humana. Sugere que o trabalho com o texto e seu contexto na sala de aula, além de ultrapassar os limites das formas linguísticas, leve em conta as relações entre essas formas e seu contexto de uso, suas condições de produção e o processo mental desses elementos pelos usuários da língua. Desse modo, o ensino da língua se centra no seu uso e funcionamento, situado num determinado contexto sócio-histórico.

Não há como negar que a Linguística Aplicada ao ensino da língua tem despertado, cada vez mais, interesse pelo trabalho pedagógico com a leitura em sala de aula. Nesse ambiente, a leitura envolve uma série de características que vão desde a interação que se estabelece entre o texto, o professor e os alunos à avaliação da compreensão do texto pelo aluno. Por ser marcada pela interação, a leitura deve priorizar a aprendizagem dos alunos e não o simples cumprimento de tarefas exigidas pelo professor.

Os estudos linguísticos, que se ocupam em estudar a linguagem pelo seu uso, nos diversos contextos sociais, contribuem para que: a) provoquem uma mudança no ensino, no sentido de repensar a questão da gramática normativa, uma vez que ela ocupa o maior espaço nas aulas e b) proporcionem aos alunos o uso da língua nas diversas modalidades discursivas, considerando ainda as condições de produção dos discursos. Daí, o conhecimento da Linguística ser de fundamental importância para o professor de Língua Materna. Travaglia (2004b, p.1) afirma que

> *a grande contribuição da Linguística moderna para o professor foi trazer um conhecimento mais estruturado, científico e profundo sobre como a língua é constituída e sobre como ela funciona enquanto instrumento de comunicação com uma dimensão social e histórica que é mesmo constitutiva da língua. O professor que domina esse conhecimento tem melhores condições de decidir o que é pertinente trabalhar com os seus alunos e como estruturar as atividades que os ajudem a atingir um maior domínio da língua e a ter uma maior e melhor competência comunicativa.*

Tomar por base esses parâmetros implica ressignificar o ensino da Língua Materna de modo que não mais tome a gramática com um fim em si mesma, mas como um recurso do qual os alunos, enquanto usuários da língua, fazem uso para produzir discursos e seus efeitos de sentido. Evidentemente, a mudança de postura do professor e da escola é bastante radical para o atendimento dessa nova metodologia para o ensino da Língua Materna.

O texto como unidade de ensino tem sido o eixo norteador de muitas propostas de ensino da língua e também de programas de formação de professores alfabetizadores. Tomar o texto como unidade de estudo é considerar, antes de tudo, o seu funcionamento em seu contexto de produção, pondo-se em evidência seus efeitos de sentido.

O texto é, a priori, o recurso de que o homem dispõe para a participação plena na sociedade. É através desse instrumento que ele expressa suas ideias, comunica e produz conhecimentos. Daí, compreender que seja papel da escola garantir o acesso aos saberes linguísticos a seus alunos, de modo que eles se tornem capazes não só de interpretar, mas também de produzir diferentes tipos de textos. Os alunos estarão, assim, aptos a assumir a palavra e praticar os diversos discursos.

Nessa concepção discursiva percebe-se o texto como um elemento básico, através do qual todo e qualquer usuário da língua desenvolve a capacidade de organizar seu pensamento e transmiti-lo nas diversas situações de comunicação. Partindo desse pressuposto, no ensino da Língua Materna, o professor encontra os seguintes desafios: levar o aluno a compreender o texto como um produto sócio-histórico, relacioná-lo a outros textos e admitir a pluralidade de leituras que ele suscita.

Conceber o texto como um processo é analisá-lo a partir das condições de sua produção, considerando-se o seu contexto sócio-discursivo. Nesses termos, o texto é um conjunto de palavras que significam representações interligadas entre si, pois é por meio do texto que os usuários de uma língua se comunicam.

Por volta dos anos 60 (século XX), com o advento das teorias linguísticas que se reúnem sob o rótulo de *linguística da enunciação*, o texto se torna objeto de discussão no campo da Linguística. E, sobre a mudança que ela tem provocado no ensino da língua, afirma Koch (2003c, p. 1):

> *A maior mudança foi que se passou a tomar o TEXTO como objeto central do ensino, isto é, a priorizar, nas aulas de língua portuguesa, as atividades de leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação.*

Nessa perspectiva teórica, "[...] a construção do texto exige a realização de uma série de atividades cognitivo-discursivas que vão dotá-lo de certos elementos, propriedades ou marcas, os quais, em seu inter-relacionamento, serão responsáveis pela produção de sentidos" (Koch, 2003b, p. 7). O uso do texto como objeto de análise põe em prática o desenvolvimento dessas atividades e de suas marcas presentes em cada discurso, que se materializa na forma de enunciações concretas. Dessa forma, mais do que captar uma representação mental ou decodificar uma mensagem, compreender um texto é produzir efeitos de sentido ao mesmo.

Assim, o conceito de texto apresenta duas acepções: Na primeira acepção, em sentido amplo, o texto é designado como

> *toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (uma música, um filme, uma escultura, um poema, etc.), e, em se tratando de linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um sujeito, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou pelo locutor e interlocutor, no caso dos diálogos) e o evento de sua enunciação (Fávero & Koch, 2000, p. 25).*

E em sentido restrito,

> *O texto consiste, então, em qualquer passagem falada ou escrita que forma um todo significativo independente de sua extensão. Trata-se, pois, de um contínuo comunicativo contextual caracterizado pelos fatores de textualidade: contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade (Fávero, 1991, p. 7).*

Observa-se, nesse conceito, uma ênfase ao texto enquanto linguagem em uso, ou seja, a relação entre os interlocutores, as condições de produção e recepção do discurso. O texto caracteriza-se, portanto, pela tessitura, ou seja, pela rede de relações que fazem com que um texto seja um texto e não um amontoado aleatório de frases. Essas relações referem-se a uma conexão entre as intenções, ideias que compõem o texto, por meio do encadeamento dos enunciados.

Compreende-se, assim, o texto como inserido em um contexto, contatando e estabelecendo relações dialógicas com outros textos. O contexto contribui para com o sentido do texto que se constrói na interação entre os sujeitos do discurso e o texto. Assim, "o objeto de ensino [...] é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem" (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p. 22).

A concepção de texto adotada acima "subjaz o postulado básico de que **o sentido não está no texto**, mas se **constrói a partir dele**, no curso de uma interação" (Koch, 2003a, p. 30). A adoção dessa concepção justifica-se também porque a atribuição do sentido de um texto depende ainda da continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto.

Enfim, o texto como unidade de ensino-aprendizagem pode permitir ainda, aos alunos, desenvolverem com maior eficiência as competências para conquistarem o uso desejável e eficaz da linguagem. Afinal, é o texto e não a sentença a unidade superior de análise linguística, sendo compreendido como um ato de comunicação, inserido no universo das ações humanas.

Desempenho dos alunos-professores no que se refere às habilidades de interpretação e produção de textos

Considerando que o desempenho em leitura e escrita é imprescindível para a melhoria do desempenho escolar, Leite (2011) iniciou a análise do desempenho dos professores-alunos do Parfor, em trabalho intitulado: *Aumentar o Ideb: que professores temos?* A turma analisada nesse trabalho tem alunos de cinco municípios do estado da Bahia cujos índices no Ideb, em 2009, variaram entre 2,8 e 3,9. Este trabalho dá continuidade ao que foi realizado em 2011, verificando o desempenho de outra turma do Curso de Pedagogia.

Utilizamos a metodologia da análise de conteúdos, tomando as respostas escritas apresentadas por vinte e sete alunos-professores, nos instrumentos de verificação da aprendizagem, em Didática. Definimos como

categorias de análise, três habilidades relacionadas à interpretação e produção de textos. Para cada categoria foram definidas quatro variáveis que resultaram nos conceitos: A) bom; B) razoável; C) ruim; D) péssimo. As categorias e respectivas variáveis foram:

1ª categoria: Análise de ideias apresentadas pelo autor. Variáveis: A) Identificação adequada com análise pertinente; B) Identificação adequada com análise razoável; C) Identificação adequada com análise mediana; D) Identificação inadequada sem análise pertinente.

2ª Categoria: Organização e coerência na argumentação ao opinar sobre o texto lido. Variáveis: A) Texto com boa organização e coerência na argumentação; B) Texto com organização razoável e coerência na argumentação; C) Texto precisando melhorar a organização e coerência na argumentação; D) Texto mal organizado e sem coerência.

3ª Categoria: Organização e clareza na produção do texto escrito e atendimento às normas gramaticais no que se refere às regras de concordância, de acentuação e de pontuação. Variáveis: A) Texto com boa organização e clareza atendendo às normas gramaticais no que se refere às regras de concordância, de acentuação e de pontuação; B) Texto com organização e clareza regulares, com pequenas falhas em relação às normas gramaticais no que se refere às regras de concordância, de acentuação e de pontuação; C) Texto com organização e clareza regulares com falhas graves em relação às normas gramaticais no que se refere às regras de concordância, de acentuação e de pontuação; D) Texto mal organizado e sem clareza, não atendendo às normas gramaticais no que se refere às regras de concordância, de acentuação e de pontuação.

Foi tomado para análise o conjunto de textos de cada professora-aluna, confrontando cada conjunto com as categorias e variáveis estabelecidas. Os resultados da análise do conteúdo dos trabalhos podem ser visualizados no quadro a seguir.

Na primeira categoria, reunindo as variáveis C e D (desempenho ruim e péssimo) verificamos que a maioria (66,7%) dos alunos-professores tem dificuldade em identificar as ideias básicas dos textos trabalhados e, consequentemente, em realizar a análise dessas ideias. Somente 11,1% apresentaram um bom desempenho e 22,2% um desempenho razoável em relação a essa categoria.

Análise do desempenho dos alunos-professores em atividades escritas

Variáveis / Categorias	**A bom**	**B razoável**	**C ruim**	**D péssimo**
Análise de ideias apresentadas	Identificação adequada com análise	Identificação adequada com análise razoável.	Identificação adequada com análise mediana.	Identificação inadequada sem análise

pelo autor.	pertinente.			pertinente.
Percentual	11,1%	22,2%	44,5%	22,2%
Agrupamento AB e CD	33,3%		**66,7%**	
Organização e coerência na argumentação ao opinar sobre o texto lido.	Texto com boa organização e coerência na argumentação.	Texto com organização razoável e coerência na argumentação.	Texto precisando melhorar a organização e coerência na argumentação.	Texto mal organizado e sem coerência.
Percentual	14,8%	29,6%	44,5%	11,1%
Agrupamento AB e CD	44,4%		**55,6%**	
Organização e clareza na produção do texto escrito e atendimento às normas gramaticais no que se refere às regras de concordância, de acentuação e de pontuação.	Texto com boa organização e clareza atendendo às normas gramaticais no que se refere às regras de concordância, de acentuação e de pontuação.	Texto com boa organização e clareza regulares, com **pequenas falhas** em relação às normas gramaticais no que se refere às regras de concordância, de acentuação e de pontuação.	Texto com organização e clareza regulares com **falhas graves** em relação às normas gramaticais no que se refere às regras de concordância, de acentuação e de pontuação.	Texto mal organizado e sem clareza. Não atendendo às normas gramaticais no que se refere às regras de concordância, de acentuação e de pontuação.
Percentual	3,7%	40,7%	44,5%	11,1%
Agrupamento AB e CD	44,4%		**55,6%**	

Fonte: Registro da análise de conteúdo feito pelos autores.

Os resultados verificados na primeira categoria interferiram nos resultados referentes à segunda. Sem uma boa identificação e análise das ideias do texto, a maioria permaneceu nas variáveis C e D (55,6%), num desempenho ruim ou péssimo ao opinar, com organização e coerência, sobre o texto lido.

A terceira categoria referiu-se à organização e clareza na produção do texto escrito e atendimento às normas gramaticais no que se refere às regras de concordância, de acentuação e de pontuação. Reunindo-se as variáveis A e B, C e D, os resultados percentuais foram os mesmos alcançados na segunda categoria.

Analisando as variáveis individualmente, verifica-se que o maior percentual, em todas as categorias, situou quase a metade dos alunos-professores na variável C, indicando a predominância do desempenho ruim (44,5%) em atividades escritas.

Considerando o desempenho individual, verificamos que 77,7% das alunas analisadas tiveram desempenho C ou D em uma ou mais categorias. 19% dessas alunas têm entre 3 e 10 anos de docência e

81%, entre 11 e 24 anos. Esses desempenhos se refletem nas médias gerais obtidas em Didática: somente 25,9% obtiveram médias entre 7 e 9,5.

Pudemos verificar que a maioria dos alunos-professores parece não estar familiarizada com a prática da leitura, interpretação e produção textual e não constatamos, na maioria dos trabalhos, a evidência dos fatores de textualidade apontados por Fávero (1991, p. 7): "contextualização, coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade". Sem essa familiaridade, como estarão ensinando a leitura e a produção de textos para seus alunos?

Considerações finais

A despeito de não se ter, dadas as limitações da amostra, condições de generalizar, os resultados encontrados neste trabalho apontam uma das causas dos baixos índices alcançados no Ideb. Os resultados da análise que realizamos neste trabalho indicam que a maioria dos alunos-professores tem desempenho ruim ou péssimo em atividades escritas. Esse é um dado que preocupa já que estamos tratando com professoras que atuam há pelo menos três anos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Se os professores não têm um bom desempenho em atividades escritas, como podemos esperar um bom desempenho dos seus alunos? Como poderão ensinar a seus alunos o que ainda não sabem fazer ou fazem muito mal?

Diante desses resultados, questionamos a formatação dos cursos oferecidos pelos programas destinados a habilitar os profissionais que já se encontram no exercício da docência. A defasagem acumulada na educação básica acaba prejudicando a aprendizagem dos objetivos específicos da graduação em nível superior. A maioria dos alunos-professores fez a opção pelo curso porque tem interesse em melhorar sua atuação docente e, apesar das dificuldades para acompanhar as leituras e discussões exigidas pelas disciplinas que compõem o curso, ao final de cada semestre, terão incorporado novos saberes e novas formas de ler e analisar a própria atuação docente. Isso, certamente, contribuirá para uma nova postura diante das atividades profissionais, entretanto, não garantirá a formação das habilidades que precisam adquirir para terem condições de desenvolvê-las em seus alunos do ensino fundamental, especialmente no que se refere à leitura e à produção de textos.

Os municípios, os estados e a União certamente não aumentarão os índices educacionais no Pisa e no Ideb sem uma melhor avaliação, formação e acompanhamento das atividades educacionais. Não bastam os Programas de Formação de docentes em serviço se não estiverem voltados, também, para a formação das habilidades que os docentes ainda não têm.

Outras análises e observações podem ser feitas em outras turmas e em outros programas de formação de professores em serviço para comprovar ou refutar os dados aqui levantados. Por enquanto, repete-se a conclusão provisória obtida no trabalho de Leite (2011): os baixos índices nacionais e estaduais no Pisa, na área de Leitura, e no Ideb podem ter como causa primeira a falta de competência dos docentes no que se refere às habilidades de leitura e produção de textos que deveriam estar ensinando aos seus alunos.

Referências bibliográficas

Bagno, Marcos (2000). *Preconceito lingüístico: O que é, como se faz* (4a ed.). São Paulo: Edições Loyola.

_____ (2001). *Dramática da língua portuguesa*: *Tradição gramatical, mídia e exclusão social* (2a ed.). São Paulo: Edições Loyola.

_____ (2004). *Pesquisa na escola: O que é, como faz* (18a ed.). São Paulo. Edições Loyola.

Cagliari, Luiz Carlos (1989). *Alfabetização e Lingüística.* São Paulo: Contexto.

Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (2009a). Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília.

Fávero, Leonor Lopes (1991). *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ed. Ática.

Fávero, Leonor Lopes, & KOCH, Ingedore G. Villaça (2000). *Lingüística textual*: *Introdução* (5a ed.). São Paulo: Cortez.

Ilari, Rodolfo (1997). *A lingüística e o ensino da língua portuguesa* (4a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Leite, Maria Iza Pinto de Amorim (2011). Aumentar O Ideb: Que Professores Temos? In Aristonildo C. Araújo Nascimento et al. (Orgs.). *Anais do XX Encontro Norte Nordeste de Pesquisa em Educação, 1 CD-ROM*. Manaus/BR, Universidade Federal do Amazonas.

Luft, Celso Pedro (1995). *Língua e Liberdade: (O gigolô das palavras) Por uma nova concepção da língua materna.* Porto alegre: L&M.

Koch, Ingedore (2003a). *Desvendando os segredos do texto (*2a ed.). São Paulo: Cortez.

_____ (2003b). *O texto e a construção dos sentidos* (7a ed.). São Paulo: Contexto.

Koch, Ingedore (2003c). Lingüística Textual. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel, 1* (1), agosto. Retirado em abril 30, 2011 de http:// paginas.terra.com.br/educacao/revel/index.htm.

Murrie, Zuleika de Felice (Org.) (1992). *O ensino de Português: Do primeiro grau à universidade*. São Paulo: Contexto.

Neves, Carmen Moreira de Castro (2011). *Parfor - Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica.* Slides apresentados no I Encontro Nacional do Parfor presencial. Brasília, 21 e 22 de setembro de 2011.

Oliveira, Luciano Amaral (2003). Formalismo e Funcionalismo: Fatias da mesma torta. *Sitientibus 29*, pp. 95-104, jul./dez. Feira de Santana.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1998) (3a ed.). Brasília.

Perini, Mário (2003). *Sofrendo a gramática: Ensaios sobre a linguagem*. São Paulo: Ed. Ática.

PISA – Programa Internacional de Educação Comparada (2005). Brasília. Retirado em novembro 16, 2005 de http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/.

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: Planilha de vagas (2009c). Brasília. Retirado em Março 3, 2012 de http://www.mec.gov.br.

Portaria N. 09, de 30 de junho de 2009 (2009b). Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília.

Possenti, Sírio (2000). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil.

Prova Brasil (2012). Brasília. Retirado em março 3, 2012 de http://portal.mec.gov.br.

Travaglia, Luiz Carlos (2004). Lingüística Aplicada ao ensino de Língua Materna. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel*, *2* (2), março. Retirado em abril 30, 2011, de http://paginas.terra.com.br/educacao/revel/index.htm.

Yasuda, Ana Maria Bonato Garcez (2001). A leitura na escola (II). In Martins, Maria Helena. *Questões de linguagem* (6a ed.). São Paulo: Contexto.

10.16.

Título:

Mosaico intercultural: identidade, multiculturalismo e políticas públicas no ensino superior indígena no Brasil

Autor/a (es/as):

Lima, Sandra Maria Silva de [Faculdade indígena intercultural-Universidade do Estado de Mato

Grosso]

Deluque, Alessandra Lima [Faculdade indígena intercultural-Universidade do Estado de Mato Grosso]

Januário, Elias Renato da Silva [Faculdade indígena intercultural-Universidade do Estado de Mato Grosso]

Resumo:

O Mosaico Intercultural identifica desafios e perspectivas da educação superior indígena em Mato Grosso, Brasil. Elaborado como projeto de pesquisa do Mestrado em Ciências Ambientais em 2008 teve como referenciais teóricos o Socioambientalismo e o Multiculturalismo em pesquisa qualitativa, colaborativa e etnográfica alicerçada em estudos de Ricoeur (1994), Benjamin (1994), Mindlin (2003), Fleuri (2003), Santos (2005), Santilli (2005), Weber (2006), Ibiapina (2008), Colaço (2008) e fundamentada nos Princípios da Interdisciplinaridade e da Interculturalidade. Buscou discutir aspectos como a institucionalização, a inclusão em políticas públicas governamentais e conhecer as influências da Antropologia Jurídica num cenário de multiculturalidades. Dentre as problematizações e hipóteses indagamos: os princípios do ensino superior contemplam os anseios dos professores indígenas em suas particularidades de uma educação diferenciada, comunitária, específica, multilíngue e multicultural? Realmente acontece para os indígenas a visibilidade política e jurídica frente à legislação brasileira? Nas primeiras etapas da pesquisa foram utilizados dados do Programa de Ensino Superior Indígena Intercultural (PROESI), atual Faculdade Indígena Intercultural (F.I.I.) pertencente à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) que tem por objetivo a execução dos Cursos de Licenciaturas Plenas e Bacharelado, com vistas à formação em serviço e continuada de professores e profissionais indígenas, promoção de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, além de acompanhar os acadêmicos e administrar o Museu Indígena a ser implantado. Privilegiou relatos de colaboradores, participantes e a pesquisa documental nas atas de reuniões da Comissão Interinstitucional que elaborou o anteprojeto que resultou na institucionalização da oferta de licenciaturas indígenas, projeto pioneiro no Brasil. Destacamos a experiência de docência e monitorias contextualizada na disciplina Direito e Legislação realizada entre os dias 28 de julho a 01º de agosto de 2008 com 37 estudantes universitários pertencentes a 12 etnias que contextualizaram seus códigos de leis e valores com a comunidade nas aldeias resultando em exercícios de Pluralismo Jurídico em contraposição ao Monismo Estatal. Reconheceram a necessidade da prática da tolerância, do respeito à identidade, à

diversidade cultural e aos processos políticos para reconhecimento na prática de seus conhecimentos tradicionais e suas Terras Indígenas. Esta comunicação objetiva relatar a memória desse Mosaico que dentre as várias atividades destacamos a participação em eventos científicos, enfatizando discussões vivenciadas em três oportunidades, cujos eixos temáticos foram a Educação Ambiental (Argentina), Ensino Superior Indígena (Brasil) e Antropologia Jurídica (Peru). A partir dos eventos e da necessidade de continuar os debates no âmbito da Universidade foi criado Grupo de Pesquisa Mosaico Intercultural: Estudos Interdisciplinares em Antropologia, Arqueologia e Arte Indígena que materializa um espaço onde professores, egressos, universitários e a comunidade somam experiências e mantem intercâmbio com outras Instituições de Ensino, Organismos e parceiros ligados à Educação Superior Indígena.

Palavras-chave:

Ensino Superior Indígena. Políticas Públicas. Antropologia Jurídica.

Introdução

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documento referência elaborado e publicado na Conferência Rio-92, fundamentou os princípios da Interdisciplinaridade e Interculturalidade, onde definiu que devem acontecer de forma holística, interdisciplinar, recuperando, respeitando, e principalmente reconhecendo a diversidade cultural, linguística e ecológica e modificando os enfoques etnocêntricos.

As iniciativas para a política de formação de professores vieram de programas não-governamentais da década de 80 e 90 com base nos anseios dos povos indígenas por autonomia, em conhecer a sociedade brasileira e defender suas terras e seus direitos.

Os marcos iniciais foram a Conferência Ameríndia de Educação e o Congresso de Professores Indígenas do Brasil realizados em novembro de 1997, com a participação de aproximadamente 2 mil pessoas de 12 estados brasileiros e de nove países da América Latina que refletiram e debateram as políticas públicas referentes à oferta de educação específica diferenciada, de qualidade e em todos os níveis aos indígenas (MEDEIROS e GITAHY, 2008).

Foram publicizadas dezenove Atas de reuniões da Comissão Interinstitucional para a Elaboração de Anteprojeto de Licenciaturas Específicas para a Formação dos Professores Indígenas, instituída pelo Decreto nº 1842/1997 complementando o acervo de registro existente na Faculdade Indígena Intercultural.

A Universidade do Estado de Mato Grosso foi pioneira na América Latina em oferecer para os indígenas o ensino superior. Nascimento e Vinha (2007) relatam "ser a primeira experiência da educação superior indígena com a implantação do 3º Grau Indígena [...] o que desencadeou um grande movimento em todas as regiões com populações indígenas". Sobre a aula inaugural, o Jornal "O Estado de São Paulo" noticiou,

> *A primeira aula do 3º grau indígena na UNEMAT abordará um tema particularmente interessante: a origem do universo. A teoria do big bang será dada, mas não será a única. Ao lado da explicação de que a vida surgiu de uma explosão cósmica, que resultou na formação de galáxias, planetas, da Terra e do homem, os índios terão a oportunidade de dar a sua versão. Os Parecis dirão que surgiram da pedra. Os Pataxós saíram de um imenso buraco, que acreditam existir até hoje em Juacema, o Monte Pascoal, no litoral sul da Bahia. Já os Umutinas poderão dizer que a civilização humana existe graças a um casal de sua etnia, que gerou filhos da sua e de outras raças.*

Em 06 de junho de 2006, a 1ª Turma concluiu as atividades do curso com a colação de grau e entrega dos diplomas de licenciados a 186 acadêmicos indígenas de 44 etnias, dentre os quais 19 eram de outros estados brasileiros. Durante a cerimônia os índios Bororo, Xavante e Bakairi apresentaram danças. As 2ª, 3ª e 4ª Turmas iniciaram em 2005, 2008 e 2012, respectivamente.



Figura 01- Formatura e atividades em sala de aula
Fonte: Acervo Joana Saira - Faculdade Indígena Intercultural

Carvalho (2007) enfatizou que os índios pediam passagem e conquistavam seus desafios ao concluir a tão sonhada licenciatura:

> *[...] num projeto pioneiro desenvolvido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) mediante parceria com as secretarias estaduais de educação e ciência e tecnologia, a Fundação Nacional do Índio e a prefeitura de Barra dos Bugres. Iniciado em 2001, o projeto, desenvolvido ao longo de quatro anos de formação geral e um ano de formação específica, compreende as áreas de ciências matemáticas e da natureza, ciências sociais, e línguas, artes e literatura. (CARVALHO, 2007).*

Com regime seriado especial, de formação em serviço, totalizando dez semestres, a etapa presencial é realizada de forma intensiva nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto no campus, enquanto que a etapa intermediária acontece quando os estudantes indígenas estão ministrando aulas nas escolas das aldeias, com atividades de ensino e pesquisa. Desde 2002 até 2011 foram realizadas três Especializações *Lato Sensu* em Educação Escolar Indígena em convênio assinado pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, Secretaria de Ciência e Tecnologia, Secretaria de Educação e Prefeitura de Barra do Bugres - MT.

O Museu Indígena ainda depende de recursos para construção da sede, mas têm recursos aprovados para a compra de móveis e equipamentos para exposição do "Acervo Joana Saira". Possui um acervo bibliográfico com 3521 exemplares e um Projeto Editorial que divulga a produção dos universitários e dos docentes nas quatro séries de publicações intituladas de Institucional, Periódicos, Experiências Didáticas e Práticas Interculturais.

Mindlin (2003) enfatiza que essa modalidade de formação de professores em serviço, "sem interrupção de sua carreira de magistério, feita em períodos concentrados de tempo para não prejudicar as tarefas didáticas, é uma das grandes invenções do sistema de ensino".

Os professores indígenas têm a incumbência de analisar dois mundos, o étnico e o "ocidental". Assim, há um nível de exigência, uma meta muito considerável, pois se espera que esses professores tenham uma compreensão de toda sociedade, do ensino e da pedagogia, o que torna imperioso a flexibilização na construção dos currículos.

Segundo Maher (2006) é por esse motivo que os professores indígenas, em seu processo de formação têm que, "o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas neste duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes".

Januário (2005) nos relata que [...] a proposta de educação é pensada e formulada junto com os professores indígenas, considerando o seu saber e do seu povo como um patrimônio, fazendo com que a ação educativa esteja em consonância com a concepção educativa do grupo, contribuindo para revitalizar e manter as práticas culturais de cada povo.

Ao abordar os "novos direitos" e a proteção jurídica à diversidade biológica e cultural, Santilli (2005) adverte a necessidade de discutir esses eixos no âmbito das teorias do Direito à luz do Pluralismo Jurídico que reconhece que a nossa sociedade é plural.

A busca do diálogo entre Educação Ambiental, Formação de Professores e Antropologia Jurídica possibilitaram abrir espaços pedagógicos de criação, de pesquisa e de alternativas didáticas e metodológicas. Havia interesse pelos estudantes universitários indígenas em saber mais sobre o Direito, uma ciência que tem um "número sem fim" de temas a serem trabalhados. Geertz (1989) enfatiza que:

> *[...] olhar as dimensões simbólicas da ação social – arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum – não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não emocionadas: é mergulhar no meio delas. A vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que outros deram e assim incluí-las no registro de consultas sobre o que o homem falou (GEERTZ, 1989).*

Para Colaço (2008) a Antropologia Jurídica é caracterizada como o estudo do Direito das sociedades simples; das instituições do Direito da sociedade contemporânea; do Direito comparado entre diferentes sistemas jurídicos, sejam de sociedades primitivas ou modernas e do pluralismo jurídico com múltiplos sistemas normativos, que ignoram o monismo estatal.

Barreto (2004) discute que o paradigma da interação entre culturas diferentes e a incorporação de novos traços culturais, não significam o abandono da identidade étnica, e é importante uma definição constitucionalmente adequada do instituto para evitar tentativas de excluir a aplicação dos dispositivos constitucionais.

A busca pelo reconhecimento dos direitos indígenas permite que a visibilidade aconteça. São sociedades complexas e autossuficientes, pois possuem organização social, cultura, crenças, tradições, princípios éticos, valores e direito próprios, e deve ser observado à luz do Pluralismo Jurídico com outros sistemas jurídicos, escritos ou não como nos ensina SANTILLI (2005).

A pesquisa foi realizada entre os meses de fevereiro e dezembro de 2008 com estudantes colaboradores da 3ª Turma composta de 12 etnias, 22 aldeias e 14 cidades de Mato Grosso. Foi confeccionado um mosaico em vidro para demonstrar a utilização de resíduos como indicador de sustentabilidade e ferramenta nos programas educacionais (Figura 02 e 03).

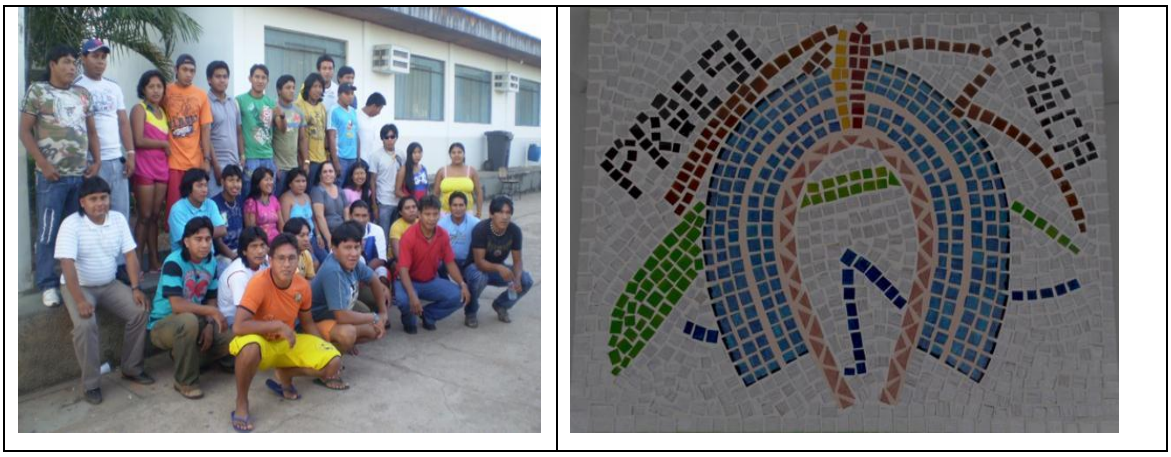


Figura 02 e 03- alunos colaboradores e o Mosaico Intercultural Itinerante
Fonte: Acervo Joana Saira- Faculdade Indígena Intercultural

Dentro da abordagem qualitativa e colaborativa (Ibiapina, 2008) procuramos evidenciar toda a perspectiva e o anseio da comunidade indígena em "ver valer" seus direitos constitucionais de uma educação diferenciada, comprometida com os valores étnicos, fruto de políticas educacionais que retratem a realidade, o protagonismo indígena e a sustentabilidade da educação superior bem como de seus resultados que são verificados nas escolas indígenas nas aldeias.

A divulgação dos Códigos de Valores e Leis das aldeias possibilitou às etnias socializar o conteúdo. "Temos que conhecê-lo, entendê-lo e saber manuseá-lo também" frisaram os estudantes ao discutir os códigos positivados e as leis indigenistas.

Os estudantes descreveram desta forma o significado do Direito Consuetudinário:

ETNIA MEBÊNGÔKRE: A relação do Direito do meu povo existe entre os homens e as mulheradas, como música, festa, pintura e alimento comestível. A regra do costume do povo, completamente desigual do passado como atual. A casa dos homens nenhuma mulher não pode entrar e nem menino, que não é rapaz. Quando tiver a festa da mulher nenhum homem comparecer no meio. Tem a regra também para o homem e mulher (casal) quando ter primeiro filho, o homem nem aparece na casa do homem e nem andar em qualquer rumo, no pátio da aldeia e nem a mulher também. Só pode quando ele vai se pintar e a mulher também. Tem muita coisa que existe ainda na nossa tradição. E o Direito Penal mesmo muito complexo na nossa sociedade. (Txuakre)



Figura 04- Vivências nas comunidades indígenas em Mato Grosso
Fonte: Acervo Joana Saira-Faculdade Indígena Intercultural

ETNIA KAYABI: Eu como moro dentro da minha aldeia e vejo que o direito do meu povo Kayabi é não casar com próprio parente. O costume é casar com a mulher que não faz parte da família ou casar com a filha do tio ou tia. Quando a mulher tem filho novo, não pode trabalhar, não pode comer carne de bichos somente pode comer peixinho como sardinha, e nem acender fogo, senão pode fazer mal para crianças, só pode fazer depois de 3 meses. E respeitar os mais velhos, tudo isso existe na minha comunidade. (Arlindo)

ETNIA UMUTINA: Antigamente no costume do povo Umutina era considerado pecado maior: não bater nos filhos, nunca perder sua flecha e não casar com primos(as). Hoje isso não acontece mais, agora com o chefe do posto que é índio e com o jovem cacique juntos com outras lideranças estão trabalhando muito nestas questões tradicionais. Nós Umutina consideramos como costumes: ex; quando bate o timbó a moça que está menstruada não pode ir pegar peixe, porque não morre; quando os jovens forem fazer uma apresentação cultural não pode esquecer de usar os trajes tradicionais da dança e também não pode faltar a bebida e comida tradicional da cultura do povo Umutina. Esses são uns dos costumes que existem na Aldeia dos Umutinas. (Rosiney)

ETNIA XAVANTE: Existem a legislação na etnia Xavante, que considera como a lei os nossos ancestrais e divide-se de dois clãs. Essa divisão é muito importante para os povos Xavante, mais vivem unidos, se aconteceu o brigar no mesmo clã e outros clãs separa para ser em paz. Esses dois clãs têm direito respeitar de outros clãs. O casamento também é mesmo, os Xavante não se casado em qualquer pessoas, tem nome de dois clãs Po'redz'ono e Owawe, se for homem Po'redz'ono ele faz casamento com a mulher Owawe. Assim é o casamento, mais os homens e as mulheres não podem brincar o mesmo clã, sabemos eu nós todos Xavante próprio da nossa legislação tem que cumprir e respeitar, o que temos próprio direitos. Adolescente que considera o padrinho como se fosse o pai, o padrinho que dar conselho

para que não pode fazer alguma coisa errada. Porque tem os anciões que acompanhando a nossa legislação, e eles têm mais poderes. (Cosme)

ETNIA ZORÓ: O Direito do povo Zoró, os costumes nossos assim, por exemplo, quando o jovem quer casar com a menina, ele tem que trabalhar e ajudar o pai dela. O pai da menina observa a ele, como ele trabalha, se ele está com preguiça, ele não vai casar com a menina. Esse o nosso Direito do povo Zoró. (Edmilson)

ETNIA TERENA: Na comunidade terena existe costumes, leis, regras. E leis e regras são ditas pelo cacique que a comunidade respeita muito. Existe o trabalho coletivo, em que é marcado um dia específico para um mutirão na aldeia. Todos os homens e crianças de 12 anos de idade acima devem participar. Se acaso alguns dos membros da aldeia obrigados a comparecer não fizer presente, ele é punido com tarefas a fazer dentro da comunidade. A mesma punição acontece quando alguns dos membros da aldeia cometem algo errado fora ou dentro da aldeia, e não importa se homem ou mulher. O cacique reúne com as lideranças decidem em que tarefa os infratores irão ou deverão fazer por um dia, dois dias, uma semana ou até um mês dependendo do ato cometido. E não esquecendo, é claro, que isso vale para todos aqueles(as) que são de acima de 12 anos de idade. (Eziel)

ETNIA BORORO: Na minha aldeia tem dois clãs. O casamento é feito nos clãs diferentes, não pode ser do mesmo, porque na cultura não é permitido. Desde pequeno a família orienta e aconselha para se tornar um homem de bem, honesto e justo, seja dentro da aldeia ou lugar onde estiver. Quando namora e decide casar, não pose com a mulher do mesmo clã. Quando o individuo da aldeia comete um delito, que seja grave, por exemplo, um homicídio, ele responde essa pena no Código Penal da Justiça. E com certeza ele cumpria essa punição na cadeia. (Juscinei)

ETNIA PARESI: Na infância da mulher, ela pode ver a flauta sagrada. A partir de receber a primeira menstruação é impedida (porque pode fazer mal pra ela). Somente o homem pode dançar com as flautas e ser tocadas, sem ser vista pelas mulheres adultas. A xixa(bebida) é preparada somente pelas mulheres. O casamento é feito, somente com aceitação dos pais e dos próprios casais. (Cecílio)

ETNIA MEHINAKO: Na nossa aldeia existe outra lei que somente a etnia Mebêngôkre utiliza tradicionalmente durante a vida do povo como, por exemplo, casamento tradicional tem que optar e conversar com pai se ele pode casar com a menina que gostou. O pai e a mãe do rapaz aceita concordam com o casamento dele durante a festa ela está comprometida de casar no início da festa. Ele casando e dentro da casa da sogra e do sogro é proibido ele não pode conversar com a cunhada, com o sogro e a sogra é o direito de ele respeitar a família dos outros, motivo ele está recém-casado. (Kokopieti)

Dentre as problemáticas sociais destacaram a criminalidade, o alcoolismo, a prostituição e as drogas, tornando-se urgente a confecção de políticas públicas para combatê-las com educação de qualidade, valorização dos costumes e respeito às diferenças culturais.

Aspectos legais, econômicos e socioambientais foram debatidos considerando as identidades, a diversidade cultural bem como os processos políticos em torno da propriedade comunitária e privada, do interesse na gestão dos recursos ambientais que estão nas Terras Indígenas e a necessidade de reivindicarem no Congresso Nacional, Assembléias e Câmaras legislativas possíveis inclusões e exclusões de assuntos debatidos no cenário legislativo.

As participações em eventos científicos possibilitaram extrapolar os muros da Faculdade Indígena Intercultural. Relatamos a percepção dos presentes sobre o 3º Grau Indígena destacando o pouco conhecimento da comunidade acadêmica sobre a existência dessa modalidade de ensino diferenciada. Foram os seguintes eventos: Seminário Regional de Extensão Universitária- II SEREX-CO, I Workshop dos grupos de pesquisa e da Pós-Graduação da UNEMAT e 4º Encontro Regional de História, todos ocorridos na cidade de Cáceres-MT entre os meses de setembro e novembro de 2008 no desenvolver da pesquisa.

Após a defesa da dissertação participamos de outros eventos relacionando o Mosaico com as temáticas. Participamos do 3º Seminário de Ciências do Ambiente na Amazônia na Universidade Federal do Amazonas-UFAM e do Seminário de Educação na Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT em maio e novembro de 2009 respectivamente.

Memórias do Mosaico Intercultural

Três eventos convergiram com os eixos temáticos inseridos no Mosaico: a Educação Ambiental (Argentina), o Ensino superior Indígena (Brasil) e a Antropologia Jurídica (Perú) os quais relataremos a seguir:

De 16 a 19 de setembro de 2009 ocorreu o VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental em San Clemente Del Tuyú, em Partido de La Costa, Província de Buenos Aires, Argentina cujo tema foi o "Enriquecimento das propostas educativo-ambientais para a ação coletiva".

Como eixos centrais de discussão foram abordados a promoção da Educação Ambiental como política de estado, o fortalecimento da gestão pública na construção de territórios de vida sustentáveis e ainda a contribuição de desenvolvimento do campo da Educação Ambiental a partir dos aportes dos educadores considerando suas diferentes perspectivas e realidades.

O congresso representou um espaço de intercâmbio de experiências com a apresentação de mais de mil trabalhos e mais de três mil participantes de 20 países. Participaram estudantes, docentes, investigadores, funcionários de organizações da sociedade civil, representantes de povos originários, empresários, profissionais e todos os que se engajam na construção de uma educação ambiental iberoamericana com ações, experiências e projetos para uma sociedade sustentável.

Apresentamos a comunicação no Grupo de Trabalho Experiências de Educación Ambiental em Âmbitos Universitários cujo tema da apresentação foi "Princípios da Educação Ambiental construindo um Mosaico Intercultural Indígena em Mato Grosso, Brasil".

Nos debates deste grupo foi possível contar a trajetória da faculdade Indígena, seu pioneirismo e também enfocar os princípios da interdisciplinaridade e interculturalidade, eixos que fundamentaram a pesquisa.

Um segundo eixo abordado pelo Mosaico focalizou o Ensino Superior Indígena contextualizando suas características de educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e participativa.

De 01º a 05 de junho de 2009 participamos do Workshop Nas Trilhas e Redes do saber: Universidade e Educação Superior Indígena realizado em Manaus na Universidade Federal do Amazonas-UFAM com a comunicação intitulada "Ensino Superior Indígena em Mato Grosso: exercitando a docência neste Mosaico Intercultural".

A Universidade na Pluralidade: diálogos, perspectivas, conhecimentos e as formas de construção e apropriação do saber indígena foi o tema central. Proporcionou o intercâmbio entre diversas experiências de projetos e Universidades que oferecem o ensino superior indígena na estrutura governamental e no movimento indígena nos países das Américas.

A consolidação das políticas afirmativas de inclusão num mundo intercultural tornou-se inevitável, não se pode mais marginalizar, torna-se imperiosa a valorização do conhecimento e seu exercício demanda o comprometimento de toda sociedade. É preciso desmistificar este modelo positivista que mantém valores ocidentais baseados na verticalização do saber e na invisibilidade político jurídica das comunidades, das etnias e do indígena em sua individualidade.

Questionou-se a violência estrutural presente na vontade deste indígena se depois de cursar a faculdade deve voltar e atuar na comunidade, como construir um espaço de pluriculturalidade não excludente, como potencializar o saber indígena na construção da Universidade e ainda como construir um diálogo intercultural simétrico entre indígenas e não indígenas.

Duas temáticas mereceram destaque: a língua materna e o direito à Terra. O primeiro tema foi amplamente debatido, com experiências dos presentes e questionamentos que diagnosticaram problemáticas como a perda da língua e consequentemente da cultura.

Por outro lado, há uma intensificação no sentido de resgatar, reviver, revitalizar e fortalecer a compreensão das mais diversas línguas. Assim, o papel da Universidade vai além, deve promover a circulação do material didático produzido tanto nas aldeias quanto na sociedade em geral. A diversidade linguística deve ser conhecida e respeitada.

O direito às Terras Indígenas correlacionou temas como o pertencimento, a territorialização, a propriedade intelectual, a repartição dos benefícios dos recursos ambientais extraídos com gestão compartilhada e focalizou-se a necessidade da legislação ser cumprida e os governos possibilitarem a implementação dessas políticas.

A oficialização da carreira do professor indígena e a vocação para outras profissões para que não forme apenas profissionais da educação foram suscitadas discutindo idéia da diversidade. Assim, o evento buscou modelos de educação ofertadas e discutiu outras formas de programar um ensino superior onde os indígenas sejam os verdadeiros protagonistas.

O terceiro eixo discutido no Mosaico também foi tema do VII Congreso Internacional da Red Latinoamericana de Antropologia Jurídica-RELAJU realizado na cidade de Lima no Peru nos dias 02 a 06 de agosto de 2010 que teve como objetivo principal "Un reto para nuestras sociedades: identidades, interculturalidad, pluralismo jurídico y derechos colectivos".

Apresentamos a comunicação intitulada "Mosaico Intercultural e Antropologia Jurídica na formação de professores indígenas em Mato Grosso - Brasil" que compôs a mesa 2 sobre " Tendências atuais do ensino de Antropologia Jurídica". Relatamos como foi estruturada a Universidade Indígena e como os estudantes representaram o Direito no contexto do Multiculturalismo, da Interculturalidade e das Políticas Públicas.

Foram discutidos temas como globalização; direitos indígenas; reforma do Estado e da Justiça; pluralismo jurídico; conflitos territoriais, direitos coletivos e atividades extrativas; gênero; interculturalidade e proteção de direitos no sistema interamericano e das Organizações das Nações Unidas.

O evento enfatizou a importância de discutir a Antropologia Jurídica na atualidade, uma vez que temas como direito de consulta prévia, choques de interculturalidade, justiça comunitária, rondas campesinas e novas demandas de participação política entram em contradição com o modelo de Monismo Estatal vivenciado em diversos países.

O Mosaico Intercultural a partir dos eventos e da necessidade de continuar os debates no âmbito da Universidade criou o Grupo de Pesquisa Mosaico Intercultural: Estudos Interdisciplinares em Antropologia, Arqueologia e Arte Indígena que materializa um espaço onde professores, egressos, universitários e a comunidade somam experiências e mantem intercâmbio com outras Instituições de Ensino, Organismos e parceiros ligados à Educação Superior Indígena.

Grupo de Pesquisa Mosaico Intercultural: Estudos Interdisciplinares em Antropologia, Arqueologia e Arte Indígena

O Grupo de Pesquisa por meio de debates e propostas de pesquisa tem refletido sobre vários temas, dentre eles a necessidade de pesquisar temas recorrentes no mundo indígena como a concretização dos direitos estabelecidos nas legislações nacionais e internacionais com o objetivo de garantir a visibilidade no cenário político e jurídico.

Os estudantes indígenas assim como a comunidade ocupam o espaço da Universidade definindo as estratégias para a construção dos currículos e conteúdos a serem aplicados tanto na faculdade como nas escolas de ensino fundamental e médio nas aldeias. Esse currículo diferenciado deve atender aos anseios da vida cotidiana, buscar a função social e principalmente interar a sociedade não indígena nos aspectos ligados a vivência nas aldeias de Mato Grosso, tais como: segurança alimentar, direitos específicos, saúde, territórios, cultura, identidade, dentre outros.

Os estudos e discussões foram planejados no âmbito da disciplina Direito e Legislação com as turmas de 2008 e 2011. A temática da sexualidade, da violência doméstica e das questões de gênero foi debatida contextualizando a Lei nº 11.340 de 07 de agosto de 2006, conhecida como "Lei Maria da Penha" e fez parte do conteúdo programático dentre as leis escolhidas para estudarem contemplando as características do ensino superior indígena que requer um currículo diferenciado de acordo com os anseios da comunidade e também pela utilidade e função social na vivência das aldeias.

A criação da lei foi imposta pela Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres e também pela Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher e alterou o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal vigentes no Brasil.

Nos termos legais e processuais a pena resultava em pagamento de cestas básicas, situação que fazia com que as mulheres não sentissem segurança em denunciar e muitas vezes, após a denúncia sofriam violências maiores diante do resultado da ausência de punição resultando até em homicídios.

Os temas relacionados à questão da violência em contextos multiculturais diferenciados são complexos e necessitam de uma abordagem dimensionada para atingir não somente as comunidades indígenas, mas a sociedade envolvente.

Foram abordadas as particularidades contidas na lei para as mulheres indígenas e como devem proceder no caso da violência, pois devem ser observados aspectos constitucionais relacionados à sua cultura.

Dentre os vários questionamentos destacamos: Qual o entendimento sobre violência contras as mulheres indígenas? Como deve ser tratada pelas autoridades competentes? Quais problemas existentes na aldeia geram violência? Existe movimento de mulheres indígenas em sua etnia? A partir das discussões foram produzidos textos sobre a percepção dos alunos sobre as interrogações acima.

O estudante Cézar Bororo elaborou a resposta contemplando:

> *"A violência contra a mulher indígena não está somente ao ato da agressão física e sim abrange o seu todo: psicológico, moral, dentre outros. Acho que deve ser combatido vendo a questão cultural de cada povo, o ato da agressão em si é condenável porque é um ser humano que ali se encontra, porém tem quer ver a questão social (muitas vezes a mulher é dependente do marido). Deve ser tratado pelas autoridades competentes de acordo com a lei, só que deve-se tomar cuidado porque ali está uma cultura diferente. O alcoolismo é o que mais frequentemente se vê e isso deve ser sanado com a parceria da FUNAI, porque vender bebida alcoólica para índio é crime."*

Por sua vez a estudante Alessandra Umutina relatou que esta questão está ligada a atitude das mulheres:

> *"Para as mulheres indígenas está faltando um pouco de atitude em relação a violência, as mulheres são muito submissas aos homens por isso na maioria das vezes tomam nenhuma providência em relação a violência. A mesma punição que os não índios têm os índios deveria ter porque praticam o mesmo tipo de violência. Bebida alcoólica, ciúme e problemas financeiros. Sim temos uma associação de mulheres onde todas as mulheres da comunidade fazem parte, se chama OTOPARÉ."*

Para o aluno Caimi Xavante, as questões envolvem muito mais que punição, requer processos de informação e educação, como se vê em sua explanação:

> *"A violência contras as mulheres não é da cultura, só vem acontecendo no povo Xavante depois do contato com a demarcação das terras, consumo de bebidas alcoólicas. As autoridades competentes devem primeiro informar, dar oficinas para as pessoas sobre as leis em vigor e depois prender na própria comunidade. Com a demarcação de terra indígena Xavante, diminuiu muito as atividades*

> *culturais, caça, pesca e fazer expedições familiar na região, e a entrada de dinheiro e consumo de bebidas alcoólicas."*

A estudante Gesilene Rikbatsa traz em seu relato que:

> *"A violência contra mulheres indígenas deve ser tratada de forma mais justa pelas autoridades da aldeia e junto com a comunidade, cacique e associações. Os problemas maiores acontecem quando as pessoas consomem bebidas alcoólicas. Na minha comunidade tem uma associação de mulheres aonde nós trabalhamos em conjunto para a melhoria do nosso povo."*

No entendimento de Miguel Suruí está destacada a preocupação de que a violência é generalizada, quando diz:

> *"As mulheres são violentadas em qualquer lugar. Por isso, acontece também em algumas aldeias indígenas e fora delas. E, elas devem ter o seu direito de viver em liberdade e ouvida pelas autoridades competentes (pai, caciques, promotores e juízes). Os problemas que podemos encontrar é a cultura desconhecida envolvida nas aldeias, como as: indígenas consumindo bebidas alcoólicas, cigarro e drogas, etc. Não existem movimentos, só é realizada uma reunião familiar em alguns casos."*

A Faculdade Indígena representa um ambiente em que o corpo potencializa as mais diversas funcionalidades, o indígena em sua aldeia focalizado na oca com sua tanga e ornamentos sobrevivem no imaginário dos não indígenas e ainda é reproduzido cotidianamente nesta perspectiva tanto na mídia quanto nos livros didáticos, embora para estes a legislação já disciplina o contexto da aceitação e do respeito aos indígenas no território brasileiro.

Essa reprodução ocasiona uma visibilidade distorcida da realidade. Esses discursos acabam simplificando a percepção e a valorização que os indígenas têm de corpos desnudos, ornamentados, vestidos para as festas, danças e rituais. Também querem ser percebidos em suas características de reprodução, segurança, alimentação, trabalho, dentre outras.

Assim, foi necessário contextualizar como foi aprovada esta lei, sua importância para as mulheres indígenas e como ocorre a implementação no cenário político-jurídico no Brasil, particularmente em Mato Grosso, região onde está inserida a Faculdade indígena e as aldeias pertencentes às etnias participantes do Grupo de Estudo.

Nas reflexões feitas nas aulas e textos produzidos enfatizaram que os direitos das mulheres devem ser respeitados conjuntamente com a necessidade de combater problemas como drogas, alcoolismo que

contribuem para gerar violência nas aldeias, desestruturando toda a organização da comunidade e por isso pedem providências no sentido de retirarem os bares instalados dentro das aldeias.

Outro aspecto relacionado às bebidas refere à inversão dos papéis na cultura indígena, pois o consumo está incapacitando os homens para o trabalho na roça e para subsistirem as mulheres e as crianças que trabalham.

Muitos alunos disseram que os agressores são punidos na própria comunidade, quando as denúncias vão diretamente ao cacique que faz reuniões com o agressor e a vítima, aplicando a repreensão para o caso de acordo com os costumes da etnia.

Porém, em alguns casos disseram ser necessária a intervenção do Estado para coibir violências extremas como estupro e morte. As iniciativas de debater a lei e esclarecer de que forma as mulheres indígenas poderão utilizar o instrumento legal foram relatadas como um fator positivo, pois somente com informações é que poderão exercer plenamente seus direitos e nas aulas e reflexões do grupo de estudo destacaram a necessidade do enfrentamento destas questões que aparentemente comuns trazem muitos prejuízos na organização familiar e na comunidade.

Considerações finais

Um dos pontos significativos para a pesquisa científica corresponde a forma como a produção é divulgada. O pesquisador necessita atualizar-se continuamente e os eventos científicos favorecem a disseminação da produção, além de promover um intercâmbio de idéias convergentes ou divergentes que possibilitam outras pesquisas.

Parafraseando Guimarães Rosa, importante escritor brasileiro que disse ”quando escrevo, repito o que já vivi antes”, este exercício possibilita a reflexão e o diálogo sobre os desafios e perspectivas na educação em diferentes espaços e imprime a dinamicidade e a responsabilidade no “fazer ciência”, o “exercício e promoção da qualidade de vida” e acima de tudo a compreensão da diversidade e sua visibilidade.

Por tudo isto, o professor indígena tem que compreender o mundo “ocidental”, vivenciar plenamente sua cultura, além de ser multiplicador dos estudos potencializados na faculdade que deve permear os aspectos da comunidade e exercitar as características da educação escolar indígena: multicultural, multilíngue, diferenciada, específica e intercultural.

Referências Bibliográficas

Barreto, Helder Girão (2004). *Direitos indígenas: Vetores constitucionais*. Curitiba: Juruá.

Carvalho, Maria Rosário de (2007). Os índios pedem passagem. *Ciência e Cultura*, v. 59, nº 2. Retirado em Abril 27, 2012 de http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a14v59n2.pdf

Colaço, Thaís Luzia (2008). O despertar da Antropologia Jurídica. In: *Elementos de Antropologia Jurídica* (pp. 13-38). Florianópolis: Conceito Editorial.

Geertz, Clifford (1989). Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In. *A Interpretação das Culturas* (pp. 03-21). Rio de Janeiro: LTC.

Ibiapina, Ivana Maria Lopes de Melo (2008). *Pesquisa Colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora.

Januário Elias Renato da Silva (2005). Projeto 3º Grau Indígena: Os desafios da Formação Superior para Indígenas em Mato Grosso. *Anais da I Conferência Internacional Sobre Ensino Superior Indígena* (pp. 153-157). Barra do Bugres-MT: UNEMAT Editora.

Maher, Terezinha (2006). Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: Luís Donisete Benzi Grupioni. (Org.). *Formação de Professores Indígenas: Repensando trajetórias* (pp. 11-37) Brasília: MEC/SECAD.

Medeiros, Iraci Aguiar & Gitahy, Leda (2008). Universidade e integração de saberes: a formação de professores indígenas na UNEMAT. In: *Anais Congreso Iberoamericano de Ciudadania y Política Pública em Ciencia y Tecnología* (pp.107-117), Madrid.

Mindlin, Betty (2003). *Referenciais para a formação de professores indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade* (pp.148-153). Brasília-DF: Em aberto.

Nascimento, Adir Casaro & Vinha, Marina (2007). Educação Escolar Indígena e o Sistema Nacional de Educação. In: XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. *Por uma escola de qualidade*. Porto Alegre: ANPAE, UFRGS/FACED/PPGEDU.

Rocha, Marília Librandi. *João Guimarães Rosa*. Retirado em Abril 27, 2012 de http://www.vidaslusofonas.pt/joao_guimaraes_rosa.htm.

Santilli, Juliana (2005). *Socioambientalismo e Novos Direitos: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural*. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis.

10.17.

Título:

Tensiones en el cumplimiento de politicas curriculares.el caso de la licenciatura en Nutrición de la Universidad Autónoma de Querétaro - México

Autor/a (es/as):

Mejía, María del Carmen Díaz [Universidad Autónoma de Querétaro]

Rivas, Luis Rodolfo Ibarra [Universidad Autónoma de Querétaro]

Ramirez, Sara Miriam Gonzalez [Universidad Autónoma de Querétaro]

Resumo:

Nuestra institución educativa está orientada por políticas nacionales e internacionales que ejercen presión y pretenden dirigir la organización institucional, los programas educativos, las funciones académicas. Todas influyen con mayor o menor poder y, tensionan el desempeño universitario. Los proyectos *Tuning* y *Tuning* para América Latina, repercuten de manera directa en la estructuración curricular de la educación superior en México. Compartimos resultados de evaluación curricular, cuyos objetivos fueron conocer tensiones generadas al instaurar el plan de estudios para la Licenciatura en Nutrición: flexible, por créditos y con centralidad en el estudiante, como lo dictan las políticas educativas vigentes. Indagamos cómo los estudiantes conceptualizan la flexibilidad curricular y cuáles son los mecanismos y la lógica de elección de cursos. Encontramos que los estudiantes relacionan flexibilidad con un fin inmediato: posibilidad de elegir horarios convenientes a sus intereses y, dejan de lado fines mediatos como la conformación coherente de su trayectoria escolar. Analizamos la trayectoria escolar de la totalidad del alumnado. Hallamos inconsistencia en la secuencia de los cursos que facilitaran la aprehensión del conocimiento y falta de orientación o dirección oportuna por parte de profesores y/o tutores. Con los profesores realizamos, un seminario-taller de reflexión sobre la práctica educativa. Los resultados mostraron que la mayoría de los maestros valoran la narrativa sobre otras formas de comunicar el conocimiento, la acompañan de lecturas previas y materiales visuales, es muy valorado el uso del proyector digital (cañón). El trabajo colegiado es escaso, en general los maestros desarrollan y organizan de manera individual los contenidos de las clases que imparten. Los resultados urgen a tomar medidas para que los estudiantes conformen ideas más acertadas sobre las posibilidades de la flexibilidad curricular en relación a la construcción de su trayectoria escolar; a promover la formación docente que favorezca la adopción de innovaciones didáctico-pedagógicas acordes a política educativa. Así elevar la

calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y, lograr los objetivos de formación profesional de los futuros licenciados en nutrición.

Palavras-chave:

Política educativa, flexibilidad curricular, modelo didáctico.

1. Problemática

Las propuestas educativas surgen en contexto: político-histórico-social, situadas en espacio geográficos específicos y tensionadas por determinaciones intra y extra institucionales.

Articula esta investigación, la globalización: proyecto político-social-económico, con pretensiones de homogeneidad, que juega un papel ordenador, organizador y estructurante en las sociedades contemporáneas (De Alba, 2007) y, que impactan la labor universitaria y los programas educativos de la Universidad Autónoma de Querétaro.

El proyecto *Tuning* pensado para homologar la educación superior, en el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), surgió con el objetivo de coordinar y homogeneizar las políticas que regulan la creación y organización de los estudios superiores, en Europa. En la declaración de Bolonia en 1999 y la subsecuente en Praga en 2001, se concretaron líneas de acción y se pusieron en marcha tendencias curriculares mundializadas, de las que nuestra institución no está al margen (Fraile, 2005; http://ec.europa.eu/education/policies).

En el 2003, se concibió el proyecto *Tuning* para América Latina. Sus objetivos y líneas de acción son similares al que opera en Europa: promueve como principio estructurante del currículo, enseñanza centrada en el estudiante, organización flexible y diseño de los contenidos por competencias profesionales genéricas y específicas. *Tuning* América Latina, cuenta con el apoyo del Estado mexicano, de manera que se impone como *el* modelo educativo a seguir (Beneitone, 2007: http//:tuning.unideusto.org/tuningal).

Tuning, pretende homogenizar los procesos de educación superior, obviando las diferencias socio-histórico-materiales de cada universidad pública de nuestro país. En el marco de la globalización y su idea de libre tránsito entre países, de mercancías y personas, 'hace necesaria' la homologación de títulos y créditos escolares, impactando desde la estructura y organización universitaria hasta el proceso enseñanza-aprendizaje y las relaciones áulicas. En el discurso *Tuning* se asumen como malas y obsoletas las prácticas educativas 'tradicionales', de tal suerte que hay que cambiarlas por:

> *Currículos **flexibles** que proporcionen a los estudiantes oportunidades **novedosas** de aprendizaje que les permitan alcanzar sus objetivos por una **vía diferente a la tradicional.***
>
> *Incorporación de las **TIC's** en educación superior, como contribución al mejoramiento de la calidad de la educación, la dinamización del proceso educativo y la aceleración de los procesos que buscan desarrollar alternativas pedagógicas y metodológicas que sustituyan o al menos enriquezcan las prácticas educativas tradicionales.*
>
> *Nuevos conceptos de **perfil profesional,** que es consecuencia del avance del conocimiento y de las herramientas que existen… es imprescindible que sobre la base de soportes conceptuales innovadores y más complejos, con mayor concentración de conocimientos que en el pasado, no solamente se creen nuevas carreras y desaparezcan otras, sino que aquellas que permanezcan redefinan el perfil profesional.*
>
> *Los perfiles profesionales universitarios no sólo deben satisfacer los requerimientos de la sociedad, sino proyectarlos, de acuerdo a las necesidades regionales y del país. En ese sentido, lo recomendable es que su definición se **realice por competencias** (Beneitone, 2007: 24-25**).***

Nuevos perfiles profesionales, currículos flexibles, uso de TIC's y programas de estudios por competencias profesionales, requieren para su operacionalización de cambios en los papeles que tradicionalmente desempeñan los actores del proceso educativo: profesores y estudiantes.

El modelo *Tuning*, valora al estudiante como responsable y constructor de su aprendizaje. El profesor se convierte en el facilitador, que pone en manos de los estudiantes los recursos: información, métodos, herramientas, crea ambientes y les acompaña, brindándoles asistencia a lo largo de todo el proceso, elevando con ello su motivación, compromiso y gusto por aprender y comprender la utilidad de los aprendizajes (ídem: 25). Adicionalmente solicita al profesor ejercer su tarea desde enfoques multi e interdisciplinarios y fomentar trabajo grupal, que promueva el aprendizaje colaborativo.

Finalmente, el proyecto *Tuning* advierte: "Las universidades para cumplir con todos estos nuevos retos, deben tener una estructura y organización flexibles, utilizando las nuevas tecnologías de la información y comunicación y, sobretodo, incorporando sistemas de aseguramiento de la calidad" (ídem: 26).

En este contexto socio-político, se realizó la restructuración curricular de la Licenciatura en Nutrición, dando origen al plan de estudios NUT'06. El plan cumple con los requisitos estipulados, su duración es 8 semestres, está organizado de manera flexible y por créditos. Didácticamente prioriza el aprendizaje y la figura del profesor como facilitador del conocimiento.

Los contenidos de la enseñanza del plan NUT'06 se estructuraron con base en núcleos disciplinares (Mockus, 1990) están organizados de acuerdo nuestro modelo educativo universitario flexible, en cuatro etapas formativas (Díaz-Mejía, 2006, 2008):

Formación universitaria general

Formación multidisciplinar

Formación profesional

Etapa formativa final

En el cuadro 1, mostramos de manera sintetizada nuestro modelo curricular.

Cuadro 1. Licenciatura en Nutrición

Estructura. Plan de estudios 2006					
40 unidades de aprendizaje obligatorias				314 créditos	
5 unidades de aprendizaje optativas				20 créditos	
Prácticas profesionales				6 créditos	
Servicio social				12 meses	
Etapas formativas	Unidades didácticas	Horas teoría	Horas práctica	Horas totales	Créditos
Formación universitaria	5	126	306	432	31
Formación multidisciplinaria	16	1080	234	1314	133
Formación profesional	17	774	1044	1818	144
Formación final obligatoria	2		108	108	6
Formación final optativas	5		360	360	20
Prácticas profesionales			120	120	6
Servicio social					
Total	45	1980	2172	4152	340

En agosto de 2010 iniciamos formalmente la evaluación del plan NUT'06. Nos interesa conocer si existen en la UAQ, y en especial en nuestra Facultad de Ciencias Naturales (FCN), las condiciones que soporten los cambios demandados por *Tuning:* transitar de un plan de estudios rígido a otro flexible.

Asumimos la evaluación curricular como investigación, que genera productos para acrecentar el conocimiento en el área (Ibarra, 2008, 2010 a, 2012 b). Admitimos que es un proceso complejo de reflexión teórica y análisis crítico, de referentes empíricos a partir de los que se conoce, comprende y valora la estructuración y desarrollo de un currículo.

Reconocemos que existen diversas formas de realizar e interpretar la investigación curricular, debidas en parte, a las distintas acepciones de currículo, que se caracteriza como polisémico y vinculado a diversas tradiciones de investigación, disciplinas, teorías y comunidades de investigadores (De Alba, 2002; Díaz Barriga, 2003). Aceptamos que evaluación curricular, en tanto investigación educativa, tiene la peculiaridad de que, a partir del conocimiento generado, se espera tener elementos para tomar de decisiones sobre el currículo: su conducción, operación, factibilidad y su mejora.

2. Marco conceptual y teórico

El currículo escolar implica atender las determinaciones sociales, políticas e históricas que lo condicionan. Comprender los sesgos valorativos que legitiman el saber. No sólo tiene por objeto el diseño y construcción del currículo, también procesos a través de los cuales se desarrolla, modifica y reconstruye en relación con diferentes ideologías contextos y estrategias que posibilitan o impiden su desarrollo. (Bolívar, 1999; Gimeno Sacristán, 1999).

Resulta casi ingenuo pretender una definición puntual y simplificada de *curriculum*, más que clarificar el concepto lo reduciría; tal es el caso de las posturas tecnocráticas que lo limitan a un proceso educativo y la medición de sus productos. Para este trabajo asumimos que el currículum alude, abarca y refleja la realidad escolar en sus manifestaciones de planes y programas de estudio y, prácticas educativas, que tienen la intención de formar un ser social destinado a cumplir, crear, recrear o transformar determinadas funciones sociales, mediante la adquisición de conocimientos y formas duraderas de ser y valorar.

La teoría curricular está constituida por un cuerpo de ideas coherente y sistemático, que da significado a problemas y fenómenos curriculares y guía decisiones apropiadas y justificables. En el campo curricular existe una tendencia dominante, guiada por el perfil profesional. Se fundamenta en la indagación de las demandas del mercado laboral, en forma de habilidades o competencias laborales del profesional que, determinan el perfil del egresado y, en consecuencia, el currículo. En este caso, es indispensable realizar un estudio de mercado -o diagnóstico de necesidades- e indagar lo que soliciten los empleadores a sus futuros trabajadores. Sobre la base de los requerimientos de los empleadores, quedan determinadas las características de la organización de la universidad. Así el mercado determina la educación superior (Ibarra, 2012).

Tuning y Tuning para América Latina, se afilian a la tendencia curricular de satisfacer el mercado laboral y promueven el diseño de los contenidos escolares por competencias profesionales (Beneitone, 2007). Frente a la postura curricular que privilegia al mercado, existen otras que admiten que la formación

universitaria o educación superior no sólo obedece a demandas técnico-laborales, sino también sociales, políticas y culturales (Díaz Barriga, 2006; Gimeno Sacristán, 2009).

Consideramos posibles y necesarias formas sincréticas de ver la evaluación y diseño curriculares y, la profesión a formar. En algunos casos, obedece a criterios de empleadores (perfil profesional), en otros a prácticas profesionales: caducas, dominantes y emergentes o, a competencias profesionales. Estas posturas no son necesariamente opuestas y pueden enriquecerse con recursos teóricos, tales como *modos de pensamiento*: deductivo, experimental, histórico, reflexivo o crítico (Bourdieu, 2005), estos modos de pensamiento están dotados de validez y aplicación general, son una manera de apropiarse de la realidad. Otro recurso teórico valioso es el de *núcleos conceptuales profesional-disciplinarios*, éstos representan el reducido grupo de *realizaciones ejemplares* o paradigmáticas reconocidas y acogidas por la comunidad profesional y, que se consideren necesarias para el trabajo y desarrollo de la disciplina en cuestión (Mockus, 1990).

De la flexibilidad curricular

La flexibilidad curricular implica una organización académico-administrativa dúctil, cambiante, que promueve el flujo, la interacción, el autoaprendizaje, la incorporación de transformaciones y el aprovechamiento de recursos. Los currículos flexibles exigen condiciones histórico materiales que posibiliten: i) suficiente oferta entre la cual los estudiantes elijan sus cursos, ii) la necesaria flexibilidad de la normativa institucional que posibilite mecanismos de acreditación desarticulados a semestres o años (Sánchez, 1995).

El currículo flexible enfatiza la configuración de la trayectoria académica de los estudiantes y supone cierto grado de madurez del aprendiz al seleccionar los cursos que debe acreditar en un periodo y, precisa de dirección puntual de quienes conocen y operan el currículo, los profesores investidos como tutores y las autoridades académico-administrativas encargadas de su gestión (Díaz Villa, 2003; Orozco, 2001).

Currículos flexibles, por créditos con énfasis en el aprendizaje; profesores-investigadores, guías o acompañantes del estudiante; alumnos participativos, responsables y constructores de su aprendizaje son demandados por *Tuning*. No se trata simplemente de un cambio de nominación, precisa modificaciones en las funciones sociales que desempeñan los actores del proceso educativo.

3. Método

Para transitar de un plan de estudios rígido a otro flexible, no bastan buenas intenciones o, el deseo o, la necesidad de ajustarse a lineamientos de política educativa. Datos poco sistematizados nos alertaron

sobre la operación limitada de nuestro currículo flexible: posible impacto desfavorable en las trayectorias escolares y la aprehensión del conocimiento por parte de los estudiantes. Y pocas modificaciones en las prácticas educativas de los profesores.

Supusimos necesarias condiciones que posibiliten la flexibilidad curricular, entre ellas:

a) *Modificaciones en la gestión escolar*. Procesos administrativos flexibles que validen inscripción, registro y acreditación formal de los cursos elegidos.

   Oferta amplia de cursos, seminarios, talleres de entre los cuales los estudiantes cuenten con la posibilidad de elección

   Amplio abanico de cursos optativos que complementen la formación profesional.

b) *Modificaciones estudiantiles.* Jóvenes implicados y responsables de su aprendizaje. Madurez del estudiante para elegir los cursos y su secuencia acorde a los intereses de formación profesional, con al menos, cierta claridad sobre su futuro ejercicio profesional y definición sobre los campos laborales sobre los que desearán en el futuro desempañarse.

c) *Modificaciones docentes.* Profesores dispuestos a reconfigurar formas trabajo y admitirse como guías del estudiante. Aprehender otras didácticas. Vivirse como tutores, quienes con el conocimiento del currículo en operación y su experiencia en el campo disciplinar de la nutriología, guíen la trayectoria estudiantil.

Con base en estos supuestos planteamos las hipótesis:

- Planes y programas educativos en nutrición humana a nivel licenciatura, cumplen los requisitos solicitados: flexibles por créditos, sin que medien cambios significativos en las prácticas educativas. El cumplimento de las tareas socialmente encomendadas a los agentes universitarios están tensionadas por lo imaginado-planeado y lo real-vivido.
- Profesores instrumentan la enseñanza desde saberes que devienen de la experiencia y, las disciplinas que encarnan. Disposiciones duraderas de ser y valorar la práctica educativa, que poco se modifican al entrar en operación la organización flexible del currículo.
- Estudiantes no se viven como constructores de su aprendizaje y responsables de la coherencia de su trayectoria escolar. Viejas estructuras aprehendidas en el transcurso de su vida escolarizada como alumnos receptivos están tensionadas por la figura alumnos participativo y responsable de su aprendizaje.

- La libertad de elección de cursos, por parte de los estudiantes, tiene impacto desfavorable en la configuración de las trayectorias escolares.

Establecimos como objetivos:

- Describir analizar y explicar prácticas educativas en los programas de nutrición humana a nivel pregrado y posgrado de la Facultad de Ciencias Naturales, en contexto de flexibilidad curricular; con la finalidad de mejorar nuestros procesos educativos.
- Analizar trayectorias escolares, para apreciar la secuencia en la aprehensión del conocimiento.
- Indagar teorías, métodos y técnicas empleadas por profesores de la Facultad de Ciencias Naturales al ejercer la docencia y guiar la trayectoria escolar de los estudiantes.
- Explorar cómo conceptualizan el currículo flexible, los estudiantes de la licenciatura en nutrición. Describir la lógica, o los mecanismos utilizados por los alumnos para elegir materias.
- Recabar información sobre ajustes normativo-laborales y materiales que impidan o favorezcan la implementación de planes flexibles.

Los instrumentos

1. Trayectorias

Utilizamos como instrumento de indagación el 'modelo secuencial recomendable', establecido en el plan NUT'06. Se muestra en seguida, un fragmento. Solicitamos a los alumnos que indicaran los cursos acreditados. Adicionalmente obtuvimos del Departamento de Servicios Escolares, datos relativos a cursos acreditados, pendientes e índices de reprobación de todos los estudiantes matriculados. Con esta información reconstruimos las trayectorias escolares y comparamos con los datos obtenidos directamente de los estudiantes.

EVALUACIÓN DE TRAYECTORIAS LICENCIATURA EN NUTRICIÓN PLAN NUT'06
NOMBRE:_____**EXPEDIENTE:**_____ **AÑO DE INGRESO**
Instrucciones: -TACHA con una **X**, las materias que ya ***aprobaste***. -CÍRCULA **O** las materias que estás cursando ahora. - SUBRAYA las materias que cursaste en verano.

ÁREA DE FORMACIÓN	UNIDADES DE APRENDIZAJE				
	1ºSEM	2ºSEM	3ºSEM	4ºSEM	5ºSEM
UNIVERSITARIA	Habilidades de Aprendizaje	Expresión Oral Y Escrita	Bioestadística	Diseño Experimental	
		Metodología de la Investigación			
MULTIDISCI-PLINARIA	Química	Bioquímica	Bioquímica Metabólica	Fisiopatología	Laboratorio de integración fisiológico y metabólico
	Biología Celular	Fisiología	Laboratorio de Integración químico-biológico	Psicología de la alimentación	Patología
	Microbiología	Química de Alimentos		Economía y producción de alimentos	Socio antropología de la alimentación

2. Los estudiantes

Elaboramos un cuestionario para conocer las ideas que los estudiantes construyeron sobre la flexibilidad curricular y los mecanismos de elección de cursos. Para tal fin realizamos inicialmente 3 grupos focales; uno para cada generación: 2007,2008, 2009, que versaron sobre las formas que los estudiantes han desarrollado para elegir materias, cuáles son los mecanismos y cuáles los motivos de la elección. Como producto de los grupos focales, obtuvimos un abanico de posibles mecanismos de elección mencionados por los estudiantes que viven el plan flexible, los cuales categorizamos como respuestas relacionadas con el proceso de selección de asignaturas obligatorias optativas. Recabamos la opinión sobre la operatividad del plan de estudios. Pedimos a los estudiantes que calificaran la organización flexible, con escala Lickert. Finalmente solicitamos sugerencias para mejorar el proceso de elección de asignaturas, que posibiliten la adecuada configuración de la trayectoria escolar. Aplicamos el cuestionario, a estudiantes matriculados en la licenciatura en nutrición de la UAQ, que ingresaron en agosto de 2007, 2008, 2009 un total de 211 alumnos. Excluimos a quienes ingresaron en 2010 porque los alumnos tienen posibilidad de elegir y diversificar sus trayectorias escolares a partir del tercer semestre. El instrumento que se muestra, de forma reducida, se aplicó en las aulas, en horarios de clase. Obtuvimos 160 contestados en su totalidad, 76% de la población.

UAQ. FCN. Licenciatura en Nutrición
ESTUDIO SOBRE LA FLEXIBILIAD CURRICULAR
Estimado estudiante, solicitamos tu colaboración. Marca con una X la(s) respuesta(s) y escribe en los espacios. Tus aportes son anónimos y para retroalimentar el proceso educativo

Fecha de ingreso. Agosto 20		Edad	Mujer	Hombre
A. Qué entiendes por plan de estudios flexible				
B. Cómo eliges las materias de un semestre				
1. Por comodidad del horario				5.Según recomendación del tutor
2.Por referencias del profesor				6. Según recomendación de algún profesor
3.Por saturación en los cursos deseados				7. Según recomendación de compañeros
4.Para recuperar materias rezagadas				8.Según secuencia el Plan de Estudios
C. Cómo eliges los cursos optativos				D. Qué sugieres para mejorar
9. Por el profesor que la imparte				
10. Por horario				
11.Para facilitar la movilidad				
12. Por formación cultural, deportiva				
13.Por cumplir el requisito				
14. Con escala de 5 puntos califica la organización curricular flexible				
1=muy deficiente		2=deficiente		
3=regular	4=buena	5=muy buena		Responsable Dra. Ma. del Carmen Díaz M.

3. Los profesores

El trabajo con el cuerpo docente inició con un seminario-taller, al que titulamos *Análisis y reflexión sobre los contenidos de la enseñanza.* Se realizó en agosto de 2011. Se invitó a todos los profesores que participan en el programa educativo.

Asistieron 32 maestros, laboramos sobre la base de lecturas relativas a la formación de los licenciados en nutrición y, reconstruimos un perfil de egreso, derivado de prácticas profesionales distintivas. Con estos elementos, solicitamos a los profesores analizar los contenidos de sus programas, de manera individual y colectiva para verificar congruencia con los objetivos de la formación profesional de los y las licenciado/as en nutrición.

Para facilitar el análisis de los programas, construimos un cuestionario de preguntas abiertas, en el que adicionalmente exploramos técnicas didácticas, formas de evaluación y acreditación de cursos, y

necesidades de los profesores involucrados. Mostramos sintéticamente el cuestionario que respondieron los maestros.

EJERCICIO DE AUTOEVALUACIÓN DOCENTE	
Nombre de Unidad didáctica. Horas/semana. Créditos	
Ubicación en el Plan NUT'06	
Profesor(es) responsable(s)	
Trabajo individual	**Trabajo Colectivo**
1. Contenidos Analiza y describe cómo los objetivos de aprendizaje y los contenidos de la(s) unidad(es) didáctica(s) bajo tu responsabilidad, responden a perfil de egreso y prácticas profesionales distintiva. Son necesarios ajustes, cuáles. 2. Operatividad didáctica. Describe brevemente tu(s) técnicas didácticas usada(s) con mayor frecuencia. Enumera y describe tus instrumentos para evaluar y asignar calificación a tus estudiantes. 3. Relación entre unidades didáctica Enlista las unidades didácticas que consideres más estrechamente relacionadas con la unidad que impartes. Te haces cargo de unidades didácticas que imparten distintos profesores. Conoces sus programas educativos, los usas para desarrollar tu programa. Estableces comunicación con los colegas para desarrollar tu programa. Participas en unidades didácticas compartidas con distintos profesores *vg* laboratorios de integración o seminarios. Describe cómo realizan el trabajo colaborativo.	1. En colaboración con los colegas de unidades didácticas de la misma etapa formativa, o estrechamente relacionadas Analiza y enlista: Repeticiones, ausencias, duplicación de contenidos de enseñanza, con base en el perfil profesional que reconstruimos durante la sesión previa Describe cambios o ajustes será necesario realizar en tu(s) programas educativos. Cuáles los acuerdos entre colegas, obtenidos de ése análisis. 2. Establece las necesidades materiales para el correcto desempeño de tu función docente. Número de estudiantes que consideras óptimo para alcanzar tus objetivos de enseñanza. Necesidades en: el aulas, laboratorios o talleres Necesidades en seminarios Necesidades para las actividades prácticas

I. Resultados y conclusiones

De las trayectorias

En relación a las trayectorias escolares, encontramos inconsistencia. Denominamos trayectorias inconsistentes aquellas que no siguen, al menos aproximadamente, secuencias deseables para la aprehensión de los contenidos escolares. Los planes flexibles reducen al mínimo la seriación entre cursos, no obstante indican ciertos pre-requisitos o bien se restringe el paso de una etapa formativa a la siguiente cuando no se ha acreditado la previa en su totalidad.

El plan NUT'06 está construido con base en 4 etapas formativas y contiene pre-requisitos, no obstante, el análisis de trayectorias mostró que existen alumnos inscritos a cursos de diversas etapas formativas y que se obvian los pre-requisitos. A éstos los categorizamos como 'casos críticos', reportamos en el cuadro 2.

Cuadro 2. Análisis de trayectorias escolares. Licenciatura en Nutrición. UAQ		
Generación año de ingreso	Matriculados	Casos Críticos
2007	67	15%
2008	65	20%
2009	70	13%

Los resultados pueden obedecer a varias circunstancias. Operar un plan flexible es una situación inédita en la Licenciatura en Nutrición. No se pusieron en marcha los filtros que impidieran administrativamente, la inscripción inoportuna. Por parte de los estudiantes, no parece que la lógica de selección de cursos responda a fines educativos, como se muestra más adelante. Adicionalmente, parece que la función tutoral aún no logra instalarse entre los profesores universitarios (Díaz Mejía 2010). Acorde a los resultados, del cuestionario estudiantil sólo 19% de los estudiantes, refirieron intervención de su tutor en la conformación de su trayectoria escolar.

Los estudiantes

Los resultados del cuestionario estudiantil, evidenciaron que la lógica de elección de cursos responde en primera instancia, a la disponibilidad y 'comodidad' de horarios y luego por el profesor responsable. Los estudiantes poco refirieron realizar la elección por razones académicas: conformación de su trayectoria de modo que facilite la aprehensión del conocimiento, o les oriente hacia de las áreas de la profesión, con fines de perfilar un futuro campo laboral en nutrición clínica, nutrición poblacional o servicios de alimentación colectiva.

Exploramos atributos o ventajas de la flexibilidad curricular, encontramos que relacionan flexibilidad con comodidad, facilidad y conveniencia. La palabra conveniencia fue la más frecuente y la relacionan con horarios que se adapten a sus actividades fuera de la escuela.

Escapó a los objetivos de esta investigación, pero, sería pertinente indagar a qué dedican prioritaria o preferentemente, su tiempo los alumnos de nuestro programa educativo. En suma, encontramos una fuerte tensión entre los deseos de los estudiantes y la oferta educativa institucional que genera mucho malestar. Los estudiantes viven la contradicción de su 'libre' capacidad de elección con base en su conveniencia y disposición de tiempo y, la realidad que les impide ejercer su 'libertad', aludieron a que no pueden elegir lo que desean fundamentalmente porque los horarios no se les acomodan (Díaz- Mejía, 2011). Con las respuestas encontradas, aventuramos que la escuela debe ajustarse a la vida de los sujetos.

Los profesores

Para dar sentido a los resultados es necesario describir la composición laboral de la planta académica (Cuadro 3).

Según datos de Servicios Escolares y Desarrollo Humano de la FCN, la planta docente se compone de catorce profesores de tiempo completo (PTC), son académicos de carrera que deben cumplir con tareas de docencia, investigación, gestión y tutoría. Seis profesores de tiempo libre (PTL), profesionistas que imparten clases y cumplen con algunas tareas de gestión académica, su estabilidad laboral es relativa. Veinticinco maestros contratados bajo el régimen de honorarios, su relación con la universidad es exclusivamente dar clases y carecen de estabilidad laboral. Estudios previos muestra que los mecanismos de contratación diferenciados generan tensiones entre la planta docente y dificultan labores académicas (Díaz-Mejía, 2012). Hay que adicionar 4 profesores que tienen su adscripción en alguna otra dependencia de nuestra universidad, y que participan en nuestro programa educativo. Total, 49 profesores.

Cuadro 3. Asistencia desagregada por tipo de contratación		
Categoría laboral	Profesores	Asistentes
P. tiempo completo	14	78 %
P. de tiempo libre	6	83%
P. por honorarios	25	48%
P. otra adscripción	4	75%
Total	49	65%

La baja participación de los profesores por honorarios puede explicarse porque su relación con la UAQ y nuestro programa educativo es limitada. Varios atienden a los estudiantes en actividades extra-aula, en las instituciones donde se realizan prácticas de asignatura y prácticas profesionales.

Es probable que la gran cantidad de profesores contratados por honorarios responda a las necesidades de aumentar la oferta educativa en el plan NUT'06 flexible. Desconocemos de momento el impacto en la formación del estudiantado, con el 50% de la planta decente en condiciones de fragilidad laboral.

Productos del seminario-taller

De manera colectiva se analizaron perfil de egreso del plan NUT'06 y de la AMMFEN y se reconstruyó en perfil profesional con base prácticas profesionales distintivas.

En términos generales se re-afirmó que las prácticas profesionales propias de licenciados en nutrición son *diagnosticar* el estado de nutrición de individuos y poblaciones, para *elaborar planes de atención alimentario-nutricia* e, intervenir en las áreas clínica, poblacional y de servicios de alimentación colectiva.

A partir del perfil profesional, los profesores debían analizar sus programas educativos, de forma individual y colectiva, para dimensionar los aportes de cada curso al plan general de estudios y la formación de los futuros nutriólogos.

En general, las recuperaciones corresponden en su mayoría a análisis individual de la docencia. Poco se logró, o al menos casi no hay evidencias escritas de trabajo colaborativo entre el profesorado. Esto puede explicarse de varias maneras. Primero no existe la cultura de trabajo colectivo, la docencia se asume como actividad individual desde los saberes de cada profesor. Segundo, los profesores están sobresaturados de actividades y no dedican tiempo a reflexionar y escribir sobre su ejercicio docente. Tercero, las condiciones de infraestructura física no favorecen la reunión de profesores. Al momento de realizar el taller no se contaba con salas de juntas que propiciaran el trabajo en colaboración. Resultados semejantes se encontraron en investigación previa (Díaz-Mejía, 2010 a, b).

Los profesores opinaron que el número 'ideal' de estudiantes por curso es entre 15 y 25, no obstante, el plan NUT'06 establece grupos de 35, dado que se admiten 70 estudiantes por cada generación, que se dividen en 2 grupos.

En suma, el ejercicio de reflexión sobre los contenidos de la enseñanza elaborado individualmente fue fructífero. Los profesores establecieron nexos entre sus cursos y otros conocimientos enseñados. Hubo relaciones de corto alcance, sólo articularon conocimientos del área disciplinar *verbi gracia* bioquímica con bioquímica metabólica y química; biología celular con microbiología, bioquímica y fisiología. Con todo, algunos maestros articularon conocimientos de distintas etapas formativas y diversas disciplinas.

Relacionaron lo enseñado en sus clases, con el perfil de egreso el plan NUT'06 y el perfil reconstruido con base en prácticas profesionales distintivas. Encontraron en todos los casos congruencia y, este punto derivó en el análisis de la pertinencia de hacer modificaciones a sus programas.

Las modificaciones descritas, son en general: incorporar temas, modificar el sistema de acreditación o relacionar con otras asignaturas y, actualizar bibliografía. En ningún caso la reflexión llegó hasta el propio proceso de enseñanza, en los cuestionarios recuperados, nadie aludió a cuestiones didácticas. Esto es grave, si se admite que lo que se hace es correcto, poco se modificará.

Por lo que se refiere a la operatividad didáctica, al trabajo en aulas, pudimos abstraer de los escritos de los maestros que, en general, el proceso enseñanza-aprendizaje consta de exposición verbal sobre el tema a tratar ya sea por el profesor o los estudiantes. Suelen apoyarse en el proyector digital y se complementa con solicitud de lectura previa y algunas técnicas para propiciar la participación grupal.

La acreditación y calificación el curso, se compone en términos generales de exámenes escritos y tareas diversas realizadas por estudiantes los que se otorgan distintas ponderaciones. En algunos casos, los menos, la calificación y acreditación proviene de ensayos o proyectos finales.

Los profesores viven la tensión maestro tradicional- guía, facilitador o acompañante del estudiante. En general, discursivamente se asumen como maestros no tradicionales, aceptan el discurso dominante y, desde el sentido común denostan, sin acaso, tener claridad sobre los supuestos teórico-metodológicos de la educación tradicional. Situación similar encontramos entre profesores de otras escuelas de nuestra universidad (Díaz-Mejía, 2010a; Ibarra 2010c)

II. Relevancia y pertinencia

La evaluación curricular genera conocimiento con base en datos empíricos y referentes teóricos. Sus resultados debieran orientar mejoras en el proceso educativo, de tal suerte que esta aproximación, nos lleva a realizar ajustes inmediatos que, posibiliten solucionar asuntos relacionados con la elección de los cursos más acorde a los objetivos de formación profesional.

En el mediano plazo continuar la investigación-evaluación curricular con énfasis en las prácticas educativas de los profesores-tutores para, eventualmente, establecer un programa de formación didáctico-pedagógica que propicie mejoras en los procesos educativos. Será necesario implementar trabajo con el estudiantado desde vocacional hasta técnicas de aprendizaje que ayuden a mejorar su rendimiento escolar.

Finalmente, del conocimiento derivado de este estudio adelantamos: cualquier innovación educativa, por caso, transitar de un modelo curricular rígido a otro flexible implica necesariamente reconfigurar las formas duraderas de ser y valorar de los actores universitarios y, una dinámica institucional promotora de mecanismos de transformación de la educación a la luz de los objetivos planteados.

III. Referencias

Beneitone, Pablo & Esquetini, César & González, Julia & Maletá, Maida & Siufi, Gabriela & Wagenaar, Robert. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007. España: Universidad de Deusto.

Bolívar**,** Antonio**.** (1999) El Currículum como ámbito de estudio. En Juan Escudero. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. (pp. 25-44) Madrid: Síntesis.

Bourdieu**,** Pierre (2005). Principios para una reflexión los contenidos de enseñanza. En Pierre, Bourdieu. *Capital cultura, escuela y espacio social* (pp. 129-144) México: Siglo veintiuno editores.

De Alba, Alicia. (2002). *Evaluación curricular*. México: CESU/UNAM.

De Alba Alicia. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación.* México: IISUE/UNAM-Plaza y Valdés.

Díaz Barriga, Ángel. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y práctica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa 5* (2). Consultado el 12 de enero de 2012 en: http//:redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html.

Díaz Barriga, Ángel (2006). En enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio. *Perfiles educativos, 28*(111), 7-36.

Díaz-Mejía María del Carmen & Ibarra Luis. (2006, Julio). *Planificación curricular por núcleo profesional; el caso de la licenciatura en nutrición de la UAQ.* Ponencia presentada en IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria en Innovación. Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Díaz-Mejía, María del Carmen & Ibarra Luis. (2007, Noviembre). Académicos; valoración que expresaron sobre la nutriología, sus teorías, conceptos y prácticas. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación educativa. Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México.

Díaz-Mejía María del Carmen. (2008, Septiembre) *Tensiones comunicativas en procesos curriculares*. Ponencia presentada en el Foro regional de Educación. Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Díaz Mejía María del Carmen. (2010a). *Académicos: tensiones en campos comunicativo-educativos*. Tesis de doctorado en Psicología y Educación. Universidad Autónoma de Querétaro.

Díaz-Mejía María del Carmen & Ibarra Luis. (2010 b). *Tensiones derivadas de políticas de evaluación.* Ponencia presentada en Congreso Metas 2021, Buenos Aires, Argentina.

Díaz-Mejía María del Carmen & Rodríguez Ana & Mondragón Fernanda. (2011, Octubre). *Evaluación de la flexibilidad curricular de la Licenciatura en Nutrición, UAQ. Perspectiva de los estudiantes*. Ponencia presentada en Congreso Internacional de Educación, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

Díaz-Mejía Ma del Carmen (2012, Marzo). *Tensiones entre académicos derivadas de mecanismos de contratación.* Ponencia presentada en 4th Latin American and European Meeting on Organization Studies, Ajijic, México.

Díaz Villa, Mario. (2003). *Flexibilidad Curricular en la Educación Superior*. México: UASP/ANUIES.

Fraile, Antonio. (2006). El sistema de educación europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana. *Revista electrónica de investigación educativa. 8*(1) Consultado el 16 de noviembre de 2007 de http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-fraile.html

Gimeno Sacristán, José. (1999). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2009). *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata

Ibarra, Luis. Díaz-Mejía & Ma del Carmen & Gilio MC & Solís, Edita & Argülles Gerardo & Rodríguez, Ignacio (2008). *Un modelo de evaluación curricular universitario.* Reporte final de investigación. México: UAQ.

Ibarra, Luis & Díaz-Mejía Ma. del Carmen & Gilio Ma. del Carmen.(2010a). Currículo, plan y práctica educativa. En Javier Ancer (ed). *Escenarios actuales y tendencias de la educación superior* (pp.419-426) México: UANL.

Ibarra Luis. (2010b). La universidad es lo que son sus currícula. En *Políticas Educativas y Universidad Pública* (pp.77-89) México: UAZ/ UQR.

Ibarra Luis. (2010 c). Sabiduría: diálogo y educación. *Actualidades investigativas en educación, 10*(2). Consultado el 12 de septiembre de 2010.

http://revista.inie.ucr.ca/uploads/tx_magazine/sabiduria.pdf

Ibarra Luis & Díaz Ma. del Carmen & González Miriam. (2012, marzo). *Diálogo: innovación y gestión educativa.* Ponencia presentada en 4th Latin American and European Meeting on Organization Studies, Ajijic, México.

Mockus, Antanas. (1990). Lineamientos sobre programas curriculares. Revista de la Educación Superior ANUIES. 19(74),167-178.

Sánchez, Dolores. (1995). *Modelos educativos*. México: ANUIES

Orozco, Bertha. (2001) Currículo flexible: rasgos conceptuales desde una perspectiva antiesencialista. En Marcela Gómez & Bertha Orozco (comp.) *Pensar lo educativo, tejidos conceptuales* (163-175). México: Plaza y Valdés.

http://ec.europa.eu/education/policies Consultado el 18 noviembre de 2007.

http//:tuning.unideusto.org/tuningal Consultado el 18 noviembre de 2007.

10.18.

Título:

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro/Brasil: Contribuições e Desafios

Autor/a (es/as):

Menezes, Janaina Specht da Silva [Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro]

Rizo, Gabriela [Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro]

Resumo:

Em janeiro de 2009, tendo por orientação legal o Decreto nº 6.755, o governo federal instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio da qual, entre outros aspectos, o Ministério da Educação (MEC) delegou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). O entendimento da necessidade de formulação de uma política nacional de formação teve origem, entre outros aspectos, na constatação de um *déficit* de professores para atender à crescente demanda das redes e sistemas de ensino públicos, bem como da constatação da existência de um número significativo de docentes leigos em exercício em escolas do país. Partindo deste contexto - e tendo por base a articulação de ações conjuntas entre o MEC/Capes, as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios -, o principal objetivo do Parfor consiste em possibilitar a professores em exercício nas redes públicas de educação básica o acesso à formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Mais especificamente, o Parfor possibilita o acesso ao ensino superior público de docentes que estão em efetivo exercício nas redes públicas de ensino, mas que não detém a formação indicada para tal. Partindo do exposto este texto objetiva analisar as principais contribuições e desafios do Parfor no contexto das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, um dos últimos do país a implantar o seu Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente, cuja constituição está determinada no Decreto nº 6.755/2009 (art. 4º). O estudo, de cunho quanti-qualitativo, tomará por base dados preliminares de uma pesquisa que está sendo realizada junto a integrantes do referido Fórum e a professores da rede pública selecionados para ocuparem vagas nas universidades que aderiram ao Parfor. A análise dos dados, além de referenciais estatísticos, lançará mão da Análise de

Conteúdos, desenvolvida por Bardin (2010). Destaca-se *a priori*, que os resultados atestam que um dos principais desafios do Parfor no Rio de Janeiro consiste na formulação de um plano estratégico que tenha por referência o diagnóstico das necessidades de formação do Estado, a cujo qual as universidades públicas deveriam direcionar suas ações. A relevância do estudo se faz associar à possibilidade de contribuir com a avaliação de uma política educacional direcionada para a formação de professores, a qual tem por finalidade impactar a qualidade da educação básica pública no estado e no país. Além disso, a temática, assunto candente nas arenas das políticas educacionais, está estritamente relacionada ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implantado em 2007, e que vem se constituindo foco de estudos e pesquisas no país.

Palavras-chave:

Políticas educacionais, Ensino superior, Parfor.

Introdução

A análise do cenário que envolve a formação docente no Brasil é, no mínimo, inquietante. Dados da Sinopse do Professor[26] de 2009 revelam que dos 1.977.978 professores que atuavam na educação básica[27], 636.800 (32,2%) não apresentavam formação em nível superior, sendo que destes 12.480 (0,6%) apresentavam como referencial de sua formação apenas o ensino fundamental (incompleto ou completo) e 139.974 (7,1%) apenas o ensino médio sem formação na área do magistério/Normal. Do total de professores com nível superior (1.341.178), 62.379 (4,7%) não eram licenciados. Além disso, vale destacar que, no contexto nacional:

> *Apenas 53% dos professores que atuam no ensino médio da rede pública e 47 % dos que atuam nos anos finais do ensino fundamental têm formação compatível com a disciplina que lecionam. A maior distorção está na área de ciências exatas, na qual os profissionais formados nos cursos de licenciatura do país são insuficientes para suprir a demanda (SCHEIBE, 2011, p.04).*

Levantamentos realizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

[26] Disponível em http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse

[27] Dados do censo escolar mostram que, em 2009, o total de alunos matriculados na educação básica foi 52.580.452, destes, 45.270.710 sob a responsabilidade da rede pública.

estimavam que, em 2009, havia no Brasil um *déficit* de aproximadamente 350 mil professores, principalmente nas áreas de matemática, química, física e biologia (AVANCINI, 2009). Com vistas a enfrentar este problema, o Ministério da Educação (MEC), tendo por referência especialmente as instituições públicas de ensino superior (IPEs), começou a desenvolver a ideia de construir um sistema nacional de formação de professores. Todavia, após a realização de uma consulta pública (2008), segundo a autora anteriormente citada, a Capes optou por:

> *(...) abolir a ideia de criar um sistema, substituindo-o por uma política. Os conselheiros concluíram que seria inviável criar um Sistema porque não existe ainda no Brasil uma formalização quanto aos mecanismos de cooperação entre as três instâncias de governo (federal, estadual e municipal). Assim sendo, não há uma base legal para a definição de papéis no campo da formação docente (p.01).*

Partindo deste entendimento, foi publicado o Decreto nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, a qual será discutida posteriormente.

Em meio ao cenário nacional o Estado do Rio de Janeiro, embora historicamente apresente características que possibilitariam sua colocação em um nível privilegiado, no que tange à formação de profissionais da educação no contexto do País, muito ainda tem a avançar. Detalhando, o Rio de Janeiro, segundo dados da Sinopse do Professor, em 2009, contabilizava 143.029 professores na educação básica, destes 48.445 (33,9%) não apresentavam nível superior. Dos que integravam o grupo com ensino superior 94.584, 5.111 (5,4%) não possuíam curso com licenciatura.

Outro fator de grande importância associada às possibilidades de formação dos docentes no Rio de Janeiro diz respeito à informação de que, em 2009, 41.740 (29,2%) dos professores atuavam em dois ou mais estabelecimentos de ensino, sendo que, do total, 8.083 (6,3%) exercem suas atividades em três turnos.

Em meio a esta problemática, grande parte das instituições públicas de ensino superior do estado do Rio de Janeiro, já em 2009, aderiu ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Assim, partindo das dificuldades associadas à construção de um plano estratégico articulado de formação por meio do Fórum Permanente de Apoio a Formação Docente do Estado do Rio de Janeiro e da verificação dos baixos índices de matrícula no PARFOR-RJ presencial, este artigo busca abordar algumas discussões realizadas naquele Fórum. Mais especificamente, este texto busca refletir sobre a existência ou não de público para o PARFOR em nosso estado, bem como destacar aspectos associados ao esforço realizado pelas IPES Fluminenses na oferta de vagas para preencher as lacunas na formação inicial dos professores das redes de ensino públicas. Sob esta perspectiva, o levantamento das informações toma por base

prioritariamente dados oriundos da Capes, bem como as atas das reuniões do Fórum Permanente de Apoio a Formação Docente do Estado do Rio de Janeiro.

A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

Em abril de 2007, o Ministério da Educação ao mesmo tempo em que lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual se constitui basicamente em um conjunto de mais de 40 ações e programas voltados para a educação básica, superior, profissional e continuada, simultaneamente aprovou o Decreto nº 6.094, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação[28], este considerado alicerce jurídico do PDE. O Plano de Metas, que apresenta 28 diretrizes, apresenta, entre outros, que a participação da União no Compromisso Todos pela Educação terá por base, o incentivo e apoio à implementação de "programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação" (Diretriz XII).

Foi também em 2007 que a Capes, assumiu a atribuição de coordenar a formação docente para a educação básica, momento a partir do qual foram realizados os levantamentos já mencionados. Assim, a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais para do Magistério da Educação Básica, que tem por base o Decreto nº 6.755/2009, partiu, entre outros, da constatação da existência de um grande número de professores sem a formação adequada para a etapa de ensino em que atuam, da apreensão de indicadores estatísticos que evidenciam a insuficiência de professores licenciados em algumas áreas, bem como da compreensão do necessário avanço da qualidade do ensino no país.

Entre os objetivos a serem alcançados por esta Política destacamos: "identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério" (art. 3º, inciso IV); "promover a integração da educação básica com a formação inicial docente[29], assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais" (art. 3º, inciso X).

[28] O cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes tem por alicerce o Plano de Ações Articuladas (PAR), cuja elaboração parte da realização de um diagnóstico da situação da educação básica do sistema local e conta com a assistência técnica do MEC, atendendo critérios de prioridade observados em relação ao IDEB. O PAR constitui-se base para a celebração de convênios e cooperação para que o MEC passe a apoiar (técnica e financeiramente) as instâncias subnacionais. Destaca-se, todavia, que este processo só é desencadeado a partir da assinatura do Termo de Adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso (Decreto nº 6.094/2007).

[29] Cita-se como exemplo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual "oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública" (MEC, 2012, p.01).

De acordo com o referido Decreto a consecução do cumprimento dos objetivos da Política deve se dar por meio (1) da criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que devem ter por base o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, e por meio (2) de ações e programas específicos do Ministério da Educação (art. 4º).

Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente - que por um lado congregam representantes das instituições públicas de ensino superior e, por outro, representantes do MEC, da Secretaria de Estado de Educação e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), bem como, entre outras, representação do Conselho Estadual de Educação, da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (art. 4º, §1º, incisos I a VIII) - tem como principal atribuição formular, acompanhar e promover a revisão periódica de planos estratégicos voltados para o avanço da formação docente no âmbito do Estado (art. 4º, §§1º e 6º).

Este plano estratégico, tendo por referência o diagnóstico das necessidades de formação dos profissionais do magistério, bem como a capacidade de atendimento por parte das IPES, deve (1) definir ações a serem desenvolvidas de forma a buscar atender as necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino (art. 5º, incisos I, II), assim como (2) estabelecer as atribuições e responsabilidades de cada integrante do Fórum (art. 5º, inciso III).

No caso específico do Rio de Janeiro, embora tenha constituído o seu Fórum em 2010, sendo que a ata de sua primeira reunião foi datada de 08 de abril de 2010, até o presente momento não foi elaborado o plano estratégico de formação para todo o estado[30]. Este fato vem contribuindo para que as IPES venham disponibilizando a formação em função de suas características próprias, e não em função de um projeto voltado para as necessidades levantadas no âmbito do Estado. Os motivos associados a esta demora devem-se, entre outros, às mudanças ocorridas na Secretaria de Estado de Educação (Seeduc), à dificuldade de os municípios encaminharem suas informações e à falta de uma maior regularidade nas reuniões do Fórum, cuja presidência está localizada na Seeduc.

As instruções acerca da Política Nacional de Formação de Professores estão dispostas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), instituído pela Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009. De acordo com a referida Portaria, a consecução dos objetivos do PARFOR se faz associar, entre outros, à oferta por parte das IPES, de cursos regulares existentes de primeira licenciatura

[30] A ata da reunião do Fórum, datada de 14 de dezembro de 2011, evidencia que a Secretaria de Estado de Educação apresentou um diagnóstico das necessidades de formação vinculado estritamente à rede estadual, permanecendo em aberto o diagnóstico associado aos 92 municípios do estado.

nas modalidade presencial e a distância, cursos especiais emergenciais de primeira licenciatura, cursos presenciais especiais de segunda licenciatura[31], bem como a cursos especiais de formação pedagógica. Mais especificamente, os professores da rede pública, sem formação adequada à sua área de atuação, poderão se graduar de acordo com a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em cursos de 1ª licenciatura, estes com carga horária de 2.800 horas adicionadas de 200 horas de estágio, uma vez que a atuação destes professores nas redes lhes confere 50% de isenção na carga horária total de estágio. Já a 2ª Licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas, objetiva oferecer graduação adequada àqueles que lecionam determinadas disciplinas, mas não têm formação para tal, embora já tenha ensino superior em outra licenciatura. As vagas são distribuídas da seguinte forma: em reserva de vagas em turmas de cursos regularmente oferecidos pelas IPES ou com a criação de turmas especiais, oferecidas pelas instituições especificamente para professores do ensino básico por meio do PARFOR. Estas turmas devem iniciar com no mínimo 30 alunos, com exceção para os cursos de Licenciatura em Física, Matemática, Biologia e Química, que podem iniciar com 15 alunos.

O PARFOR Presencial no Estado do Rio de Janeiro

O chamado PARFOR Presencial corresponde a parte do Plano no qual os cursos são oferecidos presencialmente aos docentes das redes públicas, se diferindo do PARFOR a Distância, ligado a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Com os cursos presenciais, a CAPES prevê abrir as portas das IPES do Brasil aos docentes das redes públicas, provocando, inclusive, interações das Instituições de Ensino Superior com as redes de educação básica.

Convém destacar que, segundo a CAPES[32], o PARFOR Presencial Nacional, em 2011, contou com a participação de "86 instituições de ensino superior e implantou 1.421 turmas especiais, com um total de 50.259 alunos matriculados". A meta do Plano consiste em formar, até 2014, 330 mil docentes, sendo que a previsão era chegar a 2011 com 240 mil docentes matriculados. Neste sentido vale observar que o *déficit* nas matrículas não se dá especialmente pela falta de oferta, uma vez que as universidades vêm buscando disponibilizar vagas. Pode-se afirmar que os maiores problemas do PARFOR, em alguns estados, no cumprimento de suas ambiciosas metas, se faz associar, entre outros, ao não preenchimento das vagas disponibilizadas pelas IPES, bem como à evasão entre aqueles se matriculam.

[31] Resolução CNE/CP nº 1/2009, que estabelece diretrizes para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura, para professores em exercício na educação básica.

[32] Dados divulgados encontro I Encontro Nacional PARFOR, ocorrido na sede da CAPES, em 2011, publicados em: http://capes60anos.capes.gov.br/index.php?view=article&id=126%3Aministro-afirma-que-formacao-inicial-e-direito-do-professor-e-responsabilidade-do-poder-publico&option=com_content&Itemid=11

No que tange ao Estado do Rio de Janeiro, a oferta de vagas PARFOR em IPES teve início em 2009/2, com adesão de sete instituições. Embora viessem ocorrendo reuniões convocadas pela Secretaria de Estado de Educação, o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Rio de Janeiro só foi formalizado oficialmente em dezembro de 2010, por meio do Decreto nº 42.741/2010. Além disso, apesar da sua necessária articulação com as universidades para a oferta de vagas para o PARFOR, a primeira reunião específica sobre este tema só ocorreu em 13 de maio de 2011. Entretanto, tal como comprovado nas atas, desde sua criação até este dia, o tema era recorrente nas reuniões do Fórum. As Universidades, que, em sua maioria, aderiram ao PARFOR em 2009, desde as primeiras reuniões vinham apresentando suas dificuldades em preencher vagas e turmas, que ofertavam especialmente por solicitação da CAPES.

É importante salientar que a oferta de vagas e turmas para o PARFOR, deve ser aprovada nos colegiados e conselhos superiores das universidades, de modo a tornar legítima esta oferta. Os procedimentos administrativos e registros de vagas no MEC também são necessários. Neste sentido, durante as reuniões do Fórum, não raras vezes, foi apresentado pelas Universidades o esforço que vinham realizando para oferecer vagas para o estado do Rio de Janeiro, cuja oferta se faz associar a significativo trabalho anterior, esforço este que inclui desde a elaboração de projetos pedagógicos específicos para os cursos especiais, até sua aprovação nos colegiados e conselhos das IPES.

A Tabela 01, que tem por objetivo evidenciar a oferta total de vagas[33] PARFOR em IPES do Estado do Rio de Janeiro, revela o intenso esforço realizado por estas instituições, especialmente no período compreendido de 2009/2 a 2011/1. Destaca-se que os dados foram extraídos da Plataforma Freire, a qual, segundo a Portaria 09/2009, consiste em um sistema eletrônico com vistas a reunir informações e gerenciar a participação nos cursos de formação inicial e continuada voltada para profissionais do magistério (art. 4º).

Tabela 01- Oferta de vagas PARFOR no estado do Rio de Janeiro, segundo a instituição pública de ensino superior - 2009/2 a 2012/2.

IPES	Anos/semestres							
	2009/2	2010/1	2010/2	2011/1	2011/2	2012/1	2012/2	Total

[33] Convém destacar que os dados apresentados relacionam o número de vagas, o qual não corresponde necessariamente ao número de matrículas realizadas, uma vez que a CAPES não divulga na Plataforma as matrículas realizadas por instituição.

CEFET[1]	80	10	50	80	-	20	40	280
IFRJ[2]	24	48	44	4	14	-	26	160
IFF[3]	16	168	218	243	263	-	-	908
UERJ[4]	-	420	210	570	-	-	-	1200
UENF[5]	124	239	95	30	-	20	30	538
UNIRIO[6]	146	256	49	91	-	-	41	583
UFRJ[7]	260	184	86	6	4	-	59	599
UFF[8]	140	203	-	-	-	-	-	343
UFRRJ[9]	-	68	99	45	-	-	120	332
Total	790	1.596	851	1.069	281	40	316	4.943

(1) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca; (2) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro; (3) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense; (4) Universidade do Estado do Rio de Janeiro; (5) Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro; (6) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; (7) Universidade Federal do Rio de Janeiro; (8) Universidade Federal Fluminense; (9) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Fonte: Capes/Plataforma Freire.

Os dados apresentados na Tabela 01, que correspondem ao total da oferta de vagas em turmas regulares e turmas especiais, revelam que o esforço das universidades, nos dois primeiros anos de implantação do Plano no estado do Rio de Janeiro, se contrapôs à redução da oferta nos semestres subsequentes.

Na reunião realizada em dezembro de 2010, Fórum decidiu suspender, a partir de 2011/2, a disponibilização de vagas até que fosse elaborado o plano estratégico que tivesse por base o "diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas, determinado no Decreto 6.755/2009" (art. 5º, § 1º). O mesmo foi reiterado para o primeiro semestre de 2012, a exceção da oferta associada aos cursos de Pedagogia e para os cursos de 2ª Licenciatura já aprovados, de acordo com a ata do dia 27 de junho de 2011.

Esta decisão resultou reivindicação dos representantes das IPES que integravam o Fórum, uma vez que as mesmas vinham encontrando obstáculos na implementação do Plano, entre eles dificuldades na realização

das matrículas associadas ao processo de validação[34] (não) realizado por parte de algumas secretarias estaduais e municipais de educação, resultando no não preenchimento das vagas disponibilizadas pelas instituições.

Outro problema apresentado na reunião anteriormente destacada - associada tanto à dificuldade de ocupação das vagas disponibilizadas pelas instituições de ensino superior, bem como a ausência de elaboração planos estratégicos de formação por parte dos municípios - fez-se associar à necessidade de maior divulgação da existência e finalidades do Fórum Permanente. Mais especificamente, foi evidenciado durante aquela reunião a necessidade de "as informações do Fórum chegarem aos municípios" (p.04).

Vale observar também que, durante as reuniões do Fórum Permanente, foram relacionadas algumas das dificuldades que os professores selecionados pelo PARFOR possuíam em relação à realização do curso, especialmente no que tange à contrapartida das secretarias de educação associada a uma possível redução da carga horária e/ou a alguma forma de apoio financeiro vinculado ao processo de formação docente. Na ata de 03 de agosto de 2011, foi relatado um estudo que evidencia que um dos principais motivos para a evasão de professores dos cursos de formação consiste no adoecimento docente, uma vez que "os professores mantêm sua carga horária profissional, despendendo esforço adicional para a realização destes cursos" (p. 06).

A Tabela 02, que busca apresentar a oferta de vagas por licenciatura, revela a tentativa das IPES em oferecer vagas em diferentes áreas de formação, valorizando especialmente aquelas que historicamente apresentam maior demanda por professores no país, quais sejam, Matemática, Física, Química, a área de ciências biológicas, Geografia e História, bem como aquelas associadas a disciplinas recentemente incorporadas como obrigatórias nos currículos do ensino médio, Filosofia e Sociologia[35].

Tabela 02: Oferta de vagas PARFOR no Estado do Rio de Janeiro, segundo o curso - 2009/2 a 2012/2.

Licenciaturas	Anos/semestres							
	2009/2	2010/1	2010/2	2011/1	2011/2	2012/1	2012/2	Total

[34] De acordo com a Portaria Normativa nº 09/2009, é de responsabilidade das secretarias de educação do municípios, estados e Distrito Federal, "analisar as pré-inscrições efetuadas por meio da 'Plataforma Freire' e validar aquelas que correspondem às necessidades da respectiva rede, de acordo com o planejamento estratégico elaborado" (art. 4º, §2º).

[35] A lei nº 11.684, de 02 de junho de2008, a partir de sua publicação, determinou a inclusão da Filosofia e da Sociologia, como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

Artes	34	40	34	32	-	-	4	144
Biologia	-	20	50	50	30	-	-	150
Ciências Biológicas	156	164	77	52	-	5	13	467
Ciências da Natureza	-	-	-	61	53	-	-	114
Ciências Sociais	-	5	5	-	-	-	-	10
Educação Física	18	44	40	60	-	-	10	172
Filosofia	10	49	50	36	-	-	44	189
Física	179	205	159	145	37	25	45	795
Geografia	13	105	100	120	90	-	5	433
História	60	105	49	45	-	-	51	310
Letras	-	20	20	48	-	-	43	131
Língua Espanhola	2	35	2	30	-	-	2	71
Língua Inglesa	2	35	2	32	-	-	2	73
Língua Portuguesa	3	36	3	30	-	-	3	75
Matemática	223	304	144	143	33	5	20	872
Música	-	-	7	6	-	-	-	13
Pedagogia	35	220	15	50	-	-	55	375
Química	55	159	86	99	38	5	12	454
Sociologia	-	50	6	30	-	-	2	88
Teatro	-	-	2	-	-	-	-	2
Total	790	1.596	851	1.069	281	40	311	4.938

Fonte: Capes/Plataforma Freire

Se, por um lado, é possível verificar por meio das Tabelas 01 e 02 que, mesmo sem a elaboração de um plano estratégico, as IPES Fluminenses buscaram expandir a oferta nas áreas de maior demanda por formação, por outro, por meio das Tabelas 03 e 04, é possível verificar que o maior esforço das instituições na oferta de vagas se deu por meio da criação de turmas especiais e não pela oferta em turmas regulares. É especialmente por meio da relação entre oferta e criação de turmas, que podemos verificar a falta de sucesso das matrículas e formação real de tais turmas nas IPES do Rio de Janeiro.

Tabela 03: PARFOR: Oferta de turmas especiais no Estado do Rio de Janeiro - 2009/2 a 2012/1.

IPES	2009/2		2010/1		2010/2		2011/1		2011/2		2012/1		Total	
	Disponibilizadas	Canceladas	Disponibilizadas	Canceladas	Disponibilizadas	Canceladas	Disponibilizadas	Canceladas	Disponibilizadas	Canceladas	Disponibilizadas	Canceladas	Disponibilizadas	Canceladas
CEFET	3	3	-	-	1	1	2	2	-	-	1	1	7	7
IFRJ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IFF(1)	9	8	5	5	7	7	8	7	8	8	-	-	37	35
UERJ	-	-	14	14	7	7	19	19	-	-	-	-	40	40
UENF(2)	2	1	10	9	4	4	1	0	-	-	1	1	18	15
UNIRIO	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-	4	4
UFRJ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UFF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UFRRJ(3)	-	-	1	1	2	1	5	3	-	-	-	-	8	5
Total	15	13	31	30	22	21	36	32	8	8	2	2	114	106

(1)A turma de 2009/02 é a mesma formada em 2011/1 com aproveitamento de inscritos de 2011, para complementação da primeira; (2) A turma de 2010/01 é a mesma formada em 2011/1 com aproveitamento de inscritos de 2011, para complementação da primeira; (3) Em 2010/1, devido à demanda, foi formada uma turma nas vagas regulares oferecidas em Pedagogia. O mesmo ocorreu em 2010/02 para constituir uma turma nas vagas regulares oferecidas em Filosofia, logo estas turmas não foram previstas na oferta do PARFOR.

Fonte: Capes/Plataforma Freire.

Das 114 turmas especiais oferecidas, no período compreendido de 2009/2 a 2012/1, foram constituídas apenas 08 (7%) turmas, fato que revela aproximadamente 93% das turmas disponibilizadas pelas instituições públicas de ensino superior no estado do Rio de Janeiro não chegaram a ser abertas. Ausência de um plano estratégico? Falta de divulgação? Falta de apoio aos professores para que avancem na sua formação? Problemas associados ao processo de validação por parte das secretarias estadual e municipais?... Estes, de acordo com o disposto anteriormente, foram alguns dos motivos apresentados nas

atas das reuniões do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Rio de Janeiro para justificar tais resultados contraditoriamente inseridos em um cenário de necessidades, conforme evidenciado no início deste artigo.

A Tabela 04, que tem por objetivo evidenciar a relação entre o número de vagas disponibilizadas e o total de matrículas efetivadas em turmas especiais, possibilita constatar que apenas 6,8% das vagas disponibilizadas, no período 2009/2-2012/1, foram transformadas em matrículas efetivas.

Tabela 04: PARFOR: Vagas em turmas especiais no Estado do Rio de Janeiro - 2009/2 a 2012/1.

IPES	2009/2				2010/1				2010/2				2011/1				2011/2				2012/1				Total	
	Disponibilizadas	Pré-inscritos	Habilitados	Matriculados	Disponibilizadas	Pré-inscritos	Habilitados	Matriculados	Disponibilizadas	Pré-inscritos	Habilitados	Matriculados	Disponibilizadas	Pré-inscritos	Habilitados	Matriculados	Disponibilizadas	Pré-inscritos	Habilitados	Matriculados	Disponibilizadas	Pré-inscritos	Habilitados	Matriculados	Disponibilizadas	Matriculados
CEFET	80	25	15	7	-	-	-	-	30	6	6	-	60	17	5	-	-	-	-	-	20	37	25	-	190	7
IFRJ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IFF	270	25	19	1	150	116	87	-	210	64	37	-	285	98	78	7	255	45	16	-	-	-	-	-	1.170	8
UERJ	-	-	-	-	420	2.750	1.828	-	210	216	170	-	570	231	174	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.200	-
UENF	40	129	58	31	200	236	227	8	95	7	2	-	30	57	47	25	-	-	-	-	30	51	35	13	395	77
UNIRIO	20	361	241	9	20	30	24	-	20	4	2	-	20	23	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	80	9
UFRJ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UFF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

UFRRJ	-	-	-	--	5	91	75	33	40	64	54	27	165	132	84	60	-	--	-	-	-	-	-	-	210	120
Total	410	540	333	48	795	3.223	2241	41	605	361	271	27	1.130	558	397	92	255	45	16	0	50	88	60	13	3.245	221

Fonte: Capes/Plataforma Freire.

As Tabelas até aqui apresentadas demonstram que o esforço das instituições públicas de ensino superior, no que tange ao PARFOR no estado do Rio de Janeiro, não tem redundado em resultados esperados. Embora a Tabela 04 aparentemente evidencie ter ocorrido um processo de validação por parte das IPES, as atas do Fórum revelam, que pelo menos para 2009/2 e 2010/1, este processo, de responsabilidade das instâncias subnacionais, deixou a desejar. Esta afirmação pode ser constatada na ata da reunião, realizada no dia 08 de abril de 2011, em que foi apresentado que:

> *...a ausência desta validação, ou sua realização forma incorreta, impede o conhecimento sobre quais inscritos realmente estão aptos a participar do PARFOR, se a licenciatura (selecionada) é realmente parte do seu campo profissional, tornando o processo demorado e* ***gerando vagas ociosas nas instituições*** *(p.02, grifos nossos).*

O problema não residiu no número de validados, mas sim na qualidade da validação. Inicialmente, até pela ausência do Fórum enquanto instância intermediadora de discussões, as secretarias municipais de educação (SEMEDs) acabaram por habilitar na Plataforma Freire (1) professores que não estavam em exercício há pelo menos três anos na área para a qual não apresentavam a formação determinada na LDB, ou (2) docentes que se inscreveram para cursos em cuja área não atuam - dois pré-requisitos essenciais, dispostos nas orientações do Plano, e que se constituem condições básicas para que o professor possa adquirir o direito a receber uma vaga em uma instituição de ensino superior pública, por meio do PARFOR. Os problemas associados à validação das inscrições acabaram por transferir esta responsabilidade para a IPES, as quais, antes de realizar as matrículas dos docentes selecionados por meio da Plataforma, especialmente nos semestres iniciais de implantação do Plano, tiveram que verificar se estes professores detinham os pré-requisitos associados às vagas PARFOR. Esta situação resultou, não raras vezes, na não realização de matrículas de candidatos selecionados e, consequentemente, no não preenchimento das vagas ofertadas pelas instituições.

Se por algum motivo, a diminuição da dimensão da oferta de turmas especiais no Rio de Janeiro pode induzir a reflexão de que não há demanda para tal neste estado, os dados associados tanto a Sinopse do

Professor quanto à Plataforma Freire demonstram algo diferente. Os números revelam que se realmente há falta ou baixo percentual de inscrições em IPES que atendem algumas regiões do estado[36], nas IPES das áreas de maior concentração populacional, o número de inscritos foi alto, mesmo em 2009-02, quando o PARFOR ainda era pouco conhecido. Aventa-se aqui que houve incompatibilidade entre o perfil do profissional a ser habilitado e as normas regulatórias que deveriam ser seguidas pelas instituições de ensino superior. Lastimavelmente, observamos que a falta de divulgação e informações claras a respeito do PARFOR no que tange as secretarias de educação, aos candidatos e as próprias IPES, vem conduzindo a um refreamento da oferta de vagas que tanto poderiam contribuir para com o avanço formação dos profissionais da educação no estado e, por conseguinte, para o avanço da qualidade da educação no Rio de Janeiro, estado que detém um dos piores resultados para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do país.

Outras considerações

Uma reflexão final se faz associar à possibilidade de se evidenciar o porquê do interesse dos candidatos a uma vaga Parfor no estado do Rio de Janeiro em áreas nas quais não atuam, já que esta demanda é apontada como uma realidade na ata da reunião do Fórum realizada no dia 07 de junho de 2011. Naquela data foi aprovado encaminhamento à Capes solicitando autorização ao atendimento da demanda da Secretaria de Estado de Educação, para que sejam validadas inscrições na Plataforma de docentes concursados para atuarem no primeiro segmento do ensino fundamental em cursos que não sejam de Pedagogia. Esta situação está associada ao fato de a Seeduc-RJ vir diminuindo progressivamente sua oferta de vagas no primeiro segmento do ensino fundamental, vagas estas que vem sendo absorvidas pelas redes municipais. Todavia, este fato faz com que se apresente àqueles professores as seguintes perspectivas: atuar no segundo segmento, no ensino médio, ou ficar fora de sala de aula. Nestes casos a continuidade do trabalho na docência se faz associar a uma nova licenciatura, que pode a primeira ou a segunda a ser realizada por este professor.

Este, entre outros motivos, levou representantes da Seeduc junto ao Fórum a destacarem a importância do PARFOR para manutenção e desenvolvimento da rede estadual de ensino. Devido à inexistência, à época, do Fórum do Rio de Janeiro, estas entre outras peculiaridades da educação fluminense não foram

[36] CEFET ofertou vagas em Nova Friburgo e Petrópolis, a UENF em Campos dos Goytacazes, o IFF em Cabo Frio, Bom Jesus de Itabapoana, Campos dos Goytacazes. Em 2011/01 a UERJ ofereceu oito de suas turmas fora da Região Metropolitana do Rio, para os municípios de Nova Friburgo e Resende.

discutidas por ocasião da implantação do Plano, demonstrando a essencialidade desta instância para uma política bem sucedida de formação de professores no âmbito do estado.

Para a adequação do PARFOR as reais necessidades do Rio de Janeiro, possibilidades foram apresentadas na reunião de 03 de agosto de 2011, que contou com a presença de representantes da CAPES:

> *... O requisito (para a possibilidade de concorrer a uma vaga) é que os professores têm que estar em exercício e não ter a formação. Para a 2ª licenciatura, o professor tem que estar há três anos em exercício, comprovada a (realização da) outra licenciatura. (...) As universidades, na hora de efetivar a matrícula, têm que observar isso.* ***Se a instituição manda justificativa dizendo que tem o professor e que ele precisa da licenciatura, a CAPES pode aprovar (a realização do) curso sem o tempo de experiência*** *(Grifos nossos).*
>
> *O RJ não tem professor de Filosofia disponível, o estado autorizou que os professores de outras disciplinas, afins, possam atuar na Filosofia (...) o RJ precisa desse professor. (Neste sentido) o Fórum, tendo por base informações da Secretaria de Estado da Educação, justifica esta necessidade e a CAPES autoriza essa formação, sem o tempo de experiência.* ***O fórum delibera sobre suas exceções e encaminha à CAPES,*** *devidamente justificadas (Grifos nossos).*

As respostas da representação da Capes evidenciam a flexibilidade do Parfor, de modo a buscar atender a diversidade das demandas por formação no País.

Por outro lado, outros aspectos são importantes para entender a baixo percentual de matrículas nas turmas especiais do PARFOR do Rio de Janeiro. Entre eles cita-se a necessidade de apoio por parte das secretarias de educação de modo a que, entre outros, estes professores tenham computados na sua carga horária de trabalho horas de estudos associadas ao avanço da sua formação. Também foram destacados no Fórum apoio financeiro a estes docentes, para transporte, alimentação e aquisição de material. Ou seja, o governo federal, por meio da Capes, as instituições públicas de ensino superior, por meio da oferta de vagas, e as instâncias subnacionais, com a contrapartida à formação de seus docentes, devem atuar em regime de colaboração de forma a potencializar os resultados do PARFOR no País.

Sendo o PARFOR um programa que tem no regime de colaboração um de seus principais alicerces, reitera-se, por fim, a necessidade de as redes elaborarem seu plano estratégico de formação, bem como viabilizarem a formação de seus professores possibilitando-lhes, na forma de contrapartida, meios para tal. Este é outro aspecto sobre o qual o PARFOR deve direcionar seus esforços, indo além da oferta e

preenchimento de vagas. Ou seja, deve estabelecer estratégias que, além de possibilitar o ingresso de professores do ensino público em IPES, assegure sua permanência, com qualidade.

Referências

AVANCINI, Marta. *Correção de rumo*. Disponível em: Acesso em: 15. abr. 2012. http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12320.

BRASIL. *Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____.*Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009***.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União de 30.01.2009.

_____. *Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009*. Institui o Plano Nacional dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Publicado no Diário Oficial da União de 01.07.2009.

_____. *Portaria Nº 883, de 16 de setembro de 2009***.** Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. Publicado no Diário Oficial da União de 17.09.2009.

MENEZES, J.S.S. (2009). Educação integral & tempo integral na educação básica: Da LDB ao PDE. *In:* COELHO, L.M.C. (org). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ:DP ET Alii Editora Ltda..

RIO DE JANEIRO. DECRETO Nº 42.741 DE 13 DE DEZEMBRO DE 2010. *Institui o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente no âmbito do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências.* Publicado no DOE, Rio de Janeiro, RJ, 14 dez.2010.

SCHEIBE, L. *Prioridades, metas, estratégias e ações para a valorização e formação do profissional da educação*. Acesso em: 15. abr. 2012. Disponível em: www.cedes.unicamp.br/seminario3/leda_scheiber.ppt.

10.19.

Título:

Estrategias de afrontamiento de los estudiantes en el programa de intercambio académico de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Autor/a (es/as):

Montemayor, Adriana López [Universidad Autónoma de Nuevo León]

Resumo:

El presente trabajo determina las estrategias de afrontamiento que utilizan los alumnos del Programa de Intercambio Académico de la Universidad Autónoma de Nuevo León, inscritos durante el semestre agosto- diciembre 2011, con el objetivo de incluir estos aspectos cognitivos en el perfil de dicho grupo y aportar los resultados al mejoramiento del Programa. Para determinar las estrategias de afrontamiento utilizamos el Cuestionario de Afrontamiento del Estrés de Sandín y Chorot (2003) validado por Landero y González (2007). La muestra constó de 121 estudiantes de licenciatura, 60 hombres y 61 mujeres, de las siete áreas de conocimiento definidas por los miembros del Sistema Nacional de Investigadores, éstas son: Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra; Biología y Química, Medicina y Ciencias de la Salud; Humanidades y Ciencias de la Conducta; Ciencias Sociales; Biotecnología y Ciencias Agropecuarias e Ingenierías (CONACYT, 2012). Con la finalidad de conocer las estrategias de afrontamiento de los alumnos que ingresaron al programa e identificar las relaciones entre las estrategias de afrontamiento utilizadas y las características socio demográficas de los alumnos según su área de especialidad. Los resultados reportan tendencias entre formas de afrontamiento y el área de especialidad de los estudiantes en el programa, así como entre género y tipo de estrategia. Aportes que toman en cuenta aspectos cognitivos y conductuales de los alumnos generando un análisis del proceso psicológico, adicional al perfil demográfico de los sujetos. Los resultados de la presente investigación se reportan a la Secretaria Académica con la finalidad de mejorar sus programas de apoyo para los estudiantes de la UANL.

Palavras-chave:

Intercambio académico, políticas universitarias, internacionalización, estrategias de afrontamiento.

Introducción

Definición del problema

El intercambio académico internacional se considera un instrumento estratégico esencial en el proceso de internacionalización institucional (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2006) y responde a estructuras macroeconómicas y socio demográficas propias del contexto histórico actual que demanda una interdependencia y colaboración entre países. Según el Instituto de Estadísticas de la UNESCO (2009) el aumento del número global de estudiantes que se desplazan ha aumentado 75% en la última década.

En la ciudad de Monterrey, capital del estado, los alumnos inscritos en el Programa de Intercambio Académico (PIA) de la Universidad Autónoma de Nuevo León UANL realizan cursos cortos y residencias académicas fuera de su institución con la finalidad de brindarles una formación universitaria de clase mundial (UANL, 2010). Dando respuesta al consejo del ANUIES sobre la necesidad de promover la movilidad estudiantil, descrita como una dinámica en la que los estudiantes de licenciatura y posgrado realizan prácticas, cursos cortos y residencias académicas fuera de su institución (ANUIES, 2006).

El PIA forma parte de las estrategias de internacionalización de la UANL. Otras estrategias dirigidas al funcionamiento del programa incluyen la flexibilidad del plan curricular, la extensión de un departamento de intercambio académico en cada facultad, fortalecimiento de las escuelas de idiomas dentro del campus, reglamentar la obligatoriedad de un segundo idioma para titularse, difusión del programa, préstamos y becas, incremento del número de acuerdos y convenios con universidades en el extranjero y nacionales, entre otros. Así el programa obedece a un esfuerzo activo por parte de la institución para mantenerse competitiva en el mercado educativo internacional.

Aún así el número de alumnos que logran ingresar está muy por debajo del número de alumnos inscritos en nivel licenciatura que pueden aplicar al programa de intercambio. Tomando en cuenta que sólo los alumnos que cursan un semestre entre el quinto semestre y noveno en la UANL pueden solicitar el intercambio y que la población total de estos fue de 54,728 alumnos, encontramos que solamente 175 alumnos de nivel licenciatura son los que estudiaron fuera del estado de Nuevo León con el apoyo del Programa de Intercambio Académico durante el semestre de agosto a diciembre 2011, tiempo en el que se realizó esta investigación.

Sin embargo la escasa movilidad no es exclusiva de la UANL, el fenómeno se replica en otros continentes, para Blasco Esteve (2010) las causas son la falta de financiación suficiente, falta de cultura de la movilidad, y las dificultades de reconocimiento de los estudios efectuados en instituciones extranjeras.

Lo que nos lleva a encontrar que la problemática es más compleja que contar con infraestructura intrainstitucional o interinstitucional y se propuso aportar otro enfoque de la problemática; con ésta investigación se abordan la cuestión desde una perspectiva de la psicología que tome en cuenta la evaluación cognitiva del alumno o su manera de afrontar una situación estresante. Dado que en el proceso de aprendizaje influyen más los procesos que pone en marcha el alumno, que el aprendizaje en sí (Chipman y Segal, 1985). Por lo que valoramos las aportaciones de la psicología cognitiva en el estudio del afrontamiento ante situaciones de estrés. Teorías que nos permiten conocer cómo cada alumno se adapta a las situaciones, utilizando diferentes estrategias.

El afrontamiento al que nos referimos se refiere a los esfuerzos cognitivos y conductuales que realiza la persona para manejar el estrés psicológico, independientemente de los resultados (Lazarus y Folkman, 1989). El afrontamiento es la principal variable de este estudio, la cual se observa en la existencia de los recursos utilizados por el estudiante inscrito en el PIA a fin de cubrir las necesidades o carencias presentadas durante su estancia en el extranjero. No obstante, para indagar el afrontamiento, es importante examinar cuáles son las estrategias a las que recurren los estudiantes del PIA.

Justificación

Asistir a la educación superior abre a los jóvenes posibilidades de movilidad social ascendente vía la mejora de su condición laboral, sus ingresos y su calidad de vida (García de Fanelli y Jacinto, 2010). Sin embargo los datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2004) arrojan que solo 5% de los mexicanos entre 25 y 34 años de edad cuenta con estudios universitarios.

Estudiar en el extranjero implica cambios en la vida del joven y su familia que afectan de manera diferente a cada uno de ellos; por lo mismo abordar la problemática parece pertinente pues contempla la psicodinámica de los patrones prevalecientes en determinados contextos (Lazarus, 1984). Pues en estudios comparativos las estrategias conductuales varían de una cultura a otra (Triandis, 1977).

Para Arbúlu Neira (2008) el afrontamiento visto como un proceso mediador entre la situación estresante y la salud, contempla varias consecuencias dependiendo si se valoran desde el aspecto fisiológico, psicológico o social. El afrontamiento hace referencia a los esfuerzos tanto cognitivos como conductuales

que realiza la persona para manejar el estrés psicológico, independientemente de sus resultados (Lazarus y Folkman, 1989).

Consideramos que el estudio tiene posibilidades de mejorar el programa ya que el ANUIES (2006) cuenta con nodos regionales cuyas responsabilidades corresponden las importantes tareas de elaborar un manual de procedimientos para la transferencia de créditos y coadyuvar en la solución de los problemas que se presenten en este proceso. Asimismo, les compete la creación de un banco de expertos en cooperación académica, la formulación, la negociación de proyectos y el diseño de planes (ANUIES, 2006). Es por ello que es importante aportar conocimiento con el apoyo del campo de la psicología que contribuya para un diseño holístico de los programas.

Objetivo general:

Identificar las estrategias de afrontamiento de los estudiantes de licenciatura de la UANL que están inscritos al Programa de Intercambio Académico durante el semestre de agosto a enero del año 2011.

Objetivos específicos:

Conocer las estrategias de afrontamiento de los alumnos que ingresaron al programa.

Identificar el perfil de los estudiantes que ingresan al programa.

Definir las relaciones entre las estrategias de afrontamiento utilizadas y las características socio demográficas de los alumnos.

Identificar tendencias en la frecuencia de las estrategias de afrontamiento utilizadas y el área de conocimiento.

Métodologia

Antecedentes

En México, encontramos varios estudios relacionados con la medición del afrontamiento, aplicados a problemáticas diversas. Por ejemplo Barraza Macías (2004) realizó un estudio de tipo exploratorio y correlacional para medir los niveles de estrés académico en alumnos de posgrado de la Universidad de Durango. Que diseñó su estudio a partir de las variables de: estrés auto percibido, estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

Posada Lecompte (2005) trabajó un tema relacionado: las estrategias de afrontamiento en los estudiantes que asumen doble rol, académico y laboral, entre los resultados de su estudio observamos las frecuencias en las estrategias utilizadas de acuerdo a los programas que cursan y al género. Las estrategias más utilizadas fueron las activas y las pasivas.

Morales Maya y Santos López (2009) trabajaron sobre el choque cultural de los estudiantes en el programa de movilidad internacional en la UAEM; el objetivo general de su investigación fue describir cómo se afronta psicológicamente el choque cultural, ante la movilidad estudiantil internacional.

Elizalde Castillo (2010), trabajó con las consecuencias del bullying en las escuelas mexicanas. Se utilizó el cuestionario de afrontamiento de Lazarus y Folkman adoptado a la población mexicana por Sotelo (2000) y fue aplicado a 130 maestros de secundaria de 10 escuelas privadas en la ciudad de México. El estudio reportó que las estrategias de afrontamiento más utilizadas fueron: el afrontamiento dirigido a la resolución del problema, apoyo social y revaloración positiva.

Instrumento

Se aplicó el instrumento Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE) de Sandin y Chorot (2003). Los valores de consistencia interna por el coeficiente α de Cronbach de los siete factores variaron de .64 y .92, con una media de .79, en la muestra española de 592 estudiantes. Los resultados confirman los 7 factores de primer orden:

1. Búsqueda de apoyo social (BAS), con los ítems: 6, 13, 20, 27, 34 y 41.

2. Reevaluación positiva (REP) ítems: 3, 10, 17, 24, 31 y 38.

3. Focalización en la solución de problemas (FSP) ítems: 1, 8, 15, 22, 29 y 36

4. Religión (RLG) ítems: 7, 14, 21, 28, 35 y 42

5. Expresión Emocional Abierta (EEA) 4, 11, 18, 25, 32 y 39

6. Auto-focalización Negativa (AFN) ítems 2, 9, 16, 23, 30 y 37

7. Evitación (EVT) ítems 5, 12, 19, 26, 33 y 40.

A partir de estas 7 dimensiones se pueden definir dos dimensiones de segundo orden, llamados:

- Estilo de Afrontamiento Positivo o centrado en el problema (EAP) que consta de los factores: BAS, FSP y REP

- Estilo de Afrontamiento Negativo o centrado en la emoción (EAN) que consta de agrupar a los factores: EEA, RLG, EVT y AFN

El CAE cuenta con 42 ítems, con un rango de respuesta de 5 puntos (de 0 *nunca* a 4 *casi siempre*).

Al CAE se le agregó un apartado de datos descriptivos para identificar el perfil de los estudiantes inscritos en el Programa de Intercambio, el cuestionario estructurado que se envió por correo electrónico consta de 2 preguntas abiertas y 55 preguntas cerradas.

Participantes

Los participantes de la muestra son alumnos inscritos en la UANL, estudiantes en nivel licenciatura en un programa académico fuera del estado. El total de los alumnos inscritos en el Programa de Intercambio Académico durante el semestre de invierno: agosto- diciembre 2011 fue de 175. A los que se les envió el CAE y respondieron 117 que representan el 66% de la población total. Los cuales pertenecen a las siguientes áreas: Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra; Biología y Química, Medicina y Ciencias de la Salud; Humanidades y Ciencias de la Conducta; Ciencias Sociales; Biotecnología y Ciencias Agropecuarias e Ingenierías. La muestra se conformó de: 60 hombres y 61 mujeres.

Los indicadores del perfil son:

1. Sexo
2. Edad
3. Facultad
4. País de residencia actual
5. Idioma del país de residencia actual
6. Lugar en el que tomó los cursos de idiomas
7. Ha estudiando en otro país anteriormente.
8. Promedio final del grado anterior
9. Cuenta con beca para cursar sus estudios en el extranjero
10. Apoyo adicional
11. Económicamente depende alguien de usted
12. Programa de talentos
13. Escolaridad de los padres

Procedimiento

Se estableció contacto por medio de un documento oficial con la Secretaría Académica (SAC) de la UANL, para plantear el proyecto de investigación; posteriormente se envió un correo electrónico de prueba al director de la Secretaría para el visto bueno de el correo que se enviaría a los alumnos en el Programa; se incluyó el CAE como adjunto del mensaje. La SAC autorizó el Cuestionario. A través del servicio de Transparencia y Acceso a la Información que ofrece la UANL se solicitó el número de alumnos que se inscribieron en el 5°, 6° 7°, 8° y 9° semestre de nivel licenciatura durante el semestre de invierno agosto- diciembre 2010 para obtener la cantidad total de alumnos que pueden cumplir con uno de los requisitos para ingresar al programa. Sin embargo faltó acotar el número de alumnos con el promedio mínimo que se requiere. Posteriormente los estudiantes fueron informados del objetivo de la investigación y se les comunicó que su participación es voluntaria y confidencial. Para ser contestado, el cuestionario fue enviado en el mes de octubre de 2011 por correo electrónico a todos los alumnos inscritos en el PIA durante el semestre de agosto a septiembre 2011. Una vez contestado por el estudiante, el instrumento fue remitido por ese mismo medio. Durante los meses de octubre y noviembre del mismo año se recibió respuesta de los estudiantes.

Análisis de datos

Para la captura de datos se utilizó el programa SPSS versión 16. Se obtuvieron frecuencias y porcentajes de cada una de las variables. A partir de datos demográfiicos, se elaboraró un perfil de los alumnos. La consistencia interna de las subescalas se analiza a través del alfa de Cronbach y las diferencias de género fueron analizadas mediante la prueba t-test. Para el análisis factorial confirmatorio se utilizó el programa AMOS 5.0 y para el resto de los análisis, medidas de tendencia central como la media, la moda, la desviación estándar, los puntajes mínimos y máximos, y el Alfa de Cronbach del instrumento se utilizó el paquete estadístico SPSS 16.0.

Capturada la información se obtuvieron los porcentajes y frecuencias para cada una de las variables. A partir de los porcentajes obtenidos en los datos sociodemográficos se elaboró el perfil de los estudiantes inscritos en el PIA.

Resultados

Se encontró que aquellos estudiantes que tenían beca, utilizaban con mayor frecuencia la reevaluación positiva y el estilo de afrontamiento focalizado al problema. La muestra estuvo conformada por 60 (49.6%) hombres y 61 (50.4%) mujeres. La media de edad en ambos sexos fue de 21.29 (DE = 1.23).

Todos los participantes estaban solteros. 106 (87.6%) reportaron estudiar por primera vez en el extranjero y 15 (12.4%) ya habían estudiado antes en el extranjero. 39 (32.2%) están estudiando en Alemania, 25 (20.7%) en España, 17 (14%) en Francia, 10 (8.3%) en Argentina, 10 (8.3%) en México, 8 (6.6%) en Chile, 6 (5%) en Estados Unidos, 2 (1.7%) en Brasil, 2 (1.7%) en Canadá, 1 (.8%) en Irlanda y 1 (.8%) en República Checa.

53 (43.8%) hablan español en donde están realizando su intercambio, 39 (32.3%) hablan alemán, 17 (14%) hablan francés, 10 (8.3%) hablan inglés, 2 (1.7%) portugués. 64 (52.9%) tomaron cursos de idioma y 57 (47.1%) no. 117 (96.7%) tienen beca y 4 (3.3%) no tienen. 77 (63.6%) no contaban con el monto para cubrir sus estudios en el extranjero y 44 (36.4%) personas dijeron que si.

La media del promedio de calificaciones fue de 90.26 (DE = 4.11). 102 (84.3%) no pertenecían al programa de talentos y 19 (15.7%) si.

En cuanto a la escolaridad del padre, 62 (51.2%) tienen licenciatura, 16 (13.2%) hasta bachillerato, 14 (11.6%) maestría, 13 (10.7%) hasta técnica, 11 (9.1%) secundaria, 3 (2.5%) primaria, 1 (.8%) doctorado y 1 (.8%) escuela normal. Y el máximo grado de estudios de las mamás, 57 (47.1%) estudiaron hasta licenciatura, 23 (19%) maestría, 12 (9.9%) bachillerato, 8 (6.6%) secundaria, 8 (6.6%) técnico, 6 (5%) doctorado, 4 (3.3%) primaria y 3 (2.5%) no contestaron.

Conclusiones preliminares

Se indagó en la psicodinamica de los estudiantes para lograr la mejora del programa de intercambio académico. Se determinó laa frecuencia del afrontamiento dirigido a la resolución del problema, apoyo social y revaloración positiva de los alumnos, información que es importante indagar a más profundidad para solventar las circunstancias que en materia administrativa e institucional se pueden suscitar a nivel internacional.

Se ha observado que son muy pocos los alumnos en el programa, considerando el número total de alumnos en la UANL que pueden ingresar a el y no se ha profundizado en las causas de esta disparidad pues no es una cuestión de falta de recursos económicos de la institución o de recursos humanos avocados a esta tarea de internacionalización.

La mayoría de los sujetos realiza su intercambio académico en Europa, e incluso la mayoría de los estudiantes de la encuesta optaron por estudiar en Alemania, pais con altos requerimientos académicos, además que previo a la partida se requiere de un año de estudio certificado en el idioma alemán.

Concluímos que el apoyo que se ofrece dentro de la UANL para estudiar idiomas es de suma relevancia para seguir fortaleciendo los vínculos con el extranjero.

Entre los datos que analizamos encontramos que existe una frecuencia en la escolaridad de los padres: el nivel licenciatura. Sin embargo, debemos considerar que en los rangos minoritarios existe el grado de escolaridad de doctorado de los padres, por lo que sería interesante continuar este estudio acerca de las estrategias de afrontamiento de los alumnos en posgrado y observar cuál es la dinámica social que estos deben enfrentar. O bien, considerar hacer un estudio de grado escolar por familias. Surge la duda sobre el porqué no se encontró a alumnos cuyos padres tuvieran grado de doctorado entre los alumnos inscritos, esta duda sobretodo pues la UANL cuenta con una población elevada de docentes con doctorado que tienen hijos en la institución.

Esta investigación en la actualidad sigue su análisis estadístico y teórico, por las circunstancias internacionales que cambian día a día.

Referencias bilbiográficas

ANUIES (2006). http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/coop/65.html

Arbúlu Neira, A.C.E. (2008). Patrón de conducta tipo a y estrategias de afrontamiento en pacientes con diagnóstico de hipertensión. Revista de Psicología, 10, 9-26. Encontrado el 20 de septiembre 2010 en http://www.scribd.com/doc/36027558/REVISTA-Nº-10

Barraza Macías, A. (2004). El estrés académico de los alumnos de educación media superior. Caso: Bachilleratos generales en la ciudad de Durango. Informe final de investigación no publicado, Universidad Pedagógica de Durango, Durango, México. Recuperado el 09 de mayo del 2010 En el sitio Web: http://www.upd.edu.mx/librospub/inv/estacaba.pdf

Barraza Macías, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. Avances en Psicología Latinoamericana, (versión electrónica), 26(2), 270-289.

Blansco Esteve, A. (2010). La internacionalización de las univeridades. En Ancer, Rodríguez, A. (Ed). (2010). Escenarios actuales y tendencias de la educación superior. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Chipman, S.F. y Segal, J.W. (1985). Higher cognitive goals for education. An introduction. En J.V. Segal, S.F. Chipman y R. Glasser (Eds.), Thinking and Learning Skills. Vol. 1: Relating Instruction to Research. Hillsdale, NJ: LEA.

Comisión de las Comunidades Europeas, (2008). Libro Verde. Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la Unión Europea. (Número de publicación SEC (2008) 2173). Bruselas, Bélgica: Comisión Europea. Recuperado el 16 de mayo del 2010, del sitio Web: http://www.pdfgratis.org/buscar.php.

Elizalde Castillo, A. (2010). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado mexicano. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 1(20), Recuperado el 16 de mayo del 2010 del sitio Web: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3264978

Espinosa, S. (2004). Estilos de enfrentamiento y bienestar subjetivo en adolescentes de la Ciudad de México. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Espinosa, E.M. (2004). La movilidad de estudiantes, características y opiniones de los estudiantes extranjeros en Guadalajara, Jalisco, México. Perfiles Educativos (26) 105. pp.143- 158.

Folkman, S. (1985). Ways of coping. Recuperado el 15 de mayo del 2010, del sitio Web del Osher Institute for Integrative Medicine de la University of California, SF. Recuperado el 13 de mayo del sitio Web: http://www.caps.ucsf.edu/tools/surveys/pdf/Ways%20of%20coping.pdf

García de Fanelli, A. y Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1(1), 58-75. Consultado el 05 de septiembre 2010 en http://ries.universia.net/index.php/ries/issue/view/5

Gascón Muro, P. y Cepeda Dovala, J.L. (2009). La internacionalización de la educación y la economía del conocimiento: La fuga de cerebros como política [versión electrónica], Reencuentro, 54, 7-19. Recuperado el 20 de mayo de 2010 Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34012025002>

González, M., y Landero, R. (2007). Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE): Validación en una muestra mexicana. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 12(2), 189- 198.

Informe UANL (octubre, 2009). Universidad Autónoma de Nuevo León.

Lazarus, R. (1966). Story telling and the measurement of motivation: the direct versus sustitutive controversy. Journal of Consulting Psychology, 30, 483-561.

Lazarus, R., y Folkman, S. (1984). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez Roca.

Lazarus., R. & Folkman, S. (1988). Manual for the Ways of Coping Questionnaire, Consulting Psychologist Press, Palo Alto, Estados Unidos.

Lin, Y.M., y Chen, F. Sh. (2010). A Stress coping style inventory of students at universities and colleges of technology. World Transactions on Engineering and Technology Education, 8(1). Recuperado el 20 de mayo del 2010 del sitio Web: http://www.wiete.com.au/journals/WTE%26TE/Vol.8,%2520No.1%2520(2010)/10-Lin,Y-M-20.pdf

López-Vázquez, E. y Marván, M.L. (2004). Validación de una escala de afrontamiento frente a riesgos extremos. Salud Pública de México. [versión electrónica], 46(3), 216-221. Consultado el 23 de mayo del 2010 en el sitio Web: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342004000300011&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0036-3634.

Morales Maya, L.M., y Santos López, A. (2009). Movilidad estudiantil internacional y el choque cultural en la UAEM. Revista de Psicología de la Universidad Autónoma de México. 1(1), 114-135.

Núñez Alonso, (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa. Revista Interamericana de Psicología. (40)2 pp 185-192.

OCDE. (2004).

Posada Lacompte, M. (2005). Estrategias de afrontamiento académico y laboral en estudiantes universitarios. Dialéctica, (20), 29-42. Universidad Panamericana Recuperado el 23 de mayo del 2010 en el sitio Web: http://www.unipanamericana.edu.co/dialectica/index.html

Sandín, B., y Chorot, P. (2003). Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE): desarrollo y validación preliminar. Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 8, 39- 54.

Schleicher, A. (2004). Panorama de la Educación 2004. División de Análisis e Soriano, J. (2002). Reflexiones sobre el concepto de afrontamiento en psicooncología.

Boletín de Psicología, 75, 73-85. Recuperado el 15 de agosto en http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N75-4.pdf

Soriano, J y Monslave,V. (2005) El afrontamiento del dolor crónico. Boletín de Psicología, 84, 91-107.

Sotelo, A. y Maupome, S. (2000). Traducción y estandarización del cuestionario modos de afrontamiento al estrés de Lazarus y Folkman, para una población de adolescentes mexicanos. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México.

Triandis, H.C. (1977). Interpersonal behavior. Estados Unidos: Brookscole Publishing. Encontrado el 20 de septiembre 2010 en http://www.energy-behave.net/pdf/Triandis_theory.pdf

UNESCO (1998). La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Informe Final, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 5 a 9 de octubre, París, UNESCO Recuperado en www.unesco.org/educprogram/wche/declaration_eng.htm

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2010 , mayo 19). International agreements registered by the d.r.i of uanl.. Recuperado el 19 de mayo del 2010 del sitio Web: http://www.uanl.mx/international/agreements

Zavala Yoe, L., Rivas Lira, R. A., Andrade Palos, P., y Reidi Martínez, L.M. (2008, julio- diciembre). Validación del instrumento de estilos de enfrentamiento de Lazarus y Folkman en adultos de la ciudad de México. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 10(2), Recuperado el 20 de Mayo del 2010 en el sitio Web: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80.

10.20.

Título:

O impacto do Plano Nacional de formação de professores (PARFOR) sobre o trabalho docente no Ensino Superior

Autor/a (es/as):

Mororó, Leila Pio [UESB]

Silva, Reginaldo de Souza

Resumo:

Este texto tem como objetivo discutir a nova Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da educação Básica e o Plano nacional de Formação de Professores, instituídos no início de 2009, para organizar a formação em serviço (inicial e continuada) dos professores das redes públicas de ensino do Brasil. Para tanto, parte do debate sobre os dois projetos de formação de professores antagônicos em vigor no país, de seus fundamentos políticos e das principais contradições identificadas no cenário brasileiro em relação ao trabalho e a formação docente. Para a construção desse texto foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental. A partir da análise realizada é possível concluir que os princípios nos quais está baseada a referida política de formação de professores se esbarram em condições concretas nada favoráveis à sua implementação nas universidades públicas, dado ao caráter de reforma da educação para o ajustamento aos interesses econômicos. Da mesma forma, o PARFOR, que prevê o pagamento de bolsas aos docentes do ensino superior que atuam nos cursos a ele vinculados, provocou dualidades na e para a organização do trabalho docente no interior das universidades. Dentre elas, destacamos aqui duas: o desatrelamento dos cursos do PARFOR das estruturas administrativas mais participativas das instituições, assumindo a graduação uma condição de prestação de serviço e a sobreposição de atividades no interior das universidades, na qual os docentes, com remuneração extra, assumiram atividades de ensino além da carga horária máxima estabelecida pela legislação em vigor para a categoria. Entretanto, dada as características que tem assumido no interior das universidades, os horários das atividades destinados aos cursos do PARFOR chocam com os horários fixados para o cumprimento das atividades pertinentes ao contrato de trabalho dos docentes. Tais dualidades podem, por um lado, provocar rupturas na constituição do trabalho docente do ensino superior e, por outro, precarizar a formação em nível superior dos professores da educação básica das redes públicas de ensino do Brasil.

Palavras-chave:

Formação de Professores; Trabalho Docente; Política Educacional; Parfor.

Este trabalho, resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a nova política de formação de professores no Brasil, tem como objetivo discutir, por meio de análise da literatura, qual tem sido o papel assumido hoje pelas universidades públicas em relação à formação dos profissionais de ensino, especialmente em relação à formação inicial em serviço, e sobre o impacto do plano dela decorrente sobre o trabalho dos docentes do ensino superior público brasileiro. Para tanto, abordaremos a questão da formação como ferramenta para se atingir certos padrões de desempenho considerados eficazes para o capital. A partir desse eixo analisaremos a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério (Decreto 6.577/09) e o Plano Nacional de Formação (PARFOR) implantado pelo Ministério da Educação no ano de 2009.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica instituída no Brasil através do Decreto Presidencial de número 6.755 em 09 de janeiro de 2009, tem como finalidade *organizar* a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. A criação de uma política de formação de professores, reivindicação antiga dos movimentos sociais e acadêmicos pela formação de professores, passou a vigorar no país em um momento de decisões fundamentais tanto no que diz respeito à estruturação do lócus de formação como na definição dos currículos dos cursos.

Mesmo que instituída por decreto presidencial, a nosso ver, o país avança quando tenta formular uma política global de formação, procurando diminuir as desigualdades hoje existentes no campo da formação de professores (predomínio da rede privada e número excessivo de cursos à distância) a partir do estabelecimento, dentre outros, dos seguintes princípios: I. O reconhecimento da formação de professores como um compromisso público de Estado para assegurar o direito a uma educação de qualidade através de regime de colaboração entre a união, estados e municípios, revertendo para a federação a obrigatoriedade de financiar essa formação em instituições públicas; II. O estabelecimento da modalidade preferencial de formação; III. E, ao intitular o documento como política nacional para a formação dos profissionais do magistério e não como formação dos professores, o texto do decreto também apresenta ao país o difícil desafio de superar a noção da docência como mero "ofício" pela noção de "profissão".

Sabemos das dificuldades de efetivação desses princípios no atual cenário nacional. Em primeiro lugar, porque a oferta de cursos na modalidade presencial das instituições públicas é insuficiente e qualquer tentativa de sua ampliação sobrecarregará ainda mais os docentes de ensino superior, contribuindo para o estabelecimento de uma nova reconfiguração mercadológica de seu trabalho através do pagamento de bolsas. Em segundo lugar, como o

ensino superior tornou-se um negócio fértil para a rede privada de ensino que retém o maior número de vagas dos cursos de licenciaturas, essa não se conformará em permanecer de fora dos financiamentos prometidos à formação dos professores. Por último, porque não é possível a implantação de uma política sem um Sistema Nacional de Educação que articule todas as ações de Estado (municípios, estados e união) de forma coerente e coesa, contemplando todos os aspectos relativos à educação.

Este texto busca situar a formação de professores nesse novo momento e problematiza como o modelo de financeirização da formação, tem conduzido as universidades públicas a uma situação de executoras de políticas em detrimento de sua condição de agente teórico/científica e crítica/transformadora da realidade, atrelando o trabalho docente do ensino superior apenas ao ensino.

Dividimos esse debate em duas partes. Na primeira delas, em linhas gerais, apresentamos como esse movimento está atrelado às reformas educacionais de ajustes aos padrões internacionais, destacando os principais eixos dessa reforma no que diz respeito à formação de professores.

Na segunda parte, analisaremos o que consideramos como os quatro pilares fundamentais da atual Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério (Decreto 6.755/09), buscando identificar quais as implicações dessa política e do seu mecanismo de financeirização para as universidades públicas brasileiras.

Sabemos dos limites que essa discussão impõe. Principalmente porque se trata de um tema recente do qual ainda há mais inferências do que certezas históricas e políticas. Entretanto, analisando o rumo tomado pela formação de professores nos últimos 14 anos no Brasil, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), já é possível vislumbrar o impacto de tal Política não só sobre a organização da formação de professores nas universidades, bem como na própria organização do trabalho do docente do ensino superior com ela envolvida.

1 A política de formação dos profissionais do magistério

Discutir a política de formação de professores hoje no Brasil implica, necessariamente, trazer à tona dois projetos que se entrelaçam de forma antagônica na realidade atual. São eles: o projeto sócio-histórico defendido pelos movimentos dos educadores que, na sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais de educação, lutam por igualdade de condições dessa formação e o projeto capitalista que vê na formação de professores importância estratégica para a consolidação das reformas educativas que, nessa perspectiva, são fundamentais para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas.

No Brasil, observamos atônitos ao fortalecimento do último projeto. Esse fortalecimento se dá, principalmente, através da implantação de documentos regulamentadores dos cursos para formação de educadores, que, logo à primeira vista, denunciam sua proximidade das determinações de organismos internacionais, que impõem seus fins e objetivos, tornando a educação brasileira mais adequada à reestruturação produtiva em curso.

Em relação especificamente à formação de professores em nível superior para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, essa exigência tomou um caráter de dubiedade quando no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases ficou mantida a formação em nível médio. Essa dubiedade (a "universitarização" como ideal e a real falta de condições objetivas de sua efetivação no país), porém, não é recente e esteve presente tanto na legislação brasileira quanto nos discursos dos intelectuais desde a década de 1930 (a exceção do Manifesto dos Pioneiros e da Reforma Teixeira) e, nos dias atuais, retorna como fato.

Atribuímos o retorno, nos dias atuais, do ideal da formação em nível superior vinculado à idéia de que a competência se adquire pela melhor e contínua formação, à pressão do Banco Mundial e outros organismos internacionais, propagadores do modelo capitalista, para que o Brasil e ou países em desenvolvimento se ajuste às novas políticas econômicas mundiais.

Nessa lógica, a educação tornou-se um poderoso instrumento para atingir esse fim. Isso porque, dentre outras formas, a educação permite uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados, com o objetivo de alinhá-los à nova ordem econômica, política e social. Essa intervenção aparece na determinação de metas que os países devam atingir. As reformas educacionais, portanto, a partir da década de 1980, partiram dos mesmos princípios: a saber, das mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo mais eficiência e produtividade a fim de que o trabalhador se adapte às exigências do mercado.

A formação de professores entrou, então, como um componente fundamental para que o aperfeiçoamento educacional se efetive e favoreça o desenvolvimento econômico.

Segundo Maués (2003), cinco seriam as principais linhas de reforma na formação de professores para o ajustamento da mesma à agenda internacional: (a) a universitarização/profissionalização, (b) a ênfase na formação prática/validação das experiências, (c) a formação para a competência, (d) a formação continuada e (e) a educação à distância. Para a autora, como não são deixados de lado os aspectos políticos e econômicos que influenciam diretamente as escolhas e decisões em educação, é preciso estar atento ao fato de que existe uma relação entre as escolhas teóricas de abordagem das linhas de reforma acima citadas e o grau de autonomia do Estado.

Essas linhas, como partes de um conjunto maior, mantêm entre si uma coerência que as reforçam e justificam. Fazem parte, portanto, de um projeto de educação coerente a um projeto

de sociedade maior, cuja hegemonia ideológica é posta como única solução possível à superação da, provável, crise atual de falta de qualidade na educação, de forma geral, e na formação de professores, em específico.

A implementação no Brasil das linhas da reforma educacional na formação de professores tem-se confrontado, porém, com as contradições presentes no contexto nacional. Dados divulgados nos últimos anos têm demonstrado que a situação quanto à formação inicial em nível superior dos docentes em exercício e quanto à ocupação das funções docentes hoje no país estão muito longe de serem resolvidas à semelhança dos padrões estabelecidos pelos países desenvolvidos. O Brasil enfrenta problemas sérios quanto à formação docente, mas enfrenta problemas maiores quanto à entrada e à permanência dos docentes na profissão do magistério. E essa é a grande contradição a ser enfrentada hoje pelas reformas educacionais implantadas no país: alcançar patamares internacionais em um contexto de defasagem histórica quanto à prioridade de investimentos nas condições mínimas de funcionamento da educação nacional.

Diante dessa situação, nos perguntamos se a Política Nacional de Formação instituída pelo Decreto 6.755/09 é mesmo uma ação política para tentar "corrigir" a dívida histórica com a educação e seus agentes ou não passa de mais uma estratégia de governo para incluir o país no movimento internacional de "atrair" mais pessoas dispostas a se tornarem professores.

Buscaremos a seguir levantar alguns argumentos sobre a Política Nacional de Formação, a partir dos quatro pilares básicos sobre os quais ela se estrutura: (1) A *expansão* com qualidade através da formação em universidades públicas; (2) o *financiamento público* e a gratuidade através do regime de colaboração; (3) a *qualificação* da formação em sintonia com as escolas públicas; (4) a *discussão coletiva* a partir da criação dos fóruns estaduais.

Discutiremos cada um desses pilares, observando a linha histórica de sua construção, os seus avanços em relação ao cenário atual e os seus principais paradoxos para a formação dos professores.

2 O decreto 6.755/09 em ação

Como já vimos, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Lei 9394/96), a formação de professores no Brasil em nível superior passou a ser considerada como necessária, principalmente nas redes públicas de ensino da educação básica, que passaram a demandar a formação de seus docentes.

Atentos à essa nova demanda, as instituições de ensino superior criaram cursos de formação que funcionaram dentro e fora das sedes das instituições, elevando progressivamente os índices de professores graduados.

O aumento dos cursos se deu, basicamente, em duas direções: nas instituições privadas, com destaque à oferta de cursos à distância e nas instituições públicas, a partir da criação de programas especiais, de caráter provisório e emergencial, de formação em serviço que funcionam, via de regra, vinculados à reitoria e não à estrutura administrativo/pedagógica das instituições (departamentos e colegiados) e financiados por verbas dos municípios ou dos estados brasileiros (integral ou parcialmente).

Os dados de crescimento dos cursos presenciais de Pedagogia e Normal Superior em todo o país demonstram o que estava acontecendo. No início do século, por exemplo, em apenas três anos (2000 a 2003) o número de cursos de Pedagogia quase dobrou, e o do curso Normal Superior chegou a mais de 2.000%. Quanto aos cursos a distância, das matrículas de 2006, nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, 76,4% estavam vinculadas a instituições privadas e 23,6%, a instituições federais e estaduais. Tais dados podem significar que esses cursos de formação de professores se tornaram uma área de disputa de mercado, na qual se travou uma concorrência entre a educação a distância e a educação presencial, principalmente na formação em serviço dos professores.

Poderíamos afirmar que o desequilíbrio que se manifesta na educação superior para a formação de professores em termos de participação pública e privada foi provocado, principalmente, pela omissão do Estado na regulamentação, tanto da participação das instituições privadas, quanto da criação da Educação a Distância (EAD), tornando a educação superior no Brasil um produto comercializado, de rápido e fácil consumo.

A tentativa de cumprimento das metas estabelecidas no PNE (Plano Nacional de Educação 2001/2011) quanto à formação de professores evidenciaram as maiores contradições nesse campo existentes no país.

Dados sobre o número de funções docentes sem preenchimento, sobre a quantidade de professores em exercício sem a formação adequada para o exercício da profissão, sobre o percentual crescente de jovens da classe popular nos cursos de licenciaturas, sobre a ausência dos melhores alunos do ensino médio na carreira do magistério e a falta de identidade com a profissão dos alunos das licenciaturas revelaram que os problemas relativos à profissão docente, até então pouco divulgados, eram apenas a ponta de um grande *iceberg* resultado de anos de descaso para com a educação e a escola pública brasileira.

A seguir veremos como o Decreto prevê a organização da formação de professores no país na perspectiva de superação desses problemas, tomando como eixo de discussão os que consideramos com os seus quatro princípios básicos.

2.1 A expansão com qualidade através da formação em universidades públicas

O Decreto 6.755/09 (BRASIL, 2009) prevê a organização da demanda pela formação em nível superior dos professores atribuindo a responsabilidade de oferta de cursos apenas às universidades públicas e dando preferência a sua operacionalização através de cursos presenciais e não a distância. Essa medida pressupõe que as universidades públicas, a partir de seu princípio de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e de sua histórica trajetória de formação de professores, garantam aos cursos de formação dos profissionais do magistério a qualidade necessária a partir da articulação teoria e prática fundada nos conhecimentos científicos e didáticos.

Para organizar a relação entre a demanda e a oferta de cursos, o decreto incumbe à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES como o setor responsável pelo fomento a programas de formação inicial e também continuada de professores.

A atribuição da CAPES na "organização" da formação inicial de professores da educação básica se dá em três dimensões: (1º) na adesão ao Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação pelas Secretarias Estaduais de Educação; (2º) na formalização da participação das instituições públicas de ensino superior no Plano Nacional através de Termo de Adesão; (3º) e no repasse de recursos (CAPES e FNDE) através de bolsas, custeio de despesas das instituições envolvidas e, no caso da educação à distância, o apóio técnico aos pólos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil - UAB (BRASIL, 2009).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), criado pela Portaria Normativa n. 9 do MEC três meses após a promulgação do Decreto 6.755, em parceria com as secretarias estaduais, municipais e as universidades públicas, prevê organizar as demandas e ofertas dos cursos de formação inicial e continuada do país até o ano de 2014, tendo como meta alcançar os 600 mil professores das redes públicas que não têm formação adequada. Conta com a previsão de uma verba de 1 bilhão de reais por ano e as universidades formadoras também receberão uma injeção extra de recursos na ordem de 700 milhões até 2011, e 1,9 bilhão até 2014.

O Plano prevê o envolvimento de 150 instituições de ensino superior (federais, estaduais, municipais, comunitárias e confessionais) nos 25 estados brasileiros que aderiram à etapa de formação inicial.

A oferta de cursos (presenciais e a distância) abrange: (1) cursos regulares já existentes de primeira licenciatura, na modalidade presencial; (2) cursos regulares existentes de primeira

licenciatura à distância; (3) cursos especiais emergenciais de primeira licenciatura; (3) cursos presenciais especiais de segunda licenciatura[37] e (4) cursos especiais de formação pedagógica. Todos eles oferecidos a docentes em exercício.

Para colocar em prática o Plano, o Ministério da Educação mantém um sistema eletrônico com vistas a reunir e gerenciar a participação nos cursos. Denominado "Plataforma Paulo Freire", esse sistema, ao mesmo tempo em que controla a demanda pelos diferentes cursos de licenciatura, de Pedagogia e de pós-graduação *lato sensu*, informa às Secretarias e as Universidades das necessidades de oferta de vagas.

Após o primeiro ano de funcionamento, o que vimos acontecer na operacionalização dessa política, através do Plano Nacional de Formação, foi uma pseudo-autonomia crescente do instrumento Plataforma Paulo Freire nas definições de oferta dos cursos no interior das instituições e ensino superior. As propostas de criação de cursos têm chegado às plenárias dos departamentos, ou das faculdades de educação, como uma demanda certa e, portanto, naturalizando a oferta de novos cursos que, fugindo das estruturas acadêmicas e burocráticas das universidades, colocam muitas vezes a definição do perfil curricular dos cursos sob o controle e organização das reitorias, portanto, distante do debate acadêmico e político que sempre fundamentaram a criação de cursos nas universidades públicas.

A autonomia das universidades começa a ser posta em "xeque" não pelas reformas externas, mas pelo próprio posicionamento do seguimento dos docentes das instituições que acabam por desprezar as estruturas democráticas das universidades, seus debates e conquistas históricas, em favor de uma provável agilização das decisões.

Diante disso e das condições de formação dos professores que chegam a essas instituições através do Plano Nacional, questionamos sobre a efetivação da expansão com a qualidade anunciada pelo Decreto 6.577/2009: será possível às universidades públicas garantirem a qualidade de formação mesmo desatrelando-a de seu tripé ensino/pesquisa/extensão, conservando nos projetos as características do pragmatismo e desrespeitando a sua estrutura administrativa em um claro processo de infantilização cívica dos processos democráticos?

Não é possível ainda uma resposta a essa questão, mas faz-se necessário a vigilância política atenta e a crítica acadêmica sob o risco de nos perdermos historicamente.

2.2 O financiamento dos cursos de formação

[37] Professores que atuam a, pelo menos, três anos em área distinta de sua formação básica. Duração de 800 a 1200 horas. Resolução CNE/CP Nº 1, de 11 de fevereiro de 2009.

A partir da compreensão da obrigatoriedade da formação em nível superior pós LDB, a necessidade de graduar os seus docentes exigiu das prefeituras municipais e dos governos estaduais financiarem a formação em serviço desses profissionais estabelecendo convênios com as universidades públicas através de cursos e programas especiais ou com as instituições privadas assumindo parte do pagamento das mensalidades para que os professores usufruíssem de "descontos".

Em relação aos convênios estabelecidos com as instituições públicas de ensino superior, as prefeituras municipais arcaram, nos últimos anos, com as despesas referentes ao material de consumo, à montagem ou complementação da biblioteca, ao pagamento de funcionários; e, em alguns casos, com a alimentação, o transporte e a hospedagem dos docentes do ensino superior. Além disso, repassaram verbas para as instituições e, no caso das públicas, para as fundações de apoio, para o pagamento dos *pro labores* dos professores, coordenadores e outros funcionários vinculados ao curso. O dinheiro para essas despesas geralmente se originava dos 60% previsto na utilização da verba do FUNDEF/FUNDEB, inibindo, portanto, a possibilidade, durante a realização do curso, de aumento salarial dos professores da rede de ensino.

Ora, até a publicação do Decreto o que estávamos assistindo com o crescimento dos cursos de graduação para a formação de professores no Brasil, era o desequilíbrio na utilização das verbas destinadas à educação. Principalmente nos municípios de pequeno porte, cuja administração pública, por vezes, vinha utilizando como argumento para o adiamento do aumento salarial dos docentes ou da ausência de insumos para as escolas, o alto investimento dos recursos com a formação de seus professores promovida, via de regra, por setores da educação superior através de cursos ou programas especiais. Esse procedimento desencadeava também outro paradoxo. Terceirizando o trabalho do docente da educação superior, aumentavam-se os seus ganhos pessoais em detrimento do aumento salarial dos profissionais da educação básica.

Na perspectiva de assumir a formação como um compromisso público de Estado, inclusive com a destinação de recursos específicos para esse fim, o Art. 13 do Decreto prevê que as despesas correntes correrão à conta orçamentária do Ministério da Educação à CAPES e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Além dotação orçamentária, o decreto coloca nas mãos da CAPES a maior responsabilidade para gerir os recursos, controlando o seu uso pelas instituições e as prestações de conta.

Questionamos, porém, sobre essa política de financeirização da formação de professores. Se por um lado reconhecemos que era necessária a intervenção da união quanto à disparidade de se custear com verbas da educação básica a educação superior, através dos inúmeros programas de formação de professores em franco crescimento pelo país, também não podemos deixar de analisar as contradições suscitadas pela maneira escolhida para realizar esse financiamento.

A primeira delas diz respeito à participação da CAPES. Segundo o parágrafo II do artigo 3º da Resolução FNDE/CD n. 44 de 14 de agosto de 2009, caberá à CAPES aprovar, orientar e prestar assistência na execução dos Planos Estratégicos de formação das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) bem como analisar, aprovar e financiar os Planos de Trabalho das IPES e emitir pareceres sobre os aspectos técnicos-pedagógicos e de desempenho das IPES através de um sistema de avaliação.

Manterá essa fundação os mesmos critérios de avaliação e de acompanhamento da pós-graduação para os cursos de graduação de formação dos professores? Com o andamento do Plano, a atribuição de recursos continuará sendo automática ou, caso aumente muito a demanda, não será necessária a criação de "editais" pelos quais concorrerão as instituições e os seus projetos de cursos ao financiamento? Também perguntamos se na distribuição das verbas serão consideradas as desigualdades regionais quanto às necessidades de formação dos professores ou os critérios serão semelhantes ao que já está estabelecido na política meritocrática e excludente da pós-graduação brasileira?

A segunda contradição diz respeito à organização da categoria docente. O financiamento a partir de recursos federais para o pagamento dos docentes envolvidos nos cursos desenvolvidos pelo Plano Nacional, apesar de desonerar os municípios e estados quanto ao pagamento dos docentes do ensino superior, não resolve, porém, outro problema de natureza do desempenho do trabalho do docente do ensino superior. Além de aumentar a carga horária de trabalho dos docentes envolvidos nos cursos de formação vinculados ao PARFOR, ao pagar bolsas e desatrelar essa ação de suas atividades docentes, o plano divide a categoria e desarticula a mobilização coletiva pela melhoria das condições de trabalho e de salários nas universidades.

A nosso ver, a financeirização da formação de professores, constituída à parte dos orçamentos das Universidades Públicas, acaba por se caracterizar, na melhor das hipóteses, como mais uma brecha de ganhos econômicos dissociada de um projeto institucional, afastando, portanto, as universidades públicas e os seus agentes de seus objetivos acadêmicos e sociais em função do atendimento imediato de demandas mercadológicas. Perguntamos, assim, sobre o futuro da instituição pública de ensino superior e em quê constituirá a sua diferença das instituições particulares.

2.3 A qualificação da formação em sintonia com as escolas

Outro pilar da nova Política Nacional de Formação dos Profissionais de Magistério da Educação Básica é a qualificação da formação em sintonia com as escolas públicas.

Prevê o Decreto em seu artigo 3º, incisos IV e VI, dentre os objetivos da Política, estão os de "identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; e "ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial". Apesar de não deixar de contemplar as demais redes de ensino, fica claro em todo o texto do Decreto, e posteriormente na aplicação do Plano Nacional, a sua vinculação com a educação básica pública.

Além do financiamento da formação dos professores em exercício das redes públicas de ensino, porém, para que a política de formação se concretize efetivamente em sintonia com a escola pública é necessário que considere: (1) a concepção dos cursos de formação; (2) e a introdução da formação no planejamento público de forma contínua.

Em relação à concepção dos cursos de formação, na nossa perspectiva, a aprovação do Decreto acentuou o antigo embate nacional (originado desde o início da curta história da institucionalização da formação de professores no Brasil) entre o projeto de formação prática e o projeto político de formação profissional de professores no Brasil.

No campo da prática, principalmente após a "universitarização" da formação de professores dos anos iniciais da educação fundamental no curso de Pedagogia, o velho paradoxo entre os conteúdos específicos e a formação teórico/pedagógica tomou força na definição dos currículos dos cursos.

Mesmo o Decreto explicitando como princípio o processo de formação pela articulação entre teoria e prática fundada no domínio entre os conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, o tempo destinado à execução do Plano Nacional não tem permitido às instituições discutirem o formato de seus currículos nessa perspectiva. Pelo contrário, reforçando a tendência crescente nas universidades de formação pelos conteúdos específicos em detrimento dos conteúdos de formação teórico-pedagógica, as Diretrizes Curriculares para a formação dos profissionais da educação básica, aprovadas em 2002, como vimos anteriormente, não foi modificada para atender a esse princípio, permanecendo, portanto, a noção de formação técnica em detrimento da formação teórico/prática.

Em relação à formação como um planejamento público, o que temos assistido quanto a expansão da formação em nível superior para os docentes em serviço tem sido a incapacidade das Secretarias de Educação estabelecerem um planejamento a longo prazo para a qualificação de seu corpo docente. Por exemplo, nas cidades pequenas, mesmo os docentes que optarem para cursar as licenciaturas da área onde atuam, terão turmas suficientes para preencherem suas respectivas cargas horárias de trabalho? E nas cidades de grande e de médio porte, o que irão

fazer com os docentes dos anos iniciais e da educação infantil que estão cursando outras licenciaturas que não a Pedagogia?

Como os municípios, portanto, resolverão os problemas de "desvio de função" que, certamente, serão provocados por essas situações, uma vez que as vagas para as funções docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio são, na sua maioria, da alçada do Estado e os professores terão sido concursados pelo município? Seria, portanto, de fundamental importância que o coletivo (sindicatos, secretarias de educação e universidades) estivesse discutindo a implantação de políticas públicas de educação e de formação de professores que ultrapassem as ações de governo e se constituíssem ações de Estado.

2.4 A discussão coletiva a partir da criação dos fóruns estaduais

Para instituir esse debate coletivo, prevê o Decreto que a Política Nacional cumprirá seus objetivos por meio da criação dso Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (art. 4º).

Esses Fóruns têm como objetivo formular planos estratégicos que contemplem um diagnóstico da situação da formação no estado, que defina as metas a serem alcançadas e as ações a serem desenvolvidas e estabeleça as atribuições e responsabilidades de cada participante.

Segundo o Decreto, o diagnóstico das necessidades de formação deverá se basear nos dados do censo escolar da educação básica e o planejamento de atendimento a essas necessidades deverão considerar os dados do censo da educação superior.

Para regulamentar os Fóruns, foram estabelecidas as diretrizes nacionais (Portaria MEC 883 de 16 de setembro de 2009) que tratam das atribuições, composição e funcionamento dos mesmos, nos termos do Decreto. A Portaria MEC 931 de 29 de setembro de 2009, nos termos dos documentos legais vigentes, procedeu a indicação dos representantes dos fóruns.

Segundo o Decreto, em seu artigo quarto, devem integrar os Fóruns estaduais: o Secretário de Educação do Estado; um representante do Ministério da Educação; dois representantes dos Secretários Municipais de Educação; o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado; um representante dos profissionais do magistério (CNTE); um representante do Conselho Estadual de Educação; um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação e um representante do Fórum das Licenciaturas das instituições de Educação Superior Pública (quando houver).

Por sua composição é possível perceber a participação da dimensão acadêmica restrita a apenas uma (fóruns das licenciaturas) e que é condicionada a sua existência prévia nas instituições.

Mesmo ressaltando no inciso VII do artigo segundo a importância da existência do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, garantindo unicidade nas ações e sólida base teórica e interdisciplinar, o Decreto não cria nenhum vínculo entre os projetos institucionais, o projeto municipal e o estadual de formação dos professores e restringe à formulação de ações, dando à política um caráter de estabelecimento de programa de governo. Em relação às instituições formativas o Decreto apenas se refere à condição de "promover a plena utilização da capacidade instalada das instituições públicas de educação superior".

Assim, portanto, mais uma vez questionamos a respeito dos princípios que explicitam os pilares do Decreto e de suas possibilidades em concretizar no país um novo horizonte para a formação dos profissionais do magistério da educação básica: como será possível garantirmos uma formação de professores de qualidade, vinculada à escola pública, baseada em projetos permanentes e coletivamente construídos e que não carregue o peso de ser fonte de ganhos financeiros e pessoais que desmobilizam, sem que outras dimensões também sejam alteradas? Como isso será possível sem que se assuma um projeto de educação diferente do que vem sendo traçado pelos interesses econômicos atuais? Temos nós as condições históricas de identificar as contradições para que um novo projeto de formação se constitua? São perguntas que ficarão ainda sem respostas.

Considerações finais: O papel das universidades públicas na formação de professores

A tese que defendemos nesse texto é a de que, ao aderir instantaneamente ao discurso da necessidade de formação "em massa" em nível superior dos docentes da educação básica, promovendo na última década programas especiais de formação e no último ano o PARFOR, sem, no entanto, estabelecer vínculos dessas ações com a estrutura ontológica e epistemológica das nossas instituições de ensino superior, as universidades públicas passam a ser guiadas pelo circunstancial, mantendo uma relação restrita à satisfação de necessidades mais imediatas, características de um pragmatismo alienado que não permite a produção de uma esfera mais autônoma de conhecimento.

Entretanto, sabemos que a nossa crítica não terá sentido se também não for possível uma proposta que seja afirmativa e, portanto, uma possibilidade de ação transformadora. Isto porque entendemos que as contradições existem e que nelas estão a possibilidades de superação do contexto de alienação.

As análises feitas por este texto, ao mesmo tempo em que reforça a importância da formação docente na e para a concretização do trabalho educativo, nega o modelo de formação que, tendo

como objetivo qualificar um grande número de professores em menos tempo no nível superior, mantêm a situação de dependência desses docentes não promovendo as possibilidades de ruptura com as formas de trabalho alienado e retirando aos poucos a autonomia das universidades a partir de um processo de financeirização de suas atividades e do trabalho do decente do ensino superior.

Se tomarmos a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como exemplo, poderíamos afirmar que a ausência de uma política institucional para formação de professores tem resultado em cursos de licenciatura com currículos fragmentados e sem formação pedagógica consistente; em programas especiais de formação atrelados diretamente à reitoria e sem vínculo com as instâncias de decisões da instituição, funcionando a parte através da ação direta de seus coordenadores. É possível também afirmar que não há qualquer tipo de acompanhamento e de avaliação dos cursos de formação de professores que ela vem desenvolvendo (quer os cursos regulares ou os especiais). E, por fim, analisando sob um ponto de vista mais pedagógico, não é possível observar na instituição qualquer movimento para a criação de um ambiente formador que dê conta das especificidades da formação em serviço dos professores da educação básica.

Por outro lado, se tomarmos ao pé da letra as exigências práticas que o novo cenário legal exige das universidades públicas, poderíamos afirmar que a UESB precisaria definir, de maneira coletiva, o seu projeto institucional de e para formação de professores. Não se trata, porém, da elaboração simples de programas isolados do seu contexto de produção e da tradição acadêmica, mas, principalmente da construção de uma política interna de formação de professores em harmonia com as necessidades da educação regional e brasileira. Política essa que contemple não só as necessidades imediatas de certificação dos docentes da educação básica, mas que contemple uma proposta transformadora para a educação da região. A construção dessa política pode ser, a princípio, conduzida pelos fóruns ampliados de discussão, nos quais as suas experiências de formação possam ser socializadas e debatidas publicamente, sujeitando-se ao crivo da comunidade regional.

Do poder público deve-se exigir a garantia da autonomia da universidade para a definição dessa sua política e das propostas de formação de professores. É preciso, portanto, discutir com a universidade, e não à revelia dela, os seus projetos de formação de professores e as propostas de governo buscando, se não a coesão, pelo menos a compreensão de idéias e respeitando o papel de cada um no que diz respeito à formação inicial e formação continuada.

Esses desafios exigem de nós, docentes do ensino superior, enquanto lutamos coletivamente por uma política revolucionária de formação de professores, encontrarmos respostas para a nossa

prática pedagógica, de maneira a que as possibilidades possam ir se efetivando no interior dos cursos onde atuamos.

Não queremos parecer ingênuos, sabemos dos limites de ações isoladas. Compreendemos, também, que a adoção política das propostas acima formuladas passa por um processo de convencimento no que diz respeito à compreensão da relação entre as diretrizes internacionais para a educação, a tentativa de controlo que isola a escola dos problemas que afetam a sociedade, contrapondo os interesses individuais aos sociais, e o projeto hegemônico atual de forma dos professores da educação básica. Mas esse não é um desafio simples, dadas as visíveis condições de trabalho do docente do ensino superior que, segundo Ball (2005), tem-se reduzido à obediência às regras geradas de maneira exógena e à satisfação de julgamentos fixos e impostos a partir de fora, o qual Laughlin (1991 citado por Ball, 2005) denomina por profissional colonizado.

Ficam, então, postos esses desafios para aqueles que ainda acreditam na autonomia da universidade e nas possibilidades transformadoras do ato educativo.

Referências

BALL, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. V. 35, n. 126, p. 539-564.

BRASIL (2009) *Decreto 6.755 de 19 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério e regulamenta a ação da CAPES. Brasília.

_____ (1999). Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Aprecia o referencial para a formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. *Parecer número 04 de 04 de abril de 1999*. Relatora Conselheira Edla de Araújo Lira Soares. Brasília.

_____ (2002). *Resolução CNE/CP 01 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior. Brasilia.

_____ (2011). *Lei número 10.172 de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001/2011) e dá outras providências. Brasília.

_____ (1996). *Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.

MAUÉS, O. C. (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*. n. 118, p. 89-118.

10.21.

Título:

Educação e imprensa: o movimento docente projetado pela “folha de São Paulo” no período de abertura política no Brasil - história e perspectivas

Autor/a (es/as):

Mozzer, Geisa Nunes de Souza [Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás]

Paula, Paulo Winícius Teixeira de [Universidade Federal de Goiás]

Resumo:

A presente pesquisa teve como principal objetivo analisar como foi projetado, pela imprensa, o movimento docente no período de abertura política do governo militar, bem como seus desdobramentos nos dias atuais. Este período foi inaugurado pelo presidente general Ernesto Geisel a partir do ano de 1974, porém tomou força no final da década de 1970. Foi realizado um estudo contextual da história do jornal ´´Folha de São Paulo´´, o único que, na época, dedicava diariamente um espaço para a educação; e do período de abertura política no Brasil. A pesquisa foi desenvolvida a partir da leitura e fichamento da sessão diária sobre Educação veiculada pelo jornal “Folha de São Paulo”, no período de abertura política do regime militar – entre 1978 e 1980. Como resultado desta pesquisa, enfocou-se dois fatores que permearam o movimento docente da época. O primeiro, entendido como conjuntural, diz respeito às demandas dos docentes por políticas públicas e reivindicava estritamente a reposição salarial e a aprovação de um plano de cargos e salários dos professores – Estatuto do Magistério, tais anseios demonstram um pouco do horizonte de expectativa e das experiências acerca da docência no ensino superior. O segundo, entendido como mais substancial, pois vinculava, além de causas docentes especificas (reposição salarial, melhores condições de trabalho, verbas para educação, dentre outras), reivindicações mais amplas e comuns a outros setores da sociedade como, luta pela anistia ampla, geral e irrestrita, reintegração dos professores aposentados e cassados nas universidades e volta ao Estado de Direito. Após ter uma visão mais ampla do nosso passado recente, buscou-se traçar um paralelo do movimento docente atual e perspectivas para o futuro. O presente trabalho se relaciona com a área de “Políticas Públicas e Docência no Ensino Superior” ao problematizar a ação organizada do movimento docente brasileiro, e suas

demandas frente ao Estado, por políticas públicas que privilegiassem um maior investimento na educação e no ensino, um novo modelo de democracia e organização interna das universidades e por um Estado de Direito que contemplasse a maioria da sociedade.A pertinência desse trabalho está em somar-se ao conjunto de produções acadêmicas que tratam dos objetivos do movimento docente e a pertinência e atualidade da organização dos educadores como método privilegiado de alcançar melhores condições para a prática docente e por políticas públicas que contemplem a categoria.

Palavras-chave:

Movimento docente; políticas públicas; imprensa; universidade; educação.

1. Introdução

A escolha da imprensa, como principal fonte dos dados para esta pesquisa, levou em conta o papel que ela desempenha como informadora e, mais do que isso, formadora da opinião pública. É importante observar como um jornal - sobretudo num momento de abertura política - joga um jogo contraditório na medida em que por um lado deixa de ser uma mera sucursal da imprensa oficial, mas, ao mesmo tempo, divulga a versão oficial. Por outro lado, é levado a abrir espaços para um determinado tipo de leitor, não necessariamente no interesse deste, mas no sentido de atraí-lo, mobiliza-lo e, em última instância, formá-lo.

Esta pesquisa tomou "A Folha de S. Paulo" como fonte básica de informação por duas razões: primeiro, trata-se de um jornal diário de grande circulação nacional[38]; segundo, era o único jornal no País que dedicava diariamente um espaço para a educação, o que permitia acompanhar a evolução e os desdobramentos de um determinado evento educacional. Em razão desta escolha, é necessário fazer algumas colocações sobre "A Folha de S. Paulo", tomando apenas alguns momentos de sua história que interessam este trabalho.

A Folha definia, na época, a sua posição como liberal e democrática que se distanciava tanto da liberal-oligárquica como da populista - e elegia como leitorado predileto, porém não exclusivo, a classe média. Boris Casoi declarou, quando era editor-responsável, que “a "Folha" é o grande jornal da classe média, fala por ela e defende seus direitos, mas que atinge, também, franjas do operariado e procura abrigar a visão do empresariado lúcido, moderno e democrático. A classe média constitui o núcleo difusor de ideologias, o ponto médio do aspirado regime democrático,

[38] Em 1991, a ‘Folha de S. Paulo’ era o jornal mais lido pelos brasileiros, com 120.560.658 exemplares vendidos, entre janeiro e novembro de 1990. Seguido de ‘O Globo’, com 94.862.107 exemplares. Os dados foram fornecidos pela própria ‘Folha’, em sua edição de 19 de janeiro de 1991.

o divisor de águas, o centro de gravidade da 'nova sociedade civil'. Daí seu pendor, por um lado, para críticas anti-oligárquicas e, por outro, anti-populistas" (Mota e Capelato, 1981, p.193).

A preocupação da "Folha" com a formação da opinião pública, assim expressa: "um jornal é por excelência, um órgão formador de opinião pública. Sua força se mede pela capacidade que ele tem de intervir no debate público e, apoiado em fatos e dados exatos e comprovados, mudar convicções e hábitos, influir no rumo das instituições. Assim como o jornal forma a opinião pública, ele é formado por ela, que tem meios para influenciá-lo e pressioná-lo" (Mota e Capelato, 1981, p. 234). Para a "Folha", a opinião pública não é o conjunto da sociedade, mas sim os setores que interferem ativamente nos movimentos sociais, econômicos, culturais e políticos para conservar ou mudar seus rumos.

Em 1974, com a "distensão" de Geisel, o jornal inicia uma nova fase. A 'Folha' "pressentira a 'abertura', mesmo antes de Geisel assumir o Governo, e jogaria nela forte cartada, da mesma forma que em 1979 e em 1980 adotaria a tese da Constituinte, da negociação e da necessidade de rotatividade e legitimidade de poder"[39]. Pela primeira vez, em edital, (16.01.74), a 'Folha' tratará os acontecimentos que redundaram no golpe de 31 de março de 1964, como "Movimento" e não como "Revolução", como o fizera até aquela data. Com as eleições de 1974, as oposições ganharam um forte alento, mudando a qualidade do processo político. Com isso, a 'Folha' deslocaria sua ética governista, começando a aprimorar-se como um órgão importante na abertura e consolidação de um espaço político-doutrinário crítico.

A 'Folha' expressa assim, sua posição face à abertura: "a transição não se fará sem o debate aberto e contraditório dos seus eventuais caminhos. Ela refletiu atitudes idênticas às que são indispensáveis ao jornalismo democrático: tolerância e humildade. Os passos já dados no sentido da abertura são visíveis, tanto do lado do Governo, como da sociedade em geral. O País caminha e isso coloca para a imprensa o grande desafio de acompanhá-lo, no ritmo desejado, no rumo da democracia".[40]

Dentro do contexto da abertura política, a 'Folha' passa a funcionar como uma espécie de termômetro das oscilações políticas e tensões sociais, assumindo uma posição mais crítica em relação ao regime e abrindo os passos para os anseios e lutas dos diversos setores da sociedade civil em prol da redemocratização do País, da volta ao Estado de Direito. No bojo desta conjuntura, situa-se o movimento docente que mereceu uma ampla cobertura da 'Folha' nos anos 78 e 79, que foi tomado como tema desta pesquisa. Após o levantamento de todos os eventos

[39] Folha de São Paulo. Manual Geral da Redação. São Paulo, Ed. Folha de São Paulo, 1987. p. 31.

[40] Essas informações também foram retiradas do Manual Geral da Redação do jornal "Folha de S. Paulo", 1987, p.34.

educacionais, noticiados pela 'Folha' no período e a confecção de uma tabela de frequência, constatou-se que o tema contemplado com maior número de ocorrência foi o movimento docente (413 vezes).

2. Movimento docente

O movimento docente - entendido como o processo de mobilização, luta e organização dos professores em associações e entidades em vista de determinadas ações e objetivos - foi o tema que recebeu a mais ampla cobertura pela seção de educação da "Folha de S. Paulo" no período de 1978-80, sendo noticiado 413 vezes. Em torno de 70% destas ocorrências referem-se aos professores do Ensino Médio, tanto público como particular e 30% dizem respeito aos professores do ensino superior público e privado. Sob os quais vamos nos deter neste artigo.

2.1 O Movimento Docente se Organiza

A organização do movimento docente deve ser tomada, não de forma estética sob ponto de vista formal, estatutário, mas no fluxo das bases relacionadas com as demais entidades representativas. O início do período analisado, agosto de 1978, coincide com um período de greves generalizadas, por quase todos os estados, entre os professores do Ensino Médio. As informações sobre a organização dos docentes, sobre as relações entre as bases e suas entidades, serão tomadas no calor da luta e dos fatos, noticiados pela "Folha de S. Paulo".

Os docentes do ensino superior, que até então não possuíam uma entidade representativa em nível nacional, criam, por ocasião da 31ª Reunião da SBPC (16.07.1979), uma Comissão Coordenadora Nacional de Docentes Universitários; 30 entidades de professores estavam presentes na reunião. Esta Comissão deu origem à Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), entidade máxima que congrega, até os dias atuais, as diversas associações de docentes universitários.

As Associações de Docentes do Ensino Superior apresentam-se mais coesas, sem as querelas características de suas congêneres do ensino médio. Além das associações existentes, outras vão sendo criadas neste período (09.11.78), como a Associação dos Professores da PUC de Campinas (APROPUCC); os docentes acreditam ser esta a única saída viável para enfrentarem os problemas do campus, além de congregar os professores em um órgão representativo.

2.2 - O Movimento Docente vai à luta: aliados e adversários.

A organização do movimento docente e suas reivindicações não podem ser vistas separadamente, tampouco podem ser entendidas de forma sequencial, ou seja, primeiro dar-se-ia a organização após as lutas e reivindicações; não se dá organização no vácuo, como também não se pode empunhar bandeiras sem um mínimo de coesão. Pode-se considerar a organização/reivindicação como dois momentos que se desafiam e se auto-fecundam no interior de um mesmo processo.

Se o processo de organização do movimento docente do ensino médio foi permeado por convergências e dissensões, por uniões e divisões, por tentativas de cristalização e por buscas de alternativas, cabe agora, indagar que bandeiras serviram de sustentação em suas lutas e na priorização e encaminhamento de suas reivindicações.

A primeira notícia, veiculada pela "Folha de S. Paulo", em sua seção de educação, foi sobre a greve dos professores do ensino médio da rede estadual e municipal de São Paulo que reivindicavam uma reposição salarial de 27%, assim como a aprovação do Estatuto do Magistério. Todo o período analisado - agosto de 1978 a dezembro de 1979 - foi perpassado por greves intermitentes do magistério do ensino médio em quase todos os estados da Federação, mormente nos principais, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia, Paraná, Pernambuco, Goiás, Distrito Federal; greves essas que se estendiam por dias, semanas, passando de mês em alguns estados como São Paulo e Minas Gerais, quando os professores ficaram paralisados por 37 dias em 1979. Se for juntado o período que antecede à greve (preparação) ao de paralisação, mais o período posterior de cobrança dos compromissos assumidos e não cumpridos pelas autoridades governamentais, o assunto greve esteve presente nos 413 eventos noticiados pela "Folha de S. Paulo" sobre o movimento docente, ou seja, a greve foi notícia diária no período de 1978-80.

Como foram possíveis tantas greves? Por que a imprensa deu tanta cobertura? O que reivindicava o movimento docente e que bandeiras defendiam? Qual a posição do Estado e da sociedade civil? Essas são algumas questões que este trabalho pretende elucidar ou, ao menos, explicitar.

Como já foi mencionado, o período de abertura política que se pretende analisar a partir dos fatos divulgados pela "Folha de S. Paulo", inaugura-se com a greve do professorado paulista da rede oficial do ensino médio, reivindicando uma reposição salarial de 27% e a implantação do Estatuto do Magistério. Já em seu primeiro dia, a greve provocou uma tomada de posição dos mais variados setores, esboçando-se a definição de blocos pró e contra a paralisação.

Alunos começam a aderir ao movimento através de carta aberta de solidariedade. Os apoios foram chegando das Associações de Docentes da UNICAMP, USP, PUC-Campinas, UNESP, FGV, UNIMEP, UFMG, da Cúria Metropolitana de Campinas, dos professores da rede

particular de ensino de Campinas, do DCE/USP, dos Metalúrgicos de Oposição de Osasco, do Sindicato dos Metalúrgicos de Santo André, da Associação dos Servidores dos Hospitais das Clínicas, do Centro Acadêmico 11 de agosto, da Oposição Metalúrgica de São Paulo, da Oposição Sindical de São Caetano, do Sindicato dos Bancários de São Paulo, do Centro de Estudos Afonso Taunay, da Convergência Socialista, da Sociedade Brasil-Mulher, da UEE-São Paulo e do professor Francisco Weffort. Políticos também manifestaram seu apoio às manifestações dos professores, através de depoimentos contundentes.

Apoio por um lado, desaprovação por outro, a correlação de forças vai definindo-se. O Conselho Estadual de Educação declara: "A greve nunca será o caminho; quem não pode ser sacrificado é o aluno, cuja educação deve sobre pairar a qualquer contingência" (30.08.1978). O Ministro do Trabalho, Arnaldo Prieto, lembra que "a greve de funcionários públicos é proibida por lei, pela Constituição". Percebe-se que, do ponto de vista das autoridades governamentais, a greve constitui-se num *tabu*. As ameaças não se apoiam apenas na legislação, mas também na repressão. Em Sorocaba, os professores denunciam que receberam dois telefonemas ameaçadores do DEOPS. Em várias cidades paulistas, diretores recorreram a forças policiais para deter o movimento; delegados de polícia vão às escolas, anotando o nome dos professores em greve (30.08.1978).

Se o movimento dos professores do ensino médio estava absorvido pela greve e por questões de subsistência, já os professores do ensino superior combatiam em outras frentes. A ADUSP, juntamente com a SBPC repudia a declaração do presidente do CNPq, José Dion de Mello Teles, por minimizar os prejuízos acarretados com o afastamento e por colocar em dúvida a utilidade de um eventual retorno dos cientistas brasileiros arbitrariamente removidos de suas funções por força dos atos institucionais (06.09.78). O Senador Franco Montoro (MDB - SP) faz coro, solicitando ao Presidente da República "a rápida integração nas tarefas de ensino e pesquisa, dos cientistas alcançados pelos atos de exceção". Continua "os alegados e hipotéticos riscos à segurança nacional da presença de cientistas como José Lopes, Alberto Carvalho da Silva, Isaías Raw, entre outros foram de muito superados pelo inestimável prejuízo de impedi-los de retornar ao País" (07.09.1978).

Um evento de grande repercussão, sobretudo no meio acadêmico, foi o lançamento pela ADUSP, em 19 de dezembro de 1978, do "Livro Negro da USP - 1964 a 1978 - Quatorze Anos de Declarações, Pressões e Perseguições". O livro historia o processo de controlo político e ideológico - que se iniciou na gestão do professor Gama e Silva, como reitor da USP - com a prática do "dedo-duro", das perseguições e repressões, após 1964. Em 25 de abril de 1969, o então presidente Costa e Silva decretou a aposentadoria de 44 professores, sendo três da USP; quatro dias depois, um novo decreto aposenta mais 23 professores da USP. Ao comentar o

lançamento do livro, o professor Modesto Carvalhosa, presidente da ADUSP, afirma que a "Universidade anda à direita do regime, sendo talvez um reduto, um dos últimos focos do autoritarismo que resistem aos eventos de democratização do Brasil". Ele denuncia a "estrutura invisível dominada por uma burocracia toda poderosa". O livro constitui parte de uma campanha pela reintegração na vida acadêmica, de professores compulsoriamente afastados entre 1964 e 1978.

Em Minas Gerais, o reitor da UFMG, Celso de Vasconcelos Pinheiro, defendeu o retorno às universidades de todos os professores cassados pelos atos de exceção. No referido estado, 19 mestres foram excluídos da Universidade e proibidos de trabalharem em qualquer instituição subvencionada pelo governo. No entanto, poucos dos aposentados estão dispostos a voltar; quase todos os professores cassados passaram por duras dificuldades econômicas e emocionais. Havia um estigma de perseguidos pelo regime, o que lhes impedia de conseguirem uma atividade remunerada fora da universidade. "A Folha de S. Paulo" (26.01.1979) relata o depoimento de alguns professores cassados. O professor Amilcar Vianna Martins (71 anos) - uma autoridade mundial em doenças tropicais - afirmou orgulhar-se de haver sido cassado. "A punição faz parte do meu currículo e enriquece a minha biografia". Ele não pensa em voltar à cátedra, mas não abandonará as atividades científicas. Para o professor Pedro Parafita Bessa, "a Universidade está vazia; a instituição perdeu o seu sentido crítico e indagador". Lourival Vilela Vianna, ex-diretor da Faculdade de Direito da UFMG, enfatiza: "A anistia aos punidos pelo instrumento revogado é a primeira exigência para a pacificação geral do País. O professor e ex-deputado Edgard de Godoy da Matta Machado diz que só retorna à universidade depois do restabelecimento pleno do regime democrático. No mesmo sentido vai o depoimento do professor Tarcísio Ferreira: "Só voltarei se dispuser de plena liberdade, pois, ou me dão liberdade, ou me aposentam outra vez, compromissos subalternos eu não assumo". Eder Simões era professor secundário e, segundo o seu depoimento, "todas as instituições públicas e privadas fecharam-lhe as portas, após a sua aposentadoria".

Por ocasião de sua recondução à UFMG (02.04.79), quando recebe o título de Professor Emérito, o professor Amilcar Vianna Martins diz, em seu discurso, que "a punição aplicada a professores e cientistas é profundamente injusta e diabolicamente cruel e que ela é total e perpétua". Além disso, perguntou: "Não seriam esses homens úteis ao Brasil, como o são a outros países? Ou será que a Revolução, com sua congênere francesa, não precisa de sábios?". Amilcar Vianna afirma não saber o motivo de sua cassação: "Nunca fui omisso, corrupto ou subversivo. Nunca fiz propaganda de quaisquer ideias políticas, nem pratiquei atos que levemente pusessem em risco a Segurança Nacional". Segundo ele, sempre se bateu pela melhoria das condições de vida das populações periféricas das cidades; "seria por isso que fui atingido pelos raios vingativos do Júpiter Revolucionário?".

Em julho de 1979, a Associação dos Docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ADUFRJ) organiza uma manifestação de desagravo aos 37 professores da UFRJ, cassados pelo AI-1 e AI-5, reivindicando em ato público sua efetiva reintegração, com plenos direitos e com ressarcimento dos prejuízos materiais causados pelo afastamento compulsório.

Em agosto de 1979 a USP reinicia seu segundo semestre com um dia de luta pela reintegração dos professores cassados. Alguns docentes cassados ministraram aulas, entre outros: Paul Singer, Jean Claude Bernardet, Alberto Carvalho da Silva, Elza Berguó, Fernando Henrique Cardoso, Thomas Maak, Mário Schenberg e José Artur Gianotti.

A crítica da Universidade e a luta pela anistia vai ganhando fôlego em 1979; É assim que a ADUSP, a APROPUC e a Associação de Docentes da Bahia promovem, no dia 17 de fevereiro de 1979, uma série de debates sobre os mecanismos internos de repressão e os mecanismos externos após o Golpe Militar de 1964. "O esvaziamento lento e gradual da autonomia universitária, pela concentração de poder no nível ministerial, é uma das "incursões autoritárias", citadas pelos professores baianos.

O poder acadêmico residual - concentrado no executivo da universidade, isto é, nas mãos dos reitores, que são nomeados pelo regime instalado no País - foi destacado como outra incursão autoritária. Face à constatação da alienação da comunidade acadêmica, foi lembrada a necessidade de conscientizar a comunidade de seus direitos e deveres, "principalmente sobre o dever de resistir" (17.02.1979).

A ADUSP acrescentou que o "peneiramento ideológico que passou e ainda passa a universidade só é possível graças à colaboração da universidade. Sua política interna se resume numa prática de competição e arranjos". Os professores foram unânimes em concluir que a democratização da universidade só adquire substância real dentro do processo de democratização da sociedade brasileira. E a APROPUC arremata: "A luta pela reintegração dos punidos na universidade deve ser compreendida como parte de uma luta mais geral pela anistia ampla, geral e irrestrita".

Percebe-se como, aos poucos, o movimento docente do ensino superior vai exorcizando a universidade a partir de dentro, através de uma autocrítica, engajando-se na luta que envolvia outros setores de sociedade civil em prol da anistia e das liberdades democráticas. Enquanto isto, os docentes do ensino médio continuavam, por uma questão quase que de sobrevivência, sua luta pela reposição salarial, plano de carreira e jornada de trabalho.

Professores da USP e da UNICAMP realizam, em 04.04.1979, um Dia de Protesto face à recusa do governador Paulo Salim Maluf em dar uma resposta às reivindicações de reposição salarial de 70% para todo o funcionalismo e melhores condições de trabalho para as universidades. Não tendo surtido efeito o dia de protesto, as três universidades - USP, UNICAMP e UNESP entram

em greve no dia 17 de abril de 1979; a Faculdade de Direito da USP é a única que ainda resiste à greve. Os reitores da USP e da UNESP (não identificado) ameaçam punir os grevistas "com base na legislação em vigor". O reitor da USP, Waldir Muniz Oliva, diz que "antes de qualquer reivindicação salarial, tem os docentes e funcionários o dever indeclinável de realizar o trabalho que justifica a própria existência da universidade". Insiste, ainda, para que os professores "retornem imediatamente ao seu trabalho normal, por estarem incorrendo em faltas previstas pelos dispositivos legais que regulam suas atividades". A nota da reitoria da UNESP desenvolve praticamente os mesmos argumentos e acrescenta a ameaça de não pagamento dos dias de greve. As reitorias das três universidades decidem fazer uma lista nominal de controle de ausência dos professores.

Em Brasília, os professores da UnB lançaram, em 26 de abril de 1979, um manifesto denunciando "a prática de censura, escárnio e violência" por parte do reitor José Carlos Azevedo. Essa manifestação é a primeira atitude coletiva dos professores da UnB depois de 1965. Segundo os mestres, o processo de abertura não chegou ainda na UnB e acrescentam que o "estabelecimento continua sendo regido por uma administração fechada e autocrática, em que as decisões, quase sempre, são tomadas sem consulta e respeito aos órgãos colegiados e ao corpo docente".

Em São Paulo, os docentes da USP protestam contra o projeto de anistia, exigindo uma reformulação a fim de "atender a legítima expectativa de uma verdadeira anistia". Os professores não concordam que os anistiados tenham que passar por julgamento.

Diante desse quadro e dos impasses vividos pelos movimentos docentes em diversos estados, nos anos de 1978 e 1979, convém registrar a posição do Ministro da Educação e do Presidente da República. No "Dia do Professor", o Presidente Figueiredo encaminha, ao Ministro Eduardo Portela, mensagem, na qual reafirma os compromissos e esforços de seu Governo relacionados com o desenvolvimento social ressaltando que "nele os professores tem a nobre responsabilidade de ensinar e educar". Ele finaliza, dizendo: "Estou certo de que eles continuarão a dar sua insubstituível contribuição para tornar a sociedade brasileira mais justa e mais humana". O Ministro Portela, por sua vez, diz: "a classe docente vem sendo machucada há vinte anos; os professores já estão desacreditados". O Ministro ainda promete a implantação de um "Plano Nacional de Valorização do Professor", que prevê a constituição de um fundo de 80 bilhões de cruzeiros, provenientes de sete fontes diferentes (não divulgados); o projeto deverá ser discutido pela área econômica do Governo. Os recursos serão destinados à elevação de salários dos professores de ensino médio de todo o País. Até o final do período por nós pesquisado, não houve mais notícias sobre esse Plano.

Mesmo que muitas reivindicações e lutas, empreendidas pelo Movimento Docente nos anos 1978 e 1979, tenham restado inconclusas, é possível tecer algumas considerações.

3. Considerações finais e perspectivas

Após haver percorrido o noticiário da "Folha de São Paulo" sobre educação, entre agosto de 1978 e dezembro de 1979, chega-se a algumas constatações. A evocação de dois fatores - um de ordem conjuntural e o outro, digamos, de ordem "substancial" - poderá ajudar a entender o que ocorreu com o Movimento Docente neste período. Primeiro, o Movimento Docente, como, aliás, os demais movimentos da sociedade civil, foram contidos e impedidos de organizar-se e de manifestar-se durante os longos anos da ditadura. As associações existentes, que tiveram a sua sobrevivência consentida pelo regime de exceção, só conseguiram-na, via de regra, ao preço da acomodação às regras vigentes, descaracterizando-se como entidades de classe combativas na defesa dos interesses e direitos de seus associados e transmutando-se em entidades de cunho mais assistencial, cívico e recreativo. A partir dos dados fornecidos pela "Folha de S. Paulo", a APEOESP e o CPP podem servir de ilustração. Embora não venha ao caso, pode-se citar ainda, como exemplo de transfiguração, os grêmios estudantis e alguns sindicatos.

O processo de abertura política, inaugurado oficialmente em 1974, pelo Presidente Geisel, adquire nova substância a partir do movimento da sociedade civil, em seus diferentes setores, que não se contentavam apenas com a liberalização de regime (a intenção do Governo era liberalizar para institucionalizar o regime, tendo em vista a sua perpetuação), mas que lutavam pela volta, de fato, ao Estado de Direito. Esta perspectiva - que implicava, entre outras coisas, a anistia geral e irrestrita, a garantia dos direitos humanos, a liberdade de expressar-se e organizar-se, enfim, a redemocratização do País e uma nova ordem constitucional - criava as condições necessárias para impulsionar cada segmento da sociedade civil a ocupar espaços, organizando-se em associações e sindicatos e expressando seus interesses, direitos e necessidades. Não se pode esquecer a contribuição da imprensa na evolução deste processo, pois na medida em que ela passa a divulgar, não apenas a visão oficial do regime, mas também os interesses e a versão de seus leitores, vai explicitando as contradições que permeiam a conjuntura. Sem dúvida, este novo estado de espírito e disposição de luta, presentes na sociedade civil, contribuiu decisivamente para que os professores "vencessem o medo que vem sendo implantado como consciência cívica", (nas palavras do Deputado Gustavo Korte à Folha de S. Paulo de 06.09.78) e fossem à luta.

Esta conjuntura pode fornecer as condições de possibilidade de mobilização e de manifestação dos professores; resta explicar o que alimentou a mobilização docente neste período. O levantamento dos eventos, noticiados pela "Folha de S. Paulo", não deixa a menor dúvida sobre

o "carro-chefe" das reivindicações do movimento grevista do ensino médio nos diferentes estados da Federação; a luta pela recomposição salarial e pela implantação de um plano de carreira absorve quase integralmente a atenção e a ação do movimento docente.

Não se trata de justificar, mas de compreender o que levou os professores do ensino médio a enveredarem-se numa luta corporativa e de subsistência. É conveniente lembrar, por um lado, que, a partir de 1960, a concentração de renda acentuou-se, pois os 50% mais pobres que detinham 17,4% da renda em 1960 passaram a ter 13,1% em 1976; os 30% intermediários viram sua participação reduzida de 27,8% para 21,7% da renda, enquanto isso os 20% mais ricos viram sua participação passar de 54,8% para 65,2% da renda, no mesmo período[41]; o trabalhador que necessitava, em 1960, trabalhar 81 horas e 30 minutos para a compra da ração essencial, passou, em 1979, a ter que empregar 153 horas e 4 minutos para adquirir a mesma ração[42]; a inflação de 1979 (77,2%) foi a mais elevada desde 1964; segundo dados da "Folha de S. Paulo" (11.03.79), as perdas salariais dos professores acumularam 597%, entre 1964 e 1979.

A partir desses dados pode-se compreender, ao menos até certo ponto, porque os professores concentraram suas reivindicações sobre a questão salarial, abordando esporadicamente e de forma marginal tanto questões mais específicas - como ensino público e gratuito, verbas para a educação, qualidade de ensino, novas metodologias (mencionadas duas ou três vezes) - quantas questões mais amplas, que embalavam outros setores de sociedade civil da época.

O mesmo não se pode dizer do movimento docente do ensino superior que, mesmo no calor da luta por reposições salariais (bem menos frequente que entre os professores do ensino médio), ampliou o leque de suas reivindicações, vinculou suas causas específicas a causas mais amplas e comuns a outros setores da sociedade. É assim que, ao fazer uma autocrítica da universidade (autoritarismo, centralização nas decisões), conclui que "democratização da universidade só adquire substância real dentro do processo de democratização da sociedade brasileira"; ao lutar pela reintegração de seus professores aposentados e cassados, não esquece de defender a anistia geral, ampla e irrestrita. Poder-se-ia dizer que o movimento docente acompanhava o fluxo da sociedade civil, enquanto que o magistério do ensino médio caracterizava-se mais como professores em movimento do que como um movimento de professores.

Contudo, uma tendência - comum ao movimento de professores, tanto do ensino médio como do ensino superior - aponta para a conjugação ou unificação dos movimentos; é assim que em setembro de 1978 é formada a Comissão Pró-Entidade única dos Professores (SP) e, em julho de 1979, é criada a Comissão Coordenadora Nacional de Docentes Universitários. Os

[41] FIBGE, Causas Demográficas e PNADS para 1976 e 1981.

[42] Fonte: DIEESE.

professores começaram a perceber que a única forma de se enfrentar um adversário poderoso - que não hesitava usar uma legislação autoritária e mesmo a força para coagir, reprimir e prender - era juntar suas próprias forças e ampliar o campo de alianças no interior da sociedade civil. Enfim, a análise deste período de abertura política contribuiu para se detectar a força e a fraqueza, os encontros e desencontros, as buscas e tendências do movimento docente, assim como para identificar seus aliados e adversários e conhecer as armas e estratégias usadas por uns e por outros.

O movimento docente de nível superior teve sua regulamentação oficializada pela Constituição de 1988, no Brasil, e segue, desde então, representando todos os docentes do ensino superior. A partir da década de 1990, em meio ao projeto neoliberal implementado pelo governo federal, o movimento se manteve e resistiu em defesa da esfera pública em todos os níveis e modalidades. Enfim, em defesa da cidadania e da democracia em nosso país.

Podemos concluir afirmando que os objetivos do movimento docente apresentam-se amplos desde sua criação. A ANDES teve uma atuação forte na construção da CUT (1983), na luta contra a privatização do ensino superior, contra a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, culminando, no final da década de 1980, com a luta pela transformação da ANDES em sindicato nacional que representaria todos os professores universitários tanto da rede pública como da rede privada de ensino.

Atualmente o movimento docente se encontra dividido no Brasil. Algumas associações de universidades federais, julgando que a ANDES – SN não seria a instituição mais adequada para os representar, criaram, no ano de 2008, o Pro-IFES que agrega associações exclusivas das universidades públicas. Sendo assim, a ANDES – SN tem, atualmente, que lidar, além de lutas mais gerais e externas ao movimento docente, com um desmoronamento no âmbito interno o que, de certa forma, enfraquece o movimento docente como um todo.

4. Referências bibliográficas:

BRINGEL, A. A. *Políticas educacionais da Universidade Pública e Ação Sindical*. Programa de Pós-Graduação em Educação da FE - Universidade Federal de Goiás. Dissertação de Mestrado, Goiânia, 2002.

CRUZ, S. C. V. & MARTINS, C. E. De Castelo a Figueiredo: Uma Incursão na Pré-História da "Abertura". In SORJ, B. e ALMEIDA, M. H. T. (org.) *Sociedade e Política no Brasil Pós-64*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

GOLDENSTEIN, G.T. *Folhas ao Vento*: "Uma Contribuição à Formação da Indústria Cultural no Brasil." São Paulo, FELCH/USP. Tese de Doutoramento.

KRISCHKE, P. P. J. *Brasil*: do "Milagre" à "Abertura". São Paulo, Cortez, 1982.

KUCINSKI, B. *Abertura, a História de uma Crise*. São Paulo, Ed. Brasil Debates, 1982.

MOTA, C. G. & CAPELATO, M. H. *História da Folha de São Paulo - 1921 -1981*. São Paulo, Impress, 1981.

STEPAN, A. *Os Militares*: da Abertura à Nova República. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

10.22.

Título:

O sistema educacional brasileiro: reflexões sobre sua constituição

Autor/a (es/as):

Mugnol, Marcio [UNICAMP / PUCPR]

Resumo:

Este trabalho tem por objetivo contribuir com a discussão sobre a estrutura do sistema educacional no Brasil, em especial, o desenvolvimento da educação superior. Recorre-se a momentos e fatos históricos que marcaram a sua trajetória, iniciando pela análise da estrutura organizacional decorrente da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Toma como referência as definições de *sistema* propostas por autores de três áreas de conhecimento: BERTALANFFY (1975) das Ciências Biológicas; CHIAVENATO (1983) das Ciências Sociais Aplicadas e SAVIANI (1996) da Educação. Com base na análise do conceito de sistema e dos seus elementos caracterizadores, são abordadas ideias de autores como Fernando de Azevedo (1932) que afirma a não existência de um sistema educacional no Brasil e de Antonio Vinão (2006) que questiona sobre o princípio do fim dos sistemas educativos tal como conhecemos desde suas origens no século XIX. Como conclusão o texto sugere a ampliação das discussões sobre os sistemas educativos em âmbito nacional no contexto da descentralização; âmbito internacional, no contexto da globalização e das reformas educativas ocorridas na América Latina a partir da década de 1990 e de suas implicações no campo da educação superior, sobretudo as mudanças no papel do Estado e nos processos de gestão. Por fim, indica a necessidade de considerar na discussão dos sistemas educativos nacionais o que Vincent, Lahira y Thin (1994) denominam de progressiva escolarização dos ambientes de socialização e formação, alheios ao sistema formal de ensino.

Palavras-chave:

Sistema educacional, democratização do ensino; reforma educativa; estrutura; organização; política.

1 Introdução

No início do século XX, mais precisamente em 1932, depois de 210 anos de educação jesuítica, de 60 anos de educação imperial e de 43 anos de educação republicana, Fernando de Azevedo, ao elaborar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que foi assinado por ele e mais 25 renomados intelectuais, foi categórico ao afirmar que "se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das modernas necessidades do país". (AZEVEDO, citado por MIGUEL *et all*, 2011, p. 465).

Mais de meio século depois da publicação do Manifesto, a realidade expressa poucos avanços, o que tem levado autores como SAVIANI a manifestar-se solidário ao entendimento de Fernando de Azevedo e todos os educadores que assinaram o Manifesto em 1932. Assim, Saviani, (1996. p.112) discutindo o histórico conflito centralização – descentralização da educação no país, iniciado ainda no começo do século XVIII, com o Ato Adicional de 1834 e sem solução até o final da primeira década do século XXI, discutindo também os conflitos entre escola particular e escola pública, conclui pela indefinição até mesmo do conceito de sistema, dizendo que "embora se denomine a organização educacional brasileira de sistema, a verdade é que não existe sistema educacional no Brasil. O que existe é estrutura. E é preciso que se tome consciência disso, pois é a partir das estruturas que se poderá construir o sistema".

A definição de sistema e a análise dos elementos que o caracterizam, podem auxiliar na compreensão destas repetidas afirmações. Portanto, trataremos desse assunto mais adiante.

Por hora, vamos à Constituição Federal de 1988, que contrariando a posição dos autores citados acima e aceitando de forma acrítica a existência de um sistema educacional, oferece subsídios para a composição de uma estrutura organizacional que compreende a existência de quatro sistemas diferentes, mantidos pelos entes federados. Assim, o artigo 211, distribui as responsabilidades pela educação da seguinte forma:

> **Art. 211.** A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

A Constituição Federal, norma fundamental de todo o sistema jurídico do País, apresenta a possibilidade de criação de distintos sistemas de ensino, os estaduais e municipais, o Distrito Federal e o da União. Utiliza o termo sistema de ensino, sem fazer referencia a sistemas educativos, oferecendo subsídios para a discussão sobre a precisão terminológica nos assuntos educacionais. Pois, cabe perguntar se está se tratando de um sistema de ensino ou de um sistema educativo? E ainda, que diferença existe entre ambos? Não sendo a resposta para estas questões o objetivo deste texto, voltaremos a elas em outro momento.

Por outro lado, se a referência para a análise do sistema educacional for a Lei 9394/96, que define as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, pode-se fazer outra interpretação, apresentando uma estrutura organizacional diferente daquela feita com base na Constituição. O texto da referida lei, reproduz integralmente o artigo 211 da Carta Constitucional e acrescenta a diferenciação entre público e privado, criando, assim, a possibilidade de entender que existem duas redes de ensino que se complementam e são orientadas pelas mesmas diretrizes gerais.

Uma rede pública, constituída pelas instituições mantidas pelo Distrito Federal, Estados e Municípios e outra rede privada, constituída por um grupo de instituições que se divide entre particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais e filantrópicas, conforme a classificação apresentada nos artigos 19 e 20 da lei em questão. Vejamos:

> Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:
>
> I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
>
> II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

As instituições privadas estão subdivididas de acordo com a missão institucional e o art. 20 define quatro categorias, assim expostas:

> **Art. 20.** As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:
>
> I - particulares em sentido estrito [...]
>
> II – comunitárias [...]
>
> III - confessionais, [...]
>
> IV - filantrópicas, na forma da lei.

A lei em questão mantém o termo sistema de ensino e com a diferenciação entre instituições públicas e privadas, possibilita a criação de uma estrutura organizacional divida em duas grandes redes de ensino, com suas particularidades e sujeitas às mesmas diretrizes legais.

A noção de rede de ensino aparece também nos textos de autores que estudam políticas públicas para a educação no Brasil, como por exemplo, FARIA e FILGUEIRAS (2007, p. 362) que falam em sistema educacional brasileiro fortemente descentralizado e "constituído por redes subnacionais com forte grau de autonomia".

Certamente, existem inúmeras perspectivas de análise que poderiam sustentar a discussão e o aprofundamento do tema em questão. Contudo, considerando os objetivos do texto, entendemos suficiente levantar somente uma terceira possibilidade de entendimento do sistema educacional, que se soma às duas anteriores, porém se afasta do escopo jurídico até então apresentado.

Dessa forma, retornaremos à literatura, para termos a oportunidade de expor, mesmo que sucintamente o pensamento de autores como Saviani (1996) e Azevedo (1932) que acreditam que não temos um sistema educacional no Brasil. Trata-se de um posicionamento crítico dos rumos que tem seguido a política educacional desde o início da história da educação no país. Uma critica à falta dos elementos essenciais que compõem um sistema educativo, como por exemplo, um sólido e homogêneo sistema de formação de professores, uma política integrada de avaliação com proposta de melhorias elaboradas a partir dos resultados auferidos nos processos avaliativos, uma política nacional de seleção e contratação de professores e gestores das instituições escolares, a articulação entre as políticas elaboradas nos níveis estaduais de modo que haja integração entre diretrizes federais, estaduais e municipais, uma política de controlo de custos, investimentos, manutenção e preservação das estruturas físicas e tecnologias.

Contudo, os argumentos da discussão não nos podem obscurecer a clara consciência de que a educação enquanto uma política pública de responsabilidade de todos, está condicionada e é dependente da conjuntura política e econômica do país.

Nesse sentido, a educação formal no Brasil, desde suas origens em 1549 com a vinda dos jesuítas, tem experimentado momentos de avanços e retrocessos, acompanhando o movimento histórico pelo qual passa a vida política e econômica do país.

Por isso, pretende-se, fugir da aceitação pacífica e acrítica da existência de um sistema organizado de educação. Aceitação esta, que afasta os educadores da discussão sobre a construção de um sistema capaz de dar conta da complexa realidade educacional brasileira. E enquanto isso, os principais postos de comando são preenchidos por indicações políticas. Os cargos mais importantes, aqueles que definem os rumos da educação, deixam de ser ocupados por professores experientes e bem preparados. Neste sentido, podemos retornar ao texto de

SAVIANI (1996 p.5) que, ao tratar desse assunto, afirma com clareza que "enquanto os setores especializados em educação descuidam dos problemas macro-educacionais, pressupondo um sistema já constituído, os postos da administração pública continuam sendo considerados cargos políticos". A perspectiva do autor é que a aceitação da existência de um sistema educativo, provoca uma acomodação para todos os profissionais da educação, sobretudo os professores que deixam de enfrentar a construção de um sistema como uma tarefa e ser realizada.

O que propomos neste texto é demonstrar, com fulcro na legislação brasileira e nas análises tecidas por especialistas em educação, que apesar do que está expresso em nossas leis educacionais básicas – LDBEN 9394/1996 e Constituição Federal – o Brasil não conseguiu articular e colocar em funcionamento efetivo um sistema de educação. Existem de fato redes de ensino com autonomia. E isto implica na fragmentação de políticas públicas para a educação e na implantação de ações educacionais desconexas e, por vezes, divergentes nas diferentes redes de ensino.

2 O que é um sistema Educacional?

Primeiramente é preciso que se diga que a ideia de constituição do sistema educativo nacional foi intensificada a partir da década de 1950, quando, dado ao contexto histórico daquele momento, surge a necessidade de fortalecimento da identidade nacional, posto que desde a proclamação da república em 1889 buscou-se nas praticas sociais nacionais, ainda que aparentemente divergentes, elementos aglutinadores que apontassem para a unidade da nação (em termos territoriais) e também quanto a identidade sociocultural. Os intelectuais da época colocavam em discussão a existência e a formação de uma cultura nacional.

Assim, encontramos em Azevedo (2011, p. 466) que "nunca chegamos a possuir uma 'cultura própria' nem mesmo uma 'cultura geral' que nos convencesse da 'existência de um problema sobre objetivos e fins da educação'. Não se podia encontrar, por isso, unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas, nas quais as instituições escolares, esparsas, não traziam, para atraí-las e orientá-las para uma direção, o polo magnético de uma concepção de vida".

O sistema educativo constituir-se-ia como um elemento integrador, representativo da nação brasileira, assim como a bandeira e o hino nacional. Portanto, o sentido político da constituição dos sistemas educativos é a configuração de uma identidade nacional, por isso a ideia de sistema de ensino, historicamente vem associada ao voto. Assim, a importância do caráter político da educação reside na formação para a consciência da realidade vivida pelo sujeito.

Contudo, para entender o conceito de sistema educacional podemos fazer uma analogia ao conceito de sistema tradicionalmente utilizado nas ciências biológicas e administrativas.

Assim, encontramos em BERTALANFFY, (1975) que sistema é um "conjunto de elementos interligados para formar um todo que possui propriedades e características próprias que não são encontradas em nenhum dos elementos isolados. Um conjunto de objetos unidos por alguma forma de interação ou interdependência".

Podemos concluir então, que os sistemas são abertos e interagem com o ambiente em que estão inseridos. A interação gera a realimentação que pode ser positiva ou negativa, provocando a auto-regulação regenerativa, que, por sua vez, cria novas propriedades que podem ser benéficas ou maléficas para o todo independente das partes.

No caso de sistema educativo, dentre as poucas definições de considerável completude e valor científico, encontradas na literatura, àquela formulada pelo professor Ernesto Tolle, que foi membro do antigo Conselho Federal de Educação, publicada na súmula número 4 da Revista Documenta. Ainda que fale em sistema de ensino e não sistema educativo, tem considerável valor científico e histórico. Considera que:

> *Sistema de ensino seria a síntese de ideias sobre como se organiza e se administra e se entrosa o ensino. Compreenderia toda a estrutura, a organização administrativa, as várias categorias de instituições públicas e privadas dos diferentes graus: a articulação entre os diferentes níveis, o processo de acesso, os cursos terminais e as opções de continuação a graus superiores, desde a escola maternal até os estudos pós-doutorais; o grau de participação do poder público na ministração do ensino; na fiscalização do ensino de iniciativa privada; o financiamento da educação, os incentivos a dados cursos de maior interesse para a comunidade; a obrigatoriedade da escola até certa idade ou até certo nível; enfim, a organização, o controle e o financiamento de toda a rede; dentro de uma política educacional, isso constitui, parece-me o sistema de ensino de um estado.*

Esta definição apresenta uma série de elementos caracterizadores de um sistema educativo, tais como, categorias de instituições, cursos, processos, organização, iniciativa privada, poder público, financiamento da educação, entre outros, que no seu conjunto, apresentam a ideia de sistema.

Encontramos na literatura autores que se esforçam para definir sistemas, claro está, que cada definição é carregada de influência do contexto das estruturas mentais dos sujeitos que as elaboram. No sentido de Bourdieu (204, P.34), tais estruturas mentais, são o que ele chama de *habitus*.

Um dos autores mais conhecidos na educação brasileira, Saviani (1996, p. 77), para conceituar sistema, toma como referência a atividade de sistematização, considerando que é uma atividade

que implica na ordenação de múltiplos elementos. Em que pese o tom abstrato, característico dos escritos dos filósofos, afirma ele, que "sistematizar é, pois dar, intencionalmente, unidade à multiplicidade. E o resultado obtido, eis o que se chama sistema. Este é então produzido pelo homem a partir de elementos que não são produzidos por ele, mas que se-lhe oferecem na sua situação existencial". (SAVIANI, 1996, p. 77).

Assim, conclui o autor, que a estrutura dialética que caracteriza a noção de sistema é composta por: a) intencionalidade, b) unidade, c) variedade, d) coerência interna; e) coerência externa.

Se formos buscar o conceito de sistema na área das ciências sociais aplicadas, encontramos em CHIAVENATO (1983) uma das mais completas definições, cujo autor é Khandwalla, que entende que sistema "é um conjunto de elementos interdependentes e integrantes; um grupo de unidades combinadas que formam um todo organizado e cujo resultado (output = saída) é maior que o resultado que as unidades poderiam ter se funcionassem independentemente".

Na esteira do entendimento dos autores citados, podemos manifestar a compreensão que temos de sistema enquanto um todo integrado, aberto e composto por um conjunto de partes, que se complementam a agem de forma harmônica para atingir um fim específico.

Sendo assim, sem ter a pretensão de esgotar o assunto, entendemos que um sistema educacional, é composto por um conjunto de partes e caracterizado pelo uso das mesmas metodologias de ensino, mesma política de formação de professores, modelo de gestão escolar com diretrizes padronizadas, com os cargos de comando exercidos por profissionais qualificados, plano de carreira suficientemente abrangente para compreender todos os professionais envolvidos no trabalho educacional, processo de seleção e contratação dos profissionais padronizados nacionalmente, currículo com núcleo comum e parte diversificada. A estes elementos somam-se outros que constituem as partes complementares e harmônicas de um sistema, teoricamente, todas, com o objetivo de promover a educação[43]

A falta de integração entre estes elementos que compõe o sistema e a análise histórica que aponta para a não existência de um sistema, aparecem como justificativas para as afirmações dos autores citados anteriormente que afirmam a não existência de um sistema educativo no Brasil.

3 Descrevendo o sistema criado pela Lei 9394/96

[43] Neste ponto, serie importante dizer de qual educação esta se falando, mas como tal assunto foge aos objetivos do trabalho, nos limitamos a usar a palavra educação na sua compreensão ampla

O surgimento de sistemas educativos nos diversos países seguiu a lógica de estratificação econômica e favoreceu o desenvolvimento do capitalismo. Trouxe, portanto, a tensão entre inclusão e seleção. Ao mesmo tempo em que procurou fazer a inclusão, no sentido de ter todas as classes sociais representadas dentro da escola, fez também a seleção colocando barreiras, como por exemplo, provas para passar da educação média à superior. Preservou na sua estrutura organizacional a noção dualista de diferenciação vertical e horizontal. Dualidade esta, enfrentada também por outros países. Na Espanha, por exemplo, Mariano Enguita (1989), fala em diferenciação no sentido horizontal, caracterizada pela existência de diferenças dentro de um mesmo nível de ensino, oriundas da situação social e econômica a que pertencem os alunos, em contraposição à diferenciação no sentido vertical, que indica a diferença existente entre os níveis de ensino.

Portanto, isso é mais um indicativo de que a dinâmica própria da sociedade capitalista estratificada é representada na política educacional. Na última década do século XX, quase todos os países da América Latina iniciaram reformas educacionais que interferiram diretamente na organização dos sistemas de ensino nacionais. Tais reformas foram lideradas por organismos internacionais como a UNESCO, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, e segundo KRAWCZYK e VIEIRA (2008, p. 15) "os condicionantes do setor produtivo e das mudanças institucionais, que alteraram o arcabouço do Estado e das relações sociais no âmbito de uma nova ordem mundial, justificaram a necessidade de implantação de uma reforma educacional em toda a região".

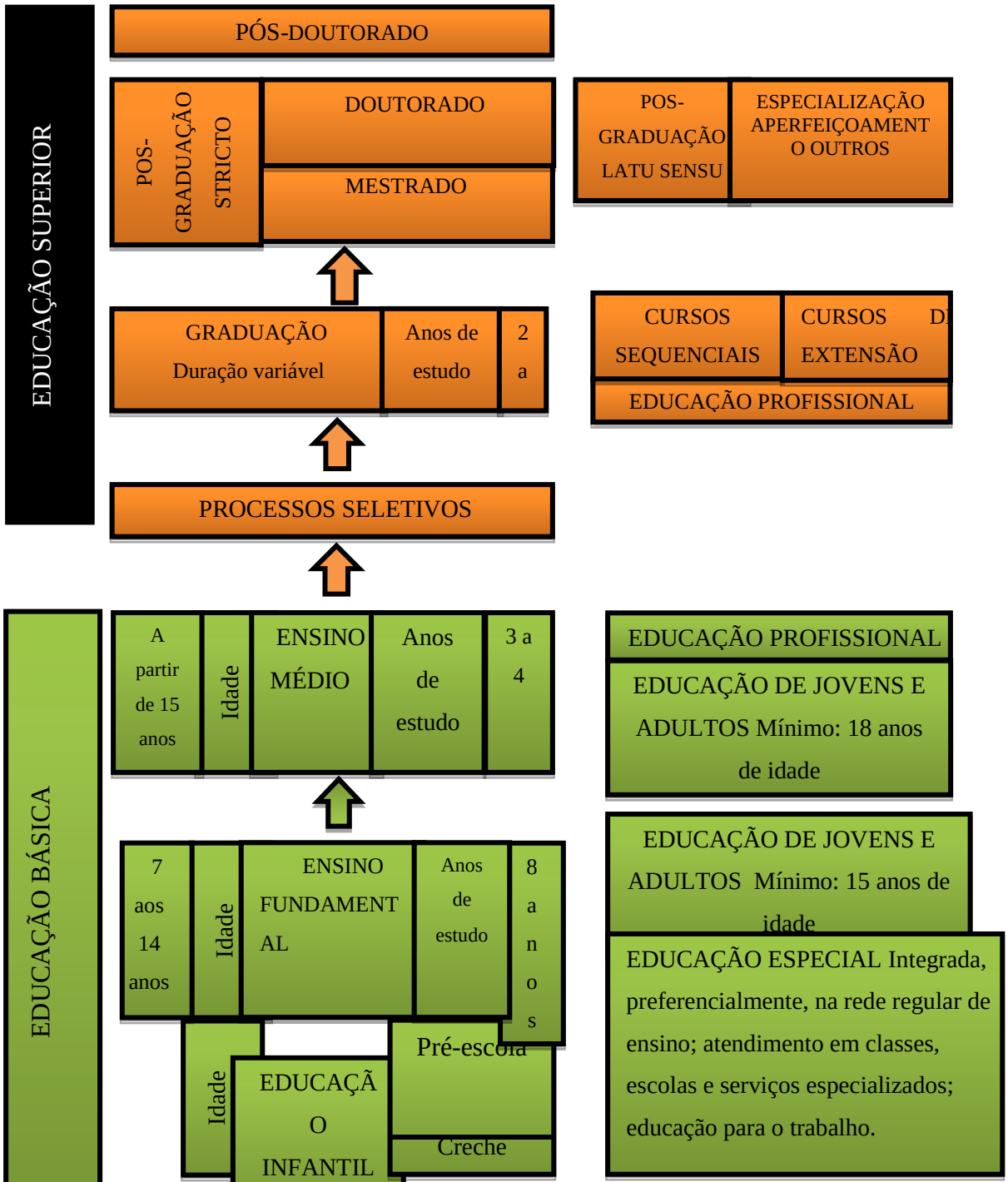
Seguindo as recomendações internacionais foram reorientadas as relações entre os Estados e as sociedades, implementando políticas de descentralização na gestão educacional. Segundo as autoras, o pressuposto era o de que uma reforma sistêmica na educação daria aos diferentes países condições de enfrentar, com equidade, os desafios de uma nova ordem econômica mundial. Nesse contexto, foi pensada, aprovada e implantada a lei 9394/96 que reorganizou a educação no Brasil.

Sob o ponto de vista administrativo, a referida lei, a partir do título V, numa demonstração de tomada de consciência dos problemas da educação nacional, estabelece os níveis de educação, define uma estrutura organizacional formal do sistema que compreende todo o fluxo pelo qual passarão aos alunos, desde a entrada na educação infantil até os estudos pós-doutorais.

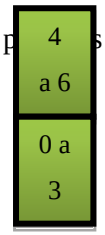
Saviani (1996, p. 96), fazendo uma análise da lei em questão, fala que uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional "deverá ser a expressão de uma teoria educacional (pedagogia). Merecidamente importante a discussão sob esta perspectiva de análise, porém, igualmente importante observar que a face visível da lei é a estruturação organizacional que ela define. Neste sentido, o conteúdo dos artigos 21 até 60, pode ser organizado num diagrama, que

representa a completude da diversificação organizacional da educação no país e que assume a seguinte composição:

Gráfico elaborado pelo autor



A falta de p s



Integradoras que tornem o diagrama uma peça única, é também um dos argumentos utilizados pelos autores que falam da não existência de um sistema de educativo no Brasil. Neste sentido, podemos usar como exemplo as políticas setoriais de avaliação das condições de ensino, que seguem diretrizes da CAPES para os cursos de pós-graduação, da CONAES para os cursos de graduação e do SAEB para a educação básica. Todas têm por objetivo avaliar a educação, mas são implementadas e geridas por órgãos diversos com autonomia para definir as diretrizes, conduzir o processo avaliativo e dispor dos resultados.

A lei estabelece a responsabilidade do governo federal pela educação superior, dos governos estaduais pelo ensino médio e dos governos municípios pelo ensino fundamental e educação infantil. A responsabilidade do governo federal é subsidiária para com os Estado na oferta do ensino médio e os Estados também têm responsabilidade subsidiária com dos municípios para oferta do ensino fundamental. Os Conselhos Estaduais, orientados pela referida Lei, são autônomos para estabelecer orientações complementares no âmbito dos Estados. Normas e regulamentos criados por eles diferem de um Estado para o outro chegando ao ponto de um mesmo assunto ser regulamentado de maneira diversa de acordo com o entendimento de cada Conselho.

Outro ponto onde é perceptível a existência de desintegração é na Política de Formação e no Plano de Carreira dos Professores. Mesmo existindo um padrão semelhante em muitos Estados e Municípios, cada ente federado é autônomo para estabelecer valores salários e normas que regulamentam o seu quadro docente. Não existe uma diretriz nacionalmente estabelecida que congregue os diferentes níveis e modalidade de ensino definindo padrões para seleção e contratação do corpo docente e do corpo técnico-administrativo das instituições de ensino.

A demonstração mais explícita de o que o Ministério da Educação entende que não existe um sistema educativo no País, aparece no Decreto 7.480 de 16 de maio de 2011, que reformula sua estrutura organizacional e cria a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino - SASE, que tem como uma de suas funções principais o estímulo à ampliação do regime de cooperação entre os entes federativos e apoio ao desenvolvimento de ações para a criação de um Sistema Nacional de Educação.

4 Considerações finais

A essa altura, fica clara a certeza de que não existe um sistema educativo nacional, pode-se quanto muito, admitir que existem as estruturas sobre as quais será possível construir um sistema.

Em que pesem os avanços conquistados ao longo de quase quinhentos anos de história no Brasil, com as dificuldades, os avanços e retrocessos na árdua tarefa de construir um sistema educativo nacional, é necessário ter sempre presente que no contexto do mundo globalizado do inicio do século XXI, fazem muito sentido os questionamentos levantados por autores como VINÃO (2006, p. 3) que se pergunta se "Estamos ante el principio del final de los sistemas educativos tal y como los hemos conocido (y amado u odiado) desde su génesis en el siglo XIX?"

Os sintomas desse princípio de fim são muitos, dentre eles, destacam-se novas formas de ensino-aprendizagem propiciadas pela tecnologia, novas forma de provisão educacional em âmbito nacional e internacional, com a descentralização e o surgimento de agencias, instituições e grupos privados, vinculados ou não ao sistema formal de educação, ao mesmo tempo em que estamos assistindo uma progressiva adoção pelos sistemas educativos de termos e categorias mercantis, bancárias e empresariais, bem como, progressiva escolarização dos âmbitos educativos alheios ao sistema educativo formal.

Em síntese, Vinão conclui dizendo que "no están surgiendo nuevos modos de socialización y educación, sino que, antes al contrario, lo que está sucediendo es que las formas escolares han sido adoptadas por las agencias educativas no escolares como las únicas formas posibles y legítimas de configurar socialmente las actividades formativas. (VINÃO, 2006, P.06).

Para concluir, podemos observar que a formação de um sistema educativo, não é uma tarefa fácil ou nas palavras de ALBISETTI, (1992a, p.302) "La formación de un sistema educativo no es algo instantâneo. Supone unos antecedentes o inicios – incluso intentos fallidos -, una génesis más o menos dilatada en el tiempo según los países, y una fase asimismo dilatada, de configuración y consolidación. Es decir, una serie de cambios durante un período de tiempo prolongado."

Portanto, para além das limitações estruturais de ordem econômica e dos interesses políticos com os quais se debatem as iniciativas de estruturar um sistema educativo nacional, é preciso não perder de vista que um sistema educativo, que se constitui num todo integrado, está imerso num contexto de mundo globalizado no qual impera o poder dos meios de comunicação, a proliferação cada vez mais rápida de espaços educativos construídos fora do âmbito da

educação formal. Está sujeito também a uma forte pressão dos mercados financeiros nacionais e internacionais que entendem a educação como um serviço a ser prestado para a sociedade e não como um direito público subjetivo, um dever do Estado garantido constitucionalmente.

Nesse contexto, é necessário continuar a trajetória de construção de um sistema educativo nacional e ao mesmo tempo buscar resposta para algumas questões, tais como: Qual a função social dos sistemas educativos? Qual será o futuro da escolarização frente a novas formas de provisão educativa e novas modalidades de aprendizagem? As novas formas de socialização, controle e coesão social não estão substituindo as escolas? Na sociedade do conhecimento cujo mundo está virtualizado pelos meios tecnológicos, como serão, onde estarão localizadas as salas de aulas? Refletir sobre estas e outras questões constituem a premissa básicas para construir um sistema educativo nacional integrado internamente e inserido num contexto internacional.

5 Referencias

ALBISETTI, J. " El debate sobre la reforma de la enseñanza secundária en França y Alemanha, En D. K. Muller, F. Ringer y B. Simon. El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870-1920. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, pp. 259-281.

AZEVEDO, Ferando. Manifesto dos pioneiros da Educação Nova. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO José Carlos Souza (Org.). Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946). Campinas. Autores associados. 2011

BERTALANFFY, Karl Ludwig Von. **Teoria Geral dos Sistemas**. Ed. Vozes; 1975

BOURDIEU, Pierre. **Os Usos Sociais da Ciência:** por uma sociologia clinica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

ENGUITA, Mariano F. Las Reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa, In Revista de Educación, n 289, pp. 49-64, 1989.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. São Paulo. Mc-Hill, 1983.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta; FLGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. **As políticas dos sistemas de avaliação da Educação Básica**. In: HOCHMAN, G; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (orgs) Políticas Públicas no Brasil. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007, P. 327-367.

KRAWCZKYK, Nora Ruth; VIEIRA, Vera Lúcia. **A Reforma Educacional na América Latina no Ano 1990**. Uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

VINÃO, A. **Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y rupturas**. Madri: edições Morata, 2006.

VICENT, G; LAHIRE, B; THIN, D. "**Sur l`histoire et la théorie de la forme scolaire"** Em G. Vicent (dirs.), L éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialization dans les societies industrielles. Lyon, Presses Iniversitaires de Loyn, pp. 11-48.

10.23.

Título:

Políticas públicas e a educação na qualidade de vida e empoderamento do idoso

Autor/a (es/as):

Oliveira, Rita de Cássia da Silva [Universidade Estadual de Ponta Grossa]

Oliveira, Flávia da Silva [Faculdade União]

Scortegagna, Paola Andressa [Universidade Estadual de Ponta Grossa]

Resumo:

O maior desafio deste século é a questão do envelhecimento da população e as mudanças nas pirâmides demográficas demonstram esta realidade. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) atualmente o Brasil possui cerca de 21 milhões de idosos, representando 11% da população. Este contingente tende a se ampliar significativamente e em 2025 serão 34 milhões de brasileiros idosos. Segundo a Política Nacional do Idoso (Lei 8.842/94) e o Estatuto do Idoso (Lei 10.741/03) considera-se idoso a pessoa com 60 anos ou mais. Estas mesmas leis prescrevem a relevância da educação na velhice, entretanto será que a educação concretamente contribui para a melhoria da qualidade de vida e empoderamento nesta faixa etária? A velhice é uma fase da vida, que na sua complexidade exige uma investigação em diferentes aspectos (sociais, políticos, culturais, físicos, espirituais, psicológicos, educacionais, entre outros). Os estudos e as investigações sobre esta temática tem atraído profissionais de diferentes áreas de conhecimento, os quais vão ao encontro da demanda populacional na busca de esboçar melhores condições e qualidade de vida ao idoso, propiciando a este segmento etário, possibilidade de atualização, aquisição de conhecimentos, inserção e participação social. O

idoso, em diferentes situações é vítima de discriminação, marginalização, violência e desrespeito, porém, aos poucos, com maior conscientização do papel social que possuem, se articulam, se organizam para combater e superar este panorama de hostilidade. Esta pesquisa bibliográfica, descritiva, interpretativa, objetiva analisar as políticas públicas educacionais voltadas para o idoso; refletir sobre a educação permanente enquanto pressuposto teórico que fundamenta a educação para idosos; identificar o papel da educação como possibilidade de empoderamento dos idosos; identificar as universidades abertas para a Terceira Idade, inseridas nas instituições de ensino superior, como espaço de educação não formal, de inserção e articulação social dos idosos. A universidade, enquanto instituição por excelência voltada para a produção, disseminação de conhecimentos, e pela educação em diferentes modalidades, não pode ficar restrita a faixa etária dos jovens, mas é comprometida também em ampliar sua função e responsabilidade social através de sua função extensionista, devolvendo à comunidade, em diferentes áreas, através de prestação de serviços, para a melhoria da qualidade de vida da população. A educação se constitui em um instrumento de empoderamento, o qual apresenta um caráter sistêmico e dinâmico, podendo ser psicológico e social. Ocorre nos níveis social, cultural, econômico, político e possibilita uma maior distribuição de poder na sociedade. As Universidades Abertas para a Terceira Idade, possibilitam, através de diferentes atividades pedagógicas, o empoderamento individual e, pela articulação, organização e mobilização dos idosos buscar o empoderamento social, na tentativa de uma sociedade mais equilibrada, justa e efetivamente democrática. As pesquisas na área da velhice ainda são incipientes no Brasil, mas na última década está se consolidando, tem fortalecido a temática através de grupos de pesquisa, além de uma maior produção científica e divulgação em eventos científicos de qualidade, em nível nacional e internacional.

Palavras-chave:

Políticas Públicas. Universidade Aberta para a Terceira Idade. Idoso. Empoderamento. Qualidade de Vida.

Introdução

O panorama deste novo século, iniciado há pouco mais de uma década apresenta um grande desafio para as sociedades, em especial, as que estão em desenvolvimento como a do Brasil, qual seja, o envelhecimento acelerado da população que resulta em uma nova demografia. O número de idosos, cada vez mais significativo, desperta uma inquietude generalizada e certa insegurança ao se perceber que as sociedades ainda postulam a figura do idoso como um indivíduo improdutivo, inútil e descartável.

Lentamente se esboça um novo paradigma para a velhice, entretanto muito se há de fazer para que se efetive uma mudança cultural, vislumbrando uma nova concepção desta faixa etária, um idoso ativo, participativo, integrado e usufruindo da sua cidadania.

Além da ampliação do contingente de idosos na sociedade brasileira, que hoje apresenta cerca de 21 milhões (IBGE, 2008), os idosos também estão atingindo uma idade cada vez mais avançada, não surpreendendo o grande número deles com mais de 80, 90 e 100 anos e melhor, com boa qualidade de vida.

Os idosos estão hoje em relevância na sociedade, na mídia, na busca de políticas públicas, tornaram-se objeto de estudos e pesquisas científicas, em uma tentativa de superar o enaltecimento da juventude em detrimento da velhice.

Esta mudança de mentalidade e conscientização da velhice como fenômeno natural, aliada a outros fatores que propiciam uma ampliação não apenas de anos de vida, mas também de qualidade de vida, deve combater situações discriminatórias e preconceituosas, considerando a singularidade e as potencialidades de cada indivíduo ao longo da vida.

Considerando que o homem é um ser inconcluso, que continuamente está se desenvolvendo, crescendo, se aprimorando, pode-se considerar a educação como um processo indispensável ao longo da vida, considerando aqui principalmente a questão da educação e do processo de ensino e de aprendizagem na fase da velhice.

Os idosos cada vez mais, diante desta transformação demográfica, se conscientizam da própria posição e papel que ocupam na sociedade, recusando-se a ficarem restritos em ambientes sem grande participação social, ou sem estímulos para se desenvolverem, ou serem lembrados com limitações ou perdas, ao contrário, reclamam e reivindicam maior reconhecimento social, atuam em diferentes espaços públicos e virtuais, com o intuito de conseguirem maior visibilidade e decorrente dela, mais atenção e reflexões sobre a velhice, mais políticas públicas com ações práticas, superação de preconceitos, maior valorização e respeito.

Muitas instituições estão preocupadas com o envelhecimento populacional e oferecem alternativas na área da educação para acolher esta faixa etária e instrumentalizá-los com conhecimentos, informações que os atualizem e favoreçam uma maior participação e exercício da cidadania. As universidades, cada vez mais, abrem um espaço para o idoso, ultrapassando barreiras e socializando, com a população, os conhecimentos produzidos.

Segundo Oliveira (1999, p.127) “É fato consumado o envelhecimento populacional do país, que sucede de maneira rápida, embora pouco se tenha feito em resposta a essa evidência, mesmo diante do alerta silencioso e impotente da própria população idosa”.

As políticas públicas também devem ser estabelecidas, incrementadas e justifica-se pelo imperativo demográfico no qual vislumbra-se o crescimento acelerado do número de pessoas com 60 anos ou mais; o aumento de gastos com as pensões e previdência social que tem grande repercussão social, inclusive na formação de profissionais para atenderem este segmento etário, os cuidadores, porque os idosos atualmente estão adquirindo maior visibilidade social e política como um segmento que cada vez mais se articula na reivindicação de seus direitos. Os idosos constituem um segmento etário de vulnerabilidade e que precisa de uma atenção especial, bem como mais atitudes práticas que venham a garantir não só os diretos como também uma vida digna e saudável.

A educação assume função importante para auxiliar na superação de situações de vulnerabilidade com que se defrontam os idosos, O envelhecimento conduz a uma mudança significativa nos papéis sociais, que precisam de uma re-significação tanto em nível micro, a família, como em nível macro, a sociedade.

Este artigo objetiva refletir sobre a educação ao longo da vida enquanto pressuposto teórico que fundamenta a educação para idosos, analisar a educação como possibilidade de empoderamento dos idosos; identificar as universidades abertas para a Terceira Idade como espaço de educação não formal, de maior inserção e articulação social dos idosos.

A investigação partiu de uma pesquisa bibliográfica, documental, descritiva e interpretativa.

Em relação aos encaminhamentos metodológicos, estrutura-se esta investigação qualitativa, utilizando a dialética materialista para análise dos dados, considerando os movimentos e transformações na realidade, na qual o idoso se insere. Assim, busca-se entender o objeto real, na totalidade e complexidade, inserido no contexto histórico e social (CHEPTULIN, 2004).

Empowerment : uma possibilidade para o idoso?

O desenho demográfico da população mundial tem apresentado avanços significativos do número de idosos. Este fenômeno se faz presente nas sociedades indistintamente do grau de desenvolvimento, desta maneira, um dos grandes desafios delineados para o século XXI é equacionar as reais necessidades deste emergente perfil populacional, preocupando-se com a garantia de direitos e de qualidade de vida.

Na sociedade brasileira observa-se que o número de idosos, está aumentando continuamente, reforçando a quebra do paradigma da juventude populacional, pois o Brasil está envelhecendo, apresentando hoje cerca de 20 milhões de idosos, o que representa cerca de 11% da população.

Pensar em envelhecimento pressupõe refletir sobre um processo biológico que envolve a deterioração progressiva das condições de saúde, e este resultando na diminuição da capacidade funcional do indivíduo. Mas, esta diminuição não depende apenas do avanço da idade, como também das características individuais, dos estilos de vida e das condições de trabalho (CAMARANO; PASINATO, 2008, p.7).

O idoso, em muitas sociedades atualmente, é visto como uma pessoa com limitações, relacionando esta faixa etária a doenças, solidão, incapacidades de diferentes tipos (física, mental, laboral), isolamento, saúde precária, enfim, uma visão extremamente cruel e reducionista.

Entretanto, este panorama está mudando como resposta ao imperativo demográfico dos idosos, com um grande contingente, uma longevidade real, na qual se percebe que o número de cresce assustadoramente em nível mundial, apresentando lucidez e qualidade de vida, além de uma maior participação e intervenção social. Diante deste panorama, cada vez mais, a pessoa idosa está se empoderando.

O termo *Empowerment* já há muito faz parte da literatura brasileira, sendo traduzido como empoderamento (termo que será adotado ao longo do texto) no sentido de aumento de poder e como decorrência também maior autonomia no aspecto pessoal e no coletivo. Em especial este termo é utilizado quando se verifica um grupo que sofre discriminações, é estereotipado negativamente, sofre diferentes situações de opressão e violência, o que requer uma mudança e superação deste panorama de hostilidade.

O poder pode ser entendido como um processo de conscientização, no qual o indivíduo interage com o seu contexto social, conhece a si e ao mundo, transformando a si ao mesmo tempo em que é transformado pelo mundo. Esta maior criticidade e visão do mundo possibilitam uma maior capacidade de intervenção e controle das situações. O idoso encontra-se entre os grupos que são marginalizados e oprimidos caracterizados pelo que Freire chama de cultura do silêncio. Nesse sentido ocorre a transformação social entre os que detém ou não o poder e resulta em uma distribuição com maior equitatividade (2005).

Nesta nova visão, os idosos, irão desempenhar um papel mais ativo, desenvolvendo suas habilidades e assumindo a postura de protagonistas legítimos do próprio desenvolvimento (OAKLEY; CLAYTON, 2003).

Segundo Oliveira et al (2010, p. 5),

> *Podem-se distinguir quatro formas básicas de poder: cultural, social, político e econômico. Estas diferentes roupagens assumidas pelo poder não se excluem, ao contrário, se complementam e beneficiam no seu conjunto o progresso do indivíduo, da*

> *família ou do grupo. Compete a cada um dos grupos sociais promover o seu próprio desenvolvimento, entendendo que desenvolvimento é a distribuição mais equilibrada do poder entre os indivíduos na sociedade.*

Considerar que para um grupo se empoderar, é necessário que outros grupos diminuam ou percam o poder não corresponde a realidade. Quando se considera que hoje se vive a era do empoderamento, implica que outros grupos que se encontram à margem do poder, necessitam de apoio para empoderar-se, logo todo grupo possui poder variando conforme o contexto em que está inserido, entretanto possibilita o aumento do poder dos grupos mais desprovidos. Certamente o empoderamento dos idosos levará a consequências sobre o poder exercido pelos demais grupos.

Tanto empoderados como desempoderados constituem duas faces de um mesmo processo social que pelo contínuo movimento, ora pela exclusão, ora pela complementariedade estruturam e compõe o todo que dinamiza o processo de desenvolvimento.

Não existe na sociedade brasileira uma cultura do envelhecimento e desta maneira, é ruim ser velho porque esta fase da vida é vulnerável por ser revestida de preconceitos e estereótipos negativos, os quais não se comprovam cientificamente, mas que geram uma vitimização cultural deste segmento etário. Entretanto, os idosos se organizam e mobilizam-se para buscar um maior espaço, participação e reconhecimento social, apresentando um desafio ou até mesmo, por muitos considerados como uma ameaça às estruturas sociais estabelecidas.

A vulnerabilidade social dos idosos pode ser atribuída a medida que o idoso é considerado, na sociedade capitalista, como socialmente improdutivo, com difícil acesso ao mercado de trabalho, o que exige que fique na informalidade ou se submetendo a empregos de segunda qualidade e com baixa remuneração. Essa situação é reforçada pela incapacidade de muitos idosos serem economicamente independentes ou mesmo por não alcançarem uma autonomia social e até mesmo simbólica.

O empoderamento transforma cada indivíduo em protagonista da história, que intervém, participa, influencia e transforma o meio em que vivem.

Pode-se considerar que o empoderamento individual auxilia as pessoas a conquistarem sua própria autonomia, controle sobre sua vida, exercício da cidadania pelo desenvolvimento de suas capacidades, habilidades e competências individuais, mas que influencia no coletivo, propiciando uma maior articulação de seus pares, em diferentes situações, articulando e mobilizando a comunidade em busca do empoderamento coletivo. O desenvolvimento das

competências e habilidades individuais, supõe em nível macro, pela participação, o desenvolvimento social.

Paulo Freire defendia a ideia de empoderamento dos indivíduos através do processo de conscientização política e cidadã, da educação dialógica, do conhecimento do mundo em que cada um se insere e através da crítica e do reconhecimento deste contexto, cada um possa se inserir e atuar para o desenvolvimento de si e do mundo. A educação deve ser vista como prática libertadora, superando a visão tradicional de educação, na qual o aluno é apenas receptor de informações e conhecimentos, sem intervir, fortalecendo uma relação vertical em que o professor exerce o poder sobre os alunos, a educação bancária citada por Freire. Cabe lembrar que segundo o referido autor, ninguém ensina ninguém, porque o processo de aprender é recíproco, logo eu enquanto ensino, também aprendo e vice-versa (2005).

Aqui se pode considerar a educação enquanto prática social a medida que for comprometida com a inserção social, resgate da cidadania, da autonomia, pela valorização e elevação da autoestima e de maior reconhecimento social, considerando a especificidade do segmento idoso.

O conhecimento passa a ser um instrumento eficiente e necessário para o empoderamento, em especial, para os idosos, na tentativa de superar os desequilíbrios sociais.

Este empoderamento em diferentes níveis, social, cultural, econômico e político a longo prazo possibilitará reequilibrar a estrutura de poder dentro da sociedade e contribuir para elaborar um outro paradigma de velhice.

O empoderamento no Brasil, nos anos de 1990, constituiu como objetivo a busca da promoção do desenvolvimento social, abrindo assim espaço para a consolidação de diferentes intervenções práticas voltadas para o idoso, entre elas as UATI.

A Educação para a pessoa idosa: educação não formal e educação permanente

A educação ocupa papel fundamental na formação crítica do idoso, para que tenha condições de manter-se ativo e consciente da sua própria velhice. Por meio da ação pedagógica que se oportuniza uma maior inserção social, além da formação da pessoa idosa, enquanto ator social, mobilizado em rede, terá possibilidade de articulação, passará a exigir mais respeito, dignidade e um compromisso sócio-político a propósito dos seus direitos.

Além de propor e ser agente da ação que transforma, a educação é um direito elementar de todo ser humano, independente da idade, numa percepção educacional ao longo da vida, preconizada pela Unesco.

Como afirmam Oliveira, Scortegagna e Oliveira (2011, p. 90),

> *[...] tão fundamental quanto à cidadania, é o direito pela educação, pois não se alcançará a cidadania sem que haja conhecimento pleno deste direito. Logo, pensar a educação para a terceira idade, é pensar mais que uma ocupação para o idoso, é permitir uma ação intensiva e intencional para que este sujeito se perceba, entenda seu entorno social, político e econômico, como também não seja ludibriado ou tenha seus direitos negligenciados.*

A educação é considerada como um direito fundamental, que está incluso em algumas políticas públicas destinadas para o público idoso, todavia, ainda não existe nenhuma política que referencie exclusivamente a educação para a pessoa idosa. No Brasil, a legislação educacional contempla a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental, médio) e o Ensino Superior, juntamente com as modalidades de ensino (ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação especial, entre outras), mas quando se pensa no idoso, este fica deslocado. O idoso encontra-se incluso em legislações específicas da modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Nas legislações referentes ao idoso, observa-se que a educação possui destaque. No artigo terceiro da Lei 8842/94, propõem-se a melhoria das condições de estudo para que os idosos possam aprender com mais facilidade, criando programas voltados ao idoso, além de educar a população para melhor entender o processo de envelhecimento.

Segundo o Estatuto do Idoso (Lei 10741/03), no Capítulo 5, nos artigos 20 ao 25, estabelece-se que o idoso tem direito à educação, respeitando a peculiar condição de sua idade. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, havendo cursos especiais para que o mesmo integre-se à vida moderna, além de apoiar a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e publicações de livros e periódicos com conteúdos adequados à população idosa.

A educação, além de direito para a pessoa idosa, como expresso em lei, representa a possibilidade de mudanças conceituais em relação ao envelhecimento e a velhice. Uma ação educacional que contemple esta temática dentre um de seus eixos conduz a reflexibilidade em relação ao processo de envelhecimento populacional, como também facilita a própria aceitação da condição de pessoa idosa.

A educação deve ser vista como um processo, um fato existencial e um fato social. É considerada como um fenômeno cultural e não consiste na formação uniforme de todos os indivíduos porque se desenvolve sobre o processo econômico da sociedade. A educação é uma prática social, situada historicamente, em uma realidade concreta, englobando diferentes aspectos culturais, econômicos, sociais e políticos. É em si uma atividade teleológica, sempre

visa um fim, sendo um fato de ordem consciente, um processo exponencial, com uma essência concreta e de natureza contraditória (PINTO, 1989). A toda concepção de educação existe subjacente uma visão de mundo, de homem e de sociedade; baseada nestas concepções se determinam os fins a serem atingidos pela educação, tornando possível se pensar numa transformação cultural e na própria sociedade.

Relativa à condição essencial de prática social, a educação tem função essencial junto à pessoa idosa. Os processos educacionais não podem somente estar atrelados à escolarização, mas as demais possibilidades, comumente encontradas nas práticas de educação não-formal. E, são nestes espaços que muitas vezes o idoso encontrará vez e voz, efetivando a participação cidadã.

Entretanto, a pessoa idosa não se tornará crítica e consciente de seus direitos pelo fato que os mesmos encontram-se prescritos. Para que haja mudança de paradigma, passando do idoso inativo para o idoso participativo é necessário que a educação se atrele a este processo e possibilite que as mudanças possam ocorrer.

Assim, para que haja educação para a pessoa idosa, é preciso necessariamente que o diálogo ocorra. Como considera Paulo Freire, é preciso aprender a leitura de mundo. Neste sentido, é necessário trabalhar com a conscientização e apropriação de conceitos, direitos e contextos.

A pessoa idosa precisa ser contemplada pelo processo educativo, na educação formal e não formal. Nestes contextos, o direito de aprender deve pressupor qualquer ação e fundamentar projetos e programas que permitam ao idoso além de aprender, uma melhor qualidade de vida.

"Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados" (FREIRE, 1979, p. 61). Assim, cabe a educação estabelecer uma relação democrática entre a política e os sujeitos deste paradoxo educacional, a fim de re-ordenar e reconstruir gradativamente um processo ensino-aprendizagem pautado na construção e re-construção crítica, reflexiva e democrática dos conhecimentos, na qual todos os indivíduos presentes neste meio possam desenvolver-se e constituírem-se como cidadãos atuantes e conscientes.

Ao se pensar a educação como uma ação permanente e que o processo de aprendizagem ocorre durante toda a vida do homem, não evidencia apenas uma evolução do pensamento pedagógico, trata-se de uma necessidade de constante atualização num ambiente globalizado onde as mudanças são rápidas e contínuas, permitindo que o homem evolua segundo estes preceitos (OLIVEIRA, 1999).

Para Pinto (1989, p. 39), "a educação não é uma conquista do indivíduo", mas sim "uma função da sociedade e como tal dependente de seu grau de desenvolvimento. Onde há sociedade há educação: logo, esta é permanente".

A evolução social decorre da ação educacional. Assim, a educação para a transformação implica num caráter permanente, tanto para que a sociedade possa se desenvolver, quanto para que o indivíduo possa estar integrado a este desenvolvimento.

Nesse ponto, Gadotti (1984, p. 69) afirma que, "a educação permanente visa uma educação rearranjada, refletida e integrada no seu todo. Ela sustenta a ideia de um controle de todos os recursos educativos possíveis de uma sociedade e de sua execução". A estrutura educacional começa a ser pensada num outro viés, emergindo do pensamento escolar, não o descaracterizando, mas assegurando que o processo de aprendizagem não se efetiva apenas nos bancos escolares.

Nesta perspectiva, "imprescindível é reconstruir uma completa e compreensível imagem da educação ao longo da vida nas diferentes sociedades, levando-se em conta as crescentes aspirações e demandas para atuar com mais autonomia e competência" (PALMA, 2000, p. 103). A sociedade atual está exigindo uma nova postura do homem, com mais capacidades e conhecimentos, e este desenvolvimento somente poderá ocorrer por meio de uma ação educacional consciente e que aconteça de maneira permanente, permitindo a atualização constante.

A educação permanente representa uma necessidade de ampliação da participação ativa do homem no contexto social e cultural, visando uma melhoria nas relações interpessoais, na qualidade de vida, na compreensão de mundo e na esperança de futuro melhor e mais digno. Pela educação permanente assume-se uma nova concepção de vida humana, cujo princípio central é só aprender, mas principalmente viver para aprender, estando integrado e interagindo com quem se encontra ao seu redor (OLIVEIRA, 2007).

A educação deve desenvolver o sujeito como um todo, permitindo que este esteja integrado a sociedade, com uma participação ativa e consciente. Pensar num desenvolvimento integral permite refletir numa educação permanente que vise a superação da marginalização social, possibilitando uma formação contínua, que tenha como princípio elementar a prática social e o desenvolvimento do homem em sua totalidade.

A educação permanente possibilita o desenvolvimento do capital humano (MOODY, 2008). Desta maneira, a mesma deve estar vinculada para que realmente este capital se desenvolva, independente da classe social ou situação de marginalização em que o individuo esteja inserido, permitindo que o desenvolvimento intelectual, social, cultural e político ocorram.

Então, percebe-se a necessidade de uma ação educacional voltada para a pessoa idosa, num caráter de educação permanente. Nota-se que quando a educação torna-se permanente na vida

dos idosos, é possível encontrar um novo sentido em viver, mesmo quando já se encontram desacreditados pela própria sociedade.

Mosquera (1975, p. 141) conclui que "educação permanente é universal no seu caráter e essencial à completa democratização da aprendizagem, caracterizada pela sua flexibilidade e diversidade em conteúdos, apreendendo elementos, técnicas e finalidades abertas ao tempo e ao espaço".

A partir do momento em que o idoso é considerado como um sujeito capaz de desenvolver atividades e desempenhar novos papéis sociais percebe-se que a visão sobre a velhice começa a ser alterada, pois o idoso incapaz, inútil e sem utilidade, passa a ser um novo agente social. "Gradualmente, a visão de idosos como um subgrupo populacional vulnerável e dependente foi sendo substituída pela de um segmento populacional ativo e atuante que deve ser incorporado na busca do bem-estar de toda a sociedade" (CAMARANO; PASINATO, 2004, p. 257-258).

A educação apresenta-se como propulsora da transformação social, pois é através dela que além da aquisição de conhecimentos, o processo de socialização se intensifica, o empoderamento torna-se possível e a formação de um sujeito crítico e reflexivo se consolida.

A educação ocupa papel fundamental na formação crítica do idoso, para que tenha condições de manter-se ativo e consciente da sua própria velhice. Nesta mesma perspectiva, é também através da ação pedagógica que se oportuniza uma maior inserção social, além da formação do idoso enquanto um ator social, que mobilizado em rede terá possibilidade de articulação e passará a exigir mais respeito e dignidade, e um compromisso sócio-político a propósito dos seus direitos.

Nesta esfera, percebe-se que a educação além de propor e ser agente da ação que transforma, é um direito elementar de todo ser humano, independente da idade, numa percepção educacional permanente. Logo, o idoso tem direito à educação, não apenas como instrumentalização ou compensação, mas como espaço de questionamento, decisões, capacitação e acima de tudo, diálogo.

Universidade Aberta para a Terceira Idade

As Universidades Abertas para a Terceira Idade (UATI) têm sido disseminadas nas diferentes universidades pelo mundo como uma estratégia de empoderamento do idoso, uma educação não formal e educação permanente ao mesmo tempo que os instrumentaliza com conhecimentos, informações, possibilitando e legitimando o exercício pleno da cidadania.

Estas UATI privilegiam a educação não formal caracterizando-se pelo encontro de gerações, a não-obrigatoriedade de frequência, a ocorrência de ações e experiências em espaços e tempos mais flexíveis não restritos aos fixados por órgãos reguladores (SILVA, 2006).

> *A educação não formal, ao contrário da educação formal, caracteriza-se por não ter a preocupação de desenvolver um currículo pré-definido, um currículo que se faz principalmente baseado em desejos, necessidades e interesses das pessoas que constituem os grupos envolvidos em ações e práticas desse campo educacional (SILVA, 2006, p. 9).*

Segundo Gohn (2006) a educação não-formal representa várias dimensões, como a aprendizagem dos direitos numa perspectiva política, desenvolvimento de potencialidades, exercício de práticas comunitárias e sociais, aprendizagem que capacite para uma leitura de mundo, transmissão de informações, como também a formação política, social e cultural. A educação não formal acontece em compartilhamento de experiências, em espaços e ações coletivas e cotidianas.

Nesta perspectiva da educação não formal, as UATI buscam "oferecer possibilidades de experiências e vivências para que se público faça novas escolhas e opções pessoais e sociais [...]" (SILVA, 2006, p.9), além de oferecer conhecimentos, informações dentro de umas perspectiva de educação permanente.

As UATIs possibilitam também aos idosos ascenderem em três grandes áreas de empoderamento: o poder como maior confiança na capacidade pessoal para levar adiante algumas formas de ação; o poder como aumento das relações efetivas que as pessoas desprovidas de poder podem estabelecer com outras organizações; o poder como resultado da ampliação do acesso dos recursos econômicos,tais como credito e insumos.

Assim, as UATIs fundamentam-se na concepção de educação permanente, educação não formal e auto-realização do idoso. Estruturam-se numa abordagem multidisciplinar, priorizando o processo de valorização humana e social da terceira idade, analisando constantemente a problemática do idoso nos diversos aspectos; biopsicológicos, filosóficos, político, espiritual, religioso, econômico e sociocultural.

Preocupa-se em proporcionar ao idoso uma melhor qualidade de vida, tornando-o mais ativo, alegre, participativo e integrado à sociedade. Segundo Silva (2006), tanto a arte, como a cultura e o esporte são meios para a educação não-formal, os quais possibilitam aos sujeitos o auto conhecimento, além da percepção de pertencimento e inserção na sociedade.

Os diferentes programas oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior são formas alternativas de atendimento ao idoso, visando além da valorização dessa clientela, maior conscientização da sociedade em geral a respeito do processo de envelhecimento da população do nosso país que é uma realidade.

Com a inserção do idoso na comunidade universitária, a integração entre gerações ocorre necessariamente, fomentando debates sobre as questões que envolvam essa faixa etária, analisando preconceitos e discriminações ora sustentados socialmente e que se apresentam sem fundamentação científica.

O próprio idoso, ao se conscientizar de seu espaço na sociedade, terá de si mesmo uma visão mais otimista, considerando-se produtivo, útil, capaz de muito ainda colaborar para a sociedade na qual está inserido.

Assim, as UATIs se constituem como espaços de educação não formal, fundamentada teoricamente na educação permanente, caracteriza-se por transitar em espaços sociais nos quais os contornos educativos não são bem delimitados. Nestes espaços, o processo de empoderamento torna-se possível para os idosos, pois por meio da aquisição de conhecimentos e aprendizagem políticas de direitos, este grupo ultrapassa uma realidade de exclusão e marginalização, para a constituição de um grupo social e politicamente ativo.

A Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI) na UEPG: um sonho concretizado

A UATI, criada em 1992, estrutura-se com abordagem mulltidisciplinar, priorizando o processo de valorização humana e social da terceira idade, analisando constantemente a problemática do idoso nos diversos aspectos; biopsicológicos, filosóficos, político, espiritual, religioso, econômico e sóciocultural.

O Curso da UATI fundamenta-se na concepção de educação ao longo da vida, na modalidade não formal voltada a auto-realização do idoso. Ressalta-se que a educação ao longo da vida é um conjunto de experiências educativas apresentando-se como hipótese para o futuro diante das mudanças sociais, econômicas, culturais que se apresentam à nossa sociedade, integrando os diferentes meios de instrução e formação. Constitui como uma necessidade de ampliar a participação dos indivíduos na vida social e cultural, visando a melhoria nas relações interpessoais, qualidade de vida, compreendendo o mundo e tendo esperança de futuro.

A UATI possui como objetivos:

- Proporcionar uma melhor qualidade de vida, tornando o idoso mais ativo, alegre, participativo e integrado à sociedade;

- Ampliar o convívio social do idoso;

- Possibilitar o desenvolvimento de potencialidades intelectuais e habilidades por parte do idoso;

- Valorizar a pessoa do idoso proporcionando sua atualização cultural e aquisição de conhecimentos nos aspectos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, biopsicológicos, gerontológicos e integração social;

- Respeitar e valorizar experiências de vida e profissional, especialmente dos aposentados e donas de casa, contribuindo efetivamente como monitores nas ações comunitárias;

- Possibilitar um convívio intergeracional;

- Favorecer a implantação de leis para os idosos;

- Desenvolver a função universitária de ensino, pesquisa e extensão, voltada à atenção e à promoção humana, na fase do envelhecimento.

Com a inserção do idoso na comunidade universitária, ocorre a integração entre gerações, estimulando reflexões e questionamentos sobre os diferentes aspectos que envolvem essa faixa etária, analisando preconceitos e discriminações que são cristalizados socialmente embora sem fundamentação científica.

O Curso estrutura-se em quatro grandes eixos articuladores, nos quais baseiam-se as disciplinas oferecidas, são eles: saúde, nutrição e qualidade de vida, cultura e arte; esporte e lazer; direito, empoderamento e cidadania.

As UATIs possibilitam o empoderamento individual, favorecem e estimulam o empoderamento coletivo, uma vez que desenvolvem em cada idoso a autoconfiança, a capacidade crítica, a participação, a organização, a solidariedade e o capital social.

Considerações finais

O empoderamento psicológico e individual possibilitará uma maior articulação, participação, engajamento político e social, não só individual, mas também coletivo para transformar a realidade, que por inúmeras vezes se apresenta hostil ao idoso.

Muitas são as iniciativas para fortalecer o espaço social e a participação do idoso na sociedade brasileira, mas a educação apresenta-se como forte estratégia de intervenção e de abertura para a conquista deste empoderamento individual e coletivo.

“O poder também está relacionado com o conhecimento o qual consiste em uma fonte de poder e uma forma de adquiri-lo” (OAKLEY; CLAYTON, 2003, p. 11). Assim, todo conhecimento

adquirido pode interferir e alterar as relações existentes, na medida em que este legitima a autoridade. Contrapondo-se a isto, a ausência de conhecimento implica em carência de poder.

O conhecimento passa a ser um instrumento eficiente e necessário para o empoderamento, em especial, para os idosos, na tentativa de superar os desequilíbrios sociais.

As Universidades Abertas para a Terceira Idade têm oferecido espaços educativos, que proporcionam ao idoso, além de um espaço agradável de convivência, de ampliação de seus laços afetivos, possibilita o desenvolvimento de habilidades, competências, autonomia, proporcionando o empoderamento individual e a busca do empoderamento coletivo pela articulação, engajamento, mobilização do idoso em busca de seus direitos, reconhecimento social como protagonista da sua história e integrante no desenvolvimento da sociedade.

Como enfrentamento de um dos grandes desafios impostos nesse século esboça-se um novo Paradigma de Velhice. Este empoderamento do idoso em diferentes níveis social, cultural, econômico e político possibilitará uma maior distribuição de poder na sociedade.

As Universidades Abertas para a Terceira Idade despertam o idoso para a mobilização como protagonistas da história, conscientizando-os de suas condições para continuar aprendendo, desenvolvendo-se, valorizando-se, contrapondo e denunciando atitudes de violência, discriminação e desrespeito ao idoso, esboçando a possibilidade de serem superadas pelo empoderamento individual e coletivo, propiciado pela educação como prática cotidiana e de liberdade.

Referências

CAMARANO, A. A; PASINATO, M. T. (2004). *Os novos idosos brasileiros:* muito além dos 60? Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

_____. (2008). *Envelhecimento funcional e suas implicações para a oferta da força de trabalho brasileira.* Texto para discussão n. 1326. IPEA: Rio de Janeiro, 2008

CHEPTULIN. A. (2004). *A dialética materialista***.** São Paulo: Alfa-Ômega.

FREIRE, P. (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2005). *Pedagogia do oprimido***.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADOTTI, M. *A educação contra a educação***.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GOHN, M. G. (2003*). Movimentos sociais no inicio do século XXI:* antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes.

IBGE. (2008*). Projeção da População por Sexo e Idade para o Período 1980 – 2050***.** Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Revisão 2008, Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

MOODY, H. R. (2008). The new aging enterprise. *Occasional papers.* Washington, Academic Affairs, n. 4, p. 1-50.

MOSQUERA, J. J. M. (1975).*Educação: novas perspectivas.* Porto Alegre: Sulina.

OAKLEY, P; CLAYTON, A. (2003). *Monitoramento e avaliação do empoderamento***.** Tradução de Zuleika Arashiro e Ricardo Dias Sameshima. São Paulo, Instituto Pólis.

OLIVEIRA, R. C. S. (1999). *Terceira Idade:* do repensar dos limites aos sonhos possíveis. Campinas: Papirus.

_____. (2007). O processo histórico do estatuto do idoso e a inserção pedagógica na universidade aberta. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n. 28, p. 278-286.

OLIVEIRA, R. C. S. et al. (2010). Pedagogia Social: possibilidade de empoderamento para o idoso. In: *III Congresso Internacional de Pedagogia Social:* São Paulo. Associação Brasileira de Educadores Sociais (ABES).

_____. (2011). O envelhecimento e a velhice: teorias, demografia e política. Curitiba:CRV.

PALMA, L. T. S. (2000). *Educação permanente e qualidade de vida***:** indicativos para uma velhice bem-sucedida. Passo Fundo: UPF.

PINTO, A. V. (1989). *Sete lições sobre a educação de adultos*. São Paulo: Cortez.

SILVA JUNIOR, C. A. (2006). Dialética e pesquisa educacional no Brasil. *In:* CAVAZOTTI, M. A; NEVES, V. F. (orgs). *Práticas pedagógicas:* a prática social como mediadora da produção e apropriação do conhecimento. Curitiba: UTP.

10.24.

Título:

Formação de professores na modalidade da educação a distância: política pública de qualidade?

Autor/a (es/as):

Paschoalino, Jussara Bueno de Queiroz [Bolsista da CAPES – Brasil – Doutorada da Universidade Federal de Minas Gerais. Universidade do Porto]

Fidalgo, Fernando Selmar Rocha [Professor da Universidade Federal de Minas Gerais]

Resumo:

Este trabalho analisou uma política pública de formação para os professores da educação básica, na modalidade da educação a distância. A pesquisa realizada teve como cenário o curso de Especialização em Gestão Escolar ministrado pela Universidade Federal de Minas Gerais no Brasil. O curso estava compreendido num Programa Nacional de formação em serviço para os gestores escolares da escola básica com o objetivo de criar uma nova tessitura para a educação. Implementado no ano de 2005, em caráter piloto foi ministrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A partir de 2006 adquiriu uma nova dimensão e passou a ser coordenado pelo Ministério de Educação e Cultura com parcerias com as Universidades Federais. O propósito de uma formação que admitisse a conjugação entre o trabalho real e a teoria possibilitaria uma conotação diferente dos cursos simplesmente acadêmicos. A população alvo deste estudo foi os alunos do referido curso no ano de 2010. A metodologia de abordagem mista, qualitativa e quantitativa, utilizada possibilitou abarcar a complexidade envolvida. Os instrumentos selecionados foram os questionários, entrevistas semiestruturadas, os diários de bordo, e os fóruns de discussões na plataforma do curso. A problemática da formação docente, pelo prisma da educação a distância permitiu compreender a articulação da teoria e da prática profissional, que se efetivou na práxis docente. As tramas da formação desenvolvida evidenciaram as lacunas da formação inicial destes profissionais da educação, no cargo de gestores e que se contrapunham com os impasses e desafios no cotidiano do trabalho. A maioria destes docentes teve a sua formação inicial em instituições privadas. No período da pesquisa, os participantes declararam trabalhar em mais de dois turnos, o que comprometia o tempo de estudo destinado à formação continuada. Nesse sentido, a modalidade de educação a distância proporcionou a adequação à realidade profissional de cada um dos estudantes. A perspectiva da qualidade foi uma tônica nos discursos elaborados pelos alunos-professores que se sentiam desafiados a exteriorizar índices escolares, que pautassem a classificação da escola frente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. A experiência da concretude do curso a distância e do acompanhamento constante mediado pelos professores apontaram para a qualidade do mesmo e ressaltaram a necessidade de investimentos maiores no âmbito das políticas públicas na formação do ensino superior. Assim, a oportunidade de formação continuada e garantida pelo poder público contribuiu para que esses alunos-professores repensassem a educação e dirimissem as dificuldades encontradas no trabalho docente. A relevância desse estudo trouxe a singularidade e a especificidade de uma formação dentro de uma proposta de âmbito nacional. As considerações salientaram que a modalidade da educação a distância na formação dos professores da educação básica atendeu aos princípios de qualidade esperados e da necessidade de políticas públicas efetivas para a continuidade desse

processo.

Palavras-chave:

Formação de professores; Educação a distância; Política pública.

Introdução

Este trabalho analisou uma política pública de formação para os professores da educação básica, na modalidade da educação a distância. A pesquisa realizada teve como cenário o curso de Especialização em Gestão Escolar ministrado pela Universidade Federal de Minas Gerais no Brasil, no ano de 2010. A singularidade desta formação evidenciou a pertinência e a importância da formação em serviço.

As análises deste estudo permitiram constatar que a modalidade da educação a distância na formação dos professores da educação básica atendeu aos princípios de qualidade esperados pelo programa de âmbito nacional. Nesse sentido, nas considerações deste estudo ficou salientada a necessidade de políticas públicas efetivas para a continuidade desse processo.

Para a organicidade desse artigo, dividimos em quatro partes interligadas. Na primeira, apresentamos o contexto da formação dos professores a distância, a partir de uma política pública que abarcou um programa de esfera nacional. Na segunda parte, destacamos as singularidades do curso pesquisado, a partir da metodologia utilizada e das reflexões coletadas pelos instrumentos utilizados. Na terceira parte, tecemos análises sobre a relação da formação e a práxis pedagógica. Na quarta e última parte, evidenciamos as considerações sobre a formação de professores, na modalidade a distância do referido curso.

Contexto da formação dos professores a distância, a partir de uma política pública

A educação escolar vem num processo de mudanças evidentes na sua organização, em que várias lutas em favor de uma educação democrática e de qualidade foram postas pelos professores. Oliveira (2003) esclareceu que desde o final dos anos 70 e no início dos anos 80 do século passado, o Brasil foi marcado por pesquisas “na área de trabalho e educação, resultando em muitos estudos sobre a organização do trabalho docente e a gestão da escola.” (Oliveira, 2003, p.15).

A constatação da intensificação da pesquisa em torno do campo da docência ressaltou na necessidade de compreender e atuar na mesma. Vários atores perfilaram nesse palco, entre eles, os sindicatos dos professores, das diversas redes públicas, que organizaram momentos de manifestações dos docentes colocando em proeminência a criatividade e a luta por uma escola melhor.

Os professores foram para as ruas para protestar sobre as condições do trabalho docente e da educação pública, e ao mesmo tempo, fazer reivindicações sobre o seu trabalho. Arroyo (2004) designou como determinante esse período para a conscientização de um ofício diferenciado, em que a arte de ensinar exigia o respeito necessário. Nesse patamar, os professores insatisfeitos com as suas condições de trabalho se organizaram para exigir mudanças nas relações estabelecidas.

O clamor por uma educação democrática foi crescendo em dimensões que não podiam ser ignoradas pelo poder público e adquiriu a força de associações e das organizações acadêmicas. (Oliveira, 2003)

Nesse âmbito, o discurso da democratização da escola, da formação e da valorização dos professores se instaurou de forma veemente. Diante de todo o complexo quadro, entre os vários desafios educacionais postos, a conquista do princípio constitucional da gestão democrática, da valorização dos profissionais da educação escolar foi publicada em 1988. (Brasil, 1988).

Na valorização dos profissionais da educação estava subentendido o aprimoramento profissional pela formação, pois previa um plano de carreira. Nesse arcabouço de legislação, foi referendado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394 (Brasil, 1996), que retomou e especificou a relação estabelecida entre a valorização e formação. Nesse âmbito, a lei rezou no seu artigo 67, inciso V a possibilidade de favorecer a formação contínua dos profissionais da educação a partir de "período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;" (Brasil, 1996). Assim, os professores começaram a buscar formação, com o intuito de melhor aprimoramento profissional, mas também com perspectivas de acesso nos planos de carreira. No entanto, esse inciso não se concretizou na maioria das cidades brasileiras e os professores passaram a buscar formação fora do horário de trabalho.

Nesse sentido, os estudos sobre o trabalho docente constataram que o professor dobra a sua carga de trabalho, para melhorar os vencimentos e muitas vezes conseguem inclusive triplicar sua jornada de trabalho. (Paschoalino, 2009 e Oliveira, 2003). Para garantir uma formação esses docentes tiveram que desdobrarem para conciliar trabalho e formação, como se fossem instâncias distintas.

Na procura de uma formação que permitisse a esse profissional da educação uma mobilidade de horários e uma autonomia em seus estudos, a Educação a Distância EaD, contemplou essa perspectiva. A EaD, que não se trata de uma modalidade nova de educação, muito pelo contrário, já se fazia presente há muito tempo, desde os cursos por correspondências e vieram favorecer esses profissionais que ensinam e precisam aprender.

A EaD apresenta percursos de consolidação diferenciada em cada localidade. No Brasil, a partir de referenciais legais sua constituição abriu possibilidades de formação com flexibilidade de horários. No universo de possibilidades, a EaD se encontra ancorada em diversos aspectos relevantes para a contribuição de uma educação efetiva.

> *[...] no momento, a educação a distância está ganhando cada vez mais importância por causa de sua relação estrutural com muitas formas de aprendizagem on-line. Na medida em que consegue recorrer a 150 anos de experiência em ensino e aprendizagem assíncronos fora da sala de aula tradicional ou anfiteatro, pode contribuir substancialmente para a estrutura pedagógica atual da aprendizagem on-line. (Peters, 2004, p. 27).*

No Brasil os ordenamentos jurídicos da EaD foram respaldados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394 (1996), em especial no: "[...] art. 80º - O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada." (Brasil, 1996). Nesse contexto, abriu-se um panorama de formação, que permitia a flexibilidade de horários para os alunos e uma educação de qualidade "[...] oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União" (Brasil, 1996). Dessa maneira, a finalidade de formação contínua para os professores se expressou de forma veemente, pois a súmula presente nos princípios educacionais associava a formação do professor e a qualidade de ensino.

Os ordenamentos jurídicos para essa modalidade de ensino foram construídos simultaneamente com o intuito de garantir a qualidade da educação ministrada. No ano 2005 foi promulgado o Decreto n. 5.622, que regulamentou a EaD no Brasil, caracterizando-a, conforme o Art 1º:

> *[...] como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (Brasil, 2005).*

A legalização supracitada expressou a mediação pedagógica que poderia ocorrer também se utilizando das tecnologias da informação e da comunicação apesar da distância geográfica entre professores e alunos.

O Decreto 5.622/2005 reiterou a competência do Ministério da Educação em promover os credenciamentos das instituições, para oferta de cursos e programas de formação a distância para a educação superior, graduação, pós-graduação *lato sensu* e *strito sensu.* Dessa forma, foi

se consolidando o ordenamento jurídico para a educação, que posteriormente foi se desdobrando em outras orientações.

Assim, foi promulgado o Decreto 5.773 de maio de 2006: "[...] dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino" (Brasil, 2006). No que tange a EaD, esse decreto atribuiu à Secretaria de Educação a Distância competência para credenciar e supervisionar os cursos ofertados pelas instituições públicas.

A regulamentação da educação a distância também se fez presente na Resolução n. 1, de 8 de junho de 2007, que normatizou os cursos de Pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. Dessa forma, reiterou à formação a distância já estabelecida na Lei 9.394/96 e determinou o seu funcionamento: "Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso." (Brasil, 2007a, s/p).

Toda essa articulação do respaldo legal veio credenciar e sistematizar a modalidade de EaD, que permitiu repensar a educação na sua dimensão mais ampla. Os diferentes cursos de EaD e suas múltiplas formas de organização não poderiam perder o foco maior que se circunscreve no entendimento da "[...] compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA" (Brasil, 2007b, p. 7- grifos do autor).

Nessa lógica, a EaD se insere primeiramente na busca de uma educação democrática e de qualidade, em comunhão com os aspectos legais, em todo território brasileiro. Sua diferença, nesse esboço, se restringe apenas a modalidade da EaD, que permite *nuances* de atuações distintas.

> *[...] assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infra-estrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa. (Brasil, 2007b, p.7).*

A partir desse entendimento, a EaD não se distancia do projeto educacional do nosso país, ao contrário, apresenta características próprias que possibilitam dirimir as lacunas educacionais. Destarte, para a eficácia da EaD será necessário "[...] forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão." (Brasil, 2007b, p. 7).

A formação de qualidade se fundamenta numa complexidade que deve levar em conta a abordagem sistêmica da educação. Diante desse enredamento, os aspectos normativos da EaD "[...] devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura." (Brasil, 2007b, p. 7).

Nesse contexto, a EaD na sua dinamicidade torna-se complexa e os detalhamentos para a sua efetiva qualidade exigem respostas aos termos normativos construídos. Cada um deles trouxe a relevância da EaD e delineou contornos para que sua atuação fosse expressa pela qualidade.

A EaD se engranzou no objetivo de uma educação democrática e de qualidade em consonância com os ditames legais. Suas características peculiares de flexibilidade de tempo facilitaram a formação de docentes em serviço. Nesse sentido, o curso de Especialização em Gestão Escolar criado em 2005, pelo MEC em caráter piloto, tomou proporções maiores e a partir de 2006 estabeleceu parceria com uma rede de universidades públicas, com o intuito de formação desse professor, no cargo de gestor escolar. Dessa maneira, esse curso de especialização *lato sensu* elucidou seu objetivo geral de formação dos professores gestores da educação básica com vistas à [...] Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social (MEC, 2011).

A política pública de formação de professores desenvolvida a partir do curso de EaD teve continuidade oferecendo novas turmas. Ao ser ministrado para os gestores concomitante com serviço possibilitou interlocuções entre a teoria e a prática. A partir de uma formação contextualizada e associada ao cotidiano de trabalho foi possível estabelecer reflexões sobre a política de formação, pois abarcou conotação diferente dos cursos simplesmente acadêmicos.

Assim, a análise deste texto se efetuou, a partir do contexto da política pública que possibilitou a EaD do curso de Especialização em Gestão Escolar, realizado no ano 2010 ministrado pela Universidade Federal de Minas Gerais no Brasil. As singularidades de cada universidade brasileira interferiram nos resultados alcançados, o que não permite fazer generalizações para todo o território nacional. Dessa maneira, as especificidades de organização e desenvolvimento do curso em questão foram aspectos salientados pelos alunos participantes.

A pesquisa a partir da metodologia

A metodologia de abordagem mista, qualitativa e quantitativa, utilizada possibilitou abarcar a complexidade envolvida. A escolha do método misto foi assertiva, pois, a associação entre o método quantitativo e qualitativo vem, na última década, tornando-se mais utilizado por permitir ao pesquisador "criar projetos compreensíveis a partir de dados e análises complexas." (Creswell, 2007, p.211).

As análises desse estudo se centraram nos instrumentos selecionados que foram os questionários, entrevistas semiestruturadas, os diários de bordo, e os fóruns de discussões na plataforma do curso. Salientamos que, nesses dois instrumentos da mediação pedagógica: os diários de bordo, e fóruns de discussões, ocorreram com a participação intensa dos alunos no decorrer do curso.

O diário de bordo consistiu numa atividade que percorreu todo o curso. Nessa atividade, o aluno fazia reflexões sobre o curso, deixava as suas impressões, desabafos e expectativas. Esse canal aberto de escrita possibilitou elucidar o processo de aprendizagem dos alunos. Sem uma periodicidade exigida pelo curso, esse espaço de expressão foi bastante utilizado e serviu de canal, para que os professores de sala também estabelecessem pontuações sobre as reflexões elaboradas.

Já o outro instrumento pedagógico, o fórum também transcorreu por todo o curso, apenas com a diferença, que nesses espaços, as reflexões eram direcionadas pelos conteúdos. Assim, possibilitava a articulação da teoria e da prática, que teciam seus fios nos fóruns, pois permitia o olhar do gestor pela iluminação da teoria.

Os sujeitos desta pesquisa foram os dirigentes escolares que frequentavam o curso de Especialização em Gestão Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 2010. Esses gestores escolares, devido à presença maciça de mulheres, que configurou 94% do total dos matriculados, nos permitiram referendar esse profissional, a partir de agora, no sexo feminino.

Destacamos que, o referido curso teve 400 alunas de 100 cidades mineiras, essas gestoras foram agrupadas em doze turmas, para facilitar o trabalho nos pólos. Durante a pesquisa foram observados todos os cuidados metodológicos necessários para a garantia do caráter de anonimato das participantes. Dessa forma, foi pedido o preenchimento do termo de livre esclarecimento, as entrevistas tiveram a gravação digital e sua transcrição precisa, para o uso da pesquisa em questão. Assim, todo o rigor do percurso metodológico foi atentamente considerado.

Tessitura das análises sobre a relação da formação e a práxis pedagógica

As análises realizadas constataram que os participantes do curso de EaD em Gestão Escolar tinham prevalência da formação no curso de Pedagogia com o percentual de 40%. Em seguida, o curso Normal Superior 23%. Esses dois percentuais juntos superam os percentuais atingidos pelas formações em licenciaturas, que tiveram o percentual de 33%. No âmbito brasileiro, esses resultados tiveram uma diferença, em relação aos índices do SAEB 2007, apresentados por

Souza (2010), em que as Licenciaturas tiveram o predomínio de 37,%, Pedagogia tem um total de 36,9% e o curso Normal Superior apenas 2,7%.

A formação em curso superior dessas participantes teve períodos diferenciados. Diante da pergunta, que questionou o tempo de conclusão da formação obtivemos os resultados de que 50% das participantes tinham tempo médio de oito anos de término do curso superior. No entanto, apenas o curso superior não bastava diante dos desafios e exigências do campo educacional.

Gatti e Barretto (2009) explicitaram nos seus estudos o movimento de busca pela formação exigida legalmente. "Mover-se em meio à legislação educacional sobre formação de professores, que comporta idas e voltas, remendos, complementos iniciativas paralelas de poderes públicos, não é simples." (*op.cit*. p. 53).

A verdade é que em um período muito curto de tempo, o *lócus* de formação docente no Brasil se destacou e mobilizou o caráter de continuidade. A formação de professores, pelo viés da gestão escolar na modalidade da EaD foi elucidada pelas manifestações realizadas por meio dos instrumentos pedagógicos do curso. As análises empreendidas buscaram inicialmente as expectativas primeiras das alunas, que denominaremos também alunas gestoras, pela peculiaridade de conjugação de sua atuação profissional e da sua formação. As revelações dessas alunas gestoras, nesses espaços elegidos foram contundentes, para expressarem os sentimentos que impregnavam essa formação:

> *Primeiramente, gostaria de registrar que estou muito feliz e emocionada por estar fazendo o curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar pela UFMG, já que representa a realização de um sonho. Esta é a oportunidade de ser de uma universidade pública renomada! O acesso ao Moodle3 tem sido tranquilo e bem interessante. Apesar de utilizar sempre a internet para pesquisa e estudo, o "modelo" do curso apresenta características diferentes, o que não prejudica os estudos e sim favorecesse a aprendizagem, não só dos conteúdos, mas dos recursos tecnológicos. Gosto muito de ler sobre os colegas que fazem o curso comigo, pois é uma oportunidade de conhecer pessoas e idéias diferentes. As atividades até agora concluídas ajudaram a conhecer o sistema de ensino e os recursos do Moodle. Espero que seja só o início de um processo de ensino importante que garantirá uma melhor qualidade no meu trabalho. (Gestora, 2010).*

O sonho do retorno ao estudo e da oportunidade de conhecer mais, para essas alunas deixaram suas marcas na interlocução proposta no princípio do curso. As mesclas de sentimentos pautados pelos anseios e expectativas do curso conjugavam com a alegria por se tornarem

alunas da Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG ficaram expressas nas palavras postadas no diário de bordo.

A constatação da responsabilidade das alunas gestoras frente ao curso deixou vazia a concepção de que a educação na modalidade de EaD poderia ser realizada sem afinco e determinação. Pois, muitas vezes, num discurso sem fundamentação, imagina-se que por se tratar de um curso de EaD, o desprendimento de tempo para estudo poderia ser menor e as facilidades poderiam ser maiores.

A organização do curso a distância, em análise, manteve a exigência de dedicação de um tempo específico de estudo. O que foi possível avaliar nesses espaços de interlocução, em que os alunos do curso em questão, tiveram que se organizarem para cumprir os prazos estabelecidos para a entrega das atividades propostas.

> *Estou atrasada em relação às atividades da Sala Ambiente do Direito à Educação, porém já fiz a leitura de vários textos selecionados na biblioteca virtual. Este é um assunto que muito me interessa, pois para mim é a base para as demais discussões. Vejo que, nós, gestores temos que buscar sempre nos fundamentar nas leituras, pois são elas que nos ajudarão a entender um pouco o porquê da educação atual, das políticas públicas, tantas vezes infundadas e populistas, que não visam verdadeiramente uma educação de qualidade. Mas, estamos aí, vamos à luta! (Gestora, 2010).*

O discurso elaborado no diário de bordo trouxe de forma manifesta, a dicotomia em relação ao tempo. Por um lado o prazo da atividade estava encerrado. Por outro lado, foi possível certificar o movimento constituído frente ao estudo. A preocupação das alunas/gestoras com o tempo foi uma expressão recorrente nesses espaços. Estar atrasada diante de uma atividade foi um aspecto contemporizado, a partir das aprendizagens significativas que foram sendo construídas ao longo do curso.

> *Hoje, desde as 6h estou desenvolvendo a atividade 1 da sala PGE.Terminei agora, às 10h45, ufa! São muitas informações, informações estas para organizar entre o que aprendi e o que já vivencio na Escola. Mas ... Está valendo. Não conhecia esses ciclos de reformas educacionais na América Latina. (Gestora, 2010).*

As interlocuções entre a teoria a prática foram tomando contornos mais firmes e permitiram reflexões dos alunos pela intercessão das colocações teóricas e das ações cotidianas na escola. Diante dos desafios das leituras e da compreensão dos textos acadêmicos, o discurso da prática também estava presente. As propostas curriculares densas de significados educacionais possibilitaram a inter-relação das análises demandas pelas tarefas, que propiciaram tanto a aprendizagem, quanto a associação com a prática diária. Dessa maneira, perante o novo também

foi constatado que esse universo era perpassado por aspectos conhecidos, entretanto, outro novo entendimento se abria para as alunas.

> *Sabemos como é importante o papel das comunidades locais participarem nas decisões relativas aos rumos, diretrizes e organizações das escolas. A escola não pode tudo sozinha. Só poderá cumprir seu papel de forma competente se tiver autonomia. Ou seja, se os que nela atuam e os que dela se beneficiam puderem definir e construir seu próprio caminho pedagógico. Nesse sentido, refletir sobre as condições necessárias que possibilitam a escola assumir a responsabilidade por sua ação educativa, só será possível através da construção de um projeto que garanta o acesso, a permanência e o sucesso de seus alunos. (Gestora, 2010).*

A compreensão da teoria começou a fazer parte dos escritos trazendo questionamentos e possibilitando múltiplas associações. A perspectiva da qualidade foi uma tônica nos discursos elaborados pelos alunos-professores que se sentiam, desafiados a exteriorizar índices escolares, que pautassem a classificação da escola frente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. A cobrança da qualidade educacional se associava ao discurso da escola democrática e da formação contínua dos docentes. Assim, esse percurso mesclado de questionamentos da prática e o confronto com a teoria possibilitaram o uso das linguagens utilizadas nos referenciais teóricos, que passaram a ser usados com destreza pelas alunas gestoras. Ao mesmo tempo, foi constatado que as construções de analogias sobre a realidade educacional ficaram evidenciadas. As formações desses profissionais foram se concretizando nos discursos elaborados, na presença virtual, que se fazia constante e pelas mensagens proferidas conectadas com os conhecimentos aprendidos. Nesse âmbito, foi possível afirmar que a forma como o curso desenvolveu possibilitou: "[...] privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento de escolas próximas". (Freire, 1991, p. 81).

Nas palavras do autor supracitado, o espaço de interlocução deveria estar presente na formação. Assim, nos fóruns, os alunos gestores postavam suas idéias, e essas eram discutidas e analisadas por todos os outros colegas. As contribuições de cada uma das alunas, conjuntamente com as análises dos professores do curso enriqueceram os textos estudados por meio das suas associações com a prática educacional. A cada atividade de análise das conjunturas já construídas determinaram a esperança de repensar o novo, a partir do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola e sua ação coletiva de elaboração.

A perspectiva do trabalho coletivo, com o viés democrático previsto na legalização docente direcionava o rumo e os discursos proferidos. Porém, na prática, no cotidiano das escolas, essas

fragilidades se extenuavam e deixavam em evidência a idéia da utopia. Cada vez mais, se expressava a constatação de que, construir um trabalho coletivo demanda tempo, conscientização e disponibilidade de encontros e elaborações de sínteses de aprendizagem significativas.

> *Estou esperando ansiosa pelos próximos temas de estudo para que possamos discutir o que seja realmente uma gestão democrática. Vivenciei em minha escola modelos dessa gestão, mas o que vi foi mais ou menos isso. Acreditava estar fazendo com que todos participassem propúnhamos votações para todas as decisões, nosso colegiado se reunia com frequência, estávamos certas de sermos democráticas. Pura ilusão: nosso colegiado só tratava da indisciplina dos alunos e da aprovação do uso de verbas, nossos professores sempre descontentes com decisões tomadas com a prévia aprovação dos mesmos, pais distantes, agentes e técnicos excluídos. Um caos. Afinal como fazer com que a gestão seja efetivamente democrática? (Gestora, 2010).*

A cada tópico das disciplinas múltiplos questionamentos se fizeram presentes. A partir de cada olhar sobre a escola e seus membros partícipes as luzes da teoria deixavam entrever outras questões e lacunas. A dinâmica do curso buscou mostrar conteúdos teóricos, aspectos relacionais, organização e avaliação como um processo de conhecer e aprofundar na dimensão da gestão escolar. Dessa forma, a cada tema permitia novas considerações, que a realidade da escola pública se desnudava.

> *[...] uma idéia bastante recorrente na prática educacional, a escola de um modo geral é por excelência o palco da diversidade e é preciso que se tenha clareza do que significa isso na sua organização e funcionamento, nos seus mínimos detalhes, e do que se precisa realizar para não se deixar sucumbir pelos problemas advindos da relação constante e ininterrupta com as questões próprias do buscar conviver harmoniosamente com as diferenças, seja as que dizem respeito aos alunos, aos educadores e educadoras ou aos funcionários. De um modo geral, a educação privada lida com este problema praticando a seleção e a homogeneização, mas, na escola pública, é preciso aprender a lidar com todos sem excluir e discriminar. É preciso se convencer e acreditar que é possível se construir uma escola que não trate as diferenças como obstáculo ou empecilho, mas como um desafio a ultrapassar, um desafio que nos torna melhores e mais competentes educadores. (Garcia, 2011, p. 132).*

O construir do trabalho pela perspectiva do teórico e das intervenções realizadas continuamente pelos professores do curso possibilitaram as alunas irem tecendo os fios da práxis pedagógica. Os questionamentos da prática obtiveram ecos na teoria e provocavam reflexões constantes durante o curso.

Os impasses da escola adquiriram formas mais delineadas diante das discussões provocadas pela teoria. Assim, no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, que propunha uma análise da realidade da escola – por meio do PPP, também foi um aspecto difícil de ser consolidado. Essas gestoras durante o tempo do curso desencadearam a formação crítica frente à realidade das escolas. Contudo, a construção nos parâmetros acadêmicos dessa análise final foi um processo trabalhoso.

> *Depois de ler suas orientações me decidi por falar sobre a avaliação. Acredito que fazer uma análise a partir da construção de um paralelo sobre o que acontece em minha escola, o que é tido como ideal (a partir das leituras do curso) e o que consegui construir no PPP possa ser uma estrada interessante e instigante. (Gestora, 2010).*

O diálogo entabulado da aluna gestora com a professora do curso ressaltou a primeira dificuldade, a escolha do tema de análise do TCC. Dentre tantos temas refletidos com a prática educacional a delimitação e aprofundamento em um aspecto foi um exercício de escrita, mas também de repensar e reelaborar os conteúdos estudados. Esse processo de construção do TCC demandou tempo e dedicação de ambos os lados tanto na tarefa das alunas, quanto na correção das professoras.

O recomeçar de um texto em construção, o ir e vir, rascunhos descartados, correções para serem refeitas. Processo moroso, cuidadoso, atento na escrita do TCC. Para essas gestoras terem seus trabalhos corrigidos e novamente a necessidade de serem refeitos foi uma dinâmica extenuante. Esse processo de formação trouxe as evidências da importância de repensar a escola e agir nela. Professores e alunos em espaços distintos, porém com um único intuito, que a aprendizagem se efetuasse. A cada retomada da escrita do TCC ficava mais próximo o objetivo do curso de permitir a interseção entre a teoria e prática.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na "invasão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (Freire, 1987, p. 20).

Essa tarefa educativa foi uma construção paulatina durante o curso e a finalização do TCC representou a vitória para as alunas e certeza de que um novo conhecimento tinha sido conquistado. A possibilidade da prática e teoria se aproximarem foi o ponto central desse trabalho.

> *A experiência nos mostra que ser gestor escolar não é uma tarefa fácil, mas podem ser bastante prazerosa se trabalharmos coletivamente, com ética, transparência, dedicação e fé. Devemos acreditar que, apesar das dificuldades que enfrentamos em um país que*

> *pouco faz pela educação, alguma coisa pode e deve ser feita dentro das escolas, que está ao nosso alcance. Não podemos deixar as nossas queixas nos paralisar, mas nos mover para a realização do que é possível. (Gestora, 2010).*

A realização dessa formação não trouxe um discurso singelo e simplista de soluções fáceis, para os problemas educacionais, com os quais os professores conviviam na sua rotina de trabalho. Pelo contrário, o curso possibilitou abrir um horizonte de perspectivas de saberes, reflexões e trocas de vivências pautadas em teorias capazes de subsidiarem reflexões sobre a prática.

Considerações

A política pública que permitiu a formação contínua de professores, a partir das parcerias com as universidades públicas, para a realização dos cursos de EaD possibilitaram interlocuções diferentes no âmbito escolar. Análise do curso de Especialização em Gestão Escolar evidenciou o alcance dos objetivos do curso de formação.

A relevância desse estudo trouxe a singularidade e a especificidade da formação de uma instituição pública mineira dentro de uma proposta de âmbito nacional. A experiência da concretude do curso a distância e do acompanhamento constante mediado pelos professores apontaram para a qualidade do mesmo. Nesse sentido, outro olhar foi construído na escola, pelas alunas participantes a partir de uma formação que possibilitou o diálogo, a reflexão e principalmente a intervenção na prática pedagógica. Assim, a oportunidade de formação continuada e garantida pelo poder público contribuiu para que essas alunas-professoras repensassem a educação e dirimissem as dificuldades encontradas no trabalho docente. A organização do curso, a aproximação com os professores mediados pela internet foram fios singulares tecidos durante todo o curso. A flexibilidade de horário, a abertura para se organizar diante da sistematização do curso favoreceu a autonomia das alunas diante dos impasses existentes. As considerações salientaram que a modalidade da educação a distância na formação dos professores da educação básica atendeu aos princípios de qualidade esperados e da necessidade de políticas públicas efetivas para a continuidade desse processo.

Referências:

Arroyo, M. G. (2004). Ofício de mestre - Imagens e auto- imagens. Petrópolis, RJ: Vozes.

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Capturado em 6 de janeiro de 2010.

Brasil. (2005). Decreto-Lei n. 5622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 117 p. 1, 20 dez. 2005.

Brasil. (2006). Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm Acesso em 25 de junho de 2011.

Brasil. (2007a). Resolução n° 1, de 8 de junho de 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf. Acessado em 05 de junho de 2011.

Brasil. (2007b). Ministério da educação - MEC. Referenciais de Qualidade de EaD para Cursos de Graduação a Distância, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf. Acesso em: 10 abr. 2010.

Brasil. (1961). Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acessado em 05 de fevereiro de 2011.

Creswell, John W. (2007). Projeto de Pesquisa- Métodos qualitativos, quantitativo e misto. Porto Alegre.

Freire, Paulo (1987). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Garcia, Olgair Gomes. (2011). "A Escola Zacaria já é a escola dos meus sonhos!". Cad. CEDES, Campinas, v. 31, n. 83, abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622011000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 13 ago. 2011.

Gatti, Bernadete A. e Barreto, Elba S. S. (2009). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO.

MEC. (2011). Apresentação Escola de Gestores da Educação Básica Pública. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12337:escol

a-de-gestores-da-educacao-basica-apresentacao&catid=300:escola-de-gestores-da-educacao-basica&Itemid=693. Acesso em 02 de março de 2011.

Oliveira, Dalila. (2003). Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes. Belo Horizonte.

Paschoalino, Jussara B. de Q. (2009). O professor desencantado – Matizes do trabalho docente. Belo Horizonte: Editora Armazém de Idéias.

Peters, Otto. A educação a distância em transição. São Leopoldo: Ed. da Unisinos.

10.25.

Título:

Estrategias didácticas emergentes en el marco de las políticas públicas para la acreditación de la calidad en educación superior

Autor/a (es/as):

Peña, Arama Aurora Colón [Universidad de Costa Rica]

Resumo:

Este trabajo muestra los resultados de un proyecto de extensión docente, realizado desde agosto del 2010 a diciembre de 2011 en la Universidad de Costa Rica. En la misma se presenta el tema didáctico desde el fortalecimiento de las competencias docentes, con énfasis en opciones novedosas para la formación, capacitación y actualización; que fueron identificadas en el proceso de acreditación.

Asimismo aborda y documenta las principales políticas públicas que regulan el aseguramiento de la calidad en el Sistema de Educación Superior en Costa Rica. Lo anterior, con el fin de orientar las estrategias pedagógicas; ante la ausencia de mecanismos para exigir formación didáctica a los docentes, con excepción de quienes en el sector público de la educación superior aspiran a la categoría laboral "Régimen académico". En el sector privado, no existe esta categorización, hecho que determina que la resolución de problemas de orden pedagógico-didáctico quede en un plano individual, pocas veces colectivo.

Palavras-chave:

Educación superior, fortalecimiento didáctico, competencias docentes, políticas públicas de acreditación de calidad.

Introducción

En el momento presente de cambios veloces en las nuevas tecnologías de comunicación e información, se hace necesario repensar el concepto de eficacia en la educación superior, mediante la relectura de antiguas concepciones que permitan subordinarla a la calidad de la enseñanza, la motivación, las competencias, y el grado de compromiso del profesorado. Precisamente, con el fin de garantizar el acceso a una enseñanza impartida por docentes con formación y motivación suficiente para el logro de una educación de la calidad y la generación de información útil, para la formulación de políticas públicas que contribuyan al incremento y reforzamiento de los procesos de humanización con equidad.

Si la educación tiene su origen en la necesidad de ahondar los procesos de humanización de toda sociedad organizada, y de allí su prerrogativa social y su fuerza transformadora (Mora, 2011); habría que formularse dos preguntas importantes. Una de ellas sería ¿desde qué arista se enfoca el desarrollo de las competencias docentes del profesorado universitario, como indicador transformador de los procesos de humanización en el marco de los sistemas y políticas de aseguramiento de la calidad en educación superior? Y la otra, ¿cuáles son los ejes que demandan los programas de actualización didáctica del docente universitario bajo ese concepto?

Las respuestas para ambas preguntas no son fáciles de dar, porque requieren indagar qué se entiende por eficacia en cada contexto, y ello implica considerar los aspectos de actualización y de profesionalización en tres relaciones diferentes y articulados.

Primero, con los diseños para el desarrollo académico pedagógico del docente universitario. Como segundo, con los procesos de acreditación y aseguramiento de la calidad, y su particularidad de visibilizar la existencia de prácticas habituales que imposibilitan la consistencia de los mismos con la misión de la Educación Superior, con lo estipulado en la Constitución Política y con los compromisos contraídos en acuerdos de orden internacional. Y como tercero, con el rol de la extensión en el marco de la acción social universitaria como mecanismo para ejecutar, coordinar, controlar y dirigir actividades que repercutan en el quehacer institucional y la rendición de cuentas a la comunidad.

En estos tres aspectos anteriores y bajo este concepto de humanización, es que esta experiencia de extensión considera el abordaje de estas carencias como mecanismo la identificación de fortalezas y debilidades para el mejoramiento de la práctica pedagógica, el aseguramiento de la calidad de la docencia, la expansión, las políticas públicas de financiación, la innovación e internacionalización.

Logros y rivalidades de la expansión y financiación de la educación superior en Costa Rica

La ampliación de la cobertura es uno de los logros más importantes en la educación superior universitaria en Costa Rica[44]. De acuerdo con lo reportado en el Tercer Informe del Estado de la Educación (2011), en el año 2009 el 25.8% de la población se ubicaba en el rango comprendido entre los 18 a 24 años, del que el 6,4% formaba parte de la educación superior y un 1.2% cubría escaso 0,2% del sector parauniversitario[45]. Este logro fue posible por el aumento en la admisión de estudiantes, porque en el período en referencia no creció el número de instituciones, lo que demuestra el papel fundamental que juegan las universidades en brindar respuestas a este tipo de rivalidades, pues coadyuvan al desarrollo nacional fortaleciendo y ampliando su aporte con un significativo conjunto de actividades y tareas, entre las que se destacan en su orden, las siguientes:

1- La necesidad constituir espacios consolidados para la interacción pedagógica, y desde las bases jurídicas que regulan el quehacer de los sectores público y privado de la educación superior, con propósitos de acción claros y realizables con base altos estándares de calidad; como serían las acciones de coordinación como las reuniones que han los rectores de ambos sectores y los compromisos en ellas asumidos y alcanzados.

2- La conveniencia impostergable de generar y divulgar una mayor cantidad y calidad de información sobre el desempeño de las instituciones de educación superior (Unesco, 2009). Esto, porque la construcción de una visión ordenada del desempeño de la educación superior en Costa Rica se ve seriamente afectada, por la ausencia de indicadores básicos importantes en el caso del sector universitario privado. En este sector solo se dispone del número de centros con autorización de funcionamiento, oferta académica y el número de títulos que otorgan por año en cada carrera por parte del Conesup[46]. Esta información es insuficiente para conocer la contribución que las universidades privadas hacen al país, porque no permiten determinar la calidad de sus resultados debido al poco seguimiento de que son objeto; contrario a las universidades públicas, que desde su fundación recopilan, registran y producen informes anuales

[44] Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). De los 4 301 712 habitantes, 2 106 188 son hombres y 2 195 524 son mujeres, lo que equivale a 49% de hombres y 51% de mujeres.

[45] Son instituciones no universitarias (parauniversitarias), creadas para ofrecer carreras cortas de dos o tres años para quienes no hayan completado el Bachillerato en Educación Media, sin detrimento de que esta opción sea también ofrecida por las universidades.

[46] El Consejo Superior de Educación Superior Privada (Conesup), es un órgano adscrito al Ministerio de Educación Pública (MEP) responsable de la aprobación del funcionamiento de instituciones y programas de educación superior universitaria privada, no así elementos para valorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

sobre su gestión y rinden cuentas a la Contraloría General de la República sobre el uso de los recursos públicos que reciben.

Estos problemas no resueltos entre la relación oferta y calidad, hacen muy evidente la disparidad existente con los procesos de aseguramiento de la calidad. Una estimación realizada por la División Académica de OPES-Conare para el Tercer Informe del Estado de la Educación (2011:81), muestra que en el año 2010 la oferta total de más de 1.139 oportunidades académicas[47] impartidas por las universidades considerando todos los grados y eliminando el problema de repetición de carreras que se ofrecen en varios grados, 604 correspondían a las cinco universidades públicas que representan el 5.6% del total y 535 a las 52 universidades del sector privado, para una matrícula de 157.053 estudiantes. La discrepancia entre la oferta vigente en ambos sectores y los programas que se han sometido en forma voluntaria al proceso de acreditación, solo 65 oportunidades académicas habían recibido acreditación y 31 la reacreditación a abril de 2012. De ese total, la UCR cuenta con 21 carreras acreditadas y 7 reacreditadas, siendo la institución con mayor número de programas con acreditación oficial Igualmente, existen solo 19 universidades miembros del Sinaes, que han cumplido sus requisitos de afiliación, realidad que le demanda esfuerzos para ampliar su cobertura de universidades afiliadas y carreras acreditadas, con el propósito de fortalecer la cultura de evaluación y avanzar en general en los mecanismos de aseguramiento de la calidad, con base en estándares internacionales.

En esta tendencia hacia el aseguramiento de la calidad surge en el año 2002, el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), institución a la que el Estado costarricense, a través de las leyes 8256 y 8798, le encomendó la misión de promover el mejoramiento permanente de la calidad de la educación superior del país[48]. La Ley Nº 8798 le otorga financiamiento adicional permanente, sólido y seguro a partir del cuarto año de su aprobación, con un monto equivalente al 0,50% del Fondo especial para el financiamiento de la

[47] Se entiende por "oportunidad académica" toda carrera autorizada que cumple con lo establecido en el Fluxograma de creación de nuevas carreras y de modificación de las ya existentes (de un 25% a un 40% de los créditos de un plan de estudios), considerando que: i) una carrera con varios grados y una misma línea curricular es tomada en cuenta solo una vez, aunque se presenten diferencias en los nombres, ii) los tramos de licenciatura se entienden como carreras aparte cuando no existe un bachillerato correspondiente, iii) los grados de maestría, doctorado o especialidad son considerados diferentes entre sí y con respecto a los de grado, iv) si una carrera tiene varios énfasis, se contabiliza como una sola."

[48] El SINAES tiene la potestad de brindar la acreditación oficial y dar fe pública de la calidad de carreras, programas e instituciones, la cual equivale a un respaldo formal por parte del Estado costarricense. En 2010, la International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQUAAHE) reconoció a esta misma entidad como una de las cuatro agencias que han demostrado cumplir con los requisitos y parámetros mundiales de calidad.

educación superior estatal (FEES)[49], cuyo monto el Gobierno se comprometió a aumentar progresivamente hasta alcanzar el 1,5% del PIB en el 2015. Esta ley[50] establece además, que el Estado costarricense y sus instituciones seleccionarán y contratarán preferentemente al personal graduado de carreras oficialmente acreditadas; política encaminada a fortalecer los compromisos de mejoramiento, la elaboración de definiciones y planes de trabajo que propicien las transformaciones que se requieren en procura de mejorar las tres actividades señaladas, mismas que son coadyuvantes para el desarrollo de las competencias pedagógicas del personal académico.

Innovación e internacionalización en la calidad de la docencia

La calidad requiere tanto el establecimiento de sistemas de aseguramiento y pautas de evaluación, como la promoción de una cultura que garantice la evolución de la educación en el marco de las instituciones y de sus involucrados. Este tipo de procesos, se han conseguido avances muy significativos en el desarrollo del sistema y surgen relevantes desafíos en el camino hacia la multiplicación de los procesos de acreditación y consolidación del sistema. (Conferencia Mundial sobre Educación Superior: Unesco, 2009).

Entre estos desafíos se plantea la importancia de la formación pedagógica del profesorado universitario, con la intención de incrementar la calidad y resolver los problemas relacionados con la equidad, que por lo general pasan desapercibidos. Se plantean con el propósito de mejorar los resultados del aprendizaje y además, para promover la rendición de cuentas a nivel del trabajo docente. Ahora bien, sus efectos sobre los resultados de aprendizaje son discutibles y difícilmente medibles, por lo que se recurre cada vez más a la autoevaluación con tres objetivos claros: lograr información que permita el establecimiento de políticas, identificar disparidades en el aprovechamiento y promover servicios para reforzar las competencias docentes.

En el caso de poseer un excelente sistema de evaluación y una gran habilidad en la materia como es el caso de Costa Rica, se hace necesario que incrementar el impacto en la formulación de políticas y visibilizar lo que ocurre en el aula. Los proyectos de extensión docente lo confirman, porque de forma general establecen estrategias prácticas para garantizar que los resultados de la autoevaluación estrechen el vínculo entre tres aristas importantes: las políticas públicas en educación superior, las reformas subsecuentes en materia del mejoramiento de las

[49] La ley Nº 8798 Fortalecimiento del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) publicada en Diario Oficial *La Gaceta* el 30 de abril de 2010.

competencias docentes y la ampliación de la cobertura a este nivel. Con todo, porque las estrategias educativas están a menudo desvinculadas de dichas políticas. (Tercer Informe del Estado de la Educación 2011).

Básicamente, aunque estas iniciativas rara vez han proporcionado un marco integrado, si han dado lugar a experiencias positivas que vale la pena destacar, tal como lo señala Hernández (2002), que afirma la necesidad de revisar de manera crítica, de recuperar y favorecer la superación académica para renovar la práctica pedagógica con las características del siglo XXI. Esto, porque la planificación no sólo consiste en planificar y organizar cursos de formación continua en el contexto de la extensión docente, ni en la elaboración de documentos técnicos; sino que implica también articular políticas públicas que faciliten centrar las prioridades para asegurar que la formación pedagógica de los docentes figure en los debates sobre las estrategias nacionales de mejoramiento continuo de la educación superior. En este sentido, Palomares Ruiz (2004) señala que las características del siglo XXI son: la globalización como concepto emergente, la imposición de modelos de vida y pensamiento transmitidos por los medios masivos de comunicación, el debilitamiento de la autoridad, el importante papel de la información como fuente de riqueza y poder, el tremendo incremento en el avance tecnológico, el aumento del individualismo, la obsesión por la eficacia y el paso de una sociedad tecnológica a una sociedad del conocimiento.

El reto consiste en extender a los procesos de consulta, la oportunidad de participación a los diferentes actores involucrados, porque permite disponer de información acerca de los factores externos al sector universitario que retrasan el cumplimiento de las políticas públicas en forma continua, fundamental para que las prioridades fijadas en los procesos de consulta se conviertan en una realidad en el marco de las competencias requeridas. Pero ¿de cuáles competencias?

Para establecer el tipo de competencias requeridas para el fortalecimiento didáctico de los docentes, se hace necesario considerar conceptos que han sido definidos y clasificados de forma diferente. Una de ellos (Proyecto Tuning, 2003), reflexiona sobre las peculiaridades con respecto al saber, saber hacer, saber estar y saber ser, sopesando las competencias como instrumentales, interpersonales y sistémicas. En la misma línea de preocupación por la forma que experimenta, se encuentra Zabalza (2003) quien la define como el "conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad" (p.70).

Se puede observar la propuesta de Goñi Zabala (2005), para quien el sistema de clasificación debería valorar las competencias en cinco áreas: cognitivas, sensoriomotrices, de equilibrio personal, de inserción social y comunicativa. Mientras que desde la perspectiva de Marcelo (2004); Yániz Álvarez y Villardón Gallego, 2006), las competencias pueden ser tanto genéricas

o transversales, señalando seis aspectos esenciales para su inclusión en educación superior, como son: un nuevo ordenamiento económico y social, la importancia de la innovación y el conocimiento, el auge de nuevas tecnologías, los cambios en la organización, en la estructura del trabajo, en las demandas hacia los ciudadanos y trabajadores, y la exigencia de flexibilidad en los sistemas de formación.

En cualquier concepto de competencia que se considere en un proyecto de formación pedagógica en el marco de acción social universitaria, preocupa no disponer de registros del número de docentes que participa en procesos de capacitación relacionados con su competencia como docentes (planeamiento, didáctica, recursos para el aprendizaje, evaluación y otros), que constituyen uno de los estándares del proceso de acreditación. Pero, su cumplimiento no es factible sin un sistema de gestión, y una mayor coherencia entre sectores involucrados. En este sentido, en la Universidad de Costa Rica ya se han obtenido importantes logros, entre los cuales figuran las actividades de formación programadas por la Red Institucional de Formación y Evaluación Docente (RIFED) y el Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN). A nivel propio de Unidades Académicas surgieron en el marco de sus procesos de autoevaluación, el Proyecto "*Fortalecimiento Didáctico de la Competencias Docentes"* de las Escuela de Ciencias Políticas y el Programa "*Creciendo Juntos"*, de la Escuela de Administración de Negocios; ambos dirigidos al mejoramiento del quehacer docente de su personal académico.

Ejes que demandan los programas de actualización didáctica en la enseñanza universitaria

Inscrito en el marco de la Acción Social en la Universidad de Costa Rica, el proyecto *"Fortalecimiento Didáctico de las Competencias Docentes"* cuenta con un programa conformado por **tres ejes fundamentales**, identificados como debilidades en la enseñanza de la carrera de Ciencias Políticas en el proceso de autoevaluación con miras a la acreditación; a saber: **Didáctica de las Competencias Docentes, Tranversalidad ética y Tratamiento de la Información y Competencia digital (TICD).**

Con base en los ejes identificados se reseñan las características propias de innovación e internacionalización que caracterizaron esta experiencia:

1) Emerge de las debilidades identificadas durante el proceso de autoevaluación con fines de acreditación.

2) Estimula y promueve mecanismos para mejorar la práctica docente; y producir materiales relevantes, pertinentes e innovadores en la docencia.

3) Cuenta con un programa, autorizado por el (DEDUN). Mediante el Oficio EFD-D.D.U.353-2008, aunque no sustituyera al curso de Didáctica para docentes que aspiran a Régimen Académico.

4) Sus acciones van dirigidas a la población docente interina, porque quienes ya forman parte del Régimen Académico, han recibido cursos formación. Todo, sin desmerecer la participación el profesorado en régimen académico

5) Tiene un convenio de "Acuerdo Específico con la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna (ULL) en Tenerife, Islas Canarias, España, firmado por las partes el 11 de enero del 2011 y vigente hasta el 11 de enero del año 2014. Los alcances de acuerdo para el cual se continúan articulando acciones para el año 2012, abarcan:

- El intercambio de académicos visitantes.
- Formación y actualización de los conocimientos de los profesionales vinculados a las tareas de Metodología enseñanza-aprendizaje de la Ciencia Política.
- Fortalecimiento la cooperación y el intercambio de información de las experiencias entre las partes.
- Planes de trabajo con la Sociedad Latina de Comunicación de la Facultad de Comunicación de la ULL y la Revista Latina (medio "científico" virtual de mayor índice de impacto de habla hispana) ambas en Tenerife, Islas Canarias, España. Estos planes persiguen propiciar la investigación en los y las docentes en el área de la disciplina, y ofrecer un medio propio e innovador para la publicación de la producción científica de la carrera, y satisfacer el criterio estipulado en este sentido en el Compromiso de Mejoramiento (CM).

6) Inició planes de trabajo conjunto con la Facultad de Comunicación e información de la Universidad Rey Juan Carlos, en Madrid España en noviembre de 2009.

El proyecto presenta en su diseño tres actividades formativas anuales, de 20 horas cada una, tiempo proyectado para alcanzar los objetivos en la modalidad teórico-práctica, mediante la utilización de estrategias didácticas y el uso de la tecnología como herramienta para el aprendizaje. Su metodología participativa e interactiva, permite la inserción real del docente en el proceso de reflexión acerca de su propia práctica docente. Este hecho propicia la identificación de las necesidades de formación didáctica, la determinación de las capacidades y limitaciones de las competencias docentes, para a partir de allí, rediseñar cada curso, empleando dinámicas de grupo, a objeto de intercambiar objetivos comunes, experiencias y análisis de casos y evaluación. Todas las actividades se realizan bajo un proceso formativo, dónde se pretende que la participación responsable, la reflexión y las relaciones que desarrolle el docente

con su propia práctica, así como la presentación de tareas, síntesis reflexivas y ejercicios escritos tengan como resultado la aprobación de cada actividad.

Se considera la posible resistencia, por el desconocimiento de la información o en el limitado conocimiento del profesorado sobre estrategias de formación en la aplicación de estos tres ejes en los programas de los cursos que imparten. Por ello, se perfiló la construcción epistemológica del eje transversal ético como competencia del docente, y como una forma de contextualizar la experiencia de este eje en cada programa. Este último elemento ha sido posible, porque la Universidad de Costa Rica en su política aborda el eje transversal ético como una representación del conjunto de valores, actitudes y comportamientos éticos, más importantes, que deben ser educados y formados en el alumnado. Es por ello que las actividades formativas de este eje, están orientadas a promover el intercambio y la reflexión conjunta sobre las problemáticas centrales que atraviesa el profesorado de la carrera, en el mejoramiento de su práctica como planificadores, docentes y evaluadores. Esta orientación se realiza mediante el desarrollo de metodologías sugeridas para la aplicación de la transversalidad; para contribuir al logro de la excelencia académica, tomando como partida la reflexión del docente acerca de su propia labor.

Para el logro de este propósito, se consideraron cuatro objetivos puntuales:

1. Discernir sobre el marco conceptual de los ejes o temas transversales en el curriculum

2. Identificar los contenidos que debería plantearse un currículo desde el eje transversal ético.

3. Reflexionar sobre la relación del eje transversal ético y las áreas curriculares.

4. Diseñar estrategias para implementar el eje transversal ético en los programas de los cursos.

Se pretende que mediante el cumplimiento de los objetivos anteriores, el personal académico analice los aportes del eje transversal ético, conozca algunas posibilidades didácticas para su implementación y reconozca la importancia de integrarlo a la acción educativa en su práctica docente, en función de las propias características de su contexto; y en respuesta a las diferentes necesidades tomando en cuenta la diversidad cultural, social y económica.

Se destaca, que las perspectivas del estudio y las actividades de formación que ofrece el proyecto pretenden orientar la transversalidad en la formación docente, considerando que hace referencia específica a problemáticas relevantes que tiene nuestra sociedad y que afectan directamente al estudiante. Así, se permite entender la ética como un proceso de construcción de referentes axiológicos contextuales y consensuados que nacen de las necesidades propias de las prácticas humanas y de los procesos colectivos de construcción social, aportando su reflexión y juicios en la orientación de la toma de decisiones para que tales prácticas conduzcan hacia la colaboración, concienciación y humanización. En este punto, es importante acotar la forma en que el quehacer el Proyecto “Fortalecimiento Didáctico de las Competencias Docentes transitó

entre el discurso y la acción de lo normativo, hasta la preocupación cotidiana y genuina de la formación pedagógica del profesorado en el marco de la extensión docente; aun ante la resistencia a la participación activa en el mismo.

Con base en la perspectiva anterior, aunque en momentos distintos Quirós (1990) y Venegas (2009), señalan que existen dos razones que argumentan la reticencia del profesorado universitario a participar en actividades de formación didáctica: la importancia que la formación pedagógica ha tenido en la educación superior, y el desconocimiento del componente educativo en la labor del docente universitario. Es por ello, que uno de los propósitos se enfoca a la disminución de la resistencia del cuerpo docente interino a racionalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en su propia disciplina, y encontrar asidero y fundamento en sus decisiones educativas y no reducirlos a métodos y técnicas de uso general.

El proceso de autoevaluación sirvió de plataforma para la reflexión, y con base en las necesidades identificadas visualizar la pertinencia de fortalecer las competencias didácticas en el marco de la extensión docente y analizar las áreas de propuesta y transformación que pudieran generarse. Este proceso de reflexión fue constante y de él se han podido establecer las etapas que caracterizaron su creación: las necesidades de formación pedagógica y de metodologías para la enseñanza identificadas durante el proceso de acreditación; como mecanismo de evaluación y rendición de cuentas y, el impacto del Compromiso de Mejoramiento, que permita subsanar aquellas deficiencias identificadas.

Al respecto, Cox (2008) señala que la evaluación y el rendimiento de cuentas a la sociedad no deben verse como una amenaza, sino como todo lo contrario, una oportunidad de crecer y demostrar las fortalezas de una carrera o programa. Por otra parte, la rendición de cuentas como fenómeno social, es susceptible de cobrar dos formas diferentes: las posibles debilidades que logren ser identificadas a través de una rigurosa evaluación interna (autoevaluación) y por otra, la de una objetiva evaluación externa (acreditación). Todo ello, con el fin de propiciar un espacio de reflexión interna que posibilite el diseño de estrategias, que permitan identificar las variaciones que se observen entre los límites precisos definidos por las agencias de acreditación. Y no solo que se definan, sino que se acepten como parte de esa totalidad dentro de condiciones específicas íntimamente ligadas a los entornos, contornos, los ambientes educativos, situaciones familiares, exigencias ambientales y culturales que afectan en forma directa al que toma la decisión de abandonar el sistema de la educación superior universitaria. Su fortaleza la constituyó el aporte académico institucional multi, inter y transdisciplinario a estas necesidades de fortalecimiento didáctico del docente universitario con fines de aseguramiento de la calidad; en el marco de las demandas y compromisos de la extensión docente a nivel social y político en la educación superior universitaria. Todo, con el fin de identificar las soluciones adecuadas, que

facilitara y permitieran incursionar en los procesos de humanización de la práctica docente y promovieran el cambio para la toma de decisiones con fundamento en las políticas institucionales de la Universidad de Costa Rica.

La experiencia de extensión está vinculada a tres ejes importantes articulados en tres actividades formativas al año:

Curso-Taller: "*Fortalecimiento Didáctico de las Competencias Docentes*". En este curso se abordaron importantes fundamentos filosóficos, pedagógicos, sociológicos, filosóficos y psicológicos (Venegas, 2002) con la intencionalidad de superar esa visión técnica de la educación. Se dirige a la promoción de la integración teórico-práctica de los elementos multifactoriales del proceso educativo, así como al establecimiento de las condiciones que ha de reunir la capacitación didáctica en esta disciplina, dentro de los compromisos de mejoramiento. Se pretende que el participante identifique concepciones y enfoques educativos aplicables al proceso de estimulación y perfeccionamiento de la educación superior universitaria, manifieste valores éticos, apertura y creatividad en su desempeño personal y técnico-docente y analice los aportes de las teorías del aprendizaje y la importancia de incorporarlos a la acción educativa en su práctica docente.

Curso-Taller: Eje Transversal ético en la formación docente universitario.

Se concibe el eje transversal ético, como estructuras esparcidas el plan de estudio, donde lo cognoscitivo pasa a un plano referencial y orientador de una praxis consciente que se nutre de una razón práctica para la formación de valores éticos, comportamientos prosociales, desempeños ciudadanos, espíritu nacionalista, solidaridad, cooperación y compromiso con los entornos globales mundiales.

La inserción de este eje surge como debilidad identificada en el proceso de evaluación interna como externa por el ente acreditador y se articula por medio de situaciones o temas dinámicos, emergentes de las realidades sociales, culturales, políticas, tan cambiantes y tan imprevisibles; que plantean problemas de actualidad en la enseñanza. Como estrategia curricular, facilita la contextualización de los contenidos y los objetivos de los programas de formación, presentando además, una visión dialógica, transdisciplinaria, y multidisciplinaria de los ejes transversales como estrategia para atender la diversidad y promover el desarrollo integral del sujeto en formación.

3- Tratamiento de la Información y Competencia Digital (TICD): Implicaciones para nuestros estudiantes y nuestras prácticas educativas en el aula universitaria

La finalidad de este curso-taller es explorar instrumentos y estrategias para el desarrollo del tratamiento de la información y el desarrollo de competencias digitales (TICD) en el aula, con didácticas de e-learning aplicadas al curriculum del plan de estudio. Se persigue generar respuestas a las siguientes interrogantes en la experiencia práctica de cada participante: ¿Qué es la competencia digital?, ¿qué lugar ocupa en las programaciones dentro de los cursos que imparte cada docente en el plan de estudios? y, ¿qué dimensiones de la competencia digital se consideran claves para que el estudiante amplíe sus posibilidades de aprendizaje dentro de los contenidos de los cursos?

Se previó la posibilidad de continuar la experiencia, de acuerdo con los resultados del proyecto, lo cual se manifestó en la necesidad de realizar talleres de actualización, con el fin de discutir los temas prioritarios con base a sus propias experiencias y necesidades a nivel de aula del personal docente.

Conclusión

Los resultados orientan hacia la necesidad imperativa de aprovechar los conocimientos y la trayectoria práctica del profesorado, con dos propósitos esenciales: primero, reflexionar sobre temas tan amplios y variados como los que atañen a la formación en docencia y didáctica universitarias, y segundo; la posibilidad que de realizar investigación con sus estudiantes en las asignaturas que ellos imparten. Todo, con el fin de identificar en su propia experiencia, los problemas que afectan su práctica docente, proyectadas hacia la integralidad y el quehacer de las instancias colaboradoras que aportan desde procesos que articulados, interés para realizar investigaciones y experiencias de terreno por el propio docente. Estas expectativas permiten distinguir a la docencia como un ejercicio que engloba labores académicas, de gestión académica y de vincular la importancia de la formación pedagógica del profesorado universitario, con las políticas destinadas a luchar contra las rivalidades en la educación superior. Todo esto, mediante plazos específicos orientados a reducir las disparidades y otros factores de desventaja, así como el minucioso seguimiento de los progresos alcanzados, en el marco de la docencia, acción social y extensión de la Universidad de Costa Rica.

Cabría entonces preguntarse, ¿cómo se interpretan las necesidades de fortalecimiento didáctico de las competencias docentes a nivel de educación superior? ¿En qué medida abordan las autoridades universitarias dichas necesidades y expresan una visión clara, establecen prioridades políticas, disponen la movilización y asignación de recursos, y permiten la creación de alianzas con organizaciones no gubernamentales e internacionales?

Diríamos que es apenas el inicio, porque se requiere comprender que todo intento sistemático de cambiar el quehacer, creencias, representaciones y conocimientos profesionales del docente

universitario, con miras hacia la transformación y el mejoramiento de la calidad docente, investigadora y de gestión constituye un desafío.

La principal conclusión de esta experiencia, es la noción de que la formación pedagógica requiere dinamismo, contextualización y fundamentación conceptual humanística y metodológica ante las demandas de la educación superior. Que además, se exige de un docente universitario con sólidas competencias didácticas emergentes, con valores e ideales claros que le faculte para afrontar a los grandes nuevos desafíos de los replanteamientos de los modelos docentes con argumentos que van más allá de los discursos de política académica y pública. Los desafíos que exigen los procesos de formación pedagógica requieren la necesidad de repensar los modelos de formación con las especificidades que afronta la Educación Superior, para renovar y reforzar el compromiso asumido en los procesos de aseguramiento de la calidad y poner en marcha programas de ayuda y seguimiento de la actividad docente necesarios para obtener dichos resultados. Con todo, para cumplir la misión que socialmente se les otorga que obliga a reconsiderarlos y a reconocer cuál ha sido su evolución y pertinencia en el marco de los proyectos de extensión, ante las necesidades actuales y futuras de la Universidad como organización de naturaleza compleja que desarrolla prácticas sistémicas con una actitud proactiva ante el desarrollo de la sociedad más humana.

Referencias

Colón Peña, Arama Aurora. (2011). Los procesos de autoevaluación con fines de mejoramiento y acreditación: una buena práctica contra el abandono en educación superior; el caso de Costa Rica. *Proyecto Alfa Guía-ICLABES.* Recuperado el 20 de marzo de 2012 de: http://www.clabes2011-alfaguia.org.pa/ponencias/ST_3_Politica_Planificacion/14_Arama%20Colon_Procesos Autoevaluacion-CostaRica.pdf

CONESUP - Ministerio de Educación de Costa Rica. (2012). Consultado el 7 de abril de 2012 en: http://www.mep.go.cr/CONESUP/

Cox, Javier. (2008). Preguntas frecuentes sobre autoevaluación y acreditación. *Posgrado y Sociedad*. Volumen VIII, N°I. ISSN 1659 – 178X.

Estado de la Nación. (2011). *Tercer informe Estado de la Educación en Costa Rica*. 1ª edición. San José: Programa Estado de la Nación. p.181.

Goñi Zabala, Jesús Mª. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona, España:

Hernández Rodríguez. Ana Cecilia. (2002). Los desafíos de la docencia universitaria. *Educación* 26 (2) 117-124

Marcelo, Carlos. (2004). Aprender a Enseñar en la Sociedad del Conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives.* pp. 1-50.

Mora Mesén, Víctor Ml. (2012). ¿*Política o compromiso con lo humano*? Domingo 3 de julio. *Periódico La Nación***,** Sección *Opinión*. San José, Costa Rica. p. 29-A

Palomares Ruiz, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. España: Universidad de Castilla-La Mancha.

Proyecto Tunning (2003). *Tunning Educational Structure in Europe*. Informe final. Bilbao (España): Universidad de Deusto.

Quirós, Tito. (1990). La Facultad de Educación y la preparación pedagógica de los docentes universitarios. *Revista Educación*, 14(1), 59-62.

Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). (2011). *Manual del*

Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. San José: SINAES.

UNESCO. (2009). *Documento de la UNESCO sobre Educación Superior en el siglo XXI*. Paris, Francia: UNESCO.

Universidad de Costa Rica (2008). Políticas de la Universidad de Costa Rica (2010-2014). *La Gaceta Universitaria 40.*

Venegas, María Eugenia. (2009). La Sistematización como herramienta teórica-metodológica. En Martín, A. y Venegas, M.E. (Coord.), *Investigación y Formación: Teoría y práctica de la investigación educativa en la formación de educadores. Vol II.* Manual de Posgrado: Universidad de Costa Rica.

Yániz Álvarez, Concepción, y Villardón Gallego, Lourdes. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Zabalza Beraza, Miguel Ángel. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid, España: Narcea.

10.26.

Título:

Enseñanza de Matemáticas en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México

Autor/a (es/as):

Ramírez, Ana Elena Narro [Universidad Autónoma Metropolitana]

Resumo:

La Universidad Autónoma Metropolitana fue planeada con estructura curricular flexible, sujeta a la demanda de educación y a los requerimientos del país. Está constituida por 4 planteles que funcionan independiente y coordinadamente, uno de ellos está en Xochimilco (UAM-X)

Los principios conceptuales de su creación son:

- Participación activa en solución de problemas de la sociedad mexicana
- Vinculación entre quehacer universitario y problemática social.
- Integración de docencia, investigación, servicio y difusión.

En este sistema se plantean como fundamentales:

- Servicio a la comunidad
- Intervención activa de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Investigación = medio para adquirir conocimientos
- El docente es asesor y coordinador de actividad grupal.

Cada grupo es atendido por tres profesores con distinta formación que trabajan coordinadamente alrededor de un problema eje.

Uno de estos docentes es encargado de matemáticas y generalmente se topa con dificultades para integrar su conocimiento al resto del material, esto además de las dificultades de la enseñanza que se ven incrementadas cuando los estudiantes pertenecen al área de ciencias sociales y huyen de matemáticas.

El objetivo de esta investigación es facilitar el trabajo del docente de matemáticas y mejorar su resultado.

Para asegurar el éxito en la enseñanza se toma en cuenta el estilo de aprender de cada estudiante, muchas veces él mismo no es lo conoce, por lo que hacérselo notar es un primer paso, pues empieza a aprender a aprender cuando sabe que requiere para lograrlo.

La metodología consiste en:

- Seleccionar una muestra

- Aplicar cuestionarios relativos a estilos de aprendizaje, el de los profesores incluye puntos sobre su disposición al uso de nuevas tecnologías

- Proponer actividades y materiales para utilizar en las clases, acordes con los estilos de aprender, cuidando que la proporción de materiales dirigidos a cada estilo corresponda a la proporción de estilos detectados

- Implementar los materiales diseñados y observar sus efectos.

Al introducir los primeros materiales y actividades se alcanzó una mejora significativa en la actitud de los estudiantes reflejada en su asistencia regular, su disposición a participar en las tareas y sobre todo en los resultados de las evaluaciones que cambiaron de un fracaso del 28% a 15%, por otro lado, todos los docentes estuvieron dispuestos a probar las sugerencias y los materiales emanados de este trabajo. Sin embargo, queda pendiente una evaluación formal para determinar sus alcances y limitaciones.

El problema de la enseñanza de las matemáticas en ciencias sociales no es exclusivo de la UAM-X es tan extendido que cualquier esfuerzo encaminado a resolverlo es bienvenido por la comunidad.

Entre los productos de esta investigación se proyectan:

- Una base de casos actuales con datos reales, constantemente actualizada, resueltos (paquetitos) o por resolver (ejercicios), usando los modelos matemáticos estudiados en el curso y apoyo computacional.
- Cuadernillos conteniendo el material propuesto con indicación sobre forma de uso.

Palavras-chave:

Metodología de enseñanza, estilos aprendizaje, matemáticas y ciencias sociales, material didáctico.

Introducción

Nuestra labor diaria consiste en enseñar matemáticas a los alumnos de las licenciaturas en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco (UAM-X). Por un lado, en la naturaleza de la matemática está el ser dinámica y cambiante y por el otro, los discentes, en general, son personas inmaduras, inmersas en una sociedad con múltiples culturas y diversas perspectivas, en este caso, además, los estudiantes a los que se les trata de instruir pretendieron huir de esta materia. Esta compleja problemática, hace indispensable recurrir a nuevas técnicas de enseñanza que propicien la disminución de esta aversión y conviertan la clase en activa, accesible, divertida e interesante.

Entre los problemas más preocupantes, que atañen a los profesores de matemáticas, destaca el alto índice de reprobación de los alumnos de la División de Ciencias Sociales y Humanidades

(DCSH) atribuido al contenido de matemáticas. En este trabajo se comenta la colección de técnicas y materiales con los que se pretende aminorar el repudio hacia las matemáticas y reducir el índice de reprobación de los estudiantes de DCSH.

Para lograr mejores resultados en cada curso de matemáticas se recurrió a tomar en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes y se ofrecer técnicas y materiales acordes a estos estilos en la misma proporción en la que intervienen en la composición del grupo. Entre las actividades que se incluyen en las sesiones se encuentran:

- Exposición oral con apoyo de pizarrón,
- Uso de medios audiovisuales,
- Trabajo en equipos de estudiantes sobre material diseñado *ex profeso*,
- Solución, con apoyo de paquetes computacionales, de ejercicios construidos a partir de casos reales, actuales y simplificados,
- Concursos entre equipos con material especialmente preparado para este fin,
- Trabajo con software educativo dirigido a estos grupos de estudiantes con interacción,
- Lectura de temas seleccionados de actualidad relacionados con la licenciatura que se atiende adecuados a la aplicación de los instrumentos matemáticos estudiados en el curso.

La hipótesis por probar es que la utilización de este material, conduce a un cambio en la actitud de los discentes y mejores resultados en la evaluación del conocimiento adquirido que los que se han venido obteniendo con el método tradicional. Aunque esta hipótesis no se ha probado estrictamente, los resultados de las evaluaciones aplicadas hasta ahora muestran una mejora significativa.

El trabajo se inicia con la descripción del funcionamiento de la UAM-X; en la siguiente sección se describe la metodología, es decir, los pasos que se siguieron para llegar a la propuesta educativa que se presenta; a continuación se introduce un resumen de la base teórica que sustenta el trabajo; luego se describen las actividades y materiales que conforman el plan de trabajo para mejorar los resultados de la enseñanza y por último se exponen los resultados hasta hoy obtenidos que constituyen una mejora considerable en la actitud y los resultados obtenidos por los estudiantes.

Marco referencial

La Universidad Autónoma Metropolitana fue planeada con una estructura curricular flexible, sujeta a la demanda de educación y a los requerimientos del país. Está constituida por planteles que funcionan independiente y coordinadamente ubicados en: Atzcapotzalco, Cuajimalpa, Lerma, Iztapalapa, y Xochimilco. La Unidad Xochimilco, en la que laboramos, está formada por tres divisiones: Ciencias y Artes para el Diseño, Ciencias Biológicas y de la Salud y Ciencias Sociales y Humanidades.

Los principios conceptuales en los que se basa la creación y el funcionamiento del plantel Xochimilco se sintetizan en:

La participación activa en la solución de los problemas prioritarios de la sociedad mexicana.

La vinculación entre el quehacer universitario y la problemática de la realidad social, por medio de la reflexión crítica y la acción creativa, con una intensión transformadora.

La integración de diversas prácticas universitarias: docencia, investigación, servicio y difusión de la cultura, así como el abordaje de problemas de interés nacional por medio de la investigación interdisciplinaria.

El funcionamiento de la UAM-X se apoya en una filosofía de innovación del sistema educativo que hace a un lado la enseñanza por asignaturas y crea los módulos y unidades de conocimiento cuyo estudio requiere de la intervención de varias disciplinas interrelacionadas alrededor de un tema eje. Introduce una enseñanza centrada en problemas de la realidad y plantea el abandono de la ordenación formal del conocimiento como elemento estructural de la enseñanza, eleva la realidad a condición de instancia motora en la producción y transmisión del saber.

En este sistema se plantean como actividades fundamentales:

El servicio a la comunidad,

La intervención activa de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje

La investigación, considerada como un medio para adquirir conocimientos.

El papel del docente es orientar, asesorar y coordinar la actividad grupal.
Cada grupo es atendido por tres profesores con distinta formación, que deben trabajar coordinadamente, integrando las diferentes disciplinas que intervienen en el módulo, alrededor del tema eje. Uno de estos docentes es el especialista en matemáticas, el cuál, por lo general se topa con dificultades para integrar este tipo de conocimiento al resto del material modular.

Metodología

Para aumentar el aprecio de los estudiantes por las matemáticas y mejorar su aprendizaje se procede a indagar sus estilos de aprendizaje y a partir de esta información se modifica el método de enseñanza incrementando el apoyo en tecnologías de la información y estimulando la participación de los estudiantes.

Las etapas cubiertas durante el desarrollo de este trabajo son:

- Aplicar cuestionarios CHAEA (Alonso, 2008)[51] y (Pierdant, 2008) para indagar sobre los estilos de aprendizaje preferidos por los estudiantes.
- Proponer actividades y diseñar instrumentos de apoyo adecuados a los estilos de aprendizaje presentes con apoyo de las nuevas tecnologías de comunicación, cuidando que la proporción de materiales usados dirigidos a cada estilo corresponda a la proporción de estilos detectados,
- Por último, implementar los materiales diseñados y observar la repercusión de estas acciones en el índice de reprobación y la actitud de los estudiantes.

Marco teórico

En aras de mejorar los resultados de las clases de matemáticas e indagar el origen de las dificultades que se presentan, primero se realizó una investigación bibliográfica sobre temas relacionados con el problema a resolver y se tomaron los elementos que se consideraron útiles para mejorar la situación.

Lakatos en 1978[52] mostró que se alcanzaba un mejor resultado cuando se enseñaban las matemáticas a partir de la resolución de problemas y se demostraba a los alumnos que las matemáticas se podían aplicar a situaciones de la vida real. Por su parte Polya[53] estudia la forma en que se resuelve un problema, estableciendo las etapas del proceso de solución.

Los intentos prácticos de poner la resolución de problemas como centro de la enseñanza de las matemáticas tienen al menos tres enfoques:

a) Enseñar para resolver problemas consiste en proponer al alumno la solución de una serie de situaciones.

[51] ALONSO C.M.&D.J. GALLEGO, JOSÉ LUIS GARCÍA CUÉ, (2008), "Estilos de Aprendizaje".

[52] LAKATOS, I., 1978, "Pruebas y Refutaciones. La Lógica del Descubrimiento Matemático", Alianza Editorial, Madrid.

[53] POLYA, G., 1965, "Cómo Plantear y Resolver Problemas", Trillas, México.

b) El segundo enfoque considera que no basta con resolver problemas sino que es necesario trabajar sobre las destrezas que permiten resolverlos.

c) Enseñar vía la resolución de problemas. En este enfoque, el proceso de enseñanza consiste en la presentación de secuencias de actividades que tienen por objetivo la construcción de los objetos matemáticos que después se aplican a diferentes contextos.

El experimento que se realiza en la UAM se adhiere fundamentalmente al segundo enfoque, reconociendo que aprender no consiste en acumular información, ni sólo en investigar o resolver problemas, sino todo debe incluirse al mismo tiempo en la debida proporción, el conocimiento incluye al mismo tiempo la adquisición de conceptos y procedimientos, la solución de problemas puede verse como un procedimiento. Así mismo, se concuerda con la postura de Piaget[54] con respecto a que "el aprendizaje es constructivo, comprender es inventar, es construcción realizada por uno mismo". Implementar este concepto de aprendizaje en nuestra experiencia cotidiana se convierte en enfrentar a los alumnos a situaciones problemáticas que a ellos les interesa resolver.

Un hecho ampliamente aceptado en el campo de la Educación en Matemática, que se considera, es que las concepciones de los profesores y las instituciones escolares influyen sobre la enseñanza[55]. Será distinto el énfasis de un matemático que el de un economista o administrador, como profesores de matemáticas[56]. Es importante resaltar que es necesario lograr el balance entre el rigor y la aplicación: el rigor proporciona la estructura y la aplicación fija el conocimiento y lo hace más digerible. Por ejemplo, para enseñar Programación Lineal a alumnos de Política y Gestión Social, no es suficiente con conocer y manejar la Programación Lineal, es necesario inmiscuirse en la política y los problemas sociales para impulsar a los alumnos a la aplicación de la Programación Lineal mostrándoles las ventajas prácticas de su utilización. En el caso en el que el profesor enseñe sólo la parte técnica, aunque sea con un fuerte fundamento teórico, es difícil alcanzar los objetivos del módulo.

Estilos de Aprendizaje

El término 'estilo de aprendizaje' se refiere al conjunto de estrategias globales que cada uno desarrolla para aprender, aunque estas estrategias dependen de lo que se desea aprender.

---

[54] PIAGET JEAN, 1979,"Epistemología de la Matemática", Ed. Paidos, Buenos Aires.

[55] FONT VICEN≥, 2003, "Matemáticas y Cosas. Una mirada desde la Educación Matemática", Boletín de la Asociación Matemática Venezolana, vol. X, No. 2.

[56] GODINO D. JUAN, BATANERO CARMEN & FONT VICEN≥, febrero de 2003, "Fundamentos de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Matemáticas para Maestros, Universidad de Granada.

Ricardo Ross[57] (Ross, 2008) establece que: "De la misma manera en que sentimos de varias formas, también aprendemos de modos diversos". No todos aprendemos a la misma velocidad, ni de la misma manera, en cualquier grupo en el que dos personas o más empiezan a estudiar juntos, parten del mismo nivel, reciben las mismas explicaciones y realizan las mismas actividades, surgen grandes diferencias entre sus conocimientos, cada uno aprende de manera distinta, tiene dudas distintas y avanza más en unas áreas que en otras.

El conocer los estilos ofrece grandes posibilidades para lograr un aprendizaje más efectivo. El estilo de aprendizaje está directamente relacionado con la concepción del aprendizaje como proceso.

Los distintos modelos y teorías sobre estilos de aprendizaje ofrecen un marco conceptual que ayuda a entender los comportamientos observados diariamente en el aula, así como la relación entre éstos y la forma en que aprenden los alumnos. Pero la realidad es mucho más compleja que cualquier teoría. La forma de elaborar la información y aprenderla varía en función del contexto.

Diversas teorías sobre estilos de aprendizaje y su relación.

La palabra "aprendizaje" es un término muy amplio que abarca fases distintas de un complejo proceso.

- El aprendizaje parte de la recepción de la información.
- La información seleccionada se organiza y relaciona.
- Una vez organizada esa información se utiliza de una manera o de otra.

Entre las numerosas definiciones de estilo de aprendizaje estamos de acuerdo con la caracterización de Keefe (1988) recogida por Alonso et al (1994,104)[58] "los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje. Los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación. Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los

[57] ROSS RICARDO, 2008, "El alumno kinestésico y el fracaso escolar", , U.B. España.

[58] ALONSO CATALINA ET AL, 1994, "Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora", Ediciones Mensajero, Bilbao.

rasgos fisiológicos están relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante". Cada uno de los modelos y teorías existentes enfoca el aprendizaje subrayando distintos rasgos. Pero si el proceso de aprendizaje se contempla su totalidad se percibe que esas teorías se complementan. La tabla1 muestra diferentes ángulos que dan lugar a diversas clasificaciones.

Clasificación estilos de aprendizaje

PUNTO DE VISTA	CLASIFICACIÓN
SEGÚN EL HEMISFERIO CEREBRAL Organización	Lógico
	Holístico
SEGÚN EL CUADRANTE CEREBRAL (HERRMANN) Organización	Cortical izquierdo (experto, lógico analítico)
	Límbico izquierdo (organizador, planificador)
	Límbico derecho (comunicador)
	Cortical derecho (estratega, holístico, intuitivo)
SEGÚN EL SISTEMA DE REPRESENTACIÓN (PROGRAMACIÓN NEUROLÍNGÜISTICA) Recepción y Selección	Visual
	Auditivo
	Kinestésico
SEGÚN EL MODO DE PROCESAR LA INFORMACIÓN (KOLB)	Activo
	Reflexivo
	Pragmático
	Teórico
SEGÚN LA CATEGORÍA BIPOLAR (FELDER Y SILVERMAN) Utilización	Activo/reflexivo
	Sensorial/intuitivo
	Visual/ verbal
	Secuencial/ global
SEGÚN EL TIPO DE INTELIGENCIA (GARDNER) Selección y utilización	Lógico-matemático
	Lingüístico-verbal
	Corporal-kinestésico
	Espacial
	Musical
	Interpersonal
	Intrapersonal
	Naturalista

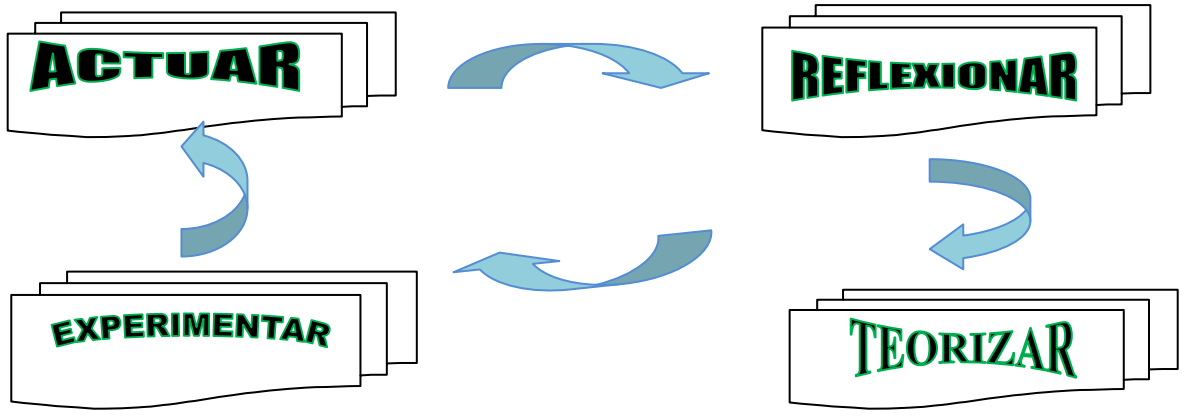
Tabla No. 1 Clasificación de Estilos preferidos de Aprendizaje
Fuente: Perea Robayo, 2003

Señala Perea Robayo[59] (2003) que "es importante utilizar estos modelos como una alternativa para analizar el trabajo cognitivo de los estudiantes así como la práctica pedagógica, pero en ningún caso, como una herramienta para clasificar a las personas en categorías cerradas e inflexibles". La manera de aprender cambia cuando evoluciona la persona y depende del objeto de aprendizaje.

Estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza

Con frecuencia hay desajustes entre los estilos de aprendizaje de los alumnos y los estilos de enseñanza de sus profesores, algunas dificultades de aprendizaje pueden deberse a esta razón. Por ejemplo, cuando el alumno prefiere ingresar la información visualmente, mientras el docente la ofrece en forma auditiva. Sin embargo, la ausencia de estos desajustes no garantiza el éxito del proceso educativo, ambos, docente y discente, pueden estar equivocados utilizando un estilo de aprendizaje no adecuado a los contenidos transmitidos.

Las investigaciones realizadas, gracias a los avances tecnológicos, permiten conocer los medios diferentes y complementarios de los que se dispone para procesar la información: estilo lineal, paso a paso, de análisis y el estilo espacial, que relaciona, que busca y construye pautas. Según Kolb[60] el aprendizaje requiere cuatro fases interrelacionadas:



[59] PEREA ROBAYO M , 2003, Material de estudio para el Diplomado Virtual en Estilos de Aprendizaje de la Universidad del Rosario (Colombia).

[60] MODELO DE KOLB:Giac.upc.es/material_interes/03/html/lvillardon_form_at3_11.htm,

Fsmorente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/…/cano/cano.htmMangle.univalle.edu.co/~lenhofra/Estilos/estilos.htm

Figura 1. Etapas de la Enseñanza (Kolb)

Tomando en cuenta estas fases de Kolb es recomendable, de acuerdo con el manual de estilos de aprendizaje, incluir en las clases las siguientes estrategias de enseñanza:

- *Metáfora*
- *Aprendizaje Multisensoral*
- *Fantasía*
- *Experiencia Directa*
- *Pensamiento Visual*

Estas estrategias son aplicables en cualquier momento sin importar el estilo de aprendizaje que prevalezca en el grupo de estudiantes; sin embargo, puede establecerse una relación entre las estrategias, los modelos de estilos de aprendizaje y la aplicación de cada estrategia, como se describe la tabla 2.

ESTRATEGIA	ESTILO DE APRENDIZAJE	APLICACIÓN
METÁFORA	❖ Hemisferios Cerebrales ❖ Categoría Bipolar ❖ Inteligencias Múltiples ❖ Procesos de Organización (Kolb)	❖ Presentación tema nuevo ❖ Conexión entre conceptos ❖ Estimulación imaginación ❖ Para organizar y recordar información ❖ Clasificación e integración
PENSAMIENTO VISUAL	❖ Programación neurolingüística ❖ Hemisferios cerebrales	❖ Relaciones a partir de observación ❖ Recordar información ❖ Establecer funciones matemáticas ❖ Representación gráfica ❖ Resolución de problemas ❖ Desarrollo capacidades visuales ❖ Clarificación pensamiento ❖ Comunicación ideas
FANTASÍA	❖ Hemisferios cerebrales ❖ Categoría Bipolar	❖ Resolución Problemas ❖ Temas relacionados con concientización ❖ Experiencia cinestésica y emocional ❖ Motiva a aprender ❖ Favorece creatividad

APRENDIZAJE MULTISENSORIAL	❖ Programación Neurolingüística ❖ Inteligencias Múltiples ❖ Cuadrantes Cerebrales	❖ Conocimiento sensorial ❖ Habilidad verbal ❖ Memoria ❖ Pensamiento abstracto ❖ Comprensión ❖ Liberación energía
EXPERIENCIA DIRECTA	❖ Procesos de Organización ❖ Inteligencias Múltiples ❖ Cuadrantes Cerebrales	❖ Conocimiento propio ❖ Habilidades interpersonales ❖ Empatía ❖ Todo sobre la parte

Tabla No.2 Estrategias de Enseñanza
Fuente: "Estilos de Aprendizaje: Generalidades", Pablo Cazau

Metáfora. El pensamiento metafórico es la capacidad de establecer conexiones entre dos cosas aparentemente ajenas reconociendo que en cierto modo comparten un rasgo común. La metáfora explicita el proceso mediante el cual se produce el aprendizaje, reconoce que la nueva información no debe ser enseñada a partir de cero, y utiliza lo que los alumnos ya conocen. Por ejemplo, para resolver un problema planteado es útil trasladarlo a una situación familiar y resaltar el paralelismo.

Pensamiento visual. Cuando la información se presenta de modo a la verbal y visual, los estudiantes visuales tienen más oportunidad de aprender en clase, pero también hay beneficio para los alumnos auditivos aunque pueden resistirse a actividades que exijan graficar y otras formas de representación visual, éstas son una oportunidad para desarrollar sus capacidades visuales. Los materiales audiovisuales constituyen una fuente valiosa de información de la misma manera que las gráficas que dan más información sobre una situación que "mil palabras".

Fantasía. El poder de la fantasía radica en el pensamiento del hemisferio derecho que libera recursos para ambos lados del cerebro. El pensamiento del hemisferio derecho tiene lugar sin un conocimiento verbal y por consiguiente es menos consciente. Con la fantasía, se reciben imágenes sensoriales internas del hemisferio derecho; es un proceso algo parecido al de ver una película. Usando la fantasía es posible trasladarse al lugar de la persona que tiene un problema que es necesario resolver.

Aprendizaje multisensorial. Los sentidos son los medios por los que obtenemos información del exterior, base para el pensamiento abstracto. También contribuyen los sentidos propioceptores: cinestésicos (músculos, articulaciones y tendones), vestibular (oído interno) y visceral que controlan sensaciones internas. Es importante estimular todos los sentidos para obtener un mejor resultado. Puede aterrizarse en material didáctico computacional interactivo.

Experiencia directa. Nada se aprende mejor que con un enfrentamiento directo a la problemática, esta experiencia debe estar contemplada en todo tipo de enseñanza.

El estilo de aprendizaje depende de la forma en que mejor se recibe la información, y la información recibida por este medio es la que mejor se recuerda, el resto de la información es prácticamente ignorado. Por esta razón en una clase es necesario tratar de incluir diversas actividades, múltiples materiales dirigidos a los diferentes estilos de aprendizaje existentes en el aula, información en el pizarrón o imágenes, acompañarla con explicaciones orales y organizar trabajo en equipos, promover la participación de los alumnos. A los visuales se les facilita la abstracción, los auditivos prefieren hablar y explicar a los demás, es más difícil captar la atención de los kinestésicos pero son más profundos, necesitan mantenerse activos, moverse.

Consecuencias derivadas de las indagaciones realizadas

Problemas detectados

Como resultado de las observaciones durante los numerosos años de atender la docencia en este plantel y a partir de las investigaciones realizadas alrededor de este tema se han detectado, en este marco de enseñanza modular, los siguientes hechos que influyen en la enseñanza de las matemáticas:

- La formación del profesor de matemáticas es ajena a las ciencias sociales, estricta y tradicional.
- Los conocimientos con los que los alumnos ingresan a la universidad son insuficientes.
- La estructura lógica de las matemáticas con conocimientos secuencialmente ordenados dificulta su enseñanza.
- El énfasis que el profesor de matemáticas pone sobre aspectos básicos redunda en ausencia de motivación para la búsqueda de los nuevos conocimientos que los acontecimientos de la realidad inmediata exigen.
- La actitud del docente encargado de la parte del módulo correspondiente a las ciencias sociales es, en general, de indiferencia a las matemáticas, no las aborda.
- Falta el reforzamiento proveniente de la solución de problemas concretos relacionados con el área de interés del estudiante.

Recomendaciones

A partir de las observaciones realizadas y atendiendo los comentarios de docentes de matemáticas, de teoría y estudiantes, recogidos mediante un cuestionario que se les aplicó, se

desprenden algunas recomendaciones enlistadas a continuación encaminadas a mejorar el aprovechamiento y la utilización de los conocimientos matemáticos en las Ciencias Sociales:

- Diseñar un curso propedéutico para que en el primer módulo se logre homogeneizar los conocimientos de los estudiantes
- Propiciar mayor acercamiento con los estudiantes, para reforzar aspectos básicos y eliminar fallas elementales, mediante:
    - Asignación de un asesor para cada estudiante,
    - Diseño de material didáctico dirigido a estudiantes con los diferentes estilos de aprendizaje
    - Elaboración de notas de clase para reforzar el conocimiento.
    - Diseño de ejercicios cercanos a la realidad actual y relacionados con temas de interés de cada una de las licenciaturas.
    - Diseño de autoevaluaciones
- Favorecer la participación de docentes de matemáticas en las investigaciones modulares
- Plantear problemas reales concretos relacionados con los contenidos modulares, elaborar un banco de problemas.
- Recabar información de publicaciones de diversa índole, para seleccionar lecturas adecuadas a la aplicación de los temas matemáticos que se cubren en los diversos cursos.
- Establecer mecanismos de formación de profesores.
- Impulsar apoyo de paquetes de cómputo para los cursos de matemáticas.
- Revisar los programas periódicamente.
- Diseñar cursos de internalización para los nuevos docentes (existe rotación de personal)
- Organizar seminarios teórico-prácticos con participación de docentes de módulo y estudiante.

Asimismo, los resultados de los cuestionarios encaminados a averiguar los estilos de aprendizaje preferidos por los estudiantes son:

CLASIFICACIÓN	PORCENTAJE
AUDITIVO	41 %
VISUAL	18 %
KINESTÉSICO	41 %
REFLEXIVO	53 %
PRAGMÁTICO	44 %
ACTIVO	3 %
CORTICAL DERECHO	54 %
CORTICAL IZQUIERDO	25 %
LÍMBICO DERECHO	4 %
LÍMBICO IZQUIERDO	25 %

Tabla 3. Estilos de los estudiantes Módulo 9 de Política y Gestión
Fuente: Diseño propio a partir de las respuestas a los cuestionarios CHAEA y Pierdant

Método de enseñanza propuesto

La propuesta consiste en:

- Determinar los estilos de aprendizaje de los alumnos en el grupo, lo que se indaga aplicando, en la primera sesión los cuestionario cuyas respuestas permiten conocer la composición del grupo y por tanto, el porcentaje de elementos didácticos que es recomendable usar dirigidos a cada estilo de aprendizaje.
- Preparar presentaciones usando el paquete de Power Point[61] y la hoja electrónica de cálculo EXCEL, tomando en cuenta la información anterior[*], es decir, el 41% del material va dirigido a los auditivos, el 18% destinado a ser captado por los visuales y cuidando el 41% de los kinestésicos, en estos materiales se incluyen gráficos, sonidos, imágenes, animación y simulación y se permite la interacción del usuario.
- Diseñar material didáctico de apoyo seleccionando casos reales y actuales, para convertirlos en ejercicios de aplicación.

[61] Pierdant A., Rodríguez F. y Ramírez V. [2009], "Notas del Curso de Investigación de Operaciones", Área de Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales, DCSH, UAM-Xochimilco.

[*] Este material requiere ser modificado cada vez que se trabaje con un grupo distinto tomando en cuenta la proporción de los diferentes estilos de aprendizaje existentes.

- Estimular la participación de los estudiantes con material, a base de ejercicios de aplicación, para resolverlos en clase trabajando en equipo.
- La clase se vuelve definitivamente activa con la organización de competencias por equipo en la solución de problemas, en las que van en juego algunos puntos de la calificación.
- Recurrir a las lecturas, trabajando en la misma forma en la que se trabaja en la parte correspondiente a ciencias sociales, esto es, para ser presentadas frente al grupo por cada equipo y discutidas en clase resolviendo las situaciones problemáticas a partir de la utilización de los instrumentos matemáticos estudiados en el curso.
- Encargar a los alumnos la recolección de datos que les permitan, al final del curso, plantear y resolver un problema real, por equipo, usando las herramientas matemáticas trabajadas durante el trimestre, información que presentarán por escrito y que compartirán oralmente con sus compañeros mediante una ponencia usando el paquete Power Point, como parte de la evaluación modular.

Estos elementos convierten a la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en una actividad divertida y constructiva, dado que reemplazan la monotonía de los cálculos y clarifican la aplicación de ecuaciones antes incomprendidas.

Discusión

Al implementar las medidas mencionadas en la sección anterior se observó lo siguiente:

- Se disminuyó la resistencia por parte de los alumnos de Política y Gestión a participar activamente en las clases.
- Redujo notablemente la ausencia de los alumnos.
- Definitivamente les entusiasma recurrir a la computadora, acuden a la sala de cómputo con entusiasmo.
- Se emocionan con las competencias, lo que se juega es un punto para cada integrante del equipo ganador aumentada a la calificación en la siguiente evaluación, en realidad ya no lo necesitan porque llegan a manejar el material con suficiente destreza.
- El uso de la computadora y de un paquete computacional en clase redujo significativamente el trabajo de realizar los cálculos para resolver los programas lineales o no lineales.

Se ha tratado de que las sesiones hasta hoy incluyan la misma proporción de elementos dirigidos a cada tipo de aprendizaje, se han cubierto 15 sesiones, de ellas 5 han sido teóricas, con explicaciones orales y ejemplos desarrollados en el pizarrón, en cuatro se ha usado cañón para exponer material audiovisual preparado especialmente para complementar tanto la parte teórica como la práctica del tema trabajado, seis se han llevado a cabo en la sala de cómputo manejando el paquete QSB para resolver ejercicios por equipos, se organizó una competencia en solución de problemas con apoyo del paquete computacional.

Se continúa con la investigación sobre "Estilos de aprendizaje", así como con el diseño del software educativo, al utilizarlo se encontraron algunos detalles que requieren corrección. El curso aún está en operación, falta probar parte del material ya preparado.

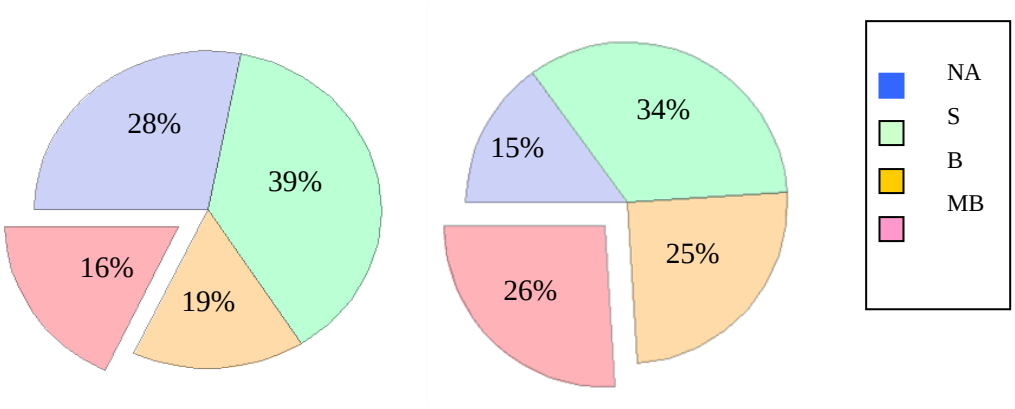
Conclusión

Aunque la hipótesis no está formalmente probada, dado que los cursos no han concluido, los resultados obtenidos hasta hoy contrastan con los del grupo manejado en forma tradicional a la misma altura del curso, dos evaluaciones parciales y un trabajo de aplicación, son mejores como lo muestra la figura 3; esta calificación comprueba la importancia de actitud de los alumnos, su mejor disposición a avanzar cuando les es incluyente el trabajo en el aula, también apoya la validez de la teoría que establece que el aprendizaje se mejora partiendo de la resolución de problemas.

Se ha logrado un avance importante en los cursos de matemáticas insertados en el sistema modular a partir de la mejor preparación de los profesores de matemáticas en ciencias sociales y por las modificaciones emanadas de diversas investigaciones relativas a Enseñanza-Aprendizaje, entre las que destacan:

- Balancear el rigor y la aplicación, poniendo énfasis en los conceptos y resolviendo problemas actuales simplificados relacionados con la licenciatura que se atiende.
- Propiciar mayor participación de los alumnos en cada sesión.
- Aterrizar el conocimiento transmitido con una aplicación encargada a cada estudiante.
- Favorecer el acercamiento entre los diferentes docentes de cada módulo para trabajar conjuntamente.
- Revisar continuamente los temarios correspondientes para mantenerlos actualizados.

Como resultado de estos esfuerzos el índice de reprobación ha disminuido y la actitud de los estudiantes, en la clase de matemáticas, ha mejorado.



Grupo Tradicional Grupo Actual[62]

Figura 4. Gráfica Resultados de Evaluaciones

Fuente: Diseño propio con datos de las listas de alumnos

Por otro lado, sabiendo que "el resultado de un curso depende del profesor que lo dirige, esta situación es preocupante debido a la rotación de personal, pues persiste la contratación temporal. Para contrarrestar esta posible contrariedad se considera resultará útil el material didáctico preparado y en preparación, acompañado de un instructivo que explique la forma de abordar cada temática, sin embargo este procedimiento para enseñar demanda un esfuerzo que no todos los profesores están dispuestos a desarrollar.

Referencias

ALONSO C.M.&D.J. GALLEGO, 2008, Programación José Luis García Cué,"Estilos de Aprendizaje".

ALONSO CATALINA ET AL, 1994, "Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora", Ediciones Mensajero, Bilbao.

FONT VICEN≥, 2003, "Matemáticas y Cosas. Una mirada desde la Educación Matemática", Boletín de la Asociación Matemática Venezolana, vol. X, No. 2,

GAGNE, R. Y GLASER, R. (1987). Foundations in Learning Research, en Instructional Technology:

GODINO D. JUAN, BATANERO CARMEN & FONT VICEN≥, febrero de 2003."Fundamentos de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Matemáticas para Maestros, Universidad de Granada,

[62] NA es no acreditado, son los reprobados, S es suficiente, los que apenas alcanzan a aprobar el curso, B, bien tienen entre 80 y 90 y MB los que logran éxito, muy bien, más de 90.

GODINO D. JUAN, BATANERO CARMEN & FONT VICEN≥, febrero de 2003, "Fundamentos de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Matemáticas para Maestros, Universidad de Granada.

GUZMÁN DE MIGUEL, (2004), "Tendencias Innovadoras en Educación Matemática", archivo descargado de El Paraíso de las Matemáticas, http://www.matematicas/net

LAKATOS, I. 1978, "Pruebas y Refutaciones. La Lógica del Descubrimiento Matemático", Alianza Editorial, Madrid.

OTEIZA MORRA FIDEL LUIS, "Aprender Matemática Creando Soluciones", Universidad de Santiago de Chile, 2004

PEREA ROBAYO M, 2003, Material de estudio para el Diplomado Virtual en Estilos de Aprendizaje de la Universidad del Rosario (Colombia).

PIAGET JEAN, 1979, "Epistemología de la Matemática", Ed. Paidos, Buenos Aires.

PIERDANT A., RODRÍGUEZ F. Y RAMÍREZ V. [2009], "Notas del Curso de Investigación de Operaciones", Área de Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales, DCSH, UAM-Xochimilco.

POLYA, G., 1965, "Cómo Plantear y Resolver Problemas", Trillas, México.

ROSS RICARDO, 2008, "El alumno kinestésico y el fracaso escolar", U.B. España

10.27.

Título:

La enseñanza de las competencias transversales en los planes de estudio de las titulaciones de grado: la experiencia de Bolonia en la Universidad de Barcelona

Autor/a (es/as):

Salazar, Cristian Aranguiz [Universidad de Barcelona]

Vargas, Pablo Rivera [DOE - ESBRINA. Universidad de Barcelona]

Resumo:

El nuevo proceso de enseñanza que se ha diseñado desde la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), está profundamente vinculado a las transformaciones de la sociedad con relación al advenimiento de la sociedad del conocimiento y la sociedad de la información. En el plano económico de las relaciones de producción, así como la productividad vinculada a la innovación, exigen que la enseñanza universitaria se adecue a las redefiniciones

del mundo del trabajo. En el plano social, asistimos a la pluralización de la sociedad, a la desterritorialización y destemporalización en la construcción de saber, generando el término de los supuestos incuestionables del proyecto de modernidad; así como la relativización de la hegemonía de las instituciones sociales y sus valores universales asociados.

En este contexto, la apuesta normativa del EEES invita a la enseñanza universitaria a adecuarse a estos desafíos, mediante lineamientos estratégicos que desde los diversos Estados Europeos deben implementarse. La presente ponencia, expone una investigación en desarrollo, respecto a los cambios curriculares que ha conllevado la implementación del marco de cualificaciones comparables en las titulaciones de grado o primer ciclo con relación a los descriptores genéricos, denominados competencias transversales a aplicar en la Universidad de Barcelona.

Palavras-chave:

Enseñanza, competencias transversales, marco curricular, universidad, Bolonia.

I. Problema de estudio

Las actuales adecuaciones en la organización de la enseñanza en el ámbito de la educación superior universitaria, conllevan dos procesos que han sido ampliamente debatidos. En primer lugar, la implementación desde la institucionalidad europea del Espacio Europeo de Educación Superior, específicamente en lo que respecta a la igualación de los marcos curriculares, en pos de fomentar los resultados de aprendizaje a través de la incorporación de las competencias como categoría conceptual y operativa. En segundo lugar, la forma en la cual las universidades se han adaptado a esta realidad, la cual en el caso de España, se ha delimitado mediante decretos reales y reglamentaciones.

En este contexto, es que la problemática central en términos educativos y sociales, nos sitúa en la identificación de dos problemas que se vinculan entre si, y que se encuentran relacionados con las descripciones anteriormente señaladas:

- Problema 1: Respecto a los requerimientos de la sociedad:

¿De qué manera se han adecuado las necesidades de la(s) sociedad(es) al momento de delimitar y conceptualizar el uso del aprendizaje basado en competencias? ¿En que está pensando la sociedad en términos políticos y de la política pública cuando espera que se fomente la ciudadanía? ¿Qué espera la dimensión económica de las competencias transversales para contribuir a la empleabilidad en términos de perfiles deseados? ¿Qué relación empírica existe entre fomento a la ciudadanía y fomento a la empleabilidad en el marco de una sociedad democrática y con una economía en transformación de su modelo de desarrollo?

- Respecto al posicionamiento del tema al interior de la universidad en España.

  ¿De qué manera la universidad posiciona este tema en sus cuerpos colegiados y su organización?, ¿Cuál es el rol del profesorado al respecto, su implicación, su propia formación en la temática? ¿Cómo se ha desarrollado el proceso de comunicación de esta temática al estamento estudiantil en las universidades; sus formas de participación?, ¿existe una adecuación en la organización de la enseñanza, específicamente, en los planes de estudio de las titulaciones acordes esta nueva realidad?.

II. Objetivos

1. Describir los principales cambios normativos respecto a los lineamientos del Espacio europeo de Educación Superior en España.
2. Identificar las delimitaciones conceptuales de la categoría "competencia transversal" desarrolladas en los marcos normativos, así como en los círculos académico-científicos.
3. Describir las principales corrientes de debate respecto a las fortalezas y debilidades del aprendizaje por competencias.
4. Analizar las formas de adecuación de las competencias transversales con relación al marco institucional de la Universidad de Barcelona.

I. Antecedentes Generales de Contexto

La conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), desde la declaración de Bolonia en 1999 a la fecha, ha generado diversos lineamientos con relación a los desafíos que las universidades europeas deben desarrollar en miras al advenimiento del siglo XXI.

Diversos son los factores que han conllevado a los ministros de los países integrantes a ratificar estos acuerdos, plasmados en diversas Conferencias a lo largo de la última década. Desde el punto de vista macro social, el advenimiento de la sociedad del conocimiento y la sociedad de la información, productos de la globalización, impulsan la coordinación de esfuerzos que articulen a hacer inteligible los alcances que la sociedad plural demanda a sus instituciones.

En este sentido, el actual dinamismo de capitalismo informacional y la hegemonización del conocimiento por parte de EEUU y en particular del anglosajón, han conferido un escenario propicio para que en el marco de la Unión Europea, se constituya una zona única de educación superior, que contribuya a potenciar, así como a maximizar, las capacidades instaladas y la tradición histórica de las universidades europeas.

Es en este marco, que las administraciones educativas europeas centran en el desarrollo del conocimiento un factor central en la construcción de lo social y humano de la Europa de este siglo. Diversos son los énfasis que se han venido trabajando con relación a las titulaciones, a la implementación de los ciclos, el fomento a la movilidad y la cooperación, así como en los resultados de aprendizaje, mediante la categoría conceptual-operativa de las competencias. Todo esto en función de fortalecer la dimensión europea en la enseñanza superior.

España, desde el advenimiento democrático, ha construido una serie de procedimientos normativos hacia el quehacer universitario, mediante la promulgación de leyes orgánicas y decretos reales. Desde la Ley de Reforma Universitaria, la Ley Orgánica de Modificación a la Ley Orgánica de Universidades, así como a través de diversos decretos reales, las diversas administraciones han apelado a la autonomía universitaria y su coordinación con las respectivas Comunidades Autónomas. Sin lugar a dudas, el EEES ha supuesto el adecuar estas normativas a los imperativos y compromisos suscritos, en función de cumplir las metas planificadas, lo cual ha producido importantes cambios en la estructuración de la organización universitaria, delimitación de sus órganos colegiados, políticas de contratación docente e impulsos a la movilidad e investigación.

Es en este contexto, que la Comunidad Autónoma de Catalunya, a partir de la Ley de Universidades, impulsa la formación del profesorado académico como medida pionera en España. Al respecto, la Universitat de Barcelona ha centrado en el Instituto de Ciencias de la Educación la formación intelectual y cultural de sus cuerpos docentes en pos de contribuir al perfeccionamiento, así como el rendimiento de sus profesores respecto a las nuevas adecuaciones, y especialmente en el interés de este artículo, en el aprendizaje por competencias.

Esta comunicación intenta plasmar los antecedentes descritos, en función de identificar una experiencia (en construcción) con relación a los desafíos futuros de la universidad, respecto a su adecuación al EEES, en lo que respecta al aprendizaje por competencias transversales. Del mismo modo, incorpora una reflexión centrada en la contribución de los equipos docentes con relación a fomentar, articular insumos estratégicos de cara a las necesidades del cuerpo docente, así como fomentar los aprendizajes exitosos de los estudiantes.

II. Leyes Universitarias: de la autonomía a la calidad e internacionalización

La Ley de Reforma Universitaria (BOE, LRU, 1983), ratifica y formaliza a la universidad la potestad de ser la institución encargada del desarrollo científico tecnológico en España. Su justificación obedece al desarrollo europeo de lo que se ha denominado la “universidad abierta” y su relación explícita enfocada en la movilidad interuniversitaria. Ambas condiciones crean la

necesidad de incorporar un marco institucional que adapte los planes de estudio y flexibilice las titulaciones. En síntesis, esta ley se enfoca en el desarrollo científico, la formación profesional y la extensión de la cultura; a la cual se le acompaña el reconocimiento de su autonomía mediante a la libertad académica (estatutaria, financiera, selección y promoción del profesorado), y la igualdad en el ejercicio de sus derechos (estudio, estatutos funcionarios y regímenes de estudios).

Cabe destacar que en la LRU no aparece indicado a modo normativo ninguna figura de formación del personal académico, quedando ésta a menester de los estatutos de cada universidad. No obstante, cabe destacar de esta ley, ser la primera normativa en democracia que regula las formas, procedimientos y organizaciones que tienen la potestad de incorporar las modificaciones, tanto estatales, así como las autonómicas y estatutarias en el seno de los planes de estudio de las titulaciones.

La Ley Orgánica de Universidad (BOE, LOU, 2001) en sus disposiciones generales denota el marco de contexto del desarrollo de la universidad en la sociedad de la información y del conocimiento, así como el avance en los cambios, con relación al auge de la universidad abierta y de la autonomía universitaria, coordinada por las administraciones autonómicas. Es en este escenario que la normativa apunta a mejorar la calidad docente, de gestión e investigadora, fomentando la movilidad y la competitividad, haciendo a la universidad más eficiente, eficaz y responsable.

La LOU hace hincapié en las transformaciones de la sociedad, y la demanda cultural, científica y tecnológica que se requiere, mediante una imbricación entre formación permanente y autorrealización personal. Así, la motivación normativa apela a fomentar el dinamismo, calidad y bienestar de la comunidad universitaria, en función de mayores niveles de excelencia que contribuyan al desarrollo de la sociedad. Todo lo anterior, acompañado de la adecuación de la autonomía, con la rendición de cuentas a la sociedad. Para esto, la LOU dota de nuevas competencias de autogobierno a las universidades, de modo de hacerlas más eficientes en cuanto a recursos públicos; y de nuevas competencias a la Comunidades Autónomas, vinculadas con la coordinación y gestión.

Cabe destacar en el ámbito de la evaluación, la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), organización externa a la universidad, cuyo objetivo central será el promover y garantizar la calidad de las universidades[63]. Del mismo modo, se impulsa la movilidad de profesores y estudiantes al interior de España y en el extranjero, bajo la

[63] Con relación a la garantía de calidad, el artículo 31, numeral 3, especifican que las funciones de certificación y acreditación corresponden, además, a los órganos de evaluación que la Ley de Comunidades Autónomas determine.

premisa de una formación de mayor calidad, introduciendo competitividad al sistema universitario.

Con relación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la ley contempla una serie de medidas que posibiliten la adecuación a las estructuras de los estudios que emanan del EEES. En términos específicos, la LOU en su artículo 9º, numeral 1, mandata a los Departamentos el *"coordinar las enseñanzas de acuerdo con la programación docente de la universidad, así como apoyar actividades e iniciativas docentes e investigadoras del profesorado, y otras funciones determinadas por los estatutos*" (BOE, LOU 2001, pág. 307).

La Ley de Universidades de Catalunya (LLUC, 2003), se fundamente en tres premisas: la existencia de una realidad universitaria catalana con tradición intelectual, la voluntad de integrarse al EEES, y la excelencia como instrumento para el progreso de los ámbitos de la actividad universitaria. La LLUC se ampara por las competencias que le corresponden a la Generalitat de Catalunya recogidas en sus estatutos de autonomía y aprobadas por el Parlamento, encontrándose además en el marco de la LOU 6/2001.

En su título primero, trata de la actividad universitaria, que comprende el estudio, la docencia y la investigación. En su título segundo, se establece la posibilidad de que las universidades catalanas se puedan coordinar para ofrecer procesos comunes de acceso, mediante la coordinación del Consejo Interuniversitario de Catalunya. Cabe mencionar en el título VII, la creación de la Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Catalunya[64] (AQU), como instrumento de promoción y evaluación de la calidad.

Destaca como relevante para esta comunicación, lo relacionado a la formación docente y calidad, en su artículo 19, con la nominación a *"facilitar que el professorat, al llarg de la seva vida acadèmica i, especialment, en la seva primera etapa d´ actuació docent, gaudeixi de les possibilitats de formació adients per a oferir una docència de qualitat i per a actualitzar el seus coneixements i les seves habilitats"* (LLUC, 2003, pág. 7). He aquí un punto de inflexión respecto a la responsabilidad de las universidades catalanas en la formación del profesorado, cuestión que no está explícita en la LOU 6/2001 y que en el caso de la Universidad de Barcelona tiene importantes impactos en la forma en la cual desde la institución se fomenta la formación del profesorado universitario en la temática de las competencias transversales.

La Ley Orgánica de Modificación a la Ley Orgánica de Universidades (BOE, LOMLOU, 2007), se crea en función de deficiencias identificadas en la anterior ley, LOU 6/2001,

[64] No obstante con anterioridad existe una organización de acreditación de calidad en Catalunya, con la LLUC, se le confiere una nueva figura administrativa.

acompañado de elementos externos en función del EEES[65]. Con el objeto de cumplir lo anterior y articular la organización de la Administración General del Estado, las Comunidades Autónomas y las universidades, creando la Conferencia General de Política Universitaria, dándole al Consejo de Universidades un rol de asesoramiento y coordinación académica.

En función del rol de la universidad con las demandas de la sociedad y del sistema productivo, se potencia la relación entre investigación universitaria y el entorno productivo del sistema de ciencia y tecnología, mediante la transferencia de sus resultados.

Un elemento relevante de la ley es la promoción del Consejo de estudiantes universitarios, mediante un estatuto propio; y el rol de la universidad como transmisora de valores sociales. Lo anterior bajo el argumento de *"alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria en la que se respeten los derechos y libertados fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres"* (BOE, LOMLOU, 2007, pág. 89). Se reclama a la universidad no sólo la transmisión de conocimientos, sino el generar opinión, compromiso con la sociedad y un modelo a seguir.

La exposición de estas leyes (LOU, LOE, LLEC y LOMLOU) la que consolidan en el ámbito normativo, el como el devenir de la sociedad se prepara para el cambio de paradigma educativo que se plasma hasta nuestros días. Es innegable los esfuerzos que las autoridades, círculos académicos, así como expertos en educación, han generado en pos de promover un cambio en la forma de entender la enseñanza. Así, el Real Decreto 1393/2007 es la consumación de este desafío, por cuanto establece la nueva forma de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Su marco de contexto lo dice todo al fundamentar su realización sobre la base de la armonización de los sistemas universitarios en el contexto del EEES y la modernización de la universidad española. Con un imperativo en la autonomía de las universidades respecto a la proposición y creación de las enseñanzas, así como las titulaciones a impartir, el acento en la flexibilidad diversificada se sustenta como una respuesta a los cambios y demandas sociales.

Cambios en las metodologías docentes, un nuevo enfoque centrado en el proceso de aprendizaje del estudiante, y un contexto de educación a lo largo de la vida, son elementos que sobrepasan la clásica visión de impartir la enseñanza únicamente con contenidos formativos. De esta forma, se entiende la construcción de los planes de estudios como un proyecto, bajo el contexto de las nuevas enseñanzas universitarias, los cuales deben tener en el centro de sus objetivos la adquisición de las competencias como resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes (BOE, RD, 2007).

[65] La Ley especifica en su Título XIII el EEES, en función de la integración, enseñanzas, títulos, movilidad, del Profesorado y del Personal de Administración y Servicios.

Nótese como a través de indicaciones normativas se da un vuelco a todo la mirada clásica de la forma de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje. El focalizar el aprendizaje en las competencias, lleva vinculado de forma explícita los métodos de aprendizaje que deben contribuir a su adquisición, así como los procedimientos para evaluarlos, donde la figura del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (European Credits Transfer System, ECTS) se establece, esta vez, como unidad de medida que refleja, tanto el volumen de trabajo, así como los resultados de aprendizaje de los estudiantes[66].

III. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): alcances y perspectivas

La conformación del EEES se basa en el contexto sociopolítico de construcción europea en función de la Unión Europea y de sus ciudadanos. Para hacer frente a este desafío, se le asigna al conocimiento un factor primordial al desarrollo social y humano (EEES, Bolonia, 1999).

El compromiso que adquieren los Estado miembros, es la coordinación política en los siguientes puntos:

- Adopción de títulos de suplemento europeo como promoción a la empleabilidad y la competitividad.
- Adopción de un sistema basado en dos ciclos principales.
- Creación de un sistema de créditos en función de promover la mayor movilidad de los estudiantes.
- Promover la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo.
- Promover la cooperación europea en aseguramiento de la calidad.
- Promover la dimensión europea en la enseñanza superior.

[66] El Real Decreto 1125/2003, establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial, entendida como una reformulación conceptual en la organización del currículo de la educación superior, centrado en el trabajo que realiza el estudiante. El número de horas de cada crédito será de 25, con un máximo de 30, en un rango de 36 a 40 semanas por curso académico a tiempo completo. Cada curso académico debe tener 60 créditos establecidos en sus planes de estudios (BOE, RD, 2003)

Las futuras declaraciones del EEES, complementan lo anterior en función de los énfasis que se diagnostican de acuerdo a la implementación y seguimientos en el cumplimiento de los objetivos fundacionales.

Entre los más relevantes podemos señalar la profundización de la promoción de las dimensiones europeas, el aprendizaje de toda la vida, la participación de los estudiantes y aumentar el atractivo de la educación europea (EEES, Praga, 2001); el establecimiento de un marco de cualificaciones compatible y comparable[67], el reconocimiento de carreras mediante la implementación del Suplemento de Diploma, fomentar el área de educación superior europea y de investigación, en función de la movilidad de los estudios de doctorado y posdoctorado, la estructura de un inventario del progreso del EEES y la modalidad de incorporación de nuevos miembros (EEES, Berlín, 2003).

Con relación a la calidad, se establece la incorporación de un registro europeo de agencias de calidad que revise realidades nacionales, en coordinación con la Red Europea de Garantía de Calidad en Educación Superior (ENQA). Se prioriza la importancia de la investigación en la educación superior como sustento al desarrollo económico – cultural, así como fomento de la cohesión social; al respecto se fomenta la construcción de sinergias entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación (EEI), focalizado en los estudios de doctorado (EEES, Bergen, 2005).

La Declaración de Londres, hace énfasis en los propósitos del EEES por cuanto preparar estudiantes para una vida como ciudadanos activos en una sociedad democrática, centrado en su futuro profesional, estimulando el conocimiento avanzado, la investigación y la innovación. Se establece el reconocimiento a la instauración del Registro Europeo de Agencias de Calidad en Educación Superior, reafirmando el compromiso con la dimensión social, más allá del acceso, en función de la cohesión social, mediante la maximización del potencial individual en orden a contribuir a la sostenibilidad y a la sociedad democrática del conocimiento (EEES, Londres, 2007).

Por su parte, la Declaración de Leven y Lovaina, incorporan el énfasis en el proceso de globalización y avance tecnológico con relación al aprendizaje del estudiante en su relación con el mercado y la ciudadanía en un contexto de crisis económica. Lo anterior, apela a la excelencia en la formación, en el marco de la diversidad de cada una de los sistemas educativos, focalizado en el aprendizaje permanente; todo esto en el contexto del establecimiento del Marco Europeo de Cualificaciones previsto para el 2012 (EEES, Lovaina, 2009).

[67] Cabe señalar que dicho marco debe describir las cualificaciones considerando indicadores tales como: trabajo realizado, nivel, aprendizaje, competencias y perfil. Esto genera un cambio en la forma en las cuales se construyen los planes docentes y la formación del profesorado con relación a este marco. O al menos así debería ser. De igual modo, se hace referencia al acceso continuo de los ciclos de primer grado, segundo ciclo y doctorado.

La empleabilidad es uno de los aspectos centrales de esta Conferencia, con relación a la preparación de los estudiantes sobre la base de sus conocimientos, habilidades y competencias para su vida profesional, en función de mejorar la oferta mediante el uso de redes*: "Higher education institutions, together with governments, government agencies and employers, shall improve the provision, accessibility and quality of their careers and employment related guidance services to students and alumni"* (EEES, Lovaina, 2009, pág. 3). Para realizar lo anterior, se solicita a las instituciones a reformar sus currículos en función de los resultados de aprendizaje y que este se centre en el alumno, mediante una articulación entre el docente, estudiante y la empresa en función de optimizar la calidad de la enseñanza. Nótese la similitud de estos acuerdos con el Real Decreto 1393/2007 que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias en España.

Por último, la internacionalización y la colaboración mundial adquieren cada vez mayor importancia tanto en el desarrollo de la investigación así como la movilidad de los actores del mundo universitario, siendo este último el sello distintivo del EEES. De igual modo, se sostiene que la financiación pública de la educación es garantía de un acceso más equitativo que haga sostenible la autonomía de las universidades (EEES, Lovaina, 2009). Es quizás este último punto el cual en la actualidad se pone en tela de juicio respecto a los ajustes presupuestarios que el Gobierno de España, así como la Generalitat de Catalunya han incorporado en sus agendas reduciendo drásticamente los presupuestos desde el año 2010 a la fecha. Será parte del desarrollo de esta investigación, si este fenómeno incide significativamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes con relación a la adquisición de las competencias transversales.

Sin lugar a dudas, los antecedentes expuestos en este apartado delimitan un conjunto de medidas que los gobiernos europeos han debido adecuar a sus normativas universitarias. En el caso de España, como se ha descrito con anterioridad, la modificación legal del 2007 hace énfasis en estos lineamientos con relación a profundizar aspectos tales como la articulación de la investigación y los centros empresariales en pos de fortalecer la empleabilidad y transferibilidad del conocimiento.

IV. Aprendizaje basado en competencias transversales

El aprendizaje por competencias transversales no es algo nuevo. Quizás la terminología lo introduzca como novedad, pero desde principios del siglo XX se focaliza la atención en el desarrollo social e histórico de las sociedades con relación a la vitalidad de la pedagogía en función de la movilización de los saberes. En esto es relevante la robustez de la política pública con relación al énfasis de las enseñanzas en el plano profesional, de investigación y de los saberes sociales o de la cultura general (Ortega y Gasset, 1930). Es decir, de qué manera estos

saberes son transmitidos con similar importancia que los saberes disciplinares y procedimentales, en el entendido que en la actualidad las especializaciones curriculares se alejan del saber integral del individuo con relación a la sociedad.

Los actuales procesos de transformación social exigen al titulado el trabajar de manera colaborativa desde un ejercicio multidisciplinar, en pos de integrar los razonamientos con las actualizaciones del conocimiento requeridas en el ámbito profesional. Esta implicación de manera responsable en el ejercicio profesional, va acompañado necesariamente con la integración activa de la persona como miembro de una sociedad.

Al respecto, se hace necesario el desarrollar en el estudiante universitario el aprendizaje por competencias, lo cual se hace efectivo al movilizar los recursos de conocimientos, actitudes y destrezas, en la formación y la vida cotidiana (Martínez y Viader, 2008). Se entiende que la aplicabilidad de las competencias transversales debe ser integrada en los cursos de un plan de estudios, con el objeto de direccionar el cumplimiento de estos en las áreas priorizadas. Es deseable que se encuentre integrada al valor de la formación de la persona más allá de la competencia específica y sus contenidos disciplinares.

Un ejercicio relevante al respecto es el que desarrolla el Proyecto Tuning en Europa respecto a los descriptores genéricos (Tuning Educational Structures in Europe, 2003, 2006), del cual se entregarán antecedentes relevantes para el desarrollo del marco contextual.

Competencias Transversales en el Proyecto Tuning

El Proyecto Tuning se define como un proceso en dinamismo permanente con el objeto de ir afinando las estructuras educativas desde la mirada de las universidades de acuerdo a los desafíos implementados desde la Declaración de Bolonia (EEES, 1999) y del Comunicado de Praga (EEES, 2001). En el contexto de la creación del EEES, se dan énfasis en los puntos de referencia respecto a los resultados de aprendizaje, así como de competencias, en la búsqueda de una mayor calidad en las universidades europeas, en el diseño y componentes de las titulaciones.

La primera fase del Proyecto Tuning justifica su implementación en el marco de reflexión sobre la educación superior actual, repercutido por las actuales transformaciones de la sociedad, así como las declaraciones de ministros en pos de la compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior. Una titulación logrará estas cualidades si el desempeño profesional de quienes poseen los títulos es comparable, así como sus perfiles académico-profesionales. Junto a lo anterior, se incorpora como elemento complementario la incorporación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), así como el aprendizaje de las

competencias transversales (o genéricas como las define Tuning) y específicas de las áreas temáticas del primer – segundo ciclo.

Dentro de las consecuencias que ha tenido la Declaración de Bolonia, se visualizan los cambios en los sistemas educativos en los países europeos, las cuales deben sintonizar sus estructuras, programas y la enseñanza, en función de los perfiles académicos, así como los profesionales definidos desde la sociedad. Todo lo anterior, tal como se ha señalado, bajo el esclarecimiento del nivel de formación en el ámbito de las competencias y los resultados de aprendizaje.

Por resultados de aprendizaje, Tuning entiende *"…el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión, y habilidades que se espera el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso…de aprendizaje"* (Tuning Fase 1, pág 28, 2001), los cuales se identifican tanto en los programas de estudios, así como en los módulos de aprendizaje. Es decir, resultados de aprendizajes que representan niveles de cualificación respecto lo que se espera que los estudiantes conozcan comprendan y hagan una vez terminado un programa de aprendizaje.

Del mismo modo, Tuning identifica dos tipos de competencias: las genéricas (o transversales, en adelante) y las específicas. Con relación a las competencias transversales, estas se encuentran bajo la idea de contribuir al desarrollo de titulaciones comparables y comprensibles en Europa, para cada ciclo formativo de las titulaciones, entendidas como las capacidades de desempeño que se posee. Estas se identifican como los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, concebidas como puntos de referencia que fomentan la transparencia de los perfiles profesionales y académicos, favoreciendo el énfasis en los resultados. El resaltar estas competencias, debiese promover la definición de los objetivos de las titulaciones para un programa educativo determinado, de acuerdo a las necesidades identificadas en la sociedad. Con relación a las competencias específicas, es tas son las que se relacionan con áreas temáticas particulares, siendo cruciales en cada titulación, respecto al conocimiento concreto de esta.

Tuning entiende que las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de realizar, respecto a su grado de preparación, así como de responsabilidad respecto a tareas determinadas. Se entiende este concepto desde un enfoque integrador que considere las capacidades mediante una combinación de atributos en pos de un desempeño en el proceso educativo.

Así, las competencias se identifican mediante la siguiente tipología:

- Conocer – Comprender: relacionado con el conocimiento teórico de un campo académico (saber).

- Saber como actuar: relacionado con la aplicación práctica y operativa de los conocimientos en ciertas situaciones (saber hacer).
- Saber como ser: relacionado con los valores como parte integral del vivir en sociedad (saber estar).

La combinación de estos atributos es lo que define una competencia, respecto al grado de suficiencia que una persona es capaz de desempeñarlos, por cuanto desempeño. El poseer una competencia significa el demostrar que su realización está en condiciones de ser evaluada, respecto a criterios específicos; donde una persona cualquiera puede poseer o no una competencia, entendiendo estos como un continuo latente.

En términos generales, se puede señalar que Tuning ha elaborado una **metodología** que tiene por objeto la comprensión del currículo, así como su comparabilidad, tomando como puntos de referencia los requerimientos de los perfiles de las enseñanzas. Se han establecido un círculo interno y un círculo externo de instituciones, áreas temáticas, así como organismos que contemplan los puntos más importantes en el diseño, construcción y evaluación de las cualificaciones.

Tuning realizó cuestionarios respecto a la identificación de las competencias transversales, de donde la priorización elaboró en un comienzo un conjunto de 85 competencias de acuerdo a lo indicado por estudios previos desde la educación superior y empresas privadas. Para diferenciar estas competencias, se clasificaron en tres grupos generales:

A. Competencias instrumentales:

✓ Habilidades cognoscitivas, capacidad de comprensión y pensamiento.

✓ Capacidades metodológicas para manipular el medio ambiente.

✓ Destrezas tecnológicas.

✓ Destrezas lingüísticas.

B. Competencias interpersonales:

✓ Capacidades individuales de expresión y crítica.

✓ Destrezas sociales en relaciones interpersonales y compromiso ético.

C. Competencias sistémicas:

✓ Inteligibilidad del sistema como totalidad.

✓ Integran las competencias instrumentales e interpersonales.

En síntesis, con independencia de la opinión, así como de la homologabilidad de este proyecto respecto a la implantación del aprendizaje por competencias en las realidades locades de las diversas universidades, así como titulaciones, es innegable el aporte como base conceptual y metodológica que realiza. A este punto, al menos en el caso de la Universidad de Barcelona, el catálogo de competencias que describe su marco institucional, viene vinculado estrechamente a Tuning.

V. Corrientes de debate del aprendizaje por competencias

El enfoque educativo basado en el desarrollo de las competencias ha tenido diversas implicancias teóricas, curriculares, instructivas, evaluativas y de formación docente, que de una u otra forma, han venido a transformar el quehacer de la universidad. Esta transformación, al menos en lo documental, ha conllevado a seguidores y detractores de este enfoque.

Entre los primeros, destacan quienes conciben a la competencias como un concepto reformista que está de moda, y que si se asimila a experiencias similares relacionadas con el adoctrinamiento, está condenada al fracaso, toda vez que el enfoque nada dice respecto a como enseñar, ni sobre desarrollar destrezas, ni actitudes o valores (Carabaña, 2011). Entre lo segundos, encontramos reflexiones respecto a su descripción como combinación de destrezas, conocimientos, actitudes y valores compatibles con concepciones cognitivas del aprendizaje (Kerka, 1998); como enseñanza a nivel general de acuerdo a las demandas de la economía en interacción con otras vías de cualificación (Sala y Planas, 2009); o el mismo tratamiento que les da PISA respecto a la capacidad de aplicar conocimientos, así como destrezas en materias clave, para analizar, razonar y comunicarse con el objeto de plantear, resolver e interpretar problemas (PISA, 2008).

Se podrían citar numerosa literatura al respecto, para continuar debatiendo respecto a este concepto, lo cual saturaría la forma en la cual se pretende abordar esta temática desde los autores, dejando la libertad de revisión al lector interesado.

VI. Reflexiones Finales

El movimiento europeo que se ha constituido desde hace un década en pos de la transformación de la universidad, nace en función de atender a las exigencias de las complejas sociedades contemporáneas en constante dinamismo. Los proyectos de la Unión Europea, referidos a Bolonia, así como las recomendaciones del Parlamento Europeo, atienden a la forma en la cual

se debe organizar la educación superior incorporando las competencias en los graduados, así como para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Si bien existen diversos, nutridos y candentes debates respecto a su utilidad, relevancia, aplicabilidad y transferibilidad, es entendible que esto sea así, toda vez que en la actualidad las diversas disciplinas acogen su conceptualización de manera más conveniente. No existe una única base conceptual, analítica, así como programas de investigación multidisciplinarios actuales que promuevan una mejor comprensión de este concepto. Es por esto que su desarrollo, evaluación e impacto está constantemente puesto en tela de juicio.

Es así que tanto el concepto de competencias, entendido desde una mirada sociológica como categoría de análisis teórico y empírico, así como la educación basada en competencias (EBC), requieren una redefinición clarificadora, que sea orientadora en cada campo de acción. Lo importante, desde nuestro punto de vista, es identifica elementos comunes a la hora de establecer una definición de competencia, así como en marco de contexto en que se aplica, de modo que la polisemia con la cual se atiende en el marco educativo, tenga criterios claros para diferenciarlo de otros conceptos semánticamente similares. Es así, que lo que estamos proponiendo es generar un marco de análisis común, y un marco de análisis diverso para el tratamiento de las competencias en pos de clarificar y hacer más transparente los procesos, mecanismos y significaciones del aprendizaje.

Si bien creemos que el modelo, así como las normativas y tratamiento de las organizaciones tienen un diseño coherente, así como una mejor respuesta a las adecuaciones de las exigencias de formación profesional en un mercado de trabajo altamente dinámico, el mero recurso verbal de incorporación en los planes de estudio como mecanismo de facto, no sólo crea resistencia en el cuerpo del profesorado, sino que un brecha entre el espíritu de lo que se dice y hace.

De esta forma, el presente artículo presenta una desarrollo conceptual de una futura investigación al respecto en la Universidad de Barcelona.

Referência Bibliograficas

Asociación Catalana de Universidades Públicas (2008): “Una universidad con políticas de personal ágiles, encaminadas a fomentar el talento y la confianza”, en *Llibre Blanc,*: Barcelona.

BOE, LRU, Ley Orgánica 11/1983: Consultado el 25 de octubre de 2011 en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1983-23432

BOE, LOU, Ley Orgánica Universidad 6/2001: Consultado el 11 de noviembre de 2011 en: http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf

BOE, LOMLOU, Ley Orgánica de Modificación a la Ley Orgánica 4/2007: Consultado el 29 de noviembre de 2011 en: http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf

BOE, RD 1125/2003: Consultado el 20 de noviembre de 2011 en http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2003-17643

BOR, Real Decreto 1393/2007: Ministerio de Educación y Ciencia: Consultado el 15 de diciembre en: http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf

Carabaño J (2011): Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia, en *Bordon Revista de Pedagogía* (pp 15-31).

EEES (1999 - 2009). "Declaraciones de las Conferencias de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior", *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*, Consultado el 15 de septiembre de 2011en : http://www.eees.es/es/documentacion.

Kerka, S (1998): *Competency-based Education and Training*. Miths and Realities. London: Cassell.

LLUC, Ley de Universidades de Catalunya 1/2003: Consultado el 28 de octubre de 2011 en: http://www.udl.cat/export/sites/UdL/serveis/personal/PAS/Norm_PAS/LLUC.pdf

OECD (2008): *Informe PISA 2006 Competencias científicas para el mundo del mañana.* OCDE, Santillana: Madrid.

Ortega y Gasset, J (1930) La cuestión fundamental, La misión de la universidad (pp. 25-44), Madrid: Alianza.

Martínez, M y Viader, M (2008): Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes, *Revista de Educación* (pp 213-234), número extraordinario, Madrid.

Sala, G y Planas, j (2009): Retos Teóricos e implicaciones metodológicas del enfoque de competencia laboral, *Sociología del Trabajo* (pp 31-46): Madrid.

Tuning Educational Structures in Europe (2003): *Informe Final Fase I*, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Consultado en línea el 13 de febrero de 2012 en : http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

Tuning Educational Structures in Europe (2006): *Informe Final Fase II*, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Consultado en línea el 25 de marzo de 2012 en:

http://www.deusto-publicaciones.es/ud/openaccess/tuning/pdfs_tuning/tuning04.pdf

10.27.

Título:

Uma leitura dos antecedentes e quadro atual da carreira de Filología portuguesa nas Universidades Públicas espanholas

Autor/a (es/as):

Santos, João Bernardo [Universitat de València]

Resumo:

A partir da pesquisa documental, interpretação das estatísticas oficiais e análise do marco normativo, o presente trabalho tem como objetivo indicar alguns dos principais antecedentes e apresentar uma descrição sucinta da situação atual da formação em língua portuguesa e cultura dos povos lusófonos, fazendo referência ao curso de graduação em letras na especialidade de português – denominado *filología portuguesa*, em castelhano –, em algumas universidades espanholas, entre elas as de Barcelona, Granada, Santiago de Compostela, Extremadura e Salamanca, com ênfase especial nas duas últimas, além das iniciativas governamentais levadas a cabo, tais como a relevante contribuição de instituições públicas como o Instituto Camões ou o Centro de Estudios Brasileños da Universidad de Salamanca.

Da mesma forma, dado que vivemos uma crise econômica e social – que, como bem se sabe e assim vaticinam os especialistas, vai ser muito dura (dura e duradoura) –, convém refletir sobre a situação do ensino de língua e literatura dos povos lusófonos no sistema universitário espanhol e preparar-se para o futuro, já que, sob o ponto de vista econômico, esta crise se concreta no trabalho (ou, melhor dito, em sua perda). Também se somam a este quadro as reformas no sistema educativo universitário, e especialmente aquelas decorrentes da aplicação do Plano Bolonha no currículo de língua e literatura estrangeiras, exigindo dos futuros professores ainda mais competências, flexibilidade e capacidade de adaptação a novos padrões de ensino.

Palavras-chave:

Letras na especialidade de português, *filología portuguesa*, português como língua estrangeira, formação do professorado, ensino universitário espanhol, normativa e reformas do sistema universitário espanhol.

Introdução e marco histórico

Na Espanha, a carreira universitária de quatro ou cinco anos de duração que corresponderia ao curso superior de bacharelado em letras na especialidade de português, nos moldes da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB), denomina-se *filología portuguesa* – portanto, para fazer referência a esta, utilizar-se-á aqui o termo calcado do espanhol –. Assim, com esta denominação, foi criada há pouco mais de duas décadas, concretamente a partir da publicação do Real Decreto (RD) 1444/1990 de 26 de outubro, publicado no BOE nº 278 de 20 de novembro de 1990, pelo qual se estabelece o título universitário oficial de *licenciado en filología portuguesa*, seguindo as diretrizes ajustadas à criação das titulações vigentes ainda hoje e que se extinguirão progressivamente até 2015 com a aplicação do RD 1393/2007, de 29 de outubro, pelo qual se estabelece a ordenação do ensino universitário oficial e desenvolve a estrutura do mesmo de acordo com as linhas gerais decorrentes do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES).

No entanto, até meados dos anos 80 algumas disciplinas de língua portuguesa, literatura, e inclusive cultura dos países lusófonos, chegaram a fazer parte da formação universitária na Espanha, porém eram oferecidas somente por poucas universidades – e, entre elas, a de Barcelona, Complutense de Madrid, Oviedo, Granada, Santigado de Compostela, Salamanca – como componentes complementares ou agrupados em bloco com áreas afins, normalmente sob a denominação de *filologías románicas* e, posteriormente, *filología hispánica*. Contudo, já existiam na maioria das universidades que ofereciam o curso de letras, na primeira metade do século XX, as especialidades em determinadas áreas filológicas, primeiro o inglês, o francês, o alemão e, posteriormente, em 1955, também o italiano.

Assim, durante os anos 50, alguns idiomas – o português entre eles – não incluídos entre estas especialidades vincularam-se a uma licenciatura com componentes comuns, organizada em uma estrutura curricular de dois anos de estudos gerais e três de especialização. Portanto, o português teria nesta organização uma dedicação menos favorecida em comparação com, por exemplo, o francês, considerado então ensino obrigatório.

Segundo o *Informe de autoevaluación de la titulación en filología portuguesa*, do Programa Institucional de Qualidade da Universidad de Salamanca, a partir da criação das licenciaturas especializadas em línguas modernas, "sentiu-se a necessidade de abrir espaço à *filología hispânica*", e partir daí o ensino das diferentes línguas latinas foi desvinculando-se gradualmente da vertente de *filología románica*:

> *Al crearse licenciaturas especializadas en Lenguas Modernas […] se sintió la necesidad de disponer de Licenciaturas en Español, comunmente llamadas de Filología Hispánica, por lo que poco a poco las enseñanzas de lenguas románicas fueron*

> *desgajándose del primitivo tronco común de Filología Románica. Con ello, el Portugués (sin contar en ninguna Universidad del Estado con licenciatura propia, por más que se hubiese solicitado en las Sesiones Plenarias de la Comisión Mixta para la aplicación del Tratado Cultural entre Portugal y España, desde la celebrada en noviembre de 1971), fue quedando cada vez más discriminado, manteniéndose en algunos casos —apoyado en el Gallego o sustituyéndolo— en las nuevas Licenciaturas en Filología Hispánica, y siempre en las pocas sobrevivientes de Filología Románica, reducido a los dos años finales de la titulación. (USAL, 2000:4) (grifo do autor)*

No que se refere à organização destas especialidades de ensino superior espanhol, com a reforma estrutural de l977 (Ordem de 13 de junho de 1977 sobre diretrizes para elaboração das grades curriculares das escolas universitárias, derrogada a 03 de janeiro de 1988), os antigos cursos comuns de dois anos da estrutura anterior passaram a um primeiro ciclo de três anos, recebendo o nome de *diplomatura*, com o qual se conferia especial consideração às línguas modernas. Deste modo, três universidades – a de Salamanca, a Complutense de Madrid e a de Granada – introduziram, entre suas titulações, a *diplomatura* em português, suprimindo-se, em princípio, as desigualdades com relação ao francês, o alemão e o italiano, ao conferir-lhe a mesma estrutura de três anos de ensino de língua mais um de literatura, quando o português era escolhido pelos alunos como especialidade fundamental, isto é, como primeira língua; e só dois anos de língua quando o escolhiam como segunda língua.

Apesar de sua curta vigência (de 1977 a 1988), a *diplomatura de portugués* do primeiro ciclo abriria caminhos para a criação de uma licenciatura em *filología portuguesa* no segundo ciclo que, no entanto, só chegou a implantar-se oficialmente com o modelo curricular da década de noventa, tal como se indicou no início.

Daí que, até recentemente, a língua portuguesa e a sua literatura não conseguiram desvincular-se, no segundo ciclo, do regime de disciplinas optativas das licenciaturas de *filología hispánica* ou *filología románica* e, inclusive, em alguns casos, ao longo dos anos 80, junto com o francês e o italiano, tanto na Universidad de Salamanca, como na de Madrid ou Granada e, de forma geral, em praticamente todas as outras universidades espanholas que mantiveram ou restauraram a especialidade de *románicas* da antiga estrutura, com as duas únicas exceções da universidade de Santiago de Compostela e a de Barcelona.

Foi neste contexto que, para garantir a necessária coerência e homogeneidade do modelo acadêmico universitário espanhol, uma vez organizada a reforma acadêmica universitária por meio das previsões contidas no RD 1497/1987 e para a adequação das diretrizes gerais próprias ao marco estabelecido pelo mesmo, foram promulgados os RDs nº 1433 a 1445/1990, de 26 de

outubro, publicados no BOE nº 278 de 20/11/1990, que estabeleceram as carreiras da área de filologia com seus respectivos conteúdos e estudos necessários para o acesso e obtenção dos títulos oficiais de filologias específicas: alemã, árabe, catalã, clássica, francesa, galega, hebraica, inglesa, italiana, portuguesa e românica.

No que mais interessa ao presente estudo, foi a partir do RD nº 1444/1990 que se estabeleceram, pela primeira vez na Espanha, o título oficial de *licenciado en filología portuguesa*, as diretrizes gerais próprias da grade curricular e os requisitos para a obtenção de tal título.

Desde então foram criando-se progressivamente as poucas unidades específicas, departamentos e subdepartamentos, que ofereceriam a especialidade de português. Porém, antes de avançar, convém recuperar mais alguns antecedentes: em 1978 criara-se o Departamento de Português da Universidad de Salamanca, o único desta natureza entre as universidades espanholas naquele momento. No entanto, por contar com um número reduzido de professores, não conseguiu, por aplicação da Lei Orgânica 11/1983 (também denominada Lei da Reforma Universitária, LRU), manter-se como departamento autônomo (por imperativo legal deveria ter pelo menos 12 docentes e naquele momento tinha somente 4), integrando-se assim, desde abril de 1987, no Departamento de Filologia Moderna, no qual permanece até hoje como uma das suas principais áreas (USAL, 2000: 6). Do mesmo modo, sucederam-lhe, entre outros: na Universidad de Santiago de Compostela, o Departamento de Filologia Galega, constituído pelas áreas de conhecimento de filologias galega e portuguesa, filologia românica e filologia catalã, com responsabilidades na docência nas carreiras de *filología gallega*, *filología portuguesa* e *filología románica* da Faculdade de Filologia; na Universitat de Barcelona, o subdepartamento de filologias galega e portuguesa, que permanece vinculado ao Departamento de Filologia Românica da Faculdade de Filologia; na Universidad de Granada, o Departamento de Filologias: Românica, Italiana, Galego-Portuguesa e Catalã, com docência na Faculdade de Filosofia e Letras e na Faculdade de Tradução e Interpretação; e na Universidad de Extremadura, a área de português do Departamento de Filologia Hispânica e de Linguística Geral.

Quanto aos cursos ministrados por tais instituições, no que se refere às disciplinas desenvolvidas a partir da grade curricular, é importante destacar que, em um primeiro momento, permaneceram mais vinculados ao ensino da língua, literatura e cultura de Portugal, deixando um espaço muito reduzido ao estudo dos demais países de expressão em língua portuguesa, mantendo, teoricamente, a estrutura prevista no anexo ao RD 1444/1990, de cinco anos de formação divididos em dois ciclos: no primeiro ciclo, os componentes de língua portuguesa abordariam, em geral, tal como reza o texto normativo, a teoria e prática da língua portuguesa, enquanto que os de literatura contemplariam o estudo histórico, filológico das principais etapas,

movimentos, autores e obras da literatura portuguesa; quanto ao segundo, ciclo dedicar-se-ia ao estudo da gramática portuguesa, da história e cultura portuguesas, e da literatura portuguesa.

Portanto, já no próprio RD 1444/1990, não se verifica nenhuma referência expressa ao estudo das variantes linguísticas ou às literaturas e culturas dos demais países de expressão em língua portuguesa, pois o termo "literatura portuguesa", entendido em sentido estrito, diz respeito à literatura de Portugal e excluiria a dos demais países lusófonos, do mesmo modo que seriam excludentes os termos "história e cultura portuguesas". Porém, convém observar que a normativa trata de estabelecer diretrizes gerais, e não prescrições específicas para o desenvolvimento da grade curricular.

De fato, cabe notar o quão reiterativo é o RD 1444/1990 quanto à referência a "diretrizes gerais", que aparece indicada várias vezes já em sua introdução à parte dispositiva. Portanto, parece ser que, pela inobservância deste aspecto geral e, ao contrário, interpretando-o como específico ao âmbito de Portugal, o ensino da literatura e da cultura brasileira, assim como dos países africanos lusófonos, teria ainda mais barreiras por superar para poder chegar às aulas universitárias espanholas na especialidade de *filología portuguesa*, limitando-se, em muitos casos, a disciplinas optativas que foram integrando-se com grandes dificuldades ao currículo, assim como créditos de livre opção oferecidos pelos departamentos, mas sem a mesma homogeneidade e obrigatoriedade das disciplinas contempladas na estrutura curricular obrigatória.

Por outro lado, excetuando-se tais componentes variáveis, ao estudar os currículos do período compreendido desde muito antes da publicação do RD 1444/1990 até a atualidade, mesmo um especialista poderia encontrar dificuldades para determinar a que momento concreto corresponde, de forma que não seria estranho pensar que, se não são iguais, são pelo menos ideologicamente muito parecidos e, dado que os RDs também são discursos – e, portanto, passíveis da subjetividade leitora –, não é responsabilidade exclusiva dos legisladores que a leitura dos currículos se limite com frequência à estrita prescrição de conteúdos, senão que também desempenham um papel importante em tal interpretação todos os agentes implicados no processo neste nível educativo.

Assim sendo, cabe recuperar as reflexões do professor e grande estudioso do currículo, Gimeno Sacristán (Madri:1988), quando afirma que currículo, no sentido mais amplo, é algo que vai adquirindo forma e significado educativo enquanto passa por um processo de transformação em um âmbito de atividades práticas:

> *La calidad de la educación y de la enseñanza tienen mucho que ver con el tipo de cultura que en ella se desarrolla, que obviamente cobra significado educativo a través*

> *de las prácticas y códigos que la traducen en procesos de aprendizaje para los alumnos. No valen renovaciones de contenidos sin cambios de procedimientos, ni tiene sentido una fijación en procesos educativos sin contenidos de cultura. La pedagogía tiene que rescatar en su discurso los contenidos de cultura para relativizar las formas, una vez que también hemos hecho lo mismo con los contenidos escolares… La práctica escolar que podemos observar en un momento histórico tiene mucho que ver con los usos, tradiciones, técnicas y perspectivas dominantes en torno a la realidad del curriculum en un sistema educativo determinado. (Sacristán, 1988: 124)*

Na concepção de Sacristán, a realidade curricular e as condições de desenvolvimento não podem entender-se de outra maneira senão conjuntamente. Daí que um currículo também seja parte integrante de um processo, uma ação em movimento que se vai estendendo em determinado tempo e espaço, transformando-se enquanto se refletem, ao mesmo tempo, as transformações que ocorrem na realidade. Uma pena que muitos centros universitários não foram capazes de entender esta dimensão mais aberta e de processo em transformação no momento de aplicar as prescrições normativas ou, pelo menos, de dosar as ênfases e as ausências da estrutura prevista no RD 1444/1990.

Assim, as literaturas brasileiras e africanas de língua portuguesa foram relegadas ao silêncio quase absoluto até o período compreendido entre finais dos anos 90 e o início da década passada, quando surgiram novas propostas curriculares nas quais se incluíam no currículo obrigatório, ainda que como parte minoritária – somente três disciplinas: duas de literatura brasileira e uma de literaturas africanas –, tal como se verifica, por exemplo, na Resolução de 9 de outubro de 2000[68], da Universidad de Granada, pela qual se ordena a publicação da adequação do currículo de *licenciado en filología portuguesa*, que se ministrava na Faculdade de Filosofia e Letras.

Porém também tiveram uma vida curta, já que, pouco depois, o processo de Bolonha, iniciado a partir da declaração assinada nesta cidade em 1999 pelos ministros de educação de diversos países, viria a dar o golpe de misericórdia no desenvolvimento destas disciplinas e, em princípio, na esperança de uma reestruturação mais equitativa e incorporação das mesmas no currículo da carreira de *filología portuguesa*, determinando sua extinção definitiva, do mesmo modo que a das demais licenciaturas, até o dia 30 de setembro de 2015, por aplicação do RD 1393/2007, de 29 de outubro, pelo qual se estabelece a ordenação do ensino universitário oficial e desenvolve a estrutura do mesmo de acordo com as linhas gerais decorrentes do EEES e de

[68] BOE-A-2000-20543, retirado em junho, 24, 2012, de http://www.boe.es/boe/dias/2000/11/13/pdfs/A39511-39515.pdf

acordo com o previsto no artigo 37 da Lei Orgânica espanhola de Universidades.

Surgem então os novos títulos de *graduado*, que na maioria das carreiras organiza-se em uma estrutura de 4 anos letivos que incluem 240 ECTS, *European Credit Transfer and Accumulation System* – Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos –. Evidentemente, ao suprimir-se um ano de formação, este novo sistema implica na eliminação ou fusão de disciplinas e conteúdos contemplados na estrutura anterior, além de dar lugar a uma redução do próprio número de títulos oferecidos pelas universidades, com a recomendação de prescindir das carreiras com pouca procura entre os estudantes e sem interesse estratégico para as universidades, ao que procederam a realizar majoritariamente em observância a critérios estatísticos.

E novamente uma interpretação literal das diretrizes normativas poderia ter consequências nefastas no que diz respeito à formação universitária na especialidade de português, já que antes de tomar os dados estatísticos como critério único para proceder a tal remodelação, talvez fosse mais oportuno estabelecer titulações prioritárias por razões históricas, de relevância no âmbito mundial, por prestígio ou por serem únicas no território espanhol, entre outros critérios. Mas, o que isso poderia significar para a formação em *filología portuguesa* na Espanha?

Para aprofundar nesta discussão, novamente se recupera o histórico normativo com o objetivo de assinalar que, paralelamente à publicação do RD 1393/2007, de 29 de outubro, e no mesmo momento da implantação da nova estrutura de *graduado*, ao longo de toda a geografia espanhola ainda era possível encontrar uma oferta relativamente variada quanto ao número de centros que ofereciam as licenciaturas em *filología* (em suas várias especialidades). No entanto, constatou-se que o número de centros universitários nos quais se oferecia a licenciatura em *filología portuguesa* continuava refletindo a mesma posição inicial de defasagem com relação às demais especialidades. Enquanto a especialidade de *filología inglesa* era oferecida em quase 60 centros universitários espanhóis; *filología francesa* em 32; alemã em 15; árabe em 13… a *filología portuguesa*, no melhor dos casos, oferecia-se então em apenas 5 centros[69]: a Faculdade de Filologia da Universitat de Barcelona, a Faculdade de Filosofia e Letras da Universidad de Extremadura, a Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago de Compostela, a Faculdade de Filologia e Letras da Universidad de Granada, e a Faculdade de Filologia da Universidad de Salamanca. Estes dados indicam um claro estancamento da especialidade, ou inclusive um retrocesso, se se centra a análise na área de estudos brasileiros no ensino

[69] Dados retirados em junho, 24, 2012, de: http://www.educacion.gob.es/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/que-estudiar-donde.html. (Consulta às 12:30 h, critérios: "por titulación" em "todo el territorio nacional").

universitário.

Ilustrando a questão, o jornal *El país* publicava, em fevereiro de 2009, um artigo cujo subtítulo afirmava que o sistema universitário espanhol oferecia 40.000 vagas a mais das que são ocupadas pelos alunos de nova incorporação[70]. A notícia traz a impactante foto de uma professora que leciona em uma sala de aula, aparentemente de grandes dimensões, que estaria completamente vazia se não fosse pela presença de uma única aluna do curso de *filología románica* da Universidade de Santiago de Compostela. O texto também inclui uma lista na qual se citam estatísticas a respeito. À cabeça desta lista está a especialidade de *filología portuguesa*, com o total de 87% de vagas sem ocupar. De fato, inclusive prescindido do sensacionalismo que poderia incidir na publicação desta notícia, trata-se de um dado alarmante, sobretudo ao comprovar-se que é certo, e inclusive no ano anterior teria sido ainda pior, tal como revelam os informes do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte da Espanha sobre a distribuição de alunos no ensino universitário em centros públicos, relativa aos anos 2006-2007 e 2007-2008; segundo os informes, a carreira de *filología portuguesa* teria preenchido só 5% do total de vagas destinadas à incorporação de novos alunos neste primeiro período, e 13% no segundo.

Quanto ao total de alunos matriculados no ano letivo 2007-2008, havia somente 92 estudantes na carreira de *filología portuguesa* (entre as 5 universidades que a oferecem); um número igualmente chamativo se comparado com o total de matriculados em outras carreiras de Humanas e, especialmente, com relação aos matriculados nas outras especialidades filológicas: 15.681 alunos em inglês, 9291 em hispânica, 1708 em francês, 1171 em catalão, 1290 em clássica, 734 em árabe, 697 em alemão.

Deste mesmo total de 92 alunos em todo o país, quanto ao sexo, há 34 homens e 58 mulheres que representam, portanto, a maioria na carreira. E, quanto à idade, 15 matriculados têm entre 18 a 21 anos, 21 matriculados entre 22 a 25 anos, 26 entre 26 a 30 anos, e 30 com mais de 30 anos.

Quanto ao número de matriculados por universidades, 38 estão matriculados no curso ministrado na Universidad de Extremadura, 24 na Universidad de Santiago de Compostela, 21 na Universidad de Salamanca, 6 na Universidad de Barcelona, e 3 na Universidad de Granada.

Também são muito significativos os dados referentes aos anos seguintes, 2008-2009 e 2009-2010, nos quais se preencheu, respectivamente, 18% e 7% do total de vagas oferecidas.

Deste modo, à luz do RD 1393/2007, cuja aplicação dá origem aos novos títulos de *graduado* e

[70] El pais/EFE, Madrid: *Medio centenar de carreras tienen vacante el 40% de las nuevas plazas*. Seção: Sociedad, 9/02/2009, p. 35.

à extinção progressiva das licenciaturas, poder-se-ia explicar tanto a escassez da procura pela carreira de *filología portuguesa* nos últimos anos como a diminuição sucessiva do número de vagas de nova incorporação: em 2006-07 ofereceram-se 137 vagas, em 2007-08 este número reduziu-se a 75 vagas, em 2008-09 passou a 45, até chegar a 15 no ano letivo de 2009-10. Porém, esta não seria a única explicação e nem mesmo teria muito sentido considerá-la sem uma contextualização no âmbito das relações históricas, políticas, econômicas e socioculturais entre a Espanha e os países lusófonos, não obstante às iniciativas levadas a cabo para a promoção da lusofonia, que até então parece relegada a um espaço muito aquém do que merece pela contribuição que, por seus mais de 270.000.000 falantes (Cf. Herles, 2009), pode trazer não só ao âmbito universitário espanhol mas ao conhecimento universal.

Por outro lado, mesmo sem contar com informações definitivas a respeito da criação dos novos cursos de *graduado*, por tratar-se exatamente de uma estruturação muito recente e que ainda está em processo de elaboração em algumas universidades, os dados coletados na presente pesquisa sugerem uma projeção descendente do número total de centros que oferecem formação superior específica em *filología portuguesa*, indicando uma diminuição de 60%, ou seja, com a aplicação do RD 1393/2007, passou a oferecer-se somente em 2 centros espanhóis: a Universidad de Salamanca e a de Extremadura. Contudo, é preciso ressaltar que o português continua subsistindo em formações mais genéricas em outras universidades, articulando-se com outras línguas e literaturas, com as quais formaria uma carreira de línguas e literaturas modernas ou hispânicas. Neste tipo de carreira é obrigatório o estudo de, pelo menos, dois idiomas, como na proposta da Universidad de Barcelona, na qual se estuda cada idioma com a respectiva literatura na proporção de 50%. No entanto, também há outras propostas, como a da Universidad de Extremadura, como se descreverá a seguir, na qual existe uma área maior e outra menor, de maneira que se estuda de forma mais profunda uma língua que a outra.

Novas perspectivas após Bolonha

Dado que o presente trabalho procura investigar sobre a formação na especialidade de *filología portuguesa*, detalham-se a seguir os únicos dois cursos existentes atualmente, nos quais se ministra formação específica ou que, pelo menos, têm como parte principal a língua, a cultura e a literatura dos países de expressão em língua portuguesa.

Com o curso de *Graduado en estudios portugueses y brasileños* (grade de 2011), a Universidad de Salamanca novamente se posiciona na vanguarda dos estudos lusófonos na Espanha, precedida somente pela Universidad de Extremadura, ainda que, tal como se afirmou, nesta última a formação em português realiza-se conjuntamente com outras línguas modernas, em seu

título de *Graduado en lenguas y literaturas modernas* (grade de 2009).

O curso da Universidad de Extremadura engloba o estudo de línguas modernas como o inglês, francês, italiano, alemão, árabe ou português, permitindo-se optar por uma delas como especialidade. A especialidade de português tem como objetivo formar profissionais com conhecimento dos estudos portugueses e lusófonos, assim como em um segundo idioma estrangeiro, proporcionando-lhes também uma formação humanística geral.

Compreende 240 ECTS (4 anos), e a estrutura da grade curricular (Universidad de Extremadura, 2009: 40-41) (ou *plano de estudios*, em castelhano) organiza-se em módulos, dispostos da seguinte maneira:

- 60 ECTS de formação básica geral, com 7 blocos diferentes que incluem estudos de língua, literatura e história da Espanha, latim, filosofia e segundo idioma;
- 30 ECTS de fundamentos linguísticos, com 4 blocos diferentes que incluem língua e literatura espanhola, linguística, latim e teoria da literatura;
- 30 ECTS de língua portuguesa inicial, com 2 blocos que incluem: teoria literária, língua portuguesa I a IV e literatura portuguesa dos séculos XX e XXI;
- 30 ECTS de português avançado, com 2 blocos que incluem: língua portuguesa V a VIII e gramática portuguesa;
- 24 ECTS de culturas e literaturas, com 2 blocos que incluem: estudos portugueses e TICs, literatura portuguesa II e III dos séculos XVIII-XIX e XII-VII, literaturas lusófonas;
- 18 ECTS de segundo idioma e literaturas comparadas, com 2 blocos com as respectivas disciplinas;
- 12 ECTS de formação profissional, com dois blocos que incluem: tradução e metodologia do ensino do português;
- 90 ECTS de componentes optativos, organizados em três blocos que incluem: especialização em línguas e literaturas modernas (a língua portuguesa na história, culturas portuguesa e lusófonas, história e cultura galegas, segundo idioma e literatura, estudos sobre tradução e, por último, o estágio), estudos linguísticos (linguística aplicada ao ensino), e especialização em estudos franceses;
- 6 ECTS de trabalho de fim de curso.

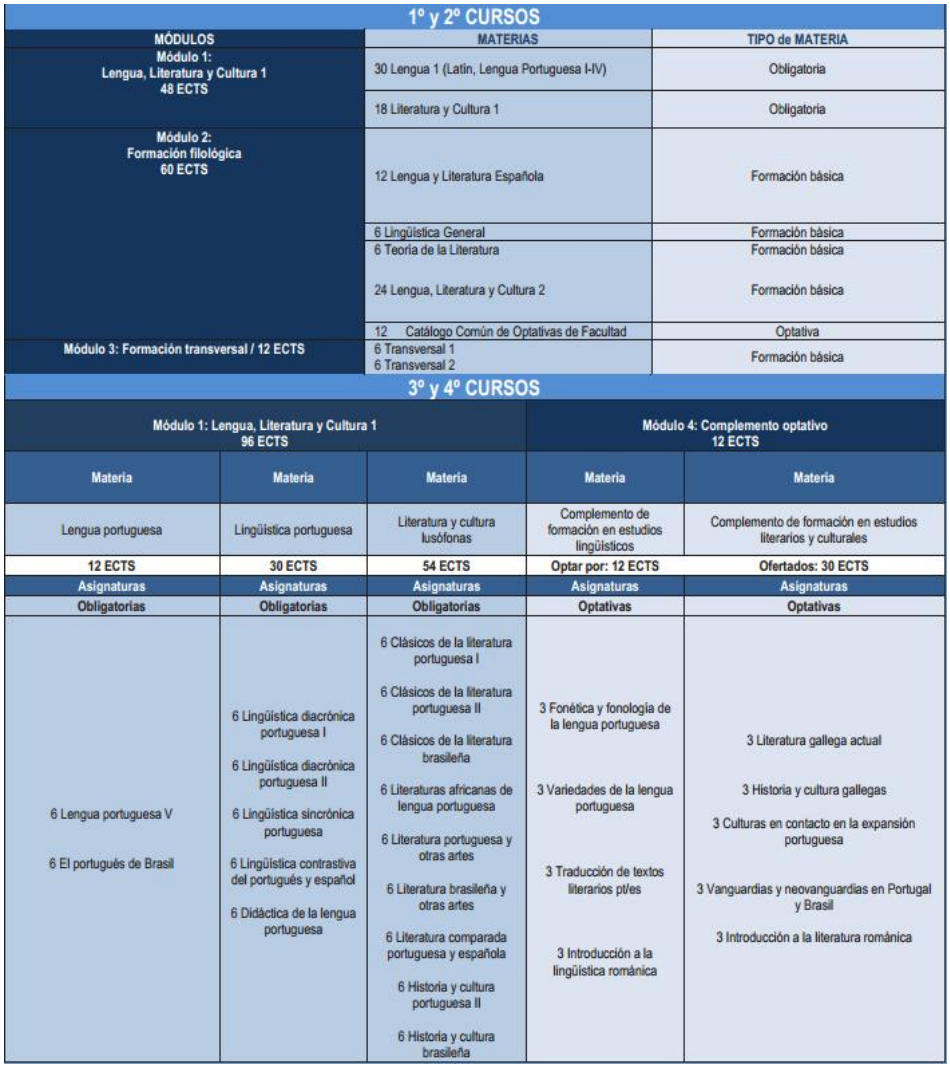
Deste modo, observa-se que os componentes dedicados à abordagem da literatura, cultura e história dos povos de expressão em língua portuguesa, à parte de Portugal, continuam tendo um espaço muito limitado na grade curricular da nova titulação de *graduado*, estando previstos de forma especial e expressa somente em 2 dos 9 blocos.

Por outro lado, o título de *Graduado en estudios portugueses y brasileños* da Universidad de Salamanca, que também dá continuidade à licenciatura em *filología portuguesa*, apresenta um currículo mais atualizado, com muito mais espaço para a compreensão da língua portuguesa em seus mais diversos âmbitos, seja em Portugal, no Brasil como nos demais países de expressão em língua portuguesa.

Segundo a apresentação realizada pela Área de Filologia Galega e Portuguesa da Universidad de Salamanca, o título de *Graduada/o en estudios portugueses y brasileños* está orientado à "formação de competências e discursos mediadores de grande valor para a compreensão do mundo atual, como é o caso dos estudos culturais, da literatura comparada, dos estudos interartísticos e dos estudos pós-coloniais" (USAL, 2010), capacitando para o exercício de atividades profissionais no campo do ensino da língua portuguesa, da tradução e interpretação, da crítica literária e da correção de textos, e proporcionando, igualmente, formação adicional em segundas e terceiras línguas.

Assim, já na apresentação observam-se algumas semelhanças com o título oferecido pela Universidad de Extremadura, especialmente pela possibilidade de compaginar os estudos com a formação de outras línguas modernas. Também, sob o ponto de vista curricular, a grade é semelhante, sem referências expressas à universalidade da língua portuguesa, apresentando-se em uma estrutura aparentemente mais fechada e vinculada à língua, história, literatura e cultura de Portugal, com os seguintes módulos: língua portuguesa I e II, história e cultura portuguesa I, periodização da literatura portuguesa I e II, português como segunda língua I e II, português como terceira língua I e II e modelos literários da ilustração europeia (USAL, 2000:3-4).

No quadro a seguir observa-se o desenvolvimento dos módulos em disciplinas ministradas ao longo dos 4 anos de formação, e verifica-se, como o próprio nome do título formativo indica, uma leitura mais ampla da diversidade da língua portuguesa e da cultura dos povos lusófonos, de forma que também se contemplam, entre outras, as literaturas africanas e o português do Brasil, a história e a cultura brasileiras, a literatura brasileira e as obras de arte, ainda que ministradas, majoritariamente, por professores visitantes.



1º y 2º CURSOS		
MÓDULOS	MATERIAS	TIPO de MATERIA
Módulo 1: Lengua, Literatura y Cultura 1 48 ECTS	30 Lengua 1 (Latín, Lengua Portuguesa I-IV)	Obligatoria
	18 Literatura y Cultura 1	Obligatoria
Módulo 2: Formación filológica 60 ECTS	12 Lengua y Literatura Española	Formación básica
	6 Lingüística General	Formación básica
	6 Teoría de la Literatura	Formación básica
	24 Lengua, Literatura y Cultura 2	Formación básica
	12 Catálogo Común de Optativas de Facultad	Optativa
Módulo 3: Formación transversal / 12 ECTS	6 Transversal 1 6 Transversal 2	Formación básica

3º y 4º CURSOS				
Módulo 1: Lengua, Literatura y Cultura 1 96 ECTS			Módulo 4: Complemento optativo 12 ECTS	
Materia	Materia	Materia	Materia	Materia
Lengua portuguesa	Lingüística portuguesa	Literatura y cultura lusófonas	Complemento de formación en estudios lingüísticos	Complemento de formación en estudios literarios y culturales
12 ECTS	30 ECTS	54 ECTS	Optar por: 12 ECTS	Ofertados: 30 ECTS
Asignaturas	Asignaturas	Asignaturas	Asignaturas	Asignaturas
Obligatorias	Obligatorias	Obligatorias	Optativas	Optativas
6 Lengua portuguesa V 6 El portugués de Brasil	6 Lingüística diacrónica portuguesa I 6 Lingüística diacrónica portuguesa II 6 Lingüística sincrónica portuguesa 6 Lingüística contrastiva del portugués y español 6 Didáctica de la lengua portuguesa	6 Clásicos de la literatura portuguesa I 6 Clásicos de la literatura portuguesa II 6 Clásicos de la literatura brasileña 6 Literaturas africanas de lengua portuguesa 6 Literatura portuguesa y otras artes 6 Literatura brasileña y otras artes 6 Literatura comparada portuguesa y española 6 Historia y cultura portuguesa II 6 Historia y cultura brasileña	3 Fonética y fonología de la lengua portuguesa 3 Variedades de la lengua portuguesa 3 Traducción de textos literarios pt/es 3 Introducción a la lingüística románica	3 Literatura gallega actual 3 Historia y cultura gallegas 3 Culturas en contacto en la expansión portuguesa 3 Vanguardias y neovanguardias en Portugal y Brasil 3 Introducción a la literatura románica

Grade curricular desenvolvida, Universidad de Salamanca (USAL:2010)

Contudo, tal como se afirmou anteriormente, as estruturas formativas do título de *graduado* ainda são muito recentes e, provavelmente, ao longo dos próximos anos, darão lugar a revisões que possam reforçar seus pontos fortes e solucionar aqueles mais frágeis, visando a um enfoque mais diversificado quanto às várias vertentes lusófonas, principalmente no que diz respeito às disciplinas de literatura e cultura brasileira e dos países africanos de expressão em língua portuguesa que ainda não estão expressamente fixadas no currículo prescrito.

Outro aspecto a destacar é o fato de que estas disciplinas sejam ministradas na Universidad de Salamanca por colaboradores visitantes, o que tem, ao mesmo tempo, aspectos negativos e positivos. Por um lado, a colaboração externa pode ter efeitos negativos a médio-longo prazo se se realiza exclusivamente em estâncias muito curtas, o que suporia certo risco à continuidade de tais estudos e, portanto, para assegurar seu desenvolvimento no futuro, convém fixá-los e prever, paralelamente, a possibilidade de assimilar os colaboradores no quadro docente da

própria universidade ou estabelecer cátedras e convênios de longa duração. E, por outro, pode considerar-se muito positiva quando se unem sinergias, projetando uma imagem institucional em um contexto mais amplo, para além das próprias fronteiras nacionais, o que denotaria boa capacidade do centro para estabelecer parcerias e convênios de colaboração com benefícios que incidem na qualidade da educação, tal como se tratará a seguir, com mais exemplos concretos.

Laços internacionais a partir da colaboração com instituições públicas para a promoção da lusofonia

A Faculdade de Filologia da Universidad de Salamanca atualmente mantém convênios de colaboração com as Universidades de Coimbra (com a qual forma o Centro de Estudos Ibéricos), Nova de Lisboa, Beira Interior, Minho, Évora, Lusíada, Autónoma de Lisboa "Luís de Camões", Internacional de Figueira da Foz; e com os institutos Camões, Politécnico de Bragança, Português de Estudos Superiores, Politécnico de Castelo Branco, Politécnico de Viseu, Superior da Maia, Estudos Superiores de Fafe, entre outras.

Quanto às atividades de pesquisa e cooperação desenvolvidas, cabe destacar o convênio estabelecido entre o Ministerio de Educación Cultura y Deporte da Espanha e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do governo brasileiro, para a organização de seminários sobre relações linguístico-literárias e culturais entre a Península Ibérica e o Brasil.

Igualmente destacável é o empenho do Centro de Estudios Brasileños da Universidad de Salamanca no âmbito de sua colaboração com a Embaixada do Brasil em Madri, para coordenar e promover atividades de docência e pesquisa sobre a realidade brasileira e para divulgar aspectos culturais, demográficos, políticos, sociais e econômicos; para tanto, conta paralelamente com o apoio da Fundación Cultural Hispano-Brasileña, que tem sido nos últimos anos a principal fonte de financiamento de suas atividades.

Quanto à Universidad de Extremadura, também existem experiências bem sucedidas que se vinculam diretamente à área e à *licenciatura de filología portuguesa*, entre elas se destaca a criação da Sociedad Extremeña de Estudios Portugueses y de la Lusofonía (SEEPLU). Trata-se de uma sociedade sem fins lucrativos, fundada em 2002 por alguns docentes e pesquisadores da Área de Filologia Portuguesa da Universidad de Extremadura para o desenvolvimento de ações científicas, docentes e culturais com vista à difusão e compreensão das diversas formas de expressão da lusofonia no mundo.

Em boa medida a criação desta sociedade também se deve ao empenho de outros dois centros: o

Centro de Estudios Gallegos (CEG) e o Centro de Língua Portuguesa do Instituto Camões (CLP/IC), este último vem colaborando com a Área de Filologia Galega e Portuguesa da Universidad de Extremadura, mais especialmente desde o ano 2000, que marca a fundação do Centro de Estudos Portugueses da Universidad de Extremadura, no qual se vem realizando diversas atividades, como cursos, encontros e, anualmente, os exames oficiais de Certificação de Língua Portuguesa (CAPLE).

De fato, uma das iniciativas mais importantes para a difusão da língua portuguesa na Espanha e que merece, sem dúvida, destaque nesta análise, é a que se veio estabelecendo entre várias universidades espanholas em colaboração com o Instituto Camões, cujos esforços, apesar das dificuldades em decorrência da crise econômica atual, levaram à criação de: 2 cátedras universitárias, a "Cátedra de estudos portugueses" na Universidad de Salamanca (2006), e a "Cátedra José Saramago" na Universidad de Autónoma de Barcelona (2007); 4 centros de língua portuguesa (CLP), presentes atualmente na Universitat Autònoma de Barcelona (2001), na Universidad de Extremadura (2004), na Universidad Autónoma de Madrid (2005), e no Centro Cultural Português de Vigo (2003), este último promovido igualmente pelo Instituto e inaugurado em 1998; vários programas de bolsas para cursos de português de verão e anuais, bolsas para a realização de pesquisas, e os programas especiais Pessoa, Vieira, Fernando Mendes Pinto, Instituto Camões/Fundação Eça de Queiroz, além das bolsas em convênio com a Comissão Fulbright; programas de leitorado e ações no ensino superior junto à Universitat Autònoma de Barcelona, Universidad de Cáceres, Universitat Jaume I, Universidad de A Coruña, Universidad de Girona, Universidad de Granada, Universidad de León, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Oviedo, Universidad de Islas Baleares, Universidad de Santiago de Compostela, Universitat de València e Universidade de Vigo.

Quanto às iniciativas do governo brasileiro, além do referido convênio com a Universidad de Salamanca, a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa do Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desenvolvem, desde 1999, um programa de leitorado para a divulgação da cultura brasileira em instituições universitárias em todo o mundo. Na Espanha, a CAPES também mantêm vários programas de intercâmbio com a Fundación Carolina e a Dirección General de Universidades (DGU) do Ministerio de Educación y Ciencia, mediante os quais apoia projetos conjuntos de pesquisa e de cooperação científica das instituições de ensino superior do Brasil e da Espanha, que promovam a formação em nível de pós-graduação e aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores, cujo destino mais frequente tem sido a Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de València, Universidad de Sevilla, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Complutense de

Madrid, Universidad de Salamanca.

Formação do professorado de educação secundária na especialidade de filologia portuguesa

Após o estudo da formação de graduação (chamada primer ciclo) o alunado universitário que pretenda exercer a docência em todo o território espanhol, desde o ano letivo 2009-2010, deve cursar uma pós-graduação em nível de mestrado (segundo ciclo), denominada Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de Idiomas y Enseñanzas deportivas.

Este título também surge em consonância com as reformas do EEES, em um contexto de grande descontentamento social marcado em grande medida por uma crise econômica sem precedentes neste século e, em contrapartida, pelo sentido crítico e de desconfiança na política educativa, especialmente entre o meio acadêmico, onde se tornou alvo de manifestações estudantis e críticas a sua apressurada implantação, na qual sentiam a falta de informação e coordenação entre a administração-universidade-comunidade acadêmica, deficiências no planejamento e na concreção dos programas, e viam negativamente, por outro lado, como alguns departamentos universitários defendiam seus próprios interesses de forma corporativa, disputando entre si e questionando-se a competência para ministrar esta formação.

No entanto, muito antes da efetiva implantação deste título, a formação pedagógica na Espanha já vinha arrastando um lastro de grandes deficiências estruturais e organizativas que pode remontar-se ao seu início nos anos 70, em grande medida pela falta de consenso político-educativo no estabelecimento e aplicação da respectiva legislação, ainda que o objetivo sempre tenha sido o mesmo: preparar os professores em aptidões imprescindíveis para o bom desempenho docente como o domínio de conhecimentos relativos aos processos de interação social e comunicação no âmbito educativo, adquirir experiência na docência, métodos de avaliação e planejamento, assim como no desenvolvimento dos conteúdos da especialidade e, um aspecto de especial relevância no que diz respeito a esta pesquisa, domínio de técnicas de expressão oral e escrita, para que os professores possam enfrentar o dia-a-dia de um centro educativo.

Assim, a partir do desafio que supõe a implantação em 2009-2010 do *Master en Profesor de Educación Secundaria* na especialidade de português, e para dar continuidade aos estudos da carreira de *Graduado em estudios portugueses y brasileños* da Universidad de Salamanca, e *Graduado en lenguas modernas – portugués*, da Universidad de Extremadura, criaram-se pela primeira vez, nestas mesmas universidades, os dois únicos cursos para a formação específica de

professores de português na Espanha. Contudo, considerando-se que os dados relativos a esta etapa formativa também são muito recentes e a ênfase da presente pesquisa recai sobre a formação superior de graduação em português, reserva-se para outro momento a análise específica do mestrado na especialidade.

À guisa de conclusões gerais e perspectivas de futuro

Dado que vivemos uma crise econômica e social – que, como bem se sabe e assim vaticinam os especialistas, vai ser muito dura (dura e duradoura) –, convém preparar-se para o futuro, já que, sob o ponto de vista econômico, esta crise se concreta no trabalho (ou, melhor dito, em sua perda). Contudo, se este quadro crítico também marca, por um lado, um período de mudanças e transformação que arrojaria muitos profissionais a um mercado que parece não estar disposto a aceitar a falta de "preparação técnica" para o exercício de uma profissão que requer muita disciplina e responsabilidade; por outro lado, já não basta ter vocação, nem sequer basta "ser professor", mas também se faz necessário, entre outras coisas, formar-se continuamente, além de "estar" refletindo e questionando-se sempre sobre os resultados da atuação docente. O que põe em jogo estas duas dimensões que às vezes pode ser tão complicado traduzir em alguns idiomas: o ser e o estar. Assim, uma coisa seria ser professor e poder exercer a docência, e outra, muito diferente, seria poder manter-se ativo em um novo mercado, especialmente quando se ressalta, nas matérias a lecionar, o pouco interesse entre a comunidade acadêmica e a administração público-educativa. Somam-se a este quadro as reformas no sistema educativo universitário, e especialmente aquelas decorrentes da aplicação do Plano Bolonha no currículo de língua e literatura estrangeiras, exigindo dos professores mais flexibilidade e capacidade de adaptação a novos padrões de ensino.

Neste sentido, foi possível observar que, a despeito do grande empenho na divulgação da língua e cultura dos países lusófonos, através de algumas universidades espanholas, representações governamentais no estrangeiro e instituições criadas para tal fim, e mesmo após o crescente interesse no estabelecimento de relações entre Espanha e Portugal – como países vizinhos e membros da mesma comunidade – e também entre os demais países lusófonos, pelo interesse da parte do público espanhol recém-titulado – que, em decorrência da atual conjuntura econômica, vê o Brasil, especialmente, como um dos principais destinos para uma possível saída laboral –, a formação universitária equivalente à carreira de letras na especialidade de língua portuguesa continua tendo pouco espaço no país vizinho, o que também se vem agravando pela carência de opções de formação superior na área assim como de materiais formativos, recursos e inclusive profissionais preparados para o ensino específico de português como segunda língua. Mesmo com a criação do *Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación*

Secundaria, ainda hoje muitos professores têm acesso à carreira docente sem uma adquada formação pedagógica na área de português. De fato, tal como se indicou, são escassos os centros universitários espanhóis que oferecem hoje, entre suas especialidades, a titulação de língua portuguesa e literatura dos países de expressão em língua portuguesa – existe apenas em dois centros: Universidad de Salamanca e Universidad de Extremadura –.

Por outro lado, tanto no Brasil como em Portugal, o espanhol, junto com o inglês, ocupa um lugar privilegiado entre as opções de ensino de línguas estrangeiras modernas, tanto no âmbito universitário como fora do mesmo. Pena que, diante de tal constatação, não haja reciprocidade direta na Espanha quanto ao interesse e oferta formativa no âmbito da língua portuguesa, o segundo idioma latino mais falado na atualidade – e inclusive com muitos mais falantes que o italiano, o francês ou o alemão – e que conta com, aproximadamente, duzentos e setenta milhões de falantes nos cinco continentes do mundo, sendo idioma oficial em Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Oriental. Devido a tal amplitude, nada mais oportuno que se contemple a língua portuguesa em suas devidas proporções no ensino universitário, cabendo ressaltar que na própria raiz da palavra universidade, também incide a mesma dimensão multicultural, "universal", de modo que desprezar a contribuição destes povos, e especialmente de suas formas de expressão e comunicação, seria obviar uma parte muito importante do conhecimento humano.

Daí a importância trazer à tona esta discussão que, ao mesmo tempo, serve de apelo a uma consideração de reciprocidade e justiça, assim como a uma visão mais ampla do futuro, na qual se procure repensar as aspirações educativas e inclusive as identidades culturais, em cujo processo de formação a universidade também desempenha um papel muito importante.

Bibliografia

EFE e EL PAÍS (2009). "Medio centenar de carreras tienen vacante el 40% de las nuevas plazas". In: *El País, Sección Sociedad*, 09/02/2009, p. 35.

FIORIN, J. L. (2006). "A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária". In: *Línguas & Letras*, v. 7, n. 12, 1º sem., São Paulo: 2006. Retirado em junho 24, 2012 de http:// www.unioeste.br/saber.

GUTIÉRREZ-GONZÁLEZ, J. M. (2011). "La formación inicial del profesorado de secundaria. Del CAP al Master". In: *Revista Participación Educativa*, nº 17. Madri: Consejo Escolar del Estado / Ministerio Educación, pp. 96-107.

HERLES, F. M. (2009). "The 100 most spoken languages on the world", In: *World's Observatory*.

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN (2008). *Instrumentos de la Nueva Diplomacia Pública Española*. Madri: V Conferencia de Embajadores de España. Retirado em junho 14, 2012 de http://www.exteriores.gob.es/es/MenuPpal/Actualidad/PublicacionesDGCE/Documents/LIBRO%20INSTRUMENTOS%20DE%20LA%20NUEVA%20DIPLOMACIA%20P%C3%9ABLICA%20ESPA%C3%91OLA.pdf

MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN (2008). *Estudio de la Oferta, la demanda y la matrícula de nuevo ingreso en las universidades públicas y privadas. Curso 2007-2008*. Madri. Retirado em junho 24, 2012 de http://www.cpihts.com/Nova%20pasta/20090414elpepisoc_1_Pes_PDF.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2008). *Número total de estudiantes matriculados en 1ere 2º ciclo, por tipo de universidad, tipo de centro ciclo y rama de enseñanza. Curso 2007-2008.* Madri. Retirado em junho 24, 2012 de http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/alumnado-07-08/2011-capitulo-1.pdf?documentId=0901e72b8082da7b

MORENO, I. (2009). "La Universidad, el Mercado y Bolonia". In: *Le Monde Diplomatique*, edição em espanhol, nº 159.

SACRISTÁN, J. G. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madri: Morata.

SANTOS, J. B. (2011). "Soy profesor... ¿y ahora qué?" In: *Asa Branca, revista científica*. Gandía: Centro Internacional de Gandía / Espacio de la cultura brasileña, Universitat de València. Retirado em junho 24, 2012 de http://www.uv.es/asabranca/encontre/santos.pdf

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (2000). *Informe de enseñanza del Programa Institucional de Calidad de la Universidad de Salamanca*. Salamanca. Retirado em junho 24, 2012 de http://qualitas.usal.es/PDF/2b2470c62f0be76d00c446c1d458fb06.pdf

_____ (2010) *Plano Estudios Portugueses y Brasileños 2010-2011 de la Universidad de Salamanca.* Retirado em junho 24, 2012 de http://www.filologiaportuguesa.es/plan2.asp?cod=8

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA (2009). *Distribución del plan de estudios en créditos ECTS por tipo de matéria*, pp. 40-41. Retirado em junho 24, 2012, de http://www.unex.es/conoce-la-uex/estructura-academica/centros/fyl/archivos/planes_estudio/extensos/0431.pdf

10.28.

Título:

Diretrizes curriculares para a formação de professores na Universidade Federal do Pampa: um relato de experiência

Autor/a (es/as):

Sawitzki, Maristela Cortez [Universidade Federal do Pampa]

Paula Bianchi [Universidade Federal do Pampa]

Resumo:

A Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA caracteriza-se como uma instituição multi-campi (total de 10 campi), criada em 2006, sob a tutela de duas universidades federais do Estado do Rio Grande do Sul (RS): a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Localizada em um território conhecido como mesorregião metade sul do RS, a UNIPAMPA visa atender as manifestações da população da região de inserção quanto à democratização do acesso ao ensino superior gratuito e, também ao desenvolvimento socioeconômico e político. Neste cenário, os cursos de formação de professores recebem atenção, sendo estimulada a ampliação da oferta por tais cursos, com a expectativa de suprir demandas do sistema educacional brasileiro que compreende: a falta de professores nas diferentes áreas do conhecimento e a demanda pela formação continuada. Desde a sua criação (2006) até meados de 2008, os cursos de formação de professores seguiam os projetos das universidades tutoras (UFSM e UFPel), cuja realidade era insuficiente às demandas regionais, ao Projeto Institucional (PI) da UNIPAMPA e à discussão da política nacional de educação brasileira. Considerando o referido contexto, constituiu-se um fórum para discussão sobre as licenciaturas na UNIPAMPA, formado por coordenadores e professores dos cursos de licenciatura, coordenadores acadêmicos dos *campi*, técnicos de assuntos educacionais e membros da Reitoria da universidade. Além disso, participam de forma assistemática professores-convidados e docentes de outros cursos. A partir do fórum, resultou a concepção das Diretrizes Orientadoras para Elaboração dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas da UNIPAMPA. Tais diretrizes têm como objetivo auxiliar na (re) estruturação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, orientando a organização curricular, sob um perfil identitário e uma concepção de licenciatura que atenda às demandas regionais e a política nacional de educação. Para a elaboração das referidas diretrizes, foram realizados encontros sistemáticos (fórum das licenciaturas) de discussão presencial e semipresencial, mediada pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs) durante dois anos (2009 – 2011). As diretrizes

para os cursos de licenciatura orientam para a formação do profissional da educação crítico-reflexivo, com conhecimentos teórico-práticos para atuar no ensino básico e na educação profissional e tecnológica, atento a realidade brasileira e mundial e à sustentabilidade social, bem como ser profissional capaz de problematizar/construir saberes, pautando-se pela ética e pelo respeito às individualidades, interagindo por meio das TICs, valorizando as características regionais, as identidades culturais, a educação ambiental, as pessoas com necessidades especiais, dentre outros elementos que constituem a sociedade. Portanto, acredita-se que as Diretrizes Orientadoras para Elaboração dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas da UNIPAMPA venham a se concretizar no âmbito da universidade em atenção ao Projeto Institucional, às demandas regionais/nacionais por educação e à contínua discussão/reflexão das próprias diretrizes e da política nacional de educação.

Palavras-chave:

Formação de professor, Diretrizes curriculares, Política educacional.

1 Contextualização da universidade e das licenciaturas

A criação da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA resultou da manifestação da comunidade regional, que encontrou aporte estruturante na política nacional brasileira (BRASIL, 2009), através do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o qual tem por objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior (BRASIL/MEC/SESu/DIFES, 2009). A expansão da Rede Federal de Educação Superior no Brasil teve início em 2003, com a interiorização dos *campi* das universidades federais, onde o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde o início da expansão, foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi* que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação (BRASIL/MEC, 2012; BRASIL, 2010).

Dentre as novas universidades criadas, a UNIPAMPA, se instituiu com o comprometimento de contribuir com o desenvolvimento da região a qual está inserida, o Pampa Gaúcho, um extenso território, com aproximadamente 176.496 km² correspondente cerca de 2% do território nacional e 63% do território do Rio Grande do Sul, em uma região de tríplice fronteira entre os países Brasil, Argentina e Uruguai (LEITE, 2012). A referida região, também conhecida como Metade Sul do Rio Grande do Sul, apresenta críticos problemas de desenvolvimento socioeconômico, inclusive de acesso à educação básica e à educação superior. Neste contexto, em seu Projeto Institucional (UNIPAMPA, 2009), a UNIPAMPA assume a missão de promover

a educação superior de qualidade, com vistas à formação de sujeitos comprometidos e capacitados a atuarem em prol do desenvolvimento sustentável da região e do país.

A UNIPAMPA caracteriza-se como uma instituição multi-*campi* (10 campi), criada em 2006, sob a tutela de duas universidades federais no Rio Grande do Sul – RS, a Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e a Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Em 11 de janeiro de 2008, a Lei 11.640, cria a UNIPAMPA – Fundação Universidade Federal do Pampa, com identidade própria e com os objetivos de ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional, mediante atuação multicampi na mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul.

Atualmente, a universidade conta com 574 professores, 572 técnicos, 10.204 estudantes em 62 cursos de graduação e 275 alunos em programas de pós-graduação (05 cursos de *Strictu sensu* e 08 especializações *Lato sensu*). Neste contexto, as licenciaturas se caracterizam em quinze (15) cursos, nas diferentes áreas do conhecimento, distribuídos em sete (07) (entre os dez) *campi* da universidade.

Durante a fase de instalação da UNIPAMPA, em meados de 2006 até 2009, os cursos de formação de professores foram criados em quatro (04) *campi* da universidade, com base nos projetos curriculares das antigas universidades tutoras (UFSM e UFPel). Posteriormente, em 2010, novos cursos foram criados, envolvendo as diferentes áreas, por exemplo, os cursos de Licenciatura em Educação Física e Ciências da Natureza, no campus Uruguaiana e o curso de Licenciatura em Ciências Humanas, no campus São Borja. Em momentos de vivência e problematização nos cursos de licenciatura, professores e profissionais da educação da instituição sentiram a necessidade de criar elos de aproximação entre as diferentes licenciaturas, especialmente, no que se refere a estabelecer um caráter identitário aos cursos de formação de professores da UNIPAMPA, uma vez que a realidade vivenciada não condizia com os interesses e demanda política, educacional e social da UNIPAMPA e da própria região.

Neste contexto, constituiu-se um fórum para discutir e refletir questões pertinentes aos cursos de licenciatura na UNIPAMPA, formado por coordenadores e professores dos cursos de licenciatura, coordenadores acadêmicos dos *campi*, técnicos em assuntos educacionais e membros da Reitoria da universidade. Também, participam eventualmente dos encontros, professores-convidados e docentes de cursos de outras áreas de atuação como profissionais da saúde e da administração.

2 O fórum das licenciaturas da UNIPAMPA e as diretrizes para a elaboração dos projetos pedagógicos das licenciaturas na universidade

Com o objetivo de estabelecer um espaço de escuta, discussão e reflexão sobre as práticas docentes, a licenciatura e o Projeto Pedagógico Institucional da Unipampa, o fórum das licenciaturas foi instituído em setembro de 2009, pela Vice – Reitoria e Pró-Reitoria de Graduação da UNIPAMPA. Neste contexto, também foi tencionado a estruturação de um referencial identitário para a licenciatura na universidade.

Uma das justificativas para o fórum das licenciaturas e sua relevância no contexto educacional é o entendimento de que a realidade predominante dos sistemas formais de educação, tanto em sistemas de educação básica quanto de ensino superior no Brasil, os currículos apresentam-se de forma fragmentada, com conhecimentos sistematizados ou saberes técnico-científicos classificados em diferentes áreas, caracterizando uma estrutura fragmentada, rígida e inflexível. Na sua maioria, os currículos estão estruturados em disciplinas, identificadas por áreas específicas do saber e a metodologia de ensino preponderante é a apresentação conceitual destes conhecimentos e/ou realização de atividades técnicas/práticas, com insuficiência e/ou ausência de questões como a contextualização ou problematização de saberes (científicos, intuitivos ou do senso comum), discussão de aspectos sociais e culturais intervenientes no processo ensino - aprendizagem, educação e cidadania, entre outros (FREIRE, 2000; KRUGÜER E KRUG, 2009; BRASIL/MEC/CNE/CP, 2002); BRASIL/MEC/SEB, 2006).

Metodologicamente, foram realizados desde 2009, encontros sistemáticos de discussão presencial e, em algumas ocasiões semipresencial, mediados pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs), como videoconferências e ambiente virtual de aprendizagem (Moodle). As temáticas problematizadas e tencionadas nas discussões possibilitaram aos envolvidos no fórum das licenciaturas a exposição de suas ideias, concepções, argumentações e contra-argumentações. Além disso, também se efetivou momentos de avaliação institucional onde se questionou a política e a estrutura organizacional institucional enquanto aporte às ideias e concepções ali tratadas, assim como condições de recursos humanos e de infraestrutura para efetivação dos projetos pedagógicos dos cursos.

O desafio de pensar em uma concepção de licenciatura e o que almejamos enquanto instituição pública de ensino superior para a formação de professores na UNIPAMPA consistiu em um processo complexo, conduzido inicialmente nos encontros pela técnica do *brainstorming* (tempestade de ideias), abordando temáticas como: concepção de ensino-aprendizagem, licenciatura e currículo, pressupostos teóricos e metodológicos para a licenciatura, perfil de egresso e docente, qualificação docente e dos espaços pedagógicos, conexão/articulação entre ensino, pesquisa e extensão, formação (inicial e continuada) de professores, políticas institucionais e políticas educacionais, legislação brasileira para a educação, estágios e práticas

profissionais, interações da universidade com os sistemas de educação básica (públicos e privados), entre outras.

Na efetivação do fórum das licenciaturas como um espaço de problematização e socialização de saberes e fazeres pedagógicos destaca-se alguns aspectos observados na condução do trabalho: 1) a resistência, por parte dos professores, em problematizar o currículo disciplinar vigente, bem como metodologias de ensino e de avaliação; 2) o insuficiente aporte epistemológico do conhecimento; 3) os interesses individualizados, bem como as especificidades das diferentes áreas que compõem a licenciatura na universidade; 4) a dificuldade de articulação de pessoas e ideias em uma universidade multi-*campi* com distâncias geográficas significativas entre os *campi*.

Com o intuito de superar tais dificuldades, foram realizados diversos encontros do fórum das licenciaturas, utilizando estratégias diferenciadas como: apresentação de palestras e painéis com professores convidados, debates entre os membros participantes do fórum, exposição de práticas educativas empregadas nos cursos de licenciatura, grupo de estudos e de trabalho, apresentação do currículo de cada curso de licenciatura da universidade para problematização do mesmo e a elaboração coletiva de textos reflexivos sobre as temáticas tratadas.

As estratégias teórico-meodológicas utilizadas foram, na sua maioria, sugeridas pelo próprio grupo que participava do fórum, que buscavam contextualizar e, ao mesmo tempo, desconstruir paradigmas sobre a educação superior, numa tentativa de repensar os cursos de formação de professores. Tais estratégias foram entendidas como importantes e significativas, considerando que os currículos de graduação determinados de forma autoritária, sem a escuta dos envolvidos, têm a probabilidade de insucesso, conforme alerta Zeichnner (2003), ao destacar que ao conceber uma reforma educacional, de modo geral, tal ação se dá de forma verticalizada, sem considerar os conhecimentos teóricos e práticos, bem como os anseios e as dificuldades dos docentes envolvidos, sendo que, aos mesmos, resta apenas a tarefa de implementar a reforma no seu campo de atuação profissional. Contudo, como não participaram como agentes ativos na elaboração e interpretação da reforma, a mesma não altera, de modo significativo, a prática pedagógica do professorado, levando, em muitos casos, ao fracasso das reformas educacionais.

A partir de um amplo processo de debates e reflexão coletiva, resultou um documento, o qual foi denominado de Diretrizes aos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas. Julgamos pertinente destacar que na elaboração das referidas diretrizes buscou-se desvincular de abordagens autoritárias, distantes da realidade dos cursos e dos seus atores, construídas com base em receitas prontas. Neste sentido, o fórum das licenciaturas consistiu no espaço das discussões, contemplando aspectos como: a realidade da UNIPAMPA, as problemáticas e os desafios apontados pelos professores e os diferentes contextos educacionais. As referidas diretrizes

ganharam caráter coletivo e reflexivo da própria prática docente. A partir da fase de elaboração das diretrizes, os professores passam a ter novo papel nesse processo que envolve a implementação e o acompanhamento das proposições. Neste sentido, tal documento tem como principal objetivo orientar à (re) estruturação dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores na universidade a partir de um perfil identitário (desvinculando-se das características herdadas dos antigos projetos de cursos das tutoras UFSM e da UFPel) e uma concepção institucional de licenciatura e currículo.

As diretrizes para os cursos de licenciatura da UNIPAMPA orientam para a formação do profissional da educação crítico e reflexivo, agente ativo de seu saber, com significativos conhecimentos científicos, competências e habilidades para atuar na educação básica e na educação profissional e tecnológica, atento à legislação, à atual conjuntura brasileira, ao contexto mundial e à sustentabilidade social, bem como ser profissional capaz de criar desafios, problematizar/construir saberes, pautando-se pela ética e pelo respeito às individualidades, interagindo por meio das tecnologias de informação e de comunicação, valorizando as características regionais, as identidades culturais, a educação ambiental, as pessoas com necessidades especiais, dentre outros elementos que constituem a sociedade.

A concepção de licenciatura e currículo proposta foi orientada pela superação do modelo tecnicista de educação e da racionalização do ensino, em prol de uma concepção de ensino onde se oportunize a problematização e contextualização do saber (científico, intuitivo e empírico), considerando-se aspectos sociais, culturais, os pressupostos da trans e interdisciplinaridade, da relação intrínseca entre teoria e prática e da articulação do ensino, pesquisa e extensão. Portanto, fica sugerido nas diretrizes que os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UNIPAMPA estejam orientados de modo a proporcionar ao futuro professor uma educação generalista, humanista e também específica para a área de formação, mas que esta, transcenda a formação de um especialista em determinada área do saber, para uma formação capaz de problematizar os fenômenos na sua totalidade e buscar, a partir disso, (re) significar os saberes e fazeres da profissão, bem como da própria sociedade.

O texto das diretrizes cita Schön (1995) para elucidar que para a formação profissional pretendida, necessita-se considerar a indissociabilidade da tríade: ensino, pesquisa e extensão na formação de professores, tão importante para ações pedagógicas críticas e emancipatórias, tendo como pressupostos a articulação entre teoria e prática, a pesquisa como parte integrante do ensino e a ação reflexiva do professor, o que reflete na ação e faz a reflexão sobre a ação.

Os pressupostos teórico-metodológicos enquanto aporte à referida concepção de licenciatura considerou importante que seja reconhecido e valorizado o protagonismo de todos os

envolvidos no processo educativo, orientando para a aprendizagem significativa considerando-se aspectos sociais e culturais, a trans e interdisciplinaridade, a (re) construção de saberes, à ética, ao desenvolvimento de competências e habilidades e à formação humanística, comprometida com a cidadania e a justiça social. Também, os pressupostos metodológicos referem-se ao Parágrafo único, do Art.5º, da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL/CNE/CP, 2002) a qual expressa que a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Em relação à avaliação, as diretrizes considera a mesma como parte indissociável ao processo educativo, tendo caráter de sondagem e de diagnóstico, de forma processual, cumulativa e formativa. O texto cita Rabelo (1998) para argumentar tal concepção quando o autor expressa que "a avaliação é inerente e imprescindível durante todo processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão-ação". Ainda, fica expresso nas diretrizes, que a avaliação deve ser compreendida como reflexão crítica sobre a prática, constituindo-se necessária à formação de novas estratégias de planejamento em um processo contínuo e democrático.

O documento que trata das referidas diretrizes, está organizado em oito (08) capítulos e dezenove (19) sub-capítulos, distribuídos em cinquenta (50) páginas. Além dos aspectos didáticos pedagógicos discutidos anteriormente, ressalva-se que as diretrizes contemplam referenciais aos currículos quanto: a) a integralização da carga horária dos cursos; b) os eixos curriculares de formação docente; c) a prática profissional pedagógica como componente curricular; d) a concepção de estágio curricular supervisionado; e) as atividades complementares de graduação; e f) o trabalho de conclusão de curso.

A partir da continuidade do fórum das licenciaturas, acredita-se que serão propostas novas discussões sobre os atuais projetos pedagógicos de cursos de licenciatura e possibilidades de (re) elaboração dos mesmos a partir das diretrizes orientadoras, bem como a efetividade das mesmas.

3 Perspectivas e desafios para os cursos de licenciatura na unipampa

Acredita-se como significativo, que a área das licenciaturas na UNIPAMPA vivencie a missão institucional e que os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores estejam fundamentados nas diretrizes orientadoras para elaboração dos projetos pedagógicos das licenciaturas da UNIPAMPA, considerando um contexto de atenção às demandas

regionais/nacionais por educação, à contínua discussão/reflexão das próprias diretrizes e da política nacional de educação.

Ainda, acredita-se como substancial e significativo que a área que envolve as licenciaturas na UNIPAMPA se paute pela implantação e desenvolvimento da graduação, sob os princípios orientadores da mesma que são: a) Formação acadêmica ética, reflexiva, propositiva e emancipatória, comprometida com o desenvolvimento humano em condições de sustentabilidade; b) Excelência acadêmica, caracterizada por uma sólida formação científica e profissional, que tenha como balizador a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando ao desenvolvimento da ciência, da criação e difusão da cultura e de tecnologias ecologicamente corretas, socialmente justas e economicamente viáveis, direcionando-se por estruturantes amplos e generalistas; c) Sentido público, manifesto por sua gestão democrática, gratuidade e intencionalidade da formação e da produção do conhecimento, orientado pelo compromisso com o desenvolvimento regional para a construção de uma nação justa e democrática.

A expansão de cursos de licenciatura nas universidades brasileiras atende às diretrizes da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério Educação e Cultura, estabelecidas pelo Decreto nº. 6.755 de 29 de janeiro de 2009, cujo principal objetivo é coordenar os esforços de todos os estados brasileiros no sentido de assegurar a formação de docentes para a educação básica em número suficiente e com qualidade adequada. Nesse sentido, é possível observar que a área que envolve as licenciaturas vem crescendo na universidade e ganhando destaque, especialmente a partir das discussões suscitadas no fórum das licenciaturas e da elaboração das diretrizes orientadoras para estes cursos.

Contudo, é possível observar, nesse contexto, a necessidade por novos cursos de licenciatura, compreendendo as variadas áreas do conhecimento, distribuídos nos dez (10) *campi* universitários, buscando contemplar os interesses regionais no que tange a formação de professores. Além disso, para consagrar a área das licenciaturas como um campo científico, é necessário investimento, por parte da própria instituição (UNIPAMPA) e do governo federal, quanto ao incentivo de ações (propostas) ligadas ao ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas nesses cursos.

Ao considerar a consolidação da área das licenciaturas na universidade, um dos aspectos que deve ser observado é a continuidade do fórum das licenciaturas como espaço social para debates e reflexões sobre assuntos pertinentes a área, como local de acompanhamento e avaliação das diretrizes orientadoras para elaboração de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura e, especialmente, constituindo a partir do fórum, grupo de estudos sobre Educação, buscando

agregar novos e mais integrantes, visando o aprofundamento teórico-metodológico das questões apresentadas, por meio da pesquisa em educação.

Por fim, compreende-se que a efetivação de tais concepções e a atenção às referidas diretrizes estão intrinsecamente condicionadas a uma política institucional de aporte pedagógico, de gestão, de administração e de infraestrutura na Universidade Federal do Pampa.

4 Referências

BRASIL (2010). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara. Retirado em novembro 23, 2011 de http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf.

_____. (2009). Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009: Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Retirado em novembro 23, 2011 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm.

BRASIL/MEC (2012). Expansão: conheça a expansão das universidades federais. Brasília: Ministério da Educação. Retirado em novembro 23, 2011 de http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81.

BRASIL/MEC/CNE/CP (2002). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da EducaçãoBásica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Retirado em novembro 23, 2011 de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf.

BRASIL/MEC/SEB (2011). Programa: ensino médio inovador - documento orientador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Retirado em novembro 23, 2011 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071.

_____ (2006). Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, vol. 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de

Educação Básica. Retirado em Dezembro 10, 2011 de http://portal.mec.gov.br/sebe/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf .

BRASIL/MEC/SESu/DIFES (2009). Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais: Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior. Retirado em novembro 23, 2011 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12261&ativo=503&Itemid=502.

FREIRE, Paulo (2000). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

KRÜGER, Leonardo Germano; KRUG, Hugo Norberto (2009). Licenciatura em Educação Física: concepções a partir da vivência experienciada dos professores do ensino superior em seu percurso formativo. Movimento, vol. 15, nº. 1, pp. 51-70. Retirado em dezembro 10, 2011 de http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2150/4830.

LEITE, C. (on line). Bioma pampa. Retirado em novembro 23, 2011 de http://www.ibflorestas.org.br/pt/bioma-pampa.html

RABELO, Edgar H. Avaliação: novos tempos, novas práticas. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SCHÖN, Donald (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. Páginas 77 - 91. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote e IIE.

UNIPAMPA (2009). Diretrizes curriculares para elaboração de projetos de cursos de Licenciatura na UNIPAMPA. Retirado em novembro 23, 2011 de http://www.unipampa.edu.br/portal/arquivos/PROJETO_INSTITUCIONAL_16_AG0_2009.pdf.

ZEICHNNER, Kenneth (2003). Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. Capítulo 2. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP.

10.29.

Título:

Alguns problemas da expansão do Ensino Superior no Brasil

Autor/a (es/as):

Silva, Elifas Levi da [IFSP-CBT]

Araújo, Valdeni Lopes [IFSP-CBT]

Resumo:

Neste trabalho abordamos a questão da ampliação do número de vagas no Ensino Superior como proposta para resolver o problema da falta de mão-de-obra qualificada no país, argumentando que o problema é mais de organização, de metodologia e de currículo.

O aumento de vagas é uma ação importante, uma vez que apenas 3% da população brasileira está matriculada no Ensino Superior, mas um rendimento da ordem de 15% da capacidade instalada indica a existência de outros complicadores. Revela uma distorção imposta historicamente pelos grupos capazes de influenciar nos rumos dos investimentos educacionais para a manutenção de um *status* que excluía a maior parte da população. Conclui que a solução não é nova, que passa pelo investimento maciço na educação básica e no professor, discutindo, sobretudo salário e condições de trabalho.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Políticas públicas; Formação de professores; Educação Básica.

A educação no Brasil começou com o modelo jesuítico a partir de 1549 e perdurou por cerca de 200 anos estabelecendo seus modelos e princípios educativos. Com a expulsão dos jesuítas[71] a educação perdeu suas diretrizes entrando num verdadeiro caos. Esta situação, apesar das tentativas diversas, só foi minorada com a chegada da família real ao Brasil em 1808, fugindo do Napoleão.

Embora não tivéssemos um substituto para a educação jesuítica, para a residência da família real era necessário uma estrutura mínima, o que levou D. João VI a abrir Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico, e a Imprensa Régia.

Apesar destes avanços, a educação não passou a ser prioridade no Brasil – Basta ver que enquanto nas colônias espanholas já existiam muitas universidades, sendo que em 1538 já existia a Universidade de São Domingos e em 1551 a do México e a de Lima, a nossa primeira Universidade só surgiu em 1934, em São Paulo (Bello, 1998).

[71] Em 1759 deixam a colônia cerca de Quinhentos padres jesuítas, expulsos pelo Marquês de Pombal, Ministro de D. José I, paralisando 17 colégios, 36 missões, seminários menores e escolas elementares.

Neste intervalo, a educação da elite era feita na Europa, o que contribuiu bastante para o caráter elitista do Ensino Superior – A educação dos ricos e dos mandatários. Objeto de desejo de muitos e acessível a poucos.

Mais recentemente com o fim do regime militar[72], 1985, a educação passou para um novo patamar, uma nova Lei de diretrizes (LDB, 1996), mais possibilidades e mais escolas. Tudo isto acontece junto ou em decorrência do Programa de Estabilização financeira, conhecido como Plano Real[73], de Fevereiro de 1994 e que foi bem-sucedido, defendido e desenvolvido nos governos posteriores.

Com a estabilização monetária e o crescimento econômico do Brasil a importância da educação foi fortemente realçada. Estamos experimentando uma necessidade real de mão obra qualificada, uma necessidade que conjuga o melhor dos mundos, empregos mais bem remunerados e a procura pelo diploma universitário – símbolo de *status* e ascensão social.

Neste cenário as escolas superiores se multiplicaram, principalmente as instituições particulares. São elas que atendem a maioria da população e que possuem maior agilidade e flexibilidade na criação e formatação de cursos.

A educação como negócio tem assim uma significativa melhora e os alunos/clientes passam a ser disputados e os antigos e temidos exames vestibulares[74] vão cada vez mais perdendo valor e espaço – Não se busca mais pelos calouros mais qualificados, agora são todos clientes, é preciso ter capacidade de pagamento, isso é o mais importante.

Já para a educação como estratégia de crescimento e formação de quadros em quantidade e qualidade adequados à manutenção e à ampliação do sucesso experimentado pelo país, este crescimento pode não ser assim tão bom, pode mesmo ser um problema.

A estrutura do Ensino Superior no Brasil

A organização do Ensino superior no Brasil é basicamente uma prerrogativa Federal, embora nos últimos anos os Estados também atuem neste nível. A Educação Básica fica sob responsabilidade dos Estados e Municípios. É por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que a Federação controla, planeja e supervisiona todo processo educativo no país. O Percurso educativo tem a entrada no Ensino Infantil aos seis anos de idade e conta com diversas saídas possíveis. A própria Educação Básica já se pretende terminal e não apenas uma fase

[72] Fica bem marcado com a eleição do Presidente Tancredo Neves em 1985.

[73] Lei 9069 de Junho de 1995 que consegue estabilizar a economia brasileira e conter a inflação.

[74] Exames de seleção de candidatos realizados pelas Faculdades escolhiam os melhores para preencher as vagas limitadas.

preparatória para estudos posteriores – isso indica que todo quadro após o Ensino Médio é uma saída. O diagrama a seguir pretende esclarecer estes percursos.

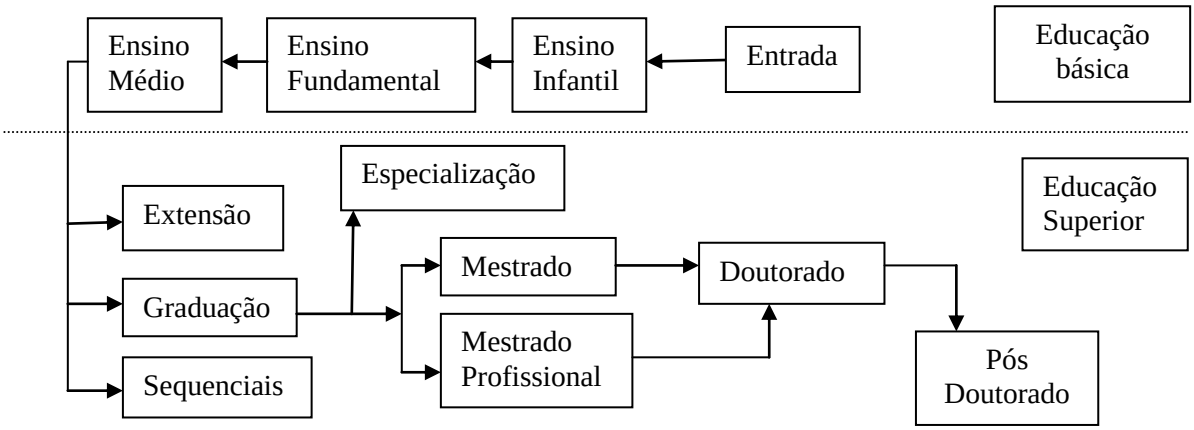


Diagrama 1: Possibilidades de percursos educativos no Brasil

O MEC regula todos estes percursos, e para o Ensino Superior conta com secretarias e órgãos vinculados, para funções específicas, São eles:

A Secretaria de Educação Superior (Sesu), responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior, bem como a manutenção, supervisão e desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (Ifes) e a supervisão das instituições privadas de educação superior.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) que entre outros fins, deve planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política da educação profissional e tecnológica.

A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), responsável pela regulação e supervisão de instituições públicas e privadas de ensino superior e cursos superiores de graduação do tipo bacharelado, licenciatura e tecnológico, na modalidade presencial ou à distância.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) trabalha pela expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação, com ações diversas que incluem avaliação, divulgação e financiamento.

Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da Educação Básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) tem atribuições são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, entre outras, é função do conselho formular e avaliar a política nacional de educação, e zelar pela qualidade do ensino.

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, e tem entre outras atribuições, propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes.

Devemos lembrar que o Ministério da Educação e Cultura é um super-ministério, e que o recorte acima atende os interesses deste estudo, mas não apresenta a totalidade de atividades e mecanismos operados e controlados por ele.

Atendimento da educação superior no Brasil

Com um histórico de atraso para o início da educação superior no Brasil, e provavelmente em decorrência de uma predominância das atividades agrícolas, com uma pequena atividade industrial a oferta de ensino superior não sofreu a merecida atenção, ficando sempre abaixo da demanda. Depois da Segunda Guerra mundial é que se inicia verdadeiramente uma industrialização mais moderna, o que certamente pedia maior qualificação de pessoal. Esta situação provocou um aumento da demanda pelo Ensino Superior, que com uma oferta reduzida deu lugar ao fenômeno dos cursinhos pré-vestibulares, que tiveram acelerado crescimento nas décadas de 1960/1970 e deram origem a escolas, universidades e empresas fornecedoras de material didático de sucesso no Brasil até os dias de hoje. O sucesso era tanto que nos anúncios de jornal se podia ver que nas escolas mais procuradas, até 97% dos alunos vinham de um único cursinho (Hamburguer, 1970).

Os cursinhos originalmente escolas livres e particulares acabaram responsáveis pela complementação do nível médio para atender às elevadas cobranças dos exames vestibulares que não eram atendidas pelo ensino regular, fato que contribuiu ainda mais para a elitização do Ensino Superior, pois era raro um ingressante lograr sucesso sem frequentar estas escolas (Bacchetto, 2003).

Este antigo problema de falta de vagas precisava ser atendido e os governos optaram pelo setor privado para o atendimento desta demanda. Já na década de 1970 os alunos matriculados em escolas superiores privadas passavam dos 60%, chegando aos 70% em 2002[75]. Este aumento de

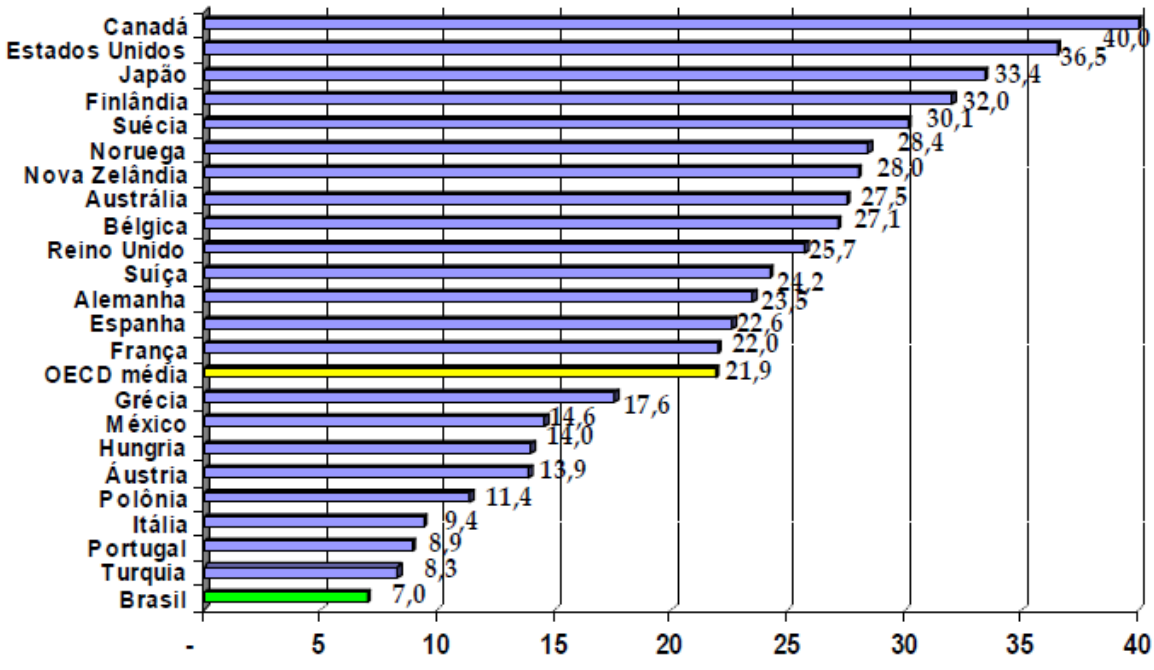
[75] MEC/INEP. **Perfil da Educação Superior**. Brasília: INEP, 2002

participação se deu naturalmente com a ampliação da rede física que entre 1998 e 2004 saltou de 764 para 1842 estabelecimentos.

Esta opção, mais simples e fácil de implementar liberou o estado dos investimentos iniciais e do comprometimento futuro com despesas fixas de manutenção da estrutura e do pessoal, além de agradar à iniciativa privada que pode expandir e disputar um grande mercado carente de ofertas. As vagas aumentaram, existem escolas públicas e privadas, mas ainda hoje apenas 25% da população entre 18 e 24 anos está matriculada neste nível de ensino, contra cerca de 95% na Grécia e 93% na Finlândia, para (Durhan, 2009) estamos perdendo o bonde da história.

O gráfico abaixo retirado do *site* do Observatório universitário dá uma excelente ideia do potencial de exploração que este mercado oferece.

Gráfico 1. População adulta com nível superior - 2006



Fonte: OECD Factbook 2006. Economic, Environmental and Social Statistics. Brasil: IBGE, Censo

Mas qual é a taxa de ocupação do ensino superior no Brasil?

A quantidade de vagas para ingresso no Ensino Superior oferecida pelas 2377 Universidades, Centros universitários e Faculdades no Brasil chegou a 3.120.192 e segundo o censo da Educação Superior 2010 do MEC/INEP, apenas 1.590.212 foram preenchidas. Esse número aponta para cerca de 50% de ociosidade, embora possa haver embutidas nele, vagas que na

verdade nunca existiram, mas que foram solicitadas como margem de manobra das instituições, o fato é que o setor exibe uma taxa de ocupação de apenas cinquenta por cento.

Esta taxa de ociosidade/ocupação não é uniforme. A região Sudeste, a mais desenvolvida e populosa do país responde por mais da metade das vagas disponíveis, 886 mil, e é também desigual a ocupação por cursos. Os menos procurados exibem taxas de ociosidade superiores a 60%

A priori uma taxa como esta não é necessariamente um problema, especialmente quando consideramos os dados do gráfico anterior, que mostra o quanto se precisa e pode avançar neste nível de educação. Esta taxa pode indicar que o país está preparado para atender imediatamente a demanda de formação da população, mas pode também nos dizer que a estrutura foi superestimada ou mesmo que o problema da ociosidade repousa em outras questões, diferentes das demandas educacionais.

Apontando alguns problemas

Segundo Levy (1986a) podemos dividir o Ensino Superior brasileiro em três movimentos o primeiro, o surgimento e/ou consolidação das universidades católicas; o segundo, as instituições privadas de elite e o terceiro, às instituições privadas voltadas para a absorção da demanda de ensino superior em grande escala, que começa a se intensificar a partir de meados do século XX.

As duas primeiras, estabelecidas há mais tempo, tradicionalmente atendem uma pequena fração da população, mas a terceira, a que busca satisfazer e explorar o grande mercado disponível, é de larga escala e como qualquer empresa, precisa atender e resolver a questão fornecedor/consumidor. Não é possível descartar clientes que querem e podem comprar, e como diz Levy (1986), estas escolas acabam funcionando como fábrica de títulos.

Um problema potencializa o outro – A baixa taxa de ocupação não permite que as escolas particulares sejam muito exigentes, afinal de contas, um negócio é feito para dar lucro, ou é isso ou deve ser liquidado. Embora este seja o problema imediato, nenhum gestor pode ignorar sua capacidade ociosa, é preciso ocupar os espaços para melhorar a eficiência financeira do empreendimento. É preciso tecnologia, criatividade, novos cursos, cursos baratos, agradáveis, fáceis de fazer, e com reprovação insignificante.

A WEB está repleta de ofertas de Cursos Superiores à distância, possíveis de realizar praticamente on-line, com custos a partir de R$ 100,00. Os exames vestibulares são agendados e muitas instituições oferecem descontos especiais para quem se transferir de outra escola. As exigências são cada vez menores e já é de domínio público que nos cursos presenciais a

reprovação deve ser mínima, sob pena de demissão do docente e que é preciso muito cuidado ao transitar próximo a estas instituições para não se ver matriculado nelas.

O que a princípio se apresentou como solução para a ampliação da oferta de vagas no Ensino Superior pode mesmo estar se tornando mais um problema. Os gestores destas instituições, competentes e cientes do papel que exercem no cenário brasileiro não pretendem realizar menos do que planejaram. O Congresso Nacional conta com uma Frente Parlamentar de apoio ao Ensino Superior que defende que este setor deve se impor ao governo, já que responde por 75% das matrículas, que não negociar bolsas dos programas governamentais e sim receber investimento direto do governo para criar vagas na rede privada (Alves, 2008) – Na verdade é uma frente de apoio ao Ensino Superior Privado, trabalhando para que o governo subsidie e garanta a lucratividade. Querem parar de concorrer entre si como fazem os negociantes na livre iniciativa e querem ser, negócio particular, sem riscos, e garantidos pelos cofres públicos.

Então, por onde passa a solução?

O problema nacional em questão é aumentar significativamente a quantidade de formandos, aumentando também a qualidade da formação para atender, as necessidades imediatas e futuras do país, que já aparece como a 6ª economia mundial.

Mas como se pode caminhar nesta direção? Seria mesmo necessário investir mais recursos no Ensino Superior? Será mesmo necessário criar uma bolsa para Empresário da Educação? As notícias atuais dão conta de que tal ação é desnecessária – grandes grupos estão realizando negócios bilionários na educação. O grupo Kroton adquiriu a UNOPAR (Universidade do Norte do Paraná), que além de cinco campi, é líder em Educação à distância, por 1,3 Bilhão de Reais - o maior negócio até o momento. O Grupo Anhanguera, adquiriu em Setembro de 2011 a UNIBAN (Universidade Bandeirantes) por R$ 510 milhões e quase monopoliza a Educação Superior na Região do Grande ABC[76] paulista, pois já controla as maiores escolas superiores da região[77].

A questão definitivamente não é dinheiro, no Brasil o Ensino Superior já recebe cerca de 26% do total dos gastos públicos (Schwartzman, 2002*)* – A questão é sim de Eficiência e de Gestão - O Censo da Educação Superior de 2009 do MEC aponta aumento significativo das formaturas:

[76] Região formada pelos municípios de Santo André, São Bernardo, São Caetano, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e rio grande da Serra. Tem cerca de 2,5 milhões de habitantes e PIB de R$ 80 bilhões, atrás apenas do Estado de São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal. http://www.consorcioabc.sp.gov.br

[77] http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2011/12/compra-da-unopar-e-o-maior-negocio-no-setor-da-educacao-diz-kroton.html - Notícia de 17/12/2011, Acessado em Abril de 2012.

de 467 mil, em 2002, passaram para 959 mil em 2009, período em que o número de matrículas aumentou de 3,5 milhões para 5,9 milhões. Seria muito bom se pudéssemos olhar apenas os números absolutos e não concluíssemos por um rendimento da ordem de 15%.

E quais são as ações atuais?

Os gestores da educação nos últimos 20 anos têm-se preocupado com a oferta de vagas e não se pode negar têm obtido grande sucesso. Outro enfrentamento tem sido a melhoria das oportunidades, além do aumento de vagas em escolas públicas, Universidades e Institutos Federais que se espalham por todo o país, diversos programas de financiamento vêm sendo postos à disposição da população para que usufruam da rede particular. Para citar apenas os programas federais, já que os Estados também têm suas próprias ações, O FIES[78], Fundo de financiamento ao estudante do Ensino Superior, do Governo Federal, criado em 1999, é uma linha de crédito para pagamento do curso superior, hoje com juros de 3,4% ao ano, com carência de 18 meses para iniciar os pagamentos, depois da graduação do aluno. Atualmente atende cerca de 500.000 alunos.

O PROUNI[79] - Programa Universidade para todos, criado em 2005, concede bolsas a fundo perdido, totais e parciais na rede privada, começou com cerca de 110.000 bolsas e em 2011 ofereceu cerca de 255.000 benefícios – As instituições são remuneradas indiretamente recebendo isenções de tributos para receber estes alunos.

O programa Ciência sem Fronteiras[80], de julho de 2011, está oferecendo cerca de 100.000 bolsas para intercâmbio no exterior de alunos brasileiros na Graduação e na pós-graduação, além de estágios e treinamentos. Permite também receber pesquisadores estrangeiros renomados para colaborar nas instituições nacionais.

Então está tudo resolvido, é só uma questão de tempo

Não, não está. Ampliamos bastante a oferta de vagas, tanto que temos ociosa cerca de 50% da capacidade instalada; Estamos oferecendo mais condições de acesso e de permanência nas instituições superiores, mas ainda assim nosso rendimento é de 15 por cento.

Por conta da nossa história o grande desejo é o diploma universitário e por isso criamos um mercado artificial de graduação. Quantas vagas seremos capazes de criar para atender os

[78] Informação da Agencia Brasil em 09/04/2012 - http://odia.ig.com.br/portal/educacao/n%C3%BAmero-de-alunos-com-fies-em-2012-j%C3%A1-se-aproxima-do-total-de-2011-1.429013

[79] Informações do site MEC - http://siteprouni.mec.gov.br/

[80] Informações do site do MCT - http://www.mct.gov.br/

egressos dos cursos superiores? Precisamos mesmo de tantos cursos, tantas escolas e tantas vagas? A Confederação Nacional da Indústria (CNI) numa sondagem recente, abril de 2011, (sondagem especial, 2011) aponta que a grande dificuldade do setor industrial está na qualificação dos técnicos e operadores. Existem sim problemas nas outras áreas, mas é a produção que é mais afetada por falta de técnicos qualificados.

Não, o problema não está resolvido. Podemos aceitar que profissionais com Educação Superior trabalhem em funções mais modestas, que não exigem o conhecimento que eles adquiriram na Universidade, não faz mal algum à produção. Não faz mal à produção, mas faz muito mal ao cidadão, que mesmo esforçando-se e muitas vezes contraindo dívidas para estudar não conseguirá um espaço na profissão escolhida.

Não, o problema não está resolvido. Apesar de termos dobrado a quantidade de formandos[81], o rendimento da escola superior anda em torno dos 15%, mesmo recebendo 26% do investimento total em educação do país e com isso produzindo profissionais muito caros. Este índice aponta um desperdício inaceitável para qualquer nação, e limita a capacidade de investimento em outras áreas. Este rendimento indica que o caminho do aumento de vagas não é aceitável, uma vez que quanto maior for a oferta de vagas, maior será o desperdício financeiro.

Não, o problema não está resolvido. A enorme taxa de ociosidade do Ensino Superior, que se concentra nas instituições privadas, exige dos gestores ações para melhorar o rendimento dos negócios e não da educação. A responsabilidade da empresa é com seus acionistas e não com o país. Esta taxa, no campo político transformará rapidamente um setor tido como parceiro, quando se optou por atender à demanda via rede privada, em ameaça. Este setor apoiado por frentes parlamentares pretende se impor (Alves, 2008) ao estado, ditando as regras. No campo administrativo interno, local de total domínio do gestor, implica uma ação para redução dos custos dos cursos superiores.

Esta medida deveria ser saudada como um efeito colateral positivo, uma vez que possibilitaria maior acesso da população às Faculdades, mas na planilha de custos de uma escola, o dispêndio de maior volume e mais fácil de manobrar é justamente a folha de salários dos docentes. No Brasil, é de domínio público que tanto as faculdades isoladas quanto as grandes redes privadas, há algum tempo trabalham na redução desta conta. Para Ilustrar, o grupo Anhanguera - maior no Brasil e segundo no mundo, demitiu cerca de 1500 professores[82] em São Paulo, e o mesmo se repete em outros estados.

---

[81] Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2009 – 14 de Janeiro de 2011 – Assessoria de Comunicação do MEC

[82]Informação da FEPESP – federação dos professores do Estado de São Paulo. http://www.fepesp.org.br/revista_corpo2.asp?id=1948&moda=013&contexto=&area=

Não, o problema não está resolvido. A necessidade de redução de custos, enfrentada com a redução de docentes, dos salários e dos benefícios implica em salas mais cheias, mais frentes de trabalho e mais encargos para os professores. Além disso, é prática regular das faculdades particulares adequarem-se ao mínimo exigido por lei para titulação do corpo docente, o mínimo de 33% de mestres ou doutores (LDB, 1996), demitindo preferencialmente os Doutores e na sequência os Mestres. Na prática, se mantém apenas os doutores estritamente necessários, enquanto forem necessários, e se completa o quadro com mestres e especialistas.[83] Em muitos casos estes profissionais mesmo obtendo um grau mais elevado não solicitam a devida promoção para não serem desligados de suas instituições. É a redução de custo desestimulando a formação de quadros mais qualificados, oferecendo sempre menos, quando a proposta de formação de quadros de alto nível deveria ser sempre mais.

Mas existe alguma solução?

Existe sim, embora não seja muito rápida, existe sim. A solução para a formação de quadros superiores de alto nível, em quantidade e qualidade necessárias para atender às demandas atuais e futuras do Brasil, inclusive exportando parte deles para o mundo, está numa boa Educação Básica. E uma boa educação básica pede bons professores, uma situação consensual, mas que não tem recebido atenção suficiente dos gestores com vistas a atender as necessidades das pessoas e do país. É um problema de gestão de políticas e de recursos.

Existe solução, mas existem problemas

Parece simples. Para resolver a questão da formação de quadros de alto nível, é necessário melhorar a Educação Básica, mas novamente nos deparamos com questões de gestão e de prioridades – Apesar de investirmos cerca de 4,5% do PIB em educação, um aluno do Ensino Superior chega a custar 15 vezes o aluno do Ensino Básico.[84] Nos EUA este multiplicador é 3, na Argentina 1,9, na Colômbia 6 e no Equador 3,2. *(Schwartzman, 2002).* Parece que nosso viés não coincide com o mundo – ricos e pobres estão proporcionalmente investindo mais na base da educação do que nós.

Numa gestão estratégica da educação, para aumentar a qualidade da formação no Ensino Básico precisamos de mais e melhores professores. Outra vez vemos dificuldades neste setor. Uma

[83] Profissionais que além da graduação ostentam diplomas de especialização ou Latu sensu, de grande experiência com notório saber.

[84] Ensino Básico – Educação de 12 anos, inclui 9 anos de Ensino Fundamental, mais 3 anos de Ensino Médio.

comissão especial do MEC (CNE/CBE, 2007) produziu um relatório sobre a escassez de professores para o Ensino Médio, apontando a necessidade de 235.000 professores, com especial destaque à área das Ciências exatas onde a Física e Química precisariam cada uma de 55000 profissionais, mas conseguindo formar apenas 7216 e 13559 profissionais respectivamente. Este mesmo relatório alerta para o baixo interesse dos jovens por estas carreiras.

Uma sondagem[85] realizada pelos autores em Março 2012 com cerca de 400 alunos do ensino médio, em escolas públicas do Estado de São Paulo, concordou completamente com o relatório do MEC – A quantidade de interessados pelo magistério foi insignificante. Os motivos apontados por estes alunos também não são novos – Remuneração insatisfatória, condições precárias de trabalho, tais como violência, excesso de atribuições e plano de carreira desmotivador. Estas conclusões corroboram o relatório CNE/CBE 2007 do MEC.

Se a entrada de novos profissionais coloca dificuldades às intenções de formação para a juventude do país, a saída dos profissionais agora na ativa também preocupa. O relatório CNE/CBE 2007 do MEC alerta para a possibilidade das aposentadorias superarem a formação de professores, provocando o que chamamos de apagão[86] da educação.

Parece simples se aceitarmos que o problema está identificado, mas como vivemos num regime democrático, as ações em busca das soluções nascem da negociação e do interesse dos grupos capazes de exercer influência. Enquanto o Ensino Superior é basicamente uma atribuição da Federação, o Ensino Básico está a cargo dos Estados e Municípios – E muitas vezes as prioridades não coincidem, ou as formas de resolvê-las não atendem este ou aquele.

Precisamos melhorar a qualificação dos egressos do Ensino Básico, mas as administrações de todas as cores[87] políticas se furtam em atacar o problema no ponto certo, negando evidências muito claras e praticando ações emergenciais.

Todos sabem do poder de uma boa remuneração, de benefícios e de boas perspectivas de crescimento para atrair profissionais em quantidade e qualidade para qualquer segmento. Em vez disso, permitimos que os estudantes paguem seus financiamentos FIES com trabalho na rede pública, uma ação importante e estrutural, mas que não pode nem amenizar o problema – Os estudantes não estão dispostos a seguir esta carreira, eles não vão mudar de ideia por tão pouco.

Outros administradores têm ações ainda mais emergenciais. A administração municipal do Rio de Janeiro está colocando cerca de 7.000 alunos em sala de realfabetização[88], um trabalho

---

[85] Consulta por meio de questionário anônimo a alunos do Ensino Médio, 2º e 3º anos, sobre Educação, futuro e perspectivas profissionais.

[86] Apagão – Termo usado para indicar a interrupção de fornecimento serviço ou produto.

87 No Brasil os partidos políticos adotam cores distintivas para suas agremiações.

necessário realizado com estudantes de 3º, 4º e 5º anos que ainda não dominam a leitura e a escrita, mas que também não enfrenta o fato de que muitos não aprendem sequer o básico – ler e escrever.

O Estado de São Paulo, por exemplo, conhecido como a locomotiva do Brasil, seu PIB corresponde a cerca de 1/3 do PIB brasileiro e na América Latina só é superado pelo PIB Mexicano – Não dispondo de mão-de-obra efetiva trabalha regularmente com professores substitutos, uma forma mais flexível de contratação que permite atribuir aulas fora da especialidade do professor – Em algumas situações qualquer professor pode ministrar qualquer disciplina. Ainda assim tratava-se de professores, mas neste momento, em função da falta de profissionais está aceitando que estudantes iniciantes de Licenciatura trabalhem como professor. O apagão de que fala o relatório CNE/CBE 2007 está às portas do Estado mais Rico do país.

Notícia[89] de Abril de 2012 dá conta de que 32% das escolas paulistas sofrem com falta de professores, e chama atenção para a questão salarial já que mostra o profissional professor, de quem tanto se espera e exige, em clara desvantagem.

Mas afinal, existe solução

De novo não temos novidade, mas em meio a tantos problemas, temos exemplo de sucesso. A rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia atua em todo país e tem como parte de suas atribuições, a formação de estudantes em nível médio[90]. Esta rede apresenta resultados muito bons sob qualquer metodologia de análise.

Quando comparamos os resultados de alunos no final do Ensino Médio, a rede Federal supera as escolas particulares, seus alunos ingressam nas melhores Universidades do país. No PISA[91] um exame que coloca o Brasil em posição altamente desfavorável, entre os últimos colocados, os alunos desta rede conseguiram média de 528 pontos, acima da média da OCDE[92], maior que Canadá e Reino Unido, superando a meta proposta para o país em 2021.

---

88 Notícia do Jornal - O Estado de São Paulo, 25/03/2012 - São Paulo SP

89 Jornal Folha de São Paulo - http://www1.folha.uol.com.br/saber/1081124-falta-professor-em-32-das-escolas-estaduais-de-sao-paulo.shtml

90 Atualmente o Ensino Médio acontece integrado ao Técnico.

91 Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

92 Alunos da Federal estão entre os melhores do mundo - http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/alunos+da+rede+federal+estao+entre+os+melhores+do+mundo/n1237852838650.html.

De novo não existe segredo, estes resultados decorrem além de diversos outros fatores[93], de uma política de remuneração e retribuição por titulação próxima a das Universidades e de condições que apesar de não serem as ideais, são bem mais favoráveis que as redes estaduais. Os salários iniciais são maiores, existe um plano de carreira significativo e a qualificação é incentivada com retribuição financeira vantajosa, situação que não ocorre nas redes estaduais.

Conclusão

A atual fase de crescimento e desenvolvimento da economia brasileira pede mais que um aumento de vagas no Ensino Superior, pede por um melhoramento das condições de aproveitamento da rede atualmente instalada. Dificilmente um agente particular se preocuparia com a ampliação de uma estrutura exibindo uma taxa de ociosidade da ordem de cinquenta por cento. Aumentar este rendimento implica em otimizar alguns gastos e em redirecionar outros. Talvez não possamos aumentar consideravelmente nossos gastos com educação, mas podemos e devemos direcionar nossos recursos para otimizar os resultados.

A educação superior não deve ser negligenciada de forma alguma, os centros de excelência e os acordos internacionais e os intercâmbios devem ocupar cada vez mais espaço na nossa agenda. E para suportar esta demanda, baixar os custos da educação e da produção, oferecer formação de boa qualidade, capaz de preparar os cidadãos para a vida, para o trabalho e para voos acadêmicos de fronteira, é preciso investir e redirecionar a maior parte dos esforços para a Educação Básica.

É preciso investir nas condições de acesso e permanência dos alunos e também nas condições de acesso e permanência dos profissionais professores, com boas condições de trabalho e perspectivas de crescimento. Só assim teremos concorrência pelas vagas, aprimoramento contínuo e respeito pela profissão e pelo profissional. Para ter um crescimento sólido e sustentável, um aproveitamento ótimo dos recursos e os resultados necessários e esperados, só existe um caminho – Investir na base e investir no professor.

Bibliografia

Alves, Severiano. Ousadia com o Governo. Revista Ensino Superior - edição 116. Editora Segmento, São Paulo, Maio/2008.

[93] Esta rede é bem menor que as redes estaduais e seleciona os melhores candidatos na entrada do Ensino Médio, enquanto a rede estadual recebe todos que se apresentam no período de inscrição.

Bacchetto, João Galvão - Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo 1991-2000. A luta pela igualdade no acesso ao ensino superior. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da USP, SP, 2003

Bello, José Luis de Paiva – Pedagogia em foco. http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/ acessado em abril 2012.

CNE/CBE – 2007. Escassez de professores no Ensino Médio – Propostas estruturais e emergenciais – Relatório produzido pela comissão especial CNE/CEB – Maio 2007 – MEC

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf

Durham, Eunice Ribeiro; Sampaio, Helena. O setor privado de ensino superior na América Latina – Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (Nupes) Universidade de São Paulo - Cadernos de Pesquisa, nº 110, p. 7-37, julho/ 2000

Hamburguer, Ernest Wolfgan. O exame vestibular e os desajustes dos sistemas de ensino. In Simpósio sobre exames vestibulares. Revista Ciência e Cultura vol. 22, nº 3, separata 1970.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Levy, D. Alternative private-public blendy in higher education finance: International patterns. In: LEVY, D. (org.). Private education studies in choice and public policy. Oxford: Oxford University Press, 1986. p. 195-213.

Schwartzman, Jacques; Schwartzman Simon O ensino superior privado como setor econômico. Ensaio, avaliação de políticas públicas e educação, 2002.

Sondagem Especial, CNI, ABINEE – Falta de trabalhador qualificado na Indústria. Ano 9, n2, Abril de 2011- WWW.cni.org.br

10.30.

Título:

Políticas de formação de docentes universitários em contextos transnacionais: análise comparada dos discursos internacionais e institucionais

Autor/a (es/as):

Silva, Luciana Leandro da [Universidad Autónoma de Barcelona]

Resumo:

A transição para o século XXI caracteriza-se por intensas transformações no sistema econômico mundial, permeado por crises, recessão e incertezas. Entre as transformações mais intensas, estão as que afetam o setor produtivo e o papel do Estado, abrindo espaço para a atuação de organismos internacionais que passam a regular as políticas sociais e educativas.

Esta nova ordem global aponta na direção de uma "nova ordem educativa" (Antunes, 2008) marcada pela transnacionalização, processo que se diferencia da cooperação internacional, pois está motivado pela competitividade e pelo lucro; a educação torna-se um bem comerciável e requer um marco regulatório supranacional. (Dias Sobrinho, 2005)

Neste contexto, surge um significativo interesse pelo papel das universidades, para que possam responder às transformações no mundo laboral, favorecer a mobilidade e o reconhecimento de títulos. A recente construção do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) consolida um projeto intergovernamental e transnacional, tendência que influencia políticas educativas em outros continentes. Estes fenômenos produzem mudanças significativas na organização e estrutura das universidades, o que, conseqüentemente, afeta o trabalho e a formação dos seus docentes.

Por um lado, muitos autores (Zabalza, 2002; Tejada&Fernández, 2009; outros) tratam sobre a centralidade dos professores universitários nos processos de transformação impulsionados pelo EEES, considerando a formação algo essencial para a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Por outro, a formação contínua de professores passou a ser vista como obrigação necessária para o processo de adaptação profissional exigido pela implantação das reformas (Correia&Matos,2001). Assim, corre o risco de ser uma exigência burocrática sem sentido para os professores. Considerando que este fenômeno pode estar sendo reproduzido nas universidades, questionamos: quais são os desafios que enfrentam as universidades no contexto da transnacionalização? Quais são as inovações, avanços e retrocessos proporcionados pelas reformas universitárias nos últimos anos? Como isto afeta as políticas de formação de professores universitários?

Assim, queremos compreender como as diretrizes transnacionais influenciam as políticas de formação contínua de professores através da análise daqueles documentos que orientam as políticas universitárias a nível mundial, regional e institucional.

Esta investigação se baseia na comparação entre universidades espanholas e brasileiras, pois o conhecimento de experiências internacionais é fundamental para a melhoria dos sistemas. Trata-se de diferentes universidades e países, mas em termos políticos, econômicos e educativos estão pressionados pelas mesmas tendências transnacionais.

Os dispositivos metodológicos previstos para a coleta de dados são: análise documental e entrevistas; para a análise das informações, seguimos a linha dos Estudos Críticos do Discurso (Van Dijk, 2009) e pretendemos utilizar o programa "Atlas-ti", para a apreciação do conteúdo e a validação das categorias presentes nos textos oficiais e entrevistas.

A pertinência desta investigação está na atualidade do tema e na escassez de trabalhos que abordem uma análise crítica dos discursos produzidos nos últimos anos a nível internacional, os quais estão a direcionar as políticas de formação de professores universitários em diferentes países.

Palavras-chave:

Transnacionalização, Reformas Universitárias, Formação de Professores, Avanços e Retrocessos.

1. Introdução

A transição para o século XXI caracteriza-se por intensas transformações no sistema econômico mundial, permeado por crises, recessão e incertezas. Entre as transformações mais intensas, estão as que afetam o setor produtivo e o papel do Estado, abrindo espaço para a atuação de organismos internacionais que passam a regular as políticas sociais e educativas.

Esta nova ordem global aponta na direção de uma "nova ordem educativa" (Antunes, 2008) marcada pela transnacionalização, onde as tendências de mercado predominam em educação e emerge um significativo interesse pelo papel das universidades, para que possam responder às transformações no mundo laboral e favorecer a mobilidade de estudantes e trabalhadores.

A recente construção do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) consolida um projeto intergovernamental e transnacional, tendência que influencia políticas educativas em outros continentes. Estes fenômenos produzem mudanças significativas na organização e estrutura das universidades, o que, consequentemente, afeta o trabalho e a formação dos seus docentes.

Ao longo desta comunicação, nos concentraremos em duas questões principais: quais são os desafios que enfrentam as universidades no contexto da transnacionalização? Como isto afeta as políticas de formação de professores universitários?

A presente pesquisa se baseia na comparação entre algumas universidades públicas da Espanha e do Brasil, dois importantes países ibero-americanos que mantêm fortes relações de cooperação política e econômica. Trata-se de diferentes universidades e países, mas em termos políticos, econômicos e educativos estão pressionados pelas mesmas tendências transnacionais. Além disso, o conhecimento de experiências internacionais é fundamental para a melhoria dos

sistemas. Concentrar-nos-emos na Comunidade Autônoma da Catalunha e no Estado de São Paulo, duas regiões de significativo desenvolvimento econômico e social para estes países, por serem realidades que conhecemos mais profundamente, devido ao contacto direto que temos com profissionais e instituições de ambos os lados do Atlântico.

A pertinência desta investigação está na atualidade do tema e na escassez de trabalhos que abordem uma análise crítica dos discursos produzidos nos últimos anos a nível internacional, os quais estão a direcionar as políticas de formação de professores universitários em diferentes países.

2. Marco Teórico e Contextual

2.1 Desafios das universidades no século XXI: da internacionalização à transnacionalização

As intensas mudanças ocorridas no sistema econômico global e na sociedade em geral afetam o campo das políticas educativas, introduzindo novas demandas as instituições universitárias. Trata-se muito sobre a crise da universidade[i], que pode se resumir em um radical questionamento sobre o seu papel na sociedade.

A passagem ao novo milênio é marcada pela liquidez das certezas do passado[ii], que vulnera as perspectivas quanto ao futuro, devido às rápidas e constantes mudanças que aprofundam a sensação de precariedade e deixam para trás aqueles que não conseguem acompanhar o ritmo imposto pelos avanços tecnológicos e pelo fluxo acelerado de informações.

Coloca-se a necessidade de conceber a formação dos diferentes profissionais como um processo contínuo, já que nesta nova ordem globalizada existe um forte risco dos conhecimentos tornarem-se obsoletos. Para Bernheim & Chauí,

> *"estamos assistindo à emergência de um novo paradigma econômico e produtivo no qual o fator mais importante deixa de ser a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia, passando a ser o uso intensivo de conhecimento e informação" (2008: 7).*

Neste sentido, algumas organizações internacionais como a OCDE e a UNESCO colocam ênfase no papel das universidades e na formação profissional em nível superior, pois o conhecimento passa a ser considerado um fator competitivo e motor do desenvolvimento social e econômico dos países. Esta centralidade da educação/formação é importante para o avanço dos sistemas educativos, mas traz ao mesmo tempo o risco de abordar a educação e o conhecimento como meros serviços ou mercadorias.

A transnacionalização educativa, diferentemente do conceito de internacionalização[iii], sinaliza um deslocamento dos centros decisórios a outros níveis que ultrapassam o âmbito do Estado nacional e sustenta-se nesta visão de educação para a competitividade e o lucro, vista como um bem comerciável que necessita de um marco regulatório supranacional (Dias Sobrinho, 2005). Tal tendência aproxima-se muito daquilo que Roger Dale nomeia como "cultura educacional mundial comum" (CEMC) e "agenda globalmente estruturada para a educação" (AGEE): na primeira, a educação é considerada um tema político de caráter internacional, mas basicamente conduzida pelos Estados nacionais; na segunda, "a soberania dos Estados é reduzida e praticamente extinta ante as pressões das forças que operam transnacionalmente" (2004:25). Na educação superior isto se traduz numa explícita retirada do Estado, através da diminuição das suas responsabilidades e inversões neste nível e consequente aumento do mercado educativo.

Em termos de política educativa, os limites entre "sociedade do conhecimento" e "economia do conhecimento" se tornam cada vez mais solúveis, já que em muitos casos os critérios econômicos e financeiros se sobrepõem aos critérios éticos e educativos, aprofundando os dilemas em que vivem as universidades atualmente.

No contexto da transnacionalização educativa, observamos também a formação de espaços comuns de Educação Superior (ES), como modo de fortalecer a cooperação interuniversitária, a mobilidade, a atração e a competitividade de cada região. Um exemplo pioneiro é a construção do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), que dá impulso à importância da ES na consolidação de uma sociedade/economia do conhecimento. Trata-se de um marco importante da reconversão das universidades europeias aos desafios do mundo globalizado. Além disso, configura-se como uma política intergovernamental e transnacional, já que as decisões são tomadas no âmbito da Comissão Europeia. É importante destacar que este projeto extrapola os limites europeus e está impulsionando outros processos de integração educativa, por exemplo, no âmbito do Setor Educacional do Mercosul (SEM).

Resguardando as particularidades históricas e políticas de cada um destes processos de integração, alguns autores evidenciam algumas aproximações importantes entre as metas e diretrizes do EEES e do SEM (Azevedo, 2008; Gadotti, 2004), como é o caso do reconhecimento de títulos, o incentivo à mobilidade de estudantes e profissionais e a garantia da qualidade e a implantação de ações conjuntas na área da formação docente.

Quanto a este último aspecto, podemos identificar no contexto europeu uma preocupação marcante acerca da formação dos professores universitários[iv], para que possam dar concreção aos objetivos estabelecidos pelo EEES.

> *"Aunque la preocupación con la formación de formadores viene de lejos, ahora los propios procesos de convergencia europea en torno de la sociedad del conocimiento*

> *ponen el acento en la misma, dado que existe una clara consciencia del papel del profesorado sobre la calidad de la educación" (OCDE, 2005 apud Tejada & Fernández, 2009, p. 14).*

Em decorrência deste processo, profundas alterações estão sendo geradas na organização e estrutura da formação universitária, repercutindo no desenvolvimento da docência, especialmente através da ampliação de suas tarefas, exigência de maiores esforços e aumento da burocratização didática (Zabalza, 2002).

Este acontecimento supõe um efetivo empenho de todos os países e instituições implicadas, no sentido de adaptar seus currículos, dinâmicas administrativas e pedagógicas aos objetivos do EEES, o que intensifica a preocupação em torno da formação dos professores universitários, pois são considerados agentes centrais da mudança educativa (Mas, 2009; Tejada, 2009).

Precisamente, esta centralidade da formação de professores frente às transformações político-educativas atuais, nos convoca a refletir e a direcionar nossa atenção às *alterações ocorridas na política de formação dos mesmos*, principalmente num momento onde as tendências na ES parecem transladar-se de um contexto a outro.

2.2 Reformas educativas e formação contínua de professores

As políticas de formação de professores universitários não podem ser analisadas desvinculadas do sistema social e do contexto político, econômico e cultural onde são produzidas. Tampouco podem ser analisadas sem considerar os outros níveis educativos, pois fazem parte do mesmo sistema.

No contexto europeu, os discursos educativos atuais giram em torno à centralidade dos professores universitários nos processos de transformação impulsionados pelo EEES, considerando a formação um elemento essencial para a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Apesar das vantagens da formação continuada para a qualidade educativa, está não pode ser vista simplesmente como algo positivo, mas como fenômeno complexo e dialético, campo onde coexistem diferentes interesses.

Durante a década de 1990 alguns autores alertavam sobre os apelos que sugiram no campo da formação de professores, mostrando como esta passou a adquirir um papel estratégico na implementação das reformas neoliberais.

> *As mudanças introduzidas nos modelos de formação de professores são vistas no contexto das inovações propostas pelas reformas educacionais nos diversos países, entendidas estas como parte das transformações nos sistemas de regulação social que*

caracterizam as sociedades capitalistas atuais (Popkewitz e Pereira, 1992 apud Campos, 1999: 132).

Neste sentido, Correia e Matos (2001: 47) afirmam que a formação continua de professores em Portugal se baseou numa responsabilização simbólica dos professores pela crise da escola: no decorrer dos anos perdeu o status de direito imprescindível para exercer a autonomia profissional, passando a ser vista como uma obrigação necessária para o processo de adaptação profissional exigido pela implementação das reformas. Assim, a formação torna-se uma exigência burocrática desprovida de sentido para os professores.

Considerando que as atuais reformas universitárias em diferentes lugares do mundo colocam ênfase na formação e responsabilização destes profissionais pela melhoria da qualidade, consideramos o risco desta tendência estar afetando as políticas de formação de professores nestas instituições.

Em um contexto de intensas transformações sociais que atingem o papel das universidades em diferentes lugares do mundo, observamos o surgimento de setores que se encarregam de oferecer suporte e formação aos docentes em algumas universidades da Catalunha; do mesmo modo, em algumas universidades paulistas também é possível encontrar alguns exemplos de iniciativas que promovem a formação docente[v]. Sendo fenômenos recentes, ainda não existem muitos estudos a respeito. Deste modo, parece-nos de grande relevância analisar estas tendências na formação de professores universitários em ambos os países, aproveitando as vantagens da educação comparada como uma perspectiva que permite uma perspectiva mais ampla sobre os fenômenos que ocorrem em distintos contextos.

3. Objetivos e dispositivos metodológicos

O presente trabalho tem como objetivo central compreender de que maneira as diretrizes e discursos transnacionais (recomendações dos organismos internacionais e diretrizes para a criação de espaços comuns de ES) influenciam as políticas de formação continua de professores universitários.

Esta investigação de caráter exploratório se situa numa abordagem qualitativa, pois está baseada na interpretação e compreensão dos fenômenos sociais. Para alcançar os objetivos citados, pretendemos aliar as vantagens epistêmicas e metodológicas da Educação Comparada (Ferrer, 2002) com os avanços teóricos no campo da Análise e dos Estudos Críticos do Discurso (Van Dijk, 2009).

A perspectiva comparada permite conhecer, analisar e relacionar as políticas e práticas educativas em diferentes contextos, promovendo uma reflexão sobre as distintas realidades e ampliando nossa visão sobre a configuração dos sistemas educativos.

A análise crítica do discurso considera os sujeitos, textos e contextos através de uma visão acurada e crítica. Por meio desta análise se revelam as relações de poder e de dominação no seio dos discursos orais ou escritos.

A junção destas técnicas mostra-se como potente instrumento para realizar um estudo crítico dos diferentes documentos oficiais, possibilitando a ampliação das perspectivas sobre a política educativa.

Para a **recolhida de dados**, utilizamos duas técnicas principais: análise documental e entrevistas, as quais assumem duas importantes funções: são uma fonte de informação privilegiada e uma possibilidade de complementação e de valoração das informações recolhidas durante a análise documental.

Para o **processamento das informações** optamos pela análise de conteúdo, sem a pretensão de ser objetiva ou neutral, mas assumindo a importância da interferência da subjetividade, isto é, dos conhecimentos, experiências, contextos e visões de mundo dos sujeitos envolvidos na análise, incluindo o próprio pesquisador.

A análise destes documentos está sendo realizada com o auxílio do programa de análises qualitativas MaxQda, uma ferramenta bastante utilizada por pesquisadores da área das ciências sociais para a análise de conteúdo de diferentes tipos de comunicação.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, as entrevistas ainda não foram realizadas e estão previstas para a próxima fase. Deste modo, apresentaremos aqui alguns resultados parciais referentes à análise documental (de conteúdo) realizada até o presente momento.

3.1 Contextos e participantes

Centraremos nossa pesquisa na análise de espaços e tempos específicos: as realidades de Espanha e Brasil, em um momento de intensificação das políticas transnacionais desde o início do novo século. Trata-se de realidades muito amplas e diversas, por isso optamos por analisar os casos de algumas universidades públicas da Comunidade Autônoma de Catalunha e do Estado de São Paulo, duas regiões de significativo desenvolvimento sócio-econômico dentro destes países.

Escolhemos instituições públicas devido a sua importância social e por considerar que são as mais afetadas pelas transformações atuais, já que o processo de transnacionalização educativa

influencia notoriamente a formulação de políticas públicas, através da intensificação da lógica de mercado e das tendências de construção de espaços comuns. Assim, participam desta investigação as seguintes instituições:

Comunidade Autônoma da Catalunha	Estado de São Paulo
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universitat Politécnica de Catalunya (UPC)	Universidade de São Paulo (USP)
Universitat Rovira i Virgili (URV)	Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Quadro 1: Instituições universitárias participantes

Como um estudo de tendências, referimo-nos a três diferentes instituições em cada país, as quais compõem uma mostra não probabilística e intencional, cujos critérios de seleção foram:

a) conhecimento prévio dos contextos;

b) contato prévio com alguns profissionais destas instituições;

c) facilidade de acesso aos dados.

Convêm destacar que utilizamos como critério de escolha a existência de uma marcada preocupação destas instituições com as políticas de internacionalização, além da trajetória e experiência no campo da formação continua de professores universitários. Nestes contextos analisaremos aqueles documentos centrais da política de formação e entrevistaremos pessoas que estão diretamente envolvidas com este tema: responsáveis de formação, técnicos formadores e representantes dos coletivos docentes nas universidades (sindicatos e/ou organizações docentes).

4. Primeiros resultados

Apresentamos aqui os resultados alcançados através da análise documental realizada até o momento.

4.1 Âmbito Transnacional

A análise das políticas e recomendações transnacionais foi realizada com base em documentos que possuíam duas características principais: por um lado, as grandes declarações sobre a ES publicadas nos últimos anos e, por outro, grandes declarações sobre a profissão docente.

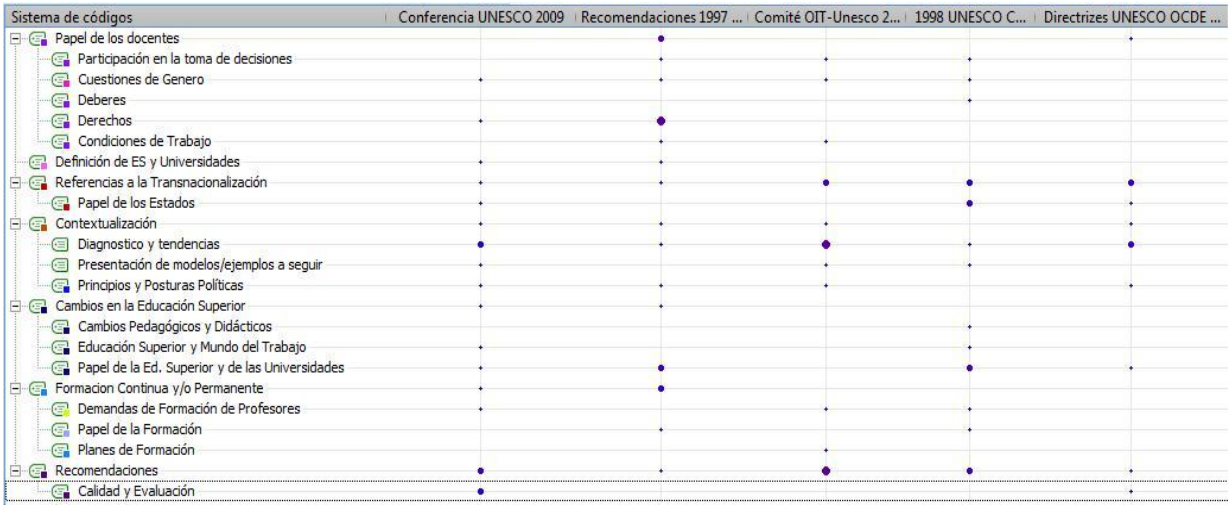
Caráter	Ano	Documentos
Grandes Declarações sobre a Educação Superior	1998	Conferencia Mundial de Educação Superior UNESCO
	2005	Cooperação entre UNESCO e OCDE na elaboração de "Diretrizes em matéria de qualidade da Educação Superior através das fronteiras"
	2009	Conferencia Mundial de Educação Superior UNESCO
Grandes Declarações sobre a Profissão Docente	1997	Conferencia Geral UNESCO: Recomendações relativas à condição do pessoal docente
	2009	Relatório do Comitê Misto UNESCO OIT de expertos sobre a aplicação das Recomendações relativas ao pessoal docente

Quadro 2: Relação de documentos transnacionais analisados

As análises realizadas com o subsídio do programa MaxQda nos ajudaram a relacionar as ênfases conceituais e relacionar os diferentes documentos de acordo com as categorias que mais nos interessavam.

Para a análise de conteúdo dos documentos transnacionais, criamos um sistema de códigos com sete grandes categorias previas, as quais foram divididas em subcategorias no decorrer da análise dos documentos, pois partimos de uma base conceitual e de um marco teórico que nos permitiu a criação de categorias prévias, o que não impede o aparecimento de novas categorias durante o processo de análise dos documentos. Isso demonstra que a pesquisa está aberta e deixa-se "surpreender" com os elementos que emanam da pesquisa de campo.

O quadro a seguir mostra as categorias e subcategorias e a frequência com que apareceram em cada documento analisado:



Quadro 3: Sistema de códigos e frequência com que aparecem em cada documento

Os pontos escuros demonstram aquelas categorias que aparecem de forma mais enfática dentro de cada documento. As Recomendações de 1997 enfatizam o papel dos docentes e os seus direitos, de modo a garantir condições adequadas de trabalho, prezando especialmente pela liberdade acadêmica e pela autonomia.

O relatório do Comitê misto Unesco-OIT sobre a aplicação das Recomendações relativas ao pessoal docente faz uma serie de recomendações sobre a formação dos professores, enfatizando a necessidade de supervisar a eficácia dos modelos de formação e de formular estratégias de indução do pessoal docente para garantir um desenvolvimento profissional constante.

As diretrizes UNESCO-OCDE em matéria de qualidade da ES através das fronteiras alertam para o aumento da privatização desde nível de ensino, aludindo à necessidade de combater as "fábricas de diplomas", por meio da potenciação das redes de cooperação internacional e da interconexão dos sistemas e dos procedimentos de avaliação e garantia de qualidade.

Com relação às duas Conferências Mundiais de ES da UNESCO (1998 e 2009), realizamos uma breve análise comparada, da qual destacamos alguns dos pontos que mais nos interessam neste trabalho:

Referências à Transnacionalização:

- Em 1998 havia uma grande ênfase na ideia de cooperação acadêmica e interuniversitária como uma das missões das instituições de ES, que deveriam criar as estruturas necessárias para promover este objetivo. A Conferência de 2009 reitera a necessidade de criar redes e associações internacionais e assegurar a equidade de acesso e permanência, para que a globalização beneficie a todos. Por isto coloca acento nos sistemas nacionais de reconhecimento e garantia de qualidade. Um elemento novo é a ideia de "provisão transfronteriça de Educação Superior", que pode ser de grande contribuição, mas é preciso combater as fábricas de diplomas a nível nacional e internacional.

- Também orienta para que haja maior coordenação entre as organizações intergovernamentais, supranacionais e não governamentais para dividir recursos e tarefas, assim como entre as **entidades públicas e privadas** para que haja maior rapidez na transferência de conhecimentos e para potenciar centros de excelência. A Unesco não menciona as significativas diferenças entre os objetivos das entidades públicas e privadas, apenas ressalta que devem trabalhar juntas, sem remeter às implicações, desafios e resistências desta aliança.

Formação Contínua do Professorado

- Em 1998 a UNESCO enfatiza a necessidade de uma "energética política de formação de pessoal" com diretrizes claras sobre os docentes, para que se ocupem de formar alunos mais autônomos. Também incentiva a atualização e melhora das competências pedagógicas, didáticas e metodológicas mediante programas adequados de formação,

estimulando a inovação permanente, mediante a garantia de condições profissionais e financeiras. Além do mais, considera a experiência internacional como importante mérito a ser levado em conta no momento de selecionar o pessoal docente. Em 2009, se retoma esta questão, mas a formação passa a ser um elemento estratégico para garantir que o "staff" cumpra com suas novas funções no marco das constantes mudanças nos sistemas.

Com esta breve análise das duas Conferências da Unesco, pudemos constatar algumas mudanças e continuidades, rupturas e permanecias no campo dos discursos transnacionais sobre a formação de professores. Observamos uma relevante mudança de ênfase de uma Conferência a outra, pois a formação passa de ser um elemento essencial para o desenvolvimento profissional para ser um elemento de promoção e aplicação eficaz das reformas. Além disso, a forma como o documento aborda a relação entre o público e o privado é bastante polêmica e contraditória, visto que por um lado constata o perigo dos processos de privatização e os riscos que isso acarreta para a qualidade da educação e para a profissão docente e, por outro, apresenta a cooperação e a aliança entre entidades públicas e privadas como possível solução para este problema.

4.2 Âmbito Regional

A maioria dos documentos analisados anteriormente enfatiza a importância da cooperação regional em matéria de ES. Deste modo, entendemos pertinente realizar uma breve análise dos processos de construção do EEES e do SEM para conhecer as possíveis tendências no campo da formação de professores.

4.2.1. Espaço Europeu de Educação Superior (EEES)

As intensas mudanças ocorridas nos últimos anos para a construção do EEES não podem ser analisadas sem considerar o contexto de criação da própria União Europeia. Segundo Azevedo (2006: 172) o Processo de Bolonha é um conjunto de eventos relacionados com a aplicação dos princípios da reunião celebrada na Itália em 1999, cujo objetivo era construir um espaço comum de ES até 2010, tendo como objetivo fundamental aumentar a competitividade europeia frente a outras regiões.

Os vinte e nove ministros de educação reunidos em Bolonha definiram conjuntamente os eixos para a criação de um espaço comum, os quais remetem principalmente para a ideia de *convergencia e armonização* (transparência, comparação e colaboração institucional); a *promoção de um sistema único de créditos*, que aponta para uma *homogeneização* da

certificação e a *mobilidade como estratégia* fundamental para promover a colaboração e a referida dimensão europeia da ES.

Observamos que houve uma rápida e ampla difusão do Processo, já que a cada reunião aderiam novos países. Assim, podemos afirmar que o Processo de Bolonha se configurou como um projeto intergovernamental, cujas ideias e princípios foram apropriados pela União Europeia para acelerar a reforma dos modelos de governação nos diferentes países.[vi]

De todas as declarações, a de Bergen (2005) foi a que colocou maior ênfase nos investimentos em formação continuada, reforçando o conceito de educação ao longo da vida. Além disso, as exigências para a adaptação ao EEES convocaram as universidades a uma "mudança de paradigmas", segundo a qual os professores universitários não somente devem dominar certos conteúdos, mas, sobretudo, possuir habilidades didáticas e pedagógicas, o que recai como novo desafio à formação continua destes profissionais.

4.2.2. Setor Educacional do Mercosul (SEM)

No processo de integração dos países de Sul América, a experiência mais avançada é a do Mercado Comum do Sul, que se iniciou oficialmente em 1991, com o Tratado de Assunção assinado por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

A criação do Setor Educativo de Mercosul ocorreu logo no inicio em 1992, pois se entendia que a integração não poderia se restringir a uma ação meramente econômica. Durante a Reunião de Ministros de Gramado (RS, Brasil) em 2000, foi estabelecido que a missão do SEM é:

> *"conformar un espacio educativo común, a través de la concertación de políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR, estimulando la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional, con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región" (Plano do SEM 2006-2010).*[vii]

Através da análise dos planos estratégicos publicados entre 1992 e 2011, observamos algumas das prioridades políticas assumidas pelo SEM, que num primeiro momento se centrou na cooperação universitária e seguimento dos estudos de pós-graduação e a partir do ano 2000 passa a preocupar-se com a construção de uma identidade regional, credenciamento e reconhecimento de qualificações, avaliação, cooperação interuniversitária, mobilidade e incorporação de inovações.

Recentemente, o plano elaborado para o período 2011-2015 reforça estes mesmos objetivos estratégicos. De acordo com as informações da avaliação do Plano Estratégico 2006-2010 e

propostas para 2011-2015, podemos destacar que ocorreram avanços significativos no relacionamento do SEM com outros blocos regionais e organismos internacionais, como OEI, UNASUL, União Europeia, UNESCO e OEA. Além disso, o documento coloca ênfase nos acordos firmados com a UE para a criação de programas de mobilidade e que se está promovendo um programa específico para a área de formação docente, como um Programa de Apoio do SEM (PASEM). Neste sentido, pode-se prever que os desafios, vantagens e desvantagens sinalizadas durante a análise do processo de integração educativa no âmbito do EEES também podem afetar a integração educativa no âmbito do SEM.

O documento também afirma que a convergência entre o SEM e outras instancias internacionais e regionais é cada vez maior, citando a sua participação na Conferencia Mundial de ES da UNESCO.

Em linhas gerais, os processos de integração no âmbito do EEES e do SEM estão bastante conectados com as linhas traçadas a nível transnacional, sendo que elementos como a cooperação, mobilidade, reconhecimento de títulos, avaliação e qualidade se repetem nos objetivos e planos traçados para ambos.

As metas traçadas ao longo dos últimos anos demonstram grande proximidade com as tendências em vigor na EEES, como no caso das políticas de reconhecimento de estudos, mobilidade, construção de uma identidade regional e promoção de políticas regionais de capacitação de recursos humanos e melhora da qualidade da educação. Este último ponto nos permite entender que a formação de professores universitários também está contemplada como política regional.

4.3 Nível Institucional

No âmbito desta breve comunicação, não será possível descrever as peculiaridades históricas, políticas, culturais de cada uma das instituições, mas somente sinalizar para alguns dos aspectos da política de formação que existe em cada uma delas, já que este é o assunto que nos cabe aqui tratar. Ainda assim, estamos cientes de que estas características contextuais são de grande relevância para compreender a situação das políticas de formação docente nas diferentes instituições.

Os sistemas universitários de cada país possuem características bastante diferentes: uma delas se refere à política de acesso e porcentagem de adultos matriculados na ES: no Brasil, apesar do enorme incremento do acesso a ES na ultima década (entre 2001 e 2010 a ES cresceu 110% no país[viii]), a porcentagem de pessoas adultas (entre 25 e 64 anos) matriculadas neste nível no país ainda é baixo (11%) em comparação com Espanha (29%) os países da OCDE (28%)[ix].

Para além destas diferenças, existem também algumas similitudes, como a existência de programas/unidades de formação de professores no âmbito das universidades escolhidas. Neste

primeiro momento da pesquisa, realizamos um diagnóstico utilizando os dados disponíveis nas páginas Web das universidades escolhidas e também contatamos alguns professores e funcionários destas instituições para conhecer um pouco mais sobre estas iniciativas.

O quadro seguinte mostra de forma sintética os setores e a estrutura da formação em cada uma destas instituições:

Universidades	Catalunha			São Paulo		
	UAB	**URV**	**UPC**	**USP**	**UNESP**	**UNICAMP**
Setores de formação e ano de criação	*Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior* (IDES) 2003	*Instituto de Ciencias de la Educación* (ICE-URV) 1999 e *Servei de Recursos Educatius* (SRE) 2004	*Instituto de Ciencias de la Educación* (ICE-UPC) 1998	Gabinete de Apoio Pedagógico (GAP) 2004 Comissão de Apoio Pedagógico (CAP) 2008	Núcleo de Estudos sobre a Prática Pedagógica (NEPP) 2008	Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA^2) 2011
Objetivos principais	Reflexionar sobre a formação por competências;aprender a desenhar as disciplinas e sistemas de avaliação; avaliar o papel das metodologias atives no novo marco do EEES; conhecer as estratégias de E-A; utilizar as TICs como suporte à docência; compartilhar experiências do processo de adaptação das titulações ao EEES	Possibilitar aos professores: Adquirir conhecimentos, destrezas e atitudes vinculadas às competências docentes; tomar consciência da necessidade de inovação educativa, desenvolver competências e habilidades docentes para promover a mudança; estabelecer espaços de intercambio de experiências docentes, gerar equipes docentes para concretizar projetos de inovação e adaptação ao EEES	**Form Inicial:** Oferecer formação pedagógica básica, principalmente prática, coerente com o modelo educativo europeu e que permita ao professorado desenvolver, melhorar e inovar sua atuação docente **Formación Continua:** contribuir ao desenvolvimento profissional dos professores em todos os ambitos da sua atividade acadêmica.	Construir espaços de aperfeiçoamento pedagógico para os docentes da Universidade de São Paulo. Valorizar as atividades relacionadas à Graduação, incentivando e dando apoio aos docentes para que renovem e aprofundem seus conhecimentos no sentido de melhorar a qualidade do ensino ministrado.	Promover a reflexão sobre a prática pedagógica e a divulgação de experiências bem sucedidas em sala de aula; possibilitar o aperfeiçoamento contínuo da docência e garantir a manutenção da qualidade do ensino na universidade, ao lado da pesquisa e da extensão.	Oferecer ações contínuas que permitam valorizar as aprendizagens e a docência na graduação; promover e divulgar eventos nas áreas de educação, ensino, pedagogia e avaliação do ensino superior; oferecer apoio e serviços que auxiliem docentes no constante aprimoramento de sua atividade de ensino; Oferecer auxílio acadêmico-administrativo para ações que visem captar recursos e investimentos para inovações e aprimoramento no ensino de graduação.

Quadro 4: Breve panorama sobre os setores de formação contínua de professores universitários

Em termos comparativos, podemos afirmar que as universidades catalãs foram as primeiras em desenvolver centros de preparação específica para a formação dos docentes universitários, especialmente através dos Institutos de Ciências da Educação (ICEs), antes mais voltados para a formação continuada dos professores da educação básica e que, nos últimos anos, vêm se dedicando ao campo da formação docente universitária. Em algumas universidades como a UAB e a URV, para além dos ICEs, foram criados setores voltados especificamente para a docência universitária – IDES (Unidade de Inovação Docente na ES) e SRE (Serviço de Recursos Educativos) - como espaços para dar apoio e concreção aos novos desafios colocados especialmente pela construção do EEES.

Notamos que a preocupação com os objetivos do EEES é muito presente nos objetivos da formação das universidades catalãs, especialmente no que se refere à formação por competências, melhoria das habilidades pedagógicas, uso de estratégias didáticas e das TIC, inovação docente e intercambio de experiências.

Nas universidades paulistas o processo de criação destas unidades é mais recente: na USP o Gabinete de Apoio Pedagógico foi criado em 2004 e se transformou em Comissão de Apoio Pedagógico em 2008. Também em 2008 houve na UNESP a criação do Núcleo de Estudos sobre a Prática Pedagógica (NEPP), que se caracteriza especialmente por possuir comissões nos diferentes "campus", devido à distribuição descentralizada desta instituição pelo território, característica que faz deste um projeto peculiar. Na Unicamp o setor de formação existente foi criado recentemente, no inicio de 2011, mesmo assim existem alguns antecedentes importantes, como a Subcomissão de Formação de Professores, criada em 2003.

Dentre os objetivos da formação nestas universidades, nota-se ênfase, sobretudo, em alguns conceitos como: aperfeiçoamento pedagógico, reflexão sobre a prática, qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, melhorar a formação dos graduandos e apoio continuo à docência.

5. Reflexões e considerações finais

A partir das análises realizadas até o momento, vimos que as políticas que estão sendo adotadas a nível regional seguem em grande medida as diretrizes e recomendações transnacionais elaboradas nos últimos anos, como no caso do reforço à cooperação e ao reconhecimento de títulos, da internacionalização e das políticas de avaliação e regulação dos sistemas de ES.

No âmbito institucional, mesmo tendo realizado apenas uma aproximação quanto às políticas de formação nas universidades catalãs e paulistas, pudemos identificar que em ambos os contextos existem desafios comuns por enfrentar, como a internacionalização, a mobilidade e o incremento da qualidade nos processos de ensino-aprendizagem, assim como sinalizam os discursos nos âmbitos transnacional e regional. Neste sentido, se intensifica o interesse pela pedagogia universitária e o consenso de que o melhor caminho para o incremento da qualidade é investir na formação continua dos docentes, numa possível responsabilização dos mesmos. Prova disso é o surgimento de setores encarregados exclusivamente da formação dos professores universitários no interior de algumas universidades na última década. Esta tendência precisa ser analisada em profundidade e em conjunto com outras políticas institucionais, para saber quais seriam são as demandas e as finalidades deste impulso à formação dos professores universitários em tempos de grandes reformas globais e de crescente interesse pela ES como motor de desenvolvimento econômico dos países.

Depois de analisar e relacionar alguns dos discursos nos âmbitos transnacional, regional e institucional será objeto da próxima fase aprofundar na reflexão sobre as relações entre formação docente e transnacionalização educativa, partindo de uma visão de que a formação continua não pode ser meramente funcional/instrumental, mas deve promover o desenvolvimento profissional e a emancipação dos sujeitos envolvidos.

Para isto, a realização das entrevistas será fundamental e os resultados das mesmas servirão não somente para complementar e contrastar com as informações já coletadas, mas principalmente para conhecer a opinião e as propostas dos diferentes representantes sobre a política de formação nas universidades.

Com esta breve comunicação, esperamos ter contribuído à reflexão sobre alguns dos impactos da transnacionalização nas dinâmicas de formação de professores nas universidades escolhidas e ter favorecido o conhecimento de algumas iniciativas de formação nestas instituições educativas.

6. Referencias bibliográficas

ANTUNES, F. (2008). A nova ordem educacional: Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao longo da vida. Coimbra: Almedina.

AZEVEDO, M.L.N. (2008). A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional - para o Mercosul. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) v.13, n.3, 875-879.

AZEVEDO, M. L. N. (2006). A integração dos sistemas de educação superior na Europa. De Roma a Bolonha ou da integração económica à integração académica. In: SILVA JR., J. dos R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Orgs.). Reforma universitária. dimensões e perspectivas (pp. 171-186). Campinas, SP: Alínea.

BAUMAN, Z. (2003). Modernidad Líquida. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. S. (2008). Desafios da universidade na sociedade do conhecimento. Cinco anos depois da conferencia mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO.

CAMPOS, M. M. (1999). A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. Educação & Socidade, Ano XX, 68, 126 – 142.

DALE, R. (2004). Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente estruturada para a Educação"? Educação & Sociedade, 87, 423-460.

DIAS SOBRINHO, J. (2005). Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo.

FERRER, F. (2002). La educación comparada actual. Barcelona: Ariel.

GADOTTI, M. (2004). O Mercosul Educacional e os desafios do século XXI. Seminário "O Mercosul e os desafios da educação no século XXI" (Reunión del Comité Coordinador Regional del Sector Educacional del Mercosur y XXVII Reunión de Ministros de Educación del Mercosur). Porto Alegre: MEC- INEP.

MAS, O. (2009). El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tese de Doutoramento, Facultad de Educación, UAB, Barcelona.

MERCOSUL (2012). Plan Educacional del MERCOSUR 2006-2010. Disponível em; http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/1681/1/plan_sem_2006-2010_anexoiv.pdf. Consulta realizada em 10/02/2012.

SANTOS, B. S. (2010). The University in the Twenty-first Century: Toward a Democratic and Emancipatory University Reform in Apple, Michael, Ball, Stephen e Gandin, Luis Armando (orgs.), The Routledge International Handbook of the Sociology of Education. Abingdon: Routledge, 274-282.

TEJADA, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa 2010. Una mirada desde la formación. Revista de Educación, 349, 463-485.

TEJADA, J.; FERNÁNDEZ, M. (2009). La calificación de los actores de la formación: una mirada desde la profesionalización docente. In: Estrategias de innovación en la formación para el trabajo. V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo. Libro de Actas. Madrid: Tornapunta.

VAN DIJK, T. (2001). Discourse, ideology and context. Folia Linguistica, Vol XXXV/1-2, 2001, 11-40.

ZABALZA, M. A. (2002). La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

10.31.

Título:

Análise do perfil dos candidatos ao curso de pedagogia da UNESP/UNIVESP comparado com os da UNESP

Autor/a (es/as):

Simon, Elias José [Rizzieri Faculdade de Ciências Agronômicas, UNESP, Botucatu]

Azevedo, Tania C. A. Macedo de [UNESP]

Avolio, Edwin [UNESP]

Olivieri, Johnny [UNESP]

Resumo:

Questões como a inclusão de estudantes na Universidade Pública, como a permanência e sobrevivência dos mesmos nas várias unidades universitárias, sempre estiveram presentes nas discussões colegiadas da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e na própria Fundação para o Vestibular da Unesp (Vunesp). Não há dúvida de que a democratização do acesso ao ensino superior e o intento de torná-lo mais inclusivo constitui uma das principais preocupações das universidades públicas. Isso é explicável pelo reduzido percentual de vagas que as instituições federais e estaduais conseguem oferecer. As universidades públicas estão fazendo um esforço enorme para diminuir essa demanda, mas o desafio é imenso. O problema de vagas públicas para o ensino superior exige políticas públicas complexas e articuladas entre as diversas secretarias de estado e as universidades. No entanto, a questão de formação de professores da educação básica em exercício, em especial da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, apresenta-se como mais séria, considerando que sobre esses professores recai a formação de novas gerações. O presente trabalho promove uma análise do perfil socioeconômico dos candidatos ao Curso de Pedagogia da Unesp/Univesp (processo de vestibular específico voltado a professores da rede de ensino estadual e municipal que não tinham o curso de Pedagogia), comparando-o com os demais candidatos aos cursos de Pedagogia da Unesp. Na análise e tratamento estatístico clássico foi utilizado o banco de dados fornecido pela Fundação Vunesp, contendo uma série de informações sobre o perfil dos estudantes inscritos no vestibular daqueles cursos, no ano de 2009. Os dados revelaram que os estes docentes em exercício apresentavam-se com faixa etária superior, que concluíram a educação básica há mais anos que os demais candidatos e que possuíam capital cultural inferior, diminuindo sobremaneira a sua competitividade em processos seletivos universais. Tais características por si só justificam políticas públicas específicas nas universidades públicas para formação de professores em exercício.

Introdução

O Governo do Estado de São Paulo criou, pelo do decreto nº 53.536 de 9 de outubro de 2008, a Univesp - Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Um programa voltado para a expansão do ensino público superior paulista, estruturado por meio de ação cooperativa, articulada pela Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo com as universidades estaduais paulistas – Unesp, USP e Unicamp - e com o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”,

bem como apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), da Fundação do Desenvolvimento Administrativo Paulista (FUNDAP) e da Fundação Padre Anchieta (FPA).

Para Vogt (2009), então Secretário de Estado, a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) tem como principal objetivo ampliar o acesso à educação superior pública, oferecendo suporte material, financeiro e tecnológico para os cursos de educação inicial e continuada oferecidos pelas instituições parceiras. Couberam às universidades consorciadas elaborarem os projetos pedagógicos dos cursos, contendo, entre outros, os conteúdos programáticos e a concepção do processo de seleção e a avaliação dos alunos ingressantes. Todos os projetos político-pedagógicos dos cursos oferecidos pela Univesp seguiram tramitação junto às universidades consorciadas e foram analisados e aprovados pelos colegiados acadêmicos.

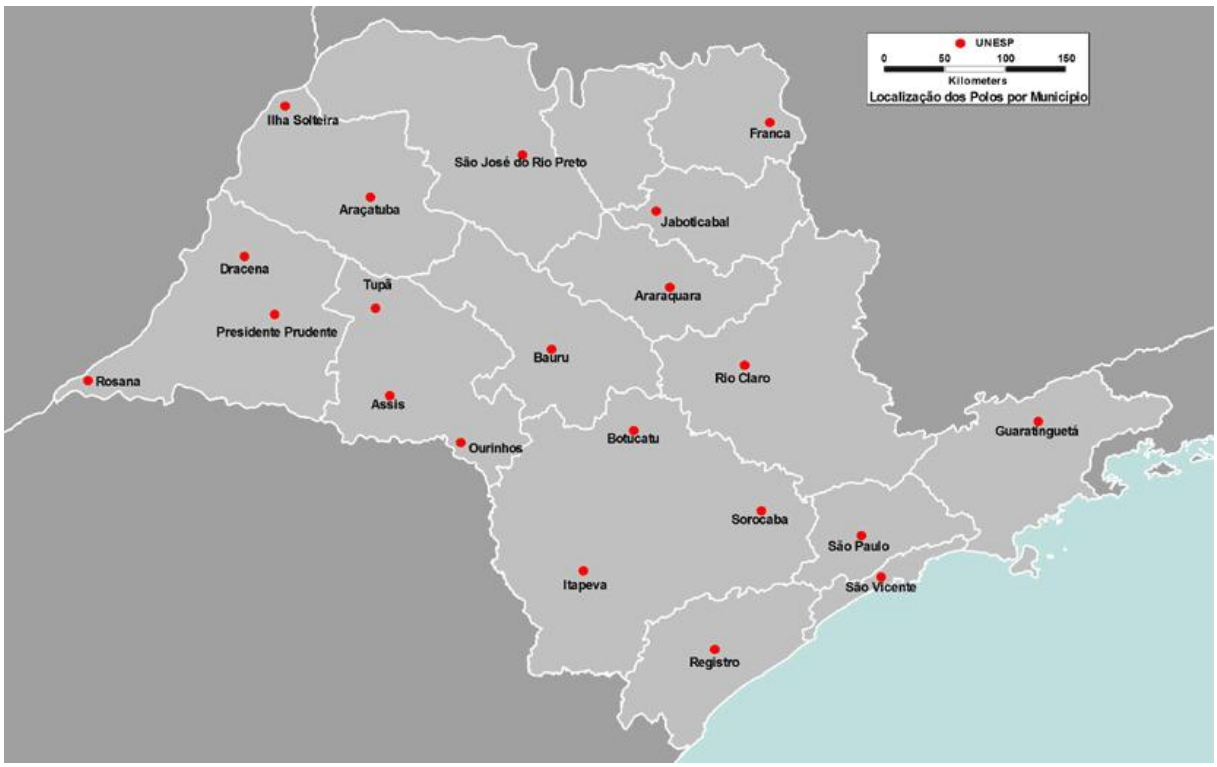
A Unesp foi pioneira na efetivação do acordo de cooperação com a Secretaria de Estado do Ensino Superior, oferecendo o curso de graduação em Pedagogia, na modalidade semipresencial. Esse curso se destinava exclusivamente, à formação de professores em exercício no Estado de São Paulo para a educação infantil, para as séries iniciais do ensino fundamental e para a gestão de unidades escolares.

A Univesp em suas atividades combinava as novas tecnologias de informação - como internet e TV digital -, e as metodologias presenciais de aprendizagem. O aluno entra em contato com os conteúdos do curso por intermédio do material didático oferecido por diferentes mídias, inclusive a impressa.

Para o curso de Pedagogia da Unesp, no âmbito da Univesp, o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA foi integrado ao portal EduTec pela equipe de tecnologia do NEaD-Unesp, onde os alunos poderiam acompanhar as agendas semanais, construídas por professores responsáveis pelas disciplinas e ter acesso a todo material de apoio didático-pedagógico para o desenvolvimento das atividades programadas.

O curso de graduação em Pedagogia, oferecido pela UNESP em 2009, no âmbito do convênio com a Univesp, destinava-se a professores em exercício da rede pública e privada, sendo oferecidas, inicialmente, 1350 vagas, das 5000 vagas aprovadas pelo Conselho Universitário. O curso tem 3 anos de duração (carga horária total de 3.390 horas) e 40% no modo presencial, em atividades realizadas nos 21 polos distribuídos pelo Estado de São Paulo que correspondiam à maioria dos Câmpus da Unesp. Para matricular-se no curso, o candidato, aprovado no processo seletivo, deveria estar em atividade docente da rede pública ou privada do Estado de São Paulo. A figura 1 apresenta a distribuição dos polos do curso de Pedagogia do programa Unesp/Univesp no Estado de São Paulo.

Figura1. – Distribuição dos polos do curso de Pedagogia da Unesp no Estado de São Paulo



www.unesp.br

O vestibular para o curso de Pedagogia semipresencial Unesp/Univesp, realizado pela Fundação para o Vestibular da Unesp (Vunesp), ocorreu no dia 06 de dezembro de 2009 em uma única fase. Inscreveram-se 7987 candidatos, numa proporção de 5,9 candidatos por vaga, a maior relação foi obtida para o polo de São Paulo, ultrapassando a 3200 inscritos, ou seja, relação candidato-vaga superior a 32. A relação candidato-vaga média (5,9) foi superior a todos os cursos de Pedagogia da Unesp oferecidos no mesmo ano (vestibular Unesp 2009). A tabela 1 apresenta os dados relativos à relação candidato-vaga, aos cursos de Pedagogia da Unesp nos anos de 2009, 2010 e 2011, conclui-se que o atendimento dos 1350 professores em exercício não afetou a demanda aos cursos de Pedagogia da Unesp.

O curso de Pedagogia da Unesp/Univesp iniciou-se no primeiro semestre de 2010.

Tabela1. - Relação candidato-vaga aos cursos de Pedagogia da Unesp

Curso	Vestibular	Vestibular	Vestibular

	Unesp 2009	Unesp 2010	Unesp 2011
Pedagogia (diurno) Araraquara	3,1	3,5	2,7
Pedagogia (noturno) Araraquara	4,8	3,5	3,8
Pedagogia (noturno) Bauru	3,9	5,0	6,2
Pedagogia (matutino) Marília	3,8	1,8	2,8
Pedagogia (noturno) Marília	3,0	2,6	3,1
Pedagogia (vespertino) Presidente Prudente	2,3	2,7	2,3
Pedagogia (noturno) Presidente Prudente	4,5	4,0	4,8
Pedagogia (noturno) Rio Claro	5,2	4,0	4,8
Pedagogia (noturno) São José do Rio Preto	5,5	5,0	4,5

Objetivos gerais

O objetivo deste estudo foi realizar uma análise comparativa do perfil dos alunos inscritos no vestibular do curso de Pedagogia semipresencial da Unesp/Univesp e dos alunos inscritos no vestibular dos demais cursos de Pedagogia da Unesp no ano de 2009. Esta análise poderá permitir uma avaliação da eficácia do programa Univesp, enquanto proposta de ampliação do acesso à educação pública superior, por parte de determinados setores da sociedade.

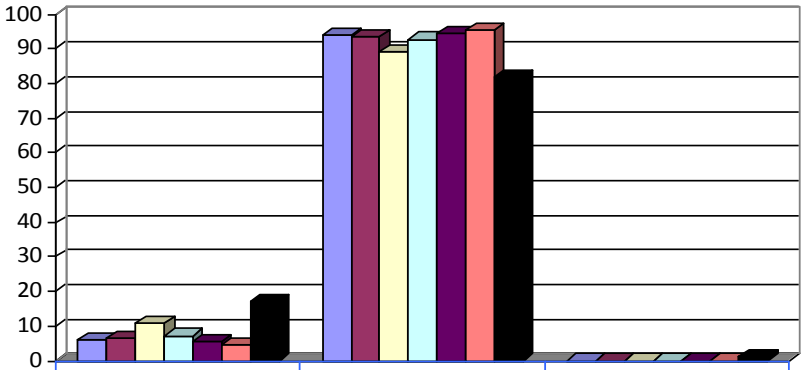
Metodologia

Na análise e tratamento estatístico clássico foi utilizado o banco de dados fornecido pela Fundação Vunesp (Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista), contendo uma série de dados sobre o perfil dos estudantes inscritos no vestibular do Curso de Pedagogia da Unesp/Univesp e dos demais cursos de Pedagogia presenciais da Unesp, no ano de 2009. Estes cursos pertencem às unidades localizadas nos Câmpus de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto.

O perfil socioeconômico dos alunos dos cursos de pedagogia da UNESP

Os estudantes que se inscreveram para o curso Unesp/Univesp eram em sua maioria absoluta do gênero feminino (percentual de 81,7%), da mesma forma que os alunos dos cursos regulares da Unesp, com percentual cerca de 90% (Tabela 2).

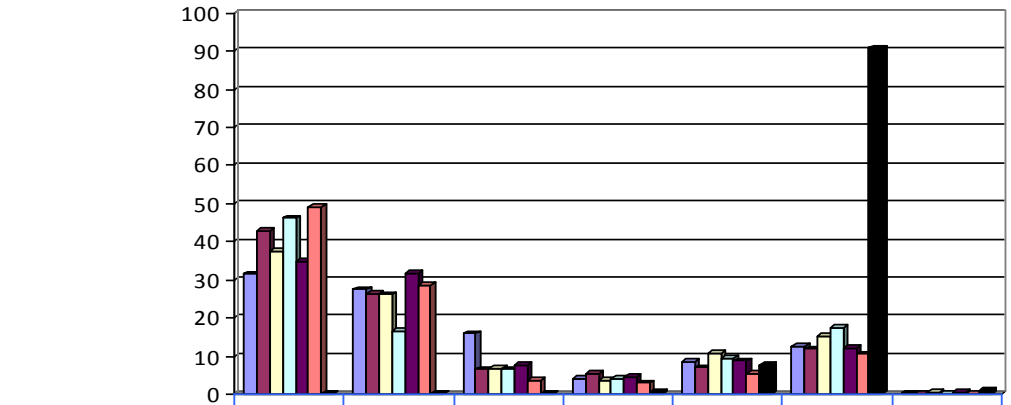
Tabela 2. - Distribuição percentual dos candidatos aos Cursos de Pedagogia quanto ao gênero



	Mas	Fem	Não res.
Araraquara	6,1	93,9	0
Bauru	6,5	93,5	0
Marília	10,7	89,3	0
Presidente Prudente	7,2	92,8	0
Rio Claro	5,5	94,5	0
S.J.Rio Preto	4,5	95,5	0
Univesp	17,1	81,7	1,3

Araraquara Bauru Marília Presidente Prudente Rio Claro S.J.Rio Preto Univesp

Quanto à idade, verifica-se que os candidatos aos cursos de Pedagogia da Unesp eram bem mais jovens que os da Unesp/Univesp. Cerca de 90% tinham mais de 25 anos. No caso dos alunos regulares cerca de 70% tinham menos de 18 anos (Tabela 3). Tabela 3. - Distribuição percentual dos candidatos aos Cursos de Pedagogia quanto à faixa etária

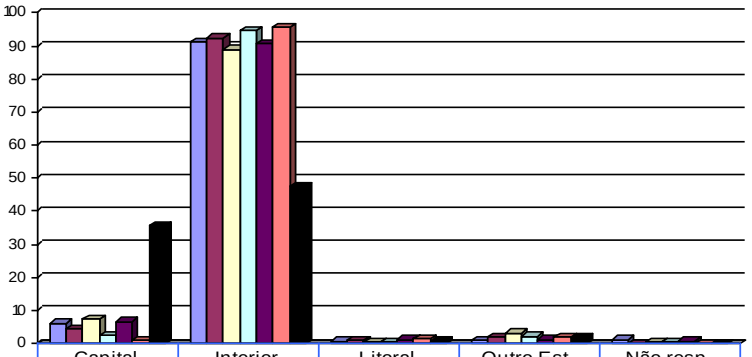


	17 ou menos	18	19	20	21 a 24	25 ou mais	não respondido
Araraquara	31,5	27,5	15,9	4,1	8,4	12,4	0,3
Bauru	42,8	26,4	6,5	5,5	7	11,9	0
Marília	37,5	26,1	6,6	3,7	10,7	15,1	0,4
Presidente Prudente	46,2	16,6	6,5	4	9,4	17,3	0
Rio Claro	35	31,7	7,7	4,4	8,7	12	0,6
S.J.Rio Preto	49	28,5	3,5	3	5,5	10,5	0
Univesp	0	0	0	0,6	7,5	90,8	1,1

Araraquara Bauru Marília Presidente Prudente Rio Claro S.J.Rio Preto Univesp

Enquanto cerca de 90% dos candidatos dos cursos de Pedagogia da Unesp tinham a residência da família no interior paulista, com percentual de 35,7%, os candidatos ao curso da Unesp/Univesp residiam na capital paulista, o que leva à conclusão de grande demanda de vagas públicas em cursos de Pedagogia na região da grande São Paulo (Tabela 4).

Tabela 4. - Distribuição percentual dos candidatos aos Cursos de Pedagogia quanto à localização da residência

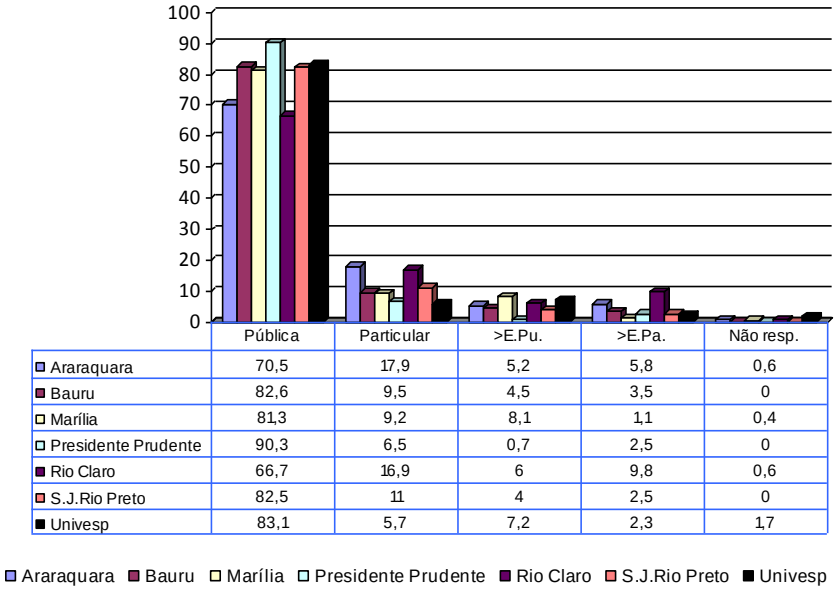


	Capital	Interior	Litoral	Outro Est.	Não resp.
Araraquara	6,1	91,3	0,6	0,9	1,2
Bauru	4,5	92,5	1	2	0
Marília	7,4	89	0,4	3,1	0,4
Presidente Prudente	2,5	94,6	0,4	2,2	0,4
Rio Claro	6,6	90,7	1,1	1,1	0,6
S.J.Rio Preto	1	95,5	1,5	2	0
Univesp	35,7	47,5	0,7	1,7	0

Araraquara Bauru Marília Presidente Prudente Rio Claro S.J.Rio Preto Univesp

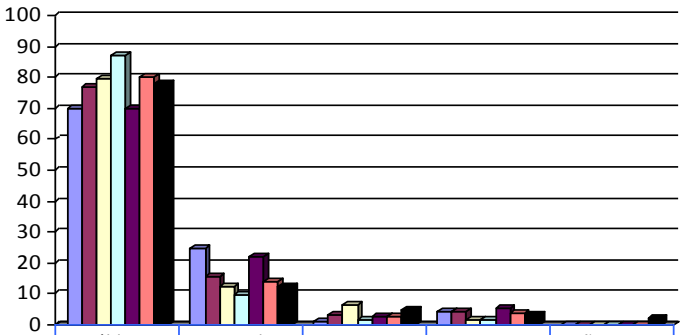
É interessante observar a característica similar dos candidatos aos cursos de Pedagogia da Unesp e Unesp/Univesp quanto à natureza administrativa da escola onde eles concluíram o ensino fundamental e médio, tabelas 5 e 6, respectivamente. A maioria absoluta é egressa da educação básica pública.

Tabela 5. - Distribuição percentual dos candidatos aos Cursos de Pedagogia quanto à natureza administrativa da escola onde concluiu o ensino fundamental



	Pública	Particular	>E.Pu.	>E.Pa.	Não resp.
Araraquara	70,5	17,9	5,2	5,8	0,6
Bauru	82,6	9,5	4,5	3,5	0
Marília	81,3	9,2	8,1	1,1	0,4
Presidente Prudente	90,3	6,5	0,7	2,5	0
Rio Claro	66,7	16,9	6	9,8	0,6
S.J.Rio Preto	82,5	11	4	2,5	0
Univesp	83,1	5,7	7,2	2,3	1,7

Tabela 6. - Distribuição percentual dos candidatos aos Cursos de Pedagogia quanto à natureza administrativa da escola onde concluiu o ensino médio

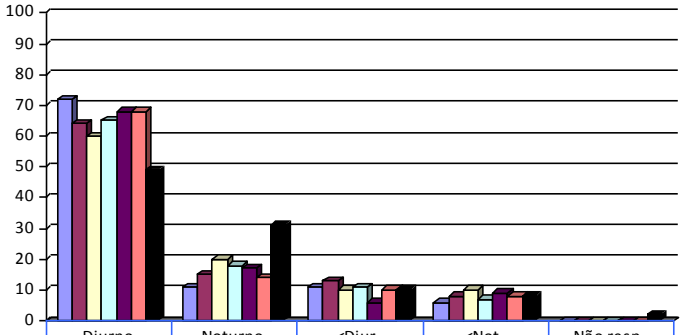


	Pública	Particular	>E.Pu	>E.Pa.	Não resp.
Araraquara	69,7	24,9	1,2	4,3	0
Bauru	77,1	15,4	3	4,5	0
Marília	79,4	12,5	6,3	1,8	0
Presidente Prudente	87	9,8	1,4	1,8	0
Rio Claro	70	21,9	2,7	5,5	0
S.J.Rio Preto	80	14	2,5	3,5	0
Univesp	77,8	12,3	5	3	1,9

Araraquara Bauru Marília Presidente Prudente Rio Claro S.J.Rio Preto Univesp

Observa-se, contudo, que um percentual mais destacado de candidatos ao curso de Pedagogia da Unesp/Univesp é oriundo do ensino médio oferecido no período noturno, tabela 7, bem como, de cursos de magistério, tabela 8.

Tabela 7. - Distribuição percentual dos candidatos aos Cursos de Pedagogia quanto ao período em que cursou o ensino médio

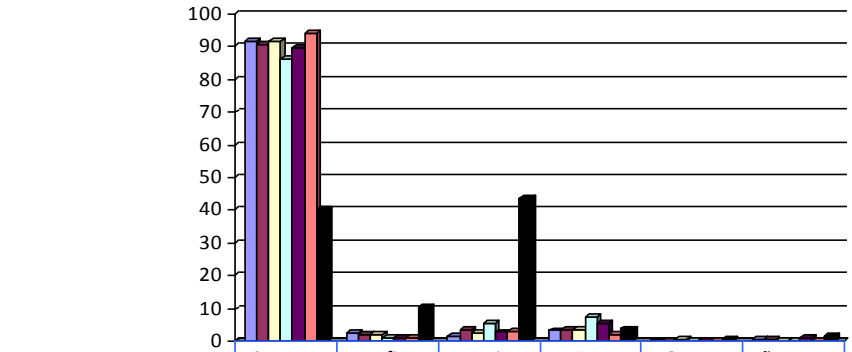


	Diurno	Noturno	<Diur.	<Not.	Não resp.
Araraquara	72	11	11	6	0
Bauru	64	15	13	8	0
Marília	60	20	10	10	0
Presidente Prudente	65	18	11	7	0
Rio Claro	68	17	6	9	0
S.J.Rio Preto	68	14	10	8	0
Univesp	49	31	10	8	2

Araraquara Bauru Marília Presidente Prudente Rio Claro S.J.Rio Preto Univesp

A tabela 8 revela que os candidatos aos cursos de Pedagogia da Unesp, com percentual igual ou superior a 90%, concluíram apenas o ensino médio, enquanto a maioria dos candidatos ao curso de Pedagogia da Unesp/Univesp, com percentual 53,6%, concluíram de forma concomitante um curso profissionalizante, sendo 43,6% foi o magistério.

Tabela 8. - Distribuição percentual dos candidatos aos Cursos de Pedagogia quanto ao tipo de ensino médio

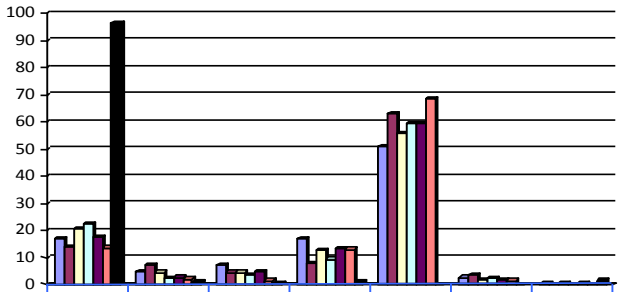


	Comum	Profis.	Magis.	EJA	Outro	Não resp.
Araraquara	91,6	2,6	1,7	3,2	0,3	0,6
Bauru	90,6	2	3,5	3,5	0	0,5
Marília	91,5	1,8	2,6	3,3	0,7	0
Presidente Prudente	86,3	1,1	5,4	7,2	0	0
Rio Claro	89,6	1,1	2,7	5,5	0	1,1
S.J.Rio Preto	94	1	3	2	0	0
Univesp	40,4	10,4	43,6	3,7	0,6	1,4

Araraquara Bauru Marília Presidente Prudente Rio Claro S.J.Rio Preto Univesp

A característica que mais distingue os candidatos nos dois processos é a relativa ao ano de conclusão da educação básica. A tabela 9 apresenta os dados consolidados relativos a essa característica nos processos de seleção analisados.

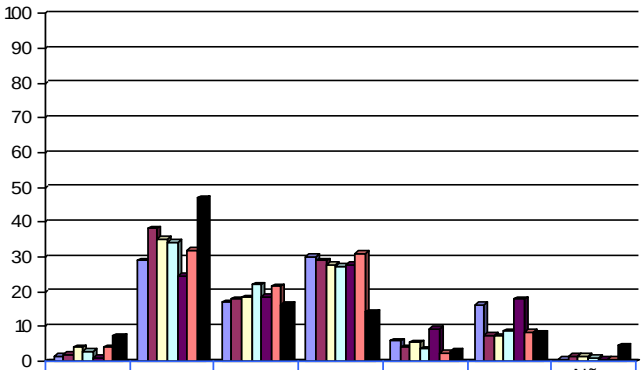
Tabela 9. - Distribuição percentual dos candidatos aos Cursos de Pedagogia quanto ao ano de conclusão da educação básica



	2005 ou antes	2006	2007	2008	2009	2010 ou após	Não resp.
Araraquara	17,1	4,9	7,2	17,1	50,9	2,6	0,3
Bauru	13,9	7	4,5	8	63,2	3,5	0
Marília	20,6	4,4	4,4	12,5	55,9	1,8	0,4
Presidente Prudente	22,4	2,5	3,6	9,4	59,6	2,5	0
Rio Claro	17,5	2,7	4,9	13,1	59,6	1,6	0,6
S.J.Rio Preto	13,5	2	1,5	13	68,5	1,5	0
Univesp	96,4	0,8	0,5	0,9	0	0	1,4

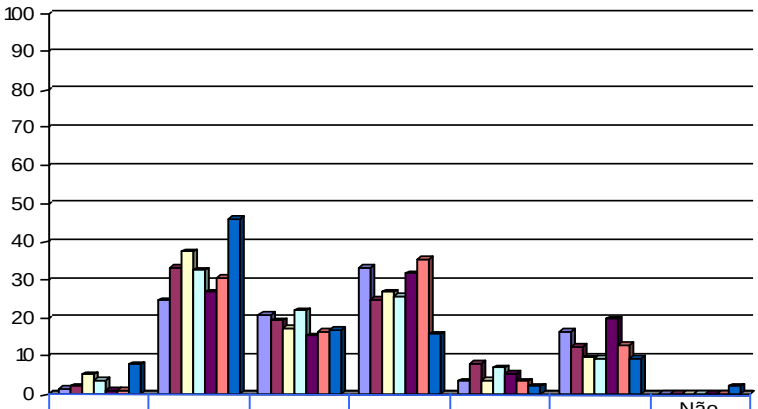
As tabelas 10 e 11 apresentam a distribuição percentual dos candidatos inscritos, conforme o nível de instrução do pai e da mãe, respectivamente, nos processos seletivos de 2009.

Tabela 10. - Distribuição percentual dos candidatos aos Cursos de Pedagogia quanto ao nível de instrução do pai



	Analf.	EF inc.	EF	EM	Sup.inc	Sup	Não resp.
Araraquara	1,5	28,9	17,1	30,1	5,8	16,2	0,6
Bauru	2	38,3	17,9	28,9	4	7,5	1,5
Marília	4	35,3	18,4	27,9	5,5	7,4	1,5
Presidente Prudente	2,9	34,3	22	27,4	3,6	8,7	1,1
Rio Claro	1,1	24,6	18,6	27,9	9,3	18	0,6
S.J.Rio Preto	4	32	21,5	31	2,5	8,5	0,5
Univesp	7,2	47,1	16,2	14,3	2,8	8,1	4,5

Tabela 11. - Distribuição percentual dos candidatos aos Cursos de Pedagogia quanto ao nível de instrução da mãe



	Analf.	EF inc.	EF	EM	Sup.inc	Sup	Não resp.
Araraquara	1,5	24,6	20,8	33,2	3,5	16,5	0
Bauru	2	33,3	19,4	24,9	8	12,4	0
Marília	5,2	37,5	17,3	26,8	3,7	9,6	0
Presidente Prudente	3,6	32,5	22	25,6	6,9	9,4	0
Rio Claro	1,1	26,8	15,3	31,7	5,5	19,7	0
S.J.Rio Preto	1	30,5	16,5	35,5	3,5	13	0
Univesp	7,8	46,1	16,9	15,7	2	9,3	2,1

O grau de instrução do pai, além de indicador de capital cultural, é, ainda, um indicador de classe social, uma vez que para a geração dos candidatos ao curso de Pedagogia da Unesp/Univesp, por sua faixa etária maior, as expectativas com relação ao grau de instrução dos meninos eram mais fortes do que em relação às meninas. Coerentemente com esta afirmação,

em 1985/1986, o relatório Vunesp apresentou que 14,9% dos pais dos inscritos ao curso de Letras concluíram a Educação Básica este percentual, em 10 anos evoluiu para 18,5%.

Observa-se que apenas 14,5% dos pais dos candidatos ao Curso de Pedagogia da Unesp/Univesp concluíram a educação básica. Os candidatos ao curso de Pedagogia de São José do Rio Preto, por exemplo, quando questionados do grau de instrução do pai, 31% afirmaram que o mesmo concluiu a educação básica.

Conclusões

Não há dúvida de que a democratização do acesso ao ensino superior e o intento de torná-lo progressivamente mais inclusivo constitui hoje uma das principais preocupações das universidades públicas brasileiras. Isso é explicável, sobretudo, pelo reduzido percentual de vagas que as instituições federais e estaduais conseguem oferecer para o vestibular.

O problema de vagas públicas para o ensino superior é crônico e exige políticas públicas e ações complexas e articuladas de diversas secretarias de estado, universidade e Conselho Estadual de Educação. No entanto, a questão de formação de professores da educação básica em exercício, em especial da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, apresenta-se como mais séria, considerando que sobre esses professores recai a formação de novas gerações.

O eminente pedagogo Paulo Freire nos ensina que "*Ensinar exige segurança e competência profissional. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe".* Desse modo, mesmo os conscientes de suas responsabilidades no cuidado com sua formação inicial e continuada, necessitam de apoio do estado para efetivá-las.

Os dados analisados nesse trabalho revelam que docentes em exercício se apresentam com faixa etária superior, que concluíram a educação básica há mais anos que os demais candidatos e que possuem capital cultural inferior e trabalham em período integral, diminuindo sobremaneira a sua competitividade em processos seletivos universais, o que representa um maior desafio à conclusão de formação superior em universidades públicas e gratuitas.

A análise do perfil socioeconômico dos candidatos aos Cursos de Pedagogia da Unesp revela diferenças importantes entre os candidatos que participaram do processo universal daqueles que participaram do processo dirigidos aos docentes em exercício, que, por si só, justificam a necessária existência de ação de política pública para formação de professores em exercício.

Referências bibliográficas

Azevedo, T. C. A. M., Simon, E. J., Avólio E., Olivieri, J. R. & Pinho, S. Z. (2010). *Estratégias de la Universidad Estadual Paulista para inclusión social*. Anais do VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Pontificia Universidad Católica del Peru. Lima: editado em CD-Rom.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra. 42ª reimpressão.

Simon, E. J. & Perosa, J. M. Y. (2006). *O Programa de expansão de vagas da Universidade Estadual Paulista: A experiência da Unidade Diferenciada de Tupã*. Anais do IV Congreso Internacional de Educación Superior. Ministério de Educación Superior. Havana: Editado em CD-Rom.

Simon, E. J., Azevedo, T. C. A. M., Olivieri, J. R., Avólio E. & Pinho, S. Z. (2010). *A expansão de vagas e o perfil dos alunos matriculados nos novos cursos da Universidade Estadual Paulista*. Anais do VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: editado em CD-Rom.

UNESP – Universidade Estadual Paulista (2009). *Anuário estatístico 2009*. São Paulo: Fundação Editora Unesp.

UNESP – Universidade Estadual Paulista (2002). *Ciclos de expansão da Universidade Estadual Paulista*. São Paulo: Documento Texto.

Vogt, C. et al. (2009). *UNIVESP: Universidade Virtual do Estado de São Paulo*. São Paulo: Secretaria do Ensino Superior, 77p.

Whitaker, D. C. A. & Fiamengue, E. C. (1999). *Dez anos depois: Unesp – Diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos (Estudo de variáveis de capital cultural).* São Paulo: Coleção Pesquisa Vunesp nº 11.

10.32.

Título:

A implantação do Reuni na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Autor/a (es/as):

Stadnik, Adriana Maria Wan [UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná]

Ulbricht, Leandra [UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná]

Resumo:

Em 2007 o Governo Federal brasileiro criou o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), com o objetivo de instituir condições para a ampliação do acesso e permanência no Ensino Superior. Este objetivo deveria ser alcançado pelo melhor aproveitamento tanto da estrutura física como de recursos humanos existentes nas universidades federais. A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a única universidade tecnológica do país, aderiu oficialmente ao programa em 2008, apesar das dificuldades que enfrentava em seu campus central com relação à implantação de seus novos cursos por insuficiência de área física e número insuficiente de professores, problemas estes que poderiam ser aprofundados pela rápida aceleração do aumento no número de vagas (que em alguns cursos chegou a dobrar). Assim, o objetivo deste estudo foi avaliar os impactos deste programa no quadro docente da instituição no campus sede. O estudo exploratório foi realizado entre maio e julho de 2011 e, segundo dados institucionais, o quadro era formado por 670 professores distribuídos em 13 departamentos. A amostra final da investigação constitui-se de 127 professores que aceitaram participar do estudo respondendo um instrumento de pesquisa formado por perguntas sobre o seu perfil pessoal e profissional. Entre os principais resultados podemos destacar: quanto ao ano de formação, o maior grupo era formado por 60 professores que se graduaram entre os anos de 1990 e 1999, mas com um ingresso recente na instituição, 35% nos últimos 11 anos sendo que destes, 14% somente nos dois últimos anos, demonstrando uma renovação no quadro de professores, coincidindo com a expansão do número de vagas previstas pelo REUNI. Quanto à titulação dos docentes, percebe-se um alto nível de formação uma vez que mais da metade dos professores cursaram doutorado (54%) e os mestres e doutores somavam 94%. Este quadro é alentador, pois além de quantidade, faz-se necessário a formação de profissionais com qualidade e um quadro docente com alta qualificação pode ser um importante fator de impacto na aprendizagem. Considerando a criação de novos cursos, este impacto verificou-se no número de cursos em que os professores atuam, sendo que a maior parte deles 57% dedica-se a dois ou três cursos. Apesar do REUNI prever um aumento no número de vagas especialmente no período noturno, verifica-se que a carga de trabalho dos professores está distribuída em sua maior parte (40%) no turno vespertino, enquanto que 30% foi distribuída no turno da manhã e 30% a noite. Chama a atenção que 19% dos professores trabalhavam nos três turnos. Quando perguntados sobre a formação docente, 53% afirmaram que haviam recebido e que esta havia sido adquirida, na maior parte em formações oferecidas pela própria universidade, demonstrando uma preocupação da instituição pesquisada em oferecer formação aos seus docentes, onde das 40 respostas obtidas 21 (53%) se referiram a esta formação.

Consideramos que o estudo mostra-se relevante no sentido de verificar junto aos profissionais que atuam diretamente com os estudantes, os professores, numa realidade concreta, a UTFPR, o impacto de uma política pública no Ensino Superior.

Palavras-chave:

Políticas públicas, REUNI, Ensino Superior.

Introdução:

Em 2007 o Governo Federal brasileiro criou o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), com o objetivo de instituir no nível de graduação, condições para a ampliação do acesso, bem como da permanência na educação superior. Este objetivo deveria ser alcançado pelo melhor aproveitamento tanto da estrutura física como de recursos humanos existentes nas universidades federais (Brasil, 2007).

Assim segundo o Ministério da Educação Brasileiro (Brasil, 2012), a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil ocorreu por meio de políticas públicas de financiamento estudantil (FIES e ProUNI) e de políticas voltadas para o desenvolvimento das próprias instituições (REUNI).

Segundo Silva (2011) para aderir ao programa REUNI as universidades receberiam recursos financeiros para contratação de pessoal, compra de equipamentos e ampliação da infraestrutura, a partir de um plano institucional elaborado por cada universidade com cronograma de 2008 a 2012. Assim, segundo a autora pode-se observar na formulação dos Planos Institucionais, a idealização de ideais de equidade, expansão e qualidade, que já faziam parte da diretriz: "educação para todos e por toda a vida", presente desde os anos de 1990 no contexto brasileiro.

Os críticos desta nova política elencavam como maiores problemas desta reconfiguração do trabalho docente nas universidades públicas brasileiras, a intensificação de condições de trabalho já precárias, a crescente perda da autonomia docente e a ênfase nas atividades de ensino (em detrimento da pesquisa e extensão) com elevação da relação aluno/professor (Lopes, 2011; Leda e Mancebo, 2009).

O REUNI chega em um momento onde as universidades públicas brasileiras estão sofrendo desde a segunda década de 1990 pela escassez de recursos, aliados a redução do corpo docente e técnico-administrativo (devido a não reposição de vagas devido as aposentadorias ou exonerações dos servidores). Assim, as universidades vêm na promessa de receber recursos adicionais para quem aderir ao programa, uma saída para a situação crítica que estavam passando (Lugão et. al., 2010).

Sguissardi (2008), reforça esta situação de estrangulamento descrevendo que de 1995 a 2005 podemos visualizar em números aproximados a evolução nas: matrículas (em 30% na graduação e 100% na pós-graduação s*tricto sensu*), no corpo docente (de 10%), relação docente/discente (de 35%); e involução: do corpo técnico-administrativo (de 40%), redução salarial dos docentes (de 30%) e do montante dos recursos do tesouro (também de 30%).

Desta maneira, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a única universidade tecnológica do país, acabou por aderir oficialmente ao programa em 2008, apesar das dificuldades que enfrentava em seu campus sede com relação a implantação de seus novos cursos por insuficiência de área física e número insuficiente de professores, problemas estes que poderiam ser aprofundados pela rápida aceleração do aumento no número de vagas (que em alguns cursos chegou a dobrar).

Assim, o objetivo deste estudo foi avaliar os impactos deste programa no quadro docente da instituição no campus sede.

Metodologia:

Esta pesquisa se baseia em um estudo documental e exploratório. O estudo documental foi realizado a partir da análise de documentos oficiais (diretrizes e relatórios de implantação) tanto a nível nacional como na instituição investigada.

O estudo exploratório foi realizado entre maio e julho de 2011 entre os professores do campus sede na instituição pesquisada. Entre o universo de 670 professores que compunham o quadro docente deste campus, a época da pesquisa, selecionou-se uma amostra de 127 professores que aceitaram participar do estudo respondendo um instrumento de pesquisa formado por perguntas sobre o seu perfil pessoal e profissional.

Os resultados são apresentados por meio da estatística descritiva com medidas de posição (média e moda) para localizar a distribuição de frequências sobre o eixo de variação e de dispersão (amplitude) que indica em quanto os dados se apresentam dispersos em torno da região central (Barbetta, 1999).

Apresentação dos resultados e discussão:

Foram entrevistados 127 professores e quanto ao ano de formação verificou-se uma variabilidade entre 1970 e 2008 (moda no ano de 1994), sendo que o maior grupo era formado por professores que se graduaram entre os anos de 1990 e 1999 (figura 1).

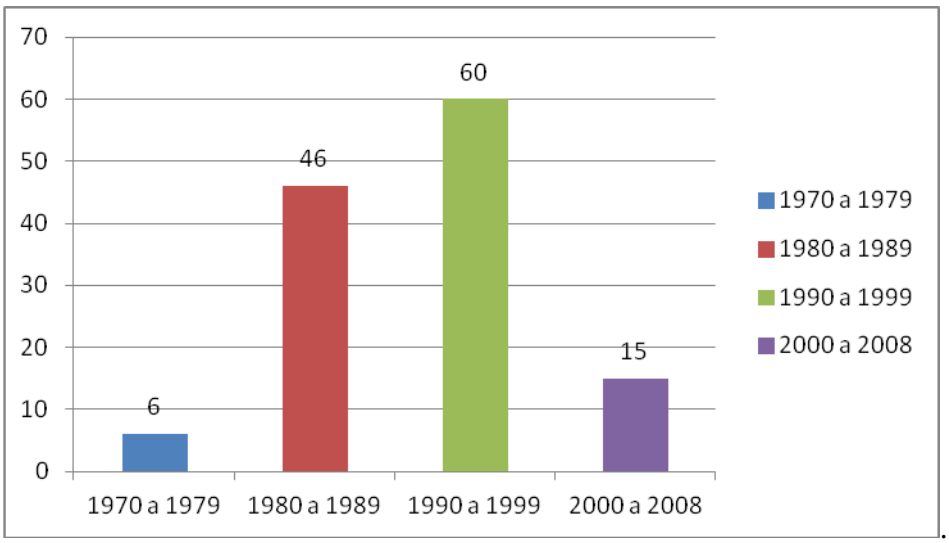


Figura 1: Distribuição dos professores por ano de graduação

Estes professores ingressaram na universidade pesquisada entre 1974 e 2011 (moda 2010 com 14 professores) o que mostra um ingresso recente de professores na instituição 45 (35%) nos últimos 11 anos sendo que destes, 18 (14%) somente nos dois últimos anos, demonstrando uma renovação no quadro de professores, coincidindo com a expansão do número de vagas previstas pelo REUNI (figura 2).

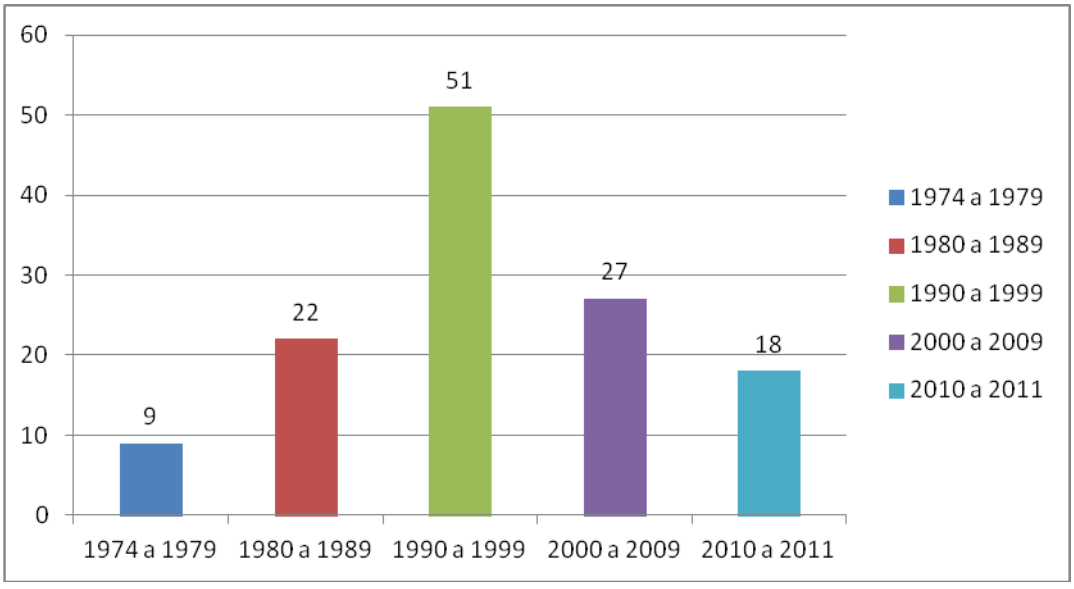


Figura 2: Distribuição por ano de ingresso na instituição

Segundo o relatório de implantação no REUNI (2012), verifica-se que 80% do plano institucional foi concluído e os gestores avaliam bastante positiva o programa descrevendo que:

> *"O REUNI garantiu à Universidade Tecnológica uma das maiores parcelas do orçamento, comparativamente às demais universidades federais. Assim o montante de*

> *recursos percebidos viabilizou a maior contratação de servidores na história institucional; a instalação de um amplo canteiro de obras em todos os nossos campus; a destinação considerável de investimentos em infraestrutura e equipamentos didáticos; implementação de programas/ações até então inexistentes na nossa Universidade. Este conjunto de ações possibilitou à UTFPR a ampliação do seu alcance social e influência regional, tornando-a instituição de universitária de maior capilaridade no Estado e, futuramente, uma das maiores formadoras de engenheiros do país".*

Este relatório ainda aponta que quanto a contratação de novos servidores, foram contratados 66,67% dos técnicos administrativos projetados pelo plano institucional, e 51,85% dos docentes (contratação de 56 docentes dos 108 previstos).

Contudo quando comparamos o crescimento de pessoal versus o de trabalho, percebemos que projetou-se a implantação de sete cursos de graduação, que já estão implantados e que no número de vagas já foram implementadas 832 (ou seja, 94,98% das vagas previstas que eram 876).

Devemos lembrar que esta implantação de novos cursos e maior quantidade de vagas, em proporção maior do que a contratação docente, está ocorrendo na esteira dos anos 90 onde as universidades públicas já estavam sufocadas devido ao baixo nível de investimentos e reposição dos servidores (Lugão et al., 2010; Léda e Mancebo, 2009).

Segundo Mazzuco, Rossi e Teixeira (2008), o REUNI também previa a elevação da taxa de conclusão média dos cursos para 90% e da relação aluno/professor para dezoito (finalizados os cinco anos do início de cada plano institucional).

Com relação a estas metas, os relatórios internos não trazem informações de como está o andamento destas. Contudo, Tonegutti e Martinez (2008), afirmam que este incremento na diplomação para atingir 90% está completamente deslocada da realidade educacional brasileira, cuja média encontra-se em 75% (que já é bastante alta, estando acima da dos EUA com 54%, OECD com 70% e Comunidade Europeia com 71%). Os autores descrevem que somente o Japão apresenta taxa próxima a esta meta, mas nosso contexto educacional e sócio-econômico é completamente diverso do existente naquele país. Além disso, somente dois países apresentam taxas acima de 80% (Irlanda e Coréia, ambos com 83%).

Considerando o perfil da universidade estudada, uma universidade tecnológica, a maior parte dos professores 74% eram do sexo masculino (26% do sexo feminino) e quanto a formação docente a maior parte era oriunda de cursos de bacharelados ou tecnológicos (70%), sendo que apenas 30% cursaram licenciaturas.

Quanto à titulação dos docentes, percebe-se um alto nível de formação mais da metade dos professores cursaram doutorado (54%) e os mestres e doutores somavam 94% (figura 3). Este quadro é alentador, pois além de quantidade, faz-se necessário a formação de profissionais com qualidade e um quadro docente com alta qualificação é um importante fator de impacto na aprendizagem.

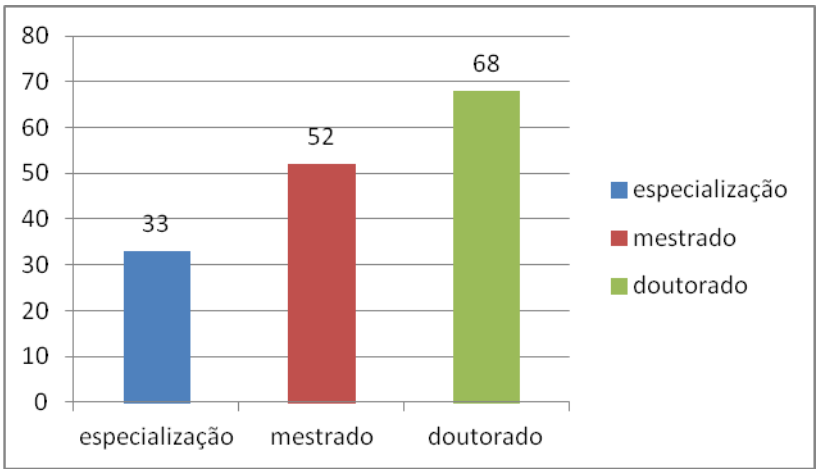


Figura 3: Titulação dos docentes

Vários autores fazem uma crítica recorrente ao REUNI, pois ele somente fala em expansão de vagas no ensino de graduação (Brasil, 2007). Assim, ignora-se segundo Lopes (2011), Léda e Mancebo (2009) o tripé que norteia a educação pública superior no Brasil: ensino-pesquisa-extensão.

A implantação do REUNI na instituição pesquisada, prevê a implantação de cursos de pós-graduação, sendo que para o campus analisado foram previstos a implantação de 13 cursos (sendo que 12 já estão implantados, um total de 92,3% do projetado). Assim, este quadro bastante favorável com relação a titulação dos professores, e a história de pesquisa desenvolvida nas instituições públicas brasileiras, vem sendo aproveitada pela UTFPR na previsão de criação de novos cursos.

Isto é fundamental, pois o Brasil por ser um país em desenvolvimento requer um melhor desenvolvimento do seu parque tecnológico o que se dará sem dúvida por aumento no investimento da área de pesquisa (prevista pelo plano institucional). Salienta-se que este plano também enfoca ações de extensão, fortalecendo o tripé ensino-pesquisa-extensão.

Contudo, com o aumento da carga de trabalho na graduação, ressaltamos que poderá se instituir fatores impeditivos para o desenvolvimento de projetos de pesquisa por parte dos professores já sobrecarregados, onde 19% trabalham em três turnos e 57% dedicam-se a dois ou três diferentes cursos, como será apresentado a seguir.

Considerando-se o número de cursos diferentes em que estes docentes precisam atuar, verifica-se que a maior parte deles 73 (57%) dedica-se a dois ou três cursos, sendo que 85% deles atuam em regime de dedicação exclusiva (12% em regime de 40hs e apenas 3% em regime de meio período ou 20 horas), conforme figura 4. Apesar deste elevado número de professores em regime de dedicação exclusiva, 76% afirmam realizar outras atividades além da docência (que precisam ser melhor investigadas, pois podem ser atividades de consultoria, administração, entre outras).

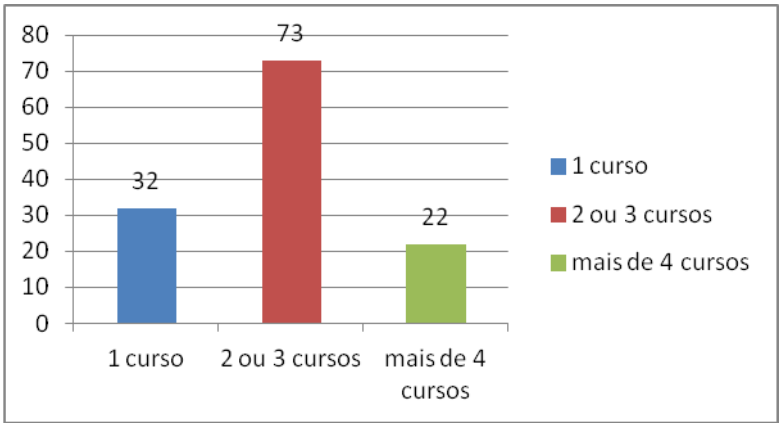


Figura 4: Número de cursos em que atuam os professores

Apesar do REUNI prever um aumento no número de vagas no período noturno, verifica-se que a carga de trabalho dos professores está distribuída em sua maior parte (40%) no turno vespertino, enquanto que 30% foi distribuída no turno da manhã ou a noite (30%). Chama a atenção que alguns professores trabalham nos três turnos (19%), enquanto que 30% trabalham em apenas em um turno e a maioria (51%) em dois turnos.

Esta situação parece indicar que a gestão deve se deter em alguns aspetos, como por exemplo a distribuição de trabalho entre os docentes, para evitar que existam disparidades que possam levar a sobrecargas.

Quando perguntados sobre se teriam recebido formação para atuar como docentes 53% afirmaram que sim, e esta formação foi adquirida, na maior parte em formações oferecidas pela própria universidade, o que demonstra uma preocupação da instituição pesquisada em oferecer formação aos seus docentes, onde das 40 respostas obtidas 21 (53%) se referiram a esta formação.

Com relação as principais queixas quanto ao trabalho docente Silva (2010) descreve que em sua pesquisa sobre estresse docente que 32,5% foram considerados estressados e que nesta instituição foram identificadas queixas que foram agrupadas em 05 grandes categorias: condições organizacionais, condições ambientais, relacionamento interpessoal, queixas relacionadas à prática docente e comentários relacionados à satisfação no trabalho. O primeiro

grupo (condições organizacionais) teve o maior número de reclamações (42%): “Burocracia demasiada”; “A baixa interação entre as gestões de alto nível e cursos. A falta de comunicação vertical na instituição”.

A UTFPR foi fundada em 1909, como Escola de Aprendizes, em 2005 se tornou a primeira Universidade Tecnológica o que tem mostrado um esforço para acompanhar os novos desafios educacionais. Em 2008 aderiu ao REUNI o que previa a implantação de 32 novos cursos de graduação, além de contratação de docentes e investimento em obras e compra de equipamentos. Assim, parece que a rápida expansão por que tem passado tem levado a problemas de comunicação interna causando sobrecarga no trabalho docente, principalmente quanto as ações burocratizadas.

Silva (2010) ainda descreve que a infraestrutura representou 35% das queixas, o que parece confirmar as críticas quanto ao aumento da precarização do trabalho docente dos autores que mostram reservas com relação a implantação do REUNI. Entre estas queixas a autora cita alguns exemplos como:

> *“... ´Às vezes, quando estou em sala de aula, o barulho do ambiente externo (rua, transito, sirenes, ônibus) atrapalha a aula (eu preciso falar muito alto e, mesmo assim, os alunos não escutam. Isso me incomoda um pouco, de vez em quando. (Para isso, o ideal seria as salas disporem de sistema de som e microfone!´ ;... `Muitos alunos em sala de aula. Ambientes inadequados para tantos alunos.´... ´ condição de algumas salas (quentes, pouco ventiladas, apertadas, etc.).´; ... ´Falta de local próprio (sala) para trabalhar. Preciso trazer meu escritório nas costas – mochila com livros, laptop, etc. – usar uma sala geral no departamento e ao final do dia, desmontar o escritório e levá-lo para casa.”*

Com relação as críticas de alguns autores como Lopes (2011); Leda e Mancebo, 2009 com relação ao receio de que as condições de trabalho fossem negativamente alteradas pela implantação do REUNI, percebe-se que os professores atuando em mais de um curso, em três turnos de trabalho e em salas com cada vez mais alunos (sem que as adaptações com relação a infraestrutura sejam realizadas), parece confirmar as críticas de intensificação do ritmo de trabalho e a sobrecarga do trabalho docente. O dano obviamente não é somente causado aos docentes, devemos levar em conta que esta situação também impacta na qualidade do ensino que está sendo ofertado.

Conclusão:

Considerou-se que o estudo mostra-se relevante no sentido de verificar junto aos profissionais que atuam diretamente com os estudantes, os professores, numa realidade concreta, a UTFPR, o impacto de uma política pública no Ensino Superior.

O projeto de implantação do REUNI está sendo bem avaliado pelos gestores da instituição por permitir o crescimento da mesma. Este crescimento previu ações no tripé ensino-pesquisa-extensão, que se espera seja fortalecido em uma instituição pública federal.

Contudo, apesar da intensificação de reposição de docentes, verificou-se que ela é mais lenta do que a implantação de novos cursos e do aumento do número de vagas. Esta situação pode levar a um processo de intensificação e precarização do trabalho docente uma vez que muitos deles estão ministrando aulas para um número cada vez maior de alunos, de diferentes cursos e alguns trabalhando em três turnos.

Com relação ao cumprimento de metas específicas do programa como 90% de diplomação e aumento da taxa professor/aluno para 18, ainda não existem informações específicas. O que pode aumentar ainda mais a pressão sobre os docentes, caso comecem a ser cobradas.

Além disso, as melhorias na infraestrutura também não estão ocorrendo na mesma velocidade que a implantação dos novos cursos, o que leva mais uma vez a um impacto negativo sobre os docentes que por vezes precisam ministrar suas aulas em espaços inadequados (principalmente com relação a salas de aula pequenas e insuficiência de laboratórios) e/ou sem os materiais necessários (principalmente com relação a pesquisa).

Por fim, quando do lançamento do REUNI verificou-se uma intensificação de estudos alguns criticando enquanto outros enalteciam este aumento no acesso ao ensino superior, mas após meia década não se percebe o acompanhamento e avaliação do impacto deste programa nas diferentes Instituições de Ensino Superior. Acredita-se que este acompanhamento é fundamental para reduzir impactos negativos e principalmente, corrigir os rumos do processo.

Referências:

Barbetta, Pedro A (1999)**.** *Estatística Aplicada às Ciências Sociais*. 3ª ed. Florianópolis: UFSC.

Brasil (2007). *REUNI Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.* Brasília: SESU/MEC

Brasil (2012). *Documento Orientador das Comissões de Avaliação in Loco. Parte 1.* Brasilia: SESU/MEC

Léda, Denise Bessa & Mancebo Deise (2009). REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente.*Educação & Realidade* , 34(1), 49-64.

Lopes, Carlos Magno de Lima (2011). O Reuni e a Intensificação do Trabalho Docente. In: *Actas da V Jornada Internacional de Políticas Públicas.* pp. 1-9. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Brasil.

Lugão, Ricardo Gandini; Abrantes, Luiz Antônio; Brunozi Junior, Antônio Carlos; Silva, Fernanda Cristina; SOUZA, Alisson Penna (2010). Reforma Universitária no Brasil: Uma Análise dos Documentos Oficiais e da Produção Científica sobre o REUNI. *Actas do X Coloquio Internacional Sobre Gestion Universitária em América del Sur*. pp. 1-15. Mar del Plata: Argentina.

Mazzuco, Neiva Gallina; Rossi, Valdete; Teixeira, Erica (2008). *Actas do: 1º. Simpósio Nacional de Educação*. pp. 1-13. Unioeste, Paraná, Brasil.

Sem autor. Realizações da gestão 2008-2012. Implantação do REUNI na UTFPR. Disponível em: http://nocaminhocertoeseguro.com.br/beta/wpcontent/uploads/2012/03/Implanta%C3%A7%C3%A3o-do-REUNI.pdf. Acesso em: 09/04/2012.

Sguissardi, Valdemar (2008). Regulação Estatal versus Cultura de Avaliação Institucional? *Avaliação Campinas*, Sorocaba, São Paulo: 13(3), 857-862.

Silva, Ana Maria da (2011). *Planos de reestruturação e expansão das universidades federais: o REUNI em Mato Grosso do Sul.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Brasil.

Silva, Jeruza Sech Buch (2010). *Prevalência de Estresse em Docentes de uma Universidade Pública de Curitiba.* Trabalho de Final de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, Brasil.

Tonegutti, Cláudio; Martinez, Milena (2008). A Universidade Nova, o REUNI e a Queda da Universidade Pública. *Universidade e Sociedade*. Brasília, (41),1-17

UTFPR (2009). *Implantação do REUNI na UTFPR. Relatório de Acompanhamento*. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. pp. 1-43

[i] Segundo Boaventura de Sousa Santos (2010), as universidades vivem uma "tríplice" crise: de hegemonia, de legitimidade e institucional.

[ii] Fazemos uma breve menção ao conceito de "modernidade líquida" desenvolvido por Bauman (2003).

[iii] Refere-se à cooperação entre as diferentes instituições e promove o caráter universal dos conhecimentos (Dias Sobrinho 2005).

[iv] Para facilitar a leitura, sempre que mencionamos "professor universitário", "pesquisador", "docente", "responsável", etc., estamos nos referindo a ambos os gêneros.

[v] Podemos mencionar como exemplos o surgimento da Unidade de Inovação Docente na Educação Superior (IDES) em 2003 no seio da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) e do Comitê de Apoio Pedagógico (CAP, anteriormente conhecido como GAP, Gabinete de Apoio Pedagógico) em 2004 no âmbito da Universidade de São Paulo (USP).

[vi] Consideramos importante destacar que as medidas tomadas no âmbito deste Processo não afetam somente os sistemas de educação superior na Europa, mas também influencia as políticas educativas em outros continentes. O "Projeto Tuning" (http://tuning.unideusto.org/tuningal/) é um exemplo, pois foi expandido para esta América Latina em 2005. Neste momento, observamos que algumas destas tendências se transladam para o Setor Educativo do Mercosul.

[vii] Disponível em: http://www.sic.inep.gov.br/pt/documentos/cat_view/98-documentos-e-referencias/44-planos--planes--plans consultado em novembro de 2011

[viii] Dado retirado de: http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,OI5458942-EI8266,00-Ensino+superior+cresce+em+anos+no+Brasil.html

[ix] Dados do documento "Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2010. Infome Español".

ADENDA

1.

1.1.

Título:

Metodologias de Ensino com Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Ciências: uma experiência de formação continuada por meio de oficina[1]

Autor/a (es/as):

Araujo, Rosana Sarita de [Universidade Federal de Alagoas]

Mercado, Luís Paulo Leopoldo [Universidade Federal de Alagoas]

Anjos, Cleriston Izidro dos [Universidade Federal de Alagoas]

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Resumo:

Diante das transformações globais que estruturam a realidade atual e seus impactos a partir da utilização das TIC na educação, nos diferentes espaços de aprendizagem e na prática docente, observa-se a problemática de como organizar um planejamento educativo incorporando as TIC nas aulas de Ciências. Para tanto se propôs uma experiência de formação continuada através de uma oficina pedagógica destinada a professores na área de ciências, matemática, química ou física, com a finalidade de trabalhar metodologias do ensino com TIC nas respectivas áreas do conhecimento. A metodologia do trabalho consistiu numa pesquisa participante, na qual o desenvolvimento da oficina foi acompanhado pelos pesquisadores que, juntamente com a equipe coordenadora, avaliavam o andamento da proposta. As oficinas foram organizadas em 10 encontros, nos quais cada profesor elaborou um blog, a partir de diferentes materiais didáticos seleccionados na Internet. As aulas consistiram em experiências de pesquisa de recursos online, sendo cada encontro orientado por um guía didático, explorando mídias diversificadas para uso na sala de aula. Para esta elaboração do processo de produção de materiais, para os cursos a serem desenvolvidos pelos professores, foi oferecido um estudo teórico-prático sobre: Introdução a Internet, Aplicações educativas da Internet e Elaboração de materiais curriculares digitais para o ensino de Ciências com TIC. Esta proposta torna-se relevante na formação do professor uma vez que busca explorar as possibilidades das TIC em relação à construção do conhecimento, desenvolvendo habilidades para utilização destas tecnologías

[1] Proposta de Atividade Extracurricular (Oficina) do Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares Investindo em Novos Talentos da Rede de Educação Pública para Inclusão Social e Desenvolvimento da Cultura Científica, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com o Programa de Pós-Graduação na Educação da Universidade Federal de Alagoas.

nas aulas, discute o processo de seleccionar com critérios educativos e utilizar crítica e didaticamente os distintos materiais tecnológicos disponíveis. Além disso, a proposta da oficina enfatiza a introdução das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem a partir de temáticas de interesse para a especialidade científica fundamentando-se na relação teoria e prática. Logo, do ponto de vista de pertinência deste trabalho para a área de pesquisa é relevante destacar a relação com desencadear de um processo de formação de professores e pesquisadores quando busca a integração da Internet no trabalho docente e na investigação científica.

Palavras-chave:

Metodologias de Ensino; Tecnologias da Informação e Comunicação; Ensino de Ciências.

Introdução

Este estudo analisa o processo de apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (TIC) pelos professores-cursistas da oficina "Metodologias com TIC no Ensino de Ciências", oferecido para professores da rede pública do estado de Alagoas. O curso teve o propósito de fornecer elementos práticos para o trabalho com TIC no ensino de Ciências, de modo que os professores-cursistas possam utilizá-las com seus alunos do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio.

A oficina se configurou como exercício do uso integrado das TIC nas disciplinas de Ciências. Desenvolveu visão crítica frente as transformações globais que estruturam a realidade atual e seus impactos a partir da utilização das TIC na educação, nos diferentes espaços de aprendizagem e na prática docente. Trabalhou o planejamento educativo incorporando TIC nas aulas de Ciências. A proposta da oficina foi conhecer, analisar e pesquisar materiais e recursos para a produção de aulas diferenciadas a serem realizadas com os alunos da Educação Básica.

A formação teve como objetivos: explorar metodologias para uso de TIC no ensino de Ciências; utilizar de forma integrada as várias linguagens de comunicação, como: sonoras, visuais, audiovisuais, informáticas, destacando as mais úteis ao processo de ensino e aprendizagem de Ciências; construir material didático usando TIC no ensino de Ciências: metodologia de casos, estudo do meio, produção de registros visuais, simulações na web, aula pesquisa, videoaulas, webradio, autoria coletiva; discutir conceitos e práticas para uso de TIC na prática pedagógica dos professores de Ciências; elaborar material pedagógico (atividade) de suporte ao trabalho do professor na sua formação para a utilização das TIC no processo ensino-aprendizagem e na sua prática pedagógica; explorar as possibilidades das TIC em relação à construção do conhecimento, desenvolvendo habilidades para utilização, aprendendo a avaliar, selecionar e integrar os recursos tecnológicos nas atividades curriculares.

Metodologia utilizada na Oficina

Cada professor cursista elaborou um *blog*, a partir de diferentes materiais didáticos selecionados na Internet. As aulas consistiram em experiências de pesquisa de recursos *online* sendo cada encontro orientado por um guia didático explorando mídias diversificadas para uso na sala de aula. Para esta elaboração do processo de produção de materiais para os cursos/disciplinas a serem desenvolvidos pelos professores cursistas, foi oferecido um curso teórico-prático sobre Introdução a Internet, Aplicações Educativas da Internet e Elaboração de materiais curriculares digitais para o ensino de Ciências com TIC.

A oficina de capacitação de professores de Ciências para uso de TIC, ocorreu no período de 19 de agosto a 04 de novembro de 2011, desenvolvida ao longo de 10 encontros, assim descritos:

Momento	Atividades	Mídias Utilizadas	Produto da Atividade
1º Encontro	Familiarização com os recursos da Internet	Internet, *sites* na área de Ciências, *blogs*	Exploração das ferramentas da Internet Comentário de Apresentação Individual no *blog*
2º Encontro	Criação do *blog* individual Elaboração do plano da disciplina História de Vida	Internet, *blog*	*Blog* da disciplina de cada professor Comentários no *blog* da Oficina com a história de vida focando a inclusão digital.
3º Encontro	Leitura de texto de revista Aula Pesquisa	Internet, revista *online*, sites de busca, *PowerPoint*, *blog*	Construção de texto reflexivo no *blog* Produção de apresentação no *PowerPoint*
4º Encontro	Apresentação da aula pesquisa Escolha de reportagens *Online*	*Datashow*, *blog* Internet, revistas *online*	Texto da pesquisa e Proposta de aula com a interface pesquisada Proposta de aula com reportagens *online*
5º Encontro	Escolha de vídeo para uso em aula Apresentação dos	Internet, *YouTube*, *TeacherTube*, *datashow*	Roteiro da produção de vídeo. Proposta de aula com vídeos/filmes

	vídeos escolhidos		
6º Encontro	Exploração do Portal do professor Estratégias didáticas usadas pelos professores	Portal do Professor, *blog*	Proposta de aula com material do Portal do professor Produção de texto sobre experiência com uso de estratégias didáticas nas aulas
7º Encontro	Estudo do meio Registros Visuais	*Blog*, câmera filmadora, *YouTube*	Planejamento deestudo do meio Apresentação do roteiro do vídeo produzido
8º Encontro	Experimentos Virtuais	Experimentos em laboratórios virtuais, *datashow*, *blog*	ApresentVídeos produzidos disponibilizados no *blog* ou *Youtube*
9º Encontro	Construção de Casos	*Home-page*, textos, *blog*, vídeo	Elaboração de caso para ser usado na disciplina
10º Encontro	Avaliação da prática pedagógica com TIC	*Blog*, material impresso	Avaliação do percurso de aprendizagem do professor

As atividades propostas foram realizadas no laboratório de informática do Pólo da UAB - Maceió, localizado no campus da UFAL. Estas atividades valorizam o uso das TIC, dando-lhe uma nova dimensão, através da qualificação, preparando professores de Ciências para trabalhar com novas propostas pedagógicas, a partir da necessidade de promover atividades educacionais que permitam a atualização em termos de conhecimento, informações e desenvolvimento de habilidades que os atuais padrões convencionais de ensino não oportunizam. Diante disso, foi proposta a criação do blog como espaço de apropriação de interfaces com propostas didáticas para uso de TIC na prática do professor de Ciências.

Descrição das atividades trabalhadas

1º. Encontro: Familiarização com os recursos da internet

Neste primeiro encontro, foi realizada uma dinâmica de apresentação dos professores-cursistas e da equipe responsável pela capacitação, no qual cada participante partilhou informações a respeito de sua trajetória de formação e profissional e expectativas com relação à oficina. Em seguida, foi detalhada a proposta da oficina e iniciado o trabalho de capacitação, inicialmente realizado a partir de uma proposta de exploração de *sites* e *blogs* da área de ciências.

No primeiro encontro foi constituída a Comunidade Ciências TIC na qual cada professor cursista deveria se apresentar e escrever no *blog* da oficina (http://ticformacaonline.spaceblog.com.br) um pouco sobre si, o que faz, porque está nesta Oficina, expectativas e desafios, experiência com as TIC nas atividades cotidianas e na escola ou universidade e também, caso tivesse, experiências em educação a distância e online.

Figura 1-Blog TIC na Formação de professores semi-presencial e online



Fonte:http://ticformacaonline.spaceblog.com.br.

A segunda atividade foi a exploração do gênero *blog*, no qual esta interface foi descrita e analisada sua importância na educação. O *blog* é um registro escrito de ações que trata de assuntos diversos, trabalho ou tarefas de publicação online com certa periodicidade de informações com ordem cronológica inversas. Foram destacados os principais elementos do *blog*: título, propósito do *blog*; o tipo de conteúdo veiculado; o tipo de linguagem e o tamanho do texto; o ritmo de atualizações; a presença ou não de comentários; a incorporação de mídias como imagens, fotos, vídeos, som e/ou rádio; a incorporação de outros recursos como espaço para recados, *links* para outros *blogs*.

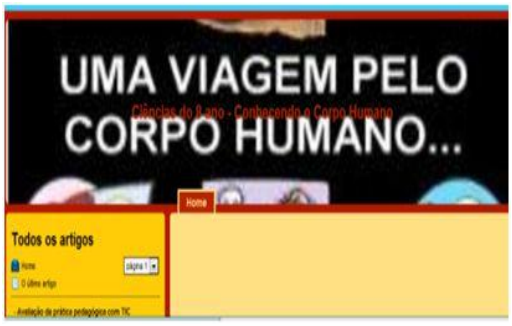
Foi dada ênfase que o trabalho com *blogs* em sala de aula pode ser diversificado envolvendo: toda a turma de alunos e seus professores no mesmo trabalho; professores trocando experiências e refletindo sobre os resultados das mesmas; *blogs* coletivos em que mais de um autor pode postar; projetos colaborativos entre turmas de alunos de escolas diferentes.

2º. Encontro: criação de um *blog* individual e elaboração do plano da disciplina escolhida na área de ensino de Ciências

No segundo encontro, a proposta de trabalho consistia na criação de um *blog* com temática concernente ao ensino de ciências, para servir como recurso pedagógico do professor-cursista. O *blog* foi criado a partir do plano de curso de uma das disciplinas ministradas pelo cursista como professor da rede pública.

O primeiro passo do trabalho foi o de ajudar o cursista a selecionar um plano de curso, que seria elemento norteador da construção do *blog* a ser elaborado pelo professor cursista.

Os *blogs* produzidos pelos professores cursistas foram:

Blog	**Endereço e síntese do *blog***
Explorando à Química	http://janaquimica.blogspot.com
	Esse *blog* tem o objetivo de trabalhar os conteúdos de química do 3º ano do ensino médio, com o intuito de facilitar a aprendizagem dos meus alunos da Escola Estadual Profa. Irene Garrido.
Ciências do 8 ano - Conhecendo o Corpo Humano	http://cienciasdo8ano.spaceblog.com.br
	O *blog* tem como objetivo trabalhar os conteúdos relacionados aos estudos do corpo humanos, com alunos do 8º ano.
Política Educacional Alagoas	http://politicaeducacionalalagoas.blogspot.com/
	Destina-se ao processo de formação de docentes - inicial e continuada - onde pretendemos disponibilizar textos e informações sobre a política educacional nacional e estadual, assim como fomentar o debate sobre o tema.
Literatura Biológica	http://literaturabiologicaviva.blogspot.com

	Esse *blog* foi criado com esse nome para trabalhar com os alunos a questão da leitura dentro do contexto da biologia de forma a incentivar os alunos a desenvolver sua leitura.
Fixando à ciência	http://fixandociencia.spaceblog.com.br
	**O *blog* tem como objetivo trabalhar os conteúdos relacionados ao sistema sensorial, nervoso e endócrino como sistemas que permitem integrar os seres vivos entre si e promover a integração deles com o meio ambiente.**
Educação Matemática Ufal	educmatematicaufal.blogspot.com
	Esse *blog* surge nas investigações em aulas de matemática. O produto da investigação é transformado em objeto ou ferramenta virtual e disponibilizado para novas investigações. Como exemplo inicial, apresento abaixo, a direita, tangrans dentro de tangrans. Esse material, antes de ser transformado, apresenta-se como um quebra-cabeça com sete peças. Explorado, foi modificado em um processo de estudos mediado pela professora pesquisadora Lúcia C. Monteiro, e aparece aqui com 19 peças.
Física.com	http://www.hugo-victor-science-fisica.blogspot.com/
	O *blog* tem como objetivo Introduzir o primeiro contato dos alunos com os conceitos fundamentais da cinemática.

Fonte: Elaborados pelos autores

A terceira atividade do primeiro encontro foi a construção da **história de vida** de cada professor cursista, focando a inclusão digital. Cada um relatou o processo de inclusão digital: medos, expectativas, conquistas, mitos, lutas, respondendo aos seguintes questionamentos: O que significa para você o mundo digital e como se alfabetizou neste domínio?O que despertou seu interesse pela área das TIC?O que tem de significativo no uso das TIC: novidades, estímulos, dificuldades? Quais habilidades já tinha e teve de adquirir? Quais foras as dificulades?Que coisas positivas conquistou com as TIC? Em que mudou seu modo de aprender?

3º. Encontro: aula pesquisa, com estudo, construção de texto reflexivo e criação de *PowerPoint*

No terceiro encontro foram trabalhados os gêneros digitais **revistas *online*** e a realização da aula pesquisa em **artigos científicos.** O objetivo da atividade foi aleitura de textos de revistas e jornais *online* e artigos científicos publicados em periódicos da área e produção de proposta didática para uso em sala de aula. Neste encontro, os professores-cursistas realizaram uma consulta na internet em sites de busca, revistas online, blogs com temática concernente ao ensino de Ciências. A partir desta consulta, realizaram a leitura e seleção do material para subsidiar a elaboração das aulas previstas no plano de curso,postadas no blog individual. Construíram um texto reflexivo para ser publicado no blog, bem como foram convidados a elaborar uma apresentação em Power Point, com vistas a socialização da pesquisa realizada na internet com os demais participantes do curso.

A primeira atividade foi a construção de texto reflexivo com o tema TIC e a geração digital, a partir da leitura dos seguintes artigos: **O Computador não Educa, Ensina**, disponível emhttp://veja.abril.com.br/160507/p_086.shtml e a reportagem **Os Filhos da Era Digital** disponível emhttp://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI58131-15228-2,00-OS+FILHOS+DA+ERA+DIGITAL.html. A partir da leitura destes dois artigos de revistas digitais, cada professor cursista construiu um texto reflexivo discutindo o temaTIC e a Geração Digital foco os processos de aprendizagem dos alunos na escola no cenário da geração digital, enfocando os seguintes pontos: caracterização dos nativos e imigrantes digitais; TIC como instrumento motivador da aprendizagem e transformador da escola; papel da Internet na aprendizagem dos alunos; experiências de sucesso e fracasso no uso das TIC na Educação. Publique no blog individual.

A segunda atividade envolveu o uso de **bibliotecas virtuais**, com a pesquisa de textos científicos. Os professores cursistas exploraram os sites Periódicos Capes (http://www.periodicos.capes.gov.br) e Scielo (http://www.scielo.br). A partir desta exploração cada um planejou uma atividade envolvendo a leitura de dois artigos científicos no tema escolhido usando dois artigos científicos escolhidos nos sites visitados. Foi solicitado a organização de uma apresentação em Power Point com o tema da atividade, referências completas dos artigos escolhidos, link completo de acesso com breve sinopse dos mesmos

e a proposta a ser trabalhada pelos alunos. A apresentação foi disponibilizada nos blogs individuais dos professores cursistas.

4º. Encontro: Apresentação dos resultados da aula pesquisa e elaboração de uma proposta de aula com os recursos explorados

No quarto encontro, foram trabalhadas **reportagens *online***, com objetivo de explorar a leitura de textos de revistas e jornais *online*. Produção de proposta didática para uso em sala de aula. Neste encontro foi realizada uma atividade de socialização dos resultados da aula pesquisa. Nele, os professores-cursistas apresentaram e discutiram seus planos de cursos, os materiais selecionados para as aulas e ouviram a opinião dos colegas e proponentes do curso a respeito dos materiais selecionados.

A atividade proposta para ser realizada no *blog* de cada professor cursista envolveu a construção de proposta de aula utilizando artigos de revistas e jornais *online*, na qual cada um escolheu um tema de aula e pesquisou uma reportagem em revistas ou jornais *online*. Planeje uma aula na sua disciplina utilizando reportagens *online*. Escreva o tema da aula - objetivo - reportagem selecionada (titulo e *link* de acesso) - proposta de atividade. Disponibilize sua proposta no *blog* individual.

5º Encontro: Elaboração de proposta de ensino com vídeos e filmes

No quinto encontro foram explorados **vídeos no *Youtube* ou *TecherTube***, com objetivo de explorar o repositório de vídeos e sua perspectiva de autoria; elaborar proposta didática para uso em aula de Ciências de vídeo escolhido; construir roteiro da produção visual a ser realizada por cada aluno. As atividades desse dia foram conduzidas a partir da exploração de repositórios de vídeos – tal como o *YouTube*, por exemplo. Tendo o plano de curso como elemento norteador, os professores-cursistas selecionaram um vídeo disponível na internet e, a partir dele, elaboraram uma proposta didática para uso em uma aula de Ciências. Ainda neste encontro, elaboram um roteiro de produção visual para a produção de um vídeo com o uso de câmera filmadora ou fotográfica.

O *YouTube* (http://youtube.com) e o *TeacherTube* (http://teachertube.com) são serviços *online* de vídeos que permitem a qualquer um ver e compartilhar vídeos que foram carregados por todos os usuários cadastrados. As pessoas podem olhar e encontrar vídeos de seus interesses. Através destes serviços pode-se fazer *download* de vídeos, para seu computador, produzir e/ou publicar vídeos. Permitem a possibilidade de ver vídeos caseiros ou gravações de programas de TV.

A atividade realizada no *blog* de cada professor cursista envolveu a construção de proposta de aula utilizando vídeos do *YouTube*; elaboração do roteiro da produção visual. Para isso, foi realizada pesquisa no *YouTube* ou *TeacherTube* de filmes para serem usados numa aula na sua temática de

estudo ou docência. Foram planejadas aulas com o vídeo escolhido (tema da aula, objetivos, vídeo escolhido, *link* para acesso, proposta de atividade a ser desenvolvida a partir do vídeo estudado. O vídeo escolhido com a atividade proposta e objetivo de uso da mesma foi disponibilizado no *blog* individual.

A segunda atividade deste encontro envolveu o planejamento do trabalho com **registros visuais**, no qual a partir do tema escolhido, foi elaborado o roteiro do que será registrado com uso de câmera filmadora: tema, local, data da realização, cenário, sujeitos envolvidos, situação a ser registrada e objetivo de aprendizagem a ser trabalhado neste registro. Foi solicitado a cada professor cursista a produção de um vídeo conforme roteiro elaborado. Sugestões de vídeos: vídeoaulas, estudo do meio, entrevistas, visão panorâmica com narrativa, apresentação de um tema com vídeo, vídeonovela, vídeojornal, debate, história animada ou desenho animado. Foi solicitado ao professor cursista disponibilizar o material gravado no *YouTube*.

6º. Encontro: Exploração do Portal do Professor e criação de proposta de aula com o material explorado

Este encontro consistiu, primeiramente, na exploração do Portal do Professor (www.portaldoprofessor.mec.gov.br). Nele, os professores-cursistas pesquisaram materiais didáticos existentes no repositório, ampliando o repertório de possibilidades de trabalho com as TIC no ensino de Ciências. Exploraram a Rede Interativa Virtual de Educação – RIVED (www.rived.mec.gov.br), Banco de Objetos Virtuais de Aprendizagem - BIOE. A partir dessa exploração, elaboraram propostas didáticas para uso nas aulas de ciências, tendo o seu próprio plano de curso como referencial. As aulas elaboradas foram disponibilizadas no *blog* individual, com a proposta de aula, o material escolhido e *link* no qual está disponível e descreva como será a aula.

Os objetos virtuais de aprendizagem utilizam estratégias de ensino e aprendizagem, como: cenários baseados em casos ou o aprendizado baseado na resolução de problemas, têm sido cada vez mais empregadas, baseando-se em perspectivas teóricas que legitimam a importância da aprendizagem contextualizada. Os repositórios pesquisados tem por objetivos a produção e socialização de conteúdos pedagógicos digitais, na forma de objetos de aprendizagem.

7º. Encontro: estudo do meio: planejamento, registros visuais e produção

No sétimo encontro, os professores-cursistas socializaram os vídeos produzidos e aprenderam a disponibilizá-lo no *blog* ou no *Youtube*. Também foi realizada uma discussão coletiva a respeito dos impactos que esses encontros estavam trazendo para dinamizar os processos de ensino e de aprendizagem nas aulas de Ciências, momento em que os professores cursistas e os responsáveis pela

formação puderam dialogar a respeito das atividades realizadas e da repercussão das mesmas nas salas de aula da Educação Básica.

Neste encontro, os professores-cursistas tiveram contato com a proposta didática do estudo do meio, com objetivo de explorar a estratégia didática do estudo do meio; elaborar proposta didática para realização de um estudo do meio envolvendo uma aula de Ciências. Tal proposta teve como foco o trabalho com vivências nas quais os sujeitos tinham a possibilidade de tomada de decisões. Construíram um plano de trabalho para a realização do estudo do meio, constante dos seguintes elementos:local do estudo do meio a ser realizado; finalidade da ida até o local escolhido; conteúdos da disciplina a serem estudados no local visitado; conhecimentos prévios e informações necessárias em período anterior à realização da visita; formas de registro utilizadas (escrita, filmagem, fotografia); forma de avaliação da experiência solicitada ao aluno.

A estratégia didática de confronto com a realidade, utilizando o **estudo do meio** é uma estratégia que trabalha com conceitos e habilidades para perceber situações e tomar decisões. Inserem o aluno diante de uma situação de fato, na qual deve agir como profissional. Esta estratégia tem como objetivo preparar o aluno para uma ação profissional posterior efetiva, sob orientação de um professor, vivendo situações reais. O estudo do meio permite o aluno conhecer, coletar informações e analisar diversos aspectos (cultural, social, ambiental e econômico) de um ambiente específico. O desafio é entender como eles se relacionam entre si. Pode se dar em uma única visita ou numa série.

8º Encontro: laboratórios virtuais e experimentos *online*

No oitavo encontro os professores cursistas exploraram laboratórios virtuais, com objetivo de usar experimentos *online* nas aulas. A proposta deste encontro consistiu na elaboração de uma proposta de aula com a utilização de pelo menos dois experimentos virtuais nas aulas de Ciências ou Matemática. Antes, porém, os cursistas foram incentivados na exploração de diversos *sites* de laboratórios virtuais para que pudessem conhecer seu funcionamento e verificaram as possibilidades de uso. Em seguida, os professores-cursistas elaboraram um plano de aula envolvendo a exploração dos experimentos escolhidos.

Um laboratório virtual é um ambiente de desenvolvimento interativo para criar e conduzir experiências simuladas. São ferramentas informáticas que simulam um laboratório de ensaios a partir de um ambiente virtual de aprendizagem. São limitados ao ensino de certos aspectos relacionados com a prática experimental. Utilizam multimídia (som, imagens, gráficos e animações) para simular suas experiências, seus objetos são imagens, em sua maioria desenhadas ou fotografias de coisas reais. A experimentação envolve situações experimentais que permitam ao aluno ir além das fórmulas, linguagem pela qual se busca explicar os fenômenos.

Cada professor cursista elaborou uma proposta de aula utilizando dois experimento virtual em Ciências ou Matemática. Explore laboratórios virtuais na área de estudo e escolha dois experimentos para serem usados em conteúdos propostos no plano de curso da sua disciplina. Elabore o roteiro das aulas envolvendo a exploração dos experimentos escolhidos.

9º. Encontro: construção de estudo de casos

O nono encontro envolveu a exploração da estratégia didática **estudo de caso,** com o objetivo de explorar a estratégia estudo de caso; elaborar proposta didática para realização de um estudo de caso envolvendo uma aula de Ciências ou Matemática. Cada professor cursista construiu um caso com as seguintes partes: introdução, antecedentes, desenvolvimento, conclusões e questões para discussão.

A estratégia de trabalho pedagógico dos estudos de caso foi trabalhada em dois momentos: no primeiro, os professores-cursistas exploraram atividades de estudo de caso realizadas por outros sujeitos e, no segundo momento da atividade, construíram uma proposta de aula utilizando o caso elaborado pelo prórpio cursista, na área de Ciências ou Matemática.

A metodologia de casos é um método de aprendizagem e ensino que dá aos alunos a oportunidade de direcionar sua própria aprendizagem enquanto exploram a ciência envolvida em situações realisticamente complexas. Alunos trabalham colaborativamente e desenvolvem estratégias investigativas razoáveis e relevantes a suas perguntas, coletam dados e informação para fornecer sustentação para suas conclusões e trabalham para persuadir outros de seus achados. O professor desempenha papel de facilitador e coordenador da aprendizagem durante a discussão do caso. É uma metodologia de ensino participativa, voltada para o envolvimento do aluno, que estimula o aluno a "viver" uma situação real, torna esta "vivência" parte fundamental do processo de construção do aprendizado.

Casos apresentam situações reais que exigem a tomada de decisões sobre um determinado dilema. A condução do método envolve um processo de discussão, no qual alunos devem se colocar no lugar do tomador de decisão, gerar e avaliar alternativas para o problema, e propor um curso de ação.

10º. Encontro: Avaliação da prática pedagógica utilizando as TIC

No último encontro foram finalizadas as atividades realizadas nos encontros anteriores e culminou com a **avaliação da prática pedagógica com TIC** de cada professor cursista, com o objetivo de avaliar o percurso de aprendizagem do professor cursista na oficina ora concluída. A avaliação das oficinas foi realizada em três momentos: no primeiro, os professores-cursistas realizaram uma avaliação do percurso de aprendizagem ao longo dos encontros. No segundo momento, avaliaram as

oficinas e o impacto na prática pedagógica e, no terceiro, os coordenadores das oficinas também realizaram uma avaliação a respeito do trabalho de formação realizado.

Cada professor cursista elaborou e disponibilizou no *blog* temático um texto reflexivo com a avaliação do **percurso de aprendizagem nesta disciplina**: importância das TIC na prática docente; possibilidades vislumbradas do uso das TIC nas aulas; aprendizagem nas aulas de Metodologia do Ensino utilizando TIC; melhorias na aprendizagem individual utilizando TIC? Metodologia utilizada pelo professor da disciplina. Foram apresentadas sugestões para melhoria da disciplina em futuras ofertas.

Análise da experiência

Koelling e Lanzarini (2009) apontam para o fato de que a elaboração de materiais didáticos exige o exercício de atividades que excedem o domínio de conteúdos por parte de quem elabora. Tal elaboração deve estar aliada a outras competências o serem desenvolvidas pelos profissionais da educação. Nesse contexto, estão inseridas as TIC na educação.

Costa, Paraguaçu e Mercado (2006) afirmam que as TIC têm assumido papel cada vez mais relevante na educação e, nesse contexto, os materiais e as ferramentas que têm a interação como característica podem facilitar a aquisição do conhecimento por parte dos estudantes. Porém, para que essa aprendizagem ocorra de maneira satisfatória, é preciso planejamento, organização, elaboração e monitoramento.

A proposta de trabalho com esta oficina se justifica na medida em que procura contemplar atividades que possibilitem ao professor planejar, fazer e refletir a respeito, utilizando materiais didáticos interativos e conteúdos na área de Ciências e Matemática.

No que se refere ao uso do *blog* como recurso pedagógico, a maioria dos professores cursistas relataram que não haviam visitado um *blog* antes de começar a participar desta experiência de formação. Quando questionados a respeito dos motivos por meio dos quais não haviam feito tal atividade no período anterior ao curso, revelaram que entendiam o *blog* apenas como uma atividade de entretenimento e lazer para seus usuários e que o curso contribuíu para mudanças substâncias em suas concepções e práticas, na medida em que passaram a compreender o *blog* como possibilidade de recurso pedagógico, passando a incorporá-lo em suas atividades de ensino, conforme o depoimento do professor-cursista LCN:

> *Nunca havia visitado nenhum blog, só conhecia em ouvir falar. Também, nunca me surgiu o interesse em visitar ou ter um. Incrivelmente, na minha santa ignorância a noção que tinha sobre ele era um tipo diário, usados por pessoas que gostavam de falar de sua vida e ter*

> *seguidores, para fãs de artistas, enfim. Mas, ao aplicar o projeto vale sonhar, fui solicitada registrar todas as oficinas, para futuramente postar no blog. Dai me deparei com algum que precisava conhecer, e agora sim fazia sentido para mim. Devendo ser uma grande ferramenta de auxílio no processo ensino aprendizagem... Fiquei curiosa, embora realmente começasse a ver e mexer neste curso. Hoje começando a construir o meu blog, tive alguns probleminhas, entretanto, tudo que é novo é complicado mesmo... Logicamente, as dúvidas ainda são imensas, e a medida que vou conhecendo, mais surgem. Contudo, vou superar essa ferramenta mexendo e durante o decorrer do curso. Percebo que, mantive por falta de curiosidade a idéia equivocada de blog, hoje vejo uma grande perspectiva de inovar as minhas aulas em algo prazeroso e divertido, que enriqueçam o ambiente de aprendizagem onde todos interagem com um fim comum, a busca do conhecimento. Espero enfim, que o blog venha ser uma ferramenta interativa em minha profissão.*

No excerto apresentado, percebe-se que a não utilização do *blog* como recurso pedagógico pode estar relacionada com as concepções dos professores-cursistas, construídas no decorrer de sua trajetória de vivências ou de ausência dessas vivências, com os recursos tecnológicos. A professora-cursista LCN, afirma que, antes de participar do curso, não apresentava interesse em visitar um *blog* porque o concebia como um recurso a ser utilizado apenas como diário de vida, por exemplo. No momento em que surgiu a necessidade de organizar os relatos de uma experiência de trabalho e que o *blog* lhe foi apresentado como uma possibilidade de organização desse material, esta passou a se interessar em conhecer melhor este recurso.

No entanto, foi nesta oficina que teve a oportunidade de vivenciar uma experiência de utilização do *blog* como recurso educacional. Outro aspecto a ser destacado se refere à mudança na concepção da cursista que, apesar dos desafios que têm enfrentado na utilização dessa alternativa de trabalho, passou a conceber o *blog* como uma possibilidade de trazer inovações para os processos de ensino e de aprendizagem.

Outro elemento a ser ser destacado a partir da experiência com a oficina, se refere ao fato do *blog* ter se configurado como meio para o diálogo entre os responsáveis pela formação e os professores-cursistas, destacado no depoimento do mediador CLR. “Como vai, LCN? Conte-nos um pouco a respeito desse projeto "Vale Sonhar"! Quais foram os desafios enfrentados por você no processo de construção de seu *blog*? De que maneira você acredita que o *blog* pode ajudá-la em sua atividade docente?”

O depoimento do mediador CLR contribui para uma reflexão a respeito do papel do formador como mediador nos processos de ensino e de aprendizagem dos cursistas. Na medida em que questiona a professora-cursista a respeito de um projeto em que ela participou, bem como pergunta a respeito de suas dificuldades durante o processo de elaboração do *blog*, se estabelece um diálogo em que a

professora-cursista, ao expor suas idéias, tem a possibilidade de refletir a respeito de seu percurso de aprendizagem. Vejamos a resposta de LCN ao mediador CLR:

> *Olá CLR! Bem, vale Sonhar é um projeto que utiliza o sonho como motivação para os jovens planejarem seu futuro. Por meio de oficinas que visam à conscientização e o estímulo à construção de um projeto de vida. [...]. Em respeito aos desafios enfrentados na construção do meu blog é simplesmente pelo fato de entender e me adaptar as configurações do programa o qual desconhecia. Estou conhecendo e aos poucos me adaptando, mas, não é bicho de 7 cabeça. Na minha atividade de docente, espero que possa utilizar-lo como um apoio e complementação as minhas atividades. (Resposta LCN)*

Conforme o exemplo, os questionamentos feitos no *blog*, pelo mediador, contribuiram para que a professora-cursista escrevesse a respeito de sua experiência e dificuldades para, assim, pode auxiliá-la em seu processo de construção do conhecimento, conforme o depoimento de SND:

> *[...] sim, já havia freqüentado alguns blogs, mas é a primeira experiência de construir um. As dificuldades estão no uso das ferramentas, mas até que não está tão difícil como pensei à primeira vista. Contudo, ainda preciso muito do apoio da equipe de facilitadores e dos colegas. Estou vislumbrando muitas possibilidades para interação com os estudantes através do blog nas minhas disciplinas. Já percebo que isto vai demandar mais tempo, não só para pesquisar e produzir material multimídia, mas para gerenciar esta interação, dando respostas ágeis aos estudantes. Na prática ao invés de um encontro semanal poderemos ter encontros até diários (nossa!). Mas, é um recurso importante que ajuda na comunicação e até na motivação dos estudantes, e que pretendo incorporar a partir de agora.*

No depoimento de SND, percebe-se que, apesar da professora-cursista ter certa experiência com *blogs*, a partir das visitas que realizou, as atividades proporcionadas durante as oficinas contribuíram para ampliar o universo de possibilidades de uso do *blog*, nesse caso, como meio de interação entre ela – professora de ensino superior – e seus alunos. No que se refere às dificuldades enfrentadas no uso das ferramentas, a professora-cursista destaca a relevância da interação com os demais professores-cursistas e com os formadores, no seu processo de superação das dificuldades.

Outro aspecto destacado no depoimento de SND se refere ao planejamento das aulas: planejar utilizando as TIC envolve uma série de elementos que vão desde a pesquisa,seleção e organização dos materiais até a interação com os alunos. Nesse sentido, o trabalho pode ser considerado como um processo que exige tempo, planejamento e dedicação, porém, tal processo pode trazer inovações

necessárias para que os alunos possam aprender com autonomia. Além disso, suas reflexões apontam para o fato de que as TIC podem contribuir para uma aproximação da mesma com seus alunos, no sentido de que o *blog* pode se tornar uma extensão de suas aulas, contribuindo para que a professora-cursista possa dar retornos mais imediatos às atividades solicitadas aos seus alunos.

O depoimento de PTR mostra que

> *Nunca tive curiosidade em conhecer um blog, achava que era mais um site de relacionamento como esses que existem na internet (KKKKK) e por isso não tive o interesse em construir um. Quando eu recebi a informação que a UFAL iria dar um curso sobre Tecnologia da Informática para os professores do Estado fiquei muito interessada e olhei o cronograma do curso e vi que tinham vários itens que me agradavam, queria proporcionar aos meus alunos aulas diferentes. Então, foi quando eu passei a ter uma noção sobre o que era um blog. A minha dificuldade não foi em construir um blog, está sendo em colocar os artigos, slides, buscando as fontes em outros links, mais sei que isso aos poucos eu irei me acostumar. Agora que estou aprendendo a planejar as minhas aulas pelo meu blog, tentarei passar coisas inovadoras e enriquecer as minhas aulas com essa ferramenta.*

No depoimento de PTR depreende-se a concepção que a professora-cursista tinha no período anterior à sua participação nas oficinas de que o *blog* poderia ser utilizado apenas como recurso para relacionamentos e, diante dessa concepção, a cursista não se interessava em acessá-los. Ao ter acesso a informação de que haveria um curso de formação continuada para professores da rede pública, cujo conteúdo estava relacionado com o uso de TIC na educação, incluindo, dentro desse conteúdo o uso do *blog*, a professora cursista resolveu realizar sua inscrição no mesmo. Destacamos ainda que, aliado ao conteúdo programático do curso, estava o desejo de inovação de suas aulas.

De acordo o seu depoimento, as oficinas contribuíram para que ela passasse a compreender o *blog* como um recurso para a organização de seu trabalho pedagógico. No que se refere aos desafios, o depoimento da professora-cursista aponta para dificuldades no campo da seleção e da organização de materiais em seu *blog* de modo que tal recurso possa enriquecer suas aulas.

No depoimento de GRG, é possível refletir a respeito desse processo de apropriação da proposta da oficina por parte dos professores-cursistas.

> *A procura de assuntos pela internet e pelo trabalho de professor desenvolvido possibilitou a visita de um blog. Tinha uma pequena experiência na construção de blog, no entanto, a correria da vida profissional não permitiu visualizar a importância do blog pedagogicamente para facilitar a interação aluno-professor no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o*

> *aprendizado ficou limitado apenas aos procedimentos básicos. A maior complicação estabeleceu-se na fase de configuração, formatação do blog, as ferramentas parecem escondidas. Penso no meu modo de ver que a linguagem utilizadas de códigos poderiam ser mais claras, objetivas. Logo, facilitaria uma melhor configuração do blog. Mas mesmo, assim, está sendo possível desenvolver as atividades. As estratégias utilizadas para superar as dificuldades é leitura da apostila dada. Pesquisa na própria internet e pesquisa em outros livros. Além do apoio das pessoas que estão promovendo o curso que está sendo fundamental para o desenvolvimento das atividades propostas. O blog pode ser útil para a disciplina na medida em que possibilita uma interatividade pós momento presencial, como por exemplo, para comunicar uma atividade sobre o conteúdo visto, receber críticas de uma aula desenvolvida, indicar a sítios para os alunos. Enfim, possibilita uma ampla gama de recursos que favorecem o desenvolvimento da disciplina no âmbito de produção de conhecimento, como também de repassar as informações científicas. O blog é um instrumento da internet que facilita o trabalho pedagógico da escola.*

Neste depoimento, percebe-se que o professor-cursista já possui certa familiarização com os recursos da internet, pois afirma que já havia visitado alguns *blogs*, nos momentos em que utilizou a internet para realização de pesquisas de materiais para a elaboração de suas aulas. No entanto, ainda não havia utilizado o *blog* como recurso pedagógico. Além disso, para superar os desafios no processo de construção do *blog*, se utilizou da leitura do material impresso disponibilizado na oficina. Assim, a partir dessa informação, é possível depreender a importância da elaboração do material didático escrito com uma linguagem clara, que possibilite ao professor-cursista interagir com o texto escrito e superar suas dificuldades ainda que, no momento em que surgem as dúvidas, não haja a presença de um mediador. Destaca, também, a necessidade do professor se colocar em uma posição de pesquisador, no sentido de buscar respostas para suas indagações em diversas fontes, tais como os livros impressos e a internet.

O professor-cursista apresenta ainda, em seu depoimento, outra possibilidade de uso do *blog* como recurso pedagógico: meio de comunicação entre alunos e professor, possibilidade de complementação das aulas dadas, indicar fontes de pesquisa, levantamento de opiniões dos alunos a respeito das aulas.

Considerações Finais

O foco da oficina constituiu-se em explorar estratégias didáticas para uso das TIC, partindo da concepção de desenvolvimento da autoria, conduzindo a produção de um *blog* por cada professor-cursista no qual postarem todo material pesquisado e/ou elaborado. A proposta para coleta e produção de materiais didáticos atrelados ao uso das TIC foi orientada a partir da escolha de uma área do conhecimento e/ou disciplina e/ou conteúdo de atuação do professor-cursista.

A dinâmica da oficina buscou oferecer uma metodologia de ensino e aprendizagem mais prática do que teórica, no sentido de exemplificar estratégias didáticas usando TIC e instigar o professor-cursista a explorar as ferramentas, de modo a convergir o uso das ferramentas em direção de potencializar o processo de ensino e aprendizagem na área do conhecimento e/ou disciplina e/ou conteúdo abordado.

O objetivo da oficina foi proporcionar ao professor-cursista compreender as ferramentas relacionadas as TIC como recursos para desenvolver diferentes metodologias e estratégias didáticas. Neste sentido, buscou exercitar o uso crítico das TIC, possibilitando o desenvolvimento de uma visão reflexiva sobre os materiais disponíveis na Internet.

Referências

Abreu, Camila B. (2008). *Blog, fórum e chat:* gêneros digitais e as possibilidades de interação. Disponível em: http://otextolivre.wordpress.com/2008/09/13/blog-forum-e-chat-os-generos-digitais-e-as-possibilidades-de-interacao. Acesso: 12 jan. 2012.

Bordenave, J. D. & Pereira, A. M. (1989). *Estratégias de ensino e aprendizagem.*11.ed. Petrópolis: Vozes.

Born, Roger (2008). *Estudo de casos:* aprendendo com a prática: Porto Alegre: Sulina.

Estrela, Carlos. (2005). Métodos e técnicas de ensino. In: Estrela, Carlos. *Metodologia científica.* São Paulo: Artes Médicas, p. 96-113.

Francisco Filho, Egildo (2006). *Estudos de casos:* para seleção e treinamento de recursos humanos. Rio de Janeiro: Qualimark.

Gil, Antônio C (2009). *Metodologia do ensino superior*. 4ed. São Paulo: Atlas.

Koelling, S. B. & Lanzarini, J. N. (2009) Educação a distância: a linguagem como facilitadora da aprendizagem**.** *III Encontro Nacional sobre Hipertexto***.** Belo Horizonte.

Martins, Jorge S (2009). *Situações práticas de ensino e aprendizagem significativa.* Campinas: Autores Associados.

Mitre, Sandra M. (2007). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciênc. saúde coletiva,* Rio de Janeiro, 2007 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 jan. 2010.

Moreira, Marco A. & MASINI, Elcie F (2001). *Aprendizagem significativa:* a teoria de Ausabel. São Paulo: Centauro.

Sá, Luciana P. et al. (2007). Estudos de caso em Química. *Quim. Nova*, Vol. 30, n. 3, 731-739. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/qn/v30n3/38.pdf. Acesos em 05 jun 2008.

Serra, Fernando & Vieira, Patrícia S. (2006). *Estudos de casos:* como redigir, como aplicar. Rio de Janeiro: LTC.

Silveira, Leonardo (2011). Youtube: um processo formativo audiovisual e a autoria na contemporaneidade. Manaus: *XX EPENN*.

Veras, Marcelo (2011). *Inovação e métodos de ensino para nativos digitais.* São Paulo: Atlas.

1.2.

Título:

Supervisão e avaliação docente. Perceções de mestrandos de Ciências da Educação

Autor/a (es/as):

Coimbra, Maria de Nazaré Castro Trigo

[Centro de Estudos em Educação e Formação (CEEF), Universidade Lusófona do Porto. Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (CeiEF), ULHT]

Resumo:

O projeto de investigação que se apresenta tem por finalidade averiguar as perceções da Supervisão e da Avaliação Docente de professores que frequentam o Curso de Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Supervisão Pedagógica, numa Universidade do Porto. Atendendo à recente emergência, em Portugal, de uma Supervisão entendida como sinónimo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), interessava clarificar as perspetivas de professores abrangidos por práticas supervisivas avaliativas, nos seus contextos profissionais. Neste sentido, o estudo inscreve-se nas áreas científicas da Educação, da Supervisão e da Avaliação, na linha de estudos atuais (Alarcão, 2009; Alarcão & Roldão, 2008; Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2001; Pawlas & Oliva, 2007).

Em concordância, concretizou-se, em 2010, um caso em estudo numa Universidade portuguesa, com aplicação de metodologia qualitativa. No âmbito do Seminário "Investigação em Supervisão", lecionado pela investigadora, procedeu-se a análise categorial de textos reflexivos escritos pelos mestrandos sobre Supervisão e Avaliação. Os resultados mostram que os professores abrangidos pela investigação percecionam as diferenças teóricas entre Supervisão e Avaliação, procurando, num segundo ciclo de estudos no Ensino Superior, mais formação contínua e mais atualização científica. Trata-se de docentes ativos e intervenientes nas suas comunidades educativas, a maioria desempenhando funções supervisivas em órgãos de gestão intermédios. Contudo, o posicionamento

crítico dos professores que integram o mestrado em Ciências da Educação revela falta de apoio na aplicação prática da Supervisão e da Avaliação, a exigir mais formação conjunta entre Escolas e Universidades, com reforço do trabalho colaborativo entre docentes do Ensino Básico, Secundário e Superior. O estudo demonstra o imperativo de uma Avaliação de Desempenho Docente (ADD) participada e democrática, inscrita numa Supervisão reflexiva e formativa, reguladora das práticas educativas e impulsionadora do desenvolvimento profissional, em comunidade aprendente. E evidencia, consequentemente, a pertinência de mais investigação sobre Supervisão e Avaliação de professores, tendo em conta a frequência do segundo e terceiro ciclo de estudos por um número crescente de docentes do Ensino Básico e Secundário, interligando Escolas e Universidades num mesmo propósito de melhoria da qualidade do ensino.

Palavras-chave:

Supervisão; Avaliação Docente; Comunidade Aprendente; Formação Contínua; Ensino Superior.

1. Introdução

Em Portugal, para a maioria dos professores, conceitos como Supervisão e Avaliação Docente configuram aquisições recentes do glossário educativo. Até meados do século XXI, constituíam léxico específico de investigadores universitários, circunscrito à supervisão pedagógica inicial. Sendo assim, não é de admirar a emergência tardia, em Portugal, da problemática da Supervisão e da Avaliação, em contraste com décadas de debate de investigadores europeus e americanos.

O estudo pretende analisar perceções de professores a frequentarem o curso de Mestrado em Ciências da Educação, numa Universidade do Porto. O caso em estudo, concretizado em 2010, abrangeu dezoito mestrandos e respetivos textos reflexivos. A base concetual ancora numa epistemologia praxeológica, de desenvolvimento profissional docente, partindo de análises, pesquisas e projetos portugueses sobre Supervisão e Avaliação (Alarcão, 2009; 2003; 2002; Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2003; Fernandes & Vieira, 2006; Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010; Moreira & Vieira, 2011; Vieira, 2009; 2006) e internacionais (Glickman et al., 2008; 2001; Nolan & Hoover, 2004 ; Pawlas & Oliva, 2007; Stones, 1984; Sullivan & Glanz, 2004).

Houve o cuidado de enquadramento na realidade educativa portuguesa, dada a especificidade de contextos situacionais e a legislação em vigor. No estudo, optou-se pela designação de avaliador, embora o mesmo seja similarmente designado como relator e supervisor.

2. Supervisão e Avaliação Docente

A Supervisão e a Avaliação Docente são funções essenciais e complementares em educação, conquanto apresentem diferenças (Glickman et al., 2008, pp. 3-15; Nolan & Hoover, 2004, pp. 25-44; Pawlas & Oliva, 2007, pp. 3-25), que se explicitam e sintetizam.

A Supervisão constitui uma função organizacional que promove o desenvolvimento profissional, com consequente aperfeiçoamento da prática docente e mais aprendizagem e sucesso do aluno. De natureza processual, fundamenta-se na investigação-ação. Configura uma supervisão ecológica, colaborativa e partilhada, formativa e focalizada (Alarcão, 2009; Alarcão & Roldão, 2008 Nolan & Hoover, 2004). Como tal, cada docente, independentemente das suas funções na estrutura organizacional, pode exercer funções de Supervisão. Por sua vez, a Avaliação Docente é uma função organizacional que tem por finalidade realizar uma apreciação global da competência e desempenho do professor em exercício (Nolan & Hoover, 2004). A Avaliação assegura que o desempenho de cada professor no sistema apresenta um nível de competência mínimo, tendo em conta o sucesso do aluno. As funções convergentes de avaliador, especialista e decisor têm por base critérios a nível nacional, bem como objetivos e metas inscritos nos documentos estruturantes de Escola, no quadro da sua autonomia pedagógica. É nesta perspetiva que o avaliador exerce funções de apreciação global de cada professor, incluindo ou não observação de aulas. Ao contrário da Supervisão, a relação entre o avaliador e o avaliado é hierárquica, exercida por professores nomeados para o efeito. Em síntese da revisão da literatura, as diferenças centrais entre Supervisão e Avaliação constam do Quadro 1.

Quadro 1 – Supervisão e Avaliação Docente

Dimensões	**Supervisão Docente**	**Avaliação Docente**
Objetivo	Possibilitar o crescimento profissional docente	Assegurar uma competência mínima de desempenho docente
Finalidade	Melhorar o desempenho docente, tendo em conta o ensino, a aprendizagem e o sucesso do aluno	Avaliar o desempenho docente, tendo em conta o sucesso do aluno
Agente	Supervisor, como facilitador conhecimento e formação partilhadas	Avaliador, como especialista e decisor
Relação Interpessoal	Colegial, cada professor pode exercer funções de supervisão entre pares	Hierárquica, pelo Diretor de Escola e pelos avaliadores nomeados administrativamente
Perspetiva	Formativa, focalizada	Avaliativa, apreciação global
Natureza	Processual, de investigação-ação	De produto, pontual

3. Metodologia

Na investigação optou-se por uma metodologia qualitativa de caso em estudo (Stake, 2000; Yin, 2001). No âmbito do Seminário "Investigação em Supervisão", lecionado pela investigadora em 2010, numa Universidade do Porto, foi solicitado a dezoito mestrandos que escrevessem um texto reflexivo sobre Supervisão e Avaliação Docente, considerando a sua experiência profissional. Os textos, entre duzentas e quatrocentas palavras, foram concretizados no tempo-limite de uma hora. Uma vez reunido o *corpus*, procedeu-se a análise textual, considerando categorias-base *a priori*, sumariadas no Quadro 1, e *a posteriori*, decorrentes dos próprios textos (Bardin, 2009; Tuckman, 2000). Em acréscimo, incorporaram-se outras categorias, referentes ao posicionamento crítico e prospetivo dos docentes, no que concerne a aplicação presente e futura nas Escolas e subsequentes necessidades de formação.

De acordo com registos iniciais do Seminário, prévios à escrita dos textos, a maioria dos docentes afirma exercer funções de supervisão em órgãos de gestão intermédia, enquanto um grupo mais restrito desempenhou e/ou desempenha cumulativamente funções de avaliação. Todos os respondentes são professores ativos e intervenientes nas respetivas comunidades educativas.

Em conjunto, os mestrandos indicam, como motivo de inscrição, num segundo ciclo de estudos do Ensino Superior, a necessidade de mais formação científico-pedagógica, para o cumprimento das suas funções. O regresso dos docentes à Universidade segue um plano de formação individual, inscrito em comunidade educativa. Sublinha-se o facto de apresentarem um mesmo perfil de professores com mais de dez anos de serviço e elevada motivação para a frequência do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica.

Assim, de acordo com o perfil dos respondentes, o caso em estudo centra-se sobre o desenvolvimento profissional docente, num processo marcado por transições ecológicas e mudanças concetuais (Alarcão & Roldão, 2008; Bronfenbrenner & Morris, 1998), a primeira das quais é a perceção, pelos professores, de novos desafios supervisivos e avaliativos, com resultante procura de formação. Por isso, para além da análise categorial, apresentar-se-ão excertos exemplificativos do discurso escrito dos docentes, de tipo descritivo e interpretativo, que ilustram, na pluralidade de vozes reflexivas, perceções e transformações (Moreira & Vieira, 2011) do seu percurso profissional.

4. Perceções dos mestrandos sobre Supervisão e Avaliação

No que se refere às perceções sobre Supervisão, a Tabela 1 permite observar o agrupamento das unidades de recorte em 6 categorias, e correspondentes subcategorias (cf. Quadro 1), de forma a enquadrar o conteúdo semântico de 18 textos de opinião, redigidos por igual número de docentes.

Nas categorias da Supervisão, e começando pelo "objetivo da supervisão", os mestrandos mencionam "possibilitar o crescimento profissional docente" (100%), acrescentando "o crescimento pessoal"

(27,78%) e, residualmente, "facilitar a avaliação docente" (5,56%). Constata-se uma associação da Supervisão ao crescimento profissional.

Quanto à "finalidade da supervisão", os respondentes concordam em "melhorar o desempenho docente, para mais qualidade do ensino-aprendizagem" (94,44%), porém acrescentam o "sucesso do aluno" (44,44%). A referência ao sucesso inscreve-se nas orientações a nível nacional e também nas metas definidas pelas Escolas, a nível local, segundo contextos e projetos de intervenção específicos.

A identificação do "agente" é consensual. Assim, o supervisor como "promotor do conhecimento partilhado entre pares" (55,56%), tal como explicitado no Quadro 1, surge com valores próximos de "facilitador de relações interpessoais" (50%), verificando-se total concordância em "promotor da reflexão sobre as práticas" (100%). A unanimidade supra desvenda a primazia conferida à construção de um professor reflexivo (Alarcão, 2003; 2002; Moreira, 2005; Schön,1987; 1983; Zeichner, 1993), interventivo e informado, capaz de questionar as práticas antes, durante e após a ação, em espirais de investigação-ação. Ora este supervisor informado, na convergência das Ciências da Educação e da(s) Ciência(s) da sua área de saber falha na "interligação entre saberes teórico-práticos" (5,56%), a comprovar urgência de formação atualizada, como pré-requisito da eficácia da Supervisão. Ou seja, a perceção da mais-valia da reflexão é recorrente no discurso escrito dos professores, pressupondo questionamento crítico informado, a partir de atualização científica e pedagógica em Supervisão e em áreas de saber diferenciadas.

Tabela 1 - Perceções dos mestrandos sobre Supervisão

Categorias	Subcategorias	%
1. Objetivo da Supervisão	Possibilitar o crescimento profissional docente	100,00
	Possibilitar o crescimento pessoal	27,78
	Facilitar a avaliação docente	5,56
2. Finalidade da Supervisão	Melhorar o desempenho docente, para mais qualidade do ensino-aprendizagem	94,44
	Melhorar o desempenho docente, para mais sucesso do aluno	44,44
	Melhorar o desempenho docente, para mais qualidade do ensino	5,56
3. Agente da Supervisão	Supervisor, promotor da reflexão sobre as práticas	100,00
	Supervisor, promotor do conhecimento partilhado entre pares	55,56
	Supervisor, facilitador de relações interpessoais	50,00
	Supervisor, promotor da interligação entre saberes teórico-práticos	5,56
4. Relação interpessoal em Supervisão	Entre pares, em comunidade educativa	88,89
	Democrática, aberta a diálogo construtivo	27,78
	Disponibilidade para ouvir e clarificar	16,67
	Dificultada pela Avaliação de Desempenho	11,11
5. Perspetiva em Supervisão	Formativa e formadora	100,00
	Auto e heterorregulada entre pares	55,56
	Focalizada	0,00
6.Natureza da	Processual	88,89
	Reflexiva sobre as práticas	72,22

Supervisão	Partilhada e colaborativa	55,56
	Alicerçada em investigação-ação	50,00
	Ecológica e socioconstrutivista	16,67

A epistemologia praxeológica aparece situada em comunidade educativa, impulsionada pelo supervisor, em trabalho colaborativo entre pares (88,89%), tal como emerge na categoria "relação interpessoal". Na análise, surge ainda "democrática, aberta a diálogo construtivo" (27,78%), com "disponibilidade para ouvir e clarificar" (16,67%). Constata-se que o processo de comunicação dialógica é valorizado pelos mestrandos, indo ao encontro de estudos que o apresentam com "potencialmente emancipatório, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjetividade, a negociação e a regulação" (Vieira, 2006, p. 31).

No entendimento supra, os docentes referenciam, na categoria imediata, a supervisão como "formativa e formadora" (100%), capaz de impulsionar transições ecológicas, e "auto e heterorregulada entre pares" (55,56%). Atendendo a que, em qualquer agregação categorial, é tão reveladora a presença como a ausência (Stake, 2000), o facto de os docentes não perspetivarem a supervisão como focalizada (0%), como indicado no Quadro 1, é sintomático da distância entre a teoria e a prática. Atendendo a que, até há poucos anos, a Supervisão era um conceito desconhecido nas Escolas, alocado à supervisão pedagógica inicial, da responsabilidade do Ensino Superior, a sua implementação é percecionada pelos docentes com um cariz generalista, não centrado na resolução de problemas educativos concretos da comunidade aprendente e, portanto, não construtiva nem transformadora (Moreira, 2005; Sá-Chaves, 2002; Sullivan & Glanz, 2004; Vieira, 2009).

No que concerne a "natureza da Supervisão", os mestrandos visualizam uma construção "processual" (88,89) e "reflexiva" (72,22%), em convergência com um supervisor promotor dessa mesma reflexão, como analisado anteriormente. Os docentes consideram relevante a natureza "partilhada e colaborativa" (55,56%) de um trabalho conjunto, alicerçado "em investigação-ação" (50%) configurando, em consequência, uma supervisão "ecológica e socioconstrutivista" (16,67%), tal como defendida por Alarcão (2009) e Alarcão & Roldão (2008).

Em síntese, a escrita dos professores desvenda uma Supervisão multifacetada, reflexiva, colaborativa e democrática, impulsionadora de transições, mudanças e desenvolvimento:

> *"O supervisor, numa perspetiva construtivista, deve aliar a experiência, a reflexão, a investigação e a formação, em visão estratégica. Falar de supervisão, em contexto de formação ao longo da vida, implica repensar conceitos e práticas que desenvolvam o trabalho colaborativo, a reflexividade, a autonomia e a investigação-ação." Prof. 5*

" Surge uma nova perspetiva de professor: aquele que deixa de trabalhar isoladamente, numa sala de aula, e passa a trabalhar colaborativamente com outros professores." Prof. 6

"A supervisão é um processo que aperfeiçoa as práticas, contribuindo para a melhoria do ensino-aprendizagem, através de ações positivas, cooperativas e democráticas. As práticas supervisivas em contexto têm por base a investigação-ação (...), assentes num paradigma ecológico e imbuídas de uma vertente dialógica." Prof. 8

"Um professor reflexivo é aquele que é capaz de partilhar, inovar e mudar as suas crenças e práticas, facilitar a inovação e conseguir mudar outros professores e a própria escola, como organização aprendente." Prof. 14

" Em supervisão, a reflexão impulsiona efetivamente uma nova forma de ver e de estar. Até há pouco tempo o professor trabalhava para os seus alunos, para as suas turmas. Hoje, a reflexão veio alargar esse trabalho a todo um grupo disciplinar e a toda uma escola. O trabalho de planificação de aulas, de uma visita de estudo ou de um projeto é entendido numa perspetiva supervisiva, que veio revelar as vantagens do trabalho partilhado, em que se discutem crenças, métodos e estratégias. Nós, docentes, já o intuíamos, apenas ainda não tínhamos tido nem força nem oportunidade para essa mudança, que se iniciou recentemente com a consciencialização do que é e para que serve a supervisão. Ainda é uma prática de alguns grupos e de algumas escolas, foi um pouco "estremecida" pela avaliação de desempenho docente mas, com o tempo, certamente será prática corrente." Prof. 16

Para uma análise comparativa entre Supervisão e Avaliação Docente, clarificadora de conceitos e de práticas, aplicaram-se de seguida categorias-base sobre Avaliação Docente, elencadas no Quadro 1 (cf. 2.), com incorporação de subcategorias surgidas *a posteriori*, do discurso escrito dos professores. Os resultados da análise categorial constam da Tabela 2.

Tabela 2 - Perceções dos mestrandos sobre Avaliação

Categorias	Subcategorias	%
1. Objetivo da Avaliação	Avaliar a qualidade da docência de cada professor	88,89
	Possibilitar a progressão na carreira docente	72,22
	Aferir uma competência mínima de desempenho docente	5,56
2. Finalidade da Avaliação	Avaliar o desempenho docente, tendo em conta metas de sucesso	55,56
	Avaliar competências e estratégias de ensino-aprendizagem	50,00
	Avaliar a planificação e realização de Sequências Didáticas em aula	50,00

3. Agente da Avaliação	Avaliador, um docente da mesma área do professor avaliado	77,77
	Avaliador como decisor	72,22
	Avaliador como especialista em Didática e Pedagogia	22,22
	Avaliador, como especialista em Supervisão	22,22
4. Relação interpessoal em Avaliação	Hierárquica, pelo Diretor de Escola	88,89
	Hierárquica, pelo avaliador nomeado	88,89
	Dificultada pela concretização entre pares	72,22
5. Perspetiva em Avaliação	Apreciação global	94,44
	Avaliação final qualitativa e quantitativa	72,22
	Avaliação final com influência na progressão na carreira docente	72,22
6. Natureza da Avaliação	Final, de produto	88,89
	Final, englobando diferentes dimensões	72,22
	Observação de aulas como momentos de avaliação essenciais	66,66
	Observação de aulas como momentos de avaliação facultativos	22,22

As perceções dos docentes sobre a Avaliação Docente apresentam-se mais heterogéneas, em comparação com a Supervisão. Relativamente à primeira categoria, referem, maioritariamente, "avaliar a qualidade da docência de cada professor" (88,89%) e "possibilitar a progressão na carreira docente" (72,22%), sendo mínima a expressão da subcategoria "aferir uma competência mínima de desempenho docente" (5,56%). É evidente a consciencialização de uma Avaliação Docente que influencia e condiciona a progressão na carreira docente.

No que respeita a categoria "finalidade da avaliação", as percentagens próximas de "avaliar o desempenho docente, tendo em conta metas de sucesso" (55,56%), "avaliar competências e estratégias de ensino-aprendizagem" e "avaliar a planificação e realização de Sequências Didáticas em aula", com o mesmo valor percentual (50%), comprovam uma visão abrangente da Avaliação de Desempenho, englobando dimensões, competências, estratégias e metas.

Quanto ao "agente da avaliação", os mestrandos descrevem um professor "da mesma área do professor do avaliado" (77,77%). Os respondentes retomam uma polémica surgida aquando das primeiras observações de aula em 2008-2009, em que tal pré-requisito não existia, com os avaliados a contestarem a nomeação de avaliadores pertencentes a grupos de docência diferentes. O perfil do avaliador, tal como caracterizado pelos respondentes, comporta ainda, como traços distintivos, ser um "decisor" (72,22%) e um "especialista" (22,22%) em Didática, Pedagogia e Supervisão. Constata-se que o avaliador, sendo um decisor, não é visualizado como um especialista pela maioria dos respondentes, o que esclarece alguns problemas de aceitação da Avaliação Docente. É um facto que a formação dos avaliadores tem sido escassa nos últimos anos, à exceção de alguns seminários, ações, cursos de mestrado e doutoramento, normalmente a expensas do próprio formando.

A relação interpessoal entre avaliador e avaliado é definida consensualmente como "hierárquica", tanto pelo "Diretor de Escola" como pelo "avaliador nomeado" (88,89%). Contudo, a mesma foi "dificultada pela concretização entre pares" (72,22%) nos dois primeiros ciclos de Avaliação,

concluídos em 2009 e em 2011. Aliás, a Avaliação é indicada como um entrave, com 11,11% dos respondentes a afirmarem que a relação interpessoal em Supervisão é "dificultada pela Avaliação de Desempenho" (cf. Tabela 2).

Como observado anteriormente, os mestrandos confirmam uma visão abrangente e inclusiva da Avaliação de Desempenho, pela "apreciação global" (94,44%) expressa em "avaliação final qualitativa e quantitativa", a par da relevância de uma "avaliação com influência na progressão na carreira docente" (72,22%), com consequências no futuro profissional do professor.

A perceção da abrangência da Avaliação de Desempenho é reiterada na última categoria, respeitante à "natureza da avaliação", na subcategoria "Final, englobando diferentes dimensões" (72,22%), pela necessidade de concretizar uma apreciação conclusiva "de produto" (88,89%), no término de um ciclo avaliativo. A maioria dos respondentes (66,66%) afirma a sua convicção da "observação de aulas como momentos de avaliação essenciais", enquanto uma minoria (22,22%) assevera que essa observação deve continuar como opção do docente avaliado.

Em síntese, os professores caracterizam uma Avaliação de Desempenho determinante para a progressão na carreira docente. Os constrangimentos são apontados sobretudo na avaliação entre pares e no perfil do Supervisor.

> *"A avaliação de professores cruza supervisão e avaliação. Quando fui nomeada como relatora fiquei aflita, pois não estava preparada para exercer as minhas funções. Nesse aspeto, o mestrado ajudou-me a conhecer autores, perspetivas e estratégias de supervisão e avaliação, que estou a colocar em prática com os professores que fui incumbida de avaliar." Prof. 9*

> *"A avaliação de desempenho é uma tarefa complexa, que em muito tem contribuído para o clima desconfortável que hoje se vive nas escolas. Os conflitos surgem porque o avaliador e o avaliado trabalham lado a lado, têm a mesma formação e os mesmos conhecimentos. Por isso, é difícil ao avaliado aceitar os comentários críticos e a avaliação do avaliador e é ainda mais difícil ao avaliador responder às dúvidas do avaliado, dar uma classificação e sobretudo evitar conflitos, entre pessoas que trabalham juntas e são amigas há muitos anos (...). Como avaliadora, este tem sido o meu grande tormento. Por isso, tomei a decisão de entrar no mestrado, para aprender o suficiente sobre as minhas funções". Prof. 13*

> *"No princípio fiquei muito aborrecida por ter sido nomeada avaliadora, pois receava problemas. Até recebi os "pêsames" de algumas colegas! Hoje considero que foi uma oportunidade de aprender e atualizar-me, pois voltei à Universidade, vinte e dois anos depois de acabar a minha licenciatura. Tenho aprendido imenso e mudei totalmente as minhas perspetivas sobre docência, supervisão e avaliação". Prof. 17*

Como se constata nos excertos, verificam-se transições ecológicas, com mudança concetual e das práticas. O facto de alguns docentes utilizarem um discurso na primeira pessoa, o que não aconteceu com a Supervisão, indicia simultaneamente responsabilidade e apreensão.

5. Posicionamento prospetivo sobre Supervisão e Avaliação

As sugestões e reflexões dos mestrandos, a propósito do futuro da Supervisão e da Avaliação Docente, proporcionaram uma análise categorial do posicionamento prospetivo, que se apresenta.

Tabela 3- Perceções prospetivas dos mestrandos sobre Supervisão e Avaliação

Categorias	Subcategorias	%
1.Supervisão	Mais reflexão sobre as práticas	94,44
	Supervisão partilhada, entre pares	88,89
	Supervisão colaborativa entre docentes do Básico ao Superior	77,77
	Supervisão baseada em projetos de investigação-ação	72,22
	Supervisão ecológica, em comunidade educativa	50,00
2. Avaliação Docente	Avaliação por docentes externos à Escola	88,89
	Avaliação por especialistas do Ensino Superior	66,66
	Avaliação por docentes com mestrado e/ou doutoramento	55,56
	Complementaridade da Supervisão e da Avaliação docente	50,00
	Simplificação do processo de avaliação	38,88
	Simplificação dos domínios em avaliação	27,78
	Independência entre a avaliação docente e metas de sucesso	16,67
3. Formação	Mais formação contínua	94,44
	Mais formação Universidade-Escola	77,77
	Mais incentivos a cursos de mestrado e doutoramento	22,22

Na Supervisão destaca-se, mais uma vez, a primazia da reflexão (94,44%), fundamental para o futuro de uma Supervisão que é antevista, por ordem decrescente, como "partilhada, entre pares" (88,89%), "colaborativa entre docentes do Básico ao Superior" (77,77%) e "baseada em projetos de investigação-ação" (72,22%). Os mestrandos valorizam uma "supervisão ecológica, em comunidade educativa" (50%), que atualmente não prevalece nas Escolas, como revelado pela diminuta percentagem de "ecológica e socioconstrutivista" (16,67%), constante na Tabela 1 (cf. 4.).

Relativamente à Avaliação Docente, acentua-se a distância entre teoria e realidade, como anunciado pela heterogeneidade analisada na Tabela 2 (cf. 4.). Em reação aos problemas nas Escolas, decorrentes da Avaliação entre pares, com manifesto prejuízo das relações interpessoais, os respondentes propõem, por maioria, uma "avaliação por docentes externos à Escola" (88,89%). A partir desta premissa, para alguns a avaliação seria realizada por "especialistas do Ensino Superior" (66,66%), e por " docentes

com mestrado e/ou doutoramento" (55,56%). Os mestrandos sugerem ainda a "simplificação do processo" (38,88%) e "dos domínios em avaliação" (27,78%), bem como a "independência entre a avaliação docente e metas de sucesso" (16,67%). Alguns solicitam ainda "mais incentivos a cursos de mestrado e doutoramento" (22,22%) tanto financeiros como a nível de contagem de tempo de serviço para transição entre escalões da carreira docente.

Como escrevem os professores:

> *"Se um docente, depois de um dia de trabalho, ainda se desloca para aulas de mestrado numa universidade, fazendo o seu projeto de investigação aos fins de semana, noites e férias, então o Ministério deveria criar incentivos, por exemplo desconto nas propinas de mestrado e mais progressão na carreira docente do que a que está em vigor." Prof. 17*

> *"Em supervisão deverá ser desenvolvido um trabalho colaborativo, de partilha, criando-se um espírito crítico que fomente a reflexão sobre as práticas. Aprende-se fazendo e refletindo antes, sobre e depois da ação, num processo conjunto de troca entre pares, transformando as práticas e proporcionando o debate, desenvolvendo uma atitude coletiva." Prof. 12*

> *"A supervisão e a avaliação, embora diferentes, são complementares e podem ser usadas em conjunto para reforçar o trabalho colaborativo e proporcionar desenvolvimento educativo (...). O futuro da avaliação passa por mais formação dos avaliadores, que deveriam ser exteriores e nunca da mesma escola, e pela simplificação do processo de avaliação, em especial do relatório, que sobrecarrega os professores." Prof. 2*

Em destaque no último excerto, a "complementaridade da Supervisão e da Avaliação Docente" (50%) implica um trabalho conjunto em comunidade educativa, a começar pela clarificação de conceitos e de práticas, numa perspetiva de formação reflexiva. Consequentemente, os professores registam a premência de mais formação contínua (94,44%), em parceria "Universidade-Escola" (77,77%), pela concretização de projetos de investigação de mestrado e/ou doutoramento.

6. Conclusões

Da análise efetuada sobressaem conclusões restritas a um grupo específico de docentes, não generalizáveis salvo contextos equivalentes, dadas as caraterísticas do caso em estudo (Stake, 2000; Yin, 2001). Relembra-se que os respondentes compõem um conjunto de professores com um perfil análogo de supervisores e avaliadores, o que os motivou a concretizarem o Curso de Mestrado em Ciências da Educação. O retorno ao Ensino Superior, após anos de interregno, é justificado pelos

próprios pela premência de aquisição de conhecimentos e competências, apercebidos como imprescindíveis ao desempenho de funções de supervisores e avaliadores ou relatores.

Na globalidade do caso em estudo, os professores percecionam diferenças entre Supervisão e Avaliação Docente, embora de forma mais homogénea no que concerne a Supervisão.

Assim, concordam que a Supervisão possibilita o crescimento profissional, melhorando o desempenho docente e a qualidade do ensino-aprendizagem. O supervisor deverá promover a reflexão sobre as práticas, entre pares e em comunidade educativa, numa perspetiva formativa e formadora, de forma a impulsionar um processo socioconstrutivista de desenvolvimento profissional.

Por sua vez, a Avaliação de Desempenho é percecionada como globalizante, segundo dimensões estabelecidas superiormente. A influência da avaliação na progressão na carreira docente constitui uma condicionante que claramente preocupa os respondentes. O avaliador ou relator é descrito como um professor da mesma área do avaliado e um decisor. Contudo, a maioria não o entrevê como especialista, quer em Supervisão quer em Didática. Para além deste constrangimento, acresce a problemática da avaliação entre pares, apercebida como fonte de problemas nas relações interpessoais.

Os professores consideram que a Supervisão e a Avaliação Docente configuram funções distintas, porém complementares (Glickman et al., 2008; Nolan & Hoover, 2004; Pawlas & Oliva, 2007), promovendo o desenvolvimento em comunidade educativa. Em observação prospetiva, reafirmam a pertinência de uma Supervisão entre pares, transversal a todos os ciclos de Ensino, alicerçada na reflexão e em projetos de investigação-ação. Quanto à Avaliação, consideram essencial uma mudança do perfil do avaliador, de interno para externo à Escola, com sólida formação em questões de Avaliação Docente e Supervisão, de preferência com mestrado ou doutoramento.

Em conformidade, os docentes advogam mais formação Universidade-Escola, aproveitando a experiência de décadas do Ensino Superior em supervisão pedagógica inicial. A esta desejada parceria praxeológica subjaz uma perspetiva transformadora de adulto aprendente (Moreira & Vieira, 2011; Nóvoa, 1992). O professor, supervisor ou avaliador, deverá ser capaz de efetuar transições ecológicas, ou seja, de mudar reflexivamente comportamentos e atitudes (Alarcão & Roldão, 2008; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Destarte, será possível mais qualidade educativa, mais crescimento profissional docente e mais sucesso educativo e pessoal dos alunos, numa Escola reflexiva construída por professores reflexivos (Alarcão, 2012; Zeichner, 1993), em comunidade aprendente.

A Escola atravessa momentos de mudança e de transformação. Assim sendo, são precisos mais estudos que investiguem as encruzilhadas das novas direções da Supervisão e da Avaliação Docente. É essencial ter em conta contextos heterogéneos de alguns professores-investigadores que investem em formação especializada, mestrado ou doutoramento, como no presente caso em estudo, e de muitos outros docentes que mantêm como referência nuclear o seu curso superior, pese embora a realização de ações obrigatórias de curta duração. É na convergência desta diversidade docente, que é urgente

analisar, discutir e clarificar, que se joga o presente e o futuro da Supervisão e da Avaliação Docente, unindo Escolas e Universidades num mesmo desígnio de melhoria da qualidade do ensino.

7. Referências Bibliográficas

Alarcão, Isabel (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, *8*, 119-128. Retirado em março 25, 2012 de http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=127.

Alarcão, Isabel (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Alarcão, Isabel (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In Júlia Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores. Da Sala à Escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.

Alarcão, Isabel & Tavares, José (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed. revista). Coimbra: Almedina.

Alarcão, Isabel, & Roldão, M. Céu (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores.* Mangualde: Edições Pedago.

Bardin, Laurence (2009). *Análise de conteúdo* (Ed. revista e atualizada). Lisboa: Edições 70.

Bronfenbrenner, Urie, & Morris, Pamela (1998). The Ecology of Human Processes. In Damon William & Richard Lerner (Orgs.), Handbook of Psychology. *Theoretical Models of Human Development* (5th ed., pp. 993-1026). New York: John Wiley.

Fernandes, Isabel, & Vieira, Flávia (2006). A supervisão como um jogo de subversão de regras. In Flávia Vieira, Maria A. Moreira, Isabel Barbosa, Madalena Paiva & Isabel Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 233-237). Mangualde: Edições Pedago.

Formosinho, João, Machado, Joaquim, & Oliveira-Formosinho, Júlia (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores.* Mangualde: Edições Pedago.

Glickman, Carl, Gordon, Stephen, & Ross-Gordon, Jovita (2008). *The Basic Guide to Supervision and Instructional Leadership*. Boston: Allyn & Bacon.

Glickman, Carl, Gordon, Stephen, & Ross-Gordon, Jovita (2001). *SuperVision and Instructional Leadership – a Developmental Approach* (6th ed.). Boston: Pearson Education.

Moreira, Maria A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês. Processos de co-construção do conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho.

Moreira, Maria A., & Vieira, Flávia (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de natureza transformadora*. Lisboa: CCAP, Ministério da Educação. Retirado em março 25, 2012 de www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf

Nolan, James, & Hoover, Linda (2004). *Teacher Supervision and Evaluation. Theory into Practice.* Hoboken: Wiley Jossey-Bass Education.

Nóvoa, António (1992). Formação de professores e profissão docente. In António Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pawlas, George & Oliva, Peter (2007). *Supervision for Today´s Schools* (8th ed.). Indianapolis: Wiley & Jossey-Bass Éducation.

Sá-Chaves, Idália (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Schön, Donald (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions.*San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schön, Donald (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Stake, Robert (2000). The case study method in social inquiry. In Roger Gomm, Martyn Hammersley & Peter Foster (Eds.), *Case study method: Key issues, Key texts* (pp. 19-26). London: Sage.

Stones, Edgar (1984). *Supervision in Teacher Education: a Counselling and Pedagogical Approach.* London: Methuen.

Sullivan, Susan, & Glanz, Jeffrey (2004). *Supervision That Improves Teaching: Strategies and Techniques* (2nd ed.). London: Sage Publications.

Tuckman, Bruce (2000). *Manual de Investigação em Educação* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, Flávia (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30 (106), 197-217. Retirado em março 25, 2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000100010&script=sci_arttext

Vieira, Flávia (2006). Para uma pedagogia transformadora na formação pós-graduada em supervisão. In Flávia Vieira, Maria A. Moreira, Isabel Barbosa, Madalena Paiva & Isabel Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 151-187). Mangualde: Edições Pedago.

Yin, Robert (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zeichner, Kenneth (1993). *A formação reflexiva de professores – ideias e práticas*. Lisboa: Coleção Educa-Professores.

1.3.

Título:

Docentes principiantes: sujeitos, políticas e expectativas

Autor/a (es/as):

Coordenador/a:

Zanchet, Beatriz Maria Boéssio Atrib

[Universidade Federal de Pelotas - Universidade Federal do Paraná]

Resumo:

A reflexão que toma os docentes principiantes como eixo de preocupação e análise de estudos e investigações vem se estabelecendo de forma crescente em muitos países, repercutindo em experiências distintas. Na universidade essa preocupação se apresenta de forma exponencial porque a preparação dos professores baseia-se na ênfase dada aos saberes da pesquisa, desconsiderando, em geral, os saberes próprios da docência. Num contexto de ampliação do acesso à educação superior as exigências para o êxito dos processos de ensinar e aprender se potencializam. Como os jovens professores se integram nas atividades de ensino? Que vem sendo estudado no campo da iniciação à docência que poderia impactar a universidade? De que natureza devem ser as iniciativas para o enfrentamento dessa problemática? Esses são alguns questionamentos que mobilizam esforços acadêmicos que procuram explicitar a importância do tema numa dimensão pedagógica e política. Percebe-se um interesse significativo dos professores iniciantes em discutir suas práticas, repartir dificuldades e diferenças, compartilhar frustrações e sucessos. Parece ser um período em que estão buscando o seu estilo profissional, onde se estabelecem os valores que vão se constituindo numa marcante cultura. Entretanto as representações e as ideologias profissionais sugerem o individualismo e os joga numa condição de ambigüidade. Por um lado são cada vez mais responsabilizados pelo sucesso da aprendizagem de seus alunos, bem como pelos produtos de sua condição investigativa, por outro, a preparação que tiveram não responde às exigências da docência e não foram para ela preparados. Mesmo assumindo que a formação inicial não dá respostas lineares aos desafios da prática, a inexistência de qualquer teorização sobre a dimensão pedagógica os torna profissionalmente frágeis, assumindo um papel profissional para o qual não possuem saberes sistematizados. Esta condição se reflete na organização do tempo e no discurso da insuficiência que, se não analisado nas suas causas e conseqüências, leva ao conhecido "mal-estar docente" e às repercussões nos produtos de aprendizagem de seus alunos. Os propositores desse Simpósio vêm se

dedicando a esse tema de forma preferencial. Os estudos de Carlos Marcelo Garcia e Cristina Mayor Ruiz da Universidade de Sevilha são um marco na literatura da área e essa produção e liderança estimulou a formação de uma Rede http://formadores.ming.com/ que vem reunindo pesquisadores em torna da temática. Os três Congressos realizados pela Rede têm evidenciado as demandas de pesquisas e de práticas em desenvolvimento no âmbito da temática dos principiantes. No caso das universidades espanholas, já se localizam iniciativas institucionais cujos resultados têm tido impacto em outros países e instituições. No caso do Brasil, as experiências são mais recentes e ainda pouco institucionalizadas. Entretanto a emergência do tema em tempos da expansão e interiorização da educação superior pública tem trazido a condição dos docentes principiantes para o cenário institucional, implicando em experiências acadêmicas e em interesse de pesquisa. Os proponentes desse Simpósio querem dar destaque ao tema, trazendo os resultados de suas pesquisas sobre ele. Assumem uma condição investigativa que se aproxima do paradigma qualitativo, usando técnicas de análise documental, entrevistas, observações e registros de campo.

1.3.1.

Título:

A *preparação* para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação? Os docentes iniciantes respondem.

Autor/a (es/as):

Zanchet, Beatriz Maria B. Atrib [Universidade Federal de Pelotas - Universidade Federal do Paraná]

Fagundes, Mauríco Vitoria [Universidade Federal de Pelotas - Universidade Federal do Paraná]

Ribeiro, Gabriela [Universidade Federal de Pelotas - Universidade Federal do Paraná]

Resumo:

O texto apresenta resultados de pesquisa que buscou identificar possíveis contribuições que cursos de pós-graduação *stricto sensu* proporcionaram para professores universitários iniciantes em relação a sua *formação* como docente e que repercussões tiveram nos seus *que-fazeres*. Esses cursos privilegiam o desenvolvimento de habilidades para a pesquisa que são valorizadas na educação superior, mas não discutem os saberes necessários para o ensino. Os professores iniciantes quando se deparam com as atividades de ensino, se supreendem ao perceber que as exigências e os saberes para ensinar não decorrem de forma linear dos saberes e da prática da pesquisa. Para exercer a docência é imprescindível uma formação que reconheça que são necessários saberes acadêmicos numa perspectiva teórica e prática diferente daqueles da pesquisa. Essa foi uma das condições que sustentou a investigação realizada com 27 docentes iniciantes – com até cinco anos na carreira

universitária – atuando em diferentes áreas do conhecimento e em diferentes universidades do sul do Brasil. A coleta de dados, realizada através de entrevistas semi-estruturada, procurou suscitar a discussão sobre a condição de a pós-graduação constituir-se no *lugar de preparação* para o exercício do magistério superior conforme anuncia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no Brasil. A análise dos dados foi realizada à luz do referencial teórico de Santos (1999), Marcelo Garcia (1999), Pimenta (1999), Zabalza (2004), Mayor Ruiz (2009), Cunha (2010), dentre outros. Os professores reconheceram que pesquisar pode gerar conhecimentos importantes para enfrentar os desafios do ensino, mas afirmaram que a sala da aula exige conhecimentos próprios, não desenvolvidos nos cursos de *stricto sensu*. Estes não têm a docência como objeto da formação entendida na sua complexidade com repercussões que impactam o processo de iniciação à docência na universidade.

Palavras-chave:

Educação Superior; Docentes Iniciantes; Formação.

1. O início da docência universitária: entre o ensino e a pesquisa

A problemática do professor iniciante vem se constituindo como um foco de interesse quer de pesquisas e intervenções, quer de políticas e ações institucionais. Alguns países já reconheceram que as consequências em não atender os problemas específicos dos docentes iniciantes trazem sérios prejuízos econômicos, tanto pela deserção dos mesmos como pelo impacto de suas ações no sistema educativo. No Brasil, ainda não existe uma efetiva preocupação por parte da maioria das universidades e das escolas para pensar ações e estratégias para atender os docentes iniciantes na carreira. No entanto, vislumbra-se que essa temática está chamando a atenção e começando a ganhar espaço em estudos de pesquisadores da área.

É preciso enfatizar que o início de uma profissão inclui o reconhecimento de sua cultura, do seu estatuto, do lugar que ocupa no *ranking* social e no do trabalho e das peculiaridades sócio-políticas que a caracterizam. Nesse sentido, o período de iniciação à profissão docente representa o tempo em que deve acontecer a transmissão da cultura docente, dos conhecimentos, valores e símbolos da profissão assim como deve acontecer a adaptação do professor iniciante ao entorno social onde desenvolve sua atividade docente. Como explica Flores (2009, p. 86) "converter-se em professor se constitui num processo complexo, que se caracteriza por sua natureza multidimensional, idiossincrática e contextual que implica a (trans)formação das identidades profissionais". O que se percebe é que as experiências vividas nos primeiros anos da carreira são as que mais impactam a vida profissional de um professor. Ao mesmo tempo são elas que os ajudam a desenvolver percepções sobre o ensino, sobre os alunos, sobre o entorno onde atuam e sobre seu fazer docente. Nessa lógica,

se as primeiras experiências são gratificantes, na maioria dos casos, os professores desenvolvem uma ideia positiva da profissão, caso contrário, afloram sentimentos de desencanto e/ou fracasso que poderão acompanhá-los por um longo período da carreira. Nessa perspectiva, a docência se constitui uma profissão carregada de paradoxos, com demandas, expectativas e desafios, mas também com esperança e possibilidades.

Em relação aos desafios enfrentados por os professores iniciantes, talvez estejamos frente à situação explicada por Murillo (2004, p.4), quando diz que

> *de maneira geral eles só contam com sua iniciativa pessoal e sua bagagem experiencial para ir construindo e desenvolvendo suas teorias sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos. Ao longo de sua vida foram interiorizando modelos e rotinas de ensino que se atualizam quando enfrentam situações de urgência onde tem que assumir o papel de professor sem que ninguém/nada o tenha preparado para tal (MURILLO, 2004, p.4).*

É importante considerar também que o início da carreira é identificado como sendo a fase dos confrontos, dúvidas e desordem relacionados com a dicotomia entre teoria e prática. A dificuldade de entrosamento também é perceptível e marcante nesse período, talvez seja resultado da pouca compreensão das necessidades pedagógicas requeridas pelo aluno. A maior parte dos docentes universitários não passa por processos de formação pedagógica, logo seu encaminhamento na docência fica marcado por hipóteses de um saber fazer próprio da profissão de origem. Assim, entendemos como Marcelo Garcia (1999), que é fundamental estar atento aos motivos que levam alguns profissionais a escolherem a docência como sua profissão, para que se possa ajudá-los na sua inserção à docência assegurando, assim, a possibilidade de termos um ensino de melhor qualidade e com profissionais mais bem preparados. Se acompanhados em sua trajetória inicial, é possível, conforme o autor, que os professores tenham mais claro as representações e valores que vão se formando no percurso do *ser professor*.

De maneira geral, é possível observar que o modelo de formação que vem sendo enfatizado na docência do ensino superior tem na pesquisa seu alicerce principal. Tanto os planos de carreira das instituições como os órgãos governamentais centram o parâmetro de qualidade nos requisitos estabelecidos para a pós-graduação *stricto sensu*. É sabido que os programas de mestrado e de doutorado estão organizados a partir da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Nesse sentido, a concepção de que a formação do docente universitário se estrutura sobre atividades de pesquisa tem feito parte da perspectiva construtora do perfil existente nas últimas décadas no ensino universitário.

Por sua vez, a política de seleção dos docentes ratifica a lógica da formação em pesquisa, remetendo as questões pedagógicas a um patamar inferior de pontuação nos processos seletivos. Estes processos, que envolvem concursos públicos, avaliam o domínio do conhecimento específico do candidato para assumir o cargo de docente.

O peso das produções científicas e dos títulos acadêmicos assumiu maior expressão e, na maioria dos casos, estes títulos se constituem em requisito à inscrição. Essa situação ratifica que o perfil de pesquisador passa a se constituir no vetor da qualidade da educação superior e, portanto, da condição docente. Vai se consagrando o perfil de um professor que se distancia da representação histórica do *quem sabe fazer sabe ensinar*, passando para a equação que pressupõe que *quem sabe pesquisar sabe ensinar* (CUNHA; ZANCHET, 2010).

Como afirma Barco (1999), se os conhecimentos específicos são considerados como principais,

> *a demonstração das capacidades docentes fica restrita ao espaço de um simulacro: se 'dá' uma aula na audiência de alunos, ou se explica como se procederia com os alunos, dos quais se desconhecem as características, apelando-se, portanto, para sua abstração (BARCO, 1999, p. 153)*

A autora afirma ainda que o concurso aparece, assim, como "um rito de passagem", referindo-se à transformação de qualquer profissional em professor a partir desse processo seletivo.

Mesmo assumindo que a formação inicial não dá respostas lineares aos desafios da prática, a inexistência de qualquer teorização sobre a dimensão pedagógica os torna profissionalmente frágeis, assumindo um papel profissional para o qual não possuem saberes sistematizados. Dado que a formação acadêmica dos cursos de formação privilegia os saberes das matérias de ensino, os professores se instituem a partir de uma perspectiva conteudista, acreditando, inicialmente, que o domínio do conteúdo é a chave de sua docência.

O que se percebe é que uma das situações mais preocupantes na universidade decorre das tensões que se estabelecem entre a pesquisa e o ensino, entre a produção acadêmica e a gestão ou entre a pesquisa básica e a extensão. Nesse cenário há a aposta de que a formação pedagógica do docente universitário seja incentivada no sentido de estimular os professores construírem as bases de sua identidade profissional docente, contemplando a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho conjunto para a construção das abordagens pedagógicas que precisam constituir.

É notório que os Programas de Pós-Graduação *strictu-senso* se constituíram no lugar privilegiado de formação dos docentes, baseando seus projetos pedagógicos na dimensão da pesquisa sem, em geral, se preocuparem com os saberes próprios do exercício da docência. Esses Cursos orientam-se

fundamentalmente para estudos na perspectiva de um recorte especializado do conhecimento. Muito poucos são os que, de forma complementar, oferecem algum estudo no campo das ciências humanas e, em especial, da educação. Esta condição faz com que a maioria dos ingressantes na carreira do magistério, cada vez mais jovens, não possua a mínima base dos conhecimentos profissionais para a docência. Entretanto, se os compararmos com os docentes mais experientes talvez se perceba que a falta de formação que caracteriza, tantos os novos quanto os mais experientes professores do ensino superior, os faz sentir-se desconhecedores de um campo conceitual que fundamente suas práticas docentes. Talvez essa seja uma das razões que os levem a imitação de outros professores que consideram modelos e os fazem continuar com as práticas tradicionais que existem na docência universitária.

Entendemos que a atividade de ensino exige conhecimentos teóricos e práticos que não se identificam com os conhecimentos das disciplinas que se ensinam. Para ensinar, o domínio do conhecimento específico é condição necessária, mas não suficiente. Os professores universitários, sejam os iniciantes ou mais experientes, como em qualquer outra profissão, teriam que possuir conhecimentos, habilidades e atitudes que sua tarefa exige para ser realizada com excelência.

Em geral, acredita-se que a pesquisa faz melhor os professores porque os ajuda a pensar, a duvidar, a compreender e essas são qualidades importantes na docência. Em contrapartida não podemos tomar como "verdade" absoluta que um pesquisador qualificado será um bom professor, pois se assim o fosse, o ingresso na carreira docente de pesquisadores reconhecidos implicaria que garantiríamos o ingresso de professores competentes e com excelente desempenho no ensino.

Zabalza (2004) elucida que

> *o que normalmente é avaliado nos concursos de ingresso e promoção são os méritos das pesquisas; o que os professores e seus departamentos tendem a priorizar por causa dos efeitos econômicos e do status são as atividades de pesquisa; o destino prioritário dos investimentos para formação do pessoal acadêmico, em geral, é orientado principalmente para a formação em pesquisa (muitas vezes, é administrado pelas pró-reitorias de pesquisa) e assim sucessivamente. (ZABALZA, 2004, p. 154).*

É comum, na universidade, a concepção de que para ser um bom professor universitário, o mais importante é ser um bom pesquisador, pois este possui uma visão mais sistemática e um maior conhecimento do campo científico. Essa condição eleva a atividade de pesquisa a um nível intelectual superior à atividade de ensino e parece fazer parte da cultura docente.

A universidade teve de atribuir um maior *status* acadêmico à pesquisa até transformá-la no componente básico da identidade e do reconhecimento do docente universitário. Fez com que o ensino se transformasse em uma atividade secundária dos docentes. Muitas vezes, na universidade se aceita que pesquisar constitui um nível de desenvolvimento intelectual superior, uma capacidade para ver as coisas de forma mais rigorosa e sistemática, um maior conhecimento dos assuntos que transitam nos campos científicos. Em contrapartida, essa argumentação é fraca se analisada sob a ótica do ensino. No entanto, a melhoria da prática pedagógica não requer somente a compreensão intelectual dos agentes implicados, mas fundamentalmente sua vontade de transformar as condições que constituem a cultura herdada.

Torna-se importante, no contexto da formação dos docentes iniciantes na carreira universitária, refletir sobre sua formação pedagógica, além de buscar compreender os processos que esses docentes vivenciam para construir saberes para o ensino.

2. O percurso investigativo: o campo empírico, instrumentos e interlocutores

Entendemos, conforme já dito, que para ser docente universitário é necessária uma formação que reconheça que os saberes para a docência exige preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática que se diferencia da formação e dos saberes para a pesquisa. No entanto, vale perguntar como os professores que ingressam na carreira universitária, cumprindo com o requisito da titulação e da produção científica, compreendem a sua "preparação" para a docência nos cursos de pós-graduação que fizeram. Esta questão orientou e deu rumo à investigação.

O primeiro delineamento do campo empírico foi através da definição das Universidades que poderiam participar da pesquisa. Para tal, consideramos como critérios: *localização geográfica* em relação à atuação dos pesquisadores participantes do grupo (RS e PR), *dependência administrativa* (públicas e privadas). A partir desses critérios buscamos nas Universidades Federal de Pelotas (UFPel), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e Universidade Federal do Paraná (UFPR) – setor Litoral – a indicação de professores que poderiam constituir a amostra através do contato com os coordenadores dos diferentes Cursos dessas IES. Cabe esclarecer que o critério de cinco anos, para definirmos os docentes como iniciantes, seguiu a compreensão explicada por Bozu (2010) quando diz que nesses primeiros anos se formam e se consolidam a maior parte dos hábitos e dos conhecimentos que os professores utilizarão no exercício da profissão docente. Para a autora, o período de cinco anos é caracterizado por ser a etapa de socialização profissional na qual os docentes vivem experiências "problemáticas", mas também desenvolvem sua própria identidade profissional.

Ao recebermos a indicação dos nomes de professores fizemos um mapeamento inicial dos docentes que atuavam em áreas afins nas quatro Universidades. No segundo momento, contatamos com os elencados para saber sobre sua disponibilidade para participar da pesquisa explicando que sua participação implicaria na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Constituímos, a partir da disponibilidade e consentimento dos docentes, uma amostra que contou com vinte e sete (27) professores assim distribuídos: nove (9) professores da UFPel, seis (6) professores da UNIPAMPA, seis (6) professores da UNISINOS e seis (6) da UFPR – setor Litoral. Foram entrevistados docentes com formação básica nos Cursos de Nutrição, Engenharia Madeireira, Odontologia, Biologia, Medicina, Agronomia, Engenharia Agrícola, Matemática, Engenharia Florestal, Agroecologia, Gestão Ambiental, Administração, Ciência da Computação, Enfermagem, Engenharia de Minas, História, Linguística e Farmácia.

Os dados foram recolhidos através de entrevista semi-estruturada na qual solicitamos informações detalhadas acerca dos motivos/razões para ingressar na docência universitária; experiências iniciais na profissão docente; formas de apoio encontradas na IES ou no Departamento ou no Curso; relação com os estudantes; saberes específicos para a docência; relação entre as atividades de pesquisa e atividades da docência e sua compreensão sobre a pós-graduação se constituir no lugar de formação do professor universitário. As questões foram organizadas de tal forma que permitissem, através das respostas, fazermos algumas relações a respeito da formação para a pesquisa em cursos de *stricto sensu* e o ensino que os professores entrevistados desenvolvem.

Consideramos os princípios da análise de conteúdo como o enfoque apropriado para analisar os resultados por este constitui-se em um conjunto de técnicas de análise de comunicação que visa obter, através de "procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens" (BARDIN, 1979, p. 42).

A interação e o diálogo constante com os referenciais teóricos de Cunha (1998, 2003, 2005, 2006, 2010); Pimenta (1999), Mayor Ruiz (2009); Zabalza (2004), Marcelo Garcia (1999), dentre outros orientaram a discussão e os resultados que aqui anunciamos, sem a pretensão de fazê-los definitivos e absolutos.

3. Percepções de docentes universitários iniciantes sobre a *preparação* para a docência em programas de pós-graduação

Já afirmamos anteriormente que a preparação do professor universitário centra-se no domínio dos saberes da pesquisa, proporcionada pela pós-graduação *stricto sensu*, no entanto, não podemos afirmar que esta preparação possa ser assumida como formação para a docência. O que podemos perceber é

que as exigências do ensino de graduação, muitas vezes, surpreendem os docentes iniciantes quando percebem que os saberes do ensino são muito mais exigentes e não decorrem linearmente dos saberes da pesquisa.

Ao entrevistarmos os professores perguntamos se eles concordavam com a proposição da LDB/96 que explicita que a pós-graduação *stricto sensu* é o lugar de preparação do professor universitário, e se a formação acadêmica nesses cursos respondia aos desafios da docência entendida como atividade profissional.

Afirmaram nossos respondentes que esses cursos se dirigem à formação do pesquisador com pouca preocupação com a docência, entendida como o enfrentamento da complexidade da sala de aula. Disse-nos um entrevistado que *o desafio da prática docente não é nem de longe abordada em programas de pós-graduação, pelo menos da área da qual vim. Trabalhamos pesquisa e publicação de teses e artigos. Em minha opinião, há um buraco enorme nessa formação.* Pimenta e Anastasiou (2008) esclarecem que nos programas de pós-graduação os docentes universitários desenvolvem habilidades concernentes ao método de pesquisa que possui especificidades bem diferentes do método de ensino. No entanto, não podemos deixar de salientar que a LDB/96 indica que a preparação dos professores universitários deve acontecer, prioritariamente em cursos de pós-graduação *stricto sensu.*

Um professor disse que *eu concordo com o que está proposto na lei sem dúvida, mas não com a pós-graduação que a gente tem no País hoje, porque é uma pós-graduação que não forma professor, definitivamente não.* Salientaram os entrevistados que é fundamental uma formação específica da sua área, estimulada pela condição da pesquisa, mas sentem falta de uma formação pedagógica que corresponda aos desafios que enfrentam na docência. Explicou um docente que c*oncordo que a pós-graduação stricto sensu pode ser um dos lugares da formação do professor universitário. No entanto, tomando meu exemplo, não foi. O tempo cruelmente escasso para desenvolvimento da pesquisa, sequestrado por um sistema nacional que "atesta qualidade da pós-graduação" por quantidade de trabalhos publicados, leva os futuros professores a tomar um único caminho, sem escolhas, como em um regime totalitário. Esse caminho, sempre tenso, priva a criatividade e o desenvolvimento de práticas pedagógicas, itens atualmente colocados à margem de grande parte das pós-graduações.*

A incorporação ao mundo da pesquisa, na maior parte das vezes, ocorre em um contexto mais específico e regulado. Zabalza (2004) argumenta que as competências e qualidades profissionais para o ensino e para a pesquisa são diferentes. Esclareceu um respondente que *entendo que a pós-graduação permite o aprofundamento em determinados conhecimentos, metodologias e teorias, imprescindíveis à formação do docente. Entretanto, a vida profissional na prática, precisa muito mais do que isso. São necessários outros conhecimentos, que envolvem relações pessoais, gestão, etc.*

As expressões anteriores nos remetem ao que Zabalza (2004, p.11) explica em relação à compreensão da profissionalização da docência, pois, para o autor, compreender a docência como uma profissão é admitir que "conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental, mas não é o suficiente". E complementa explicando que o trabalho docente envolve vários tipos de conhecimentos e competências que necessitam de uma preparação específica. O autor alerta, inclusive, para o dilema entre a formação para a docência e a formação para a pesquisa, afirmando que a cultura universitária tem atribuído um maior *status* acadêmico à pesquisa e lhe dado prioridade.

Expressou um docente a pós-graduação, do modo que está estruturada no País, cobrando por produção e obcecada pela pesquisa, ao que me parece, não é lugar de formação do docente. Outro professor disse que na verdade minha experiência na pós-graduação é apenas de estudante e, embora não ache que tenha sido diretamente preparado para ser professor no meu curso, acredito que consegui, até aqui, desempenhar um bom trabalho. Entendemos que a pesquisa é parte substancial da docência superior porque ajuda os professores a pensarem e a compreender o conhecimento como relativo e em movimento. O que parece pouco adequado é assumir que a atividade de pesquisa se coloca num patamar intelectual superior à atividade de ensino e que essa condição seria a expressão da qualidade.

Isso posto, parece-nos que começamos a referenciar paradigmas ou pressupostos conceituais de qual pesquisa nos referimos e de seu papel social na educação. A pesquisa, de forma geral, como até então tem-se colocado nos currículos da pós-graduação e em muitas instituições de ensino superior, tem colocado a pesquisa quase de modo asséptico, ou seja, isolada da realidade concreta e de totalidade de seus sujeitos e dos currículos. Porém, se pensarmos o processo da pesquisa como entendido por Freire (1996) representado no termo que cunhou como do-discência, teremos uma abordagem em outra referência que busca superar o até então referente tradicional. Nela os acadêmicos e docentes ocupam o lugar de sujeitos sociais que constroem seus conhecimentos a partir das relações que estabelecem entre si e com o meio em que vivem. Essa perspectiva assume uma proposta de formação emancipatória, onde a pesquisa torna-se instrumento pedagógico fundante de novas descobertas e reescritura de achados anteriores, vinculada a possibilidade de construção da autonomia e liberdade de seus sujeitos. Com esta afirmação fica implícito admitir que a pesquisa existe independentemente do nível que se estuda ou do espaço, seja formal ou informal.

A pesquisa torna-se fundamental para subsidiar o processo de construção do conhecimento, para fundar o currículo e as áreas de estudo, de modo que no diálogo da empiria com o sistematizado sejam criadas condições de novas construções que superem o instituído. Corrobora a ideia anterior a expressão de um docente quando disse que *a minha formação acadêmica, no aspecto formal, não me dá suporte para a prática docente, pois da forma que a academia faz a formação docente, não corresponde em nada ao trabalho que desenvolvo com os sujeitos/ educandos. O diálogo, autonomia, troca de experiências e construção do conhecimento são elementos que não são trabalhados na*

formação acadêmica. Não se trabalha para que o docente construa sujeitos no processo de educação. Na academia se trabalha a reprodução pura e simples do conhecimento, sem levar em conta que o estudante/educando tem uma história e é a partir dela que ele se vê inserido no mundo e na escola.

Tratamos de uma universidade onde se trabalha com grupos grandes de alunos e, portanto com ampla diversidade e diferença entre eles. Os alunos são diferentes entre si e em suas capacidades intelectuais, nas concepções, crenças e valores, nos estilos de aprendizagem. Essa diversidade dos estudantes exige que o professor faça adaptação ao contexto onde se encontra e utilize-se de diferentes métodos de ensino, de estratégias didáticas diferentes que possibilitem o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

A proposta pedagógica de caráter emancipatória, ao ser entendida como instrumento de reflexão e ação, é, portanto, política. Porém, também é política a proposta na perspectiva dominante, como instrumento de ação, direcionando seu pensar e fazer para a manutenção social. Nessa perspectiva, os dirigentes pensam e planejam para quem executa. Coloca ou reforça o lugar da pesquisa como exclusividade da pós-graduação, portanto apartada do ensino da graduação. A ligação com a graduação dá-se na aplicação do pesquisado/sistematizado pelos professores da pós. Esse processo reforça o dualismo entre teoria e prática, sujeito e objeto, mascarando as relações de poder que envolvem e hierarquizam as relações sociais. Tais ações, ainda que com grande abrangência, não têm poder ilimitado e determinante, pois, a partir de suas próprias contradições, possibilitam o exercício reflexivo, num processo dialético de contradição.

Entendemos que, se na universidade, o docente fosse orientado por horizontes que buscam produzir o saber, através da pesquisa, buscando o equilíbrio entre o conteúdo social e a excelência acadêmica, com um claro comprometimento com a elevação das condições de vida a níveis mais dignos numa integração com o entorno social onde se situa, estaria cumprindo sua função.

É necessário compreender a docência como uma profissão que exige um conhecimento aprofundado do conteúdo específico, entretanto, mostra que é importante existir interlocução entre os conhecimentos técnicos das especialidades com os conhecimentos pedagógicos. Entendemos que é importante que o professor perceba que para definir sua identidade profissional como docente precisará, além de ter o domínio do conhecimento específico, considerar a "prática" que desenvolve em sala de aula como condição que também exige conhecimentos pedagógicos.

Concordamos com Pimenta (2008, p. 88) quando explica que

> *A docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos sabres das áreas do conhecimento. Para que a identidade*

> *de professor se configure, no entanto, há o desafio de pôr-se, enquanto docente em condições de proceder à análise crítica desses saberes da experiência construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, uma identidade epistemológica decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar (PIMENTA, 2008, p.88).*

Um entrevistado alertou que cursos de mestrados e doutorados exigem que os seus alunos dêem aula. Eu não estou dizendo que é uma possibilidade que exijam, nenhum exige, são poucos, ou só quando o aluno tem uma bolsa, ou em outras situações. Essa condição não forma, primeira coisa: não forma mas deveria formar. Eu acho que falta, eu tenho certeza que falta isso: um local de formação para o professor universitário.

Os entrevistados mostraram preocupação em relação à formação pedagógica, pois nos seus cursos de mestrado e/ou doutorado não tiveram oportunidades de discutir o ensino. Afirmaram que esses cursos estão muito voltados para a formação do pesquisador e pouca ou nenhuma preocupação é vislumbrada no sentido da preparação do professor para enfrentar os desafios da sala de aula. Explicaram que o curso de graduação foi balizado na perspectiva técnica, e posteriormente a pós- graduação foi alicerçada na investigação de problemas muito específicos logo, esses aspectos limitaram significativamente sua prática pedagógica.

4. Considerações finais

Os professores universitários sejam os iniciantes ou mais experientes, como em qualquer outra profissão teriam que possuir conhecimentos, habilidades e atitudes que sua tarefa exige para ser realizada com excelência. Acreditamos que a docência será uma atividade profissional se a fizermos desde uma formação profissional sistemática, específica, regrada, acreditada e reconhecida, onde a pesquisa seja assumida como princípio da do-discência e, colocando a aprendizagem como ação protagonista do processo educativo, possibilita a construção da autonomia como processo de liberdade que se dá na relação entre sujeitos sociais e seu contexto.

A atividade de ensino exige a ressignificação dos conhecimentos teóricos em contextos de práticas que são peculiares e localizadas. Os professores universitários enquanto profissionais, sejam os iniciantes ou mais experientes, precisam assumir uma atitude de reflexão constante sobre suas práticas, teorizando os fundamentos de suas decisões pedagógicas. Nesta perspectiva, entendemos que nossos interlocutores perceberam que a preparação para a docência universitária exige mais do que o aprofundamento teórico de sua especialidade e enfatizaram que esta preparação não acontece em cursos de *stricto sensu*. Observamos que os professores, ao fazerem sua formação em programas de pós-graduação, em geral, constroem uma competência técnico-científica em alguma especificidade de

seu campo de conhecimento, mas pouco avançam rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada da sociedade.

É possível inferir que os cursos de pós-graduação, que, de acordo com a LDB/96, são responsáveis pela *preparação* dos professores universitários, têm priorizado o desenvolvimento de pesquisas e pouco ou nada tem oferecido ao pós-graduando em termos de preparação para a docência. Mesmo que não intencionalmente, reproduzem a situação em que as atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado perpetuando a ideia de que para ser professor do ensino superior basta ser bom pesquisador. Pelo que foi possível perceber na pesquisa aqui relatada parece ser fundamental alertar que a tarefa básica do professor universitário iniciante durante seus primeiros anos de docência deveria ser a aprendizagem, focando seu pensamento e seus comportamentos para as demandas do ensino.

5. Referências

Barco de Surgui, Suzana. Formação do docente universitário: mas quem é ele? In: Veiga, I. P; Cunha, M. I da (orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério***.** Campinas, Papirus, 1999, p. 149-171.

Bardin, L. *Análise do discurso*. Lisboa. Edições 70, 1979.

Barnett, R. *Para una transformación de la universidad***.** Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona, Editorial Octaedro, 2008.

Bozu, Z. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrônica de Investigación y Docencia (REID)*, n.3, janeiro de 2010. Disponível em: < http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art3.pdf>. Acesso em: dezembro de 2010.

Cunha, M. I da. *O professor universitário na transição dos paradigmas***.** Araraquara/SP, JM Editora, 1998.

Cunha. M. I. da *O bom professor e sua prática***.** Campinas, SP: Papirus, 2003, 15 Ed.

Cunha, M. I. da (org). *Formatos avaliativos e concepção de docência.* Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Cunha, M. I. da *Pedagogia Universitária***:** energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

Cunha, M. I. da *Trajetórias e Lugares de formação da docência universitária***:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, Brasília, DF: CAPES, 2010.

Freire, P. *Pedagogia da autonomia***:** saberes necessários à prática educativa. 4 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

Isaia, S. M. de A. Formação do Professor do ensino superior. Tramas e tessitura. In: MOROSINI, M. C., et al. *Enciclopédia de pedagogia universitária.* Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 241-251.

Marcelo Garcia, C. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Porto, Porto Editora, 1999.

Mayor Ruiz, C. Los condiciones profesionales del profesorado universitario. Um estúdio com profesores principiantes y com experiência. *Revista Granada*, v.8 2001. p. 27-51.

Murillo, P. Las necessidades formativas docentes de los profesores universitários. *Revista Fuentes*, v.6. Universidade de Sevilha, 2004.

Pimenta, S. (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente***.** São Paulo: Cortez, 1999.

Pimenta, S e Anastasiou, L.C. *Docência no Ensino Superior.* 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Santos, B. de S. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1999.

Santos, B. de S. *A universidade no século XXI*: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

Zabalza, M. A. *O ensino universitário*: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

1.3.2.

Título:

Inserção profissional, polìticas e práticas sobre a iniciação à docência: o que revela a produção dos *congressos internacionais sobre o profesorado principiante*

Autor/a (es/as):

Cunha, Maria Isabel da [Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Universidade Federal de Pelotas]

Braccini, Marja Leão [Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Universidade Federal de Pelotas]

Feldkercher, Nadiane [Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Universidade Federal de Pelotas]

Resumo:

A reflexão que toma os docentes iniciantes como eixo de preocupação e análise de estudos e investigações vem se estabelecendo de forma crescente em muitos países, repercutindo em

experiências distintas. Na universidade essa preocupação se apresenta particularmente de forma exponencial porque a preparação dos professores da educação superior baseia-se fundamentalmente nos saber da pesquisa e desconsidera os saberes próprios da docência. Mas em todos os níveis de ensino está presente a tensão que caracteriza a condição do professor principiante. Que desafios enfrentam em suas práticas? Como constroem sua profissionalidade? Que iniciativas institucionais e políticas estão voltadas para a inserção dos novos profissionais? Esses são alguns questionamentos que mobilizaram este estudo que tomou os trabalhos apresentados nas três edições do *Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia* para analisar temas e tendências que vêm marcando a pauta de discussão sobre tão importante tema. Utilizou-se a análise documental como fundamento metodológico que indicou a presença de nove enfoques analíticos para organizar a produção científica socializada no evento. As análises procuraram problematizar a incidência e distribuição dos temas que podem servir como referente para um estado da arte.

O tema dos professores iniciantes, no contexto da formação de professores para todos os níveis de ensino, tem se constituído numa preocupação crescente da qual decorrem muitos desdobramentos investigativos e políticos. Progressivamente se institui a compreensão das características próprias da fase de inserção profissional dos novos professores, compreendendo a complexidade de seus desafios. O ingresso na carreira implica nas primeiras experiências de aprendizagem do ofício e, também, em um momento importante de socialização profissional.

A literatura indica que essa preocupação vem ocupando a agenda de muitos países desenvolvidos, há mais de cinquenta anos. Flores (2009) faz uma interessante investigação sobre o desenvolvimento dos estudos sobre a temática e destaca, já em 1975, as contribuições de Lortie (1975), sobre o processo de socialização profissional dos professores. Mayor Ruiz e Sanchez Moreno (2000) informam sobre a existência de programas de atenção ao docente iniciante da educação superior, em países como EEUU, Canadá desde os anos 50 e na Inglaterra e França, a partir dos anos 70 e 80 do século XX. Essas constatações poderiam ser acrescidas de muito outros dados, mas crê-se que sejam suficientes para compreendermos que o tema não é novo, mas se agudiza com os cenários das culturas escolares do século XXI.

Uma delas diz respeito à significativa deserção dos professores iniciantes da carreira docente, com importantes prejuízos para muitas nações. Este abandono é particularmente notado em escolas de zonas desfavorecidas, pressupondo um alto custo social e pessoal, como analisa Marcelo Garcia (2009). A reação a esta problemática vem sendo percebida, tanto pelos esforços institucionais de implantação e desenvolvimento de programas de acompanhamento dos docentes principiantes, como pela incidência de pesquisas que produzem conhecimento sobre esse campo. Ambos os movimentos

têm a intenção de melhorar a retenção e a qualidade docente, com vistas a uma otimização dos recursos humanos e materiais que são investidos nessa direção.

Em pesquisa recentemente realizada no contexto acadêmico (Cunha, 2010) foi possível perceber um interesse significativo dos professores iniciantes em discutir suas práticas, repartir dificuldades e diferenças, compartilhar frustrações e sucessos. Parece ser um período em que os docentes universitário estão buscando o seu estilo profissional, onde estabelecem os valores que vão se constituindo numa marcante cultura. Entretanto as representações e as ideologias profissionais sugerem o individualismo e os joga numa condição de ambigüidade. Por um lado são cada vez mais responsabilizados pelo sucesso da aprendizagem de seus alunos, bem como pelos produtos de sua condição investigativa. Por outro, a preparação que tiveram não responde às exigências da docência e não foram para ela preparados. Mesmo assumindo que a formação inicial não dá respostas lineares aos desafios da prática, a inexistência de qualquer teorização sobre a dimensão pedagógica os torna profissionalmente frágeis, assumindo um papel para o qual não possuem saberes sistematizados. Esta condição se reflete na organização do tempo e no discurso da insuficiência que, se não analisado nas suas causas e conseqüências, leva ao conhecido "mal estar docente". Como afirmam Correia e Matos (2001) "os professores debatem-se hoje com o agravamento desta espécie de fatalidade profissional onde o tempo que lhes falta não lhes permite lidar nem com a diversificação das suas missões nem com a heterogeneidade das temporalidades que habitam a universidade" (p. 159). Se essa condição afeta aos professores experientes, mas ainda impacta os recém iniciados. Tê-los como tema de investigação e investimento pode ser uma forma de dar visibilidade aos seus desafios. Pode, ainda, significar uma possibilidade de alcançar a proposta que faz Rios (2004) para o termo qualidade da educação: aquilo que fazemos bem e que faz bem à gente. É esse o intuito de quem coloca energias nos professores iniciantes.

Tendências dos estudos sobre os professores iniciantes

O tema dos docentes iniciantes, entretanto, dada a sua polissemia, pode ser desdobrado em distintos enfoques. Analisando os estudos que foram apresentados nas três edições do *Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia* promovido pelo Grupo IDEA! da Universidade de Sevilha, com a parceria de outras Universidades e Instituições latino-americanas, foi possível perceber esta dinâmica. Esses eventos foram realizados, respectivamente, em Sevilha, em junho de 2008, em Buenos Aires em fevereiro de 2010 e em Santiago do Chile, em fevereiro\março de 2012.

Como processo metodológico, examinamos os textos apresentados nos eventos, publicados nos CDs que foram distribuídos aos participantes. Inicialmente organizamos os materiais pelos títulos e

resumos e organizamos dimensões de análise. Num segundo momento fizemos a leitura dos textos para reafirmar sua condição de pertença à dimensão que inicialmente o abrigou. Sem uma definição prévia para a organização das dimensões, tomamos a liberdade de defini-las a partir do critério que adveio de nossas análises.

O resultado do exercício redundou na organização de oito dimensões. No quadro abaixo procuramos expressar a natureza e intensidade destes estudos.

Quadro: Dimensões de estudos sobre a temática dos professores iniciantes

Tema	**Incidência de Estudos**			
	I Congreso	II Congreso	III Congreso	Total por categoria
1. Experiências de acompanhamento e formação dos iniciantes	21	60	22	103
2. Construção dos saberes dos professores iniciantes	19	13	11	43
3. Saberes de professores/alunos na formação inicial/estágios	18	65	40	123
4. Inserção profissional, políticas públicas e trabalho docente	17	57	36	110
5. Professores principiantes em contextos desfavoráveis	2	4	8	14
6. Professores iniciantes e a educação digital	3	7	2	12
7. Formação de formadores dos iniciantes	5	6	4	15
8. Iniciação a docência e a pesquisa	3	7	10	20
9. Avaliação	7	2	5	14
Total de trabalhos em cada Congresso	**95**	**221**	**138**	**454**

Quadro: Dimensões de estudos sobre a temática dos professores iniciantes

Vale uma reflexão sobre os temas e suas incidências. Chama a atenção que as ***experiências de acompanhamento e formação dos professores iniciantes*** estivessem entre os primeiro lugares entre os trabalhos apresentados. Teve um especial destaque no II Congresso, onde se constituía como a maior concentração. Talvez porque nesta edição do evento, o tema central de chamada se constituía nessa direção. Se considerarmos todas as três edições, esta categoria assume o terceiro lugar, mas não com grande diferença percentual dos dois eixos mais concorridos.

Essa condição revela a existência de iniciativas institucionais, evidenciando que o processo de inserção profissional dos professores precisa ser compreendido como não sendo uma responsabilidade individual dos mesmos, mas um desafio das políticas públicas. Marcelo Garcia (2009) afirma que *os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão* (p.20). O investimento institucional vem sendo reconhecido em

muitos países e em grupos acadêmicos como de rara importância. Uma das estratégias mais utilizadas e legitimadas lança mão dos chamados docentes mentores ou tutores. Trata-se de uma modalidade que potencializa os saberes de professores mais experientes colando-os a serviço dos docentes principiantes. Certamente há orientações e exigências para a escolha e para a ação dos mentores/tutores. Mas eles se convertem em formadores da iniciação de seus colegas e acabam reciclando a própria formação. Essa estratégia vem sendo usada em sistemas educativos de diferentes níveis, desde a universidade até a educação básica e infantil e se manifestam nos trabalhos apresentados nos Congressos. Inclui-se nesse contexto a modalidade de *supervisão clínica* que vem se constituindo numa especial estratégia de formação. Mayor Ruiz e Sanchez Moreno (2000) entendem que a supervisão clinica se institui como uma estratégia centrada na melhoria da capacidade de ensinar, usando ciclos contínuos de planejamento, observação e substantiva análise intelectual sobre as práticas docentes. Esse conceito parte de *uma compreensão positiva do termo supervisão de forma a favorecer o desenvolvimento profissional que conduza formar professores livres, capazes de enfrentar-se com situações diversas (p. 80).* A supervisão clínica, especialmente lançando mão de professores experientes que assumem a posição de tutores, aparece com muita frequência nos relatos analisados. Mas, também, registram-se outras alternativas de formação. Entre elas estão as oficinas e os cursos oferecidos aos docentes em fase inicial de carreira e o uso de reuniões pedagógicas para relatos de experiências acompanhados de processos reflexivos. Grupos operativos também se mostram como alternativas viáveis usando o espaço de trabalho como referente da formação, diminuído possibilidades de frustrações e problematizando a condição profissional dos principiantes.

O que fica evidente é que a atenção à problemática do professor iniciante vem se constituindo como um foco de interesse quer de pesquisas e intervenções, quer de políticas e ações institucionais. Alguns países já reconheceram que há consequências em desatender os problemas específicos dos docentes iniciantes e elas podem trazer sérios prejuízos, inclusive econômicos, tanto pela deserção dos mesmos como pelo impacto de suas ações no sistema educativo. Percebe-se, então, que o movimento extrapola o campo pedagógico e assume uma posição estratégica nas políticas públicas das diferentes nações.

O segundo eixo de comunicações apresentadas articulou-se em torno da ***construção dos saberes dos docentes dos iniciantes***. Foram estudos que tomaram mais intensamente a dimensão individual ou de grupos, centrando-se nas trajetórias que os novos docentes percorrem nos primeiros anos de profissão. Partem do pressuposto de que há um "rito de passagem" entre a formação acadêmica, - incluindo as práticas acompanhadas -, e a "vida real". Nesta, o professor precisa integrar conhecimentos a partir de diferentes contextos para ir construindo sua forma própria de agir, sua teoria pessoal em relação à gestão da aula, com implicações cognitivas, éticas e afetivas.

Dado que a formação acadêmica dos cursos de formação privilegia os saberes das matérias de ensino, os professores iniciantes se instituem a partir de uma perspectiva conteudista, acreditando,

inicialmente, que o domínio do conteúdo é a chave de sua docência. Logo, porém, percebem que as exigências são muito maiores e vivem o que Tardif (2002) e outros autores denominam como *choque de realidade*. Os saberes, que exigem uma inserção mais intensa na prática, se constituem, então, em objeto de pesquisa e reflexão na trajetória dos professores novos. Nesse contexto, variáveis como nível de ensino e campo científico interferem nos processos construtivos que realizam os docentes, dadas as suas culturas e peculiaridades. Mas vale ressaltar que a incidência de trabalhos classificados nesse eixo diminui a cada edição do Evento, mesmo considerando a sua importância estratégica. Pode que essa constatação, seja desencadeadora de reflexões da área da formação, em especial com foco nos professores iniciantes, pois o uso das trajetórias como metodologia investigativa tem se constituído numa metodologia expressivamente válida, no contexto das pesquisas em educação.

A dimensão com maior presença entre os estudos apresentados refere-se aos ***saberes de professores/alunos na formação inicial/estágios***. Nesse caso, focando os Cursos de Formação de Professores, toma-se o que se pode chamar de "pré-iniciantes", ou seja, as primeiras experiências dos estudantes vivenciadas no espaço escolar. Chama a atenção o impacto desses estudos, evidenciando que as propostas de formação inicial vivem uma permanente tensão entre os pólos da teoria e da prática e do ensino e da pesquisa. Os estudos centram no currículo muitas das suas preocupações e analisam as progressivas legislações que incidem sobre a formação inicial de professores. Também explicitam práticas alternativas que vêm sendo realizadas nos espaços do currículo ou de disciplinas integradas. Ainda aparece em menor escala as relações entre universidade e escola, reafirmando as dificuldades havidas para encurtar esse caminho. Essas dificuldades são, segundo os estudos, de ordem epistemológica, administrativas e de estrutura de poder. O fato é que ainda há um fosso significativo na relação teoria-prática na formação inicial. Conceitos como da escola aprendente e da escola ensinante ainda não foram suficientemente incorporados nas representações dos formadores e dos gestores institucionais, dificultando uma trajetória de formação inicial que precisa contar com a parceria entre os espaços acadêmicos e escolares.

Entretanto é alvissareira a constatação de que a temática dos saberes dos professores/alunos na formação inicial continue a suscitar tantos estudos e experiências. Evidencia a sua importância e a necessidade de avançar em práticas formativas mais integradas, inclusive instituindo políticas. É o caso recente do Brasil, onde o Ministério de Educação instituiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem esse o objetivo. Inclusive, no III Congresso ocorrido em Santiago do Chile, foi proposto um Simpósio em torno desse Programa que vem envolvendo uma grande numero de universidades brasileiras. São iniciativas que reconhecem a qualidade da formação inicial como agente de repercussão, no rito de passagem vivido pelo professor iniciante, favorecendo ou não a sua inserção profissional.

Com bastante intensidade, ficando com a segunda incidência, povoaram as discussões nos eventos aqui tomados como referentes, os temas da ***inserção profissional, políticas publicas e trabalho docente***. Foi possível identificar um expressivo aumento de trabalhos nessa categoria, no decorrer das edições do Congresso. Estes três descritores foram aglutinados porque os mesmos se entrelaçam e produzem processos na mesma direção.

Converter-se em professor se constitui num processo complexo, que se caracteriza por sua natureza multidimensional, idiossincrática e contextual, diz Marcelo Garcia (2009, p. 86), recorrendo a autores como Braga (2001) e Flores (2000) entre outros. O inicio de uma profissão inclui o reconhecimento de sua cultura, do estatuto que ocupa na pirâmide social e do trabalho e das peculiaridades sócio-políticas que a caracterizam.

O tema da inserção aparece com forte incidência entre os trabalhos apresentados e amplia a compreensão para além dos aspectos pedagógicos, abordando as condições de trabalho dos novos professores que ingressam numa carreira em crescente desprestígio e enfrentam situações de complexidade crescente. No caso dos docentes universitários, - ainda que mais prestigiados profissionalmente do que seus colegas dos outros níveis de ensino -, cada vez mais encontram ambientes exigentes, onde a lógica da produtividade escalona e hierarquiza, fomentando uma maratona acadêmica sem precedentes. Os estudos sobre o trabalho docente trazem matrizes interpretativas da sociologia e da psicologia social, principalmente. Mas inscrevem-se, também, no plano das políticas e da história da profissão. O conceito de identidade profissional é recorrente nos trabalhos apresentados e indica a busca de um princípio organizativo da vida dos professores. Alguns enfocam os impactos vivenciados pelos professores, quando alteram suas identidades de aluno para docente. São recorrentes, nas pesquisas, as afirmações que comprovam os desafios dessa transição.

Para alguns professores novos – especialmente os que atuam na educação superior - o desafio está em ser reconhecido e legitimado pelos pares num contexto de competição acadêmica cada vez mais acirrada. Para outros, a preocupação maior é o domínio de classe, mantendo o equilíbrio entre o afeto e a necessária disciplina dos alunos nos espaços de aula. Certamente esse é um *contexto de lutas e conflitos* e *um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão e não uma condição adquirida* (Nóvoa,1992,p.16.). Isso significa que são temas que requerem aprofundamento e discussão, fazendo avançar o campo da inserção na docência.

Com menor incidência frente ao total de trabalhos apresentados, - mas com uma relevância crescente entre os temas tradicionais -, aparecem os estudos sobre ***os professores principiantes em contextos desfavoráveis***. Certamente esta temática é um sinal dos tempos recentes e indica uma realidade que não pode mais ser ocultada. Não é surpreendente que tenha aumentado, no III Congresso, os estudos que enfocam esse tema.

Ao contrário de outras profissões, ao docente principiante, muitas vezes, cabe o exercício profissional em contextos complexos e exigentes na sua dimensão político-social e pedagógica. [2] O abandono da profissão é particularmente alto em escolas interiorizadas e de zonas desfavorecidas, pois os docentes principiantes esmorecem frente às dificuldades e as inseguranças próprias de sua condição. Os ambientes de trabalho são precários e a valorização profissional muito relativa. Muitas vezes exige-se uma maturidade profissional que os novos ainda não alcançaram e esse fato reduz a confiança que colocam no seu desenvolvimento profissional.

Os países desenvolvidos já despertaram para o problema e estão investindo na diminuição do impacto desse fenômeno. Entretanto a incidência dos estudos apresentados no evento em análise evidencia a necessidade de abordar com maior ênfase essa dimensão. Não apenas os ambientes social e culturalmente desfavorecidos impactam os novos professores mais intensamente, como também os desafios das políticas de inclusão, das culturas digitais e tantas outras que vêm exigindo dos docentes a construção de saberes que, para muitos, não fizeram parte de sua história enquanto alunos e que requerem a construção de saberes no contexto da prática profissional.

Mesmo com expressão numérica menos impactante no contexto geral das produções, houve trabalhos com um aprofundamento especial na temática ***dos professores iniciantes, tecnologias e educação digital***. Provavelmente nesse quesito, os docentes novos possam ter vantagem frente aos veteranos já que, sendo mais jovens, provêm de uma geração em que há convivência com a tecnologia desde muito cedo. De qualquer forma cremos que o registro é importante, pois se trata de uma demanda inevitável para todos os docentes no contexto atual. Certamente se constitui numa temática a ser melhor explorada entre os saberes docentes dos principiantes, pois quem sabe se constitua potencialmente em uma contribuição capaz de renovar as práticas de ensinar e aprender que ainda seguem parâmetros tradicionais. Essa pode ser uma das situações em que, numa sistemática de tutoria, os docentes experientes que exercem essa função, aprenderiam com os iniciantes, aportando significativas contribuições para os processos de aprender e ensinar. Foram apresentadas experiências relacionadas ao uso de recursos proporcionados pela informática bem como pelos vídeos, fotografias, tecnologias digitais e ambientes de aprendizagem.

Também nessa categoria, apareceram os estudos que discutiam os resultados do uso das tecnologias digitais na formação dos professores, explorando a modalidade da Educação à Distância como uma possiblidade de alcance, em maior escala, de populações docentes. São cada vez mais recorrentes

[2] Marcelo Garcia chama a atenção para a relação entre o grau de estruturação das profissões e os cuidados com a incorporação de novos membros. Fazendo analogias exemplifica que não é comum um médico recém formado realizar transplantes de coração, nem um arquiteto assinar a planta de um edifício de muitas vivendas. Muito menos que um piloto com poucas horas de vôo possa comandar um Airbus 340. Que se poderá pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitantes e difíceis? Pois algo assim ocorre com a docência. (2009, p. 19).

experiências e seu acompanhamento com pesquisas é de significativa importância para qualificar os processos vividos pelos docentes em formação. No caso do Brasil, onde a amplitude geográfica é reconhecida, o uso da Educação à Distância para a formação inicial e continuada de professores tem integrado Projetos de iniciativa ministerial, sem prejuízo de outras instâncias devidamente reconhecidas. Mas outros países investem nessa modalidade e possuem uma base de conhecimentos consolidados sobre a questão.

Continuando a análise dos trabalhos apresentados nas três edições do *Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia* foram encontrados quinze trabalhos que se instituíam na categoria aqui denominada ***formação de formadores dos iniciantes***, com especificidades muito próprias dessa ação. Alguns tratavam das narrativas de professores formadores em cotejamento com as teorias e as práticas dos novos professores e outros abordavam a importância da formação dos docentes tutores/mentores para a realização desse trabalho. Configura-se como um processo de acompanhamento reflexivo e colaborativo, realizado em situações de relações horizontais, onde a intervenção deve ter um papel qualificativo e não avaliativo. É fundamental, como expressa Marcelo Garcia, *a criação de um espaço e um clima relacional adequado à reflexão colaborativa transformadora* (2009, p.126) que estimule os atores à reflexão de suas próprias práticas. Em geral se mobilizam saberes situados, que têm o contexto de atuação dos docentes como referência e respeitam os estilos próprios dos iniciantes. Alguns estudos põem em pauta a análise das predisposições dos docentes formadores, incluindo as mobilizações que vivem em direção à formação de jovens professores. Este é um tema de alta complexidade, pois o docente formador assume a formação dos novos profissionais pelo que diz, mas também pelo que faz e pelo que é. Assim, constantemente pode ser colocado em questão. Portanto e função educativa do formador requer dimensões técnicas e éticas. Isso o responsabiliza de forma contundente. O formador precisa compreender-se como um "eterno aprendiz", mas também como alguém que tem uma trajetória de formação marcada por contextos históricos, políticos e culturais. Certamente essa é uma temática muito instigante e necessária e o Congresso pode ser um catalizador dessas discussões.

Na continuidade da análise foram identificados dez trabalhos que tiveram como eixo principal ***a iniciação à docência e a pesquisa***. Reunimos nesse eixo estruturante as produções que exploravam metodologias investigativas como favorecedoras de processos de intervenção na educação dos professores iniciantes. As narrativas e as histórias de vida foram particularmente nomeadas, seguindo uma tendência dominante no campo das ciências da educação. Alguns estudos se guiaram pela bibliografia que aponta os ciclos da carreira docente e registraram os resultados sobre a importância das representações sociais e da etnografia como ferramenta de formação. Alguns autores tomaram a investigação dos diários de classe como metodologia, envolvendo diferentes áreas disciplinares nas pesquisas. Outros defendiam a produção e a análise do discurso como metodologia de formação e

pesquisa. Estudos de gênero e de culturas – como iniciação em ambientes especiais em escolas rurais e Colégios de Aplicação, por exemplo, – também constituíram o constructo analítico. Dão conta, estes estudos, da interlocução da temática dos docentes iniciantes com outras dimensões que impactam a docência e provocam questões de pesquisa Muitas reflexões são oriundas de pesquisa-ação, combinadas com atividades de extensão.

Foram, também, significativos os relatos de resultados de pesquisa que procuravam explicitar os desafios dos docentes iniciantes, suas expectativas e possibilidades de êxito na inserção profissional. Em geral essas investigações usaram o recurso da entrevista semi-estruturada. Também foi possível registrar estudos conhecidos como "estado da arte", localizando os levantamentos documentais e bibliográficos em contextos acadêmicos específicos.

Por fim, foi delineado o eixo denominado **Avaliação**, com quatorze estudos divulgados no Congresso, nas suas três edições. Foram incluídos, nessa categoria, relatos de processos avaliativos de experiências formativas com docentes iniciantes, incluindo programas institucionais já com consistente trajetória. Certamente essa se constitui numa importante contribuição, pois pode consolidar conhecimentos e práticas na direção de uma produção científica abalizada sobre o tema da iniciação à docência e as experiências de formação.

Também foram incluídos nesse grupo, trabalhos que avaliavam a complexidade contemporânea da docência, frente às demanda sociais e cognitivas que afetam à educação escolarizada. Outros estudos trouxeram resultados de avaliações realizadas pelos professores iniciantes a respeito de sua formação acadêmica inicial. O diálogo entre os diferentes atores da formação – universidade, escola, poder público – pode trazer importante benefícios para os processos de formação. Nesse particular, os estudos avaliativos têm a intenção de impactar os currículos de formação inicial e as propostas de formação continuada.

Com isso, concluiu-se a análise e a categorização dos trabalhos apresentados sobre *Professores Principiantes, nas três edições do Congresso já mencionado. O* objetivo foi explicitar tendências, dentro de um campo ainda novo, em termos de preocupações acadêmicas e institucionais, com a intenção foi compreender a pujança e diversidade de abordagens que compõem o mosaico de interesses e preocupações em torno do tema.

Retornando ao tema da docência e sua formação

É fundamental que se retome a dimensão da formação do professor para enfrentar velhos e novos dilemas. Entre os amplamente explicitados, no caso da educação superior, está a complexa relação de integração da pesquisa e do ensino nos cursos de graduação. Certamente essa complexidade não se

apresenta apenas para os professores iniciantes, mas se amplia para a totalidade dos que atuam na educação superior.

O foco no inicio da carreira docente decorre da preocupação crescente com a universidade em tempos de expansão. No caso do Brasil, considerando a rede de universidades acadêmica federais, a renovação de quadros tem sido significativa e acompanha uma política de interiorização e/ou de atendimento de classes sociais menos favorecidas. Essas condições requerem a mobilização de saberes docentes muito especializados para favorecer o sucesso da aprendizagem dos estudantes. Especialmente quando se têm como horizonte a formação de um estudante cidadão, crítico, que demonstre capacidades complexas de pensamento, como anunciam os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos e Instituições.

Portanto, é fundamental uma reflexão sistemática sobre os impasses que o tema apresenta, sob pena de fazer abortar o empenho das políticas de democratização da educação superior que se gestam no país. Se elas não forem acompanhadas de ações pedagógicas sistemáticas de apoio e acompanhamento de professores e estudantes, correm o risco de não alcançarem o sucesso esperado.

Pareceu importante de chamar a atenção para a condição dos professores iniciantes. Pensar em programas de inserção/formação parece imprescindível. Como afirma Mayor Ruiz (2009), devemos ter em conta que para os professores principiantes da educação superior *é necessário um processo de adequação profissional, como uma forma de socialização, com características e conotações que exigem atenção, para poder apresentar resultados efetivos* (p.190).

É possível reconhecer que o exercício aqui apresentado pode estar revelando apenas uma alternativa analítica. Não havia a pretensão de que ele fosse exaustivo, sem deixar possibilidades de outras interpretações. O objetivo foi, a partir de uma leitura das produções, identificar tendências e favorecer novos estudos. Muitos trabalhos apresentaram características polissêmicas, podendo ter múltiplas classificações. Mesmo assim espera-se que as energias dispensadas para levar a cabo esse exercício tenham sentido para aqueles que se interessem pelas questões que envolvem os Professores Principiantes.

Referencias

Arroyo, Miguel. (2002). *Oficio de mestre*. Petrópolis: Ed. Vozes.

Braga, F. (2001) *Formação de professores e identidade profissional.* Coimbra: Quarteto Editora.

Correia, José Alberto; Matos, Manuel. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Ed. ASA.

Cunha, Maria Isabel da (org.) (2006) *Pedagogia universitária: inovações pedagógicas em tempos neoliberais.* Araraquara*:* JM Editora.

Cunha, Maria Isabel da (2010) *Trajetórias e lugares de Formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: JM Editora.

Elton, Lewis (2008) El saber y el vínculo entre la investigación y la docencia. In: Barnett, Ronald (ed.) *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Editorial Octaedro, p. 145-158.

Flores, M. A. (2000) *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Editora do Instituto de Inovação Educacional.

Flores, M. A. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In: Marcelo Garcia, Carlos (org.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia.* Barcelona: Ediciones Octaedro.

FORGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Retirado em Janeiro 16, 2012 de www.forgrad.br.

Hughes, Mark. (2008) Los mitos em torno de las relaciones entre investigación y docencia em las universidades In: Barnett, Ronald (ed.) Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Editorial Octaedro, p. 29-45.

Lortie, D. (1975) School-teacher: A social study. University of Chicago: Press Chicago.

Lucarelli, Elisa. (2009) Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas. Buenos Aires: Mino y Dávila Ediciones.

Marcelo Garcia, Carlos (org.). (2009). El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Mayor Ruiz, Cristina; Sanchéz Moreno, Marita. (2000) El reto de los docentes universitários. Uma experiência com professores noveles. Instituto de Ciencias de la Educacion. Universidad de Sevilla: Editorial Kronos.

Mayor Ruiz, Cristina (org.). (2007). El asesoramiento pedagógico para La formación docente del profesorado universitario. Sevilha: Ed. Universidade de Sevilha.

Mayor Ruiz, (2009). El desafio de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: Marcelo Garcia, Carlos (org.). El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Nóvoa, António. (1992) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

Pimenta, Selma, Anastasiou, Lea, (2000). Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez Editora.

Rios, Terezinha Azeredo. (2000) Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**.** São Paulo, 182 p. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Tardif, Maurice. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.

1.3.3.

Título:

Professores iniciantes no espaço do ensino superior: o encontro como um dispositivo de formação / investigação

Autor/a (es/as):

Oliveira, Valeska Fortes de [Universidade Federal de Santa Maria]

Resumo:

O trabalho proposto para compor a mesa sobre Professores Iniciantes na Docência Universitária tem como referência um Projeto de Formação, iniciado durante o ano de 2011, sob a coordenação de dois Centros da Universidade Federal de Santa Maria, o Centro de Ciências Rurais e o Centro de Educação, através da Rede Integrar. Os participantes foram convidados e todos, iniciantes na carreira universitária. As áreas representadas são Direito, Medicina, Odontologia, Engenharia, Design, Arquitetura, Ciências Contábeis, Administração, Engenharia Florestal, Agronomia, Economia; Educação Física, Fisioterapia e Pedagogia. O primeiro levantamento realizado produzindo uma agenda de temas que o dispositivo "Encontros das Terças-Feiras" está mobilizando tem referência nas principais questões e preocupações acerca da expansão do ensino superior no Brasil e, mais especialmente, nas universidades federais. A criação de novos cursos, as políticas de acesso à universidade (políticas de ações afirmativas, Educação a Distância, Programas, como o PROUNI, REUNI e também a influência do contexto global nas políticas para este ensino (globalização, produtividade, revolução tecnológica, dentre outras características que definem o cenário de nossa sociedade) tem sido o cenário dos debates e estudos do Programa. O Projeto se configura numa Investigação / Formação a partir das Narrativas Biográficas de trinta professores. As narrativas dão visibilidade à preocupações com estudantes cada vez mais jovens e ainda referenciados na cultura da escola básica. Estudantes apáticos, pouco ativos num processo de desenvolvimento autônomo de aprendizagem e, ainda, com dificuldades de definição sobre as escolhas profissionais, demandam uma docência cada vez mais complexa. A constatação inicial dos professores iniciantes é que, a busca nos modelos de professores que tiveram, alicerçado nas aprendizagens com seus formadores, não alcança as necessidades colocadas na contemporaneidade sobre ensinar e aprender no espaço do

ensino superior. Um outro consenso é a necessidade da socialização de práticas significativas que produziram bons resultados na singularidade de cada professor para uma análise sobre os saberes acionados em cada experiência formadora. A concepção de desenvolvimento pessoal e profissional tem pautado os encontros formativos e investigativos.

Com o intuito de contribuir no campo da pedagogia universitária e para as discussões em relação aos professores iniciantes, apresentamos este trabalho que origina-se de um Programa Institucional de Formação que acompanhamos no segundo semestre de 2009, gerando também, uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O principal objetivo foi conhecer as significações dos professores universitários desta universidade em relação ao seu processo formativo, as aprendizagens e expectativas na participação de um Programa de formação, denominado I CICLUS - Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores.

A criação do Programa CICLUS surge como uma resposta ao Projeto de Expansão e Qualificação Universitária, o qual ressalta a necessidade de "formação pedagógica continuada do corpo docente". A evolução das reflexões sobre o tema e a soma de experiências desenvolvidas e partilhadas na UFSM, com foco na idéia de formação como desenvolvimento profissional e de inovação pedagógica gerou a base conceitual para a concepção deste Programa.

Concebemos a formação de professores com um processo singular, que diz respeito a diferentes trajetórias e processos formativos distintos, na qual o docente cria e desenvolve seus saberes baseados em um repertório de vivências pessoais e profissionais, ressaltamos Oliveira (2005) que afirma que a formação acontece ao longo da vida, em tempos e espaços diferenciados, e até mesmo nos processos de escolarização, na condição de aluno, com experiências positivas e negativas que fazem a diferença na construção de uma representação do professor.

Discutimos sobre a perspectiva de Ferry (2004, p.54) quando diz que "Nadie forma a outro". Não podemos dizer que recebemos uma determinada formação, pois esta não se recebe, o indivíduo se forma sozinho e é ele que encontra a sua forma. Nesse sentido, em que cada um é responsável por sua formação é que o autor traz a questão da mediação. Mediação que podem ser leituras, relações com os outros, grupos de pesquisas, entre outras atividades que mobilizam saberes, que possibilitam a formação e o desenvolvimento deste docente. Enfim são dispositivos para formação, meios para se chegar nesta.

Nóvoa (1995) também desenvolveu em seus estudos o princípio de que é a própria pessoa que se forma e é o principal ator de seu processo de formação. No prefácio do livro de Josso (2004) defende que ninguém forma ninguém e que pertence a cada um transformar, ou não, em formação os

conhecimentos que adquire ou nas relações que estabelece em seu cotidiano. Dessa forma, podemos compreender que "o educador é o principal utensílio do seu trabalho e que é o agente principal da sua formação" (MOITA, 1995, p. 114).

Dentro dessa concepção do que é formação, trazemos a importância de dar destaque aos processos formativos dos professores, que segundo a "Enciclopédia de Pedagogia Universitária" nos ajudam nesta compreensão, bem como esclarecem inúmeros conceitos relacionados com a universidade, docente universitário, formação, saberes, entre outras questões. Dessa forma, Isaia define processo formativo, como:

> *um processo de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns (TARDIF, 2006, p. 351).*

Oliveira (2006) em seus estudos e pesquisas também contribui na definição desse termo e afirma que os processos formativos são contínuos. De acordo com suas pesquisas, que trazem narrativas e utilizam o trabalho com a memória, afirma que nos primeiros anos como professor, as referências que este se ancora são as imagens, posturas e atitudes de professores que ficaram em sua lembrança.

A docência sofre determinações do sistema e da sociedade, provocando processos de reprodução social. Mas é reconhecido também, que os professores são sujeitos históricos, capazes de transformações, especialmente quando se sentem protagonistas de seu fazer profissional. Dentro dessa lógica é que se deve pensar o professor como um sujeito que constrói, cotidianamente, a história da educação, e que através de suas histórias de vida profissional em diferentes espaços e níveis de atuação, seus processos formativos, bem como os distintos momentos de sua carreira, busca-se mais do que tudo, as singularidades que referenciam uma cultura coletiva.

É na trajetória pessoal e profissional do docente que vai se construindo o seu saber, na qual este, Tardif (2002) salienta que

> *é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc. (TARDIF, 2002, p.11).*

Considerando essa pesquisa, os professores que dela fizeram parte, bem como o processo narrativo da qual eles se envolveram, os relatos que resultaram dessa investigação revelam saberes carregados com ricas experiências, comportamentos, valores e posturas, proporcionando ao professor que narra a reconstrução das imagens da/na docência. Assim, quando estes docentes depararam-se diante da docência universitária relatam que foram constituindo-se nesta profissão, tendo como referência suas experiências como aluno, baseando-se em modelos de professores que lhes produziram marcas em suas vidas escolares, na graduação e também na pós-graduação. As falas que seguem, evidenciam esta questão:

> *Então talvez essa formação (pedagógica), a gente tenha ela intrínseca, não sei é uma coisa interessante, de ver teus professores, são dez anos junto com professores, então tu aprende ser professor talvez por observação, de talvez criticar e olhar, eu não faria isso ou faria assim, esse tipo de aula eu faria diferente e isso vai incorporando no teu, vamos dizer assim, no teu cabedal, dentro das coisas que tu vai se tornando, tu torna-se professor por observação. Professor A*

> *Por que eu não tive formação nenhuma para o ensino, o que eu aprendi foi com a minha mãe, foi com os professores antigos que eu tive, que a gente conversa e observa. Assim o que eu gostava num, eu repito e o que não gostava eu procuro não fazer." Professor B*

> *Meu exemplo era aquilo que eu não queria ser como professor, pelas experiências que eu tinha com os professores, eu me guiava: 'isso eu não quero fazer, aquele professor é um exemplo negativo'. Mas tinha aqueles professores que me deram uns insights, então eu lembrava, tudo de memória, então foi assim, não teve uma preparação pra docência, ela não existiu, então foi no 'peito e na raça', estudando, indo lá pra frente, falando e dando aula, mas nunca peguei pra ler um livro de didática." Professor C*

Essa reconstrução, provocada através da memória e pelo processo narrativo, permite aos docentes afirmarem suas referências, numa reflexão e reorganização da sua identidade profissional. Dessa forma, percebe-se esta como um dado mutável, como um processo de construção que vai se constituindo a partir do significado que cada professor, enquanto ator e autor, atribui a sua atividade docente.

Pensando nesta identidade e onde acontece a formação do professor universitário é que trazemos alguns questionamentos. Onde o professor constrói sua identidade profissional? E ainda mais, onde acontece a formação do professor universitário?

Estes questionamentos e observações sobre a maneira com que o professor tende a construir a sua identidade profissional, focando muitas vezes, em sua produção científica, pois é através dela que ele adquire méritos acadêmicos, tentamos observar como a mesma se constrói e se sua formação tende a capacitá-lo e trazer as competências que esse contexto, a universidade, exige.

As questões legais, no artigo 66 da LDBEN/96 (BRASIL, 1996), estabelecem que para ser professor universitário a formação deve-se dar, prioritariamente, em nível de mestrado ou doutorado. Entretanto, os cursos de mestrado e doutorado não são voltados para a docência e sim, para a formação do pesquisador. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) recomenda que nos cursos de mestrado e doutorado sejam ofertadas disciplinas de docência, em que o pós-graduando juntamente com o seu orientador, possam experienciá-la no ensino superior.

Perguntamos se estas experiências e os programas de pós-graduação que trazem nos cursos de mestrado e doutorado a disciplina Docência Orientada, são suficientes na construção dos saberes necessários para ser um professor universitário e para trabalhar neste contexto que apresenta uma conjuntura diferente da escola, um funcionamento e alunos também distintos, que apresentam angústias, desejos e culturas diversas. Não deveríamos dar mais espaço para a questão do ensino nos cursos de pós-graduação já que estes se tornam pré-requisitos para a entrada do professor no ensino superior?

Huberman (1995) com sua investigação acerca do desenvolvimento de uma carreira, mais específico, da carreira pedagógica, permite uma maior compreensão de como acontece o ciclo de vida dos professores. E mesmo sendo um trabalho que fixa sua atenção ao nível do ensino secundário, é possível direcionar estas questões sobre o desenvolvimento profissional ao docente de ensino superior, já que este estudo trata, essencialmente, em abordar a carreira pedagógica como um todo, ou seja, no trabalho de professores que vivenciam situações de sala de aula.

Considerando este ciclo de vida de professores, em consonância com os docentes colaboradores desta investigação, pode-se perceber que estes encontram-se nas distintas fases acima descritas. Mas antes, se faz pertinente esclarecer que não se pretende, nessa problematização, apenas classificar as fases que esses sujeitos se encontram, mas sim, fazer com que os mesmos, tendo a percepção dos caminhos possíveis e na relação com a reflexão sobre seu processo formativo, consigam superar as dificuldades, entender e compreender essa dinâmica relação entre o mundo pessoal e profissional na construção de sua docência.

Dentre os sujeitos dessa pesquisa, o que possui mais tempo na carreira docente é o Professor B, com 14 anos de profissão. De acordo com estudo de Huberman (1995), em relação à fase na qual os anos de carreira correspondem, este sujeito encontra-se na fase de diversificação, mas a partir de seus relatos quanto a sua trajetória, enquanto docente universitário, o que se percebe é que existe uma

transição para o momento posterior, a fase do questionamento, conduzido por desencantos, desilusões e fracassos aos seus planos.

No relato a seguir constatamos que o sujeito encontra-se nesta fase, pois um dos motivos foi que ao chegar de seu doutorado em São Paulo, com muito entusiasmo e cheio de ideias, não encontrou espaço para trazer o que aprendera, deparando-se com diversos obstáculos para o desenvolvimento de suas pesquisas.

> *Então a gente vem para cá, tentando trazer coisas novas e aí eu encontro barreiras para conseguir dinheiro, por que não sei como é na área de vocês, mas na nossa área a gente precisa de dinheiro para tocar uma pesquisa (...) resolvi fazer pesquisa, e eu e minha colega sempre com projetos ali e projetos aqui, e eu tentando dinheiro. Não conseguia (...) Aí comecei a me desestimular muito, muito mesmo, com tudo, sabe?! Por motivos pessoais eu fui deixando, por que eu não queria mais me envolver. Me desanimei, muito, muito, então essa parte de pesquisa e principalmente no segundo semestre desse ano com esses problemas pessoais que eu te comentei, as minhas coisas deram uma caída. Mas eu sempre gostei muito de graduação, e eu gosto muito mais da graduação, de dar aula teórica, prática, esse contato com os alunos, do que fazer só pesquisa sabe? Professor B*

Já o Professor C possui seis anos na carreira de docente no ensino superior, e conforme o estudo de Huberman (1995) em relação ao tempo na docência, apresentar-se-ia na fase de estabilização mas, conforme sua trajetória e seu relato a seguir, este docente encontra-se na fase de diversificação, pelo fato de lançar-se em experimentações de situações, diversificando sua metodologia de trabalho e sua maneira de avaliar a aprendizagem dos alunos.

> *Passei a dar mais voz pros alunos, e isso não é muito bem visto, eu passei a diminuir meu tempo de aula expositiva, aumentei o tempo que eu to sentado, conversando com os alunos, tentando escutar eles, discutindo. Aumentei os textos, trago textos pro pessoal ler e vim discutir em aula. (...). Eu estou aumentando essas práticas diferenciadas, teatro com os alunos, se tem um trabalho eu peço pra eles apresentarem de uma forma inovadora, as provas mais abertas, pra eles poderem escrever, redação na prova (uma questão pra eles fazerem redação), coisas que antigamente eu não fazia, eu era mais bitolado nesse sentido, então eu to tentando mudar, dar mais amplitude no negócio. Professor C*

O Professor A, também sujeito dessa pesquisa, possui uma carreira na docência universitária com três anos de experiência na UFSM e conforme o ciclo de vida profissional (HUBERMAN, 1995), este

professor encontra-se na fase de entrada na carreira, a fase de Exploração. De acordo com seu relato, verifica-se que existiu um confronto inicial de toda essa contradição entre formação, atuação docente e a valorização da produção científica, constatando num distanciamento de seus ideais com a realidade do contexto universitário.

> *Sinto falta de um pedagogo que me ensine: 'olha não é assim, tu ta confundindo conceitos, tu ta misturando coisas, tu tem que caminhar assim'. Por isso talvez hoje eu valorize mais essa formação, por que eu sinto dificuldade de aplicar certas técnicas. Eu não tenho estofo pra isso, pra mim isso não fazia parte, eu fui criado pra ser um pesquisador. (...)talvez seria muito importante resgatar, principalmente para o professor novo que entra na universidade, é: 'quais são as normas da universidade?' 'o que tu tem que fazer?' 'Como tu preenche o caderno?'(...)Tu entra e é jogado no departamento, pode até ter um apoio pedagógico no departamento, que alguns tem, tu pode ver o CCR, mas e nós da unidade nova que está se formando, como tu faz? Nós não temos nem tempo pra parar pra pensar nessas coisas, como é que fica o professor que entra? Professor A.*

Zabalza (2004, p.138) problematizando o contexto universitário espanhol afirma uma realidade bastante recorrente neste espaço, e a partir do relato do sujeito, colaborador desta pesquisa, pode-se trazer à tona as estreitas semelhanças que este dois contextos apresentam. No campo do ensino superior espanhol, a "carreira profissional é um processo sem um acompanhamento mais próximo, com todos os riscos que a desorientação, a frustração e o perigo de erros que vão consolidando-se com a prática implicam".

Essa realidade não se mostra diferente nas instituições universitárias brasileiras, que consideram a formação, a ascensão como profissional e o aprender a ensinar como questões dependentes de cada professor. Não existe um processo de acompanhamento e apoio aos professores que iniciam sua carreira docente. Exceto em alguns casos, como no Centro de Ciências Rurais, da Universidade Federal de Santa Maria, que apresenta uma unidade de apoio na qual é oferecida assistência pedagógica aos professores universitários e também à direção desse centro, aos alunos, às coordenações e ao setor técnico administrativo. Dentro dessa realidade, a fala de um dos colaboradores desta investigação alude a essa problemática

> *eu vejo que tem colegas meus, meninos novos, que entraram agora para dar aula no CT (Centro de Tecnologias), CETISM (Colégio Técnico Industrial de Santa Maria) no caso, e depois que eles entraram foram fazer cadeira de formação de professores, por que eles dizem que não se sentiam preparados pra estar a frente de aluno (...)Se tivesse um programa de*

> *acolhimento do novo professor e mostrasse: 'olha vocês entraram e a instituição funciona assim, tem um programa pra dar apoio pra vocês, que vai trabalhar isso, isso e isso'. Bom, então tu entra na universidade e já sabe a estrutura, já sabe pra onde correr. Então o que aconteceu conosco? essa leva aí que entrou, foi trabalhar direto, não sabia nem por onde começar. Entrei pelo programa do REUNI e não teve um acolhimento do professor novo, simplesmente nos tornamos professor. Professor A.*

Nessa discussão, partindo do relato deste docente, se percebe o descaso com o professor novo que, possuindo títulos acadêmicos da qual afirmam sua competência no âmbito da pesquisa, sente-se despreparado para enfrentar a docência e os desafios que a prática demanda. No entanto, torna-se pertinente, conforme afirmou o colaborador A, que seja oferecido a este profissional um ambiente de acolhimento, que lhe oriente desde as questões burocráticas, legislações, projeto pedagógico da instituição, quanto às dúvidas em relação sua ação pedagógica, currículo, planejamento, metodologia e avaliação.

O apoio institucional, de forma geral, deve mostrar sua força no acolhimento, orientação e assessoramento nas ações do professor universitário. Essa falta de amparo da própria instituição ocasiona uma carreira docente individualizada, em que o professor tem que enfrentar de forma solitária os desafios que o cotidiano da sala de aula provoca e ir descobrindo, através de suas vivências e de sua intuição, as melhores maneiras de agir em relação a sua prática, metodologia de trabalho e a avaliação dos alunos.

A iniciação ao ensino é um período que abarca tensões e aprendizagens intensivas, exigindo que os professores iniciantes, tenham um equilíbrio emocional e adquiram conhecimento profissional no próprio exercício da profissão (García, 1999). Segundo García (1999, p.113), os professores principiantes "são profissionais que se preocupam com o seu aperfeiçoamento como docentes, mas com a consciência que a sua formação é incompleta".

Considerando o processo formativo do professor, no âmbito de seu desenvolvimento pessoal e profissional, como uma construção contínua e evolutiva, da qual demanda uma constante formação e atualização, a instituição de ensino superior também deve possuir um compromisso no sentido de uma qualificação pedagógica de seus professores, não somente deliberando a este profissional a incumbência de sua formação, mas também se colocando como responsável por oferecer um espaço em que sejam discutidas e problematizadas as demandas do cotidiano da sala de aula.

Zabalza (2004) discute sobre as questões básicas na formação dos professores universitários e visualiza situações dilemáticas ao que se refere à formação para o desenvolvimento pessoal ou para a resolução das necessidades da instituição. No contexto do ensino superior, a formação é considerada

de incumbência dos próprios professores, de modo que as operações universitárias giram quase sempre em torno do eixo individual, em sua turma, pesquisa, publicação e produção científica.

Cada professor buscará sua formação de acordo com o que melhor se adaptar a suas necessidades e interesses. E as necessidades institucionais? Observa-se grandes mudanças no interior das universidades. Dessa forma, o seguinte questionamento se torna pertinente: como os professores estão se preparando para enfrentar esses novos desafios? Além do professor buscar sua formação, conforme seus interesses e necessidades, a universidade não deveria, paralelamente, colocar-se também como responsável pela formação centrada nas necessidades de seu próprio desenvolvimento?

Dessa forma existe um dilema entre essas questões: quando a formação é definida como um compromisso institucional, os professores não assumem uma responsabilidade pessoal em seu próprio desenvolvimento e, muitas vezes, envolvem-se muito pouco nas propostas formativas oferecidas. Zabalza (2004, p.148) propõe que deva-se criar "uma fórmula intermediária por meio de uma maior participação dos departamentos como instâncias que dão equilíbrio aos diversos tipos de necessidades institucionais e individuais".

No entanto, a formação seria organizada em função das necessidades ou dos pontos fracos detectados pelo departamento, programas ou centros de ensino, na busca por um trabalho colaborativo, que potencialize a cooperação e a integração das atuações isoladas dos professores. Os objetivos almejados devem ser comuns em relação à melhoria do funcionamento e desenvolvimento da instituição, num contexto permeado pela confiança e pela superação dos desafios.

Garcia (1999) traz a uma discussão sobre os três movimentos no desenvolvimento profissional: a autoformação que diz respeito à formação independente do profissional, tendo o controle dos objetivos e do processo da mesma; a heteroformação que se organiza e se desenvolve por agentes externos, não interferindo o sujeito que participa; por fim, a interformação que se refere às atividades interpessoais, que constituem o professor, indicando a natureza social desta.

Ainda nesta discussão observando os três movimentos de formação e os dilemas referentes a esta, que envolvem tanto o interesse do professor quanto o da instituição, é possível enxergar o Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Docente, o CICLUS, na perspectiva de tornar possível um processo formativo com um caráter auto, hetero e interformativo no desenvolvimento profissional do professor universitário.

Metodologia: Caminhos trilhados

A abordagem teórico-metodológica Histórias de Vida suscitou e continua provocando muitos debates epistemológicos e metodológicos, devido à extrema riqueza do material biográfico que ela produz e de toda sua potencialidade nas pesquisas no campo das ciências humanas e sociais.

Essa abordagem biográfica, reforça o princípio de António Nóvoa (*apud* PEREIRA, 2004), segundo o qual é sempre a pessoa que forma e forma-se, à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida. Sendo assim, o indivíduo se torna ator do seu processo de formação, através da retrospectiva do seu percurso de vida.

Partindo desta questão em relação à formação e observando o contexto da universidade que se afetou pelas mudanças e crises geradas pela modernidade, observamos como o papel do professor veio se modificando e o quanto a busca pela formação foi se colocando como um processo infindável. Uma das questões que influenciam neste contexto e, consequentemente, no papel do docente, foi a revolução tecnológica que repercutiu em novas formas de distribuir informação e abalou diretamente a tradicional posição da educação.

O papel docente que tradicionalmente sempre se alicerçou na transmissão de conhecimento, com o aumento da oferta de informações pelos meios digitais, foi perdendo seu sentido.

É necessário que o professor repense suas práticas e busque uma formação continuada, pois segundo Cunha (2009, p. 356) "exigências que progressivamente se apresentam para o exercício da profissão impõem o desenvolvimento de habilidades e saberes antes não configurados, estimulando novas compreensões sobre o fazer profissional docente".

Os constantes desafios nas atividades dos professores universitários gerou a busca pelo curso de formação CICLUS, programa institucional pioneiro implantado pela UFSM /Santa Maria / R.S./ Brasil, que funcionou presencial e virtualmente na plataforma Moodle. Pelo acompanhamento deste programa, percebemos a trajetória profissional dos docentes e gestores em seus processos formativos.

O Programa Ciclus – passos que constroem o caminho da pesquisa

O I CICLUS- Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores da UFSM foi organizado a partir de três módulos semestrais, com 60 horas cada um, totalizando 180 horas de curso e que buscou o incentivo à educação permanente dos docentes e gestores desta universidade. Este programa envolveu também os gestores porque se compreende que a gestão acadêmica é percebida como um processo sistêmico e porque os gestores são também docentes - considerando a importância da mediação pedagógica nesses movimentos construtivos de ser docente e de ser gestor, que acabam por se entrelaçar na prática cotidiana.

Este programa foi um movimento de formação, que respeitou as diferentes trajetórias trazidas pelos docentes, de diferentes formações e áreas do conhecimento, enriquecendo as discussões em torno dos desafios que a docência no ensino superior apresenta.

Os quinze professores participantes do programa CICLUS aderiram espontaneamente ao convite recebido, representando os centros de ensino desta universidade: Centro de Ciências Sociais (dois professores médicos e uma técnica em enfermagem), Centro de Tecnologia (04 professores engenheiros), Centro de Educação (duas professoras e um estudante de doutorado), Colégio Politécnico (três professores atuantes nos cursos de graduação em tecnologia), UDESM (um professor atuante no curso de graduação em tecnologia) e Centro de Ciências Rurais (01 professor zootecnista).

O delineamento do programa se deu com a total participação dos professores que nele estiveram envolvidos, partindo de suas expectativas e desafios que eles encontravam na docência universitária. Para isso foi criado um cronograma de atividades e temas que totalizou em dez encontros. Nestes encontros foram convidados professores externos da instituição e também internos para proporem discussões sobre temas que abordam saberes da docência no ensino superior e os desafios que este contexto produz.

Ao observarmos tal programa, como também o envolvimento dos professores que nele participaram, deparamo-nos com docentes que realmente encontram dilemas que levantam questionamentos diante da docência no ensino superior e que buscam, no espaço proporcionado pelo programa CICLUS, um lugar para discutir, debater, refletir sobre as práticas que eles desenvolvem enquanto docentes.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores participantes do CICLUS, tornando possível conhecer de que forma os dispositivos de formação deste programa atingiram docentes e seus processos formativos. Através das narrativas, possibilitadas pelas entrevistas, observamos como o curso problematizou os saberes e os valores, constituindo-se numa experiência formativa para seus participantes.

A oportunidade de termos participado dos encontros que foram propostos pelo CICLUS e percebido como os dispositivos de formação do programa implicaram os professores, possibilitando-nos trabalhar com a metodologia de pesquisa-formação desenvolvida por Josso. Essa metodologia propôs que os professores colaboradores dessa pesquisa, fossem também sujeitos da formação, pois a situação de construção de suas narrativas, configura-se como uma experiência formadora, "por que o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registro". (JOSSO, 2004, p.40)

A possibilidade de narrar os momentos que os professores vivenciaram no programa CICLUS, era de certa forma, contar a si mesmos a própria história. As vivências que foram relatadas, reconstruídas

pelo trabalho da memória, mostram recordações lembradas com intensidades particulares e outras que foram silenciadas e, talvez, esquecidas, para que pudessem dar passagem a outras formas de vida.

Este trabalho procurou caminhar, através da construção das narrativas, criando, inclusive, um espaço para os professores relatarem como o curso mobilizava-os e conduzia-os a uma reflexão de si, de suas práticas e de suas vidas, bem como (re)significava suas posturas e saberes como docentes do ensino superior.

A formação, nesse quadro, é vista como auto-formação, assim como os processos formativos de cada professor são singulares, pois neles são constituídas experiências, identidades, consciências, subjetividades e saberes-fazer. Josso (2004, p. 48) destaque que "a formação é experiencial, ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativas". Sendo assim, é possível observar, nessa pesquisa como os dispositivos de formação deste programa atingiram os professores e como foram significativos na vida deles.

O programa CICLUS buscou assumir na prática, o que já vem se teorizando por meio da produção científica acerca da pedagogia universitária, e os docentes que buscam este programa, mesmo com uma bagagem de conhecimento bastante diversificada e com a formação em distintas áreas, possuem expectativas muito semelhantes, pois a maioria deles sente a necessidade de formação para trabalhar na docência do ensino superior. Percebem que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* não deram conta de uma formação para o ensino, sentindo essa necessidade ao se depararem com os desafios que o cotidiano vai gerando.

Os professores participantes do CICLUS apresentaram grandes expectativas diante do curso, visualizando-o como um espaço de dialogicidade, de ação reflexiva e de aprendizagem colaborativa. Dentre as narrativas, destacamos as seguintes:

> *Uma reciclagem do meu modo de atuação. Quais são as novas tendências e técnicas de dar aula hoje? Acredito que o CICLUS é um espaço para conhecer novas técnicas e talvez seja importante resgatar, principalmente para o professor que entra novo na universidade é 'quais as normas da universidade', 'o que tu tem que fazer?' ' como tu preenche um caderno?'. Professor A*

> *O que eu gostaria que tivesse no CICLUS era um reciclanato. Por que eu não tive formação nenhuma para o ensino, o que eu aprendi foi com a minha mãe, foi com os professores antigos que eu tive, que a gente conversa e observa. (...) Eu queria algo nesses moldes, algo que viesse a suprir essa deficiência de formação que a gente tem. Professor B.*

Na declaração do colaborador C, o CICLUS, a princípio, foi visto como algo necessário a cumprir devido a seu estágio probatório, por isso entrou no programa juntamente com a maioria dos professores novos que ingressaram com ele na época. Quando este descobriu que se tratava de um programa de formação docente, ficou bastante entusiasmado, pois sempre sentiu necessidade de participar de cursos que enfocassem os aspectos pedagógicos, já que em sua formação nunca foi dado um espaço no sentido dessas questões. No relato a seguir podemos visualizar isto:

> *Achei interessante quando descobri que era um Programa de formação docente, eu já sabia que eu precisava disso daí, eu não tinha essa formação. Sentia necessidade, mas nunca sobra tempo. Então era um negócio que a princípio era obrigado, mas eu fui de bom grado pra ver o programa. Então minha expectativa lá no CICLUS, foi de fato com que eu pudesse ter um conhecimento, me aprofundar na questão da didática, que é uma qualificação que eu nunca tive. (...) Então eu queria de fato conseguir melhorar minhas aulas, conhecer abordagens inovadoras de ensino, pra conseguir ser um melhor professor, esse era meu objetivo: ser um professor melhor. Professor C*

Diante do exposto pelos professores - ao desabafo de sua necessidade de formação na direção dos aspectos pedagógicos -, visualizamos o quanto a pedagogia universitária se torna um campo emergente que deve se inserir nos espaços acadêmicos, identificando sua fragilidade e assumindo sua necessidade de alcançar uma nova reconfiguração.

Considerações Finais: ampliando os horizontes sobre a pedagogia universitária

Diante destas questões é que nos permitimos observar que toda a formação do professor universitário acontece em vários momentos, nas suas lembranças como alunos da universidade, na própria ação pedagógica diante de seus alunos universitários, no convívio com os colegas, nas conversas informais, nos congressos, enfim, uma formação que reflete a trajetória de vivências que produzem experiências formativas, configurando uma docência, e como cada um vem se tornando professor.

Percebemos o quanto a iniciativa do Programa CICLUS foi necessária dentro das universidades, visto que os desafios são muitos e complexos e que, muitas vezes, os professores ingressantes no ensino universitário não se encontram preparados, tendo que, enfrentar as dificuldades sem a formação necessária para isso. Acreditamos que a universidade é, em princípio, um espaço de formação dos professores da educação superior, garantindo a possibilidade de ações formativas.

Constatamos que o programa oportunizou um espaço de convivência entre os professores, de partilha de saberes que constroem durante sua profissão, bem como de angústias geradas pelos desafios da

docência universitária. No CICLUS identificamos iniciativas de mudança da cultura do professor universitário, pautada em numa lógica individual, devida a sucessivas subdivisões que afastam um professor do outro. Neste sentido, o Programa ofereceu condições objetivas para um processo individual e coletivo de desenvolvimento profissional docente, a partir de aprendizagens colaborativas.

Sinalizando para a importância do trabalho formativo em serviço, considerando a constituição de rede de interações e mediações para a efetiva construção de conhecimentos pedagógicos, Isaia e Bolzan, afirmam que:

> *A constituição dessa rede se faz à medida que se instaura o processo de trocas entre os pares como elemento preponderante nesta construção coletiva. E, nesse sentido, a trama dessa rede é marcada pela solidariedade e pelo despojamento dos participantes, Assim, a partir de sua constituição, podemos observar que a construção de conhecimento pedagógico é favorecida, considerando que sua reorganização acontece por meio de um trabalho coletivo e sistemático, ou seja, de forma compartilhada (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 170).*

Nessa lógica que considera o Programa CICLUS como um espaço provocador de experiências formadoras, pois tem o sentido e implicações para os professores participantes. Em consonância com esse movimento formativo, evidenciamos espaços como este que permite a desconstrução da ideia de que o professor universitário é um profissional de um único saber específico, e provoca a construção da consciência de que ele é um profissional do ensino e precisa constantemente refletir sobre sua prática, rever suas ações, evidenciando a necessidade de formação a todos aqueles que se aventuram na profissão docente.

Referências bibliográficas

Cunha, M. I. da. (2009). A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: Isaia, S. M. de A.; Bolzan, D. P. de V. (Orgs.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. (pp. 249-374) Porto Alegre: EDIPUCRS.

Ferry, G. (2004) *Pedagogia de la formación*. 1ª Ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

García, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Goodson, I. F. (1995). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Lisboa: Porto Ed.

Isaia, S. M. (2003). de A. Professores de Licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, Marília Costa et al. (Org.) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. (pp. 241-252). Porto Alegre: FAPERGS / RIES.

Josso, M. C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez.

Morosini, M. C., et al. (Org.) (2006). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário.* Vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. NÓVOA, A (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. (pp.11-30). Portugal: Porto.

Oliveira, V. M. F. de. Espaços e Tempos produzindo um Professor. In: MELLO, E. M. B., et al. (Org.) *Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção.* (pp.187-202). Cruz Alta: Unicruz / RIES, 2005.

Oliveira, V. M. F. de (Org.) (2004). *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. 2. ed. Ijuí: Unijuí.

Pimenta, S. G. (2002). Formação de professores: identidade e saberes da docência. 3ª ed. São Paulo: Cortez.

Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Vasconcellos, V. A. S de. Pedagogia Universitária e a Formação Docente: O Programa CICLUS e as significações imaginárias de três professores formadores. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.

Zabalza, M. (2004). *O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

1.3.4.

Título:

Formação para a docência universitária: um desafio para as instituições de ensino superior

Autor/a (es/as):

Rosa, Dalva Eterna Gonçalves [Universidade Federal de Goiás]

Chaves, Sandramara Matias [Universidade Federal de Goiás]

Resumo:

O trabalho diz respeito à formação pedagógica do professor universitário e tem como referência o Programa Formação para a Docência no Ensino Superior, instituído pela Universidade Federal de

Goiás em 2006. Apresenta as ações propostas e discute as necessidades formativas e os saberes específicos para a docência nesse nível de ensino, com base na produção acadêmica sobre o tema e na produção dos professores participantes do referido programa. Tem como objetivo a socialização das experiências vivenciadas pela instituição e a troca com os pares, no sentido de rever e aprimorar conceitos e estratégias de desenvolvimento profissional no campo educativo. Neste estudo, foram sistematizados dados referentes ao perfil dos participantes, suas áreas de conhecimento, temáticas desenvolvidas nos estudos de casos apresentados no final dos cursos destinados a professores ingressantes, que compõem o Programa de Formação. A discussão sobre a formação do professor universitário, as necessidades e possibilidades formativas apontaram para um quadro de diferentes ordens: política, estruturais, organizacionais, epistemológicas, didático-pedagógicas. A intensificação da atividade e racionalização do tempo sinalizaram para a necessidade de se repensar a organização do trabalho docente e suas configurações. Constatou-se que as necessidades formativas extrapolam o âmbito pedagógico, sugerindo uma relação entre o contexto universitário, a condição de trabalho docente e a prática pedagógica em sala de aula. Isso indica demanda por maior investimento pessoal e institucional no desenvolvimento profissional dos docentes.

Palavras-chave:

Docência Universitária; Professores Iniciantes; Programa de Formação.

Não é recente a preocupação da Universidade Federal de Goiás (UFG) com a formação pedagógica de seus professores. Desde a década de 1990, esse tema é objeto de demanda e de discussão em diferentes instâncias da instituição, conforme demonstra o excerto a seguir.

> *Os dados de evasão e repetência, as discussões da Câmara de Graduação, as reuniões de coordenadores de ensino e pesquisa evidenciavam duas questões fundamentais: de um lado a dificuldade dos professores de maneira geral, mas principalmente das áreas ditas "científicas", em lidar com o processo ensino-aprendizagem, mais especificamente: como trabalhar com os alunos, com a concepção de uma proposta pedagógica, com a concepção de currículo. Do outro lado, o interesse maior pela pesquisa em detrimento do ensino, todo mundo que saía para a qualificação se sentia importante demais para trabalhar com a graduação. Estes fatos estavam mostrando que a universidade precisava investir (ela estava recebendo um número muito grande de professores nesse momento) na discussão do que seria uma educação universitária, um curso de graduação. Que aluno era esse que estava ingressando? Como é que se coloca em ação uma proposta de educação universitária em termos de uma universidade brasileira? Na área de exatas, o índice de evasão chegava a 80%, na Agronomia a disciplina cálculo reprovava quase 100%, tudo bem que os alunos vêm com*

> *déficit do ensino médio, mas o que nós estamos fazendo na universidade, que a gente também não ensina? Em função de todas estas questões, começamos com pequenas discussões, pequenos trabalhos, alguns cursos, mas muito esporádicos. A gente não tinha uma perspectiva de recursos internos da instituição destinados a esta atividade. Então, aproveitamos o fato de estarmos com a questão dos concursos e definimos [Resolução CCEP, n. 381/95] que todos os docentes que estavam ingressando na universidade e passavam pelo estágio probatório deveriam fazer esse curso de iniciação didático-pedagógica, que tinha dois objetivos básicos: introduzir o professor na instituição para conhecer que universidade seria essa, que universidade a gente pensava construir, o que a universidade esperava dele e, também, realizar reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem na graduação (Entrevista com a Pró-Reitora de Graduação, no período 1994-1999, em 17/02/2000).*

É necessário conhecermos os elementos da história que nos possibilitaram a análise dos acertos e erros, das disputas e recusas, dos contextos e circunstâncias para avançar na proposição de políticas e práticas de formação docente, que busquem superar as limitações de processos formativos pontuais. Havia e ainda há demanda por discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem por parte de determinados cursos de graduação. As solicitações são justificadas, via de regra, pela precária formação teórica e prática para o exercício do magistério oferecida nos cursos de licenciatura e pela ausência dessa formação nos cursos de bacharelado. Some-se a isso a pouca exigência da legislação educacional brasileira (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394, de 20/12/1996 – LDB) quanto à formação profissional do professor no momento de seu ingresso na docência universitária.

A LDB estabelece o *locus* de formação do professor universitário no Título VI – Dos Profissionais da Educação, Art. 66: "A preparação para o exercício superior far-se-á em nível de pós-graduação prioritariamente em programas de mestrado e doutorado". Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, todavia, priorizam a pesquisa em detrimento do ensino, reafirmando a concepção embutida na organização dos cursos de bacharelado. Sendo assim, as licenciaturas e os cursos de pós-graduação precisam ser compreendidos no quadro da desvalorização do magistério como profissão e da epistemologia da educação como campo de conhecimento. As políticas públicas omitiram determinações quanto à exigência do preparo do professor de ensino superior no que diz respeito ao processo de ensinar, ficando a cargo da instituição educacional as iniciativas para capacitá-lo pedagogicamente.

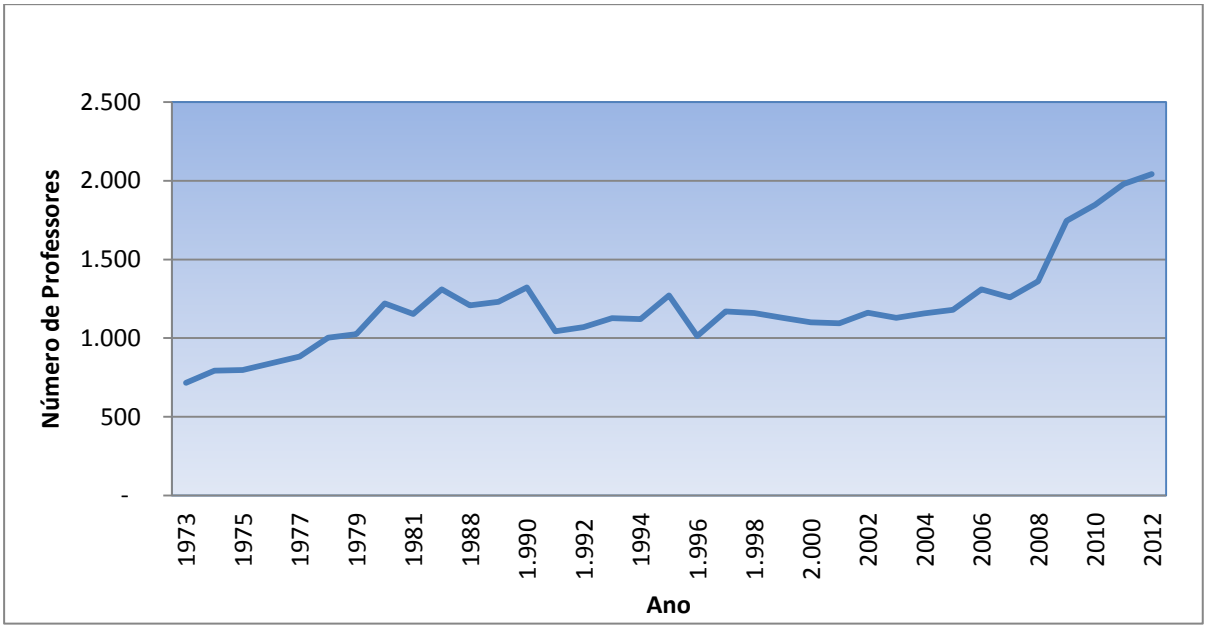
Neste contexto, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGrad) aprova, em 1999, o Plano Nacional de Graduação, que expressa preocupação com a formação de professores universitários, propondo "Instituir, em todas as IES, programa de formação pedagógica em perspectiva continuada, provendo-se, inclusive, meios para adoção e absorção de

novas tecnologias e metodologias de ensino, e com a natureza da formação almejada", indicando que "Os programas de pós-graduação devem oferecer a seus alunos a prática regular de monitoria supervisionada, disciplinas especiais e outras atividades correlatas, visando à preparação para a docência universitária nas respectivas áreas de conhecimento" (p. 30), buscando, assim, integrar graduação e pós-graduação na responsabilidade de formar professores.

Na mesma direção, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (Andifes) afirma que o processo de expansão das Universidades Federais, ocorrido nos últimos anos, estabelece modelos curriculares mais flexíveis e processos formativos que requerem maior protagonismo do estudante, ao lado de ações acadêmicas e institucionais que articulem a graduação e a pós-graduação, bem como reconhece que [...] "uma nova inserção do discente em seu processo formativo também exige programas para a formação continuada dos docentes da educação superior..." (Andifes, 2012, p. 13).

O Gráfico 1, a seguir, permite visualizar o número de professores que ingressaram na UFG na década de 1990, bem como o número que traduz o momento atual. Demonstra o crescimento vertiginoso decorrente de duas expansões: a primeira, em 2005, com vistas à interiorização, e a segunda, denominada Projeto Reuni (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), amplia as sedes e consolida os *campi* das IES, que assumem porte considerável e são instadas a cumprir novas funções, reforçando o argumento de que a formação dos docentes do ensino superior requer atenção especial das políticas institucionais, como uma das possibilidades de melhorar a qualidade do ensino de graduação.

Gráfico 1 - número de professores da UFG (1973-2012)



Fonte: Amaral, Nelson Cardoso (2010). *Educação Superior e a UFG*: dilemas, desafios atuais e o Reuni.

No campo da investigação, a docência universitária também recebeu maior atenção a partir da década de 1990. Benedito (1995) coloca a formação universitária em debate; Bireaud (1995) trata dos métodos pedagógicos no ensino superior; Masetto (1982, 1990, 1996, 1998) pesquisa a formação do professor de ensino superior, estudando a prática e os princípios teóricos da docência na universidade; Cunha (1992, 1994, 1996, 1997, 1998) investiga a formação continuada de professores universitários, a prática do bom professor, a inovação e a pesquisa na aula universitária e o desafio político-epistemológico do ensino superior na sociedade contemporânea; Demo (1996) defende o ensino com pesquisa na prática do professor universitário; Morosini (1990, 1997, 1998, 2000) analisa a produção do ensino e da pesquisa na universidade, a docência universitária diante da realidade nacional e busca a melhoria do ensino e da formação de professores universitários via redes acadêmicas; Pimenta e Anastasiou (2002) discutem a construção da identidade docente no ensino superior; Anastasiou e Alves (2003) tratam dos processos de ensinagem na universidade; Rosa (2003) propõe a formação de formadores por meio da investigação-ação colaborativa; Cunha (2007, 2010) coloca em debate as trajetórias e os lugares de formação da docência universitária; Pimenta e Almeida (2010, 2011) analisam a organização e a implementação de um programa de formação de professores da universidade de São Paulo, dentre outros.

Como pode ser observado, novas perspectivas e velhos desafios se colocam para a profissão docente no contexto do século XXI. Nos últimos anos, ocorreram mudanças econômicas, sociais e culturais

profundas e, com elas, o reconhecimento da importância da educação para o desenvolvimento do país, ampliando as demandas da sociedade para os sistemas educacionais que, por sua vez, as transferem para as instituições de ensino e para os professores. Essas mudanças, entretanto, nem sempre são orientadas por políticas públicas e subsidiadas por recursos financeiros que possibilitem atender às expectativas.

Pensar a profissão docente nesta conjuntura significa romper com a formação e com as práticas pedagógicas ancoradas em bases tradicionais, como a transmissão de informações, a memorização de conteúdos, o trabalho individualizado, em busca de uma formação que prepare os professores para atuar com gerações que possuem estilos de aprendizagem e códigos de comunicação distintos, com a diversidade e a inclusão, com cenários interculturais e em permanente mudança.

Desse modo, o desenvolvimento profissional dos formadores torna-se um desafio para as instituições de ensino superior, pois se compreende que este é responsabilidade de múltiplos atores, dentre eles o poder público, no sentido de recuperar o prestígio da carreira, as condições de trabalho e os salários, as universidades por meio de uma nova cultura organizacional, da formação continuada sistemática e intencional e os próprios docentes, com disposição para se tornarem estudiosos do fenômeno educativo, comprometidos ética e politicamente com a apropriação de conhecimentos pelos estudantes.

Porém, a competência profissional do professor de ensino superior ainda é compreendida, com base na tradição acadêmica, como o domínio do campo científico em que atua. Os aspectos pedagógicos e didáticos são pouco valorizados. Os escritos de Tardif (2002) esclarecem que boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis a serem desempenhados e sobre como ensinar provém de suas próprias histórias de vida, especialmente, da vida escolar. E, quando começam a trabalhar, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais.

Na perspectiva de Ferry (1991, *apud* MARCELO,1991), a formação de professores diferencia-se de outras atividades de formação em três dimensões: a) trata-se de uma formação dupla na qual combinam a formação acadêmica com a formação pedagógica; b) é um tipo de formação que prepara profissionais que nem sempre se identificam com as características da docência; c) é uma formação de formadores, o que influencia a necessária correlação entre a qualificação de professores e a sua prática profissional.

De fato, trata-se de uma atividade multifacetada, pois há uma via de compreensão de mão dupla a ser percorrida pelos professores, que vai do conhecimento específico de cada campo do saber ao conhecimento pedagógico-didático, perpassando dimensões éticas e estéticas. Nem sempre a identidade docente é construída no espaço universitário, onde a pesquisa, pelos méritos dela advindos,

tem se traduzido em reconhecimento dos pares na comunidade científica e o ensino, sobretudo na graduação, relegado a menor *status* acadêmico, fazendo com que pouca atenção seja dispensada à dimensão pedagógica do trabalho docente. Contudo, por ser uma formação de formadores não pode desconsiderar os professores como produtores de saberes sobre a docência.

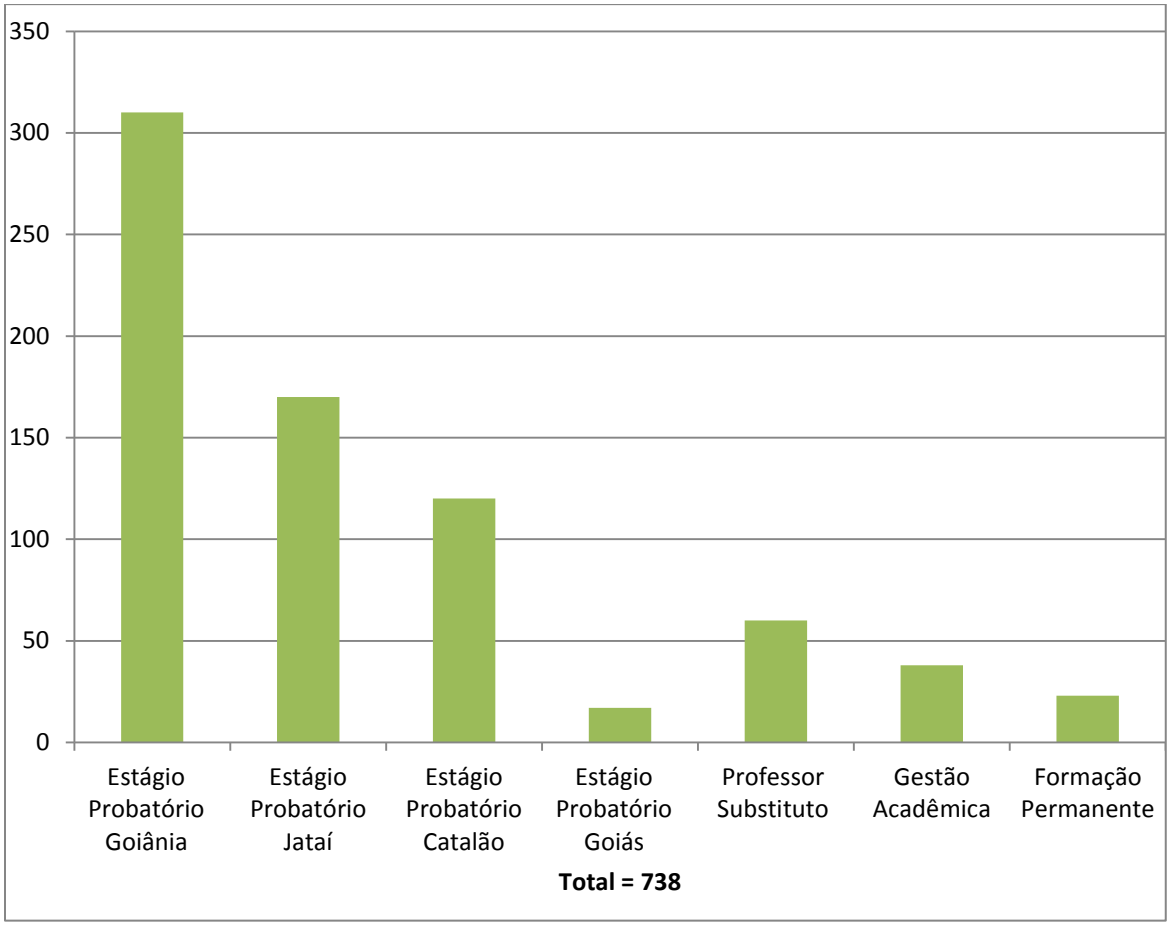
Compreende-se, assim, a formação como uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano que possui interface com outras dimensões, profissional, social, cultural, técnica, política. Uma de suas particularidades é que, afim de que ela ocorra, "é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador de alcançar objetivos explícitos" (Marcelo, 1999, p. 21).

Com base nesse entendimento, fundamentado nos pressupostos da teoria crítica e de reconstrução social e com o objetivo de melhorar o ensino de graduação, a Pró-Reitoria de Graduação estabeleceu, em 2006, a política de formação continuada do profissional docente da UFG, aqui denominada **Programa de Formação para a Docência no Ensino Superior**, composto dos seguintes cursos e projeto: 1) Curso: Docência no Ensino Superior/Estágio Probatório (60h); 2) Curso: Docência no Ensino Superior/Formação Permanente (48h); 3)Curso: Docência no Ensino Superior/Professores Substitutos (32h); 4) Curso: Formação em Gestão Acadêmica (28h) destinado a diretores, coordenadores, técnico-administrativos e o projeto: Seminários de Formação na Graduação da UFG (8h), que contempla discentes e docentes de todos os cursos e *campi* da instituição.

O programa visa propiciar espaço e lugar formativo que permitam aos professores ampliarem seus conhecimentos sobre a docência universitária. Objetiva consolidar uma concepção de formação profissional e docente mais ampla por meio de discussões de fundamentos teóricos, com vistas à compreensão da Universidade Brasileira e da UFG, bem como do processo de ensino-aprendizagem, avaliação, relação professor-aluno, mediante situações-problema vivenciadas pelos professores no cotidiano de suas aulas. São também objeto de análise as diretrizes curriculares dos cursos e os seus projetos político-pedagógicos.

O Gráfico 2 a seguir sistematiza os dados relativos às ações desenvolvidas no Programa Formação para Docência no Ensino Superior.

Gráfico 2 - programa formação para docência no ensino superior – 2006-2011.



Fonte: Prograd – UFG, 2011.

No período em análise, 738 professores dos quatro *campi* participaram do programa, 50,81% pertencem ao sexo feminino e 49,19%, ao masculino. Destes, 680 informaram sua maior titulação, sendo 58,97% doutores, 39,26% mestres, 1,18% especialistas e 0,59% graduados.

Observa-se que o número de professores que realizaram o Curso Docência no Ensino Superior - Estágio Probatório representa 83,60% do total. Se lembrarmos da obrigatoriedade deste curso para os professores iniciantes e compararmos esse percentual com 16,40% dos cursos para professor substituto, gestão acadêmica e formação permanente, que são oferecidos por demanda espontânea, teremos fortes indícios de que esta é uma experiência em construção, que ainda está por ser criada a cultura de formação contínua nas instituições de ensino superior, dentre elas a UFG.

A importância atribuída à formação continuada dos docentes pela administração superior da universidade evidencia-se por meio da definição orçamentária e da infraestrutura, de modo a assegurar a estabilidade do programa, e da participação das seis pró-reitorias, que apresentam suas principais

ações aos professores ingressantes e substitutos, com a finalidade de dar a conhecer a política global da instituição, situá-la no cenário nacional e internacional e promover a inserção dos professores no contexto regional e local onde essa política materializa-se.

Os temas abordados nestes cursos são propostos por uma comissão de ensino composta de docentes de diferentes áreas de conhecimento, do coordenador do Programa de Formação para a Docência no Ensino Superior e de coordenadores de licenciatura, bacharelado e estágios. A comissão tem como referência as questões relativas ao ensino-aprendizagem, mais emblemáticas e discutidas na Câmara de Graduação e em reuniões dos colegiados de cursos, bem como as avaliações realizadas pelos professores ao final de cada ação formativa.

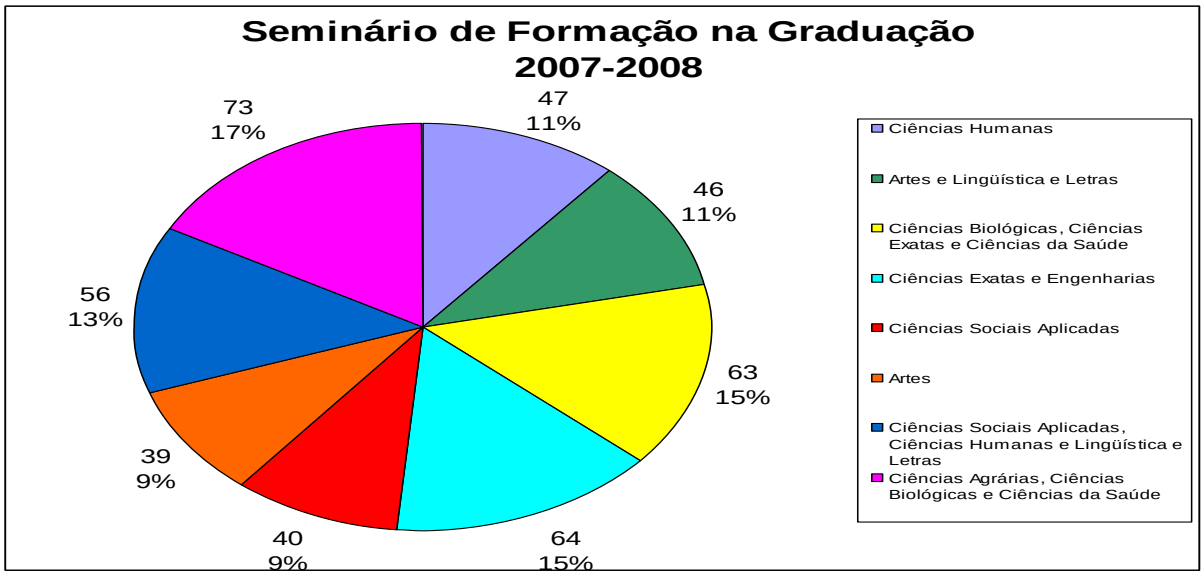
No curso Gestão Acadêmica, destinado a diretores, coordenadores pedagógicos e técnico-administrativos, os temas são relacionados ao plano de gestão estratégica, ao regulamento geral de cursos de graduação, às diretrizes curriculares, ao projeto político-pedagógico, à interação entre unidades acadêmicas, atividades administrativas, e aos programas de apoio institucional ao aluno de graduação.

O curso Docência no Ensino Superior – Formação Permanente, destinado aos professores experientes, aborda a formação pedagógica e a docência na universidade, relação ensino-pesquisa-extensão, concepção de ciência, currículo e ação docente, operações de pensamento e recursos metodológicos no processo de aprendizagem, tecnologias da comunicação e da informação na docência universitária, processos de avaliação da aprendizagem ou outras temáticas propostas pelo grupo de professores, conforme seus interesses.

Quanto ao envolvimento, observa-se que os professores ingressantes apresentam certa resistência em participar do curso devido à obrigatoriedade, mas ao final afirmam que ele é bem organizado e alcança os objetivos previstos e admitem que este é "bastante pertinente para a formação dos professores, causando uma mudança de postura" (Prof. Câmpus Catalão, 2010); "relevante para a formação dos professores" (Prof. Câmpus Jataí, 2010); "pertinente para o conhecimento da Universidade e para os professores com pouca experiência" (Prof. Câmpus Goiânia, 2010); "pertinente, pois permite a construção de um espaço de diálogo sobre as práticas" (Prof. Câmpus Goiás, 2011), além desses depoimentos consideram ainda que o curso é válido e necessário por possibilitar a socialização dos saberes de diferentes campos, a troca de experiências entre os pares, a atualização de bibliografia, o acesso a conhecimentos pedagógicos e institucionais não contemplados na formação inicial.

Os seminários de formação na graduação discutiram, no período de 2007 a 2008, os projetos político-pedagógicos e os estágios curriculares dos cursos de licenciatura e bacharelado, envolvendo 428 participantes, conforme demonstra o Gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 - seminários de formação na graduação – 2007-2008.



Fonte: Prograd – UFG, 2008.

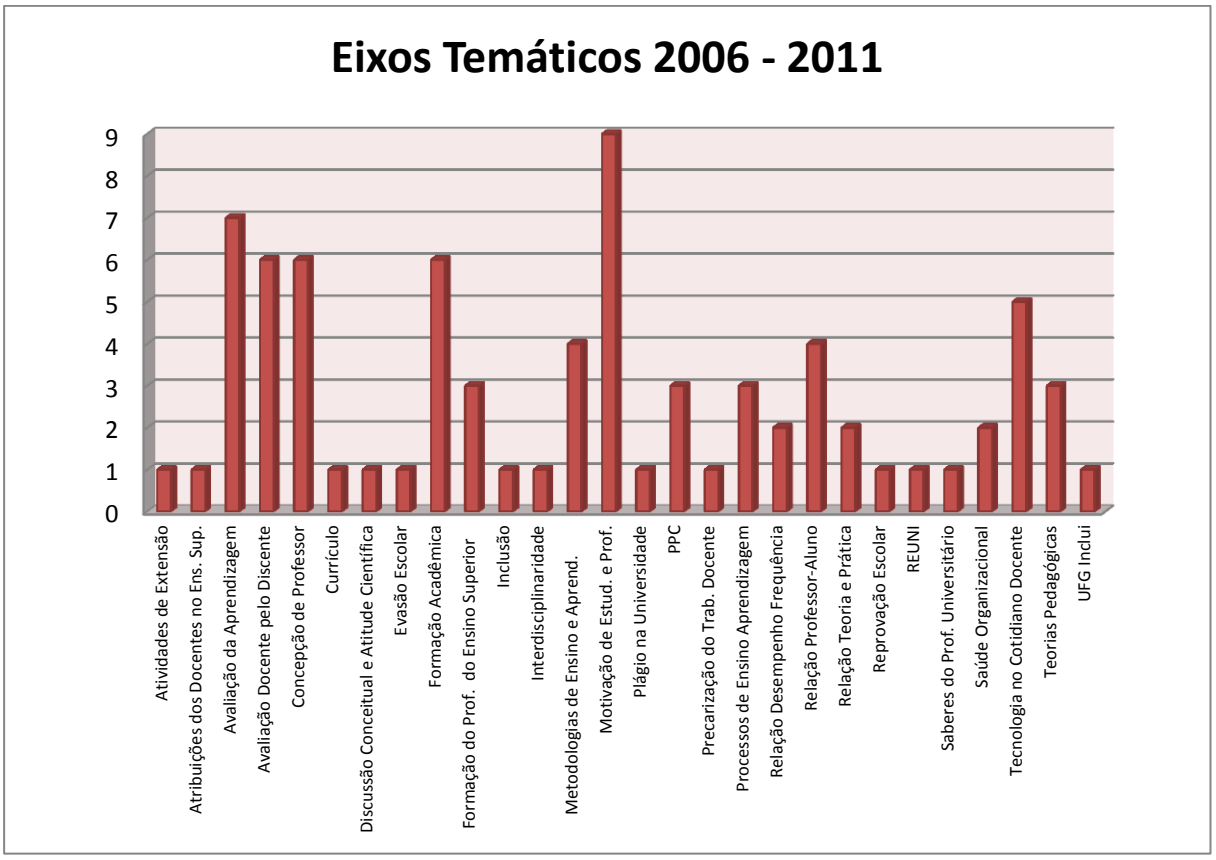
A organização dos oito seminários realizados procurou seguir a lógica de áreas de conhecimento, sendo que algumas delas fizeram parte de mais de um evento, devido ao grande número de cursos e, por conseguinte, de seus representantes. Observa-se que a frequência oscilou entre 9% e 17% nas diferentes áreas de conhecimento, ou seja, grupos constituídos de 39 a 73 participantes.

Os seminários subsidiaram a reformulação curricular e promoveram a integração do corpo discente, docente e técnico. A sistematização dos dados referentes a esta experiência evidenciou sua relevância e fez emergir outras temáticas, dentre elas a interdisciplinaridade e a práxis, discutidas no Seminário Geral de Graduação, em 2010, por 212 participantes, que também socializaram suas experiências a respeito de metodologias inovadoras como estudos de caso, problematização, projetos de intervenção no estágio curricular, aprendizagem baseada em problemas.

Esse movimento envolvendo professores iniciantes e professores experientes favoreceu a compreensão da necessidade de mudança nas concepções dos formadores de professores, bem como nos processos formativos que desenvolvem. Sem dúvida, evidenciou a falta de uma articulação institucional que favoreça a formação que integre o conteúdo específico e o conhecimento pedagógico, que supere o individualismo em busca do trabalho coletivo, de modo que o professor sinta-se membro de uma equipe docente, na qual possa apoiar-se para socializar os aspectos positivos do seu trabalho, bem como para discutir e encontrar alternativas para as dificuldades enfrentadas, pois a passagem de uma abordagem conservadora para uma inovadora exige processos que abandonem as ações focalizadas no "escute, leia, decore e repita" para reproduzir (BEHRENS, 2005, p. 62).

Por compreender a importância de buscar ações que provoquem o professor e o aluno a questionar, refletir, construir, criar, projetar para produzir o conhecimento e promover momentos de troca com seus pares, o Programa de Formação para a Docência no Ensino Superior propõe aos professores iniciantes que desenvolvam em grupos formados, preferencialmente, por áreas de conhecimento distintas, estudos de casos que são apresentados e discutidos no final do curso, conforme apresentado no Gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5- eixos temáticos 2006-2011



Conforme se lê no Gráfico 5, os estudos de caso, no interstício de 2006-2011, foram sistematizados em vinte e oito eixos temáticos, evidenciando as questões que mais estão atraindo a atenção dos professores iniciantes, como: motivação de estudantes e professores (9), avaliação da aprendizagem (7), formação acadêmica dos graduandos (6), concepção de professor (6) avaliação docente pelo discente (6), tecnologia no cotidiano docente (5), metodologias de ensino e aprendizagem (4), relação professor-aluno (4). Neste artigo, será tratado o eixo temático que reuniu maior número de trabalhos que foi a *motivação de estudantes e professores*. Em um destes estudos, orientados por um formador, os professores iniciantes analisaram e discutiram a qualidade de vida e trabalho do docente de ensino superior, tomando como sujeito os docentes da UFG. Consideram que a qualidade de vida não é

indissociável do desempenho profissional, mas fundamental para a sua execução. Argumentam que a acelerada globalização técnica e científica impactou as formas de realização do trabalho e impôs condicionantes culturais à vida do professor que, cada vez mais cobrado por publicação e pesquisa, assoberbado de atividades acadêmicas, administrativas e de tarefas burocráticas, vive geralmente cansado, estafado, esgotado física, intelectual e emocionalmente. Ressaltam que do professor é também exigido ensino de boa qualidade; contudo, este profissional se encontra inserido em um sistema massificado, baseado na competitividade e produtividade, muitas vezes com recursos precários, com baixos salários e, como já dito, com aumento exacerbado de suas funções (SOUZA, et al, 2011).

Assim manifestaram os autores, mediante os dados deste estudo de caso:

> *Ao serem interrogados acerca do aproveitamento da vida, lazer e atividades correlatas, mais de 80% dos professores oscilaram entre as respostas 'muito pouco', 'nada' e 'mais ou menos', sendo que a maior parte aponta para 'muito pouco'. [...] A recorrência de pensamentos negativos nos participantes desta pesquisa corresponde a aproximadamente 75% como sendo 'frequentes' ou 'algumas vezes'. [...] Aproximadamente 50% dos entrevistados apresentam 'insatisfação', 'pouca satisfação' ou 'satisfação mediana' com o sono, a capacidade física para o trabalho, o nível de satisfação pessoal, as relações pessoais e com a vida sexual. Cerca de 30% dos entrevistados, ao responderem sobre a capacidade de concentração, se julgaram com problemas neste aspecto (SOUZA, et al, 2011, p. 22).*

Concluem que todos estes fatores geram mal-estar entre os docentes, cujas consequências já foram constatadas e divulgadas por outras pesquisas: "desmotivação pessoal, elevado índice de absenteísmo, de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante" (NÓVOA, 1991, p. 20).

Para tentar evitar o mal-estar docente (ESTEVE, 1999), outro grupo de professores do curso afirma serem necessárias reflexões e, principalmente, proposição de práticas docentes que levem à ruptura do isolamento e à construção de uma espécie de resiliência individual e coletiva, que possa proteger os profissionais e garantir a qualidade do trabalho. Consideram que a explicação mais convincente para a motivação do professor no exercício de sua profissão "só pode ser a satisfação, o sentido e o significado que o trabalho tem para ele" (OLIVEIRA JÚNIOR, et al. 2007, p. 6). Propõem que o exercício da interdisciplinaridade no contexto acadêmico pode ser uma das estratégias para lidar com a complexidade desse contexto problemático e sugerem algumas ações que podem ser implementadas para fomentar o exercício da interdisciplinaridade nas equipes docentes dos cursos em que atuam, tais como:

> *Maior integração dos conteúdos das disciplinas com um esforço dos docentes e discentes para explicitação e reflexão de tais relações ao longo do seu desenvolvimento. [...] disposição de compartilhar objetivos, decisões, responsabilidades e também resultados. [...] disposição de ouvir e considerar as experiências e os saberes de cada membro do grupo, pois o trabalho em equipe não implica em eliminar as diferenças (sociais, culturais, etc.) entre os membros e sim trabalhar essas diferenças (OLIVEIRA JÚNIOR, et al, 2007 p. 7- 8).*

Neste contexto, as questões que um terceiro grupo se coloca são: como motivar o aluno, estando o próprio professor desmotivado? Como mobilizar o interesse do aluno para as atividades em sala de aula? Esse grupo argumenta que o excesso de trabalho ou a falta de conhecimento de aspectos que permeiam o trabalho pedagógico faz com que professores deixem de explorar a força motivacional de seus alunos para a execução das atividades diárias. Assevera que muitos docentes atribuem o fracasso em suas disciplinas à falta de motivação intrínseca dos alunos e, consciente ou inconscientemente, negligenciam seus papéis como mobilizadores da motivação extrínseca no processo de aprendizagem (SILVA et al, 2011).

Sobre esta situação Costa et al. (2010) alertam que, no momento de se inferir se há ou não motivação por parte dos acadêmicos, é necessário lembrar que existe uma forte interação entre as características do acadêmico e os fatores do contexto, a tarefa a ser executada, o período cursado e o professor. Amparados por Tapia e Fita (2006), ressaltam ainda que os alunos não estão motivados ou desmotivados abstratamente. A motivação surge, ou não, em função do significado do trabalho que pretende realizar e cabe ao professor criar contextos significativos que afetem a motivação e a aprendizagem.

No estudo de caso em epígrafe, propôs-se investigar a influência dos professores de um dos *campi* da UFG com tempo de docência inferior e superior a cinco anos, na motivação dos alunos para o processo ensino-aprendizagem. Fizeram parte do estudo vinte professores efetivos, com titulação de doutor, divididos em dois grupos. Um composto de professores com tempo inferior a cinco anos e outro de professores com mais de cincos de docência no ensino superior. Aplicaram-se questionários aos alunos matriculados em uma das disciplinas de cada professor participante do estudo, sendo escolhidos, aleatoriamente, cinco destes para responder à enquete. Esta metodologia resultou na aplicação de 100 questionários.

Os autores afirmam, apoiados em Bzuneck (2001), que os efeitos imediatos da motivação dos alunos consistem em eles se envolver ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem, o que implica terem escolhido a realização dessa tarefa entre muitas outras atividades ao seu alcance. Mas não necessariamente assegura que o comportamento iniciado será mantido pelo esforço e pela perseverança, se dificuldades ocorrerem. Isto significa que, para motivar o aluno a ir para a aula e

participar dela, é necessário que os membros da instituição, em especial os professores, sejam criativos, permitindo o desenvolvimento do potencial criador dos alunos (SILVA et al. 2011, p. 10).

Nessa pesquisa, verificou-se os seguintes dados,

> *A despeito de a maioria dos alunos (82% alunos de professores com tempo de docência superior a cinco anos e 96% alunos de professores com tempo de docência inferior a cinco anos) sentir vontade de ir para a aula, 10% dos alunos de professores com tempo superior a cinco anos de docência tem a sensação de que não aprenderam nada e somente 4% relatam que aprenderam bastante do que foi ensinado e sentem-se motivados a pesquisar mais sobre o assunto. Enquanto, nenhum (0%) dos alunos de professores com tempo inferior a cinco anos de docência tem a sensação de que não aprenderam nada e 20% relatam que aprenderam bastante do que foi ensinado e sentem-se motivados a pesquisar mais sobre o assunto (SILVA et al. 2011, p. 13).*

Assim, pode-se inferir que a experiência contribui para o desempenho criativo em atividades que exijam conhecimento especializado, como verificado no grupo com mais tempo de docência, mas essa criatividade oriunda do conhecimento especializado não se refletiu no aprendizado, mediante as afirmações dos alunos pesquisados. Seria a linguagem técnica um dificultador?

No que diz respeito à metodologia, 64% dos alunos de professores com tempo de docência superior a cinco anos afirmam que gostam tanto do método de ensino que nem veem a aula passar, enquanto 12% dos alunos de professores com tempo de docência inferior a cinco anos fazem essa mesma afirmação.

Os dados demonstram que os professores mais experientes agregam aos seus conhecimentos especializados conhecimentos sobre o contexto cultural dos alunos, sobre a instituição em que trabalham e já se encontram em uma fase de "estabilização" (HUBERMAN, 1992), o que influencia positivamente na construção de sua forma própria de agir, de sua teoria pessoal em relação à gestão da aula, atraindo a atenção dos alunos. Contudo, a ação docente não é a única responsável pela aprendizagem, pois esta envolve aspectos complexos, com múltiplos fatores, que não podem se reduzir ao agir do professor.

Em relação à duração das aulas, 30% dos alunos de professores com tempo de docência superior a cinco anos acham que estas demoram o tempo suficiente para entender o conteúdo e 6% de seus alunos acham que a aula demora uma eternidade para acabar, enquanto 74% dos alunos de professores com tempo de docência inferior a cinco anos acreditam que o tempo das aulas é suficiente para a aprenderem o conteúdo proposto e 14% acham que leva uma eternidade para acabar a aula (SILVA et al., 2011).

Ao iniciar em seu percurso profissional, que possibilita o confronto com o novo e a exploração de inúmeras possibilidades de ação (HUBERMAN, 1992), os professores com menor tempo de experiência procuram construir saberes no contexto da prática profissional, apreender a dinâmica de funcionamento da instituição, conhecer os modos de aprendizagem dos alunos e ajustar sua atuação ao cronograma de trabalho, talvez com mais preocupação de ministrar todo o conteúdo previsto.

Constataram-se, por meio de média ponderada das respostas, que os professores com tempo de docência superior a cinco anos foram classificados pelos alunos como pouco motivadores na disciplina em questão, com a pontuação 9,91 (em uma variação de 0 a 16). Em contrapartida, os professores com tempo de docência inferior a cinco anos foram classificados como motivadores, recebendo 11,80 de pontuação (SILVA et al., 2011).

O professor que está iniciando a carreira acadêmica quer conquistar o reconhecimento dos colegas e dos estudantes. Provavelmente, em consequência disso, se esforce mais no preparo das aulas e na motivação dos alunos. Além disso, a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem é mediada por muitos elementos, sendo um deles a linguagem, que pode vir a ser um fator facilitador ou complicador. Teriam os professores com menor tempo de experiência uma linguagem mais acessível, mais próxima dos estudantes?

Este aspecto é abordado no estudo de Costa (2011, p. 1), professor de fotografia com dois anos e meio de docência na UFG, que assim se posiciona: "meu tema pretende trazer alguns apontamentos sobre estratégias para motivar os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Foi escolhido por eu entender a relação professor-aluno como essencial no bom andamento das disciplinas e, por conseguinte, no aprendizado dos alunos". O motivo que impactou o docente e o mobilizou para realizar este estudo foi a constatação de que os estudantes não leem, o que inviabiliza a discussão, o diálogo e a troca de experiências em sala de aula, além de acentuar a dificuldade de produzirem seus próprios escritos. Questionados sobre a situação, "as respostas eram bastante categóricas e intrigantes: 'não lemos; não temos tempo para ler seus textos'" (COSTA, 2011 p. 3).

Ao analisar o comportamento, a atitude e o desempenho dos alunos, o docente concluiu que eles não têm um repertório específico da área. Resolveu, então, investigar as expectativas dos alunos em relação ao papel do professor, partindo do pressuposto de que a relação professor-aluno deve ser mantida na base do diálogo e envolver negociações que motivem à aprendizagem.

O próximo passo foi ouvir os alunos. "Creio ser pertinente escutar a outra parte envolvida no processo ensino-aprendizagem, em defesa de um diálogo mais constante e contínuo" (COSTA, 2011 p. 5). À pergunta "O que significa para você um bom professor?" responderam 66 alunos matriculados em três disciplinas ministradas pelo docente. Nas respostas foram identificados pontos recorrentes, tais como:

transmitir conhecimentos de forma clara e simples; ser acessível; pontual e não faltar às aulas; dedicado e amar o que faz. E outros destacados a seguir:

> *Um bom professor instiga o aluno a pensar com autonomia, a descobrir novos caminhos, a laçar voos para além da sua área de conforto (21 anos).*

> *[...] é aquele que estimula o aluno a querer saber, dá ao aluno informações, recursos, base, é aquele que interage com os alunos, compreende-os, propõe atividades práticas interessantes (19 anos). (COSTA, 2011 p. 5).*

Com referência nestas expectativas e nas reflexões sobre a falta de interesse dos alunos pela leitura, a desmotivação, a falta de conhecimentos culturais, o professor busca referenciais teóricos e se interroga sobre a possibilidade de "criar alternativas para que a disciplina flua" (COSTA, 2011 p. 8). Assim, relata em seu estudo de caso que uma das estratégias adotadas em suas disciplinas, que tem repercutido bem, é pedir aos alunos, no início do semestre, que apresentem para a turma uma cartografia sentimental, que consiste num repertório que faz parte do contexto cultural de cada um e que desperte e represente seu desejo. Segundo Rolnik (1989, p. 16, *apud*, COSTA, 2011, p. 9), "tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido" faz parte do trabalho do cartógrafo. De acordo com essa compreensão e por analogia, o professor apresenta sua cartografia primeiro, para dar o exemplo de como fazer. Depois, um painel com as referências pessoais e culturais dos alunos é apresentado em aula.

De acordo com o autor, dois pontos positivos são apreendidos nessa prática:

> *Primeiro, o professor pode conhecer um pouco mais sobre o cotidiano e os gostos pessoais de seus alunos. Ter uma visão geral da turma e aproximar-se dela. E, segundo, o professor tem subsídios para usar na hora de preparar suas aulas e exercícios, sabendo que está falando a mesma língua que seus alunos (COSTA, 2011, p. 9).*

Além disso, a possibilidade de identificação entre os alunos e destes com o professor, por meio dos temas apresentados, é bastante provável, o que favorece sobremaneira as interações e a mobilização de interesses para estudos futuros.

Embora as relações pedagógicas constituam um importante aspecto das práticas acadêmicas, como demonstraram os professores iniciantes, elas não esgotam todas as suas manifestações, que incluem,

entre outras, relações institucionais, pessoais, espaciais, administrativas. Por isto, o investimento na inserção dos novos professores no campo da docência vem se configurando como necessidade e preocupação de diferentes instâncias da gestão acadêmica e tornando-se objeto do campo das políticas. O que se justifica pela centralidade atribuída à educação no projeto de desenvolvimento do país e revela o reconhecimento de que elevar a qualidade da educação implica aprimorar o desempenho docente, por meio da formação, e sua satisfação com a profissão por meio das condições de trabalho e da valorização profissional, aspectos indissociáveis da política de profissionalização.

Referências

Behrens, Marilda Aparecida (2005). A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In Masetto, Marcos. (Org.). *Docência na universidade* (pp. 57- 68). São Paulo: Papirus.

Bizarro, R.; Braga, F. (2005) Ser professor em época de mal-estar docente: que papel para a universidade? *Revista da Faculdade de Letras, Línguas e Literaturas*. Porto Alegre. (22), 17-27.

Brasil (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394.

Brasil (2012) *Programa de Expansão, Excelência e Internacionalização das Universidades Federais*, Brasília: Andifes.

Brasil (1997) Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. In *Resgatando espaços e construindo ideias*. Retirado em março 25, 2012 de http://www.forgrad.com.br/publicacoes.php .

Bzuneck, J. A. (2001) A motivação do acadêmico: Aspectos introdutórios. In: Boruchovitch, E; Bzuneck, J. A (orgs.). *A motivação do acadêmico: Contribuições da psicologia contemporânea*. Petropólis : Vozes (1), 9-36.

Costa, E. R & Silva, H. M S. & Rodrigues, J. F. & Dias, M. & Assis, R. M. & Santeiro,T. V. (2010, Novembro) *Motivação no ensino superior: Estudo de caso com acadêmicos de zootecnia*. Curso Formação para a Docência no Ensino Superior, UFG, Jataí, Brasil.

Costa, O. (2011, Novembro) *Estratégias para motivar o ensino-aprendizagem na FAV-UFG: A relação professor-aluno como base*. Curso Formação para a Docência no ensino Superior, UFG, Goiânia, Brasil.

Esteve, J.M. (1999) *O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores.* Bauru: EDUSC.

Huberman, M. (1992) O Ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores.* Portugal: Porto Editora.

Marcelo, C. (1999) *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora.

Nóvoa, A. (Org.). (1992) *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora.

Oliveira Junior, A. C. & Costa, L. C & Duarte, M. A.& Silveira, R. W. M & Barros, R. A. C. (2007, Novembro) *O isolamento dos docentes e a falta de interdisciplinaridade no planejamento e nas práticas dos cursos de graduação*. Curso Docência no Ensino Superior, UFG, Catalão, Brasil.

Rolnik, Suely (1989) *Cartografia sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação da Liberdade.

Souza, A. S. & ANTUNES, D. E. & VALENÇA, K. B. C &OLIVEIRA, N. D. G. L.& MELO, R. M. (2011, Junho) *Qualidade de vida e trabalho docente: Uma via de mão dupla?* Curso Formação para a Docência no ensino Superior, UFG, Goiânia, Brasil.Tapia, J. A. & Fita. E. C. (2006) *A motivação em sala de aula: O que é, como se faz.* São Paulo: Loyola.

Tardif, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Petópolis: Vozes.